أثر أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها

م.م. جلاء عبدالرحمن عزيز
المديرية العامة لتربية محافظة نينوى

تاريخ الاستلام:٢٠٢٢/١٠/١٨
تاريخ القبول: ٢٠٢٢/١١/٢٣

ملخص البحث:

هدف البحث التعرف على أثر أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها ، تكونت عينة البحث من (٦٢) من طلاب الصف الاول المتوسط قسموا على مجموعتين متساويتين في العدد اذ بلغ عدد افراد كل من المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة (٣١) طالباً تم مكافئة المجموعتين بمجموعة من المتغيرات و تم إعداد الخطط التعليمية للمجموعتين كما اعد الباحث أدوات البحث الخاصة باختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات نحو المادة . وقد طبقت التجربة بعينة قصدية وبعد تطبيقها وجمع البيانات تم تحليلها البيانات إحصائياً باستعمال برنامج (Spss) الاحصائي كشفت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي والاتجاهات نحو المادة وخرجت الباحثة بعدد من التوصيات منها تضمين مناهج طرائق التدريس في اقسام اللغة العربية في الكليات استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها انموذج ابعاد التعلم ، وقدمت الباحثة عدداً من المقترحات منها اجراء دراسة عن أثر أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.

Abstract:

The aim of the research is to identify the effect of the learning dimensions model on the achievement of first-grade intermediate students in the Arabic language and their attitudes towards it. (31) students. The two groups were rewarded with a set of variables. The educational plans for the two groups were prepared. The researcher also prepared the research tools for the achievement test and the measure of attitudes towards the subject. The experiment was applied with an intentional sample and after its application and data collection, the data was analyzed statistically using the (Spss) statistical program. The results revealed the superiority of the experimental group students over the control group students in the achievement test and attitudes towards the subject.

The researcher came out with a number of recommendations, including the inclusion of modern teaching strategies in the curricula of teaching methods in the Arabic language departments in colleges, including the Dimensions of Learning mod

مشكلة البحث:

إذ أن واقع تدريس اللغة العربية لا يسير على الوجه المرضي إذ أن طرائق تدريسها غالباً ما تتسم بالطابع التقليدي من حيث إلقاء الدروس على الطلبة، وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون فعالون في أحيان كثيرةٍ، ومهمتهم الاستماع، ومهمة المدرس سرد الحقائق والأحكام؛ لذا فهي تعود الطالب المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيرهِ، وتضعف فيهِ روح الإبداع والرأي.

(السيد،١٩٩٨،ص٢٠٢)

ويرجع ذلك إلى الرؤية الضيقة التي تكونت لدى العديد من القائمين على مهنة التعليم تجاه عمليتي تعليم اللغة العربية بشكل عام، إذ يجعلون استظهار النصوص الأدبية وتسميعها كما وردت في الكتاب المدرسي معيارا أساسيا للنجاح في هذه المادة .

وفي استطلاع الباحثة لآراء (١٥) مدرساً ومدرسة لمادة اللغة العربية موزعين بين مدارس تابعة لمديرية محافظة نينوى ولهم خبرة لا تقل عن (٢٠) سنة في مجال تدريس مادة اللغة العربية بشأن ضعف مستوى تحصيل الطلاب في المادة وعن طريق تقديم استبانة مفتوحة لهم تضم السؤالين الآتيين:-

- هل يوجد تدنٍ في مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية ؟.إذا كان الجواب بنعم.
- فما الأسباب التي تقف وراء التدني في مستوى التحصيل؟.

وبعد الإجابة على الاستبانات وجمعها تم التوصل إلى أن (٨٥%) من الإجابات أيدت وجود تدنٍ في مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية، ويرجع ذلك إلى أسباب عدة تشترك في معظمها في عنصر أو مجموعة من العناصر منها طريقة التدريس وهي شيوع الأساليب التي تعتمد على الحفظ والتلقين.

وانطلاقا مما سبق أرادت الباحثة التحقق تجريبيا من أثر أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها إذ يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة على السؤال الآتي :-

(هل لاستعمال أنموذج أبعاد التعلم أثر في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها ؟)

أهمية البحث:

أصبحت سمات العصر هذه تحديا يضطر الإنسان لتغيير دوره وهذا يجعل المؤسسات التربوية تتحمل مسؤوليات جسيمة في هذا العصر والوظيفة الكبرى لهذه المؤسسات تكمن في تعليم التفكير ، فالتفكير هو الفيصل بين الإنسان وغيره ، حتى إذا كان هذا الغير أنسانا أخر ، و يفترض بمن اعد إعدادا فكريا صحيحا أن يوظف فكره في أفعال إنتاجية ، بعد امتلاكه المهارات المطلوبة في التفكير. (الدليمي ، ٢٠٠٩ ، ص١) .

وتشير التوجهات المستقبلية إلى نوعية الخبرات التعليمية التي يحتاجها المتعلم للتعامل مع التحديات العالمية والإقليمية والمحلية والتي تهدف إلى الانطلاق من الحاضر نحو المستقبل

لاستشراقه وتصور مشكلاته وابتكار الحلول له (الشربيني والطناوي ، ٢٠١١ ص١١٧) لذلك اتجهت التربية الحديثة نحو المتعلم عن طريق تفعيل دوره التعليمي ومشاركته الفاعلة في العملية التعليمية ، فضلا عن اهتمامها الواضح بأساليب وطرائق واستراتجيات التدريس الحديثة التي تراعي مستوى الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة فضلا عن إثارة اهتماماتهم نحو المادة الدراسية فطرائق التدريس الجيدة والفعالة هي التي يكون فيها نشاط الطلبة محوريا وأساسيا مع اقتصار دور المدرس على المتابعة والتوجيه. (ألكعبي ، ٢٠٠٥ ، ٣)

ويهدف التعليم إلى إكساب المتعلم مجموعة من الحقائق والمعارف والمهارات الأدائية وقيمه الوجدانية . (عطية ، ٢٠٠٩ ، ٤٦) ومن اجل أن يتصف التعليم بالفاعلية لا بد من توجيه الفرد إلى استرجاع وربط ووصف وتطبيق المعرفة السابقة لديه بهدف توظيفها كأساس للمعرفة الجديدة بما يساعد على إعادة هيكلة خبرة الفرد في صورة جديدة تتسم بالانسجام والتوافق.

(الرواضية وآخرون ، ٢٠١١ ، ٤٦)

ولقد طرأ تغير كبير على فلسفة التدريس حديثا عما كان عليه في السابق وذلك لما تتسم به طبيعة هذه المرحلة من سرعة في التغير والتطور التكنولوجي ، بحيث أصبحت تقوم على عدة مرتكزات ، منها : تهيئة الطالب لممارسة عمليات ومهارات فكرية ويدوية مختلفة ، تعينه على الابتكار و التنبؤ ، وتكسبه القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات ، والتأكيد على الدور الايجابي للطالب في العملية التعليمية ، فهو الذي يسأل ويبحث ويكتشف ويجري التجارب ويمارس العمليات العقلية ، واعتبار ممارسته لمهارات التفكير هو الهدف من التجريب ، وليس نجاح التجربة أو فشلها . (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص١٧)

تمثل عملية التدريس جانبا بالغ الأهمية من جوانب التعلم ، مما يستدعي العناية بها من خلال تطوير مكوناتها واليات عملها ، وعلى الرغم من أن العملية التدريسية ترتكز وبشكل أساس على اختيار طرائق وأساليب ملائمة للمواقف التدريسية إلا أننا نلاحظ أحيانا أن

فاعلية التدريس وتأثيره قد يكون ضعيفا ، مما يتطلب من المدرس أن يكون ملما بالظروف التي يتعلم فيها المتعلمين ، فضلا عن إلمامه بالجوانب المهمة من سيكولوجية التعليم ، وهذا الإلمام يساعده على اختيار الطرائق و الأساليب التدريسية الأكثر فاعلية . (ألكعبي ، ٢٠٠٥ ، ٢)

وبما أن اللغة أداة التعليم والتعلم ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية أن تتم وإلا انقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم ، إذن لابد أن تكون هذه الوسيلة ميسرة متينة ترتبط بواقع الحياة الفعلية ، وذلك لأننا نواجه اليوم تطورا خطيرا في حياتنا الفكرية ، فنحتاج إلى اللغة السليمة القادرة على ايصال الأفكار بعضها ببعض ونقل المعرفة على وجه الدقة والإتقان.

(شحاته ، ٢٠٠٠ ، ٦٨)

ولذا تعد اللغة مرآة الأمة الفعلية ودليلا على مدى تقدمها العلمي والثقافي والفكري ، فبوساطة اللغة يستطيع المجتمع من خلال أفراده حفظ تراثه من علم وفن وأدب وجوانب المعرفة المختلفة، وذلك كي ترجع إليها الأجيال القادمة للتعرف عليها ويستفيدوا منها في التقدم العلمي والثقافي والاجتماعي. (إسماعيل ،١٩٩٩ ،٢٠)

تستمد اللغة العربية قيمتها – فضلا عن أنها لغة القران الكريم والحديث – من أنها الوعاء الذي يجمع تراثنا الفكري والحضاري ، وقد أصبحت بفضل القران الكريم والحضارة الإسلامية وجهود علماء المسلمين على مر العصور في مقدمة لغات العالم الحية . (عطا ،٢٠٠٥ ، ٥٠)

واللغة بفروعها المختلفة من أدب وبلاغة ونحو صرف وإملاء وغيرها من فروع اللغة العربية تمثل كلها وحدة متماسكة الجوانب وظيفتها الأساسية التحصيل والتعبير ، وما المواد التي تنقسم إليها اللغة العربية إلا روافد تصب في نهر اللغة العربية الكبير ، لتؤلف من هذه الفروع وحدة متكاملة تهدف إلى تحقيق غاية واحدة هي الفهم والإفهام. (احمد ، ١٩٨٨ ، ص٢٥)

وتشكل المناهج وطرائق التدريس جزأين متداخلين ومترابطين ، بمعنى أن ثلاثي العملية التعليمية (المعلم ، المحتوى ، الطالب) بحاجة شديدة إلى وسيلة أخرى ينساب من خلالها المنهج آلا وهي طريقة التدريس التي يستخدمها المدرس لنقل المعارف والمهارات والعلوم إلى المتعلم. (الدليمي والوائلي ، ٢٠٠٣ : ١٣-١٤)

من المبادئ الأساسية لنجاح الطريقة التدريسية أن يعد المتعلم محور العملية التعليمية ومركزها ، اذ هو نقطة البداية والنهاية ، فيسأل ويتحاور ويناقش ويثير الكثير من التساؤلات ، لذلك إن هدف التعليم هو زيادة عمليات الفهم والتفكير وعملية التنظيم الذاتي للخبرة في ذهن المتعلم . (قطامي و قطامي ، ٢٠٠٣ :٢٧٥)

يزداد الاهتمام يوما بعد يوم بأهمية تحسين وتطوير طرائق التدريس ، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تثير في المتعلم حب الاستطلاع ، وتسهم في تنمية التعلم الذاتي ، وتحقق تقدما في استيعاب المفاهيم العلمية ، بعيدا عن الأسلوب التقليدي الذي يظهر المتعلم مستقبل للمعرفة وعنصر سلبي غير فاعل ، ويشير الأدب التربوي إلى تنامي الآراء الداعية للتدريس من اجل رفع مستوى التفكير عند الطلبة وتنمية قدراتهم وإتاحة فرصة اكبر إمامهم لممارسة مهارات التفكير. (سلامة وآخرون ،٢٠٠٩ :١٧-١٨)

يعد أنموذج أبعاد التعلم دعوة إلى نقل المعرفة بالتفكير من حالتها المعتمدة على الحفظ والفهم إلى تعميق الإدراك أو الفهم لهذه المعرفة وتوسيعها واستخدامها بصورة فعالة عن طريق إعادة صياغتها وتكوين عادات عقلية منتجة لها .(مارزانو وآخرون ،٢٠٠٠ : ١٠)

بين كل من مارزانو وكندل (Marzano and Kandal)ان التعلم يعد بمثابة نشاط مستمر يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة او مهمة تمس حياته فتولد لديه طاقة ذاتية تجعله مثابرا في سبيل الوصول الى حل لهذه المشكلة وانجاز تلك المهمة ، وان المتعلم يتوصل إلى المعارف والمعلومات من خلال بناء منظومة معرفية تظم وتفسر خبراته من متغيرات العالم من حوله ،لذلك اهتم أنموذج مارزانو اهتماما كبيرا بتنمية التفكير بأنواعه المختلفة واهتم

بصفة أساسية بتنمية التفكير الإبداعي والناقد والقائم على تنظيم الذات ليكون قادرا على التعلم الذاتي واكتساب المعرفة بنفسه وإعمال تفكيره فيها. (فتح الله ، ٢٠١٠ ، الانترنت)

يشير مارزانو إلى أن أمام المدرسين مهمتين اثنتين ، فهم يحتاجون إلى أن يطوروا لدى طلبتهم جميعا القاعدة المعرفية ، وهم يحتاجون أيضا إلى أن يزودهم بذخيرة من المهارات الإدراكية ومهارات التفكير وبالاستراتيجيات التي تمكنهم من استخدام المعرفة بناءً على التفكير في سياقات تتسم بالمعنى.(مارزانو وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ٢٣)

يعد أنموذج أبعاد التعلم ترجمة عملية لمجمل الخصائص ومميزات النظريات التربوية التي استمد منها الأنموذج أبعاده والتي تمثل احدث واهم ما وجد على الساحة التربوية حيث أشار العديد من التربويين أن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم يمكن اعتباره إطارا مرجعيا وأهدافا تسعى أي وحدة دراسية إلى تحقيقها في أي محتوى دراسي ، أو أي مستوى تعليمي ، حيث يمثل البعدان الأول والخامس من هذا الأنموذج القاعدة أو الخلفية أو الوسط أو البيئة التي يحدث فيها التعلم ، والقدرة على الانتباه طوال مواقف التعلم ، ووضوح المعنى وربط ما تم تعلمه بالسابق لدى المتعلم وأيضا على عمليات التحليل والتطبيق والتصنيف والتركيب التي تم ممارستها أثناء تعلم المحتوى ففي نطاق التخطيط والتدريس باستعمال هذا الأنموذج يوفر للمدرس ترتيب وتنظيم أنشطة التعلم من البداية وتحسين العملية التعليمية وتنمية مهارات التفكير المختلفة ورفع معدل التحصيل المعرفي للطلبة في جميع المستويات المعرفية كما يمكن الطلبة من فهمه وإدراك العلاقات بين أجزائه ، وبالتالي يعمل على حل المشكلات المختلفة التي تواجه الفرد في فهمه لمحتوى المنهج . (مارزانو ، ٢٠٠٠، ٢٦٨)

يستند أنموذج أبعاد التعلم إلى الفلسفة البنائية ، القائمة على افتراضين :

الأول : يبني الطالب الواعي بالمعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين ويختص هذا الافتراض باكتساب المعرفة ، حيث يبني الطالب المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل

والثاني : إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريدي ، وكذلك خدمة تنظيم العالم التجريدي ، وليس اكتشاف الوجودية المطلقة فبناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع ، وليس عملية مقابلة ، أو تطابق بينهما. (عبداللطيف ، ٢٠٠٣، ٤٩)

ترى الباحثة أن أهمية أنموذج أبعاد التعلم تتضح من خلال جعل الهدف من التعلم ليس اكتساب المعرفة وحفظ المعلومات فقط وإنما العمل على استعمال هذه المعرفة والمعلومات استعمالا ذي معنى من خلال تطبيق ما يتم تعلمه ، إذ أن هذه تعد الهدف الأساس لعملية التعلم في منظورها الحديث والتي تجعل من تطبيق الأفكار والمعلومات واستخدامها في الحياة العملية هي الغاية الأساسية للتعلم ، خلافا للأساليب القديمة والتي تجعل من حفظ المعلومات واسترجاعها أساسا وهدفا للتعلم .

مما تقدم تكمن اهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١- اهمية اللغة العربية فهي اساس التواصل والاتصال بين الافراد.

٢- انسجام هذا البحث مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى الى تجريب طرائق واستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية.

٢- أهمية المرحلة المتوسطة كونها تعد اساساً للمراحل التالية لها.

هدفا البحث :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على :

١- أثر أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة اللغة العربية.

٢- أثر أنموذج أبعاد التعلم في اتجاهات طلاب الصف الاول المتوسط نحو مادة اللغة العربية.

فرضيات البحث :

سيختبر هذا البحث الفرضيات الآتية:

-1" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والتي درست وفق أنموذج أبعاد التعلم والمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل ".

-2" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج أبعاد التعلم والمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية ".

حدود البحث :

١- طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الصباحية للذكور في مركز محافظة نينوى.

٢- كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الاول المتوسط.

٣- العام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١ .

تحديد المصطلحات :

أولا- نموذج أبعاد التعلم

عرفه كل من :

١-مارزانو وآخرون (2000)

بأنه ((نموذج تدريس صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أو تقويم الأداء للطلاب ويقوم النموذج على مساحة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أبعاد من التعلم هي الاتجاهات والادراكات الايجابية عن التعلم ، واكتساب المعرفة وتكاملها ، وتوسيع المعرفة وتنقيتها و صقلها وتكاملها ، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى ، واستخدام عادات العقل المنتجة)) . (مارزانو وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٧)

٢-صالح وبشير (2005)

بأنه ((إطار تعليمي يستند إلى أفضل ما يعرفه الباحثون والتربويون عن التعلم ويتمثل في خمسة أنماط تكون الإطار العام لأبعاد التعلم كجوانب أساسية للتعلم)) .

(صالح وبشير ، ٢٠٠٥ : ١٨٧)

٣-الرحيلي (2007)

بأنه ((مجموعة من الإجراءات والممارسات الصفية التعليمية / التعلمية والتي تعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستخدامها على نحو له معنى في إطار البيئة الايجابية عن التعلم وتنمية العادات العقلية المنتجة)).

(الرحيلي ، ٢٠٠٧ : ١- ١٢)

وتعرفه الباحثة إجرائيا :

مجموعة من الخطوات التي يمارسها المدرس مع طلاب المجموعة التجريبية داخل غرفة الصف والتي تعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستعمالها على نحو ذي معنى من الطالب ، في إطار من البيئة الايجابية عن التعلم.

التحصيل: عرفه كل من:

١. (علام: ٢٠٠٠): " درجة الاكتساب التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين".

(علام: ٢٠٠٠، ص٣٠٥)

٢. (شحاتة وزينب: ٢٠٠٣): "هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بالدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن قياس المستويات".

(شحاتة وزينب: ٢٠٠٣، ص٨٩)

٣. (الصالح: ٢٠٠٤): "المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في أحدى المواد الدراسية والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس".

(الصالح: ٢٠٠٤، ص٢٦)

تعرفه الباحثة اجرائياً:

هو مقدار ما يحصل عليه طلاب عينة البحث من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث على وفق مستويات بلوم الثلاثة (تذكر، واستيعاب، وتطبيق) في محتوى قيد الدراسة.

هـ. الاتجاه: عرفه كل من:

١. (ملحم: ٢٠٠٠): " تنظيم معارف ذات ارتباط موجب أو سالب تعمل على استثاره دوافع الفرد نحو موضوع معين". (ملحم: ٢٠٠٠، ص٣٦)

٢. (عبد السلام: ٢٠٠١): "استجابة الفرد بالقبول أو الرفض نحو موضوع أو موقف أو قضية معينة". (عبد السلام: ٢٠٠١، ص٦٦)

٣. (الهويدي: ٢٠٠٥): "موقف الفرد الثابت نسبياً من موضوع أو قيمة معينة".

(الهويدي: ٢٠٠٥، ص٢٩)

تعرفه الباحثة اجرائياً:

هو مجموعة من الاستجابات الايجابية أو السلبية التي يظهرها طلاب مجموعتي البحث لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية نتيجة مرورهم بدراسة هذه المادة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في المقياس المعد لأغراض هذا البحث.

خلفية نظرية

الحمور الأول: أنموذج أبعاد التعلم :

يعد أنموذج أبعاد التعلم ثمرة من ثمرات بحوث شاملة أجريت في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري أطلق عليه أبعاد التعلم إذ أشار مارزانو إلى انه شارك أكثر من (٩٠) من المربين في البحوث التي أجريت على أبعاد التعلم ، قد عملوا لمدة عامين ليصمموا البرنامج الرئيس لأبعاد التعلم ليصبح أداة ذا قيمة كبيرة ، إن أبعاد التعلم يترجم البحث والنظرية التي عرضت وشرحت في كتاب أبعاد التفكير إلى أنموذج عملي يستطيع أن يستخدمه المدرسون في جميع مراحل التعليم بدءا من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية ليحسنوا نوعية التدريس وجودة التعلم في أي مجال من مجالات محتوى المنهج التعليمي والتعليم والتقويم.

(مارزانو، ١٩٩٨: ٥)

إن أنموذج أبعاد التعلم يعتمد على فكرة الأداء كمدخل للعملية التعليمية ويحولها من التعليم النظري إلى التعليم التطبيقي القائم على تحليل النشاط الذاتي يقوم به المتعلم. إن ظهور فكرة أبعاد التعلم المتمركز على الأداء والمستويات التعليمية تعود إلى عدة عوامل هي كما يأتي:

١. ظهور الاتجاه السلوكي الذي يؤكد على ضرورة تحديد أفعال السلوكيات التي تساعد المتعلم على أداء المهام من خلال ما تعلمه.

٢. الاستناد إلى الحاجات المهنية والحياتية للمتعلم، وتحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأدوار والأخطاء.

٣. الاهتمام بالتعليم الإجرائي التطبيقي من جانب المتعلم.

٤. الاتجاه نحو جودة مخرجات التعليم، والمنافسة العالمية في سوق العمل.

٥. النظر إلى المعرفة على أساس أنها وسيلة لغايات إنتاجية. (مارزانو وآخرون، ١٩٩٨، ١٨٩)

أبعاد التعلم الخمسة :

البعد الأول: الاتجاهات الايجابية نحو التعلم

إن الادراكات والاتجاهات تلون كل خبرة من خبراتنا، إنها المصفاة التي يمر بها جميع أنواع التعلم وتحدث من خلالها وبعض الاتجاهات تؤثر في التعلم بطريقة ايجابية والبعض الأخر يزيد من صعوبة التعلم. (مارزانو، ٢٠٠٠: ١٤)

ويقوم أنموذج أبعاد التعلم على مسلمة هي أن المعلم الفعال يعزز على نحو مستمر الاتجاهات والادراكات في الجانبين (مناخ التعلم والمهام الصيفية). فالمعلم المقتدر قد استوعب الأساليب والاستراتيجيات التي تكفل تحسين هذه الاتجاهات والادراكات. (عبد اللطيف، ٢٠٠٣: ٦١)

البعد الثاني: اكتساب المعرفة وتكاملها.

إن اكتساب المعرفة وتكاملها يتضمن دمج المعرفة المكتسبة مع ما سبق تعلمه وتنظيمه في أنماط ذات معنى ودلالة، وتخزينه في ذاكرة المتعلم طويلة المدى، والخطوة الأخيرة هامة لأنها تتضمن قدرة الطلاب على استرجاع المعلومات وقت الحاجة.(Hoat، ١٩٩٦:٣)

ولعل من أهم أهداف الدراسة أن يتعلم الطلاب ما يبدو هاما في مادة معينة، أي أن يكتسبوا معرفة ويحققوا تكاملها، إن الاعتقاد الذي يقوم عليه أنموذج أبعاد التعلم هو الحاجة إلى تدريس المحتوى وعمليات التفكير والاستدلال، لان عمليات الاستدلال جزءا لا يتجزأ من معرفة المحتوى. وفضلا عن ذلك فان التأكيد على معرفة المحتوى لا يترجم إلى تأكيد على معرفة الحقائق على الرغم منان الحقائق هامة إلا أنها كثيرا ما تصبح بغير معنى حيث تكون منعزلة.

(مارزانو، ٢٠٠٠، ٥٤)

البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها.

يعتمد هذا البعد قيام الطلبة على إعادة البناء وفيه يتم إعادة تنظيم المعلومات بما يؤدي إلى التوصل إلى رؤية جديدة واستخدامات جديدة لها، فضلا عن أنهم يوسعون ويمدون معرفتهم ويصقلونها، ويضيفون إليها مميزات جديدة ويكونون روابط ابعد لها حيث أنهم يحللون ما تعلموه من قبل بعمق أكثر وبصرامة أكثر . (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠، ١٥)

البعد الرابع: استخدام المعرفة استخداما ذا معنى.

نحن نسعى لاكتساب المعرفة لأننا نحتاج إليها ونريد استخدامها، وان العمليات التي سبق ذكرها لتنمية التعليم وتعميق المعرفة ليست هدفا في ذاتها، فنحن لا نقارن من اجل المقارنة، ولا نجرد من اجل التجريد، فنحن نستخدم المعرفة استخداما ذا معنى بالنسبة لنا حين نقوم باتخاذ القرار. (مارزانو، ٢٠٠٠: ١٥١)

البعد الخامس: عادات العقل المنتجة

يشار إلى عادات العقل بأنها ((تركيبة تتضمن اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها في وقت معين عند مواجهة مشكلة ما، أو خبرة تتطلب مستوى عالي من المهارات لاستخدام العمليات الذهنية بصورة فاعلة وتنفيذها أو المحافظة عليها.

(الصباغ، ٢٠٠٦: ٧١٣)

وهي أنماط من الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من اجل التوصل إلى فعل ذكي وعقلاني. (مارزانو،٢٠٠٠: ١٨٠)

المحور الثاني: الاتجاهات

احتلت دراسة الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسة الشخصية وديناميات الجماعات والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة: وتعد من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي. (ملحم: ٢٠٠١، ص١٦٢)

وقد حظي موضوع الاتجاهات وتنميتها لدى الطلاب في مراحل التعليم الأولى بمكانة بارزة في التربية، ويرجع ذلك إلى الدور المهم الذي تقوم به بوصفها موجهات للسلوك الذي يفيد المربين بنوع السلوك الذي يقوم به المتعلمون، كما أنها تضيف الى إدراك الفرد ونشاطاته معنى يسهم في انجاز كثيراً من الأهداف لذا فقد قام عدد من الدراسات التربوية بقياسها وتحديد مستواها ونموها وتقصي العوامل ذات الصلة بتكوينها وتنميتها ومواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية. (عليمات: ١٩٩٣، ص٣٤)

وتؤكد الدراسات والأبحاث النفسية أن الاتجاهات تمثل أهم مظاهر شخصية الفرد، وتعد من أهم الموجهات الأساسية لسلوكه، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشاعر الفرد وعواطفه الخاصة وتفضيلاته وتحيزاته الشخصية. (أمطانيوس: ١٩٩٩، ص٢١)

مكونات الاتجاهات

١. المكون المعرفي:

وهو المعلومات والمعارف التي تنطوي عليها وجهة نظر الشخص صاحب الاتجاه نحو الشيء أو الحادثة أو الفكرة ذات العلاقة بموقفه، وكلما زادت المعلومات والحقائق عن موضوع الاتجاه وكانت دقيقة وصحيحة وكلما كان الاتجاه مبنياً على أسس سليمة، فالطالب الذي يملك اتجاهاً إيجابياً قوياً نحو موضوع دراسي مثل الهندسة مثلاً لابد أن يعرف قيمة الهندسة بأنواعها للبشرية ودورها في خدمة المجتمع وضرورة دراستها وتطويرها حتى تتحسن الحياة الإنسانية بنحو عام. (الحيلة: ٢٠٠٣ ص٣٦٨)

٢. المكون العاطفي:

ويضم الجوانب الانفعالية والمشاعر التي تتعلق بتلك الأفكار والمعتقدات التي هي حول الهدف الأساسي، كما أنه يكون رغبات الفرد ودوافعه التي تعد أساساً التقويم الاتجاهي والتقدير العقلي التي تعطيه نوعاً من الاستمرار والدافعية والحث لإصدار سلوك نحو موضوع الاتجاه، وهو يشير إلى مشاعر الحب والكراهية، وقد تكون ايجابية أو سلبية.

(يعقوب: ١٩٨٩، ص١٥٥)

٣. المكون السلوكي:

وهو الاستعداد للاستجابة بطريقة معينة إزاء هدف الاتجاه وهو يمثل أساليب الفرد السلوكية إزاء المثير سواء أكانت ايجابية أم سلبية، وبعبارة أخرى يصف نزعات الفرد السلوكية تجاه المثير وهو يعبر عن العقل الحقيقي. (أبو جادو: ١٩٩٨، ص٢٣)

خصائص الاتجاهات:

هناك عدد من الخصائص الرئيسة لمفهوم الاتجاه يكاد يجمع عليها العلماء والباحثون في هذا المجال وهذه الخصائص:-

١. الاتجاهات متعلمة:

يتفق أصحاب التخصص على أن الفرد يكتسب اتجاهاته من عملية التعلم فالاتجاهات لا تولد مع الإنسان، ولكنها تنتظم من الخبرة، وهي تظهر وتنمو لدى الفرد عن طريق تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه (البيت، والمدرس، ووسائل الأعلام... الخ).

٢. الاتجاهات استعداد للاستجابة:

الاتجاه تهيؤ يحفز القابلية للاستجابة التي تعكس تقويم الشخص لموضوع الاتجاه قبولاً أو رفضاً، ويوصف هذا التهيؤ بأنه كالمصيدة تنظر المنبه حتى تحصل الإثارة.

٣. الاتجاهات ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير:

تحاول الاتجاهات الحفاظ على نفسها ولاسيما الاتجاهات التي تكونت في مراحل مبكرة من العمر، إذ يصعب تغييرها، ولكن الاتجاهات نتائج لعملية التعلم فبالإمكان تغييرها وتعديلها، إلا أنها تختلف في مدى شدتها وشموليتها وطالما الاتجاهات قابلة للتعديل فبالإمكان مساعدة الطلاب على تكوين اتجاهات ايجابية نحو أية مادة دراسية وتعديل ما كان سلباً منها وذلك باعتماد الأساليب المناسبة.

(قطامي: ١٩٨٩، ص١٦٣)

٤. الاتجاهات تنبئ بالسلوك:

تعمل الاتجاهات كموجهات السلوك ويستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد (الطالب) فالطالب ذو الاتجاهات العلمية يمكن أن تكون اتجاهاته الى حد كبير منبئات لسلوكه.

٥. الاتجاهات اجتماعية:

توصف الاتجاهات بأنها ذات أهمية شخصية – اجتماعية تؤثر في علاقة الطالب بزملائه أو العكس، وهي (الاتجاهات) تقترح أن للجماعة دوراً بارزاً في السلوك الفردي وأن الفرد (الطالب) ربما يؤثر في استجابة (سلوك) الطلبة الآخرين.

٦. الاتجاهات استعداداً للاستجابة العاطفية:

ما يميز الاتجاهات من المفاهيم النفسية الأخرى (كالمعتقدات والدوافع والآراء والقيم...) هو مكونها التقويمي الذي يمثل في الموقف التفضيلي أو (الميل) أو (النزعة) لأنه

يكون الفرد (الطالب) مع أو ضد شيء أو حدث أو شخص أو موقف ما ومن هنا عد المكون الوجداني (الانفعالي) أهم مكونات الاتجاه أو المكون الرئيس للاتجاه.

٧. الاتجاهات قابلة للقياس:

يمكن قياس الاتجاهات على صعوبتها وتقديرها من خلال مقاييس الاتجاهات ما دام أنها تتضمن الموقف التفضيلي (التقويم) في فقرات المقياس سواء عن طريق الاستجابة اللفظية للطلبة أم عن طريق قياس الاستجابة الملاحظة لهم.

(زيتون: ٢٠٠٥، ص١١٠-١١١)

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

ذكر كل من (الزغلول وشاكر: ٢٠٠٧) عدة عوامل تؤثر في تكوين الاتجاهات وهذه العوامل هي:-

١. الخبرات السابقة:

تتكون لدينا الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة إذا كانت لدينا معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها، وذلك أن الفرد يتفاعل بنحو مستمر مع الآخرين ويكون معهم علاقات متعدد يكتسب عن طريقها خبرات واسعة قد تكون سارة أو مؤلمة، فالأفراد يميلون إلى تكرار الأحداث التي يمرون بها إذا كانت سارة لهم مما يجعلهم يكونون اتجاهات إيجابية نحوها. كما يكونون اتجاهات سلبية نحو الأشياء التي تترك لديهم خبرات مؤلمة وضارة.

٢. التقليد أو المحاكاة:

يسعى الأفراد في الكثير من الأحيان إلى تقليد السلوكيات التي يرون أنها تكافأ من المجتمع أو المؤسسة التي يعملون بها أو السلوكيات التي يحقق أصحابها النجاح والتفوق، كما أنهم يحجمون عن السلوكيات التي تعاقب أصحابها خوفاً من التعرض للعقوبات نفسها.

٣. عضوية الجماعة:

كل فرد عضو في جماعة معينة، وقد يكون الفرد عضواً في أكثر من جماعة ولهذا تعكس اتجاهات أي فرد معتقدات جماعته ومعاييرها إذا كانت هذه الجماعة متماسكة، ولهذا

فان ضغط الجماعة على الفرد يسهم في تكوين اتجاهاته فكثير من اتجاهات التلاميذ نحو أمور الدراسة تتحدد عن طريق اتجاهات أصدقائهم المقربين لهم في الدراسة.

٤. العوامل الثقافية:

الثقافة بما توفره من معلومات كثيرة تكون الذات المعرفية للإنسان عن طريق وسائلها المتعددة والموجودة في المجتمع سواءً كانت عن طريق الأسرة أو المدرسة أم جماعة الأقران أم دور العبادة أم وسائل الأعلام المختلفة كل ذلك كفيل في أن يسهم في تنمية الاتجاهات وتطويرها.

(الزغلول وشاكر: ٢٠٠٧، ص١٠٤-١٠٦)

دراسات سابقة

١-دراسة الرحيلي (٢٠٠٧)

اثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت(٧٠) طالبة من الصف الثاني المتوسط بالمدرسة الخامسة والثلاثون بالمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٨ هـ /٢٠٠٧ م، وزعن على مجموعتين تجريبية، وضابطة واستغرقت التجربة أربعة أسابيع طبق اختباراً تحصيلياً في المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم وزملائه ومقياساً جاهزاً لقياس الذكاءات المتعددة قبل التجربة وبعدها، تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستعمال اختبار(t-test) وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات منها ضرورة استخدام معلمات العلوم نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، وكذلك تنفيذ دورات

تدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة العلوم سواء كان قبل الخدمة أم في أثناءها. (الرحيلي،٢٠٠٧،ج)

٢-دراسة التخاينة (٢٠١١)

فعالية استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على أبعاد التعلم في تنمية الاتجاه ومهارات الاتصال الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الخاصة

هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على أبعاد التعلم في تنمية الاتجاه ومهارات الاتصال الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الخاصة.

تكونت عينة الدراسة من(٧٩) طالباً من طلاب الصف السابع في مدارس تربية عمان الخاصة المسجلين في الفصل الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في المدرسة العصرية في شعبتين، درست إحدى الشعبتين (المجموعة التجريبية) والذي بلغ عدد إفرادها(٣٩) وفق إستراتيجية أبعاد التعلم ودرست (المجموعة الضابطة)التي تكونت من (٤٠)طالباً وفق الطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياساً للاتجاه نحو الرياضيات تم التحقق من صدقه وثباته، واختباراً في الاتصال الرياضي كذلك تم التحقق من صدقه وثباته وعند تحليل النتائج باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه ومهارات الاتصال الرياضي وفي ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحث ببعض التوصيات والمقترحات.

(التخاينة ،٢٠١١، ٣٩٩)

٣-دراسة العبيدي (٢٠١١)

اثر أنموذج مارزانو في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهن الإبداعي

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر أنموذج مارزانو في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهن الإبداعي ولتحقيق اهداف الدراسة وضعت الباحثة مجموعة من الفرضيات الصفرية اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية والإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد /الرصافة الأولى للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ وقد تم اختيارها بالطريقة القصدية فيما اختيرت ثانوية القاهرة للبنات بطريقة السحب العشوائي وبالطريقة ذاتها اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة ومثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفراد العينة (٣٨) طالبة بواقع (١٩) طالبة في كل مجموعة وكافأت الباحثة مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات باستعمال اختبار (مان وتني) أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مؤلف من (٥٠) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته فيما استعانت باختبار التفكير الإبداعي الذي أعده (سيد خير الله) وبعد

تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات منها جعل التعليم ذا معنى للمتعلم ومراعاة احتياجات المتعلم واهتماماته فيما اقترحت الباحثة إجراء دراسة مستقبلية عن دراسة أنموذج مارزانو مع متغيرات تابعة أخرى . (العبيدي،٢٠١١، ي-م)

٤-دراسة المعاضيدي (٢٠١١)

اثر استخدام نموذج مارزانو في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهم الناقد

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام نموذج مارزانو في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهم الناقد بلغت عينة البحث (٧٢) طالباً من طلاب

الصف الخامس العلمي اختيروا بالطريقة القصدية في مدينة الموصل للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ وزعوا على مجموعتين متكافئتين في العدد عدت الأولى تجريبية درست مادة الأحياء وفق نموذج مارزانو، والثانية ضابطة درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية ، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة الأحياء فيما استعمل اختبارا جاهزاً لقياس التفكير الناقد تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستعمال اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية مهارات (التفسير وتقويم الحجج معرفة الافتراضات والتفكير الناقد ككل) فيما أشارت النتائج إلى عدم توافر فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين في مهارتي (الاستنتاج والاستنباط). (المعاضيدي،٢٠١١، ز)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

١-هدف الدراسة :

تباينت أهداف دراسات المجال الأول بين جدوى استعمال أنموذج أبعاد التعلم في التحصيل الدراسي دراسة(الرحيلي ٢٠٠٧) ودراسة (العبيدي ٢٠١١) ودراسة (المعاضيدي ٢٠١١) ودراسة ، بينما هدفت دراسة (التخاينة ٢٠١١) إلى بيان جدوى استعمال أنموذج أبعاد التعلم في تنمية الاتجاه والاتصال الرياضي في حين يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر أنموذج أبعاد التعلم في التحصيل والاتجاهات نحو مادة اللغة العربية.

٢-المرحلة الدراسية :

طبقت الدراسات السابقة في مراحل دراسية مختلفة ، ابتداءً من المرحلة الأساسية دراسة (التخاينة ٢٠١١) ، والمرحلة المتوسطة دراسة (الرحيلي ٢٠٠٧) ، والمرحلة الثانوية دراسة (العبيدي ٢٠١١) ودراسة (المعاضيدي ٢٠١١) ، وسيتناول البحث الحالي المرحلة المتوسطة.

-3حجم العينة :

تباين حجم العينة في الدراسات السابقة ، إذ تراوحت ما بين (٣٨) فرداً كما في دراسة (العبيدي ٢٠١١) وبين (١١٤) فرداً كما في دراسة (الموسوي ٢٠١٢) أما الدراسة الحالية فستكون عينتها من (٦٤) فرداً.

٤- المادة التعليمية :

اختلفت الدراسات السابقة من حيث المادة التعليمية التي تناولتها ، إذ اختارت دراسة (الرحيلي٢٠٠٧) مادة العلوم ، ودراسة (التخاينة٢٠١١) مادة الرياضيات ، ودراسة (العبيدي ٢٠١١) مادة الجغرافية ، ودراسة (المعاضيدي ٢٠١١) مادة الأحياء ، وسيتناول البحث الحالي مادة اللغة العربية.

-7أدوات الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستعملة لقياس أثر المتغيرات المستقلة ، استعمل في بعض الدراسات أدوات جاهزة لقياس أثر المتغيرات المستقلة كما دراسة (الرحيلي ٢٠٠٧) ، ودراسة(العبيدي ٢٠١١) ودراسة (المعاضيدي ٢٠١١) فيما استعمل في الدراسات الأخرى أدوات تم إعدادها من الباحثين كما في دراسة (التخاينة ٢٠١١) ، والبحث الحالي سيستعمل أدوات من إعداد الباحث لقياس التحصيل والاتجاهات نحو اللغة العربية.

٨- الوسائل الإحصائية :

تباينت الدراسات السابقة من حيث الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج ، فبعضها استعمل وسائل إحصائية متشابهة كونها احتوت على التصميم التجريبي نفسه كما في دراسة (التخاينة ٢٠١١) ، و دراسة (الرحيلي ٢٠٠٧) ، ودراسة (المعاضيدي ٢٠١١) في حين تعاملت دراسة (العبيدي ٢٠١١) مع الإحصاء اللا معلمي كون عينتها صغيرة ، أما البحث الحالي فسيتناول الوسائل الإحصائية المناسبة مع بياناته.

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي

بما ان هذا البحث يتضمن متغيراً مستقلاً واحداً وهو (انموذج ابعاد التعلم) ومتغيرين تابعين أحدهما (التحصيل) والآخر(الاتجاه نحو مادة اللغة العربية) اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ذات الاختبار البعدي للتحصيل ومقياس الاتجاه ، كما في مخطط (١).

مخطط (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	انموذج ابعاد التعلم	التحصيل + الاتجاه نحو المادة
الضابطة	الطريقة التقليدية	

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يشتمل مجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أي جميع الأفراد أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث. (عبيدات وآخرون: ١٩٩٨، ص١١٣(وقد تمثل مجتمع البحث في طلاب الصف الأول متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظ نينوى/الجانب الايسر، وقد اختارت الباحثة متوسطة ( )بصورة قصدية لتطبيق تجربة البحث للأسباب الآتية:

١. تعاون إدارة المدرسة والتسهيلات المقدمة لإجراء البحث.
٢. احتواء المدرسة على أربع شعب للصف الأول المتوسط مما يوفر للباحثة التعيين العشوائي للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

اختيرت شعبتان بالتعيين العشوائي من أصل أربع شعب، إذ اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (٣٢) طالباً، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (٣٣) طالباً، وتم استبعاد (٣) طلاب راسبين هما طالبان من المجموعة الضابطة وطالب من المجموعة التجريبية وبذلك أصبح عدد طلاب عينة البحث (٦٢) طالباً بواقع (٣١) طالباً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة .

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

اجرت الباحثة ضبط المتغيرات التي تعتقد انها قد تؤثر في المتغيرات التابعة على الرغم من أن الاختيار العشوائي يضمن التكافؤ، وتم إجراء التكافؤ الإحصائي في المتغيرات الآتية:

أجرت الباحثة عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية:

١. أعمار الطلاب محسوبةً بالأشهر.
٢. الاتجاه نحو اللغة العربية.
٣. درجة اللغة العربية لتلاميذ مجموعتي البحث في الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي.
٤. اختبار المعلومات السابقة .

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن الفرق بين المجموعتين في المتغيرات الأربع الاولى لم يكن ذا دلالة إحصائية ،كما في جدول (١).

جدول (١)

الأوساط الحسابية وقيم (**t–test**) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات التكافؤ

المتغير	المجموعات	الأوساط الحسابية	التباين	**T** المحسوبة	**T** الجدولية	مستوى الدلالة (**0.05**)
العمر محسوباً بالأشهر	تجريبية	150.90	142.80	**0.540**	**2.011**	غير دالة
	ضابطة	152.83	241.18			
الاتجاه نحو اللغة العربية	تجريبية	86.48	182.79	0.781		
	ضابطة	83.54	242.45			
درجة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي	تجريبية	69.5	69.32	**0.882**		
	ضابطة	71.38	67.32			
اختبار المعلومات السابقة	تجريبية	20.50	17.15	**0.781**		
	ضابطة	21.22	10.90			

أداتا البحث:

تتطلب تجربة البحث إجراء اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي لعينة البحث في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط ، ومقياس لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة اللغة العربية ، وفي ما يلي توضيح لما قامت به الباحثة من إجراءات:-

أ. الاختبار التحصيلي

من متطلبات تجربة هذا البحث بناء اختبار تحصيلي يعتمد لقياس تحصيل مجموعتي البحث في مادة علم اللغة العربية للصف الأول متوسط لذا أعدت الباحثة اختبار تحصيلي بما يتلاءم ومحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية التي أعدتها الباحثة وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق) وفي ما يأتي توضيح إجراءات أعداد هذا الاختبار ، وبما أن الهدف من الاختبار قياس التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لطلاب الصف الأول المتوسط صاغت الباحثة الأهداف السلوكية الموضوعية للمادة الدراسية .

بناء الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):

يمكن تعريفه بأنه القائمة التي تربط الهدف والمستوى من ناحية وتحدد الأسئلة التي تمثلها من ناحية أخرى. (نبيل: ١٩٩٩، ص٩٩-١٠٠)

وعلى أساس هذه الخطوات تم إعداد جدول المواصفات الذي نظم بصورة خارطة ذات بعدين أحدهما المحتوى والآخر السلوك الذي يعتمد على نحو خاص في بناء اختبار متوازن.

(دوران: ١٩٨٥، ص٢٩٠)

جدول (٢)

الخريطة الاختبارية الخاصة لعينة من الأغراض السلوكية لتمثيلها بالاختبار التحصيلي للمجموعتين

ت	المستويات / المحتوى الدراسي	تذكر ٠,٤٦	استيعاب ٠,٤٩	تطبيق ٠,٠٥	عدد الأسئلة
الوحدة	الوزن	عدد الفقرات			
الثالثة (من عظمائنا)	13%	2	3	-	5
الرابعة (نعم للقراءة)	25%	5	5	1	11
الخامسة (وانك لعلى خلق عظيم)	43%	8	8	1	17
السادسة (المظاهر الخادعة)	19%	3	4	-	7
المجموع	100%	18	20	2	40

٦. اختيار الأغراض السلوكية على وفق جدول المواصفات

تم اختيار (٤٠) غرضاً سلوكياً من مجموع الأغراض السلوكية المعرفية والبالغة ١٦١ غرضاً سلوكياً معتمداً على عدد الفقرات الاختبارية في خلايا جدول المواصفات الممثلة لمستويات الأغراض السلوكية الثلاثة الاولى (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق).

٧. بناء فقرات الاختبار التحصيلي

تمت صياغة فقرة اختبارية لكل غرض سلوكي تتناسب مع مستواه المعرفي على وفق جدول المواصفات فتكون الاختبار التحصيلي من (٤٠) فقرة ، إذ تم اختيار الأسئلة الموضوعية لأن الأسئلة الموضوعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات، فهي لا تتأثر بذاتية المصحح وتوفر تغطية جيدة للمادة الدراسية وهي تقيس مستويات (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق) لدى الطالب (عودة: ١٩٨٥، ص٩١)، كما أن الباحثة اختارت الفقرات من نوع الاختيار من متعدد لأنها من أجود أنواع الاختبارات الموضوعية ولاسيما عند زيادة عدد البدائل لتكون أربعة بدائل لتقليل فرص التخمين عند الإجابة عنها.

٨. وضع تعليمات الإجابة على الاختبار التحصيلي

بعد أن أعدت الباحثة فقرات الاختبار صاغت التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة وتوزيع الدرجات مع أنموذج عن كيفية الإجابة عن بنود الأسئلة.

٩. وضع تعليمات التصحيح

وضعت الباحثة معايير لتصحيح إجابات الاختبار التحصيلي كما يأتي:-

درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة.

١٠. صدق الاختبار

يعرف صدق الاختبار بأنه الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما حسم من أجل قياسه ، كما يعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فحسب. (عوده: ١٩٩٨، ص٣٤٠)

وقد تم استخراج الأنواع الآتية لصدق الاختبار:-

أ. الصدق الظاهري

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي إنه يدل على مدى ملاءمة الاختبار للطلاب ووضوح تعليماته (ابو لبدة: ١٩٨٥، ص٢٣٩) لذا عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وعلوم الحياة للحكم على مدى سلامة الفقرات وملاءمتها للأهداف المحددة ووفقاً لآرائهم تم تعديل بعض الفقرات وبعض البدائل.

ب. صدق المحتوى

ويقصد به تصميم الاختبار بحيث يغطي جميع أجزاء المادة التي درسها الطلاب في صف معين، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة التي ينبغي على الطلاب أن يحققوها (الظاهر وآخرون: ٢٠٠٢، ص١٣٤) أي إن صدق المحتوى قد تحقق من خلال جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية).

الخصائص السايكومترية للاختبار التحصيلي:

للتثبت من صلاح الاختبار بخصائصه السايكومترية، طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب في ، وبعد تصحيح إجابات الطلاب حللت فقرات الاختبار، وذلك بترتيب درجات الطلاب تنازلاً ثم أخذت أوراق إجابة أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) لإيجاد ما يأتي:

أ. معامل الصعوبة

يقصد بمعامل الصعوبة نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة إلى عدد الطلبة الكلي (عودة: ١٩٩٨، ص٢٨٩) وباعتماد معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية وجد الباحث أن معامل صعوبتها يتراوح بين (٠,٢٩-٠,٧٩) ، وبذلك تعد جميع الفقرات ذات مستوى صعوبة مناسب، إذ تعد فقرات الاختبار جيدة إذا كانت تتراوح في مستوى صعوبتها بين (٢٠%-٨٠%).

ب. قوة تمييز الفقرة

يقصد بالقوة التمييزية قدرتها على التمييز بين الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية وبين الطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة المقاسة بفقرات الاختبار. (الظاهر وآخرون: ١٩٩٩، ص١٢٩)

فالقوة التمييزية تؤشر قدرة الاختبار على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب فالقوة تكون فعالة عندما تقيس السمة المراد قياسها من دون غيرها وتميز بين المتعلمين في تلك السمة. (عبد الرحمن: ١٩٩٨، ص٣٣٨)

وبعد حساب قوة تمييز الفقرات باعتماد معادلة قوة التمييز الخاصة بالأسئلة الموضوعية وجد أنها تتراوح بين (٠,٣٩-٠,٧٧) ملحق (٩) وذكر الزوبعي أن الفقرة التي قدرتها التمييزية ٢٠% فما فوق تعد فقرة جيدة يمكن قبولها أو تعديلها. (الزوبعي وآخرون: ١٩٨١، ص٨٠)

وأكد (الظاهر ١٩٩٠) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٢٠%) فما فوق (الظاهر وآخرون: ١٩٩٩، ص١٣٠) لذا أعدت الفقرات جميعها ذات قوة تمييزية مناسبة.

ج. فعالية البدائل

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة وعدم الاتكال على المصادفة. (امطانيوس: ١٩٩٧، ص١٠١)

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلاب المجموعة العليا. وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب. (عوده: ١٩٩٣، ص١٢٥)

حسبت فعالية البدائل فظهرت جميع القيم سالبة ، وهذا يعني أن البدائل الخاطئة قد جذبت عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا وهذا يدل على فعاليتها. (عوده: ١٩٩٨، ص٢٩٠)

١٣. الثبات

يعني أن الاختبار موثوق به ويمكن الاعتماد عليه في إعطاء النتائج نفسها عند تطبيقه أكثر من مرة. (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص١٨٥)

وتم حساب ثبات الاختبار بالطرائق الآتية:-

١. باعتماد معادلة الفاكرونباخ وبلغ ٠,٨٨٨.

٢. باعتماد طريقة التجزئة النصفية حيث كان الثبات قبل التصحيح ٠,٨٨٨٣ وبعد التصحيح بمعادل سبيرمان براون أصبح ٠,٩٠٣٢.

وهذا يدل على أن الاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات إذ تعد الاختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) فما فوق.

(النبهان: ٢٠٠٤، ص٢٤٠)

ب. مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية

١. بناء فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية:

يتضمن هدف البحث ايضَاٍ التعرف على اتجاه طلاب الصف الأول المتوسط نحو مادة اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب من الباحث إعداد أداة مناسبة، لذا أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية ، بلغت فقرات المقياس (٣٨) وحددت ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة وهي (موافق، وغير متأكد، وغير موافق) كذلك حددت الدرجات للفقرات الايجابية بـ(٣، ٢، ١) تنازلياً على التوالي وللفقرات السلبية (١، ٢، ٣) تصاعدياً، وأن الدرجة القصوى بمقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية هي (١١٤) درجة، بينما تبلغ اقل درجة (٣٨).

٢. صدق المقياس

تأكدت الباحثة من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري، ويعني تمثيل المقياس لما وضع لقياسه (علام: ٢٠٠٠، ٣٢) ومن أجل التحقق من صلاحية فقرات المقياس، لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة اللغة العربية عرض على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس ، لإبداء أرائهم حول صلاحية الفقرات وفي ضوء أرائهم عدلت بعض الفقرات واعتمدت نسبة اتفاق لا تقل عن ٨٠% باعتماد معادلة نسبة الاتفاق لكوبر بين الآراء، وبذلك عدت جميع الفقرات صالحة.

٣. التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب للصف الأول المتوسط لغرض التعرف على خصائص المقياس والتحليل الإحصائي لفقراته والكشف عن الفقرات الضعيفة والتي تحتاج إلى تبديل إذا كانت غير صالحة وذلك حسب الخطوات الآتية:

أ. صدق البناء

ويعرف بأنه الدرجة التي يعمل الاختبار على قياس خاصية أو سمة صمم أساساً لقياسها. (الدليمي وعدنان: ٢٠٠٥، ١٢٥)

ولتحقق من صدق البناء تم إيجاد العلاقة بين الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت قيمته بين (٠,٢٨٠-٠,٦٢٣) وأن قيمة معامل

الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٥٢) تساوي (٠,٢٧٦) وهذا يعني أنها ذات دلالة إحصائية، ويؤكد ذلك هدف البناء لمقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية.

ب. تمييز الفقرة

يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلاب الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين الطلاب الضعاف في تلك الصفة. (الزوبعي وآخرون: ١٩٨١، ص٨٠)

وبعد تصحيح أوراق الاختبار وترتيبها تنازليا واختيار نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا ومثلها من الدرجات الدنيا إذ بلغ العدد (٢٧) طالباً لكل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) وجد أن القيمة التائية المحسوبة والتي تتراوح بين (٢,١٤٨-٦,٧٤٧) أكبر من القيمة الجدولية، ويعني ذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وبذلك تعد فقرات المقياس جيدة ملحق (١٣).

٦. ثبات المقياس:

أن من مستلزمات صلاح المقياس أن يكون ثابتاً ويتم عن طريق إعطاء المقياس النتائج نفسها في حالة تكرار تطبيقه على الأفراد أنفسهم مرتين أو ثلاثاً بظروف مماثلة (عودة: ١٩٩٣، ٣٧٨) وللتأكد من ثبات المقياس أتبعت الباحثة طريقتين في حساب الثبات وهي كالآتي:-

١. طريقة ألفاكرونباخ ووجد أن معامل الثبات وبلغ ٠,٨٨٤.
٢. طريقة التجزئة النصفية وكان مقداره قبل التصحيح بلغ ٠,٧٩٨٤ وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبح ٠,٧٩٩٣ وهذا يؤكد أن المقياس على نسبة عالية من الثبات إذ يشير (عودة: ١٩٩٣) الى أن النسبة تكون عالية إذا كانت أكبر من ٧٠% (عوده: ١٩٩٣، ص٢٧).

الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة البرنامج الاحصائي Spss وطبقت الوسائل الإحصائية الآتية :

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لإجراء التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث ، وللمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعتين.

٢- معادلة قوة التمييز : لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي.

٣-معادلة الفا -كرونباخ (- Cronbachα) : لإيجاد ثبات مقياس الادوات.

٤-معادلة سبيرمان بروان لتصحيح معامل الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها

ستعرض الباحثة نتائج البحث الحالي بحسب فرضياته وكما يأتي:

١. الفرضية الأولى التي تنص:

على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والتي درست وفق أنموذج أبعاد التعلم والمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل ".

جدول (٣)

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

ت	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T الجدولية
١.	التجريبية	31	27.3226	5.0950	4.645	2.001
٢.	الضابطة	31	21.2258	5.2390		

يتضح من جدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٧,٣٢٢٦) والانحراف المعياري (٥,٠٩٥٠) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٢١,٢٢٥٨) والانحراف المعياري (٥,٢٣٩٠) ويتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤,٦٤٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

ودرجة حرية (٦٠) التي تساوي (٢)، وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسطي درجات التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريس وفقاً لأنموذج ابعاد التعلم يتيح للطلاب الفرصة لبناء معارفهم من خلال التفاعل الايجابي مع مدرس المادة والتواصل فيما بينهم باعتماد اللغة والحوار وتبادل الآراء مما قد يثير اهتمام الطلاب والنهوض بمستوى تحصيلهم للمادة المقررة لأقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم وقابلياتهم مما يجعل للتعلم معنى وحافز قد يؤدي إلى زيادة التحصيل في هذه المادة كما أن انموذج ابعاد التعلم يعمل على اغناء التعلم للطالب بشكل أفضل وأعمق من خلال تنظيم التفكير فهو ينظم عمليات تفكيره وفق خطوات متسلسلة ومتتابعة.

٢. الفرضية الثانية التي تنص:

على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج أبعاد التعلم والمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية " .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في قياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T الجدولية
١.	التجريبية	31	99.2258	6.168	5.210	2.001
٢.	الضابطة	31	83.5484	15.577		

يتضح من جدول(٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (٩٩,٢٢٥٨) والانحراف المعياري (٦,١٦٨) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة يساوي (٨٣,٥٤٨٤) والانحراف المعياري (١٥,٥٧٧) و يتبين أن القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٠) التي تساوي (٢)،

وهذا يعني أن هنالك دلالة إحصائية للفرق بين متوسطي درجات مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية ، ويعود ذلك التفوق بحسب اعتقاد الباحثة الى أن التدريس وفق انموذج ابعاد التعلم ركز على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية من خلال التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي الذي يسود الصف الدراسي والمناقشة والحوار وتبادل الآراء والأفكار بصوت عال فضلاً عن أن بيئة الصف التي يوفرها الانموذج للطلاب عن طريق إتاحة الحرية للطلاب للتعبير عن أرائهم وأفكارهم وطرح عدد من الاحتمالات والتنبؤات والأسئلة حول موضوع الدرس، إذ ان اشراك الطالب ذهنياً وعملياً في العملية التعليمية – التعلمية ساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة اللغة العربية.

التوصيات : في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١. اعتماد انموذج ابعاد التعلم في تدريس مادة اللغة العربية لما له من دور بالغ في رفع التحصيل وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة.
٢. تضمين مناهج طرائق التدريس في اقسام اللغة العربية في الكليات استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها انموذج ابعاد التعلم.
٣. على مديرية الاعداد والتدريب اقامة دورات تدريسية أثناء الخدمة لمدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها وتدريبهم على توظيف انموذج ابعاد التعلم في أثناء التدريس.

المقترحات: استكمالا لهذا البحث تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية الآتية:

١. أثر أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.
٢. أثر أنموذج أبعاد التعلم في تنمية التفكير الابداعي عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية.

المصادر

١. أبو جادو، صالح محمد علي: ١٩٩٨، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط١، دار المسيرة ، عمان.

٢. أبو لبدة، سبع محمد: ١٩٨٥، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، ط٣، دار الأمل ، عمان.

٣. أحمد ، محمد عبد القادر(١٩٨٨) طرق تعليم الأدب والنصوص ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٤. أمطانيوس، ميخائيل: ١٩٩٩، طرائق مهمة في قياس الاتجاهات، مجلة المعلم العربي، السنة ٥٤، جامعة دمشق.

٥. التخاينة ، بهجت حمد عفنان(٢٠١١) أثر استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على بعض أبعاد التعلم في الاتجاه والاتصال الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الخاصة ، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول ، جامعة غزة ، دولة فلسطين العربية ص٣٩٩ – ٤٢٦.

٦. الحيلة، محمد محمود: ٢٠٠٣، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٣، الكتاب الجامعي، العين.

٧. الدليمي ، طه علي (٢٠٠٥) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٨. الدليمي ، طه علي ، وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٣) الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٩. الدليمي، طه علي حسين: ٢٠٠٩، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والستراتيجيات، ط١، عالم الكتب الحديث، أربد.

١٠. دوران، رودني: ١٩٨٥، أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة سعيد صبار وآخرين، المطبعة الوطنية، جامعة اليرموك، إربد.

١١. الرحيلي، مريم احمد فائز(٢٠٠٧) أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

١٢. الرواضية ، صالح محمد وآخرون (٢٠١١) . التكنولوجيا وتصميم التدريس ، ط١ ، زمزم ناشرون وموزعون ، عمان _ الأردن.

١٣. زيتون، حسن حسين: ٢٠٠٥، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة.

١٤. سلامة ، عادل أبو العز وآخرون (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان _ الأردن.

١٥. السيد ، محمد أحمد (١٩٨٠) الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، دار العودة ، بيروت .

١٦. شحاتة، حسن وزينب النجار: ٢٠٠٣، معجم المصطلحات التربوية، الدار المصري، القاهرة.

١٧. صالح ، ماجدة ، وهدى بشير (٢٠٠٥) استخدام نموذج لأبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد(١٠٧) القاهرة .

١٨. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (٢٠٠٢) . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

١٩. الظاهر، زكريا محمد وأخرون ١٩٩٩، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة ، عمان.

٢٠. عبيدات، ذوقان، كايد عبد الحق وعبد الرحمن عدس: ١٩٩٨، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٦، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بغداد.

٢١. العبيدي ، ضحى مبدر حمد عيسى (٢٠١١) أثر نموذج مارزانو في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهن الإبداعي ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية.(رسالة ماجستير غير منشورة)

٢٢. عطا ، إبراهيم محمد(٢٠٠٥) المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، القاهرة.

٢٣. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) . إتقان القياس النفسي الحديث – النظريات والطرق ١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

٢٤. علام، صلاح الدين محمود: ٢٠٠٠، الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر، القاهرة.

٢٥. عودة ، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي: ١٩٩٨، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٤، دار الأمل ، عمان.

٢٦. عودة ، احمد سليمان: ١٩٩٨، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل، إربد.

٢٧. عودة، احمد سليمان: ١٩٨٥، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، المطبعة الوطنية، الأردن.

٢٨. عودة، احمد سليمان: ١٩٩٣، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن.

٢٩. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة(٢٠٠١) سيكولوجية التدريس ، دار للشروق ، عمان ، الأردن.

٣٠. قطامي، يوسف: ١٩٩٨، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط١، دار الشروق، عمان

٣١. مارزانو،روبرت.ج وآخرون(١٩٩٨) أبعاد التعلم – دليل المعلم ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة.

٣٢. مارزانو،روبرت.ج وآخرون(١٩٩٩) أبعاد التعلم – تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة.

٣٣. مارزانو،روبرت.ج وآخرون(٢٠٠٠) أبعاد التعلم – بناء مختلف للفصل الدراسي ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة.

٣٤. مارزانو،روبرت.ج وآخرون(٢٠٠٤) أبعاد التعلم – إطار عمل للمنهج و طرق التدريس ، ترجمة يعقوب حسين نشوان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان.

٣٥. محمد عليمات: ١٩٩٣، تطوير مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، مجلة كلية التربية، العدد ٣، الجامعة المستنصرية، بغداد.

٣٦. المعاضيدي، زياد بدر حمد سليمان (٢٠١١م) أثر استخدام أنموذج مارزانو في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهم الناقد ،كلية التربية، جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٧. ملحم، سامي محمود: ٢٠٠٠، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة ، عمان.

٣٨. النبهان، موسى: ٢٠٠٤، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق ، عمان.

٣٩. نبيل، عبد الهادي: ١٩٩٩، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

٤٠. يعقوب، آمال أحمد: ١٩٨٩، علم النفس الاجتماعي، بيت الحكمة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.