أثر استخدام انموذجي ويتلي وكيلر في تنمية التفضيل المعرفي بمادة تاريخ الكورد الحديث لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. اسماعيل احمد سمو م.م. عماد علي سفر

قسم التاريخ، كلية التربية الاساسية، جامعة دهوك، اقليم كوردستان، العراق.

المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على اثر استخدام انموذجي ويتلي وكيلر في تنمية التفضيل المعرفي لدى طلبة المرحلة الثالثة/ قسم الاجتماعيات بمادة تاريخ الكورد الحديث.

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي الذي يطلق عليه المجموعات المتكافئة، تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الثالثة – قسم الاجتماعيات/ كلية التربية الاساسية للسنة الدراسية (2016 – 2017)، والبالغ عددهم (97) طالباً وطالبة، توزعوا على ثلاث شعب (A, B, C) وقد اصبحوا عينة البحث ايضاً، تم اختيار المجموعات التجريبية والضابطة عن طريق السحب العشوائي البسيط عن طريق القرعة، حيث اصبحت شعبة (A) تمثل المجموعة التجريبية الاولى تدرس باستخدام انموذج ويتلي، وشعبة (B) تمثل المجموعة التجريبية الثانية تدرس باستخدام انموذج كيلر، وشعبة (C) تمثل المجموعة الضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، و اجري التكافؤ بينهم في متغيرات عدة.

اعد الباحثان اختباراً للتفضيل المعرفي حيث بلغ عدد فقراته (20) فقرة وصيغت اربع فقرات فرعية لكل عبارة رئيسة وتمثل كل عبارة منها نمطاً من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع، التساؤل الناقد، المبادئ، التطبيق).

وبعد الانتهاء من التجربة، وتطبيق الأداة، وإجراء التعامل الإحصائي مع البيانات من خلال تطبيق أختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وفي ضوء النتائج توصل الباحثان الى عدة استنتاجات منها فاعلية استخدام انموذجي ويتلي وكيلر في تنمية نمط التساؤل الناقد بمادة تاريخ الكورد الحديث.

الكلمات المفتاحية: ويتلي – كيلر – التفضيل المعرفي – تاريخ الكورد الحديث

The effect of using the models Wheatley and Keller in the development of cognitive preference of students of the third stage / Department of Social Sciences for the History of modern Kurds subject

Abstract

The purpose of the research is to identify the effect of using the models Wheatley and Keller in the development of cognitive preference of students of the third stage / Department of Social Sciences for the History of modern Kurds subject.

The researchers adopted the experimental design called equal groups, and the research community consists of all third-stage students - Department of Social Sciences / College of Basic Education for the academic year (2016 - 2017), and their number was (97). They were divided into three groups (A, B, C), and they also became the research sample. The experimental and control groups were selected by simple random drag by lot, Where the group (A) represents the first experimental group studied using the Whitley model, and the group (B) represents the first experimental group studied using the Keller model, and the group (C) represents the control group which is studied in accordance with the normal method, And equivalence was conducted among them in several variables.

The researchers prepared the achievement test and formed the paragraphs of the type of multiple choice, and essay with a specific answer.

After completing the experiment, and applying the tool, and conducting statistical analysis of data through the application of the analysis of mono-variance analysis (ANOVA) and Scheffe test for dimensional comparisons.

In the light of the results, the researchers reached several conclusions, including the effectiveness of using the models Wheatley and Keller in developing the critical questioning style for modern Kurdish history subject.

1. التعريف بالبحث:

1-1 مشكلة البحث:

إن لمنهج التاريخ مكانة مهمة في جميع المراحل الدراسية لكونها تسهم في بناء الانسان المتمكن من الثقافة والعلم من خلال الافادة من الدروس والاحداث والعبر التي كانت نتاجاً لتجارب الأمم والشعوب في الازمان الماضية والحاضرة ليؤدي هذا الانسان دوراً فعالاً في تطوير المجتمع في كافة المجالات. إن اعتماد الحفظ والتلقين في تدريس منهج التاريخ يجعل غالبية الطلبة يقومون باستظهارها وكثيراً ما يقعون في إشكالات عند حدوث أية مداخلة في أثناء عرضهم المنهج.

وبقصد معرفة واقع تدريس منهج التاريخ التقى الباحثان عدداً من تدريسي وتدريسيات الجامعة المتخصصين بتدريس مناهج التاريخ، واستنتج بعد لقائهم إن واقع تدريس مناهج التاريخ لم يعد واقعاً تتحقق في ظله الأهداف والغايات المراد تحقيقها بالمستوى المطلوب. حيث إن الطرائق التدريسية التي يتبعها التدريسي تؤثر بشكل كبير في عملية تعلم الطلبة، فقد تؤدي طريقة معينة الى سلبية الطلبة وترديد ما يقوله التدريسي ومجرد حفظ المعلومات واستظهارها، وقد تراعي طريقة اخرى مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وخبراتهم السابقة وتعتمد على نشاطهم الفردي والجماعي المتنوع، وبالتالي يدفع الطالب الى الإسهام والإشراك في معالجة محتوى الدرس وانشطته مثلما ينبغي. وتزداد خطورة هذه المشكلة عندما تظهر عند طلبة كليات التربية الأساسية المسؤولين مستقبلاً عن أعداد تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي التي تعد اللبنة الأولى للمرحلة التعليمية اللاحقة.

وتؤكد الدراسات والبحوث التي تناولت متغيرات عديدة في مجال الطرائق والاستراتيجيات التدريسية عن وجود حاجة ملحة لتحسين الطرائق والاساليب في تدريس منهج التاريخ، بدلا من الطرائق الاعتيادية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار. مثل دراسة الراوي (2006) و البصري (2007) و العرداوي (2015)

لذا يرى الباحثان إنه من الضروري البحث عن تلك الاستراتيجيات والنماذج والطرائق التي أثبتت الدراسات جدواها الإيجابي في التدريس بشكل عام، بقصد استخدامها

في تدريس منهج التاريخ بغية تعرف أثرها ومستوى فاعليتها في متغيرات عدة، وبالتالي في تطوير وتحسين طرائق تدريس مناهج التاريخ.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

– ما أثر استخدام انموذجي ويتلي وكيلر كلاً على حدة في تنمية التفضيل المعرفي لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم الاجتماعيات بمادة تاريخ الكورد الحديث؟

1– 2 اهمية البحث والحاجة اليه:

لقد اصبح التدريس من المهن التي تتطلب إعداداً جيداً، اذ يعتبر التدريس عملية تعليمية تربوية تقوم على اسس وقواعد ونظريات ونماذج، ولم تعد مهمة المدرس داخل الصف مجرد تلقين المعلومات والحقائق والمفاهيم وسردها على الطلبة بل اصبح مهمته توجيه وارشاد الطلبة وملاحظاتهم وتقويمهم من جميع الجوانب (مازن، 2007: 23)، و يساعد أنموذج ويتلي على تطوير مهارات عمليات العلم لدى الطلبة كالملاحظة والتفسير والتنبؤ وضبط المتغيرات. كما يعمل على تنمية المهارات الضرورية لحل المشكلة مثل جمع البيانات وتحليلها والوصول الى النتائج. (امبو سعيدي والبلوشي، 2011: 364)

لقد اصبح هدف التربويين بمدارسهم المختلفة هو الوصول بالطالب إلى حالة من التعلم المنشود؛ لذا تسخر في سبيله جميع الامكانات انطلاقاً من الفلسفة أو الأهداف التربوية للمناهج (ابراهيم، 2004: 177)، وازاء كل التحديات التي تواجه العملية التعليمية التربوية التي ظهرت؛ لذا دعت الحاجة إلى استخدام تقنيات جديدة في عمليتي التعلم والتعليم، فكان التعليم الفردي من الموضوعات التربوية التعليمية المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم؛ وذلك لأهميته في اعداد الطلبة للحياة؛ ومراعاة الفروق الفردية بينهم (جامع، 1986: 18)

والتعليم بطريقة نظام التعلم الشخصي المعروف بخطة (كيلر) او انموذج كيلر من ابرز الخطط التي تعتمد على التعليم الذاتي، اذ لقيت اعترافاً عالمياً يتلخص في ان الطالب يقوم بالتعلم اعتماداً على ذاته، بعد ان يعرف الأهداف التعليمية المعطاة له، ثم يبدأ بحل التمرينات، وحل التدريبات المرافقة للوحدة، وبعد ذلك يفحص نفسه عن طريق الاجابة عن

اختبارات التقويم الذاتي، وهذه الطريقة تعطي فرصاً اكثر للتفاعل الشخصي عوضاً عن الانظمة التقليدية. (العظامات، 2005: 5 – 6)

ولقد اهتمت البحوث التربوية اهتماماً خاصاً بأنماط التفضيل المعرفي التي بدأها هيث Heath (1964) مبيناً ان المهم هو ليس معرفة المعلومة العلمية الصحيحة وحسب، ولكن كيفية التعامل معها في ذهن الطالب فان من اهداف التعلم تغيير النمط المعرفي للطالب نتيجة ما يعطى من معلومات ومعارف. (البصري، 2007: 4)

إن لاختبارات التفضيل المعرفي دلالة واضحة في المهن التي يفضلها الطالب وبذلك يمكن الافادة منها في التوجيه المهني والارشاد التربوي وان تحديد النمط المعرفي للطالب يفيد في كونه مؤشراً لقياس أداء الطالب في المجال المعرفي مضافاً الى الاختبارات التحصيلية التقليدية وانها تساعد في تحديد الاستراتيجية التدريسية الملائمة لخصائص الطالب وتطبيقاتها. (السندي، 2015: 99)

ومما سبق يرى الباحثان ان اختيار طرائق التدريس واساليبه من قبل التدريسي يرتبط بتحديد النمط المعرفي للطالب بحيث يكون من الضروري ان تتناسب الطريقة التدريسية مع ادراكات الطالب المعرفية وتفضيلاتهم لها.

ومما سبق يمكن ايجاز أهمية البحث من خلال نقاط، منها:-

- اهمية منهج التاريخ لكونه منهج اساسي يسهم في بناء الفرد عقلياً وثقافياً واجتماعيا.
- إن اختيار النماذج التدريسية التي تجعل الطالب بشكل أو بآخر محوراً لعملية التعليم والتعلم، وتوظيف هذه النماذج في عملية التدريس يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

1-3 هدفا البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

1- اثر استخدام انموذج ويتلي في تنمية التفضيل المعرفي بمنهج (تاريخ الكورد الحديث) لدى طلبة المرحلة الثالثة – قسم الاجتماعيات- كلية التربية الاساسية.

2- اثر استخدام انموذج كيلر في تنمية التفضيل المعرفي بمنهج (تاريخ الكورد الحديث) لدى طلبة المرحلة الثالثة – قسم الاجتماعيات- كلية التربية الاساسية.

4-1 فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية الاولى:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

الفرضيات الفرعية:

1- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

2- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

3- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

الفرضية الرئيسية الثانية:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة

المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

الفرضيات الفرعية:

1- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

2- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

3- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

الفرضية الرئيسية الثالثة:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثالث من انماط التفضيل المعرفي (المبادئ)".

الفرضيات الفرعية:

1- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة

المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثالث من انماط التفضيل المعرفي (المبادئ)".

2- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثالث من انماط التفضيل المعرفي (المبادئ)".

3- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، في تنمية النمط الثالث من انماط التفضيل المعرفي (المبادئ)".

الفرضية الرئيسية الرابعة:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الرابع من انماط التفضيل المعرفي (التطبيق)".

الفرضيات الفرعية:

1- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الرابع من انماط التفضيل المعرفي (التطبيق)".

2- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة

المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الرابع من انماط التفضيل المعرفي (التطبيق)".

3- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، في تنمية النمط الرابع من انماط التفضيل المعرفي (التطبيق)".

1-5 حدود البحث:

يقتصر البحث على:

1- طلبة المرحلة الثالثة – قسم الاجتماعيات (الدراسة الصباحية) – كلية التربية الاساسية

2- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2017/2016.

3- المفردات المنهجية لمنهج تاريخ الكورد الحديث للسنة الدراسية 2017/2016.

1-6 تحديد المصطلحات:

أولاً: أنموذج ويتلي:

عرفه كل من:

- **Campell (2006) بأنه:**

"نموذج تعليمي مصمم للتدريس يقوم على اساس النظرية البنائية، ويتكون النموذج من ثلاثة عناصر رئيسية، هي المهام التعليمية و المجموعات التعاونية والمشاركة". (Campell, 2006: 22)

- **زيتون (2007) بأنه:**

"استراتيجية تدريسية يمر التعلم فيها بثلاث مراحل هي المهام والمجموعات المتعاونة والمشاركة". (زيتون، 2007، 460)

التعريف الإجرائي لأنموذج ويتلي:

مجموعة من الإجراءات التعليمية تتم على ثلاثة مراحل وتبدأ بقيام التدريسي بطرح المهام (المشكلة) الى المجموعات من الطلبة بهدف الوصول الى اجابات وحلول للمهمة

وتنتهي بمناقشة الاجوبة بمشاركة المجموعات وتقويم ما تم التوصل اليه تحت اشراف التدريسي.

ثانياً: أنموذج كيلر:

عرفه كل من:

- البصري (2007) بأنه:

"تصميم تدريسي يعتمد في اعداده على المعلم لتحديد خطوات التدريس وتعتمد الكلمة المطبوعة ودليل التعلم محددة فيه الاهداف السلوكية واسئلة التقويم الذاتي والتغذية الراجعة مشترطة اتقان التعلم لكل وحدة تعليمية قبل الانتقال الى الوحدة التي تليها وحسب سرعة المتعلم الذاتية". (البصري، 2007: 10)

- جاسم وعبد (2009) بأنه:

"مجموعة من الاجراءات والخطوات التي هدف الى التعلم الفردي وتحقيق اهداف تربوية تناسب قدرة المتعلم بعد توفير مصادر التعلم اللازمة له". (جاسم وعبد، 2009: 45)

التعريف الاجرائي لانموذج كيلر:

نموذج تعليمي يتكون من مجموعة اجراءات التعليمية تتكون من تقديم وحدة تعليمية مكتوبة معدة من قبل التدريسي تضم محتوى المادة التعليمية، وتحتوي على الاهداف المرجوة تحقيقها وتعليمات الدراسة والانشطة التعليمية اضافة الى مجموعة من الاسئلة، يتقدم الطالب في تعلمه بحسب سرعته واتقانه ولا ينتقل إلى الوحدة التالية قبل اتقان الوحدة التعليمية السابقة لها بمعدل يصل حسب الادبيات إلى 80 %.

ثالثاً: التفضيل المعرفي:

عرفه كل من:

- Mcnaughton (1982) بأنه:

"احد الانماط المعرفية الذي يركز على الكيفية باكتساب الافراد للمعرفة ومن ثم تقويمها واسترجاعها وتعديلها وتغييرها من خلال مناهج المقررات الدراسية واساليب التدريس". (Mcnaught, 1982: 177)

- **الزغول والزغول (2009) بأنه:**

"كيفية ادراك الافراد للمواقف والحوادث الخارجية، وطريقة تفكيرهم بها من خلال مرورهم في هذه المواقف". (الزغول والزغول، 2009: 84)

التعريف الاجرائي للأنماط التفضيل المعرفي:

هو مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها طلبة عينة البحث في كل نمط من انماط التفضيل المعرفي من خلال اجابتهم على فقرات اختبار التفضيل المعد لهذا الغرض اذ يعطي الوزن (4) للأكثر تفضيلا والوزن (3) للاقل من وهكذا، وقد حدد الباحث انماط التفضيل المعرفي بأربعة انماط هي:

1- نمط الاسترجاع (Recall Type) وفيه يتقبل الطالب المعلومات من دون اعتبار لمضامينها او تطبيقاتها ويتضمن منفعة لتعلم اسم او عدد او تعريف او ملاحظة او حقيقة.

2- نمط التساؤل الناقد (Critical Questioning) ويتصف الطالب الذي ينتمي لهذا النمط بنقده المعلومات من حيث تمامها وكمالها وصدقها وامكانية تعميمها.

3- نمط المبادئ (Principles Type) ويتميز الطالب الذي ينتمي لهذا النمط بقبوله المعلومات لانها توضح أو تلقي الضوء على مبدأ أساس أو علاقة ما.

4- نمط التطبيق (Application Type) ويتصف الطالب الذي ينتمي لهذا النمط بقبوله المعلومات لأنها ذات قيمة واستخدام في سياق اجتماعي و علمي معين.

2- الاطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

2-1 الاطار النظري:

اولاً: النظرية البنائية وانموذج ويتلي:

شهد البحث التربوي تحولات عديد من حيث الرؤية للعملية التربوية، ومن اهم تلك التحولات هو التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب، كالمدرس والمدرسة والمنهج و غير ذلك من العوامل الى التركيز على العوامل الداخلية

التي تؤثر على الطالب، كمعرفته السابقة، وقدرته على معالجة المعلومات وانماط تفكيره بمعنى ان التركيز تحول من كون الطالب متلقي الى كون الطالب مشارك في العملية التعليمة. (الخليلي واخرون، 1996: 435)

يعتبر انموذج ويتلي من النماذج القائمة على الفلسفة البنائية في التعليم والتعلم وهو انموذج للتعلم المتمركز عن المشكلة واصل هذا التدريس يتكون من وجود الطلبة في مواقف مشكلة حقيقية وذات معنى والتي يمكن ان تستخدم كنقطة انطلاق للاستقصاء والاكتشاف.(النجدي وآخرون، 2005: 421)

تعود جذور التعلم القائم على المشكلة (أنموذج ويتلي) إلى العالم التربويJohn Dewey الذي يجد دور المدرس يتمثل في إثارة دافعية البحث للطلاب فضلا عن أهمية اكتساب الطلاب خبرات تفيدهم خارج المدرسة، حيث إن مثل هذه الخبرات تعمل على تزويدهم بتلميحات حول مواءمة وتعديل الدروس بناء على ما يتعرضون له في حياتهم من مشكلات.(نوفل، 2008: 369)

أن أنموذج ويتلي يزود الطلاب بالإشارات والمصادر اللازمة ليطوروا مهارات حل المشكلات التي تواجههم ، حيث يتم في مثل هذا النوع من التعلم مواجهة الطلاب بقضايا ومشكلات يبذلون جهدهم في سبيل إيجاد حلول فعالة لها. (أبو جادو ونوفل، 2010: 291)

دور المدرس في انموذج ويتلي:

المدرس مصمم للمنهج: إن استخدام المدرس لأنموذج ويتلي يتطلب منه مراجعة الموضوعات المقررة من حيث الأهداف والمحتوى. بالإضافة الى صياغة المشكلة من طبيعة محتوى الموضوع أو الرجوع إلى المعايير التي يستند إليها المنهج، أو مستوى الاتقان الذي يطمح ان يبلغه الطلبة.

المدرس موجه ومنظم لبيئة التعلم: ويكون هذا من خلال اعداد وتهيئة بيئة تعليمية ملائمة للسير في خطوات التدريس من حيث توفير المصادر العلمية المعتمدة وتوجيه الطلاب نحو الحلول المقترحة وتحديد ما يعرفونه وما ينبغي عليهم أن يعرفوه وهنا يمكن

للمدرس من تقديم اقتراحات التي تساعدهم في العمل وبذلك يقود عملية الاستكشاف ويساعد الطلبة على التعلم وهذا كله يخدم في اعداد بيئة دراسية منظمة تحقق التعلم التعاوني والاستقلال الذاتي. (Roh, 2003: 6)

المدرس مقيم :على المدرس المراقبة الفعالة للمشكلة، وجودة إنتاج الطلاب والبدائل التي يقترحونها لحل المشكلة ومستوى العمل الجماعي، فعلى المدرس أن يقيم فاعلية المشكلة لتنمية مهارات الطلاب. (أبو جادو ونوفل، 2010: 300)

دور الطالب في أنموذج ويتلي:

يساعد الطلبة بعضهم البعض في الوصول إلى حلول مقترحه للمهام المطروحة عليهم. ويكون ذلك من خلال البحث عن المعلومات التي تساعد في حل المشكلة، ومن ثم تنظيم البيانات وجدولتها والمشاركة مع طلاب المجموعة في إعادة صياغة استراتيجيات الحل في صورتها النهائية قبل عرضها على الطلاب والمدرس معاً. (Wheatley, 1991: 52)

ثانياً: تفريد التعليم وانموذج كيلر:

ظهرت في العصر الحديث برامج التعلم الفردي ذلك بتطور النظريات التربوية والنفسية والاهتمام مستقبلاً في عقله وذكائه وقدراته،

وبني تفريد التعليم على ثلاث فرضيات رئيسة هي:

1- يتعلم الطالب بصورة افضل عندما يكون مشاركاً نشطاً في التعليم او عندما يتلقى تغذية راجعة على مدى استجابته.

2- يساعد الطالب على تطوير نفسه ذاتياً في اثناء الدراسة او اثناء ممارسته المهنة.

3- تكامل الجوانب العملية التطبيقية مع الجوانب النظرية في استراتيجية تفريد التعليم في اعداد المدرس تؤثر في مستوى الاداء والكفاية والانتاج. (الفتلاوي، 2004: 115)

- خصائص التعليم الفردي:

يتميز التعليم الفردي ببعض الخصائص منها:

أ- تستند النماذج التي تستخدم في التعليم المفرد على مبدأ التعليم الذاتي وبهذا تختلف عن الدروس التقليدية، إذ أن المواد التعليمية التي تشكل النموذج تضم من الوقائع التعليمية وظروف التعلم ما يفوق كمية الوقائع والظروف التي تتضمنها المواد التقليدية.

ب- يتميز دور المدرس في التعليم المفرد على التوجيه والتقويم والتشخيص والمراقبة، اذ تؤدي المواد الداخلة في تشكيل النماذج قدراً اكبر من التدريس المباشر. في حين نجد أن المدرس في التعليم التقليدي يقدم للطلبة قدراً أكثر من المعلومات الضرورية.

جـ . تقدم بعض نظم التعلم الفردي عدداً من المواد والوسائط المناوبة لكل هدف، مما يسمح بتنويع الاختبار تبعاً لما يفضله الطالب من الأساليب. (الربيعي، 2006: 329)

خطوات اعداد البرنامج التعليمي وفق انموذج كيلر:

1- تحديد الاهداف: أي ما هو متوقع من الطالب حقيقه بعد الانتهاء من دراسة الوحدة التعليمية، وتوضع هذه الاهداف في قائمة بداية كل وحدة دراسية، وقد توضع في دليل الطالب الدراسي.

2- تحديد المحتوى: أي وضع اطار عام للمحتوى المنوي تعليمه، وتنظيمه بشكل يناسب التعليم الفردي، والاكثار من الانشطة والتدريبات الفردية، والتعزيزات، واسئلة التقويم الذاتي، واجاباتها النموذجية.

3- إعداد الاختبارات: بحيث تغطي الوحدات كافة، وبأشكال مختلفة بمعدل ثلاث اختبارات، او أكثر لكل وحدة دراسية وذلك من اجتياز الوحدة، والانتقال الى اخرى بمعيار إتقان محدد.

4- تحديد المكان و وسائل التعلم: ليس المقصود المكان الذي سيجري التعلم فيه، ولكن مكان اللقاء أو تقديم الاختبار أو استخدام الاجهزة والموضوعات التعليمية.

5- إعداد الدليل الدراسي للطالب: يوضح هذا الدليل للطالب كل ما من اجله تسهيل عملية التعلم والتعليمات الخاصة بتنفيذ الوحدات التعليمية. (الحيلة، 1999: 316)

2-2 الدراسات السابقة:

1- دراسة (الراوي، 2006):

أجريت هذه الدراسة في العراق. وكان هدفها التعرف على أثر استخدام أنموذجي درايفر وويتلي في التحصيل والتفضيل المعرفي لطلبة المرحلة الثالثة في قسم الكيمياء – كلية التربية ابن الهيثم.

تكونت عينة البحث (60) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً ووزعوا الى ثلاثة مجاميع درست المجموعة التجريبية الأولى على وفق أنموذج درايفر ودرست المجموعة التجريبية الثانية على وفق أنموذج (ويتلي) بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

وطبقت الباحثة على عينة الدراسة اختباراً تحصيلياً، وبعد التعامل الاحصائي مع بيانات الاختبار باستعمال تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، أظهرت النتائج:

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج درايفر على طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج ويتلي بالتحصيل الدراسي لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى.

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج درايفر على طلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية بالتفضيل المعرفي لمصلحة المجموعة التجريبية. (الرواي، 2006)

2- دراسة (البصري، 2007):

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد، وهدفت إلى معرفة أثر استعمال خطة كيلر في التفضيل المعرفي لدى طلبة معاهد المعلمين والمعلمات في مادة التاريخ.

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي واختبار التفضيل المعرفي البعدي فقط، وتكونت عينة البحث من (128) طالباً و طالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة لكل مجموعة (64) طالباً وطالبة وكل مجموعة عبارة عن شعبتين واحدة

للذكور والاخرى للإناث موزعة بالتساوي (32) طالباً او طالبة لكل مجموعة، كوفئت المجموعات في متغيرات عدة.

واعد الباحث مقياس التفضيل المعرفي إذ بلغ مجموع فقراته (24) فقرة رئيسة ولكل فقرة اربع عبارات فرعية تمثل انماط التفضيل المعرفي.

وبعد الانتهاء من التجربة التي استمرت فصلا دراسيا كاملا وتطبيق مقياس التفضيل المعرفي ومعالجة بيانات التجربة باستخدام الوسائل الاحصائية ومنها تحليل التباين الثنائي مع التفاعل، كانت النتائج كما يلي:

1- يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلبة المجموعة التجريبية و طلبة المجموعة الضابطة في النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع) ولمصلحة المجموعة الضابطة.

2- يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلبة المجموعة التجريبية و طلبة المجموعة الضابطة في النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد) ولمصلحة المجموعة التجريبية.

3- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلبة المجموعتين في النمطين الثالث والرابع من انماط التفضيل المعرفي (المبادئ والتطبيق). (البصري، 2007).

- دراسة (العرداوي، 2015):

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة اثر خطة كيلر في التفكير الاستدلالي لدى طلاب معهد أعداد المعلمين في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية، بلغ عدد افراد عينة البحث (50) طالبة، وبواقع (25) طالب لكل مجموعة.

اعد الباحث اختباراً للتفكير الاستدلالي متكون من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبعد التعامل الاحصائي مع البيانات باستخدام الاختبار التائي (t.test) أشارت النتيجة الى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الاستدلالي ولمصلحة المجموعة التجريبية. (العرداوي، 2015)

3- إجراءات البحث:

3-1 التصميم التجريبي:

بناء على اهداف البحث وفرضياته، اعتمد في هذا البحث التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي كما موضح في الشكل

كما هو موضح في الشكل:

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	التفضيل المعرفي	انموذج ويتلي	التفضيل المعرفي
التجريبية الثانية		انموذج كيلر	
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

التصميم التجريبي للبحث

3-2 مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة المرحلة الثالثة- قسم الاجتماعيات/ كلية التربية الاساسية، للسنة الدراسية (2016 – 2017)، والبالغ عددهم (97) طالباً وطالبة، توزعوا على ثلاث شعب (A, B, C) وقد اصبحوا عينة البحث ايضاً، تم اختيار المجموعات التجريبية والضابطة عن طريق السحب العشوائي البسيط عن طريق القرعة ونظرا لعدم وجود طلبة راسبين بينهم لم يستبعد اي طالب، وبذلك أصبح عدد طلبة عينة البحث (97) طالباً، وكما موضح في:

جدول (1) عينة البحث

الشعبة	المجموعة	طريقة التدريس	عدد	عدد الطلبة
A	التجريبية الاولى	انموذج ويتلي	32	32
B	التجريبية الثانية	انموذج كيلر	28	28
C	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	37	37
	العدد الكلي			97

3-3 تكافؤ مجموعات البحث:

على الرغم من التوزيع العشوائي لأفراد عينة البحث على المجموعات الثلاث، الا انه اجرى التكافؤ بين مجموعات البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة وبالتالي في نتائج البحث ودقتها، وهي:

3-3-1 المعلومات السابقة عن الموضوعات الخاضعة للتجربة:

بهدف معرفة المعلومات السابقة لدى طلبة مجموعات البحث الثلاث عن الموضوعات الخاضعة للتجربة، فقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الصح والخطأ والاختيار من متعدد اشتمل على (25) فقرة، وبعد تطبيقه وتصحيحه، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث وكما موضح في:

جدول (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير المعلومات السابقة عن الموضوعات الخاضعة للتجربة لمجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	32	8.59	2.19
التجريبية الثانية	28	9	1.87
الضابطة	37	7.97	2.27

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير طبق الباحثان اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج وكما موضوح في:

جدول (3) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث لمتغير المعلومات السابقة عن الموضوعات الخاضعة للتجربة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	6.797	3.398	0.741	3.11	غير دال
داخل المجموعات	94	431.12	4.586			
الكلي	96	437.918				

يتضح من الجدول (3) أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (0.741) أقل من قيمتها الجدولية والبالغة (3.11)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في متغير المعلومات السابقة عن الموضوعات الخاضعة للتجربة، وبذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

3-3-2 العمر الزمني بالشهور:

حصل الباحث على مواليد افراد عينة البحث من وحدة تسجيل الكلية ثم حولها إلى اعمار بالشهور لغاية (2016/10/9)، ثم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكما موضح في:

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير العمر الزمني لطلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	32	267,625	18.335
التجريبية الثانية	28	267,535	19.952
الضابطة	37	268.891	17,819

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في متغير العمر الزمني طبق الباحثان اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما في:

جدول (5): نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث لمتغير العمر الزمني

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	39.308	19.654	0.056	3.11	غير دال
داخل المجموعات	94	32602.03	346.83			
الكلي	96	32641.34				

يتضح من الجدول (5) أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (0.056) أقل من قيمتها الجدولية والبالغة (3.11)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في متغير العمر الزمني، وبذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

3-3-3 حاصل الذكاء:

طبق الباحث اختبار (رافن – Raven) للمصفوفات المتتابعة المقنن للبيئة العراقية، وهو عبارة عن مجموعة اختبارات فرعية صممت لقياس القابلية العقلية بواسطة مجموعات من المصفوفات تزداد صعوبتها بالتدريج (الدباغ وآخرون، 1983: 372)، وبعد اجراء الاختبار واستخراج حاصل الذكاء من البيانات، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث وكما موضح في:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الذكاء لطلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	28	40.25	2.951
التجريبية الثانية	32	40.071	2.93
الضابطة	37	40.729	2.388

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في متغير الذكاء طبق الباحثان اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما في:

جدول (7) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث لمتغير الذكاء

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين	2	7.732	3.866	0.513	3.11	غير دال
داخل	94	707.154	7.522			
الكلي	96	714.886				

يتضح من الجدول (7) أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (0.513) أقل من قيمتها الجدولية والبالغة (3.11)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء، وبذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

3-3-4 انماط التفضيل المعرفي:

تم اجراء الاختبار القبلي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار انماط التفضيل المعرفي الذي تم إعداده لهذا الغرض ثم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من انماط التفضيل المعرفي، وكما موضح في:

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير التفضيل المعرفي (نمط الاسترجاع) لطلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	32	49.281	8.297
التجريبية الثانية	28	48.857	7.1
الضابطة	37	49.675	6.196

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في متغير التفضيل المعرفي (نمط الاسترجاع) طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما في:

جدول (9) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث لمتغير انماط التفضيل المعرفي (نمط الاسترجاع)

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	10.716	5.358	0.103	3.11	غير دال
داخل	94	4878.005	51.893			
الكلي	96	4888.722				

يتضح من الجدول (9) أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (0.103) أقل من قيمتها الجدولية والبالغة (3.11)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في متغير انماط التفضيل المعرفي (نمط الاسترجاع) وبذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير التفضيل المعرفي (نمط التساؤل) لطلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	32	50.937	6.069
التجريبية الثانية	28	49.5	5.336
الضابطة	37	48.081	6.647

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في متغير انماط التفضيل المعرفي (نمط التساؤل) طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما في:

جدول (11) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث لمتغير التفضيل المعرفي (نمط التساؤل)

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	140.182	70.091	1.881	3.11	غير دال
داخل المجموعات	94	3501.632	37.2514			
الكلي	96	3641.814				

يتضح من الجدول (11) أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (1.881) أقل من قيمتها الجدولية والبالغة (3.11)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في متغير انماط التفضيل المعرفي (نمط التساؤل) وبذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير التفضيل المعرفي (نمط المبادئ) لطلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	32	49.781	6.358
التجريبية الثانية	28	50.535	4.113
الضابطة	37	51.783	5.897

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في متغير انماط التفضيل المعرفي (نمط المبادئ) طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما في:

جدول (13) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث لمتغير التفضيل المعرفي (نمط المبادئ)

مصدر التباين	درجة الحر	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	70.843	35.421	1.123	3.11	غير دال
داخل المجموعات	94	2962.703	31.518			
الكلي	96	3033.546				

يتضح من الجدول (13) أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (1.123) أقل من قيمتها الجدولية والبالغة (3.11)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في متغير انماط التفضيل المعرفي (نمط المبادئ) وبذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير التفضيل المعرفي (نمط التطبيق) لطلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	32	50	5.136
التجريبية الثانية	28	51.107	5.619
الضابطة	37	50.459	6.353

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في متغير انماط التفضيل المعرفي (نمط التطبيق) طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما في:

جدول (15) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث لمتغير التفضيل المعرفي (نمط التطبيق)

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	18.379	9.189	0.276	3.11	غير دال
داخل المجموعات	94	3123.868	33.232			
الكلي	96	3142.247				

يتضح من الجدول (15) أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (0.276) أقل من قيمتها الجدولية والبالغة (3.11)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في متغير انماط التفضيل المعرفي (نمط التطبيق) وبذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

3-4 أداة البحث:

3-4-1 اعداد فقرات اختبار التفضيل المعرفي:

للتحقق من قياس المتغير التابع (التفضيل المعرفي)، برزت الحاجة لوسيلة قياس هذا المتغير، ولعدم وجود مقياس ينسجم مع البحث وطبيعة عينته والموضوعات العلمية، تطلب الامر اعداد فقرات اختبار التفضيل المعرفي.

خطوات اعداد فقرات اختبار التفضيل المعرفي:

1- تحديد المادة العلمية وفقرات الاختبار:

في ضوء الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة باختبار التفضيل المعرفي تم الاعداد الاول لفقرات الاختبار الرئيسة وعددها (20) فقرة، اذ يعتقد الباحثان ان هذا العدد من الفقرات يتلاءم مع طبيعة البحث وعينته والوقت المتوقع لأداء الاختبار، وهذه الفقرات تمثل حقائق علمية ثابتة نسبياً والطالب سوف يدرسها ضمن منهج (تاريخ الكرد الحديث) للمرحلة الثالثة / كلية التربية الاساسية للعام الدراسي (2016 – 2017)، ثم صيغت اربع فقرات فرعية لكل عبارة رئيسة وتمثل كل عبارة منها نمطاً من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع، التساؤل الناقد، المبادئ، التطبيق) وتم ترتيب العبارات في الفقرات عشوائياً بحيث لا يوحي ترتيبها باستجابة معينة، فقد طلب من كل طالب ان يقرأ العبارة الرئيسة بدقة ثم العبارات الفرعية التي تليها، ومن ثم يرتب هذه العبارات وفقاً لدرجة تفضيلها له بحيث يعطي العبارة الاكثر تفضلاً الرقم (4) فالأقل (3) ... وهكذا.

2- صدق فقرات اختبار التفضيل المعرفي:

عرض الباحثان الصيغة الاولية لفقرات اختبار التفضيل المعرفي على عدد من المحكمين والاساتذة المختصين لإيجاد صدقه الظاهري من خلال الحكم عليه في نقاط محددة وهي:

- وضوح الامثلة والتعليمات.
- وضوح الصياغة اللغوية للعبارات
- صلاحية العبارات الرئيسة والفرعية في قياسها لقدرات التفضيل المعرفي، مع ملائمة فقرات الاختبار للمرحلة العمرية التي يمر بها الطالب.

نالت جميع فقرات الاختبار على نسبة موافقة المحكمين بنسبة تراوحت بين (80% و 90%) مع تصحيح بعض الفقرات واعادة صياغتها، وبذلك اعدت جميع فقرات صالحة لقياس التفضيل المعرفي الملحق (12).

3- التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفضيل المعرفي:

بهدف التحقق من وضوح فقرات الاختبار وتعليمات الاجابة والزمن المستغرق للإجابة على فقرات المقياس، وايجاد القوة التميزية للفقرات وثبات الاختبار، فقد طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية متكونة من (100) من طلبة المرحلة الرابعة اذين درسوا المادة في العام السابق (2015 – 2016). وبعد تصحيح اجابات العينة الاستطلاعية وترتيب الدرجات من الاعلى الى الادنى، وتقسيمها الى مجموعتين، المجموعة العليا (27) طالب، والمجموعة الدنيا (27) طالب، تم تحليل اجابات المجموعتين حسب الاجراءات الاتية:

أ- وضوح فقرات الاختبار وتعليمات الاجابة والزمن المستغرق:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية اتضح للباحث ان الفقرات وتعليمات الاختبار كانت واضحة، وان الزمن المستغرق للإجابة على جميع فقرات الاختبار تراوح بين (40 – 60) دقيقة، فبذلك يكون (50) دقيقة متوسط الوقت الكافي للإجابة عن فقرات اختبار ا

ب- القوة التميزية لفقرات اختبار التفضيل المعرفي:

استخدم الباحث الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التميزية لفقرات الاختبار والتعرف على مدى دلالة الفروق الاحصائية بين متوسط درجات المجموعة العليا والدنيا لكل فقرات اختبار، حيث تم حساب دلالة الفروق في متوسط درجات الطلبة الذين

يفضلون نمطاً معيناً بدرجة اكبر والطلبة الذين يفضلون النمط نفسه ولكن بدرجة اقل، واظهرت النتائج ان الفرق دال احصائيا في مستوى دلالة 0.05 عند كل نمط من انماط الاختبار (الاسترجاع، التساؤل الناقد، المبادئ، التطبيق)، وبذلك تتمتع جميع فقرات الاختبار بقدرة جيدة على التميز بين افراد العينة، والجدول (17) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات العينة الاستطلاعية في اختبار التفضيل المعرفي.

جدول (17) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلبة العينة الاستطلاعية في اختبار التفضيل المعرفي

النمط	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
الاسترجاع	العليا	27	2.481	0.579	4.012	2.008	دالة
	الدنيا	27	1.74	0.764			
التساؤل الناقد	العليا	27	2.418	0.7	3.115	2.008	دالة
	الدنيا	27	1.888	0.697			
المبادئ	العليا	27	2.333	0.62	3.765	2.008	دالة
	الدنيا	27	1.703	0.608			
التطبيق	العليا	27	2.296	0.668	2.341	2.008	دالة
	الدنيا	27	1.814	0.833			

ج- ثبات اختبار التفضيل المعرفي:

تحقق الباحث من ثبات الاختبار عن طريق اعادة الاختبار، حيث كان التطبيق الاول في (2016/10/9) وبعد مرور اسبوعين اعاد تطبيق الاختبار في (2016/10/23) على طلبة العينة الاستطلاعية، وبعد التعامل الاحصائي مع بيانات العينة الاحصائية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كان معدل معامل الارتباط للأنماط الاربعة وكما موضوح في:

جدول (18) معدل معامل الارتباط للأنماط اختبار التفضيل المعرفي

النمط	معامل الارتباط
الاسترجاع	0.90
التساؤل الناقد	0.89
المبادئ	0.80
التطبيق	0.81
معامل الارتباط الكلي	**0.85**

تبين معاملات الارتباط اعلاه ان معامل الارتباط الكلي (0.85) وهذا المعامل يمكن اعتماده في استقرار فقرات الاختبار، اذ ان معامل الارتباط لثبات الاختبار يتراوح بين (0.70 – 0.90). (العيسوي، 1985: 58)

وبهذا اصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية ويتكون من (20) عبارة رئيسة تتضمن كل عبارة منها اربع عبارات فرعية.

د- مدة التجربة: إن مدة التجربة التي بدأت في (2016/10/26) وانتهت في (2017/2/2) كانت نفسها لمجموعات البحث الثلاث.

3-4-2 تطبيق أداتا البحث (اختبار التفضيل المعرفي):

طبق الباحث وبمساعدة المدرسين في قسم الاجتماعيات اختبار التفضيل المعرفي على مجموعات البحث الثلاث بتاريخ (2017/2/2) اذ كان التطبيق يتم في الوقت نفسه. صحح الباحث إجابات الطلاب على هذا الاختبار بالاعتماد على ترتيب الطالب لعبارات الاختبار المفضلة لديه وفقاً لدرجة تفضيلها له بحيث يعطي العبارة الاكثر تفضلاً الرقم (4) فالأقل (3) ... وهكذا.

4- عرض النتائج وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الاولى:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

وللتحقق من هذه الفرضية الرئيسة استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفرق درجات الاختبارين البعدي و القبلي لطلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار تنمية التفضيل المعرفي (نمط الاسترجاع)، فكانت النتائج كما هي في:

جدول (19) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط الاسترجاع

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري للفرق
		القبلي	البعدي	الفرق	
التجريبية الأولى	32	49.281	46.187	3.093	4.245
التجريبية الثانية	28	48.857	45.214	3.642	2.214
الضابطة	37	49.675	53.378	3.702	2.601

وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما في:

جدول (20) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط الاسترجاع

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى
				المحسوبة	الجدولية	
بين	2	1142.896	571.448	57.457	3.11	دال
داخل	94	934.877	9.945			
الكلي	96	2077.773				

يتضح من نتائج الجدول (20) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (57.457) وهي أكبر من القيمة الجدولية (3.11) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2 – 94) وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط الاسترجاع، وبذلك ترفض هذه الفرضية وتقبل الفرضية البديلة .

ولغرض التحقيق من الفرضيات الفرعية الثلاث التابعة لهذه الفرضية الرئيسة والتحري عن الفروق، اعتمد الباحث اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق ودلالاتها إحصائيا، وكانت النتائج كما في:

جدول (21) قيم شيفيه المحسوبة لمجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط الاسترجاع

المجموعة	المتوسط الحسابي	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة
		3.093	3.642	3.702
التجريبية الاولى	3.093	.....	0.078	13.794
التجريبية الثانية	3.642	.....	.....	14.967
الضابطة	3.702	.....	.....	.....

الفرضيات الفرعية:

1- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

يتضح من الجدول (21) أن قيمة شيفيه المحسوبة عند المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة بلغت (13.794) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (6.22)، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، ولصالح المجموعة الضابطة، وبذلك ترفض هذه الفرضية الفرعية وتقبل بديلتها.

2- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

يتضح من الجدول (21) أن قيمة شيفيه المحسوبة عند المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بلغت (14.967) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (6.22)، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، ولصالح المجموعة الضابطة، وبذلك ترفض هذه الفرضية الفرعية وتقبل بديلتها.

ويعزو الباحثان نتائج الفرضية الفرعية الاولى والثانية المتعلقة بتنمية تفضيل نمط الاسترجاع لدى طلبة المجموعة الضابطة اكثر من طلبة المجموعتين الاولى والثانية الى الخطوات المتبعة في الطريقة الاعتيادية للتدريس تؤثر بشكل واضح على ان يركز الطلبة على استرجاع المعلومات وتذكرها، اذ ان الطريقة الاعتيادية تشجع على حفظ المعلومات وتذكرها اكثر من تشجيعها على التحليل والاستنتاج، و يكون للمدرس في الطريقة الاعتيادية الدور الرئيسي وهو المحور الاساسي في عملية التعليم والمصدر الوحيد للمعلومات عند بعض الطلبة ويقتصر دور الطالب على الاستماع وتلقي المعلومات واستخدامها في اداء الاختبارات دون التركيز على نوع تلك المعلومات، حتى وان كان للطالب رغبة في اثارة الاسئلة وطرح الافكار ومناقشتها الا ان خطوات الطريقة الاعتيادية لا تتيح تلك الفرصة امامه. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة البصري (2007).

3- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، في تنمية النمط الاول من انماط التفضيل المعرفي (الاسترجاع)".

يتضح من الجدول (21) أن قيمة شيفيه المحسوبة عند المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية بلغت (0.078) وهي أقل من قيمة شيفيه الحرجة (6.22)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، وبذلك تقبل هذه الفرضية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى احدى خطوات التدريس وفق الانموذجين تركز على تفكير الطالب نحو توجيه الاسئلة والمناقشة وايجاد الحلول للمشكلات وكذلك نوع المعلومات اكثر من تركيزها على المعلومات التي يتلقاها ويستخدمها في الامتحانات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الثانية:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

وللتحقق من هذه الفرضية الرئيسة استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفرق درجات الاختبارين البعدي و القبلي لطلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار تنمية التفضيل المعرفي (نمط التساؤل)، فكانت النتائج كما هي في:

جدول (22) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط التساؤل الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري للفرق
		القبلي	البعدي	الفرق	
التجريبية الأولى	32	50.937	54.468	3.531	3.689
التجريبية الثانية	28	49.5	53.464	3.964	3.060
الضابطة	37	48.081	45.297	2.783	2.529

وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما في:

جدول (23) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط التساؤل الناقد

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	974.858	487.429	50.6166	3.11	دال
داخل المجموعات	94	905.203	9.629			
الكلي	96	1880.062				

يتضح من نتائج الجدول (23) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (50.6166) وهي أكبر من القيمة الجدولية (3.11) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2 – 94) وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في نمط التساؤل الناقد، وبذلك ترفض هذه الفرضية وتقبل الفرضية البديلة.

ولغرض التحقيق من الفرضيات الفرعية الثلاث التابعة لهذه الفرضية الرئيسة والتحري عن الفروق، اعتمد الباحث اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق ودلالاتها إحصائيا، وكانت النتائج كما في:

جدول (24) قيم شيفيه المحسوبة لمجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط التساؤل الناقد

المجموعة	المتوسط الحسابي	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة
		3.531	3.964	2.783
التجريبيـــــــة	3.531	.....	0.055	13.519
التجريبية الثانية	3.964	.....	.....	14.338
الضابطة	2.783	.....	.....	.....

الفرضيات الفرعية:

1- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

يتضح من الجدول (24) أن قيمة شيفيه المحسوبة عند المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة بلغت (13.519) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (6.22)، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، ولصالح التجريبية الأولى، وبذلك ترفض هذه الفرضية الفرعية وتقبل بديلتها.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى فاعلية انموذج ويتلي في الارتقاء بتفكير الطلبة الى مستويات عالية من خلال اخراج الطالب من متلقي للمعلومات الى الباحث عنها وكيفية تكوينها، اذ يتيح هذا النموذج للطلبة على ادراك المهمة الموكلة اليهم واستيعابها واصبحوا بذلك يفكرون بشكل ابعد واعمق، واثناء قيامهم بتحليل المهمة والتوصل الى النتائج ومقارنتها ومناقشتها مع المجموعات الاخرى يؤدي هذا الى اتساع وجهات نظرهم وتشجيعهم على توليد افكار جديدة من خلال طرح الأسئلة الموضوعية بدلا من الاكتفاء بأفكار محدودة.

2- " لا يوجد فرق ذو دلا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

يتضح من الجدول (24) أن قيمة شيفيه المحسوبة عند المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بلغت (14.338) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (6.22)، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، وبذلك ترفض هذه الفرضية الفرعية وتقبل بديلتها.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى الخطوات المتبعة في التدريس على وفق انموذج كيلر حيث ان احتواء الوحدة التعليمية المنظمة على وجود اسئلة التقويم الذاتي في نهاية كل وحدة تعليمية جعل الطالب بان يدرك المهام المطلوبة منه من حيث معرفته بنوع التعلم المطلوب و ما ينبغي عليه القيام به، اضافة الى الية قياس نتائج التعلم وتوضيح معايير الاداء المطلوب في بداية كل وحدة تعليمية من حيث اجتياز الاختبار المحدد

معاييره مسبقاً، هذا ما دفع الى اثارة عناية الطلبة وجعلهم اكثر فاعلية نظراً لاعتمادهم على انفسهم وخبراتهم الذاتية والقيام بالأنشطة المختلفة للوصول الى الاهداف المنشودة تحت اشراف وتوجيهات المدرس، حيث تعود الطلبة على كيفية التفكير والبحث عن المعلومات والاستفسار وأثارة الأسئلة والتوصل الى استخلاص النتائج وتفسيرها.

3- " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، في تنمية النمط الثاني من انماط التفضيل المعرفي (التساؤل الناقد)".

يتضح من الجدول (24) أن قيمة شيفيه المحسوبة عند المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية بلغت (0.055) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (6.22)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، وبذلك تقبل هذه الفرضية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى ما تم الاشارة اليه في الفرضية الفرعية الاولى، والثانية من الفرضية الرئيسة الثانية وما يحتويه اجراءات النموذجين ويتلي وكيلر من خطوات تدريسية تتيح للطلبة مجالا يتسم بالنشاط اكثر من خلال طرح الاسئلة ومناقشتها وتبادل الآراء والافكار.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الثالثة:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الثالث من انماط التفضيل المعرفي (المبادئ)".

وللتحقق من هذه الفرضية الرئيسة استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفرق درجات الاختبارين البعدي و القبلي لطلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار تنمية التفضيل المعرفي (نمط المبادئ)، فكانت النتائج كما هي في:

جدول (25) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط المبادئ

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري للفرق
		القبلي	البعدي	الفرق	
التجريبية الأولى	32	49.781	48.843	0.937	4.891
التجريبية الثانية	28	50.535	49.892	0.642	3.141
الضابطة	37	51.683	49.945	1.837	1.993

وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما في:

جدول (26) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط المبادئ

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	25.947	12.973	1.059	3.11	غير دال
داخل المجموعات	94	1151.331	12.248			
الكلي	96	1177.278				

يتضح من نتائج الجدول (26) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (1.059) وهي أقل من القيمة الجدولية (3.11) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2 – 94) وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط المبادئ، وبذلك تقبل هذه الفرضية وترفض الفرضية البديلة.

ويعزو الباحثان نتيجة عدم وجود فرق دال احصائياً في تفضيل نمط المبادئ لمجموعات البحث الثلاث يعود الى المفاهيم والمبادئ الواردة في مادة تاريخ الكرد الحديث بحيث تقبلها الطلبة بصورة علمية حيث انها القت الضوء على مبادئ اساسية وعلاقات

جعلت الطلبة ان يدركوا العلاقة بين هذه المبادئ والمفاهيم والعلاقات الواردة في الموضوعات. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة البصري (2007).

النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الرابعة:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق أنموذج ويتلي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق أنموذج كيلر، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية النمط الرابع من انماط التفضيل المعرفي (التطبيق)".

وللتحقق من هذه الفرضية الرئيسة استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفرق درجات الاختبارين البعدي و القبلي لطلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار تنمية التفضيل المعرفي (نمط التطبيق)، فكانت النتائج كما هي في:

جدول (27) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط التطبيق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري للفرق
		القبلي	البعدي	الفرق	
التجريبية الأولى	32	50	50.5	0.5	5.418
التجريبية الثانية	28	51,107	51.428	0.321	5.142
الضابطة	37	50.459	51.378	0.918	3.538

وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما في:

جدول (28) نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث في تنمية نمط التطبيق

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع	قيمة الفائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	6.249	3.124	0.141	3.11	غير دال
داخل المجموعات	94	2074.864	22.073			
الكلي	96	2081.113				

يتضح من نتائج الجدول (28) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (0.141) وهي أقل من القيمة الجدولية (3.11) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2 – 94) وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تنمية مجموعات البحث الثلاث في نمط التطبيق، وبذلك تقبل هذه الفرضية وترفض الفرضية البديلة.

يعزو الباحثان هذه النتيجة الى طبيعة المواد الاجتماعية وصعوبة ايجاد الامثلة التطبيقية اذا ما تم مقارنتها بالعلوم الصرفة، حيث ان هذا النمط يعكس الاهتمام بالمعلومات ذات الطبيعة التوظيفية والتي تستخدم في توظيفها في مواقف جديدة. لهذا يصعب تحقيق مستوى التطبيق من الاهداف السلوكية في العلوم الاجتماعية وان وجدت فيكون التحكم بها صعباً. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة البصري (2007).

5 – الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

5-1 الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

1- فاعلية الطريقة الاعتيادية في تفضيل طلبة المرحلة الثالثة / كلية التربية الاساسية بقسم الاجتماعيات لنمط الاسترجاع وتذكر المعلومات اكثر من انموذجي ويتلي وكيلر.

2- فاعلية انموذجي ويتلي وكيلر في تفضيل طلبة المرحلة الثالثة / كلية التربية الاساسية بقسم الاجتماعيات لنمط التساؤل الناقد اكثر من الطريقة الاعتيادية.

3- فاعلية كل من انموذجي ويتلي وكيلر والطريقة الاعتيادية متناسبة في تفضيل طلبة المرحلة الثالثة / كلية التربية الاساسية بقسم الاجتماعيات لنمط المبادئ ونمط التطبيق ومن دون فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث.

5-2 التوصيات:

1- إطلاع تدريسي مادة التاريخ على خطوات أنموذجي ويتلي وكيلر من أجل استخدامها عند تدريس مادة التاريخ.

2- اعتماد اختبارات التفضيل المعرفي في قياس المستوى المعرفي للطلبة من دون الاقتصار على اختبار التحصيل التقليدي.

5-3 المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحثان البحوث الاتية:

1- اثر استخدام انموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف العاشر الاعدادي و تنمية اتجاهاتهم نحو مادة التاريخ.

2- اثر استخدام انموذج كيلر في تحصيل طلاب الصف الحادي عشر الادبي وتنمية التفكير المنطقي لديهم.

المصادر:

اولاً: المصادر باللغة العربية:

- ابراهيم، مجدي عزيز (2004)، **موسوعة التدريس**، الجزء الرابع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر (2010)، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس و البلوشي، سليمان بن محمد (2011)، **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن

- البصري، حميد مهدي راضي (2007)، **أثر استعمال خطة كيلر في التفضيل المعرفي لدى طلبة معاهد المعلمين والمعلمات في مادة التاريخ**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية/ ابن رشد – جامعة بغداد، العراق.

- جاسم، فاضل حسن وعبد، اشراق عيسى، **اثر استخدام خطة كيلر في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**، مجلة الفتح، العدد (41)، من الموقع الالكتروني: www.iasj.net فتح بتاريخ 2016/8/24.

- جامع، حسن حسيني (1986)، **التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

- الحيلة، محمد محمود (1999)، **التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- الخليلي، خليل يوسف واخرون (1996)، **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

- الدباغ، فخري وآخرون (1983)، **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل – العراق.

- الراوي، ضمياء سالم داود سليمان (2006)، **أثر استخدام كل من أنموذجي درايفر وويتلي في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طلبة كلية التربية/ ابن الهيثم**، (إطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية/ ابن الهيثم، جامعة بغداد – العراق.

- الربيعي، محمود داود سلمان (2006)، طرائق واساليب التدريس المعاصرة، علم الكتب الحديث، اربد ، الاردن.

- الزغول، رافع نصير والزغول، عماد عبدالرحيم (2009)، **علم النفس المعرفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- زيتون، عايش محمود (2007)، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق، عمان.

- السندي، ناز بدرخان (2015)، **اثر استراتيجية الفهم في تحصيل مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الادبي وتفضيلهن المعرفي**، مجلة الاستاذ، العدد (214)، المجلد الثاني، الصفحات 93 – 122، من الموقع الالكتروني: www.iasj.net فتح بتاريخ 2016/8/22

- العرداوي، علي عبد الوهاب هادي (2015)، **أثر استعمال خطة كيلر في التفكير الاستدلالي لدى طلاب معهد اعداد المعلمين في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية**، مجلة العلوم الانسانية – كلية التربية للعلوم الانسانية، المجلد (33)، العدد الاول، من الموقع الالكتروني: www.iasj.net فتح بتاريخ 2016/8/15.

- العظامات، سمارة سعود حمود (2005)، **اثر نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) والتعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع الاساسي في اللغة العربية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الاردن.

- فان دالين، (2007)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نوفل وآخرون، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة– مصر.

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004)، **تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- مازن، حسام محمد (2007)، **اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- النجدي، أحمد وآخرون (2005)، **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر.

ثانياً: المصادر باللغة الانكليزية:

- Campell, M. (2006), **The Effects of the 5E Learning Cycle Model On Students**

- Mcnaughton, c (1982**), relation between cognitive prefence and achievement in chemistry, journal of research in science teaching**, vol (19), no (2

- Roh , K . (2003**), Problem – Based learning in Mathematics** ,ERIC (P: 482-725)

- Wheatly , G.H (1991) , **"Constructivist Perspective on science and Mathematics learning science education**" ,V: 75, P:45- 66