فاعلية استعمال التغذية الراجعة والتقويم المستمر في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم

م.د نشوان موفق قاسم يحيى العزاوي

nashwanmwafq9@gmail.com

المديرية العامة لتربية نينوى

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف على فاعلية استعمال التغذية الراجعة والتقويم المستمر في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم .

عينة البحث مكونة من (٥٢) تلميذاً اختيروا بصورة عشوائية من مدرسة العلم النافع الثانية / قسم تربية أربيل للعام الدراسي (٢٠٢٤ / ٢٠٢٥) الفصل الدراسي الاول موزعين على مجموعتين تجريبية بلغت (٢٦) تلميذاً تدرس بوجود التغذية الراجعة والتقويم المستمر وضابطة بلغت(٢٦) تلميذاً تدرس وفق الطريقة الاعتيادية ولغرض تحقيق هدف البحث أعد الباحث اختبار تحصيلي مكون من (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد يغطي المادة المحدد وبعد التأكد من صدقه وثباته يتم تطبيقه في نهاية التجربة ومقياس المهارات الاجتماعية المكون من (٢٠) فقرة طُبق على عينة البحث في بداية التجربة وفي نهايتها وبعد انتهاء فترة التجربة ومعالجة البيانات إحصائياً ضمن برنامج (spss) لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تلاميذ مجموعتي البحث في اختبار تصحيح الفهم الخاطئ ومقياس المهارات الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، التقويم المستمر، الخامس الابتدائي، المهارات الاجتماعية.

The effectiveness of using feedback and continuous assessment in correcting misunderstandings of geographical concepts among fifth-grade primary school students and developing their social skills

Dr . Nashwan Muwafaq Qasim Al-Azzawl

General Directorate of Education in Nineveh

Abstract

The aim of the current research is to identify the effectiveness of using feedback and continuous assessment in correcting misconceptions about geographical concepts among fifth-grade primary school students and developing their social skills.

The research sample consists of (52) students who were randomly selected from Al-Ilm Al-Nafi' Second School / Erbil Education Department for the academic year (2024/2025)، first semester، distributed into two groups: an experimental group of (26) students who studied with feedback and continuous assessment، and a control group of (26) students who studied according to the traditional method. In order to achieve the research objective، the researcher prepared an achievement test consisting of (20) multiple-choice items covering the specified material. After confirming its validity and reliability، it was administered at the end of the experiment. A social skills scale consisting of (20) items was also administered to the research sample at the beginning and end of the experiment. After the end of the experiment period، the data were statistically analyzed using the (spss) program for two independent samples. The results showed statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the students of the two research groups in the misconception correction test and the social skills scale، in favor of the experimental group.

Keywords: feedback، Continuous Calendar، Fifth grade، Social Skills.

مشكلة البحث:

يرى الباحث أنَّ تحديد مشكلة البحث من أهم الخطوات في كتابة البحوث بمختلف انواعها كونها تمثل بداية الانطلاقة لأي باحث، وبما أنَّ نظامنا التعليمي يعاني من مشكلات عديدة وتلاميذ المرحلة الابتدائية هم جزء من هذا النظام فهم يشكلون اللبنة الاساسية للبيئة التعليمية في كل

دول العالم، لذا فان البناء الصحيح لقدرات التلاميذ المعرفية تشكل العقبة الاكبر لدى بعض الدول وخاصة تلك التي لم تلتحق بقطار التقدم الذي يشهده العالم اليوم، وإنَّ التربية الصحيحة تبدأ من البيت والمدرسة على حد سواء فهم مشتركون في بناء قدراته بمختلف المجالات (المعرفية – الوجدانية – النفس حركية) فلا يستطيع المجتمع أن يقوم بدوره الكامل بمعزل عن البيئة التعليمية للمتعلم، إذ يقع على عاتق المؤسسات التعليمة العب الاكبر في تعليم وتلقين المتعلم للمفاهيم الصحيحة التي تتشكل وتكبر مع نموه عقلياً وجسدياً وتسهم في بناء هويته الفكرية والثقافية، ونظراً لأهمية المفاهيم الجغرافية ودورها في تكوين البنية الاساسية للمتعلم، نجد أن الغالبية من المتعلمين وخاصة في المراحل الاولى من الدراسة يحملون في أذهانهم تصورات خاطئة عن المفاهيم التي يصعب تعديلها بالطرق التقليدية، وهنا يبرز دور المعلم في استخدامه لبعض الطرائق والاساليب التي تعزز المفهوم لدى المتعلم وتعمل على تصحيحه بالشكل الذي ينسجم مع الهدف المنشود من التعلم، إذ أنَّ الفهم الخاطئ للمفاهيم له دور سلبي فهو يتغلغل في البيئة المعرفية للفرد ومن الصعوبة التخلص منه فهو يمثل مفاهيم قبلية اكتسبها المتعلم نتيجة خبرته السابقة والتفاعل مع اقرانه في مجتمعه الخارجي، وإنَّ أغلب التلاميذ يدخلون المدرسة وهم يحملون معرفة سابقة للمفاهيم لا تتوافق مع ما سيتعلمونه وبالتالي تؤثر هذه المعرفة على ما سيتعلمه في الصف فعلى المعلم ايجاد استراتيجيات تساعد على إحداث التغير للمفاهيم الغير مرغوبة واستبدالها بمفاهيم مرغوبة يكون لها دور في حدوث التعلم ذي معنى، وهنا تظهر مشكلة البحث، في ضعف الفهم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الجغرافية ووجود أخطاء شائعة في فهمهم لها، بالإضافة إلى ضعف مهاراتهم الاجتماعية التي اكتسبوها في بيئاتهم المتنوعة وبرزت مشكلة البحث للإجابة على السؤال : ما فاعلية استعمال التغذية الراجعة والتقويم المستمر في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم .

أهمية البحث

تظهر أهمية الدراسة الحالية من الأهمية التي يحظى بها التعليم الابتدائي فهو يمثل القاعدة التي تبنى عليها المراحل اللاحقة، ويبرز دور القائمين على التعليم ودور المعلم الناجح الذي يفكر دائماً في المتوقع من المتعلمين وما الاداء والممارسات اثناء وبعد الدرس ثم يكرر السؤال على نفسه لكل موقف تعليمي يقوم به فهو يحول انتباهه عند تناوله للمواقف التعليمية من التركيز على نفسه كمعلم إلى سلوك المتعلم وأدائه ونواتج التعلم المتوقعة (التميمي والطائي، ٢٠١٩: ٨٥) وإنَّ الهدف من تدريس المواد الاجتماعية هو تفهم الناس بكل ما يحيط بهم من مشكلات وإيجاد الحلول لها فهي اكثر من غيرها تتطلب إعداد المعلم لما يقوم بتدريسه، لكونه يتعامل مع جوانب كثيرة، فلم يعد الامر مجرد حقائق ومعلومات يسردها بل أصبح يتعلق بتكوين المواطن

الواعي الذي يحرص على مجتمعه، فيطلب منه دوام التجديد واغناء وتعميق الثقافة الصحيحة لدى المتعلم الذي يكتسب معلوماته الجغرافية الصحيحة والمغلوطة من ما يسمعه من الإذاعات وما يشاهده من الطبيعة ووسائل الإيضاح واعتماده على الحدس في التفسير وغير ذلك فهي تقدم مهارات لازمة لفهم البيئة وكيفية التعامل معها (المسعودي واللامي، ٢٠١٤: ٢٣-٢٤) وهنا تبرز أهمية المفاهيم كونها تمثل حقائق علمية ففكرة تشكيله يجب أن تتم وفق النظرية البنائية التي تؤكد ان تكوينه لدى ا لمتعلم يسبقه تحليل الفكرة لأن بعضها مجرد يتطلب فهماً وربطها بالحياة الواقعية للمتعلم، فيجب التحقق من مصداقيته كونه يشكل خطوة من خطوات تشكيله ولكون المتعلمين يميلون إلى تكوين فهم خاطئ لها سببه ضعف المعلومات المعرفية وقلة الخبرات السابقة فيكون سبباً في فهمهم لها وهي مرتبطة مع بعضها إذ ان تعلم الجديد منها يجب ان يتم بعد التأكد من فهمه للمعلومات السابقة وهذا ما اكدته نظرية اوزبل التي تبين ان المعرفة الجديدة تتم بعد ان يتقن القديم منها لكون عقول التلاميذ اشبه ما تكون بالمادة الشمعية التي يمكننا صهرها والعمل على تقويتها (الجوادي، ٢٠٠٨ :٦-٧)، وإنَّ الاهتمام بتصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم لدى التلاميذ عند دخولهم المؤسسات التعليمية يقع على عاتق معلم الصف فهو المسؤول ويقع عليه الجزء الاكبر من تحمل المسؤولية خلال نقله للمعارف والقيم والمعلومات الصحيحة وتوظيفها خدمةً لنفسه وللمجتمعٍ على حد سواء (العمايرة، ٢٠٠٢ : ٥٩) كما يلعب المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم دوراً كبيراً في تنشئته واكتسابه للمهارات الاجتماعية التي تعد إحدى العوامل النفسية الهامة له، فتمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة والتفاعل اليومي بين ما يكتسبه من المدرسة وبيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه، فهي ترتبط بالنواحي العقلية للمتعلم، وإن القصور في التفاعل الاجتماعي للفرد مع الآخرين يختلف باختلاف مستوى الذكاء العام، وله دور مهم في زيادة التحصيل والتفاعل الشخصي للمتعلمين وإن قصورها يؤثر على مجمل حياة الفرد في المدرسة (Lerner،543 : 1997) فهناك اهتمام عالمي بموضوع المهارات الاجتماعية وتنميتها لدى المتعلمين لما لها من علاقة وثيقة بما يتحقق من أهداف تسهم في زيادة المستوى العلمي لدى المتعلمين، وتمكنهم من الفهم الصحيح للمواقف التعليمية التي تواجههم داخل الصف، فتعتبر الاسرة النواة الاولى لشبكة العلاقات الاجتماعية والتي تمنح المتعلم الاسس الاولى للتفاعل الاجتماعي فهو في سنوات المدرسة الابتدائية يتعلم ويشارك في النشاطات الرسمية والتعامل مع الآخرين والانتقال من اللعب الحر إلى اللعب المنظم الهادف، فاصبح مطالب بالواجبات المدرسية والانشطة الاخرى التي تؤثر ايجاباً في فهمهم للمعاني والمفردات والمفاهيم الصحيحة جراء ممارسته بعض النشاطات داخل المدرسة وخارجها كالرياضة والسفرات التي اكسبتهم مجموعة من المفاهيم الصحيحة التي كان لها الأثر في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم لديهم (هارون، ٢٠٠٤: ١٤) وإن استخدام اساليب التقويم

المستمر تكشف عن تلك المفاهيم الخاطئة التي يملكها المتعلم ويؤدي إلى معرفة التغير الحادث في سلوكه وتحديد درجته، فهو يحكم على مدى نجاح الطالب أو فشله في ضوء الدرجة التي يحصل عليها وبذلك يعتبر وسيلة تشخيصية علاجية يستخدم لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الطالب أثناء سير الدرس فهو يساعد على معرفة نواحي القوة والضعف لكل تلميذ فالمعلم لا يستطيع أن يكشف قدرات واستعدادات وميول واتجاهات ومراعات الفروق الفردية بين طلابه إلا عن طريق التقويم، يمثل جانباً مهما من خطط البرنامج التربوي وعنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية التي تبدأ بالبحث والدراسة والتحليل وانتهاء بالتقويم (منشد وصبري، ٢٠١٦: ١٠٠-١٠١)

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

١. التعرف على فاعلية التغذية الراجعة والتقويم المستمر في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية.

٢. الكشف عن أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس .

فرضيات البحث: في ضوء عنوان البحث تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس بالتغذية الراجعة والتقويم المستمر) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تستعمل بالطريقة الاعتيادية) في الاختبار البعدي لتصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تستعمل التغذية الراجعة والتقويم المستمر) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تستعمل الطريقة الاعتيادية) في مقياس تنمية المهارات الاجتماعية .

حدود البحث:

١. الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ م .

٢. الحدود المكانية : قسم تربية أربيل / مدرسة العلم النافع الثانية

٣. الحدود البشرية : تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

٤. الحدود الموضوعية : الموضوعات الجغرافية المقررة في كتاب مادة الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي ص٥-٤١.

٥. اسلوبين من اساليب التغذية الراجعة المعتمدة على اساس الزمن (الفورية، المؤجلة) والتقويم التكويني كأحد أشكال التقويم المستمر .

تحديد المصطلحات:

١. **الفاعلية (Effectiveness)**عرفها شحاته وآخرون (٢٠١١) : مقدار الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة في التجربة على احد المتغيرات التابعة (شحاته وآخرون، ٢٠١١ : ٢٠٣)

التعريف الإجرائي : مقدار الفرق في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد خضوعهم لتأثيرات المتغيرات المستقلة في التجربة والتي تميزهم عن اقرانهم في المجموعة الضابطة .

٢. **التغذية الراجعة (Feedback)**

عرفها بارو (Barrow 1977) : تنظيم ذاتي للمعلومات تساعد المتعلم للوصول إلى مستوى عل من التعلم خلال تكيفات مستمرة تمكنه على انهاء المهمة بالشكل الصحيح (Barrow، 26 : 1977)

التعريف الإجرائي : ما يقدمه المعلم للمتعلم (قبل – أثناء – بعد) الدرس من معلومات بشكل إثرائي تساعده على انجاز المهمة التعليمية بوقت وجهد اقل .

٣. **التقويم المستمر (Continuous Calendar)**

عرفه عدس وقطامي (٢٠٠٣) : عملية تقييمية منظمة منهجية تحدث خلال الدرس هدفها تزويد المتعلم بتغذيه راجعة لتقييم التلاميذ وتحسين مستوى التعلم لديهم (عدس وقطامي، ٢٠٠٣ : ٣٥٣)

التعريف الاجرائي : مجموعة من الادوات والاساليب التي يخضع لها المتعلم يستخدمها معلم الصف تهدف إلى تقويم التعلم الذي حصل أثناء تقديمه للدرس.

٤. **الفهم الخاطئ (Misconceptions)**

عرفه خطايبة (٢٠٠٥) : تفسير غير مقبول (ليس خاطئاً بالضرورة) لمفهوم ما من قبل المتعلم بعد مروره بنشاط تعليمي معين داخل المدرسة أو خارجها (خطايبة، ٢٠٠٥ : ٤١)

التعريف الاجرائي : الكلام والتفسير غير المقبول والذي يعبر عنه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ببعض الكلمات عن (المفهوم) والذي لا يعطي معنى الشيء نفسه مما يفقده معناه الحقيقي .

٥. **المفاهيم الجغرافية (Geographic Concepts)**

عرفها ابراهيم (٢٠٠٩) : كلمة أو لفظ يشير إلى الدلالة عن ظاهرة من الظواهر الجغرافية (البشرية – الطبيعية) والتي تنتمي إلى النوع نفسة ولها نفس الأثر (ابراهيم ٢٠٠٩: ص٩٥٠-٩٥١)

التعريف الاجرائي : تصورات عقلية وذهنية تعطي اسماء لظاهرة جغرافية تدل على شي معين كـ (الجبل – الوادي) يفهما المتعلم ويستطيع أن يعبر عنها بعد حدوث التعلم .

٦. **الصف الخامس الابتدائي (Fifth grade of primary school)** عرفته وزارة التربية العراقية (١٩٨٤) : هو الصف الخامس وأحد مراحل التعليم الابتدائي ويمتد ستة سنوات ويكون فيه التلميذ قد أتم أساسيات التعليم في القراءة والكتابة والحساب وينتقل إلى مستوى متقدم لتعلم المفاهيم والتطبيقات، وفيه تبدأ المواد الدراسية بالتوسع تدريجياً لتضم مفاهيم اكثر صعوبة وتعقيداً في جميع المواد الدراسية مع التركيز على تنمية مهارات التفكير والتحليل (وزارة التربية، ١٩٨٤ : ١٩)

التعريف الاجرائي : مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي يأتي بعد الصف الرابع وقبل الصف السادس ويكون التلميذ فيه قد أصبح أكثر وعياً وإدراكاً للحياة والتعلم .

٧. **التنمية (Development)**

عرفها **زاير وآخرون (٢٠١٤)** التقدم والتطور الحاصل للمتعلمين جراء مرورهم بخبرات التعلم الفعالة (زاير وآخرون، ٢٠١٣ : ١٥٧)

التعريف الإجرائي : مقدار الزيادة التي تحصل في درجات تلاميذ عينة التجربة بفعل تعرضهم للمتغيرات المستقلة والتي كانت سبب حصولهم على درجات اعلى في مقياس المهارات الاجتماعية .

٨. **المهارات الاجتماعية (Social Skills):**

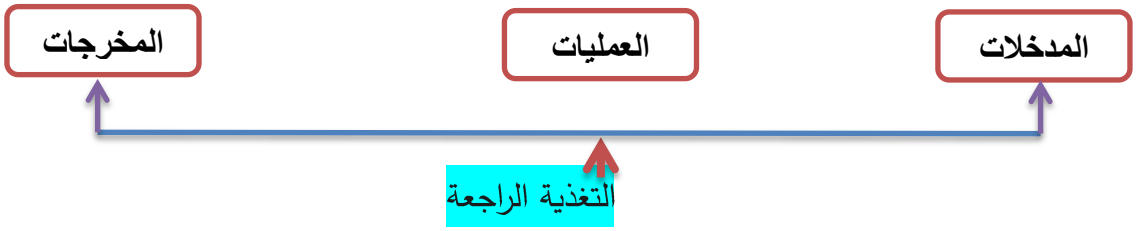
عرفها علي **(٢٠١١)** قدرة وإمكانية الشخص على التعامل والتفاعل مع الآخرين في محيطه الاجتماعي وبطريقة مقبولة ومتعلمة اجتماعياً وبأشكال مختلفة سواء كانت كلامية لفظية أو غير لفظية لتحقيق الهدف الذي من أجله حدث التفاعل (علي، ٢٠١١ : ٧٣)

التعريف الإجرائي : امكانية تلميذ الصف الخامس الابتدائي على التعبير عن مشاعرهم وميولهم وتفاعلهم مع زملائهم داخل المدرسة وخارجها مما يحقق درجة عالية من استجابتهم لمقياس المهارات الاجتماعية الذي أُعد لهذا الغرض.

خلفية النظرية ودراسات سابقة

أولا : التغذية الراجعة (Feedback)

أنَّ مصطلح Feed back استعملته العلوم الاجتماعة إذ يعود أصله إلى علم الهندسة والفيزياء ثم أصبح مفهوماً في دراسات علم النفس إذ تتناوله نظريات التعلم تحت مفهوم (المكافأة والتعزيز) وقد عدها أوزبل وجماعته أكثر المتغيرات العملية في تحقيق التعلم أما ديسكو(Dececco) عدها أفضل متغير ينفرد دون غيره في القدرة على أكتساب المهارات، فأصبح ينظر إليها على أنها معلومات تقوم بدور المراقبة فيتولى القائمون عليها اتخاذ القرارات مهمة تصحيح المسار فهي تشمل تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات والشكل (١) يوضح ذلك (سويدان والزهيري، ٢٠١٨: ١٩٥-١٩٧)



شكل (١) يوضح المدخلات والعمليات والمخرجات في التغذية الراجعة

❖ **انواع التغذية الراجعة**

للتغذية الراجعة أنواع واشكال وانماط متعددة قد تكون في غاية السهولة أو معقدة واكثر تعقداً وتقدم للمتعلم كمعلومات تصحيحية لتقترب من العملية التعليمية ومن اشكالها:

أ) التغذية الراجعة حسب مصادرها تقسم إلى :

١. التغذية الراجعة الداخلية والخارجية : تعد من أهم العوامل التي تؤثر في التعلم فهي تعتمد على طبيعة المتعلم وما يملكه من مهارة ما فأما أن يكون مصدرها داخلي يعتمد على ما يملكه الطالب من معلومات يشتها الفرد من ذاته أو خارجية تتناول المعلومات التي يتلقاها المتعلم من المتدرب والمعلم أو أي مصدر أخر .

٢. التغذية الراجعة الكيفية : وهي أن يتلقى المتعلم المعلومات التي تشعره بطبيعة استجاباته صحيحة أم خاطئة .

٣. التغذية الراجعة الكمية : تمثل تزويد المتعلم بمعلومات عديدة ومتنوعة ودقيقة تشعر المتلقي لها بأن هذا النوع هو أكثر فاعلية من التغذية الكيفية (الحيلة، ٢٠٠٩: ٢٩٢)

ب) التغذية الراجعة على اساس الزمن الذي تقدم فيه :

١. التغذية الراجعة الفورية : يتصل هذا النوع بالسلوك الملاحظ للمتعلم وتتبعه مباشرتاً فهي تزوده بمجموعة من التعليمات والمعلومات والارشادات والتوجيهات وتقدم له أما بشكل شفوي أو مكتوب مما يساعده على معرفة استجاباته للأسئلة الصحيحة أو الخاطئة بقصد تعزيزه وتصحيح استجاباته حتى يصل إل درجة الاتقان .

٢. التغذية الراجعة المؤجلة : ويتلقاها المتعلم بعد فترة زمنية من استكماله للأداء وقد تقصر أو تطول الفترة حسب الظروف المتاحة (سويدان والزهيري، ٢٠١٨: ٢٠٠-٢٠١)

جـ) التغذية الراجعة المعتمدة على عدد المحاولات :

١. التغذية الراجعة الصحيحة : يعلم المتعلم أنَّ إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أم خاطئة ثم يعطى الجواب الصحيح بعد الإجابة الخاطئة ثم يطلب منه نسخ الجواب الصحيح على الورقة بعد رؤيتها.

٢. التغذية الراجعة غير الصحيحة : يعلم المتعلم فيها على إجاباته على السؤال الذي يطرح عليه صحيحة أم خاطئة وعندما تكون إجاباته خاطئة يطلب منه التفكير في ذهنه والبحث عن الجواب الصحيح وبعد انقضاء الوقت المحدد يزود بالإجابة الصحيحة ليتمكن من معرفته (الشرقاوي، ٢٠١٢ : ٣٠٣)

❖ **أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلم :**

١. تعمل على تزويد المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت صحيحة أم خاطئة حيث يقل ذلك التوتر والقلق لدى المتعلم في حال عدم معرفته بنتائج تعلمه .

٢. تشجع المتعلم وتجعله أكثر استعداداً للتعلم وخاصة إذا علِم أن إجابته صحيحة وهنا يكون دورها هو تدعيم العملية التعليمية .

٣. إن معرفة المتعلم بنتيجته الخاطئة عن السؤال وما سببها تجعله يعرف ويقتنع أنه هو المسؤول عنها فعليه مضاعفة جهده في المرات القادمة .

٤. استخدامها من شأنه أن ينشط التعلم ويزيد مستوى الدافعية وتجعل كل من المعلم والمتعلم في حركة دائبة مستمرة لتحقيق الأهداف المرجوة من التعلم (الحيلة، ٢٠٠٩ : ٢٩٤-٢٩٥)

٥. إن تصحيح إجابة المتعلم الخاطئة يمكن أن تحدث تغيير في ذاكرته باستبدال الخطأ بالصواب .

٦. تعرف المتعلم عل ما تحقق له من أهداف سلوكية مرسومة من قبل والتي حققها غيره في الصف وبالتالي تمثل تقويم ذاتي له .

٧. تعمل على زيادة معرفة المتعلم بمعلومات إضافية متنوعة ومختلفة مما يؤدي إلى تقوية عملية التعلم وإثرائها بالمعلومات وخاصة عندما تكون العملية قابلة على التطبيق والاكتشاف .

٨. تبين للمتعلم إتجاه سير تعلمه والفترة التي يحتاجها للتعلم وأين يقف من الهدف المنشود . (سويدان والزهيري، ٢٠١٨: ٢٠٢)

ثانياً: التقويم (Assessment)

هو عملية أو مجموعة من العمليات التي يقوم بها المعلم من أجل جمع المعلومات التي تمكنه من اتخاذ مجموعة من القرارات واصدار الاحكام تحقيقاً للأهداف التي رسمت من قبل ومن غاياته هو تحسين عملية تعلم التلاميذ وتحديد مدى نجاحهم في ضوء معايير معينة يقوم بها المعلم داخل الصف فهو يساعد المدرسة على مراجعة أهدافها والتعرف على مدى جودة المنهج والتعرف على مستويات تلاميذها، كما يوفر معلومات عن مدى تأثير البيئة التي يعيشها المتعلم ومدى ارتباطها بأهداف المدرسة وبسوق العمل، ويساعد على تشخيص ومعرفة ذوي الاحتياجات الخاصة واللذين يعانون من مشكلات اجتماعية كما يمكن المدرسة التعرف على الموهوبين

ويكشف عن مدى قدرة المؤسسات التعليمية في توفير الامكانيات البشرية والمادية لتطبيق الاهداف المرسومة (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩ : ٣٥٦-٣٥٨)

- **التقويم المستمر (Continuous Assessment):**

مفهومه يعتبر التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم المستمر بصفة خاصة أحد الاركان الاساسية التي يعتمد عليها التعلم فهو يمثل جمع للبيانات عن المتعلم يقوم بها المعلم خلال عملية التعلم كـ (الملاحظة والواجب البيتي والمشاريع والانشطة الاخرى، فهي تسهم في تخطي العقبات والصعوبات أثناء التعلم وقد يكون قبل بدء التعلم أو اثنائه او بعد انتهائه فهو يساعد التعرف على مستوى اداء المتعلمين وما تحقق من أهداف ومواطن القوة والضعف ويعبر عن الوسائل المستخدمة للوصول إلى الحقائق المختلفة والمعلومات التي لها صلة بالعملية التعليمية والعمل على تحسينها وتطورها(الفقي، ٢٠١٦: ٣٤) وأول من استخدم مصطلح التقويم المستمر هو (سكريفين) عام ١٩٦٧ وطوره بلوم ومجوعة من زملائه واستخدموه في عملية التعلم والتعليم (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٤: ٣٩) فهو إجراء يرافق العملية التعليمية يهدف إلى بلوغ الطالب مجموعة من الاهداف ووصوله إلى مستوى اكتساب واتقان المعارف والمهارات المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له لتصحيح وتصويب مساره التعليمي من أجل مواكبة عملية التعلم (الصراف ٢٠٠٢: ٢٥)

- **خطوات التقويم المستمر:** عملية التقويم المستمر تمر بمجموعة من الخطوات المحكمة والمتسلسلة والتي تخضع إلى وعي وملاحظة وانتباه وفق معايير لسير العملية التعليمية وحل مشكلاتها والارتقاء بمستواها ويمكن تحديد خطواته بما يأتي :

١. تحديد الهدف من التقويم : وتتسم بالدقة والتوازن والشمول بحيث تكون ملائمة للعمل التربوي الذي

نسعى لتقويمه .

٢. تحديد مجالات التقويم : التي تكون موضع الاهتمام والهدف الذي جاء التقويم من أجله .

٣. الاستعداد للتقويم : ويشمل جوانب عديدة كـ (تحديد نوع واعداد الاختبارات والوسائل والمقاييس التي يستخدمها المعلم في التقويم والمجالات والمشكلات التي تكون موضع التقويم) .

٤. التنفيذ : في هذه النقطة يجب ابلاغ المعنيين قبل البدء بالتقويم بالغرض والهدف من اجل تفهمهم بأهداف هذه العملية والتعاون مع القائمين عليها .

٥. تفسير وتحليل البيانات وإظهار النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة واصدار القرارات الخاصة بها بعد تصنيفها تصنيفاً يساعد على تحليلها واستخراج النتائج .

٦. التعديل ويكون بعد الحصول على نتائج التقويم واصدار الاحكام المتصلة بجمع البيانات وتحليلها تمهيداً لتقديم المقترحات التي تحقق الاهداف . (ملحم، ٢٠٠٥: ٤٥)

- **أنواع التقويم المستمر :**

١.التقويم القبلي أو التمهيدي : ويتم تطبيق هذا النوع قبل بدء التعلم وله أهمية من خلال الكشف عن قدرات المتعلمين وإمكانياتهم وما يحملونه من استعدادات وما يملكون من خبرات معرفية حيث يقسم طلاب الصف إلى مجموعات عديدة وفقاً لنوع التعلم .

٢.التقويم التكويني (المستمر) : ويتم خلال سير العملية التعليمية غايته الحكم على مجريات التعلم وتقييم العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها والادوات والاساليب المستخدمة كما ويزود المتعلم بالتغذية الراجعة ويساعده على اظهار المجالات والجوانب التي تحتاج إلى مساعدة وزيادة أنتقال أثار التعلم.

٣.التقويم الختامي : ويسمى بالنهائي أو الشامل ويتم في نهاية العام الدراسي أو البرنامج الدراسي غايته معرفة ما تحقق من أهداف تعليمية بمختلف مجالاتها السلوكية والمعرفية والوجدانية فهو يحدد نجاح البرنامج من عدمه .

٤. التقويم التتبعي : ويتم بعد فترة من انتهاء التقويم النهائي من أجل معرفة الاثار البعيدة للبرنامج . (الثبيتي، ٢٠٢١: ٢١٤-٢١٥)

- **اسس التقويم المستمر للتلاميذ** : إن التركيز على الاسس في تقويم التلاميذ في المرحلة الاساسية من التعلم لا يعني عدم استخدام الاختبارات فهي تمثل اداة جيدة من أدوات التقويم ويبقى استخدامها مع بعض الاجراءات المتبعة من قبل المعلمين كملاحظة المعلم للتلاميذ والمشاركة في الدرس والقيام بالنشاطات الاخرى المتعلقة بالمادة الدراسية فعلى المتعلم اكتسابها ويكون استخدامها مستمراً طوال العام ضمن مجالات وأسس معينة يمكن تلخيصها بما يأتي :

١. التركيز على اكساب التلاميذ المعارف والخبرات والمهارات الاساسية لكل مادة دراسية .

٢. استخدام اساليب تدريسية تجسد الفهم الحقيقي للمادة التعليمية .

٣. التركيز على الجانب التطبيقي والتأكد من تمكن التلاميذ من اتقان المهارة والمعرفة الحقيقية للمادة الدراسية .

٤. تجنب الآثار النفسية للتلاميذ التي تسبب لهم الارتباك والشعور بالقلق والخوف .

٥. إشراك ولي أمر الطالب في التقويم خلال تزويده بالمعلومات عن الصعوبات التي تواجه التلميذ وكيفية التغلب عليها .

٦. الكشف عن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة والعمل على علاجها بطرق تربوية صحيحة . (عزيز ومهدي، ٢٠١٥: ٦٠-٦١)

- **ادوات التقويم المستمر :**

أ: الأنشطة وتقسم إلى قسمين :

١. الصفية : كالحوار الشفوي والاعمال التحريرية .

٢. واللاصفية كالمشاريع والواجبات المنزلية .

ب: الملاحظة اليومية وتمثل التفاعل الذي يحدث داخل الصف وفي المختبرات المدرسية .

جـ: الاختبارات ولها شكلان : ١. القصيرة ٢. الفصلية (دعمس، ٢٠١٥ :٣٩-٤٠)

- **أهداف التقويم المستمر** : يهدف التقويم إلى تحقيق أغراض مرغوبة أهمها :

١. يمثل مجموعة من النشاطات التي تصمم لقياس النظام التعليمي التعلمي ككل .

٢. يقدم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي لتعليم المواد الدراسية ومناهجها بحثاً وتخطيطاً.

٣. مؤشر جيد لقياس أداء المعلم ومدى فاعليته في التدريس والحكم عليه لأغراض وقرارات إدارية وتربوية تتعلق بالنقل .

٤. يمثل عملية تشخيصية وقائية وعلاجية للمتعلم وتعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي التعلمي ومدى فاعليته .

٥. تشخيص ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية المرجوة من التعلم (عمر وآخرون، ٢٠١٠: ٢٥)

ثالثاً: الفهم الخاطئ للمفاهيم (Misconceptions)

- **مفهومه** : تطرق العديد من المتخصصين والتربويين في مجال التعليم إلى المفاهيم والتصورات البديلة للفهم الخاطئ لدى المتعلمين في مختلف المراحل من العمر بفعل الاهمية الكبيرة التي تشكلها في مختلف المناهج الدراسية وفي مستويات التعلم كافة وقد عرفت بمسميات عديدة كـ التصورات (الخاطئة، القبلية) بحيث تزداد في ذهن المتعلم حتى يتم تصحيحها بمجموعة من البراهين والتي تثبت صحتها وإعادتها إلى معناها الصحيح (Chi & Roscoe،2002:4) وان تعلمها بأساليب التحليل التقليدي لجميع السمات الخاصة بالمفهوم يمثل فئة تستخدم لجمع افكار ومعلومات ومواضيع متشابهة وهي مجردة وتساعدنا على تنظيم كميات كبيرة وهائلة من المعلومات القابلة للتعامل، وإن إدراكها وتعلمها لابد أن تتوفر فيه أربعة عناصر (الامثلة واللاأمثلة، كلمات ذات صلة وغير ذات صلة، اسم المفهوم، التعريف) بالإضافة إلى وجود مجموعة من المساعدات والمموهات البصرية كالصور والخرائط والاشكال فهي تساعد على تعلم المفهوم وإدراكه بصورة اسرع (سلامة وأخرون،٢٠٠٩ : ٥٦) وإن تعلمه الحقيقي يستند إلى الفهم المكون للمتعلم في جميع المواقف التي تعلمها في المدرسة أو البيت أو في محيطه الاجتماعي فهو ينظم معلوماته دون إدراك أو فهم لها في جميع العلاقات والصلات بينها فقد تتحول المعلومات التي تعلمها إلى معلومات غير مفيدة وخاطئة مما يكون من الصعب استرجاعها والاستفادة منها في مواقف جديدة (خطايبة، ٢٠٠٥ : ٤١٢)

- **مصادر اكتساب المتعلم للمفاهيم الخاطئة :**

١. التعلم السابق للكلمات قبل دخوله المدرسة وهي تمثل التصورات للأحداث والاشياء الطبيعية ذات الصلة وما يتعلمه من مختلف العلوم المعرفية والانسانية وبعض الآراء والافكار المتداولة للعلماء.

٢. الفهم الخاطئ للعبارات التي اكتسبها من المراحل الدراسية التي مرى بها فهي تتجاوز اختلاف الجنس والعمر والقدرة على الاستيعاب .

٣. بعض الافكار والكلمات تظل عالقة في الذهن وتقاوم اللاوجود والاخفاء واذا ما استخدمت معها نماذج واستراتيجيات تساعد على استرجاعها .

٤. التفاعل الذي يحصل بين التعلم السابق واللاحق للأشياء داخل المدرسة ينتج عنه أفكار وأشياء غير مرغوب فيها (زيتون، ٢٠٠٤: ٢٢٩)

- **طرق تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى المتعلمين :**

١. **الاختبارات** : يعطى المتعلم مجموعة من الاسئلة (اختبار) من نوع اختيار من متعدد **أو** مقال للكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم .

٢. **التداعي الحر** : وفيها يعبر المتعلم عن افكاره ومشاعره بصورة حره خلال طرحه أكبر عدد من الجمل والكلمات التي تخطر على باله في فتره زمنية محددة .

٣. **المناقشة** : وتتم داخل الصف مع مجموعة من أقرانه خلال طرحهم ما يملكون من معلومات حول مفهوم معين ويقارن بين ما تم طرحه من معلومات بينه وبين زملائه .

٤. **التصنيف الحر للمفاهيم** : وخلالها يعرض على المتعلمين مجموعة من الجمل التي تحوي على مفاهيم متنوعة ويطلب منه تصنيفها دون التقيد بالوقت أو بطريقة معينة .

٥. **الخريطة المفاهيمية** : تعرض على المتعلمين مجموعة من المفاهيم ويطلب منه رسم خارطة لها .

٦. **رسم المفهوم** : وفيه يعبر المتعلم عن المفهوم في مواضيع الكتاب برسمه لتشخيص مدى صحته .

٧. **المقابلة** : يتم تشخيص المفاهيم الخاطئة عند المتعلمين عن طريق الاسئلة المباشرة التي تعرض عليه خلال المقابلة (اللهيبي، ٢٠٢٥ : ٤٩)

- **تصحيح المفاهيم الخاطئة** هناك شروط لا بد أن تتوفر لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين يمكن إجمالها بما يأتي:

١. أن تكون المفاهيم الجديدة المقدمة إلى المتعلم واضحة المعنى .

٢. يجب أن تكون ذات قيمة تساعده على التغلب على الصعوبات ومرتبطة بمجالات الحياة التي يعيشها على مستوى المجتمع وعلى المستوى الفردي .

٣. شعوره بالقبول والاقتناع بالمفاهيم الحديثة المقدمة اليه وأن لا تختلف ولا تتناقض مع المفاهيم التي يمتلكها (زايد، ٢٠٢١ : ٢٦٤-٢٦٥)

رابعاً: المهارات الاجتماعية (Social Skills)

مفهومها : يشكل هذا المفهوم دور اساسي وفعال في حياة المتعلم وطريقة تنشئته فلا يوجد تعريف ومعنى محدد لها لكونها قابلة للتغير والتجديد المستمر بفعل التطور الذي يشهده العالم اليوم على كافة المجالات خاصة في منظومة التربية والتعليم فينظر اليها من جوانب عديدة أولها خاصة بسلوك المتعلم وتعبيره عن مشاعره تجاه الافراد من حوله سواء في المنزل أو في البيئة التعليمية أو في بيئته الخارجية وجانب تكاملي تعاوني بن المجتمع والبيئة التعليمية لحقيق أهداف تعليمية معدة ومرسومة مسبقاً فيحتاج إليها الشخص لحقيق التفاعل الإيجابي مع من حوله في مجموعة من المهارات منها (الاتصال الفعال مع الآخرين، الإيجابية والوعي الذاتي، القيادة وتحمل المسؤولية، حل النزاعات والضبط الاجتماعي) (الخالدي، ٢٠٢٣ : ٨٤٤)

أهميتها يتطرق عبدالفتاح (٢٠١٠) إلى أهمية المهارات بمجموعة من النقاط :

١. يؤدي التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين إلى تنمية قدرتهم واكتسابهم لها .
٢. تنمي لدى المتعلم قدراتهم على تحمل المسؤولية .
٣. تزيد ادراك المتعلم وتمكنه من التعامل الصحيح في المواقف التي تحتاج الى ذلك .
٤. تؤدي إلى اكتساب المتعلمين خبرات جراء تفاعلهم المباشر مع الظواهر ومع الآخرين .
٥. تحقق للمتعلم التكامل والانسجام بين مجتمعه الخارجي وبيئته البيتية ومدرسته التي يكون جزء منها (عبدالفتاح، ٢٠١٠، ٢٠٣-٢٠٤)

☒ **دور المعلم في تنمية المهارات لدى التلاميذ** : أن دور المعلم لا يقتصر على كونه ناقل للمعلومات فله دور لا يمكن الاستغناء عنه فهو صانع الاجيال وركن أساسي في بناء المجتمع، فتتنمى المهارات عند المتعلمين بمختلف انواعها بفعل تعاون مجموعة من العوامل أهمها (المعلم، والاسرة، والاصدقاء) فهي تعمل على توفير المناخ المناسب بصورة تدفع المتعلم على التفكير بما يقوله المعلم وما يفعله داخل الصف وهذا يعتبر أهم الامور التي يفعلها التلميذ والتي تمثل أهم سمات الشخصية المبكرة، فقد اثبتت الدراسات أن سلوك المعلم لا يؤثر على التحصيل الدراسي فحسب بل يؤثر على مهاراته بمختلف انواعها فأسلوب المعلم يعالج مختلف القضايا ولا يترك المهارات وإظهارها تنمو بفعل الصدفة فهو يساعد في بناءها ويعمل على تنميتها (قشطة،٢٠١٩: ٥١)

ويرى الباحث أن المهارات الاجتماعية تنمو لدى المتعلم خلال تحقيق ما يأتي :

١. توفير بيئة تعليمية مناسبة يحصل خلالها المتعلم على فرصته في التعلم بكل إيجابية وارتياح داخل المدرسة وخارجها.

٢. الاهتمام بكل ما يصدره التلميذ من أقوال وافعال والعمل على تعزيز الايجابي منها فهو يساعد في بناء ثقتهم بأنفسهم وتخطي الصعوبات إن وجددت.

٣. بيئة التلميذ (المنزل) تقع عليها مسؤولية كبيرة في تمكينه من تطوير نفسه خلال توفير ما يحتاجه والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات في المنزل .

٤. تشجيع الطالب على ممارسة الانشطة اللاصفية كالرياضة بمختلف انواعها التي تعزز روح التعاون المشترك مع الآخرين .

٥. تنمية بعض العادات الإيجابية لديه كالعطاء والاحترام وقبول الآخرين وعدم الانانية .

٦. يمثل حجر الزاوية في إعداد وتكوين جيل قادر على مواجهة التحديات التي يشهدها العالم اليوم.

العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين

١. ما يملكه المتعلم من خبرات وقدرات .

٢. مستوى المتعلم ونضجه .

٣. شكل المفاهيم المراد تعلمها .

٤. الامكانيات المتاحة ومدى توفرها يسهل على المتعلمين اكتسابها بشكل اسهل .

٥. اشكال التقويم المستخدمة في التعلم كونها تشخيصية علاجية في مسار التعلم .

٦. شكل التحفيز والتشجيع له الدور الكبيرفي قدرة المتعلم على الاستمرار في أدائه حتى تحقيق التعلم.

٧. نوع الجنس يختلف الذكور عن الاناث في سرعة اكتسابهم المهارات الخاصة بهم.

٨. البيئة التي يعيشها والمستوى الاجتماعي والثقافي الذي يملكه. (عمران وآخرون، ٢٠٠٥: ١٧-١٨)

خامساً: الدراسات السابقة:

أ) الدراسات التي تناولت(التغذية الراجعة والتقويم المستمر)

١.**دراسة حجة والوريكات (٢٠١٩)** : هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التغذية الراجعة الفورية للاختبارات التكوينية الالكترونية في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الثامن الاساسي.

جرت الدراسة عام ٢٠١٩ في الاردن بلغت عينة البحث (٤٠) طالبة موزعين على شعبتين من طالبات الصف الثامن الاساسي في اكاديمية الرواد الدولية في مادة العلوم قسمت إلى مجموعتين تجريبية عددها (٢١) طالبة وضابطة عددها (١٩) طالبة تكونت اداة البحث من مجموعة من الاختبارات التكوينية تقدم إلى المجموعة التجريبية على شكل تغذية راجعة فورية ومدى تأثيرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتغذية راجعة مؤجلة تستخدمها المجموعة الضابطة في التدريس

وبعد وانتهاء فترة التجربة طبقت الاداة على المجموعتين وباستخدام مجموعة من الوسائل الاحصائية ضمن برنامج (spss) أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التغذية الراجعة الفورية في عملية التدريس (أبو حجه والوريكات، ٢٠١٩)

٢. **دراسة سيد احمد** (٢٠٢٣) : هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج تعليمي للتغذية الراجعة (الفورية والمؤجلة) المدعمة بنتائج التحليل الحركي على مستوى الاداء في رياضة رفع الاثقال.

نفذت الدراسة عام ٢٠٢٣ في مصر جامعة الزقازيق عينة البحث مكونه من (٤٠) طالب موزعين على مجموعتين تجريبيتين في مادة الرياضة الأولى عددها (٢٠) طالب والثانية بلغت (٢٠) طالب كافأ الباحث بين المجموعتين بمجموعة من المتغيرات (الطول، الوزن، الذكاء، العمر الزمني) وأعد اداة استخدم فيها التحليل الحركي والرسوم البيانية والمنحنى الخصائصي لكلا المجموعتين على شكل تغذية راجعة فورية للتجريبية الاولى ومؤجلة للتجريبية الثانية ومدى تأثيرها على الاداء المهاري للمجموعتين وبعد انتهاء فترة التجربة واستعمال مجموعة من الوسائل الاحصائية ضمن برنامج (spss) أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية الاولى التي استخدمت التغذية الراجعة الفورية في عملية التعلم (سيد احمد، ٢٠٢٣)

٣. **دراسة الثبيتي (٢٠٢١)** :هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام ادوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء اثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء .

أُجريت الدراسة عام ٢٠٢١ في مصر جامعة عين شمس كلية التربية، بلغت عينة البحث (٦٠) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة تم اختيارهم بصورة قصدية في مادة علم النفس قسموا إلى مجموعتين تجريبية عددها (٣٠) طالب يتم تقويمهم بأدوات التقويم المستمر ومجموعة ضابطة بلغت (٢٠) طالباً يتم تقويمهم بالطريقة التقليدية كافأ الباحث بين المجموعتين بمجموعة من المتغيرات (العمر الزمني، مستوى التحصيل الدراسي، الضبط القبلي لنواتج التعلم) وأعد اداة مكونة من ادوات التقويم المستمر يتم تطبيقها على المجموعة التجريبية وبعد انتهاء فترة التجربة واستعمال مجموعة من الوسائل الاحصائية ضمن برنامج (spss) أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استعملت ادوات التقويم المستمر على المجموعة الضابطة في قياس نواتج التعلم وبقاء اثره (الثبيتي، ٢٠٢١)

ب) الدراسات التي تناولت تصحيح المفاهيم الخاطئة والمهارات الاجتماعية :

١. **دراسة الشكري (٢٠١٦)** هدفت الدراسة التعرف على أثر انموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط .

نفذت الدراسة في العراق جامعة بابل كلية التربية الرياضية عام ٢٠١٦ بلغ مجموع عينة البحث (٧٠) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة تم اختيارهم بصورة قصدية في مادة الرياضة وزعوا إلى مجموعتين تجريبية عددها (٣٥) طالب وضابطة (٣٥) طالب كافأ الباحث بين المجموعتين بمجموعة من المتغيرات (العمر الزمني بالأشهر، الذكاء، تشخيص المفاهيم الرياضية) وأعد اختبار مكون (٥٤) فقرة لتشخيص المفاهيم الرياضية الخاطئة يتم تطبيقه على المجموعة المجموعتين وبعد انتهاء فترة التجربة واستعمال مجموعة من الوسائل الاحصائية ضمن برنامج (spss) أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت انموذج كارين على المجموعة الضابطة في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم (الشكري، ٢٠١٦)

٢. **دراسة العازمي (٢٠٢٢)** هدفت الدراسة إلى توظيف أنموذج ستيبانز في تعديل بعض المفاهيم الخاطئة في التربية الاسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر الثانوي بدولة الكويت.

جرت الدراسة عام ٢٠٢٢ في الكويت، عينة البحث تكونت من (٦٠) طالباً موزعين على شعبتين من طلاب الصف الحادي عشر الاساسي في مادة التربية الاسلامية قسموا إلى مجموعتين تجريبية عددها (٣٠) طالب وضابطة عددها (٣٠) طالباً، اداة البحث مكونة من اختبار تحصيلي بلغ (٤٢) فقرة من نوع إختبار من متعدد يتم تطبيقه مرتين على المجموعتين التجريبية التي تدرس على وفق انموذج ستيبانز ومجموعة ضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية وبعد وانتهاء فترة التجربة طبقت الاداة على المجموعتين وباستخدام مجموعة من الوسائل الاحصائية ضمن برنامج (spss) أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج ستيبانز على طلاب المجموعة الضابطة في تعديل المفاهيم الخاطئة في مادة التربية الاسلامية (العازمي، ٢٠٢٢)

٣.دراسة الخالدي (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر نموذج كود ولافوي في اكتساب طلبة الصف الرابع الادبي للمفاهيم التاريخية وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم .

أُجريت الدراسة عام ٢٠٢٣ في العراق في مدينة الموصل، عينة البحث مكونة من (٦٧) طالباً موزعين بالأسلوب العشوائي على مجموعتين تجريبية بواقع (٣٤) وضابطة بواقع (٣٣) في مادة التاريخ كافأ الباحث بين المجموعتين بمجموعة من المتغيرات (العمر الزمني بالأشهر، الذكاء، التحصيل في مادة التاريخ، التحصيل العام، اختبار المعرفة السابقة، اختبار المهارات الاجتماعية القبلي) وأعد اختبار بعدي مكون (٤٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد يتم تطبيقه على المجموعة المجموعتين ومقياس للمهارات الاجتماعية القبلي والبعدي، وبعد انتهاء فترة التجربة واستخدام مجموعة من الوسائل الاحصائية ضمن برنامج (spss) أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة

إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست انموذج كود ولافوي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم ومقياس المهارات الاجتماعية . (الخالدي، ٢٠٢٣)

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

اولاً : منهجية البحث : استعمل الباحث المنهج التجريبي، نظراً لوجود مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتطبيق متغير مستقل (التغذية الراجعة (الفورية والمؤجلة)، والتقويم المستمر (التكويني) للكشف عن فاعلية طريقة التدريس في المتغير التابع (تنمية المهارات الاجتماعية) وبناء على ذلك طُبقت الدراسة على مجموعتين من مدرسة واحدة تجريبية تدرس على وفق المتغيرات المستقلة والمجموعة الضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية .

ثانياً : التصميم التجريبي : يمثل الاستراتيجية التي يضعها الباحث للمعلومات والمتغيرات اللازمة وضبطها ومن ثّم الإجابة على فرضيات البحث (الصافي وحسين، ٢٠٠٥ : ١٢٣) اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين وكما مبين في الشكل (٣)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	التغذية الراجعة التقويم المستمر	تصحيح المفاهيم الجغرافية تنمية المهارات الاجتماعية	بعدي قبلي وبعدي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

الشكل (٣) التصميم التجريبي لمجموعات البحث

ثالثاً : اختيار مجتمع البحث وعينته:

أ) مجتمع البحث : يمثل جميع الاشخاص والأفراد الذين يمثلون موضوع مشكلة البحث (ذوقان، ١٩٩٩:١٣١) فتكون مجتمع البحث الحالي من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قسم تربية أربيل والبالغ عددهم (٤٤٠٠) تلميذ وتلميذه موزعين على أكثر من ٧٥ مدرسة ابتدائية داخل المدينة .

ب) عينة البحث : اختيار الباحث عينته مكونة من مجموعة من تلاميذ مدرسة العلم النافع الثانية التي تم اختيارها بصورة قصدية لكونها تحتوي على شعبتين وقريبة من سكن الباحث وعمله وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة وحسب الجدول (١) .

جدول (١) توزيع طلاب العينة على مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبون	عدد الطلاب بعد الاستبعاد	استراتيجية التدريس
التجريبية	أ	٢٩	٣	٢٦	التغذية الراجعة التقويم المستمر

الضابطة	ب	٢٨	٢	٢٦	الطريقة الاعتيادية
المجموع		٥٧	٥	٥٢	

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

(4-1) التحصيل السابق : للتأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي السابق اعتمد الباحث مجموع درجات الطالب في الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) وباستعمال الاختبار التائي (t-test) للتعرف على مستوى الدلالة بين متوسط درجات المجموعتين والجدول (٢) يوضح أنهم متكافئتين في هذا المتغير .

(4-2) العمر الزمني بالأشهر : للتأكد من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير اعتمد الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط اعمار التلاميذ في المجموعتين والجدول (٢) يوضح ذلك .

(4-3) اختبار الذكاء : طُبق الاختبار المصور لـ (احمد زكي صالح) للمصفوفات المتتابعة كونه مناسب لطلاب المرحلة الابتدائية ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ولمعرفة الفرق اعتمد الاختبار التائي (t-test) لمعرفة متوسط اعمار طلاب مجموعتي البحث وكما موضح في الجدول (٢) ان المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير .

(4-4) تنمية المهارات الاجتماعية القبلي : طُبق الاختبار قبل البدء بالتجربة للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير إذ تبين باستخدام الاختبار التائي (t-test) أنهم متكافئتان وحسب الجدول (٢) .

جدول (٢) يوضح تكافؤ مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التحصيل السابق	التجريبية	26	79.6923	11.65425	0.602	2.010 (50)(0.05)	متكافئة عند مستوى دلالة 0.05
	الضابطة	26	81.7692	13.18881			
العمر الزمني محسوبا بالأشهر	التجريبية	26	125.3077	2.73889	0.883	2.010 (50)(0.05)	
	الضابطة	26	125.9231	2.26138			
اختبار الذكاء	التجريبية	26	30.9231	8.90359	0.199	2.010 (50)(0.05)	
	الضابطة	26	31.3846	7.76184			
المهارات الاجتماعية	التجريبية	26	29.2308	6.40192	0.1493	2.010 (50)(0.05)	
	الضابطة	26	26.8462	5.03343			

القبلي							

خامساً : أداتا البحث: تكون البحث من اداتين اختبار تحصيلي ومقياس لقياس المهارات الاجتماعية.

أ) **اختبار تحصيلي:** أعد الباحث اختبار تحصيلي يقيس الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية مكون من (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد فهو من اكثر الاختبارات مرونة وتقل فيه فرص التخمين واكثر ثباتاً في صدق الاحكام واختصاراً للوقت والجهد (علام، ٢٠٠٧ : ٩٧) وبعد التأكد من صدقه الظاهري يتم تطبيقه بعد انتهاء فترى التجربة .

☒ تحديد المادة العلمية : حددت المادة العلمية والمتضمنة فصلين من كتاب الاجتماعيات الطبعة العاشرة ٢٠٢٣م الفصول (الاول / موقع العراق عالمياً، اقليميا، محلياً، والثاني/ الظواهر الطبيعية) .

☒ صياغة الاغراض السلوكية : صاغ الباحث مجموعة من الاغراض السلوكية تغطي مادة الفصلين بلغ عددها (٢٠) هدفاً سلوكياً يقيس المستويات الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق) وعرضت هذه الاهداف على مجموعة من المحكمين ولاقت قبول اكثر من 80 % من آرائهم.

☒ بناء جدول المواصفات(الخارطة الاختبارية) : يمثل مطلب اساسي لبناء اي اختبار تحصيلي يوضح أهمية كل فصل أو موضوع وكل مستوى من المستويات الثلاثة وكما موضح في الجدول (٣)

(٣) جدول المواصفات

ت	الفصل	عدد الصفحات	الاهمية النسبية	الاهداف السلوكية			مجموع الاسئلة
				التذكر ٤٠%	الفهم ٤٠%	التطبيق ٢٠%	
١	الاول	١٣	%٣٦	٢	٣	٢	٧
٢	الثاني	٢٣	%٦٤	٦	٥	٢	١٣
المجموع		٣٦	%١٠٠	٨	٨	٤	٢٠

☒ الخطط التدريسية : من أجل تحقيق أهداف البحث أعد الباحث (٢٠) خطة دراسية لكل مجموعة التجريبية تدرس بالمتغيرات المستقلة (التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة / والتقويم التكويني المستمر) والضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية، عرضت على مجموعة من المحكمين فقد لاقت اتفاق جميع الخبراء على مدى صلاحيتها مع الاخذ بآرائهم حول بعضها.

☒ صياغة فقرات الاختبار: اعد الباحث اختبار مكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد مكون من أربعة بدائل واحدة منها صحيحة والباقي خاطئة، وكل فقرة تقيس مفهوماً.

☒ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لغرض التحليل الاحصائي ومعرفة زمن الاختبار : قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) تلميذ من مدرسة الامين الثانية بتاريخ (٢٠٢٤/١١/٣) اذ تبين وضوح جميع فقرات الاختبار وان المتوسط الزمني له (٣٠-٤٠) دقيقة .

☒ معامل صعوبة الفقرات : بعد أن طُبق الاختبار على العينة الاستطلاعية وفحص اجاباتهم على جميع الفقرات، تبين انها مقبولة ومعامل صعوبة فقراتها تتراوح (0.60-0.30) إذ تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها (0.80-0.20) (بلوم، ١٩٨٣ : ١٠٤)

☒ قوة تميز الفقرات : يرى براون أنَّ فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييز فقراتها اكثر من (٢٠%) وعند استخراج معامل صعوبة الفقرات وجد أنها تتراوح (0.53-0.33) وهي بذلك تعد فقرات ذات قوة تميزية جيدة (Brown،1981:104)

☒ ثبات الاختبار : يعني ان يعطي الاختبار النتائج نفسها لو اعيد تطبيقه على نفس العينة وفي الظروف نفسها بعد فترة من الزمن فلا تتغير اجابة المقيس على فقرات الاختبار فقد اعيد تطبيقه على نفس العينة بعد مرور (15) يوم وباستخدام معادلة (كوردر ريتشاردسون (20) لحساب الثبات فقد بلغ معامل الثبات (0.84) إذ يعد الاختبار مقبولاً إذا كان ثباته يتراوح (0.90-0.80) (النبهان، ٢٠٠٤، ص٢٥٠)

ب) مقياس المهارات الاجتماعية: من اجل تحقيق هدف البحث تطلب اعداد مقياساً لقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت في بحثها إلى متغير المهارات وبمختلف المواد الدراسية وجد أن المقياس الذي وضعه (الخالدي ٢٠٢٣) المكون (٢٠) فقرة يقيس اربعة مهارات (التعبير عن المشاعر السلبية، المبادرة بالتفاعل، التعبير الايجابي عن مشاعره، الضبط الاجتماعي) والمطبق على البيئة العراقية ويتناسب مع عينة البحث الحالي والمكون من ثلاثة بدائل (دائماً، احياناً، نادراً) وبأوزان (١، ٢، ٣) وبذلك فإن أقل درجة يحصل عليها التلميذ هي (٢٠) وأعلى درجة هي (٦٠) .

سادساً : تنفيذ التجربة : بعد أن أكمل الباحث جميع الاجراءات الخاصة بالبحث بإجرائه التكافؤ بين المجموعتين وإعداد (٢٠) خطة دراسية لكل مجموعة والاغراض السلوكية وتنظيم جدول الحصص الاسبوعي إذ بدأت الجربة يوم الاحد الموفق ٢٠٢٤/١١/١٠ بعد أن طبق الاختبار القبلي للمهارات الاجتماعية على تلاميذ مجموعتي البحث إذ قام معلم المادة بتدريس المجموعتين وبإشراف الباحث وفق الخطط المعدة مسبقاً وانتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٤/١٢/٣١ .

سابعاً : الاساليب الاحصائية : استخدم الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقليتين لإيجاد التكافؤ وتحقيق الفرضيات، معادلة كوردر ريتشاردسون (20) لحساب الثبات، قانون صعوبة وتمييز فقرات اختبار تصحيح المفاهيم) .

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها:

١. **النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى** : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تستعمل التغذية الراجعة والتقويم المستمر) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تستعمل الطريقة الاعتيادية) في الاختبار البعدي لتصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية.

بعد ان طبق الباحث اختبار تصحيح المفاهيم الجغرافية البعدي على طلاب مجموعتي البحث واستخراج النتائج ومقارنتها وجد أنَّ متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة وكما موضح في الجدول (٣) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

جدول (٣) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار تصحيح الفهم الخاطئ البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	26	66.9230	8.72662	3.176	2.010 (50)(0.05)	يوجد فرق دال لصالح التجريبية
الضابطة	26	59.0385	9.1625			

٢. **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية** : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تستعمل التغذية الراجعة والتقويم المستمر) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تستعمل الطريقة الاعتيادية) في مقياس تنمية المهارات الاجتماعية .

بعد تطبق مقياس تنمية المهارات الاجتماعية على عينة البحث وجد أنَّ متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة وكما موضح في الجدول (٤) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

جدول (٤) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في مقياس المهارات الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	26	43.3846	8.85021	6.058	2.010 (50)(0.05)	يوجد فرق دال لصالح التجريبية
الضابطة	26	30.5385	6.21116			

مناقشة النتائج : بعد أن ظهرت نتائج البحث حسب الجدولين (٣) و(٤) يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية ويعزو الباحث هذا التفوق إلى أسباب أهمها :

١. فاعلية اسلوبي التغذية الراجعة والتقويم المستمر في جذب انتباه التلاميذ لأنهم وجدوا طريقة تدريسية لم تكن مألوفة لديهم مما خلق لديهم التحفيز والاندفاع نحو التعلم .

٢. كان للخطوات التي سارت عليها عملية التدريس وفق المتغيرات المستقلة دور مهم لتصحيح المفاهيم التي كانت خاطئة لديهم .

٣. كان للتفاعل العالي أثناء سير الدرس دور كبير في زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم مما زاد من قدرتهم على تحملهم للمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- **الاستنتاجات:** في ضوء النتائج توصل اليها الباحث مجموعة من الاستنتاجات وهي :

١. فاعلية استعمال اساليب التغذية الراجعة والتقويم المستمر في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية عند تلاميذ المجموعة التجريبية وبفرق ذات دلالة احصائية .

٢. فاعلية اسلوبي التغذية الراجعة والتقويم المستمر في تنمية المهارات الاجتماعية عند تلاميذ المجموعة التجريبية وبفروق ذات دلالة احصائية .

- **التوصيات:** يقدم الباحث بناء على النتائج التي توصل إليها البحث والتي يمكن أن تفيد التربويين والمعلمين وصانعي القرار في وزارتي التربية والتعليم العالي .

١. يوصي الباحث اعتماد استراتيجيتي التغذية الراجعة والتقويم المستمر في تدريس مادة الجغرافيا في مختلف المراحل كونها اسهمت في تصحيح الفهم الخاطئ عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

٢. تدريب المعلمين وتطوير امكانياتهم على كيفية استخدام الاستراتيجيات التي من شأنها ان ترفع قدرات المتعلمين وتنمي بعض المهارات التي يمتلكونها .

٣. الكشف على الفهم الخاطئ للمفاهيم وتشخيصها وخاصة في المراحل الاولى من التعلم .

٤. تضمين وزارة التعليم العالي في كلياتها التربوية استراتيجيات تعالج الفهم الخاطئ للمفاهيم كون مخرجاتهم يكونوا مدرسين في المستقبل .

- **المقترحات:** بناء على ما توصل إليه الباحث يقترح ما يأتي :

١. إجراء بحوث مماثلة وعلى مواد دراسية أخرى كالتاريخ واللغة العربية والكيمياء والاحياء،

٢. تنفيذ بحوث في مراحل تعليمية مختلفة كالمتوسطة والاعدادية .

٣. كتابة بحوث مع متغيرات تابعة أُخرى كالتفكير والاتجاهات والميول والمهرات بكافة انواعها.

المصادر العربية والاجنبية

١. ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩)، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة،، جمهورية مصر العربية .

٢. أبو حجه، فؤاد مصطفى ومنصور احمد الوريكات (٢٠١٩)، أثر التغذية الراجعة الفورية للاختبارات التكوينية الالكترونية في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الثامن الاساسي، **المجلة التربوية الاردنية**، العدد (٣)، المجلد (٤) ص١١٠-١٣٦ .

٣. بلوم، بنيامين وآخرون (١٩٨٣)، **تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد امين المفتي وآخرون، دار ماكروهيل للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

٤. التميمي، رائد رمثان حسين وحازم حسن ناصر الطائي (٢٠١٩)، **التدريس الناجح**، دار الصادق للنشر والتوزيع والنشر، بابل، العراق .

٥. الثبيتي، عمر عواض عوض (٢٠٢١)، فاعلية استخدام ادوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء اثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٥)، الجزء (٣)، ص ٢٠٥-٢٤٢ .

٦. الجوادي، هناء حازم جارالله (٢٠٠٨)، استخدام أنموذج بوسنر في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية السابقة وأثره في تنمية بعض المهارات الرياضية لدى طلاب معهد إعداد المعلمين، جامعة الموصل، كلية التربية، **رسالة ماجستير غير منشورة** .

٧. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩)، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٨. الخالدي، احمد محمد يحيى (٢٠٢٣)، اثر انموذج كود ولافودي في اكتساب طلبة الصف الرابع الادبي للمفاهيم التاريخية وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم، **مجلة كلية العلوم الاسلامية**، العدد (١/٢٧)، المجلد (٢) ص٨٣٥-٨٤٦ .

٩. خطايبة، عبدالله محمد (٢٠٠٥)، **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، أربد، الأردن .

١٠.دعمس، مصطفى نمر (٢٠١٥)، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء والتوزيع، عمان، الاردن .

١١.ذوقان، عبيدات (١٩٩٩)، **البحث العلمي أدواته واساليبه**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٢.زايد، غادة عبدالفتاح (٢٠٢١)، برنامج مقترح قائم على استراتيجية التغير المفاهيمي لتصحيح التصورات البديلة للمفاهيم التاريخية وتنمية ابعاد الامن المجتمعي لدى طلاب شعبة التاريخ في كليات التربية وتأثيره على اتجاهاتهم، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (٤٥)، العدد (٣)، ص٢٤٥-٣١٢ .

١٣.زاير، سعد علي وآخرون (٢٠١٤)، **طرائق التدريس العامة**، مكتبة النور للنشر والتوزيع، بغداد، العراق .

١٤.زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤)، **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٥.سلامة، عادل أبو العز وآخرون (٢٠٠٩)، **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٦.سويدان، سعادة حمدي وحيدر عبدالكريم محسن الزهيري (٢٠١٨) **مهارات التدريس الصفي**، دار الابتكار للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٧.سيد احمد، ابراهيم عبدالرحمن ابراهيم (٢٠٢٣)، تأثير برنامج تعليمي للتغذية الراجعة (الفورية والمؤجلة) المدعمة بنتائج التحليل الحركي على مستوى الاداء في رياضة رفع الاثقال، **المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة**، العدد (٠٠٧٥)، (٣)، ص٧٥-٩٩.

١٨.شحاته، حسن وآخرون (٢٠١١)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط٣، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

١٩.الشرقاوي، انور محمد (٢٠١٢)، **التعلم نظريات وتطبيقات**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

٢٠.الشكري، حامد شياع (٢٠١٦)، أثر أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط، **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية / جامعة بابل**،العدد (٢٩)، ص٣٧٥-٣٩٤.

٢١.الشيخ، تاج السر عبدالله وآخرون (٢٠٠٤)، **القياس والتقويم التربوي**، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية .

٢٢.الصافي، فلاح محمد حسن وعبدالرحمن احمد انور حسين (٢٠٠٥)، **مناهج البحث بين النظرية والتطبيق**، مطبعة التأميم، العراق .

٢٣.الصراف، قاسم (٢٠٠٢)، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

٢٤.العازمي، فهد سلامة منصور(٢٠٢٢)، توظيف أنموذج ستيبانز في تعديل بعض المفاهيم الخاطئة في التربية الاسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر الثانوي بدولة الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (١١٩)، ص١١٨٧- ١٢٢٣.

٢٥.عبدالفتاح، امال جمعة (٢٠١٠)، **التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة .

٢٦.عدس، عبدالرحمن ويوسف قطامي (٢٠٠٣)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٢٧.عزيز، حاتم جاسم ومريم خالد مهدي (٢٠١٥)، **المنهج والتفكير**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٢٨.علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧)، **القياس والتقويم التربوي**، دار المسيرة، عمان، الاردن .

٢٩.علي، محمد السيد (٢٠١١)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٣٠.العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٢)، **المشكلات الصفية** : السلوكية – التعليمية – الاكاديمية – مظاهرها – اسبابها – علاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن .

٣١.عمر، محمود وآخرون (٢٠١٠)، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٣٢.عمران، تغريد وآخرون (٢٠٠٥)، **المهارات الحياتية**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

٣٣.الفقي، اسماعيل (٢٠١٦)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط٤، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية .

٣٤.قشطة، أحمد عودة (٢٠٠٨)، أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الاساسي بغزة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، **رسالة ماجستير غير منشورة** .

٣٥.اللهيبي، أحمد خليل درويش (٢٠٢٥)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على الاستراتيجيات العقلية في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الاسلامية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، **مجلة منوال**، العدد السادس، المجلد (١) ص ٣٠–٥٨.

٣٦.المسعودي، محمد حميد وصلاح خليفة اللامي (٢٠١٤)، **طرائق تدريس المواد الاجتماعية (مفاهيم وتطبيقات)**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٣٧.ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥)، **القياس والتقويم في علم النفس**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٣٨.منشد، فيصل عبد وداود عبدالسلام صبري (٢٠١٦)، **مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها**، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٣٩.النبهان، موسى (٢٠٠٤)، **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط٢، دار الشروق، عمان، الاردن .

٤٠.هارون، صالح عبدالله (٢٠٠٤)، سلوك التقبل الاجتماعي لدى المتعلمين واستراتيجية تحسينه، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، السعودية، العدد (٤)، ص٢٣-٣٦ .

٤١.وزارة التربية (١٩٨٤)، **نظام المدارس الابتدائية**، مطبعة وزارة التربية، رقم (١)، بغداد .

42. Barrow، M.H (1977): **Man and Movement principle of physical Education**، 2ed ،Phi1ade1phia and Fediger.

43. Brown، Fredrick G. (1981)، **Measuring classroom Achievement**. Rinehard and Winston New York.

44. Chi، M & Roscoe، R (2002): **the process and challenges of conceptual change**. In M. limon & L. Mason (E d s). Reconsidering conceptual change، Issues in theory and practice.

45. Lerner، J.W. (1997): **Learning disabilities: Theories، diagnosis، and teaching strategies**. (7th Ed). Boston. Houghton Miffing Company.