

**أثر إستراتيجية الأنشطة
المتدرجة في تحصيل
مادة تاريخ الحضارة العربية
الإسلامية والدافع المعرفي
لدى طالبات الصف الرابع الأدبي**

أ.م.د. هدى فاضل حسين
كلية الآداب / قسم التاريخ - الجامعة العراقية

The Effect of Using Tiered Activities Strategy Upon The Achievement of History of the Arab Islamic Civilization Subject and

Cognitive Motive of Fourth Literary Students

Abstract:

The research aims to identify the effect of using tiered activities strategy upon the achievement and cognitive motive of fourth literary students . the researcher use experimental design post test .the researcher chose division (A) to represent the experimental group taught according tiered activities strategy, and represented the division (B) control group taught by traditional method. the number of sample students was (60), (30) students in each division. the equivalent of two groups in some variables, the researcher prepared search tools: achievement test and cognitive motive scale, were verified validity and ratability instruments used (t-test) for data processing, the results showed superiority of the experimental group that studied according to the tiered activities strategy in a achievement and cognitive motive scale.

Keywords: Tiered Activities strategy, Achievement , Cognitive Motive.

الملخص

يهدف البحث إلى تعرف اثر إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الرابع الادبي.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار ألبعدي. اختارت الباحثة القاعة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة، ومثلت القاعة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية . بلغ عدد الطالبات (60) طالبة بواقع (30) طالبة في كل مجموعة. تم مكافأة طالبات المجموعتين إحصائيا في المتغيرات: العمر الزمني ودرجة مادة التاريخ في امتحان نصف السنة والتحصيل الدراسي للابوين.

أعدت الباحثة أدواتها بحثها: الاختبار التحصيلي ومقياس الدافع المعرفي ، وتم التحقق من صدق وثبات الأدوات. استخدمت اختبار (t-test) لمعالجة البيانات. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الرابع الادبي.

الكلمات المفتاحية : الأنشطة المتدرجة ، التحصيل ، الدافع المعرفي.

مشكلة البحث

التعلم والتركيز على تزويد الطلبة بقدر من الحقائق والمعلومات بشكل كبير دون النظر إلى بقية الجوانب الأخرى (عبد العزيز، 1995، ص 116-101) (الجميل، 1997، ص 2).

كما أشارت دراسات عدة إلى تدني مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية لعدم وصولهم إلى فهم عميق ودقيق لها كدراسة (الطيبي، 1983، ص ي-ل) ودراسة (خريشة، 1997، ص 116-115) ودراسة (الشعوان، 1999، ص 137) ودراسة (المخلافي وحمد، 2001، ص 12).

ولكي يحقق تدريس مادة التاريخ الغاية المأمول منها كان لابد من البحث عن طرائق واستراتيجيات تدريسية تجعل من دور الطلبة ايجابيا في تعلم معلومات المادة وتطبيقها، وترتقي بهم فتجعل من دورهم نشطا فاعلا ومحوريا في عملية التعلم فضلا عن حفز دافعهم المعرفي في عملية التعلم.

ومن هذه الاستراتيجيات التعليمية إستراتيجية الأنشطة المتدرجة (Tiered Activities) القائمة على أساس تنويع التدريس من خلال تصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات، بحيث يبدأ كل طالب أو طالبة من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري، ويتدرج وفقا لسرعته ليصل في النهاية إلى مستوى متميز، كما إن النشاط كلما كان متوافقا مع ميول واستعدادات الطلبة كان دافعا لتركيز الطلبة ومحفزا لهم على إكماله والانتقال إلى نشاط آخر أعلى في المستوى (كوجك وآخرون، 2008، ص 132-131).

من خلال مراجعة الباحثة للبحوث والدراسات التربوية والمصادر التي اهتمت بتدريس مادة التاريخ وطرائقه، وجدت هناك اهتماما واسعا بتحصيل هذه المادة وطرائق اكتسابها فضلا عن الاهتمام بتنمية قدرات الطلبة المعرفية والدافع المعرفي لتعلم هذه المادة ، بعيدا عن ما يلجا اليه المدرسين من اتباع طرائق تدريسية وأساليب تعتمد على الحفظ والتلقين وبالتالي يؤدي إلى نسيان ما تعلمه الطلبة بعد أن يفرغوا حصيلتهم من المعلومات في الاختبار، دون فهمهم او إدراكهم الترابط بين الموضوعات مما لا يسهم في نموها بصورة جيدة، وتطبيقها في مواقف جديدة وبالتالي قد لا يطور دافعهم المعرفي لمادة التاريخ . وهذا ما أكدته العديد من الدراسات و البحوث في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات ومنها التاريخ. أذ بينت انه بالرغم من أهمية التاريخ كمادة دراسية ألا انه مازال يشعر الطلبة بصعوبتها، وبالتالي لا يقبلون على دراستها، و الواقع أن معظم ما يشعر به الطلبة من صعوبات في أثناء دراستها لا يرجع إلى طبيعة المادة ذاتها بل يرجع إلى الطرائق التقليدية في تدريس محتوى المادة و أسلوب عرض المعلومات، فما زالت الطرائق التقليدية هي السائدة في تدريسها كالإلقاء والمحاضرة اللتان تعتمدان على الحفظ والاستظهار في عملية

وقد حددت الباحثة مشكلة بحثها بالسؤالين الآتين :

1- ما اثر إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الادبي ؟

2- ما اثر إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الرابع الادبي ؟

- أهمية البحث :

التاريخ لا يعني دراسة الماضي فقط، بل يعمل على ربط الماضي بالحاضر لغرض توضيحه وتفسيره وربط الحاضر بالمستقبل و لبيان اتجاهات التطور في الاحداث وتوجيهها الوجهة الملائمة، فهو يهدف إلى جمع المعلومات عن الماضي وتحقيقتها وتسجيلها وتفسيرها و ابراز العلاقات السببية والترابطية بينها مما يلقي الضوء على ما يحدث في الحاضر من علاقات ومشكلات وسلوك وتفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم (أبو سرحان، 2000، ص 26).

ولذلك لم تعد قراءته و دراسته مجرد مجال يستمتع الإنسان باحداثه وعلاقاته وقصصه، وانما هو رصيد من الخبرة له وظائف عدة يمكن من خلالها بناء الإنسان عقليا ووجدانيا ليحقق مستوى مقبولا من التمكن ، ولكي يحقق ذلك ينبغي أن يعنى به بوصفه مادة دراسية ضرورية للطلبة في أي مرحلة تعليمية (اللقاني و عوده ، 1990، ص 21).

وهذا ما فرض على التربية ضرورة مراجعة أهدافها، وبرامجها، ونظم مؤسساتها وأساليب عملها

مع تشخيص النواحي السلبية لتغييرها أو تطويرها على وفق قواعد علمية تعد جزءاً من عملها وطبيعة أدائها (عطية، 2010، ص 247). فالتربية تسعى إلى تنشئة أفراد منتجين متنورين بالمعارف والقدرات التي تدفعهم للمشاركة الفاعلة في خدمة الفرد والمجتمع. وهي لا يقتصر دورها على الفرد بل تتعداه إلى المجتمع، فهي تسعى على تفتح شخصية الفرد وتنمية دوافعه وميوله وقدراته ومعارفه وأفكاره ومهاراته وقيمه واتجاهاته، وإحداث التغير المرغوب في سلوكه، ومن جانب المجتمع تحاول أن تربي أفرادها وتجعلهم مواطنين يعملون لصالح المجتمع الذي يعيشون فيه (ربيع، 2008، ص 25).

والتدريس وفق برنامج محدد ييسر عملية التعلم، ويجعل المدرس على معرفة بمدى تحقق أهداف الدرس لدى طلبته ، ويساعد الطلبة على تنمية قدراتهم العقلية وزيادة في تحصيلهم الدراسي، فضلاً عن زيادة تفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم ومع المدرس لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (العفون وحسين، 2012، ص 207).

ومن هنا ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بطرائق واستراتيجيات التدريس التي تهتم بتفعيل دور الطالب في عملية التعلم، وتهيئة البيئة الدراسية المناسبة، والاهتمام بتنوع الأنشطة عند تدريس المناهج الدراسية ولاسيما مادة التاريخ، وطرح المادة الدراسية بصورة تنمي قدرة الطلبة على البحث والتفكير، وتدفعهم إلى بناء المعرفة ، وهذا يحدث من خلال التحول بالمناهج الدراسية

- واستراتيجيات تدريسها من الطريقة التقليدية إلى طرائق واستراتيجيات تعتمد الأنشطة المتنوعة. وذلك لا يتحقق إلا بوجود مدرس مبتكر ومجدد، ومتفتح يستجيب لكل فكرة جديدة، ويواصل العمل على استثمارها وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية (الفراجي وموسى، 2006، ص 16) و يجعل هدفه مساعدة الطلبة على النمو من جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية، لذلك يمكن اعتباره مثيرا للتعليم، ومنظما له، ومعدلا وموجها ومقوما له (الطناوي، 2009، ص 167). عن طريق جعل مادة الدرس دقيقة وواضحة ومترابطة ومشوقة وهذا لا يتحقق إلا باستعمال استراتيجيات تعليم وطرائق وأساليب تدريس فعالة، إذ تمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً من عناصر المنهج، فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً ويتأسس عليها بشكل كبير نجاح المنهج في تحقيق أهدافه لكونها حلقة الوصل التي يصممها المدرس بين الطالب والمنهج (عطية، 2008، ص 28) (زيتون، 2001، ص 189).
- وهذا يتطلب استراتيجيات تشجع المشاركة النشطة للطلبة، فالتعلم النشط يجعلهم مشاركين فعالين ونشطين في المواقف و الأنشطة التعليمية (على سبيل المثال، القراءة، والمناقشة، والكتابة... الخ)، و العمل على تطوير مهاراتهم واستخدام مستويات التفكير العليا لديهم والتركيز على استكشاف المواقف والقيم وزيادة دافعيتهم و الحصول على ردود فعل فورية من مدرسيهم
- (Charles, 1991; 2) و مشاركة الطلبة تعد عنصر مهم للتعلم لذلك فان واحدة من مسؤوليات المدرس هي توفير الفرص المنتظمة للطلبة لتطوير الاستقلالية في التفكير من خلال مشاركتهم في الدرس و من خلال اتخاذ دور فاعل في عملية التعلم، ليتمكنوا من بناء المعرفة بأنفسهم (Barr and Tagg 1995.p.24)، وتشجيع الطلبة في الإجابة على الأسئلة، وتبادل النقاش مع بعضهم، و في تبادل الآراء بينهم (Carla 2007.p.1).
- ولعل من بين هذه الاستراتيجيات التي قد تحقق ذلك، استراتيجية الأنشطة المتدرجة (Tiered Activities) فهي تقوم على أساس تنويع التدريس من خلال تصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات، بحيث يبدأ كل طالب أو طالبة من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري، ويتدرج وفقاً لسرعته ليصل في النهاية إلى مستوى متميز، كما إن النشاط كلما كان متوافقاً مع ميول واستعدادات الطلبة كان دافعاً لتركيز الطلبة ومحفزاً لهم على إكمالهم والانتقال إلى نشاط آخر أعلى في المستوى (كوجك وآخرون، 2008، ص 131-132).
- وتشير نتائج البحوث والدراسات في التعليم والتعلم إلى ضرورة وجود الدافع المعرفي لدى الطالب فهو المتطلب الأساسي الذي نضمن به حدوث التعلم، وإن نجاح المدرس في استثارة حب استطلاع طلبته، وشعورهم بأهمية ما سيقدمه لهم من موضوعات، وأنها ترتبط باهتماماتهم سوف يخلق لديهم رغبة قوية في التعلم، ويصبحوا على استعداد

حدود البحث: تحدد البحث الحالي بـ:

1- طالبات الصف الرابع الادبي في اعدادية البيان للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الاولى.

2- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017/2018م.

• **فرضيات البحث:**

لتحقيق هدف البحث فقد صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة، و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة، و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في دافعهن المعرفي.

• **تحديد المصطلحات:**

إستراتيجية الأنشطة المتدرجة (Tiered Activi- ties Strategy) :

عرفتها (كوجك ،كوثر حسين وآخرون) بأنها :

للمشاركة وبذل الجهد والبحث والاعتماد على الذات للتوصل إلى المعرفة المطلوبة، وبذلك فلا يصبح هو المصدر الوحيد للتعلم، بل تتعدد وتنوع المصادر التي يلجأ إليها الطالب، وبذلك تتحقق فكرة التعلم النشط والايجابي الذي يؤدي إلى تعلم متميز (كوجك وآخرون، 2008، ص 81). كما أظهر الباحثون والمربون اهتماما متزايدا بتجنب الملل لدى طالب، ولتعزيز الدافع المعرفي لديه والانهماك في الأنشطة التعليمية، لزيادة مستويات تحصيل الطلبة، وفهم التطور الإيجابي الحاصل لديهم (Ap-pleton et al.، 2008،p. 369).

وفي ضوء ما تقدم يمكن للباحثة أن تحدد أهمية البحث و الحاجة إليه بما يأتي :

الحاجة إلى رفع مستوى التحصيل والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية، فضلاً عن كون هذا البحث هو محاولة تناولت اثر إستراتيجية الأنشطة المتدرجة التي تستمد دعائمها من التعلم النشط و استراتيجياته و إن ميدان طرائق التدريس بحاجة ماسة إلى الدراسات التجريبية، والتي تهتم بضرورة استعمال نماذج واستراتيجيات تدريس حديثة تستند إلى التعلم النشط تتفق مع التوجهات الحديثة التي تركز على المتعلم وبناء خبراته بنفسه .

• **هدف البحث :**

يهدف البحث إلى تعرف اثر إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لدى طالبات الصف الرابع الادبي.

طريقة في التدريس تعتمد على نوع من الأنشطة كل من:

التعليمية - التعليمية التي يصممها المدرس في ضوء أهداف ومحتوى المنهج المقرر، ويراعي في تصميمها التنوع في أنواعها ومستواها لتناسب احتياجات الطلبة المختلفة وتتصف بكونها تعتمد على ايجابية وفعالية الطالب في تنفيذها (كوجك، كوثر حسين وآخرون 2008، ص 135).

وتتبنى الباحثة هذا التعريف بوصفه تعريفا نظريا وإجراءيا لإستراتيجية الأنشطة المتدرجة التي تستخدم لتدريس المجموعة التجريبية .

• التحصيل:

عرفه (الحامد، 1996): ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة مجتمعة و ما يدركه من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أدائه على اختبار يوضع وفق قواعد تمكن من تقدير أداء المتعلم كميًا بما يسمى بدرجات التحصيل (الحامد، 1996، ص 1).

وتعرف الباحثة التحصيل نظريًا: بأنه ما حصلت عليه الطالبة من خبرات معينة من خلال دراستها محتوى المقررات الدراسية.

أما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو:

هو مجموعة المعلومات والخبرات التي تحصل عليها الطالبات (عينة البحث) بعد تدريسهم موضوعات تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال نتائج الاختبار الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الدافع المعرفي (Cognitive Motive) عرفه

قطامي (1999) بأنه: حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم وبناءه المعرفي، وتوجه انتباهه لمواصلة الأداء للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي (قطامي، 1999، ص 171).

أبو حطب وآمال (2013) بأنه: «الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها» (أبو حطب وآمال، 2013، ص 456).

تعرف الباحثة الدافع المعرفي إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها عن مقياس الدافع المعرفي المستخدم في هذا البحث.

• خلفية نظرية:

أولاً: الأنشطة المتدرجة:

اختلفت الآراء حول استخدام الأنشطة في التدريس من قبل المدرسين، وقد اتخذت ثلاث مناحي، المنحى الأول هو تجاهلها و التركيز على المادة الدراسية فقط . في حين اتخذ المنحى الثاني في الأنشطة أسلوبا متزامنا مع التدريس فزادها عددا ونوعا. أما المنحى الثالث فقد اتسم بقبول الأنشطة خارج أطار المنهج أو مصاحبا له (الحجامي، 2001، ص 68)

تعد الأنشطة التعليمية مجالا لخبرات منتقاة يمر بها الطالب، فتؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية لها أهمية قد يفوق أثرها أحيانا أثر التعلم، فمشاركة الطالب في التعلم بدون شك سيزيد من عملية تعلمه ولاسيما عند مشاركته في العملية النشاطية

- ايجابيا، من حيث نوع النشاط ووضع خطة العمل وتنفيذها. (الشربيني وصادق، 2000، ص 56) (الطيبي، 1993، ص 50).
2. أنشطة متدرجة في مستوى التعقيد: حيث تتطلب اختلافا في مدى تقدم العمل المطلوب من المجموعات وليس اختلافا على الكم المطلوب عمله، فمثلا:
- مجموعة (أ) أقل مستوى تعقيد فهي تعد مجلة حائط يعرضون فيها لزملائهم قضية ترتبط بموضوع معين.
- مجموعة (ب) مستوى أكثر تعقيدا فهي تعد مجلة حائط يعرضون فيها وجهات نظر متباينة حول موضوع معين.
- مجموعة (ج) أكثر تعقيدا فهي تعد مجلة حائط يعرضون فيها وجهات نظر متباينة حول موضوع معين ويبينون وجهة نظرهم فيه اعتمادا على مصادر معينة.
3. أنشطة متدرجة المستوى وفقا لما يتوافر من مصادر: كأن تستخدم مجموعة مصدر واحد لقراءة موضوع معين في الكتاب المقرر، ومجموعة ثانية يطلب منها تجميع ما كتب عن الموضوع في أكثر من كتاب، ومجموعة ثالثة يطلب منها عمل بحث على الانترنت عما كتب عن الموضوع.
4. أنشطة متدرجة في العمليات المطلوب القيام بها: فعلى سبيل المثال في المجموعات إجراء بحث للتوصل إلى المعايير الواجب مراعاتها عند استخدام طريقة معينة من طرائق التدريس. فتقوم إحدى المجموعات ببحث قرائي لاستخلاص أهم المعايير، ومجموعة أخرى يقوم أعضائها بإجراء بحث ميداني وعقد لقاءات مع عينة من المدرسين
- ايجابيا، من حيث نوع النشاط ووضع خطة العمل وتنفيذها. (الشربيني وصادق، 2000، ص 56) (الطيبي، 1993، ص 50).
- فالأنشطة التعليمية جزء مكمل لبناء الشخصية المتوازنة للطالب، فالهدف منها إتاحة الفرصة للطلبة للربط بين المعرفة النظرية والخبرة المباشرة والواقع العملي، والعمل الجماعي، وتهيئة مجالا للعمل الفردي (فطيم وأبو العزائم، 1988، ص 318).
- أن تحفيز الطالب على التعلم يجب أن يتزامن مع استعمال استراتيجيات التعلم الايجابية التي ينبغي أن تؤدي إلى معالجة أدق وأعمق للمعلومات وأداء أكاديمي أفضل (8 : Rotgans، 2009).
- يمكن أن تستند الأنشطة المتدرجة على مستوى التحدي، والتعقيد، والموارد، والنتيجة أو العملية أو المنتج. (Heacox، 2002، p.10)
- إستراتيجية الأنشطة المتدرجة:
- يمكن استخدام إستراتيجية الأنشطة المتدرجة عند اختلاف المستويات المعرفية أو المهارية للطلبة، وهذا الاختلاف في المستويات يتطلب تصميم أنشطة مختلفة ومتدرجة المستويات، بحيث ينطلق كل طالب من النشاط المناسب لمستواه المعرفي أو المهاري، ويتدرج وفقا لسرعته ليصل في النهاية إلى مستوى متميز ويمكن تصميم أنشطة متدرجة كما يلي:
1. أنشطة متدرجة في مستوى التحدي: فمثلا يمكن استخدام تصنيف بلوم لبناء أنشطة مختلفة على درجات السلم المعرفي في هذا التصنيف.

في الميدان لاستطلاع آراءهم حول ما يجب الاهتمام به عند استخدام طريقة معينة في التدريس في ضوء تجربتهم الشخصية. (كوجك، كوثر حسين وآخرون، 2008، ص 131-133)

ويقترح (Smith Throne، 2007) على المدرس النقاط التالية عند استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة:

1. حدد مستوى موضوعات المحتوى.
2. حدد مخرجات التعلم التي قررت تحقيقها لدى الطلبة.
3. حدد مستويات الطلبة آخذاً بالاعتبار اهتماماتهم وأنماط تعلمهم.
4. اختر نوع التغذية الراجعة لكل مستوى من مستويات المجموعات، تقديم الفرص المناسبة لاستيعاب ما يتعلموه.
5. فكر بمستويات مختلفة ومتنوعة من الأنشطة الممكنة والمناسبة، وفقاً لقدرات الطلبة في كل مجموعة.
6. استخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتدعيم الأنشطة الملبية لحاجات الطلبة. (Smith & Throne، 2007:55)

ثانياً: الدافع المعرفي

يعد الدافع المعرفي أحد دوافع الإنسان، والذي تطور على يد علماء النفس الجشطاطيون، وقد أجرى كوهين وستوتلاند وولف (Cohen، Stottalnd & Wolfe) دراسات ميزوا فيها مفهوم الدافع المعرفي، بوصفه حاجة الإنسان إلى بناء مواقف مناسبة وذات معنى هادف، فهو حاجة لفهم العالم الخارجي الزاخر بالخبرات، وفي حال تعرض هذه الحاجة إلى الإحباط تنشأ مشاعر التوتر والحرمان التي تؤدي إلى بذل مزيداً من المحاولات لبناء الموقف وزيادة الفهم (أبو حطب وآمال، 1980، ص 354).

بدأت البحوث المعاصرة في موضوع الدافع المعرفي بمقترح يعود إلى كاسيبيو وبيتي (Cacioppo & Petty، 1986) القائل هناك فروق فردية في ميل الأفراد للاستغراق والاستمتاع في النشاط المعرفي، وافترضوا أن الأفراد ذوي الدافع المعرفي العالي يميلون إلى المثيرات أو المشكلات التي تتطلب التفكير فيها، ومن ثم حلها مقارنة بأقرانهم من ذوي الدافع المعرفي المنخفض (عبدالله، 2004، ص 47). فضلاً عن أن الأفراد ذوي الدافع المعرفي العالي يكونون محفزين داخلياً للتفكير بعمق في القضايا، والبحث عن مهام ونشاطات تتطلب بذل جهد معرفي كبير خلافاً لأقرانهم من ذوي الدافع المعرفي المنخفض، فهم يتجنبوا المهام والنشاطات التي تتطلب جهداً معرفياً عالياً (Nelson، 2002، p8).

• المظاهر التي تدل على الدافع المعرفي:

- هنالك مجموعة من المظاهر التي تدل على الدافع المعرفي منها ما يلي:
- 1- السلوك الأكتشافي.
 - 2- الاستعلام أو التقصي (الكناني وأحمد، 1995، ص 202).
 - 3- حب الاستطلاع (غباري، 2008، ص 100-

العراق وهدفت إلى معرفة اثراستراتيجيات معالجة المعلومات والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية التفكير العلمي والدافع المعرفي. اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعات المتكافئة (مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة) ذو الاختبار القبلي والبعدي. تألفت عينة الدراسة من (120) طالبا قسموا على ثلاث مجموعات متساوية (مجموعتان تجريبيتان والثالثة ضابطة)، درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية واعتمدت إستراتيجية معالجة المعلومات في تدريس المجموعة التجريبية الأولى وإستراتيجية الاستقصاء العقلاني في تدريس المجموعة التجريبية الثانية، أعد الباحث اختبارا تحصيليا في مادة علم الأحياء تكون من (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتم التحقق من صدقه وحساب معامل ثباته، واختبارا للتفكير العلمي تكون من (25) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (تحديد المشكلة، اختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم)، فضلا عن إعداد مقياس للدافع المعرفي تكون من (44) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي السعي للمعرفة، وحب الاستطلاع، والاستكشاف والارتداد، و قبول التحديات.

استعمل الباحث البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجة بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعتان التجريبيتان الأولى و الثانية في التحصيل، وتفوق المجموعة التجريبية الثانية في

(101).

4- السعي للمعرفة 5. قبول التحديات في سبيل الحصول على المعرفة (صالح، 2012، ص 71).

• دراسات سابقة:

دراسة مازن 1986 : أجريت الدراسة بهدف تطوير أسلوب تدريس الكيمياء في المدرسة الثانوية العامة باستعمال الأنشطة متمثلة بأسلوب القراءة والاطلاع على الكتب المتخصصة ذات الموضوع الواحد بخلاف الكتاب المدرسي المقرر. بلغت العينة (74) طالبا من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي من طلاب مدرسة سوهاج الثانوية بمصر، موزعة عشوائيا على مجموعتين بواقع (37) طالبا لكل مجموعة، ودرست المجموعة التجريبية بالأنشطة التعليمية في حين درست المجموعة الضابطة الموضوع ذاته بالطريقة التقليدية. أعد الباحث استمارة تحوي (19) سؤالا موزعة على (24) فرعا تتعلق بالأنشطة التعليمية، وقد زود كل سؤال بقائمة إجابات متعددة، فضلا عن نهايات مفتوحة ليسهل على كل طالب التعبير عن رأيه بحرية. وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

1. أفاد 83% من العينة بان الأنشطة تحقق أهدافا مثل: إشباع رغبة الطالب وهوايته، ثم ممارسة السلوك، واكتساب المهارات الجديدة.

2. نجاح استخدام النشاط التجريبي الفردي الموجه كنشاط علمي في اكتساب الطلاب للمهارات اليدوية المصممة من التجارب العلمية. (مازن، 1986، ص 238 - 263).

دراسة صالح (2012): أجريت الدراسة في

• بعض المؤشرات من الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة ما يأتي :

اتفقت دراسة (مازن 1986) مع البحث الحالي في استعمال الأنشطة كمتغير تجريبي، فضلا عن الاتفاق في منهجية البحث للوصول الى نتائجه. على حين نجد ان دراستا (صالح 2012) و (فرج الله 2012) تتفقان مع البحث الحالي في المتغير التابع الدافع المعرفي.

كما ان الدراسات السابقة تعد جميعها دراسات استخدمت المنهج التجريبي وصولا للنتائج بعد فحص الفرضيات. وهذا ما افاد الباحثة في اجراءات بحثها . وقد تبلور لديها تفكيراً بوجود حاجة لمزيد من البحث حول متغيرها المستقل استراتيجيات الأنشطة المتدرجة نظرا لندرة البحوث والدراسات حول هذه الاستراتيجية.

• منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: يمثل منهج البحث الطريق الاجرائي للوصول الى حقيقة جديدة يتغلب فيها الباحث على مشكلة غامضة عليهن ويحدد طبيعة البحث وأهدافه المنهج المستخدم في تعاطي مشكلته والذي يشتمل على مجموع العمليات والادوات والاجراءات المستخدمة في جمع المعلومات المطلوبة وتحليلها وتفسيرها للحصول على الاجابات المناسبة لحل المشكلة (حمدان، 1989، 52). ولذلك اختارت الباحثة المنهج التجريبي لاختبار صحة فرضياتها لكونه المنهج المناسب لضبط المتغيرات والسيطرة عليها في

تنمية التفكير العلمي، في حين تفوقت المجموعة التجريبية الأولى في تنمية الدافع المعرفي. (صالح 2012، ص 142-16)

دراسة فرج الله (2012): أجريت الدراسة في العراق بهدف معرفة فاعلية إستراتيجية باير (Bey-er Strategy) في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط .

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) ذو الاختبار القبلي والبعدي، وبلغت عينة الدراسة (60) طالباً وزعوا إلى مجموعتين وبواقع (30) طالبا في المجموعة التجريبية و (30) طالباً في المجموعة الضابطة.

ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث اختبارا تحصيليا من (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتم التحقق من صدقه وثباته، واختبار للتفكير الناقد تكون من (60) فقرة تضمن خمسة مجالات فرعية، فضلا عن إعداد مقياس للدافع المعرفي تكون من (36) فقرة تضمن ثلاث مجالات هي السعي للمعرفة والرغبة في القراءة، وحب الاستطلاع والاكتشاف، وإثارة الأسئلة . وتمت معالجة البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS - 10) للعلوم الاجتماعية وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متغير التحصيل ، والتفكير الناقد و الدافع المعرفي. (فرج الله، 2012، ص 134-15)

الموقف التجريبي، وهو المهج الاكفأ في التوصل الى أدق النتائج الموثوق بها (ملحم، 2000، 359).
التصميم التجريبي: يعد اختيار التصميم التجريبي المناسب عملية اساسية ومهمة لاي بحث تجريبي، ليتسنى للباحث الوصول الى النتائج المبتغاة والاجابات المناسبة لتساؤلات بحثه واختبار فرضياته (Best، 1970:150). فالتصميم التجريبي هو الهيكل او البناء العام للتجربة من اجل فحص فرضيات البحث (مايرز، 1990، ص 164). ولتحقيق كل ذلك اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي والاختبار البعدي كونه التصميم المناسب لتحقيق هدف البحث. وكما موضح في بالمخطط الآتي:

مجموعتي البحث	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
التجريبية	إستراتيجية الأنشطة المتدرجة	الاختبار التحصيلي	التحصيل
الضابطة	الطريقة التقليدية	مقياس الدافع المعرفي	الدافع المعرفي

مخطط التصميم التجريبي للبحث

ووفقا لهذا التصميم تتعرض كلتا مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إلى اختبار بعدي لقياس التحصيل الدراسي و الدافع المعرفي، بعد أن تدرس المجموعة التجريبية على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة و المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

• مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من طالبات الشعب الثلاث للصف الرابع الأدبي في إعدادية البيان للبنات التابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى.

• عينة البحث:

اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي شعبتين من الشعب الثلاث (أ، ب، ج) للصف الخامس الأدبي وهما الشعبتان (أ، ب) لتكونا عينة البحث الحالي و لتطبيق تجربة بحثها، وبطريقة السحب العشوائي أيضا اختيرت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة، أما الشعبة (ب) فقد مثلت المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية . بلغ عدد الطالبات في المجموعتين (60) طالبة، بواقع (30) طالبة في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وذلك بعد استبعاد (5) طالبات من المجموعة التجريبية و (4) طالبات

من المجموعة الضابطة بسبب ظروفهن غير الاعتيادية وكثرة غيابهن، علما ان استبعادهن كان احصائيا مع بقاءهن في شعبهن الدراسية.

تكافؤ مجموعتي البحث: أجرت الباحثة التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية :

1. **العمر الزمني بالأشهر لطالبات مجموعتي البحث:** تم الحصول على المعلومات المطلوبة فيما يخص العمر الزمني للطالبات من سجلات المدرسة. إذ بلغ المتوسط الحسابي لأعمار طالبات المجموعة التجريبية (195.81) شهراً أما المتوسط الحسابي لأعمار طالبات المجموعة الضابطة فهو (194.86) شهراً، استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي أعمار المجموعتين، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (0.29) وهي أصغر من الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58)، والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمتان التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٢	٠,٢٩	٥٨	١٦,٩١	١٩٥,٨١	٣٠	التجريبية
				٣٨,٤٤	١٩٤,٨٦	٣٠	الضابطة

2. **التحصيل الدراسي لمادة التاريخ في امتحان نصف السنة:** تم الحصول على درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من سجلات المدرسة، وتم حساب المتوسط الحسابي لدرجاتهن إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (67.88) أما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة فهو (65.03)، استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (0.203) وهي أصغر من الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58)، والجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل لمادة التاريخ في امتحان نصف السنة

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمتان التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٢	٠,٢٠٤	٥٨	٢٨٠	٦٧,٨٨	٣٠	التجريبية
				١٥٠,٦٦	٦٥,٠٣	٣٠	الضابطة

3. المستوى التعليمي للابوين: صنفت الباحثة المستوى التعليمي للابوين الى ست مستويات، وأعطت لكل مستوى درجة خاصة تتناسب معه مقارنة بالمستويات الاخرى، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المستويات التعليمية للابوين

رتبة المستوى	١	٢	٣	٤	٥	٦
المستوى التعليمي للابوين	أمي	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد/كلية	عليا
الدرجة	صفر	١	٢	٣	٤	٥

وحسب وفق هذا الجدول مستوى تعليم كل من الاب والام على انفراد لكل طالبة، واعطت الباحثة لكل طالبة درجة تمثل تحصيل الابوين والتي تمثل مجموع الدرجتين لتحصيل الاب والام وهي تتراوح بين (صفر - 10) درجة . وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في مستوى تحصيل الابوين تم حساب المتوسط الحسابي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (7.23) أما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة فهو (7.3)، استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (0.015) وهي أصغر من الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58)، والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4) تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للابوين

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٧,٨٨	٢٨٠	٥٨	٠,٢٠٤	٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	٦٥,٠٣	١٥٠,٦٦				

• مستلزمات البحث ومصادر معلوماته:

تحديد المادة التعليمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي ستُدرس للمجموعتين التجريبيتين و الضابطة على وفق موضوعات فصول المادة التي تدرس في الفصل الدراسي الثاني في كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الادبي في جمهورية العراق للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) م وكانت الموضوعات هي:

الباب الخامس: المؤسسة العسكرية

- الفصل الاول: الجيش

- الفصل الثاني: البحرية

الباب السادس: حياة السكان في الريف والمدن

- الفصل الاول: الزراعة

- الفصل الثاني: الامصار والمدن العربية الاسلامية

- الفصل الثالث: الصناعة، التجارة

الباب السابع: الحركة الفكرية

- الفصل الاول: عوامل ازدهار الحركة الفكرية

- الفصل الثاني: خصائص الحركة الفكرية

- الفصل الثالث: مراكز الحركة الفكرية

• إعداد الخطط التدريسية والأهداف السلوكية :

أعدت الباحثة خططها التدريسية لمجموعتي البحث اعتماداً على محتوى موضوعات التجربة والأهداف السلوكية، إذ تم إعداد (24) خطة تدريسية لكل مجموعة ، و صيغت الأغراض السلوكية وفقاً لمستويات بلوم الاربعة في المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل) وتم صياغة (98) غرضاً سلوكياً وقد عُرِضَتْ على عدد من المحكمين في طرائق تدريس الاجتماعيات و العلوم التربوية و النفسية وحظيت بنسبة اتفاق 90%، وقد أجرت الباحثة التعديلات التي اقترحها المحكمين في تعديل كتابة بعض الخطط وصياغة عددا من الأغراض السلوكية.

• أدوات البحث:

الأداة الأولى : الاختبار التحصيلي

صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء محتوى موضوعات المادة الدراسية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة والأغراض السلوكية ولقد مر إعداد الاختبار بمراحل عدة هي :

• إعداد الخارطة الاختبارية:

أعدت الباحثة خارطة اختبارية (جدول المواصفات) تضمنت محتوى موضوعات تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للابواب (5,6,7) للفصل الدراسي الثاني كما اشير لتفاصيل ذلك سابقاً، والأغراض السلوكية للمستويات الاربعة من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم Bloom)، (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل)، كما تم تحديد الاهمية النسبية لكل باب من الابواب للمحتوى، وحددت ايضا الاهمية النسبية للأغراض السلوكية من خلال توزيع استبانة على عدد من المدرسات بصفتهم ذوات خبرة في المادة التعليمية لتحديد الاهمية النسبية للأغراض السلوكية. إذ تم تحديد نسبة 30% للمعرفة و 25% للاستيعاب و 35% للتطبيق و 10% للتحليل. وبذلك أصبح عدد الفقرات الاجمالي للاختبار التحصيلي (60) فقرة. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

الخارطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي

المحتوى	الاهمية النسبية للمحتوى	المعرفة %٣٠	الاستيعاب %٢٥	التطبيق %٣٥	التحليل %١٠	عدد الفقرات
الباب ٥	%٣٥	٦	٥	٨	٢	٢١

١٨	٢	٧	٤	٥	٣٠٪	الباب ٦
٢١	٢	٨	٥	٦	٣٥٪	الباب ٧
٦٠	٦	٢٣	١٤	١٧	١٠٠٪	المجموع

صياغة فقرات الاختبار: تضمن الاختبار على نوعين: الاختبارات الموضوعية (الاختبار من متعدد) والمقالية، فكانت فقراته (50) فقرة موضوعية في حين (10) فقرات منه كانت تمثل أسئلة مقالية وقد وزعت فقرات الأسئلة على وفق الأغراض السلوكية بمستوياتها الأربعة.

• صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، عرضت الباحث الاختبار بصيغته الأولى والبالغة (60) فقرة على مجموعة من المحكمين في تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات والقياس والتقويم، لغرض التأكد من صدق الاختبار من حيث الدقة العلمية والصياغة وانسجام الأغراض السلوكية مع الفقرات الاختبارية، وموافقة المحكمين حول شمولية الاختبار للمحتوى الذي يقيسه ووضوح صياغة فقراته وجودتها، ومدى قياسها لمستويات الأغراض السلوكية المحددة لها، وتوزيع الدرجات على الفقرات ومنطقية البدائل وجاذبيتها. وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض الفقرات التي تحتاج ذلك وصولاً للصيغة النهائية للاختبار الذي يتصف بالصدق الظاهري والذي يسمى أحياناً بصدق المحكمين

• تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي:

وضعت الباحثة إجابات أنموذجية لفقرات الاختبار اعتمدت عليها في تصحيح الإجابات. وأعطيت لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة أو متروكة. وبهذا تحددت الدرجة الكلية لتلك الفقرات بالمدى (صفر - 50) درجة. أما الأسئلة المقالية فقد تراوح مداها بين (صفر - 2) درجة للسؤال الواحد. وبهذا أصبحت الدرجة الكلية لتلك الأسئلة هي بالمدى (صفر - 20) درجة وبذلك فإن الدرجة الكلية للاختبار هي (70) درجة.

• التجربة الاستطلاعية:

بعد أن تأكدت الباحثة من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار، ولغرض التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار ومن أجل حساب كل من معامل الصعوبة، وقوة التمييز، وفعالية البدائل، ومعامل الثبات، وتقدير الوقت المستغرق في الإجابة وكذلك للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، تم بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (100) طالبة اختيرت من طالبات الصفوف الرابعة في إعدادية الفرات التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الأولى. فتأكدت الباحثة من خلال التطبيق

• القوة التمييزية للفقرات:

أن الفقرة الاختبارية تعد ذات تمييز موجب إذا كان عدد الإجابات الصحيحة عنها لأفراد المجموعة العليا، أكبر من عدد الإجابات الصحيحة عنها لأفراد المجموعة الدنيا وبعد أن رتبت الدرجات التي أحرزتها طالبات العينة الاستطلاعية على الاختبار، أخذت منها المجموعتان العليا والدنيا بنسبة (27%) من عدد العينة الاستطلاعية ثم حسبت القوة التمييزية لفقرات الاختبار، فتراوحت بين (0,41 - 0,68). ويرى (Brown, 1981) أن الفقرة الاختبارية التي تبلغ قدرتها التمييزية (0,20) فأكثر تعد فقرة جيدة (Brown, 1981, p: 104).

• فعالية البدائل الخاطئة:

للبدائل في اختبار الاختيار من متعدد صفات واعتبارات فنية لا بد من مراعاتها، إذ ينبغي أن يكون الإجابات عن البدائل الخاطئة أكثر لدى المجموعة الدنيا من المجموعة العليا. ولدى حساب فعالية كل بديل خاطئ ولكل فقرة اختبارية، ظهر أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً أكبر من أفراد المجموعة الدنيا مقارنة بأفراد المجموعة العليا، وبناءً على ذلك فقد تقرر إبقاء البدائل الخاطئة كما هي دون إجراء أي تغيير.

• ثبات الاختبار:

يعد ثبات الاختبار مؤشراً لمدى الاتساق الذي يقيس به الاختبار ما هو مصمم من أجل قياسه. وقد اعتمدت معادلة (Kuder - Richardson-20) كون معامل الثبات المستخرج بهذه المعادلة معامل

الاستطلاعي للاختبار وضوح فقراته، ولحساب مدى الوقت المخصص للإجابة فقد تم حساب الوقت الذي استغرقته أول وآخر طالبة للإجابة عن الاختبار ومنه وجد أن مدى زمن الإجابة بلغ (50) دقيقة. وقد قامت الباحثة بتصحيح الإجابات وفقاً لمفتاح تصحيح اعد مسبقاً. ثم نظمت الدرجات في جدول خاص تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية لها.

• التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

إن الهدف من التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، هو تعرف مستوى صعوبة كل فقرة وقدرتها على التمييز بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات فضلاً عن تعرف فعالية البدائل الخاطئة للفقرات، ومن ثم الحكم على مدى صدق بناء وثبات الاختبار. لذا قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار لمعرفة تلك الخصائص بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وعلى النحو الآتي:

• مستوى صعوبة الفقرات:

يحسب مستوى صعوبة الفقرة من خلال النسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرة، فإذا كانت هذه النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة أما إذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها وقد تم حساب مستوى صعوبة الفقرات للاختبار فوجد أنها تقع بين (0,60 - 0,78). وتعد هذه القيم لمستوى الصعوبة مقبولة، إذ يرى (Bloom, 1971) إذا كانت فقرات الاختبار في مستوى صعوبتها تتراوح بين (0,20 - 0,80) فإنها تعد مقبولة (Bloom, 1971, p:66).

ثبات داخلي، وهو يعني مدى تجانس، أو اتساق الفقرات فيما بينها. وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوب (78,0) وهي تعد مقبولة للاختبارات غير المقننة، إذ ذكر (Gronlund، 1976) أن الاختبارات غير المقننة إذا كان معامل ثباتها يتراوح بين (60,0 - 85,0) تعد مقبولة (Gronlund، 1976، p:125). وبهذه الإجراءات فإنه يمكن الاطمئنان إلى أن الاختبار يتمتع بقدر كاف من الموضوعية والصدق والثبات والتميز مما يحقق للاختبار الخصائص التي تؤهله كأداة للبحث العلمي، مما يمكن الاعتماد على نتائجه التي سيقيسها فيما بعد، وبذلك أصبح الاختبار بصيغته النهائية جاهزاً للقياس ألبعدي.

ثانياً: مقياس الدافع المعرفي

بعد اطلاع الباحثة على عدد من مقاييس التي تتعلق بالدافع المعرفي، وجدت أن أنسب المقاييس لبحثها هو مقياس (الحسيني، 2015) ووفيميلي وصفا موجزا للمقياس.

تم تحديد مجالاته بخمس مجالات وهي على النحو الآتي:

1. السعي للمعرفة

2. حب الاستطلاع

3. الاكتشاف والارتياح

4. قبول التحديات

5. طرح الأسئلة

وقد بلغ عدد الفقرات (50) فقرة موزعة على خمس مجالات لكل مجال (10) فقرات، منها (41) فقرة ايجابية و (9) فقرات سلبية معتمداً

أسلوب ليكرت (Likert) الخماسي التدرج في إعداد فقرات المقياس، لأنه من الأساليب المفضلة والشائعة في إعداد المقاييس. وتم تحديد خمس بدائل للإجابة عن كل فقرة وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ). وأعطيت الدرجات (5،4،3،2،1) على التوالي للفقرات الإيجابية، والدرجات (1،2،3،4،5) للفقرات السلبية، وقد بلغت أعلى درجة للمقياس (250) درجة وأدنى درجة له بلغت (50) درجة وبمتوسط نظري يبلغ (150) درجة. وقد تحقق (الحسيني، 2015) من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات، وحساب قوة تمييز الفقرات، واتساقها الداخلي. (الحسيني، 2015، ص 139-130)

• إجراءات سلامة التصميم التجريبي:

تحققت الباحثة من السلامتين الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي من خلال السيطرة على مؤثراتهما وكما يلي:

أ. السلامة الداخلية: بهدف تحقيق السلامة الداخلية للبحث، تم معالجة العوامل الآتية:

1- لم يكن هناك اختبار قبلي في التصميم التجريبي للبحث.

2- طبقت أدوات قياس واحدة لكلا المجموعتين، وقد تمثلت باختبار التحصيل الدراسي ومقياس الدافع المعرفي.

3- تعتبر المجموعتين التجريبيّة والضابطة

ومقياس الدافع المعرفي بنفسها، على وفق مفتاح التصحيح المعد سلفاً، ثم تم رصد الدرجات لكل مجموعة على حدة لغرض معالجتها إحصائياً لتحليل النتائج ومناقشتها.

• تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الدافع المعرفي:

قبل انتهاء تجربة البحث، أبلغت مجموعتي البحث بموعد الاختبار الشامل لموضوعات مادة الابواب الثلاث وفصولها وذلك لإتاحة الفرصة الكافية للطالبات للاستعداد المناسب لذلك، وقد أعدت الباحثة نسخ الاختبار مع أوراق الإجابة التي تصدرتها معلومات عامة عن الطالبة لتسهيل عملية التفريغ. وقد ساعدت الباحثة في إجراء تطبيق الاختبار والمقياس اثنان من المدرسات في المدرسة.

الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة معامل صعوبة الفقرة، معامل تمييز الفقرة اختبار الفا كرونباخ، كيو درر ريشاردسون²¹. (الإمام وآخرون، 1990، ص 115، Class، & Stanley، 1970، p: 295)

• عرض النتائج وتفسيرها :

في ضوء المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق أداتي البحث، يمكن عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها وفقاً لفرضيتي البحث وعلى النحو الآتي:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية

متكافئتين إحصائياً فضلاً عن تجانس أفرادها في العوامل التي يحتمل تأثيرها في المتغير التابع للبحث.

4- درست المجموعتان في مدرسة واحدة ذات صفوف متماثلة.

5- لم يسمح لأي طالبة بالانتقال بين المجموعتين أثناء فترة التجربة.

6- الإعداد المسبق للتجربة وأسلوب التخطيط لتنفيذها ابعده تأثير عامل الحوادث المصاحبة، وبذلك فانه يمكن أن يعزى الأثر في العامل التابع (المعتمد)، للمتغير المستقل (التجريبي) وليس إلى غيره من العوامل في كل مجموعة.

ب- السلامة الخارجية : بهدف تحقيق السلامة الخارجية للبحث، تم معالجة العوامل الآتية:

1- ابعده اثر الإجراءات التجريبية وذلك من خلال قيام الباحثة نفسها بالتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة.

2- ابعده تأثير التعدد في المتغيرات التجريبية في كل مجموعة، وذلك من خلال تعرض كل واحدة منها لمتغير تجريبي واحد هو طريقة التدريس فقط.

3- اختيرت طريقة التدريس لكل مجموعة بالتعيين العشوائي لها.

4- لم تكن هناك أية تحيزات مسبقة في اختيار عينة البحث لكونها تمثل مجتمعا للصفوف الرابعة في المدرسة.

5- تولت الباحثة تصحيح وإعادة تدقيق إجابات الطالبات على فقرات الاختبار التحصيلي

بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة، و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل.

ومن خلال مقارنة نتائج الاختبار التحصيلي للمجموعتين ظهر إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (46.34)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (37.84)، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين تبين وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٤٦,٣٤	٥٣,٩٣	٤,٣٠	٢	٥٨	دالة
الضابطة	٣٠	٣٧,٨٤	٦٥,٦٥				

يتضح من الجدول (6) إن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (4.30) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (58) وعند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، و وفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية. وتفسر هذه النتيجة إن التدريس على وفق الطريقة التقليدية لا توجه التدريس نحو بلوغ الأهداف التعليمية بوصفها موجهة للتعلم، ولم تساعد في الأداء الأفضل على الاختبار التحصيلي لطالبات المجموعة الضابطة، بينما التدريس على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة جعلت المواقف التعليمية التعلمية ملائمة لحاجات الطالبات وإمكاناتهن وقدراتهن المعرفية، كما أنها تقدم أنواع مختلفة من الممارسات داخل الصف وتشجعهن على اكتساب المعلومات و التفاعل معها مما أدى الى رفع مستوى تحصيلهن الدراسي.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة، و متوسط درجات

طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في دافعهن المعرفي. ومن خلال مقارنة نتائج مقياس الدافع المعرفي للمجموعتين ظهر إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (193.32)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (170.21)، و باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين تبين وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الدافع المعرفي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	١٩٣,٣٢	٦٠,٨١	٤,٣٠	٢	٥٨	دالة
الضابطة	٣٠	١٧٠,٢١	٦٨,٤٢				

يتضح من الجدول (7) إن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (4.30) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (58) وعند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية ولمصلحة المجموعة التجريبية ووفقاً لذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة يؤدي إلى تحسين نوعية عملية التعلم لدى الطلبة وجعلهن فاعلات نشطات ومندفعات في عملية التعلم. وهذا يمثل قفزة نوعية في دور الطالبة من الدور السلبي غير الفعال إلى الدور الإيجابي الفعال في عملية استقبال وتلقي المعلومات في أثناء الدرس والتفاعل معها بحيوية. فالنشاط المتنوع والمتدرج و التنافس أثناء التعلم ساهم في خلق دافع معرفي لطالبات المجموعة التجريبية من خلال التفاعل الإيجابي المتبادل بينهن مع المادة وأداءهن الواجبات بصورة ايجابية فيزداد دافعهن المعرفي للتعلم.

• الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ما يأتي:

١- التدريس على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة رفع مستوى تحصيل الدراسي للطالبات من خلال مشاركتهن الفاعلة في العملية التعليمية.

٢- التدريس على وفق إستراتيجية الأنشطة المتدرجة رفع من مستوى الدافع المعرفي للطالبات وذلك من خلال توفر فرص التعبير عن الذات وتنوع الأنشطة وتدرجها مما سمح للطالبات بالاستجابة للمثيرات الصفية على نحو نشط و فعال الأمر الذي يضيف على حياتهن معنى ايجابيا مما رفع من مستوى الدافع المعرفي لديهن.

• التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١- استعمال إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لأهميتها في رفع مستوى التحصيل والدافع المعرفي لطالبات الصف الرابع الادبي.

٢- إتاحة الفرصة للطالبات للمشاركة في الأنشطة التي تشجعهن على التفكير في المعلومات المطروحة داخل الصف، وتطوير قدراتهن المختلفة في التحليل والمناقشة، بالإضافة إلى زيادة إمكانياتهن في طرح الأسئلة المتنوعة وكيفية استخدامها في المواقف التعليمية الجديدة .

• المقترحات :

تقترح الباحثة ما يأتي:

١- إجراء دراسة لمعرفة اثر إستراتيجية الأنشطة

المتدرجة في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ.

٢- إجراء دراسة لمعرفة اثر إستراتيجية الأنشطة

المتدرجة في اكتساب المفاهيم التاريخية .

٣- إجراء دراسة لمعرفة اثر إستراتيجية الأنشطة

المتدرجة في تنمية التفكير الناقد.

* * *

المصادر

٨. حمدان، محمد زياد (١٩٨٩): البحث العلمي

كنظام، عمان، دار التربية الحديثة.

٩. خريشة، علي كايد (١٩٩٧): أثر الجنس

و المستوى التعليمي في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن للمفاهيم الزمنية، مجلة دراسات، العدد (١)، المجلد (٢٤)، عمان، الاردن.

١٠. ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٨): الاتجاهات المعاصرة في التربية، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

١١. زيتون، حسن حسين، (٢٠٠١): تصميم التدريس (رؤية منظومية)، ط٢، دار عالم الكتب، القاهرة.

١٢. الشربيني، زكريا ويسريه صادق (٢٠٠٠): نمو المفاهيم العلمية للأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٣. الشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٩): مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية و الجغرافية الواردة في الكتب المقررة، المجلة التربوية، المجلد (١٣)، العدد (٥٢).

١٤. صالح، حسام يوسف (٢٠١٢): اثر استراتيجيات معالجة المعلومات والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة الأحياء وتنمية التفكير العلمي والدافع المعرفي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن الهيثم - جامعة بغداد.

١٥. الطناوي، عفت مصطفى، (٢٠٠٩): التدريس الفعال تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه، ط١، دار الميسرة، عمان.

١٦. الطيطي، محمد حمد عقيل (١٩٩٣): تدريس

١. أبو حطب، فؤاد و آمال صادق (٢٠١٣): علم النفس التربوي، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية.

٢. أبو سرحان، عطية عودة (٢٠٠٠) دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية و الوطنية، ط١، عمان، دار الخليج للنشر و التوزيع.

٣. الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): التقويم والقياس، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

٤. الجمل، علي أحمد علي (١٩٩٧): أثر استخدام المجمعات التعليمية في تدريس وحدة غزوات الرسول (ص) بمنهج التاريخ بالصف الثاني الاعدادي على تحصيل التلاميذ و اتجاهاتهم نحو المادة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥. الحامد، محمد بن معجب، (١٩٩٦)، التحصيل الدراسي، دراسته، نظرياته.

٦. الحجامي، تحسين عمران (٢٠٠١): اثر تعامل تلامذة المرحلة الابتدائية مع خامات البيئة المحلية في تعلم مراحل الاستكشاف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية.

٧. الحسيني، محمد عبادي حسن (٢٠١٥): فاعلية برنامج تعليمي على وفق النظرية البنائية في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، اطروحة دكتوراة، كلية التربية. ابن رشد للعلوم الانسانية، جامعة بغداد.

- المفاهيم، ط ٣، دار الأمل، عمان.
١٧. الطيطي، محمد حمد (١٩٨٣): مدى اكتساب معلمي الجغرافية في المرحلة الإعدادية للمفاهيم الجغرافية في تحصيل طلبتهم في الصف الثالث الإعدادي لتلك المفاهيم و المهارات في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
١٨. عبد العزيز، السعيد الجندي (١٩٩٥) «أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمي و الاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الاول الثانوي»، المؤتمر العلمي السابع، التعليم الثانوي و تحديات القرن الواحد و العشرون، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
١٩. عطية، محسن علي، (٢٠٠٨): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط ١، دار صفاء، عمان.
٢٠. عطية، محسن علي (٢٠١٠): أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج، عمان.
٢١. العفون، نادية حسين وحسين سالم مكاون (٢٠١٢) : تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية، ط ١، دار صفاء، عمان
٢٢. غباري، ثائر احمد (٢٠٠٨): الدافعية النظرية والتطبيق، ط ١، دار المسيرة، عمان.
٢٣. الفراجي، هادي احمد، وموسى عبد الكريم أبو سل، (٢٠٠٦) الأنشطة و المهارات التعليمية، ط ١، دار كنوز، عمان.
٢٤. فرج الله، حسن تقي طه (٢٠١٢): فاعلية استراتيجية باير في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلاب الثاني المتوسط، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن الهيثم - جامعة بغداد .
٢٥. فطيم، لطفي وأبو العزائم، عبدالمنعم (١٩٨٨): نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٢٦. قطامي، نايفة (١٩٩٩): علم النفس المدرسي، ط ١، دار الشروق، عمان، الاردن.
٢٧. الكناني، ممدوح عبد المنعم واحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٥): سيكلوجية التعلم وانماط التعلم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع والطباعة، دولة الامارات العربية المتحدة.
٢٨. كوجك، كوثر حسين وآخرون، (٢٠٠٨): تنوع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
٢٩. اللقاني، احمد حسين و عوده أبو سنية (١٩٩٠): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٣٠. مازن، حسام الدين محمد عبدالمطلب (١٩٨٦): اثر استخدام بعض الأنشطة التعليمية في تحقيق بعض أهداف تدريس الكيمياء بالصف الثاني العام، المجلة التربوية، العدد الأول، شباط، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
٣١. مايرز، ان (١٩٩٠): علم النفس التجريبي، ترجمة: خليل ابراهيم البياتي، بغداد، دار

Macmillan Educating ,Ltd.,

39.Carla office(2007) the Regents of the University of Minnesota. Center created by the Center for Advanced Research on Language Acquisition at the University of Minnesota.

40.Charles C. Bonwell. (1991)Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, ERIC clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630,Washington,.

41.Class, Gene V. & Stanley, Julian C.(1970) : Statistical Methods in Education and Psychology, New Jersey, Englewood Cliffs ,Prentice-Hall ,Inc.

42.Gronlund, Norman E. (1976): Measurement and Evaluation in Teaching, New York, 3rd.ed. Macmillan Publishing Co., New York.

43.Heacox, D. (2002). Differentiating Instruction in the Regular Classroom. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

44.Rotgans,I.,J (2009):Motivation, Achievement- Related Behaviours,and Educational Outcomes,Sciences,W,H, Ferment Company, USA.

45.Smith,Grace E.&Throne,Stephanie(2007):Differetiating Instruction with Technology in K-5 Classrooms,Washington,DC,Headquarters.

الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٢.المخلافي،محمد سرحان وحمد بن سليمان السالمي (٢٠٠١):مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر عليهم بسلطنة عمان ،كلية التربية، جامعة السلطان قابوس،www. google. com.

٣٣. ملحم، سامي محمد(٢٠٠٠):مناهج البحث في التربية وعلم النفس،عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

34.Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student ngagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45, 369-386.

35.Barr, Robert B. and John Tagg. 1995. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." Choices (November): 13-25.

36.Best,jhon w.(1970):Research in Education,2.ed,New Jersey,Englewood,cliffs prentice.

37.Bloom, B. S. (1971): Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, McGraw- Hill Book Com.

38.Brown ,R& Daniel's C.W.(1986) learning history A Guides to advanced study, London

