

اثر استخدام انموذج
رايجلوث التوسعي في اكساب طلاب
الصف الخامس الادبي المفاهيم
التاريخية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي

.....
انور محمود حسين الخزرجي - أ.م.د عبد الله علي ابراهيم

مشكلة البحث :

تواجه مادة التاريخ عدداً من المشكلات بعضها يتعلق بمحتوى كتب التاريخ ومنها يتعلق بطرائق تدريس هذه المادة, وقد لاحظ الباحثان ذلك جلياً من خلال خبرته التدريسية لهذه المادة في الثانويات , اذ وجد ان غالبية مدرسي مادة التاريخ يستعملون الانماط التقليدية في التعليم والتي تعتمد التلقين والحفظ, وتغيب دور الطالب , وتغليب دور المدرس , وجعل دوره مقصوراً على نقل المعلومات وتخزينها في اذهان الطلاب , وهذا ما أشارت اليه دراسات عديدة منها دراسة الشمري (1995:3) والتي توصلت بها الى ان طريقة اللقاء تكاد تكون الغالبة في التدريس من قبل الكثير من المدرسين , فضلاً عن ان غالبية المدرسين , ولاسيما ان اغلب مدرسو التاريخ وليس الغالبية منهم قد اطلع عتي تفاصيل هذه الاستراتيجيات وخطواتها ومدى اهميتها في تحسين العملية التدريسية وتطويره وقد اوعز التربويون في السنوات الاخيرة عدم قدرة الطلبة على التفكير والإبداع الى تعلمهم المعارف والعلوم المختلفة عبر طرائق التدريس التقليدية التي تستند الى فصل المعلومات وحشوها في عقولهم (ايوب, 1996: 7) واستشعاراً بذلك دعى المؤتمر الفكري الخامس المنعقد في بغداد 1993 الى تطوير اعداد المدرسين وتحسين ادائهم التدريسي والاستعانة بالمستحدثات من الطرائق والأساليب الملائمة للمادة الدراسية والمستوى الدراسي للطلبة من اجل تعلم افضل (جامعه بغداد, وقائع الندوة, 1993: 18).

وفي ضوء ما تقدم وجد الباحثان ان هناك حاجة الى استعمال استراتيجيات وطرائق تدريسية حديثه تعمل على معالجة هذه المشكلات التدريسية والعمل على اكساب الطلاب المفاهيم التاريخيه بطريقه تعمل على اثاره اهتمامهم بالمادة الدراسية, وتعميق الفهم والتحليل والتقويم بهذه المفاهيم زياده على انها قد تساعد على تنميه تفكيرهم بشكل عام , وتفكيرهم الاستدلالي بشكل خاص , وقد عمد الباحثان الى اختيار نموذج رايجلوث التوسعي محاولة منه لعلاج ما تقدم من مشكلات , وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الأتي : ما اثر استخدام انموذج رايجلوث التوسعي في اكساب طلاب الصف الخامس الادبي المفاهيم التاريخيه وتنمية تفكيرهم الاستدلال .

أهمية البحث

تعد النظرية التوسعية إحدى الوسائل الحديثة التي ابتكرت لتنظيم التعليم، وهي تتضمن اختيار المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وترتيبها وتلخيصها وتركيبها بشكل متسلسل من البسيط إلى المعقد، ومن العام إلى الأكثر تفصيلاً سواء كان الغالب على هذا المحتوى طابع المفاهيم أم المبادئ أم الإجراءات أم الحقائق. (قطامي وآخرون، 2001: 171)

وتتكون هذه النظرية من مجموعة من الإشكال تقابل احتياجات تربوية مختلفة، لتحقيق أهدافا تعليمية مختلفة وخاصة تلك التي تركز على الأهداف المعرفية كما وردت عند بلوم، فقد وضعت هذه النظرية لتساعد المتعلم على تنمية قدراته العقلية على مستوى [المعرفة-الاستيعاب-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم]. (جروان، 1999: 213)

وللمفاهيم التاريخية مكانة أساسية في العملية التعليمية كونها تختزل التعقد النسبي إلى نسب يمكن نقلها وفهمها، وتساعد في تمييز الظواهر والأشياء وتعمل على توجيه النشاط التعليمي، وتسهل عملية التعلم وتبسطها لتصبح أكثر حيوية وأقل جموداً. (السعدي، 2004: 6) إذ إن أهمية المفاهيم في قدرتها على تسريع وتبسيط الاتصال بين الطلبة، ولأننا نشترك بمفاهيم متشابهة، فنحن نستطيع أن نتواصل بسهولة دون الحاجة لتوضيح كبير للفكرة. (الحيلة، 2007: 2) وعلى وجه الخصوص الدراسات التاريخية إذ أن هذه المفاهيم تجعل المادة أكثر ثباتاً وزيادة على أنها تجعل مادة التاريخ مثيرة للتساؤل، وتتحدى الفكر، وتساعد في حل بعض صعوبات التعلم. (الحيلة، 1999: 3)

وقد نال موضوع التفكير اهتمام الباحثان في مجال علم النفس المعرفي، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لتداخلهما في مظاهر الفروق الفردية كلها، وزيادة على أن التفكير هدف مهم من أهداف التعلم. (علي وصاحب، 2010: 281) وأن سيكولوجية التفكير صارت تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر إلى الحد الذي يصل فيه إطلاق تسمية عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير على العصر الراهن. (خضير وشريف، 2011: 158)

ولقد حث القرآن الكريم على التفكير في خلق السموات والأرض، واختلاف الليل والنهار وحدوث الظواهر الطبيعية ثانياً، قال تعالى (أن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فإحيا به الأرض بعد موتها

وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون)
البقرة 164.(المولى, 2012: 12)

وتستطيع المؤسسة التعليمه أن تؤدي دورا كبيرا في تنمية التفكير إذا ما أحسنت توجيه طلبتها وأعانتهم على إدراك المشكلات التي تحيط بهم , والعمل على حلها بكل طاقاتها من خلال واحد من أهم أنواع التفكير إلا وهو التفكير الاستدلالي , وتبرز أهمية هذا النوع من التفكير كونه ضرورة من الضرورات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى , ويكاد الاتفاق قائما على أن التفكير الاستدلالي هو العنصر المشترك بين أنواع التفكير الأخرى كلها كالتفكير العلمي والتفكير التأملي والتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات.(عويد, 2008: 17) وتتأكد أهمية التفكير الاستدلالي كأحد المكونات العقلية اللازمة في كثير من التخصصات العلمية والإنسانية مع العلم أن القدرة الاستدلالية متداخلة مع القدرة المنطقية .(المعلم, 2000: 3) يؤدي التفكير الاستدلالي دورا بارزا ومؤثرا في توسيع الملاحظة لدى الفرد, وتمكنه من أداء الفعاليات في مستوى رفيع من مستويات التنظيم المعرفي, لأنه يستند إلى أدراك العلاقات , يرتبط ارتباطا وثيقا بالنشاط العلمي لأنسان .(إل كنه , 2011: 178)

ويرى الباحثان ان التفكير الاستدلالي له اهمية كبيره في دراسة التاريخ اذ ان اغلب الحوادث التاريخيه يستدل عليها المتعلم من خلال ربط بعض الاحداث التاريخيه مع بعضها الاخر وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية البحث فيما يأتي:

1. أهمية التصميم التعليمي في المساهمة في تسهيل المهمة التدريسية لمادة التاريخ بما سيقدمه نموذج رايجلوث من خطوات واضحة ودقيقة في التدريس خاصته.
2. أهمية مادة التاريخ بصفتها مادة تسهم في بناء المواطن الصالح.
3. أهمية المفاهيم التاريخية اذ تشكل بنية أساسيه لإتقان تعلم أكثر تقدما, اذ يسهل للمتعلمين تعلم موضوعاتها واستيعابها واكتسابها.
4. أهمية التفكير عامه , والتفكير الاستدلالي خاصة, فتعلم التفكير, والتزود بمهاراته يعد امراً مهماً لتأهيل الطلاب للحياة المستقبلية .
5. يعد جهدا متواضعا جديدا يضاف إلى خزين المكتبة العلمية .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف الى : (اثر استخدام امودج رايجلوث التوسعي في اكساب طلاب الصف الخامس الادبي المفاهيم التاريخيه وتنمية تفكيرهم الاستدلالي).
ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الصفريه الآتية :

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج رايجلوث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكساب المفاهيم التاريخيه .
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج رايجلوث
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية .
- 4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط نمو التفكير الاستدلالي لطلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج رايجلوث ومتوسط نمو التفكير الاستدلالي لطلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار القبلي والبعدي .

حدود البحث :

1. عينه من طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادتي عبد الرحمن الغافقي وعمر ابن عبد العزيز .
2. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2013 _ 2014
3. موضوعات الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الاوربي المقرر للصف الخامس الادبي ط 5 لسنة 2013 .

تحديد المصطلحات :

أنموذج ريجلوث : Reigeluth's model عرفه:

1. (قطامي، 1998) بأنه: "ذلك الأنموذج التعليمي الذي جاء به رايجلوث لتنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى الموسع، وهو ترجمة لنظرية التدريس المفصل التي حاول عن طريقها تنظيم مجموعات من المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، والحقائق والمعلومات التي تكون محتويات المادة الدراسية (قطامي، 1998)
2. (الزند 2004) بأنه: "ذلك الأنموذج الذي عمل ريجليوث عن طريقه على تطوير النظرية التوسعية واستعمالها أساسا لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الواسع Macro Level لم تقتصر هذه النظرية على نمط واحد من المحتوى التعليمي وإنما شملت الأنماط كافة من الحقائق

والمفاهيم والمبادئ والإجراءات والتي افترض فيها انها سوف تنمي التعلم على جميع المستويات من تذكر وتطبيق واكتشاف . (الزند 200)

التعريف الإجرائي لأنموذج ريجلوث :

عرفه الباحثان اجرائياً بأنه (احد التصاميم التعليمية الذي يترجم النظرية التوسعية لريجلوث، وما تسمى بنظرية التدريس المفصل إلى تطبيقات تنظيم محتوى مادة التاريخ الاوربي للصف الخامس ادبي اذ تشتمل هذه التطبيقات (مفاهيم ، ومبادئ ، وإجراءات ، وأمثلة وحقائق) بهدف تنمية مستويات التعلم لدى الطلاب وزيادة خبراتهم

المفاهيم التاريخية:

1- (العبادي 2002) بأنها "كلمة أو مصطلح أو رمز يدل على أشياء معينة ذات خصائص مشتركة لها صلة بموضوعات التاريخ تتكون من الحقائق والمعلومات المرتبطة بها ". (العبادي، 2002

2- (خضر، 2006) بأنه : " تصور عقلي ذو طبيعة متغيرة يقوم على إيجاد علاقة صياغة الأشياء والحقائق والإحداث التاريخية ويصاغ في صورة وصفية لفظية ". خضر، 2006، ص3

التعريف الإجرائي (للمفهوم التاريخي) بأنه : معلومات منظمة تعبر عن الخصائص المتشابهة والمترابطة منطقياً والتي تشير الى وصف الإحداث والوقائع التي حدثت في الزمن الماضي والحاضر والمطلوب استيعابها من الطلاب عينة البحث ، والتي يتضمنها كتاب التاريخ المقرر لطلبة الصف الخامس الادبي .

التفكير الاستدلالي:

1- العتوم وآخرون (2007) بأنه : " عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة جديدة معتمدة على الفروض أو المقدمات المتوفرة للفرد " (العتوم وآخرون ، 2007 : 291).

2- العتيبي (2009) بأنه : " مسار التفكير الذي يظهر فيه الأداء العقلي ، اذ يتقدم العقل بواسطته من معلومات معروفة أو مسلم بصدقها أو ثبت صدقها إلى معرفة المجهول الذي يتمثل في نتائج ضرورة لهذه القضايا أو تلك المعلومات دون الالتجاء للتجريب " (العتيبي ، 2009 : 28) .

ويعرف الباحثان التفكير الاستدلالي إجرائياً بأنه : " نمط من التفكير يمارسه طلاب الصف الخامس الادبي (عينة البحث) ، يستنتجون من خلاله معلومات تستقى من مقدمتين صغرى وكبرى تربطهما علاقة منطقية ، ويقاس من خلال أجابتهن عن فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الذي أعد لإغراض البحث .

الاطار النظري:

وتعد هذه النظرية من النظريات المهمة لتنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه على المستوى الموسع ويقصد به (المستوى الذي يتناول أكثر من مبدأ أو إجراء في الوقت نفسه) كتنظيم محتوى منهج دراسي يدرس على مدى سنة دراسية أو فصل دراسي أو شهر واحد وتنبثق هذه النظرية في أساسها من مدرسة (الجشطالت) التي تؤكد (ان التعلم يتم عن طريق الكل وليس عن طريق الجزء) أي الانتقال من الكل الى الجزء وتستند أيضا الى أفكار (اوزيل) حول المنظمات المتقدمة التي تنظم فيها الأفكار والمبادئ والمفاهيم العامة للمادة التعليمية وقد جاءت تطويراً لمادة العرض التركيبية فكلاهما يعتمد الالتجاء المعرفي إلا ان (النظرية التوسعية)

اهتمت أيضا بالدافعية في التعلم والتدريس وتضم :

1. محاولة كيلر في الدافعية .
 2. فكرة اوزيل في التدرج المتتابع .
 3. فكرة برونر في المنهج الحلزوني .
 4. نظرية نورمان المسماة بالتعلم العنكبوتي (الشبكي) .
 5. ما توصل اليه جانيه في التعلم الهرمي والمتطلبات السابقة للتعلم .
- وقد عمل رايجلوث على تطوير النظرية التوسعية اساسا لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع اذ شملت انماط المحتوى التعليمي كافة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والإجراءات وافترض في نظريته انها ستتمى التعلم على جميع المستويات من (1. تذكر ، 2. تطبيق 3. اكتشاف) كما جاء بها ميرل في عام 1983 (reigeluth and merill p.24)

افتراضات النظرية التوسعية (انموذج رايجلوث الموسع) :

تفترض النظرية التوسعية (انموذج رايجلوث الموسع) عدد من الافتراضات في مجال تنظيم الخبرات وتطوير البناء المعرفي للمتعلم :

1. ان تحليل وفهم البنى والعمليات المعرفية مع وجود نظريات تعلم ذلك كله يسهم في تطوير انموذج تدريسي نافع لتحقيق اهداف تعليمية متقدمة .
2. ان تدرج عملية التعلم يساعد في تطوير خبرات أكثر معنى لدى المتعلم .
3. لبناء خبرات شاملة ومحتوى واسع لا بد من التعامل مع أكبر عدد من الأفكار المترابطة التي تهيئ فرصا امام المتعلمين لتعلم شامل وواسع.

4. يبدأ المتعلم بالإلمام بالموقف التعليمي بنظرة شاملة مثل عدسة لأمة في آلة تصوير عندها يدرك المتعلم تركيب الصورة بعد رؤية عناصرها والعلاقات الرئيسة التي تربط الاجزاء ببعضها .
5. يبدأ التعلم اولاً بفكرة عامة مجردة ثم التدرج في عمليه التعلم مع امثلة مادية ومحسوسة .
6. تنظيم المحتوى التعليمي يسير على وفق تتابع للمعلومات (يبدأ من البسيط الى المعقد ومن العام الى الخاص وبالعكس)
7. يكون التعلم على مراحل : تكون المرحلة الاولى شاملة وموجزه لأهم عناصر الموضوع في الدرس ، ثم تبدأ المرحلة الثانية وهي التفصيل الموسع، وبعدها مرحلة أخرى من التفصيل شيئاً فشيئاً مع الربط بين كل مرحلة تعليمية ، والمرحلة التي يليها حتى يتحقق الفهم الشامل للموضوع (seels Barbara:12-13) .

عناصر أنموذج رايجلوث الموسع: يتكون أنموذج رايجلوث التدريسي من العناصر الاساسية الآتية

1- المقدمة الشاملة: The Epitome

هي عبارة عن الأفكار الرئيسة والشاملة التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية المراد تنظيمها، سواء أكانت هذه الأفكار حقائق-مفاهيم-مبادي-اجراءات. (صبري، 2002: 29). المقارنة التشبيهية: Anology

و هي عنصر مهم من أنموذج رايجلوث، إذ تسهل هذه المقارنه فهم الأفكار الجديدة من خلال ربطها بأفكار مألوفة لدى المتعلم لكنها واقعة خارج المحتوى التعليمي الأساس والهدف من ذلك جعل الموضوع الدراسي مألوفاً وقابلاً للدراسة والفهم. (قطامي، 1998، ص 443) .

2- مستويات التوسع: Levels of Elaboration

وهي مراحل عرض المحتوى التعليمي وتقديمه وتشمل:-

- أ- المستوى الأول من التفصيل: وهو الجزء التعليمي الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي جاءت في المقدمة الشاملة، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن اجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه.
- ب- المستوى الثاني من التفصيل: وهو الجزء الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المستوى الاول من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.
- ت- المستوى الثالث من التفصيل: هو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المستوى الثاني من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

وهكذا تستمر مستويات التوسع بحسب حجم المادة الدراسية وصعوبتها. (سولاف، 1999، ص 50-51)

- وعملية التفصيل تكون بطريقتين اما بطريقة افقية او عمودية، على النحو الآتي:
- أ- التفصيل بشكل أفقي: ويتم فيه تناول الافكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية ثم يتم التفصيل تدريجياً حتى الوصول الى اخر فكرة من المادة الدراسية.
- ب- التفصيل بشكل عمودي: ويتم فيه تناول كل جزء من الافكار الرئيسة على حدة ثم يفصل تدريجياً وعلى مراحل عدة قبل الانتقال الى جزء اخر من المادة الدراسية.
- (الدليمي، 2005، ص 50-51)

3- التلخيص: Summari Zation

هو عبارة عن عرض موجز لأهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة عامة على مستوى التذكر فالتلخيص هنا يختلف عن المقدمة الشاملة. اذ ان المقدمة الشاملة تعرض اهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة تعليمية وتتضمن هذه الطريقة عرض تعريفات للمفاهيم، ثم اعطاء امثلة تنطبق عليها هذه التعريفات، ثم تقديم فقرات تدريب لممارسة هذه المفاهيم، بينما في عملية التلخيص فنكتفي بإعطاء تعريفات دون ان تتبعها امثلة توضحها وهي بذلك تنمي مستوى التذكر فحسب من خلال مراجعة منهجية لما تم تعلمه من اجل مساعدة المتعلم على عدم النسيان.

وهناك نوعان من التلخيص هما:

أ- التلخيص الداخلي:-

والذي يتم إجراؤه في نهاية كل درس. اذ تلخص الافكار والحقائق التي تم تدريسها في ذلك الدرس.

ب- تلخيص الافكار المتضمنة في مجموعة الدروس او المواقف:-

وهو تلخيص للأفكار والحقائق كلها في الدرس كافة التي درسها المتعلم. (قطامي، 2000: 450)

4- التركيب والتجميع Synthesize

وهي حالة من التلخيص يجري فيها ربط الافكار التي تم تدريسها معاً من اجل:-

- أ- تزويد الطلاب بأنواع مختلفة من المعرفة.
- ب- ب-زيادة عملية الفهم والدافعية لتعلم المعرفة الجديدة.
- ت- ج-تسهيل الفهم المتعمق للأفكار المجزأة من خلال المقارنة.

ث - د-زيادة الاحتفاظ عن طريق توفير روابط إضافية بين المعرفة الجديدة وبين المعرفة السابقة المتعلقة بذات الافكار .(الزند، 2004: 296-297).

والتركيب يكون على نوعين هما:

أ - التركيب ذو النمط الداخلي: إذ توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية بعضها مع بعض.

ب- الخاتمة الشاملة: وتسمى أيضاً التركيب ذو النمط ضمن المواد الدراسية وهو حالة خاصة من التركيب إذ توضح فيه العلاقات الخارجية التي تربط بين الأفكار التي تم تدريسها في مجموعة الموضوعات أو الأفكار الجديدة الأخرى ذات العلاقة بالمادة التي تم تدريسها في الدروس القادمة أي بمعنى آخر (تربط الموضوعات بعضها مع بعض). ومن خلال هذه الأفكار (التركيب والتجميع) فإن المتعلم يكون على دراية ببنية الأفكار أو المعلومات في المادة الدراسية ومدى ارتباط كل جزء من المعلومات بالموضوعات الأخرى ذات العلاقة بها.(دروزة، 1988: 27)

التفكير الاستدلالي:

ان التفكير مفهوم افتراضي يشير الى عملية داخلية تعزى الى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو اشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو اجابة عن سؤال ما ويتطور التفكير لدى الفرد تبعا لظروفه البيئية المحيطة (قطامي، 2001، ص 15) ويعرفه (Robert Solso) بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابة للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتحليل واصدار الاحكام وحل المشكلات (Solso, 1988, P. 411) اما (Jonathan Baron) فأكد على ان التفكير مهم جدا في حياتنا اليومية لأنه يساعد في التخطيط للأهداف الفردية والعمل على تحقيقها أو حل مشكلة ما، أو معرفة ماذا نعتقد أو نأخذ من غيرنا أو نترك (Baron, 1990, P. 515).

اما راجح فيقول ان للتفكير معنيان، معنى عام واسع ومعنى خاص ضيق. فالتفكير بمعناه العام هو كل نشاط عقلي ادواته الرموز، أي يستعيز عن الاشياء والاشخاص والمواقف والاحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية. ويقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير اليه أو يعبر عنه ويحل محله في غيابها. اما التفكير بمعناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلا ذهنيا لا بالفعل وهذا ما يعرف بالتفكير الاستدلالي. (احمد، 1985، ص268).

أنواع التفكير الاستدلالي :

اتفق علماء النفس والمنطق على إن التفكير الاستدلالي هو احد أنواع التفكير يستخدمه الإنسان عند مواجهته أية مشكلة من اجل حلها وتحقيق نتيجة ما، وهناك نوعين من الاستدلال (المباشر وغير المباشر) والاختلاف بين هذين النوعين يتحدد في عدد القضايا أو المؤشرات المستخدمة في عملية التفكير (همام ، 1984: ص47).

1_ التفكير الاستدلالي المباشر:

هو الاستدلال على قضية أو نتيجة من قضية أخرى دون اللجوء أو استخدام قضية ثانية أو مؤشر ثان كي تصل إلى النتيجة المطلوبة . ومعنى ذلك انه ليس هناك وجود لقضية أو مؤشر آخر له علاقة بالقضية الأولى ومن خلال عملية الربط أو التفاعل للقضيتين داخل الفكر نستطيع أن نصل إلى النتيجة وبما أن الأمر المهم والجوهري في الاستدلال هو فهم العلاقات وتفسيرها والوصول لنتائج أو حقائق جديدة فان ذلك لا يتوافر في الاستدلال المباشر كونه لا يتجاوز الربط بين شيئين لم تتضح العلاقة بينهما من قبل وأن جميع عمليات الاستدلال المباشر لا تدل على البرهنة الحقيقية (النشار ، 1963: ص311) .

2- التفكير الاستدلالي غير المباشر:

ويعني الوصول إلى نتيجة أو حل لمشكلة من خلال فهم العلاقة بين قضيتين أو أكثر ومعظم علماء النفس يتطرقون إلى موضوع الاستدلال غير المباشر أكثر مما يذكرون الاستدلال المباشر لكونه يهدف إلى إنتاج شيء جديد (الشنيطي ، 1970: ص88). ومن خلال هذا المفهوم نجد أن التوصل إلى نتيجة أو حل يتم من خلال عملية التحليل والتركيب بين هذه القضايا وهذا يتطلب قدرة عقلية مناسبة من اجل أن يتم تفاعل فكري للقضايا وتكون نتيجة منطقية .

(Spencer , 2001, p:377)

والفكير الاستدلالي غير المباشر يتميز بوجود أسلوبين رئيسان للاستدلال

الأسلوب الأول :

الاستدلال الاستنباطي Deductive Reasoning الاستنباط معناه في اللغة الاستخراج باجتهاد ومعاناة فكر ، واصله الفعل (نبط) بمعنى اظهر وابرز ومنه (استنبط الجواب) تلمسه في ثنايا السؤال (ابن منظور ، ب . ت: ص 232) أما الاستدلال الاستنباطي اصطلاحاً فيعني القدرة على التوصل لقواعد وإجراءات محددة ويعد الاستدلال الاستنباطي من أهم مباحث علم المنطق . ومن الموضوعات المهمة التي تتعرض لها المراجع الرصينة في مجال التفكير .

أن النتيجة في عملية الاستدلال الاستنباطي لا تخرج من حدود المعلومات المعطاة ولكن حتى يتم التوصل إليها لابد من إمعان للنظر ، وبذل مجهود ذهني لمعالجة المعلومات المعطاة التي تتضمن النتيجة أو التمهيد لها بالضرورة وبهذا المعنى يمكن تشبيه عملية الاستدلال الاستنباطي بعمليات البحث عن اللؤلؤ في البحار أو عن المياه والبتول والمعادن في باطن الأرض وهذه الثروات الطبيعية موجودة أصلاً في الطبيعة ولكن حتى يمكن الوصول إليها واستخراجها يحتاج الأمر للقيام بعمليات مسح أو غوص أو حفر قد تكون ميسرة حيناً وقد تكون مضنية حيناً آخر ، دون أن يغير ذلك من حقيقة أننا لا نأتي بمعنى الكلمة ، بل إننا في الواقع نكتشف شيئاً موجوداً بصورة ضمنية أو كامنة فيما هو حولنا. فعملية التفكير الاستدلالي تتم باستخدام حقيقة معينة عامة من أجل الوصول إلى قاعدة أو نتيجة جزئية مجهولة (Robert 2000, p.246) تستنبط من هذه القاعدة العامة المعروفة يمكننا من الوصول إلى حل أو نتيجة .

أنواع الاستدلال الاستنباطي :

1. الاستدلال الاستنباطي البسيط الشكل: وهو الذي يتكون من مقدمة واحدة يمكن استخلاص نتيجة مباشرة منها دون الإشارة إلى أدلة من مصادر أخرى.

2 . الاستدلال الاستنباطي الشرطي (الافتراضي) Conditional or Hypothetical Reasoning : تتكون الحجة الشرطية أو الافتراضية من مقدمة كبرى مصاغة ومقدمة صغرى هي قضية ونتيجة يستدل عليها من المقدمتين ، أما المقدمة الكبرى فهي قضية شرطية تتكون من شرطين يرتبطان بصيغة شرطية يسمى الأول منهما في النحو في علم المنطق (المقدم) ويسمى الثاني في النحو وفي علم المنطق (التالي) ويرتبطان بصيغة شرطية .. فان ..) ومن الواضح إن حدوث (التالي) متوقف على حدوث (المقدم) من المقدمة الكبرى ويترتب على الربط بين المعلومات المتضمنة في المقدمتين إلى الاستنتاج ولاشك أن هذا الاستنتاج لا بد أن يكون صحيحاً إذا افترضنا صدق المعلومات المقدمتين وإذا تفحصنا العلاقة بين المقدمة الصغرى والمقدمة الكبرى لوجدنا أن المقدمة الصغرى ترد على صور تؤدي في كل منها دوراً مختلفاً يتوقف عليه الحكم بصحة الاستدلال الاستنباطي أو عدم صحته وبيان ذلك على النحو الآتي:

1- إثبات (المقدم) القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى وفي هذه الحالة يكون الاستدلال الاستنباطي صحيحاً ، لأنه من غير الممكن أن تكون المقدمات صادقة وتؤدي إلى نتيجة كاذبة.

2- نفي (مقدم) القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى ، وفي هذه الحالة يكون الاستدلال الاستنباطي غير صحيح ويؤدي لنتيجة كاذبة. من الواضح أن المقدمة الصغرى تفيد بأن الشرط الوارد في (مقدم) القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى غير متحقق وعليه فإن نتيجة الاستدلال لا تترتب بالضرورة على المعلومات الواردة في المقدمتين ، ولذلك فهي نتيجة كاذبة في السياق.

1- تأكيد (التالي) القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى وفي هذه الحالة يكون الاستدلال الاستنباطي غير صحيح (عبد الرحمن ، 2002: ص8 Ent).

2- الاستدلال الاستنباطي عن طريق تقابل القضايا Opposition of proposition
القضايا المتقابلة هي قضايا مشتركة في الموضوع ومختلفة في الكم (جزئية ، كلية) أو الكيف (موجبة ، سالبة أو في (الكم) و(الكيف) معاً وفي هذا النوع من الاستدلال لا يصح العكس مع بقاء الاستدلال صحيحاً. ولأجراء عملية الاستدلال هذه بصورة صحيحة ، ينبغي ملاحظة القواعد الآتية: عندما تكون القضيتان مختلفتين في (الكم) و(الكيف) معاً وعرفنا أن أحدهما صادقة يمكننا الاستنتاج بأن الأخرى كاذبة والعكس صحيح. عندما تكون القضيتان كليتين مختلفتين في (الكم) ومتحدتين في (الكيف) فإن الأكثر عمومية تتضمن الأقل من الناحية المنطقية وعندما تكون القضية الجزئية كاذبة فإن القضية الكلية المتحدة معها في (الكيف) تكون كاذبة كذلك.

3- عندما تكون القضيتان كليتين مختلفتين في (الكيف) فإننا يمكن أن نتوصل إلى استدلال صحيح فقط عندما نعرف أن أحدهما صادقة . (سلوم ، 2005 : ص 7 Ent)

دراسات سابقة:

المحور الاول : دراسات تناولت النظرية التوسعية او النموذج رايجلوث الموسع.

1- دراسة سمور (2008) :

أجريت الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية ، ورمت إلى تعرف أثر أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لطالبات الصف الثاني المتوسط . تكونت عينة الدراسة من (75) طالبة ، توزعن على مجموعتين كما يأتي :

المجموعة التجريبية : وبلغ عدد أفرادها (37) طالبة ، وقد درست باستعمال أنموذج رايجلوث ، المجموعة الضابطة : وبلغ عدد أفرادها (38) طالبة ، وقد درست باستعمال الطريقة التقليدية.

- كافأ الباحثان بين مجموعتي البحث في متغيرات : (الأعمار الزمنية للطالبات ، تحصيلهن في مادة الجغرافية لنصف السنة للعام الدراسي 2005 / 2006 ، اختبار الذكاء ، التحصيل الدراسي

- للأبوين) . استغرقت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً درس الباحثان مجموعتي البحث بنفسه .
- أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً تألف من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس الاكتساب استخرج صدقه وثباته .
- استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتائج التي توصل إليها كما يأتي :
1. تفوق طالبات المجموع التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية .
2. تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار استبقاء المفاهيم الجغرافية . (سمور ، 2008 ، ملخص الدراسة) .
- __ دراسة توفيق (2009)

ترمي الدراسة الحالية إلى تعرف ما يأتي :

- 1- اثر أنموذجي سكرمان وريجيليوث في تحصيل طلاب الصف الرابع في مادة الأدب والنصوص .
- 2- اثر أنموذجي سكرمان وريجيليوث في التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الرابع .
- وللتحقق من هديي البحث وضع الباحثان الفرضيات الصفرية :
- 1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال أنموذج سكرمان ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال أنموذج ريجيليوث في الاختبار التحصيلي البعدي .
- 2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال أنموذج سكرمان ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي .
- 3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال أنموذج سكرمان ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال أنموذج ريجيليوث في اختبار التذوق الادبي .
- 4- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال أنموذج سكرمان ومتوسط درجات

طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

5- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال نموذج ريجليوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي . ولتحقيق هدي البحث وفرضياته اختار الباحثان عينة تكونت من (90) طالبا من طلاب الصف الرابع العام في إعدادية الكاظمية للبنين توزعوا بين ثلاث شعب على النحو الآتي :

- (27) طالبا في المجموعة التجريبية الأولى التي ستدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال نموذج سكمان .

- (33) طالبا في المجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال نموذج راجلوث.

- (30) طالبا في المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال الطريقة التقليدية .

وقد كافأ الباحثان بين مجموعات البحث الثلاث في متغيرات : العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر ، والتحصيل الدراسي للآباء ، والتحصيل الدراسي للأمهات ، ودرجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الثالث المتوسط العام للعام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص ، ودرجات اختبار الذكاء .

وقد صاغ الباحثان (213) هدفا سلوكيا توزعت بين مستويات تصنيف بلوم الستة ، واعد خططاً تدريسية نموذجية للمجموعات الثلاث ، واعد اختباراً تحصيلياً بعدياً تكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتسمت بالصدق والثبات والموضوعية . واعتمد اختبار التذوق الأدبي الذي أعده الباحثان (منصور المفرجي 2003) بعد ان استخرج له القوة التمييزية والصعوبة وفعالية البدائل والثبات .

واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه : تحليل التباين الأحادي ، ومربع كاي ، ومعادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة معامل قوة التمييز ، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة ، ومعادلة ارتباط بيرسون ، ومعادلة سيرمان - براون ، وطريقة شيفيه . وبعد تطبيق الاختبارين توصل الباحثان الى تفوق المجموعة التي درست على وفق نموذج ريجليوث على المجموعة التي درست على

وفق أنموذج سكرمان والمجموعة التي درست على وفق الطريقة التقليدية ، في حين تفوقت المجموعة التي درست على وفق أنموذج سكرمان على المجموعة الضابطة ، في نتائج الاختبارين التحصيلي والتذوق الأدبي . . (توفيق 2009، ملخص الدراسة)
3- دراسة مرزوك (2010)

اجريت هذه الدراسة في معهد المنصور للبنات التابع للمديرية العامة لتربية الكرخ الاولى / ببغداد للعام الدراسي 2008 / 2009 . وقد هدفت إلى تعرف اثر التدريس بأنموذجي كلوزماير ورايكلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمات . تكونت العينة من (120) طالبة من طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمات ، وزعت الطالبات بين ثلاث مجموعات متكافئة في متغيرات : التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية ، واختبار المعرفة السابقة ، والعمر الزمني محسوبا بالشهور ، والتحصيل الدراسي للآباء والامهات . درست المجموعة التجريبية الاولى باستعمال أنموذج كلوزماير ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال أنموذج رايكلوث ، ودرست المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة التقليدية .

وتطلب تحقيق هدف البحث اعداد اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ، فقد اعد الباحثان اختباراً من نوع (الاختيار من متعدد) ، تكون من (60) فقرة ، وتم التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس ، كما تم استخراج معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقراته فضلاً عن بيان مدى فاعلية البدائل ، واستخرج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية فبلغ (0,797) ، وتم تصحيح معامل الثبات باستعمال معادلة سبيرمان . براون فبلغ (89 ، 0) ، وهو معامل ثبات جيد .

- اعد الباحثان خططاً تدريسية درست بموجبها مجموعات البحث على وفق أنموذج كلوزماير وأنموذج رايكلوث والطريقة التقليدية .

بدأت تجربة البحث في يوم 21 / 9 / 2008 إذ درس الباحثان 7 / 1 / 2009 واستعمل الباحثان تحليل التباين الاحادي وسيلة احصائية فتوصل إلى النتائج الآتية :

. تفوق المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية .
. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات (المجموعتين التجريبتين في اكتساب المفاهيم الجغرافية) . (مرزوك , 2010 :ملخص الدراسة)
المحور الثاني : دراسات تناولت اكتساب المفاهيم .

دراسة المسعودي (2010) أجريت هذه الدراسة في محافظة كربلاء، على طلاب معهد اعداد المعلمين من الصف الثالث للدراسات الصباحية. وهدف البحث الحالي الى معرفة بيان أثر أنموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، وشملت عينة البحث (78) طالبا من طلاب الصف الثالث، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ، وهو تصميم (المجموعتين التجريبية ومجموعة ضابطة) ، واختبارا بعديا ، وتم توزيع الطلاب عشوائيا على ثلاث مجاميع ، بواقع 26 طالبا لكل شعبة 0 كافأ الباحثان بين طلاب مجاميع البحث في المتغيرات (العمر الزمني للطلاب ، متغير الذكاء ، نتائج الامتحانات للعام الماضي في مادة التأريخ ، التحصيل الدراسي للآباء ، والتحصيل الدراسي للأهملات ، والمفاهيم المخطوءة في مادة التأريخ (

وبعد أن حدد الباحثان المادة الدراسية التي تضمنتها موضوعات تأريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه للصف الثالث معاهد إعداء المعلمين، والبالغ خمسة فصول دراسية أعد الباحثان اختبارا تشخيصيا للمفاهيم المخطوءة، مكون من (40) فقرة ل (40) مفهوما، وبعد المفهوم مخطوءا لدى الطلاب عندما تكون الإجابات المخطوءة تتجاوز نسبة (34%) ، وبعد تطبيق الاختبار على عينة البحث ، تم تصحيحه وتبين إن هنالك (18) مفهوما مخطوءاً لدى عينة البحث ، اعد الباحثان خططاً تدريسية لكل مجموعة من المجموعات ، فالمجموعة الأولى درست حسب أنموذج درا يفر ، والمجموعة الثانية درست حسب أنموذج بوسنر ، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ، وبعد إتمام تدريس الموضوعات الدراسية ، ومن أجل التعرف على تصحيح المفاهيم التاريخية لدى الطلاب أعد الباحثان اختبارا تحصيليا بعديا موضوعيا يتألف من (54) فقرة من نوع الفراغات والمزاوجة والاختيار من متعدد ، وتأكد الباحثان من صدق الاختبار وثباته ومن القوة التمييزية لفقراته ومعامل صعوبتها ، وتم تطبيقه في 14 / 1 / 2009 م وباستعمال مربع كأي لتحليل البيانات أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- إن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في تصحيح مفاهيم تأريخ الحضارة العربية الإسلامية بين المجموعة الأولى والثانية ولصالح الأولى 0
- إن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في تصحيح مفاهيم تأريخ الحضارة العربية الإسلامية بين المجموعة الأولى والضابطة ولصالح الأولى 0
- إن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في تصحيح مفاهيم تأريخ الحضارة العربية الإسلامية بين المجموعة الثانية والضابطة ولصالح الثانية 0

- دراسة نُجَد (2013) : يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر أنموذج سيمان في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.
- ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية باستعمال أنموذج سيمان، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية. واعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي واختار الباحثان عينة من طلاب اعدادية الفارابي للبنين التابعة إلى مديرية تربية ديالى بصورة قصدية لتطبيق التجربة، حدد عينته بمجموعتين.
- 1- المجموعة التجريبية وعدد طلابها (30) من الشعبة(ب) وتدرس مادة التاريخ الأوربي الحديث المعاصر باستعمال أنموذج سيمان.
- 2- المجموعة الضابطة وعدد طلابها (30) من الشعبة(أ) وتدرس مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر بالطريقة الاعتيادية.
- وكافأ الباحثان بين المجموعتين في المتغيرات (اختبار المعرفة السابقة، الذكاء، العمر الزمني، الدرجات النهائية، في مادة التاريخ للصف الرابع الأدبي، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم). وبعد أن حدد الباحثان المادة العلمية المراد تدريسها التي شملت الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2012-2013 ، وفي ضوء محتواه حدد الباحثان المفاهيم التاريخية الرئيسة والبالغ عددها (18) مفهوماً تاريخياً، وفي ضوء تلك المفاهيم أعد الباحثان أهدافاً سلوكية والبالغ عددها (54) هدفاً تقيس عمليات اكتساب المفهوم (تعريف، تمييز، تطبيق) كما أعد خططاً تدريسية بواقع (36) خطة يومية لكل مجموعة من مجموعتي البحث . وأعد الباحثان اختبارا لاكتساب المفاهيم التاريخية من نوع (الاختبار من متعدد) تكون من (54) فقرة، ثم التحقق من صدقه (الظاهري والمحتوى) وقوته التمييزية ومعامل صعوبة وفعالية البدائل الخاطئة، أما ثباته فقد تم استخراجه بطريقة معادلة الفاكرونباخ، إذ بلغ (0.83) وهو معامل ثبات جيد .
- استمرت إجراءات التجربة (12) أسبوعا طبق في نهايتها اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي ، واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:
- 1- تفوق المجموعة التجريبية الأولى والتي درست باستعمال أنموذج (سيمان) باكتساب المفاهيم التاريخية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

المحور الثالث : دراسات تناولت اثر طرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية في التفكير الاستدلالي
دراسة (الحسو ، 1997)

" اثر استخدام أسلوبين من الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطالبات في مادة الجغرافية " أجريت في العراق / جامعة بغداد _ كلية التربية / ابن رشد ، ورمت إلى تعرّف اثر استعمال أسلوبين في الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية .

وتألفت عينة الدراسة من (88) طالبة ، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى ، و(31) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية ، و(27) طالبة في المجموعة الضابطة ، تدرس المجموعة التجريبية الأولى باستعمال أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم على وفق النسب (70%) استيعاب وتطبيق (30%) معرفة ، أما المجموعة التجريبية الثانية فتدرس باستعمال أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويين الأولين من النصف نفسه على وفق النسب (70 %) معرفة (70%) استيعاب ، في حين لم تستعمل المجموعة الضابطة أي نوع من الأسئلة والتدريس بالطريقة الاعتيادية . واستعملت الباحثان اختباراً جاهزاً للتفكير الاستدلالي ، تثبت من صدقه وثباته 0 واستعملت الباحثان الاختبار التائي لعيتين مترابطتين ، و الاختبار التائي لعيتين مستقلتين وسائل إحصائية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجها . وتوصلت الباحثان في دراستها إلى النتائج الآتية :

- 1- وجود فروق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستعمال أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم ومتوسط المجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى 0
- 2- وجود فروق ذوي دلالة إحصائية عند (0.05) في التفكير الاستدلالي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى 0
- 3- وجود فروق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى ولمصلحة الاختبار البعدي . (الحسو ، 1997 ، ملخص الدراسة).

2. دراسة (الخرزجي 2007) " اثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ " أجريت في العراق في جامعة بغداد في كلية التربية ، ورمت إلى تعرّف اثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ .

وتألفت عينة الدراسة من (99) طالبةً ، وبواقع (33) طالبةً في المجموعة التجريبية الأولى ، (33) طالبةً في المجموعة التجريبية الثانية ، و(33) طالبةً في المجموعة الضابطة ، اختيرت بصورة عشوائية ، درست المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب المجمعات التعليمية ، درست المجموعة التجريبية الثانية بأسلوب فرق التعلم ، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

واعدَّ الباحثان (8) مجموعات تعليمية كمستلزمات للبحث استعمل موضوعات من كتاب التاريخ الأوربي الحديث للصف الرابع معاهد إعداد المعلمات ، كما اعدَّ اختباراً في التفكير الاستدلالي مكون من (30) فقرة ، تثبت من صدقه وثباته

واستعمل الباحثان الاختبار الثاني وسيلة إحصائية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه .

وتوصل الباحثان في دراسته إلى النتائج الآتية :

- 1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية 0
 - 2- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية 0
 - 3- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم 0 (الخرجي ، 2007 ، ملخص الدراسة).
- 3-دراسة المولى (2012)

استهدف البحث الحالي التعرف على أثر المنحى التكاملي في حفظ النصوص القرآنية وتفسيرها وتنمية التفكير الاستدلالي لطلاب الصف الثاني المتوسط ؛ ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان ثلاث فرضيات صفرية اخضعها للتجريب.

واستخدم التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) ، فكانت مدرسة المسعودي للبنين المجموعة التجريبية والتي درست وفق المنحى التكاملي ، ومدرسة النعمانية للبنين المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة الاعتيادية ، وبلغ عدد العينة (62) طالبا ، وبواقع (30) طالبا في المجموعة التجريبية ، و(32) طالبا في المجموعة الضابطة ، واجرى عملية التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث بمجموعة من المتغيرات ، واوكل مهمة التدريس لمدرسي مادة التربية الاسلامية في المدرستين المذكورتين .

وقد عمل الباحثان على اعداد مستلزمات اجراء البحث، من تحديد للمادة العلمية، وترتيب مفردات مادة التربية الاسلامية الخاضعة للبحث وفق المنحى التكاملي، واعداد الخطط التدريسية، وعرض نموذج منها على مجموعة من المحكمين والمختصين، فضلا عن تهيئة ثلاث ادوات لقياس حفظ وتفسير

القرآن الكريم وتنمية التفكير الاستدلالي، اتصفت بالصدق والثبات وخصائص الاختبار الجيد، وبدأ إجراءات تجربته في بداية الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2011 – 2012، وذلك في يوم الأحد 2011/10/16 وانتهت في يوم الخميس 2012/2/23

ثم طبق الباحثان الاختبارات الثلاثة على طلاب مجموعتي البحث، وخرج من هذا التطبيق بيانات عالجهما إحصائياً، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأسفرت هذه المعالجة عن نتيجة مفادها : تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في حفظ القرآن الكريم وتفسيره وتنمية التفكير الاستدلالي، وفي ضوء هذه النتيجة قدم الباحثان جملة من التوصيات كان من أبرزها : تشجيع بناء المناهج المتكاملة والتعريف بأهمية هذا النوع من المناهج، فضلاً عن ضرورة اهتمام كليات التربية بتدريس العلوم الشرعية وفق المنحى التكاملية عند إعداد المدرسين لهذه المادة، كما قدم عدداً من المقترحات كان من أهمها : إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على طلاب إحدى مراحل الدراسة الإعدادية، فضلاً عن إجراء دراسة مماثلة في المتغير المستقل لهذه الدراسة، مختلفة في المتغيرات التابعة لها. (المولى، 2012: مستخلص بحث)

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته التي قام بها الباحثان ، من إذ أختار التصميم التجريبي المناسب واعتماده ، وتحديد مجتمع البحث واختيار العينة وتحديد المادة العلمية وصوغ الاهداف السلوكية وإجراءات بناء اختبار اكتساب المفاهيم واختبار التفكير الاستدلالي وتطبيق التجربة والوسائل الإحصائية التي استعملت فيه سواء في إجراءاته أم في معالجة بياناته على النحو الآتي:-

التصميم التجريبي : تم اختيار التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي لمجموعتين مستقلتين تمثل احدهما المجموعة التجريبية وتمثل الاخرى المجموعة الضابطة.

مجتمع البحث : تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الادبي في الثانويات والاعداديات التابعة للمديرية العامة لتربية نينوى للعام الدراسي (2013-2014) .

عينة البحث : وقد اختار الباحثان عينة بحثه بالأسلوب القصدي من بين مدارس مجتمع البحث للأسباب الآتية:-

1- تقديم التسهيلات والإمكانات المطلوبة لإتمام تجربة البحث من إدارة المدرستين ومدرسي التاريخ مما أسهم في إتمام إجراءات البحث.

2- أكثر الطلاب من رقعة جغرافية واحدة أي من بيئة متقاربة اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً مما سهل للباحث بعض المتغيرات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لغرض التكافؤ بينهما.

3- وجود أكثر من شعبتين للصف الخامس الادبي في المدرستين مما يعطي للباحث السعه في اختيار المجموعات بعد اختيار طلاب الصف الخامس الادبي للأسباب أعلاه ، قام الباحثان بزيارة المدرستين في النصف الأول من العام الدراسي 2013-2014م لغرض معرفة عدد الشعب في الصف الخامس الادبي ، وتم بالتعيين العشوائي اختيار شعبة (أ) في ثانوية عمر بن عبد العزيز لتمثل المجموعة التجريبية والتي تضم (35) طالبا، وشعبة (أ) في ثانوية عبد الرحمن الغافقي لتمثل المجموعة الضابطة والتي تضم (40) طالبا، وقد بلغ عدد افراد عينه (75) طالباً موزعين على مجموعتي البحث

تكافؤ مجموعتي البحث

ولضمان التحقق من بعض المتغيرات التي يعتقد الباحثان أن لها تأثيراً في نتائج التجربة تم ضبط المتغيرات الآتية :

1- اختبار الذكاء : طبق الاختبار على مجموعتي البحث وفي اليوم نفسه للمجموعتين ، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم تصحيح الاجابات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين مجموعتين البحث (التجريبية والضابطة) فظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، إذ كانت قيمة الاختبار التائي المحسوبة (0.172) أصغر من القيمة الجدولية (2.00) بدرجة حرية (73) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في درجة الذكاء والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	المجموعة
غير دال	الجدولية	المحسوبة	73	5,02	36.65	35	التجريبية
	2.00	0.7		4.40	3		الضابطة

		2		6.45	0	
--	--	---	--	------	---	--

2- درجة العام السابق في مادة التاريخ: : تم الحصول على درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لامتحان نصف السنة في مادة التاريخ للعام الدراسي 2012-2013م من سجل درجات إدارة المدرستين ، وبعد اعتماد المعالجات الإحصائية الملائمة المتمثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، إذ كانت قيمة الاختبار التائي المحسوبة (1.774) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.00) بدرجة حرية (73) ، وبذلك تعد مجموعتنا البحث متكافئتين إحصائياً في درجة العام السابق في مادة التاريخ والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث في درجة أمتحان نصف السنة في مادة التاريخ

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	المجموعة
غير دال	الجدولية	73	17.40	65.06	35	التجريبية
	المحسوبة		17.79	57.19	40	الضابطة
	2.00	1.774				

3- اختبار التفكير الاستدلالي القبلي:

تم تطبيق الاختبار الذي تبناه الباحثان أداة لقياس المتغير التابع (التفكير الاستدلالي) وعند تصحيح استجابات طلاب مجموعتي البحث وحساب المتوسط الحسابي لدرجاتهم والانحراف المعياري وباستعمال الاختبار التائي تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.16) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.00) بدرجة حرية (73) ، وبذلك تعد مجموعتنا البحث متكافئتين في درجات اختبار التفكير الاستدلالي والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

تكافؤ مجموعتي البحث في درجات اختبار التفكير الاستدلالي

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	المجموعة
غير دالة	الجدولية	73	2.03	17.67	35	التجريبية
	المحسوبة		1.95	17.76	40	الضابطة
	2.00	0.16				

رابعاً: مستلزمات البحث

1- تحديد المادة العلمية:-

من مستلزمات البحث تحديد المادة العلمية ، قبل البدء بتطبيق التجربة ، حدد الباحثان الفصول التي تدرس خلال فترة تطبيق التجربة (وهي الفصول الثلاثة الاولى) وتم تقسيم المادة العلمية الى وحدات ومفردات فرعية ومتراطة ومتكاملة الأهداف لكل فصل من تلك الفصول الثلاث وموحدة مع ما يهدف إليه المنهج عموماً , وتم تحديد مفردات المحتوى الدراسي وتوزيعها بين الحصص بالتعاون مع مشرفي ومدرسي المادة المتخصصين.

2- أعداد الخطط التدريسية اليومية :-

اعد الباحثان خططاً تدريسية لموضوعات مادة التاريخ التي ستدرس في التجربة ، وفي ضوء محتوى الكتاب المدرسي والأهداف التي تمت صياغتها وعلى وفق انموذج رايجلوث التوسعي بالنسبة الى طلاب المجموعة التجريبية وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة الى طلاب المجموعة الضابطة. وبناءً على ما تم ذكره تم اعداد الخطط التدريسية لتطبيق التجربة على النحو الاتي:-

أ- أعداد خطط أنموذجية للمجموعة التجريبية ، لموضوعات الفصول الثلاثة التي تم تصميمها بما يتفق مع خطوات انموذج رايجلوث التوسعي والكتاب المقرر التي أستطاع بوساطتها الباحثان تغطية جميع الوحدات الدراسية .

ب- أعداد خططاً أنموذجية للمجموعة الضابطة ، على وفق للطريقة التقليدية (الاعتيادية)، وتم عرض النماذج المذكورة على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال طرائق التدريس والتاريخ وفي ضوء مقترحاتهم وآرائهم أجريت بعض التعديلات عليها ، وعلى غرار ذلك اعدت الخطط الاخرى .

خامساً: أداتي البحث

اعتماداً على مقتضيات البحث اعد الباحثان اختباراً لإكساب المفاهيم للطلاب ، واختباراً للتفكير الاستدلالي . وكما يأتي:

أولاً: أعداد اختبار اكتساب المفاهيم

وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية لأعداد اختبار اكساب المفاهيم التاريخية

1- تحديد الهدف الرئيس من الاختبار:-

2- ان هدف الاختبار قياس مستوى اكساب المفاهيم التاريخية لطلاب عينة البحث.

تحديد المادة العلمية :

تحددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأولى لكتاب التاريخ للصف الخامس الادبي المقرر للعام الدراسي (2013-2014) الطبعة (5) لسنة (2013).

1- تحديد المفاهيم التاريخية :

قام الباحثان بتحديد المفاهيم التاريخية الواردة في الفصول الثلاثة من كتاب التاريخ للصف الخامس الادبي من خلال تحليل محتوى الموضوعات ، وقد بلغ عدد المفاهيم (18) مفهوما رئيسا تضمن بعضها مفاهيم ثانوية، وتم عرض هذه المفاهيم على مجموعة من المحكمين لغرض تقويم مدى فلائمتها ودقتها وشمولها للمادة العلمية ، وقد اخذ الباحثان نسبة (80%) فأكثر كمحك لصحة المفهوم ، وقد اتفق اكثر من النسبة المقرره من المحكمين على سلامة المفاهيم وصحتها .

2- صياغة الأغراض السلوكية :

قام الباحثان بصياغتها موزعة على المستويات (التعريف ، الفهم ، التطبيق) وبذلك بلغ عدد الاغراض السلوكية (54) غرضا سلوكيا ، وتم عرضها على عدد من الخبراء والمحكمين (الملحق 2) وعلى ضوء آرائهم ومقترحاتهم ، أجريت التعديلات على صياغة بعض منها ، وبذلك اخذت الاغراض صيغتها النهائية

تحديد عدد فقرات الاختبار:-

تم الاستعانة بعدد من المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم. والتقى الباحثان عدداً من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة التاريخ لطلبة الصف الخامس الادبي لمدة لا تقل عن خمس سنوات للتأكد من ملائمة عدد فقرات الاختبار لطلاب العينة ، لتكون أكثر شمولاً للأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية ، وقد اتفق المتخصصون والمدرسون على أن عدد الفقرات التي اعدّها الباحثان والبالغة (54) فقرة تعد مناسبة للاختبار النهائي.

3- بناء فقرات الاختبار:

تم بناء اختبار موضوعي من (54) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد باذ تقيس كل فقرة هدفاً سلوكياً واحداً من الأهداف التي تم تحديدها ، إذ وضعت لكل فقرة أربعة بدائل واحد صحيح والثلاثة المتبقية خاطئة.

وضع الباحثان معايير لتصحيح الإجابات عن الاختبار فقد أعطى لكل فقرة من فقرات الاختبار درجة واحدة ، إذ كانت الإجابة صحيحة وصفرأ ، إذ كانت الإجابة خاطئة أو متروكة وبذلك كانت الدرجة الكلية لتلك الفقرات تتراوح ما بين (0-54) .

3- صدق الاختبار

وللتحقيق من صدق الاختبار تم إيجاد أنواع الصدق الآتية:

أ- الصدق الظاهري

قام الباحثان بعرض الاختبار بفقراته وتعليماته ومفتاح الإجابة الصحيحة وورقة الإجابة المنفصلة على نخبة من المتخصصين في مجال طرائق تدريس العلوم والتاريخ والقياس والتقويم ملحق (2) للحكم على مدى سلامة الفقرات وملائمتها للأهداف المحددة ، ومنطقية البدائل وأية ملاحظات أخرى تحسن من نوعية الاختبار. إذ تم تعديل بعضها وإعادة صوغ بعضها الآخر من دون حذف أية فقرة بنسبة اتفاق (80%) اعتماداً على معادلة الاتفاق لكوبر ، وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته البالغة (54) فقرة وعد الاختبار صادقاً في قياس اكتساب المفاهيم لدى طلاب العينة في مادة التاريخ.

5- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية

بعد أن تم أعداد الاختبار وتعليماته وورقة الإجابة المنفصلة بصيغة النهائية وللتحقق من وضوح تلك الفقرات وتعليمات الاختبار ولتحديد زمن الإجابة عن فقرات الاختبار ، لذا تم تطبيق الاختبار على عينة من (100) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي في اعدادية اليرموك وبعد الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس المادة على إجراء الاختبار بعد انتهاء الطلاب من دراسة الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي حدد يوم الخميس الموافق 2014 / 1 / 9 موعداً للاختبار وتم إبلاغ الطلاب بموعد الاختبار قبل أسبوع ليتسنى لطلاب دراسة المادة جيداً بعد الانتهاء من دراسة المادة بنحو متكامل. وقد تم احتساب الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار برصد زمن انتهاء كل الطلاب ، تم حساب متوسط الزمن اللازم لإجابة جميع طلاب العينة الاستطلاعية . ووجد ان المتوسط يساوي (35.8) دقيقة .

أما ما يخص فقرات الاختبار وتعليماته فقد كانت واضحة ومفهومة لجميع الطلاب ولم يلاحظ الباحثان أي استفسار أو غموض من الطلاب إثناء الاختبار.

6- إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم تصحيح أوراق الإجابة وجمعت ورتبت الدرجات تنازلياً لغرض إجراء التحليل الإحصائي ، إذ أخذت أعلى (27%) من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة العليا وأدنى (27%) من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة الدنيا . وبعدها حلل الباحثان إجابات المجموعتين العليا والدنيا إحصائياً لإيجاد الخصائص السايكومترية للاختبار وكما يأتي :-

أ - حساب معامل صعوبة الفقرات:-

باستعمال معامل السهولة للفقرات الموضوعية وجد ان مستوى الصعوبة يتراوح بين (0,40 – 0,59). وبذلك تعد فقرات الاختبار جيدة ومقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً لأنها تقع ضمن المدى الذي حدده بلوم وهو (0.20-0.80) (بلوم وآخرون ، 1983 : ص 107) .

ب- حساب قوة تمييز فقرات الاختبار:

تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الأسئلة الموضوعية باستعمال المعادلة الخاصة بها ، ووجدان أن نسبتها تتراوح بين (0,40 – 0,73) ، وهو مؤشر جيد لقبول الفقرات من اذ قدرتها التمييزية ولم يحذف أي منها. إذ يرى (Brown , 1981) ان الفقرة جيدة إذ كان معامل التمييز لها اكبر من (0.20) (Brown , 1981 :p.104).

ج - فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار:-

تم حساب فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار ، وكانت نتائج تطبيق معادلة البدائل لجميع الفقرات سالبة ، ووجدناها تتراوح بين (0,1-) ، {0,36-} وهذا يعني ان البدائل الخاطئة قد موهت على الطلاب الضعفاء مما يدل على فعالية البدائل الخاطئة للاختبار .

7- ثبات الاختبار التحصيلي:

تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كيودر ريتشارد سون - 20) لان جميع فقراته موضوعية من نوع الاختبار من متعدد . إذ أنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج ثبات فقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخطأ.

فقد وجد أن معامل الثبات يساوي (0.86) ، ويعد معامل ثبات جيداً . وبهذا تم لإبقاء على جميع فقرات الاختبار وأصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق في صيغته النهائية على عينة البحث مكونا من (54) فقرة من نوع الاختبار من متعدد

ثانياً: اختبار التفكير الاستدلالي:

وبعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات المحلية والعربية قام الباحثان ببناء اختبار للتفكير الاستدلالي ، مع اخذ اراء مجموعة من الخبراء والمحكمين في هذا المجال . اذ تكون الاختبار بصورته الاولى من (34) فقرة من نوع الاختبار من متعدد .

أ- صدق الاختبار:-

تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج والتربية وطرائق التدريس والقياس والتقويم، فحصلت كل فقرة من فقرات الاختبار على نسبة اتفاق لا تقل عن 80% ما عدا (4) فقرات تم

حذفها فضلاً عن تعديل (8) فقرات ، مما يجعل هذا الاختبار صادقاً صدقاً ظاهرياً من اذ المحتوى وبذلك اصبح الاختبار مكوناً من (30) فقرة .

ب - تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:-

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا للصف الخامس الادبي من اعدادية اليرموك لغرض التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ، والمتضمنة كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار ، وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل المناسب لكل فقرة في الاختبار. وكذلك الكشف عن مدى غموض فقرات الاختبار ، لإعادة صياغتها بشكل واضح ومفردات مفهومة تناسب مستوى التفكير للمرحلة الدراسية (لطلاب الصف الخامس الادبي) وتعيين الوقت اللازم للإجابة ، وذلك بحساب متوسط الزمن للإجابة اذ تم حساب زمن اجابة كل طالب من طلاب العينة ، ثم حساب متوسط هذه الازمنة ، ووجد ان هذا المتوسط يساوي (36,85) دقيقة . ولم يلاحظ الباحثان أي استفسار عن الاختبار ، بمعنى أن فقرات الاختبار كانت واضحة وتعليماته مفهومة من قبل جميع الطلاب ، فلا تحتاج الى تعديل وإبقاء الاختبار بتلك الصورة.

ج- أجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

بعد أن تم تحديد الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات اختبار التفكير الاستدلالي ومعرفة وضوح التعليمات وطريقة الإجابة ، قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (100) طالب من طلاب الصف الخامس الادبي في ثانوية البراء بن مالك في يوم الاربعاء الموافق 2013/10/16 م ، وتم ذلك بإشراف الباحثان نفسه وكان الغرض من تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لمعرفة الخصائص السايكومترية للاختبار وكما يأتي : وتم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ووجد ان أن نسبتها تتراوح بين (2,64 - 8,83) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98) ، وبذلك تعد فقرات اختبار التفكير الاستدلالي مميزة .

د- ثبات الاختبار:-

تم حساب ثبات اختبار التفكير الاستدلالي وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من المجتمع نفسه ومن خارج عينة البحث وتم حساب معامل الفاكرونيخ لحساب الاتساق الداخلي للمقياس . وتم الحصول على قيمة الثبات (0.81) وهو مؤشر احصائي جيد لذا يمكن القول بان اختبار التفكير الاستدلالي يتصف بالثبات. وبذلك اصبح الاختبار بصيغته النهائية مكون من (30) فقره .

سادساً: إجراءات تطبيق التجربة

1- أُنفق الباحثان في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2013-2014) مع إدارة المدرسة التي سيجري فيها تجربته وملاكها التدريسي على ضرورة عدم أخبار الطلاب بهدف البحث وطبيعته وان الباحثان قد تم تنسيبه حديثاً الى المدرسة كمدرس لمادة التاريخ للصف الخامس الادبي .

2- تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول الدروس في مادة التاريخ بواقع حصتين اسبوعياً لكل من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

3- باشر الباحثان بالتدريس الفعلي وتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بدء من يوم الاحد 2013/10/20 م لغاية نهاية الفصل الدراسي الاول في يوم الخميس الموافق 2014/1/23 من العام الدراسي 2013-2014م.

4- تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق انموذج رايجلوث أما المجموعة الضابطة تم تدريسها في المدة الزمنية نفسها وبالطريقة الاعتيادية على وفق الخطط التدريسية المعدة لذلك .

5- تم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم البعدي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في يوم الأربعاء الموافق 2014/1/15 وفي الساعة (9:00 صباحاً) وقد تم إبلاغ الطلاب بموعده قبل أسبوع من الموعد المحدد ولم تحدث أية حالات غياب بعذر أو من دون عذر قام الباحثان بنفسه تطبيق الاختبار.

6- تم تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في يوم الخميس الموافق 2014/1/16 وفي الساعة (9:00 صباحاً) ولم تحدث أية حالات غياب بعذر أو من دون عذر.

نتائج البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات التجربة على وفق فرضيات البحث الخاصة بكل متغير من متغيرات البحث وكالاتي :

أولاً - عرض النتائج :

1- نتائج تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم البعدي :

الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق نموذج رايجلوث التوسعي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية . من خلال موازنة نتائج اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية للمجموعتين التجريبية والضابطة ، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ على وفق نموذج رايجلوث التوسعي قد بلغ (36.09) والانحراف المعياري (6.53) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (30.90) والانحراف المعياري (6.07) . وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعيتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (2.67) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (73) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق نموذج رايجلوث التوسعي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل البعدي

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعات
	الجدولية	المحسوبة					
داله	2.00	2.67	73	6.07	36.09	35	التجريبية
				6.53	30.90	40	الضابطة

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة اي أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا

المادة على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بالطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ) .

2- نتائج اختبار التفكير الاستدلالي البعدي :

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي . من خلال موازنة نتائج الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي للمجموعتين التجريبية والضابطة ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي قد بلغ (20.14) والانحراف المعياري (2.39) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية فقد بلغ (18.14) والانحراف المعياري (1.56) . وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.21) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (73) وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (6) يوضح ذلك .

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار

التفكير الاستدلالي البعدي

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعات
	الجدولية	المحسوبة					
داله	2.00	3.21	73	2.39	20.14	35	التجريبية
				1.56	18.14	40	الضابطة

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة اي أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ) .

3- نتائج اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية :

الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرس مادة التاريخ وفق أنموذج رايجلوث التوسعي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي . من خلال موازنة النتائج بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي قد بلغ المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الاستدلالي القبلي (17.67) والانحراف المعياري (2.03) . في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الاستدلالي البعدي (20.14) والانحراف المعياري (2.39) وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مترابطتين ، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.54) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2.00) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (68) ، وهذا يعني إن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ولصالح اختبار التفكير الاستدلالي البعدي والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

لاختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		الانحراف المعياري للفروق	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	اختبار التفكير الاستدلالي المجموعة التجريبية
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	2.00	3.54	3.20	2.48	2.03	17.67	القبلي
					2.39	20.14	البعدي

وبذلك ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي .

ثانياً - تفسير النتائج :

أ- النتائج المتعلقة باختبار المفاهيم البعدي:

أسفرت نتائج هذه الدراسة ان أنموذج رايجلوث التوسعي أدى إلى تفوق أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة كذلك تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج رايجلوث التوسعي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وقد يعزى ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

- يعدّ استعمال أنموذج رايجلوث التوسعي من الاتجاهات الحديثة في التدريس تعرض الطلبة فيه إلى مثيرات معرفية اعتمدت دعوتهم إلى مواقف ومشكلات جديدة على خبراتهم السابقة، وبالتالي تحفيز الطلبة على البحث والتنقيب ليتمكنوا من التعلم والوصول إلى الهدف المنشود بقدراتهم العقلية والجهود الذاتية مما يؤدي إلى تنمية تفكيرهم وقدراتهم العقلية.
- فاعلية أنموذج رايجلوث التوسعي ، يجعل الطلبة في موقف ايجابي متفاعل مع الدرس وأكثر نشاطا وحيوية وشد انتباه الطلبة وحثهم على التواصل والمتابعة لما يعرض لهم في حصة الدرس من خلال ما تبديه مستويات التفصيل المتبعة فيه من تشجيع على المشاركة ، بدلا من الإجراءات الروتينية المملة في الدروس الاعتيادية.
- إن أنموذج رايجلوث التوسعي بخطواته يقدم تعريفا متكاملا للمفهوم ، فهو يعمل على تحفيز تفكير الطلبة، فهو يتميز بتنوع وتسلسل خطواته مما مكن الطلبة من فهمها، بالإضافة إلى طبيعة عرض المادة اعتمادا على هذا الأنموذج من العام إلى الخاص (التفاصيل) وتقسيم المحتوى إلى مستويات من التفصيل ساهم كذلك في تطوير خبرات الطلبة مما يدل على كفاءة الأنموذج في الوصول إلى نتائج تحصيليه عالية.
- ب- اختبار تنمية التفكير الاستدلالي البعدي
اتضح بعد تحليل النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى على طلبة المجموعة التجريبية الثانية وعلى طلبة المجموعة الضابطة باختبار تنمية التفكير الاستدلالي وقد يعزى ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :
- أن استخدام الأنموذج أدى إلى أتاحت المجال للطلبة في التفكير بكيفية الإجابة عن اختبار التفكير الاستدلالي كما شجع لديهم أحساس الثقة بالنفس والقدرة على الاستنتاج والاستنباط والتفكير التفكير الاستدلالي السليم مما ولد لديهم متعة في جعل مادة التاريخ أكثر حيوية وهذا يبين صحة ما ذهبت إليه الأدبيات التي أكدت على ضرورة إتاحة الفرصة للطلبة بالاعتماد على أنفسهم وأن يكون الطالب محور العملية التعليمية.
- (عبد العال، 1985 : 37)
- إن طبيعة موضوعات التاريخ وارتباطها الوثيق بحياة الإنسان أكسبت الطلبة وعيا وجعلتهم يتفاعلون مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية والإقليمية بروح مفكره ويحاولون تقديم الإجابات المناسبة عن كثير من الأسئلة مدعومة بالوثائق التاريخية.

- إن استخدام الأنموذج قد شجع على ممارسة مهارات كثيرة من مهارات التفكير ومنها مهارة التفكير الاستدلالي وبذلك يوفر فرصة للتعامل.
- أن المدرس وفق الأنموذج موجهاً ومرشداً اذ يوجه نشاطات الطلبة وهم يتمتعون بجو من الطمأنينة، مما يخلق عملية تفاعل بين الطلبة والبيئة التعليمية ويزيد من انتباههم، مما يجعل التعلم أكثر رسوخاً وبذلك يوفر المناخ الملائم لتوليد الأفكار.
- أن المناقشة والحوار، وسعة الأفق والقدرة على التواصل تنمي التفكير الاستدلالي لأنها تفسح الحرية للتفكير لإطلاق منتج الأفكار وتنوعها في جو امن لا يشوبه الخوف، لان الخوف والشعور بالتوتر يعيقان عملية التفكير الاستدلالي.
- أن تطبيق هذا الأنموذج جعل من الطالب مفكراً للآراء التي تطرح في الدرس وتزيد من مستوى التفاعل الصفّي، وهذا ينمي لدى الطالب إيراد أفكار أكثر حداثة وأصالة.

الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج البحث يمكن للباحث ان يستنتج ما يأتي :
- 1- إن أنموذج رايجلوث التوسعي أثبت فاعليته ضمن الحدود التي أجري فيها البحث الحالي وذلك في زيادة قدره على اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي بالموازنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس .
 - 2- إن تطبيق خطوات أنموذج رايجلوث التوسعي ساعد على إثارة دافعية الطلاب وحب المشاركة في فعاليات الدرس مما ولد لديهم رغبة نحو الموضوعات التاريخية .
 - 3- إن توفير الوسائل التعليمية المتنوعة وتزويد الطلاب بهذه الوسائل قُرب الى أذهان الطلاب المادة وأبعد عنهم حالة الرتابة والروتين في طرائق التدريس الاعتيادية المعتمدة في المدارس مما ساعد على جذب انتباه الطلاب .
 - 4- إن إسهام الطلاب في المشاركة في الدرس من خلال التوصل الى تفسير النتائج عن طريق الطالب قد جعله المحور الأساسي وهذا ينسجم مع الاتجاهات الحديثة و أتاح للطلاب فرصة المشاهدة للأفكار والمفاهيم التاريخ لأنفسهم وبالتالي أدى الى تنمية تفكيرهم الاستدلالي .
 - 5- إن التدريس باستعمال أنموذج رايجلوث التوسعي يتفق مع أهداف تدريس التاريخ من اذ تنظيم محتوى التعلم وإعطاء الطالب المتعلم دوراً إيجابياً في العملية التعليمية ، فهو يلاحظ ويفهم ، ويستنتج ويمارس عمليات تفكيرية مختلفة . فلم يعد دوره قاصراً على التلقي والإصغاء .
 - 6- ان التدريس على وفق أنموذج رايجلوث التوسعي ينمي لدى الطلاب قدرات التفكير الاستدلالي .

التوصيات :

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية :
- 1- التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ولاسيما أنموذج رايجلوث التوسعي في تدريس التاريخ لرفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .
 - 2- ضرورة إدخال مدرسي التاريخ دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج رايجلوث التوسعي .
 - 3- تدريب طلاب الصف الخامس الادبي على استخدام أنموذج رايجلوث التوسعي بالإضافة الى النماذج الحديثة الأخرى .
 - 4- تشجيع المشرفين التربويين عند زيارتهم التقييمية للمدرسين والمدرسات على استعمال أنموذج رايجلوث التوسعي ونماذج أخرى في تدريس التاريخ.
 - 5- جعل عملية التدريس في المدارس الإعدادية تقوم على أساس المشاركة للطلاب من خلال مشاركتهم بإعداد الوسائل التعليمية والمشاركة الفعالة لتفسير النتائج وتحليلها .
 - 6- تشجيع استقلالية الطلبة واعتمادهم على أنفسهم في انجاز المهام المكلفين بها مع الاهتمام بمناقشة ما توصلوا اليه ، وما حققوه بإشراف المدرس.
 - 7- ضرورة استخدام التفكير ألاستدلالي في دورات التدريب الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم

المقترحات :

- وفي ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان اجراء الدراسات الآتية.
- 1- اثر انموذج رايجلوث التوسعي في التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو مادة التاريخ
 - 2- اثر انموذج رايجلوث التوسعي في التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الاعدادية
 - 3- اثر انموذجي رايجلوث وميرل تنسون في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

المصادر العربية :

1. ابن منظور، جمال الدين مُجَدِّد بن مكرم الأنصاري(ت/711هـ)، "لسان العرب"، ج15، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، الدار المصرية، القاهرة، د.ت.
2. احمد، مُجَدِّد عبد القادر، "طرق تعليم التعبير"، ط1، مكتبة النهضة المصرية (1985) م.
3. آل عويد، وصفي خلف حسين، "أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي عند تدريس مادة الجغرافية"، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق (2008) م.
4. آل كنه، محمود مُجَدِّد عبد الكريم، "أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية"، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية (2011) م، المجلد: 10، العدد: 3، ص168-193.
5. توفيق، انور تقي، 2009 م، اثر انموذجي رايجلوث وسكمان في تحصيل مادة الادب والنصوص وتنمية التذوق الادبي لدى طلاب الصف الرابع العام، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق
6. جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، "وقائع ندوة المهمات الوطنية(التربوية والتعليمية) لعضو الهيئة التدريسية والظروف الراهنة"، بغداد (1993) م.
7. جروان، فتحي، "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات"، دار الفكر الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة (1999) م.
8. الحسو، ثناء يحيى قاسم، "اثر استخدام أسلوبيين للاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافية (أطروحة دكتوراه غير منشورة)"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، بغداد، العراق (1997) م.
9. الحيلة، مُجَدِّد محمود، "التصميم التعليمي نظرية وممارسة"، دار المسيرة، عمان، الاردن (1999) م.

10. الحيلة، مُجدد محمود، "مهارات التدريس الصفّي"، ط2، دار المسيرة، عمان (2007) م.
11. الخزرجي، حيدر نزال، "أثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد أعداد المعلمات في مادة التاريخ (أطروحة دكتوراه غير منشورة)"، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد (2007) م.
12. خضر، فخري رشيد، "طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن (2006) م.
13. خضير، ثابت مُجدد، وإيمان مُجدد شريف، "أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل"، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية (2011) م، المجلد: 10، العدد: 2، ص155-174.
14. دروزة، افان نظير، "نماذج في تنظيم محتوى المناهج"، مجلة جامعة دمشق (العلوم الإنسانية)، مجلد (4)، عدد (13)، الجزء الأول، دمشق (1988) م.
15. الدليمي، خالد جمال حمدي، "أثر استخدام أنموذجي ميرل ورايجلوث الموسع في تحصيل طلاب الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ (أطروحة دكتوراه غير منشورة)"، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد (2005) م.
16. الزند، وليد خضر. التصاميم التعليمية، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، 2004.
17. الزند، وليد خضر، "التصاميم التعليمية"، ط1، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض (2004) م.
18. الزند، وليد خضر، "التصاميم التعليمية"، ط1، دار الكتاب، الرياض، المملكة العربية السعودية (2004) م.
19. زياد، سعد مُجدد، "تعليم التفكير"، (2005) م.
20. السعدي، ساهر عباس قنبر، "مهارات التدريس التدريب عليها نماذج تدريسية على المهارات"، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الاردن (2004) م.
21. سلوم، عبد الحكيم، "التفكير وحل المشكلات"، مجلة النبأ، المملكة العربية السعودية، موقعها على شبكة الانترنت / www.annabaa.org/nba/tarkeer.htm (2005) م.
22. سمور، مروان محمود أحمد، "أثر استعمال أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لطالبات الصف الثاني متوسط (رسالة ماجستير غير منشورة)"، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية (2008) م.

23. سولاف، فائق مُجَّد علي، "اثر استخدام نموذج ريجيلوث وخرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع الثانوي للمفاهيم في مادة الاحياء، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم (1999) م.
24. الشمري، هناء خضير، "الكشف عن طرائق التدريس والشائع استخدامها لدى المدرسين في جامعة بغداد"، جامعة بغداد، مركز البحوث التربويه والنفسية بغداد (1995) م.
25. الشنيطي، مُجَّد فتحي، "أسس المنطق والمنهج العلمي"، مط دار النهضة العربية، بيروت، لبنان (1970) م.
26. صبري، وعد مُجَّد نجاة، "اثر استخدام امودجي سكرمان وريجيلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم (2002) م.
27. العبادي، سلمى مجيد، "أثر أمودج جانيه في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني ألتوسط جامعة ديالى، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة) (2002) م.
28. عبد الرحمن، أنور حسين، عدنان حقي شهاب زنكنة، "الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية"، مطابع شركة الوفاق للطباعة والنشر، بغداد (2007) م.
29. عبد العال، حسن ابراهيم . فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مطبعة مكتبة التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1985م.
30. العتوم، عدنان يوسف وآخرون، "تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (2007) م.
31. العتيبي، مها مُجَّد بن حميد، "القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة"، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية (2009) م.
32. علي، بشرى حسين، ووجدان عناد صاحب، (2010)، أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال - كلية التربية الأساسية - مجلة كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية - بغداد، المجلد:16، العدد: 63 ، ص279-300.
33. قطامي، يوسف وآخرون، "اساسيات تصميم التدريس"، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن (2001) م.

34. قطامي، يوسف، "سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي الإصدار الثاني"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن (1998) م.
35. مرزوك، الحارث شاكر عبد، "أثر التدريس بأنموذجي كلوز ماير ورايملوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني في معاهد أعداد المعلمات"، جامعة بغداد، تربيته ابن رشد، أطروحة دكتوراه غير منشوره (2010) م.
36. المعلم، قيس محمد علي، "قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة نينوى"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل (2000) م.
37. المولى، زياد عبدالاله عبد الرزاق، "أثر المنحى التكاملي في حفظ النصوص القرآنية وتفسيرها وتنمية التفكير الاستدلالي لطلاب الصف الثاني المتوسط"، جامعة الموصل، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشوره. (2012) م.
38. النشار، علي سامي، "المنطق الصوري عند أرسطو حتى عصورنا الحاضرة"، مط منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر (1963) م.
39. همام، طلعت، "قاموس العلوم النفسية والاجتماعية"، مؤسسة الرسالة، عمان، الأردن، (1984) م.

المصادر الاجنبية

1. Baron, Jonathan. Thinking and Deciding, 1 st-ed., Pennsylvania, University of Pennsylvania, 1990.
2. Reigeluth, GM (1983), "Instructional Design Theories and Models", Anover View of Their Curent Status, Lawrence, Erlbaun associates, new Jersey.
3. Robert , J.strenbery (2000) path ways to psychology edition U .S.A. Harcourt collage publishers .
4. Spencer , A.Ralhus (2001) Essentials of psychology Essentials of psychology

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على (أثر أنموذج رايجلوث التوسعي في اكساب المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس الادي) .ولتحقيق ذلك وضعت الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج رايجلوث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكساب المفاهيم التاريخية .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

3- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط نمو التفكير الاستدلالي لطلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج رايجلوث ومتوسط نمو التفكير الاستدلالي لطلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار القبلي والبعدي

شمل مجتمع البحث طلاب الصف الخامس الادي في المدارس الثانوية والإعدادية التابعة لمديرية تربية محافظة نينوى (الموصل المركز) للعام الدراسي 2013 – 2014 . اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي واختار قصديا مدرستي عبد الرحمن الغافقي و عمر بن عبد العزيز كعينة للبحث للعام الدراسي 2013-2014م لغرض تطبيق التجربة . تكونت العينة من (75) طالباً بواقع (40) طالباً في المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال أنموذج رايجلوث و (35) طالباً في المجموعة الضابطة التي تدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية . كافأ الباحثان مجموعتي البحث في متغيرات : الذكاء والعمر الزمني محسوباً بالأشهر، درجة تحصيل مادة التاريخ للعام السابق ، اختبار التفكير الاستدلالي القبلي .

حدد الباحثان المادة الخاضعة لتجربة البحث والتي تضمنت الفصول الثلاث الأولى من مادة التاريخ الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي , حدد الباحثان المفاهيم التاريخية البالغ عددها (18) مفهوماً تاريخياً وفي ضوء تلك المفاهيم اعد الباحثان أهدافاً سلوكية وفق مستويات (تعريف , فهم , تطبيق)، كما واعد خططاً تدريسية لموضوعات المادة المشمولة بتجربة البحث بلغ عددها الكلي (48) خطة بواقع (24) خطة لكل مجموعة من مجموعتي البحث . وتم اعداد اختبار للمفاهيم التاريخية تكون من (54) فقرة من نوع الاختيار من المتعدد، ، تم التحقق من صدقه (الظاهري) وقوته التمييزية ومعامل صعوبته وفعالية البدائل الخاطئة، أما ثباته فقد تم استخراج بطريقتي كودر ريتشاردسون 20 اذ بلغ فبلغ (0,86), وهو معامل ثبات جيد . كما تم اعداد اختبار للتفكير الاستدلالي تكون من (30) فقرة، وتم التحقق من صدقه الظاهري واستخرجت القوة التمييزية لفقراته فضلاً عن معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة الفاكرونباخ اذ بلغ (0,81) , وهو معامل ثبات جيد قام الباحثان بتدريس مجموعتي البحث بنفسه ولمدة (12) أسبوعاً , وطبق الباحثان في نهاية التجربة اختبار المفاهيم التاريخية وبعدها طبق اختبار التفكير الاستدلالي البعدي على مجموعتي البحث . ولغرض معالجة البيانات اعتمد الباحثان الاختبار التائي لعيتين مستقلتين فأظهرت النتائج:

1. تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج ريجليوث على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم التاريخية والتفكير الاستدلالي .
2. وجود فرق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الاستدلالي
3. عدم وجود فرق بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الاستدلالي .

وفي ضوء نتائج البحث الحالي خرج الباحثان بعدد من التوصيات منها :

- 1- التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ولاسيما أنموذج رايجلوث التوسعي في تدريس التاريخ لرفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .
- 2- ضرورة إدخال مدرسي التاريخ دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج رايجلوث التوسعي .
- 3- تدريب طلاب الصف الخامس الادبي على استخدام أنموذج رايجلوث التوسعي بالإضافة الى النماذج الحديثة الأخرى .

وفي ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان اجراء الدراسات الاتية.

- 1- اثر النموذج ريجلوث التوسعي في التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو مادة التاريخ.
- 2- اثر النموذج ريجلوث التوسعي في التفكير المنطومي لدى طلاب المرحلة الاعدادية
- 3- اثر النموذج ريجلوث وميرل تنسون في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

Abstract

The current research aims to identify (impact of Reigeluth expansionary model in the Acquisition of historical concepts and the development of inferential thinking among students in the fifth grade literary).

To achieve these aims , the researcher put the following hypotheses:

1- There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group students who studied according to the Rigeluth model and the average score for the control group , who studied according to the usual method to test the Acquisition of historical concepts.

3- There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between pre and post average test scores for deductive thinking for the control group students who studied according to the usual method .

4- There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average growth of deductive thinking for students of the experimental group that studied the specimen Rigeluth and the average growth of deductive thinking

to control group students who studied according to the usual method in the pretest and posttest.

Research community included fifth-grade students in the literary and junior secondary schools affiliated to the Directorate of Education Nineveh province (Mosul Center) for the academic year 2013-2014.

The researcher determined experimentally tuning a partial chose schools Abdul Rahman Ghafiqi and Omar bin Abdul Aziz, a sample of the search for the academic year 2013-2014 AD for the purpose of application of the experiment.

The sample consisted of (75) student , (40) students in the experimental group , which is studying the use of Rigeluth model and (35) students in the control group , which is studying the use of the usual method.

Rewarded researcher in the two groups of search variables : intelligence and chronological age measured in months , the degree of the collection of material history of the previous year , the deductive thinking test.

Select researcher substance to the search experience , which included chapters of the three of the vocabulary of history for modern and contemporary scheduled to teach fifth grade literary academic year (2013-2014 AD) In light of the article content select researcher historical concepts of (18) understood historically and in the light of these concepts promising researcher targets according to behavioral levels (the definition , understanding , application) , as a promising plans for teaching subjects covered by Article Search experience numbered total (48) by the plan (24) plan for each of the two sets of search.

The researcher prepared a test of the concepts of historical author of (54) items of multiple choice , has been verified sincerity (virtual) and strength discriminatory and coefficient of difficulty and effectiveness of alternatives wrong , but its reliability has been extracted in a Keodr Richardson 20 method, reaching , (0.86) ,which was a good reliability coefficient.

As the researcher developed a test to think inferential , which consisted of (30) items , was to verify the authenticity of this test (virtual) and extracted power discriminatory paragraphs as well as the reliability coefficient of the test method using Alpha Cronbach (0.81),which was a good reliability coefficient .

The researcher taught the two groups of search himself for a period of (12) a week , according to the agenda adopted by the length of the experiment, a researcher at the plate and end of the experiment testing the concepts of historical dimensional dish and then test the dimensional deductive thinking on the two sets of search.

For the purpose of processing the data statistically researcher adopted the test for two independent samples t- Tests showed that:

1- the superiority of the experimental group students who studied according to the model Riglyot the control group students who studied in the usual way to test the concepts of historical and deductive thinking.

2- there is no difference between the scores of students in the experimental group pre and post tests in the test inferential thinking.

3- There is no difference between the scores of students in the control group pre and post tests in the test inferential thinking.

In light of the results of current research researcher came a number of recommendations including:

1- emphasis on the use of modern teaching models , especially model Rigeluth expansion in the teaching of history to raise the level of achievement and the development of inferential thinking.

2- The need to enter history teachers training courses to familiarize them with modern teaching models , including the model Rigeluth expansion.

3- Training of fifth-grade students to use literary model Rigeluth expansion in addition to other recent models.

In light of the results suggests the researcher conducting the following studies.

1- Reigeluth expansionary effect of a specimen in academic achievement and trends toward students of history

2- Reigeluth expansionary effect of a specimen in systems thinking among students in middle school

3- the impact of atypical Rigeluth and Merle tension in educational and scientific thinking of students at the intermediate stage.