الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

سنتناول في هذا الفصل الخلفية النظرية وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، أذ تُعد إستراتيجية الدعائم التعليمية من بين استراتيجيات التدريس الحديثة والتي تستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية، فكان لابد تسليط الضوء على النظرية البنائية الاجتماعية قبل البدء بإستراتيجية الدعائم التعليمية.

المحور الأول

أولا : النظرية البنائية الاجتماعية : Social Constructivism

مؤسس النظرية البنائية الاجتماعية هوالعالم ليف فيجوتسكي Lef-Vygotsky المولود في روسيا عام 1896م، حصل فيجوتسكي على شهادته في الأدب من جامعة إمبريال في موسكو عام 1917م، وبعد تخرجه عاد إلى مسقط رأسه مدينة غوميل التي كانت في حينها تحت الاحتلال الألماني، عمل بموسكو في معهد علم النفس وشارك في تطوير برامج تعليم أطفال الصم والبكم، وكانت ابرز أعماله نظرية الثقافة الاجتماعية، ولم يعرف العالم الغربي أفكار فيجوتسكي إلا بعد عام 1958م ونشرت عام 1962م بسبب المناخ السياسي السائد في الاتحاد السوفيتي آنذاك، وتوفي عام 1934 على أثر أصابته بمرض التدرن الرئوي عن عمر ناهز (38) عاماً. (2001:11، Blunden)

 وتركز هذه النظرية على أهمية وضرورة التفاعل الاجتماعي في التطور المعرفي،فيرى فيجوتسكي إن بناء المعرفة تتم بطريقة اجتماعية عن طريق التفاوض الاجتماعي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم،من خلال اعتبار المعرفة عملية اجتماعية ثقافية تعين المتعلم على تكوين المعنى.( زيتون ، 2007 :41)

وان هذا التفاعل الاجتماعي مع الأشياء من حول المتعلم تعينه على ربط معرفته الحالية مع المعرفة السابقة والتي تتضمن المخططات والصور،إذ لا يمكن الفصل بين المكونات الاجتماعية المحيطة للمتعلم وأفكاره. (10:1996، Kearsley)

وأكد فيجوتسكي على أن المتعلم يكون قادراً على التعلم في حال قدمت له بعض التلميحات والمعلومات والأدوات التعليمية الساندة، فانه يتعلم المعرفة الجديدة أكثر مما لو ترك لمفرده ليكتشف. (74:2002، Emery,A)

و يمكن تحديد المبادئ التي بنيت عليها النظرية البنائية الاجتماعية فيما يأتي:

1- يبني المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتياً، إذ لا يتلقى المعرفة بشكل سلبي وإنما يتشكل المعني داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم.

٢. المعرفة القبلية محور الارتكاز، إذ يبني المتعلم المعرفة من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات، وأفكار بشكل يتفق مع المعنى الصحيح.

٣. التأكيد على النشاط الاجتماعي، وتأثيره المهم في وعي المتعلم.

4. تفاعل المتعلم مع اقرأنه في البيئة يعزز نموه المعرفي ويحفزه. (62 :Ernest,1994)

 5. تعد الأدوات التعليمية المساندة أنشطة تعليمية تتوسط العمليات العقلية عند المتعلم.

 6. نمو التنظيم الذاتي عند المتعلم من خلال استيعاب الإجراءات والعمليات العقلية التي تحدث في أثناء التفاعلات الاجتماعية.

7. المعرفة الحقيقية يبدأ بنائها في سياق ذات معنى لذلك تركز عملية التعلم على الحقائق المترابطة وليس على الحقائق المنفصلة. ( 2005:12، ryder)

الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية:

 تقوم هذه النظرية على أربعة افتراضات أساسية، انعكست بعد ذلك على التدريس وتصميم التعليم:

الافتراض الأول: للحديث الذاتي Private Speech دور مهم في عمليتي التعلم والتفكير:

 تعد اللغة وسيلة أساسية للتفكير والنمو المعرفي،فهي تزود المتعلم بطرق للتعبير عن الأفكار، ووسائل لطرح الأسئلة، ووعاء لاستيعاب المفاهيم اللازمة لعملية التفكير، فعندما نواجه مشكلة ما، فإننا نفكر بواسطة كلمات وجمل جزئية، ومن هنا ركز فيجوتسكي"على دور اللغة في النمو المعرفي مقارنة ب "بياجيه". (1995:54، Benson)

 ويعتقد فيجوتسكي أن اللغة التي تكون في شكل حديث ذاتي تعمل على توجيه النمو المعرفي، وبما أن الحديث الذاتي يساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم، فيصبح من المعقول السماح لهم وتشجيعهم على استخدامه في المدرسة، مع الإصرار على استخدامه بصمت تام، وخاصة مع هؤلاء الصغار الذين يحاولون حل مسألة أو مشكلة صعبة، ويلاحظ أنه كلما زادت تمتمة الأطفال، كان ذلك مؤشراً على أنهم بحاجة إلى مساعدة أكثر، وإذا صرفت بعض الوقت في مراقبة الأطفال فستجدهم يتحدثون مع أنفسهم وهم يلعبون، وهذا ما أطلق عليه "فيجوسكي" الحديث الذاتي، ويرى "بياجيه" أن الحديث الذاتي المتمركز حول الذات هو بمثابة مؤشر على أن الطفل لا يستطيع رؤية العالم من وجهة نظر الآخرين، لأنهم يتحدثون عن الأشياء التي تهمهم وحدهم دون سامعيهم. (زيتون، 53:2008)

الافتراض الثاني: كل متعلم يجب أن يصل إلى أقصى درجة في نطاق نموه الحدي(Zone of Proximal Development )قد يكون المتعلم على وشك حل مشكلة، إلا أنه بحاجة إلى بعض الموجهات أو الإيحاءات أو المساعدة من الآخرين للتمكن من تذكر بعض الجزئيات والخطوات اللازمة لحل تلك المشكلات، ويعرف نطاق النمو الحدي بأنه:"المساحة أو المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو بالتعاون مع زميل أكثر نمواً منه، أي أنها تلك المنطقة التي تكون فيها التعليمات ذات فائدة وتؤدي إلى تحقيق الغاية، وهي بذلك المنطقة التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الحقيقي، إذن هي اكتشاف المعرفة التي يكتسبها المتعلم إذا تلقى مساعدة من الآخرين أو تفاعل اجتماعية معهم من أجل النمو المعرفي بصورة متكاملة، وتمثل هذه المنطقة مجالا للتفاعل الاجتماعي، ولهذا تنص نظرية فيجوتسكي على أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً أساسياً في النمو المعرفي،كما تؤكد على أن أي شيء يمكن تعلمه من خلال التفاعل الاجتماعي، بما يؤدي إلى تكامل البنية العقلية للأفراد به، وتتجسد أفكار فيجوتسكي عن الحديث الذاتي والنمو المعرفي مع فكرة منطقة النمو الحدي في مساعدة الراشد للطفل في حل مشكلة، أو إنجاز عمل ما باستخدام الموجهات أو الإيحاءات اللفظية ونقل هذه المساعدات تدريجيا كلما اتبع المتعلم هذه الموجهات. ) الغامدي ، 2012 : 45)

الافتراض الثالث: التعلم بمساعدة الآخرين Assisted Learning

ذكرنا سابقاً أن اللغة تؤدي دوراً مهماً في عملية النمو المعرفي، ويحدث النمو المعرفي بتفاعل الطفل وحديثه مع من هم أقدر منه من الأقران و الراشدين الذين يعملون كموجهين ومعلمين للطفل، إذ يزودونه بالمساعدة اللازمة لتطوير قدرته على الفهم ونموها،فالطفل لم يولد وحيداً في هذا العالم ليكتشف العمليات العقلية كالتصنيف والمحافظة على نفسها وإنما يكتشف هذه العمليات بمساعدة أفراد الأسرة والأفران والمعلمين وتتم معظم توجيهات المحيطين بالطفل من خلال اللغة أو ملاحظة الطفل الأداء المتقن لعلماء مما يساعد الطفل على التعلم لقد أطلق "فيجوسكي"على المساعدة التي يقدمها الراشدون للطفل المساندة Scaffolding ويستخدم الأطفال هذه المساندة أثناء بنائهم للفهم الذي يؤدي في النهاية إلى حل مشكلاتهم بأنفسهم، ويكون هذه الدعامة أو المساندة على شكل إيحاءات، أو تجزئة المشكلات إلى خطوات، وإعطاء أمثلة أو نماذج تطور نمو الطفل كمتعلم، وتقديم التشجيع في الوقت المناسب، وإعطاء معلومات ثم السماح للمتعلمين بالاعتماد على أنفسهم في حل المسائل والمشكلات. ) Whitmor,1993:50-51&Moll)

الافتراض الرابع: للمحادثة التعليمية دور كبير في التعلم(Instructional Conversation)

يتطلب كل من التعلم الفعال والفهم، ضرورة التفاعلinteraction والمحادثة conversation أو الحوار، ويحتاج المتعلمون إلى مجهود في حل المشكلات إلى أن يصلوا إلى منطقة نموهم الحدي، وهم بحاجة إلى المساندة التي يحصلون عليها من خلال التفاعل مع المعلم والمتعلمين الآخرين، وتعد المحادثة التعليمية بديلا عن المحاضرة التقليدية التي يسيطر فيها المعلم على الموقف التعليمي، فهدف المعلم هو مشاركة جميع الطلبة في المناقشة، وهكذا يصبح المعلم موجها يساعد المتعلمين في تحديد طريقة فهمهم للمشكلة. (1995:186,Bandura.z )

منطقة النمو القريبة المركزية (النمو الوشيك):Zone of Proximal Development

 فكلمة (Zone) هي المنطقة التي تعني في منظور فيجوتسكي التطوير، حيث إنها تحمل تطويرا وليس كنقطة على مقياس وإنما استمرارية السلوك أو درجات النضج، وكلمة الأدنى أو التربية (Proximal) تعني أن المنطقة تحدد بتلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب، أي أن السلوك أقرب إلى الظهور في أي وقت، ويرى فيجوتسكي أن السلوك يحدث على مستويين تشكلان حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)، المستوى الأدنى وهو أداء الطفل المستقل الذي يعرفه لوحده والمستوى الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه الطفل بالمساعدة، ويرى أن مستوى الأداء المستقل مهم جدا للوقوف على مستوى التطوير ولكن معرفته ليس كافياً، أما مستوى الأداء المساعد فيعتمد على التفاعل مع شخص أخر سواء أكان بالغاً أو أقرانه وقد تكون المساعدة إعطاء تلميحات أو أفكار أو إعادة إجابة عن سؤال أو إعادة صياغة ما قيل أو سؤال يوجه للطفل عن ماذا يفهم؟

 أو يكمل جزءا من مهمة أو القيام بمهمة كاملة.......... الخ.

وقد تكون المساعدة غير مباشرة مثل تهيئة بيئة معينة لتسهيل أداء مهارات،أو التفاعل مع الآخرين مثل توضيح الطفل لأقرانه شيء معين.(ريان ، 42:2010)

مفهوم منطقة النمو القريبة المركزية:

 وكما ويمكن تعريف منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) أو منطقة النمو الوشيك بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران،أو هي ما ينجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين ويتمكن من فعله غدا بشكل مستقل( ZCD ) تمثل المستوى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم خلال حل مشكلة بصورة مستقلة، ومنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)هي المسافة المحتمل أن يصل إليها المتعلم بمساعدة قرين أكثر قدرة بعد نجاح المهمة، والحافة الخارجية لZPD تحدد حدودا لـ(ZCD) جديدة.( الدواهيدي ، 2006 :26-27)

ديناميكية حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD):

 إن منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) غير ساكنة وإنما هي إزاحة مستمرة لأعلى مستوى إنجاز للطفل، فالمهارات والسلوك في منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) ديناميكية ومتغيرة بشكل ثابت، فالذي يقوم به الطفل اليوم بمساعدة الآخرين، سيقوم به هذا الطفل لوحده من دون مساعدة، والدعم والمساندة القصوى التي يتطلبها اليوم سيصبح غداً بأستطاعته العمل بمساعدة أقل فمستوى الأداء المساعد يتغير مع تطور الطفل، وبذلك يكون الطفل قادراً على التعلم أكثر فأكثر من المفاهيم والمهارات المعقدة، وهذه الدورة تتكرر حتى يمتلك الطفل المعرفة والمهارات، فمنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)، تختلف باختلاف مناطق النمو المختلفة أو باختلاف الأوقات أثناء عملية اكتساب المهارة، كما تختلف مناطق النمو وتتفاوت في الحجم من طفل لآخر فالبعض يحتاج إلى مساعدة كبيرة لإنجاز مكاسب صغيرة في التعلم والبعض الآخر يحتاجون مساعدة قليلة لإنجاز مكاسب ضخمة، كما يتفاوت حجم المنطقة لنفس الطفل من منطقة الأخرى أو في الأوقات المختلفة في عملية التعلم. (Leong & bodrova,1995:3)

مراحل منطقة النمو القريبة المركزية The Stages of the ZPD :

أن منطقة النمو القريبة المركزية تنشأ من أربع مراحل أساسية، ويمكن عرض تلك المراحل كما يأتي:

 1- الأداء المساعد من الآخرين الأكثر قدرة: في هذه المرحلة يعتمد المتعلمون على البالغين أو الأقران الأكثر قدرة لأداء المهمة قبل الانشغال بها بمفردهم، وهنا تعتمد كمية ونوع المساعدة على عمر المتعلم وطبيعة المهمة.

 2- الأداء المساعد الذاتي: ينتقل المتعلم في هذه المرحلة إلى معرفة المسؤوليات والقواعد الأزمة، فهذه المسؤوليات التي قسمت بين المتعلم ولأكثر قدرة أصبح الآن بإمكان المتعلم السيطرة عليها كاملة لوحدها، فالنشاط الذي يتطلب أنجازه بمساعدة الآخرين يمكن أن ينجزه الأن المتعلم لوحده.

3- تطور الأداء ليصبح تلقائياً: إذ يتطور الأداء وينتقل إلى مرحلة متطورة لتلك المهمة فيستطيع أداءها بشكل كامل و متناغم ومن دون مساعدة، بل أن المساعدة تعد معرقلة ومزعجة، إذ وصفه فيجوتسکي بثمار التطور.

4- إزالة تلقائية الأداء يؤدي إلى العودة إلى الخلف من خلال منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD): أن عملية التعلم عند المتعلم تتكون من نفس الخطوات المتسلسلة والمنظمة لمنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)، أو الانتقال من مساعدة الآخرين إلى مساعدة الذات وبتكرر هذه الخطوات مرة تلو الأخرى يؤدي إلى نمو قدرات جديدة عند المتعلم،وبهذا يؤدي المتعلم إلى استملاك المهارة وتطور قدرته على أدائها بالية وتلقائية، وهكذا تستمر دورة منطقة النمو القريبة المركزية لاستملاك المهارات واكتساب المعرفة المتراكمة. (Tharp& Gallimroe,1988:35)

 والمخطط (1) الأتي يوضح مراحل تكوين منطقة النمو القريبة المركزية(ZPD)



 مخطط(1) مراحل تكوين منطقة النمو القريبة المركزية(ZPD) نقلاً عن دراسة (عبدالقادر، 27:2016)

مستويات بناء المعرفة عند فيجوتسکی:

 يمكن تحديد مستويات بناء المعرفة عند فيجوتسكي بدءا من المستوى الاجتماعي إذ تتوافر المساعدة و المساندة (الوالدين ، المعلم ، الإقران .....) ويتواجد الحديث الخارجي (مستوى النمو الممكن) ثم تتحول هذه المساعدة بالتدريج إلى مساعدة المتعلم لذاته إذ يتوافر في هذه المرحلة الحديث المتمركز حول الذات (منطقة النمو الوشيك) وفيها يستخدم المتعلم اللغة والإشارات التي يستخدمها الأكثر قدرة في أداء المهمة ليتحكم بنفسه عند أدائها ثم ينشأ الحديث الداخلي حيث يتحول الحديث المتمركز حول الذات ليصبح حديثاً داخلياً لدى المتعلم ليصبح مترابطاً مع تفكيره ليصبح بعد ذلك ألياً في أداء المهمة جديدة. (رزوقي وآخرون،2016 :105) وكما موضح بالمخطط (2).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| منطقة النمو الفعليةZAD)) | منطقة النمو الممكن | منطقة النمو الوشيكZPD)) | منطقة النمو الحقيقي (ZAD) |
| ما يستطيع ان يؤديه المتعلم بمفرده وبدون مساعدة | الأكثر قدرة يعملون على توفير المساعدة لتعلم خبرات جديدة | تحول تقديم المساعدة من الأكثر قدرة الى المساعدة الذاتية من خلال الدعائم | الآلية في أداء المهمة المتعلمة (مستوى الضبط الذاتي) |
| Social Speechحديث خارجي (الكتابة - الرموز.... | Private Speechحديث فردي مستخدماً لغة الإشارات الأكثر قدرة  | Inner Speechحديث داخلي مرتبط بعملية التفكير |

مخطط (2)

مستويات بناء المعرفة عند فيجوتسكي

 نقلاً عن دراسة (عبد القادر ، 2016 :23)

التدريس على وفق النظرية البنائية الاجتماعية

يقوم التدريس وفق نظرية النمو الاجتماعي على مبادئ عدة هي:

1. يعد التعلم والنمو بمثابة نشاط اجتماعي تعاوني.
2. يستخدم نطاق النمو الحدي كمرشد في التصميم المنهجي وتخطيط الدرس.
3. يتم التعلم المدرسي في سياق ذي معنى، بحيث لا يكون منفصلاً عن نمو المتعلم المعرفي في العالم الحقيقي.
4. يجب أن يكون الصف مجتمعاً تعليمياً مما يستوجب الاهتمام بالجانب المادي مثل إعادة ترتيب المقاعد الدراسية.(زيتون ، 2008 :57-58)

دور التلميذ حسب نظرية فيجوتسكي:

 يحاول حل المشكلات التي تطرح عليه،ويعمل بصورة متعاونة مع زملائه لرفع منطقة نموه الحدي، كما يشارك في الفعاليات العامة وطرح الأسئلة والتلخيص وإعادة الصياغة ويكون قادرا على التفاعل الاجتماعي،متعاون مع المتعلمين الآخرين، ينشط في المواقف التعليمية التي يصممها المعلم،يولد أفكارا جديدة وينتج حلولا للمشكلات المطروحة، يحاول الوصول لمستوى التمكن والكفاءة بمساعدة زملائه يناقش تصوراته ويطرحها من خلال المحادثات والمناقشات التي يوفرها المعلم، يتبع الإيحاءات والموجهات اللفظية التي يوجهها المعلم، يكون عضوا عاملا في مواقف الجماعة المختلفة. (زيتون ، 2003 :67)

دور المعلم حسب نظرية فيجوتسكي :

 فالتعلم عند فيجوتسكي هو عملية اجتماعية ديناميكية تتم في حوار بين المعلم والمتعلم حيث يركز المعلم فيها على إبراز القدرات والمهمات فالمعلم له دور الوسيط، ويصل من المعرفة العامة الدارجة إلى المعرفة العلمية وهو يوجه المتعلم تدريجيا نحو فهم وإتقان المهمة ويُعد المعلم بمثابة مفتاح لتحفيز فهم الطلاب للمعرفة العلمية وتنمية المنطقة المركزية ليكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة يكون من الصعب الوصل إليها بمفردهم، وذلك باستخدام الأدوات التعليمية المساندة للتعليم الدعائم التعليمية، ويوجه المعلم المتعلمين ويشجعهم على الوصول إلى أقصى ما تسمح بهم قدراتهم ويحفزهم لعملية الفكر، وتنمية مستويات عليا من التفكير، كما موضح في مخطط(3). (مناتي ، 2017: 34)

|  |  |
| --- | --- |
| المعلم في التعلم الاعتيادي | المعلم في البنائية الاجتماعية |
|    |

مخطط(3)

ادوار المعلم في التعلم الاعتيادي والتعلم البنائي الاجتماعي

(الدمرداش، 103:1988)

وعلى ما تقدم يرى الباحث أن للمعلم دوراً مهماً في تشجيع المتعلمين على بناء معارفهم بواسطة السياقات الاجتماعية والتفاعل مع الوسط الاجتماعي الذي يتواجدون فيه، وهنا يأتي دور المعلم عن طريق تشجيع الحوار وتقديم الدعم فالمعلم مرشد وموجه ومنظم للعملية التربوية.

التطبيقات الصفية للبنائية الاجتماعية

 على وفق للنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي يجب أن تكون البيئة الصفية و أنشطتها ملائمة لإحداث التعلم في المنطقة القريبة للنمو، ويكون من خلال ما يأتي :

1- على المعلم تخطيط الأنشطة الصفية ليس التي يكون المتعلم قادرا على أدائها من تلقاء نفسه فحسب، وإنما الأنشطة التي تحدث التعلم من خلال ما يتعلمه بمساعدة الآخرين.

2- التخطيط لتعليم ممارسات في المنطقة القريبة للنمو لمتعلم واحد أو مجموعة متعلمين.

3- التخطيط لأنشطة التعلم التعاوني مع مجموعات من المتعلمين من مختلف المستويات التي يمكن أن يساعد في تفاعل بعضهم مع البعض الأخر.

 4- تقويم التعلم يتم من خلال مقارنة قدرة المتعلم على حل المشكلات بشكل مستقل مع قدرته على حل المشكلات بمساعدة المعلم أو بمساعدة الإقران.

 5- استخدام الدعائم التعليمية لمساعدة المتعلم وتوفير التعليمات وتوضيح الإجراءات اللازمة في أداء الأنشطة المقدمة للمتعلم.

 6- إيجاد صلات وروابط بين المعرفة السابقة للمتعلم مع المهمة الجديدة أو المفهوم العلمي الجديد. (ياسين و زينب ،2012: 26-27)

Educational Scaffolding Strategy ثانياً- إستراتيجية الدعائم التعليمية :

 ظهر لأول مرة مصطلح الدعائم التعليمية في دراسة(Bruner wood and Ross) عام 1976م وكانت تهدف الوصول إلى دور المعلم في جعل المتعلم المبتدئ قادراً على حل المشكلات التي تفوق قدراته، لذا ظهر هذا المصطلـح لتقديم العون للمتعلم في التحكم على مكونات المهمة التي تكون فوق قدرة أداء المتعلم المباشرة.

 (قطامي،368:2005)

 إذ تُعَد الدعائم التعليمية تطبيقاً لنظرية فيجو تسكي عن التعلم الاجتماعي ومفهوم منطقة النمو القريبة المركزية التي تم ذكـرها سـابـقاً، ويبدو أنَّ ظهـور هـذه الإستراتيجية التـي برزت فـي الوقــت الـذي تزايـد فـيه الاهتـمام بالمجـال الاجتماعي فــي مفاهـيم وأفكـار فيجو تسكي ونظريـات التعلم والتعليم ومن خـلال النظرية الاجتمـاعية للعالم فيجـوتسكـي والـذي أوضح بـأن التعليم يحدث بشكـل أفـضل إذا ما تـم عن طريق المشاركـة والتفـاعـل الاجتماعي بين الطلاب. (فيجو تسكي،15:2004)

 ويرى الباحث إن استعمال هذه الإستراتيجية مهمة للمتعلم فيما لو تقدم له مهارات ومعلومات جديدة والتي تكون في أغلب الأحيان فوق مستواه المعرفي وانطلاقاً من هذا الدعم الذي يقدم للمتعلم يمكن أن يصل إلى مستوى الإتقان، للهدف المرجو، على أعتبار إن هذا الدعم يقدم حسب نوع المهمة المطلوبة اجتيازها، وهذا الدعم يتم تدريجه للمتعلم كلما تطور بناءه المعرفي، وتنمي تفكيره لان هدف هذه الإستراتيجية الرئيس هو نقل المسؤولية على عاتق المتعلم في عملية التعلم فيتحمل المسؤولية لتعلمه وبالتالي عدم حاجته إلى العون والدعم فيما بعد، لذا فأن المعلم يستعملها في تعليم التلاميذ تعلماً عميقاً من خلال اختياره لعناصر فعالة من خبرات الحياة اليومية ومن الكتاب المنهجي والمواد العلمية والخبرات السابقة للتلاميذ التي قد تساعد التلميذ على عبور الفجوة بين ما يعرفه التلميذ وما يسعى المتعلم إلى معرفته وتؤهله إلى أن يصبح متعلماً مستقلاً في تعلمه. (الجندي واحمد،95:2004)

علاقة إستراتيجية الدعائم التعليمية بمنطقة النمو القريبة المركزية

وصف (رزوقي وآخرون،2016) أن إستراتيجية الدعائم التعليمية أداة تحليلية لوصف تفاعلات المتعلمين في ضوء منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) للاختلافات بين المستوى الأدائي الموجود عند المتعلم والمستوى الأدائي المحدد بهدف التعلم من خلال ثلاث عناصر:

1.الإرشاد "Monitoring" : توجيه وإرشاد الأداء الموجود عند المتعلم.

2.التحليل "Analyzing" : اختلاف بين الأداء الموجود والأداء المستهدف.

3.المساعدة Assisting" : مساعدة المعلم المتعلم بالوسيط المناسب ليصل من مستوى الأداء الموجود لديه إلى مستوى الأداء المستهدف باستخدام وسائل تعليمية، وأساليب تدريسية مناسبة. (رزوقي وآخرون ، 2016: 156)

ومن أجل تحقيق النمو والانتقال داخل حيز النمو الممكن يستخدم المعلم مدعمات التعلم، وهي تمثل الأدوات التعليمية المساندة، والدعم الذي يهيئه المعلم مساعدة المتعلمين في تجاوز المسافة بين قدراتهم الحالية والهدف المقصود وتمثل أيضا الاستراتيجيات أو الأنشطة التدريسية التي يمد فيها المعلم أو الأقران الأكثر كفاءة للمتعلم بالتوجيه المساعدة والمساندة للوصول إلى المعلومات أو اكتساب المهارات أو إنجاز المهام التي لا يمكنه انجازها بمفرده. (71: 1998 ,Scott)

وممكن القول أن النظرية النفسية الاجتماعية والثقافية لفيجوتسكي ونظرية منطقة النمو التقريبي يمثلان بؤرة مفهوم إستراتيجية الدعائم.(حمودة ، 2013 :24)

خطوات الدعائم التعليمية:

 يتطلب استعمال الدعائم التعرف بالمعلومات السابقة لدى الطالب لجعل التعلم ذا معنى، ولجعل التعلم داخل منطقة النمو القريب للمتعلم،وتتكون هذه الإستراتيجية من مراحل عدة، حددها( 1999، Friend & Bursuck):

1- المرحلة الأولى مرحلة التقديم: في هذه المرحلة يعطي المدرس فكرة عامة عن الدرس، مع استعمال التلميحات والتساؤلات المثيرة والتفكير مع الطلبة في بعض عناصر الدرس.

2- المرحلة الثانية الممارسة الجماعية الموجهة: يشارك المدرس الطلبة في بعض أفكار الدرس البسيطة، ثم تزداد صعوبة بالتدرج ، ويشارك جزئياً عند الضرورة بطرح بعض الأسئلة، تاركا لهم الإجابة عنها ويكمل الأجزاء الصعبة.

3- المرحلة الثالثة التعلم الفردي: في هذه المرحلة يترك كل طالب ليتعلم بمفرده بإشراف المدرس، كما يشترك المدرس مع الطلاب في تدريس تبادلي .

4- المرحلة الرابعة التغذية الراجعة: يعطى المدرس تغذية راجعة ومصححة لأخطاء الطلبة، ولزيادة استقلال الطالب يطلب استعمال التغذية الراجعة ذاتية.

5- المرحلة الخامسة: زيادة مسؤولية الطالب: تنقل جميع المسؤوليات التعليمية إلى الطالب، وإلغاء الدعم المقدم له من المدرس مع مراجعة أداء الطالب دورية حتى يصل إلى إتقان التعلم .

6- المرحلة السادسة : العبء على الطالب أو الممارسة المستقلة : تزداد درجة استقلال الطالب، فيترك ليتعلم بمفرده دون تدخل المدرس، مع التمهيد لممارسة تعليمية أخرى، يقوم بها الطالب بمفرده. ( 1999:246، Friend & Bursuck)

أما (قطامي، 2013) فحدد الدعائم التعليمية بالخطوات الآتية:

1. تنظيم الموضوع أو تنظيم المهمة.
2. بناء المهمة أو الموضوع.
3. إبقاء مستوى الصعوبة ثابتاً و تزويد المتعلمين ببطاقات مصورة أو الرسم البياني والتي تعتبر دعامات تعليمية.
4. العمل تدريجياً على إزالة الدعائم التعليمية.
5. تقديم التغذية الراجعة. ( قطامي ، 2013 : 85)

أما (1998 Scott,) فيوضح خطوات الدعائم التعليمية بالمخطط الأتي:

|  |  |
| --- | --- |
| الخطوة الثانية | الخطوة الأولى |
|  | مساعدةالمتعلم بواسطة |
| الممارسة الجماعية للمتعلمين | الأدوات المساندة للتعلم |  |
| الخطوة الثالثة | الخطوة الخامسة |
| والمعلم موجها للمتعلم ومساعدا على نقل المسؤولية له بتدريج | الإزالة للدعائم بشكل تدريجي ثم بشكل كامل عند إتقان المتعلم |
| الخطوة الرابعة |  توجيه وإرشادالمتعلمين حتى يستجيب لدعم المعلم |
| تغذية راجعة |

) Scott, 1998:71) مخطط ( 4) خطوات الدعائم التعليمية

وقد حاول المنظر التربوي (كين أبلتون)\* من خلال النموذج الذي قدمه أن يوجد علاقة بين الدعائم المعرفية وبين التنظير والممارسة وخاصة بين التلاميذ والمعلمين وبين التلاميذ وأنفسهم مما يجعل ذلك النموذج فعالاً في تنفيذ التدريس البنائي، وأورد( زيتون وكمال 2003) أن هذا النموذج يقوم على أربع مراحل وهي:

أولا: فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم: يمثل فرز الأفكار التي يحتويها المتعلم نقطة البدء في الفكر البنائي،حيث يتم الكشف عن الخبرات السابقة للمتعلم و مشاعره،وذلك عن طريق المقابلات الشخصية بين المعلم والمتعلم، ومن ثُم يتم تنسيق تلك الخبرات وتنظيمها في صورة أفكار ومفاهيم.

 ثانيا: معالجة المعلومات: حيث يحاول المتعلم من خلال ما تم تحليله للمظاهر الملاحظة حول الحدث، وعليه أن يجد أفضل تفسير ملائم عنه يمكنه من استخدامه في بناء معنى حول المعلومات الجديدة.

 ثالثا: البحث عن المعلومات: يتم البحث عن المعلومات والتنقيب عنها من خلال التلميحات التي يقدمها المعلم للتلاميذ، حيث أن هذه المعلومات تقدم تصور بسيط من أجل الوصول للإجابة، إذ تمثل تلك المساعدات التي يقدمها المعلم سقالة كما عبر عنها فيجو تسكي.

رابعا: السياق المجتمعي: تتخذ الدعائم بين المعلم والتلميذ أشكالا عده منها التلميحات اللفظية أو البصرية أو استخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، أو من خلال ملاحظة مظاهر الموقف. ( زيتون وكمال 2003: 210- 213)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\* كين ابلتون (Ken Appletone ) منظر تربوي في كلية التربية في الجامعة الملكية في استراليا، واضع انموذج ابلتون التحليل البنائي عام 1997.(اللامي و علي، 426:2017)

وقد أعتمد الباحث على خطوات.(1999 Friend & Bursuck, ) في تدريس مادة الاجتماعيات للمجموعة التجريبية عند تطبيق تجربة بحثه لأنها ملائمة للمرحلة الدراسية.

أهمية إستراتيجية الدعائم التعليمية للطالب:

1. تزيد من تركيز المتعلم.

2. توفير بيئة تعليمية محاطة بالرعاية.

3. تحسن من استيعاب المتعلم.

4. رفع من احتمالات المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية. (فريد ، 2015: 45)

مزايا الدعائم التعليمية:

1. تعرف المتعلمين على المعلومات والمفاهيم الجديدة.
2. إعطاء الطلاب فرصة من الإبداع والتمييز قبل الانتقال إلى مرحلة غير واضحة بالنسبة للطلاب.
3. تقلل من الإحباط والفشل لدى التلاميذ. (الشهري،31:2015)
4. إعطاء التلاميذ قدر من الحرية في توظيف قدرتهم الإبداعية ,في إطار معين من قبل المعلم لإكمال وانجاز المهمة.
5. تساعد التلاميذ على الربط بين المعلومات الحديثة والسابقة.

 (51:2007، Doering)

سلبيات الدعائم التعليمية :

على الرغم من كل المميزات السابقة التي ذكرناها إلا أن هذه الإستراتيجية يوجه لها بعض السلبيات ومن أهمها:

1- تتطلب إعداد وتحضير مسبق للدروس لها من وسائل دعم لمواجهة احتياجات كل فرد على انفراد وهذا يتطلب جهداً و وقتاً طويلاً.

2- إذا لم يكن المعلم مدرباً لتنفيذ هذه الإستراتيجية تدريباً مناسباً فربما لا يستطيع تنفيذ هذه الإستراتيجية وتطبيقها.

3- في هذا النوع من الاستراتيجيات يتطلب من المعلم أن يتخلى عن بعض قيادته وسيطرته على الصف وأن يسمح للمتعلمين بارتكاب بعض الأخطاء وربما كان هذا صعباً على بعض المدرسين. ( السعيدي ، 2012 : 34)

المحور الثاني

المفاهيم التاريخية Historical Concepts

 من احدث الاتجاهات التربوية في مجال الدراسات الاجتماعية الاهتمام بتدريس المفاهيم، إذ ترتبط هذه المفاهيم في شبكة من العلاقات تبرز الهيكل البنائي لكل میدان معرفي وتساعد في توسيع خبرة الفرد واستمرار تعلمه، وتشكل المفاهيم القاعدة الضرورية للسلوك المعرفي عند الإنسان، وتعد هدفاً تربوياً مهماً في مراحل التعليم كافة، وتشبه المفاهيم خرائط الطرق للعالم الاجتماعي الذي نعيش فيه، وتؤدي إلى المساهمة الفاعلة في تعلم الطلاب بصورة سليمة، وتساعد على التعامل بفاعلية مع المشكلات وفي حل بعض صعوبات التعليم، وتشكل المفاهيم اللبنات الأساسية لبناء المبادئ والنظريات وعمليات التفكير العليا، وتعد ذات أهمية كبيرة لأنها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع بها أن يساير النمو في المعرفة، وتعمل المفاهيم على تبسيط مهام التعليم، وتساعد على تخزين المعلومات المماثلة بطريقة فعالة، وتلغي حاجتنا إلى تناول كل جزء من أجزاء المعرفة على أنه جزء منفصل. والمفهوم هو مجموعة السمات المميزة المشتركة التي يلتقي عندها جميع أفراد الصنف الواحد أو الفئة الواحدة. ( الجبوري و آخرون ،28:2011)

 وتعُد المفاهيم من الأسس المهمة للمعرفة الإنسانية بالنسبة للمتعلمين في جميع مستوياتهم ، فالمتعلمون يتعلمون المفاهيم الحسية والمجردة وهم في مراحل النمو المختلفة بقصد تصنيف خبراتهم و تنظيمها وإيجاد العلاقات بين عناصرها، لذلك فالمفاهيم تعد أدوات الفكر بالنسبة للمتعلمين وهي أساس المعرفة. (بني جابر وآخرون، 2002: 32)

وتعـد المفاهــيم الأســــاس فـي فهـم العلم وتطـوره،فبالقــدر الــذي نستطيـع به التوصـل إلــى الطريقة التــي يمكـن بها تحسين تعـلم الطـلبة نكــون قـد نجحـنا فـي إيجـاد قـوة دافعة لـديـه من أجــل اكتشـــاف المزيد من المفاهيم العــلمية ذاتها ففهم المفهوم يقــود إلى فهم مفاهــيم أُخـــرى جديدة ولهذا لابد من التأكد من أنْ تعلم المفهوم يسير على وفق متطلباته ومتطلبات النمو العقلي للتلاميذ. (حسين، 2004: 11)

 فـقد يـغـدو التعلم البشري فـي غـاية التعقيد والصعوبة لـو ترتـب على المتعلم ان يستجيـب استجابة خـاصة بكل مثير يواجهه في حيـاته اليومية، فالإنسـان لحسن طالعه لا يخضع في التعـامــل مـع البيئـة على هــذا النحـو لأنـه يستطيـع تعمـيم مـا تعـلمه فـي أوضــاع جزئيــة علـى أوضــاع أكثــر عمومية وتجـريدا من خــلال تعلمه المفــاهيم،ولــولا ذلك لضـــاع في متاهـات الجزيئات اللامتناهية في البيئة، وذلك أن تعلم المفاهيم يزود الفرد بنوع من الثبات والاتساق حينما يتفاعل مع المثيرات البيئية المتنوعة،فتساعده على تجاوز تنوعاتها اللا محدودة من خلال بعض الخصائص المشتركة التي تؤهلها للانتماء إلى صنف معين. (نشواتي، 1985 :433)

 كما أن المادة الدراسية تضم كمية هائلة من المعلومات التي تولد ضغوطا على المتعلم في حفظها وتذكرها لذا فمن المفيد أن يجمعها ويصنفها إلى مجموعات على وفق صفاتها المشتركة ليتمكن من تعلمها والاحتفاظ بها. (قطامي وآخرون، 2001: 354)

أنواع المفاهيم

 يختلف الباحثون في تقسم المفاهيم وتصنيفها، فهناك من يصنفها على نوعين:

 1- مفاهيم واقعية: يمكن للمتعلم إدراكها إدراكاً مباشرة عن طريق استعمال الحواس.

 ٢- مفاهیم مجردة: وهي التي لا يمكن للمتعلم مشاهدتها أو لمسها وهي أكثر صعوبة من الأولى. (غربي، 1999: 105)

 وصنفها( الزيادات ومحمد،2010) كالآتي:

1. المفاهيم الزمنية(الوقت):مفاهيم الوقت معقدة ومجردة وكثير منها محدد بل ويحمل التفسيرات العديدة مثل(زمن بعيد، العصور القديمة، العصور الحديثة)، أما بعضها الآخر مثل(فصل الصيف،شهر حزيران،يوم الجمعة الساعة الثانية بعد الظهر...) فهي مفاهيم تعطي الوقت المحدد لشيء ما، وتتابع حدث معين أو فتره فاصلة من الوقت مرتبطة بنقطة بداية محددة.
2. المفاهيم المكانية:أنّ هذه المفاهيم مجرده وغير محددة ويتم تنميتها لدى الطلبة بصورة بطيئة.
3. المفاهيم الجديدة:هناك العديد من المفاهيم الاجتماعية التي ظهرت حديثا والتي ينبغي للطلبة تعلمها، منها :الضمان الاجتماعي,التمييز العنصري ...الخ.
4. المفاهيم المادية:وتتمثل في المفاهيم الواقعة أو المادية مثل البحيرة ويمكن ان تتمثل مثل هذه المفاهيم عن طريق الملاحظة أو الخبرة المباشرة أو استخدام الوسائل التعليمية وأيضا عن طريق الخبرة غير المباشرة.
5. المفاهيم المحددة:هي أكثر تجريداً وصعوبة من المفاهيم المادية ومن هذه المفاهيم في الدراسات الاجتماعية، العدالة والحرية والديمقراطية.
6. مفاهيم أساسية: مثلاً السيادة\_النزاع\_التغير الاجتماعي\_التصنيع...الخ.

 (الزيادات ومحمد، 2010: 168)

أهمية المفاهيم:

 من المعروف إن المعلومات تأتي للتلاميذ مِن خلال حواسهم ومن المعروف أيضاً، فلكل إنسان طبيعي أعضاء حسية تستمر باستقبال المعلومات المقبولة نوعاً ما، التي يمكن دمجها مع معلوماتنا السابقة لتوليف معلومات جديدة، وتسهل المفاهيم على التلميذ التعلم وتنظيم خبراته السابقة وجعل التعلم أكثر استمراراً واستقراراً وتسهل المادة الدراسية بدل الانشغال بالتفاصيلِ الكثيرة لأنها تكون أكثر فعالية من الحقائق المبعثرة. ( أبو رياش , وآخرون ,2009: 139)

 وللمفاهيم أهمية كبيرة في عملية بناء المناهج الدراسية وتطويرها حيث أنها تسهل اختيار المحتوى وتنظيمه بما يضمن التتابع والتكامل الرأسي والأفقي للمحتوى الدراسي بين مختلف المواد في المراحل الدراسية المختلفة،ومن أهم وظائف المفاهيم:( ضمان الفهم بأقصر الطرق العملية)، كما تساعد على انتقال التعلم وعلى تشكيل الاتجاهات الايجابية ووجهات النظر والسلوك،وترقی بمستوى التفكير وتسهل استخدام المعلومات والحقائق استخداماً وظيفياً. (Harre,1991:102)

 إن المفاهيم تمثل لب الفهم الذي نحاول تحقيقه في الدراسات الاجتماعية، أنها الطرق التي تصنف بها المعرفة وعناصر ربط الأفكار خلال الزمان والمكان، ويضيف إننا نستخدم المفاهيم دائماً وندرسها في كل الأوقات، ولكننا في معظم الحالات ندرسها بدون عناية ودقة. (محمد ، 41:2011)

أهمية المفاهيم في تدريس مادة التأريخ:

تكمن فوائد تدريس المفاهيم في التاريخ فيما يلي:

1- إنَّ ازدياد حجم المعرفة من الحقائق والأحداث التاريخية يقتضي الاهتمام بالمفاهيم في مناهج التاريخ لأنها تساعد على تحديد الأهداف واختيار وتنظيم المحتوى والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وبذلك تخفف من التعقيد في حقائق التاريخ الناتج عن الاستغراق في التفاصيل والجزئيات.

۲- إنَّ تعلم المفاهيم يساعد المتعلم على التفسير والتطبيق، وهذا يعني أن تعلم المفاهيم التاريخية يساعد على تفسير المواقف أو الأحداث الجديدة التي لم يسبق للتلميذ تعلمها. (أبو دية، 307:2011-309)

تكوين المفاهيم ومراحل تشكيلها:

 إن عملية تكوين المفاهيم من العمليات الطبيعية التي تبدأ عند الأطفال قبل دخولهم المدرسة إذ يكتشف الأطفال المفاهيم في البيئة والمكان الذين يتواجدون فيه وبذلك فإن عملية تكوين المفاهيم لا تتم عن طريق التعلم المدرسي فحسب وهي لا تقف عند حد معين فهي عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة نتيجة الزيادة المعلومات وخبرات المتعلم والنضج العقلي والنمو المعرفي. (فريد، ۲۰۰۹: 5۰)

 وتبني المفاهيم عادة من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس وهي: البصر والسمع والذوق واللمس والشم، ومن الذكريات والتخيلات، ومن نتاج الفكر الخيالي، وحسب نظريات التعلم فإن أولى أنماط المعرفة التي يكتسبها التلميذ تنشأ عادة من خبراته المباشرة التي يكتسبها عن طريق حواسه،وقبل أن يبدأ التلميذ بتشكيل المفهوم، لابد أن يتعامل مع المدركات الحسية الخاصة بذلك المفهوم ومن خلال تعامله معها يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات التي تعامل معها، وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات. (صالح، ۲۰۰۹: ۱۲)

 ويعتقد(جيروم برونر) إن عملية تكوين المفاهيم تسبق عملية اكتساب المفاهيم،وتكون هذه العملية من النشاطات الآتية:

1- ماذا تشاهد؟ تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد الأشياء(جمع المعلومات).

٢- كيف تصنف الأشياء المتشابهة؟ وكيف ننسبها لبعض؟ تؤدي الإجابة عن هذه الأمثلة إلى جمع الأشياء وتوزيعها في فئات حسب عنصر من عناصر تشابهها(تصنيف المعلومات).

٣- ما الاسم الذي يمكن أن نطلقه على الأشياء المتشابهة والمتميزة عن غيرها من المجموعات؟ تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد اسم المفهوم أو تكوين المفهوم، فكلما ازدادت خبرة الفرد عن المفهوم، اكتشف كثيرا من الخصائص عنه، ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لدى الفرد وتصبح أكثر وضوحا ودقة، وأكثر عمومية وتجديدا بحيث تسمح لجميع الأمثلة أن تدخل ضمن إطار هذا المفهوم. (الجبوري و آخرون ،29:2011)

آراء علماء النفس حول اكتساب المفاهيم

نالت المفاهيم عناية كبيرة من التربويين وعلماء النفس وطالبوا أن يكون بناء المناهج التربوية حول المفاهيم الأساسية وان يكون تدريس هذه المفاهيم متماشية مع خصائص المتعلمين ومستوى نضجهم،فأصبح تعلم المفاهيم واكتسابها من الأهداف العامة التي يسعى التربويون وعلماء النفس إلى تحقيقها، وقد ظهرت نماذج تؤكد على كيفية تعلم المفهوم عرفت بـ (نظريات التعلم) وهي :

نموذج بياجيه Piaget (الارتقاء المعرفي).

نموذج برونر Bronnar (الادراكي التكويني) .

 نموذج جانيه Gagne (النموذج الهرمي) .

نموذج اوزبل Osbil (نموذج التعلم ذو المعنی). (الحمزاوي ، 2013 :34)

- نموذج بياجيه Piaget :

 ركز بياجيه على وصف تطور المفاهيم وشرح أصلها ودراسة الأنظمة الفعلية الأساسية عند الطفل، وحاول تتبع المراحل الرئيسة لتطور المفاهيم وطبيعة التغيرات مع تقدم الطفل في العمر فقد أشار إلى إن هناك تتابع وتقدم من المستويات البسيطة الى المستويات الأكثر تعقيدا في تنظيم المفاهيم عند الأطفال، ويرى أن المرحلة العمرية التي تقع بين (7-11) هي البدايات الأولى لتكوين المفاهيم ونموها عند الطفل، أما مرحلة تعلم المفهوم فتقع بين السن (۱۱-۱۲) ثم تتكامل ما بين سن (14-15) سنة من عمر المتعلم، وقد أورد نقاطا لخص فيها خلاصة لأبحاثه وهي كما يأتي:

- تتغير المفاهيم عند الأطفال بتقدم العمر .

- المفهوم عند الأطفال غير ثابت لذلك يعطي الطفل في السن المبكرة استجابات متباينة للمفاهيم حسب ما يقتضيه الموقف لقلة خبراته وعدم دقته في استخلاص الخصائص العامة.

- الفرق بين المفهوم عند الأطفال والبالغين هو في الدرجة أكثر منه في النوع وأهم الفروق هو أن المفهوم عند الأطفال ينقصه مزيد من الخبرة.

 (توق،1984: 107-108)

- نموذج برونر Bronnar :

 يری برونر أن هناك عمليتين تتعلقان بالمفاهيم هما:تكوين المفاهيم ثم اكتسابها ، حيث أن تكوين المفاهيم يساعد المعلم على تصنيف عدد من الأمثلة أو الأشياء أو الوحدات إلى فئات حسب معايير معينة، في حين أن اكتساب المفاهيم يتم بمساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم أو تصنيفه بطريقة تمكنه من التوصل إلى المفهوم المراد معرفته. (الازيرجاوي ، 1991: 329)

ويرى (سعادة وجمال،۱۹۸۸)، أن المراحل الأساسية لتشكيل المفهوم هي :

١- المرحلة العملية :حيث يشكل الطفل فيها المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال و أعمال يقوم بها بنفسه.

٢- المرحلة الصورية: يشكل فيها الطفل المفاهيم للمواقف، أو الحوادث بالتمثيل وتكون صورة ذهنية له.

3- المرحلة الرمزية : في هذه المرحلة يصل الطفل إلى التجريد واستخدام الرموز إذ يحل الرمز محل الأفعال الحركية وتسمح هذه المرحلة بعملية تركيز الخبرات المكتسبة في معادلات رياضية رمزية، ويرى برونر إن تشكيل المفاهيم لدى التلاميذ يهدف إلى زيادة قدرتهم على معالجة المعلومات وتوسيع أنظمتهم المفاهيمية عن طريق قيامهم بنشاطات تعليمية تمكنهم من اكتساب مفاهيم جديدة تستخدم لمواجهة معلومات أو مشکلات أخرى. (سعادة و جمال ،۱۹۸۸: 65)

- نموذج جانيه Gagne :

 أكد جانيه على أن تعلم المفاهيم يمكن المتعلم من أداء مهام تعليمية معينة بحيث يتعلم المستويات البسيطة منها ليتمكن من تعلم المستويات الأكثر تعقيداً. (قلادة ، ۱۹۷۹: ۱۳۹)

 فهو يرى أن تعلم المفاهيم ما هو إلا استجابة إلى أوجه الشبه بين الأشياء كما أن تعلمها معناه تعلم كيفية تجميع الأفكار أو الأشياء في فئات على أساس خصائص مشتركة معينة كما يوضح إن أهمية تعلم المفهوم بالنسبة للتعلم المدرسي تأتي في المقام الأول، فبفضلها يتمكن المتعلم من تصميم ما يتعلمه من موقف الأخر حيث من المستحيل أن تقدم إلى المتعلم جميع المواقف التي يشملها مفهوم معين. (الازيرجاوي ،۱۹۹۱: 343-344)

- نموذج أوزبل Osbil :

 بين أوزبل في نموذجه أن تعلم المفاهيم يعتمد على المفهوم نفسه ومستوى التطور المعرفي لدى المتعلم،حيث قال انه ليس بالضرورة أن يكتشف الفرد المفاهيم الأولية والثانوية، ففي حالة المفاهيم الأولية فإن عملية تعلم المفهوم لا بد من أن يزود فيها الفرد بالخبرة الحسية الموافقة ليتمكن من تكوين المفهوم،أما المفاهيم الثانوية فإن الفرد يتعلمها عن طريق تمثيل المفهوم. ( مذكور ، 2018 :75)

ويمثل (ابراهيم ، 1997) إكتساب ونمو المفاهيم عند كل من (جانييه) و(برونر) و(اوزبل) و(بياجيه) على النحو المبين:

**8. تعلم حل المشكلة**

**7. تعلم المبدأ**

**6. تعلم المفهوم**

**5. تعلم التمييز المتعدد**

**4. تعلم الترابطات اللفظية**

**3. تعلم التسلسل الحركي**

**2. تعلم المثير والاستجابة**

**1. التعلم الاشاري**

**(جانييه)**

**2. تعلم المثير والاستجابة**

**1. التعلم الاشاري**

 **(جانييه)**

**4. مرحلة العمليات الشكلية**

**3. مرحلة التفكير الإجرائي**

**2. مرحلة التفكير قبل الإجرائي**

**1. مرحلة الحس حركية**

 **(بياجيه)**

**3. العمليات المجردة للاكتساب المجرد للمفاهيم**

**2. قبل العمليات للمفاهيم التي تحتاج لدرجة من التجريد**

**1. قبل العمليات للمفاهيم الأولية**

 **(اوزبل)**

**3. الرمزي**

**2. الصوري**

**1. الحسي**

**(برونر)**

**مراحـــــــــــل نمــــــــــــو المفهـــــــــوم**

**تمييز المفهـــوم**

**إكتــساب المفهـــوم**

**كلمة**

**تعلم اسم المفهوم**

**التعميم**

**المفهوم**

**تكوين**

**المفهوم**

**رمز**

**خاصية مشتركة**

 البداية

**البداية**

**مواقف مختلفة**

مخطط (5) إكتساب ونمو المفاهيم(البناء المعرفي التراكمي عند الفرد) (ابراهيم ، 1997 : 91)

 بالرغم من هذه الاختلافات بين علم النفس والمربين في تنظيم تعلم المفاهيم، يمكن القول بوجود عدد من الخطوات لتنظيم تعلمها هي:-

الخطوة الأولى:- وهي خطوة تحديد الإنتاج المتوقع والإلهام، تحديد أو تعيين المفهوم أو المبدأ ومن دون هذه الخطوة لا نستطيع توجيه طرائق التعليم نحو المفاهيم.

الخطوة الثانية:- وهي خطوة تحديد التعلم القبلي للمفهوم المستهدف أو المبدأ المستهدف ولتوضيح المقصود بالتعلم القبلي يمكن أن تسأل سؤالاً، ما المتطلبات الأساسية الضرورية اللازمة للاكتساب لمفاهيم المبدأ الجديد؟ وبدونها لا يحدث التعلم لابد إن تكون هذه المتطلبات من وجهة نظر المتعلم ويساعده المعلم في الحصول عليها وامتلاكها واكتسابها.

الخطوة الثالثة:- أختيار الطريقة أو الأسلوب أو الإستراتيجية المناسبة لتنظيم اكتساب المفهوم طبعاُ، تختلف هذه الخطوة باختلاف فلسفات المدرسين وقدراتهم والمدارس النفسية التي ينتمون إليها ،ومهما كانت الطريقة فلا بد من مساعدة المتعلمين على ما يأتي:

- تحديد السمات المميزة للمفهوم.

- إعطاء أمثلة منتمية وغير منتمية.

- مقارنة المفهوم بما يشبهه من المفاهيم وما يختلف عنه.

- وضعهما موضع التطبيق لتيسير انتقال تعلمهما أفقيا وعمودياً.

- إتاحة فرص التدريب والممارسة الكافية لتكوين المفاهيم واكتسابها.

وفي هذه الخطوة لابد من استثارة دافعية المتعلمين من خلال مساعدتهم على إدراك عجزهم عن التنبؤ والتفسير والتحكم وحل المشكلات المتصلة بظاهرة معينة.

الخطوة الرابعة:- تقـويم تعلـم المفهـوم المستهدف وتتم هذه الخطـوة بالاستعـانة بالتغذيـة الراجعة، وبالتأكد من تحقق الأهـداف التعليمية المستوفــاة مع تقويم طرائق التعليم وما يرتبط بها. (الحيلة ، 2008 :212)

العوامل التي تؤثر في تعلم المفاهيم

يتأثر تعلم المفاهيم بمجموعة من العوامل منها:-

1- عــدد الأمثلة: فكلما زاد عــدد الأمثلة على المفهوم المستهدف كان تعلمه أسهل والعكس صحيح.

2- الأمثلة واللاأمثلة: لكي يسهل تعلم المفهوم لابد من توفير النماذج أو الأمثلة واللاأمثلة، وان لم تكن هناك امكانية على توفير الأمثلة واللاأمثلة، يكتفي بتقديم الأمثلة والإكثار منها.

3- الخبـرات السابقة للمتعلم:يزاد تعلم المفـاهيم بازدياد خبرات المتعلم البيولوجية والعقـلية، وقـد تنشــأ نتيجة لذلك فــروق فــردية بين المتعلمين مــما يــؤدي إلى اختلافـــات تعـــلم المفــــاهيم المستهدفة لديهم.

4- نـوع المـفاهيم:فكـلما كــان المفهوم مجـرداً أو أمثلة قلـيلة وجـب التدخل بصفة أكــبر فــي عملية تعــلم المفاهــيم المستهدفــة، أما إذا كـانت المفــاهيــم المستهدفــة مــادية محســوسة فــأنــه يتوجب توجيه المتعلمين ومساعدتهم في الوصول إلى تعلم تلك المفاهيم. (سلامة، 2001: 45)

خصائص المفاهيم:

هناك العديد من الخصائص التي تتصف بها المفاهيم منها:

١- تكون أكثر ثباتاً من الحقائق، فالحقائق قابلة للتعديل والتغير، بينما المفاهيم وأن كانت كذلك إلا أن تغيرها أقل نسبياً من الحقائق.

 ۲- تساعد المفاهيم على ربط الكثير من الحقائق ببعضها البعض، وبذلك فهي يمكن أن تستخدم في توفير علاقة بين الحقائق المختلفة وجعلها مترابطة بالصورة التي تسهل تعلمها.

 ٣- قليلة العدد نسبياً إذا ما قورنت بالحقائق، إذ يحتوي العلم على عدد من المفاهيم أقل بكثير من الحقائق العلمية.

4- نمو المفاهيم عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من مرحلة دراسية إلى أخرى، وذلك نتيجة لنمو المعرفة العلمية ولنضج الطالب بيولوجياً وعقلياً وزيادة خبراته العلمية.

5- أكثر استخداماً،إذ يمكن استخدامها كثيراً في تفسير الظواهر وفي مواجهة بعض المواقف، سواء كانت مواقف تعليمية داخل البيئة التعليمية أم خارجها، ولذلك لأنها لا تنسى سريعاً. ( الجنابي ، 2018 : 44 )

الاستدلال على اكتساب المفاهيم :

 تعددت الآراء في الاستدلال على اكتساب المفهوم، ففي هذا الشأن أشار ( كاظم 1974 ) إلى أن تقویم تعلم المفهوم يتضمن:

 ١. تعريف المفهوم.

 ٢. التمييز بين الأمثلة الإيجابية والسلبية للمفهوم. ( كاظم ،1974: ۱۱۰)

ويلخص( الديب ، ۱۹۸6) طرائق عدة يمكن استخدام واحدة منها أو أكثر للاستدلال على تكوين المفهوم،وهذه الطرائق هي:

١. وضع الشيء مع مجموعة من الأشياء على أساس التمييز بين عناصرها.

 ٢. التنبوء.

 ٣. التفسير.

 4. حل المشكلات. ( الديب ، 1986 : ۹۳)

وقد بينت( دروزة 1995)الأسلوب المستعمل من أجل تأكيد حدوث عملية تعلم المفهوم هو بالسؤال الذي تختبر به قدرة التلميذ على:

١. تعريف المفهوم كتابة أو لفظاً عندما يعطي اسمه،أو يطلب منه ذكر اسم المفهوم كتابة أو لفظة عندما يعطي له تعريفه.

 ۲. تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة .

 3. اكتشاف الخصائص الحرجة لمفهوم غير متعلم مسبقة أو اشتقاق تعريف لهذا المفهوم وذلك من خلال إعطاء المتعلم أمثله جديدة يراها لأول مرة. ( (دروزة ،1995 : 19)

 ومن العرض السابق يتبين أن هناك أراء تشير إلى أن اكتساب المفهوم يتضمن:

 ۱. إعطاء تعريف للمفهوم وتحديد صفاته أو خصائصه الأساسية.

 ٢. التمييز بين الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية إليه.

 ٣. تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة.

وهذا ما سيعتمده الباحث في إعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية التي شملها البحث الحالي.

المحور الثالث

الاتجاه نحو المادة:

تُعد الاتجاهات النفسية من الموضوعات الهامة التي قام علماء النفس بدراستها، وهي تنظيم Orientation ذهني وعصبي ونفسي للفرد، أو استعداد Disposition للاستجابة للمواقف أو الأفراد أو الأشياء أو الأفكار بطريقة معينة، وهي أيضا توجه وتتحكم في استجابات الفرد المختلفة، بمعنى أن كل منا يشعر شعوراً إيجابياً أو سلبياً نحو أطعمة أو مشروبات أو أزياء أو رياضات أو أعمال أو مبادئ وأفكار معينة، وقد تكون نحو الفرد نفسه مثل حب الذات واحترامها،أو السخط عليها وضعف الثقة بها، ومثل هذا الشعور أو الوجدان هو ما يطلق عليه اصطلاح الاتجاه النفسي Attitude. (عمر وآخرون ،2009: 317-318)

Attitude مصطلح ترجمته العربية هي اتجاهات، ويعتبر العالم الانكليزي هربت سبنسر (H.Spencer) أول من استخدم مصطلح الاتجاهات في عام 1862م في كتابه المسمى( المبادئ الأولية) ومن بين ما ورد فيه(إنَّ الوصول إلى أحكام صحيحة في قضايا مثيرة مع الجدل الكثير، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى الجدل ونتشارك فيه) ويمكن القول أن مفهوم الاتجاه من أبرز المفاهيم في علم النفس الاجتماعي ويركز الاتجاه على دراسة ظاهرة ما في واقعها الحالي ومتابعة ذالك خلال مدة زمنية لاحقة بقصد معرفة تطور الاتجاه المتعلق بتلك الظاهرة من أجل التطلع لما يحدث في المستقبل.(زهران,1977 : 144-145)

 واهتم علماء التربية باتجاهات التلاميذ والتحقق من فاعلية العملية التربوية في تكوين أنماط واتجاهات تسهم في إحداث تفاعل إيجابي وتكامل بين القوى المختلفة في المجتمع فإذا كان المعلم يعمل على تنمية وإثراء تفكير طلابه فان عليه أن يدرك أن التفكير لا يحدث من فراغ وإنما هو من يوظف أنماط اتجاهات التلميذ وخبرته فاتجاه التلميذ نحو البيئة ونحو معلميه وزملائه ومؤسسات المجتمع ويؤثر فيه تأثيراً أساسياً في توجيهات تفكيره إما بالسلب أو الإيجاب. (علام ، ۲۰۰۰: 5۱۷)

 ومعرفة الاتجاه تساعد الفرد على تفسير الخبرات والمواقف التي يمر بها وعلى إعطائها معنی ودلالة فضلا عن أعانته على التوافق المهني والاجتماعي. ( ( الكبيسي و صالح، ۲۰۰۰: ۷۷)

خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بعدة خصائص من أهمها:

1- الاتجاهات غير وراثية مكتسبة متعلمة وهي قابلة للتعديل والتطوير.

2-يمكن أن يتميز بالوضوح أو الغموض، وقد يكون محدوداً أو عاماً.

3- الاتجاهات متدرجة من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة أو محايدة .

4- تتعدد الاتجاهات وتتنوع، وذلك بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها.

5- لها ثلاثة مكونات أساسية: سلوكية ومعرفية وعاطفية.

6- قابلة للقياس والتقويم.

7- قد تكون في أحيان معينة متناقضة بين اتجاهات الشخص المتكونة من خبراته

الخاصة، وبين الاتجاهات التي يجب أن يمثلها تبعا لثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وقوانينه.

8- توجه سلوك الأفراد والجماعات في أحيان كثيرة.

9- ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى. (صديق ، 307:2012)

مراحل تكوين الاتجاهات :

يتكون الاتجاه بعد مروره بثلاث مراحل أساسية هي :

 1 - المرحلة الإدراكية المعرفية:وتتم خلال اتصال المتعلم ببيئته الاجتماعية والطبيعية حيث تتكون لديه خبرات ومعلومات عن الميزات الموجودة في محيطه مما يوسع من مداركه ومعارفه.

۲ - مرحلة تبلور الاتجاه: وهي مرحلة إصدار الأحكام على المثيرات المحيطة بالمتعلم سلبا أو إيجابا بما يمتلكه من أطار إدراكي معرفي سابق مرافق لأحاسيس المتعلم ومشاعره تجاه هذه المثيرات.

۳ مرحلة ثبات الاتجاه:بعد تبلور الاتجاه واستمراره لفترة معينة يبدأ بالاستقرار والثبات ليتخذ اتجاهات نفسية محددة وواضحة تجاه المواقف والمثيرات المحيطة بالفرد المتعلم. (جاسم ،463:2010)

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

كثيرة هي العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ونموها، ولكن من أهمها:

1- الأسرة:

تعد الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات وتشكيلها وتعزيزها لدى أبنائها، فالأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع التي تتلقى الطفل وتسهم في بناء مجموعة من الاتجاهات ونموها، وذلك عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية بأسلوبيها الثواب والعقاب، ويعد الوالدان مصدرا مهما يتشرب من خلالهما الطفل اتجاهات حياتية قيمية من خلال الأسئلة التي يطرحها على أبويه، مما يجعل الاتجاهات في مرحلة الطفولة ذات تأثير بالغ في حياة الأفراد، وذات استمرارية في حياتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم،وهناك صعوبة في تغييرها. (فهمي، محمد،179:1977)

2- المدرسة:

يلتحق الطفل بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يسهمان في تكوين اتجاهات جديدة،من خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانه ومعلميه وإدارة مدرسته،وكذلك من خلال المعارف التي ينهل منها فتزيد في تحصيله الفكري والعلمي والمعرفي شيئا فشيئا، وان جماعة الأقران في المدرسة ودورها في تكوين الاتجاهات لجماعة الأقران في المدرسة الأبتدائية قوة مؤثرة في تشكيل اتجاهات التلاميذ، لأن التلميذ في هذه المرحلة قد يتأثر بسلوك أصدقائه أكثر مما يتأثر بقيم والديه ومعلميه، إن مهمة المدرسة الأساسية هي دعم الاتجاهات الإيجابية، ومعالجة ما تعلمه التلميذ من اتجاهات غير صحيحة سواء في جو الأسرة، أم من زملائه، أو من مجتمع المدرسة و أيضا ما يكتسبه من المجتمع الخارجي.(جابر ،279:1986)

3- المجتمع

لكل مجتمع ثقافته الخاصة به وعاداته وقيمه وفلسفته التي تؤدي دوراً واضحاً في تكوين اتجاهات أفراده؛ وذلك عبر مؤسساته المختلفة المتعددة المهام والأغراض والوسائل،کالمدرسة والنادي ودور العبادة والجمعيات الاجتماعية والتنظيمات المتنوعة...الخ من المؤسسات التي يكتسب من خلالها الأفراد اتجاهاتهم المختلفة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، فضلا عن وسائل الإعلام التي لها دور لا يستهان به في تكوين الاتجاهات من خلال ما تنشره وتبثه من معلومات وحقائق في موضوعات الحياة المختلفة تعمل الفئات الثلاث الرئيسة الأسرة والمدرسة والمجتمع) مجتمعة متفاعلة في التكون التدريجي للاتجاهات لدى الناشئ. (العديلي ، 139:1993)

وظائف الاتجاهات:

 تقوم الاتجاهات بوظائف متعددة في حياة الفرد، حيث تساعده على التكيف فی مجتمعه بعاداته وأعرافه ونظمه وضمن مؤسساته، وتقدم له فرص التعبير عن ذاته وتحديد هويته في إطار العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتنوعة، كما أنها تساعد الفرد على اتخاذ القرارات في المواقف التي يتعرض لها، ومن ثم فهي تنظم سلوكه ومعرفته وانفعالاته ضمن مجتمعه، ومن أهم هذه الوظائف:

1- يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره.

2- ينظم الاتجاه العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية عن بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

3- تنعكس الاتجاهات في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين ضمن مجتمعه.

4- تيسر له القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الاجتماعية والنفسية المتنوعة.

5- توضح الاتجاهات العلاقة بين الفرد وبيئته الاجتماعية.

6- يحدد الاتجاه سلوك الأفراد والجماعات بشكل شبه ثابت.

7- يجعل الاتجاه الفرد يفكر ويناقش ويدرك موضوعات ومشکلات ومعتقدات مجتمعه.

8- تعبر الاتجاهات المعلنة في أحيان معينة عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير ومعتقدات.

وهذه الوظائف ليس مستقلا بعضها عن بعضها الآخر، بل هي متداخلة متناغمة في غالب الأحيان. ( زحيلي ، 1993: 41-42)

أنواع الاتجاهات:

هناك أنواع عدة للاتجاهات:

1. الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية: إذ تعبر الاتجاهات الجماعية عن آراء عدد كبير من أفراد المجتمع، في حين الاتجاهات الفردية هي التي تميز فردا عن آخر.
2. اتجاهات الموجبة واتجاهات السالبة: إذ تقوم الاتجاهات الموجبة على تأييد الفرد وموافقته، في حين الاتجاهات السلبية تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته.
3. اتجاهات القوية واتجاهات الضعيفة: فالاتجاه القوي هو ذلك الاتجاه الذي يبقى قوياً على مر الزمان، أما الاتجاه الضعيف فيمكن للفرد أن يتخلى عنه بسهولة. ( (ملحم ، 25:1995)
4. اتجاهات علنية واتجاهات سرية:في الاتجاه العلني يميل الفرد إلى إظهاره أمام الآخرين والتحدث مثل حبه نحو موضوع معين، أما الاتجاه السري فيميل الفرد نحو عدم إظهاره للآخرين ويحتفظ به في قرارة نفسه وفي بعض الأحيان ينكره على الآخرين. (عراقي ،64:1999)
5. اتجاهات عامة واتجاهات خاصة:الاتجاه العام هو الذي ينصب على الكليات مثل الاتجاه نخو حب الوطن وهو أكثر شيوعاً من الاتجاهات الأخرى، أما الاتجاه الخاص فينصب على النواحي الشخصية والذاتية وتسلك الاتجاهات النوعية مسلكاً يخضع في جوهره على الاتجاهات العامة ومعتمدة عليها وممثلة لأنشطتها الواقعية. ( سويف ،329:1996)

قياس الاتجاهات : Attitudes Measurement

أن طرائق قياس الاتجاهات غالبً ما تكون من نوع مقاييس التقدير،وبدءاً فان الاتجاهات هي القوى التي تؤثر على سلوك الفرد من حيث دفعه وتوجيهه لاتخاذ أساليب سلوكية معينة نحو موضوع ما سواء كان سلوكاً ايجابياً أو سلبياً يعبر عنه باللفظ عن طريق الإجابة على سؤال أو عملياً عن طريق ممارسة سلوك، وتتكون عادة مقاييس الاتجاه من عدد من الفقرات وعلى أساس استجابة الفرد للفقرة فهو يقترب أو يبتعد عن طرفي المقياس بالقبول أو الرفض،وعموماً فان الدراسات التي أجريت في مجال الاتجاهات انقسمت إلى:

1. دراسات وصفية: يوصف الباحث الاتجاهات القائمة بالفعل لدى المبحوثين نحو موضوع معين.

ب- دراسة تحكمية: يقوم الباحث بالتأثير في الاتجاه الغالب لدى مجموعة من الإفراد عن طريق التحكم في بعض المتغيرات للوصول إلى تحديد المتغيرات المؤثرة فعلاً في تغيير الاتجاه السائد. (الأمام وآخرون،1990: 320-321)

وفي المجال التربوي هناك عدة جوانب تخص المتعلمين يمكن قياسها مثل الاتجاه نحو:

* المواد الدراسية
* الموضوعات الدراسية
* المعلمون
* البيئة المدرسة
* الزملاء داخل الصف
* الإدارة المدرسية. ( ملحم ,2002 : 324)

 وهناك صعوبة في قياس الاتجاهات، وذلك لصعوبة إخضاع الاتجاهات للدراسة بشكل مباشر أو بشكل عملي، حيث يرتكز الباحثون على ملاحظاتهم لسلوك الفرد الظاهر بأقواله وحركاته، وهذه العملية عليها بعض الانتقادات منها:

 1- السلوك ليس دائماً مؤشراً حقيقياً للاتجاه، فعندما يقبل السياسيون الأطفال ربما لا يكون سلوكهم تعبيرا حقيقيا عن العواطف نحو الأطفال.

2- قد يخفي بعض الناس اتجاهاتهم الحقيقة ويعبرون عن الآراء المقبولة اجتماعية. (الغانم ، 221:1988)

أهمية قياس الاتجاه:

 ويعد قياس الاتجاهات من المسائل المهمة لدى العلماء والباحثين، والنقاط الآتية تبين أهمية قياس الاتجاهات:

1- تساعد الباحث على تأييد النظريات والفروض القائمة أو رفضها، وتفتح مجالات واسعة للبحث والتجريب وصولا إلى الحقائق الواقعية، ويتعرف الباحث من خلال قياس الاتجاهات نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتطوره أو تغييره.

2- يساعد على التنبؤ بما يحدث في المجال الاجتماعي للجماعة، ويمكن من خلاله توقع سلوك الأفراد.

3- له فوائده الكثيرة في العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية ...وذلك عند تعديل اتجاهات فئة معينة نحو موضوع معين أو تغييرها. ( صديق ، 315:2012)

طرق قياس الاتجاه

أشارت البحوث والدراسات إلى وجود طرق عدة نذكر منها:

 1- الاستبانة: وهي أهم الطرائق وأكثرها شيوعا لدى الباحثين، وهي عبارة عن مجموعة من العبارات، وما على المبحوث إلا أن يعطى اتجاهه عن هذه العبارات من خلال سلم متدرج من الإيجابية إلى السلبية أو العكس.

2- المقابلة: يعبر فيها الأفراد عن اتجاهاتهم لفظيا.

3- المقارنات الزوجية.

4- طريقة ثرستون: الفقرات المتساوية البعد.

5- طريقة ليكرت.

6- طريقة بوجاروس: البعد الاجتماعي.

7- طريقة جتمان.( عبود ، 2015 : 56)

المحور الرابع

دراسات سابقة

 لإنجاز أي بحث ما في أي اختصاص لابد أن يرجع الباحث إلى الدراسات السابقة لموضوع بحثه ليتغلب على صعوبات البحث والاسترشاد بما قدموه الباحثين قبله وكذلك لاستكمال ما توقف عنده الآخرين، إذ من الممكن الاستفادة من الدراسات السابقة في:

1. تحديد الباحث أوجه التشابه والاختلاف من خلال المقارنة بين بحثه والدراسات السابقة لمعرفة موقع بحثه .
2. بيان أهمية دراسة الباحث في الأوساط العلمية ومدى ما قدمتهُ من جديد في المجال التربوي.
3. من الممكن لدراسة الباحث استخدام الجوانب التي وقفت عندها الدراسات السابقة من أجل تكامل الدراسات التربوية والنفسية، أو استنباط دراسات ومقترحات تؤدي لمعرفة جديدة.

 وبعد اطلاع الباحث على دراسات سابقة تتعلق بمتغيرات بحثه ارتأى الباحث عرض الدراسات على ثلاثة محاور وكما يأتي:

1. المحور الأول / الدعائم التعليمية

دراسات عربية

1. ( دراسة حمودة ، 2013).
2. ( دراسة الموسوي ، 2015).
3. ( دراسة المطوق ، 2016)
4. ( دراسة احمد ، 2017).
5. ( دراسة الجبوري ، 2018).

دراسات أجنبية

1. ((Raes , 2011

2. ) Ahn, and et . al:2012)

1. المحور الثاني / اكتساب المفاهيم التاريخية

دراسات عربية

1. (دراسة النعيمات ، 2008)

2. (دراسة محمد ، 2011)

3. (دراسة القريشي ، 2012)

4. (دراسة داود ، 2016)

5. ( دراسة شمران ، 2017)

دراسات أجنبية

1. (1984 Mickinney,)
2. ( Stout ,2004 )

3- المحور الثالث /الاتجاه نحو المادة

1. ( دراسة العقبي ، 2004 )

2. ( دراسة معروف ، 2007 )

3. ( دراسة الجبوري و آخرون ، 2012 )

4. ( دراسة علي ، 2013 )

دراسـات أجنبية

1. (Piburn &Barker,1993)

2. (2009، Siribunnam & Tayraukham )

 جدول(1) يبين الدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجية الدعائم التعليمية

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| اسم الباحث والبلد والسنة | المرحلة الدراسية | هدف الدراسة  | جنس العينة | حجم العينة | المادة | نوع المنهج | المتغير المستقل | المتغير التابع | الوسائل الإحصائية | النتائج |
| 1. حمودة (2013) فلسطين | إعدادية | هدفت الدراسة الى معرفة أثر إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر بغزة | طالبات | 68 | فيزياء | **تجريبي** | الدعائم التعليمية | 1.تنمية المفاهيم الفيزيائية2. تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية | 1. كودرريتشاردسون21.2. اختبار (ت) للعينات المستقلة | 1. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تعلم المفاهيم الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية.2. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية. |
| 2. **الموسوي** (2015) العراق | متوسطة | اثر إستراتيجية السقالات التعليمية في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط | طلبة | 54 | التاريخ | **تجريبي** | **استراتيجية السقالات التعليمية** | 1- التحصيل2- الاستبقاء | 1. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

2- مربع كاي 3-معادلة معامل الصعوبة4-معادلة معامل تمييز5- فعالية **البدائل المخطوءة** | يوجد فرق دال إحصائيا في متوسط الدرجات بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجي السقالات التعليمية في اختبار التحصيل والاستبقاء ألبعدي |
| 3. دراسة المطوق (2016)فلسطين | متوسطة | أثر إستراتيجية السقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم ومهارات حل المسألة الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة | طلبة | 80 | **رياضيات** | وصفيشبه **تجريبي** | سقالات تعليمية | 1- اكتساب مفاهيم2- مهارات حل المسألة الرياضية3- الاتجاه نحو الرياضيات | 1- الوسط الحسابي2- الانحراف المعياري3- (ت) لعينتين مستقلتين ومرتبطتين 4- مربع أيتا5- معادلة كودرريتشاردسون21  6- معاملي التمييز و الصعوبة 7- معامل الارتباط | يوجد فرق دال أحصائيا في متوسط الدرجات بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال السقالات التعليمية في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية و أختبار اكتساب مهارات حل المسألة الرياضية وتنمية الاتجاه نحو الرياضيات |
| 4. احمد (2017) العراق | متوسطة | أثر إستراتيجية السقالات التعليمية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط | طالبات | 70 | **جغرافية** | **تجريبي** | سقالات تعليمية | 1. تحصيل | 1- (ت) لعينتين مستقلتين2- مربع كاي3- معاملي السهولة والصعوبة 4- معامل التمييز4- فعالية البدائل | يوجد فرق دال أحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية |
| 5- الجبوري (2018)العراق | متوسطة | اثر إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية | طلبة | 70 | تربية **إسلامية** | **تجريبي** | الدعائم التعليمية | تنمية الذكاءات المتعددة | 1- لعينتين مستقلتين ومترابطتين2- مربع كاي3- معادلة معامل التمييز للفقرة4- معادلة كودر ريتشاردسون 20 | يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية والطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاءات المتعددة و اختبار الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية |
| 6- Raes (2011) بلجيكا | ثانوي | أثر استخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية المقدمة عبر مواقع الويب في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية الرياضية | **مختلط** | **333** | فيزياء | شبه **تجريبي** | الدعائم التعليمية | تنمية مهارات حل المسالة الفيزيائية الرياضية | 1- ( T. test)2- تحليل التباين الأحادي | \*وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة لصالح المجموعة التجريبية كالآتي: 1- المجموعة التي درست المحتوى باستخدام الدعائم التعليمية التي يقدمها المعلم. 2- المجموعة التي تدرس المحتوى باستخدام الدعائم التعليمية المقدمة عبر مواقع الويب بمساعدة المعلم\*بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبارات مهارات حل المسألة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي درست المحتوى باستخدام الدعائم التعليمية المقدمة عبر مواقع الويب |
| 7- Ahn, and et . al (2012)الصين | أبتدائية | اثر إستراتيجية الدعائم التعليمية على حل المشكلات في الرياضيات لتلاميذ السادس الابتدائي | **طلبة** | 122 | **رياضيات** | **تجريبي** | الدعائم التعليمية | حل المشكلات في مادة الرياضيات | برنامج الحزمة الإحصائية spss | وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات حل المشكلات في الرياضيات |

جدول (2) يبين الدراسات السابقة المتعلقة باكتساب المفاهيم التاريخية

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| اسم الباحث والبلد والسنة | المرحلة الدراسية | هدف الدراسة  | جنس العينة | حجم **العينة** | المادة | نوع المنهج | المتغير المستقل | المتغير التابع | الوسائل الإحصائية | النتائج |
| 1. نعيمات (2008) الاردن | متوسطة | معرفة المفاهيم التاريخية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي ومدى اكتسابالطلبة لها | مختلط | 648 | تاريخ | وصفي | تحليل محتوى كتاب التاريخ  | اكتساب المفاهيم التاريخية  | 1. استخدام المتوسط الحسابي.2. الانحراف المعياري 3. الاختبار التائي t-test | هناك تدني في اكتساب المفاهيم التاريخية اقل من المستوى المقبول تربوياً ، كما تفوقت الإناث على الذكور في متوسط اكتساب المفاهيم |
| 2. محمد (2011) العراق | أبتدائي | أثر إستراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي | **تلميذات** | 60 | تاريخ | **التجريبي** | إستراتيجية المتشابهات | أكتساب المفاهيم التاريخية | 1. مربع كاي.2. الاختبار التائي لعينتين.3. معامل ارتباط بيرسون 4. كودر ريتشاردسون205. معامل الصعوبة6.معامل التمييز7. فعالية البدائل | وجود فرق دال إحصائيا في متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم بين تلميذات المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية المتشابهات وبين تلميذات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية |
| 3. القريشي (2012) العراق | متوسطة  | بناء أنموذج مقترح في ضوء النظرية المعرفية وأثره في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط | طلاب | 85 | تاريخ | تجريبي  | أنموذج مقترح في ضوء النظرية البنائية | أكتساب المفاهيم التاريخية  | 1. الاختبار التائي t-test.2. معادلة كورد ريتشاردسون20. 3. مربع كاي4. معاملة صعوبة الفقرة.5. قوة تميز الفقرة.6. معادلة فعالية البدائل. | وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال نموذج (النظرية المعرفية) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الإجابة عن الاختبار ألتحصيلي البعدي في اكتساب المفاهيم التاريخية الذي طبقه الباحث بعد انتهاء التجربة ولصالح المجموعة التجريبية |
| 4. داوود (2016) | ابتدائي  | أثر استخدام برنامج حاسوبي في تدريس التاريخ في اكتساب المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن | تلاميذ | 80 | تاريخ | تجريبي | أستخدام برنامج حاسوبي | 1- اكتساب المفاهيم التاريخية2- مهارات التفكير المنظومي | 1- المتوسط الحسابي2- الانحراف المعياري3- تحليـل التغـاير الاحــادي One Way Ancova) ) 4- تحليل التباين المصاحب المتعدد 5- ( Mancova ) 6- مربع آيتا | وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلاب على الاختبار التحصيلي في المفاهيم التاريخية واختبار مهارات التفكير المنظومي ولصالح المجموعة التجريبية |
| 5- شمران (2017)العراق | متوسطة | أثر إستراتيجية يوادي في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول المتوسط | **طالبات** | 61 | تاريخ | تجريبي | استراتيجية يوادي | 1- اكتساب المفاهيم التاريخيةالاحتفاظ | 1. (ت) عينتان مستقلتان
2. مربع كاي
3. معادلة معامل الصعوبة
4. معادلة قوة تمييز
5. فاعلية البدائل الخاطئة
6. معامل ارتباط بيرسون
7. معادلة سبيرمان براون
 | وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها بين طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية يوادي وبين طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية |
| 6- Mickinney(1984)الولايات المتحدة الأمريكية | ابتدائي | فاعلية نموذجي جانيه وميرل تينسون، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية | طلبة | 96 | تربية **اجتماعي** | تجريبي | 1- نموذج جانيه 2- نموذج ميرل تينسون3- طريقة القراءة والتسميع | اكتساب مفاهيم التربية الاجتماعية | تحليل التباين الثنائي | تفوق المجموعة التجريبية التي درست بوساطة نموذج میرل تینسون على المجموعة التي درست بوساطة أنموذج جانيه وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم وتفوق المجموعة التي درست بوساطة أنموذج جانيه على طريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم |
| 7- Stout(2004)الولايات المتحدة الأمريكية | متوسطة | أثر التدريس وفق طريقة التحقيق التاريخي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط | طلبة | 38 | تاريخ | تجريبي | طريقة التحقيق التاريخي | اكتساب المفاهيم التاريخية | 1- اختبار (ت)2- مربع كاي3- معامل ارتباط بيرسون4- معادلة كودر ريتشاردسون | وجود فرق دال إحصائيا في متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية طريقة التحقيق التاريخي وبين طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية |

جدول (3) يبين الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاه نحو المادة

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| اسم الباحث والبلد والسنة | المرحلة الدراسية | هدف الدراسة  | جنس العينة | حجم العينة | المادة | نوع المنهج | المتغير المستقل | المتغير التابع | الوسائل الإحصائية | النتائج |
| 1. العقبي (2004) العراق | **متوسطة** | أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في أكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط | طلبة | 62 | جغرافية | **تجريبي** | انموذج هيلدا تابا | 1.اكتساب المفاهيم الجغرافية2. الاتجاه نحو مادة الجغرافية | 1-أختبارTtest لعينتين مستقلتين 2- مربع كاي3- معامل أرتباط بيرسون4- معامل أرتباط 5-سبيرمان – براون6- معادلة صعوبة7-الفقرة معادلة تمييز 8-الفقرة فعالية البدائل  | وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أكتساب المفاهيم والاتجاه نحو مادة الجغرافية بين المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج هيلداتابا وبين المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية |
| 2. معروف (2007) سوريا | ثانوي | اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانكليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة | مختلط | 420 طالب **وطالبة**60 مدرس ومدرسة | اللغة **الانكليزية** | **وصفي** | اتجاهات الطلبة  | التحصيل | 1-( T . student ) 2-معامل الارتباط لبيرسون 3-اختبار لتعيين التجانس (ف). | 1- لا يوجد فرق ذو مستوى دلالة بين الاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية والتحصيل لدى الجنسين. 2- يوجد فروق بين الاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية لدى الجنسين لصالح الذكور. 3- لا يوجد علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية و الإدارة الصفية |
| 3. دراسة الجبوري (2012)العراق | **جامعي** | اتجاهات طلبة قسم التاريخ نحو تخصصهم الدراسي وفقاً لبعض المتغيرات | **مختلط** | 162 | تاريخ | **وصفي** | 1- المرحلة الدراسية2- جنس الطالب  | 1- اتجاه الطلبة  | 1- اختبار ت لعينة واحدة 2- المتوسط الحسابي 3- الانحراف المعياري | 1-أن اتجاه طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية نحو تخصصهم الدراسي كان اتجاها سلبية بشكل عام 2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو دراسة التاريخ من طلبة قسم التاريخ عند المقارنة بين المراحل الدراسية بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إذ اعتمدت المرحلتان الأولى والرابعة للمقارنة إذ تبين إن طلبة المرحلة الأولى هم أكثر المراحل الدراسية اتجاها سلبيا نحو تخصص التاريخ بخلاف المرحلة الرابعة التي اتجاها ايجابيا أعلى من بقية المراحل الأخرى 3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس بين الطلبة |
| 4. علي (2013) العراق | ثانوي | فاعلية استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ وأتجهاتهم نحوها | **مختلط** | 60 | تاريخ | تجريبي | المنظمات المعرفية | 1. تحصيل2. اتجاه نحو مادة التاريخ | 1- اختبار Ttest لعينتين مستقلتين2-مربع كاي3-معادلة الصعوبة4-معادلة تمييز الفقرات5-معامل أرتباط بيرسون6-معادلة سبيرمان – براون7-معادلة الفا – كرونباخ | 1-وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية التي درست وفق المنظمات المعرفية التخطيطية والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية . 2-وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية التي درست وفق المنظمات المعرفية التخطيطية والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية. |
| 5- Piburn &Barker (1993)الولايات المتحدة ا**لامريكية** | ابتدائي**متوسطة**ثانوي | تعرف اتجاهات الطلبة نحو العلوم | مختلط | 149(83) ابتدائي(35)متوسطة(31) ثانوي | علوم | **وصفي** | مقابلة حول مادة العلوم  | الاتجاه نحو العلوم | 1- اختبار ت لعينة واحدة 2- المتوسط الحسابي 3- الانحراف المعياري | تلاميذ المرحلة الابتدائية يستمتعون بالعلوم ، ولكن المتعة تقل عند طلبة المرحلة الإعدادية مما يكون اتجاهات سلبية |
| 6- Siribunnam & Tayraukham (2009)تايلند | ثانوي | أثر التدريس باستخدام (7ES) و ( K-W-L) والتعليم التقليدي في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاهات نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الخامس الثانوي | مختلط | 154 | **كيمياء** | تجريبي | 1- **استراتيجية (ES7 )**2- **استراتيجية** (KWL) | 1- تنمية التفكير التحليلي2-التحصيل العلمي3-الاتجاه نحو مادة الكيمياء | 1- ( T. test)2- تحليل التباين الأحادي | 1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التحليلي ومقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية الأولى.2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التحليلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء والصالح المجموعة التجريبية الثانية3. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التحليلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. |

موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

1. الأهداف

 تباينت أهداف كل دراسة في المحور الأول في التعرف على أثر الدعائم التعليمية في متغيرات تابعة متنوعة، فقد هدفت دراسة ( حمودة ، 2013 ) إلى معرفة (أثر إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر بغزة) أما دراسة ( الموسوي ، 2015 ) فقد هدفت إلى (اثر إستراتيجية السقالات التعليمية في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط) في حين كان هدف دراسة) المطوق ، 2016) معرفة ( أثر إستراتيجية السقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم ومهارات حل المسألة الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة) أما دراسة ( احمد ، 2017 ) إلى معرفة ( أثر إستراتيجية السقالات التعليمية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ) بينما هدفت دراسة ( الجبوري ، 2018 ) إلى معرفة ( اثر إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة تربية الإســلامية ) فــي حين كــان هــــدف دراســة Ahn, and et . al:2012) ) معرفة (اثر استراتيجية الدعائم التعليمية على حل المشكلات في الرياضيات لتلاميذ السادس الابتدائي) وكانت رسالة (2011 Raes, ) تهدف إلى (أثر استخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية المقدمة عبر مواقع الويب في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية الرياضية)

كذلك تباين هدف كل دراسة في المحور الثاني ، فقد هدفت دراسة ( النعيمات ، 2008 ) إلى معرفة ( المفاهيم التاريخية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها ) أما دراسة ( محمد ، 2011 ) إلى معرفة ( أثر إستراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ) في حين هدفت دراسة ( القريشي ، 2012 ) إلى معرفة ( بناء أنموذج مقترح في ضوء النظرية المعرفية وأثره في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ) أما دراسة ( داود ، 2016 ) هدفت إلى معرفة (أثر استخدام برنامج حاسوبي في تدريس التاريخ في اكتساب المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن) وهدفت دراسة ( شمران ، 2017 ) إلى معرفة ( أثر إستراتيجية يوادي في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول المتوسط ) أما دراسة (1984,Mickinney) هدفت إلى معرفة (فاعلية نموذجي جانية وميرل تينسون، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية) في حين هدفت دراسة (Stout , 2004 ) إلى معرفة ( أثر التدريس وفق طريقة التحقيق التاريخي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط )

أما دراسات المحور الثالث فهدفت دراسة ( العقبي ، 2004 ) إلى معرفة (أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في أكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ) أما دراسة ( معروف ، 2007 ) فهدفت إلى ( اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانكليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة ) في حين هدفت دراسة ( الجبوري و آخرون ، 2012 ) إلى معرفة ( اتجاهات طلبة قسم التاريخ نحو تخصصهم الدراسي وفقاً لبعض المتغيرات ) بينما دراسة ( علي ، 2013 ) هدفت إلى ( فاعلية استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ وأتجهاتهم نحوها ) أما دراسة (Piburn &Barker, 1993) فكان هدفها معرفة ( اتجاهات طلبة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية نحو مادة العلوم ) بينما دراسة (Siribunnam & Tayraukham : 2009) فكان هدفها إلى معرفة ( أثر التدريس باستخدام (7ES) و ( K-W-L) والتعليم التقليدي في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاهات نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الخامس الثانوي).

أما الدراسة الحالية فقد تناولت أثر إستراتيجية الدعائم التعليمية في أكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي وتنمية أتجاههم نحو المادة .

1. حجم العينة

اختلفت دراسات المحور الأول والثاني والثالث فيما بينهما في حجم العينة فمنهم من كانت عيناتهم اقل من ( 100) كدراسة (حموده ، 2013 ) بـ (68) طالبة ودراسة ( الموسوي ، 2015 ) بـ (54) طالباً في حين دراسة ( المطوق ، 2016 ) بـ ( 80 ) طالباً وبلغت دراسة ( احمد ، 2017 ) بـ ( 70 ) طالبة ودراسة ( الجبوري ، 2018 ) و دراسة ( محمد ، 2011 ) ودراسة ( علي ، 2013 ) بـ ( 60 ) ودراسة ( القريشي ، 2012 ) بـ ( 85 ) ودراسة ( داود ، 2016 ) بـ ( 80 ) ودراسة ( شمران ، 2017 ) بـ ( 61 ) في حين دراسة ( Mickinney , 1984 ) بـ ( 96 ) واما دراسة ( Stout , 2004 ) ب ( 38 ) ودراسة ( العقبي ، 2004 ) بـ ( 62 ) ، في حين بعض الدراسات حجم العينة أكثر من ( 100 ) حيث بلغت دراسة ( النعيمات ، 2008 ) بـ ( 648) طالباً وطالبة ودراسة ) Ahn, and et .2012 al:) بـ (122) تلميذاً ودراسة(Raes , 2011 ) بـ ( 333 ) طالباً وطالبة اما دراسة ( الجبوري وآخرون ، 2012 ) بـ ( 162 ) طالباً وطالبة و دراسة (Siribunnam & Tayraukham : 2009) بـ (154 ) طالبة وكانت دراسة (Piburn &Barker, 1993) بـ ( 149 ) طالباً وطالبة في حين أختلفت دراسة ( معروف ، 2007 ) عن باقي الدراسات بـ ( 420 ) طالباً وطالبة و( 60 ) مدرساً ومدرسة ، أما في هذه الدراسة الحالية فبلغ عدد أفراد العينة ( 66 ) طالباً .

1. المرحلة الدراسية

 تنوعت المرحلة الدراسية في دراسات المحور الأول والثاني والثالث، فبعض الدراسات أجريت على المرحلة الابتدائية مثل دراسة (Ahn, and et . al:2012) ودراسة ( محمد ، 2011 ) ودراسة ( داود ، 2011 ) ودراسة ( Mickinney , 1984 )، وبعض الدراسات طبقت علة المرحلة المتوسطة مثل دراسة ( الموسوي ، 2015 ) ودراسة ( احمد ، 2017 ) ودراسة ( الجبوري ، 2018 ) ودراسة ( القريشي ، 2012 ) ودراسة ( شمران ، 2017 ) و دراسة ( Stout , 2004 ) ودراسة ( العقبي ، 2004 )، وبعض الدراسات كانت على المرحلة الأعدادية مثل دراسة ( حمودة ، 2013 ) ودراسة ( المطوق ، 2016 ) ودراسة ( علي ، 2013 ) دراسة ( النعيمات ، 2008 ) ودراسة ( معروف ، 2007 ) ودراسة (Siribunnam & Tayraukham : 2009)، وبعض الدراسات كانت على المستوى الجامعي مثل دراسة ( الجبوري و آخرون ، 2012 )، وهناك دراسة تناولت مرحلتين دراسيتين هما المتوسطة والإعدادي وهي دراسة ( Raes , 2011 )، في حين هناك دراسة تناولت ثلاث مراحل دراسية هي الابتدائية والمتوسطة والإعدادية وهي دراسة (Piburn &Barker, 1993)، أما البحث الحالي اجري على المرحلة الابتدائية.

1. المواد الدراسية

 تختلف هذه الدراسة مع بعض دراسات المحور الأول من حيث المادة الدراسية فدراسة ( حمودة ، 2013 ) ودراسة ( Raes , 2011 ) في مادة الفيزياء ، ودراسة (احمد ، 2017 ) فقد تناولت مادة الجغرافية، أما دراسة ( المطوق ، 2016 ) ودراسة ( Ahn, and et . al:2012) في الرياضيات، أما دراسة ( الجبوري ، 2018 ) في مادة التربية الإسلامية، بينما تتفق هذه الدراسة مع دراسة ( الموسوي ، 2015 ) من حيث المادة والتي تناولت مادة التاريخ .

أما فيما يخص دراسات المحور الثاني فتتفق الدراسة الحالية مع جميع دراسات هذا المحور.

أما دراسات المحور الثالث فهي تتفق من حيث المادة الدراسية مع دراسة (الجبوري و آخرون ، 2012 ) ودراسة ( علي ، 2013 ) فقد تناولت مادة التاريخ، في حين تختلف مع دراسة ( العقبي ، 2004 ) فقد تناولت مادة الجغرافية، ودراسة ( معروف ،2007 ) تناولت مادة اللغة الإنكليزية، ودراسة (Piburn &Barker, 1993) تناولت مادة العلوم، ودراسة (Siribunnam & Tayraukham : 2009) تناولت مادة الكيمياء .

1. من حيث الأماكن

أجريت دراسات المحور الأول والثاني والثالث في أماكن مختلفة فدراسة ( الموسوي ، 2015 ) ودراسة ( احمد ، 2017) ودراسة ( الجبوري ، 2018 ) ودراسة (محمد ، 2011 ) ودراسة ( القريشي ، 2012 ) ودراسة ( شمران ، 2017 ) و دراسة ( العقبي ، 2004 ) ودراسة ( الجبوري و آخرون ، 2012 ) ودراسة ( علي ، 2013 ) فقد أجريت في جمهورية العراق، أما دراسة ( حمودة ، 2013 ) ودراسة (المطوق ، 2016 ) في دولة فلسطين، ودراسة ( النعيمات ، 2008 ) ودراسة ( داود ، 2016 ) في المملكة الأردنية الهاشمية، ودراسة ( معروف ، 2007 ) في الجمهورية العربية السورية، ودراسة ( Raes , 2011 ) في بلجيكا، ودراسة 2012) Ahn, and et . al:) في الصين ودراسة (Siribunnam & Tayraukham 2009:) في تايلاند، في حين أجريت دراسة (Mac Gregor & lou ,2005) ودراسة ( Mickinney , 1984 ) ودراسة (Stout , 2004 ) ودراسة (Piburn & Barker, 1993) أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، أما البحث الحالي فسيجري في جمهورية العراق .

1. أدوات الاختبار

تنوعت أدوات البحث في دراســات المحـور الأول والثـاني والثـالــث ، ففي دراسة ( حمودة ، 2013 ) أستخدم أداة لتحليل المحتوى واختبار المفاهيم الفيزيائية واختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية، وفي دراسة (الموسوي ، 2015 ) استخدم اختبار التحصيل والاستبقاء، وفي دراسة ( المطوق ، 2016 ) أستخدم اختبار المفاهيم الرياضية واختبار مهارات حل المسالة الرياضية و مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، وفي دراسة ( احمد ، 2017 ) أستخدم اختبار تحصيلي بعدي، وفي دراسة ( الجبوري ، 2018 ) أستخدم مقياس للذكاءات المتعددة، وفي دراسة ) 2012 Ahn, and et . al:) استخدمت ثلاثة اختبارت لحل المشكلات بواسطة الكومبيوتر، وفي دراسة ( Raes , 2011 ) استخدم أداتي تحليل المحتوى واختبار مهارات حل المسألة، وفي دراسة ( النعيمات ، 2008 ) أستخدم أداة تحليل محتوى كتاب و اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية، وفي دراسة ( محمد ، 2011 ) ودراسة ( القريشي ، 2012 ) ودراسة ( شمران ، 2017 ) وفي دراسة ( Stout , 2004) استخدموا اختبار لاكتساب المفاهيم التاريخية، وفي دراسة (داود ، 2016) أستخدم اختبار تحصيلي في المفاهيم التاريخية واختبار مهارات التفكير المنظومي، وفي دراسة ( Mickinney , 1984 ) أستخدم أختبار لأكتساب المفاهيم الأجتماعية، وفي دراسة ( العقبي ، 2004) أستخدم أختبار تحصيل أكتساب المفاهيم الجغرافية و مقياس للاتجاه نحو الجغرافية، وفي دراسة ( معروف ، 2007 ) أستخدم أستبانة اتجاهات لطلبة الصف الاول ثانوي نحو مادة اللغة الانكليزية وأستبانة للمارسات التربوية للمدرسين في أدارة الصف وتنظيم التعليم وأختبار تحصيلي لمادة اللغة الانكليزية ، وفي دراسة ( الجبوري و آخرون ، 2012 ) أستخدم مقياساً للاتجاه نحو مادة التاريخ , وفي دراسة ( علي ، 2013 ) أستخدم اختبار تحصيلي و مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ ، وفي دراسة (Piburn & Barker, 1993) أستخدم المقابلة المنظمة كأداة لجمع البيانات ، وفي دراسة Siribunnam & Tayraukham : 2009)) أستخدم الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التحليلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء، أما الدراسة لحالية فقد تضمنت أداتا البحث بناء الأختبار لأكتساب المفاهيم ومقياس للأتجاه نحو مادة الأجتماعيات.

7- جنس العينة

اعتمد الباحثون في دراساتهم في المحور الأول والثاني والثالث على أجناس مختلفة فمنهم من طبقها على جنس الذكور مثـــل دراسة ( الموسوي ،2015 ) ودراسة ( المطوق ، 2016 ) ودراسة ( الجبوري ، 2018 ) ودراسة 2012) Ahn, and et . al:) ودراســة Siribunnam & Tayraukham : 2009)) ودراســـة ( القريــشي ، 2012 ) ودراســة( داود ، 2016 ) و دراسة ( Mickinney , 1984 ) ودراسة ( Stout , 2004 ) ودراسة ( العقبي ، 2004 )، ومنهم من طبقها على جنس الإناث مثل دراسة (حمودة ، 2013 ) ودراسة ( احمد ، 2017 ) ودراسة ( محمد ، 2011 ) ودراسة( شمران ، 2017 )، ومنهم من طبقها على جنس الذكــور والإنــاث مثل دراسة (علي ، 2013 ) ودراسـة (Raes , 2011 ) ودراسة( معروف ، 2007) ودراسة ( الجبوري و آخرون ، 2012 ) ودراسة (Piburn & Barker, 1993) ودراسة ( النعيمات ، 2008 )، اما البحث الحالي أجري على جنس الذكور.

1. التصميم التجريبي

تباينت الدراسات التجريبية السابقة من حيث التصميم التجريبي لمجموعات البحث حيث أعتمدت دراسة (حمودة ، 2013 ) ودراسة ( الموسوي ،2015 ) ودراسة ( المطوق ، 2016 ) ودراسة ( احمد ، 2017 ) ودراسة ( الجبوري ، 2018 ) ودراسة 2012) Ahn, and et . al:) ودراسة ( محمد ، 2011 ) ودراسة ( القريــشي ، 2012 ) و دراســة ( داود ، 2016 ) و دراسة ( شمران ، 2017 ) ودراسة ( Stout , 2004 ) ودراسة ( العقبي ، 2004 ) ودراسة ( علي ، 2013 ) على التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، أما في دراسة ( Mickinney , 1984 ) فقد أعتمد في تصميمها على ثلاث مجموعات تجريبية ، في حين أعتمدت دراسة Siribunnam & Tayraukham 2009)) على ثلاث مجموعات، مجموعتان تجريبية ومجموعة ضابطة، أما دراسة (Raes , 2011 ) فأعتمدت على تصميم تجريبي ذي أربع مجموعات ثلاث منها تجريبية و واحدة ضابطة، اما التصميم التجريبي لهذا لبحث فتكون من مجموعتين تجريبية وضابطة.

1. النتــائـج

اتفقت دراسات المحـور الأول على فاعلية الـدعائـم التعليمية في متغيــرات ( تنمية المفــاهـيم، تحصيل، الاستبقــاء، اكتساب مفاهيم، مهـارات حل المسألـة الرياضية ، الاتجاه نحو المادة، تنمية الذكاءات المتعددة، تجارب المواقع الإلكترونية ) مثل دراسة (حمودة ، 2013) ودراسة (الموسوي ، 2015) ودراســة ( المطوق ، 2016) ودراسـة ( احمد ، 2017 ) ودراسة ( الجبوري ، 2018 ) ودراسة (Raes :2011)، ما عدا دراسة 2012) Ahn, and et . al:) حيث لم تثبت فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية في حل المشكلات، أما دراســات المحور الثاني فقد أوضحت فــاعلية ( إستراتيجية المتشابهات، وأنموذج مقترح في ضوء النظرية المعرفية وبرنــامـج حـاسـوبي وإستراتيجـية يــوادي ونموذجــي جـانيـه وميـرل تينسـون و طريقة القراءة والتسميع وطريقة التحليل التاريخي ) على اكتساب المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير المنظومي وأكتساب مفاهيم التربية الاجتماعية، والاحتفــــاظ، كما فـي دراسة ( محمد ، 2011) ودراسة ( القريــشــي ، 2012 ) ودراسة ( داود ، 2016 ) ودراسة Stout, 2004) ) ودراسة (Mickinney , 1984) ودراسة (شمران،2017 )، فـي حين أوضحت دراسات المحور الثالث فاعلية ( أنمـوذج هـيلدا تابا و المنظمات المعرفية التخطيطية ) في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجــاه نحـو الجغرافية و (7ES)و (K-W-L) والتعليم التقليدي وتنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء.

 10- الوسائل الإحصائية

 تباينت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستعملة في معرفة النتائج وهذا التباين في الوسائل الإحصائية سببه تباين الدراسات وأهدافها وفرضياتها وعدد مجموعاتها وتصاميمها التجريبية فقد اتفقت الدراسات السابقة في عدد من الوسائل الإحصائية واختلفت في الأُخرى، والبعض منها لم يذكر الوسائل لاستخدامها برنامج الحزمة الإحصائيةspss، ومن الوسائل الإحصائية المستعملة (اختبارt-test ،معادلة كودرريتشاردسون20,اختبار مربع كاي، مربع ايتا، تحليل التغاير الأحادي، مانكوفا، معادلة الفاكرونباخ، الوسط الحسابي، فعالية البدائل الخاطئة، معامل التمييز، معادلة بيرسون ، معادلة سبيرمان براون) أمُّا الدراسة الحالية فسيستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة .