فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير في تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر التربية الأسرية وإتجاهاتهن نحوها

د. الجوهرة محمد ناصر الدوسري aljreyah@ub.edu.sa
أستاذ مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي المشارك –كلية التربية- جامعة بيشة

الكلمات المفتاحية : إنموذج فراير- إنموذج كلوزماير- الاقتصاد الترشيدي
Keywords : Frayer Model, Klausemeier Model, Rational Economy
تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٠/٣/١٥
DOI:10.23813/FA/82/9
FA-202006-82C-263

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير في تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر التربية الأسرية وإتجاهاتهن نحوها، استخدم المنهج شبة التجريبي، وصمم اختبار تحصيلي معرفي لقياس تنمية مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي، ومقياس الاتجاه نحو الاقتصاد الترشيدي، وطبقت الإستراتيجية المقترحة وأدوات الدراسة على عينة عددها (٤٩) طالبة من الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة، موزعة كالآتي: (٢٣) طالبة كمجموعة الضابطة، (٢٦) طالبة كمجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي، لدى الطالبات عينة الدراسة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها.

A teaching strategic Effectiveness Based on the Integration of the Frayer and Klausmeier Models in Developing and Maintaining of Concepts of Rational Economics Culture Among the Girls Students of the Second Intermediate Class in A Family Education Course and their Aattitudes Towards it

Aljawharah Mohammed Aldosari
Bishah University – College of Education

Abstract :

The study aimed to identify the effectiveness of a teaching strategy based on the integration of the Frayer and Klausmeier models in developing and maintaining the concepts of rational economy culture for second-graders middle school students in the family education course and their attitudes towards it. The semi-experimental approach was used. Towards a rational economy, the proposed strategy and study tools were applied to a sample of (49) students from the second intermediate class in Bisha Governorate, distributed as follows: (23) Girls students as a control group, (26) Girls students as an experimental group, and the The results of the proposed strategic effectiveness in developing and maintaining the concepts of a rational economy, among the female students in the study sample, and forming positive attitudes towards it.

مقدمة:

أصبح التركيز على تدريس المفاهيم التي تتضمنها مختلف المواد العلمية على رأس أهداف التربية العلمية، إذ أنها لغة العلم ومفتاح المعرفة العلمية الحقيقية وأساسها، كما أنها أكثر انسجاماً مع النظرة الحديثة لطبيعة العلم، وتُعد اللبنة الأساسية التي يعتمد عليها في فهم أساسيات المعرفة التي ترتكز عليها المناهج الدراسية كاتجاه معاصر في بنائها (رضوان،٢٠١٢). وقد لاقت فكرة استعمال المفاهيم كعنصر لتنظيم المناهج قبولاً متزايداً من التربويين حتى أصبح تعلم المفاهيم من الأهداف التعليمية عبر مستويات التعلم المختلفة، وارتكز محور اهتمام خبراء المناهج على تحديد المفاهيم التي يمكن تعلمها بشكل متتابع

عبر مستويات التعلم بشكل تصاعدي، والعمل على إجراءات تعلم المفهوم (Kluasmeier & Feldman, 1975).

وهناك مبررات عدة للاهتمام بالتركيز في تدريس المفاهيم أوردها العديد من التربويين، فقد تناول "جودت" (٢٠١٤) هذه المبررات وذكر أن أن المفاهيم أقل عرضة للتغير من الحقائق لأنها أكثر ثباتاً، فهي تربط الحقائق وتوضح العلاقات القائمة بينهم، وتساعد على زيادة فهم المتعلم لمادة العلم وطبيعته وتفسر كثير من الظواهر البيئية. وذكرت رضوان (٢٠١٢) أن الانفجار المتزايد في المعارف والعلوم الإنسانية بفروعها المتعددة كماً وكيفاً أدى إلى صعوبة إحتوائها، ورغبة العاملين في ميادين التربية والتعليم والباحثين إلى تركيز المعلومات في كل علم من خلال تنظيم المعارف والمعلومات في فئات محددة وتبويبها تحت مفاهيم أساسية تمثل أساسيات المعرفة التي تقوم على الحقائق التي ترتبط بعضها بالبعض الآخر بروابط معينة؛ إذ تُمكن العاملين في أي ميدان دراسة من الإلمام بالأفكار الأساسية التي يبنى عليها ميدان دراستهم. كما ذكر الناقة (٢٠١١) أن تعلم المفاهيم يساعد المتعلم على التفسير والتطبيق لحل المشكلات التي تعترضه في المواقف والأحداث الجديدة أو غير المألوفة؛ لذلك يُعد تكوين المفاهيم العلمية وتنميتها لدى الطلبة من الأهداف الرئيسة في تدريس العلوم لكون المفاهيم من أساسيات تكوين هيكل المعرفة العلمية والتي تتطلب أساليب تدريس تضمن سلامة تكوين المفهوم الاحتفاظ به. وأشار زيتون (٢٠١٠) لأهميتها من أجل تحقيق التعليم الذاتي والتربية العلمية المستمرة مدى الحياة.

وفيما يخص مجال التربية الأسرية فقد ذكرت كوجاك (١٩٩٧) إلى أن ما يدفعنا إلى الاهتمام بدراسة وتحليل المفاهيم الأساسية خاصة في مجال التربية الأسرية تحول موقع هذا العلم في السلم التعليمي ووصوله للجامعة، وعدم توقفه عند تعليم بعض المهارات اليدوية بمعنى أخر ازدياد الاهتمام بالقواعد والقوانين وراء العمل وليس فقط بكيفية أداء الأعمال، ومع زيادة التكنولوجيا الحديثة التي تؤثر في حياة الأفراد والأسرة.. كان لابد من الاهتمام بدراسة العلاقات بين ما يدرس في المجالات المختلفة للتربية الأسرية، وما يدرس في العلوم والفنون والآداب التي تشتق منها كثير من المعارف والمعلومات. وأن ثمة سبب ثالث من هذه العوامل ألا وهو ضرورة فهم الترابط والتكامل بين العناصر الثلاثة الرئيسة التي تبنى على أساسها التربية الأسرية كعلم تطبيقي، ولا يمكن تحقيق هذا التكامل إلا بناء على تحديد واع لأهم المفاهيم التي تكون في مجموعها محتوى هذا العلم. وأن التركيز على تعلم المفاهييم ييسر انتقال أثر التعلم من المدرسة إلى البيت والمجتمع، كما أنه ييسر تذكر مضمون ما درسه، فبدلاً من مجموعة حقائق متفرقة يكفي أن يتذكر فكرة كبيرة موحدة، وكذلك تنمي القدرة على التفكير المنطقي وعدم التسرع في اتخاذ القرارات لتعوده على الملاحظة الدقيقة وإيجاد العلاقات والربط بين المواقف والأحداث والاستنتاج المسبب والتنبؤ المدعوم بالحقائق والحيثيات الدقيقة.

ويذكر حميدة وآخرون (٢٠٠٠) إن تعلم المفاهيم على المستوى التعليمي من أهم التحديات التي تواجه المعلمين في مجال التعليم؛ إذ يقتضي ذلك تغيير في غايات التربية من مجرد ايصال المعلومات للطلبة إلى مساعدتهم على تكوين عادات عقلية تمكنهم من الحياة في مجتمع متغير نظراً للتغير الهائل في جميع نواحي الحياة،

فالحقائق والمعلومات يمكن تعاملها بمجرد السرد والتذكر لما سبق تعلمه إلا أن هذة العملية العقلية ليست هدفاً في حد ذاته إنما الهدف هو تنمية المفاهيم وتطبيقها في المواقف الجديدة التي لم يسبق للمتعلم معرفة شئ عنها.

مشكلة الدراسة:

تُشكل المفاهيم الهيكل العام للمعرفة العلمية، والأساس في فهم العلم وتطوره والعنصر الموجه لأي درس سواء أكان في الصف أو في المختبر أو في أي مكان آخر (خلف والشيباني، ٢٠١١). وقد ارتكز الاهتمام في الأونة الأخيرة على تعلم المفاهيم من خلال البحث والتحليل من حيث التعرف على معناها وتصنيفها وتعليمها وتعلمها وتوضيحها بدقة بأفضل الطرق والأساليب. وأشار نشوان (١٩٩٢) إلى أن إيجاد الطرائق المناسبة في تعليم المفاهيم من شأنه أن يؤدي إلى تحسين تعلم الطلاب وتشجيعهم من أجل الكشف عن المزيد من المفاهيم العلمية، وأن فهم المفهوم يؤدي إلى فهم مفاهيم جديدة إذا ما سارت على وفق متطلبات النمو العقلي للمتعلمين. كما أشار الجلاد (٢٠٠٠) إلى أن عملية تشكيل المفاهيم وأنماط تدريسها باتت تؤلف مكانة متميزة في العلوم التربوية الحديثة لما لها من أهمية في تنظيم البنى المعرفية للمناهج الدراسية وعملية التفكير، وأن التدريس الفعال يهتم بتحقيق أهداف تعليمية محددة ينتج عنها تغيير مرغوب في سلوك المتعلم؛ مما يجعل عملية تنمية المفاهيم في مقدمة تلك الأهداف؛ إذ لم يَعُدْ تقدير نجاح التدريس مرهوناً باكتساب المفاهيم أو الحقائق فحسب، بل تعداه إلى قدرة المتعلم على الاستفادة من الحقائق في تشكيل بنيته المعرفية التي تمكنه من توظيف المعرفة وحل المشكلات التي تواجهه. وتتطلب عملية تكوين المفاهيم أو تطويرها لدى الطلبة أسلوباً تدريسياً مناسباً يضمن سلامة تكون المفاهيم واستعمالها في مواقف جديدة.

وقد أدى الوعي بمكانة المفاهيم وأهمية تدريسها من جهة، وتزايد الاهتمام بالكيفية التي يتعلم بها المتعلمون من جهة أخرى، إضافة لنتائج ما توصلت إليه كثير من الدراسات كدراسة الدهمش وآخرون (٢٠١٥)، أبو عواد والشلبي (٢٠١٤)، مطر (٢٠١٠) إلى أن من أكثر أسباب صعوبة استيعاب الطلاب للمفاهيم وتطبيقها في مواقف جديدة ترجع في معظمها إلى ضعف أساليب التدريس المعتمدة، إلى تحفيز العديد من التربويين لوضع نماذج تعليمية فعالة ومتعددة لغرض مساعدة المتعلمين في تعليمهم للمفاهيم التي يدرسونها. وقد ظهرت عدة نماذج يتم من خلالها تدريس المفاهيم بجودة عالية وتحقيق مردود إيجابي منها على سبيل المثال: إنموذج كلوزماير klusmeier الاستقرائي، وإنموذج ميرل تينسيون Tennyson Merrill and الأستنتاجي وإنموذج برونر Bruner الاستكشافي وإنموذج فراير Frayer البصري؛ فقد أشارت دراسات عدة إلى الأثر الإيجابي والفعال لاستخدام إنموذج "فراير" في إحداث الكثير من التغيرات في العوامل المرتبطة بالتعليم والتعلم لما يحققه من إعطاء صورة بصرية للمفهوم من خلال استخدام المخطط البصري، فعلى سبيل المثال: توصل تراسك (2011) Trask أن لهذا الإنموذج فاعلية في زيادة تحصيل ذوي صعوبات التعلم (عاطفية- سلوكية- توحد). وتوصلا ناهامبون

وسيباراني (2014) Nahampun & Sibarani لفاعليته في تحقيق اتقان مفردات اللغة الانجليزية، وأثبتا "يانج ولي" (2015) yang & Lee أثره في تحفيز الطلاب وزيادة إنجازهم التعليمي، وتوصل الجلبي(٢٠١٦) لفاعليته في تنمية الدافع المعرفي، كما توصلا نوافلة والعمري (٢٠١٦) لأثره في اكتساب واستبقاء المفاهيم العلمية، وتوصلت جلايطة (٢٠١٧) لأثره في زيادة التحصيل والاتجاهات العلمية لدى الطلبة وبقاء أثر تعلمه، وأشار استاكيو ومارتين (2017) Estacio& Martinez لأثره في إثراء المفردات العلمية لدى الطلاب، كما توصلت الخوالدة (٢٠١٨) لأثره في تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم، وتوصلت المعمري (٢٠١٨) لأثره في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلمه.

كما أشارت العديد من الدراسات لنجاح إنموذج "كلوزماير" لتحقيق نواتج إيجابية عديدة في اكتساب العديد من المستويات لاكتساب المفاهيم وفاعليته لاستناده على تنمية عمليات عقلية بصورة تسلسلية تحقق تلك المستويات وفق منهجية علمية قائمة على النظرية البنائية، وفي ذلك توصلت عفيفي (٢٠٠٩) لأثر استخدام إنموذجي كلوزماير في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري. وأشارت العنبكي (٢٠٠٢) لاثره في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم، وتوصلا الركابي ومحمود (٢٠١٢) لفاعليته في التحصيل.

وهناك ثمة عامل مهم يرتبط باكتساب المفاهيم وترسيخها لدى المتعلم وضمان تطبيقها العملي في حل المشكلات..وغيرها، ألا وهو تكوين الاتجاهات الإيجابية تجاه تلك المفاهيم، وفي ذلك أشارا مرعي وأحمد (١٩٩٧) لمكانة الاتجاهات البارزة في التربية والتعليم ضمن أهداف التربية، ودورها الفعال في تعديل سلوك الفرد. كما أشار الطشاني (١٩٩٨) إلى اتجاه التربية في ظل التطورات الحديثة لتأكيدها على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة الدراسية التي يعد اكتسابها أحد الأهداف الأساسية للتربية. وأكد بركات (١٩٩٧) على أن التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب الطالب الاتجاهات الايجابية يكون أكثر نفعاً من ذلك التعلم الذي يؤدي إلى مجرد اكتساب المعارف؛ اذ تخضع العلوم والمعارف باستمرار إلى عوامل النسيان بينما يظل أثر مستمر نسبياً بتكوين الاتجاهات.

ومما سبق فإنه يتضح أهمية تدريس المفاهيم بصفة عامة وأهميتها في مجال التربية الأسرية بصورة خاصة؛ وعليه ضرورة أهمية البحث عن استراتيجيات تدريس يمكن من خلالها تحقيق أحسن تعلم، ومن هذا المنطلق تتمثل مشكلة الدراسة في اقتراح استراتيجية يتم من خلالها إحداث عملية تكامل بين مزايا إنموذجي فراير وكلوزماير" لتدريس المفاهيم الواردة بوحدة شؤون منزلية بمقرر التربية الأسرية بالصف الثاني المتوسط، وقياس مدى فاعليتها في تنمية واستبقاء تلك المفاهيم، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها، والتي يمكن التعبير عنها من خلال الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس:

ما فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير في تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر التربية الأسرية واتجاهاتهن نحوها؟

الأسئلة الفرعية:

١- ما مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي بوحدة شؤون منزلية بمحتوى مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط؟

٢- ما الإستراتيجية التدريسية المقترحة لتنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها؟

٣- ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة في تنمية مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة؟

٤- ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة في استبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة؟

٥- ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالبات عينة الدراسة نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة؟

فروض الدراسة:

١- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل المعرفي لتنمية مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي يعزى لمتغير طريقة التدريس (الإستراتيجية التدريسية المقترحة- الطريقة المعتادة) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد كل مجموعة من مجموعتي الدراسة (ضابطة- تجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي ومتوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي المؤجل يعزى لمتغير طريقة التدريس (الاستراتيجية التدريسية المقترحة- الطريقة المعتادة) لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو الاقتصاد الترشيدي يعزى لمتغير طريقة التدريس (الإستراتيجية التدريسية المقترحة - الطريقة المعتادة) لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

١- إعداد قائمة بمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المتضمنة بوحدة شؤون منزلية من محتوى مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط.

٢- إعداد استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير لتنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

٣- التعرف على فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير في تنمية مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي بالوحدة المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة.

٤- التعرف على فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير في استبقاء مفاهيم الاقتصاد الترشيدي بالوحدة المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة.
٥- التعرف على فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التكامل بين إنموذجي "فراير وكلوزماير" في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين: جانب نظري وجانب عملي كما يلي:

الجانب النظري:

١- أنها تقدم قائمة بالمفاهيم المرتبطة بثقافة الاقتصاد الترشيدي المتضمنة في وحدة شؤون منزلية بمحتوى مقرر التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.
٢- أنها تقدم إطاراً نظرياً يعمل على إثراء معلومات القائمين بالتدريس بماهية المفاهيم وأهميتها، وآلية إكسابها للطلاب من خلال إنموذجي فراير وكلوزماير.

الجانب العملي:

- أنها تقدم إجراءات تدريسية تستخدم استراتيجية تستند على تطبيق أفكار النظرية البنائية وآلية تنمية المعرفة من خلال التكامل بين مميزات إنموذجي فراير وكلوزماير لتدريس مفاهيم الاقتصاد الترشيدي المتضمنة بوحدة شؤون منزلية بمحتوى مقرر التربية الأسرية، بما يُمكن معلمات مقرر التربية الأسرية من استخدامها في تنمية المفاهيم لطالباتهن أثناء تدريسهن في موضوعات أخرى.
- طورت الدراسة اختباراً لقياس مدى نمو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى طالبات عينة البحث، وأداة لقياس الاتجاهات نحوها، يمكن لمعلمات التربية الأسرية، والباحثات في هذا المجال من استخدامهما.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: حصر مجتمع الدراسة على طالبات الصف الثاني بالمدرسة المتوسطة الثانية بمحافظة بيشة تم التطبيق على عينة قوامها (٤٩) طالبة عبارة عن فصلين من فصول الصف الثاني المتوسط موزعات على النحو الآتي (٢٣) طالبة بمثابة عينة ضابطة، درسن بالطريقة المعتادة،(٢٦) طالبة بمثابة عينة تجريبية، درسن من خلال الإستراتيجية المقترحة.
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة لمدة (٣) أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.
- حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على الوحدة الرابعة (شؤون منزلية) بمحتوى مقرر التربية الأسرية من كتاب الصف الثاني المتوسط.
- حدود قياس: اقتصرت الدراسة على قياس مدى نمو المفاهيم المستهدفة على مستويات (معرفة- فهم- تطبيق)، وكذلك قياس الاتجاه نحو تلك المفاهيم.

مصطلحات الدراسة:

قامت الباحثة بعرض التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة فقط في هذا الوضع، وتناولتها بالتفصيل بمتن الإطار النظري للدراسة الحالية.

١ـ فاعلية الاستراتيجية المقترحة:

مدى الأثر الذي تحدثة المعالجة التجريبية المتمثلة في الاستراتيجية المقترحة بوصفها متغير مستقل، في تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة والاتجاه نحوها لدى طالبات عينة الدراسة بوصفها متغيرات تابعة.

٢ـ الاستراتيجية المقترحة:

"مجموعة من الخطوات والإجراءات والأنشطة القائمة على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير تهدف إلى تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها".

٣ـ إنموذج فراير:

"مخطط بصري مقسم إلى أربعة أجزاء هي (تعريف المفهوم، خصائص المفهوم، المثلة، اللاأمثلة) يتم من خلاله تدريس مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة بصورة مدمجة مع إنموذج كلوزماير".

٤ـ إنموذج كلوزماير:

"إنموذج يستخدم الطريقة الاستنتاجية في عملية التعليم والتعلم أثناء تحليل المفاهيم وفق أربعة مستويات متسلسلة للتفكير ألا وهم على الترتيب: مستوى الإدراك الحسي- مستوى التمييز-مستوى التصنيق- مستوى التشكيل)، وكل مستوى يتضمن واحدة أو أكثر من العمليات العقلية، ولا يمكن انتقال الطالبات من مستوى إلى الذي يليه دون مرورهن بالعمليات العقلية الخاصة بالمستوى السابق وتحقق هذا المستوى لديهن بدءً، يتم من خلاله تدريس مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة بالدراسة للطالبات عينة الدراسة بصورة مدمجة مع إنموذج فراير.

٥ـ مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي:

"مصطلحات علمية ترتبط بثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة، يرتبط كل مفهوم منها بمجموعة من الخصائص المشتركة المرتبطة بمجال المفهوم والمتفق عليها من قبل المتخصصين في هذا المجال نتيجة مرورهم بخبرات متعددة".

٦ـ استبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

"كمية المعلومات المتذكرة من مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة، متمثلة في الدرجات التي حصلن عليها تلك الطالبات بعد تطبيق اختبار المفاهيم بأسبوعين".

الإطار النظري:

يشمل الإطار النظري على ثلاثة محاور، يتناول المحور الأول: ماهية المفاهيم العلمية وأسس تنميتها، بينما يستعرض المحور الثاني: تأطير نظري لإنموذج فراير، ويتضمن المحور الثالث: تأطير نظري لإنموذج كلوزماير.

المحور الأول: ماهية المفاهيم العلمية وأسس تنميتها

تمثل المفاهيم الجانب الأساسي من المعرفة؛ إذ أنها تجعل الحقائق أكثر ترابطاً في المحتوى، كما توضح طبيعة العلاقات القائمة بين المبادئ والقوانين والنظريات، وهي بذلك تقلل من تعقيد المعرفة العلمية واتساعها، ومن ثم تسهيل دراسة الظواهر الطبيعية والبيئية (النجدي، ١٩٩٩). وبذلك فإن أهميتها تكمن في أنها تُمثل الدعامة الأساسية لتدفق المعرفة العلمية، التي تزود المتعلم بوسيلة يستطيع بها أن يساير التطور في المعرفة. وقد اشار الونداوي (٢٠٠٧) إلى أن اكتساب المفاهيم يتحقق من خلال عملية عقلية تجاه مجموعة من المثيرات تُعرض على المتعلم في موقف تعليمي معين فتشكل لديه صورة ذهنية تجاه هذه المثيرات، يمكن استدعاؤها وتعميمها في مواقف تعليمية جديدة. وفي هذا ما يقود للاهتمام بماهية تلك المفاهيم وآلية اكتسابها والعديد من الجوانب التي تستوجب التعرف عليها بالتفصيل؛ بغية التعرف على كيفية تقديم السبل المثلى للمعلمين؛ كي يتمكنوا من تنمينها لدى المتعلم بسهولة ويسر، واستبقاء أثر هذا التعلم لفترة طويلة، وليس هذا فحسب بل أيضاً تكوين اتجاهات ايجابية تجاهها. وعليه يمكن تناول المفاهيم على النحو الآتي:

أولاً: تعريف المفهوم:

تقاربت تعريفات المفهوم العلمي لدى العديد من التربويين بحيث تركزت معظمها على كونه مصطلح يتسم بخصائص عدة مميزة متفق عليها، فعلى سبيل المثال: عرفه عطيو(٢٠٠٦، ٢٧) بتركيزه على علاقته بالحقائق العلمية بأنه: " كل مصطلح له دلالة لفظية ويجمع السمات المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأشياء أو المواقف، وأن المفهوم العلمي يربط بين مجموعة من الحقائق العلمية ."كما عرفه أبو زينة (٢٠٠٧،١١٨) من حيث العمليات العقلية التي تؤدي لاكتسابه بأنه: "الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة هي أمثلة ذلك المفهوم". ويعرفه زيتون (٢٠١٠، ٧٨) من حيث الأثر الذي يتركه لدى الفرد نتيجة اكتسابه بأنه:"ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو عبارة أو عملية معينة. ويتناوله عفانة وآخرون (٢٠١٠،٨٩) من حيث كيفية توضيحه من خلال الأمثلة المرتبطة به: بأنه: "السمة المميزة أو الصفة التي تتوفر فيها جميع الأمثلة الدالة على المفهوم". ويرى بطرس (٢٠١١،٢١) أنه مصطلح متفق عليه فيعرفه بأنه: "فكرة عامة أو مصطلح علمي يتفق عليه الأفراد نتيجة المرور بخبرات متعددة عن شئ ما يشترك في خصائص علمية محددة".

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن المفهوم قد يعبر عنه بمصطلح متفق عليه من قبل الأفراد بناءً على خبراتهم السابقة بما ينطوي عليه من معنى، وخصائص محددة تميزه عن غيره، وتتوافر في جميع الأمثلة الدالة عليه، ويرتبط بمجموعة من الحقائق، كما أنه كلمة أو عبارة معينة ترتبط بمعني وفهم لدى الأفراد.

ثانياً: أسس تنمية المفاهيم:

ذكرت كوجاك (١٩٩٧) مجموعة من الأسس التي تساعد على إنماء المفاهيم لدى المتعلمين على النحو الآتي:

١- محاولة حل مشكلة أو تحقيق هدف.
٢- تضمين التعلم لاستراتيجيات تعتمد على الملاحظة والتجريب والاكتشاف.
٣- إحلال خبرات بديلة بدلاً من الخبرات المباشرة التي قد تكون خاطئة أو غير مكتملة.
٤- التركيز في التعلم على ممارسة التحليل والتعبير والتمييز.
٥- استخدام المعلم للتكرار والتعزيز المستمر.
٦- المشاركة الإيجابية من الفرد وتفاعلة مع البيئة المحيطة.
٧- التركيز على المفاهيم الأساسية والمهمة وتهيئة الظروف لكي تنمو وتتطور.

وترى الباحثة أن هذه الأسس ترتكز بشكل أساسي على نشاط المتعلم العقلي، وممارسات المعلم لتحقيق ذلك من خلال أساليب تدريسه، وتوفير بيئة ثرية بالأنشطة العقلية التي تحقق تنمية للمفاهيم.

ثالثاً: نظرية تنمية المفهوم:

قدم "جويس" و"ويل" Joyce & Weil (1980) من خلال نظرية "تنمية المفهوم" إنموذج تعليمي يسير على وفق الطريقة القياسية ينتقل فيها المتعلم في تعليمه للمفاهيم من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص بالتركيز على الخصائص التفصيلية للمفهوم والتي تكون ذات صلة وثيقة به دون التركيز واعتماد على الخصائص التي يمكن أن تتغير فيه وتعميمها. كما ركز على استراتيجيات التدريس التي تساعد على اكتساب المفهوم والتي تتدرج في تدريس المفهوم حسب مقدار استقلالية المتعلم، وكذلك حسب المتطلبات من المتعلم، والتلقي والاستقراء.

رابعاً: العوامل المؤثرة في تنمية المفاهيم:

لخص الشربيني، صادق (٢٠٠٠)، يوسف،(١٩٩٦) تلك العوامل على النحو الآتي:

أولاً: العوامل ذات الصلة بالمتعلم: وتتمثل في الممارسة العملية للمفهوم، والفروق الفردية بين المتعلمين في العمر الزمني ومستوى التحصيل والنمط المعرفي.
ثانياً: عوامل ذات صلة بالموقف التعليمي: كالخبرة السابقة وطريقة تقديم المفهوم.
ثالثاً: عوامل متصلة بالمفهوم ذاته: كدرجة تجريد المفهوم والأبعاد والصفات المتعلقة به وصدق المفهوم والتغذية المرتدة الناتجة عنه.

ومما سبق يمكن استخلاص أن هناك عمليات عقلية على المعلم تنشيطها لدى المتعلم لكي تنمو لديه المفاهيم بصورة تدريجية تعتمد على طبيعة العملية العقلية التي يمارسها، والتركيز على تلك العمليات التى تعمل على نشاط المتعلم العقلي.

المحور الثاني: إنموذج فرايرFrayer Model

طورت "دورثي فراير" Dorthy Frayer بمشاركة مجموعة من زملائها من علماء النفس في الولايات المتحدة الأمريكية إنموذج يهتم بتعليم وتعلم المفاهيم، وكان هذا الإنموذج هو أحد نتائج مشروع كبير لتعلم المفاهيم وقياسها، تم إجراؤه في

جامعة "وسيكنسن مادسن" Wisconsin Madison بأمريكا ١٩٧٢م، وقد قام هذا الإنموذج على أسس من بحوث "برونر" في التفكير التصنيفي واكتساب المفاهيم وذلك للكلمات أو المصطلحات أو مفردات المحتوى التعليمي للمواد الدراسية، حيث يقوم المتعلم في "إنموذج فراير" بتحليل المفاهيم إلى خصائص أساسية وأخرى غير أساسية، ويجعلون فهمهم أكثر تحديداً من خلال اختيار أمثلة ولا أمثلة عن المفهوم، ولتسهيل تطبيق الإنموذج استخدم "فراير" شكلاً مستطيلاً يتكون من أربعة مربعات يتوسطها اسم المفهوم في دائرة (Northey ,2005). ويُعد "إنموذج فراير" بمثابة استراتيجية تدريسية ضمن استراتيجيات التعلم النشط التي تساعد المعلم على تعليم طلابه مفاهيم جديدة. كما يهدف إلى الكشف عن الخبرات السابقة للمتعلم، وعن التصورات البديلة فضلاً عن ربط خبرات المتعلم بالمفاهيم الجديدة من خلال تحديد أوجه الشبة بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأخرى التي لديه بصورة سابقة، وذلك من خلال اتباع قاعدة المثال واللامثال. ويشيرا امبوسعيدي والحوسنية (٢٠١٦) إلى أنه يمكن استخدام "إنموذج فراير" في مرحلة التمهيد بصورة فردية أو جماعية، وفي نهاية الدرس لعمل ملخص للدرس واستخلاص أهم النقاط الرئيسية. ويرى "بوردان" Burden (2012) أن إنموذج فراير يستطيع المتعلمون من خلاله تطوير فهمهم من خلال دراستهم للمفاهيم بشكل يربط بين العلاقات الخاصة بالمفهوم. ويمكن تناول هذا النموذج بصورة أشمل من خلال الجوانب الآتية:

أولاً: تعريف إنموذج فراير

ركز "شقير" (١٣،٢٠٠٧) على دور هذا الإنموذج في تعلم واكتساب المفهوم فعرفه بأنه:" إنموذج تدريسي يتضمن أسلوباً لتحليل المفهوم إلى عناصره، وأسلوباً لتدريس المفهوم، وأسلوباً لقياس اكتساب الطالب للمفهوم، ولذلك يمكن اعتباره إنموذجاً شاملاً لتعلم واكتساب المفهوم". في حين ركز "عبد الباري" (١٣،٢٠١١) في تعريفه لهذا الإنموذج على استخدام المعلم لعملية التعرف والتمييز كعمليات عقلية في ربط المفهوم بأمثلة متطابقة وأخرى غير متطابقة فعرفه بأنه: "إستراتيجية تقوم على تحديد أوجه الشبة والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى التي بحوزة المتعلم، ويتم في هذا الإنموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال اتباع قاعدة المثال المرتبط بالمفهوم والمثال غير المرتبط بالمفهوم." وعرفه "ريس" Reiss (22,2012) من حيث دوره في جعل الطالب يقوم بعمليات عقلية ذات مستويات معرفية متنوعة كالفهم والتصنيف والتركيب بأنه: "إنموذج منظم بصري يعد مدخل لتعلم المفاهيم الجديدة حيث يساعد الطالب على بناء حصيلة جديدة من المفاهيم حول موضوع معين، مع ربطها بالأمثلة والمعاني ذات العلاقة واستبعاد المعاني والأمثلة غير المتعلقة بالموضوع". وتناوله "رزوقي" (٥٤،٢٠١٦) من جانب تصحيحه للأخطاء الشائعة بأنه: "مخطط لتوجيه عمليتي تعليم وتعلم المفاهيم وتصحيح الأخطاء الشائعة، ويمكن استخدامه في بداية الدرس، وذلك لاكتشاف المفاهيم الخطأ لدى المتعلمين".

ومما سبق يمكن استخلاص أن نموذج فراير من النماذج الشاملة التي تعتمد على حاستي البصر والسمع بما ييسر تنمية المفهوم لدى المتعلم، ويصحح خلفيته السابقة غير الصحيحة التي لدى المتعلم عن هذا المفهوم، ويتكون من أربع أجزاء تمثل في مجملها عناصر بناء معنى تكاملي لدى المتعلم عن المفهوم بما يمكنه من استيعابه واستعماله.

ثانياً: مميزات إنموذج فراير:

يساعد هذا الإنموذج على توجيه المعلم لطلابه نحو إجراء أنشطة معينة يقوموا من خلالها بتلخيص ما توصلوا إليه، وكذلك في التقييم للتأكد من اكتساب المفاهيم بصورة سليمة (رزوقي،٢٠١٦). كما يتميز هذا الإنموذج عن غيره بأنه يتكون من عدة أساليب متنوعة ألا وهي: أسلوب لتحليل المفهوم إلى عناصره، وأسلوب لتدريس المفهوم، وأسلوب لقياس اكتساب المفهوم بمستوياته المختلفة (Sandra,2005). كما أشار "بليمر وبارون" Billmeyer & Baron (2002) إلى أن هذا الإنموذج يساعد في تحقيق نشاط وحيوية وفاعلية الطلاب في الموقف التعليمي، وإنشاء مرجع مرئي (Graphic Organizer) للمفهوم المراد تعلمه يتحقق من خلاله العديد من الفوائد للطلاب المتعلمين؛ إذ يتيح لهم رؤية عدد كبير من أجزاء المعلومات حول المفهوم في نظرة واحدة سريعة؛ وبالتالي فهو أكثر ما يصلح للمفاهيم الجديدة غير المألوفة لهم. كما يتعلم الطلاب من خلاله كيفية مقارنة السمات والأمثلة؛ بما يحقق تقليل الاعتماد على اللغة اللفظية إلى الاهتمام أكثر باللغة البصرية.

وفي ذلك ما يتواكب مع الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي أثبتت وجود علاقة إيجابية قوية بين اللغة البصرية والتفكير؛ إذ أن ما يتعلمه المتعلم من خلال حاستي السمع والبصر يتذكره ويبقى أثره لديه، مقارنة بما يتلقاه من خلال حاسة السمع فقط. كما أن الصورة البصرية تعمل على تحقيق الفهم العميق لدى المتعلم عن المفهوم المراد تعلمه. وهناك ميزة كبيرة في "إنموذج فراير" تعمل على تيسير تعلم المفردات وفهمها وتذكرها دون ملل أو نسيان ألا وهي تحقيق التعلم الممتع من خلال المشاركة الإيجابية للطالب سواء بصورة فردية أو من خلال مجموعة، بما يتيح له التعبير عن أفكاره بطلاقة لتحقيق تنافسية مثمرة فيما بينه وبين زملائه في تدفق تلك الأفكار، بما يحقق تعلم معاني الكلمات والمفاهيم غير المألوفة وتطبيقاتها ويعمل على إثراء حصيلتهم اللغوية وليس حفظها فحسب، كما أنه ينشط المعرفة السابقة، ويربطها بالمفاهيم الجديدة ويحفز التحليل النقدي للمعلومات.

وقد أشار "تراسك" Trask (2011) إلى أن لهذا الإنموذج دور فعال في مساعدة الطلاب على التفكير بطرق متعددة، ويشجعهم على التفكير الناقد لإيجاد العلاقات بين المفاهيم، كما أشار "إلتر" Ilter (2015) إلى فاعليته في تدريس المفاهيم المركبة والمجردة وتطوير تعلم ذي معنى لدى الطلاب.

ثالثاً: مراحل إنموذج فراير:

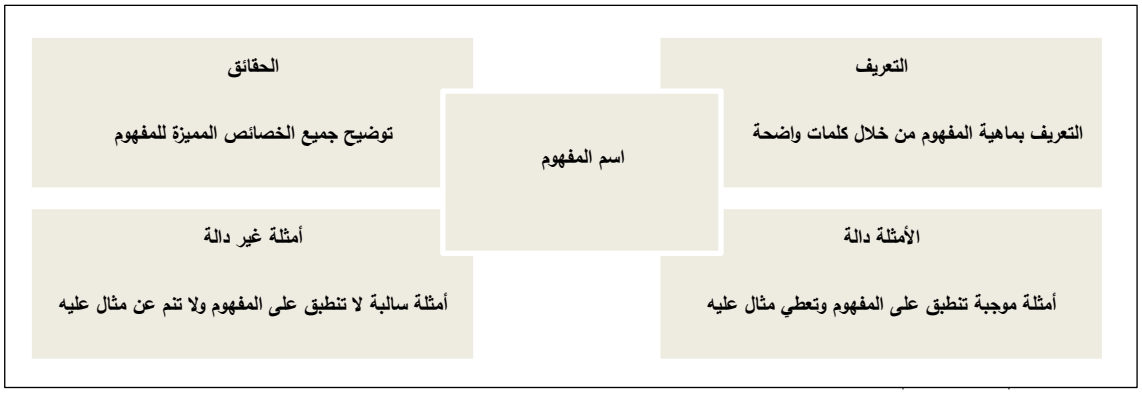
يتضمن هذا الإنموذج ثلاث مراحل على النحو الآتي(Frayer et al., 1970):

المرحلة الأولى : تحليل المفهوم إلى عناصره:

ترى "فراير" أن المفهوم يتكون من العناصر الآتية:

١. اسم المفهوم: ويتمثل في كلمة أو مصطلح متعارف عليه لفظياً.
٢. تعريف المفهوم: عبارة عن تقرير يحدد معنى المفهوم أو الخصائص أو السمات الأساسية المميزة له.
٣. أمثلة منتمية للمفهوم: هي حالات المفهوم التي لها جميع الخصائص المميزة له، ويطلق عليها(الأمثلة الموجبة).
٤. أمثلة غير منتمية للمفهوم: هي حالات ليس لها أي من خصائص المفهوم، أو لها بعض الخصائص دون البعض الآخر، ويطلق عليها(الأمثلة السالبة).
٥. الخصائص المميزة للمفهوم: هي الخصائص أو السمات التي يشترك فيها جميع أمثلة المفهوم وتميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى.
٦. الخصائص غير المميزة للمفهوم: هي الخصائص التي تختلف من مثال لآخر من أمثلة المفهوم.
٧. المفهوم الرئيسي: هو المفهوم الذي يحتوي على كل أمثلة أو حالات المفهوم.
٨. المفهوم الفرعي: هو مفهوم آخر له كل خصائص المفهوم الرئيس فضلاً عن خصائص أخرى ليست له.

إذ تتضمن هذه المرحلة شكلاً تخطيطياً، وهو عبارة عن مستطيل مكون من أربعة مربعات يتوسطها المفهوم في دائرة كما في الشكل (١):



٢. تعريف المفهوم.
٣. التعرف على الصفات المميزة للمفهوم.
٤. التعرف على الصفات الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة.
٥. تقديم المفهوم الرئيس.
٦. تقديم المفاهيم الفرعية.

المرحلة الثالثة: قياس اكتساب المفهوم

صممت فراير أداة لقياس مدى اكتساب المفهوم، تتضمن عناصر يتم من خلالها التمييز بين الصفات وتعريف المفهوم وعنوان المفهوم وصلة المفهوم بالمفاهيم الفرعية، والتي يمكن تلخيصها في العناصر الأربع الآتية:

١- إطلاق اسم المفهوم عند رؤية الأمثلة الموجبة له.

٢- ذكر خصائص المفهوم.
٣- اختيار الأمثلة الموجبة عن غيرها.
٤- استخدام المفهوم وعدم الاكتفاء بذكر تعريف المفهوم فقط، لأن هذا لا يؤكد تعلمه.

رابعاً: الخطوات الإجرائية لإنموذج فراير:

وضعت فراير مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يجب أن يتبعها المعلم والطالب أثناء وبعد تدريس المفهوم، وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي (Billmeyer & Baron,2002):

١. شرح خصائص إنموذج فراير للطلاب، وتوضيح مكوناته الأربعة من حيث: تعريف المفهوم – الخصائص المميزة للمفهوم- الأمثلة الدالة على المفهوم (الموجبة) –الأمثلة غير الدالة على المفهوم (السالبة)، وذلك بعرض الشكل التخطيطي للإنموذج على الطلاب وشرحه من خلال التطبيق على أحد المفاهيم.
٢. تحديد المفهوم المراد دراسته.
٣. رسم الشكل التخطيطي للإنموذج من قبل الطلاب.
٤. تقسيم الطلاب في مجموعات عمل، بحيث يتم تنفيذ النشاط بشكل فردي، أو جماعي من خلال مجموعات صغيرة، أو في مناقشة جماعية.
٥. مناقشة تعريف المفهوم مع الطلاب، ثم توجيههم للقيام بعملية عصف ذهني لتحديد أهم الخصائص المميزة للمفهوم.
٦. مناقشة الطلاب في الأمثلة التي توضح المفهوم، والتأكد من فهمهم للمفهوم من خلال تحفيزهم للتفكير لجلب مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة المعبرة عن المفهوم.
٧. بعد انتهاء كل مجموعة من استكمال الإنموذج الخاص بهم، يتم تبادلها فيما بين المجموعات، ومناقشة بعضهم البعض فيما توصلوا إليه، ثم مناقشتها مع المعلم بعد ذلك للتأكد من اكتساب هذه المفاهيم بصورة سليمة، وتوجيه أفكارهم.

المحور الثالث: إنموذج كلوزماير"

صمم "هربارت كلوزماير" Herbart Klausmeier عام ١٩٧١م إنموذجاً تعليمياً تم تعديله عام ١٩٧٤م من قبل كلوزماير و"فراير" Frayer وزملائهم تناول تعلم المفاهيم وتعليمها بشكل دقيق والتمييز بينهما، إذ وضع لكل منهما إنموذجاً خاصاً يختلف عن الآخر ولكن أحدهما مرتبط بالآخر، وتتضمن المفهوم من وجهة نظره سياقين مختلفين : الأول يتعلق بالبنية العقلية، وبحسب هذا السياق تُعد المفاهيم اللبنات العقلية للفرد، في حين يتعلق السياق الآخر بالقبول الاجتماعي أو العلم بالمعاني التي يمثلها المفهوم بين مجموعتين من الناس ممن يتحدثون بلغة واحدة، لذلك فالمفهوم معلومات منظمة مشابهة لمعاني الكلمات، وهذه المعاني هي التي وضعت المفاهيم في الموسوعات والكتب المختلفة، وهو بذلك يرى أن الأفراد يكتسبون المفاهيم ويفهمونها بناءً على خبراتهم التعليمية التي مروا بها من جهة وأنماط النضج التي

يصلون إليها من جهة أخرى. كما يؤكد على نمو المفاهيم عبر مستويات مختلفة من تعلم الطلبة وتطورهم وأنه يجب الوصول للحد الأعلى للوصول للمفهوم؛ لذلك فإن الصغار لا يصلون إلى العمليات التشكيلية للمفهوم، وأن الطلاب يتدرجون من مستوى أدنى إلى الأعلى عبر اتقان خبرات تعليمية من مستوى لآخر وفق قواعد معينة تتمثل في الآتي:

١- اتقان الخبرات والعمليات العقلية للمستوى السابق للانتقال للمستوى الذي يليه.
٢- اتقان وظيفة عقلية واحدة على الأقل في كل مستوى.
٣- استمرار وظائف العمليات العقلية للمستويات السابقة مع المستوى الجديد بمستوى أعلى من النوعية والتعقيد.

كما يرى "كلوزماير" أن تشكيل المفهوم لدى الطالب يتأثر بعدة عوامل تتمثل في: طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها، وعدد الصفات المكونة للمفهوم، والأسلوب الذي قدمت بموجبه الأمثلة على المفهوم من حيث كونها مجردة أو محسوسة مدعمة برسومات أو غير مدعمة سلبية أو إيجابية، تمثل خبرات مباشرة أو غير مباشرة. كما أن هناك عوامل ترتبط ببعض العمليات لدى الطالب نفسه كقدرته على التصنيف والتنبؤ وحل المشكلات (جراغ، ١٩٨٦). ويمكن التعرف بصورة أكثر تفصيل على إنموذج "كلوزماير من خلال العناصر الآتية:

أولاً: تعريف إنموذج كلوزماير

عرفه "جودوين وكلوزماير" (Godwin & Klausmeier, 1975, 248) بأنه: "خطوات وضعت أساساً من أجل تسهيل تدريس المفاهيم وتبسيطها للمتعلمين ويتضمن إستراتيجية اكتساب المفهوم وإستراتيجية تحليل المفهوم، وتحليل الأمثلة المحتملة". وعرفاه سعادة وجمال (٣٨٢، ١٩٨٨) بأنه: "أحد النماذج الخاصة بتعليم المفاهيم مستخدماً الطريقة الاستنتاجية في عملية التعليم، وتعلمها يبدأ بإعداد وصف للمفهوم وذكر الخصائص الأساسية له، ثم تزويده بمجموعة من الأمثلة عن المفهوم ولاأمثلة عن ذلك المفهوم."

ثانياً: مستوبات تعلم المفهوم في ضوء إنموذج كلوزماير

حدد "كلوزماير" أربعة مستويات للمفهوم وذكر أن على المتعلم أن يكتسب وظيفة عقلية في كل مستوى على الأقل، ولا ينتقل إلى مستوى أعلى إلا بعد إتقانه للمستوى الأدنى منه، وقد لخص كل من (Klasusmrier, 1975)؛ (العمر،١٩٩٠)؛ (Amirault,2003,23)؛ (قطامي وعمور،٢٠٠٥) تلك المستويات على النحو التالي:

١- مستوى الإدراك الحسي (المادي): ويتم من خلال هذا المستوى اكتساب المفاهيم عن طريق ربط المتعلم خبراته بمواقف تعليمية سابقة بخبرات المفهوم الحالي، وذلك من خلال عدة عمليات عقلية: كالإدراك الحسي للظواهر الشئ نفسه، ثم تميزه عن غيره من الأشياء ثم تذكره ثم اكتساب وتذكر اسم المفهوم، وقد لا يتذكره. ويمكن

الاستنتاج بأن المفهوم قد اكتُسِبَ في هذا المستوى عندما يرى المتعلم الشيء ثم يدرك إنه الشيء نفسه إذا رأه مرة ثانية.

٢- مستوى التمييز (الذاتية): لكي يكتسب المتعلم المفهوم في هذا المستوى يشترط أن يكون المتعلم قد اكتسب المفهوم في المستوى المادي، وفيه يتضمن اكتساب المفهوم أن يميز المتعلم مختلف النماذج للشيء نفسه من أشياء أخرى، بالإضافة إلى التعميم بأن النماذج متكافئة، حيث يكون تكونت لديه القدرة على إدراك الشيء ذاته كما واجهه سابقاً من قبل من بين الأشياء التي تحيط به في الطبيعة سواء من خلال الرؤية أو السمع وسواء اختلف في حجمه أو لونه أو وجد في بيئة جديدة غير التي شاهده فيها من ذي قبل حيث يلعب التعميم دوراً في استخدام أكثر تقدماً للمفهوم. ويستطيع المتعلم في هذا المستوى القيام بعمليات عقلية أخرى بالإضافة للعمليات المتضمنة بالمستوى الحسي، والتي تتلخص في: التعميم بأن هناك إنموذجاً أو أكثر للشيء نفسه، وقد يحدث اكتساب وتذكر اسم المفهوم وقد لا يحدث.

٣- مستوى التصنيف (الترتيب): حيث يستطيع المتعلم في هذا المستوى تميز كل الأشياء التي تماثل المفهوم والتي لا تماثله مهما اختلف حجمه أو لونه أو وضعه، أي امتداد التعميم على كل ما يماثله، والقدرة على إدراك الصفات الأقل وضوحاً لمثالين أو أكثر من صنف الشيء من دون إعطاء أي تفسير أو شرح للأساس الذي يقوم عليه التصنيف، أي قدرة الفرد على ترتيب أشياء أو حوادث متشابهة أو متكافئة تحت صنف واحد إلا إن المتعلم في هذا المستوى لايستطيع تحديد الكلمة التي تقف وراء المفهوم، كذلك لا يتمكن من شرح الأساس الذي يقوم عليه التصنيف. ويتضمن هذا المستوى العديد من العمليات العقلية كإدراك أقل الخصائص وضوحاً للمفهوم، والتمييز بين الأمثلة واللاأمثلة للمفهوم، وتذكر المثال الذي تم تميزه، والتعميم بأن مثالين أو أكثر متكافئان وينتميان للصنف نفسه، وقد يحدث اكتساب وتذكر لاسم المفهوم.

٤- مستوى التركيب (التشكيلي): وفيه يعطي المتعلم اسم للمفهوم ويعرفه ويحدد سماته وخصائصه، ويتعرف على من هو يمثل مثال عليه وما لا يمثل مثال عليه في ضوء السمات التي يستطيع التعرف عليها في أي مكان، ويستطيع استخدامه الاستخدام المناسب له. ويقوم في هذا المستوى بعدة عمليات عقلية تمر بمرحلتين هما:

- المرحلة الاستنباطية: والتي يتم فيها تشكيل فروض ترتبط بالخصائص، وتمييز الخصائص المتعلقة بالتصنيف، اكتساب الخصائص وتذكرها ثم تقيمها لكل مفهوم من المفاهيم باستخدام أمثلة سالبة وموجبة، وإدراك الخصائص العامة للأمثلة الإيجابية.
- مرحلة الاستقبال: استنتاج المفهوم وفهمه، واكتساب اسم المفهوم وتذكره.

ويرى "كلوزماير" أنه لابد عند الانتقال من مستوى إلى آخر أن تتم عمليات عقلية أو ذهنية جديدة مشيراً إلى أن اكتساب اسم المفهوم وخصائصه يمكن أن يحدث في أي مستوى من المستويات الأربع، إلا إنها تُعد عناصر أساسية لاكتساب المفهوم في مستوى التشكيل، كما يركز على أهمية استخدام المفهوم بعد اكتسابه مبيناً الحالة التي

يتم فيها استعمال المفاهيم التي اكتسبت في كل مستوى من مستويات الاكتساب الأربعة للمفاهيم. ويُشير العمر (١٩٩٩) إلى أن مرور المتعلم بهذه المراحل (المستويات) لاكتساب مفهوم معين هو التفاعل بين النضج العقلي والتعلم، ويتميز كل مستوى عن سابقه بالعمق وفهم أكثر للمفهوم. كما يشيرا سعادة وجمال (١٩٨٨) إلى أن أإنموذج "كلوزماير" يُعد في مجمله تحقيق للمستويات الأربع والاستعمالات المتعددة للمفهوم نفسه أكثر من التركيز على المفاهيم في كل مستوى على حدة. ويمكن تطبيق هذه المستويات على أكثر المفاهيم التي يمكن تعريفها في ضوء الصفات الخاصة بها من جهة، وفي ضوء الأمثلة الحقيقية المضروبة عليها من جهة أخرى.

ثالثاً: خطوات إنموذج كلوزماير

تقوم فكرة هذا الإنموذج على استخدام الأسلوب المتسلسل المنتظم لتعليم المفاهيم لدى المتعلم من خلال الاستنتاج، ويتألف من سبع خطوات ألا وهي (حميدة وآخرون،٢٠٠٠):

١- تحديد الأهداف السلوكية لمحتوى الموضوع وإعلام الطلاب بها قبل بدء الدرس.
٢- تقديم تعريف للمفهوم.
٣- تحديد السمات والخصائص المميزة للمفهوم والخصائص المتغيرة ذات العلاقة.
٤- تحديد التصنيف الذي يُشكل المفهوم جزءً منه والإشارة إلى المفاهيم الأخرى في التصنيف نفسه.
٥- تقديم مجموعة من الأمثلة التي تنتمي للمفهوم واللاأمثلة التي لا تنتمي إلى المفهوم (الأمثلة السالبة- الأمثلة الموجبة) .
٦- تحديد المباديء التي يتم استخدام المفهوم من خلالها.
٧- تحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم.
٨- تحديد عينة من المشكلات والحل الذي يتطلب استخدام ذلك المفهوم أو المبدأ مثلاً يقدم للطلاب مجموعة من الأمثلة السالبة والموجبة، ويطلب منهم فرزها إلى ما هو مثال ينطبق وما هو لامثال لا ينطبق مع توضيح سبب الاختيار.
٩- تقديم التغذية المرتدة والتعزيز اللازم للطالب بعد صدور الاستجابة مباشرة.

رابعاً: فوائد استخدام إنموذج كلوزماير

أشارا سعادة وجمال (١٩٨٨) لعدة فوائد ومميزات لاستخدام إنموذج كلوزماير لخصت فيما يلي:

١- التعميم لأمثلة جديدة: يساعد الطلاب على الوصول لمستوى القدرة على التعميم، فيستطيع إعطاء تعميمات خلاف التي عرضت عليه.

٢- يعمل على التقليل من الحاجة إلى مزيد من التعلم أو الحاجة إلى إعادة التعلم، إذ بإمكان المتعلم الذي وصل إلى هذه المرحلة إن يعمم لأمثلة جديدة للمفهوم ويميزها

من اللاأمثلة، إذ إن اكتساب المفهوم زوده بالتوقعات التي تساعده على التعامل بفاعلية مع أمثلة جديدة.

٣- إنه لا يقتصر على تعليم المفاهيم القابلة للملاحظة أو التمثيل فقط، وإنما لمختلف أنواع المفاهيم المعنوية المجردة، كالإيمان والتعاون والهوية..وغيرها.

٤- يحقق للمتعلم إدراك العلاقات التي بين المفهوم والمفاهيم والمحتويات ذات الصلة بما ينمي لديه عمليات عقلية كالتصنيف والتشكيل، وإدراك ما يسمى بعلاقات السبب والنتيجة والاحتمالية، وغيرها يتم التعامل بها بطريقة مختلفة عن العلاقات الأخرى، ويصبح إدراك المتعلم للعلاقات بين المفاهيم بربط مجموعات الأشياء بدلاً من التركيز على الأشياء الفردية فقط.

٥- تُمكن المتعلم من استخدام المفاهيم في مواقف حل المشكلات : تتطلب عملية حل المشكلات توافر متطلبات سابقة تتمثل في اكتساب المفاهيم ذات العلاقة في مستوى التصنيف أو التشكيل؛ وبناء عليه فإن اكتساب المتعلم للمفاهيم في هذين المستويين يتيح له تسهيل عملية حل المشكلات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ من خلال تحليل محتوى وحدة شؤون منزلية من مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط بالفصل الدراسي الأول٢٠١٩-٢٠٢٠م بهدف استخراج مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي الواردة فيه، وكذلك تحليل الدراسات والأدبيات في مجال الدراسة للاستفادة منها في بناء الإطار النظري للدراسة، وتصميم الاستراتيجية المقترحة، وأدوات الدراسة. كما اعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي القائم على التصميم التجريبي (مجموعة ضابطة- مجموعة تجريبية) للكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في متغيرات الدراسة (تنمية مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي، واستبقاؤها، والاتجاه نحوها).

- **مجتمع الدراسة والعينات:**

شمل مجتمع الدراسة الحالية جميع طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة الدارسات لمقرر التربية الأسرية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩-٢٠٢٠م، وقد تكونت العينة من (٤٩) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدرسة المتوسطة الثانية بمحافظة بيشة تم اختيارها بطريقة عشوائية حيث تم اختيار فصلين عشوائياً أحدهما عدده (٢٣) طالبة يمثل عينة المجموعة الضابطة، درسن بالطريقة المعتادة، والفصل الثاني عدده (٢٦) طالبة يمثل عينة المجموعة التجريبية، درسن من خلال الإستراتيجية المقترحة.

- **إجراءات الدراسة:**

أولاً: إعداد قائمة مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي الواردة بالوحدة المستهدف تدريسها:

تم تحليل المحتوى العلمي للوحدة المستهدفة؛ لتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة فيها، وذلك وفق الخطوات التالية:

- عينة التحليل: تم اختيار الوحدة الرابعة (شؤون منزلية) بمقرر التربية الأسرية بالصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول ٢٠١٩-٢٠٢٠م. بطريقة قصدية لاحتوائها على عدد كبير من المفاهيم المرتبطة بالموضوع المستهدف، والتي تُعد من المفاهيم الهامة في الحياة الأسرية والاجتماعية، وذات التأثير القوي على الأزدهار الاقتصادي الوطني، والمرتبطة ببرامج وطنية لرؤية ٢٠٣٠.
- هدف التحليل: إعداد قائمة بمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي الواردة بالوحدة الرابعة (شؤون منزلية) بمقرر التربية الأسرية بالصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول ١٤٤٠-١٤٤١ه.
- وحدة التحليل: المفهوم العلمي.
- ضوابط التحليل: تم التحليل في إطار المحتوى العلمي- التعريف الإجرائي، وشمل الوحدة الرابعة (شؤون منزلية) بمقرر التربية الأسرية بالصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول ١٤٤٠-١٤٤١ه.
- ثبات التحليل: تم حساب ثبات التحليل عبر الأشخاص من خلال المعلمة وعبر الزمن من خلال إعادة التحليل مرتين بينهما فترة زمنية قدرها أسبوعين، ثم حساب معامل الثبات كمياً باستخدام معادلة "هولسني"Holsny؛ حيث وجد أن معامل الثبات يساوي٠,٩٣ وهو يعني أن التحليل على درجة عالية من الثبات.
- صدق التحليل: تم عرض قائمة المفاهيم على مجموعة من المحكمين (أساتذة- أساتذة مشاركون) بقسم مناهج وطرق تدريس اقتصاد منزلي، ومعلمات ومشرفات التربية الأسرية بالمدارس، وطلب تحكيمها وفق معياري المفهوم والدلالة اللفظية، وتمت التعديلات في ضوء آرائهن لتصبح في صورتها النهائية بما يجيب عن **"السؤال البحثي الأول"** والتي تم تصنيفها وفقاً لما يلي:

١- مفاهيم الترشيد الشرائي:

وتتضمن المفاهيم الفرعية التالية: ميزانية الأسرة- عروض أسعار- أجهزة متعددة الاستخدام- مناسبة الأجهزة المنزلية - كفاءة الأجهزة المنزلية- كفاءة الطاقة – كتيبات إرشادية- ضمان الجهاز.

٢- مفاهيم ترشيد استهلاك الأجهزة الكهربائية:

وتتضمن المفاهيم الفرعية التالية: صيانة الأجهزة المنزلية- تأمين الأجهزة المنزلية من الاهتزازات- منع الصدات الكهربائية - محرك الأجهزة المنزلية – تحميل الغسالة- ملائمة درجة حرارة المكواة - الترشيد.

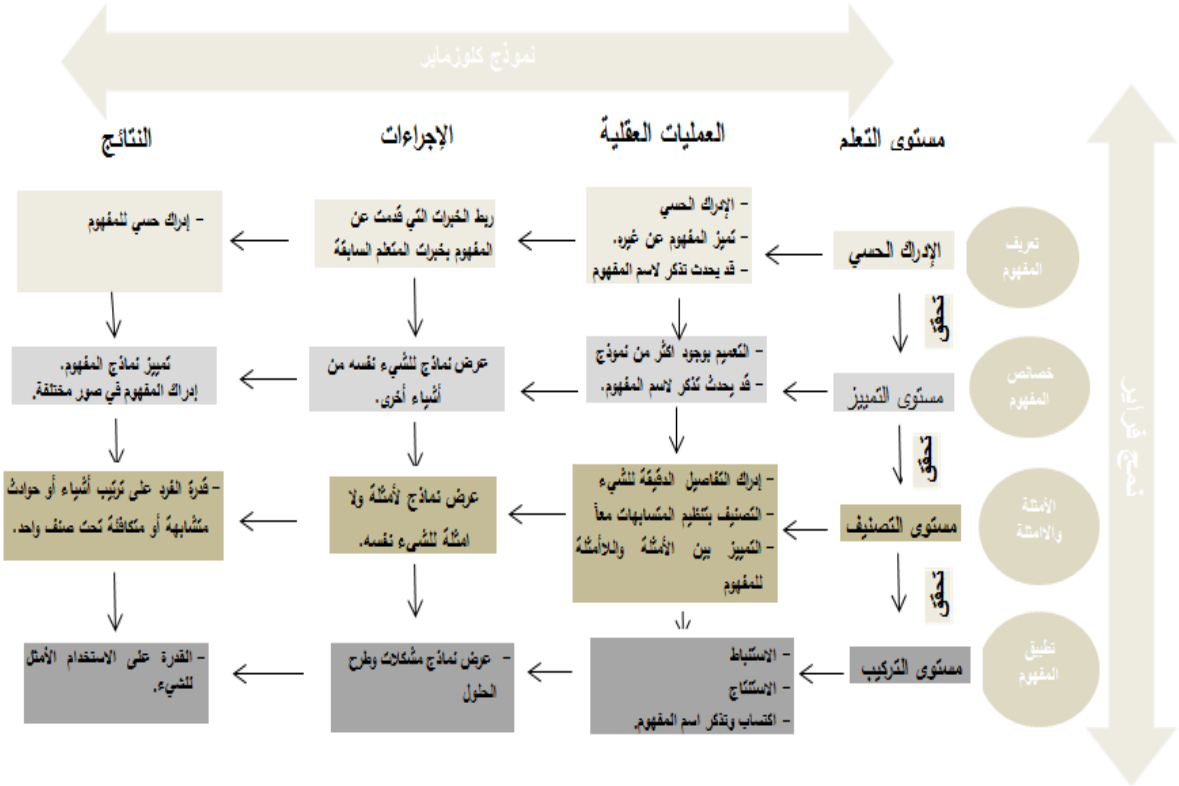
٣- مفاهيم ترشيد الماء:
وتتضمن المفاهيم الفرعية التالية: الترشيد - الاقتصاد- الاستهلاك العائلي- مستوى الاستهلاك- الجفاف – الاستسقاء- مصادر المياه- الثروة الوطنية- تحلية المياه – الازدهار الاقتصادي- الإستراتيجية الوطنية ٢٠٣٠ للمياه.
٤- مفاهيم ترشيد الكهرباء:
وتتضمن المفاهيم الفرعية التالية: منع الأحمال الكهربائية- التحول الاستراتيجي لقطاع الطاقة- ترشيد الكهرباء.

ثانياً: صياغة الأهداف السلوكية للوحدة المستهدف تدريسها:
تم الاطلاع على الأهداف التربوية العامة والخاصة لمقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط، وتحليل المادة المخصصة لإجراء التجربة، ووضع أهداف سلوكية واضحة ومحددة للمقرر تتلاءم مع إنموذجي فراير وكلوزماير، وفي ضوء ذلك تم صياغة (١٤) هدفاً، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (١١) هدفاً، والاتجاه نحو تلك المفاهيم(٣) أهداف. وعرضت على مجموعة من المحكمين (أساتذة- أساتذة مشاركون) في مجال مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي؛ للتحقق من مدى تغطيتها للمحتوى التعليمي وصحة صياغتها وصدق تصنيفها، وتم التعديل في ضوء آرائهم لتصبح في صورتها النهائية على النحو التالي:
يتوقع من الطالبة بنهاية الوحدة أن:
١. تشرح الأمور الواجب مراعاتها عند شراء الأجهزة المنزلية.
٢. تذكر مواصفات أماكن شراء الأجهزة.
٣. تُقدم أمثلة متنوعة للترشيد الشرائي للأجهزة المنزلية.
٤. تعدد طرق العناية بالأجهزة المنزلية المختلفة.
٥. تذكر طرق استخدام الأجهزة المنزلية.
٦. تذكر أمثلة يمكن من خلالها المحافظة على الأجهزة المنزلية.
٧. تعدد صور الإسراف في استهلاك المياه.
٨. تشرح كيفية ترشيد استهلاك الماء في حياتهاالمنزلية.
٩. تقدم أمثلة يمكن من خلالها المحافظة على المياه.
١٠. تصف صور الإسراف في استهلاك الكهرباء.
١١. تقدم أمثلة لكيفية ترشيد استهلاك الكهرباء في حياتها اليومية.
١٢. تقدر دور الإقتصاد الترشيدي في تحقيق الأزدهار الاقتصادي للمملكة.
١٣. تثمن جهود المملكة في توفير الكهرباء والماء.
١٤. تعبر عن اتجاهات ايجابية نحو ممارسات الاقتصاد الترشيدي.

ثالثاً: تصميم الإستراتيجية المقترحة

يتضمن هذا المحور إجراءات الاستراتيجية المقترحة لإكساب الطالبات عينة الدراسة لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي واستبقاؤها وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها *بما يجيب عن "السؤال البحثي الثاني"* تستند فكرة هذه الإستراتيجية على دمج إنموذجي فراير وكلوزماير بكل خطوات الإنموذجين بحيث تقابل كل خطوة من "إنموذج فراير" مستوى من مستويات "إنموذج كلوزماير" حسب متطلبات كل خطوة والعمليات التي تتضمنها والنواتج المرغوبة؛ وبهذا تجمع هذه الاستراتيجية بين مميزات إنموذج فراير في تحقيق تعلم بصري أثناء تحليل المفهوم، ومميزات إنموذج كلوزماير في تحقيق عمق لتحليل المفهوم بصورة أكبر وممارسة عدة عمليات عقلية عبر إجراءات تدريسية بصورة متسلسلة تتوافق مع البناء المتدرج لمستويات "كلوزماير" لتعلم المفهوم للوصول لنواتج متدرجة مع كل مستوى تحقق في النهاية في مجملها بناء متكامل لنمو المفاهيم لدى الطالبات، تقترح الباحثة أن تسير الإستراتيجية وفق الخطوات الموضحة بشكل (١) علي النحو التالي:

شكل (١) يوضح مخطط تطبيق الإستراتيجية



١- تقوم المعلمة بتقديم محاضرة تعريفية للطالبات، توضح لهن من خلالها أهداف الوحدة والمفاهيم المتضمنة فيها، والإستراتيجية التي تستخدم أثناء تدريس الوحدة.

٢- ترسم المعلمة على السبورة أو على الورق القلاب إنموذج فراير للطالبات مستخدمة أقلام ملونة.

٣- تبدأ المعلمة بشرح الطريقة عملياً بالتطبيق على مفهوم من مفاهيم الدرس الأول.

٤- تقسم المعلمة الطالبات إلى مجموعات عمل صغيرة، وتعطي كل مجموعة لوح من ألواح الورق القلاب، وتطلب منهن رسم مخطط فراير، وتنفيذ خطواته مصاحبة لخطوات إنموذج كلوزماير المناظرة لمستوى التعلم المرغوب كما بالشكل (١)، وكما نفذتها المعلمة في الشرح التمهيدي، يتم تنفيذ الاستراتيجية بشكل جماعي من خلال الأنشطة والمناقشات الجماعية تحت إرشاد المعلمة وتوجيهاتها على النحو الآتي:

أ- تعريف المفهوم في إنموذج فراير، والذي يتم من خلاله الوصول لمستوى "الإدراك الحسي" في إنموذج كلوزماير: تقوم المعلمة بسؤال الطالبات عن خبراتهن السابقة عن المفهوم، وتطلب منهن كتابة كل ما يتوارد على خواطرهن بشأنه، ثم تقوم بتعريف المفهوم للطالبات مقدمة لهن الخبرات الجديدة عن طريق صور أو فيديو؛ ليربطن تلك الخبرات بخبراتهن السابقة حتى يحدث لديهن إدراك حسي بالمفهوم نفسه، ويستطعن تميزه عن غيره من الأشياء وتذكره، ويمكنهن تذكر اسمه، وقد لا يستطعن ذلك في هذا المستوى. يمكن الاستنتاج بأن المفهوم قد اكتُسِبَ في هذا المستوى عندما ترى الطالبات الشيء المعبر عن المفهوم، ثم يدركن أنه الشيء نفسه إذا تم رؤيته مرة ثانية.

ب- التعريف بخصائص المفهوم من خلال مخطط إنموذج "فراير"، والذي يتم من خلال إكتسابها الوصول لمستوى "التمييز" في إنموذج كلوزماير: لكي تكتسب الطالبات المفهوم في هذا المستوى يشترط أن يكون حدث لهن اكتساب للمفهوم في مستوى الإدراك الحسي. وفي هذا المستوى تقوم المعلمة بعرض خصائص المفهوم على الطالبات بعرض النماذج المتكافئة للشيء نفسه من خلال مجموعة من الصور، وإدارة مناقشات العصف الذهني معهن لتحديد أهم الخصائص المميزة للمفهوم، التي تمكنهن من أن يميزن مختلف النماذج للشيء نفسه من بين أشياء أخرى، بالإضافة إلى التعميم بأن النماذج متكافئة، بحيث تتكون لديهن القدرة على إدراك الشيء ذاته الذي تم مواجهته سابقاً من بين الأشياء التي تحيط به في الطبيعة سواء من خلال حواس متعددة أو بأشكال متعددة وفي أي بيئة؛ حيث يلعب التعميم دوراً في استخدام أكثر تقدماً للمفهوم، وتقوم الطالبات بممارسة عمليات عقلية تتمثل في التعميم بأن هناك نموذجاً أو أكثر للشيء نفسه بذكر نماذج في بيئات وأشكال مختلفة وإعطاء المعلمة لهن المزيد، وقد يحدث اكتساب وتذكر أسم المفهوم وقد لا يحدث تذكر لاسمه لدى الطالبات. ثم توجه المعلمة الطالبات لكتابة تقرير لما تم استخلاصه من خصائص من خلال مناقشتهن.

ج- إعطاء أمثلة مطابقة ولاأمثلة غير متطابقة في إنموذج فراير والذي يتم من خلاله الوصول لمستوى "التصنيف" في إنموذج كلوزماير: تقدم المعلمة للطالبات مجموعة من الأمثلة التي تنتمي للمفهوم واللاأمثلة التي لا تنتمي إلى المفهوم (الأمثلة السالبة- الأمثلة الموجبة)؛ لكي تستطيع الطالبات أن يميزن كل الأشياء التي تماثل المفهوم والتي لا تماثله مهما اختلف حجمه أو لونه أو وضعه، أي يستطعن ترتيب أشياء أو حوادث متشابهة أو متكافئة تحت صنف واحد. وتقوم الطالبات في هذا المستوى بالعديد من العمليات العقلية كإدراك أقل الخصائص وضوحاً للمفهوم، والتمييز بين الأمثلة واللاأمثلة للمفهوم، وتذكر المثال الذي تم تميزه، والتعميم بأن مثالين أو أكثر

متكافئان وينتميان للصنف نفسه، وقد يحدث اكتساب وتذكر لاسم المفهوم. وذلك من خلال قيام المعلمة بمناقشة الطالبات في الأمثلة التي توضح المفهوم، والتأكد من فهمهم للمفهوم من خلال تحفيزهم للتفكير لجلب مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة المعبرة عن المفهوم، وعرض صور عليهم بها النوعين من الأمثلة وتطلب منهن تصنيفها.

د- يتم الاستفادة من جميع مكونات إنموذج فراير للوصول لمستوى "التركيب" (التشكيلي) بإنموذج كلوزماير: وفيه تعطي الطالبات بأنفسهن اسم للمفهوم ويعرفونه من خلال ما تكون لديهن في مستوى "الإدراك الحسي". ويحددن سماته وخصائصه في ضوء ما تكون لديهن في مستوى "التمييز"، ويتعرفن على من هو يمثل مثال عليه، وما لا يمثل مثال عليه في ضوء صورة خصائصه التي تكونت لديهن في مستوى "التمييز" مع توضيح سبب الاختيار وبذلك يستطعن التعرف عليه في أي مكان، وتحديد المباديء التي يتم استخدام المفهوم من خلالها واستخدامه الاستخدام المناسب له. وتحديد المشكلات والحل الذي يتطلب استخدام ذلك المفهوم، وتقوم الطالبات في هذا المستوى بعدة عمليات عقلية كالاستنباط من خلال تشكيل فروض ترتبط بخصائص المفهوم، واختيار الخصائص المتعلقة بتصنيف المفهوم، واكتساب الخصائص وتذكرها، ثم تقويمها لكل مفهوم من المفاهيم باستخدام أمثلة سالبة وموجبة، وإدراك الخصائص العامة للأمثلة الإيجابية، واستنتاج المفهوم وفهمه، واكتساب اسم المفهوم وتذكره. ويحدث ذلك من خلال ما تقوم به المعلمة من طرح مشكلات متعلقة بالمفهوم وطلب اقتراح الحلول من الطالبات.

٥- بعد انتهاء كل مجموعة من استكمال مخطط فراير وكتابة جميع معلوماته يتم تبادله فيما بين المجموعات، ومناقشة بعضهن البعض فيما توصلن إليه، ثم مناقشتها مع المعلمة بعد ذلك للتأكد من اكتساب هذه المفاهيم بصورة سليمة، وتوجيه أفكارهن.

٦- تقوم المعلمة بتقويم الطالبات من خلال عدة أسئلة لجميع مستويات إكتساب المفهوم، ثم تقوم بتقديم التغذية المرتدة والتعزيز اللازم للطالب بعد صدور الاستجابة مباشرة.

رابعاً: تصميم أدوات الدراسة

تم تصميم أدوات الدراسة وفق الخطوات التالي:

١- تحديد المحتوى التعليمي:

تم تحديد المحتوى في قائمة مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي بالوحدة الرابعة (شؤون منزلية) بمقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط، والذي يدرس بالفصل الدراسي الأول.

٢- إعداد أدوات الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة فإنه يلزم إعداد الأدوات التالية:

- اختبار تحصيلي معرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي.
- مقياس الاتجاه نحو الاقتصاد الترشيدي.
- دليل المعلمة.

- أوراق عمل الطالبة.

في ضوء الخطوات التمهيدية السابقة تم تصميم أدوات الدراسة على النحو التالي:

أ- اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي:

تم إعداد إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد هدف الاختبار: قياس التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى الطالبات عينة الدراسة، على مستوى المجال المعرفي لتصنيف بلوم معرفة، استيعاب، تطبيق)، وبذلك فهو يقيس مدى تحقق عدد ***(١١) هدفاً*** من أهداف الوحدة التي تم تحديدها.
- تحديد نوع الاختبار: تحصيلي معرفي موضوعي في صورة اختيار من متعدد وإكمال وصح وخطأ، ومقالي وفق الخطوات التالية:
- إعداد جدول مواصفات للاختبار: وتم وفق الخطوات الآتية:

١-حساب الأهمية النسبية للمحور:

تم تحديد عدد الحصص لكل محور وفقاً لحجم وطبيعة المحتوى، واستخدام معيار عدد الحصص لحساب الأهمية النسبية لكل محور وفقاً لجدول (١):

جدول (١) الأهمية النسبية لكل محور من محاور الاختبار التحصيلي المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

المحور	عدد الحصص	الزمن بالدقائق	الأهمية النسبية للمحور
١. مفاهيم الترشيد الشرائي	٢	٩٠	%٣٣,٣
٢. مفاهيم ترشيد استهلاك الأجهزة الكهربائية	٢	٩٠	%٣٣,٣
٣. مفاهيم ترشيد الماء	١	٤٥	%١٦,٧
٤. مفاهيم ترشيد الكهرباء	١	٤٥	%١٦,٧
المجموع	٦	٢٧٠	%١٠٠

٢- حساب الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي لمحتوى الوحدة:

حيث تم حساب نسبة كل مستوى من مستويات المجال المعرفي في كل محور من محاور الوحدة، كما هو موضح بالجدول (٢):

جدول (٢) الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي في محتوى وحدة شؤون منزلية

المحور	المعرفة		فهم		تطبيق		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١. مفاهيم الترشيد الشرائي	١	٣٣,٣ %	١	٣٣,٣ %	١	٣٣,٣ %	٣	٢٧,٣
٢. مفاهيم ترشيد استهلاك الأجهزة الكهربائية	١	٣٣,٣ %	١	٣٣,٣ %	١	٣٣,٣ %	٣	٢٧,٣
٣. مفاهيم ترشيد الماء	١	٣٣,٣ %	١	٣٣,٣ %	١	٣٣,٣ %	٣	٢٧,٣
٤. مفاهيم ترشيد الكهرباء	١	%٥٠	-	-	١	%٥٠	٢	١٨,١
المجموع	٤	٤٥,٥ %	٣	١٨,١	٤	٣٦,٤	١١	١٠٠ %

٣-حساب الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي في فقرات الاختبار:

تم تحديد عدد فقرات الاختبار بعدد (٣٠) فقرة، وقد تم توزيع عدد الفقرات لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي وفقاً لأوزانها النسبية في المحتوى، على النحو الموضح بجدول (٣):

جدول (٣) جدول مواصفات الاختبار (الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي في فقرات الاختبار)

المحور	المعرفة		فهم		تطبيق		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١. مفاهيم الترشيد الشرائي	٣	٣٣,٥ %	٣	٣٣,٥ %	٢	%٣٣	٨	٢٧,٣
٢. مفاهيم ترشيد استهلاك الأجهزة الكهربائية	٣	٣٣,٥ %	٣	٣٣,٥ %	٢	%٣٣	٨	٢٧,٣
٣. مفاهيم ترشيد الماء	٣	٣٣,٥ %	٣	٣٣,٥ %	٢	%٣٣	٨	٢٧,٣
٤. مفاهيم ترشيد الكهرباء	٣	%٥٠	-	-	٣	%٥٠	٦	١٨,١
المجموع	١٢	٤٥,٥ %	٩	١٨,١	٩	٣٦,٤	٣٠	١٠٠ %

- صياغة فقرات الاختبار: تم صياغة الفقرات وفقاً لجدول المواصفات عدد (٣٠) فقرة في صورة اختيار من متعدد (ثلاثة خيارات)، وإكمال، وصح وخطأ مع تصويب الخطأ، وفقرات مقالية.
- صياغة تعليمات الاختبار: تضمنت التنبية بتسجيل البيانات، وتوضيح طريقة الإجابة.
- إعداد مفتاح التصحيح: تم عمل إنموذج إجابة، وتحديد طريقة التصحيح بإعطاء علامة واحدة لكل سؤال صحيح، وصفر للإجابة الخاطئة وتنصف الدرجة في حالة صح أو خطأ مع التصويب.
- الصدق الظاهري للاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين (أساتذة- أساتذة مشاركون) في مجال الاقتصاد المنزلي ومناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي؛ وذلك من أجل الحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها لجميع المفاهيم المتضمنة في قائمة المفاهيم، ملائمة البدائل لكل مفردة، والجوانب العلمية ومستوى الطالبات وسلامة اللغة ودقة صياغتها، وتم تعديل بعض الصياغة لبعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين ليصبح في صورته النهائية (٣٠مفردة).

- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تقدير درجة واحدة لكل سؤال صحيح، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، أو التي لها أكثر من إجابة، وبذلك تتراوح الدرجة ما بين (صفر:٣٠).

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (١٣) طالبة درسوا الوحدة المستهدفة من الدراسة سابقاً بفصول أخرى بنفس المدرسة؛ لتحديد الزمن المناسب للاختبار، وحساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وحساب الصدق من خلال معاملات الاتساق الداخلي، وحساب ثبات الاختبار.

- زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب متوسط أول طالبة انتهت من الاختبار(٣٥ دقيقة)، وأخر طالبة انتهت منه (٤٨دقيقة) ووجد أن المتوسط (٤٢ق) وهو الزمن المناسب للاختبار.

- حساب معامل صعوبة الاختبار:

تم قياسه واتخذ معيار لحذف الفقرة أن تقل درجة صعوبتها عن (٠,٢٠) أو تزيد عن (٠,٨٠) (أبو دقة، ٢٠٠٨،١٧٩)، وجدول (٤) يوضح تلك المعاملات:

جدول (٤) جدول يوضح معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠,٥٥	١١	٠,٣٣	٢١	٠,٣٨
٢	٠,٤٣	١٢	٠,٧٦	٢٢	٠,٥٤
٣	٠,٧٦	١٣	٠,٣٨	٢٣	٠,٣٤
٤	٠,٣٨	١٤	٠,٣١	٢٤	٠,٦١
٥	٠,٥٦	١٥	٠,٣٤	٢٥	٠,٥٧
٦	٠,٣٤	١٦	٠,٢٩	٢٦	٠,٤٩
٧	٠,٧٥	١٧	٠,٣٨	٢٧	٠,٥٧
٨	٠,٢٦	١٨	٠,٧٦	٢٨	٠,٣٨
٩	٠,٣٤	١٩	٠,٧٣	٢٩	٠,٧٧
١٠	٠,٤٥	٢٠	٠,٦٦	٣٠	٠,٥٦
الاختبار ككل	٠,٥٤				

من خلال جدول (٤) يتضح أن معاملات الصعوبة للاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٦) لأقل قيمة، (٠,٧٦) لأعلى قيمة، والقيمة الكلية للاختبار(٠,٥٤)، وهي جميعها قيم مقبولة.

- حساب معامل التمييز للاختبار:

تم قياسه واتخذ معيار لحذف الفقرة أن تقل درجة تمييزها عن (٠,٢٠) أو تزيد عن (٠,٨٠) (أبو دقة،١٧٠،٢٠٠٨)، وجدول (٥) يوضح تلك المعاملات:

جدول (٥) يوضح معاملات التمييز لفقرات اختبار مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠,٤٨	١١	٠,٤١	٢١	٠,٥٦
٢	٠,٥٥	١٢	٠,٣٥	٢٢	٠,٢٩
٣	٠,٣١	١٣	٠,٣٥	٢٣	٠,٥٦
٤	٠,٥٦	١٤	٠,٥٧	٢٤	٠,٥٦
٥	٠,٢٥	١٥	٠,٢٧	٢٥	٠,٣٧
٦	٠,٥٥	١٦	٠,٥٥	٢٦	٠,٦٥
٧	٠,٣٦	١٧	٠,٥٦	٢٧	٠,٤٥
٨	٠,٧٤	١٨	٠,٧٢	٢٨	٠,٣٦
٩	٠,٥٠	١٩	٠,٣٠	٢٩	٠,٢٨
١٠	٠,٦٦	٢٠	٠,٤٦	٣٠	٠,٥١
الاختبار ككل	٠,٥٩				

من خلال جدول (٥) يتضح أن معاملات التمييز للاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٥) لأقل قيمة، (٠,٧٤) لأعلى قيمة، والقيمة الكلية للاختبار(٠,٥٩)، وتعتبر جميعها قيم مقبولة.

- صدق الاتساق الداخلي:

أ ـ معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية لمستوى الهدف المنتمية إليه، والدرجة الكلية لكل مستوى مع الدرجة الكلية للاختبار:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والمستوى الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ارتباط كل مستوى من مستويات الأهداف مع الدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح بالجدول (٦):

جدول (٦) معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية لمستوى الهدف المنتمية إليه، والدرجة الكلية لكل مستوى مع الدرجة الكلية للاختبار

المستوى	رقم السؤال	معامل الارتباط	المستوى	رقم السؤال	معامل الارتباط
المعرفة	١	*٠,٧٦٥		١٤	*٠,٦٧٤
	٤	*٠,٦٦١		٢٠	*٠,٩٦٨
	٦	*٠,٤٨٧		٢٢	*٠,٣٦٤
	١١	٠,٧٦٥		٢٧	*٠,٧٦٥
	١٢	*٠,٤١١		٣٠	*٠,٨٥٤
	١٣	٠,٧٦٢		كلي	*٠,٧٦٥
	١٦	*٠,٥٦٧	التطبيق	٣	*٠,٧٣٥
	١٧	*٠,٩٧٣		٥	*٠,٦٦٦
	١٨	*٠,٨٩٠		١٠	*٠,٦٥٣
	١٩	*٠,٩٢٣		١٥	*٠,٥٦٧
	٢١	*٠,٧١٧		٢٣	*٠,٩٤٣
	٢٦	*٠,٨٧١		٢٤	٠,٦٥٣
	كلي	*٠,٥٣٢		٢٥	٠,٨٥١
الفهم	٢	*٠,٤٦٧		٢٨	٠,٩١١
	٧	*٠,٥٦٦		٢٩	٠,٥٦٩
	٨	*٠,٥١٧		كلي	٠,٨٦٤
	٩	*٠,٦٧٣		-	-

يتبين من خلال الجدول (٦) أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن جميع فقرات الاختبار تمتاز بالاتساق الداخلي.

ب- معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي، كما هو موضح بالجدول (٧)

جدول (٧) معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٧*	١٦	٠,٤٥٦*
٢	٠,٤٥٣*	١٧	٠,٨٦٧*
٣	٠,٤٦٢*	١٨	٠,٥٦١*
٤	٠,٥٦٧*	١٩	٠,٨٦٤*
٥	٠,٥٢٢*	٢٠	٠,٥٦٢*
٦	٠,٤٦١*	٢١	٠,٨٦٧*
٧	٠,٨٦٥*	٢٢	٠,٥٦٤*
٨	٠,٧٦١*	٢٣	٠,٥٦٦*
٩	٠,٦٦٣*	٢٤	٠,٤٦٧*
١٠	٠,٥٦٨*	٢٥	٠,٥٦٢*
١١	٠,٤٦٧*	٢٦	٠,٧٥٧*
١٢	٠,٥٦٦*	٢٧	٠,٦٦٩*
١٣	٠,٥٣٦*	٢٨	٠,٥٦٧*
١٤	٠,٥٤٤*	٢٩	٠,٥٦٧*
١٥	٠,٥٧٤*	٣٠	٠,٨٦١*

يتبين من خلال جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن جميع فقرات الاختبار تمتاز بالاتساق الداخلي.

ج- معامل الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة كما موضح بجدول (٨):

جدول (٨) معامل الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٣٦١*	١٦	٠,٣٤٦*
٢	٠,٤٦١*	١٧	٠,٧٦١*
٣	٠,٧٦٨*	١٨	٠,٨٢٢*
٤	٠,٥٤٦*	١٩	٠,٤٦٩*
٥	٠,٤١١*	٢٠	٠,٧٦٨*
٦	٠,٨٦٩*	٢١	٠,٦٦٥*
٧	٠,٥٧١*	٢٢	٠,٥٨٧*
٨	٠,٧٤٧*	٢٣	٠,٦٥٧*
٩	٠,٦٦٣*	٢٤	٠,٥٨٩*
١٠	٠,٥٦٥*	٢٥	٠,٧٤٥*

١١	٠,٧٦٧*	٢٦	٠,٥٤٣*
١٢	٠,٥٩٦*	٢٧	٠,٨٦٨*
١٣	٠,٨٦٠*	٢٨	٠,٥٦٤*
١٤	٠,٤٥١*	٢٩	٠,٥٦٨*
١٥	٠,٦٥٤*	٣٠	٠,٧٩٤*

يتبين من خلال جدول (٨) أن معاملات الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة لاختبار مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن جميع فقرات الاختبار تمتاز بالاتساق الداخلي.

- ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات عن طريقة "ألفا كرونباخ"، وكذلك الصدق الذاتي، والذي يحسب من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٩):

جدول (٩) معاملات ألفا كرونباخ ومعامل الصدق الذاتي وفقاً للمستويات المعرفية لفقرات الاختبار التحصيلي والاختبار ككل

المستوى	معامل الفا كرونباخ	الصدق الذاتي
معرفة	٠,٥٤١	٠,٧٣٦
فهم	٠,٧٦١	٠,٨٧٣
تطبيق	٠,٦٨٢	٠,٨٢٥
كلي	٠,٩٢٢	٠,٩٦٠

من خلال جدول (٩) وجد أن قيمة معامل ألفا على كافة المستويات تشير لثباته، كما وجد أن قيمة معامل ألفا على مستوى الاختبار ككل (٠,٩٢٢)، وهي قيمة تشير إلى ثباته وصلاحية استخدامة، وقد تم حساب الصدق الذاتي للاختبار، ووجد أنه مرتفع لجميع المستويات، كما وجد أنه يساوي (٠,٩٦٠) على مستوى الاختبار ككل، وهي نسبة صدق عالية تعطي ثقة في صدق الاختبار عند تطبيقه.

ب- مقياس الاتجاه نحو الاقتصاد الترشيدي:

قامت الباحثة بتصميم مقياس هدف إلى قياس اتجاهات الطالبات نحو الاقتصاد الترشيدي من خلال الاستفادة من المقاييس في نفس المجال، بحيث كانت بعض العبارات في الاتجاه الإيجابي والبعض الآخر في الاتجاه السلبي.

- **طريقة تقدير درجات المقياس:**

تم استخدام طريقة ليكرت Likert في تقدير درجات المقياس؛ لأنها من أشهر مقاييس الاتجاهات، وتمتاز بالسهولة النسبية في التصميم الصحيح والدقة الثبات، وأن

جميع وحداته تقيس نفس الاتجاه، وجاءت عبارات المقياس ثلاثي متدرج (موافق- موافق بدرجة متوسطة- غير موافق)، وقد توزعت الدرجات على الاختيارات الثلاثة في حالة الاستجابات الموجبة كالتالي: (٣-٢-١) على الترتيب، والاستجابات السالبة كالتالي (١-٢-٣) على الترتيب.

- **صدق المقياس:**

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (أساتذة- أساتذة مشاركون) في مجال تخصص المناهج وطرق التدريس؛ وذلك من أجل الحكم على مدى مناسبة محاوره ومفرداته للهدف من قياسه، وتم التعديل في ضوء آراء المحكمين ليصبح في صورته النهائية (٣٥ مفردة) موزعة على أربعة محاور على النحو الآتي: المحور الأول: مفاهيم الترشيد الشرائي، ويتضمن (١٢) مفردة، والمحور الثاني: مفاهيم ترشيد استهلاك الأجهزة الكهربائية، ويتضمن (٨) مفردات، المحور الثالث: مفاهيم ترشيد الماء، ويتضمن (٧) مفردات، والمحور الرابع: مفاهيم ترشيد الكهرباء ويتضمن (٨) مفردات، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٣) طالبة، وحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ارتباط كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدول (١٠):

جدول (١٠) معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه نحو الاقتصاد الترشيدي مع الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، والدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس

المحور	الفقرات	معامل الارتباط	المحور	الفقرات	معامل الارتباط
المحور الأول: الاقتصاد الترشيدي الشرائي	١- يجب عدم شراء أجهزة ليس لها استخدام كبير لدينا.	٠,٣٤٥*	المحور الثالث: الاقتصاد الترشيدي للماء	١٩-يجب اتباع تعليمات استخدام الأجهزة الكهربائية.	٠,٦٤٢*
	٢- يجب شراء الأجهزة ذات الاسعار المناسبة لميزانية الأسرة.	٠,٦٦٧*		٢٠- توضع الأجهزة الكهربائية في أي وضع.	٠,٧٦٣*

	٣- يجب شراء كل الأجهزة الحديثة في المنزل .	٠,٥٦٥*		كلي	٠,٥٤١*
	٤- يجب شراء الأجهزة الكهربائية من أماكن موثوق بها.	٠,٤١٣*		٢١- يجب عدم الإسراف في استخدام الماء عند أداء الأعمال المنزلية.	٠,٧٦١*
	٥- يمكن شراء الأجهزة الغالية بالتقسيط.	٠,٦٦٧*		٢٢- كيس الازاحة بصندوق الطرد في الحمام ليس له فائدة.	٠,٦٨٢*
	٦-يجب التأكد من وجود ضمان للاجهزة الكهربائية قبل شرائها.	٠,٥٦٧*		٢٣- لا يجب استخدام مياه المنازل لغسل السيارات.	٠,٣٦٧*
	٦- يمكننا شراء الأجهزة الكهربائية من أي مكان لبيع الأجهزة الكهربائية	٠,٧٤٧*		٢٤- يجب الحرص باستمرار من التاكد من سلامة صنابير المياه بالمنزل وصيانتها.	٠,٥٤٠*
	٧- يمكننا شراء الأجهزة التي بدون ضمان.	٠,٦٦٣*		٢٥-يجب تركيب مرشدات استهلاك الماء.	٠,٦٢١*
	٨- يجب التأكد من ارتفاع كفاءة الأجهزة قبل شرائها.	٠,٥٦٥*		٢٦-يجب وضع كيس الازاحة لصندوق الطرد في الحمام.	٠,٥٣٣*
	٩- يجب التاكد من مناسبة حجم الجهاز لعدد أفراد الأسرة.	٠,٧٨٧*		٢٧-البرامج الوطنية لترشيد المياه تُسهم في الازدهار الاقتصادي.	٠,٨٥٢*
				كلي	٠,٧٨٤*
	١٠- يجب التأكد من وجود كتيب إرشادي مع الجهاز قبل شرائه.	٠,٥٩١*	المحور الرابع:الاقتصاد الترشيدي للكهرباء	٢٨-يجب إطفاء جهاز التلفزيون في حالة عدم المشاهدة.	٠,٥٣٤*
	١١- يجب شراء الأجهزة ذات الاستخدمات المتعددة.	٠,٥١٣*		٢٩-يجب الحرص على شراء أجهزة كهربائية موفرة للطاقة.	٠,٤٦٦*
	كلي	٠,٥٥٣*			
المحور الثاني: الاقتصاد الترشيدي لأستخدام الأجهزة الكهربائية	١٢- يجب تنظيف الأجهزة الكهربائية باستمرار بعد استخدامها.	٠,٤٦٥*		٣٠- ترشيد الكهرباء يؤثر في الازدهار الاقتصادي.	٠,٦٢٢*
	١٣- يجب أن نضع الأجهزة بطريقة لا تسبب اهتزازها.	٠,٧٣٤*		٣١-يجب التأكد من إطفاء مصابيح الإضاءة والمكيفات قبل الخروج من المنزل.	٠,٥٦١*
	١٤- يجب مراعاة التعليمات في تنظيف كل جهاز.	٠,٥٦٨*		٣٢- لا يؤثر إضاء جميع مصابيح الكهرباء على استهلاك الكهرباء.	٠,٥٢٢*
	١٦-يجب إجراء صيانة دورية لكل جهاز.	٠,٧٥٤*		٣٣-استهلاك الكهرباء لا يؤثر على الاقتصاد الوطني.	٠,٤٥٣*
	١٧-ليس ضرورى تنظيف الأجهزة الكهربائية باستمرار.	٠,٦٩٨*		٣٤- الاقتصاد الترشيدي في الكهرباء يسهم في المحافظة على توازن ميزانية الأسرة	٠,٦٧٤*
	١٨-أضع الأجهزة الكهربائية في أي وضع وأي مكان.	٠,٥٦٦*		٣٥- المصابيح الكهربائية لا تؤثر على استهلاك الكهرباء.	٠,٥٧٨*

				كلي	٠,٨٦١*

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه ارتباطاً دالاً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكذلك يوجد ارتباط بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بالاتساق الداخلي.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب الثبات من خلال الفا كرونباخ لتحديد قيمة الاتساق الداخلي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١١):

جدول (١١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعامل الصدق الذاتي لمحاور مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني والمقياس ككل

المستوى	معامل الفا كرونباخ	الصدق الذاتي
المحور الأول	٠,٧٥٢	٠,٨٦٧
المحور الثاني	٠,٧١٤	٠,٨٤٥
المحور الثالث	٠,٨٩٠	٠,٩٤٣
المحور الرابع	٠,٩٦١	٠,٩٨١
كلي	٠,٧٥٦	٠,٨٧٠

من خلال الجدول (١١) وجد أن قيمة معامل ألفا على كافة محاور المقياس تشير لثباته، كما وجد أن قيمة معامل ألفا علي مستوى المقياس ككل (٠,٧٥٦)، وهي قيمة تشير إلى ثباته وصلاحية استخدامة، وقد تم حساب الصدق الذاتي للاختبار والذي يحسب من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ووجد أنه مرتفع لجميع المستويات، كما وجد أنه يساوي (٠,٨٧٠) على مستوى الاختبار ككل، وهي نسبة صدق عالية تعطي ثقة في صدق الاختبار عند تطبيقه.

ج- دليل المعلمة

تم إعداد دليل المعلمة بصورة مبدئية وتضمن ما يلي:

- مقدمة تتضمن شرح لإنموذجي فراير وكلوزماير المستندة عليهما الاستراتيجية المقترحة.
- أهداف الاستراتيجية المقترحة.
- الفكرة التي بنيت عليها الاستراتيجية المقترحة.
- المفاهيم المستهدف تدريسها بالوحدة.
- أهداف تدريس الوحدة.
- طرق التدريس والوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم والتغذية الراجعة.
- الأنشطة الواردة بأوراق عمل الطالبات.

- التوزيع الزمني لتدريس موضوعات الوحدة.
- الخطوات الإجرائية لتطبيق الإستراتيجية المقترحة موضح بها دور المعلمة والطالبات.

- **تحكيم دليل المعلمة:**

تم عرض الدليل على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي، وطلب تحكيمه وفقاً للآتي:

- مدى ارتباط الدليل بالمحتوى.
- مدى توافق الإجراءات بالدليل مع إنموذجي فراير وكلوزماير.
- مناسبة التقويم المستخدم مع الأهداف المرجوه.
- السلامة العلمية واللغوية.

ثم تم التعديل في ضوء آراء المحكمين ليصبح في صورته النهائية قابلاً للتطبيق.

د- دليل الطالبة:

ويتضمن أوراق عمل الطالبات وفق خطوات الإستراتيجية، وأسئلة التطبيق من أجل التقويم.

خامساً: التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين (ضابطة – تجريبية والقياسين القبلي والبعدي)؛ لقياس فاعلية استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على دمج إنموذجي فراير وكلوزماير(متغير مستقل) على التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي واستبقائها والاتجاه نحوها لدى الطالبات عينة الدراسة (متغيرات تابعة)، كما يوضحه الجدول (١٤):

جدول رقم (١٤) يوضح التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة / القياس	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
ضابطة	– اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي.	التدريس بالطريقة المعتادة	– اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي
	– مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي.		– اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المؤجل
			– مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي
	– اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي.		– اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

تجريبية	– مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي.	التدريس بالإستراتجية المقترحة	– اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المؤجل
			– مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

سادساً: التطبيق القبلي:

أ- تطبيق اختبار تحصيلي معرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي:

تم تطبيق اختبار تحصيلي معرفي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي، وتم استخدام اختبار Independent T- TEST للمجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢):

جدول رقم (١٢) يوضح نتائج اختبار Independent T- TEST للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس القبلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
معرفة	الضابطة	٢٣	٣	٠,٥٤١	١٩,٢٣-	٤٧	٠,٠٧٠
	التجريبية	٢٦	٢,١	٠,٦٥٦			
فهم	الضابطة	٢٣	٤	٠,٥٦٤	٢١,٢٨	٤٧	٠,٣٤٠
	التجريبية	٢٦	٥	٠,٣٥٩			
تطبيق	الضابطة	٢٣	٢,٤	٠,٩٨٤	٤٦,١٥	٤٧	٠,١٠٢
	التجريبية	٢٦	٣	١,١١٢			
كلي	الضابطة	٢٣	٩,٩	٠,٧٦٥	٢٧,٥٥	٤٧	٠,٢٣٤
	التجريبية	٢٦	٧,٢	٠,٦٥٧			

من خلال جدول (١٢) يتضح أنه لا يوجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تحصيل مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس القبلي حيث أن مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، أي هناك تكافؤ بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار تحصيل مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس القبلي.

أ- تطبيق مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي:

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاهاتهن نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي، وتم استخدام اختبار Independent T- TEST للمجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم(١٣)

جدول رقم (١٣) يوضح نتائج اختبار Independent T- TEST للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس القبلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور الأول	الضابطة	٢٣	١٢,١	٠,٥٤٢	١,٨٠٥	٤٧	٠,٢٠٠
	التجريبية	٢٦	١٤,٤	٠,٦١١			
المحور الثاني	الضابطة	٢٣	٩,٥	٠,٧٣٠	٢٣,٢٦-	٤٧	٠,٠٨٠
	التجريبية	٢٦	١٣,٦	٠,٣٠١			
المحور الثالث	الضابطة	٢٣	٩,١	٠,٠٠٩	٢٥	٤٧	٠,١٠٠
	التجريبية	٢٦	١١,٤	٠,٣٩٩			
المحور الرابع	الضابطة	٢٣	٩,٣	٠,٥٨٧	١٥-	٤٧	٠,٠٦٠
	التجريبية	٢٦	٨,١	١,٠٠٢			
كلي	الضابطة	٢٣	٢٣,٤	٠,٠٥٦	١٩,٤٨-	٤٧	٠,٢١٥
	التجريبية	٢٦	٢٦,٧	٠,٨٤٣			

من خلال الجدول (١٣) يتضح أنه لا يوجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس القبلي حيث أن مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، أي أن هناك تكافؤ بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس القبلي.

سابعاً: تطبيق الإستراتيجية

١-تم تدريب المعلمة على استخدام الاستراتيجية، وتزويدها بالتعليمات الضرورية لتنفيذ الاستراتيجية، ودليل المعلمة وأوراق عمل الطالبات، وطبقت الإستراتيجية المقترحة على أفراد العينة التجريبية وعددها(٢٦) طالبة بالمرحلة المتوسطة لمدة (٣) أسابيع بواقع (٢٧٠) ساعة تدريسية خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠-١٤٤١ه بالمدرسة المتوسطة الثانية بمحافظة بيشة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وفقاً للخطة الزمنية الموضحة بالجدول(١٤):

جدول (١٤) الخطة الزمنية لتطبيق الإستراتيجية

المحور	عدد الحصص	الزمن بالدقائق
١. مفاهيم الترشيد الشرائي	٢	٩٠
٢. مفاهيم ترشيد استهلاك الأجهزة الكهربائية	٢	٩٠
٣. مفاهيم ترشيد الماء	١	٤٥
٤. مفاهيم ترشيد الكهرباء	١	٤٥
المجموع	٦	٢٧٠

٢- ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي مرتين على مجموعتي الدراسة بينهما فترة زمنية قدرها (١٥) يوماً؛ لمعرفة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة، وطبق أيضاً مقياس الاتجاه **نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي البعدي**. ثم صححت الأوراق ورصدت العلامات، وفرغت البيانات وأجريت التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS للوصول للتنائج.

ثامناً: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

ويتضمن النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة، وتفسيرها تبعاً لتسلسلها على النحو التالي:

١ - النتائج المرتبطة بالسؤال البحثي الثالث:

ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة في تنمية مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال والتأكد من صحة الفرض الأول، تم استخدام اختبار Independent T- TEST للمجموعات المستقلة غير متساوية العدد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٥):

جدول رقم (١٥) يوضح نتائج اختبار Independent T- TEST للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس البعدي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المعرفة	الضابطة	٢٣	٤,٢	٠,٦٠٠	-٣٨,٦٠	٤٧	*٠,٠٠١
	التجريبية	٢٦	٦,٤	٠,٣٤٩			
فهم	الضابطة	٢٣	١٠	١,٥٦٤	-٢,٩٠	٤٧	*٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٦	١٣,٤	٠,٩٥٨			
تطبيق	الضابطة	٢٣	٣,٥	٠,٨٧٤	-٣٩,٠٦	٤٧	*٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٦	٦	٠,٦٠٢			
كلي	الضابطة	٢٣	٢١,٦	٠,٤٣٠	-٣٨,٦١	٤٧	*٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٦	٢٧,٤	٠,١٠٥			

من خلال الجدول (١٥) يتضح وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على جميع المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة، وعلى مستوى الاختبار ككل في القياس البعدي **لصالح المجموعة التجريبية**؛ إذ أن مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)؛ مما يعني **قبول الفرض البحثي الأول**.

ولمعرفة فاعلية هذا الإنموذج في تحسين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، تم استخدام معادلة "بليك" Blacke (99,1996) لقياس الفاعلية ووجد أن قيم معامل "بليك" للكسب المعدل MG للمستويات المعرفية للاختبار، وعلى مستوى الاختبار ككل على النحو الموضح بجدول (١٦):

جدول (١٦) يوضح قيم معامل "بليك" للكسب المعدل للتحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

المستوى	الفاعلية MG
معرفة	١,٤٣
فهم	١,٢١
تطبيق	١,٣٤
كلي	١,٥٦

من خلال جدول (١٦) يتضح أن هناك فاعلية للإنموذج المقترح في تحسين التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى طالبات المجموعة التجريبية على كافة المستويات، وعلى مستوى الاختبار ككل حيث كانت قيم معامل "بيلك" للكسب المعدل تزيد عن الحد الأدنى له (١,٢)؛ مما يدل على وجود فاعلية للاستراتيجية المقترحة، وهو ما يجيب عن **السؤال البحثي الثالث**. وقد اتفقت تلك النتيجة مع دراستي شملي (٢٠١٦)، الحربي(٢٠١٧) اللذان توصلا لفاعلية إنموذج فراير في إكساب وتصحيح المفاهيم، ودراستي البياتي(٢٠١٠)، وأبو صفية (٢٠١٨) اللذان توصلا لفاعلية إنموذج كلوزماير في إكساب المفاهيم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاستراتيجية المقترحة اعتمدت على البناء التسلسلي المنطقي المتدرج لبناء المفهوم لدي الطالبات من خلال ممارسة العمليات العقلية بمستوى تدريجي من الأسهل للاصعب بصورة تركز على النشاط العقلي للطالبات والمشاركة والتعاون من خلال الأنشطة المناسبة للعمليات العقلية، والتدرج من المحسوس للوصول للتشكيل، وكان ذلك متزامناً مع التطبيق العملي ومصاحباً مع المخطط البصري لإنموذج "فراير" الذي تزامن تكامله مع إنموذج "كلوزماير" فاكتملت الصورة المرئية للتعلم البصري مع الكلمات في التعلم اللغوي؛ مما عمل على نضوج الخبرة المقدمة للمفهوم لدى الطالبات، والتي يتم ربطها بخبراته المباشرة والسابقة وتصويبها وربطها بالخبرة الحالية المقدمة. خلاف على الطريقة المعتادة التي تقدم التعلم بصورة لفظية فقط، ودون مراعاة لنمو العمليات العقلية والمرور للمستويات المتدرجة للمفهوم، وتقديم الخبرة مباشرة.

٢- النتائج المرتبطة بالسؤال البحثي الرابع:

ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة في استبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة لدى الطالبات عينة الدراسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال والتأكد من صحة الفرض الثاني، تم استخدام نتائج اختبار Paired-Samples - t للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي كما هو موضح بالجدول(١٧):

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج اختبار paired-samples- t- test للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق

البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

المستوى	المجموعة	التطبيق	عدد	متوسط	انحراف معياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المعرفة	ضابطة	بعدي مباشر	٢٣	٤,٢	٠,٦٠٠	٣,١٩	٢٢	*٠,٠٠٠
		بعدي مؤجل	٢٣	٢,٥	٠,٣٩٨			
	تجريبية	بعدي مباشر	٢٦	٦,٤	٠,٣٤٩	١٤,١٩	٢٥	٠,٠٨٩
		بعدي مؤجل	٢٦	٥,٤	٠,٤١٥			
الفهم	ضابطة	بعدي مباشر	٢٣	١٠	١,٥٦٤	٤,٥٩	٢٢	*٠,٠٠٠
		بعدي مؤجل	٢٣	٨,٢	٠,٩٣٢			
	تجريبية	بعدي مباشر	٢٦	١٣,٤	٠,٩٥٨	٦,١١	٢٥	٠,١٠٠
		بعدي مؤجل	٢٦	١٢,١	٠,٨١١			
التطبيق	ضابطة	بعدي مباشر	٢٣	٣,٥	٠,٨٧٤	٦,٤٧	٢٢	*٠,٠٠٨
		بعدي مؤجل	٢٣	٢,٢	٠,٦٧٤			
	تجريبية	بعدي مباشر	٢٦	٦	٠,٦٠٢	١,٨٣	٢٥	٠,٢٥٠
		بعدي مؤجل	٢٦	٥,٧	٠,٦٣٤			
الكلي	ضابطة	بعدي مباشر	٢٣	٢١,٦	٠,٤٣٠	٢٢,٦٩	٢٢	*٠,٠٠٠
		بعدي مؤجل	٢٣	١٩,٤	٠,٣٣٣			
	تجريبية	بعدي مباشر	٢٦	٢٧,٤	٠,١٠٥	٢١٧,٩٩	٢٥	٠,١٣٤
		بعدي مؤجل	٢٦	٢٢,٩	٠,٥٨٣			

من خلال الجدول (١٧) يتضح **وجود فروق** جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات **المجموعة الضابطة** في التطبيق البعدي المباشر، ومتوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي المؤجل لصالح البعدي المباشر عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وذلك على جميع المستويات المعرفية للاختبار ومستوى الاختبار ككل. **وعدم وجود فروق جوهرية** ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات **المجموعة التجريبية** في التطبيق البعدي المباشر، ومتوسطات درجاتهن في

التطبيق البعدي المؤجل عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ أي **قبول الفرض البحثي الثاني؛** وهذا يشير إلى استبقاء أثر تعلم مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى طالبات المجموعة التجريبية وانطفاء هذا الأثر لدى طلاب المجموعة الضابطة، أي أن هناك فاعلية للاستراتيجية المقترحة في استبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى الطالبات اللاتي درسن بهذه الاستراتيجية، و**هذا يجيب على السؤال البحثي الرابع**. وقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت أثر إنموذجي فراي وكلوزماير في بقاء أثر التعلم مثل: الخوالدة (٢٠١٨) التي توصلت لأثر إنموذج فراير في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض التصورات البديلة للمفاهيم الكيميائية والاحتفاظ به، والمعمري (٢٠١٨) التي توصلت لأثر إنموذج فراير في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلمه. العنبكي(٢٠٠٢) التي توصلت لأثر "إنموذج كلوزماير في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الاستراتيجية المقترحة استخدمت التعلم البصري من خلال إنموذج فراير في صورة تكاملية مع اللفظي من خلال إنموذج فراير، كما أنها اعتمدت على التعلم الجماعي التعاوني من خلال المجموعات الصغيرة والعصف الذهني والكتابة والتدوين...وغيرها من الأنشطة التي تؤدي لعمق الفهم والتطبيق، فضلاً على أن تلك الاستراتيجية تقوم على استخدام التكرار والتعزيز والتغذية المرتدة، وكل ذلك من شأنه أن يعمل على إبقاء أثر التعلم.

٣- النتائج المرتبطة السؤال البحثي الخامس

ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالبات عينة الدراسة نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدام اختبار Independent T- TEST للمجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٨):

جدول رقم (١٨) يوضح نتائج اختبار Independent T- TEST للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي للقياس البعدي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية

المحور الأول	الضابطة	٢٣	١٧,٢	٠,٥١٠	١٦,٧٥	٤٧	*٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٦	٢٣,٩	٢,٣٤٥			
المحور الثاني	الضابطة	٢٣	١٢,٨	٠,٩٣٤	١٧,٨٠	٤٧	*٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٦	٢٠,١	٣,٠٦٤			
المحور الثالث	الضابطة	٢٣	١٣,٣	٠,٨٧٢	٦٧,٥-	٤٧	*٠,٠٠٦
	التجريبية	٢٦	١٨,٧	٠,٥٠٦			
المحور الرابع	الضابطة	٢٣	١١,٦	٢,٦٧٥	١٣,٣٣-	٤٧	*٠,٠٣١
	التجريبية	٢٦	١٦,٨	٠,٧٨١			
كلي	الضابطة	٢٣	٥٥,٧	٠,٦٩٨	٣٤-	٤٧	*٠,٠٠١
	التجريبية	٢٦	٨١,٢	٤,٥٦٧			

من خلال الجدول (١٨) يتضح وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة للقياس البعدي، وعلى مستوى المقياس ككل عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما **يعني قبول الفرض البحثي الثالث**.

ولمعرفة فاعلية هذا الإنموذج في تكوين اتجاهات ايجابية لدى طالبات المجموعة التجريبية نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة، تم استخدام معادلة "بليك لقياس معامل الكسب المعدل ووجد أن قيم معامل بليك للكسب المعدل MG للمستويات المعرفية للاختبار، وعلى مستوى الاختبار ككل على النحو الموضح بجدول (١٩):

جدول (٢٠) يوضح قيم معامل "بيلك" للكسب المعدل على مقياس الاتجاه نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي

المستوى	الفاعلية MG
معرفة	١,١٨
فهم	١,٢٢
تطبيق	١,٤٩
كلي	١,٢٨

من الجدول (١٩) يتضح أن هناك فاعلية للإنموذج المقترح في تكوين اتجاهات ايجابية نحو مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي المستهدفة على كافة أبعاد المقياس، وعلى مستوى المقياس ككل حيث كانت قيم معامل "لبيلك" للكسب المعدل تزيد عن الحد الأدنى له (١,٢) مما يدل على وجود فاعلية للاستراتيجية المقترحة **بذلك يكون** تم الإجابة عن "**السؤال البحثي الخامس**". وتتفق هذه النتائج مع دراسة نوافلة والعمري (٢٠١٦) التي اشارت لأثر إنموذج "فراير" في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المفاهيم العلمية للعلوم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاستراتيجية المقترحة تعتمد في إجراءات تطبيقها على قيام الطالبات عدة عمليات عقلية منطقية كالاستنباط من خلال تشكيل فروض ترتبط بخصائص المفهوم، واختيار الخصائص المتعلقة بتصنيف المفهوم، واكتساب الخصائص وتذكرها، ثم تقيمها لكل مفهوم من المفاهيم باستخدام أمثلة سالبة وموجبة،

وإدراك الخصائص العامة للأمثلة الإيجابية، واستنتاج المفهوم وفهمه مما يؤدي لاقتناع بمضونه، ومن ثم تكوين اتجاهات إيجابية نحوه.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة التي أسفرت عن أن استخدام استراتيجية تستند على التكامل بين إنموذجي فراير وكلوزماير يؤدي إلى تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشيدي لدى الطالبات عينة الدراسة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها فإن الباحثة توصي:

١. القائمين بإعداد المناهج بصورة عامة والتربية الأسرية بصورة خاصة بتضمين مفاهيم بالمحتوى الدراسي باستخدام إنموذجي فراير وكلوزماير.
٢. القائمين على برامج تدريب المعلمين بتقديم برامج تدريبية على استخدام استراتيجيات التدريس التي تستند على تكامل إنموذجي فراير وكلوزماير في تنمية المفاهيم.
٣. المعلمين بدمج إنموذج فراير أو كلوزماير مع نماذج أخرى لتحقيق استفادة أكبر.
٤. المعلمين باستخدام إنموذج فراير في التمهيد لتدريس المفاهيم مرتفعة التجريد، وكذلك عملية التقويم بعد تدريس المفاهيم.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء مثل هذه الدراسة على مراحل تعليمية أخرى ومقررات أخرى ومتغيرات أخرى كمهارات التفكير العليا.

المراجع:

١. أبو دقة، سناء(٢٠٠٨)، *القياس والتقويم الصفي: المفاهيم والإجراءات*، ط٢، غزة: دار آفاق للنشر والطباعة.
٢. أبو زينة، فريد كامل (٢٠٠٧)، *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*، ط ٢، مكتبة الفلاح، الكويت: للنشر والتوزيع.
٣. أبو صفية، صلاح الدين بكر (٢٠١٨)، *أثر توظيف إنموذج كلوزماير في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساس بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
٤. أبو عواد، وفريال والشلبي، إلهام(٢٠١٤)، أثر استراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية السليمة وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٠)، ٩٧-١٣٦.
٥. امبوسعيدي، عبد الله والحوسنية، هدى (٢٠١٦)، *استراتيجيات التعلم النشط: ١٨٠ استراتيجية مع الأمثلة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٦. بركات، محمد خليفة (١٩٩٧)، *الاختبارات والمقاييس العقلية*، القاهرة : مكتبة مصر للنشر والتوزيع.

٧. بطرس، حافظ بطرس(٢٠١١)، *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية*، ط٥، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٨. البياتي، البيداء محمد أحمد (٢٠١٠)، *أثر استخدام إنموذج كلوزماير في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية بفلسطين.
٩. الجلاد، ماجد(٢٠٠٠)، المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها، *مجلة أبحاث اليرموك*، ١٦(٣).٨٧-١٢٣.
١٠. جلايطة، سوزان (٢٠١٦)، *فاعلية استراتيجية فراير في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في العلوم* والحياة *واتجاهاتهم العلمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
١١. الجلبي، محمد(٢٠١٦)، فاعلية كل من إنموذجي فراير ودانيال في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، *مجلة الاستاذ*، جامعة ابن رشد، ٢(٢١٩)، ٤٤١-٤٦٦.
١٢. الحربي، مريم ضويحي (٢٠١٧)، فاعلية إنموذج فراير في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة تبوك السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث بغزة،١(٤)، ٨١-١٠٩.
١٣. حميدة ، إمام مختار وآخرون (٢٠٠٠)، *مهارات التدريس* ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
١٤. خلف، كريم و الشيباني، هدى صباح(٢٠١١)، فاعلية التدريس باستراتيجية البيت الدائري في اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الرابع العلمي، *مجلة القادسية في الأدب والعلوم التربوية*، ١(٣)، ٤٥-٦٧.
١٥. الخوالدة، سوسن عبد الله عيد(٢٠١٨)، *أثر إنموذج فراير في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض التصورات البديلة للمفاهيم الكيميائية والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
١٦. الدهمش، عبد الولي (٢٠١٥)، أثر استخدام تجارب المحاكاة التفاعلية في تصحيح التصورات الخاطئة والبديلة لمفاهيم المادة وخصائصها وحالاتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*، (٤)، ٢٥-٤٥.
١٧. رزوقي، رعد(٢٠١٦)، *نماذج تعليمية في تدريس العلوم*، الإمارات: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع والطباعة.
١٨. رضوان، سناء محمود(٢٠١٢)، *أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثامن الاساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
١٩. الركابي، رائد بايش ومحمود، أطياف(٢٠١٢)، أثر استخدام إنموذجي كلوزماير وميرل – تينسون التعليميين في تحصيل طالبات الصف الثاني

المتوسط في مادة الأحياء، *مجلة كلية التربية الأساسية*، بغداد، (٧٤)، ٥٨٧-٦٤٠.

٢٠. زيتون، عايش(٢٠٠٨)، *أساليب تدريس العلوم*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢١. ـــــــــــــــــــــــ(٢٠١٠)، *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٢. سعادة، جودت أحمد وجمال، يعقوب اليوسف (١٩٨٨)، *تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية*، بيروت: دار الجيل.

٢٣. الشربيني، زكريا صادق، يسرية (٢٠٠٠)، *نمو المفاهيم العلمية للأطفال – برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة*، بنغازي: دار الكتب الوطنية ، منشورات جامعة عمر المختار.

٢٤. شقير، تحية محمد محمود(٢٠٠٧)، *فعالية إنموذج فراير التدريسي في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

٢٥. شملي، سهى زيد أرسلان(٢٠١٦)، *أثر التدريس باستخدام إنموذج فراير واستراتيجية البيت الدائري في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في قصبة الكرك*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

٢٦. الطشاني، عبد الرازق الصالحين(١٩٩٨) ، *طرق التدريس العامة*، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

٢٧. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١١)، *استراتيجيات تعليم المفردات: النظرية التطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٨. عطيو، محمد نجيب (٢٠٠٦)، *طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق*، الرياض : مكتبة الرشد.

٢٩. عفانة، عزو(٢٠١٠)، *إعداد المعلم الفلسطيني لتوظيف الإحصاء في عمليات التقويم*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٠. عفيفي، لبنى علي(٢٠٠٩)، *أثر استخدام إنموذجي كلوزماير وسوشمان في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس كلية البنات.

٣١. العكيلي، أحمد عبد الزهرة (٢٠٠٨)، أثر استخدام إنموذج كلوزماير التعليمي والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة الأحياء، *مجلة كلية التربية الأساسية*، العراق، ١١(٥٥)، ٦٣٣-٦٦٤.

٣٢. العمر، بدر عمر (١٩٩٠)، *المتعلم في علم النفس التربوي*، الكويت: كويت تايمز.

٣٣. العنبكي، سندس عبد الله (٢٠٠٢)، *أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل تنسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية*

والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

٣٤. كوجاك، كوثر (١٩٩٧)، *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: تطبيقات في مجال التربية الأسرية*، القاهرة: عالم الكتب.

٣٥. مرعي، توفيق وأحمد بلقيس (١٩٩٦)، *الميسر في علم النفس التربوي*، ط٢ ، عمان: مطبعة الفرقان للنشر والتوزيع.

٣٦. مطر، محمد إسماعيل (٢٠١٠)، *فعالية مدونة إلكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهات نحوها*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٧. المعمري، موزة بنت سالم سعيد(٢٠١٨)، *فاعلية إنموذج فراير في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلمه لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

٣٨. الناقة، صلاح أحمد(٢٠١١)، فاعلية خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، *مجلة الجامعة الإسلامية*، سلسلة الدراسات الإنسانية، كلية التربية، ١٩(٢)، ٨٧-٤٩.

٣٩. النجدي، أحمد وآخرون (١٩٩٩) *المدخل في تدريس العلوم*، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٠. نشوان، يعقوب حسين(١٩٩٢)، *المنهج التربوي من منظور إسلامي*، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

٤١. نوافلة، وليد والعمري، وصال (٢٠١٦)، أثر استخدام إنموذج فراير في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٠(٣)، ٥٤٠-٥٦٠.

٤٢. الونداوي، صباح جليل خليل(٢٠٠٧)، *أثر إنموذجي ميرل – تينسون وكلوزماير التعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الإبتدائية للمفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية.

43. Amirault, R. (2003). *A study Examining the Effectiveness of two instructional Treatments on student Achievements*, Motivation, and Cognitive Reasoning processes in a Complex Concept Domain. Ph. D. Thee Florida University: College of Education.

44. Billmeyer, R. & Baron, M. (2002), *Teaching Reading in the Content Areas* , 2nd Ed , Aurora, Co :Mcrel.

45. Billmeyer, R. & Baron, M.(2002), *Teaching Reading in the Content Areas*, 2nd Ed., Aurora, Co: MCREL.

46. Burden, K., (2010), Literacy Lighl, *Newsletter*, (23), 67-89.
47. Estacio, D. & Maetinez, O. (2017), The Use of Modified Frayer Model in Development Science Vocabulary Senior High School Students, *Hmanities &_Social Science*, 4(1), 36-42.
48. Frayer, D. & et al.(1970), A shema for Testing the Level of concept Mastery,
49. Goodwin, L. & Klausmeier, H. (1975), *Education student learning: An introduction to Educational Psychology*, New York, Harper and Row Poplishers,
50. Ilter, I. (2015). The investigation of the effects of Frayer model on vocabulary knowledge in social studies. *Elementary Education*, 14(3) , 1106-1129.
51. Jones, Howard Land etal, (1980): How teachers perceive similarities and difference among various teaching models, *Journal of Research in science teaching* , 17(4), 51-76.
52. Joyce, B. & Weil, M. (1980), *Models of Teaching*, 2 nd, Englewood Cliffs, New Jersry: Prentce Hall, Inc.
53. Nahampun, E. & Sibarani, B. (2014), The Effect of using Frayer Model on Students Vocabulary Mastery , General, *Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*,3(1),1-8.
54. Northey, S. (2005), *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High School*, available from: www.Eye on Education.com, 7/2/2020.
55. Reiss, J.(2012), Content Strategies for English Language Learner, Boston: Person Education, Inc.
56. Trask, C.(2011), *Raising Achievement of special Education Student Through Vocabulary instruction*, Georgia: Lagrange University.
57. Yang, C. & Lee, S.(2015), The Effect of Teaching Program with Frayer Model on Learning Motive and Learning Achievement of 6Th Grand Elementary, *Journal of Korean Society of Earth Science Education*, 8(2), 152-163.