اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي وحب الاستطلاع لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

م.م. رضا طعمه العجيلي أ.د. صلاح خليفة اللامي

جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The impact Cognitive apprenticeship of strategies to in achievement the Islamic Arabic History Subject and curiosity of the Second Intermediate Grade Students

Researcher. Ridha Tomma Al-Ajeeli Prof.Dr. Salah Khalifa Haddadh al-Lami

Al Basrah University\ College of Education

alajeeliridh@gmail.com

Abstract

The current research aims to know the effect of Cognitive apprenticeship strategy in the collection of material about the Arab-Muslim history and curiosity among second grade average students, a researcher with the experimental method was adopted, and to achieve the objective of this research was selected amount of the sample (62) students and handed out on two experimental; one of 32 students studied using the Cognitive apprenticeship strategy and the other officer has 30 students studied in the usual way, the search tool achievement test, and the measure of love Created poll of 30 items distributed on six areas adopted at the end of the experiment dish two choices, where results showed superiority of the experimental group to the control group tested achievement and measure curiosity, and in light of the search result researcher presented a number of recommendations and suggestions.

Key Words: The impact, Strategie, Cognitive apprenticeship, Achievement, Curiosity, the Islamic Arabic History Subject.

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي وحب الاستطلاع لدى طلاب الصف الثاني متوسط، اعتمد الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق هدف البحث تم اختيار العينة البالغة (62) طالب وزعوا على مجموعتين أحداهما تجريبية تضم (32) طالب درست باستعمال استراتيجية التلمذة المعرفية والأُخرى ضابطة تضم (30) طالب درست بالطريقة الاعتيادية، اعتمد أداتين للبحث هما اختبار التحصيل، ومقياس حب الاستطلاع مكون من (30) فقرة موزعة على ستة مجالات، وفي نهاية التجربة طبق الباحث الاختبارين، حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة باختبار التحصيل ومقياس حب الاستطلاع، وفي ضوء نتيجة البحث قدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: أثر، استراتيجية، التلمذة المعرفية، التحصيل، حب الاستطلاع، التاريخ العربي الاسلامي.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

بعد التطور المعرفي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية الذي أحدث تغييرات سريعة في جوانب الحياة المختلفة، لم يبق للتخمين نصيباً كبيراً في النجاح والتقدم، وأصبح السلاح الحقيقي الذي يجب أن نسلح به طلبة اليوم هو سلاح المعرفة الصحيحة الذي يتطلب الاستثمار الأمثل للقابليات العقلية للمتعلمين, وبناء شخصياتهم المتوازنة في مختلف جوانبها لتنمية قدراتهم بشكل فعال(الجمل، 2005، ص32).

ونظراً لما تشكله المواد الاجتماعية من دورٍ مهمٍ في حياة الطلاب اليومية ومكانتها البارزة بين المناهج الدراسية في المراحل المختلفة ودورها الفعال في اعداد النشء وتحقيق النمو الشامل في الجوانب المختلفة لشخصياتهم وجعلهم افرادا نافعين وفاعلين في المجتمع، فضلا عن انها الميدان الرئيس الذي يدرس الانسان وعلاقته بالبيئة الاجتماعية ناهيك عن تزويد المتعلمين بالمعلومات

والحقائق والعلاقات الاجتماعية وتكوين المواطن الواعي والصالح واليقظ والحريص على النهوض بوطنه ومجتمعه بما يحقق تقدمه ورقيه؛ لذا وجب ان ترتقي عملية تدريسها الى ذلك المستوى الذي وصلت اليه بين المناهج، والتاريخ بوصفه احد المواد الاجتماعية الرئيسة والمهمة كما يرى الباحث، بما يمثله من دور فكري وثقافي وانساني وقيمي، كما يعد هوية الاجيال المتعاقبة وعنوان وجودها، وسر استمرار ديمومتها على مر العصور، فعن طريقه يرتبط الانسان بالماضي وأحداثه من اجل فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، فضلاً عن كونه يمثل البوابة التي يطل من خلالها الاجيال على تراث اجدادهم وماضيهم الحضاري، كما يعبر عن رقي الامة وامتدادها وجذورها التاريخية ودورها بما قدمته للإنسانية من اشعاع فكري، وعليه فواجبنا اليوم كتربويين ان نأخذ دورنا ومسؤوليتنا في تسهيل مهمة المتعلمين على فهم ذلك كله بيسر وسهوله وبما يحقق الاهداف والغايات التربوية المنشودة باستعمال الطرائق والاساليب التي تحقق تلك الاهداف، وقد لمس الباحث ان تدريس التاريخ وخاصة في المرحلة المتوسطة يواجه العديد من المشاكل والارهاصات لعل ابرزها اعتماد مدرسي تلك المادة على الطرائق التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير ان يكون للطلاب دور فاعل في المواقف التعليمية التعلمية فالتلقين والاملاء من جانب المدرسين والحفظ والاستظهار من جانب الطلاب جعل تلك المواقف التعليمية تتصف بالقصور والجمود ومدعاة للضجر والملل لديهم ومن جانب آخر كانت حائلاً امام تحقيق اغلب الأهداف والمقاصد والغايات التربوية والتعليمية التي تؤكد على اكساب المتعلمين الخبرات المربية ومشاركتهم الفعالة في المواقف التعليمية وتكوين الاتجاهات الايجابية لديهم واثارة الدوافع المختلفة وحب الاستطلاع وكل ما من شانه ان يسهم في تكوين شخصياتهم الناضجة التي تسهم في بناء المجتمع وتقدمه ولعل من ابرز التحديات التي تواجهها العملية التدريسية ضعف التحصيل في مختلف المواد الدراسية ومنها مادة التاريخ العربي الاسلامي(*) فضلاً عن ضعف الرغبة في حب الاستطلاع والبحث عما هو ابعد من الكتاب المدرسي(*1) ؛بسبب تركيز عدد كبير من المدرسين على عملية الحفظ والاستظهار الأَصم في معظم المواد الدراسية ومنها مادة التاريخ بالإضافة الى مواصلتهم استعمال تلك الطرائق التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير أن تكون للطلاب أي مساهمة فعلية في المواقف التعليمية(*2).

ويمكن صياغة مشكله البحث: (ما اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي وحب الاستطلاع لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟).

أهمية البحث

يشكل التاريخ المركز الذي تدور حوله مناهج المواد الاجتماعية؛ كونه يختص بدراسة الماضي وجذوره الضاربة في الماضي القريب والبعيد، هذا من جانب، ومن جانب آخر يتتبع قصة الانسان، ونشأته، وعلاقاته، ومشكلاته وتطورها، ويبين ادوار الشعوب وجهودها في الأنشطة المترتبة عليها، والإنسان يهتم بالحاضر بدرجة لا يفوقها الاهتمام بالمستقبل، وهذا يدعو دون شك أو تردد للنظر في الماضي بقصد تلمس إسهاماته في تشكيل الحاضر والبحث في كيفية جعل مستقبل هذا الحاضر متطورا عنه وعن ماضيه(الامين، 2005، ص35)، وتعد مادة التاريخ من المواد الدراسية الأساسية التي يدرس في المراحل الدراسية، إذ إنها سجل حياة الأمم والمرأة التي تعكس بطولاتها وأمجادها، وكتابها الذي دونت به أحداث حياتها وتسلسلها وتعاقبها؛ لذا أصبح علم دراسة حركة الزمن وأحداثه وتطوره، ودراسته من الوسائل المهمة لتنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب من خلال رغبتهم في التعرف على الحوادث التاريخية والربط بين اسبابها ونتائجها.

وترجع أهمية دراسة التاريخ في انه يبحث في الإحداث الماضية ويسجلها ابتداء من تكوين الخليقة حتى وقتنا الراهن (جامل، 2007، ص18) هذا من جهة، ومن جهة اخرى تزداد أهمية دراسة مادة التاريخ لأنها تتحمل قسطا مهما من مسؤولية التعلم بشكل عام، بما لها مكانة بارزة في المناهج الدراسية الاخرى، لما يحمله التاريخ من قيم وأهداف تسهم في تربية النشء وربطهم بتراث

(*) زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة بابل قسمي (الاحصاء – الامتحانات) وتم الاطلاع على نسب النجاح لعدد من السنوات السابقة.

(*1) من خلال استطلاع رأي عدد من مدرسي التاريخ حول دافعية ورغبة طلابهم للاطلاع على الاحداث التاريخية من مصادر غير الكتاب المدرسي.

(*2) قام الباحث بتقديم مجموعة من الأسئلة إلى مجموعة من مدرسي التاريخ في عدد من المدارس المتوسطة والثانوية حول الطرائق والأساليب المستخدمة في تدريسه

مجتمعهم وأمتهم وبتراث الانسانية تحقيقا للجانب الوجداني، اضافة إلى تزويدهم بالجانب المعرفي الذي يشكل جزءا من ثقافته العامة (الطائي، 2008، ص4)، فمن خلال مادة التاريخ يتعرف الطلبة على أخبار الأمم والحضارات وعلى أحداث مضت وانتهت في العصور السابقة(حميدة وآخرون، 2000، ص54)، وتشير ماري ابوت (MaryAbbott,2000) إلى أن الدروس التي يتعلمها الطلاب من طريق مادة التاريخ والتي تكسبهم مهارات حياتية تساعدهم وتشجعهم ليصبحوا أكثر قدرة لفهم العناصر الأساسية لدراسة التاريخ مما يساعد في الوقت نفسه على تعزيز ثقتهم بأنفسهم للاستمرار بتطوير معلوماتهم في هذا المجال (MaryAbbott,2000,p32)، فالتاريخ الذي هو سجل للخبرات البشرية ولنواحي النجاح والفشل التي أدركها الإنسان على مر العصور(Gross, & others 1978,p.70)

ونظراً لأهمية مادة التاريخ، بما تلعبه من دور في اعداد جيل متسلح بالعلم والمعرفة من جهة، وغرس حب الوطن وقيم وعادات المجتمع فيهم من جهة اخرى، فضلاً عن تنمية الاتجاهات والميول والمهارات المختلفة، فهو بذلك يعمل على سقل شخصية المتعلم من جوانبها كافة، لذا يرى الباحث ضرورة الاهتمام بدارسة التأريخ وتدريسه، باستعمال افضل الاستراتيجيات والطرائق بما يؤمن تحقيق الاهداف التي تسعى التربية لتحقيقها. فتدريس التاريخ العربي الاسلامي يبصر الطلاب بأمجاد امتهم وابطالها العظام وتاريخها المشرق بين الامم الاخرى، ومن خلاله يتعرف الناس على بطولات المسلمين، وما حققوه من انتصارات، وفتوحات باهرة، كما يهدف تربويا الى تحقيق العبادة لله تعالى بمفهومها الشامل وذلك لما في التاريخ من العبر والأسوة الحسنة التي يقتدى بها كالأنبياء وآل البيت (عليهم السلام) والعلماء والدعاة الصالحين (المسعودي واللامي، 2014، ص38)، وأكد المؤتمر الذي عقدته الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس (2004) بعنوان (العولمة ومناهج التعليم) أهمية مادة التاريخ في مختلف مراحل التعليم وضرورة الاهتمام بالشكل الذي يقدم به، بحيث يساعد على تأهيل هوية الفرد وليس التوقع في الماضي (الناقة، 2006، ص50)، فإدراك المدرس لأهمية التاريخ ودوره في صنع الاجيال، يجعل تدريس التاريخ مشوقا ومثيرا، باعثا لحب الاستطلاع في نفوس طلابه من اجل تحقيق المعاني والقيم التي يجب أن ينطوي عليها تدريس المادة(الطيطي، 2002ص24).

وفي ضوء ذلك أكد علماء التعليم على استمرارية البحث في ابتكار النظريات والنماذج والاستراتيجيات التعليمية، التي تساعد على تنظيم محتوى المناهج الدراسية والبرامج التعليمية بالشكل الفاعل (شهاب، 2011، ص15)، وعليه لابد من الاستعانة بطرائق واستراتيجيات مختلفة تنمي رغبتهم في فهم ما يقرأون وتتفق مع نموهم العام وحاجاتهم المختلفة ولاسيما إذا علمنا أن ما يؤلف من كتب الطلبة المرحلة المتوسطة يعني أن يختلف لغة وأسلوباً عما يؤلف لغيرهم في المراحل الدراسية الأخرى (دمعة، 1982، ص58)، فاستعمال مدرسي التاريخ للاستراتيجيات الحديثة يسهم في تغيير دور الطالب من متلقي سلبي إلى مشارك ايجابي، يبحث عن المعلومة ومنتج لها حيث ان الطرائق والاستراتيجيات الحديثة تساعد على إثارة الطلاب وشد انتباههم لبناء شخصية منتجة مفكرة وباحثه عن المعلومة بصورة ذاتية (دعمس، 2009، ص21)، ومن النظريات الحديثة التي تؤكد بناء المعرفة النظرية البنائية اذ يؤكد كاننجهام (1991) أحد منظري البنائية إن الهدف من التعليم على وفق النظرية البنائية هو تعليم الطلبة كيفية بناء المعرفة والوصول إليها بأنفسهم بدلاً من اعتمادهم على الآخرين وذلك يتم عندما يواجه الفرد مشكلات حقيقية (Cunningham,1991,p15-31)، إذ يشتق منها استراتيجيات تدريسية عدة وتقوم عليها طرائق تعليمية متنوعة تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها، حيث تهتم هذه النظرية، بكيفية حدوث التعلم داخل عقل المتعلم وما يتم من بنيات عقلية ومعرفية فيه (سلامة، 2003، ص 5-6).

وتعد استراتيجية التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship احدى الاستراتيجيات المبنية على النظرية البنائية، والتي تهدف الى جعل عمليات التعلم واضحة امام الطلاب في اثناء دعم نموهم المعرفي، والوجداني، والاجتماعي، من خلال التسقيل والعمليات الاخرى التي تتبعها، بالإضافة الى اثارة دافعيتهم للتعليم، وقدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة المختلفة، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وزيادة قابليتهم للتعلم(ابو هدرة، 2008، ص136)، وتقوم استراتيجية التلمذة المعرفية على التلمذة التقليدية التي تهدف الى تعلم خطوات اجرائية من اجل تأدية مهمة محددة، ولكنها لا تكتفي بالبحث عن ماذا نفعل وإنما تؤكد كيف تستعمل الاستراتيجيات لتأدية المهمة، وهنا يقوم المعلمون بتزويد الطلبة بالخبرة اللفظية لجعل تفكيرهم واضحاً (Collins, Brown, 1989,

23 –p21)، ويتم ذلك من خلال الارشاد والتوجيه من قبل المدرس او الخبير، وتقديم المساعدة عند حاجة الطلاب اليها (Brill. j.kim, Galloway, 2001, p83)، فهي تشجع المتعلمين على تشكيل افكارهم وتساعدهم على ان يصبحوا واعين ومتفاعلين اثناء اندماجهم بالأنشطة التعليمية، وكذلك تسمح لهم الارتباط بها وبالمعرفة والثقافة المجتمعية(ابو هدرة، 2008، ص138).

ومن بين الاهداف التي تسعى التربية اليها وتسخر مواردها البشرية والمادية للوصول اليها: التحصيل الذي يمثل معياراً للتحقق من التقدم الذي يحرزه الطلاب في مراحلهم الدراسية المختلفة، وبالتالي فهو يمثل مؤشراً ومقياساً للنجاح في الحياة الاجتماعية، ويكاد يتفق معظم علماء التربية ان التحصيل أحد أهم النتاجات التربوية، اذ هو المحك الأساسي الذي نستطيع أن نحكم بنتائجه على الطالب والعملية التدريسية بالنجاح أو الفشل من خلال تحقق الاهداف التربوية او عدمه (السلخي، 2013، ص25)، كما ان المدرس يستطيع من خلاله اصدار احكام موضوعية عن مدى نجاح طرائق التدريس التي استعملها لتنظيم وتوجيه العملية التعليمية– التعلمية، فضلاً عن تحديد الجوانب الإيجابية في اداء الطالب، فيعمل المدرس على تعزيزها وتشخيص جوانب الضعف لدى الطلاب ويعمل على معالجتها(ابو جادو، 2012، ص41).

ان الافراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة دائما، ويستمتعون بتعلم الاشياء، ويشعرون بالرضا عند تطوير كفاياتهم الذاتية، ومن احدى المهمات الاساسية للمدرس الناجح هو تربية حب الاستطلاع لدى طلابه باستعمال مثيرات جديدة واساليب تستثير لديهم هذا الدافع(غباري وابو شعيرة، 2010، ص278).

ان اثارة حب الاستطلاع لدى المتعلم يتطلب صياغة الموقف التعليمي بشكل يتحدى قدرات المتعلم المعرفية، على ان لا يصل به الى درجة الاحباط الذي قد يؤدي الى فقدانه الميل للتعلم، لذلك يجب تدخل المدرس بشكل غير مباشر (تلميحي) لتوجيه نشاط المتعلم بالشكل الصحيح (سركز وناجي، 1996، ص74).

ويرى الباحث ان لدافع حب الاستطلاع اثرا في سقل شخصية الطالب، وجعلها مرموقة، فمن خلال البحث والاستقصاء عن كل ما هو جديد واكتساب المعلومات المتراكمة، يستطيع تكوين الخبرات الجديدة، اذ ان المعرفة بطبيعتها تراكمية، وذلك يساعد على التفتح الذهني من خلال تقصي الحقائق، ومتابعة التطورات العلمية المختلفة، وبالتالي تحقيق اهداف التربية وغاياتها بخلق جيل متسلح بالعلم والمعرفة، وعليه اصبح احدى المهمات التي تسعى اليها التربية من خلال برامجها واستراتيجياتها، وطرائقها، واساليبها المختلفة، وتطبيق تلك الاستراتيجيات ميدانياً في المراحل الدراسية المختلفة.

ثالثا: هدفا البحث: يهدف البحث الحالي التعرف على:

1–اثر استعمال استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

2– اثر استعمال استراتيجية التلمذة المعرفية في حب الاستطلاع التاريخي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وذلك من خلال التحقق من فرضيات البحث المتمثلة:

رابعا: فرضيات البحث:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون على وفق استراتيجية (التلمذة المعرفية) وبين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي المعد لهذا الغرض.

2– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات حب الاستطلاع لدى الطلاب الذين يدرسون على وفق استراتيجية (التلمذة المعرفية) وبين متوسط درجات حب الاستطلاع لدى الطلاب الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في المقياس المعد لهذا الغرض.

خامسا: حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

1-**الحد البشري:** طلاب الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل.

2-**الحد المعرفي:** كتاب التاريخ العربي الإسلامي، المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي(2015-2016) ط25 1437هـ/2015م تأليف لجنة في وزارة التربية.

3- **الحد الزماني:** العام الدراسي(2015- 2016).

4- **الحد المكاني:** مركز محافظة بابل.

سادسا: تحديد المصطلحات (Definition of Terns)

*** الأثر (The Effect): لغة عرفه:**

الفيروز ابادي (2001) "الأَثَرُ، محرَّكة: بقيةُ الشيءِ، جمعه: آثارٌ وأُثورٌ"(الفيروز ابادي، 2001، ص321)

اصطلاحاً: عرفه **(ابراهيم، 2009)** "قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية "(ابراهيم، 2009: 30).

يعرف الباحث الأثر إجرائيا: بأنه مقدار التغير الذي يحدثه التدريس باستراتيجية (التلمذة المعرفية) في التحصيل وحب الاستطلاع لدى طلاب المجموعة التجريبية في الصف الثاني المتوسط في الحقائق والمعلومات والاحداث والمعارك التأريخية.

الإستراتيجية (Strategic): عرفها كل من:

1- قطامي وآخرون (2008) "بأنها أداء المدرس في أثناء التدريس، مثل تحديد المادة وأسلوب تقديمها والزمن اللازم لعرضها" (قطامي وآخرون، 2008، ص254).

2- الحريري (2011)"هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل ألبها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها" (الحريري، 2011، ص291).

ويعرفها الباحث إجرائياً: أنها مجموعة من الإجراءات، والأساليب والأنشطة، والمهارات الفنية والعلمية، التي يخططها الباحث ويقوم بها لتوظيف واستثمار الامكانات المادية والبشرية لمساعدة طلاب الصف الثاني المتوسط(المجموعة التجريبية) من عينة البحث، من أجل تحقيق اهداف الدرس والوصول الى افضل النتائج المراد تحقيقها.

استراتيجية التلمذة المعرفية (Cognitive apprenticeship): عرفها كل من:

عبد الله (2004) "استراتيجية تدريسية يعمل خلالها الطلاب في فرق عمل لإنجاز مهام حقيقية محدد ويتفاعلون في انشطة موجهة نحو تحقيق اهداف معينة، ويستخدم المدرس فيها النموذجة، والتدريب، والسقالات لمساعدة الطلاب على اكتساب بعض المهارات(عبدالله، 2004، ص127).

2- ياركندي (2010) "استراتيجية تربوية في صميم التعلم الواقعي، تدعم التعلم عن طريق تمكين المتعلم من اكتساب تطوير واستخدام ادوات معرفية في مجال انشطة حقيقية وتتاح له الفرصة في بناء المعرفة عوضا عن استقبالها من خلال التدريس ويكون فيها المتعلم هو محور عملية التعلم، بينما يلعب المعلم دور الميسر والمشرف على عملية التعلم"**(ياركندي، 2010، ص156).**

التعريف الاجرائي يعرفها الباحث إجرائياً: مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تعتمد على النقاش, والحوار, والمناظرة حول موضوع معين، ويتم من خلاله تبادل الأفكار والمعلومات ووجهات النظر بين الطلاب والمعلم للوصول إلى هدف وإتقان موضوعات التاريخ العربي الاسلامي.

التحصيل: (Achievement) لغة عرفه (ابن منظور)"حصل الحاصِلَ من كُلِّ شيء إما بقيَ وثَبُتَ وذهب ما سُواهُ، يكون من الحِسابِ والاعمال وَنَحوَها حَصَلَ الشيءُ ما بقي يحصُلُ حُصُولاً والتحصيل، تمييز ما يحصُلُ، والاسمُ الحصيلَةُ والحَصائِلُ: البقايا، وحاصِلُ الشَيء): وَمَحصُولهُ بقّيتُهُ".(ابن منظور، 2005، ج6، ص260)

اصطلاحاً عرفه كل من:

1- أبو جادو (2012) "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الانجاز" (أبو جادو، 2012، ص411).

2- ملحم (2015) "إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك " (ملحم، 2015، ص47).

يعرف الباحث التحصيل إجرائياً:

محصلة ما يتعلمه طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) من معلومات وقيم ومفاهيم واحداث ومبادئ، مقاساً بالدرجات النهائية التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي البعدي المُعد لهذا الغرض والمطبقة نهاية مدة التجربة.

حب الاستطلاعCuriosity : عرفه كل من

1- الديب (1977) "رغبة الفرد معرفة كل شيء عن الظواهر التي يلاحظها ولا يقنع بالردود الغامضة عن اسئلته، فضلا عن ذلك يتميز بالشغف بمعرفة بيئته" (الديب، 1977، 124).

التعريف الاجرائي: يعرفه الباحث اجرائياً بانه اهتمام الطالب بالتعرف على المعلومات والحقائق والمفاهيم التاريخية ورغبته في تقصي المعلومات عنها وتفسيرها فضلا عن مشاركته الفعلية في انشطة علمية متنوعة ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالب في مقياس حب الاستطلاع المعد لهذه الدراسة.

التاريخ History عرفه كل من

1- ابن خلدون (1971) "العمران البشري والاجتماع الإنساني وبيان ما يلحقه من العوارض والأحوال" (ابن خلدون,1971، ص251).

2- (همشري، 2003)" ذاكرة الشعوب الذي ينقل ثقافات الأمم وحضاراتها من جيل إلى جيل آخر، ويقوم بتسجيل الجهود الفكرية للإنسان عبر العصور المختلفة" (همشري، 2003، ص190).

أما التعريف الإجرائي للتاريخ فانه "المادة التاريخية التي تضمنها كتاب التاريخ لعربي الإسلامي الذي يدرسه طلاب الصف الثاني المتوسط في العراق المقرر من لدن وزارة التربية للعام الدراسي(2015-2016)م.

الصف الثاني المتوسط

"هو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، في العراق، التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية، وقبل المرحلة الاعدادية" (وزارة التربية، 2010، ص18)

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة

استراتيجية التلمذة المعرفية Cognitive apprenticeship:

تعد التلمذة المعرفية استراتيجية تربوية، تعليمية، تعلمية تبنى على فلسفة النظرية البنائية، وهي تقدم خطوات عملية لتطبيق النظرية المعرفية الواقعية، وتجعل من المتعلم نشطاً، متفاعلاً، اجتماعياً، تحت اشراف المدرس الي يؤدي دور الموجه والمرشد؛ لاختصار وقت وجهد التعلم، وقد عُرِفت تعريفات عديدة منها:

عرفها (Collins, Brown & Duguid 1989) بأنها: "استراتيجية تربوية تتناول لبّ التعلّم الحقيقي تدعم التعلم في مجال تمكين الطلاب من اكتساب وتطوير واستعمال أدوات معرفية في مجال نشاط حقيقي، فهي تحاول وضع الطالب في ممارسات حقيقية عن طريق النشاط والتفاعل الاجتماعي (Collins, Brown & Duguid, 1989, p73)، وعرفها (Liu ,2005) بأنها "استراتيجية تعليمية تساعد الطلاب على حل المشكلات عن طريق النمذجة، وكيفية تعامل المدرس مع الموقف في مكان العمل، مما قد يكسبهم ذلك القدرة على التعامل مع المواقف المشابهة من خلال الاستعانة بخبراتهم الناتجة من عمليات ملاحظة المدرس او الخبير

(Liu,2005,p137)، بينما عرفتها (ربيع وزينب، 2010) بأنها "إحدى الاستراتيجيات التي تقوم على التعلم البنائي، تبنى على مهام حقيقية للمتعلمين في سياق اجتماعي، إذ يتم توجيه الطالب من قبل المدرس أو من شركاء التعلم، عن طريق التفاعل فيما بينهم؛ وبمساعدة المدرس الذي يوجههم، ويقدم لهم النصح والتلميحات لحل المشكلات التعليمية التي تواجههم (ربيع وزينب، 2010، ص62)، كما عرفتها (أحمد, 2014) بانّها: "استراتيجية تعتمد الممارسة والأداء، وتعتمد ايضاً على فكرة المحاكاة نفسها، ويتم عن طريقها تعلّم الطلاب بالمساعدة والإرشاد، والتوجيه من قبل المدرس (أحمد,2014,ص6)، وتأسيساً على ما سبق يرى الباحث إنَّ استراتيجية التلمذة المعرفية هي استراتيجية تعليمية- تعلمية تستند الى فلسفة التعلم البنائي، يكون فيها الطلاب محوراً للعملية التعليمية- التعلمية، يتعلمون عن طريق قيامهم بمهام حقيقية بالتعاون والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم، والقيام بأنشطة جماعية وفردية؛ لتحقيق اهداف التعلم المنشودة، بأشراف المدرس، وارشاده، وتوجيهه.

3-الأسس التي تستند عليها استراتيجية التلمذة المعرفية:

تستند استراتيجية التلمذة المعرفية على عدد من الاسس يمكن تلخيصها بالآتي:

1- الوعي بالعمليات المعرفية والانشطة الذهنية للطلاب قبل بدء العملية التعليمية.
2- التأكيد على اشتراك الطلاب بشكل فعال في الموقف التعليمي.
3- اثارة المشكلات التعليمية التي يعمل الطلاب على ايجاد الحلول لها.
4- اثارة تفكير الطلاب عن طريق قيامهم بمهام حقيقية وانشطة متنوعة في التعلم.
5- التأكيد على المعلومات والخبرات السابقة للطلاب.
6- العمل بشكل تعاوني ضمن مجموعات في سياق تفاعلي اجتماعي.
7- توزيع الادوار بين المدرس والطلاب، والطلاب فيما بينهم.
8- البحث عن مصادر تعلم مختلفة، بتوجيه، وارشاد من قبل المدرس.
9- الاعتماد على النمذجة، والتسقيل، والمساعدة والدعم من قبل المدرس.
10- تقويم عملية التعلم والتحقق من تحقيق الاهداف المنشودة. (البيطار، 2014، ص186)

4-خصائص التلمذة المعرفية

هناك ثلاث خصائص تتميز بها التلمذة المعرفية وهي:

1- التعلم في هذه الاستراتيجية ضمن مهمات حقيقية ممثلة للأهداف المراد تحقيقها.
2- يتم تنفيذ المهمات التعليمية ضمن مجتمع تعلمي تعاوني.
3- المهمات التي يُكلف بها الطلاب محفزة لهم؛ لقيمتها المرتبطة بالعالم الواقعي.

(Brill.J.Kim, Galloway, 2001, p32)

5-أبعاد التعلم للتلمذة المعرفية

قدم كولينز ورفاقه (Collins et al,1989&1991) أطاراً لبيئة تعلم مثالية للتلمذة المعرفية، لها ابعاد واسعة، او لبنات بنائية وكما يلي:

1-**المحتوى Content**: تركز المدارس عادة على المفاهيم، والحقائق، وإجراءات موضوع الدرس، ويحتاج الطالب الى ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات للمعرفة للعمل بفعالية في موقف تعليمي وهي:

أ-استراتيجيات حل المشكلات التي يتعلم منها الخبراء الخبرة.

ب-استراتيجيات ادارة المعرفة: تشمل صياغة الأهداف، التخطيط، التقويم، المراجعة.

ج-استراتيجيات التعلم: وهي كيف يتعلم، بما في ذلك استكشاف مجالات جديدة للحصول على المزيد من المعرفة في موضوع ما، واعادة تكوين المعرفة التي يمتلكها.

2-**طرائق التدريس Methods** : ينبغي أنْ تمنح طرائق التدريس للطلاب فرصة الملاحظة والمشاركة واساليب متنوعة تشجعهم على حب الاستطلاع، والاستكشاف، والاستقلالية بشكل منظم، عن طريق التدريب الذي يقوم به المدرس، وتقديم التلميحات، وتقديم الدعم للطلاب (التسقيل) في اثناء التعلم للمهمات الموكلة اليهم.

3-**تسلسل التدريس Sequencing**: وتعني تنظيم التعلم على وفق مراحل، بحيث يبني المتعلم المهارات المتعددة اللازمة للتعلم، ويكتشف الظروف التي تنطبق عليها، وهذا يتطلب سلسلة من المهام والمواقف اللازمة لحل المشكلات التعليمية، والتدرج في التعلم ليتعرف الطلاب على مجالات التعلم بشكل عام قبل الدخول في التفاصيل.

4-**مجتمع التدريس Sociologyof teaching**: ينبغي لبيئة التعلم وفق استراتيجية التلمذة المعرفية، تجسيد مواقف التعلم الحقيقية، اذ يتعلم الطلاب متى؟، وأين؟، وكيف؟ تطبق المعرفة في مواقف جديدة، ولهذا تدعوا هذه الاستراتيجية الطلاب للعمل معاً لحل المشكلات، وانجاز المهمات(ياركندي، 2010، ص146-147).

6-مراحل التلمذة المعرفية: تشير الأدبيات والمصادر الى ان هناك خطوات ومراحل لاستراتيجية التلمذة المعرفية، تتقدم وتتأخر حسب وجهة نظر المدرس تتمثل بالآتي:

1-النمذجة Modeling: وهي المرحلة الأولى للاستراتيجية، وفيها يبدأ المدرس بعرض العمليات والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ المهمات التعليمية، واسباب استعمالها وعمليات التفكير المتضمنة في الاداء المثالي، بوساطة التفكير بصوت عالٍ (Loud Thiking)، اذ يسمح التفكير صوت عالٍ للطلاب ببناء نموذج مفاهيمي، واكتساب مجموعة كاملة من المهارات المعرفية بالملاحظة، لأداء المهارة بشكلها الصحيح، ويعمل المدرس، أو الطلاب المؤهلون كنماذج للمعرفة(Coilins,1991,p38)، و وقد أكد كولنز أهمية النمذجة؛ لأنَّ معظم مهمات حل المشكلة في الاطار العملي للتلمذة المعرفية يتم تقديمها عقلياً؛ لذا يلزم تقديم توضيح مفصل لقرارات حل المشكلة، والأسباب وراء اتخاذها(أبو هدرة، 2008، ص1638)، ومن العوامل المهمة في نجاح التلمذة اعطاء الطلاب انموذجاً مفاهيماً في اثناء تعليم المهارات؛ لأن الانموذج يزود المتعلمين بالمنظّم المتقدّم في محاولاتهم الاولية لتنفيذ مهارة معقدة وبالتالي يسمح لهم بالتركيز على التنفيذ (Farnham,1990,p77).

2-التسقيل: Scaffolding في هذه المرحلة يبدأ المدرس، أو الطالب المؤهل، بتقديم المساعدة التي يحتاجها الطلاب بشكل وقتي، ويتم تقليل مستوى المساعدة وفقاً لمستوى التقدم، بقصد اكسابهم بعض القدرات، والمهارات التي تمكنهم، وتؤهلهم لمواصلة بقية تعلمهم بشكل تعاوني، أو فردي حسب ما يقتضي الموقف التعليمي(Coillins,1991,p38)، ويشير(ابو هدرة 2008) الى أنَّ التسقيل يزود المتعلمين بالدعم ذي المستوى الملائم، والوقت المناسب، ويكون هذا الدعم بشكل مباشر من قبل المدرس، أو على شكل مقترحات وتوجيهات، وعندما يتمكن الطلاب من العمل بمفردهم، فأن الدعم يخفف، أو يقوم المدرس بإعطاء الطلاب مهمات اكثر صعوبة، وأن يقدم لهم الدعم في اثناء عملهم في مواقف حقيقية(أبو هدرة، 2008، ص138)

3-التأمل: Reflection وهنا يعطى للطلاب الفرصة لمراجعة جهودهم المبذولة لإكمال المهمة التعليمية، وتحليل أدائهم بمقارنته بأداء النموذج سواء المدرس، أو الطالب المؤهل لهذا الدور، وفي نهاية المطاف هو وقت الطالب؛ لتحليل ما تعلمه، وكيف يمكن تحسينه(ياركندي، 2010، ص148) (ابوهدرة، 2008، ص138)، ويشجع المدرس طلابه على القيام بهذه الخطوة، ومقارنة كفائتهم بكفاءة المدرس، ورؤية كيف تحسين عملهم((Brill,et al,2001,p15).

4- التوضيح والتلفظ أو التعبير Articulation: ويتمثل في الطريقة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على معرفتهم بالعملية المعرفية والتلفظ بها، وطريقة تفكيرهم، في حل المشكلات التعليمية، ويقدمون اسباب ومبررات اتخاذهم القرارات حول الاستراتيجيات التي يستعملونها بالتشارك في وجهات النظر والتعاون، ويعبرون بوضوح عن نتائج تعلمهم، ومعارفهم، وابعاد عملية حل المشاكل التي

تواجههم؛ وبذلك يستطيعون تعميم، وتطبيق ما تعلموه وفهموه في مواقف جديدة، ويتم التعبير عن ذلك بطرائق متعددة، كالتوضيح، والعرض، والمناقشة، وكتابة التقارير، وتقديم النتائج، والدفاع عن الأفكار التي اكتسبوها في بيئة التعلم، وتعبير الطالب عما تعلمه، يجعل التعلم واضحاً لدى اعضاء الجماعة في جو اجتماعي– تفاعلي؛ لتنقية الفهم وتعميقه، وتتاح الفرصة لنسج التعبير في خبرة التعلم. (ربيع وزينب، 2010، ص73) (ياركندي، 2010، ص148) (البيطار، 2014، ص189).

5-**التدريب Coaching**: ويتضمن ملاحظة الطلاب في أثناء التدريب ومحاولاتهم لإكمال المهمات المكلفين بها، وتقديم التلميحات، والمساعدات، والتغذية الراجعة، والعبارات التذكيرية حين الحاجة، والمهام الجديدة التي تهدف الى جعل ادائهم قريب من اداء المدرس، أو الخبير، ويساعد التدريب على لفت انتباه الطلاب الى جوانب سابقة من المهمات التعليمية، قد يكونوا غفلوا عنها، أو لم يلتفتوا اليها، ويقوم المدرس في هذه المرحلة بتدريب الطلاب على كيفية التعامل مع المواد والادوات، ويراقب مجاميعهم وهم يؤدون، تحت اشرافه ويحثهم تسجيل الملاحظات، ويساعدهم على اداء عملهم التعاوني بالشكل المطلوب، مع ترك مساحة لهم بالاستكشاف(ربيع وزينب، 2010، ص73)(السعدي، 2015، ص53)

6-**الاستكشاف Exploration**: وهي الخطوة الاخيرة التي يستكشف فيها الطالب الصيغ النهائية للقوانين بشكلها النهائي، ففي هذه المرحلة يتم تشجيع الطلاب على قيامهم باكتشاف عمليات حل المشكلات، والبحث والتقصي، كما يشمل تحديد اهدافهم، والحصول على المعرفة بأنفسهم لتحقيقها، ويكون تقديم المساعدة من المدرس بشكل محدود، ويكتشف المتعلم المعلومات بنفسه مما يجعله متحكماً في عملية التعلم (Enkenberg,2001,p503) (ربيع وزينب، 2010، ص74).

وقد اعتمد الباحث المراحل السابقة في تطبيق استراتيجية التلمذة المعرفية، بدءاً بالنمذجة التي تم فيها تهيئة الاطار العام للموضوع، وتوضيح عمليات التفكير للأداء المثالي، والتسقيل التي يتم فيها تقديم المساعدة الوقتية عن طريق الاجابة على الاسئلة عند الضرورة، ثم اعطاء فرصة للطلاب بمراجعة جهودهم في مرحلة التأمل، اما مرحلة التوضيح والتلفظ والتعبير فيقوم الطلاب بالبرهنة على معرفتهم بالعمليات المعرفية ويتلفظون بها بشكل واضح، وفي مرحلة التدريب يتم التركيز على انجاز المهمات من قبل الطلاب تحت اشراف المدرس (الباحث)؛ لملاحظة وتقييم ادائهم، مع ترك مساحة من الحرية لهم في الاجابة شرط ن لا يبتعدوا عن المهمة المطلوبة بشكل كبير، وفي المرحلة الاخيرة وهي الاستكشاف يقوم المدرس (الباحث) بتشجيع الطلاب للقيام بعمليات البحث والتقصي، وايجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم والشكل (5) يمثل مراحل الاستراتيجية.

شكل (1)
مراحل التلمذة المعرفية
من عمل الباحث

تتميز استراتيجية التلمذة المعرفية بعدد من المميزات نلخص ابرزها بما يأتي:

1-تعطي الفرصة للطلاب للملاحظة والمشاركة والابتكار بشكل تعاوني.

2-تشجع الطلاب على التفكير النشاط، والتقويم الحقيقي في بيئة واقعية.

3-تساعد الطلاب على الاحتفاظ بمعرفتهم بشكل افضل(Brill,etal,2001,p05).

4- تعمل على زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.

5-تزيد الثقة بالنفس وتنقل الطالب الى التعلم الواقعي الحقيقي.

6-تحفز الدافعية لدى المتعلم وتنمي الابداع والابتكار لديه.

7-تشجع حب الاستطلاع والبحث. (احمد, 2014,ص9)

8- تسهم في توليد قوة دفع وحماس لدى المتعلمين، وتحفز الرغبة وتزيد الثقة لديهم.

9- تزيد من معارف المتعلم وتصقل مهارته خارج إطار التعلم من الكتب المدرسية.

10- تساعد على إقامة علاقة صداقة متينة ومثمرة بين المتعلم وبين ذوي الخبرة والاختصاص.

(Maybin, Mercer &Stierer, 1992: 4)

الادوار التي يؤديها المدرس والطالب في استراتيجية التلمذة المعرفية: يؤديها المدرس، والطالب ادواراً ضمن هذه الاستراتيجية تختلف عن بعضها البعض ويمكن تلخيص تلك الادوار بما يلي:

1-دور المدرس: يؤدي المدرس دوراً مهما في التلمذة المعرفية، اذ يمثل النموذج الذي يقتدي به الطلاب في عملية التعلم، وخاصة في مرحلة النمذجة، فيقوم بعرض العمليات والاستراتيجيات اللازمة لإكمال المهمات التعليمية، ويؤدي دور المرشد والموجه، والناصح الذي يقدم الدعم والارشاد بشكل مؤقت للطلاب، في مرحلة التسقيل، والتدريب، ويساعد الطلاب ويرشدهم الى مصادر التعلم المختلفة في مرحلة الاستكشاف، وقبل يقوم بتنظيم الطلاب في مجموعات تعاونية، ويهيئ جواً اجتماعياً تفاعلياً للتعلم، كما انه يشجع الطلاب على حب الاستطلاع والبحث والتقصي.

2-دور الطالب: يكون الطالب محوراً لعملية التعلم، ويؤدي دوراً مهماً في الوصول الى أهداف التعلم، عن طريق المشاركة والتفاعل الاجتماعي مع المدرس، أو مع زملاءه، وقد يقوم بدور الخبير؛ اذا كان مهيئ لذلك، ويقوم بشرح ومناقشة معرفته في مرحلة التعبير والتلفظ، كما انه يتوصل الى الفهم بنفسه عن طريق الملاحظة، والتدريب، والبحث والتقصي عن المعلومات من مصادر التعلم المختلفة لتحقيق اهداف التعلم المنشودة.

رابعاً) التحصيل Achievement

للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية وحياة اسرته ومجتمعه؛ لذلك يولي المتخصصون في ميدان التربية وعلم النفس اهتماماً كبيرا به، وينتج التحصيل عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لعلوم ومعارف ومهارات مختلفة تدل على نشاط الطالب العقلي، والمعرفي، والمهارى، فهو يعني ان يحقق الطالب لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم والمعرفة، ومن ثم يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها، مع الاستمرار بالحصول على المعرفة؛ لذا فان التحصيل يتعلق بدراسته أو تعلمه العلوم والمواد الدراسية المختلفة، ويحسب عن طريق درجة الامتحان الذي يؤديه عندما يطلب منه ذلك وفقاً لتصميم وتخطيط المؤسسة التعليمية، وبذلك يحسب مستوى التحصيل الدراسي Achievement Level الذي يحدد انتقال الطالب للمرحلة القادمة من عدمه(الجلالي، 2011، ص21)، كما يعد التحصيل الطريق الوحيد؛ لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي الدور الاجتماعي الذي سيقوم به والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته وشعورة بالنجاح ومستوى طموحه(الحموي، 2010، ص176).

أهمية التحصيل الدراسي

1- يعد المعيار الوحيد الذي يقاس بموجبه تقدم المتعلم، ويساعد المدرس على مدى تحقيق المناهج الدراسية للأغراض التربوية (الجلالي، 2011، ص21-22).

2- أهميته التربوية التي تكمن في تكيف المتعلم مع الحياة اليومية ومواجهة مشكلاتها، واتخاذ القرارات الانية والمستقبلية (حمدان، 1996، ص50).

3- يمثل أهمية خاصة في تقويم الأداء وخاصة الأداء الذي يرتبط بالنشاط العقلي

4- احد عوامل التكوين العقلي للفرد، ومن المفاهيم الأساسية في التنظيم العقلي له.

5- ويعد التحصيل الدراسي ركناً أساسياً في العملية التعليمية؛ لأهميته في تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة، التي ينتظر منها ان تنعكس ايجابياً على المتعلم والعملية التربوية (الخالدي ب، 2008، ص89).

العوامل التي تؤدي الى تحسين تحصيل المتعلم:

يشير (قطامي 2009) الى أنَّ هناك عدد من الامور التي يجب مراعاتها لتحسين التحصيل تتمثل بالاهتمام بالدوافع من اجل التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والتأكيد على أهمية النشاط الذاتي لهم، فضلاً عن الاهتمام بالجانب العملي، مع التأكيد على دور المدرس في الارشاد والتوجيه، والأخذ بمبدأ الثواب والعقاب (قطامي، 2009، ص67).

ويرى الباحث إن هناك عوامل يمكن ان تساعد في رفع مستوى التحصيل يمكن ان تتمثل، بالتخطيط الاستراتيجي الجيد للمؤسسات التربوية، وتحديد الاهداف الاجرائية المطلوبة واعلام الطلاب بها قبل البدء بالتدريس، ومشاركته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه في الوصول لتحقيق أهدف التعلم، فضلاً عن اثارة دافعية الطالب للتعلم وحب الاستطلاع، باستعمال استراتيجيات وطرائق واساليب تدريسية تشجع على ذلك، وعلى هذا الاساس اختار الباحث تجريب استراتيجية التلمذة المعرفية.

ثالثاً) حب الاستطلاع

الانسان بطبيعته محب للاستطلاع, والفضول العلمي، والاستزادة من المعارف المتاحة، ويسعى نحو الخبرات الجديدة, ويستمتع بتعلم كل جديد, كما انه يشعر بالرضى عندما يقوم بحل مشكلة أو تطوير مهارات ما؛ وذلك عن طريق تنظيم سلوك حب الاستطلاع لديه الذي يشكل قاعدة اساسية للتعلم والابداع والصحة النفسية, إذ إنَّ احدى المهمات الرئيسة في التعلم هي: كيفية رعاية حب الاستطلاع, وتوظيفه لتحقيق التعلم المنشود(توق وعبد الرحمن,1984، ص151)، وقد اشار علماء النفس والتربية، الى إنَّ هناك الكثير من الطرائق والاساليب التي يُمكن اتباعها، لإثارة هذا الدافع لدى الطلاب، بتوفير الظروف التي تساعد على اثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم، وحصر انتباههم حول النشاطات الاستطلاعية، عن طريق رد الفعل الايجابي نحو العناصر الجديدة، أو الغريبة وغير المألوفة الموجودة في البيئة، كأن يكتشفها ويبحث عن معلومات حولها(الآلوسي، 1998، ص73)، ويرى اوزوبل osbel حاجة الاستطلاع لها خصائص دافعية اجتماعية, كما انها غير محددة في محتواها, وتحقق قوتها في التعبير وتتحدد في الاتجاه مع نمو الطالب نتيجة للممارسة التعليمية(الازيرجاوي,1991، ص63).

2-مميزات حب الاستطلاع

يتميز حب الاستطلاع بعدد من المميزات نلخص بعضاً منها كالآتي:

1- يزيد من انتباه المتعلم، ومن ثم إعطاء الاستجابة المناسبة للمثير.

2- يشجع الطلاب على التنقيب والاستقصاء، والقراءة وهي مقدمات البحث العلمي.

3- يساعد على تنمية المرونة، والتفتح العقلي والبحث عن الاشياء الجديدة.

4- يؤدي الى خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة الدافع عن طريق البحث الهادف.

5- يساعد على التكيف مع المواقف المتغيرة المختلفة في البيئة واعادة ترتيبه (الدسوقي، 2006، ص329-330).

6- الطلاب الذين يتميزون بحب الاستطلاع يستخدمون أكثر من حاسة.

7- يعد عاملاً مؤثراً بالنسبة لتعليم المتعلمين، وحافزاً لهم للبحث عن المجهول. (زيتون، 1988، ص77).

دور المدرس في غرس حب الاستطلاع لدى المتعلمين

من الوظائف الأساسية للتعليم، كيفية رعاية حب الاستطلاع واستثارته، لتحقيق تعلّم على مستوى عال من التقدم لدى الطلاب، ويؤدي المدرس دوراً كبيراً في إظهار وتشجيع حب الاستطلاع، لدى الطلاب؛ وذلك باتباع طرائق تدريسية تثير حب الاستطلاع لديهم عن طريق الأنشطة، والمشروعات العلمية، والندوات والمناقشات، وهناك اساليب يسترشد بها المدرس لغرس حب الاستطلاع لدى الطلاب منها:

1-اعتماد المناقشة أو الملاحظة لمعرفة اتجاهات الطلاب، وتحديد الجوانب التي يجب تنميتها أو تطويرها.

2-اعتماد خبرات تعليمية متنوعة منها القصص المتعلقة بالعلماء.

3-اختيار أساليب تدريسية حديثة والعناية بالأنشطة العلمية والعملية. (عبد السلام، 2001، ص65- 67)

*** دراسات السابقة**

أفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة من حيث اختيار المنهج الملائم في البحث وخطوات إجراءه والوسائل الإحصائية المناسبة للبحث والاطلاع على النتائج وطبيعة تفسيرها والدراسات هي:

1- دراسة (أبو هدرة، 2008)

أجريت هذه الدراسة في الاردن, واستهدفت التعرف إلى اثر أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة المرحلة الأساسية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لديهم، وقد اشتملت عينة الدراسة على (141) طالباً وطالبة تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين، تجريبية وعدد أفرادها (71) طالباً وطالبة تمّ تدريسهم باستراتيجية التلمذة المعرفية، ضابطة، وعدد أفرادها (70) طالباً وطالبة، تمّ تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، استمرت الدراسة (18) أسبوعاً، وشارك في تنفيذ الدراسة معلم لشعبتي الذكور(التجريبية والضابطة)، ومعلمة لشعبتي الإناث (التجريبية والضابطة), استعملت الباحثة أداتي قياس، مقياس التفكير الإبداعي، ومقياس القدرة على حل المشكلات، أعدت اختباراً بعدياً، وعالجت بياناتها إحصائياً باستعمال تحليل التباين (Anova)، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة التي توصلت في نتائجها إلى تفوق الذكور على الإناث في اكتساب القدرة على حل المشكلات لدى تدريسهم بأسلوب التلمذة المعرفية (أبو هدرة، 2008، ي-ك).

2-دراسة (ياركندي 2010)

اجريت هذه الدراسة في جامعة أم القرى واستهدفت التعرف الى أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة في المستويين المعرفي والأدائي، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، واختارت عينة من (75) طالبة تم توزيعهنَّ بشكل عشوائي الى مجموعتين بواقع (36) طالبة في المجوعة التجريبية تم تطبيق البرنامج المقترح عليها، و(34) طالبة في المجموعة الضابطة، استعملت الباحثة اداتين للقياس، اختبار معرفي لقياس المستوى المعرفي، وبطاقة تقويمية لقياس المستوى الادائي، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (ياركندي، 2010، ص139).

1-دراسة (ذوقان2012)

أجريت هذه الدراسة في فلسطين، واستهدفت التعرف على أثر استخدام أسلوب التلمذة المعرفية في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي وتنمية التفكير العلمي لديهم، استعملت الباحثة المنهج التجريبي، واستعملت تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تكونت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة من مدرستين اختيرتا بطريقة قصدية، قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، بواقع(41) طالبا، و(36) طالبة للمجموعة التجريبية تم تدريسهم بأسلوب التلمذة

المعرفية، و(35) طالباً و(37) طالبة للمجموعة الضابطة، دُرسوا بالطريقة الاعتيادية، أعدت الباحثة دليلاً للمعلم، استعملت اداتين للقياس، اختباراً تحصيلياً، ومقياساً للتفكير العلمي، درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث، عالجت بياناتها إحصائياً باستعمال تحليل التباين المصاحب (ANOVA), وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق اسلوب التلمذة المعرفية في التحصيل ومستوى التفكير العلمي(ذوقان,2012، ي– ك).

4– دراسة (السعدي 2015)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت معرفة اثر استراتيجيتي PDEODE والتلمذة المعرفية في تحصيل مادة فسلجه الحيوان الع والمهارات العقلية عند طلبة قسم علوم الحياة، اتبع الباحث المنهج التجريبي، بلغ عدد عينة الدراسة (55) طالباً وطالبةً موزعين عشوائيا على ثلاث مجموعات، بواقع (19) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية الأولى، درسوا باستراتيجية PDEODE، و(19) طالباً وطالبةً درسوا باستراتيجية التلمذة المعرفية، و(17) طالباً وطالبةً في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتيادية، كوفئ بين طلاب المجموعتين بمتغيرات (اختبار المهارات العقلية، اختبار الذكاء، المعلومات السابقة) استمرت التجربة (18) اسبوعاً، أعد الباحث أداتين للقياس, أحداهما اختبار التحصيل, والأخرى اختبار المهارات العقلية، عالج الباحث بيانته احصائيا باستعمال تحليل التباين الاحادي، وأسفرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على الضابطة(السعدي، 2015، د–هـ).

5– دراسة (جحيجح 2015)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت معرفة اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الاعدادي، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، بلغ عدد عينة الدراسة (50) طالبةً موزعين عشوائيا على مجموعتين، بواقع (25) طالبةً لكل من المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التلمذة المعرفة والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، درست المجموعتين بنفسها، كافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين بمتغيرات (العمر الزمني، درجة العام السابق، تحصيل الوالدين اختبار الذكاء)، استمرت التجربة فصل دراسي واحد (12) اسبوعاً، أعدت الباحثة أداة للقياس, هو اختبار التحصيل، عالجت الباحثة بيانتها احصائيا باستعمال الاختبار التائي (t–test) التباين الاحادي وأسفرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة(جحيجح، 2015، د–ر).

موازنة بين الدراسات السابقة مع البحث الحالي

1–منهج الدراسة

اعتمدت الدراسات جميعها المنهج التجريبي، وذلك يتفق مع البحث الحالي، ويعد هذا المنهج حسب رأي الباحث هو المناسب لمعرفة اثر المتغير المستقل في المتغيرات التابعة كما إن الدراسات والبحوث التي تعتمد عمليات اجرائية تطبيقية، وممارسة عملية للتدريس، تتطلب إجراءات دقيقة، يوفرها هذا المنهج.

2–الأهداف

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، اذ استهدف معظمها التعرف على اثر استراتيجية التلمذة المعرفية، فبعضها هدف معرفة اثرها في التحصيل وبعض المتغيرات الأخرى كتنمية التفكير العلمي، والمهارات العقلية، كدراسة (ذوقان2012) ودراسة (السعدي 2015) اما دراسة (جحيجح 2015) فهدفت معرفة اثرها في التحصيل فقط، وهدفت دراسة (أبو هدرة 2008) التعرف على أثر اسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة المرحلة الاساسية في تنمية التفكير الابداعي والقدرة على حل المشكلات لديهم، اما دراسة (باركندي2010) فكان هدفها توظيف انموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة، اما البحث الحالي فقد استهدف التعرف على اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في التحصيل وحب الاستطلاع.

3- **التصميم التجريبي:**

أغلب الدراسات السابقة اعتمدت تصميم المجموعتين (تجريبية، وضابطة) وذلك يتفق والبحث الحالي ما عدا دراسة (السعدي2015) التي اعتمدت تصميم تجريبي ذا ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة).

4-حجم العينة:

تراوح حجم العينة في الدراسات السابقة بين (50) طالبةً كما في دراسة دراسة (جحيجح 2015) و(149) طالباً وطالبة طالباً في دراسة(ذوقان2012)، اما البحث الحالي فكان عدد طلاب العينة (94)، وان ما يفسر تباين حجم العينة حسب رأي الباحث هو تباين الاهداف وطبيعة المجتمع وعينته، فضلاً عن عدد المتغيرات المستقلة التي تضمنتها الدراسة وعدد مجموعات الدراسة.

6- نوع العينة:

تباينت الدراسات السابقة من حيث نوع العينة فاتخذت دراسات (ياركندي2010) و(جحيجح2015) من الاناث عينة لها، في حين جمعت دراسات (ابو هدرة 2008) و(ذوقان2012) و(السعدي2015) بين الذكور والإناث عينة لها، اما البحث الحالي فقد اعتمد على عينة من الذكور فقط.

7- مكان إجراء الدراسة:

تباين المكان الذي اجريت فيه الدراسات، فقد اجريت دراسة (أبو هدره، 2008) في الاردن, ودراسة (ياركندي 2010) في السعودية، بينما دراسة (ذوقان، 2012) اجريت في فلسطين، بينما أجريت دراسة (السعدي2015) ودراسة (جحيجح2015) في العراق وقد اتفقت والبحث الحالي.

8- المرحلة الدراسية:

تباينت الدراسات السابقة من حيث المرحلة الدراسية للتجربة فقد أجريت دراسة (أبو هدره، 2008) على المرحلة الابتدائية، بينما كانت دراسة (ذوقان، 2012) على المرحلة الثانوية، في حين كانت دراسة (جحيجح2015) في المرحلة الإعدادية، اما دراستي (ياركندي2010) و(السعدي2015) فكانت على المرحلة الجامعية، بينما البحث
الحالي، كان على المرحلة المتوسطة.

9- مدة التجربة:

من حيث المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة، فقد كانت فصل دراسي واحد، أما البحث الحالي فقد استغرقت مدة التجربة فيه (عام دراسي).

10- المادة الدراسية:

تباينت المواد الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد تناولت دراسات (أبو هدرة، 2008) و(ذوقان2012) و(ياركندي، 2010) اللغة الانكليزية، بينما تناولت دراسة (السعدي 2015) مادة فسلجة الحيوان، اما دراسة (جحيجح 2015) فتناولت مادة قواعد اللغة العربية، اما البحث الحالي فتناول الباحث فيه مادة التاريخ العربي الاسلامي.

14- الوسائل الإحصائية:

اعتمدت دراسة كل من (ابو هدرة 2008) و(ذوقان 2011) و(السعدي2015) تحليل التباين المصاحب (ANOVA)، في حين اعتمدت دراسة كل من (ياركندي 2010) و(جحيجح 2015) الاختبار التائي (te-test) في تحليل النتائج وذلك يتفق والبحث الحالي.

15- نتائج الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة التي اعتمدها الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التلمذة المعرفية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، أما نتيجة البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الخاص بالنتائج.

الفصل الثالث: إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث من حيث اختيار التصميم التجريبي, وتحديد مجتمع البحث وعينته, وتكافؤ المجموعات, ومستلزمات البحث وأداتيه وتطبيقهما(بناء اختبار تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التأريخ وإعداد مقياس حب الاستطلاع)، والوسائل الإحصائية التي اعتمدت لتحليل النتائج. وكالآتي:

اولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

اختار الباحث المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب للبحث الحالي.

ثانياً) التصميم التجريبي (Experimental Design)

اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين احداهما تجريبية تدرس باستراتيجية التلمذة المعرفية والاخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية كونه أكثر التصاميم المناسبة للبحث الحالي وكما موضح في الشكل(2) وفي نهاية التجربة يطبق اختبار التحصيل ومقياس حب الاستطلاع على المجموعتين.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية الأولى	استراتيجية التلمذة المعرفية	التحصيل	حب الاستطلاع
الضابطة	----------		

شكل (2) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً) إجراءات البحث

1-مجتمع البحث (Research population)

حدد الباحث مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في محافظة بابل للعام الدراسي (2015-2016) وبلغ عدده (7022) طالب.

2- عينة البحث Research Sample

إن نجاح الباحث في اختيار العينة الصحيحة من حيث النوع والحجم وطريقة السحب هو المفتاح السليم لتحقيق النتائج وإمكانية تعميمها على المجتمع المبحوث.(النجار، وآخرون، 2009، ص103) ؛ لذا اختار الباحث عينة تمثل مجتمع البحث لأن دراستها ستوصله إلى تعميمات عن المجتمع الذي تمثله. ولأجل اختيار العينة قسم الباحث العينة على قسمين:

أ-عينة المدارس Sample schools ب- عينة الطلاب Sample of students

أ- **عينة المدارس:** لأجل اختيار مدرسة من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الرسمية للبنين في محافظة بابل/ المركز، للعام الدراسي 2015-2016، تم زيارة المديرية العامة لتربية محافظة بابل/ التخطيط التربوي بموجب الكتاب الصادر من كلية التربية للعلوم الانسانية/جامعة البصرة وجد الباحث أن هناك (34) مدرسة متوسطة وثانوية للبنين في مركز محافظة بابل ومن بينها اختار الباحث المدارس التي تحتوي ثلاث شعب فأكثر فكان عددها (25) مدرسة وبعد إجراء السحب العشوائي لاختيار مدرسة من بينها وقع الاختيار على متوسطة

الرافدين(*)، اذ تضم هذه المدرسة خمس شعب بواقع (43) طالباً لشعبة (أ)، و(44) طالباً لشعبة (ب)، و(43) طالباً لشعبة (ج) و(47) طالباً لشعبة (د)، و(48) طالباً لشعبة (هـ) ليصبح العدد الكلي (225) طالب.

ب-عينة الطلاب: زار الباحث متوسطة الرافدين للبنين يوم الثلاثاء 2015/11/24 بعد الظهر، ووجد أن الصف الثاني المتوسط موضوع البحث يضم خمس قاعات دراسية، وبما أن الاختيار العشوائي يتم على وفق شرط محدد لا على وفق الصدفة، بحيث

(*) تم وضع المدارس المتوسطة والثانوية التي تحتوي ثلاث شعب في كيس وتم سحب إحداها(متوسطة الرافدين) فكانت عينة البحث.

يتوافر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لكل فرد وآخر في أن يتم اختياره للعينة من دون تحيز أو تدخل الباحث واستخدم الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط التي استخدمها سابقا لاختيار مجموعتي البحث، وظهر الآتي:

اولاً: الشعب (أ، ج) مجموعتي البحث. ثانياً: توزع كالاتي.

شعبة (أ) المجموعة التجريبية التي استعمل معها استراتيجية التلمذة المعرفية.

شعبة (ج) المجموعة الضابطة لم يستعمل معها متغير مستقل.

وبعد استبعاد بيانات الطلاب الراسبين من كل شعبة ظهر أنَّ في شعبة (أ) (11) طالب، في حين كان عدد الطلاب الراسبين في شعبة (ج) (13) ليصبح العدد الكلي للمجموعتين (62) طالباً موزعين بواقع (32) طالباً في المجموعة التجريبية، و(30) طالباً في المجموعة الضابطة وجدول(1) يبين ذلك.

جدول (1) القاعات وعدد طلابها من عينة البحث

المجموعة	عدد طلاب الصف	المستبعدون من التجربة		الطلاب داخل التجربة	القاعات
		الراسبون	التاركون		
التجريبية	43	11	0	32	ب
الضابطة	43	13	0	30	ج

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث Equivalent Of The Groups Research

حرص الباحث قبل بدء تجربته على اجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، هي:

1- التحصيل السابق لمادة التاريخ. 2- الاختبار القبلي في حب الاستطلاع. 3- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور. وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات المذكورة بين مجموعات البحث.

1- التحصيل السابق لمادة التاريخ:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين وجدول(2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لطلاب المجموعات الثلاث في التحصيل السابق لمادة التاريخ

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية	32	60,63	7,644	58,430
الضابطة	30	63,53	7,745	59,985

وعند إجراء الاختبار التائي بوصفها وسيلة إحصائية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة معنوية في الأداء تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (60) بين درجات المجموعات لأن القيمة الفائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، وهذا يعني تكافؤ المجاميع في عامل التحصيل السابق وعلى نحو ما هو ظاهر في جدول (3).

جدول (3) درجات التحصيل الطالب لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	60,63	7,644	60	1,488	2.83	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	63.53	4.856				

2- الاختبار القبلي في حب الاستطلاع: اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعات درجات الاختبار القبلي في حب الاستطلاع, بعد أن أعد الباحث استبانه لمعرفة مدى صلاحية اختبار حب الاستطلاع المعد من قبله, وعرضها على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس والقياس والتقويم ملحق (1)، وقد طبق الباحث الاختبار على مجموعات البحث قبل تطبيق التجربة, وبعد

تصحيح الإجابات وحساب الدرجات النهائية حصل على درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار القبلي لحب الاستطلاع وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لطلاب المجموعات الثلاث في حب الاستطلاع

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية	32	60,41	6,715	45,091
الضابطة	30	60,97	5,449	29,691

وعند إجراء الاختبار التائي بوصفها وسيلة إحصائية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة معنوية في الأداء تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (05 0) وبدرجة حرية (60) بين درجات المجموعات لأن القيمة الفائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، وهذا يعني تكافؤ المجاميع في مقياس حب الاستطلاع وعلى نحو ما هو ظاهر في جدول (5).

جدول (5) نتائج مقياس حب الاستطلاع لعينة البحث في اختبار مقياس حب الاستطلاع

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	60,41	6,715	60	0.359	2.83	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	60.97	5.449				

3- العمر الزمني محسوباً بالشهور:

تم الحصول على المعلومات الخاصة بأعمار الطلاب من البطاقة المدرسية المخصصة لكل طالب ومن الطلاب أنفسهم بوساطة استمارة وزعت عليهم وعند حساب العمر الزمني لكل طالب بالشهور لغاية 1-11-2015 واستخراج متوسطات الأعمار والانحرافات المعيارية والتباين كما في (جدول6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لطلاب المجموعات الثلاث في العمر الزمني بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية	32	162,94	2,862	7,371
الضابطة	30	163,13	2,515	6,325

وباستعمال الاختبار التائي، للتحقق من تكافؤ أعمار طلاب مجموعتي البحث ظهر انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,285) أقل من الجدولية البالغة (2,83) وبدرجة حرية (60) وبذلك تعد مجموعتي البحث متكافئة إحصائياً في العمر الزمني وجدول (7) يوضح ذلك

جدول (7) نتائج مقياس حب الاستطلاع لعينة البحث في اختبار مقياس حب الاستطلاع

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	162.94	2,862	60	0.285	2.83	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	163.13	2,515				

متطلبات البحث:

1- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية الخاضعة للتجريب لعينة البحث قبل البدء بتطبيق التجربة والمتمثلة بكتاب التاريخ العربي الإسلامي(*) للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي (2015-2016).

2- تحديد الأهداف الأهداف السلوكية:

تم صياغة الأهداف السلوكية، اذ بلغ عددها (223) هدفاً سلوكياً، وُزِّعَت بين المستويات الثلاثة الاولى للمجال المعرفيّ لتصنيف بلوم (Bloom) للأهداف السلوكية لأن هذه المستويات يمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة، وأنها أكثر شيوعاً واستعمالاً من المستويات الأخرى (Gulford, 1973, P 31)، وقد وزعت بحسب المحتوى لمادة التاريخ، بواقع (103) هدفًا للتذكر، و(82) هدفًا للفهم، و(38) هدفاً للتطبيق، وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق () لبيان آرائهم وملاحظاتهم في تحديد صلاحية الأهداف وسلامة صياغتها وصحة تصنيفها، وعد الهدف صالحاً إذا حصل على موافقة (80%) من آراء الخبراء والمحكمين، وهذا ما ذهب إليه الكثير من العلماء والباحثين(دروزة، 1997، ص167)، وقد الاهداف جميعها النسبة المطلوبة ولم يتم حذف اي هدف، سواء تعديل بعضها.

3-إعداد الخطط التدريسية:

يُعد تخطيط التدريس أساسا رصينا لعملية التدريس فهو تصور مسبق للمواقف والإجراءات والتدبير التي يستخدمها ويوظفها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة وتنفيذ عملية التدريس ونجاحها، ومن هذا المنطلق وفي ضوء محتوى كتاب مادة التاريخ العربي الإسلامي والأهداف السلوكية فقد اعد الباحث (68) خطة تدريسية وبواقع (34) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية و(34) خطة تدريسية و(34) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة، وتم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية لبيان آرائهم بشان صلاحيتها وقد أشار بعضهم الى إجراء تعديلات بسيطة تم الأخذ بها وتعديل تلك الخطط قبل البدء بالتدريس.

4-المصادر العلمية:

استعان الباحث بعدد من المصادر العلمية لأعداد الخطط التدريسية في الموضوعات التي تخص مادة الفصول الثلاثة الأولى لكتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط وبشكل ينسجم مع المنهج المقرر، والمستوى العقلي للطلاب(*).

سابعاً: أداتا البحث The study tools: من متطلبات البحث الحالي أعداد أداتين لقياس المتغيرين التابعين وهما، اختبار تحصيلي يهدف الى قياس تحصيل الطلاب في موضوعات مادة التاريخ بعد الانتهاء من دراسة الفصول جميعها, وأعداد مقياس لحب الاستطلاع التاريخي، لذا اعد الباحث اختبار تحصيلي، كما اعد مقياس حب الاستطلاع للتعرف على مدى تحقيق أهداف البحث وفرضياته، وفيما يأتي توضيح خطوات بناء الأداتين:

1- إعداد الاختبار التحصيلي: الهدف من تصميم الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين، أو في نهاية مدة تعليمية معينة (مجيد وياسين، 2012، ص24)، ولعدم وجود اختبارات تحصيلية مقننة في مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتميز بالموضوعية والشمول والصدق والثبات في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى المادة، وقد اتبع الباحث في اعداده الخطوات الآتية:

أ) الهدف من الاختبار: ويهدف الاختبار الحالي قياس اثر استعمال استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل عينة البحث وحسب المحتوى المعرفي الذي تضمنه كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2015-2016).

(*) جمهورية العراق، وزارة التربية، التاريخ العربي الإسلامي، الطبعة السابعة والعشرين، 1436هـ - 2015م.
* تاريخ الطبري، تاريخ المسعودي، سيرة ابن هشام

ب) إعداد الخريطة الاختبارية(جدول المواصفات): يعد جدول الموصفات من المتطلبات الأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية؛ لأنه يكفل اختيار عينة ممثله من الأسئلة التي تقيس الأهداف السلوكية، ويضمن الجدول توزيع فقرات الاختبار بين المفاهيم الأساسية المراد قياسها، ويضع تقديرا لعدد الأسئلة التي ينبغي ان يتكون منها الاختبار وعدد الأسئلة التي يحتاج إليها(العزاوي، 2007، ص64)، إذْ إنه يأخذ بالنظر جانبي المحتوى الدراسي والسلوك الذي يتمثل بالأغراض السلوكية التي حُدِّدَتْ وصِيْغتَ مسبقاً وبحسب وزن وأهمية كل هدف مما يسهل من توزيع فقرات الاختبار على المحتوى التعليمي.(Dembo, 1977: 290) كما انه يكفل توزيع فقرات الاختبار على المواضيع الأساسية المراد قياسها وهذا الإجراء من صدق المحتوى (Chisel, 1964,p 244)، وعلى هذا الاساس فقد اعد الباحث خريطة اختبارية (جدول مواصفات) شملت جميع محتوى كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط وحسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق)، وحدد نسبة أهمية مستويات الأهداف في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة وجدول (8) يوضح ذلك، وتم استخراج أهمية نسبة المحتوى والنسب المئوية وعدد فقرات الاختبار في الخريطة الاختبارية كالآتي:

المحتوى	عدد الحصص	زمن المحتوى بالدقائق	نسبة المحتوى	مستوى الأهداف السلوكية			المجموع	فقرات الاختبار البعدي			المجموع 100%
				%46	%37	%17					
				معرفة	فهم	تطبيق		معرفة	فهم	تطبيق	
الفصل الأول	8	320	%23.5	27	23	12	62	5	3	2	10
الفصل الثاني	7	280	%20.6	20	15	5	40	3	3	2	8
الفصل الثالث	7	280	%20.6	19	16	9	44	3	3	2	8
الفصل الرابع	7	280	%20.6	22	18	9	40	3	3	2	8
الفصل الخامس	5	200	%14.7	15	10	3	28	3	2	1	6
المجموع	34	1360	%100	103	82	38	223	17	14	9	40

جدول (8) جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)

ت) صياغة فقرات الاختبار Formulation of the test item: اعتمد الباحث في صياغته لفقرات الاختبار نوعاً من الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من متعدد الاختيار من متعدد (Multipl– Choice) لأنه من أكثر الاختبارات الموضوعية مرونة، أذ يمكن أن يستعمل في تقويم تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفية مختلفة، كما يفيد في التغلب على مشكلة تصحيح إجابات عدد كبير من الطلاب(علام، 2009، ص97)، كما يوصف هذا النوع من الأسئلة بأنه من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية؛ كونه قادر على قياس أهدافٍ عقلية عليا يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها(الظاهر وآخرون، 2002، ص 101)، فضلا عما تمتاز به من درجة عالية من الصدق والثبات، وسهولته وسرعة استخراج نتائجها(المياحي، 2011، ص121–122).

حدد الباحث فقرات الاختبار التحصيلي في هذا البحث بـ(40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل

ج) صدق الاختبار Validity:

1– الصدق الظاهري **Face Validity:** يعد صدق اداة البحث من الاساسيات المهمة كون الاختبار صادقاً ظاهرياً، إذا كان عنوانه يدل على السلوك المراد قياسه، اذ يعطي الصدق الظاهري مؤشر ودلالة على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس تدل على ملاءمة الاختبار ووضوح تعليماته (دروزة، 1997، ص165)، وان افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، هي تقرير عدد من المتخصصين مدى تحقيق الفقرات للصفة، او الصفات المراد قياسها ويعطي الصدق للأداة درجة يقينية عالية؛ عندما يكون عدد الخبراء مناسباً، اذ يساعد الخبراء الباحث في جعل اداة البحث ذات اداء افضل وادق (Ebel,1972,p470)، لذا فقد عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من السادة المحكمين والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم واختصاص التاريخ ملحق (1)

لبيان مدى صلاحيتها وسلامة صياغتها وملاءمتها لمستويات الأهداف السلوكية المطلوبة، وعد الاختبار ملائما إذا حصل على نسبة توافق (80%) من الآراء(دروزة، 1997، ص167)

وقد أبدى السادة الخبراء بعض الملاحظات والآراء تم الأخذ به واجراء بعض التعديلات البسيطة، وحصل الاختبار على نسبة توافق 100%، لذا تعد فقرات الاختبار صالحة ظاهريا.

2-صدق المحتوى: **Conteut Validity:** يتناول صدق المحتوى فقرات الاداة، ومحتوياتها، ومادتها، من حيث ترتيبها، وعددها، وتمثيلها للجوانب والابعاد المراد دراستها تمثيلاً جيداً، وفقاً للوزن النسبي او درجة الاهمية لكل جزء منها(الجبوري، 2013، ص168)، ومن مؤشرات صدق المحتوى إعداد الخارطة الاختبارية أو ما يسمى بجدول المواصفات (علام، 2009، ص246)، لذا اعد الباحث خريطة اختبارية تم فيها توزيع فقرات الاختبار على وفق الأهداف السلوكية والأهمية النسبية للمحتوى، كما في الجدول(8)، وبذلك تحقق صدق المحتوى.

خ) **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:** الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة أو السهلة جداً أو الصعبة جداً، أو غير المميزة، أو التي تتسم ببدائل غير جيدة، واستبعاد غير الصالح منها (Scannel,1975, P 214)، ويتم تحليل فقرات الاختبار من خلال ترتيب أوراق الاختبار تصاعديا أو تنازليا بحسب درجة الاختبار الكلية ثم تؤخذ 27% من اعلى الدرجات و27% من أدنى الدرجات (العزاوي، 2007، ص78). وبعد تصحيح أوراق العينة الاستطلاعية تم ترتيبها تنازلياً، وأخذ نسبة (27%) من أوراق الاختبار للمجموعة العليا و27% من أوراق الاختبار للمجموعة الدنيا، فيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

1- صعوبة فقرات الاختبار: Difficulty Factor for Items

تم حساب مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار وتراوحت بين (0.32-0,76) وتعد الفقرة جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0.80-0.20) (Bloom&others ,1971.p20).

2- القوة التمييزية للفقرات Discrimination Power of Items:

يهدف حساب القوة التمييزية للفقرات استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد، وإبقاء التي تميز بينهم في الإجابات؛ لأنَّها تكشف عن القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الأفراد، فالفقرة تكون مميزة وفعالة، إذا ميّزت بين فردين في درجة امتلاك السمة (العجيليّ وآخرون، 2001، ص70)، ويكون الاختبار جيداً إذا كانت قوة تمييز فقراته (0.30) فأكثر (Ebel, 1972, p.406) وعند حساب القوة التمييزية للفقرات وجد أنها تتراوح بين (0,37- 0,66)، لذا فإن فقرات الاختبار جميعها لها القدرة على التمييز.

3- فعالية البدائل غير الصحيحة Effectiveness of Distraction :

يعد البديل الخاطئ فعالاً عند جذبه لأكثر عدد من طلاب المجموعة الدنيا، وبنفس الوقت يجذب عدداً قليلاً من طلاب المجموعة العليا، وفي حالة وجود بديلاً لم يجذب احداً من المجموعتين، حينها يجب استبعاده(علي، 2010، ص71). ولجذب البدائل الخاطئة عدداً من طلاب المجموعة الدنيا، يزيدون على طلاب المجموعة العليا؛ تم الابقاء على البدائل دون تغيير.

***ثبات الاختبار Tests Reliability :** يعد ثبات الاختبار من أهم صفات الاختبار الجيد، وهناك طرق عدة لاستخراج معامل ثبات الاختبار من خلال استخدام معامل الارتباط، اذ ان معامل الارتباط الجيد يجب ان يزيد عن (80%)(عبد الهادي، 2002، ص123)، ويشير (William, 1966) الى ان الاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل معامل ثباتها (0.68) فما فوق تعد جيدة ومقبولة (William, 1966 p.22)، وقد اعتمد الباحث طريقة (كودر- ريتشاردسون20 **(Kuder-Richardson 20)** في استخراج الثبات.

***طريقة (كودر- ريتشاردسون20: Kuder-Richardson 20)** وهي طريقة يستفاد منها في حساب معامل ثبات لاي اختبار تحصيلي، وخاصة في الاختبارات الموضوعية- نوع الاختيار من متعدد، وتكون نتيجة كل فقرة من فقراته (0) او (1) حسب

المعايير الاحصائية المتعارف عليها(ابو لبدة، 2008، ص223)، وتعد احدى طرق تجنب مشاكل كيفية قسمة الاختبار، فهي ممثلة لمعدل معامل الارتباط الحاصل من جميع التقديرات الممكنة للثبات(الاسدي وسندس، 2015، ص211)، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وباستعمال معامل (كودر – ريشاردسون 20) بلغ معامل الثبات (0,89) وهو معامل جيد، إذ يعد معامل الارتباط عالياً إذا كان معامل الارتباط أكثر من (0.70) وضعيفاً إذا كان أقل من (0.40) ومتوسطاً عند ما تتراوح قيمته ما بين (0.40–0.70) وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق، الملحق (2).

د) **الاختبار بصيغته النهائية:** بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، على وفق الأهداف السلوكية ومحتوى المادة، اذ تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، للتعرف على درجة صعوبتها، وقدرتها على التمييز، وفعالية البدائل المموهة، وبعد تحليل فقرات الاختبار احصائياً، والتأكد من صحته وثباته، أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه بصورته النهائية، وقد طبق الاختبار التحصيلي البعدي المكون من (40) فقرة على عينة البحث الاساسية في يوم الاثنين الموافق 2016/4/25، بعد ان تم أخبار الطلاب بموعد الاختبار التحصيلي البعدي قبل أسبوع من إجرائه وذلك ليتهيأ الطلاب له، وقد أشرف الباحث بنفسه على عملية الاختبار وبمساعدة اثنين من المدرسين، وخصص الباحث الصفحة الأولى لتعليمات الاختبار وكتابة اسم الطالب والصف والشعبة، وتضمنت الصفحات الأخرى فقرات الاختبار البالغ (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وبعد تطبيق الاختبار صححت فقراته وخصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي تحتوي أكثر من إجابة معاملة الفقرات غير الصحيحة.

2–مقياس حب الاستطلاع التأريخي: اطلاع الباحث على بعض الأدبيات والمصادر ذات العلاقة بالمقاييس التربوية والنفسية، وطرق اعدادها، وخطوات بنائها، ومنها حب الاستطلاع بأنواعه المتعددة عامة، والاستعانة ببعض البحوث والدراسات العربية السابقة ذات بموضوع، والتي تم الاشارة لبعضها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة، قام ببناء مقياس لحب الاستطلاع التاريخي وفقاً للخطوات التالية:

أ– **تحديد الهدف من مقياس حب الاستطلاع التأريخي:** يهدف هذا المقياس الى قياس حب الاستطلاع التاريخي لدى عينة البحث وهم طلاب الصف الثاني المتوسط

ب–تحديد مجالات مقياس حب الاستطلاع وفقراته: تم تحديد خمسة مجالات للمقياس وصوغ الفقرات المناسبة لكل مجال، اذ تكون المقياس بصيغته الاولية من (30) فقرة، وتم عرضه، بما تضمنه من ابعاد ومجالات، وفقرات على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وطرائق التدريس، ملحق (1)، وقد حصلت مجالات المقياس، وفقراته على نسبة اتفاق 100%، مع بعض الملاحظات حول تعديل الصياغة لبعض الفقرات، وتم استخدام مقياس ثلاثي التدرج، والاستجابات عن كل فقرة مكونة من ثلاث فئات (دائماً، احياناً، نادراً)، تأخذ الدرجات (1، 2، 3) بالترتيب، وحسب الجدول (9)، وتم تحديد الاهمية النسبية لكل مجال بـ(20%) تأسيساً على راي الخبراء كما في الجدول (**9**)

جدول(9) مستويات قياس حب الاستطلاع التاريخي

الاستجابة	دائما	احيانا	نادرا
الدرجة	3	2	1

وقد وُزعت فقرات المقياس على المجالات الاتية: (حب الموضوعات التاريخية، التمتع بالاطلاع على الموضوعات التاريخية، تقدير العلم والعلماء، حب المشاركة بالأنشطة اللامنهجية، دافع البحث والاستقصاء التاريخي)، وتكون كل مجال من المجالات من (6) ست فقرات لكل بعد او مجال من المجالات، وبذلك انحصرت درجات الطلاب على المقياس بين (30–90).

الخصائص السايكومترية لمقياس حب الاستطلاع: وتعني توفر معاملات الصدق والثبات، ومعامل تمييز الفقرات الخاصة بالمقياس في بيئة محددة.

1- صدق المقياس يُعد الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ويكون الاختبار صادقاً؛ اذا حقق الغرض الذي صمم من اجله، اي يقيس السمة، أو الخصيصة التي أعد لقياسها (علام، 2009: 245) وقد تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

أ- **الصدق الظاهري للمقياسFace Validity** : للتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية, والقياس والتقويم، وطرائق التدريس، ملحق (1) لإبداء أرائهم حول صلاحيته للاستعمال في هذا البحث، وقد أبدى السادة المحكمين قبولهم لفقرات الاختبار وتعليماته بنسبة (100%) لجميع فقراته، ويؤكد (Allen & Yen 1979) أنَّ هذا النوع من الصدق يتحقق عندما يتم الحصول على الآراء من المتخصصين في كون المقياس مناسباً للموضوع المراد قياسه(Allen & Yen, 1979,p69)، وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ب- **صدق البناء(Construct Validity)**: يعد صدق البناء من أهم أنواع الصدق المستخدم مع المقاييس النفسية والتربوية (أبو لبدة، 2008، ص220) ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها، ويحدد لنا هذا النوع من الصدق الدرجة التي يمكن فيها الاعتماد على المقياس في قياس سمة معينة (Anstasi, 1988, P192)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من استنتاج الدلائل والمؤشرات الآتية:

1- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس بوصفها محكاً داخلياً؛ باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج تلك العلاقة، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائياً ومقبولة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (148)، إذ كانت اكبر من الجدولية (0.159)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,431-0,597)، ويُعد ذلك مؤشراً لصدق الفقرات، لان الفقرة الجيدة يجب ان يكون معامل ارتباطها اعلى من (0.20) ,1978 Nunnally (263)، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10) معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0,543	11	0,434	21	0,520
2	0,560	12	0,494	22	0,448
3	0,539	13	0,517	23	0,475
4	0,544	14	0,477	24	0,496
5	0,589	15	0,459	25	0,487
6	0,549	16	0,594	26	0,474
7	0,541	17	0,488	27	0,525
8	0,527	18	0,595	28	0,508
9	0,519	19	0,431	29	0,528
10	0,510	20	0,498	30	0,458

2- علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه: لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه؛ استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، واظهرت النتائج، أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (148)، إذ كانت اكبر من الجدولية (0.159).

الجدول (11) مصفوفة معاملات الارتباطات بين مجالات مقياس حب الاستطلاع

المجال	1	2	3	4	5	المجموع
1	1	0,527	0,598	0,510	0,535	3,170
2	0,527	1	0,530	0,528	0,504	3,089
3	0,598	0,530	1	0,510	0,489	3,127
4	0,510	0,528	0,510	1	0,521	3,069
5	0,535	0,504	0,489	0,521	1	3,049
المجموع	3,170	3,089	3,127	3,069	3,049	15,504

2- ثبات المقياس: تأكد الباحث من الثبات بطريقتين (اعادة الاختبار، معامل الفا كرونباخ)

أ-**اعادة الاختبار** Test-Retest: استعملت طريقة اعادة الاختبار لاستخراج معامل الثبات، بتطبيق المقياس على عينة من طلاب متوسطة الرافدين مؤلفة من (30) طالب، من غير الداخلين في التجربة، طبق يوم الخميس 2016/4/8، واعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد اسبوعين، في يوم الخميس 2016/4/21، حيث تشير الادبيات الى المدة بين الاختبارين، تمتد بين اسبوع الى اسبوعين(الزوبعي وآخرون، 1981، ص34) (Adams,1986,p60)، وبعد تصحيح الاستمارات وتدوين الدرجات؛ تم ايجاد العلاقة بين التطبيق الاول والثاني للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Cofficient، اذ بلغ (92,0) وهو معامل ثبات عالٍ يؤشر من خلاله إلى أن نتائج الاختبار تمتلك عبر الزمن معامل استقراراً ثابتاً.

ب-معادلة كرونباخ ألفا (a)(Alpha-Cronbach): يعد من التطبيقات الاكثر اتساعاً في حالة وجود اكثر من بديلين للإجابة (رينولدز وليفجستون، 2013، ص177) وعند تطبيقه على درجات افراد العينة الاستطلاعية، بلغ معامل الثبات (0,90) وهو معامل ثبات عالٍ، اذ ان المقياس يتصف بالثبات والاستقرار العال اذا بلغ قيمة معامله (0,80) فأكثر(عودة، 2002، ص262)

3- معامل تمييز الفقراتDiscrimination Power of Items : استخرج الباحث معامل تمييز الفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، اذ اختار عينة من 150 طالباً من مجتمع البحث، من غير الداخلين ضمن عينة البحث الاساسية، وطبق عليهم المقياس، وتم تصحيح الاجابات بعد ترتيب الاستمارات تنازلياً، واخذ نسبة 27%من المجموعة العليا، وكانت (41) طالباً، ومثلها من المجموعة الدنيا، وقد استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين؛ لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المجموعتين، وكانت جميع الفقرات دالة احصائياً، حيث كانت القيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (80).

حادي عشر- تطبيق التجربة: إجراءات تطبيق التجربة:

باشر الباحث بتطبيق تجربته يوم 2015/11/23، بعد اكمال كافة اجراءات البحث الاولية الخاصة بتكافؤ مجموعتي البحث ببعض المتغيرات التي ورد ذكرها انفاً، وتم تخصيص يومي الثلاثاء والاربعاء من كل أسبوع في الفصل الدراسي الاول، ويومي الاحد، والاثنين في الفصل الدراسي الثاني؛ لتدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي المنهج المقرر، بواقع (4) حصص أسبوعيا، حصتان لكل مجموعة، اذ درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث، باستعمال استراتيجية التلمذة المعرفية للمجموعة التجريبية، في حين لم يستعمل عامل مستقل مع المجموعة الضابطة وتم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وبعد اكتمال التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث الاساسية، بعد تطبيقه على عينتين استطلاعيتين الاولى للتأكد من وضوح فقراته وتعليماته ووقته، والثانية لغرض التحليل الاحصائي لفقراته للتأكد من قدرة الفقرات على التمييز، ودرجة صعوبتها، وفعالية بدائلها، وثبات الاختبار، فضلاً عن مقياس حب الاستطلاع المتغير التابع الثاني الذي تم تطبيقه على عينة البحث الاساسية بعد اكمال الاجراءات الخاصة بتطبيقه من خصائص سيكومترية (صدق وثبات ومعامل تمييز الفقرات) وتعليمات المقياس.

أ-تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي:

طُبقَ الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية على طلاب المجموعتين يوم الأثنين الموافق 2016/4/25 بعد تحديد موعده قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطلاب الوقت الكافي للاستعداد له، وتم إجراء الاختبار في قاعة المدرسة الرئيسة، واشرف الباحث بنفسه على سير الاختبار، مستعينا بأثنين من المدرسين، لمراقبة الطلاب أثناء الاختبار، وبعد الانتهاء من الاختبار تم تصحيح إجابات طلاب المجموعتين، وتثبيت الدرجة المخصصة لكل طالب.

ب-تطبيق مقياس حب الاستطلاع البعدي:

طبق الباحث مقياس حب الاستطلاع التأريخي بصيغته النهائية على عينة البحث الأساسية (طلاب المجموعات الثلاث) يوم الاربعاء الموافق 2016/4/27، بعد تحديد موعده قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطلاب الوقت الكافي للاستعداد للاختبار وتم إجراءه في قاعة المدرسة الرئيسة، واشرف الباحث بنفسه على سير الاختبار مستعينا بأحد المدرسين، للمساعدة في تحقيق انسيابية الاختبار، وبعد الانتهاء من الاختبار تم تصحيح إجابات طلاب المجموعتين، وتم استخدام مقياس ثلاثي التدرج، والاستجابات عن كل فقرة مكونة من ثلاث فئات (دائماً، احياناً، نادراً)، تأخذ الدرجات (3، 2، 1) بالترتيب.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج

- **عرض النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي البعدي:**

بعد تصحيح إجابات مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار التحصيلي أظهرت النتائج أن متوسطات درجات عينة البحث (التجريبية، الضابطة) كانت (29,94) و(22,73) درجة على التوالي ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل اختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين، واظهرت النتائج ان هنالك فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية. كما موضحة في الجدول (12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار التحصيل بين المجموعتين التجريبة والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		دلالة الفرق عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	29,94	5 ,297	60	7 ,095	2.83	دالة لصالح المجموعة التجريبية
الضابطة	30	22 ,73	1 ,837				

- **عرض النتائج المتعلقة بمقياس حب الاستطلاع:**

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث عن فقرات مقياس الاستطلاع، أظهرت النتائج أن متوسطات درجات عينة البحث (التجريبية، الضابطة) كانت (77,03) و(61,33) على التوالي، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات تم استعمال اختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين، واظهرت النتائج ان هنالك فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية. كما موضحة في الجدول (13).

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس حب الاستطلاع بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	الوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		دلالة الفرق عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	77 ,03	4,051	60	11.981	2.83	دالة لصالح المجموعة التجريبية
الضابطة	30	61 ,33	5,880				

ثانيا تفسير النتائج

أولاً) التحصيل: اظهر تحليل النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استعمل معهم استراتيجية التلمذة المعرفية، على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل بمادة التأريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط.

ويرى الباحث أن التوصل إلى هذه النتيجة قد يعزى إلى سبب أو أكثر وكالآتي:

1- انَّ استعمال استراتيجيات منبثقة من النظرية البنائية أدى الى توفير اسس صحيحة للتعلم الفعال بالاعتماد على توفير فرص المشاركة للطلاب لبناء معرفتهم بنفسهم، وبالتالي تحقيق الفهم والتعلم ذي المعنى.

2- إنَّ التعلم بشكل تعاوني تفاعلي بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم، وبين المدرس، ربما اعطاهم فرصاً لارتفاع مستوى تحصيلهم.

3- الاعتماد على عملية التكيف والموائمة بين ما يمتلكه الطلاب من معلومات وافكار سابقة عن موضوع التعلم، وما تحمله المعلومات الجديدة، ربما كان عملاً ساعد كثيراً في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

4- إنَّ تقبل الطلاب للأساليب الحديثة أكثر من تقبلهم للأساليب الاعتيادية المتعبة، لأنها شيء جديد عليهم، يحفزهم ويشد انتباههم، ويرفع دافعتيهم للتفاعل مع هذه الأساليب والطرائق، للتعرف على مضمونها، واكتشاف جوانبها، مما قد يكون عاملاً مهماً لرفع مستوى التحصيل.

5- استعمال استراتيجية التلمذة المعرفية يوفر تسلسل منطقي، قد يساعد للوصول الى نتائج ايجابية في التحصيل؛ كونها تتبع خطوات منطقية سهلة ومنتظمة ومحددة.

6- تركيز استراتيجية التلمذة المعرفية على توفير بيئة تعلم متمركزة حول الطالب ساعد في تحقيق تحصيل مرتفع.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من (أبو هدرة 2008)، (ياركندي2010)، (ذوقان2012)، (جحيجح 2015)، (السعدي 2015) التي اسفرت عن تفوق المجموعات التجريبية، ودراسات أخرى استعملت استراتيجية التلمذة المعرفية كمتغير مستقل على متغير التحصيل (كمتغير تابع).

ثانياً) حب الاستطلاع:

* اظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استعمل معهم استراتيجية التلمذة المعرفية على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير حب الاستطلاع بمادة التأريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط. ويمكن ان يعزى ذلك الى أسباب عدة منها:

1- استعمال استراتيجيات منبثقة من النظرية البنائية أدى الى توفير فرص للطلاب لبناء معرفتهم بنفسهم؛ لتحقيق التعلم ذي المعنى، مما زاد في حبهم للاستطلاع.

2- الأنشطة التعليمية المختلفة التي جاءت بها استراتيجية التلمذة المعرفية، والتي قام بها الطلاب اثناء المواقف التعليمية، سواء كانت بصورة فردية، أو جماعية، زاد في دافعيتهم لحب الاستطلاع.

3- اعتماد الطلاب على انفسهم اكثر من اعتمادهم على المدرس، ساعد على أنْ يكون التعلم مثمراً مبنياً على البحث والاستقصاء مما زاد في حب الاستطلاع لديهم.

4- السعي لاكتشاف الحقائق والمعلومات، وادراك العلاقات المنطقية التي تربط بينها، زاد من دافعية الطلاب لحب الاستطلاع، والبحث عن يمكنهم من ابداء الآراء والمناقشات الجماعية في المواقف التعليمية.

5- الأجواء الديمقراطية التي وفرها المدرس في بيئة التعلم، حفزت الطلاب للمشاركة في النقاش، وأبداء الآراء؛ وذلك يتطلب خزين من المعلومات؛ مما زاد من دافعيتهم لحب الاستطلاع.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع عدد من الدراسات التي تؤكد على اثر الاستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية في حب الاستطلاع، ومنها دراسات كل من(الجبوري2002)، (ناصر2005)، (بخش2008)، (الأسدي 2009).

الفصل الخامس

بناءً على نتائج البحث استنتج الباحث استنتاجات عدة وقدم توصيات مقترحات قد تسهم بشكل ايجابي في رفد العملية التربوية التعليمية وكما يأتي:

اولاً- الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحث أن يستنتج ما يأتي:

1- إنَّ استعمال استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس التاريخ للصف الثاني المتوسط، اثبت أثره في رفع مستوى التحصيل، وحب الاستطلاع لدى طلاب مجموعة البحث، قياسا بالطريقة الاعتيادية.

2- يشجع التدريس باستعمال الاستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية الى درجة كبيرة الطلاب على حرية طرح التساؤلات، والمناقشة، والمشاركة الايجابية في المواقف التعليمية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على تحصيل مرتفع، ويزيد دافعيتهم لحب الاستطلاع.

3- استعمال الاستراتيجيات التي تؤكد على توفير بيئة صفية ملائمة مبنية على اسس حرية التعبير، وابداء الرأي، والمناقشة الجماعية، تساعد على زيادة أثر التدريس، ورفع مستوى الدافعية لحب الاستطلاع لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ثانياً- التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1- اعتماد استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي، للصف الثاني المتوسط، لما أثبتته من اثر في تجربة البحث الحالي.

2- تدريب مدرسي المواد الاجتماعية على استعمال استراتيجية التلمذة المعرفية، عن طريق إقامة دورات لهم من لدن مديريات الإعداد والتدريب التابعة لوزارة التربية.

3- الاهتمام بالدوافع الداخلية للطلاب، والعمل على اثارتها من قبل المدرسين، ومنها حب الاستطلاع؛ لما له من أثر في تحقيق أهداف التعلم المنشود.

ثالثاً- المقترحات

استكمالا لما أجراه الباحث في البحث الحالي، يقترح:

1- دراسة مماثلة للبحث الحالي باستعمال استراتيجية التلمذة المعرفية في مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط في متغيرات التفكير التاريخي، أو الناقد، أو المنطقي.

1-دراسة مماثلة للبحث الحالي، على طلاب المرحلة الابتدائية.

3- دراسة في متغيرات أخرى، غير التحصيل، كتنمية الميل نحو المادة، أو الاتجاه نحو المادة، أو التفكير العلمي

4- دراسة مماثلة على الطالبات في المرحلة المتوسطة والاعدادية.

5- دراسة وصفية، مدى معرفة المدرسين لاستراتيجية التلمذة المعرفية ووجهة نظرهم حولها.

المصادر العربية والاجنبية

القرآن الكريم

1-إبراهيم، مجدي عزيز(2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، دار عالم الكتب، القاهرة.

2-ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، (1971) مقدمة ابن خلدون، مطبعة مصطفى محمد، القاهرة.

3-ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (2005)، لسان العرب، ط4، ج11، دار صادر، بيروت.

4-أبو جادو, صالح محمد علي، (2012): علم النفس التربوي,ط9, دار المسيرة، عمّان.

5-ابو لبدة، سبع محمد، (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر، عمّان.

6-أبو هدرة, سوزان محمود, (2008)، أثر أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي في تنمية القدرة على حل المشكلات لديهم, أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الاردن، عمّان.

7-أحمد,حنان ناجي، (2014)، التلمذة المعرفية, مجلة كلية التربية, تخطيط وتطوير المناهج, جامعة طنطا، مصر.

8-الأزيرجاوي, فاضل محسن، (1991)، اسس علم النفس التربوي. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب، جامعة الموصل، العراق.

9-الأسدي، هيثم مهدي جمعة (2009): اثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

10- الأسدي، سعيد جاسم وسندس عزيز فارس، (2015)، الأساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسي والاجتماعية والادارية والعلمية، دار صفاء، عمّان.

11- الآلوسي، جمال حسين، (1998)، علم النفس العام، دار الحكمة، بغداد.

12- الأمين، شاكر محمود وآخرون (2005)، الشامل في تدريس المواد الاجتماعية, ط1, دار اسامة، عمّان.

13- بخش، هالة طه، (2008)، أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في العلوم على تنمية حب الاستطلاع والابتكارية لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط، المجلة التربوية، مج22، ع86، جامعة الكويت.

14- البيطار، حمدي محمد محمد، (2014)، فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء طرق كالتحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، مجلة كلية التربية بالسويس، مج7، ع2، السويس، مصر.

15- توق، محي الدين وعبد الرحمن عدس، (1984)، اساسيات علم النفس التربوي, دار جون دايلي، نيويورك.

16- جامل، عبد الرحمن عبد السلام، 2007، طرق تدريس المواد لاجتماعية، ط1، دار المناهج، عمّان.

17- الجبوري، حسين محمد جواد، (2013)، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط1، دار صفاء، عمّان.

18- الجبوري، عزيز محمد علي، (2002)، أثر إستخدام إنموذج دائرة التعلم في إكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

19- جحيجح، حنان عبد الهادي، 2015، أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الرابع الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

20- الجلالي، لمعان مصطفى(2011)، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمّان.

21- الجمل، علي احمد، (2005)، تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين, عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

22- الحريري، رافده (2011)، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمّان.

23- حمدان، محمد زياد، (1996)، التحصيل الدراسي مفاهيم ومسائل وحلول، دار التربية الحديثة، دمشق.

24- الحموي، منى (2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الحلقة الثانية – من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، بحث منشور، مجلة جامعة دمشق، مج26، دمشق.

25- حميدة، إمام مختار وآخرون، (2000)، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

26- الخالدي، اديب محمد (2008)، سيكولوجية الفروق الفردي والتفوق العقلي، دار وائل، عمّان.

27- دروزه، أفنان نظير، (1997)، الاسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط(2)، جامعة النجاح الوطنية، مكتبة الفارابي، نابلس- فلسطين.

28- الدسوقي، وفاء صلاح الدين أبراهيم، 2006، التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي ومستويات حب الاستطلاع وأثره على تنمية التعامل مع شبكة الانترنيت، مؤتمر التعلم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، مصر.

29- دعمس، مصطفى نمر، (2009),إعداد وتأهيل المعلم، دار عالم الثقافة، عمّان.

30- دمعة، مجيد إبراهيم، (1982)، الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة المتوسطة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

31- الديب، فتحي وابراهيم بسيوني عميرة، 1977، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، القاهرة.

32- ذوقان، سهى محمود صبري، 2012، اثر استخدام التلمذة المعرفية في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي وتنمية التفكير العلمي لديهم في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

33- ربيع، أنهار علي الإمام وزينب، حسن حامد السلامي، (2010)، تصميم نموذج للتلمذة المعرفية قائم على تطبيقات الويب 2.0 في بيئة تعلم إلكترونية وأثره على التحصيل المعرفي ومهارات مناقشة وتفسير النتائج الاحصائية لدى طالبات الدراسات العليا وآرائهن نحوه، الجمعية المصرية لتكنلوجيا التعليم، مج20، ع2، القاهرة.

34- رينولدز، جيزل وليفجستون رونالد، (2013)، اتقان القياس النفسي الحديث، النظريات والطرق، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمّان.

35- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون، (1981) الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب، جامعة الموصل.

36- زيتون، عايش محمود، (1988) الاتجاهات والميول العلمية، دار عمار، عمّان.

37- سركز، العجيلي وناجي، خليل، (1996)، نظريات التعلم، منشورات قان يونس، بنغازي، الدار الوطنية للكتب، بنغازي – ليبيا.

38- السعدي، ناظم تركي عطية، (2015)، أثر استراتيجيتيّ PDEODE والتلمذة المعرفية في تحصيل مادة فسلجه الحيوان العملي والمهارات العقلية عند طلبة قسم علوم الحياة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية أبن الهيثم – جامعة بغداد- العراق.

39- سلامة، عبد الحافظ، (2003م)، أساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار اليازوري، عمّان.

40- السلخي، محمود جمال، (2013)، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط1، دار الرضوان، عمّان.

41- شهاب، شهرزاد محمد ويونس محمد إبراهيم، (2011)، السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، مجلة دراسات تربوية صادرة من مركز البحوث والدراسات التربوية، مج4، السنة الرابعة، ع 15، بغداد.

42- الطائي، أضواء عبد الكريم، احمد ابراهيم، (2008)، مدى اهتمام تدريسي وتدريسيات مادة التاريخ بالجوانب الوجدانية في تدريس التاريخ من وجهة طلبتهم والتدريسين أنفسهم في كلية التربية الاساسية، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، مج 7، ع1، بغداد.

43- الطيطي، محمد حمد، (2002)، الدراسات الاجتماعية طبيعتها – أهدافها – طرائق تدريسها، دار المسيرة، عمّان.

44- الظاهر، زكريا محمد، وجاكلين تمرجيان، وجودت عزت عبد الهادي، وعبدا لله منيزل، (2002)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، الدار العلمية ودار الثقافة، عمّان.

45- عبد السلام، عبد السلام مصطفى، (2001)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الفكر العربي، القاهر.
46- عبد الله، عاطف سعيد، (2004)، اثر استخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتلمذة المعرفية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الاول الثانوي، مجلة الدراسات الاجتماعية، كلية الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.
47- عبد الهادي، نبيل، (2002)، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل، عمّان.
48- العجيلي، صباح حسن, وآخرون، (2001)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
49- العزاوي، رحيم يونس كرو، (2007)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار دجلة، عمّان.
50- علام، صلاح الدين محمود، (2009)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمّان.
51- علي، محمد السيد، (2010)، التربية العملية وتدريس العلوم، ط3، دار المسيرة، عمّان.
52- عودة، احمد سليمان، (2002) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمّان.
53- الفيروز أبادي, مجد الدين محمد بن يعقوب, إعداد محمد عبد الرحمن المرعشلي، (2001)، القاموس المحيط, ط1, دار إحياء التراث العربي, بيروت.
54- قطامي وآخرون, يوسف، ونايفة قطامي وماجد ابو جابر(2008م)، تصميم التدريس, ط3, دار الفكر، عمّان.
55- قطامي، يوسف محمود، (2009)، علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة، عمّان.
56- مجيد, عبد الحسين رزوقي، وياسين حميد عيال,(2012)، القياس والتقويم للطالب الجامعي, كلية ابن رشد، جامعة بغداد, مكتب اليمامة، بغداد.
57- المسعودي، محمد حميد وصلاح، خليفة اللامي، (2014)، طرائق تدريس الاجتماعيات، ط1، دار صفاء، عمّان.
58- ملحم، سامي محمد، (2015)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط7، دار المسيرة، عمّان.
59- المياحي، جعفر عبد الكاظم، (2011)، القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية، عمّان.
60- ناصر، سليم توفيق علي (2005)، أثر الاختبارات البنائية الصورية والكتابية في التحصيل الدراسي بمادة الأحياء وحب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن الهيثم، جامعة بغداد.
61- الناقة، محمد كامل (2006)، العولمة مناهج التعليم، كتاب المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية لمناهج وطرائق التدريس، القاهرة.
62- النجار، فايز جمعة، وآخرون، 2009، أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، ط2، دار الحامد، عمّان. فايز نعمة النجار، نبيل جمعة النجار، ماجد راضي الزعبي.
63- همشري، عمر احمد، (2003)، التنشئة الاجتماعية للطفل، ط1، دار صفاء، عمّان.
64- وزارة التربية، (2010)، نظام المدارس الثانوية، رقم2، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
65- ياركندي، اسيا حامد محمد، (2010)، أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع74، ج2، القاهرة.
66- Adams,G.S.(1986): Measurement and Evaluation Education and Psychology and Guidance. New York, Holt, Rinehart & Winston.
67- Allen,M,s & Yen,w,m (1979): Introduction to Measurement theory,Gola California.
68- Anastasi, A. (1988). Psychological testing, New York, (6th), Macmillon publishing new york.

69- Bloom, B.S., J.T. Hasting and G.F. Madaus (1971), Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill Book Co, New York.

70- Brill, J., Kim, B., Gailloway, C. (2001). Cognitive apprenticeships as an instructional model. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology.

71- Chisel.E.E, (1964), Theory of psychology measurement, Me Grow-Hill.

72- Collins, A, Brown, J, and Newman, S, E, 1989, cognitive Apprenticeship: " Teaching the crafts of reading, writing, and arithmetic, IL, B, Resnik (ED). Knowing, Learning, and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser.

73- Collins, A. (1991). Cognitive Apprenticeship and Instruction-

74- Cunningham, D.J. (1991): Assessing construction and constructing Assessment: Journal of educational technology.Vol.(31), No.(5). P.10-17.

75- Dembo,M.H, (1977), Teaching for Learning, New York, Good Year Publication Company.

76- Ebel, R.L, (1972), Essentials of educational measurement, new jersey prentice- Hall, INC, Englewood Cliffs. N.J.

77- Gross, R., & others (1978),Social studies for our-time, NewYork, John Willy and son.

78- Gulford.V.P, (1973), found and mental statistics in psychology and education at held, New York,mc Grow- Hill.

79- Liu, Tzu–chien, (2005), "Web based Cognitive Apprentice- ship for improving pre-service Teacher performance and attitudes towards instruction planning design and field experiment", Educational Tecnology &Society, 8(2),.

80- Mary Abbott, (2000) Historical-Skills. A student Hand book Kindle Edition

81- Maybin J, Mercer N & Stierer B (1992), Scaffolding' Learning In The Classroom. In Norman K (Ed) Thinking Voices, The Work Of The National Curriculum Project London: Hodder & Stoughton

82- Nunnally, J, C, (1978): Psychometric Theory, Mc Grew – Hill, New York.

83- Scannel, D, (1975), Testing and Measurement in the Classroom,Bostin, Hungh.

84- William, D,H, (1966),testing and Evaluation for the sciences, California wadswarth publishing co, In co.

الملاحق ملحق (1) أسماء السادة الخبراء والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث حسب الحروف الهجائية واللقب العلمي ومكان العمل ونوع الاستشارة

ت	الاسم	التخصص	الجامعة والكلية	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	مقياس حب الاستطلاع	لاختبار التحصيلي
1	أ. د بتول غالب الناهي	علم النفس التربوي	البصرة/ تربية للعلوم انسانية	*	*	*	*
2	أ. د تحسين فالح الكيم	طرائق تدريس	البصرة/ تربية للعلوم انسانية	*	*	*	*
3	أ. د ثناء يحيى قاسم	طرائق تدريس الجغرافية	بغداد/ تربية ابن رشد	*	*	*	*
4	أ.د داود عبد السلام صبري	طرائق تدريس	بغداد/تربية– ابن رشد	*	*	*	*
5	أ.د فرحان عبيد عبيس	طرائق تدريس الجغرافية	بابل/ التربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*

7	أ0د سامي سوسة سلمان	طرائق تدريس	المستنصرية/ التربية	*	*	*	*	*
8	أ.د سعد علي زاير	طرائق تدريس	بغداد/تربية– ابن رشد	*	*	*	*	*
9	أ.د سعيد جاسم الأسدي	فلسفة وطرائق تدريس	البصرة– التربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*	*
10	أ0د عبد السلام جودت	قياس وتقويم	بابل/ التربية الاساسية	*	*	*	*	*
11	أ.د نجدت عبد الروؤف	طرائق تدريس الجغرافية	بغداد/ تربية– ابن رشد	*	*	*	*	*
12	أ.د نبيل عبد الغفور	قياس وتقويم	المستنصرية– كلية التربية	*	*	*	*	*
14	أ.م.د أمجد عبد الرزاق	طرائق تدريس	البصرة– تربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*	*
15	أ.م.د حيدر حاتم فالح	طرائق تدريس التاريخ	بابل/ التربية الاساسية	*	*	*	*	*
16	أ.م. د رائد رسم الزيدي	طرائق تدريس	بغداد/ تربية ابن رشد	*	*	*	*	*
17	أ.م.د زينب حمزة راجي	طرائق تدريس	بغداد/ تربية ابن رشد	*	*	*	*	*
18	أ.م.د زينب حياوي بديوي	ارشاد	البصرة– تربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*	*
19	أ.م.د سماء تركي داخل	طرائق تدريس	بغداد/ تربية ابن رشد	*	*	*	*	*
20	أ.م. د ضياء عويد حربي	طرائق تدريس	بابل/ التربية الاساسية	*	*	*	*	*
21	أ.م. د عارف حاتم الجبوري	طرائق تدريس عامة	بابل/ التربية الاساسية	*	*	*	*	*
22	أ.م.د عبد القادر الانصاري	قياس وتقويم	البصرة– تربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*	*
23	أ.م.د عبد الكريم زاير	طرائق تدريس	البصرة– تربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*	*
24	أ.م.د عبد الكريم الموزاني	علم النفس	البصرة– تربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*	*
25	أ.م.د محمد جواد العزواي	طرائق تدريس الجغرافية	المستنصرية/ التربية	*	*	*	*	*
26	أ.م.د محمد حميد مهدي	طرائق تدريس عامة	بابل– التربية الاساسية	*	*	*	*	*
27	أ.م.د مشرق مجول الجبوري	طرائق تدريس عامة	بابل– التربية الاساسية	*	*	*	*	*

28	أ.م.د مهدي جادر حسين	طرائق تدريس التاريخ	بابل– التربية الاساسية	*	*	*	*
29	أ.م.د نضال عيسى المظفر	طرائق تدريس	البصرة– تربية للعلوم الانسانية	*	*	*	*
30	أ0م0د هناء خضير جلاب	طرائق تدريس التاريخ	بغداد/ تربية– ابن رشد	*	*	*	*

ملحق (2) درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
1	33	21	29	1	36	21	21	1	22	21	23
2	32	22	27	2	38	22	22	2	23	22	24
3	35	23	25	3	24	23	24	3	21	23	21
4	31	24	23	4	26	24	26	4	20	24	20
5	30	25	21	5	28	25	28	5	22	25	20
6	25	26	22	6	30	26	30	6	25	26	26
7	22	27	24	7	32	27	32	7	24	27	25
8	24	28	26	8	34	28	34	8	23	28	23
9	26	29	28	9	36	29	36	9	21	29	24
10	28	30	30	10	38	30	38	10	22	30	21
11	30	31	32	11	37	31	24	11	20		
12	32	32	34	12	35	32	26	12	21		
13	34			13	33			13	22		
14	36			14	32			14	24		
15	38			15	31			15	23		
16	37			16	29			16	25		
17	35			17	27			17	24		
18	33			18	25			18	22		
19	32			19	23			19	26		
20	31			20	23			20	25		

ملحق (3) مقياس حب الاستطلاع

عزيزي الطالب: بين يديك استطلاع يضم عددا من فقرات حب الاستطلاع والمطلوب منك قراءة فقراته بدقة قبل الاجابة عنها وحسب التعليمات التالية:

1–قراءة فقرات المقياس بدقة قبل ابداء رايك في الاجابة عنها.

2–الاجابة عن جميع فقرات المقياس من دون ترك اي فقرة.

3–وضع علامة (√) على الدرجة التي تنطبق على رايك وسلوكك.

4– الاجابة بصراحة وصدق بالتعبير عن رايك. مثال

ت	ابعاد المقياس	دائما	احيانا	نادرا
1	استمتع بجمع المعلومات التاريخية	(√)		

ملاحظة: عزيزي الطالب

- هذا الذي بين يديك ليس اختبارا والوقت غير محدد.
- اجابتك على الفقرات ليس لها علاقة بدرجة الامتحان.

ء	ابعاد المقياس	يصلح	لا يصلح	الملاحظات
	اولاً) حب الموضوعات التاريخية			
1	تثير القضايا التاريخية انتباهي وتفكيري.			
2	ارغب في مشاهدة البرامج التاريخية والاطلاع على المجلات التي تتحدث عن الموضوعات التاريخية.			
3	لدي الرغبة في التوجه للقراءة في المصادر والمراجع التاريخية.			
4	اشعر بالسرور والارتياح بالانضمام الى مجموعة تناقش الموضوعات التاريخية.			
5	افرح كثيرا عندما تكون عطلة في درس التاريخ.			
6	ارغب بالتقصي عن المعلومات المطروحة من قبل المدرس داخل الصف.			
	ثانيا) التمتع بالاطلاع على الموضوعات التاريخية.			
1	اترقب مشاهدة الافلام والمسلسلات التاريخية.			
2	اجد حافزا يدفعني لمعرفة الاحداث التاريخية التي لم يسبق لي سماعها.			
3	اسعى للحصول على المعرفة دون عناء.			
4	يستهويني متابعة الاخبار التاريخية.			
5	استمتع بمشاهدة الافلام الوثائقية والقصص التاريخية.			
6	ابذل جهدا في الحصول على مصادر المعلومات حول الموضوعات التاريخية.			
	ثالثاً) تقدير العلم والعلماء			
1	اتابع اخبار العلماء والمؤرخين وانجازاتهم العلمية.			
2	احب الاستماع الى برنامج اذاعي او تربوي حول شخصيات تاريخية.			
3	الرغبة في تنمية معلوماتي غير ضرورية.			
4	بعد قراءتي لقصة حياة عالم او شخصية تاريخية ارغب بإجراء بحث حوله.			
5	ارغب بالاستقصاء حول شخصية رسولنا الكريم (صلى الله عليه واله وسلم)والصحابة الكرام.			
6	بعد قراءتي لحياة عالم افكر ان اكون عالما.			
	رابعاً) حب المشاركة في الانشطة اللا المنهجية.			
1	ارغب بقراءة كتب غير منهجية تساعدني في معرفة المزيد من المعلومات التاريخية			
2	احاول الحصول على مواد اثرية والاحتفاظ بها.			
3	ارغب بالمشاركة في مسرحية عن موضوعات تاريخية.			
4	اشعر بالسرور والارتياح في القراءة عن موضوعات تاريخية مشابهة لموضوعات الكتاب المدرسي.			
5	بعد مشاهدتي لفلم تاريخي اتحدث لزملائي عن الاحداث التي مرت في الفلم.			
6	ستمتع بزيارة المتاحف التاريخية والاطلاع على محتوياتها.			
	خامساً)دافع البحث والاستقصاء التاريخي.			
1	ابحث عن المواعظ والعبر والدروس المستنبطة من القصص والاحداث التاريخية.			
2	اتمنى زيارة متاحف البلدان الاخرى للاطلاع على تاريخها وحضارتها.			
3	ابتعد عن تقصي الاجابات حول الاسئلة التي تثار في الصف.			
4	يمكنني الذهاب برحلة علمية ميدانية للاستقصاء حول بعض المناطق التاريخية والاثارية.			
5	اتصفح مواقع الانترنيت بدافع البحث والمعرفة عن الموضوعات التاريخية.			
6	احب ان اقرأ عن عادات وثقافات الشعوب.			

ملحق (3) درجات مقياس حب الاستطلاع البعدي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
1	81	21	87	1	73	21	78	1	62	21	72
2	78	22	70	2	75	22	76	2	56	22	70
3	70	23	72	3	77	23	87	3	56	23	59
4	72	24	74	4	73	24	75	4	54	24	55
5	74	25	76	5	75	25	77	5	65	25	53
6	76	26	78	6	77	26	74	6	69	26	60
7	78	27	80	7	79	27	78	7	70	27	61
8	80	28	82	8	81	28	74	8	73	28	60
9	82	29	84	9	83	29	73	9	60	29	58
10	84	30	86	10	85	30	74	10	59	30	66
11	85	31	88	11	87	31	76	11	59		
12	86	32	71	12	70	32	79	12	61		
13	74			13	72			13	63		
14	73			14	74			14	65		
15	75			15	76			15	64		
16	77			16	78			16	62		
17	79			17	77			17	60		
18	81			18	75			18	58		
19	83			19	78			19	56		
20	85			20	79			20	54		