

أثر انموذج درايفر في اكتساب المفاهيم في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي وتنمية اتجاههم نحو المادة

إعداد

م. علي عبد الهادي شكر

تربية نينوى

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على أثر انموذج درايفر في اكتساب المفاهيم في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمية اتجاههم نحو المادة، ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ التي تدرس وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للاتجاه نحو مادة الاجتماعيات.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية الإتجاه .

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، مجموعة تجريبية واخرى ضابطة، بلغ عدد افراد عينة البحث (٧٢) تلميذاً، بواقع (٣٧) تلميذاً للمجموعة التجريبية الذين درسوا وفق انموذج درايفر، و(٣٥) تلميذاً للمجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية، وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، أعد الباحث اختباراً للتحويل مكوناً من (٣٠) فقرة، وكذلك مقياس للإتجاه مكون من (٣٠) فقرة وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، بدء الباحث بتطبيق التجربة يوم الخميس ٢٧/١٠/٢٠٢٢ وانتهت يوم الاحد ١٥/١٠/٢٠٢٣ وعند معالجة البيانات إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية للفرضيات الثلاثة، وفي ضوء نتائج البحث يقترح الباحث اجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية اخرى .

The effect of Driver's model on acquiring concepts in social studies among fifth graders and developing their attitude towards the subject.

Abstract

The current research aims to identify the effect of Driver's model on acquiring concepts in the subject of social studies among fifth grade students and

developing their attitude towards the subject. To achieve the goal of the research, the researcher formulated the following zero hypotheses:

- 1- There is no statistically significant difference between the mean scores of students taught according to Driver's model and the mean scores of the control group according to the usual method in the post-test in acquiring social concepts.
- 2- There is no statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental group taught according to the Driver model and the average scores of the students of the control group taught in the usual way in the post-test of the attitude towards social subjects.
- 3- There is no statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental group that are taught according to the Driver's model and the average scores of the students of the control group that are taught according to the usual method in developing attitude.

The researcher used the experimental design with two equal groups, an experimental group and a control group. The number of the research sample was (72) students, with (37) students of the experimental group who studied according to the Driver model, and (35) students of the control group who studied according to the traditional method. The researcher rewarded the two research groups in a number of variables. The researcher prepared an achievement test consisting of (30) items, as well as a measure of attitude consisting of (30) items, and their validity and stability were verified. The researcher started applying the experiment on Thursday 27/10/2022 and ended on Sunday 15/1/2023 When processing the data statistically, the results of the study showed that there was a statistically significant difference between the two groups and in favor of the experimental group for the three hypotheses.

أولاً : مشكلة البحث

إنّ مشكلة تدريس مادة الاجتماعيات ترجع الى عاملين أساسيين، أحدهما، يتصل بطبيعة هذه المادة، والآخر يتصل بالأساليب التي يتبعها المعلم في التدريس، وضمن الناحية الأولى إن علم الاجتماعيات علم استدلالى، تستدل فيه على أحداث الماضي بما فيها من حقائق تاريخية جزئية، فالمؤرخ لا يمكنه معرفة الماضي على نحو كامل، او على درجة عالية من التعيين، بل إن ما يقوم به هو جمع الحقائق وتنظيمها، ثم اشتقاق استنتاجات يتم من خلالها صياغة الفروض التي تخضع لعمليات الدراسة والتحقق والتقويم للأدلة التاريخية كي يتحقق من صحتها (الحارثي، ١٩٩٧ : ص٢).

اما الجانب الآخر فإن درس مادة الاجتماعيات ينقصه التشويق والإثارة عند بعض المعلمين مما يجعل المتعلم متلقياً سلبياً عندما يركن المعلم إلى الطرائق التدريسية التي تعتمد الحفظ والتلقين، وبما أن الوضع في معظم المدارس قائم على التدريس التقليدي، الذي لا يراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ كما أن التركيز على المادة العلمية، وإهمال المتعلم يجعل المتعلم سلبياً يعتمد على الحفظ

مجلة دراسات تربوية وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر لسنة ٢٠٢٣ - الجزء الثاني

الآلي، كما يرى الباحث من خلال خبرته المتواضعة إحتواء المادة على مفاهيم رئيسية وفَرَعِيَّةٍ بصُورَةٍ مُكثَّفَةٍ وَهِيَ مفاهيمٌ جَدِيدَةٌ لَدَى تلاميذ الصَّفِّ الخامس الابتدائي، لذا علينا أن نستخدم افضل الطرائق والاستراتيجيات والنماذج التعليمية التي تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية بأقل جهد وأكثر اتقاناً وعلى هذا الأساس قام الباحث بتحديد مشكلة بحثه بالسؤال الآتي:

ما أثر نموذج درايفر في اكتساب المفاهيم في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي وتنمية اتجاههم نحو المادة ؟

ثانياً: أهمية البحث

تعتمد التربية أساساً على المناهج الدراسية لتحقيق أهدافها، فالمناهج هي الترجمة العلمية لأهداف التربية واتجاهاتها لكل مجتمع (هندام، ١٩٧٨ : ص١٣)، والمواد الاجتماعية من المواد الإنسانية التي يمكن ان تدرس في مختلف مراحل الدراسة ولها مكانتها البارزة في المناهج الدراسية لأنها بحكم طبيعتها تسهم وبشكل كبير في تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية والثانوية (القاضي، ١٩٨٤: ص١٦٦)، وبما أن المفاهيم تمثل أحد أهم مستويات البناء المعرفي للعلم والتي تبنى عليها باقي المستويات الأخرى من مبادئ وتعميمات وقوانين ونظريات، كما تعد المفاهيم واحدة من أهم نواتج التعلم التي يمكن من خلالها تنظيم المعرفة العلمية لدى المتعلم بصورة تصفي عليها المعنى (سعادة واليوسف، ١٩٨٨، ص٢٧)، وبما أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات فهي من مراحل التعليم الإلزامي والأساسي والتي يبدأ فيها التلميذ أول درجة في السلم التعليمي، وفيها يزود ببعض المعارف والمعلومات والمهارات الأساسية وهذا يتم عن طريق ما يقدمه المعلمون من أساليب وطرائق (حيدر، ١٩٩٣: ٩٣) ولذلك لابد من الاهتمام بطرائق التدريس الحديثة اونماذج التدريس التي تزيد من فعالية التلاميذ ومشاركتهم في تعلم المفاهيم واكتسابها بصورة صحيحة .

ويمكن النظر إلى أهمية البحث من الجوانب الآتية :

- ١- لقد تناول البحث الحالي أحد نماذج النظرية البنائية في تدريس مادة الاجتماعيات والذي ينظم المادة وفق خطوات يراها الباحث مناسبة لتدريس مواضيع الاجتماعيات وتطوير قابلية التلاميذ على حفظها وتذكرها.
- ٢- أن المفاهيم في الكتاب المقرر جديدة، والتي في شأنها تعمل على تطوير التلاميذ عقلياً ومعرفياً.
- ٣- تأتي أهمية البحث الحالي في تنمية الجانب الوجداني عند التلاميذ من خلال العمل على تنمية اتجاهاتهم نحو مادة الاجتماعيات والتي تعد الأساس الذي ينطلق منه التلميذ في دراسة الاجتماعيات للمراحل اللاحقة.

٤- على حد علم الباحث لم تتناول الدراسات السابقة اثر استخدام أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات وتنمية اتجاههم نحو المادة.

ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على :

أثر استخدام أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات وتنمية اتجاههم نحو المادة ؟

رابعاً : فرضيات البحث

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ التي تدرس وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج درايفر والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للاتجاه نحو مادة الاجتماعيات.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية الإتجاه.

خامساً : حدود البحث :

أقتصر البحث الحالي على عدة جوانب:

١- الجانب المكاني

- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية مركز محافظة نينوى للعام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣

٢ - الجانب الزماني

- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣.

٣- المادة العلمية

- الفصلين الاول والثاني من كتاب الاجتماعيات المعد لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذي الطبعة الثالثة والثلاثين للعام ٢٠١٢.

سادساً : تحديد المصطلحات :

أولاً : الأنموذج (Model) عرفه كل من :

١- (Joyce & weil 1986) :

"خطة يمكن استخدامه لتكوين منهج وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف في الأوضاع

التعليمية الأخرى". (Joyce & weil 1986,217)

٢ - (ملحم، ١٩٩٥) :

" أنه (توظيف لحركات متتابعة أو متسلسلة يتبعها المدرس في بنية المادة التعليمية المقدمة

للمتعلمين)". (ملحم، ١٩٩٥: ٨)

ثانياً : أنموذج درايفر (Driver Model) عرفه كل من :

١- الغراوي (٢٠٠٥) : إجراءات تعليمية منظمة وفق خطوات (التوجيه، إظهار الفكرة، إعادة

صياغة الفكرة ، تطبيق الأفكار على مواقف جديدة، عملية مراجعة الأفكار) وهذه الخطوات

لتصحيح المفاهيم العلمية الخاطئة لدى الطلبة (الغراوي، ٢٠٠٥، ص١٢).

٢- زكي (٢٠١٣) : إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات لمساعدة الطلبة على تعديل وتصويب

المفاهيم ذات الفهم الخطأ لديهم والذي يشترط إحداث المواءمة بين ما يعرف الطالب (المفاهيم

القبالية) وبين خبرات التعليم الجديدة في العملية التدريسية. (زكي، ٢٠١٣، ص٣٢)

التعريف الإجرائي لأنموذج (Driver):

- أنموذج (Driver): بحسب غرض البحث الحالي هو (مجموعة إجراءات تعليمية – تعليمية

منظمة وفق الخطوات (التوجيه- إظهار الفكرة - إعادة صياغة الفكرة - تطبيق الأفكار بالمواقف

الجديدة- عملية مراجعة للأفكار) لإكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاههم نحو المادة.

رابعاً : المفهوم (concept) عرفه كل من :

١- الغريري (٢٠٠٧):

"صفة أو صفات تشترك فيها عدة أشياء أو ظواهر ويمتلك تلك الخصائص والصفات التي تشترك

فيها مجموعة من الخبرات أو الأشياء ". (الغريري، ٢٠٠٧، ص ١٧).

٢- العفوان ومنتهى (٢٠١٢) :

"قاعدة معرفية توجد على شكل خطة، تعمل على توجيه السلوك نحو نمط من التصنيف، يتم

بناءً عليه وضع الأفراد أو الأشياء أو الموضوعات في فئات بناءً على الخصائص المشتركة بينها ". (

العفوان ومنتهى، ٢٠١٢، ص ٢٠٥).

التعريف الإجرائي للمفهوم :

هو تصور عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً ليدل على ظاهرة جغرافية او معلم تاريخي خاص

بموضوعات كتاب الاجتماعيات المقرر تعليمه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تم تكوينه عن

طريق تجميع الخصائص المشتركة للأفراد أو الظاهرة.

((الفصل الثاني))

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً : الأسس النظرية لإنموذج درايفر (النظرية البنائية)

شهد البحث التربوي خلال العقدين الأخيرين تحولات رئيسة في النظر للعملية التعليمية من قبل الباحثين، وتضمن ذلك التحول من إثارة التساؤل حول العوامل الخارجية المؤثرة على التعلم مثل متغيرات المعلم كشخصيته، ووضوح تعابير، وحماسه، وطريقة ثنائه، إلى إثارة التساؤل حول ما يجري بداخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، وقدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودفاعيته، وانتباهه، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى، وقد أسهم الباحثون بمساهمات كبيرة وواضحة في هذا المجال، وظهر ذلك من خلال تركيزهم على كيفية تشكيل هذه المعاني للمفاهيم العلمية عند المتعلم، ودور الفهم السابق في تشكيل هذه المعاني، واستند الباحثون في هذا التوجه إلى مدرسة فلسفية تسمى بالنظرية البنائية *Constructivism Theory* . (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦ : ٢٥٥)

• ماهية النظرية البنائية :

عرفها جلاسرسفيلد (*Glaserfeld, 1990*) - وهو أحد منظري البنائية الحديثة - بأنها طريقة تفكير بالمعرفة وبآلية الحصول عليها وأن هذه المعرفة موجودة في عقل الأفراد المدركين، إذ يتم تفسيرها على أنها ليست موجودة في الكتب والمقالات. (*Glaserfeld, 1990* : 129)

أما سيجل (*Sigel*) - وهو أحد المنظرين الأوائل للبنائية - فيقدم مفهومه عنها فيقول " تشير البنائية إلى عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من أشياء وأشخاص، وفي أثناء هذه العملية يبني الفرد مفاهيم معينة من طبيعته وهذا بالتالي يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث " . (اللزّام، ٢٠٠٢ : ١٨)

لذلك فإن المنظور البنائي يعد توليفاً أو تزاوجاً بين مجالات ثلاثة متفاعلة هي :

- علم النفس المعرفي.
- علم نفس النمو.
- الأنثروبولوجيا (علم الإنسان).

فقد أسهم المجال الأول بفكرة أن العقل يكون نشطاً في بناء تفسيراته للمعرفة، كما أسهم المجال الثاني بفكرة تباين تركيبات الفرد في قدرته على التنبؤ تبعاً لنموه المعرفي، في حين أن المجال الثالث قد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتباره عملية ثقافية مجتمعية يدخل فيها الأفراد كممارسين اجتماعيين إذ يعملون سوياً لانجاز مهام ذات معنى لحل مشكلاتهم.

(Bonnster & Yager, 1991:103)

التدريس وفق المنظور البنائي :

إن مفهوم التدريس وفق منظور البنائية " هو عملية تنظيم لمواقف التعلم في غرفة الصف وغيرها بما يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه مع قليل من التوجيه من قبل المدرس " .

ويمكن توضيح ذلك من خلال النقاط الآتية :

- ١- التأكيد على التعلم لا على التدريس.
 - ٢- التفكير والنظر في التعلم على أنه عملية وليست نتيجة.
 - ٣- التأكيد على السياق الذي يحدث فيه التعلم.
 - ٤ - تشجيع ذاتية المتعلم ومبادراته وقبولها.
 - ٥- النظر إلى المتعلمين على أنهم أصحاب إرادة وغرض.
 - ٦- أخذ طريقة تعلم المتعلمين في الاعتبار.
 - ٧- أخذ معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم في الاعتبار.
 - ٨- دمج المتعلمين في مواقف تعلم حقيقية.
 - ٩- التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
- أما التدريس الفعال من منظور البنائية هو " التدريس الذي يخاطب البنية المعرفية للمتعلم، ويواكب النمو المعرفي لديه، ويلتزم نواتج تعلمه، ويساعده على تحقيق درجة أعلى من المعالجة للمعلومات والاكتشاف القائم على شبكة مفاهيم عقله ". (جاد، ٢٠٠٦- ب : ٢٠)
- تطبيقات البنائية في التربية :

تتميز البنائية بأنها تجمع بين كونها نظرية في المعرفة ومنهج في التفكير وطريقة في التدريس، وقد تعددت تطبيقات البنائية في طرائق التدريس وتنوعت، إلا أن جميعها تركز على (بناء المعرفة يتم من قبل الطالب، التفاعل الاجتماعي بين الطلاب لتطوير العمليات العقلية العليا، التأكيد على التدريس من القمة إلى القاع وذلك بتقديم مشكلات معقدة ليحلها الطلاب وليس العكس من حيث تناول المحتوى من البسيط إلى المعقد) .

ومن أهم التطبيقات الاستراتيجية أو نماذج التدريس القائمة على البنائية ما يأتي :

١- أنموذج دورة التعلم : *Learning Cycle Model*

قام بوضع تصورات النظرية كل من مايرون أتكين (*Myron Atkin*) وروبرت كاربلس (*Robert Karplus*) في عام ١٩٦٢ معتمدين على الأفكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي عند بياجيه، ويتكون هذا الأنموذج من ثلاث مراحل أساسية هي : (مرحلة الاستكشاف ومرحلة تقديم المفهوم ومرحلة تطبيق المفهوم). (Lombard, 1982 : 654)

٢- أنموذج التعلم البنائي : *The Constructivist Learning Model*

ورد هذا الأنموذج بأسماء مختلفة في العديد من البحوث والدراسات من بينها أنموذج المنحى البنائي في التعليم الموجّه للتعلم، والأنموذج التعليمي- التعليمي، وقد طور هذا الأنموذج روجرز بايبي (*Rogers Bybee*)، ويتم فيه مساعدة المتعلمين على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية الجديدة وربطها بالمفاهيم والمعرفة السابقة لديهم.

ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل يبدأ كل منها بحرف (E) لذا أطلق على هذا النموذج (*The Five E's - Model*) وهذه المراحل هي : التهيئة (الدعوة)، الاستكشاف، التفسير (الشرح)، التوسع، التقويم. (الحافظ، ٢٠٠٥ : ١٢-١٣)

٣- إستراتيجية التغيير المفهومي : *Conceptual Change Strategy*

استطاع بوسنر (*Posner*) وستريك (*Strike*) وجيرتزوج (*Gertzog*)، وهيوستن (*Hewson*) في عام ١٩٨٢ في جامعة كورنيل بالولايات المتحدة الأمريكية تنفيذ إستراتيجية تعتمد في أساسها على الفلسفة البنائية، وتتقضي تغيير المفاهيم البديلة لدى الطلاب حول ظاهرة ما وإكسابهم فهماً علمياً سليماً لتلك الظاهرة.

وتتألف هذه الإستراتيجية من ست مراحل هي : التنبؤ بالنتائج، عرض المعتقدات، مواجهة المعتقدات، موائمة المفهوم، امتداد المفهوم، الإثراء والتعميق. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦ : ٤٣٨).

٤- أنموذج وتلي : *Whitley's Model*

وهو أحد النماذج القائمة على الفلسفة البنائية في التعليم والتعلم، وهو أنموذج للتعليم المتمركز حول مشكلة في مجال تدريس العلوم أو الرياضيات. ويؤكد هذا الأنموذج على وجود المتعلم في مواقف مشكلية وذات معنى، ويتكون هذا الأنموذج من ثلاثة مكونات رئيسة هي : المهام، المجموعات المتعاونة، المشاركة. (محمد، ٢٠٠٤ : ٤)

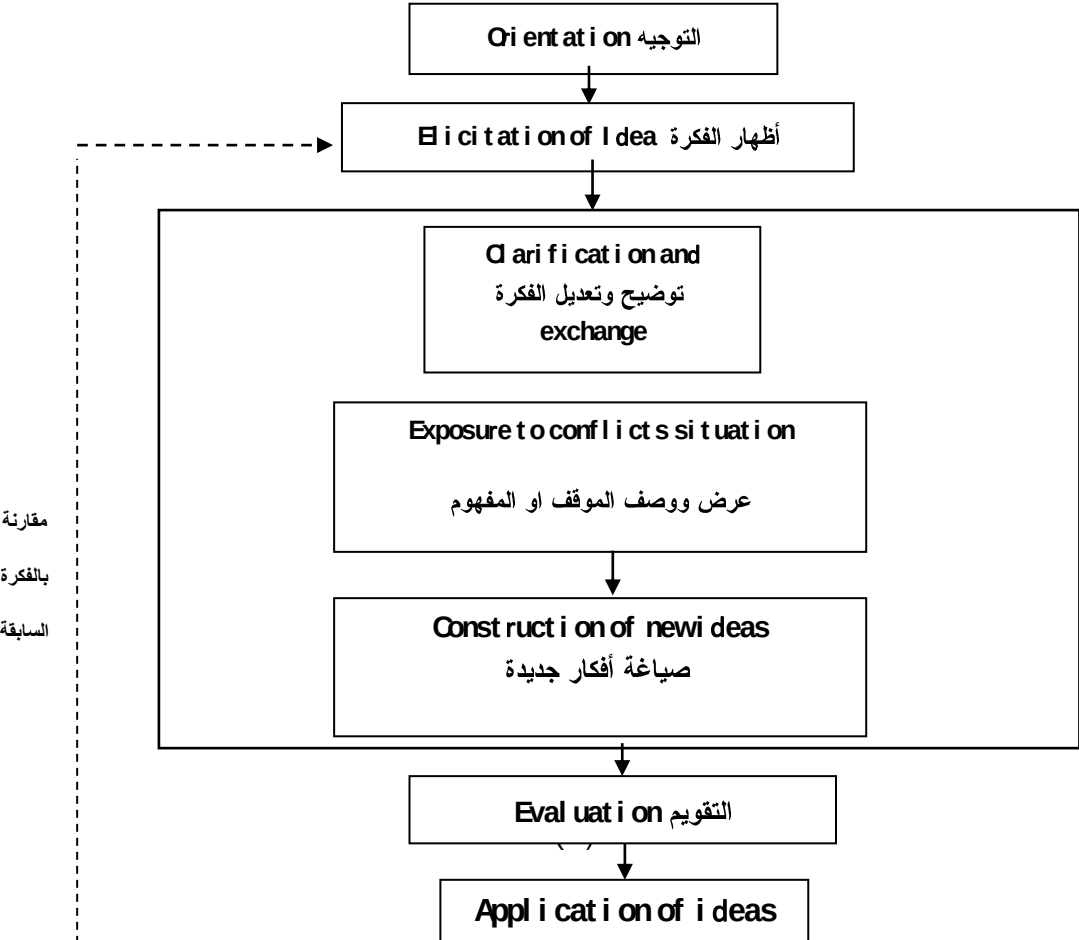
٥- الأنموذج المنظومي : *Systemic Model*

تم إدخال هذا الأنموذج في التدريس الجامعي عام ١٩٩٧ وقد تم تطبيقه بنجاح في تدريس العلوم الأساسية والتربوية والطبية والاجتماعية... الخ، ويستخدم هذا الأنموذج وفق ست مراحل أساسية ومتتالية هي : التعرف على المعلومات السابقة، الاندماج، الاستكشاف، تقديم المفهوم الجديد، التوسع (تفسير المفهوم الجديد)، التقويم. (محمد، ٢٠٠٤ : ٦).

٦ - أنموذج (Driver, 1986) :

وضعت (Roslind Driver, 1986) أنموذجها التعليمي الذي يستند على وجهة النظر البنائية لتسهيل أحداث التغيير المفاهيمي. (Collette & Chappetta, 1994, P: 58).

وقد أشار كل من (Collette & Chappetta, 1994) إلى أنّ (Driver & Brook, 1994) أوصيا مدرسي العلوم في السعي لتعديل المعرفة الموجودة لدى الطلبة واستبدالها بالتفسيرات العلمية الصحيحة وأكدا ضرورة تعليم الطلبة موضوعات العلوم الجديدة وإزالة الفهم الخاطئ لهذه الموضوعات الموجودة في أبنيتهم العقلية، ووجها مدرسي العلوم للبدء بماذا يعرف او يعتقد الطلبة ومساعدتهم للتمييز بين أفكارهم المقبولة علمياً، والشكل رقم (١) الآتي يوضح خطوات هذه الأنموذج : شكل رقم (١)



Restruction of idea

اعادة صياغة الفكرة

س (Colletta & Chiappetta, 1994, p: 59)

في الشكل (١) مراحل أنموذج Driver في التغيير المفاهيمي وفيما يأتي توضيحاً لها:

١- التوجيه Orientation:

في هذه المرحلة يقوم المدرس بتهيئة أذهان المتعلمين وشد انتباههم وتشويقهم من خلال عرض الأنشطة والنماذج عن المحتوى او الموضوع لتوجيه أفكار المتعلمين نحوها وتهيئة ما يمتلكون من المعلومات العلمية التي سبق أن تعلموها او أثارت اهتمامهم وحفزتهم على التفكير، وتقبل المتعلمين لما يطرح بشوق وحماس أي توجيه مختصر لتعريف المتعلمين ماذا سوف يدرسون ؟ (الحيلة، ١٩٩٩، ٣٩٤)

ويشير الخليلي وآخرون (١٩٩٦) في هذا الصدد الى أنّ المدرس عليه أن يعرف كيف يدخل في الدرس بما يثير دافعية المتعلمين للتعلم ويحفز فضولهم العلمي ويمكن أن تكون بشكل أنشطة تمهيدية ينجزها أمامهم.

لذا فالغرض الأساسي من هذه المرحلة تهيئة أذهان المتعلمين للدرس الجديد، وتشويقهم إليه، وكذلك استثارة دافعيتهم للتعلم لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الدرس. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ٤٥-٤٥٧)

٢- اظهار الفكرة Elicitation of ideas:

يجيب المتعلمون عن الأسئلة من الأفكار الموجودة لديهم ويظهرون الأخطاء المفاهيمية (Collette & chiappetta, 1994. p: 59). ففي هذه المرحلة يعد المدرس مجموعة من الأسئلة التي تساعد على إظهار ما لدى المتعلم من معلومات، خلال وقت محدد يوجهها الى الجميع للإجابة عنها. وتتضمن كل مجموعة (٢-٤) طلاب يتناقشون فيما بينهم لذا فعلى المدرس أن يقضي وقتاً كبيراً لتشخيص الافكار الخاطئة لدى المتعلمين، وتوقع المسوغات التي يمكن أن يلجأ اليها هؤلاء في الدفاع عن أفكارهم الخاطئة. (الخليلي، ١٩٩٦، ٤٥٨)

وقد يعطي للمتعلمين فرصة لتشجيعهم في تفسير ظاهرة أو إجراء تجربة بأنفسهم لتقوية إدراكهم الحسي، وإبراز نقاط القوة والضعف لخلق تفاعل وتوافق معنوي بين المتعلم والمعلم الذي بدوره سوف يسهل تخطيطاً للإجراءات والأنشطة والأهداف الواجب أتباعها في المرحلة اللاحقة، للتوصل إلى تصحيح المفاهيم ذات الفهم الخاطئ متجاوزاً العقبات والصعوبات في ذلك. (المنذلاوي، ٢٠٠١، ٢٣)

٣- إعادة صياغة الأفكار Restructuring of Ideas:

يشترك المتعلمون في مجموعات تعاونية لتوضيح وتبادل الأفكار والآراء وأجراء الأنشطة والتجارب، وإدراكهم المعاني المتضاربة أو أخطائهم المفاهيمية، وتقبلهم للتخلي عنها وتغيرها.

(Collette & Chiappetta, 1994, p: 59)

وفي هذه المرحلة يتواصل المتعلم من خلال عرض المفاهيم إلى وجود عقبات تسبب سوء فهم فيحاول تعديل أفكاره مع أفراد مجموعته من خلال التجريب وعمل الأنشطة يكتشف من خلالها وبالتدرج التناقض بين ما يمتلكه في بنيته المعرفية وما قد توصل إليه فيعيد صياغة الأفكار صياغة صحيحة ويعد عرض كل مجموعة لنتائجهم تقويماً لهذه الخطوة.

إن قيام المتعلمين بإعادة صياغة ما يسمعون أو ما يكشفون وقيامهم بمقارنته مع غيرها من النتائج، يجعلهم في حالة عدم ائتران مما يدفعهم إلى مراجعة أفكارهم بروية والتأمل فيها وتحسينها بما يعطي النتائج المثمرة. (عدس، ٢٠٠٠، ١٤٧)

٤- تطبيق الأفكار Application of ideas:

بعد أن ربط المتعلمون الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة (المفاهيم ذات الفهم الخاطئ) وقاموا بتعديل الخاطئ منها وتعميمها وجمع الأدلة حولها من خلال أنشطة الكشف المتمثلة بالتجريب وأنشطة العرض تبدأ بعد ذلك مرحلة تطبيق المفهوم، والتطبيق يدفع المتعلمين إلى تعزيز ما تعلموه. (الأمين، ٢٠٠١، ٤٦)

ويشير (Collette & Chiappetta, 1994) إلى أن المتعلمين يعززون بناء أو صياغة الأفكار الجديدة باستعمالها من جديد في مواقف مألوفة وجديدة. من خلال تطبيق المتعلم للمفاهيم التي حصل عليها في المرحلة السابقة، لزيادة استيعابها ووضوحها لديه، ويساعد المدرس للوقوف على تلك النقاط التي لم يستوعبها المتعلم استيعاباً جيداً.

ولهذه المرحلة أهمية كبيرة من الناحية السايكولوجية، فهي تثبت المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية (Cognitive structures) وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم عند ممارسته لأنشطة تعليمية اضافية مماثلة لأنشطة مرحلة إعادة صياغة الأفكار في مرحلة تطبيق الأفكار. فضلاً عن أنها تعطي المتعلم ثقة بنفسه وتمنحه دافعية أكثر نحو تعلم آخر. فجميع ما يتم تعلمه في المدرسة ما هو إلا وسيلة لتسهيل الحياة العملية والاستفادة من جميع إمكانياتها.

٥- مراجعة التغيير في الأفكار Review Chang in Ideas:

مجلة دراسات تربوية وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر لسنة ٢٠٢٣ - الجزء الثاني

يعكس مدى تحسن أداء المتعلمين واستيعابهم للأفكار من خلال طرح المدرس مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بالمفاهيم التي سبق ذكرها خلال الدرس، للتعرف زمن خلال إجابات المتعلمين مدى استيعاب وتعديل الأفكار مقارنة بالإجابات الأولية فضلاً عن تنبيههم على أخطائهم ومحاولة تصحيحها. (الدبيسي والشهابي، ٢٠٠٣، ٣٩٥)

للتغذية الراجعة (Feed back) تأثير كبير في تحسين عملية التعلم فهي تعطي تعزيزاً للمتعلم يثبت من خلاله المعاني والارتباطات المرغوب فيها ويصحح الأخطاء ويهذب الفهم الخاطئ، كما تمنح المتعلم ثقة بنتائجته وتعطيه دافعية أكثر نحو التعلم وتركيز جهوده وانتباهه مما يزيد من احتفاظه بالمادة التعليمية مدة طويلة. (الحيلة، ١٩٩٩، ٢٥٧)

المحور الثاني : المفاهيم (Concepts) :

سيتم في هذا القسم من الخلفية النظرية توضيح تكوين المفاهيم وتعلم المفاهيم والعوامل المؤثر في تعلم المفاهيم، وأنواع المفاهيم وقياس تعلم المفهوم وأفضل الطرق لتعلم المفاهيم ونظريات تعلم المفهوم كما مبين أدناه :

١- تكوين المفاهيم :

إن عملية تكوين المفهوم عملية حركية مرحلية تحتاج إلى عمليات متتابعة يمارسها الطفل من خلال وجوده في مواقف معينة، وتبنى عليها مراحل أخرى تتخذ من المفاهيم في مستواها الأكثر صعوبة وتعقيداً مادة لها، ولقد شمل هذا الجانب أي تكوين المفاهيم ونموها وتعلمها، العديد من الدراسات والأبحاث التي استهدفت البحث في العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم التي يجب توافرها في المواقف التعليمية. (بطرس، ٢٠٠٤، ص ٣٣)

يشير أحمد (٢٠٠٥) أن التلميذ من خلال خبرته اليومية يبدأ في تكوين المفاهيم، التي تتسع وترداد عمقاً كلما تعددت خبراته وتنوعت. (أحمد ووفاء، ٢٠٠٥، ص ٣٢)
يعتقد جيروم برونر إلى أن عملية تكوين المفاهيم تسبق عملية اكتساب المفاهيم وتتكون هذه العملية من النشاطات الآتية :

- ١- ماذا تشاهد ؟ تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد الأشياء (جمع المعلومات) .
- ٢- كيف تصنف الأشياء المتشابهة وكيف ننسبها لبعض ؟ تؤدي الإجابة عن هذه الأسئلة إلى جمع الأشياء وتوزيعها في فئات حسب كل عنصر من العناصر (تصنيف المعلومات) .
- ٣- ما الاسم الذي يمكن أن نطلقه على الأشياء المتشابهة والتميزة عن غيرها من المجموعات ؟ تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد اسم المفهوم أو تكوين المفهوم. (خضر، ٢٠٠٦، ص ٣٢٧)

٢- تعلم المفاهيم :

حدد برونر المراحل الأساسية لتشكيل المفهوم لدى المتعلمين تبعاً لنموهم فتتمثل بالمراحل الثلاث الآتية :

المرحلة الأولى : مرحلة العمل الحسي (العمليات العينية) :

في هذه المرحلة يكون الفعل عن طريق الطفل لفهم بينته فلا تصورات ولا كلمات مجردة عندما يتعلم الطفل كيف يحرك لعبته، ولكن التفاعل الحسي حركي وهو وحده الذي يؤدي بالطفل إلى تعلم كيف تتحرك لعبته، ويكون الفعل الحسي مصدر تزويد الطفل بالخبرة التي تلزمه في التعامل مع أي شيء في حياته وفي هذه المرحلة يدرك الطفل المتعلم الأشياء عن طريق العمل والخبرة المباشرة أثناء اللعب، ويتعلم الطفل الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال أو أعمال يقوم بها بنفسه مثل الطاولة التي يجلس عليها.

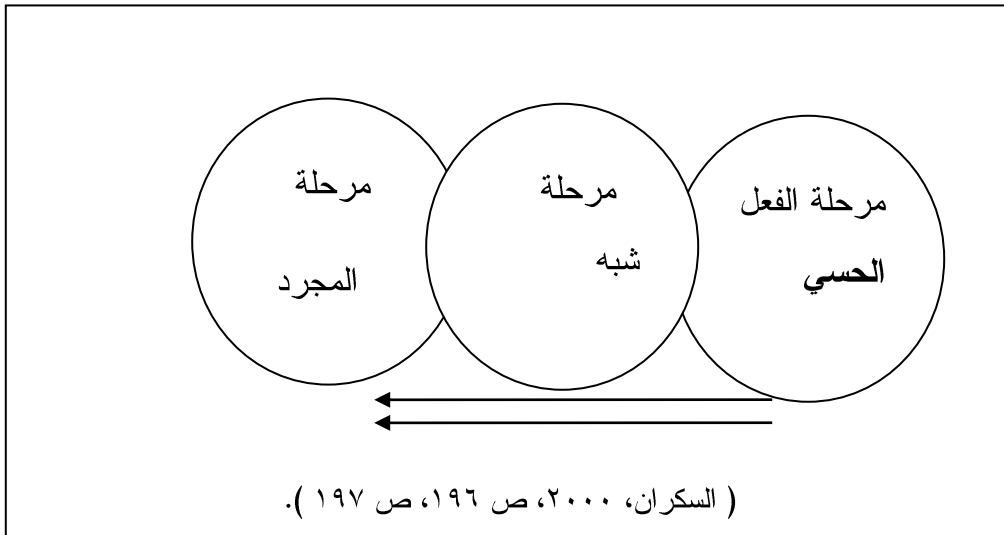
المرحلة الثانية : المرحلة الأيقونية (شبه المجرّد) :

يكون الطفل في هذه المرحلة أسير عالمه من حوله فينهر من وجود عالم المدركات من حوله، وتجذب الحركة والحيوية والضجة وتتطور لديه القدرة على التذكر البصري، وبذلك يكون تعلم المفاهيم عن طريق التصور والتخيل ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تكوين صور عقلية للأشياء، مثل أن يرسم صور كرسي دون تمثيل عملية الجلوس عليه .

المرحلة الثالثة : مرحلة التمثيل الرمزي (التجريدية) أو (الرمزية) :

وفي هذه المرحلة يحل محل الأفعال الحركية والتركيز على الخبرات المكتسبة وكتابتها على شكل معادلات رياضية رمزية أو في جمل وعبارات ذات دلالات معبرة مثل الوقاية خير من العلاج، وبهذه المرحلة يتمكن الطفل من الحصول على المعرفة وجمعها وتخزينها ويستطيع استدعاؤها واستذكارها في أي وقت يحتاجها بسهولة ويسر، وشكل (٢) يوضح المراحل النمائية عند برونر .

شكل (٢) المراحل النمائية عند برونر



٣- فوائد استخدام المفاهيم :

- ١- أنها بمثابة عملية نقدية ثابتة القيمة للعمليات الذهنية وتبقى بالنسبة للطلاب وثيقة الصلة بالحياة التي يحبونها.
- ٢- أنها تقلل من ضرورات إعادة التعلم فما أن يتعلمها التلميذ حتى يستطيع تطبيقها في مواقف تعليمية عديدة دون الحاجة إلى تعلمها من جديد.
- ٣- يساعد على التعامل بفعالية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة.
- ٤- تساعد المفاهيم في حل بعض الصعوبات التعليم خلال انتقال الطالب من صف لآخر أو مستوى تعليمي لآخر. (سعادة، ١٩٨٤، ص ٣١٥، ص ٣١٦)
- ٥- المفاهيم تعلم على تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت رتب أو أنماط لتوضيح العلاقات المتباينة وجعلها ذات معنى.

٦- تساهم المفاهيم في المساعدة على البحث عن طريق معلومات وخبرات إضافية أو تنظيم الخبرات التعليمية ضمن أنماط معينة تسمح بالتنبؤ بالعلاقات المتطورة.

تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية من خلال القرارات والخبرات المباشرة وغير المباشرة. (الفرحان وآخرون، ١٩٨٤، ص ١١٢).

الدراسات السابقة :

دراسة تناولت انموذج درايفر والتغيير المفاهيمي

دراسة الغراوي (٢٠٠٥) :

أجريت الدراسة في بغداد في الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية وهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام أنموذج درايفر في التغيير المفاهيمي في مادة الفيزياء الحديثة لدى طلبة كلية التربية الأساسية، ضمت عينة البحث في المرحلة التشخيصية (٤٠) طالبا وطالبة من مجموع (٧١) طالبا طبق عليهم اختبار من نوع الاختيار من متعدد تضمن (٢٦) مفهوما كل ثلاث فقرات تقيس مفهوما فيزيائيا وبذلك بلغ عدد فقراته (٧٨) فقرة وتم التأكد من صدقه وثباته، وأظهرت نتائج هذه المرحلة أن هناك (١٩) مفهوما فيزيائيا ذات فهم خاطئ من مجموع (٢٦) مفهوما وفقا لمعيار حدوث الخطأ المحدد مسبقا والبالغ (٥٠%) فأكثر وكذلك إن نسبة الخطأ في عناصر المفهوم الواحد تدرجت بالزيادة من التعريف فالخصائص ثم التطبيق، وفي المرحلة العلاجية طبقت إجراءات هذه المرحلة على عينة من طلبة المرحلة الرابعة - قسم العلوم والبالغ عددهم (٥١) طالبا وطالبة للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤ م) إذ مثلت المجموعة التجريبية (٢٧) طالبا وطالبة التي درست وفق خطوات أنموذج درايفر و (٢٤) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتان ، اعد الباحث اختبارا علاجياً من نوع الاختيار من متعدد ذو الأربعة بدائل بلغ عددها (٥٢) فقرة و(٥) فقرات مقالیه ذات الإجابة المحددة وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار العلاجي (٥٧) فقرة للمفاهيم ذات الفهم الخاطئ والبالغ عددها (١٩) مفهوما ولكل منها ثلاث فقرات كما في الاختبار التشخيصي، أظهرت نتائج هذه المرحلة :

- فاعلية أنموذج (DRIVER) في إحداث عملية التغيير المفاهيمي لمفاهيم الفيزياء الحديثة ذات الفهم الخاطئ، إذ تفوقت المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج درايفر على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بفرق دال إحصائيا.

دراسة تناولت نموذج درايفر واكتساب المفاهيم :

دراسة حسن وآخرون (٢٠١٨)

أجريت هذه الدراسة في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين في محافظة نابلس، وقد هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام نموذج درايفر في اكتساب المفاهيم الرياضية لطلاب الصف الخامس الاساسي وميولهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، ضمت عينة الدراسة (٧٥) طالبة من طالبات الصف الخامس الاساسي في مدرسة محمود ابو غزالة الاساسية للبنات تم اختيار العينة بصورة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٤٨١٦) للعام الدراسي (٢٠١٦، ٢٠١٧) لطلاب وطالبات الصف الخامس الاساسي وتوزعت العينة بين شعبتين تم اختيار شعبة (أ) لتكون مجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام أنموذج درايفر، ومجموعة (ب) مجموعة ضابطة تم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية وبعد تطبيق البحث اظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية أنموذج درايفر في تدريس المفاهيم.

((الفصل الثالث))

أولاً : إجراءات البحث :

اختار الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين وذي الاختبار القبلي والبعدي، للحصول على مزيد من الدقة ولتحقيق درجات نسبياً من الضبط. (الزوبي، ١٩٨٢، ص ٨٦)، وقد استخدم الباحث أنموذج درايفر في تدريس المجموعة التجريبية، واستخدم الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تدريس المجموعة الضابطة، وكما موضح في الشكل (٣).

الشكل (٣)

التصميم التجريبي المستخدم في البحث

المجموعات	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار الاتجاه نحو	أنموذج درايفر	اختبار اكتساب المفاهيم
الضابطة	المادة	الطريقة الاعتيادية	الجغرافية والاتجاه نحو المادة

ثانياً : مجتمع البحث :

حدد الباحث مجتمع البحث ممثلاً بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، والموزعين على المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى والبالغ عددهم (١٣٦٦٥٠) تلميذاً موزعين على المدارس البالغ عددها (١٦٤٠) مدرسة.

ثالثاً : عينة البحث :

اختار الباحث بالطريقة العشوائية شعبة (أ) في مدرسة أبو عبيدة بن الجراح للبنين لتكون المجموعة التجريبية، وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة في المدرسة ذاتها، وبعد استبعاد التلاميذ (١٦)

الراسبين والتلاميذ الذين أعمارهم أكبر بكثير من عمر زملائهم إحصائياً بلغ عدد عينة البحث (٧٢) تلميذاً موزعين على المجموعتين وكما مبين في الجدول (١).

جدول (١)

توزيع أفراد العينة على مجموعتي البحث

المجموعة	المدرسة	الصف	عدد التلاميذ قبل الاستبعاد	عدد التلاميذ المستبعدين	عدد التلاميذ بعد الاستبعاد
التجريبية	أبو عبيدة بن الجراح للبنين	خامس (أ)	٥٣	١٦	٣٧
الضابطة	أبو عبيدة بن الجراح للبنين	خامس (ب)	٥١	١٦	٣٥
مجموع			١٠٤	٣٢	٧٢

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة العمل على التأكد من تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد إنها تؤثر في نتائج التجربة وهي (مستوى الذكاء، المستوى التعليمي للوالدين، المعدل العام، درجات التلاميذ لمادة الاجتماعيات للصف الرابع الابتدائي للعام ٢٠٢١ - ٢٠٢٢، درجات الاختبار القبلي للاتجاه نحو المادة، العمر الزمني لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي محسوباً بالأشهر) وفيما يلي توضيح لنتائج التكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعتي البحث :

١ - حاصل الذكاء

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث في متغير حاصل الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدالة الإحصائية
التجريبية	٣٧	44.59	23.22	1.323	١.٩٩	غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية 70
الضابطة	٣٥	52.14	25.18			

ومن ملاحظة الجدول (٢) نجد ان القيمة التائية المحسوبة (1.323) أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٠) وهذا يعني انه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين عند متغير حاصل الذكاء، وبذلك تُعد المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير.

٢ - تحصيل الابوين

جدول (٣)

قيمة مربع كاي (χ^2) المحسوبة والقيمة المعنوية (Sig) لمتغيري تكافؤ التحصيل الدراسي للأبوين

المتغير	التحصيل الدراسي	التجريبية	الضابطة	قيمة مربع كاي	القيمة المعنوية (Sig)
الاب	اعدادية فما دون	24	26	١.٤٥٤	٠.٤٨٣
	بكالوريوس	12	9		
	دراسات عليا	1	0		
الام	اعدادية فما دون	33	30	3.08	٠.٢١٣
	دبلوم	0	1		
	بكالوريوس	2	6		

٣ - المعدل العام

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث في متغير المعدل العام

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	37	74.3	11.63	٠.٣٣	١.٩٩	غير دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية 70
الضابطة	35	73.3	13.53			

٤ - درجة الاجتماعيات

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث في متغير درجة الاجتماعيات

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	37	89.29	9.4	١.٢٢	١.٩٩	غير دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية 70
الضابطة	35	85.51	16.05			

٥ - درجات الاختبار القبلي للاتجاه :

جدول (٦) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث في متغير الدافعية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
----------	------------	-----------------	-------------------	-----------------	-----------------	-------------------

	ة					
التجريبية	٣٧	62.13	6.88	٠.٧٩	١.٩٩	غير دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية 70
الضابطة	٣٥	63.71	9.82			

٦ - العمر الزمني محسوباً بالأشهر :

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث في متغير العمر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولي	الدلالة الإحصائية
التجريبية	37	194.10	12.02	١.٢٨٢	١.٩٩	غير دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية 70
الضابطة	35	197.94	13.35			

خامساً : تحديد متغيرات البحث وضبطها

يمكن تصنيف متغيرات البحث إلى أربعة أنواع :

١- متغيرات مستقلة :

هو العامل الذي يتناوله الباحث بالتغيير للتحقق من علاقته بالمتغير التابع والمتغير المستقل معناه السبب وهو الذي يسبق النتيجة. (محجوب، ١٩٨٨، ص ٢٤٣). ويتمثل في البحث الحالي بأنموذج درايفر.

٢- متغيرات تابعة :

وهي النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها. (العساف، ١٩٨٩، ص ٣٠٦)، ويتمثل في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو مادة الاجتماعيات.

٣- متغيرات دخیلة :

هو ذلك المتغير الذي لا يخضع لسيطرة الباحث وربما لا يكون الباحث قادراً على أن يؤكد وجوده كمتغير، أو أن وجوده بالنسبة للباحث هو مجرد افتراض فهو لا يستطيع ملاحظته أو قياسه. (أهلاوات، ١٩٨٦، ص ١٨٨).

٤- متغيرات ضابطة :

وهي متغيرات مستقلة لا تدخل ضمن المعالجة التجريبية، ولكنها تكون جزءاً من التصميم التجريبي للبحث، والغرض من ضبط المتغيرات هو الإقلال من الخطأ في النتائج.

(أبو علام، ٢٠٠٤، ص ١٩٣)

وقد حدد الباحث التحكم في المتغيرات على وفق الآتي :

١- السلامة الداخلية للتصميم :

تتحقق السلامة الداخلية للتصميم عندما يتأكد الباحث من أن العوامل قد أمكن السيطرة عليها في التجربة بحيث لم تحدث أثراً في المتغير التابع سوى الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل بالفعل. (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص ٩٥)

وهذه العوامل هي :

أ- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

حاول الباحث قدر الإمكان السيطرة على ظروف التجربة ولم يكن هنالك أي حادث أو عارض من شأنه أن يؤثر في ظروف التجربة إذا كان طول مدة تطبيق التجربة ابتداءً من (٢٧/١٠/٢٠٢٢) ولغاية (٢٠٢٣/١/١٥) في مدرسة أبو عبيدة بن الجراح للبنين في مركز محافظة نينوى، ولم يحدث أي طارئ على سير التدريس في المدرسة.

ب- العمليات المتعلقة بالنضج :

تم استبعاد هذا المتغير من خلال إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث بأعمار التلاميذ ومن خلال إجراء الاختبارات في فترة زمنية واحدة للمجموعتين وتحت ظروف متشابهة.

ج- اختيار أفراد العينة :

تم التحكم في هذا المتغير من إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث، فضلاً عن أن المجموعتين المتكافئتين ينتميان إلى بيئة اجتماعية وثقافية واقتصادية تكاد تكون متكافئة .

د- أدوات القياس :

استخدم الباحث أدوات قياس واحدة لمجموعتي البحث وهي (اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية ومقياس الاتجاه نحو المادة)، وطبقت الأدوات على المجموعتين.

هـ - الإهدار :

قد يخسر الباحث بعض أفراد العينة خلال فترة المعاملة، وبخاصة إذا كانت هذه الفترة طويلة (عودة وفتحي، ١٩٩٢، ص ١٢٦) لم يكن أي إهدار في عدد التلاميذ أثناء فترة التجربة.

٢- السلامة الخارجية :

يقصد بالسلامة الخارجية للتصميم خلوها من تأثير العوامل الخارجية (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١، ص ٩٨) وهذه السلامة تتحقق من خلال سيطرة الباحث على العوامل الآتية :

أ - أثر الإجراءات التجريبية :

لم يكن لهذا العامل أي تأثير كون الباحث اختار معلم المادة الذي يقوم بتدريس المجموعتين، المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، بنفسه وذلك تجنباً لأثر اختلاف المعلم وما ينتج عنه من اختلاف في أساليب التدريس ولضمان عدم تأثير هذا العامل في نتائج التجربة.

ب- البيئة التعليمية :

طبق الباحث التجربة في نفس المدرسة حيث التصميم والمساحة والإضاءة والتهوية وسعة الصفوف وعدد المقاعد وحجمها، فضلاً عن ضمان البيئة نفسها التي قدم منها التلاميذ.

ج- توزيع الحصص :

تم تخصيص حصتين في الأسبوع لكل مجموعة أي حصتين للمجموعة التجريبية وحصتين للمجموعة الضابطة، وكما مبين في الجدول (٨) .

جدول (٨)

جدول توزيع الحصص

اليوم	المجموعة	التوقيت	اليوم	المجموعة	التوقيت
الاثنين	التجريبية	٩,٣٠ - ١٠,١٠	الاثنين	الضابطة	١٠,١٠ - ١٠,٥٠
الخميس	الضابطة	٩,٣٠ - ١٠,١٠	الخميس	التجريبية	١٠,١٠ - ١٠,٥٠

د- مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية في الأيام والحصص في المجموعتين (التجريبية والضابطة) إذ بدأت التجربة الفعلية يوم الخميس الموافق ٢٧/١٠/٢٠٢٢ وانتهت في يوم الاحد الموافق ١٥/١/٢٠٢٣ واستمرت التجربة (٨٠) يوماً أي ما يعادل (١١) أسبوعاً.

سادساً : مستلزمات تطبيق التجربة

١- تحديد المادة الدراسية :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيتم تدريسها في أثناء التجربة وهي الفصل الأول والفصل الثاني للجغرافية والفصل الاول من التاريخ .

٢- تحديد المفاهيم الجغرافية :

تم تحديد عدد من المفاهيم تتناسب مع عدد فقرات الاختبار حيث يتم تحديد مدى اكتساب التلميذ للمفهوم تبعاً لعدد من الفقرات الاختبارية التي تعبر عن إكتساب التلميذ للمفهوم .

٣- صياغة الأغراض السلوكية :

صاغ الباحث الأهداف السلوكية على ثلاث مستويات من تصنيف بلوم (Bloom) وهي (معرفة، فهم، تطبيق) وتم عرضها مع نسخة من الكتاب المدرسي على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض الأهداف وبهذا أصبح العدد النهائي (٣٠) هدف سلوكي.

٤- إعداد الخطط التدريسية :

تم وضع الخطط التدريسية على وفق نموذج درايفر بما يتناسب مع الأهداف السلوكية لكل درس، وكذلك وضع الخطط لنفس الفصول بالطريقة الاعتيادية بواقع (٣٢) خطة تدريسية بواقع (١٦) خطة للطريقة التجريبية، وبواقع (١٦) خطة للطريقة الاعتيادية ومن ثم عرض نماذج من الخطط التدريسية بنوعيتها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية.

سابعاً : أداتي البحث

أولاً : اختبار اكتساب المفاهيم :

تطلبت الدراسة إعداد اختبار للمفاهيم من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي، يغطي محتوى الفصلين (الاول والثاني)، متضمناً المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) (معرفة، فهم، تطبيق) لكل مفهوم من المفاهيم الاجتماعية، التي تم الاتفاق عليها من قبل الخبراء والمختصين، لذا قام الباحث بإعداد الاختبار من نوع (الاختبار من متعدد) واتبع الباحث في إعداد الاختبار الخطوات الآتية :

١- صياغة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية :

قام الباحث في صياغة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم من نوع أسئلة الاختبار من متعدد، حيث تكونت فقرات اختبار الاختيار من متعدد من سؤال وثلاث بدائل، موزعة على (٣٠) سؤالاً، قام الباحث بعرض فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على الخبراء والمحكمين، وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة وبدون حذف.

٢- تعليمات الإجابة على اختبار اكتساب المفاهيم :

إن تعليمات الاختبار تعطي الممتحن فكرة عن نوع الاختبار وطوله (عدد فقراته) والوقت المخصص له، والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة :

- أن صناعة الحديد والصلب والسيارات والآلات الزراعية تعد من :

أ - الصناعات الغذائية.

ب- الصناعات الكهربائية.

ج- الصناعات المعدنية.

الحرف (ج) يمثل الإجابة الصحيحة لذا وضع الباحث دائرة حول الحرف (ج).

٣- طريقة تصحيح الاختبار :

وضع الباحث معياراً لتصحيح الإجابات على فقرات الاختبار وعلى النحو الآتي :

١- درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار.

٢- درجة صفر للإجابة غير الصحيحة أو المتروكة أو التي تتضمن إجابتين.

٤- صدق الاختبار :

ومن أجل التحقق من الصدق استخدم الباحث :

***- الصدق الظاهري :**

ويسمى أحياناً بالصدق الصوري أو الشكلي، (كوافحة، ٢٠١٠، ص ١١٦)، ويشير أيبيل (Ebel) إلى أن الصدق الظاهري يحدد مدى صلة هذه الفقرات بالمتغير المراد قياسه، وهذا النوع من الصدق يعتمد على ملاحظات الخبراء، والفقرة التي تحصل على نسبة اتفاق عالية وفي كثير من الاحيان يؤخذ نسبة الاتفاق من (٨٠%) فما فوق فإن الفقرة تقبل. (الجابري، ٢٠١١، ص ٣١٨) وبعد عرض فقرات الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس، وفي ضوء اتفاق (٨٠%) من المحكمين على صلاحية كل فقرة تم إجراء بعض التعديلات على عدد من الفقرات وبهذا تحقق للاختبار الصدق الظاهري.

***- التطبيق الاستطلاعي لاختبار اكتساب المفاهيم :**

أ - وضوح الاختبار والزمن المستغرق للإجابة عن الأسئلة :

وللتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق، اختار الباحث عينة عشوائية تكونت من (٤٠) تلميذاً من مدرسة صلاح الدين الابتدائية للبنين وقد طبق الاختبار عليهم يوم الاثنين المصادف ٢٦/١٢/٢٠٢٢، وتم تسجيل زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة وكان (٢٧) دقيقة، وزمن آخر تلميذ كان (٣٣) دقيقة وبعد حساب المتوسط الزمني وجد أن الزمن المستغرق لإكمال الإجابة هو (٣٠) دقيقة.

ب- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الهدف من تحليل الفقرات هو تحديد درجة صعوبة كل مفردة (معامل الصعوبة) وإمكانية تمييزها بين المستويات التحصيلية المختلفة للتلاميذ (معامل التمييز). (علام، ٢٠٠٩، ٢٥١)

١- تحديد معامل تمييز الفقرة :

ويقصد بمعامل التمييز بأنه الفرق بين نسبة التلاميذ الذين أجابوا عن فقرة بشكل صحيح من الفئة العليا ونسبة التلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة الدنيا، فمعامل التمييز يجب أن يعطي وزناً أكبر إذا أراد الباحث أن يضع الفقرة في النسخة النهائية من الاختبار، (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ص ١٣٢). وبعد تصحيح أجابات تلاميذ أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٠) تلميذاً، وقسمت الى فئتين، فئة (٥٠%) أعلى وهي الدرجات العليا وقد بلغ عدد أفرادها (٢٠) تلميذاً، وفئة (٥٠%) أدنى وهي الدرجات الدنيا وقد بلغ عدد أفرادها (٢٠) تلميذاً، وبعد حساب تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وفق معادلة التمييز وجد أن تمييزها يتراوح بين (٣٠، ٥٥ - ٠)، وهذا يدل إن جميع الفقرات تميز بين المجموعتين العليا والدنيا، ويرى الظاهر (٢٠٠٢) إن الفقرات التي تزيد درجة تمييزها عن (٢٠، ٠) تكون مقبولة. (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢، ص ١٣٠)

٢- تحديد معامل صعوبة الفقرة :

ويقصد بصعوبة الفقرة نسبة التلاميذ الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة، وهي حاصل قسمة عدد التلاميذ الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة على العدد الكلي الذي خضع للاختبار.

(النبهان، ٢٠٠٤، ص ١٨٩)، أن الغاية من حساب صعوبة الفقرة هي اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جداً أو الصعبة جداً.

(الزوبعي ومحمد، ١٩٨١، ص ٧٧) وقد تم إيجاد صعوبة الفقرة لكل فقرات الاختبار على وفق معادلة الصعوبة التي تراوحت بين (٠,٣٥ - ٠,٧٣) وهذا يدل أن جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة وصالحة للتطبيق، إذ أن الاختبار يعد صالحاً إذ كان معامل الصعوبة لفقراته يتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (سماره وآخرون، ١٩٨٩، ص ١٠٦)

ج- حساب ثبات اختبار اكتساب المفاهيم :

وقد أعتمد الباحث معادلة (كيودر- ريجاردسون - ٢٠) $(K-R-2)$ لحساب ثبات الاختبار، لأن هذه المعادلة صالحة لهذا النوع من الاختبارات. (ملحم، ٢٠٠٠، ٢٦٥)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات عال، (ملحم، ٢٠٠٩، ص ٢٦٤).

*- الصيغة النهائية للاختبار :

بعد التحقق من الصدق والثبات وتميز الفقرة وصعوبتها أصبح الاختبار بصيغة النهائية مكون من (٣٠) فقرة، وأعطى الباحث درجة واحدة لكل فقرة عند التصحيح وبهذا تكون الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة.

ثانياً : إعداد مقياس للاتجاه نحو المادة

أما المتغير الثاني للدراسة الحالية يرمي إلى التعرف على أثر نموذج درايفر في اكتساب المفاهيم في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمية اتجاههم نحو المادة ونظراً لعدم توفر أداة جاهزة لقياس اتجاههم نحو المادة على حد علم الباحث لذا ارتأى الباحث إعداد أداة لقياس الاتجاه نحو المادة يناسب تلاميذ الصف الخامس وفق الخطوات الآتية :

١- أطلع الباحث على شروط إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الاجتماعيات ومواد أخرى بصورة عامة والتي أشارت إليها الأدبيات.

٢- كما أطلع الباحث على مقياس الاتجاه نحو المادة في الدراسات السابقة في مختلف المراحل الدراسية ومنها دراسة الشكرجي (٢٠٠٥) في المرحلة الإعدادية، ودراسة مصطفى (٢٠٠٤)، ودراسة المولى (٢٠٠٣) في المرحلة المتوسطة.

٣- صاغ الباحث مجموعة من الفقرات تكونت من (٣٥) فقرة تقيس الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد اعتمد الباحث على أربعة مجالات في إعداد أداة قياس الاتجاه نحو المادة والتي شملت الآتي :

أ- أهمية مادة الاجتماعيات والاستمتاع بها.

ب- معلم مادة الاجتماعيات.

ج- أهمية قيمة مادة الاجتماعيات.

١- صدق الاداة :

تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية وطرائق التدريس والعلوم التربوية بعد اجراء بعض التعديلات، وبذلك أصبحت الفقرات النهائية مكونة من (٣٠) فقرة، منها (١٦) فقرة إيجابية و (١٤) فقرة سلبية وبذلك تحقق الصدق للمقياس.

٢- تعليمات تطبيق الأداة :

تضمنت تعليمات الاختبار الآتي :

- ١- تحديد الهدف من المقياس.
 - ٢- الإشارة إلى عدد بدائل الاستجابة إزاء كل فقرة.
 - ٣- التنبيه على قراءة كل فقرة بعناية ودقة.
 - ٤- الإشارة إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة شخصية
- ٣- طريقة تصحيح الأداة :
- صحح الباحث فقرات الأداة بأسلوب ليكرت الثلاثي وكما هو موضح في الجدول (٩)

جدول (٩)

توزيع درجات تصحيح أداة الاتجاهات بأسلوب ليكرت الثلاثي

الفقرات	البدائل		
	موافق	لا أدري	لا أوافق
الإيجابية	٣	٢	١
السلبية	١	٢	٣

*- التطبيق الاستطلاعي للمقياس الاتجاه نحو المادة :

وللتأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته والزمن المستغرق، اختار الباحث عينة استطلاعية من مدرسة صلاح الدين الابتدائية للبنين والبالغ عددهم (٦٠) تلميذاً، وتم من خلاله تسجيل زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة وكان (٢٥) دقيقة وزمن آخر تلميذ كان (٣٥) دقيقة، وبعد حساب المتوسط الزمني وجد أن الزمن المستغرق لإكمال الإجابة هو (٣٠) دقيقة.

ب- إيجاد القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس :

ولحساب قوة تمييز الفقرات، تم تصحيح الإجابات أفراد العينة الاستطلاعية المتكونة من (١٥٠) تلميذاً، وقد قسمت إلى فئتين، (٢٧%) أعلى وهي الدرجات العليا وبلغ عدد أفرادها (٤١) تلميذاً، (٢٧%) أدنى وهي الدرجات الدنيا وبلغ عدد أفرادها (٤١) تلميذاً، وتم حساب القوة التمييزية لكل فقرة بطريقة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وجد أنها كانت تتراوح بين (٢,٦٤٣ - ١٠,٦١١) وهذا يعني أن جميع فقرات الأداة تعد مقبولة وصالحة للتطبيق ولم تحذف أي فقرة من

مجلة دراسات تربوية وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر لسنة ٢٠٢٣ - الجزء الثاني

فقرات الأداة التي أعدها الباحث، ويرى الظاهر (٢٠٠٢) أن الفقرات التي تزيد درجة تميزها على (٢٠، ٠) تكون مقبولة. (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢، ص ١٣٠)

ج- حساب ثبات المقياس :

وتم التأكد من ثبات مقياس الاتجاه نحو المادة بتطبيق معادلة (الفاكرونباخ)، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) وهو معامل ثبات عال. (سماره وآخرون، ١٩٨٩، ص ١٢٠).

*- الصيغة النهائية لمقياس الاتجاه نحو المادة :

في ضوء الإجراءات والعمليات الإحصائية السابقة، أصبح المقياس بصورة النهائية يتكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالات الأربعة والتي بينها الجدول (١٠).

جدول (١٠)

الصورة النهائية لعدد فقرات مقياس الاتجاه نحو المادة

الفقرات	أرقام الفقرات		المجالات
	السلبية	الإيجابية	
١٢	٢٥، ٢٢، ١٧، ١١، ٧، ٣	٢٦، ٢٠، ١٠، ٥، ٢، ١	١- أهمية مادة الاجتماعيات والاستمتاع بها.
٣	٢٣	١٦، ٣	٢- معلم مادة الاجتماعيات.
١١	٣٠، ١٩، ١٥، ٩، ٦	٢٩، ٢٤، ١٨، ١٢، ٨، ٤	٣- أهمية وقيمة مادة الاجتماعيات.
٤	٢٧، ١٤	٢٨، ٢١	٤- الوسائل التعليمية.
٣٠	١٤	١٦	مجموع

ثامناً : تطبيق التجربة

طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو المادة في اختبار قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية التجربة في مدرسة ابي عبيدة الجراح الابتدائية للبنين يوم الخميس ٢٧/١٠/٢٠٢٢، واعتبر هذا التاريخ موعداً لبدء تجربة الباحث إذ تم تدريس المجموعة التجريبية بأنموذج درايفر، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستمرت التجربة (٨٠) يوماً أي ما يعادل (١١) أسبوعاً وانتهت يوم الاحد الموافق (٢٠٢٣/١/١٥).

تاسعاً : الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث في دراسته الوسائل الإحصائية الآتية :

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) : لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث وكذلك

استخراج نتائج التجربة بين مجموعتي البحث (Lind & other, 2001, 385)

٢- الاختبار التائي لعينتين غير مستقلتين (متربطتين) (t - test) : لاختبار الفروق بين درجات

تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي من أجل معرفة مدى تنمية اتجاههم نحو

مادة الجغرافية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. (البلداوي، ٢٠٠٤، ص ٢٢٧)

٣- معادلة الصعوبة : (المياحي، ٢٠١١، ص ١٧٣)

٤- معادلة القوة التمييزية : (عريفج وخالد، ١٩٨٥، ص ١٨٥)

٥- معادلة كورد - ريتشاردسون - ٢٠ (KR - 20) لحساب الثبات.

(النبهان، ٢٠٠٤، ص ٢٤٧)

٦- مربع كاي Chi - Squire (X^2)

استخدم لغرض حساب تكافؤ العينة في التحصيل الدراسي للأب والأم :

(Van marte & Cilbreath, 1980, 313)

٧- معادلة الفا - كرونباخ : وذلك لحساب ثبات. (البطش و فريد، ٢٠٠٧، ص ١٤٠)

((الفصل الرابع))

أولاً : عرض نتائج الدراسة

١- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على ما يأتي :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ التي تدرس وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية " وللتحقق من هذه الفرضية تم تفرغ بيانات اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية لمجموعتي البحث ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، باستخدام برنامج (spss) وكانت النتائج كما مدرجة في الجدول (١١) أدناه:

الجدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لمتوسط درجات مجموعتي البحث في اكتساب المفاهيم الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	(t-test) المحسوبة	T الجدولية
التجريبية	37	37.45	2.754	70	5.729	1.99
الضابطة	35	30.51	6.809			

وبملاحظة الجدول (١١) أعلاه نجد أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٥.٧٢٩) أكبر من

القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٠) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى وتقبل الفرضية البديلة لها، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية

وتنص على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الإتجاه".

وللتحقق من هذه الفرضية تم تفريغ بيانات مقياس الإتجاه البعدي لمجموعتي البحث ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) باستخدام برنامج (spss)، وكانت النتائج كما مدرجة في الجدول (١٢) أدناه:

الجدول (١٢)

نتائج الاختبار التائي لدرجات مقياس الإتجاه البعدي بين مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	(t-test) المحسوبة	T الجدولية
التجريبية	37	76.24	9.656	70	5.736	1.99
الضابطة	35	64.54	7.437			

وبملاحظة الجدول (١٢) أعلاه نجد أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٥.٧٣٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٠) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية وتقبل الفرضية البديلة لها، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس الإتجاه البعدي ولصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى والتي درست وفقاً لأنموذج درايفر .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة

وتنص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج درايفر ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية الإتجاه".

وللتحقق من هذه الفرضية تم تفريغ بيانات مقياس الإتجاه لمجموعتي البحث القبلي والبعدي وإيجاد الفرق بينهما (التنمية) ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) باستخدام برنامج (spss)، وكانت النتائج كما مدرجة في الجدول (١٣) أدناه:

الجدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لدرجات تنمية الإتجاه بين مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للتنمية	التباين	درجة الحرية	(t-test) المحسوبة	T الجدولية
التجريبية	37	14.2703	10.297	70	4.42	1.99
الضابطة	35	4.4286	8.441			

وبملاحظة الجدول (١٣) أعلاه نجد أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٤.٤٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٠) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية وتقبل الفرضية البديلة لها، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في تنمية الإتجاه ولصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى والتي درست وفقاً لأنموذج درايفر.

ثانياً : مناقشة النتائج

يتضح من النتائج التي تم الحصول عليها الخاصة بالفرضيات الثلاث المبينة لدينا في الجداول (١١، ١٢، ١٣) ظهور فروق ذا دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اكتساب المفاهيم الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك هنالك فروق ذا دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للاتجاه نحو مادة الاجتماعيات ولصالح المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في تنمية الإتجاه ولصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى والتي درست وفقاً لأنموذج درايفر نحو مادة الاجتماعيات ولصالح المجموعة التجريبية، ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاه نحو المادة إلى ما يأتي :

- ١- أن استخدام أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم الاجتماعية جعل التلاميذ أكثر تفاعلاً مع بعضهم وأكثر تشوقاً للمادة الدراسية لبلوغ الأهداف.
- ٢- إن أنموذج (درايفر) ينقل المعلم من دور الملقن إلى دور الموجه والمشرّف والمعزز مما جعل تلاميذ المجموعة التجريبية يشعرون بأنهم مصادر مهمة في اكتساب المعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهم مما أثر على اكتسابهم للمفاهيم.
- ٣- إن التعلم في ظل أنموذج (درايفر) يجعل التلميذ محوراً رئيساً تدور حوله العملية التعليمية وتنفيذه للأنشطة بشكل عملي مما جعل عملية التعلم ممتعة لدى التلاميذ.

« الفصل الخامس »

يتضمن هذا الفصل الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وكالاتي :

أولاً : الاستنتاجات :

- ١- إن أنموذج درايفر ذو فاعلية عالية في اكتساب المفاهيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ٢- إن أنموذج درايفر ذو فاعلية عالية في تنمية اتجاههم نحو مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ٣- إن أنموذج درايفر يواكب متطلبات العصر في البحث بالأساليب التعاونية وجعل التلميذ محور العملية التعليمية والخروج بحصيلة علمية رصينة وجعل المعلم مشرفاً وموجهاً بدلاً من ملقناً للمعلومات.

ثانياً : التوصيات

- ١- ضرورة توجيه المديرية العامة لتربية نينوى في تدريس المفاهيم حسب خطوات أنموذج درايفر لانه يثير دافعية التلاميذ نحو مادة الاجتماعيات.
- ٢- شمول المعلمين والمدرسين ببرامج تربوية تدريسية أثناء الخدمة ليطلعوا على الطرائق والأساليب التدريسية الحديثة والنماذج التعليمية التي تتلائم مع متطلبات العملية التربوية لمواكبة مستجدات العصر.

ثالثاً : المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية الآتية :

- ١- أثر أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتنمية اتجاههم نحو مادة الاجتماعيات.
- ٢- أثر أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الاول المتوسط وتنمية الذكاءات المتعددة.

قائمة المصادر والمراجع

- الحارثي، جبار خلف راهي (١٩٩٧): " اثر استخدام ثلاث استراتيجيات قبلية للتدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع العام الاعدادي في مادة التاريخ، رسالة (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- القاضي، يوسف مصطفى (١٩٨٤): العلوم الاجتماعية وتدريسها، مكتب عكاظ للنشر والتوزيع، الرياض.
- هندام، يحيى حامد، وجابر عبد الحميد جابر (١٩٧٨): المناهج وتخطيطها، ط٣، دار النهضة، القاهرة.

مجلة دراسات تربوية وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر لسنة ٢٠٢٣ - الجزء الثاني

- سعادة، جودت احمد وجمال يعقوب اليوسف (١٩٨٨): تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط ١، دار الجيل، بيروت.
 - حيدر، عبد اللطيف حسين (١٩٩٣): تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط ١، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز.
 - محمد، عمرو محمد جابر، (٢٠٠٤)، نموذج تصميم تعليمي، جامعة القاهرة.
 - زكي، حنان مصطفى، (٢٠١٣)، أثر استخدام برنامج مقترح مبني على انموذج درايفر في مراجعة المفاهيم البيولوجية المبكرة وتنمية مهارات التفكير النقدي والاخلاقيات الحيوية لدى طلاب كلية التربية، مجلة التربية العلمية، المجلد ١٦، العدد ٣، فلسطين.
 - الغراوي، محمد مهدي (٢٠٠٥)، أثر استخدام انموذج درايفر في تفسير الفهم الخاطئ لطلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، بغداد، العراق.
 - العفوان، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب، (٢٠١٢)، التفكير وأنماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
 - الغريزي، سعدي جاسم عطية، (٢٠٠٧)، تعليم التفكير ومفهومه وتوجهاته المعاصرة، ط ١، مطبعة المصطفى، بغداد - العراق.
 - جاد، كامل (٢٠٠٦)، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية الوحدة الأولى من حقبة تدريبية في نظريات التعلم واستراتيجيات التدريس، منشورة في موقع وزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية، ص ٢١٣-٢٥٩، شبكة الإنترنت على الموقع :
- <http://212.17.35.3/dmtc/training.htm>
- الحافظ، فؤاد عبدالله (٢٠٠٥)، فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٣٥)، ص ٢٠ - ٢٠.
 - الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
 - زيتون، حسن حسين وكمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢)، البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
 - الزرام، إبراهيم بن محمد (٢٠٠٢)، فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
 - المندلوي، سماء إبراهيم عبد الله (٢٠٠٢)، اثر استخدام أنموذج درايفر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة ديالى.
 - الحيلة، محمد محمود، (١٩٩٩)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار السيرة، عمان، الاردن .
 - عدس، محمد عبد الرحيم، (٢٠٠٠) المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
 - ألدبسي، أحمد عصام، وصالح سعيد الشهابي، (٢٠٠٣)، طرائق تدريس العلوم الطبيعية (علم الأحياء)، منشورات جامعة دمشق، سورية.

مجلة دراسات تربوية وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر لسنة ٢٠٢٣ - الجزء الثاني

- الامين، اسماعيل محمد (٢٠٠١)، طرائق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط١، دار الفكر العربي، الاردن.
- سعادة، جودت أحمد، (١٩٨٤)، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان.
- السكران، محمد احمد (٢٠٠٠)، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- خضر، فخري رشيد، (٢٠٠٦)، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- الفرخان، إسحاق أحمد وآخرون، (١٩٨٤)، **تعليم المنهاج التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- بطرس، حافظ بطرس، (٢٠٠٤)، **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة**، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- أحمد، جوزال عبد الرحيم ووفاء محمد سلامة، (٢٠٠٥)، **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة**، ط١، عالم الكتب، القاهرة - مصر.
- أهلاوات، كابور وآخرون، (١٩٨٦)، **البحث التربوي التطبيقي**، ط١، مطابع العمالية الملكية، عمان - الأردن.
- الجابري، كاظم كريم رضا، (٢٠١١)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس الأسس والأدوات**، ط١، مكتب النعيمي للطباعة، العراق.
- البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد، (٢٠٠٤)، **أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي والتخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)**، ط١، الإصدار الأول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- العساف، صالح بني حمد، (١٩٨٩)، **المدخل في العلوم السلوكية**، ط١، المديرية العامة للمطبوعات، الرياض - المملكة العربية السعودية.
- الزوبعي، عبد الجليل، (١٩٨٢)، **محاضرات في البحث التربوي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- ملحم، سامي، (١٩٩٥) " استراتيجيات تعلم المفهوم، دراسة أثر كل من تنظيم الخبرة التعليمية، الذكاء والأسلوب المعرفي في تعلم تلاميذ المرحلة المتوسطة للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها"، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد (١٠).
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٠)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٩)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- عودة، أحمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي، (١٩٩٢)، **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، المكتبة الوطنية، جامعة اليرموك، الأردن.

مجلة دراسات تربوية وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر لسنة ٢٠٢٣ - الجزء الثاني

- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٩)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- عريفج، سامي وخالد حسين مصلح، (١٩٨٥)، في القياس والتقييم، ط١، مطبعة زفيتدي للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- النبهان، موسى، (٢٠٠٤)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم، (٢٠١٠)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط١، إثراء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد أحمد الغنام، (١٩٨١)، مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد - العراق.
- كوافحة، تيسر مفلح، (٢٠١٠)، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط٤، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- المياحي، جعفر عبد كاظم، (٢٠١١)، القياس النفسي والتقويم التربوي، ط١، كنوز المعرفة، عمان - الأردن.
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون، (٢٠٠٢)، مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية، ط١، المطابع التعاونية، عمان - الأردن.
- Joyce, B & weill, M. (1986), **Modelsof Teacning**, 3 rd ed prentice Hall Inc, New Jersey.
- Lind, A., Douglas & other, (2001), " **Statistical Techniques Business and Economics**, " 11 th ed ,Mc Grow – Hill Company, new york.
- Glasersfeld, E.V. (1990). **Cognition, Construction of Knowledge and Teaching**, Syntheses, (80), pp.121-140.
- Lombard, A. (1982). **Effect of Reasoning Workshop on the Teaching Strategies of Secondary Science Teachers**, Science Education, PP.653-664.
- Collette, A. T & chiappetta (1994) (**Science instruction in the Middle and Seconderly Schools**, Columbus, Ohio cha/
- Van marte Joseph C ., & Clenn H. Cilbreath, (1980), " for Business and Economics " Prentice Business Publications ,Texas.