جامعة الفيوم
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

إعداد

د. سلوي محمد عمار
مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية التربية – جامعة الفيوم

تاريخ استلام البحث ٢٠١٨/٧/١٧
تاريخ قبول البحث ٢٠١٨/٧/٢٣

فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

إعداد / د. سلوي محمد عمار

أولاً: مشكلة البحث وخطة دراستها:

يشهد العالم اليوم تقدماً في مختلف المجالات نظراً للثورة المعلوماتية والنهضة المعرفية فنحن نشهد اليوم تسابق كبير بين أمم وشعوب العالم في شتي نواحي الحياة ، ففي كل ساعة تضاف مئات من الحقائق والاكتشافات الجديدة إلى موسوعة الفكر البشري وهذا يحملنا مسئولية جديدة وهي توصيل المناسب من الإنتاج إلى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية ؛لكي يصبح المتعلم مواكباً لعجلة التطور ومحوراً رئيسياً نشطاً بها وليس بمعزل فكري عما يحيط به، لذا كان لابد من تزويد المتعلمين بالمفاهيم التي توصل إليها العقل البشرى. (قصي توفيق غزال، وأمل فتاح زيدان: ٢٠٠٨: ٣٠٨).

ونظراً لأن المفهوم يعد محوراً رئيساً في عملية التعلم في كافة المراحل الدراسية ، فقد أصبح تحديدها وتكوينها ، واستراتيجيات إكسابها للمتعلمين محور اهتمام كافة القائمين على العملية التعليمية من معلمين، موجهين، خبراء المناهج، مصممي المواد التعليمية ،إذ لم تعد المفاهيم مجرد جانب من جوانب التعلم ، بل أصبحت محوراً رئيساً تدور حوله بناء المناهج والوحدات التعليمية. (مايسة يوسف حلس: ٢٠١١ :٤).

والتاريخ فرع من فروع المواد الاجتماعية و له أهمية كبيرة في المنهج المدرسي ؛لأنه يمثل التفاعل القائم بين الإنسان والزمان والمكان بمعني أن الإنسان يتفاعل مع المكان في زمان محدد وينتج من هذا التفاعل أحداث تخصه ،فهو يختص بدراسة الحاضر وجذوره الضاربة في الماضي القريب والبعيد ويتتبع حياة الإنسان وتطوره ، وعلاقاته ، ومشكلاته الذي يعيش كم يحدد اتجاهات المستقبل (عبد الرحمن جامل: ٢٠٠٧: ١٨).

ويوجد اتفاق بين الباحثين على أن المفاهيم تمثل بنية مادة التاريخ ، حيث تعد العمود الفقري للبنية الأساسية لعلم التاريخ والمحور الأساسي الذي تدور حوله مناهج التاريخ في المراحل التعليمية المختلفة، وتتسم المفاهيم بمناهج التاريخ بأنها مفاهيم مجردة ترتبط بأشياء غير محسوسة لذلك فأغلب المتعلمين يستخدمون هذه المفاهيم دون فهم بل أن المفاهيم الواضحة لديهم محدودة جداً مما يؤدي إلى حدوث الفهم الخاطئ لهذه المفاهيم (فرحان عبيد عبيس، ستار علك الطفيلي: ٣٩٢: ٢٠١٥).

ومن ثم يأتي التلاميذ إلى حجرات الدراسة ولديهم أفكار، وتصورات بديلة ،أو فهم خطأ عن المفاهيم العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية التي تحيط بهم ، وتلك التصورات البديلة تتعارض في كثير من الأحيان مع التصور العلمي الصحيح ،وقد أطلق المتخصصون في مجال التربية مسميات مختلفة لهذه الظاهرة منها الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية (Misconceptions)، التصورات القبلية (Preconceptions)، التصورات البديلة (Alternative Conceptions) والأفكار البديلة، (Alternative Ideas)، والمفاهيم الساذجة (Naïve Knowledge) (كمال عبد الحميد زيتون: ٢٠٠٤ :٢٢٦)، (Sell. et.al :2006 ,396).

وقد أكد العديد من الباحثين أن المفاهيم العلمية التي تتشكل لدى المتعلم في بنيته المعرفية لا تكون أحياناً متفقة مع المفاهيم العلمية الصحيحة ، حيث تمثل المعرفة التلقائية إحدى صور المعرفة القبلية التي يكتسبها المتعلم ذاتياً من خلال تفاعله مع بيئته الخارجية ، وقد تقف المعرفة أو الفهم البديل كحاجز ينظم مرور المعرفة الجديدة إلى المتعلم. (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: ٢٠٠٣: ١٣٣)

وقد أكدت العديد من الدراسات أن المتعلمين الذين يحملون فهماً خطأ للمفاهيم يؤدي إلى عزوفهم عن تعلم المادة الدراسية، ويؤثر سلباً على عملية تعلمهم ومن أهم هذه الدراسات دراسة: (رشا رمزي جرجس: ٢٠١٥)، (حسام البدري محمد: ٢٠١٣)، (صفاء محمد علي محمد: ٢٠١٣)، (kirik&Boz:2012)، (Kingir& Geban:2012)، (محمد محمود درويش: ٢٠١٢)، (زهير عيد إبراهيم: ٢٠١١)، (Troyer 2011:) ، (نوال عبد الفتاح فهمي: ٢٠١١)، (رباب حامد جلال :٢٠١٠).

وتعد مساعدة المتعلمين على بناء المفاهيم بصورة صحيحة من أهم أهداف تدريس المواد الدراسية بصفة عامة ، والتاريخ بصفة خاصة إلا أن ذلك يواجه العديد من الصعوبات من أهمها المعرفة القبلية لدى المتعلمين لاسيما إذا ما كانت هذه المعرفة لا تتفق مع ما هو صحيح في العلم، وتعد المعرفة القبلية الموجودة لدى المتعلم من أهم العوامل في تعلمهم للمفاهيم بصورة صحيحة ؛ ولذلك فإن الخطوة الأولى نحو إكساب المتعلمين المفاهيم الصحيحة هي الأخذ في الاعتبار ما لديهم من معرفة قبلية (محمد بن أحمد بن محمد: ٢٠٠٨: ٤)

هذا وقد سعت العديد من النظريات نحو دراسة المفاهيم ومحاولة التعرف التصورات البديلة للمفاهيم العلمية ومن ضمن هذه النظريات (النظرية البنائية) والتي اهتمت بالمعرفة القبلية للتلميذ، والتي تساعده على تكوين خبرات جديدة ، والتوصل لمعلومات جديدة ، وتري النظرية البنائية أن التعلم يحدث حين تعدل الأفكار والمفاهيم التي بحوزة المتعلم أو تضاف إليها معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما يوجد لديه من أفكار أى أن التركيز في النظرية البنائية يشمل البنية والعمليات التي تتم داخل عقل المتعلم (رفيق عبد الرحمن، ٢٠٠٥: ٥٢).

وقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بكيفيه مساعدة المتعلمين على إحداث عملية التغير المفاهيمي لتكوين المفاهيم الصحيحة ، واعتمدوا في ذلك على نظرية بياجيه لعدم التوازن ومن أهم هذه الدراسات دراسة (علي مقبل العليمات: ٢٠١٠)، دراسة (Wiser.et.al.2012).

وفي هذا الإطار وضعت (She) نموذجاً لتسهيل عملية التغير المفاهيمي مستفيدة من النظريات والنماذج السابقة يعتمد فيه المتعلم على المواقف المزدوجة ويسمي:

Dual- Situated Learning Model. (DSLM) وذلك للتغلب علي الصعوبات والمشاكل الناتجة عن التعلم بالطرق المعتادة (She,2002:984).

والمواقف التعليمية تعني: أن عملية التغير المفاهيمي تقع بين طبيعة المفاهيم العلمية، واعتقادات التلاميذ عن هذه المفاهيم ، وذلك لتحديد أي الأبنية العقلية ضرورية ؛ لتكوين نظرة أكثر علمية ، وبالتالي

يتعمق فهم المتعلمين لهذه المفاهيم ، فيتأكد الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية وأسباب المعرفة بهذا الخطأ ، وعدد الأبنية التي تنقصهم ؛ لإعادة بناء هذه المفاهيم بطريقة صحيحة. (رشا رمزي جرجس: ٢٠١٥: ٧).

أما مزدوج فيعني أن لهذا النموذج وظيفتين هما:

- أن التغير المفاهيمي يجب أن يقوم على: طبيعة المفاهيم التاريخية، ومعتقدات التلاميذ عن هذه المفاهيم.
- يجب أن تحدث عملية التغير المفاهيمي عدم توازن لدى المتعلمين عن معرفتهم السابقة وتزودهم بنموذج عقلي جديد ؛ لتحقيق رؤية علمية صحيحة للمفهوم، مما يحدث في النهاية تعديل النموذج القائم لديهم أو إنشاء نموذج جديد، وتحتاج هذه العملية إلى إثارة التناقض ، وإثارة دافعية التلاميذ وتحدى معتقداتهم (She :2003).

وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية هذا النموذج في تصويب المفاهيم الخاطئة ، ومن أهم هذه الدراسات دراسة (رشا رمزي جرجس: ٢٠١٥)، (Tan.et.al: 2013)، (Krooth Kaew and Awasdi: 2013)، (Hsiao-Lin:2011)، (Hamzan& Mdzain: 2010)، (Tseng ,et.al :2010)، (حياة على محمد، مني فيصل أحمد: ٢٠٠٩)، (Akpinar: 2007)، (She: 2003)، (She:2002).

وتعد مهارات اتخاذ القرار من أهم أهداف تدريس التاريخ ؛لأنها من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم في جميع مواقف حياته سواء في حل المشكلات أو في التخطيط للمستقبل وخاصة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يتطلب من المتعلم أن يقابل هذا التطور بتطور مماثل في مهاراته وقدراته حتي يستطيع أن يواجه هذا التطور ويفهمه ويأخذ القرار الصائب الذي يؤثر في حياته وفي الوقت ذاته يتحمل مسئولية قراراته على المستوي الفردي والجماعي.

وعلى الرغم من أهمية مهارات اتخاذ القرار إلا أنها لا تحظي بالاهتمام الكافي من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالرغم من أنها من أهم الأهداف التي تسعي مادة الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها، ويتضح ذلك من طبيعة طرق واستراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة، مما أدي إلى ضعف مهارات اتخاذ القرار لدى التلاميذ في مادة التاريخ وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة والتي اتفقت مع الدراسات السابقة الآتية: (هالة الشحات عطية يوسف: ٢٠١٥)، (باسم صبري محمد: ٢٠١٤)، (فايزة أحمد الحسيني: ٢٠١٣)، (طاهر محمود محمد: ٢٠١٣)، (داليا فوزي الشربيني: ٢٠١١)، (فاطمة الزهراء إبراهيم حامد: ٢٠١١) ،(فاطمة حجاجي أحمد: ٢٠١٠).

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالى في وجود فهم خطأ للمفاهيم التاريخية لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادى في مادة الدراسات الاجتماعية وهذا ما أكدته دراسة (لمياء مختار فتحي حامد: ٢٠١٥)، دراسة (محمد بخيت السيد أحمد : ٢٠١٦)، (رضى السيد شعبان: ٢٠١٤)، (حسام البدري محمد: ٢٠١٣)، (صفاء محمد علي محمد: ٢٠١٣)، (زهير عيد إبراهيم: ٢٠١١)، وأكدته أيضاً الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة حيث

تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة (مدينة فارس الإعدادية) حيث طبقت الباحثة اختبار المفاهيم التاريخية (٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ في المفاهيم التاريخية ، ووجود فهماً خطأ لديهم وعلى الرغم من أن مهارات اتخاذ القرار تمثل أحد أهم الأهداف التي تسعي الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة إلا أن الباحثة لاحظت ضعف مهارات اتخاذ القرار لديهم من خلال الإشراف على مجموعات التربية العملية ، وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة حيث تم تطبيق اختبار مهارات اتخاذ القرار على (٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة (مدينة فارس الإعدادية) ، وقد أشارت النتائج إلى ضعف مهارات اتخاذ القرار ، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة كل من (هالة الشحات عطية يوسف: ٢٠١٥)، (نانسي رفعت محمد: ٢٠١٥)، (طاهر محمود محمد محمد: ٢٠١٣)، (فتحية على حميد لافي: ٢٠١١)، (عادل رسمى حماد على، على كمال على معبد: ٢٠٠٤).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود فهم خطأ للمفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بالإضافة إلى ضعف مهارات اتخاذ القرار لديهم.

لذا سعي البحث الحالى للتعرف على فاعلية التدريس بنموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ومهارات اتخاذ القرار لديهم.

كما سعي البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيسى التالي: "**ما فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟**".

ويتفرع من السؤال الرئيسى السابق التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادي عن المفاهيم التاريخية بوحدة (المواطنة الصالحة)؟
٢- ما مهارات اتخاذ القرار المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى؟.
٣- ما فاعلية التدريس بنموذج المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟.
٤- ما فاعلية التدريس بنموذج المواقف المزدوجة على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؟.
٥- ما تأثير التدريس بنموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في درجات متغيرى البحث تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية، مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؟.
٦- ما العلاقة بين تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال استخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة؟.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على الحدود الآتية:

١- مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مدرستي (فاطمة الزهراء، ومدينة فارس) بالفيوم.

٢- وحدة (المواطنة الصالحة) المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية (ظواهر طبيعية وحضارة مصرية) المقرر على طلاب الصف الأول الإعدادى **وذلك لأن:**

- هذه الوحدة تتضمن المفاهيم التاريخية التي تتطلب فهماً صحيحاً للتلاميذ.
- كما أنها تتيح مجالاً واسعاً لاستخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة.
- ما توصلت إليه الدراسة الكشفية للمعلمين والموجهين التي أوضحت أن وحدة (المواطنة الصالحة) من أكثر الوحدات صعوبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وأيضاً تحمل أعلى نسبه خطأ في فهمهم للمفاهيم التاريخية المتضمنة.

٣- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالى للكشف عن:

١- الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية الموجودة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى في وحدة (المواطنة الصالحة).

٢- فاعلية التدريس بنموذج المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٣- فاعلية التدريس بنموذج المواقف المزدوجة على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٤- العلاقة بين تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية ، ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال استخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في:

١- إفادة القائمين على تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية (التاريخ) ؛ لصياغة المقرر في ضوء بعض النماذج ، والاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

٢- تقديم أداة تشخيصية للكشف عن الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى في مادة الدراسات الاجتماعية.

٣- تزويد المعلمين بقائمة المفاهيم التاريخية التي يوجد بها فهم خطأ بوحدة (المواطنة الصالحة) المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٤- تقديم نموذج إجرائي يوضح كيفية استخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة لمعالجة الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية بمادة الدراسات الاجتماعية يستفيد منه المعلم.

٥- تقديم أداتين موضوعيتين تفيدا المعلم في قياس استيعاب تلاميذ الصف الأول الإعدادى للمفاهيم المتضمنة بوحدة (المواطنة الصالحة) وتنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

١- **المنهج الوصفي:** لإعداد الإطار النظرى للبحث، وفي بناء أدوات البحث.

٢- **المنهج التجريبي:** في التطبيق الميداني للبحث حيث يتضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعتين مجموعة تجريبية وهي التي تدرس وحدة (المواطنة الصالحة) باستخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة ، ومجموعة ضابطة وتدرس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة.

فروض البحث:

هدف البحث الحالى إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم التاريخية واختبار مهارات اتخاذ القرار.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

- **أولاً: المواد التعليمية وأدوات التقويم:**

١- قائمة بالمفاهيم التاريخية. (إعداد الباحثة)

٢- قائمة بمهارات اتخاذ القرار. (إعداد الباحثة)

٣- دليل المعلم (إعداد الباحثة)

- **ثانياً: أدوات التقويم:**

١- اختبار المفاهيم التاريخية. (إعداد الباحثة)

٢- اختبار مهارات اتخاذ القرار. (إعداد الباحثة)

إجراءات البحث:

١- تحليل محتوي وحدة (المواطنة الصالحة) المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية (ظواهر طبيعية وحضارة مصرية) المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؛ لاستخلاص المفاهيم التاريخية المتضمنة بها .

٢- إعداد قائمة بالمفاهيم التاريخية بوحدة (المواطنة الصالحة) .

٣- إعداد اختبار تشخيصي للمفاهيم التاريخية في ضوء القائمة التي تم إعدادها ، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتحديد صلاحيته للتطبيق.

٤- تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ؛ لتحديد الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية .

٥- إعداد قائمة بمهارات اتخاذ القرار المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٦- إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المختارة من كتاب الدراسات الاجتماعية المقررة علي تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وذلك وفق نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة .

٧- إعداد اختبار مهارات اتخاذ القرار ، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتحديد صلاحيته للتطبيق.

٨- اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تدرس باستخدام نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة ، ومجموعة ضابطة تدرس باستخدام الطريقة المعتادة ، أو التقليدية.

٩- التأكد من صدق ، وثبات اختبارى المفاهيم التاريخية ، ومهارات اتخاذ القرار.

١٠- تطبيق اختباري المفاهيم التاريخية ، ومهارات اتخاذ القرار تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة ، ورصد النتائج ، ومعالجتها إحصائياً.

١١- تدريس الوحدة المعدة باستخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة للمجموعة التجريبية وتدريس نفس الوحدة للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

١٢-تطبيق اختباري المفاهيم التاريخية ، ومهارات اتخاذ القرار تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

١٣-رصد نتائج البحث ، ومعالجتها إحصائياً ، وتفسيرها.

١٤-تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

- **نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة:** Dual- Situated Learning Model. (DSLM)

عرفته (She :2004) بأنه: "نموذج تعليمي قائم على طبيعة المفاهيم العلمية ، ومعتقدات التلاميذ عن هذه المفاهيم، والتي تتطلب تصميم أحداث تعليمية ليس من دورها المواجهة أو إحداث الصراع وإنما تكون كافية ؛ لزعزعة التوازن والاستقرار من خلال إحداث خلل في معرفة التلاميذ السابقة مما يدفعهم لخوض صراع داخلي لتخطي هذه المعرفة السابقة ، ثم حدوث التغير المفاهيمي".

عرفته (حياة على محمد، مني فيصل أحمد: ٢٠٠٩: ٣٩) بأنه "نموذج تعليمي يتم تنفيذه وفق ست مراحل متتابعة تستخدم في غرفة الصف، ويتفق مع نظرية بياجية في إحداث التوازن لمساعدة التلاميذ على التخلي عن تصوراتهم البديلة، وقبول المفاهيم العلمية، ويقوم هذا النموذج على أساس بحث خصائص المفهوم العلمي، والكشف عن المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ، وتحليل الأبنية العلمية التي تنقص التلاميذ، وتصميم أحداث تعليمية قائمة على التنبؤات والتفسيرات وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة تؤكد حدوث عملية التغير المفاهيمي".

ويقصد به في البحث الحالي: "نموذج تعليمي قائم علي طبيعة المفاهيم التاريخية في وحدة (المواطنة الصالحة) المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ومعتقدات التلاميذ عن هذه المفاهيم، والتي تتطلب تصميم أحداث تعليمية تساعد في احداث حالة من عدم التوازن المعرفي بوجود فجوة في معرفة التلاميذ السابقة واللاحقة مما بهم للتخلى عن المفاهيم التاريخية الخطأ وقبول المفاهيم التاريخية الصحيحة ، ثم حدوث التغير المفاهيمي".

- **الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية:**

يعرفه (معتز أحمد إبراهيم :٢٠٠٧: ١٦٦) بأنه: " ما لدى المتعلم من معارف ومعلومات في بنيته المعرفية ولا تتفق مع المعرفة المقبولة علمياً ولا تمكنه من شرح واستقصاء الظاهرة العلمية بطريقة مقبولة".

كما تعرفه (ليلى عبد الله حسام: ٢٠١٠: ١٠١) بأنه: "ما لدى التلاميذ من تصورات ومعارف وأفكار في بنيتهم المعرفيه عن بعض المفاهيم والظواهر العلمية، ولا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة، ولا تمكنهم من شرح واستقصاء الظاهرة العلمية بطريقة علمية مقبوله".

يعرف في البحث الحالي بأنه: "ما يتكون لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من أفكار ومعارف ومعتقدات حول بعض المفاهيم المرتبطة بوحدة (المواطنة الصالحة) وتتعارض مع التصور العلمي الصحيح والتي تعوق التلاميذ عن الفهم ، والتصورات الصحيحة ، وما يرتبط بها ، وتكون مقاومة للتعديل والتغيير".

- **مهارات اتخاذ القرار:**

عرفها (حسن شحاته وآخران: ٢٠٠٣: ١٦، ١٧) بأنها "عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل ، أو الحلول المتاحة في موقف معين".

كما يعرفها (حسن حسين زيتون: ٢٠٠٣: ٤٢) بأنها: "عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل ، والحلول المتاحة للفرد في موقف معين اعتماداً على ما لدى الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته".

وتعرف في البحث الحالى بأنها: "مجموعة من الإجراءات وعمليات التفكير التي تتخذ الاختيار بين البدائل المطروحة أو إيجاد حل لمشكلة ، وهذا الاختيار يعتمد على معلومات الفرد وخبراته ويتضمن إصدار أحكام حول سبب الاختيار ويقدم تبرير لهذا الاختيار ومن أهم هذه المهارات (تحديد المشكلة، تحديد البدائل، تقييم البدائل، تحديد المعايير، إصدار القرار المناسب) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك ".

ثانياً: الإطار النظرى:

نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة، الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية (التصورات البديلة)، مهارات اتخاذ القرار.

لأن البحث الحالي يهدف للكشف عن: فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية،وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي فإن ذلك يتطلب الحديث تفصيلاً عن:

أولاً: نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة: Dual- Situated Learning Model.

الفلسفة التي يقوم عليها نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة: Dual- Situated Learning Model. (DSLM):

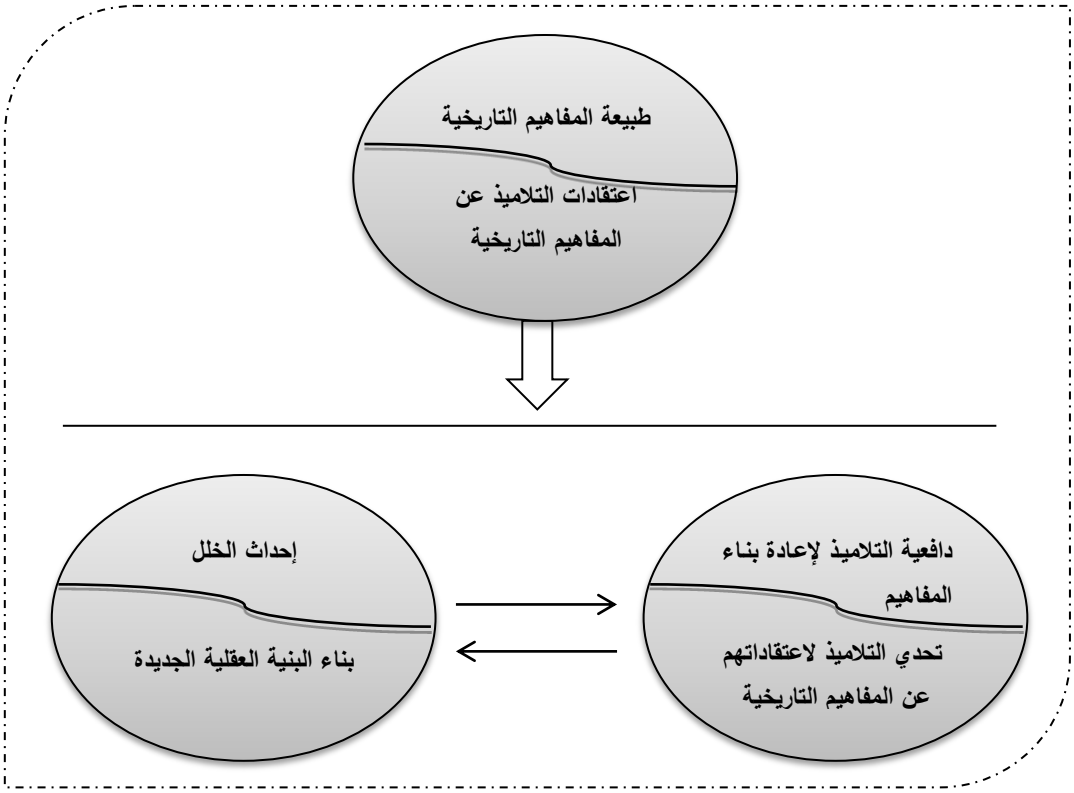
يقوم نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة على الفلسفة البنائية التي وضعت قواعدها نظرية بياجية التي تؤكد أهمية فقد الاتزان لحدوث عملية التعلم، والتي تلعب فيها عملية الرضا دوراً أساسياً في عملية التغير المفاهيمي إلا أن Rea- Ramirez أستبدلها بدور التناقض في عملية التغير المفاهيمي ويفسر التناقض هنا بأنه المواجهة القوية والصراع، حيث يقوم هذا النموذج أيضاً على التناقض، ولكن التناقض الذي يكفي؛ لزعزعة الاستقرار والتوازن فيما لديهم من معرفة سابقة، مما يدفعهم لوجود صراع داخلي، والبحث عن التغير أى أنه يخلق فجوة في المعرفة السابقة وبالتالي البحث عن التغير. (حياة على محمد، مني فيصل أحمد: ٢٠٠٩: ٤٣).

- **مفهوم نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة:**

يعرف بأنه: "نموذج تعليمي يتم تنفيذه وفق ست مراحل متتابعة تستخدم في الغرفة الصفية ويتفق مع نظرية بياجية في إحداث التوازن لمساعدة التلاميذ في التخلي عن تصوراتهم البديلة، وقبول المفاهيم العلمية، ويقوم هذا النموذج على أساس بحث خصائص المفهوم العلمي، والكشف عن المفاهيم الخطأ لدي التلاميذ، وتحليل الأبنية العقلية التي تنقص التلاميذ، وتصميم مواقف تعليمية، وتدريسها حيث تقوم على التنبؤات،

والتفسيرات وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة تؤكد حدوث عملية التغير المفاهيمي" (حياة على محمد، مني فيصل أحمد: ٢٠٠٩: ٣٩).

كما يمكن تعريفه بأنه: "نموذج تعليمي قائم على طبيعة المفاهيم التاريخية ومعتقدات التلاميذ عن هذه المفاهيم، والتي تتطلب تصميم أحداث تعليمية ليس من دورها المواجهة أو إحداث الصراع؛ وإنما تكون كافية لزعزعة الاستقرار والتوازن من خلال إحداث فجوة أو خلل في المعرفة السابقة لدى التلاميذ مما يدفعهم للدخول في صراع داخلي؛ لتخطي هذه المعرفة السابقة ثم حدوث التغير المفاهيمي (She :2004). **ويعمل هذا النموذج وفقاً للآلية التالية:**



(She-A-,2004:148)

يتضح من الشكل السابق أن مواقف وأحداث التعلم القائمة على المواقف المزدوجة تقوم بالوظائف الآتية:

- إحداث تعارض وتنافر للمعرفة السابقة الموجودة لدى المتعلمين.
- التزود بأبنية عقلية جديدة؛ لتكوين نظرة أكثر صحة للمفاهيم التاريخية.
- إثارة دافعية المتعلمين وتحدى معتقداتهم عن المفاهيم.

- **خصائص نموذج التعلم القائم على نموذج المواقف المزدوجة:**

حددت (She-A- , 2004: 146)، (حياة على محمد، مني فيصل أحمد: ٢٠٠٩: ٤٣-٤٤)، (رشا رمزي جرجس، ٢٠١٥: ٣٩، ٤٠) خصائص نموذج التعلم القائم على نموذج المواقف المزدوجة **كما يلي:**

- التركيز على أن تكون عملية التغير المفاهيمي قائمة على طبيعة المفاهيم التاريخية ومعتقدات التلاميذ؛ وذلك لتحديد أى الأبنية العقلية تكون ضرورية لتكوين نظرة أكثر علمية للمفاهيم، إن التعرف على طبيعة المفهوم التاريخي يحدد الأبنية العقلية الضرورية لتكوين نظرة أكثر علمية للمفاهيم، ومعرفة معتقدات التلاميذ عن مفهوم تاريخي معين يحقق فهم أعمق للمفاهيم الخاطئة وأسبابها لدى التلاميذ، وتساعد المعلومات التي يتم الحصول عليها من معتقدات التلاميذ علي وضوح الأبنية العلمية التي تنقص التلاميذ لإعادة هيكلة المفهوم التاريخي والتي تساعد على تصميم أحداث ومواقف علمية قائمة على المواقف المزدوجة؛ للتغلب على نواحي القصور وتدعيم التغير المفاهيمي.
- التزود بالنموذج العقلي الجديد هو الوقت المناسب الذي يحدث فيه إعادة بناء المعرفة فيجب أن يري التلاميذ البناء العقلي الجديد مقبولاً ومثمراً لكي يحدث التغير المفاهيمي ويمكن تدعيم ذلك بواسطة أنشطة عديدة ومتنوعة مثل: النمذجة، الأحداث المتناقضة، التشابه، الأنشطة الاستقصائية مما يمنح التلاميذ الفرص لاستبصار ما يحدث بالفعل وذلك إنشاء نماذج عقلية جديدة.
- تزويد التلاميذ بفرص للتحدي؛ لكي يروا ما إذا كان بإمكانهم بالفعل تطبيق الأبنية العقلية التي عدلوها في مواقف أخري، مما يسهم في تحقيق نجاح التغير المفاهيمي، ويحتاج تصميم مواقف وأحداث التعلم القائم على المواقف المتحدية إلى التفكير في جميع الأبنية العقلية الخاصة التي تنقص التلاميذ قبل القيام بأي نوع من التدخل.
- يتطلب النموذج توضيح الخلل في المعرفة السابقة للتلاميذ أو وجود تناقض ما؛ مما يثير فضول واهتمام التلاميذ ويتحدي معتقداتهم عن المفاهيم التاريخية، وبمجرد دفعهم للمشاركة في التوقع بالحدث واستبصار ما يحدث بالفعل وتزداد احتمالية إعادة بناء معتقداتهم عن المفاهيم

- **خطوات نموذج التعلم القائم على نموذج المواقف المزدوجة:**

حدد (she: 2002: 983-984)، (She- B-:2004:505-506)، (She-A- :2004: 145-146)، (حياة على محمد، مني فيصل أحمد: ٢٠٠٩: ٤٢-٤٣)، (رشا رمزي جرجس، ٢٠١٥: ٣٢-٣٣) **هذه الخطوات فيما يلي:**

١- بحث خصائص المفهوم التاريخي.

Examining The attributes Of the History Concept.

٢- الكشف عن الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية لدى التلاميذ.

Probing Students misconception of the History Concept.

٣- تحليل الأبنية العقلية التي تنقص التلاميذ.

Analyzing which mental sets the students lack.

٤- تصميم أحداث تعليمية قائمة على المواقف المزدوجة.

Designing dual situated learning events

٥- التعليم باستخدام أحداث التعلم القائمة على المواقف المزدوجة.

Instructing with dual situated learning events.

٦- التعلم باستخدام حدث تعليمي قائم على التحدى.

Instructing with challenging situated learning events.

ولكل خطوة من هذه الخطوات خصائص وسمات مميزة يمكن توضيحها من خلال جدول (١)

م	الخطوة	الوصف	الخصائص
١	فحص خصائص المفهوم	تزويد التلاميذ بالمعلومات عن الأبنية العقلية الضرورية الأساسية لتكوين نظرة علمية للمفهوم	- طبيعة المفاهيم التاريخية تكون مجزئة إلى أجزاء حتى يمكن تحقيق التغير المفاهيمي وبعض المفاهيم يمكن تصنيفها من حيث العمليات والمستوى التدريجي العالي. - وهذه الخصائص يمكن تحليلها قبل وضع خطة أحداث التعلم القائمة على المواقف المزدوجة.
٢	الكشف عن فهم التلاميذ الخطأ للمفاهيم.	حيث تتضمن هذه الخطوة معرفة ما لدى التلاميذ من مفاهيم خطأ عن المفهوم التاريخي.	- اعتقادات التلاميذ عن المفاهيم التاريخية تكون هي الأخرى مجزئة إلى أجزاء، وهذا هو أساس الخطأ المفاهيمي لديهم.
٣	تحليل الأبنية العقلية التي تنقص التلاميذ.	حيث تتطلب هذه الخطوة تحديد عدد الأبنية العقلية بدقة والتي تنقص التلاميذ؛لإعادة بناء المفاهيم التاريخية.	- وهي تساعد على تصميم أحداث تعليمية مزدوجة تكمل النقص في الأبنية العقلية، ولتشجيع التغير المفاهيمي.
٤	تصميم أحداث تعليمية قائمة على المواقف المزدوجة.	وتتطلب هذه الخطوة تصميم أحداث تعليمية قائمة على المواقف المزدوجة وتكون تبعاً للخطوة (٣) السابقة والتي تحدد أي الأبنية العقلية التي تنقص التلاميذ.	- يجب أن تصمم هذه الأحداث بحيث يحدث التنافر مع معتقدات التلاميذ الأولية، وتمدهم بأبنية عقلية لاكتساب وجهه نظر أكثر علمية عن المفهوم، وهذا التنافر يزيد من دافعية التلاميذ ويتحدي أفكارهم عن هذا المفهوم.
٥	التعليم باستخدام أحداث التعلم القائمة على المواقف المزدوجة	حيث تركز هذه الخطوة على إعطاء التلاميذ الفرصة ليقدموا توقعاتهم وتفسيراتهم لمواجهة مواطن الخلل أو التناقض وتكوين نظرة أكثر علمية للمفاهيم.	أثناء التعلم يجب أن يتحدي كل حدث معتقدات التلاميذ عن المفاهيم التاريخية، ويزيد حب استطلاعهم، واهتمامهم وبعد تقديم الحدث يطلب من الطلاب أن يكتبوا، ويشرحوا لماذا اختلفت هذه النتائج عن مفاهيمهم القبلية ومساعدتهم علي بناء وجهة نظر علمية، ويجب أن يمد كل حدث التلاميذ بأبنية عقلية جديدة تساعدهم في إعادة بناء المعرفة لديهم.
٦	التعلم باستخدام حدث تعليمي قائم على التحدي.	حيث إن هذه الخطوة تمد التلاميذ بفرصة تطبيق الأبنية العقلية التي اكتسبوها في مواقف جديدة، ويؤكد نجاح حدوث عملية التغير المفاهيمي.	تصميم أحداث تعليمية قائمة على المواقف المزدوجة يتطلب اتخاذ كل الأبنية العقلية التي كانت تنقص التلاميذ من قبل وتم إعادة بنائها من خلال سلسلة من الأحداث التعليمية القائمة على المواقف المزدوجة، واستخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في إحداث التغير المفاهيمي.

(She ,2004A:145-146)

ثانياً: الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية:

أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن المتعلمين يأتون إلى المدرسة، وهم يحملون معهم خبرات وأفكار خاطئة عن البيئة المحيطة بهم، وهذه الأفكار والمفاهيم تختلف عن أفكار ومفاهيم العلماء، وتعرف بالفهم الخطأ (Misconceptions)، التصورات القبلية (Preconceptions)، التصورات البديلة (Alternative Conceptions).

وفي هذا البحث يستخدم الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية (Misconceptions) والذي يشير إلى مفاهيم التلاميذ التي تختلف عن المفاهيم التي يحددها العلماء، وتوجد عدة تعريفات للفهم الخطأ للمفاهيم ومن أهمها :

تعريف (Heywood:2000) حيث يعرفها بأنها: "المفاهيم التي يعرفها المتعلمون، وهي لا تتفق مع الفهم العلمي السليم الذي كونه العلماء والخبراء".

كما يعرفها (أشرف أبو العطايا: ٢٠٠١ :٣٣) بأنها: "تفسير التلاميذ غير الصحيح وغير المقبول، والذي يتعارض مع وجهة النظر العلمية الصحيحة "

كما يعرفها: "(Windschitl: 2001:19) بأنها: "تفسيرات وأفكار غير صحيحة لديها قوة تفسيرية هائلة في ذهن التلميذ بالرغم من خصائص عامة لكنها غير واضحة، وغير متناسقة مع بعضها وهذه القوة الداخلية تجعل هذه المفاهيم شديدة التحدي ومقاومة للتغيير".

كما عرفها (Keely & Tugle :2009:4) " أفكار الطلاب المسبقة أو غير المكتملة أو غير الصحيحة علمياً.

كما يعرفها (مساعد جاسم محمد: ٢٠١٢ :٨٢) بأنها: "تصورات ومعارف وأفكار لدى التلاميذ عن بعض المفاهيم، قد يكون خطأ أو غير مكتمل، ولا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة ولا تمكن التلاميذ من شرح المفاهيم بطريقة صحيحة".

يتضح مما سبق أن الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية هي تفسيرات التلاميذ وأفكارهم ومعتقداتهم عن المفهوم التاريخي، وهي تختلف عن المفهوم التاريخي الصحيح الذي يقدمه العلماء، وينشأ الفهم الخطأ لهذه المفاهيم نتيجة مرور المتعلم بخبرات تعليمية غير مناسبة لتعلم المفاهيم الصحيحة ومما سبق تعرف الباحثة الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية إجرائياً بأنها "ما يتكون لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من أفكار، ومعارف، ومعتقدات حول بعض المفاهيم المرتبطة بوحدة (المواطنة الصالحة)، وتتعارض مع التصور الصحيح، وهي تعوق التلاميذ عن الفهم والتصورات الصحيحة، وما يرتبط بها وتكون مقاومة للتعديل والتغيير".

- **خصائص الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية:**

- يتصف الفهم الخطأ للمفاهيم بصفة عامة، بأنه يخالف المفاهيم الصحيحة التي أقرها العلماء ويقاوم التعديل بطرق التدريس المعتادة، وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات ذلك منها دراسة، (Tsai&chang :2005)، (إيهاب جودة أحمد: ٢٠٠٦)، (ليلي عبد الله حسام: ٢٠١٠)، (رشا

رمزي جرجس: ٢٠١٥)، (أمال جمعة عبد الفتاح: ٢٠١٠)، (عزة فتحي علي: ٢٠١٢)، (عبد الرازق مختار محمود وآخران: ٢٠١٥)، (عصام محمد سيد: ٢٠١٦)، (رمزي على عيسي: ٢٠١٦)، (عبد الله بن خميس بن علي: ٢٠١٧).

- تتفاعل المعرفة القبلية للتلاميذ مع ما يتعلمه داخل المدرسة من معارف؛ فينتج عنه فئة من مخرجات التعلم الغير مرغوبة (عبد السلام مصطفي عبد السلام: ٢٠٠٦: ٢١٥).
- تتكون هذه المفاهيم، والأفكار، والتصورات في السن الصغير وقبل تلقيهم التعليم الرسمي، ولكن لا يقتصر وجودهم على سن معين؛ حيث أثبتت الدراسات وجودها لدى كل الأعمار ولذلك فهي تتخطي حاجزي السن ومستوي التعليم (عصام محمد سيد: ٢٠٠٩: ٢٨)، (رائد يوسف الأسمر :٢٠٠٨: ٤٤).
- التأثير السلبي على تعلم الفرد للمعرفة الصحيحة؛ حيث يعيق الفهم الصحيح لديه، ويترتب علي ذلك انخفاض تحصيله الدراسي.
- التناقض مع الآراء العلمية، ومقاومة التغيير للصواب مما يترتب علية إعاقة عملية التعلم، وقد أثبتت ذلك نتائج الدراسات التالية (رائد يوسف الأسمر: ٢٠٠٨)، (ذكري على الفراض: ٢٠٠٩)، (Uce:2009)، (Afra et.al:2009)، (Caluk et.al 2009)، (Cakmakci:2010)، (Kirik &Boz :2012).
- التأثير في بناء أفكار المتعلم حيث يقوم بإعادة بناء معرفته الجديدة بما يتفق مع تصوراته الخطأ.
- صعوبة حدوث تغير مفاهيمي فعال لدى المتعلم؛ وذلك لصعوبة تخلصه من الفهم الخطأ لبعض المفاهيم التي لديه، بل ويحفظ المفهوم الصحيح، وبمرور الوقت يعود تصوره البديل للمفهوم (عبد الرازق مختار محمود وآخران :٢٠١٥: ٢٥٦).

ومن خلال الخصائص السابقة للمفاهيم الخطأ لابد من الكشف عن هذه المفاهيم التي بحوزة المتعلمين؛ لأن المتعلم يظن أن المفاهيم التي بحوزته هي المفاهيم الصحيحة وهذا الأمر يشكل خطورة وعائق أمام الفهم الصحيح لهذه المفاهيم، ويقوم البحث الحالي بالكشف عن هذه المفاهيم وتصويبها من خلال نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة.

- **مصادر الفهم الخطأ:**

تتنوع مصادر الفهم الخطأ لدى التلاميذ ومن أهم هذه المصادر ما يلي:

- **المعلم** :فإذا كانت البنية المعرفية لديه مليئة بالفهم الخطأ لبعض المفاهيم، أو التصورات البديلة؛ فإنه قد ينتقل أثر هذا الفهم الخطأ إلى تلاميذه مما يؤدي إلى شيوعه بينهم، كما أن عدم معرفة المعلم بالفهم الخطأ الذي يوجد في البنية المعرفية للتلاميذ، يجعله غير قادر علي علاجه وتبديله بالفهم الصحيح للمفاهيم.

- **المتعلم:** حيث يأتي إلى الفصل الدراسي ولدية الكثير من الأفكار المسبقة عن المفاهيم التي لم يتعلمها وتلك المفاهيم قد تتعارض مع الفهم الصحيح للمفهوم وتزداد المشكلة تعقيداً عندما تقف تلك الأفكار السابقة حائلاً أمام تعلم المفاهيم الصحيحة، وتتعقد الأمور، وتزداد خطورة عندما يحتفظ المتعلم بتلك الأفكار لفترة طويلة فيحدث الانطفاء للمفاهيم الصحيحة (عبد الرازق مختار محمود وآخران: ٢٠١٥: ٢٥٦).
- **الكتب المدرسية:** تعتبر الكتب المدرسية أحد مصادر تكوين الفهم الخطأ لدى الطلاب؛ نتيجة لما تحمله من لغة غير دقيقة، أو غير مناسبة لمستوى المتعلمين، أو نتيجة لوجود قصور، أو أخطاء علمية في تفسير وشرح المفاهيم، والرسومات التوضيحية، وكذلك كثرة المادة المعرفية في الكتاب المدرسي ينتج عنها سطحية في معرفة المتعلم، ويصعب معها تحقيق المعرفة المطلوبة من المتعلم.
- **استراتيجيات التدريس:** تلعب استراتيجيات التدريس دوراً اساسياً في اكتساب المتعلمين للمفاهيم التاريخية الصحيحة وربطها ببيئة المتعلم حتي يسهل إدراكها ولكن بعضاً من هذه الاستراتيجيات وخاصة التقليدية تسهم في اكساب المتعلمين المفاهيم والأفكار الخاطئة.
- **التقويم:** تعتبر أساليب التقويم من مصادر تكوين المفاهيم الخطأ، وخاصة الأساليب التي تعتمد على الحفظ للمفاهيم، والتعميميات دون التركيز على الفهم العميق للمفاهيم، وتطبيقاتها في الحياة اليومية بما يتيح للمتعلم ممارسة الحوار، والتحليل، والتطبيق، والتجريب للتحقق من صحة المعلومات. (محمد خالد عمران: ٢٠١٥: ٣٣- ٣٤).

وترى الباحثة أن هناك مصادر أخري تسهم في تكوين المفاهيم الخطأ منها:

- البيئة التي يعيش فيها المتعلم.
- وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.
- الإنترنت.

ومن ثم فلابد من الكشف عن هذه المفاهيم من أجل تصويبها لدى المتعلم وإكسابه المفاهيم الصحيحة.

- **أساليب تشخيص المفاهيم الخطأ:**

يعتبر التعرف على المفاهيم الخطأ هو أولي الخطوات لتعديلها لدى التلاميذ، لذلك لابد من إيجاد جو يشجع المتعلمين على إعادة النظر في أفكارهم، وتفسيراتهم، وذلك من خلال النماذج والاستراتيجيات التي تساعد في تعديل هذه المفاهيم، وتوجد عدة أساليب للكشف عن هذه المفاهيم **ومن أهمها:**

١- **التصنيف الحر Free Sort Task:** وفيها يعطي التلميذ أكثر من مفهوم، ويطلب منه تصنيفها بأكثر من طريقة دون تحديد الوقت.

٢- **التداعي الحر Free Association:** وفيها يعطي التلميذ مفهوم معين، ويطلب منه كتابة أكبر عدد ممكن من التداعيات الحرة، التي تخطر بباله حول هذا المفهوم في وقت محدد.

٣- **خريطة المفاهيم** Concept Map: وفيها يعطي التلميذ مجموعة من المفاهيم، ويطلب منه عمل شبكة مفاهيمية؛ تبين العلاقات التي تربط المفاهيم مع بعضها البعض، وتهدف إلى تحديد المفاهيم الناقصة في بنية المتعلم المعرفية.

٤- **المناقشة الصفية** Classroom Discussion: وفيها يتاح للتلميذ أن يعبر عن أفكاره حول مفهوم ما في غرفة الصف، وأن يتلقي آراء زملائه في الأفكار التي يطرحها.

٥- **المقابلة العيادية** Clinical Interview: وفيها يتم مقابلة كل طالب علي حدة وسؤاله عن مفهوم معين، وتفسير اختياره لإجابته وتستخدم مع هذه الطريقة طريقة أخري مثل طريقة (جوين).(عبد الله خميس أبو سعيدي: ٢٠٠٤: ٤٣).

ويحدد (محمد عبد الرؤوف العطار: ٢٠٠١: ١٤١) **أساليب أخري للكشف عن المفاهيم الخطأ منها:**

- الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم Concept Circle Diagrams.
- المحاكاة بالكمبيوتر Computer Simulation.
- مهام ترابط الكلمات وفرزها Sorting And Word Association Tasks.
- أشكال فن Venn Diagrams.
- اختبارات الورقة والقلم ذات الشقين بحيث يتضمن الشق الأول سؤال حول التصور العقلي للمفهوم، والآخر تبرير للإجابه التي اختارها.
- المنظمات التخطيطية Graphic Organizers.

ويشير (رمزي علي عيسي: ٢٠١٦: ٥٣) **أن من أشهر أساليب الكشف عن المفاهيم الخطأ:**

- طريقة جوين Gowin: حيث يتم استخدام الشكل V الذي يتكون من جانبين الأول الجانب المفاهيمي، والثاني الجانب الإجرائي، ويربطهما الأشياء، والأحداث التي تكون في بؤرة الشكل V ويتم التفاعل بين الجانبين من خلال السؤال الرئيسي الذي يقع أعلى الشكل V ويتم مقارنه الشكل V الذي أعده الطالب مع الذي أعده المتخصص.
- الاختبارات القبلية Pretest: وفيها يعطي الطالب أختبار قبلي للكشف عن الأخطاء المفاهيمية الموجودة لديهم قبل تعليمهم.
- تحليل بناء المفهوم Concept Structuring Analysis Techniqueحيث يكلف الطالب بتحديد المفاهيم التي يعرفها علي بطاقات صغيرة ،ثم ترتيبها مع توضيح سبب ترتيبها بهذا الشكل.
- الرسم Drawing: حيث يكلف الطلبة بالتعبير عن المفاهيم الموجودة عندهم حول موضع معين بالرسم.
- طريقة لاحظ فسر Demonstrate, Observe, Explain: وفيها يتم وصف عرض عملي للطالب ويسأل أن يقدم تنبؤ معين عن نتيجة ثم يجري أمامه العرض العملي وملاحظة ما إذا كان هناك خلاف بين ما تنبأ به وبين ما لاحظه، وتفسير ذلك الاختلاف.

وترى الباحثة أن أساليب الكشف عن المفاهيم الخطأ تتكامل وظيفيا مع بعضها من أجل الكشف عن هذه المفاهيم المترسبة في أذهان التلاميذ باختلاف المستويات المعرفية، والعمرية لهم وبأساليب تتيح للتلميذ أن يعبر عن أفكاره بحرية حول المفهوم محط التعلم، ثم تقديم تفسيرات منطقية حول اختياره لهذه الأفكار، والإجابات، ثم العمل بطريقة خططية منظمة؛ لتعديل المفاهيم الخطأ حال الكشف عنها،وقد استخدمت الباحثة الاختبارات القبلية؛ للكشف عن المفاهيم الخطأ، وكذلك استخدمت نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة ؛لتصويب هذه المفاهيم الخطأ التي تم الكشف عنها.

ثالثاً: مهارات اتخاذ القرار:

تعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير التي يجمع الباحثون على أهميتها وضرورتها وينبغي أن يكون تنمية هذه المهارات هدفاً للمؤسسات التربوية. (جابر عبد الحميد جابر: ١٩٩٩: ٢٣).

وتعد مهارات اتخاذ القرار من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة حيث أصبحت ضرورة ملحة، كما تعتبر من المهارات اللازمة للفرد بحيث يكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة بشئون مجتمعه واستخدامها، وأن يشارك بكفاءة، وفاعلية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه بيئته ومجتمعه. (فاطمة عاشور توفيق: ٢٠١٤: ٧٤).

- **مفهوم اتخاذ القرار:**

يعرفه (حسن شحاته وزينب النجار: ٢٠٠٣: ١٦)، (فتحي عبد الرحمن جروان: ١٩٩٩: ١٢٠)، (سعيد عبد العزيز: ٢٠٠٩: ٧٧): بأنه " عملية تفكير مركبة تهدف إلى صياغة أفضل البدائل أو الحلول في موقف معين، وتتضمن العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل، والتقويم، وبناء النماذج".

وتعرفه: (هدي مصطفي محمد: ٢٠٠٨: ٩) بأنه: "إصدار حكم معين كما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما بعد التمعن في البدائل المختلفة التي يتبعها".

ويعرفه (خالد أحمد عالم: ٢٠٠٨: ٢٩) بأنه: "اختيار أفضل استجابة أو أفضل بديل من البدائل المطروحة من خلال المقارنة بين مزايا وعيوب كل بديل من البدائل الممكنة، وتحديد المعلومات لرفع البدائل الأكثر احتمالاً للاختيار وإصدار أحكام حول سبب الاختيار، وتقديم تبرير مقنع حول سبب هذا الاختيار".

ويعرفها (خميس جمعة برهوم: ٢٠١٣: ٤١) عملية تفكير مركبة، وذلك من خلال تحليل الحلول أو البدائل المقترحة في مواجهة المشكلات لحلها، ومن ثم ترتيب تلك الحلول حسب أفضليتها ثم اختيار الحل الأمثل وتنفيذه".

ومما سبق ترى الباحثة أن معظم التعريفات تشترك في:

- وجود موقف أو مشكلة تتطلب قرار.
- هدف يريد تحقيقه والوصول إليه.
- اقتراح مجموعة من البدائل.
- تقييم البدائل باستخدام معايير محددة سلفاً.
- تحديد المشكلة وتحليلها وإيجاد البدائل.
- اختيار البديل الأمثل.

- **مهارات اتخاذ القرار:**

تعد مهارات اتخاذ القرار موضع بحث، وجدل، ونقاش بين الباحثين ،حيث اختلف الباحثون حول هذه المهارات، وترتيب خطواتها لذلك تعددت تصنيفات هذه المهارات، **ومن أهم هذه التصنيفات:**

صنفها (Walker et.al: 2004): علي النحو التالي:

- التعرف على الموقف المشكل.
- تحليل الموقف.
- التفكير في الأهداف.
- البحث عن البدائل.
- اختيار أفضل البدائل.
- وضع القرار موضع التنفيذ.
- تحمل مسئولية صنع القرار.
- تقويم النتائج.

وصنفها (Paul:2010:19) علي النحو التالي:

- تمييز متطلبات القرار.
- تشخيص القرار.
- توليد الخيارات.
- تحديد الخيارات المطلوبة.
- تحديد أدوات الخيارات المتاحة.
- التقويم والتغذية الراجعة.

ويحددها (عبد الحميد عبد المجيد: ٢٠٠٨: ١٢٩- ١٣٠) كما يلي :

- تحديد المشكلة وتحليلها.
- اختيار البديل المناسب.
- جمع المعلومات.
- وضع البديل موضع التنفيذ.
- تحديد البدائل الملائمة.
- المتابعة وقياس النتائج.
- تقييم البدائل.

وصنفها (Alduaij:2012:310) ، و(سناء محمود رضوان: ٢٠١٢: ٦٢، ٦٣):علي النحو التالي:

- فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار.
- تحديد الهدف من اتخاذ القرار.
- طلب المساعدة الذهنية من الآخرين؛ للإفادة من آرائهم في اتخاذ القرار.
- البحث عن البدائل، لاتخاذ القرار.
- توقع النتائج للقرار المتخذ.
- اختيار البديل؛ ليكون هو البديل المتخذ.

يتضح مما سبق أنه على الرغم من اختلاف الباحثين في عدد مهارات اتخاذ القرار، والخطوات التي تمر بها إلا أن هناك مهارات رئيسة لاتخاذ القرار **تتمثل فيما يلي:**

- تحديد المشكلة وتحليلها: فلابد من تحديد جوانب المشكلة وأجزائها، وتحديد العوامل التي تقف ورائها سواء كانت عوامل داخلية أم خارجية، وتحليلها إلى عناصرها الرئيسة.

- البحث عن البدائل: حيث إن إيجاد البدائل المتعددة لحل المشكلة يعتمد على قدرة الفرد على إيجاد العلاقات بين الأشياء والأحداث، وتطبيق ما لديه من معلومات وخبرات، ويجب على متخذ القرار استخدام مصادر متعددة، ومتنوعة؛ للبحث عن البدائل.
- وضع معايير للحكم على البدائل المطروحة: حيث يتم تحديد المعايير الموضوعية التي يتم في ضوئها تقييم البدائل.
- تطوير البدائل وتحديد أفضلها: وتتطلب هذه المهارة التفكير الشامل، والنظر إلى أبعاد المشكلة من زوايا متعددة مع الأخذ في الاعتبار الأحداث المستقبلية عند اتخاذ القرارات البديلة لحل المشكلة.
- تقييم البدائل المقترحة لحل المشكلة: حيث يتم تطبيق المعايير الموضوعية على البدائل لتحديد إلى أى مدى يحقق كل بديل الهدف المطلوب تحقيقه، والوصول إليه وفق المعايير الموضوعية.
- اختيار البديل الأفضل:وهو الذي يحقق أفضل النتائج في ضوء الأهداف والمعايير المحددة.
- تقويم القرار: من خلال تحديد القرار الذي اتخذ هو الأفضل أم لا، وهل تم تنفيذه بالصورة التي تخدم الهدف أم لا.

وتتحدد مهارات اتخاذ القرار في البحث الحالي فيما يلي:

- تحديد المشكلة.
- جمع معلومات عن المشكلة.
- وضع البدائل.
- تقييم البدائل المقترحة لحل المشكلة.
- اختيار البديل في ضوء معايير الحكم علي البديل.
- تقويم القرار.
- تنفيذ القرار.

- **أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار:**

تعد مهارات اتخاذ القرار من المهارات اللازمة للفرد، والتي يمكن تنميتها من خلال البرامج التعليمية في جميع المراحل الدراسية، وتعد مهارات اتخاذ القرار من الأهداف العليا التي تهدف الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، والتاريخ بصفة خاصة إلى تنميتها فهي تؤكد على الخطوات العلمية التي تغير من تفكير الإنسان، وتنمي قدراته، وتكشف عن ميوله، من خلال المهارات التي يمكن التدريب عليها، كما انها ضرورة حياتية للفرد؛ لكي يواجه المشكلات والمواقف التي تواجهه، وتساعده علي فهم مسارات الحياة، وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية وثيقة الصلة بالمجتمع ومشكلاته وقضاياه لذا فهي ميدان خصب لاكتساب التلاميذ مهارات اتخاذ القرار، حيث إن متطلبات الحياة في المجتمعات الحديثة، والتغيير في النظرة إلى دور التعليم والتقدم العلمي، والتطور التكنولوجي يؤكد علي ضرورة توفير قدر معقول من مهارات اتخاذ القرار التي تمكن المتعلم من التكيف، والتعايش مع تلك المتطلبات والقضايا المعاصرة (غادة عواد أحمد: ٢٠١٦: ٢٧٤، ٢٧٥).

وتتمثل أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار فيما يلي:

١- تساعد علي التفكير المتعمق قبل قدوم المتعلم باختيار مهمة في حياته.

٢- تنمية التريث، والتدبر، والتأمل، وتحمل المسئولية، والاستقلالية، وعدم الأندفاع.

٣- تساعد على الاستفادة من الخبرات الماضية، وعدم تكرار الأخطاء والتمهل قبل اتخاذ قرارات جديدة أو قرارات ممثلة لقرارات سابقة (إيمان السيد رضا حافظ: ٢٠١٦: ١٦٢).

٤- مساعدة المتعلم على إدارة الأزمات التي تواجهه.

٥- تنمية وعي المتعلم بالمشكلات التي تواجهه، والمساهمة في حلها. (ناصر على محمد: ٢٠٠٨: ٩٤)

ومما يؤكد أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلمين اهتمام العديد من الدراسات بتنميتها مثل: دراسة:(محمد سلامة محمد :٢٠٠٤)، (رفعت ابراهيم رفعت: ٢٠١٠)، (داليا فوزي الشربينى: ٢٠١١)، (حسن هاشم سيد: ٢٠١١)، (Liu&Olsn: 2011)، (نجوي إبراهيم خليفة: ٢٠١٢)، (أمال جمعة عبد الفتاح: ٢٠١٢)، (فاطمة أحمد عبدة: ٢٠١١)، (ماهر مفلح الزيادات، زيد سليمان العدوان: ٢٠٠٩)، (إبرهيم عبد الله العلي: ٢٠١١)، (غادة عواد أحمد: ٢٠١٦)، (فاطمة عاشور توفيق: ٢٠١٤)، (آلاء يحيي سعيد: ٢٠١٥).

- **دور معلم التاريخ في تنمية مهارات اتخاذ القرار:**

يشير فتحي عبد الرحمن جروان إلى مجموعة من الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلم؛ لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذه **وهي:**

- التنويع في الاستراتيجيات، والأساليب، والطرق التدريسية حيث تكون موجهه نحو مهارات الحياة الأكثر أهمية في شخصية المتعلم مثل القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار ومما لاشك فيه أن تنمية القدرة على حل المشكلات يعد موضوعاً هاماً في عصر أصبح فيه الفرد عبارة عن متخذ قرارات في جميع أنشطة حياته.
- تدريب المتعلمين علي كيفية جمع المعلومات، وتحليلها، وتنقيحها، وطرح أكبر عدد ممكن من البدائل؛ لإتاحة الفرصة لاختيار وإصدار القرار.
- اختيار النموذج، والإستراتيجية المناسبة للقضية المطروحة في الموقف التعليمي، وزيادة دافعية الطلاب نحو الإبداع، والتعامل بكفاءة، وفاعلية مع المشكلات، وتنمية قدراتهم على ابتكار افكار جديدة، ونقد الأفكار، والمواقف التي تساعد على اتخاذ القرار.
- تفعيل دور الأنشطة الإثرائية بحيث يتم تعلم مهارات الحياة المختلفة مثل الحوار البناء، وتحمل المسئولية، وتفعيل الجانب العملي للدرس؛ لتوظيف المعارف والمهارات لتلبية؛ حاجات المتعلمين نحو اتخاذ القرارات.

أما (فهيم مصطفي: ٢٠٠٢: ٦٩) فيحدد دور المعلم لتنمية مهارات اتخاذ القرار كما يلي:

- توفير المناخ الديموقراطي الملائم للدراسة؛ بحيث يشارك كل عضو في المناقشة؛ للوصول إلى أفضل البدائل.
- يناقش مع طلابه معني القرار المتسرع، أو الانفعالي، ويوضح نتائجه السلبية.

- يساعد طلابه على استيعاب مفهوم القرار من خلال بعض الأمثلة، والمشكلات من واقع الحياة الدراسية، ومن واقع الحياة اليومية.
- غرس الثقة في نفوس طلابه؛ لتشجيعهم على اتخاذ قرارات إيجابية.

ويمكننا تحديد دور معلم التاريخ في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذه من خلال ما يلي:

- تشجيع التلاميذ علي التفاهم، والتواصل مع زملائهم في غرفة الصف.
- أن يلقي مجموعة من التساؤلات المثيرة للتفكير أثناء تدريسه وإدارة النقاش حول الموضوع أو المشكلة، أو الموقف، أو الحدث التاريخي.
- تشجيع التلاميذ على النقد البناء، وتقبل الرأى، والرأى الآخر.
- وضع التلاميذ في مواقف تتطلب منه التفكير، وممارسة مهارات اتخاذ القرار، وإكسابها لتلاميذه مما يساعد علي انتقال أثر التعلم.
- تزويد التلاميذ بمهارات الحصول على المعلومات من مصادرها، واكتشاف العلاقات ووضع البدائل للمشكلات، والقضايا التاريخية المطروحة.
- إعطاء الفرصة للتلاميذ للاسترسال في طرح البدائل،والحلول للمشكلات،والقضايا التاريخية.
- عدم نقد أفكار الآخرين لمساعدة؛ الجميع على المشاركة البناءة في المناقشات.
- تشجيع التلاميذ على الإبداع، وطرح البدائل الكثيرة للقضية، أو الحدث التاريخي.
- مساعدة التلاميذ على تطوير آراء الآخرين بعد الاستفادة منها؛ للوصول لحلول أفضل للقضايا، والمشكلات التاريخية.
- مساعدة التلاميذ علي تنفيذ القرارات التي يتخذوها، وتقويمها، ومتابعتها.

- **دور المتعلم في عملية اتخاذ القرار:**

وتحدد (صباح أمين علي: ٢٠١٣: ١٧١) دور المتعلم في عملية اتخاذ القرار كما يلي:

- أن يكون دقيقاً، وموضوعياً في الوصول إلى المعلومات، وجمع البيانات عن المشكلة التي يقوم بحلها.
- أن يحدد البدائل لهذه المشكلة بشكل واقعي، وأن يكون القرار قابلاً للتنفيذ.
- يحدد الأهداف التي يريد تحقيقها من وراء تنفيذ هذا القرار، وأن تكون أهدافاً واضحة ومحددة.
- أن يكون محايد، ويبتعد عن الذاتية عند قيامه بتقييم البدائل.
- يتسم بالمرونه في التفكير.
- الاستفادة من الخبرات السابقة عند اتخاذ القرار.

رابعاً: إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية ونتائجها:

١) إعداد أدوات البحث:

لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، فإن **ذلك يتطلب إعداد الأدوات الآتية:**

- إعداد قائمة بالمفاهيم التاريخية. – إعداد قائمة بمهارات اتخاذ القرار
- صياغة الوحدة في ضوء نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة.
- اختبار المفاهيم التاريخية. – اختبار مهارات اتخاذ القرار.

وفيما يلي إعداد أدوات البحث:

- **أولاً: إعداد قائمة المفاهيم التاريخية :حيث تم إعداد قائمة المفاهيم التاريخية بإتباع الخطوات التالية:**

١- تحديد الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد المفاهيم التاريخية المتضمنة بوحدة (المواطنة الصالحة) المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٢- مصادر اشتقاق القائمة:

- البحوث والدراسات السابقة. – طبيعة مادة التاريخ وأهدافها.
- خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الاتجاهات العالمية في المناهج وطرق التدريس.
- تحليل محتوي الوحدة: لقد مر تحليل محتوي الوحدة بالخطوات الآتية:
- تحديد الهدف من التحليل. – حدود التحليل.
- تحليل الوحدة لتحديد المفاهيم التاريخية المتضمنة فيها.
- صدق تحليل المحتوي. – ثبات تحليل المحتوى.

٣- ضبط القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها علي بعض السادة الخبراء والمتخصصين في التاريخ، والمناهج، وطرق تدريس التاريخ؛ لمعرفة آرائهم حول مدى:

- دقة المفاهيم التاريخية التي تم التوصل إليها.
- سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفاهيم التاريخية.
- صحة وسلامة المفاهيم التاريخية التي تم تعريفها بالقائمة.
- مقترحات وتوصيات حول إضافة، أو تعديل، أو حذف صياغة تعريف بعض المفاهيم الواردة في القائمة، ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٢) **إعداد القائمة في صورتها النهائية:** في ضوء ما أسفرت عنه الخطوة السابقة تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة الخبراء والمتخصصين في المجال، وبذلك أصبحت القائمة في النهائية *

- **ثانياً: قائمة مهارات اتخاذ القرار:**

- **تحديد الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلي تحديد مهارات اتخاذ القرار الملائمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي
- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:** اعتمدت الباحثة في إعداد قائمة مهارات اتخاذ القرار علي المصادر التالية:

١- **أهداف تدريس مادة التاريخ بالمرحلة الإعدادية.**

٢- **البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التى تناولت مهارات اتخاذ القرار**. والتي في ضوئها تم التوصل إلي مهارات اتخاذ القرار الرئيسة، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية

٣- **طبيعة مادة التاريخ:** تتناول كتب مناهج البحث التاريخي وكتب تدريس التاريخ الأسلوب العلمي الذي يمكننا من كيفية التعامل مع الأحداث التاريخية، حيث إن مادة التاريخ تستلزم العديد من المهارات التي يجب أن يتمكن منها كل دارس؛ لأنها تساعد علي فهم المادة التاريخية والاستفادة منها في فهم الحاضر، واستشراق المستقبل؛ ولذلك تعد دراسة التاريخ ذات صبغة خاصة بها.

٤- **طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.**

٥- **بعض المؤلفات النظرية التي تناولت مهارات اتخاذ القرار.**

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

قامت الباحثة بإعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات اتخاذ القرار، حيث تضمنت سبع مهارات أساسية تمثلث في (مهارة تحديد المشكلة، ومهارة جمع معلومات عن المشكلة، ومهارة وضع البدائل، ومهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، ومهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه، ومهارة تقويم القرار، ومهارة تنفيذ القرار) ويندرج تحت كل مهارة من المهارات عدد من المهارات الفرعية التي تصف الأداء المتوقع من التلاميذ حدوثه تمثلت في، وستين مهارة فرعية تم صياغتها صياغة إجرائية قابلة للقياس.

ضبط القائمة:

قامت الباحثة بعرض قائمة مهارات اتخاذ القرار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وذلك للتأكد من صلاحية القائمة وصدقها **لتحديد ما يأتى:**

- مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- مدى مناسبة كل مهارة فرعية لمستوى المهارات الرئيسة.
- وضوح الصياغة اللغوية لمهارات اتخاذ القرار.

*** ملحق (ا) الصورة النهائية لقائمة المفاهيم التاريخية**

- المهارات التي يرون تعديل صياغتها.
- إضافة أو حذف ما يرونه من مهارات.

الصورة النهائية للقائمة:

تم التوصل إلي الصورة النهائية لقائمة مهارات اتخاذ القرار * في ضوء أراء السادة المحكمين وأصبحت قائمة مهارات اتخاذ القرار في صورتها النهائية.

- **ثالثاً: اختبار المفاهيم التاريخية:**

١- **هدف الاختبار:** يهدف اختبار المفاهيم التاريخية إلى قياس فهم وتطبيق تلاميذ الصف الأول الإعدادى للمفاهيم التاريخية المتضمنة في وحدة (المواطنة الصالحة) بعد صياغتها في ضوء نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة. أى أنه يكشف عن فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية.

٢- **تحديد المحتوي الذي يقيسه الاختبار:** لقد اقتصر الاختبار على المفاهيم التي تضمنتها الوحدة وهي (المواطنة الصالحة، المواطنة، الحقوق، الواجبات، الولاء، الانتماء، حقوق الإنسان، القانون، العادات، التقاليد، الأخلاق، العرف، التشريع، العدل، المساواة) وكذلك ما تتضمنه من مفاهيم فرعية، وحقائق، ومعلومات.

٣- **أبعاد الاختبار:** لقد تضمن هذا الاختبار الأبعاد الستة من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وهي (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب –التقويم).

٤- **إعداد جدول المواصفات:** بعد تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وتصنيف الأهداف التعليمية لكل موضوع من موضوعات الوحدة تأتى الخطوة التالية وهي: إعداد جدول مواصفات المفاهيم التاريخية في وحدة (المواطنة الصالحة) بعد تحديد الأهمية، والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة، **ويحدده الجدول التالي:**

جدول (٢) مواصفات اختبار المفاهيم التاريخية في وحدة (المواطنة الصالحة)

م	موضوعات الوحدة	مستويات الأهداف						عدد الأسئلة	النسبة المئوية
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
١	كيف تكون مواطناً صالحاً	٣	١	٢	١	٢	٢	١١	%٣٦,٧
٢	المواطنة (حقوق وواجبات)	٢	١	٢	٢	١	١	٩	%٣٠
٣	أنت والقانون	١	٣	١	٢	٢	١	١٠	%٣٣,٣
	المجموع	٦	٥	٥	٥	٥	٤	٣٠	%١٠٠
	النسبة المئوية	%٢٠	%١٦,٧	%١٦,٧	%١٦,٧	%١٦,٧	%١٣,٣		

* **ملحق (٢) الصورة النهائية لقائمة مهارات اتخاذ القرار**

يتضح من الجدول السابق أن نسبة موضوع كيف تكون مواطناً صالحاً هي (٣٦,٧%)، ونسبة موضوع المواطنة (حقوق وواجبات) هي (٣٠%)، ونسبة موضوع (أنت والقانون) هي (٣٣,٣%) من مجموع أسئلة الاختبار، ويتضح من ذلك أن نسبة التذكر هي (**٢٠%**)، ونسبة الفهم هي (**١٦,٧%**)، ونسبة التطبيق هي (**١٦,٧%**)، ونسبة التحليل هي (**١٦,٧%**)، ونسبة التركيب هي (**١٦,٧%**)، ونسبة التقويم هي (**١٣,٣%**).

تحديد نوع مفردات الاختبار:

يتكون الاختبار من (٣٠) * سؤالاً من أسئلة الاختيار من متعدد، كل سؤال يناقش مفهوم تاريخي من المفاهيم المتضمنة في وحدة (المواطنة الصالحة) بكتاب الدراسات الاجتماعية (ظواهر طبيعية وحضارة مصرية) المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

صياغة مفردات الاختبار:

لقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون وفقاً لما ورد من شروط في المراجع الخاصة ببناء الاختبارات وقياسها، ولقد تم توزيع مفردات الاختبار على المستويات المعرفية الست لتصنيف بلوم كما هو موضح كالتالي:

جدول (٣) توزيع مفردات الاختبار على المستويات المعرفية الست لتصنيف بلوم

م	المستويات المعرفية	أرقام المفردات التي يقيسها الاختبار	المجموع
١	**تذكر**	١٠ ،١٥، ١٩ ،٢٥، ٢٦ ،٢٨.	٦
٢	**فهم**	١، ٢، ٩، ١٣، ٢٤.	٥
٣	**تطبيق**	٣، ٤ ،٧، ١٢، ١٧.	٥
٤	**تحليل**	١٤، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٢٩.	٥
٥	**تركيب**	٦، ٨، ١١، ١٦، ١٨.	٥
٦	**تقويم**	٥، ٢٠، ٢١، ٣٠.	٤
المجموع ٣٠			

تعليمات الاختبار:

تم إعداد صفحة في الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للتلاميذ، +واستهدفت توضيح طبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، وراعت الباحثة أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة؛ بحيث يستطيع التلاميذ من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس.

الصورة المبدئية للاختبار:

تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرق التدريس، **وذلك لتحديد ما يلي:**

١- مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار.

*** ملحق (٣) اختبار المفاهيم التاريخية**

٢- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمستوي تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣- مدي مناسبة المفردات لقياس المستويات المعرفية التي يتضمنها (التذكر – الفهم – التطبيق–التحليل – التركيب – التقويم).

٤- إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه من مفردات الاختبار.

وقد تم الأخذ بالملاحظات والمقترحات التي أجمع على مناسبتها، أو إضافتها كما تم حذف ما أجمع عليه السادة المحكمون كذلك.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تجريب الاختبار بعد تعديله في ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين درسوا الوحدة الدراسية في السنة الماضية التي بلغ عددها (٤٠) تلميذاً، وذلك في العام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ في الفصل الدراسي الأول، وذلك بعد موافقة الجهات الرسمية على ذلك، **وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية هو تحديد ما يلي:**

أ- زمن الاختبار.

ب- معامل السهولة والصعوبة.

ج- ثبات الاختبار.

د- صدق الاختبار.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

أ) زمن الاختبار:

لقد اتبعت الباحثة طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار ،ثم تم حساب المتوسط لهذه الأزمنة ،وقد توصلت الباحثة إلى أن زمن الاختبار هو (٣٠ دقيقة).

ب) معامل السهولة والصعوبة للاختبار

تم حساب معامل السهولة والصعوبة من خلال نتائج تطبيق الاختبار على أفراد العينة، وتم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار.

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

حيث ص = عدد الإجابات الصحيحة

خ = عدد الإجابات الخاطئة

وبعد حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، تم أخذ متوسط معاملات السهولة والصعوبة لحساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار ككل.

ج) ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم فى الظروف نفسها، واعتمدت الباحثة فى حساب معامل ثبات هذا الاختبار على طريقة تحليل التباين، والتى تعنى تحليل تباين درجات الطلاب على فقرات الاختبار، ولذلك تم حساب ثبات هذا الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون Kuder & Richardson وتستخدم إذا كانت مفردات الاختبار تصحح بواحد وصفر (إسماعيل محمد الفقي، ٢٠٠٥، ٤٨) ونظرًا لأن معيار التصحيح فى هذا الاختبار هو صفر وواحد تم استخدام هذه المعادلة، وهى كما يلى:

$$ر_{١٠١} = \frac{ن\ ع^{٢} - م(ن-م)}{(ن-١)\ ع^{٢}}$$

حيث إن:

ر ١٠١ = معامل ثبات الاختبار.

ن = عدد مفردات الاختبار.

$ع^{٢}$ = تباين درجات الطلاب على الاختبار.

م = متوسط درجات الطلاب على الاختبار (رجاء محمود أبو علام، ١٩٩٩، ٤٣٥).

وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٦) وهى قيمة مناسبة لتطبيق الاختبار، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدامه مع أفراد العينة.

د) صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار "قياس ما وضع لقياسه" ولقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار من خلال أنواع الصدق التالية:

١- **الصدق الظاهري:** ويسمي صدق المضمون أو الصدق الذاتي Face Validity وهو قياس لمدى تمثيل الاختبار لنواحي الجانب المقاس (السيد محمد خيري: ١٩٩٩: ١٩٠) وللتأكد من صدق محتوي الاختبار تم عرضه علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والذين أقروا صدقه وصلاحيته لتحقيق ما وضع من أجله، وقد تم الأخذ بما رآه المحكمون من مقترحات بغية أن يصبح الاختبار في أصدق صورة ممكنة من حيث المحتوى الذي يقيسه.

٢- **الصدق الذاتي:** يعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذى ينسب إليه صدق الاختبار، وبما أن الثبات في جوهره يقوم علي معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار إذا أعيد إجراء الاختبار علي نفس مجموعة الأفراد الذين أجرى عليهم أول مرة، إذاً فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

(فؤاد البهي السيد: ١٩٧٨: ٥٥٣) وقامت الباحثة بحساب معاملات الصدق الذاتي للاختبار من خلال درجات التلاميذ في التجربة الاستطلاعية، وبما أن معامل ثبات الاختبار الذى تم حسابه هو ٠.٧٦ (فإن صدقة الذاتي = √٠.٧٦ = ٠.٨٧) .

وهو معامل صدق مرتفع مما يشير إلى أن الاختبار صادق بدرجة كبيرة ومطمئنة، ولذلك يمكن الاعتماد عليه في عملية القياس.

الصورة النهائية للاختبار:

تكون الاختبار في صورته النهائية بعد ضبطه إحصائياً من كراسة الأسئلة والشكل العام لهذه الكراسة هو:

أ- غلاف عليه اسم الاختبار.

ب- صفحة التعليمات.

ج- مفردات الاختبار وعددها (٣٠) مفردة موزعة على المستويات المعرفية السته لبلوم (Bloom) (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).

د- الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٣٠) دقيقة.

تصحيح الاختبار:

اشتمل الاختبار على (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد،وقد تم تصحيح الاختبار كالتالي: يحصل التلميذ على درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة *ويحصل على (صفر في حالة الإجابة الخاطئة) وفي النهاية يتم تقدير الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبارهي (٣٠) درجة

- **رابعاً: اختبار مهارات اتخاذ القرار.**

تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك بعد دراستهم لوحدة " المواطنة الصالحة " باستخدام (نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة).

حدود الاختبار:

اقتصر هذا البحث على قياس سبع مهارات رئيسة من مهارات اتخاذ القرار، حيث يندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية بلغ عددها (٢٦مهارة) **هي:**

- مهارة تحديد المشكلة: ويندرج تحتها (٦) مهارات فرعية.
- ومهارة جمع معلومات عن المشكلة: ويندرج تحتها (٥) مهارات فرعية.
- مهارة وضع البدائل: ويندرج تحتها (٤) مهارات فرعية.

*** ملحق (٤) مفتاح تصحيح اختبار المفاهيم التاريخية**

- ومهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار: ويندرج تحتها (٢) مهارة فرعية.
- ومهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه: ويندرج تحتها (٤) مهارات فرعية.
- ومهارة تقويم القرار: ويندرج تحتها (٣) مهارات فرعية.
- ومهارة تنفيذ القرار: ويندرج تحتها (٢) مهارة فرعية.

تحديد مفردات الاختبار:

تعد صياغة مفردات الاختبار من أهم الجوانب التي ينبغي الاهتمام بها، ومراعاتها إذ يتوقف عليها مدى صدق الاختبار، كما تتوقف عليها قدرة الاختبار على تحقيق الهدف منه، ولإعداد مفردات الاختبار رجعت الباحثة إلي بعض الدراسات، والمراجع المتخصصة التي تناولت إعداد اختبارات في مهارات اتخاذ القرار، وقد أصبحت كل مفردة تتكون * من مقدمة تحتوي على موقف أو مشكلة يمكن أن تواجه التلميذ في حياته اليومية، وذلك فيما يخص موضوعات الوحدة الثلاث، ويتبع ذلك مجموعة من البدائل التي وضعت؛ لتقيس مهارة معينة من مهارات اتخاذ القرار، والتي حاولت الباحثة تنميتها أثناء تنفيذ البحث وعلي التلميذ اختيار البديل المناسب الذي يحقق أفضل النتائج وأصبح الاختبار مكون من (٢٦) مفردة.

توزيع مفردات الاختبار على المهارات الرئيسة:

والجدول التالي يوضح توزيع مفردات الاختبار علي مهارات اتخاذ القرار الرئيسة كما يلي :

جدول رقم (٤) يوضح توزيع مفردات الاختبار علي مهارات اتخاذ القرار

المهارة الرئيسة	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة في الاختبار
مهارة تحديد المشكلة	٦	١، ٣، ١٢، ١٧، ١٩، ٢٢
مهارة جمع معلومات عن المشكلة	٥	٥، ٨، ١١ ،١٤،١٦
مهارة وضع البدائل	٤	٦، ٩، ١٠، ٢٤
مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار	٢	٧، ٢١
مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم	٤	٢، ٤، ١٣، ٢٥
مهارة تقويم القرار	٣	٢٠، ٢٣ ،٢٦
مهارة تنفيذ القرار	٢	١٥، ١٨
المجموع	٢٦	

تعليمات الاختبار:

تم إعداد صفحة في الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للتلاميذ واستهدفت توضيح طبيعة الاختبار وكيفية الإجابة عنه، ولقد راعت الباحثة أن تكون هذه التعليمات واضحة، ودقيقة بحيث يستطيع التلاميذ من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس.

*** ملحق (٥) اختبار مهارات اتخاذ القرار**

الصورة المبدئية للاختبار:

تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، **وذلك لتحديد ما يلي:**

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لمستوي تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- وضوح الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار. – مدى ارتباط كل سؤال بالمهارة التي يقيسها.
- مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من مفردات الاختبار.

وقد تم الأخذ بملاحظات ومقترحات السادة المحكمين التي أدلوا بها.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تجريب الاختبار بعد تعديله في ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين درسوا الوحدة الدراسية السنة الماضية التي بلغ عددها (٤٠) تلميذاً؛ وذلك في العام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ في الفصل الدراسي الأول وذلك بعد موافقة الجهات الرسمية على ذلك وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية هو تحديد ما يلي:

أ- زمن الاختبار.

ب- ثبات الاختبار.

ج- صدق الاختبار.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

أ) زمن الاختبار:

لقد اتبعت الباحثة طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب المتوسط لهذه الأزمنة،وقد توصلت الباحثة إلى أن زمن الاختبار هو (٤٠) دقيقة

ب) ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم فى الظروف نفسها، واعتمدت الباحثة فى حساب معامل ثبات هذا الاختبار على طريقة تحليل التباين، والتى تعنى تحليل تباين درجات الطلاب على فقرات الاختبار، ولذلك تم حساب ثبات هذا الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون Kuder & Richardson، وتستخدم إذا كانت مفردات الاختبار تصحح بواحد وصفر (إسماعيل محمد الفقي، ٢٠٠٥، ٤٨) ونظرًا لأن معيار التصحيح فى هذا الاختبار هو صفر وواحد تم استخدام هذه المعادلة، وهى كما يلى:

$$ر_{١٠١} = \frac{ن\ ع^{٢} - م(ن-م)}{(ن-١)\ ع^{٢}}$$

حيث أن:

ر ١٠١ = معامل ثبات الاختبار.

ن = عدد مفردات الاختبار.

ع^{٢} = تباين درجات الطلاب على الاختبار.

م = متوسط درجات الطلاب على الاختبار(رجاء محمود أبو علام، ١٩٩٩: ٤٣٥).

وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٣) وهى قيمة مناسبة لتطبيق الاختبار، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدامه مع أفراد العينة.

ج) صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار " قياس ما وضع لقياسه "، ولقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار من خلال أنواع الصدق التالية:

١- **الصدق الظاهري:**

ويسمي صدق المضمون أو الصدق الذاتي Face Validity، وهو قياس لمدي تمثيل الاختبار لنواحي الجانب المقاس (السيد محمد خيري: ١٩٩٩: ١٩٠) وللتأكد من صدق محتوي الاختبار تم عرضه علي مجموعة من المحكميين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والذين أقروا صدقه وصلاحيته؛ لتحقيق ما وضع من أجله، وقد تم الأخذ بما رآه المحكمون من مقترحات؛ بغية أن يصبح الاختبار في أصدق صورة ممكنة من حيث المحتوى الذي يقيسه.

٢- **الصدق الذاتي:**

يعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذى ينسب إليه صدق الاختبار، وبما أن الثبات في جوهره يقوم علي معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار إذا أعيد إجراء الاختبار علي نفس مجموعة الأفراد الذين أجرى عليهم أول مرة، إذاً فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

(فؤاد البهي السيد : ١٩٧٨ : ٥٥٣) وقامت الباحثة بحساب معاملات الصدق الذاتي للاختبار من خلال درجات التلاميذ في التجربة الاستطلاعية ، وبما أن معامل ثبات الاختبار الذى تم حسابه هو ٠.٨٣ (فإن صدقة الذاتي = $\sqrt{,٨٣}$ = ٠.٩١) .

وهو معامل صدق مرتفع مما يشير إلى أن الاختبار صادق بدرجة كبيرة ومطمئنة، ولذلك يمكن الاعتماد عليه في عملية القياس .

الصورة النهائية للاختبار:

يتكون الاختبار في صورته النهائية بعد ضبطه إحصائياً من كراسة الأسئلة وبها أماكن للإجابة، والشكل العام لهذه الكراسة هو:

أ- غلاف عليه اسم الاختبار.

ب- صفحة التعليمات.

ج- مفردات الاختبار، وعددها (٢٦) مفردة موزعة على مهارات اتخاذ القرار والتي تضمنت (٧) مهارات رئيسة و(٢٦) مهارة فرعية.

د- الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار هو(٤٠) دقيقة.

تصحيح الاختبار:

اشتمل الاختبار على (٢٦) مفردة من نوع الاختيار من متعدد وقد تم تصحيح الاختبار كالتالي: يحصل التلميذ على درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة الاختبار* ويحصل على (صفر في حالة الإجابة الخاطئة) وفي النهاية يتم تقدير الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هي (٢٦) درجة.

- **خامساً: دليل المعلم:**

يعد دليل المعلم المرجع الذي يسترشد به المعلم في عملية تنفيذ الوحدة، ويعتبر بمثابة مرشد وموجه للمعلم، ويقدم له مزيدا من الاقتراحات؛ وذلك للتغلب على المشكلات التي تواجهه عند تنفيذ الوحدة بالاستراتيجيات المستخدمة في البحث.

فدليل المعلم يقدم للمعلم بعض الإرشادات والتوجيهات التي تساعده في تسهيل العملية التعليمية, وتحقيق سيرها في الاتجاه السليم, ويقدم عرضاً وافياً لدور المعلم في كيفية تطبيق نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة مما يحقق الأهداف المرجوة من تدريس الوحدة الدراسية.

ولذا تم إعداد دليل المعلم * بنموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة لوحدة " المواطنة الصالحة " المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني)، **واشتمل علي ما يلي**

- مقدمة الدليل.
- أهداف الدليل.
- الأهداف العامة لتدريس الوحدة.
- الأهداف الإجرائية لتدريس الوحدة.
- الأهداف الخاصة بمهارات اتخاذ القرار.
- الخطة الزمنية لدروس الوحدة.
- نموذج التدريس المستخدم.
- الوسائل التعليمية المستخدمة.
- الأنشطة التعليمية المستخدمة.
- أساليب التقويم المستخدمة.
- صياغة دروس الوحدة في ضوء نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة.

*** ملحق (٦) مفتاح تصحيح اختبار مهارات اتخاذ القرار**

*** ملحق (٧) دليل المعلم**

الدراسة الميدانية وتتضمن ما يلي:

- **أولاً: أهداف تجربة البحث:**

تهدف التجربة الأساسية للبحث الحالي إلى التعرف على "فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية، وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "، وذلك عن طريق المقارنة بين التلاميذ الذين درسوا وفقاً لنموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة، والتلاميذ الذين درسوا وفقاً للطريقة المعتادة أو المتبعة في مدارسنا؛ وذلك في وحدة " المواطنة الصالحة" من كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بالفصل الدراسي الثاني.

- **ثانياً:عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم تحديد المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة وهو المدارس الإعدادية التي تقع في محافظة الفيوم.
- تم اختيار إحدي الإدارات التعليمية وهي إدارة الفيوم التعليمية.
- تم اختيار مدرستين وهما (فاطمة الزهراء الإعدادية)، (مدرسة مدينة فارس الإعدادية).
- تم اختيار فصل من الفصول عشوائياً بمدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية هو فصل: (٢/١) ليمثل المجموعة الضابطة، واختيار فصل (٧/١) بمدرسة مدينة فارس ليمثل المجموعة التجريبية.

- **ثالثاً: متغيرات البحث:**

١- **المتغيرات المستقلة:**

تتمثل المتغيرات المستقلة في هذا البحث في التدريس باستخدام:

- نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة. - طريقة التدريس المعتادة.

٢- **المتغيرات التابعة:**

تتمثل المتغيرات التابعة في هذا البحث فيما يلي:

- تصويب المفاهيم التاريخية الخطأ. - مهارات اتخاذ القرار.

٣- **المتغيرات الوسيطة:**

العمر الزمني:

اكتفت الباحثة عند النظر إلى العمر الزمني لتلاميذ عينة البحث بما تتبعه "وزارة التربية والتعليم" من تحديد سن التلاميذ عند دخول الصف الدراسي الواحد، ولهذا فإن العينة تضمنت التلاميذ المنقولين من السادس الابتدائي إلى الصف الأول الإعدادي في العام الدراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨ حيث بلغ متوسط أعمار التلاميذ عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ما بين ١٢ – ١٣ سنة.

المستوى الاجتماعى والاقتصادى:

نظرا لصعوبة ضبط هذا المتغير مهما استخدمنا من أدوات، فقد اختارت الباحثة عينة المجموعة التجريبية والضابطة من إدارة تعليمية واحدة أى من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة.

المستوى التحصيلى للتلاميذ:

للتأكد من تكافؤ الخلفية المعرفية الخاصة بمحتوى الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية التي قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقاً قبلياً على كل من تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتم رصد درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالي:

جدول (٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم التاريخية

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	٩.٥٥	٣.٠٤	.١١	٧٦	(.٩٠) غير دالة
الضابطة	٤٠	٩.٦٣	٢.٣٧			

يتضح من الجدول السابق أن المستوي المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم التاريخية متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم التاريخية غير دالة إحصائياً.

طبيعة المادة الدراسية:

التزمت الباحثة بما جاء من معلومات، وحقائق، ومفاهيم في وحدة (المواطنة الصالحة) المتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

مهارات اتخاذ القرار:

للتأكد من تكافؤ الخلفية المعرفية الخاصة بمحتوى الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار مهارات اتخاذ القرار التي قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقاً قبلياً على كل من تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتم رصد درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت)؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات اتخاذ القرار ككل

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	٥.٧٩	٢.٣٦	.٥١	٧٦	(.٦١) غير دالة
الضابطة	٤٠	٥.٥٣	٢.٢١			

يتضح من الجدول السابق أن المستوي المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات اتخاذ القرار متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات اتخاذ القرار غير دالة إحصائياً.

كما تم حساب قيمة (ت)؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات اتخاذ القرار علي حدة، وتتلخص نتائج المعالجة في الجداول التالية:

جدول (٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مهارة تحديد المشكلة:

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	١.٢٩	١.٢٩	.٠٥٣	٧٦	(.٩٦) غير دالة
الضابطة	٤٠	١.٢٨	١.١١			

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة تحديد المشكلة متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارة تحديد المشكلة غير دال إحصائياً.

جدول (٨) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مهارة جمع معلومات عن المشكلة:

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	.٨٩	.٨٣	١.٣٧	٧٦	(.١٧) غير دالة
الضابطة	٤٠	.٦٥	.٧٤			

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة جمع معلومات عن المشكلة متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارة جمع معلومات عن المشكلة غير دالة إحصائياً.

جدول (٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مهارة وضع البدائل:

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	.٩٢	.٩١	.٢٨	٧٦	(.٧٨) غير دالة
الضابطة	٤٠	.٩٨	.٨٠			

يتضح من الجدول السابق أن المستوي المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة وضع البدائل متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارة وضع البدائل غير دالة إحصائياً.

جدول (١٠) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	.٥٣	.٦٥	.٧٨	٧٦	(.٤٤) غير دالة
الضابطة	٤٠	.٤٣	.٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار غير دالة إحصائياً.

جدول (١١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه:

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	.٦٨	.٨١	.٩٥	٧٦	(.٣٥) غير دالة
الضابطة	٤٠	.٨٥	.٧٤			

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه غير دالة إحصائياً.

جدول (١٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مهارة تقويم القرار:

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	.٧٦	.٧٩	.٥٠	٧٦	(.٦١) غير دالة
الضابطة	٤٠	.٨٥	.٧٤			

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة تقويم القرار متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارة تقويم القرار غير دالة إحصائياً.

جدول (١٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مهارة تنفيذ القرار:

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التجريبية	٣٨	.٧١	.٧٣	١.٣٥	٧٦	(.١٨) غير دالة
الضابطة	٤٠	.٥٠	.٦٤			

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة تنفيذ القرار متكافئ حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارة تنفيذ القرار غير دالة إحصائياً.

القائم بعملية التدريس:

لقد تم تدريس الوحدة المختارة للمجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة معلمة الفصل.

- **رابعاً: تطبيق أدوات البحث وتدريس الوحدة:**

لتطبيق أدوات البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

طبقت الباحثة أدوات القياس، وهي اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار في شهر مارس من العام الدراسي ٢٠١٨، وتم تصحيح الاختبارات، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائياً؛ للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار.

تدريس الوحدة الدراسية:

بعد الانتهاء من عملية التطبيق القبلى لاختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار، والتحقق من تكافؤ مجموعتى الدراسة فى الخلفية المعرفية الخاصة بموضوعات الوحدة، بدأت عملية التدريس لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في ١/ ٢٠١٨/٤ وقد قامت معلمة الفصل بالتدريس للمجموعة

التجريبية بنموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة، والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وقد استغرقت التجربة ثلاثة أسابيع.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة لتلاميذ المجموعتين التجريبية باستخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة والضابطة بالطريقة المعتادة تم تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار تطبيقاً بعدياً، **وذلك علي النحو التالي:**

- طبقت الباحثة اختبار المفاهيم التاريخية في شهر ابريل عام ٢٠١٨ في تاريخ ٢٠١٨/٤/٢٤ وتم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وتم معالجتها إحصائياً تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.
- طبقت الباحثة اختبار مهارات اتخاذ القرار في شهر ابريل عام ٢٠١٨ في تاريخ ٢٠١٨/٤/٢٦ وتم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وتم معالجتها إحصائياً تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث:

قبل البدء في عرض نتائج البحث توضح الباحثة المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها، وهي حزم البرامج المعروفة باسم "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار السابع عشر.

وقد تضمنت النتائج ما يلي:

- نتائج تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.
- نتائج تطبيق اختبار مهارات اتخاذ القرار، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.
- عرض العلاقة بين نتائج اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار.

مناقشة نتائج اختبار المفاهيم التاريخية:

- **بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص علي:** "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	٢٧.٢١	١.٧١	٢٠.٢١	٧٦	٠.٠١	٤.٦٣
المجموعة الضابطة	٤٠	١٦.١٥	٢.٩٣				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٧.٢١)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١٦.١٥)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٠.٢١) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٤.٦٣)

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار المفاهيم التاريخية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

- **بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على:** "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية.

ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية.

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	٩.٥٥	٣.٠٤	٢٩.٢٥	٣٧	٠.٠١	٩.٦٠
التطبيق البعدي	٣٨	٢٧.٢١	١.٧١				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٧.٢١)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٩.٥٥)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٩.٢٥) وقيمة (ت)

الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٩.٦٠).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

ثانياً: مناقشة نتائج اختبار مهارات اتخاذ القرار :

- **بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص علي** "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٦) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	٢٥.٠٣	.٨٩	٣٩.٢٧	٧٦	٠.٠١	٩.٠٠٩
المجموعة الضابطة	٤٠	١١	٢.٠٢				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٥.٠٣)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١١)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٩.٢٧)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨وهو يساوي (٩.٠٠٩).

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار مهارات اتخاذ القرار وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

كما تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الاختبار علي حدة كما يلي:

أ) مهارة تحديد المشكلة:

لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تحديد المشكلة تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في هذه المهارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة تحديد المشكلة

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	٥.٦٦	.٤٨	١٨.٦٣	٧٦	٠.٠١	٤.٢٧
المجموعة الضابطة	٤٠	٢.٥٠	.٩٣				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة تحديد المشكلة عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥.٦٦)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٢.٥٠)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٨.٦٣)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨وهو يساوي (٤.٢٧)

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمهارة تحديد المشكلة.

ب) مهارة جمع معلومات عن المشكلة:

لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة جمع معلومات عن المشكلة، تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في هذه المهارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٨) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة جمع معلومات عن المشكلة

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	٤.٨٢	.٥١	١٣.١٩	٧٦	٠.٠١	٣.٠٢
المجموعة الضابطة	٤٠	٢.٧٠	.٨٣				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة جمع معلومات عن المشكلة عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤.٨٢)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٢.٧٠)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة

(١٣.١٩) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩)عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.٠٢).

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمهارة جمع معلومات عن المشكلة.

ج) مهارة وضع البدائل:

لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة وضع البدائل، تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في هذه المهارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة وضع البدائل

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	٣.٨٢	.٣٩	٢١.٩٣	٧٦	٠.٠١	٥.٠٣
المجموعة الضابطة	٤٠	١.١٨	.٦٤				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة وضع البدائل عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣.٨٢)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١.١٨)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢١.٩٣)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٥.٠٣)

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمهارة وضع البدائل.

د) مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة فى اتخاذ القرار.

لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في هذه المهارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٠) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	١.٩٧	.١٦	١٣.٧٠	٧٦	٠.٠١	٣.١٤
المجموعة الضابطة	٤٠	.٦٣	.٥٨				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١.٩٧) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (.٦٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.٧٠) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.١٤)

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار.

هـ) مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه.

لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه، تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في هذه المهارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	٣.٨٤	.٣٧	١٦.٩٥	٧٦	٠.٠١	٣.٨٨
المجموعة الضابطة	٤٠	١.٧٥	.٦٧				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣.٨٤)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١.٧٥) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٦.٩٥) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.٨٨).

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه.

و) مهارة تقويم القرار:

لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تقويم القرار تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في هذه المهارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة تقويم القرار

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	٢.٩٧	.١٦	١١.٧٤	٧٦	٠.٠١	٢.٦٩
المجموعة الضابطة	٤٠	١.١٨	.٩٣				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة تقويم القرار عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢.٩٧)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١.١٨)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١١.٧٤)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٢.٦٩)

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمهارة تقويم القرار.

ز) مهارة تنفيذ القرار:

لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تنفيذ القرار تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في هذه المهارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة تنفيذ القرار

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٣٨	١.٩٥	.٢٣	٨.٢٢	٧٦	٠.٠١	١.٨٨
المجموعة الضابطة	٤٠	١	.٦٢				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة تنفيذ القرار عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١.٩٥)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨.٢٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة ٠.٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١.٨٨)

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمهارة تنفيذ القرار.

- **بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص علي:** توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار.

ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٢٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار.

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	٥.٧٩	٢.٣٦	٤٦.٢٨	٣٧	٠.٠١	١٥.٢٢
التطبيق البعدي	٣٨	٢٥.٠٣	.٨٩				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٥.٠٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٥.٧٩)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٦.٢٨) ،وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١٥.٢٢)

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث.

كما تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة من مهارات الاختبار علي حدة كما يلي:

جدول (٢٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في مهارة تحديد المشكلة

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	١.٢٩	١.٢٩	١٩.٤٦	٣٧	٠.٠١	٦.٤٠
التطبيق البعدي	٣٨	٥.٦٦	.٤٨				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة تحديد المشكلة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبل، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٥.٦٦) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١.٢٩)، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٩.٤٦) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢, ٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٦.٤٠) مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة تحديد المشكلة لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٢٦) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في مهارة جمع معلومات عن المشكلة

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	.٨٩	.٨٣	٢١.٩٨	٣٧	٠.٠١	٧.٢٣
التطبيق البعدي	٣٨	٤.٨٢	.٥١				

كما يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة جمع معلومات عن المشكلة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٤.٨٢) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (.٨٩)، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢١.٩٨)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢, ٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٧.٢٣) مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة جمع معلومات عن المشكلة لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٢٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في مهارة وضع البدائل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	.٩٢	.٩١	١٧.٧١	٣٧	٠.٠١	٥.٨٢
التطبيق البعدي	٣٨	٣.٨٢	٣٩.				

كما يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة وضع البدائل عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٣.٨٢) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (.٩٢)، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٧.٧١)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢, ٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥، وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٥.٨٢) مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة وضع البدائل لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٢٨) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	.٥٣	.٦٤	١٣.٨٣	٣٧	٠.٠١	٤.٥٤
التطبيق البعدي	٣٨	١.٩٧	.١٦				

كما يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (١.٩٧)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (.٥٣)، وأن قيمة ت المحسوبة تساوي (١٣.٨٣)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢, ٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥، وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٤.٥٤) مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٢٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه.

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	.٦٨	.٨١	٢١.٩٧	٣٧	٠.٠١	٧.٢٢
التطبيق البعدي	٣٨	٣.٨٤	.٣٧				

كما يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية الأولي في التطبيق البعدي لمهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٣.٨٤)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٦٨.) وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢١.٩٧)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢, ٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨، وهو يساوي (٧.٢٢) مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه.

جدول (٣٠) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في مهارة تقويم القرار.

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	.٧٦	.٧٩	١٧.٥٥	٣٧	٠.٠١	٥.٧٧
التطبيق البعدي	٣٨	١.٩٧	.١٦				

كما يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة تقويم القرار عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (١.٩٧)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (.٧٦)، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥.٧٧) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢, ٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥، وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٥.٧٧) مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة تقويم القرار لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٣١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في مهارة تنفيذ القرار.

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيق القبلي	٣٨	.٧١	.٧٣	١٠.١٥	٣٧	٠.٠١	٣.٣٣
التطبيق البعدي	٣٨	١.٩٥	.٢٣				

كما يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة تنفيذ القرار عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (١.٩٥) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (.٧١)، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٠.١٥)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢, ٠٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٥، وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى دلالة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.٣٣) مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة تنفيذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

العلاقة بين نتائج اختبار المفاهيم التاريخية واختبار مهارات اتخاذ القرار :

- **بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي :**

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ للمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي للاختبارين.

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان للمجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار (٠.٩١)، وهذا يدل على أنه يوجد ارتباط موجب طردي قوي بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية واختبار مهارات اتخاذ القرار، مما يدل على أن العلاقة بين تنمية مهارات اتخاذ القرار والمفاهيم التاريخية علاقة إيجابية طردية قوية أي أنه كلما نمت مهارات اتخاذ القرار بشكل صحيح؛ كلما نمت المفاهيم التاريخية، وتم تصويب التصورات الخاطئة عنها، والعكس أيضاً

وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث.

فاعلية النموذج:

ولتحديد فاعلية (نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة) فى المفاهيم التاريخية ومهارات اتخاذ القرار قامت الباحثة بحساب النسبة المعدلة للكسب ودلالتها فى كل من اختبار المفاهيم التاريخية واختبار مهارات اتخاذ القرار، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٣٢) النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالتها لاختبار المفاهيم التاريخية واختبار مهارات اتخاذ القرار

الدليل الإحصائى / الأداة	متوسط درجات التطبيق القبلى	متوسط درجات التطبيق البعدى	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
اختبار المفاهيم التاريخية	٩.٥٥	٢٧.٢١	٣٠	١.٤٥	دالة إحصائياً
اختبار مهارات اتخاذ القرار	٥.٧٩	٢٥.٠٣	٢٦	١.٦٩	دالة إحصائياً

من الجدول السابق يتضح أن النسبة المعدلة للكسب لكل من المفاهيم التاريخية ومهارات اتخاذ القرار أكبر من أوتساوى (١.٢٠)، مما يدل على فاعلية النموذج فى الجوانب التى يقيسها اختبار **المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار**، وهذه النتائج تؤكد النتائج السابقة.

تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة ودلالتها التربوية :

- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية، وتصويب الفهم الخطأ، والذي تمثل في الخلط بين المفاهيم التاريخية والفهم الخاطئ لها، ووجود تفسيرات غير مقبوله، ووجود أفكار مشوشة، وعدم معرفة التلاميذ لبعض المفاهيم التاريخية، ووجود فهم غير كامل لها، والتي ترجع إلى قصور الطرق المعتادة في تصويب المفاهيم الخاطئة مما يدل على فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية، وهذا يتفق مع دراسة (رشا رمزي جرجس: ٢٠١٥)، (حياة علي محمد، مني فيصل أحمد: ٢٠٠٩)
- تفوق درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية على درجاتهم في التطبيق القبلي مما يدل على فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية.
- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار، وفي كل مهارة على حدة مما يدل على فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار.
- تفوق درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار على درجاتهم في التطبيق القبلي مما يدل على فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار، كما أوضحت النتائج تفوق درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لكل مهارة من مهارات اتخاذ القرار علي حدة (مهارة تحديد المشكلة، مهارة جمع معلومات عن المشكلة، مهارة وضع البدائل، مهارة تقييم البدائل المقترحة في ضوء العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، مهارة اختيار البديل في ضوء معايير الحكم عليه، مهارة تقويم القرار، مهارة تنفيذ القرار) مما يدل على فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

- أن هناك ارتباط طردي قوي بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات اتخاذ القرار مما يدل على أن العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار والمفاهيم التاريخية علاقة إيجابية طردية قوية أي أن تنمية مهارات اتخاذ القرار تؤدي إلى تنمية، وتصويب المفاهيم التاريخية، وهذا يرجع إلى فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات اتخاذ القرار وتصويب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- وفي النهاية تشير النتائج في مجملها إلى فاعلية استخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية، وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وبذلك تم تحقيق الهدف الأساسي للبحث.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث توصي الباحثة بما يلي:

- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، ومعلمي التاريخ بصفة خاصة علي استخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة؛ لتصويب الفهم الخطأ للمفاهيم المتضمنة بمحتواها وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم.
- الاهتمام بإعداد الاختبارات التشخيصية؛ للكشف عن فهم التلاميذ الخطأ للمفاهيم التاريخية بالمراحل التعليمية المختلفة.
- الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة من خلال تدريس مقرر طرق تدريس التاريخ.
- تزويد مخططي المناهج بنتائج الدراسات التي أثبتت فاعلية نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة؛ حتي يتسني لهم تطوير المناهج وفقاً للنموذج.
- تزويد المحتوي العلمي المتضمن بكتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى بالمواقف المزدوجة؛ حتي تتحقق لهم الكفاءة في تعلم المفاهيم.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:

- فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تدريس وحدات التاريخ علي تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واتجاهاتهم نحو المادة.
- فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في تدريس التاريخ؛ لتصويب الفهم الخطأ للمفاهيم التاريخية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تحليل كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؛ لتحديد ما تضمنته من تصورات بديلة.
- فاعلية استخدام نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة في تدريس المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مراجع البحث :

١- إبراهيم عبد الله العلى (٢٠١١) ." فاعلية استراتيجية التدريس التبادلى على التحصيل ومهارة اتخاذ القرار في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة المتوسطة " ، **مجلة كلية التربية بالأسكندرية** ، المجلد (٢١) ، العدد (٤) .

٢- أشرف أبو العطايا . (٢٠٠١) "برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في المفاهيم الجبرية لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة " ، **رسالة ماجستير** ، برنامج الدراسات العليا المشترك ، كلية التربية، جامعة عين شمس،كلية التربية ، جامعة الأقصى .

٣- آلاء يحيي سعيد . (٢٠١٥) " فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية TRIZ في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع " ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٤- أمال جمعة عبد الفتاح . (٢٠١٠) " فاعلية استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفلسفية لدي طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو المادة " **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٥٦) ، مارس .

٥- ــــــــــــــــــــ. (٢٠١٢) " فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع " ، ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٤٢) مايو .

٦- إيمان السيد رضا حافظ . (٢٠١٦) " فاعلية التدريس التبادلي على تنمية مهارات اتخاذ القرار في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي " **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (١٧٧) ، يوليو .

٧- إيهاب جودة أحمد . (٢٠٠٦) " فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي " . الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **مجلة التربية العلمية** ، العدد (٩) الجزء (١) .

٨- باسم صبري محمد .(٢٠١٤)" فاعلية برنامج مقترح فى الدراسات الاجتماعية قائم على النظرية البنائية لتنمية بعض المفاهيم والوعى الأمانى ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"،**رسالة دكتوراه**،كلية التربية بقنا،جامعة جنوب الوادي .

٩- جابر عبد الحميد جابر . (١٩٩٩) **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، القاهرة : دارالفكر العربي .

١٠- حسام البدرى محمد عباس. (٢٠١٣) "فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نموذج بوسنر في تصويب التصورات البديلة الخاطئة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **رسالة ماجستير**،كلية التربية بالغردقة،جامعة جنوب الوادي .

١١- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) .**التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** ، القاهرة : عالم الكتب .

١٢- حسن شحاتة وزينب النجار. (٢٠٠٣) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

١٣- حسن هاشم سيد . (٢٠١١)" تطوير منهج علم الاجتماع في ضوء نموذج هنكز لتنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

١٤- حياة على محمد ، مني فيصل أحمد . (٢٠٠٩)" فاعلية استخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة (DSLM) في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،العدد (١٥٠).

١٥- خالد أحمد عالم . (٢٠٠٨)" درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار "،**رسالة ماجستير**،كلية التربية،جامعة أم القري .

١٦- خميس جمعة برهوم. (٢٠١٣) "أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي" ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

١٧- داليا فوزي الشربيني . (٢٠١١) "أثر استخدام خرائط التفكير في زيادة التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير البصري لدى طلاب شعبتي الجغرافيا والتاريخ بكلية التربية " **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ،الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،العدد (٣٣) يوليو .

١٨- ذكرى علي الفراض . (٢٠٠٩) " أثر استخدام نموذج بايبي ألفبائي في تصحيح التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي " ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة صنعاء.

١٩- رائد يوسف الأسمر . (٢٠٠٨)" أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها " ، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٢٠- رباب حامد جلال . (٢٠١٠) " فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الخرائط المعرفية في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة بنها .

٢١- رشا رمزي جرجس . " فاعلية نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة في العلوم في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وزيادة دافعية الإنجاز لديهم " ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، ٢٠١٥ .

٢٢- رضى السيد شعبان . (٢٠١٤)" أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تصحيح التصورات البديلة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهم " . **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، العدد (٥٠) ، يونيو .

٢٣- رفعت إبراهيم رفعت . (٢٠١٠)" فاعلية نموذج مقترح لتنمية التفكير الاحتمالي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية " ،**مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٥٩) ، الجزء (٢).

٢٤- رفيق عبد الرحمن .(٢٠٠٥) " أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين " **رسالة ماجستير** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٢٥- رمزي علي عيسى . (٢٠١٦)" أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السابع الاساسي بغزة " ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٢٦- زهير عيد إبراهيم . (٢٠١١)" أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي " ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة ديالي .

٢٧- سعيد عبد العزيز . (٢٠٠٩) **تعليم التفكير ومهاراته : تدريبات وتطبيقات عملية** ، المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان : دار الثقافة .

٢٨- سناء محمود رضوان . (٢٠١٢) " أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة " **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٢٩- السيد محمد خيري .(١٩٩٩) **الإحصاء في البحوث النفسية. القاهرة :** دار الفكر العربي .

٣٠- صباح أمين علي . (٢٠١٣) " فاعلية استخدام نموذج التحرى الجماعي في تدريس القضايا الاجتماعية علي تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع " ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٤٨) ، يناير .

٣١- صفاء محمد علي محمد . (٢٠١٣)" أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط" ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، العدد (٣٣) ، الجزء (٢) ، يناير .

٣٢- طاهر محمود محمد محمد (٢٠١٣) " وحدة مقترحة لتدريس التاريخ باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعى التاريخى بتاريخ القدس لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى" ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٤٨) ، يناير.

٣٣- عادل رسمى حماد على ،وعلى كمال على معبد (٢٠٠٤) ." أثر استخدام نموذج التعلم البنائى الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل و تنمية مهارات اتخاذ القرار و خفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ,المجلد (٢٠)، الجزء (١) ، العدد (٢), يوليو.

٣٤- عبد الحميد عبد المجيد . (٢٠٠٨)" أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين جامعة أم القري " ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (٧٥) ، فبراير .

٣٥- عبد الرازق مختار محمود وآخران . (٢٠١٥)" فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المدعومة بالويب كويست لعلاج الفهم الخطأ للمفاهيم الدينية وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، **مجلة كلية التربية بأسيوط** ، المجلد (٣١) ، العدد (٥) ، أكتوبر .

٣٦- عبد الرحمن جامل . (٢٠٠٧) **طرق تدريس المواد الاجتماعية**،الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع

٣٧- عبد السلام مصطفي عبد السلام . (٢٠٠٦) " **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**،القاهرة ،دار الفكر العربي .

٣٨- عبد الله بن خميس بن على . (٢٠١٧) "أثر التدريس بطريقة النمذجة في تعديل تصورات طالبات الصف الحادي عشر البديلة لمفاهيم حفظ الطاقة وكمية التحرك "، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية بسلطنة عمان** ،المجلد (١١) ،العدد (١) ، يناير.

٣٩- عبد الله خميس أبوسعيدي . (٢٠٠٤) " الأخطاء المفاهيمية في وحدة الأحماض والقواعد لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام بمحافظة مسندم / سلطنة عمان : **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المجلد (٧) ، العدد (٣) ، سبتمبر.

٤٠- عزة فتحي على . (٢٠١٢) " تصحيح الفهم الخطأ للمفاهيم السياسية وأثره في تجنب مغالطات التفكير السياسي باستخدام استراتيجية خرائط الصراع المعرفي" **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٨٧) ، اكتوبر .

٤١- عصام محمد سيد . (٢٠١٦) "فاعلية استراتيجية دروس الفروض والتجارب في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي " ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، العدد (٣٤) ، أكتوبر .

٤٢- على مقبل العليمات . (٢٠١٠) " أثر التدريس باستخدام نموذج بوسنر في إحداث التغير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي للمفاهيم الكيميائية الأساسية واحتفاظهم بهذا التغير في الفهم " ، **مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية** والاجتماعية " ، العدد (٧) .

٤٣- غادة عواد أحمد . (٢٠١٦) " فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى " ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٨٠) مايو .

٤٤- فؤاد البهي السيد. (١٩٧٨) **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**.ط٣،القاهرة: دار الفكر العربي .

٤٥- فاطمة أحمد عبدة . (٢٠١١)" فاعلية وحدة مقترحة فى نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها المجتمعية فى تنمية المفاهيم المرتبطة بها ومهارات اتخاذ القرار فى الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، **رسالة ماجستر** ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .

٤٦- فاطمة الزهراء إبراهيم حامد.(٢٠١١)" فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "**رسالة ماجستير**،كلية التربية بدمياط،جامعة المنصورة .

٤٧- فاطمة حجاجي . (٢٠١٠) " فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام الأسلوب القصصي في تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم السياسية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات " مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،الجزء (١)،العدد (١٥٨)، مايو.

٤٨- فاطمة عاشور توفيق .(٢٠١٤) " أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية بعض المفاهيم ومهارات اتخاذ القرار لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي " ، **المجلة التربوية** ، العدد (٣٧) ، يوليو .

٤٩- فايزة أحمد أحمد الحسيني . (٢٠١٣)" أثر دمج أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى مادة التاريخ على تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٥٣) سبتمبر .

٥٠- فتحي عبد الرحمن جروان .(١٩٩٩) **تعليم التفكير :مفاهيم وتطبيقات**،الأردن: دار الكتاب الجامعي.

٥١- فتحية على حميد لافي .(٢٠١١) " فعالية برنامج في تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .

٥٢- فرحان عبيد عبيس،وستار علك الطفيلي .(٢٠١٥) "أثر أنموذج هيدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي" **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**،جامعة بابل،العدد (١٩)، شباط.

٥٣- فهيم مصطفي .(٢٠٠٢) **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام** ، القاهرة : دار الفكر العربي.

٥٤- قصي توفيق غزال،أمل فتاح زيدان.(٢٠٠٨) "أثر استخدام الحاسوب في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الأحيائية وتنمية استراتيجيات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء"،**مجلة التربية والعلم**،المجلد(١٥)العدد (٢).

٥٥- كمال عبد الحميد زيتون . **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية** ، القاهرة : عالم الكتب ،٢٠٠٤ .

٥٦- لمياء مختار فتحي حامد . (٢٠١٥) " فعالية استخدام نموذج التدريس الواقعي في تعديل التصورات البديلة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٥٧- ليلي عبد الله حسام . (٢٠١٠)" تصحيح التصورات البديلة في موضوع الكهربية وعلاقته بالاستدلال العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي " الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **مجلة التربية العلمية** ، العدد (١٥٩).

٥٨- ماهر مفلح الزيادات ، زيد سليمان العدوان . (٢٠٠٩)" أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن " ، **مجلة الجامعة الإسلامية** ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد (١٧) ، العدد (٢) .

٥٩- معتز أحمد إبراهيم . (٢٠٠٧) " فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة " ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها ،المجلد (١٧) ، العدد (٦٩) ، يناير .

٦٠- مايسة يوسف حلس .(٢٠١١) " أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة " **رسالة ماجستير** ، كلية التربية بغزة ، جامعة الأزهر.

٦١- محمد بخيت السيد أحمد. (٢٠١٦) " أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس الدراسات الاجتماعية على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات البحث الجغرافي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي " **مجلة الثقافة والتنمية** ، المجلد (١٧) ، العدد (١٠٧) أغسطس .

٦٢- محمد بن أحمد بن محمد الناشري .(٢٠٠٨) "التصورات البديلة عن بعض مفاهيم الوراثة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة "**رسالة ماجستير**،كلية التربية ، جامعة أم القري .

٦٣- محمد خالد عمران . (٢٠١٥) " أثر استخدام نموذج أدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي "**رسالة ماجستير** ، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية بغزة .

٦٤- محمد سلامة محمد. (٢٠٠٤)" تصميم بعض المواقف التعليمية لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب التعليم الثانوي التجارى وقياس فاعليتها "، **رسالة ماجستير**،كلية التربية ، جامعة حلوان .

٦٥- محمد عبد الرؤوف العطار .(٢٠٠١) " فعالية التجارب العلمية في تصويب التصورات البديلة حول بعض المفاهيم الكهربية لدى الطلاب المعلمين " **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المجلد (٤) ،العدد (٣) .

٦٦- محمد محمود درويش .(٢٠١٢) " فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع " **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

٦٧- مساعد جاسم محمد.(٢٠١٢)" فاعلية برنامج قائم على المدخل البنائى في تصويب تصورات المفاهيم الكيميائية الخطأ وتنمية الميول العلمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في دولة الكويت"،**رسالة دكتوراة**،جامعة القاهرة،معهد الدراسات التربوية .

٦٨- ناصر على محمد .(٢٠٠٨) **المشكلات المستقبلية وتدريس التاريخ** ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٦٩- نانسي رفعت محمد .(٢٠١٥) " أثر استخدام القبعات الست فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى " ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٧٠- نجوي إبراهيم خليفة .(٢٠١٢)" فاعلية استخدام النموذج التأملي لتدريس العلوم في تنمية مهارات اتخاذ القرار والذكاء الشخصي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية " ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية بالوادى الجديد ، جامعة أسيوط .

٧١- نوال عبد الفتاح فهمي.(٢٠١١) " أثر استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير الابتكاري وتغيير أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى في مادة العلوم "، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية .

٧٢- هالة الشحات عطية يوسف .(٢٠١٥) " فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير المنظومى واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الاول الثانوى" . **المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٧١) ، يونية .

٧٣- هدي مصطفي محمد . (٢٠٠٨)" برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي وأثره في مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال " ، **مجلة التربية في البحث وعلم النفس** ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

74- Afra ,et.al ,(2009), Student Alternative Conceptions about Electricity and Effect of Inquiring Based Teaching Strategies ,*Journal of Science and Mathematics Education* ,7(1).

75-Akpinar ,(2007) The Effec of DUAL Situated Learning Model on Students' Understanding of Photosynthesis and Respiration Concepts .*Journal of Baltic Science Education* ,6(3) ,16-26 .

76-Alduaij , (2102) , Astudy of Business administration College Students ' decision – Making Skills at Kuwait University *,International Journal of Business and Scocial Science* ,3(2)314-317 .

77-Cakmakci,(2010).Identifying Alternative Conception of Chemical Kinetics among Secondary School and Undergraduate Students In Turkey , *Journal of Chemical Education*, (87) 4.

78-Caluk ,et.al.(2009).Investigating The Effectiveness of an Analogy Activity in Impproving Students 'Conceptual Change for Solution Chemistry Concepts , *Journal of Science and Mathematics Education* ,7 (4).

79-Heywood ,(2000) Conception in Politics Palgrave Macmillon .

80-Hsiao-Lin, (2011). comparing the Effect of Motivation between web – based Instructions with traditional science teaching on Students conceptual learning Outcom Retrieved from ERIC database. (EJ302357) .

81-Keely, Tugel,(2009) ,Uncovering Student Ideas in Science U.S.A *National Science Teachers Association* ,(4) .

82-Kingir,Geban,(2012) .Effect of Coceptual Change Approach on Students Understanding of Reaction Rate Concepts *,Hachettepe University Jornal of Education* ,(43),

83-Kirik &Boz,(2012). Cooperative Learning Instruction for Conceptual Change in the Concepts of Chemical Kinetics , *Chemistry Education Research and Practice* ,3(13).

84-KroothKaew & Awasdi .(2010) , The Effect of Cooperative Learning With DSLM on Conceptual Understanding and Scientific Reasoning Among form four Physics Students with Different Motivation Levels . *Bulgarian Journal of Science and Education Policy* .4(2),275-310.

85-Liu&Olsn, (2011) ,Putting Business Students in The Shoes of an Executive : An Applied Learning Approach to Developing Decision Making Skills, *Journal of Scholarly Teaching* , (6), Retrieved from ERIC database. (EJ946007) .

86-Pual ,(2010) Developing Decision –Making Skills in Students : an active Learning Approach Teaching and Learning Development Unit Edg : *Hill University* .

87-Sell., Herbert.,Stuessy.,Schielack.(2006) Supporting Student Conceptual Model development of Complex earth Systems through the useofmultiplex representation and inquiry,*Journal of Geoscience Education* ,3(54) ,369-407.

88-She , (2004A), Fostering radical conceptual change through dual-situated learning model,*Jornal of Research in Science Teaching* ,2 (41), 142-146.

89-she , (2004B) . Facilitating Changes in Ninth Grade Students' Understanding of Dissolution and Diffusion through DSLM Instruction,*Research in Science Education* 4,(34)503-525.

90-She ,(2003), DSLM Instructional Approach to Conceptual Change Involving Thermal Expansion. Research *Science,Technological Education,*(1),(21),43-54.

91-She, (2002) . Concepts of a higher hierarchical level require more dual situated learning events for conceptual change: A study of air pressure and buoyancy. *International Journal of Science Education* ,9(24), 981-995 .

92-Tan ,Wasdi, Junphon ,panjaaburee . (2013) , Effect of Simulation-based Inquiry with Dual-situated Learning Model on Change of Student's Conception , *Work Shop Proceedings of the 21 St International Conference on Computers in Education Indonesia .pp147- 154 .*

93-Troyer,(2011) . Conceptual Change Instruction :Amethod for Facilitating Consciousness in Problem Solving Activities ,*International Conference on Educational Psychology* ,(9),33-38.

94-Tseng,Tuan,Chin,Chang,(2010).Investigating the Influence of Motivationnal Factors on Conceptual Change in Digital Learning Context Using the Dual-Situated Learning Model,*International Journal of Science Education*,14 (32),1-6.

95-Tsia , Chand (2005) ,Lasting Effect of Instruction Guided by Conflict Maps experimental Study of Learning about the Causes of *Research in Science Teaching* , 42 (10) 1089-1111.

96-Uce , (2009) .Teaching The Mole Concept Using Conceptual Change Method at College Level ,*Education* ,29 (4).

97-Walker , Torres ,Turner ,(2004) Make up Your Mind – Improving Your Decision Making Skills , Retrieved from :http:// www.edus-ifas.ufl.edu /HEG691.

98-Windschitl ,(2001).Using Simulations in the Middle School:Does Assertiveness of Dyad Patners Influence Conceptual Change ? *International Journal of Science Education* ,1(23) 17-32.

99-Wiser, et.al(2012).the Differentiation of Heat and Temperature:An Evaluation of the Effect of Microcomputer Models on Students Misconceptions. Retrieved from ERIC database. (EJ303367) .