استخدام الأنموذج الواقعي لتدريس مادة مناهج وطرائق التدريس لطالبات المرحلة الثالثة علوم الحياة وأثره على دافعيتهن واتجاههن التربوية

د.م.قحطان فضل راهي
جامعة الكوفة \كلية التربية للبنات

ملخص البحث:

نتيجة للثورة المعلوماتية والتقدم العلمي والتكنولوجي، التي تحدث في عصرنا الحاضر، أوجب على التربية إعادة النظر في أهدافها وبرامجها ووسائلها، وقد أعطت التربية الحديثة أهمية كبيرة لطرائق التدريس ونظرت أليها على انها حجر الزأوية في العملية التعليمية التي تهدف إلى الوصول إلى افضل الطرائق والاساليب التدريسية الكفيلة بإيصال المادة إلى اذهان الطلبة بشكل واضح وسليم, ولهذا تم أعطاء مزيداً من الاهتمام بمناهج العلوم وطرائق تدريسها والنماذج التدريسية ، **لمّا كان البحث يستلزم استخدام انموذج واقعي للتدريس وكذالك إعداد الخطط التدريسية على وفق هذا النموذج اعداد مقياس الاتجاهات التربوية ومقياس الدافعية للتعلم ، أطلع الباحث على الأدبيات السابقة والمصادر والدراسات لاعداد الخطط والمقاييس، طبق الباحث التجربة ومن ثم توصل إلى النتائج التي تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في متغير الاتجاهات التربوية والدافعية للتعلم,لذا يوصي الباحث بضرورة استخدام هذا الانموذج وكذالك ادخاله ضمن المقررات الدراسية لمادة طرائق التدريس لما لهو من دور فاعل في رفع الاتجاهات التربوية والدافعية للتعلم ء عند المتعلمين .**

مشكلة البحث

نتيجة للثورة المعلوماتية والتقدم العلمي والتكنولوجي، التي تحدث في عصرنا الحاضر، أوجب على التربية إعادة النظر في أهدافها وبرامجها ووسائلها، وقد أعطت التربية الحديثة أهمية كبيرة لطرائق التدريس ونظرت أليها على انها حجر الزأوية في العملية التعليمية التي تهدف إلى الوصول إلى افضل الطرائق والاساليب التدريسية الكفيلة بإيصال المادة إلى اذهان الطلبة بشكل واضح وسليم.

لقد شعر الباحث و من خلال خبرته المتواضعة في التدريس وصلته بالطلبة انهم يعانون من صعوبات في تعلم المفاهيم التربوية وبالتالي صعوبة تطبيقها في مواقف حياتية جديدة ، وهذا ما اكده مجموعة من الأساتذة الاختصاص اذ عمد الباحث إلى الاستفسار منهم عن هذه الظاهرة ، وقد يعود السبب في ذلك إلى إتباع الأساتذة الطرائق التقليدية في عملية التدريس والتي لم تعد تجدي نفعا كبيرا في وقتنا الحاضر ، هذا وان الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم تؤكد على ضرورة استخدام أساليب و طرائق ونماذج وتصاميم واستراتيجيات جديدة لاثارة الدافعية نحو التعلم وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو المواد التدريسية .

أهمية البحث

شهد العالم خلال العقود الأخيرة تطورات سريعة شملت مجالات الحياة كافة، مما دفع الأمم إلى السعي نحو مواكبة هذه التطورات وبناء مجتمعاتها فأصبح الإنسان هو الهدف الأساس لها .

ولكي نكون قادرين على مواكبة تلك التطورات ، فإن ذلك يتطلب إعداد جيل واع مسلح بأدوات تمكنه من المساهمة في بناء مجتمع سليم ، وهذا من أهم أهداف التربية الحديثة ، لما يمثله جيل الشباب من عماد للمجتمع ومحور طاقاته الفعالة والقادرة على إحداث التغيير في مجالات الحياة المختلفة ، وهو أساس نمو المجتمع تربويا وعلميا وصحيا، بل يذهب كثير من المربين إلى أكثر من ذلك إذ يمثل اهتمام المجتمع من خلال مؤسساته بإعداد الافراد وتوجيههم مؤشراً أساسياً لتقدمه ونهضته ليس في الوقت الحاضر فحسب بل لما يمكن أن يكون عليه ذلك المجتمع في المستقبل (الحيلة، 2001،139),الا ان الاتجاهات لا نحصل عليها بصفة عفوية وانما تعتمد على نوع المعلومات ومصادرها , أي انها متعلمة تتكون وتنمو وتتطور عند المتعلمين اذ كلما زادت دقة المعلومات والحقائق الخاصة بالموضوع كان الاتجاه مبنياً على اسس سليمة وهذا يتطلب استخدام نماذج تعليمية واقعية مناسبة لتكوين الاتجاهات واثارة الدافعية (Jack & Robert ,2003 ,252) فالدافعية مهمة في تفعيل سلوك الطلبة كتعلم المادة التعليمية والاقبال على ممارسة النشاط التعليمي وإثارة الطالب للقيام بالنشاط المطلوب وهي تمثل القوة التي تحرك الطالب وتستثيره لكي يؤدي العمل المدرسي وهذه القوة تنعكس على كثافة الجهد الذي يبذله الطالب أو في درجة مثابرته واستمراره في الاداء العلمي(الخوالدة ، 1996، 81) لذا ان استخدام النماذج التدريسية الحديثة ومنها الانموذج الواقعي قد يؤدي ذالك .

وبناءً على ما تم عرضه يمكن إيجاز أهمية البحث بالآتي :

1- قلة البحوث التي تنأولت انموذج الواقعي للتدريس في تدريس مادة طرائق تدريس علوم الحياة على حد علم الباحث .

2- قله البحوث الدراسات التي تنأولت انموذج الواقعي للتدريس – بصورة عامة - لأغناء عملية التدريس على حد علم الباحث.

3- قله البحوث الدراسات التي تنأولت تنمية الاتجاهات التربوية على حد علم الباحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

1- طالبات الصف الثالث /قسم علوم الحياة / كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة.

2- مادة مناهج وطرائق التدريس علوم الحياة.

3- العام الدراسي(2009- 2010) والفصلين الدراسيين.

فرضيات البحث:

1- الفرضية الأولى : " لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.05) بين متوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن باستخدام الانموذج الواقعي للتدريس ومتوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مادة مناهج وطرائق التدريس على مقياس الاتجاهات التربوية "

2- الفرضية الثانية : " لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.05) بين متوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن باستخدام الانموذج الواقعي للتدريس ومتوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مادة مناهج وطرائق التدريس على مقياس الدافعية للتعلم "

تحديد المصطلحات:

الأنموذج التدريسي Teaching Model عرفه كل من :

Joyce & Weil 1980

بأنه "مجموعة من المبادئ والتصميمات والتأملات النظرية والخبرات التجريبية التي تؤكد وتستخلص الأوضاع والشروط التي يكتسب منها المتعلم بعض المهارات والكفاءات"

Joyce & Weil,1980,217) Dick & Carey 1985)

بأنه " تكامل متماسك من المفاهيم التي تستخدم في مواقف تعليمية مختلفة أو عبارة عن مجموعة أجزاء مرتبطة الواحدة بالأخرى التي تربطها التغذية الراجعة وتشير هذه الأجزاء إلى مجموعة إجراءات وأساليب من قبل المصمم لإغراض التقويم"8) (Dick & Carey, 1985,

قطامي ونايفة 1998

بأنه " الستراتيجيات التي يوظفها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها الأنموذج، ويتحدد فيها دور المعلم والطلاب وأسلوب التقويم المناسب" (قطامي ونايفة ،1998 ، 36)

الدريج ، 2004

" أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يساهم في التطور التقني بوجه عام ، فانه يساهم أيضا في إرساء دعائم علم التدريس ". (الدريج ، 2004 ، 32)

الانموذج الواقعي للتدريس :

بأنه "تصميم يوظف متطلبات الفلسفة البنائية ومبادئ تدريس العلوم في تحسين التدريس بمختلف الظروف الواقعية المتمثلة بطبيعة موضوع الدرس ، وخصائص الطلبة والمدرس والكلية والبيئة المحلية ويتألف من ثلاث مكونات ، الواقع ، التخطيط للتدريس , والتنفيذ "

(الخليلي , 1996 , 452)

التعريف الإجرائي:-

" عملية منظمة لتخطيط العملية التدريس لطالبات الصف الثالث قسم علوم الحياة\ كلية التربية \جامعة الكوفة وتتضمن ثلاث مكونات، الواقع، التخطيط للتدريس, والتنفيذ"

الاتجاه Attitude عرّفه كلّ من:

Dawes 1972

بأنه "ميل واستعداد لدى الفرد لتقويم بعض المواضيع أو بعض المظاهر من عالمه عن طريق التأييد أو المعارضة . (Dawes , 1972 , 16)

النجدي وآخرون 1999

بأنه " موقف يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوعات المادة المتعلمة اما بالقبول والموافقة أو بالرفض والمعارضة لهذه الموضوعات "(النجدي واخرون ،1999 ، 76)

زيتون 2001

بأنه " شعور الفرد العام الثابت نسبياً الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة من إذ القبول أو الرفض أو التأييد أو المعارضة المحاباة أو المجافاة "(زيتون، 2001 ، 126)

ملحم 2002

بأنه " تنظيم لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة باعتبار أن اتجاه الشخص نحو موضوع معين سواء كان شخصا أم جماعة استعداداً لاستثارة دوافعه بالنسبة للموضوع "(ملحم , 2002 , 319).

التعريف الإجرائي:

(موقف يعبر عن محصلة استجابات الطالبة نحو موضوعات المادة مناهج وطرائق تدريس الأحياء أما بالقبول والموافقة أو بالرفض والمعارضة لهذه الموضوعات).

الدافعية للتعلم عرفها كلا من :-

الازيرجأوي 1991

بأنه ا "القوة التي تحرك الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي ، اي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام الدرس" (الازيرجأوي1991، 45).

قطامي 1998

بأنه ا" الحالات الداخلية والخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمرار يته حتى يتحقق ذلك الهدف" (قطامي1998 ، 127) .

غانم 2002

بأنه ا " مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل اعادة التوازن الذي اختل " (غانم ,2002, 113).

التعريف الاجرائي للدافعية :- هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة من خلال استجابتها لفقرات مقياس الدافعية المستخدم في البحث الحالي

الإطار النظري:-

الانموذج الواقعي للتدريس :

ظهر هذا الأنموذج لتوظيف متطلبات الفلسفة البنائية ومبادئ تدريس العلوم في تحسين التدريس بمختلف الظروف الواقعية المتمثلة بطبيعة موضوع الدرس ، وخصائص الطلبة والمدرس والكلية ، والبيئة المحلية ويتألف هذا النموذج الواقعي لتدريس من ثلاث مكونات هي : الواقع ، والتخطيط للتدريس ، والتنفيذ.

تحليل الواقع (ما قبل التدريس):

يمثل الواقع المنطلق الأساسي في الانموذج ويتحدد هذا الواقع من خلال إجابة المدرس عن الأسئلة الآتية :

1- ما طبيعة المحتوى العلمي للدرس الذي سأدرسه ؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال ان يتمعن المدرس في المادة التي سيدرسها من منظور تدريسها بالتجريب المباشر من قبل الطلبة بأنفسهم . فان كانت تجريبية ، فان عليه ان يحدد الأدوات والأجهزة اللازمة ، وتحديد إجراءات

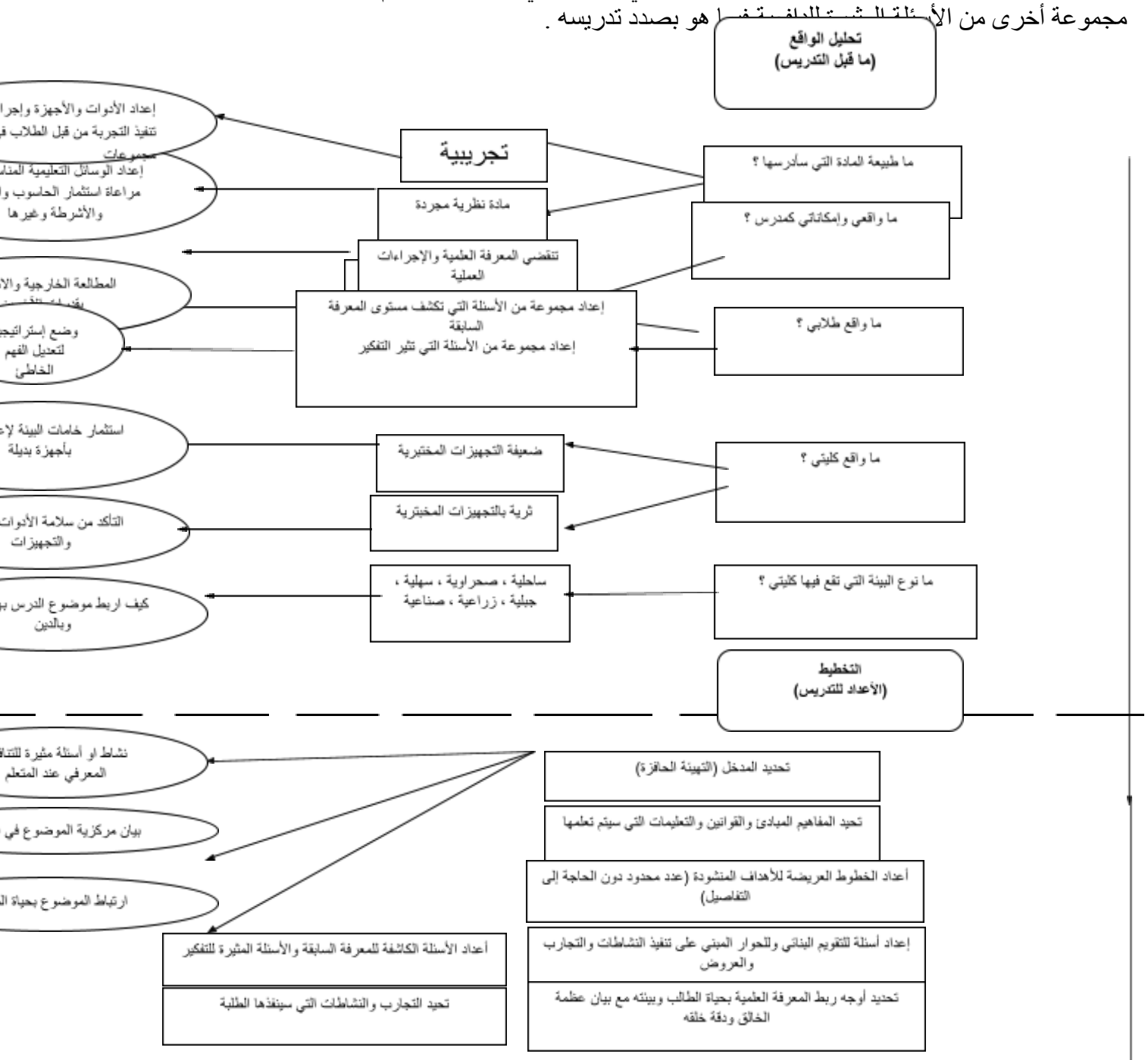
تنفيذ التجربة من قبل الطلاب في مجموعات متعأونة . وان كانت نظرية فان عليه ان يعد الوسائل التعليمية المناسبة من شفافيات ولوحات ونماذج وأشرطة فيديو أو برامج حاسوب .

2- ما واقعي وإمكاناتي كمدرس ؟

ويقتضي هذا السؤال ان يكون المدرس واقعيا مع نفسه ، يتمعن في المادة وينظر ما اذا كان متمكنا منها متقنا لها دون ان يكون لديه أي خلل معرفي فيها وفي كيفية إجراءها وان كان الأمر عكس ذلك ، فان عليه ان يطالع فيما يتوفر لديه أو لدى المكتبة من مصادر المعرفة .

3- ما واقع طلابي ؟

يتطلب النموذج ان يفكر المدرس بواقع طالبات من حيث مستوياتهم المهارية والمعرفية ، ويفترض النموذج ان يكون المدرس قد درب طالبات بداية العام الدراسي على ممارسات و المهارات حسب مقتضيات المنهاج . والسؤال حول الواقع في كل درس ينفذه مدرس العلوم يتركز حول مستويات طالبات المعرفية السابقة للمفاهيم التي يكو بصدد تدريسها. لذا فان عليه ان يعد مجموعة من الأسئلة التي تساعده في كشف هذا الفهم الخاطئ . كما ان عليه ان يعد مجموعة أخرى من الأسئلة للكشف عما هو بصدد تدريسه .



4- ما واقع كليتي ؟

يجب ان يكون المدرس على دراية تامة بكافة مقتنيات الكلية التي يعمل فيها بما يتصل بالتجهيزات المختبرية . فان كانت الأجهزة اللازمة لتنفيذ النشاطات العملية التي هو بصدد تدريسها متوفرة ، فان عليه التأكد من سلامتها ، وأنها تعمل بشكل صحيح ، وعليه ان يستعين بأدلة هذه الأجهزة ان كان قادرا على فهمها عند تشغيلها أو صيانتها . وان كان لا يعرف ذلك ، فلا بد من اللجوء إلى مراكز مصادر التعلم ليستعين بالفنيين والمتخصصين في هذا الشأن . واذا توفر في الكلية أمين مختبر ، فتصبح هذه الأمور مسؤوليته بالدرجة الأولى .

ما نوع البيئة التي تقع فيها كليتي ؟

صحيح ان المدرس يكون على معرفة تامة بنوع البيئة التي تقع فيها الكلية من حيث كونها ساحلية ، أو صحرأوية ، أو سهلية ، أو جبلية ، أو زراعية ، أو صناعية ، ولكن إثارة السؤال ضمن الانموذج يأتي من منطلق ربط المحتوى العلمي ببيئة الطالب الواقعية ، مما يجعل العلم ذا أهمية في حياته ويكسبه المعنى المألوف لديه , حيث يتلمس الطالب تطبيقات العلم التقنية في حياته . يتوجب ذلك ان يكون المدرس نفسه مثقف علميا وتقنيا ، يطلع على الدوريات العلمية المبسطة التي تكتب للتثقيف والتنوير العلمي ، حتى يتمكن من ربط العلم بحياة الطالب . ولا يتوقع من المنهاج أو من دليل المدرس ان يعين المدرس كثيرا في هذا الشأن ، وذلك لأنهما لا يستطيعا مواكبة التغير اليومي في العلم والتقانة .

المكون الثاني : التخطيط للتدريس (الإعداد للتدريس) :

يمثل المكون الثاني للانموذج الإطار المكتوب لما سيتم أثناء الدرس ، ويتألف من عدة عناصر هي :

1- تحديد المدخل(التهيئة الحافزة):

يوجب على المدرس ان يحدد كيف يدخل في الدرس بما يثير دافعية الطلاب للتعلم ويحفز فضولهم العلمي . ويمكن ان يتم ذلك من خلال إعداد سؤال يثير التناقض المعرفي عند المتعلم بحيث يظهر ان ما لدى الطالب من معلومات لا يكفي لتفسير الظاهرة الطبيعية التي يكون بصدد تدريسها ,وبصورة عامة ، يجب ان تكون أسئلة المدرس أو النشاطات التي يعملها حافزة للطالب ومثيرة تدفعه ان يقبل على التعلم بشغف ورغبة .

2- تحديد المبادئ والقوانين والتعميمات:يحدد المدرس المفاهيم والمبادئ والقوانين العلميةالمطلوب تعلمها.

3- إعداد الخطوط العريضة للأهداف المنشودة :يتوجب على المدرس ان يصوغ عددا محدودا من الأهداف التي يرغب في أي يصل إليها طالبات بعد تنفيذ النشاطات المحددة في الدرس .

4- أعداد الأسئلة المثيرة للتفكير والكاشفة للمعرفة السابقة :يتوجب على المدرس ان يكتب مجموعة من الأسئلة التي تعينه في كشف المفاهيم الخاطئة التي يتوقعها عند الطالبات , وإعداد الأسئلة التي تدفعهن للتفكير بما سيقومن به من نشاطات .

5- تحديد النشاطات التي سينفذها الطالبات :ويقتضي ذلك ان يحدد المدرس النشاطات التي يتوجب على الطالبات القيام بها كي تتم الاجابة على الأسئلة المثيرة للتفكير التي أعدها المدرس .ومن المفيد ان يعد المدرس صحيفة عمل تتضمن خطوات إجرائية للنشاطات المطلوبة كي يتبعهن الطالبات في التنفيذ.

6- إعداد أسئلة للتقويم البنائي والحوار :يقتضي الانموذج ان يكتب المدرس عددا من الأسئلة التي ستطرح في الحوار المبني على تنفيذ النشاطات . والتجارب والعروض العملية . وقد تكون هذه الأسئلة مكتوبة بعد إجراءات تنفيذ النشاط .

7- تحديد أوجه ربط المعرفة العلمية بحياة الطالب وبيئته وبالدين : يتطلب هذا النموذج ان يحدد المدرس كيف يربط الموضوع العلمي الذي يدرسه بحياة الطالب وبيئته المحلية .

كما على المدرس ان يكون النموذج المؤمن لطالبات بربط العلم بالإيمان مع الاستشهاد بالآيات القرآنية المناسبة ، واستشعار عظمة الخالق في كل موقف فيه دقة الخلق. في سبيل المثال يذكر بقوله تعالى {{ لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم }} (التين 3).

المكون الثالث: التنفيذ (وصف التدريس):

يمثل هذا المكون وصف ما يجري في الدرس ، والذي يفترض ان يتم في غرفة الصف الدراسي وتم هذا بأتباع الخطوات الآتية بشكل متسلسل :

أولا : المدخل :ويتم فيه الدخول بالدرس من خلال التهيئة الحافزة ، وإثارة فضول الطالبات للتعلم والمشاركة في النشاطات .

ثانيا : معالجة المفاهيم (المغلوطة) عند الطالبات : يتم هنا طرح الأسئلة حول الحالة المعرفية السابقة وتصحيح أي خطا في فهم الطلاب للمفاهيم السابقة .

ثالثا : النشاطات : يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات متعاونة غير متجانسة عدد أفرادها أربعة إلى خمسة أفراد ، أو بحسب ظروف الموقف وإمكانات العمل ولكل مجموعة رئيس ينظم العمل . وللمدرس الحق ان يطلب من أي فرد من المجموعة إعطاء إجابة هذه المجموعة ، وأي خطأ تحاسب عليه المجموعة بأكملها, وتكافأ المجموعات على التعاون بزيادة درجة كل طالب في المجموعة بمقدار خمس درجات (أو حسبما يرتأيه المدرس) إذا حصل أفرادها على أعلى معدل مقارنة بباقي المجموعات ,بمعنى ان المجموعات تكون متعاونة ضمن المجموعة الواحدة ، ولكنها تكون متنافسة فيما بينها في الحصول على أعلى النقاط التي تمكنها من الفوز .

رابعا : جلسة الحوار : يتم عقد جلسة حوار جماعية للصف بأكمله لمناقشة إجابات المجموعات وتوزيع الجوائز على المجموعة الفائزة ، أو بوضع أسماء أفرادها على لوحة الشرف .

خامسا : التنظيم :ينظم المدرس استنتاجات الطلاب ، ويذكر الأسماء الإصلاحية للمفاهيم العلمية ، ويصوغ المبادئ والقوانين بصياغتها الصحيحة .

سادسا : التطبيق :يربط المدرس نتائج الدرس بحياة الطلاب وبيئتهم أو بالمواقف العلمية المناسبة . كما يتم ربط العلم بالإيمان عن طريق التذكر بقدرة الله وأحكام خلقه ودقة صنعه وذلك مما ورد من آيات قرآنية أو بإثارة التعجب بقولنا سبحان الله ! ما أعظم صنعه ! وهذا من منطلق إننا مجتمع إسلامي نوظف العلم في تعميق العقيدة في نفوس أبنائنا وبناتنا .

سابعا : الغلق :يلخص المدرس ما تم عمله في الدرس ، ويذكر النقاط الرئيسية والمبادئ والتعميمات التي تم توصل اليها وتطبيقاتها الممكنة . ويفضل كتابة ذلك على السبورة بشكل واضح . (الخليلي ,1996 , 452-463)

الاتجاهات التربوية :فالاتجاهات هي حالة من الاستعداد العقلي لدى الطلبة، تنظمت عن طريق خبراته السابقة، حيث تؤدي إلى توجيهه توجيهاً معيناً في استجابته لجميع الأشياء والمواقف المتعلقة بالتربية. فالاتجاهات تجعل الطلبة يسلكون سلوكاً معيّناً يتّصف بالثبات والاستمرار نحو الأشياء أو المواقف، حيث تختلف في مدى شدّتها وعموميتها، تبعاً للأشياء أو المواقف، حيث إنّ الاتجاهات قد تكون ايجابية أو سلبية، وهي إلى حدّ كبير مكتسبة عن طريق الخبرة والتعلم، فهي ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير، حيث تسعى بوجه عام إلى المحافظة على ذاتها. (الزعبي , 1994 , 172) بهذا يمكن اعتبار الاتجاهات مشكلة تربوية هدفها رفع المستوى التربوي

للطلبة.فإنها تعد من الأدوات المهمة للتدريس على وفق الاتجاهات الحديثة التي تعطي دوراً ايجابياً للمتعلم , لأنها تؤدي إلى طرح الأسئلة ذات العلاقة بمعلومات معينة من اجل جعلها ذات معنى وتنظيم المعلومات المتباينة و تصنيفها و إيضاح العلاقات المتبادلة فيما بينها , لذلك فهي لا تمثل المعرفة فقط بل تنتجها أيضا (سعادة و جمال , 1988 , 95),أما دراسة الاتجاهات فتحتل مكانة بارزة في التربية و التعليم , فمن أهداف التربية تعديل سلوك الفرد و تكوين الاتجاهات الايجابية وهذا يعد ضماناً كبيراً لتحقيق هذا الهدف (مرعي و احمد 1996, 46) , لذلك اتجهت التربية في ظل التطورات الحديثة في تأكيدها نحو تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المواد الدراسية التي يعد إكسابها أحد الأهداف الأساسية للتربية (الطشاني , 1998 , 54) , أن التعلم الذي يؤدي إلى إكساب الطالب الاتجاهات الايجابية , يكون أكثر نفعاً من ذلك التعلم الذي يؤدي إلى مجرد اكتساب المعارف , إذ تخضع العلوم و المعارف باستمرار إلى عوامل النسيان بينما يظل اثر الاتجاهات مستمراً نسبياً (بركات , 1997 , 175),إلى أن الاتجاهات تشكل المكون الرئيسي للمجال الانفعالي للعلم واعتبرت البعد الثالث في تعريف العلم و بنيته إذ إنها تنظيمات وجدانية تجعل المتعلم يعطي انتباهاً و اهتماماً لموضوع معين , ويشترك في نشاطات ترتبط بالعلوم و يشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة(183, 2008, Robert &Thomas) . فاتجاهاتهم الايجابية نحو موضوع الدرس و نحو المعلم تزيد من رغبة المتعلم في التعلم و إقباله على الموقف الصفي , وان الاتجاه الايجابي نحو موضوع التعلم يسهل عملية التدريس و التدريب , أما الاتجاه السلبي فإنه يعيق نمو المتعلم (قطامي,2000 , 344) , لذلك فإن قياس الاتجاهات مفيد بشكل خاص إذا أردنا تشخيص و تعديل اتجاهات الطلبة نحو موضوع معين (Kitcher ,1971, p:277) .

و يرى المختصون بالتربية العلمية وتدريس العلوم أن تكوين الاتجاهات وتنميتها لدى الطلبة من الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم , و أن هناك أثراً بارزاً لطرائق التدريس في اكتسابها و تنميتها لدى المتعلمين (الدريج ,2004, 67) لما كانت الاتجاهات تمثل نتاجاً مركباً من المفاهيم و المعلومات و المشاعر و الأحاسيس التي تولد لدى الفرد نزعة و استعداداً معيناً للاستجابة إلى موضوع معين بطريقة معينة و بقدر معين , فان تفسير تكوين الاتجاهات تستند جميعها إلى عدد من الاراء منها أن سلوك الفرد أو استجابته التي تعزز يزيد احتمال تكرارها و انطلاقا من وجهة النظر هذه , فان الاتجاهات التي يجري تعزيز انماط السلوك المرتبط بها يزيد احتمال استبقاءها من تلك التي لا تعزز مشيرين إلى أن أنماط السلوك التي لا تعزز أو تلك التي يجري سحب المعززات عنها تميل إلى الانطفاء و الامحاء التدريجي (الزيود , 1989 , 115) وان تكوين الاتجاهات يعود إلى تعامل و تفاعل الفرد مع الأحداث و الأشياء و المعلومات و في مواقفه و آرائه و أنه يمكن تحفيزه للإنصات إلى رسالة معينة و التفاعل مع محتواها و تعلمه , ومن ثم تمثله في سلوكه من خلال الفهم و الإقناع و عليه فان الاتجاهات تساعدة المتعلم على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوعا ما و إعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات و البيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه. (احمد , 1996 , 8)

وتتميز الاتجاهات بميزتين أساسيتين هما:

1. أنها مكتسبة وليست فطرية وبالتالي فهي تنمو بمرور الزمن لتصبح جزءا من مكونات شخصية الفرد الأساسية وقد تنتهي أو تتغير .
2. أنها ثابتة نسبيا وذلك ؛ لأنها لم تتكون بين يوم وليلة بل يستغرق تكوينها مدة زمنية معينة بعد المرور بخبرات أو تجارب معينة (فرج وآخرون , 1999 , 40) .

الدافعية للتعلم:تعد الدافعية شرطا أساسيا لحدوث التعلم وعدم وجودها يحول دون حدوث التعلم فهي التي تحفز الفرد من اجل العمل والتفاعل مع البيئة المحيطة (Keller,1989, 366). والدافعية تكون على نوعين خارجية تتم بفعل عوامل خارجية وبتعزيز خارجي والدافعية الداخلية الناتجة بفعل عوامل داخلية اي بفعل تعزيز داخلي (عدس ، 1999، 348),وان تعزيز السلوك يؤدي إلى تقوية الاستجابة اي يؤدي إلى تطوير عادات للعمل بطريقة معينة (Schunk,1991,26) . وبذلك يمكن التركيز على المصادر الداخلية للتعلم الفعال والانجاز وهذه الانواع من الدوافع تساهم في تكوين نتاجات تعليمية قوية الاثر لدى المتعلم ,ولابد من توفر شروط لكي يكون التعليم فعالا , فهناك شروط داخلية والتي تخص المتعلم نفسه وتتعلق برغبة في التعلم أو الدافعية لديه والخبرات السابقة,وشروط خارجية وتمثل في درجة السيطرة على المواقف التعليمية بحيث تصبح ضمن قدرات المتعلم واستعداته ومقدار ما يمتلكه من خبرات سابقة وان جميع هذه الشروط ينبغي تحديدها مسبقا قبل الشروع بعملية التعلم (Carrol,1981, 300))ويمكن اسشارة الدافعية للتعلم عند الطلبة وذالك باستخدام مجموعة السلوكيات التي يمكن القيام بها من اجل اثارة رغبة الطلبة لتعلم موضوع معين وتحفيزهم للقيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تحقيق الهدف المرغوب(الخليفي,2000 ,21), ومن هذه السلوكيات تحديد الاهداف

التعليمية وتوضيحها للطلبة مما يساعدهم على زيادة تفاعلهم ومشاركتهم على ان تكون هذه الاهداف واقعية ومن الممكن تحقيقها واستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة والتي تعتبر الطالب محور العملية التعليمية تقديم التغذية الراجعة بعد تحقيق الهدف مباشرة(الازيرجأوي 1991، 72).

الدراسات السابقة

الانموذج الواقعي للتدريس : لم يجد الباحث من خلال بحثه عن متغير انموذج الواقعي للتدريس – على حد علمه - اي دراسات عربية ام اجنبية قد تنأولت هذا الانموذج .

دراسات تنأولت متغير الاتجاهات

-التل 1991هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس و الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو علم النفس. و تالفت العينة من (900) طالب و طالبة من طلبة جامعة اليرموك في المملكة الاردنية الهاشمية. ولتحقيق اهداف البحث فقد عمدت الباحثة إلى تطوير اداة لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو علم النفس و تم تقسيم المقياس إلى ستة مجالات، اشتمل كل مجال على (15) فقرة، وتكون المقياس بصورته النهائية من (45) فقرة. و اسفرت النتائج عن وجود اتجاهات ايجابية لدى طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس كما اسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو علم النفس لصالح الطالبات وذلك فيما يتعلق بالاتجاه العام. وتم تفسير نتائج البحث في ضوء المتغيرات الاجتماعية والثقافية (التل، 1991).

الحمداني 2005هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى اتجاهات طلبة كليات التربية في جامعة تكريت نحو اختصاصاتهم الدراسية وعلى العلاقة بين اتجاهات طلبة كليات التربية في جامعة تكريت نحو اختصاصاتهم الدراسية، وإنجازهم الدراسي وتحقيقا لاهداف هذا البحث قام الباحث ببناء مقياس للاتجاهات اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية وقد تم التحقق من صدق وثبات وتمييز فقرات المقياس، وتكون المقياس بصورته النهائية من (50) فقرة . عينة البحث المكونة من (200) طالب وطالبة بواقع (100) طالب و(100) طالبة، اذ بلغ عدد طلبة الاختصاص العلمي (65) طالباً وطالبة، فيما بلغ عدد طلبة الاختصاص الإنساني (135) طالباً وطالبة، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائياً باستخدام ، الاختبار التائي لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصل البحث إلى إن اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية ذات مستوى إيجابي مرتفع ، إن هناك علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة معنوية بين اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية، وإنجازهم الدراسي .(الحمداني 2005)

السنأوي 2005هدف الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات نحو الحداثة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مركز مدينة تكريت والكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو الحداثة وموقع الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

لتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس للاتجاهات نحو الحداثة تضمن بصورته النهائية من(68) موقفاً,عينة البحث المكونة من (200) طالب وطالبة بواقع (60) طالب و طالبة للصف الرابع العام و، بواقع (70) طالب و طالبة للصف الخامس العلمي والأدبي بالتسأوي, ومثلها بالنسبة للصف السادس الإعدادي وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائياً.وقد أسفرت النتائج تميز طلبة المرحلة الإعدادية (الذكور والإناث معاً) باتجاهات إيجابية عالية نحو الحداثة .هناك علاقة دالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو الحداثة وموقع الضبط ، فكلما كانت اتجاهات الطلبة نحو الحداثة اكثر إيجابية كلما كان موقع الضبط لديهم داخلياً.

دراسات تنأولت متغير الدافعية

خلف 1999اجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت معرفة اثر استخدام كل من اسئلة التوكيدية والاسئلة الاستكشافية في تدريس العلوم العامة في التفضيل المعرفي ودافعية الطلاب لتعلم العلوم ,اقتصر البحث على الطلاب الصف الأول المتوسط وعلى فصول الستة الأولى من كتاب العلوم العامة , قام الباحث باختيار مجموعتين تجريبيتن تضبط احدهما الاخرى ذات الاختبار القبلي البعدي بالنسبة لاختبار الدافعية والبعدي بالنسبة للتفضيل المعرفي . بلغت عينة البحث (129) طالب وبواقع (65) طالب للمجموعة التجريبية الأولى و (64) للمجموعة التجريبية الثانية , توصل الباحث إلى ان المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق طريقة الاسئلة الاستكشافية قد تفوقت فعلا في الدافعية على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استخدام الاسئلة التوكيدية وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اما بالنسبة للتفضيل المعرفي اظهرت الدراسة ان المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق الاسئلة الاستكشافية افضل من المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق الاسئلة التوكيدية (خلف,1999).

الربيعي 2008 هدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر التدريس على وفق ثلاث استراتيجيات تعلمية في اكتساب المفاهيم الاحيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم لتعلم الاحياء , في متوسطة اليوم العظيم مركز محافظة كركوك للعام الدراسي(2004-2005) ،بلغ عدد طلاب العينة (62)طالبا منهم(31)طالب مثل المجموعة التجريبية و(31) طالب مثل المجموعة الظابطة,اعد الباحث اختبار خاص باكتساب المفاهيم مكونا من(60)فقرة على شكل فقرات موضوعية تقيس مستوى التذكروالاستيعاب , تم التحقق من الخصائص السايكومترية للاختبار,قام الباحث , اظهرت نتائج التجربة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق الاستراتيجيات الثلاثة على طلاب المجموعة الضابطة في كل من اكتساب المفاهيم والدافعية . (الربيعي 2008,)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

يقوم الباحث ببيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية عبر عدد من المؤشرات والدلالات منها .الأهداف ,هدفت الدراسات السابقة إلى قياس الاتجاهات التربوية كما في دراسة الصفار 2008 , وقياس الاتجاهات نحو علم النفس كما في دراسة التل 1991 , وقياس الاتجاهات نحو الاختصاص كما في دراسة الحمداني 2005 , وقياس الاتجاهات نحو الحداثة كما في دراسة السنأوي 2005 , وقياس الدافعية كما في دراسة خلف 1999 و الربيعي 2008 ,اما في الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تنمية الاتجاه نحو مادة مناهج وطرائق التدريس ,الدافعية للتعلم .عينة البحث , كانت عينة البحث طلبة الجامعة كما في دراسة التل 1991 ,الحمداني 2005 اما دراسة السنأوي 2005 كانت عينة البحث طلبة الاعدادية, اما دراسة خلف 1999 والربيعي 2008 ,فقد كانت عينة البحث من طلبة المدارس المتوسطة , اما في الدراسة الحالية فقد كانت عينة البحث من طلبة الجامعة . وكذالك كانت عينة جميع الدراسات السابقة تتكون من الذكور والاناث ,عدا الدراسة الحالية فقد كانت تتكون من الاناث فقط وذالك لانها طبقت في كلية التربية للبنات .

التصميم التجريبي

التصميم التجريبي هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ونعني بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث .(عزيز وانور، 1990 , 256) , لذا فإنّ الاختيار الدقيق للتصميم التجريبي على نحو ملائم للبحث يمثل أهمية كبيرة، لأنّه يضمن للباحث الهيكل السليم لبحثه وبداية جيدة في دراسة المشكلة وما يترتب عليها من بيانات دقيقة للإجابة على الفرضيات المطروحة للدراسة والتأكد من هذه الفرضيات وأهمية النتائج التي يتم التوصل إليها.(غرابيه، 1981، 20) ، وقد استعان الباحث بتصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي و البعدي ، والذي يتضمن مجموعتين ، الأولى تجريبية والأخرى ضابطة وكما يبدو في الجدول (1).

جدول (1) التصميم التجريبي

المجموعات	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	مقياس الاتجاهات التربوية ومقياس الدافعية للتعلم	الانموذج الواقعي للتدريس	مقياس الاتجاهات التربوية ومقياس الدافعية للتعلم
المجموعة الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

تحديد مجتمع وعينة البحث:في البحث الحالي تمّ اختيار عينة البحث (الصف الثالث/ قسم علوم الحياة) من مجتمع الكلية التربية للبنات / جامعة الكوفة بصورة قصديه وذالك لكون الطالبات يدرسن مادة مناهج و طرائق التدريس و لتعاون القسم مع الباحث,إضافة إلى كون الباحث ذاته مدرس المادة ، وقد استعان الباحث بتصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي و ألبعدي ، والذي يتضمن مجموعتين ، الأولى تجريبية والأخرى ضابطة ، وتضمنت عينة البحث (49) طالبة تمّ توزيعهن إلى مجموعتين، كما في الجدول (2).

جدول (2)جدول توزيع الطالبات على مجموعات البحث

المجموعة	عدد الطالبات
مجموعة التجربة	25
المجموعة الضابطة	24

تكافؤ مجموعات البحث:

1- السلامة الداخلية:

1- الاتجاهات التربوية:

اعد الباحث مقياسا للاتجاه التربوية, بعد اطلاع على الأدبيات السابقة والمصادر والدراسات بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة (التل,1991), (الحمداني ,2005),(السنأوي,2005). على وفق الخطوات الآتية:

صدق مقياس الاتجاهات التربوية:يعد اتفاق المحكمين نوعا من الصدق الظاهري (Ferqason, 1981, P., 104). لذا قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس*، وللتأكد من صدق المقياس من حيث وضوح الفقرات ودقتها وصلاحها ومناسبتها للمكون والمجال الذي تنتمي إليه. إذ كانت نسبة الاتفاق بين الخبراء والمختصين (89%) على فقرات المقياس. وهذا مؤشر يدل على صدق المقياس.**(دوران، 1985، ص370)**

ثبات مقياس الاتجاهات التربوية:

قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية ومن إجابات الطلاب على المقياس تمّ استخراج الثبات في النتائج فكانت قيمة معامل الثبات (0.85) إذ أنّ هذه القيمة تُعدّ مؤشراً جيداً لثبات المقياس.(Nelson, 1978, p.11)

***(ا.م.د.طارق رديف, طرائق تدريس,ا.م.د.حسين الحسيني, طرائق تدريس,ا.م.د.فاضل محسن يوسف,علم النفس, ,م.عباس عبد المهدي, طرائق تدريس م.د.نعمة عبد الصمد, طرائق تدريس ,م.عباس نوح سليمان, علم النفس)جامعة الكوفة كلية التربية للبنات , م.د.جلال الازيرجاوي , طرائق تدريس ,جامعة ذي قار ,كلية التربية ,م.د.محمد ابراهيم, طرائق تدريس ,وزارة التربية , م.د.حيدر محسن, طرائق تدريس ,تربية بابل .**

تمّ حساب درجة الاتجاهات التربوية وذالك بتطبيق الاختبار الذي اعده الباحث لهذا الغرض. (ملحق3) وأظهرت النتائج أنّ القيمة التائية المحسوبة (0,95) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (1.645) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (47)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث في هذا المتغير، وهذا يعني تكافؤ المجموعات في هذا المتغير، كما موضّح في الجدول(3)

جدول (3)الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الاتجاهات التربوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة ت المحسوبة
التجريبية	25	52,08	10,38	0,95
الضابطة	24	52,95	10,14	

2- الدافعية للتعلم :

اعد الباحث مقياسا للاتجاه التربوية, بعد اطلاع على الأدبيات السابقة والمصادر والدراسات بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة (خلف,1999),(الربيعي ,2008), (العزو,1999) على وفق الخطوات الآتية:

صدق مقياس الاتجاهات التربوية:الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس*، وللتأكد من صدق المقياس من حيث وضوح الفقرات ودقتها وصلاحها ومناسبتها. إذ كانت نسبة الاتفاق بين الخبراء والمختصين (84%) على فقرات المقياس. وهذا مؤشر يدل على صدق المقياس.**(دوران، 1985، ص370)**

ثبات مقياس الاتجاهات التربوية:قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية ومن إجابات الطلاب على المقياس تمّ استخراج الثبات في النتائج فكانت قيمة معامل الثبات (0.81) إذ أنّ هذه القيمة تُعدّ مؤشراً جيداً لثبات المقياس.(Nelson, 1978, p.11)تمّ حساب درجة الدافعية للتعلم وذالك بتطبيق الاختبار الذي اعد مسبقا لهذا الغرض. (ملحق 2) على طالبات مجموعتي البحث ، وبعد تصحيح الاختبار والحصول على درجات الطالبات على الاختبار (ملحق 3)، وأظهرت النتائج أنّ القيمة التائية المحسوبة (1,25)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (1.645) عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث في هذا المتغير، وهذا يعني تكافؤ مجموعات البحث في الدافعية للتعلم ، كما موضّح في الجدول (4) :

جدول (4)الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الدافعية للتعلم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة ت المحسوبة
التجريبية	25	48,72	11,6	1,25
الضابطة	24	49,9	10,07	

2- ضبط المتغيرات الدخيلة:فضلاً عن ما قام به الباحث من إجراءات التكافؤ بين طالبات المجموعتين، فقد حاول تحقيق سلامة التصميم التجريبي عن طريق السيطرة على المتغيرات الدخيلة، على نحو خاص تلك التي يمكن أن تؤثر في إجراءات التجربة ونتائجها، ومنها:

1- مدرس المادة: قام الباحث بتدريس مجاميع البحث بنفسه تجنياً من تأثر سلامة التجربة بالفروق الناتجة من الخصائص الشخصية للمدرسين وأساليب تدريسهم.
2- محتوى المادة التعليمية: درست مجموعتي البحث المحتوى التعليمي نفسه .
3- مدة التجربة: كانت المدة الزمنية لدراسة المادة متسأوية لمجموعتي البحث، اذ بدأت التجربة بتاريخ 13/10/2009 ولغاية 16/3/2010 بواقع (15) أسبوعاً تدريسياً فعلياً بمعدل (3) ساعات أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث.
4- أدوات البحث: تمّ تطبيق أدوات البحث المتمثلة بمقياس الاتجاهات التربوية ومقياس الدافعية للتعلم على مجموعتي البحث.
5- الظروف الفيزيائية: تمّ تدريس مجموعتي البحث في نفس القاعة الدراسية
6- الاندثار التجريبي: هو الأثر الذي ينتج عن ترك عدد من الطلاب ضمن عينة البحث الدراسة أو الانقطاع في أثناء التجربة, وفي البحث الحالي لم تحصل حالة انقطاع أو نقل لأي طالبة.
7- إجراءات تطبيق التجربة:

قام الباحث بتطبيق التجربة وفقاً للخطوات الآتية:

- قبل البدء في تدريس مجموعات البحث قام الباحث بإجراء اختبار الاتجاهات التربوية و الدافعية للتعلم بهدف التكافؤ بين مجموعتي البحث.
- بدا الباحث بتطبيق التجربة على طلاب عينة البحث في قسم علوم الحياة من 13/10/2009 بتدريس ثلاث ساعات أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث، واستمرت عملية تطبيق التجربة إلى 16/3/2010.
- تمّ تدريس مجموعات البحث على النحو الآتي:

أ-المجموعة التجريبية : تمّ تدريسها على وفق الخطط اليومية التي أُعدّت مسبقاً على وفق الانموذج التدريسي الواقعي . ملحق (6)

ب-المجموعة الضابطة: تمّ تدريسها على وفق الخطط اليومية التي أُعدّت مسبقاً على وفق الطريقة الاعتيادية. ملحق (7)

- انتهى تطبيق التجربة في 16/3/2010.
- تم تطبيق مقياس الاتجاهات التربوية على مجموعات البحث في 17/3/2010.
- تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم المتعدد على مجموعات البحث في 18/3/2010.

نتائج البحثتضمن عرض النتائج في جانبين رئيسين هما:

1. التحقق من صحة الفرضية الأولى، التي تنص: "ايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.05) بين متوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن باستخدام الانموذج الواقعي للتدريس ومتوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مادة مناهج وطرائق التدريس على مقياس الاتجاهات التربوية "

الجدول(5)المتوسط الحسابي القبلي والبعدي والفرق بينهما لمجموعتا البحث في متغير الاتجاهات التربوية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي		
		الاختبار القبلي	الاختبار ألبعدي	الفرق بين الاختبارين
التجريبية	25	52,08	74.76	22.68
الضابطة	24	52,95	63.416	10.466

حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطالبات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات التربوية ملحق (4) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاتجاهات التربوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة ت المحسوبة
التجريبية	25	74.76	11.257	12.64
الضابطة	24	63.416	8.514	

ولاختبار صحة الفرضية الأولى استخدم (T- test) لعينتين مستقلتين، تبين ان القيمة التائية المحسوبة تسأوي (12.64) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (47) التي تسأوي (1.645)، وهذا يعني أن هناك دلالة احصائية للفرق بين متوسطي الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

2. التحقق من صحة الفرضية الثانية، التي تنص على:
3. الفرضية الثانية : " لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.05) بين متوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن باستخدام الانموذج الواقعي للتدريس ومتوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مادة مناهج وطرائق التدريس على مقياس الدافعية للتعلم ".

الجدول (7)المتوسط الحسابي القبلي والبعدي والفرق بينهما لمجموعتا البحث في متغير الدافعية للتعلم

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي		
		الاختبار القبلي	الاختبار ألبعدي	الفرق بين الاختبارين
التجريبية	25	48,72	76.16	27.44
الضابطة	24	49,9	65.91	16.01

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام (T- test) لعينتين مستقلتين وجد ان قيمة (t) المحسوبة تسأوي (11.4) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.645) بدرجة حرية (47) عند مستوى دلالة (0.05) الجدول(8) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية,ملحق (5).

جدول (8)الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الدافعية للتعلم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة ت المحسوبة
التجريبية	25	76.16	10.36	11.4
الضابطة	24	65.91	9.43	

الاستنتاجات

في ضوء النتائج والإجراءات التي أسفرت عنها هذه الدراسة والتي سبق عرضها يمكن تلخيص ما يأتي:

1- فاعلية أنموذج الواقعي للتدريس في تنمية الاتجاهات التربوية .
2- فاعلية أنموذج الواقعي للتدريس في تنمية الدافعية للتعلم.

التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل أليها البحث يوصي الباحث بما يأتي :-

1- استخدام انموذج الواقعي للتدريس في تدريس مادة طرائق التدريس لماله من دور في رفع الاتجاهات التربوية و الدافعية للتعلم.
2- إدخال انموذج الواقعي للتدريس ضمن مقرر طرائق التدريس في كليات التربية ومعاهد أعداد المعلمين وذلك لتدريس الطلبة على كيفية استخدامه بعد مزأولتهم للعملية التدريسية.
3- تصميم مقررات طرائق التدريس بصورة نشاطات تنمي الاتجاهات التربوية و الدافعية للتعلم عند الطلبة .

المقترحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة امكانية اجراء الدراسات الاتية:

1-اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في موضوعات تربوية أخرى.
2-اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية الاساسية
3-دراسة اثر استعمال أنموذج الواقعي للتدريس في بعض المتغيرات الاخرى مثل تنمية الميول، التحصيل ، المهارات العقلية،التفضيل المعرفي.

المصادر

1- القرآن الكريم
2- احمد , عبد الحكيم محمد, مستوى فهم طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية لطبيعة العلم و علاقته باتجاهاتهم نحو الفيزياء , رسالة ماجستير غير منشورة, اربد, جامعة اليرموك ,1996.
3- الازيرجاوي ، فاضل محسن ، أسس علم النفس التربوي ، ط1 ,دار الكتب للطباعة / جامعة الموصل, 1991 .
4- أنور حسين , عزيز حنا , مناهج البحث التربوي , ط1 , دار الحكمة للطباعة والنشر , بغداد, 1990 .
5- بركات, محمد خليفة, الاختبارات و المقاييس العقلية , ط1, القاهرة , مكتبة مصر للنشر و التوزيع,1997.
6- التل، شادية أحمد, اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس، بنيتها وقياسها. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد (6)، العدد (3): 69 – 94 ,1991.
7- الحمداني ,ابراهيم اسماعيل حسين,اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية وعلاقتها بالإنجاز الدراسي ,رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية في جامعة تكريت, 2005
8- الحيلة ، محمد محمود, طرائق التدريس واستراتيجياته ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة , 2001.
9- الخليلي , خليل , وآخرون , تدريس العلوم في مراحل التدريس العام , ط1 , دار القلم والنشر والتوزيع , دبي , 1996.
10- خلف ،كريم بلاسم ،اثر استخدام كل من الاسئلة الاستكشافية والاسئلة التوكيدية في التفضيل المعرفي ودافعية الطلاب لتعلم العلوم،اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة بغداد ،كلية التربية ،ابن الهيثم،، 1999.
11- الخليفي ، سبيكة يوسف ،علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية ,جامعة قطر . مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (7) السنة التاسعة ,2000.
12- الخوالدة ، محمد محمود واخرون، طرائق التدريس العامة،ط 1، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، 1996.
13- الربيعي, نائل هاشم فاضل, اثر التدريس على وفق ثلاث استراتيجيات تعلمية في اكتساب المفاهيم الاحيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم لتعلم علم
الاحياء, اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية/ ابن الهيثم – جامعة بغداد, 2008.
14- الدريج ,محمد,التدريس الهادف ,دار الكتاب الجامعي , العين,2004 .
15- الزعبي , احمد محمد, أسس علم النفس الاجتماعي, دار الحكمة, صنعاء,1994.
16- زيتون , عايش محمود , أساليب تدريس العلوم ,عمان , دار الشروق,2001 .
17- الزيود, نادر فهمي وآخرون, التعلم والتعليم الصفي ,ط 1 , عمان, دار الفكر للنشر , شركة الشرق الأوسط للطباعة,1989.
18- سعادة , جودت احمد, وكمال يعقوب اليوسف , تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية , ط1 بيروت , دار الجيل, 1988 .
19- ألسنأوي ,بشرى خطاب عمر احمد,الاتجاهات نحو الحداثة وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية ,رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية في جامعة تكريت,2005 .
20- الطشاني , عبد الرزاق الصالحين, طرق التدريس العامة , ط1 , بنغازي, دار الكتب الوطنية ,1998.
21- عدس، عبد الرحمن, علم النفس التربوي ، دار الفكر في عمان والاردن,1999.
22- - العزو، ايناس يونس مصطفى ، تصميم تعليمي تعليم لمادة الجبر الخطي واثره في دافعية التعلم والتحصيل لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية جامعة الموصل ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن الهيثم) , 1999.
23- علي راشد, الجامعة والتدريس الجامعي, مكتبة الهلال ,بيروت2007 .,
24- غانم، محمود محمد ،علم النفس التربوي،ط1،دارسراج،الاردن,2002.
25- غرابية , فوزي , وآخرون, أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية .ط1,عمان , 1981.
26- فرج ,محمد وآخرون, اتجاهات حديثة في تعليم العلوم ,ط 1 , الكويت , مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع,1999.
27- قطامي ، يوسف ونايفة قطامي, نماذج التدريس الصفي ،ط2، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع، 1998.
28- قطامي , يوسف, تصميم التدريس ,ط1 , عمان, دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع , 2000.

29- مرعي ، توفيق واحمد بلقيس, الميسر في علم النفس الاجتماعي ، ط1، الأردن ، دار الفرقان ,1982.
30- ملحم , سامي محمد, القياس و التقويم في التربية وعلم النفس , ط2 , عمان, دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة,2002 .
31- النجدي , احمد وآخرون, تدريس العلوم في العالم المعاصر-المدخل في تدريس العلوم , القاهرة, دار الفكر العربي,1999 .
32- Carrol ,S . The Development of fact perception, In, G. davies, H. Ellis, and J. Shepherd (eds) perceiving and remembering faces a cadmic press/ London, 1981.
33- Dawes , R . M ., " Fundamentals of Attitudes and Measurement " , Wiley , New York, 1972 .
34- Dick & cary , The systemical Design of Strnetion , 2 ND Ed , Glenrew , Rores man & company,1985.
35- Jack,S. Robert,B. Psychology Applied to Teaching , Tenth Edition2003,.
36- Joyce, B. & weil , M, Models of Teaching , prcntice Hall (lnc) , New Jersey , 1980.
37- Keller, John, The systematic application of principles of motivation to the design of printed instructional materials**.** Bickford Nancy lee the Merida university Diss. Abst. Inter. Vole .50. No.8 February,1989.
38- Kitcher , R. D., A Study of student Teacher Attitudes Using the Semantic Differential Technique , The Australia Journal of Education ,Vol.12 ,No.3,1971.
39- Robert,H. Thomas,H. ,Student Leader ,Hougton mifflin ,Boston , NewYork2008.
40- Schunk, D. H, Educational Psychologist , Merrill, New York. 1991.

الملحق (1)

مقياس الاتجاه نحو مادة طرائق التدريس

ت	الفقرات	بدرجة كبيرة	إلى حد ما	بدرجة ضعيفة
1	أنظر بشوق إلى دروس طرائق التدريس			
2	احب أن اتعلم عن طرائق التدريس أكثر			
3	ينقل مدرس طرائق التدريس حماسه الينا أثناء الدرس			
4	دراستي لطرائق التدريس تشجعني على المشاركة في الدرس			
5	ينتابني الضجر عندما اسمع كلمة طرائق التدريس			
6	أشعر بالثقة بالنفس عندما ادرس طرائق التدريس			

7	اشعر أن مدرس طرائق التدريس غير قادر على ربط موضوعات المنهج بالبيئة			
9	أعاني من صعوبة في فهم المفاهيم والتعبيرات المستخدمة في طرائق التدريس			
10	أتمنى زيادة الحصص الأسبوعية في تدريس مادة طرائق التدريس			
11	أشعر أن طريقة تدريس مدرس المادة غير جيدة			
12	ارى أن دراستي طرائق التدريس تساعدني على فهم موضوعات المواد الأخرى			
13	لا يساعدنا مدرس طرائق التدريس على تطبيق المعلومات أثناء الدرس			
14	أن طرائق التدريس لها الفضل في معظم الأكتشافات العلمية التي تمت في العالم			
15	اشعر أن مدرس الطرائق التدريس غير قادر على ايصال المنهج إلى اذهان الطلبة			
16	اشعر أن دراستي للطرائق التدريس تنمي لدي حب الأستطلاع للبيئة التي اعيش بها			
17	ارتاح عند تغيب مدرس الطرائق التدريس			
18	دراستي للطرائق التدريس تجعلني أتجنب الكثير من الأخطاء التي تحدث في البيئة			
19	أحب مدرس الطرائق التدريس الذي يدرسني			
20	ارى أن الطرائق التدريس مادة لا ضرورة لها ضمن المناهج الدراسة			
21	اشعر بالراحة والسرور عند وجودي في مختبر الطرائق التدريس			
22	اشعر بالسعادة عندما أقضي وقتي في دراسة الموضوعات الفيزيأوية			
24	يعطينا مدرس الطرائق التدريس وقتاً كافياً للاجابة على الأسئلة داخل الصف			
25	أشعر بالانزعاج عندما اسمع كلمة الطرائق التدريس			
26	أشعر أن دراستي للطرائق التدريس تجعلني فرداً مثقفاً			
27	أشعر بوجود الفة بين الطلاب ومدرس الطرائق التدريس			
28	ارغب بوظيفة ذات علاقة بالطرائق التدريس			
29	أعتبر تعليمات وارشادات مدرس الطرائق التدريس صعبة الاتباع والتنفيذ			
30	دراستي للطرائق التدريس تجعلني اتابع الأفلام العلمية			
31	مدرس الطرائق التدريس يشجعنا للاهتمام بالطرائق التدريس أكثر			
32	اشعر بالسعادة عندما اجيب عن أسئلة الطرائق التدريس			
33	الطرائق التدريس ليست مشوقة كثيراً كالفروع الدراسية الأخرى			
34	اشعر أن الطرائق التدريس تساعد على توظيف العلم في التطبيقات الحياتية اليومية			
35	أستطيع فهم الحياة دون دراسة الطرائق التدريس			
36	أرى أن دراستي للطرائق التدريس تساعدني على البحث عن كل ما هو جديد			
37	أكرة الحضور إلى المدرسة بسبب دروس الطرائق التدريس			
38	يساعدنا مدرس الطرائق التدريس على أجراء التجارب العلمية بأنفسنا			
39	أرى نشاطي ليس حسناً في مادة الطرائق التدريس			
40	أرغب أن اطرح الأسئلة في دروس الطرائق التدريس			
41	اشعر أن مدرس الطرائق التدريس يجعلني أحب العلم			

ملحق (2)

مقياس الدافعية

ت	الفقرات	أوافق	متردد	لا أوافق
1	أحب مطالعة كتب طرائق التدريس في وقت الفراغ			
2	الوقت يمر ببطء في درس طرائق التدريس			
3	ما يهمني في درس طرائق التدريس هو قضاء الوقت المخصص له			
4	انزعج كثيرا عندما يتم تكليفي بواجب بيتي في درس طرائق التدريس			
5	يشرد ذهني في الصف اثناء درس طرائق التدريس			
6	اشعر بالفرح عندما أكمل أي نشاط لأصفي خاص بدرس طرائق التدريس			
7	تأجيل امتحان طرائق التدريس محببا إلي			
8	حصولي على درجة واطئة في طرائق التدريس يعود لسوء حظي			
9	تساعدني مادة طرائق التدريس على فهم بعض الظواهر			
10	أحب مادة طرائق التدريس			
11	عندما أفكر في مادة طرائق التدريس يرأودني الإحباط			
12	اقرأ مادة طرائق التدريس لغرض النجاح فقط			
13	قابليتي على الشرح في مادة طرائق التدريس ضعيفة			
14	أتوقع الفشل أكثر من النجاح في مادة طرائق التدريس			
15	قابليتي على فهم درس طرائق التدريس ضعيفة			
16	أحب مشاهدة الأفلام عن طرائق التدريس التي يعرضها التلفزيون			
17	أحأول التفوق على زملائي في مادة طرائق التدريس			
18	احضر دروسا لطرائق التدريس أكثر من بقية الدروس			
19	لدي ثقة بالنفس للنجاح في مادة طرائق التدريس			
20	انتظر بشوق إلى درس طرائق التدريس			
21	أحب المشاركة في النقاشات الصفية بدرس طرائق التدريس			
22	يؤلمني الحصول على درجة واطئة في طرائق التدريس			
23	اشعر إنني مجبر على دراسة مادة طرائق التدريس			
24	أحأول ان أتغيب في درس طرائق التدريس			
25	اشعر بان مادة طرائق التدريس جافة وغير مفهومة			
26	اقرأ مادة طرائق التدريس لأنها مرتبطة بحياتي			
27	اشعر بفرح عندما يتغيب مدرس طرائق التدريس			
28	أتمنى لو لم تكن مادة طرائق التدريس موجودة ضمن المواد			
29	اشعر ان درس طرائق التدريس اقل أهمية من المواد الأخرى			
30	اهتم بالأسئلة التي يثيرها مدرس طرائق التدريس			
31	اشعر بالفرح عندما يكلفني مدرس طرائق التدريس بإعداد وسيلة تعليمية			
32	قابليتي على الحفظ في مادة طرائق التدريس ضعيفة			
33	عندما احصل على درجة واطئة في درس طرائق التدريس أحأول معرفة الخطأ			

34	أحب أن أكون مع الطلاب المهتمين بدرس طرائق التدريس				
35	اشعر بالفخر عندما يطلب مني مدرس طرائق التدريس شرح المادة أمام زملائي				