

أثر استخدام انموذج كيلر في تحصيل طالبات الخامس الادبي في مادة تاريخ اوربا

م . سعاد سلمان حسن

جامعة ميسان _ كلية التربية

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف على تأثير انموذج كيلر في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة تاريخ اوربا.

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة لبحثها تصميماً ذا ضبط جزئي يتكون من مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وحددت الباحثة ثانوية الناصرة مكانا للأجراء التجربة ، وبطريقة قصديه اختيرات شعبة (ج) مجموعة تجريبية تدرس على وفق انموذج كيلر ، والبالغ عددها بعد الاستبعاد للراسبين (٢٠) طالبة ، وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية البالغ عددها بعد استبعاد الراسبين (٢٠) طالبة.

وقد كافأت الباحثة بين مجموعتي التجربة (عينة الدراسة) احصائياً في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين ودرجات نصف السنة في مادة التاريخ .

ومن أجل قياس تحصيل طلبة مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) ، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢م-٢٠١٣م) ، في مادة (تاريخ اوربا) التي درستها الباحثة بنفسه ، وأعدّ اختباراً تحصيلياً مكوناً من ثلاثين فقرة اختبارية اشتمل على ثلاثين فقرة من النوع الموضوعي لاختيار من متعدد.

واستخرجت الباحثة صدق الاختبار بعرضه على المحكمين واعداد جدول المواصفات ، أما ثباته فقد استخدم معامل الارتباط بيرسون ، ولتحليل النتائج استخدم الباحث اختبار (T-Test) في معالجة نتائج التجربة احصائياً .

أما الاستنتاجات التي أمكن التوصل إليها في ضوء نتائج البحث ، الى استخدام أساليب تدريسية غير تقليدية ومنها أنموذج كيلر ؛ وإن استعمال انموذج أنموذج كيلر يوفر الدافعية للتعلم ويدعمه. يسهم في زيادة التحصيل الدراسي.

. فضلاً عن إهتمام الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات ، اذ أوصت الدراسة على ضرورة التأكيد على أنموذج كيلر إطلاع تدريسي مادة التاريخ على أنموذج كيلر وخطواته لأجل استعماله عند تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الخامس الادبي

أما أبرز المقترحات فهي دراسة تأثير أنموذج كيلر في متغيرات تابعة أخرى

غير التحصيل كتنمية التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي ..

Absatract

The goal of current research to identify the effect of specimen collection Keller in the fifth grade students of literary material in the history of Europe.

To achieve the aim of the research researcher opted for consideration determined a partial set consists of two experimental; one and the other officer, identified secondary Nazareth researcher place to conduct the trial, and in a manner deliberate Achtarat Division (c) experimental group taught to conform to the form Keller, and guestrooms after exclusion of the Raspin (20) student and the Division (d) to represent the control group, who studied in the traditional way after excluding repeaters travel group (20 students.)

The researcher has rewarded between the two sets of experiment (sample) statistically significant variables in chronological age, and educational attainment of the parents and half-year degrees in history.

In order to measure the collection of students in the two sets of search (control and experimental), the second semester of the academic year (2012 -2013 AD), in Article (European history) studied by the researcher himself, and re-test Thesela composed of thirty test paragraph included a thirty paragraph of the objective type For multiple-choice.

And extracted the researcher test by submitting it to the arbitrators and the preparation of the specification table sincerity, but persistence was used Pearson correlation coefficient, and to analyze the results, the researcher used the test (T-Test) in the treatment of the results of the experiment statistically.

The conclusions that can be reached in light of the search results, to the use of non-traditional teaching methods, including the model of Keller; The use of a specimen model Keller provides the motivation to learn and supported. Contributes to increased academic achievement.

.As well as interest in the study a number of recommendations and suggestions, as the study recommended the need to emphasize the model Keller inform the teaching of history on the model of Keller and steps for use when teaching history to students fifth grade literary

The main proposals are studying the impact of model Keller in other variables is an achievement in terms of developing critical thinking and deductive thinking

الفصل الاول التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

يتصف تدريس مادة التاريخ على العموم باتباع الطرائق التقليدية والتي لاتهتم بالربط بين النواحي النظرية والتطبيقية ، وقد يرجع أحد الأسباب الى إنّ الطرائق التدريسية المستعملة في الميدان التربوي ما زالت تولي اهتماماً كبيراً بالحفظ والاستظهار، ونادراً ما تولي الاهتمام بممارسة العمليات العقلية العليا للمتعلمين وانعكس ذلك على المستوى العلمي ، وان الطريقة التقليدية ركزت على حشو أكبر قدر من الحقائق والمعلومات ، للاعتقاد إن ذلك يزيد من احترام المتعلمين لمادة التاريخ ، أن النتيجة هي شعورهم بثقل المادة الدراسية ، وعدم ادراكهم لقيمتها في حياتهم ، فضلاً عن أسلوب تقديم المادة وطريقة شرحها الاعتيادية هي السبب في نفور الكثير من الطلبة عن المادة الدراسية . (الطيطي ، ٢٠٠٢ : ٤٨)

فقد لوحظ أن الكثير من المدرسين يركزون في تدريسهم على الحفظ الآلي وهذا لا يرقى إلى مستوى الطموح، و قد يكون هذا هو السبب الأساسي في تدني مستوى التحصيل وضعف الاتجاه نحو مادة التاريخ .

وبناءً على ماسبق ، فقد تجسدت مشكلة البحث الحالي في كون المدرسين كثيراً ما يستعملون طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين من دون العناية بأكتساب المفاهيم ، أو الاتجاهات نحو المادة ، والابتعاد عن استعمال النماذج التدريسية المستخدمة التي يؤدي إلى تزويد المتعلمين بالمهارات والخبرات المتعلقة بالمادة الدراسية ، علماً أن هناك الكثير من النماذج الحديثة التي ظهرت في الوقت الحالي قد تؤدي إلى اكتساب المفاهيم ، ألا أن الملاحظ هو قلة إفادة المدرسين من هذه النماذج في أغلب الأحيان وهذا الأمر قد يرجع إلى قلة متابعة المدرسين للمستجدات في مجال التربية والتعليم (قطامي ، ٢٠٠٠ : ١٧٣-١٧٦).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استعمال بعض نماذج وأساليب التدريس التي تعتمد أسلوب الفهم في التدريس، ومن هذه النماذج (نموذج كلير) والذي نسعى من خلال تجربته في عملية التعليم إلى مساعدة الطلبة لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الآتي:

"ما أثر استخدام نموذج كلير في تحصيل مادة التاريخ الاوي ."

أهمية البحث

إن التربية المعاصرة لاتعد مجرد عملية تزويد الطالب بمقدار ثابت ومحدد من المعلومات بل تمكينه من التعلم بنفسه وتنمية قدرته على كيفية توظيف المعرفة في حياته لذا يجب ان تكون تربية الطالب شاملة متكاملة من جميع الجوانب مستمرة استمرار الحياة لا تحدد بمدة زمنية معينة وانما تشمل حياة الفرد بكاملها من المهد الى اللحد وتشترك فيها مؤسسات ووسائل متعددة مثل المدرسة والأسرة والمجتمع وما من امة تسعى لأن تنبؤاً مكانه " مرموقة بين الامم الا وأولت العملية التعليمية اهتماماً بالغاً لتتمكن من بناء جيل واع سائر في ثقافته قادرعلى التكيف مع التقنية الحديثة .

(الموسوي ، ١٩٩٤ : ١)

أن اصلاح النظام التربوي وتطويره يعدّ من وسائل المجتمع المهمة للتكيف مع التطورات المتلاحقة في عالم اليوم ولاسيما أنّ التربية الحديثة تميزت بسيطرة مفهوم اساس على الفعاليات التربوية والتعليمية يتمثل في التربية مدى الحياة .

فالتربية عملية تمكن الفرد من تعليم نفسه وتنمية قدراته على كيفية اكتساب المعلومات المتطورة بصورة مستمرة ، فضلاً عن انها عملية تغيير سلوك الفرد وتنمية شخصيته وتوجيهه الوجهة الصحيحة نحو خدمة مجتمعه وتطويره .

(اسماعيل ، ١٩٧٥ ، ص ٣٥)

اعطت التربية اهمية كبيرة للطرائق التدريسية ، ونظرت إليها على أنها حجر الزاوية في العملية التعليمية لما لها من دور في تحقيق اهدافها وترجمة اهداف المنهج

المدرسي إلى المفاهيم والاتجاهات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها وفي تحديد نوع التعلم ودرجة الصعوبة والسهولة التي يتم فيها

كذلك أعطت التربية أهمية كبيرة لطرائق التدريس ، ونظرت إليها على إنها حجر الزاوية في العملية التعليمية ، لما لها من دور في تحقيق أهدافها وترجمة أهداف المنهج المدرسي إلى المفاهيم والاتجاهات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها وفي تحديد نوع التعليم ودرجة الصعوبة والسهولة التي يتم فيها (الأمين وآخرون، ١٩٨٣: ٩٤) وبما أن لطريقة التدريس أثر في تحصيل الطلبة وهي أحد العناصر الأكثر فاعلية في نجاح العملية التعليمية ولاسيما تلك التي تؤكد مشاركة الطالب مشاركة فاعلة في الدرس وجعله إيجابياً مشاركاً، ولذلك أهتم رجال الفكر والتربية اهتماماً كبيراً بها للأخذ بأفضلها. (السعدي، ٢٠٠٨: ٥).

لذلك تم تصنيف طرائق التدريس حديثاً الى ثلاثة تصنيفات :

١- طرائق تعتمد على جهد المعلم فقط وهي الطرق الألفائية (المحاضرة ، الشعر ،القصة) .

٢- طرائق تعتمد على جهد المعلم والمتعلم وهي الحوارية والكشفية (الاستقراء ، المناقشة ،التعلم التعاوني ،العصف الذهني ،التعلم بالتفكير) .

٣- طرائق تعتمد على جهد المتعلم فقط (البحوث ،التعلم المبرمج، التعلم الفردي، التعلم بالحاسب الآلي، التعلم بالحقائب التدريبية ،الاكتشاف الحر) .

(قدورة، ٢٠٠٩: ٢٧)

فضلاً عن ان أهمية طرائق التدريس ووظيفتها التي تتركز في كيفية عرض او توظيف محتوى المادة بشكل يمكن الطالب من الوصول الى الغرض الذي ترمي إليه مادة من المواد الدراسية ، وواجب المدرس أن يأخذ بيد الطالب من حيث المستوى الذي وصل اليه محاولاً أن يصل به الى الهدف المنشود، ولكي يحقق هذا الهدف لابد من وجود بعض وسائل النقل التي يجب أن يلم بها المدرس ، واذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة يتعذر على المدرس أن يصل الى غايته، واذا كانت المادة صعبة والطريقة

ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود فحسن الطريقة لايعوض فقر المادة وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى اذا لم تصادف طريقة جيدة (صالح، ١٩٦١ : ٢٠٢-٢٠٣).

ولما كان التدريس الفعال يهتم بتحقيق أهداف تعليمية محددة ينتج عنها تغيير مرغوب. وللتاريخ مكان الصدارة في الدراسات الاجتماعية بوصفه ليس علم الماضي فحسب ، بل هو علم ربط الماضي بالحاضر بهدف توضيحه ، وربط المستقبل بالحاضر ، لبيان اتجاهات التطور والتقدم ، وتوجيهها الوجهة الملائمة ، لذلك فإنه يستهدف جمع المعلومات عن الماضي وتحقيقها وتسجيلها وتفسيرها ، وابرار الترابط وتوضيح العلاقات السببية بينها ، مما يلقي أضواء من الماضي على ما هو كائن في الحاضر من علاقات ومشكلات وسلوك ، وتفسير التطور الذي طرأ على حياة الامم ويبرز في كل ذلك ادوار البطولة والقيادة وجهود الشعوب ومختلف جوانب حياتها الاقتصادية والاجتماعية والحضارية وما نشأ عن ذلك من نتائج لاستخلاص العبر الايجابية والجوانب السلبية مما يسهل في اعداد المتعلمين لحياة المستقبل .

(السراي، ٢٠٠٧ ، ص ٥) .

ومن الجدير بالذكر ان التعليم المفرد لا يعني امتناع المعلم عن تنظيم العمل الجماعي او العمل الرمزي فيحاضر المعلم ويناقش ويعطي المعلومات ويشرحها لجميع طلاب الصف او لمجموعة منهم (بلقيس ، ١٩٨٨ ، ص ٢٧) .

وقد يكون التعليم المفرد تعليماً ذاتياً مستقلاً أي أنه يستند إلى مواد تعليمية معدة خصيصاً وكاملة لتيسير التعلم ، وقد يكون تعلماً ذاتياً موجهاً بوساطة المعلم واشرافه ، اذ يؤدي المعلم دور المشرف ، والمنظم ، والمساعد ، والمقوم ، والموجه لعملية التعلم الذاتي بالقدر الذي يحتاج إليه الطالب ويسعى إليه .

(أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٧)

ويمتاز التعلم الذاتي المستقل بأن الطالب يجمع فيه الادوار ؛ فهو الذي يختار المواد التعليمية ، وهو الذي ينفذ النشاطات التعليمية من دون اشراف من قبل المعلم ، ثم يجري الاختبارات على نفسه ، وقيس تحصيله ، وعندما يحقق الهدف المنشود ، يعطيه المعلم هدفاً اخرًا ؛ فيقوم هو باختيار مواد وتنفيذ انشطته.

وأشارت استراتيجية تطوير التربية العربية في تقويم العملية التربوية في الدول العربية إلى ان الاهتمام كان منصباً في طرائق التعليم المستندة إلى التلقين والإلقاء من المعلم وعلى الحفظ والاستذكار من الطلاب (التيمي ، ٢٠٠٠ ، ص ٤).

لذا جاء التعلم الفردي ليعالج هذا الخلل الذي اصاب العملية التربوية بسيادة التعلم التقليدي وبالنتيجة تدني التحصيل لدى الطلبة مما حدى بكثير من التربويين إلى الاهتمام بمشكلة انخفاض التحصيل ، إذ يعد التحصيل الوسيلة الأساسية لقياس نتائج التعلم المدرسي .

والتعليم بطريقة نظام التعلم الشخصي المعروف بخطة (كيلر) او انموذج كيلر من ابرز الخطط التي تعتمد على التعليم الذاتي ، اذ لقيت اعترافاً عالمياً يتلخص في ان المتعلم يقوم بالتعلم اعتماداً على ذاته ، بعد ان يعرف الأهداف التعليمية المعطاة له ، ثم يبدأ بحلّ التمرينا التمرينات ، وحلّ التدريبات المرافقة للوحدة ، وبعد ذلك يفحص نفسه عن طريق الاجابة عن اختبارات التقويم الذاتي ، وهذه الطريقة تعطي فرصاً أكثر للتفاعل الشخصي عوضاً عن الانظمة التقليدية (العظامات ، ٢٠٠٥ ، ص ٥ - ٦)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة تأثير انموذج كيلر في تحصيل طلبة الخامس الاديبي في مادة تاريخ الاوربي الحديث

فرضيات البحث

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للطلبة المتعلمين على وفق انموذج كيلر ، ومتوسط الدرجات التحصيلية للطلبة المتعلمين بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

خامساً : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

- ١ . عينة من طلاب الصف الخامس الادبي / في محافظه بغداد.
- ٢ . مادة التاريخ المقرر دراستها (تاريخ الاوربا) .
- ٣ . الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ . ٢٠١٣ .

سادساً : تحديد المصطلحات

١- الانموذج

* (اللقاني، ١٩٩٥):

مخطط يمثل ظاهرة أو جانب ما أو أكثر منها والنموذج ليس صورة فوتوغرافية للواقع ولكنه محاولة ترجمة وتبسيط التعقيدات التي تواجه المنهج ونقلها الى شكل ملموس يمكن إدراكه (اللقاني، ١٩٩٥ : ٥٠)

التعريف الاجرائي للانموذج في هذا البحث :

مجموعة الخطوات المنظمة المتسلسلة التي تتبعها الباحثة في اثناء تدريسها للمادة التاريخ الاوربي الحديث في الفصلين الرابع والخامس المقررة في مادة البحث لطالبات الصف الخامس الادبي (المجموعة التجريبية)على وفق أنموذج كيلر .

ثانياً:- نموذج كيلر

. انموذج كيلر :

يطلق عليه نظام التدريس الشخصي او خطة كيلر :

عرفه الحيلة ١٩٩٣ : انه " احدى استراتيجيات تفريد التعليم التي تستند إلى مجموعة من مبادئ السلوك العلمية تتمثل في التعزيز والإتقان والتغذية الراجعة الفورية وتوضيح انواع السلوك النهائية والتشكيل والاعتماد على الجهد الذاتي للمتعلم في تعليم المادة التعليمية من خلال تنوع الانشطة بهدف تسهيل عملية التعليم وتحقيق نتائج تعليمية ذات فاعلية تحت الاشراف الدقيق من جانب المعلم " (الحيلة ، ١٩٩٣ ، ص ٩).

وعرفه الحيلة ومرعي ١٩٩٨ : انه " تكنولوجيا ادارة التعليم ، يعمل فيه المتعلمون بصورة فردية حسب سرعتهم الخاصة ، ويستعملون الوسائل التعليمية المتنوعة والمرتبطة بشكل متسلسل وعلى المتعلم ان يظهر إتقانه لكل وحدة قبل السماح له بالانتقال إلى الوحدة التي تليها " (الحيلة ومرعي ، ١٩٩٨ ، ص٣٦٢ - ٣٦٣) .

التعريف الاجرائي

مجموعة من الاجراءات التعليمية المبرمجة التي يقوم بها المتعلم لاكتساب درجة النجاح في الاختبار البعدي ، اذ يقدم للمتعلم دليلٌ يحتوي تعليمات الدراسة ، واهدافها ، ووحدة تعليمية تضم محتوى المادة العلمية ، والانشطة التي يقوم بها المتعلم ، ومجموعة من الاسئلة ، فضلاً عن اختبار في الوحدة نفسها ، ويتقدم المتعلم في تعلمه بحسب سرعته ، ولا ينتقل إلى الوحدة التالية قبل اتقان الوحدة التعليمية السابقة.

ثالثاً:- تاريخ

أ- وعرفه هيكل ١٩٨٥ : انه " ليس علم الماضي وحده ، وانما هو عن طريق استقراء قوانينه ، علم الحاضر والمستقبل " (هيكل ، ١٩٨٥ ، ص١٥) .
ب- امين وآخرون ١٩٩٢ : انه " علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة " (امين وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص١١)

التعريف الاجرائي للتاريخ

دراسة الطلبة عينة البحث من حقائق ووقائع ومعلومات تاريخية وحقب زمنية متعاقبة وما تضمنته مادة (تاريخ الاوربي الحديث) المقرر دراستها لطلبة الصف الخامس الادبي.

رابعا :- التحصيل

- أ- عرفه (خليلي) (١٩٩٧) بأنه : "النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه " (خليلي، ١٩٩٧، ص ٦).
- ب- عرفه (علام) بأنه (٢٠٠٠) " درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال دراسي معين " (علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٠٥)

التعريف الاجرائي للتحصيل :

اجابات افراد العينة عن فقرات الاختبار التحصيلي البعدي المعد للبحث الحالي بعد دراسة الطلبة لمفردات المنهج الدراسي المقرر باستعمال انموذج كيلر والطريقة التقليدية.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

مفهوم التعليم الفردي :

إنَّ التعليم الفردي هو من أساليب التعليم المهمة التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الانسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً وتزويده بسلاح مهم يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم ، والاطار العام لهذا التعليم مراعاة الفروق الفردية ، وذلك بأن يتعلم الطالب بحسب سرعته وقدراته وميوله .

وأختلفت آراء التربويين بشأن تعريف التعليم الفردي كلاً بحسب قناعاته ورؤيته لهذا التعليم ، عرفها " نشوان " بأنه نظام يهدف إلى تعليم المتعلم من خلال قيامه بالانشطة التعليمية معتمداً على نفسه ، وفق قدراته وأمكاناته وحاجاته ، وبالطريقة التي يراها مناسبة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات ، فضلاً عن مهارات التعليم الذاتي مع حد أدنى من اشراف المعلم وتوجيهه (نشوان ، ١٩٩٣ ، ص ٥١) .

وعرف " الحيلة " و"مرعي" التعليم الفردي بأنه سلسلة اجراءات تعليمية وتعليمية تشكل في مجملها نظاماً يهدف إلى تنظيم التعليم وتيسيره للمتعلم بأشكال مختلفة بحيث يتعلم ذاتياً وبدافعية واتقان وفقاً لحاجاته وقدراته واهتماماته وميوله وخصائصه .

(الحيلة ومرعي ، ١٩٩٨ ، ص ٣٤)

وعرفه " سلامة " بأنه الاهتمام بالمتعلمين كأفراد ، اذ يتم توفير فرص عديدة ومتنوعة ، وكذلك مصادر وادوات ووسائل مختلفة ومتعددة للمتعلمين ، وتهيئة الأماكن التي تؤدي إلى اعداد بيئة تعليمية افضل للمتعلم تمكنه من افراز افضل ما لديه (سلامة ، ١٩٩٥ ، ص ١٦) .

٢- أهداف التعليم الفردي :

تواجه العملية التربوية تحديات عديدة ولاسيما في الوقت الحالي بعد أن أصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة بفضل التطور الهائل في مجالات الاتصالات فكان لثورة المواصلات ، والثورة التكنولوجية الهائلة التي طرأت وغزت مختلف نواحي الحياة وكذلك التفجر السكاني والنمو المتزايد ، الاثر الكبير والمهم في زيادة الضغط على المؤسسات التربوية التعليمية من أجل بذل المزيد من الفعالية والتجديد لمواجهة هذه التحديات ؛ لذلك اتجهت انظار الدول إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم من أجل حلّ المشكلات التربوية ، مما أدى إلى إبداع طرائق جديدة وأساليب حديثة لتقديم التعليم بصورة أكثر فاعلية .

ويعد التعليم الفردي أحد طرائق التدريس التي من الممكن توظيفها لحلّ تلك المشكلات وتحقيق بعض الاهداف ، ومن الممكن اجمال الاهداف المهمة التي يسعى التعليم الفردي لتحقيقها على ما أوردها " الحيلة ١٩٩٩ " ، و " سرحان ٢٠٠٠ " وعلى النحو الاتي :

أ . مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (نفسية ، وجسمية ، وعقلية) ويسعى إلى تلبية ما يحتاج إليه كل متعلم على حده بما يتلاءم مع قدراته واهتماماته ، ويستخدم الطرائق والانماط التعليمية المناسبة له ، وبذلك يسير كل متعلم بحسب سرعته الخاصة ،

والسعي إلى تحويل الفروق الفردية بين المتعلمين من الجوانب جميعها ، وتحويلها من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن .

ب . توفير حق التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع بصرف النظر عن جنسه ، وعرقه ، ولونه ، ودينه بما يتناسب واحتياجات ذلك الفرد وقدراته .

ج . تنمية استقلالية الفرد في تفكيره وعمله وتحقيق ذاته ، مما يولد لديه الدافعية الداخلية للتعلم ، أي إنَّ التعليم الفردي يسعى إلى تحسين المفهوم الذاتي SELF CONCEPT لكل متعلم بمعنى أن يشعر المتعلم شعوراً طيباً نحو نفسه في أثناء عملية التعلم وهو ما يسمى بالرضا الذاتي .

د . تطوير قدرة المتعلم لتعليم نفسه بنفسه أو يتعلم كيف يتعلم ليصبح قادراً على استمرارية التعليم بعد مغادرة المدرسة .

هـ . يهدف التعليم الفردي إلى تنمية التوجيه الذاتي مما يشجع المتعلم على الابداع .

و . يعطي التعليم الفردي دوراً ذا أهمية للمعلم ، فيتحول من موصل للمعرفة ، إلى مرشد وميسر ومنشط وموجه للمتعلم في أثناء تعلمه .

ز . يهدف التعليم الفردي إلى تطوير عملية التعليم والتعلم ، وايصال المعرفة الجديدة إلى كل فرد ، وبالطريقة التي تناسب وقدراته واحتياجاته .

(السراي ، ٢٠٠٧ ، ص ١٤)

٣ . مستلزمات التعليم الفردي :

يعتمد المخطط (المصمم) للتعليم الفردي على اتباع الاسلوب النظامي في التدريس ، وإدارة العملية التعليمية التي تتخذ من الطالب محورها لها ، وتركز الاهتمام في هذه العملية عليه ، وتعمل كل عناصر هذا النظام على توفير المصادر التعليمية له وتنويع الطرائق والاساليب التي يتبعها في تعليمه واختيار المواد والالات التعليمية ، وتهيئة الأماكن التي تؤدي بالطالب إلى الوصول إلى المستوى المقبول من الاداء لتحقيق الاهداف المحددة مسبقاً (شرف الدين ، ١٩٩٢ ، ص ١٧) .

لذا على المصمم التعليمي ان يراعي مجموعة من مستلزمات التوظيف الفعال لأساليب التعليم الفردي وفيما يأتي عرض لأهم هذه المستلزمات :

- أ. أن يحرص المصمم على الإلمام بالخصائص العامة لطلبته وباحتياجاتهم النمائية .
- ب. أن ينوع المهمات والنشاطات الفردية التي يخططها في مجال التعليم الفردي .
- ج. أن تتفاوت المهمات ، والمشكلات التي يكلف بها الطلبة .
- د. أن يوفر تشكيلة متنوعة من المصادر التعليمية .
- هـ. أن ينظم عملية التواصل ، بشكل يُيسر تقديم العون والتوجيه لهم.
- و. أن ينظم السجلات الأساسية التي تساعد على رصد تقدم طلبته .
- ز. أن يعمل على توفير مناخ تعليمي سوي ويكون ذلك من :
 - توفير ظروف نفسية ملائمة تناسب الطلبة على اختلاف ميولهم .
 - توفير الأمن والعدالة بين الطلبة .
 - الأناة والصبر مع الطلبة بطيئي التعلم .
 - اتاحة جو من الحرية في العمل .
 - تشجيع الطلبة على التعاون فيما بينهم .

(الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص٢٧٨)

بعض اساليب التعليم الفردي :

تعددت طرائق واساليب التعليم الفردي ، ولكنها على الرغم من ذلك التعدد تتقارب من حيث المبادئ العامة التي يستند ذلك التعليم الا انه يظل لكل طريقة واسلوب ملامح خاصة بهما ، وان هناك مسميات خاصة لكل طريقة من هذه الطرائق وفيما يأتي لمحة عن بعض هذه الطرائق والاساليب :

- أ. المجمعات التعليمية (IM) Instructional Modular :
 - ب. انظمة الاشراف السمعي (A T S) System Audio – Tutorial .
 - ج. الحقائق التعليمية (I P) packages Instyuctional :
 - د. التعليم الموصوف للفرد (IPI) prescribed Instruction Indiridually :
 - هـ - انموذج كيلر (نظام التعليم الشخصي) ، او ما يعرف بخطة كيلر :
- كانت ولادة نظام التعليم الشخصي او الفردي (system of Persoalized Instruscion) او التعليم السلوكي (Behavioral Instruction) المعروف

عادة باسم خطة كيلر Keller plan ، على يد فرد كيلر (Fred Keller) الذي وضع اسس هذا النظام او الخطة كذلك يعرف باسم انموذج كيلر (Keller Model) وفي هذا الانموذج يوظف كيلر مبادئ التعليم الجامعي استناداً إلى القوانين السلوكية التي انبثقت من البحوث العلمية التجريبية التي قام بها عالم النفس الأمريكي سكرن (Skinner , 1954 , 1958) باجرائها حول التعليم المبرمج Programmed Instruction (الخطيب ، ١٩٩٣ ، ص٢٢٣) .

واستخدم انموذج كيلر في التعليم الجامعي بصورة واسعة ، وخضع هذا الانموذج إلى تقويم علمي مستفيض ، إذ نُشر حتى عام ١٩٧٢ ما يزيد على (٢٦٠) دراسة علمية حول فاعلية انموذج كيلر ، كذلك استخدم هذا الانموذج في تدريس اكثر من (٨٥٠) مساقاً في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية .

(الخطيب ، ١٩٩٣ ، ص٢٢٤)

وابرز ما يميز هذا النموذج عن المساقات الأخر لتفريد التعليم بأن المتعلم فيه يحصل لديه تفاعل ايجابي بينه وبين المعلم والتي تفقدها معظم مساقات التفريد الأخر ، وذلك من خلال الاستعانة بالمساعدين او ما يطلق عليهم المراقبين (Proctors) .

ولأهمية هذا الانموذج ومميزاته عن بقية انماط او مساقات التعليم الفردي ولقلة الدراسات العربية التي تناولت هذا الانموذج ، اتخذ الباحث متغيراً أساسياً في دراسته الحالية :

١. يعتمد الانموذج على مبدأ اتقان تعلم العملية الدراسية بمحك معين قبل الانتقال إلى الوحدة التي تليها .
٢. يتقدم المتعلم في مادته الدراسية في الانموذج حسب سرعته الذاتية ويعطى الوقت اللازم لتعلمه .

٣. يؤكد الانموذج الدروس المكتوبة ولا يستخدم المحاضرات الا في حالات معينة .

٤. له ادلة مطبوعة لمساعدة المتعلمين على التعليم ، اذ تبين لهم الاهداف السلوكية ويقترح الاساليب المناسبة ، ويقدم التعليمات والارشادات ، وكيفية دراسة الوحدة وتنفيذ

النشاطات الضرورية الاشرافية والعلاجية ويوجه المتعلم إلى مصادر التعلم وكيفية استخدامها ، والمراجع ذات العلاقة ، ونماذج الاختبارات ، وشروط الانتقال من وحدة إلى أخرى .

٥. وله مراقبون لتقويم الأمتحانات ، وتقديم التغذية الراجعة الفورية المعززة للتعليم ، ويقدم اية مساعدة أخرى يطلبها المتعلم (Kulik,1989, p:418-422)

ويركز كيلر كذلك على أهمية تعزيز واثابة مكافأة السلوك التربوي لاقصى درجة ممكنة ، وفي الوقت ذاته يهدف التقليل إلى اكبر درجة ممكنة من فرص الاحباط والانطفاء وازالة الخوف والعقاب ، يؤكد كيلر نفسه على استخدام التعزيز بمختلف صورة وصيغه الممكنة خلال النشاط الصفي (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٢٠) .

إن الفكرة الاساسية التي ينشدها كيلر هي ان تعلم الطلاب يمكن ان يزيد اذا اعطى المعلم وصفاً واضحاً للمواد التي يجب تعلمها ووضع وحدات فردية تعلمهم ، ويسمح للطلاب بتحديد سرعة تعلمهم وتقويم ذات تغذية فورية بالنسبة إلى تطور الطلاب

ان هذه النظرة للتعلم تترجم مبادئ النظرية السلوكية التي تركز على انه :

١- ينبغي ان يكون المتعلم فعالاً ، اذ يتعلم تعلماً أفضل حينما يكون محوراً للنشاط التربوي وأساس العملية التعليمية .

٢- يتضمن التعلم تكراراً وممارسة ، اذ ان التكرار شيء اساسي لاداء جيد

(folk , 1990 , p : 454 Woll)

خصائص الأنموذج:

اهم هذه الخصائص :

١. ترك المجال واسعاً أمام الفرد للتعلم وفقاً لسرعته الذاتية ومن ثم حرية الانتقال بين موضوعات المنهج وفقاً لتلك السرعة .

٢. الاستعانة بالمتفوقين من الطلبة المتدربين الذين انهوا مقرراتهم الدراسية للعمل كمساعدين في شرح بعض الجوانب الغامضة او الصعبة وتوضيحها لمن يحتاج إلى ذلك .

٣. تحديد مستوى الاتقان المسبق لتعلم المادة التعليمية الذي لا يسمح دونه اجتياز وحدة تعليمية والانتقال إلى أخرى .
٤. إمكانية الافادة من طرائق التدريس التقليدية بوصفها وسائل مساعدة لزيادة فهم وحدة أو موضوع ما في وحدة معينة .
٥. إمكانية اعتماد مختلف السبل التي تمكن الفرد من اتقان تعلمه سواء اكانت مكتبية أم ارشادية أم وسائل سمبصرية أم غير ذلك ، فالمعيار النهائي للنجاح هو اجتياز المستوى المحدد لاتقان الوحدة بغض النظر عن الوقت والجهد المبذول لتحقيق ذلك .
٦. اعتماد حرية الفرد ورغبته في دراسة المادة التي يرغبها .

(Robin , 1976 , p : 319)

ان اهم العناصر التي تميز نموذج كيلر عن غيره من طرائق واساليب التدريس هي : الوحدات التعليمية ودليلها والسرعة الذاتية للمتعلم والاتقان والاختبارات والتغذية الراجعة الفورية وكذلك المراقبين :

- ١ . الاتقان .
- ٢ . الوحدة التعليمية .
- ٣ . الدليل .
- ٤ . هيئة التدريس .
- ٥ . التغذية الراجعة الفورية .

ثانياً : الدراسات السابقة :

يهدف البحث الحالي إلى بيان تأثير انموذج كيلر في تحصيل طلبة الصف الخامس الادبي في التاريخ الاوربي الحديث؛ لذا لجأت الباحثة إلى الاطلاع على الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت موضوعات مقارنة لموضوع البحث الحالي ، وبما أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع قليلة في مادة التاريخ ، مما دعا الباحثة إلى الاستعانة ببعض الدراسات التي تناولت مواد أخر تصدت لانموذج كيلر . وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات :

- الدراسات العربية :

١- دراسة القصيرين ١٩٩٨ :

هدفت دراسة القصيرين إلى معرفة اثر استخدام التعليم التعاوني والتعليم الشخصي (خطة كيلر) في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية في مبحث التاريخ ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة في الفصل الاول عام ١٩٩٦ . ١٩٩٧ ، وعددهم (١٥٣٣) طالباً وطالبة ؛ أمّا عينة الدراسة فقد بلغ عدد افرادها (١٧٢) طالباً وطالبة . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل المباشر تعزى لطريقة التعليم ، ولصالح التعليم التعاوني .

(عن العظّامات ، ٢٠٠٥ ، ص ٤٠)

٢. دراسة العبري ١٩٩٩ :

اجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان ، وهدفت إلى الكشف عن مدى فعالية استراتيجية التدريس بخطة كيلر ومستوى التحصيل السابق في اكتساب طلاب الصف الاول الثانوي مهارات الخرائط الجغرافية .

وكانت عينة البحث طلاب الصف الاول الثانوي بمدارس التعليم العام التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الداخلية خلال الفصل الدراسي الاول ، وقد بلغ حجم العينة (١٢٤) طالباً موزعين على مدرستين ثانويتين واربع شعب دراسية بواقع شعبتين لكل مدرسة ، اذ درس طلاب المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٦٢) طالباً في شعبتين دراسيتين المهارات المختارة باستخدام خطة كيلر التي اعدّها الباحث ، في حين درس طلاب المجموعة الضابطة البالغ عددهم (٦٢) طالباً في شعبتين دراسيتين المهارات نفسها بالطريقة المعتادة .

واستخدم الباحث تحليل التباين وتحليل التباين المصاحب لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين ، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات درجات طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة التي درست المهارات المختارة لصالح الطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خطة كيلر ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى لمستوى التحصيل السابق ولصالح الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع أولاً ، ثم الطلاب ذوي لتحصيل المتوسط ، وعدم وجود اثر للتفاعل بين طريقة التدريس المستخدمة ومستوى التحصيل السابق (العبري ، ١٩٩٩ ، ص ١٨٧) .

٣. دراسة النعيمي ٢٠٠٤ :

اجرت النعيمي دراسة في العراق كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى ، وهدفت إلى الوقوف على اثر خطة كيلر في التحصيل والثقة بالنفس لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية .

وتكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة من طالبات متوسطة (الازهار للبنات) وزعت عشوائياً على مجموعتين احدهما تجريبية تدرس مادة الجغرافية وفق خطة كيلر والأخرى ضابطة تعتمد الطريقة التقليدية ، واستمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً في استخدام تصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي فقط . واستعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في المتغيرات التي حددت لاجراءات عملية التكافؤ وفي اختبار فرضيات البحث بين المجموعتين.

واظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في المجالات (التحصيل الكلي ، ومستوى الفهم ، ومستوى التطبيق ، والثقة بالنفس) ، لا توجد فروق ذات دلالات احصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث في مجال التحصيل لمستوى التذكر .

٤- دراسة السراي ٢٠٠٧

هدفت الدراسة الى تأثير انموذج كيلر في تحصيل طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الاساسية ،اجريت هذه دراسته في العراق / والعينة تمثلت في كلية التربية الاساسية جامعة المستنصرية. وبلغت عدد افراد العينة البحث (٤٢) طالب وطالبة بواقع (٢١) للمجموعة التجريبيه و(٢١) المجموعة الضابطة .وكأفا السراي المجموعتي البحث ببعض متغيرات منها (العمر الزمني،التحصيل الدراسي للاباء،تحصيل الدراسي للامهات ،درجة الطالبات في الاختبار المعرفة السابقة، درجة اختبار الذكاء، درجة اختبار التاريخ في الاختبار النهائي للعام السابق) . واستعمل الاختبار التائي (-T test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في المتغيرات التي حددت لاجراءات عملية التكافؤ وفي اختبار فرضيات البحث بين المجموعتين. (السراي، ٢٠٠٧، ٦-٤٠)

الدراسات الاجنبية

١- دراسة سميث (Smith) ١٩٨٧ :

اجرى سميث دراسته التي هدفت إلى مقارنة لثلاث طرائق تعليمية وهي المحاضرة والحوارية (السقراطية) ونظام التعليم الشخصي خطة كيلر واثرا في التحصيل .

تكونت اداة البحث من اختبار تحصيلي يقيس مدى التحصيل عند المتعلمين وقد اظهرت نتائج التحليلات الاحصائية للاختبار النهائي لمجموعات الطلبة الثلاث التي تعلمت بطرق مختلفة فروقاً ذات دلالة احصائية بين علامات الطلبة الذين تعلموا حسب نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) والطلبة الذين تعلموا حسب طريقة المحاضرة ، والطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة الحوارية ، لصالح الذين تعلموا حسب نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) مقارنة بطلبة المجموعتين الاولى والثانية .

(Smith , 1987 , p: 149 - 154)

٧. دراسة كلاهان وسميث (Callahan and Smith) ١٩٩٠ :
 أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى استخدام برنامج
 الموهوبين في المرحلة الثانوية وتدريبه في ضوء خطة كيلر .
 تكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب موهوبين قدمت اليهم وحدات مبرمجة في علم
 النفس بحسب خطة كيلر مقارنة بمجموعة أخرى ضابطة تتعلم بحسب الطريقة
 التقليدية .
 أظهرت النتائج ان الطلاب الذين درسوا بحسب خطة كيلر قد اكملوا مادتهم
 التعليمية في زمن اقل وحصلوا على درجات اعلى في الأمتحان النهائي من الطلاب
 الذين درسوا بحسب الطريقة التقليدية .
 (Callahan and Smith , 1990 ، pp : ٣٩-٤٤)

ثالثاً : مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

تحاول الباحثة وبعد عرض الدراسات السابقة ان تقف على الجوانب المهمة التي
 اكدتها الدراسات السابقة من حيث الأهداف ، والاجراءات ، والوسائل الاحصائية
 المستخدمة ، وتحاول الباحثة أيضاً ان يتناول أهم ما توصلت اليه الدراسات السابقة من
 نتائج مع بيان نقاط الاختلاف والتشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة .
 ١ . اهداف الدراسات :

تباينت الدراسات السابقة في اهدافها ، اذ ان قسماً منها سعى إلى التعريف على
 اثر نموذج خطة كيلر مقارنة بالطريقة المعتادة في التحصيل ، كدراسة (النعيمي ،
 ٢٠٠٤) ، ودراسة ، (السراي ٢٠٠٧) .
 حاولت دراسة (العبري ، ١٩٩٩) الكشف مدى فعالية استراتيجية التدريس
 بخطة كيلر ومستوى التحصيل السابق في الاكتساب لبعض مهارات الخرائط
 الجغرافية ، أما دراسة (سميث ، ١٩٨٧) فقد سعت إلى مقارنة لثلاث طرائق تعليمية
 (المحاضرة والحوارية وخطة كيلر واثرها في التحصيل) .

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي سعت إلى التعرف على تأثير نموذج او خطة كيلر في التحصيل مقارنة بالطريقة المعتادة .

٢. أماكن اجراء الدراسات :

تعددت الأماكن التي اجريت فيها الدراسات السابقة فمنها ما أجري في العراق كدراسة (النعيمي ، ٢٠٠٤) ، و (السراي ، ٢٠٠٧) ومنها ما أجرى في دول عربية كدراسة (القصيرين ، ١٩٩٨) ، (العبري ، ١٩٩٩) .

ومن الدراسات ما أجرى في دول اجنبية كالولايات المتحدة الأمريكية ودراسة (سميث، ١٩٨٧) (كلاهان وسميث ، ١٩٩٠) .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (النعيمي ، ٢٠٠٤) و(السراي،٢٠٠٧) في مكان اجرائها في العراق .

٣. حجم العينة :

اختلفت الدراسات السابقة في احجام العينات ويرجع ذلك إلى ظروف وطبيعة كل دراسة ، إذ تراوحت بين (١٦) فرداً كما في دراسة (كلاهان وسميث ، ١٩٩٠) ، في حين بلغ عدد افراد العينة في البحث الحالي (٤٢) فرداً .

٤. الجنس :

اقتصرت بعض الدراسات السابقة على الاناث فقط مثل دراسة (البنعلي ، ١٩٨٧) ، ودراسة (النعيمي ، ٢٠٠٤) ، في حين اقتصرت دراسات أخرى على الذكور ، ودراسة (العظامات ، ٢٠٠٥) ، في حين شملت بعض الدراسات الجنسين معاً مثل دراسة ودراسة (القصيرين ، ١٩٩٨) ، ودراسة (العليمات ، ٢٠٠٥) ، ودراسة (السراي،٢٠٠٧) ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات في جنس العينة التي تشمل الاناث .

٥. المرحلة الدراسية :

تباينت الدراسات السابقة في تطبيقها على المراحل الدراسية فلم تقتصر الدراسات السابقة على مرحلة دراسية دون أخرى ، إذ تناولت بعض الدراسات المرحلة المتوسطة

كدراسة (النعيمي ، ٢٠٠٤) ، بينما طبقت دراسات اخرى المرحلة الثانوية مثل دراسة (العظامات ، ٢٠٠٥) ، ودراسة (كلاهان وسميث ، ١٩٩٠) .
وطبقت دراسات اخرى في المرحلة الاعدادية ، بينما اقتصرت دراسات اخرى على المرحلة الجامعية (دراسة السراي ، ٢٠٠٧) وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تم تطبيقها على المرحلة الاعدادية .

٦ . التصميم التجريبي :

تتباين الدراسات السابقة في اختيارها للتصميم التجريبي على وفق عدد المتغيرات المستقلة والتابعة ، اذ اعتمد بعضها التصميم التجريبي ذا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نحودراسة (كلاهان وسمث ، ١٩٩٠) . ودراسة (السراي، ٢٠٠٧) في حين اعتمدت دراسات أخرى التصميم التجريبي ذا المجموعات الثلاث اثنتين ضابطتين وواحدة تجريبية مثل دراسة (سميث ، ١٩٨٧) ، في حين اعتمدت دراسات التصميم التجريبي ذا المجموعات الثلاث اثنتين تجريبيتين وواحدة ضابطة نحو دراسة ودراسة (العظامات ، ٢٠٠٥) .
وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت التصميم التجريبي ذا المجموعتين (تجريبية وضابطة) .

٨ . اداة البحث :

اعتمدت الدراسات السابقة ادوات مختلفة حسب طبيعة المتغيرات التابعة المراد قياسها في كل دراسة اذ اعتمد اغلبها اختبارات تحصيلية بعدية قام الباحثون انفسهم ببنائها ، وبما ان البحث الحالي يهدف إلى معرفة تأثير انموذج كيلر في تحصيل طلبة الخامس الادبي في مادة تاريخ الاوربي الحديث ، فلا بد للباحثة عندئذ من بناء اختبار تحصيلي على وفق جدول المواصفات يأخذ بالحسبان محتوى المادة الدراسية المحددة للبحث والاهداف السلوكية المراد تحقيقها ، لذا قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي موضوعي يقيس بعض مستويات التعلم في المجال المعرفي .

٩- المتغير التابع :

كان المتغير التابع في اغلب الدراسات السابقة هو التحصيل الدراسي كما في دراسة ، ودراسة (القصيرين ، ١٩٩٨) ، ودراسة (العظامات ، ٢٠٠٥) ، ، ودراسة (سميث ، ١٩٨٧) ودراسة (السراي ، ٢٠٠٧) مع في حين كانت الثقة بالنفس متغيراً تابعاً مع التحصيل في دراسة (النعيمي ، ٢٠٠٤). اما في الدراسة الحالية ، اعتمدت التحصيل الدراسي ، لذا فهي تتفق في استعمالها لهذا المتغير مع الدراسات السابقة التي اعتمدت التحصيل الدراسي كمتغير تابع لها.

١٠- مدة التجربة:

استغرقت دراسات كل من ، (العبري ، ١٩٩٩) ، و (النعيمي ، ٢٠٠٤) ، و (العظامات ، ٢٠٠٥م) فصلاً دراسياً كاملاً في حين لم تشر اغلب الدراسات الاخرى في ملخصاتها الى المدة التي استغرقتها وقت التجربة ، وترى الباحثة ان المدة الزمنية القصيرة قد لا تعطي النتائج الدقيقة ولا تستطيع ان تفي بكل المتطلبات وبالتالي قد لا يظهر اثر للمتغير المستقل في المتغير التابع.

أما المبحث الحالي فقد استغرق تنفيذه تجربته فصلاً دراسياً كاملاً.

١١- الوسائل الاحصائية:

اختلفت الدراسات السابقة في نوعية الوسائل الاحصائية التي استعملتها تبعاً لأختلاف متطلبات كل دراسة وأهدافها ، إذ استعملت بعض الدراسات الاختبار التائي مثل دراسة، دراسة (النعيمي ، ٢٠٠٤) ودراسة (السراي ، ٢٠٠٧) .

بينما استعملت دراسات اخرى تحليل التباين كدراسة ، ودراسة (العبري ، ١٩٩٩) وفي حين اعتمدت دراسة (العظامات ، ٢٠٠٥) ، تحليل التباين الأحادي ، واختبار شيفية للمقارنات البعدية، ولم تشر بعض الدراسات الى الوسائل الاحصائية المستعملة . أما الدراسة الحالية اعتمدت فيها الباحثة لاختبار التائي (T-test) لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الاحصائي وفي تحليل نتيجة

البحث ، وهو بذلك تتفق مع الدراسات السابقة التي اعتمدت الاختبار التائي كوسيلة إحصائية.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

افاد الباحث من الدراسات السابقة جوانب وهي:

- ١- تحديد حجم العينة وأختيارها.
- ٢- التصميم التجريبي.
- ٣- بناء الاختبار التحصيلي.
- ٤- صياغة الاهداف السلوكية.
- ٥- اعتماد الوسائل الاحصائية في الاجراءات وتحديد النتائج.

الفصل الثالث

منهجية البحث وأجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لاجراءات البحث المتمثلة في منهج البحث ، واختيار التصميم التجريبي المناسب ، وتحديد مجتمع البحث وعينته ، وتكافؤ مجموعتي البحث وضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة وادوات البحث ، واعداد الاختبار التحصيلي البعدي ، فضلاً عن اجراءات تطبيق التجربة ، والوسائل الاحصائية المستعملة في هذا البحث.

أولاً : منهج البحث :

اخترت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق اهداف بحثها الحالي ، لأنه منهج ملائم لاجراءات البحث الحالي والتوصل الى النتائج .

ثانياً: التصميم التجريبي Experimental Design :

يقصد به التخطيط الدقيق لعملية اثبات الفروض واتخاذ الاجراءات اللازمة والمتكاملة لعملية التجريب ؛ لذا تعد عملية اختياره للبحث ضرورة في كل بحث تجريبي وهو اجراء يوفر للباحث سبلاً كفيلة للوصول الى النتائج المبتغاة .

(الزويبي ، ١٩٨١ ، ص ١٠٢)

لذا اتبعت الباحثة تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصميم التجريبية ذات الضبط الجزئي لكون انه يتفق وظروف البحث الحالي فجاء هذا التصميم على الشكل الآتي:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	انموذج كيلر	التحصيل في مادة التاريخ	اختبار بعدي
الضابطة	_____		

شكل (١)

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

ويقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم هي المجموعة التي يتعرض طلبتها للمتغير المستقل (انموذج كيلر) عند تدريس مادة تاريخ اوربا ، أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية عند تدريس مادة تاريخ اوربا. ويقصد بالتحصيل هو المتغير التابع الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي يعده الباحث لأغراض البحث الحالي لتعرف أثر المتغير المستقل فيه .

مجتمع البحث وعينه :

يعدّ تحديد مجتمع البحث أمراً مهماً في البحوث التربوية وهو أمر مهم في اختيار عينة البحث . وقد تألف مجتمع البحث الحالي تربية الرصافة الثانية /بغداد تضم مدارس الثانوية والاعدادية ، وقد اختارت الباحثة قصديا / المدرسة أعدادية الناصرة للبنات ، للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ .

جدول (٢)

يبين عدد المدارس (الثانوية والأعدادية) وأعداد طالباتها

ت	نوع المدرسة	عدد المدارس	عدد طالباتها
١	ثانوية	٤٦	٥٧٦٠
٢	اعدادية	٨	١٧٨٠
المجموع		٥٤	٧٥٤٠

عينة البحث:-

من أجل الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث، يجب ان تختار العينة على نحو علمي ودقيق، او تمثل مجتمع الدراسة مع مراعاة سماتها وخصائصها، وطريقة اختيارها، ودرجة مصداقيتها عند تطبيقها بدرجة فعلية. (بدر، ١٩٧٨، ص ٢٢٤) إذ تم اختيارها بالأسلوب العشوائي، من بين المدارس الثانوية والأعدادية (الدراسة الصباحية) للطالبات مجتمع البحث، أعدادية الناصرة للبنات، وقد تم اختيار شعبتين (ج) و (د) من الصف الخامس الادبي من العام من بين (٥) شعب عشوائياً لتمثل إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية للبحث، وزعت الشعب الأتية عن طريق القرعة، على مجموعتي البحث وكما يأتي:-

- ١- المجموعة التجريبية (شعبة ج)، درست بطريقة كيلر.
 - ٢- المجموعة الضابطة (شعبة د) درست بطريقة التقليدية.
- بلغ عدد أفراد العينة للمجموعتين (٤٠) طالبة بعد ان أستبعدت الراسبات (*) حرصاً على سلامة التجربة لأنهن قد درسن المواضيع نفسها في العام الماضي، وقد يؤثر ذلك على نتائج البحث. وجدول (٣) يوضح عينة البحث موزعة بحسب المجموعات.

جدول (٣)

يبين عدد افراد العينة المجموعتين التجريبية والضابطة موزعة حسب الشعب

الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الطالبات الراصات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	٢٤	٢	٢٠
ب	الضابطة	٢٣	٣	٢٠
المجموع		٤٧	٥	٤٠

ثالثاً: - تكافؤ مجموعات البحث

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة لاحظت، من إجراءات البحث التجريبي، يجب ان تتوافر في العينة المستلزمات الموضوعية، لكون ان هناك جملة متغيرات وعوامل قد تتعرض لها التجربة وتؤثر في السلامة الداخلية والخارجية، لذا حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث قبل البدء بالتجربة.

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور :

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٤) .

جدول (٤)

تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	١٩٦.٢	٥.٢٦	٢.٢٩	٣٨	٠.١٤	٢.٠٢	غير دالة
الضابطة	٢٠	١٩٦.٣	٥.٠١	٢.٢٤				إحصائية

يتضح من جدول (٤) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٩٦.٢) ، وتباينها بلغ (٥.٢٦) ، وان متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة بلغ (١٩٦.٣) ، وتباينها بلغ (٥.٠١) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.١٤) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٢) ، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير العمر الزمني ، ملحق (٣) .

ب.درجات مادة تاريخ للامتحان نصف السنه :

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في الدرجات نصف السنة استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٥) .

جدول (٥)

تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في درجات امتحان نصف السنة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	٢٠	٦٤.٨٨	٢٣.١٩	٤.٨	٣٨	٠.٣٤	٢.٠٢	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٢٠	٦٣.٧٦	٣٤.٩٤	٥.٩				

يتضح من جدول (٥) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان (٦٤.٨٨) ، وتباينها كان (٢٣.١٩) ، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٦٣.٧٦) وتباينها كان (٣٤.٩٤) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٣٤) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٢) ، وبذلك عليه فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير درجات امتحان نصف السنة تاريخ للعام ، ملحق (٤) .

ت. التحصيل الدراسي للآبوين :

١ - التحصيل الدراسي للآباء:

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا^٢) لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمعرفة دلالة الفرق بينهما فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل آباء طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٦) .

جدول (٦)

تكافؤ آباء طالبات مجموعتي البحث في تحصيلهم الدراسي وقيمة (كا^٢)
(المحسوبة والجدولية)

الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	قيمة (كا ^٢)		درجة الحرية	التحصيل الدراسي					حجم العينة	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية		كلية فما فوق	مجموع	إعدادية	متوسطة	إبتدائية		
غير دالة إحصائياً	٥.٩٩	٣.٣٩	٣٨	٤	٣	٣	٥	٥	٢٠	التجريبية
				٣	٤	٤	٤	٥	٢٠	الضابطة

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (كا^٢) المحسوبة (٣.٣٩) وهي اقل من قيمة (كا^٢) الجدولية والبالغة (٥.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للآباء .

٢- التحصيل الدراسي للأمهات:

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات استعملت الباحثة معادلة مربع كاي (كا^٢) لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمعرفة دلالة الفرق بينهما فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل أمهات طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٧) .

جدول (٧)

تكافؤ أمهات طالبات مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي وقيمة (كا^٢) (المحسوبة والجدولية)

الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	قيمة (كا ^٢)		درجة الحرية	التحصيل الدراسي					حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		كلية فما فوق	٣	٤	متوسطة	ابتدائية		
غير دالة إحصائياً	٥.٩٩	٠.١٦	٣٨	٣	٣	٤	٤	٦	٢٠	التجريبية
				٤	٢	٤	٥	٥	٢٠	الضابطة

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (كا^٢) المحسوبة (٠.١٦) وهي اقل من قيمة (كا^٢) الجدولية والبالغة (٥.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للأمهات .

أحوال التجربة والحوادث المصاحبة :

لم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل .

عامل النضج :

هو عمليات النمو الجسمي والفكري والاجتماعي للطالبات الخاضعات للتجريب (العساف: ١٩٨٩ ، ص٣٠٩) ، لم يكن لهذه العمليات اثر في البحث الحالي ، لان مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، إذ بدأت التجربة بتاريخ ٢٠١٣/١/٣٠ وانتهت بتاريخ ٢٠١٣/٣/٣٠ .

الاندثار التجريبي :

وينتج هذا الأثر عن ترك عدد من الطالبات (عينة البحث) أو انقطاعهن في أثناء التجربة مما يؤثر في المتغير التابع (الزوبعي وغنام: ١٩٨١ ، ص٩٥). وفي

البحث الحالي لم يحصل تسرب أو انقطاع أو نقل أية طالبة باستثناء حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتنا البحث ، وغالباً ما كانت متساوية. اداة القياس

سيطرت الباحثة على هذا المتغير باستعمال أداتين موحدين لقياس المتغير التابع لدى طالبات مجموعتي البحث ، إذ استعملت الباحثة الاختبار التحصيلي ، وطبقا على مجموعتي البحث في آن واحد .

اثر الإجراءات التجريبية :

عملت الباحثة - قدر المستطاع - على الحد من اثر بعض الإجراءات التي يمكن أن يكون لها اثر في المتغير التابع في أثناء سير التجربة ، وتتمثل في : الحرص على سرية البحث :

وتم ذلك بالاتفاق مع مدرّسة المادة وإدارة المدرسة بعدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث ، إذ أوحى لهن الباحثة بأنها مدرّسة جديدة .
المادة الدراسية : كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث .

ج - توزيع الحصص :

وزّعت الباحثة حصص مع مدرسة المادة على أن تكون في زمان واحد وجدول (٨) يبين ذلك

جدول (٨)

توزيع حصص مادة التاريخ بين مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الساعة	الدرس
الاثنين	التجريبية	8.45 - 9.25	الثاني
	الضابطة	٩.٣٠ - ١٠.٥	الثالث
الثلاثاء	الضابطة	8.45 - 9.25	الثاني
	التجريبية	٩.٣٠ - ١٠.٥	الثالث

يتضح من جدول أن الحصة الأولى من يوم الاثنين كانت من نصيب المجموعة التجريبية أما الحصة الثانية فقد كانت من نصيب المجموعة الضابطة ، وينعكس الأمر في يوم الثلاثاء .

ح- الخطط التدريسية :

أعدت الباحثة خططاً تدريسية مناسبة لكل موضوعات البحث الحالي التي درستها لطالبات عينة البحث (التجريبية والضابطة) في ضوء المادة الدراسية والمتغير المستقل .

ذ- مدة التجربة :

سيطرت الباحثة على هذا المتغير إذ كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق ٣٠ / ١ / ٢٠١٣ وانتهت بتاريخ ٣٠ / ٣ / ٢٠١٣ .

٥. صياغة الأهداف السلوكية :

يعرف الهدف السلوكي بأنه : عبارة مكتوبة محددة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ، يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين أو نشاط تدريسي محدد (محمود:٢٠٠٥، ص ١٦١-١٦٢). إذ تعد الأهداف السلوكية حصيلة التعلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس مفردة معينة (الزغول: ٢٠٠٥، ص ٤٩) . وتحديد لها أمر ضروري ومهم في العملية التدريسية لأنها تعد أهم الخطوات في التخطيط اليومي للدرس ، وتتضمن السلوك النهائي الذي يتوقع أن يظهره الطلبة بعد مرورهم بخبرات ومواقف تدريسية ويعبر عنها بنتائج قابلة للملاحظة والقياس لذلك يجب أن تكون تلك العبارات محددة غاية التحديد ، وان تستعمل عند صياغتها أفعالاً واقعية ليتمكن قياسها. وتحتوي على نتيجة تعليمية نريد تحقيقها في المتعلم فتحقيق هذه النتيجة يعتمد على طبيعة الأداة المعتمدة لتحقيق هذا الهدف وعلى الظروف الموضوعية المحيطة بها . لذا فان استعمال المدرسين للأهداف السلوكية يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيقها ، وتساعدهم على

اختيار الطرائق والأساليب اللازمة ويمكن استعمالها في تقويم المدرس والطالب والعملية التدريسية برمتها لما توفره من إطار مرجعي (الحمادي: ٢٠٠٥، ص ٥٩)

وبعد اطلاع الباحثة على الأهداف العامة لتدريس التاريخ المعدة للمرحلة الثانوية ملحق (٩)، صاغت أهدافاً سلوكية في ضوء هذه الأهداف وفي ضوء حاجات الطلبة وأهداف المادة العلمية المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة، شملت مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي وذلك لسهولة ملاحظتها وقياسها، فبلغ عددها (٤٤) هدفاً سلوكياً عُرِضَتْ على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في سلامة صياغتها وشمولها المادة العلمية ودقة تصنيفها، ملحق (١٠)، وقد اعتمدت الباحثة نسبة موافقة (٨٤%) من الخبراء أساساً لإبقاء الأهداف السلوكية، لذا فقد أبقت الأهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (٨٤%)، وعلى أية حال بلغ عدد الأهداف في صورتها النهائية (٤٤) هدفاً سلوكياً موزعة على محتوى الموضوعات.

٦. إعداد الخطط التدريسية :

التخطيط عملية عقلية منظمة تسبق مرحلة التنفيذ وتهدف إلى استثمار الإمكانيات المادية والمعنوية الطبيعية والبشرية استثماراً أمثل بحيث تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة للموقف التعليمي بفاعلية واقتدار وان خطة الدرس تعد سجلاً مكتوباً يتضمن مجمل النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المدرس وطلوبته من أجل تحقيق أهداف الدرس وأنها وسيلة يستعين بها المدرس أولاً والمشرف التربوي في متابعة الدرس وتقويمه . فالخطة بالنسبة للمدرس هي المرشد والموجه المباشر لمجريات الأحداث داخل الدرس يحدد فيها المفاهيم والتعميمات التي يريد إكسابها طلابه وانتقاء المستلزمات الضرورية التي يتطلبها الدرس ويصوغ ذلك في أهداف إجرائية يريد تحقيقها تسهل عملية تقويم الفعالية التربوية واختيار أداة التقويم المناسبة .

(البيرماني: ٢٠٠١، ص ١٨٨-١٨٩)

لذا فالتخطيط خطوة ضرورية للتدريس الجيد ويؤيد وجهة النظر هذه بعض المدرسين والمدرسات لأنه يعينهما على الوضوح الفكري فيما يتصل بالموضوعات

الدراسية وهذا مما يزيد من دافعية الطلبة ورغبتهم في التعلم ويفيد أيضاً في جعل المدرس أكثر دقة على إشباع حاجات الطلاب ، واستعمال اهتماماتهم وتوفير الوسائل الفاعلة لحفزهم على العمل .

فالتخطيط للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل ويمثل الرؤية الواعية الذكية الشاملة لعناصر وأبعاد العملية التعليمية جميعها لذا فهي لا يمكن أن تتم بصورة ارتجالية ولا تكتمل إلا بالتخطيط المسبق للدرس (إبراهيم: ١٩٧٣، ص ٣١) . ومن هنا كان للتخطيط أهميته وضرورته لاسيما بعد أن أصبح من غير الممكن اعتماد المدرس على الخبرة السابقة فقط في ظل التقدم العلمي والتقني الذي يفرض عليه متابعة المستجدات التي طرأت على طرائق التدريس بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأقل جهد واقصر وقت وأفضل النتائج

لذا أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية اليومية الملائمة للموضوعات المقرر تدريسها في ضوء المتغير المستقل وأهداف كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) ، وبلغت ست خطط بحسب المواضيع المشمولة في البحث ، عرضت خطتين أنموذجيتين على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في البلاغة وطرائق تدريس اللغة العربية، فكانت الخطة الأولى متضمنة الأسلوب التقليدي في تدريس التاريخ لطالبات المجموعة الضابطة والخطة الثانية متضمنة أنموذج كيلر في تدريس التاريخ لطالبات المجموعة التجريبية ، وعدت صالحة بعد حصولها على اتفاق نسبته (٨٠%) من آراء الخبراء والمتخصصين، ملحق (١١)

٧: أسلوب إجراء التجربة

بعد الانتهاء من متطلبات التجربة ، طبقت الباحثة تجربتها على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق ٣٠/١/٢٠١٢ ، إذ أجرت الباحثة الاختبار القبلي واختبار الميل على طالبات المجموعتين في الأسبوع الأول من التجربة ، ودرست المادة لمجموعتي البحث على وفق الخطط التدريسية اليومية التي أعدتها ، إذ

درست المجموعة التجريبية باستعمال انموذج كيلر ، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية .

المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث ، والمتمثلة بالموضوعات الآتية :
المقرر للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ ، وقد حددت الباحثة الموضوعات بعد أن استشارت عدداً من المدرسات فيما يخص الموضوعات التي بالإمكان تدريسها في أثناء مدة التجربة سواء أكان ذلك بالجلوس معهن أم بالاطلاع على خططهن السنوية والفصلية ، ودفاتر التحضير اليومي ، وقد حددت المفردات على وفق مفردات المنهج المقرر من كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣) ، .
أعدت الباحثة خطأً تدريسية مناسبة لكل موضوعات البحث الحالي التي درستها لطالبات عينة البحث (التجريبية والضابطة) في ضوء المادة الدراسية والمتغير المستقل .

ذ- مدة التجربة :

سيطرت الباحثة على هذا المتغير إذ كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٢/١/٣٠ وانتهت يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/٣/٣٠ ، زيادة على ذلك إنها كانت متناسبة مع موضوعات البحث الحالي ، والاختبار التحصيلي لذا تمكنت الباحثة من ضبط هذا المتغير .

التحليل الإحصائي لفقرات :

. اختبار التحصيل :

اختبار التحصيل : إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب فهو مجموعة من الأسئلة تقدم للطالبات ، وعليهن أن يستجبن لها ، إذ تدل طريقة استجابتهن على مدى ما تحقق لديهن من الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً . فاختبار التحصيل أحد الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم تحصيل الطالبات ، وانه وسيلة للحصول على معلومات

مهمة عن تقدم الطالبة إذ يستهدف قياس فهم الطالبة لمادة دراسية معينة أي مقدار ما حصلته الطالبة في المواد الدراسية المختلفة نتيجة لدراستها تلك المواد لذلك فضلت الباحثة الاختبارات الموضوعية لأن إجابات الطالبات فيها لا تتأثر بقدراتهن . فضلاً عن ذلك أنها تمتاز بموضوعية التصحيح أي إن تصحيح المدرس لهذه الاختبارات محدود بموضوع إجاباتها من دون أية فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقدير صحتها أو قيمتها ، فضلاً عن أنها تمتاز بدرجة ثبات عالية .

(حمدان: ١٩٨٦، ص١٢٠)

وقد اختارت الباحثة من الاختبارات الموضوعية الاختيار من متعدد لكونه يتميز بمزايا كثيرة منها الموضوعية في إعطاء الدرجة واليسر في التصحيح من المدرس وتشجيع الطالبة على التفكير زيادة على أنها تعود الطالبة على الحكم الصائب والتمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة، ولا يكاد يدخل فيها عنصر التخمين (عبد السلام: ٢٠٠٢، ص١٨٧) ، وفيما يأتي توضيح للخطوات التي مرّ بها إعداد اختبار التحصيل:

أ. لائحة المواصفات (الخريطة الاختبارية)

وهي مخطط تفصيلي يتضمن العنوانات الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية ، ونسبة تركيزها وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء منها . والخارطة الاختبارية تربط جانب محتوى المادة الدراسية وجانب الأهداف السلوكية معاً في مخطط واحد يوضح كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من محتوى المادة وبشكل متكامل وهذا منطلق الاختبار التحصيلي. وإنها تساعد على إعطاء كل جزء من المادة حقه من الأسئلة وبالتالي وزنه الحقيقي من حيث حجم المادة وأهميتها والزمن الذي استغرقته دراستها ، وتساعد على توزيع أسئلة الاختبار على أجزاء المادة الدراسية المختلفة وعلى الأهداف التعليمية المرجوة جميعها (كاظم : ٢٠٠١، ص٩٠) .

وعلى هذا الأساس أعدت الباحثة خريطة اختبارية اتسمت بشمولها لموضوعات البحث الحالي من كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي وللأهداف السلوكية معتمدة على تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي للمستويات الستة (التذكر، والفهم، والتطبيق،

والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) وجدول (١٦) يبين ذلك ، وقد تطلب إجراء الخارطة الاختبارية استخراج الأهمية النسبية لكل موضوع ونسبة كل هدف سلوكي وعدد الأسئلة للخلية الواحدة و عدد الأسئلة للموضوع

جدول (٩)

الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية لموضوعات التجربة ومستويات الأهداف السلوكية على وفق النسب التقريبية

ت	الموضوعات	الأهمية النسبية	الأهداف السلوكية						المجموع %١٠٠
			تذكر %٢٢	فهم %١٨	تطبيق %١٥	تحليل %١٣	تركيب %١٥	تقويم %١٣	
١	لثورة الفرنسية	%١٥	١	١	١	١	١	١	٦
٢	الروسيا	%٢٠	١	١	١	١	١	١	٦
٣	ال	%١٥	١	١	١	١	١	١	٦
٤	ال	%١٥	١	١	١	١	١	١	٦
٥	ال	%١٥	١	١	١	١	١	١	٦
٦	ال	%٢٠	١	١	١	١	١	١	٦
	المجموع	%١٠٠	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٣٦

ت. تحليل فقرات الاختبار

هي عملية اختبار استجابات الأفراد على فقرات الاختبار ، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفعالية البدائل الخاطئة في فقرات الاختبار . وقد طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٣٤) طالبة في يوم الأحد الموافق (٢٠١٣ / ١ / ٣٠) ، وبعد تصحيح الإجابات قسمت الباحثة الطالبات إلى

مجموعتين بالتساوي بعد ترتيب درجاتهن من الأعلى إلى الأدنى فتكونت المجموعة الأولى من (١٧) طالبة حصلن على الدرجات العليا وتكونت المجموعة الدنيا من (١٧) طالبة حصلن على الدرجات الدنيا.

وقد بلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (٢٩) درجة ، في حين كانت أوطأ درجة في المجموعة الدنيا (٨) درجات ، ثم حُسِبَ مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقر لكل فقر من فقرات الاختبار وكما يأتي :

مستوى الصعوبة :

ويقصد بها نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة من عينة ما ، إذ يجب أن تحقق الفقرة الواحدة أقصى نجاح في التمييز بين الطلبة إذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح (٥٠%) من أفراد العينة في الإجابة عليها . وعندما أجرت الباحثة حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت أنها تنحصر بين (٣٤% - ٨٩%) ملحق (١٦) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة ، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد جيدة، إذا كان معامل صعوبتها (٠.٦٣) ، في حين أنها تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠) بحسب درجتها (Bloom: 1971, P.66) ، ملحق (١٦).

معامل التمييز :

يقصد به قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة من ذوي المستويات المرتفعة والطلبة من ذوي المستويات المنخفضة (العجيلي: ٢٠٠١ ، ص ٧٠) . وعند حساب معامل تمييز كل فقرة وجدت الباحثة أنها تنحصر بين (٣٤% - ٨٩%) ملحق (١٦) ، وقد ابقى على فقرات الاختبار جميعها، أن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠.٣٤) ، ملحق (١٦) .

فعالية البدائل الخطأ :

في حالة كون أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخطأ جذابة بحيث تؤدي وظيفتها في تشتيت انتباه الطلبة الضعاف وتضليلهم

عن الإجابة الصحيحة ، والبديل الخطأ الذي يجتذب أكثر عدد من الطلبة الضعاف يعد بديلاً فعالاً أو جذاباً ، أما البديل الخطأ الذي لا يختاره أحد من المجموعتين العليا والدنيا فإنه يعد بديلاً غير فعال أو غير جذاب. ويسعى مصمم الاختبار إلى الحصول على قيم سالبة للبدايل الخطأ لكي تكون الفقرة جيدة ويكون البديل أكثر فعالية (الزوبعي : ١٩٨١ ، ص ٨١) ملحق (١٧) .

ث. صدق الاختبار:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي ينبغي لنا الاهتمام به في أداة البحث. ويراد به قدرة الاختبار على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها ، ومعنى هذا أن الصدق هو صفة ضرورية للاختبار الجيد ، لأن الاختبار قد يكون قوي الصدق فيما يتصل بقياس ناحية معينة وضعيف الصدق فيما يتصل بقياس ناحية أخرى. ويكون الاختبار صادقاً إذا تمكن من قياس الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها (الظاهر : ٢٠٠٢ ، ص ٣٢). ولكي يكون الاختبار الذي أعدته الباحثة صادقاً ومناسباً للأهداف السلوكية التي صمم من أجل تحقيقها استعملت الباحثة صدقين للاختبار: أحدهما الصدق الظاهري وهو المظهر العام للاختبار أي الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، بالإضافة إلى تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها ، وقد توصلت الباحثة إلى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء ملحق (٦) .

أما الصدق الآخر فهو صدق المحتوى ويعتمد على مدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية والأهداف التدريسية المرسومة للوحدة التي يجري فيها الاختبار (دوران: ١٩٨٥ ، ص ١٧١). وقد توصلت الباحثة لتحقيق هذا النوع من الصدق عن طريق عمل الخارطة الاختبارية ، حصلت على نسبة موافقة أكثر من (٨٠%) من الخبراء مما يدل على صدق الأداة (الاختبار)

هـ. ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار : هو أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم تحت الظروف نفسها ، وهذا يعني انه يجب أن تتماثل الظروف المحيطة بتطبيق الاختبار في كل مرة (الإمام وآخرون: ١٩٩٠ ، ص ١٢١) . وقد طبقت الباحثة الاختبار على العينة الاستطلاعية و اختارت طريقة إعادة الاختبار على العينة نفسها لعمل ثبات الاختبار وتعد هذه الطريقة أكثر ملاءمة للحصول على قياسات متكررة لقياس السمة ذاتها (ملحم: ٢٠٠٥ ، ص ٢٥٧) إذ طبقته على العينة الاستطلاعية بتاريخ (١٦ / ٢ / ٢٠١٣) وبعد مرور أسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وكان الاختبار الاستطلاعي في إعدادية أم التسامح للبنات ، وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين المجموعتين ، فكان مقداره (٠.٩٣) وهو معامل ثبات عالٍ في ما يخص الاختبارات غير المقننة . واستعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية ، لأنها من أكثر طرق حساب الثبات شيوعاً ، ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب بعض الطرق الأخر (الإمام: ١٩٩٠ ، ص ١٥١-١٥٢).

وبعد تصحيح إجابات الطالبات عن الاختبار ، تم تقسيمه على نصفين ، النصف الأول يضم درجات الطالبات عن الفقرات الفردية ، والنصف الثاني يضم درجات الطالبات عن الفقرات الزوجية ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون ، استخرجت معامل الثبات بين النصفين ، وقد بلغ (٠.٧٤) ، وبما أن تقسيم الاختبار إلى نصفين يفقده مجموعة من الخصائص التي تؤثر في معامل الارتباط (العمر: ١٩٩٠ ، ص ٣٣٧) ، لذلك تم تعديل هذا التقسيم ، باستعمال معادلة سبيرمان - براون ، فبلغ معامل الثبات (٠.٨٤) ، وهو معامل ثبات جيد وعالٍ بالنسبة للاختبارات غير المقننة ، التي إذا بلغ معامل ثباتها (٠.٦٧) ، فإنها تُعد جيدة ، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق ، ملحق (١٨) .

ح. تعليمات الاختبار

تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات تصدرت ورقة الاختبار ، وكانت بلغة سهلة وواضحة لبيان الغاية من الاختبار ، وكيفية الإجابة عنه، وزيادة في توضيح كيفية الإجابة عن فقراته فقد تضمن أيضاً مثلاً محلولاً لتتمكن الطالبة في ضوئه من الإجابة عن الفقرات .

خ. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وتحديد الوقت اللازم للإجابة عنها وتحليلها إحصائياً طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية التسامح للبنات بتاريخ (١٦ / ٢ / ٢٠١٣) ، وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية اتضح للباحثة أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الأسئلة كان (٤٠) دقيقة ، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم لاختبار التحصيل النهائي بتسجيل الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثم حسب متوسط الزمن باستعمال المعادلة الآتية :

$$\text{معدل الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن}}{\text{عدد الطالبات}} = \frac{40 \text{ دقيقة}}{34} = 1.176 \text{ دقيقة}$$

د. تطبيق أداة البحث على عينة البحث .

الصيغة النهائية للاختبار:

تكون الاختبار في صيغته النهائية من ٣٠ فقرة من نوع الاختبار من متعدد واعطت الباحثة درجة لكل فقرة عند التصحيح وبهذا يكون مدى درجات الاختبار ما بين (صفر إلى ٣٠) ملحق (١٣).

إجراءات تطبيق التجربة :

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تطبيق التجربة تتمثل بما يأتي:

١- بعد ان تحققت الباحثة من التكافؤ بين المجموعتين بدأت تطبيق التجربة من يوم الاحد (٢٠١٣-٢-٢١) و كان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني بواقع حصتين اسبوعيا لكل مجموعة وزعت على يومين انتهت التجربة يوم الاحد ٣٠-٣-٢٠١٣).

٢- قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية وفقا لخطوات انموذج كيلر في الخطط التدريسية التي اعدت لذلك اما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها للمدة نفسها وفقا للطريقة الاعتيادية في الخطط التدريسية التي اعدت لذلك ملحق (١٢).

٣- طبقت الباحثة اختبار تحصيل البعدي لمجموعتي البحث (٢٠١٣-٣-٢٧) واشرفت الباحثة على تطبيقه من اجل المحافظة على تنفيذ تعليمات الاختبار بصورة اعتيادية وبعد تصحيح اوراق الاجابات تم الحصول على درجات اختبار التحصيل ، ملحق (٥).

خامساً : الوسائل الإحصائية

الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين :

استعمل في إيجاد :

أ. التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في :

- العمر الزمني .
- الاختبار القبلي .
- ميل الطالبات للبلادة.
- التحصيل الدراسي .

ب. حساب دلائل الفروق بينهما في اختبار التحصيل.

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتيجة التي توصل إليها في ضوء الإجراءات المشار إليها في الفصل الثالث ، ومن ثم محاولة تفسيرها ، ووضع الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المناسبة .

أولاً- عرض النتيجة:

بعد أن اختبر الباحث طلبة المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي استخرج المتوسطات الحسابية لدرجات كل مجموعة ، فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٦.٤٢٨) درجة بانحراف معياري (٢.١٩)، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٦.٠٥) درجة بانحراف معياري (١.٨٥) ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (١٥.٥٤) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٢) ومما يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٨) ، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال أنموذج كيلر على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاجابة عن الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبقته الباحثة بعد إنهاء التجربة. وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي تنص (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للطالبات اللواتي يدرسن على وفق انموذج كيلر ، ومتوسط الدرجات التحصيلية للطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

. نتائج الاختبار لتائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٢٦	٤.٨	٢.١٩	٣٨	١٥.٥٤	٢.٠٢	دالة إحصائية
الضابطة	٢٠	١٦.٠٥	٣.٤٤	١.٨٥				

ثانياً- تفسير النتيجة:

من خلال النتيجة المعروضة في الجدول (١٥) يتضح وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات المجموعتين لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال انموذج كيلر عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وتتفق النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (العبري ، ١٩٩٩) ، ودراسة (العليمات ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (النعمي ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (العظامات ، ٢٠٠٥) ، ودراسة (السراي، ٢٠٠٧) ، ودراسة ودراسة (سميث ، ١٩٨٧) ، ودراسة (كلاهان وسميث ، ١٩٩٠) ، التي أظهرت أن أنموذج كيلر أو خطة كيلر أكثر فاعلية في التحصيل البعدي بالمقارنة مع التدريس بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن ان يعزى هذا التفوق لصالح انموذج كيلر لعدة اعتبارات نجلها كالاتي:

- ١- أن أنموذج كيلر يعمل على تنظيم المادة العلمية والمقدمة للمتعلم على شكل وحدات تعليمية مكونة من موضوعات قصيرة منظمة ومتسلسلة منطقياً ، إذ إن كل موضوع تليه أسئلة تقويم ذاتي ، بحيث يستطيع المتعلم السير فيها حسب سرعته الذاتية وقدراته وإمكاناته الخاصة ، إذ يتدرج الطلبة في تعلم المادة التعليمية من دون أن يشعروا بصعوبة أو ملل ، وكل ذلك يؤدي الى زيادة التحصيل.

- ٢- عرض الاهداف السلوكية التعليمية الواضحة المحددة أمام الطلبة في بداية كل موضوع دراسي في المادة التعليمية المصممة وفق أنموذج كيلر ، والتي تحدد الأداء النهائي المتوقع تحقيقه من الطالبات؛ جعل الطالبات يدركن الأهداف المطلوبة منهم ، مما حدا بهم لبذل أقصى الجهود لتحقيقها.
- ٣- إن إنموذج كيلر يوجه المتعلم لتنفيذ العديد من الأنشطة والتدريبات المتنوعة ، مما تسهم بدورها في إثراء عملية التعليم وزيادة دافعية المتعلمين للتعلم. وهذا يتفق ما أكده بعض التربويين من أن الأنشطة والوسائل التعليمية تعمل على زيادة كفاءة عملية التعلم وزيادة التحصيل.
- ٤- شعور الطالبات بمسؤولية تعليم أنفسهن كون أنموذج كيلر يعتمد على جهد المتعلم أكثر من إعتماده على جهد المعلم ، وهذا يدفع الطالبات الى التعلم الذاتي بواسطة مصادر التعلم المتنوعة المتوفرة ، في حين يعتمد المتعلم في التعليم المعتاد (الإعتيادي) على المعلم في ايصال المعلومات إليه.
- ٥- إن إنموذج كيلر ينمي التفاعل بين المتعلم والمواقف التعليمية ، حيث أن المتعلم في أنموذج كيلر يكون نشطاً في عملية التعلم وليس مستقبلاً ، كما هو الحال في أساليب التعليم المعتادة.
- ٦- ان عملية الاتقان في أنموذج كيلر والمحددة سلفاً للمتعلم أحد الشروط الاساسية فيه ، كي يسمح للطلبة بالتقدم لاجتياز الموضوع والانتقال لموضوع جديد ، وان أجتياز مستوى الاتقان البالغ (٨٠%) فما فوق يعطي للطلبة الثقة بالنفس ، ويدفعه الى دراسة الموضوع الجديد ، ويؤدي الى زيادة نشاط المتعلم ، والاهتمام والتركيز على كل جزء في المادة العلمية ، مما يؤدي الى زيادة التحصيل في جميع موضوعات الدراسة تبعاً. وإنعكاس ذلك على التحصيل النهائي.

ثالثاً - الاستنتاجات:

من خلال النتيجة التي توصل إليها الباحث يمكن إستنتاج ما يأتي:

- ١- أكدت الدراسة إن استعمال انموذج كيلر في تدريس طالبات الصف الخامس الادبي يسهم في رفع المستوى العلمي للطالبات ويعمق فهم واستيعاب المادة التاريخية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- ٢- هناك حاجة عند طالبات الصف الخامس الادبي الى استخدام اساليب تدريسية غير تقليدية ومنها أنموذج كيلر.
- ٣- أنموذج كيلر يوفر الدافعية للتعلم ويدعمه. يسهم في زيادة التحصيل الدراسي.

رابعاً - التوصيات:

في ضوء النتيجة التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يأتي:

- ١- إطلاع تدريسي مادة التاريخ على أنموذج كيلر وخطواته لأجل استعماله عند تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الخامس الادبي.
- ٢- تدريب المعلمين والمدرسين أثناء اعدادهم وتأهيلهم في وكليات التربية على استراتيجية أنموذج كيلر.

المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء :

- ١- اجراء بحوث مماثلة على مراحل دراسية آخر وعلى كلا الجنسين لمعرفة تأثير استخدام أنموذج كيلر في تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية أو أي طريقة أخرى.
- ٢- دراسة تأثير أنموذج كيلر في متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل كتنمية التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي .
- ٣- تطبيق اجراءات الدراسات الحالية على مراحل دراسية في مختلف الاختصاصات

المصادر

* القرآن الكريم

- إبراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ٧ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٣ م.
- أبو حطب، فؤاد، وأمال صادق: علم النفس التربوي، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة. ١٩٨٤.
- أبو سرحان، عطية عودة: دراسات في أساليب التربية الاجتماعية والوطنية، ط١، دار الخليج العربي، عمان. ٢٠٠٠.
- إسماعيل، سعاد خليل : أثر التنمية على محتوى التربية في الوطن العربي، مجلة التربية الجديدة ، ع ٥، ك ١ ، ١٩٧٥.
- الأمين، شاكر محمود وآخرون :أصول تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة بيروت، بيروت. ١٩٩٢
- الأمين، شاكر محمود وآخرون: أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية لمعاهد المعلمين، ط٥، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٣.
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون . التقويم والقياس ، دار الحكمة ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٠.
- بلقيس، احمد :تفريد التعليم والتعلم ذاتي التوجيه وتطبيقاته في التعليم الصفي، الاونروا، معهد التربية. ١٩٨٨.
- البياتي ، عبد الجبار توفيق و زكريا زكي اثناسيوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، العراق ، ١٩٧٧ م .
- البيرماني ، تركي خباز . التدريس فلسفته أهدافه تقنياته ، مكتبة طرابلس ، الجماهيرية الليبية ، ٢٠٠١ م .
- التميمي، عواد جاسم: الحقيبة التعليمية تقنية للتعليم الذاتي ودعم للمناهج الدراسية، مجلة كلية المعلمين، ع٢٢ ، ٢٠٠٠.