فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الأول المتوسط

د. فاضل خليل إبراهيم(*)

الملخص : استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر(الموقع- الحرف الأول- الكلمة المفتاحية) بالاسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها عند مستوى التذكر في مادة التاريخ القديم للوطن العربي مقارنة بالطريقة التقليدية(الاعتيادية). ووفق هذا الهدف صيغت فرضيتان، تناولت الاولى متغير التحصيل والثانية متغير الاحتفاظ. واعتمدت الدراسة على تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي (Post-Test Only Control Group Design). وتكونت العينة من (٧٣) طالبا في مدرستين متوسطتين للبنين في مركز محافظة نينوى، مثلت احداهما المجموعة التجريبية (٣٥) طالبا، والثانية المجموعة الضابطة (٣٨) طالبا. وتم إجراء التكافؤ بين المجوعتين وفق العمر الزمني للطلبة، ومعدلهم العام في الصف السادس الابتدائي، والمستوى التعليمي للابويين، ودرجة الذكاء.
واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا بعديا اعده الباحث وفق المادة التعليمية المحددة للتجربة واهدافها السلوكية، وجرى التحقق من صدق محتوى الاختبار وثباته، واستخرجت معامل سهولة الفقرات وصعوبتها، وقوتها التميزية. كما تم تهيئة الخطط التدريسية المناسبة لكلتا الطريقتين طيلة فترة التجربة والتي استغرقت اثنا عشر اسبوعاً، وجرى استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) واختبار (ت) (t-test). للمعالجات الاحصائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,١) في التحصيل والاحتفاظ بين طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالاسلوب الترابطي وطلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) ومن دون اعتماد تلك الاستراتيجيات، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الذين تفوقوا بفاعلية على اقرانهم في المجموعة الاخرى. ووفق نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

المقدمة:

يعد التذكر احد العناصر الفعالة في عملية التعلم (فاخر عاقل ١٩٧٦ ص ٢٣٢)، لذا فأن البحث عن سبيل يسهل نقل المعلومات والحقائق، وكذلك المعاني والمفاهيم من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة بعيدة المدى ثم نقلها ثانية إلى ذاكرة المدى القصير لتحقيق استدعاء أو تعرف للمعلومات والمعاني، يعتبر أمراً مهماً في

* أستاذ مساعد، رئيس فرع العلوم النفسية والتربوية، كلية المعلمين- جامعة الموصل.

دراسة الذاكرة (فاضل الازير جاوي ١٩٩١ ص ١٠٧). ويتم استدعاء تلك المعلومات من خلال عمليات ترميز تقوم بها آليات التحكم التي يكتسبها المتعلم، والتي ترتبط بدورها بنوع الحواس المستخدمة في الاتصال في المحيط، وهي الترميز البصري والصوتي والنطقي والحركي وكذلك الترميز ذو المعنى والترميز اللفظي (صالح أبو جادو ١٩٩٨ص ص١٩٥-١٩٦).

وثمة عوامل تحدد قوة أو ضعف التذكر عند الطالب، منها ميله إلى موضوعات معينة، واستمتاعه بها، أو نفوره من موضوعات أخرى أو عزوفه عنها، وترتبط عملية التذكر بنمو قدرة الفرد على الانتباه ارتباطا ايجابياً، كما أن التذكر الآلي يختلف عن التذكر المعنوي المبني على الفهم والاستيعاب، والتذكر الالي والمباشر لخبرات راهنة يختلف عن التذكر لمعلومات أو خبرات مرت عليها سنوات طويلة (صباح هرمز ويوسف إبراهيم ١٩٨٨ ص ١١٨) ويدخل في الذاكرة، كذلك، عامل نزوعي وجداني، وان الحوادث التي نتذكرها بسرعة أنما هي التي تمس انفعالاتنا وعواطفنا (هيئة تدريس ١٩٧٣ ص ٩٣).

ويزداد نمو الذاكرة بسرعة بين الثالثة عشرة والسادسة عشرة من عمر الطالب وهي توافق حلول فترة المراهقة، إذ تنمو قدرته على الاستدعاء والتعرف، وهو يندفع إلى تعلم وتذكر أنواع مختلفة من الحقائق والقوانين والمبادئ، ويكون كذلك قادراً على التذكر الغيبي من غير فهم كثير من المواد باعتبارها جزءاً متمماً لتعلمه، كما يتسع المدى الزمني بين التعلم والتذكر، وتزداد تبعاً لذلك امكانية الذاكرة كماً ونوعاً (هيئة تدريس، ١٩٧٣ ص٩٢؛ صباح هرمز ويوسف إبراهيم ١٩٨٨ ص٨١١).

وثمة سؤال يطرح نفسه هنا، مفاده: هل الذاكرة الجيدة ضرورة حقيقية في الوقت الذي تتحسن فيه تقنيات الخزن والاسترداد ؟ ويأتي الجواب بالإيجاب، إذ أن الذاكرة الجيدة ضرورة للذكاء والابداع، ولحل مشكلة ما يتطلب استدعاء عناصر

أساسية، وليس هناك معنى لمعرفة شيء حول مسألة معينة إذا لم يتم استرداد المعرفة في الوقت الملائم (Morris 1979,P.52).

وعندما يحدث النسيان، فلا يعني ذلك بالضرورة أن المعلومات قد فقدت من الذاكرة تماماً، بل أنها لم تجد المثيرات أو التلميحات الكافية لتسمح باسترجاعها، وهذا يعني "أن درجة التذكر تتوقف على توافر المفاتيح المناسبة لاسترجاع المعلومات المخزونة " (احمد بلقيس وتوفيق مرعي،١٩٨٢ ص٢٨٦)، لذا يرى البعض (نجدت حبشي ١٩٩٧ ص١٢٢) أن جزءاً كبيراً من فشل الطالب في الاسترجاع العام يعود إلى افتقاده لمجموعة من مشعرات الاسترجاع التي تعمل كوسائل فعالة للتذكر، ومن المفيد حقاً ايجاد وسيلة ذات معنى لتعلم أية مادة معطاة، وعندما لا يمكن ايجاد المعنى يبدو من الضروري البحث عن طريقة لتزويد المعنى، وهي التنظيم والمشعرات وهذا ما تفعله مساعدات التذكر (Mnemonics)، وهي ببساطة وسائل عقلية لمساعدة تحسين ذاكرة شخص ما وبشكل أساسي الاحتفاظ بعيد المدى (Roger and Richard 1978,P.299;Morris ,1979,P.39).

ويرى فاضل الازير جاوي (١٩٩١ص١٠٩) أن العديد من علماء النفس أكدوا في دراساتهم على أهمية وضع المخططات أو القواعد أو الاخيلة أو الترميز بصوره واشكاله كافة، انها حيل من الضروري أن يعتاد المتعلم على استخدامها لحفظ المادة الدراسية، منها حروف (أنيت) للفعل المضارع في اللغة العربية، وما الاشعار التي تضمها الفية ابن مالك إلا سبل أو حيل تسهل تذكر المادة العلمية.

لقد كانت مساعدات التذكر تعد في الماضي من فنون السحر(Magic Arts)، ولكنها اليوم تدرس في مقررات خاصة لتحسين الذاكرة وتم أخضاعها للدراسة والبحث وثبتت فاعليتها، لذلك تم تبنيها بوصفها أدوات تساعد المتعلم على التعلم والتذكر (Wolkford, 1990,P.274)، وتتصف مساعدات التذكر بكونها تستثير

مستخدمها، كما أنها في مجموعها عشوائية غير ملائمة لأي غرض اخر سوى انها أنتاج خاص لنوع معين من مهام الذاكرة وليست لغيره (Wingfield1979,P.333,335).

ولمساعدات التذكر أهمية تربوية يمكن أن يحققها المتعلم في مختلف الاعمار والتخصصات وفي العديد من المجالات التعليمية والتعلمية والحياتية فقد وجد عدد من الباحثين ان مساعدات التذكر تزود الطالب برابطات رائعة للخزن والاستعادة للمهمة التعليمية (Abdel Majeed 2000,P.13). كما انها تساعد المتعلم على استخدام طرائق مختلفة في نقل المعرفة من خبرة مؤقتة إلى خبرة مستمرة، وتزيد من حيويته في معالجة وتنظيم الخبرات المؤقتة التي تصادفه، فضلاً عن أنها تلبي حاجة تفريد التعلم لدى الطلبة وتساهم في تنويع الخبرات التعلمية الصفية (يوسف قطامي ونايفة قطامي ١٩٩٣ص٤٧-٤٨).

وتعمل مساعدات التذكر على تحويل المعلومات من مواد خام غير معالجة إلى خبرات ومواد قابلة للاستيعاب والاستدخال (Dembo,1991,P.274) علاوة على ذلك انها تكسب الطالب الثقة بنفسه وبقدراته على التعلم والدراسة، (Grunberg1978,P.199) وتؤكد مفهوم الذات لديه خاصة قي المواقف التعليمية/ التعلمية الجديدة عليه (نجدت حبشي، ١٩٩٧ص ص١٢٢-١٢٣) ومن جوانب الاهمية الاخرى لمساعدات التذكر، انها تساهم في تعزيز الاحتفاظ بالمعرفة، وتبدو اكثر حاجة وضرورة لدى تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Dansereau,1978,P.5). ويمكن للمعلم أن يبني خطة لمساعدات التذكر التي يريد استخدامها، ويبين وظيفتها وأهميتها للطلبة، و يدربهم على استعمالها في مواقف تعلميه أو حياتية مختلفة، ومن ثم يجعلهم ينظمون مواقف تعلمهم بطريقة يسهل عليهم معالجتها.

أن هذه الممارسة التدريبية "تنقل الطلبة والمعلمين من دور تقليدي متسلط إلى دور المعلم المعاصر، المحدث، ودور الطالب المعرفي المنظم، الحيوي المعالج، وكل

ذلـــك يصب في عملية تشكيل مخزون معرفي حيوي وهام قابل للنقل والتطبيق عند الطلبة " (يوسف قطامي ونايفة قطامي ١٩٩٣ص ص٤٩-٥٠).

وميدانـــياً، أيد عدد من البحوث الاجنبية النتائج الايجابية لاستخدام مساعدات الـــتذكر في المواد الاجتماعية، فقد وضع بلانكنشب (Blankenship 1989) خطة درس لتشـــخيص الافكـــار عن الشرق الاوسط مستخدماً التكرار ومساعدات التذكر، واعتـــبر هذا النشاط أسلوباً لمساعدة الطلبة على تذكر اسماء المواقع الجغرافية، وقام كامبانيلا (Campanella, 1997) باستخدام مساعدات التذكر لتعلم الحقائق والمفاهيم في التاريخ.

واشـــار رايت (Wright,1995) إلى ان الطلبة في شمال امريكا واوربا لا يتقـــنون جغرافية اسماء المواقع والامكنة، وعلى اثر استخدام مساعدات التذكر تبين انها وسائل تدريسية ايجابية في تعليم وتعلم الجغرافية.

واقـــترح بـــنج وروبنســـون (Punch and Robinson 1992) عدداً من مســـاعدات الـــتذكر لمســـاعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية لتعلم مصطلحات الدراسات الاجتماعية، فوضع قائمة من (٢٠) كلمة مع تعريفات واستراتيجيات لها لتذكرها.

٢- إلاطار النظري:

اخـــذت مساعدات التذكر أنواعاً وصوراً عديدة، جاءت بصيغة استراتيجيات (تكنـــيكات) لكل منها مفهومها واسلوب تنفيذها وفاعليتها، وسيتم تقديم اطار نظري لـــثلاث مـــن أهـــم تلك الاستراتيجيات، التي يحاول البحث الحالي أن يتعرف على فاعليتها بالاسلوب الترابطي.

٢-١ استراتيجية المكان Loci Strategy

وتعـــد احـــدى اقدم مساعدات التذكر واشتق اسمها من صيغة الجمع للكلمة اللاتينية (Locus) وتعني المكان (Woolfolk,1990.P.249)، وتعود في جذورها

إلى الشاعر الاغريقي سايمونيدس Simonides (حدود ٥٠٠٠ سنة قبل الميلاد)، اذ كان يلقي قصيدته في مأدبة، وفجأة خرج من المكان، وبينما هو خارج المأدبة سقط سقف القاعة على الضيوف فادى الحادث إلى وفاتهم، ولم يعد بالامكان التعرف عليهم، إلا أن سايمونيدس استطاع ان يتخطى عبر الاحجار المتكسرة مؤشراً على المكان الذي كان يجلس فيه كل واحد من الضيوف ومن ثم تعرف على الأشخاص (Belleza 1981.P.254;Dansereau 1978,P.34). ان هذه الحادثة قد قادت سايمونيدس إلى اختراع وسيلة عقلية جديدة لتذكر سلسلة طويلة من الكلمات، كل كلمة يمكن ان تحدد كل نقطة في الغرفة بالكلمة التي تليها، ويمكن تمييز كل خمس نقاط أو عشر نقاط بعلامة معينة، وعليه يمكن أن تذكر سلسلة الكلمات بشكل منظم.

ويمكن للطلبة أن ينطلقوا في تنفيذ هذه الاستراتيجية، بالتعاون مع المدرس، من مكان مألوف لديهم مثل الصف الدراسي، فيعينون لهم فيه مواقع محددة تماماً، ثم يقوم أولئك الطلبة بربط كل فقرة في قائمة ما مع موقع محدد في المخيلة، (يوسف قطامي ونايفة قطامي ١٩٩٣.ص٦١)، فإذا أراد الطلبة تذكر قائمة باسماء الأنهر في العالم مثلاً، يمكن أن يتخيلوا موقع كل نهر من هذه الانهر وفق مقاعد جلوس زملائهم في الصف، ثم يتخيل كل طالب أنه يسير بين المقاعد مبصراً رسم كل نهر في مكانه المحدد، ومن ثم يمكنه خزن قائمة الانهر في ذهنه أو استرجاعها بسهولة عند الحاجة إليها. وينطبق الحال على غرف المدرسة وقاعاتها وفنائها.

ويمكن اعتبار المنزل موقعاً آخراً يألفه الطالب نظراً لأنه يسكن فيه لمدة طويلة من الزمن ويريد استخدامه أداة للاحتفاظ بقوائم ومعلومات معينة، ويمكن استخدام أحد الشوارع المشهورة في المدينة للغرض ذاته، فيتم ربط الفقرة الأولى في القائمة موضع التعلم مع العلامة الأولى المميزة في الشارع وربما أول بيت فيه، أما الفقرة الثانية فتربط بالعلامة الثانية في الشارع (صندوق الهاتف مثلاً) وهكذا نزولاً

إلـــى الشارع كله. ولاستدعاء الفقرات يمكن للفرد ان يتخيل أنه يتمشى عبر الشارع ويفحص كل مكان ثم يقرأ الصيغة الرمزية له (Morris,1979,P.43-44).

ويشير ويسبرك (Weisberg 1980 P.154) إلى ان استراتيجية المكان تستخدم لتمكيـــن الفرد من تذكر قائمة الفقرات بترتيب خاص، حيث توضع الفقرات التي يتم تذكرها واحدة بعد الأخرى في أمكنة مختلفة وكأن الشخص يتجول خلالها، ولغرض وضع فقرة في موقع، فأن الفرد يتخيل الموقع ويتخيل الفقرة في ذلك الموقع.

ويحـــدد كـــل مـــن (يوسف قطامي ونايفة قطامي ،١٩٩٣ص٦٢) استخدام استراتيجية المكان "في تذكر قوائم المشتريات، والحقائق الجغرافية، وتذكر مجموعة أسباب بربطها بمواقع مألوفة ".

ويـــبدو مـــن خلال الأفكار المعروضة آنفاً، أن لاستراتيجية المكان مظهرين أساســـيين، أولهمـــا: أن الأمكـــنة ينبغي أن تكون معروفة جداً من قبل مستخدم هذه الاســـتراتيجية، وهـــي مرتـــبطة مـــع بعضها تعاقبياً، وثانيهما: هو استخدام التخيل البصري لربط المكان مع الفقرة التي تم تعلمها.

٢-٢ استراتيجية الحرف الأول First –letter Strategy

وتعد هذه الاستراتيجيـــة من أكثر مســـاعدات التذكر شـــيوعاً في الاستخدام (Gruneberg,1978.P.199) ويسميها (دافيدوف، ١٩٨٣، ص٣٦٥) باعادة التشفير وتأتي على نوعين: النوع الأول هو الحرف الاستهلالي Acronym ويعني الحرف الأول لعدد من الكلمات يتم جمعها وتذكرها ثم تلفظها بكلمة واحدة ذات معنى، مثال علـــى ذلك كلمة (UNESCO) ما هي إلا جمع للأحرف الأولى للكلمات الإنكليزية التـــي يـــتألف منها عنوان المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم: United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization .

مـــثال آخـــر كلمـــة (مكطز) وهي جمع للأحرف الأولى للكلمات الدالة على الاشـــياء التـــي يمكن ان تقاس في الكون المسافة والكتلة والطاقة والزمن (تريفرز، ١٩٧٩، ص٢٩٠).

أمـــا النوع الثاني لهذه الاستراتيجية فيطلق عليه Crostic وتعني استخدام الأحـــرف الأولـــى لكلمـــات جديدة أو صعبة للحفظ يراد تذكرها لتكون أحرفاً أولى لكلمات أخرى أكثر سهولة والتي تشكل جملة يمكن الاحتفاظ بها بيسر، وبهذا السياق يمكن مثلاً تذكر المصطلحات العلمية الصرفة واسماء الكواكب والطبقات الجيولوجية للأرض واسماء الشخصيات التاريخية القديمة وهكذا.

ويـــرى الـــبعض (Dansereau,1978,P.5) أن هذه الاستراتيجية بنوعيها تســـتخدم بدرجة كبيرة عند طلبة الطب لدى استعدادهم لامتحان التشريح، وقد قامت بعض شركات الأدوية بوضع كتاب يتضمن مساعدات التذكر لاسماء الأدوية لتسويقها ومســـاعدة الأطباء على تذكرها، لأن سهولة تذكرها يزيد من تداولها (يوسف قطامي ونايفة قطامي ١٩٩٣ ص٥٦) ويشير كرونبرج (Gruneberg 1978,P.195-196) الى ان استراتيجية الحرف الأول يمكن أن تعطي نتائج إيجابية على صعيد تذكر نحو ٥٠% مـــن العـــبارة، وعلـــيه فإنهـــا تكون مهمة في تعلم القائمة List Learning والاســـتدعاء المتسلســـل Subsequent recall، وفي تقنية القصة الوصفية للكلمات المجردة، وقد يبدع الطلبة مساعدات تذكر وفق هذه الاستراتيجية بصورة قد لا تخطر على بال مدرسيهم.

وقـــد خضـــعت استراتيجية الحرف الأول للاختبار التجريبي وكانت النتائج متبايـــنة فـــي مدى فاعليتها للتذكر، ففي الوقت الذي أيدت فيه بعض الدراسات هذه الفاعلـــية وبمســـتوي الأداء العالي، لم تؤيدها دراسات أخرى، خاصة عندما تشترك أكـــثر مـــن كلمة في نفس الحرف الأول (Bellezza,1981,P.265) وتشير بعض الدراســـات إلى ان استراتيجية الحرف الأول تسهل استدعاء الفقرات المترابطة ذات

الموضوع الواحد أكثر من الفقرات غير المترابطة (Gruneberg 1978,P.199;Morris,1979,P.49).

٢-٣ استراتيجية الكلمة المفتاحية Keyword Strategy

بدأ الاهتمام بهذه الاستراتيجية منذ عام ١٩٧٥ على أثر ابحاث كل من أتكنسون وراف (Atkinson and Raugh 1975) والتي هدفت إلى تطوير طريقة الكلمة المفتاحية بوصفها مساعدة للتذكر لمساعدة الطلبة على اكتساب مفردات اللغة الإنكليزية. (Morris, 1979,P.50)، وتتضمن هذه الاستراتيجية تأسيس ربط تخيلي وصوتي بين كلمتين متشابهتين في الصوت مثل: الكلمة الإنكليزية Maverick يمكن ربطها بالكلمة العربية مارق Mariq (Abdul-Majeed,2000,P.11)، فضلاً عن إمكانية بناء صور ذهنية-تخيلية لبعض الاسماء المفردة مثل ربط أسم المؤرخ (الذهبي) بسوق الذهب، والمؤرخ (تغري بردي) بورق البردي، والفيلسوف (هيوم) بالغيوم، وقبائل (اللولوبين) باللولب وهكذا اسماء المواد و الأدوات والأعمال والمواقع وغيرها. أما بالنسبة إلى الكلمات المركبة فيتطلب تذكرها.تخيل صور متصلة، مثل تذكر عائلة (سقف الحيط) فأن هذا الاسم يتطلب تخيل صورتين، صورة للسقف، وصورة أخرى للحائط، فبمجرد سماع كلمة (سقف) يرد إلى الذهن كلمة (الحيط) (يوسف قطامي ونايفة قطامي ١٩٩٣ص٦٠)، ولتذكر لقب الملك نرام سين (ملك الجهات الأربعة)، فان مجرد سماع كلمة (جهات) يرد إلى الذهن كلمة (أربعة). قد برهنت الدراسات التجريبية فاعلية هذه الاستراتيجية في تزويد المتعلم بأوتاد معرفية (pegs Cognitive) لخزن واسترجاع مهمة التعلم (Abdul-majeed,2000,P.13).

ويشير كل من (يوسف قطامي ونايفة قطامي ،١٩٩٣ ص٦٠) إلى أن الكلمة المفتاحية من " اكثر مساعدات التذكر استعمالاً في التعلم والتعليم الصفي... وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى نتائج إيجابية في التعلم ".

وتستخدم هذه الاستراتيجية كثيراً في مادة الاجتماعيات لحفظ اسماء الدول وعواصمها واسماء رؤسائها، أو في حفظ القصائد الشعرية مطلعها وقائليها، وفي حفظ اسماء المخترعين ومخترعاتهم (يوسف قطامي ونايفة قطامي ١٩٩٣ ص ص ٦٠-٦١)

ويبدو من خلال العرض السابق لاستراتيجيات مساعدات التذكر أنها تتصف بالمرونة في محتواها وأسلوب تنفيذها، لذا فأن فاعليتها تعتمد على طبيعة موضوع التعلم ونمط الأمثلة والصور التخيلية التي يتم اختيارها، فضلاً عن أنها تتطلب مشاركة الطلبة انفسهم في اعداد وتنفيذ هذه الاستراتيجيات بالتعاون مع مدرس المادة، خاصة وأنها تثير التشويق وتدعو هؤلاء الطلبة إلى البحث عن المفردات والمفاتيح والمواقع التي تعينهم على تذكر المعلومات التي يدرسونها.

٣- مشكلة الدراسة وأهميتها:

تبلورت مشكلة الدراسة وفق المعطيات آلاتية:

- طبيعة مادة التاريخ وما تتصف به من خاصية مميزة، كونها مادة استردادية تقوم أساساً على استرجاع وتذكر الحقائق والمفاهيم والمواقع والاسماء التي حدثت في الماضي.
- ميل عموم معلمي التاريخ ومدرسيه إلى التعليم اللفظي في تدريس مادتهم مما يؤدي إلى حفظ الطالب للحقائق ثم نسيانه لها.
- تأكيد بعض الباحثين على أن خبرات الفشل في التذكر لدى الطلبة تسبب (فقد الثقة بالنفس والشعور بضعف القدرة على التذكر والتفكير بوضوح في حجرة الدراسة،

كما يؤدي إلى الشك في القدرة على الأداء بكفاءة في المقررات الدراسية) (نجدت حبشي، ١٩٩٧، ص١٢٥).

- دعـــوة بعض الدراسات المدرسين إلى " أن يهيئوا أنفسهم لإنشاء بدائل مفيدة فيما يتصـــل بمواد المنهج...وبوسائل مناسبة وطرق تعليمية محددة، تساهم في تشجيع الطالب في الصف على المشاركة بصورة مباشرة في التعلم" (MIE,1999,P.1).
- عدم قدرة معظم طلبة الصف الأول المتوسط على التكيف مع محتوى مادة التاريخ القديـــم للوطن العربي بحكم ما يتضمنه من مفاهيم واسماء ومصطلحات لم يألفها الطلبة من قبل.

وقـــد دفعـــت تلـــك المعطـــيات الباحـــث إلى التساؤل عن امكانية استخدام استراتيجيات معينة لمساعدة الطلبة على التذكر في مادة التاريخ، وعليه تمت صياغة المشكلة في البحث الحالي وفق السؤالين الاتيين:

- مـــا مدى فاعلية مساعدات التذكر في زيادة تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية؟
- مـــا مدى فاعلية مساعدات التذكر في زيادة احتفاظ طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية؟

وتـــبدو أهمـــية الدراسة الحالية كونها أول دراسة تجريبية تتناول مساعدات الـــتذكر فـــي مادة التاريخ والمواد الاجتماعية الاخرى في العراق والوطن العربي، والمتوقع أن تعود بالفائدة على مدرسي التاريخ خاصة والاجتماعيات عامة من خلال مـــا ستتوصل إليه من نتائج، فضلاً عن افادة مشرفي الاختصاص في وزارة التربية ومدرسي مادة طرائق التدريس في كليات المعلمين والتربية.

٤- هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر (الموقع-الحرف الأول-الكلمة المفتاحية) بالاسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها عند مستوى التذكر في مادة التاريخ القديم للوطن العربي.

٥- فرضيتا الدراسة:

وفقاً لهدف الدراسة تصاغ الفرضيتان الاتيتان:

٥-١ لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسط درجات التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالاسلوب الترابطي ومتوسط درجات التحصيل لدى طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

٥-٢ لا يوجد فرق دال أحصائياً بين متوسط درجات الاحتفاظ لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالاسلوب الترابطي ومتوسط درجات الاحتفاظ لدى طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

٦- حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:-

- استخدام مساعدات التذكر بثلاث استراتيجيات هي: استراتيجية المكان، واستراتيجية الحرف الأول، واستراتيجية الكلمة المفتاحية بالأسلوب الترابطي.
- التحصيل والاحتفاظ عند مستوى التذكر فقط.
- الفصول الأربعة الأولى من الكتاب المقرر "التاريخ القديم للوطن العربي".
- طلبة الصف الأول المتوسط (الفصل الدراسي الأول) في مدرستي النسور التطبيقية ودار السلام في محافظة نينوى لعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١م.

٧- تحديد المصطلحات:

سيتم تحديد المعاني الاصطلاحية والاجرائية للمفاهيم الأساسية الواردة في البحث وعلى النحو الآتي:-

٧-١ التذكر Memorising

- تعرفه هيئة تدريس علم النفس بانه (١٩٧٣ص٩٠) عملية معقدة قد تتضمن ترسيخ استعدادات معينة ، والاحتفاظ بها ، واسترجاع للخبرات التي خلفت وراءها تلك الاستعدادات.
- ويعرفه احمد بلقيس وتوفيق مرعي(١٩٨٢،ص٢٥٨) بأنه ((قدرة المرء على استدعاء أو اعادة مادة سبق ان تعلمها، والاحتفاظ بها في حفيظته أو ذاكرته)).
- ويعرفه صباح هرمز ويوسف ابراهيم (١٩٨٨ ص٢٦٩) بأنه ((العملية العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية أوغيرها من الصور التي مرت به في ماضيه إلى حاضرة الراهن)).
- ويعرفه صالح أبو جادو (٢٠٠٠ ص١١٤) بانه ((تلك العمليات التي تضبط نقل المعلومات من مخزن الذاكرة بعيدة المدى وبالعكس)).
- ويعرفه وهيب الكبيسي وصالح الداهري (٢٠٠٠ ص٨٩) انه عملية عقلية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية.

أما التعريف الاجرائي للتذكر فهو قدرة طالب المرحلة المتوسطة على استدعاء المعرفة التاريخية، متمثلة باسماء الشخصيات والاماكن والمواقع والسنوات والمصطلحات الزمنية الاخرى.

٧-٢ استراتيجيات مساعدات التذكر Mnemonics Strategy

- ويعرفها كود (Good 1973 P.370) بأنها أية وسيلة مصطنعة مثل: صياغة حميمة أو ملفتة النظر للكلمات، حروف استهلالية، تناغم القوافي... تساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات التي تم تذكرها.

- يعـــرفها روجر وريتشارد (Roger and Richard 1978 .p.299) بأنها وسائل عقلية-يسميها البعض حيل Tricks- تساعد في تحسين ذاكرة شخص ما، وبشكل أساس الاحتفاظ بعيد المدى.
- ويعـــرفها دانسيريو (Dansereau 1978.P.33) بأنها ((تكنيكات لتحسين فاعلية الذاكرة)).
- ويعرفها وينكفيلد (Wingfield 1979 P.333) : ((بأنها مجموعة من الترابطات تستخدم لتعلم واحتفاظ مجموعة خاصة من المواد)).
- ويعرفها بليزا (Belleza 1981 ,P.247) بأنها ((استراتيجيات تعلمية تعزز التعلم واستدعاء المعلومات)).
- ويعـــرفها فاضـــل الازيـــر جاوي (١٩٩١ص١٠٨) بأنها : ((سبل أو تكنيكات أو معينات أو تقنيات معينات التذكر Mnemonic Techniques يستخدمها المتعلم لتحقيق حفظ أو خزن جيد)).
- ويســـميها نجـــدت حبشـــي (١٩٩٧،ص١٤٠) مشعرات الاسترجاع Retrieval Cuesويعـــرفها بأنهـــا ((وسائل تساعد الفرد على استرجاع المعلومات التي يريد تذكرها، وقد تكون بيئة خاصة بالمكان أو الاشياء التي توجد فيه، أو صوتية تتعلق بالســـياق اللفظي للكلمات أو العبارات، أو خاصة بسياق المعنى سواء الخارجي أو الداخلي)).

أما التعريف الاجرائي لمساعدات التذكر فهو، كلمات أو أحرف أو أمكنة يتم ربطها باسماء شخصيات أو مواقع تاريخية أو سنوات أو مصطلحات زمنية، بهدف مساعدة الطالب على سهولة تذكر المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها.

٧-٣ الاسلوب الترابطي Combined Style

يعرف الاسلوب الترابطي اجرائياً، بأنه اسلوب في تدريس التاريخ يقوم على الربط، بين ثلاث استراتيجيات لمساعدات التذكر وهي :استراتيجية المكان (الموقع)،

Loci method strategy، واستراتيجية الحرف الأول First letter strategy، واستراتيجية الكلمة المفتاحية Key word strategy.

٧-٤ التحصيل Achievement

يعرفه فيرمان وبيرد (Verman and beard 1981,P178): بانه ((اكتساب الطالب لمفاهيم أو مهارات يتضمنها محتوى مادة دراسية معينة يكون عادة لتدريس خاص)).

ويعرفه عزت جرادات (١٩٨٥) بأنه مجموعة المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلم نتيجة لتعلمه (عناد الخلاقي ١٩٩٤ ص٢٥).

أما التعريف الاجرائي فهو المعرفة التاريخية التي يتذكرها طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي اعده الباحث.

٧-٥ الاحتفاظ Retention

يعرفه فاخر عاقل (١٩٧٩) بانه ((الاثر المتبقي عن الخبرة الماضية والمكون لاساس التعلم والتذكر واتقان المهارات)).

ويعرفه ماجد مؤمني (١٩٨٦ ص٧٣) بانه ((بقاء الاثر على الدماغ مدة من الزمن وكلما بقي الاثر فترة اطول من الزمن كلما كان تذكرنا للخبرة التي تركت الاثر احسن)).

أما التعريف الاجرائي للاحتفاظ فهو:-

المعرفة التاريخية التي يحتفظ بها طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها لدى اعادة الاختبار التحصيلي، الذي اعده الباحث، بعد خمسة عشر يوماً.

٧-٦ الطريقة التقليدية (الاعتيادية) Traditional Method

تعرف اجرائياً بانها طريقة تدريسية تقوم على عرض مدرسة التاريخ لموضوع الدرس وشرحها له بالاسلوب اللفظي المعتاد وطرح الأسئلة على الطلبة في نهاية الدرس أو اثنائه واستخدام السبورة لكتابة نقاط الدرس دون الاستعانة بمساعدات التذكر.

٨- الدراسات السابقة:

تيسر للباحث الرجوع إلى عدد من الدراسات التجريبية التي تناولت استخدام مساعدات التذكر باستراتيجياتها المختلفة، وفي مواضع دراسية متباينة، وسيتم عرض تلك الدراسات وفق تسلسلها الزمني، وهي في مجملها ((دراسات أجنبية))، إذ لم يعثر الباحث على دراسة عربية بهذا الخصوص.

أجرى ليفين واخرون (Levin and Others 1981) دراسة حول معرفة أثر نظام تذكري بسيط مكون من ثلاث استراتيجيات هي الكلمة المفتاحية والمكان والكلمة الوتد في تسهيل ترميز المعلومات المرتبة رقمياً، إذ تم تدريس (٤٨) طالباً في الصف الثامن وفي سياق تعلم اسماء وأرقام عشرين رئيساً للولايات المتحدة، ووزع أفراد العينة عشوائياً وبعدد متساو إلى مجموعة تجريبية أولى وأخرى ضابطة زودتا بقائمة مرتبة فيها اسماء الرؤساء حسب التسلسل الزمني، ومجموعة تجريبية ثانية وأخرى ضابطة زودتا بقائمة مرتبة حسب التسلسل الالفبائي، وفي أثناء الاختبار خصص نصف الوقت لإعطاء المجموعات كافة الاسماء ليتذكروا الارقام، بينما خصص النصف الثاني من الوقت لاعطائهم أرقاماً ويطلب منهم الاسماء، واوضحت النتائج ان الطلبة الذين درسوا وفق النظام التذكري المترابط اظهروا اداءً اكثر من الطلبة الاخرين، سواءً زودوا بقائمة وفق التسلسل الزمني أو حسب الترتيب الالفبائي.

وبحث أهرينس (Ahrens 1988) في أثر استخدام استراتيجية تذكر الحرف الأول (First letter Mnemonics strategy) في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من (٢٤) تلميذاً، (١٢) منهم شخصوا بواسطة معيار كانساس (Kansas) على انهم بطيئو تعلم، و (١٢) تلميذاً من الاعتياديين. تضمن البحث مجموعتين تجريبيتين وأخرتين ضابطتين وبواقع (٦) تلاميذ لكل مجموعة، وأعطيت المجموعات اختباراً قبلياً واختباراً بعدياً، وأظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً بين المجموعات ولمصلحة المجموعة التجريبية التي ضمت تلاميذ بطيئي التعلم.

وحاول ماستروباري وسكروكس (Mastropieri and Scruggs 1989) إجراء دراسة على(١٧) تلميذاً في المرحلة الابتدائية من ذوي العوق البسيط في مادة الاجتماعيات، ووزعها على مجموعتين، الاولى تعلمت بمساعدات التذكر، والاخرى تعلمت بالأسلوب التقليدي المعتمد على الكتاب المدرسي. وتوصلت الدراسة إلى ان اداء التلاميذ تحت ظروف التعلم بمساعدات التذكر كان ذا دلالة أعلى من اداء اقرانهم الذين تعلموا بالظروف الاعتيادية.

وسعت بيدنارس (Bednarz 1992) في دراستها إلى تقييم الفاعلية التدريسية لعدد من استراتيجيات التعلم المتمثلة بمساعدة تذكر (الكلمة المفتاحية) ووسائل تعزيز الانتباه والتعلم التعاوني في قدرة الطالب على تعلم الموقع الجغرافي، تكونت العينة من طلبة الدراسات الاجتماعية في الصفوف السادسة والتاسعة والعاشرة، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدمت الدراسة اختباراً بعدياً يقيس الاستدعاء الفوري للموقع الجغرافي، ومن ثم الاستدعاء المتوسط بعد أسبوعين من المعالجة الأولية والاستدعاء بعيد المدى بعد أربعة أسابيع من تلك المعالجة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تعلم الموقع الجغرافي بين المجموعة التي درست بمساعدة التذكر والمجموعات التي لم تستخدم

معهـــا مســـاعدات التذكر، وقد أثبتت الكلمة المفتاحية انها اكثر الوسائل فاعلية لتعلم أسماء المواقع.

واستخدم ليتيندر (Letendere 1993) في دراسة له على عينة من (٤٨) طالباً في المرحلة الثامنة استراتيجيات مساعدات التذكر، وتوصلت الدراسة إلى ان كل من الطلـــبة الاعتياديـــن وبطيئـــي الـــتعلم يفضلون تعليم مساعدات التذكر على طرائق الـــتدريس التقلـــيدية، علاوة على أن مساعدات التذكر يمكن ان تساعد الطالب على تحسين تعلمه للمعلومات التاريخية.

وتفحصـــت دراســـة روبلسون وميرتا (Rowlison and Merta 1994) ما إذا كانـــت مســـاعدات التذكر أم المحاضرة أكثر تقنيات التدريس فاعلية في تعليم حقائق جغرافـــية العالم لثمانية من الطلبة الموهوبين (المرحلة ٢-٥). وأظهرت الدراسة أن تقنية مساعدات التذكر كانت أكثر فاعلية من تقنية المحاضرة.

وحاول بيرجهام واخرون (Brigham and Others 1995) في دراساتهم تقديم ثلاثـــة تصاميم لخرائط تحتوي على معلومات عن أحداث ومواقع تاريخية إلى (٧٢) طالـــباً في المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم، وعلى الرغم من ان الدارسة قد توصلت إلى ان استدعاء المواقع كان ذا دلالة واضحة اكبر من استدعاء الاحداث فـــي كـــل الظروف، إلا أن كل من مساعدات التذكر والمفاتيح التوضيحية قد حسنت الاستدعاء.

وأجرى أفيلا وسادوسكي (Avila and Sadoski 1996) دراسة حول استخدام كلمات مفتاحية باللغة الاسبانية لاكتساب مصطلحات باللغة الإنكليزية، فقد تعلم (٣٦) تلمـــيذاً، فـــي المـــرحلة الخامســـة، عشر كلمات أنكليزية بطريقة الكلمة المفتاحية، واظهـــرت النـــتائج ان الكلمة المفتاحية قد ساعدت على تذكر وفهم عاليين سواء في الاستدعاء الفوري أو المؤجل بعد اسبوع واحد.

واجـــرى ماســـتروبايري واخرون (Mastropieri and others 1997) دراسة حول استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر لتدريس معلومات حول رؤساء الولايات المتحدة. تكونت العينة من (١٩) طالباً ذوي صعوبات في التعلم لمدة ستة اسابيع في متوســـطة داخـــل المدينة، وتم تدريسهم التسلسل التاريخي لرؤساء الولايات المتحدة الامريكـــية، فـــي نصـــف الوقـــت استخدمت مساعدات التذكر (ستراتيجيتي الكلمة المفاتيحـــية والكلمـــة الوتد)، وفي النصف الاخر من الوقت استخدمت صورة معدلة وممثلة. أظهر الاختبار البعدي تأثيراً مهماً وذا دلالة للبيئة التعليمية التي استخدم فيها مساعدات التذكر.

واعـــد عبد المجيد (Abdel-majeed 2000) دراسة حول أثر استخدام طريقة الكلمـــة المفتاحية في تعلم مفردات اللغة الانكليزية كلغة أجنبية. قام الباحث بتدريس عشـــرين كلمـــة إنكليزية غير شائعة الاستخدام لمجموعة مكونة من خمسة وأربعين طالباً (مجموعة تجريبية)، كما درست الكلمات نفسها لمجموعة أخرى مماثلة بطريقة إيراد الكلمات في سياق الجمل (مجموعة ضابطة). وقد طبق اختبار إحصائي (t.test) على نتائج اختباري تحصيل أحدهما آني والآخر مؤجل بعد أسبوعين، وكانت النتيجة أن الطـــلاب فـــي المجموعة الثانية قد تفوقوا على أقرانهم في المجموعة الضابطة، وكـــان الفـــرق بين المجموعتين دالا إحصائياً في مرحلتي الاستيعاب الآني والمؤجل (على المدى القصير والطويل).

يظهـــر مـــن خـــلال استعراض الدراسات السابقة انها اعتمدت على المنهج التجريبـــي ذي المجموعتيـــن التجريبية والضابطة، واختبر بعضها استراتيجية واحدة بوصفها مساعـــدة للتذكر مثل دراسة أهرينس (Ahrens 1988) ودراســـة بيدنارس (Bednarz 1992) ودراســـة أفـــيلا وسادوســـكي (Avila and sadoski 1996) ودراسة عبد المجـــيد (Abdel-Majeed 2000)، بينما تناولت دراسات اخرى بين (٢-٣) اســـتراتيجيات مـــثل دراســـة ليفين وآخرين (Levin and others 1981)

ودراسة ماستروبايري (Mastropieri and others 1997) بينما لم تحدد بقية الدراسات نوع الاستراتيجيات التي استخدمتها واكتفت بالاشارة إلى مصطلح ((مساعدات التذكر)). وقد وقفت جل تلك الدارسات عند التحصيل والاحتفاظ بوصفه متغيراً تابعاً، اما موضوع تلك الدراسات فكان المواد الاجتماعية سوى دراسة (Abed-majeed 2000) فقد اتخذت اللغة الإنكليزية موضوعاً لها، أما بخصوص عينة الدراسات فقد تراوح حجمها بين (١٩-٧٢) طالباً من الاعتياديين أو بطيئي التعلم، أما نتائجها فكانت في الغالب ذات منحى ايجابي مؤكدة فاعلية مساعدات التذكر في التعلم.

٩- إجراءات الدراسة:

٩-١ المنهج والتصميم التجريبي:

اتبع الباحث منهج البحث التجريبي لملاءمته لاهداف البحث واعتمد على تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي فقط (Post-Test Only Control Group Design) (Adams and Sehvan eveldet, 1985,P.142؛ صالح العساف ١٩٨٩ ص٣١٧) وفي ضوئه تم اختيار مجموعتين متكافئتين احداهما تجريبية واخرى ضابطة، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (مساعدات التذكر بالاسلوب الترابطي) وحجب ذلك المتغير عن المجموعة الضابطة دون أن تختبر المجموعتان اختباراً قبلياً، وفي نهاية تنفيذ التجربة تم اختبار المجموعتين اختباراً بعدياً لقياس الاثر الذي احدثه المتغير المستقل، ويمكن تمثيل التصميم التجريبي للبحث على النحو الآتي:

١- المجموعة التجريبية:- ـــــــ المتغير المستقل (مساعدات التذكر بالاسلوب الترابطي)	(الاختبار البعدي)
٢-المجموعة الضابطة:-ـــــــــــــــــــــــــــ	(الاختبار البعدي)

وقد اختار الباحث هذا النوع من التصميم التجريبي خشية تداخل تأثير الاختبار القبلي مع المتغير المستقل، ثم أنه أقل تعقيداً ويستخدم بشكل اوسع في السياق التربوي لاقتصاده في الوقت والجهد (فاضل إبراهيم ١٩٩٩ ص١٤٤).

٩-٢ مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول المتوسط في (٣٠) مدرسة متوسطة للبنين في مركز محافظة نينوى والبالغ عددهم (٤٧٨٥)طالباً للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١)، وقد اختار الباحث قصدياً من تلك المدارس مدرستين، وهما (متوسطة النسور التطبيقية للبنين) و(متوسطة دار السلام للبنين)، ان اختيار هاتين المدرستين يعود إلى عدة مبررات منها، تباعد المدرستين من حيث الموقع الجغرافي وذلك يؤمن عدم اختلاط المجموعتين ومن ثم الحفاظ على سلامة التجربة من التلوث، واستعداد ادارتيهما بالتعاون مع الباحث خلال فصل دراسي كامل، فضلاً عن اتصاف المدرستين بالسعة والتنظيم الإداري الجيد وتوفر بعض المستلزمات اللازمة لتطبيق التجربة، وتحتوي كل مدرسة على خمس شعب للصف الأول، وقد اختار الباحث بالطريقة العشوائية شعبة واحدة من كل مدرسة لتكون احداهما المجموعة التجريبية والاخرى المجموعة الضابطة. والجدول الاتي يوضح تفاصيل عينة الدراسة:

الجدول (١): يبين توزيع عينة الدراسة على مجموعتين

المجموعة	المدرسة	الشعبة	عدد الطلبة
التجريبية	النسور التطبيقية	جـ	٣٥
الضابطة	دار السلام	ب	٣٨

٩-٣ تكافؤ مجموعتي الدراسة

لغرض ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية التي يعتقد الباحث انها تؤثر في نتائج الدراسة (فان دالين ١٩٨٤ ص٣٩٨)، تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني للطلاب محسوباً بالاشهر، والمعدل

العـــام لدرجـــات المـــواد الدراسية في الصف السادس الابتدائي، والمستوى التعليمي للابوين، وتم جمع المعلومات من خلال استمارة خاصة وزعت على الطلاب ودققت مـــع المعلومـــات فـــي البطاقة المدرسية لكل طالب اما بالنسبة إلى متغير الذكاء فقد استخدم في قياسه (اختبار ذكاء الشباب المصور) الذي أعده حامد زهران (١٩٧٧) والمـــتكون مـــن (١٠٠) سؤال، ويتضمن مجموعات من الصور في كل منها خمسة اشكال، واحد منها فقط يختلف عن الاشكال الاخرى، ويطلب من الطالب البحث عن الشكل المختلف بوضع علامة (×). وزمن الاختبار هو نصف ساعة.

وبعـــد تنظـــيم المعلومات جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لهذه المتغيرات وكما هو بين في الجدول (٢)

الجدول (٢): يوضح نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	القيم التائية المحسوبة
العمر الزمني للطلبة	التجريبية	٣٥	١٣٧،٤٨	٣،٨٣١	١,٨٢٢
	الضابطة	٣٨	١٣٥,٥٠	٤,٠٥١	
المعدل العام في الصف السادس الابتدائي	التجريبية	٣٥	٨٠,٨٤٠	٦،٦٥٦	٠,٧٥٣
	الضابطة	٣٨	٧٩,٣٩٣	٧,٢٦٤	
المستوى التعليمي للاباء	التجريبية	٣٥	١٦,٦٩٠	٢،٢٠٨	٠,٤٨٥
	الضابطة	٣٨	١٦,٦٧٩	٢,٠١٩	
المستوى التعليمي للأمهات	التجريبية	٣٥	١٤,٤٨٠	١,٩٣٩	١,٦٢٤
	الضابطة	٣٨	١٥,٣٩٣	٢,١٣٢	
اختبار الذكاء المصور	التجريبية	٣٥	٨٣,٥٢٠	٦,٣٩١	١,٤٧٣
	الضابطة	٣٨	٨٥,٨٢١	٤,٩٦٠	

يتضح من الجدول (٢) أن الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئون من حيث العمر، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب والام، واختبار الذكاء، إذ جاءت القيم التائية المحسوبة أدنى من القيمة الجدولية وهي (٢).

اما فيما يتصل بمُدَرّسَتَي المجموعتين فقد أختارهما الباحث من بين مدرسات المواد الاجتماعية في المدرستين عينتي البحث، إذ وجدهما متكافئتين من حيث انهما خريجتا كلية التربية، وأن خدمتهما في التدريس تتراوح بين (١٥-١٧) سنة، فضلاً عن أن تقييمهما السنوي من قبل المشرف الاختصاص هو جيد جداً.

٩-٤ تحديد المادة التعليمية:

نظراً لبدء التجربة في بداية العام الدراسي ولمدة فصل كامل (النصف الأول من السنة الدراسية) فقد تم تحديد حجم المادة التعليمية التي سيتم تدريسها لكلتا المجموعتين بالفصول الثلاثة الأولى كاملة والفصل الرابع إلى نهاية المبحث الثاني، والتي تشغل الصفحات (١-٦٤) من كتاب ((التاريخ القديم للوطن العربي)) للصف الأول المتوسط في طبعته الحادية عشرة ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، والكتاب في الأصل يتضمن سبعة فصول كل فصل يتكون من (٢-٤) مباحث ويقع في (١٣٦) صفحة، اما الفصول التي تم تدريسها فهي على النحو الآتي:

الفصل الأول-عصور ما قبل التاريخ في الوطن العربي.

الفصل الثاني-المراكز الحضارية وبداية العصور التاريخية في الوطن العربي.

الفصل الثالث-دويلات المدن وبداية الوحدة.

الفصل الرابع-أقوام شبه الجزيرة العربية ونشوء الدولة الموحدة.

٩-٥ صياغة الأهداف السلوكية:

تعد الأهداف السلوكية مكوناً مهماً من مكونات الدرس لأنها تصف النواتج المتوقعة لعملية التعلم كما انها تحدد (ما ينبغي أن يفعله المتعلم نتيجة تعلمه).(فاضل إبراهيم، ٢٠٠٠، ص١٢٨).

وعلى وفق المادة التعليمية التي حددها الباحث قام بصياغة أهداف سلوكية لمجمل تلك المادة والتي تقيس مستوى تذكر الطالب لاسماء الشخصيات والملوك والقادة والأفراد، واسماء المدن والحصون والمواقع الاثرية، وتقسيمات العصور والفترات التاريخية، والسنين والعقود والقرون والحقب الزمنية، فضلاً عن المصطلحات والمفاهيم الحضارية، ومسميات الأدوات والأسلحة والسلع ومواد الزراعة والتجارة والكتابة.

وجرى مسح كل المفردات المذكورة آنفاً الواردة في محتوى المادة التعليمية موضوعة التدريس وتصنيفها وجدولتها، وبعد حذف المفردات المكررة تم إعداد صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية بلغت خمسة وأربعين هدفاً كلها بمستوى التذكر، ولغرض التحقق من صدق تلك الأهداف تم عرضها مرفقة بالكتاب المدرسي على خمسة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية في كليتي التربية والمعلمين، وثلاثة من مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة. وقد اتفق (٨٥%) من المحكمين على صلاحية الأهداف السلوكية من حيث الصياغة اللفظية، وشمولها للمستوى الذي تقيسه والمفردات التي يحتويها الكتاب المدرسي، سوى ثلاثة أهداف قد جرى حذفها، كما أجريت بعض التعديلات على فقرات أخرى دون حذفها (الملحق ١).

٩-٦ إعداد الخطط التدريسية:

بعد تحديد المادة التعليمية وصياغة الأهداف السلوكية لها قام الباحث بإعداد الخطط التدريسية اليومية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة). وجرى إعداد

وتصـــميم (٢٤) خطـــة تدريسية يومية وفق مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي و(٢٤) أخـــرى وفق الطريقة الاعتيادية دون استخدام مساعدات التذكر. وقد تضمنت جميع الخطط لكلتا المجموعتين العناصر الآتية على التوالي:
الأهـــداف السلوكية-الوسائل التعليمية-المقدمة-الطريقة التدريسية-الخلاصة-الأسئلة التقويمية-الواجب البيتي.

وبهـــدف التحقق من صدق تلك الخطط، قام الباحث بعرضها على خمسة من التدريســـيين المختصـــين بطـــرائق التدريس في كليتي التربية والمعلمين وثلاثة من مدرســـي مـــادة الـــتاريخ فـــي المـــرحلة المتوسطة ومشرفي اختصاص في العلوم الاجتماعـــية فـــي المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى، وقد اتفق (٨٥%) من المحكميـــن علـــى صلاحية الخطط وطلب (١٥%) منهم اعادة صياغة محتوى فقرة (الطريقة التدريسية) في بعض تلك الخطط،

٩-٧ إعداد الاختبار التحصيلي البعدي:

على وفق المادة التعليمية المحددة في التجربة، وفي ضوء الأهداف السلوكية المذكـــورة آنفاً، قام الباحث باعداد اختبار تحصيلي بعدي، مكون من أثنتين و أربعين فقـــرة مـــن نـــوع الاختيار من متعدد وذات البدائل الاربعة لان "فقرات الاختيار من مـــتعدد تظـــل هي الأنسب أو الأكثر ملاءمة... إذا أنها تلعب دوراً مهماً في القياس الموضـــوعي للمعـــرفة" (عـــبد الرحمن عدس١٩٨٩ ص٤٦،٦٥). وجاءت جميع الفقرات بمستوى التذكر انسجاماً مع هدف الدراسة وفرضياتها.

وللتحقق من صدق الاختبار، جرى الاعتماد على صدق المحتوى Content Validityوذلـــك لمعرفة ((مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المطلوبة وللاهداف التدريســـية تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار)) (سليم الروسان وآخرون ١٩٩٢ص٩٠؛ ســـامي ملحـــم ،٢٠٠٠ص٢٣٤) وعلـــيه تم عرض الاختبار مع الأهداف السلوكية والكـــتاب المدرسي المقرر على المحكمين انفسهم الذين تم الاعتماد عليهم في صدق

الخطـــط التدريسية المذكورة آنفاً. وفي ضوء اتفاق ٨٥% من المحكمين جرى حذف فقرتين من الاختبار، وبذلك اصبح الاختبار يتألف من أربعين فقرة.

٩-٨ التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

بعـــد اعـــداد الاختـــبار التحصـــيلي والتأكد من صدقه، قام الباحث بتطبيقه اســـتطلاعياً على عينة مكونة من (٢٥) طالباً في الصف الأول المتوسط في مدرسة فـــتح الفـــتوح، وذلك بهدف التأكد من وضوح الفقرات بالنسبة إلى الطلاب، وتحديد متوسط زمن استجابتهم، فضلاً عن تبيان معامل السهولة والصعوبة والقدرة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي. وقد اتضح من التطبيق الاستطلاعي الآتي:

١- أن جمـــيع فقرات الاختبار واضحة بالنسبة إلى الطلبة سوى فقرة واحدة أعيدت صياغتها.

٢- أن متوسط الزمن المطلوب للاستجابة على فقرات الاختبار هو (٥٠) دقيقة.

٣- بالنسبة إلى معامل السهولة والصعوبة والقدرة التمييزية لفقرات الاختبار (الملحق ٢) فقد تبين ان معامل السهولة والصعوبة يتراوح بين (٠,٣٢-٠,٨)، أي أنه يقع فـــي المدى (٠,٣-٠,٨) مما يدل على انه اختبار مناسب (عبد الرحمن محمود، ١٩٩٦،ص١٠٩) كمـــا تبـــين ان الـــقدرة التمييزية لفقرات الاختبار تتراوح بين (٠,٢١-٠,٢٤) وذلك يتناسب مع المدى المقبول للتباين احصائياً (٠,٢٠-٠,٢٥) (عـــبد الرحمن محمود، ١٩٩٦، ص٥٤). وبناءً على تلك النتائج أحتفظ الاختبار بعدد فقراته دون حذف (الملحق ٣).

٩-٩ ثبات الاختبار:

بهـــدف التعرف على مدى ثبات الاختبار التحصيلي، استخدم الباحث طريقة الصور المتكافئة (Equivalent-form method) التي يفضل استخدامها في حساب ثبات الاختبارات التحصيلية (عبد الجليل الزوبعي واخرون ١٩٨١، ص٣٨) (سامي

ملحـــم ، ٢٠٠٠،ص٢٥٩)، إذ تم عرض صورتين من الاختبار على (٢٦) طالباً في الصف الأول المتوسط في مدرسة عمر بن عبد العزيز، وبعد استخدام معادلة ارتباط بيرسون، تبين ان درجة ثبات الاختبار هي ٨٩% وهي درجة ثبات عالية (إبراهيم ١٩٩٩،ص١١١).

٩-١٠ تنفيذ التجربة:

تم تنفيذ التجربة وفق الخطوات الآتية:

- قـبل الـبدء بالتدريسـات قام الباحث بزيارة المدرستين واجرى عدة لقاءات مع مدرستي المادة وزودهما بالاهداف السلوكية والخطط التدريسية.
- قـام الباحث بتدريب مدرسة المجموعة التجريبية في متوسطة النسور على طريقة اسـتخدام مساعدات التذكر بالاسلوب الترابطي (الكلمة المفتاحية-الحرف الأول-المكان) مع عينة من الطبة غير المشمولين بالتجربة في المدرسة ذاتها.
- اتفـق الباحث مع إدارة المدرستين على تنظيم جدول الدروس بحيث يكون تدريس مـادة (الـتاريخ القديم للوطن العربي) للصف الأول يومي الاحد والاربعاء وفي الوقت نفسه.
- بـدأت التدريسـات وفـق مـا هـو مخطط لها في كلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) يوم الأحد ٢٠٠٠/١٠/١م واستمرت لمدة أثنتي عشر أسبوعاً تقريباً، إذ انتهت يوم الأحد ٢٠٠٠/١٢/٢٣م.
- جـرى اختبار المجموعتين اختباراً تحصيلياً بعدياً في اليوم التالي لنهاية التجربة، وبعد نحو خمسة عشر يوماً، أي بتاريخ ٢٠٠١/١/٩م أعيد اختبار الطلبة أنفسهم وبالاداة نفسها لقياس درجة احتفاظهم بالمعلومات التاريخية.

- قام الباحث بتصحيح استجابة الطلبة وذلك بوضع (درجة واحدة) للاجابة الصحيحة و (صفر) للاجابة الخطأ أو المتروكة، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار(٤٠) درجة.

١٠- المعالجات الاحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الاحصائية الآتية:

- معادلة استخراج معامل سهولة الفقرة = الاجابة الصحيحة / (الاجابة الصحيحة + الاجابة الخطأ)

معامل صعوبة الفقرة = ١ــ معامل السهولة

القدرة التمييزية للفقرة = معامل الصعوبة × معامل السهولة (عبد الرحمن محمود ١٩٩٦، ص٥٣).

- معادلة ارتباط بيرسون لاستخراج درجة ثبات الاختبار (Tuckman 1978,P.258-259).

- الاختبار التائي t-test لإجراء التكافؤ والتحقق من الفرضيات.

١١- عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام بعض مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها بمستوى التذكر. وسيتم عرض النتائج ومناقشتها ومقارنتها مع الإطار النظري والدراسات السابقة وفق فرضيتي الدراسة.

١١-١ الفرضية الأولى:

" لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسط درجات التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي ومتوسط درجات التحصيل لدى المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية)". وللتحقق من هذه الفرضية تم

استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التحصيل لكلتا المجموعتين و استخدم الاختبار التائي t-test لمعرفة دلالة الفروق بينهما، وكما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٣٧،٤٤٠	١،٦٨٥	١٦،٣٦٤	٢،٦٥	دال عند المستوى ٠،٠١
الضابطة	٣٨	٢٦،٤٢٩	٢،٩٦٢			

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل المجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة وبفرق قدره (١١,٠١١) درجة، وهو فرق دال أحصائياً، ولمصلحة المجموعة التجريبية. اذ ان القيمة التائية المحسوبة (١٦,٣٦٤) اكبر بكثير من القيمة التائية الجدولية (٢,٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

أن البيانات التي أظهرها الجدول (٣) تدعو إلى رفض الفرضية الأولى والتوصل إلى نتيجة مفادها: " أن هناك فرقاً دالاً احصائياً بين متوسط درجات التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي ومتوسط درجات التحصيل لدى طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية (الأعتيادية) ".

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات ليفين وآخرين (Levin and Others 1981) ،واهرينس (Ahrens 1988)، وبيدنارس (Bednars 1992) وليتندر (Letendre 1993) وروولسون ومارتا (Rowlison and merta 1984) وبرايهام (Brigham and Others 1995) وماستروبايري وآخرين (Mastropieri and Others 1997).

ان مـــا توصلت إليه الدراسة الحالية وما أقرته نتائج الدراسات السابقة يشير إلى الأثر الفعال الذي احدثه استخدام مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحفيز ذاكـــرة الطالب وسهولة استرجاعه للمفاهيم والمصطلحات والاسماء والسنوات التي تشكل المفاتيح الأساسية والاطر العامة لارتقاء الطالب إلى مستوى الاستيعاب والفهم والتحلـــيل، وخاصـــة فـــي مادة التاريخ بشكل عام ومادة تاريخ الوطن العربي القديم المقـــررة علـــى طلبة الصف الأول المتوسط التي تحتوي بين دفتيها اسماء تاريخية ومصـــطلحات زمنية واشارات يدرسها الطالب للمرة الاولى، فضلاً عن عدم مراس الطالـــب على استخدامها لأنها تتصل بالتاريخ القديم، إذا ما قارنا محتواها بمحتوى الـــتاريخ الإسلامي الذي هو أقرب إلى ذهن الطالب لارتباطه بالدين الاسلامي وتبني المجـــتمع ووســـائل الاعـــلام لحيثـــياته، فهو يراود سمعه في كل وقت وحين داخل المدرسة وخارجها.

ويبدو أن للمواقف التعليمية-التعلمية المتنوعة التي احدثتها مساعدات التذكر باستخدامها مفردات معاصرة لتذكر مصطلحات أو اسماء تاريخية أو باعتمادها على الامكـــنة الموجودة في المدرسة أو في الصف لاسترجاع تلك المصطلحات والأسماء القريـــنة بهـــا، أو تبنـــيها لأسلوب الحروف الاولى من اكثر من مصطلح أو مفردة تاريخية الدور الفاعل، على ما يبدو، في تفوق المجموعة التجريبية التي اعتمدت هذه الاســـتراتيجيات علـــى المجموعـــة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي الذي يتضـــمن العرض اللفظي لموضوع الدرس بصيغة حقائق أو تفاصيل منعزلة (رجاء أبـــو علام ١٩٨٦،ص٣٥٢) لذا جاء تذكر أفراد المجموعة لها بدرجة أقل بكثير من تذكر زملائهم في المجموعة التجريبية.

١١-٢ الفرضية الثانية:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الاحتفاظ لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي ومتوسط درجات الاحتفاظ لدى طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية)".

وللتحقق من الفرضية الثانية جرى استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاحتفاظ لكلتا المجموعتين، وطبق الاختبار t-test لمعرفة دلالة الفروق بينهما، وكما هو موضح في الجدول (٤)

الجدول (٤) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الاحتفاظ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف الاعتيادي	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٣٧	١,٧٨٠	١٥,١٦٣	٢,٦٥	دال عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٣٨	٢٥,٨٢١	٣,٢٨٧			

يتضح من الجدول (٤) ان الفرق بين متوسط احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط احتفاظ طلبة المجموعة الضابطة هو (١١,١٧٩)، وهو فرق دال إحصائياً ولمصلحة المجموعة التجريبية، اذ أن القيمة التائية المحسوبة (١٥,١٦٣) أكبر بكثير من القيمة الجدولية والبالغة (٢,٦٥) عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وعليه ترفض الفرضية الثانية، والتوصل إلى نتيجة مفادها: "أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط درجات الاحتفاظ لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست التاريخ باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي ومتوسط درجات الاحتفاظ لدى طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية الاعتيادية".

وجاءت نتيجة الفرضية الثانية متفقة مع دراسة ماستروبايري وسكروكس (Mastropieri and Scruggs 1989) التي توصلت إلى أن أداء الطلبة كان أعلى

تحت ظروف التعلم بمساعدات التذكر في الاحتفاظ المتوسط بعد أسبوعين والاحتفاظ بعيد المدى بعد أربعة اسابيع، فضلاً عن دراسة أفيلا و سادوسكي (Avila and Sadoski 1996) التي أكدت أن الكلمة المفتاحية ساعدت على التذكر العالي في الاحتفاظ المؤجل بعد أسبوع واحد.وتنطبق النتيجة ذاتها على دراسة عبد المجيد (Ábdul-Majeed 2000).

ان انتقال المعلومات المكتسبة من خلال مساعدات التذكر إلى الذاكرة طويلة المدى تدعو الذهن إلى الاحتفاظ بها إلى اماد طويلة قد تختلف من فرد إلى اخر تبعاً لدرجة الاهتمام ومدى الاستخدام، وربما كان لخاصية مساعدات التذكر ذاتها تعليل آخر لهذه النتيجة، إذ يقول دانسيريو (Dansereau 1978 P.5) " انها تساهم في تعزيز الاحتفاظ"، ويؤكد كل من روجر وريتشارد (Roger and Richard 1978 P.299) : انها وسائل عقلية تساعد في الاحتفاظ بعيد المدى.

١٢ - التوصيات:

على وفق نتائج الدراسة الحالية يمكن اجمال التوصيات الآتية:

١- ضرورة استخدام مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تدريس مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة لما أثبتته الدراسة الحالية من فاعلية هذه المساعدات في تذكر الطلبة للاسماء والمصطلحات والسنوات والمعلومات التاريخية الاخرى والاحتفاظ بها.

٢- قيام مؤسسات الإعداد والتدريب بعقد دورات تدريسية تنشيطية لتعريف معلمي التاريخ ومدرسيه أثناء الخدمة بمفهوم وأهمية وآلية تطبيق مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في دروس التاريخ والمواد الاجتماعية الاخرى.

٣- إدخال موضوع مساعدات التذكر ضمن مادة طرائق تدريس التاريخ في كلية التربية ومادة طرائق تدريس المواد الاجتماعية في كلية المعلمين وربطه بموضوع الذاكرة في مادة علم النفس التربوي.

١٣ - المقترحات:

يقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة أخرى على النحو الآتي:

١- دراسة تتناول استخدام مساعدات التذكر بالأسلوب المنفرد.

٢- دراسة تبحث في متغيرات تابعة اخرى كالاتجاهات والميول ومفهوم الذات.

٣- دراسة حول أثر مساعدات التذكر في التحصيل لمستويات أعلى(الفهم والتطبيق).

٤- دراسة تتناول الموضوع ذاته في المرحلة الابتدائية.

٥- إجـــراء دراســـة أخـــرى في مادة الجغرافية تتناول المتغيرات ذاتها في البحث الحالي.

المراجع:

١. احمد بلقيس، وتوفيق مرعي (١٩٨٢). **الميسر في علم النفس التربوي**، (ط١)، عمان: دار الفرقان.

٢. تريفرز (١٩٩٧). **علم النفس التربوي**، ترجمة موفق الحمداني وحمد الكربولي، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

٣. حامد زهران (١٩٧٧). **أختبار ذكاء الشباب المصور**، القاهرة: عالم الكتب.

٤. رجاء أبو علام (١٩٨٦). **علم النفس التربوي**، (ط٤)، الكويت: دار القلم.

٥. ريوبولد فان دالين (١٩٨٤). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون (ط٣). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٦. سامي ملحم (٢٠٠٠). **القياس والتقويم في التربية في علم النفس**، (ط١)، عمان: دار المسيرة.

٧. سليم الروسان (١٩٩٢). **مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية**، عمان: المطابع التعاونية.

٨. صالح أبو جادو (١٩٩٨). **علم النفس التربوي**، (ط١)، عمان: دار المسيرة.

٩. صالح العساف (١٩٨٨). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: شركة العبيكات.

١٠. صباح هرمز، ويوسف إبراهيم (١٩٨٨). **علم النفس التكويني**، الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

١١. عبد الجليل الزوبعي، ومحمد بكر، وإبراهيم الكناني (١٩٨١). **الاختبارات والمقاييس النفسية**، الموصل: جامعة الموصل.

١٢. عبد الرحمن عدس (١٩٨٩). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٣. عبد الرحمن محمود (١٩٩٦). "تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية "، **المجلة العربية للتربية**، تونس، المجلد ١٦، العدد ١، ص ص ٣١-٨٩.

١٤. عناد الخلاقي (١٩٩٤). **اثر استخدام طريقة تجارب العرض في تحصيل تلاميذ الصف السابع في مادة الكيمياء في مدينة عدن بالجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد: كلية التربية، جامعة بغداد.

١٥. فاخر عاقل (١٩٧٦). **علم النفس التربوي**، (ط٣)، بيروت: دار العلم للملايين.

١٦. فاضل إبراهيم (٢٠٠٠). " تدريس التاريخ في العراق/ دراسة في تطور الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس "، **مجلة المجمع العلمي**، بغداد، الجزءالاول، المجلد ٤٨ ،ص ص١١٦-١٥٠.

١٧. فاضل إبراهيم (١٩٩٩). " أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين / جامعة الموصل " **مجلة مركز البحوث التربوية**_، جامعة قطر، العدد١٥،ص ص١٣١-١٦٠.

١٨. فاضل الازيرجاوي (١٩٩١). **أسس علم النفس التربوي**، الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

١٩. لندال دافيدوف (١٩٨٣). **مدخل علم النفس**، (ط٣)، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ونجيب خزام، الرياض: دار المريخ.

٢٠. ماجد مؤمني (١٩٨٦). " التذكر والنسيان " ، **مجلة التربية** ، قطر، العدد٨٠، ص ص ٧٣-٧٦.

٢١. نجدت حبشي (١٩٩٧). " فاعلية مشعرات الاسترجاع في تذكر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المينا "، **مجلة مركز البحوث التربوية**_جامعة قطر، العدد١١، ص ص ١٢١-١٥٩.

٢٢. هيئة تدريس علم النفس (١٩٧٣). **علم النفس التربوي أصوله وتطبيقاته**، الرياض: كلية التربية، جامعة الرياض.

٢٣. وهيب الكبيس، و صالح الداهري (٢٠٠٠). **المدخل في علم النفس التربوي**،(ط١)، أربد: دار الكندي.

٢٤. يوسف قطامي، ونايفة قطامي (١٩٩٣). **استراتيجيات التدريس**، (ط١)، عمان: دار عمار.

25- Abdel-Majeed, M. (2000) The Keyword Method : A powerful memory aid to vocabulary learning in the EFL classroom. **The E.R.C. journal** .17, PP.9-27.

26- Adams, G. And Schvaneveldet, J.(1985), **Understanding Research method**, New york: Longman,.

27- Ahrens,S.(1988)the effects of first-letter Mnemonic strategy adaptation for elementary students used with the intermediate grade students.**Diss.Abs.Int.** 49, (11),1989.

28- Avila, E. and Sadoski, M.(1996) Exploring new applications of the keyword method to acquire English vocabulary. **Language Learning**, 46, (3), pp.379-395.

29- Belleza, F. (1981), Mnemonic devices: classification, characteristics, and criteria. **Review of Educational Research** .51,(2), pp.247-275.

30- Bednarz, S. (1992) **The effect of mnimonics and attention enhancing on learning place geography (Geographic education)** ,PhD thesis, University of Texas,

31- Blankenship, G. (1989), Place-name geography: Facts we can teach. **Georgia Social Sceince journal,** .20 .(2), pp.18-22.

32- Brigham,F. (1995), Elaborative maps for enchanced learning of histrorical information: Uniting spatial, Verbal and imaginal information. **Journal of special Education,** .28.(4). P.P.440-640.

33- Campanella,A.(1997), Classroom teachers idea notebook. **Social Education**_.53, (1), PP.64-74.

34- Dansereau,D.,(1978) The development of a learning strategies Curriculum. In O Neiles, H.(ed), **Learning Strategies**, New york: Academic Press,.

35- Dembo, M. (1991), **Applying Educational Psychology in the Classroom**, New york: Longaman,.

36- Good,C.(1973) **Dictionary of Education**, Third edition, New york: Mc Graw-Hill,.

37- Gruneberg, M. (1978) The feeling of knowing memory blocks and memory aids. In Gruneberg, M. and Morris, P.(eds). **Aspects of Memory**. London: Mettuen.

38- Letendre, W.(1993), Mnemonics instruction with regular and special students in Social studies. **Southern Social Studies Journal**, 18.(2).PP.,25-37.

39- Levin,J.and others (1981) Investigation of a combined Mnemonic strategy for teaching the order of U.S Presidents. Working paper No.307,**Research and development centre for individualized Schooling**.

40- Mastropieri, M. and Scruggs, T.,(1989), Mnimonic social studies instruction ; classroom applications. **Remidial and special Education** .10. (3),PP.40-46.

41- Mastropieri, M. and others ,(1997), Using Mnemonics strategies to teach information about U.S. Presidents : A Classroom-based investigation. **Learning Disability Quarterly**.20 (1), PP.13-21.

42- MIE. (1999) Teaching Social studies to students with learning disabilities, july. **ERIC**

43- Morris, P._(1997), strategies for learning and recall, In, Grunberg, M. and morris, P.(eds) **Applied Problems in Memory**, London: Academic Press.

44- Punch,M. and Robinson, M. (1992), Social studies vocabulary mnemonics , **Social Education** .56.(7).PP.,402-403.

45- Roger, M.and Richard, E.(1978) **Foundation of Learning and Memory**. Dallas: Scott, Forersman and company.

46- Rowilson, T.and Merta, A. (1994) World geography instruction to gifted minority students using mnemonics versus lectures : A single subject Inquiry. **ED** 368144.

47- Tuckman, B. (1978) **Conducting Educational Research**, second Edition, San Diego: Har course Brace Jovanovich.

48- Verman, G. And Beard, R. (1981). **What is Educational Research**, Grower, Hants.

49- Wiesberg, R.(1980), **Memory Thought and Behaviour.** Oxford: Oxford University Press.

50- Wingfield, R. (1979), **Human Learning and Memory.** New york: Harper and Row.

51- Woolfolk, A.,(1990), **Educational Psychology,** New jersey: Engle wood Cliff.

52- Wright, D.(1995) Mnemonics : An aid to geographical learning. Teachers notebook. **Journal of Geography**. 94, (1), pp.339-340.

The Effectiveness of using some mnemonics Strategies in the combinedstyle on the historical knowledge achievement and retention by the first class intermediate students

Dr. Fadhil Khalil Ibrahim [1]

ABSTRACT : The study aims at knowing the effectiveness of using some mnemonics (Loci- first letter- Keyword) in the combined style on the historical knowledge achievement and retention by the first class intermediate students compared with the traditional method. Two hypotheses have been formulated, one about achievement and other about achievement and other about retention.

The study has used the post-test only control group design. The sample consists of (73) students in two boys school in Mosul City Center, one of the school for experimental group (no.35) and the other for control group (no.38), then equivalence between the two groups has been conducted in the in the light of many variables.

The study has used the post achievement test prepared by the researcher depending on the teaching sbject and the behavioral objectives, content validity and equivalent form method reliability have been used, the analysis of items and their discrimination has been produced. Additionally the teaching plans for the tow groups have been prepared for the experiment, which lasted (12) weeks. The Pearson correlation and t-test has been used as statistical method.

The study shows that there are statistical differences at the leve of (0.01) in the achievement and retention between the experimental group who studied history by the mnemonics strategies and the control group who study the history by the traditional (normal) method with the favour of the experimental group who show highly effectiveness their learning comparing by their colleague in the other group.

In the light of the present results suggestions and recommendations have been introduced.

[1] Teacher's College-University of Mosul