اثر انموذج (هيلدا تابا) في اكتساب مفاهيم تاريخ فن عصر النهضة

م.بشرى سلمان كاظم

جامعة بابل –كلية الفنون الجميلة

ملخص البحث :

ان التعليم في جامعاتنا مازال أسير الطرائق التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية القائمة على الحفظ والاستظهار بدل التفكير والابداع ،أي يحاول الطلبة حفظ المادة واستظهارها للامتحان فقط بطريقة غير ذات فائدة من دون ربطها بالبنى العقلية الموجودة لديهم وهذا يؤدي الى نسيان المعلومات في مدة قصيرة فضلا عن هذا صعوبة فهم واستيعاب واكتساب الكثير من المفاهيم الموجودة في المنهج الدراسي ،لذا فالوعي بأهمية المفاهيم وتدريسها أدى الى تحفيز العديد من التربويين لوضع استراتيجيات ونماذج تعليمية فعالة لغرض مساعدة المتعلمين في تعلم المفاهيم ..

لذا جاء هذا البحث خطوة للتعرف على واحدة من هذه الاستراتيجيات من خلال معرفة اثر أنموذج هيلدا تابا في اكتساب مفاهيم تاريخ فن عصر النهضة ،ومحاولة في تقديم طريقة تدريس حديثة من طرائق التدريس وهنا تكمن أهمية البحث والحاجة اليه.

وقد تبنت الباحثة الفرضية الصفرية المتمثلة بـ(لا اثر لأنموذج هيلدا تابا في اكتساب مفاهيم تاريخ فن عصر النهضة) وكان هدف البحث هو التعرف على اثر انموذج هيلدا تابا في اكتساب مفاهيم تاريخ فن عصر النهضة وقد تحدد البحث بطلبة قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل في منهج تاريخ فن عصر النهضة للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢ فكانت فترة تطبيق انموذج هيلدا تابا الفصل الدراسي الثاني ،ثم ختمت الباحثة الفصل الأول بتحديد المصطلحات التي وردت في عنوان البحث.

أما الفصل الثاني فقد اشتمل على الإطار النظري وقد احتوى على مبحثين تناول الأول منهما المفاهيم أما المبحث الثاني فكان عن استراتيجية هيلدا تابا في تدريس المفاهيم ..في حين تناول الفصل الثالث إجراءات البحث المتمثلة بمجتمع البحث المتكون من (٩٦) طالب وطالبة مقسمة على خمس شعب وقد اختارت الباحثة شعبتين بطريقة عشوائية بواقع (٢٠)طالبا في المجموعة التجريبية الأولى و(٢٠) طالبا في المجموعة الضابطة ،حيث اتبعت الباحثة تصميما تجريبيا ذي الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وقد درست الباحثة المجموعة التجريبية الأولى باستعمال أنموذج هيلدا تابا ودرست المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة التقليدية ،أما أداة البحث فكانت اختبارا تحصيليا متنوعا أعدته الباحثة مكون من (٤٠) وزعت على وفق مستويات (المعرفة،الفهم،التطبيق،التحليل ،التركيب، التقويم) من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) ..واستغرقت التجربة فصلا دراسيا كاملا ..

طبق الاختبار في صورته النهائية التي تضم (٤٠) فقرة وبعد ان صححت أوراق الإجابات حللت النتائج إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي(anoval) واختبار شيفيه (schaffe) أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم تاريخ فن عصر النهضة ..

في ضوء النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها استخدام استراتيجية هيلدا تابا التعليمية في تدريس تاريخ فن عصر النهضة والمواد الأخرى لما له من فوائد كبيرة في اكتساب مفاهيم وفي التحصيل وفي تنظيم المادة العلمية.

الفصل الأول

أولا :مشكلة البحث

من أبرز سمات العصر الحالي التقدم العلمي و التكنولوجي في مختلف مجالات الحياة بعد أن اتسمَ عصر العلم و التكنولوجيا بسيطرة الأسلوب العلمي على التفكير و عمله إذ شهدت العقود الأخيرة تطورات علمية كبيرة في جميع المجالات وأصبح الإنسان أساس التنمية و وسيلتها و غايتها ،و هكذا فان نوعية تعليمه وتثقيفه و تدريبه هي التي تحدد نجاح النظم التعليمية في تحقيق الغايات التي نطمح إليها مثل نشر الثقافة العلمية و يعتمد كل ذلك على نوعية التعليم (طه،١٩٩٣ ، ص٩٣) .

و تمثل التربية عصب الحياة للشعوب ، ذلك لأنها ترمي إلى مساعدة الإنسان على اكتساب أنواع السلوك المتوقع منه ممارستها في مواقف الحياة المختلفة . بحيث يصبح قادراً على تحقيق التكيّف الإيجابي المثمر مع نفسه، و مع بيئته الاجتماعية و الثقافية و الطبيعية تكيفاً يعود عليه وعلى مجتمعه بالسعادة و الفائدة فهي ضرورة فردية من جهة و ضرورة اجتماعية من جهة أخرى ، فلا يستطيع الفرد الاستغناء عنها ، ولا المجتمع أيضاً ، وكلما ارتقى الإنسان و تحضَّر ازدادت حاجته إلى التربية و أصبحت شيئاً ضرورياً لا كمالياً (الزيود، ١٩٩٩، ص١١٢) لأنها إعداد المرء ليحيا حياة كاملة ، و يعيش سعيداً ، محباً لوطنه، قوياً في جسمه ، كاملاً في خلقه ، منظماً في تفكيرهِ ، رقيقاً في شعورهِ ، ماهِراً في عمله .

وتعد التربية من الأمور الأساسية في حياة الأمم ، و يظهر ذلك من خلال الآثار العظيمة التي تتركها في النفوس ، و بالتالي التأثير على السلوك ، و التاريخ خير شاهد على ذلك ، إذ إن طريقة التربية و أسلوب التعليم و التدريب كان العامل الأساس المؤثر على تصرفات الناس
(قطامي، ١٩٩٨ ، ص١٦٠).

إن التربية هي المرآة العاكسة لصورة المجتمع و فلسفته و أهدافه و مفاهيمه ، و هي الأداة الجيدة لنمو و تحديد اتجاهاته و تحقيق غاياته ، لذا أخذت الأمم المتقدمة تطوير و تحسين النظم التربوية و أساليبها لكي تتماشى مع التطورات المذهلة في منجزات العلم و تطبيقاته منطلِقةً في ذلك من إيمانها بأن التربية هي خير وسيلة لاستثمار الموارد البشرية ومن الوعي الحقيقي بان العلم أسلوب تفكير و عمل يجب أن ينعكس على حياة الفرد اليومية في تفكيره و عمله (جراغ ، ١٩٨٣، ص٥٨).

و بذلك أصبحت التربية إستراتيجية قومية كبرى لشعوب العالم كلّها ، ذلك لأن رفعة الشعوب و تقدّمها يعتمدان على نوعية الأفراد ، و ليس عددهم فظهرت محاولات جادة من أجل تحسين النظم التربوية و تطويرها و ذلك بإعادة النظر في مناهجها و طرائق تدريسها على أسس علمية حديثة (جراغ، ١٩٨٣، ص٥٧).

لكن اكتساب الطلبة للمعلومات و المعارف و المهارات و العلوم أو بكلمة أخرى تعلم الطالب لا يتم بصورته المثلى إلا إذا أتيح له وسائل ناجحة و من أهم هذه الوسائل طريقة التدريس ، و التدريس هو مجموعة النشاطات الوظيفية المصممة التي يقوم بها المعلم داخل البيئة التعليمية لغرض تغيير سلوك المتعلمين و أحداث تعلم عند الطلبة في سياق الأهداف التربوية المقصودة (الخوالدة ،١٩٩٧، ص٦٢). أي أن التدريس لا يتم بمعزل عن الأهداف التربوية الموضوعة بل انه يعمل من اجل تحقيقها

فطريقة التدريس هي اعتماد إستراتيجية معينة بإنجاز موقف تعليمي معين ضمن مادة دراسية معينة ، و الإستراتيجية هنا تعني خط السير الموصل إلى الهدف أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس في تحقيق أهداف الدرس و الوصول إليها بحيث يكون باستطاعة المتعلمين إدراك محتوى مادة الدرس و فهمها و تطبيقها (محمد و محمد ، ١٩٩١، ص٤٠) .

و تعد طريقة التدريس ركن فعال من أركان التربية و التعليم و الركن الثاني هو المنهج إذ لا تستطيع عملية التعليم السير إن أهملت تلك الطريقة و في الوقت نفسه ليس للمنهج و المواضيع الدراسية أيّة قيمة إذا لم تنفذ بطريقة مثلى (سعد، ١٩٩٠، ص١١٨) .

ليس من الصحيح أن يقوم المدرس وحده بعبء عملية التدريس من غير إشراك الطالب و جعله يلعب دوراً أثناء الدرس ، فيجب على المدرس أن يعمل مع الطالب في سبيل إيصال الفكرة إلى الطالب (سماره، ١٩٨٩، ص٢٠٠) .

ويستعمل المدرس من الأساليب ما يساعده و يساعد طلبته على تحقيق أو بلوغ الأهداف المحددة للخبرة ، و التدريس من حيث هو دور من أدوار المدرس و من حيث هو عملية أساسية لإدارة الخبرة و جعلها نابضة بالفاعلية و الحياة تختلف تبعاً لما حدد من الأهداف لكل خبرة و قد يستعمل المدرس اكثر من طريقة في الموقف و الذي يكون له اكثر من هدف بطبيعة الحال (اللقاني ، ١٩٨١، ص٣٨) .

إن الأسلوب التدريسي المناسب يوجد جواً من العلاقات الإنسانية المتساندة بين الطلبة أنفسهم من جهة و بينهم و بين عضوا التدريس من جهة أخرى و يسمح في الوقت نفسه بإيصال الأفكار للطلبة ، كما يشجع على الإبداع و القدرة على حل المشكلات و يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم ، ويثير دافعية التعلم و التفكير لديهم (احمد ، ١٩٩٨، ص١٤١) .

إن مشكلات التفجر المعرفي و السكاني و قلة عدد المدرسين المؤهلين و استعمال الطرائق و الأساليب التقليدية التي تؤكد الجوانب النظرية القائمة على الحفظ والاستظهار بدل التفكير والإبداع – أي يحاول الطالب حفظ المادة واستظهارها للامتحانات فقط بطريقة غير ذات فائدة دون ربطها بالبنى العقلية الموجودة لديه وهذا يؤدي الى نسيان المعلومات بمجرد انتهاء الامتحانات أو بعد انتهائها بمدة قصيرة ،فضلا عن هذا صعوبة فهم واستيعاب الكثير من المفاهيم في المنهج الدراسي مما ينعكس على السلوك الشخصي للطالب (نزال٢٠٠٢، ص٢٠)

لذا يحتاج المدرس الى تحديد المفاهيم التي ينبغي تعليمها الى طلبته ثم إتباع خطة او إستراتيجية واضحة في تدريسها مراعيا في ذلك طبيعة المفاهيم والمستوى العمري للطلبة وقدرتهم الذهنية منوعا أساليب التفاعل وطرائق التقويم .

أن الوعي بأهمية المفاهيم و تدريسها قد أديا إلى تحفيز العديد من التربويين لوضع إستراتيجيات و نماذج تعليمية فعالة و متعددة لغرض مساعدة المتعلمين في تعلمهم للمفاهيم التي يدرسونها (ياسين،١٩٩٩، ص ١٨) و نظراً للفوائد التربوية الكثيرة التي تجنى من استعمال المفاهيم و من أهمها تعليم الكثير في وقت قصير و مجهود قليل ، نشط التربويون في البحث عن طرائق خاصة تهل عملية التعلم لهذه المفاهيم ، و تجعل اكتسابها أيسر للمتعلمين ، و تمخضت أبحاثه عن طرائق عديدة مختلفة سميت بطرائق تعلم المفهوم (قطامي، ١٩٩٨ ، ص١٦٠) و من بين النماذج التي وضعت لتدريس المفاهيم أنموذج برونر (BRUNER) الاستكشافي ، و أنموذج جانيه (GANGE) الاستقرائي لتدريس المفاهيم المحسوسة و الإستنتاجي لتدريس المفاهيم المجردة ، و أنموذج كلوز ماير (KLAUSMEIER) الإستنتاجي و أنموذج ميرل تينسون (MERRIL TENNYSON) ألاستنتاجي ، و أنموذج هيلدا تابا (HILD,A TABA) الاستقرائي.

ولكل مما تقدم ولأهمية طريقة التدريس بخاصة الطرائق الحديثة تروم الباحثة تجربة واحدة من الاستراتيجيات التعليمية هي (إستراتيجية تابا الاستقرائية)لمعرفة أثرها في اكتساب المفاهيم لطلبة المرحلة الثالثة – قسم التربية الفنية ، وفي ضوء ذلك يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي : ما هو اثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في اكتساب مفاهيم مادة تاريخ فن عصر النهضة لدى طلبة قسم التربية الفنية – المرحلة الثالثة ٠

ثانيا: أهمية البحث والحاجة إليه

يعتبرا نموذج هليدا تابا (HILD,A TABA) لتشكيل المفهوم من افضل الطرائق لمساعدة الطلبة لتعلم المفهوم وتصنيف الأمثلة وتشترك في تكوين المفاهيم حسب طريقة تابا نشاطات ظاهرية وعمليات عقلية داخلية وأسئلة استنباطية داخلية ،كما تسهم في تكوين البنى المفاهيمية الأكثر تعقيدا بصورة تدريجية٠ وان المتعلم وفقا لهذا النموذج يكون فاعلا نشطا يسعى الى تحقيق الأهداف التي تجعل منه عضوا عارفا ومتزنا ..وكذلك إن تعلم المفاهيم واستعمالها في المواقف التعليمية أصبحت محل اهتمام بالغ ومتزايد من المهتمين في ميادين التعليم والتعلم ، وذلك لان أنواع التعلم والتفكير يستند على المفاهيم التي توسع آفاق المعرفة وتسهل عمليات اتصال وتبادل المعلومات مع الآخرين على نحو سريع وفعال٠

١- تعد الدراسة احدى المحاولات التي تناولت تعلم المفاهيم الفنية على وفق انموذج هيلداتابا في كليات الفنون الجميلة في حدود علم الباحث

٢- محاولة هذا البحث في تقديم طرائق تدريس حديثة من طرائق التدريس لمختلف المواد.

٣– إمكانية الإفادة من نتائج هذا البحث في تطوير خطط التدريس في المواد كافة.

٤- تعدّ هذه الدراسة خطوة تسهم في تحديد مستوى تحصيل المفاهيم عند الطالبة ومدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والكشف عن نواحي القصور والضعف في تحصيل تلك المفاهيم لتكون نتائجها بمثابة تغذية راجعة تساعد في تحسين العملية التربوية وتطويرها.

٥- تنوع طرائق التدريس المعاصرة في تدريس المفاهيم الفنية وعدم الاقتصار على الطريقة التقليدية في التدريس كالإلقاء لدى غالبية التدريسيين .

٦- حاجة التدريسيين للتوسع باستخدام الأساليب التدريسية المعاصرة لمواكبة تطورات التعليـم الجامعي وما يستجد من أساليب تدريسية متنوعة وتقديم ما يلائم الواقع التعليمي
ثالثا : أهداف البحث :يهدف البحث الحالي إلى تعرف : أثر تدريس المفاهيم الفنية لمادة تاريخ فن عصر النهضة وفق أنموذج هيلدا تابا على تحصيل طلبة الصف الثالث قسم التربية الفنية

رابعا :فرضية البحث :
ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستعمال أنموذج هيلدا تابا ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستعمال الطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم تاريخ فن عصر النهضة

خامسا :حدود البحث:
١ – كلية الفنون الجميلة-قسم التربية الفنية في جامعة بابل
٢ – عينة من طلبة الصف الثالث في قسم التربية الفنية
٣ – موضوعه تاريخ فن عصر النهضة المقرر تدريسها لطلبة الصف الثالث لقسم التربية للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢
٤ – مدة التجربة الفصل الدراسي الثاني

سادسا :تحديد المصطلحات:

أولا : الأثـــر

الأثر (لغة) : جاء مفهوم الأثر في لسان العرب : ما بقي من رسم الشيء ، والتأثير إبقاء الأثر في الشيء وأثر في الشيء ترك فيه أثرا ، والآثار الإعلام (ابن منظور ،١٩٧٧،ص٦٠)
الأثر (اصطلاحا) : وقد جاء في المعجم الفلسفي(صليبا،١٩٧١،ص٣٧): الأثر نتيجة الشيء ٠ وله أربعة معان :
١. بمعنى النتيجة ، وهو الحاصل من الشيء ٠
٢. بمعنى العلاقة ، وهي السمة الدالة على الشيء ٠
٣. بمعنى الخبر ، ويطلق على كلام السلف لا على فعلهم ٠
٤. ما يترتب على الشيء ، وهو ما يسمى بالحكم عند الفقهاء ويطلق على الأثر المتحقق بالفعل باعتباره حادثا عن غيره ، بمعنى ما ، مرادف للمدلول أو للمسبب عن الشيء ..
وقد جاء في معجم المصطلحات العلمية أن : الأثر هو الصورة المطبوعة من جانب المؤثر فـــــي المتأثر ٠ والأثر بوجه عام : مجرد : الأثر المترتب على أمر ما ٠ وبوجه خاص : ما يحدث عن علـــة أو سبب ومسبب ٠(.خياط ،١٩٧٤،ص١٢-١٣) ٠
وبعد عرض التعريفات أعلاه للأثر ولما لم يجد الباحث ما يتلاءم وطبيعة هدف البحث الحالي ، فقد أفاد منها في تعريفه الإجرائي الآتي : –
التعريف الإجرائي للأثر (ما بقي من معلومات عن مفاهيم مادة تاريخ فن عصر النهضة لدى طلبة الصف الثالث المترتبة من عرض المحتوى التعليمي على وفق نظرية هيلدا تابا) .

ثانيا-أنموذج :
لغويا: جاء في تاج العروس من جواهر القاموس(الأنموذج) بضم الهمزة ما كان على صفة الشيء أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيئ ليعرف منه حاله.

اصطلاحيا" عرفه الخوالدة وآخرون :بأنه صيغة من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات النظر التفسيرية لتحقيق مهمة تتعلق بعملية التعليم والتدريس وتوجيه نشاط المدرس داخل الصف"(الخوالدة واخرون،١٩٩٧،ص٣٤)
وعرفه نشواني:بأنه مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم في المواقف التعليمية التي تتضمن المادة وأسلوب تقديمها او معالجتها "(نشواني،١٩٩٧،ص٥٤٨)

أما تعريف الباحثة الإجرائي للأنموذج هو:
"مجموعة الإجراءات التي مارستها الباحثة في أثناء التدريس التي تضمنت تصميم المادة التعليمية وأساليب تقديمها ومعالجتها على وفق المراحل التي وضعتها (هيلدا تابا)

ثالثا-اكتساب المفاهيم :
عرفته سعادة:بأنه عملية وضع المفهوم ضمن البنية العقلية للفرد بشكل منسجم يظهر من خلال قدرة الطالب على تمييز الأمثلة وتصنيفها المنتمية وغير المنتمية للمفهوم(سعادة،١٩٨٧،ص٥٩)
وقد بنى الباحث تعريفا إجرائيا لاكتساب المفهوم ،وهو قدرة الطالب على تمييز مفهوم معين من مجموعة مفاهيم أخرى ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل الطالب عليها في الاختبار ألتحصيلي الذي تعده الباحثة.

الفصل الثاني
الإطار النظري

المبحث الأول: المفاهيم:

يتعامل الطلبة عادة مع عدد من المثيرات الموجودة في بيئتهم ويتعرضون في حياتهم الى مواقف عدة، فتكون لديهم مجموعة من الصور الذهنية، وبناءً على إدراكهم لمجموعة الصفات المشتركة بين هذه المواقف وفي ضوء ما يترفونه من تسمية لتلك الرموز، يتم تشكيل المفهوم الذي يعده الخطوة الأولى نحو اكتسابه وتعلمه.. وتعد المدرسة البيئة المنظمة لتشكيل المفاهيم واكتسابها ومن ثم تعلمها على نحو متدرج وهادف. (عبد الله، ١٩٩٤، ص ١٣٣)

وللمفاهيم عناصر ثلاثة هي الاسم الذي هو رمز يشير الى الفئة التي ينتمي اليها المفهوم، والأمثلة وتنقسم الى أمثلة ايجابية تنطبق على المفهوم وأمثلة سلبية لا تنطبق عليه. والخصائص المميزة وتمثل الصفات او المظاهر العامة التي تضع الامثلة في فئة معينة او مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة ينبغي توجيه الطالب إليها وغير مميزة. (مصطفى، ٢٠٠٤، ص ١٧).

اكتساب المفاهيم ونموها:

ان عملية اكتساب المفاهيم ونموها عملية طبيعية، الا إنها تتم على مراحل متدرجة وبصورة بطيئة. وتبدأ هذه العملية قبل دخول الطفل المدرسة، اذ انه يكتشف المفاهيم ويتعلمها من البيئة التي يعيش فيها عن طريق الإدراك الحسي والإدراك العقلي (مصطفى، ٢٠٠٤، ص ١٨). وكذلك يتعلمها من المدرسة التي يتلقى فيها تعليمه النظامي ويتعلمها بنفسه من المواقف التي يمر بها وهذه المواقف التعليمية كلها تؤدي الى تكوين البيئة المفاهيمية لديه وبذلك فهي تختلف من طالب لآخر. (الشهراني، ١٩٩٦، ص ٨)

والمفاهيم تنمو وتتطور لدى الأفراد كلما ازدادت خبراتهم، ونمت معارفهم واتسعت العلاقات التي تربط بين الأفراد ومفاهيمهم الأخرى، وقد تحتاج الى خبرة منظمة لتطويرها وتنميتها. (عبد الله، ١٩٩٤، ص ١٣٤)

ويرى باير (Beyer) ان المفاهيم لا تنشأ فجأة على نمو كامل الوضوح ولا تنتهي لدى المتعلم عند حد معين، ولكنها تنمو وتتطور طوال الوقت، فكلما ازدادت خبرة المتعلم عن المفهوم يتعرفه أمثلة إضافية إليه تكشف لديه العديد من الخصائص ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لدى الفرد، وتصبح أكثر وضوحاً ودقة وعمومية بحيث تسمح للأمثلة جميعاً ان تدخل ضمن إطار المفهوم المقصود. (Beyer, ١٩٧٩, p:٧٨-٧٩).

ولا تنمو المفاهيم بدرجة واحدة، ولكنها تختلف في درجة نموها باختلاف المفهوم نفسه فالمفاهيم التي تدل على الأشياء المادية تنمو بدرجة أسرع من المفاهيم المجردة وذلك باستعمال الخبرات المباشرة والأمثلة الواقعية في تكوين المفاهيم التي تدل على الأشياء المادية، بينما تستخدم الخبرات الرمزية في تكوين المفاهيم المجردة. (السويدي، ١٩٩٢، ص ١٥)

وقد قسم بياجية مراحل نمو المفاهيم ونشأتها على اربع مراحل، ففي المرحلة الأولى يظهر المتعلم تمييزه للأشياء عن طريق اختلاف استجاباته للأشياء المختلفة، ثم يبدا في المرحلة الثانية يستعمل الألفاظ للتعبير عن الأشياء، وفي المرحلة الثالثة يستجيب المتعلم استجابات موحدة لمجموعات الأشياء المتشابهة وفي المرحلة الرابعة يصبح المتعلم قادراً على إعطاء تعريف مقبول. (بياجية، ١٩٨٦، ص ٧٠)

أما فيما يتعلق بتشكيل المفهوم فقد اختلف التربويون في مراحل تشكيل المفهوم فذهب برونر (Bruner) الى ان تشكيل المفهوم يمر في ثلاث مراحل أساسية هي:

١- المرحلة العملية (Inactive Stage):- وتسمى مرحلة العمل الحسية وفيها يكون تشكيل المفهوم مبنياً على تفاعل الإنسان العملي مع البيئة، ويستعمل المتعلم حواسه للكشف عن سمات الماديات المحسوسة. وهو يتعلم المفاهيم من خلال ربطها بأفعال او أعمال يؤديها بنفسه، وبمقدار تعدد المواقف التي يتعرض لها المتعلم تتسع دائرته المفاهيمية عن الأشياء. (الزبيدي، ٢٠٠٥، ص ٣٩)

٢- المرحلة الايقونية (Iconic Stage):- وتسمى المرحلة الصورية إذ ترتقي عملية تشكيل المفهوم من الاعتماد الحسي المباشر الى نوع من التجريد الصوري أو شبه الحسي، وتقوم هذه المرحلة على المرحلة السابقة، إلا أنها ترتقي في مستوى تعقيدها الفكري والإدراكي. (سعادة وجمال، ١٩٨٨، ص ٦٦)

٣-مرحلة التمثيل الرمزي (Symbolic Stage): وتسمى المرحلة التجريدية وفيها تحل الرموز محل الأفعال الحركية والتركيز على الخبرات السابقة وهنا يتمكن المتعلم من الحصول على المعرفة وتخزينها، ويستطيع استدعاءها واستذكارها في أي وقت (السكران، ١٩٨٩، ص ١٩٦).

ويعتقد اوزيل إن اكتساب المفهوم يمر بمرحلتين هما:-

١-المرحلة التي يكتشف فيها الفرد السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما.

٢-المرحلة التي يتعلم فيها الفرد اسم المفهوم. (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٧، ص ١٢٧)

وتقول هيلدا تابا (Hilda Taba) ان المفاهيم يتم اكتسابها عند الطلبة طالما يحاولون الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب منهم:-

١- أن يبحثوا عن الأساس المناسب لتجميع الفقرات تحت فئات متشابهة.
٢- أن يحددوا الخصائص العامة المتشابهة في المجموعة الواحدة.
٣- أن يميزوا المجموعة بميزة معينة.
٤- أن يصنفوا الفقرات التي تم حصرها تحت المزايا المحددة. (Hilda Taba, ١٩٦٧, p:٩٢)

ويمكن للمدرس ان يستدل على تعلم المفهوم من خلال توجيه الأسئلة للطلبة التي تتركز حول تعريف المفهوم وتطبيقه على مواقف تعليمية جديدة واكتشاف الخصائص المميزة له وإعطائه أمثلة لذلك المفهوم (دروزة، ١٩٩٥، ص ١٤-١٥).

أنواع المفاهيم:

اختلف الباحثون والتربويون في تقسيم المفاهيم وتصنيفها منهم من صنفها الى صنفين هي:

١- مفاهيم محسوسة:وهي المفاهيم التي ندركها إدراكا مباشراً عن طريق استعمال الحواس، التي يتم تعلمها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة (سعادة وجمال، ١٩٨٨، ص ١٥٠)

٢- مفاهيم مجردة:وهي المفاهيم التي لا يمكن مشاهدتها او لمسها وتحتاج الى مستوى عالٍ من التجريد وتسمى أيضا مفاهيم وجدانية ولها علاقة مباشرة بالعواطف والمشاعر والاتجاهات والقيم والتقدير ، والخير٠ (نشوان، ١٩٩٢، ص ١٢٩)

مواصفات المفاهيم: للمفاهيم مواصفات عدة منها:
١- يختلف المفهوم من شخص لأخر بحسب السن والخبرة.
٢- المفاهيم دائمة التغيير فهي تتغير وتنمو بالخبرة.
٣- قد يكون المفهوم بسيطاً عند شخص معين وقد يكون هو ذاته معقد عند شخص آخر.
٤- قد يتضمن المفهوم الواحد مجموعة مفاهيم متفرعة منه.
٥- كلما زاد نمو المفهوم اقترب في معناه من التعميم (كوجك، ٢٠٠١، ص ١٨٢-١٨٣)

العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية اكتساب المفاهيم منها:-
١- عوامل تتعلق بالمتعلم.
٢- عوامل تتعلق بالمفهوم نفسه.
٣- عوامل تتعلق بالموقف التعليمي.

وفيما يأتي توضيح ذلك:-
١- عوامل تتعلق بالمتعلم: وتتمثل بعمر المتعلم، ودافعتيه لتعلم المفهوم، ومفاهيمه السابقة المرتبطة بالمفهوم المراد تعلمه، ومستوى ذكائه، ومدى اهتمامه بتعلم المفهوم.
٢- عوامل تتعلق بالمفهوم نفسه: تتمثل بالاتي:

١-طبيعة المفهوم: فالمفاهيم التي تدل على المحسوسات أسهل تعلمها من المفاهيم المجردة، لان صعوبة تعلم المفاهيم المجردة قد تعود الى عدم امتلاك المتعلم لوسيط صوري يربط بين مفاهيم

٢-شواهد المفهوم وأمثلته: تسهم الأمثلة بأثر مهم في عملية تعلم المفاهيم، فهي تعمل على توضيح المفهوم، إذ أن استعمال المدرس لعدد كافي من الأمثلة الايجابية والسلبية تساعد على عقد مقارنات بينها، وهذا يؤدي الى تعلم المفاهيم بشكل أفضل. (يونس واخرون، ١٩٩٩، ص ١٥٥-١٥٦)

٣-صفات المفهوم وخصائصه: يتصف كل مفهوم بعدد من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم وكلما ازدادت هذه الصفات كان تعلم المفهوم أكثر سهولة، لان ازدياد صفات المفهوم وتنوعها يعني ازدياد القرائن الدالة عليه. لذا يجدر بالمعلم تكرار وشرح بعض المفاهيم لكي يمكن المتعلمين من تعرف اكبر عدد ممكن من القرائن الدالة على المفهوم. (نشواني، ١٩٩٧، ص ٤٤٣)

٤-عوامل تتعلق بالموقف التعليمي: وتتمثل بالاتي:-
١- اختيار طريقه التدريس المناسبة.
٢- تهيئة المعلومات الأساسية اللازمة عن المفهوم.
٣- التغذية الراجعة اذ تساعد المعلومات التي يتلقاها بعد الأداء على اكتساب المفهوم، فهي تدل على صحة أدائه، فالتغذية الراجعة تزيد من قدرة المتعلم على الأداء (يونس واخرون، ١٩٩٩، ص ١٥٦) ، (ابو جادو، ٢٠٠٣، ص ١٣٥).

و لما كانَ تعلمُ المفاهيم يتأثر بعوامل عديدة منها :

١- قدرة المتعلم على التمييز بين المثيرات أَو الصفات المرتبطة بالمفهوم .

٢- قدرة المتعلم على التعميم ، أي تجميع هذه المثيرات أو الصفات المرتبطة تحت صنف أو قاعدة (الخوالدة وآخرون ،١٩٩٧ ،ص١٢٨ – ١٢٩) .

لذا يجدر بالمعلمين معرفة المبادئ التي تسهل على الطلاب اكتساب المفاهيم فتعلم المفاهيم تحكمه مبادئ عديدة منها :-

أ- العناية بالبيئة خارج المدرسة : تنمو بعض المفاهيم لدى الطلاب عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج المدرسة أو عن طريق ممارستهم العملية لهذا المفهوم ، ولهذا فان المدرسة مطالبة بان تعير اهتمامها للعوامل البيئية التي تؤثر في التعليم المدرسي . فالخبرات البيئية قد تكون عوامل مساعدة أو منشطة لاكتساب المفاهيم .

ب- تنويع الخبرات التعليمية : ويمكن أن يتحقق هذا بالتنويع أي أساليب التعليم واستخدام الوسائل التعليمية المتعددة ، فإذا أراد المعلم أن يعلم طلابه مفهوم فأنه يستخدم في ذلك وسائل تعليمية متنوعة ، ويضرب لهم الأمثال ، ويروي لهم القصص المؤثرة ، ويتيح لهم المجال لممارسة هذا المفهوم .

جـ – مراعاة حاجات الطلبة وقدراتهم :يجب أن يدرك المعلمون إن الطلبة يبحثون عن معنى المفاهيم ، وبخاصة إذا حققت هذه المفاهيم حاجاتهم واهتماماتهم وتلاءمت مع قدراتهم .

د- التدرج في تعليم المفاهيم : يأخذ نمو المفاهيم وقتاً طويلاً ، فإعطاء المفهوم بكل جزيئاته دفعة واحدة للطلبة يؤدي إلى عدم استيعابهم له ، وبخاصة بالنسبة للصغار منهم أما التطبيقات الواسعة والعميقة لمعاني هذه المفاهيم ، فيتم إدراكها بازدياد نمو الطلبة ونضجهم (سعادة ،١٩٨٨،ص ٦٩ – ٧٠)

هـ- اقتران المفاهيم بالأمثلة الحسية :بعض المفاهيم بطبيعتها مجردة ، لذا يجب على المعلم عند تدريس هذه المفاهيم أن يقربها إلى الأذهان بذكر أمثلة حسية حتى يصل تعلمها .

و- توضيح نقيض المفهوم : يتضح المفهوم عندما يدرك الطالب نقيضه ، فعندما يعرف الطالب خصائص المفهوم والمفهوم النقيض يصبح فهمه أكثر وضوحاً .

ز- اختيار طرائق التدريس المناسبة :تنوع طرائق التدريس يعين الطلبة على اكتساب المفهوم ، لذا يفضل أن يعمل المعلم على تنويع طرائق تدريسه وان لا يقتصر على طريقة واحدة ، وعليه أن يحسن اختيار الطريقة التي تناسب مفهوم معين ، وهذا الاختيار يتأثر بعوامل عديدة منها : طبيعة المفهوم ، وعمر الطلبة ، ومستواهم العقلي .

نظريات تعلم المفهوم:

لقد تعددت النظريات التي فسرت عملية تعلم المفهوم، وتنوعت اتجاهات أصحابها. وفيما يأتي عرض لهذه الاتجاهات:-

أ. تعلم المفهوم على وفق الاتجاه السلوكي:
إن تعلم المفهوم عند السلوكيتين أشبه بتعلم التمييز، إذ ان مهمات التعلم المفهومي عندهم تتضمن سلسلة من الشواهد ذات العلاقة به وسلسلة الشواهد غير ذات العلاقة به، ولا بد للمتعلم من ان يصنف الشواهد الايجابية في صنف المفهوم بطريقة صحيحة، لكي يتلقى التعزيز المناسب ومن الملاحظ ان أصحاب هذا الاتجاه ومنهم العالم النفسي هل (Hull) يرون ان تعلم المفهوم وتعلم التمييز شيء واحد يتم الحصول عليه بمجرد حصول المتعلم على تعزيز استجابات معينة دون غيرها، ويركز هذا الاتجاه ايضاً على عملية التعميم، اذ يرون ان تعلم الفرد للمفهوم يوفر له إمكانية تعميمة على مواقف جديدة. (نشواتي، ١٩٩٧، ص ٤٤٦)
ومن الانتقادات التي توجه الى هذه النظريات انها تعتمد على التلقين السلبي للمعلومات. (الازيرجاوي ، ١٩٩١، ص ٣١٠)

ب. تعلم المفهوم على وفق الاتجاه المعرفي:
يفسر المعرفيون ومنهم العالم النفسي تولمان (Tolman) عملية تعلم المفاهيم في ضوء العمليات العقلية الأساسية الموجودة لدى الفرد المتعلم، ويؤكدون النشاط المعرفي الذي يقوم به عندما يكون إزاء مهمة تعلم المفهوم، لأن هذه المهمة تتسم برأيهم بخصائص اتخاذ القرار. وعملية تعلمه ليست محكومة بخصائص البيئة المثيرة فقط كما يدعي السلوكيون، بل لابد من توافر عمليات أخرى إضافية لانجاز مهام تعلم المفهوم، مثل وضع الفرضيات او البدائل، واختبارها، والتحقق من صحتها، ومدى اتفاقها مع الاستجابات المرغوب فيها، وتتكرر هذه العملية في كل محاولة، وهي عمليات داخلية فالسلوك الذي يسلكه المتعلم في اثناء تعلم المفهوم شبيه بحل المشكلة. (يونس واخرون، ١٩٩٩، ص ١٥٤-١٥٦)

الأسس والقواعد التي يجب الأخذ بها عند تعليم المفاهيم:
أشار عدد من التربويين الى وجود أسس وقواعد ينبغي أخذها بالحسبان عند تقديم المفاهيم للمتعلمين، ويمكن تحديد بعض العوامل التي تؤدي الى اكتساب المفاهيم ومنها:-
١/ تنظيم المنهج بصورة مفاهيم رئيسة حيث ان كل مفهوم يضم مجموعة من الحقائق العلمية المترابطة.
٢/استخدام طرائق التدريس التي تتيح للطلبة المشاركة الفعالة في أثناء التعلم.
٣/إعطاء اكبر قدر ممكن من الأمثلة في أثناء التدريس، لأنها تؤدي إلى تكوين صورة واضحة عن المفهوم.
٤/استخدام وسائل تعليمية متنوعة لتقديم المفهوم.
٥/ ربط المفاهيم التي يتعلمها بخبراتهم السابقة وبالظروف البيئية التي يعيشون فيها (الزند، ٢٠٠٤، ص ٢٩٠).

مواصفات المفهوم
١- يختلف أي مفهوم من شخص لأخر حسب السن والخبرة .
٢- قد يكون المفهوم في منتهى البساطة والسطحية ، وقد يكون هو ذاته في غاية من العمق والتفكير
٣- المفاهيم دائمة التغيير ، فهي تتغير وتنمو بالخبرة ، ويكون نموها من الغموض إلى التحديد إلى الوضوح ، ومن السطحية والبساطة إلى العمق والتعقيد .

٤- قد يتضمن المفهوم الواحد مجموعة مفاهيم متفرعة منه .
٥- كلما زاد نمو المفهوم اقترب في معناه من التعميم . (كوجك ،١٩٨٥، ص ٣٢) .
وترى الباحثة ان عملية تعلم المفهوم عند هيلدا تابا تتفق مع تفسير الاتجاه المعرفي لها، اذ ترى هيلدا تابا ان عملية تعلم المفهوم لا تحدث مباشرة من خلال التعلم القائم على تعريف المفاهيم وانما تحتاج الى عملية تفاعل بين عقل الفرد والمعلومات والمفاهيم التي تقدم له عن طريق ممارسته العمليات المعرفية كتنظيم الحقائق، وتفسيرها.

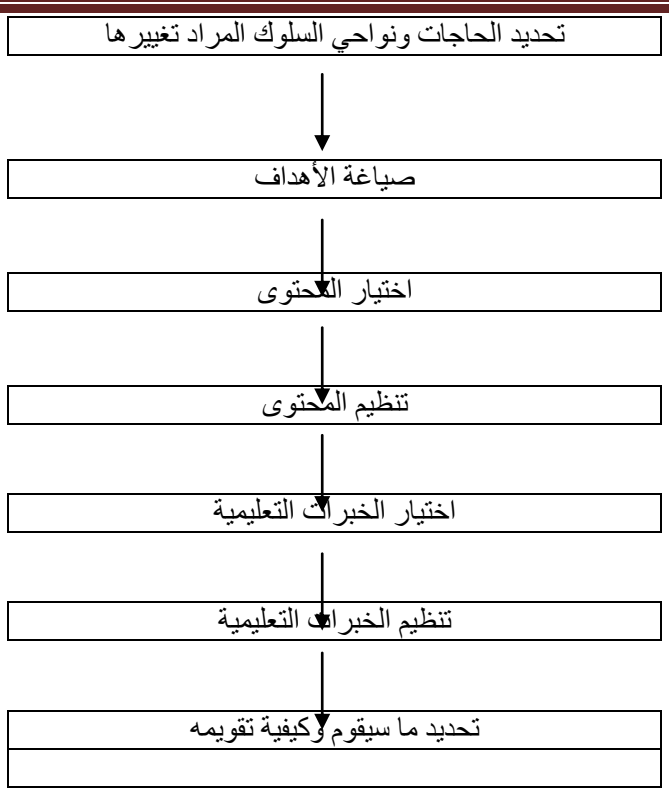
المبحث الثاني:إستراتيجية هيلدا تابا لتدريس المفاهيم
تعد هيلدا تابا من أشهر علماء مدرسة التطور لمعرفي وأكثر ما تهتم به هذه المدرسة هي المفاهيم ،وتعد المسؤولة عن شيوع ما يسمى إستراتيجية التدريس(بلقيس ،١٩٨٢،ص٣٣٥)
لقد صممت هيلدا تابا أنموذجا تعليميا أسمته أنموذج التفكير الاستقرائي لتطوير العمليات العقلية المرتبطة بالاستقرار والاستدلال وتكوين المفاهيم وذلك باستخدام عمليات التجميع والتنظيم والتبويب للبيانات والمعلومات (فرحان،١٩٨٤،ص١٧)
وتعد هيلدا تابا من طور فكرة الاستراتيجيات والأساليب التعليمية ، وذلك عندما درست سلسلة من الدروس ابتداءً من الصف الأول الابتدائي وحتى المرحلة الجامعية ، في محاولة منها لتحديد الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون ، وان المعلمين الذين يعتمدون أنموذجا تعليمياً أفضل من الذين لا يعتمدونه ، وبذلك فهم يستطيعون زيادة فاعلية العملية التعليمية (الخطيب ،١٩٩٤ ، ص١١) وقامت هيلدا تابا بتحليل عملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية وحدوث ثلاثة افتراضات أو مبادئ أساسية حول التفكير والتي تعد بمثابة مسلمات يستند أليها هذا الأنموذج لتنظيم تدريس المفاهيم وتكوينها ، واولى هذه المسلمات : إن عملية التفكير عملية مكتسبة ، والثانية : إن عملية التفكير تتمثل الميدان النشط للتفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات التي يتولى معالجتها (تصنيف المعلومات تمييزها مقارنتها ، ربطها ، تحليلها ... الخ) ..والمسلمة الثالثة : هي إن عملية التفكير المنظم تتابع في سياق منطقي معين ينبغي مراعاته في تنظيم تعليم المفاهيم (سعادة ، ١٩٨٧، ص ١) .
ويهدف أنموذج هيلدا تابا إلى توجيه المتعلم لمعرفة الحقائق والمفاهيم عن طريق الاستقراء وتبدأ بالبحث عن الجزيئات ليتوصل من خلالها إلى القواعد العامة (العمايرة ،١٩٩٩، ص ١٨٥) .
حددتْ هيلدا تابا مهمات للتفكير الاستقرائي ، وطورت ثلاث استراتيجيات للتدريس صُممت لاستقراء تلك المهمات او تتبع جزيئاتها للتوصل إلى حكم نهائي وفضلاً عن ضرورة استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل متتابع لأنها تمثل مرحلة من مراحل عملية التفكير الاستقرائي وتتمثل الاستراتيجية الأولى في تشكيل المفهوم ، بينما تمثلت الاستراتيجية الثانية في تفسير البيانات أو المعلومات ، في حين تمثلت الاستراتيجية الثالثة والأخيرة في تطبيق المبادئ (سعادة ،١٩٨٧ ، ص ٢) . وفيما يلي إيضاح لهذه الاستراتيجيات :-
•استراتيجية تشكيل المفهوم :- تتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات الآتية :
١- تحديد أو حصر البيانات أو المعلومات ذات العلاقة بالموضوع ، وتعتمد هذه المرحلة على مشاهدات الطالب وملاحظاته وما يكتسبه عن طريق حواسه المختلفة .

٢- تجميع البيانات أو المعلومات ضمن فئات حسب اوجه الشبه بينها على وفق معيار معين (التصنيف) وفيها يقوم الطلبة بتبويب وتصنيف المعلومات أو الأشياء إلى فئات أو مجموعات وذلك بناءً على الملاحظة السابقة .
٣- وضع تسميات أو رموز للمجموعات المصنفة (التسمية) وهنا يعطي الطلبة أسماء للمجموعات التي تم تصنيفها في الخطوة الثانية .
ومن اجل تشجيع الطلبة في كل نشاط من الأنشطة السابقة ، فقد اقترحت هيلدا تابا مجموعة من الأسئلة المطابقة لهذه النشاطات مثل :-
- ماذا شاهدت ؟ ماذا لاحظت ؟ ماذا سمعت ؟
- ما الأشياء المشتركة بين مجموعة البيانات أو المعلومات على وفق معيار معين ؟
- ماذا يمكن أن تسمي هذه المجموعات أو الفئات ؟

الهدف من هذه الاستراتيجية تشجيع الطلبة على الاستقراء لتوسيع النظام المفاهيمي الذي يتعاملون معه لإنتاج أو استنباط المعلومات أو المعارف الجديدة (جابر ،١٩٨٥، ص ١١٩)
•استراتيجية تفسير المعلومات أو البيانات :-
تضم هذه الاستراتيجية العمليات آلاتية :-
١.التفسير .
٢.الاستنتاج .
٣.التعميم .
ولاستشارة المتعلم للقيام بهذه الأنشطة اقترحت هيلدا تابا الأسئلة آلاتية :-
- ماذا لاحظت ؟ ماذا وجدت ؟
- لماذا حدث هذا ؟
- ما الصورة التي تركها في عقلك ؟ ما الشيء الذي يمكن أن نستخلصه من ذلك (الخوالدة واخرون ،١٩٩٧، ص ٣٢٦ – ٣٢٧)

وتتطلب عملية تفسير الفقرات أن يقوم الطلبة بعملية التفريق أو التمييز بين النقاط أو الفقرات التي تم تحديدها مسبقاً ، أما في المرحلة الثانية (الاستنتاج) فان على الطلبة القيام بربط النقاط ببغضها البعض وتحديد علاقات السبب والنتيجة ، واخيراً تتطلب عملية التعميم ذهاب الطلبة إلى ما هو ابعد من إعطاء المعلومات أو البيانات من اجل الوصول إلى تعميمات مبنية على استنتاجات تدور حولها . (سعادة ،١٩٨٨ ، ص ٤٢٠)
•إستراتيجية تطبيق المبادئ :- وتشمل هذه الاستراتيجية على العمليات آلاتية :-
١- التنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات .
٢- توضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات .
٣- التحقق من التنبؤات والفرضيات .
وللقيام بهذه العمليات طرحت هيلدا تابا عدداً من الأسئلة مثل :-
- ماذا يمكن أن يحدث ؟ ما الذي تتوقع حدوثه ؟
- لماذا تعتقد بان هذا يمكن أن يحدث ؟ ما سبب حدوث ذلك ؟
- ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحاً أو محتملاً بشكل عام ؟

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى توسيع قدرة الطلبة إلى الوصول إلى تنبؤات معتمدين فيها على معلومات سابقة من خلال طرح الأسئلة ، ثم ينتقل الطالب إلى تفسير التنبؤات السابقة واتخاذ المسوغات المناسبة لها ، وهنا يتأكد الطالب من صحة التنبؤات التي توصل أليها وذلك بالتحقق منها وتعميمها (الخطيب ،١٩٩٢،ص ١١٩) .
تتشابه استراتيجيات التدريس الثلاث في أنموذج هيلدا تابا بعضها ببعض وبشكل رئيسي إذ إن كل إستراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث تحتوي على نشاطات ظاهرية تفترض إن الطلبة يمرون في عمليات ذهنية خفية لكي يتسنى لهم إمكانية القيام بذلك النشاط وبهذه الطريقة تتسلسل النشاطات لتكون البناء لهذه الاستراتيجيات الذي يفترض أن يرافق العمليات الذهنية ، ويشترك المدرس بهذه الاستراتيجيات متقدماً بأسئلة متميزة لكي يوجه انتباه الطلبة وبهدف نقلهم من مستوى إلى أخر في الوقت المناسب (قطامي ،١٩٩٥، ص ٤٤٤) .
وتعتقد هيلدا تابا بان جميع الاستراتيجيات المعرفية ما هي إلا استراتيجيات تدريسية عامة ولذلك فان بإمكان جميع المدرسين استخدامها في أية مادة دراسية ومع أي نوعية من المتعلمين على أن يؤخذ بالحسبان ، مستوى قدرة المتعلمين ، ومن الشروط المهمة التي افترضتها هيلدا تابا والتي ينبغي على المدرس مراعاتها عند تطبيق هذا النمط التعليمي هي :-
١-التدرج في تقديم المعلومات والخبرات المطلوبة من الخاص إلى العام ومن الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المعقد .
٢-توفير بيانات كافية يستطيع المدرس الانطلاق منها إلى استقراء العلاقات والمبادئ والتعليمات المنشودة .
٣- توضيح أسئلة واضحة ومحددة في طبيعتها ، تساعد على استثارة الأفكار وتوليدها .
٤_تحقيق التعاون التام بين المدرس وطلبته خلال عملية الاستقراء ، لما لهذا التعاون من أهمية في إنجاح الطريقة وتشجيع الطلبة على الاستجابة لأسئلة المدرس (الشعوان ،١٩٩٦، ص ٣٤)
ويلاحظ من أنموذج هيلدا تابا الذي يحتوي على سبع خطوات أنها تهدف توضيح العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من ناحية ، والأهداف من ناحية أخرى على استناد أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج التي يعتمد عليها بعد ذلك في إجراءات أخرى .



(العمر،٢٠٠١ ، ص ١٣٤)

الفصل الثالث

إجراءات البحث لتحقيق أهداف البحث :

١- تحديد منهج البحث المناسب لتحقيق أهداف البحث

٢- نختار عينة البحث من طلبة الصف الثالث من كلية الفنون الجميلة /قسم التربية الفنية

٣- تحديد التصميم التدريسي المناسب لطبيعة البحث

٤- نكافئ بين مجموعتي البحث

٥- تحديد متطلبات البحث التي تشمل :

ا) تحديد المادة الدراسية التي سندرسها خلال مدة التجربة
ب)صياغة الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها عند إنهاء تدريس المادة العلمية
ج)إعداد الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من الموضوعات التي ستدرس أثناء التجربة
د)تطبيق التجربة
هـ)تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث

١: منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث

٢. مجتمع البحث وعينته :

تم تحديد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية /كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل ، لتطبيق التجربة على مادة تاريخ فن عصر النهضة وفقا للمبررات الآتية : ـ

أ . ضمان تعاون القسم في تطبيق التجربة لأن المدة التي تستغرقها تتطلب وسائل متعـــــــددة

ب . الباحث هو أحد تدريسي القسم ومن المؤمل أن قسم التربية الفنية هو المستفيد الأول من نتائج البحث .

وقد بلغ عدد مجتمع البحث الكلي (٩٦) طالبا وطالبة للعام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١ المستمرين بالدراسة الأوليـــــــة الصباحية موزعين على خمسة شعب في قسم التربية الفنية . وبطريقة السحب العشوائي اختارت الباحثة شعبة (ا) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مفاهيم مادة تاريخ فن عصر النهضة وفق أنموذج (هيلدا تابا) ،واختارت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الضابطة التي تدرس المفاهيم على وفق الطريقة الاعتيادية ،وبلغت عينة البحث (٤١) طالبا وبواقع (٢٠) طالبا في شعبة (ا) و(٢١) طالبا في شعبة (د) ،وبعد ان تم استبعاد احد الطلبة من شعبة (د) بسبب رسوبه بالغياب وجدول رقم (٢) يبين عدد هذه الشعب وعدد الطلبة

جدول رقم(٢)

المرحلة	الشعبة	عدد الطلبة
الثالثة	ا	٢٠

الثالثة	ب	٢١
الثالثة	ج	١٦
الثالثة	د	٢١
الثالثة	هـ	١٨

المجموعات	الشعبة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
الاولى	ا	٢٠	٢٠
الثانية	د	٢١	٢٠

ثالثا: التصميم التجريبي :

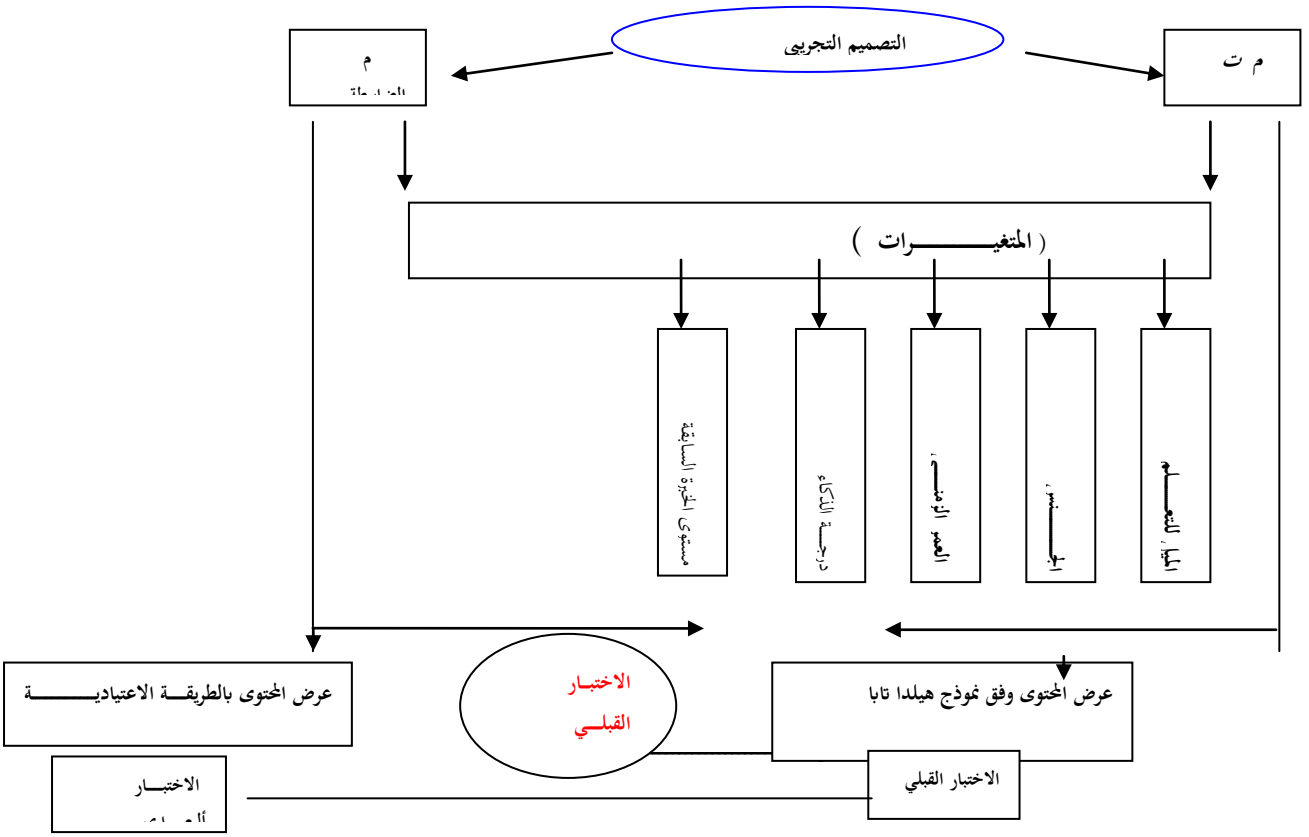
بعد تحديد مجتمع البحث واختيار العينة المناسبة لإجراء التجربة استخدم الباحث التصميم التجريبي لمجموعه تجريبيه ومجموعة ضابطة ذات الاختبار القبلي وألبعدي ، ومن مسوغات هذا الاستخدام : ـ

١ . يعد من التصميمات التجريبية ذات الضبط الجزئي المستعملة في مجال البحث العلمي

٢ . يتماشى مع طبيعة البحث الحالية .

٣ . يساعد على ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة وضبط المتغيرات التي قد تؤثر في السلامة الخارجية ..

الشكل (١) Experimental Design



(مخطط يوضح التصميم التجريبي ذات الاختبار القبلي و ألبعدي)

ثالثا : التكافؤ النوعي والإحصائي للمجاميع :

تتعرض البحوث التجريبية إلى عدة متغيرات وعوامل تؤثر على سلامة التصميم التجريبي ولإبعاد هذا التأثير على نتائج البحث الحالي فلا بد من ضبط المتغيرات بين المجموعات التجريبية والضابطة بشكل دقيق من اجل أن لا تؤثر مع المتغير المستقل .وقد اطلع الباحث على إجراءات الدراسات السابقة في ذلك ، ولأجل صحة المقارنات فإن الأمر يتطلب مكافئة مجموعتي التجربة وعلى وفق تطبيق إستراتيجية هيلداتابا في المتغيرات الآتية : ـ

١ . الدافعية للتعلم : Motivation to Learn

يعد المفحوصين على درجة واحدة من متغير الدافعية لتعلم مادة تاريخ فن عصر النهضه ذلك

كونهم اجتازوا سنتين دراسيتن سابقة للانتقال للصف الثالث، لذا تعد مجاميع البحث منتمية إلى مجتمع متجانس في هذا المتغير لذلك لا يشكل فرقا يمكن أن يؤثر في نتائج البحث .

٢ . الجنس : Sex

يمثل التكافؤ بين الجنسين في عدد متساو من الذكور والإناث في كل مجموعة ، وكما موضح في الجدول الآتي : ـ

ت	المجاميع	العدد الكلي	الطلاب	النسبه	الطالبات	النسبه المئويه
ا	التجربيه الاولى	٢٠	٨	%٤٠	١٢	%٦٠
د	الضابطه	٢٠	٨	%٤٠	١٢	%٦٠
المجموع		٤٠	١٦		٢٤	

٣. العمـــــر :Age تتراوح أعمار طلبة عينة البحث لكل المجاميع التجريبية والضابطة فيما بيـــن (٢٠ ـ ٢٢) سنـــــة ويرى الباحث أن الفرق بين الأعمار وفق ما سبق من غير المتوقع أن يشكل أثرا في نتائج البحث . أي أن المجاميع متكافئة في العمر الزمني وتنتمي إلى مجتمع متجانس في هذا المتغير

٤. درجة الذكاء : Intelligenceحرص الباحث على ضبط مجاميع البحث في متغير الذكاء ، لوجود علاقة واضحة بين الذكاء والتحصيل الدراسي ، إذ أستعمل (اختبار جي سي رافن Raven) للمصفوفات المتتابعة Standard Progressive Matrices Test) لقياس درجة ذكاء كل طالب من عينة البحث وفقا للأسباب الآتية : ـ

١ . ما اكتسبه اختبار المصفوفات من قبول وتأييد في أماكن مختلفة من العالم .

٢ . وجود معيار عراقي قياسي استنادا إلى اختبار المصفوفات المتتابعة ، وهذا المعيار أخرجـه فخري الدباغ و ماهر طاقة .

٣ . إمكانية تطبيقه على عينة البحث الحالي في وقت واحد وهو من الاختبارات المعتمدة فـــي الذكاء لما يمتلكه من صدق وثبات ومعايير في معرفة قابلية المفحوصين علـــى الملاحظة الواضحة والفهم واستنباط العلاقات بين الأشكال وتعلمها لكونه غير لفظي..

إذ يتكون الاختبار من (٦٠) فقرة مقسمة على خمس مجموعات من اللوحات (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وتضم كل مجموعة (١٢) لوحة حيث تتكون كل لوحة من ستة أشكال ذات علاقة مع بعضها . وقد صمم الاختبار على أن الشكل الأخير من الأشكال الستة مفقود لكنه موجود في أسفل الصفحة مع مجموعة من الأشكال الأخرى . وعلى الفرد المفحوص أن يختار من بين هـذه الأشكال (أو الاحتمالات) الشكل الذي يجب أن يحتل المربع الخالي وان يكون هـو الشكل الذي يكمل تسلسل العلاقات بين الأشكال الستة في اللوحة . و ينبغي على المفحوص أن يقـوم بتحديده من بين عدد من الاحتمالات (٦ – ٨) . علما أن الاختبار في نموذجين : نموذج للفئة العمرية الأولى ويكون ملونا . ونموذج للفئة العمرية المتقدمة وهو غير ملون وهو ما ينسجم وطبيعة البحث الحالي إذ ينبغي حصول المفحوص على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة حتى تكون الدرجة النهائية للاختبار (٦٠) درجة . وقد صححت الإجابات اعتمادا على كراسة تعليمات اختبار المصفوفات المتتابعة ومفتاح الحلول الصحيحة ٠ وطبق الاختبار على عينة البحث ، وبعد تصحيح الإجابات بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب (٩، ٣٤) ـ (٤٥ ، ٣٥) درجة لكل مجموعة على التوالي . وكما موضح في الجدول الآتي : ـ

جدول (٦)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في اختبار الذكاء لمجموعتي البحث

المجموعـــــات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٢٠	٣٤، ٩	١٥، ٥٨٧
المجموعة الضابطة	٢٠	٣٥ ، ٤٥	١٥ ، ٠٥

وباستخدام تحليل التباين الأحادي في المعالجات الإحصائية لهذا المتغير ظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بيـن المجموعتين وبذلك عدت متكافئة في متغير الذكاء .ذلك إن القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) مما يعني إن المجموعتين متجانسة في هذا المتغير . كما موضح في الجدول الآتي : ـ

جدول (٧)

يبين تحليل التباين الأحادي لتكافؤ المجوعتين في متغير الذكاء

مصدر التباين	درجة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجاميع	١	٣,٠٢٥	٣,٠٢٥	٠,٠٣٥٤	٣,٢٤	غير دالة
داخل المجاميع	٣٨	٣٢٤٥,٨	٨٥,٤١٥			
الكلـــي	٣٩	٣٢٤٨,٨	٨٨,٤٤			

٦ . مستوى الخبرة السابقة : لغرض تحديد الخبرات التعليمية السابقة لدى المتعلمين ومعرفة ما لديهم من معلومات عن الموضوع الذي يعالجه البحث الحالي (مادة تاريخ فن عصر النهضة) فإن الباحث أعد اختبارا قبليـا مكونا من (٢٥) فقرة اختباريه من نوع (الاختيار من متعدد) ملحق (٢) حيث عرض الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في التربية الفنية وعلم النفس لغرض التحقق من سلامة صياغته وملاءمته لمستوى طلاب الصف الثالث قسم التربية الفنية وقد عدلت بعض الفقرات في ضوء الملاحظات والآراء التي أبدوها . لذلك أخضعت مجموعتي البحث الى الاختبار كلا على حده ، وصححت الفقرات بواقع (٤) درجات للإجابة الصحيحة وواحد للإجابة غير الصحيحة أو المتروكة .وبعد تصحيح الإجابات بلـغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب ملحق (٣) (٠٥ ، ٥٨ ــ ٦٥ ، ٥٧) درجـــة لكل مجموعة على التوالي . وكما موضح في الجدول الآتي : ـ

جدول (٨)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الاختبار القبلي لمجموعات البحث

المجموعـــــات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولـــى	٢٠	٥٨ ، ٠٥	٩ ، ١٨٩

المجموعة الضابطة	٢٠	٥٧ ، ٦٥	٨ ، ٣٨١

وباستخدام تحليل التباين الأحادي أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في الاختبار القبلي ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠ ، ٠٠٧٥) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٢٤) عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) ودرجتي حرية (١، ٣٨) كما موضح في الجدول الآتي

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لتكافؤ المجاميع في الاختبار القبلي

مصدر التباين	ف	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	الدلالة
بين المجاميع	١	٠,٦٣	٠,٦٣	٠,٠٠٧٥	٤,٠٩	غير دالة
داخل المجاميع	٣٨	٣٢١١,٩٨	٨٤,٥٣			
الكلي	٣٩	٣٢١٢,٦١	٨٥,١٦			

خامسا:متطلبات البحث :

اشتملت متطلبات البحث الحالي على الآتي:

(أ) تحديد المادة العلمية :حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس أثناء التجربة وهي مفاهيم مادة تاريخ فن عصر النهضة المقررة للفصل الثاني للمرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية

(ب)صياغة الأهداف : ان تحديد الأهداف العلمية ووضوحها يعد خطوة أساسية في العملية التعليمية ،اذ ان وضوحها وتحديدها يساعد على اختيار المواد التدريسية وطرائق التدريس والوسائل المناسبة لهذه الأهداف (الغريباوي،٢٠٠٠،ص٦)

وتعرف الأهداف السلوكية بأنها وصف لما ينتظر من المتعلم ان يقوم به كنتيجة للأنشطة العلمية التي يمارسها في الدرس (جامل ،٢٠٠٠، ص٣٠) وهناك أمور عدة ينبغي اعتمادها عند صياغة الأهداف السلوكية منها:

(ا)أن تبدأ صياغة كل هدف سلوكي بـ(ان+الفعل المضارع)

(ب) أن يكون الهدف محددا ودقيقا

(ج)أن يكون واضح المعنى

(د)أن يكون قابل للملاحظة والقياس

(هـ) أن يرتبط بالمادة الدراسية

(و) أن يحتوي على نتيجة تعليمية واحدة

(ز) أن يكون واقعيا إجرائيا ممكن التطبيق(زيتون،٢٠٠١،،ص١٩-٩٧)

(ج) إعداد الخطة التدريسية: يقصد بالخطة التدريسية العنوان الذي يعطى الى الشرح الموجز لكل ما يراد انجازه في المحاضرة والوسائل المعنية التي تستخدم لهذا الغرض بوصفها نتيجة لما يحدث من الفعاليات أثناء عرض المادة (الدليمي،٢٠٠٥، ص٢٧١)

ان التخطيط للتدريس من الأمور الضرورية واللازمة في العملية التربوية من المهارات التدريسية الواجب على المعلم إتقانها ،إذ يهتدي بها المعلم للسير وفق خطواتها المرسومة من اجل تحقيق أهداف الدرس (السعدي ،٢٠٠٤، ص٥٤) وتعد من أهم واجبات المدرس لأنها تعده عقليـــــا وانفعاليا لما سوف يقوم به في الصف الدراسي ، فهي ترسم صورة واضحة لمـــا يمكن أن يقوم به هو وطلابه خلال الدرس ومن أجل ذلك قام الباحث بإعدادها لتطبيق التجربة في ضوء هدف الدراسة وفرضياتها ومتغيراتها ومحتوى مفاهيم مادة تاريخ فن عصر النهضة للصف الثالث قسم التربية الفنية المقرر تدريسها لمجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة ، معتمدا في ذلك على خطوات أنموذج هيلدا تابا الاستقرائي في تعليم المفاهيم .وقد وضعت الباحثة واحدة من هذه الخطط في ملحق رقم (٣)

(د)عداد أداة البحث (الاختبار ألتحصيلي) ن من أهم الأدوات لجمع المعلومات اللازمة لعملية التقويم التربوية ولاسيما التقويم الصفي هي الاختبارات التحصيلية وهي أكثر أدوات التقويم شيوعا واستعمالا في تقويم نتائج التعلم و ذلك لبساطة أعدادها وتصحيحها وتطبيقها موازنة بالوسائل الأخرى ومن متطلبات البحث العلمي الحالي إعداد اختبار بوصفه الأداة التي تستعمل للكشف عن مدى الفهم والتحصيل والاكتساب في مادة دراسية محددة وأداة للحكم على ما تم تدريسه بالفعل .وقد أعدت الباحثة اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلبة المجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة) عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل ..وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٤٣) فقرة وقد حذفت الباحثة ثلاث فقرات منها تماشيا مع تقسيم الدرجة فأصبح الاختبار مكون من (٤٠) فقرة

(هـ)تطبيق الأداة:

أجرت الباحثة تطبيق الاختبار كما في ملحق رقم (٤) لمجموعتي البحث بعد ان تم تحديد موعد الاختبار وذلك لتكافئ المجموعتين في الاستعداد له.

(و)تصحيح الاختبار:

أعطت الباحثة نصف درجة لكل إجابة صحيحة و(صفر) لكل إجابة غير صحيحة ،و عوملت الفقرات المتروكة معاملة الإجابة الغير صحيحة وبذلك كانت الدرجات العليا هي (١٩) والدرجة الدنيا(٨) وحصل الطلبة على درجات من (١٩-٨) كما في ملحق رقم (٥)

(ز)الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية في إجراءات البحث وتحليل النتائج وهي:-

١-تحليل التباين الأحادي: One-Way Analysis of Variance

استعملت الباحثة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند إجراء اختبار اكتساب مفاهيم تاريخ فن عصر النهضة.

ف = م ع ب

م ع د

إذ تمثل:-

ف:- القيمة الفائية

م ع ب:- متوسط المربعات بين المجموعات
م ع د:- متوسط المربعات داخل المجموعات (عودة وخليل،١٩٨٨،ص٣٢٣-٣٤٢)
٢-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

$$\text{سَ} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{\text{مج (س – سَ)}^2}{\text{ن}}}$$

(البياتي وآخرون، ١٩٧٧ : ٢٨)

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

بعد الانتهاء من تجربة البحث وحسب الخطوات والإجراءات التي أشير إليها في الفصل السابق ،تعرض الباحثة النتائج التي توصل البحث بعد تحليل البيانات الخاصة بالاختبار ألبعدي وفق أهدافه وفرضيته من خلال الموازنة بين متوسطات درجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار الذي طبق في نهاية التجربة لقياس أنموذج هيلدا تابا ،ومن ثم تفسير النتائج التي توصل اليها البحث.

أولا:عرض النتائج: بعد تصحيح إجابات مجموعتي البحث عن فقرات اختبار هيلدا تابا ،أظهرت النتائج ان متوسطات درجة عينة البحث كانت المجموعة التجريبية (١٧,٦) والمجموعة الضابطة (١٤,٣) ملحق (١)،ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في جدول رقم (٣)

جدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعتي البحث في اختبار انموذج هيلدا تابا

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	١	١٠٨٩	١٠٨٩	٤,٠١٥	٢,٦٨	دالةاحصائيا
داخل المجموعات	٣٨	١٠٣٠,٦	٢٧١,٢			
المجموع	٣٩	١١٣٩٤,٦				

وحسب النتائج الموضحة في الجدول (١) فان القيمة الفائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة(٠،٠٥) وبدرجتي حرية (٣٨,١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في اختبار أنموذج هيلدا تابا ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق وبيان الفروق ذوات الدلالة بين المتوسطات اذ استعملت الباحثة الاختبار التائي t-test

فرضية البحث :لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال أنموذج هيلدا تابا ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

من خلال موازنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين ظهر ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج هيلدا تابا قد بلغت (١٧,٦) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (١٤,٣) وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية،اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٢٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢,٠٤٢).ووفقا لذلك فقد رفضت الفرضية الصفرية وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج هيلدا تابا على المجموعة الضابطة والتي اعتمدت الطريقة الاعتيادية والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجربية	٢٠	١٧,٦	١,٤٦	٤,٢٨	٢,٠٤٢	دالة احصائيا
الضابطة	٢٠	١٤,٣	٣,٤			

ثانيا:تفسير النتائج:ان النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يمكن تفسيرها على وفق فرضية البحث وعلى النحو الآتي:

أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج هيلدا تابا وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وهذا يعني: تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مادة تاريخ فن عصر النهضة..ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى الأسباب التالية:

١. ان تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بانموذج هيلدا تابا الى ما يمتلكه هذا الانموذج من خصائص ايجابية أدى الى تفوق

هذا الانموذج على الطرقة الاعتيادية

٢. ان الخطوات المتبعة في تدريس المادة باستعمال انموذج هيلدا تابا قد شدت انتباه الطلبة وحفزت تفكيرهم وحركت دوافعهم نحو المادة

٣. وقد يعود السبب في تفوق انموذج هيلدا تابا الى حداثة هذا الانموذج في كلية الفنون الجميلة من خلال ملاحظة الباحثة اقبال الطلبة على الدراسة بهذا الانموذج بحماس ورغبة ،قد يكون السبب في زيادة تحصيل الطلبة على مادة تاريخ فن عصر النهضة

٤. ان التدريس بالطريقة الاعتيادية كان يعتمد على الناحية النظرية فقط من جانب التدريسي ،في حين ان الطالب مشاهد ومتلقي في اكثر الاحيان،وان النماذج التي يطرحها التدريسي داخل الصف ليس لها تاثير لدى الطلبة

٥. ان انموذج هيلدا تابا من النماذج الحديثة التي تنقل محور العملية من المادة الدراسية الى الطالب حسب الفروق الفردية بين الطلبة من حيث سرعة التعلم

٦. ان انموذج هيلدا تابا قد لاقى قبولا لدى الطلبة باعتباره شكلا جديدا للتعلم يختلف عن الشكل الاعتيادي اذ اتاحت لهم الفرصة للمشاركة ومواجهة القلق والاضطراب الذي يشعر بها الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم

٧. قد تولد الطريقة الاعتيادية الملل والجمود لدى الطلبة وعدم الاهتمام بالمادة ومن ثم يكون الطالب اقل تحفزا وقدرة على استقبال المعلومات وتنظيمها

الاستنتاجات :أكدت الدراسة الحالية إمكانية استخدام طريقة استراتيجية هيلدا تابا :

١.أكد البحث الحالي على إمكانية استخدام استراتيجية هيلدا تابا التعليمية لما لها من اثر فعال وما يتوفر فيها من مميزات ساعدت على التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم

٢.ان إتباع خطوات هذه الستراتيجية ينمي لدى الطلبة القدرة على التفكير من خلال إثارة الأسئلة وجمع المعلومات وتفسيرها ..وهو ما يتيح فرصة للمشاركة الايجابية والمناقشة وتبادل الآراء بحيث يتمكن الطلبة من الاستفادة من خبرات وقدرات بعضهم البعض فضلا عن توفير عنصر التعزيز والتشجيع والشعور بالمسؤولية

٣.ان إتباع خطوات الاستراتيجية ينمي لدى الطلبة القدرة على التفكير والاستقراء والاستنتاج وإدراك العلاقات مما يساعد على الاحتفاظ بقدر اكبر من المعلومات ذات معنى

٤.يمنح التدريس باستخدام استراتيجية التعليمية لهيلدا تابا المدرس دورا جديدا بعيد عن دوره التقليدي ،فهو يعمل على تنظيم لمحتوى المادة التعليمية وفق صيغ جديدة ويقوم بطرح الأسئلة ويثير الخبرات السابقة للمتعلمين وربطهما بكل تعلم جديد

التوصيات :توصي الباحثة:

١.باستخدام استراتيجية هيلدا تابا التعليمية في تدريس تاريخ فن عصر النهضة لما له من فوائد كبيرة في اكتساب مفاهيم، وفي التحصيل وتنظيم المادة العلمية

٢.الاهتمام باستخدام استراتيجية هيلدا تابا في التدريس بوجه عام

٣.ان تكون استراتيجية هيلدا تابا مقرر طرائق التدريس وان يتدرب عليها الطلبة

٤.توفير الوسائل والتقنيات التربوية والإرشادية اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجية في التدريس

المقترحات:

١-إجراء دراسات مماثلة تتناول اثر الاستراتيجية في تنمية التفكير العلمي

٢-بناء برنامج تعليمي في تدريس التفكير وفقا لاستراتيجية هيلدا تابا وتطبيقاتها على مستويات تعليمية وتعرف أثرها في متغيرات تابعة أخرى

قائمة المراجع والمصادر

١. الازيرجاوي ،فاضل محسن . أسس علم النفس التربوي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ،١٩٩١.

٢. أبن منظور : لسان العرب ، ج٥ ، ف أ ، حرف الراء ، دار الفكر ومكتبة الحياة ، بيروت ، ١٩٧٧ .

٣. . أبو جادو،صالح محمد علي . علم النفس التربوي ،ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٣

٤. البياتي ، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ،١٩٧٧.

. أحمد ، سلمان عودة : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٤ ، دار الأمل للطباعة و النشر ، الأردن ،

٥. الخطيب ، احمد : نماذج مقترحة لتصميم عملية التدريب (التعليم) ، المجلة العربية للتدريب ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب - المجلد ٦ ، العدد ١١ ، الرياض ،١٩٩٤

٦. . الخطيب ، محمود محمد علي : فعالية استخدام نموذجي ميرل - تينسون وهيلدا تابا في تدريس المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن ، جامعة اليرموك الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)١٩٩٢.

٧. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون ، طرائق التدريس العامة ، ط١- مطابع وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية،١٩٩٧.

٨. الدليمي ، خالد جمال حمدي . اثر استخدام انموذجي ميرل وريجيلوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ،٢٠٠٥.

٩. الزبيدي ، وفاء كاظم سليم . اثر استعمال نمطين من الاستكشاف في اكتساب المفاهيم الاسلامية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع العام ، اطروحة دكتوراة (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ،٢٠٠٥.

١٠. الزند ، وليد خضر. التصاميم التعليمية ، سلسلة اصدارات اكاديمية التربية الخاصة ، الرياض ، ٢٠٠٤.

١١. الزيود ، نادر فهمي وآخرون . التعلم والتعليم الصفي ،ط٤ ن دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ،١٩٩٩.

١٢. السعدي ، ساهر عباس قنبر . مهارات التدريس والتدريب عليها (نماذج تدريبية على المهارات ، ط١ ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،٢٠٠٤.
١٣. السكران ، محمد احمد ، اساسيات تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق ، عمان ،١٩٨٩.
١٤. السويدي ، وضحه علي . تطور مدلول بعض المفاهيم الدينية لدى عينه من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ، حوليه كلية التربية ،ع ٩ ، جامعة قطر ،
١٥. الشعوان ، عبد الرحمن محمد : نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام أسلوبي الاستنتاج والاستقراء (دراسة نظرية) - مركز البحوث التربوية جامعة الملك سعود ،١٩٩٦.
١٦. الشهراني، عامر عبد الله . الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير ، المجلة العربية للتربية ،ع١٩٩٦،٢.
١٧. العمايرة ، محمد حسن : أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، ط١ـ دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان - الأردن ،١٩٩٩.
١٨. العمر ، علاء كامل : الاتجاهات المعاصرة في تصميم وبناء المناهج الدراسية ، المؤتمر القطري الأول للعلوم التربوية المنعقد في كلية التربية - الجامعة المستنصرية للفترة من ٢٨-٢٩ / ٣/ ٢٠٠١م .
١٩. الغريباوي ، زهور كاظم مناتي . اثر المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية في تحصيل طالبات الرابع في مادة الادب والنصوص ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ،٢٠٠٠.
٢٠. أللقاني ،احمد حسين ،وآخرون : تدريس المواد الاجتماعية ،علم الكتب ،القاهرة ، ١٩٩٠
٢١. بلقيس ، احمد وتوفيق مرعي : الميسر في علم النفس التربوي ، ط١ - دار الفرقان / الأردن،١٩٨٢.
٢٢. بياجيه ، جان . التطور العقلي لدى الطفل ، ترجمة سمير علي، ط١ ، دار ثقافة الاطفال ، بغداد ، ١٩٨٦.
٢٣. جراغ ، عبد الله جاسم : دراسة لتجديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعليم ، مجلة التربية ،م٣ ، الكويت ، ١٩٨٦
٢٤. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام . طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ،ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الاردن ،٢٠٠٠.
٢٥. جابر ، جابر عبد الحميد وآخران (١٩٨٥)م : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية - القاهرة .
٢٦. خياط ، يوسف : معجم المصطلحات العلمية والفنية ، دار لسان العرب ، بيروت ، ١٩٧٤ .
٢٧. دروزة ، أفنان نظير أساسيات في علم النفس التربوي ، ط١ ، مطبعة الحرية التجارية ، نابلس ، ١٩٩٥.
٢٨. زيتون ، حسن حسين . تصميم التدريس (رؤية منظومية) ،ط٢ ، عالم الكتب للطباعة ، ٢٠٠١.
٢٩. سعد ، نهاد صبيح : الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ، مطابع التعليم العالي ، جامعة البصرة ،١٩٩٠.
٣٠. سعادة ، جودت احمد : نموذج هيلدا تابا لتدريس المفاهيم - مركز البحث والتطوير التربوي ، جامعة اليرموك - اربد - الأردن ،١٩٨٧.
٣١. سعادة ، جودت احمد جمال يعقوب اليوسف : تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، ط١ـ دار الجيل ، بيروت ،١٩٨٨.
٣٢. سماره ، عزيز وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الاردن ،١٩٨٩.
٣٣. صليبيا ، جميل : المعجم الفلسفي ، ط١ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧١ .
٣٤. طه ، حسن جميل وأبو حوريج مروان : آراء طلبة الجامعة الأهلية المختلطة في منطقة عّمان الكبرى حول برامج تعليمهم الجامعي - مجلة البصائر ، مجلد ١ عدد ٢ ، جامعة البنات الأردنية الأهلية عّمان ،١٩٩٧.
٣٥. عبد الله ، عبد الرحمن صالح . المرجع في تدريس علوم الشريعة ،ط١ ، مؤسسة الوراقين ،الاردن ،١٩٩٤.
٣٦. عودة ، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي . الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية ،ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الاردن ،١٩٨٨.
٣٧. كوجك ، كوثر حسين . أتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط٢ ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ،٢٠٠١.
٣٨. قطامي ، يوسف (١٩٩٥)م : تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، ط١ ، الأهلية للنشر والتوزيع عّمان ، الأردن
٣٩. فرحان ، اسحق وآخرون : تعليم المنهاج التربوي - أنماط تعليمية معاصرة ط٢، دار الفرقان والبشير للنشر والتوزيع ، الأردن ،١٩٨٤.
٤٠. محمد ، داؤد ماهر ومجيد مهدي محمد : أساسيات في طرائق التدريس العامة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل - كلية التربية ١٤١١هـ -١٩٩١.
٤١. مصطفى ، لهيب عبد الوهاب . اثر استخدام دوري التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ والاتجاه نحو المادة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٤.
٤٢. نشواني . علم النفس التربوي ،ط١ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ،١٩٩٧.
٤٣. نشوان يعقوب ،الجديد في تعلم العلوم ،ط١،دار الفرقان للنشر والتوزيع ،عمان،١٩٩٢.
٤٤. ياسين ، واثق عبد الكريم : اثر تدريس المفاهيم الفيزيائية باستخدام خرائط المفاهيم وأنموذج هيلدا تابا في التفضيل المعرفي لطلبة كلية المعلمين ، جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ١٩٩٩.
٤٥. يونس وآخرون . التربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة ،ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩.
٤٦. نزال ، شكري حامد . اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقدرة للعام الدراسي (٩٩-٢٠٠٠) واثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ، مجلة دراسات العلوم التربوية ،ع١ ، مجلد ٢٩ ، الاردن ن٢٠٠٢.

المصادر الأجنبية

١. Beyer , K. Barr. Teaching Thinking in Social studies Inquiry in the classroom choriesohio Emeryville Publishing ,١٩٧٩.

٢. Taba , Hilda . Teacher's Handbook for Elementary Social studies Addison Wesley publishing co ,Inc , Reading Massachusetts , ١٩٦٧

٣.Ernest Burgess: The Family from Institution to companionship, Second Edition, American book. .Company, New Yourk, ١٩٦٠