دور أنموذج ويتلي (Wheatly)
في تحصيل المتعلمين لمادة التاريخ

The role of the Wheatly model in learners' achievement of history

م. د. محمد مصطفى أحمد عرسان

جامعة الفلوجة

Mohammad Mustafa ahammed

University of Fallujah

Mohammadmustafaahmmed@uofallujah.edu.iq

07813744269

ملخص البحث

هدف البحث التعرف الى دور أنموذج ويتلي (Wheatly) في تحصيل المتعلمين لمادة التاريخ , ومن اجل تحقيق هدف البحث اختبر الباحث الفرضية التي نصت على انه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج ويتلي (Wheatly) وافراد المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التاريخ , وتكون مجتمع البحث من طلبة المدارس الاعدادية ضمن المديرية العامة لتربية محافظة الانبار/ قضاء الفلوجة , بينما تكونت عينة البحث من (٦٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مجتمع البحث , وتوصل البحث الى النتائج الآتية :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج ويتلي (Wheatly) وافراد المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ولصالح المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : دور , أنموذج ويتلي (Wheatly) , تحصيل , المتعلمين , التاريخ.

Abstract:

The aim of this research is to explore the role of the Wheatly model in enhancing students' achievement in history. To achieve this goal, the researcher tested the hypothesis stating that there are no statistically significant differences between the experimental group, taught using the Wheatly model, and the control group, taught using traditional methods, in their post-test history achievement scores. The research was conducted among secondary school students in the Directorate of Education in Anbar Province, specifically in Fallujah. The research sample consisted of 60 students (both male and female) selected purposively from the target population. The research findings indicate the following: Significant statistical differences exist between the experimental group, taught using the Wheatly model, and the control group, taught using traditional methods, in their history achievement scores, favoring the experimental group.

Keywords: Wheatly model, role, achievement, learners, history.

الفصل الاول
التعريف بالبحث

إشكالية البحث:

تتناول الحاجة المتزايدة لتحسين تعليم التاريخ بطرق تتجاوز الأساليب التقليدية. على الرغم من الجهود المبذولة لتعزيز التعليم التاريخي، لا يزال هناك تحدٍ في كيفية تحفيز الطلاب وتطوير فهمهم النقدي للتاريخ بطرق تفاعلية. تبرز المشكلة في أن الأساليب التقليدية غالباً ما تفتقر إلى الديناميكية والتفاعل الذي يلبي احتياجات المتعلمين العصريين. إن نموذج ويتلي، الذي يركز على التفاعل النشط، التفكير النقدي، واستخدام التكنولوجيا، يُعَدُّ بديلاً واعداً قد يُسهم في معالجة هذه التحديات. لذا، فإن إشكالية البحث تتمحور حول مدى فعالية هذا النموذج في تحسين تحصيل المتعلمين لمادة التاريخ من خلال استراتيجيات تعليمية مبتكرة تركز على إشراك الطلاب وتطوير مهاراتهم النقدية، ومدى قدرته على تحقيق نتائج تحصيل دراسي أفضل بالمقارنة مع الطرق التقليدية.

وكون الباحث في سلك التعليم ويدرس مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية لاحظ بأن بعض مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية غير متمكن من توظيف التقنيات والمستحدثات التكنولوجية بصورة تامة على الرغم من أهميتها، وخاصة لدورها في إعداد الدروس التعليمية والتحرر من سيطرة الطرائق التقليدية التي تهيمن على طرائق التدريس في التاريخ، وايدت دراسة (الجبوري، ٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة امتلاك المدرسين الكفايات الرقمية والمستحدثات التكنولوجية جاءت متوسطة.

ويرى الباحث إن التعرف على امتلاك المهارات التدريسية وإمكانية تطبيق النظرية البنائية فيها واستخدام التقنيات المستحدثة جديراً بالبحث والدراسة.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالاتي:

السؤال الرئيسي للبحث:

ما هو دور أنموذج ويتلي في تحسين التحصيل الدراسي لمتعلمين مادة التاريخ؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث حول دور أنموذج ويتلي في تحصيل المتعلمين لمادة التاريخ في تعزيز

استيعاب الطلاب من خلال تقديم المادة بطرق تفاعلية ومتنوعة، مما يساهم في فهم أعمق للمفاهيم التاريخية. هذا النموذج يعمل على زيادة دافعية المتعلمين عبر إشراكهم في عملية التعلم واستخدام أنشطة تركز على التفكير النقدي وتحليل الأحداث من زوايا متعددة. يتجلى ذلك في تحسين القدرة على تقييم الأحداث التاريخية بعمق وتطوير مهارات التفكير النقدي. بالإضافة إلى ذلك، يدعم النموذج التعلم النشط من خلال الأنشطة التفاعلية مثل الألعاب التعليمية ودراسة الحالات، مما يعزز التطبيق العملي للمعرفة. يسهم نموذج ويتلي في تلبية احتياجات المتعلمين الفردية من خلال تنويع الأنشطة، وتعزيز التعاون وتبادل الأفكار بين الطلاب، مما يخلق بيئة تعليمية شاملة. علاوة على ذلك، تشير الدراسات إلى أن تطبيق هذا النموذج يؤدي إلى تحسين نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين في مادة التاريخ. ويعزز النموذج تكامل التكنولوجيا في التعليم، مما يجعل المادة التاريخية أكثر جاذبية وسهلة الفهم، وبالتالي يمكن لنموذج ويتلي أن يسهم بشكل كبير في تحسين عملية التعليم وتحفيز الطلاب على التعلم المستمر.

هدف البحث :

التعرف الى دور أنموذج ويتلي (**Wheatly**) في تحصيل المتعلمين لمادة التاريخ

فرضية البحث:

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج ويتلي (Wheatly) وافراد المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التاريخ .

حدود البحث

الحدود الموضوعية: دور أنموذج ويتلي Wheatly)) في تحصيل المتعلمين لمادة التاريخ.

الحدود الزمانية: يتم تطبيق أدارة الدراسة للفصل الدراسي الأول للعام(٢٠٢٤-٢٠٢٥).

الأطر البشرية: طلبة الصف الخامس الادبي في المرحلة الإعدادية للمديرية العامة لتربية محافظة الانبار/ قضاء الفلوجة.

الحدود المكانية: مدارس الإعدادية للمديرية العامة لتربية محافظة الانبار/ قضاء الفلوجة.

تحديد المصطلحات

اولا: أنموذج ويتلي : عرفه كل من :

Wheatley)- ١٩٩١،١))

"بأنه أنموذج تدريسي يقوم على مبادئ التعلم البنائي يدعم أهمية استخدام التعلم المتمركز

حول المشكلة بوصفها مدخلا تدريسيا يقوم المدرس بمزاوجة الطلبة في مجموعات صغيرة متعاونة فضلا عن تقديم مجموعة من المهام او المشكلات العلمية بحيث يتعاون الطلبة داخل المجموعة في الوصول إلى حلول لها". (Wheatley,١٩٩١:٩)

-٢ سعيد ورجاء (٢٠٠٦)

هو الأنموذج الذي يبدأ بمهام تتضمن موقفا مشكلات يجعل الطلبة يشعرون بوجود مشكلة ما ثم يلي ذلك بحث الطلبة عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة كل على حدة ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات في مناقشة ما تم التوصل إليه (سعيد ورجاء، ٢٠٠٦: ١١)

-٣ (Campell , ٢٠٠٦)

نموذج ويتلي البنائي المعدل: هو نموذج تعليمي صممه العالم التربوي «جريسون ويتلي « Wheatly Grayson» لتدريس العلوم والرياضيات، ويقوم على أساس النظرية البنائية، ويتكون هذا النموذج من أربعة عناصر، وهي مهام التعليم والمجموعات التعاونية والمشاركة والتقويم .(Campell, ٢٠٠٦, ٤٥)

التعريف الإجرائي لأنموذج ويتلي :هو مجموعة من الإجراءات التعليمية والتي تبدا بمهام يقوم به مدرس مادة التاريخ بطرحها على الطلاب داخل الصف وتقسيم الطلاب الى مجموعات صغيرة غير متجانسة ثم تعطي المهمة (المشكلة) للتعاون فيما بينها للوصول الى الحل الصحيح للمهمة (المشكلة المطروحة ويتم مناقشة الحل بمشاركة المجموعات كلها وتقويم ما تم التوصل اليه تحت اشراف المدرس.

ثانيا : التحصيل:

-١ عرفه كل من: - نصر الله (٢٠١٠) "هو عبارة عن النتيجة العامة التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي والتي تضم جميع النتائج التي حصل عليها كل موضوع حيث يحدد التحصيل الدراسي للموضوع الواحد مستوى الطالب في هذا الموضوع نقاط الضعف والقوة لديه". (نصر الله، ٢٠١٠: ٢٣)

-٢ زاير وداخل (٢٠١٣)

" مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم من ابراز قدرته في مدى تحقيق الأهداف التي اكتسبها من طريق تطبيقها في الاختبارات". (زاير وداخل ، ٢٠١٣: ١٠٣) .

-٣ عرفه (جرجس، ٢٠٠٥)

مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم ،وما

يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به، وتتحدد أهمية التحصيل من خلال الامتحانات والاختبارات الخطية والشفوية التي يخضع لها الطالب، ومن عمليات التقييم المستمر والنهائي التي تؤكد على مستوى امتلاكه لهذا التحصيل الدراسي (جرجس، ٢٠٠٥، ٤١٢ (

التعريف الإجرائي:

هو كل ما حققته المتعلمون من معرفة ومهارات نتيجة لمرورهم بخبرات تعليمية - تعلمية في مادة التاريخ ويقدر التحصيل بالدرجة الت يحصل عليها الطالب نتجية تطبيق الاختبار التحصلي المعد من قبل الباحث.

الفصل الثاني
اطار نظري ودراسات سابقة

تعريف أنموذج ويتلي.

جاء تعريف أنموذج ويتلي بعدة تعريفات هي:

١- نوع من التعلم يساعد التلامذة على فهم ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حل المشكلات". (Whetly,,٥٤١٩٩١)

٢- طريقة من طرائق التعلم الفعالة ذات العلاقة بأهداف التعلم مقابل طريقة التعليم المعتادة التي تقوم على التعلم المتمركز حول المعلم ويتضمن التعلم الفعال والتفاعل الديناميكي بين المتعلمين وعملية التعليم حيث يكون التركيز في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على عملية حل المشكلة. (Kwan,٢٠٠٠,٢٤٠)

٣- أنموذج تعليمي تعلمي يستند إلى تقديم موقف إلى التلامذة يقودهم إلى مشكلة، ومن ثم يتعين عليهم التفكير بخطوات لإيجاد حل لها، وليس بالضرورة أن يكون للمشكلة حل واحد صحيح إذ إن كثيرة من المشكلات لا يكون لها إجابة صحيحة كما تتطلب هذه الاستراتيجية من التلامذة التفكير في طرح مجموعة من الأسئلة وجمع معلومات من مصادر متنوعة وتوليد حلول محتملة، ومن ثم العمل على تقييم البدائل لإيجاد أفضل حل وأخيرة يقدمون استنتاجاتهم الخاصة حول المشكلة قيد البحث. (Delisel,٢٠٠١,١٥)

٤- هو أحد نماذج التدريس التي تساعد المتعلمين في بناء المفاهيم و المعارف العلمية، من خلال بيئة تعلم تساعدهم على بناء المعنى من خلال مواقف اجتماعية، حيث يشترك التلاميذ مع بعضهم البعض في كل مجموعة عمل صغيرة بأفكارهم، وبين تلاميذ الفصل ككل، وهذا ما يمكن تسميته بالتفاوض، الذي يعيش فيه التلاميذ مشكلات حقيقية وذات معنى، مما يدفعهم إلى الاستقصاء والاكتشاف، مما يزيد من دافعيتهم لأداء المهام الموكلة لهم، ويزيد من فرص المشاركة، فتنمو المهارات والأفكار لديهم(الجندي٢٠٠٣,١٠).

٥- بأنه أحد استراتيجيات النظرية البنائية، والتي يواجه المتعلم فيها بموقف حقيقي تتيح له صنع فهم ذي معنى من خلال ربط المعرفة السابقة ودمجها مع ما تم تعلمه، من خلال مهام ومشكلات يتطلب إنجازها أو حلها في صورة مجموعات صغيرة يعمل أفرادها على التخطيط لحل

المشكلة و تنفيذ الحل، مما يشجع على تبادل الأفكار والآراء، وصياغة الأسئلة البحثية المناسبة، ووضع الاستراتيجيات المناسبة لإيجاد الحلول(العمودي٢٠١٢,٢١٩)

بناءً على ذلك يعرف الباحث نموذج ويتلي بأنه نموذج تدريسي بنائي يقوم على مواجهة الطلبة بمشكلة تعليمية حقيقية، ويعملون على ايجاد حلول لها من خلال ممارسة أنشطة تفاعلية في مجموعات تعاونية صغيرة، بمتابعة وتقويم المعلم.

خصائص ومميزات أنموذج ويتلي:

يتميز نموذج "ويتلي البنائي المعدل "بمجموعة من الخصائص والميزات لخصها الباحث بما يأتي:

١. تحّمل الطلبة المسؤولية أثناء التعليم، كونهم يضعون حلوً لا للمشكلات التي تواجههم، ويستخدمون المصادر المتنوعة للمعلومات التي يتوقعون أن تساعدهم .

٢. محور التدريس بهذا النموذج يعتمد على مهارة تصميم المشكلة، بطريقة تسمح بالبحث الحر والمفتوح.

٣. يساعد هذا النموذج على تنمية مفهوم التعلم الذاتي، وتنمية الكثير من المهارات الاجتماعية، مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع لهم.

٤. التعاون مبدأ أساسي في هذا النموذج، كون الطلبة يتناقشون، ويتعلمون سويًا، ويساعد بعضهم بعضًا في الحصول على فهم لما يتعلمونه، وتطبيق ما تم تعلمه من خلال هذا النموذج.

٥. لا يشعر الطالب بتقييد على أفكاره أو آراءه، بل يشعر بحرية في التفكير دون تسلط من المعلم.

٦. يقتصر دور المعلم في هذا النموذج على التوجيه والإرشاد لعملية التعلم.

٧. يتم تقويم الطلبة عن طريق قياس أدائهم عندما يواجهون مشكلات أخرى.

٨. إن من شأن هذا النموذج يمكن أن يعدل من الاتجاهات السلبية للطلبة نحو مادة العلوم، نتيجة تعودهم على العمل بشوق وحماس، دون شعور بالحرج أو الخجل من الخطأ

٩. يطور التعلم القائم على المشكلة مهارات المتعلمين لأن المناهج تعتمد في هذا التعلم على المشكلات كوحدات أساسية.

١٠. ينمي هذا النوع من التعلم القدرة على التفكير والبحث والدراسة.(أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠, ٢٩٤-٢٩٥)

أدوار المعلم وفق أنموذج ويتلي

إن المعلم عندما يطبق التعلم القائم على المشكلة يجد أن هذا التعلم مناسب ومرض الجميع التلامذة ويقول في ذلك: "عندما يتعلم التلامذة باستخدام أنموذج التعلم القائم على المشكلة يجدون أن المدرسة صورة تمثيلية للواقع وبمجرد خروجهم يرون أنفسهم في مواقف مطابقة لتلك التي تعلموها وخاضوها في المعمل المدرسي، فأصبحت خبرة التعلم ذات قيمة عالية لأنها تعدهم التعاملوا مع المواقف من جديد". (الراوي ، ٢٠٠٦ ، ص٨٩) كما تم تحديد عدداً من الأدوار التي يقوم بها المعلم في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وهي كالآتي:

١- المعلم مصمم للمنهج: إن استخدام المعلم الأنموذج التعلم القائم على المشكلة يتطلب من المعلم السير في الخطوات التالية:

مراجعة المادة المقررة على المتعلمين مراجعة مستفيضة من حيث الأهداف والمحتوى.

صياغة المشكلة من طبيعة المحتوى المتوافر إن أمكن أو الرجوع إلى المعايير التي يستند إليها المنهج أو مستوى الإتقان المطلوب بلوغه من المتعلمين، وهنا يمكن للمعلم صوغ مشكلات قبل بدء العام الدراسي من محتوى المادة المقررة، أو صوغ مشكلات أثناء عملية التعليم والتعلم من خلال بعض المشكلات التي تثير اهتمام التلامذة دونتحضير مسبق.

٣- المعلم موجه: وذلك من خلال تهيئة الجو المناسب للسير في خطوات حل المشكلة وتوفير أكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات وتوجيه المتعلمين حول الحلول المقترحة وتحديد ما يعرفونه وما يتعين عليهم أن يعرفوه ويمكن تقديم اقتراحات عندما لا يتمكنون من ذلك.

٤- المعلم مقيم: على المعلم أن يقوم بالمراقبة الفعالة للمشكلة، وجودة إنتاج المتعلمين والبدائل التي يقترحوها لحل المشكلة ومستوى العمل الجماعي، فعلى المعلم أن يقيم فاعلية المشكلة لتنمية مهارات المتعلمين، وأداء المتعلمين، وأداء المعلم نفسه.

٥- المعلم مدير: يعمل على إدارة المتعلمين والفصل الدراسي والبحث عن المعلومات أو استخدام المعرفة التطبيقية.

وأضيف إلى ذلك:

٦- المعلم مدرب خاص لكل تلميذ: فهو يقود عملية الاستكشاف ويساعد تلامذته على الاكتشاف والتعلم.

٧- المعلم منظم لبيئة التعلم: فهو يساعد في تهيئة بيئة دراسية نظامية ناجحة تحقق التعلم التعاوني والاستقلال الذاتي. (المسعودي ، ٢٠١٤ ، ص٩٨)

المشكلات التي تعترض استخدام نموذج ويتلي للتعلم البنائي :

رغم الأهمية التربوية لنموذج التعلم البنائي في تدريس مادة التاريخ والذي أكدت عليه عدة دراسات عربية وأجنبية ، إلا أن هناك بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه التدريس بهذا النموذج تتمثل في التالي:

أ- ليست كل المعرفة يمكن بناؤها بواسطة الطلاب : مثل بعض أنواع المعرفة البنائية التقريرية، حيث يصعب أو يستحيل تنميتها من خلال النموذج، ومثال ذلك تتكون القشرة الأرضية من الصخور النارية ، والصخور المتحولة والصخور الرسوبية .

ب- التعقد المعرفي في مهام التعلم : غالباً ما يتضمن موقف التعلم مشكلة يبذل فيها المتعلم جهداً ليصل لحلها ، ويتطلب حل المشكلة أن يكون المتعلم ممتلكاً لخلفية معرفية وثيقة الصلة بالمشكلة ، وإلا ستصبح بالنسبة له مشكلة معقدة معرفياً ، وللتغلب على هذه المشكلة فعلى المعلم تقديم ما يعرف بالسقالات العقلية لعبور الفجوة بين ما يعرفه المتعلم ، وما يسعى لمعرفته ، وتقليل التعقيد المعرفي المتضمن في بعض مهام التعلم، وتأتي هذه السقالات إما من المعلم ، أو أحد الزملاء ، أو من كتاب أو أي مصدر آخر للمعرفة.

ج- مشكلة التقويم : حيث يرفض البنائيون كل سبل التقويم التقليدية كالتقويم مرجعي المحك ومعياري المحك ، حيث إن هذا النموذج لم يقدم صيغة متكاملة ، ومقبولة عن التقويم تساير إطاره الفلسفي والسيكولوجي ، والجدير بالذكر أن هناك اجتهادات واقتراحات مطروحة في الأدبيات التربوية تتعلق بإجراء التقويم طبقاً للنموذج البنائي غير أنها لم تشكل بعد في ذاتها صيغة متكاملة يعتد بها التقويم التعلم المعرفي .

د- مشكلة القبول الاجتماعي للنموذج البنائي في التعليم : فالآباء والمعلمون يريدون بالدرجة الأولى تعلمياً يزود الطلاب بأساسيات المعرفة وينقل التراث الثقافي من جيل لآخر – وهو أمر لا يبدو واضحاً في أساسيات النموذج البنائي في التعلم .

هـ- مقاومة المعلمين للنموذج البنائي في التعلم : لأسباب عديدة لعل من أبرزها أنهم قد يكونون غير مؤهلين لمواكبة الأدوار الجديدة التي يفرضها عليهم هذا الجديد ، الأمر الذي يشكل عقبة أمام تطبيقه داخل الفصول المدرسية .

و- تقف كثافة الفصول في معظم مدارسنا عقبة أمام التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي : حيث يتطلب التدريس بهذا النموذج تقسيم الطلاب في الفصل الدراسي (المختبر) إلى مجموعات عمل صغيرة يتراوح عددها (٤-٦) طلاب مما يعد صعباً إذا كان الفصل يحتوي على

أكثر من (٣٠) طالباً ، كما هو الحال في معظم مدارسنا .

ز- إن التدريس باستخدام هذا النموذج يحتاج إلى وقت طويل نسبياً شأنه في ذلك شأن طرق التدريس الاستكشافية ، مما يؤدي إلى عدم تغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد له ، وبالتالي يقتصر التدريس باستخدام النموذج على تقديم بعض المفاهيم وليس جميعها .

ح- يعتمد التدريس باستخدام النموذج البنائي على وجود معامل مهيأة بالأدوات والوسائل اللازمة لتدريس مادة التاريخ وهو ما لا يتوافر في الوقت الحالي في عدد كبير من المدارس خاصة المستأجرة منها على الرغم من التوسع في بناء وفتح المدارس .

ويمكن العمل على مشكلات نموذج التعلم البنائي على النحو التالي :

بالنسبة لحل مشكلة التعقيد المعرفي ينبغي أن تكون مهام التعلم ذات درجة معقولة في التعقيد المعرفي ، فلا تكون مفرطة في تحدي عقول التلاميذ ، ولا تكون سهلة لا تثير تساؤلاتهم وتتحدى عقولهم ، وينبغي أيضاً تقديم الخلفية العلمية للمتعلم ذات العلاقة بموضوع المشكلة قبل قيام الطلاب بحل المشكلة ، إضافة لتقديم ما يعرف بالجسور العقلية التي تساعد المتعلم على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يحاول معرفته ، وبما سبق يمكن التقليل من التعقيد المعرفي المتضمن في بعض مهام التعلم .

أما بالنسبة لمشكلة القبول الاجتماعي للنموذج البنائي في التعليم من قبل الآباء والمعلمين فينبغي أن يعطوا دورات وندوات علمية لتعريفهم بأهمية هذا النموذج ودوره في عمليتي التعليم والتعلم إضافة لدور وسائل الإعلام التربوية كالدوريات والمجلات التربوية للتعريف بهذا النموذج ودوره في مجال تدريس مادة التاريخ .

وبالنسبة لمقاومة المعلمين للنموذج البنائي فيمكن حل هذه المشكلة بإعطائهم دورات وهم على رأس العمل لتعريفهم بهذا النموذج ، وكيفية توظيفه في تدريس مادة التاريخ أضف إلى ذلك العمل على تخفيض عدد الطلاب في الفصول الدراسية ، وهذا يتأتى من خلال الاعتماد على المباني الحكومية والاستغناء عن المباني المستأجرة تدريجياً .

وبالنسبة لمشكلة التقويم التي تعترض العمل بالنموذج البنائي في تدريس مادة التاريخ فيمكن حل هذه المشكلة بالوصول إلى صيغة توافقية للتقويم مرجعي المحك ومعياري المحك مبدئياً لاستخدامها في النموذج البنائي في تدريس التاريخ .

وبناء على ما سبق فإن هذا النموذج كغيره من نماذج التعليم المعرفي لا ينبغي أن نستغنى عنه ، إذ أنه يمكن أن يكون نموذجاً ناجحاً وهذا رهين أمرين :

الأول : أن يسعى رجال الفكر التربوي إلى حلول للمشكلات سابقة الذكر ، ودرء بعض الشكوك المثارة حولها ، وهو أمر ليس صعب المنال .

والثاني : أن نضعه في مكانه الصحيح من التعليم المعرفي ، فنختاره حيث يكون هو أفضل بديل ممكن : (اللزام ٢٠٠٢م : ٥٣)، (زيتون ٢٠٠٣م : ٢٨٢ – ٢٨٩)

محددات التدريس باستخدام نموذج ويتلي البنائي:

التدريس باستخدام نموذج ويتلي له عدة محددات وهي:

١. قد يناسب هذا النموذج بعض مهام التعلم ذات العلاقة بحل المشكلات وهي المشكلات مفتوحة النهاية التي يمكن حلها بأكثر من طريقة و يكون لها أكثر من حل.

٢. تتحد فاعلية هذا النموذج في ضوء مجموعة من المتغيرات وهي:

أ. الاختيار الصحيح لمهام التعليم وفق الشروط التي سبق توضيحها.

ب. تفاعل المتعلمين مع مهام التعلم، ومع بعضهم البعض.

ج. ممارسة المعلم لأدواره وفق النموذج البنائي في التعلم.

د. توفر الأدوات والاجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المتضمنة في مهام التعلم.

ه. توافر الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة، بحيث لا يكون الوقت عنصرا ضاغطة على المتعلم أو المعلم.

٣. لم يتضمن هذا النموذج مكونة خاصة بعملية التقويم، لذا يجب على من يستخدمه أن يكون نظامة خاصة بعملية التقويم.

٤. لا يصلح هذا النموذج التدريس حل المشكلات إذا كان في يد المتعلم كتب تقليدية تقدم حلولا جاهزة لهذه المشكلات.

ومما سبق يتبين أن فاعلية هذا النموذج في التدريس، يتطلب معلم مدرب على خطوات النموذج، بحيث يقوم بتنفيذ الأدوار المطلوبة منه في توجيه الطلبة ، وتوفير المواد والادوات، وتصميم الأنشطة المختلفة، وطرح المهام التعليمة بصورة مشوقة ومثيرة، تثير دافعية الطلبة نحو التعلم (زيتون ٢٠٠٣,٢٠٠)

مبادئ نموذج ويتلي:

يرتكز نموذج ويتلي على مجموعة من المبادئ هي:

أولاً: المهام:

تعتبر مهام التعلم المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة (نموذج ويتلي)، وعلى ذلك

فنجاح تطبيق هذا النموذج يعتمد على الاختبار الدقيق لهذه المهام من قبل المعلم، ويتطلب ذلك أن تحقق هذه المهام الشروط الآتية:

١- أن تتضمن المهمة موقفا ينطوي على مشكلة معينة، وأن تكون المهمة أو المشكلة مناسبة من حيث المستوى لكل طالب، ولا تكون مفرطة في التعقيد المعرفي.

٢- أن تشجع الطلبة على استخدام الأساليب البحثية الخاصة و المناسبة، والتي تمك نهم من توظيف مهاراتهم المعرفية في التعامل مع المشكلة المتضمنة في مهمة التعلم.

٣- أن تشتمل على عنصر الاستثارة التعليمية، وتؤدي إلى نتيجة مثيرة.

٤- أن تشجع الطالب على الحوار والمناقشة، أي تسمح بتعدد الآراء، وتفتح المجال للطلبة أن يواصلوا البحث ولا يتوقفوا عنه لمجرد الوصول إلى حلول للمشكلات المدروسة، أي تشجع على التعلم الذاتي

- أن تحث الطلبة على صناعة القرارات، فتكون لها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب صحيح (Martin, ١٩٩٤: ١٤-٢٥)

ثانياً: المجموعة المتعاونة

يقسم الطلبة عند تطبيق هذا النموذج إلى مجموعات، تضم كل مجموعة اثنين أو أكثر من الطلبة، يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة المثارة، وذل لك من خلال المناقشة الجماعية. ودور المعلم هنا توزيع الأدوار فيما بين المجموعات المتعاونة، بشرط أن لا يمارس دور موزع للمعرفة، ولا يمارس دور الحكم الذي يقول هذه الفكرة صحيحة وتلك خاطئة، بل إن دور المعلم توجيه المجموعات إلى التفكير والتأمل فيما توصلوا إليه، مما يساعد على الوصول إلى حلول مبتكرة وأصيلة تنبع من عقول الطلبة، بحيث ينمو لديهم محاولة الوصول إلى الجديد و المبتكر من الحلول المشكلات المثارة بالتعاون فيما بينهم، وبذلك يعطي الطلبة الفرصة لممارسة التعلم الجماعي التعاوني(زيتون ٢٠٠١,٢٠٠٣).

ثالثاً: المشاركة

في هذه المرحلة يشترك الفصل كله في حل المشكلة، من خلال قيام كل مجموعة بعرض الأفكار والحلول التي تم التوصل إليها، وعرض الأساليب التي تم استخدامها كى يصلوا إلى هذه الحلول، وهنا دور المعلم يدير المذاق شات لكي يصل مع المجموعات الأخرى إلى الحل.

رباعاً: التقويم

وهي المرحلة الأخيرة من مراحل نموذج " ويتلي "، ولقد أضيفت تلك المرحلة إلى مراحل

نموذج " ويتلي "أو ما يعرف بنموذج التعلم المتمركز المشكلة كمرحلة رابعة الاستراتيجية، نظرا لأهمية عملية التقويم في العملية التعليمية (زيتون، ٢٠٠٣، ٢٠٠)

ويستخدم في هذه المرحلة التقويم البنائي، وهو تقويم تشخيصي، ويتم في كل مرحلة من مراحل النموذج. فعملية التقويم هي عملية تشخيص ووقاية وعلاج، حيث يتم تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة أثناء بنائهم المعرفي وتقديم التدريس العلاجي وتصحيح الأخطاء أولاً بأول، وتكون عملية التقويم عملية مستمرة أثناء تطبيق النموذج . ويمكن أن تتم عملية التقويم للخبرات السابقة للطلبة قبل البدء بالدرس الجديد ويسمى التقويم القبلي. ويهدف النموذج إلى معرفة مدى تحقق فهم الطالب للمفهوم المراد دراسته، ومدى فهم الطالب لخبرات التعلم الجديدة وتنظيمها داخل بنائه المعرفي. كما أن عملية التقويم تساعد كل من المدرس والطالب لمعرفة تحقق الأهداف التعليمية المرجوة، ولذلك لا يهدف التقويم البنائي إلى تصنيف الطلبة أو ترتيبهم، ويكون التقويم في هذه المرحلة لكل طالب من أفراد مجموعة الطلبة، من خلال تقويم أداء كل طالب أثناء مشاركته في المجموعة، فالتقويم الحقيقي يرتكز على أداء الطلبة. ووسائل التقويم متعددة منها سجلات أداء الطالب والملاحظة والحوار والمناقشة والاختبارات الصفية، والتي يمكن أن يستخدمها المدرس في تقويم أداء الطلبة (Martin, ١٩٩٤, ١٤٧) .

توظيف نموذج ويتلي البنائي في تدريس مادة التاريخ:

في ضوء مبادئ نموذج ويتلي، يسير التدريس في مادة التاريخ وفقًا للخطوات الآتية:

١- تحديد المعرفة المسبقة لدى المتعلم عن طريق طرح بعض الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس وتسجيل آراء الطلبة على السبورة.

٢- توزيع المهام على الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وهذه المهام عبارة عن مشكلة عملية أو استفسار أو سؤال، يتطلب جلسة حوار بين أفراد المجموعة أو تنفيذ نشاطات معينة أو إجراء تجربة أو مجموعة من التجارب.

٣- يقوم المعلم خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجوال فيما بينها، ومحاورة الطلبة دون أن يعطيهم الإجابات الصحيحة، وتشجيعهم على التفكير والحوار، ويقوم بإعطاء التلميحات إذا وجد أن هناك بعض المجموعات لا تستطيع تكملة المهمة.

٤- تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات، ثم يدور النقاش لبناء التفسيرات وتعميق الفهم وبلورة المفاهيم والمبادئ، ويتولى المعلم إدارة النقاش بين الطلبة،

ثم يقوم في النهاية بعرض المفهوم كما يجب، ويصوغ المبدأ بالشكل المتعارف عليه علميا (النجدي و أخرون، ٢٠٠٥، ٤٢١).

وشهد المجال التربوي في أواخر القرن الماضي تطوراً كبيراً في التربية العلمية نتج عنه تحول كبير في البناء المعرفي لدى المتعلم وأنه في العشرين سنة الماضية شهد البحث التربوي تحولاً من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في التعلم مثل متغيرات المعلم (شخصيته ، حماسة ، تعزيزه) المدرسة، المنهج ، إلى العوامل الداخلية أي ما يجري بداخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة ، المفاهيم السابقة الخطأ ، دافعيته للتعلم ، أنماط تفكيره ، أي الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم ذي المعنى وقد واكب ذلك التحول ظهور ما يسمى بالنظرية المعرفية مثل النظرية البنائية وإحلالها محل النظرية السلوكية . (الخليلي،١٩٩٥م : ٢٥٥)

ونظراً للاهتمام المتزايد في عمليات التعليم والتعلم ، فقد ظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بالتعليم وبتفسير آلية التعلم والنمو المعرفي ، وقد صنفت هذه النظريات في صنفين

: الأول ويضم تلك النظريات التي اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم ، وتعرف بالنظريات السلوكية ، والتي يرى أنصارها أن العملية التعليمية تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من قبل المتعلم ، والتعلم بالنسبة لهذه النظريات هو تعديل في سلوك الفرد ، أي أن هذه النظريات تهتم بالسلوك الظاهري للمتعلم ، ولا تهتم بما يحدث داخل عقل المتعلم . ومن هذه النظريات نظرية سكنر، وبافلوف، وثورندارك، ونظرية جانييه (فايزة الكيلاني، ٢٠٠١م : ٢- ٣)

الدراسات السابقة:

١. دراسة حسن (٢٠٠٥م) :

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام الطريقة البنائية في تدريس العلوم على تنمية التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة تعز اليمنية.

وقد تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة يدرسن في شعبتين من مدرستين من مدارس البنات بمدينة تعز ، تم اختيارهما عشوائياً من شعب الصف الثامن المتوفرة في كل مدرسة، حيث تم تعيين إحداهما لتمثل المجموعة التجريبية درست العلوم بالطريقة البنائية ، والأخرى لتمثل المجموعة الضابطة درست العلوم بالطريقة التقليدية.

ولتحقيق أهداف البحث تم بناء اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الثلاثة ، نصف فقراته أعدت لتقيس مهارات عملية التحليل والنصف الآخر لتقيس مهارات عملية

التركيب كعمليتين من عمليات التفكير المنظومي ، وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه تم تطبيقه قبلياً على مجموعتي البحث وذلك للتأكد من تكافؤهما قبل بدء المعالجة كما أعيد تطبيقه عليهما بعد انتهائها .

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بالطريقة البنائية في أدائها البعدي على الاختبار الكلي وكذا على جزئيه الممثلين لعمليتي التحليل والتركيب عن المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة المعتادة . ويعني ذلك أن الطريقة البنائية كان لها أثراً فاعلاً في تنمية التفكير المنظومي لدى عينة البحث مقارنة بالأثر الذي أحدثته الطريقة المعتادة في تنميته .

في ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة توصيات ومقترحات أهمها : تبني استخدام الطريقة البنائية في تدريس العلوم لما لها من أثر في تنمية التفكير المنظومي لدى الطلاب ، وإجراء دراسات مماثلة تستخدم فيها هذه الطريقة في تدريس العلوم في صفوف أخرى ومراحل أخرى حتى يكون الحكم على فاعليتها أكثر موضوعية وتعميمها أكثر منطقية

٢. دراسة الحيمد (٢٠١١)

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل كلية التربية وهدفت التعرف على اثر استخدام انموذج ويتلي في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتنمية تفكيرهم العلمي وتكونت عينته من (٩٨) طالبا من طلاب الصف الخامس العلمي وزعوا على مجموعتين الأولى تجريبية درست المادة بأنموذج ويتلي والثانية ضابطة درست المادة بالطريقة الاعتيادية ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث أداتين : الأولى اختبار تحصيلي مكون من (٢٠) فقرة من النوع الموضوعي والمقالي ، أما الأداة الثانية فهي اختبار التفكير العلمي حيث قام الباحث ببنائه وتكون بصيغته النهائية من (٢٠) فقرة اختبارية موزعة على (٥) مجالات لقياس القدرات العقلية ممثلة بمهارات (تحديد المشكلة ، فرض واختيار الفروض ، اختبار صحة الفروض ، الاستنتاج ، التعميم) ، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج الآتية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي التحصيل لمجموعتي البحث في مادة الكيمياء ولصالح لمجموعة التجريبية .

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارة (تحديد المشكلة ، فرض واختيار الفروض ، اختبار صحة الفروض ، التعميم، والتفكير العلمي ككل) لمجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية (الحيمد ،٢٠١١)

٣. دراسة البيطار (٢٠١١):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء نموذج ويتلي البنائي لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي في مقرر تخطيط وإدارة الانتاج الطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي - بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبة تم توزيعها بالتساوي على مجموعتي الدراسة، وهم من طلاب الصف الأول الثاني الثانوي الصناعي بمدرسة أسيوط الثانوية ميكانيكية بمصر، وتحددت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الرياضي، ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى الطلاب باستخدام الاستراتيجية المقترحة في ضوء نموذج ويتلي البنائي.

٤. دراسة نورتون Norton)١٩٩٩):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مقدرة الطلاب المعلمين على استخدام منهج قائم على التكامل بين التعلم المتمركز حول المشكلة، ووسائل التكنولوجيا الحديثة، في تدريس الرياضيات التلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وفي تنمية مهارات حل المشكلات، والقدرة على قراءة وكتابة الرياضيات، والقدرة على التعلم الجماعي، ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها فاعلية استخدام هذا المنهج التكاملي في تنمية القدرات السابق ذكرها لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وكذلك اكتساب الطلاب المعلمين خبرات تدريسية متنوعة مرتبطة باستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة، ووسائل التكنولوجيا الحديثة أثناء تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥. دراسة جانيلو (Janelo , ١٩٩٤):

اجريت هذه الدراسة في مقاطعة البيان شمال الصين ، هدفت الدراسة إلى وصف معتقدات التلاميذ المقدرة على المشاركة وتطور المعاني المرتبطة بالعمليات الحسابية بإستعمال أنموذج (ويتلي) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

تكونت عينة البحث من (٩٤) تلميذاً وزعوا عشوائياً على مجموعتين في كل مجموعة (٤٧) تلميذاً . أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع أسئلة الاختبار الموضوعية والمقالية بعد التثبت من صدقه وإيجاد ثباته باستعمال معادلة كودر ريتشاردسون (K.R.٢٠).

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

فاعلية استعمال إنموذج (وتلي) للتعلم البنائي في اكتساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة في مادة الرياضيات .

• فاعلية استعمال إنموذج (وتلي) في اكتساب التلاميذ المعاني الجديدة من خلال تبادل التلاميذ الحلول المقترحة للمشكلة . (jonelo ٩٤-٣٠.p,١٩٩٤ ,)

الفصل الثالث
منهج البحث واجراءاته

منهج الدراسة:

تبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يقوم على دراسة الحالة أو الظاهرة بصورتها الحقيقية الموجودة في الواقع، ويهتم بدراسة تلك الظاهرة دراسة دقيقة دون أي زيادة أو نقصان، ثم يعمل على توضيح خصائصها من ناحية الكيفية، أما من الناحية الكمية فإنه يصف الظاهرة وصفاً رقمياً وذلك من خلال أرقام وجداول ، يحصل عليها من بيانات وإجابات عينة الدراسة تكون مهمتها الأساسية توضيح مقدار تلك الظاهرة أو حتى حجمها أو مدى ارتباط هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر (قندلجي ،٢٠١٩: ١٥٠).

التصميم التجريبي: وكلما كان اختيار التصميم التجريبي يقوم على أساس أهدف البحث ومتغيراته والظروف التي سينفذ في ظلها، كانت النتائج التي نحصل عليها من خلال تحليل البيانات، أكثر دقة وأكثر صدقاً وموضوعية (رؤوف ،٢٠٠١: ١٧٩).

لذا اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار البعدي وهذا يعتمد على مجموعتين أحداهما تجريبية تتعرض للمتغير المستقل(إنموذج ويتلي wheatly) والأخرى هي المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة، وعند انتهاء التجربة سيطبق اختبار التحصيل النهائي , كما هو موضح في الجدول (١).

المجموعة	متغيرات تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
التجريبية	التحصيل السابق العمر الزمني محسوبا بالشهور المعرفة السابقة الذكاء	إنموذج ويتلي wheatly	التحصيل في مادة التاريخ	اختبار التحصيل
الضابطة		الطريق المعتادة في التدريس		

جدول (١) التصميم التجريبي لعينة البحث

مجتمع الدراسة:

بعد زيارة الباحث لمديرية تربية الأنبار – قسم الإحصاء للحصول على البينات لتحديد مجتمع الدراسة والتعرف على المدارس الإعدادية والثانوية التي في المحافظة حيث بلغ عدد المدارس في المحافظة(١٤٠) وبلغت مدارس قضاء الفلوجة (٣٩) مدرسة يمثل مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الاعدادية يدُرسون في الخامس الأدبي بواقع(٦٠ طالب وطالبة) حيث تكونت العينة من ٣٠ طالب, ٣٠ طالبة ، الذي يُدرسون في جميع المدارس الإعدادية في قضاء الفلوجة للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥

عينة الدراسة:

أختار الباحث بشكل قصدي من مجتمع الدراسة (٦٠) معلم ومعلمة أي بواقع (٣٠ طالب ٣٠ طالبة) بطريقة قصدية ، لأخذ آرائهم على درجة امتلاكهم القدرة في تطبيق أنموج ويتلي **Wheatly)**) في تحصيل المتعلمين مادة التاريخ من وجهة نظرهم.

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة العمل على التأكد من تكافؤ افراد مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات (الذكاء–التحصيل السابق –المعرفة السابقة –العمرالزمني)

وتشير النتائج الى تكافوهما في جميع هذه المتغيرات وكما مبين في جدول(٢)

جدول(٢) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في متغيرات التكافؤ

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
التحصيل السابق	تجريبية	٣٠	٦٥ر٥٦٦٧	٢٢٤ر٠٤٧	١ر٢٤٢	٢	لايوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠ر٠٥)
	ضابطة	٣٠	٧٠ر١	١٧٥ر٨٨٦			
الذكاء	تجريبية	٣٠	٢٠ر٩٦٦٧	٦٦ر٤٤٧	٠ر٤١١	٢	
	ضابطة	٣٠	٢٠ر١	٦٦ر٨٥١			
المعرفة السابقة	تجريبية	٣٠	١٢ر٠٣٣	٨ر٣٤	٠ر١٢٩	٢	
	ضابطة	٣٠	١١ر٩٣٣	٩ر٧			
العمر محسوباً بالشهور	تجريبية	٣٠	٣٠	٤ر٤٧٣٢٩	٠ر٩٥٧	٢	
	ضابطة	٣٠	٣٠	٥ر٤٥٧٨٨			

مستلزمات البحث:

تحديد المادة العلمية: حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس للمتعلمين مجموعتي البحث في اثناء مدة التجربة ،بالفصول [الاول والثاني والثالث] من كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٤م-٢٠٢٥م) التي ستدرس في الفصل الدراسي الاول من السنة.

صياغة الاهداف السلوكية: فالهدف السلوكي:هو أي تغيير يراد احداثه في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية،وهذا التغيير يجب ان يصاغ صياغة واضحة ومحددة في جملة معبرة تسمى العبارة الهدفية. وتعد صياغة الأهداف السلوكية خطوة اساس ومهمة في إعداد أي برنامج تعليمي لآنها توضح ما على المتعلم أن يحقق عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي للبرنامج. (الحيلة، ١٩٩٩:٨٠).

وبعد اطلاع الباحث على الاهداف التربوية العامة والخاصة لمادة التاريخ للصف الخامس الادبي وبالاعتماد على المصادر والادبيات ومدرسين مادة التاريخ وطرائق تدريسها قام الباحث بصياغة عدد من الأهداف السلوكية الخاصة بمحتوى مادة البحث، إذ صاغ (١٢٦)هدفاً سلوكياً،حسب تصنيف بلوم للمستويات الثلاثة الاولى (تذكر،فهم، تطبيق) وصيغت الأهداف

بأفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وعرضت هذه الاهداف بصورتها الاولية على عدد من المحكمين والمختصين بهدف التحقق من مدى ملاء متها لمستوى الهدف الذي تقيسه.

∑ **أعداد الخطط التدريسية:** التخطيط للتدريس هو عملية يتم فيها وضع اطار شامل للخطوات والاجراءات والاساليب والانشطة لتحقيق اهداف محددة خلال زمن معين، والتأكد من درجة بلوغ هذه الاهداف. (ابوزينة وعبابنة،٢٠٠٧: ١٩٦).

وقد اعد الباحث الخطط التدريسية اليومية للموضوعات التي ستدرس في التجربة, وقد عرضت خطتين نموذجيتين من هذه الخطط (لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة)على عدد من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس التاريخ ومدرسي المادة للإفادة من آرائهم فيها,وفي ضوئهما أعدت بقية الخطط التدريسية.

خامساً: اداة البحث: أعد الباحث اختبارا «تحصيليا» موضوعيا»وقد اختار (الاختبار الموضوعي) لأنه يتصف بالصدق والثبات وعدم تأثره بالعوامل الذاتية للمصحح و يشمل عينة ممثلة للسلوك المراد قياسه(الظاهر وآخرون،٦٢: ١٩٩٩).

ومن بين الاختبارات الموضوعية اختار الباحث الاختيار من متعدد استنادا إلى ما يراه عدد من خبراء القياس والتقويم بأنها أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية لقدرتها على قياس نواتج تعليمية ذات مستويات عقلية مختلفة

وأعد الباحث أختباراً تحصيلياً على وفق الخطوات الاتية:

١- صياغة فقرات الاختبار: من متطلبات بحثنا هذا استعمال اداة واحدة وهي اختبار تحصيلي لمعرفة مدى تحقق اهدف البحث وفرضياته،وقد قام الباحثبأعداد اختبار تحصيلي من نوع اختيار من المتعدد مكون من (٣٠) فقرة.

صدق الاختبار: عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس التاريخ،وفي العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم،وفي ضوء تلك الآراء والمقترحات عدل الباحث بعض الفقرات،فأصبح الاختبار يتكون من (٣٠) فقرة.

التطبيق الاستطلاعي لاختبار التحصيل: للتاكد من وضوح فقرات الاختبار وصلاحيته، وتحليل فقراته احصائياً(ايجاد معامل الصعوبة وقوة تمييز الفقرات وفعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار).والتأكد من ثباته ،طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الاساس تقريباً بتاريخ٢٠٢٤/٢/١٥ الموافق يوم الخميس، إذ تكونت من (٦٠) معلم ومعلمة

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

تحديد معامل الصعوبة: وهو نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرات اجابة صحيحة من المجموعتين إلى عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا).(العبسي،٢٠١٠: ٢٠٥)

وبحسب ما جاء في الادبيات أن أية فقرة في ضمن توزيع معاملات الصعوبة تتراوح بين(٢٠ر٠- ٨٠ر٠)تعد مقبولة. (Anastasia, ١٩٧٦: ٢٠٩)

وبعد ان حسب الباحث معامل صعوبة الفقرات باستعمال معادلة (معامل الصعوبة) لاي فقرة من فقرات الاختبار وجدت انها تتراوح بين (٣٩ر٠ - ٧٦ر٠) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة من ناحية الصعوبة وقابليتها للتطبيق.

معامل تمييز الفقرة: يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات (العليا والدنيا) بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار. (Stanley, ١٩٧٢: ٤٥٠)

وبعد ان حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار بحسب معادلة التمييز الخاصة بها وجد ان قوتها التمييزية تتراوح بين (٣٥ر٠- ٧٤ر٠)

ان ايبل(Ebel,١٩٧٢) قدم لنا دليلا يستعمل معيارا في مقارنة القوة التمييزية للفقرات طبقاً لمعامل التمييز فإذا كانت الفقرة ذات معامل تمييز اكبر من ١٩ر٠ تعتبر ذات تمييز مقبول . (العبسي،٢٠١٠: ٢٠٨) وبذلك تعد جميع فقرات الاختبار جيدة ومقبولة من إذ قدرتها التمييزية .

الثبات: يشير مفهوم الثبات الى أنه الاختبار يعطي نتائج متقاربة او نفس النتائج اذا طبق اكثر من مرة في ظروف مماثلة ،ويتأثر ثبات الاختبار بطوله فكلما زادت فقراته كان ثباته افضل. (الجبوري،٢٠١٣: ١٧٠). وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية استخرج الباحث معامل ثبات الاختبار إذ تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كيودر- ريشاردسون٢٠) (KR-٢٠) لحساب ثبات الفقرات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد (ملحم،٢٠٠٠: ٢٦٥).

تطبيق التجربة

طبق الباحث التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣م –٢٠٢٤م بعد ان استكمل الباحث متطلبات إجراء التجربة من اختيار المجموعتين وتحقيق التكافؤ بينهما وتحديد المادة العلمية.بدأت بتطبيق التجربة يوم الثلاثاء٢٠٢٤/٣/١٠ وانتهت يوم الاربعاء الموافق ٢٠١٣/٤/١٠ إذ أنهت التجربة بتطبيق اداة البحث.(اختبار التحصيل).

الوسائل الاحصائية: استخدم الباحث في تحليل النتائج الوسائل الاحصائية الاتية:

١-الاختبار التائي: (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين: استخدمت لمعرفة تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في (التحصيل السابق للتاريخ و المعرفة السابقة و الذكاء و العمر الزمني).

وأستخدم لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية بين درجات الطلبة في مجموعتي البحث لمتغيرات البحث للتحقق من الفرضيتين الصفريتين الاولى والثانية .

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left(\frac{S_1^2(n_1 - 1) + s_2^2(n_2 - 1)}{(n_1 + n_2 - 2)}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

٢-معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية: وتستخدم هذه المعادلة في حالة الاختبارات الموضوعية لذا استخدمت في حساب صعوبة الفقرات في اختبار الاكتساب

ن ع + ن د

معامل الصعوبة =

٢ن (عودة, ١٩٩٩: ٢٨٩)

٣- معادلة التمييز للفقرات

استخدمت في حساب القوة التمييزية لفقرات اختبار الاكتساب

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{(\text{ع}+\text{د})}$$

(النبهان،٢٠٠٤ : ١٩٩)

٤- فاعلية البدائل الخاطئة: استخدمت لحساب فاعلية البدائل غير الصحيحة (الخاطئة) لفقرات الاختبار

ن ع م – ن د م

فاعلية البدائل = ----------

ن

(العزاوي،٢٠٠٨: ٧٨)

٥) معامل الاتفاق المئوي(معادلة كوبر): تم استعمال معامل الاتفاق المئوي لاحتساب نسبة

اتفاق المحكمين على صلاحية الأهداف السلوكية والخطط الدراسية وصدق فقرات الاختبار.

$$\text{معامل الاتفاق المئوي} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠٪$$

(المفتي ,١٩٨٤ : ٦٢)

٦) معادلة كيودر ريتشاردسون-٢٠:

استخدمت لحساب معامل الثبات لاختبار

$$KR20 = \frac{n}{n-1}\left[1 - \frac{\sum pq}{S^2{}_x}\right]$$

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج

بعد أن أنهى الباحث تجربة البحث على وفق الخطوات التي أشارت اليها في الفصل السابق، حللت النتائج التي توصلت إليها لمعرفة أثر انموذج (إنموذج ويتلي wheatly) في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الخامس الادبي , فضلاً عن معرفة دلالة الفروق الإحصائية بينها،ومن ثم التحقق من فرضية البحث، والكشف عما إن كانت نتائج البحث تؤيد هذه الفرضية أم لا.

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنصُّ على أنّه:

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج ويتلي (Wheatly) وافراد المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التاريخ .

وبعد تصحيح أوراق إجابات الطلبة،تم حساب المتوسط الحسابي والتباين للمجموعتين وكما مبين في الجدول (٣) اذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤١ر٤) وبانحراف معياري مقداره (٨ر٩٣)،في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٠ر٨٠) وبانحراف معياري مقداره (١٠ر٥٩٧)،وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين،اتضح ان الفرق بينهما كان دالاً احصائياً عند مستوى الدلالة(٠ر٠٥)،اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤ر٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢) وبدرجة حرية (٥٨)، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى أي أنه :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠ر٠٥) بين افراد المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج ويتلي (Wheatly) وافراد المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ولصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٣)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار التحصيل لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالةعند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤١,٤	٨,٩٣	٥٨	٤,٢	٢	دالة إحصائيا لصالح التجريبية
الضابطة	٣٠	٣٠,٨٠	١٠,٥٩٧				

ثانياً: تفسير النتائج

الجدول يعكس نتائج اختبار تحصيل بين مجموعتين مختلفتين: التجريبية والضابطة. المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية كان أعلى بشكل دال إحصائي ومعنوي من المتوسط في المجموعة الضابطة. يُعزى هذا الفرق الإحصائي إلى قيام التجربة أو التدخل بتأثير إيجابي على أداء الطلاب، حيث يمكن أن يرتبط ذلك بعوامل مثل تغييرات في طريقة التعليم أو استخدام أساليب تعليمية جديدة. كما أن اختبار القيمة التائية أكد دلالة هذا الفرق بمستوى ثقة ٩٥٪ (مستوى الدلالة ٠,٠٥). يعكس الانحراف المعياري في كل مجموعة مدى التباين في الدرجات بين الطلاب، حيث كانت الانحرافات المعيارية للمجموعتين مختلفة تمامًا. بالتالي، يمكن استنتاج أن هناك دعمًا إحصائيًا لفرضية أن التدخل التجريبي قد أثر إيجابيًا على نتائج اختبار التحصيل للطلاب، مما يبرز أهمية استمرار التفاعل مع هذه الأساليب التعليمية لتحسين أداء الطلاب بشكل عام.

الاستنتاجات : بناء على ما تقدم يمكن للباحث ان يوجز ما توصل اليه من نتائج فيما يأتي:

١- الأثر الايجابي لأنموذج (ويتلي Wheatly) بوصفه طريقة للتدريس في زيادة تحصيل الطلبة لمادة التاريخ مقارنةً بالطريقة المعتادة لدى طلبة الصف الخامس الادبي

٢- الأثر الايجابي لأنموذج (ويتلي Wheatly) في زيادة مهارات التدريس لمادة التاريخ بطريقة نموذجية حديثة .

٣- مساهمة الأنموذج في جذب انتباه الطلبة وشد انتباهم إلى المادة العلمية المطلوبة ومتابعة متطلباتها من خلال معرفتهم بنتائج استجاباتهم (التغذية الراجعة).

رابعاً: التوصيات:

١- ضرورة استعمال النماذج التعليمية في تعليم وتدريس مادة التاريخ ولاسيما أنموذج (ويتلي Wheatly) الذي ثبتت فاعليتهُ من خلال هذا البحث الحالي.

٢- العمل على اقامة ورش تدريبية لمدرسي التاريخ في المدارس الاعدادية لتدريبهم حول كيفية تطبيق اجراءات أنموذج (ويتلي Wheatly) والاستفادة منه .

خامساً: المقترحات:

يقترح الباحث استكمال دراسته باجراء الدراسات الآتية:

١- اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على مراحل دراسية أَخرى في مادة التاريخ

٣- اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة بمتغيرات أخرى لم تتناولها هذه الدراسة مثل(الاتجاهات، القدرة على حل المشكلات، تنمية حب الاستطلاع).

المصادر

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠١٠). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١. جرجس، ميشال جرجس(٢٠٠٥): معجم المصطلحات التربية والتعليم،ط١، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

٢. الجندي، أمنية السيد،(٢٠٠٣)، أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد٦، (١)، مارس، ص ص١ -٣٦.

٣. الحيلة،محمد محمود.(١٩٩٩):تصميم التعليم نظرية وممارسة،ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن.

٤. الخليلي، زياد(١٩٩٥). مدى تقبل معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، للمنحى البنائي في تدريس الرياضيات، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية: عمان.

٥. خيري،صبري محمد خليل.(٢٠١١):فلسفة التعليم العالي دراسة عن مناهج واهداف وقضايا التعليم العالي، drsabikhalil.wordpress.com

٦. الراوي، ضياء سالم داود. اثر استخدام كل من انموذجي درايفر وويتلي في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم (اطروحة دكتوراه غير منشورة)٢٠٠٦.

٧. الرواضية، صالح محمد واخرون،(٢٠١١):التكنلوجيا وتصميم التدريس، ط١، دار زمزم ، عمان، الأردن.

٨. رؤوف،ابراهيم عبد الخالق. (٢٠٠١): التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط١،دار عمار للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

٩. زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (٢٠١٣)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج١، بغداد.

١٠. زيتون،حسن؛وزيتون،كمال(٢٠٠٣).التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط/١،القاهرة، مصر:عالم الكتب.

١١. عاطف سعيد ورجاء عيد ("٢٠٠٦) أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس . العدد ١

١٢. العزاوي، رحيم يونس.(٢٠٠٨):المنهل في العلوم التربوية القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، دار دجلة للنشر،عمان، الأردن.

١٣. العمودي، هالة سعيد،(٢٠١٢)، فعالية نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات في الكيمياء والدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العملية، المجلد(١٥)، (١)، يناير ص ص**٢١٩- ٢٦٢.**

١٤. عودة، أحمد سليمان.(١٩٩٨):القياس والتقويم في العملية التدريسية،ط٢،دار الامل للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

١٥. الكيلاني، فايزة عايد محمد الكيلاني، ٢٠٠١،أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الاول الثانوي العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

١٦. اللزام، إبراهيم(٢٠٠٢). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

١٧. المسعودي، محمد حميد وصلاح خليفة اللامي (٢٠١٤)، طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٨١. ملحم ،سامي محمد،(٢٠٠٠):القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،ط١،دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان ,الأردن.

١٩. النبهان،موسى.(٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية ،ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.

٢٠. نصر الله، عمر عبد الرحيم(٢٠١٠)، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط٢، دار وائل للطباعة والنشر.

المصادر الأجنبية :

21. Anastasi,A :(1976) **,Psychological testing** , Macmillan publishi New York.

22. Costa, A., & Kallick, B. (2006). Habits of mind across the curriculum, practical

and creative strategies for teachers. Association for supervision and curriculum development.

23. Kwan, C. (2000). What is problem-based learning (PBL)?. Centre for Development of Teaching and Learning, 3 (3), 1-6.

24. Martin, Fang; Chang, Chun ;Hsu ,Ying (1994).Teacher views about constructivist instruction and personal epistemology: a national study in Taiwan, Educational Studies,vol.34,no.5,p.527-542.

25. Wheatley, G. H. (1991) ; : Constructivism Perspectives on Science and Mathematics, Science Education, Vol. 75, No. 1 . pp. 9-21.