مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية ٢٠٢٥ المجلد ١٥/ العدد ٤

أثر التدريس باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات في اكتساب المفاهيم التأريخية والثقة بالنفس لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي في مادة الاجتماعيات

م. بشائر حسين يوسف

المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة/ قسم تربية الهندية

البريد الإلكتروني Email : Bashierhussain8@gmail.com

الكلمات المفتاحية: استراتيجية شجرة المشكلات، اكتساب المفاهيم التاريخية، الثقة بالنفس.

كيفية اقتباس البحث

يوسف ، بشائر حسين ، أثر التدريس باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات في اكتساب المفاهيم التأريخية والثقة بالنفس لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي في مادة الاجتماعيات، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، تموز ٢٠٢٥،المجلد:١٥ ،العدد:٤ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

The effect of teaching using the problem tree strategy on acquiring historical concepts and self-confidence among sixth-grade female students in social studies

M. Baashir Hussein Youssef
General Directorate of Holy Karbala Education/Indian Education Department

Keywords : problem tree strategy, acquiring historical concepts, self-confidence.

How To Cite This Article
Youssef, Baashir Hussein, The effect of teaching using the problem tree strategy on acquiring historical concepts and self-confidence among sixth-grade female students in social studies, Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, July 2025,Volume:15,Issue 4.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract :

The current research aims to identify the effect of teaching using the problem tree strategy in acquiring historical concepts and self-confidence among sixth-grade female students in social studies.

In light of the research objective, the researcher formulated the following two hypotheses:

1.There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of the students in the experimental group who study according to the problem tree strategy and the students in the control group who study according to the usual method in acquiring historical concepts in the post-social studies subject.

2.There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of the students in the experimental group who study according to the problem tree strategy and the students in the control group who study in the usual way in the post-test self-confidence scale.

To achieve the goal of the research and its hypotheses, the researcher adopted an experimental design that falls within the field of experimental designs with partial control for the posttest acquisition of historical concepts and the posttest self-confidence scale for the two research groups.

The researcher chose (Khawla Bint Al-Azwar Primary School for Girls) affiliated with the Holy Karbala Education Directorate/Hindi Education Department randomly, and by random drawing, a division was chosen.

(A) was randomly assigned to represent the experimental group that will study social subject according to the problem tree strategy, while section (B) represents the control group that will study social subject according to the usual method. It conducted equality between the students of the two research groups in the following variables: (chronological age calculated in months, parents' academic achievement, mid-year grades in social studies, Raven's intelligence test, and the tribal self-confidence scale).

The researcher determined the subject that would be taught during the experiment, which is (the second unit of the social studies book for the sixth grade of primary school), and formulated the behavioral objectives for the topics that would be studied. They were (75) behavioral objectives in Bloom's three levels (definition, distinction, application). The researcher prepared daily plans for teaching the two groups. The research presented two of them to a group of arbitrators to determine their validity and suitability for sixth-grade primary school students.

The researcher prepared two tools for the research. The first was a test for the acquisition of historical concepts in the subject of social studies, a multiple-choice test consisting of (25) items. The validity, reliability, level of difficulty of the test items, the power of discrimination, and the effectiveness of its incorrect alternatives were confirmed. The second tool was a measure of self-confidence. It consists of (20) paragraphs, and its validity and reliability were also confirmed.

The researcher applied the two research tools to the two research groups after the end of the experiment period, which lasted from (3/7/2024 - until 5/30/2024), and the researcher herself studied the two research groups.

The researcher used the following statistical methods: (T-test for two independent samples, chi-square, Pearson correlation coefficient, difficulty coefficient equation, paragraph discrimination power equation, false primer effectiveness equation, and eta square equation). After analyzing the results statistically, the researcher concluded that the students in the experimental group excelled They taught the social studies subject using the problem tree strategy to the students of the control group who studied the same subject in the usual way in the test of

acquiring historical concepts. The results also demonstrated that the students of the experimental group who studied the social studies subject using the problem tree strategy were superior to the students of the control group who studied the same subject in the usual way in the self-confidence scale.

In light of the research results, the researcher reached a number of conclusions, including:

1.The effectiveness of the problem tree strategy in improving understanding and acquisition of historical concepts compared to traditional methods.

2.The problem tree strategy is consistent with the goals of modern education, which considers the student to be the focus of the educational process.

In light of these conclusions, the researcher recommends the following:

1.Adopting the problem tree strategy in teaching social studies in the primary education levels by the Ministry of Education.

2.Training teachers to use the problem tree strategy to achieve modern education goals.

To complement the aspects of the research, the researcher proposes a number of proposals, including:

1.Conducting research to evaluate the use of the problem tree strategy in other subjects and different study samples.

2.Make comparisons between the problem tree strategy and other teaching methods to determine the diverse effectiveness of each of them.

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات في اكتساب المفاهيم التأريخية والثقة بالنفس لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي في مادة الاجتماعيات.

وفي ضوء هدف البحث صاغت الباحثة فرضيتان الآتيتان:

١)لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وتلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم تاريخية في مادة الاجتماعيات البعدي.

٢)لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وبين تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس الثقة بالنفس البعدي.

ولتحقيق هدف البحث وفرضياتهِ اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي للاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي ومقياس الثقة بالنفس البعدي لمجموعتي البحث.

اختارت الباحثة مدرسة (خولة بنت الأزور الابتدائية للبنات) التابعة لمديرية تربية كربلاء المقدسة/ قسم تربية الهندية بصورة عشوائية، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) عشوائيًا لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الاجتماعية وفق استراتيجية شجرة المشكلات، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الاجتماعية وفق الطريق الاعتيادية. وأجرت تكافؤًا بين تلميذات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوبًا بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات نصف السنة لمادة الاجتماعيات، اختبار الذكاء رافن، ومقياس الثقة بالنفس القبلي).

حددت الباحثة المادة الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة هي (الوحدة الثانية من كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي، وصاغت الأهداف السلوكية للموضوعات التي ستدرسها فكانت (٧٥) هدفًا سلوكيًا في مستويات بلوم الثلاث (التعريف، التميز، التطبيق) وأعدت الباحث خططًا يومية لتدريس مجموعتي البحث وعرضت اثنتين منها على نخبة من المحكمين لمعرفة صلاحيتها وملائمتها لتلميذات الصف السادس الابتدائي.

وأعدت الباحثة أداتين للبحث، الأولى تمثلت باختبار اكتساب المفاهيم التاريخية في مادة الاجتماعيات من نوع الاختبار من متعدد تكون من (٢٥) فقرة، وتم التأكد من صدق وثبات ومستوى صعوبة فقرات الاختبار وقوة التمييز، وفاعلية بدائلهِ غير الصحيحة، والأداة الثانية تمثلت مقياس الثقة بالنفس تكون من (٢٠) فقرة، وكذلك تم التأكد من صدقهِ وثباتهِ.

طبقت الباحثة أداتا البحث على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت من (٢٠٢٤/٣/٧- لغاية ٢٠٢٤/٥/٣٠) ودرست الباحث بنفسها مجموعتي البحث.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتي: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة تمييز الفقرة، ومعادلة فاعلية البدائي الخائطة، ومعادلة مربع إيتا)، وبعد تحليل النتائج إحصائيًا توصلت الباحثة إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات باستراتيجية شجرة المشكلات على

تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية. وكذلك أثبتت النتائج تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات باستراتيجية شجرة المشكلات على تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مقياس الثقة بالنفس).

وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات منها:

١.فاعلية استراتيجية شجرة المشكلات في تحسين فهم واكتساب المفاهيم التاريخية بالمقارنة بالطرق التقليدية.

٢.توافق استراتيجية شجرة المشكلات مع أهداف التربية الحديثة التي تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية.

وفي ضوء هذه الاستنتاجات توصي الباحثة ما يلي:

١.تبني استراتيجية شجرة المشكلات في تدريس الاجتماعيات في مراحل التعليم الابتدائي من قبل وزارة التربية.

٢.تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية شجرة المشكلات لتحقيق أهداف التعليم الحديثة.

واستكمالًا لجوانب البحث تقترح الباحث عددًا من المقترحات منها:

١.إجراء بحوث لتقييم استخدام استراتيجية شجرة المشكلات في مواد دراسية أخرى وعينات دراسية مختلفة.

٢.إجراء مقارنات بين استراتيجية شجرة المشكلات وطرق تدريسية أخرى لتحديد الفاعلية المتنوعة لكل منها.

المبحث الأول: التعريف بالبحث

أولًا: مشكلة البحث

يُعَدّ التعليم الابتدائي من أهم المراحل، حيث يتولى تلك المرحلة مسؤولية بناء أساسيات المعرفة والمهارات للأفراد في المستقبل. ومع ذلك، يعاني التعليم الابتدائي اليوم من تحديات عديدة، ومن بينها الاعتماد المتزايد على النواحي النظرية والتقليدية في التدريس، التي تركز بشكل أساسي على الحفظ والتلقين، ويرجع سبب هذه التحديات إلى ضعف الفعالية في الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المعتمدة، وقلة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة. فالتركيز الشديد على الطرق التقليدية في تدريس مادة الاجتماعيات، بدلاً من الاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة، أدى إلى فهم ضعيف من قِبَل الطلاب وانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي. هذه الطرق التقليدية جعلت دور الطالب مجرد مستقبل للمعرفة دون التفاعل الفعَّال مع المحتوى، وبالتالي فقد

أصبحت المعرفة محدودة وعرضية، مما يُضعف الثقة بالنفس لدى الطلاب (**هادي، ٢٠٢٣: ٢٣٧**).

ومن خلال استبانة استطلاعية قامت بها الباحثة ملحق(١)، أظهرت النتائج أن ١٠٠% من معلمي مادة الاجتماعيات في مادة الاجتماعيات في مديريات تربية كربلاء المقدسة يمتلكون معرفة بالاستراتيجيات التدريس الحديثة، ولكنهم غير قادرين على توظيفها في تدريس الموضوعات. يعتمدون بدلاً من ذلك على الطرق التقليدية المركزة على الحفظ والتلقين، مما يُظهر أهمية تطوير الطرق التعليمية وتبني الاستراتيجيات الحديثة لتعزيز فعالية عملية التعلم وبناء الثقة بالنفس لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية.

وقد بينت البحوث والدراسات هذه الضعف، ثل دراسة **العبادي (٢٠١٢)** ودراسة **الطائي (٢٠١٣)**، أكدت أن ضعف استخدام معلمي مادة الاجتماعيات لاستراتيجيات التدريس الحديثة أسهم في انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلاب. هذا يشير إلى تمسك المدارس بالتعليم التقليدي الذي يركز بشكل أساسي على الجانب المعرفي من خلال الطرق والأساليب التقليدية. فالمعلم لا يزال يُعتبر المصدر الرئيسي للمعرفة، حيث يقوم بنقلها من الكتاب إلى أذهان الطلاب دون تشارك فعَّال من جانبهم (**عبد الله، ٢٠٠٣: ٣**)، التلميذ في هذا السياق لا يشارك بشكل فعَّال خلال عملية التعلم ولا يفكر فيما يتلقاه من معرفة أو معارف. بالعكس، يُنظر إليه كمتلقي معرفة يأخذ المعلومات دون أن يفهمها بشكل عميق. ونتيجة لهذا النهج، يصبح المتعلم مجرد مخزن للمعلومات التي يتم تخزينها لاستخدامها في الامتحانات، دون وجود بيئة تحفز على المبادرة والتفكير النقدي، بشكل عام، يترتب على هذا النهج فصل تام بين المعرفة التي يكتسبها الطالب في العملية التعليمية والواقع اليومي الذي يواجهه. وهذا يشير إلى ضرورة تبني منهج تعليمي يشجع على المشاركة الفعَّالة ويعزز التفكير النقدي لدى الطلاب، بدلاً من التمسك بالنهج التقليدي الذي يقتصر على الحفظ والتلقين (**رفاعي، ٢٠١٢: ١٧-١٨**).

بناءً على استنتاجات الباحثة، يظهر أن مفاهيم مادة الاجتماعيات، وخاصة المفاهيم التاريخية، لا تزال محصورة ضمن طرق التدريس التقليدية التي تركز فقط على النواحي النظرية والشكلية. تتحدث هذه المفاهيم غالبًا عن البيئة والأحداث التاريخية التي قد تكون بعيدة عن تجربة الطلاب، مما يجعل فهمها وإدراكها أمرًا صعبًا بالنسبة لهم. ولذلك، تقترح الباحثة ضرورة تبني استراتيجيات تدريسية حديثة لتسهيل فهم هذه المفاهيم وتحفيز التلاميذ على التفكير والاستيعاب.

من بين هذه الاستراتيجيات، تبرز استراتيجية "شجرة المشكلات" كوسيلة فعَّالة لتعزيز فهم المفاهيم التاريخية وبناء الثقة بالنفس لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. وتقترح

الباحثة إجراء تجارب عملية لتقييم نجاح هذه الاستراتيجية في تحسين عملية التعلم وفهم المواضيع التاريخية بشكل أفضل، مما قد يؤدي في النهاية إلى تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم.

وبناءً على ما تقدم، تتجلى مشكلة البحث في السؤال التالي: "ما هو تأثير استراتيجية شجرة المشكلات على فهم المفاهيم التاريخية وثقة النفس لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات؟

ثانيًا: أهمية البحث

يشهد العالم تنافسًا علميًا وصراعًا تكنولوجيًا حيث تُقيَّم قوة الأمم بمدى تقدمها العلمي والتكنولوجي. لذلك، أصبح العلم وتطبيقاته الحديثة ضرورة لحياة كل شخص في العصر الحالي. هذا الواقع يُفرض تغييرات على عملية التعليم والتعلم، لمواكبة التطور العلمي السريع. فنحن نعيش في عصر متغير في جميع جوانب الحياة، وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات **(خليل، ٢٠١٣: ٢٨)**.

ومما لا شك في أن هذه التغيرات التي طرأت على العصر يجعل التربية تواجه مسؤوليات كبيرة في تحضير الأفراد، حيث تتطلب العملية التربوية الآن أكثر من مجرد تعلم المعلومات والحقائق؛ بل تشمل أيضًا تطوير المهارات العقلية والتفكير النقدي، وتحفيز روح الاستكشاف والتعلم المستمر. يجب على التعليم توفير بيئة مشجعة تسهل عملية التعلم، وتستند إلى مبادئ تعزز النمو الشخصي والتطور **(الصناع، ٢٠٠٣: ٨٦)**.

بالنظر إلى أن التربية جزء لا يتجزأ من المجتمع، يجب عليها تزويد الأفراد بالمهارات والقدرات اللازمة لمواجهة التحديات الحديثة. وتُركز التربية بشكل خاص على تمكين الأفراد لاستخدام المعرفة والمفاهيم المتاحة، وتعزيز الاستمرارية في عملية التعلم **(الشامل، ٢٠٠٣: ٢١)**.

وبالنظر إلى التحديات الكبيرة التي يواجهها المجتمع في العصر الحالي، فإن التربية تلعب دورًا أساسيًا في تحضير الأجيال الجديدة لمواجهة هذه التحديات. تسعى التربية إلى تزويد الأفراد بالمهارات والمعرفة التي تمكنهم من التصدي للتحديات بنجاح، وتحقيق السعادة في حياتهم. ولتحقيق هذا الهدف، يتطلب دور التعليم تطوير مستمر لطرق التدريس وتبني الابتكارات في المناهج التعليمية **(محمد، ٢٠١١ :٧٩)**.

تهدف التربية إلى تطوير شخصية التلميذ بشكل متكامل، ومن أهم عناصر ذلك هو فهم التلميذ لذاته وتعزيز الرؤية الإيجابية لها، حيث يلعب هذا الفهم الصحيح دورًا أساسيًا في عملية التعلم وتطوير المهارات الشخصية **(السرور، ٢٠٠٣: ١)**.

فالتعليم لم يعد قائمًا على المحاضرة والتلقين وحشو الأذهان والعقول بالمعارف والمعلومات كما كان في الماضي، وإنما أصبح يهدف التعليم الحالي إلى تنظيم عملية تعلم المتعلمين وتوفير الظروف الملائمة لتحقيق التغييرات المرغوبة في سلوكهم وعاداتهم وقيمهم وأفكارهم، وذلك من خلال تحقيق نموهم الشامل في جوانبهم النفسية، والجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية **(سبيتان، ٢٠١٤: ٥٦)**.

يُعتبر المنهج وسيلة التربية ومحتواها لتحقيق أهدافها في بناء شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه. يشمل المنهج جميع الأنشطة التعليمية التي تسهم في بناء هذه الشخصية وتشكيل المواطن الجديد المطلوب من المجتمع. ويتعلق التدريس بالمنهج بشكل أساسي لتحقيق أهداف النظام التعليمي، ولذا يجب الاهتمام بالمنهج وتحديثه ليكون مناسبًا لتطلعات المجتمع واحتياجات المتعلمين **(الحميدان ، ٢٠٠٥ : ١٥٠)**.

تطور مفهوم المنهج الدراسي بمرور الوقت مع تطور المفاهيم التربوية، حيث بدأت البدايات بسيطة وانعكست وفقًا لنظرة معينة للتعليم ولطبيعة المتعلمين والمجتمع. ومع تزايد التحديات التي يفرضها العصر الحالي، أصبح من الضروري إعادة النظر في صياغة المناهج الدراسية لتلبية متطلبات المجتمع واحتياجات المتعلمين، وتعزيز مبادئ الاكتساب الواعي النشط للمعرفة **(الشكري ورحيم ، ٢٠١٦ :١٥٣-١٥٥)**.

مع تطور العصر وتزايد التحديات التي يفرضها العصر الرقمي السريع التغير، زادت حاجة المناهج الدراسية إلى التكيف مع متطلبات المجتمع واحتياجات المتعلمين، سواء داخل المدرسة أو خارجها. تتطلب هذه التحديات إعادة النظر في الصيغ التقليدية للمناهج وتركيز أكبر على دعم تجربة التعلم الذاتي وتعزيز مبادئ الاكتساب الواعي النشط للمعرفة **(مطاوع، والخليفة، ٢٠١٧: ١٧)**.

منهج المواد الاجتماعية يأتي في مقدمة المناهج التي تعمل على تفعيل التفكير السليم لدى الطلبة، وتطوير مهارات معالجة المعلومات وتحليلها بشكل مستقل. تهدف هذه المواد إلى تعزيز قدرة الطلبة على استيعاب وتحليل وتفسير الوقائع الاجتماعية واتخاذ القرارات المناسبة بناءً على الأدلة والمعرفة، وبالنظر إلى أهمية هذه المواد، يتطلب تدريسها جهدًا مستمرًا من المعلمين للبقاء على اطلاع دائم بالمستجدات وتطورات المجال الاجتماعي، وضرورة تحديث المعرفة والمهارات المطلوبة لتقديم تجربة تعليمية مميزة وفعالة **(عمران ، ٢٠١٢ : ٣١-٣٢)**.

تعمل المواد الاجتماعية على تنمية القدرة على التفكير السليم واكتساب مهارات معالجة المعلومات لدى الأفراد. فهي تساهم في تنظيم البيانات وتحليلها وتفسيرها، مما يمكن الأفراد من

اتخاذ القرارات بشكل أفضل وأكثر تأثيرًا. ونظرًا لأهمية هذه المواد، يتطلب تدريسها من المعلمين الاستمرار في التطوير أما هدف دراسة مواد الاجتماعيات، فهو ليس مجرد حفظ المعلومات دون فهم، بل يسعى إلى تمكين الطلاب من فهم المفاهيم الجغرافية والتاريخية، والتعرف على تراثهم الثقافي وتوجيههم نحو تطوير مجتمعهم بشكل أفضل. يتطلب ذلك من المعلمين الاهتمام بدراسة العلاقات الإنسانية والبيئية من خلال تاريخها وحاضرها، والعمل على تطوير الظروف التي تسهم في تحسين هذه العلاقات **(قطاوي، ٢٠٠٧: ١٣٩)**.

ولذلك وجب مراجعة أساليب تدريس مادة الاجتماعيات، وبالتالي، ينبغي مراجعة أساليب تدريس هذه المواد بما يتوافق مع احتياجات الطلاب النفسية والاجتماعية والعقلية. إذ يعتبر العمل على تطوير طرق التدريس وسيلة فعّالة لتحقيق أهداف التعليم وتمكين الطلاب من المشاركة بنشاط في عملية التعلم **(أحمد، ٢٠٠٨: ١٧)**.

لكي تسلك الطريق نحو النجاح في التعليم، ينبغي أن تتبع استراتيجيات تثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم على التعلم، وتشجع رغبتهم في اكتساب المعرفة، كما يجب أن تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بينهم، وتعمل على دعمهم في تحقيق أهداف المنهج التعليمي. تعتبر استراتيجية شجرة المشكلات من بين هذه الاستراتيجيات، حيث تشجع على مشاركة الطلاب وتفعّل دورهم خلال الحصة الدراسية، وتمكّنهم من تطوير مهارات الدقة التحليلية في مواجهة المشاكل **(عطية، ٢٠٠٨: ٢٦)**.

وتعتبر الاستراتيجية ملائمة للمدارس اليوم، بما في ذلك مدارس المرحلة الابتدائية، حيث يمكن تطبيقها بسهولة وفاعلية. فهي تعتمد على مشاركة جميع الطلاب في حل المشكلة مما يخلق بيئة تعليمية تفاعلية ويسهم في فهم أعمق للموضوعات **(أمبو سعيدي، وهدى، ٢٠١٦: ١٥٠)**.

تعتبر الباحثة أن استخدام استراتيجية شجرة المشكلات أمرًا حيويًا للمعلمين، إذ يواجهون تحديات في تحفيز الطلاب لاكتساب المفاهيم بدلاً من مجرد حفظ الحقائق. يُعَدُّ تدريس المفاهيم التاريخية أحد الأهداف الرئيسية في تعليم الاجتماعيات، حيث يمكن أن يساهم في تطوير مهارات التحليل والفهم العميق للمواد لدى الطلاب. وبالتالي، يمكن أن يحفز هذا النهج تفكيرهم ويعزز تطوير استراتيجيات التعلم الفعّالة لديهم.

تعتبر اكتساب المفاهيم وتطبيقها في الحياة العملية أحد التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلمون في مجال التدريس. يتطلب ذلك تحولًا في الأهداف التعليمية من مجرد نقل المعرفة والحقائق إلى تشجيع الطلاب على بناء قدراتهم العقلية التي تمكنهم من التكيف مع متغيرات المجتمع والحياة

بشكل عام. فالحقائق والمعلومات يمكن تعلمها بسهولة من خلال السرد والتذكر، لكن الهدف الحقيقي هو تعلم المفاهيم واستخدامها في سياقات جديدة **(حميدة، وآخرون، ٢٠٠٠: ٥٣)**.

في مجال تدريس الاجتماعيات، أصبح تدريس المفاهيم التاريخية أكثر أهمية من قبل، حيث يركز على فهم المفاهيم وتطبيقها بدلاً من مجرد حفظ الحقائق الكثيرة والمعقدة. يساعد تعلم المفاهيم الطلاب على تطوير قدراتهم التحليلية واستراتيجيات التفكير الفاعلة، مما يؤدي إلى تحسين عمليات التفكير لديهم **(خضر، ٢٠٠٦: ٣٢٦)**.

بشكل مشابه، تُعَد المفاهيم التاريخية جزءًا أساسيًا من بناء المعرفة في مختلف المجالات التعليمية. فهي تساعد الطلاب على فهم الأحداث بشكل أفضل، وحل المشكلات بفعالية، وبناء العلاقات بين المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير. هذا يسهل عليهم ربط المعلومات المتنوعة وتقديمها كوحدة متكاملة، مما يعزز فهمهم الشامل ويزيد من قدرتهم على التطبيق العملي **(الخوالدة وآخرون، ٢٠١٣: ١٨٣-١٨٤)**.

بناءً على البحث، يظهر أن استراتيجيات التعلم النشط تلعب دوراً مهماً في تطوير واكتساب المفاهيم. فالباحثة تؤكد أن المفاهيم ليست مجرد جزء من معرفة التلميذ، بل هي أساسية لها. يجب أن يتم تعلمها بشكل شامل من خلال ربطها بأمثلة متعددة وشرحها بأساليب متنوعة. وتبرز العديد من الأسباب التي تؤكد ضرورة تأكيد تدريس المفاهيم، حيث تُعتبر هذه المفاهيم أساس العلم والمعرفة العلمية.

يعتبر اكتساب المفاهيم أمراً ضرورياً خلال العملية التعليمية، إذ يجب على كل تلميذ الحصول على مفاهيم متعددة وصور ذهنية شاملة عن البيئة التي يعيش فيها. هذا يجعل العملية التعليمية أكثر مغزى، ويساهم في تطوير الفرد وتمكينه من التعامل مع الأشياء والمواقف بفعالية **(ملحم، ٢٠٠٦: ٢٤٩)**.

من جانبها، تُعتبر الثقة بالنفس من أهم السمات الشخصية التي يمكن أن يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. فهي تمثل أساساً لتحقيق التوافق النفسي والقدرة على التغلب على التحديات. إن الثقة بالنفس تُركز على قدرة الفرد على التعامل مع متطلبات الحياة وتحقيق أهدافه. وتلعب دوراً هاماً في تنمية التفكير العلمي واكتساب المفاهيم التاريخية، مما يُمكن المتعلمين من مواكبة التطورات العلمية والمعرفية في العصر الحالي **(سراية، ٢٠١٥: ٦)**.

تؤكد الباحثة أن الثقة بالنفس تُعتبر عاملاً أساسياً في تحفيز الإبداع والنجاح. إنها تتألف من ثلاث صفات عاطفية ورحية: إدراك الذات، وقبول الذات، والاعتماد على الذات. عندما يكون الفرد واثقًا من نفسه، يمكنه التعبير عن مشاعره بحرية **(عبد اللطيف، ٢٠١٨: ٩٢)**.

وترى الباحثة أن الطالبات في المرحلة الابتدائية بحاجة ماسة إلى تعزيز الثقة بأنفسهن. فهذه المرحلة تشكل الأساس في مسار التعليم، وتعزيز الثقة بالنفس يؤدي إلى زيادة الطاقة الإيجابية، وتعزيز الحماس والتركيز، مما يسهم في تحقيق النجاح وبناء مفهوم إيجابي للذات. وترى الباحثة كذلك أن التربية لها دور حيوي في تلبية احتياجات المجتمع، حيث تعتبر القاعدة الأساسية لتطوير الفرد وتشكيل شخصيته ومساهمته في بناء مجتمع أفضل. ومن بين أهم الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة لتحقيق هذا الهدف هي "شجرة المشكلات"، التي تساعد في تعزيز التفكير النقدي وتحفيز الفضول لدى الطلاب، وهذا يتيح لهم استكشاف المفاهيم التاريخية بطريقة مبتكرة وشيقة. ولا يقتصر دور التعليم على تنمية المعرفة فحسب، بل يشمل أيضًا تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب، فهي تعزز الاستقلالية والاعتماد على الذات، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز التفاعل الاجتماعي. وتعتبر المرحلة الابتدائية بمثابة الأساس الحاسم لبناء مسار تعليمي ناجح ومستقبل واعد، حيث ترسخ في الطلاب قواعد اللغة والرياضيات والقيم الأخلاقية الأساسية، وتهيئ البيئة المناسبة لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي والتواصل الفعّال. وفي ظل عدم وجود دراسات سابقة تتناول تأثير استراتيجية "شجرة المشكلات" في تعلم المفاهيم التاريخية، فإن هذا البحث يمنح أهمية كبيرة في تطوير طرق التدريس وتحسين جودة التعليم في مجال الاجتماعيات.

ثالثًا: هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (أثر التدريس باستراتيجية شجرة المشكلات في اكتساب المفاهيم التاريخية والثقة بالنفس لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات.

رابعًا: فرضيتا البحث

٣)لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وتلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم تاريخية في مادة الاجتماعيات البعدي.

٤)لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وبين تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس الثقة بالنفس البعدي.

خامسًا: حدود البحث

١)**الحد البشري:** تلميذات الصف السادس الابتدائي.

٢)**الحد المكاني:** المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة مدرسة (خولة بن الأزور الابتدائية للبنات)

٣)**الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

٤)**الحد المعرفية:** الوحدة الأولى من كتاب مادة الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي.

سادسًا: تحديد المفاهيم العلمية

١)الأثر

عرفه (إبراهيم، ٢٠٠٩) على أنه العامل الموضوعي في الدراسة على أنه القدرة التي يمتلكها العامل على تحقيق نتائج إيجابية. ومع ذلك، إذا فشل العامل في تحقيق هذه النتائج المرجوة، فإنه قد يكون سببًا مباشرًا في حدوث تبعات سلبية **(إبراهيم، ٢٠٠٩: ٣٠)**.

وتعريف الباحثة إجرائيًا: أنه القدرة على تغيير النتائج المحصل عليها من قبل طلاب الصف السادس في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية في مادة الدراسات الاجتماعية، والذي تم تصميمه وتنفيذه بواسطتها كباحثة.

٢)التدريس

عرفه (عطية، ٢٠٠٩) على أنه نشاط إنساني هادف ومنظم يستهدف إثراء المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها بغرض تحقيق التعلم الفعال**(عطية، ٢٠٠٩: ٢٥)**.

والتعريف الإجرائي: على أنه كل الجهود والتدابير التي يتخذها معلمو مادة الاجتماعيات في الصف السادس الابتدائي بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وذلك من خلال استخدام أفضل الأساليب والتقنيات لنقل محتوى المنهاج التعليمي بشكل فعّال إلى الطلاب.

٣)الاستراتيجية

عرفها **(الحيلة، ٢٠٠٣)** هي مجموعة من الإجراءات والقواعد الموجهة نحو تحقيق أهداف مُحددة، حيث تشكل هذه القواعد والإجراءات خطة موجهة نحو الهدف المرغوب **(الحيلة ، ٢٠٠٣: ٧٧)**.

عرفها **(زيتون، ٢٠٠٣)** بأنها سلسلة من الخطوات والمراحل التي يتبعها المعلم داخل أو خارج الصف الدراسي لتدريس موضوع دراسي معين، بهدف تحقيق أهداف معينة سلفًا. ويتضمن هذا الأسلوب تنظيمًا للمراحل والخطوات والإجراءات المتتابعة والمتناغمة بينها، والتي يتحمل المعلم والطلاب مسؤولية تنفيذها أثناء عملية التعليم **(زيتون، ٢٠٠٣: ٥)**.

٤)استراتيجية شجرة المشكلات

هي واحدة من أساليب التعلم النشط التي تسهم في تنمية مهارات الدقة التحليلية للتلاميذ، حيث تساعدهم على التمييز بين أسباب المشكلة وأعراضها. كما يمكن استخدامها في مختلف مراحل الحصة التعليمية، سواء في بدايتها أو أثنائها أو في نهايتها (**أمبوسعيدي، وهدى، ٢٠١٥: ١١٤٩**).

من جانبها، قدّمت الباحثة تعريفًا إجرائيًا لهذه الاستراتيجية، حيث وصفتها بأنها الطريقة التي ستستخدمها في تدريس مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف السادس الابتدائي، ضمن المجموعة التجريبية، بهدف تعزيز تحصيلهن الدراسي وتعزيز فهمهن للمفاهيم التاريخية، وذلك من خلال تنفيذ الدروس وتطبيق المفاهيم في حل المشكلات الواقعية.

٥)الاكتساب

عرفه (أبو جادو، ٢٠٠٣): هو أولى مراحل التعلم التي يتم من خلالها تمثيل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءا من حصيلته السلوكية (**أبو جادو، ٢٠٠٣: ٤٢٤**).

عرفه (زاير، وداخل، ٢٠١٣) على أنها مجموعة من الأفكار التي يستجيب لها المتعلم ويمكنه استرجاعها بسهولة ومتى شاء، نظرًا لأنها تنبثق عن ترتيب معرفي مسبق مبني على سلاسل أفكار جاهزة لديه (**زاير وداخل، ٢٠١٣: ١٥٦**).

وتعريف الباحثة إجرائيًا: بأنها قدرة تلميذات الصف السادس الابتدائي على تعريف المفاهيم وتمييزها وتطبيقها في مادة الاجتماعيات المعنية بالتجربة البحثية. وتُقيَّم هذه القدرة من خلال مجموعة الدرجات التي يحصلن عليها في اختبار الاكتساب الذي يعد خصيصًا لأغراض البحث الحالي، ويُطبق في نهاية فترة التجربة البحثية.

٦)المفاهيم التاريخية

عرفها (خضر، ٢٠٠٦) المفهوم على أنه تجسيد عقلي متغير يسعى لربط الأمور والحقائق والأحداث التاريخية، ويعبر عن ذلك بشكل وصفي لفظي (**خضر، ٢٠٠٦: ٣٣**).

وعرفها (عطية، ٢٠٠٩) على أنه تجميع لمجموعة من الأفكار والأشياء المترابطة التي تتعلق بمواضيع التاريخ (**عطية، ٢٠٠٩: ٤٤**).

<u>وتعريف الباحثة إجرائيًا</u> على أنها فهو تجريد يعبر عن الخصائص المشتركة للحقائق والمواقف والأحداث التاريخية ضمن الموضوع المدروس في البحث.

٧)الثقة بالنفس

عرفت على أنها شعور الفرد بأنه قادر على تسديد أموره الذاتية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من دون الاعتماد على الآخرين وبخاصة الوالدين **(علي، ٢٠١٣: ١٤)**.

وعرفها (راشد، ٢٠١٥): على إدراك الفرد لكفاءته أو قدراته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة، وتتطلب أن يحيا الفرد بأمان وأن يشعر بالطمأنينة **(راشد، ٢٠١٥: ٣٥)**

وتعرف الثقة بالنفس إجرائيًا على أنها عن القدرة على التصرف واتخاذ القرارات بثقة واعتزاز بالذات، وتظهر في السلوكيات والتفاعلات اليومية وفي المواقف المتنوعة التي يواجهها الفرد.

المبحث الثاني: جوانب نظرية

أولًا/ البنائية والتعلم النشط

النظرية البنائية نشأت من أعمال بياجيه وأوزوبل، حيث استكشفوا خصائص نمو المتعلم وبناء المعرفة. ومن ثم، قام جوزيف نوفاك وزملاؤه في جامعة كورنيل بالولايات المتحدة بتطوير أفكار أزبل حول تمثيل المفاهيم وتنظيم البنية المعرفية للمتعلم، مما يؤدي إلى التعلم المرغوب **(عفانة ، ٢٠١٢ : ٢٧٣)**.

وتشير الأدبيات إلى أن البنائية باعتبارها نظرية في التعلم، فإن البنائية تشير إلى أن الفرد يبني فهمه الخاص ومعرفته بناءً على تجاربه الشخصية وحل المشكلات التي يواجهه **(قطامي ، ٢٠١٣ : ٧٥٢)**.

ويعد المنحى البنائي يمثل تحولًا رئيسيًا في البحث التربوي، حيث انتقل التركيز من العوامل الخارجية إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم، وقد ركز الباحثون في التربية على كيفية تشكيل المعاني للمفاهيم عند الطلاب لبناء معرفة متكاملة تندمج مع المعرفة السابقة **(الموسوي ، ٢٠١٥ : ٢٣)**.

١)مبادئ النظرية البنائية

أ)إن يتوافق التعلم مع احتياجات واهتمامات الطلاب.

ب)يجب إن تتوافق أهداف التعليم وغايته مع أهداف الطلاب.

ج)إن يكون المجال المعرفي والمهام المطروحة في بيئة التعلم متناسبة.

د)تقليل دور المدرس مقارنةً بدور الطلاب.

هـ)يجب تشجيع تبادل الأفكار بين الطلاب مع زملائهم**(زيتون ، ٢٠٠٧ : ٤٥)**.

٢)دور المعلم في التعلم البنائي

حدد (قطامي ، ٢٠٠٥) الخطوات التي يستوجب ان يقوم بها المعلم وهي كالآتي :-

أ)تشجيع المعلم على توجيه انتباه المتعلم.

ب)تقديم تغذية راجعة على الفور.

ج)إنشاء تجارب تعلم تبدأ بخبرات ناجحة وتقل بتدريج عند الوصول إلى مستوى التحقيق **(قطامي ،٢٠١٣: ٣٦٩)**.

٣)دور المتعلم في التعلم البنائي

أ)المتعلم النشط يتمثل في (المناقشة والجدل، وبناء الفرضيات، وبناء المعاني وتطوير المعرفة النشطة، وبناء الفهم والمفاهيم، وبناء تنبؤات يمكن اختبارها)

ب)المتعلم الاجتماعي ويتحدد دوره في (إنشاء المعرفة من خلال مناقشة الآخرين، والاعتماد على سياقات اجتماعية لتطوير بنية المتعلم المعرفية من خلال التفاعل).

ج)المتعلم المبدع يتمثل في (اكتشاف الخبرة، وإعادة اكتشاف الخبرة، وتنظيم المواقف تنظيما جديدا للوصول الى اكتشافات جديدة) (**قطامي ، ٢٠١٣ : ٥٥٢**).

٤)أهمية التعلم النشط

أ)تعزز المهام التي يقوم بها المتعلم بنفسه قيمة التعلم بشكل أفضل من المهام التي تقوم بها له شخص آخر

ب)يشجع على التفاعل داخل الصف ويعزز اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية والذات والزملاء.

ج)يساهم في تعزيز تعلم المفاهيم والمعرفة التي تهمهم، وتثبيتها. **(عبد السلام ، ٢٠٠٦: ٣٢)**.

د)يظهر التعلم النشط قدرة المتعلمين على التعلم بدون الحاجة لسلطة خارجية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم عليهم.

هـ)يتيح للمتعلمين فرصة التعبير عن ما يتعلمونه وتطبيقه في حياتهم اليومية، مما يعزز توظيف المعرفة وتطبيقها عملياً **(جبران ، ٢٠٠٢: ٢٠)**.

٥)أهداف التعلم النشط

أ)تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير المتعددة وتنويع الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع احتياجاتهم.

ب)يعزز من تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. يتمثل ذلك في تشجيعهم على طرح أسئلة متنوعة وحل المشكلات، بالإضافة إلى تعلم كيفية بناء وتنظيم الأفكار الجديدة، وقياس قدرتهم على ذلك**(سعادة ، ٢٠٠٦: ٣٣)**.

ج)تشجيع التعاون بين الطلاب، يتم تعزيز التعلم الجماعي والتدريس الفعّال الذي يقوم على التعاون والمشاركة، وليس على التنافس.

د)يساهم في تحفيز الطلاب وتدريبهم على أن يصبحوا متعلمين فعّالين يكتسبون المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة، ويكونون قادرين على تحقيق النجاح بأنفسهم. **(جبران ، ٢٠٠٢: ١٠)**.

٦)معوقات التعلم النشط

أ)وجود عدد كبير من المتعلمين في الفصل الدراسي عائقاً لتطبيق أساليب التعلم النشط**(الشربيني والطنطاوي، ٢٠١١: ٧١-٧٢)**.

ب)قصر مدة الحصة الدراسية التي قد لا تكون كافية لتبني استراتيجيات التعلم النشط.

ج)الخوف من فقدان السيطرة على المتعلمين، وقلة المعرفة بأساليب التدريس الفعالة التي تعزز دور الطالب في التعلم**(شحادة ، ٢٠١١: ١٢٧)**.

د)يؤثر التقليد التربوي القائم ومقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير، مع الخوف من النتائج المحتملة لتجارب جديدة في التدريس، مما يجعلهم يعتمدون على الطرق التقليدية في التدريس **(بدوي، ٢٠١٠: ١٨٥)**.

٧)دور التلميذ في التعلم النشط

أ)المتعلم يمتلك القدرة على استخدام مصادر المعرفة بفعالية والتواصل معها بشكل فعّال.

ب)كما يتمتع بمهارات التفكير والتحليل لحل المشكلات الحياتية بطرق ذكية وفعّالة**(جابر ، ٢٠٠٠: ٢٥٦)**.

ج)يشارك أيضًا في تحديد أهداف التعلم ويسعى لاستكشاف المصادر المتاحة للحصول على المعرفة.

د)يثق المتعلم بقدراته في التفاعل بنجاح مع البيئة التعليمية المحيطة به، ويقدر قيمة تبادل الآراء والأفكار مع الآخرين. **(الشربيني والطنطاوي، ٢٠١١: ٦٢)**.

٨)دور المعلم في التعلم النشط

أ)تشمل دور المعلم في المساهمة في تحديد أهداف التعلم مع المتعلمين، وتوجيههم في كيفية التعلم والبحث عن مصادر التعلم واستخدامها بفعالية.

ب)بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وإشراكهم جميعًا في أنشطة التعلم.

ج)يساعد المعلم أيضًا الطلبة على اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم، مع مراعاة قيمهم واتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم الشخصية. **(بدير، ٢٠٠٨: ٤٥)**.

ثانيًا: استراتيجية شجرة المشكلات

١)مفهوم استراتيجية شجرة المشكلات

تقوم فكرة استراتيجية شجرة المشكلات على أساس تمكين المتعلمين من مهارات الدقة التحليلية للمشكلة الواحدة، والتمييز بين جانبين مهمين هما: أسباب المشكلة وأعراض المشكلة، وأن الهدف من استراتيجية شجرة المشكلات مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات الدقة التحليلية للمشكلات التي يتعرض لها في دروسه، وأن وقت تنفيذ هذه الاستراتيجية فيه شيء من الحرية، إذ يمكن استعمالها كتمهيد في بداية الدرس أو كنشاط في أثنائها أو في نهايتها (**أمبوسعيدي، وهدى، ٢٠١٦: ١٥١-١٥٢**).

٢)خطوات استراتيجية شجرة المشكلات

يشرح المعلم للتلاميذ الاستراتيجية وخطوات تنفي ها كما يأتي:

أ)بعد أن يشرح المعلم للتلامذة الدرس الذي يتعلق بمشكلة أو قضية معينة يوزع عليهم ورقة النشاط التي تتضمن الاستراتيجية ويكتب التلامذة أسباب المشكلة وأخيرًا نتائجها.

ب)بعد الانتهاء من تنفيذ التلامذة للاستراتيجية يناقش المعلم التلامذة في أسباب المشكلة وأعراضها (**أمبوسعيدي، وهدى، ٢٠١٦: ١٥١-١٥٢**).

مزايا استراتيجية شجرة المشكلات في التدريس

حدد (**هادي، حسن، ٢٠٢٣: ٢٤١-٢٤٢**) عدة مزايا لهذه الاستراتيجية وهي كما يلي:

أ)يمكن تقسيم المشكلة إلى أجزاء قابلة للتحليل ويمكن تحديدها وهذا يتيح تحديد أوضح للعوامل ويساعد على تركيز الأهداف.

ب)هناك فهم أكثر للمشكلة وأسبابها المتشابكة وحتى المتناقضة، وهذه غالبًا ما تكون الخطوة الأولى في إيجاد حلول للجانبين.

ج)يمكن أن تحدد استراتيجية شجرة المشكلات العناصر الفاعلة والعمليات السياسية في كل مرحلة.

د)سهلة الفهم والتفسير، إذ يمكن للتلامذة فهم نماذج شجرة المشكلات بعد شرح مختصر.

هـ)تسمح استراتيجية شجرة المشكلات بإضافة سيناريوهات جديد ممكنة.

٣)دور المعلم في استراتيجية شجرة المشكلات

أ)توجيه الطلاب في اختيار الموضوعات التاريخية المناسبة: يقوم المعلم بدور مهم في توجيه الطلاب نحو اختيار الموضوعات التاريخية التي تناسب مستوى دراستهم وتحفزهم على التفكير النقدي.

ب)يقوم المعلم بتوجيه الطلاب خلال عملية تحليل المشكلة التاريخية، وتحديد جوانبها المختلفة وتقسيمها إلى مكونات أصغر قابلة للتحليل.

ج)يساعد المعلم الطلاب في البحث عن المعلومات الضرورية لفهم المشكلة التاريخية بشكل أفضل، سواء كان ذلك من خلال مصادر مكتوبة أو عبر الإنترنت.

د)بعد تحليل المشكلة التاريخية، يساعد المعلم الطلاب في تقديم الحلول الممكنة والاستنتاجات المناسبة بناءً على الأدلة والمعلومات المتوفرة.

هـ)يقوم المعلم بتوجيه الطلاب في مناقشة النتائج التي توصلوا إليها وتقديم تقييم نقدي للحلول المقترحة، مما يساعدهم على تطوير مهارات التفكير النقدي.

و)يمكن للمعلم أن يشجع الطلاب على الابتكار والأبداع في تقديم الحلول والاستنتاجات، وذلك من خلال تقديم تحفيزات وتوجيهات إضافية لتطوير أفكارهم (**أمبوسعيدي، وهدى، ٢٠١٦: ١٥٣**).

٤)دور المتعلم في استراتيجية شجرة المشكلات

أ)المتعلم يلعب دورًا مهمًا في اختيار المشكلة التاريخية التي سيتم تحليلها، حيث يمكن له أن يختار موضوعًا يثير اهتمامه ويتماشى مع مستوى معرفته.

ب)المتعلم يشارك بنشاط في تحليل المشكلة التاريخية، وذلك من خلال فهم جوانبها المختلفة وتقديم الأفكار والآراء الخاصة به.

ج)المتعلم يقوم بدور الباحث في العثور على المعلومات اللازمة لفهم المشكلة التاريخية بشكل أفضل، سواء كان ذلك من خلال الكتب، المقالات، الأبحاث، أو مصادر أخرى.

د)بناءً على التحليل والبحث، يقوم المتعلم بتقديم الحلول المقترحة للمشكلة التاريخية والوصول إلى استنتاجات مبنية على الأدلة والمعلومات المتاحة.

هـ)المتعلم يساهم في المناقشات المجموعة حول المشكلة التاريخية، حيث يتبادل الأفكار والآراء مع زملائه ويقدم التعليقات البناءة.

و)المتعلم بتقييم أداءه وفهمه للمشكلة التاريخية، ويسعى لتحسين مهاراته النقدية ومعرفته من خلال هذه العملية (**أمبوسعيدي، وهدى، ٢٠١٦: ١٥٣**).

ثالثًا: اكتساب المفاهيم

إن المفاهيم تُعد من أسس التدريس الأساسية، إذ تُسهم في تنظيم وتبسيط فهم الأمور المتنوعة والمعقدة، بما في ذلك الأشخاص والأحداث. تعتبر المفاهيم عبارة عن مجموعات من العناصر المختلفة التي تتشابه في خصائصها أو علاقتها، وتُستخدم كوسيلة لتنظيم هذه العناصر المتنوعة تحت مظلة واحدة، مما يساعد على فهمها كجزء من تركيبة متكاملة. وبفضل التسميات اللفظية

للمفاهيم، يمكن تحديد معانيها وتعريفها بدقة، مما يُسهل على الطلاب فهمها وتطبيقها في سياقات التعلم.

١)أهمية تدريس المفاهيم

تسهم عملية التعلم في تعزيز قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة، حيث يكون المتعلم الذي يمتلك ثروة من المفاهيم والمبادئ أكثر قدرة واستعدادًا للتعلم، خاصة في المراحل التعليمية المتقدمة. كما أنها تساعد في تقليل التعقيد البيئي عن طريق إدراك التشابه والاختلاف بين مجموعة من المثيرات البيئية، مما يسهل الاستجابة المناسبة لها. إضافة إلى ذلك، ينتقل أثر تعلم المفهوم إلى تعلم جديد؛ فعلى سبيل المثال، عندما يدرك الطالب أهمية الماء للكائنات الحية، فإنه يعمم هذا التعلم ليشمل الإنسان والحيوان والنبات، أي كل الكائنات الحية، دون الحاجة إلى ملاحظة كل حالة على حدة. كما تساهم في إثراء البناء المعرفي للفرد، لأنها تسهل اندماج البنى المعرفية المختلفة، مما يسهل اكتساب مفاهيم جديدة واشتقاقية والاحتفاظ بها لتصبح جزءًا من بنائه المعرفي الجدي (**الطريحي وحسين ، ٢٠١٢ ، ص ٢٠٧ – ٢٠٨**).

٢)أنواع المفاهيم

يرى فيجوتسكي ان هناك نوعين من المفاهيم هي :

أ)**المفاهيم اليومية (التلقائية)**: وهي التي تتكون نتيجة الخبرة مثل: الشمس، النجوم، الحرارة، البرودة.

ب)**المفاهيم غير التلقائية**: وهي التي تتكون نتيجة التعلم المدرسي مثل المفاهيم العلمي (**التميمي ، ٢٠١٥ :٦٢**).

وقد صنفت المفاهيم من حيث طريقة إدراكها الى :

أ)**مفاهيم مادية أو محسوسة**: وهي المفاهيم التي يمكن تنميتها عن طريق الملاحظة والخبرات المباشرة أو عن طريق استعمال الوسائل التعليمية مثل: جبل، نجم، كوكب، غابة، نهر، جزيرة.

ب)**مفاهيم مجردة**: وهي مفاهيم أكثر تجريداً وصعوبة من النوع الأول، وتذهب إلى أبعد من الخبرات المباشرة مثل: التلوث، الطاقة الشمسية، الاحتباس الحراري (**عبد الصاحب و أشواق ، ٢٠١٢، ص ٣٣**).

كما صنفت المفاهيم على أساس درجة تعقيدها الى نوعين :

أ)**مفاهيم بسيطة**: وهي المفاهيم التي تتضمن مدلولاتها عدداً قليلاً من الكلمات مثل: الجزيرة، وهي يابسة تحيط بها المياه من جميع الجهات.

ب)**مفاهيم معقدة:** وهي المفاهيم التي تتضمن مدلولاتها عدداً أكبر من الكلمات مثل: التصحر، وهو تدهور النظام البيئي وانخفاض إنتاجية الأرض مما يحولها من أرض منتجة إلى أرض متدهورة قليلة الإنتاج.(**الخزرجي ، ٢٠١١ ، ص ٢٩).**

أما المفاهيم التاريخية يمكن تصنيفها إلى عدة أنواع، وهي تشمل:

- **المفاهيم الأساسية: وتشمل**

أ)**الزمن التاريخي:** فهم التتابع الزمني للأحداث وتحديد العلاقات الزمنية بين الأحداث المختلفة.

ب)**الموقع الجغرافي:** معرفة الأماكن التي وقعت فيها الأحداث التاريخية وتأثير الموقع الجغرافي على تلك الأحداث.

ج)**التغيير والاستمرارية:** تمييز بين ما تغير وما استمر عبر فترات تاريخية مختلفة **(أبو جادو، ٢٠٠٤: ٥٦).**

- **المفاهيم التحليلية:** وتشمل

أ)**السببية:** فهم الأسباب التي أدت إلى حدوث أحداث معينة والنتائج التي ترتبت عليها.

ب)**المنظورات المتعددة:** النظر إلى الأحداث التاريخية من وجهات نظر مختلفة، مثل وجهات نظر الفاعلين المختلفين والمجتمعات المتنوعة.

ج)**الأدلة التاريخية:** القدرة على استخدام المصادر التاريخية المختلفة لتحليل الأحداث وتفسيرها**(عبد الصاحب و أشواق ، ٢٠١٢، ص ٤٠).**

- **المفاهيم السياقية:** وتشمل

أ)**الحقبة التاريخية:** تصنيف التاريخ إلى فترات زمنية محددة، مثل العصور القديمة، العصور الوسطى، العصور الحديثة.

ب)**الثقافة والحضارة:** فهم تأثير الثقافات والحضارات المختلفة على مجريات التاريخ.

ج)**الهوية:** دراسة كيفية تشكل الهويات القومية والاجتماعية والثقافية عبر التاريخ **(أبو جادو، ٢٠٠٤: ٥٩).**

- **المفاهيم التفسيرية:** وتشمل

أ)**التقدم والانحدار:** تحليل الفترات التاريخية التي شهدت تقدماً أو انحداراً في مختلف الجوانب مثل الاقتصاد، العلوم، الفنون، والسياسة.

ب)**التحول الاجتماعي:** دراسة التغيرات الاجتماعية الكبيرة مثل الثورات، الهجرات الكبرى، والتحولات الاقتصادية.

ج)**التفاعـل:** فهـم كيفيـة تفاعـل الشـعوب والثقافـات المختلفـة عبـر التـاريخ مـن خـلال التجـارة، الحروب، التبادل الثقافي (**أبو عاذرة، ٢٠١٢: ٤٥**).

•**المفاهيم التجريدية:** وتشمل

أ)**العدالة والظلم:** تقييم الأحداث التاريخية من منظور العدالة والظلم.

ب)القوة والنفوذ: تحليل كيفية استخدام القوة والنفوذ من قبل الأفراد والدول عبر التاريخ.

ج)**التطـور الفكـري:** دراسـة تطـور الأفكـار والمعتقـدات الفلسـفية والدينيـة والسياسـية عبـر التـاريخ (**بطرس، ٢٠١٠: ٣٤**).

٣)فوائد تدريس المفهوم

أ)الفهم الجيد للمفاهيم يساعد الطلاب على التمييز بين خصائصها، إذ يُعتبر المفهوم أساس المعرفة.

ب)تعويد الطلاب على أن يكونوا أكثر دقة وفاعلية في تعلم المفاهيم وتطوير معانيها.

ج)اكتساب المفاهيم يمنح الطلاب القدرة على تطبيقها وتعميمها على أوضاع جديدة، مما يتضمن صفات علائقية تؤهلها للتضمين في الفئة موضوع الاهتمام (**العزام ، ٢٠١١ :٤١- ٤٢**).

د)ساعد المفاهيم في تنظيم عدد لا يُحصى من الملاحظات أو المدركات الحسية.

هـ)تعطي المفاهيم وجهة نظر واحدة للحقيقة أو الواقع.

و)تسهم المفاهيم بفاعلية في تعليم الطلاب بصورة سليمة.

ز)تساعد المفاهيم في حل بعض صعوبات التعليم من خلال انتقال الطلاب من مستوى لآخر (**الشحيلي، ٢٠٠٩ : ٧**).

٤)خصائص المفاهيم

أ)**التجريـد:** تحتوي المفاهيم على درجة من التجريد، لكن هذه الدرجة تختلف بينها. فالمفاهيم المحسوسة التي تمتاز بصفات قريبة من الواقع وتستخدم الخبرات المباشرة والأمثلة الواقعية في تكوينها، تكون أقل تجريداً من المفاهيم التي تعتمد على الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية. مثلاً، مفهوم "الجبل" أقل تجريداً من مفهوم "الاحتباس الحراري" الذي يحتاج إلى الكثير من الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية لتكوينه لدى الطلاب.

ب)**التأثر بالخبرات السابقة:** تعتمد المفاهيم على التجارب السابقة، حيث تبنى الخبرات الجديدة على خبرات سابقة وتمهد لخبرات لاحقة. لذلك، فإن الأسرة والفرص التعليمية تعد عوامل مؤثرة في تكوين المفاهيم. فعلى سبيل المثال، عند تعليم الطلاب موضوع "التلوث"، فإن فهمهم لهذا الموضوع يتأثر بخبراتهم السابقة، مثل مشاهدتهم للظاهرة من قبل.

ج)**القابلية للتصنيف:** يمكن تنظيم المفاهيم في تصنيفات أفقية أو عمودية. تتكون التصنيفات الأفقية من مفاهيم تمتلك بعض الخصائص المشتركة ولكن تختلف في بعض النواحي الأخرى، مما يتيح تصنيفها في مجموعات منفردة ضمن نفس المستوى.

د)**القابلية للنمو:** المفاهيم عند الأفراد غير ثابتة، حيث تنمو وتصبح أكثر وضوحاً بتقدم الأطفال في العمر، وتخضع في نموها لمبادئ النمو العام. تتجه المفاهيم من العام إلى الخاص، ومن الغموض والكلية إلى الوضوح والتحديد، ومن عدم التمايز وعدم التخصص إلى التمايز والتخصص، ومن المجهول إلى المعلوم (**ريان** ، ٢٠١٢ : ٢١٣).

٥)مراحل تعلم المفهوم

يميز أوزبل (Ausubel) بين مرحلتين في تعلم المفهوم:

أ)**مرحلة تكون المفهوم:** في هذه المرحلة، تتم عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المميزة للمفهوم، سواء كانت محكية أو مستنبطة من مجموعة المثيرات. تندمج هذه الخصائص في تكوين الصورة الذهنية للمفهوم لدى المتعلم، والتي تنمو من خلال خبرته الفعلية بالمثيرات أو الأمثلة المتعلقة بالمفهوم. يمكن استدعاء هذه الصورة الذهنية حتى في غياب أمثلة ملموسة، حيث تعد هذه الصورة تمثيلاً لمعنى المفهوم. ومع ذلك، قد لا يستطيع المتعلم في هذه المرحلة تنمية المفهوم على الرغم من تكوينه لديه.

ب)**مرحلة تعلم اسم المفهوم:** يتعلم المتعلم في هذه المرحلة أن الرمز المنطوق أو المكتوب (كلمة) يمثل المفهوم الذي تم تكوينه بالفعل في المرحلة الأولى. يدرك المتعلم في هذه المرحلة التساوي في المعنى بين الرمز أو الكلمة والصورة الذهنية للمفهوم. تكتسب الكلمة الدلالة المعنوية للمفهوم أو تُستدعى صورته الذهنية التي تجمع بين خصائصه المميزة(**الطيطي** ، ٢٠٠٧ ، **ص** ٧٤- ٧٥).

رابعًا: الثقة بالنفس

١)مفهوم الثقة بالنفس

تناول العديد من الباحثين والمتخصصين مفهوم الثقة بالنفس من زوايا مختلفة. يرى باسفير أن الثقة بالنفس تشير إلى القبول غير المشروط لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية، بالإضافة إلى غرائزه وانفعالاته باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للتجربة الذاتية للفرد. كما يوضح أن قيمة الثقة بالنفس تعبر عن الإحساس الصادق بما هو عليه الفرد بالفعل، وأن يشعر بما هو عليه فعلاً. من ناحية أخرى، يذكر سندرلاند أن مفهوم الثقة بالنفس يعني قدرة الفرد على التعامل مع موقف معين بشكل صحيح أو التغلب على أي نقص في المهارات اللازمة لإتمام مهامه، مع

مراعاة اختلاف هذه المهام حسب النشاط. على سبيل المثال، في النشاط الاجتماعي عندما يحاول الفرد الاقتراب من شخص لا يعرفه، أو في النشاط المهني عندما يسعى لتحقيق مهام مطلوبة في العمل (**Sunderland,2004, p.212**).

ويرى (**غرغوط، وعدائكة، ٢٠٢٢: ١٤٠**) أن الثقة بالنفس تظهر في إحساس الشخص بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على تحقيق ما يريد، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به. يتميز الشخص الواثق بنفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير.

٢)أهمية الثقة بالنفس

ذكر (**العيسى، ١٩٩٨: ٩**) أن الثقة بالنفس هي المفتاح لخوض معترك الحياة في المستقبل، وهي التي تساهم في بناء علاقة صحيحة بين الفرد والآخرين، سواء كانوا صغارًا أو كبارًا. الفتيان الذين يحصلون على توجيه حكيم وتتاح لهم الفرص لتفجير طاقاتهم المتدفقة قادرون على الإسهام بكفاءة في مختلف المجالات، وربما يتفوقون أحيانًا على الكبار المحيطين بهم. من جهة أخرى، يرى الطيبي (١٩٩٨) أن الثقة بالنفس هي صفة ثمينة لا يستطيع الشخص بدونها تحقيق قدراته الكاملة. ويؤكد أن الثقة بالنفس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإحساس الشخص بالسعادة والطمأنينة، مما يؤدي بدوره إلى تعزيز الثقة بالنفس. هذه الطمأنينة لا تتحقق إلا بوجود الثقة بالنفس، التي تجعل الشخص يحرص على ترك بصمته الشخصية على ما ينجزه من أعمال وما يكلف به من مسؤوليات ومهام (**المخزومي، ٢٠٠٢: ١٢**)

٣)خصائص الواثق من نفسه

أ)يعرف قدراته وإمكاناته ويقدرها، خصوصًا في مواقف المقارنة مع الآخرين.

ب)يدرك تقبل الآخرين له وثقتهم فيه.

ج)يمتاز بالمشاركة الإيجابية ويحرص على تقديم المساعدة لمن يقصده بما يستطيع.

د)قادر على أخذ زمام المبادرة في المواقف التي تتطلب ذلك.

هـ)يشعر بالطمأنينة حيال تحقيق أهدافه.

و)ناضج بما يكفي لتحديد أسباب نتائج أعماله، وقد يعزوها إلى نفسه في بعض الأحيان (**جوانة، ١٩٩٢: ٦٣**).

٤)أسباب ضعف الثقة بالنفس

أ)السلبية الوالدية والتوجيهات السلبية المتكررة، مما يجعل تفكير الفرد يتوجه نحو احتمالات الفشل أكثر من النجاح.

ب)تعرض الفرد لمواقف محبطة متعددة وتجارب فاشلة، إلى جانب تعرضه للانتقاد المتكرر والابتعاد عن التحفيز والتشجيع.

ج)وجود اختلاف أو إعاقة، حيث يمكن أن يتعامل الفرد مع إعاقته بطريقتين: إما أن يحاول التعويض بشكل غير مباشر ليكون مثل الآخرين، أو أن يتصرف بشكل غير عادي، مما قد يؤدي إلى الانسحاب والانطواء أو اتخاذ موقف عدائي وشديد.

د)أسلوب التنشئة الوالدية الخاطئ، وخاصة أسلوب الحماية الزائدة. (**Rotenberg & King,2004, p.22**)

٥)أبعاد الثقة بالنفس

أ)البعد الجسمي: عندما يولد الشخص سليمًا من العاهات والأمراض ويحظى برعاية واهتمام والديه منذ ولادته، فإن ذلك يضمن له الحيوية والنشاط والقدرة على مواجهة الصعاب والتحديات المستقبلية، مما يشكل عاملًا مهمًا ومؤثرًا في تعزيز ثقته بنفسه (**العبيد، ١٩٩٥: ٥**).

ب)البعد العقلي: كلما كان الإنسان أكثر ذكاءً، زادت قدرته على التعلم والتقدم في الحياة واستغلال الفرص المتاحة بفعالية. هذا يعزز ثقته بنفسه وينمي لديه روح الإبداع والابتكار.

ج)البعد الاجتماعي: الإنسان جزء لا يتجزأ من المجتمع، يتأثر به ويؤثر فيه. العلاقة بين الفرد والمجتمع قد تتغير؛ ففي بعض الأحيان، قد ينحرف الفرد عن قيم المجتمع أو يعارضه، مما يجعله يشعر بفقدان الثقة بالنفس. وفي حالات أخرى، قد يشعر الفرد بعدم التوافق مع مجتمعه، مما يدفعه إلى العزلة والانطواء، أو حتى إلى سلوكيات مضادة مثل الانحراف والشذوذ وتعاطي المخدرات (**العبيد، ١٩٩٥: ٧**).

د)البعد الاقتصادي: يرتبط المستوى الاقتصادي ارتباطًا وثيقًا بثقة الشخص بنفسه. الشخص الذي يتمتع بمستوى اقتصادي مرتفع يشعر باهتمام الناس وتقديرهم له، مما يعزز ثقته بنفسه. (**أسعد ، ١٩٧٧: ٧١**).

المبحث الثالث: منهج البحث وإجراءاته

أولًا: منهج البحث: استندت الباحثة في دراستها إلى المنهج التجريبي، نظرًا لملائمته لطبيعة البحث الذي يهدف إلى فهم أثر التدريس باستخدام استراتيجية "شجرة المشكلات" في اكتساب المفاهيم التاريخية وبناء الثقة بالنفس لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. المنهج التجريبي يشير إلى الطريقة التي يستخدمها الباحث لتحديد الظروف والمتغيرات المختلفة المتعلقة بالموضوع، وللسيطرة والتحكم في هذه الظروف والمتغيرات (**الجبوري ، ٢٠١٣ : ١٩٥**).

ثانيًا: التصميم التجريبي: يشير التصميم التجريبي إلى الخطة التي يعتمدها الباحث لاختبار فروضه ودراسة أثر المتغير المستقل على المتغيرين التابعين، بهدف التحقق من صحة معلومات محددة أو استنتاجات عامة تتعلق بسلوك المتغير التابع (**عطوي ، ٢٠٠٤ : ١٩٥**). ويعد اختيار التصميم التجريبي من بين أولى الخطوات التي يقوم بها الباحث. وتم اعتماد تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع الضبط الجزئي، ويوضح الجدول (١) ذلك

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقبل	المتغير التابع	الاختبار النهائي
١	التجريبية	العمر الزمني. درجات نصف السنة. المستوى الدراسي للوالدين. اختبار الذكاء رافن مقياس الثقة بالنفس	استراتيجية شجرة المشكلات	اكتساب المفاهيم	اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية
١	الضابطة		الاعتيادية	الثقة بالنفس	مقياس الثقة بالنفس

ثالثًا: مجتمع البحث وعينته

١)**مجتمع البحث:** هو جميع الأفراد الذين يحملون البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة، أي مجموعة الوحدات التي يسعى الباحث للحصول على بياناته (**المعموري وعارف ،٢٠١٦ : ١٤٧**). ومن متطلبات البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الابتدائية للبنات في محافظة كربلاء المقدسة، على ألا يقل عدد شعب الصف السادس الابتدائي فيها عن شعبتين.

٢)**عينة البحث:** عرفت العينة بأنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة الأصلي، يتم اختيارها بشكل علمي منظم من بين جميع العناصر المكونة للمجتمع بنسبة محددة، وذلك بحسب خصائص البحث وحجم المجتمع الأصلي. يجب أن تتمتع العينة بنفس الخصائص المشتركة وتسهم في تحقيق أهداف البحث (**الجبوري ، ٢٠١٣ : ١٢٦**).

٣)**عينة المدارس:** تم زيارة المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة بناءً على كتاب تسهيل مهمة صادر من مدرسة الباحثة. وتم اختيار مدرسة واحدة من بين مدارس الابتدائية، واستخدمت الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة البحث لتجنب التحيز نحو مدرسة معينة. ونتيجة لعملية السحب العشوائي، تم اختيار مدرسة (خولة بنت الأزور الابتدائية للبنات).

٤)**عينة التلميذات:** بعد أن حددت الباحثة المدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة التي سيتم تطبيق التجربة وهي مدرسة (خولة بنت الأزور الابتدائية للبنات) قامت الباحثة بزيارتها اعتمادًا على

كتاب تسهيل مهمة الصادر من مديرية تربية كربلاء المقدسة، وجدت الباحثة أن المدرسة تضم (٢) شعب، واختارت الباحثة شعبة (أ) عشوائيًا لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الاجتماعية وفق استراتيجية شجرة المشكلات، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الاجتماعية وفق الطريق الاعتيادية، وقد بلغ المجموعة الكلي لتلميذات المجموعتين (٦٣) تلميذة، بواقع (٣١) تلميذة في شعبة (أ) و(٣٢) تلميذة في شعبة (ب)، قبل استبعاد التلميذات الراسبات في المجموعتين، وكان الاستبعاد إحصائيًا فقط كون تلك التلميذات يمتلكن خبرة سابقة في موضوعات المادة التي ستدرس أثناء التجربة، وتم الإبقاء على التلميذات في الصف لكي لا يتم حرمانهن من فائدة التدريس للمادة وللحفاظ على النظام المدرسة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح عينة التلميذات قبل الاستبعاد وبعده

المجموع	الشعب	عدد التلميذات قبل الاستبعاد	عدد التلميذات المستبعدات	عدد التلميذات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣١	١	٣٠
الضابط	ب	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٦٣	٣	٦٠

رابعًا: تكافؤ مجموعتي البحث

١)عمر التلميذات محسوبًا بالشهور

حصلت الباحثة على أعمار التلميذات من البطاقة المدرسة قبل بدء التجربة التي تضم معلومات تخص البحث المتمثلة (اسم التلميذة، تاريخ الولادة، تحصيل الدراسي للوالدين)، وتم حساب العمر بالأشهر وإيجاد والوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار مجموعتي البحث وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة الفروق، فتبين أن القيمة التائية الجدولية أكبر من القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير قبل إجراء التجربة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٣) يبين تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني للتلميذات بالشهور

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٠	١٤٤,٧٠	١٠,٥٧	٥٨	٠,٠٩٦	٢	٠,٠٥ غير دالة
٢	الضابطة	٣٠	١٤٤,٤٣	١٠,٩٣				

٢)التحصيل الدراسي للوالدين.

حصلت الباحثة على البينات الخاصة بتحصيل الآباء والأمهات بالبطاقة المدرسية للتلميذات، وبإجراء التكافؤ ين المجموعتين استعملت الباحثة مربع كاي فبلغت القيمة المحسوبة (٠,٧١٠) لتحصيل الأب، و(٠,٨٢٢) لتحصيل الأم، وهما أقل من القيمة الجدولية البالغة (٥,٩٩) وبدرجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى أنهما غير دالتين إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في تحصيل الوالدين، كما موضح في الجدول الآتي

جدول (٤) يوضح التكافؤ في تحصيل الوالدين الدراسي لمجموعتي البحث

التحصيل	المجموع	العينة	التحصيل الدراسة للوالدين			درجة الحرية	قيمة كاي		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
			ابتدائية + متوسطة	إعدادية +معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
الأب	التجريبية	٣٠	١٥	٩	٦	٢	٠,٦١٠	٥,٩٩	غير دالة
	الضابطة		١٢	١١	٧				
الأم	التجريبية	٣٠	٧	١٨	٥		٠,٨٢٢		
	الضابطة		١٠	١٥	٥				

٣)اختبار الذكاء رافن

اختارت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، الذي أعده العالم النفسي الإنجليزي جون رافن في عام ١٩٣٨، والذي يستخدم لقياس الذكاء من خلال الأداء العملي. قام رافن بتطبيق هذا الاختبار على مجموعة كبيرة من الأفراد في جميع الفئات العمرية من ٦ إلى ٦٠ سنة **(ابو حماد ، ٢٠١١ : ٤٩٩)** يعتبر هذا الاختبار مناسبًا للبيئة العراقية، كونه اختبارًا غير لغوي يمكن تطبيقه على عدد كبير من التلاميذ في نفس الوقت. ويتألف الاختبار من خمس مجموعات (أ–ب–ج–د–هـ)، وكل مجموعة تحتوي على ١٢ فقرة، ولكل فقرة منها ٦–٨ بدائل. قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار على مجموعتي البحث قبل بدء التدريس. وقد قامت بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، ثم قارنت المتوسطين باستخدام اختبار التائي لعينتين مستقلتين (t–test)، أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة (٠.٣٠) أقل من القيمة الجدولية (٢)، مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨). يتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٥) يوضح التكافؤ في متغير الذكاء لتلميذات المجموعتين

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٠	٣٩,٣٣	١١,٨١	٥٨	٠,٣٠	٢	٠,٠٥ غير دالة
٢	الضابطة	٣٠	٤٠,٢٣	١١,٤٤				

٤)درجات تحصيل التلميذات في امتحان نصف السنة.

حصلت الباحثة على درجات نصف السنة (٢٠٢٣-٢٠٢٤) من سجل الدرجات من إدارة المدرسة لإفراد العينة، وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتين البحث وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٨) أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٥٨) بمستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه النتيجة تؤكد أن المجموعتين متكافئتان في متوسط مجموع درجات العام السابق في مادة الاجتماعيات، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦) يوضح تكافؤ تلميذات مجموعتي البحث في درجات نصف السنة

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٠	٧١,١٠	١٤,٣٨	٥٨	٠,٤٨	٢	٠,٠٥ غير دالة
٢	الضابطة	٣٠	٧٢,٢٠	١٤,٤٠				

٥)اختبار قبلي للثقة بالنفس.

طبقت الباحثة الاختبار القبلي الذي أعدته على تلميذات مجموعتي البحث، وبعد تصحيح الإجابات واستخراج النتائج، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، أظهرت النتائج القيمة التائية المحسوبة (٠,٣) أقل من القيمة الجدولية (٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٨) وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث، وكما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٧) يوضح تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الاختبار القبلي للثقة بالنفس

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٠	٤٥,٦٣	١٠,٢٦	٥٨	٠,٣٦	٢	٠,٠٥ غير دالة
٢	الضابطة	٣٠	٤٤,٧٠	٩,٨٤				

خامسًا: ضبط المتغيرات الدخلية (غير التجريبية)

يعد ضبط المتغيرات من الجوانب الأساسية التي يقوم بها الباحث، حيث قد تؤثر هذه المتغيرات على الظاهرة المدروسة وقد لا يكون بالإمكان ملاحظتها أو قياسها مباشرة، ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال تأثير المتغير المستقل (**المنيزل وغريبة ، ٢٠٠٧ :١٩**). قامت الباحثة بتخفيف تأثير هذه المتغيرات في سير التجربة ونتائجها من خلال:

١)**اختيار عينة البحث:** تفادت الباحثة من أثر هذه المتغير على نتائج البحث، وذلك بالاختيار العشوائي البسيط للعينة والتي تمثلت بمدرسة (خولة بنت الأزور الابتدائية) للبنات في محافظة كربلاء المقدسة.

٢)**الاندثار التجريبي:** ويقصد به الأثر الناجم عن ترك أو إهمال عدد من التلميذات (عينة البحث) للتجربة، مما قد يؤثر في النتائج (**الجادري، ويعقوب، ٢٠٠٩: ٢٤٦**)، ولم تتعرض عينة البحث إلى أي ترك أو انقطاع عدا حالات الغياب الفردية التي كانت بسيطة ومتساوية تقريباً، لذا أمكن تفادي هذا العامل.

٣)**أداة القياس:** استعملت الباحثة أداتي قياس موحدتين لمجموعتي البحث وهما: اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، ومقياس الثقة بالنفس.

٤)**ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:** وهي بدورها تؤثر في سير التجربة من طريق دقة النتائج المتمثلة بـ(الزلازل، والفيضانات، والحروب) وغيرها من الحوادث ولم تتعرض التجربة الى هذه المواقف والحوادث.

٥)**العمليات المتعلقة بالنمو (النضج):** ولم تؤثر هذه التغيرات في نتائج البحث الحالي، كون مدة التجربة كانت قصيرة، ولو افترضنا حدوث هذه العمليات فأن تأثيرها يكون متماثل في كلتا المجموعتين لأن مدة التجربة كانت موحدة بينها.

٦)**سرية التجربة:** منذ بداية التجربة اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة للحد من أثر هذا المتغير على عدم أخبار التلميذات بطبيعة البحث ، لضمان سير التجربة وموضوعيتها وضمان صدقها ولتحقيق نتائج دقيقة وصحيحة.

٧)**المعلمة:** درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها، وهذا يعطي للتجربة درجة من الدقة والموضوعية حتى لا يكون لهذا المتغير تأثير على نتائج التجربة.

٨)**الوسائل التعليمية:** وقد استعملت الباحثة وسائل تعليمية لتدريس مادة الاجتماعيات لتلميذات مجموعتي البحث مثل جهاز الحاسوب، والسبورة، والكتاب المدرسي.

٩)توزيع الحصص: تم اعتماد جدول الدروس الأسبوعي المعد من قبل إدارة المدرسة إذ قام الباحث بتدريس اربع حصص في الأسبوع بواقع (٢) حصة لكل مجموعة وجدول(٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) يوضح توزيع حصص الدرس لمجموعتي البحث

اليوم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الأحد	الدرس الأول	الدرس الثالث
الثلاثاء	الدرس الثاني	الدرس الرابع

١٠) المادة الدراسة: كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي من موضوعات مادة التاريخ من كتاب الاجتماعيات الصف السادس الابتدائي المقرر تدريسه من وزارة التربية للسنة (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

١١) مدة التجربة: مدة التجربة كانت موحدة ومتساوية لتلميذات مجموعتي البحث إذ بدأت في يوم (٢٠٢٤/٣/٧- لغاية ٢٠٢٤/٤/٣٠).

سادسًا: مستلزمات البحث

لإتمام مستلزمات البحث عمدت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١)**تحديد المادة العلمية:** حدد الباحثة المادة العلمية التي تدرس أثناء التجربة وهي الوحدة الأول (محافظات العراق) من مادة الاجتماعيات الصف السادس الابتدائي.

٢)**تحديد المفاهيم التاريخية:** من أجل تحقيق هذا البحث اعتمادًا على العمليات الثلاث التي تبنتها الباحثة (تعريف المفهوم، وتميزه، وتطبيقه) وقد تأكدت الباحثة من الصدق الظاهري من خلال عرض المفاهيم التاريخية جميعها البالغة (٢٥) مفهومًا تاريخيًا على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ وعلم النفس واللغة العربية والقياس والتقويم، وعددهم (٧) خبيرًا لبيان آراءهم وملاحظاتهم في صلاحية المفاهيم التاريخية، وقد اعتمدت نسبة (٨٠%) فأكثر من الاتفاق بين الخبراء كحد أدنت لقبول المفهوم، فحصلت المفاهيم التاريخية جميعها على النسبة المطلوبة، لذا تم إبقائها جميعها دون حذف أي مفهوم.

٣)**الأهداف العامة للوحدة الأولى لمادة الاجتماعيات:** قامت الباحثة بالاطلاع على الأهداف العامة للوحدة الثانية الذي أعدته وزارة التربية، واعتمدت هذه الأهداف من خلال صياغتها على شكل أهداف سلوكية ممكنة التطبيق تتوافق مع عمليات اكتساب المفهوم التاريخي (تعريف، تميز، تطبيق).

٤)صياغة الأهداف السلوكية: تعرف الأهداف السلوكية بأنها عبارة تصف التغير المرغوب في سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة (**السعدي وسعدون ، ٢٠٠٤ : ٣٧**). وعلى أساس هذا التعريف قامت الباحثة بصياغة الأهداف السلوكية متعمدة على المفاهيم التاريخية التي تم تحديدها من الوحدة الثانية من كتاب الاجتماعيات والبالغ عددها (٥٠) مفهومًا، وقد صاغت الباحثة (٨٠) هدفًا سلوكيًا، وبغية التأكد من صلاحيتها وملاءمتها لمحتوى المادة ضمنت الباحثة هذه الأهداف في استبانة عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لبيان آراءهم في مدى سلامة صياغتها ودقة تصنيفها، وفي ضوء آراءهم ومقترحاتهم عدلت بعض الأهداف من حيث الصياغة وتعدل تصنيفها من مجال إلى آخر، إذ حصلت الأهداف على نسبة اتفاق (٨٢%) فأكثر من آراء المحكمين وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية (٧٥) هدفًا سلوكيًا بشكلها النهائي.

٥)أعداد الخطط التدريسية: ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة خططًا تدريسية لموضوعات الوحدة الثانية من مادة الاجتماعيات والأهداف السلوكية المصوغة وبحسب استراتيجية شجرة المشكلات بالنسبة لتلميذات المجموعة التجريبية وبحسب الطريقة الاعتقادية للمجموعة الضابطة حيث أصبح عدد الخطط التدريسية (١٦) خطة للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة، وتم عرض نماذج من الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات والقياس والتقويم، لبيان آرائهم بشأن مدى ملائمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة، وقد اقتراح بعضهم إجراء بعض التعديلات عليها، وبعد الأخذ بنظر الاعتبار مقترحات المحكمين وآرائهم أصبحت الخطط بصورتها (٢) احدمها للمجموعة التجريبية والأخرى للضابطة.

سابعًا: أداتا البحث:

١)اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية: قامت الباحثة ببناء اختبارًا معتمدًا على المفاهيم التي تم تحديدها والأهداف السلوكية التي تمت صياغتها ومن أجل ذلك اتبعت الباحثة الخطوات الآتي:

أ)تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس اكتساب التلميذات الصف السادس الابتدائي المفاهيم التاريخية الواردة في الوحدة الثانية من موضوعات كتاب الاجتماعيات المقرر من قبل وزارة التربية للعام الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

ب)تحديد أبعاد الاختبار: قامت الباحثة بتحديد أبعاد الاختبار، وذلك باتباع العمليات الخاصة باكتساب المفاهيم المتمثلة (تعريف، تمييز، تطبيق).

ج)أعداد فقرات الاختبار: اختارت الباحثة الاختبار من متعدد لكونه من أهم أنواع الاختبارات ويتسم بالموضوعة وأكثرها استعمالاً في قياس جوانب ومستويات عديدة في التعلم يتعذر قياسها

عن طريق الأنواع الأخرى من الاختبارات الموضوعية وكذلك سهلة التصحيح، إذ كان عدد فقرات الاختبار (٢٥) فقرة، كل فقرة لها أربعة بدائل، إحداها صحيحة والأخرى خاطئة. وعرضت الباحثة فقرات الاختبار على خبراء ومختصين في مجال المواد الاجتماعية، وحسبت نسبة الاتفاق بينهم باستخدام معامل ألفا كرونباخ. كانت نسبة الاتفاق على فقرات الاختبار (٨٥%) أو أكثر، مما يدل على صلاحية فقرات الاختبار للتجربة.

د)صدق الاختبار: يعد الصدق من صفات الاختبار الجيد ، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس السلوك او السمة التي وضع لقياسها (**عبد الهادي** ، ٢٠٠٢ : ١٢١). وللتأكد من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري والذي يقصد به: المظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صياغتها وتعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى ملائمة الاختبار للغرض الذي وضع من اقله (**العزاوي** ، ٢٠٠٧ :٩٣)، ولذلك قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ واللغة العربية لمعرفة أراءهم وملاحظاتهم في مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها ومناسبتها لتحقيق مستويات الأهداف السلوكية وبعد ان تم تعديل صياغة بعض الفقرات والبدائل والتي نالت رضى الخبراء بنسبة (٨٠%) فما فوق لذلك فقد عد الاختبار صادقاً ظاهرياً وبهذا عدت جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض الذي أعدت من اقله.

❖**التطبيق الاستطلاعي للاختبار**: هدف إلى تحديد الوقت المناسب للإجابة عن الاختبار، والتأكد من وضوح أسئلته. طبقت الباحثة الاختبار على (٤٠) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدرسة مختلفة عن مدرسة التجربة، وسجلت الوقت المستغرق في الإجابة على ورقة إجابة كل تلميذ. استخدمت الباحثة معادلة لحساب زمن الإجابات، وكان (٤٢) دقيقة هو المعدل المناسب.

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن التلميذات}}{\text{عدد التلميذات}} = \frac{١٦٦٤}{٤٠} = \text{تقريبا ٤٢ دقيقة}$$

❖**التطبيق الاستطلاعي الثاني**: هدف إلى حساب معاملات الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل لفقرات الاختبار. طبقت الباحثة الاختبار على (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي يوم ٢٠٢٤/٣/١٦م وكانت العينة من مدرسة (آمنة بنت وهب الابتدائية) رتب درجات الطلاب من أعلى درجة الى أدنى درجة ،وقسمت الدرجات إلى مجموعتين عليا ودنيا وبلغ إعداد الطلاب(٥٤) طالب بواقع(٢٧) تلميذة في المجموعة العليا و(٢٧) تلميذة في المجموعة الدنيا، وتم تحديد مجموع الإجابات الصحيحة والخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار للمجموعتين (العليا

والدنيا) ثم حساب معاملات الصعوبة ،وقوى تميزها وفاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار وكما يأتي:

١.**معامل الصعوبة:** تم حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار بعد تطبيق معادلة (معامل صعوبة الفقرة) وجد أنه يتراوح بين (٠,٢٨- ٠,٨٠) وهذا يعني أن الفقرات مقبولة.

٢.**معامل تميز فقرات الاختبار:** تم حساب معامل القوة التمييزية لكل فقرة بعد تطبيق معادلة التمييز لكل فقرة وجدتها الباحثة تتراوح بين (٠,٣٤-٠,٧٩) وهذا معدل مقبول وبهذا أبقت الباحثة على كل فقرات الاختبار.

٣.**فعالية البدائل المخطوءة:** بعد فحص إجابات التلميذات عن كل بديل من البدائل من أجل الحصول على قيمة سالبة وجدتها تتراوح بين (-٠,٣٦/ -٠,١١)، وهذا يدل على أن البدائل الخاطئة جذابة للفئة الدنيا أكثر من الفئة العليا لذلك أبقت الباحثة عليها من دون حذف أو تغيير.

هـ)**ثبات الاختبار: يعرف الثبات بأنه درجة الاستقرار او الاتساق في الدرجات المتحققة على اداة القياس مع الزمن (البطش وفريد ،٢٠٠٧: ١٣٤)** ولقد تم حساب ثبات اختبار باستعمال معادلة ألفا- كرونباخ لتقدي ثبات المقاييس والاختبارات التحصيلية، وتعطي هذه الطريقة الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات الدرجات، فعندما تكون درجات الاختبار مرتفعة فذلك يدل على ثبات الاختبار، وعند استعمال المعادلة الإحصائية من قبل الباحثة بلغت قيمته (٠,٨٦) وهو معامل ثبات عالٍ، إذ يعد معامل الثبات جيدًا إذا بلغ (٠,٧٥) فما **فوق (النبهان، ٢٠٠٥: ٢٤٨)**

و)**الاختبار بصورتها النهائية:** بعد انتهاء الباحث من إجراءات التجربة والتأكد من صدق الاختبار وثباته وخصائصه السيكومترية جميعها، أصبح اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية بالصيغة النهائية مؤلفاً من (٢٥) فقرة اختيارية وتم توزيعها على ثلاث مستويات (تعريف، تمييز، تطبيق) ونوع الاختبار(الاختيار من متعدد) لكل فقرة أربعة بدائل، إذ أعطيت (٥ درجات) على الإجابة الصحيحة، ودرجة (صفر) على الإجابة الخاطئة فتراوحت الدرجة الكلية من (٠-١٠٠).

٢)مقياس الثقة بالنفس

يعرف المقياس على أنه مجموعة من الفقرات أو الأسئلة، لا يرمي إلى مجرد الوصول إلى معلومات معينة ولكنه يؤخذ في اطار المجموع الكلي لأسئلة المقياس ليوضح تقييماً متكاملاً للظاهرة موضوع القياس **(الحسن،١٩٨٦: ١٣٦)**، ولقد استخدمته الباحثة وطبقته على عينة

مجتمع البحث وذلك بغية الوصول إلى التعرف على اكتساب المفاهيم التاريخية، وقد اعتمدت الباحثة على طريقة ليكرت في بناء المقاييس، وبالنظر لعدم وجود مقياس عراقي أو عربي يقيس مستوى الثقة بالنفس لتلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات، قامت الباحثة ببناء مقياس الثقة بالنفس لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي متبعتًا الخطوات المحددة في البناء بالنحو الآتي:

أ)الاطلاع على الدراسات السابقة: لغرض إعداد المقياس، أطلعت الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة على المستويين المحلي والعربي، ولكنها لم تجد أي دراسة تضم مقياس الثقة بالنفس ضمن الاختصاص، فضلًا عن الاطلاع على الأدبيات والمنهج الدراسي المقرر تدريسه للتلميذات الصف السادس الابتدائي فهو الرافد الذي اشتقت منه الباحثة فقرات المقياس.

ب)تحديد الهدف من المقياس: إن تحديد الهدف من المقياس خطوة في غاية الأهمية فهي الانطلاقة الأولى التي تبدأ منها تصميم المقياس، لذا ينبغي على الباحثة التفكير والتركيز في كيفية ملاءمة فقرات المقياس للهدف الذي صممت له، إذ يرمي المقياس إلى قياس مستوى الثقة بالنفس لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

ج)بناء فقرات المقياس: وعد إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة والمنهج الدراسي والتعاريف الخاصة بكل بعد، صاغت الباحثة (٢٥) فقرة بواقع (٥) فقرات لكل بعد من الأبعاد الأربعة بما يتناسب مع مستوى التلميذات وقدراتهم العقلية، إذ وضعت أما كل فقرة خمس بدائل هي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً). وأوزانها من (١-٥) على التوالي.

د)تعليمات صياغة فقرات المقياس: أعدت الباحثة التعليمات الخاصة بالمقياس، وكيفية الإجابة عنه بشكل مفصل، وراعت أن تكون هذه التعليمات واضحة وسهلة وتضمنت تعليمات تبين للتلميذات كيفية الإجابة وبنيت وقت الإجابة، وأنه لا يجوز وجود إجابتين للفقرة الواحدة.

هـ)تصحيح مقياس الثقة بالنفس: اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لفقرات المقياس، إذ خصصت (خمس درجات دائمًا، وأربع درجات غالبًا، وثلاث درجات أحيانًا، ودرجتين نادرًا، ودرجة واحدة أبداً). وبعد ذلك يمكن الحصول على درجة كل تلميذة على المقياس بجمع الدرجات على جميع فقرات المقياس وبهذه الطريقة تم تصحيح استمارات التجربة الاستطلاعية.

❖**التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) تلميذ من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدرسة (اليقين الابتدائية) يوم ٢٠٢٣/٣/٢٠ لغرض التأكد من وضوح تعليمات المقياس المعد سابقًا، والمتضمنة كيفية الإجابة عن فقرات المقياس كذلك الكشف عن مدى غموض فقرات المقياس وتعيين الوقت اللازمة

للإجابة، وذلك بحساب متوسط الزمن للإجابة، وقد بلغ المتوسط الإجابة (٣٥) دقيقة، ولم تلحظ الباحثة أي استفسار عن المقياس.

❖**التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) تلميذة من الصف السادس الابتدائي من مدرسة (أم البنين الابتدائية) للبنات في يوم (٢٠٢٤/٤/١٢) وبعد تصحيح تم ترتيب درجات التلميذات تنازليًا لغرض التعرف على خصائص المقياس والتحليل الإحصائي لفقراته، وقد سحب من أوراق إجابات التلميذات أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من مجموعة التلميذات، وبذلك أصبح عدد تلميذات عينة التحليل الإحصائي (٥٤) تلميذة منهم (٢٧) تلميذة للمجموعة العليا، و(٢٧) تلميذة للمجموعة الدنيا، وعلى هذا الأساس تم استخراج التحصيل الإحصائي على النحو الآتي:

١)**صدق المقياس:** اعتمدت الباحثة في صدق المقياس على نوعين من الصدق الأول: الصدق الظاهري، إذ أنها بعد أن أنهت البحث من أعداد فقرات المقياس البالغة (٢٥) فقرة، تم عرضها على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس الثقة بالنفس وكونها تعبر عن موقف إيجابي تجاه الموضوع، واعتمدت نسبة الاتفاق التي لا تقل عن (٨٠%) فما فوق لقبول الفقرات، وأجريت التعديلات اللازمة وبالتالي أصبحت فقرات المقياس (٢٠) فقرة، وحذفت (٥) فقرات منه.

٢)**صدق البناء:** يقصد به العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية، وتحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئًا على اعتبار أن الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها الاختبار بأكمله (**الدليمي، ٢٠١٤: ١٢٥**)، وتم استخراج صدق البناء بالخطوات الآتي:

أ)**القوة التميزية للفقرات:** ويقصد بها مدى قدرتها على التمييز بين التلميذات ذوات المستويات العليا والدنيا في الصفة التي يقيسها الاختبار، وعلى هذا الأساس تم الحصول على الدرجة الكلية التي تحصل عليها كل تلميذة على مقياس الثقة بالنفس تم ترتيبها تنازليًا من أعلى قيمة إلى أقل قيمة وأظهرت نتائج ان لقيم لمعامل التمييز تراوحت بين (٦,٠٠/ ١٢,٢٦) وهذه يعني أن جميع فقرات المقياس متميزة، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٩) يوضح القوة التميزية لفقرات المقياس

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار test-t	رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار test-t
١	العليا	٤.٠٣٧٠	٠.٥٨٧١٤	١٠,٨٣	١١	العليا	٣.٨٨٨٩	٠.٦٩٧٩٨	٨,٤٢
	الدنيا	٢.٠٣٧٠	٠.٧٥٨٦٢			الدنيا	٢.١١١١	٠.٨٤٧٣٢	
٢	العليا	٣.٨١٤٨	٠.٨٣٣٧٦	٨,١٦	١٢	العليا	٣.٦٢٩٦	٠.٨٨٣٥٣	٨,٢٩
	الدنيا	٢.٠٧٤١	٠.٧٢٩٩١			الدنيا	١.٨٨٨٩	٠.٦٤٠٥١	
٣	العليا	٣.٦٢٩٦	٠.٨٨٣٥٣	٦,٨٠	١٣	العليا	٣.٧٤٠٧	٠.٥٩٤٣٧	١٠,٠٢
	الدنيا	٢.٠٠٠٠	٠.٨٧٧٠٦			الدنيا	٢.٠٠٠٠	٠.٦٧٩٣٧	
٤	العليا	٣.٦٢٩٦	٠.٦٢٩٢٩	١٣,٠٠	١٤	العليا	٣.٦٦٦٧	٠.٨٣٢٠٥	٨,١١
	الدنيا	١.٦٢٩٦	٠.٤٩٢١٠			الدنيا	١.٩٦٣٠	٠.٧٠٦١٠	
٥	العليا	٣.٦٦٦٧	٠.٨٣٢٠٥	١٠,٣٩	١٥	العليا	٣.٨٥١٩	٠.٧١٨١٠	٨,٤٩
	الدنيا	١.٦٦٦٧	٠.٥٥٤٧٠			الدنيا	٢.٠٠٠٠	٠.٨٧٧٠٦	
٦	العليا	٣.٦٢٩٦	٠.٦٨٧٧٠	٨,٩٥	١٦	العليا	٣.٧٠٣٧	٠.٧٧٥٣٣	١٠,٩٩
	الدنيا	١.٨٥١٩	٠.٧٦٩٨٠			الدنيا	١.٧٠٣٧	٠.٥٤١٧١	
٧	العليا	٣.٧٤٠٧	٠.٦٥٥٩٠	٦,٥٧	١٧	العليا	٤.١١١١	٠.٧٥١٠٧	٦,٠٠
	الدنيا	٢.١٨٥٢	١.٠٣٩١٢			الدنيا	٢.٥١٨٥	١.١٥٥٩٣	
٨	العليا	٣.٤٤٤٤	١.١٢٠٩٠	٦,٧١	١٨	العليا	٤.٠٧٤١	٠.٧٢٩٩١	١٠,٤٢
	الدنيا	١.٧٧٧٨	٠.٦٤٠٥١			الدنيا	١.٩٦٣٠	٠.٧٥٨٦٢	
٩	العليا	٣.٥١٨٥	٠.٧٥٢٩٦	٦,٥٧	١٩	العليا	٤.٣٧٠٤	٠.٦٨٧٧٠	١٢,٢٥
	الدنيا	٢.٠٣٧٠	٠.٨٩٧٩٢			الدنيا	٢.٠٠٠٠	٠.٧٣٣٨٠	
١٠	العليا	٣.٩٦٣٠	٠.٧٠٦١٠	١٠,٤٦	٢٠	العليا	٤.٣٣٣٣	٠.٦٢٠١٧	١٢,٢٦
	الدنيا	١.٨٨٨٩	٠.٧٥١٠٧			الدنيا	٢.٠٧٤١	٠.٧٢٩٩١	

ب)علاقة الفقرة بالدرجة الكلية: استعملت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والمجموع الكلي، وعند مستوى دلالة معنوية (٠,٠٥)، فكانت قيم معامل الارتباط لجميع الفقرات دالة إحصائيًا ومن هنا تبقى الفقرات كما هي، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٠) يوضح علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٥١	١١	٠,٨٤٠
٢	٠,٨١٣	١٢	٠,٨٠٩
٣	٠,٧٨٤	١٣	٠,٨٦٨

٤	٠,٨٨٨	١٤	٠,٨٢٤
٥	٠,٨٤٣	١٥	٠,٨٢٥
٦	٠,٨١٣	١٦	٠,٨٣٠
٧	٠,٧٥٤	١٧	٠,٦٩٠
٨	٠,٧٤٩	١٨	٠,٨٥٩
٩	٠,٧١٣	١٩	٠,٨٧٠
١٠	٠,٨٨٨	٢٠	٠,٩٨٢

٣)ثبات المقياس: استعملت الباحثة نوعين من الثبات:

الأول: ثبات مع ملاحظ أخر: إن طريقة الثبات مع ملاحظ آخر (أسلوب اتفاق الملاحظين) حيث زارت الباحثة والملاحظ(*) أحد المدارس الابتدائية في مركز محافظة كربلاء المقدسة وتمت ملاحظة تلميذات الصف السادس الابتدائي وكان كل من الباحثة والملاحظ يصح علامة (صح) تحت المستوى المناسب كلا على حدة، وبعد جمع البيانات وتحليلها للملاحظتين وباستعمال معامل ارتباط بيرسون الذي يعد أحد الوصائل التي يتم اعتمادها في إجراء هذا النوع من الثبات، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة ثبات ٨٠ – فأكثر، إذا نسبة الثبات بين المحللين تكون جيدة ومقبولة عندما تتعدى هذا الحد، وقد كانت نسبة الثبات بين المحللين (٠,٨٧%)

٤)معادلة ألفا – كرونباخ وقد تأكدت الباحثة من ثبات المقياس **استعمل**

٥)باستعمال معادلة ألفا – كرونباخ وهي من أكثر الطرائق شيوعًا إذ تمتاز بتنسيقها وإمكانية الوثوق بنتائجها، وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات جمعي فقرات المقياس على اعتبار أن كل فقرة عبارة عن مقياس بذاته، ويؤشر معامل ثبات المقياس على اتساق الأداء التلميذات أي التجانس بين فقرات المقياس وتعطي هذه الطريق الحد الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه معامل ثبات المقياس، فتبين أن قيمتها (٠,٩٤) وهي قيمة اتساق جيدة في المقاييس النفسية والتربوية كمقياس الثقة بالنفس **(النبهان، ٢٠٠٤: ٢٤٠)**.

ثامنًا: خطوات تطبيق التجربة:

بدأ تطبيق التجربة يوم (٢٠٢٤/٣/٧– لغاية ٢٠٢٤/٥/٣٠). إذ تم إكمال التجربة من قبل الباحثة بنفسها، وبكتاب تسهيل مهمة، وتم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الخطط الدراسية، وطبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية لمادة الاجتماعيات على مجموعتي البحث في يوم (٢٠٢٤/٣/٢٠ لغاية ٢٠٢٤/٣/٢١)، إذ عمدت الباحثة بالإشراف

(*) الملاحظ نور ماجستير طرائق تدريس مادة الاجتماعيات في جامعة بابل.

على عمية تطبيق الاختبار بنفسها وبمساعدة المعلمات، وتم تصحيح الإجابات درجات التلميذات.

تاسعًا: الوسائل الإحصائية:

١)معادلة الاختبار التائي لعينين مستقلين.

٢)مربع كاي

٣)معادلة معامل الصعوبة.

٤)معادلة معامل التمييز.

٥)معادلة فاعلية البدائل المخطوءة

٦)معادة معامل ارتباط بيرسون.

٧)معادلة ألفا – كرونباخ

٨)معادلة حجم الأثر آيتا.

المبحث الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا المبحث عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الباحثة وتفسيرها لمعرفة أثر استراتيجية شجرة المشكلات في اكتساب المفاهيم التاريخية والثقة بالنفسة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وفيما يلي عرض هذه النتائج

أولًا: عرض النتائج

١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وتلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم تاريخية في مادة الاجتماعيات البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي فكانت النتائج كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١) يوضح نتائج الاختبار التائي لدرجات اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية للمجموعتين

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٠	٧٧,١٧	١٤,٢١	٥٨	٥,٠٧٨	٢	٠,٠٥ دالة
٢	الضابطة	٣٠	٦٠,٥٧	١٠,٨٩				

يتضح من الجدول أعلاه، أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٥,٠٧٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢)، وعند درجة حرية (٥٨)، ومستوى دلالة معنوية (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي، وهذا الفرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية.

حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم)

استعملت الباحثة معادلة آيتا لحساب حجم الأثر للمتغير المستقبل (استراتيجية شجرة المشكلات) في اكتساب المفاهيم فكانت قيمتها (٠,٥٦)، وبتربيع هذه الحجم بلغت قيمته (٠,٣١)، وهذه القيمة تعد كبيرة بحسب تفسير (Christopher, 2006) والذي وضع تقدير لهذا الحجم من (٠,٠١ بسيطة، و ٠,٠٦ متوسطة، و٠,١٤ كبيرة) (Christopher, 2006:403) كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٢) يوضح جحم الأثر للمتغير المستقبل في المتغير التابع الأول

المتغير المستقبل	المتغير التابع	قيمة الحجم	مربع حجم الأثر	تقدير الحجم
استراتيجية شجرة المشكلات	اكتساب المفاهيم التاريخية	٠,٥٦	٠,٣١	حجم كبير

٢) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وبين تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس الثقة بالنفس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في مقياس الثقة بالنفس البعدي فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣) يوضح نتائج الاختبار التائي لدرجات مقياس الثقة بالنفس للمجموعتين

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٠	٧٤,٤٠	١٤,٥٨	٥٨	٤,٥٤	٢	٠,٠٥ دالة
٢	الضابطة	٣٠	٥٦,٥٠	١٥,٩٦				

يتضح من الجدول أعلاه، أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٥٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢)، عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في مقياس الثقة بالنفس، وهذا الفرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الباحثة الفرضية الصفرية وتقبل البديل التي تحدد وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت قيمة حجم الأثر (٠,٢٧) وهذه القيمة تعد كبيرة بحسب تفسير (Christopher, 2006).

تفسير النتائج:

١.استخدام استراتيجية شجرة المشكلات في تدريس الاجتماعيات لتلميذات الصف السادس الابتدائي أظهر فاعلية في اكتسابهن للمفاهيم التاريخية وزيادة ثقتهن بأنفسهن.

٢.هذه الاستراتيجية ساهمت في تحسين استيعاب وفهم التلميذات للمفاهيم التاريخية وتشجيع مشاركتهن بفعالية، مقارنة بالطرق التقليدية التي تعتمد على حفظ المعلومات.

٣.ساعدت استراتيجية شجرة المشكلات في رفع مستوى تحصيل التلميذات في المعرفة والوجدان والسلوك، وزيادة انتباههن واندماجهن في الدرس، مما جعل عملية التعلم أكثر فعالية ونشاطًا.

٤.تركزت الخطوات الإجرائية لاستراتيجية شجرة المشكلات على تحسين إتقان التلميذات للمواد الدراسية من خلال توجيههن وتدريبهن بشكل مباشر من قبل المعلمة.

٥.تدريس التلميذات باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات بشكل مترابط أدى إلى تحسين فهمهن للمفاهيم التاريخية وزيادة استيعابهن للمادة الدراسية.

المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولًا: استنتاجات:

١.فاعلية استراتيجية شجرة المشكلات في تحسين فهم واكتساب المفاهيم التاريخية بالمقارنة بالطرق التقليدية.

٢.توافق استراتيجية شجرة المشكلات مع أهداف التربية الحديثة التي تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية.

٣.أهمية الوسائل التعليمية في تعزيز عملية التعلم وتحفيز التلميذات على طرح الأسئلة.

ثانيًا: توصيات:

١.تبني استراتيجية شجرة المشكلات في تدريس الاجتماعيات في مراحل التعليم الابتدائي من قبل وزارة التربية.

٢.تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية شجرة المشكلات لتحقيق أهداف التعليم الحديثة.

٣.توجيه الانتباه إلى تطبيق استراتيجية شجرة المشكلات في التدريس من خلال إقامة دورات تدريبية للمعلمين.

ثالثًا: مقترحات:

١.إجراء بحوث لتقييم استخدام استراتيجية شجرة المشكلات في مواد دراسية أخرى وعينات دراسية مختلفة.

٢.إجراء مقارنات بين استراتيجية شجرة المشكلات وطرق تدريسية أخرى لتحديد الفاعلية المتنوعة لكل منها.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر العربية

١.ابراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٩م) معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم، القاهرة: عالم الكتب.

٢.أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٤): البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم وتعلمها وتعليمها، دار الأمل للنشر، عمان، الأردن.

٣.ابو حماد، ناصر الدين (٢٠١١): اختبارات الذكاء الدليل والمرجع الميداني، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد–الاردن.

٤.أبو عاذرة، سناء محمد (٢٠١٢): تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

٥.أحمد، صفاء محمد علي محمد (٢٠٠٨): رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٦.أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٧٧): الثقة بالفنس، دار نهضة، مصر.

٧.أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس، وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٦): استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨.بدوي، رمضان مسعد (٢٠١٠): التعلم النشط، ط١، دار الفكر للنشر، الأردن.

٩.بدير، كريمان محمد (٢٠٠٨): التعلم النشط، ط١، دار المسيرة، الأردن.

١٠.بطرس، حافظ بطرس (٢٠١٠): تنمية المفاهيم والمهارات العلمية للأطفال ما قبل المدرسة، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١١.البطش، محمد وليد وفريد كامل ابو زينة (٢٠٠٧م) مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الاردن.

١٢.التميمي، ميسون علي جواد (٢٠١٥)، نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية – عرض تطبيقي، ط ١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٣.جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، مصر.
١٤.جبران، وحيد (٢٠٠٢): التعلم النشط – الصف كمركز تعلم حقيقي، منشورات مركز الإعلام والتنسيق، فلسطين.
١٥.الجبوري، حسين محمد جواد (٢٠١٣): منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
١٦.جوانه، فائقة سعيد (١٩٩٢): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض سمات شخصية الفتاة الجامعية السعودية، أطروحة دكتوراة (منشورة)، كلية التربية للبنات، الرياض.
١٧.الحسن، احسان محمد (١٩٨٦): الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
١٨.الحميدان، ابراهيم بن عبدالله (٢٠٠٥): التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، المملكة العربية السعودية.
١٩.حميدة، إمام مختار وآخرون (٢٠٠٠): تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، الجزء الأول، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
٢٠.الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣): طرائق التدريس واستراتيجياته. دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.
٢١.الخزرجي، سليم ابراهيم (٢٠١١): أساليب معاصرة في تدريس العلوم، ط ١، دار إسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٢.خضر، فخري رشيد (٢٠٠٦): طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٣.خليل، سعادة عبد الرحيم (٢٠١٣): توجيهات معاصرة في التربية والتعليم، دار مجد للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
٢٤.الخوالدة، محمد محمود وآخرون (٢٠١٣): التربية والمجتمع، والتنمية، الشركة العربية المتحدة للتسويق، القاهرة، مصر.
٢٥.الدليمي، عصام حسن أحمد (٢٠١٤): سؤال وجواب في منهج البحث العلمي، مطبعة الرضوان، عمان.
٢٦.راشد، علي (٢٠١٥): الثقة بالنفس وتقدير الذات، دار الفكر، عمان، الأردن.
٢٧.رفاعي، عقيل محمود (٢٠١٢): التعلم النش المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، القاهرة.
٢٨.ريان، محمد هاشم (٢٠١٢): التربية الإسلامية: مناهجها، التخطيط لدروسها، أساليب التدريس والتقويم فيها، ط١، دار الرازي، عمان، الاردن.
٢٩.زاير، وسماء تركي داخل، (٢٠١٣): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج١، العراق: دار الكتب والوثائق
٣٠.زيتون، عايش محمد (٢٠٠٧): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣١.زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣): التدريس نماذجه ومهاراته، ط١، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
٣٢.سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٤): التدريس الفعال والمعلم الذي نريد، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٣.سراية، الهادي (٢٠١٥): الثقة بالنفس وعلاقتها بالكتيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، أطروحة دكتوراة (منشورة)، جامعة الجزائر ٢، كلية العلوم النفسية والتربوية، قسم علم النفس وعلم التربية، ورقلة، الجزائر.
٣٤.السرور، ناديا هايل (٢٠٠٣): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر، عمان، الأردن.
٣٥.سعادة، جودت احمد وآخرون (٢٠٠٦)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر، الأردن.
٣٦.السعدي، ساهرة عباس قنبر وسعدون الساموك، (٢٠٠٤): مهارات التدريس والتدريب عليها نماذج تدريبية على المهارات، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
٣٧.الشامل في تدريس المعلمين، تصميم التدريس، مؤسسة رياض للتربية والتعليم، دار الورق للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
٣٨.شحادة، نعمان (٢٠١١) ك التعلم والتقويم الأكاديمي، ط١، دار صفاء للنشر، الأردن.
٣٩.الشحيلي، سعد طعمه بليل (٢٠٠٩): أثر استعمال أنموذج التحري الجماعي في اكتساب المفاهيم الجغرافية العامة لدى طلاب الصف الرابع العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية.
٤٠.الشربيني، فوزي وعفت الطنطاوي (٢٠١١): تطوير المناهج التعليمية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
٤١.الشكري، مثنى عبد الرسول ورحيم كامل الصجري (٢٠١٦): التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الصادق للثقافة والنشر والتوزيع، عمان.
٤٢.الصانع، محمد إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج العلوم والثقافة العلمية في ضوء متطلبات العصر المؤتمر العلمي الخامس عشر، الجمعية المصرية، القاهرة.
٤٣.الطريحي، فاهم حسين وحسين ربيع حمادي (٢٠١٢): مبادئ في علم النفس التربوي، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٤٤.الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٧م): تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط ٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
٤٥.عبد السلام، مصطفى (٢٠٠٦): تدريس العلوم ومتطلبات العصر، دار الفكر للنشر، مصر.
٤٦.عبد الصاحب، أقبال مطشر وأشواق نصيف جاسم (٢٠١٢): ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
٤٧.عبد اللطيف، رانيا على محمود (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإبداعية في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، المجلد الراع، العدد الثالث، جامعة المنصورة، مصر.
٤٨.عبد الله، حسام (٢٠٠٣): طرق تدريس التاريخ لجميع المراحل الدراسية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٩.عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٢): مدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان– الاردن.
٥٠.العبيد، محمد حسين الثلجي (١٩٩٥): الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة إربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
٥١.العزام، حسام مسلم كامل (٢٠١١): اثر استعمال أنموذج فراري في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الأول متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
٥٢.العزاوي، وحيد يونس (٢٠٠٧): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، دار دجلة، الاردن
٥٣.عطوي، جودت عزت (٢٠٠٤م): أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الاحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٥٤.عطية، محسن علي (٢٠٠٨): الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥٥.عطية، محسن علي (٢٠٠٩): الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان . الاردن..
٥٦.عفانة، عزو اسماعيل وآخرون (٢٠١٢): استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٥٧.علي، جوري معين (٢٠١٣): أثر البرنامج القصصي في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (٢٢)، العدد (٣)، جامعة بغداد، العراق.
٥٨.عمران، خالد عبد اللطيف محمد (٢٠١٢): تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٥٩.العيسى، صفاء (١٩٩٨): كيف تبني الثقة بالنفس عند طفلك؟، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض.
٦٠.غرغوط، عاتكة، وعدائكة، سامية (٢٠٢٢): علاقة الثقة بالنفس والتفاؤل غير الواقعي بالدافعية للانجاز لدى طلبة جامعات (بسكرة، الوادي، ورقلة)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد الأول، العدد الثامن، جامعة الوادي، الجزائر.
٦١.قطامي، نايفة (٢٠١٣م): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الاردن.
٦٢.قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧): طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان، الأردن.
٦٣.محمد، أحمد علي الحاج (٢٠١١): العولمة والتربية أفاق مستقبلية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر.
٦٤.المخزومي، أمل (٢٠٠٢): التنشئة الاجتماعية والثقة بالنفس، مجلة المنهل، العدد (١٣٣)، مصر.
٦٥.مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر (٢٠١٧): اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية، دار النشر الدولي، الرياض، السعودي.
٦٦.المعموري، حامد عباس مخيف وعارف وحيد ابراهيم الخفاجي (٢٠١٦): مناهج في البحث العلمي، دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٦٧.ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦): صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٨.المنيزل، عبدالله فلاح وغرايبة عايش موسى (٢٠٠٧): الإحصاء التربوي تطبيقاته باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٦٩.الموسوي، نجم عبدالله غالي (٢٠١٥): النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي (L.W.K) أنموذجاً، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٧٠.النبهان، موسى (٢٠٠٥): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، عمان، الأردن.
ثانيًا: المصادر الأجنبية
1)Christopher A. Sink (2006): The Use of Effect Size , Paul press house, NY, (U.S.A).
2)Rotenberg , Jim & King , Tony (2004): Self – Confidence, 2nd Edition , Mc Graw Hill, Dushkin.
3)Sunderland, L., (2004): Speech, language and audio logy ser Services in pubic Schools. Intervention in School and Clinc, 39 (4).

الملاحق

ملحق (١) استبانة استطلاعية

عزيز المعلم: عزيزتي المعلمة

تروم الباحثة إجراء بحث موسوم (أثر التدريس باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات في اكتساب المفاهيم التأريخية والثقة بالنفس لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي في مادة الاجتماعيات).

اسم المعلم/ المعلمة: ..... اسم المدرسة: ..... التخصص: ..... عدد سنوات الخدمة: .....

١) ما مستوى تحصيل تلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات، وإذا كانت هناك انخفاض في مستوى تحصليهن ما أسباب هذا الانخفاض؟

٢) ما الطريقة المعتادة في تدريس مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف السادس الابتدائي؟

٣) هل تستعمل استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في تدريس مادة الاجتماعيات مثل استراتيجية شجرة المشكلات؟

٤) هل تواجه تلميذات الصف السادس الابتدائي صعوبة في تدريس مادة الاجتماعيات؟

ملحق (١) أسماء الخبراء

ت	اسم الخبير	مكان العمل	الاختصاص
١	أ.د ضياء عويد العرنوسي	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢	م.د. رحيم كامل الصجري	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس عامة

٣	م.د. شيماء عبد الحسن هادي	جامعة القاسم الخضراء	طرائق تدريس عامة
٤	م.م. صادق حسن سفاح	وزارة التربية/ مديرية تربية كربلاء	طرائق تدريس الاجتماعيات
٥	م. علي عبد الوهاب	وزارة التربية/ مديرية تربية النجف الأشرف	طرائق تدريس الاجتماعيات
٦	م. أحمد حسن جاسم	وزارة التربية/ مديرية تربية كربلاء المقدسة	مشرف تربوي اجتماعيات
٧	م.م. رؤيا عباس حبيب	وزارة التربية/ مديرية تربية الكرخ الأولى	طرائق تدريس الاجتماعيات

الملحق(٢) اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

عزيزي التلميذة هذا الاختبار الذي بين يديك يتكون من (٢٥) فقرة اختبارية يرى الإجابة عليها بكل دقة وعناية.

١- تقع محافظة بابل في القسم

أ . الشمالي من منطقة الفرات الأوسط ب. الجنوبي من منطقة الفرات الأوسط ج. الغربي من منطقة الفرات الاوسط . د. الشرقي من منطقة الفرات الأوسط

٢- لقبت النجف بوادي السلام نسبة إلى

أ. منارتها الشاخصة ب. مقبرتها الكبرى ج. مسجدها الكبير . د. زقورتها العالية

٣- جدول المشرح هو احد فروع نهر دجلة في مدينة

أ. تكريت ب. الديوانية ج. الموصل د. العمارة

٤- الشريان الحيوي لمحافظة ذي قار هو

أ. نهر دجلة. ب. شط العرب . ج. نهر الفرات د. سد دربندخان

٥- تتميز محافظة كربلاء بسيادة المناخ

أ. الصحراوي الجاف. ب. الصحراوي ج. البحر المتوسط د. شبه مداري

٦- مرقد الامام علي بن ابي طالب (ع) في محافظة

أ . كربلاء المقدسة. ب. ميسان ج. ذي قار د. النجف الاشرف

٧- تعتبر بوابة عشتار من أهم الآثار الشاخصة لمحافظة

أ. ذي قار ب. المثنى . ج. بابل د. البصرة

٨- حقول الفكة وأبو غراب وزركان من الحقول النفطية المهمة في محافظة .

أ. ميسان ب . الديوانية. ج. كربلاء المقدسة د. ذي قار

٩- أصبحت المثنى محافظة بعد صدور قانون المحافظات رقم ١٥٩لسنة

أ. ١٩٧٠. ب. ١٩٦٦. ج. ١٩٦٩. د. ١٩٦٨

١٠- هور الحويزة من أهم الاهوار الموجودة في محافظة

أ. النجف الاشرف. ب. البصرة. ج. المثنى د . بابل

١١- من أهم المدن التأريخية في محافظة النجف الاشرف

أ. بورسبا ب. نفر ج. تل الاحمر د. الكوفة

١٢- بحيرة ساوة من البحيرات المهمة في محافظة

أ. المثنى ب. دهوك ج. بابل د . أربيل

١٣-يعود اصل تسمية اور إلى العهد القديم بأسم

أ. باعقوبا ب. نمريك. ج. اوريم د. سر من رأى

١٤- اول ولاية إسلامية خارج حدود الجزيرة العربية

أ. نينوى . ب. تكريت . ج. السماوة. د. البصرة

١٥- حكم مدينة ميسان

أ. ٢٣ ملكاً ب. ٢٠ ملكاً ج. ١٥ ملكاً د. ٣٠ ملكاً

١٦- تعد لارسا احد المدن التأريخية في محافظة

أ. دهوك. ب. ذي قار ج. كركوك . نينوى

١٧- سمي خان الربع لان يقع ربع المسافة بين محافظتي

أ. كربلاء ودهوك ب. كربلاء والنجف ج. كربلاء وبابل د. كربلاء والديوانية

١٨- أسس مدينة البصرة القائد

أ. عتبة بن غزوان. ب. سعد بن ابي وقاص ج. الملك الغازي د. مدحت باشا

١٩- من الواحات والعيون في محافظة كربلاء المقدسة هي

أ. ساوة ب. حمام العليل ج. عين التمر د. الثرثار

٢٠- سميت الديوانية بأسم القادسية نسبة

أ. معركة الطف. ب. زقورتها العالية ج. مسجدها الكبير. د. موقعة القادسية

٢١- هور السعدية والسناف من الاهوار المهمة في محافظة

أ. واسط ب. السليمانية ج. ميسان. د. ذي قار

٢٢- تقع محافظة المثنى في القسم

أ. الجنوبي الغربي من وطننا العراق ب. الشمالي الشرقي من وطننا العراق ج. الجنوب الشرقي من وطننا العراق د. الشمال الغربي من وطننا العراق

٢٣- من أهم الموانئ في محافظة البصرة هو ميناء

أ. بيجي ب. الفكة ج. الوند د. الفاو

٢٤- اتخذ الامام علي بن ابي طالب (ع) الكوفة عاصمة لخلافته سنة

أ. ٣١ هـ . ب. ٣٦ هـ ج. ٣٨ هـ د. ٣٠ هـ

٢٥- هور الحمار وهو أحد الاهوار الكبرى في محافظة

أ. ذي قار ب . أربيل ج. نينوى. د. صلاح الدين

الملحق (٣) مقياس الثقة بالنفس

عزيزتي التلميذة

بين يديك استبانة تهدف إلى تحديد درجة امتلاكك لسمة الثقة بالنفس، وهي مكونة من (٢٠) فقرة كل فقرة منها عبارة عن جملة يتم الإجابة عنها (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)حسب شعورك بوجود مضمون هذه الفقرة لديك، أرجو الإجابة على كل فقرة ثم قراءة كل فقرة بعناية والإجابة عنها بصراحة بوضح (✓) في الخانة التي تعبر عن شعورك، حيث تجدي أمام كل عبارة جملة خمس اختيارات (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، أرجو أن تكون إجابتك صريحة، علمًا بأن المعلومات لا تستخدم إلا لأغراض البحث، وستعامل بالسرية التامة

فقرات المقياس	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.					
أمتلك القدرة على اختيار الكلمات المناسبة عند المناقشة في مواضيع مختلفة.					
يتزعزع صوتي عند المناقشة أمام مجموعة من الأشخاص.					
أنا قادر على التحدث بطلاقة عند المناقشة مع الآخرين.					
ترتجف أطرافي عندما أتحدث أمام مجموعة من الأشخاص.					
أشعر بضيق التنفس في المواقف العامة.					
أعبر عن آرائي بسهولة.					
لدي القدرة الكافية للدفاع عن حقوقي.					
أستطيع تحقيق أهدافي بمفردي.					
أعتمد على نفسي في حل مشاكلي.					
أتصرف بحرية في مختلف المواقف.					
أعبر عما في داخلي دون خجل.					

Journal Of Babylon Center For Humanities Studies 2025 Volume :15 Issue : 4
(ISSN): 2227-2895 (Print) (E-ISSN):2313-0059 (Online)

أدير مناقشات بجرأة.					
أنا لا أخاف من الفشل في الحياة.					
أشعر بالقلق من الفشل عند محاولة القيام بأمور معينة.					
أتعامل بثبات مع المواقف الطارئة دون أن أفقد الهدوء.					
أشعر بالارتياح في بيئة المدرسة.					
أشعر بالسعادة أثناء التحدث أمام الآخرين.					
أوافق زملائي بدون تردد في كثير من الأمور.					
أتجنب المشاركة في النشاطات الاجتماعية بشكل كبير.					

مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية ٢٠٢٥ المجلد ١٥/ العدد ٤