

2022

فاعلية أنموذج التعليم القائم على المتعلم في تحصيل طالبات الخامس العلمي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء

م.م. إيناس خالد محمد المفتي
مدرسة مادة الكيمياء إعدادية الاعظمية للبنات

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/midad>



Part of the [Arts and Humanities Commons](#), and the [Law Commons](#)

Recommended Citation

المفتي, م.م. إيناس خالد محمد (2022) "فاعلية أنموذج التعليم القائم على المتعلم في تحصيل طالبات الخامس العلمي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء," *Midad AL-Adab Refereed Quarterly Journal*: Vol. 8: Iss. 1, Article 12.
Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/midad/vol8/iss1/12>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Midad AL-Adab Refereed Quarterly Journal by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

فاعلية أنموذج التعليم القائم على المتعلم في تحصيل طالبات الخامس العلمي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء

Cover Page Footnote

إن طريقة التدريس التي يسلكها المدرس أصبحت السبيل الوحيد الذي يوصل ما يتضمنه الكتاب المدرسي من معارف ومعلومات ونشاطات الى المتعلم وبأبسط الصور وأيسرها، ويحاول كل مدرس إتمام مهامه في حدود الفترة الزمنية المحددة للفصول الدراسية المحددة خلال العام الدراسي، دون الاخذ بنظر الاعتبار بأن هذا الطالب هو كيان له مشاعر وأحاسيس وحاجات ملحة ويختلف عن أقرانه في ما يمتلكه من طاقة تساعد على الانجاز والابداع، وفي قدرته على الاستيعاب وإكتساب الخبرة المقدمة له، فقد تكون لديه شعور بالذات كبير يستطيع من خلاله إثبات وجوده والتعبير عن آرائه التي تمثل مقدار ما يحمله من خبرات سابقة تتفاعل مع الخبرات الجديدة التي يقدمها له الدرس، وكل هذه الافكار مجتمعة هي محور النظرية الانسانية في التعلم.

فاعلية أنموذج التعليم القائم على
المتعلم في تحصيل طالبات الخامس
العلمي واتجاهاتهن نحو مادة
الكيمياء

م.م. إيناس خالد محمد المفتي
مدرسة مادة الكيمياء إعدادية الاعظمية
للبنات

أولاً :- التعريف بالبحث

Problem of the Research

مشكلة البحث

إن طريقة التدريس التي يسلكها المدرس أصبحت السبيل الوحيد الذي يوصل ما يتضمنه الكتاب المدرسي من معارف ومعلومات ونشاطات الى المتعلم وبأبسط الصور وأيسرها، ويحاول كل مدرس إتمام مهامه في حدود الفترة الزمنية المحددة للفصول الدراسية المحددة خلال العام الدراسي، دون الاخذ بنظر الاعتبار بأن هذا الطالب هو كيان له مشاعر وأحاسيس وحاجات ملحة ويختلف عن أقرانه في ما يمتلكه من طاقة تساعد على الانجاز والابداع، وفي قدرته على الاستيعاب وإكتساب الخبرة المقدمة له، فقد تكون لديه شعور بالذات كبير يستطيع من خلاله إثبات وجوده والتعبير عن آرائه التي تمثل مقدار ما يحمله من خبرات سابقة تتفاعل مع الخبرات الجديدة التي يقدمها له الدرس، وكل هذه الافكار مجتمعة هي محور النظرية الانسانية في التعلم.

يتصف عصرنا هذا بالتقدم العلمي، والتطور التكنولوجي، الذي فاق أحلام الكثيرين من الأوائل، ويرجع ذلك كله إلى التقدم المطرد في جميع مجالات المعرفة من الملاحظة إلى أيسر حيثيات الطبيعة، إلى التبحر بعلم الفضاء وتفجير الذرة، (المغربي، 2009، ص8) وفي هذه الأيام التي يغير فيها التقدم التقني المذهل حياة الإنسان وأنماطها المختلفة، تبرز أهمية النظم القادرة على مواكبة عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي، وتربية الإنسان بطريقة شمولية تأخذ في الحسبان جوانبه النفسية والعقلية والجسمية والانفعالية، وتزوده بآليات تمكنه من التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به عن طريق الوعي السليم بحاجاته وحاجات مجتمعه وأمته، وتوفير القدرات المطلوبة لإشباع هذه الحاجات بطريقة سوية، تأخذ بالحسبان المحافظة على أصالة الموروث الثقافي للفرد والمجتمع، وتنطلق به نحو آفاق التجديد والمعاصرة، لمواكبة التطور، والإسهام الفاعل في بناء الحضارة الإنسانية (أبو جادو، 2009، ص15).

والكيمياء هي العلم الذي يصف المادة من حيث خواصها والتغيرات التي يمكن أن تدخلها أو تطرأ عليها وكذلك الطاقة المصاحبة لهذه العملية (الحسناوي وعادل، 2009، ص15) والمواد العلمية مثل الكيمياء تشمل عدداً من المعلومات والحقائق العلمية والمفاهيم التي تخدم الطالب وتعينه على فهم الظواهر والتغيرات المحيطة به، لذلك ينبغي أن تدرس هذه المادة بطريقة تصل الى مستوى تفكيره بحسب المرحلة الدراسية التي يمر بها فتتحقق الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:-

(هل أن أنموذج التعلم القائم على المتعلم في تدريس منهج الكيمياء لطالبات الخامس العلمي يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهن الدراسي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء ؟)

Importance of the Research أهمية البحث

يختلف مفهوم التربية وتعريفها باختلاف نظرة المفكرين والفلاسفة والمربين إلى الإنسان وطبيعته، وإلى المعرفة ومصادرها، وإلى فلسفة المعرفة في كل مجتمع والأهداف المتوخاة من التربية ، فيمكن القول بأن من الصعب الاتفاق على أنموذج واحد في التربية يكون صالحاً لجميع البشر(العمامرة، 2005، ص16) ويمكن القول أن للتربية ناحيتين إحداها فردية، تعنى بإعداد الفرد لمستقبل حياته، والأخرى : اجتماعية، تعنى بإكساب جهوده الصيغة الاجتماعية (رمضان وآخرون، 1984، ص7). وترى الباحثة أن حياة المتعلم تستند إلى اكتسابه التربية الصحيحة والبحث عن كيفية تنميتها مع تقدمه العمري، والتي تكتسب أولاً من محيطه الأسري وتنتقل في ما بعد إلى مجال المدرسة والخبرات المكتسبة عن طريقها، بحيث تسعى في كثير من جوانبها إلى تهذيب الذات الإنسانية وغرس القيم التي ترتبط بأنواع سلوك المتعلم.

إن نقطة بداية التربية ونهايتها هي الطالب المتعلم وغايتها إكساب هذا المتعلم مجموعة من المهارات والعادات الانفعالية والفكرية والاتجاهات، بطريقة متكاملة تحقق له التوافق مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه (الحاج محمد، 2003، ص205) ولكن مهما كانت أهمية الدور الذي يقوم به الإنسان في تربية نفسه وتعليمها وفي إصلاح أحواله وظروفه، فإنه لا يستغني عن عوامل التعليم والتربية التي تأتي من خارج ذات الإنسان لتتفاعل مع إمكانياته ومكوناته الداخلية (عبد اللطيف وآخرون، 1987، ص166).

والتعلم عملية مكتسبة تشتمل على تغير في الأداء أو السلوك أو الاستجابات نتيجة نشاط يمارسه المتعلم، أو مثيرات قد يتعرض لها أو دوافع تسهم في دفعه من أجل تحقيق النضج (ملحم، 2006، ص52) وهو مظهر الإنسان الخارجي وبنائه الداخلي وهو معيار تحويله إلى وجود إنساني شامل (كفاي وآخرون، 2008، ص179) ويعد (قطامي، 2009) التعلم " أحد العمليات الأساسية التي يجريها المتعلم في المواقف الصفية، ويمثل التعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، إذ إنه ينصب في نشاط يقوم به المتعلم في المواقف التي تحدث في غرفة الصف أو المختبر أو المسرح أو أي مكان آخر" (قطامي، 2009، ص292)

Humanistic Approach لقد لاقى الاتجاه الإنساني

في التعلم اهتماماً واسعاً إثر معاملة الإنسان معاملة قاسية وخالية من دون

وقد أورد (قطامي ونايفة، 1998) عدداً من الافتراضات التي يقوم عليها المنحى الإنساني منها :-

- (قطاعي ونايفة، 1998، ص41)

وذكر (روبرت، 2008) أن كارل روجرز Carl Rogers ذهب في نظريته الإنسانية إلى أن: "معرفة الإنسان هي بإدراكه للواقع، وهو ضروري لفهم وتفسير السلوك البشري، فهو يقترح بأن كلاً منا يسلك في حياته على وفق إدراكه الذاتي والشخصي لنفسه والعالم المحيط به، أي إن الواقع من منظور شخصي ذاتي، أيأ كان هذا الواقع، ليس هو المقرر والمحدد لطبيعة سلوكنا، لكن الأهم هو مفهومنا نحن نحو هذا الواقع " (روبرت، 2008، ص190).

566

واستعداداته (قطامي ونايفة، 1998، ص47). وتوصل (Sparrow and at.el,2000) في بحث بعنوان: "هل أن التدريس القائم على المتعلم، ممكن أم لا في الجامعات والمدارس؟" إلى أنه من الممكن ذلك، لكن في حدود معينة، فمن السهل إعطاء الطالب الحرية في اختيار وقت وزمان دراسته، ولكن من الصعب أن يختار المحتوى الدراسي ويقرّه، وان يستخدم قدراته ويحدد مواطن ضعفه بنفسه. غير أن هذا الاتجاه جدير بالاهتمام (Sparrow and at.el,2000,P: 6). وتكمن أهمية المنحى الإنساني في التوجه نحو الطالب واستعداداته وتوجهاته ومقدار ما يمتلكه من خبرات ذاتية فاعلة تؤثر إيجاباً في سلوكه وتحصيله، فكل طالب شخصية مستقلة وطابع مميز له من بقية زملائه في السلوك الخلقي والمزاج والاتجاه والقيم التي تتحكم في تصرفاته (الجسماني، 1984، ص61)، وعليه فالتعلم الإنساني هو عملية مساعدة الطالب في اكتشاف نفسه وفهمها وتحليلها هي ومشكلاته الشخصية والانفعالية والسلوكية التي كانت سبباً في سوء توافقه النفسي .

تحتل دراسة الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم، فمن أهداف التربية تعديل سلوك الفرد وتكوين الاتجاهات، وهذا يعد ضماناً كبيراً لتحقيق هذا الهدف (مرعي وأحمد، 1982، ص46) وأشار (قطامي، 2000) إلى أن " اتجاهات الطلبة نحو المدرسة وموضوع التعلم ونحو المدرس من العوامل التي تؤثر في نجاحهم أو فشلهم ، فاتجاهاتهم الايجابية نحو موضوع الدرس ونحو المعلم تزيد من رغبة الطالب في التعلم وإقباله على الموقف الصفّي ، وإن الاتجاه الايجابي نحو موضوع التعلم يسهل عملية التربية والتدريس ، أما الاتجاه السلبي فإنه يعيق نمو الطالب" (قطامي، 2000، ص344-345) تتكون الاتجاهات عن طريق الاتصال بالموضوع الخاص بالاتجاه، أو الاتصال المباشر بالخبرة والواقع، وقد تتكون الاتجاهات نتيجة موقف صدمي، أو خبرة مؤلمة (عامر، 2008، ص199). فالاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك الإنساني ودوافع له، ومن هنا جاءت أهمية العناية بتكوينها وتعديلها بما يتفق وعادات المجتمع وتقاليد ونظمه ومعايير، وتتكون هذه الاتجاهات وتتعدل بل تتغير كنتيجة مباشرة لخضوع الفرد لعملية تعلم مباشر كما يحدث في المدرسة أو بطريقة غير مباشرة كما يحدث عند احتكاك الفرد بالبيئة التي يعيش فيها (محمد، 2006، ص274).

ويستند أصحاب وجهة النظر الإنسانية إلى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة، ويعد هذا المنحى من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشاراً وأوسعها استخداماً في مجالات التربية والتعليم، لاستناده إلى المبادئ والأسس التي تستند إليها وجهات النظر السابقة

(السلوكية والاجتماعية والمعرفية) ودمجها معاً في إطار المنحى التفاعلي الإنساني الشامل (ملح، 2006، ص134).

لذلك تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية :-

1. قد يسهم أنموذج التعلم القائم على المتعلم في رفع مستوى تحصيل طالبات الخامس العلمي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء.
2. لا توجد دراسة على حد علم الباحثة في العراق اهتمت بالتعرف على فاعلية أنموذج التعلم القائم على المتعلم في اتجاهات الطلبة نحو مادة الكيمياء مما يعزز أهمية البحث.
3. قد يفيد القائمون على شؤون التربية والتعليم من نتائج البحث في إرساء قواعد المسيرة التربوية في هذا الجانب.

اهداف البحث Aims of the Research

يهدف البحث التعرف إلى :-

1. فاعلية أنموذج التعلم القائم على المتعلم في تحصيل طالبات الخامس العلمي
2. فاعلية أنموذج التعلم القائم على المتعلم على اتجاه طالبات الخامس العلمي نحو مادة الكيمياء.

فرضيتا البحث Hypotheses of the Research

لتحقيق هدفى البحث صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان :-

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج التعلم القائم على المتعلم، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج التعلم القائم على المتعلم، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء.

حدود البحث Limitation of the Research

يتحدد البحث بالآتي :-

1. طالبات الخامس العلمي في إعدادية الأعظمية للبنات التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى / بغداد .
2. الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب مادة الكيمياء المقرر للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2009 - 2010) ، ط21، لسنة 2009 .

3. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009 – 2010).

Determination of Terms تحديد المصطلحات

أ - الفاعلية Activity

1. عرفها (زيدان ، 1991) بأنها :-
" محاولة التغيير في الأداء نتيجة الاستجابة لمنبهات في زمان أو مكان محدد ".
(زيدان، 1991، ص15)

2. وعرفها (حسين، 1999) بأنها :-
" نشاط تسعى من خلاله جهة ما لتحقيق الاتفاق أو الاهتمام عند تناولها قضية مثار الجدل مستخدمة في ذلك مختلف أشكال التوصيل " .
(حسين، 1999، ص26)

التعريف الإجرائي :-

قيام طالبات الخامس العلمي بتغيير أدائهن نتيجة التعرض لأنموذج التعلم القائم على المتعلم.

ب-الأنموذج Model

1. عرفه (أبو جادو، 2000) بأنه :-
" مجموعة الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضع التعليمي والتي تتضمن المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها " .
(أبو جادو، 2000، ص349)
2. وعرفه (شحاته، 2003) بأنه :-
" شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث او الوقائع والعلاقة بينهما بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة " .
(شحاته، 2003، ص317)

التعريف الإجرائي :-

مجموعة إجراءات تعتمد عليها المدرسة في أثناء الحصة الدراسية المتكونة من خمس خطوات على وفق ما اقترحه روجرز، تتضمن أساليب تقديم مادة الكيمياء لطالبات الخامس العلمي وتفسيرها .

ج-التعلم القائم على المتعلم Lerner-Centered

Education ورد مصطلح " التعلم القائم على المتعلم

" في الأدبيات وعلم النفس التربوي بعدة مصطلحات منها التعلم المتمركز حول الذات Ego Centrism أو الاتجاه الإنساني في التعلم Humanistic Learning أو أنموذج تيسير التعلم، وتستعرض الباحثة بعضاً من هذه التعريفات التي وجدت ملائمة لإجراءات بحثها :-

التعريف الإجرائي :-

مقدار ما يصل إلى طالبات الخامس العلمي من معلومات عن مادة الكيمياء مقاساً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض .

هـ - الاتجاه Attitudes

وعرفه (فرج، 1999) بأنه :-

" الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها أراء شيء معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرات معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية" (فرج، 1999، ص40).

1. وعرفه (قطامي ونايفة، 2001) بأنه :-

" استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها عادة بأحب أو أكره. (قطامي ونايفة، 2001، ص146)

2. وعرفه (أبو جادو، 2009) بأنه :-

" نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل معه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة" (أبو جادو، 2009، ص423).

التعريف الإجرائي :-

هو حالة استعداد نفسية (معرفية وسلوكية ووجدانية) تظهر بشكل استجابة سلبية أو إيجابية لدى طالبات الخامس العلمي في موقف أو موضوع معينين يتبين عن طريقهما مدى سعة تفكيرهن وتوجهاتهن العلمية وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات عينة البحث في مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

ثانياً :- الإطار النظري

النظرية الإنسانية في التعلم :-

تؤمن الفلسفة العامة للنظرية الإنسانية بأن الفرد مهما كانت مشكلاته فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته التي تساعد على التغلب على مشكلاته بنفسه، وإن الطبيعة البشرية خيرة، والفرد الاعتيادي قادر على تحمل المسؤولية لتوجيه ذاته، واختيار قيمه، وهو ليس موضوعاً قابلاً للتشخيص أو الخضوع لأي نوع من الوسائل الإجرائية. فالكائنات الإنسانية عقلانية في الأساس تقدمية وواقعية (الخواجه، 2009، ص149) .

وقد ذكر (أبو جادو، 2004) نقلاً عن (Papla & Old, 1992) (

" أن رواد النظرية الإنسانية أكدوا الطبيعة الخيرة للإنسان، كما يعتقد منظرو المدرسة الإنسانية ان الفرد يتحمل مسؤولية حياته وتعزيز مسيرة تطوره، ويؤكدون الطاقة الكامنة للإنسان التي توفر له الفرص الإيجابية

للتطوير، فضلاً عن التأكيد على قدرته المتميزة في الاختيار والإبداع وتحقيق الذات" (أبو جادو، 2004، ص150).

مبادئ النظرية الإنسانية على وفق أنموذج روجرز :-

تقوم النظرية الإنسانية (بحسب مفهوم روجرز) على أن للإنسان دافعاً واحداً مهماً هو تحقيق إمكاناته وقدراته، وبذلك يضع مسؤولية التغيير على عاتق (العميل، أو الطالب) أكثر من وضعها على عاتق (المعالج، أو المعلم) إذ افترض أن الإنسان يستطيع شعورياً وعقلانياً أن يتحكم في نفسه وأن يتحول من الأساليب غير المرغوبة في الفكر والسلوك إلى الأساليب المرغوبة، وهو لا يعتقد أن الناس محكومون بالقوى اللاشعورية أو بخبرات الطفولة المبكرة وذلك أن الشخصية في نظره تتكون بأحداث الحاضر وبرؤيتنا لهذه الأحداث (شحاتة، 2004، ص372)، ويفترض أن الطبيعة الإنسانية الأساسية إيجابية في الواقع وأنه ليس هنالك شيء سلبى وشرير بالفطرة داخل الإنسان، وإنما إذا لم ندخله في تركيبات اجتماعية بصورة (قوالب) يصوغها المجتمع بقيمه وأعرافه، وإذا قبلناه كما هو لوجدناه كائناً ((طيباً)) يسعى إلى تقدم نفسه وتقدم مجتمعه. فالكائنات البشرية تحتاج إلى، وترغب في، تحقيق ذاتها والتقرب لتحقيق الذات مع الآخرين (ناي، 2008، ص190) وقد أكد (ايركسون) أن الطلبة في المرحلة الإعدادية يحاولون تكوين معنى الذات، وهي ظاهرة صحية وعملية حيوية تتبلور من أجل تحقيق التحصيل في المراحل الأولى من حياة الطالب وبخاصة في ما يتعلق بالثقة والاستقلال الذاتي والمبادرة في العمل بحيث تضع أساساً قوياً للطلاب لرفع مستواه في القضايا النفسية المتعلقة بحياة الكبار الراشدين (Diane, 2003, p544).

ولقد حدد روجرز مبادئ نظريته بما يأتي :-

أولاً : الكائن العضوي Self-Actualizer ؛ الفرد الإنساني ذو نظام بيولوجي كلي متكامل وهو يمتلك الخصائص والصفات الآتية :-

1. يستجيب الفرد استجابة كلية منسجمة للمجال الظاهراتي كي يشبع حاجاته.
2. يسيطر على سلوكه دافع تحقيق الذات، لذا يسمى الفرد بمحقق لذاته

3. يركز على الخبرات الشعورية، ويتجاهل الخبرات اللاشعورية.
(عدس) وآخرون، 2002، ص641 (ومرعي ومحمد، 2009، ص187)

ثانياً : المجال الظاهري Phenomenology ؛ يختلف الأشخاص في إدراك الأشياء من حولهم، ومن العوامل التي تؤثر في ذلك تفاوتهم في حواسهم واختلافهم في انتباههم وتنوع الخبرات، وبذلك تتم ملاحظة المجال

الظاهري للسلوك من وجهة نظر الفرد نفسه فيعرف ماذا يريد وبماذا يفكر وكيف يشعر إزاء هذا (الخواجا، 2009، ص147) ويمكن القول إنه: "المجال الكلي المنظم المتشكل من الخبرات الفردية، أو الخبرة في كليتها، ولهذا المجال صفة الشعورية، أو اللاشعورية". (عدس وآخرون، 2002، ص641).

ثالثاً : الذات The Self؛ هي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد (أبو أسعد وأحمد، 2009، ص272) وهي ما تميز من المجال الظاهري تتكون من المدركات والمشاعر لدى المتعلم. وتتصف بما يأتي :

1. تتغير الذات، وتنمو نتيجة النضج والتعلم .
 2. تنمو الذات عن طريق عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة.
 3. تستوعب المفاهيم والقيم عند المجموعة، وقد تستوعبها بطريقة مشوهة .
 4. تميل الى الانسجام والاتساق.
 5. يتحدد سلوك الفرد بأسلوب يتسق ضمنه سلوكه .
- تدرك الخبرات التي لا تتفق مع ما يطرره الفرد على أنها مهددات أو معوقات فتحدث سوء التكيف أو التعلم. (عدس وآخرون، 2002، ص641) و (مرعي ومحمد، 2009، ص187)

افتراضات الأنموذج في التعلم والتعليم:-

تتمثل الفرضية الأساسية في توجه روجرز المتمركز حول الشخص في أن الأفراد يمتلكون في ذاتهم مصادر هائلة لفهم أنفسهم وتطوير مفهوم الذات لديهم و القدرة على توجيه سلوكهم ذاتياً (ابو جادو، 2004، ص154). وقد استند أنموذج روجرز في التعلم والتعليم إلى مجموعة من الافتراضات يمكن اشتقاقها من الأساس النظري الذي ظهر في ممارسات روجرز في مواقف التعلم والتدريس والإرشاد والعلاج، ويمكن أن تبين هذه الافتراضات بعض المعالم الموضحة للنظرية :-

أ. يمتلك الإنسان سمات ويتفاعل مع ذاته ويوجهها داخليا ويقومها ذاتياً، ويكتشفها بنفسه. وإن دوافع حب الاستطلاع التي تستند إلى المشاعر والقيم والأمال والادراكات واكتشاف معنى الذات تدفع الفرد إلى التعلم .

ب. يتم اكتساب المعرفة بوساطة المتعلم ورغبته، والالتزام بالتعلم مسؤولية الفرد نفسه لا مسؤولية سلطة أخرى، على أن تكون لديه الرغبة في التعلم وتحمل مسؤولية تعلمه ونجاحه ورغبته.

ج. التعليم غير مباشر، والتعلم ممارسة شخصية فيتخذ المتعلم قراراته بنفسه في ما يتعلق بتعلمه وإدارة شؤونه وما يتعلق بمحتوى التعلم وزمانه، فيحدد المشكلة التي يواجهها ويبني الحلول المناسبة على وفق قدراته .

د. يساعد المعلم المتعلم على اختبار المشاعر والمعتقدات والأفكار وتفحصها ويعمل جاهداً ليرى الخبرة والموقف كما يراه الطالب .
هـ. تسهم البيئة التعليمية في توفير الظروف الملائمة للنمو والتطور، ولا تسيطر على المتعلمين، ومن المهم توفير جو من التواصل بين الطالب والطلاب الآخرين والطالب والمعلم.
و. يهدف التعلم والتعليم إلى بناء شخصية متكاملة متفاعلة وتطويرها، وتقدير الذات وتحقيقها، كما يسهم في تطوير إمكانات الطالب إيجاباً بما يتفق وحاجاته.

ز. التعليم عملية ونشاطات إنسانية تساعد المتعلم على فهم ذاته، وتسهم العلاقات الإنسانية في مساعدته على النمو والتطور، كما يسهم الاشتراك في الحوار المفتوح في تطوير أفكاره.

ح. يعطي أهمية لإدراك المتعلم عن طريق توفير البيئة المشجعة على الإنتاج ثم إعادة اختبار الحاجات والقيم ومصادرها ونتائجها لتعزيز التكامل الفردي، والتركيز على المدى الطويل للتعلم لدى الطلاب وتطوير شخصياتهم .

ط. يساعد المعلم المتعلم على اكتشاف أفكار جديدة في حياته وأعماله المدرسية، ومن الضروري للمتعلم أن يفهم حاجاته وقدراته وقيمه لتوجيه القرارات الشخصية والتخطيطية والتنظيمية .

(قطامي وآخرون، 1994، ص409)

وفي رأي روجرز يُعد الشخص المتكامل The whole person هو ذلك الشخص الذي لديه انفتاح تام على البيانات التي يعيشها كخبرة داخلية (ذاتية) والبيانات التي يحصل عليها من البيئة الخارجية، أي من معايشة العالم الخارجي (الموضوعية) (الشناوي، ب ت ، ص274).

دور المدرس في ضوء الأنموذج :

على المدرس أن يهيئ جواً من الحرية للتعلم (Freedom to learn) مؤمناً بمبدأ أن المتعلم لديه حاجة طبيعية إلى التعلم الذي يراه مهماً بالنسبة إليه، من دون تهديد، وفي جو صفي مفتوح للتعلم غير المباشر، فالتعلم مبادرة ذاتية وتغير (Rogers, 1983, p125)، ويقترح (عدس وآخرون، 2002) أن يكون دور المدرس في التعليم الفعال في ضوء الاتجاه الإنساني على وفق الإجراءات الآتية :-

1. ان يبقى واعياً للحد الذي يتيح له توجيه التعلم وضبطه وإتاحة فرصة الاختيار للطلبة في مواقف التعلم وإدارته وتنفيذه وتشجيعهم على ذلك.
 2. أن يطور جواً صفيماً يسوده الدفء والايجابية، والقبول .
 3. أن يبذل كل جهده ليكون ميسراً ومشجعاً ومساعداً للطلبة.
 4. أن يظهر مشاعره تجاه المواقف والأشياء .
 5. أن يسأل طلبته المشاركة في الأنشطة والمواقف الصفية .
 6. أن يعمل جهده لمساعدة الطلبة على أن يطوروا مشاعر إيجابية نحو أنفسهم .
 7. أن يطور استخدام إستراتيجية توضّح قيم المجتمع الذي يعيش ضمنه الطلبة.
 8. أن يبذل جهده لتزويد الطلبة بالخبرات التعليمية ليطوروا عادات واتجاهات مرغوبة يريد تنميتها فيهم .
 9. أن يفيد من موضوعات الدروس المقدمة للطلبة، وأن يوظفها في إيصال ما يريد اليهم .
 10. أن يظهر أنموذجاً إنسانياً يشعر بشعور الآخرين أمام طلبته.
- (عدس وآخرون، 2002، ص646)

دور الطالب في الأنموذج :-

تتحدد نظرة الاتجاه الإنساني للطالب عن طريق نظرته إلى الإنسان، فهو حر وحيوي ونشط وفعال ومتعاون، يعيش وينشأ في ظروف اجتماعية تحترم فيها أفكاره، وقد حدد دوره بالدور المباشر في حين يمارس الأفراد المحيطون به من مدرسين وموجهين وإداريين دوراً غير مباشر. وعليه فأدواره الأساسية تتمثل في :

1. التعبير عن المشاعر والأفكار والمبادرة والنشاط والحيوية في الموقف التعليمي.
2. ممارسة عملية الاستبصار للموقف والمشكلة والخبرة، عن طريق فهم الذات وصيانتها وتحقيقها.
3. يلتزم بمعايير الصف المفتوح وقوانينه ويؤدي دوراً مهماً فيه.
4. يلعب دوراً اجتماعياً فاعلاً مع الأفراد المحيطين به.
5. يسهم في تخطيط موقف التعلم وموضوعه وزمانه ومكانه ويختار موضوع تعلمه والخبرات التي تعززه.
6. ممارسة الخبرة والتعلم التفاعلي القائم على الخبرة.

(قطامي وآخرون، 1994، ص415)

اختلف هذا الأنموذج من غيره من النماذج في إعطاء الوزن الأكبر للمتعلم، إذ صار المتعلم هو الذي يبدأ خطوات تعلمه ويخطط له ويحدد أهدافه ومواده وأساليب تقويمه، وقد كان ميالاً لحماية الذات من

خطوات أنموذج التعلم القائم على المتعلم :

1. المرحلة الأولى: تحديد حالة المساعدة Defining the

2. المرحلة الثانية: اكتشاف المشكلة وتحديد **Exploring**

3. المرحلة الثالثة: تطوير الاستبصار Developing

4. المرحلة الرابعة: التخطيط واتخاذ القرار -: Planning and

تقع على الطالب مسؤولية كاملة في التخطيط لموقف التعلم واختيار الخبرة والظروف البيئية، والمجموعة التي يتعامل معها، ويقوم

باتخاذ القرار. ويطبق أسلوب التعاقد مع المدرس بعد تحديد الهدف والاتفاق عليه، ثم يتفقان على مكان إنهاء الموقف وزمنه. يلاحظ مدى حيوية الطالب وفاعليته ونشاطه، إذ يمارس إنسانيته ودوره في المدرسة والصف كما في الحياة الاعتيادية.

5. المرحلة الخامسة : الإدماج والتكامل Integration :-

يكتسب الطالب استبصاراً متقدماً في قدراته وذاته ويطور أعمالاً إيجابية أكثر ويكون فيها نشطاً ومبادراً للنشاطات والأعمال الايجابية، وبذلك يكون دور الطالب قد انتقل من السلوك المخطط والمقرر وفهم الذات واستبصارها الى إظهار قناعاته ومفاهيمه بصورة سلوك وعمل ينظم فيه الخبرة والتعلم، ويستعمل ما توصل اليه وما طوره من معارف وخبرات في مواقف يختبر فيها ما توصل إليه وما طوره نتيجة مروره بالمراحل الخمس. (قطامي وآخرون، 1994، ص415-416) و(قطامي ونايفة، 1998، ص67).

وتقترح الباحثة تمثيل المراحل الخمس لأنموذج روجرز بالمخطط الآتي

:-

الإدماج والتكامل وتظهر قناعة الطالب ومفاهيمه في سلوكه

التخطيط لموقف التعلم والظروف البيئية واتخاذ القرار

تطوير الاستبصار بفهم الذات وضبط العمليات التعليمية

مخطط (1) اكتشاف المشكلة وتحديد كلمات المراحل الخمس لأنموذج روجرز للمدرس حالة المساعدة

تقويم فاعلية أنموذج التعلم القائم على المتعلم

يمكن تقويم فاعلية أنموذج التعليم القائم على المتعلم التعليمي بطريقتين

:-

إحداهما : قيام المعلم بالتقويم الختامي للطلبة، في إطار من الاختبارات المصممة في ضوء الأهداف التعليمية، وتطوير شخصيات الطلبة بأبعادها العقلية والوجدانية والحركية، وقدراتهم الإبداعية على حل المشكلات وتحقيق الذات، وتحديد حاجاتهم للتعلم، **والأخرى :** قيام المتعلم نفسه بتقويم ذاتي، يصمم على وفق معايير موضوعية لقياس القيم التربوية النوعية التي تحققت لدى الطلبة بفضل تعلمهم الذاتي. (الحوالة وآخرون، 1993، ص344).

الاتجاهات Attitudes

تحتل الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة، وتعد محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي وعن طريق نمو الفرد تتكون لديه الاتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية (ملحم، 2006، ص130).

وللاتجاهات أهمية بالغة في حياة الأفراد وتوجيه سلوكهم بصورة تنسجم مع ما يستهدفه المجتمع وما يرضاه، وإن تقبل الفرد لاتجاهات

تحديد

مجتمعه ومشاركته إياهم في أنماط حياتهم يضيفي على حياته معنى ودلالة ومعزى وتعد الاتجاهات إشباعاً لكثير من دوافعه وحاجاته النفسية والاجتماعية فضلاً عن أنها تسهل استجابته للمواقف الخاصة، فلا يبحث عن سلوك جديد في كل مرة يجابه فيها الموقف نفسه، وهي تساعد على تفسير ما يمر به من مواقف وخبرات حياتية جديدة (السامرائي، 1988، ص99) ويشير كثير من الباحثين الى أن نشأة الاتجاه وتكوينه تعدان من الأسباب الرئيسة التي جعلت موضوع الاتجاهات يحتل أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي (طاقة، 1989، ص20).

تعلم الاتجاهات Attitude Learning

تعد الاتجاهات محركاً لسلوك الفرد وتتضمن بعض النواحي المعرفية والانفعالية، ولذلك نجد محاولات متعددة للتأثير في هذه الاتجاهات من جانب المنظمات الدينية والتعليمية وأجهزة الاعلام وغيرها، ومع ذلك تعد اتجاهات الفرد محددة بصفة عامة، فهي تكون بالنسبة الى الأشياء والحوادث والعوامل التي تقع في عالمه السيكلوجي فحسب. وبما أن عالمه السيكلوجي محدود فإن اتجاهاته الخاصة سوف تكون محددة ايضاً (ملحم، 2006، ص54).

وبيين (قطامي، 1993) " أن الاتجاهات ممكنة التعلم وتكتسب بطريقة شعورية او لا شعورية وتدرجياً وبطريقة متمدة أو بالصدفة وبغض النظر عن كيفية اكتسابها فهي تمثل نظاماً من المعتقدات، والاتجاه عبارة عن ما نحب وما نكره " (قطامي، 1993، ص71)، وبعبارة أخرى ترتبط الاتجاهات عادة بما يحب الفرد ويهوى أو ما يكره وينفر، فهي - بهذا المعنى- متضمنة لبعد انفعالي، لذلك فالتأثيرات الانفعالية تؤثر في الاتجاهات، وهي تظهر كدوافع مكتسبة عن طريق بيئة الفرد وأسرته وخبراته التي يمر بها، كما أنها تحتوي على بعد إدراكي، لذلك فالفرد يحدد طبيعتها ومن ثم تحدد هذه الاتجاهات وتؤثر في السلوك (عامر، 2008، ص198).

مكونات الاتجاهات العلمية :-

للاتجاهات العلمية ثلاثة مكونات تتحد في ما بينها لتبلور الاستجابة النهائية للطالب إزاء موقف أو مثير معين، وهذه المكونات هي:

1. المكون المعرفي :- Cognitive Component

ويدل على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد عن موضوع الاتجاه .

2. المكون العاطفي :- Attentive Component

ويشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه.

3. المكون السلوكي :- Behavioral Component

ويمثل نزعة الفرد للسلوك على وفق أنماط محددة في أوضاع معينة. فالاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، إذ تدفع الفرد إلى العمل على وفق الاتجاه الذي يتبناه (نشواني، 1985، ص 471-472). ونظراً لأهمية هذه المكونات الثلاثة فقد ارتأت الباحثة أن تضع مقياساً للاتجاه الذي تنبئ به بنفسها في ثلاثة مجالات (معرفية وانفعالية وسلوكية) لتبلور استجابة طالبات عينة البحث إزاء المواقف التي يتضمنها كل مجال من أجل تحديد اتجاهات الطالبات العلمية نحو مادة الكيمياء.

تكوين الاتجاهات العلمية :-

ذكر (ملحم، 2006) عن (احمد وبلقيس، 1985) أن الاتجاهات تتكون لدى الطلبة بنحو تدريجي، وتتم في أثناء تكوينها واكتسابها بمراحل متعاقبة ومتراصة بحيث تمثل كل مرحلة منها مستويين اثنين أحدهما: مستوى الاستعداد (س) Passive، والآخر: مستوى نشيط (ن) Active (ملحم، 2006، ص 131-132).

ويتضح من جدول مراحل تكوين الاتجاهات أن أولى مراحل تكوين الاتجاه هي التوضيحية في سبيل شيء معين وينبغي إظهار الاستعداد قولاً وفعلاً، وتأتي بعد ذلك الدعوة ونشر موضوع الاتجاه، ثم المشاركة في موضوع الاتجاه التي تشير إلى الموافقة والتأييد، ولا بد بعد هذه الخطوات التمهيدية الثلاث من الإفصاح عن تفضيل هذا الاتجاه بأداء سلوك واضح يعبر عن ذلك، وختاماً يعبر خوض التجربة عن الاختبار العملي باتجاه الموضوع متبلوراً بالتعبير اللفظي عن الميل والاستعداد والرغبة تجاه موضوع الاتجاه.

خصائص الاتجاهات العلمية :-

تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي تميزها من بعض

العوامل غير المعرفية، وأهم هذه الخصائص :-

1. **الاتجاهات تكوينات افتراضية :** يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، فالاتجاه غير موجود وإنما نضطر لافتراضه من أجل تفسير بعض الأنماط السلوكية التي يمارسها الفرد في مواقف معينة، ومن أجل التنبؤ بهذه الأنماط في المواقف المتشابهة.
2. **الاتجاهات نتائج التعلم :** إذ يكتسب الفرد اتجاهاته بالتعلم عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على نحو لا شعوري أو غير قصدي، وقد يتم تعلمها على نحو قصدي أو شعوري.
3. **ثبات الاتجاهات وتغيرها :** من المعروف أن الاتجاهات المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر، أكثر ثباتاً وأقل تعرضاً للتغيير أو التعديل،

- ويمكن للاتجاهات إما أن تتغير وإما أن تتعدل في ظروف معينة ،
 تمكن الفرد من مواجهة خبرات حياتية جديدة.
4. **الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر:** أي أنها أقل تجريداً وعمومية من المثل والقيم.
5. **الاتجاهات ذات أهمية شخصية-اجتماعية :** لأنها تؤثر في علاقات الفرد بالآخرين وبالذات.
6. **الاتجاهات اقدامية-تجنبية :** قد تجعل الفرد يقترب من موضوعاتها وقد تجعله يتجنبها ويرغب عنها. (نشواني، 1985، ص473)
- ويضيف (الكناني، 1992) أن من أهم خصائص الاتجاهات أنها :-
7. **تقوم بوظائف الدافعية في السلوك الإنساني :** استثارة وتنشيط وحفز وتنظيم وتوافق، لكنها تختلف عن الدوافع ، فالاتجاه منتج للحافز وليس حافزاً.
8. **الاتجاهات مركب من المعلومات والمشاعر :** التي تولد نزعة واستعداداً معيناً للاستجابة لموضوع معين بطريقة معينة وبمقدار معين فهي مولد السلوك وموجهه (الكناني، 1992، ص 331) .
- وظائف الاتجاه :-**

- تتلخص وظيفة الاتجاهات في أنها :-
- أ. تضيف على إدراك الفرد ونشاطه اليومي معنى ودلالة ومعزى .
- ب. تكسب شخصية الفرد دوام الاتصال بمؤثراتها .
- ج. تساعد الفرد في محاولته تحقيق أهدافه. (الرحو، 2005، ص82)
- كما ذكر (نشواني، 1985) أن أهم وظائف الاتجاه :-
- أ. وظيفة منفعية .
- ب. وظيفة تنظيمية واقتصادية .
- ج. وظيفة تعبيرية .
- د. وظيفة دفاعية (نشواني، 1985، ص475)
- والاتجاهات عموماً تضيف على حياة الفرد اليومية معنى ودلالة ومعزى حين يتفق سلوكه مع اتجاهاته، ويشجع هذا السلوك تلك الاتجاهات. وتفيدنا معرفة الاتجاهات في كثير من الميادين، ففي الميدان التربوي تفيد الإدارة التعليمية من معرفة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم وكتبهم ومدرسيهم ونظم التعليم وأنواعه وطرائق التدريس (الكناني وآخرون، 1997، ص157).
- التعليم وأثره في تغيير الاتجاه :-**

قد يؤدي التعليم المدرسي إلى تعديل اتجاهات الفرد نحو أشياء أو موضوعات معينة وذلك عن طريق توضيح الاتجاهات القائمة ومحاولة إلقاء الضوء على بعض جوانبها . ولكي يحدث المدرس التغيير المنشود في اتجاهات طلبته ينبغي عليه أن يهتم اهتماماً كبيراً بأساليب العمل الجماعي

والمناقشات الجمعية ومحاولة تحسين العلاقات الإنسانية داخل الصف، وأن يمد طلابه بالخبرات الأساسية عن القضايا التي تكوّن اتجاهاتهم، وأن يؤثر في النواحي الوجدانية والعاطفية لطلابه عن طريق عرضه للمواقف الدراسية والقصص والأساطير (الكناني، 1992، ص340).

وذكر (البكري، 2007) أن باندورا (Banadura, 1969) قد بين أن عدداً من الأنماط السلوكية والاتجاهات يمكن اكتسابها بمجرد ملاحظة النموذج وتقليده، وهذا يوحي بأهمية الدور الذي يلعبه المدرس كأنموذج في تكوين بعض الاتجاهات المعينة عند طلابه (البكري، 2007، ص114) فلا يقتصر تأثيره على الجانب المعرفي فقط، بل يتناول الجانب العاطفي أيضاً. ويؤدي التعزيز دوراً مهماً جداً في اكتساب الاتجاهات المرغوب فيها وتقويمها، في حين يؤدي العقاب أو إيقاف التعزيز إلى إضعاف الاتجاهات غير المرغوب فيها، وهذا يشير إلى أهمية إدراك المعلم آلية التعزيز وتقنياته واستراتيجيات استخدامه في تكوين اتجاهات إيجابية عند طلابه (نشواني، 1985، ص476-477).

لذلك قامت الباحثة بعدة إجراءات من أجل إحداث التغيير المنشود في اتجاهات طالبات الخامس العلمي نحو مادة الكيمياء عن طريق تنمية روح التعاون الجمعي لدى الطالبات بتقسيمهن على مجموعات تعاونية، وتشجيع النقاش عن طريق إشراك أكبر عدد ممكن من الطالبات فيه مع عدم إهمال أية طالبة أو التحيز لها أو لرأيها، فضلاً عن تعزيز تعلم الطالبات وسلوكهن بما يناسب الموقف التعليمي، كما دعت الطالبات يتحاورن ويتناقشن بحرية ويتواصلن بعضهن مع بعض، والذي ربما يؤدي إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات ويزداد إقبالهن على التعلم والتعلم.

دراسات سابقة :- ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة تناولت المتغير المستقل المتمثل في أنموذج روجرز في التعلم القائم على المتعلم، والمتغير التابع المتمثل في الاتجاه نحو العلوم، لذا ارتأت الباحثة تناول الدراسات السابقة في قسمين وكالآتي:-

أحدهما : يتضمن دراسات تناولت أنموذج التعلم القائم على المتعلم :

1- دراسة البايوي وعبود 2008، دراسة الصغير وصالح 2002،

دراسة العفون وبتول 2008

الآخر : ويتضمن دراسات تناولت الاتجاه نحو العلوم :

دراسة محمود 2009 ، دراسة جليل 2008 ، دراسة Pavol

وآخرون 2007، دراسة Dana 2005 ، دراسة نصار 2003

، دراسة أبي عقل 2000 ، دراسة دوابشة 1999، دراسة أبي

قمر 1996.

ثالثاً :- إجراءات البحث :-

أولاً :- التصميم التجريبي Experimental Design

واختارت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي الذي يتطلب مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ذا الاختبار البعدي للاتجاه نحو مادة الكيمياء والتحصيل، (المخطط 2)

المجموعة Group	المتغير المستقل Independent Variable	المتغير التابع Dependent Variable
التجريبية	التدريس على وفق أنموذج التعلم القائم على المتعلم	التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الكيمياء
الضابطة	التدريس على وفق الطريقة الاعتيادية	

مخطط (2) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً :- مجتمع البحث وعينته Population and Sample's

تم اختيار عينة البحث قصدياً Purposive Sample " من إحصائية الاعظمية للبنات التابعة لتربية بغداد الرصافة / الاولى الواقعة في الاعظمية¹، وبذلك تكون هذه المدرسة هي مجتمع البحث، وقد اختيرت هذه المدرسة للأسباب الآتية:

1. أبدت إدارة المدرسة وملاكها التدريسي تعاوناً كبيراً لإتمام هذا البحث علماً بأن الباحثة هي مدرسة في المدرسة نفسها.
 2. أفراد عينة البحث (الطالبات) معظمهن من ضمن الرقعة الجغرافية نفسها، وتضمنهن بيئة متقاربة في جوانبها الثقافية والاجتماعية ومستوى المعيشة مما قلل الفروق الفردية بين مجموعتي البحث وسهل عملية التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تتكون المدرسة من شعبتين للخامس العلمي فحسب، هي شعبتنا (أ) و (ب) البالغ عدد طالباتها (90) طالبة، لذلك اختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية والشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة، وذلك بصورة عشوائية، وقد تم استبعاد (4) طالبات راسبات في الشعبة (أ) و (3) في الشعبة (ب) إحصائياً من نتائج البحث. وبذلك كان العدد النهائي لعينة البحث (83) طالبة بواقع (41) طالبة لشعبة (أ) الضابطة و (42) طالبة لشعبة (ب) التجريبية.

¹ : تم استحصا كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى إلى إحصائيتي (الاعظمية والحريي للبنات) والمرقم (920) بتاريخ 2010/1/7 لغرض تطبيق البحث وإجراءاته فيهما.

ثالثاً :- تكافؤ العينة Equivalence Samples

عمدت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة إلى ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة (التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء)، وعلى الرغم من الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وللحصول على نتائج أكثر صدقاً، تم إجراء عملية تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية :

3-1- العمر الزمني بالأشهر :

تمكنَت الباحثة من الحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بأفراد عينة البحث بمساعدة إدارة المدرسة والطالبات، إذ أعدت الباحثة استبانة لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة سجلت فيها كل طالبة عمرها الزمني باليوم والشهر والسنة (الملحق2)، وباستخراج المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة واعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني.

3-2- تحصيل الوالدين :

من متطلبات البحث إجراء تكافؤ التحصيل الدراسي للوالدين وقد ارتأت الباحثة إجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير تحصيل الوالدين. وتم الحصول على المعلومات من البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالبة.

3-3- التحصيل في مادة الكيمياء للصف الرابع العلمي:

تم الحصول على الدرجات النهائية لطالبات عينة البحث في مادة الكيمياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2008-2009م). وبعد استخراج المتوسط الحسابي والتباين للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وباستعمال الاختبار التائي T- test لعينتين مستقلتين، تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طالبات مجموعتي البحث، مما يدل على تكافؤ المجموعتين إحصائياً في متغير التحصيل الدراسي.

3-4- اختبار المعلومات السابقة لمادة الكيمياء:

لغرض التعرف على ما تمتلكه طالبات عينة البحث من معلومات سابقة عن مادة الكيمياء، أعدت الباحثة اختباراً يتكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد (الملحق3).

تم تطبيق اختبار المعلومات السابقة لمادة الكيمياء على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بتاريخ 2010 /2/16 م. وبعد إجراء

الاحصائيات دلت على تكافؤ المجموعتين إحصائياً في متغير المعلومات السابقة.

ضبط المتغيرات الدخيلة Control nuisance Variables

على الرغم من الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث وإجراء التكافؤ الإحصائي لهما، عمدت الباحثة إلى تحديد المتغيرات الدخيلة ومحاولة ضبطها وهي :-

- 1- **المادة الدراسية :** حددت المادة الدراسية نفسها لمجموعتي البحث وتمثلت في الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي، وتم إعداد الخطط التدريسية المناسبة لكل مجموعة.
- 2- **المدة الزمنية :** حرصت الباحثة على تساوي المدة الزمنية لتطبيق التجربة لمجموعتي البحث، إذ بدأت في 2010/ 2 /14 م وانتهت في 2010/4/29 م، وبذلك استغرقت (11) أسبوعاً، خصص الأسبوع الأول لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث وتخللت هذه المدة عطلة الانتخابات الرسمية، فكانت المدة (9) أسابيع بالضبط .
- 3- **المدرسة :** قامت الباحثة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .
- 4- **الإهدار التجريبي:** لم يتم انقطاع أي من الطالبات أو تركهن أو انتقالهن أثناء مدة تطبيق التجربة.
- 5- **أدوات القياس :** اعتمدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (50) فقرة، واختباراً لقياس اتجاه الطالبات نحو مادة الكيمياء مكوناً من (52) فقرة لمجموعتي البحث وطبقت الأدوات في يومين متتاليين بعد انتهاء مدة التجربة.
- 6- **توزيع الحصص التدريسية :** إن عدد الحصص المقررة لمادة الكيمياء للصف الخامس العلمي هو (ثلاث حصص اسبوعياً) وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول الدروس بشكل يضمن تكافؤ الوقت المخصص للحصة الواحدة للمجموعتين بصورة متبادلة. المخطط (3).

الحصص			الأيام
الأحد	الأربعاء	الخميس	المجموعة
الثانية	الثالثة	الثالثة	التجريبية
الثالثة	الرابعة	الثانية	الضابطة

مخطط (3) توزيع الحصص بين مجموعتي البحث

رابعاً:- مستلزمات البحث

* الفصل الثامن (عناصر الزمرة 5، 6، 7)

3-4- إعداد الخطط التدريسية :

5-1- إعداد الاختبار التحصيلي:

الاختبار التحصيلي: من أهداف البحث التعرف على فاعلية التعلم القائم على المتعلم في تحصيل طالبات الخامس العلمي في مادة الكيمياء، لذا كان من الضروري بناء اختبار تحصيلي مناسب، وقد ارتأت الباحثة بناء الاختبار بنفسها بواسطة الإجراءات الآتية :-

1. تحديد هدف الاختبار:- إن هدف الاختبار هو قياس مستوى تحصيل الطالبات عينة البحث لمادة الكيمياء

2. تحديد المادة العلمية :- تحددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة لكتاب الكيمياء للخامس العلمي المقرر للعام الدراسي (2009-2010) الطبعة (21) لسنة 2009 .

3. إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) :- إن تصميم جدول المواصفات يتطلب إيجاد نوع من التوازن بين البعدين الأساسيين :- المحتوى والأهداف (الزاملي وآخرون، 2009، ص292). وقد أعدت الباحثة الخارطة الاختبارية على وفق الخطوات الآتية :-

أ- حساب وزن كل فصل من فصول المادة الدراسية اعتماداً على عدد الصفحات لكل فصل وكانت الأوزان للفصول (السادس والسابع والثامن) على التوالي (0.26% - 0.22% - 0.52%)، (الجدول 9).

ب- حساب وزن الأهداف السلوكية لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي وقد كانت الأوزان للمستويات الستة (41%-37%- 11%- 5%- 5%- 1%) على التوالي، (الجدول 9).

وبعد إطلاع الباحثة على الدراسات والأدبيات المتخصصة، وتبادل الآراء مع مدرسي المادة، قررت إعداد (50) فقرة اختبارية فحسب كي يكون طول الاختبار ملائماً لمستوى الطالبات وعمرهن ولغرض تغطية الفقرات الاختبارية للأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية من ثم توزيعها بحسب الفصول الدراسية والمستويات المعرفية. وبذلك تم توزيع الفقرات الاختبارية بين فصول المادة الدراسية والمستويات المعرفية بصورة موضوعية ودقيقة، (الجدول 9).

4- تحديد نوع فقرات الاختبار التحصيلي :-

بالاعتماد على طبيعة المحتوى الدراسي للمادة العلمية والمرحلة الدراسية التي يطبق عليها الاختبار التحصيلي، وكذلك المستويات المعرفية التي من المتوقع تحقيقها بتطبيق هذا الاختبار، أعدت الباحثة (50) فقرة اختبارية منها (41) فقرة موضوعية Objection Test من نوع الاختيار من متعدد Multiple Choice Test Items ولكل فقرة أربعة بدائل أحدها صحيحة والثلاثة البقية خاطئة، أما الفقرات التسع الأخرى فقد أعدت على وفق الاختبار المقالي Essay Test (الملحق 9).

5- صوغ تعليمات الاختبار Formulation of Test Instruction

5-أ- تعليمات الاختبار للطلّابات : تم وضع ورقة تعليمات مرافقة لورقة الاختبار توضح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار تأكيد على عدم ترك فقرات من دون إجابة واختيار احد البدائل، وتتم الإجابة عن كل فقرة في ورقة الإجابة المرافقة لورقة الأسئلة مع التركيز على كتابة الإجابات بصورة واضحة وحسب التسلسل الرقمي للسؤال (الملحق 10).

5-ب- تعليمات تصحيح الاختبار: نظراً لتضمين الاختبار نوعين من الأسئلة (الموضوعية والمقالية) فقد تم تقسيم درجة الإجابة على النحو الآتي :-

بحسب الحل الصحيح للسؤال وأهمية الفقرة وطريقة إجابتها وتراوحت درجاتها ما بين (0 - 19) توزعت بحسب مقتضيات الإجابة، وبذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار (60)، (الجدول 11).

نظرا لقناعة الباحثة بعدم وجود مقياس جاهز يلبي متطلبات بحثها ويضم جميع الجوانب التي تناولها البحث مثل المرحلة الدراسية، ومجالات المقياس التي تبين متغيرات البحث، لذا ارتأت بناء مقياس مناسب للاتجاه وذلك عن طريق الإجراءات الآتية:-

(16) إيجابية و(5) سلبية. وبذلك كان عدد فقرات المقياس (52) فقرة ، وتم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي ذي الاستجابات الثلاث.

تطبيق التجربة :- Experiment Application

- 1- بدأ تطبيق تجربة البحث مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2009-2010م) بتاريخ 21 / 2 / 2010م وانتهت في 29 / 4 / 2010م بواقع ثلاث حصص في الأسبوع لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 2- درّست الباحثة المادة بنفسها لمجموعتي البحث، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق أنموذج روجرز في التعلم القائم على المتعلم، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها على وفق الطريقة الاعتيادية.
- 3- تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء بالصيغة النهائية (الملحق 19) بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة للفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء الخامس العلمي بتاريخ 3 / 5 / 2010م .
- 4- تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تدريس مجموعتي البحث للفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء الخامس العلمي بتاريخ 5 / 5 / 2010م إذ تم إبلاغ الطالبات قبل أسبوعين من موعد إجراء الاختبار، وأشرفت الباحثة على عملية تطبيق الاختبار بمساعدة مدرسات الكيمياء في المدرسة، وتم تصحيح إجابات الطالبات والحصول على درجات الاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث (الملحق 20).

الوسائل الإحصائية :- Statistical Tools

اعتمدت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار (17) لإجراء الاحصائيات اللازمة للبحث.

عرض النتائج Results Presentation

سيتم عرض النتائج على وفق هدفي البحث كالآتي

:-

- 1- الهدف الأول للبحث: (فاعلية أنموذج التعلم القائم على المتعلم في تحصيل طالبات الخامس العلمي):- تنص الفرضية الخاصة بهذا الهدف على :-

((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج التعلم القائم على المتعلم ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية))).

وبالحصول على درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي الملحق (20) بتطبيق الاختبار التحصيلي، ثم إيجاد المتوسط الحسابي والتباين لدرجات كلتا المجموعتين، وباعتماد الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين متساويتين، تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (81) (الجدول 12).

جدول (12)

القيمة التائية لاختبار التحصيل الدراسي للمجموعتين

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	42	31.59 5	63.669 5				
الضابطة	41	28.26 8	39.542 0	81	2.9575	2.000	دال

التجريبية والضابطة

2- الهدف الثاني للبحث: (فاعلية أنموذج التعلم القائم على المتعلم في اتجاه طالبات الخامس العلمي نحو مادة الكيمياء) :-

((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج التعلم القائم على المتعلم ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية من دون الأنموذج))).

وعند موازنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والحصول على النتائج تبين قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تشير إلى (عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة)، إذ لا يوجد فرق دال بين المجموعتين، (الجدول 13).

جدول (13)

القيمة التائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى
					المحسوبة	الجدولية	

(0.05)							
غير دال	2.000	1.719	81	150.89	125.5	42	التجريبية
				178.580	120.7	41	الضابطة

Results Argument مناقشة النتائج

مناقشة وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :-

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة (نصار، 2003)، وربما يعود السبب إلى ما يأتي :-

1. إن التدريس على وفق أنموذج التعلم القائم على المتعلم (وبحسب النظرية الإنسانية لروجرز) ساعد في تحقيق الأهداف العلمية والتربوية ورفع مستوى تحصيل الطالبات عن طريق مراعاة توجيه الطالبات نحو تحقيق الذات وإنتاج طالبات قادرات على العمل تماماً، بتهيئة مواقف حب الاستطلاع لديهن والذي يدفعهن إلى التساؤل ويمكنهن من أن يتعلمن كيف يتعلمن. إذ ذكر (قطامي ونايفة، 1998) بهذا الشأن " أن التساؤل والتفكير ضمن مجموعة حب الاستطلاع والتساؤل يمكن الطالب من أن يتعلم كيف يتعلم" (قطامي ونايفة، 1994، ص418). إذ يختار أهدافه التعليمية في ضوء حاجاته واهتماماته ويتحمل مسؤولية التعلم بمساندة المعلم الذي يؤدي دور المستمع والمشجع والموجه، ويعمل على توفير الجو النفسي الملائم للموقف التعليمي، وبذلك يستطيع الطالب أن يضع خطة لحل أية مشكلة عن طريق القدرة على الاستبصار والنظرة الكلية للمادة التعليمية.

2. إن التعلم على وفق الأنموذج منح الطالبات الدور الفاعل عن طريق التعزيز المستمر ومراعاة العلاقات والجوانب الإنسانية في التعامل معهن وفي ما بينهن وفي الظروف المحيطة بهن مما يساعد على توسيع مدارك كل طالبة وقدراتها.

4. إن التعلم القائم على المتعلم قد طور شخصية الطالبات واكسبهن الاستعداد العقلي الصحيح والاتجاهات نحو التعلم الذاتي ومن ثم القدرة على حل المشكلات وتطوير الكفايات التعليمية لهن للقيام بالدور الاجتماعي بصورة فعالة .

مناقشة وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

أثبت التدريس على وفق هذا الأنموذج عدم قدرته على تعديل اتجاهات الطالبات نحو العلم ومادة الكيمياء بالذات، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة أجراها باحثين عند التدريس باستعمال النماذج التدريسية

أ. أن أسلوب التعلم القائم على المتعلم أسلوب جديد على الطالبات في مدارسنا ولتغيير اتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء ربما يحتاج إلى مدة أطول إذ أن تكون الاتجاه يحتاج إلى تكرار ارتباط الطالبات به، وأن فصل دراسي واحد المتمثل بالفصل الدراسي الثاني يعد مدة زمنية قصيرة، فقد ذكر (كراجة، 1997) بهذا الشأن " أن تكرار ارتباط الفرد بموضوع الاتجاه أو العاطفة بعدة مواقف يساعد في تكوين الاتجاهات ".

Conclusions الاستنتاجات

5. ساعد الأنموذج على إحداث علاقات شخصية بين المدرسة والطالبات مما ساعد المدرسة على فهم الطالبة من وجهة نظر الطالبة نفسها.

رابعاً: التوصيات Recommendations

1. اعتماد أنموذج التعلم القائم على المتعلم في تدريس طالبات الخامس العلمي، لفاعليته في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء .

2. ضرورة تحمل المدرس لمسؤوليته تجاه الطلبة في التوجيه والتشجيع ومساعدتهم على الاعتماد على أنفسهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم ومدرسيهم وزملائهم في الدراسة.
3. تطبيق النموذج في المراحل الابتدائية والمتوسطة وإبراز فاعليته في هاتين المرحلتين.
4. إنشاء مدارس خاصة تتصف بمميزات ومؤهلات عالية لتطبيق النموذج فيها، إذ يحتاج الى نمط خاص في التدريس ومدرسين يستطيعون ممارسة أسسنة التعليم.

خامساً : المقترحات Propositions

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :-

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل والاتجاه مثل : الميول، وحب الاستطلاع، والتفكير العلمي.....).
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تعتمد الجانب العملي في تطبيق النموذج وإجراء التجارب وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية.

المصادر العربية :

1. أبو اسعد، احمد واحمد عربيات، (2009): نظريات الارشاد النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان .
2. أبو جادو، صالح محمد علي، (2000): علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة، عمان .
3.،(2004): علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة، دار المسيرة، عمان .
4.، (2009): علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان .
5. أبو عقل، وفاء حسين عبد الرحيم، (2000): " أثر استخدام التدريب العقلي في نموذج التعليم الدقيق على تحصيل واتجاهات ومفهوم ذات طلبة التاسع الأساسي الآني والمؤجل في مادة الكيمياء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
6. أبو قمر، باسم محمد حسين، (1996): "أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه على تحصيل طلبة الثامن الأساسي لمادة العلوم وعلى اتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
7. البايوي، ماجدة إبراهيم، ومهدي علوان عبود،(2004): "الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في ضوء أنسنة التعليم"، مجلة واسط، ع (1)، جامعة واسط .
8. البكري، أمل، وناديا عجور، (2007): علم النفس المدرسي، ط1، المعزز للنشر والتوزيع، عمان .
9. الجسماني، عبد علي، (1984): علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية، مطبعة الخلود، بغداد .
10. جليل، وسن ماهر، (2009): "أثر استخدام التعلم البنائي في تحصيل طلاب الثاني المتوسط وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد.
11. الحاج محمد، احمد علي، (2003): أصول التربية (الأصول المجتمعة والعلمية والخاصة للتربية) ، ط2، دار المناهج ، عمان .
12. الحساوي، دايع، وعادل الطائي، (2009): الكيمياء العامة (الجزء الأول)، ط1، دار المسيرة، عمان .
13. حسين، سمير محمد حسن، (1999): دراسات في مناهج البحث العلمية، بحوث الإعلام، ط3، عالم الكتب للنشر، القاهرة .
14. الخواجا، عبد الفتاح محمد، (2009): الارشاد النفسي والتربوي، بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة ، عمان.

15. الخوالدة، محمد محمود وآخرون، (1995): طرائق التدريس العامة، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، عدن.
16. الرحو، جنان سعيد، (2005): أساسيات في علم النفس، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت.
17. رمضان، محمد رفعت ومحمد سليمان شعلان وخطاب عطية علي، (1984): أصول التربية وعلم النفس، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة
18. روبرت.د.ناي، (2008): السلوك الإنساني، ثلاث نظريات في فهمه، ترجمة: احمد إسماعيل صبح ومنير فوزي، ط3، دار هلا ، الجيزة .
19. الزامل، علي عبد جاسم، وعبد الله بن محمد الصارمي، وعلي مهدي كاظم، (2009): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح ، الكويت .
20. السامرائي، هاشم جاسم، (1988): المدخل في علم النفس، مطبعة منير، بغداد .
21. السفاضة، عبد الرحمن إبراهيم، (2005): إدارة التعليم والتعلم الصفي، دار يزيد، الكرك.
22. شحاتة، حسن، (2004): مداخل الى تعليم المستقبل في الوطن العربي، تقديم : حامد عمار، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .
23.، وآخرون، (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .
24. الشناوي، محمد محروس،(ب.ت) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب، القاهرة .
25. الصغير، علي بن محمد، وصالح بن عبد العزيز النصار،(2002): "ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم" ، مجلة القراءة والمعرفة - ع(18)- كلية التربية/ جامعة عين شمس، القاهرة.
26. طاقة، ياسين طه، (1989): الاتجاهات والحياة، شركة أياذ، بغداد .
27. عامر، احمد محمد،(2008): أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، دار الشروق، عمان.
28. عبد اللطيف، احمد عبد الرحمن وآخرون، (1987): الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة البحوث التربوية، تونس.
29. عدس، عبد الرحمن، ويوسف قطامي، وعبد الله منيزل، ويوسف خالد،(2002): علم النفس التربوي، ط2، جامعة القدس المفتوحة، عمان .

- العدد الثامن

45. مرعي، توفيق احمد، واحمد بلقيس، (1982): **الميسر في علم النفس التربوي**، ط1، دار الفرقان، القاهرة.
46.، ومحمد محمود الحيلة، (2009): **طرائق التدريس العامة**، ط4، دار المسيرة، عمان.
47. المغربي، كامل محمد، (2009): **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ط2، الإصدار الثالث، مكتبة دار الثقافة، عمان .
48.، (2006): **سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية**، ط2، المسيرة، عمان .
49. نشواني، عبد الحميد، (1985): **علم النفس التربوي**، ط2، دار الفرقان، عمان .
50. نصار، عبد الحكيم محمد عبد الله، (2003): "أثر استخدام نموذج الشكل (V) المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب العاشر في مادة الفيزياء"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / الجامعة الإسلامية، غزة.

المصادر الأجنبية :

1. Collins, R.: (1987); "Co build English Dictionary", Glasgow, London.
2. Dana E. Craker: (2007); "Attitudes Toward Science of Students Enrolled in Introductory Level Science Courses at UW-La Crosse", UW-L Journal of Undergraduate Research IX (2006), U.S.A .
3. Diane, E,P, etal, : (2003); "Human Development", 9th edition, Mc Graw Hill, New York.
4. Pavol Prokop, Gaye Tuncer, and Júlia Chudá,: (2007); *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3(4), 287-295, Slovakia.
5. Rogers, C.R. : (1983); "Freedom to learn for the 80' s ", Charles E. Merrill, Columbus.

k
