HNSJ Humanities & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة (التصنيف: NSP)
معامل التأثير العربي للعام 2024 = 0.44

عنوان البحث

اثر انموذج التعـلم البنائي فـي حب الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط فـي مادة التاريخ

ليث عطا الله علي خلف[1]

[1] جامعة سامراء، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، العراق.

بريد الكتروني: Laith.a.a@uosamarra.edu.iq

HNSJ، 2025، 6(2); https://doi.org/10.53796/hnsj62/38

المعرف العلمي العربي للأبحاث: arsri.org/10000/62/38

تاريخ الاستقبال: 2025/01/07م **تاريخ القبول: 2025/01/15م** **تاريخ النشر: 2025/02/01م**

المستخلص

هدف البحث إلـى الكشف عن اثر انموذج التعلم البنائي في تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، شمل مجتمع البحث طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين قسم تربية تكريت للعام الدراسي (2023 – 2024)، اختار الباحث متوسطة عمر بن جندب لتطبيق البحث وبلغ العدد الكلي للعينة (60) بمجموع (30) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية و(30) طالباً يمثلون الثلة الضابطة، واجرى الباحث عملية التكافؤ في عدة متغيرات، واعد الباحث أهدافا سلوكية للفصول الأربعة الأولى من كتاب التاريخ المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط، كما اعد خططا تدريسية لكلا المجموعتين، كما اعد الباحث مقياسا لحب الاستطلاع العلمي تالف بصورته النهائية من (30) فقرة وامام كل فقرة وضعت ثلاثة بدائل وتم التحقق من صدقهَ وثباته وتمييزّ فقراته، وبعد انتهاء التجربة وتطبيق مقياس حب الاستطلاع العلمي على مجموعتي البحث بينت نتائج الدراسة إنَّ استعمال انموذج التعلم البنائي في تدريس مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط اثبت أثره في تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طلاب مجموعة البحث التجريبية، قياسا بالطريقة الاعتيادية، وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: انموذج، التعـلم البنائي، حب الاستطلاع العلمي، التاريخ، طـلاب الصف الثاني المتوسط.

RESEARCH TITLE

The Effect of the Constructivist Learning Model on Scientific Curiosity among Second-Grade Intermediate Students in History Subject

Laith Ata Allah Ali Khalaf[1]

[1] Samarra University، College of Education، Department of Educational and Psychological Sciences، Iraq.
Email: Laith.a.a@uosamarra.edu.iq

HNSJ، 2025، 6(2); https://doi.org/10.53796/hnsj62/38
Arabic Scientific Research Identifier: arsri.org/10000/62/38

Received at 07/01/2025 **Accepted at 15/01/2025** **Published at 01/02/2025**

Abstract

The aim of the research was to reveal the effect of the constructive learning model in developing scientific curiosity among second-year middle school students in the subject of history. The research community included second-year middle school students in middle and secondary schools affiliated with the Salah al-Din Education Directorate، Tikrit Education Department، for the academic year (2023-2024). The researcher chose Omar Bin Jundab Intermediate School to implement the research. The total number of the sample was (60)، with a total of (30) students representing the experimental group and (30) students representing the control group. The researcher conducted the equivalence process in several variables. The researcher prepared behavioral objectives for the first four chapters of the history book scheduled to be taught to second-year middle school students. He also prepared teaching plans for both groups. The researcher also prepared a scale for scientific curiosity، consisting in its final form of (30) paragraphs. Three alternatives were placed in front of each paragraph، and its validity، stability، and distinction of its paragraphs were verified. After the experiment was completed and the scientific curiosity scale was applied to the two research groups، the results showed The study: The use of the constructive learning model in teaching history for the second intermediate grade has proven its effect in developing scientific curiosity among students of the experimental research group، compared to the traditional method. In light of these results، the researcher developed a set of conclusions، recommendations and proposals.

Key Words: Model، constructive learning، scientific curiosity، history، second-year intermediate school students.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكـلة البحـث:

يرى الباحث وحسب خبرته في التدريس أن أهداف تدريس مادة التاريخ، بمختلف موضوعاتها، وطرائق تدريسها، ينبغي إن لا تركز على دراسة الماضي فقط، وإنما لتوضيح الحاضر، فمدرسي مادة التاريخ ينبغي إن يستوعبوا ذلك في اثناء تطبيقاتهم التربوية للمادة الدراسية داخل غرفة الصف الدراسي لكي تتحقق الأهداف التربوية المنشودة في تدريس موضوعات مادة التاريخ .

أن مدرسي مادة التاريخ يواجهون صعوبات في تدريسها بسبب اعتمادهم على طرق تقليدية، مما يؤدي إلى ملل الطلاب وصعوبة في حفظ المعلومات مثل التواريخ والأسماء. الدراسات تشير إلى أن هذا المنهج يركز على حاسة واحدة ويهمل الحواس الأخرى، مما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي (سعد، 1994: 36).

كما أن الطلاب غالباً ما ينسون المعلومات بعد فترة قصيرة، مما يستدعي إعادة النظر في استراتيجيات التدريس وتطويرها لتكون أكثر تفاعلية (دارا، 2007) و (العزاوي، 2012).

كما لوحظ ان هناك اهمال نسبي للأهداف والمجالات الوجدانية التي تخص الطلبة بشكل عام لأسباب متعددة، ومن هذه المجالات هو متغير حب الاستطلاع والذي يعبر عن مدى رغبة المتعلم في الحصول على المعرفة واكتشاف الجديد منها. وعليه تبلورت مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي..... اثر انموذج التعلم البنائي في حب الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ؟

أهمية البحـث:

تعتبر دراسة المواد الاجتماعية من الجوانب الأساسية في التعليم، حيث لا تقتصر فائدتها على مجرد استيعاب المعلومات التاريخية أو الجغرافية، بل تتجاوز ذلك لتؤثر في تشكيل شخصية الطالب وتعزيز قيمه ومبادئه وتعزيز قيم حقوق الإنسان تسهم المواد الاجتماعية في تعزيز الوعي بحقوق الإنسان، مما يساعد الطلاب على فهم أهمية هذه الحقوق في حياتهم اليومية وفي المجتمع ككل. من خلال دراسة قضايا حقوق الإنسان، يتعلم الطلاب كيفية الدفاع عن حقوقهم وحقوق الآخرين، مما يساهم في بناء مجتمع أكثر عدلاً وتسامحاً.

كذلك من الجانب الوطني والقومي للطالب تساعد المواد الاجتماعية على تعزيز الانتماء الوطني والقومي لدى الطلاب. من خلال التعرف على تاريخ بلادهم وثقافتها، يكتسب الطلاب فهماً أعمق لهويتهم ويصبحون أكثر وعياً بقضايا وطنهم. هذا الوعي يسهم في تحفيزهم للمشاركة الفعالة في بناء مجتمعاتهم.

التاريخ هو جزء أساسي من العلوم الاجتماعية، حيث يعكس تطور المجتمعات ويعزز فهم الإنسان لنفسه ولحقوقه. يُظهر التاريخ كيف يمكن أن تؤثر الأحداث الماضية على الحاضر، ويُعزز القيم مثل حقوق الإنسان والمبادئ الأخلاقية. كما يُعتبر وسيلة لتعليم الحكمة والعبر، مما يُساهم في تهذيب العقل البشري. التاريخ ليس مجرد سرد للأحداث، بل هو دراسة تُظهر التفاعلات الاجتماعية وتطور الهياكل المجتمعية (وزارة التربية،3:2017).

وكثيرا ما أثارت نظريات التعلم تساؤلات فلسفية وتربوية متعددة حول ماهية المعرفة ومظاهرها وطبيعتها وأنواعها وقيمتها، وهذا ما يدعونا في البحث والتعمق فيها، فالإنسان يجد نفسه دائمًا موزعًا بين المعرفة وعدم الوعي، وهو حين يعرف يتساءل عن أصل هذه المعرفة وحين لا يعرف يتساءل عن مصدر هذه المعرفة فيعرف أن معرفته محدودة وأن

عدم معرفته لا تقف عند حد معين؟ وهذا يقودنا للبحث في نظرية المعرفة في الفلسفات السائدة وما تقدم من حلول لمشكلات التربية. (السكري، 1999: 197)

وتعد نماذج التدريس المستمدة من نظريات التعلم، والمتعلقة بالطبيعة النفسية عند الطلبة، فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية التي تكونت لدى الباحثين ومن خلال تراكم المعرفة والخبرة لديهم، تم إنشاء وتصنيف النماذج التدريسية التي تساعد المدرسين في العملية التعليمية. (الزغول،2012: 246)

ان انموذج التعلم البنائي تأتي اهميته بأن يتطلب من الطالب استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة في بيئة الطالب الاجتماعية، وبالموقف الأكثر نضجا والأكثر ارتباطا بالمشكلة التي تواجهه، إي إن كل الفعاليات العقلية المتمركزة حول حل الموقف المشكل توجه الطالب لفهم طبيعتها وعناصرها، والعوامل المؤثرة فيه والتي تمكن الطالب من التفكير بشكل تحليلي يصل فيه إلى تفسير الكثير من المواقف لحل المشكلات الحياتية التي يواجها من خلال الإدراك والتمثيل المنظم للموقف، وتجزئة المنبهات إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط تساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقةالذي يمكن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل بل وإكسابهم المعرفة في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وان التنمية التعليمية أصبح مثار اهتمام التربويين في العالم لأهميته بالنسبة للطالب والمجتمع،لأنه يتيح الفرصة لدى الطالب من رؤية الأشياء وبشكل أوضح وأكثر إبداعية في حل المواقف (المشكلات)، ليفكروا تفكيراً تقويميا وهو التفكير الذي يوصل إلى أفكار جديدة. (قطامي وآخرون،2000: 678)

ويجعل انموذج التعلم البنائي التعلم ذو معنى وفائدة للطلاب عن طريق ربط العلم بحياتهم اليومية، كما ينمي مهارات التفكير لدى الطلاب من خلال الأنشطة المختلفة، ويكون فيه الطالب محور العملية التعليمية، ويحسن العملية التعليمية ويساعد الطلاب على حل المشكلات، وينمي لدى الطلاب القدرة على اتخاذ القرارات اتجاه المشكلات التي تواجههم ويكسب الطلاب لغة الحوار السليم وذلك من خلال الفرصة للمناقشة، ويجعل اثر التعلم يدوم أكثر من خلال ربط المعرفة بالواقع، ويتيح لهم لإيجاد حلول للمشكلات، ويسهم في دافعية الطلاب نحو التعلم خلال فترة التهيئة الحافزة، ينمي المهارات الاجتماعية لدى الطلاب من خلال العمل في مجموعات، ويتيح الفرصة أمامهم التفكير بطريقة علمية كتنمية قدرات التفكير العليا واتخاذ القرار. (صلاح الدين، 2017: 20-21)

إنَّ إثارة حب الاستطلاع لدى المتعلم يتطلب صياغة الموقف التعليمي بشكل يتحدى قدرات المتعلم المعرفية، على ان لا يصل به إلى درجة الاحباط الذي قد يؤدي إلى فقدانه الميل للتعلم، لذلك يجب تدخل المدرس بشكل غير مباشر (تلميحي) لتوجيه نشاط المتعلم بالشكل الصحيح. (سركز وناجي، 1996: 74).

ويعد حب الاستطلاع احد تلك الدوافع التي تسعى التربية إلى استثارتها لدى الطلاب باستعمال اساليب تربوية حديثة مختلفة. وان الافراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة دائما، ويستمتعون بتعلم الاشياء، ويشعرون بالرضا عند تطوير كفاياتهم الذاتية، ومن احدى المهمات الاساسية للمدرس الناجح هو تربية حب الاستطلاع لدى طلابه باستعمال مثيرات جديدة واساليب تستثير لديهم هذا الدافع. (غباري وابو شعيرة، 2010: 278)

وتأسيساً على ما سبق يمكن تحديد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1- أهمية التربية ودورها المهم في البناء الحضاريّ، ووسيلة فعّالة في إحداث التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المرغوب فيها في المجتمع.

2- جاء البحث متجاوباً مع توصيات المؤتمرات لتطوير التدريس بما يتناسب مع معطيات العصر الحالي من خلال إيجاد طرائق ونماذج تدريسية حديثة تجعل الطلبة محور العملية التعليمية وتؤكد على دوره المشارك والفاعل فيها.

3- أهمية مادة التاريخ في المراحل الدراسية، إذ إنَّ محتوياته تبصر الطالب بالحقائق التاريخية التي تسهم في فهم التاريخ على نحو علمي بعيدا عن المبالغة والتشويه.

4- مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة لمعالجة صعوبات تدريس مادة التاريخ و محاولة التغلب على أوجه القصور في الطرائق التقليدية التي يتبعها مدرسو المادة.

5- تجريب انموذج التعلم البنائي في تدريس موضوعات مادة التاريخ وممكن افادة مدرسي المادة منها.

6- أهمية متغير حب الاستطلاع العلمي باعتباره من المتغير الانفعالية المهمة للمتعلمين.

7- أهمية المرحلة الإعدادية والصف الرابع الأدبي إذ يدرسون الطلاب في هذه المرحلة التخصصات الإنسانية التي تعتمد على مقدرة الطلاب على قدرة التفكير لديهم.

هدف البحث: اثر انموذج التعلم البنائي في حب الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ

فرضيتا البحث:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق استراتيجية انموذج التعلم البنائي ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في مقياس حب الاستطلاع العلمي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق استراتيجية انموذج التعلم البنائي في مقياس حب الاستطلاع العلمي القبلي والبعدي.

حدود البحث

1- طلاب الصف الثاني المتوسط.

2-: الفصل الدراسي الأول العام الدراسي(2023-2024).

3-: تدريس الفصول الأربعة الأولى من كتاب التاريخ للصف الثاني المتوسط.

مصطلحات البحث:

انموذج التعلم البنائي عرفه كل من:

- **مكسيموس (2003):** "نموذج يتم فيه مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وفق أربع مراحل، ويؤكد على ربط العلم بالمجتمع، وقد بنيت مراحله الأربع على الطرق التي يتعلمها ويعمل بموجبها المتخصصون، وعلى ما يتمّ في عقل المتعلم عند بناء مفاهيمه العلمية وفقاً لمرحلة الدعوة والاستكشاف واقتراح الحلول والتفسيرات و التطبيق واتخاذ الإجراء". (مكسيموس،2003: 55)

التعريف الإجرائي: أحد طرائق التدريس القائمة على النظرية البنائية الاجتماعية، تبدأ في مرحلة تهيئة طلاب عينة البحث للتعلم، ثم دمجهم في أنشطة،ثم مساعدتهم على تفسير النتائج وتحليلها وتطبيقها، وتنتهي بمرحلة تقويم ما تعلمه الطلاب في سياقات جديدة.

حب الاستطلاع العلمي:

الديب (1977)"رغبة الفرد معرفة كل شيء عن الظواهر التي يلاحظها ولا يقنع بالردود الغامضة عن اسئلته، فضلا عن ذلك يتميز بالشغف بمعرفة بيئته"(الديب،1977: 124).

التعريف الاجرائي لحب الاستطلاع: اهتمام طلاب الصف الثاني المتوسط بالتعرف على المعلومات والحقائق

والمفاهيم التاريخية ورغبتهم في تقصيها و تفسيرها فضلا عن مشاركتهم الفعلية في انشطة علمية متنوعة، ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في اجابتهم على مقياس حب الاستطلاع المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الاطار النظري

أنموذج التعلم البنائي:

قدم هذا الانموذج (تروبردج و بايبي) ورد الانموذج في الأدبيات بأسماء متعددة النموذج التعليمي، أو نموذج المنحى البنائي وهو مقتبس في أصله من نموذج دورة التعلم التي ظهرت لأول مرة عام 1962 في الولايات المتحدة الأمريكية على يد (اتكن وكاربلس) ثم ادخل عليها (كاربلس وآخرون) تعديلات عام 1974 ثم تم تعديله وتطويره لصورته الحالية بواسطة (سوزان لوكس وهورسلي) 1990، ويتم في هذا النموذج التركيز على جعل الطالب محور العملية التعليمية، التي تم تعديله وتطويره بصورته الحالية بواسطتها عام 1990. (Marchenko،1999،p73)

الأسس المعرفية لأنموذج تعلم البنائي:يقوم التعلم البنائي في فلسفته المعرفية على أساسين رئيسيين يتمثلان في الخبرة السابقة حيث يقوم الطالب ببناء المعرفة الجديدة من خلال الخبرة المعرفية التي تكون موجودة لديه، يبنيها عن طريق استقبالها من الآخرين، فالطالب يبني المعرفية بنفسه من خلال استخدام العقل، حيث تتشكل المعاني المعرفية نتيجة تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية والتكيف معها، حيث إن الوظيفة الأساسية للمعرفة هي التكيف مع معطيات ومتطلبات البيئة الخارجية التي يتفاعل معها الطالب، لذا فان بناء التراكيب والمخططات المعرفية يكون بمثابة عملية مواءمة بين التراكيب المعرفية والواقع وليست عملية تناظر أو تطابق بينهما. (Yager،1990،p45)

الأسس الرئيسية التي يرتكز عليها أنموذج التعلم البنائي:

1- التخطيط من قبل المدرس لدعوة الطلاب للمشاركة بصورة فعالة في تنفيذ نشاط أو حل مشكلة أو مناقشة ظاهرة معينة، وتأتي هذه المرحلة في بداية خطوات التعلم الجديد.
2- الاعتماد على مفاهيم وتصورات وأفكار الطلاب في مناقشة ما يطرح عليهم من أسئلة وإيجاد حلول لما يواجههم من مشكلات مع إتاحة الفرصة لهم في أثناء التعلم لمناقشة واختبار أفكارهم ومقترحاتهم، حتى وان كانت غير صحيحة لان حدوث الخطأ أمر طبيعي في عملية التعلم، فالمدرس البنائي يتقبل أخطاء الطلاب ثم يقوم بتوجيههم ومناقشتهم ليتمكنوا من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم، وإحلال المفاهيم والأفكار الصحيحة مكان ما قد يكون لديهم من مفاهيم وأفكار خاطئة.
3- إتاحة الفرصة للطلاب للعمل في جماعات في جو يسوده التعاون والعمل بروح الفريق، ومنحهم وقتاً كافياً للقيام بعمليات التفكير، ومناقشة ما يتم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات واستنتاجات بخصوص المشكلة أو المسألة المطروحة عليهم.
4- طرح أسئلة تتطلب تفكيراً عميقاً وتتناول مشكلات مفتوحة النهاية يتم من خلالها تشجيع وتحفيز الطلاب على البحث والاستكشاف والرجوع إلى مصادر متنوعة للمعلومات لإيجاد البراهين والأدلة التي تدعم ما يذكروه من إجابات وتفسيرات ومقترحات.
5- ضرورة الاستماع إلى تنبؤات وتوقعات الطلاب للنتائج قبل إن يبدؤوا في الحل.

6- يجب إن يضع المدرس في الاعتبار تصورات الطلاب البديلة، فيصمم الدروس بشكل يتحدى مفاهيمهم الخاطئة، مع الخلط بين تلك المفاهيم. (Wicklein،2005،12-p6)

أهداف أنموذج التعلم البنائي: يهدف نموذج التعلم البنائي إلى إن يتعلم الطلاب المعرفة الجديدة من خلال بنائها بأنفسهم، ويدعم التعلم الذاتي من خلال تنمية عمليات التعلم والبحث، ويتم التدريس بهذا النموذج من خلال المرور بأربعة مراحل هي مرحلة الدعوة (التنشيط)، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، مرحلة اتخاذ الإجراء. (Marchenko،1999،p73)

مزايا أنموذج التعلم البنائي:

1- يجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية بصورة فعلية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى النتيجة بنفسه.
2- يدرب الطالب القيام بدور الباحثين والعلماء، مما ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم.
3- يتيح للطالب الفرصة لممارسة عمليات العلم المختلفة كالملاحظات والاستنتاج والقياس وفرض الفروض واختبارها وغيرها من عمليات العلم.
4- يتيح للطالب المناقشة والحوار مع غيره من الطلاب ومع المدرس مما يكسبه لغة الحوار السليمة، ويجعله نشطاً وايجابياً.
5- يربط النموذج بين العلم والواقع مما يتيح الفرصة إمام الطلاب لرؤية أهمية العلم بالنسبة للواقع الذي يعيشون فيه ولحل مشكلات المجتمع.
6- يتيح للطلاب الفرصة للتفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يجعل الطلاب في حالة تفكير مستمر مما يؤدي إلى تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلاب.
7- يتيح الفرصة أمام الطلاب لتصحيح المفاهيم الخاطئة، وذلك من خلال جلسات الحوار التي يعقدونها مع المدرس.
8- يتم العمل من خلاله في مجموعات مما ينمي روح التعاون لدى الطلاب، والعمل بروح الفريق الواحد. (همام، وخليل،2001: 122)

مراحل أنموذج التعلم البنائي: يسير نموذج التعلم البنائي وفق اربع مراحل و تعد بمثابة الهيكل أو البناء الرئيس لهذا النموذج وهي: (مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، مرحلة اتخاذ الإجراء، وفيما يلي عرض لهذه المراحل: (مكسيموس، 2003: 75)

اولا: مرحلة الدعوة: تعتبر مرحلة دعوة الطلاب إلى التعلم من المراحل الأساسية في العملية التعليمية، حيث تلعب دورًا حيويًا في تحفيز الطلاب وجذب انتباههم، حيث يقوم المدرس بجذب انتباه الطلاب وإثارة اهتمامهم إلى ما يريد عرضه أو تقديمه لهم، سواء كان درساً أو مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلها، وتهدف هذه المرحلة إلى إثارة دافعية الطلاب للدرس وتهيئتهم للتعلم، وقد تتم عملية الدعوة، من خلال قيام المدرس بطرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي قد تبدو محيرة للطلاب أو متناقضة مع ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة، مما يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكير للإجابة على هذه الأسئلة وحل تلك المشكلات، قد يدعو المدرس الطلاب للتعلم من خلال لفت نظرهم إلى أشياء محسوسة تتعلق بالدرس، وكلما كانت المشكلات مرتبطة بحياة الطلاب زادت استجاباتهم لها وتفاعلهم معها، وقد تتم الدعوة من خبرات التي يمر بها الطلبة أنفسهم أو من خلال عرض صور أو رسوم لبعض المشكلات أو الإحداث التي يراد دراستها، ويراعي إن تكون الأسئلة و الأشياء المعروضة على الطلاب في هذه المرحلة مرتبطة بمعلوماتهم وخبراتهم

السابقة، لما في ذلك من اثر كبير في استجاباتهم لهذه الأسئلة والمشكلات والتفاعل معها، وفي نهاية هذه المرحلة يجب إن يكون الطلاب قد شعروا بأهمية المشكلة المطروحة عليهم وركزوا عليها، كما يجب إن يكون قد أصبح لديهم دافعاً للبحث عن تلك المشكلة.

ثانيا: مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار: في هذه المرحلة يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، فيبدأ طلاب كل مجموعة في تنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة منهم، وهنا يتم تحدي قدرات الطلاب للتوصل إلى إجابات للأسئلة التي تتضمنها تلك الأنشطة والمهام أو الأسئلة التي تتولد لديهم أثناء قيامهم بعمليات البحث والاستكشاف والتجريب، وفي هذه المرحلة يقوم كل طالب في المجموعة بطرح ما لديه أو ما توصل إليه من أفكار ومقترحات وتفسيرات بشأن المشكلة المطروحة داخل مجموعته، فيتم تبادل الآراء والأفكار وإجراء المناقشات بين الطلاب المجموعة استعداداً لعمل جلسة الحوار العامة مع المدرس وباقي المجموعات، كما انه من الضروري إن تقوم جميع المجموعات بالأنشطة والمهام نفسها، بل يمكن إن يكون لكل مجموعة أنشطة مختلفة وأسئلة خاصة وتسمى المجموعات في هذه الحالة مجتمع الأنشطة وعلى المدرس في هذه الحالة تقديم الخبرات والأنشطة الأساسية لكل مجموعة، وان دور المدرس يقل بدرجة كبيرة في هذه المرحلة ولكنه ليس منعزلاً عن المشاركة الجماعية، بل انه عضو في جميع المجموعات، ولكن يقتصر دوره على توجيه الطلاب. (النجدي، وآخرون، 2003: 173)

ثالثا: مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول: يتم في هذه المرحلة عمل جلسة حوار عامة بين المدرس والطلاب فتقدم كل مجموعة عن طريق احد أعضائها (المقرر) ما توصلت إليه من حلول واستنتاجات وتفسيرات بشأن الأسئلة والمشكلات التي طرحت عليها في المرحلة السابقة، وينبغي للمدرس في هذه المرحلة الإصغاء الجيد لما تقدمه المجموعات من حلول وأفكار ومقترحات، حتى وان كانت غير صحيحة دون إن يقلل من أهمية تلك الأفكار أو من الطلاب الذين توصلوا إليها، وبعد إن تقدم جميع المجموعات ما توصلت إليه يفتح المدرس باب المناقشة والحوار حول الاستنتاجات والأفكار التي قدمتها المجموعات، ويعطي الطلاب الفرصة لتبرير مقترحاتهم واستنتاجاتهم وتوضيح الطرق التي اتبعوها للوصول إلى تلك الاستنتاجات، وعلى المدرس في هذه المرحلة إن يعزز الأفكار والاستنتاجات الصحيحة، و مساعدة الطلاب من خلال المناقشة والحوار والأسئلة الموجهة على تعديل ما قد يوجد لديهم من أفكار ومفاهيم غير صحيحة لتحل محلها الأفكار والمفاهيم السليمة، كما إن هذه المرحلة تعد من المراحل المهمة بالنسبة للمدرس فهي تساعده في التعرف على بعض طرق وأنماط التفكير الخاطئة التي قد يتبعها الطلاب أثناء قيامهم بتنفيذ الأنشطة وحل المسائل والمشكلات، ومن ثم يمكنه إيجاد الطرق المناسبة لعلاجها. (شحاته، 2003: 63).

رابعا: مرحلة اتخاذ القرارات: تعتبر هذه المرحلة بمثابة مرحلة التقويم، حيث يتأكد المدرس من خلالها من استيعاب الطلاب للمفاهيم والأفكار التي يتضمنها الدرس، كما يمكن للطلاب في هذه المرحلة تقويم أنفسهم، فيحدد كل تلميذ جوانب ضعفه وجوانب قوته، وبالتالي يحاول معالجة جوانب الضعف لديه، ويتم في هذه المرحلة اتخاذ الاجراء تحدي قدرات الطلاب بإيجاد تطبيقات مناسبة لما درسوه، وتقديم حلول لما يعرض عليهم من مشكلات كتطبيقات على أفكار ومفاهيم الدرس، حيث يقوم الطلاب بتطبيق الأفكار والاستنتاجات والتعميمات التي توصلوا إليها في الدرس في مواقف أخرى مشابهة أو في تطبيقات عملية من الحياة من خلالها ارتباط الدرس بالحياة العامة وإمكانية توظيفه قي حل المشكلات العلمية، ويجب على المدرس إن يعطي هذه المرحلة أهمية ويمنح الطلاب وقتاً كافياً للتطبيق على المفاهيم والأفكار التي يتضمنها الدرس. (Meade &Dugger،2004، p87).

حب الاستطلاع

الإنسان بطبيعته محب للاستطلاع، والفضول العلمي، والاستزادة من المعارف المتاحة، ويسعى نحو الخبرات الجديدة، ويستمتع بتعلم كل جديد، كما انه يشعر بالرضى عندما يقوم بحل مشكلة أو تطوير مهارات ما؛ وذلك عن طريق تنظيم سلوك حب الاستطلاع لديه الذي يشكل قاعدة اساسية للتعلم والابداع والصحة النفسية، إذ إنَّ احدى المهمات الرئيسة في التعلم هي: كيفية رعاية حب الاستطلاع، وتوظيفه لتحقيق التعلم المنشود. (توق وعبد الرحمن، 1984: 151).

وقد اشار علماء النفس والتربية، إلى إنَّ هناك الكثير من الطرائق والاساليب التي يُمكن اتباعها، لإثارة هذا الدافع لدى الطلاب، بتوفير الظروف التي تساعد على اثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم، وحصر انتباههم حول النشاطات الاستطلاعية، عن طريق رد الفعل الايجابي نحو العناصر الجديدة، أو الغريبة وغير المألوفة الموجودة في البيئة، كأن يكتشفها ويبحث عن معلومات حولها (الآلوسي،1998: 73)، وحب الاستطلاع من الاتجاهات التي تثير البحث وتدفع الطلاب إلى مزيد من النشاط والتعليم، فتزداد رغبتهم في المعرفة والفهم لكثير من الاشياء والاحداث والظواهر من حولهم في البيئة، وهذا الاتجاه من الاتجاهات التي يمكن تعلمها وتنميتها؛ ولذلك ينبغي ان ينال اهتماماً من جانب المدرسة والمدرسين، عن طريق مواقف ومشكلات لا تعطى فيها الاجابات بطريقة مباشرة (سلامة،2002: 59-60)،

وقد حث كيلر(Keller)،1987 وهو أحد العلماء الباحثين في مجال الاستطلاع العلمي على أهمية اطلاع الطلاب على المعارف المختلفة وتشجيعهم على الخوض في متعة البحث عن المعلومة المفيدة وإبعاد شعور الخوف من الخوض في مجالات المعرفة، وعلى المربين، والمدرسين مساعدة طلابهم وتوجيههم نحو الاستطلاع العلمي لإشباع فضولهم حول ما يحيط بهم رغبة في فائدتهم لفهم العالم حولهم (Keller،1987:75)،

يرى اوزوبل osbel حاجة الاستطلاع لها خصائص دافعية اجتماعية،كما انها غير محددة في محتواها، وتحقق قوتها في التعبير وتتحدد في الاتجاه مع نمو الطالب نتيجة للممارسة التعليمية. (الازيرجاوي،1991: 63).

الفصل الثالث

(منهج البحث وإجراءاته)

يشمل الفصل الثالث وصف للإجراءات المتبعة من قبل الباحث في تنفيذ منهج البحث وإجراءاته وسوف يتم عرض ذلك على النحو الآتي:

أولا: منهج البحث: اختار الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث وفرضيته، كونه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث، والتوصل إلى نتائج مقبولة.

ثانياً: التصميم التجريبي: اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث المتكافئتين ذات الاختبار القبلي والبعدي، وضبط السلامة الداخلية والخارجية للتجربة، ولهذا اختار الباحث مجموعتين للقيام بالتجربة، إذ تدرس المجموعة التجريبية على وفق (أنموذج التعلم البنائي) والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، والشكل (7) يوضح ذلك.

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختيار
التجريبية	أنموذج التعلم البنائي	حب الاستطلاع العلمي	مقياس حب الاستطلاع العلمي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

شكل (7) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط من مدارس البنين الثانوية والمتوسطة لمحافظة صلاح الدين – قسم تربية تكريت للعام الدراسي 2023-2024.

رابعاً: عينة البحث: اختار الباحث متوسطة عمر بن جندب لتطبيق التجربة ووجد انها تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط بلغ العدد الإجمالي للعينة (60) بمجموع (30) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية و(30) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة.

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث:

1-العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور

ويقصد بالعمر الزمني هو عمر الطالب محسوباً بالأشهر، وتم الحصول على البيانات المتعلقة بهذا المتغير من خلال اطلاع الباحث على البطاقة المدرسية، ومن الطلاب أنفسهم وذلك عن طريق استمارة وزعت لهم أعدت من اجل هذا الغرض وتم تدوين سنة التولد وحِساب العمر الزمني بالشهور وقد توصل الباحث بعد التحليل الإحصائي إلى إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (159.48) شهراً، وبانحراف معياري (4،20) في حين وجد ان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (158.88) شهراً، وبانحراف معياري (2،89)، وبعد استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0،69)، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (58) وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافِئتان في هذا المتغير، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	159،48	4،20	58	0،69	2،00	غير دالة
الضابطة	30	158،88	2،89				

2-اختبار الذكاء

ود طبق الباحث اختبار (رافن) ذا المصفوفات المتتابعة على افراد عينة البحث، وتم تطبيق الاختبار على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل اجراء التجربة واستغرق الاختبار(40) دقيقة، واجري تصحيح الاختبار بواقع درجة واحدة لكل فقرة اختبارية صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للاختبار (60) درجة، إذ بلغ متوسط درجات الذكاء للمجموعة التجريبية (36،21) درجة وبانحراف معياري(6،56) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (35،35) درجة وبانحراف معياري(5،39)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T -test) كوسيلة إحصائية لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0،59)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) وبدرجة حرية (58)، وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافِئتان في هذا المتغير كما في وجدول (2).

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية		الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	36،21	6،56	58	0،59	2،00	غير دالة
الضابطة	30	35،35	5،39				

3-المستوى الدراسي للإباء

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للإباء من خلال البطاقة المدرسية، كما تم التأكد ايضاً من الطلاب أنفسهم مباشرةً من خلال استمارة اعدها الباحث وقد قسم الباحث مستويات تحصيل الإباء تبعاً إلـى المستوى التعليمي، وعلـى وفق ثلاث فئات' وباستعمال مربع كأي (كا2)، وجدت أن القيمة المحسوبة (0،23)، وهي اقل من القيمة الجدولية (5.99) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (2)، وهذا يدل على التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) تكافؤ المستوى الدراسي لإباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة مربع (كا2) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	المستوى الدراسي للآباء			العدد	درجة الحرية	قيمة كاي		الدلالة 0.05
	متوسطة فما دون	اعدادية	معهد فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	9	9	12	30	2	0،23	5.99	غير دالة
الضابطة	8	11	11	30				

4. المستوى الدراسي للأمهات

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات من خلال البطاقة المدرسية، كما تم التأكد ايضاً من الطلاب أنفسهم مباشرةً من خلال استمارة أعدها الباحث وقد قسم الباحث مستويات تحصيل الأمهات تبعاً إلـى المستوى التعليمي لهن وعلـى وفق ثلاث فئات، وباستعمال مربع كأي (كا2)، وجد أن القيمة المحسوبة (0،50)، وهي اقل من القيمة الجدولية (**5.99**) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (2)، وهذا يدل على التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) تكافؤ المستوى الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة مربع (كا2) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	المستوى الدراسي للأمهات			العدد	درجة الحرية	قيمة كاي		الدلالة 0.05
	متوسطة فما دون	اعدادية	معهد فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	11	9	30	2	0،50	5،99	غير دالة
الضابطة	8	10	12	30				

5-درجات مقياس حب الاستطلاع العلمي القبلي

طبق الباحث مقياس حب الاستطلاع العلمي على عينة البحث قبل بدء التجربة، وقد حسب الباحث المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (61.55) درجة، وبانحراف معياري (5.62)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (61.85) درجة، وبانحراف معياري (6.12)، وعند استعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (0.21) اقل من القيمة التائية الجدولية (2.00) وبدرجة حرية(65)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات المقياس القبلي كما موضح في جدول(5).

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات مقياس حب الاستطلاع العلمي القبلي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية		الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	61.55	5.62	65	0.21	2.00	غير دالة
الضابطة	34	61.85	6.12				

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بباقي العلوم، في دقة المنهج والنتائج إلا إنّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها، وقد تحقق الباحث من تكافؤ مجاميع البحث الثلاث في بعض المتغيرات، لذا حاول الباحث ضبط بعض العوامل الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سير التجربة وبالتالي في نتائجها، وفيما يلي عرض لهذه العوامل وكيفية ضبطها:

1- اختيار العينة: سعى الباحث قدر المستطاع للسيطرة على الفروق في اختيار العينة، وذلك بالاختيار العشوائي لمجموعتي البحث، وكذلك بأجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، اختبار مستوى الذكاء، والتحصيل الدراسي للإباء والامهات، ومقياس حب الاستطلاع)، واتضح أن طلاب مجموعتي البحث متكافئة في هذه المتغيرات.

2- ظروف التجربة المصاحبة: يقصد بها الحوادث و الظروف الطبيعية التي يمكن حدوثها في إثناء تطبيق التجربة، ومن خلال الاتفاق مع إدارة المدرسة حاول الباحث أن يتفادى هذا المتغير في حال حدوثه بان يُعوض بأيام أخرى لإتمام التجربة.

3- الاندثار التجريبي: المقصود بالاندثار التجريبي هو الأثر الناجم أو ممكن حصوله من ترك عدد من طلاب عينة البحث الثلاث للدوام، أو انقطاعهم أثناء التجربة مما يؤثر في النتائج، ويمكن تلافي هذا المتغير من خلال التنبيه والحد من الغيابات المتكررة عند طلاب مجموعتي البحث، ومتابعة ومراقبة غياباتهم من خلال استدعاء أولياء أمورهم، وإبلاغ أدارة المدرسة عنهم لتلافي حدوث ذلك.

4- أداة القياس: استعمل الباحث أداة موحدة لقياس حب الاستطلاع العلمي، عند طلاب مجموعتي البحث، بعد أن تم التحقق من أداة البحث باستخراج الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات والمتخصصين في مجال القياس والتقويم.

5- القائم بالتدريس: فيما يخص احتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث لتلافي أثره، وهذا ما يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية.

6- تحديد المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المحددة لمجموعتي البحث، وهي الفصول (الأربعة الأولى) من كتاب التاريخ، و المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط.

7- توزيع الحصص: سيطر الباحث على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي لمجموعتي البحث، وبواقع حصتين في الاسبوع لكل مجموعة، واتفق الباحث مع مدير المدرسة ومدرس المادة على إن تكون حصة واحدة لكل مجموعة في اليوم.

8- سرية التجربة: حرص الباحث على سرية التجربة، وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسي المادة على تقديم الباحث على أنه مدرس جديد لتدريس مادة التاريخ وعدم إخبارهم بطبيعة التجربة وهدفه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة، مما قد يؤثر على نتائج التجربة.

9- مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة للمجموعتين، اذ استمرت فصلا دراسيا واحدا.

10 – الصف الدراسي: درس الباحث طلاب مجموعتي البحث في مدرسة واحدة وفي صفوفها المتشابهة من حيث المساحة وعدد مقاعد الصف الواحد.

سابعاً: مستلزمات البحث:

تحديد المادة العلمية: قبل البدء بالتجربة حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء مدة تطبيق التجربة والمادة المقررة لطلبة الصف الثاني المتوسط وهي الأربعة فصول الأولى لكتاب التاريخ والمقرر تدريسه من قبل وزارة التربية.

صياغة الأهداف السلوكية: يعد تحديد الأهداف السلوكية أمراً ضرورياً في العملية التربوية، فهي دليل عمل الباحث في أثناء تطبيق التجربة إذ تمثل الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحققه تدريس الوحدة التعليمية، وبعد اطلاع الباحث على الأهداف العامة لمادة التاريخ في المرحلة المتوسطة والاهداف الخاصة لتدريس مادة التاريخ صاغ الباحث (146) هدفاً سلوكياً موزعاً على المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وبغية التثبت من صلاحية صياغتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات و القياس والتقويم، وفي ضوء آرائهم باعتماد نسبة اتفاق (80%) لقبول الهدف السلوكي، أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (146) هدفا سلوكياً كما هي دون حذف.

أعداد الخطط الدراسية: تعد الخطة الدراسية تصور مسبقة من قبل المدرس، تتطلب التفكير في المسار الذي يمكن ان يسير فيه الدرس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً لهذا الدرس، إذ من خلالها يسير المدرس على وفق خطواتها المرسومة من اجل تحقيق أهداف هذا الدرس، وعليه اعد الباحث خططاً تدريسيه لكل مجموعة من مجموعتي البحث عددها (22)خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث وعرض الباحث نموذجاً واحداً لجميع النماذج التدريسية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس الاجتماعيات، لبيان آرائهم حول مدى ملاءمتها لمحتوى المادة الدراسية، وقد تبين من آرائهم ان الخطط التدريسية النموذجية الثلاث ملائمة للتدريس.

ثامناً: أداة البحث:

مقياس حب الاستطلاع:

يمثل حب الاستطلاع المتغير التابع للبحث الحالي، وهناك خطوات عدة ينبغي اتباعها عند اعداد المقاييس يمكن تحديدها بالاتي(الهدف من المقياس، تحديد مجالاته، صياغة فقرات المجال، تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، ايجاد الخصائص السايكومترية للمقياس، تطبيق المقياس على عينة البحث الاساسية)، ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الأدبيات والمصادر ذات العلاقة بالمقاييس التربوية والنفسية، وطرق اعدادها، وخطوات بنائها، ومنها حب الاستطلاع بأنواعه المتعددة عامة، والاستعانة ببعض البحوث والدراسات العربية السابقة ذات الصلة بالموضوع، والتي تم الاشارة لبعضها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة، قام ببناء مقياس لحب الاستطلاع التاريخي لعدم وجود مقياس يمكن الاعتماد عليه أو دراسات سابقة اتخذت من حب الاستطلاع كمتغير تابع في مادة التأريخ ؛ لذا صممت الباحثة مقياساً، وفقاً للخطوات التالية:

أ-**الاطلاع على الادبيات والدراسات والمقاييس الأخرى:** اطلع الباحث على بعض الادبيات والمصادر والدراسات المتعلقة ببناء المقاييس النفسية بنحوٍ عام، ومقياس حب الاستطلاع بشكل خاص، وساعده ذلك في اعداده، وبناءه، وفي تحديد مجالات المقياس، وصوغ فقراته.

ب- **تحديد الهدف من مقياس حب الاستطلاع:** يهدف هذا المقياس إلى قياس حب الاستطلاع لدى طلاب عينة البحث.

ت-**تحديد مجالات مقياس حب الاستطلاع وفقراته:** بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت حب الاستطلاع الوارد ذكرها في متن البحث وفصل الدراسات السابقة، قام الباحث بتحديد التعريف الاجرائي لحب الاستطلاع، وتم تحديد خمسة مجالات للمقياس وصوغ الفقرات المناسبة لكل مجال، اذ تكون المقياس بصيغته الاولية من(30) فقرة،وتم عرضه، بما تضمنه من ابعاد ومجالات، وفقرات على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وطرائق التدريس، وقد حصلت مجالات المقياس، وفقراته على نسبة اتفاق 100%،مع بعض الملاحظات حول تعديل الصياغة لبعض الفقرات، وتم استخدام مقياس ثلاثي التدرج، والاستجابات عن كل فقرة مكونة من ثلاث فئات(دائماً، احياناً، نادراً)، تأخذ الدرجات (1، 2، 3) بالترتيب، وقد وُزعت فقرات المقياس على المجالات الاتية:(حب الموضوعات التاريخية، التمتع بالاطلاع على الموضوعات التاريخية، تقدير العلم والعلماء، حب المشاركة بالأنشطة اللامنهجية، دافع البحث والاستقصاء التاريخي)، وتكون كل مجال من المجالات من(6) ست فقرات لكل بعد او مجال من المجالات.

ث - **الخصائص السايكومترية لمقياس حب الاستطلاع:** وتعني توفر معاملات الصدق والثبات، ومعامل تمييز الفقرات الخاصة بالمقياس في بيئة محددة.

1-**صدق المقياس:** وقد تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

أ-**الصدق الظاهري للمقياس:** ولتحقق من الصدق الظاهري فقد قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، وطرائق التدريس لإبداء آرائهم حول صلاحيته للاستعمال في هذا البحث، وقد أبدى السادة المحكمين قبولهم لفقرات الاختبار وتعليماته بنسبة (100%) لجميع فقراته، وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ب- **صدق البناء:** تحقق هذا النوع من الصدق من استنتاج الدلائل والمؤشرات الآتية:

1-**ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية ضمت (100) طالب وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس بوصفها محكاً داخلياً؛ باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج تلك العلاقة، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائياً ومقبولة عند مستوى دلالة (5 0،0) وبدرجة حرية (98)، إذ كانت اكبر من الجدولية (0.159)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0،431 - 0،597)، ويُعد ذلك مؤشراً لصدق الفقرات، لان الفقرة الجيدة يجب ان يكون معامل ارتباطها اعلى من (0.20).

ب- **علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه:** لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه؛ استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، واظهرت النتائج، أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية(98)، إذ كانت اكبر من الجدولية (0.159)، ووجد ان جميع الارتباطات سواء المجالات بعضها مع البعض الآخر، أو ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس(حب الاستطلاع) باستعمال معامل ارتباط بيرسون كانت دالة موجبة وهذا يشير إلى صدق البناء.

1- **معامل تمييز الفقرات:** استخرج الباحث معامل تمييز الفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، تم تصحيح الاجابات بعد ترتيب الاستمارات تنازلياً، واخذ نسبة 27%من المجموعة العليا، وكانت (27) طالباً، ومثلها من المجموعة الدنيا، وقد استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ؛ لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المجموعتين، وكانت جميع الفقرات دالة احصائياً، حيث كانت القيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (52).

2- ثبات المقياس: تأكد الباحث من الثبات بطريقة (معامل الفا كرونباخ) وكما يأتي:

معادلة كرونباخ ألفا (a)(Alpha-Cronbach): تسمى هذه الطريقة بـ (طريقة التجانس الداخلي)،وعند تطبيق معامل الفا على درجات طالبات العينة الاستطلاعية البالغة (30)،بلغ معامل الثبات (0،90) وهو معامل ثبات عالٍ، اذ ان المقياس يتصف بالثبات والاستقرار العال اذا بلغ قيمة معامله(0،80) فأكثر.

ج- **تعليمات الاجابة على المقياس:** تعد من الجوانب المهمة في المقاييس والاختبارات، لما تقدمه من مساعدة للطلاب، ليكونوا اكثر دقة في الاجابة، من خلال قراءتهم التعليميات بشكل جيد، وبالتالي تجنبهم الاجتهاد في الاستجابة على الفقرات، وقد حرص الباحث ان تكون التعليمات واضحة، ومناسبة.

تاسعاً: إجراءات تطبيق التجربة:

1- باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب عينة البحث، ودّرسهم بنفسه وفقا للخطط التدريسية التي أعدها للمجموعتين، فدرّس طلاب المجموعة التجريبية وفق أنموذج التعلم البنائي حسب المادة المحددة للتجربة ودرس طلاب المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.
2- أعطيت المادة التعليمية نفسها للمجموعتين، وذلك يعد ضماناً لتساوي مجموعتي البحث فيما تتعرض له من معلومات عن موضوعات المادة على وفق المتغير التابع معها، كما أعطي المقدار نفسه من الواجبات الصفية.
3- طبق الباحث مقياس حب الاستطلاع العلمي على طلاب مجموعتي البحث قبل التجربة.
4- درس الباحث طلاب مجموعتي البحث بنفسه، وذلك تحاشياً للاختلاف الذي ينجم عن اختلاف المدرس، ومدى اطلاعه على طبيعة المتغير التجريبي عند المعالجة في كل مجموعة من مجموعات البحث الحالي.
5- تطبيق مقياس حب الاستطلاع: قام الباحث بتطبيق المقياس على طلاب مجموعتي البحث بعد التجربة، وبعد ذلك حسبت الدرجات.

عاشراً: الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لمعالجة بيانات الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج:

نتيجة الفرضية الصفرية الاولى: لغرض التحقق من الفرضية، اظهرت بيانات الطلاب في مقياس حب الاستطلاع العلمي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (69.42) درجة والانحراف المعياري (6.06)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (63.44) درجة والانحراف المعياري (6،15) و باستعمال الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.01) و هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية انموذج التعلم البنائي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية و تقبل البديلة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مقياس حب الاستطلاع العلمي البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	69.42	6.06	58	4.01	2.000	دالة احصائيا
الضابطة	30	63.44	6.15				

نتيجة الفرضية الصفرية الثانية: لغرض التحقق من الفرضية، اظهرت بيانات الطلاب في مقياس حب الاستطلاع العلمي للمجموعة التجريبية أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية قبل التجربة بلغ (62.55) درجة والانحراف المعياري (5.62)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بعد التجربة (69.42) درجة والانحراف المعياري (6.06) وباستعمال الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مترابطتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (16.68) و هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (2.04) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (29) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية بعد التجربة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية و تقبل البديلة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية (المحسوبة و الجدولية) لطلاب المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع العلمي القبلي والبعدي

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف الفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	62.55	5.62	6.88	2،37	29	16.68	2.04	دالة احصائيا
البعدي	69.42	6.06						

حساب حجم الأثر: جرى حساب حجم الأثر لانموذج التعلم البنائي اثر في تنمية حب الاستطلاع العلمي بطريقة

قياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة لحساب مربع آيتا (N^2):

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

إذ تمثل t: قيمة اختبار t–test المحسوبة

وتمثل :df درجة الحرية.

وبناءً على ما سبق قام الباحث بقياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة لحساب مربع آيتا (n^2) وعلى النحو التالي:

حجم أثر مقياس حب الاستطلاع العلمي البعدي:

$$0.20 = \frac{2(4.01)}{65 + 2(4.01)} = \frac{2_t}{df + 2_t} 2_n$$

وبالمقارنة بالجدول (12) فإن قيمة حجم الأثر البالغة (0.20) كبيرة.

وللحكم على حجم الأثر يحدد الجدول (8) المرجع لذلك الأثر

جدول (8) المرجع لتحديد مستويات حجم الأثر وفقاً للتصنيفات الثلاثة فـي العلوم النفسية والتربوية.

حجم الأثر	صغير	مـتوسط	كبير
قيمة الأثر	0.01	0.06	0.14

تفسير النتائج:

فـي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن القول إن انموذج التعلم البنائي، قد حقق مستوى جيداً وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج التعلم البنائي، على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية من خلال درجات مقياس حب الاستطلاع العلمي ويمكن أن نعزو أسباب تفوق المجموعة على المجموعة الضابطة إلـى الأسباب الآتية:

1. إنَّ اعتماد إن انموذج التعلم البنائي، فـي التدريس يساهم فـي إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، مما يؤدي إلـى تنمية حب الاستطلاع العلمي لديهم.
2. إنَّ اعتماد إن انموذج التعلم البنائي تساعد الطلاب على التفكير حول الأفكار المبدئية لغرض تثبيتها أو تغيرها أو رفضها.
3. تعمل انموذج التعلم البنائي على تنشيط المعرفة السابقة كأساس للتعلم الجديد وإثارة الفضول وحب الاستطلاع أثناء الدرس.
4. إنَّ انموذج التعلم البنائي يساعد المدرس على أن يثير تفكير الطلاب، ويقوم بدور الموجه والمشرف بدل من دور الملقن، مما أدى إلـى ظهور الأثر الايجابي على حب الاستطلاع العلمي.
5. عند استعمال إن انموذج التعلم البنائي يكون المتعلم نشطاً منظماً ومكتشفاً لما لديه من خبرات.
6.

❖ **الاستنتاجات:** في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحثة أن تستنتج ما يأتي:-

1. إنَّ استعمال انموذج التعلم البنائي في تدريس مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط، اثبت أثره في رفع مستوى حب الاستطلاع العلمي لدى طلاب مجموعة البحث التجريبية، قياسا بالطريقة الاعتيادية.
2. يشجع التدريس باستعمال الاستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية إلى درجة كبيرة الطلاب على حرية طرح التساؤلات، والمناقشة، والمشاركة الايجابية في المواقف التعليمية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على درجات عالية في مقياس حب الاستطلاع العلمي.
3. إنَّ التدريس بالاستراتيجيات الحديثة،في المرحلة الاعدادية يساعد في تصحيح مسار التدريس مبكرا، ومن ثم يضع الطلبة على الطريق الصحيح.

❖ **التوصيات:** في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:-

1. اعتماد انموذج التعلم البنائي في تدريس مادة التاريخ، للصف الثاني المتوسط، لما أثبتته من اثر في تجربة البحث الحالي.
2. على الجهات التربوية المختصة تشجيع المدرسين، وحضهم على استعمال النماذج البنائية الحديثة، ومنها انموذج التعلم البنائي لما تحققه من نتائج في عملية التعلم، اذا انها تستند إلى تغيير دور المتعلم من متلقي سلبي إلى دور نشط وايجابي يأخذ زمام المبادرة في عملية التعلم، ويأخذ المدرس دور المرشد والموجه لعملية التعليم والتعلم.
3. تدريب مدرسي المواد الاجتماعية على استعمال انموذج التعلم البنائي، عن طريق إقامة دورات لهم من لدن مديريات الإعداد والتدريب التابعة لوزارة التربية.
4. العمل على اثارة الدوافع الداخلية للطلاب والاهتمام بها من قبل المدرسين، ومنها التعاطف التاريخي؛ وذلك باستعمال النماذج الحديثة التي تؤكد عليهما.
5. إعادة تنظيم محتوى المواد الدراسية، بما يتلاءم واستخدام الاستراتيجيات البنائية.

❖ **المقترحات:** استكمالا لما قام به الباحث في البحث الحالي، يقترح:

1. دراسة مماثلة للبحث الحالي باستعمال انموذج التعلم البنائي، في مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط في متغيرات التفكير التاريخي، أو الناقد، أو المنطقي.
2. دراسة مماثلة للبحث الحالي،على طلاب المرحلة المتوسط.

المصادر:

1. الأزيرجاوي، فاضل محسن،(1991)، اسس علم النفس التربوي. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
2. الآلوسي، جمال حسين،(1998)، علم النفس العام، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد،العراق.
3. توق، محي الدين وعبد الرحمن عدس،(1984)، اساسيات علم النفس التربوي، دار جون دايلي للنشر، نيويورك.
4. الديب، فتحي وابراهيم بسيوني عميرة، 1977، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر.
5. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
6. سركز، العجيلي وناجي، خليل، (1996)، نظريات التعلم، منشورات قان يونس، بنغازي، الدار الوطنية للكتب، بنغازي – ليبيا.

7. سعد، نهاد صبيح، (1994): الطرائق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، ط1، مطابع التعليم العالي، البصرة، العراق.
8. السكري، عادل، (1999)، نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى ارض المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
9. سلامة، عادل ابو العز احمد (2002) طرق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان– الاردن.
10. شحاتة، حسن، (2003): اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المسائل الهندسية متعددة الحلول بالمرحلة الاعدادية على تنمية التفكير الابتكاري وبقاء اثر التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.
11. صلاح الدين، محمد وحيد ساري، (2017): اثر استخدام نموذج التدريس الواقعي في اكتساب المفاهيم الكيميائية والحس العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
12. غباري، ثائر احمد وخالد محمد، ابو شعيرة، (2010)، سيكولوجيا التعلم، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان – الاردن.
13. قطامي، يوسف، وآخرون، (2000): تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. مكسيموس، وديع،(2003): البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، إبريل.
15. النجدي، احمد، وآخرون، (2003): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
16. همام، عبد الرزاق، وخليل سليمان، (2001): اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، ع(2)، 107-131.
17. وزارة التربية، (2017): تاريخ البلاد العربية الحديثة والمعاصرة "، ط 3، مطبعة الوزارة، بغداد العراق.
18. Keller، J.A.1987(Motivational aspects of exploratory behavior Curiosity،imagination and play)، London Lowrence، Erlboum Associates .
19. Marchenko، A. V. (1999) ; Program and Methodological Materials، Technology in Class 5 to، Moscow; Drofa.
20. Wicklein، R. C. (2005) ; Critical issues and problems in technology education. The Technology Teacher، 64(4)، 6-12.

Yager، R، E. (1990). Science، Technology، Society ; Amajor Trend in Science Education، New trends in Integrated Science Teaching،6(44-47)