# فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم التاريخية

**م.م. كمال لفته حسن**

معهد اعداد المعلمات الصباحي / سامراء

**الملخص :**

يهدف هذا البحث الى التعرف على ( فاعلية ستراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم التاريخية ) .

اختار الباحث ثانوية سامراء الاولى للبنين التابعة لقسم تربية سامراء / المديرية العامة لتربية صلاح الدين بصورة عشوائية لتطبيق التجربة وحدد عينته بالطريقة نفسها وكما يأتي المجموعة التجريبية وعدد طلابها (٢٨) طالبا مثلتها الشعبة (أ) وتدرس مادة التاريخ العربي الاسلامي على وفق فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة وعدد طلابها (٢٨) طالبا مثلتها الشعبة (ب) ، وتدرس مادة التاريخ العربي الاسلامي على وفق الطريقة الاعتيادية ، كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في المتغيرات ( التحصيل الدراسي للأبوين ، الدرجة النهائية في مادة التاريخ للصف الاول المتوسط ، العمر الزمني ، درجات اختبار الذكاء ) .

درست مجموعتي البحث فصلا دراسيا كاملا اذ بدأت تجربة البحث يوم الثلاثاء ٢٠١٣/١٠/١ وانتهت يوم الثلاثاء ٢٠١٣/١٢/٢٤ واعد الباحث اختبارا يقيس اكتساب المفاهيم التاريخية تكون من (٤٢) فقرة اختبارية من نوع الاختبار من متعدد وتثبت من صدق فقراتها ، ومعاملات صعوبتها ، وقوة تمييزها ، وثباتها طبقه في نهاية التجربة .

أظهرت النتائج التي توصل اليها وهي كما يأتي :

١- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية .

وفي ضوء نتيجة البحث اوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١- استعمال التساؤل استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة التاريخ العربي الاسلامي في المرحلة المتوسطة لدورها الفاعل في رفع مستوى اكتسابهم للمفاهيم التاريخية .

٢- ضرورة تعرف مدرسي ومدرسات مادة التاريخ على الاستراتيجيات الحديثة لا سيما استراتيجية التساؤل الذاتي .

٣- توجيه المشرفين التربويين الى ان يكون تقويمهم للمدرسين على مدى اعتقادهم واستخدامهم للاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي اثبتت نجاحها بالتجريب في اثناء زيارتهم للمدارس .

**واستكمالا للبحث الحالي اقترح عددا من مقترحات منها :-**

١- اجراء دراسة تهدف الى تعرف اثر التساؤل الذاتي في متغيرات اخرى مثل التحصيل ومستوى الانجاز وتنمية التفكير .

٢- اجراء دراسة تبين اثر استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي في مراحل دراسية اخرى .

٣- كذلك اجراء دراسة مقارنة باستعمال التساؤل الذاتي بين الذكور والاناث .

٤- كذلك اجراء دراسة مقارنة بين اثر استعمال التساؤل الذاتي مع استراتيجيات اخرى في تدريس المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها .

## مشكلة البحث :

اتضح للباحث من خلال الزيارات الميدانية للمدارس ان المشرفين والقائمين على تدريس مادة التاريخ يضعون اللائمة على المادة العلمية نفسها ، لكونها مادة جافة بعيدة كل البعد عن قدرات الطلاب ، وميولهم ، ورغباتهم ، وهذا يسري على اكثر المواد الاخرى التي يدرسها الطلاب ويتعاملون معها ، وبهذا فان اغلب الدول النامية ما زالت تتخذ منهج المواد الدراسية الكلاسيكية الذي يركز على الناحية الذهنية للطالب ويهمل العديد من الجوانب المهارية الاخرى ( الانفعالية – الاجتماعية ) وان الطلبة يواجهون مشكلة تدريسهم بطرائق لا تنسجم مع نماذج التعليم المناسبة لفهم قدراتهم ، وبعبارة اخرى ينصب جل اعتناء المدرسين على تزويد الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات ، اذ يعد اكتسابهم للمعلومات والهدف من التعليم فضلا عن الحفظ الالي والاستظهار من دون فهم لمعاني الكلمات او المفاهيم وعليه لا يمكن ان تكون لديهم قدرة على التعلم ومن اخفاق مستواهم العلمي ( ابو جادو ، ٢٠٠٧ : ص٧٢ ) marjotie)، . (1980 : p48

ويرى بعض الدارسين ان قلة عدد المدرسين ذوي الخبرة والقادرين على توصيل المعلومات وتزايد اعداد الطلاب وازدحام الصفوف ادى الى تدني مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض نوعية التعليم ؛ لذا تتوجه جهود التربويين لإيجاد افضل الطرائق للتغلب على هذه المشكلة .

ان تحسين طرائق تدريس التاريخ امر حيوي اذا اردنا تحقيق الفوائد المرجوة من تدريسه فلا بد ان نحسن تدريسه ، وهذا يتوقف على الطريقة المتبعة .

واستجابة لهذه المطالب المستجدة والملحة لا بد ان ننشئ اساليب وانماط واستراتيجيات جديدة للتدريس قادرة على تلبية الاحتياجات التعليمية للمتعلمين ، وهذا يلقي عبئاً كبيرا على التربية ، اذ يتطلب منها العمل بإستمرار على اكساب المتعلمين المفاهيم والقدرات التي تمكنهم من التكيف مع المطالب والحاجات الجديدة وتزودهم بما يساعدهم على مسايرة التفجر المعرفي وفهمه والتكيف معه وهذا كله ادى الى تغيير وتطوير اساليب وطرائق التدريس لتلائم المعلومات والمفاهيم الجديدة بما يبتعد عن الطابع التلقيني (زيتون ، ٢٠٠١ : ص٢٧٣) .

ومما سبق تبرز مشكلة هذا البحث في السؤال الاتي ما ( فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم التاريخية ) .

**التعريف بالبحث :**

تعد استراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات المهمة والتي تعتمد اساساً الطالب كمحور مركزي تدور حوله العملية التعليمية ويرى الباحث ان هذه الستراتيجية تتفق مع دعوة التربية الحديثة في جعل المتعلم مركزاً ومحوراً للعملية التعليمية لأن من الأسس والمبادئ التي تجعل استتراتيجية التدريس ناجحة وصحيحة تعد الطالب محور العملية التربوية ومركزها وهو نقطة البداية ونهايتها ومن ثم يكون ايجابياً في الفصل يسأل ويحاور ويثير لكثير من التساؤلات وتعتني هذه الستراتيجية عادةً بميول وطموحات الطلبة وتعين بعضهم على التحرر مما يتصفون به من تردد وخجل كونها تتيح لهم فرصة المشاركة الصفية الجادة في استيضاح ارائهم وتهديهم إلى أن الحقيقة غالباً ما تكون لها أبعاد وجوانب عديدة فضلا عن إنها تسمح بإثارة حماس الطلبة وتساعدهم على إبراز قابلياتهم ونشاطاتهم : إن استراتيجية التساؤل الذاتي تنمي العلاقة التربوية والإجتماعية بين الطلبة ومدرسيهم كما ان المدرس من خلال هذه الستراتيجية يستطيع أن يتعرف على بعض من جوانب شخصيات طلابه (الهاشمي ، الدليمي ، ٢٠٠٨ : ص١٣٥) كما انها تدفع الى تحسين مستوى فهمه .

إن استراتيجية التساؤل الذاتي تقوم على توجيه الطالب مجموعة من الاسئلة لنفسه اثناء معالجة المعلومات والتعامل معها مما يجعله يتفاعل مع هذه المعلومات التي يتعلمها وبذلك يزداد وعيه لعمليات التفكير (Baker an piburn ،1977، p.25) وأنها تهدف الى تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم التي تعين الطلبة على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي لماذا وكيف يتعلمون ؟ فضلا عن أن التساؤل الذاتي يساعد الطلبة على تركيز انتباههم إلى مكونات معينة من تفكيرهم ويحثهم على تأمل وتوجيه تفكيرهم على نحو أفضل زيادة على

جعل الطالب يبحث عن معلومات معينة خلال الاجابة على الاسئلة التي يوجهها لنفسه اثناء التعلم منمياً بذلك امكانيته وقدرته على التلخيص والتصنيف والاستقراء والاستقصاء التي تعد من الاستراتيجيات البالغة الاهمية في عمليات التعلم (محمد واخرون، ٢٠١٠ : ص٢٣) إن الاختيار والاشتقاق الذاتي للاسئلة يمكن الطلبة من استيعاب المادة الدراسية ويساعدهم على التفحص والتدقيق وتزيدهم حيوية ونشاط اثناء التعلم وتسهل لديهم عملية اتخاذ القرارات المؤقتة والقابلة للتبديل والتعديل وتخلق لديهم الحيوية والاستعداد للقيام بالانشطة المختلفة (عبد الله ، ٢٠١١ : ص٨) ان استراتيجية التساؤل الذاتي تكمن اهميتها في تطور طلبة القدرات التفكيرية المجردة للطلبة بانهم يعدونها مهارات عقلية يستعملها الفرد لغرض مناقشة البيانات والمعلومات ، ومن ثم تحليلها والتاكد من صحتها في حل المشكلات كما يستعمل من اجل صياغة استجابات الاسئلة وتفسير الاحداث والنتائج وتبرير وجهات النظر Padilla)، 1980 ، (p.7 وتعمل على تطوير التفكير من خلال طرح تلك الاسئلة والحوار الذي يجري بين الطلاب انفسهم للاجابة عليها لانهم يعمدون الى تقييم افكارهم ومشاعرهم والحكم عليها وفقاً لمعايير الاختيار من متعدد وان هذه الاسئلة تساعدهم على شحذ مهارات التفكير الناقد لديهم .

ان المؤسسات التربوية تسعى الى انجاز مخرجات تعليمية تتمثل ثلاثة مجالات ، معرفية ووجدانية ومهارية يجب ان يؤكد عليها التعليم المقدم الى الطلبة ولكن الاعتناء بالجانب المعرفي يطغي على الجوانب الاخرى لانه يتميز بالسهولة في تمثيله على شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس زيادة على ارتباط انواع التعلم الاخرى به ، اذ لا يمكن القيام بالتعلم الاستقصائي او حل المشكلات او التمرينات او حصول التعلم الذاتي على الممارسة والتطبيق ما لم يتوافر لدى المتعلمين قدر من المعرفة في الذاكرة ، وان التطور المعرفي الكبير جعل التربويين ومخططي المفاهيم ان يعملوا بجدية على جعل المفاهيم وانمائها من المحاور الاساسية والتي لابد منها في بناء الوحدات التعليمية في المراحل الدراسية Bruner)، etal ، 1965 ،(p.16 ان تعلم المفاهيم من الامور الاساسية للانسان في حياته فتعلمها يساعده على ان يدرك في ضوئها المتغيرات البيئية وما بين تلك المتغيرات من تشابه او اختلاف وما يستوجب من صعوبات كبيرة في فهمها وادراكها فالمفاهيم تختزل المتغيرات البيئية وما فيها من ظواهر متعددة الى اصناف او خصائص موحدة ومتقاربة يسهل على الفرد فهمها وعليه يسهل التعامل معها (الازريجاوي ، ١٩٩١ : ص٩٨) وبهذا تعمل المفاهيم على اختزال الضرورة والحاجة الى التعلم المستمر وتؤدي الى ترتيب وربط

الحوادث معاً ، والمفاهيم لا تنشأ بشكل مفاجئ ووضوح تام ولا تنتهي عند حد معين لكنها باستمرار تنمو وتتطور ، وكلما تعرف الفرد امثلة اضافية على اي مفهوم زادت خبرة الفرد عن ذلك المفهوم فضلا عن تعرفه المزيد من خصائص ذلك المفهوم ونوعية العلاقة التي تربطه مع مفاهيم اخرى ،وتصبح اكثر وضوحاً ودقة وتهذيباً واكثر عمومية وتجريداً اذ تسمح للأمثلة جميعها بالدخول ضمن اطار المفهوم (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ : ص٦٨) .

يمكن ان نوجز اهمية الدراسة في الاتي :-

١- اهمية مادة التاريخ العربي الاسلامي .

٢- اهمية استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي التي تعتمد مشاركة الطلبة الفعلية في الدرس .

٣- اهمية استعمال المفاهيم واكتسابها والاحتفاظ بها من قبل الطلبة .

٤- امكانية افادة الجهات ذات العلاقة بموضوع الدراسة من باحثين ودارسين وذوي الاختصاصات التربوية .

**هدف البحث :-**

يهدف البحث الحالي الى تعرف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم التاريخية .

**فرضية البحث :-**

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ باستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بإستعمال الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية .

**حدود البحث :-**

١- عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة من المدارس المتوسطة او الثانوية النهارية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين قسم تربية سامراء للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ .

٢- الفصلان الاول والثاني من كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ .

**تحديد المصطلحات**

## أ- الستراتيجية (Stratagy)

**عرفها كل من:-**

١- الوكيل والمفتي (٢٠٠٥) بأنها "عبارة عن مجموعة متجانسة ومتتابعة في الخطوات التي يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرائق تدريس ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص التعليم وطبيعة المقرر الدراسي والامكانات المتاحة وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية" (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٥، ص٧٠)

٢- أبو جادو (٢٠٠٧) بأنها ((إجراء أو مجموعة من الاجراءات التي يقوم المعلم والمتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة في الموقف التعليمي التعلمي وتتصف بأنها موجهة ذاتياً بشكل أكبر ويمكن أن تنتقل إلى مواقف أخرى)) (أبو جادو ، ٢٠٠٧، ص ١٧٧)

٣- الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨) بأنها (( مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من المجالات المعرفية الإنسانية بنحو شامل تنطلق نحو تحقيق أهداف ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حوتها من قبل)) (الهاشمي، والدليمي، ٢٠٠٨، ص ١٩)

- **التعريف الاجرائي للستراتيجية :-**

مجموعة من الإجراءات والخطوات والممارسات المدروسة التي حددها الباحث داخل غرفة الصف لايصال المادة التعليمية لطلاب الصف الثاني المتوسط ((المجموعة التجريبية)) لمادة التاريخ العربي الإسلامي لتحقيق الأهداف.

## ب . استراتيجية التساؤل الذاتي (Self questioning straatgy)

**عرفها كل من :-**

١- عطية (٢٠٠٦) بأنها "حوار داخلي منظم يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين والأفكار المتضمنة في النص المقروء" (عطية ، ٢٠٠٦، ص ٥٦)

٢- Coyne)،(2007 بأنها (( مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة أو في أثنائها أو بعد القراءة وهذه التساؤلات تستند في تكامل المعلومات وتفكير الطلاب في عملية القراءة وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات)) Coyne)،2007 ، p: 85)

٣- أبو لبن (٢٠١١) بأنها (( تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها ويكون لديه الوعي

لعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضع الدراسة وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب والموضوعات الدراسية من جانب آخر))
(أبو لبن، ٢٠١١، ص٢)

- **التعريف الاجرائي لستراتيجية التساؤل الذاتي**

هي مجموعة من الإجراءات التي يعتمدها الباحث لمساعدة طلاب الصف الثاني المتوسط (المجموعة التجريبية) على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول المفاهيم التأريخية الواردة في موضوعات الفصلين الأول والثاني من كتاب التاريخ العربي الإسلامي ، ثم محاولة الإجابة عنها مما تساعد الطالب على : تعريف، تمييز، تطبيق، المفهوم واستيعابه.

**ج – الاكتساب**

**عرفه كل من :-**

١- أبو جادو (٢٠٠٣) بأنه (( أولى مراحل التعلم التي يمكن خلالها تمثيل الكائن الحي للسلوك الجيد ليصبح جزء من حصيلة السلوك)) (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٢٤)

٢- السلطي (٢٠٠٤) بأنه (( تشكيل الترابطات بصورة تشابكية جديدة فإذا ما كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المتأثرة وتعتمد تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة)) (السلطي ، ٢٠٠٤، ص ١٠٣ ص ١٠٤)

- **التعريف الإجرائي للإكتساب**

قدرة الطلاب عينة البحث على تعريف وتمييز وتطبيق المفاهيم التأريخية الواردة في الفصول الخاضعة لتجربة البحث مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها بعد اجاباتهم لأختيار الاكتساب الذي يطبقه نهاية تجربة البحث.

**د- المفاهيم التأريخية Historcal concepts**

١- نزال (٢٠٠١) بأنها (كلمة أو تعبير مختصر يشير إلى مجموعة من الحقائق التأريخية تقدم الى الطالب عن طريق صور ذهنية يستطيع أن يتصورها عن موضع أو موقف أو حدث سواء كل هذا التصور محسوساً أو مجرداً) (نزال، ٢٠٠١، ص ٣٧)

٢- العبادي (٢٠٠٢) بأنها (( كلمة أو مصطلح أو رمز يدل على أشياء معينة ذات خصائص مشتركة لها صلة بموضوعات التأريخ تتكون من الحقائق والمعلومات المترابطة بها)) (العبادي ، ٢٠٠٢، ص ١٤)

- **التعريف الاجرائي للمفاهيم التأريخية**

معلومات منظمة تعبر عن الخصائص المتشابهة والمترابطة منطقياً والتي تشير إلى وصف الأحداث والوقائع التي حدثت في الزمن الماضي والحاضر والمطلوب استيعابها بشكل جيد من الطالب في مادة التأريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣

**هـ. التأريخ History**

**عرفه كل من :-**

١- باقر (١٩٨٠) بأنه (( وثيقة لأحداث الماضي والأحوال السابقة مكتوبة بعد سلسلة من التحقيقات المسماة بالبحث التأريخي)) (باقر ، ١٩٨٠، ص ١٢٣)

٢- الرشدان (١٩٩٩) بأنه (( دراسة التطور الماضي للمجتمعات الإنسانية لتعينها على اكتشاف اتجاهات معينة من تطورها وهو علم اجتماعي لأنه يمثل المحاولة المنظمة لمعرفة وتحقيق الحوادث الماضية بربطها أحدهما بالأخرى وكشف آثارها في تشكيل المدينة)) (الرشدان، ١٩٩٩، ص ٢٠)

- **التعريف الإجرائي للتأريخ**

هو المعلومات والحقائق والمفاهيم التأريخية التي يتضمنها الفصلين الأول والثاني من كتاب التأريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه لطلاب عينة البحث الصف الثاني المتوسط طيلة مدة تجربة البحث ضمن المنهج المقرر من قبل وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.

# الفصل الثاني

# الخلفية النظرية

## استراتيجية التساؤل الذاتي (Self–Questioning–Strategy)

تعني هذه الستراتيجية توليد الأسئلة واشتقاقها وتسمى احياناً استراتيجية الاستجواب الذاتي لكونها تعتمد استجواب الطالب لنفسه وعلى أساسها يطرح أسئلة كثيرة يتم من خلالها معالجته لموضوع الدرس وهذا يجعله أكثر تفاعلاً وإيجابية مع المعلومات التي يتضمنها الدرس وعليه يزيد وعياً بعمليات التفكير والتحكم فيها بدورها تعينه على تجديدها وانتقائها وهذا يمكنه من تنظيم عملية دراسته وفهمه للدرس. (عطية، ٢٠٠٩، ص١٨٠) ( العجرس، ٢٠١٣، ص ١٢٦) وفي الإتجاه ذاته يشير (جروان، ١٩٩٩) وأن التساؤل الذاتي يساعد الطلاب على التفكير في ما انتجوه ومراجعة خطوات عملهم وتقييم ما أنجزوه وإتقان مهارة الإستماع للآخرين وهم يحاولون نقل أفكارهم والتفكير بصوت عالٍ ( جروان ، ١٩٩٩، ص ٣٨٣)

**مراحل استراتيجية التساؤل الذاتي**

هناك ثلاث مراحل يمكن من خلالها تقديم هذه الستراتيجية وهذه المراحل هي:

١- **مرحلة ما قبل التعلم.** يبدأ المدرس هنا بعرض موضوع الدرس على الطلاب ثم يدربهم على أستعمال التساؤل الذاتي والغرض من هذه المرحلة تنشيط عمليات ما وراء المعرفة وتتمثل الأسئلة هنا – ماذا أفعل؟ فهي تخلق نقطة تركيز وتساعد الذاكرة قصيرة المدى – لماذا أفعل هذا؟ تحديد الهدف – لماذا يعد هذا مهماً؟ خلق أسباب للقيام به والغرض من هذه الأسئلة تعرف ما عنده من معرفة سابقة عن الموضوع وتصوراته نحوه وإثارة اهتمامه ، وهذا يشجعه على وضع أهداف خاصة به.

**٢- مرحلة التعلم اثناء التدريس.**

يقوم المدرس بتدريب الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي الخاصة بهذه المرحلة وتتمثل بما يأتي.

- ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟ هدفه اكتشاف الجوانب الغامضة.
- هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ الغرض تصميم طريقة التعلم.
- هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟ وغرضه الوقوف على مدى مناسبة الاستراتيجية في تحقيق التعلم.

- هل ما قمت به ينسجم مع الخطة ويسير لبلوغ الهدف؟ وغرضه تطوير الأداة للوصول الى عملية التعلم.
- والغرض من هذه الأسئلة مساعدة الطالب على تنظيم معلوماته وتذكرها وتوليد أفكار جديدة مما يجعلها أسهل في عملية الحل ونقل الخبرات التي يستمدها من المعلومات الجديدة والمتعددة ويجب تحديد الزمن والأهداف التي تم وضعها مسبقاً من قبل المدرس.

**٣- مرحلة ما بعد التعلم.**

وهنا يدرب المدرس الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة كما يأتي:

- كيف أستعمل هذه المعلومات في جوانب حياتي؟ لغرض الاعتناء بالتطبيق وربط المعلومات الجديدة بالخبرات.
- ما مدى كفايتي في هذه العملية؟ تقييم تقدم التعلم.
- هل أحتاج لبذل جهود جديدة ؟ لغرض متابعة الإجراءات الأخرى.
- هل أستطيع الوصول للحل بطرائق أخرى؟ لهدف استعمال طرائق مختلفة للوصول للحل.
- هل هذا ما أريد الوصول إليه؟ لهدف اصدار حكم نهائي على نتائج التعلم.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تناول المعلومات وتحليلها التي تم التوصل اليها وتكاملها وتقويمها وكيفية الاستفادة منها. وترجع فعالية استعمال التساؤل الذاتي في تكوين بناء انفعالي ومعرفي ، وحين تقدم الأسئلة بطريقة منطقية وبما يناسب سن الطلاب فانها تقوي قدراتهم على أن يتابعوا تعلمهم ويتأملوا عمليات تفكيرهم ، وهذا يحقق أهداف التعلم وييسرها وقد طبق الباحث في الدراسة الحالية استراتيجية التساؤل الذاتي وهي احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب الصف الثاني المتوسط عينة الدراسة .

**مميزات استراتيجية التساؤل الذاتي**

لستراتيجية التساؤل الذاتي أهمية ومميزات كثيرة يمكن إجمالها في ما يأتي:

١- تسهم في تغيير مسار عملية التعلم من التلقين والحفظ والمشاركة السلبية إلى المشاركة الفعلية والنشطة.

٢- تزيد من اعتماد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال أكتشافهم له.

٣- تبعث على زيادة العمل الجماعي والتعاوني بين الطلاب وبذلك يصبحون أكثر كفاية .

٤- تفتح باب الحوار والنقاش بين المدرس وطلابه من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى .

٥- زيادة اسهام الطلاب في تنفيذ الأنشطة ومقدرتهم على التعامل معها ، وأن تفكير الطلاب بهذه الأنشطة تبقيهم في حالة يقظة مستمرة في الدرس (سعادة و إبراهيم . ٢٠٠٤، ص ٢٤)

٦- تساعد الطلاب في الكشف عن نمط تفكيرهم والمفاهيم البديلة وما يرغبون في معرفته.

٧- تزيد من استيعاب الطلاب للمواضيع التي يدرسونها وعليه يكون تعلمهم لهذه المواضيع ذو معنى.

٨- تزيد من قدرة الطلاب على صياغة الأسئلة حول موضوع ما وتجعلهم قادرين على التحاور وتبادل الآراء وعرض ما يمتلكون من معلومات وما يودون معرفته منها.

٩- تساعد هذه الستراتيجية في زيادة دافعية الطلاب للتعلم وهذه الدافعية تؤدي إلى تعميق معرفتهم.

١٠- تمنح الطلبة في إبداء آرائهم المختلفة وهذا بدوره يؤدي إلى تعويدهم على احترام الرأي والرأي المقابل.

١١- تعود الطلبة على ممارسة مهارة التفكير بمستويات وطرائق متنوعة وعليه تساعد هذه الستراتيجية على تنمية التفكير التأملي (رمضان، ٢٠٠٥، ص ١٩٤)

## المفاهيم التأريخية

تعد دراسة المفاهيم التأريخية مهمة وضرورية في تعليم مادة التأريخ وتعلمها وتحقيق أهدافها التربوية ، فضلاً عن انها تساعد على التخفيف من التعقيد في بعض حقائق التأريخ وعدم الاستغراق في التفاصيل والجزئيات غير المهمة وقدرتها على تنمية التفكير العلمي لمواجهة المشكلات وحلها وهي أيضاً تصنف المعرفة التأريخية إلى معلومات وحقائق أيسر استعمالاً للمدرس وللطالب وبالنتيجة تسهم في تنظيم خبرات المتعلمين بطريقة فاعلة مما جعل المختصين بمادة التأريخ يلجؤون إلى استعمالها في تنظيم المحتوى الدراسي لهذه المادة (اللقاني ، ١٩٨٠، ص١٣١-١٣٢)

### طبيعة المفاهيم التأريخية وخصائصها

المفهوم التأريخي ليس خبراً أو حدثاً تأريخياً بعينه وان كان ينطوي على أخبار وأحداث تأريخية كثيرة ،فمثلاً معركة حطين حقيقة وليست مفهوماً ، ولكن كلمة معرفة تنطوي على أخبار كثيرة وأحداث كثيرة قديمة وجديدة كمعركة أحد وأجنادين وعين جالوت والقادسية.

جميعها تشترك في صفات المعركة أي أنَّ المفهوم التأريخي قاعدة معرفية يمكن تحديد صفة تصنيفية معينة له والمفهوم التأريخي قد يكون أسم ذات أو أسم معنى وأسم الذات بشكل عام محسوس أقل تجريداً كمفهوم الخليفة والأسطول والسيف – وأسم المعنى أكثر تجريداً كالديمقراطية والعدالة والنظام الإقتصادي وتعرف جميعها بالأسماء الكلية لأنه لا يوجد فرق بين أسماء الذات والمعنى من حيث التجريد ، والمفهوم التأريخي قد يكون مرتبطاً بقواعد اقترانية أو قواعد انفصالية فمفهوم الخلافة لأي دولة في أي فترة زمنية مقترن بالزراعة والصناعة والتجارة والصيد والضرائب... الخ. والسلاح مرتبط كذلك بقاعدة انفعالية فالسيف سلاح والمنجنيق سلاح والرمح سلاح والقوس سلاح... الخ.

وقد تكون المفاهيم وصفية أو قيمية . كمفهوم دكتاتورية وقيمية كالعبودية والحرية والمفهوم التأريخي مدرك، ووجوده ذهني عقلي مجرد ليس له حقيقة مستقلة عن تصور العقل البشري. لأنه يتناول الصنف العام غير القائم على عالم الوقائع. إنما يوجد افراد أو عينات أو نماذج تدل عليه أو تعادله. وهذه ترتبط مع بعضها بخصائص وصفات مشتركة ليكون المفهوم ممثلاً لهذه العينات أو النماذج أو الأفراد أو المفاهيم التأريخية دائماً في حالة مد وجزر وتتغير وتنمو وتتسع وتضيق وتزداد حسب الخبرات والاكتشافات والأحداث التأريخية المتسارعة، وحسب العصر التأريخي الذي تكون فيه فمفهوم سلاح يختلف من عصر تأريخي إلى عصر آخر بل يختلف في العصر التأريخي نفسه بفارق سنوات محدودة أو بفارق المكان.

والمفاهيم التأريخية قد تكون عامة وأساسية يمكن اشتقاق مفاهيم تأريخية متفرعة من الفرعية أي من حيث التعميم والتخصيص والأكثر خصوصية، وقد استفاد الباحث عند كتابة المفاهيم في تقسيم المفاهيم حسب الفصول الأول والثاني من الكتاب المدرسي.

وتستعمل المفاهيم في التأريخ لأغراض متعددة منها:-

١- فهم لكلمة معينة مثل كلمة (الحضارة ، القضاء ، العسعس)

٢- تمثيل مجموعة من الحقائق المتصلة مثل (نتائج معركة احد على المسلمين)

٣- ادراك صورة تاريخية معينة مثل (حرب الفجار)

ويرى الباحث أن المفاهيم التأريخية في معظمها مفاهيم مجردة مثل مفهوم (الخلافة، الايلاف) وهذه المفاهيم لا يمكن ادراكها واستيعابها بالطريقة نفسها التي يمكن إدارك المفاهيم المادية الأخرى مثل مفهوم (المعركة ، الأصنام)

فالمفاهيم التأريخية لا يتضح معناها إلا بالإشارة إلى ابعادها الزمانية والمكانية ومنها على سبيل المثال( عصر الخلفاء الراشدين ١١ هـ إلى ٤٠ هـ)

وتنقسم المفاهيم التأريخية على عدة أنواع:-

١- مفاهيم الوقت: تتفق نتائج الأبحاث على أن مقدرة الطلاب على أن تتبع الأحداص وترتيبها خارج نطاق خبرتهم المباشرة تبقى محددة لغاية.

**وتتخذ مفاهيم الوقت بنوعين وهما :-**

أ- مفهوم الوقت المحدد لشيء كالذي يرتبط بنقطة البداية قبل الساعة الواحدة ظهراً يوم الأثنين، شهر ايلول ، سنة ١٩٨٨.

ب- مفاهيم الوقت الكمية غير المحددة في طبيعتها مثل : منذ زمن قريب، منذ زمن طويل، عصر قبل الإسلام – العصر الإسلامي. وإذا لم يتم شرح هذه المفاهيم وتفسيرها فإنها تفقد أهميتها وتصبح من دون جدوى (صبري ، ١٩٩٣، ص ٨٦).

٢- المفاهيم المكانية:- تشبه المفاهيم المكانية مفاهيم الوقت إذا إنها تنمو عند المتعلمين بصورة بطيئة وانها تبدو أكثر صعوبة من إتقان المتعلمين لها من مفاهيم الوقت أكثر تجريداً وغير محددة مثل مفهوم . موقع مكة الغار، الجزيرة (سعادة ، ١٩٨٤، ص ٣٢٤)

٣- المفاهيم المادية المحسوسة :- ومن هذه المفاهيم (الجبل ، الصحراء، النهر)

٤- المفاهيم المجردة :- ومن الأمثلة على هذه المفاهيم مفهوم (الحرية، الديمقراطية، الدكتاتورية)

٥- المفاهيم الجديدة :- وتشمل على المفاهيم التي ظهرت حديثاً مثل (العلمانية، الحكم الذاتي، الفدرالية) (السكران، ٢٠٠٠، ص ٤٦)

## الدراسات السابقة

### دراسة حميدة (٢٠٠٨)

أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية وهدفت إلى تعرف ((**فاعلية استخدام استراتيجيتين التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التأريخ في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية**))

تكونت الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي توزعت بين ثلاث مجموعات المجموعة الأولى التجريبية درست بأستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية درست بأستعمال المتشابهات في حين مثلت المجموعة الثالثة

التي درست بالطريقة الإعتيادية المجموعة الضابطة في نهاية التجربة تم تحليل النتائج كانت النتيجة لمصلحة المجموعة التجريبية في تنمية التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية كما اثبتت التجربة بعدم وجود فرق بين المجموعتين التجريبيتين في تنمية التفكير (حميدة، ٢٠٠٨، ب. ت)

**دراسة العذيفي (٢٠٠٩)**

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية وهدفت إلى التعرف (( **أثر فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**))

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة تم توزيعهم بين مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً درست على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي وضابطه مكونة من (٢٥) طالباً درست بالطريقة المعتادة درس الباحث المجموعة التجريبية وترك تدريس المجموعة الضابطة لمدرس المادة اذ استغرقت التجربة (٩) أسابيع ، صمم الباحث قائمة المهارات للفهم القرائي وتم الاقتصار على المهارات التي حصلت على نسبة (٨٠٪ من آراء المحكمين وأعد أختباراً لقياس مهارات الفهم قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقه وثباته وعالج الباحث بياناته إحصائياً بأستعمال الانحراف المعياري ومعادلة سبيرمان بروان ومعادلة جي كوبر وتحليل التبيان المصاحب (ANVOVA) وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة :-

وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي ومهارات الفهم النقدي ومهارات الفهم التذوقي ومهارات الفهم الإبداعي بعد ضبط التحصيل القبلي لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية (العذيفي، ٢٠٠٩، ص أ).

**دراسة عبد الله (٢٠١١)**

أجريت الدراسة في جمهورية العراق وهدفت الى تعرف (( **أثر استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**))

بلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط وزعن عشوائياً بين مجموعتين بالتساوي أي (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة كافأت

الباحثة بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني ودرجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة وتحصيل الوالدين .. الخ

ولغرض قياس مهارات عمليات العلم أعدت الباحثة اختباراً تألف من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد بعد انتهاء التجربة التي استمرت (٨) أسابيع طبق الاختبار على طالبات المجموعتين وبعد تحليل نتائج اجابات الطالبات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الأختبار التائي أتضح وجود فرق دال أحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي ( عبد الله ، ٢٠١١، ط – ي)

**دراسة Remedios)،(2002**

هدفت الدراسة إلى التعرف ((أثر التساؤل الذاتي في فهم واستيعاب مادة الاجتماع وعلى التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأولى في الجامعة))

أجريت هذه الدراسة في الفلبين تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة تعرضوا لأختبار كفاءة في اللغة الانكليزية تكون من (٥٠) فقرة من نوع اختيار متعد (٤٧) طالباً وطالبة تمكنوا من اجتياز هذه الاختبار وزعوا بين مجموعتين أحدهما تجريبية درست باستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الإعتيادية . وأعدت الدراسة أداتين للبحث وهما اختباران إحداهما تحصيلي للفهم وأستيعاب المادة تكون من (٢٠) فقرة من اختيار من متعدد والآخر أختبار للتفكير الإبداعي في نهاية التجربة استخدمت اختبار تحليل التباين في تحليل نتائج الدراسة والتي اظهرت وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠،٠١) لمصلحة المجموعة التجريبية في التحصيل ووجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠،٠١) في مجال توليد الأفكار لمصلحة المجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي والقبلي ولمصلحة الاختبار البعدي Remedios)،(p70 2002

**دراسة Dunlap)،(2006**

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ورمت تعرف (( **أثر التساؤل الذاتي على الفهم القرائي وتنمية مفهوم الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإبتدائي في مادة اللغة الإنكليزية**)) وتكونت عينة الدراسة من (١٩) تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم من ٧ سنوات إلى ٩ سنوات توزعوا بين مجموعتين الأولى تجريبية درست على وفق استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي، والثانية ضابطة درست على وفق الطريقة الإعتيادية، وكانت المادة هي مواضيع من النصوص والأدب في واقع ثلاث ساعات اسبوعياً فضلاً عن مواضيع منشورة

في الأنترنت كانت قد أعدت خصيصاً كأحدى متطلبات التجربة ، وأعدت أختبارات للفهم القرائي واختبارات تحليل الكتابة في نهاية التجربة وتم تحليل البيانات بأستخدام تحليل التباين الأحادي وكانت النتيجة وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠،٠٥) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية (Dunlap،2006 ،p. 200)

**دراسة (Janssen. Couzijin)،(2009**

أجريت هذه الدراسة في هولندا وهدفت الى التعرف (( **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي على التحصيل في دراسة الأدب وتفسير وفهم القصص القصيرة المعقدة لدى طلبة الصف العاشر الثانوي**)) تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالباً وطالبة قسموا بين مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (٣٥) طالباً وطالبة درست بأستعمال التساؤل الذاتي والمجموعة الاخرى ضابطة بلغ عددها (٣٢) طالباً وطالبة درست بالطريقة الإعتيادية وتم مكافأة المجموعتين في العمر والخلفية الدراسية في مادة الأدبي والإتجاه نحو المادة استمرت التجربة (١٢ اسبوعاً ) درست بواقع (٦٠) دقيقة للدرس الواحد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً واستمارة ملاحظة كأداة للبحث في نهاية التجربة قام الباحث بتحليل النتائج بأستعمال الأختبار التائي والنسبة المئوية وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية .
(Janssen. Couzijin،2009p116)

**جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة**

يمكن تلخيص نواحي الإفادة من الدراسات السابقة على النحو الآتي:-

١- تحديد مشكلة البحث وأهميته.
٢- الإتجاه الذي سلكه الباحثون في دراستهم التجريبية والإفادة منه لتحسين مستوى البحث.
٣- الإفادة من نتائج الدراسات في تعزيز البحث والحاجة إليه وابراز مشكلاته.
٤- كيفية صياغة الاهداف السلوكية واشتقاقها وخاصة فيما يتعلق في البحث الحالي.
٥- الإفادة من الوسائل الإحصائية التي تم استعمالها في معالجة بيانات الدراسة الحالية.
٦- الإطلاع على المصادر والمراجع التي لها علاقة بالبحث الحالي وكيفية الاستفادة منها.

## الفصل الثالث

## منهجية البحث واجراءاته

استخدم الباحث منهج البحث التجريبي لانه يتناسب ومتطلبات البحث الحالي

### التصميم التجريبي

يعد اختيار التصميم التجريبي اولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند اجراءه تجربة علمية فان سلامة التصميم وصحته يضمنان الوصول الى نتائج سليمة ودقيقة ويستند تحديد نوع التصميم الى طبيعة المشكلة وظروف العينة وينبغي الاعتراف منذ البدء ان البحوث التربوية لم تصل الى تصميم تجريبي يبلغ الكمال في الضبط لان توفير الدرجة الكافية من الضبط امر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٥٨) ونتيجة لما سبق تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث جزئية مهما اتخذت فيها من اجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية (داود ، ١٩٩٠ ، ص٢٥٠) لذلك اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين فجاء التصميم على ما هو موضح بالشكل الاتي

| المجموعة | المتغير المستقل | المتغير التابع | الاداة |
|---|---|---|---|
| التجريبية | التساؤل الذاتي | اكتساب المفاهيم | اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية |
| الضابطة | الطريقة الاعتيادية | | |

( التصميم التجريبي )

**أ- مجتمع البحث :**

يعد مجتمع البحث أولى الخطوات الأساسية وهذا يتطلب صفة المجتمع وتحديده تحديداً واضحاً ودقيقاً لأن لكل مجتمع خصائص أو خاصية واحدة تميزه عن غيره من المجتمعات (أبو حويج، ٢٠٠٢، ص ٥٦) تألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة أو الثانوية ضمن المدارس النهارية للبنين على أقسام التربية الثمانية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين الذين يدرسون مادة التأريخ العربي الإسلامي للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣ كما هو مبين في الجدول رقم (١)

جدول رقم (١)

يوضح اقسام التربية في المديرية العامة لتربية صلاح الدين

| ت | أسم القسم | موقعه |
|---|---|---|
| ١ | تربية تكريت | تكريت / المركز |
| ٢ | تربية سامراء | سامراء / المركز |
| ٣ | تربية الدجيل | الدجيل / المركز |
| ٤ | تربية بلد | بلد / المركز |

| | | |
|---|---|---|
| ٥ | تربية الطوز | الطوز / المركز |
| ٦ | تربية بيجي | بيجي / المركز |
| ٧ | تربية الشرقاط | الشرقاط / المركز |
| ٨ | تربية الدور | الدور / المركز |

## عينة البحث

يوجد في سامراء ١٦ مدرسة ثانوية للبنين تم اختيار (ثانوية سامراء الأولى للبنين) قصدياً لأجراء التجربة منها لأحتوائها على شعبتين للصف الثاني المتوسط ولتعاون الإدارة والمدرسين مع الباحث كما هومبين في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢)

العينة النهائية بعد أستبعاد الطلاب الراسبين

| المجموعة | الشعبة | عدد الطلاب |
|---|---|---|
| التجريبية | الثاني أ | ٢٨ |
| الضابطة | الثاني ب | ٢٨ |
| **المجموع** | | **٥٦** |

**التكافؤ**

كافأ الباحث بين افراد مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية ( الذكاء ودرجات مادة التاريخ للصف الاول المتوسط والعمر الزمني)

وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين اتضح ان المجموعتين متكافئتين في المتغيرات أعلاه والجدول رقم(٣) يوضح ذلك :

جدول (٣)

يوضح تكافؤ المجموعتين

| المتغير | المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | القيمة التائية الجدولية | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء | التجريبية | ٢٨ | ٣٣،٨١ | ١٠٧،٢١ | ٠،٣٩ | ٢ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٨ | ٣٢،٥٧ | ٥٩،٥٦ | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| درجات التاريخ للاول المتوسط | التجريبية | ٢٨ | ٧٣،٨٩ | ١٢،١٨ | ٠،٤٣ | ٢ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٨ | ٧٢،٥٠ | ١١،٨٢ | | | |
| العمر الزمني | التجريبية | ٢٨ | ١٧٣،٥٧ | ٤،٤٣ | ٠،٦٠ | ٢ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٨ | ١٧٢،٨٩ | ٤،٢١ | | | |

درجة الحرية ٥٤

## ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات فضلاً عن محاولة الباحثين والمتخصصين في مجال البحوث التجريبية عليهم أن يدركوا الصعاب التي تواجههم في عزل المتغيرات والظواهر التي يدرسونها أو ضبطها لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام ، ١٩٨٤، ص ٢٠٣) وفضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائية حاول الباحث قدر المستطاع تفادي تأثير بعض المتغيرات وكيفية ضبطها.

**١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة**

ويقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة كالحروب والمظاهرات والأظطرابات وغيرها من ما يعرقل سير التجربة ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير المستقل الذي يمكن القول أن أثر هذا العامل أمكن تفاديه.

**٢- الإندثار التجريبي**

يقصد بالإندثار التجريبي الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلبة الخاضعين للتجربة أو انقطاعهم مما يترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير في النتائج (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٦١-٦٢) ( عودة وجليل ، ١٩٩٩، ص ١٢٦) ولم تتعرض التجربة أثناء إجرائها الى ترك أو انقطاع أحد أفرادها عدا بعض حالات الغياب الضرورية التي كانت تتعرض لها مجموعات البحث بنسب ضئيلة تكاد تكون متساوية.

**٣- الفروق في اختيار أفراد العينة:**

حاول الباحث قدر الإمكان تفادي تأثير تداخل هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بالتوزيع العشوائي للمجموعتين وبإجراء التكافؤ الإحصائي في بعض المتغيرات التي يمكن لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع فضلاً عن تجانس طلاب مجموعتي البحث في النواحي الإجتماعية والثقافية والإقتصادية إلى حدٍ كبير لإنتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة .

**٤- العمليات المتعلقة بالنضج**

ويقصد بها عمليات النمو النفسي والبايلوجي التي قد تحدث لأفراد العينة أثناء إجراء التجربة مما يؤثر على استجابتهم( الكبيسي والجنابي ، ١٩٨٧، ص ٧٢) إن هذه العمليات لم يكن لها تأثير في البحث الحالي لأن مدة التجربة كانت موحدة بين مجموعتي البحث إذ بدأت التجربة بتاريخ ١/١٠/ ٢٠١٣ وأنتهت ٢٠١٣/١٢/٢٤ وإذا حدث نمو في الجانب البايولوجي والنفسي فإنه نمو متساوٍ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

## تحديد المادة العلمية

قبل البدء بالتجربة حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لمجموعتي البحث والتي تضمنت الفصلين الأول والثاني من كتاب التأريخ العربي الإسلامي وهما الرسالة الإسلامية والدولة العربية في عصر الخلفاء الراشدين (رضي الله عنهم) ولغرض تحقيق هدف البحث حدد الباحث المفاهيم التأريخية الموجودة ضمن محتوى الفصلين سالفي الذكر ثم يدرس المجموعتين على هذه المفاهيم مسترشداً بعمليات اكتساب المفهوم (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم) كمعايير ينبغي توفرها في تحليل المحتوى مفاهيمياً وعرض الباحث المفاهيم التأريخية البالغ عددها (٤٦) مفهوماً على مجموعة من الخبراء المختصين في التأريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم وقد اجريت بعض التعديلات لعدد قليل منها.

## تحديد الأهداف السلوكية

١- الأهداف العامة: يعرف الأهداف العامة بأنها أهداف طويلة المدى تحتاج إلى مدَّة زمنيةَ طويلةَ غير محددة لتحقيقها (فصل داسي كامل، سنة دراسية، مرحلة دراسية) (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٦٤) وقد اطلع الباحث على هذه الأهداف التي أعدت من قبل وزارة التربية لمادة التأريخ العربي الإسلامي للمرحلة الدراسية المتوسطة للصف الثاني وجدها لا تمت بصلة إلى أكتساب المفاهيم لذا وضع تلك الأهداف موضوع التطبيق من خلال ترجمتها على شكل أهداف سلوكية دقيقة تراعي أكتساب المفاهيم التأريخية.

صياغة الأهداف السلوكية: يعرف الهدف السلوكي بأنه عبارة صيغت بطريقة يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم والقياس من قبل المدرس داخل الصف (التميمي، ٢٠٠٩، ص ٣٧) إن صياغة الأهداف السلوكية تساعد المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهارات التي ينبغي على المتعلم تعلمها مما يجعل مسؤولية المتعلم أكبر من وصف مجرد للعمل التربوي من حيث صياغة الأهداف بعبارات سلوكية فهي تضم أيضاً تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي اليها (أبو حطب، ١٩٩٦، ص ١٠٦) أعد الباحث الأهداف السلوكية الخاصة بالمفاهيم التي تم تحديدها في الفصلين الأول والثاني من كتاب التأريخ العربي الإسلامي وبما أن عدد المفاهيم للمحتوى المشار اليها فقد أستعان الباحث بـ(١٤)* مفهوماً ما بنسبة (٣٠%) من هذه الأهداف ويأمل الباحث أن تغطي محتوى المادة للفصلين الأول والثاني وهي خصائص وسمات وأمثلة تنتمي إلى المفهوم التأريخي وبما أن عمليات اكتساب المفاهيم تنحصر في ثلاث عمليات (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم) فقد صاغ الباحث الأعراض السلوكية لتلك المفاهيم بناءً على العمليات الثلاثة وقد بلغت مجموع الأهداف السلوكية (٤٢) هدفاً سلوكياً ولغرض التحقق من سلامة صياغة الأهداف السلوكية وما يقابلها من مفاهيم ومستوى اكتساب كل مفهوم فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين، في ضوء تحليل استجابات الخبراء تم تعديل بعض هذه الأهداف واعادة صياغة بعضها الآخر .

## إعداد الخطط الدراسية

يقصد بالخطط التدريسية تصور مسبق للمواقف والإجراءات التعليمية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذه تحديد الأهداف وأختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها وأختيار أساليب تنفيذها وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف (الأمين، ١٩٩٢، ص ١٣) وأن المدرس الناجح لا يمكن أن يقوم بمهنته على الوجه الأكمل ما لم يخطط ويهيء لما سوف يقوم به لأن التخطيط يعد من مقومات نجاح التدريس (العزاوي، ٢٠٠٩، ص ٣٠٢) ولما كان اعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعد الباحث الخطط التدريسية لموضوعات التجربة في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية للمادة فكانت (٣٢) خطة تدريسية (١٦) منها للمجموعة التجريبية و (١٦) منها للضابطة وقد عرض نموذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء

* بلغ مجموع المفاهيم مجتمعة (٤٦) مفهوماً للفصلين الأول والثاني من كتاب التأريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط اختار منها الباحث (١٤) هدفاً وقد شكلت ما يزيد عن (٣٠%) من مجموع الأهداف .

لأستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط وجعلها تضمن نجاح التجربة في ضوء ما ابداه الخبراء اجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

## إعداد اداة البحث

إن من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار بوصفه الأداة التي تستعمل للكشف عن مدى أكتساب الطلاب للمفاهيم التأريخية . أعد الباحث أختبار اكتساب المفاهيم متبعاً ما ياتي :

**١- إعداد فقرات الاختبار :**

إتخذ الباحث الفقرات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات الاختبار لأنها تتسم بالموضوعية والدقة والشمول والإقتصاد على الوقت المحدد (سمارة ، (١٩٨٩، ص ٦٥) ومنها اختبار فقرات الإختيار من متعدد فصاغ الباحث (٤٢) فقرة اختبارية من هذا النوع.

## ٢- صدق الاختبار

يعد الصدق من السمات الواجب توفرها في أداة البحث ويعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع لأجل قياسه (سمارة ، ١٩٨٩، ص ١١٠) أيّ إنهُ يقيس الصفة التي يفترض أن يقيسها ولا يقيس شيء آخر بدلاً عنها (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٢٠١) ومن أجل التأكد من صدق الأختبار وجعله محققاً للأهداف التي وضع من أجلها أعتمد الباحث ما يأتي:

أ- الصدق الظاهري : يدل الصدق على المظهر العام أو الصورة الخارجية للأختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي أنهُ يدل على ملاءمة الاختبار للمتعلمين ووضوح تعليماته (أبو لبده، ١٩٧٩، ص ٢٣٩) ويشير (Ebel) إلى أن أفضل وسيلة للتثبيت من الصدق الظاهري للإختبار هو أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد تحقيقها (Ebel،1972،p566) إذ أعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من من آراء الخبراء كمعيار لقبول الفقرة في ضوء ذلك عدلت بعض هذه الفقرات بناءً على آراء الخبراء (٨٠%) من الآراء وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبارية بشكلها النهائي (٤٢) فقرة اختبارية ، وبذلك تمكن الباحث من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحياتها.

## ٣- صياغة تعليمات الأختبار

صاغ الباحث بعد اعداد فقرات الاختبار والتثبت من صلاحيتها التعليمات الخاصة بالأختبار على النحو الآتي.

أ- **تعليمات الإجابة:**- أعد التعليمات الخاصة بالإجابة على فقرات أختبار أكتساب المفاهيم التأريخية بحيث تكون سهلة و واضحة وتتضمن التعليمات عدد فقرات الأختبار وفكره عن الهدف من الأختبار وطلب من الطلبة قراءة فقرات الاختبار جميعها بدقة قبل الاجابة عليها بما يراه صحيحاً كما تضمنت التعليمات أيضاً بعض المعلومات الخاصة بالطلبة التي تتضمنها الإجابة.

ب- **تعليمات التصحيح** :- تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها بصورة صحيحة وصفر للفقرة التي يجاب عنها بصورة غير صحيحة فضلا عن الإشارة إلى أن الفقرات التي لا تكون الإجابة عنها واضحة تعامل معاملة الإجابة غير الصحيحة وفي النهاية تكون الدرجة العليا للاختبار ((٤٢) درجة والدرجة الدنيا (٠) وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق لعينة استطلاعية ليتسنى للباحث التثبت من وضوح فقراته وحساب الوقت المستغرق للوقت وتحليل فقراته احصائياً والتثبت من مدى صلاحيتها من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تميزها فضلاً عن التثبت من ثباته.

**٤- التطبيق الاستطلاعي الأول**

لغرض معرفة الوقت الذي يستغرقه الطلاب للإجابة على فقرات الاختبار ومدى وضوح فقراته طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (٤٠) طالبا من ثانوية الخطيب للبنين كانوا قد درسوا المادة نفسها وبعد تطبيق الاختبار أتضح أن الوقت الذي استغرق في الاجابة عن فقرات الاختبار (٤٠ دقيقة) وتم حساب متوسطات الوقت باستعمال المعادلة الآتية :

(زمن إجابة الطالب الأول+ إجابة الطالب الثاني+ إجابة الطالب الثالث ... الخ)

المجموع الكلي للطلبة

**٥- التطبيق الاستطلاعي الثاني لاختبار**

بغية التثبت من مستوى صعوبة فقرات الاختبار وقوة تميزها طبق الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث الاساسية تقريباً وقد تألفت من (١٠٠) طالب من طلاب الثاني المتوسط من ثانوية الزبير للبنين في سامراء بعد أن تثبت الباحث من اكماله موضوعات التجربة وبعد تطبيق الاختبار تم القيام بتحليل إجابات الفقرات احصائياً .

**٦- التحليل الأحصائي لفقرات اكتساب المفاهيم التأريخية**

بغية تحليل فقرات الاختبار وتثبت درجات طلاب العينة الاستطلاعية تنازلياً بعد تصحيح الاجابات اختيرت أعلى و أوطأ (٢٧%) منها بوصفها أفضل نسب للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الاختبار وقد بلغ عدد الطلاب في المجموعتين المتباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الاختبار (٥٤) طالباً وبمعدل (٢٧) طالباً في كل مجموعة ثم حسمت مستويات الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار على وفق ما يأتي :

أ. مستوى صعوبة الفقرة:- إن الغاية من حساب صعوبة الفقرات هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذفت الفقرات الصعبة جداً السهلة جداً وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها كانت بين (٠،٣٧) و (٠،٧٤) ويستدل من ذلك أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة إذ يرى (Bloom)أن الاختبار يعد جيداً وصالحاً للتطبيق إذ كان معامل صعوبة فقراته (٠،٢٠) و (٠،٨٠) كلما اقترب مستوى الفقرة من (٠،٥٠) كانت الفقرة أكثر قدرة على التمييز بين الافراد (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧) والجدول رقم (٤) يوضح معاملات صعوبة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم.

## جدول رقم (٤)

## معاملات صعوبة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم

| تسلسل الفقرة | عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا | عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا | معامل الصعوبة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٢ | ١١ | ٠،٦١ | ٠،٤٠ |
| ٢ | ٢٠ | ١٠ | ٠،٥٥ | ٠،٣٧ |
| ٣ | ٢٢ | ٩ | ٠،٥٧ | ٠،٤٨ |
| ٤ | ١٩ | ٥ | ٠،٤٤ | ٠،٥١ |
| ٥ | ١٨ | ٦ | ٠،٤٤ | ٠،٤٤ |
| ٦ | ٢١ | ١١٢ | ٠،٦١ | ٠،٣٣ |
| ٧ | ١٦ | ٦ | ٠،٤٨ | ٠،٣٧ |
| ٨ | ٢١ | ١٠ | ٠،٥٧ | ٠،٤٠ |
| ٩ | ٢٥ | ٨ | ٠،٦١ | ٠،٦٢ |
| ١٠ | ٢٦ | ١٤ | ٠،٧٤ | ٠،٤٤ |
| ١١ | ١٧ | ٥ | ٠،٤٠ | ٠،٤٤ |
| ١٢ | ٢٢ | ١٣ | ٠،٦٤ | ٠،٣٣ |
| ١٣ | ٢٤ | ٧ | ٠،٥٧ | ٠،٦٢ |
| ١٤ | ١٩ | ٨ | ٠،٥٠ | ٠،٤٠ |
| ١٥ | ١٦ | ٤ | ٠،٣٧ | ٠،٤٤ |
| ١٦ | ٢٣ | ١٢ | ٠،٦٤ | ٠،٤٠ |
| ١٧ | ٢١ | ٨ | ٠،٥٣ | ٠،٤٨ |
| ١٨ | ٢٦ | ١٤ | ٠،٧٤ | ٠،٤٤ |
| ١٩ | ١٨ | ٧ | ٠،٤٦ | ٠،٤٠ |
| ٢٠ | ٢١ | ١٢ | ٠،٦١ | ٠،٣٣ |
| ٢١ | ١٥ | ٥ | ٠،٤٦ | ٠،٣٧ |
| ٢٢ | ٢٥ | ٩ | ٠،٦٢ | ٠،٥٩ |
| ٢٣ | ٢٢ | ٨ | ٠،٥٥ | ٠،٥١ |
| ٢٤ | ٢٣ | ١١ | ٠،٦٢ | ٠،٤٤ |
| ٢٥ | ٢٢ | ٩ | ٠،٥٧ | ٠،٤٨ |
| ٢٦ | ١٩ | ٥ | ٠،٤٤ | ٠،٥١ |
| ٢٧ | ٢٤ | ١٠ | ٠،٦٢ | ٠،٥١ |
| ٢٨ | ١٨ | ٥ | ٠،٤٢ | ٠،٤٨ |
| ٢٩ | ١٨ | ٨ | ٠،٤٨ | ٠،٣٧ |
| ٣٠ | ٢٦ | ٩ | ٠،٦٤ | ٠،٦٢ |
| ٣١ | ٢١ | ٨ | ٠،٥٣ | ٠،٤٨ |
| ٣٢ | ١٥ | ٦ | ٠،٣٨ | ٠،٣٣ |
| ٣٣ | ١٤ | ٤ | ٠،٤٤ | ٠،٣٧ |
| ٣٤ | ٢٣ | ١١ | ٠،٦٢ | ٠،٤٤ |
| ٣٥ | ٢٢ | ٥ | ٠،٥١ | ٠،٦٢ |
| ٣٦ | ١٧ | ٦ | ٠،٤٢ | ٠،٤٠ |
| ٣٧ | ١٦ | ٤ | ٠،٣٧ | ٠،٤٤ |
| ٣٨ | ٢٠ | ٦ | ٠،٤٨ | ٠،٥١ |
| ٣٩ | ٢٥ | ١٤ | ٠،٧٢ | ٠،٤٠ |
| ٤٠ | ٢٦ | ١٢ | ٠،٧٠ | ٠،٥١ |
| ٤١ | ١٩ | ٨ | ٠،٥٠ | ٠،٤٠ |
| ٤٢ | ٢٠ | ٨ | ٠،٥١ | ٠،٤٤ |

**ب – قوة تمييز الفقرة**

ويقصد بقوة تمييز مدى قدرة الفقرة التميزية على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار(Stanley،1972 ،450 p () وعند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها كانت بين (٠،٣٣) و (٠،٦٢) تشير قوة التمييز للفقرة إلى قدرة كل فقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعلومات والطلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٢٣٦) ويشير بروان (Brown) إلى أن فقرات الاختبار تكون صالحة وجيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠،٢٠) فأكثر (Brown،1981 ،(p4 لذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار (Ebel،1973 ،p158 )

**٧ – ثبات الاختبار:-**

يقصد به هو ان يعطي اختبار النتائج نفسها إذا ما اعيد على الافراد أنفسهم في ظروف مماثلة ولحساب ثبات اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية للبحث الحالي استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية وتعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق استعمالاً ويرجع ذلك الى انها تتلافى عيوب بعض الطرائق الاخرى وتعبر عن الالتصاق الداخلي عن فقرات الاختبار (الغريب، ١٩٧٧، ص ٦٥٦) وفي هذه الطريقة اختار الباحث (٤٠) إجابة من اجابات طلاب العينة الاستطلاعية عشوائياً لحساب الثبات فقسمت فقرات الاختبار إلى قسمين متساويين بحيث تكونت المجموعة الاولى من فقرات تحمل الارقام الفردية والزوجية للاختبار واستعمل معامل ارتباط بيرسون لأنه من أكثر المعاملات ارتباط العلاقة بينَ قياسين متصلين أهميةً وشيوعاً (عدس، ١٩٦٦، ص ١٥٤) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الفردية والزوجية تم الحصول على معامل ثبات ومقداره (٠،٧٣) ولما كان معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار لا يقيس التجانس الكلي للاختبار (لأنه ثبات لنصفه فقط) لذلك تم إجراء التصحيح باستعمال معامل سبيرمان – بروان فكان (٠،٨٤) وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر المختصين (عودة وجليل، ١٩٩٩، ص١١٣).

**٨– الصورة النهائية للاختبار:-**

بعد إنهاء الإجراءات المتعلقة ببناء الاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٤٢) فقرة من نوع الاختبار من متعدد .

## تطبيق التجربة

طبق الباحث تجربته على افراد مجموعتي البحث بدءاً من يوم ١/١٠/ ٢٠١٣ وأستمرت إلى يوم ٢٤/١٢/ ٢٠١٣ ووضح قبل التدريس الفعلي لطلاب مجموعتي البحث طبيعة تدريس كل مجموعة وكيفية التعامل معها وقد درس الباحث على وفق الخطط التدريسية المعدة وبعد إنهاء تدريس الموضوعات طبق اختبار اكتساب المفاهيم على طلاب مجموعتي البحث في وقت واحد ومن ثم صحح الإجابات ووضع الدرجات .

**الوسائل الإحصائية**

استعمل الباحث في اجراءاته وتحليل نتائجه الوسائل الاحصائية الآتية:

**١- معامل الصعوبة**

استعمل لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار اكتساب المفاهيم:-

$$\text{صعوبة الفقرة} = \frac{\text{ن ص ع} + \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

(الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٧)

**٢- معامل تمييز الفقرة**

$$\text{معامل تمييز الفقرة} = \frac{\text{ن ص ع} - \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

(الظاهر، ١٩٩٩، ص ٨٠)

**٣-معامل ارتباط بيرسون**

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار اكتساب المفاهيم

$$\text{ر} = \frac{(\text{مج س ص}) - (\text{ن سَ صَ})}{\sqrt{(\text{مج س} - \text{ن مج سَ})(\text{مج ص} - \text{ن ص})}}$$

(النجار ، ٢٠٠٧، ص ٢٦٧)

**٤-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)**

أستعمل في حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي وتكافؤ المجموعتين في العمر الزمني والذكاء

س١ – س٢

$$ت = \frac{}{\sqrt{\frac{ع^2_1 (ن_1-1) + ع^2_2 (ن_2-1)}{ن_1 + ن_2-2} \left(\frac{1}{ن} + 1\right)}}$$

(عودة وجليل ، ١٩٩٩، ص ١٢٦)

٥-**معادلة سبيرمان** – براون . أستعمل الباحث هذه المعادلة لتصحيح معامل ثبات الاختبار بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون .

$$ر\ ث\ ك = \frac{2\ ر}{1 + ر}$$

(عاهد وآخرون، ١٩٩٨، ص ٧٦)

## الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

يضم هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتيجتي البحث التي توصل اليها الباحث، وتحليلها وتفسيرها ثم بيان الاستنتاجات التي توصل اليها في ضوء الاجراءات المشار اليها في الفصل الثالث وسوف يطرحها على وفق فرضيتي البحث وعلى النحو الآتي:

**أولاً : عرض النتائج:**

الفرضية الصفرية

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التأريخ العربي الإسلامي على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التأريخ نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية ، وبعد تحليل البيانات اتضح أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التأريخ على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٣١،٢٥) في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التأريخ بالطريقة الاعتيادية (٢٥،٨٢) وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفرق الاحصائي بين مجموعتي البحث. ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣،١٣٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠) ومما

يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٥٤) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية والجدول رقم (٥) يوضح ذلك :

جدول رقم (٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة | درجة الحرية | داله |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية | ٢٨ | ٣١،٢٥ | ٦،٨٤ | ٣،٠٩ | ٢،٠٠ | ٠،٠٥ | ٥٤ | داله |
| ضابطة | ٢٨ | ٢٥،٨٢ | ٦،١٣ | | | | | |

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التأريخ العربي الإسلامي على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم.

**ثانياً :- تفسير النتائج**

أظهرت نتيجة البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بواسطة استراتيجية التساؤل الذاتي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وقد يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية :

١- ان الطريقة الاعتيادية تخلق جواً من الملل لدى الطلاب في درس التأريخ، فضلاً عن انها تجعل من الطالب دور المستمع والمتلقي فقط كما أن المدرس هنا هو الشخص الذي لديه المعلومات والمعارف كافه التي يقوم بالقائهاعلى طلبته. وبذلك ابتعدت الطريقة الاعتيادية التي درست بها المجموعة الضابطة عن عملية توليد وانتاج الأفكار والتساؤلات وتنوعها وبالنتيجة أثرت سلباً في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها لدى طلاب المجموعة الضابطة.

٢- ان استراتيجية التساؤل الذاتي منحت الطالب نوعاً من الاستقلال الذاتي بما يمتلك من معارف وخبرات وأساليب للوصول إلى معرفة المعلومات والخبرات التي يحتاج اليها بنفسه.

٣- ان استراتيجية التساؤل الذاتي أدت إلى تفعيل دور المتعلم في تفاعله مع الخبرات وأساليب الوصول إلى معرفة المعلومات والخبرات التي يحتاج اليها بنفسه.

٤- ان استراتيجية التساؤل الذاتي أدت إلى تفعيل تفعيل دور المتعلم في تفاعله مع الخبرات التي يواجهها واستثمرت طاقته في الفهم والاستطلاع والاستقصاء إذ جعلته يفهم عمليات التفكير التي يجريها و وعيها وتحليلها وتطويرها.

٥- ان استراتيجية التساؤل الذاتي دربت الطلبة على ممارسة التفكير في كل ما يواجهونه من قضايا واحداث علمية وهذا بدوره أدى الى ان تتفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي.

٦- ان استراتيجية التساؤل الذاتي خلقت بناءً انفعالياً ودافعياً ومعرفياً وأن الطلبة حينما يبدأون بأستخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية ويقومون بدور أكثر ايجابية .

٧- ان استراتيجية التساؤل الذاتي قد وفرت فرصاً للطلاب لأكتشاف قدراتهم الدراسية ورفع اكتسابهم للمفاهيم وذلك بممارسة أساليب بديلة للتعلم المدرسي التقليدي فقد وفرت فرصاً لغالبية الطلاب للوصول إلى اكتساب مفاهيم جيدة.

٨ – قد تكون استراتيجية التساؤل الذاتي جديدة نوعاً ما على طلاب عينة البحث مما أدى إلى زيادة أهتماماتهم بمادة التأريخ وتشويقهم لها وزاد من رغبتهم في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهم لها واندماجهم مع بعضهم مما أدى الى زيادة اكتسابهم للمفاهيم.

٩- ان الموضوعات التي درست اثناء التجربة قد تكون ملائمة لاستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي مما أدى إلى زيادة اكتساب المفاهيم في تلك الموضوعات.

## ثالثاً الاستنتاجات

في ضوء نتيجتي البحث التي توصل إليها الباحث في دراسته الحالية أستنتج ما يأتي:

١- ان استراتيجية التساؤل الذاتي تؤدي إلى نتائج ايجابية في اكتسابهم المفاهيم التأريخية .

٢- أفضلية استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم التأريخية والأحتفاظ بها لطلاب الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

٣- إن استراتيجية التساؤل الذاتي تعطي الحيوية للدرس وتزيد من مشاركة الطلاب وتجذب انتباههم وتشوقهم للدرس وتقلل من مشكلة ضعفهم في اتقان مادة التأريخ العربي الإسلامي.

٤- هناك حاجة عند طلاب الصف الثاني المتوسط إلى استراتيجيات تدريسية تعليمية جديدة ومتنوعة في مادة التأريخ العربي الإسلامي.

٥- يتطلب التدريس على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي جهداً ومهارة عالية و وقتاً من المدرس أكثر مما هو مطلوب عند استعمال الطريقة الإعتيادية.

## رابعاً التوصيات

في ضوء النتيجة التي توصل اليها البحث الحالي، يمكن للباحث أن يوصي بما يأتي:

١- استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة التأريخ العربي الإسلامي في المرحلة المتوسطة لدورها الفاعل في رفع مستوى اكتسابهم للمفاهيم .

٢-إعداد كراس يتضمن كيفية استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي وتوفير الفرص لتطبيقها من قبل المدرس.

٣- ضرورة تعريف مدرسي ومدرسات مادة التأريخ للاستراتيجيات الحديثة ولاسيما استراتيجية التساؤل الذاتي.

٤- توجيه المشرفين التربويين إلى أن يكون تقويمهم للمدرس على مدى اعتناءهم واستخدامهم للستراتيجيات الحديثة التي أثبتت نجاحها بالتجريب في اثناء زيارتهم للمدارس.

٥- دعوة واضعي المناهج ومطوريها إلى وضع مناهج المواد الاجتماعية وخصوصاً مادة التأريخ بطريقة يمكن معها استعمال استراتيجيات تدريب حديثة وخصوصاً استراتيجية التساؤل الذاتي .

٦-تضمين كتاب المناهج وطرائق التدريس الذي يدرس للطلبة في كليات التربية بعض الستراتيجيات ومنها استراتيجية التساؤل الذاتي .

٧- تنظيم دورات تربوية تدريبية مستمرة للمشرفين ومدرسي أو مدرسات مادة التأريخ على كيفية استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي واعتمادها في تدريس مادة التأريخ العربي الإسلامي والتأكيد على النماذج والستراتيجيات والطرائق التي تنمي تدريس المفاهيم.

## خامساً : المقترحات

استكمالاً لهذه الدراسة وبهدف فتح افاق مستقبلية جديدة لبحوث ودراسات أخرى يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١- دراسة تهدف إلى تعرف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في متغيرات اخرى مثل التحصيل ومستوى الانجاز وتنمية التفكير.

٢- دراسة مقارنة باستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي بين الذكور والإناث.

٣-دراسة تبين أثر استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي على مراحل دراسية أخرى.

٤- إجراء دراسة مقارنة بين أثر استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي مع استراتيجيات اخرى في تدريس المفاهيم التأريخية والاحتفاظ بها.

## المصادر


١- ابو جادو، صالح محمد علي ، **علم النفس التربوي** ، ط ٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن، ٢٠٠٣ .

٢-ابو جادو، صالح محمد علي ، ونوفل محمد ببكر، **تعليم الفكير النظرية التطبيق**، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن، ٢٠٠٧ .

٣- ابو حطب، فؤاد، **علم النفس التربوي** ، ط ٣، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر ، القاهرة ، ١٩٩٦.

٤- ابو لبن، صبحي المرسي، **رؤية في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية**، جامعة الأزهر، القاهرة – مصر، ٢٠١١.

٥- الازيرجاوي، فاضل محسن، **أسس علم النفس التربوي**، دار الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، الموصل ، العراق، ١٩٩١.

٦- الأمين وآخرون، شاكر محمود، **طرائق تدريس المواد الاجتماعية لدورات المشرفين والاختصاصين التربويين**، ج١، وزارة التربية، مديرية الاعداد والتدريس، بغداد – العراق ، ١٩٩٢.

٧- باقر، طه وآخرون، **تاريخ العراق القديم** ، ج١، ٢، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٠.

٨-البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة، ط١، بغداد – العراق، ١٩٧٧.

٩- التميمي، عواد جاسم، **المناهج وتحليل الكتاب**، ط١، مطبعة دار الحوراء، شارع المتنبي، بغداد – العراق، ٢٠٠٩.

١٠- جروان، فتحي عبد الرحمن، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٩.

١١- حميدة، أماني مصطفى السيد، **فاعلية استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، جامعة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨.

١٢- داود، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن، **مناهج البحث التربوي**، ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد – العراق، ١٩٩٠.

١٣- الرشدان، عبد الله، **علم اجتماع التربية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٩٩.

١٤- رمضان، حياة، **التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي في مادة العلوم**، مجلة التربية العلمية، المجلد ٥، ع ٢١، ٢٠٠٥.

١٥- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، ١٩٨١.

١٦- زيتون، حسن حسين، **تصميم التدريس رؤية منظومة**، ط١، عالم الكتاب، القاهرة – مصر، ٢٠٠١.

١٧- سعادة، جودت أحمد، **مفاهيم الدراسات الإجتماعية**، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤.

١٨- سعادة، جوت أحمد واليوسف، جمال يعقوب، **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية الاجتماعية**، ط١، دار الجيل بيروت، ١٩٨٨.

١٩- سعادة ، جودت أحمد وابراهيم، عبد الله محمد، **المنهج المدرسي المعاصر**، ط٤، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٤.

٢٠- السكران، محمد، أساليب تدريس المواد الاجتماعية، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، ٢٠٠٠.

٢١- سلامة، عادل أبو العز وآخرون، **طرائق التدريس العامة لمعالجة تطبيقية معاصرة**، ط١، دار الثقافة، عمان – الأردن، ٢٠٠٩.

٢٢- السلطي، ناديا، **التعليم المستند الى الدماغ**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن، ٢٠٠٤.

٢٣- سمارة ، عزيز وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٨٩.

٢٤- صبري، سعاد محمد، **تقويم اسئلة الامتحانات الوزارية للمرحلة الإعدادي لمادة التأريخ**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٣.

٢٥- الظاهر، ذكرى محمد، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، ١٩٩٩.

٢٦- عاهد، إبراهيم وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن، ١٩٩٨.

٢٧- العبادي، مجيد حميد، **أثر الرسم الآلي للمصورات في تحصيل المعلومات الجغرافية واستقبالها وتنمية مهارة الرسم لدى طالبات الصف الأول المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية، ٢٠٠٢.

٢٨- عبد الله، خالدة شاكر، **أثر استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات عملية العلم**، لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠١١.

٢٩- العذيفي، ياسين بن محمد بن عبده، **فعالية استراتيجية التساؤل في تنمية بعض مفاهيم قواعد اللغة العربية واتقانها والاحتفاظ بها عند طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن**، ٢٠٠٩.

٣٠- العزاوي، رحيم يونس كرو، **المناهج وطرائق التدريس**، دار دجلة، عمان – الأردن ، ٢٠٠٩.

٣١- عطية، جمال سليمان، **النموذج البنائي للمتغيرات المعرفية واللامعرفية المهمة في التفكير الابتكاري لدى عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين**، مجلة كلية التربية، ج١، ع٦٠، المنصورة – مصر، ٢٠٠٦.

٣٢- عطية، محسن علي، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج، عمان، ٢٠١٠.

٣٣- عودة، أحمد سليمان وجليل يوسف، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الأول للنشر والتوزيع، أربد – الأردن، ١٩٩٩.

٣٤- الكبيسي، وهيب مجيد والجنابي، يونس صالح، **طرائق البحث في العلوم السلوكية**، مطبعة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد – العراق، ١٩٨٧.

٣٥- اللقاني، أحمد حسين وعودة عبد الجواد، **أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٩٩.

٣٦- محمد، قاسم عزيز وآخرون، **مرشد المدرس في تدريس الفيزياء**، ط١، مديرية المناهج والكتب، وزارة التربية، العراق، ٢٠١٠.

٣٧- ملحم، سامي، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ٢٠٠٠.

٣٨- النجار، نبيل جمعة صالح، **الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيق برمجته (SPSS)** ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن ، ٢٠٠٧.

٣٩- نزال، شكري حامد، **مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقررة للعام الدراسي (١٩٩٩-**

٢٠٠٠) **وأثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك**، مجلة العلوم التربوية ، ج٢٩، ع١١، الجامعة الاردنية، ٢٠٠١.

٤٠- الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه علي حسين، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار المناهج للنشر، عمان – الأردن، ٢٠٠٨.

٤١- همام، طلعت، سين وجيم، عن **مناهج البحث العلمي**، موسوعة الجامعة الأردنية، عمان – الأردن، ١٩٨٤.

٤٢- الوكيل، حلمي والمفتي، محمد أمين، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ٢٠٠٥.

43- baker، D.r ، Piliburn، M.D، **Construch. Seience in middle K school classroom**، London، alyn، 1997.

44- bruner، j . S. **Studies in congnitive growth، jhon willey and sons**، new، york. 1968.

45-brown، f.G، **measuring classroom achievement، holt rnehart and wihstan**، new، york، 1981.

46-**coynne michoel. D. and other، effective teaching strategies that a ccommodate diverse leavners**، upper saddle river diverse leavners، colubus. Ohio. 2007.

47-dunlap، jo.a 2006. The effects ، **of self questioning. On comprehension of expository text and pevelopment of content writing with second**، crads، students paper ، presahted to the and annual symposium on craduate research and school avly projects (grasp) help at the rhatigah student center، wich state university april، 28. 2006.

48- Ebel، R، l. **essntal of educud meuser ment** ، and ed ، Englewood cliff. N . prentice. Hall. 1972.

49- padilla m. j، **science activities for hinking school scence k mathenitich**، p. 607، 1980.

50- Remedios. Z. Miciano، self ، questioning and prose comprehension ، a . Sample case of esl reading، **asia pacific education ، review، vol**. 3. No. 216. 2010.

51- Stauley، j . c. and Kenneth، d. h. **education an psychoiog kal measurement an evalution**. New jersey . Englewood cliffs prentc – hald، 1972.

52- Ebel، **magazine essential of educational measurement**، publisher، national council on measurement in education، r2، v:10، 1973، p: 158.

53- Marjorie reeves، **communicating history**، whyhistory، London ، longeman group ltd، 1980، p. 48.