ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.tu.edu.iq

The Impact of an Educational Program Based on Van Hill's Model in the Development of Deductive Thinking among Students in the Fifth Literary Grade in Geography and Their Attitude towards It

Lect.Dr.Mahmoud Khalil Hamad

Tikrit University \ College of Education for Humanities /Department of Educational and Psychological Sciences

Mohmood-khlef@tu.edu.iq

***Keywords*:**
Reasoning Thinking
Split – Halves method

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 2 Aug. 2019
Accepted 24 Aug 2019
Available online 25/Sept/2019
Email: adxxx@tu.edu.iq

A B S T R A C T

The present research aimed to identify the effect of the Van Hill model on the development of the reasoning skills of the fifth grade literary students in geography. To achieve the objective of the research, four null hypotheses were formulated. The research sample was determined by the students of the fifth grade of literary in the Directorate General of Education of Salah al-Din - Department of Science Education, in the science secondary for boys and Al-Qabas secondary for boys for the subjects of the first semester of the book scheduled for the academic year (2018 - 2019), and was selected experimental design for the two equal groups with pre-test The study sample included (63) students who were intentionally selected from the research community and were divided into two groups: (1) experimental (32) students studied in accordance with the model Van Hill, and (second) officer (31) students studied according to Normal way.

the researcher prepared a test to measure the deductive thinking by (24) paragraph, included skills (Readers of the elicitation conclusion) by (8) paragraphs of each skill. After verifying the validity of the virtual test and the content, it was extracted from both the discriminatory power of the paragraphs as well as finding the stability of the test by the two methods of re-testing, and the method of mid-division where the stability was found using the Pearson correlation coefficient, where the coefficient of stability (0.88)

© 2019 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.26.6.2019.16

أثر أنموذج فان هيل في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي عند طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية

م.د. محمود خليل حمد/ جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

الخلاصة

استهدف البحث الحالي التعرف على أثر أنموذج فان هيل في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي عند طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية. ولتحقيق هدف البحث صيغت أربع فرضيات صفرية .

تحددت عينة البحث بطلاب الصف الخامس الادبي في المديرية العامة لتربية صلاح الدين – قسم تربية العلم, في ثانوية العلم للبنين وثانوية القبس للبنين للموضوعات الخاصة بالفصل الدراسي الاول من الكتاب المقرر للعام الدراسي (2018 – 2019), وقد اختير التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين ذواتي الاختبارين القبلي والبعدي, وشملت عينة البحث (63) طالباً تم اختيارهم قصدياً من مجتمع البحث وتم تقسيمهم الى مجموعتين (الأولى) التجريبية تضم (32) طالباً دُرس أفرادها على وفق أنموذج فان هيل, و(الثانية) ضابطة تضم (31) طالباً دُرس أفرادها على وفق الطريقة الاعتيادية.

إذ أعدَّ الباحث اختباراً لقياس التفكير الاستدلالي بواقع (24) فقرة, شملت مهارات (الاستقراء الاستنباط الاستنتاج) بواقع (8) فقرات لكل مهارة. وبعد التحقق من صدق الاختبار الظاهري والمحتوى استخرج له كل من القوة التمييزية للفقرات فضلاً عن ايجاد ثبات الاختبار بطريقتي إعادة الاختبار, وطريقة التجزئة النصفية حيث تم إيجاد الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون, إذ بلغ معامل الثبات (0,88).

الفصل الأول: تعريف البحث

أولاً: مشكلة البحث:

أشارت عدة دراسات إلى أن الغالبية من المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة يحفظون المفاهيم والحقائق بلا فهم أو إدراك للعلاقات فيما بينها لذلك تكون عملية استرجاع المعلومات عملية صعبة (الربيعي, 2003: ص9). قد وجد الباحث في أثناء اطلاعه على المناهج والاساليب المستعملة في مؤسساتنا التعليمية على اختلاف مراحلها أنها قد تكون غير مهيئة لتنمية قدرات المتعلمين على التفكير بكل أنواعه لاسيما فيما يخص التفكير الاستدلالي ومهاراته المختلفة, وإنما اقتصر تدريس المادة التعليمية على تلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها عن طريق الاختبارات الشهرية والفصلية والنهائية, مما قد يؤدي إلى تعطيل دورهم الفاعل والمؤثر في النشاط الصفي وفي تنمية قدراتهم ومهاراتهم العقلية, وهذا يتناقض مع التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على تنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين. ووجد أن بعض مدرسي مادة الجغرافية لا يفضلون استعمال الطرائق والأساليب التدريسية الحديثة واستراتيجياتها, وذلك قد يعود إلى قلة خبراتهم ومعلوماتهم المتعلقة باستعمال هذه الطرائق.

كما وقدمت ايضاً من الدراسات والبحوث التي أُجريت في العقود الأخيرة ولاسيما الدراسات التحليلية لأسئلة الامتحانات وأساليب التدريس المعتمدة في مدارسنا التي تعد قراءة لواقع التدريس مؤشرات أكدت على أن الامتحانات تركز على التذكر وتهمل الاسئلة التي تعتمد على الفهم والتحليل ولا تستعمل التفكير في إعداد الأسئلة الامتحانية (نعمان, 1993: ص13) (العيساوي, 1989: ص9) (محمد, 1987: ص12) وانعكست هذه الظاهرة على أن كثيراً من المدرسين استعملوا طرائق تقليدية تتلائم وأهداف أسئلة الامتحانات مما يعيق نمو وتطوير المهارات العقلية العليا لدى المتعلمين.

إنَّ أبرز العوامل التي تترك أثراً حاسماً في تعليم التفكير هي: (المدرس وطريقة التدريس), ونظراً لارتباط إتقان التعلم بهاذين العاملين وجعل الطالب هو محور العملية التعليمية وتطويره وتنمية تفكيره إلى جانب إتقانه للمادة الدراسية فقد ارتأى الباحث أن يكشف أثر استعمال أنموذج فان هيل لتنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية لما لذلك من إغناء للدراسات والبحوث القليلة السابقة إذ إن هذا النوع من الدراسة لم يأخذ نصيبه من التطبيق العملي في المواد العلمية بشكل عام والجغرافية بشكل خاص من قبل الباحثين العراقيين على حد علم الباحث.

وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي: ما أثر أنموذج فان هيل في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي عند طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية ؟

ثانياً: أهمية البحث :

تتميز نماذج التدريس من نماذج التعلم (نظريات التعلم) في أن الاخيرة تتصف بطابع وصفي إذ تؤكد الشروط التي يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات أو الكفايات بعد حدوث التعليم وهي بذلك وضحت كيفية حدوث التعلم بينما تتصف نماذج التدريس (نظريات التعليم) بأنها ذات طابع توجيهي إذ تقترح مجموعة القواعد على نحو مسبق تمكن من انجاز تحصيلي افضل فضلا عن احتوائها على اساليب تقويم مخرجات التعليم فكثير من نماذج التعليم تعتمد على المبادئ التي خضعت لها نماذج التعلم أو نظرياته المختلفة منها: وجود انواع تعلم مختلفة تتطلب اساليب متنوعة الامر الذي يوصي بضرورة استعمال نماذج تعليمية مختلفة فهنالك عدد من النماذج التعليمية التي تنعكس عن وجهات نظر معينة تتضمن جوانب تعلم معينة واستراتيجيات تعلم وتعليم فهي تبدأ بمقدمات نظرية مختلفة لتأكيد مفاهيم تتعلق بنواتج تعليمية وتوظف مصطلحات متعددة إلا أنها تشير في معطياتها إلى شيء واحد في جوهره ومع ذلك يظهر بعض المظاهر المشتركة التي تعتمد في طبيعتها على المبادئ السيكولوجية للتعلم مثل المثير والاستجابة والتعزيز والتعميم والتدريب وانتقال أثر التعلم التغذية الراجعة وغيرها.(Koran, 1971: 23-42)

لذا ينبغي على الباحثين ملاحظة عناصر التشابه بينها وبيان أمكانية التفاعل المتبادل بين النماذج التعليمية المختلفة في سياق تعلم صفي فعال ذي جدوى في انجاز اهداف تعليمية متعددة ومن تلك النماذج التعليمية التي نالت شهرة وحيزاً كبيرين في الاستعمال وتحصيل المفاهيم واكتسابها أنموذج برونر Bruner في التعلم الاكتشافي وأنموذج جانيه Gagne في التعلم الهرمي وأنموذج بياجيه Paijet في الارتقاء المعرفي وأنموذج أوزبل Asuber ذو المعنى وأنموذج كلوزماير Klusmeier الاستنتاجي وأنموذج ميرل وتنسون Merril &Tennyson الاستنتاجي وأنموذج فان هيل في التفكير. (سعادة, 1988: ص265-382)

لقد عرفت تلك النماذج بنظريات التعليم أو التدريس فهي تتضمن مسارات متعددة إجرائية تطبيقية تتناول مواقف عملية كمحاولة لتخطيط التعليم الصفي على نحو نظامي. وذكر (فطيم, 1988) أن نماذج التعليم تعني تحويل نظريات التعلم من نظريات عامة ذات طابع التجريب العلمي إلى نظريات فعالة خاصة ترتبط ارتباطاً وثيقا بالتعليم الصفي الواقعي.(فطيم, 1988: ص201) وعلى هذا النحو فأنموذج فان هيل قد انحدر عن النظرية البنائية ويعد تطبيقا عملياً للمبادئ النظرية لها يسعى التدريس بشكل عام إلى تحقيق

الاهداف التربوية والمعرفية والمهارية والوجدانية ومنها التحصيل إذ رأى بعض المربين أن من خلال التحصيل يمكن التعرف على نواحي القوة والضعف في المناهج التي تقوم المدارس بتطبيقها مما يؤدي إلى تعديلها كما تبين للمعلمين النواحي التي يجب تأكيدها في تدريس البرامج من خلال المعلومات المهارات والاتجاهات والقيم. (جلال, 1963: ص435)

ويعد العلم والتفكير مفهومان مترابطان لا يمكن الفصل بينهما فإذا ما أريد النهوض بالمستوى العلمي ينبغي الاهتمام بأنواع التفكير (كاظم, 1981: ص49) وعليه فقد اتجهت التربية الحديثة إلى تنمية التفكير بأنماطه المختلفة ويعد التفكير الاستدلالي نمطاً من أنماط التفكير المهمة التي تسعى المؤسسات التربوية لتطويرها وتدعيمها وذلك لأن هذا النمط يتطلب استعمال مقادير كبيرة من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول منطقية. (ابو حطب, 1972: ص12)

لقد نال التفكير الاستدلالي كهدف من اهداف التربية الحديثة الاهتمام الواسع من بين العمليات والمهارات المعرفية العليا كونه من ارقى النشاطات العقلية للكائن الحي الذي يدرك العلاقات القائمة بين الاشياء من اختلافات باستعمال الرموز الذهنية والمعاني التي تحل محل الاشياء او الاشخاص او المواقف المختلفة التي يفكر الفرد فيها (الابراشي وعبدالقادر, 1966: ص42) (السيد وخير الله, 1973: ص145)

إن نتيجة القدرة على التفكير السليم وإحداث تغيرات معينة في سلوك الافراد هي من الاهداف المنشودة للتربية لذا كان تحسين التفكير غاية مرغوب فيها ومطلوبة من الفرد والمجتمع على حد سواء لأنه من العمليات العقلية التي لا يمكن للفرد سوى الاستقصاء عنه ولاسيما حينما يواجه مشكلة لا يستطيع حلها بأساليب السلوكية المعتادة (أبو حطب, 1972: ص208) وإن من ابرز أهداف التربية والتعليم رفع مستوى التفكير عند الطلبة ليصلوا إلى التمكن من ممارسة عمليات التفكير المجرد. وإن التفكير الاستدلالي من مستلزمات الطريقة العلمية في حل المشكلات فعندما تواجه الفرد مشكلة وسؤالا يتطلب اجابة ولا يجد من خبراته السابقة ما يلائم الإجابة أو حل المشكلة سيزداد نشاطه العقلي ويحاول حل المشكلة عن طريق افتراض الفرضيات وجمع المعلومات وإيجاد علاقة جديدة من الخبرات المخزونة في ذهنه (رزوقي وعبدالكريم, 2015: ص21) وعليه تؤكد التربية الحديثة تنمية التفكير بأنماطه المختلفة ويقول جون ديوي (John Dewy) أن الجانب العقلي من التربية هو تكوين عادة التفكير الدقيق المنظم (صبري 2002: ص5) وان الهدف الرئيس للتربية كما يرى بياجيه (Piaget) هو إعداد رجال يتمكنون من عمل أشياء جديدة وليس إعادة الاشياء القديمة التي قامت بها الاجيال السابقة وتشكيل العقول التي لا تقبل كل شيء يقدم لها من دون تحليل (Elkland,1970:P25) وفي هذا الاطار يرى جانبه (Gagne) إن الطرائق العلمية مهارات التفكير هي الاساس للاستقصاء العلمي فهناك حاجة إلى هذه المهارات في تعلم المفاهيم والمبادئ العامة التي توظف في الوصول إلى استدلالات استقرائية صادقة.(Finely, 1983: p46) ,وبذلك تتلخص اهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1- أهمية استخدام نماذج تدريسية حديثة ومنها أنموذج فان هيل فان هيل لتطوير تدريس مادة الجغرافية سيما وان الأنموذج المختار نال حيزاً من التطبيق الاوفر في مادة الرياضيات ولم ينل الإفادة من تطبيقه في مادة الجغرافية.

2- يمكن أن تسهم الخطط التدريسية المعدة على وفق أنموذج فان هيل فان هيل في تطوير تدريس مادة الجغرافية للصف الخامس الادبي مستقبلا بإفادة المدرسين منها.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث الحالي تعرف أثر استخدام أنموذج فان هيل في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية .

رابعاً: فرضيات البحث: يمكن التحقق من هدف البحث من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج فان هيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي ككل.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج فان هيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في مهارات التفكير الاستدلالي.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج فان هيل في اختبار التفكير الاستدلالي ككل قبل التجربة وبعدها.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج فان هيل في مهارات التفكير الاستدلالي قبل التجربة وبعدها.

خامساً: حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على:

1- طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الثانوية والإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين – قسم تربية العلم .

2- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2018-2019م).

3- المواضيع الاولى من كتاب الجغرافية المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الأول .

4- مهارات التفكير الاستدلالي المتمثلة بما يأتي: الاستقراء الاستنتاج الاستنباط.

سادساً: تحديد المصطلحات: في هذا الجزء من الفصل سيقوم الباحث بإدراج مجموعة من تعريفات المتغيرات المذكورة في البحث فضلا عن صياغة تعريفات اجرائية لها وكما يأتي:

أنموذج فان هيل: وعرف بتعاريف عدة منها:

- (Arnold, 1996): أنموذج ناشئ من مفهومين اساسيين هما (البنية) (Structure) و(الاستبصار) (insight) (Arnold, 1996: P1)

- (الطنة,2008): أنموذج وضعه فان هيل وزوجته Diana فان هيل ويتكون هذا الأنموذج من ثلاثة محاور اساسية هي: مستويات وخصائص ومراحل تعلم الأنموذج إذ يتكون الأنموذج من خمسة مستويات مرتبة ترتيباً هرميا من البسيط إلى الاعقد وهي كالآتي (المستوى البصري والتحليلي وشبه الاستدلالي والاستدلالي والاستدلالي المجرد) ولا يمكن للتلميذ الوصول إلى المستوى الذي يلي إلا إذا اتقن المستويات السابقة له. (الطنة, 2008: ص10)

التعريف الاجرائي لأنموذج فان هيل: أنموذج تعليمي لموضوعات مادة الجغرافية لطلاب الصف الخامس الادبي في المجموعة التجريبية بحسب خطوات منظمة متمثلة في: المعلومات والتوجيه المحدد والتفسير والتوجيه الحر والتكامل.

التفكير الاستدلالي Reasoning Thinking : عرفه كل من:

- (عبدالرحمن, 2005) فعرفه على انه: ((عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق او المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار او حل المشكلة)).(عبدالرحمن, 2005: ص1)
- (سلوم, 2006) على انه: ((اصدار حكم اي اقامة علاقة بين حديثين أو ظاهرتين أو مفهومين احداهما معروف والآخر مجهول)).(سلوم, 2006: ص2)

التعريف الاجرائي للتفكير الاستدلالي: الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الخامس الادبي بعد إجابته عن فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعده الباحث والذي يضم عدداً من المواقف لعلاقات منطقية بين المقدمات والنتائج التي يمكن من خلالها إيجاد الحل الصحيح للمشكلة ضمن وقت محدد.

الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية:

من النماذج التي نالت الشهرة بالتطبيق في ميدان التعلم الصفي انموذج فان هيل إذ قام فان هيل وزوجته ديانا فان هيل بتقديم أطروحتين للدكتوراه في جامعة يوترش بهولندا في عام 1957 ونتج عن هاتين الاطروحتين أنموذج يسمى بأنموذج نسبة اليهما وقام بيري فان هيل بعد ذلك بتوضيح وتقويم وتطوير هذا الانموذج بتجربته مرات عديدة في تدريس الرياضيات ولاسيما مادة الهندسة واستطاع التوصل الى مستويات التفكير الهندسي ومدى ارتباط تلك المستويات بقدرات المتعلمين على برهنة النظريات الهندسية واثبات صحة بعض المضامين الهندسية وكتابة وبناء البرهان الهندسي المرتبط بتلك المستويات.(عفانة, 2001: ص2)

وحدد سلامة 1995م خمسة مستويات للتفكير في أنموذج فان هيل مرتبة بالشكل الآتي:

- **المستوى الأول:** ويسمى بالمستوى البصري.
- **المستوى الثاني:** ويسمى بالمستوى التحليلي.
- **المستوى الثالث:** ويسمى بالمستوى شبه الاستدلالي.

- **المستوى الرابع:** ويسمى بالمستوى الاستدلالي.
- **المستوى الخامس:** ويسمى بالمستوى المجرد.(سلامة 1995: ص212)

وهذه المستويات الخمسة متدرجة من المستوى البسيط الى المستوى الاعقد فلا يستطيع المتعلم أن يصل الى المستوى الذي يليه إلا إذا اتقن المستويات التي قبله وتعتمد هذه المستويات بصورة كبيرة جداً على الخبرات التعليمية وليس على العمر الزمني أو مستوى البلوغ كما إن الانتقال من مستوى الى مستويات أرقى منه يعتمد ايضا في جزء كبير منه على مستويات التدريس المناسب له وفي ضوء ذلك هناك خمسة مستويات للأداء التدريسي هي على الترتيب "الاستقصاء والتوجيه المباشر والتفسير والتوجيه الحر والتكامل".(الصادق, 2001: ص277)

على الرغم من وضوح مستويات التفكير ومهمات المعلم فيه وإجراءاته وتطبيقه خلال مدة تتجاوز العشرين سنة قبل 1989م لم يدخل الانموذج حيز التطبيق في الولايات المتحدة الامريكية الا في سنة 1989م العام الذي أوصى فيه المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الامريكية (MCTM) بإدخال الانموذج محل التنفيذ وبناء على توصية اخرى من الكونغرس العالمي لتعليم الرياضيات (ICME) في مؤتمره بمدينة كيبك الكندية الذي أكد ضرورة اعتماد انموذج فان هيل في تدريس الرياضيات.(عبدالقادر, 1997: ص7)

وتسمى نظرية التعليم (انموذج) فان هيل بأنموذج التفكير الهندسي إذ شاع استخدامه في مواد الهندسة إذ قدم كل من Diana & Pierre رسالتي دكتوراه منفصلتين آواخر العام 1957 في هولندا تناولت تعليم الهندسة وذكرا فيهما الملامح النظرية الأولى للأنموذج وبعد انهاء Diana رسالتها توفيت وتركت الأمر لزوجها Pierre الذي كان موضوع دراسته "دور الحدس في تعليم المهندس" فهو الشخص القادر على توضيح تلك النظرية وشرحها وفي العام 1958-1959 نشر بيير ثلاث أوراق بحثية عن النظرية إحداها بالهولندية وترجمت فيما بعد الى الفرنسية والاثنتان الاخريتان بالانجليزية وكانت إحدى الأوراق البحثية بعنوان "الهندسة وتفكير الطفل" (The thought of the child & geometry) شرح فيها خمسة مستويات لتطوير التفكير الهندسي عند الاطفال كما بين تميز نظريته بالتعليم عن النظريات أو النماذج الأخرى لكونها تؤكد على ثلاثة جوانب (Aspect) اساسية هي: وجود المستويات وخصائص المستويات والانتقال من مستوى الى المستوى الذي يليه.(الرمحي, 2009: ص87)

التفكير الاستدلالي:

أن الفكر اساس كل علم واساس الحياة الانسانية والمنطق اساس العلوم جميعها بل اساس الحياة كلها (عفيفي, 1987: ص5) وأكثر علماء النفس والمهتمين بعلم المنطق يكادون أن يتفقوا على أن التفكير الاستدلالي يستخدمه الفرد عند مواجهته مشكلةٍ ما ويسعى الى حلها ولكن هذا الاهتمام ليس القصد منه إنكار أهمية الأنواع الاخرى من أنواع التفكير مثل التفكير الابداعي والابتكاري والناقد لأن التفكير الاستدلالي هو المسلك المؤدي الى تلك الانواع وهو من انماط التفكير التي تؤدي للكشف عن الحقائق وتنمية المعرفة والطريق الذي يوفر للعمليات العقلية اسلوباً منظماً بعيداً عن الخطأ.(الشنبطي,1970:

ص16) وإن الكثير من المربين ينظرون الى التفكير الاستدلالي على أنه صورة من صور التعلم تتضمن اختبار الخبرة وأدراك علاقات ويذكر (جيتس) بأن التفكير الاستدلالي هو عملية من خصائصها الفهم والاستبصار (عطية, 1996: ص4) فهو تفكير منظم تراعي فيه القوانين والقواعد العلمية التي عن طريقها يتوصل الفرد الى معرفة حقائق مجهولة من حقائق أو مؤشرات معلومة مما تمثل شيئا جديداً له.(الإبراشي وحامد عبدالقادر, 1966: ص24)

إن الاستدلال كقدرة عقلية هو ملكه ثابتة عند الانسان ولكن عملية التفكير الاستدلالي يمكن تحسينها وتطويرها من خلال الخبرة التربوية والاجتماعية أي وجود رصيد من المعاني والرموز اللغوية تؤدي دورها في زيادة قدرة الفرد على الاستدلال ولهذا نجد أن التعليم والثقافة والاستزادة من المعلومات وبكل الوسائل ممكن أن يكون لها دور ايجابي في تطوير التفكير الاستدلالي إن الخبرة السابقة وحدها لا تكفي لأن تذكر المعلومات السابقة في المساعدة على الاستدلال الناجح ولكن لمن له القدرة والقابلية العقلية على ذلك والفرد الذي لا يمتلك هذه القابلية ربما لا يستطيع أن يستدعي الخبرات الملائمة للموقف أو القضية وان كان يمتلك القدرة على ذلك ربما لا يتمكن من إيجاد رابط بين العلاقات بصورة صحيحة فلا يستطيع الحكم أو التجريد أو التعميم أو التحليل مما يؤدي الى الخطأ في الاستنتاج أو الاستقراء.(المليجي, 1972: ص215-216)

هناك من يتصور بأن التفكير الاستدلالي هو مساو لعملية الحدس ولكن هذا الاعتقاد غير صحيح لأن الحدس يقوم على اشياء معرفية ارتبطت بقضايا ربما بالصدفة وهو استنتاج عادي استخلص من معلومات سابقة (كامنة) في داخل الفرد وهذا الاستنتاج لم يخضع للتفسير المنطقي في وجود هذه العلاقات ولكن التفكير الاستدلالي والوصول الى حل أو نتيجة صحيحة يتم عن طريق التفسير المنطقي للعلاقات ولهذا فأن الحدس لا يعد صورة متميزة من التفكير وأنه ربما يكون استنتاجات مستمدة من بيانات أو معلومات غالباً ما تكون لا شعورية.(المليجي, 1972: ص220)

ثانياً: دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت أنموذج فان هيل في متغيرات تربوية مختلفة:

1- دراسة (عفانة, 2001): هدفت هذه الدراسة تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف السابع الاساسي بغزة في ضوء مدخل فان هيل واشتملت عينة البحث على أربعة صفوف من طلاب الصف السابع الاساسي بالمحافظة الوسطى حيث تم اختيار تلك الصفوف بصورة قصدية من مدرسة النصيرات الاعدادية للبنين ثم تم تقسيم العينة الى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بحيث تشمل كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على صفين يبلغ عدد افراد المجموعة الضابطة (97) طالباً بينما كان عدد أفراد المجموعة التجريبية (100) طالب وبالتالي فأن العينة الكلية للبحث اشتملت على (197) طالب واشتملت أدوات البحث على أداتين هما:

- أداة تحليل المضمون حيث قام الباحث بتحليل وحدة المضلعات المقررة على طلاب الصف السابع الاساسي بغزة في ضوء مستويات فان هيل فلاحظ أن مضامين تلك الوحدة اندرجت تحت المستوى الأول

والثاني فقط وفي ضوء ذلك قام الباحث بإثراء وحدة المضلعات بحيث اشتملت على المستويات الاربعة الاولى لفان هيل.

- اختبار مهارات البرهان الهندسي وقد اشتمل على (7) مهارات اساسية: رسم المسألة وتحديد المعطيات والمطلوب واستنتاج مضامين هندسية وإثبات صحة أو خطأ برهان هندسي وصياغة برهان هندسي في ضوء الفكرة العامة واختيار وتحديد فكرة الحل المناسبة للوصول الى المطلوب وإجراء عمل على الرسم في ضوء الفكرة العامة للحل, هذا وقد تم التأكد من الصدق والثبات للأداتين.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى مهارات البرهان الهندسي بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي سواء للطلاب ككل أو لدى كل من الطلاب مرتفعي التحصيل أو منخفضي التحصيل.

ب- يتصف مدخل فان هيل بدرجة ملائمة من الفاعلية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف السابع في المجموعة التجريبية وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بعدة توصيات منها:

- تنظيم مقررات الهندسة في ضوء مدخل فان هيل حيث توصل البحث الى أن مدخل فان هيل له أثر فاعل في تنمية مهارات البرهان الهندسي.
- تدريب معلمي الرياضيات على استخدام مدخل فان هيل في البيئة الصفية وخاصة مستويات فان هيل للتفكير في البرهان الهندسي ومراحل تعلم الانموذج مع إجراء تطبيقات مختلفة لخصائص هذا المدخل ومكوناته .
- دراسة العلاقة بين مهارات البرهان الهندسي وكل من المتغيرات التالية: التفكير الهندسي التحصيل في الهندسة الاتجاه نحو مادة الهندسة وغيرها. (نقلاً عن الطنة, 2008: ص76-77)

2- **دراسة (السنكري, 2003):** هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر استخدام أنموذج فان هيل في تنمية مهارات التفكير الهندسي لدى طلاب الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث بغزة وقد تكونت عينة الدراسة من صفين دراسيين عدد أحدهما ويضم (49) طالباً مجموعة تجريبية وعددها الصف الثاني ويضم (46) طالباً مجموعة ضابطة وقد قام الباحث بإعداد ادوات الدراسة وهي اداة تحليل مضمون وحدة الدائرة ودروس وحدة الدائرة للصف التاسع المعدة على وفق انموذج فان هيل بالإضافة الى اختبار التفكير الهندسي المكون من (25) بندا يقيس ابعاد التفكير الهندسي وتم التأكد من صدق المحتوى لكليهما بعرضهما على لجنة من المحكمين كما تم التأكد من ثبات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات للاختبار (0,80) وطريقة كودر - ريتشاردسون (21) وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0,79) كما تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين واختبار ما نويتني لتحليل نتائج هذه الدراسة وكذلك تم استخدام مربع ايتا لبيان حجم التأثير وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الهندسي بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

وايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الهندسي بين طلاب المجموعة التجريبية ذوي التحصيل المرتفع في الهندسة واقرانهم في المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الهندسي بين طلاب المجموعة التجريبية ذوي التحصيل المنخفض في الهندسة وأقرانهم في المجموعة الضابطة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وقد أوصت الدراسة بضرورة اعادة مناهج الهندسة في جميع المراحل الدراسية على وفق انموذج فان هيل وإجراء دراسات ميدانية على الطلاب الفلسطينيين للتعرف على مستويات التفكير لديهم في ضوء مستويات فان هيل الخمسة للتفكير وتوعية المعلمين بأنموذج فان هيل ومراحل تدريسه.(نقلا عن الطنة, 2008: ص76)

المحور الثاني: دراسات تناولت أثر طرائق وأساليب تدريسية في مهارات التفكير الاستدلالي:

- **دراسة (العنبكي,2004):** هدفت الدراسة التعرف على (أثر استخدام القراءات الخارجية في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ) أجريت الدراسة في العراق بجامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية. تكونت العينة من (69) طالبة من طالبات الصف الرابع العام وزعوا عشوائياً على مجموعتين الأولى تجريبية (35) طالبة والثانية ضابطة (34) طالبة كافأت الباحثة في المتغيرات الآتية (اختبار القبلي للتفكير الاستدلالي الذكاء) اعتمد اختبار جاهز (العنبكي,2003) لأنه يتفق مع بحثها في المادة الدراسية والمرحلة العمرية استمرت التجربة مدة 3 اشهر قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية والضابطة بنفسها استعملت الباحثة الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي ولصالح المجموعة التجريبية.(العاني, 2004: ص71-91)

1- **دراسة (صالح, 2006):** هدفت الدراسة التعرف الى (بناء مقياس للتفكير الاستدلالي وتقنينه للاعبي بعض الالعاب الفرقية) أجريت الدراسة في العراق جامعة بغداد – كلية التربية الرياضية.

تكونت عينة البحث من (220) لاعباً لعينة البناء و(324) لاعباً لعينة تقنين المقياس صاغ الباحث (55) فقرة غطت مجالي البحث وهما (الاستقرائي والاستنتاجي) وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء وبعد أجراء عمليات التحليل الاحصائي واستخراج معامل الصعوبة لفقرات المقياس والقوة التمييزية لكل فقرة ومعامل الاتساق الداخلي استبعدت (10) فقرات وتم إخضاع (220) استمارة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية لـ(هوتلج) باستخدام محك (هنري كايزر) وبعد ذلك تم استبعاد (7) فقرات من فقرات المقياس وأصبح يتكون من (38) فقرة بلغ معامل الثبات (0,86) وتم استخراج تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق بين لاعبي هذه الالعاب استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: تحليل العاملي تحليل التباين الاحادي. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين لاعبي (كرة القدم السلة الطائرة) في قدرة التفكير الاستدلالي (صالح,2006: ص1-10)

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لمنهجية البحث والإجراءات المستخدمة في تحقيق هدفه واختبار صحة الفرضيات فضلا عن اداة البحث والوسائل الاحصائية المعتمدة في البحث وفيما يأتي عرض لذلك:

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي: اعتمد الباحث على المنهج التجريبي منهجاً للبحث في الدراسة الحالية لمناسبته هدف البحث وفرضياته واختار تصميماً تجريبياً مناسباً لأغراض بحثه وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات الاختبار القبلي والبعدي في اختبار التفكير الاستدلالي وكما في المخطط (1):

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الذكاء , الاعمار محسوبة بالشهر , التحصيل السابق تحصيل الوالدين	أنموذج فان هيل	التفكير الاستدلالي وتراته
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين – قسم تربية العلم ومن هذه المدارس تم اختيار مدرستين هما ثانوية العلم للبنين وثانوية القبس للبنين بالطريقة القصدية لتمثل عينة البحث إذ بلغ عدد طلابهما (69) طالباً وبطريقة عشوائية اختيرت شعبة (أ) من ثانوية العلم للبنين لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) من ثانوية القبس للبنين لتمثل المجموعة الضابطة إذ بلغ عدد الطلاب في الشعبة أ (33) والشعبة ب (36).

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: بالرغم من تجانس طلاب العينة بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية واختيار المجموعتين عشوائيا إلا أن الباحث قبل البدء بتطبيق التجربة عمل على ضبط بعض المتغيرات التي من شأنها أن تتداخل في تأثيرها مع المتغير المستقل في المتغير التابع ومن هذه المتغيرات :

1- **الذكاء:** طبق الاختبار على طلاب عينة البحث قبل بدء التجربة بعد توزيع نسخة مطبوعة وضحت عليها تعليمات الاجابة لكل طالب في المجموعتين وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,13) عند مستوى (0,05) وبمقارنتها مع الجدولية (2,00) وجد أنها أقل منها وبذلك يشير الى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين في متغير الذكاء وبهذا تعد المجموعتان متكافئتان في متغير الذكاء بالجدول (1).

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد افراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	40,91	3,98	13,0	2,00	غير دال
الضابطة	31	41,03	4,05			

2- **الاعمار محسوبة بالأشهر:** حصل الباحث على تاريخ تولد طلاب عينة البحث من خلال استمارة المعلومات التي وزعها عليهم بالإضافة الى الاستعانة بالبطاقة المدرسية الخاصة بكل طالب للتأكد من صحة المعلومات وبعد اجراء الموازنات بين متوسطات أعمار طلاب عينة البحث تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,03) عند مستوى (0,05) وبمقارنتها مع الجدولية (2,00) وجد أنها اقل منها وبذلك يشير الى عدم وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين في متغير الاعمار محسوبة بالشهور وبهذا تعد المجموعتان متكافئتان في متغير الذكاء بالجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الاعمار محسوبة بالشهور

المجموعة	عدد افراد المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	195,78	3,15	0,30	2,00	غير دال
الضابطة	31	195,81	2,99			

3- **تحصيل الطلاب السابق في مادة الجغرافية:** حصل الباحث من السجلات المدرسية على درجات طلاب عينة البحث في مادة الجغرافية للسنة السابقة من العام الدراسي (2017-2018) تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,05) عند مستوى (0,05) وبمقارنتها مع الجدولية (2,00) وجد أنها اقل منها وبذلك يشير الى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين في متغير التحصيل السابق في مادة الجغرافية وبهذا تعد المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير بالجدول (3).

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لطلاب مجموعتي البحث في درجات نهاية السنة للعام الدراسي 2017-2018 في مادة الجغرافية

المجموعة	عدد افراد	المتوسط بي	الانحراف اري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	16, 63	6,37	0,05	2,00	غير دال
الضابطة	31	23, 63	5,51			

4-**مهارات التفكير الاستدلالي القبلي:** قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير الاستدلالي على مجموعتي البحث قبل البدء بالتجربة وبعد تصحيح الاجابات والحصول على الدرجات تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد أن القيم التائية المحسوبة لاختبار التفكير الاستدلالي ومهاراته أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2,00) عند مستوى (0,05) وبذلك يشير الى عدم وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين في مهارات التفكير الاستدلالي القبلي وبهذا تعد المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير بالجدول (4).

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لطلاب مجموعتي البحث في درجات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي القبلي

المتغير	المجموعة	عدد افراد	المتوسط بي	الانحراف اري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التفكير الاستدلالي ككل	التجريبية	32	13,53	1,54	0,13	2,00	غير دال
	الضابطة	31	13,48	1,34			
مهارة الاستنباط	التجريبية	32	4,41	0,98	0,65		غير دال
	الضابطة	31	4,26	0,82			
مهارة الاستقراء	التجريبية	32	4,50	0,21	0,06		غير دال
	الضابطة	31	4,48	0,31			
مهارة الاستنتاج	التجريبية	32	4,63	0,11	0,46		غير دال
	الضابطة	31	4,74	0,99			

5-التحصيل الدراسي للأب: حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للاب عن طريق استمارة المعلومات وزعها على طلاب عينة البحث بالاضافة الى الاستعانة بالبطاقة المدرسية الخاصة بكل طالب للتأكد من صحة المعلومات إذ تم تقسيم مستوى التحصيل للاب الى اربع فئات وللتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) استعمل الباحث اختبار مربع كاي والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للاب بين مجموعتي البحث

المجموعة	التحصيل الدراسي للأب				مجموع افراد العينة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة 0 05
	امي ويقرأ ويكتب	ابتدائية ومتوسطة	اعدادية	دبلوم وكلية فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	6	7	11	8	32	3	0,07	7,82	غير دال
ضابطة	7	9	9	6	31				
المجموع	13	16	20	14	63				

يتبين من الجدول (5) أن قيمة مربع كاي المحسوبة قد بلغ (0,07) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (7,82) وبدرجة حرية (3) وعند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير الى أنها غير دالة احصائيا مما يؤكد أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذا المتغير.

1- **التحصيل الدراسي للأم:** حصل الباحث على التحصيل الدراسي للأم عن طريق استمارة المعلومات ثم قام بتقسيم مستوى التحصيل الدراسي للأم على اربع فئات وللتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) استعمل الباحث اختبار مربع كاي فجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (6) وكالآتي:

جدول (6) قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للام بين مجموعتي البحث

المجموع	التحصيل الدراسي للأم				مجموع افراد العينة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة 0.05
	امية ويقرأ ويكتب	ابتدائية ومتوسطة	اعدادية	دبلوم وكلية فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	11	9	8	4	32	3	0,48	7,82	غير دال
ضابطة	12	7	9	3	31				
المجموع	23	16	17	7	63				

يتبين من الجدول (6) أن قيمة مربع كاي المحسوبة قد بلغت (0,48) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (7,82) وبدرجة حرية (3) وعند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير الى أنها غير دالة احصائيا مما يؤكد أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذا المتغير.

خامساً: مستلزمات البحث:

1- **تحديد المادة العلمية:** حُدد محتوى المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها الموضوعات الخاصة بالفصل الدراسي الاول من كتاب الجغرافية المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (2018-2019).

2- **أعداد الخطط التدريسية:** أعدت مجموعة من الخطط اليومية للموضوعات المشمولة بالبحث وقد بلغ عددها (24) خطة في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية وعلى وفق خطوات أنموذج فان هيل بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم بغية تحسين تلك الخطط وجعلها سليمة ممثلة للأنموذج المختار وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجري بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

سادساً: أداة البحث: في ضوء تعريف التفكير الاستدلالي قام الباحث بإعداد اختبار لقياس التفكير الاستدلالي بواقع (24) فقرة شمل مهارات (الاستقراء الاستنتاج الاستنباط) بواقع (8) فقرات لكل مهارة وقد افاد الباحث في اعداد الاختبار من بعض الدراسات السابقة التي تناولت كيفية بناء اختبار للتفكير الاستدلالي.

صيغت الفقرات على شكل مقدمات ولكل مقدمة (3) احتمالات للإجابة واحد منها صحيح والاثنان خاطئان والبديل الصحيح هو الذي يرتبط بالمقدمة أي يستند عليه من خلال ما جاء فيها من مغالطات وعلاقات منطقية وهذا الاسلوب يتمتع بالموضوعية وسهولة تحليل نتائجة إحصائيا ويساعد على قياس مهارات وعمليات عقلية مختلفة وإدراك العلاقات بينها (سمارة واخرون, 1986: ص80)

1- **صدق الاختبار:** ينبغي التحقق منها في المرحلة الاولى لبناء الاختبار لذلك قام الباحث بهذا الاجراء في بدايات اعداد فقرات الاختبار إذ عرض مع تعريف التفكير الاستدلالي الى مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس وعلم النفس والتقويم والقياس بلغ عددهم (10) خبيراً قد تحقق من خلال آرائهم الصدق الظاهري للاختبار وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم تعديل (3) فقرات من الاختبار واستخدمت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين معياراً لقبول الفقرة من حيث صلاحيتها وملاءمتها لمستوى الطلاب وقد عدلت الفقرات إذا حصلت على موافقة المحكمين بنسبة 80% فأكثر وبناءً على ذلك بقى عدد الفقرات كما هو (24) فقرة.

اعداد تعليمات الاختبار

- **تعليمات الإجابة:** أعد الباحث تعليمات واضحة ومفهومة للاختبار لان التعليمات اذا كانت مفهومة ومبسطة تساعد على رفع معامل صدق الاختبار وموضوعيته وثباته.(سمارة وآخرون 1968: ص93)

تضمنت تعليمات الاجابة الهدف العام من الاختبار وطريقة الاجابة عنه وكيفية استخدام ورقة الاجابة الخاصة اذ اعد الباحث للإجابة أوراق يستخدمها الطلاب عند الاجابة دون أن يؤشروا على ورقة الاختبار.

- **تعليمات التصحيح:** تضمن تعليمات التصحيح اعطاء درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها بصورة صحيحة و(صفر) للفقرة التي يجاب عنها بصورة خاطئة أو الفقرات المتروكة والفقرات التي تحمل اكثر من اختيار واحد أو التي لا تكون الاجابة عنها واضحة.

2- **التجربة الاستطلاعية:** لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار واستيعاب الطلاب لها والكشف عن المواقف الغامضة وغير الواضحة ومحاولة تعديلها طبق الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الاساسية تقريباً إذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث وبلغت (40) طالباً وقد تبين أن الفقرات جميعها واضحة ومفهومة من قبل الطلاب.

أما بالنسبة لوقت الاختبار فتم تسجيل وقت اكمال الاجابة لكل طالب من طلاب العينة على ورقة الاجابة وتم حساب المتوسط الحسابي لهذه الاوقات وتبين انه يساوي (40,42) دقيقة مما يمكن تطبيقه خلال درس واحد والذي تبلغ مدته (45) دقيقة.

تحليل فقرات اختبار التفكير الاستدلالي احصائياً:

1- **القوة التمييزية للفقرات:** طبق الاختبار على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي مكونة من (100) طالب اختيرت عشوائياً. ولحساب القوة التمييزية للفقرات تم تفريغ اجابات افراد العينة جميعاً في جدول خاص يتضمن درجات الفقرات والمجموع الكلي لدرجات كل طالب على الاختبار مرتبة ترتيباً تنازليا حسب الدرجة الكلية ثم اختيرت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية ونسبة (27%) من كل مجموعة والتي تمثل (54) طالباً للمجموعتين إذ اشار (كيلي Kelly) الى أن هذه النسبة تجعل المجموعتين في افضل ما تكون في الحجم والتباين.(Kelly, 1955: P468) وعند استخدام معادلة تمييز الفقرات تبين أن معامل التمييز المستخرج يتراوح بين (0,35) و(0,67) وهذا يدل على أن فقرات الاختبار تتميز بقوى تمييزية جيدة.

2- **ثبات الاختبار** : عمد الباحث الى حساب ثبات الاختبار الحالي بأكثر من طريقة وكما يأتي:

- طريقة أعادة الاختبار Test – Retest Method: لحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار اعيد تطبيقه على العينة نفسها بشعبة واحدة من ثانوية دبي والبالغ حجمها (30) طالبا وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول وتعد هذه الفترة مناسبة عند اعادة تطبيق الاختبار للتقليل من أثر العوامل المؤثرة على النتائج ولاسيما أن سلوكا مثل الاستدلال لا يسهل التأثير فيه بالمؤثرات العارضة.(ابوحطب. 1976: ص81) , حُسِب معامل ارتباط بيرسون Persons Correlation بين درجات التطبيقين الأول والثاني فكان

معامل الثبات (0,88) وبما أن هذا المعامل يعد جيداً لذا فأن الاختبار يتميز بالاستقرار عبر الزمن.(Ebel, 1972: P313)

• **طريقة التجزئة النصفية Split – Halves method:** لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية قام الباحث بتحليل درجات عينة الثبات وتجزئة درجات الفقرات الى جزئين يمثل الجزء الاول درجات الفقرات التي تحمل التسلسلات الفردية ويمثل الجزء الثاني درجات الفقرات التي تحمل التسلسلات الزوجية ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية فكان معامل الارتباط بينهما يساوي (0,71) بعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان – براون) Spearman – brown Formula كان معامل الثبات (0,83) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة الى الاختبار غير المقنن الذي اذا تراوح معامل ثباته بين (0,60 – 0,80) يعد جيداً.(Gronlund, 1965: P125)

• **الاختبار بصورته النهائية:** يتكون اختبار مهارات التفكير الاستدلالي بصورته النهائية من (24) فقرة موزعة في ثلاث مهارات هي (الاستقراء الاستنتاج الاستنباط) بواقع (8) فقرات لكل مهارة وتتم الاجابة عنها باختيار الاجابة الصحيحة من بين البدائل .

سابعاً: الوسائل الاحصائية: استعمل الباحث في إجراءات البحث وتحليل نتائجه الوسائل الاحصائية: معامل ألفا كرونباخ , معامل الارتباط بيرسون , الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين , مربع كا^2 , الاختبار التائي (T– test) لعينتين مترابطتين , معادلة سبيرمان – براون.

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها الباحث في ضوء هدف البحث والتحقق من فرضياته الصفرية كما يتضمن هذا الفصل تفسيرا لهذه النتائج وفيما يأتي توضيح لذلك.

أولاً: عرض النتائج:

1- **بالنسبة للفرضية الأولى والتي تنص على:** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,50) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج فان هيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي ككل. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل وكانت النتيجة كما في جدول (7).

جدول (7) نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي ككل

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	13,53	1,54	6,12	2,00	دالة
الضابطة	31	15,91	1,80			

يتبين من جدول (7) أن القيمة التائية المحسوبة (6,12) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (61) وهذا يدل على وجود فرق دالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة ومن هذا يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق انموذج فان هيل على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (السامرائي, 1999) و (Wu,1994)و(Frokholm,1994) و(عوض الله, 1996) و(عفانة ,2001) و(السنكري, 2003).

2- **بالنسبة للفرضية الثانية والتي تنص على:** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج فان هيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في مهارات التفكير الاستدلالي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي وكانت النتيجة كما في جدول (8).

جدول (8) نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي

المهارة	المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الاستقراء	التجريبية	32	5,19	1,23	3,59	2,00	دالة
	الضابطة	31	4,19	0,87			
الاستنتاج	التجريبية	32	5,31	1,03	4,05		دالة
	الضابطة	31	4,29	0,97			
الاستنباط	التجريبية	32	5,41	0,98	4,05		دالة
	الضابطة	31	4,45	0,89			

يبين من جدول (8) أن القيم التائية المحسوبة (3,59 – 4,05 – 4,05) لكل من مهارات (الاستقراء الاستنتاج الاستنباط) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (61) وهذا يدل على وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة ومن هذا يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق انموذج فان هيل على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في مهارات التفكير الاستدلالي.

3- **بالنسبة للفرضية الثالثة والتي تنص على :**

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج فان هيل في اختبار التفكير الاستدلالي ككل قبل التجربة وبعدها.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي ككل قبل التجربة وبعدها وكانت النتيجة كما في جدول (9).

جدول (9) نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للفرق بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها في اختبار التفكير الإستدلالي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	13,53	1,54	23.8	2.19	6.12	2.00	دالة
البعدي	15,91	1,80					

يتبين من جدول (9) أن القيمة التائية المحسوبة (6.12) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (31) وهذا يدل على وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي ككل قبل التجربة وبعدها وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة وتقبل الفرضية البديلة ومن هذا يتضح تفوق متوسط طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق انموذج فان هيل على متوسطهم قبل التجربة في اختبار التفكير الاستدلالي ككل.

4- **بالنسبة للفرضية الرابعة والتي تنص على:** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج فان هيل في مهارات التفكير الاستدلالي قبل التجربة وبعدها.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية في مهارات التفكير الاستدلالي قبل التجربة وبعدها وكانت النتيجة كما في جدول (10)

.جدول (10) نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للفرق بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها في مهارات التفكير الاستدلالي

المهارة	المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف الفروق	القيمة التائية		الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الاستقراء	بعدي	32	5.19	1.23	0.78	1.36	3.25	2.04	دالة
	قبلي	31	4.14	0.98					
الاستنتاج	بعدي	32	5.31	1.03	0.81	1.33	3.46	2.04	دالة
	قبلي	31	4.50	1.02					
الاستنباط	بعدي	32	5.41	0.98	0.78	1.16	3.82	2.04	دالة
	قبلي	31	4.63	1.01					

يتبين من جدول (10) أن القيم التائية المحسوبة (3.82 ,3.46, 3.25) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.04) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (31) وهذا يدل على وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الاستدلالي قبل التجربة وبعدها وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة وتقبل الفرضية البديلة ومن هذا يتضح تفوق متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق انموذج فان هيل بعد التجربة على متوسطهم قبل التجربة في مهارات التفكير الاستدلالي.

ثانياً: تفسير النتائج:

يمكن أن يُعزى سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بواسطة انموذج فان هيل على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية بحسب رأي الباحث الى الاسباب الآتية:

1- إن عملية تنظيم منهج المادة الدراسية بشكل وحدات صغيرة اسفرت عن الآتي:

- زيادة توافق الطالب مع محتوى المادة الدراسية والتي تعد مرتكزاً اساسيا للتعلم الناجح.
- جعل منهج المادة الدراسية متسلسلا ومتتابعا من الناحيتين المعرفية أي متدرج من السهل الى الاصعب ومن ناحية اخرى تسلسل الاشكال البصري والوصف المتدرج والعلائقي والاستنتاج المبني على الحقائق والمفاهيم المتدرجة من المحسوس وصولا الى التجريد.
- جعل الطالب يتناول المنهج الدراسي بشكل مستويات متتابعة من التفكير ليكون كل مستوى متطلبا اساسيا للمستوى الذي يتبعه.

2- إن خطوات الانموذج اتفقت الى حد كبير مع منهج كتاب الجغرافية من حيث عرض المحتوى الدراسي بشكل أمثلة عن اشياء من حولنا ثم تصنيفها وهي تمثل مستوى من مستويات التفكير والخطوة الاولى بالتدريس المتمثلة بالمعلومات فضلا عن المستويات والخطوات التدريسية الاخرى.

3- تقديم التغذية الراجعة الفورية ذات اثر في تشجيع الطلاب على الاستمرار في عملية التعلم وتعد تعلم تمكن بكل خطوة من خطوات الانموذج وبكل مستوى من مستويات التفكير إذ لا يمكن للطالب ان ينتقل الى خطوة او مستوى من دون ان يتقن المستوى الادنى.

4- وقد يعزى التفوق في التفكير الاستدلالي ومهاراته لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بحسب انموذج فان هيل الى ان الخطة جديدة وغير مألوفة لدى الطلاب مقارنة مع خطة التدريس بالطريقة المعتادة لذا تفاعلوا معها وازداد حماسهم لها وهذه امور قد تساعد على زيادة التفكير الاستدلالي للطلاب.

5- لكون خطوات الانموذج تعتمد على النشاط والمشاركة الحالية للطالب وتقديم استجابة فورية

6- إن الانموذج يعتمد على الاستكشاف ولا يعتمد اساسا على الخزين المعرفي في خزان الذاكرة لذلك فهو يسعى الى بناء بنية معرفية تتكامل في العقل ومن الصعب تغييرها بالأساليب التقليدية.

7- خطوات الانموذج متسلسلة ومترابطة تعد كل خطوة متطلبا اساسيا للخطوة اللاحقة مما جعل الطلاب في موقف التعلم الصفي يتفاعلون مع محتوى المادة الدراسية غير مبالين لحفظها أو استبقائها بل ينصب اهتمامهم في الاستجابة الآتية عند التفاعل الصفي.

ثالثاً: الاستنتاجات: من خلال نتائج البحث توصل الباحث الى الاستنتاجات الآتية:

1- التدريس بانموذج فان هيل ذو اثر ايجابي في تنمية التفكير الاستدلالي.

2- التدريس بانموذج فان هيل ذو اثر ايجابي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

رابعاً: التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث يمكن الخروج بالتوصيات الاتية:

1- استخدام انموذج فان هيل في تدريس مادة الجغرافية لما له من دور في تحقيق الاهداف التعليمية.

2- اعداد المدرسين الاعداد الذي يجعلهم قادرين على التدريس على وفق نماذج تدريسية حديثة ومنها أنموذج فان هيل الذي اثبت صلاحيته في تدريس كثير من المواد الدراسية.

خامساً: المقترحات: استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث المقترحات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مادة الجغرافية للصف الخامس الادبي تستهدف معرفة اثر انموذج فان هيل في متغيرات اخرى كالاتجاه والتفكير الجانبي وغيرهما.

2- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مادة الجغرافية ولصفوف دراسة اخرى.

المصادر

1. al'iibrashiu , muhamad eatiat , wahamid eabdalqadr , (1966) , "elam alnafs altarbui" , j 3, t 4, aldaar alqawmiat liltabaeat walnashra- alqahrt - misr.
2. abu hatab , fuad eabdallatif , waeithman alsyd 'ahmad , (1972) , "altafkir dirasat nifsiata" , maktabat alainjilu almsryt-alalqahr.
3. jalal , saed , (1963) , "almarjie fi eilm alnafsa" , t 3, dar almaearif - alqahirat.

4. alrbiei, qasim nafl, (2003), "'uthur 'asalib ealajiat fi tahsil talibat alsafi alrrabie walaihtifaz fi madat altarikh" (aturuhat dukturah ghyr mnshwr) jamieat baghdad kuliyat altarbiat / abn rushad baghadad, aleiraq.

5. saeadat , jawadat 'ahmad , wajamal yaequb alyusif , (1988) , "tdaris mafahim allughat alearabiat walriyadiaat waleulum waltarbiat alaijtimaeiata" , t 1, dar aljabla- bayrut.
6. sulum , eabd alhakim , (2006) , "altafkir wahal almushakilat" majalat alnaba "" , almamlakat alearabiat alsaeudiat mawqieaha ealaa shabakat alantrnt www annabaa org / nba tarkeer htm
7. alsadiq , 'iismaeil muhamad al'amin muhamad , (2001) , "traq tadris alriyadiaat nazariaat watatbiqata"an , t 1, dar alfikr alearabiu , alqahirat.
8. altinatu, rabaab abrahym, (2008), "thalil muhtawaa munhaj alriyadiaat lilsafi alththamin al'asasii fi daw' mustawayat altafkir alhandasii lifan hyl" risalat majstayr ghyr manshurati, kuliyat altarbiati, aljamieat alaslamyt-ghz.
9. aleisawi, karim nasir, (1989), "draasat taqwimiat li'asyilat alaimtihanat alnihayiyat limadat altarbiat alwataniat lilsafi al'awal walththani almtwst" (rsalat majstayr ghyr mnshur) jamieat baghdad, baghudadi, aleiraq.
10. fatim , latif muhamad , wa'abu aleazayim eabd almuneim aljamal , (1988) , "nzariyaat altaelim almueasirat watatbiqatiha altarbawiyata" , maktabat alnahdat almsryt-alqahr.
11. muhamad, hasbiat sulman, (1987), "draasat taqwimiat li'asyilat alaimtihanat alnihayiyat limadat alttarikh lilsafi al'awal walththani almtwst" (rsaalat majstayr ghyr mnshwr) jamieat baghadada, kuliyat altarbiat / abn rushd, baghudadi, aleiraq.
12. nueman, laylaa ebdalrzaq, (1993) "altafkir alnaaqid waealaqatah bimafhum aldhdhat eind tlbt kuliyat altarbiat - abn rushdu" markaz albihwth altarbawiat walnafsiati, jamieat baghdad, wizarat altaelim aleali walbahth aleilmii, aleiraq.

1- Koran, M. L ,(1971),"**differential response to inductive and deductive instructional procedures",** journal of educational psychology, vol 62, No. 4.
2- Elkind, David,(1970),"**children and adolescent in reparative essays on jean piaget**', NewYork, McGraw-Hill company.
3- Finely, F.N,(1985),"**Science processes"**, Journal of research in science teaching, NewYork, Vol.20, No.1.
4- Arnold, Stephen,(1996),"**A Theory of Mathematics education",** Inter-net, 06-06-19-10: 48, Jordan.