وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية

أثر استعمال الحوار الصّفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصّف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم

رسالة تقدم بها

كريم عبيس أبو حليل

إلى مجلس كلية التربية ـ جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير / في التربية

(طرائق تدريس التاريخ)

إشراف

أ. م. د. فرحان عبيد عبيس

ذي الحجة ١٤٢٧هـ **كانون الأول ٢٠٠٦ م**

م الله الرحمن الرحيم

((يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ))

صدق الله العظيم

المجادلة من الآية ١١

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(أثر استعمال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث ـ معهد إعداد المعلمين – في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم) التي قدمها الطالب (كريم عبيس أبو حليل) جرى تحت إشرافي في جامعة بابل / كلية التربية ، وهي جزء من متطلبات درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس التاريخ .

المشرف

أ.م.د. فرحان عبيد عبيس

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ.م.د. فاهم حسين الطريحي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / / ٢٠٠٦

الإهـــداء

إلى .....

من كرمني بحمل اسمه والدي الحبيب رحمه الله

الى .....

من حملتني طفلا وأرضعتني لبناَ والدتي العزيزة

الى .....

زوجتي عرفانا بالجميـل

إلى .....

أطفالي الأعزاء

إلى .....

إخواني وأخواتي

إلى .....

أصدقائي الأوفياء

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد الأمين وعلى آله الطيبين الطاهرين وعلى أصحابه أجمعين وبعد .....

بعون من الله تعالى انتهى الباحث من كتابة بحثه هذا الموسوم :

(أثر استعمال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث

معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم)

ويسره أن يتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى عمادة كلية التربية / الدراسات العليا/ قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية / جامعة بابل لما أبدوه من تعاون .

كما يسر الباحث أن يسجل عميق شكره وتقديره إلى الأستاذ المشرف الدكتور **(فرحان عبيد عبيس)** لجهوده المتواصلة وملاحظاته القيمة التي أبداها لانجاز هذا البحث . كما ويسر الباحث أن يسجل شكره وتقديره إلى الأساتذة أعضاء لجنة السيمنار لما أبدوه من ملاحظات وتوجيهات في إنضاج هذه الدراسة . كما يتقدم الباحث بشكره الى الأساتذة أعضاء لجنة الخبراء لما قدّموه من توجيهات وملاحظات قيمة وتعاون لانجاز هذا البحث .

كذلك يتقدم الباحث بشكره الى موظفي وموظفات المكتبة المركزية في جامعة بابل ومكتبة كلية التربية في جامعة بابل ومكتبة كلية المعلمين في جامعة بابل . كذلك يسجل الباحث عميق شكره وتقديره إلى مدير ومدرسي معهد إعداد المعلمين الصباحي في محافظة بابل لمساعدتهم الباحث في انجاز هذا البحث .

وختاماً فان الباحث يشكر كل من وقف بجانبه من الأصدقاء في تقديمه للمساعدة سواء كان مشجعاً أم داعماً أم موجهاً .

والله ولي التوفيق .

الباحث

Babylon University

Education College

Effect of Using Classroom Dialogue and Small Groups in the Student of Third Class Learning in Teachers Preparation Institute in the History Subject and Increase their Confidence

A Thesis

Submitted to the Council of Education College, University of Babylon as a Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Education / Methods of History Teaching

By

Kareem Ubeis Abu Haleel

Supervised by

Assistant Prof.

Farhan Ubeid Ubeis

١٤٢٧ ٢٠٠٦

Summary

The Problem of the Research

History described as one of the social studies**,** deals with the study of the past in all its different periods. Also it is the root of the present. It is the tool of developing and progressing societies across the continuous times. It is the facade of human civilization, a system for research and the man kind memory. No wonder to attract the interest of the knowledge specialists and get the high position, whether with the student, the teacher or the common.

There are many of studies made for developing teaching History. I spite of continuous education effort for carrying out that, but still there is a shortage and lack in the school teaching and prepared an educational programs for, that led to taking back of students' learning and having no ability and self confidence to get the level that makes them active citizens in the society, that what many of the workers in the educational field agreed on.

That pushes some of them to say that our students do not use their minds to analyze the problem and reach the solution, yet they depend on other's experience and opinions that due to lack in their self confidence which gives them the power to express their opinions and be responsible to execute their duties because of fear and hesitate and depending on others these are the common diseases in our society as a result of the old moods of education which assume that the teacher knows every thing much more than any one else. That's why the traditional teacher depending on lecturing and teaching the lessons which gives him the essential role to limit the mental and informational abilities of the students through his harsh procedures, that's why

many educationalists see the weak points of the students are listening and boring of extra speeches.

So we need a serious conversion because it represents the true education, this is the live apply for freedom which regards as the scale of progress of individual and society. So studies and researches oriented to determine appropriate programs and methods of teaching in order to activate the students positively, specially in social studies and particularly history which regard as political subject which is suitable and fruitful to increase the students' comprehension status and self-confidence through guiding them to identify their society problems and study them scientifically based on criticism, evaluating and tracing truth.

According to that, responsibility lays now on the teacher of social studies and history studies in particular to achieve that goal by tracing the studies and researches which aim to identify the impact of class conversation and small groups in students' achievements and increasing their self-confidence.

The Aim of the Research

The research aims to identify the impact of class conversation and small groups on students' achievement, third grade teachers institute history department, and increase their self-confidence.

Research Theses

In order to obtain the aim of the studying the researcher put the zeroed theses as follows:

١. there are no statistical average differences of achievement among students who study the subject by the conversational method and those who study the same subject by the traditional one (lecture).

٢. There are no statistical average differences of achievement among students who study the subject by the small groups' method and those who study the same subject by the traditional one (lecture).

٣. there are no statistical average differences of achievement among students who study the subject by the class conversation method and those who study the same subject by small groups.

٤. there are no statistical average differences of achievement among students who study the subject by the class conversation method and those who study the same subject by the traditional one (lecture) in relation to the scale of self-confidence which is going to be applied at the end of the experiment.

٥. There are no statistical average differences of achievement among students who study the subject by the small groups' method and those who study the same subject by the traditional one (lecture) in relation to the scale of self-confidence which is going to be applied at the end of the experiment.

٦. There are no statistical average differences of achievement among students who study the subject by the class conversation method and those who study the same subject by the small groups' in relation to the scale of self-confidence which is going to be applied at the end of the experiment.

Research Limits

A. The research limits on students of third grade, teachers institutes in the Middle Euphrates for (٢٠٠٥-٢٠٠٦) morning studies.

B. The studying subject contains the sixth, seventh, eighth and ninth chapters of the History of Islamic Arabic Civilization for (٢٠٠٥-٢٠٠٦)

C. Self- Confidence Scale for Abe Allam (١٩٧٨) modified by Baleegh Alshouk (١٩٨٥).

Research Procedures

The researcher chooses a designed sample for research, working type (٢ X ٣) that due to two variable independent factors; the class conversation and small groups, so we have two experimental groups and the third is the standard, the environment of the research has been determined to be the teachers institutes in the Middle Euphrates, the sample selected randomly from the teachers institute for boys in Babil / Morning Studies to apply the experiment which contained four classes from the third grade as follows:

١) Class (G) represents the first experimental group which studies the subject according to the class conversation method.

٢) Class (A) represents the second experimental group which studies the subject according to the small groups.

٣) Class (B) represents the standard group which studies the subject according to the traditional method.

The sample consists (٩٩) students, (٣٣) students for each group, there was preceding exam for the sake of stability and truth.

Equivalence has been made with some variables:

a) The marks of first semester of history for (٢٠٠٦-٢٠٠٥).

b) Preceding exam.

c) Timing age.

d) Parents' educational status.
e) Parents' profession.
f) Organizing the student in his family.
g) Number of failure years.
h) Preceding apply for self-confidence scale.

Because of equivalence procedure the results shows no statistical differences have been found among these variables.

Research's Tool

The researcher has built a collective test contains (٥٠) items, a test which done by one to four alternatives, then a test of the test's trueness, distinctive ability and difficulty factor, later on find out stability of the test through half's division method which applied on fact-finding sample contains (١٠٠) students from the third grade teacher institute for boys in Al-Qadissyia province. The researcher depends on the self-confidence scale group (A) for Abe Allam which is designed for secondary and college students modified by Baleegh Alshouk including (٣٤) items after finding out the trueness of the scale, distinctive ability, difficulty factor and true response for the scale then find out scale stability by half's division method after applying on the same fact-finding group sample which have been through collective test already.

The researcher lectured the three groups himself according to teaching plans he made under supervision of experts in methods and

curriculums of teaching in the department of psychological and educational studies.

When the experiment has ended in the second semester of the year (٢٠٠٦-٢٠٠٥) the researcher analyzed the results he had got using the (T test) for two independent samples the results appeared as such:

(١) In relation to the first thesis, there are statistical differences in achievement in marks' average between the first sample group which adopted the class conversation method and the standard sample group which adopted the traditional method (lecture) in the same subject, the result was positive for the class conversation, so the first thesis has rejected.

(٢) In relation to the second thesis, there are statistical differences in achievement in marks' average between the second sample group which adopted the small groups' method and the standard group which adopted the traditional method (lecture) in the same subject, the result was positive for the small groups, so the second thesis has rejected.

(٣) In relation to the third thesis, there are statistical differences in achievement in marks' average between the first sample group which adopted the class conversation method and the second sample group which adopted the small groups in the same subject, the result was positive for the small groups, so the third thesis has rejected.

(٤) In relation to the fourth thesis, there are statistical differences in self-confidence scale between the first sample group which adopted the class conversation method and the standard group which adopted the traditional method (lecture) in the same subject, the result was positive for the class conversation, so the fourth thesis has rejected.

(٥) In relation to the fifth thesis, there are statistical differences in self-confidence scale between the marks' average of the second sample

group which adopted the small groups' method and the standard group which adopted the traditional method (lecture) in the same subject, the result was positive for the small groups, so the fifth thesis has rejected.

(٦) In relation to the sixth thesis, no statistical differences in self-confidence scale between marks' average of the first sample group which studied history subject by the class conversation method and the second sample group which studied the same subject, the results were positive for both of them, so the sixth thesis accepted.

As the study shows the fundamentals and principles on which both of the two methods stand, the way has been applied, the possibility of getting benefit from both methods in our educational establishments, also there are some suggestions to apply the class conversation and small groups methods because of the expected positive results in achievement and self-confidence of the students which prepared advanced society which have the human merits enabling him to participate in progress wheel, as such the researcher get out with some recommendations:

١. Confirmation on using the new methods of teaching among them the class conversation and small groups methods in teaching the social subjects specially history, for the importance of these methods to increase the students' achievements and self-confidence.
٢. Preparing and supply the schools with experts of modern teaching methods specially (class conversation and small groups methods) to train teachers to use them in their classrooms.
٣. Supply the schools with means of teaching to execute these methods.

٤. Imply the curriculums personality scales to measure their tendencies and self-confidence, preparing specified scientific staff to train the students on these new methods.

٥. Confirmation on teacher's respects towards student and don't be dominant and be far of using some words which hurt the students leading to loose their self-confidence.

As mentioned above, the researcher has some suggestions like: doing other researches as completion for this one as:

a- Making a similar study like the current one according to sex factor to the influence in achievement and self-confidence in teachers' institutes (males and females) and university level.

b- Making a similar study like the current one to identify it's impact on achievement and self-confidence in secondary level.

c- Doing many researches about class conversation and small groups methods and their impact on increasing achievement and self-confidence in different subjects including the social ones.

d- Doing more studies and experimental researches which confirm the learner as a core of the educational process while the role of the teacher limits on guiding and directing.

ملخص البحث

مشكلة البحث

إنّ مادة التاريخ بوصفها أحدى المواد الاجتماعية تعنى بدراسة الماضي في مختلف مراحله بوصفه جذراً للحاضر وهو أداة تطور المجتمعات وتقدمها عبر عصورها المتوالية والتاريخ واجهةٌ للحضارة الإنسانية ومنهج للبحث وذاكرة للبشرية . فلا عجب أن يستقطب اهتمام أهل المعرفة ويبلغ المنزلة الرفيعة . سواء عند الطالب أم المدرس أم عامة الناس . وهناك العديد من الدراسات التي أجريت لتطوير تدريس مادة التاريخ . ورغم سعي التربية المتواصل لتنفيذ ذلك لكن لازال هناك نقص وقصور في التعليم المدرسي والبرامج التربوية المعدة لذلك أدت إلى التراجع في التحصيل لدى الطلاب وعدم امتلاكهم القدرة والثقة بالنفس للوصول إلى المستوى الذي يؤهلهم ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع .

هذا ما اتفق عليه الكثير من العاملين في المجال التربوي إذ دفع البعض منهم إلى القول إن طلبتنا لا يستخدمون عقولهم في تحليل المشكلة والوصول إلى الحل المناسب وإنما يعتمدون على تجارب وأراء غيرهم وذلك لعدم امتلاكهم الثقة بالنفس التي تمنحهم القوه للتعبير عن أرائهم وتحمل المسؤولية في تنفيذ ما يوكل إليهم بسبب الخوف والتردد والاتكالية التي هي أمراض شائعة في مجتمعنا نتيجة لإفرازات التربية التقليدية التي ترى أنّ المدرس يعرف كل شيء ويعرف ما لا يعرفه غيره .

هذا الموقف كان وراء اعتماد المدرس التقليدي على الإلقاء والمحاضرة التي تعطيه الدور البارز في الحد من القدرات العقلية والمعرفية لدى طلابه بإجراءاته التسلطية .

لذلك يرى الكثير من التربويين أنّ أسباب ضعف مستوى الطلاب العلمي هو التحاضر واللفظية المفرطة .

إذن نحن بحاجة إلى حوار جاد لان الحوار يمثل التربية الحقة التي تعد هي التطبيق الحي للحرية التي هي الأساس لتقدم الفرد والمجتمع .

لذا اتجهت البحوث والدراسات إلى تحديد البرامج وطرائق التدريس المناسبة ليكون تفاعل الطلاب فيها ايجابياً وبخاصة في مجال الدراسات الاجتماعية وبالذات مادة التاريخ التي تعد مادة أساسيه ومناسبة وهادفة في زيادة تحصيل الطلبه وتنمية ثقتهم بأنفسهم من خلال إرشادهم نحو مشكلات مجتمعهم ودراستها بأسلوب علمي يقوم على النقد والتمحيص وتقصي الحقائق .

من خلال ما تقدم أصبحت المسؤولية تقع على عاتق معلم المواد الاجتماعية بعامة ومعلم التاريخ بخاصة في تحقيق ذلك الهدف ومن خلال متابعة الدراسات والبحوث التي تهدف إلى التعرف على اثر الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم .

فرضيات البحث

ولغرض تحقيق هدف الدراسة وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :-

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) عند مستوى (٠.٠٥) .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) عند مستوى (٠.٠٥) .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بطريقة المجاميع الصغيرة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في الثقة بالنفس عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في الثقة بالنفس عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بطريقة المجاميع الصغيرة في الثقة بالنفس عند مستوى (٠.٠٥) .

حدود البحث

١. يقتصر البحث الحالي على طلاب المرحلة الثالثة معاهد إعداد المعلمين في محافظات الفرات الأوسط للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) م / الدراسة الصباحية .
٢. المادة الدراسية والتي تضمنت الفصول السادس والسابع والثامن والتاسع من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) م .
٣. مقياس الثقة بالنفس لأبي علام (١٩٧٨) والمعدل من قبل بليغ الشوك (١٩٨٥) .

إجراءات البحث

اختار الباحث تصميما تجريبيا للبحث من النوع العاملي (٣ × ٢) وذلك لوجود متغيرين مستقلين هما الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة فأصبحت هناك مجموعتان تجريبيتان والثالثة ضابطة وقد حدد مجتمع البحث بمعاهد إعداد المعلمين في محافظات الفرات الأوسط واختار عينة البحث عشوائياً ، إذ تمثلت في معهد إعداد المعلمين للبنيين في محافظة بابل / الدراسة الصباحية لإجراء التجربة وكان يضم أربع شعب للصف الثالث اختار بشكل عشوائي الشعب التي تمثل عينة البحث وعلى النحو الآتي :

١. شعبة (ج) تمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المادة المقررة بطريقة الحوار الصفي .
٢. شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة المقررة بطريقة المجاميع الصغيرة .
٣. شعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس المادة المقررة بالطريقة التقليدية .
٤. تكونت عينة البحث من (٩٩) طالباً بواقع (٣٣) طالباً لكل مجموعة .

تم تكافؤ المجاميع بالمتغيرات الآتية :

أ- درجات الفصل الأول في مادة التاريخ للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) م

ب- الاختبار القبلي

ج- العمر الزمني

د-المستوى العلمي للوالدين

ه-مهنة الوالدين

و- ترتيب الطالب في الأسرة

ز- عدد سنوات الرسوب

ح-التطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس

ونتيجة لإجراء التكافؤ أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات إحصائية بين هذه المجاميع في هذه المتغيرات .

أدوات البحث

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي يتكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد لأربعة بدائل وتم إجراء صدق الاختبار والقوة التمييزية ومعامل الصعوبة ثم استخراج ثبات هذا الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بعد إن طبقه على عينة استطلاعية تتكون من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين للبنين في محافظة القادسية .

كذلك اعتمد الباحث مقياس الثقة بالنفس فئة (أ) لأبي علام المعد للمرحلة الثانوية والجامعية والمعدل من قبل بليغ الشوك والمتكون من (٣٤) فقرة بعد أن استخرج صدق المقياس وصدق الاستجابة للمقياس ثم استخرج ثبات المقياس بطريق التجزئة النصفية بعد أن تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها التي طبق عليها الاختبار التحصيلي .

قام الباحث بتدريس المجاميع الثلاث بنفسه وفق الخطط التدريسية التي أعدها بنفسه وبأشراف الخبراء المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية .

وبعد انتهاء التجربة التي استغرقت الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) م ، حلل الباحث النتائج التي توصل إليها باستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين فظهرت النتائج على النحو الآتي :

١. ما يخص الفرضية الأولى فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الحوار

الصفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) ولصالح طريقة الحوار الصفي وبذلك رفضت الفرضية الأولى .

٢. فيما يخص الفرضية الثانية فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) ولصالح المجاميع الصغيرة وبذلك رفضت الفرضية الصفرية .

٣. فيما يخص الفرضية الثالثة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسط طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست المادة العلمية بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الثانية التي درست المادة نفسها وبطريقة المجاميع الصغيرة ولصالح المجاميع الصغيرة وبذلك رفضت الفرضية الصفرية .

٤. فيما يخص الفرضية الرابعة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست المادة بالحوار الصفي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) ولصالح طريقة الحوار الصفي وبذلك رفضت الفرضية الرابعة .

٥. أما ما يخص الفرضية الخامسة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية ولصالح طريقة المجاميع الصغيرة وبذلك رفضت الفرضية الخامسة .

٦. أما ما يخص الفرضية السادسة فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين متوسط درجات طلاب . المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها ولصالح المجموعتين وبذلك فقد قبلت الفرضية السادسة ٠

كما بينت الدراسة الأسس والمبادئ التي تقوم عليها كل من الطريقتين والكيفية التي تم بها التطبيق . لذا يرى الباحث إمكانية الاستفادة منها في مؤسساتنا التعليمية كما تضمنت الدراسة بعض المقترحات التي تسهم في تطبيق طريقتي الحوار الصفي والحوار بالمجاميع الصغيرة لما يتوقع لهما من نتائج ايجابية في التحصيل والثقة بالنفس عند الطلبة مما يعد مجتمعا متطورا تتوفر فيه الكفاءة البشرية القادرة على المشاركة بشكل فعال في دفع عجلة التقدم ، وبناءً على ذلك خرج الباحث بتوصيات منها .

١. التأكيد على استخدام طرائق التدريس الحديثة ومنها الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تدريس المواد الاجتماعية وبالأخص مادة التاريخ لأهمية هذه الطرائق في زيادة التحصيل لدى الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم .

٢. تهيئة المدارس وتزويدها بالخبرة من ذوي الاختصاص في مجال طرائق التدريس الحديثة وبالأخص (طريقتي الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة) لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدامها في غرفة الصف بشكل سليم .
٣. تزويد المدارس بالأدوات والوسائل الضرورية لتنفيذ هذه الطرائق .
٤. التأكيد على احترام المعلم للطالب وعدم التسلط والابتعاد عن جرح ألطلبه بكلمات تؤدي إلى فقدان الطلبة لثقتهم بأنفسهم .

وبناءً على ذلك تقدم الباحث بمقترحات منها :

إجراء بحوث أُخر استكمالاً لهذا البحث وهي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية بحسب متغير الجنس للتعرف على أثرها في التحصيل والثقة بالنفس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات والمرحلة الجامعية .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على أثرها في زيادة التحصيل والثقة بالنفس في المرحلة الثانوية .
٣. إجراء المزيد من الدراسات حول طريقتي الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة وأثرهما في زيادة التحصيل والثقة بالنفس في مختلف المواد الدراسية ومنها المواد الاجتماعية .
٤. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التجريبية التي تؤكد على المتعلم كمحور للعملية التعليمية بينما يتبلور دور المدرس بالإرشاد والتوجيه .

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنّنا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(أثر استعمال الحوار الصّفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصّف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم) وقد ناقشنا الطالب (كريم عبيس أبو حليل) في محتوياتها وفيما له علاقة بها . ونعتقد أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية / طرائق تدريس التاريخ بدرجة (جيد جداً) .

عضو **عضو**

الاسم : أ.م.د. محمد طاهر ناصر **الاسم :أ.م.د. حسن ربيع حمادي**

التاريخ : / / ٢٠٠٧ التاريخ : / / ٢٠٠٧

المشرف رئيس لجنة المناقشة

الاسم : أ.م.د. فرحان عبيد عبيس الاسم:أ.م.د. جبار رشك شناوة

التاريخ : / / ٢٠٠٧ التاريخ : / / ٢٠٠٧

صدِّقت هذه الرسالة من مجلس كلية التربية بتاريخ / / ٢٠٠٧ م

العميد

أ.م. د. لؤي عبد الهادي السويدي

التاريخ : / / ٢٠٠٧

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية قرآنية	أ
إقرار المشرف	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
فهرست المحتويات	هـ
فهرست الجداول	ك
فهرست الملاحق	م
ملخص البحث	١
الفصل الأول : التعريف بالبحث	
أولاً : مشكلة البحث	٩
ثانياً : أهمية البحث	١٣
ثالثاً : هدف البحث	٣١
رابعاً : حدود البحث	٣٢
خامساً : تحديد المصطلحات	٣٢
الفصل الثاني : الجوانب النظرية والدراسات السابقة	
١. الجوانب النظرية	٣٨
أولاً : الحوار الصفي	٣٨
أ. الحوار في اللغة	٣٨
ب. الحوار اصطلاحاً في نظر التربويين	٣٩
ج. تطور مفهوم الحوار	٤٠
د. أنواع الحوار	٤٣
هـ. خطوات التدريس بطريقة الحوار	٤٥
الموضوع	**الصفحة**
و. تقويم طريقة الحوار	٤٦
ثانياً : التعلم بالحوار عن طريق المجاميع هـ يرة (التعلم التعاوني)	٤٨
أ. المجاميع الصغيرة (التعريف)	٤٨
ب. مفهوم المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)	**٤٩**
ج. العناصر الأساسية للتعلم بالحوار عن طريق المجاميع الصغيرة التعاونية	٥١

د. خطوات التعلم بالمجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)	٥٣
هـ. مراحل التعلم بالمجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)	٥٤
و. إستراتيجيات المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)	٥٤
ز. دور المتعلم والمعلم في المجاميع الصغيرة	٥٩
ح. جلوس الطلبة في المجاميع الصغيرة	٦٠
ط. حجم المجموعة في المجاميع الصغيرة	٦١
ي. المكافآت في المجاميع الصغيرة	٦٢
ك. تقويم طريقة المجاميع الصغيرة	٦٤
ثالثاً : الطريقة الإلقائية (المحاضرة)	٦٥
أ. مفهوم طريقة المحاضرة (الإلقاء)	٦٥
ب. استعمالات طريقة المحاضرة	٦٦
ج. أنواع المحاضرات	٦٧
د. تخطيط المحاضرة	٦٨
هـ. إجراءات تطبيق المحاضرة	٦٩
و. تقويم طريقة المحاضرة	٧٠
ز. سلبيات طريقة المحاضرة	٧٠
ح. مقترحات لتطوير طريقة المحاضرة (الإلقاء)	٧١
رابعاً : التحصيل (نبذة تاريخية)	٧٢
خامساً : الثقة بالنفس وأساليب تنميتها	٧٦
الموضوع	**الصفحة**
القسم الثاني : الدراسات السابقة	٨٠
أولاً : الدراسات التي تناولت الحوار الصفي	٨٠
أ. الدراسات العربية	٨٠
ب. الدراسات الأجنبية	٨٣
ج. موازنة الدراسات التي تناولت الحوار الصفي	٨٥
ثانياً : الدراسات التي تناولت الحوار بالمجاميع الصغيرة	٨٨
أ. الدراسات العربية	٨٨
ب. الدراسات الأجنبية	٩٢
ج. موازنة الدراسات التي تناولت الحوار بالمجاميع الصغيرة	٩٤
ثالثاً : الدراسات التي تناولت مقياس الثقة بالنفس	٩٦
أ. الدراسات العربية	٩٦
ب. الدراسات الأجنبية	١٠١
ج. موازنة الدراسات التي تناولت مقياس الثقة بالنفس	١٠٢
الفصل الثالث : إجراءات البحث	١٠٦
أولاً : التصميم التجريبي	١٠٦
ثانياً : مجتمع البحث وعينته	١٠٨

ثالثاً : تكافؤ مجاميع عينة البحث	١١٠
١. التكافؤ في العمر الزمني	١١١
٢. التكافؤ بالمعلومات السابقة عن المادة (الاختبار القبلي)	١١٢
٣. التكافؤ بدرجات عينة البحث في مادة التاريخ للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦	١١٣
٤. التطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس لغرض التكافؤ	١١٤
٥. في ضوء المعلومات الواردة في ملحق (٨) تم التكافؤ بما يأتي :	١١٥
أ. التحصيل الدراسي للوالدين	١١٥
الموضوع	**الصفحة**
ب. مهنة الوالدين	١١٨
ج. عدد سنوات الرسوب	١٢٠
د. تسلسل الطالب في الأسرة	١٢١
رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)	١٢٢
خامساً : مستلزمات البحث	١٢٤
١. تحديد المادة العلمية	١٢٤
٢. صياغة الأهداف السلوكية	١٢٥
٣. تهيئة الوسائل المصاحبة	١٢٦
٤. إعداد الخطط التدريسية	١٢٦
سادساً : أدوات البحث	١٢٧
١. إعداد الاختبار التحصيلي	١٢٧
أ. إعداد الخريطة الاختبارية	١٢٨
ب. صياغة فقرات الاختبار	١٣٠
ج. صياغة تعليمات الاختبار	١٣١
د. صدق الاختبار	١٣١
هـ. التجربة الاستطلاعية	١٣٢
و. تحليل فقرات الاختبار	١٣٣
١. معامل صعوبة الفقرات	١٣٣
٢. قوة تمييز الفقرات	١٣٣
٣. فاعلية البدائل غير الصحيحة	١٣٤
ز. ثبات الاختبار	١٣٤
٢. مقياس الثقة بالنفس	١٣٥
أ. صدق المقياس	١٣٥
ب. التجربة الاستطلاعية	١٣٧
الموضوع	**الصفحة**
ج. تصحيح فقرات مقياس الثقة بالنفس وحساب الدرجة الكلية	١٣٧
د. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس	١٣٨

١. ثبات المقياس	١٣٨
٢. علاقة كل درجة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)	١٣٩
هـ. كشف الاستجابة	١٤٠
سابعاً : اسلوب إجراء التجربة	١٤٢
ثامناً : تطبيق الاختبار	١٤٤
تاسعاً : الوسائل الإحصائية	١٤٥
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	١٥٠
أ. عرض النتائج	١٥٠
١. عرض نتائج الفرضية الأولى	١٥٠
٢. عرض نتائج الفرضية الثانية	١٥١
٣. عرض نتائج الفرضية الثالثة	١٥٢
٤. عرض نتائج الفرضية الرابعة	١٥٣
٥. عرض نتائج الفرضية الخامسة	١٥٤
٦. عرض نتائج الفرضية السادسة	١٥٦
ب. تفسير النتائج	١٥٧
١. تفسير نتائج الفرضية الأولى	١٥٧
٢. تفسير نتائج الفرضية الثانية	١٥٨
٣. تفسير نتائج الفرضية الثالثة	١٦٠
٤. تفسير نتائج الفرضية الرابعة	١٦٢
٥. تفسير نتائج الفرضية الخامسة	١٦٣
٦. تفسير نتائج الفرضية السادسة	١٦٤

الموضوع	**الصفحة**
الفصل الخامس : الاستنتاجات ـ التوصيات ـ المقترحات	١٦٥
أولاً : الاستنتاجات	١٦٥
ثانيا : التوصيات	١٦٦
ثالثا : المقترحات	١٦٧
المصادر	١٦٨
الملاحق	١٨٩
ملخص باللغة الإنكليزية	A - H

فهرست الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	التصميم التجريبي للبحث	١٠٧
٢	عدد المعاهد والشعب لطلاب الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمين لمحافظات الفرات الأوسط	١٠٨
٣	العدد النهائي لطلاب عينة البحث	١٠٩
٤	تكافؤ عينة البحث في العمر الزمني	١١١
٥	تكافؤ عينة البحث في درجات الاختبار القبلي (المعلومات السابقة عن المادة)	١١٣
٦	تكافؤ عينة البحث في درجات الفصل الأول في مادة التاريخ للعام الدراسي (٢٠٠٥ / ٢٠٠٦) م	١١٤
٧	تكافؤ عينة البحث في مقياس الثقة بالنفس	١١٥
٨	تكافؤ عينة البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء	١١٦
٩	تكافؤ عينة البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأمهات	١١٧
١٠	تكافؤ عينة البحث في مهنة الآباء	١١٨
١١	تكافؤ عينة البحث في مهنة الأمهات	١١٩
١٢	تكافؤ عينة البحث في عدد سنوات الرسوب	١٢٠
١٣	تكافؤ عينة البحث في تسلسل الطالب في الأسرة	١٢١
١٤	عدد الحصص التي درست فيها مجاميع عينة البحث	١٢٤
١٥	الخريطة الاختبارية لإعداد الاختبار التحصيلي	١٣٠
١٦	النسبة المئوية وقيم مربع كاي لبيان صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .	١٣٢
١٧	النسبة المئوية وقيم مربع كاي لبيان صلاحية فقرات مقياس الثقة بالنفس .	١٣٧
ت	**عنوان الجدول**	**الصفحة**
١٨	يوضح صدق البناء والاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس	١٤٠
١٩-أ	يوضح كشف الاستجابة لمقياس الثقة بالنفس	١٤١
١٩-ب	يوضح كشف الاستجابة لمقياس الثقة بالنفس	١٤١
٢٠	يبين نتائج الفرضية الأولى	١٥١
٢١	يبين نتائج الفرضية الثانية	١٥٢

٢٢	يبين نتائج الفرضية الثالثة	١٥٣
٢٣	يبين نتائج الفرضية الرابعة	١٥٤
٢٤	يبين نتائج الفرضية الخامسة	١٥٥
٢٥	يبين نتائج الفرضية السادسة	١٥٦

فهرست الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب المديرية العامة لتربية بابل لغرض تسهيل مهمة الباحث	١٨٩
٢	استمارة طلب معلومات	١٩٠
٣	أعمار طلاب مجاميع عينة البحث محسوبة بالأشهر	١٩١
٤	فقرات الاختبار التحصيلي القبلي	١٩٢
٥	درجات عينة البحث في الاختبار التحصيلي القبلي	١٩٤
٦	معدل درجات مجاميع عينة البحث في مادة التاريخ في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦	١٩٥
٧	درجات التطبيق القبلي لمجاميع عينة البحث في مقياس الثقة بالنفس	١٩٦
٨	متغيرات عدد سنوات الرسوب وتسلسل الطالب في الأسرة ومستوى تحصيل ومهنة الوالدين	١٩٧
٩	الأهداف العامة لتدريس مادة التأريخ في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات	١٩٨
١٠	الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية	١٩٩
١١	الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية	٢١٠
١٢	أنموذج خطة لتدريس أحد مواضيع البحث بطريقة الحوار الصفي	٢٢١
١٣	أنموذج خطة لتدريس أحد مواضيع البحث بطريقة المجاميع الصغيرة	٢٢٧
١٤	أنموذج خطة يومية لتدريس موضوع مادة التاريخ بالطريقة التقليدية (الإلقاء)	٢٣٣
١٥	الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية	٢٣٩
١٦	درجات العينة الاستطلاعية التي استخدمت لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي البعدي	٢٤٧

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١٧	معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وقوة تمييزها	٢٤٨
١٨	فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي	٢٤٩
١٩	درجات مجاميع عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي	٢٥٠
٢٠	أسماء لجنة الخبراء والمحكمين وألقابهم العلمية	٢٥١
٢١	استبان حول آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الثقة بالنفس بصيغتها الأولية	٢٥٥
٢٢	درجات العينة الاستطلاعية التي استخدمت لحساب ثبات مقياس الثقة بالنفس	٢٥٨
٢٣	درجات مجاميع عينة البحث في التطبيق البعدي في مقياس الثقة بالنفس	٢٥٩

الفصـــل الأول

- التعريف بالبحث
- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هدف البحث
- فرضية البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

أولا : مشكلة البحث

مهنة التدريس مهنة لها أصولها وعلم له مقومات وفن له مواهبه فضلا عن إنها عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات إضافة إلى ذلك تقوم ببناء وتكوين الأجيال المتعاقبة وفي ضوء ذلك يكون المدرسون هم الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره إذ يقوم المدرس بتهيئة الخبرات والمهارات لتلاميذه وكذلك يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية ويختار وسيلة التعليم المناسبة وأهم من ذلك هو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم وبالتالي فهو العامل الأهم في تكوين شخصياتهم وتوجيه قيمهم ومثلهم ، لهذا أصبحت مهنة التعليم في الوقت الحاضر تنطوي على كثير من الحقائق العلمية والتربوية والنفسية التي لا تكتسب بالممارسة وإنما بالدراسة المنظمة (النوري ، ١٩٨٧، ص ٨).

ومهنة التدريس لا تعني نقل المعلومات وتوصيلها إلى الطلبة الناشئين من الأجيال عن طريق المعلمين لكنها أشمل من ذلك .

فمهنة التدريس عملية أساسية في تكوين الأجيال وإعدادها لتثقيف العقول وتهذيب النفوس وصقل المواهب وتنمية الاستعدادات وتوجبه القدرات ثم إجراء تعديلات في سلوك الأفراد في الاتجاه الاجتماعي (سليمان ، ١٩٨٥ ، ص ٧) .

على هذا الأساس ترتبط مهنة التدريس بالتحديات التي تواجه الإنسان والمجتمع كل يوم . ففي كل يوم تظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وأساليب جديدة وآليات للتعامل معها بنجاح أي أنها تحتاج إلى إنسان مبدع ومبتكر بصيرته نافذة ، قادر على تكييف البيئة على وفق القيم والأخلاق السائدة في المجتمع وليس التكيف معها فقط (شوقي ، ١٩٩٥ ، ص ١٦) . لا يتحقق ذلك دون تربية متجددة تواكب متطلبات العصر وان العنصر الفاعل في التربية هو المدرس وان ممارسته لمهنة التعليم تتطلب عملا فنياً دقيقا ، ولكي يتمكن المدرس من تأدية مسؤولياته وواجباته المختلفة فلابد من إعداده إعداداً خاصاً قبل تخرجه لكي يتمكن من ممارسة مهنة التعليم (الأمين ، ١٩٩٠ ، ص ٣٥) .

لذلك يتوقف إعداد المدرس على حسن اختياره للمهنة لان حسن اختياره لها يضع الأساس لإعداده وممارسته لمهنة التعليم مستقبلاً . فإذا أحسن اختياره وروعيت متطلبات مهنته في هذا الاختيار فإن هذا يعد خطوة مهمة في إعداده الأعداد المناسب لمهنة التعليم في مدارس التعليم بشكل عام ، لذا أصبحت الحاجة قائمة اليوم إلى مؤسسات إعداد تربوية

تكون أهلا لخطورة المهمة المناطة بها لإعادة بناء (الطالب ، المدرس) خلال فترة انتظامه في تلك المؤسسات التربوية ليكون مؤهلا بعد إعداده لمهنة التدريس وقادرا على الإطلاع بالمهام المتقدم ذكرها .

بناءً على ذلك يرى الباحث من خلال معايشته لأساليب وتدريس الكثير من المعلمين أن بعض المعلمين يثير أسئلة لا تنمي إلا مهارات محدودة لا تشمل شخصية الطالب بشكل عام والجانب المعرفي والوجداني بشكل خاص إضافة إلى الاعتقاد السائد لدى بعض المعلمين بأنهم وحدهم مثقفون ويعرفون ما لا يعرفه غيرهم ويعملون على اضطهاد طلابهم وسرقة كلماتهم ويخلقون الشك لديهم من خلال تسلطهم ويبدؤون بالأمر والنهي لذا تجدهم لا تكتمل عندهم الأمور إلا بوجود آخرين يأمرونهم هؤلاء المعلمين يتناسون بأن المتعلم الذي يشعر بالقصور أو عدم الاحترام لإنسانيته أو أنه امتداد للآخرين لا يمكن أن يكون شريكا وفاعلا ومنتجا لتحقيق أهداف مشتركة ، كذلك اعتمادهم على أسلوب عقيم لا يؤلف بين المادة وقلوب طلبتهم ولا يحثون طلبتهم إلا لسماع أصواتهم وهذا يؤدي إلى تقاعس الكثير من الطلبة وعدم تمكنهم من المادة ، ومن ثم ضعف ثقتهم بأنفسهم بسبب حالة (الكسل والتراخي لدى الطلبة واحتلالهم دوراً ثانوياً في طريقة المحاضرة) (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٤٢ ، ٣١٥) .

إضافة إلى ذلك فإن المناهج الخاصة بالمواد الاجتماعية بشكل عام ومادة التأريخ بشكل خاص تهتم بحفظ المعلومات وتلقينها بالدرجة الأولى أكثر من اهتمامها بأنماط التفكير وتنميتها إذ إن تدريس مادة التاريخ بالطريقة التقليدية تقيس قدرة الطلبة على استرجاع المعلومات وتذكرها ولا تساعد على تنمية المهارات العقلية لدى الطلبة وهذا يتناقض مع النظرة التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة تنمية المهارات العقلية لدى الطلبة . وان أهداف تدريس مادة التاريخ تقوم على جمع المعلومات عن الماضي وتحقيقها وتسجيلها وتفسيرها ، فهو يسجل أهداف الماضي في تسلسلها وتعاقبها ولكنه لا يقف عند مجرد تسجيل هذه الأحداث بل يحاول عن طريق إبراز الترابط بين هذه الأحداث وتوضيح العلاقة السببية بينها وان يفسر التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمجتمعات والحضارات المختلفة وان يبين كيف حدث هذا التطور ولماذا حدث (قسطنطين رزيق ، ١٩٦٣ ، ص ١٥) .

كما أن علم التأريخ بوصفه أحد العلوم الاجتماعية يهتم بدراسة الماضي عبر مراحله المختلفة بوصفها جذوراً للحاضر الذي نعيشه متتبعاً لقصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته وصراعاته وتحدياته هادفاً إلى الوقوف على المعاني والمغازي والدروس للاستفادة مما حققه السابقون من نجاح أو إخفاق حتى يمكن تحديد اتجاهات المستقبل ، والنظرة العلمية للتأريخ على أساس أن لا يكون الماضي قاضياً في حكمه على الحاضر حتى لا يضيع المستقبل ومن هنا تبرز عملية التغيير والتطور (الأمين ، ب ت ، ص ٥ – ٨) .

نتيجة لما تقدم ظهرت المطالب والشكاوي للكثير من التربويين وكذلك لأولياء أمور الطلبة من حالة الفتور في مؤسساتنا التربوية من خلال التزام المعلمين بالطرائق التقليدية التي لا تؤدي إلى تنمية قدرات ومهارات أولادهم من خلال المستوى المتدني لهؤلاء الطلبة المتمثل بانخفاض تحصيلهم وضعف ثقتهم بأنفسهم وهذا ما أكدته دراسة الشوك (١٩٨٥) ودراسة عطية (١٩٨٩) والشياب (٢٠٠١) .

لذلك يضم الباحث صوته إلى هؤلاء ويرى أن هذه المشاكل يجب أن تزول من خلال إتباع أساليب حديثة وفاعلة تواكب حالة التغير المستمر والتطور الدائم لدى المجتمع ويتطلب ذلك معرفة وإدراك مستمر للواقع الذي يمر به المجتمع ومن ثم حل مشكلاته وهذا لا يحدث إلاّ من خلال الكلمة والعمل ووحدة التفكير وليس من خلال الصمت . كذلك يتم من خلال التأمل العميق في العالم المحيط بالإنسان بحيث يكون غارقا في الحقيقة لكي يضع الحلول للواقع المحيط به .

إذن التفكير بتغير الواقع يحتاج إلى كلام قائم على الحوار وتبادل الآراء ، والحوار كما يراه بيولوفريري (Boulo Freire , ١٩٧٠) كما أورده (البيرماني ٢٠٠٣) ، انه ظاهرة إنسانية وجوهره الكلمة القائمة على التأمل والفعل اللذين يكونان في حالة تفاعل مستمر لأن فقدان الفعل يؤدي إلى اللفظية وكذلك فقدان التأمل يؤدي إلى الحركة غير الواعية لذلك تعتبر الكلمة الصادقة تعبيراً وعملاً ، وهي التي تغير العالم المحيط بالإنسان .

إذن لكي يتم الحوار يجب توافر شروط تتمثل بالحب العميق للعالم والحياة والناس وعدم وجود نزعة الاستعلاء مع وجود الأمل كذلك يشترط بالحوار توافر الإيمان القوي بالإنسان والثقة في قدراته على الخلق والتحرر من العبودية والسيطرة والاستعلاء ثم الثقة المتبادلة بين الناس وكذلك لا يمكن أن يقوم حوار دون أن يتضمن تفكيراً ناقداً لا يفصل بين الإنسان والعالم المحيط به أو بين التفكير والممارسة ينظر إلى الحقيقة على أنها عملية مستمرة وليست شيئا ثابتا جامدا (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص٢٤١ – ٢٤٢) .

وأكدت وزارة التربية من خلال توجيهاتها إلى الهيئات التدريسية بالعمل " على متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس والسعي لتجربتها والانتفاع منها " (العراق ، وزارة التربية ، ١٩٧٧ ، ص٨١) وبناء" على ذلك يقوم الباحث بإجراء دراسته الموسومة **(أثر استعمال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث – معهد إعداد المعلمين – في مادة التأريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم)** . دراسة مقارنة بين طريقتين تدريسيتين هما الحوار الصفي والحوار بالمجاميع الصغيرة في ظل الواقع المتمثل بالمحاضرة لعلها تسهم في وضع الحلول المناسبة لمفردات هذه المشكلة .

ثانياً : أهمية البحث

إنّ الأمم المتطورة والمتحضرة لا يمكن أن يقاس حجم نجاحها في ما تمتلكه من ثروات وموارد طبيعية ولا بارتفاع نسبة النمو السكاني فيها والذين لا يملكون القدرة على التغيير والتطوير نحو الأحسن بل يتوقف هذا التطور على ايجابية أبنائها وتكامل شخصياتهم بما يجعل كل فرد في هذه الأمم طاقة فاعلة وديناميكية للعطاء في الحاضر وفق مبادئ وقيم تتوارثها الأجيال بالتتابع . لذلك فان المجتمعات في الوقت الحاضر بحاجة إلى أفراد أسوياء جسديا وعقليا واجتماعيا ونفسيا لكي يعملوا على رفع مكانة أمتهم (الآلوسي ١٩٨٤، ص٧٥) .

وفق ذلك تبرز أهمية التربية باعتبارها ضرورة إنسانية تؤدي وظائف متعددة الجوانب للفرد والجماعة إذ لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات مهما كان بدائيا أو متحضرا من نظام تربوي ينظم سير حياته (الرحيم ، ١٩٦٥ ، ص٤) .

وتماشيا فيما اختطته الأمم من أنظمة تربوية لها أرسى الإسلام نظامه التربوي معتمدا على مصدرين هما القرآن الكريم والسنة النبوية ، إذ أول ما نزل من القرآن قوله تعالى ((بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)) [سورة العلق ١ – ٥] . وتتابع نزول الآيات التي تحث على التفكير والتأمل والتفسير ومشتقات العلم والتعلم والتفكير وأدوات القراءة والكتابة في القرآن الكريم بما يقرب من الألف موضع مثل : يتلو– ويقرأ – ويكتب – ويسطرون - والرق – والصحف – والقلم – والمداد ، الخ .... قال تعالى ((بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ وَالطُّورِ * وَكِتَابٍ مَسْطُورٍ * فِي رَقٍّ مَنشُورٍ)) [الطور ١ – ٣] .

وفي سيرة الرسول الكريم محمد ﷺ شواهد كثيرة تبين الدور الرائد للرسول الكريم في إعطاء التربية عناية خاصة إذ كان نبياً ومدرساً ودعا أصحابه إلى تلقي العلم وتعليمه وعلى التفكير في أمور الدنيا والآخرة فقد روي عنه ﷺ ((**الكلمة الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها**)) . (رواه الترمذي ٢٩ ، حديث ٢٦١) .

فقد عدّ الرسول الكريم ﷺ المتعلم المؤمن وعاءً لكل حكمة ، عمله التفتيش والبحث والاستقصاء عنها وكأنها خصيصة له دون غيره ونسبها بضالته المنشودة التي يبحث عنها (

حديث رواه الترمذي ٢٩ ، ورواه ابن ماجة ٧ حديث ٤١٥٩) (العاني ، ٢٠٠١ ، ص ٣٤٢ – ٣٤٤) .

ولغرض مواكبة التطور الذي يشهده العالم لابد للتربية أن تستمر على رسالتها في إعداد الأجيال . وهذا ما تنبهت إليه الدول المتقدمة من خلال أصوات المربين الذين دعوا إلى ثورة تكنولوجية فيما تنسجم وأهداف الثورة العلمية والتكنولوجية وذلك عن طريق إحداث تغيير في النظام التربوي التقليدي وإعادة النظر في المناهج وطرائق التدريس وبرامج إعداد المعلمين (الدائم ، ١٩٧٤ ، ص ٨ – ٩) .

كذلك فرض التطور الثقافي على التربية متطلبات جديدة تهدف إلى تمكين الفرد من استيعاب الثقافة ومستلزماتها حتى يبقى على اتصال بما يجري حوله . ويتمثل هذا التطور في مسارين أساسيين بميزان هذا العصر ، هما : الانفجار المعرفي والتغير الثقافي، والتقدم التكنولوجي (الحمداني، ١٩٨٣، ص٢٣–٣١).

نتج عن هذين المسارين عدة نتائج منها : تفسير وظيفة المدرسة بوصفها مؤسسة تعمل على النمو الشامل لطلابها جسمياً وعقلياً وروحياً وانفعالياً لذا أصبحت التطورات الثقافية والعلمية والتكيف مع المتغيرات الجديدة ، صاحب ذلك تطور ملحوظ في أهدافها فبعد أن كان تركيزها على الجوانب المعرفية امتد ليشمل الجوانب الوجدانية والنفسحركية من أجل إعداد الأجيال القادرة على الابتكار والتجديد والإسهام في حل مشكلات المجتمع (الجسماني ، ١٩٧٤، ص٩٠–٩٦).

لذلك تعد التربية وسيلة حسنة لضمان التكيف المطلوب بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية وهذا يدعونا إلى فسح المجال لاختيار أفضل البرامج الدراسية التي يجدر بالطالب أن يمر بها وتصبح نظراته إليها ثاقبة (عبد العزيز ، ١٩٧٤، ص١٩) .

كذلك تعد التربية عملية نمو شامل ومتكامل للإنسان بحيث ينمو متفاعلا مع بيئته الطبيعية والاجتماعية هادفا إلى تحقيق التوازن مع البيئة المحيطة به .

إلا إنّ من الصعب تحقيق ذلك بدون تربية عصرية قادرة على مواكبة ذلك التقدم وتشارك في صنعه وقادرة على أن تجعل من الطلبة صناعا وروادا مشاركين بشكل فاعل في التقدم التقني الهائل الذي يشهده عالمنا اليوم . إذن فمهمة التربية تتركز في مجتمعنا المعاصر في إعداد جيل لعالم في صيرورة دائمة في فلسفته وأهدافه ومؤسساته (الفنيش ، ١٩٩١ ، ص ٥٤) .

ويعود الفضل للتربية في بقاء الكثير من الدول محافظة على التقدم الذي حققته لمجتمعاتها في مختلف المجالات ومن هذا التطور أصبح التخطيط للتربية جزء لا يتجزأ من

التخطيط العام والشامل لتنمية المجتمع وتحديثه . كذلك لم يسبق للتربية المعاصرة طيلة تاريخها الطويل إبراز وظيفتها الاجتماعية بوضوح في إحداث التغيرات الشاملة في مجتمعاتها كما حصل في القرنين الأخيرين (الشريف ، ١٩٧٩ ، ص ٢٧ – ٣٢) .

ونظرا لتعقد ظروف الحياة وتشابكها والصراع الحاصل بين الأفكار والمفاهيم والقيم فإن الفرد كثيرا ما يشعر أنه لا يعرف من أين يبدأ وأين ينتهي . وهذا ما حدى بـ(سكوت جرين Scott Green) كما أشار إلى ذلك (اللقاني ١٩٧٩) أن يطرح فكرة مفادها أن الطبيعة غير المنتظمة لعالم اليوم لا ينبغي أن تجعل عقولنا غير منتظمة ويرى أن التربية تتحمل مسؤولية كبيرة تتمثل في التساؤل حول تربية عقول أكثر تنظيما أو بمعنى آخر كيف نربّي أبناءنا ليكونوا قادرين على التفكير بأسلوب سليم يستطيعون معه أن يتناولوا هذا العالم المعقّد في إطار وأسس وإجراءات مخططة (اللقاني ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥) .

على هذا الأساس أصبحت التربية متغير وأداة للتغيير بعد أن كانت جامدة محافظة وخاصة في البلدان المتقدمة . وكذلك وسيلة لصنع المواطن والإنسان الجديد من خلال تنمية تفكيره ومهاراته وخبراته بعد أن كانت مكاناً لنقل المعارف والمعلومات الثابتة المحددة من جيل إلى آخر . وبتحولها إلى هذا الوضع الجديد أصبحت التربية ذات أهداف متعددة تواجهها مشكلات وتحديات كثيرة (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ١٢) .

والتربية بمفهومها الشامل تعني إعادة بناء الشخصية الإنسانية بما يتفق والتقدم الذي تمر به المجتمعات المتباينة (صبيح ، ١٩٧١ ، ص ٧) .

ويعد المنهج وسيلة من وسائل التربية والأساس الذي ترتكز عليه والنقطة الحيوية التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به . والوسيلة التي يصل بها الشعب إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال (عبد العزيز ، ١٩٧١ ، ص١٤٩) .

والمناهج الدراسية هي الوسيلة المطلوبة التي يمكن من خلالها تحقيق ما تصبو إليه التربية من الأهداف الضرورية في تنمية الفرد والمجتمع لذلك فإن عملية تطوير المناهج الدراسية وإعادة النظر فيها وفقا للتطورات المعاصرة ومواكبة مجريات الحياة في مختلف جوانبها أمر ضروري وأساسي لابد منه . ولذلك فان عملية تطوير المناهج بصورة عامة ومناهج المواد الاجتماعية بصورة خاصة أهمية كبرى في إعداد المتعلم وتنمية شخصيته من كافة الجوانب الذي بدوره سيصبح قادرا على تطوير مجالات الحياة بجوانبها المختلفة (إبراهيم ، ١٩٨٤ ، ص ٧) .

لذلك يعد المنهج هدف ومحتوى وطريقة ونشاطاً لا يمكن تجزئة هذه الأبعاد التربوية الواحدة عن الأخرى لأن مجموعها يشكل وحدة متكاملة لا يمكن التفريط بأي منها (مهدي ، ١٩٨٦ ، ص ٩٨) .

والمنهج أحد عناصر التعليم ومرآة تعكس أو يجب أن تعكس ظروف المجتمع الذي تخدمه وتحقق أغراضه وتواجه احتياجاته الاقتصادية والاجتماعية أو بقدر ما يصيب المجتمع من تغيرات في هذه المجالات بقدر ما ينبغي أن يعكس ذلك على مناهج التعليم (وزارة التربية ، ١٩٧٩ ، ص ٣٣) .

ولذلك أكد المنهج الحديث على أهمية المتعلم وايجابيته ويحثّه على التعاون ويمرنه على النقد مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ويدرّبهم على الأساليب الديمقراطية وينمي لديهم الميول والمهارات والاتجاهات (إبراهيم ، ١٩٨٤ ، ص ٢٥) .

ويشير مجاور والديب إلى أهمية المنهج بقولهما " المنهج الدراسي يشكل الإطار الكلي للعملية التربوية وهو أداة التربية في تحقيق أهدافها والوصول بالفرد والمتعلم إلى أقصى ما يمكن من طاقاته والكشف عن قدراته " (مجاور، ١٩٦٩ ، ص ٧) .

ويمثل المنهج الخط الذي ينبغي أن يتبع لبلوغ الأهداف التي تتطلع إليها المدرسة (السكران ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩) . وهو نظام متكامل لا تنفصل مكوناته بعضها عن البعض الآخر (الرشيدي ، ١٩٩٩ ، ص ٢٣) . لذا يعد المنهج في مقدمة المجالات التي ينبغي أن تتناوله عملية التطور والتجديد ذلك لمواجهة المستحدثات التربوية ، والنمو المتسارع والتجدد المستمر في نواحي الحياة المختلفة (اللقاني ، ١٩٨٤ ، ص ١٢٩) .

ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير المنهج وتغييره بما يتوافق وتطلعات المستقبل لأن المادة التعليمية تعد إحدى الوسائل التي عن طريقها تتحقق الأهداف التربوية وهذا لا يتم إلاّ من خلال عملية تقويم المناهج على اختلاف مراحلها لتوضيح ما تعكسه من الأهداف التربوية الموضوعة . وترتبط المناهج الدراسية بعلاقة وثيقة بطرائق التدريس لأن طرائق التدريس تسعى إلى ترجمة المنهج إلى ما تهدف إليه المدرسة من أخلاق وعادات وميول واتجاهات وقيم عند طلبتها وكذلك تُعد طريقة التدريس حلقة الوصل بين الطالب والمنهج اللذين يؤلفان معادلة التعليم .

وعلى الرغم مما تضطلع به طرائق التدريس من أهمية فما زالت الدراسات في هذا المجال لم تشبع الباحثين وتحقق ما يطمحون إليه . وذلك أن الرتابة والجمود مازالا سائدين في إلقاء المحاضرات على أعداد كبيرة من الطلبة دون اهتمام في التمكن العلمي للمادة (الموسوي ، ١٩٩٧ ، ص ٢٣٣) . والشيء المعروف عن طرائق التدريس هي وسائل الاتصال لنقل المعلومات إلى المتعلمين بواسطة المدرس والذي يثبت ذلك هو النظرة إلى

التعليم على انه عملية نقل المعلومات من الكتب أو ما يصدر من المدرس إلى عقول المتعلمين .

أما النظرة الجديدة الحديثة لطرائق التدريس فهي تغيير في سلوك المتعلم بتنظيم المجال الخارجي المحيط فيه .

فلطريقة التدريس دور بارز في العملية التعليمية إذ أن نجاح أي تعليم يرجع إلى نجاح الطريقة . ونجاح الطريقة توصل المدرس والطالب إلى غايتيهما المنشودتين في أقل وقت وأيسر جهد وهما اللتان توقظان ميول الطلبة وتدفعهم إلى المشاركة الفاعلة في الدرس وتشجع على التفكير الحر المنظم في المستقبل (فايد ، ١٩٧٥ ، ص ٥٤) .

لذلك على المدرس أن يتقن الطريقة المناسبة ليتفادى شعور الطلبة بالملل وعدم الإثارة ويتم ذلك عن طريق البحث والابتكار ومن المعروف انه لا توجد طريقة للتدريس أفضل من غيرها بكل الظروف ، إذ أن الطريقة التي تناسب موضوعاً قد لا تناسب موضوعاً آخر وتعني طريقة التدريس بمفهومها العام عملية ترتيب الظروف الخارجية للمتعلم . أي كل ما يحيط بالمتعلم واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين من أجل تمكنهم من إحراز تعلم شيء ما . أما المفهوم الخاص للطريقة فتعني اعتماد استراتيجية معينة أي خط السير الواصل بالهدف . بإيجاد موقف تعليمي معين ضمن مادة دراسية معينة (ماهر ، ١٩٩١ ، ص ٣٩) .

ويرى الباحث أن طرائق التدريس تقوم على نمطين النمط الأول هو الذي يقوم على المدرس الذي ينفذ جهوده في إعداد المادة وإيصالها إلى المتعلمين ، مثال ذلك الطرائق التقليدية . أما النمط الثاني فيقوم على جهد المتعلم والمدرس معا ومنها: (الحوار – المناقشة – المشروع – حل المشكلات والاستقصاء – المجاميع الصغيرة – الاكتشاف) .

وعلى هذا فان التدريس يعتبر فناً وعلماً . فن من خلال ما يظهر من قدرات المدرس الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والتعبير ، وعلم كبقية العلوم الأُخر إذ أن التدريس عمل نشيط مثير كغيره من المهن التي تعتمد على أسس عملية كالطب والهندسة والمحاماة وغيرها ... (الخطيب ، ١٩٩٧ ، ص ١٩٢).

وبناءً على ذلك يتبين أن الطريقة التدريسية هي مجموعة من الأساليب التي يخططها المدرس ليسير عليها الدرس خلال عرضه للنشاطات التي يتفاعل الطلبة معها ليكتسبوا الخبرة النافعة والمهارة اللازمة والعادات والاتجاهات العقلية والنفسية الايجابية بشكل

يقربهم من الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها (الموسوي ، ١٩٩٩ ، ص ٨) .

يرى الباحث أنّ طريقة التدريس تبرز أهميتها في معاونة المدرس والطلبة على متابعة المادة الدراسية بشكل متدرج وتهيئ فرصة الانتقال المنظمة من فقرة إلى أخرى . وكذلك المادة أو المعلومات إلى الطلبة بهدف تنمية شخصيتهم ، وكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين من حيث التخطيط بأسلوبها ووسائلها كانت كمية الفقرات المستوعبة ونوعيتها التعليمية أعمق وأدق وأكثر ثباتا وأفضل مستوى . وعلى مدرس المواد الاجتماعية أن يحتكم إلى أسس اختيار الطريقة التدريسية المناسبة لغرض تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين ومن هذه الأسس :

١. ملائمة الطريقة للهدف .
٢. ملائمة الطريقة لمستوى الطلبة التحصيلي وميولهم وعلاقاتهم بالمادة الدراسية .
٣. ملائمة الطريقة لفلسفة المجتمع وما تقوم عليه من قيم ومبادئ .
٤. ملائمة الطريقة للوسائل التعليمية .
٥. مراعاة الطريقة لعدد الطلبة .
٦. مراعاة الطريقة للبيئة المادية التي يعيش فيها الطلبة .
٧. مراعاة الطريقة للموقف التعليمي من مكان وزمان .
٨. تراعي الطريقة تدريب المتعلمين على استخدام الأساليب العلمية .
٩. مناسبة الطريقة لعلاقة المدرس بالمتعلم الذي يدرس له مادة معينة في حصة معينة .
(اللقاني ، ١٩٨٨ ، ص ١٩٨)، (عبيدات ، ١٩٩١ ، ص ١١٢).

وعلى مدرس المواد الاجتماعية أن تتوافر في طريقته المستخدمة مهما كانت نوعيتها الشروط الآتية :

١. ارتباطها بالهدف .
٢. أن تجعل المتعلم ذا دور ايجابي ومشارك في الموقف التعليمي .
٣. أن تتصف الإدارة الصفية بالديمقراطية .
٤. أن يكون العمل في الدرس بشكل تعاوني بين المدرس والمتعلم .
٥. أن يتعاون البيت والمدرسة والمدرس في تحقيق غاية التربية في التعليم .
٦. أن تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .
٧. أن تشجع المتعلم على النقد والتحليل والاستنتاج .
٨. أن يكون المتعلم له القدرة على طرح رأيه من خلال ثقته بنفسه بكل صراحة دون خوف أو إكراه .

٩. أن تؤدي إلى النمو الشامل وإلى تعليم جيد يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم على النحو المرغوب فيه .
(اللقـــــــاني ، ١٩٨٨ ، ص ١٨٧) ، (اللقـــــــاني ، ١٩٨٢ ، ص ١٢٢) ، (عبيدات ، ١٩٩١ ، ص ١١٢) .

لذلك تعد طريقة التدريس المتبعة عنصراً أساسياً في العملية التعليمية وان طرائق تدريس العلوم الاجتماعية تتمتع بأهمية كبيرة ، مستمدة من مكانة العلوم الاجتماعية ذاتها كونها مواد حياتية تتصل بحياة الطلبة ووطنهم وتسهم في عملية التنشئة الاجتماعية وتنميتها علـــــى أســـــس علميـــــة ســـــليمة فـــــي الاتجـــــاه الصـــــحيح (الفنيش ، ١٩٩١ ، ص١٢٧) . وبما أن الطريقة الجيدة كباقي عناصر العملية التعليمية تنتج تعليماً جيداً وسلوكاً مرغوباً فيه لذلك . أولت جميع الدول سواء كانت النامية أم المتقدمة أهمية كبيرة بالتعليم والعملية التعليمية وأولتهم أهمية كبيرة. وبما أن العراق من الدول النامية ويمر بتغيرات تنموية في مختلف الميادين ومنها الميدان التربوي وحتى يواكب التطورات على جميع الصُّعُد وكذلك التحديات التي تقف في بناء مستقبل زاهر لأبنائه عليه أن يبذل جهوداً استثنائية في إعداد القوى البشرية الكفوءة المؤهلة لإحداث التغيرات المنشودة في ميادين الحياة كافة . وبما أن التعليم هو وسيلة تتخذها المجتمعات لتحقيق تطورها وضمانه وارتقائها لذلك تمعن النظر فيه وتحكم التدبير والتقويم والتطوير لكي تجعل من نظامها التعليمي وسيلة مؤدية لتحقيق تطلعاتها (أحمد ، ١٩٩٠ ، ص ١٣) .

لذا تعرّف العملية التعليمية على أنها مجموعة من العناصر التعليمية المنظمة بطريقة تدفع الطلبة نحو التعلم وتحثهم عليه وتدعم تعلمهم فالتعلم هو تنظيم الموقف التعليمي بصورة عامة (Johnson , ١٩٧٩ , P. ٩) .

فهدف العملية التعليمية هو إعداد طلبة ذوي معلومات غزيرة ومعارف فنية يمتازون بذاكرة منظمة وأفكار مترابطة ولديهم المهارات العملية المختلفة لتوظيفها لخدمة أنفسهم وخدمة مجتمعهم لذلك عن طريق التعلم الجيد يتم توفير نوعية جيدة من التعليم وعن طريق توفير نوعية جيدة من التعليم يتم تطوير المجتمع وازدهاره (دورزة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٤) .

لذلك تزداد أهمية التعلم في العصر الحديث بنتيجة التطبيق العملي له وابتكار الصناعات الآلية الكبيرة . إذ إن استحداث هذه الأشياء واستخدامها يتطلب من الفرد مستوى أرقى من الأعداد والتعليم والتفكير (رضوان ، ١٩٥٦ ، ص ٩) .

وعملية التعليم ترتبط بوظيفة المدرس الذي يساعد الطالب على أن يقرأ كتاب الحياة نفسها عن طريق النظر والملاحظة والممارسة والخبرة والتحليل والنقد وان يساعده على مواجهة البيئة الطبيعية بالمهارات اللازمة للتغلب عليها وان يساعده على مواجهة البيئة الاجتماعية بالعادات والأخلاق والعواطف التي تحيل جهده المادي إلى وسيلة لرفع مستوى الحياة الاجتماعية فالمدرس يستخدم المقرر ويستخدم المنهج لينمي الطالب مواطنا يمتلك العلم للعمل والأخلاق والسلوك والعواطف للتعامل مع الناس والولاء للتفاني في خدمة الجماعة . وما الكتب والمقررات والمناهج إلا وسائل المدرس في هذا كله (رضوان ، ١٩٥٦، ص٧) .

وعلى هذا الأساس يقول الأمام الغزالي في العلماء " لولا العلماء لأصبح البشر مثل البهائم " ، وهذا معناه أن التعليم يخرج البشر من حقل البهيمة إلى حقل الإنسانية (الغزالي ، ب. ت ، ص ١) .

أما ابن خلدون فيرى أن تتوافر جملة من المواصفات منها الإلمام بمادة التخصص التي يدرسها والقدرة على تهذيب الطلاب بالحسنى وآلية الموازاة بين اللين والقوة وأن يكون قادراً على استخدام الوسائل التي تناسب محتوى الدرس والموقف التعليمي وأن يكون ذا لفظ واضح وأن يلم بطرائق مادة تخصصه وأساليبها (ابن خلدون ، ١٩٠٠ م ، ص ٤٣ – ٤٥) .

وعلى هذا الأساس أولت معظم النظم التعليمية اهتماما فائقا بقضية إعداد المعلمين وتدريبهم لأن المعلمين الأكفاء يعدون حجر الزاوية في العملية التربوية ويرى جون ديوي (Dewey) المدرس موجه للتعليم وليس دائرة معارف مستقلة . (رينسي ، ١٩٨٢ ، ص ٣٣٧) . بينما يرى برونر (Bronr) أن سلوك المدرس يتخذ ثلاثة أشكال رئيسة هي :

الشكل الأول ؛ يعد المدرس أنموذجا يتوجب عليه أن يكون كفاية عالية وشخصية قادرة على تحفيز التلاميذ وإثارة تفكيرهم . الشكل الثاني ؛ يعد المدرس فيه موصلا للمعرفة وبهذا يكون ملماً بالمادة الدراسية ومتقناً أساليب تدريسها . الشكل الثالث ؛ يعد فيه المدرس رمزا في تشكيل اتجاهات التلاميذ وميولهم وقيمهم (مينزل ، ١٩٩٧ ، ص ١٧٥ – ١٧٦) .

ويرى أندرسون (Anderson) في دراسته العلاقة بين الشخصيات المتكاملة أن مهمته تتجلى في بناء شخصيات التلاميذ بتمييز سلوك التلاميذ بالتعاون والمبادرة في حين نجد أن ظهور السلوك المسيطر لدى المدرس يقود إلى الاضطرابات النفسية والكبت عند التلاميذ (عنايات ، ب. ت ، ص ٧٥).

أشارت نتائج أكثر الدراسات ومنها دراسة العطار (١٩٧٥) ودراسة الجميلاوي (١٩٨٩) ودراسة المالكي (١٩٨٩) إلى أن البرامج المستخدمة في إعداد المعلمين مستمرة في استخدام المرجع التقليدي في طريقة إعداد المعلمين التي بينت وجود فجوة بين المعلومات النظرية التي يتعلمها الطلاب المطبقون والمواقف التعليمية التي يلاقيها التلاميذ لدى ممارستهم التدريس في المدارس وتغير جهد المدرس ومهماته ليواكب التربية الحديثة التي أوجدتها عوامل متعددة فبدلا من إحضار مهماته التي يؤديها في مجرد التعامل مع محتوى تعليمي يلقنه لتلاميذه ويلقي بالنصح والإرشاد المباشر داخل الصف الدراسي الذي تؤدي في أغلب الأحيان إلى علاقة تسلطية تحوله إلى مرشد وموجه وليس مدرس فحسب (العلا ، ١٩٨٢ ، ص ٨٢ – ٨٥) .

وظهرت المحاولات الجادة لتحسين نوعية المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم على أسس تربوية ونفسية جديدة تجمعها حركة شاملة تسمى حركة المواقف التعليمية . ثم إنّ المتتبع لمهمات المدرس يجدها متنوعة ومسؤولياته عديدة. فالمدرس الكفء يمكنه اختيار الإستراتيجيات المناسبة للموضوع الذي يدرسه وان يبني أسلوبا منطقيا في اتخاذ القرارات المرتبطة بتحقيق الأهداف وان يسيّر عملية تعلم التلاميذ بأساليب التعلم الذاتي وان يشجع الاستقلالية والتعاون وعمليات التفكير والاستكشاف لدى التلاميذ وابتكار وسائل وتقنيات حديثة لاستخدامها في التدريس ويقوّم فاعلية ما يستخدمه من استراتيجيات التدريس ويسعى إلى نموها وفي إقامة علاقات انسيابية بينه وبين الزملاء والرؤساء والآباء (يوسف ، ١٩٨٧، ص ١٦٧) .

ويستند الإعداد العلمي والتربوي لمدرس المواد الاجتماعية إلى معرفته بمناهج الأعداد المعدة للمرحلة الابتدائية تتضمن مقررات دراسية تتعلق بالمواد العلمية والثقافية لإكساب المدرس خلفية علمية إضافة إلى مقررات تتعلق بالعلوم التربوية والنفسية تعد الطلبة على معرفة ما يناسب قابلياتهم ويزودهم بالمبادئ التي تتغذى على هذه العلوم كما يساعد على نجاح ما يطلعون به من نشاطات وفعاليات تعليمية وهذا كله يمتزج بالتطبيقات الدراسية التي يقوم بها طلبة معاهد إعداد المعلمين في عدد من المدارس الابتدائية لكي تكتمل عملية إعداده (الأمين ، ١٩٨٨ ، ص ٢٤٢) .

وتقوم عملية إعداد المدرس في العراق في معاهد إعداد المعلمين ومعاهد إعداد المعلمات على نمطين ؛ نمط يقبل خريجي المدارس الإعدادية وتكون الدراسة فيه لمدة عامين . والثاني يقبل خريجي الدراسة المتوسطة وتمتد الدراسة فيه لمدة خمسة أعوام . النمط الأول : لا يحتوي على أقسام خاصة بإعداد مدرسي المواد الاجتماعية لكن الطالب يعتمد بعد تخرجه في تدريس المواد الاجتماعية على المبادئ والأساسيات التي تعلمها التي تتعلق بالتاريخ والجغرافية .

أما النمط الثاني : فيوجد فيه قسم متخصص لدراسة العلوم الاجتماعية ويدخله الطالب حسب رغبته اعتباراً من السنة الرابعة التي تمتد الدراسة فيها لمدة سنتين وتتصف بالتخصص بالعلوم الاجتماعية (الأمين ، ١٩٨٨ ، ص ٢٤٢) .

تعتبر المواد الاجتماعية من أكثر المواد الدراسية حساسية لما يجري في الإطار الاجتماعي من أحداث ولما يثار من مشكلات وتحديات لذا فإن المختصين بميدان المواد الاجتماعية مهتمون دائما بالسعي وراء كل جديد يمكن أن يزيد من فعالية تلك المواد وتحقيق الأهداف المرغوب فيها (اللقاني ، ١٩٨٦ ، ص ٥) .

والتاريخ باعتباره أحد العلوم الاجتماعية لا يتم النظر إليه على أنه علم الماضي فحسب ، لكنه علم يربط الماضي بالحاضر بهدف توضيحه وربط المستقبل بالحاضر لبيان اتجاهات التطور والتقدم وتوجيهها الوجهة الملائمة ذلك انه يهدف إلى جمع المعلومات من الماضي وتحقيقها وتسجيلها وتفسيرها وإبراز الترابط وتوضيح العلاقات السببية بما يلقي أضواء من الماضي على ما هو كائن في الحاضر من علاقات ومشكلات وسلوك وتفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم ويبرز في كل ذلك أدوار البطولة والقيادة وجهاد الشعوب (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٦) ، وذلك لأن التاريخ يهتم بدراسة المجتمعات وتطورها وما طرأ عليها من تحولات في شتّى نواحي الحياة فهو منهج للبحث وذاكرة للبشرية . فدراسته تختص بالماضي في أحداثه لبيان مدى تأثير ذلك الماضي في الحاضر كما انه يبرز انموذجات الصراع الذي خاضه الإنسان تحت أحوال معينة فضلا عن توفر ما ترتب من نتائج يمكن أن يستفاد منها في معالجة الأحوال والقضايا المعاصرة (الكلزة ، ١٩٨٧ ، ص ٧٠) .

وتعد دراسة التاريخ من الوسائل المهمة المؤدية إلى تنمية الفكر العلمي من خلال الحوادث التاريخية والربط بين الأسباب والنتائج (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص٢٤١) .

غير أن مادة التأريخ لا تستطيع أن تقدم الفائدة المرجوة منها من دون استخدام التدريس الجيد والفاعل وتدريسها لا يحتاج إلى المدرس والكتاب فحسب بل يحتاج إلى الوسائل والتقنيات التعليمية من خرائط ومصورات وحاسوب وغيرها من الوسائل والتقنيات التربوية الأُخر (الجبر وعثمان ، ١٩٨٣ ، ص٤٢) .

وعلى هذا الأساس فان معظم طرائق التدريس السائدة في مدارسنا تؤكد الجوانب الشكلية والنظرية والحفظ والتكرار الآلي والتلقين بدلاً من الاهتمام بقيمة التفكير والإبداع وجوانب شخصية الطالب (العراق ، ١٩٩٧ ، ص ٦١) .

وأكدت على ذلك دراسة (دمعة والبياتي ، ١٩٧٤) التي كشفت أن طرائق التدريس التي يستخدمها المدرسون لا تزال تقليدية مع وجود اتجاه نحو التجديد والاستفادة من الطرائق الحديثة إذا ما تيسرت للمدرس الخبرات اللازمة (دمعة البياتي، ١٩٧٤، ص ١٧) . لذلك وجهت وزارة التربية الهيئات التدريسية إلى متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس والسعي لتجربتها والانتفاع بالصالح منها (العراق ، وزارة التربية ، ١٩٧٧ ، ص ٨١) ، وهذا يتطلب الطرائق التدريسية الحديثة التي تؤكد على نشاط وفعالية الطالب باعتباره محور العملية التعليمية أما دور المدرس فهو الإرشاد والتوجيه (Classer, ١٩٧٧, P. ١٦) ، (طنطاوي ، ١٩٧٦ ، ص ٩٧) .

ومن هذه الطرائق التي تجسد هذا الدور في التدريس طريقتا (الحوار الصفي ، والمجاميع الصغيرة) ، إذ تعد هاتان الطريقتان من الطرائق الفاعلة في التدريس فطريقة الحوار تعمل على ترقية الفكر وتنقية العقول لما يدور فيها من حوارات وأسئلة وأجوبة ويتمثل دور المعلمين فيها بتشجيع طلبتهم وتدريبهم لما في ذلك من فوائد في تقوية الحجة وإطلاق اللسان والقدرة على الارتجال وجودة التعبير وأثرها على حرية الفكر والثقة بالنفس (العمايرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨٤) .

فطريقة الحوار إذن أمر ضروري لحياة الطلبة كالعمل واللعب بوصفها نشاطا يتمركز حولهم إذ يتناقشون ويتبادلون الخبرات والأفكار مع غيرهم من الطلبة ومع مدرسيهم وتثير الدافعية العالية لديهم إذ يتمتعون في أثناء إدارتهم للمحاورة أوفي إثارة نقاش يكونون فيه تحديا لميول الآخرين وقيمهم واعتقاداتهم ليثبتوا وجهات نظرهم ويدعموها (قطامي ، ١٩٩٣ ، ص ١٧١) .

وهي أي طريقة الحوار تحاول أن تثير في الطلبة التفكير والميل إلى ما يدرسونه وتنمي فيهم قابلية الانتقاد والابتكار والإبداع وتطلق فيهم روح التعاون والأعمال الجمعية وتعودهم تنظيم أفكارهم وهذا يعني فسح المجال لهم ليحضروا مادة الدرس ويأتوا إلى الصف يحاور بعضهم بعضاً فيما استطاعوا الحصول عليه وفيما استنتجوه (آل ياسين ، ب. ت ، ص ١٢٩) .

إنّ طريقة الحوار من الطرائق التي تكررت في الكثير من المناقشات والمناظرات بوصفها أسلوباً محبباً إلى النفس يضفي الحيوية عليها . ويدفع الملل وشرود الذهن ويشد انتباه السامع ويزيد الإقبال على المتابعة والتواصل ويجعل الذهن منتظما ومتجاوبا . ويستخدم الحوار أيضا لتفسير مفهوم أو قناعة أو لبيان فكرة وتقديم الدليل المنطقي لمساندتها وتخليصها من اللبس والغموض وهو في الوقت نفسه أسلوب عصري حديث يبين أساليب وطرائق التدريس مستقلاً بنفسه أوفي ثنايا الأساليب والطرائق الأُخر (عطية ، ١٩٨٩ ، ص ٤-٥) .

وطريقة الحوار لا تصلح لكل موضوع ، فالمواد العلمية المتثبت من صحتها ليست عرضة للحوار ولكن المسائل الاجتماعية التي تتعلق بالعقائد والأحكام والقيم الأخلاقية كلها مما يتمسك الطلبة فيه بوجهات نظر متباينة ويطمحون للوصول إلى حلول سليمة (الرحيم ، ١٩٦٥ ، ص ٧٦ – ٧٧) ، وهي تصلح لجميع المراحل الدراسية ولاسيما المراحل العليا إذ إن صورة الحوار تأخذ طابعا جدياً وحيوياً (شحاتة ، ١٩٩٧ ، ص ٣١) . ففي هذه الطريقة يتحول المدرس إلى محاور وينزل إلى مستوى طلبته تاركا لهم الحرية في إبداء آرائهم وإظهار ما يجول بخاطرهم لذا ففيها من الحرية ما يجعل موافقة في استعمالها مع الكبار ففيها فائدة كبيرة وشيء من التغيير (جامل ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٣) .

وتؤدي طريقة الحوار دوراً مهماً في تنمية الاتجاهات العلمية وأنماط السلوك الايجابية مثل احترام آراء الآخرين وعدم التسرع في الحكم والاستماع بذكاء ، ويمكن استخدام الحوار في التقويم لاختبار معلومات الطلبة السابقة المتعلقة بموضوع الدرس ويُمكّن الحوار المدرس من معرفة نوعية الطلبة ومستوياتهم وقدراتهم (الحيلة ، ١٩٩٩، ص ٣٩٣) .

لذا جاء في توجيهات المؤتمر التربوي العاشر المنعقد عام ١٩٨٤ ، إذ أكد العمل على تشجيع الطلبة على كتابة التقارير والإفادة من المكتبات والمؤسسات التربوية والعلمية لغرض البحث والاستقصاء وكسب المعرفة والتجريب بطرائق فعّالة (العراق ، وزارة التربية ، ١٩٨٤ ، ص ٥٣) . أما طريقة المجاميع الصغيرة فهي تقوم على أساس تشكيل جماعات صغيرة عديدة في الفصول الدراسية في أوجه مختلفة للمشكلة فيما تستفيد المناقشة التي تقوم بها جماعات كبيرة من التنوع داخل الجماعة ، إذ توجد وجهات نظر متنوعة تفيد في البحث الشامل للموضوع فان أساس التجميع في الجماعة الصغيرة الحاجة المشتركة بين عدد قليل من التلاميذ لاكتساب كفاية عالية في مهارة معينة وبعد تشكيل الجماعات يعاون المدرس كل جماعة على صياغة أهدافها بوضوح (ريان ، ١٩٧١ ، ص ٣١٣ – ٣١٤).

تتألف مجموعة الحوار من (٣ - ٤) طالب يناقشون موضوع معين متفق عليه أمام الطلبة وكل عضو من المجموعة يأخذ دوره المحدد . تنظم المجموعة من قبل مقرر من أحد أعضائها وتتم المناقشة بعد أن يطرح كل عضو في المجموعة الجانب المحدد له وبعد الانتهاء قد يثير السامعون من بقية الطلبة أسئلة وملاحظات وآراء وفي نهاية المناقشات يلخص المقرر النقاط المهمة التي عرضها أعضاء المناقشة والنتائج التي توصلوا إليها (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٥٣) .

في المجاميع الصغيرة يتم تنظيم الصف في مواقف تعليمية صغيرة إذ يتم تحديد الطلبة من قبل المدرس من مجموعات صغيرة متكافئة بحيث يستطيع طلبة المجموعة

الواحدة تبادل الرأي مع بعضهم ومع المدرس أيضاً وتقويم آرائهم ونتائجهم واتخاذ القرار والفهم العميق للمادة الدراسية ، وكذلك يطلق على هذه المجاميع اسم التعلم التعاوني لأنها تتعاون في الحصول على المهارة والأداء الذي يصل إلى تحقيق التعلم وفق أهداف مشتركة (Eric, ١٩٨٤, P.٩٩) .

يختلف التعلم عن طريق المجاميع الصغيرة عن التعلم التقليدي بطريقة تكوين الحوافز والمهمات لإتمام العمل بشكل ناجح ويدرك الطلبة أنهم معتمدون أحدهم على الآخر ويتعاونون مع بعضهم لتحقيق الهدف النهائي للمجموعة (David, ١٩٩٢, P. ٢١٣) .

ويبدو أن التعلم عن طريق المجاميع الصغيرة يصلح لجميع المباحث الدراسية وفي مختلف المراحل وذلك لأنه يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية والصف ويشعر الطلبة بالنجاح عند تطبيقها (Cook, Li, ١٩٩٠ , P.١٣٩) .

ويرى الباحث أن الحوار عن طريق المجاميع الصغيرة تزيد فرص التفاعل بين الطلبة من خلال عملية البحث وتوحيد الأهداف وتسهم في زيادة التحصيل ودافعية الطلبة للتعلم وتشجع الطلبة على المناقشة الجديّة بين الطلبة للمادة المقررة وبالتالي تؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبهذا تقول روبن (Rubin, ١٩٨٧) إنها طريقة تجعل المادة العلمية أكثر إثارة من خلال قضائها على الملل (Rubin, ١٩٨٧, P. ٤٦) .

وتقول لي (Li, ١٩٩٠) أنها طريقة مشوقة وجذابة في استخدامها (Li, ١٩٩٠, P.٣٥) . أما هيل (Hall, ١٩٨٨) ورفاقه فيقولون إنها طريقة تخفف من انطوائية الطلبة وتزيد من عزيمتهم (Hall, ١٩٨٨, P. ١٧٣) .

ويضع مارجلز (Margulis, ١٩٩٣) ورفاقه مواصفات هذه الطريقة ويميزونها عن الطريقة التقليدية بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة لإنجاز مهمات مقررة ومحددة ومعدّة كي يدركوا أن أحدهم يعتمد على الآخر في النجاح وان النجاح يتوقف على قوتهم لا على ضعفهم وعلى تعاونهم بدل من تنافسهم وأنهم مسؤولون عن انجاز عمل كل فرد في المجموعة (Maning, ١٩٩١, P.١١٢).

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن الطلبة الذين يتعلمون بطريقة المجاميع الصغيرة لديهم حب أكبر لزملائهم وتقدير لذاتهم مما يؤدي إلى تحسن صحتهم النفسية ونموهم العاطفي وتجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال وتجمعهم معا أنشطة مشتركة لأنهم يعملون تجاه هدف جماعي كلهم مسؤولون عن تحقيقه (Margulus, ١٩٩١, P.١٣٢) . ويظهر مما سبق أن لهذه الطريقة أنصارها ومؤيديها ومع ذلك فإنها لا تخلو من المعارضين

إذ أشار (Black, ١٩٧٦) أن الناس يتعلمون كأفراد وليس كجماعات إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وهذا لا يتحقق من خلال المجاميع الصغيرة ، بل من خلال طرائق أُخر وخاصةً الطريقة التنافسية (Black, ١٩٧٦, P.١٠٧) . ويرى الباحث أن التحصيل والتمكن في كافة المجالات يرتبط ارتباطا وثيقا بقدرة المتعلم وجرأته في التشخيص والاستدلال . ومن ثم قدرته على التقويم والنقد وهذا يرتبط بثقته بنفسه .

لذلك دلت دراسات لشخصيات كبار المفكرين على أن أكثرهم أصالة يتميز بقدر كبير من الثقة بالنفس ، كما دلت بحوث كثيرة في استدلال الأطفال على أن نجاحهم في حل المشكلات مرهون إلى حد كبير بما لديهم من ثقة في نفوسهم وبما يتسمون به من جرأة وإقدام على معالجتها . وتنشأ هذه الثقة بالنفس من عدة أسباب أهمها نجاح الطفل وتشجيعه ومن أهم ما يفقد ثقته بنفسه إسراف الكبار في نقد أخطائه والسخرية بما يبديه من روح المبادأة وكبحه إذ يختلف رأيه عن آرائهم فسرعان ما يتعلم أن أفكاره تسبب له المتاعب ويرى انه محتار في أن ينقاد ويتمثل بدل من أن يوجه نفسه بنفسه لذا يجب على المدرسة أن تشعر كل طالب بقيمته (راجح ، ١٩٧٠ ، ص ٣٥٢) .

إنّ ضعف الثقة بالنفس له تأثير على تكيف الفرد إذ تجعله مقيداً في تصرفاته الشخصية وتفاعلاته الاجتماعية إلى الحد الذي يكون مستوى أدائه دون مستوى قدراته كما تجعله يميل لتجنب التغيرات والمواقف الجديدة وقلتها في المواقف العادية (أبو علام ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٠) .

لذا تتم زيادة الثقة بالنفس من خلال العمل الجماعي ،لأن الشخص الخجول ينشط ضمن الجماعة وان " من يقصر في جهده يخجل من عمله فيتشجع فيضاعف الجهد فلا يخشى الفشل ، وان المتفوق في الجماعة يبرز قائداً (الجسماني ، ١٩٨٤ ، ص ١١٩) . ومن أجل زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب لابد للمدرس من إتباع الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تشجع الطالب على التعلم بنفسه وبإشراف وتوجيه المدرس أي الاهتمام بطرائق التدريس التي يكون الطالب فيها مركزا للعملية التعليمية (العقار ، ١٩٨٤ ، ص ٦٦) .

وأكدت على ذلك الكثير من الندوات والدراسات منها الندوة حول (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه) ، إذ جاء في توصياتها التأكيد على دور الطالب (وجعله فاعلا غير متلق للمعلومات بل يكون دوره في كشفها والتوصل إليها وذلك بإتاحة الفرصة الكافية له لكي يمارس الخطابة والنقاش والإعراب عن أفكاره الخاصة والإفادة بما يقرأ في مطالعاته الحرة وإبداء رأيه في المنهج) (العراق ، وزارة التربية ، ١٩٨٤ ، ص ٣٣) .

ودراسة الربيعي ، ٢٠٠١ (اثر استخدام الحاسب في التحصيل والثقة بالنفس لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية) ، إذ بينت أن استخدام الأساليب الحديثة تزيد وتنمي الثقة بالنفس للطلبة وان إشراك الطلبة في إدارة الصف والمساهمة في العملية التعليمية يزيد من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعلم الذاتي والشعور بالمسؤولية والاحترام بين الطالب والأستاذ (الإمام ، ١٩٨٤ ، ص ١٨) " إن توفير الفرصة للطلبة للتعبير عن أنفسهم واحترام آرائهم يعزز ثقتهم بأنفسهم " (زكريا ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠) .

وأكدت الندوة العلمية حول دور الأسرة في تنمية الثقة بالنفس واتخاذ القرار في توصياتها في المجالين التربوي والاجتماعي على أعضاء الهيئة التدريسية تشجيع الطلاب على المحاورة والإجابة على أسئلتهم من أجل زيادة التفكير لديهم وتزويدهم بالحقائق والمعلومات وتدريبهم على المناقشة والحوار المبني على التفاهم الديمقراطي (العراق ، ١٩٨٤ ، ص ١١٦) .

ثالثاً : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر طريقة الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم من خلال الفرضيات الآتية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بطريقة المجاميع الصغيرة .
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية في الثقة بالنفس .
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط

درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية في الثقة بالنفس .

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية نفسها بطريقة المجاميع الصغيرة في الثقة بالنفس .

رابعا : حدود البحث

تقتصر حدود البحث الحالي على :

١. معاهد إعداد المعلمين في محافظات الفرات الأوسط (بابل – القادسية – كربلاء – النجف) للبنين ، الدراسة الصباحية .
٢. طلاب الصف الثالث للعام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ .
٣. الفصول السادس ، السابع ، الثامن ، والتاسع من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦) .
٤. الطرق المستعملة : أ- الحوار الصفي .
ب – المجاميع الصغيرة .

ج - الطريقة التقليدية (المحاضرة) .

خامسا : تحديد المصطلحات

١. الحوار الصفي Dialogue Class

أ– عرفها لبيب (١٩٧٦) بأنها وسيلة الاتصال الفكري بين المدرس وطلبته وتعتمد على الأسئلة التي يطرحها المدرس لطلبته والأسئلة التي يوجهها الطلبة إليه والأجوبة المتبادلة بينهم (لبيب ، ١٩٧٦ ، ص ١٢٣) .

ب– عرفها طنطاوي (١٩٧٦) بأنها المحادثة التي تدور بين المدرس والطلبة حول موضوع الدرس (طنطاوي ، ١٩٧٦ ، ص ١٠٧) .

ج- عرفها الشيباني ، (١٩٨٥) بأنها تلك الطريقة التي تقوم على أساس الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق لا تحتمل الشك والنقد ولا الجدال (الشيباني ، ١٩٨٥ ، ص ٢١٥) .

د- وعرفها دروزة (٢٠٠٠) بأنها طريقة يقوم المدرس بإثارة الشك حول نقطة ما أو موضوع معين ، ثم توليد الأفكار واستمرار (استجابات) المتعلمين عن طريق طرح السؤال ونقد الجواب ، وهكذا تستمر العملية إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة اليقين (دورزة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٢) .

و- عرفها (Palo Freire) (١٩٧٠) بأنها تبادل الآراء بين الناس وهي لا تحدث دون وجود حب للإنسان وللعالم (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٤١) .

- **التعريف الإجرائي :**

هي الطريقة التي يدرّس بها الباحث المجموعة التجريبية الأولى وذلك بإعطاء المجال للحوار الذي يتمثل بطرح أسئلة وآراء الطلبة والاستماع لأجوبتهم عن تلك الأسئلة التي وجهها لهم بجو من الحرية وصولا إلى تحقيق أهداف الدرس .

٢. الحوار بالمجاميع الصغيرة

أ- عرفها الدريني (١٩٨٦) بأنها موقف تكون فيه العلاقة بين تحقيق الفرد والآخرين علاقة موجبة وبالتالي فان تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل للآخرين تحقيق أهدافهم (الدريني ، ١٩٨٦ ، ص ٦٦) .

ب- عرفها الأمين (١٩٨٨) " هو أن يجلس أربعة أو خمسة طلاب أمام بقية طلبة الصف يتكلم كل منهم عن جانب معين من الموضوع أو المشكلة المطروحة ويدير هذه المناقشة مقرر أو مشرف من طلبة الصف مهمته تلخيص رأي كل عضو من أعضاء الحلقة لطلبة الصف وبعد انتهاء أعضاء حلقة المناقشة من الإدلاء بآرائهم حول الجوانب المختلفة لموضوع النقاش . يسمح المقرر لطلبة الصف بتوجيه أسئلتهم إلى المناقشين على أن يوجه كل سؤال إلى الطالب الذي ناقش الجانب الذي تضمنه السؤال وفي نهاية المناقشة يتعرض المشرف بشكل مركز للأفكار والآراء التي عرضها المناقشون والنتائج التي توصل إليها طلبة الصف " (الأمين ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٩) .

ج- عرفها البيرماني (٢٠٠٣) : " بأنها حلقة تتكون من مجموعة تتراوح من ٣ –٤ طالب يناقشون موضوع متفق عليه مسبقا أمام الطلبة وكل واحد من أعضاء المجموعة يأخذ دوره المحدد ويتولى رئيس المجموعة أو مقررها مسؤولية تنظيم المناقشة " (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٥٣) .

د– عرفها سلافين (Slavin,١٩٨٣) بأنها " تقنيات يعمل بواسطتها الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (٤ – ٦) أفراد ويكتبون من خلال المجموعة المعرفة ويحصلون على مكافآت وأحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الأكاديمي لمجموعاتهم " (Slavin, ١٩٨٣, P. ٤٣٢) .

- **التعريف الإجرائي :**

هي الطريقة التي يتم فيها جلوس خمسة أو ستة من طلاب الصف على شكل حلقة دراسية لمناقشة موضوع أو مشكلة معينة ، يتولى إدارة الصف المدرس أو طالب من الصف وفي نهاية المناقشة يتم عرض الأفكار والمعلومات التي تم عرضها في أثناء الحلقة مع طلاب الصف لكي يتوصل إلى النتائج .

٣. طريقة المحاضرة

أ– عرفها الموسوي (١٩٩٧) بأنها " طريقة تدريس تصنف ضمن طرائق التدريس التي يكون محورها المدرس ودور الطلبة فيها تلقي المعلومات والمعارف وتدوين الملاحظات وهي من أقدم الطرائق المستخدمة في التدريس " (الموسوي ، ١٩٩٧ ، ص ٢٥) .

ب– عرفها سعادة : بأنها " طريقة تدريس يتولى فيها المحاضر تزويد مجموعة من الطلبة بالمعلومات أو الحقائق أو البيانات الشفوية ذات العلاقة بموضوع من الموضوعات ويكون فيها المحاضر هو محور النشاط الأساسي في الإلقاء " (سعادة ، ١٩٩٨ ، ص ٨٣) .

ج- عرفها جارولميك (Jarolmik, ١٩٧٦) " بأنها طريقة تدريس يتم فيها تزويد الطلبة بالحقائق والأفكار والمعلومات الضرورية لهم من قبل المحاضر " (Jarolimek, ١٩٧٦, P. ٦٤) .

- **التعريف الإجرائي**

طريقة المحاضرة هي (الطريقة التدريسية التي يقوم بها المدرس المحاضر بإلقاء المعلومات والمعارف وتوضيحها ويكون المدرس هومحور العملية التعليمية يشرح ويلخص ويفسر ويربط بين أجزاء الدرس وموقف الطالب سلبي إذ يستمع ويدون الملاحظات فقط) .

٤. التحصيل Achievement

أ– عرفه (نجار ١٩٦٠) بأنه " انجاز ما أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات " (نجار ، ١٩٦٠ ، ص ١٥) .

ب– وعرفه (عاقل ١٩٧١) " بأنه معرفة أو مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة ، وذلك بوصف أن الانجاز أمر فعلي حاضر وليس له إمكانية " (عاقل ، ١٩٧١ ، ص ١٣) .

ج- وعرفه (الكلزة ١٩٨٩) " بأنه مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي " (الكلزة ، ١٩٨٩ ، ص ١٢) .

د– وعرفه (Webester, ١٩٧١) بأنه " انجاز الطالب نوعيا وكميا خلال فصل دراسي معين " (Webester, ١٩٧١, P. ١٦) .

هـ- وعرفه (Morgan, ١٩٦٦) بأنه " أداء في اختبار للمعرفة والمهارة " . (Morgan, ١٩٦٦, P. ٧٦٢) .

- **التعريف الإجرائي**

التحصيل : هو الانجاز أو البراعة التي يحصل عليها الطلبة المتمثلة بالدرجات النهائية في الاختبار ألتحصيلي المعد للفصول التي درست بأسلوبي الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في ضوء الواقع (الطريقة التقليدية) .

٥. الثقة بالنفس Self-confidence

أ– عرفها (باقر ١٩٦٨) " بأنها عدم شعور الفرد بأي نقص جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو اقتصادي وتبدو مظاهر ذلك في عدم الارتباك أو الخجل أو الخوف من المواقف

الاجتماعيـــــة خاصـــــة تلـــــك التـــــي تتضـــــمن المنافســـــة أو النقـــــد " (باقر ، ١٩٦٨ ، ص ٥) .

ب– عرفها (أبـو عـلام – ١٩٧٨) " بأنهـا اتجـاه الفـرد نحـو كفايتـه النفسـية والاجتماعيـة ويصف هذا التعريف اتجاه الفرد نحو قدرته على تحقيق حاجاتـه ومواجهـة المتطلبـات البيئيـة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه " (أبو علام ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٢) .

ج- عرفها (Good, ١٩٧٣) " بأنها ثقة الفرد بقابليتـه الخاصـة " (Good, ١٩٧٣, P. ٥٢٤) .

د– وعرفهـا (Hornby, ١٩٧٤) " بأنهـا اعتقـاد الفرد بقدراتـه " . (Hornby, ١٩٧٤, P. ٧٨٨) .

هـ- وعرفها (Webster, ١٩٧١) " بأنها الثقة العالية بالنفس أو الثقة بقدرة وبقوة الفرد " . (Webster, ١٩٧١, P. ٢٠٥٩) .

و– وعرفها (Cuil Fared, ١٩٥٩) " بأنها اتجاه الفرد نحو ذاتـه ونحـو بيئتـه الاجتماعيـة . وهو يرتبط بميل الفرد إلـى الأقدام علـى البيئـة أو التراجـع عنهـا " . (Cuil Fared, ١٩٥٩, P. ٤٠٩ – ٤١١) .

- **التعريف الإجرائي**

لقد اعتمد الباحث تعريف أبو علام للثقة بـالنفس ومقياسه لـذلك أصبح التعريف الإجرائـي هـو " مجمـوع درجـات اسـتجابة الطالـب علـى مقيـاس الثقـة بـالنفس المستخدم في هذا البحث التي يكون المتعلم محور العملية التعليمية " .

٦- معاهد إعداد المعلمين

عرفها الباحث (هي المؤسسة التربوية التي تقبل خريجـي الدراسـة المتوسطة وتكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات تمنح المتخرج شـهادة الـدبلوم فـي التربيـة تسـعى إلـى تحقيق أهداف تربوية في المربي والمتعلم وإلى تزويده بقسط وافر من المعرفـة والعلـم وغـرس القيم الأخلاقية الطيبة والنافعة فيه) .

٧- التاريخ History

أ- عرفه (الدوري ١٩٦٠) " بأنه عملية متصلة من التفاعل بين المؤرخ والحقائق أو طور متصل بين الماضي والحاضر " (الدوري ، ١٩٦٠ ، ص ٧).

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

ج- وعرفه (سعد ١٩٩٠) " بأنه كل شيء حدث في الماضي نفسه " (سعد ، ١٩٩٠ ، ص ٥٠) .

د- عرفه (Hornby, ١٩٧٤, P. ٤٠٥) " بأنه فرع من المعرفة يتعامل مع الأحداث الماضية سواء أكانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية في قطر أو قارة أو عالم " (Hornby, ١٩٧٤, P. ٤٠٥) .

- **التعريف الإجرائي للتاريخ**

(هو مجموعة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعليمات التاريخية التي تحتويها وتضمها مادة التاريخ المقرر تدريسها في الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين في العراق) .

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

القسم الأول : الجوانب النظرية

أولا: الحوار الصفي / التعريف/ المفهوم

ثانيا: الحوار عن طريق المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)

ثالثا: طريقة المحاضرة

رابعا: التحصيل

خامسا: الثقة بالنفس

القسم الثاني : الدراسات السابقة

أولا: الدراسات التي تتناول الحوار الصفي وموازنتها مع الدراسة الحالية

ثانيا: الدراسات التي تتناول الحوار بطريقة المجاميع الصغيرة وموازنتها مع الدراسة الحالية

ثالثا : الدراسات التي تتناول الثقة بالنفس وموازنتها مع الدراسة الحالية

الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل عرضاً للجوانب النظرية والدراسات السابقة وكما يأتي :

١. **الجوانب النظرية**
٢. **الدراسات السابقة**

١. الجوانب النظرية

- الحوار الصفي

أ- الحوار في اللغة

المحاورة المحادثة ، والتحاور التحادث ، وتقول كلمتهم مما أحار إلي جواباً وما رفع الحي حويرة ولا محورة ولا حوار أي ما رد جوابا واستحار أي استنطقه وهم يتحاورون أي يراجعون الكلام والمحاورة مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة (ابن منظور ، ب. ت ، ج٤ ، ص ٢١٨) .

وأما عن كلمتي (المناظرة والمجادلة) فهنالك فرق بينهما وبين المحاورة في مدلولها اللغوي .

المجادلة في اللغة بمعنى اللد في الخصومة والقدرة عليها (ابن منظور ، ب. ت ، ج ١١ ، ص ٢١٧) .

بينما المناظرة هي أن تناظر أخاك في أمر إذا نظر لما فيه تأتيانه (ابن منظور ، ب. ت ، ج ٥ ، ص ٢١٧)

لذا يكمن الفرق بين هذه الألفاظ يكن في أن الجدال والمجادلة والجدل تنحى منحى الخصومة بينما المناظرة هي حوار ومحادثة وفيها غالب ومغلوب بالحجة والبرهان بينما المحاورة هي مراجعة الكلام بين المتكلمين ولا تلتزم الخصومة (عبد الله ،

١٩٩١ ، ص ١٧٦) . قال تعالى ((ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)) [سورة النحل ، آية ١٢٥] .

ب. الحوار اصطلاحاً في نظر التربويين

تناول التربويون الحوار بصيغ مختلفة عبرت عن وجهات نظر كل منهم وفقا لفلسفتهم وأفكارهم وأهدافهم التي يرجون تحقيقها باستعمال أساليب الحوار المختلفة وعلى الرغم من اختلاف وجهات نظر التربويين إلا أنهم يشتركون في الخصائص والأفكار والأهداف والعمليات الفكرية والمنهجية العامة التي يقوم على أساسها الحوار لذلك وصف الحوار من قبل (نادر ، ١٩٧٧) انه نوع من الحوار اللفظي بين المدرس والطلبة وبين الطلبة مع بعضهم (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٠) .

بينما يرى (النوري ، ١٩٨٠) إن الحوار أسلوب في التعليم يتم فيه تبادل الآراء بين المدرس و الطلبة (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٠) .

أما (الحيلة ، ١٩٩٩) فيرى الحوار انه أسلوب تعليمي محور أو معدل إلى حد كبير عن طريقة التدريس بالمحاضرة أو الإلقاء . وذلك لأنها تقوم مبدئيا على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وطلبته وهي بصورة عامة تضمن اشتراك الطلبة ايجابياً في العملية التعليمية وتعلمها (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٩٣)

بينما يرى (الحصري ، ٢٠٠٠) إن الحوار طريقة تدريسية تقوم على أساس الحوار المنهجي قطباه المعلم والمتعلم (الحصري ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٤) .

بينما يرى (جاسم ، ٢٠٠١) بأنها عبارة عن نشاط جماعي يأخذ طابع الحوار بالكلام المنظم الذي يدور في موضوع معين أو مشكلة معينة (جاسم ، ٢٠٠١ ، ص ٥٥) .

من خلال النظر إلى آراء التربويين بالحوار نرى أن منهم من اعتبره طريقة تقوم على شكل حوار لفظي ومنهجي يسير بين المدرسين والطلبة وهذا ما نجده في آراء (نادر والحصري) في حين رأى (الحيلة) انه أسلوب يتم فيه تبادل الآراء في قضية معينة ويستمر في رأيه مما يقرب طريقة الحوار من طريقة المحاضرة ويحدد فيها مشاركة الطلبة الفاعلة نحو عملية التعلم من خلال المحادثة الشفوية في حين نرى أن (جاسم) وصف

الحوار بأنه نشاط جماعي يحاول أطرافه المشاركين حل مشكلة معينة معا يجب أن نفرق بين الحوار والمناقشة وان كانت صفة التداخل تطغى على الاثنين معا إلا ان المناقشة تأخذ طابع الحوار بعمق أكثر واستقصاء كبير وصولاً إلى الأهداف المنشودة (الخوالدة ، ١٩٩٥ ، ص ٣١٣) .

ج. تطور مفهوم الحوار

الحوار ترجع أصوله التاريخية كأسلوب في الحياة ولاسيما التعلم والتعليم إلى مدرسة (المشائين) التي اقترنت باسم الفيلسوف اليوناني (سقراط) الذي كان يستخدم السؤال والاستجواب والحوار مستندا إلى حالة الشك والحيرة حتى الوصول إلى الحقيقة واليقين. (المعلم الجديد ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩) .

وكذلك يرجع إلى التراث العربي الإسلامي ، إذ اعتمد القران الكريم أساليب متعددة ومتنوعة في مخاطبة الناس بصورة عامة والرسل على وجه الخصوص .

ومن هذه الأساليب ما يأتي :

أ- الأخبار .

ب- الوعظ .

ج- العبر .

د- السير والقدوة الحسنة .

و- النقاش .

هـ- الحوار .

هذه الأساليب دلت عليها الكثير من الآيات القرآنية التي تدعو إلى التفكير والتذكر والتدبر والفهم التي يغلب عليها الحوار كأسلوب للتخاطب والوصول إلى الحقيقة والبرهان منها ((ادْعُ إِلى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)) [سورة النحل ، آية ١٢٥] ، ((قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ)) [سورة النمل ، آية ٦٤] .

إذ يرى الإسلام ان الحوار ضرورة في الحياة للوصول إلى الحقيقة ضمن شروط وأخلاقيات الكفاية العلمية وقبول الرأي والرأي الآخر .الرأي المعاكس رأي صواب يحتمل الخطأ ورأي الأخريين خطأ يحتمل الصواب.كما ان الإسلام يرفض الحوار الذي يدعو إلى تجاوز الثوابت في المقدسات والعقيدة والتوحيد.

لقد كانت الطرائق التعليمية التي دعا إليها أعلام الفكر التربوي الإسلامي ورجالاته مبنية على أسس من العقيدة والطبيعة البشرية . فجاءت بسمات من الفعالية والمرونة مؤكدة على الاهتمام بالمتعلم والرفق به والتعاطف معه ومسايرة ميوله ومستواه العلمي ودافعتيه ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين كما دعت إلى الاهتمام بالمتعلم وإعداده وتأهيله وأولته أهمية في العملية التربوية كمحاور ومرشد ومؤدب ودعته إلى التدرج في مادة التعليم وتجنب الانتقال من موضوع إلى آخر إلاّ بعد الإتقان والفهم . إنّ الجو التعليمي الذي تدعو الطريقة التعليمية في التراث العربي الإسلامي هو الجو الديمقراطي القائم على الحرية التي تساعد على التثبت والتحقق عن طريق الحوار المفتوح والنقاش الهادئ والاستجواب اخذ وعطاء بين المعلم والمتعلم والبحث والمشاركة والتطبيق العملي لما تعلمه من نظريات وأفكار وأقوال (المعلم الجديد ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩) .

أما في السُنّة النبوية الشريفة فثّمة الكثير من المواقف التربوية التي اعتمدت الحوار في إثبات الحقائق وكان هدف الرسول الكريم ﷺ هو تربية النفوس على الفضائل والأخلاق الحسنة (عبد الله ، ١٩٩١ ، ص ١٧٧) .

لذلك تحدى الرسول الكريم ﷺ بطريقة الحوار عقول السامعين وأفكارهم بمعلومات جديدة أو غامضة ثم بينها لهم ووجههم للأخذ بأحسنها وترك ما سواها (النحلاوي ، ١٩٩٠ ، ص ٢١٤) .

وخير ما يدل على ذلك هو قيام الرسول الكريم ﷺ بشرح بعض الفضائل والأعمال الحسنة لأصحابه إذ يروي أبو هريرة (رض) عن الرسول ﷺ قال : كان الرسول الكريم ﷺ بينما هو في مجلس يحدث القوم جاءه إعرابي فقال متى الساعة فمضى رسول الله ﷺ يحدث فقال بعض القوم سمع ما قال وقال بعضهم بل لم يسمع حتى إذا قضى حديثه قال أين أراه السائل عن الساعة قال ها أنا يا رسول الله فقال إذا ضيعت الأمانة فانظر الساعة قال كيف أضاعتها قال إذا اسند الأمر إلى غير أهله انظر إلى الساعة (رواه البخاري) (صحيح البخاري ، ب. ت ، ص ٢٣)

وبهذا أوصل الرسول بحواره القوم والإعرابي إلى قناعة ، أن استعمال الرسول لطريقة الحوار دليل على أنها ذات فائدة عظيمة فمن خلال هذه الطريقة يشعر المتعلمون أن لهم آراءهم الخاصة باستطاعتهم طرحها لمعلميهم . ومن فوائدها أنها تفتح أفكار المتحاورين

وتثير مشاعرهم فتتقارب أفكارهم وينتج عن ذلك الكثير من الحقائق التربوية الايجابية ترضي الطرفين (العامر ، ١٩٩٠ ، ص ١٠٦) .

ومثال آخر على الحوار حوار جبرائيل (عليه السلام) في تعليم أركان الإسلام . فقد عرض على الصحابة (رضي الله عنهم) على شكل حوار بين الرسول صلى الله عليه وآله وسلم وبين جبرائيل (عليه السلام) ليعلمهم معالم دينهم .

نجد أن هذه الطريقة لاقت استحساناً بعد وفاة الرسول ﷺ من قبل الصحابة اقتداءً به والسير على ما خصوه منه (رضوان الله عليهم) ومن أوائل الصحابة تطبيقا لهذه الطريقة القائمة على السؤال هو أمير المؤمنين علي ابن أبي طالب عليه السلام وأوصى بها أثراً عنه ، فقال عليه السلام " العلم خزائن ومفتاحه السؤال فاسألوا برحمة فانه يؤجر فيه أربع : السائل والمعلم والمستمع والمحب لهم " (البغدادي ، ١٣٨٩ هـ ، ص ٣٢) .

وشاعت هذه الطريقة واستخدمت من قبل الكثير من العلماء والمفكرين والأدباء فقد استخدموها ولخصت آراءهم إلى أن المدرس إذا لم يستمع ويتيح الفرصة للطلبة بان يحاوروا بعضهم بعضاً ويحاوروه بنقص علمه فيتوقف عن النمو ومن ثم يحدد تفكيره ويصل إلى الركود (الكيلاني ، ١٩٧٨ ، ص ٧٧ - ٧٨) .

وفقا لما تقدم يتضح أن طريقة الحوار باعتمادها على الديمقراطية أسلوباً للحياة قد أثبتت أهميتها وجدواها في اكتساب أدوات الفهم ومهارات التفكير والتدبير وكيفية التعامل مع الناس والتعايش مع الآخرين وتكوين علاقات إنسانية طيبة وتزيد الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية .

د. أنواع الحوار

يقسم الحوار إلى قسمين أولهما على أساس عدد المشتركين فيه.فيما يقوم ثانيهما على أساس القائمين بإدارته .وكل منهما له إجراءاته ومنهجيته وأنواعه وعلى النحو الآتي :

أ- الحوار الذي يقوم على أساس عدد المشتركين

ينقسم هذا النوع من الحوار إلى قسمين وكما يأتي :

١- الحوار الثنائي (Double Dialogue)

يقوم هذا النوع من الحوار بين المدرس وأحد الطلبة ، إذ يطرح المدرس أسئلة وعلى الطالب الإجابة عليها . بتحليل وتعليل المعلومات (الجيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٩٥) .

كذلك يقوم الحوار في هذا النوع بين طالبين فقط يتبادلان فيه الأسئلة والأجوبة ويستمران هكذا أمام باقي الطلبة حتى الوصول إلى الإجابة الحقيقية بإشراف وتوجيه من المدرس (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٢ – ٧٣) ، (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٩٥) .

٢- الحوار الجماعي

يعد هذا النوع من أكثر أنواع الحوار شيوعاً واستخداماً وفيه يعطى الطلبة الفرصة الكاملة للمشاركة فيه بإظهار معلوماتهم وبيان آراءهم بحرية كاملة ويسهم هذا النوع من الحوار في نتيجة العمل الجماعي وحب التعاون ويؤدي دوراً فعالاً في إكساب الطلبة للمعلومات والحقائق التي لها علاقة بماده الدرس وإكسابهم القدرة والثقة بالنفس (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٣) ، (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٩٥) ، (الدريج ، ١٩٩٤ ، ص ٩٧) .

ب- أما الحوار من حيث إدارته ، فينقسم إلى ثلاثة أنواع وتقوم على ما يأتي :

١- الحوار الذي يديره المدرس ويشارك فيه

(Dialogue which run by teacher with his participate)

في هذا النوع من الحوار يقوم المدرس بعملية تخطيط وتنظيم الحوار الذي يريده وإعلام الطلبة به مسبقاً فيعطيهم فكرة واضحة عن الموضوع الذي سيجري بحثه ويحدد عدد الحصص التي يتم فيها الحوار ويقوم بإعداد الأسئلة وطرحها بنفسه على الطلبة مع فسح المجال لهم بحواره وإبداء آرائهم (جاسم ، ٢٠٠١، ص٥٩) (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٣) (الدريج ، ١٩٩٤ ، ص ٩٧) .

٢- الحوار الذي يديره المدرس ولا يشارك فيه

(Dialogue which run by teacher without his participation)

هذا النوع من الحوار يقوم على أساس قيام المدرس بإدارة دفة الحوار في الصف من غير أن يشارك فيه بل تقتصر المشاركة على طلبة الصف وذلك بفسح المجال لهم

بالمشاركة الفعالة الكاملة . إذ يقع على كاهل الطلبة إعداد وتحضير ما يتطلبه الموضوع المعد للحوار من بدايته إلى نهاية الوقت المخصص له ودور المدرس يقتصر على التوجيه والإرشاد وتخطيط الحوار العلمي الهادئ دون تدخله في نوعية المعلومات والحقائق التي تقدم إلا بعد الانتهاء من الحوار (جاسم ، ٢٠٠١ ، ص٢٦٠ – ٢٦١) .

٣- الحوار الذي يديره احد الطلبة (Dialogue which run by students)

في هذا النوع من الحوار تقع الإدارة على احد الطلبة تطوعا من تلقاء نفسه أو بانتخاب طلبة الصف وبذلك يحل محل المدرس في إدارة دفة الحوار وهنا يعطى المجال للطلبة أن يقوموا بأنفسهم بالبحث عن مادة الدرس وإعدادها وتحضيرها بعد تزويدهم بقائمة المصادر ذات العلاقة بموضوع الحوار من مدرسهم . فيطرحون الأسئلة ويحاور بعضهم بعضا فيما توصلوا إليه . ويقوم الطالب المنتخب بتوجيه الطلبة نحو المساهمة وإبداء آراءهم والتعليق وبذلك يكونون قد شاركوا جميعهم في الحوار (جاسم ، ٢٠٠١ ، ص ٦١) ، (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٤) .

هـ. خطوات التدريس بطريقة الحوار

من المعروف أن أي عمل يسير على أساس إجراءات وخطوات متعاقبة تتكامل مع بعضها ، لذلك يقوم الحوار على خطوات متعاقبة لكنها تتباين بحسب وجهات نظر الباحثين وعلى النحو الآتي :

يذكر أبو سرحان (٢٠٠٠) أن سقراط كان يستخدم الحوار خلال مرحلتين هما (مرحلة التحكم ، ومرحلة توليد الأفكار) (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص١٤٠).

في حين يذكر البيرماني (٢٠٠٣) أن سقراط كان يستخدم الحوار من ثلاث خطوات هي (مرحلة اليقين ، مرحلة الشك ، مرحلة اليقين بعد الشك) . (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٤٠) .

بينما يحدد الأحمد أربع خطوات عند التدريس بطريقة الحوار هي (الإعداد للحوار ، الترتيب ، التنفيذ ، التقويم) (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص٧١-٧٢)

في حين انتهجت عطية (١٩٨٩) سبع خطوات عند التدريس بطريقة الحوار هي (التمهيد للحوار ، تحديد المفاهيم للحوار ، تحليل الآراء والمعلومات ونقدها ، إعطاء أمثلة مطابقة من الواقع ، إعطاء أمثلة غير مطابقة ، ربط المفهوم ببعض الآيات والأحاديث والقصص ، تلخيص النتائج وتعميمها) (عطية ، ١٩٨٩ ، ص ١٣) .

أما (جامل ، ٢٠٠٠) فقد حدد أربع خطوات للتدريس بطريقة الحوار هي (قيام المدرس بتحديد الموضوع الذي سيحاور طلابه وعناصر هذا الموضوع ، قيامه بإعداد مجموعة من الأسئلة المنظمة التي تعطي إجاباتها معلومات كافية عن كل عنصر من عناصر الموضوع ، إلقاء الأسئلة المعدة بنفس التنظيم الذي أعدت به على الطلبة ثم القيام بتصحيح إجاباتهم ، الخطوة الأخيرة التي ينهي بها المدرس درسه يقوم بربط المعلومات مع بعضها لكل عنصر من عناصر الموضوع ومع بعضها بشكل متكامل (جامل ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٤-١٣٥) .

صاغ الباحث خطة تدريسية ملائمة لطبيعة مادة التاريخ قائمة على الحوار الجماعي مستفيدا من خطوات طريقة الحوار التي وضعها جامل (٢٠٠٠) .

و. تقويم طريقة الحوار

لكل طريقة من طرائق التدريس سمات ايجابية وأُخر سلبية وفقاً لخصائص تلك الطريقة ومدى تطبيقها وبناءً على ذلك فان طريقة الحوار كغيرها من طرائق التدريس لها مزايا إيجابية وأُخر سلبية ويمكن إيجازها بما يلي :

أ-السمات الايجابية

١. تشجيع الطلبة بالاعتماد على أنفسهم من خلال جعلهم محوراً للعملية التربوية بدل المدرس .
٢. تفسح المجال للمدرس بمعرفة الفروق الفردية للطلبة من خلال الاطلاع على مستوياتهم واستعدادهم النفسي وثقتهم بأنفسهم وإمكانية مشاركتهم في أي نشاط بشكل جيد .
٣. طريقة الحوار تكسب الطلبة روح القيادة الجماعية والتعاون الاجتماعي والجرأة الأدبية والشجاعة على إبداء الرأي واستخلاص المعلومات بدقة واحترام آراء الآخرين والتعلم من بعضهم .
٤. تمكن الطلبة من عدم نسيان المعلومات التي يعدونها بأنفسهم وتناقشوا في تحضيرها .
٥. تشجيع الطلبة على التفكير والبحث والمطالعة واستنتاج الحقائق وتفسير البراهين والدلائل والاطلاع على وجهات النظر المختلفة.
٦. في هذه الطريقة يسير التعلم جنبا إلى جنب مع التقويم .
٧. تقضي هذه الطريقة على الملل والضجر عند الطلبة وذلك لكثرة الفعاليات التي يؤدنها والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم (جاسم ، ٢٠٠١ ، ص ١٩٥٨) (الأحمد ،

٢٠٠١ ، ص ٢٧٧) ، (الطشاني ، ١٩٨٠ ، ص ٢٤٢) ، (دروزة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٢) ، (الحصري ، ١٩٧٨ ، ص ١٣٤) .

ب- سلبيات طريقة الحوار

رغم السمات الايجابية المذكورة أعلاه إلا أن ثمّة سلبيات لهذه الطريقة يجب مراعاتها وهي كالآتي:

١. تركز أحياناً على الطريقة دون الأهداف بشكل يولد الملل والضجر لدى الطلبة وعدم الرغبة بممارسة العمل بهذه الطريقة.
٢. قد يخرج الحوار عن الموضوع الأصلي إلى مواضيع أخرى بعيدة عن الهدف مما يسبب تشتت أفكار الطلبة أثناء سيرهم في الموضوع المطروح.
٣. قد يسيطر عدد من الطلبة على سير الحوار مما لا يفسح المجال أمام الطلبة الخجولين الذين لا يملكون الثقة بأنفسهم بالمشاركة لعدم تدربهم على الحوار مما يشكل لديهم ردود فعل معاكسة لهذه الطريقة .
٤. قد تحدث بعض المشاكل الانضباطية بين الطلبة في حالة عدم سيطرة المدرس على سير الحوار وذلك بتمسك بعض الطلبة بآرائهم أو معلوماتهم التي حصلوا عليها
٥. طريقة الحوار تحتاج إلى وقت في الإعداد وحصص كثيرة أثناء تنفيذها (دروزة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٢) ، (جاسم ، ٢٠٠١ ، ص ٦٣) ، (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٩) .

ثانيا : التعلم بالحوار عن طريق المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)

أ. المجاميع الصغيرة (التعريف)

فكرة المجاميع الصغيرة كانت موضع اهتمام ودراسة العديد من الاطاريح التعليمية والتطبيقية ، إذ تم تجريبها في البحث عن آثار التعاون على الأداء . وتم ذلك في عشرينات القرن العشرين في المدارس . وعملية تطبيقها نمت حديثاً (Slavin, P. ٣١٦, ١٩٨٠) . ثم زاد الاهتمام بها في الستينات من القرن العشرين بتطبيق مبادئها واستراتيجياتها داخل غرفة الصف كوسيلة أولية لتدريس الموضوعات المدرسية التقليدية وأطلق على هذه الاساليب المتعددة . أساليب التعلم التعاوني (Learning Cooperative) . وفي الثمانينات من القرن العشرين اتجهت دراسات (سلافين ، ١٩٨٠) وجونسون والمشار إليها في دراسة الشياب (٢٠٠١ ، ص ٣٦) إلى نظرية هذا الاسلوب وتطبيقه وتأكيده .

ويعتقد (Eric, ١٩٨٤, P. ٩٨-١٠١) أن التعلم بالمجاميع الصغيرة يعطي مكاسب تثبت صدقها من خلال التجربة التي حصل عليها الطلبة داخل غرفة الصف التي استخدمت هذا الأسلوب التعاوني . مقارنة بالأسلوب التنافسي وحدد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson) ثلاثة أنماط من أساليب التدريس داخل غرفة الصف باسلوب المجاميع الصغيرة .

أولها يسير على التعلم الفردي بحيث تكون فرصة التفاعل مع الآخرين محدودة والأهداف التي يسعى لتحقيقها هذا النمط من التدريس هي أهداف المستوى الفردي إذ يتم تحرك الفرد نحو تحقيق أهدافه بشكل لا يعيق ولا يدعم في الوقت نفسه زملاءه نحو تحقيق أهدافه .

أما النمط الثاني فيقوم على التعلم التنافسي إذ يعمل الطلبة منافسين لبعضهم البعض لتحقيق أهداف مرسومة وبالتالي تكون العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد وأهداف زميله سلبية.

أما النمط الثالث فهو التعلم التعاوني القائم على المجاميع الصغيرة إذ تلتقي أهداف الفرد مع أهداف زملائه في المجموعة بحيث تكون عملية تحقيق الأهداف سواء للفرد أو زملائه علاقة ايجابية وان سعى الفرد لتحقيق هدفه يولد لزملائه أهدافهم (Johnson & Johnson, ١٩٩٣, P. ٨٤٠) .

إذن كانت هناك جملة من الأسباب جعلت المربيين يسعون لاستخدام استراتيجات التعلم بالمجاميع الصغيرة تمثلت بإشاعة روح التعاون بين الطلبة داخل الصف وخارجه وبينهم وبين معلمهم و داخل مدارسهم ومجتمعاتهم المحلية وكذلك لعدم اقتصار المواقف التعليمية والنشاطات والخبرات التعليمية على التنافس، إذ عمل الطلبة بشكل فردي دون إحساس بروح الجماعة والتعاون إضافة إلى ذلك فإن عملية الأثر الايجابي للمجاميع الصغيرة يخلق روح التآزر والمحبة والتكامل والتعاضد بين الطلبة داخل الصفوف وخارجها (خطاب ، ١٩٨٩ ، ص ٢١) .

ب. مفهوم المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني) اصطلاحاً

ورد المصطلح في الدراسات والأبحاث بمعنى التنظيم أو البنية وتارة السلوك وتارة أخرى السمة . ولكل مصطلح من هذه المصطلحات مكوناته فالتعاون بمعنى التنظيم يعتمد على طبيعة الهدف والمهام والنشاطات والإجراءات المتخذة لتحقيق ذلك الهدف.بينما التعاون بمعنى السمة يعتمد على سمات المتعلم وهي تعتبر ضرورية لاستجاباته نحو تحقيق الهدف لأنها تشير إلى الفروق الفردية بين أعضاء المجموعة في استجاباتهم للعمل الايجابي. أما

التعاون بمعنى السلوك فيعتمد على مواقف المتعلم الفعلية داخل الصف فمن يمتلك سمة التعاون يكون أكثر رغبة في التعاون إذ يظهر سلوكاً تعاونياً أعلى من بقية أعضاء المجموعة فمن لديهم اقل من هذه السمة (Johnson & Johnson, ١٩٨٥, P. ٢٣) .

بينما ورد مصطلح المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني بتعاريف وآراء بحسب وجهات نظرهم كلها تؤكد على العمل التعاوني إذا ما سار بشكل جدي ضمن إجراءات مخطط لها عمليا لهذا يرى (الدريني ، ١٩٨٦) أن المجاميع الصغيرة موقف تكون فيه العلاقة بين الفرد والآخرين علاقة موجبة وبالتالي يكون تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه ليسهل على الاخرين تحقيق اهدافهم (الدريني ، ١٩٨٦ ، ص ٦٦) .

بينما يرى كلارك وايرنفجز (Clark & Irvnigs) (كما ورد في الشياب ، ٢٠٠١) أن المجاميع الصغيرة استراتيجية يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجاميع متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة على ستة أعضاء تتضمن طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض يجلسون وجه لوجه ويتم التآزر بينهم تحت شعار (نسبح معاً ونغرق معاً) ونجاح الفرد في المجموعة هو من نجاح المجموعة ونجاح المجموعة هو نجاح الفرد كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم لبعض ودور المعلم هو الإشراف العام وتشكيل المجموعات وإعطاء التغذية الراجعة وتقويم العمل (الشياب ، ٢٠٠١ ، ص ٣٨) .

بينما يرى شو (Show, ١٩٨٦) الموقف التعاوني في المجاميع الصغيرة عملية تحقيق اهداف الفرد مرتبطة باهداف الجماعة بحيث يرتبط هدف كل عضو من اعضاء المجموعة باهداف باقي اعضاء الجماعة (شو ، ١٩٨٦ ، ص٦٦٣).

اما سلافين وكارويت (Slavin & Karweit) فيؤكدان على الاهتمام باسلوب (المجاميع الصغيرة) واثره في فهم وادراك المعرفة وان العمل بهذه الطريقة يتم وفق استراتيجية تعليمية على شكل مجاميع تعاونية صغيرة مكونة من (٤-٥) طلاب في كل مجموعة (Slavin & Karweit, ١٩٨١, P. ٢٧) .

بينما يرى (حمدان ، ١٩٨٨) ان المجاميع الصغيرة اسلوب يتم فيه تقسيم طلبة الصف إلى مجاميع صغيرة يتولى كل منهم مناقشة موضوع معين او جانب معين من الموضوع ويتم بعدها عرض النتائج من حلول وتفسيرات على طلبة الصف (حمدان ، ١٩٨٨ ، ص ٨٤) .

أما ريان (١٩٩٣) فيرى ان المجاميع الصغيرة يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجاميع يتراوح عددها (٥-١٣) مجموعة يتولى كل منهم مناقشة مشكلة معينة في جانب معين من الموضوع وتعرض النتائج على الطلبة جميعهم (ريان ، ١٩٩٣ ، ص ٣١٣) .

من خلال ذلك يتضح ان التعلم بالحوار عن طريق المجاميع الصغيرة عمل منظم ودقيق فهو ليس عملاً فردياً ارتجالياً إنّما يحتاج إلى التنظيم والتخطيط والتنفيذ واتخاذ الاجراءات والتقويم لتحقيق اهدافه وكذلك يجب عدم نسيان دافعية الطلبة والطريقة وعدد المشاركين والاساليب التي تحقق التعاون بين الطلبة المشاركين في المجاميع . اضافة إلى ذلك يتطلب تحديد النشاطات التعاونية التي يمارسها الطلبة لتحقيق التعاون الفعال.

فالطلبة يحصلون على تعلم افضل عند اتاحة الفرصة لهم بطرح افكارهم وارائهم وفي كيفية انتقاء المعلومات التي يستفيدون منها في حياتهم اليومية وعلى هذا الاساس يسير مفهوم المجاميع الصغيرة بتقسيم الطلبة إلى مجاميع يتراوح عددها من (٢-٦) طلاب بحيث يسمح للطلاب العمل سوية وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك ويقوم اداء الطلاب بمقارنته بمحكات معدة مسبقا لقياس مدى تقدم افراد المجموعة في اداء المهمات الموكلة لهم (جونسون وجونسون وهوليك ، ١٩٩٥) (موقع مجلة رسالة الخليج العربي (الانترنت)) .

ج. العناصر الأساسية للتعلم بالحوار عن طريق المجاميع الصغيرة التعاونية

١- الاعتماد المتبادل

وهو شعور كل طالب في المجموعة بالحاجة إلى بقية زملائه وان نجاحه يعتمد على الجهد المبذول من كل افراد المجموعة وهذا يعتمد على وضع هدف مشترك للمجموعة وكذلك من خلال المكافآت المشتركة لاعضاء المجموعة من خلال الحصول على نقاط اضافية عند ما يحصل جميع الاعضاء على نسبة اعلى من النسبة المحددة بالاختبار كما ان المعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الادوار تساعد على الاعتماد المتبادل الايجابي وهذا لا يتوفر في مجاميع التعليم التقليدي (جونسون وجونسون ، ١٩٩٥) (موقع مجلة رسالة الخليج العربي (الانترنت)).

٢- المحاسبة الفردية Individual Accountability

تتمثل هذه النقطة في وقوع المسؤولية على كل عضو من اعضاء المجموعة في اتقان المادة العلمية المقررة او القيام بالمهمة المنوطة به حيث يكون الفرد مسؤولا عن عمله امام نفسه والمجموعة والمعلم الذي يقوّم العمل.وهذا لا يحصل لمجاميع التعلم التقليدي (١٩٨٤, Webb N sex, P. ٣٥) .

٣- المهام الأكاديمية

تعلم الطلبة إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مهارات مثل القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة والإدارة . وتعلم المهارات أعلاه مهم لنجاح المجاميع في عملية التعلم (جونسون وجونسون ، وهوليك ، ١٩٩٥) (موقع مجلة رسالة الخليج العربي (الانترنت)) .

٤- التفاعل المعزز وجهاً لوجه بين طلاب المجموعة

Face to face Interactive

التفاعل بين اعضاء كل مجموعة يجب ان يكون بشكل عملي ولفظي ليساهموا معا في تحقيق النتاجات المتوقعة وان النجاح يعتمد على دقة الطالب في إتقان المهام التي يكلفون بها (Johnson & Johnson, ١٩٨٨, P. ١٤).

٥-معالجة عمل المجموعة

في هذه النقطة يتم النقاش والتحليل من قبل أفراد المجموعة لمدى نجاحهم في تحقيق الأهداف المرسومة ومدى الحفاظ على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهامهم. وبعد عملية التحليل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة او التي بحاجة إلى تعديل لتحسين عملية التعلم بينما لا يحصل هذا في مجاميع التعلم التقليدي (Okebukola, P.A., ١٩٨٦, P. ٥٨٥).

د. خطوات التعلم بالمجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)

هناك شرطان أساسيان يجب توفرهما في الحوار بالمجاميع الصغيرة لغرض تحقيقيه تحصيل عال وهذان الشرطان اللذان أكد عليهما سلافين (Slavin, ١٩٨٨) يتمثل أولهما بوجود الهدف الذي يعد ذو أهمية كبيرة لأعضاء المجموعة وثانيهما توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة (Skinner Ballou, ١٩٧٦, P. ٢٣) ولتحقيق تعلم فعال قائم على تعاون أعضاء كل المجموعة لابد من اتباع الخطوات الآتية :

١. اختيار وحدة لتكون موضوعاً للدرس الذي يعطى للطلبة في فترة زمنية محددة بحيث يحتوي على فقرات بإمكان الطلبة تحضيرها وبإمكان المعلم إعداد اختبار فيها .
٢. قيام المعلم بإعداد ورقة منظمة لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة إلى وحدات صغيرة بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة .
٣. تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار بحيث تعتمد هذه الفقرات على الورقة المعدة من المعلم وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة .
٤. تقسيم الطلبة الذين يدرسون بهذه الإستراتيجية إلى مجاميع تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل ومجاميع الخبراء اذ تشكل المجاميع التعاونية من مجاميع أصلية غير متجانسة تحصيلاً فترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من المجاميع الأصلية يشكلون مجموعة خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية إذ يدرسون الكتاب والمراجع الخارجية دراسة متباينة ومن ثم ينقلون ما تعلموه إلى زملائهم .
٥. وبعد اكتمال مجاميع الخبراء لدراستها تضع خططاً بحيث يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية وعلى كل مجموعة ضمان ان كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات في جميع فصول الوحدة .
٦. خضوع جميع الطلبة لاختيار فردي إذ أن كل طالب هو المسؤول شخصياً عن انجازه بعدها يتم تدوين العلامة لكل فرد في الاختبار على حدة ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجاميع .
٧. حساب علامات المجاميع ثم تقدم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة (Johnson & Johnson, ١٩٧٤, P.٢٢٠-٢٢٥) .

هـ. مراحل التعلم بالمجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)

يقوم التعلم بالمجاميع الصغيرة وفق تفهم خمس مراحل هي :

١. المرحلة الأولى : مرحلة التعرف وفيها تفهم المشكلة او المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله ازاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لانجازها .
٢. المرحلة الثانية : مرحلة برمجة المعايير الاساسية للعمل الجماعي في هذه المجاميع ويتم فيها الاتفاق على توزيع الادوار وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ

القرار المشترك وكيفية تحديد الاستجابة لاراء افراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة.

٣. المرحلة الثالثة : يتم في هذه المرحلة انخراط اعضاء المجموعة في العمل والتعاون في انجاز ما يتطلب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها .
٤. المرحلة الرابعة : مرحلة الانهاء وفيها يتم كتابة التقرير ان تطلب الامر ذلك او التوقف عن العمل وعرض ما توصلت اليه المجموعة في جلسة الحوار (جونسون وجونسون ، وهوليك ، ١٩٩٥) (موقع مجلة رسالة الخليج العربي (الانترنت)) .

و. استراتيجيات المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني)

هناك عدة استراتيجيات أثبتتها الدراسات والبحوث للمجاميع الصغيرة أثبتت هذه البحوث ان تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل منظم داخل غرفة الصف سوف تحقق تعلماً ايجابياً ينعكس على تحصيل الطلبة الأكاديمي (Lee & Lucking, Maning, ١٩٩١, P. ١٢١) (Slavin RE, ١٩٨٠, P. ٣١٧) .

ويود الباحث عرض نماذج رئيسة لاستراتيجيات المجاميع الصغيرة تتمثل بما يأتي :

١-تقسيم الطلبة إلى مجاميع وفقا لتحصيلهم

Student teams achievement division

يتم تحديد المجاميع في هذه النظام من (٢-٦) طلاب غير متجانسين في مستوى الأداء والجنس بعدها يقوم المعلم بتقديم الدرس ومن ثم تقديم مهمات المجموعة وشرح علاقتها بعمل الطلبة وبعدها يتم تقسيم الطلبة على شكل مجاميع يساعد بعضهم البعض ويدخلون في منافسات واذا كان لدى الطلبة اسئلة يمكنهم ان يسالوا زملاءهم في المجاميع قبل التوجه بسؤال المعلم وبعدها يتم اختبار الطلبة ولا يسمح لهم اثناء الاختبار بالتعاون.

٢- مباريات العاب الفرق (Team games tournaments)

عمل هذا النظام قائم على المهمات نفسها في النظام السابق سواء كان للمعلم او ما يخص عمل المجاميع . ولكن تستبدل الدورات الأسبوعية بالاختيارات القصيرة ويتم التنافس بين الطلبة في المجاميع الأُخر . يسجلون لمجاميعهم نقاطاً اخرى وتسجل المنافسة بجداول دورية مع تحصيل الطلبة الاكاديمي والفائز في كل دورة يحصل على (٦) نقاط تضاف لمجموعته ويتشابه المتنافسون في مستوى التحصيل بحيث يتنافس ذوو التحصيل المرتفع مع اقران لهم في نفس

المستوى وذوو التحصيل المنخفض مع بعضهم بعضا ويمكن ان تحصل المجموعة الفائزة على مكافأة وهذا النظام يمكن ان يطبق في معظم المستويات والمواضيع الدراسية .

٣- تعليم المجاميع الصغيرة (Small groups teaching)

وهي من الخطط الصفية المنظمة بحيث يحصل فيها التعليم من خلال الاستفسار الجماعي التعاوني والحوار . ويقوم الطلبة باختيار الموضوعات الفردية في إطار مجال عام يختاره المعلم ثم يقومون بتنظيم أنفسهم في مجاميع صغيرة تتألف من (٢ - ٦) أعضاء وتقوم تلك المجاميع بتقسيم المادة في مهمات فرعية ليؤدي اعضاء المجموعة التقدم الجماعي امام الصف كاملا . وأخيراً يقيم هذا التنظيم الجماعي بواسطة الطلبة الاخرين ومعلمهم أيضاً .

٤- طريقة جونسون (Johnson)

المجموعة يبرز اثرها سواء كانت تعاونية ام مجموعة رفاق او نظراء في اعطاء المجال للعضو للمشاركة في مبادرات واستخدام مواردها بحيث يؤكد دور الفرد ومقدرته على التفاعل وعلى اهمية وفائدة لها وقد يؤكد المعلم ادواراً غير ثابتة لأعضاء المجموعة منها (القائد ، الملخص ، القارئ ، المصوب ، المقوم ، الباحث ، المسجل ، المشجع ، الملاحظ) (Johnson D, *et al.*,١٩٨٨ P. ٣٤).

٥- إستراتيجية (Jigsaw)

تتكون المجموعة في هذا النظام من (٥-٦) اعضاء يتم توزيعهم على مجاميع غير متجانسة من حيث مستوى التحصيل وتقسم المادة التي تعطى للطلبة إلى اجزاء او اهداف وكل عضو في المجموعة يقرأ جزءً من المادة بحيث يصبح كل عضو في المجموعة مصدرا للمعلومات ثم يقوم الطلبة بدراسة الاجزاء مع اعضاء المجاميع الأُخر التي لديهم المهمة نفسها ثم يعودون إلى مجاميعهم ليعلموا الاعضاء الاجزاء التي تعلموها واخيرا يتم اختبار كل اعضاء المجاميع بكل المادة الدراسية بشكل فردي (الشياب ، ٢٠٠١ ، ص ٤٩) .

وقد اجرى سلافين (Slavin, ١٩٨٠) تعديلاً على استراتيجية (Jigsaw) سماها (Jigsaw ٢) إذ يعمل الطلبة في مجاميع مكونة من (٤-٦) اعضاء بحيث يقوم الطلبة بقراءة

المادة او جزء منها ثم يعودون ويقومون بتعلم المادة لأعضاء المجاميع التي ينتمون اليها وأخيراً يخضع أعضاء المجاميع لاختبار قصير وبشكل فردي (Slavin ER, ١٩٨٠, P. ٣٢١) .

طريقة جيكسو (Jigsaw)

ابتدع التربويون وعلماء النفس العاملون في مدارس اوستن بولاية تكساس في السبعينات طريقة التعلم التعاوني (المجاميع الصغيرة) جيكسو لغرض تطوير العلاقات بين الطلبة من اصول انكليزية واسبانية وزنوج للتقليل من حدة التوتر العرقية ، وبعد ان تمت الطريقة اشارت النتائج إلى ان الانكليز تعلموا بشكل جيد في صفوف (Jigsaw) فيما كان اداء الطلبة من اصل اسباني وزنجي افضل في صفوف (Jigsaw) ولوحظ في نهاية الدراسة سيادة الود والوئام بين افراد المجموعة وغيرهم من الطلبة في الصف بدرجة اقوى مما كانت عليه قبل بدء الدراسة وباختصار ادت طريقة (Jigsaw) إلى اعطاء نتائج ايجابية في التحصيل والاتجاهات وقد اطلق على هذه الطريقة اسم (Jigsaw ٢) لانها تشبه تركيب لعبة الجيكسو وتهدف هذه الطريقة إلى تشجيع الاطفال على التعاون والعمل الجماعي وازالة الحواجز الشخصية وتستدعي طريقة (Jigsaw ٢) عمل الطلبة في مجاميع صغيرة ومختلفة تشارك في تقييم أجزاء من حلول مشكلة عامة تتمثل في الأداء الناجح لمهمة أو امتحان يقدمه المدرس إذ يعطي كل عضو من الجماعة بعض قطع اللعبة (أي جزء من المعلومات المتعلقة بالامتحان ولا يعطي أي عضو من المجموعة أية معلومات تجعله يسهم في حل المشكلة وحده . وذلك من اجل الوصول إلى المشكلة من خلال المشاركة وتبادل وجهات النظر ، في نهاية الأمر يخضع الجميع إلى اختبارات فردية تغطي جميع عناصر الموضوع (Arnson, Elliot, ١٩٧٨, P. ٥٥) .

وقد أكد نيومان ثومسون (Newman & Thomson, ١٩٨٧) على إمكانية استخدام طريقة (Jigsaw) لأي موضوع في إطار الدراسات الاجتماعية إذ يمكن تقسيم أي موضوع إلى أجزاء يدرسها أعضاء المجموعة .

إجراءات جيكسو (٢ Jigsaw)

١. اختبار وحدة تعليمية من الكتاب وتقسيمها إلى عدة مواضيع أساسية .
٢. تشكيل مجاميع مكونة من (٥-٦) طلاب والمجموعة الواحدة تكون متباينة في التحصيل .
٣. تعيين جزء من المادة لكل عضو من المجموعة واعتبار هؤلاء الأعضاء خبراء في المواضيع الخاصة بهم.
٤. توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة أصلية تحتوي على قائمة بالمواضيع التي تتضمنها الوحدة .
٥. تكليف طلبة المجاميع الأساسية بدراسة الوحدة في المنزل مع التركيز على الموضوع الخاص بهم.
٦. بعد ذلك يطلب من خبراء المجاميع المختلفة الذين لهم نفس الموضوع بالاجتماع ومناقشة الموضوع وتقديم ورقة المناقشة لتكون خطة عمل لكل مجموعة خبراء .
٧. بعد الانتهاء من المناقشة بين أعضاء مجموعة الخبراء يعود الخبراء إلى مجاميعهم ليقوموا بتدريس المعلومات المتعلقة بمواضيعهم للأعضاء الآخرين .
٨. بعد الانتهاء من التدريس يخضع كل طالب للاختبار يغطي جميع الأجزاء وعلى الطلبة الإجابة على جميع الأسئلة .
٩. تعامل نتائج الاختبار على أنها درجات للمجموعة بعدها يعلن عن النتائج .
١٠. تكرار الخطوات الثمان الأُول لكل المواضيع اللاحقة ضمن الوحدة ، وبعد كل اختبار يتم حساب درجات المجموعة استنادا إلى نقاط تحسن الطلبة كأفراد ويعلن عن موقف المجموعة (H, Martorell, ١٩٩١, P. ١٠٥) .

ز. دور المتعلم والمعلم في المجاميع الصغيرة

في المجاميع الصغيرة يسند لكل عضو في المجموعة دور محدد وهذه الأدوار تكمل بعضها البعض ومن الأفضل ان يقوم المعلم بتوزيع الادوار على الطلاب (Learning Group) أمر للطلاب (Social Group) ومن امثلة تلك الأدوار :

١. القيادي (Leader) ودوره يتركز في شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع.
٢. المسجل (Recorder) يقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما توصل إليه المجموعة من نتائج ونسج التقرير النهائي.

٣. الباحث (Researcher) ويتلخص دوره في تجهيز المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة . (جزنسزن وروجر وهوليك ، ١٩٩٥) (موقع مجلة رسالة الخليج العربي (الانترنت)) .

دور المعلم في المجاميع الصغيرة

نحن نعلم ان المعلم يملك من السلطة والصلاحية ما يخوله لان يتصرف كما يشاء في غرفة الصف وهذا هو الحال في معظم مدارسنا وهذا يعتمد على مشاركة المعلم في المناقشة .كذلك يستطيع المعلم ان ينفرد بالكلام كله في غرفة الصف او يصمت ويعطي الفرصة للطلبة للقيام بعملية الكلام والحوار او ليتصرف بطريقة معتدلة او أن يكون وسطاً بين ان يصمت او يتكلم . إن مثل هذا التحليل يقودنا إلى القول إن على المعلم أن يحد من مقدار كلامه او مشاركته في النقاش وتوجيه او تصحيح خطأ ارتكبه أحد الطلبة او الطلب من احدهم بأن لا يرفع صوته عاليا عند الحديث. او الطلب من عدم القيام بالحديث واعطاء فرصة لزملائه وغير ذلك من امور تعطي للطلبة فرصة اكبر للمشاركة في النقاش و الاستفادة منه حتى ان بعض المعلمين قد يطلب من احد الطلبة ان يبادله المكان (أي يجلس المعلم على مقعد الطالب مع الطلبة) في كثير من الاحيان وهذا يعطيه فرصة للاستماع ويعطي الطلبة فرصة للتحدث مع بعضهم وتوجيه اسئلتهم وتعليقاتهم إلى بعضهم بدلا من توجيهها إلى المعلم . على الرغم من ذلك نجد ان بعض الطلبة يرفض صمت المعلم بقصد او بدون قصد فيحاول ان يوجه سؤاله إلى المعلم بدل من توجيهه إلى زميله الطالب .

ويرى الباحث ان يكون المعلم احد اعضاء المجموعة له ما لهم وعليه ما عليهم وان لا يتدخل في النقاش الا لتصحيحه واعادته إلى مجراه او عندما تكون هناك ضرورة لان يتدخل.

لذلك يمكن تلخيص دور المعلم بما يلي

١. تحديد اهداف الدرس ومدة الانجاز بوضوح وما يتوقع تحققه.
٢. مناقشة الطلبة في موضوع التعاون واهمية العمل في المجاميع الصغيرة.
٣. اتخاذ قرار حول كيفية توزيع الطلبة في مجاميع.
٤. شرح المواضيع المهمة التي تكلف بها المجاميع والتأكد من أنّ المهمة التي تكلف بها المجاميع تعاونية .
٥. مراقبة أداء الطلبة في المجاميع وتقديم المساعدة حينما تكون ضرورية لذلك .
٦. تقييم انجاز الطلبة ومساعدتهم على تقويم مدى مشاركة بعضهم لبعض.
٧. تحديد معايير التقويم التي استخدمها .

(الأردن ، وزارة التربية ، ١٩٩٥ ، ص ٨٧-٩٨)

ح. جلوس الطلبة في المجاميع الصغيرة

لكي يتحقق المستوى العالي من النجاح في الحوار بالمجاميع الصغيرة يجب مراعاة ترتيب جلوس المجاميع في البيئة التعليمية ويعتبر هذا جزءً من الخطوات المهمة في تنفيذ هذا التعلم .ففي المجموعة الثنائية يقترح كانثون (Canthon, ١٩٨٩) انه يمكن ترتيب الأعضاء بالجلوس جنبا لجنب وهنا تصل المجموعة إلى اعلى مستوى من النجاح ولا ينصح بالجلوس وجها لوجه لأعضاء المجموعة لان المادة التعليمية قد تبدو مقلوبة لا حد العضوين إضافة إلى بعد المسافة بينهما ، أما في الوضع الثلاثي للمجموعة فيصعب مشاركة جميع أعضاء المجموعة في فاعلية اذا لم يحسن ترتيب أعضاء المجموعة لذلك يفضل جلوس المجموعة مع بعضها .

أما الوضع الرباعي يجب وضع المجموعة على مقعد بحيث لا تظهر المادة التعليمية مقلوبة بالنسبة لأحد أعضاء المجموعة وان يلاحظ ان جميع الأعضاء يشاركون بعضهم وبشكل عام .ويحسن بالمعلم مراعاة :

أ- عدم جلوس اي طالب بحيث يكون ظهره للمعلم .
ب- وجود مسافة قصيرة بين اعضاء المجموعة بحيث لا تكون المقاعد متباعدة

(Cantion, ١٩٨٩, P. ٢٠)

ويقترح جونسون (Johnson, ١٩٨٨) ان الطريقة الدائرية هي افضل جلسة لترتيب المجاميع حتى يتحقق الاتصال الدائري بين الاعضاء ويتمكن المعلم من الوصول إلى اعضاء المجاميع ويضيف انه يجب ان تكون المجاميع متباعدة عن بعضها حتى لا يحصل نوع من التداخل بين المجاميع الأُخر (Johnson, W., David, ١٩٨٨, P. ٥٨) .

إن تشكيل المجاميع من الاساليب المستعملة بالمجاميع الصغيرة وفي تعليم الطلبة وفي مراعاة الفروق الفردية ويعطي هذا الاسلوب أفضل النتائج عندما يكون منظما وعندما توضع الأدوار والتعليمات بشكل كامل (الأردن ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، ص ١٢٨) .

ط. حجم المجموعة في المجاميع الصغيرة

اختلفت الآراء بشأن تحديد العدد الأمثل للمجاميع . فقد أشار بعضهم أن المجموعة الواحدة تتراوح ما بين (٥-١٥) عضواً في حين أشار البعض الآخر إلى أنه يجب أن يكون عدد أعضاء المجموعة لا يقل عن (٥ – ٧) أعضاء (شريف ، ١٩٨٤ ، ص ١٣) .

ويقترح جيمس (James, ١٩٨٩) ان تتراوح المجموعة بين (٢-٦) أعضاء ويعتمد ذلك على نوع المهمة والأهداف المرسومة (James, ١٩٨٩, P. ٩٩) .

في حين يقترح كيلر (Keeler Reves, ١٩٩١) أن يبقى عدد أفراد المجموعة قليلا من (٢-٣) أعضاء (Keeler Reves, ١٩٩١, P. ٧١) .

ونصح لي (Li, ١٩٩٠) المعلمين باستخدام المجاميع المستندة إلى الحوار والمناقشة وذلك لقيام المعلم بتوزيع الطلبة إلى مجاميع تضم كل منها (٣-٥) أعضاء وذلك حسب الصف (X. Li, ١٩٩٠, P. ٢٣٥) .

بينما يقترح فريق من خبراء التطوير التربوي العالمي بان تضم المجموعة الواحدة من (٤-٦) طلاب وتشكل المجموعات عن قصد حيث تحقق توازنا بين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المتدني وبين الطلبة من خلفيات مختلفة (الأردن ، وزارة التربية ، ١٩٩٥ ، ص ١٣) .

إن الجوانب الايجابية للمجموعة المكونة من (٣-٤) أفراد تشجع المزيد من النقاش وطرح الأسئلة وتزيد من الحاجة إلى المهارات التعاونية ومن مهارات التفكير الناقد وتنمي مهارات اجتماعية من مستوى أعلى (الأردن ، وزارة التربية ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٢) .

واستراتيجيات التعلم التعاوني تتطلب توجيه عملية التدريس عن طريق إعطاء الفرصة للطلاب لأداء الأنشطة والمهام وممارساتها في مجموعات صغيرة غير متجانسة للحصول على مكافآت للمجموعة كلها فبعد ان يكون قد حدد معداته يسعى إلى تشكيل المجموعات التعليمية التي يفضل ان لا يزيد عدد افراد ما عن (٢-٦) أفراد .

ي. المكافآت في المجاميع الصغيرة

تبرز المكافآت داخل غرفة الصف الذي يدرس بطريقة الحوار بالمجاميع الصغيرة من خلال مراحل تستند على السلوك الصحيح المرغوب فيه قد تكون هذه المكافأة زيادة في

العلامات او استحسان المعلم ورضاه او مكافآت مادية محسوبة او القيام برحلة ترفيهية وكذلك يمكن لتلك المكافآت ان تتنوع في مدى تكرارها وقيمتها معتمدة على الأداء او النتائج ، فالمكافئة قد تقدم هدية إلى المجموعة ككل او إلى الصف بكامله.

وعندما ترغب المجموعة التعليمية في الحصول على مكافأة امامها وسيلتان للحصول عليها.

الأولى أن يقوم كل واحد منهم بدافع ذاتي وذلك بان يبذل أقصى ما عنده من جهد للوصول إلى النجاح بانجاز المهام الموكلة اليه .

والثانية يقوم على قيام كل فرد بحث رفاقه بالتشجيع والمساعدة على بذل اقصى طاقاتهم لانجاز المهام الموكلة اليهم.

هذا يعني ان المجموعة التعاونية تخلق وضعاً يساعد أعضاءها بان يبذلوا اقصى جهدهم لتوفير الظروف التي تمكنهم من الحصول على المكافآت بالتعاون فيما بينهم لان نجاح الفرد من نجاح المجموعة ، وهذا يجعلهم يتلقون الثناء والاستحسان على العكس من ذلك سيتلقون اللوم اذا لم يتم توجبه الثناء اليهم بشكل مباشر فان شكل المكافئة التعاونية يؤدي إلى خلق دافع للعمل الجماعي المرغوب فيه (Slavin, RE, ١٩٨٠, P. ٣٢٧-٣٢٨)

يشير سلافين (Slavin, ١٩٨٣) في هذا المجال ان الخاصية الأساسية للتعلم بالمجاميع الصغيرة هي ان اثنين او اكثر من الافراد سيمنحون مكافأة مساوية اذا استطاعوا العمل بنجاح في العمل لذلك يمكن تصنيف الحوافز في المجاميع التعاونية او الافراد على النحو الآتي :

١. تعطي المكافآت للمجموعة بعد تقويم عمل أفرادها اذ يقوم عمل الطلبة بشكل فردي يجري تحديد العلامات لأفراد المجموعة والمجموعة الفائزة هي التي تحصل بأعلى معدل وتعطى المكافآت لها كحافز لإتقان التعلم .
٢. تعطى المكافآت للمجموعة على أساس نتائج تعلمها عندما يعمل الطلبة سوية كمجموعة لإنتاج ورقة عمل واحدة مشتركة او لاختبار واحد مشترك كوسيلة معتمدة لتقويم عمل المجموعة وتعطى المكافأة للمجموعة الفائزة.
٣. تعطى المكافآت للأفراد من أعضاء المجموعة او للمجموعة نفسها على اساس التعلم الفردي واتقان العمل داخل المجموعة او المجموعة التي تحصل على اعلى النتائج في الصف كله تمنح علامة او مكافأة ويمنح أفرادها الحوافز والمكافآت تثمينا لنجاحهم مثل الشهادات وعبارات الاستحسان او المكافآت المادية (Slavin, RE, ١٩٨٠, P. ٤٧٣) .

ك. تقويم طريقة المجاميع الصغيرة

تتصف طريقة المجاميع الصغيرة كغيرها من طرائق التدريس بسمات ايجابية وأُخر سلبية ويمكن تلخيصها بما يلي:-

أ- <u>الايجابية</u>

١. رفع التحصيل الاكاديمي وزيادة التذكر لفترة اطول.
٢. استعمال اكثر لعمليات التفكير العملي وزيادة الدافعية والعلاقات الايجابية بين الفئات غير المتجانسة.
٣. تكوين مواقف ايجابية تجاه المدرسة واتجاه المعلمين والاخذ بوجهات نظر الاخرين مع احترام عالٍ للذات .
٤. زيادة التوافق النفسي الايجابي والسلوكيات التي تركز على العمل وكذلك اكتساب مهارات تعاونية اكثر (جونسون وجونسون وهوليك) (Johnson & Johnson, ١٩٨٨, P. ١٤ - ١٥) .

ب- <u>سلبيات المجاميع الصغيرة تتمثل بما يلي</u>

١. عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام مهارات التعلم بطريقة الحوار بالمجاميع الصغيرة.
٢. ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلبة بالصف الواحد مع نقص في نوعية أثاث الفصل من الكراسي والطاولات (جونسون وجونسون وهوليك) (Johnson & Johnson, ١٩٨٨, P. ١٤ - ١٥) .

<u>ثالثا : الطريقة الإلقائية أو المحاضرة (Lecture telling method)</u>

هذه الطريقة استخدمت من القدم في التدريس منذ العهود اليونانية والرومانية القديمة . كذلك استخدمها العرب المسلمون أيام ازدهار الحياة الفكرية في العهدين الأموي والعباسي والدويلات التي تلتها في الشرق والغرب وزاد الاهتمام بها في أوربا أيام العصور الوسطى نظرا لندرة الكتب المطبوعة في الجامعات . وقبل اختراع آلة الطابعة من قبل الألماني جوتنبرغ (Gohenburg) في القرن الخامس عشر حيث كانت الكتب قليلة لا يملكها غير أساتذة الجامعات الأمر الذي جعل المعلمين يستخدمون المحاضرة عند تدريسهم الطلبة ولعبت طريقة المحاضرة دور بارز في العملية التربوية حيث استخدمها المعلمون واساتذة الجامعات بشكل واسع في المؤسسات التعليمية على الرغم من ظهور طرائق تدريس جديدة ومتنوعة.كما ويعتقد بعض علماء التربية ان احد اسباب استخدامها هو سهولة تطبيقها وقبولها من الطلبة واكثر ضماناً للنتائج وانتشرت هذه الطريقة فيما بعد في مختلف المداخل

التعليمية واصبحت من اكثر طرائق التندريس شيوعا في العالم (سعادة ، ١٩٩٨ ، ص ٨١-٨٤) (سعادة ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٢) .

أ. مفهوم طريقة المحاضرة أو الإلقاء

هي طريقة اتصال شفوي بين شخص واحد ومجموعة من الاشخاص اعدت لغرض تعليمي يتم فيها نقل المعرفة ومساعدة الطلبة على تنظيمها وتسهيلها بشكل يساعدهم على ادراك وفهم العلاقة بين اجزائها المختلفة (Jarolimek John & Clifford. D, ١٩٧٦, P. ٩٤) .

ويرى فريق آخر من العلماء أنها تعني تزويد مجموعة من الناس بتوضيحات عن موضوع ما او ظاهرة ما وتعني في مجال التعليم قيام المحاضر بتزويد الطلبة بالحقائق والافكار والمعلومات الأُخر الضرورية لهم (Jarolimek John & Clifford. D, ١٩٧٦, P. ٩٤) .

ويعرفها (سعادة ، ١٩٩٨) انها طريقة التدريس التي يتولى فيها شخص ما بتزويد مجموعة من الاشخاص بالمعلومات والحقائق او البيانات الشفوية ذات العلاقة بموضوع من الموضوعات ويكون فيها المحاضر هو محور النشاط الأساس في ذلك اللقاء (سعادة ، ١٩٩٨ ، ص ٨٣)

يعرفها (مطاوع ، ١٩٨١) بانها الطريقة التي يقوم بها المحاضر بالقاء المعارف والمعلومات على الطلبة سواء كانت اخباراً عن احداث ماضية أم واقفة حاليا باسلوب اخباري في حين يظل الطلبة في موقف سلبي يتلقون المعلومات جاهزة دون اي فعالية او نشاط (مطاوع ، ١٩٨١ ، ص ٢٧) .

ب. استعمالات طريقة المحاضرة

١. تستعمل لتقديم موضوع معين فالمعلم الناجح يثير اهتمام طلبته بموضوع الدرس وبالمعلومات التي يطرحها عليهم.
٢. تستعمل لتقديم افكار ونظريات جديدة ومهمة في حياة الطلبة قد لا تقدمها الكتب المستخدمة داخل حجرة الصف.وعلى المعلم التركيز على ان المحاضرات ليست وجهة نظر واحدة ولابد من تقويمها او تعرضها للنقد.
٣. تستخدم لربط الافكار مع بعضها وتعليم الطلبة كيفية تحقق ذلك.

٤. تستعمل لاعطاء وجهة نظر معينة قد يستخدمها المعلم كطريقة لطرح وجهة نظر شخصية له في مشكلة معينة.
٥. تستعمل لمراجعة موضوع او جزء من المادة الدراسية او للتأكد من مدى فهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات والرد على استفسارات في بعض جوانبها.
٦. قد تستخدم من اجل تشجيع الطلبة على القيام بنشاط معين عن طريق توضيح أهمية هذا النشاط وأثره في مدى فهمهم لجوانب المادة الدراسية .
٧. تستخدم لتوضيح بعض المفاهيم والأفكار الصعبة .
٨. تستعمل لتنمية المعلومات وأفكار معينة .
(سعادة ، ١٩٨٥ ، ص ٨-٩) (سعادة ، ١٩٩٨ ، ص ٨٥).

وتسهل طريقة المحاضرة استخدام وسائل تعليمية بصرية وسمعية لغرض الإلقاء والشرح لزيادة المهارات والعادات المرغوب فيها (ريان ، ١٩٨٨ ، ص ٢٠٢)

ج. أنواع المحاضرات

هناك نوعان من المحاضرات أولها المحاضرة الرسمية (المحاضرة الطويلة) (The formal lecture) تغطي هذه المحاضرة الفترة الزمنية المخصصة لها أو معظمها . وهي سهلة التنظيم ومنطقية في نقل المعلومات واقتصادية في المال وتعتبر ضرورية عندها يتم تطبيقها بتشجيع التعلم عند الطلبة. (مطاوع ، ١٩٨١ ، ص ٢٧) .

من المآخذ عليها انها طريقة تدريس من جانب واحد (المعلم) ولا يتم تطبيقها بشكل جيد الا اذا كان عدد الطلبة كبيراً ويتم التركيز على ثقل المعلومات مما يجعلها قليلة الجدوى في الاستقصاء الناجح كما تؤدي هذه الطريقة إلى إشغال ذهن الطلبة عن متابعة المحاضرة علاوة على الملل الذي يسيطر على الطلبة وقد تصل إلى مستوى متدني اذا كانت لغة المحاضرة ضعيفة او غير مفهومة (الكلزة ، ١٤١٥هـ ، ص ٧٩)

والنوع الثاني من المحاضرة هو المحاضرة غير الرسمية (المحاضرة القصيرة) (The Informal lecture) . يتمثل هذا النوع من المحاضرات على شكل عرض شفوي قصير من جانب المعلم لم يتم التخطيط له مسبقا من اجل تزويد الطلبة بمعلومات او توضيح بعض النقاط التي ربما تقضي أمام سير عملية التفكير التأملي (Reflective thinking) عند المعلمين (Hoover Kennth, Hoover, ١٩٧٨, P. ٣٣١) .

تستخدم هذه الطريقة في تقديم موضوع جديد أو تلخيص مشكلة ويمكن استخدامها بفترات زمنية متفاوتة وتتمثل فوائدها في الدور النشيط الذي يقوم به الطلبة فيها وفي التقليل من دور المحاضر الذي يكون مصدر النشاط الرئيس في المحاضرة الطويلة ومن المآخذ عليها انها اقل تنظيماً من المحاضرة الطويلة ، واقل هدف وذلك نتيجة المشاركة القليلة من جانب الطلبة ومع ذلك يستطيع المحاضر الناجح معالجة هذه المشكلة (Easton Rothwell, ١٩٨٤. P. ٤٦)

د. تخطيط المحاضرة

تقع على المعلمين مسؤولية التخطيط المطلوب للمحاضرة لان الصعوبات ترتبط بطريقة او باخرى بالتخطيط المناسب للمحاضرة ومن الافضل ان تكون معظم دروس المحاضرة قصيرة.

ويتفق الباحث مع اراء الكثير من المربين أن هناك الكثير من الاسباب التي تؤدي إلى فشل المحاضرات ويمكن تجاوزها باثارة اهتمام الطلبة او حثهم على التعلم فالمحاضرات الجيدة تحتاج إلى وقت اطول لاعدادها وتخطيطها وعلى المحاضر الاخذ بالنقاط الاتية عند التخطيط لمحاضرة جيدة.

١. نوعية الطلبة من خلال قدراتهم واهتماماتهم وخلفياتهم .
٢. اختيار الوقت المناسب للمحاضرة .فقد يختلف ميل الطلبة للمحاضرة في الصباح الباكر عنه في نهاية اليوم الدراسي.
٣. التغيرات في خطوات المحاضرة مثل اتاحة فرصة لطرح الاسئلة ومراجعة الملاحظات المكتوبة (سعادة ، ١٩٩٨ ، ص ٩١-٩٧) .
٤. يجب ان تبقى المحاضرة قصيرة لا تزيد عن (٣٠-٤٠) دقيقة فبعد الخمس عشرة دقيقة الاولى من المحاضرة تبدأ فيها التعليم بالنقصان وعند الوصول إلى الدقيقة الخامسة والأربعين من المحاضرة يبدأ الطالب بنسيان معظم ما اكتسبه (Philip et, Meknigth, ١٩٧٥, P. ٣٨)
٥. الانتقال بدقة ووضوح من نقطة إلى اخرى.
٦. التأكد من فهم الطلبة لمعظم الأمور والأفكار التي لها صلة بالمحاضرة. (Armstrong, David. G., ١٩٨٠, P. ٢٣٨)
٧. التخطيط لاستعمال الرسائل التعليمية (سعادة ، ١٩٩٧ ، ص ٤١٥)

هـ. إجراءات تطبيق المحاضرة

على المحاضر السير في خطوات منظمة لتنفيذ المحاضرة تتمثل بما يلي :

١. تحديد موضوع المحاضرة ليسهل على الطلبة متابعة الأفكار والمعلومات التي يطرحها المحاضر .
٢. إثارة انتباه الطلبة طيلة فترة المحاضرة عن طريق طرح أسئلة يتحدى بها تفكيرهم ويثير لديهم الحيرة.
٣. عرض المحاضرة لكي يحقق المعلم أهدافه في إبراز النقاط المهمة في محاضرته فعليه إخبار طلبته بما ينوي القيام به وفقا للخطوات الآتية :
أ- إعطاء ملخص أولي .
ب-طرح المعلومات التفصيلية.
ت-إعداد الملخص النهائي
(Hoover Kennth, Hoover, ١٩٧٨, P. ٣٣٥-٣٣٦) .

٤. يراعي المحاضر الفروق الفردية من خلال تنظيم معلوماته وتحديد لغة وتوجيه نظره للسامعين .
٥. ينوع نبرات صوته أثناء سير المحاضرة ويستخدم الإشارات التي تزيد من اهتمامه بالطلبة.
٦. يتحدث بطريقة جدلية يفكر وهو يتحدث ويتحدث بالطريقة التي يفكر بها مع ملاحظة ردود فعل الطلبة بشكل جيد .
٧. يظهر المحاضر بمظهر الاتزان في حركاته وينتقل في محاضرته من الأشياء المادية الملموسة إلى الأشياء المجردة .
٨. يقوم المحاضر بتقديم محاضرته من خلال الحكم عليها في ضوء المحتوى الذي شملته والأساليب التي استخدمت في عرفها وفي ضوء استجابات طلبته (سعادة ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٥)

و. تقويم طريقة المحاضرة

<u>محاسن طريقة المحاضرة (الإلقاء)</u>

يحقق الاستخدام الأمثل لطريقة المحاضرة الأهداف التعليمية الآتية :

١. تساعد في الحصول على المعلومات ونقلها.
٢. تفيد في تلخيص الكثير من المصادر والمراجع.
٣. تساعد على ايجاد جو من الحماس والتشجيع بين الطلبة.
٤. اقتصادية في الوقت والمال وبالاخص اذا كان التحضير بمستوى عالٍ .

٥. تساعد في توجيه تفكير الطلبة بالاتجاه الصحيح نحو موضوع معين.
٦. سهولة إعداد المحاضرة وتخطيطها (Millsm, HR, ١٩٧٩, P. ١٥٥)
٧. تنمي مهارات الإصغاء لدى الطلبة وإعداد قيادات للمستقبل تساعد على إيجاد معلمين ناجحين ومؤهلين لقيادة الجماعات في المستقبل (ريان ، ١٩٨٨ ، ص ٢٠٩) .

ز. سلبيات طريقة المحاضرة

لا تخلو أي طريقة في التدريس من المآخذ منها ما يخص المادة الدراسية ومنها الطالب ومنها ما يخص الطريقة كما يأتي:

١. الطالب يجد صعوبة في الانتباه أو التركيز (ريان ، ١٩٨٤ ، ص ٢١٠)
٢. تعود الطلبة على مهارة الإصغاء والاستماع دون المشاركة في إجراءات الدرس .
٣. لا توفر الفرصة الكافية للطلبة لإجراء عملية التفكير او القيام بعمليات الاكتشاف (ابراهيم ، ١٩٨٦ ، ص ٧٠) .
٤. معاناة الطلبة في اكتساب الصفات الاجتماعية المرغوب فيها لتحمل المسؤولية والمشاركة في النشاطات واحترام اراء الاخرين .
٥. بسبب قلة النشاطات التعليمية في طريقة المحاضرة تثير الملل والضجر في نفوس الطلبة (الياسين ، ١٩٧٤ ، ص ٨٠) .
٦. تشجع على حفظ المعلومات وقبول الطلبة للمعلم بوصفه يمثل السلطة العليا والمصدر المهم مما يجعلهم قبول اراءه وافكاره المتميزة على انها قيم جيدة ينبغي اتباعها (التل ، ١٩٩٧ ، ص ٢٧٣) .
٧. تحتاج إلى معلم يجيد استخدام اللغة واثارة انتباه الطلبة من خلال تشخيصه وتوجيهه للكثير من المهام (اللقاني ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٣) .

ح. مقترحات لتطوير طريقة المحاضرة أو الإلقاء

يمكن لهذه الطريقة ان تكون اكثر فعالية في زيادة تحصيل المتعلمين اذا راعى المعلمون الآتي :

١. تزويد الطلبة بالكثير من المعلومات الجديدة وتجنيبهم سرد المعلومات المملة .
٢. اطلاع الطلبة على موضوعات المحاضرة والمهارات المراد تعلمها وتسلسل الافكار الموجودة فيها .
٣. القيام بتحليل المحاضرة وتقويم اراء الطلبة وانتقاداتهم .
٤. تنظيم المحاضرة من خلال التخطيط المسبق لها .

٥. سيتغير الطلبة من طريقة المحاضرة في إنماء مهارات التنظيم والتحليل .
٦. استعمال الوسائل التعليمية .
٧. فسح المجال لايجاد نوع من التغذية الراجعة .
٨. القيام بتقويم اراء الطلبة وانتقاداتهم من خلال تحليل المحاضرة .
٩. طرح الامثلة المرتبطة بواقع حياة الطلبة (Bonk, ١٩٨٨, P. ٣٧١)
١٠. طريقة المحاضرة تفيد بتوجيه الطلبة في الكثير من الأنشطة وخاصة في ميدان البحث والتنقيب .
١١. عمل ملخص نهائي للمحاضرة .
١٢. إثارة انتباه الطلبة من خلال تغيير نبرات الصوت أثناء عملية الإلقاء وانتقاله من مكان إلى آخر أمام المتعلمين .
(Cross Richard, E, ١٩٧٨, P. ٢٢٧)

١٣. على المحاضر مشاهدة عدة محاضرات لزملائه المتعلمين في مختلف التخصصات وان يركز على الطريقة والمحتوى وتسلسل الافكار ومدى مشاركة الطلبة فيها (Mcmann Francis, ١٩٧٩, P. ٢٧٠-٢٧٤)
١٤. استخدام لغة عربية فصيحة ما أمكن ذلك (التل ، ١٩٩٧ ، ص ٢٧٥).
١٥. على المحاضر ان يكون مدرباً وممارساً بشكل جيد لطريقة المحاضرة وله القابلية على تحليلها وتقويم اسلوبها (Okebukola, P.A. ١٩٨٥, P. ٢٧٠-٢٧١)
١٦. يجب أن تكون طريقة المحاضرة مناسبة لمستوى الطلبة.

رابعاً : التحصيل نبذة تاريخية

ظل الإنسان عبر العصور المتتالية دائم البحث عن المعرفة لكي يصل إلى الحقيقة التي تحسن أساليب حياته وهذه الحقيقة تتمثل بمعرفة العالم المحيط به . وبدأت المعرفة حينما اكتشف الإنسان البدائي العجلة والشراع والرافعة التي خففت من أعبائه ومشاكله . ثم تطورت هذه المعرفة بعد أن تنبأ العالم البابلي بمظاهر الخسوف إبان القرن السادس قبل الميلاد بعد تطلعه إلى السماء وإعجابه بها .

وأخذ يبحث عن تفسير لهذه الظاهرة وكذلك تبرز المعرفة في تحصيل الإنسان فيما توصل اليه المصريون في افكار التقويم والإلمام بالهندسة بعد الفيضانات السنوية لنهر النيل مما اضطرهم إلى إعادة تقييم حقولهم وعندما لجأ الإنسان إلى البحث عن هذه المشاكل محاولا تفسيرها مهتدياً إلى مصادر متباينة تمثلت بالسلطة التي حاول بها الإنسان البدائي الالتجاء إلى رئيس القبيلة أو رجل الطب لمعرفة ما ينبغي أن يفعله مهتدياً إلى عادات الأسلاف ثم تبلورت الطرائق القديمة في تحصيل المعرفة عن طريق الصدفة او المحاولة والخطأ واذا حدث شئ لا يعرفه بنسبه غالبا إلى قوة غيبية ولم تكن هذه الطرائق فعالة في

المعرفة حيث تؤدي أحيانا إلى أخطاء جسيمة ثم زاد الانسان في تحصيله حتى توصل إلى المنطق وهو طريقة التفكير في الاشياء وهذا ما توصل اليه العديد من الاغريق في تطوير منهج التفكير الاستنباطي حتى اصبح فنا رفيعا هذا النمط سار عليه رجال الكنيسة في العصور الوسطى لأنه يلائم أغراضه ومع ذلك ضيق بعضهم نطاق المنهج الاستنباطي حتى حوله إلى مجرد تدريب عقلي بدل من ان يكون منهجاً للبحث عن الحقيقة . وفي أواخر القرن السادس عشر استبدل (فرانسيس بيكون) (Francis Bacon) هذا المنهج بالمنهج الاستقرائي (فاندالين ، ١٩٨٥ ، ص ٤١-٤٩) .

ومع نشأة الدولة العلمانية القوية في أعقاب العصور الوسطى تزايد التجاء الناس إلى الملوك والمشرعين وإلى المحاكم كمصادر للمعرفة ظنا انها صادقة بالحكم على مشاكلهم من خلال بعض النظريات وعلى هذا الاساس سار الانسان لغرض التحصيل منذ أقدم العصور . وحتى اليوم من العرافين والقادة والحكام مهتدين بالنظريات التي صنفت وفقا لانتقائها الفكري واهدافها وقد تبناها بيري كوهين (P. Kohen) إذ يرى ان النظريات تصنف وفقا لما يأتي :

١- التحليلية (Analytic Theories) : تتمثل على أحكام بديهية واستنباطية دقيقة ولا تقرر شيئاً عن العلم والواقع الحقيقي تشبه المنطق والرياضيات .

٢- النظريات المعيارية (Normative theories) : تلقي الضوء على المواقف المثالية وتركز عليها وتعدها هدفا طموحا للمرء ومثال ذلك النظرية الاخلاقية والجمالية.

٣- النظريات العلمية(Scientific theories) :هي أحكام تجريبية عامة تقرر ارتباطا علميا سببياً بين واقعين او أكثر وسميت بالتجريبية لانها لم تكن للملاحظات الأم ولكن بمعنى ان القضايا والأحكام يمكن ان نستنبطها .

٤- النظريات الميتافيزيقية (Metaphysical theories) : وهي نظريات غير قابلة للاختبار بشكل محدد وهذا لا يعني انها موضوع للتخمين العقلي علما ان بعض هذه النظريات ليس لها دور في العلم في حين أن بعضها الآخر له دور في العلم مثل نظرية الانتخاب الطبيعي لشارلي دارون (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ١٥٨) .

وإلى جانب ذلك يحتاج الإنسان أحياناً إلى الخبراء الذين يعتبرون أكثر ذكاءً من غيرهم إلا انه من الخطر قبول آرائهم من دون تحفظ حيث يجب التأكد من معرفتهم بالحقائق المتعلقة بالمشكلة موضع البحث لذلك يعتمد الإنسان أحياناً في الحصول على المعرفة وهي شائعة بالبحث على خبرته الشخصية ، لكنها تؤدي إلى نتائج خاطئة إذا ما استخدمت دون تمحيص وسار الانسان في بحثه على المعرفة التي حصل عليها منذ قرون طويلة وحتى

يومنا هذا فهو يستخدم في حل المشكلات التي تواجه الاشخاص في الحياة الشخصية والمهنية وان عملية جمع الحقائق عن طريق الملاحظة والتجريب لا يكفي بدون الاستنباط وهذه الحقائق هي الانظمة الاستنباطية النامية المتطورة التي نسميها علوما وهي أكثر اقتصادية في استخدامها (فاندالين ، ١٩٨٥، ص١١٣).

بما ان النتائج التي يصل اليها الإنسان عن طريق التفكير الاستنباطي لا تُصدّق إلاّ اذا اشتقت من مقدمات صادقة لذا توجب على الإنسان ان يجد وسيلة للتحقق من صدق القضايا الأساسية لذلك ابتكر التفكير الاستقرائي الذي يستند على قيام الباحث بجمع الأدلة التي تساعده في إصدار التعميمات وينقسم الاستقراء إلى ما يلي :

١. الاستقراء التام يقوم به الإنسان بحصر كل الحالات الجزئية التي تقع في إطار فئة معينة ويعترف فيما توصل اليه في نتيجة عامة .
٢. الاستقراء الناقص يبنى هذا الاستقراء نتيجة على اساس ملاحظة بعض الحالات التي تنتمي إلى تلك الفئة (فاندالين ، ١٩٨٥ ، ص ٤٨-٤٩) .

وظل الإنسان دائم البحث عن المعرفة حتى توصل إلى المنهج الذي تولدت عنه الحركة العلمية الحديثة الذي وضع جذوره (فرانسيس بيكون) كما أسلفنا عندما هاجم المنهج الاستنباطي في الوصول إلى النتائج واستبدله على أساس نتائج عامة تبنى على الواقع الذي نلاحظه . ويعطي في النهاية اكداساً من المعلومات قد لا تكون لها علاقة بالمشكلة لذلك حاول رجال مثل نيوتن (Newton) وجاليلو (Galileo) وخلفاءهم بايجاد منهج اكثر فاعلية في تحصيل المعرفة وموثوق به ويجمع بين التفكير الاستنباطي و الاستقرائي . ونتج عن هذا الجمع بين الفكر والملاحظة منهج البحث العلمي الحديث وهذا ما أوجده وأكد عليه جون ديوي (John Dewey) في كتابه كيف نفكر (How we think?) سنة ١٩١٠ مراحل هذا المنهج تقوم على ما يأتي :

١- الشعور بالمشكلة .
٢- حصر وتحديد المشكلة .
٣- اقتراح حلول للمشكلة .
٤- استنباط نتائج الحلول .
٥- اختبار الفروض عملياً .

ثم أشار إلى توضيح عملية التفكير التأملي وكيف يعمل الاستقراء والاستنباط حيث يمهد الاستقراء عملية التفكير لتكوينه الفروض ، والاستنباط بكشف النتائج المنطقية المترتبة عليها لكي تستبعد الفروض التي لا تتفق مع الحقائق ثم يعود الاستقراء ثانية ليساهم في تحقيق الفروض الباقية (فاندالين ، ١٩٨٥ ، ص ٤١-٥١) (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٩) .

وبهذا تمكن الإنسان من خلال تحصيله الذي جناه على مر العصور من ان يحقق تقدماً هائلاً في تطوير وسائل أفضل للبحث عن المعرفة وتعلم خلال ذلك ان يقترب من المجهول وهو أكثر وضوحاً ، إذ اعتقد ذات يوم انه يملك تراثاً من المعرفة اليقينية يمكّنه من ان يجيب اجابات نهائية على اي سؤال ، وهذا ما أكّده التقدم الثوري الذي حققه العلم في القرن الماضي ، فقد القى جانبا ببعض النظريات التي عاشت طويلاً .

وتجعله هذه المعرفة اكثر ميلا بإعادة النظر في النظريات السائدة إذ شكك في صدقها ورغم كل شيء ظل الانسان مستمراً في ادخال التحسينات على أساليبه في الوصول إلى المعارف وتحقيق تحصيل أفضل وعلى هذا الأساس يسير الباحث في دراسته الحالية للوصول إلى الحقائق بأفضل الطرائق والأساليب .

خامساً: الثقة بالنفس وأساليب تنميتها

إن مفهوم الثقة بالنفس شديد الارتباط بذات الفرد التي تكون موضوعا لاتجاهه النفسي.

فعملية حب الذات واحتوائها والرضا عنها واستصغارها او تنزيهها او ادانتها والسخط عليها او كرهها او ضعف الثقة بها ترتبط بالاخرين فمن كره نفسه كره الاخرين ومن استصغر نفسه استصغر غيره ومن شك في نفسه ساوره الشك في الناس ومن ظن في نفسه السوء مال إلى الظن بان الاخرين يظنون به السوء ومن فقد الثقة بنفسه فقد الثقة بالاخرين ، هذا يرجع إلى اتجاهات الفرد وشعوره بسلوكه (راجح ، ١٩٧٠ ، ص ١١٥) .

وقليل من يرضون عن انفسهم تمام الرضا ومن يرضى عنه الناس عنه . وشخصيتك ليست وليدة الساعة التي انت فيها وانما هي نتاج الماضي الذي بدأ في احضان الاب والام ، والامراض التي انتابتهم في الصغر والحوادث المهمة في الاسرة وضعف الثقة بالنفس كل ذلك يرجع إلى نتائج التكوين في الاسرة في الماضي. (هنري ، ١٩٥٢ ، ص ٨-٩) .

وبما ان مفهوم الثقة بالنفس من العناصر التي ترتبط بمفهوم الذات لذلك يكون الفرد ضمن مفهوم الذات الذي هو كل ما يمتلكه للتعبير عن نفسه باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر .

وبما ان مفهوم الذات ذلك التنظيم الادراكي والانفعالي الذي يضمن استجابات الفرد نحو نفسه كلما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحتمل صفة من صفات ضمير المتكلم كأن يقول مثلا انا ناجح او اشعر بانني غير راضٍ عن نفسي ، او لا يحبني والدي ، او لا أحب ان أضايق أخي ، او انني شاب مؤدب ، وما إلى ذلك . اذن فمفهوم الذات معرفة تؤدي إلى تحديد المدى الذي يصل اليه الفرد ولاستثارة إمكانياته المختلفة او عدمه اي مستوى طموحه وما كان الفرد يضع لنفسه أهدافاً وخططاً في مستواه او اعلى منه وبالتالي احتمال النجاح لأهدافه او عكس ذلك من جراء تعرضه لشعور بالفشل والإحباط (الخالدي ، ١٩٧٦ ، ص ١٨٧) .

لذا تعتبر عملية الثقة بالنفس احدى السمات المهمة للشخصية المتكاملة التي ترغب التربية الحديثة في ان تتوافر في شخصية الطالب وهذا ما أكدت عليه التربية المتمثل بدعوة وزارتها في عقد ندوة علمية في (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته واتخاذ القرار وتم عقد هذه الندوة في ٨-١٠/١٢/١٩٨٢) وتوالت الندوات التي تؤكد على تنمية هذا الجانب الذي يصنع من الطالب شخصية قادرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار ومن هذه الندوات الندوة العلمية حول دور الأسرة في تنمية الثقة بالنفس واتخاذ القرار في المدة من ٢٥ – ٢٦ / ٤ / ١٩٨٤ .

إنّ ضعف الثقة بالنفس يسبب ضعفاً في تكوين الفرد بحيث يصبح مقيداً في تصرفاته يميل إلى تجنب الخبرات والمواقف الجديدة وقلق في مواقفه العادية (أبو علام ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٠) .

وللثقة بالنفس علاقة بالعمل الجماعي إذ عن طريقه تتم تنمية ثقة الفرد بنفسه.لان الشخص الذي ينتابه الخجل ينشط مع الجماعة (ومن يقصر به جهده يخجل من عمله فيتشجع فيضاعف الجهد فلا يخشى الفشل وان التفوق في الجماعة يبرز قائداً) (الجسماني ، ١٩٨٤ ، ص ١١٩)

ومن اجل إنماء الثقة بالنفس لدى الطلبة على المدرس اتباع الاساليب الحديثة في التدريس التي تمكن الطالب من ان يتعلم بنفسه وبإشراف وتوصية المدرس اي الاهتمام بطرائق التدريس التي يكون فيها الطالب مركزاً للعملية التعليمية (صفار ، ١٩٨٤ ، ص ٦٦) . ان اشتراك الطلبة في ادارة الصف والمشاركة في العملية التعليمية يزيد من ثقتهم بانفسهم وقدرتهم على التعلم الذاتي والشعور بالمسؤولية والاحترام بين الطلبة والأستاذ (الإمام ، ١٩٨٤، ص ١٨٠) وأكدت الندوة العلمية في دور الأسرة في تنمية الثقة بالنفس واتخاذ القرار في توصياتها في المجالين التربوي والاجتماعي على أعضاء الهيئة التدريسية تشجيع الطلبة على المحاورة والإجابة على أسئلتهم من اجل تنمية التفكير لديهم وتزويدهم

بالمعلومات والحقائق وتدريبهم على المناقشة والحوار المبني على التفاهم الديمقراطي (العراق ، وزارة التربية ، ١٩٨٤ ، ص ٩-١٢) .

ويرى الباحث ان الطالب يكون اكثر ثقة بنفسه اذا عومل معاملة ديمقراطية قائمة على الاحترام المتبادل بينه وبين المعلم من جهة وبين زملائه من جهة اخرى وفسح المجال امامه لممارسة نشاطه وزيادة دافعيته من خلال التغذية الراجعة التي تقدم اليه ممزوجة بنوع من التشجيع والتحفيز .

وعلى هذا الأساس انطلق خبراء التربية وعلم النفس في البحث عن أسرار الشخصية من خلال الغور في أعماقها لأجل الوصول إلى ابعادها التي تجعلنا اكثر معرفة بها.فصمموا الكثير من المقاييس لأجل ذلك وعلى هذا الأساس اعتمد الباحث على مقياس الثقة بالنفس المعد من قبل (أبو علام ، ١٩٧٨) والمعدل من قبل (بليغ الشوك ، ١٩٨٥) لمعرفة معدل الثقة بالنفس وتنميته لدى الطلبة . وقد اعد هذا المقياس من قبل (أبو علام) ثمّ تمّ تعديله من قبل بليغ حميد الشوك باعتباره منسق من واقع البيئة العراقية وكون المقياس صالحاً للاستخدام في مراحل الدراسة الثانوية (الشوك ، ١٩٨٥ ، ص ٣ – ٧٥) .

وقد اعتمد الباحث الصورة (أ) من المقياس لان المقياس يحتوي على صورتين (أ) و (ب) ولكل صورة (٤) فقرات كما قسمت كل صورة إلى قسمين (أ-١)، (أ-٢)، (ب-١)، (ب-٢) يحتوي كل قسم على (٢٠ فقرة).

إذ أن المقياس يحتوي على نوعين من الفقرات : الايجابية تدل على الثقة بالنفس ، والسلبية تدل على ضعف الثقة بالنفس وبعد تعديله من قبل الدكتور بليغ الشوك بعد أن عرضه على الخبراء في التربية وعلم النفس استخلص أربع عشرة فقرة ايجابية وثلاثون فقرة سلبية . بما أن المقياس مصمم لقياس الثقة بالنفس عند الطالبات فعدل من قبل بليغ الشوك لقياس الثقة بالنفس عند الطلاب بعد أن عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والاختبارات والمقاييس استخلص إلى أربع وثلاثين فقرة ثلاث عشرة منها ايجابية إحدى وعشرون فقرة سلبية كما في ملحق (١٣) .

الإفادة من الجوانب النظرية

أفاد الباحث من الجوانب النظرية من جهات عدة هي :

١. التعرّف على مفاهيم محاور البحث .
٢. التعرّف على إجراءات كل محور من المحاور التي يحتويها البحث .
٣. التعرّف على إيجابيات وسلبيات تلك المحاور .
٤. التعرّف على كيفية استعمال هذه المحاور .
٥. التعرّف على ما توصل إليه التربويون من نتائج خلال تطبيق إجراءات هذه المحاور .

القسم الثاني

الدراسات السابقة

اعتمد الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة التي تتلاءم مع دراسته وتناولت ما يأتي :

أولاً : الدراسات التي تناولت الحوار الصفي

أ. الدراسات العربية

١- دراسة زريق ١٩٨٥

جرت هذه الدراسة في الأردن جامعة اليرموك وقدمت لغرض نيل شهادة الماجستير وهدفت إلى التعرف على اثر طريقتي المحاكمة العقلية (الحوار) والمحاضرة في توضيح القيم الاجتماعية لطلبة الصف الثالث الإعدادي لمدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن .

بلغت عينة الدراسة (١٥٣) طالباً وطالبة وزعوا في اربع مجموعات بواقع (٧٨) طالب ضمن مجموعتين ، و (٧٥) طالباً ضمن مجموعتين ، واختيرت المجموعات في ضوء التكافؤ النسبي لمتوسط درجات أي شعبتين من شعب المدرسة المختارة على اختبار تجريبي في ثلاث مواد دراسية مقررة هي (التربية الإسلامية - اللغة العربية – الاجتماعيات) .

اعد الباحث اختباراً من قسمين لقياس مدى قدرة الطالب على توضيح القيم الاجتماعية ولقياس قدرته على الأحكام المتعلقة بتلك القيم وبعد أن طبق الباحث الاختبار على عينة الدراسة ، أسفرت عن النتيجة الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف الثالث الإعدادي لمجموعتي الدراسة ، ولمصلحة المجموعة التي درست بطريقة المحاكمة العقلية (الحوار) (زريق ، ١٩٨٥ ، ص ٤-٦) .

٢- دراسة عطية ١٩٨٩

أجريت هذه الدراسة في الأردن / كلية التربية / قسم المناهج وأصول التدريس- أساليب تدريس التربية الإسلامية لنيل شهادة الماجستير استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الاسلامية لدى طالبات الصف الاول الثانوي في الاردن بلغت عينة الدراسة (١٣٦) طالبة وزعت على مجموعتين متكافئتين بناءا على نتائج الفصل الدراسي الأول في مادة التربية الإسلامية واختيرت المجموعة التجريبية والضابطة عشوائيا.درست المجموعة التجريبية بطريقة الحوار ودرست المجموعة الضابطة بالطرائق التقليدية . أعدت الباحثة خططا تدريسية خاصة لكلتا المجموعتين واستغرقت التجربة (٣) أسابيع وأبقت الباحثة مدرسة المادة نفسها لتدريس مجموعتي الدراسة بعد ان قامت بتدريبها على التدريس بطريقة الحوار . أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للتعرف على مدى اكتساب مجموعتي الدراسة للمفاهيم تكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي بعد التأكد من صدقه وثباته على مجموعتي الدراسة مرتين الاولى لقياس القدرة على التحصيل الآني والثاني لقياس القدرة على الاحتفاظ وكان بعد مرور أسبوعين من الاختبار الأول وبعد استخدام تحليل التباين الثنائي لمعالجة البيانات إحصائياً أسفرت الدراسة عن ما يأتي :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل الآني للطالبات اللائي درسن مفاهيم الفكر الإسلامي بطريقة الحوار ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي درسن المفاهيم نفسها بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعة التي درست بطريقة الحوار.
٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل المؤجل للطالبات اللائي درسن بطريقة الحوار ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي درسن بالطريقة التقليدية ولمصلحة المجموعة التي درست بطريقة الحوار.
٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات في مستويات التحصيل الثلاثة (عال – متوسط – واطئ) اللائي درسن بطريقة الحوار ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي درسن بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعة التي درست بطريقة الحوار.

أما التفاعل بين طريقة الحوار والطريقة التقليدية على الاختيار التحصيلي المؤجل في مستوياته الثلاثة (عال – متوسط - واطئ) ، فقد اسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة الحوار والطريقة التقليدية (عطية ، ١٩٨٩ ، ص ٦١-٦٣) .

٣- دراسة العبيدي ١٩٩٦

اجريت هذه الدراسة في العراق ،جامعة بغداد ،كلية التربية (ابن رشد قسم العلوم التربوية والنفسية ، فلسفة التربية في طرائق تدريس التاريخ) قدمت لنيل شهادة الدكتوراه استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الاول المتوسط للمفاهيم التاريخية، واجريت التجربة في محافظة الانبار (مدينة الرمادي) بلغت عينة الدراسة (٩٠) طالباً ، وزعوا عشوائياً على ثلاثة مجاميع ، بواقع (٣٠) طالب للمجموعة الواحدة ، درست المجموعة الأولى بطريقة المحاضرة ودرست المجموعة الثانية بطريقة المناقشة في حين درست المجموعة الثالثة بالاستقصاء الموجه ، كافأ الباحث بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الاتية (الذكاء ، التحصيل الدراسي للعام السابق ، المعلومات السابقة ، اختبار المفاهيم التاريخية) اعد الباحث خططا تدريسية خاصة لكل مجموعة من المجموعات الدراسية ، واستغرقت مدة التجربة فصلا دراسيا كاملا درس الباحث خلالها المجموعات الثلاث بنفسه . أعد الباحث اختبارا تحصيلا لقياس مدى اكتساب المفاهيم التاريخية يتكون من (٧٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد والصح والخطأ ، طبق الباحث الاختبار بعد ان تأكد من صدقه وثباته وبعد معالجة البيانات احصائيا باستخدام تحليل البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي والاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١. وجود فروق ذات دلالة في اختبار المفاهيم بين متوسط درجات المجموعة التي درست بطريقة المحاضرة لمصلحة المجموعة التي درست بالاستقصاء الموجه.
٢. وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار المفاهيم بين متوسط درجات المجموعة التي درست بطريقة المناقشة وبين متوسط درجات المجموعة التي درست المحاضرة لمصلحة المجموعة التي درست بطريقة المناقشة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اختبار المفاهيم بين متوسط درجات المجموعة التي درست بالمناقشة لمصلحة المجموعتين (العبيدي ، ١٩٩٦، ص ٨٤-٨٨) .

ب – الدراسات الأجنبية

١- دراسة فيتزجيرالد (J. D Fitzgerald, ١٩٧٧)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية جامعة (كلولوراد) هدفت إلى التعرف على اثر عقد مقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية هي (الحوار– المحاضرة -

المحاضرة الموجهة) (Lecture Tutorial) لتعليم مدرسي المستقبل وتدريبهم على طريقة التدريس الاستقصائي (Inquiry Teacher) في موضوع الدراسات الاجتماعية والتربوية.

بلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالبة اختيروا بصورة عشوائية ثم وزعوا بالطريقة نفسها على اربع مجموعات ثلاث تجريبية ، واحدة ضابطة ، بواقع (٣٠) طالبا لكل مجموعة استعان الباحث على ثلاثة محاضرين لتدريس المجموعات التجريبية وطبق الباحث بعد نهاية التجربة اختبارا تحصيليا لقياس الجانب المعرفي واستخدم في تحليل البيانات تحليل التباين وقد اسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١. إنّ الطلاب الذين درسوا بطريقة الحوار والمحاضرة الموجهة حصلوا على نتائج أفضل بكثير من الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة فقط.
٢. ليس هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة الموجهة والحوار.

(Fitzgerald, J. D ١٩٧٧, P. ٦٢-٧٢)

٢- دراسة هولمان (Holman, ١٩٧٩)

جرت هذه الدراسة في جامعة نيومكسيكو وهدفت إلى التعرف على اثر مساق يستخدم طريقة الحوار في مرحلة إعداد المعلمين على المنطق الأخلاقي وحددت الباحثة الهدف الرئيس للدراسة وتمثل بتسهيل تطوير التفكير المعتمد على المبادئ.

بلغت عينة الدراسة (٦٣) طالباً من طلاب جامعة نيومكسيكو بواقع (١٣) طالبا تطوعوا ليمثلوا المجموعة التجريبية ، و (٥٠) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة .درست المجموعة التجريبية بطريقة الحوار اما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية ، استغرقت مدة التجربة (١٩) ساعة خلال الفصل الدراسي لعام (١٩٧٨).

أعدت الباحثة اختبارا يسمى (بتعريف الاهداف) طبق على عينة الدراسة (قبليا) قبل اجراء التجربة و (بعديا) بعد اجراء التجربة ثم استخدمت الباحثة اختبارات لمقارنة المتوسطات بين المجموعتين التجريبية والضابطة واسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (Holman, ١٩٧٩, P. ٤٣٨٢-٤٣٨٣)

ج- موازنة الدراسات التي تناولت الحوار الصفي

قام الباحث بموازنة الدراسات التي استعرضها في ضوء مابينها وبين الدراسة الحالية من اوجه شبه واختلاف وكما ياتي:-

١- إن أغلبها دراسات تجريبية تقوم على التعرف على التحصيل في متغيرات تابعة مختلفة كدراسة زريق (١٩٨٥) ودراسة عطية (١٩٨٩) والعبيدي (١٩٩٦) ودراسة فيترزجيرالد (١٩٧٧) ودراسة هولمان (١٩٧٩). وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في كونها دراسة تجريبية تهدف إلى التعرف على اثر استعمال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة لطلاب الصف الثالث معهد اعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بانفسهم.

٢- اعتمدت بعض الدراسات التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي كدراسة عطية (١٩٨٩) ودراسة العبيدي (١٩٩٦) ودراسة هولمان (١٩٧٩) ودراسة فيتزجيرالد (١٩٧٧) بينما اعتمد بعضها التصميم العاملي (٢x٢) كدراسة زريق (١٩٨٥). وسارت الدراسة الحالية على نفس النهج في استخدام التصميم .

٣- أجريت الدراسات السابقة في ثلاث أماكن إذ أجريت دراسة زريق (١٩٨٥) ودراسة عطية (١٩٨٩) في الاردن بينما اجريت دراسة العبيدي (١٩٩٦) في العراق اما دراسة فيتزجيرالد (١٩٧٧) ودراسة هولمان (١٩٧٩) أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية . أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق .

٤- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ، فمنها ما هدف إلى التعرف على اثر طريقة الحوار في توضيح القيم الاجتماعية لطلبة الصف الثالث الإعدادي كدراسة زريق (١٩٨٥) ومنها ما هدف إلى التعرف على اثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الأول ثانوي كدراسة عطية (١٩٨٩) ومن الدراسات ما هدف إلى التعرف على اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الاول متوسط للمفاهيم التاريخية كدراسة العبيدي (١٩٩٦) ومنها ما هدف إلى التعرف على اثر عقد مقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية (الحوار – المحاضرة - المحاضرة الموجهة) كما في دراسة فيتزجيرالد (١٩٧٧) ومنها ما هدف إلى التعرف على اثر مساق يستخدم طريقة الحوار في مرحلة اعداد المعلمين على منطق الاخلاق كدراسة هولمان (١٩٧٩). والدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات السابقة في أهدافها إذ هدفت إلى استعمال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في التحصيل وفي الثقة بالنفس .

٥- اغلب الدراسات السابقة صاغت أهدافها على شكل فرضيات ، والدراسة الحالية سارت على المنهج نفسه.
٦- اختلفت الدراسات السابقة في تحديد مجتمع الدراسة فمن الدراسات ما تناول مجتمع بحثها طالبات المرحلة المتوسطة كدراسة عطية (١٩٨٩) ودراسة العبيدي (١٩٩٦) ومنها ما تناول مجتمع بحثها الدراسة الثانوية ومنها دراسة زريق (١٩٨٥) ومنها ما تناول مجتمع بحثها الدراسة الجامعية كدراسة فيتزجيرالد (١٩٧٧) ومنها ما تناول مجتمع بحثها وكالة الغوث الدولية كدراسة هولمان (١٩٧٩) . أما الدراسة الحالية فتناولت مجتمع بحثها معهد اعداد المعلمين .
٧- تباينت احجام العينات في الدراسات السابقة فكانت اكبر عينة (١٥٣) طالباً وطالبة كما في دراسة زريق (١٩٨٥) واصغر عينة في دراسة هولمان (١٩٧٩) اذ بلغت (٦٣) طالباً . أما الدراسة الحالية بلغ حجم العينة (٩٩) طالباً .
٨- اتفقت اغلب الدراسات وبضمنها الدراسة الحالية في كون القائم بالتدريس هو الباحث نفسه باستثناء دراسة عطية (١٩٨٥) ودراسة فيتزجيرالد (١٩٧٧) اذ انتخبا مدرسين لتدريس مجاميع البحث.
٩- استخدمت الدراسات السابقة اختبارات تحصيلية لقياس المتغير التابع وقد تباينت في عدد فقراتها اذ بلغت (٧٠) فقرة في دراسة العبيدي (١٩٩٦) و (٥٠) فقرة في دراسة عطية (١٩٨٩) بينما اعد زريق (١٩٨٥) اختبارا من قسمين لقياس مدى قدرة الطالب على توضيح القيم الاجتماعية وقدرته على الاحكام المتعلقة بتلك القيم بينما استخدم فيتزجيرالد (١٩٧٧) اختبار هارفي بينما استخدمت هولمان (١٩٧٩) اختبارا يسمى (تعريف الاهداف) . أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاختبار التحصيلي الذي يتكون من (٥٠) فقرة.
١٠- استخدمت الدراسات السابقة الوسائل الاحصائية ومنها معاملات الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، مربع كاي ، النسبة المئوية . أما الدراسة الحالية فقد سارت على نهج الدراسات السابقة في استخدام الوسائل الإحصائية المذكورة أعلاه .
١١- اتفقت الدراسات السابقة في نتائجها على وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التحصيل لصالح طريقة الحوار كما في دراسة زريق (١٩٨٥) وعطية (١٩٨٩) والعبيدي (١٩٩٦) ودراسة فيتزجيرالد (١٩٧٧) بينما لم تظهر دراسة هولمان (١٩٧٩) فروقاً ذات دلالة احصائية في حين اظهرت الدراسة الحالية وجود فروق ذي دلالة احصائية لمصلحة طريقة الحوار.
١٢- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها:
أ- اهمية البحث والحاجة اليه.

ب- اختيار التصميم التجريبي الملائم .

ج- اختيار عينة البحث المناسبة.

د- استخدام الوسائل الاحصائية.

هـ- وضع الاجراءات المناسبة للبحث.

و- تحليل البيانات.

ثانيا : الدراسات التي تناولت الحوار بالمجاميع الصغيرة

أ. الدراسات العربية

١. دراسة فراج (١٩٦٩- القاهرة)

(دراسة مقارنة لفاعلية طريقتين من طرائق التدريس طريقة المحاضرات

وطريقة المناقشة في مجموعات صغيرة في تعليم الكبار) .

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم طريقتي المحاضرة والمناقشة كطريقتين من طرائق تدريس العلاقات العامة لمجموعتين من الموظفين وذلك عن طريق اختبار الفرضيتين الآتيتين:

١- المجموعات التي تتعلم بطريقة المناقشة تحقق إحصائيا مستوى أعلى من المجموعات التي تتعلم بطريقة المحاضرة .
٢- المجموعات التي تتعلم بطريقة المناقشة تحتفظ إحصائيا بقدر من المعلومات اكبر من المجموعات التي تتعلم بطريقة المحاضرة.

اختار الباحث عينة الدراسة وحجمها (٣٦) طالباً من الموظفين الإداريين الذين التحقوا لدراسة مقررات العلاقات العامة في قسم الخدمات العامة بالجامعة الأمريكية موزعين على مجموعة ضابطة (١٦) طالباً درسوا بطريقة المحاضرة .

ومجموعة تجريبية ضمت (٢٠) طالبا درسوا بطريقة المناقشة ساوى الباحث بين أفراد المجموعتين فيما يتعلق بعوامل السن والتعليم ومستوى المسؤولية بالعمل والميل المهني والذكاء والشخصية من اجل أن يضمن جدية المقارنة ودرجة التشابه.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعيا لقياس التحصيل وطبقه ثلاث مرات قبل بدء البرنامج وبعد انتهائه مباشرة وبعد النهاية بستة أشهر كانت النتائج عند مستوى (٠.٠٥) وكما يأتي :

١- أثبتت نتائج الاختبار القبلي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين .
٢- كشفت نتائج الاختبار بعد اتمام البرنامج مباشرة وبعد اتمامه بستة اشهر وجود فروق ذات دلالة احصائية مهمة لصالح طريقة المناقشة وفي ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث تم له التحقق من صحة الفرضيتين وتأكد من فاعلية طريقة المناقشة في تدريس العلاقات العامة لمجموعة من كبار الموظفين وعليه فقد جسدت طريقة المناقشة كطريقة تدريسية لما حققته من نتائج. (فراج ،١٩٦٩،ص١٤٢-١٤٦)

٢. دراسة الشياب (٢٠٠١)

أجريت هذه الدراسة في الاردن وتم الاشراف عليها من قبل جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية (طرائق تدريس العلوم الاجتماعية) طرائق تدريس الجغرافية.

قدمت لنيل شهادة الدكتوراه وهدفت إلى التعرف على (أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن بمادة الجغرافية)

بلغت عينة الدراسة (١٠٧) من الطالبات بواقع (٣٦) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و (٣٥) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية و (٣٦) طالبة للمجموعة الضابطة كافأ الباحث بين المجموعات بالمتغيرات التالية :

الدرجة النهائية بمادة الجغرافية في الفصل الدراسي الأول والاختبار القبلي والعمر الزمني والمستوى التعليمي للوالدين ، اعد الباحث خططاً تدريسية خاصة لكل مجموعة من المجموعات الدراسية واستغرقت مدة التجربة فصلا كاملا حيث درس الباحث خلاله المجموعات الثلاث بنفسه وقام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد يتصف بالصدق والثبات وقامت فرضيات الدراسة على النحو الآتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن باستخدام طريقة التعلم التعاوني وبين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية .
٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وبين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن باستخدام طريقة التعلم التعاوني وبين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بطريقة المناقشة الجماعية .

أظهرت النتائج ما يأتي :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين متوسط طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسْنَ المادة نفسها بالطريقة التقليدية ولصالح التعلم التعاوني وبذلك رفضت الفرضية الاولى.
٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسْنَ المادة باستخدام طريقة المناقشة الاجتماعية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسْنَ نفس المادة بالطريقة التقليدية ولصالح طريقة المناقشة الجماعية وبذلك رفض الفرضية الثانية.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسْنَ مادة الجغرافية بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها بطريقة المناقشة الاجتماعية ولهذا تقبل الفرضية الثالثة ، استخدم الباحث وسائل احصائية مثل تحليل التباين الاحادي والاختبار التائي (T-Test) ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون (الشياب ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٢-١٣٦) .

٣. دراسة الجوعاني (٢٠٠١)

اثر استخدام التعلم التعاوني والفردي في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية العامة –جامعة الموصل – كلية التربية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في التفكير الناقد والتحصيل في مادة الجغرافية العامة لطلبة الصف الأول كلية المعلمين مقارنة بالطريقة التقليدية وبلغت عينة البحث (٦٥) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث شعب دراسية تم اختيارها بصورة عشوائية وقام الباحث بتدريس مجاميع البحث بنفسه اذ درست المجموعة الاولى باسلوب التعلم التعاوني ودرست المجموعة الثانية باسلوب التعلم الفردي ليمثلا المجموعتين التجريبيتين في البحث فيما مثلت المجموعة الثالثة المجموعة الضابطة حيث درست بالطريقة التقليدية.استخدم الباحث مقياساً جاهزاً لقياس التفكير الناقد فيما اعد اختبار تحصيليا من نوع الاختبار من متعدد تكون من (٥٠) فقرة لقياس التحصيل وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التعاونية على المجموعة الضابطة

في التحصيل كما اظهرت النتائج إلى تساوي المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالتعلم الفردي في المجموعة الضابطة في التحصيل فيما أشارت النتائج إلى تساوي المجموعتين التجريبيتين بالتفكير الناقد (الجوعاني ، ٢٠٠١ ، ص ٥٠-٦٢) .

ب – الدراسات الأجنبية

١. دراسة جيني (١٩٦٢) ألمانيا (Gnaey, ١٩٦٢)

مقارنة لأثر طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة مقابل جلسات المناقشة بقيادة المعلم في تحصيل الطلاب والمدرك الحي في علم النفس التربوي.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بتلر في ألمانيا وهدفها المقارنة بين تحصيل صفين في موضوع علم النفس التربوي. محاولة قياس أي اختلافات تطرأ على استيعاب الطلاب للصيغ العلمية والمتعة والفهم للمنهج.

قامت الدراسة على الفرضيات الآتية:

١- إن دروس طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة يجب أن توضح أن هنالك تحصيلاً أحسن من طريقة المناقشة التي يقودها المدرس وهذا يعتمد على رغبة الطالب الصادقة في تنفيذ ذلك.
٢- إن طلاب طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة يجب أن يفهموا المنهجية بصورة أكثر عملية ومتعة وإدراك من طلاب طريقة المناقشة التي يقودها المدرس .
٣- مهما كانت الطريقة ممتعة وعملية ومفهومة يجب أن ترتبط في التحصيل الأكثر.

بلغ حجم عينة البحث (٨٤) طالباً وطالبة يكوّنون صفين اختارها الباحث بطريقة عشوائية من المرحلة الثانية في الجامعة . درست الصفات بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس لمدة سبعة أسابيع . كانت الأنشطة الصفية خلالها متوازنة . أدى كلا الصفين اختبارين اتضح من خلالهما انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية . بين تحصيلهما وفي بداية منتصف الأسبوع الخامس تغيّر تدريس الصف (ب) إلى طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة فقسم الطلاب إلى مجموعات تضم تسعة أو عشرة طلاب وتتكون هذه المجموعات من طالب واحد لمستوى A وطالب بمستوى D وأربعة بمستوى B ومن (٣-٤) بمستوى C اعتمد الباحث في تصانيفهم الاختبارين الأولين بينما استمر العمل بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس في الصف (أ) نظمت اختبارات موضوعية مرة أخرى في الأسابيع السابع والثامن. والحادي عشر لقياس مستوى التحصيل في كلتا المجموعتين وقد أوضحت النتائج ما يلي:-

١- توجد فروق ذات أهمية في التحصيل بين المجموعتين .
٢- طلاب طريقة المناقشة التي يقودها المدرس تعلموا المنهج بصورة أكثر فاعلية وأكثر فهماً من الطلاب الذين تعلموا بطريقة المجموعة الصغيرة. (Gnaey, ١٩٦٢, P. ٥٩) .

٢. دراسة سامانى جان ١٩٩٥ ,Asamani Jane

جرت هذه الدراسة في ولاية تسني في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المجاميع الصغيرة والتفكير الناقد والتحصيل.

بلغت عينة الدراسة (٨٠) طالبة وزعت في شعب مختارة للقراءة العلاجية وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة درست المجموعة التجريبية المادة العلمية من كتاب التفكير الناقد الذي درس لهذا الغرض بينما المجموعة الضابطة درست نفس المادة العلمية بالطريقة الاعتيادية.

استمرت مدة التجربة (١٤) أسبوعاً في ولاية تنسي ثم استخدمت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة اختبار (F) لمعرفة العلاقة بين المجموعات وتمت مقارنة العلامات التي حصل عليها الطلاب في الاختبار القبلي بتلك التي حصلوا عليها في التحليل الإحصائي وحصل على النتائج الآتية:

هناك فروق دالة بين المجاميع الصغيرة التي تمثل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث علامات التحصيل تبعا للأدوات المستخدمة ولصالح المجاميع الصغيرة (التعلم التعاوني) حيث وجد أنها طريقة فعالة للتعلم ويمكن استخدامها في علاج القراءة وتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب (Asamani, ١٩٩٥, P. ١٥٩).

ج. موازنة الدراسات التي تناولت الحوار بالمجاميع الصغيرة

قام الباحث بموازنة الدراسات التي استعرضها في ضوء ما بينها وبين الدراسة الحالية من أوجه شبه واختلاف وكما يأتي :

١- إن جميع الدراسات السابقة دراسات تجريبية تقوم على التعرف على أثر التحصيل والتفكير الناقد في متغيرات مستقلة كما في دراسة فراج (١٩٦٩) ودراسة الشياب (٢٠٠١) ودراسة الجوعاني (٢٠٠١) ودراسة جيني (١٩٦٢) ودراسة سامانى جان (١٩٩٥) والدراسة الحالية هي دراسة تجريبية تهدف إلى التعرف على اثر الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم .
٢- أجريت الدراسات السابقة في خمسة مواقع مختلفة إذ أجريت دراسة فراج(١٩٦٩) في القاهرة وأجريت دراسة الشياب (٢٠٠١) في الأردن ، بينما أجريت دراسة

جيني (١٩٦٢) في ألمانيا وأجريت دراسة (ساماني جون ، ١٩٩٥) في أمريكا وأجريت دراسة الجوعاني (٢٠٠١) في العراق ، بينما الدراسة الحالية أجريت في العراق.

٣- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فمنها ما هدف إلى تقييم طريقتي المحاضرة والمناقشة كطريقتين من طرائق تدريس العلاقات العامة كما في دراسة فراج (١٩٦٩) ومنها ما هدف إلى التعرف على اثر استخدم التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي كما في دراسة الشياب (٢٠٠١) ومنها التعرف على اثر طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في التفكير الناقد والتحصيل في مادة الجغرافية العامة لدى طلبة الصف الأول كلية المعلمين كدراسة الجوعاني (٢٠٠١) ومنها ما هدف إلى مقارنة بين تحصيل صفين في علم النفس التربوي لطلبة المرحلة الجامعية كدراسة (جيني ١٩٦٢) ، ومنها ما هدف إلى التعرف على العلاقة بين (المجاميع الصغيرة) التعلم التعاوني والتفكير الناقد والتحصيل كما في دراسة (ساماني جون ، ١٩٩٥) . أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التعرف على اثر الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث / معهد إعداد المعلمين وزيادة ثقتهم بأنفسهم .

٤- إن الدراسات السابقة صاغت أهدافها على شكل فرضيات والدراسة الحالية سارت على النهج نفسه.

٥- اختلفت الدراسات السابقة في تحديد مجتمع الدراسة فمن الدراسات ما تناول المرحلة الجامعية كما في دراسة الجوعاني (٢٠٠١) ودراسة (جيني ١٩٦٢) ودراسة (ساماني جون ، ١٩٩٥) ، ومنها ما تناول المرحلة الإعدادية كما في دراسة الشياب (٢٠٠١) ومنها ما تناول مرحلة تعليم الكبار كما في دراسة فراج (١٩٦٩) والدراسة الحالية تمثل مجتمع بحثها معاهد إعداد المعلمين في محافظات الفرات الأوسط .

٦- تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة إذ كانت اكبر عينة تضم (١٠٧) طالبة كما في دراسة الشياب (٢٠٠١) واصغر عينة تضم (٣٦) طالباً كما في دراسة فراج (١٩٦٩) أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عينتها (٩٩) طالب.

٧- اتفقت الدراسات السابقة ومنها الدراسة الحالية في كون القائم بالتدريس هو الباحث نفسه.

٨- استخدمت الدراسات اختبارات تحصيلية لقياس المتغير التابع وقد أعدت هذه الاختبارات من قبل الباحثين كما في دراسة فراج (١٩٦٩) والشياب (٢٠٠١) والجوعاني (٢٠٠١) فيما تعرضت عينة الباحث في كل من دراسة جيني (١٩٦٢) إلى أنشطة صفية مختلفة ودراسة (ساماني جون ، ١٩٩٥) إلى اختبار هارفي أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاختبار التحصيلي أداة للبحث .

٩- أثبتت بعض الدراسات السابقة في نتائجها على وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التحصيل وفي التفكير الناقد لصالح الحوار بطريقة المجاميع الصغيرة أو المناقشة كما في دراسة فراج (١٩٦٩) ودراسة الجوعاني (٢٠٠١) ودراسة (ساماني

جون ، ١٩٩٥) في حين لم تظهر تلك الفروق في دراسة الشياب (٢٠٠١) ودراسة (جيني ١٩٦٢) . بينما أثبتت الدراسة الحالية تفوق طريقة المجاميع الصغيرة على طريقة الحوار الصفي في التحصيل .

١٠- تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الوسائل الإحصائية و منها معاملات الارتباط و الاختبار التائي و مربع كاي و النسبة المئوية.

١١- افاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها :

أ– في تجسيد أهمية البحث و الحاجة إليه .

ب– اختيار التصميم التجريبي الملائم .

ج– اختيار عينة البحث المناسبة .

د– في تقسيم طلاب الصف الواحد إلى مجاميع مناسبة تتراوح من (٥ – ٦) طالب .

هـ- في تقسيم المادة العلمية على شكل محاور على مجاميع الطلبة في واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة .

و – في تحليل البيانات .

ثالثا : الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس

أ. الدراسات العربية

١. دراسة رحمة (١٩٦٥) سوريا

أجريت هذه الدراسة في سوريا و هدفت إلى التعرف على أثر معاملة الوالدين في شخصية الأبناء . وبنيت فرضية الدراسة على أن هنالك علاقة بين أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم وعدد من سمات شخصية الأبناء . وحددت أساليب المعاملة الأبوية بالصفات البارزة التالية (الشدة ، الاهتمام ، النظام ، الصراحة ، الدلال) . أما سمات الشخصية فكانت عديدة منها الثقة بالنفس وهي التي تهم الدراسة الحالية وقد حاول الباحث تمثيل عينة مجتمع بحثه . فاختارها من فئات المجتمع المختلفة . بلغ عدد أفراد العينة (١٥٩) فردا ، (٧٣) من الإناث (٨٦) من الذكور وكان معظم أفرادها من طلبة المدارس الثانوية ومن بيئات متعددة وقد تم توزيع العينة على أساس درجة التعليم ، والعمر ، والجنس ، واستواء الشخصية ، والريف والمدينة ، وحجم الأسرة ، ووجود الأبوين أو انفصالهما والمستويات المادية والثقافية والاجتماعية . ولقياس الثقة بالنفس استخدم الباحث مقياساً يتألف من (١٤) فقرة والدرجات

في هذا المقياس تتراوح (١ – ١٣) ، وقد قسمت الثقة بالنفس على هذا المقياس إلى ثلاثة مستويات ، المستوى الأول ، ضعف الثقة بالنفس والشعور بالنقص والدرجات التي تدل عليه (١-٤) والمستوى الثاني الثقة التامة بالنفس ، مستوى الغرور والثقة بالنفس وتدل عليه الدرجات التي تزيد على العشرة وبعد تحليل النتائج واستخراج معامل الارتباط بطريقة نسبة الارتباط وصل إلى النتائج الآتية :

١. العلاقة بين فقرة معاملة الوالدين و الثقة بالنفس . وجد أن هنالك ارتباطاً ايجابياً قوياً (٠.٤٧) فقدان أكثر أفراد العينة الذين وصفوا بالثقة بالنفس كانت معاملة والديهم تتسم بالاعتدال في الشدة . بينما الأفراد الذين يتسمون بضعف الثقة بالنفس كانت معاملة والديهم قاسية ، ووجدت بعض الحالات التي وصفت بالغرور كانت معاملة والديهم مفرطة باللين .
٢. الاهتمام و الثقة بالنفس : ظهر ارتباط عال يصل إلى (٠.٧٨) بين الاهتمام والثقة بالنفس ، فضعف الثقة بالنفس يرتبط بالإهمال في المعاملة واكتمال الثقة بالنفس يرتبط بالاعتدال في الاهتمام ، والغرور بالنفس يرتبط بالاهتمام العالي .
٣. النظام في المعاملة والثقة بالنفس : وجد أن الارتباط كان ضعيفا بين درجات النظام ونسبة الثقة بالنفس فلم تعد نسبة (٠.٢٦) وهي على الرغم من ذلك كانت ذا دلالة إحصائية ، حيث أن العلاقة طردية بين النظام والثقة بالنفس فكلما ازداد النظام في المعاملة كان الفرد أكثر ثقة بنفسه . وقد برزت بعض الحالات الشاذة عن هذه القاعدة .
٤. الصراحة في المعاملة والثقة بالنفس: بلغت نسبة الارتباط بينهما (٠.٢٩) وبذلك يكون الفرد عالي الثقة بنفسه . وينشأ مهزوز الثقة إذا لاقى معاملة ملتوية .
٥. المساواة والتفضيل بين الأخوة والثقة بالنفس : كانت نسبة الارتباط بينهما عالية فقد بلغت (٠.٧٥) وهذا يعني أن المساواة بين الأخوة في المعاملة يساعد على تنمية ثقتهم بأنفسهم حتى أنهم في مستوى كامل من الثقة بالنفس إذا شعروا بالمساواة مع أشقائهم وأن بعض حالات التدليل تؤدي أما إلى الثقة العالية بالنفس أو إلى الشعور بالنقص (رحمة ، ١٩٦٥ ، ص ١٧٩-٢٢٩) [*] .

٢. دراسة الشوك ١٩٨٥

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية جامعة بغداد تحت عنوان (أثر استخدام أسلوب الندوة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية ثقتهم بأنفسهم في مادة الجغرافية) وقد وضع الباحث الفرضيات الإحصائية الآتية :

---

[*] اعتمد رحمة انخفاضاً بين النسبة عن (٠.٣٠) معبراً عن ارتباط ضعيف وما ارتفع عن (٠.٤٠) تعبر عن ارتباط عال وما وقع بين (٠.٣٠ – ٠.٤٠) هو ارتباط معتدل .

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بأسلوب الندوة ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الإلقائية في الاختبار التحصيلي البعدي الذي سيطبق عليه في نهاية التجربة.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بأسلوب الندوة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بأسلوب الطريقة التقليدية في مقياس الثقة بالنفس الذي يطبّق في نهاية التجربة . تكونت عينة البحث من (١١٩) طالبا اختبروا بصورة عشوائية وقد وزعوا عشوائيا على مجموعتين :

أ– مجموعة تجريبية بلغ عددها (٥٩) طالباً درسوا بأسلوب الندوة .

ب– مجموعة ضابطة بلغ عددها (٦٠) طالبا درسوا بالطريقة (التقليدية الإلقائية) .

كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين في متغيرات التحصيل السابق في الجغرافية والتطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس والعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين وعدد أفراد الأسرة وترتيب الطالب في الأسرة وعدد سنوات الإخفاق وقد درس الباحث نفسه المجموعتين (التجريبية والضابطة) واستخدم اختبارا تحصيليا بعديا مكونا من (٦٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد ومقياس (أبو علام) لقياسي الثقة بالنفس بعد أن كيّفه ليلاءم عينة بحثه لقياس مدى الثقة بالنفس واستخدم الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين في المعالجات الإحصائية وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية :

١. تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب (الندوة) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة (الإلقائية) في التحصيل .
٢. لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التي درست بأسلوب الندوة و متوسط درجات المجموعة التي درست بالطريقة الإلقائية بمقياس الثقة بالنفس . (الشوك ، ١٩٨٥ ، ص ٥٨ – ٨٠) .

٣. دراسة الربيعي (٢٠٠١)

تنص على ما يأتي : (أثر استخدام الحاسب في التحصيل و الثقة بالنفس لدى طالبات الصف الرابع عام في مادة التربية الإسلامية) .

جرت هذه الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) قدمت لنيل شهادة الماجستير . وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١. ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات الصف الرابع العام اللائي يدرسن مادة التربية الإسلامية باستعمال الحاسوب ومتوسط الطالبات اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية .
٢. ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن باستعمال الحاسوب وبين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية في مقياس الثقة بالنفس .

واختارت الباحثة (ثانوية الهدى) لإجراء التجربة وبالطريقة العشوائية أيضا . اختارت الباحثة شعبة (د) لتكون المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وتكونت عينة البحث من (٦١) طالبة (٣٠) طالبة مثلت المجموعة التجريبية (٣١) طالبة تمثل المجموعة الضابطة . كافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني – التحصيل الدراسي للأبوين – اختبار الذكاء – التطبيق القبلي بمقياس الثقة بالنفس) .

استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية من بينها الاختبار التائي (T-Test) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ومربع كاي وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي :

١. تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن المادة باستعمال الحاسوب على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الاختبار التحصيلي .
٢. تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في متوسط درجات الثقة بالنفس وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

(الربيعي ، ٢٠٠١ ، ص ٨١ – ٨٥)

ب- الدراسات الأجنبية

١. دراسة أندر (Ender Steven Garl, ١٩٨١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج التدريب المساعد المرافق للدراسة في نمو الطلبة وثقتهم بأنفسهم لعدة متغيرات (الطلبة مجتمعين وفق الجنسين وحسب السنوات الدراسية (الأولى الثانية والثالثة) . كما استهدفت الدراسة التعرف على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الأداتين المستخدمتين في قياس النضج والثقة بالنفس .

تم قياس أبعاد النضج والتركيب الذاتي (النفسي) عن طريق الاستبيان ثمّ تم استخدام مدرج (Etwin) لقياس الثقة بالنفس وتم جمع البيانات على ثلاث مراحل خلال (٢٠) أسبوع ، طبقت الأداتان في المرة الأولى قبل إدخال البرنامج المساعد وفي المرة الثانية بعد (١٠) أسابيع من تطبيق البرنامج المساعد والمرة الثالثة بعد عشرة أسابيع من التطبيق الثاني . وبعد أن جمعت البيانات وتم تحليلها إحصائيا وجد عدم ظهور فروق ذات دلالة احصائية في مستوى نضج الطلبة وثقتهم بأنفسهم نتيجة لإدخال برنامج التدريس المساعد وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة إلى كل من متغيري (الجنس ، والمرحلة الدراسية) يوجد فرق وارتباط ودلالة إحصائية بين الأدوات التي استخدمت في قياس النضج والثقة بالنفس وقد وصف الباحث أفراد عينة البحث بأنهم ناضجون ولديهم ثقة بالنفس إضافة إلى أن طلاب المرحلة الثالثة كانت ثقتهم بأنفسهم أكثر من طلاب المرحلة الثانية (Ender, ١٩٨١, P. ٤٢٩٨ – ٤٢٩٩) .

٢. دراسة مس كارتي (McCarty Paulette A., ١٩٨١)

جرت هذه الدراسة في جامعة (نورث استرن بوسطن ، ماجوستس في أمريكا) . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التعزيز (التغذية) الخارجية على الثقة بالنفس ونصت فرضيات البحث على أن تزويد نفس التغذية (التعزيز الخارجي) للذكور والإناث من الذين يعملون بعمل مماثل (متطابق) يؤدي إلى مستويات متشابهة من الثقة بالنفس . تكونت عينة البحث من طلبة كلية الأعمال في جامعة (نورث استرن ، بوسطن ، ماجوستس) . اختبرت الفرضيات بالتصميم العاملي (٢ × ٣ × ٣) حيث يوجد جنسان هم (الذكور والإناث) وثلاث مستويات من التعزيز (الايجابي ، السلبي ، محايد) وتم اختبار كل فرد ثلاث مرات في فترات منفصلة لغرض التعرف على مستوى الثقة بالنفس وتم التوصل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الجنسين بالنسبة للثقة بالنفس لصالح الذكور عند غياب

التغذية (التعزيز الخارجي) رفضت الفرضية التي تفيد بأن التغذية (التعزيز الخارجي) يقلل من الفروق بين الجنسين في الثقة بالنفس .

إنّ الثقة بالنفس عند الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة وجود التغذية (التعزيز الخارجي) الايجابي أو السلبي واستنتج الباحث ما يلي :

١. إنّ الفروق بين الجنسين في الثقة بالنفس ربما تكون أكبر مما كانت عليه في السابق.
٢. بالرغم من أن التعزيز الخارجي (التغذية) له القدرة على التأثير في نجاح الفرد في العمل لكنه لا يساوي بين مستويات الثقة بالنفس بين الذكور والإناث .

(McCarty Paulette A., ٩٨٨١, P. ٤٧٢١)

ج. موازنة الدراسات التي تناولت مقياس الثقة بالنفس

قام الباحث بموازنة الدراسات التي استعرضها في ضوء ما بينها وبين الدراسة الحالية من أوجه شبه واختلاف وكما يأتي :

١. إنّ أغلب الدراسات السابقة تجريبية تبحث للحصول على قياس الثقة بالنفس وأثرها في متغيرات مستقلة مختلفة كما في دراسة رحمة (١٩٦٥) ودراسة الشوك (١٩٨٥) ودراسة الربيعي (٢٠٠١) ودراسة (McCarty, ١٩٨١) واستعملت دراسة (Ender, ١٩٨١) طريقة الاستبيان للحصول على مقياس الثقة بالنفس أما الدراسة الحالية فهي كذلك دراسة تجريبية في قياسها الثقة بالنفس .
٢. أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة إذ أجريت دراسة رحمة (١٩٦٥) في سوريا أما دراسة الشوك (١٩٨٥) والربيعي (٢٠٠١) فقد أجريتا في العراق أما دراسة (Ender ١٩٨١) ودراسة (McCarty ١٩٠٨١) فقد أجريتا في أمريكا . أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق .
٣. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فمنها ما هدف إلى التعرف على معاملة الوالدين في شخصية الأبناء وحددت أساليب المعاملة الأبوية بالاهتمام والنظام والصراحة والدلالة أما سمات الشخصية فكانت عديدة ، منها الثقة بالنفس كما في دراسة (رحمة ١٩٦٥) . ومنها ما هدف إلى استعمال أسلوب الندوة في تنمية الثقة بالنفس كدراسة (الشوك ١٩٨٥) . ومنها ما هدف إلى استعمال الحاسوب في زيادة الثقة بالنفس كدراسة (الربيعي ٢٠٠١) ومنها هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج التدريب المساعد المرافق للدراسة في تنمية الثقة بالنفس كدراسة (Ender, ١٩٨١) . ومنها هدف إلى التعرف على تأثير التعزيز (التغذية الخارجية) على الثقة بالنفس كما في دراسة (McCarty, ١٩٠٨١) .أما الدراسة الحالية فهدفت إلى التعرف على أثر

الحوار الصفي و المجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التأريخ و زيادة ثقتهم بأنفسهم .

٤. إنّ أغلب الدراسات السابقة صاغت أهدافها على شكل فرضيات والدراسة الحالية سارت على النهج نفسه .

٥. اختلفت الدراسات السابقة في تحديد مجتمع البحث فمن الدراسات ما تناولت مجتمع الطلبة من المرحلة الثانوية كما في دراسة (الشوك ١٩٨٥) ودراسة (الربيعي ٢٠٠١) ومنها ما تناولت مجتمع المرحلة الجامعية كما في دراسة (McCarty, ١٩٨١) ودراسة (Ender, ١٩٨١) ومنها ما تناولت مجتمع المرحلة الابتدائية كما في دراسة (رحمة ١٩٦٥) . أما الدراسة الحالية فتناولت مجتمع معاهد إعداد المعلمين في محافظات الفرات الأوسط .

٦. تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة وكانت أكبر عينة تضم طلبة جامعة نورث استرين ، بوستن ، ماجستن . كما في دراسة (McCarty, ١٩٨١) ، وأصغر عينة كانت في دراسة الربيعي (٢٠٠١) إذ بلغت (٦١) طالباً والدراسة الحالية بلغ حجم عينتها (٩٩) طالباً .

٧. اتفقت أغلب الدراسات السابقة ومن ضمنها الدراسة الحالية في كون القائم في التدريس هو الباحث نفسه .

٨. اعتمدت الدراسات السابقة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والدراسة الحالية سارت على النهج نفسه .

٩. استخدمت أغلب الدراسات السابقة اختبارات تحصيلية لقياس المتغير التابع وقد تباينت فقراتها من حيث العدد إذ كان عدد فقرات المقياس في دراسة (رحمة ١٩٦٥) (١٤) فقرة ، بينما استعمل (الشوك ١٩٨٥) مقياس أبو علام فئة (أ) البالغ (٣٤) فقرة ، واستخدم (الربيعي ٢٠٠١) الحاسوب لقياس المتغير التابع وفق نشاط معين واعتمد (Ender, ١٩٨١) على البيانات المجموعة على الطلبة في قياس المتغير التابع ، بينما استعمل (McCarty, ١٩٨١) التعزيز (التغذية لقياس المتغير التابع) ، وقد استعملت الدراسة الحالية مقياس أبو علام الفئة (أ) والمعدل من قبل الشوك (١٩٨٥) والمكون من (٣٤) فقرة في هذه الدراسة .

١٠. استخدمت الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية ومنها معاملات الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. test) ومعاملات ارتباط بيرسون وسبيرمان براون . ومربع كاي والنسبة المئوية كما في دراسة رحمة (١٩٦٥) ودراسة الشوك (١٩٨٥) ودراسة الربيعي (٢٠٠١) ودراسة مكارتي (McCarty, ١٩٨١) ودراسة (Ender, ١٩٨١) وكذلك سارت الدراسة الحالية على النهج نفسه .

١١. اتفقت الدراسات السابقة على وجود زيادة في متغير الثقة بالنفس كما في دراسة (رحمة ١٩٦٥) ، ودراسة (الربيعي ٢٠٠١) ودراسة (Ender, ١٩٨١) بينما لم تثبت دراسة الشوك (١٩٨٥) ودراسة (McCarty, ١٩٨١) زيادة في هذا المتغير وقد أثبتت الدراسة الحالية زيادة في هذا المتغير .

١٢. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها :

- تجسيد أهمية البحث و الحاجة إليه .
- اختيار التصميم التجريبي المناسب .
- اختيار عينة البحث المناسبة .
- اختيار أو تصميم المقياس المناسب للثقة بالنفس .
- استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة .
- في وضع الإجراءات المناسبة للبحث .
- في تحليل البيانات .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

- **التصميم التجريبي**
- **مجتمع البحث**

- **عينة البحث**
- **تكافؤ المجاميع**
- **تحديد المتغيرات الدخيلة وضبطها**
- **تحديد المادة العلمية**
- **صياغة الأهداف السلوكية**
- **بناء الاختبار التحصيلي**
- **بناء مقياس الثقة بالنفس**
- **إعداد أساليب التدريس للحوار الصفي والمجاميع الصغيرة**
- **الوسائل الإحصائية**

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات المتبعة من حيث اعتماد التصنيف التجريبي الملائم ومجتمع البحث واختبار العينة وإجراءات التكافؤ بين المجاميع وكذلك تحديد المتغيرات الدخيلة وضبطها ، فضلا عن وصف المادة العلمية وطريقة إعداد كل من الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي وبناء مقياس للثقة بالنفس واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة في معالجة البيانات ، وهي على النحو الآتي :

أولا : التصميم التجريبي

يُعد التصميم التجريبي في مقدمة الخطوات التي تقع على عاتق الباحث في التجربة التي يقوم بها لأن صلاحية التصميم تضمن له الوصول إلى نتائج سليمة ودقيقة . ويتوقف تحديد نوعية التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف عينة البحث وينبغي التسليم منذ البداية بأن البحوث التربوية والنفسية لا يمكن أن تصل إلى درجة كافية من الضبط وذلك لتعقد الظواهر الاجتماعية والإنسانية وتداخل المتغيرات مما يجعل عملية ضبطها أمرا في غاية الصعوبة مهما اتخذت من إجراءات في السيطرة علة مثل هذه المتغيرات (عليان وغنيم ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧) . لذلك اختار الباحث التصميم ذا الضبط الجزئي وذلك لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثه الحالي . ينظر جدول (١) .

في ضوء هذا التصميم تتعرض المجاميع (التجريبية الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) إلى اختبار تحصيلي قبلي لغرض تحديد تحصيل الطلبة وكذلك تتعرض المجاميع نفسها لمقياس قبلي للثقة بالنفس بالإضافة إلى ذلك تتعرض المجموعتان التجريبيتان الأولى والثانية إلى العامل المستقل وهو استخدام الحوار الصفي والحوار بالمجاميع الصغيرة . أما المجموعة الضابطة فلا يتعرض طلابها لهذا المتغير ويكون تدريس هذه المجموعة من الطلاب في مادة التاريخ قائماً على وفق الطريقة التقليدية وفي نهاية مدة التجربة يطبق اختبار تحصيلي بعدي على المجاميع لقياس أثر المتغير المستقل (الحوار الصفي والحوار بالمجاميع الصغيرة) وفي المتغير التابع (التحصيل في مادة التأريخ للصف الثالث معهد إعداد المعلمين) وكذلك تطبيق مقياس الثقة بالنفس على الطلاب للتعرف على مدى تأثير المتغير المستقل في ثقة عينة البحث من خلال دراستهم لمادة التأريخ

جدول (١)

يبين التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع		المتغير التابع	
		التحصيل	الثقة بالنفس	التحصيل	الثقة بالنفس

التجريبية الأولى (*)	الحوار الصفي	اختبار قبلي	التطبيق القبلي الثقة بالنفس	اختبار بعدي	التطبيق البعدي الثقة بالنفس
التجريبية الثانية (**)	الحوار بالمجاميع الصغيرة	اختبار قبلي	التطبيق القبلي الثقة بالنفس	اختبار بعدي	التطبيق البعدي الثقة بالنفس
الضابطة (***)	المحاضرة	اختبار قبلي	التطبيق القبلي الثقة بالنفس	اختبار بعدي	التطبيق البعدي الثقة بالنفس

ثانيا : مجتمع البحث وعينته

١. مجتمع البحث

ويشمل مجتمع البحث الحالي معاهد إعداد المعلمين الصباحية في محافظات الفرات الأوسط (بابل – القادسية – كربلاء – النجف) للعام الدراسي (٢٠٠٥ / ٢٠٠٦) م ، إذ قام الباحث بزيارة المديريات العامة للتربية في تلك المحافظات للتعرف على أسماء المعاهد التابعة لها وعدد طلابها ووجد أن هنالك أربعة معاهد لأعداد المعلمين الصباحية من محافظات الفرات الأوسط . ينظر الجدول (٢) .

جدول (٢)

يوضح عدد المعاهد والشعب لطلاب الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمين لمحافظات الفرات الأوسط

ت	اسم المعهد	الشعب					المجموع
		أ	ب	ج	د	هـ	

(*) تعني المجموعة التجريبية الأولى في البحث الحالي وهي المجموعة التي تدرس المادة العلمية بطريقة الحوار الصفي وتتعرض للمتغير المستقل وهو التدريس بالحوار الصفي .

(**) تعني المجوعة التجريبية الثانية في البحث الحالي وهي المجموعة التي تدرس المادة العلمية بطريقة الحوار بالمجاميع الصغيرة وتتعرض للمتغير المستقل وهو التدريس بالحوار بالمجاميع الصغيرة .

(***) تعني المجموعة الضابطة في البحث الحالي وهي المجموعة التي تدرس المادة العلمية بالطريقة التقليدية المحاضرة .

١	بابل	٣٥	٣٥	٣٥	-	-	١٠٥
٢	القادسية	٣٥	٣٥	٣٥	-	-	١٠٥
٣	كربلاء	٣٦	٣٦	٣٦	٣٧	-	١٤٥
٤	النجف	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣١	١٥٩
المجموع		١٣٨	١٣٨	١٣٨	٦٩	٣١	٥١٤

٢. عينة البحث

تعد العينة جزءً من المجتمع تمثله تمثيلا صحيحا وتجرى عليه الدراسة التي يختارها الباحث (الزبيدي ، ١٩٩٣ ، ص ٢٣٦) ، إذ تقسم عينة البحث الحالي إلى ما يأتي :

أ- عينة المعاهد

اختار الباحث بالسحب العشوائي (*) معهد إعداد المعلمين بابل لأجراء تجربته.

ب- عينة الطلاب

بعد أن حدد الباحث المعهد الذي سوف تجرى فيه التجربة وهو معهد إعداد المعلمين / الدراسة الصباحية في بابل زار الباحث ذلك المعهد مصطحبا معه الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ، ينظر (ملحق ١) ، ووجد انه يضم ثلاث شعب للصف الثالث وبطريقة السحب العشوائي (**) اختار الباحث (شعبة ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المادة العلمية بطريقة (الحوار الصفي) و (شعبة أ) تمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة العلمية بطريقة الحوار (بالمجاميع الصغيرة) ، و (شعبة ب) لتمثل المجموعة الضابطة وتدرس المادة العلمية بالطريقة التقليدية (المحاضرة) .

بلغ عدد طلاب كل شعبة (٣٥) طالباً وتم استبعاد الطلبة الراسبين من العام الماضي وذلك لأن لديهم معلومات عن المادة من العام الماضي (الشوك ، ١٩٨٥ ، ص ٦١) . بلغ عدد الطلاب المستبعدين اثنين من كل شعبة فأصبح العدد النهائي للطلبة ثلاث وثلاثين طالبا لكل شعبة . ينظر جدول (٣) .

(*) تمت عملية اختيار المعهد بطريقة السحب العشوائي البسيط .

(**) تمت عملية اختيار عينة الطلاب بطريقة السحب العشوائي البسيط إذ كتب الباحث أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب الورق فكانت الأوراق المسحوبة تمثل عينة البحث.

جدول (٣)

يبين العدد النهائي لطلاب عينة البحث

ت	المجموعة	الشعبة	العدد	المجموع
١	المجموعة التجريبية الأولى	ج	٣٣	٣٣
٢	المجموعة التجريبية الثانية	أ	٣٣	٣٣
٣	المجموعة الضابطة	ب	٣٣	٣٣
المجموع		-	٩٩	٩٩

ثالثا : تكافؤ مجاميع عينة البحث

تعد عملية التكافؤ بين المجاميع من الإجراءات الضرورية لضبط بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة قبل الشروع بها (فان دالين ، ١٩٨٥، ص ٣٥٤) .

وبالرغم من اعتماد الباحث التوزيع العشوائي عند تحديده للمجاميع (مجموعتين تجريبيتين والمجموعة الضابطة) التي تمثل كلاً منها شعبة من شعب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين وهذا بحد ذاته كافٍ لتحقيق التكافؤ بين مجاميع البحث إلاّ أن الباحث أراد أن يتأكد من دقة التكافؤ في المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج البحث فقد صمم الباحث استمارة معلومات (ينظر ملحق ٢) ووزعها على الطلاب لغرض التأكد بنفسه من الأمور المهمة التي قد تؤثر في نتيجة التجربة . وقد حصل الباحث على المعلومات الأُخر من السجلات الرسمية التي وفرتها إدارة المعهد بمساعدة مدرس المادة .

وفيما يأتي أبرز المتغيرات التي تم التكافؤ فيها بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة :

١. العمر الزمني .
٢. المعلومات السابقة عن المادة (الاختبار القبلي) .
٣. التكافؤ بدرجات عينة البحث في الفصل الأول في مادة التأريخ للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ م .
٤. التكافؤ في مقياس الثقة بالنفس .
٥. التكافؤ في المتغيرات الواردة في ملحق (٨) وتتمثل بما يلي :
   - مستوى التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
   - مهنة الآباء والأمهات .
   - عدد سنوات الرسوب .
   - تسلسل الطالب في الأسرة .

وفيما يأتي عرض إحصائي لتلك المتغيرات :

١- التكافؤ بالعمر الزمني

تمت عملية التكافؤ في هذا المتغير محسوبا بالأشهر (ينظر الملحق ٣) إذ بلغ المتوسط الحسابي لأعمار المجموعة التجريبية الأولى(٢٢٣.٣) شهرا والمتوسط الحسابي لأعمار المجموعة التجريبية الثانية (٢٢٢.٣٣) شهرا والمتوسط الحسابي لأعمار المجموعة الضابطة (٢١٩.٠٣٠٣) شهرا وباستخدام الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات للمجاميع وجد أن القيمة التائية المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة تساوي (١.٢٨) بينما بلغت القيمة التائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة (١.٢٧٦) كما بلغت القيمة التائية المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تساوي (٠.٢٥) عند درجة حرية (٦٤) وهو ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وبذلك تكون المجاميع متكافئة في العمر الزمني لأنها أقل من القيمة الجد ولية التي تساوي (١.٩٨٧٧). ينظر جدول (٤).

جدول (٤)

يبين تكافؤ عينة البحث في العمر الزمني

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣٣	٢٢٣.٨٥	١٥.٧٠٣	٢٤٦.٢٧	١.٢٨	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٢١٩.٠٣	١٠.٩٩	١٢٠.٧٨٠١				
التجريبية الثانية	٣٣	٢٢٣.٣	١٥.٨٨	٢٥٢.٤٨١٢	١.٢٧٦	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٢١٩.٠٣	١٠.٩٩	١٢٠.٧٨٠١				
التجريبية الأولى	٣٣	٢٢٣.٣	١٥.٧٠٣	٢٤٦.٢٧	٠.٢٥	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٣	٢٢٢.٣٣	١٥.٨٨	٢٥٢.٤٨١٢				

٢- التكافؤ بالمعلومات السابقة عن المادة

تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على مجاميع عينة البحث وقد تألف الاختبار من (٣٠) فقرة في مادة تأريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث معهد إعداد المعلمين (ينظر ملحق ٤) بعد أن عرض على عدد من الأساتذة والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والمختصين في مادة التأريخ (ينظر ملحق ٢١) للتأكد من صدق فقراته وصلاحية وسلامة بنائها وقد حصلت فقرات الاختبار على موافقة أغلبية الخبراء وبنسبة (٨٠%) فما فوق وبذلك تم الإبقاء على هذه الفقرات بعد إجراء تعديلات عليها في ضوء ملاحظات السادة الخبراء والمختصين بعد ذلك تم تطبيق هذا الاختبار على طلاب عينة البحث وكان الغرض من هذا الأجراء التعرف على مدى تكافؤ المجاميع (التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) في المعلومات السابقة عن المادة التي ستدرس لهم لذا قام الباحث بتطبيق هذا الاختبار في يوم الاثنين المصادف ٢١ / ٢ / ٢٠٠٦ (ينظر الملحق ٥) . وبعد التصحيح وتحليل النتائج وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (١٨.١٥) بينما كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (١٦.٨٢) فيما كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٦.٢٤) وباستخدام الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات ظهرت القيمة التائية المحسوبة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة تساوي (١.٣٨) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة تساوي (٠.٠٢٩) فيما كانت القيمة التائية المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (٠.٩٥٧) وهذه القيم هي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٤) ، هذا يعني أن المجاميع متكافئة بمتغير المعلومات السابقة عن المادة (ينظر جدول ٥) .

جدول (٥)

يوضح تكافؤ عينة البحث في درجات الاختبار القبلي

(المعلومات السابقة عن المادة)

المجموعة	أفراد	المتوسط	الانحراف	التباين	القيمة التائية	درجة	الدلالة عند

	العينة	الحسابي	المعياري		المحسوبة	الجدولية	الحرية	٠.٠٥
التجريبية الأولى	٣٣	١٨.١٥	٥.٦	٣١.٤	١.٣٨	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٦.٢٤	٥.٦٧	٣٢.٢١٤				
التجريبية الثانية	٣٣	١٦.٢٨	٥.٧٦	٣٣.١١٨	٠.٢٩	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٦.٢٤	٥.٦٧	٣٢.٢١٤				
التجريبية الأولى	٣٣	١٨.٢١	٥.٦	٣١.٤	٠.٩٥٧	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٣	١٦.٨٢	٥.٧٦	٣٣.١١٨				

٣- التكافؤ بدرجات عينة البحث في مادة التأريخ في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦

في هذا الإجراء تم التكافؤ بدرجات عينة البحث للفصل الأول في مادة التأريخ . (ينظر ملحق ٦) وكالآتي : يظهر من جدول رقم (٦) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (١٦.٢١٢١) والمجموعة التجريبية الثانية (١٦.٢٤) وللمجموعة الضابطة (١٦.٢٧٢٧) وباستخدام الاختبار التائي (T. test) للمقارنة بين المتوسطات للمجاميع وجد أن القيمة التائية المحسوبة بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة تساوي (١٠٢١, ١) والقيمة التائية بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة تساوي (٣٧٦٣, ٠) والقيمة التائية المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تساوي (٢٣١ , ٠) عند درجة حرية (٦٤) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) وهذه القيم أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) وبذلك تكون ليست ذات دلالة إحصائية وعندها تكون المجاميع الثلاث متكافئة في درجات الفصل الأول في مادة التأريخ . (ينظر جدول ٦) .

جدول (٦)

يبين تكافؤ مجاميع عينة البحث في درجات الفصل الأول للعام

الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣٣	١٦.٢١٢	٢.٢٢٥	٤.٩٥٥	١.١٠٢١	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٦.٢٧٢	٢.٥٨٥	٦.٦٨٣				
التجريبية الثانية	٣٣	١٦.٢٤	٢.١٤٥	٤.٦٠٢	٠.٣٧٦٣	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٦.٢٧٢	٢.٥٨٥	٦.٦٨٣				
التجريبية الأولى	٣٣	١٦.٢١٢	٢.٢٢٥	٤.٩٥٥	٠.٢٣١	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٣	١٦.٢٤	٢.١٤٥	٤.٦٠٢				

٤- التطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس لغرض التكافؤ :

بما أن مقياس الثقة بالنفس لدى الطلاب هو أحد المتغيرين التابعين في هذه الدراسة لذلك تم تطبيقه على عينة البحث بعد إيجاد خصائصه السايكومترية لغرض معرفة تكافؤ مجاميعها وتم تطبيقه في يوم الأحد المصادف ٢٠ / ٢ / ٢٠٠٦ على أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة (ينظر ملحق ٧) ، إذ أظهرت نتائج البيانات أن القيمة التائية (T. test) المحسوبة لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة تساوي (٠,٦١) بينما كانت القيمة التائية المحسوبة لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة تساوي (٠.٥٧) فيما كانت القيمة التائية المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تساوي (١.١٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٤) وعند ذلك تكون المجاميع متكافئة في هذا المتغير . (ينظر جدول ٧) .

جدول رقم (٧)

يبين تكافؤ عينة البحث في مقياس الثقة بالنفس

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣٣	٢٠	٤.٢١٣	١٧.٧٥	٠.٦١	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٢٠.٦١	٣.٩٣١	١٥.٤٥				
التجريبية الثانية	٣٣	٢١.١٨٢	٤.٢١٧	١٧.٧٩	٠.٥٧	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٢٠.٦١	٣.٩٣١	١٥.٤٥				
التجريبية الأولى	٣٣	٢٠	٤.٢١٣	١٧.٧٥	١.١٤	١.٩٩٨٧	٦٤	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٣	٢١.١٨٢	٤.٢١٧	١٧.٧٩				

٥- وفي ضوء المعلومات الواردة في ملحق (٨) تم إجراء التكافؤ بما يلي

أ. التحصيل الدراسي للوالدين

١. التحصيل الدراسي للآباء : يظهر من جدول (٨) أن مجاميع البحث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال (مربع كاي) أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة تساوي (٠,٧١) فيما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة للمجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة تساوي (٠,٥٠٤) بينما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تساوي (١,١٣٩) وهي أقل من قيم (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) مما يدل على تكافؤ مجاميع البحث في هذا المتغير .

جدول (٨)

يوضح تكافؤ عينة البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء

التحصيل / المجموعة	حجم المجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	ثانوية	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠.٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٣	٧	٦	٥	٨	٧	٤	٠.٧١	٩.٤٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٩	٦	٥	٨	٥				
التجريبية الثانية	٣٣	١٠	٥	٦	٧	٥		٠.٥٠٤		
الضابطة	٣٣	٩	٦	٥	٨	٥				
التجريبية الأولى	٣٣	٧	٦	٥	٨	٧		١.١٣٩		
التجريبية الثانية	٣٣	١٠	٥	٦	٧	٥				

٢. التحصيل الدراسي للأمهات

يظهر من جدول (٩) أن مجاميع البحث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات إذ ظهرت نتائج البيانات باستعمال (مربع كاي) أن قيمة (كا٢) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة تساوي (١.٦٣٨) فيما كانت قيمة (كا٢) المحسوبة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة تساوي (٣,٢٩٦٣). بينما كانت قيمة (كا٢) المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (٠,٩٦٥٢)

هذه القيم أقل من قيم (كا^{2}) الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) مما يدل على تكافؤ مجاميع البحث في هذا المتغير .

جدول (٩)

يبين تكافؤ عينة البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأمهات

التحصيل / المجموعة	حجم المجموعة	أمية	يقرأ ويكتب	ثانوية (*) فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا^{2} المحسوبة	قيمة كا^{2} الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية الأولى	٣٣	١٢	١٠	١١	٢	١.٦٣٨	٥.٩٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٣	٦	١٤				
التجريبية الثانية	٣٣	١٠	١١	١٢		٣.٢٩٦٣		
الضابطة	٣٣	١٣	٦	١٤				
التجريبية الأولى	٣٣	١٢	١٠	١١		٠.٩٦٥٢		
التجريبية الثانية	٣٣	١٠	١١	١٢				

(*) دمجت الخلايا ابتدائية مع يقرأ ويكتب ومتوسطة مع ثانوية لأن تكرارها المتوقع أقل من (٥) .

ب. مهنة الوالدين

١. مهنة الآباء :

يظهر من جدول رقم (١٠) أن مجاميع البحث متكافئة إحصائيا في مهنة الآباء إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال (مربع كاي) أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى مع الضابطة تساوي (٠,٢٩) فيما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة يبين المجوعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة تساوي (٠,٨٧٥) بينما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تساوي (٠,٦٤) وهي أقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) مما يدل على تكافؤ مجاميع البحث في هذا المتغير .

جدول (١٠)

يبين تكافؤ عينة البحث في مهنة الآباء

المجموعة	حجم المجموعة	مهنة حرة	موظف حكومي	متقاعد	درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٣	٦	١١	١٦	٢	٠.٢٩	٥.٩٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٥	١٣	١٥				
التجريبية الثانية	٣٣	٨	١٢	١٣		٨.٧٥		
الضابطة	٣٣	٥	١٣	١٥				
التجريبية الأولى	٣٣	٦	١١	١٦		٠.٦٤		
التجريبية الثانية	٣٣	٨	١٢	١٣				

٢. مهنة الأمهات

يظهر من جدول رقم (١١) أن مجاميع البحث متكافئة إحصائيا في متغير مهنة الأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال (مربع كاي) أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة تساوي (٠,٢٩) فيما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة للمجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة تساوي (١,٩٨) بينما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (٠.٧٧٦) وهي أقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) مما يدل على تكافؤ مجاميع البحث في هذا المتغير .

جدول (١١)

يبين تكافؤ عينة البحث في مهنة الأمهات

المجموعة	حجم المجموعة	ربة بيت	موظفة	درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٣	٢٤	٩	١	٠.٢٩	٣.٨٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٢٢	١١				
التجريبية الثانية	٣٣	٢٧	٦		١.٩٨		
الضابطة	٣٣	٢٢	١١				
التجريبية الأولى	٣٣	٢٤	٩		٠.٧٧٦		
التجريبية الثانية	٣٣	٢٧	٦				

ج. عدد سنوات الرسوب

يظهر من جدول (١٢) أن مجاميع البحث متكافئة إحصائيا في متغير عدد سنوات الرسوب لعينة البحث إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال(مربع كاي) أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة تساوي (١,٤٤٥) بينما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة تساوي (٠,٧٤٣٦) فيما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تساوي (١,٢١٠٣) وهي أقل من قيم (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) مما يدل على تكافؤ مجاميع البحث في هذا المتغير .

جدول رقم (١٢)

يبين تكافؤ عينة البحث في عدد سنوات الرسوب للطلبة

المجموعة	حجم المجموعة	لا يوجد	سنة واحدة	سنتان	ثلاث سنوات	درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٣	١٤	٦	٧	٦	٣	١.٤٤٥	٧.٨٢	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٦	٧	٥	٥				
التجريبية الثانية	٣٣	١٣	٨	٧	٥		٠.٧٤٣٩		
الضابطة	٣٣	١٦	٧	٥	٥				
التجريبية الأولى	٣٣	١٤	٦	٧	٦		١.٢١٠٣		
التجريبية الثانية	٣٣	١٣	٨	٧	٥				

د. تسلسل الطالب في الأسرة

يظهر من جدول (١٣) أن مجاميع البحث متكافئة إحصائيا في مرتبة تسلسل الطالب في الأسرة إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال (مربع كاي) أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة تساوي (٠,٠٧٦٦) بينما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة تساوي (١,١٨) فيما كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تساوي (٨٧٥, ١) وهي أقل من قيم (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) مما يدل على تكافؤ مجاميع البحث في هذا المتغير .

جدول (١٣)

يبين تكافؤ عينة البحث في تسلسل الطالب في الأسرة

المجموعة	حجم المجموعة	الأول	الأخير	عدا ذلك	درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٣	٥	١٠	١٨	٢	٠.٠٧٦٦	٣.٨٤	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٥	١١	١٧				
التجريبية الثانية	٣٣	٥	١٥	١٣		١.١٨		
الضابطة	٣٣	٥	١١	١٧				
التجريبية الأولى	٣٣	٥	١٠	١٨		١.٨٧		
التجريبية الثانية	٣٣	٥	١٥	١٣				

رابعا : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

تؤثر المتغيرات الخارجية على تصميم الدراسة وتفسير نتائجها ويظهر هذا التأثير على ما يعرف بالصدق الداخلي للتجربة والمقصود بالصدق الداخلي هو درجة خلو التجربة من المؤثرات الخارجية للبحث ويزداد الصدق كلما تم ضبط المتغيرات الخارجية (أبو علام ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٧) .

ولضمان تحقيق سلامة إجراء التجربة قام الباحث بضبط بعض المتغيرات الآتية :

١. **اختيار العينة :** تعتبر العينة جزءً من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لأجراء الدراسة عليها على وفق قواعد خاصة (دارون ، ١٩٩٠ ، ص ٦٧) لذا حاول الباحث السيطرة على الظروف المحيطة بطلاب عينة البحث بإجراء عمليات التكافؤ الإحصائية في معدل درجات التأريخ في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ م والعمر الزمني وتحصيل الآباء والأمهات ومهنة الآباء والأمهات وعدد سنوات الرسوب وتسلسل الطالب في الأسرة وكذلك التكافؤ في المعلومات السابقة عن المادة (الاختبار القبلي) والتكافؤ في مقياس الثقة بالنفس .
٢. **الحوادث المصاحبة :** هي الحوادث التي تحدث أثناء تطبيق التجربة التي تعرقل سير التجربة وتؤثر في المتغير التابع مما تقلل من تأثير المتغير المستقل (الزوبعي ، ١٩٨١، ص ٩٥) ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي لأي حادث يمكن أن يؤثر على نتائجها .
٣. **الاندثار التجريبي :** هو حالة تسرب بعض أفراد العينة لسبب أو آخر مما يؤثر على المتغير التابع (الزوبعي ، ١٩٧٤ ، ص ٩٤) والبحث الحالي لم يتعرض لأي حالة من هذه الحالات .
٤. **عامل النضج :** هو عملية النمو الجسمي والفكري والاجتماعي للطلبة الذين ستجرى عليهم التجربة (الزوبعي ، ١٩٧٤ ، ص ٩٥) ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث الحالي وذلك لقصر فترة التجربة من حيث المدة وكونها موحدة لجميع المجاميع (المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) إذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق ٢٠٠٦/٢/٢٠ م وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠٦/٥/٣ م .
٥. **أداة القياس :** سيطر الباحث على هذا المتغير (أداة القياس) باستعمال أداة موحدة لقياس المتغير التابع لدى طلاب مجاميع البحث إذ أعد الباحث اختبارا تحصيليا لأغراض البحث الحالي طبق على مجاميع البحث (المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) في وقت واحد كما قام الباحث بتدقيق مقياس الثقة بالنفس بالأداة نفسها وموحد لمجاميع البحث جميعها .
٦. **أثر الإجراءات التجريبية :** من أجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن يكون لها أثر في المتغير التابع عمل الباحث على الحد من هذا العامل في سير التجربة وتمثل بما يأتي :

أ- **سرية البحث** : لغرض ضبط هذا المتغير اتفق الباحث مع إدارة المعهد بعدم إخبار الطلاب بطبيعة المهمة التي يقوم بها الباحث وذلك بأنه مدرس منسب على ملاك المعهد حرصا على سير التجربة بشكل طبيعي والوصول إلى النتائج الدقيقة .

ب- **المادة الدراسية** : المادة الدراسية وحدت لجميع مجاميع البحث وهي تتمثل بالفصول (السادس ، السابع ، الثامن ، والتاسع) من كتاب تأريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه للصف الثالث معهد إعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ م ..

ج- **المدرس** : لغرض الوصول إلى نتائج علمية موثوق بها قام الباحث بتدريس مجاميع البحث بنفسه وذلك لأن تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يؤدي إلى تداخل هذا المتغير مع المتغير المستقل بسبب التباين في السمات الشخصية والمستوى العلمي .

د- **توزيع الحصص** : اعتمد الباحث الجدول الأسبوعي المطبق في المعهد من غير تغيير فيه إذ درّس الباحث (٦) حصص في الأسبوع وبواقع حصتين لكل مجموعة . ينظر جدول (١٤) .

جدول (١٤)

يبين جدول الحصص التي درست بها مجاميع عينة البحث

المجموعة	الأحد	الاثنين
المجموعة التجريبية الأولى	الحصة الثانية	الحصة الرابعة
المجموعة التجريبية الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الخامسة
المجموعة الضابطة	الحصة الرابعة	الحصة السادسة

هـ- **بيئة الصف** : طبّق البحث على طلاب معهد إعداد المعلمين / بابل -الدراسة الصباحية ، إذ اختير طلاب المجاميع من المعهد نفسه من حيث الإمكانيات وبيئة الصف .

و- **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة متساوية لمجاميع البحث إذ بدأت يوم الأحد الموافق ٢٠٠٦/٢/٢٠ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠٦/٥/٣ م .

خامسا : مستلزمات البحث

تتضمن مستلزمات البحث الحالي ما يأتي :

١. تحديد المادة العلمية .
٢. صياغة الأهداف السلوكية .
٣. تهيئة الوسائل المصاحبة .
٤. إعداد الخطط التدريسية .

١ـ تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية قبل البدء بتطبيق التجربة التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦ المتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب (تأريخ الحضارة العربية الإسلامية) المقرر تدريسه للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين والمعلمات . وهي كما يأتي:

١. الفصل السادس : تخطيط المدن وفن العمارة .
٢. الفصل السابع : الحياة الفكرية .
٣. الفصل الثامن : المعارف والعلوم .
٤. الفصل التاسع: مكانة الحضارة العربية الإسلامية وطرق انتقالها إلى أوربا

٢ـ صياغة الأهداف السلوكية :

يعرف الهدف السلوكي بأنه عبارة مكتوبة محددة تصف سلوكا معينا يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين أو نشاط تعليمي محدد (قطامي ، ٢٠٠ ، ص/٧٣٤-٧٣٥) إن عملية تحديد الأهداف السلوكية أمر ضروري في العملية التعليمية لأنها تساهم في إيجاد التخطيط اليومي وإعداد الخطوات اللازمة التي تصف بدقة نتائج التعليم. (الطشاني ، ١٩٩٨ ، ص ٣١٩) .

كما تتضمن الأهداف التعليمية السلوك النهائي الذي يتوقع أن يظهره الطلبة بعد مرورهم بخبرات ومواقف تعليمية (Garson, ١٩٩١, P. ٨٨) . فضلاً عن أنها تساعد المدرس في تحقيق ما ينوي عمله في الدرس وعند اطلاع الباحث على أهداف تدريس تأريخ الحضارة العربية الإسلامية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات التي أعدتها وزارة التربية وجدها أهدافاً عامة وشاملة وصعبة القياس والتقويم ينظر ملحق (٩) كما أنها لا تشير إلى الأنماط السلوكية المراد قياسها . لذا قام الباحث بتجزئتها إلى أهداف خاصة بموضوعات الفصول التي شملها البحث الحالي ثم جزئت الأهداف الخاصة إلى أهداف سلوكية بلغ عددها

(١٠٨) هدف بصيغتها الأولية موزعة على المستويات الثلاث الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) [معرفة ، فهم ، تطبيق] ينظر ملحق (١٠) . ولغرض التأكد من صحة تصنيف الأهداف السلوكية إلى المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) واستيعابها لمحتوى المادة الدراسية وتغطيتها الأهداف العامة والخاصة لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها مع محتوى المادة الدراسية على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وفي مادة التاريخ ينظر ملحق (٢١) لبيان آرائهم في سلامة صياغتها وشمولها للمادة العلمية ودقة تصنيفها وقد نالت أغلب الأهداف قبول الخبراء بنسبة أكثر من (٨٠%) بعد إجراء تعديلات يسيرة في صياغة بعض منها واستبعاد بعض الأهداف غير الصالحة فأصبحت بصيغتها النهائية (١٠١) هدفاً ينظر ملحق (١١) وبواقع [٣٩ تذكر ، ٤٢ فهم ، ٢٠ تطبيق] .

٣- تهيئة الوسائل المصاحبة

تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة ما يمكن الحصول عليه من وسائل مصاحبة من مؤثرات سمعية وبصرية تخدم الدراسة ، إذ تعددت تلك من رسوم وخرائط وأشكال وغيرها . وقد قامت إدارة المعهد بالتعاون مع قسم العلوم الاجتماعية في معهد إعداد المعلمين في بابل الذي طبقت فيه التجربة بتهيئة تلك الوسائل مشكورة من أجل تنفيذ الدراسة بدقة .

٤- إعداد الخطط التدريسية

إن الخطط التدريسية في إطارها العام دليل عمل يحتوي أهداف الدرس ومختلف النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المدرس والطلاب من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (الأمين ، ١٩٨٨ ، ص ٤٧) .

وقد ترجع أهمية التخطيط إلى تصور المعلم مما ينبغي أن يقوم به داخل الصف الدراسي أثناء تدريس موضوع معين في حصة معينة لمدة زمنية محددة (القباني ، ١٩٦١ ، ص ٥٥-٥٧) .

كما أن الخطة التدريسية لا تخضع لمزاج المدرس بحيث يستخدمها وقت ما يشاء ويتخلى عنها وقت ما يشاء . بل تلزم المدرس وبالأخص المدرس الجيد بالتخطيط لدرسه . إذا أراد أن يقدم درسا فاعلا ومؤثرا بحيث يسهم في تغيير سلوك المتعلمين الذي يعد الهدف الأساس لكل فعالية تمارس داخل الصف أو خارجه . كما أن الخطة التدريسية تقلل من أعباء المدرس أثناء الحصة الدراسية وتخفف من حجم فرص الإخلال بمجريات الدرس من قبل

بعض الطلاب وتقلل من الملل والسأم اللذان ينتابان الطلاب نتيجة لسوء مجريات الدرس وبالتالي تسهم في خفض حجم التسرب بنوعيه النفسي والفسيولوجي (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ١٨١ – ١٨٢) .

لذلك أعد الباحث خططاً تدريسية لمجاميع البحث (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) معتمدا على المحتوى والأهداف السلوكية من كتاب تأريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ م . ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وأصول تدريس المواد الاجتماعية ينظر ملحق (٢١) للاستفادة من آرائهم فيها فعدت صالحة بعد إجراء تعديلات يسيرة عليها وعلى غرارها أعد الباحث بقية الخطط . انظر الملاحق (١٢ ، ١٣ ، ١٤) إذ تمثل خططاً تدريسية لتدريس أحد مواضيع البحث بطرائق (الحوار الصفي ، المجاميع الصغيرة ، المحاضرة) .

سادسا : أدوات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي أعد الباحث الأدوات الآتية :

١- الاختبار التحصيلي . ٢- مقياس الثقة بالنفس .

١- إعداد الاختبار التحصيلي

يعد الاختبار التحصيلي من أكثر الوسائل استخداما في تقويم تحصيل الطلبة لأنه يعد خطوة نظامية لتقدير واقع تعلم الفرد والمجموعة (البغدادي ، ١٩٩٧ ، ص ٢٢) لذلك استخدم الباحث الاختبارات الموضوعية لأنها تتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات كما أنها أكثر شيوعا وتتصف بالشمول والاقتصاد بالوقت . (لندفل ، ١٩٦٨، ص ١٠٢-١٣٦) وتحقيقا لهذا الغرض تم إعداد اختبار تحصيلي يتكون من (٥٠ فقرة) وضعت في ضوء الخارطة الاختبارية . (ينظر جدول ١٥) للاستفادة منها في تصميم الاختبار وقد اختيرت الفقرات الاختبارية في ضوء محتويات المادة الدراسية والأهداف السلوكية والمستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي (تذكر ، فهم ، تطبيق) من تصنيف بلوم وقد عمل الباحث على أن يكون الاختبار اختبارا موضوعيا وذلك لأنه يقيس المستويات المعرفية العليا لدى الطلاب . وهذا النوع من الاختبار يمتاز بالدقة والسهولة علاوة على ذلك انه يمتاز

بالثبـــــات لأن عـــــدد فقراتـــــه كثيـــــرة وعمليـــــة تصـــــحيحها موضـــــوعية (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص ٦٢) .

وبما أن البحث الحالي يستلزم إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب عينة البحث بعد الانتهاء من تطبيق التجربة للتعرف على (أثر الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين وزيادة ثقتهم بأنفسهم) ..

ونظراً لعدم توفر اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات لقياس هذه المتغيرات لذا أعد الباحث اختبارا تحصيلياً خاصاً بهذا الغرض .

خطوات بناء الاختبار التحصيلي :

تتضمن خطوات الاختبار التحصيلي للبحث الحالي ما يأتي :

أ- إعداد الخريطة الاختبارية :

تعد الخريطة الاختبارية مخططا تفصيليا للاختبار التحصيلي الذي يشتمل على جزء من المادة الدراسية يتحدد فيها مستويات الأهداف والنواتج التعليمية كذلك يتحدد فيها الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع (أبو زينة ، ١٩٩٨ ، ص ١٣٣) .

لذلك أعد الباحث خريطة اختبارية شملت الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب تأريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة معهد إعداد المعلمين والمعلمات للعام ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ والأهداف السلوكية الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (تذكر ، فهم ، تطبيق) وقد تم تحديد وزن المحتوى وفق العلاقة الآتية :

وقد تم تحديد فقرات الاختبار الـ(٥٠) فقرة موزعة على خلايا الخريطة الاختبارية وفق العلاقات الآتية :

$$\text{نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد}}{\text{عدد الأهداف السلوكية الكلي}} \times ١٠٠$$

(Carson and Ruth, ١٩٩١, P. ٧٣)

أما نسبة أهمية محتوى كل فصل فقد حددت على وفق العلاقة الآتية :

$$\text{نسبة أهمية محتوى الفصول} = \frac{\text{عدد الحصص للفصل الواحد}}{\text{عدد الحصص الكلي للفصول}} \times ١٠٠$$

وحدد عدد الأسئلة لكل فصل على وفق العلاقة الآتية :

$$\text{عدد الأسئلة لكل فصل} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{١٠٠}$$

أما عدد الأسئلة لكل خلية فقد حددت على وفق العلاقة الآتية :

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للفصل الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{١٠٠}$$

(العجيلي ، ٢٠٠١ ، ص ٦٧)

جدول (١٥)

يوضح الخريطة الاختبارية

الفصل	عدد الحصص (*)	متوسط الفصل	الأهمية النسبية	الأهداف السلوكية			مجموع الأسئلة ١٠٠%
				٣٩% معرفة	٤١% فهم	٢٠% تطبيق	
الأول	١٢	٥٤٠	٢٠%	٤	٤	٢	١٠
الثاني	١٨	٨١٠	٣٠%	٦	٦	٣	١٥
الثالث	١٨	٨١٠	٣٠%	٦	٦	٣	١٥
الرابع	١٢	٥٤٠	٢٠%	٤	٤	٢	١٠
المجموع	٦٠	٢٧٠٠	١٠٠%	٢٠	٢٠	١٠	٥٠

ب. صياغة فقرات الاختبار

صاغ الباحث فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لأربعة بدائل ذلك بوصفه أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها مرونة وثباتاً وأقلها تأثرا بعامل التخمين إضافة إلى ذلك يمكن تقدير إجابتها بموضوعية كاملة (الأمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٨٧) .

بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي (٥٠) فقرة موزعة على الفصول الأربعة من الكتاب المقرر تدريسه تقيس الأهداف السلوكية في ضوء الخريطة الاختبارية (ينظر جدول ١٥) وبعد عرضه على الخبراء في التربية وعلم النفس ومادة التاريخ تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة حتى أصبحت بهذه الصيغة تؤلف (٥٠) فقرة تغطي المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (التذكر ، الفهم ، التطبيق) [ينظر ملحق (١٦)] .

ج - صياغة تعليمات الاختبار

تتضمن تعليمات الاختبار ما يأتي :

١. **تعليمات الإجابة** : بعد أن أعدّ الباحث فقرات الاختبار وتأكد من صلاحيتها صاغ التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عليها بأسلوب واضح ومفهوم وقد تضمنت هذه التعليمات معلومات عن الطالب والهدف من الاختبار وعدد فقراته وتوزيع الدرجات عليها والوقت المحدد للإجابة.

(*) الحصة تعني الفترة الزمنية لتدريس موضوع من مواضيع المادة المقررة في التجربة .

٢. **تعليمات التصحيح** : أعدّ الباحث إجابة واحدة نموذجية لجميع الفقرات الاختبارية إذ أعطيت درجتان للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ، أما الفقرات المتروكة أو التي تم اختيار أكثر من بديل لها فتعامل معاملة الفقرات الخاطئة .

د – صدق الاختبار (Test Validity)

يعد الصدق من الخصائص القياسية المهمة التي ينبغي أن تتوافر في المقاييس أو الاختبارات النفسية والتربوية لأنه مؤشر على قدرة المقياس أو الاختبار في قياس ما أعد لقياسه ، أي أن الاختبار الصادق يقيس فعلا ما وضع الاختبار لقياسه ولا يقيس شيئا آخر بدلا عنه أو إضافة إليه (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص ٤٥) .

ومن أجل التحقق من صدق الاختبار عرضت فقراته على عدد من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ومادة التأريخ ومدرسي المادة (ينظر ملحق ٢٠) للتأكد من صلاحيتها وملاءمتها لمستوى نضج الطلاب واستيعابهم ووفقا لهذه الآراء عدلت بعض الفقرات من الناحية العلمية واللغوية وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق ٨٠% فما فوق وللتأكد من الدلالة الإحصائية فقد استخدم اختبار مربع كاي وظهرت الفروق ذات دلالة إحصائية ، لأن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبهذا عُدّت جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض الذي أعدّت لأجله وهو التحصيل . (ينظر جدول ١٦) .

جدول (١٦)

يوضح النسبة المئوية وقيم مربع كاي لبيان صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

أرقام الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية للمتفقين	قيمة كا ٢		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠	٢٠	٢٠	٠	%١٠٠	٢٠	٣,٨٤	١	دالة
١١ – ١٨ – ٢٢ – ٤١	٢٠	١٨	٢	%٨٢	١٢,٨	٥,٩٩	٢	دالة

هـ - التجربة الاستطلاعية

للتحقق من وضوح فقرات الاختبار التحصيلي ومدى صعوبتها ومعرفة الفقرات التي تتطلب بعض التعديلات والوقت الذي تستغرقه الإجابة على فقرات الاختبار طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في محافظة القادسية في يوم الأربعاء الموافق ٢٤ /٤/٢٠٠٦ الذين درسوا المادة العلمية نفسها (موضوع البحث) ينظر ملحق (١٦) وتبين أن الاختبار وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة لجميع الطلاب وقد تراوح زمن الإجابة على فقرات الاختبار من (٣٥-٤٥) دقيقة وبمتوسط قدره (٤٠) دقيقة .

و- تحليل فقرات الاختبار (Test Items Analysis)

تتضمن عملية تحليل فقرات الاختبار فحص استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وكذلك معرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها ومدى فعاليتها في التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها (العجيلي ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٧). لذلك قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة الخاطئة ومعاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من علاقة معاملة الفقرات الخاطئة ثم رتب الباحث درجات الطلاب تنازليا ثم قسمها إلى نصفين النصف العلوي يشغل (٥٠) ورقة إجابات الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات والنصف الأسفل (٥٠) ورقة إجابات الأوراق الحاصلة على أوطأ الدرجات (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٠٨).

بلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (٨٦) درجة فيما بلغت أوطأ درجة في المجموعة الدنيا (٢٨) درجة وعلى غرار ذلك تم حساب مستوى الصعوبة والسهولة وقوة التمييز لكل فقرة من الفقرات وعلى النحو الآتي :

١. **معامل صعوبة الفقرات** : يقصد بها نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة ، ١٩٩٣، ص ٢٨٩) وعند حساب الباحث معامل الصعوبة لكل

فقرة من فقرات الاختبار (ينظر ملحق ١٧) وجد ما يتراوح بين (٠.٣٠– ٠.٧٨) وهذا يعني أن جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة ، إذ يرى (Bloom) أن فقرات الاختبار تكون جيدة وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها يتراوح ما بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠) (Bloom , ١٩٧٢, P. ٦٦) .

٢. **قوة تمييز الفقرات** : هو إمكانية الفقرة على التمييز بين المتعلمين الذين يمتلكون أكبر قدر من المعلومات والمتعلمين الذين يمتلكون اقل قدرة من المعلومات في مجال معين من المعارف (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٦) . وعند قيام الباحث بحساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح ما بين (٠,٣٠ – ٠,٦٥) ينظر ملحق (١٧) . يعني ذلك أن فقرات الاختبار تعتبر جميعها جيدة وصالحة إذ يرى (أيبل Eple) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر . (Eple ,١٩٧٢, P.٤٠) .

٣. **فاعلية البدائل غير الصحيحة** : يعتبر البديل فعالاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الذين اختاروه في المجموعة العليا ، في الاختبارات التي تتضمن فقرات من نوع الاختيار من متعدد ويفضل فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة . إنّ الهدف من هذا الإجراء هو الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة صالحة وجيدة (الزوبعي ، ١٩٧٤ ، ص ٨١) . وعند حساب الباحث لفاعلية البدائل الغير صحيحة وجدها تتراوح ما بين (-٠.٨٠ إلى -٠.٢٦) ينظر ملحق (١٨) هذا يعني أنّ البدائل غير الصحيحة قد جذبت انتباه عدد من طلاب المجموعة الدنيا لها أكبر من طلاب المجموعة العليا وبذلك تقرر الإبقاء على فاعلية هذه البدائل دون تغيير .

ز– ثبات الاختبار :

المقصود بثبات الاختبار (الاتساق في قياس الشيء الذي يقيسه) . (ملحم ،٢٠٠٠ ، ص ٢٤٨) . ولغرض حساب معامل ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية وذلك لأنها أكثر طرائق ثبات الاختبار شيوعا ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب الطرائق الأُخر التي تستخدم في قياس ثبات الاختبار (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٥١) .

لذلك يعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية ثم تقسيمها إلى مجموعتين تضم المجموعة الأولى درجات الفقرات الفردية وتضم المجموعة الثانية درجات الفقرات الزوجية وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون Person) استخرج معامل الثبات بين المجموعتين إذ كان مقداره (٠,٧٢) ثم صحح بمعادلة (سبيرمان براون) فأصبح (٠.٨٤) ينظر ملحق (١٦) وهو معامل ثبات جيد وعال بالنسبة للاختبار غير المقنن إذ يعتبر الاختبار جيداً إذا كان معامل ثباته يتراوح بين (٠,٧٠ – ٠,٨٠) (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص ٥٨) .

٢ـ مقياس الثقة بالنفس

اعتمد الباحث على مقياس الثقة بالنفس لأبي علاّم لقياس ثقة عينة البحث بأنفسهم (أبو علاّم ، ١٩٧٨ ، ص ٥٠) .

وبما أن هذا المقياس منبثق من واقع البيئة العراقية ومعد أصلا للمرحلة الثانوية والجامعية ، فقد أعد هذا المقياس لطالبات هذه المرحلة وتم تعديله من قبل بليغ الشوك لكي يقيس الثقة بالنفس لدى الطلاب (الشوك ، ١٩٨٥ ، ص ٧١- ٧٤) .

على هذا الأساس أخذ الباحث هذا المقياس الذي يتكون من عدة فئات كل منها تقيس مرحلة معينة وبما أن المطلوب من هذه الدراسة قياس الثقة بالنفس للمرحلة الثانوية فأخذ الصورة (أ) التي تقيس الثقة بالنفس للطلاب وهي تتكون من (٣٤) فقرة، (١٣) فقرة ايجابية و (٢١) فقرة سلبية. ينظر ملحق رقم (٢١).

أخذت هذه الصورة من المقياس بنفس الصيغة التي عدّ لها بليغ الشوك بحيث تقيس الثقة بالنفس لدى الطلاب وبما أن المقياس قد استعمل منذ فترة زمنية طويلة تزيد على (١٠) سنوات لذا قام الباحث بإجراء العمليات الإحصائية على فقرات هذا المقياس لمعرفة صدقه وثباته والقوة التمييزية ومستوى الصعوبة ومعامل الاتساق الداخلي وعلى النحو الآتي :

أ- **صدق المقياس** : يعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية ، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما هو موضوع من أجله قياساً دقيقاً (العبيدي ، ١٩٧٠ ، ص ١٤٥) . وقد يعتمد الصدق على مدى ارتباطه بالمحك ، وهذا المحك قد يكون التحصيل الدراسي أو برنامجاً معيناً أو الأداء في العمل أو تقديرات المعلمين أو معاملات الارتباط. (علام ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٦) . حرص الباحث للتحقق من صدق المقياس بنوعين من أنواع الصدق أحدهما يعتمد التقدير الكيفي أو المنطقي وهو الصدق الظاهري والآخر يعتمد على التقدير الكمي وهو صدق البناء وكالآتي :

١- الصدق الظاهري (Face Validity)

يؤكد أيبل (Epel) على أن أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري لأداة القياس هوأن يقوم عدد من المختصين بتقدير المدى الذي تمثله الفقرات للشيء المراد قياسه (Epel ١٩٧٦,P.٥٥٥ ,) لذلك قام الباحث بعرض فقرات هذا المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية والاختبارات والمقاييس . وطلب منهم إبداء الرأي على صلاحية فقرات المقياس بالنسبة للطلاب . ينظر ملحق (٢٠) . وبعد أن تم توحيد آراء

المختصين في صلاحية فقرات المقياس حصلت فقرات المقياس على نسبة أكثر من (٨٠%) من موافقة المختصين في التربية وعلم النفس ، وبذلك تحقق الصدق الظاهري للمقياس ، ينظر جدول (١٧) .

٢ – صدق البناء (Construct Validity)

تعد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس من مؤشرات صدق البناء لان مفهوم الصدق يقترب من مفهوم تجانس الفقرات في قياس الخاصية التي يقيسها المقياس (أبو حطب ، ١٩٧٦ ، ص ٢٠٧) .

ولما كانت جميع فقرات المقياس لها معاملات ارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) لهذا يتصف المقياس بصدق البناء ينظر جدول (١٨) لذا فان المقياس الحالي يتصف بصدق البناء .

جدول (١٧)

يوضح النسبة المئوية وقيم مربع كاي لبيان صلاحية فقرات مقياس الثقة بالنفس

أرقام الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية للمتفقين	قيمة كا ٢		درجة الحرية	مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
١-٢-٣-٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١١-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢	٢٠	٢٠	٠	%١٠٠	٢٠	٣,٨٤	١	دالة
٦ – ١٢ – ٣٣ – ٣٤	٢٠	١٩	١	%٩٥	١٦,٢			دالة

ب. التجربة الاستطلاعية

لغرض معرفة الوقت المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار وللتأكد من وضوحها طبق الاختبار في يوم الأحد الموافق ٢٠٠٦/٢/١٩ م على عينة من طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين الدراسة الصباحية في محافظة القادسية إذ بلغ عدد هذه العينة (١٠٠) طالب بهدف معرفة وضوح فقرات الاختبار وفهمهم له وتحديد الوقت المطلوب للإجابة على الفقرات بعد أن طلب منهم تأشير حالات الغموض في الفقرات في أثناء الإجابة والاستفسار عنها لغرض تحديدها وتعديلها، وبعد الانتهاء من الإجابة اتضح أن التعليمات واضحة والفقرات مفهومة لهم واتضح أن الوقت المطلوب للإجابة على الفقرات لا يتجاوز (٣٥) دقيقة .

ج. تصحيح فقرات مقياس الثقة بالنفس وحساب الدرجة الكلية

اعتمد الباحث لكل فقرة من فقرات المقياس على إحدى الإجابتين (نعم) أو (لا) ولما كانت بعض فقرات المقياس ذات طبيعة ايجابية تدل على الثقة بالنفس وبعضها الآخر ذات طبيعة سلبية تعبر عن ضعف الثقة بالنفس ولغرض الحصول على درجة استجابة الطالب على المقياس أعطيت درجة واحدة في حالة إجابة الطالب بنعم على الفقرة الايجابية كذلك درجة واحدة في حالة إجابته بـ(لا) عن الفقرة السلبية وأعطيت درجة (صفر) للفقرة الايجابية التي أجيب عنها بـ(لا) وللفقرة السلبية التي أجيب عنها بـ(نعم) وبذلك تكون الدرجة القصوى التي يحصل عليها الطالب على هذا المقياس (٣٤) درجة في حالة إجابته بـ(نعم) على الفقرات الايجابية كافة و (لا) على الفقرات السلبية .

د.التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

تعد عملية تحليل فقرات الاختبار من العمليات المهمة في بناء الاختبارات الجيدة لأنها تحدد العلاقة بين ما تقيسه المفردات وبين استجابات الطلبة لها . وذلك لمعرفة المفردات الغامضة أو تلك التي تشجع على التخمين ، فالمفردات السهلة جدا أو البالغة الصعوبة لا تميز بين الطلبة وهي بذلك تفيد في مراجعة المفردات وتحسينها بحيث تساهم ايجابيا فيما يقيسه الاختبار (علام ، ٢٠٠ ، ص ٢٧٠) طبق الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية البالغة (١٠٠) طالب من معهد إعداد المعلمين في محافظة القادسية للدراسة الصباحية ، وقام بترتيب درجات العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة واختار مجموعتين متطـــــــــــــــــــرفتين بنســــــــــــــــــــــــــبة

(٠,٢٧) لكل منهما فبلغت العليا (٢٧) طالباً والدنيا (٢٧) طالباً أيضا وذلك لغرض حساب ثبات المقياس ومعامل الاتساق الداخلي وصدق الاستجابة وعلى النحو الآتي :

١ ـ **ثبات المقياس : (Score Reliability)** : يقصد بالثبات هو إعطاء النتائج نفسها أو نتائج مشابهة لها إذا ما أعيد تطبيقه ثانية على نفس الأفراد وفي نفس الظروف . (الغريب ، ١٩٧١ ، ص ٦٥٣). وعملية استخراج الثبات شرط للحصول على الموضوعية . (أبو حصب ، ١٩٨٧ ، ص ١٠) .

لذلك قام الباحث بحساب معامل ثبات القياس باستخدام التجزئة النصفية وذلك لأنها أكثر طرائق حساب الثبات شيوعا وتتلافى عيوب الطرائق الأُخر التي تستخدم في حساب الثبات . (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٥٢) . لذلك قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية على مقياس الثقة بالنفس . ثم قسمه إلى مجموعتين تضم المجموعة الأولى درجات الفقرات الفردية وتضم المجموعة الثانية درجات الفقرات الزوجية وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون Person) استخرج معامل الثبات بين المجموعتين إذ كان مقداره (٠,٧٣) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون فأصبح (٠.٨٤) ينظر ملحق (٢٢) ويعتبر هذا الثبات جيداً وعالياً بالنسبة للاختبار غير المقنن إذ يعتبر الاختبار جيداً إذا كان معامل ثباته يتراوح من (٠,٧٠ – ٠,٩٠) (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص/٥٨) .

٢ ـ **علاقة كل درجة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)** : تعتبر معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس دليلا ومؤشرا على تجانس الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه وبذلك تكون الفقرة التي ترتبط ارتباطا سالبا مع الدرجة الكلية للمقياس غير متفقة مع المقياس لذا يتوجب حذفها (أحمد ، ١٩٨١ ، ص ٢٩٣) . ولأجل معرفة ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس أخضعت درجات طلاب عينة تحليل الفقرات البالغ عددها (١٠٠) طالب إلى التحليل وهي العينة نفسها التي حسبت عليها القوة التمييزية لفقرات المقياس وتم حساب معامل الارتباط ودرجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط (بوينت باي سيريال) وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٢٠٥) لذا تقرر الإبقاء على فقرات المقياس جميعها والبالغة (٣٤) فقرة ينظر جدول (١٨) .

جدول (١٨)

يوضح صدق البناء والاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥	رقم الفقرة	معامل الارتباط	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١.	٠,٢٢٨				١٨	٠,٢٤٢			
٢.	٠,٧٣٨				١٩	٠,٢٧٦			
٣.	٠,٢٥١				٢٠	٠,٦٦٦			
٤.	٠,٥٥٤				٢١	٠,٥١١			
٥.	٠,٢٦٦				٢٢	٠,٣١٩			
٦.	٠,٣٦٦				٢٣	٠,٤١٠			
٧.	٠,٢٥١				٢٤	٠,٥٢٥			
٨.	٠,٤٠٦				٢٥	٠,٢٦٨			
٩.	٠,٢٦٢	٩٨	٠,٢٠٥	دالة إحصائيا	٢٦	٠,٢١٣	٩٨	٠,٢٠٥	دالة إحصائيا
١٠.	٠,٢٤١				٢٧	٠,٣٠٤			
١١.	٠,٣٠٥				٢٨	٠,٩١٩			
١٢.	٠,٣٢٦				٢٩	٠,٩٨٨			
١٣.	٠,٣٦٠				٣٠	٠,٤٥١			
١٤.	٠.٤٣٤				٣١	٠,٥١٥			
١٥.	٠,٤٩٩				٣٢	٠,٧١٥			
١٦.	٠,٤٩١				٣٣	٠,٤٥٩			
١٧.	٠,٥٣٥				٣٤	٠,٣٩٩			

هـ. كشف الاستجابة

لأجل ضمان جدية الإجابة استخدمت فقرة كاشفة لمعرفة صدق الإجابات المعطاة والفقرة الكاشفة هي فقرة تأكيدية تتضمن الموضوع نفسه ولكنها صيغت صياغة مختلفة (الحسناوي ، ٢٠٠١ ، ص ١٠٢ – ١٠٣) .

وقد صاغ الباحث خمس فقرات كاشفة استخدمت إجاباتها لاستبعاد أي حالة لا تتضح فيها جدية الإجابة . انظر جدول (١٩ أ – ب) .

إنّ عدم تطابق درجتي الفقرتين (الفقرة الكاشفة والفقرة الأساسية) في المقياس في أي استمارة يؤدي إلى استبعاد تلك الاستمارة من عملية التحليل الإحصائي أما في حالة التطابق في الإجابة بين الفقرتين يعني صدق وجدية الإجابة وتم تطبيق هذا الإجراء على

المقياس . وأظهرت النتائج تطابق الفقرات الكاشفة مع فقرات المقياس وبذلك تحقق صدق الاستجابة .

جدول (١٩ - أ)

يوضح الفقرات التي صيغت بصياغة المقياس (الفقرات الأصلية)

ت	الفقرات
١.	أختار ملابسي وحاجياتي الخاصة بنفسي
٢.	أخجل من دخول الصف وحدي عند وجود الأستاذ
٣.	لا أمانع في أن يراقبني الغير أثناء عملي ولعبي
٤.	أخشى المناقشة
٥.	أبدي آرائي أمام من هم أكبر منّي سناً .

جدول (١٩ - ب)

يوضح الفقرات الكاشفة التي صيغت بصياغة مشابهة لفقرات المقياس

ت	الفقرات
١.	أنتقي الملابس والحاجات التي تلائمني
٢.	أتردد من دخول الصف لوحدي عند وجود الأستاذ
٣.	لا أرتبك أثناء عملي مع الغرباء
٤.	أتهرب من النقاش مع الآخرين
٥.	أشارك من يكبرني في السن في إبداء آرائي

سابعاً : أسلوب إجراء التجربة

بدأت التجربة بتاريخ ٢٠ / ٢ / ٢٠٠٦ أي في بداية الفصل الدراسي الثاني وانتهت يوم الخميس الموافق ٣ / ٥ / ٢٠٠٦ بعد أن سارت على خطط تدريسية من قبل الباحث لكل موضوع من مواضيع المادة وفيما يأتي توضيح لأسلوب إجراء التجربة :

١- المجموعة التجريبية الأولى (الحوار الصفي)

درست المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب الحوار الصفي إذ اتبع الباحث طريقة خطوات (جامل التي وضعها للتدريس بطريقة الحوار والمشار إليها في الفصل الثاني (جامل ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٤ - ١٣٥) بينما درس المجموعة التجريبية الثانية بأسلوب (المجاميع الصغيرة) ، إذ اتبع الباحث طريقة (جيسكو / ٢) والمشار إليها في الفصل الثاني من هذا البحث (Jig sow / ٢) بينما درست المجموعة الثالثة بالطريقة التقليدية (المحاضرة) والمشار إليها أيضا في الفصل الثاني . سار أسلوب إجراء التجربة على النحو الآتي :

أولاً : أسلوب إجراء التجربة بطريقة الحوار الصفي

١. تهيئة الصف من حيث ترتيب المقاعد والإنارة والتهوية . وترتيب جلوس الطلاب بحيث يرى بعضهم بعضا .
٢. التعامل مع طلاب الصف وكأنهم مجموعة واحدة .
٣. تحضير الوسائل التعليمية ذات العلاقة بموضوع الدرس .
٤. إثارة دافعية الطلبة لتوجيه الأسئلة المثيرة لتفكيرهم .
٥. احترام آراء الطلبة وتقبل إجاباتهم .
٦. تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة وتوجيه النقاش إلى زملائهم بدلا من المعلم .
٧. خلق جو من الهدوء والتعاون والنظام مع الحرص على عدم الخروج من موضوع الدرس المخصص للحوار .
٨. مراعاة الفروق الفردية بفسح المجال أمام الطلبة الذين ينتابهم الخوف والخجل من الكلام أمام الجميع بالمشاركة في النقاش .
٩. الابتعاد عن الإجابة المباشرة على أسئلة الطلاب مع توجيه الطلاب قدر المستطاع بالإجابة على أسئلة زملائهم .
١٠. الابتعاد عن الأسئلة الغامضة مع تشجيع الطلبة على الحصول على النتائج .

(جامل ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٤ – ١٣٥) .

ثانياً : أسلوب إجراء التجربة بطريقة المجاميع الصغيرة

يسعى الباحث إلى الأخذ بالكثير من الأمور أثناء تنفيذ درسه بطريقة المجاميع الصغيرة وكما يلي : -

١. تقسيم الطلبة إلى ست مجاميع تضم المجموعة الواحدة (٥) طلاب ذوي مستويات تحصيل مختلفة وتسمى بالمجموعة الأصلية .
٢. إعطاء أرقام لطلاب كل مجموعة من (١ – ٥) معلقة في بطاقة على صدر كل واحد منهم .
٣. توزيع المهام على طلاب المجاميع وتعريف كل طالب بالمجموعة بالجزء المخصص له ليقوم بتنفيذه لمجموعته الأصلية بعد دراسته دراسة دقيقة .
٤. تهيئة الوسائل التعليمية التي ترتبط بموضوع الدرس .
٥. تهيئة قاعة الدرس من حيث ترتيب المقاعد والجلوس على شكل نصف دائرة مع ضبط الإنارة والتهوية .
٦. إعداد تقارير تتضمن أهدافاً سلوكية وأنشطة وأساليب تحقيقها وتوزيعها على طلاب المجموعة الواحدة .
٧. خلق جو من التعاون وحرية النقاش مع الحفاظ على النظام أثناء سير الدرس ضماناً لتحقيق الهدف .
٨. مراقبة عمل كل مجموعة أثناء التنفيذ مع تعزيز الطلبة في النقاش عند الضرورة .
٩. تشجيع الطلبة على التعبير والتفسير والتلخيص والاستنتاج أثناء مناقشة المجموعة الواحدة .
١٠. تجهز كل مجموعة تقريراً خاصاً لها بعد اتفاقها على تلخيص النقاط الرئيسة فيها .
١١. تشجيع الطلاب على أن يقوم كل طالب خبير بدوره في المجموعة بتوضيح المهمة الخاصة به إلى زملائه في المجاميع الأصلية .
١٢. الحرص على طرح طلاب المجموعة الواحدة الأسئلة فيما بينهم بحيث تثير دافعيتهم وكذلك تدفعهم إلى المنافسة مع المجاميع الأُخر .
١٣. الحرص على أن يقبل الطلبة إجابات بعضهم البعض .
١٤. الحرص على تعزيز المجموعة التي أنجزت أعمالها قبل غيرها من المجاميع الأخرى وملاحظة أعمالها مع تشجيعها على الاشتراك مع المجاميع الأُخر إن دعت الحاجة لذلك .
١٥. العمل على إجراء اختبار قصير في نهاية الدرس لملاحظة تحقيق الأهداف وتحديد المجموعة الفائزة (Marto Rella, H,١٩٩١ P. ١٠٥) .

ثامناً : تطبيق الاختبار :

قبل انتهاء التجربة بأسبوع أخبر الباحث الطلاب بأن هناك اختبارا سيجرى لهم في موضوعات الفصول الأربعة التي درسوها وطبق الاختبار على طلاب المجاميع يوم الأحد الموافق ٦ / ٥ / ٢٠٠٦ في تمام الساعة العاشرة صباحا بعد أن هيأ الباحث القاعة الامتحانية ونظّم مقاعد جلوس الطلبة وأشرف الباحث مع مدرس مادة التأريخ للصف الثالث وثلاثة من مدرسي المعهد على سير الاختبار وذلك من أجل المحافظة على سلامة التجربة .

تاسعاً : الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لتحليل البيانات :

أ. الاختبار التائي (T . Test) ذو النهايتين

استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية : (معدل درجات مادة التاريخ في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ – العمر الزمني محسوباً بالشهور - الاختبار التحصيلي البعدي - واختبار الثقة بالنفس القبلي والبعدي) .

$$ت = \frac{(\bar{س}_1 - \bar{س}_2)}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}}$$

إذ تمثل :

(س$^{-}_{١}$) الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

(س$^{-}_{٢}$) الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

(ن$_{١}$) عدد أفراد المجموعة الضابطة.

(ن$_{٢}$) عدد أفراد المجموعة التجريبية.

(ع$^{٢}_{١}$) التباين للمجموعة الضابطة.

(ع$^{٢}_{٢}$) التباين للمجموعة التجريبية.

ب. معامل ارتباط بيرسون (Person) لحساب ثبات الاختبار وثبات مقياس الثقة بالنفس :

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

إذ تمثل :

(ر) معامل ارتباط بيرسون .

(ن) عدد أفراد العينة .

(س) درجات المجموعة التجريبية .

(ص) درجات المجموعة الضابطة .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧، ص ٢٠٦)

ج. معادلة سبيرمان – براون (Spearman – Brown Formula)

استخدمت في تصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) ، بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون . (إبراهيم ، ١٩٨٩ ، ص ٧٦) .

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

إذ تمثل :

(ر ث ت) : معامل الارتباط الكلي للاختبار .

(ر) : معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار الذي استخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

د. معادلة بوينت باي سيريال

لحساب صدق البناء والاتساق الداخلي .

$$\text{ر} = \frac{\text{صَ}_{١} - \text{صَ}_{٢}}{\text{ن ع}} \times \sqrt{\text{ن}_{١} \times \text{ن}_{٢}}$$

حيث أن :

ر : معامل ارتباط بوينت باي سيريال

صَ١ : الوسط الحسابي لعلامات جميع الطلاب ذوي العلامة ١

صَ٢ : الوسط الحسابي لعلامات جميع الطلاب ذوي العلامة ٢

ن ع : الانحراف المعياري لعلامات جميع الطلاب

ن١ : نسبة ذوي العلامة ١

ن٢ : نسبة ذوي العلامة ٢

(عدس ، ١٩٨٣ ، ص ٢٣٥) .

هـ. مربع كاي

استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات والصدق (ل - ق)^{٢} .

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

إذ تمثل :

(ل) التكرار الملاحظ .

(ق) التكرار المتوقع . (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

ح. معادلة معامل الصعوبة :

استخدمت في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي .

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ـ}}$$

ك

إذ تمثل :

(ص) معامل صعوبة الفقرة ,

(م) مجموع الأفراد الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(ك) مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا .

(الزوبعي ، ١٩٧٤ ، ص ٧) .

ط. معادلة معامل تمييز الفقرة

استخدمت في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي .

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

إذ تمثل :

(مج ص ع) : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

(ع) : عدد أفراد المجموعة العليا .

(مج ص د) : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا .

(د) : عدد أفراد المجموعة الدنيا .

(العجيلي ، ٢٠٠١ ، ص ٧٠)

ي. معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة :

استعملت في معرفة فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي :

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

إذ تمثل :

(ن م ع) : عدد الأفراد الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

(ن م د) : عدد الأفراد الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

(ن) : عدد الأفراد في إحدى المجموعتين .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص ١٨٣)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصل إليها الباحث في ضوء الفرضيات التي تم وضعها وتفسيرها ، وأهم ما توصل إليه من النتائج مقارنةً بالدراسات السابقة التي اعتمدها في الفصل الثاني من هذه الدراسة .

أ. عرض النتائج

١. عرض نتائج الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية بطريقة الحوار الصفي ومتوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

ومن خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (الحوار الصفي) بلغ (٦٣.٢٧) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) (٥٢.٩٧) ، وباستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين في معادلة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (الحوار الصفي) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤.١٢٦) بدرجة حرية (٦٤) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) ، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة ، وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة . يُنظر جدول (٢٠) .

جدول (٢٠)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
التجريبية الأولى	٣٣	٦٣.٢٧	٧٧.٠٥	٨.٧٧٨	٦٤	٤.١٢٦	١.٩٩٨٧
الضابطة	٣٣	٥٢.٩٧	١٢٨.٨	١١.٣٥			

٢. عرض نتائج الفرضية الثانية

تشير إلى ما يأتي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة).

من خلال مقارنة الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية الثانية والضابطة ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المجاميع الصغيرة قد بلغ (٧٠.١٨) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة التقليدية (٥٢.٩٧) ، وباستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين في معادلة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦.٢٩) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) ، بدرجة حرية (٦٤) ، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة . وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة . يُنظر جدول (٢١) .

جدول (٢١)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
التجريبية الثانية	٣٣	٧٠.١٨	١١٨.٤	١٠.٨٨	٦٤	٦.٢٩	١.٩٩٨٧
الضابطة	٣٣	٥٢.٩٧	١٢٨.٨	١١.٣٥			

٣. عرض نتائج الفرضية الثالثة

تشير إلى ما يأتي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية بطريقة الحوار الصفي ومتوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بطريقة المجاميع الصغيرة .

من خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبيتين ، الأولى التي درست بطريقة الحوار الصفي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المجاميع الصغيرة ، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الحوار الصفي بلغ (٦٣.٢٧) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درّست بطريقة الحوار بالمجاميع الصغيرة (٧٠.١٨) ، وباستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين في معادلة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين ، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢.٨٣٩) ، بدرجة حرية (٦٤) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) ، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى . وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة . يُنظر جدول (٢٢) .

جدول (٢٢)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
التجريبية الأولى	٣٣	٦٣.٢٧	١١٨.٤	١٠.٨٨	٦٤	٢.٨٣٩	١.٩٩٨٧
التجريبية الثانية	٣٣	٧٠.١٨	٧٧.٠٥	٨.٧٨٨			

٤. عرض نتائج الفرضية الرابعة

تشير إلى ما يأتي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية بطريقة الحوار الصفي ومتوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في مقياس الثقة بالنفس .

من خلال مقارنة نتائج التطبيق التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في مقياس الثقة بالنفس المقرر في هذا البحث ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (الحوار الصفي) قد بلغ (٢٧.٨٨) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة التقليدية (٢٠.٥١٥) ، وباستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين في معادلة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين ، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (الحوار الصفي) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧.٣٦) ، بدرجة حرية (٦٤) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) ، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الحوار الصفي على المجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة التقليدية في مقياس

الثقة بالنفس . وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة وقبول الفرضية البديلة . يُنظر جدول (٢٣) .

جدول (٢٣)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الثقة بالنفس

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
التجريبية الأولى	٣٣	٢٧.٨٨	٧.٢٥٨	٢.٦٩٤	٦٤	٧.٣٦	١.٩٩٨٧
الضابطة	٣٣	٢٠.٥١٥	٢٥.٧٦	٥.٠٧٦			

٥. عرض نتائج الفرضية الخامسة

تشير إلى ما يأتي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط تحصيل درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في مقياس الثقة بالنفس .

من خلال مقارنة نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين ، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة بطريقة المجاميع الصغيرة قد بلغ (٢٨.٩٧) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درّست المادة بالطريقة التقليدية (٢٠.٥١٥) ، وباستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين في معادلة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين ، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (المجاميع الصغيرة) في مقياس الثقة بالنفس، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨.٦١) ، بدرجة حرية (٦٤) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) ، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في مقياس الثقة بالنفس . وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. يُنظر جدول (٢٤) .

جدول (٢٤)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الثقة بالنفس

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
التجريبية الثانية	٣٣	٢٨.٩٧	٦.٠٩	٢.٤٦٨	٦٤	٨.٦١	١.٩٩٨٧
الضابطة	٣٣	٢٠.٥١٥	٢٥.٧٦	٥.٠٧٦			

٥. عرض نتائج الفرضية السادسة

تشير هذه الفرضية إلى ما يأتي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة العلمية بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بطريقة المجاميع الصغيرة في مقياس الثقة بالنفس .

من خلال مقارنة نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين، في مقياس الثقة بالنفس المقرر في هذا البحث ، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (الحوار الصفي) قد بلغ (٢٧.٨٨) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (المجاميع الصغيرة) (٢٨.٩٧) ، وباستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين في معادلة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين ، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة هي (١.٧٢) عند درجة حرية (٦٤) ، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٨٧) ، ولهذا تقبل الفرضية الصفرية . يُنظر جدول (٢٥) .

جدول (٢٥)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الثقة بالنفس

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
التجريبية الثانية	٣٣	٢٧.٨٨	٧.٢٥٨	٢.٦٩٤	٦٤	١.٧٢	١.٩٩٨٧
التجريبية الثانية	٣٣	٢٨.٩٧	٦.٠٩	٢٥.٤٦٨			

ب. تفسير النتائج

من خلال استعراض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي ، ظهر تفوق الطلبة الذين درسوا مادة التاريخ بطريقة الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية (الإلقائية) ، وكذلك تفوق الطلبة الذين درسوا مادة التاريخ بطريقة المجاميع الصغيرة على طلاب المجموعة الذين درسوا نفس المادة بطريقة الحوار الصفي .

كذلك أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين درسوا نفس المادة أعلاه بطريقتي الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة على الطلبة الذين درسوا نفس المادة أعلاه بالطريقة التقليدية (طريقة المحاضرة) في مقياس الثقة بالنفس ، فيما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المقياس بين المجموعتين التجريبيتين (الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة) ، وفيما يأتي عرض مفصل لتفسير النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة :

١. تفسير نتائج الفرضية الأولى

أشارت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة الحوار الصفي ومتوسط تحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية لصالح الطلبة الذين درسوا بطريقة الحوار الصفي ، وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى

تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى لفاعلية طريقة الحوار الصفي ، ولذلك رفضت الفرضية الصفرية الأولى وقبلت الفرضية البديلة ، ويمكن تفسير ذلك كما يأتي :

أ. فاعلية طريقة الحوار الصفي في إحداث الأنشطة الفعالة التي تجعل الطلبة أكثر إيجابية في عملية التعليم بما تهيئه من استعداد وتهيئة للإجابة على الأسئلة المثارة في الدرس .
ب. ملائمة طريقة الحوار الصفي لطلبة معهد إعداد المعلمين ، لما يتمتع به طلبة هذه المرحلة من نضج ورغبة في التعرف على الكثير من المفاهيم والأحداث والمواقع التاريخية .
ج. فاعلية طريقة الحوار الصفي في جعل الطالب مركزاً للعملية التعليمية بما تكسبه من روح القيادة الجماعية والتعاون والشجاعة في إبداء الرأي واحترام الآخرين وتعليم بعضهم بعضاً (جاسم ، ٢٠٠١ ، ص ١٩٢) .
د. فاعلية طريقة الحوار الصفي في عملية تحديد موضوع الحوار وإعداد أسئلته المنظمة على إعداد الطلبة والربط النهائي في نهاية الدرس لكل عناصر الموضوع يضع المادة بشكل متكامل في أذهان الطلبة (جامل ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٥) .
ه. لعل السبب في تدني المجموعة الضابطة يعود إلى دور المعلم بهذه الطريقة هو محور العملية التعليمية ، الذي يشرح ويوضح ويفسر وينتج ، أي أنه مصدر للمعلومات وموقف الطالب ينحصر في تلقي المعلومة فقط دون أي إثارة لدافعيته لتعلم الدرس . إضافة إلى ما يؤخذ على هذه الطريقة التي ندرس بها المجموعة الضابطة تأكيدها على الحفظ واستظهار المعلومات بما يمنع الطلبة من امتلاك مهارات التفكير التي تنتجها مسافات المواد الاجتماعية (Johnson & Johnson, ١٩٨٨, P. ٣٠٤) . واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (زريق ، ١٩٨٥) ودراسة (عطية ، ١٩٨٩) ودراسة (العبيدي ، ١٩٩٦) ، ودراسة (J. D Fitzgerald, ١٩٧٧)، واختلفت مع دراسة (Holman, ١٩٧٩).

٢. تفسير نتائج الفرضية الثانية

من خلال عرض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي ظهر تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية (الطلبة الذين درسوا مادة التاريخ بطريقة المجاميع الصغيرة) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية ، يعزى سبب هذا التفوق إلى الآتي :

أ. فاعلية طريقة المجاميع الصغيرة وإيجابيتها نتيجة للمزايا والخصائص المستخدمة في تفعيل عملية التدريس متمثلة بإتاحة الفرصة لكل عضو (طالب) في المجموعة المشاركة مع الآخرين وتفاعله معهم من خلال التعبير عن أفكاره وآرائه بما يزيد من حماس الطلبة ويثير الدافعية نحو المشاركة التي تولد الشعور بالمسؤولية تجاه عملية التعلم بحيث يعتبر الطالب المتعلم مشاركاً نشطاً في

عملية التعليم ، وليس مستقبلاً للمعلومات فقط ، وبذلك تفسح المجال لأعضاء المجموعة بالتعرف على وجهات نظر الطلبة في المجاميع الأخرى داخل الصف ، ومن ثم الوصول إلى قرارات موحدة أو التعرف على القرارات الأُخر (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٥٣) .

ب. تحتوي طريقة المجاميع الصغيرة على عناصر أوجدت آثاراً إيجابية في زيادة التحصيل لدى الطلبة الدارسين بهذه التقنية التي طبقت هذه العناصر ، لذا فإن طريقة جيسكو التعاونية الثانية المشار إليها في الجوانب النظرية في الفصل الثاني استندت إلى العناصر المستخدمة في هذه التقنية ، وبذلك تكون فعالة في إطلاق العناصر للدوافع اللازمة للتفكير بطريقة نقدية وإبداعية إذا ما قورنت بأساليب تعليمية تقليدية (Slavin, ١٩٨٤, P. ٥٨ – ٥٩) .

ج. إنّ تفوق الطلبة الدارسين بطريقة المجاميع الصغيرة ونجاحهم يعتمد كلياً على مسؤولية كل طالب في تعلم وإتقان الجزء المخصص له ولغيره من أجزاء المجموعة وإتاحة الفرص لطلاب المجموعة الواحدة في النقاش والحوار وتبادل الآراء داخل المجموعة أثناء إكمال المهمات المخصصة لها (Webb, ١٩٨٤, P. ٣٥) .

د. من العوامل التي زادت في فعالية طريقة المجاميع الصغيرة هو اعتمادها نظام التعزيز المستخدم (المكافآت) التي تجعل الطالب يستمر بالعمل لتحقيق الهدف المنوط به ويولد الرغبة والحماس لتحقيقه ، إضافة إلى استفادة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض من أفكار زملائهم ذوي التحصيل المرتفع وكذلك الاستفادة من المواد والأجهزة والأدوات التي تستخدم في هذه الإستراتيجية ، مما يولد التفاعل بين الطلبة والمواد التعليمية من خلال المجاميع التعاونية الصغيرة ، بحيث يتيح الفرصة لكل طالب بالمشاركة في الدرس ، وهذا يؤدي إلى التغلب على مشكلة الإعداد الكبيرة في الصف الواحد ، في الوقت الذي تفتقر إليه الطريقة الإلقائية (المحاضرة) (الشياب ، ٢٠٠١ ، ص ١٦٩ – ١٧٠) .

ه. أتاحت طريقة المجاميع الصغيرة الفرصة بتكوين صداقات بين أعضاء المجموعة الواحدة بسبب زيادة الاتصال مع بقية الطلبة عن طريق إثارة الأسئلة وتبادل الآراء وإبداء وجهات النظر هذا يساعد على تدعيم نجاح الطلبة مع بعضهم . وقد يعزى التفوق لطريقة المجاميع الصغيرة إلى زمن التجربة الذي استغرق فصلاً كاملاً (١٢ أسبوعاً) من العام الدراسي ٢٠٠٦م ، إذ عود الطلاب على هذه الطريقة التي تختلف عن النمط التعليمي التقليدي ، مما ساهم على إيجاد مهارات التواصل والاستفادة من خبرات الطلبة بعضهم مع بعض بشكل دائم وأفضل (Maning, ١٩٩١, P. ١١٢) .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي استخدمت طريقة المجاميع الصغيرة التي تفوقت فيها في التحصيل مثل دراسة (فراج ، ١٩٦٩) ودراسة (الجوعاني ، ٢٠٠١) ودراسة (الشياب ، ٢٠٠١) ودراسة (Gnaey, ١٩٦٢) ودراسة (Asamani Jone, ١٩٩٥) .

٣. تفسير نتائج الفرضية الثالثة

أشارت النتائج التي أسفر عنها البحث إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة الحوار الصفي ومتوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة المجاميع الصغيرة ولصالح الطلاب الذين درسوا بطريقة المجاميع الصغيرة .

ويعزى السبب في هذه النتيجة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية لفاعلية طريقة المجاميع الصغيرة ، ولذا رفضت الفرضية الصفرية الثالثة وقُبلت الفرضية البديلة ، ويمكن تفسير ذلك كما يأتي :

أ. تفوق طريقة المجاميع الصغيرة وزيادة تحصيل الطلبة الدارسين بها يرجع إلى فعاليتها القائمة على تجزئة المادة التعليمية بتخصيص جزء لكل طالب في المجموعة الأصلية بحيث يصبح خبيراً مع أقرانه ، إضافة إلى عملية الإعداد المسبق من قبل الطلاب للمادة . تهيئ الرغبة للعمل وتكون اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة مما يدفع الطلبة إلى التحكم والسيطرة على المادة التعليمية فينعكس ذلك إيجابياً في زيادة التحصيل (Holguin, ١٩٢٧, P. ١٣٨) .

بينما قد يخرج النقاش في طريقة الحوار الصفي عن الموضوع الأصلي إلى موضوعات بعيدة عن الهدف ، مما يولد التشتت لدى الطلبة ويؤدي بدوره إلى التشويش في تسلسل الأفكار للسير في الموضوع المطروح مما ينعكس سلباً على التحصيل (جاسم ، ٢٠٠١ ، ص ٦٣) .

ب. ويعزى هذا التفوق إلى أن طريقة المجاميع الصغيرة تقوم على شعار التعليم التعاوني (نسبح معاً أو نغرق معاً) ولذلك فنجاح الفرد من نجاح المجموعة. المحصلة الوصول بالمجموعة إلى التعلم بجميع أفرادها مع عدم إلغاء القدرات الفردية للطلاب من ذوي التحصيل المرتفع الذين يعتبرون مصدراً لأقرانهم لمساعدتهم من خلال تقديم الخبرة والمساعدة للوصول بهم إلى مستوى علمي أفضل دون أي إعاقة لتقدمهم أكاديمياً (Eric, ١٩٨٤, P. ١٣٩) .

بينما قد يحصل في طريقة الحوار الصفي أن يحتكر عدد معين من الطلبة موضوع الحوار بحيث لا يفسحون المجال لبقية الطلبة وخاصة الخجولين من المشاركة بالحوار مما يشكل لديهم ردود أفعال عكسية تجاه هذه الطريقة ، ومن ثم تنعكس على تحصيلهم (جاسم، ٢٠٠١ ، ص ٦٣) .

ج. تساهم طريقة المجاميع الصغيرة في إتاحة الفرص لتكوين صداقات بين طلبة المجاميع الأُخر وطلبة المجموعة الواحدة تقوم على تبادل الآراء وإبداء وجهات النظر تحت إشراف المعلم الذي يبرز دوره كمقيم ومعزز للطلبة بحيث يصبحون مصدر لمعلومات بعضهم بعضاً (Slavin & Weit, ١٩٨١, P. ٢٥ – ٣٥) . بينما تحدث في الحوار الصفي بعض المشكلات الانضباطية بين الطلبة في حالة عدم سيطرة المدرس على سير الحوار أو بسبب تصلب بعض الطلبة لآرائهم ، وهذا ينعكس سلبياً على التحصيل (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٨ – ٧٩) . وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي استخدمت إستراتيجية المجاميع الصغيرة في التحصيل مثل دراسة (فراج ، ١٩٦٩) ودراسة (الجوعاني ، ٢٠٠١) ودراسة (Asamani Jane, ١٩٩٥) . واختلفت مع دراسة الشياب (٢٠٠١) ودراسة (Ganey, ١٩٦٢) .

٤. تفسير نتائج الفرضية الرابعة

أشارت النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بطريقة الحوار الصفي ومتوسط درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في مقياس الثقة بالنفس ولمصلحة الطلاب الذين درسوا بطريقة الحوار الصفي ، ويعزى السبب في هذه النتيجة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى (الحوار الصفي) لفاعلية الحوار الصفي في زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم ، ولذا رفضت الفرضية الصفرية الرابعة وقبلت الفرضية البديلة ، ويكمن تفسير ذلك كما يأتي :

تفوق طريقة الحوار الصفي وزيادة ثقة الطلبة الدارسين بها بأنفسهم ، ويرجع السبب في هذه النتيجة إلى فاعليتها في مساعدة الطلبة في اكتساب روح القيادة الجماعية والتعاون الجماعي والجرأة الأدبية والشجاعة في إبداء الرأي وذكر المعلومات الدقيقة واحترام آراء الآخرين مما ينعكس إيجابياً على الثقة بالنفس (الأحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٧٧) (دروزة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٢) .

تأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج ودراسات (الربيعي ، ٢٠٠١) ودراسة (رحمة ، ١٩٦٥) إذ أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة

والثقة بالنفس كمتغير تابع ، واختلفت مع نتائج دراسات (الشوك ، ١٩٨٥) ودراسة (Ender, ١٩٨١) ودراسة (McCarty, ١٩٨١) إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة والثقة بالنفس كمتغير تابع .

٥. تفسير نتائج الفرضية الخامسة

أشارت النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة المجاميع الصغيرة ومتوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في مقياس الثقة بالنفس ولصالح الطلبة الذين درسوا بطريقة المجاميع الصغيرة . ويعزى سبب هذه النتيجة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية لفاعلية طريقة المجاميع الصغيرة في ازدياد ثقتهم بأنفسهم ولذا رفضت الفرضية الصفرية الخامسة وقبلت الفرضية البديلة ، ويمكن تفسير ذلك كالآتي :

إنّ تقسيم الطلبة بطريقة المجاميع الصغيرة بصورة عشوائية وتنظيم المجاميع بحيث تحتوي المجموعة الواحدة على الطلاب من ذوي المستوى العالي والمتوسط والمنخفض والضعاف يؤدي إلى استعانة الطلاب ببعضهم مباشرةً وبدون إحراج وخاصة أن الطلاب الضعاف تزداد ثقتهم بأنفسهم نتيجة للإعداد المسبق للأساليب والأنشطة والتدريبات لإنجاز الأعمال في مجاميع مما يقلل من ظاهرة الخجل والحرج لدى الطلبة الضعاف فضلاً عن قدرة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع على التفسير والتعليل وتقديم الأدلة والبراهين (Talkingron,١٩٨٩,P.٨٧) وهذا يؤدي إلى الاستفادة من أفكار وخبرات زملائهم أما الطلاب ذوي التحصيل المنخفض فإنهم يستفيدون من استراتيجيات المجاميع الصغيرة مقارنةً بالطلبة الذين تعلموا بالطريقة الإلقائية (المحاضرة) . وتأتي هذه الدراسة متفقة مع دراسات (الربيعي ، ١٩٨١) ودراسة (رحمة ، ١٩٦٥) ، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة والثقة بالنفس كمتغير تابع ، واختلفت مع نتائج دراسات (McCarty, ١٩٨١) ، (الشوك ، ١٩٨٥) ودراسة (Ender, ١٩٨١) إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة والثقة بالنفس كمتغير تابع .

٦. تفسير نتائج الفرضية السادسة

أشارت النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة الحوار الصفي ومتوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة المجاميع الصغيرة في الثقة بالنفس ، وهذا يعني أن هنالك تقارباً بين الإستراتيجيتين سواء في الخطوات أم في ما يخص المتعلم إذ يعتبر المعلم

في الإستراتيجيتين محور النشاط على الرغم من أن متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة الحوار الصفي (٢٧.٨٨) وهو أقل من مستوى الطلاب الذين درسوا بطريقة المجاميع الصغيرة البالغ (٢٨.٩٧) إلا أنه ليس ذا دلالة إحصائية ، وهذا يؤكد أن كلتا الطريقتين ذات فاعلية في عملية تدريس مادة التاريخ ، حيث استخدمت طريقة الحوار الصفي في الحوار والمناقشة وتبادل الآراء بين طلبة الصف كمجموعة واحدة ، وكذلك استخدمت طريقة المجاميع الصغيرة الحوار والمناقشة سواء كان داخل كل مجموعة أم أثناء تقويم المجاميع ، وساعد هذا إلى الوصول إلى نتائج متقاربة لدى الطلاب في كلتا المجموعتين وساهمت في زيادة الثقة بالنفس (Hoehn, ١٩٨٢, P. ١٧٤٤) (البيرماني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٤٤) . ويعزى سبب عدم تفوق إحدى المجموعتين عن الأخرى أن كلتا الطريقتين استخدمتا الوسائل التعليمية والأدوات الضرورية اللازمة .

هذه الدراسة اتفقت مع نتائج دراسات (الشوك ، ١٩٨٥) ودراسة (Ender, ١٩٨١) ودراسة (McCarty, ١٩٨١) إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة والثقة بالنفس كمتغير تابع .

واختلفت الدراسة مع نتائج دراسات (الربيعي ، ٢٠٠١) ودراسة (رحمة ، ١٩٦٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة والثقة بالنفس كمتغير تابع .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي ، استنتج الباحث ما يأتي :

١. تفضيل استعمال طريقة الحوار الصفي على الطريقة الإلقائية في زيادة التحصيل أثناء تدريس مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين .
٢. تفضيل طريقة المجاميع الصغيرة على الطريقة الإلقائية (المحاضرة) في زيادة التحصيل أثناء تدريس مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين .
٣. تفضيل طريقة المجاميع الصغيرة على طريقة الحوار الصفي في زيادة التحصيل أثناء تدريس مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين .
٤. تفضيل استعمال طريقتي الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة على الطريقة الإلقائية (المحاضرة) في زيادة التحصيل أثناء تدريس مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين .
٥. اقتراب طريقة الحوار الصفي من طريقة المجاميع الصغيرة في زيادة الثقة بالنفس لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين .
٦. أكدت أساليب التدريس الحديثة التي ترتكز على الحوار والنقاش وتبادل الآراء وتقمص الأدوار أنها إستراتيجيات تعمل على إضفاء النشاط والحيوية والمتعة والتوصل إلى المواقف التعليمية مما يساهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم ، فضلاً عن ذلك زيادة فهمهم للمادة الدراسية .

ثانياً : التوصيات

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي ، يوصي الباحث بما يأتي :

١. التأكيد على استخدام طرائق التدريس الحديثة كطريقة الحوار الصفي وطريقة الحوار بالمجاميع الصغيرة في تدريس المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ وذلك لأهميتها في زيادة التحصيل لدى الطلبة وتنمية ثقتهم بأنفسهم .
٢. تهيئة الخبراء من ذوي الاختصاص في مجال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام هاتين الطريقتين في مدارسهم وتطبيقها في غرفة الصف بشكل سليم .

٣. تهيئة المدارس لاستعمال طريقة الحوار بالمجاميع الصغيرة من خلال إيجاد المقاعد الدراسية المتحركة بدلاً من الثابتة التي تتطلبها هذه الطريقة وتوفير الأدوات والمستلزمات والقرطاسية والأنشطة .
٤. ضرورة تطبيق طريقة الحوار بالمجاميع الصغيرة في المرحلة الابتدائية لغرض تعويد الطلبة على هذه الإستراتيجية .
٥. تهيئة المدارس لاستعمال طريقتي الحوار الصفي والحوار بالمجاميع الصغيرة وتوفير النشاطات المطلوبة التي تستخدم على وفق هاتين الطريقتين في الدراسات الاجتماعية ومنها التاريخ لغرض زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم .
٦. مرافقة المناهج لكتيب صغير يُعد دليلاً للمعلم يحتوي على الخطوات الضرورية لتدريس طريقتي الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة لكي تعد مرجع للمعلم أثناء تدريسه للمادة بهاتين الطريقتين .
٧. التأكيد على احترام المعلم للطالب وعدم التسلط والابتعاد عن جرح الطلبة بكلمات تؤدي إلى فقدان الطالب ثقته بنفسه .

ثالثاً : المقترحات

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي ، يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء المزيد من الدراسات في طريقتي الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة وأثرهما في زيادة التحصيل والثقة بالنفس في المرحلة الابتدائية وفي المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ .
٢. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على الطلبة سواء كانوا من البنين أم البنات لمعرفة أثرها في زيادة التحصيل والثقة بالنفس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ولمختلف المراحل الدراسية .
٣. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لدى طلبة الجامعات في كل من كلية التربية وكلية التربية الأساسية ، لأنها مناسبة لمستوى نضج الطلبة في هذه المرحلة الدراسية .
٤. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لمعرفة أثرها في زيادة التحصيل والثقة بالنفس في المرحلة الثانوية في المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ .
٥. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمعرفة أثر طرائق التدريس التي يكون فيها المتعلم محوراً للعملية التعليمية ، ويكون دور المعلم مقتصراً على الإرشاد والتوجيه

لغرض معرفة أثرها في زيادة التحصيل والثقة بالنفس في مختلف المواد الدراسية ومنها المواد الاجتماعية .

المصـادر

المصادر

*** القرآن الكريم .**

المصادر العربية

١. إبراهيم ، عاهد وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، عمان ، دار عمان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ .
٢. إبراهيم ، عبد اللطيف فؤاد ، المناهج ، أسسها ، تنظيمها ، تقويم أثرها ، ط ٦ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
٣. ابن خلدون ، عبد الرحمان محمد ، مقدمة ابن خلدون ، بيروت ، ١٩٠٠ .
٤. ابن منظور ، محمد بن مكرم الإفريقي المصري ، (٦٣٠ هـ-٧١١ هـ)، لسان العرب ، ط١ ، (ج١ ، ج٥ ، ج١١) ، دار النشر ، بيروت ، ب. ت .
٥. أبو حطب ، فؤاد ، القدرات العقلية ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
٦. أبو حطب ، فؤاد ، وآخرون ، التقويم النسبي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
٧. أبو زينة ، فريد كامل ، أساسيات القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، مكتبة الفلاح، الكويت ، ١٩٩٨ .
٨. أبو سرحان ، عطية عودة ، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، ط١، دار الخليج للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٠.
٩. أبو علام ، العادل محمد ، قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية ، مؤسسة علي جراح الصباح ، الكويت ، ١٩٧٨ .
١٠. اثناسيوس ، زكريا ، مصطفى محمد عيسى (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز ثقة الطالب بنفسه واكتسابه مهارات علمية واتخاذ القرار) الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه لاتخاذ القرار ، بغداد ، وزارة التربية ، التوثيق والدراسات ، ج٢ ، العدد (١٩٢) ، ١٩٨٤ .
١١. الأحمد ، ردينة عثمان ، حذام عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، منهج، أسلوب، وسيلة ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١ م .
١٢. احمد ، لطفي بركات ، في مجالات الفكر التربوي ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٨١م .
١٣. احمد ، محمد عبد القادر ، طرق تعليم التربية الإسلامية ، ط١ و ط٤ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٠م .

١٤. الأردن ، وزارة التربية والتعليم ، دليل المهارات الأساسية لتدريس المعلمين إعداد فريق جماعة التطوير العالمي ، ترجمة فريق من وزارة التربية والتعليم ، الأردن ، عمان ، ١٩٩٥م .
١٥. الالوسي ، جمال حسين ، الأسس النفسية لمعاملة التلميذ وأثرها في ثقته بنفسه ، الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار) ، بغداد ، وزارة التربية ، التوثيق والدراسات ، ج١ ، العدد (١٩١) ، ١٩٨٤ .
١٦. الإمام ، مصطفى محمود ، (الاستقلالية والثقة بالنفس عبر مراحل نمو الشخصية ودور البيت والمدرسة) الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار) ، بغداد ، وزارة التربية ، التوثيق والدراسات ، ج١ ، العدد (١٩٢) ، ١٩٨٤ .
١٧. الإمام ، مصطفى محمود ، التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٩٠ .
١٨. الأمين ، شاكر محمود ، أصول تدريس الاجتماعيات ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، (ب. ت) ، محاضرات غير منشورة .
١٩. الأمين ، شاكر محمود ، طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع والخامس معاهد إعداد المعلمين ، ط ١ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٨ .
٢٠. الأمين ، شاكر محمود ، وآخرون ، أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الرابع والخامس ، معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، ط ٣ ، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (١) ، بغداد ، ١٩٩٠ .
٢١. باقر ، صباح ، مشكلات الطلاب والطالبات في كليات جامعة بغداد وعلاقتها ببعض سمات شخصياتهم ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٦٨ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٢٢. البخاري ، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة ، صحيح البخاري في كتاب العلم ، الباب الخامس ، طبعة مصر ، مطبوعات محمد علي صبح وأولاده ، الأزهر ، (ب. ت) .
٢٣. البغدادي ، الخطيب ، احمد بن علي (ت ٤٦٣ هـ) ، الفقيه والمتفقه ، المجلد الثاني ، ط ٢ ، تحقيق إسماعيل الأنصاري ، مطابع القصيم ، الرياض ، ١٩٨٩ .
٢٤. البغدادي ، محمود رضا ، الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩١ .
٢٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
٢٦. البيرماني ، تركي خباز ، التدريس (فلسفته ، أهدافه ، تقنياته) ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ، طرابلس ، الجماهيرية العظمى ، ٢٠٠٣ .

٢٧. التل ، سعيد وآخرون ، قواعد التدريس في الجامعة ، عمان ، دار الفكر ، ١٩٩٧ .
٢٨. جاسم ، سلام داود ، الطرق التعليمية في دورات القران الكريم العلمية ، ط١ ، معهد الشرق للتنمية البشرية ، ٢٠٠١ .
٢٩. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، ط ١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠ .
٣٠. الجبر ، سلمان محمد ، سر الختم عثمان ، اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٣ .
٣١. الجسماني ، عبد علي ، العوامل السلوكية وأثرها في العلاقات الإنسانية ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد العاشر ، السنة الثالثة ، بغداد ، ١٩٧٤ .
٣٢. الجسماني ، عبد علي ، توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب بنفسه في مسالة الثقة بالنفس واتخاذ القرار ، (الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار ، بغداد ، وزارة التربية ، التوثيق والدراسات ، الجزء الثاني ، العدد (١٩٢) ، ١٩٨٤ .
٣٣. الجميلاوي ، داخل محمد ، تقويم الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ١٩٨٩ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٣٤. الجوعاني ، حسين سالم ، أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والفردي في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية العامة ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ٢٠٠١ ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
٣٥. جونسون وروجر وهوليك ، اديث جونسون ، التعلم التعاوني ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية السعودية ، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥ ، موقع مجلة رسالة الخليج العربي http:/www.abeqs.٥٣٩/t٣bih/٨٠/٢.htm .
٣٦. الحسناوي ، حاكم ، اثر استعمال كل من طريقة المحاضرة والمناقشة والاستقصاء الموجه في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي ، لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التاريخ ، بغداد ، ٢٠٠١ .
٣٧. الحصري ، محمد أمين ، لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغايتها ، ط٤ ، دار الفكر ، بيروت ، ١٩٧٨ .
٣٨. حمدان ، محمد زياد ، التدريس المعاصر تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٨ .
٣٩. الحمداني ، موفق ونوري عباس ، المستحدثات التربوية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٨٣ .
٤٠. الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة) ، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩م.

٤١. الخالدي ، مواديب ، سايكولوجية المتفوقين عقلياً ، جامعة عين شمس ، بمساعدة وزارة التربية ، مطبعة دار السلام ، بغداد ، ١٩٧٦ .
٤٢. خطاب ، محمد ، التعلم التعاوني داخل الصف وخارجه ، عمان ، دائرة التربية والتعليم الأوفرا ، معهد التربية ، ١٩٨٩ .
٤٣. الخطيب ، علم الدين ، أساسيات طرق التدريس ، ط٢ ، ١٩٩٧ .
٤٤. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون ، طرق التدريس العامة ، ط١ ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء ، ١٩٩٥ .
٤٥. الدائم ، عبد الله عبد ، الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى ، بيروت ، ١٩٧٤ .
٤٦. داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن ، مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠ .
٤٧. الدريج ، محمد ، تحليل العملية التعليمية ، ط١ ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع الرياض ، ١٩٩٤ .
٤٨. الدريني ، حسين عبد العزيز ، وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعليم ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٦) ، ١٩٨٦ .
٤٩. دمعة ، مجيد إبراهيم ، وعبد الجبار توفيق البياتي ، دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعالياته التعليمية في ضوء متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، ١٩٧٤ .
٥٠. دروزة ، أفنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، ط١ ، دار الشؤون والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .
٥١. الدوري ، عبد العزيز ، بحث في نشأة علم التاريخ عند العرب ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، ١٩٦٠ .
٥٢. راجح ، احمد عزت ، أصول علم النفس ، الإسكندرية ، جامعة الإسكندرية ، مصر ، ط (٨) ، ١٩٧٠ .
٥٣. الربيعي ، باسمة هلال عبود ، اثر استخدام الحاسوب في التحصيل والثقة بالنفس لدى طالبات الصف الرابع عام في مادة التربية الإسلامية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠١ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٥٤. رتشي ، روبرت ، التخطيط للتدريس مدخل التربية ، ترجمة : محمد امين المفتي وآخرون ، دار ماكروهيل للنشر ، ١٩٨٢ .
٥٥. رحمة ، أنطوان ، أثر معاملة الوالدين في تكوين الشخصية ، جامعة دمشق ، كلية التربية ، ١٩٦٥ ، رسالة ماجستير غير منشورة.
٥٦. الرحيم ، احمد حسين ، الطرق العامة في التربية ، مطبعة الآداب ، النجف ، ١٩٦٥ .
٥٧. الرشيدي ، سعد وآخرون ، المناهج الدراسية ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر ، الكويت ، ١٩٩٩ م .

٥٨. الرضوان ، أبو الفتوح ، وآخرون ، المدرس في المدرسة والمجتمع ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٦ م .
٥٩. ريان ، فكري حسن ، التدريس ، أهدافه ، أسسه ، تقويم نتائج تطبيقاته ، ط٢ ، عالم الكتب المصرية ، القاهرة ، ١٩٧١ .
٦٠. ريان ، فكري حسن ، التدريس ، ط١ ، عالم الكتب ، ١٩٨٨ .
٦١. ريان ، فكري حسن ، التدريس أهدافه – أسسه - أساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
٦٢. ريان ، فكري حسن ، التدريس أهدافه أسسه ، تقويم نتائج تطبيقاته ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
٦٣. زريق ، محمد ، اثر طريقتي المحاكمة العقلية (الحوار) والمحاضرة في توضيح القيم الاجتماعية لطلبة الصف الثالث الإعدادي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن ، جامعة اليرموك ، كلية التربية ، ١٩٨٥ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٦٤. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، ومحمد احمد ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، ج١ ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧٤ .
٦٥. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد احمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، ط١ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، ١٩٨١ .
٦٦. سعادة ، جودت احمد ، إبراهيم محمد عبد الله ، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين ، الكويت ، دار الفلاح للنشر ، ١٩٩٧ .
٦٧. سعادة ، جودت احمد ، الاستخدام السليم لطريقة المحاضرة في تدريس الجغرافية ، مجلة المعلم العربي السورية ، العدد (٣) ، ١٩٨٥ .
٦٨. سعادة ، جودت احمد ، طريقة المحاضرة في التدريس ، رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، العدد (٦٦) ، ١٩٩٨ .
٦٩. سعادة ، جودت احمد ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٤ .
٧٠. سعد ، نهاد صبيح ، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ، الطبعة الأولى ، جامعة البصرة ، ١٩٩٠ .
٧١. السكران ، محمد ، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق للنشر ، عمان ، ٢٠٠٠ .
٧٢. سليمان ، جمال ، دراسة تحليلية للأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية والتربوية ، مجلد ١٦ ، العدد (٣) ، ٢٠٠٠ .
٧٣. سليمان ، عرفان عبد العزيز ، المعلم والتربية ، ط٢، القاهرة ، مطبعة الانجلو ، مصر ، ١٩٨٥ .
٧٤. شحاتة ، حسن ، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ، ط٣ ، دار الكتب المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٧ .

٧٥. الشريف ، محمد احمد ، وآخرون ، إستراتيجية تطوير التربية العربية ، ط١ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، بيروت ، ١٩٧٩ .
٧٦. شريف ، نادية محمود ، الأسس النفسية للتعلم في المجموعات الصغيرة ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد (٤) ، ١٩٨٤ .
٧٧. شو، رمانين ، ديناميات الجماعة ، دراسة سلوك الجماعات الصغيرة ، ت : مصري خنزورة ومحيي الدين احمد حسين ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٦.
٧٨. شوقي ، محمد احمد ، محمد مالك ومحمد سعيد ، تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين ، ط١ ، مطبعة العبيكات ، الرياض ، ١٩٩٥.
٧٩. الشوك ، بليغ حميد ، اثر استخدام اسلوب الندوة في تحصيل طلاب الخامس الأدبي وتنمية ثقتهم بأنفسهم ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٥ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٨٠. الشياب ، فايز ، أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الاجتماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن بمادة الجغرافية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، قسم العلوم التربوية والنفسية ، طرائق تدريس العلوم الاجتماعية ، طرائق تدريس الجغرافية ، ٢٠٠١ .
٨١. الشيباني ، عمر محمد ، فلسفة التربية الإسلامية ، ط٥ ، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والأعلام ، طرابلس ، ليبيا ، ١٩٨٥ .
٨٢. صبيح ، نبيل احمد ، التعليم الثانوي في البلاد العربية ، المكتبة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧١ .
٨٣. صفار ، عبد الحميد ، طرائق التدريس وأثرها في بناء الشخصية وتعزيز الثقة بالنفس ، الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار ، بغداد ، وزارة التربية، التوثيق والدراسات، ج٢ ، العدد ١، (١٩٢)، ١٩٨٤ .
٨٤. الطشاني ، عبد الرزاق الصالحين ، طرق التدريس العامة ، منشورات جامعة عمر المختار ، ليبيا ، ١٩٩٨ .
٨٥. طنطاوي ، محمود واحمد شيبان ، تدريس المواد الاجتماعية ، ومصادره ، أسسه ، أساليبه التطبيقية ، الكويت ، ط١ ، دار البحوث العلمية ، ١٩٧٦.
٨٦. عاقل ، فاخر ، معجم علم النفس ، دار الملايين ، ١٩٧١.
٨٧. العامر ، نجيب خالد ، من أساليب الرسول (ص) في التربية ، ط١، مكتبة البشرى الإسلامية ، الكويت ، ١٩٩٠ .
٨٨. العاني ، زياد محمود ، أساليب الدعوة والتربية في السنة النبوية ، ط١ ، شركة الرشد للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠٠١ .
٨٩. عبد العزيز ، صالح عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس ، ج١ ، القاهرة ، ١٩٧٤.

٩٠. عبد العزيز ، صالح عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس ، ط٧ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧١.
٩١. عبد الله ، عبد الرحمن ، صالح وآخرون ، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسه ، ج ١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩١ .
٩٢. عبيدات ، سليمان احمد ، أساليب تدريس تربية إسلامية واجتماعية ، الأردن ، ١٩٩١ .
٩٣. العبيدي ، غانم سعيد ، وحنان عيسى الجبوري ، التقويم والقياس في التربية والتعليم ، (ط١) ، مطبعة شفيق ، ١٩٧٠ .
٩٤. العبيدي ، نايف زاعل دريد ، اثر التدريس في استخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمناقشة في اكتساب طلاب الصف الأول متوسط للمفاهيم التاريخية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٦ ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
٩٥. العجيلي ، صباح حسين وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم التربوي ، مكتبة احمد الديار ، بغداد ، ٢٠٠١ .
٩٦. عدس ، عبد الرحمن ، مبادئ الإحصاء الوصفي ، ج١ ، ط٣ ، مطبعة النهضة الإسلامية ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٣ .
٩٧. العراق ، وزارة التربية ، التقرير النهائي للندوة العلمية حول (دور الأسرة لتنمية الثقة بالنفس واتخاذ القرار) مطبوع بالرونيو، بغداد ، ١٩٨٤.
٩٨. العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، نظام المدارس الثانوي ، (٢) ، ١٩٧٧ ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد (١٨) ، ١٩٧٧ .
٩٩. العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي مديرية التوثيق والدراسات ، الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار) المنعقدة في بغداد للفترة من ٨ – ٩ /١٢ / ١٩٨٢ م ، ج١ ، العدد (١٩١) ، ١٩٨٤ .
١٠٠. العطار ، عباس علي ، اثر التأهيل التربوي لمدرس العلوم في تحصيل طلبة السادس العلمي في ثانويات العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٧٥ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
١٠١. عطية ، هيام خضير حسين ، اثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، الجامعة الأردنية ، كلية التربية ، قسم المناهج وأصول التدريس ، ١٩٨٩ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
١٠٢. العلا ، فخر الدين ، أصول التدريس ، الجزء الأول ، وحدة الخبرة التربوية ، كلية التربية جامعة دمشق ، ١٩٨٢ .

١٠٣. علام ، صلاح الدين ، محمود ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتقنياته وتوجهاته المعاصرة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، ط١ ، ٢٠٠٠ .
١٠٤. عليان ، ربحي مصطفى وعثمان محمد غنيم ، مناهج وأساليب البحث العلمي ، ط١ ، دار صفاء للنشر ، عمان ، ٢٠٠٠ .
١٠٥. العمايرة ، محمد حسن، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والفلسفية ، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .
١٠٦. عنايات ، يوسف زكي ، اتجاهات طلبة كلية نحو صفة التدريس ، الكتاب السنوي ، ب. ت .
١٠٧. عودة ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، ١٩٩٣ .
١٠٨. عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار النهضة للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٧٤ .
١٠٩. الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو مصرية القاهرة ، ١٩٧٧ .
١١٠. الغزالي ، أبو حامد ، محمد (ت ٥٠٥هـ) ، إحياء علوم الدين ، الجزء الأول ، بيروت ، ب. ت .
١١١. فاندالين ، د. بوبولد ، وآخرون ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، المطبعة الثالثة ، مطبعة الانجلو مصرية ، ١٩٨٥ .
١١٢. فايد ، عبد الحميد ، رائد التربية العامة وأصول التدريس ، بيروت ، ط٣ ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٥ .
١١٣. فراج ، عثمان لبيب ، دراسة مقارنة لفاعليه طريقتين من طرق التدريس طريقة المحاضرات وطريقة المناقشة في مجموعات صغيرة في تعلم الكبار ، مجلة التربية الحديثة ، ع ٢ ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
١١٤. الفنيش ، احمد علي ، أصول التربية ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا ، ١٩٩١ .
١١٥. القباني ، إسماعيل ، إعداد المعلم العربي من أسس التربية في الوطن العربي ، القاهرة ، ١٩٦١ .
١١٦. قسطنطين ، رزيق ، نحن والتاريخ ، دار العلم للملايين ، الطبعة الثانية ، بيروت ، ١٩٦٣ .
١١٧. قطامي ، يوسف ، استراتيجيات التدريس ، ط١ ، دار عمان للنشر والتوزيع عمان الأردن ، ١٩٩٣ .
١١٨. قطامي ، يوسف وآخرون ، تصميم التدريس ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٠ .
١١٩. الكلزة ، رجب احمد ، اثر استخدام رزمه تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي ، مجلة كلية التربية ، المنصورة ، العدد (١٠) ، الجزء الثالث ، مصر ، ١٩٨٩ .

١٢٠. الكلزة ، رجب احمد ، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، مكتبة مكة المكرمة ، مكتبة الطالب الجامعي ، ١٩٨٧ .
١٢١. الكلزة ، رجب احمد ، وحسين علي مختار ، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، ط٣ ، مكة المكرمة ، المكتبة القنصلية ، ١٤١٥ هـ .
١٢٢. الكيلاني ، ماجد عرسان ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، ط١ ، جمعية عمان للمطابع التعاونية ، ١٩٧٨ .
١٢٣. لبيب ، رشدي ، معلم العلوم ، مسؤولياته - أساليبه - عمله - إعداده - نموه العلمي والمهني ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
١٢٤. اللقاني ، احمد حسين ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب المصرية، القاهرة ، ١٩٨٨ .
١٢٥. اللقاني ، احمد حسين ، المواد الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد ، عالم الكتب المصرية ، ١٩٧٩ م .
١٢٦. اللقاني ، احمد حسين ، وأبو سنية عودة عبد الجواد ، أساليب الدراسات الاجتماعية ، مكتبة دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٠ .
١٢٧. اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية ، ط١ ، مطبعة مخيمر ، القاهرة ، ١٩٧٤ م .
١٢٨. اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
١٢٩. اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، ١٩٨٦ .
١٣٠. لندفل ، س م ، أساليب الاختيار والتقويم في التربية والتعليم ، ترجمة عبد الملك الناشف ، سعيد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة بيروت ، ١٩٦٨ .
١٣١. المالكي ، جواد كاظم ، بناء معيار لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية في كليات التربية في الجامعات العراقية ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٨٩ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
١٣٢. ماهر ، محمد داود ، ومجيد مهدي محمد ، أساسيات طرائق التدريس العامة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، كلية التربية ، جامعة الموصل، ١٩٩١ .
١٣٣. مجاور ، صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار القاهرة ، دار المعارف ، القاهرة - مصر ، ١٩٦٩ .
١٣٤. مصر ، وزارة التربية والتعليم ، ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
١٣٥. مطاوع ، إبراهيم عصمت ، واصف عزيز ، التربية العلمية وأسس طرق التدريس ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١ م .
١٣٦. المعلم الجديد ، مجلة المعلم الجديد ، العدد (٢) ، مجلد (٤٧) شباط ، ٢٠٠٣ .
١٣٧. ملحم ، سامي ، القياس والتقويم التربية وعلم النفس ، ط١ ، دار الميسرة للنشر ، عمان ، ٢٠٠٠ .

١٣٨. مهدي ، محمد عصمت ، الأنشطة المدرسية ودورها في العملية التعليمية ، مجلة التربية ، العدد (٧٦) ، ١٩٨٦ .
١٣٩. الموسوي ، عبد الله حسن ، أسس تدريس المناهج ، معهد التدريب والتطوير التربوي وإدارة التربية ، جمهورية العراق ، ١٩٩٩ .
١٤٠. الموسوي ، عبد الله حسن ، طرائق التدريس في التعليم الجامعي ، رؤية مستقبلية ، مجلة الأستاذ ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٧ .
١٤١. المينزل ، عبد الله فلاح ، احمد فلاح علوان ، اثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي ، مجلة دراسات الأردن ، العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، العدد (١) ، المجلد (٢٤) ، ١٩٩٧ .
١٤٢. نجار ، فريد جبرائيل ، قاموس التربية وعلم النفس ، الجامعة الأمريكية ، بيروت ، ١٩٦٠ .
١٤٣. النحلاوي عبد الرحمن ، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع ، ط٢ ، دار الفكر ، دمشق ، سوريا ، ١٩٩٠ .
١٤٤. النوري ، عبد الغني ، اتجاهات جديدة في الاتجاه التربوي ، دار الثقافة ، الدوحة ، ١٩٨٧ .
١٤٥. هنري ، ويليام ، استكشف نفسك ، ترجمة : عبد المنعم الزبادي ، مراجعة وتقديم ، د. عبد العزيز القوصي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، مصر ، ١٩٥٢ .
١٤٦. هيكل ، محمد حسنين ، زيارة جديدة للتاريخ ، الطبعة الثانية ، بيروت ، ١٩٨٥ .
١٤٧. الياسين ، محمد حسين ، مبادئ في طرق التدريس العامة ، طبع ونشر المكتبة المصرية ، بيروت ، ب. ت .
١٤٨. يوسف ، عبد القادر ، دراسات في إعداد وتجريب العاملين في التربية ، منشورات (ذات السلاسل) ، الطبعة الأولى ، الكويت ، ١٩٨٧ م .

المصادر الأجنبية

١٤٩. Armstrong. David. G. Social Studies in Secondary Education, New York, Macmillan Publishing Company Inc. ١٩٨٠.

١٥٠. Aronson, Elliot, The Jigsaw Classroom, Beverly Hits Sage Publications. ١٩٧٨.

١٥١. Asamani, Jane, Bartley Bausch. An Experimental Study of the Relationship between Cooperative Learning and Critical Thinking Achievement Test Scores Education Curriculum and Instruction Education Genera, Dissertation Abstracts International, ١٩٩٥, P. ١٥٠.

١٥٢. Blake, Burn Jack and Bawell. One at a Time all at One the Creative Teachers Guide to Individualized Instruction without Anarchy. Sout Mania Cluiformin Good Year Publishing Company Inc. ١٩٧٦.

١٥٣. Bloom, B. S. Hastings, J. T, and Moolaus C. F. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, McGraw Hill, ١٩٧١

١٥٤. Bonk. The Effect of Convergent and Divergent Computer Software on Children Critical Thinking. ١٩٨٨.

١٥٥. Brown Fredrick G. Measuring Classroom Achievement, Rinehart and Winston Inc. New York, ١٩٨١.

١٥٦. Chahy. K. The Interaction of Cooperative Learning and Computer Mediated Interactive Videodisc in Beginning Spanish. (Doctorate) Dissertation University of Percale,

١٩٨٩. Dissertation Abstracts International, Vol. ٥١, No. (٢), ١٩٩٠, P. ٤٧٧A.

١٥٧. Classer, R. Adoptive Education, Individual Diversity and Learning, New York: Holt. ١٩٧٧.

١٥٨. Contion, Terseal, Structuring the Classroom Successfully for Cooperative Team Learning, Prestige Publishers Portland Oregon, ١٩٨٩.

١٥٩. Cook, Li. The Impact of Cooperative Learning Strategies on Professional and Graduate Student California State, Dissertation Abstracts International, Vol. ٥١, No. (١), ١٩٩٠, P. ١٣٩.

١٦٠. Cross Richard, E, *et al*. Social Studies for Our Times, New York, John Wiley and Sons, ١٩٧٨.

١٦١. David. Vocke, American History and Cooperative Learning. The Social Studies, Vol. ٨٣, ١٩٩٢, Pp. ٢١٢-٢١٥.

١٦٢. Eble, R. Assisting of Educational Measurement, Eaglewood Eliffs, New Jersey, ١٩٧٢.

١٦٣. Eric Burnett, James. Cooperative Learning in the Classroom. The Social Studies, Vol. ٨٠, No. (٣), ١٩٨٤, Pp. ٩٨-١٠٠.

١٦٤. Fitzgerald, Johnson Daniel, A Comparison of Three Methods of Teaching Prospective Teachers about Inquiry Teaching, Dissertation Abstracts International A. Vol. ٣٨, No. ١٢, June ١٩٧٨.

١٦٥. Garson, G. and V. Ruth, Applying Instruction Microtheory, Research Strategy, Vol. ٤٥, N. ٤, Spring ١٩٩١.

١٦٦. Gedye, Carol Arcee. Longitudinal Study (Grades ١ Through ١٠) of School Achievement, Self-Confidence and Selected Parental Characteristics. Dissertation Abstracts International, Vol. ٤٢, No.٧, January ١٩٨٢.

١٦٧. Gnaey William J. With Comparative Effects of Small Group Versus Teacher-lad. Discussion Sessions in Educational Research, Vol. ٥٦. Fose, Samber, ١٩٦٢.

١٦٨. Good, C. V. Dictionary of Education. ٣rd Ed. New York, McGraw Hill, ١٩٧٣.

١٦٩. Guilford J. P. Personality. New York: McGraw Hill, ١٩٥٩.

١٧٠. Hall R. Rocklin, I. Dan Sereal D. Donnell, Alam and Young. The Role of Individual Differences the Cooperative Learning of Teaching Material, Journal of Educational Psychology. Vol. ٨٠, No. (٢), ١٩٨٨, Pp. ١٧٢-١٧٦.

١٧١. Holguin, C A. Study of Cooperative Learning and Organization Designing in the Accusation of English as a Second Language in Third Grade Bilingual Classroom (Language Acquisition), New Mexico State University. Dissertation Abstracts International, Vol. ٥٨, No. (٢), ١٩٩٧, P. ٣٦٦.

١٧٢. Holman, Reyuel, Bennett. The Effect of a Discussion Course on Pre-student Teachers Moral Reasoning, Dissertation Abstracts International, Vol. ٤٠, No. ٠٨, ١٩٨٠.

١٧٣. Hoover Kennith, H. The Professional Teachers, Handbook a Guide for Improving Instruction in Today's Middle and

Secondary School. Second Edition, Stone: Allyn and Bacon. ١٩٧٨.

١٧٤. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Eight Impression, London, Oxford University Press, ١٩٧٤.

١٧٥. Jahn Jarocimek. Social Studies in Elementary Education. Macmillan Publishing Colne. New York. ١٩٨٢. Pp. ٣٠٧-٣٠٨.

١٧٦. James. Cooperative Learning in the Classroom. The Social Studies. Vol. ٨٠, No. (٣). ١٩٨٩. Pp. ٩٨-١٠٢.

١٧٧. Jarolimek, John and Clifford D. Foster. Teaching and Learning in the Elementary School. New York. Macmillan Publishing Company Inc. ١٩٧٦.

١٧٨. Johnson and Johnson R. and Halubec, E. Cooperation in the Classroom. Revise Interaction Book Co. ١٩٨٨.

١٧٩. Johnson and Johnson. Babare of Cooperative and Individualistic Learning of High Abilities Student Achievement Self. Esteem and Social Acceptance. The Journal of Social Psychology. Vol. ١٣٣, No. (٦), ١٩٩٣. P. ٨٣٦-٨٤٤.

١٨٠. Johnson and Johnson. Instructional Structure, Cooperative or Individualistic. Review of Educational Research. Vol. ٤٤, No. (٢), ١٩٧٤. Pp. ٢١٣-٢٤٠.

١٨١. Johnson and Johnson. Student Interaction Ignored but Powerful. Journal of Teacher Education. Vol. ٣٠, No. (٤). ١٩٧٤. Pp. ٢٢-٢٦.

١٨٢. Johnson David, W. Roger. Critical Thinking through Structured Controversy Educational Leader Ship. Vol. ٤٥, No. (٨). ١٩٨٨. Pp. ٥٨-٦٠.

١٨٣. Johnson, D. *et al.*, Circles of Learning Cooperative in the Classroom. Minnesota. ١٩٨٠.

١٨٤. Johnson. Education Psychology. USA. Prentice Hall Inc. D.W. ١٩٧٩.

١٨٥. Li, X. Various Way of Correcting Written Work English Teacher Forum. Vol. ٢٨, No. (١), ١٩٩٠.

١٨٦. Maning, Lee and Lucking, R. The What and Why and How of Cooperative Learning. The Social Studies. Vol. ٨٢, No. (٣), ١٩٩١. Pp. ١٢٠-١٢٥.

١٨٧. Margulus, Li. A Study of Cooperative Learning at the High School Level. Dissertation Abstracts International. Vol. ٥٣, No. (٨). ١٩٩٣. P. ٢٢٦٦A.

١٨٨. Martorella, H. Teaching Social Studies in Middle and Secondary School. Macmillan Publishing, New York, Collier Macmillan. Canada, Toronto. ١٩٩١.

١٨٩. McCarty Paulette. A One More Time: Why Aren't Women Making it to the Top? An Investigation of the Relationship between Sex, Self-confidence and

Feedback. Dissertation Abstracts International. Vol. ٤٢, No. ١١, May, ١٩٨٢.

١٩٠. McKnight, Philip *et al.*, On Teaching Lawrence Kansas: Office of Instructional Resources. University of Kansas at Lawrence. ١٩٧٥.

١٩١. McMann Francis. In Defence of Lecture. The Social Studies, ١٠ November-December ١٩٧٩. P. ٢٧٠-٢٧١.

١٩٢. Millsm H.R. Teaching and Training: A Handbook for Instructors. Third Edition. London. The Macmillan Press Ltd. ١٩٧٩.

١٩٣. Morgan C. T. and King R. Introduction to Psychology. ٣rd Ed. New York: McGraw Hill. ١٩٦٦.

١٩٤. Okebukola, P.A. Cooperative Learning and Students Attitudes to Laboratory Work-School. Science and Mathematics. Vol. ٨٦, No. (٧), ١٩٨٦. P. ٥٨٢-٥٩٠.

١٩٥. Okebukola, P.A. The Relative Effectiveness of Cooperative and Competitive Interaction Techniques in Science Classes. Science Education, Vol. ٦٤, No. (٤), P. ١٩٨٥.

١٩٦. Rothwell Easton, C. The Importance of Teaching. New Heaven, Connecticut, The Hazen Foundation, ١٩٨٤.

١٩٧. Rubin, Billa. Advanced Level Reading Comprehension. A Journal for the Teacher of English Outside. The United State. Vol. ٢٥, No. (٢). ١٩٨٧. Pp. ٤٦-٤٧.

١٩٨. Skinner Ballou. Cognitive Development A Requisite for Critical Thinking. The Cleaning House. Vol. ٤٩, ١٩٧٦. Pp. ٢٩٢-٢٩٨.

١٩٩. Slavin and Karweit, N. Cognitive and Effective Out Comes of an Intensive Student Team Learning Experience. Journal of Experimental Education, Vol. ٥٠, No. (١), ١٩٨١. Pp. ٢٥-٣٥.

٢٠٠. Slavin RE. Cooperative Learning Review of Educational Research. Vol. ٥٠, No. (٢). ١٩٨٠. Pp. ٣١٥-٣٤٢.

٢٠١. Slavin, R. Student Motivating Student to Excel-Cooperative Incentives, Cooperative Asks and Student Achievement. The Elementary School Journal. Vol. ٨٥, No. (١), ١٩٨٤. Pp. ٥٣-٦٣.

٢٠٢. Slavin, R. When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? American Psychological Association. Vol. ٩٤, No. (٣), ١٩٨٣. Pp. ٤٢٩-٤٤٦.

٢٠٣. Stanely, Julian, C. and Kebnnth, D. H. Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Prentice Hall Inc. ١٩٧٢.

٢٠٤. Tarkington, Stephanie Ann. Improving Critical Thinking Skills Using Paideia Seminars in Seventh Grade. Literature Curriculum. Vol. ٥٠, No. (٤), ١٩٨١. P. ٨٦٩.

٢٠٥. Webb, N, Sex. Differences Interaction and Achievement in Cooperative Small Groups. Journal of Educational Psychology. Vol. ٧٦, No. (١). ١٩٨٤. Pp. ٣٣-٤٤.

٢٠٦. Webster Co. Third New International Dictionary of English Language, Chicago, William Benton. ١٩٧١.

الملاحـــق

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية محافظة بابل
العدد/ ٢٢٢٩
التاريخ ٢٠٠٥/١٠/١٨

المديرية العامة لتربية في محافظة بابل
الصباحية
العدد /
التاريخ / / ٢٠٠

إلى/ معهد إعداد المعلمين الصباحي فقط

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة

إشارة إلى كتاب جامعة بابل /كلية التربية/١٤٩٢ في ٢٠٠٥/١٠/٣ يرجى تسهيل مهمة السيد (كريم عبيس أبو حليل) طالب الدراسات العليا والخاصة بطرائق تدريس الاجتماعيات بما في ذلك إلقاءه المحاضرات طيلة مدة التجربة

مع التقدير.

١٠٨٨

عبد العظيم علي الإبراهيمي
مدير التخطيط التربوي
٢٠٠٥/١٠/١٨

نسخة منة إلـــــى
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات/ مع الأوليات.

ملحق (٢)

استمارة طلب معلومات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عزيزي الطالب

أمامك مجموعة من الأسئلة يرجى الإجابة عليها بكل دقة وصراحة . علماً بأن الإجابة سوف لن يطلع عليها أحد سوى مدرس المادة فقط مع التقدير .

الاسم الثلاثي واللقب :

الصف والشعبة :

المدرسة :

١. تاريخ الولادة : اليوم الشهر السنة

٢. عدد سنوات الرسوب من الابتدائية ولحد الآن :

٣. عدد أفراد الأسرة معك في البيت :

٤. ما هو ترتيبك بين أخوانك في الأسرة (عدا الأب والأم) ؟

٥. ضع كلمة (صح) أم الجواب الذي يلائمك :

أ. مستوى والدك العلمي

أمي يقرأ ويكتب ابتدائي ثانوي جامعة دراسات عليا

ب. ما هو تحصيل والدتك العلمي :

أمية تقرأ وتكتب ابتدائي ثانوي جامعة دراسات عليا

ج. ما هو عمل والدك أو ولي أمرك ؟

موظف حكومي مهنة حرة متقاعد

د. هل والدتك :

ربة بيت موظفة

مع الشكر

ملحق (٣)

يبين أعمار طلاب مجاميع عينة البحث محسوبة بالأشهر

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر
١	٢٢٦	٢٥	٢١٦	١	٢٢٠	٢٥	٢٢٦	١	٢٢١	٢٥	٢٤٢
٢	٢٢١	٢٦	٢٢٩	٢	٢١٨	٢٦	٢٣١	٢	٢٠٨	٢٦	٢١٢
٣	٢٢٠	٢٧	٢٢٩	٣	٢١٧	٢٧	٢١٦	٣	٢٠٨	٢٧	١١٢
٤	٢٤٢	٢٨	٢٣٥	٤	٢٢١	٢٨	٢٣٥	٤	٢٠٨	٢٨	٢٢٢
٥	٢١٦	٢٩	٢١٧	٥	٢٢١	٢٩	٢٣٤	٥	٢٠٨	٢٩	٢٣٥
٦	٢١٦	٣٠	٢٤٣	٦	٢٢١	٣٠	٢١٥	٦	٢١١	٣٠	٢٠٦
٧	٢٢٣	٣١	٢٢٢	٧	٢١١	٣١	٢٤٩	٧	٢١١	٣١	٢٠٥
٨	٢٢٣	٣٢	٢١٣	٨	٢٢١	٣٢	٢٢١	٨	٢١١	٣٢	٢٠٤
٩	٢٢٣	٣٣	٢١٣	٩	٢١٦	٣٣	٢٠٨	٩	٢١٤	٣٣	٢١٣
١٠	٢٣٤			١٠	٢١٦			١٠	٢١٤		
١١	٢٢٥			١١	٢١٦			١١	٢١٧		
١٢	٢٢٥			١٢	٢١١			١٢	٢٢٤		
١٣	٢١١			١٣	٢١١			١٣	٢٢٤		
١٤	٢١١			١٤	٢٢٧			١٤	٢١٩		
١٥	٢٤٣			١٥	٢٢٧			١٥	٢٢٧		
١٦	٢٤٣			١٦	٢٢٧			١٦	٢١٥		
١٧	٢٣٨			١٧	٢٢٩			١٧	٢٤٧		
١٨	٢١٠			١٨	٢٠٩			١٨	٢١٨		
١٩	٢٤٧			١٩	٢٠٩			١٩	٢١٨		
٢٠	٢٤٧			٢٠	٢٤١			٢٠	٢٣٦		
٢١	٢٤٧			٢١	٢٤١			٢١	٢٣٦		
٢٢	٢٠٨			٢٢	٢١٨			٢٢	٢٣٢		
٢٣	٢٠٨			٢٣	٢١٨			٢٣	٢٢٥		
٢٤	٢٣١			٢٤	٢٢٦			٢٤	٢٢٥		

ملحق (٤)

فقرات الاختبار التحصيلي القبلي الذي قدم في بداية التجربة

جامعة بابل

كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية / الدراسات العليا – الماجستير .

عزيزي الطالب

أقرأ كل عبارة من العبارات الآتية بإمعان ، فقسم منها صحيحة وأخرى غير صحيحة .

١. ضع إشارة (✓) في المكان المخصص إذا كانت العبارة صحيحة .
٢. ضع إشارة (×) في المكان المخصص إذا كانت العبارة غير صحيحة .
٣. اترك العبارة التي لم تتأكد من صحة الإجابة عليها ولا تضع أمامها أية علامة .

مع فائق الشكر والتقدير

طالب الماجستير

كريم عبيس أبو حليل

ت	العبارات	
١.	بُنيت مدينة البصرة في عهد الخليفة أبي بكر الصديق	
٢.	من عوامل ازدهار الحياة الفكرية توسع الفتوحات الإسلامية	
٣.	سقطت مدينة بغداد على يد المغول سنة ٦٥٠ هـ	
٤.	يعتبر المسجد مركز الحياة الدينية والاقتصادية والاجتماعية في الدولة العربية الإسلامية	
٥.	أول من دون بالتاريخ الهجري الخليفة عمر بن الخطاب	
٦.	من أشهر الصحابة بالخطابة بلال الحبشي	
٧.	من أشهر الكتب المؤلفة في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية كتاب الرسل والملوك للطبري	
٨.	فتحت جزيرة صقلية سنة ٢٢٠ هـ	
٩.	أثر الإسلام في حياة العرب وأوجد ما يطلق عليه بالعلوم الدينة	
١٠	يقع سوق المربد في الحجاز	
١١.	من أبرز العلوم العربية المترجمة إلى اللغة اللاتينية علم الفيزياء	
١٢.	من أشهر العلماء العرب في الكيمياء العالم الحسن البصري	
١٣.	انتقلت الحضارة العربية إلى أوربا عن طريق الأندلس وصقلية	
١٤.	أشهر ديوان للبلاغة ديوان الجند	
١٥.	تعتبر المدينة المنورة أول عاصمة للدولة العربية الإسلامية	
١٦.	بنيت مدينة الكوفة من قبل القائد سعد بن أبي وقاص سنة ١٥ هـ	
١٧.	أبرز الخلفاء العباسيين اهتماماً بالعلم هارون الرشيد	
١٨.	بنا مدينة بغداد الخليفة أبو جعفر المنصور سنة ١٤٥ هـ	
١٩.	أنشت الجامع الأزهر في القاهرة سنة ٣٦٤ هـ	
٢٠.	انتشار الكنائس والأديرة في الدولة العربية الإسلامية يدل على الحرية الفكرية	
٢١.	أنشأ الربط أيام الخليفة عثمان بن عفان	
٢٢.	يعتبر الزمخشري أشهر من فسر القرآن الكريم	
٢٣.	أشهر من دون القرآن الكريم أيام الرسول (ص) الإمام علي بن أبي طالب (ع)	
٢٤.	شجع الإسلام الشعراء ودعاهم إلى عدم الكذب وتطابق الأقوال مع الأفعال	
٢٥.	من أشهر الخلفاء الأمويين في الخطابة هو الخليفة عبد الملك بن مروان	
٢٦.	يعتبر ابن حمزة المعزي من أبرز العلماء العرب في الهندسة والمثلثات	
٢٧.	اشتهرت اليمن بحضارتها لكثرة الدويلات فيها	
٢٨.	يقع قصر المتوكل في موقع يسمى عكركوف	
٢٩.	أسست المدرسة المستنصرية سنة ٦٢٥ هـ في بغداد	
٣٠.	أبرز ما يميز الحضارة العربية الإسلامية إنسانيتها	

ملحق (٥)

درجات عينة البحث في الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
١	١٨	٢٥	١٦	١	٩	٢٥	٢٥	١	٢٢	٢٥	١٥
٢	١٧	٢٦	٢٢	٢	٨	٢٦	١٨	٢	٢٢	٢٦	٨
٣	١٩	٢٧	٢٥	٣	١٦	٢٧	١٢	٣	٢١	٢٧	١٠
٤	١٨	٢٨	١٠	٤	١٧	٢٨	١١	٤	١٥	٢٨	١١
٥	١٨	٢٩	١٥	٥	١٦	٢٩	١٣	٥	١٧	٢٩	١١
٦	٢٠	٣٠	١٤	٦	١٥	٣٠	١٤	٦	١٠	٣٠	١٩
٧	٢١	٣١	١٤	٧	١٧	٣١	١٤	٧	٢٠	٣١	٩
٨	١٩	٣٢	١٦	٨	١٥	٣٢	١٣	٨	٢١	٣٢	١٩

٢٢	٣٣	١٩	٩	١٦	٣٣	١٦	٩	٢١	٣٣	٢٥	٩
		٢٢	١٠			١٤	١٠			١٩	١٠
٥٣٦	٣٣	١٥	١١	٥٥٥	٣٣	١٦	١١	٥٩٩	٣٣	١٢	١١
		١٧	١٢			٧	١٢			١٥	١٢
		١٢	١٣			٢١	١٣			١٣	١٣
		١٤	١٤			٢٢	١٤			١٢	١٤
		١٣	١٥			٢٤	١٥			١٤	١٥
		١٢	١٦			١١	١٦			١٩	١٦
		١٢	١٧			١٤	١٧			١٨	١٧
		١٤	١٨			٢١	١٨			٢٠	١٨
		١٩	١٩			٢٢	١٩			١٩	١٩
		٢٦	٢٠			٢٢	٢٠			٢٣	٢٠
		١٣	٢١			٢١	٢١			٢٢	٢١
		١٧	٢٢			٢١	٢٢			٢٤	٢٢
		١٤	٢٣			٢٦	٢٣			٢٥	٢٣
		١٥	٢٤			٢٧	٢٤			١٦	٢٤

ملحق (٦)

يوضح معدل درجات مجاميع عينة البحث في مادة التاريخ للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥ ــ ٢٠٠٦ م

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت
٢٠	٢٥	١٥	١	١٥	٢٥	١٩	١	١٦	٢٥	١٧	١
٢٠	٢٦	١٥	٢	٢١	٢٦	١٩	٢	١٦	٢٦	١٧	٢
٢٠	٢٧	١٥	٣	١٤	٢٧	١٦	٣	١٩	٢٧	١٧	٣
١٠	٢٨	١٥	٤	١٤	٢٨	١٦	٤	١٩	٢٨	١٧	٤
١٧	٢٩	١٥	٥	١٨	٢٩	١٦	٥	١٩	٢٩	١٧	٥
١٧	٣٠	١٣	٦	١٨	٣٠	١٦	٦	١٩	٣٠	١٧	٦
١٧	٣١	١٤	٧	١٨	٣١	١٦	٧	١٩	٣١	١٧	٧
١٧	٣٢	١٤	٨	١٣	٣٢	١٦	٨	١٥	٣٢	١٧	٨
١٧	٣٣	١٤	٩	١٢	٣٣	١٦	٩	١١	٣٣	١٧	٩
		١٤	١٠			٢٠	١٠			١٧	١٠
		١٤	١١			٢٠	١١			١٧	١١
		١٦	١٢			٢٠	١٢			١٧	١٢
		١٦	١٣			٢٠	١٣			١٣	١٣
		١٦	١٤			١٧	١٤			١٣	١٤
		١٦	١٥			١٧	١٥			١٨	١٥
		١٦	١٦			١٧	١٦			١٨	١٦
		١٩	١٧			١٧	١٧			١٨	١٧
		١١	١٨			١٧	١٨			١٢	١٨
		١٨	١٩			١٥	١٩			١٢	١٩
		١٨	٢٠			١٥	٢٠			١٢	٢٠

٢١	١٤			٢١	١٥			٢١	١٨		
٢٢	١٦			٢٢	١٥			٢٢	١٨		
٢٣	١٦			٢٣	١٥			٢٣	٢١		
٢٤	١٦			٢٤	١٥			٢٤	٢١		

ملحق (٧)

درجات التطبيق القبلي لمجاميع عينة البحث في الثقة بالنفس

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
١	١٢	٢٥	٢٣	١	١٠	٢٥	٢٤	١	١٢	٢٥	٢٣
٢	١٣	٢٦	٢٤	٢	١٢	٢٦	٢٥	٢	١٢	٢٦	٢٣
٣	١٣	٢٧	٢٤	٣	١٥	٢٧	٢٥	٣	١٢	٢٧	٢٣
٤	١٤	٢٨	٢٤	٤	١٦	٢٨	٢٦	٤	١٦	٢٨	٢٤
٥	١٤	٢٩	٢٤	٥	١٧	٢٩	٢٦	٥	١٦	٢٩	٢٤
٦	١٥	٣٠	٢٥	٦	١٨	٣٠	٢٦	٦	١٧	٣٠	٢٥
٧	١٦	٣١	٢٦	٧	١٨	٣١	٢٧	٧	١٧	٣١	٢٦
٨	١٧	٣٢	٢٧	٨	١٨	٣٢	٢٨	٨	١٨	٣٢	٢٧
٩	١٧	٣٣	٢٨	٩	١٩	٣٣	٢٨	٩	١٩	٣٣	٢٨
١٠	١٨			١٠	١٩			١٠	٢٠		
١١	١٨			١١	٢٠			١١	٢٠		
١٢	١٩			١٢	٢٠			١٢	٢٠		
١٣	١٩			١٣	٢٠			١٣	٢٠		
١٤	١٩			١٤	٢١			١٤	٢٠		
١٥	١٩			١٥	٢١			١٥	٢٠		
١٦	٢٠			١٦	٢١			١٦	٢١		
١٧	٢٠			١٧	٢١			١٧	٢١		
١٨	٢١			١٨	٢٢			١٨	٢١		
١٩	٢١			١٩	٢٢			١٩	٢٢		
٢٠	٢١			٢٠	٢٢			٢٠	٢٢		
٢١	٢٢			٢١	٢٢			٢١	٢٢		
٢٢	٢٢			٢٢	٢٣			٢٢	٢٣		
٢٣	٢٢			٢٣	٢٣			٢٣	٢٣		
٢٤	٢٣			٢٤	٢٤			٢٤	٢٣		

ملحق (٨)

يبين عدد سنوات الرسوب وتسلسل الطالب في الأسرة ،

ومستوى تحصيل ومهنة الوالدين

المتغيرات	المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
عدد سنوات	لا يوجد	سنة واحدة	سنتان	ثلاث سنوات	لا يوجد	سنة واحدة	سنتان	ثلاث سنوات	لا يوجد	سنة واحدة	سنتان	ثلاث سنوات

الرسوب	١٤	٦	٧	٦	١٣	٨	٧	٥	١٦	٧	٥	١٥
تسلسل الطالب في الأسرة	الأول	الأخير	غير ذلك	الأول	الأخير	غير ذلك	الأول	الأخير	غير ذلك			
	٥	١٠	١٨	٥	١٥	١٣	٥	١١	١٧			
مستوى تحصيل الأب	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	ثانوي فما فوق	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	ثانوي	جامعي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	ثانوي	جامعي
	٧	٦	٥	١٥	١٠	٥	٦	٧	٥	٩	٦	٥	٨	٥
مستوى تحصيل الأم	أمية	ابتدائية		ثانوي فما فوق	أمية	ابتدائية		ثانوي فما فوق		أمية	يقرأ ويكتب	ثانوي فما فوق		
	١٢	١٠		١١	٨	١١		١٤		١٣	٦	١٤		
مهنة الأب	مهنة حرة	موظف	متقاعد	مهنة حرة	موظف	متقاعد	مهنة حرة	موظف	متقاعد					
	٦	١١	١٦	٨	١٢	١٣	٥	١٣	١٥					
مهنة الأم	ربة بيت	موظفة	ربة بيت	موظفة	ربة بيت	موظفة								
	٢٤	٩	٢٧	٦	٢٢	١١								

ملحق (٩)

يبين الأهداف العامة لتدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

١. إبراز دور الرسالة الإسلامية في سيرة الرسول (ص) والصحابة الكرام (رض) وما انطوت عليه تلك السيرة من قيم عليا ومن توجه نحو الوحدة وخلق الأمة الجديدة .
٢. تأكيد وحدة التاريخ الإسلامي وترابطه واستمراريته وإبراز دور الجماهير والقادة في صنعه .
٣. إبراز التراث الحضاري الخلاق للأمة العربية وغرس الاعتزاز بالنفس لدى الطلبة بهذا التراث الحضاري الأصيل وتواصله مع الحاضر .
٤. إظهار ما للأمة من أمجاد وقيم حضارية وروحية ذات خصائص إنسانية وإبراز دور الشخصيات في كافة الميادين الحضارية .
٥. تأكيد ما للحضارة العربية الإسلامية من أثر واضح في الحضارات الأُخر المعاصرة لها وكيف للنهضة الحديثة .
٦. تنمية الوعي القومي لدى طلبة وتعميق إيمانهم بفكرة الوحدة العربية الشاملة.
٧. إبراز ما يخدم حضارة الأمة العربية من حقائق التاريخ والحضارة العربية الإسلامية ويسهم في صنع مستقبلها .
٨. غرس التفكير التاريخي والنظرة التاريخية ، والعلمية لأحداث ووقائع التاريخ العربي والإسلامي .

(وزارة التربية ، ١٩٨٥ ، ص ٦)

ملحق (١٠)

الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية

الفصل – السادس : فن العمارة .

بعد الانتهاء من دراسة الفصل السادس يكون الطالب قادراً على أن

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يعلل سبب اعتبار المسجد مركزاً لجوانب الحياة العامة	فهم					
٢.	يذكر اسم المادة التي استخدمت لبناء المسجد	معرفة					
٣.	يلخص مراحل تطور بناء المسجد في الدولة العربية الإسلامية	فهم					
٤.	يعين على الخارطة موقع المسجد النبوي	تطبيق					
٥.	يسمى الخليفة الأموي الذي بنى المسجد الأموي	تذكر					
٦.	يعين على الخارطة موقع المسجد الأموي	تطبيق					
٧.	يسمى القائد الذي بنى الجامع الأزهر	تذكر					
٨.	يسمى الخليفة الذي بنى جامع سامراء	تذكر					
٩.	يذكر السنة التي بنى فيها الجامع الأزهر	تذكر					
١٠.	يعين على الخارطة موقع جامع سامراء	تطبيق					
١١.	يعين على الخارطة موقع الجامع الأزهر	تطبيق					
١٢.	يذكر الموقع الذي فيه قصر المتوكل	تذكر					
١٣.	يلخص محتويات قصر المتوكل	فهم					
١٤.	يعين على الخارطة موقع قصر المتوكل	تطبيق					
١٥.	يسمى الخليفة الذي بنى المدرسة المستنصرية	تذكر					
١٦.	يلخص مكونات المدرسة المستنصرية	فهم					
١٧.	يحدد السنة التي بنيت فيها المدرسة المستنصرية	تذكر					
١٨.	يعين على الخارطة موقع المدرسة المستنصرية	تطبيق					

الفصل السابع – الحياة الفكرية

مراكز الحياة الفكرية – أماكن التعليم – حلقات العلم والأدب – دور القرآن ودور العلم – المكتبات ودور الكتب – الربط والزوايا – الكنائس والأديرة

بعد الانتهاء من دراسة الفصل السابع يكون الطالب قادراً على أن

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يعرف الحياة الفكرية باسلوبه الخاص	فهم					
٢.	يصف اهتمامات العرب بالمعارف قبل الإسلام	فهم					
٣.	يوضح أثر الإسلام في معارف العرب	فهم					
٤.	يعلل ارتقاء الفكر العربي ورجحانه على أفكار الأمم الأخر	فهم					
٥.	يسمي سور قرآنية تحث على العلم والمعرفة	تذكر					
٦.	يلخص دور النبي محمد (ص) في الحث على العلم والمعرفة	فهم					
٧.	يعدد عوامل ازدهار الحياة الفكرية	تذكر					
٨.	يوضح أثر الزراعة في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٩.	يعدد أهم معارف العرب في مجال الصناعة	تذكر					
١٠.	يذكر سبب ازدهار التجارة	تذكر					
١١.	يعلل تشريع الجهاد	فهم					
١٢.	يوضح مواجهة العرب للمشاكل الآنية	فهم					
١٣.	يعلل أسباب ازدهار اللغة العربية	فهم					
١٤.	يسمى الخليفة الأموي الذي أرسل العلماء إلى أفريقيا	تذكر					
١٥.	يعين على الخارطة موقع بلاد أفريقيا	تطبيق					
١٦.	يعين على الخارطة موقع شبه الجزيرة العربية	تطبيق					

١٧.	يعلل اجتذاب المدن للعلماء والأدباء	فهم					
١٨.	يوضح دور مدينة مكة في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
١٩.	يعين على الخارطة موقع مدينة مكة	تطبيق					
٢٠.	يعلل أهمية المدينة المنورة في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٢١.	يعين على الخارطة موقع المدينة المنورة	تطبيق					
٢٢.	يوضح دور اليمن في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					

٢٣.	يعين على الخارطة موقع اليمن	تطبيق					
٢٤.	يسمى القائد الذي بنى مدينة البصرة	تذكر					
٢٥.	يحدد السنة التي بنيت فيها مدينة البصرة	تذكر					
٢٦.	يعين على الخارطة موقع مدينة البصرة	تطبيق					
٢٧.	يسمى القائد الذي بنى مدينة الكوفة	تذكر					
٢٨.	يحدد السنة التي بنيت فيها مدينة الكوفة	تذكر					
٢٩.	يعين على الخارطة موقع مدينة الكوفة	تطبيق					
٣٠.	يسمى الخليفة الذي بنى مدينة بغداد	تذكر					
٣١.	يصف شكل بناء مدينة بغداد	فهم					
٣٢.	يعين على الخارطة موقع مدينة بغداد	تطبيق					
٣٣.	يعدد أقسام مدينة بغداد	تذكر					
٣٤.	يحدد السنة التي سقطت فيها بغداد	تذكر					
٣٥.	يعرف المغول باسلوبه الخاص	فهم					
٣٦.	يسمي الدار التي تجتمع فيها قريش للتداول في شؤونها	تذكر					

٣٧.	يوضح أهمية المسجد في حياة العرب الدينية	فهم					
٣٨.	يوضح كيفية تعلم الأطفال في الدولة العربية الإسلامية	فهم					
٣٩.	يسمي الخليفة العباسي الذي اهتم بحلقات العلم	تذكر					
٤٠.	يذكر أهم المكتبات في العصر العباسي	تذكر					
٤١.	يعرف الربط باسلوبه لخاص	فهم					
٤٢.	يعرف الزوايا باسلوبه الخاص	فهم					
٤٣.	يسمي الخليفة الذي أنشأ الربط	تذكر					
٤٤.	يعلل إنشاء الكنائس والأديرة في العصر العباسي	فهم					
٤٥.	يعين على الخارطة موقع مدينة سامراء	تطبيق					
٤٦.	يوضح دور مدينة دمشق في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٤٧.	يعين على الخارطة موقع مدينة دمشق	تطبيق					

الفصل الثامن – العلوم والمعارف

العلوم الدينية – العلوم اللغوية – العلوم الإنسانية – العلوم الصرفة

بعد الانتهاء من دراسة الفصل الثامن يكون الطالب قادراً على أن :

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يعلل المعارف التي نهى الإسلام عن تعلمها	فهم					
٢.	يعرف العلوم الدينية باسلوبه الخاص	فهم					
٣.	يوضح معارف العرب قبل الإسلام	فهم					
٤.	يسمى اشهر من فسر القرآن الكريم	تذكر					
٥.	يوضح مفهوم الحديث الشريف	فهم					
٦.	يبين سبب ظهور الحديث المصنوع	فهم					
٧.	يوضح عملية ترتيب المصنفات في العهد العباسي	فهم					
٨.	يوضح موقف الإسلام من الشعر	فهم					
٩.	يذكر أشهر شعراء الرسول محمد (ص)	تذكر					
١٠.	يعدد أشهر شعراء العصر الأموي	تذكر					
١١.	يعدد اشهر شعراء العصر العباسي	تذكر					
١٢.	يعرف البلاغة	فهم					
١٣.	يعرف الخطابة كما وردت في الكتاب	تذكر					
١٤.	يصف سجع الكهان	فهم					
١٥.	يحدد الديوان الخاص بالبلاغة	تذكر					

١٦.	يعين على الخارطة سوق عكاظ	تطبيق					
١٧.	يعين على الخارطة المواقع الذي يقام فيه مهرجان المربد	تطبيق					
١٨.	يعرف العلوم الإنسانية	فهم					
١٩.	يسمي اشهر من كَتَبَ من العرب في التاريخ الإسلامي	تذكر					
٢٠.	يسمي أشهر الخلفاء الراشدين معرفة بالأنساب	تذكر					
٢١.	يسمي أول خليفة دون بالتاريخ الهجري	تذكر					
٢٢.	يذكر أول من ألف في علم الجرح والتعديل	يذكر					
٢٣.	يسمي الصحابي الذي دون الحديث النبوي الشريف أيام الرسول الكريم (ص)	تذكر					
٢٤.	يسمي الجغرافي اليوناني الذي صحح العرب معلوماته	تذكر					
٢٥.	يوضح معارف العرب في الطب قبل الإسلام	تذكر					
٢٦.	يسمي الكتاب الذي جمعت فيه أحاديث الرسول (ص) في الطب	تذكر					
٢٧.	يسمي أشهر من كتب في مجال الطب في العصر الأموي	تذكر					
٢٨.	يسمي أبرز مستشفى في العصر العباسي	تذكر					
٢٩.	يذكر أبرز علماء العرب المسلمين في علم الفلك	تذكر					
٣٠.	يسمي اشهر علماء العرب المسلمين في الكيمياء	تذكر					

الفصل التاسع

مكانة الحضارة العربية الإسلامية وطرق انتقالها إلى أوربا – الأندلس – صقلية – حروب الفرنجة .

بعد الانتهاء من دراسة الفصل التاسع يكون الطالب قادراً على أن :

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يصف سمات عالم العصور الوسطى	فهم					
٢.	يصف سمات الحضارة العربية	فهم					
٣.	يوضح دور الأندلس في نقل الحضارة العربية إلى أوربا	فهم					
٤.	يعين على الخارطة موقع الأندلس	تطبيق					
٥.	يعرف الفرنجة باسلوبه الخاص	فهم					
٦.	يعين على الخارطة موقع بلاد الفرنجة	تطبيق					
٧.	يسمي أشهر العلوم العربية المترجمة إلى اللاتينية	تذكر					
٨.	يسمي أشهر فيلسوف عربي في الأندلس	تذكر					
٩.	يوضح دور صقلية في نقل الحضارة العربية إلى أوربا	فهم					
١٠.	يعين على الخارطة موقع صقلية	تطبيق					
١١.	يوضح كيفية انتقال الحضارة العربية إلى الفرنجة	فهم					
١٢.	يسمي العالم العربي الذي ألف كتاباً للملك روجر الثاني	تذكر					
١٣.	يحدد السنة التي فتحت فيها صقلية	تذكر					

ملحق (١١)

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

الفصل السادس : فن العمارة (المساجد ، القصور)

بعد الانتهاء من دراسة الفصل السادس يكون الطالب قادراً على أن :

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يعلل سبب اعتبار المسجد مركزاً لجوانب الحياة الفكرية	فهم					
٢.	يلخص مراحل تطور بناء المسجد في الدولة العربية الإسلامية	فهم					
٣.	يعين على الخارطة موقع المسجد النبوي	فهم					
٤.	يعين على الخارطة موقع المسجد الأموي	تطبيق					

٥.	يسمى الخليفة العباسي الذي بنى جامع سامراء	تذكر					
٦.	يعين على الخارطة موقع جامع سامراء	تطبيق					
٧.	يسمى القائد الذي بنى الجامع الأزهر	تذكر					
٨.	يعين على الخارطة موقع الجامع الأزهر	تطبيق					
٩.	يذكر الموقع الذي يقع فيه قصر المتوكل	تذكر					
١٠.	يعين على الخارطة موقع قصر المتوكل	تطبيق					
١١.	يلخص محتويات قصر المتوكل	فهم					
١٢.	يسمى الخليفة الذي بنى المدرسة المستنصرية	تذكر					
١٣.	يلخص مكونات المدرسة المستنصرية	فهم					
١٤.	يحدد السنة التي بنيت فيها المدرسة المستنصرية	تذكر					

الفصل السابع – الحياة الفكرية

مراكز الحياة الفكرية – أماكن التعليم – حلقات العلم والمعرفة – دور القرآن ودور العلم – المكتبات ودور الكتب – الربط والزوايا – الكنائس والأديرة

بعد الانتهاء من الفصل السابع يكون الطالب قادراً على أن :

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يعرف الحياة الفكرية باسلوبه الخاص	فهم					
٢.	يبين اهتمامات العرب بالمعارف قبل الإسلام	فهم					
٣.	يوضح اثر الإسلام في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٤.	يعلل ارتقاء الفكر العربي ورجحانه على أفكار الأمم الأخر	فهم					
٥.	يسمي سور قرآنية تحث على العلم	تذكر					
٦.	يبين دور النبي محمد (ص) في الحث على العلم والمعرفة	فهم					
٧.	يعدد عوامل ازدهار الحياة الفكرية	تذكر					
٨.	يوضح اثر الزراعة في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٩.	يبين أثر الصناعة في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
١٠.	يذكر سبب ازدهار التجارة	تذكر					
١١.	يوضح مواجهة العرب للمشاكل الآنية	فهم					
١٢.	يعلل ازدهار اللغة العربية أيام الدولة العربية الإسلامية	فهم					
١٣.	يبين دور القادة العرب في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
١٤.	يعين على الخارطة موقع بلاد أفريقيا	تطبيق					
١٥.	يعين على الخارطة موقع	تطبيق					

	شبه الجزيرة العربية						
١٦.	يعلل اجتذاب المدن للعلماء	فهم					
١٧.	يوضح دور مكة في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
١٨.	يعين على الخارطة موقع مدينة مكة	تطبيق					
١٩.	يعلل أهمية المدينة المنورة في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٢٠.	يعين على الخارطة موقع المدينة المنورة	تطبيق					
٢١.	يوضح دور اليمن في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٢٢.	يعين على الخارطة موقع اليمن	تطبيق					

٢٣.	يسمى القائد الذي بنى مدينة البصرة	تذكر					
٢٤.	يحدد السنة التي بنيت فيها مدينة البصرة	تذكر					
٢٥.	يعين على الخارطة موقع مدينة البصرة	تطبيق					
٢٦.	يسمى القائد الذي بنى مدينة الكوفة	تذكر					
٢٧.	يحدد السنة التي بنيت فيها مدينة الكوفة	تذكر					
٢٨.	يعين على الخارطة موقع مدينة الكوفة	تطبيق					
٢٩.	يسمى الخليفة الذي بنى مدينة بغداد	تذكر					
٣٠.	يحدد على الخارطة موقع مدينة بغداد	تطبيق					
٣١.	يعين السنة التي سقطت فيها بغداد على يد المغول	تذكر					
٣٢.	يعرف المغول بأسلوبه الخاص	فهم					
٣٣.	يسمي الدار التي تجتمع فيها قريش للتداول في أمورها	تذكر					
٣٤.	يوضح أهمية المسجد في حياة العرب الدينية	فهم					

٣٥.	يوضح عملية تعلم الأطفال في الدولة العربية الإسلامية	فهم					

٣٦.	يسمي الخليفة العباسي الذي اهتم بحلقات العلم	تذكر					
٣٧.	يعرف الربط باسلوبه الخاص	فهم					
٣٨.	يعرف الزوايا	تذكر					
٣٩.	يسمى الخليفة الذي أنشأ الربط	تذكر					
٤٠.	يسمي الخليفة الذي أنشأ الربط	تذكر					
٤١.	يعلل إنشاء الكنائس والأديرة في الدولة العربية الإسلامية أيام العصر العباسي	فهم					
٤٢.	يعين على الخارطة موقع مدينة سامراء	تطبيق					
٤٣.	يوضح دور مدينة سامراء في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٤٤.	يوضح دور مدينة دمشق في ازدهار الحياة الفكرية	فهم					
٤٥.	يعين على الخارطة موقع مدينة دمشق	تطبيق					

الفصل الثامن : العلوم والمعارف

العلوم الدينية – العلوم اللغوية – العلوم الإنسانية – العلوم الصرفة

بعد الانتهاء من دراسة الفصل الثامن يكون الطالب قادراً على أن :

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يصف المعارف التي نهى الإسلام عن تعلمها	فهم					
٢.	يعرف العلوم الدينية باسلوبه الخاص	فهم					
٣.	يوضح معارف العرب قبل الإسلام	فهم					
٤.	يسمي أشهر من فسر القرآن الكريم	تذكر					
٥.	يعرف مفهوم الحديث الشريف	تذكر					
٦.	يبين سبب ظهور الحديث المصنوع	فهم					
٧.	يوضح عملية ترتيب المصنفات في العهد العباسي	فهم					
٨.	يوضح موقف الإسلام من الشعر	فهم					
٩.	يذكر أشهر شعراء الرسول محمد (ص)	تذكر					
١٠.	يعدد أشهر شعراء العصر الأموي	تذكر					
١١.	يعدد أشهر شعراء العصر العباسي	تذكر					
١٢.	يعرف البلاغة باسلوبه الخاص	فهم					
١٣.	يعرف الخطابة باسلوبه الخاص	فهم					
١٤.	يعرف سجع الكهان باسلوبه الخاص	فهم					

١٥.	يحـــدد الـــديوان الخـــاص بالبلاغة	تذكر					
١٦.	يعين على الخارطة موقع سوق عكاظ	تطبيق					
١٧.	يعين على الخارطة الموقع الذي يقام فيه مهرجان المربد	تطبيق					
١٨.	يعـرف العلـوم الإنسـانية باسلوبه الخاص	فهم					
١٩.	يسمي أشهر من كتب من العرب في التاريخ الإسلامي	تذكر					
٢٠.	يســـمي أشـــهر الخلفـــاء الراشدين معرفة بالأنساب	تذكر					
٢١.	يســـمي أول خليفـــة دون بالتاريخ الهجري	تذكر					
٢٢.	يذكر أول من ألف في علم الجرح والتعديل	تذكر					
٢٣.	يسمي الصحابي الذي دون الحديث النبوي الشريف أيام الرسول محمد (ص)	تذكر					
٢٤.	يسـمي الجغرافـي اليونـاني الذي صحح العرب معلوماته	تذكر					
٢٥.	يعدد معارف العرب في الطب قبل الإسلام	تذكر					
٢٦.	يسمي الكتاب الذي جمعت فيه أحاديث الرسول (ص) في الطب	تذكر					
٢٧.	يسمي اشهر مستشفى في العصر العباسي	تذكر					
٢٨.	يذكر أبرز علماء العرب المسلمين في علم الفلك	تذكر					
٢٩.	يذكر أشهر علماء العرب المسلمين في علم الكيمياء	تذكر					

الفصل التاسع

مكانة الحضارة العربية الإسلامية وطرق انتقالها إلى أوربا

(الأندلس ، صقيلة ، حروب الفرنجة)

بعد الانتهاء من دراسة الفصل التاسع يكون الطالب قادراً على أن :

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي يقيسه	مناسب	غير مناسب	بحاجة إلى تعديل	التعديل	ملاحظات أخرى
١.	يوضح سمات عالم العصور الوسطى	فهم					
٢.	يبين سمات الحضارة العربية	فهم					
٣.	يوضح دور الأندلس في نقل الحضارة العربية في أوربا	فهم					
٤.	يعين على الخارطة موقع الأندلس	تطبيق					
٥.	يعرف الفرنجة باسلوبه الخاص	فهم					
٦.	يعين على الخارطة بلاد الفرنجة	تطبيق					
٧.	يسمي اشهر العلوم العربية المترجمة إلى اللاتينية	تذكر					
٨.	يسمي اشهر فيلسوف عربي في الأندلس	تذكر					
٩.	يحدد السنة التي فتحت فيها صقلية	تذكر					
١٠.	يعين على الخارطة موقع صقلية	تطبيق					
١١.	يبين دور صقلية في نقل الحضارة العربية إلى أوربا	فهم					
١٢.	يصف كيفية انتقال الحضارة العربية إلى الفرنجة	فهم					
١٣.	يسمي العالم العربي الذي ألف . كتاب للملك روجر الثاني	تذكر					

ملحق (١٢)

يبين أنموذج خطة لتدريس موضوع الحياة الفكرية بطريقة الحوار الصفي لطلبة المجموعة التجريبية الأولى

اليوم :

التاريخ الهجري : المرحلة :

التاريخ الميلادي : الحصة :

المادة : تاريخ الحضارة الإسلامية .

الموضوع : الحياة الفكرية

أولاً : الأهداف العامة (كما في ملحق (٥)) .

ثانياً : الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانتهاء من دراسة الموضوع قادراً على أن :

١. يعرف الحياة الفكرية باسلوبه الخاص .
٢. يبين معارف العرب قبل الإسلام .
٣. يحدد عوامل ازدهار الحياة الفكرية .
٤. يوضح اثر الإسلام في ازدهار الحياة الفكرية .
٥. يعلل ازدهار اللغة العربية أيام الدولة العربية الإسلامية .
٦. يوضح مواجهة العرب المسلمين للمشاكل الآنية .
٧. يبين دور القادة العرب في ازدهار الحياة الفكرية .
٨. يعين على الخارطة أشهر المواقع التي ازدهرت فيها الحضارة العربية .

ثالثا : الطريقة – الحوار الصفي .

رابعاً : الوسائل التعليمية .

السبورة ، الطباشير ، خارطة الوطن العربي

خامساً : خطوات تنفيذ الدرس .

١. التمهيد :

يحاول الباحث أن يمهد لدرسه الجديد بربطه بالدرس السابق وهو دليل الوجوب وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة من الطلبة وتكون الأسئلة عامة وشاملة مما يثير دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس .

الباحث : مر بنا في الدرس السابق أدلة على وجود حواضر عربية إسلامية شامخة مثل المسجد النبوي ، الجامع الأزهر المدرسة المستنصرية ، وتحدثنا عن كيفية بناءها واستعرضنا القادة والخلفاء الذين أشرفوا على بناءها واستطعنا من خلال الحوار الذي دار أن نبين عظمة أفكار من قام في بنائها ليكون دليلاً على مكانة العرب في مجال الفن وتخطيط العمران .

٢. الطريقة / الحوار

يبدأ الباحث بطرح الأسئلة على الطلبة محاولاً أن يستثير فيهم الدافعية للمشاركة في الحوار معه مع الأخذ بنظر الاعتبار أن أغلب الطلبة لديهم خبرات سابقة عن موضوع الدرس مما يجعلهم في موقع الشك خلال محاضراته معهم ثم ينتقل إلى اليقين في توضيح المفاهيم بصورة جلية من أجل أحداث التعلم .

الباحث : هناك الكثير من يشكك في معارف العرب المسلمين وأفكارهم ماذا برأيكم أن نرد عليهم .

طالب : نرد عليهم يا أستاذ من خلال المعارف المتنوعة التي اشتهر بها العرب قبل الإسلام .

الباحث : وما هي هذه المعارف ؟

طالب : الطب ، الفلك ، الرياضيات ، التأريخ ، الأنساب ، الجغرافية ، الآداب وخاصة الشعر والخطابة .

الباحث : وماذا أضاف الإسلام إلى ذلك ؟

طالب : إن الإسلام قد وسع من آفاق العرب ومعارفهم وثقافتهم وحثهم على تحصيل المزيد من العلوم والمعرفة .

طالب آخر : لقد أحدث الإسلام يا استاذ تحولاً جوهريا في حياتهم الفكرية واندفعوا إلى الأمصار يحملون مشاعل الثقافة الأصيلة .

الباحث : وماذا وجدوا في هذه الأمصار ؟

طالب : وجدوا ثقافات وقيماً حضارية متفاوته .

الباحث : وماذا حصل ؟

طالب : حصل تقارب فكري بين الثقافات رجحت فيه كفة الفكر العربي الإسلامي.

الباحث : ولماذا ؟

طالب : نظراً لأصالته وشموليته وتميزه بجوانب عملية تطبيقية .

الباحث : إذن من يعرف الحياة الفكرية ؟

طالب : الحياة الفكرية هي ما توصلت إليه وأنتجته عقول المفكرين والعلماء والأدباء سواء كان مدوناً أم أثراً أم انتقل عن طريق الروايات الشفوية جيلاً بعد جيل .

الباحث : ما هي عوامل تقدم الحياة الفكرية ؟

طالب : هناك عدة عوامل استندت عليها الحياة الفكرية في تطورها تمثلت بما يأتي :

١. العوامل الذاتية للدين الاسلامي .
٢. الهدوء والاستقرار الذي أعقب حروب التحرير والفتوحات .
٣. حروب التحرير والفتوحات العربية الإسلامية .
٤. الاطلاع على ما عند الأمم الأُخر من قيم وثقافات .
٥. مواجهة المشكلات الآنية .

الباحث : وما المقصود بالعوامل الذاتية للدين الإسلامية ؟

طالب : القرآن والحديث النبوي .

الباحث : وهل هناك سور في القرآن حثت على طلب العلم .

طالب : نعم مثل سورة العلق وسورة الطور .

الباحث : وما دور الحديث النبوي في الحث على العلم .

طالب : كان النبي محمد (ﷺ) نبياً ومعلماً ودعا أصحابة إلى طلب العلم وتعليمه وحث أصحابه على طلب العلم من خلال قوله " من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة " ، وأوجد الإسلام ما يطلق عليه بالعلوم الدينية (علوم القرآن الكريم ، وعلوم الحديث والفقه) .

الباحث : وما أهمية تلك العلوم ؟

طالب : كانت تلك العلوم أساساً لحياة فكرية وعلمية واسعة النطاق .

الباحث : وما دور حروب التحرير والفتوحات في ازدهار الحياة الفكرية .

طالب : إن حروب التحرير ترتبط بالجهاد من أجل نشر الدين الإسلامي وتخليص المضطهدين من السيطرة الأجنبية وان عملية الفتح أو التحرير يسبقها دراسة بجميع أحوال تلك المنطقة وبعد أن يتم التحرير يتم التعرف على حضارة الشعوب الأُخر ولغاتهم ويترجمون جزءً من تراثهم الفكري ثم يقومون بنشر الإسلام وإنشاء المساجد وكانت الجيوش تضم إلى جانبها عدداً من الصحابة يفقهون الناس بالدين .

الباحث : وكيف تم تعليمهم تلاوة القرآن الكريم .

طالب : بعد عملية التحرير ازداد الاهتمام بتعلم اللغة العربية لأنها لغة القرآن ولغة التفاهم مع المحررين لذلك ازدهرت اللغة العربية وأقبل الناس على تعلمها لأنها لغة العلم والثقافة .

الباحث : وهل هناك خلفاء وقادة اهتموا بتثقيف الناي في الأمصار ؟

طالب : نعم يا أستاذ هناك خلفاء وقادة اهتموا بذلك ، منهم الخليفة عمر بن عبد العزيز والقائد العربي موسى بن نصير اللذان أرسلا الفقهاء إلى أفريقيا والمغرب. وبهذا أسهمت حروب التحرير والفتوحات في تقدم الحياة الفكرية .

الباحث : وما دور الهدوء والاستقرار الذي أعقب حروب التحرير والفتوحات في تقدم الحياة الفكرية .

طالب : وحد الإسلام العرب وأقام لهم دولة راسخة البنيان ساد فيها الهدوء والاستقرار وأزهرت الزراعة والصناعة والتجار وميادين الحياة الأُخر مما أضاف لهم الكثير من المعلومات والمعارف في هذه المجالات .

الباحث : وما دور إطلاعهم على قيم وثقافات الأمم الأُخر في ازدهار حياتهم الفكرية .

طالب : قارن العرب بما لديهم من قيم أصيلة وثقافات زاهرة بما لدى الأمم الأُخر واستفاد العلماء من تلك القيم والثقافات وانتقوا ما يلائم قيمهم وطوروها بما ينسجم مع ثقافاتهم الخاصة وكان هذا سبباً من ازدهار الحياة الفكرية .

الباحث : وكيف واجه العرب مشكلاتهم الآنية ؟

طالب : تمت المواجه بزراعة الأرض بالمحاصيل وتعرفوا على أنواع تلك المحاصيل ومواسمها وفصل النمو الذي يقتضيها واستعملوا الأسمدة وتفننوا بصناعة الآلات الزراعية والأدوات المنزلية وهيّأوا للصناعة ظروفاً تقدمها وأنشأوا مراكز تجارية ومارسوا أعمال الصيرفة والتبادل التجاري فاتسعت معارفهم في مجال الرياضيات وطرائق الوقاية من الأمراض . وازدادت معلوماتهم في الطب والصيدلة ومطالع النجوم والشمس والقمر لمعرفة الأيام والأشهر وأوقات الصلاة وبهذا أسهمت في إغناء الحياة الفكرية .

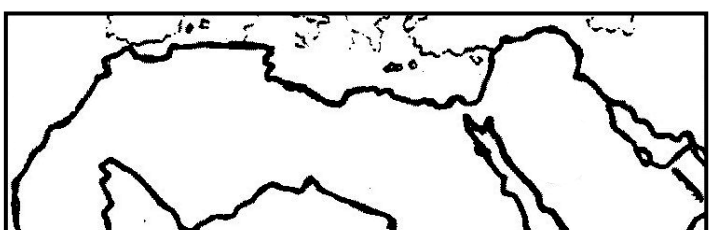
الباحث : إذن يا طلاب هذه كلها عوامل إثبات تعطينا اليقين لإزالة كافة الشكوك حول مظاهر الحياة الفكرية التي تميز بها العرب .

الباحث : من يعين على الخارطة مواقع الحياة الفكرية ؟

يقوم بعض الطلبة بتعين مواقع الحياة الفكرية على الخارطة كما في الشكل (١) .

الباحث : من يرسم مخططاً يوضح فيه اتجاهات حروب التحرير .

يقوم طلاب برسم مخطط يوضح اتجاهات الحياة الفكرية .



سادساً : التقويم

بعد الانتهاء من موضوع الدرس يوجه الباحث بعض الأسئلة التلخيصية ليتعرف على مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس مثل :

س١ / عرف الحياة الفكرية .

س٢ / ما معارف العرب قبل الإسلام .

س٣ / ما عوامل ازدهار الحياة الفكرية

س٤ / ما أثر الإسلام في ازدهار الحياة الفكرية

س٥ / من يعين على الخارطة مواقع الحياة الفكرية

س٦ / ما المشاكل الآنية التي واجهها العرب المسلمون .

سابعاً / الواجب البيتي

واجبكم في الدرس القادم مراكز الحياة الفكرية آخذين بمداخل البحث وإيجاد الحقائق ومحاولين الربط بين الموضوع السابق كدليل للعناية والاقتراع للموضوع اللاحق.

ثامناً / المصادر

١. كتاب الرسل والملوك لمحمد بن جرير الطبري .
٢. تاريخ اليعقوبي ، لأحمد بن واضح اليعقوبي .
٣. الجبال والأمكنة والمياه لأبي القاسم محمود الزمخشري .

يوضح انموذج خطة لتدريس موضوع في مادة التاريخ بطريقة المجاميع الصغيرة لطلبة المجموعة التجريبية الثانية

المعهد / إعداد المعلمين للبنين – بابل – الموضوع / الحياة الفكرية .

الصف والشعبة / الصف الثالث – اليوم والتاريخ / / / ٢٠٠٦ .

المادة / التاريخ – الحصة الثانية .

الموضوع / الحياة الفكرية .

أولاً : الأهداف العامة كما في ملحق (٥) .

ثانياً : الأهداف الخاصة ويمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية : جعل الطالب بعد الانتهاء من دراسة الموضوع قادراً على أن :

١. يعرف الحياة الفكرية باسلوبه الخاص .
٢. يبين معارف العرب قبل الإسلام .
٣. يعدد عوامل ازدهار الحياة الفكرية .
٤. يوضح اثر الإسلام في ازدهار الحياة الفكرية .
٥. يعلل ازدهار اللغة العربية أيام الدولة العربية الإسلامية .
٦. يوضح مواجهة العرب المسلمين للمشاكل الآنية .
٧. يبين دور القادة العرب في ازدهار الحياة الفكرية .
٨. يعين على الخارطة أشهر المواقع التي ازدهرت فيها الحياة الفكرية .

ثالثاً : الطريقة المجاميع المميزة .

رابعاً : الوسائل التعليمية .

١. السبورة ٢. الطباشير ٣. خارطة الوطن العربي .

خامساً : خطوات سير الدرس (مادة الدرس) .

بطاقات العمل .

بعد تقسيم طلاب الصف إلى مجاميع صغيرة تضم كل مجموعة من (٢ – ٦) طلاب ، يتم توزيع محاور الدرس على البطاقات ومن ثم توزيعها على الطلبة وعلى النحو الآتي :

بطاقة عمل (١)

الهدف : تعرف كيفية رجحان الفكر العربي والسبل التي انطلق بها في حياته الفكرية .

الأسئلة : عزيزي الطالب بين يديك مجموعة من الأسئلة أرجوا قراءتها بتمعن ثم الإجابة عليها :

س١ / ما الإجراءات التي انطلقت بها الحياة الفكرية .

س٢ / وضح معارف العرب قبل الإسلام .

س٣ / ما أثر الإسلام في حياة العرب الفكرية .

س٤ / علل رجحان كفة الفكر العربي .

س٥ / ماذا وجد العرب في الأمصار التي دخلوها من أفكار .

س٦ / في ضوء الأسئلة السابقة أعط تعريفاً مناسباً للحياة الفكرية .

بطاقة عمل (٢)

الهدف : التعرف على أثر العوامل الذاتية للدين الإسلامي في ازدهار الحياة الفكرية .

الأسئلة : عزيزي الطالب أمامك مجموعة من الأسئلة أرجوا قراءتها بتمعن والإجابة عليها :

س١ / ما العوامل الذاتية للدين الإسلامي .

س٢ / ناقش العبارة الآتية " الإسلام دين حضاري يحث على التفكير " ما الدليل على ذلك .

س٣ / ناقش العبارة الآتية " كان محمد (ص) نبياً ومعلماً ، ودعا أصحابه إلى تلقي العلم وتعليمه " ما الدليل على ذلك .

س٤ / ما الفرق بين المعارف عند العرب قبل الإسلام وبعد الإسلام .

س٥ / ما المقصود بالعلوم الدينية .

س٦ / ماذا تمثل العوامل الذاتية للدين الإسلامي بالنسبة للحياة الفكرية لدى العرب والمسلمين .

بطاقة عمل (٣)

الهدف : التعرف على أثر حروب التحرير والفتوحات العربية الإسلامية في ازدهار الحياة الفكرية .

الأسئلة : عزيزي الطالب أمامك مجموعة من الأسئلة أرجوا قراءتها بتمعن والإجابة عليها :

س١ / ماذا يمثل الإسلام للناس عامة وللعرب خاصة ؟

س٢ / ماذا يعني الجهاد في الإسلام ومتى يعد واجباً ؟

س٣ / ما هي الأسباب التي أدت إلى تشريع حروب التحرير ؟

س٤ / وضح كيف تمت عمليات التحرير والفتح. وما التحضيرات التي سبقها؟

س٥ / ما الإجراءات التي يقوم بها العرب المسلمون في المناطق بعد عمليات التحرير والفتح ؟

س٦ / علل أهمية اللغة العربية لدى سكان البلاد المفتوحة .

س٧ / وضح دور القادة والخلفاء والفقهاء العرب في تثقيف الناس في المناطق المفتوحة .

س٨ / وضح ماذا تمثل حروب التحرير والفتوحات العربية الإسلامية بالنسبة للحياة الفكرية .

س٩ / أرسم مخططاً يوضح اتجاهات حروب التحرير ؟

بطاقة عمل (٤)

الهدف : التعرف على أثر الهدوء والاستقرار الذي أعقب حروب التحرير والفتوحات في حياة العرب المسلمين .

الأسئلة : عزيزي الطالب أمامك مجموعة من الأسئلة أرجوا قراءتها بتمعن والإجابة عليها :

س١ / ما أثر الإسلام على حياة العرب ؟

س٢ / ما معارف العرب في مجال الزراعة ؟

س٣ / ما ابتكارات العرب في مجال الصناعة ؟

س٤ / علل توسع التجارة وزيادة الحاجة إليها ؟

س٥ / علل الإقبال الواسع على الفكر والثقافة الذي لازم الحرف والصناعات .

س٦ / ماذا يمثل الهدوء والاستقرار الذي أعقب حروب التحرير والفتوحات بالنسبة للحياة الفكرية ؟

س٧ / ارسم خارطة الوطن العربي وعين عليها مواقع الحياة الفكرية .

بطاقة عمل (٥)

الهدف : التعرف على أثر قيم ثقافات الأمم الأُخر على القيم والثقافة العربية .

الأسئلة : عزيزي الطالب أمامك مجموعة من الأسئلة أرجوا قراءتها بتمعن والإجابة عليها :

س١ / ما أثر نتائج حروب التحرير والفتوحات على الحياة الفكرية ؟

س٢ / ما موقف العرب من قيم وثقافة الشعوب الأُخر ؟

س٣ / وضح بماذا استفاد العرب المسلمون من قيم وثقافة الشعوب الأُخر ؟

س٤ / علل امتياز الفكر العربي وانفتاحه على أفكار الأمم الأُخر ؟

س٥ / ما موقف العرب المسلمون من الديانات الأُخر ؟

س٦ / وضح ماذا يمثل إطلاع العرب المسلمين على ما عند الأمم الأُخر من قيم وثقافات بالنسبة للحياة الفكرية .

بطاقة عمل (٦)

الهـــدف : التعـــرف علـــى كيفيـــة مواجهـــة العـــرب المســـلمين للمشـــاكل الآنيـــة فـــي حيـــاتهم الجديدة .

الأســـئلة : عزيـــزي الطالـــب أمامـــك مجموعـــة مـــن الأســـئلة أرجـــوا قراءتهـــا بـــتمعن والإجابة عليها :

س١ / وضح بماذا يمتاز مناخ شبه الجزيرة العربية ؟

س٢ / بين كيفية مواجهة العرب المسلمين لمتطلبات حياتهم اليومية ؟

س٣ / وضح كيفية مواجهة العرب المسلمين حاجاتهم من الأدوات المنزلية ؟

س٤ / كيف تصدى العرب للأمراض والأوبئة ؟

س٥ / ما معارف العرب في علم الفلك ؟

س٦ / مـــاذا أضـــافت مواجهـــة العـــرب لمشـــكلاتهم الآنيـــة فـــي حيـــاتهم الجديـــدة لحيـــاتهم الفكرية ؟

سادساً :

التقويم : عند الانتهاء من موضوع الدرس يقوم الباحث بإجراء اختبار قصير للتعرف على مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس الذي تم تدريسه لغرض تقييم المجاميع وتعزيز المجموعة الفائزة وعلى النحو الآتي :

س١ / عرف الحياة الفكرية ؟

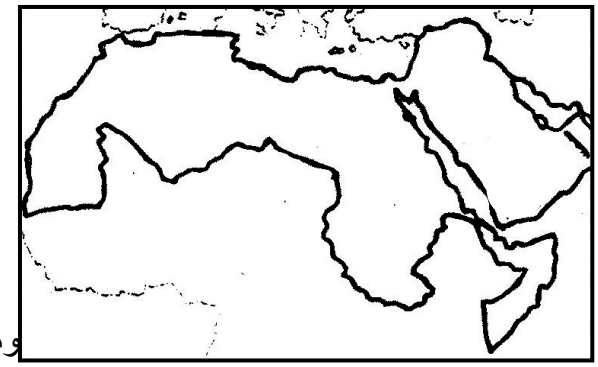
س٢ / ما معارف العرب قبل الإسلام ؟

س٣ / ما عوامل تقدم الحياة الفكرية ؟

س٤ / علل ازدهار اللغة العربية ؟

س٥ / ارسم مخططاً يوضح اتجاهات حروب التحرير .

سابعاً / الواجب البيتي



تحضير الدرس القادم مراكز ومحاولين الربط بين الموضوع السابق كدليل للعناية والاختراع للموضوع اللاحق .

ثامناً : المصادر

١. كتاب الرسل والملوك لمحمد بن جرير الطبري .
٢. تاريخ اليعقوبي لأحمد بن واضح اليعقوبي .
٣. الجبال والأمكنة والمياه ، لأبي القاسم محمود الزمخشري إضافة إلى الكتاب المقرر .

ملحق (١٤)

يبين أنموذج خطة يومية لتدريس موضوع مادة التاريخ بالطريقة التقليدية (الإلقاء) .

المعهد / إعداد المعلمين للبنين بابل – الموضوع – الحياة الفكرية .

الصف والشعبة / الصف (الثالث) – اليوم والتاريخ / / ٢٠٠٦ .

المادة / التاريخ – الحصة الأولى .

الموضوع – الحياة الفكرية .

أولاً : الأهداف العامة ، كما في ملحق (٥)

ثانياً : الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانتهاء من دراسة الموضوع قادراً على أن :

١. يعرف الحياة الفكرية .
٢. يصف معارف العرب قبل الإسلام .
٣. يعدد عوامل ازدهار الحياة الفكرية .
٤. يوضح أثر الإسلام في ازدهار الحياة الفكرية .
٥. يعلل ازدهار اللغة العربية أيام الدولة العربية الإسلامية .
٦. يوضح مواجهة العرب المسلمين للمشاكل الآنية .
٧. يبين دور القادة العرب في ازدهار الحياة الفكرية .
٨. يعين على الخارطة أشهر المواقع التي ازدهرت فيها الحياة الفكرية .

ثالثاً : الطريقة : المحاضرة .

رابعاً : الوسائل التعليمية .

أ. السبورة – لكتابة الملخص السبوري .

ب. الطباشير – الملون والعادي .

ج. خارطة الوطن العربي .

خامساً : خطوات سير الدرس .

١. التمهيد :

يتحدث الباحث للطلبة عن الموضوع السابق لغرض تهيئة أذهانهم للموضوع الجديد وعلى النحو الآتي :

المدرس : كما مر علينا في الدرس السابق من أدلة على وجود حواضر عربية إسلامية شامخة تمثلت في المسجد النبوي والمسجد الأموي وجامع سامراء والجامع الأزهر والمدرسة المستنصرية التي برهنت على براعة الفكر العربي في مجال الفن وتخطيط العمارة .

سادساً : مادة الدرس

المدرس بعد أن يقوم المدرس بإثارة دافعية الطلبة نحو الموضوع ، يبدأ بشرح الموضوع على النحو التالي :

المدرس : مر علينا في الدرس السابق أن هنالك حواضر عربية أتت من خلال نتاجات العرب ومعارفهم في مختلف المجالات ، سوف أتحدث اليوم عن الحياة الفكرية .

المدرس : من يعرف الحياة الفكرية ؟

الطالب : هي ما توصل إليه وأنتجته عقول المفكرين والعلماء والأدباء سواء كان مدوناً أم آثراً أم انتقل عن طريق الروايات الشفوية جيلاً بعد جيل .

المدرس : بالإضافة إلى ذلك كانت هنالك معارف للعرب قبل الإسلام ما هي هذه المعارف ؟

الطالب : الرياضيات – التاريخ – الجغرافية – الأنساب – الطب – الفلك الأدب وخاصة الشعر والخطابة .

المدرس : هنالك مقومات وعوامل قامت عليها الحياة الفكرية فما هذه المقومات ؟

الطالب :

١. العوامل الذاتية للدين الإسلامي .
٢. حروب التحرير والفتوحات .
٣. الهدوء الذي أعقب حروب التحرير والفتوحات .
٤. الإطلاع على ما عند الأمم الأخر من قيم وثقافات .
٥. مواجهة المشكلات الآنية .

المدرس : نتج عن العوامل الذاتية للدين الإسلامي العلوم الدينية فما المقصود بالعلوم الدينية ؟

الطالب : القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف .

المدرس : هناك سور قرآنية حثت على طلب العلم فما هذه السور ؟

الطالب : سورة العلق ، سورة الطور .

المدرس : كان للنبي محمد (ص) دور بارز في الحث على طلب العلم وكان محمد (ص) نبياً ومعلماً ودعا اصحابه إلى تلقي العلم وتعليمه وحث أصحابه على طلب العلم من خلال أحاديثه . من يعطي حديثاً يدل على طلب العلم ؟

الطالب " من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة " .

المدرس : كان لحروب التحرير والفتوحات دور بارز في ازدهار الحياة الفكرية من خلال ارتباطها بالجهاد . فماذا تعني بالجهاد في الإسلام ؟

الطالب : الجهاد هو الامتثال إلى الحق في نشر الدين الإسلامي وتخليص المضطهدين وتحرير الأراضي من السيطرة الأجنبية .

المدرس : كانت هناك عمليات تسبق عملية الفتح والتحرير وهي التعرف على أحوال تلك المناطق قبل تحريرها ومن ثم التعرف على حضارة الشعوب بعد التحرير ولغاتهم ، فكيف يتم ذلك ؟

الطالب : يتم بترجمة جزء منها إلى العربية .

المدرس : كانت الجيوش تضم إلى جانبها عدداً من الصحابة يفقهون الناس بالدين الجديد . من هم أبرز هؤلاء القادة ؟

الطالب : موسى بن نصير وعمر بن عبد العزيز .

المدرس : اللغة العربية اكتسبت أهمية كبيرة . من أين أتت هذه الأهمية ؟

الطالب : أتتها من القرآن الكريم لأنها لغته ولغة التداول بين العرب والأقوام الجديدة التي دخلت الإسلام ، فأصبحت الحاجة ماسة لتعلمها .

المدرس : الهدوء والاستقرار اللذان أعقبا حروب التحرير والفتوحات زادا من وحدة العرب وأقاما لهم دولة راسخة البنيان ساد فيها الاستقرار والهدوء . في ظل هذا الهدوء ، في أي شيء عمل المسلمون ؟

الطالب : عملوا بالزراعة والصناعة والتجارة ، وأصبحت لهم معارف في هذه المجالات .

المدرس : الإطلاع على قيم وثقافات الأمم الأُخر ساهم في ازدهار الحياة الفكرية من خلال مقارنة العرب بما لديهم من قيم وثقافة زاهرة وما لدى الأمم الأُخر من قيم ، بماذا استفاد العرب من هذه المقارنة ؟

الطالب : استفادوا من خلال انتقاء ما يلائم منهجهم وتطويره بما ينسجم وثقافتهم الخاصة وكان هذا هو الذي ساهم في ازدهار الحياة الفكرية .

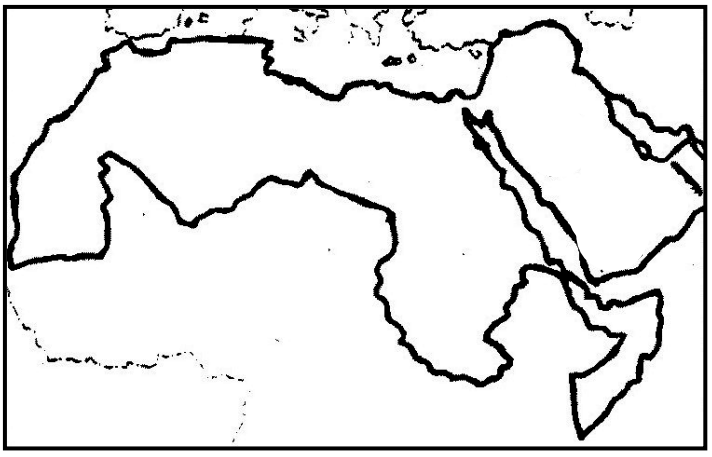
المدرس : هناك الكثير من المشاكل الآنية التي واجهها العرب المسلمون تتمثل بنقص المحاصيل الزراعية والأدوات المنزلية وقلة المراكز التجارية وانتشار الأمراض فكيف واجه العرب هذه المشاكل ؟

الطالب : تمت المواجهة في زراعة الأرض من خلال تحديد فصل النمو واستعمال الأسمدة والعمل بصناعة الآلات وإنشاء المراكز التجارية وواجهوها كذلك بزيادة معارفهم في مجال الرياضيات وطرائق الوقاية من الأمراض من خلال المعارف في مجال الطب والصيدلة وزادت معارفهم أيضاً في مجال الفلك في مطالعة النجوم والشمس والقمر لمعرفة الأيام والأشهر وأوقات الصلاة .

المدرس : إذن يا طلاب هذه كلها عوامل إثبات تعطينا اليقين لإزالة كافة الشكوك حول مظاهر الحياة الفكرية التي تميز بها العرب المسلمون وتعطي الدليل القاطع على أن العرب أصحاب تجربة متطورة في هذا المجال .

المدرس : من يعين لنا على الخارطة مواقع الحياة الفكرية ؟

الطالب : يعين على الخارطة المواقع المطلوبة .



سابعاً : التقويم بعد الانتهاء من موضوع الدرس يقوم المدرس بتلخيص الموضوع ويوجه بعض الأسئلة التلخيصية للتعرف على مدى استيعاب الطلاب لموضوع الدرس .

المدرس :

س١ / عرف الحياة الفكرية ؟

س٢ / ما معارف العرب قبل الإسلام ؟

س٣ / ما عوامل تقدم الحياة الفكرية ؟

س٤ / ما أثر الإسلام في ازدهار الحياة الفكرية ؟

س٥ / ما المشاكل الآنية التي واجهها العرب المسلمون ؟

ثامناً : الواجب البيتي

تحضير الدرس القادم ، مراكز الحياة الفكرية ، آخذين بمداخل البحث وإيجاد الحقائق ومحاولين الربط بين الموضوع السابق كدليل للفعالية والاقتراح للموضوع اللاحق .

المصادر :

١. الكتاب المقرر .

ملحق (١٥)

الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية

اسم الطالب :

الصف والشعبة :

تعليمات

عزيزي الطالب ، في الاختبار الذي أمامك لاحظ ما يلي :

١. كل فقرة من الفقرات تحتها أربع إجابات ، واحدة منها صحيحة فقط .
٢. اقرأ كل فقرة من الفقرات بدقة واكتب حرف الإجابة الصحيحة لكل فقرة في المجال الذي يقابل رقم الفقرة على الاستمارة .
٣. تكون الإجابة على ورقة الأسئلة .

مثال : أنشأت مدينة واسط في موقع يسمى ..... .

أ. كسكر ب. هلكرد ج. المنقور د. تل مرديخ .

الفقرات :

١. بنيت مدينة سامراء في العصر العباسي من قبل الخليفة المعتصم سنة ..... .

أ. ٢٢٠ هـ . ب. ٢٢١ هـ . ج. ٢٢٥ هـ . د. ٢٣٠ هـ .

٢. أعيد بناء المسجد النبوي في العهد الأموي من قبل الخليفة ..... .

أ. عبد الملك بن مروان . ب. هشام بن عبد الملك .

ج. الوليد بن عبد الملك . د. سليمان بن عبد الملك .

٣. يقع قصر الخليفة العباسي المتوكل في موقع يسمى ..... .

أ. عكركوف . ب. النمرود . ج. المنقور . د. بلكورا .

٤ . العامل الأساس في ازدهار الحياة الفكرية للدولة الإسلامية هو ..... .

أ. تشجيع الشعراء . ب. العمل بالتجارة .

ج. الإطلاع على ثقافات وقيم الأمم الأُخر . د. كثرة الأسواق الثقافية .

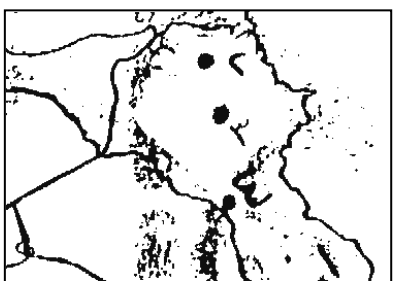
٥. كان النبي محمد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) نبياً ومعلماً ودعا أصحابه إلى ..... .

أ. طلب العلم . ب. قول الخطابة .

ج. تلقي العلم وتعليمه . د. الرحلة في طلب العلم .

٦. في الشكل المجاور ، أي الأرقام التالية يوضح موقع مدينة سامراء ..... .

أ. ١ .



ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

٧. أثر الإسلام في حياة العرب ، وأوجد ما يطلق عليه بالعلوم ..... .

أ. الإنسانية . ب. الصرفة . ج. اللغوية . د. الدينية .

٨. شُرّع الجهاد في الدولة العربية الإسلامية لغرض ..... .

أ. فتح المناطق المجاورة . ب. للحصول على الغنائم .

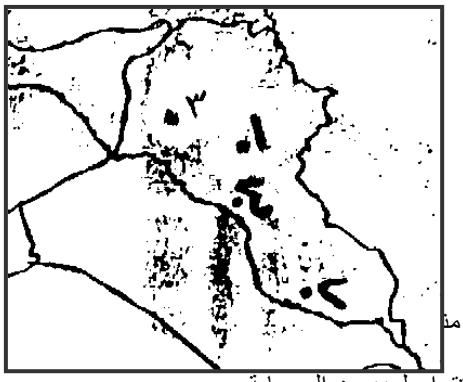
ج. نشر الدين الإسلامي . د. توسيع رقعة الدولة العربية الإسلامية .

٩. كانت معظم المدن العربية الإسلامية محطة اجتذاب للعلماء والأدباء بسبب .....

أ. كثرة الموارد فيها . ب. مناطق مستقرة .

ج. كثرة الحِرف فيها . د. كونها مركزاً للخلافة .

١٠. في الشكل المجاور ، أي الأرقام التالية يوضح موقع المدرسة المستنصرية .....



أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

١١. تبرز أهمية مدينة مكة عند المسلمين من ..... .

أ. كونها مهبطاً لكثير من الأنبياء . ب. كونها من

ج. كونها بيت الله الحرام . د. كونها مكان استقرار لعدد من الصحابة .

١٢. تُعد اليمن من أكثر أقاليم شبه الجزيرة العربية إسهاماً في الحياة الفكرية بسبب .....

أ. قربها من مدينة مكة . ب. وجود الكثير من الدويلات فيها .

ج. كثرة الديانات فيها . د. كونها منطقة تجارية .

١٣. مُصّرت مدينة البصرة على يد القائد العربي ..... .

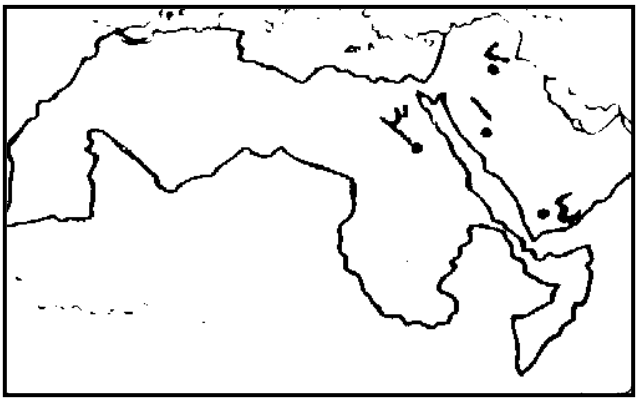
أ. خالد بن الوليد . ب. عمرو بن العاص .

ج. عتبة بن غزوان . د. شرحبيل بن سعد .

١٤. بُنيت مدينة بغداد من قبل الخليفة أبي جعفر المنصور سنة ..... .

أ. ١٥٠ هـ . ب. ١٤٧ هـ . ج. ١٤٥ هـ . د. ١٤٠ هـ .

١٥. في الشكل المجاور ، أي الأرقام التالية يمثل موقع المدينة المنورة .....



أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

١٦. سقطت بغداد على يد المغول سنة .....

أ. ٦٥٤ هـ . ب. ٦٥٣ هـ . ج.

١٧. يُعد ..... المركز الإشعاعي لتخرج الكثير من العلماء والأدباء .

أ. دكاكين الوراقين . ب. دور القراءة . ج. المسجد . د. المربد .

١٨. كان الأطفال يتعلمون أيام الدولة العربية الإسلامية في أماكن خاصة تدعى...

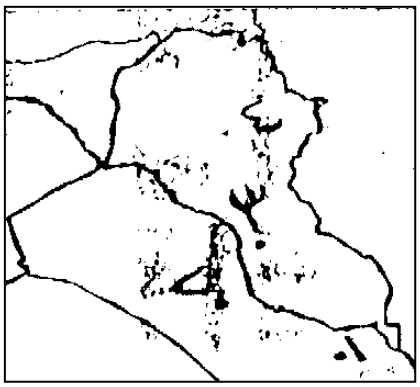
أ. المساجد . ب. المدارس . ج. المكتبات . د. الكتّاب .

١٩. أكثر الخلفاء العباسيين تأكيداً على حلقات العلم هو ..... .

أ. أبو العباس السفاح . ب. أبو جعفر المنصور .

د. هارون الرشيد . د. المتوكل .

٢٠. في الشكل المجاور ، أي الأرقام التالية يمثل موقع الكوفة ..... .



أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

٢١. بنيت المدرسة المستنصرية في سنة ٦٢٥ هـ في عهد الخليفة العباسي .....

أ. الناصر لدين الله . ب. المستنصر بالله .

ج. الراشد . د. الأمين .

٢٢. من أسباب جمع القرآن الكريم في عهد الخليفة أبي بكر (رض) ..... .

أ. توسع كيان الدولة الإسلامية .

ب. استشهاد الكثير من الصحابة في حروب الردة .

ج. ازدياد حركة التحرير في الأراضي العربية .

د. نشر الإسلام في أرجاء واسعة من العالم .

٢٣. أشهر من فسر القرآن الكريم هو .....

أ. الزمخشري . ب. أبو بكر الباقلاني.

ج. حذيفة بن اليمان . د. المسعودي.

٢٤. الصحابي الذي دوّن الحديث الشريف في عهد الرسول (ص) ..... .

أ. الإمام علي (ع) . ب. حمزة بن عبد المطلب .

ج. عمار بن ياسر . د. زيد بن ثابت .

٢٥. أشهر الكتب المؤلفة في المحكم والمتشابه هو ..... للزركشي .

أ. مناهل العرفان في علوم القرآن . ب. البرهاني .

ج. جامع البيان في تفسير القرآن . د. المدرك .

٢٦. في الشكل المجاور ، أي الأرقام التالية يمثل موقع البصرة ..... .

أ. ١ .

ب. ٢ .

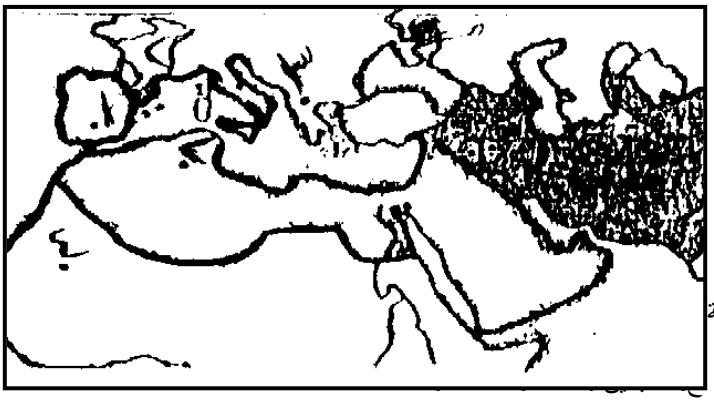
ج. ٣ .

د. ٤ .

٢٧. أشهر علوم الحديث النبوي الشريف هو علم ...

أ. الفقه . ب. الجرح والتعديل .

٢٨. في الشكل المجاور ، أي الأرقام الآتية يمثل بلاد الأندلس ..... .



أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

٢٩. رتبت المصنفات في عهد الدولة العربية

أ. الكتب . ب. الصحابة .

٣٠. أشهر الأسواق الثقافية أيام الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي في العراق هو .....

أ. ذو المجاز . ب. دومة الجندل . ج. المربد . د. عكاظ .

٣١. أشهر خطباء النبي محمد (ص) هو ..... .

أ. حسان بن ثابت . ب. بلال الحبشي .

ج. ثابت بن قيس بن شماس د. سعد بن أبي وقاص .

٣٢. في الشكل المجاور ، أي الأرقام يمثل موقع الجامع الأزهر .....

أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

٣٣. المنبع الخصب للبلاغة هو ديوان .....

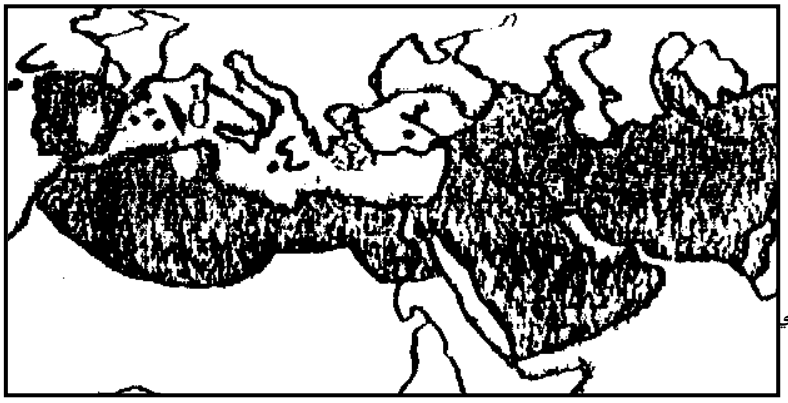
أ. الجند . ب. الرسائل . ج. ال

٣٤. أول خليفة دوّن التاريخ الهجري هو ..... .

أ. عثمان بن عفان . ب. أبو بكر الصديق .

ج. عمر بن عبد العزيز . د. عمر بن الخطاب .

٣٥. في الشكل المجاور ، أي الأرقام يمثل موقع جزيرة صقلية .....



أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

٣٦. أول من كتب في التاريخ الإسلامي

أ. شرحبيل بن سعد .

ج. وهب بن منبه . د. عبد الرحمن بن عاند الأسدي .

٣٧. أشهر الخلفاء معرفة بالأنساب هو ..... .

أ. معاوية بن أبي سفيان . ب. أبو العباس السفاح .

ج. عثمان بن عفان . د. أبو بكر الصديق .

٣٨. أشهر من ألف علم الجرح والتعديل هو .....

أ. الليث بن سعد . ب. ابن عبد الحكيم .

ج. ابن كثير . د. ابن سعد .

٣٩. في الشكل المجاور ، أي الأرقام يمثل موقع مدينة دمشق .....

أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

٤٠. صحح الجغرافيون المسلمون الآراء الجغر

أ. هيرودوتس . ب. بطليموس .

٤١. أشهر الكتب الجغرافية كتاب أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم لـ .....

أ. البكري . ب. المقدسي . ج. ياقوت الحموي . د. البيروني .

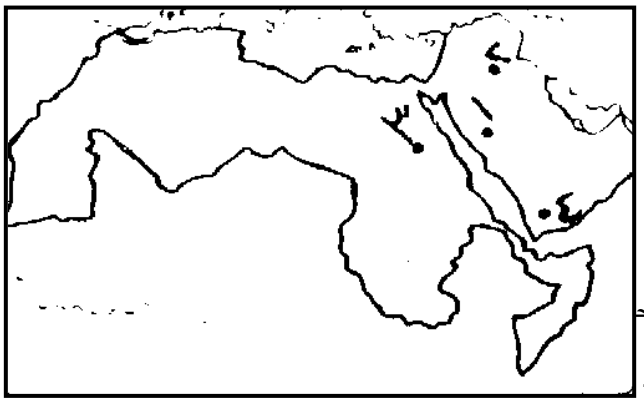
٤٢ . جمعت الأحاديث النبي محمد (ص) في الطب وحفظ الصحة في كتاب يسمى ..... لابن قيم الجوزية .

أ. علم الطب . ب. الأسانيد . ج. الطب النبوي . د. الطب العام .

٤٣. بنى الخليفة العباسي المهدي مستشفى متخصصاً لعلاج أمراض ..... .

أ. الجذام . ب. الحمى . ج. العيون . د. الباطنية .

٤٤. في الشكل المجاور ، أي الأرقام الآتية يمثل موقع اليمن ..... .



أ. ١ .

ب. ٢ .

ج. ٣ .

د. ٤ .

٤٥. من أبرز العلماء المسلمين في الهندسة التح

أ. الكندي . ب. ابن حمزة المغربي .

٤٦. أشهر مؤلفات العرب المسلمين في علم الفلك هو ..... للخوارزمي .

أ. الناظر . ب. رسالة في علم الفلك .

ج. العمل بالإسطرلاب . د. رقاص الساعة .

٤٧. أشهر العلماء العرب في الكيمياء هو ..... .

أ. أبو بكر الرازي . ب. ابن الهيثم . ج. الكندي . د. جابر بن حيان .

٤٨. من العلوم العربية التي ترجمت إلى اللاتينية هي علوم ..... .

أ. الأدب . ب. الطب . ج. الفلسفة . د. الكيمياء .

٤٩. أشهر الفلاسفة العرب المسلمين في الأندلس هو ..... .

أ. ابن البيطار . ب. الغزالي . ج. ابن رشد . د. ابن خلدون .

٥٠. من القصص الشهيرة عن الحضارة العربية الإسلامية هي ..... التي انتقلت عن طريق صقلية إلى الأندلس .

أ. قصة ألف ليلة وليلة . ب. كلكامش .

ج. قصة الإسراء والمعراج . د. قوانين حمورابي .

ملحق (١٦)

يبين درجات العينة الاستطلاعية التي استخدمت لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي البعدي

ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	الملاحظات
١	٨٢	٢٦	٤٤	٥١	٤٦	٧٦	٥٢	
٢	٨٦	٢٧	٤٦	٥٢	٦٠	٧٧	٥٦	
٣	٣٠	٢٨	٤٤	٥٣	٥٠	٧٨	٥٢	
٤	٦٢	٢٩	٤٢	٥٤	٦٠	٧٩	٥٠	
٥	٥٠	٣٠	٤٦	٥٥	٤٨	٨٠	٤٤	
٦	٦٢	٣١	٣٢	٥٦	٦٦	٨١	٥٤	
٧	٥٨	٣٢	٣٢	٥٧	٤٢	٨٢	٦٠	
٨	٥٨	٣٣	٣٤	٥٨	٣٦	٨٣	٤٦	
٩	٥٥	٣٤	٣٨	٥٩	٤٤	٨٤	٤٤	
١٠	٦٢	٣٥	٥٨	٦٠	٤٦	٨٥	٥٠	
١١	٥٢	٣٦	٣٨	٦١	٣٨	٨٦	٤٨	
١٢	٤٨	٣٧	٥٠	٦٢	٦٤	٨٧	٤٨	
١٣	٥٢	٣٨	٣٨	٦٣	٤٦	٨٨	٥٢	
١٤	٣٢	٣٩	٣٨	٦٤	٤٤	٨٩	٦٠	
١٥	٣٦	٤٠	٤٤	٦٥	٤٢	٩٠	٦٢	
١٦	٤٦	٤١	٣٨	٦٦	٨٢	٩١	٦٢	
١٧	٤٢	٤٢	٤٠	٦٧	٧٦	٩٢	٦٢	
١٨	٤٦	٤٣	٤٨	٦٨	٥٢	٩٣	٤٦	
١٩	٤٤	٤٤	٦٤	٦٩	٣٢	٩٤	٧٨	
٢٠	٣٢	٤٥	٦٢	٧٠	٥٦	٩٥	٧٠	
٢١	٤٦	٤٦	٧٢	٧١	٥٢	٩٦	٤٦	
٢٢	٣٢	٤٧	٦٦	٧٢	٥٠	٩٧	٣٦	
٢٣	٥٤	٤٨	٦٨	٧٣	٥٦	٩٨	٥٤	
٢٤	٤٠	٤٩	٦٦	٧٤	٢٨	٩٩	٧٢	
٢٥	٤٢	٥٠	٦٤	٧٥	٥٢	١٠٠	٥٨	

ملحق (١٧)

يبين معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وقوة تمييزها

الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة	الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
١	٢٧	١٤	٠.٧٦	٠.٤٨	٢٦	٢٢	١١	٠.٦١	٠.٤١
٢	٢٦	١٤	٠.٧٤	٠.٥٢	٢٧	٢٢	١١	٠.٥٣	٠.٤١
٣	٢٥	١٣	٠.٧٠	٠.٤٤	٢٨	٢٢	١١	٠.٥٣	٠.٤١
٤	٢٥	١٤	٠.٧٢	٠.٤١	٢٩	٢١	٩	٠.٥٦	٠.٤٤
٥	٢٦	١٥	٠.٧٦	٠.٤١	٣٠	٢٥	١٧	٠.٧٨	٠.٣٠
٦	٢٥	١٧	٠.٧٨	٠.٣٠	٣١	٢٥	١٤	٠.٧٢	٠.٤١

٠.٤٤	٠.٥٥	٩	٢١	٣٢	٠.٤١	٠.٧٢	١٤	٢٥	٧
٠.٤١	٠.٧٢	١٤	٢٥	٣٣	٠.٤١	٠.٧٦	١٥	٢٦	٨
٠.٤٧	٠.٧٢	١٤	٢٥	٣٤	٠.٤٧	٠.٧٢	١٤	٢٥	٩
٠.٤٤	٠.٧٠	١٣	٢٥	٣٥	٠.٥٢	٠.٧٠	١٢	٢٦	١٠
٠.٤٨	٠.٧٢	١٣	٢٦	٣٦	٠.٤٨	٠.٧٢	١٣	٢٦	١١
٠.٤٨	٠.٧٦	١٤	٢٧	٣٧	٠.٤٤	٠.٧٠	١٣	٢٥	١٢
٠.٤١	٠.٧٢	١٤	٢٥	٣٨	٠.٣٣	٠.٧٨	١٧	٢٦	١٣
٠.٥٢	٠.٧٤	١٤	٢٦	٣٩	٠.٣٣	٠.٧٢	١٥	٢٤	١٤
٠.٣٧	٠.٦٧	١٣	٢٣	٤٠	٠.٣٠	٠.٦٦	١٤	٢٢	١٥
٠.٤٤	٠.٧٠	١٣	٢٥	٤١	٠.٤١	٠.٦٥	١٢	٢٣	١٦
٠.٤٨	٠.٧٢	١٢	٢٦	٤٢	٠.٤٤	٠.٥٩	١٠	٢٢	١٧
٠.٣٧	٠.٧٨	١٦	٢٦	٤٣	٠.٤٤	٠.٥٥	٩	٢١	١٨
٠.٣٠	٠.٧٨	١٧	٢٥	٤٤	٠.٣٧	٠.٧٨	١٦	٢٦	١٩
٠.٣٣	٠.٥٥	٩	٢١	٤٥	٠.٤١	٠.٦٥	١٢	٢٣	٢٠
٠.٤٨	٠.٧٨	١٤	٢٧	٤٦	٠.٤٨	٠.٧٨	١٤	٢٧	٢١
٠.٣٠	٠.٦٦	١٤	٢٢	٤٧	٠.٤٤	٠.٥٩	١٠	٢٢	٢٢
٠.٤١	٠.٦٥	١٢	٢٣	٤٨	٠.٤٤	٠.٥٦	٩	٢١	٢٣
٠.٤١	٠.٦٥	١٢	٢٣	٤٩	٠.٤١	٠.٦١	١١	٢٢	٢٤
٠.٤٤	٠.٥٦	٩	٢١	٥٠	٠.٣٧	٠.٦٧	١٣	٢٣	٢٥

ملحق (١٨)

يبين فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

ت	البديل الخاطئ الأول	البديل الخاطئ الثاني	البديل الخاطئ الثالث	ت	البديل الخاطئ الأول	البديل الخاطئ الثاني	البديل الخاطئ الثالث
١	٠.١٩-	٠.١٩-	٠.١٤-	٢٦	٠.٢٢-	٠.١٩-	٠.١٩-
٢	٠.١٥-	٠.١٩-	٠.١٥-	٢٧	٠.٢٢-	٠.١٩-	٠.١٩-
٣	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١١-	٢٨	٠.٢٢-	٠.١٩-	٠.١٩-
٤	٠.١١-	٠.١١-	٠.١٩-	٢٩	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٠.٢٦-
٥	٠.١٥-	٠.١٩-	٠.١٩-	٣٠	٠.١٥-	٠.١٩-	٠.١٩-
٦	٠.٢٢-	٠.١٩-	٠.١٩-	٣١	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١٥-
٧	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١٥-	٣٢	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٠.٢٦-
٨	٠.١٤-	٠.١٤-	٠.١١-	٣٣	٠.١١-	٠.١١-	٠.١٩-
٩	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١٥-	٣٤	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١٥-
١٠	٠.١٦-	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٣٥	٠.٢٢-	٠.١١-	٠.١١-
١١	٠.١٦-	٠.٢٢-	٠.١١-	٣٦	٠.١٩-	٠.٢٢-	٠.١١-
١٢	٠.٢٢-	٠.١١-	٠.١١-	٣٧	٠.١٩-	٠.١٩-	٠.١٤-
١٣	٠.٢٢-	٠.١٥-	٠.٨-	٣٨	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١٥-
١٤	٠.١٥-	٠.١١-	٠.١٩-	٣٩	٠.١٥-	٠.١٤-	٠.١٥-
١٥	٠.١٥-	٠.٢٦-	٠.١٩-	٤٠	٠.١٩-	٠.١٩-	٠.١٩-
١٦	٠.١٥-	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٤١	٠.٢٢-	٠.١١-	٠.١١-
١٧	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٠.١٩-	٤٢	٠.١١-	٠.٢٢-	٠.١١-
١٨	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٠.٢٦-	٤٣	٠.١١-	٠.١١-	٠.١١-
١٩	٠.١١-	٠.١١-	٠.١١-	٤٤	٠.١٥-	٠.١٩-	٠.١٩-
٢٠	٠.١١-	٠.١١-	٠.١٩-	٤٥	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٠.٢٦-
٢١	٠.١٩-	٠.١٩-	٠.٢٦-	٤٦	٠.١٩-	٠.١٩-	٠.٢٦-
٢٢	٠.٢٦-	٠.١٩-	٠.١٩-	٤٧	٠.١٥-	٠.٢٦-	٠.١٩-
٢٣	٠.٢٦-	٠.٢٢-	٠.٢٦-	٤٨	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١٥-
٢٤	٠.٢٢-	٠.١٩-	٠.١٩-	٤٩	٠.١٥-	٠.٢٢-	٠.٢٢-
٢٥	٠.١٩-	٠.١٩-	٠.١٩-	٥٠	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٠.٢٦-

ملحق (١٩)

درجات مجاميع عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٤٨	٢٦	٦٨	١	٥٦	٢٦	٨٠	١	٢٨	٢٦	٦٤
٢	٤٨	٢٧	٦٨	٢	٥٦	٢٧	٨٠	٢	٢٨	٢٧	٦٤
٣	٥٢	٢٨	٧٢	٣	٥٦	٢٨	٨٠	٣	٣٤	٢٨	٦٤
٤	٥٢	٢٩	٧٢	٤	٥٦	٢٩	٨٠	٤	٣٦	٢٩	٦٨
٥	٥٢	٣٠	٧٦	٥	٦٠	٣٠	٨٨	٥	٤٠	٣٠	٦٨
٦	٥٦	٣١	٨٠	٦	٦٠	٣١	٨٨	٦	٤٤	٣١	٦٨
٧	٥٦	٣٢	٨٠	٧	٦٠	٣٢	٩٢	٧	٤٤	٣٢	٧٢

٨	٥٦	٣٣	٨٤	٨	٦٠	٣٣	٩٦	٨	٤٨	٣٣	٧٢
٩	٥٦			٩	٦٠			٩	٤٨		
١٠	٦٠			١٠	٦٠			١٠	٤٨		
١١	٦٠			١١	٦٤			١١	٤٨		
١٢	٦٠			١٢	٦٤			١٢	٥٠		
١٣	٦٠			١٣	٦٤			١٣	٥٢		
١٤	٦٠			١٤	٦٤			١٤	٥٢		
١٥	٦٠			١٥	٦٨			١٥	٥٢		
١٦	٦٤			١٦	٦٨			١٦	٥٢		
١٧	٦٤			١٧	٦٨			١٧	٥٢		
١٨	٦٤			١٨	٦٨			١٨	٥٢		
١٩	٦٤			١٩	٧٢			١٩	٥٦		
٢٠	٦٤			٢٠	٧٢			٢٠	٥٦		
٢١	٦٤			٢١	٧٢			٢١	٥٦		
٢٢	٦٤			٢٢	٧٦			٢٢	٥٦		
٢٣	٦٨			٢٣	٧٦			٢٣	٥٦		
٢٤	٦٨			٢٤	٧٦			٢٤	٦٠		
٢٥	٦٨			٢٥	٧٦			٢٥	٦٠		

ملحق (٢٠)

يبين أسماء لجنة الخبراء والمحكمين وألقابهم العلمية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

قسم الدراسات العليا – الماجستير / طرائق تدريس التأريخ

م / استبانة حول آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية والاختبار القبلي والاختبار التحصيلي البعدي بصيغته الأولية والخطط التدريسية

حضرة الأستاذ ..... المحترم

سيقوم الباحث بإجراء دراسته الموسومة بـ(أثر استعمال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم) .

ولما يعهده الباحث فيكم من مكانة علمية وخبرة واسعة وسعة اطلاع يود تعاونكم معه في تحديد مدى صلاحية وكفاية الأهداف السلوكية وفقرات الاختبار القبلي والاختبار التحصيلي البعدي التي تقيس هذه الأهداف التي اشتقها الباحث من أهداف تدريس التأريخ للمرحلة الثالثة / معهد إعداد المعلمين وللفصول الأربعة (السادس والسابع والثامن والتاسع) من الكتاب المقرر تدريسه للصف الثالث معهد إعداد المعلمين . وتقبلوا شكر وتقدير الباحث .

الباحث

كريم عبيس أبو حليل

طالب الماجستير طرائق تدريس التأريخ

ت	الاسم والدرجة العلمية	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي القبلي	الاختبار التحصيلي البعدي	مقياس الثقة بالنفس
١	أ.م.د تركي خباز البريماني / مناهج وطرائق تدريس / جامعة بابل / كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+	+	+	+
٢	أ.م.د جبار رشك شناوة / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية / جامعة القادسية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+		+	+
٣	أ.م.د جبار خلف الحارثي / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية / كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية .	+	+		+	+
٤	أ.م.د حسين ربيع حمادي / علم النفس التربوي / جامعة بابل / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+		+	+
٥	أ.م.د حمدان مهدي / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية / جامعة بابل / كلية التربية الأساسية .	+	+		+	+
٦	أ.م.د سعاد صبري / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية / كلية التربية / الجامعة المستنصرية .	+	+		+	+
٧	أ.م.د صبحي ناجي عبد الله / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية / كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية .	+	+		+	+
٨	أ.م.د عبد الخضر جاسم حمادي / تاريخ / جامعة بابل / كلية التربية .	+	+		+	
٩	م.د عبد السلام جودت الزبيدي / قياس وتقويم / جامعة بابل /كلية التربية الأساسية.	+	+	+	+	+
ت	**الاسم والدرجة العلمية**	**الأهداف السلوكية**	**الخطط التدريسية**	**الاختبار التحصيلي القبلي**	**الاختبار التحصيلي البعدي**	**مقياس الثقة بالنفس**
١٠	أ.م. عزيز كاظم نايف / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية / جامعة كربلاء / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+		+	+

١١	أ.م.د علي هادي / تاريخ / جامعة بابل / كلية التربية .	+	+	+	+	
١٢	أ.م.د عمران جاسم الجبوري / طرائق تدريس اللغة العربية / جامعة بابل / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+	+	+	+
١٣	أ.م.د فاهم حسين الطريحي / قياس وتقويم / جامعة بابل / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+	+	+	+
١٤	أ.م.د كاظم عبد نور / علم النفس التربوي / جامعة بابل / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+		+	+
١٥	أ.م.د كريم بلاسم / طرائق تدريس العلوم / جامعة القادسية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية .	+	+		+	+
١٦	أ.م.د كريم فخري / علم النفس التربوي / جامعة بابل / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية .	+	+	+	+	+
١٧	م.د محمد طاهر / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية / جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات .	+	+		+	+
١٨	أ.م.د محمد ضايع / تاريخ / جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية .	+	+	+	+	

ت	الاسم والدرجة العلمية	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي القبلي	الاختبار التحصيلي البعدي	مقياس الثقة بالنفس
١٩	أ.م.د يحيى كاظم المعموري / تاريخ / جامعة بابل / كلية التربية .	+	+	+	+	
٢٠	م.م. يوسف كاظم / تاريخ / جامعة بابل / كلية التربية .	+	+	+	+	

ملاحظة :

العلامة (+) تعني أن (الأهداف السلوكية والخطط التدريسية والاختبار التحصيلي القبلي والاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الثقة بالنفس) تم عرضها على الخبير . أما المجال الذي لا توجد فيه فيعني أنها غير معروضة عليه .

ملحق (٢١)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل – كلية التربية

قسم الدراسات العليا / الماجستير / طرائق تدريس التاريخ

م / استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الثقة بالنفس

بصيغتها الأولية

حضرة الأستاذ ..... المحترم

سيقوم الباحث بإجراء دراسته الموسومة بـ(أثر استعمال الحوار الصفي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصف الثالث / معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم) ، ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث الحالي بناء مقياس للثقة بالنفس . فارتأى الباحث اعتماد مقياس الثقة بالنفس المُعد من قبل الدكتور أبو علام العادل محمد والمعدل من قبل الدكتور بليغ حميد الشوك الذي أعد للبيئة العراقية وعرف بأنه عبارة عن اتجاه الفرد وكفايته النفسية والاجتماعية ويتضمن هذا التعريف اتجاه الفرد نحو قدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه . ولأجل التثبت من صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت من أجله بدقة وموضوعية ، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ، يرجو الباحث تعاونكم في تحديد صلاحيتها من عدم صلاحيتها ولكم وافر التقدير والاحترام .

الباحث

كريم عبيس أبو حليل

طالب ماجستير / طرائق تدريس التاريخ

ت	الفقرات	نعم	كلا
١	ارتبك في الامتحانات الشفوية والمناقشات حتى ولو كنت متقناً للمادة .		
٢	احتاج دائماً إلى من يؤكد لي صحة ما قمت به من أعمال .		
٣	أتردد كثيراً قبل الإقدام على عمل جديد خوفاً من الفشل .		
٤	كثيراً ما أتراجع عن أعمال أعتقد بصحتها إذا شعرت أنها ستعرضني للانتقاد .		
٥	أخشى المناقشة .		
٦	كثيراً ما ألتزم الصمت خشية أن يستخف الآخرون بما أقول .		
٧	كثيراً ما يتسبب الآخرون في فشلي .		
٨	أختار ملابسي وحاجاتي الخاصة بنفسي .		
٩	لا أتحدث عن مشكلاتي مع الكبار إلاّ إذا اضطررت لذلك .		
١٠	يعجبني أن توجه إليّ الأسئلة في الصف أو قاعة الدراسة .		
١١	أخجل من دخول الصف وحدي عند وجود الأستاذ .		
١٢	كثيراً ما يظل ذهني مشغولاً بما قلته أو فعلته .		
١٣	أستطيع أن أشق طريقي في الحياة دون صعوبة .		
١٤	يعجبني أن أتعرف بأناس جدد في المناسبات المختلفة .		
١٥	أحب أن يُثني عليّ الغير أثناء عملي أو لعبي .		
١٦	لا أمانع في أن يراقبني الغير أثناء عملي أو لعبي .		
١٧	استشير أصدقائي في معظم أموري الشخصية .		
١٨	أرتبك كثيراً عند مواجهتي الآخرين .		
١٩	أشعر بأن الغير ينظر إليّ نظرات فيها استخفاف .		
٢٠	امتنع عن الاستفسار عن النقاط الغامضة أمام الطلاب .		
٢١	أنفذ ما أنوي القيام به دون تردد .		
٢٢	كثيراً ما أشعر أن زملائي يتهامسون عليّ .		
٢٣	أرتبك عندما يطلب مني الكلام أمام الزملاء .		
ت	**الفقرات**	**نعم**	**كلا**
٢٤	تحديق الآخرين فيّ يثير ارتباكي .		
٢٥	كثيراً ما أجاري الآخرين رغماً عني حتى لا أبدو مختلفاً .		
٢٦	في المواقف الاجتماعية أكون على حذر شديد حتى لا تسبب تصرفاتي في الإنقاص من قيمتي .		
٢٧	كثيراً ما أشعر بالتعاسة دون سبب .		
٢٨	استصعب دخول الأماكن أو مقابلة الناس لأول مرة .		
٢٩	أبدي آرائي أمام من هم أكبر مني سناً .		
٣٠	أجد في نفسي الجرأة في الدفاع عن وجهة نظري عندما أكون على حق		
٣١	أعالج مشكلاتي بنفسي دون مساعدة الآخرين .		
٣٢	لا أبالي بانتقاد الغير إذا كنت على صواب .		
٣٣	أخجل عادة أن أبدأ الحديث مع شخص غريب .		
٣٤	لست أقل من معظم أقراني في مظهري الشكلي .		

ملحق (٢٢)

يبين درجات العينة الاستطلاعية التي استخدمت لحساب ثبات

مقياس الثقة بالنفس

ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٢	٢٦	٢٤	٥١	٢٢	٧٦	١٣
٢	١١	٢٧	٢٤	٥٢	٢٥	٧٧	١٤
٣	١٤	٢٨	٢٣	٥٣	٢٥	٧٨	١٢
٤	١٥	٢٩	٢٢	٥٤	٣٠	٧٩	١٤
٥	١٥	٣٠	٢٥	٥٥	٢٧	٨٠	١٥
٦	١٤	٣١	٢٦	٥٦	٢٧	٨١	١٢
٧	١٦	٣٢	٢٧	٥٧	٢٣	٨٢	١٣
٨	١٧	٣٣	٢٨	٥٨	٢٧	٨٣	١٣
٩	١٩	٣٤	١٤	٥٩	٢٣	٨٤	١٢
١٠	١٧	٣٥	١٢	٦٠	٢٧	٨٥	١٢
١١	١٩	٣٦	١٦	٦١	١٩	٨٦	١٥
١٢	١٩	٣٧	١٧	٦٢	١٥	٨٧	١١
١٣	١٩	٣٨	١٨	٦٣	١٦	٨٨	١٤
١٤	٢٣	٣٩	١٧	٦٤	١١	٨٩	١٥
١٥	١٨	٤٠	١٩	٦٥	١٥	٩٠	١٢
١٦	١٩	٤١	١٦	٦٦	١١	٩١	١٣
١٧	٢٠	٤٢	١٦	٦٧	١٥	٩٢	١٤
١٨	٢٠	٤٣	١٥	٦٨	١٤	٩٣	١٤
١٩	٢١	٤٤	١٤	٦٩	١٩	٩٤	١٣
٢٠	١٩	٤٥	٢٠	٧٠	١٥	٩٥	١٧
٢١	٢٢	٤٦	١٩	٧١	١٦	٩٦	١٣
٢٢	٢٣	٤٧	٢١	٧٢	١٧	٩٧	١٥
٢٣	٢٢	٤٨	١٩	٧٣	١٩	٩٨	١٣
٢٤	٢٣	٤٩	١٧	٧٤	١٣	٩٩	١٥
٢٥	٢٤	٥٠	٢٢	٧٥	١٤	١٠٠	١٧

ملحق (٢٣)

درجات مجاميع عينة البحث في التطبيق البعدي في مقياس الثقة بالنفس

المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة

ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢١	٢٦	٣٠	١	٢٣	٢٦	٣١	١	١٢	٢٦	٢٥
٢	٢٢	٢٧	٣٠	٢	٢٥	٢٧	٣١	٢	١٢	٢٧	٢٥
٣	٢٣	٢٨	٣٠	٣	٢٥	٢٨	٣٢	٣	١٣	٢٨	٢٥
٤	٢٤	٢٩	٣١	٤	٢٦	٢٩	٣٢	٤	١٣	٢٩	٢٦
٥	٢٥	٣٠	٣١	٥	٢٦	٣٠	٣٢	٥	١٣	٣٠	٢٦
٦	٢٦	٣١	٣٢	٦	٢٦	٣١	٣٢	٦	١٤	٣١	٢٨
٧	٢٦	٣٢	٣٢	٧	٢٧	٣٢	٣٣	٧	١٥	٣٢	٢٨
٨	٢٦	٣٣	٣٢	٨	٢٧	٣٣	٣٣	٨	١٥	٣٣	٣٠
٩	٢٧			٩	٢٧			٩	١٥		
١٠	٢٧			١٠	٢٧			١٠	١٧		
١١	٢٧			١١	٢٨			١١	١٧		
١٢	٢٧			١٢	٢٨			١٢	١٩		
١٣	٢٨			١٣	٢٨			١٣	٢١		
١٤	٢٨			١٤	٢٩			١٤	٢١		
١٥	٢٨			١٥	٢٩			١٥	٢١		
١٦	٢٨			١٦	٢٩			١٦	٢١		
١٧	٢٨			١٧	٢٩			١٧	٢٢		
١٨	٢٨			١٨	٣٠			١٨	٢٢		
١٩	٢٨			١٩	٣٠			١٩	٢٢		
٢٠	٢٨			٢٠	٣٠			٢٠	٢٢		
٢١	٢٩			٢١	٣٠			٢١	٢٣		
٢٢	٢٩			٢٢	٣٠			٢٢	٢٣		
٢٣	٢٩			٢٣	٣٠			٢٣	٢٣		
٢٤	٣٠			٢٤	٣٠			٢٤	٢٤		
٢٥	٣٠			٢٥	٣١			٢٥	٢٤		