# فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الارصدة المعرفية في التحصيل وتنمية التعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الادبي

**أ.م.د جنان مرزه حمزه**

**جامعة بابل- كلية التربية الأساسية- قسم التاريخ**

basic.jinan.merza@uobabylon.edu.iq

**1447 هـ** **2026م**

**ملخص البحث:**

يهدف البحث الحالي الى تعرف (فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الارصدة المعرفية في التحصيل وتنمية التعاطف التاريخي) لدى طالبات الصف الرابع الادبي وللتحقق من هدف البحث، وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الاتية:

1- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي".

2- "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس مهارات التعاطف التاريخي القبلي – البعدي".

3- "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس مهارات التعاطف التاريخي القبلي – البعدي".

تكون مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2024-2025) التي تتضمن الفرع الادبي، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية (اعدادية الخنساء للبنات)، وضمت (69) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي تم توزيعهن على مجموعتين بلغ عدد افراد المجموعة التجريبية (35) طالبة ، والضابطة (34) طالبة، وتم تكافأ المجموعتين بالمتغيرات الاتية ( العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، ودرجات مادة الاجتماعيات للسنة السابقة ، واختبار الذكاء، ومقياس التعاطف التاريخي القبلي ) ، وكانت أداة البحث الأولى اختبار تحصيلي بلغ مجموع فقراته (50 ) فقرة ، (40) فقرة اختيار من متعدد، و(10 ) فقرات مقالية ، اما الأداة الثانية مقياس التعاطف التاريخي فتكون من (30) فقرة ، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاداتين ،تم

تطبيقها على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الباحثة الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، ووجود اثر لنظرية الأرصدة المعرفية عند طالبات المجموعة التجريبية.

**الكلمات المفتاحية: نظرية الأرصدة المعرفية، التعاطف التاريخي، التحصيل، طالبات الصف الرابع الادبي.**

**The effectiveness of a proposed strategy based on the theory of knowledge stocks in achieving and developing historical empathy among fourth-grade literary students**

**Assistant Professor Dr. Jinan Merzah Hamzah**

basic.jinan.merza@uobabylon.edu.iq

**AH / 2026** **AD 1447**

## Research summary:

The current research aims to identify the effectiveness of a proposed strategy based on the Funds of Knowledge Theory in achievement and developing historical empathy among fourth-grade literary female students. To verify the research objective, the researcher set the following null hypotheses:

1-"There is no statistically significant difference at the level $(0.05)$ between the average scores of the experimental group students who study history according to the proposed teaching strategy according to the Funds of Knowledge Theory and the average scores of the control group students who study the same subject in the usual way in the achievement test".

2 -" There is no statistically significant difference at the $(0.05)$ level between the average scores of the experimental group students who study history using the strategy proposed according to the theory of knowledge balances in the pre-post historical empathy skills scale."

3-" There is no statistically significant difference at the (0.05) level between the average scores of the control group students who study history using the strategy proposed according to the theory of knowledge balances in the pre-post historical empathy skills scale."

The current research community included government-run preparatory and secondary day schools for girls in the center of Babylon Governorate for the academic year (2024-2025) that included the literary branch. The research sample was chosen randomly (Al-Khansaa Preparatory School for Girls), and it included (69) female students from the fourth literary grade, who were distributed into two groups, the experimental group numbered (35) students, and the control group (34). The two groups were equivalent in the following variables (chronological age, parents' academic achievement, history grades for the previous age, and intelligence test). The first research tool was an achievement test with a total of (50) paragraphs, (40) multiple-choice paragraphs, and (10) essay paragraphs. The second tool for the historical empathy scale consisted of (30) paragraphs. After confirming the psychometric properties of the two tools, it was applied to the experimental and control groups. The researcher concluded that the experimental group outperformed the control group, and that there was an effect of the Funds of Knowledge Theory on the students of the experimental group.

**Keywords: the Funds of Knowledge Theory, historical empathy, achievement, fourth literary students.**

## الفصل الأول

## التعريف بالبحث

### أولا: مشكلة البحث:

واجهت العملية التربوية العديد من المشكلات المتعلقة بطرائق وأساليب التدريس، والتي كثيراً ما تقدم بطريقة جافة ومملة دون مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة واحتياجاتهم، مما خلق لديهم نفوراً من العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المادة والمدرس، فضلاً عن ذلك تعاني المناهج من وفرة المفردات الأكاديمية، وخاصة مادة التاريخ، التي زادت الشكاوى منها في السنوات الأخيرة بسبب كثرة الأحداث التاريخية، وجمود المادة وصعوبة فهمها واستيعابها (العنبكي، 2001، 1).

اذ ان دراسة التاريخ لم تعد مجرد حفظ لتواريخ وأسماء، بل أصبحت عملية تفسير للأحداث الإنسانية والاجتماعية، وان فهم الاحداث والشخصيات التاريخية يتطلب امتلاك الطلبة لرصيد معرفي يساعدهم على تفسير الاحداث وفق سياقها الزمني والاجتماعي الا ان انخفاض مستوى الخلفية المعرفية لدى الطلبة ينعكس سلباً على قدرتهم على تحليل الاحداث التاريخية وتبني وجهات نظر متعددة تجاه احداث الماضي، وتوصلت دراسة (العبيدي–2018) الى معاناة الطلبة من ضعف في المتغيرات المعرفية المؤثرة في تنمية التفكير والتعاطف التاريخي.

وتأسيسا على ما سبق، يتضح وجود عدد من المشكلات التي تعكس ضعف تحصيل الطلبة في مادة التاريخ، إذ يرى (عابد–2008) أن ضعف التحصيل في هذه المادة يعود الى عدم اقبال كثير من الطلبة عليها نتيجة اعتقادهم بأنها مادة محدودة الفائدة، الامر الذي ينعكس سلباً على مستوى اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم، وبالتالي يعد هذا الضعف نتيجة منطقية لهذا التصور. (عابد، 2008، 264).

وهناك ضعفاً آخر يتعلق بمستوى التعاطف التاريخي عند طلبة المرحلة الإعدادية، في وقت اصبح فيه المجتمع بحاجة ماسة إلى أفراد يتمتعون بذكاء اجتماعي وقدرة فاعلة على التواصل مع الآخرين، وفهم أوضاعهم وتقدير مشاعرهم وما ينتج عن ذلك من تكيف مع الأفراد الآخرين في إطار المجتمع الذي يعيش فيه، فإذا حرم الفرد من التعاطف أو على الأقل بدرجة بسيطة فإنه يتجه نحو العزلة الاجتماعية والوحدة النفسية ويعرض نفسه للمشاكل مع الآخرين فلا يملك القدرة على فهم مشاعرهم أو التأثير عليهم مما يهدد توافقه النفسي ومن ثم تفضيل حياته الاجتماعية حتى ولو كان أذكى الناس (العجيلي، 2016، 5)، وأشارت دراسة(الشمري–2020) الى انخفاض مستوى التعاطف التاريخي لدى الطلبة موضحاً ان غياب الوعي بالأحداث التاريخية وضعف الخلفية المعرفية يؤدي الى اصدار احكام سطحية على احداث الماضي.

ومن ذلك ترى الباحثة ضرورة البحث عن أفضل الاستراتيجيات التي تجعل الطالب محوراً فاعلاً ومشاركاً في العملية التعليمية، وذلك من خلال إعادة النظر في طرائق تدريس التاريخ، فضلاً عن اعتماد استراتيجيات تعليمية تعزز الأرصدة المعرفية لدى الطلبة، والتي تعد شرطاً للفهم العميق للأحداث التاريخية، وتعتمد على المشاركة الايجابية للطلبة والاهتمام

بحاجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية حتى يشاركوا في العملية التعليمية، وضرورة تجاوز الأساليب التقليدية التي تجعل من الطالب مجرد متلقٍ سلبي، والعمل على زيادة نشاطه من خلال التفاعل مع زملائه ومع المدرس.

وبذلك تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الاتي: **(ما فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في التحصيل وتنمية التعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الادبي).**

**ثانيا: أهمية البحث:**

اثر التطور العلمي تأثيراً كبيراً جداً في تطور معظم الدول، وفي الجوانب الحياتية كافة، اذ زودت الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في المجالات جميعها، مما ادى الى اختلاف العصر الذي نعيشه عن الماضي من حيث سرعة التطور والتغير، مما توجب الحاجة الى تربية تتلاءم مع طبيعة تلك التغيرات (اشتيوه وآخرون، 2011، 10).

ولعبت التربية دوراً كبيراً ومهماً في حياة الشعوب المتقدمة والنامية كافة، وبرزت أهميتها وقيمتها في تطور تلك الشعوب ونموها الاجتماعي والاقتصادي، فضلاً عن زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، فالتربية هي البوابة الحضارية الحقيقية لتقدم الشعوب وازدهارها، وتعود أهميتها في الحراك الاجتماعي، فهو ينهض بالأفراد ويرفعهم في السلم الاجتماعي، بما يحمله من أخلاق ونظم وعادات تحيط بالفرد (الطيطي وآخرون، 2011 ،23).

ولكي تواكب التربية التقدم العلمي والتكنلوجي والتغير المتسارع في مجالات الحياة المختلفة، أخذت على عاتقها تطوير أهدافها ووسائلها ومناهجها لتلائم مع متطلبات الحياة المعاصرة، وأصبحت اتجاهاتها ذات أبعاد تربوية ركزت وبشكل كبير على استراتيجيات عملية التعليم. (الحديدي ،2007، 256-257)

وترى الباحثة أن ما تقدمه التربية من عطاء متواصل تجعل المجتمعات البشرية تُعنى بها إدراكاً منهم لدورها المتميز بالرقي المستقبلي وتخليص الإنسانية من الجهل والفقر، ودورها في إعداد الأفراد ليساهموا في بناء مجتمعهم وتحقيق تقدمه، والتأكيد على التعليم المستمر لأفراد المجتمع.

وترتبط التربية ارتباطاً وثيقاً بالتعليم، فالتربية تمثل الإطار الفكري والفلسفي الذي يوجه العملية التعليمية ويحدد أهدافها وقيمها، بينما يعد التعليم الأداة التطبيقية التي تترجم هذه الأهداف الى ممارسات وخبرات تعليمية. (الخطيب، 2010، 46)

ويسهم التعليم في تنمية المعارف والمهارات والقدرات العقلية لدى الطلبة ويؤهلهم للمشاركة الفاعلة في المجتمع وتعزيز القيم وتنمية التفكير والقدرة على الابتكار، مما يجعله أداة رئيسية لتحقيق التقدم والازدهار في مختلف مجالات الحياة. (الزيود،2014، 72)

وتعد المناهج الدراسية الوسيلة المنظمة التي تترجم اهداف التعليم والاساس الذي يعتمد عليه المجتمع في اعداد الطلبة وتكيفهم مع المواقف المختلفة، فلم تعد وظيفة المنهاج مقتصرة على تنمية العقول بالمعلومات والمعارف فقط بل أصبحت تعمل على اعداد الطلبة في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية لجعله فرداً فعالاً في مجتمعه. (علي،2009، 7)

وتنبع أهمية المنهج الدراسي من دوره في توجيه العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فهو الإطار الذي يحدد ما ينبغي ان يتعلمه الطالب وكيفية تعلمه، وتهيئة الظروف التعليمية التي تساعده على التفاعل الإيجابي مع بيئته، وتعزز قدرته على التكيف مع متطلبات العصر. (عودة ومحمد، 2007، 32)

والمناهج الدراسية مهما بلغت جودتها تظل قاصرة عن تحقيق أهدافها مالم تدعم باستراتيجيات وطرائق تدريسية ملائمة، فتعد الوسيلة العملية لتنفيذ المنهج وترجمة مكوناته الى خبرات تعليمية محددة وتضمن توافقها مع قدرات الطلبة وخصائصهم، وان اختيار الاستراتيجية التدريسية الملائمة يعد عاملاً حاسماً في نجاح العملية التعليمية، لأنها تمكن المدرس من تنويع اساليبه بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية، وتتيح للطلبة فرصاً أكبر للفهم والمشاركة والتطبيق. (جابر،2003، 56) ونتيجة لهذا بدأ الاهتمام باستراتيجيات التدريس والدور الفعال الذي تؤديه في تحسين العملية التعليمية والوصول الى نتاجات تربوية مواكبة لروح العصر ومحققة لطموحات التربويين، ولكون التعليم عملية أساسية في حياة الفرد ينبغي اختيار الاستراتيجيات الملائمة للموقف التعليمي الصفي في ظل عصر متسارع في المجالات جميعها ولا سيما على الصعيد المعرفي والتقني. (الهاشمي وطه، 2008، 29)

وتعد الاستراتيجيات التدريسية من الركائز الأساسية في تحسين العملية التعليمية، اذ تسهم في تنظيم المواقف التعليمية بما يحقق الأهداف المنشودة، وتأتي الاستراتيجية التدريسية المقترحة استجابة للحاجات التعليمية للطلبة، وانطلاقا من الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تركز على دور الطالب الفعال في بناء معارفه وصقل مهاراته، ويتيح تصميم خطة تعليمية محددة تراعي خصائص الطلبة وخصائص المادة الدراسية، وتوفر اسلوباً مرناً يمكن تعديله بحسب نتائج التعلم. (عبيد،2010، 45)

وان الاستراتيجية التدريسية المقترحة تضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال وتتيح للمدرس التعامل مع المتغيرات الصفية والمستويات المختلفة للطلبة بطريقة مرنة ومنهجية. (جابر،2003، 63) وان اختيار استراتيجيات تدريسية حديثة تدعم بناء المعرفة بشكل تراكمي ومنظم، ومنها بناء استراتيجية وفق نظرية الأرصدة المعرفية.

اذ تعد نظرية الأرصدة المعرفية من النظريات التفسيرية المهمة في مجال تعلم الطلبة، اذ تسهم في تصميم مناهج ذات تسلسل منطقي وتدرج معرفي مناسب لمستويات الطلبة، وتعزز بيئات تعليمية تفاعلية تركز على توظيف الخبرات السابقة، وتبرز دور تراكم الخبرات والمعرفة القبلية في تشكيل القدرة على الفهم العميق للمحتوى الدراسي، وتوجيه المدرس نحو تنشيط الروابط المعرفية لدى الطلبة مما يساعد في اكتساب المعلومات الجديدة وتحسين قدرة الطلبة على تنظيم المعلومات وتحليلها وتطبيقها. (زيتون، 2014، 40)

وتستند النظرية ان للطلبة خبرات ومعارف منزلية ومجتمعية وثقافية يمكن توظيفها داخل الصف، وتعد موارد تعليمية فعالة في بناء الفهم العميق. (Moll, et al., 1992, 134)

وتظهر أهمية نظرية الأرصدة المعرفية في القدرة على فهم المعلومات الجديدة ومعالجتها استنادا الى حجم المعارف والخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة، اذ ان الطالب ذي الرصيد المعرفي الأكبر أكثر قدرة على ربط المفاهيم الجديدة بمعلومات معرفية سابقة مما يسهل الفهم ويعزز مهارات التفكير العليا وتحسين عملية التعلم والتعليم من خلال توجيه المدرس نحو تفعيل المعرفة القبلية للطلبة. (الصالح،2019، 55)

وتتيح نظرية الأرصدة المعرفية للطلبة بناء تمثيلات معرفية أكثر دقة وعمقاً للمحتوى الدراسي، وتطوير القدرة على الربط بين المعلومات وتحليلها وتفسيرها من خلال الاحداث، وتساعد المدرسين على تشخيص الفجوات المعرفية لدى الطلبة وتوجيه التدريس نحو بناء المعرفة التراكمية بطريقة تدريجية ومنظمة مما يعزز التعلم طويل المدى ويقلل من الحمل المعرفي وتطبيق المعرفة بطريقة عملية ذات معنى بالنسبة للطلبة. (Bransford,2000,20)

وترى الباحثة ان أهمية نظرية الأرصدة المعرفية تكمن في تركيزها على دور المعارف السابقة ومستوى الطالب الثقافي والاجتماعي ومدى امتلاكه للمعارف السابقة ودور الاسرة والمجتمع في تكوين الخبرة الرصيد المعرفي وبناء الفهم وتحقيق تعلم فعال وعميق، وان اهمال المعرفة السابقة يؤدي الى تعلم سطحي وغير مجدي.

وكلما كان رصيد الطالب المعرفي منظماً وغنياً ازدادت قدرته على بناء تصور تاريخي واقعي، مما يمكنه من ممارسة التعاطف التاريخي بعمق أكبر، وهو ما يجعل نظرية الأرصدة المعرفية اطارا داعما لترسيخ التعاطف التاريخي كمهارة تفكير تاريخي أساسية. (العزواي،2018، 54)

والتعاطف التاريخي هو نهج جديد لفهم التاريخ، فهو يمثل قدرة الفرد على فهم ومشاركة مشاعر الآخرين في الماضي، وتكمن أهميته في فهم التاريخ والمساعدة على فهم تجارب الآخرين، بما في ذلك دوافعهم ومشاعرهم، مما يعني الشعور بما شعروا به والحفاظ على الموضوعية في فهم ومشاركة مشاعر الآخرين في الماضي، مما يعني عدم الحكم عليهم من منظورنا الحالي وتقدير تجارب الشخصيات التاريخية. (شبل، 2017، 10)

ويعزز التعاطف التاريخي التسامح بين الطلبة من خلال الانغماس في تجارب ووجهات نظر الاخرين من خلفيات وفترات تاريخية مختلفة، ولأنهم يكتسبون تقديراً أكبر للاختلافات الثقافية ووجهات النظر المختلفة وهذا بدوره يشجع الطلبة ليكونوا أكثر انفتاحاً وانسجاماً فيما بينهم وبين الاخرين، ويساعد الطلبة على الربط بين الاحداث التاريخية وبين المواقف التي عاشها الأشخاص في الماضي مما يساعدهم في صناعة وتشكيل الرأي العام تجاه بعض القضايا والاحداث التاريخية الهامة. (الجابري،2022، 6-7)

وترى الباحثة ان التعاطف يسهم في مساعدة الطلبة على فهم تاريخهم والتفاعل معه فضلاً عن مشاركة مشاعرهم للآخرين والتمكن من تقدير الشخصيات التاريخية والتفاعل مع مجريات الاحداث التي حدثت في الماضي.

**وتأسيسا على ما سبق تتضح أهمية البحث بالآتي:**

1- ان التربية تمثل الأساس الذي تبنى عليه عملية تطوير الفرد والمجتمع، فهي ليست مجرد تلقين للمعارف بل عملية متكاملة تهدف الى تنمية الشخصية الإنسانية في جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية.
2- ان التعليم عملية مستمرة تمكن الطلبة من مواجهة تحديات الحياة والتكيف مع متغيراتها المتسارعة.
3- أهمية المناهج الدراسية كونها الإطار الذي تبنى عليه العملية التعليمية بأكملها، فتوجه المدرس في اختيار الاستراتيجيات والطرائق التدريسية المناسبة وتحدد مضمون التعلم وتعين الطلبة على اكتساب المعرفة بصورة منظمة ومتدرجة.
4- اهمية استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمة وخاصة استراتيجيات التدريس المقترحة استجابة للدعوات التي تقضي بتبني كل ما هو جديد في هذا المجال.
5- أهمية استعمال نظرية الأرصدة المعرفية في التعلم لأنها تنطلق من معارف المتعلم السابقة وتوظيفها في بناء المعرفة الجديدة، مما يحقق فهماً أعمق وتعلماً ذا معنى، وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية.
6- أهمية استعمال مهارات التعاطف التاريخي لخلقها بيئة تعليمية تشجع الطلبة على الانفتاح والانسجام فيما بينهم، وترسيخ قيم التسامح وقبول الآخر وتقدير التنوع الحضاري وبناء وعي تاريخي متوازن.

**ثالثا: هدفا البحث وفرضياته:**

يهدف البحث الحالي الى:

1- بناء استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية.
1- فاعلية الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في التحصيل وتنمية التعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الادبي.

**وللتحقق من الهدف الثاني، وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الاتية:**

**1**-"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي".

2-"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس مهارات التعاطف التاريخي القبلي – البعدي".

3- "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس مهارات التعاطف التاريخي القبلي – البعدي"

**رابعاً: حـدود البـحث: يتحدد البحث بالآتي: -**

1- **الحدود المعرفية:** الفصول الستة (الجزء الأول) المتمثلة ب (الفصل الاول مفهوم الحضارة والمدينة والثقافة، الفصل الثاني حضارة العرب قبل الإسلام، الفصل الثالث المؤسسات الإدارية، الفصل الرابع القضاء، الفصل الخامس النظام الاقتصادي في الدولة العربية الإسلامية، الفصل السادس المدن العربية الإسلامية) من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

2- **الحدود البشرية:** طالبات الصف الرابع الادبي.

3- **الحدود المكانية:** المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية الدراسة الصباحية للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

4- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2024 – 2025 م).

**سادسا / تحـديـــد المصطلحات:**

**أولاً- الـفـاعـــلية: عرفها كل من:**

1- **( صالح-2004):** " القدرة على إحداث الأثر، وتقاس فاعلية الشيء بما يحدثه من أثر في شيء آخر، وتعني أيضاً تحقيق الهدف والقدرة على الإنجاز، وهي المقياس الذي به نتعرف بأداء المدرس والمتعلم". (صالح، 2004، 61)

2- **(شحاته وزينب-2016):** "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة ". (شحاته وزينب، ٢٠١٦، ٢٠٣)

**التعريـف الاجرائـي للفاعليـة:** الأثـر الـذي سـيتركه التـدريس علـى وفـق نظريـة الأرصـدة المعرفيـة فـي التحصـيل وتنمية التعاطف التاريخي عند طالبات المجموعة التجريبية مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة.

**ثانيا- الاستراتيجية: عرفها كل من:**

**1-( دعمـــس -2009):** "خطـوات اجرائيـة منتظمـة ومتسلسـلة بحيـث تكـون شـاملة ومرنـة ومراعيـة لطبيعـة المتعلمـين، والتـي تمثـل الواقـع الحقيقـي لمـا يحـدث داخـل الصـف مـن اسـتغلال لإمكانـات متاحـة لتحقيـق مخرجـات تعليمية مرغوب فيها". (دعمس، 2009، 103)

**2-(القواسمة ومحمد-2013):** "مجموعة الإجراءات والخطوات المتتابعة والمخطط لها، التي يقوم بها المدرس داخل غرفة الصف، أو في الموقف التعليمي، لتحقيق أهداف واضحة ومحددة". (القواسمة ومحمد، 2013، 161).

**التعريف الاجرائي للاستراتيجية المقترحة:** مجموعة الإجراءات والخطوات والوسائل والأنشطة المنظمة والمتسلسلة التي خططت لها الباحثة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية لتدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لطالبات المجموعة التجريبية لتحقيق اهداف البحث في فترة زمنية محددة.

**ثالثا: نظرية الأرصدة المعرفية: عرفها كل من:**

1-( Moll, et al.,1992): مجموعة المعارف والمهارات والخبرات الاجتماعية والثقافية التي يمتلكها المتعلم داخل بيئته الاسرية والمجتمعية، والتي يمكن استثمارها داخل الفصل الدراسي لتعزيز التعلم. (Moll, et al., 1992, 134)

2-(الجندي-2021): "الإطار الذي يهتم بما يمتلكه المتعلم من خبرات ومعارف مكتسبة من بيئته المنزلية والاجتماعية، ويعدها موارد تعليمية ذات قيمة يمكن توظيفها داخل الصف الدراسي بهدف تحسين عملية التعلم وتنمية الفهم العميق لدى المتعلمين". (الجندي،2021، 98)

**التعريف الاجرائي للاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية:** توظيف لمبادئ والتطبيقات التربوية لنظرية الأرصدة المعرفية في بناء استراتيجية مقترحة لتدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي لجعل الطالبات عينة البحث يندفعن بحيوية نحو المادة التعليمية ويتولد لديهن إحساس عام بالتحصيل والتنمية للتعاطف التاريخي، والوصول الى حالة من الاندماج الكلي، والفهم في أقصى درجاته ويكون ذلك مقاسا باختبار التحصيل البعدي واختبار تنمية التعاطف التاريخي القبلي والبعدي.

**رابعا- التحصيل: عرفه كل من:**

**1-(نصر الله - 2004):** "العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن يقدم إليه أو أي امتحان مدرسي في مادة معينة درسها الطالب ". (نصر الله، 2004، 15)

**2-(الجلالي - 2011):** "عملية اكتساب المعارف المدرسية بطريقة منظمة ومخططة يستدل عليه من طريق استجابات الطلبة على ما تقدمه الاختبارات المدرسية أو التحصيلية المقننة". (الجلالي ، 2011، 24)

**التعريف الاجرائي للتحصيل:** مقدار المعلومات التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ، وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها في اختبار التحصيل النهائي الذي أعدته الباحثة.

**خامساً: التعاطف التاريخي:** عرفه كل من:

1-(الخالدي-2018): استحضار الظروف التاريخية التي عاشها الافراد في الماضي، وفهم موقفهم ودوافعهم في ضوء تلك الظروف، دون اصدار احكام بمعايير الحاضر. (الخالدي،2018، 72)

2-(Lee& Ashby -2001): قدرة المتعلم على فهم مواقف وأفكار وسلوك الأشخاص في الماضي في ضوء سياقهم الزمني والثقافي الخاص، دون اسقاط القيم أو المفاهيم المعاصرة عليهم. (Lee & Ashby,2001,21)

**التعريف الاجرائي للتعاطف التاريخي:** مقدار ما تمتلكه الطالبات من قدرة على فهم الاحداث والشخصيات التاريخية في ضوء احداثها الزمانية والثقافية والاجتماعية، واستيعاب دوافعها ومواقفها دون اصدار احكام من منظور الحاضر، والتي تحدد من خلال إجابة عينة البحث على مقياس التعاطف التاريخي.

## الفصل الثاني

## الاطار النظري والدراسات السابقة

ستتناول الباحثة في هذا الفصل محورين، المحور الأول الاطار النظري والمحور الثاني الدراسات السابقة.

**المحور الاول: الإطار النظري:**

تضمن هذا المحور عرضا موجزا للإطار النظري للاستراتيجية المقترحة ونظرية الأرصدة المعرفية والتعاطف التاريخي ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وعلى النحو الآتي:

**أولا: الاستراتيجية المقترحة:**

أن كلمة استراتيجية نقلت من العلوم العسكرية الى التربية ويقصد بها فن استخدام الامكانات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الاهداف المرجوة، او القدرة على الاستخدام الامثل للأدوات والمواد التعليمية المتاحة بقصد تحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة.

وتصمم الاستراتيجية في صورة خطوات اجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الاهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المدرس عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيطاً منظماً مراعيا في ذلك طبيعة الطلبة وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس. (بدوي،2011، 50)

ويقصد باستراتيجية التدريس جملة المبادئ والقواعد والطرائق والاساليب والقيم المتداخلة المتكاملة التي يتبناها المدرس في توجيه خطاه وفي سعيه لتنظيم تعلم طلابه ومساعدتهم لبلوغ الاهداف المحددة سلفا، وتضم الاستراتيجية العمليات والاجراءات والامكانيات التي يستطيع المعلم أن يوفرها من أجل اتاحة الفرصة لخبرات معينة يمر بها الطلاب. (خضر،2006، 109 -110)

واستراتيجية التدريس مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا. (علي،2011، 157)

**أهمية الاستراتيجية التدريسية:**

تكتسب الاستراتيجية التدريسية أهمية في تحسن العملية التعليمية وتفعيل دور الطالب، مما يجعل استخدامها ضرورة لمواكبة احتياجات الموقف التعليمي، وتتمثل أهميتها بالآتي:

1- تحسين جودة التدريس: تسهم في تنظيم الموقف التعليمي ونقل المعرفة للطلبة بطريقة فعالة، مما يرفع جودة التعلم ويحقق نواتج ملموسة.
2- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة: تتيح الاستراتيجية تنويع الأساليب والأنشطة والوسائل بما يتوافق مع مستويات الطلبة واتجاهاتهم وقدراتهم، وبالتالي تحقق تعلماً أكثر عدلاً وانصافاً.
3- تعزيز الدافعية نحو التعلم: الاستراتيجية القائمة على النشاط والتفاعل تزيد انخراط الطلبة في الدرس وتحفز اهتمامهم، مما يدعم التعلم الذاتي والمستمر.
4- تنمية مهارات التفكير العليا: تساعد على تطوير مهارات التحليل، التقييم، حل المشكلات، واتخاذ القرار لدى الطلبة بدلا من الاعتماد على الحفظ فقط.
5- ربط التعلم بالحياة الواقعية: توظف خبرات الطلبة وثقافاتهم وربطها بالمفاهيم الجديدة، مما يعزز الفهم العميق. (الشرقاوي، 2002، 101)

**مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس:**

إن أبرز مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس هي:

1- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

2- المرونة والقابلية للتطوير، تسمح للمدرس بتعديل خطواتها واجراءاتها وفقاً لمواقف التعلم المتغيرة واحتياجات الطلبة.

3- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية، وان تتوافق مع الأهداف المخطط لها وان تسهم في تحقيق نواتج التعلم.

4- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب، ومستوى النمو العقلي والمعرفي والدافعية والميول.

5- تسمح للطالب بالبحث والاستكشاف واتخاذ القرار ورسم خطط تعلمه.

6- أن تراعي الزمن والإمكانات المتاحة بالمدرسة، أي ان تتناسب مع وقت الحصة وعدد الطلاب وموارد المدرسة. (زيتون،2003، 49)

**كيف تصمم الاستراتيجية:**

تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المدرس عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعياً في ذلك طبيعة الطلبة وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس. (دعمس،2014، 17)

وان تصميم الاستراتيجية التدريسية عملية منهجية تتطلب اتباع مجموعة من الخطوات المنظمة لضمان فاعليتها وتحقيق اهداف التعلم، ويمكن توضيحها من خلال الخطوات التالية:

1- تحديد الأهداف التعليمية: تحديد ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات بصياغة سلوكية قابلة للقياس والتحقيق وفق مستويات بلوم.
2- تحليل خصائص المتعلمين: معرفة مستوى النمو الادراكي، والدافعية، والخبرات السابقة، والخلفيات الثقافية، وانماط التعلم.
3- تحليل المحتوى التعليمي: تجزئ المحتوى الى معارف ومفاهيم ومهارات والاتجاهات التي سيكتسبها الطلبة. (الجندي، 2014، 87)
4- اختيار الاستراتيجية المناسبة: وفقاً لطبيعة المادة والوقت والإمكانات وعدد الطلاب.
5- تحديد الوسائل التعليمية: اختيار أدوات وتقنيات تعليمية مساندة (وسائط متعددة، خرائط، أوراق عمل).
6- تحديد أساليب التقويم: تصمم أدوات لقياس تحقق الأهداف (اختبارات، ملاحظات، مشاريع)
7- تنفيذ الاستراتيجية: التطبيق العملي داخل الصف، مع مراعاة إدارة الوقت والتفاعل بين الطلبة.
8- التقويم والتغذية الراجعة: تقييم فعالية الاستراتيجية وتعديلها بناءً على النتائج وردود الفعل. (الزهراني،2018، 23)

وترى الباحثة ان الاستراتيجية عنصراً جوهرياً في نجاح العملية التعليمية، ولها دور أساسي في تنظيم التعليم وتوجيهه بما يتوافق مع الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي واحتياجات المتعلمين، وان فاعلية أي استراتيجية لا تعتمد فقط على خطواتها الإجرائية، بل على قدرتها في جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، واثراء الموقف التعليمي بأنشطة تفاعلية تحفز التفكير والتعاطف وتمنح الطلبة فرصاً للتعبير عن معارفهم وبناء فهمهم.

**ثانياً: نظرية الأرصدة المعرفية:**

تعود فكرة نظرية الأرصدة المعرفية الى بداية القرن العشرين مع تطور مدارس علم النفس المعرفي التي ركزت على دور الخبرات السابقة في التعلم، وخصوصاً مع ظهور المدرسة البنائية التي أكد روادها، مثل بياجيه ان المتعلم ينشئ المعرفة الجديدة من خلال ربطها بالبنى المعرفية السابقة، وتعمقت مع تطورات نظرية المخططات العقلية التي طرحا بارتليت(Bartlett–1932) والتي أوضحت ان الذاكرة تعتمد على تراكم المعرفة المنظمة، كما ساهمت نظرية رأس المال الثقافي لبورديو(Bourdieu–1986) في ابراز اثر الخلفية الثقافية والخبرات الاجتماعية في تشكيل المخزون المعرفي للطلبة.(القريوتي واخرون،2010، 42) وفي سبعينات وثمانينيات القرن العشرين، ازدادت الدراسات التي تربط المعرفة السابقة بمعالجة المعلومات والاحتفاظ بها، حتى تطور المفهوم تدريجياً ليأخذ شكل (نظرية الأرصدة المعرفية) في نهاية التسعينيات وبداية الالفية الجديدة كمصطلح يصف تراكم المعرفة وخبرات التعلم التي يمتلكها الطلبة وتؤثر في فهمهم وتحليلهم للمحتوى المعرفي الجديد، ضمن ادبيات علم النفس التربوي.(عبد الرحيم،2016، 35)

وتعد نظرية الأرصدة المعرفية من الاتجاهات المعاصرة في العملية التعليمية، اذ تؤكد ان الطالب يمتلك رصيداً معرفياً متراكماً من خبراته السابقة يستخدم في تفسير الاحداث والمفاهيم الجديدة، ويسهم في بناء المعنى وتوسيع البنى المفاهيمية وتوجيه عمليات التفكير العليا، كما يساعد بانتقال التعلم الى مواقف جديدة. (Bransford,2000, 14) وان فهم المعلومات الجديدة يتطلب تنظيماً معرفياً متماسكاً يساعد على الربط والاستدعاء والتحليل. (جابر، 2004، 60)

وان الطلبة يختلفون في تحصيلهم بسبب تباين مخزونهم من المعرفة والخبرة المكتسبة خارج المدرسة (تفاوت ارصدتهم المعرفية السابقة)، والتي تتأثر بالخبرات المنزلية والثقافية والاستخدام المتكرر للقراءة ووسائل الاعلام، ويفسر هذا التباين عدم تحقق مستويات تعلم متساوية داخل الصف الواحد، بالرغم من خضوع الطلبة للخبرات التعليمية نفسها، وبذلك توضح هذه النظرية دور الخبرات السابقة في تمثيل المعلومات واستدعائها عند مواجهة مواقف تعليمية جديدة. (الخليلي، 2015، 51)

ترى الباحثة ان نظرية الأرصدة المعرفية تمثل أحد المرتكزات الأساسية في دعم عمليات التعلم المعاصر لما تتيح للطلبة من فهم أعمق لطبيعة المعرفة كعملية تراكمية تتفاعل بين الخبرات السابقة والمواقف الجديدة، وان تنمية الرصيد المعرفي يرفع من مستوى التفكير وتحقيق التعلم العميق.

- **على ماذا تستند نظرية الأرصدة المعرفية:**

تستند نظرية الأرصدة المعرفية إلى وجهة نظر مفادها أن التعلم لا يحدث فجأة، بل هو عملية اجتماعية مرتبطة باطار اجتماعي أوسع، فالأفراد يمتلكون معارف واسعة يكتسبونها من خلال تجاربهم الحياتية، ويمكن للمعرفة التي يأتي بها

الطالب إلى المدرسة أن تعزز تعلمه وتسهل التفاعل بين المعرفة الموجودة داخل الصف الدراسي وخارجه، وكلما ازدادت معرفة المدرسين بالأنشطة والخبرات المنزلية والثقافية لطلابهم، أصبحوا أكثر قدرة على توسيع فرص التعلم والاستفادة القصوى من المعارف والمهارات المتاحة لديهم، وأن المدرسين يمكنهم الافادة بشكل أكبر من التعلم في فصولهم الدراسية إذا فهموا أن الطلاب يمتلكون معهم المعرفة من عائلاتهم وثقافتهم وخلفيتهم ، ويمكن زيادة هذه المعرفة من خلال المشاركة الهادفة داخل الصف.(González, et al., 2005,20)

**افتراضات نظرية الأرصدة المعرفية:**

تستند نظرية الأرصدة المعرفية الى مجموعة من الافتراضات توضح آليات توظيفها في عملية التعلم، منها:

1-يمتلك الطلبة معرفة سابقة: تفترض نظرية الأرصدة المعرفية ان لكل طالب مخزوناً معرفياً تراكم عبر الخبرات المدرسية والاجتماعية والثقافية، ويعد اساساً للتعلم الجديد.

2-تبنى المعرفة الجديدة على المعرفة السابقة: لا تفهم المعلومات دون ربطها بخبرات مخزنة مسبقاً في الذاكرة بعيدة المدى. (زيتون، 2007، 58)

3-تفاوت الأرصدة المعرفية بين الطلبة: تفسر النظرية الفروق الفردية في التحصيل من خلال اختلاف حجم وتنظيم الخلفية المعرفية.

4-تنظيم المعرفة أهم من كمية المعرفة: لا يكفي امتلاك الطلبة لمعلومات كثيرة، بل يجب ان تكون مترابطة ومرتبة في بنى معرفية.

5-تسهل المعرفة السابقة الفهم العميق: كلما اتسع المخزون المعرفي، زادت قدرة الطلبة على الاستنتاج والتحليل والتفسير.

6-التعلم عملية بنائية نشطة: يفسر الطالب المعرفة ويعيد تنظيمها بناءً على خبراته وأرصدة مفاهيمه.

7-تقلل الأرصدة المعرفية الحمل المعرفي: اذ تسهل معالجة المعلومات الجديدة دون ارهاق الذاكرة العاملة.

8-تسهم البيئة الثقافية والاجتماعية في بناء الأرصدة وتؤثر على طبيعة المعرفة المكتسبة ونمط التفكير. (Bransford,2000,14-32)

**مبادئ نظرية الأرصدة المعرفية:**

تضع النظرية مجموعة من المبادئ التي توضح الأسس التي تستند عليها، وتبين كيفية استفادة المدرس من هذه الأرصدة في تحسين ممارساته التربوية:

1- مبدأ التكامل المعرفي: كل معلومة جديدة تفهم عند ربطها بالبنى المعرفية السابقة، مما يساعد على تكوين تصورات اشمل وأكثر ارتباطاً.
2- مبدأ الترابط: يزداد الفهم كلما ارتبطت المعرفة الجديدة بالمعنى الموجود بالبنى المعرفية السابقة.
3- مبدأ التدرج المعرفي: لا يمكن تقديم مفاهيم معقدة دون قواعد معرفية أولية، فالمعرفة تتبلور تدريجياً وفق تسلسل هرمي منظم.
4- مبدأ التنظيم البنائي: المعرفة تخزن كوحدات مترابطة لا كمعلومات منفصلة، تساعد في استدعائها عند معالجة مهام تعليمية جديدة.
5- مبدأ الاستدعاء الانتقائي: الطالب يستدعي جزءاً من مخزونه المعرفي حسب مهمة التعلم.(القريوتي،2010، 42)

**التطبيقات التربوية لنظرية الأرصدة المعرفية:**

لنظرية الأرصدة المعرفية مجموعة من التطبيقات التربوية التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، ومنها:

1- بناء الدروس على المعارف السابقة: الكشف عن المعارف القبلية لدى الطلبة وربطها بالمحتوى الجديد، لأن ذلك يسهم في بناء المعنى وتحقيق الفهم.
2- استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية: تسهم في تنظيم الرصيد المعرفي داخل البنية العقلية، وتساعد الطالب على الربط بين المفاهيم والبني الفكرية المتعلقة بها.
3- اعتماد أساليب التدريس القائمة على المشكلات: يستفيد المتعلم من رصيده المعرفي في تحليل المشكلات واختيار الحلول الأنسب، مما يُفعل استخدام المعارف السابقة في تحسين الأداء.
4- تنظيم المحتوى بشكل تراكمي: تقديم المفاهيم بصورة تدريجية متصاعدة من البسيط إلى المركب، وفقا لنمو الأرصدة المعرفية.
5- إثراء بيئة التعلم بوسائل تعليمية متنوعة: تنويع مصادر التعلم (صور- وثائق -خرائط -فيديوهات)، ما يثري الأرصدة المعرفية ويسهل فهم المادة.
6- استخدام الأسئلة التوليدية: تحفز الأسئلة التوليدية الطالب لاستدعاء معارفه السابقة ودمجها بالمعلومات الجديدة مما يعزز بناء المعنى.
7- تصحيح التصورات والمفاهيم الخاطئة: يساعد المدرس الطلاب على اكتشاف الأخطاء الناتجة عن رصيد معرفي سابق غير دقيق وإعادة بناء التصورات.

8- الربط بين المعرفة الجديدة والحياة اليومية: ربط المحتوى بواقع الطالب، يعاد توظيف الأرصدة المعرفية في مواقف حياتية، مما يزيد الفهم والتحليل لدى الطلبة.

9- انتقال التعلم إلى مواقف جديدة: تشجع النظرية على استخدام المعارف في تحليل أحداث مشابهة أو دراسة ظواهر موازية.

10- توظيف التعلم التعاوني: يسمح التفاعل بين الطلبة بتبادل الأرصدة المعرفية، مما يوسع البنية المفاهيمية الجماعية داخل بيئة الصف. (Bransford,2000, 30)

**دور المدرس في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية:**

للمدرس دور مهم في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية يتمثل في:

1-تشخيص الأرصدة المعرفية السابقة: يحدد المدرس ما يمتلكه الطلبة من معلومات وخبرات سابقة قبل البدء في تدريس موضوع جديد من خلال المناقشة، الاختبارات التشخيصية، الخرائط المفاهيمية، بهدف بناء الدرس على قاعدة معرفية موجودة لديهم.

2-يركز المدرس على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات والمفاهيم المخزنة في البنى المعرفية للطلبة، مما يساعد على تكوين تمثيلات معرفية أوسع وتعزيز الاستيعاب العميق. (القريوتي واخرون،2010، 42-43)

3-تنشيط المعرفة القبلية للطلبة اثناء الدرس من خلال الأسئلة التوليدية، والامثلة الواقعية، والمناقشات في بداية الدرس، لأنه يساعد في استدعاء البنى المعرفية وتجهيزها لاستقبال المعلومات الجديدة بكفاءة.

4-يوفر المدرس محتوى متعدد المصادر مثل الصور، الخرائط، الوثائق، الأفلام التعليمية، مما يؤدي الى اثراء الرصيد المعرفي للطلبة وتنمية القدرة على تفسير الاحداث من زوايا مختلفة.

5-تنظيم أنشطة وواجبات متعددة المستويات تتيح لكل طالب فهم المحتوى بحسب رصيده الخاص لتفاوت الأرصدة المعرفية بينهم، والاهتمام بالعناصر المعرفية والاجتماعية الثقافية للطلبة. (Woolfolk,2016,267)

6-تدريب الطلبة على استدعاء وتنظيم المعرفة عند الحاجة، مما يشجع التفكير والتحليل في مواقف التعلم.

7- تهيئة بيئة صفية محفزة للحوار والتحليل وربط المفاهيم بمواقف الحياة مما يزيد من تراكم الخبرات.

8-يقدم تغذية راجعة تعزز البنى المعرفية وتوجه الطلاب نحو تمثيلات مفاهيمية أكثر دقة، ويصحح المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالمخزون القديم. (Marzano,2001,95)

**دور الطالب في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية:**

تتركز أهمية نظرية الأرصدة المعرفية للطالب على النحو التالي:

1- يعد الطالب محوراً أساسيا في توظيف ما يمتلكه من معارف وخبرات سابقة لفهم المعلومات الجديدة، مما يسهم في بناء أعمق للمفاهيم.
2- اثراء العملية التعليمية من خلال المناقشات، وطرح الأسئلة، والاشتراك بالأنشطة مما يؤدي الى توسيع رصيد الطالب المعرفي وتطوير تمثيلاته المعرفية. (زيتون،2007، 60)
3- تصنيف المفاهيم الجديدة داخل بنيته المعرفية، من خلال ربطها بمفاهيم سابقة، وترتيبها في هياكل معرفية تساعد على الفهم والتذكر طويل الأمد.
4- يوظف المعلومات والخبرات المتراكمة لحل المشكلات، وتحليل المواقف، وتفسير الاحداث مما يعزز التعلم العميق.
5- يتحمل الطالب مسؤولية تعلمه من خلال البحث والاستقصاء الذاتي، مما يوسع الأرصدة المعرفية لديه عبر مصادر متنوعة كالأنترنت، والكتب والوثائق.
6- ينظم تعلمه من خلال تحديد الأهداف ومراقبة مستوى التقدم وتقييم النتائج، مما يؤدي الى بناء شبكات معرفية جديدة. (Zimmerman,2022,65)

**علاقة نظرية الأرصدة المعرفية بالمواد الاجتماعية:**

ان نظرية الأرصدة المعرفية تلتقي مع اهداف المواد الاجتماعية التي تسعى الى تحقيق:

1- تقدير دور الأسرة وإظهار قيمة العمل ودوره في إبراز المجتمع.

2- إكساب الطالب مهارة التواصل مع الآخرين والاستماع إليهم، والقدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل متوازن.

3- إكساب الطالب الالتزام بالعادات والتقاليد والهوية الوطنية، واحترام ثقافة الآخرين.

4- إعداد الطالب لمبدأ التعلم مدى الحياة (Ministry of Education,2003)

**ثالثاً: التعاطف التاريخي:**

يعد التعاطف التاريخي من مهارات التفكير التاريخي الأساسية، ويشير الى قدرة الطالب على فهم احداث الماضي وشخصياته في ظروفها الزمانية والثقافية والاجتماعية دون اصدار احكام معاصرة عليها (الخليفة، 2015، 92)، وذلك من خلال تفسير دوافع الافراد والجماعات، وتقدير ظروفهم ووجهات نظرهم واستيعاب تأثير البيئة التاريخية على قراراتهم

وسلوكهم، ويهدف الى بناء فهم نقدي ومتوازن للتاريخ من خلال النظر الى الاحداث من زوايا متعددة، مما يساعد في تقليل التحيزات وتطوير الوعي التاريخي. (الشلبي،2018، 109)

ويعد اليونان اول من استخدم مفهوم التعاطف من خلال مصطلح (Empatheia) وتعني حب الاخرين والتقرب منهم، كما استخدم التعاطف عن الكلمة الألمانية (Einfuhlung) في أواخر القرن التاسع عشر في دراسات علم الجمال على يد الفيلسوف الألماني روبرت فيشر (Robert Visher–1873) ليصف القدرة على الادراك الحسي للخبرة الذاتية للأشخاص الاخرين، ثم بعد ذلك استخدم في علم النفس ليصف الادراك الوجداني لمشاعر الاخرين. (جولمان،2000، 147) ثم استخدم فرويد (Frued–1905) مصطلح (Einfuhlung) ووصفه على انه العملية التي يمكن من خلالها ان نضع انفسنا مكان الحالة النفسية للآخرين ونحاول فهمها وذلك لمقارنتها بحالتنا النفسية، ثم دخل مصطلح (Empathy) وتعني التعاطف الى اللغة الإنكليزية عام( 1910) على يد تيتشنر (Titchener) ليدل على المشاركة الوجدانية بصورة عامة، ثم استعمل للدلالة على الولوج في العالم الوجداني للآخرين بدلا من المشاركة الوجدانية، ومنذ 1910 بدأ الاستخدام الفعلي للتعاطف في دراسات وابحاث فروع علم النفس كافة والدراسات الفلسفية والتربوية.(الجابري،2022، 32)

ويجمع التعاطف التاريخي بين الجانب المعرفي والوجداني لفهم الماضي، فهو لا يعني الانحياز العاطفي مع الشخصيات والاحداث التاريخية بل يعني فهمها في ضوء ظروفها واحداثها الخاصة، واستحضار خلفياتها الثقافية والاجتماعية والسياسية، ويساعد هذا الفهم في تنمية التفكير التاريخي، وتعميق الوعي بالماضي دون اسقاط قيم الحاضر عليه، وتتفق المناهج الحديثة على ان فهم الماضي ليس مجرد حقائق، بل تحليل الاحداث وتفهم دوافع واستيعاب ظروف أصحاب الحقبة التاريخية، وهذا جوهر التعاطف التاريخي. (الشمري، رائد، 2020، 33)

**مكونات التعاطف التاريخي:**

يتشكل التعاطف التاريخي من عدة مكونات هي:

ا–الجانب الادراكي: ويعني الآليات الخاصة أو القدرات العقلية للطالب والتي تمكنه من فهم الحالة المعرفية للآخرين.

ب–الجانب السلوكي: ويقصد به قدرة الطالب على توصيل استجابته السلوكية بشكل مناسب للهدف الذي يتعاطف معه ويتجسد ذلك في مهارات الانسجام والتزامن والاهتمام.

ت–الجانب العاطفي: ويقصد به مشاركة الآخرين مشاعرهم وعواطفهم حول قضية أو شخصية تاريخية أو غير ذلك.

ث–الجانب الاخلاقي: ويتمثل في قدرة الطالب الداخلية على تجاوز الذات مما يدفعه إلى ممارسة التعاطف والسعي إلى مساعدة الآخرين ومشاركتهم آلامهم (يوسف، ٢٠١٧، ٣٥)

**اهمية التعاطف التاريخي:**

1 – يساهم في التعرف على من سبقونا في الماضي وطريقة تفكيرهم لمعرفة الأحداث القديمة.

2 – يدمج التفكير بالتأمل الذهني للكشف عن إنجازات الجماعات والأفراد ومشاعرهم وقيمهم.

3– مساعدة الطلبة على ربط العواطف والمشاعر والمعتقدات بالمواقف والأحداث التي مر بها القادة في الماضي.

4– تنمية وتعزيز التفكير الناقد وجعله هدفاً تعليمياً تعلمياً للعملية التعليمية والتكامل بين جوانبه.

5– يلعب دوراً مهماً في التفكير الاستنباطي لدى الطلبة ويسمح لهم بفهم سلوك الماضي.

٦ – يؤدي إلى إعادة تصميم المواقف واسباب حدوثها والنتائج التي أدت إليها مما يقلل الفجوة بين ما نعرفه يقيناً وما نستنتجه من دراسة الأحداث. (بدوي، ٢٠٠٧: ١٧)

وترى الباحثة ان التعاطف التاريخي لايقتصر على التفاعل الوجداني مع الماضي، بل فهم عقلاني للاحداث التاريخية والثقافية والاجتماعية التي شكلت سلوك الافراد والمجتمعات، مع تجنب اسقاط قيم الحاضر على الماضي.

**المحور الثاني: الدراسات السابقة:**

**تضمنت الدراسات السابقة ثلاث اقسام: القسم الأول: دراسات سابقة تناولت استراتيجية مقترحة، والقسم الثاني: دراسات سابقة تناولت نظرية الأرصدة المعرفية، والقسم الثالث: دراسات سابقة تناولت التعاطف التاريخي،** وجدول (1) يوضح ذلك.

**جدول (1)**

**الدراسات السابقة**

| دراسات سابقة تناولت الاستراتيجية المقترحة | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ت** | **اسم الباحث وسنة الدراسة** | **هدف الدراسة** | **منهج الدراسة** | **حجم العينة** | **أداة البحث** | **اهم النتائج** |
| **1** | **دراسة العامري (2020)** | **التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التنافر المعرفي في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة وتنمية التفكير** | **المنهج الوصفي والتجريبي** | **(62) طالب** | **اختبار تحصيلي ومقياس التفكير الناقد** | **تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الناقد لدى طلاب الصف الأول متوسط. | | | | ومقياس التفكير الناقد. |
| 2 | دراسة الحمداني (2024) | التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة وفقا لمهارات التكيف الاجتماعي في التحصيل عند طالبات الخامس الادبي في مادة التاريخ. | المنهج الوصفي والتجريبي | (58) طالبة | اختبار تحصيلي | تفوق المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق مهارات التكيف الاجتماعي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستعمال الطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي. |
| دراسات سابقة تناولت نظرية الأرصدة المعرفية | | | | | | |
| 1 | Fox-Turnbull, W. (2012). | تهدف الى تعرف أهمية نظرية الأرصدة المعرفية في تكنولوجيا التعلم | المنهج الوصفي التحليلي | ستة تلاميذ في كل من الصفين الثاني والسادس (6-7سنوات و10-11 سنوات) على التوالي | المقابلة والتسجيلات الصوتية والملاحظة | اظهرت النتائج ان التلاميذ يعتمدون على ارصدتهم المعرفية السابقة سواء كانت خبرات حياتية او مفاهيم علمية مكتسبة عند تعاملهم مع مشكلات تكنولوجية الجديدة. |
| 2 | دراسة المعمري ورقية (2022) | تعرف فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة على نظرية الأرصدة المعرفية لدى طلبة الصف الخامس بسلطنة عمان في تنمية المفاهيم الزراعية، ومستوى الدافعية. | المنهج التجريبي | (21) طالبا وطالبة | اختبار المفاهيم الزراعية المتضمنة في الوحدة الدراسية المقترحة ومقياس الدافعية نحو التعلم | وجود فرق دال إحصائيا في اختبار المفاهيم الزراعية ومقياس الدافعية نحو التعلم عند مستوى دلالة (0,05) لصالح الاختبار البعدي. |
| دراسات سابقة تناولت التعاطف التاريخي | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | دراسة العريفي (2021) | تعرف مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس | المنهج الوصفي المسحي | (٢٢٠) عضو هيئة تدريس | استبانة | أظهرت نتائج الدراسة تقديرات مرتفعة لأعضاء هيئة التدريس المستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء . ولا توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس المستوى التعاطف التاريخي لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الكلية، والرتبة الأكاديمية، والنوع الاجتماعي. |
| 2 | دراسة الجابري (2022) | التعرف على مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ | المنهج الوصفي الارتباطي | (498) طالبا وطالبة قسم التاريخ جامعة كربلاء | مقياس التفكير الأخلاقي ومقياس التعاطف التاريخي | أظهرت النتائج ان طلبة قسم التاريخ يمتلكون تفكيرا أخلاقيا بدرجة عالية ويمتلكون تقديرات مرتفعة في مستوى التعاطف التاريخي. |
| 3 | دراسة قاسم (2024) | تعرف التعاطف التاريخي لدى مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية | منهج البحث الوصفي | (100) مدرسا من مدرسي مادة التاريخ في المدارس الثانوية والاعدادية | مقياس التعاطف التاريخي | وجود التعاطف التاريخي لدى مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية، وكشفت النتائج ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية وفقا لمتغير الخدمة. |

## الفصل الثالث

## منهجية البحث واجراءاته

**منهجا البحث:**

اعتمدت الباحثة في تحقيق هدفي بحثها المنهجين الوصفي والتجريبي وكالآتي:

**1- منهج البحث الوصفي:**

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في بناء إجراءات خطوات الاستراتيجية المقترحة لتحقيق هدف البحث الأول الذي ينص على (بناء استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية)، وكما يأتي:

**مسوغات بناء الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية:**

1- انطلاق نظرية الأرصدة المعرفية من المعارف السابقة للطلبة، مما يجعلها مناسبة لتفعيل خبراتهم السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة لتحقيق التعلم ذي المعنى.

2- الاسهام في بناء الفهم العميق من خلال توظيف الأرصدة المعرفية في تفسير المعلومات والمفاهيم وحل المشكلات وربطها بالمعلومات الجديدة.

3- تعزيز دافعية التعلم من خلال جعل الطالب محوراً نشطاً في بناء المعرفة، لا متلقي سلبي للمعلومات.

4- ملائمتها للاتجاهات الحديثة في التعليم البنائي التي تؤكد أهمية التعلم والتفاعل بين الطلبة والمعرفة.

5- القدرة على تحسين التفكير من خلال استدعاء الطالب لمعارفه السابقة وتكيفيها لحل المشكلات الجديدة.

6- استحضار الخلفيات الثقافية والمعرفية للطلبة، وتأكيد على دورها في تحقيق الفهم العميق للمعلومات.

**إجراءات تصميم الاستراتيجية المقترحة:**

لتحقيق الهدف الأول من البحث في بناء استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في بناء الاستراتيجية المقترحة، ان عملية بناء أي إستراتيجية تستند إلى مجموعة معينة من الأسس وفلسفة محددة، تبدأ من مرحلة التحليل والتخطيط ثم التنفيذ وصولاً إلى مرحلة التقويم وإن هذه الأسس تعمل على تحديد هيكل الإستراتيجية. (الحيلة، 1999 ،188)

وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة، تم تحديد خطوات تصميم الاستراتيجية وهي التحليل والتخطيط والتنفيذ والتقويم:

**أولا: مرحلة التحليل:** تتضمن هذه المرحلة الإجراءات الاتية:

1-**تحليل خصائص الطالبات:** تم التعرف على خصائص الطالبات من خلال:

أ-تحديد اعمار الطالبات، وتتراوح مواليدهن بين (2009-2010)، أي تتراوح أعمارهم بين (14-15) سنة.

ب–اطلاع الباحثة على درجات الطالبات في مادة الاجتماعيات للسنة السابقة، اذ كانت تتراوح بين (50–98) درجة، بمتوسط حسابي (74).

2–**تحليل الحاجات التعليمية:** تم تحديد الحاجات التعليمية لعينة البحث من خلال الآتي:

أ–**تقدير الحاجات من وجهة نظر الطالبات:** تم توجيه استبانة استطلاعية ل(40) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي اللاتي أكملن دراسة المحتوى العلمي لمادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، للتعرف على اهم الصعوبات التي تواجههن في تعلم المادة الدراسية، وبعد تحليل الاستبانة تم تحديد الحاجات التعليمية للطالبات التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية، وكالآتي:

1– ضرورة تعرف الطالبات على اهداف تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية في الصف الرابع الادبي، وما غايتها، واهميتها في المرحلة الإعدادية وحياتهن اليومية.
2– تنويع استراتيجيات وطرائق واساليب التدريس لتناسب ميول الطالبات.
3– استخدام وسائط متعددة (صور، خرائط، أفلام تاريخية) لتوضيح الوقائع التاريخية.
4– ربط المادة بواقع الطالبات من خلال مقارنات مع قضايا معاصرة.
5– تهيئة بيئة تعلم مشوقة تحفز التفكير والابداع التاريخي.
6– تقويم مستمر وبأساليب متنوعة لقياس الفهم والتحليل وليس الحفظ فقط.

ب–**تقدير الحاجات من وجهة نظر المدرسات:** وجهت الباحثة استبانة استطلاعية مفتوحة ل(20) مدرسة لمادة التاريخ اللاتي يدرسن الصف الرابع الادبي، للوقوف على الحاجات التعليمية، واخذت بنظر الاعتبار عند بناء الاستراتيجية المقترحة، وكالآتي:

1– تبسيط المادة الدراسية لتناسب مستوى الطالبات العقلي واللغوي، اذ يجدن صعوبة في استيعاب المصطلحات التاريخية أو المفاهيم الحضارية المعقدة.
2– اثراء المحتوى بأمثلة وشواهد تطبيقية من الواقع للمقارنة والتحليل.
3– توفير دليل مدرس حديث يتضمن استراتيجيات وطرائق حديثة وانشطة جاهزة للتطبيق.
4– تحسين بيئة التعلم من خلال تزويد المدارس بوسائل إيضاح حديثة (شاشات، خرائط، سبورات ذكية) لتوضيح الاحداث بصورة مشوقة.
5– تطوير أدوات التقويم لتقيس الفهم والتحليل وليس مجرد استرجاع المعلومات.

6- اثارة الوعي بأهمية دراسة التاريخ كوسيلة لبناء الهوية الوطنية والفكر النقدي.

3-**تحليل المحتوى الدراسي:** يتضمن الموضوعات الدراسية المقررة لمادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الادبي، الجزء الأول وتتضمن ستة فصول، كما موضح جدول (2)

**جدول (2)**

**الموضوعات الدراسية المقررة لمادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية/الجزء الاول**

| ت | الفصل | الموضوعات |
|---|---|---|
| 1 | الاول | مفهوم الحضارة والمدينة والثقافة. |
| 2 | الثاني | حضارة العرب قبل الإسلام. |
| 3 | الثالث | المؤسسات الإدارية. |
| 4 | الرابع | القضاء. |
| 5 | الخامس | النظام الاقتصادي في الدولة العربية الإسلامية. |
| 6 | السادس | المدن العربية الإسلامية. |

4-**تحديد البيئة التعليمية:** تم اختيار (اعدادية الخنساء للبنات) لتطبيق البحث، وزيارة المدرسة للاطلاع على واقعها وامكانياتها، وتبين وجود عدد من القاعات الدراسية المهيأة والملائمة مع اعداد الطالبات واحتوائها على الأثاث المدرسي الملائم من رحلات وسبورات، وان صفوف المدرسة جميعها متشابهة من ناحية الظروف المادية المساحة والانارة والتهوية وعدد المقاعد وحجمها، واحتوائها على الوسائل والأدوات والخرائط والصور للاستفادة منها وتطبيقها وفق الاستراتيجية المقترحة، وتوافر شعبتين للصف الرابع الادبي لتطبيق التجربة.

**ثانياً: التخطيط للاستراتيجية المقترحة:**

تسهم مرحلة التخطيط في رسم وبيان الإطار العام للإستراتيجية المقترحة، اذ انها تمثل القاعدة الأساسية في عملية بناء الإستراتيجية المقترحة والهدف منها جمع البيانات والمعلومات وتبويبها وتحليلها وترجمتها إلى أهداف وأنشطة وتحديد الحاجات الأساسية والمسارات التي ستتبع في بناء الإستراتيجية المقترحة، وتتطلب هذه المرحلة الآتي:

1- الاطلاع على الادبيات التربوية التي يتم بناء الاستراتيجية في ضوئها.

2- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تبنت بناء استراتيجيات تدريس مقترحة.

3- تحديد الأسس التي ينبغي ان تراعى عند تصميم الاستراتيجية المقترحة: ينبغي ان تستند الاستراتيجية المقترحة الى مجموعة من الأسس التي تسهم في تحديد هيكل الاستراتيجية، لذا فان الباحثة راعت هذه الأسس في بناء الاستراتيجية المقترحة، والتي تمثلت بالآتي:

أ- **الأسس التربوية والنفسية:** ترى الباحثة انه لابد من أن تتوافر عند تصميم الاستراتيجية عدداً من الأسس التربوية والنفسية، ومنها:

- مراعاة خصائص الطالبات من حيث العمر، المستوى المعرفي، الاتجاهات والميول.
- الاستناد الى نظريات التعلم الحديثة، استندت الباحثة على نظرية الأرصدة المعرفية في تصميم الاستراتيجية.
- تحفيز الدافعية للتعلم من خلال أنشطة تثير الاهتمام وتحقق الشعور بالنجاح.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات من خلال القدرات والانماط المعرفية والثقافية.

ب-**الأسس المعرفية:** تسعى الباحثة الى مراعاة الأسس المعرفية عند تصميم الاستراتيجية ومنها:

- تفعيل الأرصدة المعرفية لدى الطالبات باعتبارها مخزوناً معرفياً مسبقاً ويعد الأساس للتعلم.
- الربط بين الأرصدة المعرفية القديمة والجديدة لان التعلم يحدث عند تقوية تلك الروابط.
- تنظيم المعلومات لضمان ترتيب المعرفة بشكل هرمي ومترابط.
- تطوير مهارات المعالجة المعرفية العميقة وتجاوز الفهم السطحي للمعلومات.

**ج-الأسس الاجتماعية:** تتمثل الأسس الاجتماعية التي لابد من توافرها في الاستراتيجية المقترحة بالآتي:

- الانسجام مع ثقافة المجتمع ومبادئه التربوية.
- تعزيز القيم الإيجابية مثل التعاون، الاحترام والمسؤولية.
- التركيز على بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية وتعزيز الاحترام المتبادل، التعاطف وتقبل الاختلاف.
- ربط موضوعات التعلم بقضايا المجتمع وأدواره وتشجيع التواصل بين الطالبات والمجتمع.

**4-اعداد خطوات الاستراتيجية المقترحة:**

تستند الاستراتيجية المقترحة على ثمان مراحل في التدريس اقترحتها الباحثة اعتماداً على المبادئ والافتراضات والتطبيقات التربوية لنظرية الأرصدة المعرفية لطالبات الصف الرابع الادبي، وتم تحديدها كما موضح في مخطط (1).

| ت | الخطوات |
|---|---|
| اولاً: | **مرحلة تشخيص الأرصدة المعرفية السابقة:** التعلم يبدأ من رصيد معرفي قائم داخل ذهن الطالبات، عند استدعاء المعرفة السابقة لدى الطالبات حول الحدث التاريخي او الشخصيات، يتم التعرف على تصوراتهن الأولية والاحكام المسبقة، مما يسهم في كشف الفجوات والتحيزات، وتهيئتهن لفهم الماضي دون اسقاطات معاصرة. |
| | **دور المدرسة:**<br>• تطرح أسئلة قبلية او مناقشة تمهيدية تكشف تصورات الطالبات المسبقة.<br>• تحدد الفجوات المعرفية ونقاط القوة عند الطالبات.<br>• تحدد الأفكار الخاطئة والاحكام المتسرعة.<br>• تثير تفكير الطالبات بطرح أسئلة، مثل: كيف كانوا يفكرون في ذلك الزمن؟ |
| | **دور الطالبات:**<br>• يسترجعن خبراتهن السابقة حول الموضوع.<br>• يشاركن في المناقشة ويكتبن ما يعرفن وما يتوقع تعلمه.<br>• يعرضن افكارهن المبدئية ويبينن ما يتقننه وما يجهلنه.<br>• يبدأن بملاحظة الفجوات المعرفية بين معرفتهن الحالية وما يحتجن لفهمه. |
| ثانياً: | **مرحلة بناء الروابط بين الخبرات السابقة والجديدة:** المعرفة الجديدة تبنى عبر ربطها بمخططات معرفية موجودة. |
| | دور المدرسة:<br>• تقدم مثيراً تعليمياً (سؤال محير، صورة، وثيقة، حدث تاريخي).<br>• توضح العلاقات بين المعارف السابقة والجديدة.<br>• تشجع الطالبات على اجراء الربط المعرفي بأنفسهن.<br>• تساعدهن على ربط المعارف المتفرقة لتكوين صورة أوضح.<br>• تسأل: كيف يساعد ما تعرفوهن مسبقاً على فهم هذا التصرف التاريخي؟ |
| | دور الطالبات:<br>• يربطن بين الأفكار الجديدة ومعارفهن السابقة.<br>• يحللن ما يعرفن، ويحددن ما يحتجن تعلمه.<br>• يشاركن في استنتاج الصلات بين الموضوعات.<br>• يبدأن بفهم ان الشخصيات التاريخية تتصرف ضمن احداث مختلفة عن عصرنا.<br>• يعيدن النظر في احكامهن الأولية تجاه الموضوعات والاحداث والشخصيات. |
| ثالثاً: | **مرحلة تنظيم المعرفة:** تنظيم الرصيد المعرفي شرط أساسي لترسيخه واستعادته، من خلال ترتيب الأفكار، وتقديم المحتوى بشكل هرمي من العام الى الخاص. |
| | دور المدرسة:<br>• تنظم المعلومات في خرائط المفاهيم أو جداول مقارنة، المخططات الزمنية، شجرة المفاهيم، لتوضيح العلاقات بين |

| | |
|---|---|
| | الاحداث.<br>• تساعد الطالبات على إعادة ترتيب الأفكار وفق هياكل معرفية هرمية.<br>• توضيح العلاقات: سبب–نتيجة، تسلسل، مقارنة، تشابه، اختلاف.<br>• تبرز العوامل المؤثرة (اقتصادية، اجتماعية، سياسية) التي شكلت الاحداث والقرارات. |
| | دور الطالبات:<br>• يعيدن ترتيب المعلومات ضمن تسلسل زماني ومكاني واضح.<br>• ينظمن مفاهيمهن في شكل خرائط أو جداول أو مخططات.<br>• يعيدن بناء المعلومات داخل مخطط معرفي.<br>• يوضحن العلاقات بين المفاهيم بشكل كتابة او رسم. |
| **رابعاً:** | **مرحلة المعالجة المعرفية العميقة:** يتم تطوير الأرصدة عبر عمليات معرفية عليا، وطرح مهام تتطلب تحليل الاحداث، تفسير الأدلة، المقارنة بين المواقف أو الشخصيات والتأمل، وبذلك يصبح أكثر قدرة على تبني وجهة نظر الشخصيات التاريخية وفهم دوافعهم، والانتقال من الحكم السريع الى الفهم التفسيري، وفهم اختلاف منظومات القيم بين الماضي والحاضر. |
| | **دور المدرسة:**<br>• تصمم أنشطة تتطلب تحليل، تفسير، مقارنة، استنتاج.<br>• توجيه الطالبات لطرح الأسئلة، وفحص الأدلة وتفسير الوثائق.<br>• توفير مصادر متعددة تدعم التفكير العميق.<br>• تشجع الطالبات على تبني وجهة نظر الشخصيات وفق زمانهم.<br>• تستخدم أسئلة مثل: لو كنت مكانه، كيف ستفكر ضمن زمنه؟ |
| | **دور الطالبات:**<br>• يمارسن عمليات التفكير العليا (تحليل–نقد–استنتاج).<br>• يفحصن الأدلة التاريخية ويستنتجن الدلالات.<br>• يعيدن صياغة الأفكار بكلماتهن مما يعزز المعنى.<br>• يفسرن المعلومات والاحداث من داخل الحقبة التاريخية، لا من منظور الحاضر.<br>• يبدأن بتبني منظور تاريخي مختلف عن منظورهن الحالي. |
| **خامساً:** | **مرحلة بناء ارصدة معرفية جديدة:** التعلم الفعال يضيف للمتعلم رصيداً جديداً من المفاهيم والمهارات، وتوسيع معرفته عبر أنشطة بحث مصغرة، وربط المحتوى بقضايا معاصرة أو تطبيقات حياتية يساعده على تكوين رصيد معرفي جديد غني ومتنوع، وبناء تعاطف مبني على الأدلة لا على الانفعال العاطفي المجرد. |

| | |
|---|---|
| | **دور المدرسة:**<br>• توفر مصادر تعلم إضافية (خرائط، وثائق، صور، نصوص) لتوسع معرفة الطالبات.<br>• تربط بين مصادر متعددة لعرض منظور شامل للموضوع.<br>• توجه الطالبات الى البحث والاستقصاء في المعلومات.<br>• تربط المحتوى بقضايا معاصرة أو تطبيقات حياتية.<br>• توجه الطالبات لإنجاز أنشطة توسع المعارف. |
| | **دور الطالبات:**<br>• توسع مخزونها المعرفي حول الاحداث والمعلومات السابقة.<br>• تستكشف مصادر متعددة وتوسع ارصدتها المعرفية.<br>• توظف المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة.<br>• تكتسب معلومات جديدة تساعدهن على تقدير الاحداث والمعلومات.<br>• يعيدن بناء فهمهن للأحداث بصورة أكثر عمقاً وانصافاً. |
| **سادساً** | **مرحلة ما وراء المعرفة ودور التأمل في وعي الطالب بتحيزاته:** ما وراء المعرفة جزء أساسي من الأرصدة المعرفية، وتدريب المتعلم على مراقبة فهمه اثناء الأنشطة، عندما يتأمل الطالب في فهمه واستراتيجياته، يدرك تحيزاته المعاصرة ويعيد النظر في احكامه على الماضي، وتعزيز الوعي التاريخي واحترام اختلاف الاحداث بين الحاضر والماضي، وتشجيع المتعلم على تعديل استراتيجياته في التعلم. |
| | **دور المدرسة:**<br>• توجه الطالبات للتفكير في طرق تعلمهن.<br>• تشجع الطالبات على تقييم استراتيجياتهن وتعديلها.<br>• توجههن لمراجعة احكامهن السابقة وتصحيح التحيزات.<br>• تساعدهن على التمييز بين التعاطف التفسيري والتعاطف العاطفي الساذج.<br>• تطرح أسئلة تأملية مثل: ما الذي تعلمتن؟ كيف وصلتن للنتيجة؟ كيف تنمين فهمكن؟ |
| | **دور الطالبات:**<br>• يراقبن فهمهن اثناء التعلم.<br>• يسجلن الصعوبات التي تعترض تعلمهن وكيفية علاجها.<br>• يعدلن طريقة تفكيرهن واستراتيجيتهن في التعلم بناءً على التغذية الراجعة.<br>• يصبحن أكثر وعياً بطبيعة تفكيرهن.<br>• يحددن تحيزاتهن المعاصرة ويتعلمن تجنب اسقاط قيم الحاضر على الماضي. |
| **سابعاً** | **مرحلة التكامل والتثبيت وبناء صورة متماسكة:** المعرفة تصبح رصيداً ثابتاً عندما تدمج في بنية معرفية أوسع، وان الدمج بين المعارف السابقة والجديدة يصبح لدى المتعلم رؤية شاملة ومتوازنة، وبناء تصور متكامل للأحداث ودوافع أطرافها، مما يعمق التعاطف التفسيري. |
| | **دور المدرسة:** |

| | |
|---|---|
| | • تقدم أنشطة ختامية مثل الملخصات، العروض القصيرة، خرائط مفاهيم.<br>• تساعد على دمج المعرفة الجديدة داخل بنيتهم المعرفية.<br>• تطرح نقاشاً ختامياً يربط بين المعرفة السابقة والمعرفة المكتسبة.<br>• تعزز بناء صورة متوازنة عن الشخصيات والاحداث. |
| | **دور الطالبات:**<br>• يلخصن ما تعلمن ويقدمن خرائط نهائية متكاملة.<br>• يربطن المعرفة السابقة والمعرفة المكتسبة بشكل واعٍ.<br>• يبنين تصوراً شاملاً عن المعلومات والاحداث.<br>• يربطن بين المعرفة المكتسبة والتفكير التفسيري.<br>• يصلن الى تعاطف تاريخي ناضج يعتمد على الأدلة والفهم. |
| **ثامناً** | **مرحلة التقويم والتغذية الراجعة:** التقويم البنائي يعزز تحديث الأرصدة المعرفية، عند تقديم تغذية راجعة حول تفسير الاحداث والمواقف، يتم تصحيح الأفكار السطحية وتعزيز الفهم العميق للمادة، مما يسهم على تفسير الاحداث من داخل زمنها، وفهم الشخصيات في إطار سياقاتها التاريخية الحقيقية. |
| | **دور المدرسة:**<br>• تقيس مقدار التغيير في البنية المعرفية لدى الطالبات.<br>• تستخدم أدوات تقويم بنائي متنوعة (اختبارات قصيرة، أسئلة).<br>• تقدم تغذية راجعة بناءة تركز على تصحيح المفاهيم وتنمية الأرصدة.<br>• تطرح أسئلة تقويمية تتطلب تفسيراً لا استرجاعاً فقط.<br>• تقيم قدرة الطالبات على تبني وجهات النظر وفهم الدوافع. |
| | **دور الطالبات:**<br>• يظهرن ما اكتسبن من ارصدة جديدة من خلال التقييم.<br>• يستخدمن التغذية الراجعة لتحسين فهمهن وتصحيح تصوراتهن وتعميق تعاطفهن التفسيري.<br>• يعيدن بناء معرفتهن بناءً على ملاحظات المدرسة.<br>• يظهرن تطوراً في مهارتهن من خلال النظر من منظور الاخر، وفهم الاحداث وتفسير القرارات. |

**مخطط (1)**

**مراحل الاستراتيجية المقترحة وادوار المدرسة والطالبات في كل مرحلة**

5-**تحديد عناصر الاستراتيجية المقترحة:** تتضمن استراتيجية التدريس على خمسة عناصر رئيسية هي:

اولاً-نشاطات ما قبل التعليم: وتتضمن:

أ-الدافعية: اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لإثارة الدافعية من خلال ربط الدرس بحياة الطالبات، طرح أسئلة محفزة، تشجيع المشاركة، تقديم التعزيز الإيجابي، تنويع الأنشطة، وخلق بيئة تعلم امنة وممتعة.

ب-الأهداف: تتضمن الأهداف على نوعين: الأهداف العامة اطلعت الباحثة على الأهداف العامة المقررة من وزارة التربية لمادة التاريخ، والاهداف السلوكية التي اشتقتها الباحثة في ضوء الأهداف الخاصة للاستراتيجية، وفي ضوء موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الادبي لغرض اعداد الخطط التدريسية.

ج-المتطلبات القبلية من المعلومات: استطاعت الباحثة اثارة المعلومات السابقة للطالبات بأساليب مختلفة من طريق تنويع الأنشطة، استخدام الوسائل المرئية، النقاش المنظم وطرح الأسئلة المثيرة.

ثانياً-تقديم المعلومات: تم تقديم المعلومات في الاستراتيجية المقترحة بطريقة تدريجية، مترابطة وبنائية اذ تفعل الأرصدة المعرفية السابقة ثم تنظم وتبنى فوقها المعرفة الجديدة، وتحفيز المعالجة العميقة وتصحيح الأفكار الخاطئة تدريجياً، وتقديم المعلومات مع أنشطة تعزيزية وتطبيقية.

ثالثاً-مساهمات الطالبات المتمثلة بتقديم الأمثلة والتدريب والتغذية الراجعة: تسهم الطالبات في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة اسهاماً فاعلاً من خلال مشاركتهن في تقديم الأمثلة والتدريب وتبادل التغذية الراجعة، مما يعزز دورهن بوصفهن شركاء في بناء المعرفة وليس مجرد متلقيات لها.

رابعاً-القياس: يتم اجراء القياس في الاستراتيجية المقترحة بصورة مستمرة وتراكمية تبدأ من التشخيص القبلي لأرصدة المعرفة السابقة، والقياس البنائي اثناء تنفيذ الأنشطة، والقياس الختامي الذي يحدد مقدار النمو المعرفي والمهاري الذي تحقق.

خامساً-نشاطات المتابعة للطالبات: يتم من خلال التنوع بالأنشطة حسب قدراتهن وميولهن واهتمامهن وتكليفهن بالواجبات اليومية والامتحانات الشفوية إضافة الى الامتحانات الشهرية التي تساعد في تقييم انجاز الطالبات.

6- عرض عناصر وخطوات الاستراتيجية المقترحة على عدد من الخبراء والمحكمين: تم عرض الاستراتيجية المقترحة على (20) محكماً لبيان آرائهم ومقترحاتهم من مدى ملائمة خطوات الاستراتيجية المقترحة لخصائص الطالبات، وان

الفقرة تعد مقبولة إذا كانت نسبة اتفاق الخبراء على صلاحيتها (80%) فأكثر، فأصبحت جاهزة للتطبيق بعد ان حصلت نسبة (85%) مع تعديل بعض الفقرات.

**المرحلة الثانية: التنفيذ للاستراتيجية المقترحة:**

يجب على اي مدرس يسعى لتطبيق إستراتيجية معينة ان يكون لديه المام بمرحلة التنفيذ، اذ يعد العنصر المهم والرئيس في نجاحها، وإن قدرته عليه تدلل على اختياره للإستراتيجية المناسبة التي تحقق محتوى وأهداف الموضوع قيد التدريس هذا من ناحية، والتي تتلاءم مع احتياجات الطلبة من ناحية أخرى. (الوكيل ومحمد، 2007، 124)

تشمل مرحلة تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

1- تحديد الاهداف العامة والسلوكية: اعتمدت الباحثة الاهداف العامة لمادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المعدة من قبل وزارة التربية، والتي تمثل فلسفة تربوية ثابتة، وتم صياغة (100) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الست لتصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

2- تحديد اجراءات الاستراتيجية المقترحة: اعتمدت الباحثة نظرية الارصدة المعرفية، ومبادئها وتطبيقاتها التربوية في فلسفة اقتراح اجراءات الاستراتيجية المقترحة وخطوات تدريسها، كما موضح في مخطط (1) المذكور سابقاً.

**المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم:**

اعتمدت الباحثة أنواع التقويم الثلاث (التمهيدي، التكويني، النهائي) اذ استعملت التقويم التمهيدي قبل بدء العملية التعليمية وقبل تنفيذ الاستراتيجية المقترحة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، بهدف تعرف صلاحيتها، وكذلك تطبيق اختبار قبلي لقياس التعاطف التاريخي واختبار الذكاء لغرض التكافؤ بين مجموعتي البحث ومعرفة مستوى الطالبات، اما التقويم التكويني يتم اثناء العملية التعليمية لمعرفة المستوى الذي تصل اليه طالبات عينة البحث ومدى تقدمهن نحو الأهداف التعليمية، والتقويم النهائي تمثل في الاختبار التحصيلي ومقياس التعاطف التاريخي الذين طبقتهما الباحثة بعد الانتهاء من تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

**2- منهج البحث التجريبي**

اعتمدت الباحثة على منهج البحث التجريبي لتحقيق هدف البحث الثاني " التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في التحصيل وتنمية التعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الادبي" كون هذا المنهج يبنى على اساس التجربة العلمية، ويتحقق ذلك من خلال:

- **التصميم التجريبي:**

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي المعتمد على التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي لتصميم الاستراتيجية المقترحة وبيان فاعلية المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية) على المتغير التابع (التحصيل والتعاطف التاريخي)، وشكل (1) يوضح ذلك:

| المجموعة | القبلي | المتغير المستقل | المتغير التابع | اداة البحث |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | مقياس التعاطف التاريخي | استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية | – التحصيل<br>– التعاطف التاريخي | – اختبار التحصيل<br>– مقياس التعاطف التاريخي البعدي |
| الضابطة | | – | | |

**شكل (1) التصميم التجريبي**

**مجتمع البحث وعينته:**

يتضمن مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2024-2025م) التي تتضمن الفرع الادبي، و تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية ( اعدادية الخنساء للبنات )، وضمت المدرسة شعبتين وكان عددهن (73) طالبة، بواقع (38) طالبة شعبة (أ) و (35) طالبة شعبة (ب)، وقد اختارت الباحثة عشوائيا شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها على وفق الاستراتيجية المقترحة، وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية، وتم استبعاد(3) طالبات من شعبة (أ) فاصبح عدد الطالبات(35) واستبعاد(1) طالبة من شعبة(ب) فاصبح عدد الطالبات (34) فاصبح المجموع الكلي لعينة البحث(69) طالبة، علما ان الاستبعاد كان احصائيا فقط عند تحليل النتائج، إذ استمرت الطالبات بالدراسة حفاظا على النظام، وجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3)**

**عدد الطالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده**

| المجموعة | الشعبة | عدد الطالبات قبل الاستبعاد | الطالبات المستبعدات | عدد الطالبات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | أ | 38 | 3 | 35 |
| الضابطة | ب | 35 | 1 | 34 |
| المجموع | | 73 | 4 | 69 |

**ثانياً: تكافؤ مجموعتي البحث:** اجرت الباحثة تكافؤا احصائيا بين مجموعتي البحث قبل الشروع بالتجربة في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التجربة، وعلى النحو الآتي:

**1- العمر الزمني محسوباً بالشهور:** كافأت الباحثة في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور للطالبات عينة البحث المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستعمال الاختبار التائي لعينين مستقلتين وجدول (4) يوضح ذلك.

**جدول (4)**

**التكافؤ لأعمار الطالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 35 | 191.69 | 5.676 | 67 | 0.786 | 2.00 | غير دالة عند مستوى دلالة 0,05 |
| الضابطة | 34 | 190.58 | 6.057 | | | | |

يتضح من جدول (4) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (191.69) وانحرافها المعياري (5.676) اما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فبلغ (190.58) وانحرافها المعياري (6.057) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0.786) وهي اقل من القيمة الجدولية (2.00) وبدرجة حرية (67) وهذه النتيجة تشير الى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر.

**2. اختبار الذكاء**

طبقت الباحثة اختبار (رافن) قبل إجراء التجربة لمقارنة درجة ذكاء مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وسبب اختيار الباحثة لهذا الاختبار سهولة تطبيقه وسبق استعماله من قبل اكثر الباحثين ، ولما يمتلكه من صدق وثبات ومعاييره تصلح للبيئة العراقية، زيادة على استشارة عدد من الخبراء والمتخصصين في ذلك، ويتكون الاختبار من (60) فقرة مقسمة على خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ) يشمل كل قسم (12) بنداً ويتكون كل بند من شكل أصلي اقتطع جزء معين منه وتحته ستة أو ثمانية أجزاء يختار المفحوص من بينها الجزء الذي يمكن أن يكمل الشكل الأصلي (الدباغ ،1983، 27)، ويحصل المفحوص على درجة واحدة من كل اجابة صحيحة، لذا فإن الدرجة القصوى للاختبار(60) درجة والدرجة الدنيا (صفرا) .

**جدول (5)**

**تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | **35** | 31.60 | 5.922 | **67** | **0.994** | **2.00** | **غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0,05** |
| الضابطة | **34** | 30.18 | 6.216 | | | | |

يتضح من جدول (5) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (31.60) وانحرافها المعياري (5.922) اما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فهو (30.18) وانحرافها المعياري (6.216) اما القيمة التائية المحسوبة (0.994) وهي اقل من القيمة الجدولية (2.00) وبدرجة حرية (67) وتشير هذه النتيجة على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

**3-التحصيل الدراسي للوالدين:**

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بالوالدين من طريق استمارة معلومات وزعت على طالبات الصف الرابع الادبي ومن طريق البطاقة المدرسية للطالبات، ويشير التحصيل الدراسي للوالدين الى المرحلة الدراسية التي أكملها اباء الطالبات والامهات، وقد استعملت الباحثة مربع كاي في التوصل الى البيانات الخاصة بذلك لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، كما موضح في جدول (6).

**جدول (6)**

**التحصيل الدراسي للآباء طالبات مجموعتي البحث**

| المجموعة | العدد | ابتدائية ومتوسطة | اعدادية | معهد | كلية فما فوق | قيمتا (كا2) | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 35 | 4 | 9 | 12 | 10 | 2.417 | **7.82** | **3** | **غير دال** |
| الضابطة | 34 | 8 | 7 | 8 | 11 | | | | |

أظهرت النتائج في جدول (6) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للآباء، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (2.417) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (7.82) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3).

**اما** التحصيل الدراسي للأمهات مجموعتي البحث جدول (7) يبين ذلك.

**جدول (7)**

**التحصيل الدراسي لأمهات الطالبات مجموعتي البحث**

| المجموعة | العدد | ابتدائية ومتوسطة | اعدادية | معهد | كلية فما فوق | قيمتا (كا2) | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 35 | 6 | 7 | 12 | 10 | 2.699 | **7.82** | **3** | **غير دال** |
| الضابطة | 34 | 8 | 11 | 7 | 8 | | | | |

وقد أظهرت النتائج في جدول (7) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ بلغت قيمة (كا2) المحسوبة (2.699) وهي أصغر من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (7.82) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3).

**4- درجات مادة الاجتماعيات للسنة السابقة (2023-2024):**

كافات الباحثة في المعرفة السابقة للطالبات عينة البحث للمجموعتين (التجريبية والضابطة) باستعمال الاختبار التائي لعينين مستقلتين وجدول (8) يوضح ذلك.

**جدول (8)**

**تكافؤ مجموعتي البحث في متغير مادة الاجتماعيات للسنة السابقة**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 35 | 66.66 | 10.572 | **67** | 0.688 | **2.00** | **غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0,05** |
| الضابطة | 34 | 64.72 | 12.749 | | | | |

يتضح من جدول (8) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (66.66) وانحرافها المعياري (10.572) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (64.72) وانحرافها المعياري (12.749) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0.688) وهي اقل من القيمة الجدولية (2.00) وبدرجة حرية (67)، وهذه النتيجة تشير الى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المعرفة السابقة.

**5- مقياس التعاطف التاريخي القبلي:**

كافأت الباحثة في مقياس التعاطف التاريخي للطالبات عينة البحث للمجموعتين (التجريبية والضابطة) باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجدول (9) يوضح ذلك.

**جدول (9)**

**القيمة التائية لمجموعتي البحث في مقياس التعاطف التاريخي القبلي**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 35 | 78.66 | 13.21 | 67 | 0.278 | 2.00 | غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0,05 |
| الضابطة | 34 | 79.44 | 9.80 | | | | |

يتضح من جدول (9) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (78.66) وانحرافها المعياري (13.21) اما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فبلغ (79.44) وانحرافها المعياري (9.80) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0.278) وهي اقل من القيمة الجدولية (0.05) وبدرجة حرية (67)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التعاطف التاريخي.

**-ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الخارجية للتصميم البحثي):** حاولت الباحثة الحد من بعض الإجراءات التي قد تؤثر على المتغيرات التابعة، ومنها العوامل الخارجية وتتضمن اختيار افراد العينة، وتفادت الباحثة ذلك من خلال اجراء التكافؤ بين افراد العينة إضافة الى تجانس مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لانتمائهن الى بيئة واحدة، وكذلك الحوادث المصاحبة اذ لم تتعرض تجربة البحث الى أي حادث يعرقل سيرها لذا امكن تفادي هذا العامل، اما الاندثار التجريبي فلم تتعرض طالبات عينة البحث الى ترك او انقطاع للدراسة ماعدا بعض حالات الغياب الفردية، وهي حالة طبيعية ومتساوية في مجموعتي البحث، اما العمليات المتعلقة بالنضج لم يكن تأثير لهذا العامل لان مدة التجربة كانت موحدة بين مجموعتي البحث، اما اداتا القياس، اعتمدت الباحثة اداتي القياس نفسهما على مجموعتي البحث وهما الاختبار التحصيلي ومقياس التعاطف التاريخي.

اما العوامل الداخلية وتتضمن القائم بالتجربة، درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث، اما سرية التجربة اذ حرصت الباحثة على ذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة، اما المادة الدراسية كانت موحدة لمجموعتي البحث ومدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، وطبقت التجربة في مدرسة واحدة وفي صفين متجاورين ومتشابهين من حيث المساحة والتهوية وعدد المقاعد.

**ثالثاً: أداتا البحث:**

لتحقيق هدفي البحث اعدت الباحثة اداتين لقياس المتغيرين التابعين (التحصيل، التعاطف التاريخي)، وذلك لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل (استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية) في هذين المتغيرين، وفيما يأتي توضيح خطوات بناء اداتي البحث:

1-الاختبار التحصيلي: اعتمدت الباحثة الخطوات الاتية لبناء الاختبار التحصيلي وكالاتي:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي الى قياس تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه للعام الدراسي (2024-2025).
- **صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:** صاغت الباحثة (40) فقرة اختبارية من نوع الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد)، و(10) فقرات مقالية، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي (50) فقرة.
- **اعداد جدول المواصفات:**

أعدت الباحثة خارطة اختبارية تضمنت محتوى مادة كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وبحسب الاهداف السلوكية التي شملت المستويات الستة من تصنيف بلوم في المجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وتعتمد الخريطة الاختبارية على أساس الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات الكتاب، والجدول (10) يوضح الخريطة الاختبارية.

**جدول (10)**

**الخريطة الاختبارية بنسبة أهمية الوحدات وعدد الأهداف لكل مستوى**

| المحتوى العلمي | عدد الصفحات | الأهمية النسبية للمحتوى | الأهمية النسبية للأهداف | | | | | | عدد الأسئلة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التذكر %24 | الفهم %20 | التطبيق %17 | التحليل %14 | التركيب %13 | التقويم %12 | |
| الفصل الأول | 15 | %15 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| الفصل الثاني | 20 | %19 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفصل الثالث | 23 | %22 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 11 |
| الفصل الرابع | 8 | %8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| الفصل الخامس | 18 | %18 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| الفصل السادس | 18 | %18 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| المجموع | 102 | %100 | 12 | 10 | 10 | 7 | 6 | 5 | 50 |

- **إعداد تعليمات الاختبار التحصيلي:** تعد تعليمات الاختبار بمثابة الدليل الذي يرشد المستجيب لكيفية الاجابة على فقرات الاختبار (ابو حويج واخرون ،2002، 113)، لذا حرصت الباحثة على وضوح تعليمات الاختبار لسهولة الإجابة عن فقرات الاختبار بدقة وامانة وعلى النحو الآتي:

**-تعليمات الإجابة:**

-أقرئي التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

1. قراءة كل فقرة بدقة وانتباه.
2. الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها من دون ترك أي فقرة.
3. تعامل الفقرات المتروكة أو التي تتعدد الإجابة عليها مثل الفقرة الخطأ.

5-اختيار الإجابة الصحيحة من ضمن أربعة بدائل (خيارات) واحد منها صحيح.

- **تعليمات التصحيح:** وضعت الباحثة مفتاحاً للتصحيح عن الفقرات الموضوعية (الاختيار من متعدد) اذ خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة وصفر للفقرة التي تكون اجابتها خاطئة وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من إجابة واحدة معامل الفقرة الخاطئة بالنسبة لفقرات الاختيار من متعدد، اما الفقرات المقالية فقد اعطت صفر للإجابة الخاطئة او من دون إجابة، ودرجة واحدة لكل فكرة كانت اجابتها صحيحة (علماً انه لكل فقرة أكثر من فكرة واحدة)، اي (3) درجات لكل فقرة كمعيار لتصحيح إجابات الأسئلة المقالية، لتصبح الدرجة العليا ككل موضوعياً ومقالياً (70) درجة، والدرجة الدنيا (صفر).
- **صدق الاختبار:** يعد صدق الاختبار أحد اهم العوامل التي ينبغي على الباحثة التأكد منها، لكي يكون الاختبار يقيس فعلا السمة التي وضع من اجل قياسها، أي مدى قرب الموضوع الذي يقيسه الاختبار فعلا من الموضوع الذي صمم من اجله الاختبار (ملحم، 2009، 389)، واعتمدت الباحثة الانواع الآتية، لاستخراج صدق الاختبار:

**أ. الصدق الظاهري:**

عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين، لاستطلاع آرائهم حول صدقه، زيادة عن بيان مدى صلاحية مفتاح الإجابة الخاص بالاختبار، فحصلت موافقة جميع المحكمين على صلاحية فقرات الاختبار وبنسبة (80%) فأكثر، وفي ضوء ملحوظات المحكمين، عدلت الباحثة بعض الفقرات، ولم تحذف أية فقرة من فقرات الاختبار، بعد أن أجريت التعديلات اللازمة.

**ب. صدق المحتوى**

حققت الباحثة صدق المحتوى من طريق اعداد جدول المواصفات الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي، والاهتمام بالموضوعات جميعاً ومستويات الأهداف كافة.

**التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** لغرض حساب الوقت المستغرق في الاجابة عن الاختبار، وللتثبت من وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (20) طالبة من (ثانوية طليطلة للبنات) في مركز محافظة بابل، من طريق حساب متوسط زمن اجابات الطالبات، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة كل طالبة وبعد الانتهاء من الاجابة، وتم حساب الوقت النهائي في ضوء معادلة متوسط زمن الاجابة، تبين أن متوسط وقت الاجابة على الاختبار هو (40) دقيقة.

**التحليل الاحصائي فقرات الاختبار التحصيلي:** ان عملية تحليل فقرات الاختبار التحصيلي مهمة جداً، وذلك لتحليل فقرات الاختبار إحصائياً والتأكد من ثباته، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (100) طالبة، وبعد تصحيح الاجابات، رتبت الباحثة درجات الطالبات تنازلياً، ثم اختارت نسبة (27%) من إجابات الطالبات من المجموعة العليا، و(27%) من اجابات المجموعة الدنيا، وتم استخراج الخصائص السيكومترية وفق الاتي:

**أ. معامل صعوبة الفقرات:**

يعني مستوى صعوبة الفقرة ان نسبة عدد المجيبين عن تلك الفقرة الاختبارية بصورة صحيحة الى المجموع الكلي لعدد المجيبين على الفقرة الاختبارية نفسها (الجلالي، 2011، 43)، وتراوحت قيم معاملات صعوبة الفقرات ما بين (0,30 – 0,75)، وأن الاختبارات تعد جيدة إذا تراوحت قيم صعوبتها ما بين (0,20 – 0,80) (علام، 2006، 113) ووفقاً لهذا المعيار أن جميع فقرات الاختبار التحصيلي للبحث تتمتع بصعوبة جيدة.

**ب. قوة تمييز الفقرة:**

ويشير معامل تمييز الفقرة على قدرتها على التمييز بين الطالبات مرتفعات المستوى العلمي يجيبون عليها اجابه صحيحة في حين ان منخفضات المستوى العلمي سيجيبون عليها اجابة خاطئة أي قدرة الفقرة على التمييز بين الطالبات الذين يتمتعون بقدرة عالية من المعارف والطالبات الاقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، 2005 :239) ،

حسبت الباحثة قوة تمييز كل فقرة باستعمال معادلة التمييز وقد تراوحت ما بين (0,35– 0,70 )وهذا يعني ان جميع الفقرات ذات معامل تميز جيد، إذا يمكن عد الفقرة مقبولة إذا كان معامل تميزيها (0.20) فما فوق (العجيلي واخرون ، 2001 ،71)، ووفقاً لهذا المعيار أن فقرات الاختبار التحصيلي للبحث جميعها تتمتع بقوة تمييز جيدة .

**ج- فعالية البدائل الخاطئة:**

رتبت الباحثة إجابات الطالبات عن فقرات الاختبار على مجموعتين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وجدت انها تنحصر بين (0.04– –0.30–) وهذا يعني أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل على ما هي عليه.

**ثبات الاختبار التحصيلي:** تحققت الباحثة من ثبات الاختبار بطريقة (ألفا كرونباخ)، وبعد أن طبقت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ على درجات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (100) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي، بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (0.90)، وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به، إذ يعد معامل الثبات عالياً إذا بلغ (0.75) فأكثر (أبو جادو، 2009، 404).

**التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي:** تم تطبيق الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية لمجموعتي البحث في يوم الاحد الموافق 2025/1/5.

**2-مقياس التعاطف التاريخي:**

اعتمدت الباحثة مقياس التعاطف التاريخي الذي أعده (الجابري-2022) وهو معد للبيئة العراقية ويتناسب مع عينة البحث الحالي، وكان عدد فقراته (30) فقرة، وخمسة بدائل لتطبيقه وهي (تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق، لا تنطبق) للإجابة على كل فقرة من فقراته، وكان معيار تصحيح المقياس باستخدام الاوزان (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية.

**أ - صدق المقياس:**

1. **الصدق الظاهري:** يعد الصدق من الخصائص المهمة في الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، وهو من الشروط التي يجب توافرها في أداة البحوث والدراسات، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أو حدد أصلاً لقياسه أو الذي يقيس ما أريد له أن يقيسه وليس شيئاً آخر (الزيود، 2005، 338)، وذلك من طريق اعتماد الصدق الظاهري بعد عرض فقرات المقياس على المحكمين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم وتم الاتفاق على اعتماد نسبة (0.80) فأكثر لقبول الفقرات.

**ب – التطبيق الاستطلاعي للمقياس:**

طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية من (15) طالبة من غير عينة البحث وذلك للتأكد من مدى وضوح عبارات المقياس وسهولتها، فضلا عن تحديد مقدار الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس وبمتوسط مقداره (35) دقيقة، وترى الباحثة ان هذا الوقت مناسب ويمكن مقياس التعاطف التاريخي بتطبيقه خلال حصة دراسية واحدة.

**ج – ثبات المقياس:**

لغرض إيجاد ثبات مقياس التعاطف التاريخي، طبق المقياس على عينة من الطالبات وبعد مضي اسبوعين من التطبيق الأول استعملت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، بلغ معامل الارتباط (0.89) وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه.

-**الصيغة النهائية للمقياس:** أصبح المقياس جاهز للتطبيق النهائي مكون من (30) فقرة وخمسة بدائل لتطبيقه وهي (تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق، لا تنطبق) للإجابة على كل فقرة من فقراته، وكان معيار تصحيح المقياس باستخدام الاوزان (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية، وان اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (150) درجة التي تمثل اعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها (30) درجة والتي تمثل ادنى درجة، وان المتوسط الفرضي للمقياس (90) درجة.

**الوسائل الاحصائية:** لمعالجة البيانات واستخلاص النتائج استعمل برنامج (spss22)وعلى النحو الاتي:

1- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق البناء.
2- مربع كاي لحساب الصدق.
3- الاختبار التائي للتحقق من فرضيات البحث.
4- معامل الفا كرونباخ.
5- معادلة ايتا لحساب حجم الأثر.
6- معادلة ماك جوجيان لحجم الأثر.

## الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الباحثة وتفسيرها لمعرفة (فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق الأرصدة المعرفية في التحصيل وتنمية التعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الادبي)، ثم معرفة دلالة الفروق احصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي البحث للتحقق من فرضيات البحث.

**اولاً: عرض النتائج:**

**الفرضية الأولى: عرض نتيجة الفرضية الاولى التي تنص على:** "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بالاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي". واستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينين مستقلتين وكما موضح في جدول (11).

جدول (11)

**القيمة التائية لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 35 | 36.54 | 5.343 | 67 | 5.294 | 2.00 | غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0,05 |
| الضابطة | 34 | 29.94 | 5.003 | | | | |

يتضح من جدول (11) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (**36.54**) وانحرافها المعياري (**5.343**) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (**29.94**) وانحرافها المعياري (**5.003**) اما القيمة التائية المحسوبة فبلغت (**5.294**) وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.00) وبدرجة حرية (67).

وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن بالاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الدراسي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بالاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي).

ولمعرفة مدى اثر المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية) في المتغير التابع (اختبار التحصيل) تم استعمال اختبار (مربع آيتا) لتحديد حجم اثر هذا المتغير المستقل ولغرض التأكد من ان حجم الفروق الناتجة باستعمال (**t–test** )هي فروق حقيقية تعود الى المتغير المستقل وليس الى متغيرات أخرى ومن ثم حساب قيمة (**d**) والتي تعبر عن حجم هذا الأثر إذا كان صغيراً او متوسطاً او كبيراً او كبيراً جداً، وجدول (12) يوضح ذلك.

**جدول (12)**

**جدول مرجعي لتحديد حجم الاثر**

| حجم الاثر (D) | 0,2 | 0,5 | 0,8فما فوق |
|---|---|---|---|
| تقدير حجم الاثر | تأثير صغير | تأثير متوسط | تأثير كبير |

وان حجم اثر (الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية) مع متغير اختبار التحصيل الدراسي كبير لان قيمة (**d**) البالغة (1.29) تدل ان اثر المتغير المستقل في اختبار التحصيل الدراسي كان كبير ولصالح المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن بالاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية، وجدول (13) يوضح ذلك.

**جدول (13)**

**حجم اثر الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية مع متغير اختبار التحصيل**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة t | Df | قيمة (d) | مقدار حجم الاثر |
|---|---|---|---|---|---|
| الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية | اختبار التحصيل | 5.294 | 67 | 1.29 | كبير |

**الفرضية الثانية:**

**عرض نتيجة الفرضية التي تنص على ان** "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس مهارات التعاطف المعرفي القبلي – البعدي"

للتحقق من ذلك استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينين مترابطتين لاستخراج نتائج المجموعة التجريبية في مقياس التعاطف التاريخي، وكما موضح في جدول **(14).**

**جدول (14)**

**قيمة الفروق للمجموعة التجريبية في مقياس التعاطف التاريخي القبلي البعدي**

| المجموعة | اعداد الطلبة | الاختبار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة عند مستوى 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 35 | القبلي | 78.66 | 13.21 | 34 | 16.296 | 2.042 | دالة لصالح الاختبار البعدي |
| | | البعدي | 121.51 | 14.89 | | | | |

يتضح من جدول (14) ان متوسط درجات مقياس التعاطف التاريخي البعدي **(121.51)** وانحرافه المعياري **(14.89)**، وان متوسط درجات مقياس التعاطف التاريخي في الاختبار القبلي **(78.66)** وانحرافها المعياري **(13.21)** اما القيمة التائية المحسوبة فبلغت **(16.296)** وهي أكبر من القيمة الجدولية **(2.042)** وبدرجة حرية **(34)**.

وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس التعاطف التاريخي البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه (يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس مهارات التعاطف المعرفي القبلي – البعدي).

ولقياس حجم الأثر الذي تركته الاستراتيجية المقترحة على عينة البحث للمجموعة التجريبية قامت الباحثة بحساب حجم الأثر للمقياس القبلي والبعدي بطريقة ماك جوجيان، اذ بلغ حجم الاثر (0.60) وهي تعبر عن حجم اثر وبمقدار كبير (سيد،2017، 376)، وهذا يدل الى ان اثر المتغير المستقل في مقياس التعاطف التاريخي القبلي –البعدي كان كبيراً ولصالح المقياس البعدي وفق الاستراتيجية المقترحة لنظرية الأرصدة المعرفية.

**الفرضية الثالثة:**

**عرض نتيجة الفرضية التي تنص على ان** "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في مقياس مهارات التعاطف التاريخي القبلي – البعدي"

للتحقق من ذلك استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينين مترابطتين لاستخراج نتائج المجموعة الضابطة في مقياس التعاطف التاريخي، وكما موضح في جدول **(15)**

**جدول (15)**

**قيمة الفروق للمجموعة الضابطة في مقياس التعاطف التاريخي القبلي البعدي**

| المجموعة | اعداد الطلبة | الاختبار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة عند مستوى 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| الضابطة | 34 | القبلي | 79.44 | 9.80 | 34 | 1.813 | 2.042 | غير دالة |
| | | البعدي | 81.12 | 9.45 | | | | |

يتضح من جدول (15) ان متوسط درجات مقياس التعاطف التاريخي البعدي بلغ (**81.12**) وان الانحراف المعياري بلغ (**9.45**)، وان متوسط درجات مقياس التعاطف التاريخي القبلي بلغ ( **79.44**)، وان الانحراف المعياري بلغ **(9.80)**، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة مترابطة، أظهرت النتائج الإحصائية لا يوجد فرق دال احصائياً، وان القيمة التائية المحسوبة (**1.813**)، أقل من القيمة الجدولية البالغة (**2.042**)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (34).

وهذه النتيجة تدل على عدم تفوق طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس التعاطف التاريخي القبلي -البعدي وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

**ثانياً: –تفسير النتائج:**

أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي وتنمية مهارات التعاطف التاريخي لديهن، من طريق تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس التعاطف التاريخي الذي طبقته الباحثة عليهن وتعزو الباحثة سبب ذلك يعود الى:

- ساهمت نظرية الأرصدة المعرفية في توظيف الخبرات الحياتية والثقافية والاجتماعية التي تمتلكها الطالبات، مما يجعل التعلم ذا معنى، ويسهم في بناء معرفي أعمق وأكثر ثباتاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة - Fox-Turnbull, W. (2012).
- اعتمدت الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية على ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة للطالبات واستثمار معارفهن داخل الموقف التعليمي مما يعزز الفهم العميق للمحتوى الدراسي.
- ساهمت الاستراتيجية المقترحة على جعل الطالبات محوراً للعملية التعليمية من خلال اشراكهن في النقاش والتحليل وتفسير الاحداث التاريخية اعتماداً على رصيدهن المعرفي والاجتماعي، مما يزيد من دافعيتهن للتعلم وتحسن نواتج التعلم بشكل ملحوظ.
- تساعد الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية في تصميم مناهج أكثر عمقاً، وتقديم أنشطة اثرائية تدعم التعلم الدائم وتشجيع الطلبات على اكتساب المعرفة خارج البيئة الصفية، مما يعزز استقلاليتهن التعليمية ويثري تجاربهن المعرفية. (الصالح،2019، 55)
- إن الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية أتاحت للمدرسة (الباحثة) مرونة كبيرة في التدريس مما كان له أثر في جعل الطلبات يستمتعن بالتعلم، ويكونن أكثر تفاعلا وانتباها في الدرس، مما انعكس على تميزهن في التحصيل الدراسي.
- ساهمت الاساليب والأنشطة وأنواع التقويم المتضمنة في الاستراتيجية المقترحة على رفع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية عن تحصيل طالبات المجموعة الضابطة في مادة التاريخ، فضلا عن زيادة دافعيتهن نحو المادة.
- أكدت الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية على التعلم التعاوني بين الطالبات مما ساهم بشكل كبير في تعزيز وتنمية مستويات التعاطف التاريخي لديهن.
- دعت الاستراتيجية المقترحة إلى توفير فرص متكافئة للمشاركة بين الطالبات في المناقشة وتبادل الأفكار والمعلومات والخروج عن الروتين المألوف حتى يتمكن من الاحتفاظ بالمادة العلمية وفهم الخبرات المعرفية وتنظيمها وربطها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

- حرصت المدرسة (الباحثة) على تنويع الأنشطة ضمن خطوات الاستراتيجية التي نفذتها في التدريس، مما ساهم بشكل فعال في تعزيز وتنمية مستويات التعاطف التاريخي لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- يتضمن التدريس بخطوات الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية المشاركة والتفاعل النشط بين الطالبات، من خلال التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، وبين المجموعات الأخرى من أجل الوصول إلى الحلول ومساعدة بعضهن البعض، مما ينعكس على تحصيلهن الدراسي وتطور مستويات التعاطف التاريخي لديهن.
- تعد الأرصدة المعرفية ذات تأثير مباشر في قدرة الطالبات على التعاطف التاريخي واستيعاب الظروف المحيطة بالأحداث، فالطالبة ذو الخلفية المعرفية الغنية تستطيع الربط بين المتغيرات الزمنية والاجتماعية والسياسية مما يمنحها فهما أوسع للتسلسل التاريخي وترابط الاحداث.
- أسهمت الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التعاطف التاريخي لدى الطالبات من خلال تمكينهن على فهم السياق الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، والنظر الى تصرفات الشخصيات التاريخية في ضوء ظروفهم الفكرية والاجتماعية، مما يساعد الطلبة على الانتقال من الحكم السطحي الى الفهم العميق بما يتوافق مع اهداف تدريس التاريخ الحديثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجابري–2022).

## الفصل الخامس

## الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

**اولا– الاستنتاجات:** في ضوء نتائج البحث الحالي، استنتجت الباحثة الآتي:

1– إن الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية ساهمت في جعل الطالبات محور العملية التعليمية مما زاد من دافعيتهن نحو التعليم والتعلم.

2– إن الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية لها الدور الأكبر في النضج العقلي عند طالبات الصف الرابع الادبي، وهي أكثر ملائمة لمستوياتهن العقلية.

3– إن التدريس باستعمال الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية الأرصدة المعرفية يمنح المدرس خيارات عدة في استخدام أساليب تدريس متنوعة ومثيرة للاهتمام وحديثة وفعالة.

4– لقد ساهمت الاستراتيجية المقترحة بشكل كبير في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالبات وتنمية مهارات التعاطف التاريخي لديهن.

**ثانيا: التوصيات:**

في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى التوصيات الآتية:

1–اعتماد الاستراتيجية المقترحة وفق نظرية الأرصدة المعرفية في تدريس التاريخ، لما اثبتته من فاعلية في تنمية مهارات التعاطف التاريخي لدى الطالبات.

2- ضرورة التدريس على وفق الاستراتيجية المقترحة، لأنه يتيح الفرصة للطالبات ويدربهن على مهارات المناقشة والحوار وتحمل المسؤولية، لأنهن محور العملية التعليمية.

3- ضرورة تبني المؤسسات التعليمية بشكل عام، والمدارس الاعدادية بشكل خاص، لنظرية الأرصدة المعرفية.

4- عقد دورات وورش عمل تدريبية مستمرة للمدرسي التاريخ ومدرساتها للتعريف باستراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة، والتي أثبتت نجاحها من خلال التجريب المستمر والتطبيق العملي داخل المؤسسات التعليمية.

5-حث المدرسين عل استخدام مصادر تاريخية متنوعة (نصوص، وثائق، خرائط) لتعزيز فهم الاحداث التاريخية وتنمية التعاطف التاريخي.

6-تشجيع توظيف الأنشطة الحوارية والتمثيل التاريخي التي تسهم في وضع الطالب في موقع الشخصية التاريخية.

7-اثراء محتوى كتب التاريخ بأنشطة تعتمد على استدعاء الأرصدة المعرفية للطلبة وربطها بالقضايا التاريخية.

**ثالثا: المقترحات:**

استكمالا لهذا البحث تقترح الباحثة اجراء المزيد من الدراسات والبحوث الآتية:

1- فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الأرصدة المعرفية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

2- فاعلية برنامج تعليمي تعلمي وفق نظرية الأرصدة المعرفية في تنمية الفهم العميق للأحداث التاريخية.

3- اثر توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في تدريس مادة التاريخ على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة.

4- فاعلية نموذج تدريسي على وفق نظرية الأرصدة المعرفية في تنمية مهارات التحليل التاريخي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

5- اثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعاطف التاريخي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

**المصادر:**


1. أبو جادو، صالح محمد علي (2009)، **علم النفس التربوي**. ط7، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
2. أبو حويج، مروان وآخرون (2002)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. اشتيوه، محمد عبد واخرون (2011): **مهارات التدريس والتواصل**، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
4. بدوي، رمضان مسعد (2011)، **المنهج وطرق التدريس**، دار الفكر، عمان، الأردن.
5. بدوي، عاطف محمد (٢٠٠٧)، **علم التاريخ: جدواه ووظائفه التربوية في عالمنا المتغير بين التنظير والتطبيق**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
6. جابر، عبد الحميد حسن (2004)، **الاتجاهات الحديثة في التدريس**، دار الفكر العربي، القاهرة.
7. جابر، عبد الحميد سيد (2003)، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، دار الفكر العربي، القاهرة.
8. الجابري، جعفر حسن محسن (2022)، التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
9. الجلالي، لمعان مصطفى (2011)، **التحصيل الدراسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
10. الجندي، صبري (2014)، **مناهج وطرق تدريس**، دار الفكر، القاهرة.
11. الجندي، محمود عبد الرحمن (2021)، الأرصدة المعرفية ودورها في تحسين ممارسات التدريس التربوي، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة البصرة، المجلد 12، العدد 2.
12. جولمان، دانييل (2000)، **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، سلسلة عالم المعرفة، رقم (262)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
13. الحديدي، فايز محمد (2007)، **ثقافة تربوية (التربية مبادئ واصول)**، دار اسامة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
14. الحمداني، سماح محمد نجم (2024)، فاعلية استراتيجية مقترحة وفقا لمهارات التكيف الاجتماعي في التحصيل عند طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القادسية.
15. الحيلة، محمد محمود (1999) **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين.
16. الخالدي، نواف (2018)، **تدريس الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**، دار الفكر، عمان.

17. خضر، فخري رشيد (2006)، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
18. الخطيب، عبد الرحمن (2010)، **مدخل الى علم التربية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
19. الخليفة، عبد الله (2015)، **التفكير التاريخي**، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
20. الخليلي، منير (2015)، **استراتيجيات حديثة في التدريس**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
21. دعمس، مصطفى نمر (2009)، **اعداد وتأهيل المعلم**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
22. دعمس، مصطفى نمر (2014)، **الاستراتيجية التعليمية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
23. الزهراني، عبد الله بن خميس (2018)، **استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم في طرق التدريس الفعالة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
24. زيتون، عايش (2003)، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع.
25. زيتون، عايش (2014)، **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان.
26. زيتون، كمال (2007)، **التعلم البنائي النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة.
27. الزيود، محمد (2014)، **أسس التربية**، دار الفكر، عمان، الأردن.
28. الزيود، نادر فهمي وهشام عامر عليان (2005)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط3، دار الفكر، الأردن.
29. سيد، مصطفى محمد هريدي (2017)، الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً (نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي)، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد (20)، العدد (1).
30. شبل، فؤاد محمد (2017)، **التعاطف التاريخي: منهج جديد في فهم التاريخ**، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
31. شحاته، حسن وزينب النجار (2016)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، دار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
32. الشرقاوي، مصطفى (2022)، **طرق تدريس العلوم**، عالم الكتب، القاهرة.
33. الشلبي، محمد (2018)، **مهارات التفكير التاريخي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
34. الشمري، اسراء كريم فليح (2020)، اثر استراتيجية السياق التاريخي في تنمية التعاطف التاريخي لدى طلاب الصف الخامس الادبي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بغداد، العدد3، المجلد6.

35. الشمري، رائد (2020)، فاعلية استراتيجية السرد التاريخي في تنمية التعاطف التاريخي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بغداد.

36. الصالح، عادل محمد (2019)، **علم النفس المعرفي وتطبيقاته التربوية**، دار الفكر العربي، عمان.

37. صالح، علي عبد الرحيم (2004)، **المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

38. الطيطي محمد، واخرون (٢٠١١)، **مدخل إلى التربية**، دار اليازوري، عمان، الأردن.

39. عابد، رسمي علي (2008)، **ضعف التحصيل الدراسي اسبابه وعلاجه**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

40. العامري، جاسم عبد علي جعفر (2020)، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التنافر المعرفي في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول متوسط، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية للعلوم الإنسانية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

41. عبد الرحيم، علي حسين (2016)، **علم النفس التربوي مفاهيم وتطبيقات**، دار المسيرة، عمان.

42. عبيد، عبد اللطيف (2010)، **استراتيجيات التدريس الحديثة، دليل المعلم الناجح**، دار الفكر العربي، القاهرة.

43. العبيدي، عمر طالب (2018)، اثر بعض المتغيرات المعرفية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، العدد( 96).

44. العجيلي، صباح حسين وآخرون (2001)، **مبادئ القياس والتقويم 8التربوي**، مكتبة احمد الدباغ، بغداد، العراق.

45. العجيلي، زينب جواد حسين (2016) **المساعدة الفعالة وعلاقتها بالتعاطف والكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين**، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية، العراق.

46. العريفي، سلطان ناصر سعود (2021)، مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية**، العدد (15)، السعودية، جامعة شقراء.

47. العزاوي، محمود عبد الله (2018)، **مهارات التفكير التاريخي وتطبيقاتها التربوية**، دار الرضوان، عمان، الأردن.

48. علام، صلاح الدين محمود (2006): **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

49. علي، حسين (2009)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

50. علي، محمد السيد (2011)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

51. العنبكي، سندس عبد الله جدوع (٢٠٠١)، اثر استخدام استراتيجيات كلوز ماير وميلر وتينوسونو هيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ، أطروحة **دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
52. عودة، أحمد ومحمد عبد الهادي (2007)، **أسس المناهج وتنظيمها**، دار الفكر، عمان، الأردن.
53. قاسم، ارزوقي قاسم (2024)، التعاطف التاريخي لدى مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية. **مجلة نسق**، مجلد (41)، العدد (4)، في 30 اذار.
54. القريوتي، يوسف واخرون (2010)، **علم النفس التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
55. القواسمة، احمد حسن ومحمد احمد ابو غزالة (2013)، **تنمية مهارات التعليم والتفكير والبحث**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
56. المعمري، سيف ورقية الهدابي (2022)، فاعلية وحدة دراسية قائمة على نظرية الأرصدة المعرفية في تنمية المفاهيم الزراعية والدافعية لدى طلبة الصف الخامس بسلطنة عمان، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد (36) العدد (7)، 2022.
57. ملحم، سامي محمد (2009)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
58. نصر الله، عمر (2004)، **تدني مستوى التحصيل والانجاز الدراسي اسبابه وعلاجه**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
59. الهاشمي، عبد الرحمن عبد وطه علي حسين (2008)، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
60. الوكيل، حلمي أحمد ومحمد أمين المفتي (2007)، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، ط4، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
61. يوسف، سامية حسن (٢٠١٧)، قياس فاعلية برنامج حاسوبي مقترح لتنمية مهارات استخدام المكتبات الجامعية للطلاب المكفوفين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنلوجيا المعلومات، العراق.

62. Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School**. Washington, DC: National Academy Press.

63. Fox-Turnbull, W. (2012), June. **Funds of knowledge in technology education**. In PATT 26 Conference; Technology Education in the 21st Century; Stockholm; Sweden; 26-30 June; 2012 (No. 073, pp. 179-187). Linköping University Electronic Press.

64. Gonzalez. N, Moll. L& Amanti. C (2005). **Funds of Knowledge Theorizing Practices in Households Communities, and Classrooms**. New York London: Routledge. Taylor& Francis Group.

65. Lee, P., & Ashby, R. (2001). **Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding**. In O. L. Davis Jr. (Ed.), Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

66. Marzano, R.J., Pickering, D. J., & Pollock, J.E. (2001). **Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement**. ASCD.

67. Ministry of Education (2003). **Philosophy of education goals**, Sultanate of Oman: The Author

68. Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). **Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms**. Theory into practice. Taylor & Francis, 31(2), 132-141.

69. Zimmerman, B. (2002). **Becoming a Self-Regulated Learner**. **Theory Into Practice**.

70. Woolfolk, A. (2016). **Educational Psychology**. (13th ed). Pearson Education.