أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لطالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات

أطروحة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية – ابن رشد – في جامعة بغداد وهي

جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في

طرائق تدريس التاريخ

من قبل

بشائر مولود توفيق

بأشراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

هناء خضير الشمري

شعبان صفر ربيعان محرم هـ

رجب شوال شوال صفر م

أثـر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لطالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات

ملخص أطروحة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية –ابن رشد – في جامعة بغداد وهي

جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في

طرائق تدريس التاريخ

من قبل

بشائر مولود توفيق

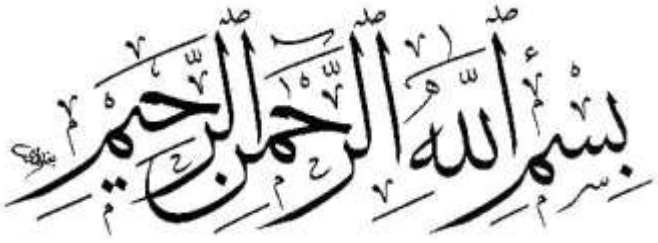
بأشراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

هناء خضير الشمري

شعبان صفر ربیعان محرم ۸ھ

رجب شوال ذوالقعدہ ذوالحجہ ۹ھ


بسم الله الرحمن الرحيم

(قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ)

صدق الله العظيم

(سورة البقرة: الآية 32)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (أثر استعمال للأساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث معهد أعداد المعلمات. والتي قدمتها طالبة الدكتوراه بشائر مولود توفيق قد جرت تحت إشرافنا في كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية طرائق تدريس التاريخ .

التـوقيع :

المشرف : أ . م هناء حسين الشمري

التاريخ : / / 2007

بناءً على التوصيات المقررة ، رشحت هذه الأطروحة للمناقشة

الأستاذ المساعد

صاحب عبد مرزوك الجنابي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التـربية / ابن رشد

جـامعة بغـداد

/ / 2007

إقـرار المقوم اللغوي

أشـهد بـأن الأطروحـة الموسـومة بـ (أثـر اسـتعمال للأسـاليب علاجيـة فـي تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحـو مادة التـاريخ لدى طالبات الصف الثالـث معهـد أعـداد المعلمـات) تمـت مراجعتهـا مـن الناحيـة اللغويـة تحـت إشـرافي ، بحيث أصبحت بأسلوب علمـي سليم خـالٍ من الأخطـاء والتعبيرات اللغويـة غيـر الصحيحة ، ولأجله وقعت .

التـوقيـع :

كلية التربية / ابن رشد

جامعة بغداد

قسم اللغة العربية

/ / 2007

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ (أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث معهد أعداد المعلمات) المقدمة من قبل الطالبة بشائر مولود توفيق في كلية التربية / ابن رشد وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة التربية في طرائق تدريس التاريخ

التوقيع
أ.م.د جبار خلف راهي الحارثي
عضو

التوقيع
أ.م.د سعاد صبري عزت
عضو

التوقيع
أ.د.م نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا
عضو

التوقيع
أ . م .د قصي محمد لطيف
عضو

التوقيع
أ.م.د هناء خضير جلاب الشمري
مشرف

التوقيع
أ . د فائزة محمد سعيد
رئيس اللجنة

صادق مجلس كلية التربية/ ابن رشد جامعة بغداد على قرار اللجنة

التوقيع
أ.د. عبد الأمير دكسن
عميد كلية التربية / ابن رشد جامعة بغداد

الإهـــداء

إلى

. . . النور السائر في الأرض سيدنا محمد (ﷺ)

. . . من كنت أتمنى أن أضع هذا الجهد بين يديه

لأنعم بدمعتَي فرح أبويّ تنسابان من مقلتيه بنقاء الروح وسمو العاطفة .

ألا إن المنية فوق كل المظالم

أبي . . . المحبة والعطاء والكلمة الطيبة

إلى . . .

. . . التي استقيت منهم معاني العطاء والحب

أمي . . . الحنان والتضحية

إلى . . .

. . . من ساندني وأنار طريقي

أهدي لكم جميعاً ما وفقني إليه ربي ثمرة جهدي

راجية أن أكون قد وفيت ببعض الجميل

بشائر

شـــكر وتـــقدير

الحمد لله والشكر له ، القائل وقوله الحق بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (وَمَا بِكُمْ مِنْ نِعْمَةٍ فَمِنَ اللَّهِ) والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمدٍ (ﷺ) وآله وصحبه الطاهرين .

وبـــعد ..

تـود الباحثـة بـعـد الانـتـهـاء مـن أطروحتها أن تتقـدم بـوافر الشـكر والامتنـان إلـى الأسـتاذ المساعد الدكتورة هناء خضير الشمري الذي تفضلت بإشرافها على أطروحتي ورعتني وأعانتني على أكمال مستلزمات بحثي فقد كانت بصماتها واضحة في البحث ، فجزاه الله عني أحسن ما يجزي عبادة الصالحين .

كلمة وفاء خالصة وعرفان بالجميل تقدمها الباحثة إلى الأستاذ الدكتور صباح العجيلي على توجيهاته السديدة في بناء المقاييس الخاصة بالبحث و لجنة السمنار الدكتور قصي عبد لطيف السامرائي والدكتورة ابتسام محمد فهد والدكتورة ثناء الحسو على آرائهم القيمة التي ساعدت في إنضاج فكرة البحث

أود أن اخص بالشكر والتقدير والاحترام الأستاذ المساعد الدكتور جبار خلف راهي الحارثي والأستاذ المساعد الدكتور شاكر العبيدي لتوجيهاتهم القيمة وآرائهم السديدة ، فجزاه الله خير الجزاء .

كما أكن وافر التقدير والاحترام والشكر إلى زمـلائي كل من منى خليفة ، وحيدر خزعل ، وحميد مهدي ، وســـامي عبد الفتاح ،والأخت العـــزيزة الدكتـــورة بـان عبـــد الـرحمن و الدكتورة مها الشمري ، والدكتور مشتاق كاظم على وقوفهم إلى جانبي ومساعدتهم لي .

وعرفاناً بالجميل تود الباحثة أن تقديم شكرها العميق إلى منتسبي مركز البحوث التربوية والنفسية في جامعة بغداد

ومسك الختام أقف بإجلال لأقدم شكري الجزيل إلى العيون التي سهرت من أجلي وتحملت معي مشاق وأعباء دراستي داعية من الله العلي القدير أن يمد في عمرهم لكي أوفيهم حقهم وأن أعوض صبرهم خيراً انه سميع مجيب .

ألتمس العذر من كل مَنْ وقف بجانبي من الأهل والأصدقاء ونسيت أن أشكره دون قصد والله أعلم لأنني نسيته ولم أتناساه .

وفي الختام أشكر لله كثيراً وأحمده على نعمته

والله ولي التوفيق

البـــاحثة

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هدف البحث
- فرضيات البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

خـلفية نـظرية

الجذور التاريخية لإتقان التعلم

* التقويم
* أنواع التقويم
* الاختبارات التكوينية
* الأساليب العلاجية

التفكير

* مهارات التفكير
* الخصائص العامة للتفكير
* مقومات نجاح التدريس لتنمية التفكير
* معوقات تدريس تنمية التفكير

التفكير الاستدلالي

* الاستدلال والحقيقة
* الاستدلال واللغة
* نظريات التفكير الاستدلالي
* أنواع التفكير الاستدلالي
* معوقات التفكير الاستدلالي

الاتـــــجاه

* مكونات الاتجاه
* وظائف الاتجاه
* خصائص الاتجاه
* طرق قياس الاتجاه
* نواع الاتجاه

الفـصل الثـالث

دراســات سابــقة

مؤشــرات ودلالات

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : التصميم التجريبي:

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً : تكافؤ المجموعات

ضبط المتغيرات الدخيلة

رابعاً : تحديد المادة العلمية

خامساً : صياغة الأهداف السلوكية

سادساً: أعداد الخطط الدراسية

سابعاً : أعداد الاختبارات التكوينية

ثامناً : أدوات البحث:

- بناء اختبار التفكير الاستدلالي
- بناء مقياس الاتجاه نحو المادة

تطبيق التجربة

تاسعاً : الوسائل الإحصائية

الملاحق

المصـــادر

* المصادر العربية

* المصادر الأجنبية

ملخص الأطروحة :

يعد العلم نشاطاً متميزاً إنسانيا وأسلوبا للبحث والتفكير فهو جسم منظم من المعرفة العلمية يتضمن الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات العلمية

وترتبط المعرفة العلمية ارتباطا وثيقاً بعملية التفكير فالحصول عليها وإيضاح طبيعتها يحتاجان الى مهارات وعمليات فكرية وأساليب بحث علمية منظمة .

وبهذا تكون المعرفة التاريخية غاية ووسيلة في آن واحد اذ أن اكتسابها وتوظيفها في حياة الطلبة يمكنهم من التكيف مع ظروف المجتمع الذي يتميز اليوم بالانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية والتطلعات الاجتماعية سريعة التغير التي شهدها هذا العصر والتي عجلت بهذا التغير ففي المجتمع المعقد تظهر الحاجة إلى التفكير بطرائق جديدة وأساليب تدريسية تتلاءم وحركة التقدم .

يكاد يتفق الكثير من التربويين أن هناك قصوراً حول مسالة مهمة هي صعوبة تغيير أسلوب تفكير الطلبة وتدني قدراتهم التفكيرية مما دفع فريقاً إلى القول أن الطلبة لا يستعملون عقولهم في التفكير وهذه المشكلة التعليمية لم تحدد بمدارسنا وحدها إذ تكاد تكون مشكلة عالمية وأن تفاوتت في الحجم والعمق . ولهذا أصبحت الحاجة ملحة إلى أعادة النظر في أصلاح التعليم جذرياً فأنشأت مؤسسات هدفها تنمية التفكير وتطويره لدى الطلبة وتعليم أساليب جديدة في التفكير وإكسابهم مهاراته بطريقة علمية مباشرة مبنية على مجموعة من المبادئ التي تنطبق كل لحظة من دون الشعور بها شعوراً واعياً إذ يمكن أن يساعد في تحقيق التوازن المطلوب للمتعلم ، وبما يسمح بنمو شخصيته من حيث حاجاته الجسمية والنفسية والفكرية والعلمية في الحاضر والمستقبل

تواجه في وقتنا الحاضر مادة التاريخ بتدريسها مشكلات أسهمت طبيعة المادة وطرائق التدريس وأساليب التقويم المتبعة في أبرازها مما أدى الى توجه معظم الطلبة الى حفظ المعلومات والحقائق التاريخية بدون استعمال عقولهم في التفكير واعتمادهم على الحفظ والتلقين

ومن هنا اتجهت التربية في العصر الحديث إلى استعمال طرائق واستراتيجيات تواجه تلك المشكلات وتوفر فرصاً للمتعلمين على وفق سرعتهم وقدراتهم ويكون فيها تفاعل الطلبة ايجابياً ولا سيما في حقول الدراسات الاجتماعية وبخاصة مادة التاريخ والتي تعد مادة حيوية هادفة ومؤثرة في تنمية قدرات الطلبة واتجاهاتهم نحو مهارات التفكير الاستدلالي وذلك بتوجيههم وإرشادهم بأسلوب علمي ومن استراتيجيات التي اكدت الكثير من البحوث والدراسات العربية والأجنبية فاعليتها في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمادة الدراسية " إستراتيجية إتقان التعلم " اذ توفر للمدرسين العديد من

الأساليب العلاجية للطالبات الضعيفات غير المتمكنات وتعطي تعزيزاً وتوضيحاً للمفاهيم والمبادئ الأساسية كما أنها تساعد على استدعاء المعلومات التي تعرضوا لها ولتكون حلاً لمشكلة استظهار الطلبة للمعلومات التاريخية وحفظها دون استيعاب وتميز وقدرة على التطبيق لضعف احتفاظهم بها .

أظهرت البحوث والدراسات الاجتماعية اهتماماً كبيراً بالتفكير بمختلف أنواعه ومنها التفكير الاستدلالي الذي يسهم إسهاما فاعلاً في بناء المجتمع .

أن تنمية قدرات الطلبة العقلية يعد ضرورة اجتماعية تفرضها مطالب المجتمع في التي تؤدي بدورها إلى مواكبة روح العصر وهي بحاجة إلى تهيئة الخبرات والأنشطة التي تنسجم ومراحل التفكير المختلفة لديهم لأنها ليست عملية سهلة تقوم بها التربية كيفما أتفق .

لقد اختارت الباحثة الصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات لأن طالباتها يمثلون مستوى مناسب من حيث العمر والنضج العقلي مما يجعلهن أكثر دراية بأهمية التاريخ في بناء مستقبلهن

كما أن هذه المرحلة تمثل مرحلة تكون شخصية الطالبة وصقلها فهي بحاجة إلى القدرة على التفكير المنطقي الصحيح والسليم لكي يكونن قادراتن على الإسهام في بناء مستقبل بلادهن

لقد استعملت الباحثة ثلاث أساليب علاجية لإتقان التعلم وهي (حصص التقوية ، أعادة التدريس ، الواجبات البيتية) . لذا رمى البحث الحالي التعرف على اثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لطالبات الصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات

هدف البحث

التعرف على اثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لطالبات الصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد أعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الضابطة .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الضابطة .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) والمجموعة الضابطة .

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثانية (إعادة التدريس) .

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى(حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) .

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (إعادة التدريس) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية).

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الضابطة .

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (إعادة التدريس) والمجموعة الضابطة .

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الضابطة

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) .

11. . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الاولى (حصص التقوية) والمجموعة الثالثة (الواجبات البيتية) .

12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الثالثة (الواجبات البيتية) .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على

يقتصر البحث الحالي على :

- **استعمال ثلاثة أساليب علاجية وهي: حصص التقوية ، إعادة التدريس ، الواجبات البيتية**
- **معاهد إعداد المعلمات في بغداد**
- **طالبات الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات بغداد / الرصافة .**
- **تدريس كتاب مادة التاريخ المقرر للصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات.**
- **مدة التجربة عام دراسي كامل 2006/2005.**

أدوات البحث

1. **اختارت الباحثة واحداً من التصاميم ذات الضبط الجزئي ذا الاختبار ألبعدي لمتغيرات التفكير الاستدلالي والاتجاه .**
2. **تم اختيار معهد أعداد المعلمات الرصافة / المستنصرية قصدياً ، ثم اختيرت عشوائياً أربع شعب لتمثيل عينة البحث .**
3. **بلغت العينة (124) طالبة بواقع (30) للمجموعة التجريبية الأولى (30) للمجموعة التجريبية الثانية و (32) للمجموعة التجريبية الثالثة و (32) للمجموعة الضابطة .**
4. **كوفىء بين طالبات مجموعات البحث الأربع إحصائيا باستعمال تحليل التباين الأحادي في متغيرات (الذكاء ، المعلومات السابقة ، الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي ، (صورة أ) التحصيل السابق ، مقياس الاتجاه للمادة (صورة ا) . ولم تكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الأربع في جميع المتغير المذكورة .**
5. **تم أعداد اختبارات تكوينية خمسة ، ومعالجات تصحيحية لكل وحدة دراسية .**

٥

6. أعدت الباحثة اختباراً بعدياً للتفكير الاستدلالي (صورة ب) وتم أيجاد صدق الاختبار وتحليل فقراته واستخراج مستوى الصعوبة والقوة التميزية لكل فقرة ثم حساب ثبات الاختبار بطريقة أعادة الاختبار .

7. أعدت الباحثة مقياس للاتجاه بعدياً (صورة ب) وتم أيجاد صدق الاختبار وتحليل فقراته واستخراج مستوى الصعوبة والقوة التميزية لكل فقرة ثم حساب ثبات الاختبار بطريقة أعادة المقياس .

8. استمرت مدة التجربة عاماً دراسياً كاملاً 2005 / 2006 وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعات الأربع بنفسها .

وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالي ألبعدي بصورة ب ومقياس الاتجاه ألبعدي (صورة ب) .

باستخدام تحليل التباين لدرجات المجموعات الأربع تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية في متغيرات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ ولمعرفة هذه الفروق استخدمت الباحثة طريقة شيفيه للمقارنة .

وأظهرت النتائج ما يأتي

1. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التفكير الاستدلالي التي استعمل معها أسلوب حصص التقوية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

2 . تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التفكير الاستدلالي التي استعمل معها أسلوب أعادة التدريس على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

3 . تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة في التفكير الاستدلالي التي استعمل معها أسلوب الواجبات البيتية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثانية (إعادة التدريس) .

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى(حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) .

6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (إعادة التدريس) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية).

7. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس الاتجاه نحو المادة التي استعمل معها أسلوب حصص التقوية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

8. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاه نحو المادة التي استعمل معها أسلوب أعادة التدريس على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

9. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة في مقياس الاتجاه نحو المادة التي استعمل معها أسلوب الواجبات البيتية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس)

11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الاولى (حصص التقوية) والمجموعة الثالثة (الواجبات البيتية) .

12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الثالثة (الواجبات البيتية) .

أوصت الباحثة بـــعدد من التوصيات ومنـها .

1. استعمال أسلوب حصص التقوية ، وإعادة التدريس ، والواجبات البيتية لإتقان التعلم في الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات لها فوائد جمة في تنمية التفكير الاستدلالي وتنظيم المادة العلمية ومعرفة أسس تدريس المادة وخصائصها ومميزاتها مما يسهل فهم المادة للطالبات واكتساب المفاهيم الجديدة للوحدة الدراسية .

2. تضمين الكتب المقررة لغة التفكير وأسئلة مثالية من اجل تطوير النمو ومهارات الاستدلال والاستنتاج لدى الطالبات .

3. ضرورة تبني تنمية التفكير الاستدلالي لتنمية القدرات العقلية في مختلف مراحل التعليم ليشمل المناهج وأساليب التعليم .

اقترحت الباحثة :

1. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة وملاحظة إثرها في تنمية مهارات التفكير العلمي

2. إجراء دراسة تتناول اثر أساليب علاجية أخرى في تنمية التفكير الاستدلالي

3. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور (الطلاب) .

مشكلة البحث :

تتعرض المجتمعات العربية أسوة بالمجتمعات الغربية لتطورات هائلة ومتسارعة بمجالات العامة ولاسيما بالمجال التربوي ولهذا دعت الحاجة إلى التركيز بطرق مختلفة كالمؤتمرات والندوات على الموضوعات المتعلقة بالتفكير . وهو عملية صعبة ولكنها ممكنة إذ تم تفعيل اثر الطالب وإشراكه في العملية التعليمية (يعقوب ، 1996: ص6) .

لذا أشارت الكثير من الدراسات أن الغالبية من الطلبة يحفظون المعلومات والحقائق بلا فهم أو أدراك للعلاقات فيما بينها لذلك تكون عملية استرجاع المعلومات عملية صعبة (الربيعي ،2003: ص9) (العنبكي، 2002: ص1).

لذا فان مشكلة الدراسة تتمثل بوجود حاجة لتحسين الطرائق والأساليب المتبعة في التدريس وتفعيل دور الطالب داخل الصف . ويمكن أجمالها بما يأتي :-

1. وجدت الباحثة من خلال عملها الميداني في تدريس مادة التاريخ واطلاعها على المناهج والأساليب المستخدمة في معاهد أعداد المعلمات والمعلمين على اختلاف مراحلها أنها قد تكون غير معدة لتنمية قدرات الطلبة على التفكير بكل أنواعها وخاصة التفكير الاستدلالي وإنما اقتصرت المادة التعليمية على تلقين و حفظ المعلومات للطالبات واسترجاعها من خلال الامتحانات الشهرية والفصلية مما قد يؤدي إلى تعطيل دورهن الفاعل والمؤثر في النشاط الصفي وفي تنمية قدراتهن ومهاراتهن العقلية وهذا يتناقض مع فلسفية التربوية الحديثة التي تؤكد على تنمية المهارات العقلية لدى الطالبات .

2 . بعض مدرسي مادة التاريخ لا يفضلون استخدام الطرائق والأساليب التدريسية الحديثة واستراتيجياتها وذلك قد يعود إلى قلة خبراتهم ومعلوماتهم المتعلقة باستخدام هذه الطرائق (۞)

3 . المؤشرات التي قدمتها الدراسات والبحوث التي أجريت بالعقود الأخيرة وخاصة الدراسات التحليلية لأسئلة الامتحانات وأساليب التدريس المعتمدة في مدارسنا والتي تعد قراءة لواقع التدريس إذا أكدت على أن الامتحانات تركز على التذكر و تهمل الأسئلة التي تعتمد على الفهم والتحليل ولا تستخدم

۞ قامت الباحثة بتوزيع استبانه للتعرف على مدى معرفة مدرسي المواد الاجتماعية بالأساليب العلاجية لاتقان التعلم ، فوجدت أن غالبيتهم لا يمتلكون معلومات عنها وإنهم يفضلون استخدام الأساليب التقليدية لخبراتهم ومعرفتهم بها وأنهم لا يمتلكون الوقت لممارسة التقويم التكويني.

التفكير في أعداد الأسئلة الامتحانية (نعمان ، 1993: ص 13) (العيساوي ، 1989: ص9) (محمد ،1987: ص12) وانعكس هذا على أن كثير من المدرسين استخدموا الطرائق التقليدية التي تتلاءم وأهداف أسئلة الامتحانات مما يعيق هذا نمو المهارات العقلية العليا لدى الطلبة .

4. استعمال مدرسي مادة التاريخ أسئلة لا تثير مهارات التفكير لدى الطلبة في داخل الصف وقليلاً ما نجد مدرساً يسأل أسئلة مثيرة للتفكير.

وبما أن ابرز العوامل التي تترك أثراً حاسماً في تعليم التفكير (المدرس، طريقة التدريس)) ونظراً لارتباط إتقان التعلم بهذين العاملين وجعل الطالب هو محور العملية التعليمية وتطويره وتنمية تفكيره إلى جانب إتقانه للمادة الدراسية فقد ارتأت الباحثة أن تكشف اثر استعمال أساليب علاجية لتنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات لما لذلك من أغناء للدراسات والبحوث القليلة السابقة وخطوات رائدة في مجال ربط إتقان التعلم بتنمية التفكير الاستدلالي إذا أن هذا النوع من الدراسة لم تأخذ نصيبها من التطبيق العملي في المواد الاجتماعية والتاريخ بصورة خاصة من قبل الباحثين العراقيين على حد علم الباحثة .

و تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الأتي:

ما أثر أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث معهد أعداد المعلمات.

أهمية البحث :

يمر عالمنا المعاصر اليوم بمرحلة من التطور والتغيير السريعين لم يسبق له أن مر بهما في تاريخ البشرية ، ويشمل كافة مظاهر الحياة الإنسانية ، والاقتصادية ، والعلمية ، والتربوية،

والنفسية وغير ذلك وتختلف سرعة هذا التغيير من مجتمع إلى مجتمع آخر . وأدى هذا لتراكم كميات كبيرة من المعلومات ولاسيما في الدراسات الاجتماعية.

لقد أكد الكثير من التربويين أن التطور التكنولوجي في المدة الأخيرة زاد مقدار المعلومات المتوافرة في كافة الفروع ، لذا لا يستطيع الطالب تغطية جميع المعلومات المتوافرة في كل المواد الاجتماعية (Chase: 1978, p.2) كما أن المدرس لم يعد يستطيع الإلمام بالمعرفة في حقل اختصاصه (Joyce, 1980, p.52) أن هذه التغيرات انعكست في مناهج تدريس المواد الاجتماعية وكتبها وأساليبها التي تناولت بحكم طبيعتها دراسة الإنسان والبيئة التي تحيط به وحيث انه دائم التغيير والتطور في جوانب حياته كافة ترتب على الباحثين والمربين والمنشغلين بهذا الدراسات تجديد معلوماتهم وتطويرها وترقية مهاراتهم لخدمة أنفسهم وطلبتهم لمواكبة التغيرات سواء أكان ذلك في المحتوى العلمي وإثرائه أو في أساليب التدريس (أبو سرحان ، 2000: ص225).

ولا شك فان التقدم العلمي والتكنولوجي هو رهين التقدم الفكري، والتقدم الفكري هو حصيلة توجيه واجتهاد وتدريب ، فالتفكير ليس مقصوراً على شعب دون آخر. وإننا حين نتأمل الواقع نجد أن التفكير العلمي هو قائد الأمم القوية في هذا الزمن وليس مرهوناً بالتقدم المعرفي أو الاقتصادي قدر ما هو ثمرة من ثمرات التقدم الفكري والنشاط العقلي وهذا ما يدعونا إلى القول بان هناك حاجة كبيرة لإعادة النظر في برامجنا التعليمية وتعديلها وإمدادها بكل ما نرى انه نافع ومفيد في عملية التطوير والتحسين (المانع ، 1996: ص15-35).

وبفضل التربية التي تؤدي دوراً مهماً في حياة الشعوب كونها عملية مستمرة ولا تتحدد بمدة زمنية معينة وتعمل على تنمية خبرات الإفراد وتعديلها وصقل مواهبهم وشحذ عقولهم وأفكارهم وأعدادهم إعدادا شاملاً متكاملاً ومتوازناً في جميع النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية ليكونوا أعضاء إيجابيين نافعين لأنفسهم ولمجتمعهم (الحيلة ، 1999: ص19)

لذا أصبح لزاماً على التربية أن تقوم بمهامها في تعويد الطلبة على أساليب التفكير السليمة وان تنمي المنهج العلمي في تفكيرهم وأن تضع الأهداف والبرامج التعليمية التي تحقق هدف التربية في تغيير السلوك نحو اتجاهات مرغوب فيها ينبغي أولا تعريف الأهداف بصورة سلوكية وعندما يتم ذلك يلزم تخطيط الخبرات التعليمية ووضع المقاييس لقياس مدى فاعليتها (ريان ، 1984: ص439) . فالتربية هي عملية مستمرة تبدأ من لحظة ولادة الفرد وتفاعله مع محيطه وتستمر حتى وفاته(جرادات وآخرون ، 1986: ص133).

والتربية لا تقتصر على مجرد نقل المعلومات بل هي عملية تمكين الإفراد من تنمية قدراتهم على التفكير وإكسابهم المعلومات المتطورة بصورة مستمرة ، فضلاً عن أنها عملية تغيير في سلوكهم وإكسابهم عادات حسنة ومهارات نافعة متكيفة مع البيئة (آل ياسين 1974: ص20).

ومن هنا فقد أصبحت الاتجاهات التربوية والمنهج الحديث في كثير من الدول يعطي اهتماماً لمهارات التفكير كونه هدفاً من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليها عملية التعلم والتعليم وهذا ما أكده هنتر (Hunter 1991) عندما أشار إلى أن تعليم وتدريب الطلبة على مهارات التفكير هو من مسؤولية العاملين في التربية ، كما انه من مسؤولية المنهج التربوي أن يسعى لتزويد الطلبة بمهارات تفكير أساسية تساعدهم في التكيف مع المتغيرات المتجددة (Hunter, 1991, p.72-76).

أن المنهج الدراسي وسيلة التربية الفاعلة في تحقيق أهدافها فهي تشكل نقطة الاتصال بين المدرس وطلابه وبغيرها لا يتمكن المدرس من تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية وعليه لا بد من أن تكون مناهجها متطورة ونامية ومتجددة تقوم على أسس سليمة وتعمل على تنمية المجتمع وتطويره وتحديثه بما يمكنه من الانطلاق نحو أفاق المستقبل لذلك فان عملية تطوير المنهج بصورة عامة ومنهج المواد الاجتماعية خاصة أهمية كبرى في أعداد المتعلم وتنمية شخصيته في كافة الجوانب لأنه سيصبح قادراً على تطوير مجالات الحياة بجوانبها المختلفة (إبراهيم ، 1984: ص7).

أن تطوير المنهج يحتل أهمية كبرى وبالغة تفوق أهميته تطوير أي جانب من جوانب الحياة وذلك لأن معناه في الواقع تطوير في بناء إنسان المستقبل وأعداده ومتى طورنا هذا الإنسان فأنه يصبح بدوره قادراً على الإمساك بدقة التطوير في جميع مجالات الحياة ، والمنهج الدراسي يشكل الإطار الكلي للعملية التربوية وهو أداة التربية في تحقيق أهدافها والوصول بالفرد المتعلم إلى أقصى ما يمكن من إبراز طاقاته والكشف عن قدراته (مجاور ،1996: ص7) .

ومن هنا ترى الباحثة أن هناك حاجة ملحة لتطوير المنهج وتغييره بما يتوافق وتطلعات المستقبل لأن المادة التعليمية تعد إحدى الوسائل التي عن طريقها تتحقق الأهداف التربوية وهذا لا يتم إلا من خلال عملية التقويم للمنهج على اختلاف مراحلها لبيان مدى ما تعكسه من الأهداف التربوية الموضوعة لها وللمنهاج المدرسي في عملية التعلم والتعليم دوراً بارز وأهمية كبرى لذلك فأن الدول في المجتمعات الواعية تعد المنهاج المدرسي بمثابة المصنع التربوي الذي تعد فيه أجيال

المستقبل من أبناء الأمة تبنى عملية تصميمه على أسس سليمة والإشراف على تنفيذه بكفائه وفاعلية وعمليات تقويمه بمنهجية علمية وتطويره نحو الأفضل (التل ، 1993: ص816)

وللمنهج المدرسي علاقة وثيقة بطرائق التدريس لانها من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج إلى ما تصبو إليه المَدرسة من خلق وعادات وميول واتجاهات وقيم عند طلبتها وتعد المدرسة أداة التربية في تحقيق أهدافها والمدرس مسوؤلاً عن التعامل مع مجموعات الطلبة ، وهو الأساس في تنفيذ المنهج ومتابعته (مرعي والحيلة ، 2000: ص49) وأن كفايته من العوامل التي تساعد المدرسةَ على النجاح في أداء عملها ، وتحقيق رسالتها إذ تغير دور المدرس في العقود الأخيرة ، فبدلاً من أنْ يكون خازناً للمعلومات ومرسلاً لها ، أصبح مرشداً ومحركاً ومشجعاً للميول والقدرات وموظفاً للحاجات (الحارثي ، 1999 : ص10) ومطالباً بمتابعة المعرفة المتجددة ونقلها ودراسة شخصيات طلبته وبنائها بناءُ متكاملاً من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية (مقدادي ، 1979: ص 1).

أن عملية التعلم هي عبارة عن معادلة احد طرفيها الطالب والثاني المنهج فان طريقة التدريس وأساليبها هي حلقة الوصل بين هذين الطرفين وعلى الرغم من أهمية طرائق التدريس فما زالت الدراسات في هذا المجال لم تشجع الباحثين وتحقق ما يصبوا إليه ذلك أن الرتابة والجمود مازالا سائدين في إلقاء المحاضرات على أعداد متزايدة من الطلبة دونماً اهتمام بالاستيعاب العلمي للمادة (الموسوي ، 1997: ص233) ، أن النظرة التقليدية إلى طرائق التدريس وأساليبها اذ تعدها وسيلة من وسائل أيصال المعلومات للمتعلمين هذا لان النظرة إلى التعليم هو عملية نقل المعلومات من الكتب أو ما بعقل المدرس إلى عقل المتعلم ، أما النظرة الحديثة فتعد طرائق التدريس وأساليبها وسائل تنظيم المجال الداخلي والخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير في سلوكه . ويبدو من الأفضل استعمال مختلف الطرائق والأساليب فلا ينبغي الاعتماد على طريقة واحدة ، والانتقاء يتطلب جهداً من المدرسة فهو يتطلب أن تعرف المصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة (شحاتة ، 1998: ص97). ويراعي انه ليست هناك طريقة تدريس أو أسلوب أمثل يصلح لجميع المواقف التعليمية بل أن هناك خليطاً من الطرائق والأساليب تستخدمها مدرسة الدراسات الاجتماعية في الموقف التعليمي الواحد (أللقاني وبرنس ، 1982: ص43).

وتكمن أهمية طرائق التدريس وأساليبها ثلاثة جوانب(الطالب،المدرس، المادة التعليمية) فالنسبة للطالب فأنها تتيح له إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح وهذا يتيح الفرصة للانتقال

المنظم من فقرة لأخرى والثاني فان طريقة التدريس تعينه للوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي ، والثالث فالهدف الأساسي من التعليم هو نقل المادة أو المعلومات إلى الطالبات وطرائق التدريس تخلق التفاعل بين المدرسة والطالبة داخل الصف وخارجه حيث أن التدريس بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بينهما تحدث داخل الصف من خلال شرح الآراء ووجهات النظر وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية.

كما تعد طرائق التدريس من عوامل نجاح المدرسة أو فشلها وذلك لان الأسلوب الذي تتبعه من طالباتها في تنفيذ المنهج يترتب عليه تحقيق الأهداف التربوية أو عدم تحقيقها ، فإذا كان حُسنُ اختيار الأسلوب المناسب مهماً في المواد الدراسية على نحو عام فانه أكثر أهمية في مادة التاريخ لان الهدف الرئيس لم يكن الحصول على المادة فحسب بل خلق جيل يمتلك قدرة تفهم طبيعة مجتمعة واستيعاب متغيراته مما يتطلب تنمية قدرات الطالبات العقلية وأنماط تفكيرهن (العاني، 2002: ص6) ويتطلب هذا اختيار الأسلوب الذي يساعد على تحقيق هذه الغاية.

وترى الباحثة أن الأساليب التقليدية لا يمكنها أن تحقق أهداف مادة التاريخ إلا بإتباع الأساليب الحديثة التي تعتمد على ايجابية الطلبة وتفاعلهم مع الدرس وقدرتهم على اكتساب المعرفة بما ينمي لديهم الثقة بالنفس ويكسبهم القدرة على التفكير وهذه صفات تسهم في بناء شخصياتهم في كافة جوانبها. وبما أن التدريس فنُ وعلم ، فهو فنُ من خلال ما يظهر من قدرات المدرس الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والتعبير ، وعلمُ كبقية العلوم الأخرى حيث أن التدريس عمل نشيط مثير كغيره من المهن التي تعتمد على أسس علمية مثل الطب والهندسة والمحاماة .... الخ لذلك فهو علم الحقائق إلي اهتدى أليها العقل الإنساني عن طريق التفكير والتجربة فاقتنع بها واستخدامها في شتى جوانب الحياة . وكلما كان الأسلوب التدريسي الطريقة ملائم للطالبات من حيث التوقيت ، المستوى ، الأسلوب والوسائل كانت كمية المادة المستوعبة ونوعيتها وكفاءتها التعليمية أعمق ، أدق ، أكثر ثباتاً وأرقى مستوى.

لذا غدا البحث عن أساليب بديلة وطرائق جديدة حاجة ملحة للتربية وبدأت حركة التجديد وتولدت اتجاهات تدعو إلى نظام ثائر يبحث عن أساليب وتقنيات جديدة يكون في بمقدروها تعلم أعداد اكبر من الطالبات تعلماً بواسطة الإمكانات المتوفرة نفسها .

اذ أسفرت هذه الدعوة عن تبني استراتيجيات تربوية وتقنيات حديثة هدفها زيادة التحصيل وإثارة التفكير ويصعب بطبيعة الحال أن تقترح طريقة مثلى أو أسلوباً يصلح لتحقيق الأهداف جميعها

والغايات المنشودة ، لان لكل أسلوب مآخذ ومحاسن فقد يكون أسلوب ناجح في موقف تعليمي وغير فاعل في موقف تعليمي آخر ومع ذلك فهناك مدى واسع من الطرائق والأساليب والوسائل التي يمكن أن يختارها أو تستعملها المدرسة لتحقيق الأهداف أذا كانت تمتلك الكفاءات التعليمية والقدرة على اختيار الأسلوب المناسب للمواقف التعليمية وتحديدها (الحيلة ، 1999: ص266).

وبما أن طرائق تدريس المواد الاجتماعية وأساليبها تتمتع بأهمية بالغة مستمدة من مكانة المواد الاجتماعية ذاتها كونها مواد حياتيه تتصل بحياة الطالبات ووطنهم وأمتهم وتسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للطلبة وتنميتها على أسس عملية سليمة في الاتجاه المرغوب فيه وفي أعدادهم لإتقان تعليمهم وأساليب تفكيرهم . ولكون الأساليب التقليدية في التدريس قد لا تحقق أهداف التربية والتعليم التي من أبرزها رفع مستوى التفكير عند الطلبة وإيصالهم إلى التمكن من ممارسة عمليات التفكير ، ومن هنا برزت الحاجة إلى تعليم الفرد كيف يمارس عملية التفكير ويتعامل مع المعلومات المخزونة في دماغه ويتعلم من خبراته السابقة .

نال التفكير (Thinking) الاهتمام الواسع بين العلميات المعرفية كونه من أرقى النشاطات العقلية للكائن الحي الذي يدرك به العلاقات القائمة بين الأشياء وما بينهما من اختلافات باستخدام الرموز الذهنية والمعاني التي تحل محل الأشياء أو الأشخاص أو المواقف المختلفة التي يفكر فيها الفرد (خير الله ، 1973: ص145) (الابراشي، 1966: ص24) . ولهذا نجد أن معظم نشاط الباحثين والمربين في النصف الثاني من القرن العشرين يهتم بتنمية المهارات العقلية ولاسيما التفكير وهو أرفع مستويات التعلم المعرفي وأن تنميته تعدُ جانباً مهماً من جوانب العملية التربوية (الزيود ، 1989: ص 117) .

أن التعلم ومهارات التفكير أمران مستقلان ولكن يعزز احدهما الأخر ويعتزز به وهكذا فان التدريس الفعال للمعرفة يتضمن تدريس التفكير والعكس صحيح (جابر ، 1988 : 126)

ترى بعض الأدبيات أن اللبنة الأساسية لمهارات التفكير ينبغي أن توضع منذ الطفولة لتنمو مع الأطفال أي ينبغي للطلاب كيفية استعمال التفكير المنطقي في التعلم وإعطائهم الفرصة لتحويل أفكارهم إلى عمل (ألحارثي ، 1999 : ص 5) .

أذن الإنسان بحاجة إلى استخدام التفكير بأنماطه كلها ويعد التفكير الاستدلالي Reasoning Thinking من أرقى أنماط التفكير التي يمكن تنميتها فهو تفكير منظم تراعي فيه القوانين العلمية التي عن طريقها يتوصل الفرد إلى حقائق مجهولة من حقائق معلومة مما تمثل

شيئاً جديداً له (الإبراشي ،1966: ص24) . أي عندما تواجه الفرد مشكلة مطلوب حلاً لها لابد من أيجاد حل من خلال خبراته السابقة بما يلائم حل المشكلة ، فيؤدي هذا إلى زيادة نشاطه العقلي ويحاول حل المشكلة عن طريق افتراض الفروض أو جمع المعلومات ومن ثم أيجاد علاقة جديدة مع الخبرات المخزونة في ذهنه وهذه هي خطوات التفكير الاستدلالي الناجح . (مراد ، 1969: ص300)

ويشير (التكريتي) إلى أن التفكير الاستدلالي من الأهداف التربوية الأساسية التي ينبغي أن تعمل مراحل التعليم كافة على تحقيقها فضلاً عن ذلك فأن بعض الدراسات وجدت علاقة قوية بين التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في معظم المواد الدراسية (التكريتي ، 1993 : ص5) .

لذلك ارتأت الباحثة أن تدرس بعض الأساليب العلاجية للتدريس و علاقتها مع تنمية التفكير الاستدلالي ، وانطلقت من أن الأساليب التقليدية في التدريس لا تفي في الغرض اذ اقتراح بعض المربين المعاصرين ومنهم (بلوم ، Bloom, 1968) إستراتجية أكدت اغلب الدراسات التي أجريت أهميتها في تزويد الطلبة جميعهم أو معظمهم الخبرات التعليمية (إستراتيجية إتقان التعلم) (Mastery Learning) وهي تهدف إلى رفع مستوى تحصيل معظم الطلبة على افتراض انه يمكن لأكثر من (90%) من الطلبة في الموقف التعليمي والموزعين توزيعاً اعتدا ليا تبعاً لاستعداداتهم ، وأن يصلوا إلى مستوى عال من التحصيل إذا ما تمت ملائمة العملية التعليمية تبعاً لخصائص وحاجات المتعلمين (Bloom , 1983.p:76) .

يشير الأمين إلى جدوى هذه الإستراتيجية في تحسين نتاجات التعلم المعرفية والانفعالية (الأمين ، 2001: ص248– 288) .

أن إستراتيجية إتقان التعلم تتصف بالمرونة ومراعاة الجوانب الإنسانية والتربوية ، إذ يمكن عن طريقها تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح فهي مدخل ينسجم مع الخصائص التربوية الحديثة التي تنادي بإتاحة الفرصة للمتعلم للتعلم بما تقدمه المدرسة (قطامي وآخرون ، 1994: ص284).

أن جوهر إستراتيجية إتقان التعلم نابع من فلسفة التربية التي لا تؤمن بدخول الضعيف للتعلم وتخرجه ضعيفاً والمتفوق متفوقاً ، ثم الوسط وسطاً ، بل ينبغي أن يكون منحى توزيع الطلبة على وفق تحصيلهم سالباً الالتواء (حمدان ، 1996: ص22–24).

لقد أعتمد بلوم (Bloom 1968) الذي يعد مؤسس إستراتيجية التعلم من اجل التمكن على شرطين أولهما الوقت الكافي للتعلم والثاني الظروف المناسبة لهذا التعلم وإذ توافر هذان الشرطان حدث التعلم وزاد التحصيل (جمعة ، 1989: ص4). وتتطلب إستراتيجية إتقان التعلم تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى وحدات تعليمه تتضمن كل منها مجموعة من الأهداف التعليمية وتحليل هذه الوحدات التعليمية إلى وحدات صغيرة وصياغتها بعبارات محددة ومن ثم تحديد محكات الإتقان في كل وحده دراسية وإعداد نماذج من الاختبارات التكوينية لقياس ما تعلمه الطلبة وما لم يتعلموه وتحديد مستويات تحصيلهم . أن الاختبار سلسلة من المثيرات تتطلب استجابات من المتعلم لقياس سلوكه أو معرفته في موضوع من الموضوعات. وهو عملية منظمة تهدف إلى تحديد مستوى تحصيل المتعلم في مادة دراسية معينة كان قد تعلمها. (أمين ، 1999: ص17).

أن الاختبار يشكل ركناً أساسياً من أركان التدريس الفعال ويمكن استخدامه في مواقع متعددة في أثناء التدريس ، فقد يستخدم في بداية الدرس وفي إثنائه وفي نهايته وتختلف وظيفة الأسئلة من موقع لآخر ، فعندما تستخدم في بداية الدرس تكون وظيفته تمهيديه للربط بين الدرس الحالي والدرس السابقة ولإثارة اهتمام الطلبة لدرس الجديد. أما استخدام الأسئلة في أثناء الدرس فقد يكون بقصد الربط بين الظواهر أو استنتاج مفهوم أو مفاهيم يتضمنها الدرس ، أما استخدام الأسئلة في نهاية الدرس فقد يكون للمراجعة أو تقويم مدى تحقق الطلبة للأهداف المحددة (اللقاني ، 1972: ص109) . إلا أن الذي يعنينا هنا هو استخدام الاختبارات التكوينية المشتركة التي هي صيغة من التعلم القائم على التفاعل الاجتماعي الذي ينتج للفرد فرصة التفكير بصوت مسموع ومشاركة الإفراد ومجموعة أفكارهم وهذا أسلوب مناسب لتعليم التفكير.

وتعتمد الدراسة الحالية الاختبارات التكوينية أدوات تقويمية تتيح لمدرسة المادة فرصة لمعرفة نقاط الضعف التي تواجه طالباتها بعد تعلمهن وحدة دراسية ومن ثم تصميم التعلم العلاجي المناسب وتهيىء الفرص أمام الطالبات لمعرفة نقاط القوة لديهن مما يؤدي إلى تعزيزها لتصبح جزءاً من الخبرات التعليمية الدائمة لديهم.

اقترح بلوم (Bloom, 1971) نقلاً عن (زيتون) استخدام التقويم التكويني كوظيفية أساسية في التعلم ، ويتم على شكل سلسلة من العمليات المنظمة لا تنتهي ألا بتحقيق الأهداف المرجوة ، يهدف استخدام التقويم التكويني إلى تحسين مسار عملية التعلم في أثناء تنفيذها، فيزود المدرس بتغذية راجعة تبين مدى تقدم الطلبة وأخطائهم ومسار تحصيلهم الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الأداء والتعليم ، كما أن هذا الاسلوب من التقويم يساعد الطلبة على إكساب الكفاية الضرورية في المادة

الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعليمية من وحدات المقرر الدراسي (زيتون ، 1985:ص12-13).

ويشير (عميرة) إلى أن الاختبارات التكوينية تجري على أوقات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج لغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل وإعادة توجيه مسار التطوير مما يكون له تأثير في الناتج النهائي فهو مهم في توجيه التعلم لما يوفره من تغذية راجعة .

وللتقويم التكويني مكانة بارزة في كثير من دول العالم ويعد من مفاتيح التعلم للإتقان ، وكشف صعوبات التعلم ويشكل جزءاً من العملية التربوية. وهو أداة ذات تأثير يفوق تأثير التقويم الختامي وفي حالة توظيفه بأساليبه العلاجية فانه سيحسن العملية التربوية ، وتختلف الأساليب العلاجية التي تستخدم لمتابعة التقويم التكويني باختلاف نضج المتعلم ومستوى الصعوبة التي ظهرت عنده وهذه الأساليب وضعت لتؤكد الإتقان في وحده تعليمية معينة بصورة تؤدي إلى خفض الوقت المطلوب ، وفي الوقت نفسه في نوعية التدريس وقدرة الطلبة على الفهم تأثيرا مباشراً (مادوس وآخرون ، 1983: ص92) .

ويشير بلوم (Bloom) إلى أهميه التنوع في الأساليب العلاجية المستخدمة في تصحيح أخطاء التعلم ، إذ يحتاج كل طالب إلى نمط أو نوع مختلف من التعليم لكي يتعلم المحتوى نفسه والأهداف التعليمية نفسها بمستوى الإتقان (Bloom, 1971, p:30) كما تختلف الأساليب العلاجية باختلاف نضج الطالب ومستوى الصعوبة التي تبرز عنده. وقد وضعت هذه الأساليب لتؤكد التمكن من وحده تعليمية معينة بطريقة تؤدي إلى تقليل الوقت المطلوب (مادوس وآخرون ، 1983 : ص92).

وبما أن للتربية في المراحل التعليمية كافة أهداف أساسية وتنمية الاتجاهات الايجابية أحد تلك الأهداف إذ لا يقل في أهميته من الأهداف التي تتعلق بفهم التعلم واكتساب المعرفة العلمية وتمثيلها وتطوير مهارات التفكير العلمي.

أن الاتجاهات الايجابية تؤدي إلى التفكير السليم وتسلك السلوك الملائم في المجتمع وهذه تؤدي إلى أيجاد الحلول الصحيحة لمشكلات الحياة اليومية لذلك فان تنمية المجتمع تتطلب نمو اتجاهات الإفراد وأفكارهم في عادات سلوكية سليمة. إذ أن عملية التدريس لم تعدْ مقصورة على تزويد الطلبة بقدر ثابت المعلومات والحقائق المجردة فحسبْ بل تعمل على تنمية قدراتهم واستعداداتهم لغرض اكتساب المعلومات بطريقة مستمرة فضلاً عن تنمية المهارات والاتجاهات والقيم التي تجعلهم قادرين على تحمل مسؤولياتهم في حياتهم اليومية. (الشيخ، 1986: ص87).

ويأتي البحث موافقاً واهتمامات الاتجاهات التربوية الحديثة التي من شأنها زيادة فاعلية الطلبة في العملية التعليمية فعلى الرغم من أن مدخل التعلم من اجل التمكن اثبت فاعليته في تدريس بعض المواد الدراسية وإيصال غالبية الطلبة إلى مستوى التمكن من تعلم المادة الدراسية وهذا ما أكدته معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال ، ألا أن مادة التاريخ لم تنل القدر الكافي من الاهتمام في التدريس على وفق هذا المدخل (الربيعي ، 2003: ص6) فضلاً عن ذلك لم تجد الباحثة على حد علمها – دراسة سابقة – تناولت الأساليب العلاجية (حصص التقوية ، وإعادة التدريس ، والواجبات البيتية) في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ ، وجاء اختيار الباحثة لطالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات كونهن يتمتعن بمستوى مناسب من العمر والنضج العقلي وهذا يجعلهن أكثر فهماً لدور التعليم وأهميته في بناء مستقبلهن إلى جانب هذا فان الطالبات في الصف الثالث معهد المعلمات ينتقلن من هذا الصف (الثالث) إلى مرحلة التخصص في الأقسام التي يرغبن بهن وفيه تحدد سمات شخصياتهن خلال كشف قدراتهن ومواهبهن واتجاهاتهن .
ومما تقدم يمكن أن تنبثق مسوغات أجراء هذا البحث فيما يأتي:

۞ أن النظريات التربوية الحديثة أكدت على أهمية الفروق الفردية في تعلم الطلبة ويمكن معالجة هذه الحالة على وفق أساليب علاجية مناسبة تتلاءم مع حاجاتهم وقدراتهم .

۞ توظيف أساليب التقويم التكويني في عملية التدريس ، إذ أن هذا الميدان تتعزز مساراته بالدراسات التجريبية ، وما تزال كثير من قضايا التقويم النظرية والعملية تحتاج إلى مزيد من الدراسات الجادة لتوظيفها.

۞ أن التفكير الاستدلالي نمط من أنماط التفكير المتقدمة التي لا يمكن للمتعلم الاستغناء عنه ، إذ يعد من أسس التطور المعرفي والارتقاء الفكري فالعمليات المنطقية هي التي تساعد على الوصول لاستنتاجات جديدة في نشاطه المعرفي بدلاً من أن تهيمن عليه المدارك الحسية ، فضلاً عن دورها في تنظيم الخبرات السابقة بما يفيد في مواجهة المشكلات الجديدة (Inbelbler , 1958:p.76-79) ومن هنا يمكن القول أن التفكير الاستدلالي من مستلزمات التقدم العلمي و التقني للمجتمع لكون الطلبة قاده المستقبل وأدواته في العمل والإنتاج .

۞ قياس اتجاهات طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادتهن لمعرفة أتجاهاتهم سلبية أو لا وتوجيه الجهود لإيجاد وسائل لتحسينها وتدعيمها وترسيخها من اجل تطوير المناهج .

۞ البحث هذا هو الأول – على حد علم الباحثة واطلاعها . في استعمال الأساليب العلاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة .

۞ عدم توافر اختبار مقنن للتفكير الاستدلالي لهذا المرحلة (الثالث معهد أعداد المعلمات) على قدر اطلاع الباحثة والتي يقابلها تقريباً مرحلة الدراسية الثانوية، يعطي أهميه للبحث الحالي حينما استهدف بناء مثل هذا الاختبار وهذا سيضيف للمكتبة العراقية ولا سيما في المجال المعرفي اختيار جديداً يمكن الإفادة منه من لدى باحثين آخرين في هذا الميدان .

۞ قد ينبه البحث الحالي الأذهان لبحوث ودراسات تجريبية أخرى في مجال استعمال الأساليب العلاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ.

هدف البحث :

يرمى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين :- معرفة اثر ثلاثة أساليب علاجية في:

1. ما أثر ثلاثة أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة التاريخ ؟
2. ما أثر ثلاثة أساليب علاجية في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ ؟

فرضيات البحث :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد أعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الضابطة .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الضابطة .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) والمجموعة الضابطة

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثانية (إعادة التدريس)

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى(حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) .

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (إعادة التدريس) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية).

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الضابطة

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الضابطة .

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) والمجموعة الضابطة .

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) .

11. . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الاولى (حصص التقوية) والمجموعة الثالثة (الواجبات البيتية) .

12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الثالثة (الواجبات البيتية) .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

- **استعمال ثلاثة أساليب علاجية: حصص التقوية ، إعادة التدريس ،الواجبات البيتية**
- **معاهد إعداد المعلمات في بغداد**
- **طالبات الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات بغداد / الرصافة .**
- **تدريس كتاب مادة التاريخ المقرر للصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات.**
- **تستمر التجربة عاماً دراسياً كاملاً 2006/2005.**

تحديد المصطلحات :

الأساليب العلاجية :

1.عرفها بلوم Bloom 1983 بأنها: ((أساليب تستعمل نتيجة لاختلاف نضج الطلبة ومستوى صعوبات تعلمهم ويكون الغرض منها تغذية راجعة للطلبة مكملة لنواقص تعلمهم أو معالجة لصعوبات هذا التعلم والهدف منها الوصول إلى مستوى التمكن من الوحدة التعليمية)) .

(Bloom, 1983 , p:92)

2. عرفها عبد الحميد 1988 بأنها : ((مجموعة من الخطوات المتبعة للأخذ بيد المتعلمين على الصعوبات التي واجهتهم والأخطاء التي يرتكبونها في أثناء تعلم موضوعاتها)) .

(عبد الحميد ، 1988: ص300)

3. عرفها (صقر ، 1990) بأنها " الإجراءات التي تتضمن التشخيص والعلاج ويكون التشخيص بتحديد نقاط الضعف لدى الطلبة وذلك عن طريق استخدام الاختبارات التكوينية ومن ثم معالجتها.
(صقر ، 1990: ص11)

4. عرفها الأمين 1998 على أنها ((علاج صعوبات التعلم عن طريق تشخيص نواحي القصور لدى الطلبة التي يحددها الاختبار التكويني الذي يطبق في نهاية كل وحدة فرعية)) .
(الأمين ، 1998: ص211)

التعريف الإجرائي للأساليب العلاجية :

أساليب تدريسه تشخيصية لمعالجة الطالبات اللاتي لم يصلن لإتقان تعلمهن والحصول على وفق درجة المحك ومتابعتهن بجدول خاص تطبقه الباحثة لكل اختبار تكويني (Formative t-test) ، إذ تستعمل أسلوب حصص التقوية مع طالبات المجموعة الأولى وأسلوب إعادة التدريس مع طالبات المجموعة الثانية، وأسلوب الواجبات البيتية مع طالبات المجموعة الثالثة .

أسلوب حصص التقوية Help Secessions

وهو أسلوب علاجي تلجأ إلية المدرسة بتخصيص حصص (أو محاضرات معينة) لعلاج أخطاء التعلم ، وتقوم مدرسة أو أكثر بالتدريس لعدد من الطالبات الآتي يشتركون في عدد من أخطاء التعلم بغية تصحيح هذه الأخطاء لديهن من خلال تبيان هذه الأخطاء مع تصويبها لهن .
(زيتون ، 2001 ص 344)

التعريف الإجرائي للأسلوب حصص التقوية

هو أسلوب تستعمله الباحثة مع الطالبات المجموعة التجريبية الأولى وذلك بتخصيص الدرس الذي يلي الاختبار التكويني الخاص بالوحدة الدراسية التي تم بها الاختبار والتركيز على المفاهيم والمبادئ التي لم يتم إتقانها وتكون هذه الحصص خاصة للطالبات غير المتقنات للتعلم وفقاً لنتائج الاختبار التكويني .

أسلوب أعادة التدريس Retouching

وهو أسلوب علاجي تلجأ أليه المدرسة حين تكون هناك أخطاء شائعة لدى الطالبات ، وفي هذا الأسلوب تحرص المدرسة على تدريس المادة بشكل يختلف عن تدريسها المبدئي ، بإعادة تدريس المفاهيم والمبادئ والقوانين التي لم تتقنها الطالبات .

(عبد الحميد ، 1988 : 302).

التعريف الإجرائي لأسلوب أعادة التدريس :

هو أسلوب تستعمله الباحثة مع الطالبات المجموعة التجريبية الثانية والذي ستعيد بموجبة تدريس المادة مع التركيز على المفاهيم والمبادئ التي لم تصل إلى حد الإتقان لبعض الطالبات وفقاً لنتائج الاختبار التكويني .

أسلوب الواجبات البيتية : Homework Exercises

يتضمن هذا الأسلوب قيام الطالبات بحل بعض الأسئلة أو التمرينات المتعلقة بالمفاهيم والمبادئ التي أخطئن فيها ، وتساعد هذه الواجبات الطالبات على تصويب هذه الأخطاء بأنفسهن ومن ثم إتقانهن لتلك المفاهيم (زيتون ، 2001 : 344) .

التعريف الإجرائي لأسلوب الواجبات البيتية :

هو أسلوب تستعمله الباحثة مع الطالبات في المجموعة التجريبية الثالثة ، ويتضمن تكليف الطالبات بحل أسئلة تتعلق بالمفاهيم والأهداف التي لم يصلن إلى إتقانها ، استنادا إلى نتائج الاختبارات التكوينية .

التفكير Thinking

1. ورد تعريفة في قاموس وبستر (A dictionary of website, 1978) : ((عملية استخدام عقل الشخص لإنتاج الأفكار للوصول إلى نتائج واتخاذ القرار أو رسم الاستدلال وانجاز أية عملية عقلية)) .

.(Webster, 1978, p;237)

2. عرفه بونو 1989 على انه ((حقوق التقصي المدروس للخبرة من اجل غرض ما قد يكون ذلك الغرض هو الفهم ، أو اتخاذ القرار ، أو التخطيط أو حل المشكلات ، أو الحكم على

الأشياء ، أو القيام بعمل ما ،أو الإحساس بالبهجة ، أو الخيال الجامح ، أو الانغماس في أحلام اليقظة)) .

(بونو ، 1989 : ص 42) .

3. عرفه السامرائي وجمال (1990) : على أنه ((العملية العقلية التي تنشط عندما يواجه الإنسان مشكلة ما تتطلب منه المعالجة أو اتخاذ القرار والإجابة معتمداً على خبراته السابقة ودرجة تحسسه لهذه المشكلة)) .

(السامرائي وجمال ، 1990 : ص 5) .

4. عرفه البريدي(2005) على انه ((العملية الذهنية التي ينظم بها العقل خبرات ومعلومات الإنسان من أجل اتخاذ قرار معين إزاء مشكلة أو موضوع محدد)) .

(البريدي ، 2005 : ص Ent 3).

5. عرفه سلوم 2006 : ((هو كل تدفق أو مجرى من الأفكار ، تحركه أو تستثيره مشكلة أو مسألة تتطلب الحل كما انه يقود الى دراسة المعطيات وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها ، ومعرفة القوانين التي تتحكم وتدور حول مسألة ما من أجل حلها)).

(سلوم ، 2006 : ص Ent 2)

التفكير الاستدلالي Reasoning Thinking

1. عرفه سلطان 1986 على انه ((نمط من التفكير حيث يسير فيه التفكير من حقائق معروفة او قضايا مسلم بصدقها إلى معرفة المجهول الذي يتمثل فيه نتائج ضرورية لتلك الحقائق والقضايا دون الاستعانة بالتجريب)) .

(سلطان ، 1986: ص83)

2. عرفه الكبيسي 1989 على انه ((عملية معرفية تستهدف حل مشكلة او اتخاذ قرار والوصول إلى الجزئيات من تطبيق قواعد عامة ، أو قانون عام من تشابه عدة أجزاء متماثلة وبشرط أن يكون هناك علاقة منطقية بين المقدمات والنتائج)) .

(الكبيسي ، 1989: ص53)

3. عرفه الجباري 1994 على انه ((نمط متقدم من أنماط التفكير الرمزي يستخدمه الفرد في حل بعض مشكلاته ذهنياً من خلال العلاقات المنطقية بين الحقائق أو المقدمات وصولاً إلى النتيجة

بالانتقال من الجزئيات إلى الكليات أو التعميمات (الاستقراء) أو من الكليات والتعميمات إلى الجزئيات (الاستنتاج))) .

(الجباري ، 1994: ص20)

3. اما العنبكي 2002 فتعرفه على أنه ((نوع متقدم من التفكير نتوصل به عن طريق المنطق إلى حل مشكلة حلاً ذهنياً منطقياً أو اتخاذ قرار أو الوصل إلى قانون عام أو قاعدة ويتم ذلك بالانتقال من الجزئيات إلى الكليات (الاستقراء) أو من الكليات إلى الجزئيات (الاستنتاج))) .

(العنبكي ، 2002 : ص 22)

4. أما عبد الرحمن (2005) فعرفه على انه ((عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل المشكلة)) .

(عبد الرحمن ، 2005: ص1)Ent

5. عرفه سلوم (2006) على انه ((اصدار حكم ، أي إقامة علاقة بين حديثين أو ظاهرتين أو مفهومين أحداهما معروف والأخر مجهول)) .

(سلوم ، 2006 : ص2) Ent

التعريف الإجرائي للتفكير الاستدلالي:

الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من بعد ا إجابتها عن فقرات الاختبار للتفكير الاستدلالي الذي أعدته الباحثة والذي يضم عدداً من المواقف لعلاقات منطقية بين المقدمات والنتائج التي يمكن من خلالها إيجاد الحل الصحيح للمشكلة ضمن وقت محدد .

الاتجاه Attiude

1. عرفه الزيود(1989) على انه : ((نزوع ثابت نسبياً للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض أو عدم تفضيل)) .

(الزيود ،1989: ص113).

2. أما العديلي (1995) عرفه على انه : ((استعدادات وجدانية مكتسبة ، ثابتة وتؤدي أثرا كبيراً في سلوك الإنسان ومشاعره إزاء الأشياء التي يمارسها وتكون أما ايجابية أو سلبية سرية كانت أم علنية .

(العديلي ،1995: ص133).

3 . وحدده الحيلة (2000) على انه شعور الفرد ايجابياً أو سلبياً نحو أمر ما . أو موضوع ما، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما،كان يؤمن بالصدق ويوافق عليه بشدة .

(الحيلة ، 2003: ص238).

4. في حين عرفه الكبيسي والداهري (2000) على انه ((استجابة متعلمة ثابتة نسبياً بقبول الشخص أو رفضه لأحد الموضوعات)) .

(الكبيسي والداهري ، 2000: ص 32).

التعريف الإجرائي للاتجاه:

استعداد وتهيؤ عقلي أفعالي لمجموعة من المكونات المعرفية والسلوكية، والوجدانية عند الطالبة نحو موضوعات ، أشخاص ، أحداث ، مواقف في البيئة تتضمن التأييد ، المعارضة ، الحياد في ضوء خبراته السابقة نحو ماد التاريخ .

التاريخ History

1. عرفة ابن خلدون بانه : ((ذكر الأخبار الخاصة بعصر أو جيل))

(ابن خلدون ، ب–ت : ص 257).

2. عرفة السخاوي (1963) : على انه ((فن يبحث عن وقائع الزمان من حيث التعيين ، موضوعة الإنسان والزمان)) .

(السخاوي ، 1963 : ص 10).

3. عرفة الأمين وآخرون على انه ((علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة)) .

(الامين ، 1972 : ص 7) .

التعريف الإجرائي للتاريخ :

مجموعة الحقائق والمفاهيم والمعلومات التاريخية التي تتضمن الفصول الثلاثة من كتاب مادة التاريخ المقرر تدريسه من وزارة التربية للصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات للسنة الدراسية 2005 / 2006 .

معهد أعداد المعلمات :

مؤسسة تربوية تعمل على أعداد معلمات قادرات على خلق جيل متسلح بالعلم والمعرفة على أسس تربوية ، تقبل الطالبات فيه بعد انتهاء الدراسة المتوسطة مدة الدراسة فيه خمس سنوات تتخصص فيها الطالبة في السنة الرابعة والخامسة حسب الاختصاصات الموجودة في داخل المعهد والمقررة من لدن وزارة التربية .

الجذور التاريخية لإتقان التعلم

ينظر للتعلم الاتقاني على أنه فلسفة للتعلم ، فضلاً عن كونه إستراتيجية تدريسية تطبق داخل الصف (Block, 1973, p.5) ويعتمد على فكرة أساسية أن معظم الطلبة يمكنهم تعلم ما يدرس لهم داخل المدرسة ، وبدرجة عالية من الكفاءة إذا ما توافرت لهم الظروف الملائمة لذلك (مادان ورونالد ،1997: ص34) .

على الرغم من أن الأفكار الرئيسة لهذا المفهوم ترجع إلى العالم بلوم (Bloom 1976) بالإفادة من أفكار من سبقوه ولاسيما أفكار كارول (Carol1 963) ألا أن جذور هذا التعلم ليست جديدة الأصول بل أن لها أساس في تاريخنا العربي الإسلامي ، فقد عدّ الإسلام (إتقان العمل) قيمة عليا وقد ورد في القران الكريم كثير من الآيات القرآنية الكريمة التي تحث العباد على إتقان ما يعملون كقوله تعالى ﴿ الَذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُور ﴾ (سورة الملك آية 2).

وأكد الرسول محمد ﴿ﷺ﴾ ذلك في الحديث النبوي الشريف حين قال : "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه " (الطبراني ، 1985: ص275) ، كما أن الرسول الكريم محمد ﴿ﷺ﴾ كان حريصاً على تربية الصحابة وتعليمهم وإعدادهم إعداداً إسلامياً صحيحاً فقد كان ﴿ﷺ﴾ يراعي الفروق الفردية بين المسلمين بقوله : ((نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم)) (السجستاني ، ب . ت : ص444) وعن ابن مسعود كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهنَّ حتى يعرف معانيهن والعمل بهنّ َ) (الطبري ، 1984: ص35) ، وعن عبد الرحمن السلمي قال : (حدثنا من كان يقرئنا من أصحاب النبي ﴿ﷺ﴾ أنهم كانوا يقرئون من رسول الله ﴿ﷺ﴾ عشر آيات ، فلا يأخذون في العشر الأخرى حتى يعلموا ما في هذه من العلم والعمل) (ابن حنبل ، 1978: ص410).

أن الكثير من العلماء المسلمين أكدوا هذا المبدأ في تحقيق مستوى التمكن المطلوب من الطلبة ، فقد أوصى القابسي (324– 403هـ) المعلم بإثارة دافعية المتعلم للتعلم مع إعطائه حقه من الوقت الكافي ، والعناية اللازمة للتحصيل ، وإلا ينتقل المتعلم من صورة من صور التعلم إلى صورة أخرى إلا بعد أن يتقنها بشكل كامل (طارق واحمد ، 2001: ص290) .

أما الغزالي (450- 505هـ) فقد دعا المعلم إلى مراعاة قدرة المتعلم العقلية في طلبته بما يفهم من دون أن يثقل عليه ، ولا يكلفه ما لا يقدر عليه فيرهقه ، وأوصى المتعلم بان لا يخوض في فن من فنون العلم دفعه واحدة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم ولا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله (فالعلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً بعضها طريق إلى بعض والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدرج) (الغزالي ، ب . ت : ص46) .

وأكد ابن خلدون (732- 808 هـ) على أهمية التدرج في العملية التعليمية مراعاة قدرة المتعلم واستعداده ، وفي رأيه أن التعلم يحصل بتتابع الفعل وتكراره ويحذر المعلم من أن يخلط على المتعلم لان ذلك يسبب له الإحباط والإحساس بالفشل فيهجر العلم والتعليم (ابن خلدون ، 1983: ص534).

ومن الناحية الإجرائية اعتمد الشيوخ وأصحاب الكتاتيب في تاريخ التربية العربية الإسلامية منهجاً قريباً من إستراتيجية إتقان التعلم في تدريسهم ، فقد كان يعطي للطالب وظيفه تعليمية فيواظب على حفظها ، فإذا تحقق المعلم من حفظ الطالب عين له مهمة جديدة وألا فانه يطلب منه المزيد من الحفظ للواجب القديم مع تكليف الذين أتقنوا الحفظ بمساعدة زملائهم غير المتقنين .

ومن ناحية أخرى فإن فكرة التعلم الاتقاني كانت محط أنظار المدارس المسيحية قبل القرن الثامن عشر ، وقد تعرض لها بعض المربين من أمثال (كومنيوس Comenius) و(بستلوزي pestaiozzi) في القرن الثامن عشر و(هربرت Herbart) في القرن التاسع عشر (حميد ، 1992: ص117) .

لم يكن الأمر مقتصراً على هذا فقد ظهرت محاولات في بداية القرن العشرين لتطبيق مبادئ التعلم من اجل التمكن في المدارس منها استعمل (بيرن Beren) التغذية الراجعة في تحسين أداء المتعلمين وفي عام 1923م صمم (كارتز Caters) برنامجاً أطلق عليه (تحليل الأنشطة) إذ تسلسل الأهداف التعليمية في ضوء هذا البرنامج تسلسلاً هرمياً لتسهيل عملية تعلم الطلبة وتمكنهم منها (رجب ، 1989: ص47) . إما واشبونروموريسون (Washbouner&Morrison) حاولا تهيئة مواقف دراسية تجعل محور الاهتمام منصباً على التمكن في مهمات تعليمية محددة. ويبدو أن هاتين المحاولتين تتفقان في صفات أساسية أهمها : (تحديد التمكن على وفق أهداف تعلميه محدده) و(تقسيم المادة إلى وحدات صغيرة وترتيبها بعناية بحيث يكون التمكن من كل وحدة مطلباً أساسيا للانتقال إلى الوحدات الأخرى) ، وتطبق اختبارات تشخيصية للحصول على تغذية راجعة ، وذلك

لمساعدة كل طالب للتمكن من تعلم الوحدة ، وإعطاء كل طالب الوقت الكافي لإتمام تعلمه (عبد الحميد ، 1988 : ص300) .

لم تجد هاتين المحاولتين رواجاً في التطبيق وتعرضت فكرة التعلم الاتقاني للإهمال ويعود ذلك إلى عدم إمكان التوصل إستراتيجية فاعلة للتعلم إلاتقاني في ذلك الوقت (محمد ، 1988: ص301) . وأخذ هذا المدخل بالظهور ونيل الاهتمام من جديد في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات من القرن العشرين بعد أن طرح (سكنر Skinner) فكرة التعليم المبرمج ، الذي يعتمد على أساس تقييم المهمة التعليمية المراد تقديمها للمتعلم إلى أقسام صغيرة حتى يتم إتقانها ، واعتماد مبدأ التغذية الراجعة الفورية من اجل تصحيح الأغلاط التي تقع في عملية التعلم وبذلك تحققت الخطوة الأولية على طريق إتقان التعلم (أبو زينة 1986: ص81-82) .

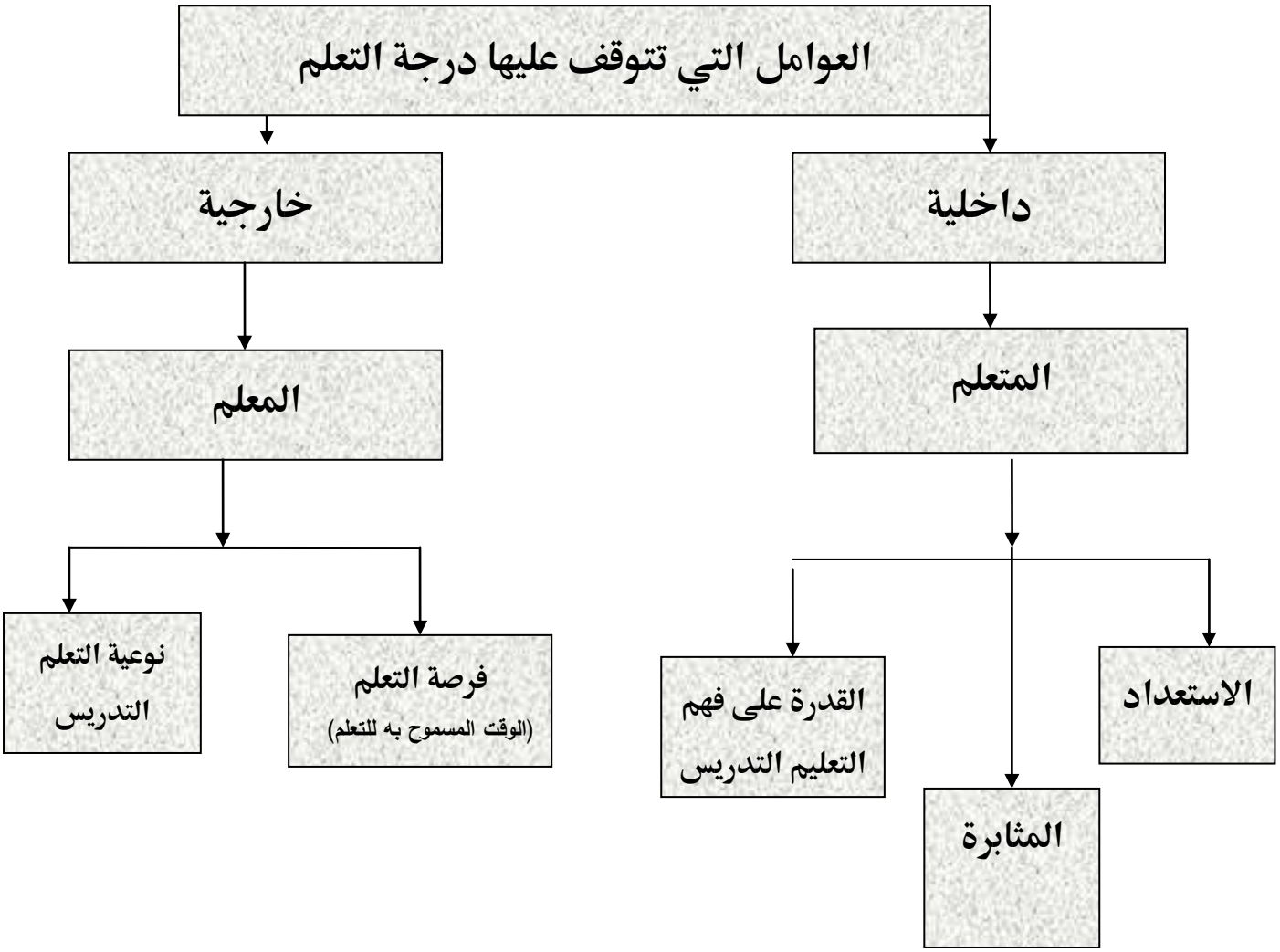
وفي عام 1961 قدمت نظرية (جانية Gange) تنظيم التعلم في تسلسل هرمي وأكدت على أن إتقان المهمة التعليمية الأولى يعد ضرورياً لإتقان تعلم المهمة التالية التي قد تكون أكثر صعوبة من سابقتها (الساكني ، 2000: ص48) .

وفي عام 1963 م قدم (كارول Garool) أنموذجا للتعلم المدرسي كونت عناصره المتغيرات الأولية لإستراتيجية (بلوم Bloom) لإتقان التعلم (ابو زينة ، 1986: ص129) وقد جسم كارول في أنموذجه هذا (عنصر الوقت) كمتغير أساس في التعلم . إذ يفترض أن الطلبة قادرون على تحقيق الأهداف التعليمية بقدر ما يسمح لهم بذلك ، إذ كانوا على استعداد لاستثمار الوقت اللازم لتعلم المحتوى ، أما الفروق الفردية بين الطلبة فتشير إلى تفاوت الزمن فيما بينهم لإتقان واجب مدرسي أو مهمة تعليمية (قطامي وآخرون ، 1994: ص287) .

ويشير بلوك واندرسون (Block & Anderson 1975) ان الفرق بين أنموذج كل من بلوم (Bloom) و كلير (Keller) هو أن التعلم للإتقان يناسب التدريس الصفي الجماعي في حين أن أنموذج كلير يقوم على التعلم الفردي وليس الجماعي ، وان دمج التعلم للإتقان مع النظام التشخيصي للتعلم الذي وضعه كلير سوف يعطي نتائج جيدة (Guskey , 1988,p.197) . يحدد كارول في أنموذجه أن درجة تعلم الطالب توقف على عوامل خمس رئيسة منها داخلية وأخرى خارجية ، والشكل (1) يبين ذلك

الشكل (1)

العوامل التي تتوقف عليها درجة التعلم من وجهة نظر كارول



(قطامي وآخرون ، 1994: ص288)

وقد ربط كارول هذه العوامل الخمسة المؤثرة في التعلم بمتغير الوقت وفيما يأتي إيضاح ذلك:

- **العوامل الداخلية :**

- الاستعداد لنوع معين من التعلم Aptitude for particular Kind of Learning

يشير إلى مقدار الوقت الذي يحتاجه المتعلم في تعليم محتوى معين تحت أفضل الظروف التعليمية ، فالاختلافات بين الطلبة في استعداداتهم ليست ألا اختلافا في كمية الوقت الذي يستغرقه كل منهم لتعلم موضوع معين (أبو زينة ، 1986: ص129).

- المثـابرة Perseverance

يشير هذا العامل إلى الوقت الذي يكون فيه المتعلم مهيئاً لان يقضيه في عملية التعلم وترتبط المثابرة بالمتغيرات الانفعالية فالطالب الذي يشعر بنجاح جهوده التعليمية السابقة يميل إلى قضاء وقت اكبر لتعلم مهارة جديدة بخلاف الطالب الذي يشعر بالفشل والإحباط في تعمله السابق فانه يميل إلى التقليل من الوقت اللازم لتعلم مهمة جديدة (أبو زينة ، 1997: ص130).

- القدرة على فهم التعليم Ability to understand Instruction

يقصد بها قدرة المتعلم على فهم طبيعة المهمة التعليمية التي سيتعلمها ، وكذلك معرفته كيف يتعلم هذه المهمة ، وهذه القدرة متوقفه على ذكاء الطالب وقدرته اللفظية وهي أيضا تكون على ارتباط بنوعية التعليم ، إذ أنها تؤثر في القدرة على فهم التعليم وهي الفكرة المعروفة في الأدبيات التربوية بالتفاعل بين القدرة والمعالجات ، لان المتعلمين ذوي الخصائص المختلفة يتعلمون على نحو أكثر كفاءة إذ كان أسلوب التدريس Style of teaching مناسباً لخصائصهم.

(مادوس وآخرون ، 1983: ص82، 83)

- *** العوامل الخارجية :**

- فرصة التعلم (الوقت المسموح به للتعلم) Tim allowed for Learning

ويشير إلى الوقت الذي يخصص لتعليم محتوى معين ، هذا الوقت قد يبدو كبيراً لبعض الطلبة ويبدو لبعضهم الأخر انه غير كاف بناءاً على اختلاف استعداداتهم وميولهم نحو التعلم .

- نوعية التعليم Quality Instruction

يعرف كارول نوعية التعليم في ضوء مدى اقتران عرض المادة الدراسية وتفسيرها وترتبها من الوضع الأمثل بالنسبة إلى درس معين والتي تجعل تعلمه يصل إلى الحد الأقصى (Carroll , 1964:p.224-226).

واتبع (كيلر Keller) الأسلوب عينه بوضعه أنموذجا للتعلم الفردي في تعليم إتقان التعلم . ويستند لفرضية مفادها ((الاختلاف في سرعة التعلم بين المتعلمين وفق قدراتهم وخصائصهم ومهاراتهم يتطلب تقويماً مستمراً لتوجيه عملية التعلم والتعليم)) .طبق الأنموذج عام 1964 م في جامعات بالبرازيل .

نص إلا نموذج على تقسيم المادة الدراسية على سلسلة من الوحدات الصغيرة ، بعد أن يجتاز المتعلم دراسة الوحدة يتقدم لاختبار خاص بالوحدة ، يحدد درجة اجتيازه بـ (80%) لإغراض الانتقال إلى الوحدة التالية ، أما إذا لم يتمكن الطالب من الحصول على هذه الدرجة فان عليه أن يعيد دراسة مواد الوحدة ذاتيا أو بحضور المحاضرات والدروس التي تكون بشكل اختياري (Torches , 1972:53). (Keller, 1968. p:78-79) .

أما (بلوم Bloom) فقد أفاد من النماذج التي سبقته زيادة على أفادته من النتائج التي توصل إليها أنموذج كارول وذلك بتحويله من أنموذج مفاهيمي إلى إستراتيجية إتقان التعلم ، فعلى أساس الأفكار التي قدمها كارول أشار أنه إذا كان الطلبة موزعين توزيعاً اعتدا لياً بحسب استعداداتهم لتعلم موضوع معين ، فإن هذا التوزيع يمكن أن ينعكس بمعاييره على توزيعهم بحسب تحصيلهم لذلك الموضوع ، وذلك في ظل ظروف موحدة من طرق التعلم ووقته ، بمعنى أنه إذا قدم لمجموعة من الطلبة محتوى للتعلم ، فإن المتوقع أن يكون توزيع هؤلاء الطلاب بحسب درجة تحصيلهم منطبقاً إلى حد بعيد على وفق منحنى الاستعداد الذي هو منحنى اعتدالي وعليه فان عدداً قليلاً من الطلبة سوف يصلون إلى مستوى عالٍ من التحصيل ، إذا ما أعطي كل منهم فرصته الكاملة في التعلم ، وذلك بجعل نوعية التعلم والزمن المسموح به لاستكمال عملية التعلم مناسباً لخصائص الطلبة وحاجاتهم فإنه من المتوقع إن يصل معظم الطلبة وربما حوالي 95% منهم إلى مستوى عالٍ من التحصيل (الأمين ، 2001:ص258) .

أستند بلوم (Bloom) في بناء أنموذجه على المسلمات الرئيسة الآتية:

1. عدم تشابه الإفراد في خصائصهم الشخصية.
2. تؤثر الفروق الفردية بين الإفراد في نموهم التعليمي ومستوى تقدمهم ألتحصيلي.
3. يستطيع معظم الطلبة الوصول إلى مستوى عالٍ من التحصيل ، فيما إذا روعيت الفروق الفردية بينهم (شكري ، 1988: ص54).

يتجسد مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحسب أفكار (بلوم Bloom) من خلال تكيف وقت التعلم ، ليساير معدلات تعلم الإفراد المختلفة ، مع جعل نوعية التدريس مناسبة للمتعلمين .

ويرى أن الوقت الذي يقضيه كل طالب في التعلم يتأثر بـ :

- السلوك الإدراكي للطالب Cognitive Entry Behaviors ويقصد به ((المدخلات المعرفية التي تعد ضرورية لإنجاز مهمات التعلم))، وهي ترتبط بالاستعداد الذي أشار إليه كارول .
- الخصائص الانفعالية للمتعلم Characteustes. ويقصد بها ((الأنماط الانفعالية لدى المتعلم مثل الميول والاتجاهات ، ومفهوم الذات)) ترتبط بعامل المثابرة لدى كارول (أبو زينة ، 1986: ص45) .

كما أشار إلى أن الانفعال والتحصيل أمران متلازمان فالطلبة الذين يحققون نجاحاً في تعلمهم يميلون إلى اتخاذ مواقف إيجابية نحو أعمال التعلم الأخرى ، ويرجح أن يحققوا إنجازات أفضل من إنجازات الطلبة الذين يفتقرون إلى مثل تلك الانفعالات الايجابية (صيداوي ، 1986: ص258-259).

ويرى بلوم Bloom أن نتائج وحدة تعليمية تعزى إلى السلوك المعرفي والخصائص الانفعالية للمتعلم التي اكتسبها عند تعلمه للوحدات الدراسية السابقة ، ولذا كان من الضروري ضمان إتقان تعلم كل وحدة قبل الانتقال إلى وحدة أخرى (زكري ، 1993: ص64). أن نتائج التعليم لا تقتصر على التحصيل والنتائج الانفعالية فحسب ، بل تشمل تحسناً في سرعة التعلم (أبو زينة 1986: ص133). وادخل بلوك (Block 1971) بعض التحسينات على المخطط الذي وضعه بلوم لإستراتيجية إتقان التعلم من ترجمة أفكار بلوم إلى إستراتيجية قابلة للتطبيق في مواقف الصف الفعلية (Block, 1971,p:23).

وتحدد خطوات إستراتيجية إتقان التعلم بـ :

1. تحديد المحتوى الدراسي لكل وحدة تعليمية صغيرة .

2. صياغة الأهداف السلوكية لكل وحدة دراسية.

3. تحديد مستوى الإتقان وتحديد مستوى الطلاب الذين يفترض أن يصلوا إلى الإتقان .

4. أعداد اختبارات تكوينية في نهاية كل وحدة.

5. أعداد الأساليب التي سيتم بها تدريس الوحدات التعليمية.

6. تدريس الوحدة الدراسية .

7. تطبيق اختبار تكويني في نهاية تدريس الوحدة لمعرفة تحصيل الطالب والكشف عن نقاط الضعف .

8. تطبيق الأساليب العلاجية على الطلاب الغير متقنين إلى مستوى الإتقان .

9. يعد معالجة جوانب الضعف لدى الطلاب ويعاد تطبيق صورة مكافئة من الاختبار التكويني على الطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان في الخطوة (7) حتى يصل الطلاب اليه .

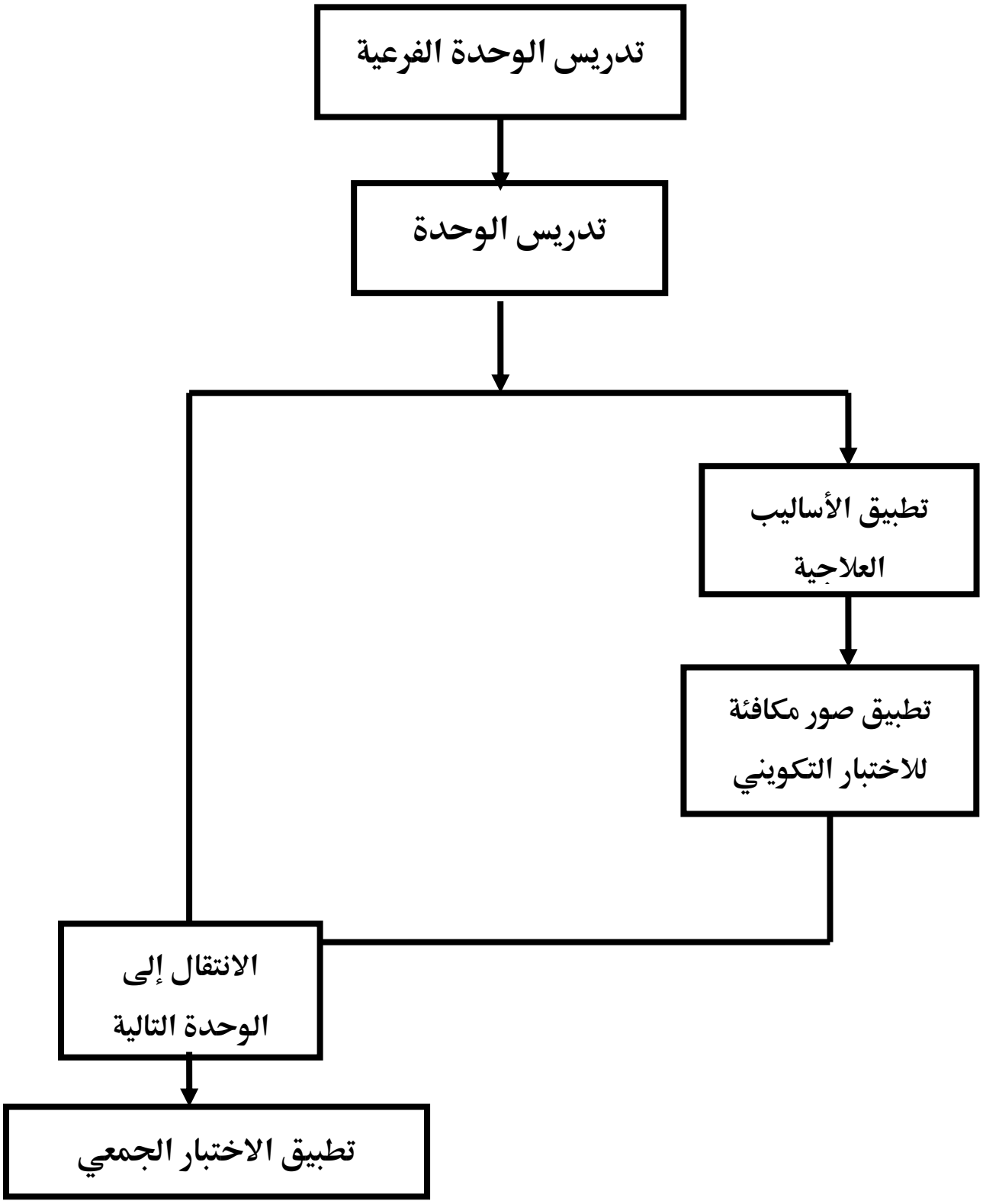
10. بعد الانتهاء من التدريس يطبق اختبار جمعي Summative Test لقياس تحصيل الطلبة

الشكل (2) يبين خطوات التدريس على وفق إستراتيجية إتقان التعلم .

(أبو زينة ، 1986: ص131-163).

الشكل (2)

خطوات التدريس على وفق إستراتيجية إتقان التعلم.



(أبو زينة ، 1986: ص163).

التقويم

منذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض وهو يقوم بعمليات العد والقياس والتقدير والتقييم ثم التقويم بشكل ما ، فالحياة بدون هذه العلميات صعبة إن لم تكن مستحيلة .

إذن التقويم معروف منذ القدم ، وإن كان حديث العهد في التربية والتعليم فهو وسيلة لأدرك نواحي القوة لتأكيدها والاستزادة منها والوقوف على نواحي الضعف وعلاجها أو تعديلها. وعليه يمكن تحديد معنى التقويم بأنه ((العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الإعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن)) ويقول أبو الفتوح رضوان في كتابه ((المدرس)) في المدرسة والمجتمع بسياق تعريفه للتقويم على انه ((ينير لنا طريق التعليم وبدونه لا نعرف مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة ، والذي حققه المدرس والطلبة ، سواء في الفصل أو خارجه أو خارج المدرسة نفسها ، وبدونه لا نعرف أسباب ما نقابل من توفيق أو صعوبات وبدونه كذلك لا نستطيع العمل)) (عمران ،2005 : ص 1-3 Ent) .

ويؤدي التقويم أثراً فعالاً ومؤثراً في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وإثرهما فعملية التقويم وثيقة الارتباط بهاتين العمليتين تؤثر فيهما وتتأثر بهما في إطار العملية التعليمية (علام ، 1997: ص9) .

وفيما يأتي عرض لبعض الآراء التي تناولت التقويم وهي :

- عرفه كروبناخ Cronbach (1963) على انه : عملية الحصول على المعلومات للإفادة منها في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالبرنامج التربوي .
- عرفه آلكن Alkin (1970) بأنه : عملية تتضمن جمع وتحليل المعلومات بعرض كتابه تقرير مختصر عنها ، يمكن الإفادة منه في اتخاذ القرارات المناسبة والاختبار بين البدائل المتاحة.
- عرفه ورثن وساندرز Warthen and Sanders (1973) بأنه : التحقق من قيمة الشيء وهو يتضمن الحصول على المعلومات لاستخدامها في الحكم على قيمة البرنامج والنواتج والعمليات أو الإجراءات أو البدائل المطروحة لتحقيق الإغراض المحددة سلفاً .
- عرفه بومجارتنز وجاكسون Bumgartuer and Jakson (1975) بأنه: عملية تتضمن ثلاث خطوات رئيسة كبيرة هي :

الخطوة الأولى : جمع البيانات اللازمة باستخدام الوسائل المناسبة.

الخطوة الثانية : إصدار أحكام تقويمية على البيانات المتجمعة وفقاً لبعض المحكات التقويمية كالمعايير أو المستويات أو غيرها.

الخطوة الثالثة : اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بموضوع التقويم استناداً الى البيانات المتاحة.

(عبد المطلب ، 1999: ص21).

أنواع التقويم :

اطلعت الباحثة من خلال متابعة الأدبيات على تسميات عدة لأنواع مختلفة من التقويم وهي تسميات أطلقها الكتاب بحسب اختلاف الزوايا التي تناولوا التقويم من خلالها لذا يوجد تداخل واضح بين هذه الأنواع ، فقد يمثل بعضها أنواعا فرعية الجوانب رئيسة من التقويم ، ويمكن أن يجري التقويم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلى أساس ذلك .

يصنف التقويم إلى أنواع :

أولاً : التقويم القبلي أو التمهيدي .

ثانياً : التقويم البنائي أو التكويني .

ثالثاً : التقويم التشخيصي .

رابعاً : التقويم الختامي أو النهائي .

أولاً : التقويم القبلي أو التمهيدي:

يهدف هذا التقويم إلى تحديد مستوى الطالب تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات وللحصول على معلومات أساسية لعناصر مختلفة لها أثر مهم عند تطبيق التجربة بمراحلها المختلفة (الخطيب وآخرون ، 1985: ص124).

يهدف التقويم القبلي إلى :-

- التعرف على الخبرات السابقة للطلبة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أم الحصة الدراسية.

- التعرف على مدى التقدم الذي يحصل عند الطلبة من خلال البرنامج التعليمي وذلك بمقارنة نتائج إجراءات التقويم التي حصل عليها أثناء البرنامج أو في نهايته بنتائج الأجراء التقويمي الأول .

– تحديد نقطة البدء في البرنامج التدريسي مع أعطاء هذا التقويم تصوراً للجوانب التي تحتاج إلى تركيز أكثر من غيرها (الأمام وآخرون ، 1990 : ص28) .

ثانياً : التقويم البنائي أو التكويني

يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المدرس في أثناء عملية التعلم ، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية .

يعد سيفن Screven أول من أطلق هذه التسمية عام 1967 م للدلالة على أن هذا النوع يحدث مرات عدة في أثناء تطبيق برنامج ما .

تبلور مفهومه في بداية الثمانيات وعُرف على انه التقويم الذي يتم لأكثر من مرة في أثناء تطبيق برنامج أو تجربة بقصد تطوير هذا البرنامج (الخطيب وآخرون ، 1985 : ص 125) .

التقويم التكويني يزود المدرسين بأساليب علاجية مختلفة لمعالجة الطلبة والوصول بهم إلى مستوى الإتقان بإعطاء تعزيز وتوضيح للمفاهيم والمبادئ العلمية انسجاماً مع النظريات التربوية الحديثة في التدريس التي تؤكد التفاعل الايجابي بين المدرس والطلبة لزيادة استعداد الطلبة للتعلم (Donkeberger , 1983: p554)

كما عرفه ميسانشك (Misanchuk) بانه ((عملية جمع المعلومات التي تبين مدى إفادة المتعلمين من المناهج التعليمية في خلال الفصل الدراسي ومدى إتقانهم للأهداف السلوكية الجزئية التي سوف تؤدي إلى إتقان الأهداف التربوية العامة)) (الحيلة ، 1999: ص250) .

ويشير (بلوم Bloom) وآخرون إلى أن التقويم التكويني يتضمن إجراءات منظمة عدة تطبق في أثناء الدرس ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المدرس فيه (المناقشة الصفية ، ملاحظة أداء الطالب ، الواجبات البيتية ومتابعتها، وعند استخدام التقويم البنائي ينبغي تحليل مكونات وحدات التعلم وتحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي وتكمن قوته في كونه يعطي العاملين به معلومات التغذية الراجعة التصحيحية التي تؤدي دوراً رئيساً بالنسبة للتعليم وتساعد على مراقبة مدى تقدم الطلبة ونجاحهم في تحقيق الأهداف التعليمية واستيعابهم للموضوع الدراسي لتصحيح العملية التعليمية وتحسين مسارها ، كما انه يزود المدرس بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي تم استعمالها ، أي يحكم فيها إذا كان المتعلمون قادرين على الانتقال مع المدرس إلى تعلم نقطة جديدة أو السير نحو تحقيق هدف جديد من مستوى أعلى (أبو سرحان ، 2000: ص322).

أن أهم ما يميز التقويم البنائي (التكويني) انه يعمل دائماً في ظل مبدأ مهم هو: ملائمة النظم والبرامج لحاجات الطلبة بدلاً من ملائمة الطلبة لحاجات النظم والبرامج. لأنه يعمل على توافر

الوسائل والطرائق اللازمة لتحسين العمليات أكثر من اهتمامه بإصدار الإحكام التقويمية على النتائج (إسماعيل ومحمد ، 1994: ص28).

الوظائف التي يحققها التقويم البنائي التكويني:

1. توجيه تعلم الطلبة في الاتجاه المرغوب فيه .
2. تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة ، لعلاج جوانب الضعف فيها ، وتعزيز جوانب القوة ومحاولة التعرف على الأسباب أكانت تتعلق بمحتوى المنهج وأساليب التدريس أم الوسائل المستعملة ، للتمكن من علاجها.
3. تعريف الطالب بنتائج تعلمه ، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه ومعرفة أخطائه وكيفية تصحيحها وبالتالي يؤدي هذا إلى دافعية الطالب نحو المادة (أبو جلاله ، 1999: ص40).
4. مراجعة الطالب للمواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها وانتقال اثر التعلم عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق إلى التعلم اللاحق.
5. تحفيز المدرس على التخطيط للتدريس ، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية والأساليب التي يمكن استعمالها لتعديل الأهداف وتطوير الأساليب والمواد التعليمية ، ويرشد المدرس إلى تقويه صياغته الهدف نفسه (محمد ، 1990: ص223).
6. يمثل تغذية راجعة (Feed back) بالنسبة للمدرس يتعرف من خلالها على نتائج جهده، ويستطيع في ضوئها أن يعدل من وسائله (القريش، 1986: ص11).
7. وضع برنامج للأساليب العلاجية لتخلص الطلبة من نقاط الضعف التي تواجههم في أثناء التعلم (عطا الله وعايش 1985 : ص12).
8. يستهدف التقويم التكويني إبراز الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام ، والتعديل في أداء الطالب لتحسين تعلمه ولهذا فإنها لا تعطي درجة أو تقدير أو وضع علامة لكي لا يكون ذلك عائقاً في تقدم التعلم (جابر وطاهر ، 1978: ص544) .

أهم مزايا التقويم التكويني:

1. لا يعطي التقويم التكويني حكماً على الطالب خلال مدة التعلم ولا يعاقب المتعلم على ما يخفق فيه بل يفيد في التشخيص لعلاج الضعف والقصور وإيصال المتعلم لإتقان تعلمه.
2. لا يوازن أداء الطالب وتحصيله بأداء رفاقه بل يوازن بالمطلوب أداؤه بوصفه محكماً.

3. يعد التقويم التكويني جزءاً من التعلم والتعليم فهما عنصران متلازمان وهو جزء منهما.
4. يكون تركيز التقويم التكويني على مساندة المتعلم ودعمه بالوسائل المختلف للوصول به إلى التمكن المناسب. (ابن فاطمة ،1993 : ص168).

أن لاستعمال التقويم التكويني اثراً فاعلاً وفائدة كبيرة في تحفيز الطالب وإثارة اهتمامه وميوله واتجاهه نحو المادة بطريقة ايجابية من خلال التغذية الراجعة التصحيحية فتكشف أغلاط الطالب ليتم معالجتها من خلال استعمال الأساليب العلاجية المناسبة للوصل إلى التمكن المطلوب لتحسين العملية التعليمية (الحارثي ، 2005 : Ent 2)

وتعتقد الباحثة أن من الممكن إيصال معظم الطلبة إلى مستوى الإتقان في المادة التعليمية إذا ما طبقت الإجراءات الصحيحة للتقويم التكويني وأساليبه العلاجية ، وسد الثغرات الموجودة في إثناء تعلمهم وحدة تعليمية معينة .

ثالثاً : التقويم التشخيصي:

يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية والتقويم الختامي أذ أن التقويم البنائي يفيدنا بتتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحه على وفقها ، وهو بذلك يطلع المدرس والطالب على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر. ومن ناحية أخرى يفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للطلبة لنقلهم لصفوف أعلى.

أن الغرض الأساسي للتقويم التشخيص هو تحديد أفضل موقف تعليمي للطلبة في ضوء حالتهم التعليمية وتشخيص مشكلات التعلم وعلاجها. وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام. أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها الطالب حتى يمكن علاج هذه الصعوبات ، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي .

ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي (التكويني) يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الاختبارات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه. ويمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستعمل عن غيرها الأ انه لا يمكن النظر

إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها. وعلى العكس من ذلك تصميم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسه بعينها ، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه منه الطالب صعوبة تحديداً دقيقاً داخل الوحدة ، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع الطالب في صف معين.

إذ أن الغرض الأساس من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعلمي للطلبة في ضوء حالتهم التعليمية الحالية.

رابعاً : التقويم الختامي أو النهائي :

يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي أو فصل دراسي أو عام دراسي. وتستخدم لإغراض الفصل من مرحلة دراسية إلى أخرى ، أو تخرج أو البحث العلمي ، أو التحقق من مدى فعالية المناهج والبرامج التدريسية والتدريبية . ويمتاز بأنه يعكس تحصيل الطلبة بمقارنة كل منهم بالأخر واكتشاف الخلل في المنهج الدراسي والتنبؤ بأداء الطلبة مستقبلاً . ومن أهم خصائصه أن الأحكام التقويمية فيه تتناول الطالب والمدرس ، والمنهج أو البرنامج في ضوء مدى فعالية العملية التعليمية بعد الانتهاء منها بالفعل (ملحم ، 2002: ص387) .

خامساً : التقويم ألتتبعي (المستمر) :

يقصد به تقويم البرنامج أو المنهج عبر مراحل مختلفة ويهدف إلى معرفة مستوى الكفاية التي يصل إليها الطالب ، يتناول عمليات النظام التعليمي المختلفة وتمتاز هذه العمليات بالتتابع بشكل متدرج أي من بداية العملية ونهاية التي سبقها (إسماعيل ومحمد ، 1994 : ص28-29).

أن الغرض الرئيس من هذا النوع هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج وذلك عن طريق مواصلة متابعة الطالب بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العمل (الهاشمي ، وفائزة ، 2005: ص257). والاتصال بالجهات التي ألحق بها الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفايتهم ومقدار التطور الذي حصل في عملهم (الخطيب ، وآخرون : 1985 ص125) .

الاختبارات التكوينية : Formatives Test

سلسلة من الاختبارات القصيرة التي تصمم لقياس مدى ما يتقنه الطلبة من مفردات الوحدة الدراسية ومفاهيمها (زيتون ، 2001: ص486).

والاختبارات التكوينية نمط من الاختبارات الدورية تعطى في أثناء التعليم لمراقبة تقدم تعلم الطلبة. يطلق عليها أحياناً (اختبارات التعلم) لدورها المهم في تدعيم النجاح وتعزيزه في عملية التعليم ، والكشف عن جوانب الضعف التي يحتاج إلى علاج وتتناول جزءاً محدداً من التعليم يختص بموضوع أو وحده تعليمية معينة ، وتمتاز بمستوى معقول من درجة الصعوبة ، تدور فيما يتعلمه الطلبة على شكل جزئيات بسيطة ، يختبر الطلبة فيها في أثناء التعليم . ونادراً ما نجد نتائجها توظف في تقدير درجات الطلبة. أو في عقد مقارنات بينهم لان هذه المهمات متروكة للاختبارات النهائية في حين أن الغرض الأساسي من الاختبارات التكوينية تحسين تعلم الطلبة (إسماعيل ومحمد ، 1994 : ص145) .

تهدف الاختبارات التكوينية إلى تقديم تغذية راجعة لكل من المدرس والطالب ، وكل اختبار يغطي وحدة تعليمية أو جزءاً من المقرر ، أما الطلبة الذين أتقنوا الوحدة فأن الاختبارات ألتكوينه تعزز التعلم لديهم لأنها تؤكد لهم أن أوضاعهم التعليمية الحاضرة ملائمة ، والطلبة الذين يبدون بأنهم لم يتقنوا التعلم يقل قلقهم على تحصيلهم لأنهم من المحتمل أن ينالوا المساعدة لفهم ما صعب عليهم فهمه لأول مرة وبذلك سيحققون نجاحاً عالياً في الاختبارات اللاحقة (عبد الله ،2000: ص20-21).

تعد نتيجة الاختبار التكويني تعزيزاً مثمراً للطلبة الذين وصلوا إلى مستوى الإتقان أو إلى مستوى قريب منه فالطلبة تتوافر لديهم تغذية راجعة ايجابية من كل وحدة تعليمية صغيرة ، وكلما تكرر وجود الدليل على مستوى الإتقان كان ذلك تعزيزاً لهم على استمرار الجهد والاهتمام الكاملين لمتابعة المادة التعليمية ، وحتى الطلبة الذين لم يستطيعوا الوصول إلى مستوى الإتقان يمكنهم تعرف ما تعلموه وما يجب عليهم تعلمه. فبعد تطبيق الاختبار التكويني يتعرف الطلبة على الأسئلة التي أخطئوا في الإجابة عنها ، والأسئلة الأخرى الصحيحة ومن ثم تتوافر لديهم المعلومات عن الأجزاء التي يجب مراجعتها وتعلمها (مادوس وآخرون ، 1983 : ص203-204) .

ويرى (بلوم Bloom) وزملاؤه فوائده عديدة في توظيف الاختبارات التكوينية ويقترح تطبيقها في إثناء ونهاية كل وحدة تعليم للتأكد من أتقان الطلبة للعناصر ألتعليمية التي تتضمنها كل وحدة دراسية وتأتي أهمية الاختبارات في أنها تساعد على تحديد مسار الطالب إلى الأداء المتوقع ، وفي ضوء ذلك يتم تصنيف الطلبة في أثناء تعليمهم للوحدة الدراسية إلى متقنين (Maters)

وغير متقنين (Man – Masters) ، ومن ثم رسم وتطبيق تعلم علاجي على الطلبة غير المتقنين للوصول بهم إلى مستوى الإتقان المطلوب (عطا الله ، وعايش ، 1985 : ص13) .

أهمية الاختبارات التكوينية :

1. تساعد معدي المنهج على اختيار الفروض المتعلقة بنواحي معينة من المنهج ، وعلاقة عناصر الوحدة التدريسية بعضها مع البعض الأخر.
2. تحفز الطالب لزيادة جهده لتصحيح الأخطاء التي يقع فيها ويتخطى الصعوبات التي تحددها الاختبارات ، يؤدي هذا إلى تحسن كبير في التحصيل.
3. تكشف عن مشاكل العملية التعليمية ومحاولة معالجتها في حينها ضمن الوحدة الدراسية الواحدة (أبو جلالة ، 1999: ص68).
4. تحدد الاختبارات التكوينية نقاط الضعف لدى الطلبة وهذا يعد أساس التدريس العلاجي (الصادق ،2001: ص157).
5. تحديد سرعة تعلم الطلبة والعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.
6. يساعد الاستعمال الملائم للاختبارات التكوينية ضمان التمكن من كل وحدة دراسية قبل البدء بالوحدة اللاحقة (مادوس وآخرون ، 1983: ص93-96).

الأساليب العلاجية :

إن الأساليب العلاجية تساعد الطلبة على إتقان المادة الدراسية في كل وحدة ولكن بشكل يختلف عن التعليم المبدئي فإذا كان الطالب قد واجه صعوبة في تعلم مادة معينة من التعليم المبدئي ، فانه يكون بحاجة إلى أسلوب علاجي يساعده على إتقان تلك المادة (Block,1975:p3) . وتختلف الأساليب العلاجية باختلاف نضج الطالب ومستوى الصعوبة التي برزت عنده والغرض منها أيجاد رد فعل تفصيلي للطلبة والمدرسين وتهيئة مواد تعليمية مكملة عند الحاجة ، وقد وضعت هذه الأساليب لتؤكد الإتقان من وحدة تعليمية معينة بصورة تؤدي إلى خفض الوقت المطلوب ، وفي الوقت نفسه تؤثر في نوعية التدريس وقدرته الطلبة على فهم تأثيراً مباشراً (مادوس وآخرون ، 1983 : ص 92) .

يستعمل هذا النوع من التعليم العلاجي عادة للطلبة الضعاف في التعليم ويمكن أن يحقق أهدافه إذا ما تمت العناية الفردية بالضعيف دراسياً من خلال حصوله على مساعدة خاصة بأسلوب التدريس المناسب ومنحه الوقت اللازم للتعلم . إذ أن كل طالب له سرعة في التعلم تختلف عن

سرعة تعلم طالب آخر ، فضلاً عن العناية بالمادة الدراسية من حيث تصميم الوحدات بشكل متسلسل ومتتابع بحيث لا يسمح لأي طالب بالانتقال من موضوع إلى آخر إذا لم يتقن هذا الموضوع (زكري وآخرون ، 1993: ص 64) .

ترمي هذه الأساليب العلاجية إلى تقديم تعليم إضافي ، وليس تقديم تعليم ليحل محل التعليم الأصلي ويمكن الاستغناء عنها في حالة تحقيق إتقان التعلم المطلوب

يقسم الأدب التربوي الأساليب العلاجية إلى قسمين

القسم الأول : الأساليب العلاجية الفردية Exercise Booklets

- العلاج عن طريق كتب أو كتيبات التدريب Exercise Book – Booklets

بمقتضى هذا الأسلوب يوجه الطالب إلى تصحيح أغلاطه بطريقة فردية عن طريق إلزامه بحل مجموعة من التدريبات المطمئنةمن كتب التدريب (زيتون ، 2001 : ص343) .

- العلاج عن طريق الكتب الدراسية البديلة Alternative Books

يتم ذلك بقراءة صفحات محددة من الكتاب المدرسي المقرر أو الكتب المدرسية البديلة

تقدم معالجة مختلفة لعناصر مينة بالوحدة الدراسية المراد إتقان تعملها (مادوس وآخرون ، 1983 : ص95).

- العلاج عن طريق الإرشاد

فيه تقدم إرشادات ومساعدة خاصة للطالب ، إذ يُطلب من الطلبة المتفوقين الذين أتقنوا المادة الدراسية المعينة أن يقوموا بتدريس زملائهم الذين يواجهون صعوبة في تعلم هذه المادة (Block &Anderson , 1975 :p. 34-37) .

- العلاج عن طريق الاستعانة بـ (بطاقات التوضيح) Flash Cards

يتم ذلك بتخصيص كارت لكل مفردة (مصطلح ، مفهوم ، مبادئ معينة) وتكتب على وجه الكارت والوجه الآخر يكتب تعريف ، أو شرح للمفردة ، أو توضيح لها .

- إدخال الطالب دورة تقوية في أوقات الفراغ

- التدريس المبرمج: Programmed Instruction

ذلك بتقسيم المادة الدراسية إلى أقسام صغيرة متتابعة لكي يتم التمكن منها ،وتعزيز السلوك المرغوب فيه وتهيئة تغذية راجعة مباشرة لتصحيح أغلاط التعلم (Totshen, 1977, p:51) ، ولا يسمع للطالب الانتقال من خطوة إلى أخرى ألا بعد أن يتقن الخطوات السابقة وهكذا إذ يتعلم الطالب حسب مستواه وحسب سرعته. (الريماوي، 1994: ص257).

– التعليم بالاستعانة بتقنيات التدريس Instructional Technology

يتم ذلك عن طريق برمجة الحاسوب لتقديم المعلومات عن جوانب الضعف وعلاجها للوصول بالمتعلم إلى أتفان التعلم ، إذ يمكن أن تظهر على شاشة الحاسوب نقاط القوة والضعف لتحديد الأهداف التي يمكن منها والتي لم يتمكن منها ومن ثم توجيه الطالب إلى بخطوات علاجية محددة أو إعطاءه معلومات علاجية بصورة مشوقة تعمل على جذب انتباه الطالب (Possenhine , 1983, p:335-337).

الأساليب العلاجية الجماعية :

– العلاج عن طريق إعادة التدريس : Reattaching

يعد من أكثر الأساليب استخداماً في إستراتيجية إتقان التعلم نظراً لسهولة تنفيذه وقد نبه إليه ابن جماعة (639–733هـ) بقوله ((إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا باس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم، وضبطهم لما شرح لهم فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره ومن لم يفهم تلطف في إعادته له)) (عبد العال ، 1985: ص299) ، و بمقتضاه يعيد المدرس تدريس قسم من المعلومات أو المهارات المتضمنة في الوحدة الدراسية (زيتون ، 2001: ص345) ويحرص على أعادة تدريس المادة بشكل يختلف عن تدريس المبتدى (عبد الحميد ، 1988: ص85) ضماناً لتقديم نوعية جيدة من التدريس ، يكون بمقدور المتعلم فهمها ، وذلك عوضاً عن القصور في التدريس الذي سبب للطالب الإخفاق ببعض جوانب التعلم.

هناك الكثير من الدراسات التي أثبتت فاعلية هذا الأسلوب كإجراء علاجي مثل (السعد ون ،2003: ص) (الربيعي ، 2003) وغيرها.

في هذا الأسلوب تعيد الباحثة تدريس المفاهيم والمبادئ التي لم تصل فيها الطالبات إلى مستوى الإتقان المطلوب وذلك بزيادة وقت التعلم دروس التاريخ بمعدل درس واحد بعد كل اختبار تكويني .

– العلاج عن طريق النمذجة Modeling.

هذا يتم من خلال عرض المدرس المهارة أمام طالب واحد أو عدد من الطلبة موضحاً لهم كيفية أدائها بصورة صحيحة وفي الوقت نفسه أغلاطهم التي وقعوا فيها في إثناء أدائهم ، ومن ثم يطلب منهم أداء تلك المهارة بشكلها الصحيح مع تلقيهم تغذية راجعة فورية (Feed back)

– العلاج عن طريق حصص التقوية Help Sessions

يتم من خلال تخصيص حصص (محاضرات معينة) لأغلاط التعلم ويقوم المدرس بالتدريس لعدد من الطلبة الذين يشتركون في عدد من أغلاط التعلم بغية تصحيح هذه الأغلاط لديهم من خلال بيانها مع تصويبها لهم ، ويتضمن هذا العلاج حل الطلبة بعض الأسئلة أو التمرينات التي تساعدهم على تصويب لأغلاط بأنفسهم (زيتون ، 2001 : ص 344–345) .

– العلاج عن طريق المجموعات الصغيرة المتعاونة Small Cooperative Gourps

يعد العلاج بالمجموعات الصغيرة من الأساليب العلاجية المهمة ويتم ذلك بتقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة تتراوح ما بين (2–4) طلاب لمساعدة بعضهم في التغلب على الصعوبات التي واجهتهم بالتعلم وينبغي أن يتأكد المدرس من أن كل فرد في المجموعة لديه مشكلات تعلم مختلفة عن زملائه ، بحيث يكون لكل طالب مادة قد تمكن من تعلمها ، ويستطيع أن يعلمها لبقية الأعضاء في المجموعة (عبد الله 2000، ص21).

– العلاج عن طريق الواجبات البيتية Homework Exercises

ويتم عن طريق تشخيص نواحي الضعف لدى الطلبة ومعرفة المبادئ والمفاهيم التي لم يتقنونها ويعطي فيها تمرينات إضافية يحلها الطالب بنفسه تتعلق بالمفاهيم والمبادئ التي لم يتقنها (مادوس وآخرون ، 1983: ص206)(احمد، 1990: ص45).

ويرى سفن جي (Sivin – Jay) على أن الإجابة على مثل هذه التمرينات أمر ضروري في عملية التعليم أي أن عملية التعليم لانها تزداد عندما يجيب الطلبة عن تلك التمرينات كتابتاً أثناء قراءتهم للمادة بوصفها واجباً بيتياً مكلفين به (Sivin-jay,1986p:2550) .

– العلاج عن طريق التدريس الخاص Tutorials Help

تتمثل العلاقة الفردية بين المدرس والطالب أكثر أنواع المساعدة تكلفة ويتم هذا العلاج بقيام المدرس بالتدريس بصورة فردية لأحد الطلبة لتصحيح أخطاء التعلم التي وقع فيها هذا الطالب ،

اذ يكون نشطا في تصحيح أخطائه من خلال حل أسئلة وتمرينات مشابهة لتلك التي أخطأ فيها (زيتون، 2001: ص344).

ينبغي قصر استعمال هذا العلاج ألا بالحالات التي لا تفيد فيها الطرائق الأخرى ، ومع ذلك فانه يتطلب إتاحة التدريس الخصوصي لطلبة حسب الحاجة على أن يكون.

1. المدرس الخاص غير المدرس الاعتيادي (مدرس المادة) لأنه قد يستطيع أن يتبع طريقة جديدة في النظر إلى فكرة أو عملية.
2. المدرس ماهراً بالتعرف على مواضع الصعوبة في تعلم الطالب وان يساعده بطريقة لا تجعله يعتمد عليه باستمرار .

(مادوس وآخرون ، 1983 : ص85).

– العلاج عن طريق التدريس الموصوف للفرد Individualized prescribe Instruction

يتمثل هذا الأسلوب بـ

* تفصيل أكثر للوحدات التدريسية.
* تنظيم المادة بطريقة تلبي حاجات الطلبة
* تنظيم اختبارات متكررة للتثبت من إتقان الطلبة للوحدة الدراسية

(Banks,1975,p:115) (الريماوي ، 1994 : ص 256) .

– العلاج عن طريق المذكرات التدريبية

يشمل هذا النوع من العلاج مساعدة الطلبة الذين لا يستطيعون فهم الأفكار والمبادئ والمفاهيم في أطار الكتاب المدرسي ، أي قد يحتاج بعض الطلبة إلى التدريبات التي يمكن أن تزوده بها المذكرات التدريبية

(مادوس وآخرون ، 1983 : ص 85)

التفكير:

يجسد التفكير نعمة عظيمة وهبها الله سبحانه وتعالى لبني أدم ليتعرف عليه ويعبده ، ويعمر الأرض ويقيم البناء الحضاري على هدي الرسالات السماوية، وما امتاز الإنسان به من تفرداً عن بقية المخلوقات ، وهي نعمة لا ينفك عنها إنسان عاقل .

وبما أن الإنسان هو كائن يهدف إلى تحصيل المعرفة من اجل إشباع حاجاته المادية والروحية والوصول للمعرفة مستخدماً عقله مفكراً عبر مراحل استدلالية مختلفة ومتعددة وعبر مقدمات متسلسلة يستنبطها حدسه العقلي حتى يبلغ مأربه ويشبع ظمأه.

التفكير قضية معقدة من حيث ماهيتها ، ومنهجها ، وما يؤثر بها من الدوافع النفسية الذاتية والعوامل البيئية والخارجية. وهي في الحقيقة ليست مجرد منهجية جوفاء تهدر بها الألسنة وتؤلف بها الكتب ، وتنمق بها الدراسات ، بل هو ما يسترشد به الفكر ، وما يفي به العقل ، وما ينجذب إليه النفس من خطوات ذهنية، يحوطها انفعال صادق يروم العطاء والبذل ، وتزحمها رؤى متناثرة ، استجابتها تعلم فطن وتأمل حاذق.

يرجع الاهتمام بالتفكير لعهد بعيد في التاريخ ، اذ اهتم الفلاسفة اليونان الأوائل بالاستنتاج وطبيعة التفكير وخلال مراحل مختلفة من رحلة الحضارة الإنسانية قدم الفلاسفة تصورات وبراهين ونظريات ، كما أنهمك علماء البلاغة في تحليل التراث الإنساني بما يتضمنه من جدل وحوار

واستخدام الاستنتاجات والبراهين وتقديم تفسيرات لطبيعة هذه العمليات. وثمة نصوص قرآنية كثيرة تحث على التفكير وأهميته وتعلي من شأن العقل والعقلاء فلقد وردت لفظة (فكر) في القرآن الكريم (20) مرة بصيغ مختلفة كقوله تعالى ﴿ يؤتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاء وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ ﴾ (سورة البقرة آية 269)﴿كذَلِكَ يُبيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكّرُونَ ﴾(سورة البقرة آية 219) ﴿ يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (سورة النحل آية (11) .

كيف تفكر :

على الرغم من كون التفكير عمل لا ينفك عنه إنسان الإ أنه حقيقة معقدة من حيث تفاصيله وخطواته ، ويتفق علماء الجهاز العصبي على أن الدماغ الإنساني هو أعقد شيء في كون الله سبحانه وتعالى الواسع.

غير أن هذا لا يعني استحالة الإحاطة العامة بمثل تلك التفاصيل والخطوات بعيداً عن تعقيدات بعض الفلاسفة التي يمكن تلخيصها بما يأتي:-

1. وجود مثير في قوالب مختلفة تنجذب إليه عقولنا من خلاله يمكن (الانتباه).والعوامل التي تؤثر على قوة ذلك الانتباه هي :
   - **عوامل داخلية** ، كالدوافع ، والقيم ، والميول.
   - **عوامل خارجية** : كطبيعة المثير وقوته وموضعه ومدى حداثته.
2. ترجمة ذلك المثير في المخ بمساعدة الذاكرة إلى رموز يدركها العقل (أشخاص، أشياء).
3. إعمال العقل لتلك الرموز من اجل الوصول إلى نتيجة معينة.

ويمكن تقسيم العقل البشري في ضوء العملية الذهنية إلى يقوم بها* إلى :

أ. **العقل الواعي (الوعي)** : وعن طريقه يمكننا إدراك الأشياء والمعلومات وتخزينها وربط بعضها ببعض على نحو مفيد، واتخاذ القرار بالفعل أو عدمه.

* هذا التقسيم ليس عضوياً – فسيولوجياً – إنما هو اصطلاحي من اجل التوضيح.

ب.**العقل الباطن (اللاوعي)** : وهو الذي يتحكم بالوظائف التلقائية (اللاإرادية) ، وتخزين الإحداث ودفع الإنسان لممارسة ما اعتاد عليه (العادات) .

(البحيري ، 2005 : ص 12) ENT

مهارات التفكير :

يمكن تلخيص مهارات التفكير فيما يأتي:

أ . مهارات الأعداد النفسي والتربوي

ب. المهارات المتعلقة بالإدراك الحسي والمعلومات والخبرة.

ج. المهارات المتعلقة بإزالة العقبات وتجنب أخطاء التفكير.

يتمثل الإعداد النفسي والتربوي بـ :

1. أثارة الرغبة في الموضوع عن طريق أثارة التساؤلات والتعميق وحب الاستطلاع.
2. الثقة بالنفس وقدرتها على التفكير والوصول إلى النتائج .
3. العزم والتصميم عن طريق السعي لهدف وتحديد الوجهة وطريقة العمل والمتابعة الذاتية للحصول على النتائج المفيدة.
4. المرونة والانفتاح الذهني وحب التغير عن طريق الاستماع إلى وجهة نظر الآخرين (الأخذ بها أو رفضها) والاستعداد للعدول عن وجهة النظر لمتغير الهدف الأسلوب أن لزم الأمر التريث في استخلاص النتائج.
5. الانسجام مع الآخرين بأفكار مقنعة وواضحة ومفهومة.

أما المهارات المتعلقة بالإدراك الحسي والذاكرة فتتمثل بـ

1. توجيه الحواس حسب الهدف والخلفية العلمية أي التمرس على توجيه الانتباه.
2. الاستماع الواعي والملاحظة الدقيقة وربط ذلك مع الخبرة الذاتية أي التأكيد من الإحساسات وخلوها من الوهم والتخيلات.
3. توسيع نطاق الإدراك الحسي من عدة اتجاهات وعدة زوايا.
4. تخزين المعلومات وتذكرها بطريقة منظمة واستكشافية.

* أثارة التساؤلات
* استكشاف الأنماط
* استخدام الأدلة والأشياء المميزة.

* اللجوء إلى القواعد التي تسهل تذكر الأشياء.
* مناقشة الآخرين والتحدث معهم .

(أبو خلف، 2005 : ص 8-10 Ent)

أما المهارات المتعلقة بالواقع والمعلومات فتتمثل بـ

1) أعادة ترتيب المعلومات المتوافرة (التركيب ، التصنيف ، إتباع المنهج الملائم).
2) جمع المعلومات واستخراجها من مصادرها والسؤال بها.
3) تمثيل المعلومات بصورة ملائمة عن طريق جداول أو رسوم بيانية أو مخطط.
4) استكشاف الأنماط والعلاقات فيما بين المعلومات عن طريق ترتيب وتعاقب ومعرفة السبب والمسبب.
5) استكشاف المعاني عن طريق الاشتقاق والتخلص والتخلل للكشف عن المضمون.

إذن عندما ما تنطلق عملية التفكير لابد من وجود الدوافع ، والحوافز المشجعة على القيام بالإعمال والدعم المادي والمعنوي من الآخرين و إتاحة الفرصة لاستثمارها وما اكتسبه الفرد من مهارات بالممارسة والتطبيق في مناحي مختلفة، لذا ينبغي التنبه إلى معوقات التفكير وأخطاؤه وتجنبها والتغلب عليها. ولتنمية ذلك في نفوس الدراسيين فانه ينبغي أن يتوصلوا إلى ذلك بأنفسهم عن طريق التساؤلات المتبادلة بينهم وبين المدرسين عن طريق التفكير فيما حصل بعد كل تجربة ويمكن حصر المعوقات والأخطاء في ثلاث أمور .

أ . معوقات الإدراك الحسي :

عدم القدرة على رؤية الوضع مثل ؛ رؤية العوارض دون مشكلة حقيقة أو رؤية جانب واحد من الموضوع وترك الجوانب الأخرى ، أو رؤية حل واحد لا غير ، وينطبق على ذلك الكثير من الفروض المسلمة وهي في حقيقة الأمر ليست كذلك ، فقد وجد أن الأنماط الفكرية السائدة في الدماغ تؤثر على طريقة التفكير مما يؤدي إلى صرف الانتباه عن الوضع الصحيح ، لذا لابد من تدريب الانتباه على ذلك.

بـ . معوقات أخطاء المعلومات :

تتمثل في نقص المعلومات واستخدام معلومات خاطئة ، أو وجود معلومات زائدة عن الحاجة تؤدي إلى الإرباك.

ج . معوقات الوضع النفسي :

تتمثل في فقدان الرغبة في العمل والدراسة ، وعدم الاستماع للآخرين والأخذ بآرائهم، وعند اخذ الأمور كمسلمات ، وعند فقدان الثقة بالنفس والعزم والتصميم والانفتاح الذهني .

لابد من إضافة اثر البيئة على أن التفكير مرتبط بالبيئة الاجتماعية والثقافية وبالمثيرات من حوله. فالأسرة والمدرسة لها تأثير بالغ قد يكون مشجعاً أو قد يكون مدمراً.

(غنيم ، 1978 : ص131).

الخصائص العامة للتفكير:

يتميز التفكير الإنساني بصورة عامة بالخصائص الآتية :

1. التفكير واللغة يؤلفان وحدة لا تنفصم

فاللغة واسطة التعبير عن التفكير بل هي الواقع المباشر له. فمهما يكن الموضوع الذي يفكر فيه الإنسان ومهما تكن المسألة التي يعمل لحلها فانه يفكر دوماً بوساطة اللغة وقد أشار بافلوف إلى العلاقة بين اللغة والتفكير حين عرف الكلمة بأنها إشارة متميزة من أشارات الواقع ومؤشر خاص يحمل طابعاً تعميمياً ، كما كتب عن الإشارات الكلامية قائلاً (إنها تعد تجريداً للواقع وتسمح بالتعميم).

2. يتسم التفكير بالإشكالية :

أن التفكير يتخذ من المشكلات موضوعاً له ، ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في أية ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة أو يبدأ التقصي بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية وبعد السؤال تصاغ مسألة التفكير ، والسؤال هو أكثر الأشكال التي تبرهن على وحدة التفكير واللغة.

3. تعد عملية التفكير محوراً لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان :

4. تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة :

التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي مما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة والى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة أخرى .

5. للتفكير مستويات عدة :

فقد يتحقق في مستوى استخدام المصورات أو الكلمات على شكل مخطط داخلي ويشمل التفكير على عدد من العلميات التي تتصدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة مثل (التركيب التحليل ، التصنيف ، المقارنة ، التجريد) ولكي يتمكن الإنسان بوساطتها من حل المسائل المختلفة التي يواجهها نظرية كانت أم عملية ، عليه أن يوظف المنظومة الكاملة لهذه العلميات تبعاً لشروط ولدرجة الاستيعاب لها.

5. التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية :

أي أن التفكير ليس عملية مستقلة وإنما هو عنصر مهم من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية. ولا وجود له خارج هذا الإطار. (إبراهيم ، 1979 : ص 205)

مقومات نجاح التدريس لتنمية التفكير :

1. أيجاد البيئة التعليمية المناسبة والتي تبعث على التفكير وذلك من خلال الاهتمام بكل الظروف المدرسية وتهيئة البيئة التعليمية وتنظيمها .

2. التركيز على الانتباه والتدريب عليه ، وذلك بإثارة تفكير الطلبة بما يشد انتباههم وتركيزهم وتدريبهم على الانتباه على جميع جوانب المواضيع المطروحة للتفكير

3. تقويم التفكير وتنوع اتجاهات الطلبة الايجابية وتوجيهها بما يتناسب وقدراتهم وعدم إهمال وجهات نظرهم وأرائهم وان اختلفت مع وجهة نظر المدرس .

4. تحديد الهدف ، بمعنى الرغبة في مساعدة الطلبة على تحديد وجهة نظرهم الخاصة حول ما حققوه من نجاح أي تقويم الطالب لنفسه وتعرفه على نقاط القوة وجوانب الضعف في عملة وتفكيره .

5. تحمل المسؤولية وتعزيز قدرة الطالب على التعلم المستقبل ، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وبقدراته العقلية .

(البحيري ، 2005 :ص 27) ENT

معوقات تدريس تنمية التفكير :

1. افتقاد المدرس إلى استراتيجيات التدريس التي تؤهله وتساعده لتنمية التفكير لدى طلبته
2. افتقار المناهج الدراسية إلى الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكير أن وجدت.
3. عدم تفعيل أهداف المنهج المتعلقة بتنمية التفكير.
4. معظم طرائق التدريس في المواد الاجتماعية تركز على الطرق التقليدية التي تهمل تنمية التفكير.
5. الامتحانات ونوع الأسئلة التي تعتمد على الحفظ والاستذكار تعد اكبر محبط أمام تنمية التفكير.
6. إهمال المدرس النمو الانفعالي والأخلاقي والإبداعي لطلبته وتركيزه على الجانب المعرفي .
7. عدم كفاية الوقت المتاح أمام الطالب للتفكير ، لكون مدرس المادة مجبر على إنهاء المقرر قبل نهاية العام الدراسي .

(سلوم ،2006:ص8)ENT

التفكير الاستدلالي :

عرفه (بول موي) انه ((العملية العقلية المركبة التي يمكن التعبير عنها في هيئة جملة تجمع فيها عدة قضايا أو مقدمات ونستخلص منها ما يسمى بالنتيجة)) (بول موي ، 1981 : ص348).

وبهذا نجد أن التفكير الاستدلالي هو أحد أنواع التفكير الهادف الذي تسعى من خلاله الوصول إلى حل أو نتيجة أو حقيقة معينة وذلك يحتاج إلى قدر من المعلومات لغرض الحصول على حلول منطقية ، هذه المعلومات والقدرة يمكن أن تسميها مؤشرات أو قضايا ومن خلال العمليات والقدرة على التحليل والتركيب وإيجاد علاقات بين هذه القضايا نستطيع أن نصل إلى نتيجة أو حل معين وباستخدام المنطق ولأهمية التحليل المنطقي.

يرى عفيفي (أن الفكر أساس كل علم وأساس الحياة الإنسانية والمنطق أساس العلوم جميعها ، بل أساس الحياة كلها) (عفيفي ، 1987: ص5) وأكثر علماء النفس والمهتمين بعلم المنطق يكادون أن يتفقوا على أن التفكير الاستدلالي يستخدمه الفرد عند مواجهته مشكلة ما ويسعى إلى حلها ولكن هذا الاهتمام ليس القصد منه إنكار أهمية الأنواع الأخرى من أنواع التفكير مثل التفكير الإبداعي والابتكاري ، والناقد) لان التفكير الاستدلالي هو المسلك المؤدي إلى تلك الأنواع وهو من

أنماط التفكير التي تؤدي للكشف عن الحقائق وتنمية المعرفة والطريق الذي يوفر للعمليات العقلية أسلوباً منظماً بعيداً عن الخطأ (الشنبطي ، 1970: ص16).

أن الكثير من المربين ينظرون إلى التفكير الاستدلالي على انه 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 إلى معرفة حقائق مجهولة من حقائق أو مؤشرات معلومة مما تمثل شيئاً جديداً له (الإبراشي وحامد عبد القادر ، 1966 : ص24) .

أن الاستدلال كقدرة عقلية هو ملكه ثابتة عند الإنسان 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 لان 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 للقضية وان كان يمتلك القدرة على ذلك ربما لا يتمكن من أيجاد رابطً بين العلاقات بصورة صحيحة فلا يستطيع الحكم ، أو التجريد أو التعميم ، أو التحليل مما يؤدي إلى الخطأ في الاستنتاج ، أو الاستقراء . (المليجي 1972: ص215-216).

هناك من يعتقد بان التفكير الاستدلالي هو مساو لعملية الحدس ولكن هذا الاعتقاد غير صحيح ، لان الحدس يقوم على أشياء 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 إلى 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) .

* الاستدلال و الحقيقة :

يميز نيكوسوف (Nickerson) بين الحقيقة والاعتقاد والرأي. فالحقيقة في جوهرها عبارة عن اعتقادات تجمعت لدعم أدلة صحيحة تجعل ثقتنا كبيرة في كونه حقيقة ، أما الاعتقاد فلم تثبت

صحته ويكمن الافتراض بأنه أو أن يكون صحيحاً وإن يكون خطأ ، وفي المقابل ينحصر الرأي في الأمور المرتبطة بالتفصيلات والقيم والأذواق الشخصية ، ولا يخضع للاستدلال أو معايير الصحة والخطأ.

ويرتبط الاستدلال الصائب ارتباطا وثيقاً بالحقيقة على الرغم من أن الاستدلال لا يؤدي دائماً إلى الحقيقة. ومن أجل ذلك يقتضي الاستدلال الصائب من جانب الفرد وجود اتجاه محدد لديه نحو الحقيقة ويرتكز ضمنياً على مجموعة أسس هي أشبه ما تكون بالمسلمات

ومن هــذه الأسس ما يأتي:

* الالتزام بالحقيقة طالما كان بالإمكان إثباتها .
* الرغبة في تعديل المعتقدات والحقائق عند توافر أدلة تستوجب التعديل.
* التسليم بأن حالة اليقين نادرة ، وان الحاجة لإعادة فحص المعتقدات – بما فيها المعتقدات الراسخة – من وقت لآخر قائمة ومشروعة وهناك الكثير مما عرف لدى حضارة ما في عصر ما على انه حقيقة ، قد ثبت زيفه لدى حضارة أخرى أو في عصر آخر .

الاستدلال واللغة :

ترتبط عملية الاستدلال ارتباطاً وثيقاً باللغة ، وقد يصعب التمييز أحياناً بين العصور في القدرة على الاستدلال والقصور في استخدام اللغة وفهمها ، بل إن هناك من يرى بأن اللغة هي الداء والدواء بالنسبة للقدرة على الاستدلال إذ أن الغموض وعدم الدقة في طريقة استخدام الكلمات عاملان مؤثران في قدرة الفرد على الاستدلال . وليس هناك أدنى شك بأن الكلمة الواحدة قد تستخدم للدلالة على معانٍ مختلفة وفقاً لسياق الكلام أو غاية المتكلم ، وهكذا فمن غير المحتمل أن يكون الشخص قادراً على الاستدلال بصورة صحيحة ما لم يكن متمكناً من استخدام اللغة بمنتهى الدقة والحذر .

(عبد الرحمن ، 2005: ص4– Ent 5).

نظريات التفكير الاستدلالي :

لقد تناولت عدة دراسات ظاهرة التفكير الاستدلالي ، وكان لهذه الدراسات الأثر البالغ بكونها ظاهرة تكشف عن قدرة الفرد في التعامل مع محيطه بصورة أكثر منطقية وتنظيماً وتكشف إلى حد كبير عن النضج العقلي ويبدو أن النظريات التي تناولت مفهوم الاستدلال تسير في اتجاهين (

الأول : النظريات العاملية للذكاء ، والثاني نظريات الارتقاء المعرفي) ونذكر هنا أهم هذه النظريات :

* الاتجاه الأول

1. نظرية سبيرمان Spearman

أن الذكاء قدرة عامة عند الفرد ينعكس أثرها على نواتج كثيرة من نشاط الفرد اليومية وان الذكر في مجال معين لابد أن يبرز هذا الأثر في مجالات أخرى ، فإذا لم يصح هذا فان معنى ذلك هو عدم وجود هذه القدرة العامة (الذكاء) ، بل أن ذلك يعني وجود قدرات خاصة عند الإنسان وكل قدرة تنفع في مجال معين من مجالات الحياة لذلك قام (سبيرمان Spearman) بإجراء عدد من الاختبارات العقلية على عدد كبير من الإفراد لقياس القدرات في مجالات مختلفة وكان أساس عمله هو أن التفوق في قدرة إذا ارتبط بالتفوق في قدرات أخرى كان دليلاً على وجود قدرة عامة (ذكاء). وان كان التفوق في قدرة مستقلاً عن التفوق في القدرات الأخرى فان ذلك دليل على عدم وجود ذكاء (عام). وقد توصل إلى أن هناك عاملاً عاماً يؤثر في نوعية أداء الفرد في كل المجالات، وعاملاً خاصاً يؤثر في مجال معين واحد (راجع ، 1973 : ص334).

أذن عد سبيرمان Spearman الذكاء مرادفاً للاستدلال حيث عرفه " بأنه أدراك للعلاقات والمتعلقات التي تقوم في جوهرها على الاستدلال ، فقد أظهرت بعض البحوث أن أكثر الاختبارات تشبعاً بالعامل العام هو اختبار الاستدلال (السيد ، 1976 : 256).

أما الاختبارات التي تقيس عمليات حسية حركية أو التي تقيس الذاكرة يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أو الخاصة أكثر من توقفه على العامل العام ، مثل الرسم أو العزف .

أن الاختبارات التي تقيس العلاقات المجردة هي أفضل شيء يمكن من خلالها قياس العامل العام (الذكاء) حسب ما يراه سيبرمان (Anastasia, 1976, p:370) ، ويرى أن الذكاء هو تجريد للعلاقات والمتعلقات ، وإن قانون أدراك المتعلقات الذي اقره (سيبرمان) يقرر أنه عندما يواجه العقل متعلقاً وعلاقة فانه يميل مباشرة إلى أدراك المتعلق الأخر. بهذا نفهم أن هذه هي عملية استنتاج الكل أو القاعدة من المظاهر الجزئية من (الكل) الذي يحتويه أو القاعدة العامة التي تكون فكرة العلاقات بين الأجزاء وهاتان العمليتان كإجراءات عقلية عند الفرد تكون مرتبطة ارتباطاً قوياً حتى يصعب الفصل بينهما في التجارب النفسية.

2. نظرية ثرستون Thurston

تواصل ثرستون إلى أن هناك ثمان قدرات تكون العامل العام (الذكاء) عند الإنسان وان التفكير الاستدلالي هو أحد هذه القدرات وقد قام بتحليل هذه القدرات الأولية إلى مكوناتها البسيطة فوجد بأن الاستدلال يتكون من عاملين هما عامل الاستقراء وعامل الاستنتاج (الاستنباط)، ويرى بأن الاستقراء يظهر في العملية العقلية التي تتوصل إلى قاعدة عامة أو نتيجة نهائية من جزئياتها وحالاتها الفردية ويرى بان هذا العامل لم ينفرد لوحده في البحث بل أنه يتصل دائماً بالقدرة الاستنتاجية (الاستنباطية) التي تقاس بقدرة الفرد على تطبيق القاعدة العامة على جزئياتها لمعرفة مدى صحة هذه الجزئيات كمكونات لتلك القاعدة (الشيخ ، 1982: ص110-111).

وقد خضع ثرستون صفوفه للتحليل ألعاملي بالطريقة المركزية وتوصل إلى وجود العامل العام (الذكاء) ، وقد وجد بأن هذه العوامل ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً ثم وجد بان الارتباط من العامل العام (الذكاء) وعامل الاستدلال أعلى من ارتباط بالقدرات العقلية الأخرى ، أي أن أعلى تشبعات العامل العام (الذكاء) كانت بالاستدلال وبقيمة (0.843) (أبو حطب ، 1973: ص163) .

3. نظرية بيرت C. Burt

لقد أشار بيرت Burt عند تصنيفه للنموذج الهرمي للذكاء إلى التفكير الاستدلالي بنوعية الاستقرائي والاستنباطي ضمن مستوى العلاقات الذي مثل احد المستويات الأربعة للتكوين العقلي (ياسين ، 1981: ص101) وقد ذكر ذلك في عملية فهم العلاقات والربط بين العلاقات ، فنراه يضع العلميات الاستدلالية في مستوى إدراك العلاقات واستعمالها ، اذ يستطيع الفرد أن يدرك العلاقة بين أمرين لم يسبق له أن لاحظها ، واكتشاف العلاقة هي في الواقع أرقى مستويات التفكير لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً أكثر تعقيداً وأصعب من المطلوب في المستويات الأخرى وقد ذكر Burt بأن الطفل يستطيع منذ سن السابعة أن يفكر تفكيراً منطقياً لذا يجب تدريبه في هذا السن على الاستدلال العلمي والمناقشة المنطقية بشرط أن تكون المقدمات لتي يستخلص منها النتائج قليلة وبسيطة ومألوفة وأن تكون المعاني والمفاهيم العلمية التي تعرض عليه واضحة وسهلة الفهم.

ويذكر (الالوسي) أن أبحاث بيرت Burt أشارت إلى أن الطفل يستطيع في سن السابعة من عمره أن يجيب عن أسئلة الاستدلال البسيط الذي يعتمد على أشياء محسوسة(الالوسي وطلال ، 1983 : ص219).

* الاتجاه الثاني :

من أشهر نظرياته ((نظرية بياجيه Piaget)) في الارتقاء أو النمو المعرفي، التي تناولت التفكير والاستدلال بشي من التفصيل والوضوح ولاسيما عند الأطفال والمراهقين.

نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي :

يعد بياجيه رائداً في دراسة النمو المعرفي وتحديد مراحله وتحليل العمليات الاستدلالية عند الأطفال واكتسابهم للمفاهيم ، لذا أصبحت نظريته من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً في ميادين علم النفس ومن أكثرها تأثيراً في المنحنى المعرفي (العقلي) فضلاً عن أنها أولت التفكير والاستدلال عند الأطفال والمراهقين وخاصة في المراهقة المبكرة اهتماماً كبيراً حيث تعد إلى حد ما أول نظرية اهتمت بدراسة التفكير والاستدلال بهذا الشكل الواضح من حيث تكونه ونموه وما يؤثر فيه (نشواتي ، 1985 : ص151) (حسن ، 1986: ص112)

يرى بياجيه أن التفكير يمر بأربع مراحل متتالية منذ الولادة إلى اكتمال نضجه العقلي وهذه المراحل ليست مستقلة تماماً في عملية الارتقاء المعرفي.

فهو يشير إلى أن التغيرات التي تحدث في البيئة العقلية ليست تغيرات كمية فحسب وإنما هي تغييرات كيفية وان الأعمار الزمنية التي تتطور خلالها البنى العقلية ليست ثابتة عند جميع الأطفال فهي (معيارية – Normative).

يؤكد بياجيه على أن هذه المراحل في تتابعها تظهر لدى كل طفل وفي أي مجتمع أو ثقافة كما وإن الانتقال من مرحلة لأخرى لا يحدث آليا بل من خلال فعل أربعة عوامل أساسية هي:

1 . النضج Maturation

2 . الخبرة Experience

3 . التفاعل الاجتماعي Social interaction – ويسمى تبادل الأفكار.

4 . الموازنة Equilibration

(الحمداني وآخرون ، 1989: ص272).

قد ميز بياجيه نوعين من المعرفة هما المعرفة الشكلية التي تستند على معرفة الشكل العام والمعرفة الفعلية الإجرائية (الفعل) تتمثل بالعمليات الاستدلالية (دافيدوف ، 1983: ص385).

أما المراحل الأربع التي يمر بها الفرد حسب نظرية بياجيه هي :

المرحلة الأولى : الحسية الحركية : Semsori – Motor Stage

تمتد منذ الولادة وحتى نهاية السنة الثانية من العمر اذ يبدأ الطفل بتعلم اللغة ، وتستطيع تحقيق غاياته من خلال ممارسة بعض الأنماط السلوكية، فهو لا يتمثل أهدافه عن طريق تصورات

داخلية ولكن عن طريق الأفعال والأنماط السلوكية التي يتمكن من أدائها (كونجرجون ، 1970 : ص148) أما تفكيره فيكون محدوداً على نحو أولي بالخبرات الحسية المباشرة والأفعال الحركية المرتبطة بها.

المرحلة الثانية : مرحلة ما قبل العمليات Preoperational

تقع هذه المرحلة بين عمر سنين إلى سبع سنوات حيث يحصل فيها شيء من التطور العقلي والمعرفي. لذا يرتقى الطفل فيها من العمل بصيغة حسية – حركية إلى العمل بصيغة مفاهيم رمزية (Conceptual – Symbolic) ويقل اعتماده على أفعاله الحسية – الحركية المباشرة في توجيه السلوك (الكند ، 1983 : ص18) ولكن الطفل في هذه المرحلة يجد صعوبة كبيرة في حل الصور الأكثر تجريداً لنفس المشكلات (دافيدوف ، 1983 : ص39).

ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى التلفيق في استدلاله فهو ينشئ علاقات غريبة قد لا ترتبط بالحقيقة التي يسعى إلى اكشافها (piaget, 1966:p:109) ويسمى بالاستدلال التحولي (Transdnductive reas) أي ينتقل فيه تفكير الطفل من حالة خاصة إلى حالة خاصة أخرى (Ginsbury, 1969,p;84).

وقد أشار بياجيه ان هذه المرحلة تنقسم إلى طورين :

* طور الأول : قبل المفاهيم ويمتد من عمر (2–4) سنوات وفيه يتمكن الطفل من معرفة الأشياء والألوان واهم ما يميزه هو نمو قدرة الطفل على التفاعل الرمزي مع البيئة (عبد الرحيم ، 1986: ص117).

* طور الثاني : التفكير الحدسي ويمتد من (4–7) سنوات حيث يقوم الطفل بتكوين بعض الصور الذهنية وعملية التفكير لا تقوم على أساس استخدام المعاني الكلية أو الألفاظ المجردة ويدرك الطفل العلاقات المكانية بين الموضوعات إلا انه لا يستطيع أدراك فكرة العلة والمعلول وهنا معنى العلة هو الشيء المؤثر أو السبب ، أما المعلوم فيعني الشيء الواقع عليه المؤثر(خير الله 1973 : ص151).

المرحلة الثالثة : مرحلة العلميات المحسوسة : Concrete operations stage

تبدأ هذه المرحلة من سن (7–11) سنة ومن أهم ميزاتها أن الطفل يبدأ بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويتحرر من التمركز في التفكير حول ذاته إذ يطرأ تغير في النمو المعرفي والعقلي للطفل الذي يتمثل في قدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقية. كما يتميز بتفكير

الطفل في هذه المرحلة في القدرة على التفكير العكسي ، كذلك يكون تفكيره مرتبطاً بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسياً. أن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يستخدم الاستدلال لكنه يميل أكثر لحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ بدلاً من أتباع أسلوب فعال مل التفكير في عدة حلول واستبعاد غير الصالح منها (الشيخ ، 1982 : ص159-157).

على الرغم من التقدم الذي يطرأ على النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة وقدرته على التصنيف في ضوء أبعاد متعددة وقدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقية ولكن تفكيره يبقى مرتبطاً بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها ويمتاز بقدرته على اكتشاف المغالطات المنطقية وعجزه أمام الفروض التي تغاير الواقع (Mussen, 1970, p:946) .

المرحلة الرابعة : مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation Stage

تمتد هذه المرحلة من (11- 15) سنة وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يفهم المبادئ الأساسية في التفكير ألسببي والتجريب العقلي (Al fred, 1968, p;193) ولهذا فان الفرد في هذه المرحلة يتمكن من نقل التفكير المحسوس إلى صوري أو الغرض الاستدلالي (Piajet, p66, p:10).

إذ تتطور لدى المراهق القدرة على الفهم المنطقي المجرد أي التفكير في عملية التفكير نفسها وهو يعالج مشكلاته بالنظر إلى الواقع العقلي على انه احد الاحتمالات محاولاً فحص جميع الاحتمالات والعلاقات الممكنة وبهذا يصل الفرد إلى مرحلة التفكير الاستدلالي (على ، 1988: ص180)عندما يصل الفرد إلى سن الخامسة عشر من عمره ويصل لقمة التطور في البنى المعرفية لديه الأمر الذي يجعله قادراً على التفكير المنطقي فضلاً عن قدرته على الاستنتاج من خلال دراسته لكل الاحتمالات الممكنة في حل المشكلات باستخدام المنهج الاستدلالي في التفكير (زورث ، 1990 : ص 100) .

استنتاجات من النظريات السابقة :

على الرغم من وجود بعض الاختلافات بين النظريات السابقة . لكن نجد أن هناك كثيراً من نقاط الالتقاء بينهما إذ .

1 . أتفق كل من (سبيرمان Spearman) وثرستون (Thuratone) على وجود الاستدلال ضمن العوامل أو القدرات المكونة للعامل العام (الذكاء) وهي أعلى ارتباطاً بين القدرات العقلية الأولية كما اتفقا على أهمية الاستدلال في كونه احد مؤشرات الذكاء ، ويعد سبيرمان Spearman الاستدلال هو تجريد للعلاقات والمتعلقات أي أن العقل عندما يواجه متعلقاً وعلاقة

فانه يميل مباشرة إلى إدراك المتعلقات الأخرى ، وهذا يعني أن ذلك هو عملية استنتاج الجزء من الكل الذي يحتويه وفي الوقت نفسه نجد انه يحتوي فكرة الاستنتاج الكل من الجزء ، لان هاتين العمليتين للاتصال يرتبطان ارتباطاً وثيقاً في عملية استدلال الفرد ، أما (ثريستون Thurstone) فانه يجد أن الاستدلال يحتوي في مكوناته على قدرة الاستقراء والاستنتاج .

2 . اتفق كل من (بيرت Burt) و (سبيرمان Spearman) في أنهم وضعواالعمليات الاستدلالية في مستوى إدراك العلاقات واستعمالها ، ويعدو الاستدلال عملية استكشاف للعلاقات بين القضايا.

3 . أما (بياجيه Piajet) فانه يتناول مراحل تطور الاستدلال عند الإنسان ولكنه يتفق مع الآخرين في أن الاستدلال أساسه يكمن في فحص الاحتمالات والعلاقات الممكنة.

مما سبق نجد أن الكثير من المفاهيم تنطبق على الجانب التعليمي بصورة عامة والتدريس بصورة خاصة ما يتعلق بأهمية فهم العلاقات بين القضايا وإيجاد الرابط من العلة والمعلول (المؤثر والواقع عليه التأثير).

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).

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) .

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 أنتاج 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)

والتفكير الاستدلالي غير المباشر يتميز بوجود أسلوبين رئيسان للاستدلال

<u>الأسلوب الأول :</u>

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 والبترول والمعادن في باطن الأرض وهذه الثروات الطبيعية موجودة أصلا 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 أخر ، 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 الأتي:

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 فأن نتيجة الاستدلال لا تترتب بالضرورة على المعلومات الواردة في المقدمتين ، ولذلك فهي نتيجة كاذبة في السياق.

3. تأكيد (التالي) القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى وفي هذه الحالة يكون الاستدلال الاستنباطي غير صحيح

(عبد الرحمن ، 2002: ص8 Ent).

3. 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:

1. عندما تكون القضيتان مختلفتين في (الكم) و(الكيف) معاً وعرفنا أن أحداهما صادقة يمكننا الاستنتاج بأن الأخرى كاذبة والعكس صحيح.
2. عندما تكون القضيتان كليتين مختلفتين في (الكم) ومتحدتين في (الكيف) فان الأكثر عمومية تتضمن الأقل من الناحية المنطقية وعندما تكون القضية الجزئية كاذبة فان 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 أحداهما صادقة .

(سلوم ، 2006 : ص 7 Ent)

صحة الاستدلال الاستنباطي

أن الاستدلال الاستنباطي يتكون من مقدمة أو أكثر ونتيجة وهي في واقع الأمر جمل خبرية تحتمل الصدق أو الكذب حسب مطابقتها للواقع أو مخالفتها له. فلا يوصف الاستدلال الاستنباطي بالصدق أو الكذب ولكنه يوصف بالصحة أو عدم الصحة . فيقال أن الاستدلال الاستنباطي صحيح إذا تحقق فيه لزوم النتيجة عن المقدمات بغض النظر عن صدق مضمون قضاياه أو كذبها. ولذلك قد يكون الاستدلال صحيحاً بينما تكون قضاياه كاذبة ، وقد يكون الاستدلال صحيحاً وقضاياه صادقة كذلك وصحة الاستدلال في الحالتين متوقفة على الصورة أو الشكل الذي رتبت بموجبه قضاياه.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن الخلط بين صحة الاستدلال وصدق مادة القضايا التي يتكون منها يعد من ابرز الأخطاء الشائعة في عملية الاستدلال الاستنباطي.

ومن جهة أخرى ينبغي التأكيد على أن النتيجة التي يتم التوصل إليها في عملية الاستدلال الاستنباطي لابد أن تكون متضمنة في المقدمات ، ولا يصح بأي حال أن تتجاوز حدود المعلومات الواردة فيها. وقد تكون مادة المقدمات صادقة ولكن النتيجة كاذبة وطريقة صياغتها وترتيبها حتى يمكن التحقق من صحة الاستدلال وصدق النتيجة وبالتالي فان الاستدلال يكون غير صحيح. ولذلك ينبغي إمعان النظر في محتوى المقدمات .

(سلوم ، 2006 : ص10 Ent).

أخطاء الاستدلال الاستنباطي

1. أخطاء في الشكل

أن الكثير من الأخطاء التي تقع في معالجة الاستدلال الاستنباطي مردها الالتباس في تفسير الصيغة الشرطية التي تجمع شقي المقدمة الكبرى وذلك ان المقدمة الكبرى تشير إلى علاقة شرطية بين (مقدمتها) و(تاليها) ولا تحمل أي دلالة مطلقة على صدق العلاقة أو عدمها ، وبالتالي لا يجوز تفسير العلاقة بين الشخصين على أساس جواز وضع احدهما مكان الأخر وقد أطلق على هذا النوع من الأخطاء (العلامة الشرطية الثنائية Biconditional Relation) وتعني التسوية بين شقي المقدمة الكبرى بإبدال أحداهما مكان الأخر .

2. أخطاء في المحتوى

إن من أخطاء الاستدلال الاستنباطي الشرطي ما يعود إلى محتوى قضاياه. وخاصة في حالة عدم وضوح العلاقة بين المقدمة الصغرى وبين احد شقي المقدمة الكبرى بصورة قاطعة.

الأسلوب الثاني:

الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning

الاستقراء لغة معناه تتبع الجزئيات من اجل الوصول إلى نتيجة كلية. أما الاستقراء من الناحية الاصطلاحية فهو عبارة عن عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية ، مقبولة ، ملاحظة وتتضمن أما القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من اجل نفيها ، إثباتها وإما التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوافرة . ولكن مع أن عملية الاستدلال الاستقرائي في هذه الحالة تتجاوز حدود المعلومات أو المعطيات المتوافرة. أذن الوصل إلى درجة اليقين التام أو الصحة المطلقة في الاستدلال الاستقرائي أمر غير ممكن ، ألا إذا تتم فحص جميع الحالات أو الإفراد المعنيين ولهذا تقبل نتيجة الاستقراء على وجه الاحتمال وتظل صحتها رهناً بما تكشفه الخبرات المستقبلية.

أنواع الاستدلال الاستقرائي

يقسم الباحثون الاستدلال الاستقرائي من حيث طريقة الوصول إلى النتيجة بنوعين

أ. استقراء تام :

فيه يتم التوصل إلى النتيجة بعد دراسة جميع حالات الموضوع أو الظاهرة المعنية. وبطبيعة الحال تشمل الدراسة جميع الحالات و المفردات المعروفة للموضوع أو الظاهرة ، أذن الاستقراء التام هو الذي أوصلنا إلى استنتاج الموقف ولكن مجاله محدود لأنه لا ينطبق إلا على الفئات التي يسهل ملاحظة كل إفرادها .

ب. استقراء ناقص

وفيه يتم التوصل إلى نتيجة بعد دراسة عينة من الحالات أو المفردات المتعلقة بموضوع أو ظاهرة ما . وهذا النوع من الاستقراء هو الأكثر انتشاراً في مجال البحوث العلمية سواء في العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية وكلما كان عدد الحالات أو أفراد العينة المدروسة أكثر كانت نتيجة الاستقرار أكثر دقة في التعبير عن الواقع.

على الرغم من الأهمية البالغة لمهارة الاستقراء في اكتساب المعرفة وتطويرها في مختلف العلوم. إلا أن الطلبة قد ينهون الدراسة الثانوية دون أن تتاح لهم فرصة ممارسة عملية الاستدلال الاستقرائي في إطار خطة هادفة موجهة وقد ينهي بعض الطلبة جميع المراحل الدراسية في المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية دون أن يتعرضوا لخبرة تربوية مباشرة في مجال الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي، وإذا حدث شيء ذو علاقة بالاستدلال ، فلا يعدو غالباً أن يكون إجراءاً عشوائياً لا يستند إلى خطة مدروسة ، بل يمكن القول أن عدداً لا باس به من خريجي المدارس الثانوية ينهون الدراسة وليس في قاموسهم اللغوي كلمات الاستقراء والاستنباط والاستدلال.

(البريدي ، 2005 : ص 4-6 Ent) .

أخطاء الاستدلال الاستقرائي

تنحصر أخطاء الاستدلال الاستقرائي في النواحي غير الصورية المرتبطة بمادة الاستدلال وإجراءات العمل التي تستخدم في الوصول إلى التعميم أو الفرضية الاستقرائية ويصنف ، بعض الباحثين أخطاء الاستدلال الاستقرائي في مجالات رئيسة هي:

أ. أخطاء العينة

أن الاستدلال الاستقرائي يتضمن وجود عينة من المشاهدات أو المعلومات حول ظاهرة أو موضوع ما ، وذلك من أجل التوصل إلى تعميم أو قاعدة وتتجاوز حدود العينة ونظراً لان صحة

الاستدلال الاستقرائي بتعميم ما ينطبق على عينة من المشاهدات ، تتوقف بدرجة كبيرة على طريقة اختبار العينة وطبيعتها ودرجة تمثيلها للمجتمع الأوسع ، فقد درس الباحثون هذا الموضوع بصورة مستفيضة ، وابرزوا عدداً من الأخطاء في اختيار العينة، ومن أهمها .

1. إهمال المعلومات السلبية

يقصد بهذا النوع من التحيز تلك النزعة أو الميل إلى عدم أخذ الحالات السلبية لإثبات أو نفي فرضية معينة، فإذا كنا مهتمين بفحص فرضية أو تقييم مدى صحتها علينا عدم الاكتفاء بالحالات التي تحقق مضمونها ، بل لابد أن نحاول البحث عن حالات سلبية لا تنطبق عليها التعميم الذي تتضمنه الفرضية.

2. تجاهل المعلومات الإحصائية المجردة

أشارت دراسات كثيرة إلى وجود ميل عام لاستخدام درجة تمثيل أو مشابهة العينة للفرضية في الحكم على الفرضية دونما أي اعتبار للمعلومات الإحصائية المجردة التي قد تشكل أساساً موضوعياً لاحتمالية حدوث الظاهرة أو الفرضية، وفي دراسة (Trersky & Kahneman1973) أعطي عدد من الأفراد رسماً تخطيطياً لرجل يبدو مظهره اقرب إلى مفهومنا للمهندس ، ثم طلب من الإفراد تقدير احتمالية أن يكون الرسم لمحام أو لمهندس وأعطيت لهم معلومة مفادها أن الاحتمالات في التجربة تتراوح بين 70% للمحامين و 30% للمهندسين. كانت النتيجة أن الغالبية العظمى من الأفراد قدروا أن الرسم لـ "مهندس" استناداً لمفهومهم الذاتي للمهندس ودون اعتبار للنسب الاحتمالية التي أعطيت لهم.

3. التمسك بفرضية غير محتملة:

يعد التمسك بفرضية لم تعد البيانات أو المشاهدات تدعمها من الأخطاء العامة التي تقع في الاستدلال الاستقرائي. وهنا تبرز أهمية التفكير الاستعداد للتخلي عن موقف سابق أو تبني موقف جديد في ضوء ما يستجد من معلومات أو أدلة.

(عبد الرحمن ، 2002 : ص11) ENT

ب. أخطاء ناجمة عن عوامل اجتماعية

تؤدي العلاقات الاجتماعية والدوافع الذاتية المرتبطة بها دوراً في ارتكاب الأفراد الأخطاء في عملية الاستدلال وقدم الباحثون نيكوسون، بيركنز ، وسمث (Nickerson, perkins &

Smith 1985) في معالجتهم لأخطاء الاستدلال شرحاً وافياً لعاملين من العوامل الاجتماعية اللذين قد يكونا وراء حدوث أخطاء في نتائج الاستدلال هما:

1: التحيز في تقييم الفرضيات الذاتية :

ويقصد بذلك عدم الاحتكام للموضوعية في تقييم الفرضيات التي نضعها أو نتبناها وعلى الرغم من أن الموضوعية شرط أساس للتفكير السليم ، إلا أن نظرة الفرد التفضيلية لأرائه ومعتقداته مقارنة بنظرته الدونية لأراء الآخرين ومعتقداتهم تبدو أمرا لإخلاف عليه لدى معظم الناس . وعندما يختلف اثنان في الرأي حول نفسه الموضوع ، نجد أن كل منهما يبادر إلى إظهار السلبيات ونقاط الضعف في وجهة نظر الأخر دون أن يكلف أي منهما نفسه بمراجعة وجهة نظره. وقد أظهر الباحثون أربعة عناصر أساسية لنزعة التميز مع الذات في تقييم الفرضيات هي :

1. المبالغة في تقيم معارفنا في العديد من الموضوعات ، والتردد في الاعتراف بجهلنا ولا سيما في المجال الذي نعتقد أننا نتقنه.
2. الحاجة للحفاظ على مستوى تقديرنا لدواتنا والخلط بين قوة الرأي من جهة وصحته أو صوابه من جهة أخرى.
3. القصور في إدراك طبيعة عمليات التفكير التي تتم في عقولنا عندما نتوصل إلى فرضياتنا عن طريق الاستدلال الاستنباطي أو الاستقرائي ، أو عندما نتبنى فرضيات غيرنا. أننا نتمسك بفرضياتنا على أساس قناعتنا بأننا توصلنا لها بطرق عقلانية بالرغم من حقيقة الجهل بتفصيلات ما حدث في بناء هذه الفرضيات.
4. المحاباة في تقييم الأدلة واستخدامها بمعايير مزدوجة ، الحفاظ على مصلحة مكتسبة.

2: تقييم الأشخاص عوضاً عن تقييم الفرضيات :

يقصد بهذا العامل الانصراف عن تقييم الفرضيات على أساس ما فيها من إيجابيات وسلبيات إلى تقييم الأشخاص الذين يتبنون هذه الفرضيات عن طريق الطعن في مصداقيتهم ، أو التشكيك في صحة مصادر المعلومات التي بنوا عليها فرضياتهم .

(سلوم، 2006 : ص10 Ent).

مقارنة بين الاستدلال الاستنباطي والاستقرائي.

قد لا ينتبه معظم الناس أنهم يستخدمون كلاً من الاستدلال الاستنباطي والاستقرائي في كثير من المواقف في حياتهم اليومية، ولا سيما تلك المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات ليست سهلة كما أنهم قد يتحولون في تفكيرهم من الاستنباط إلى الاستقراء دونما إدراك واضح للطبيعة الخاصة التي يتميز بها كل منهما. وقد وجد الباحثون أن فهم الفروق بين الاستنباط والاستقراء يعد من المتطلبات الأساسية للتفكير الفعال ، بمعنى اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب باستخدام المعلومات المتوافرة حول القضية موضع الاهتمام وبالإضافة إلى ذلك فان الكثير من الأخطاء التي تقع عند القيام بعملية الاستدلال يمكن تجنبها أو تقليصها كلما كانت الفروق واضحة في الذهن لدى كل من يتصدى لممارسة الاستدلال على أسس سليمة وفيما يأتي قائمة بأهم الفروق التي يجب مراعاتها لتسهيل اختيار أسلوب الاستدلال المناسب للموقف الاستنباطي أو الاستقرائي:

مقارنة بين الاستدلال الاستنباطي والاستقرائي

ت	الاستدلال الاستنباطي	ت	الاستدلال الاستقرائي
1	يتكون من مقدمة أو أكثر ونتيجة	1	يتكون من مقدمة أو أكثر ونتيجة
2	غالباً ما يكون من العام إلى الخاص	2	غالباً ما يكون من الخاص إلى العام
3	النتيجة متضمنة في المقدمة أو المقدمات ومحكومة بها	3	النتيجة تتجاوز حدود المقدمات أو الأدلة.
4	إذا كانت المقدمات صادقة ، يتحتم أن تكون النتيجة صادقة ، ومؤكدة في حالة كون الاستدلال صحيحاً	4	إذا كانت المقدمات صادقة. يصبح صدق النتيجة أكثر احتمالاً ولكنها غير مؤكدة.
5	تقوم منهجية الاستنباط على الالتزام بالمعلومات وإثبات حكم العام للخاص	5	تقوم منهجية الاستقراء على تجاوز المعلومات المتوافرة، وتعميم حكم الخاص على الكل.
6	يمكن إثبات صحة النتيجة باستخدام قواعد محددة للمنطق الاستنباطي	6	لا يمكن إثبات صحة النتيجة بصورة مطلقة
7	تقع فيه مغالطات صورية ومادية	7	تقع فيه مغالطات مادية فقط.

8	قد يكون مباشراً أو غير مباشر	8	يكون غير مباشر دائماً

الاستدلال التمثيلي :

أبرز عدد من الباحثين أهمية مهارة حل المشكلات الاستدلال التمثيلي في تراكم المعرفة الإنسانية والاكتشافات العلمية ، ولاحظوا أن عملية اكتشاف وجه الشبه الجوهري بين زوجين من المفاهيم قد يكونان متباعدين جداً هي السمة العامة المشتركة لدى الأشخاص المبدعين.

أن الاستدلال التمثيلي ينطوي على شيئين ليس من السهل اكتشافها دائماً . وما يميز العالم أو الفنان أنة قد يتناول خبرتين أو حقيقتين منفصلتين ومتباعدتين. ويكتشف بينهما شبهاً لم يلاحظ غيره من قبل ، ثم يبدع بالتوصل إلى مفهوم جديداً أو حل أصيل لمشكلة قائمة ، وقد أطلق الباحث جوردن Gordon مصطلح (تأليف الأشتات Synectice) على الربط بين عناصر مختلفة تبدو متباعدة كثيراً ، وقد تخفي الشبه أو الاختلاف الظاهر بين هذه العناصر العلاقة الأعمق التي ربما يغفل عنها معظمنا.

ومما يجدر ذكره أن النتائج التي يتم التوصل اليها عن طريق الاستدلال التمثيلي تكون في الغالب نتائج احتمالية بدرجة عالية ، آو كما يصطلح علماء المنطق تكون نتائج ظنية راجحة ، بمعنى انها ليست في مستوى اليقين الذي لا مجال للشك فيه أبدا .

(عبد الرحمن ، 2002: ص13 Ent).

معوقات التفكير الاستدلالي:

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر على مستويات وفاعلية التفكير الاستدلال وهذا التأثير يتمثل في سير العمليات العقلية أو في القضايا المستخدمة للاستدلال.

1) أن المعلومات الأولية أو ما تسميه بالقضايا أو المؤشرات التي يحصل عليها الفرد يكون لها الأثر في تحديد النتائج التي يصل إليها وهذا يعني أن المؤشرات الكافية تساعد على تحقيق استدلال ناجح وبعكسه سيحدث ضعف في عملية الاستدلال.

لذلك نجد أن قلة المعلومات أو عدم كفايتها احد الأسباب التي تؤدي لضعف التفكير الاستدلالي (الفخري ، 1981: ص189) لان عملية التحليل والتركيب والربط تكون غير سليمة لفقدانها احد العناصر المكملة للاستدلال الصحيح.

2) أن وضوح المؤشرات أو القضايا التي يستدل منها الطالب عن نتيجة صحيحة أو حل مناسب شيء مهم في الاستدلال الصائب (الفخري ، 1981: ص189) فضلاً عن المعلومات الخاطئة من المعلومات أستدلال الفرد والغموض معناه عدم وضوح المؤشر أو القضية التي ترتبط. مع قضايا أخرى من اجل تفسيرها بصورة صحيحة .

3) ضعف الحافز يؤدي لضعف التفكير الاستدلالي ، أن كان الدافع ضعيفاً لم يكف لحث الفرد على المثابرة للوصول إلى حل ، أي أن ذلك سيعطل الاستدلال الصحيح.

4) أن قوة الدافع والانفعال من معوقات الاستدلال ، ان كان الدافع عنيفاً عطل الاستدلال (راجح ، 1973 : ص287).أن الضغط النفسي ربما يؤدي إلى أمور سلبية تتمثل في الاندفاع الشديد المصحوب بالانفعال والتسرع في التفكير وعدم ربط القضايا أو المؤشرات بصورة صحيحة الذي يقود إلى تفسيرات غير صحيحة فيعطل الاستدلال المنطقي وان الانفعالات حين تخالط التفكير تعمل على تحطيمه ، لان الحالة الانفعالية تنقص من العناصر العلمية والمنطقية (برنهارت ، 1984: ص263).

5) ضعف ثقة الفرد بنفسه (التل ، 1987: ص80)

6) تباين وجهات النظر لدى الإفراد حول مفاهيم معينة .

الاتجاه Attitude

أخذ مفهوم الاتجاه شهرته وكسب أهميته وشاع استعماله عندما استخدم في الدراسات النفسية والاجتماعية ، كما اهتمت به معظم العلوم الإنسانية (مليكة ، 1965:ص 233) (بلخير ، 2000 : ص 19) .

قد برزت نظريات عديدة تفسر معنى الاتجاه ووظيفته وأساليب تعديله أو تغيره ، ولعل ابرز هذه النظريات التعلم الشرطي ، ونظرية (هايدر) والنظرية المجالية والمعرفية (مرعي وبلقيس ، 1984 : ص 172)

ويبدو أن الاتجاه من المفاهيم المكتسبة على الرغم من أن للوراثة تأثيراً قد يكون قليلاً من خلال دورها في تنمية الشخصية التي تتميز بالفروق الفردية أو بعض السمات والخصائص ذات التأثير في تكوين الاتجاهات ونموها ، ولكن للبيئة الدور الفعال في تكوين اتجاهات الفرد سلباً أم إيجاباً ولعل من ابرز عناصر البيئة هي الأسرة بما تتبعه من أساليب في التربية والتنشئة وما يسودها من علاقات وقيم ومعتقدات ومفاهيم ، كما تعد المدرسة من العناصر البيئية المهمة في تكوين اتجاهات الفرد وتعديلها من خلال المناهج الدراسية وما يتبعه المدرسون من أساليب وما يحملون من قيم واتجاهات ، فضلاً عن تأثيرات جماعات الأقران والأصدقاء

حظي الاتجاه بدراسات وبحوث عديدة بمختلف العلوم الإنسانية ورافق ذلك تعدد نظريات تفسيره ، أدى إلى ظهور تعريفات متعددة للاتجاه حتى أن أي باحث قد يعجز من حصر هذه التعريفات بدقة وبجهد قليل ووقت قصير (القريوتي ، 1988 :ص 160) ، ولكن مهما تعددت هذه أو اختلفت فإنها تكاد تتفق في جوانب أساسية للاتجاه هي :

1. أن الاتجاه من موجهات السلوك الأساسية .
2. يتسم الاتجاه بالثبات والاستقرار النسبي .
3. الاتجاه أما يكون سلبياً أو ايجابياً .
4. يتضمن الاتجاه بعض العمليات المعرفية التي تتطلبها عملية تفضيل موضوع على آخر.
5. أن الاتجاه قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة .
6. الاتجاه قابل للملاحظة بطرق مباشرة وغير مباشرة .

7. يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيها .
8. أن الاتجاه ينمو ويتطور عند الفرد من خلال تفاعله مع البيئة .
9. يتضمن الاتجاه شحنة انفعالية أو عاطفية (مشاعر الحب والكراهية) التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه .
10. ينطوي الاتجاه على نزعة تدفع الفرد إلى الاستجابة بشكل معين قد تكون ضده أو معه .

(Anastasi,1976,p:547-557) (مرعي ويلقيس ، 1984:ص 165)

مكونات الاتجاه :

هناك ثلاث مكونات للاتجاه متكاملة ومتداخلة وذلك بتوجيه الاستجابة وتحديدها سواء أكانت ايجابية أم سلبية وهي مرتبة بحسب مراحل تكوين الاتجاه .

1. المكون المعرفي Knowledge Component

يشمل هذا المكون كل ما لدى الفرد من معتقدات ومعارف وحجج تتعلق بموضوع الاتجاه وهي تساعد الفرد على الاستجابة التقويمية مع أو ضد موضوع الاتجاه ، بما توفره له خلفية معرفية (زيتون ، 1988 : ص 14) والمعلومات التي يمتلكها الإفراد عن موضوع معين قد تكون منسقة مع موضوع الاتجاه أو معارضة له (بلخير ،2000:ص24)

يعد المكون المعرفي عنصراً مهماً في تكوين الاتجاهات وتعزيزها ومن ثم فقد يبنى اتجاه معين لدى الفرد من معتقدات وأفكار قد تكون صحيحة ، وقد تكون مجرد اعتقادات لا تقوم الا على الخرافة ، لذا ينبغي أن تدعم المعتقدات بالحقائق الموضوعية والمعرفة الصحيحة (الطويل ، 1991:ص83) .

2. المكون الوجداني Affective component

أن هذا المكون يتألف من أنماط المشاعر والانفعالات التي يصدرها الفرد نحو موضوع معين كالشعور بالفرح أو الحزن ، وتشير حدة الاتجاه دائماً إلى قوة العنصر الوجداني الذي يشير إلى امتداد الانفعالات في ضوء متصل يمتد من السعادة إلى الضيق ، كما يمكن أن تتعرف إلى شدة الانفعال من خلال تحديد موضوع الفرد بين القبول التام لموضوع الاتجاه أو الرفض التام له .

وهذا المكون له علاقات مترابطة أو متباينة اذ تمتلك مثلاً طالبة معلومات عن أهمية دراسة التاريخ لأنه مرآة المستقبل وانه علم من العلوم ولكنها لا تُقبل على دراسته برغبة وربما لا تشعر اتجاه بأي مشاعر ايجابية وقد نجد ما هو معاكس لهذا المثال . إذ أن المكون العاطفي في

الاتجاه قد يصدر من الفرد من دون معرفة للمبررات التي دفعته لذلك . هنا ليس مدى توافر المعلومات ولكن قوة العنصر الانفعالي ، فالمعلومات عناصر مساندة ولكنها قوى خامدة (المحزري ، 2003 :ص 64) .

3. المكون السلوكي Behavioral Component

يشير إلى الخطوات الإجرائية العملية نحو موضوع معين وبطريقة ما ، ويتضمن هذا المكون المحصلة النهائية والترجمة العملية لتفكير الإنسان وانفعالاته

يفترض من الناحية النظرية أن معتقدات الشخص نحو موضوع معين تؤثر في عواطفه وأن العواطف تحرك نوايا السلوك نحو هذا الموضوع والتي بدورها تؤثر في السلوك الفعلي ولكن ربما هذا لا يتحقق على ارض الواقع بفعل عوامل متعددة سواء أكانت ذاتية أم متصلة بالمحيط الخارجي ، ويفسر عدم الاتساق بين السلوك الفعلي والاتجاه اللفظي بأن السلوك وظيفة لاتجاهين (الأول نحو الموقف والثاني نحو الموضوع) (سعد ، 1972 :ص 167)

أن الاتجاه عملية ربط بين العواطف والمعارف والسلوكيات معاً في تركيب منظم على الرغم أن هذه المكونات الثلاثية ليست في اتساق تام فيما بينها (بلخير،2000 : ص 28)

وتعتقد الباحثة أن مكونات الاتجاه النفسي هي الأقوى لأنها تمده بالشحنة الانفعالية اللازمة لتحريك السلوك ودفعة للعمل .

وظائف الاتجاهات :

للاتجاهات وظائف متعددة منها :

1. وظيفة معرفية تنظيمية Know ledge function

تعد المدرسة (الجيشطالتية) أنموذجا لهذه الوظيفة ، فقد ذكر (كارتز) أن تغيير الاتجاهات يتطلب أسلوباً يجانس نوع الوظيفة التي يؤديها الاتجاه .

2. وظيفة التعبير عن القيم Value Expressive Function

يعبر الفرد عن قيمته الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يحملها ، ويكون صريحاً في التعبير عن التزامه وتأكيد الصفات الايجابية التي تخصه .

3. وظيفة التعبير عن الـ (أنا) Ego – Defnsive functione

يلجأ الفرد لعملية لا شعورية وهي عملية الإنكار للهروب من المواقف التي تكون مؤذية له و الرغبة للمحافظة على الاحترام في لجوئه لمثل هذا السلوك (المحزري ، 2003 : ص 9) .

4. وظيفة تكيفيه أو نفعية

Instrumental adjective or utilitarian function

تعد المدرسة السلوكية أنموذجاً لهذه الوظيفة ، أن الإفراد يطمحون إلى تحقيق المنفعة الشخصية والإفادة من البيئة المحيطة بهم ، فقد يكون الفرد اتجاهاً ايجابياً ويندفع لتكرار المواقف التي تؤدي إلى العقاب ثم يبتعد بعد ذلك عنها . (المخزومي ، 1995 : ص 9) (الزغبي ، 1994 :ص184) .

خصائص الاتجاهات :

من ابرز خصائص الاتجاهات هي :

1. الاتجاهات متعلمة Attiuderare Learning

أن الفرد يكتسب اتجاهاته من خلال عملية التعلم فالاتجاهات لا تولد مع الإنسان ولكنها تنظم من خلال الخبرة وهي تظهر وتنمو لدى الفرد من خلال تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه (البيت ، المدرسة ، وسائل الأعلام) .

2. الاتجاهات استعداد للاستجابة Readiness To Act

الاتجاه تهيؤ يحفز القابلية للاستجابة التي تعكس تقويم الشخص لموضوع الاتجاه قبولاً أو رفضاً ويوصف هذا التهيؤ بانه كالمصيدة تنتظر المنبه حتى تحصل الإثارة .

3. الاتساق Consistency

وهي الخاصية التي يظهر فيها الفرد الأنماط السلوكية نفسها وأن اختلفت مواقف التفاعل ، وهي في الشخص وليس في الموقف الذي يستدعي التعبير عن الاتجاة . وقد يؤثر الضغط الاجتماعي للآخرين على اتجاهات الفرد .

4. الاتجاهات ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير

أن الاتجاهات نتاج لعملية التعلم بالإمكان تغييرها وتعديلها الا أنها تختلف في مدى شدتها وشموليتها . وبما أن الاتجاهات قابلة للتعديل ، فبالإمكان مساعدة الطلاب على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية وتعديل ما كان سلباً منها .

5. الاتجاهات تنبئ بالسلوك

للاتجاه والسلوك علاقة احتمالية وليست علاقة واحد بآخر مع أمكان حدوث التطابق ، لكنه في حالات كثيرة يكون غير تام وعلى ذلك فان المهتمين بتعديل الاتجاهات يتوقعون تغيراً مصاحباً في السلوك .

6. الاتجاهات قابلة للقياس Attitude are Measurable
7. الاتجاهات ذات طبيعة اجتماعية Attitude are Social
8. الاتجاهات ذاتية أكثر مما هي موضوعية

(زيتون ، 1988 : ص 18 – 20) (قطامي ، 1989 : ص 163).

طرق قياس الاتجاه :

حظيت طرق قياس الاتجاه بعدد كبير من التعريفات قياساً للمفاهيم التربوية والنفسية والاجتماعية ، من أهم أسباب قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك ويلقي الأضواء على صحيح أو خطأ الدراسات النظرية القائمة ، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكونه واستقراره وثبوته وتحوله وتغييره البطيء المتدرج أو السريع المفاجئ (ولي و محمد ، 2004 : ص142) .

ويهدف قياس الاتجاه لمعرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه ومعرفة شدة الاتجاه ومعرفة ثباته .

وهناك نوعان من الاتجاه يجب أن نفرr بينهم فالاتجاه المقياس (اللفظي) هو الذي نعرفه من نتيجة مقاييس الاتجاهات والاتجاه العملي هو ما يصدقه السلوك الفعلي ويجب الحرص عندما نقرر أن الاتجاهات المقاسة أو الاتجاهات اللفظية (مهما كان القياس دقيقاً) تحدد بشكل ثابت السلوك الفعلي للفرد أو الجماعة فالاتجاهات المقاسة أو اللفظية بما تكون اقرب إلى السلوك الظاهري ولهذا تعد الأساليب اللفظية من أكثر الأساليب شيوعاً في قياس الاتجاهات وذلك لأنها تحاول تحديد موقع الفرد بدقة على المقياس من خلال استجابته على عدد من الفقرات التي تتصل بموضوع الاتجاه المقاس.

لقد ابتكرت طرائق عدة في بناء مقاييس الاتجاهات التي تعتمد الأسلوب اللفظي والتي من أشهرها وأكثرها شيوعاً.

1) طريقة بوجاردس 1928 Mouthed of Bogardies

تعد هذه الطريقة من أقدم طرائق قياس الاتجاهات اذ تعتمد المسافة الاجتماعية Social Distance في قياس أغراض محددة نحو مختلف الأمم ، حيث تعتمد على عدد من العبارات المختارة ذات الدلالة في تقبل جماعة قومية معينة أو رفضها.

وتتكون عادة من سبعة اختبارات (عبارات) ، تمتد من أقصى درجات القبول إلى أقصى درجات الرفض . وعندما يختار المفحوص أي استجابة فان رقمها يمثل درجة اتجاهه.

(زهران ، 1974: ص151) (الكنداري، 1992: ص371).

2) طريقة ليكرت Method of Likert 1932

تستخدم هذه الطريقة في بناء مقاييس لعدد من الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وتعتمد على جمع العبارات التي تتراوح بين التأييد والمعارضة وتجريب هذه العبارات على عدد من المستجيبين ، ليستجيبوا على كل فقرة في المقياس باختبار بديل واحد من خمسة احتمالات للإجابة تمتد بين الموافقة التامة والمعارضة التامة وتعتمد الدرجة في الفقرة بحسب البديل الذي يختاره ، حيث تعطى بدائل الاستجابة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي .

3)) طريقة جتمان Method of Guttmann 1932

سميت بطريقة تحليل المقياس (Anaiysis Scale) او طريقة المقياس البياني (Scaiogram) أن هذه الطريقة تصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن أعداد فقرات متدرجة لها . ترتب الفقرات من أعلى تأييد للاتجاه إلى اقل تأييد له . بحيث أن الفرد الذي يستجيب بالتأييد على فقرة معينة فانه يوافق على الفقرات الأخرى التي اقل منها تأييدا . وتحسب درجة المستجيب من خلال درجة الفقرة التي اختارها ودرجات الفقرات التي دونها في الترتيب(جلال ، 1985 : ص253).

4) طريقة ثيرستون Method of Thurston 1935

تعد هذه الطريقة نقطة تحول مهمة في بناء مقاييس الاتجاه وتعتمد على اختبار فقرات متفاوتة ومتباينة في قوة قياسها للاتجاه بينها فواصل أو مسافات متساوية ، نصف الاتجاه من أقصى الايجابية إلى أقصى السلبية.

تعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الخطوات حيث تبدأ بعدد كبير من الفقرات أو العبارات الايجابية والسلبية نحو موضوع الاتجاه ثم تعطى كل فقرة على ورقة خاصة إلى مجموعة من المحكمين لتقدير درجة قياسها للاتجاه على وفق مقياس متدرج يمتد من درجة واحدة إلى (11)

درجة فتوضع الشديد الموافقة (1) والرفض والمعارضة الشديدة (11) وتوزع العبارات بحسب قربها أو بعدها عن الأخريات ويعد الانتهاء من تقديرات المحكمين تحذف الفقرات التي يختلفون عليها وتحسب درجات الفقرات الأخرى من خلال المتوسط الذي تحصل عليه كل فقرة من مجموع درجات المحكمين عليها والذي يمثل قوة قياس الفقرة لموضوع الاتجاه. ثم يتم اختيار بعض الفقرات التي تبعد الواحدة عن الأخرى بالدرجة نفسها تقريباً بحيث تمثل مدى واسع من المعارضة الشديدة إلى الموافقة الشديدة. ويتم توزيعها في المقياس بشكل عشوائي. ويفضل أن يكون عدد الفقرات بين (20 – 50) فقرة

(الكنداري ، 1992 :ص 362)

5) طريقة تمايز معاني المفاهيم تكتيك الفرز Q 1957

Method of Semantic Differenttial

توصل (اسكود Osgood et al) عام 1957 إلى طريقة جديدة في قياس الاتجاه سميث بطريقة تمايز المعاني ، وقد اكتسب أسلوب الفرز و تمايز المعاني صحتها كأدوات علمية في وقت واحد بأوائل الخمسينات وصاحب أسلوب الفرز هو(ستيفس) .وقد أمدنا به لدراسة الاتجاهات النفسية ، وهي عبارة عن أداة موضوعية لقياس دلالة ومضمون معاني المفاهيم ، و بالرغم من كونها في بداية الأمر أداة لقياس المعنى ، ألا أنها أصبحت فيما بعد من الطرائق الشائعة في قياس الاتجاهات ،وتعتمد هذه الطريقة على تقديم مفهوم أو أكثر ، والتي تتضمن مجموعة من الصفات ذات البعدين المتناقضين ، وبين هذين البعدين يوضع مقياس متدرج ذو سبع درجات ، حتى يتمكن المستجيب من تحديد جهة اختياره وشدته.

تتناول التقديرات التميزية للمعاني ثلاثة أبعاد أساسية

- التقويم Evacuation تقيس الصفات (حسن ، سيء) (سار ، غير سار)
- الفعالية Potency تقيس صفات (قوي – ضعيف) (صلب – رقيق)
- النشاط Activity ويقيس الصفات (عاصف – هادئ) (سريع – بطيء)

(جلال ، 1985: ص255).

6) طريقة الاختبارات الإسقاطية Method of projective test

تستخدم أحياناً في قياس الاتجاهات ، حيث يتم عرض بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو جمل ناقصة وترتبط هذه بموضوع الاتجاه المراد قياسه ، وتحليل استجابات المفحوصين لمعرفة اتجاهاتهم نحو هذه المثيرات الاجتماعية(زهران ، 1977 : ص165).

7) الاختبارات المصورة :

تعرض الاختبارات على المفحوص ببعض الصور التي تحتوي قائداً أو جماعة من العمال أو غير ذلك ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره .

(ملحم ، 2000: ص327).

أنواع الاتجاه :

تصنف الاتجاهات التي يحملها الفرد على أنواع مختلفة منها :

1) اتجاهات عامة واتجاهات خاصة:

هي التي يحملها عدد من الناس كاتجاهاتهم نحو منظمة معينة أو جمعية علمية ، أما الخاصة فهي التي تتضمن الاتجاهات الشخصية الذاتية للفرد.

2) اتجاهات ايجابية واتجاهات سلبية :

أن الفرد ينجذب إلى الموضوع الذي يحمل اتجاهاً ايجابياً ، في حين انه يبتعد عن الموضوع الذي يحمل نحوه اتجاهاً سلبياً.

3) الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة :

يمثل التَدين وحب الوطن اتجاهاً قوياً فالفرد حينما يسمع شيئاً يسيء إلى الدين أو الوطن الذي ينتمي أليه يغضب ، في حين أن الفرد غير المتدين أو الذي لا يحب وطنه لا يواجه مثل هذا الموقف باللامبالاة وعدم الاهتمام.

4) اتجاهات سرية واتجاهات علنية :

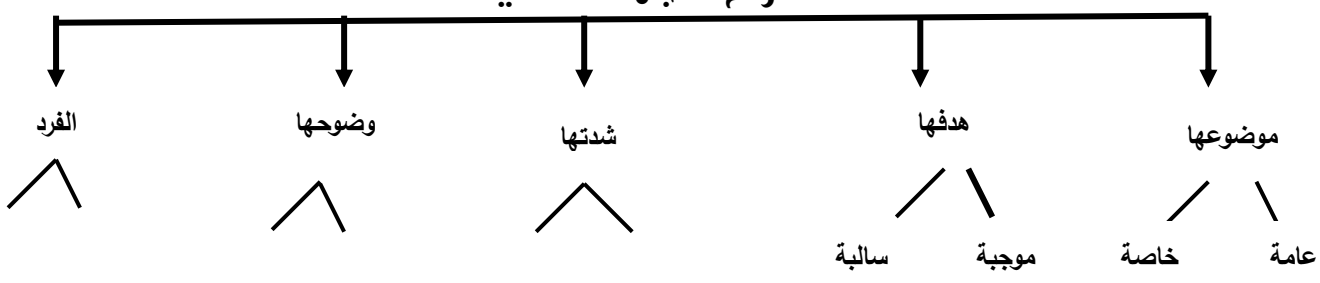
تنشأ هذه الاتجاهات لدى الأفراد مثلاً عند انضمامهم جميعه أو حزب محظور فان هذا الاتجاه يحاط بالسرية ، أما الاتجاهات العلنية فان الفرد لا يجد حرجاً من الإعلان عنها والبوح بها للآخرين.

5) اتجاهات جماعية واتجاهات فردية :

هناك اتجاهات تكون مشتركة بين جماعة من الأفراد كاتجاه نحو فريق رياضي معين أو شخصية معينة ، أما الاتجاهات الخاصة فهي تخص الفرد نفسه وهي تعد اتجاهات فردية كاتجاه الفرد نحو صديق معين. والشكل (4) يبين أنواع الاتجاهات النفسية (عمر ، 1992 : ص178-181)

الشكل (4)

أنواع الاتجاهات النفسية



قوية ضعيفة ظاهرة خفية جماعية فردية

ملخص الأطروحة :

يكاد يتفق الكثير من التربويين أن هناك قصوراً حول مسالة مهمة هي صعوبة تغيير أسلوب تفكير الطلبة وتدني قدراتهم التفكيرية مما دفع فريقاً إلى القول أن الطلبة لا يستعملون عقولهم في التفكير وهذه المشكلة التعليمية لم تحدد بمدارسنا وحدها إذ تكاد تكون مشكلة عالمية وأن تفاوتت في الحجم والعمق . ولهذا أصبحت الحاجة ملحة إلى أعادة النظر في أصلاح التعليم جذرياً فأنشأت مؤسسات هدفها تنمية التفكير وتطويره لدى الطلبة وتعليم أساليب جديدة في التفكير وإكسابهم مهاراته بطريقة علمية مباشرة مبنية على مجموعة من المبادئ التي تنطبق كل لحظة من دون الشعور بها شعوراً واعياً إذ يمكن أن يساعد في تحقيق التوازن المطلوب للمتعلم ، وبما يسمح بنمو شخصيته من حيث حاجاته الجسمية والنفسية والفكرية والعلمية في الحاضر والمستقبل

تواجه في وقتنا الحاضر مادة التاريخ بتدريسها مشكلات أسهمت طبيعة المادة وطرائق التدريس وأساليب التقويم المتبعة في أبرازها مما أدى الى توجه معظم الطلبة الى حفظ المعلومات والحقائق التاريخية بدون استعمال عقولهم في التفكير واعتمادهم على الحفظ والتلقين

ومن هنا اتجهت التربية في العصر الحديث إلى استعمال طرائق واستراتيجيات تواجه تلك المشكلات وتوفر فرصاً للمتعلمين على وفق سرعتهم وقدراتهم ويكون فيها تفاعل الطلبة ايجابياً ولا سيما في حقول الدراسات الاجتماعية وبخاصة مادة التاريخ والتي تعد مادة حيوية هادفة ومؤثرة في تنمية قدرات الطلبة واتجاهاتهم نحو مهارات التفكير الاستدلالي وذلك بتوجيههم وإرشادهم بأسلوب علمي ومن استراتيجيات التي اكدت الكثير من البحوث والدراسات العربية والأجنبية فاعليتها في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمادة الدراسية " إستراتيجية إتقان التعلم " اذ توفر للمدرسين العديد من الأساليب العلاجية للطالبات الضعيفات غير المتمكنات وتعطي تعزيزاً وتوضيحاً للمفاهيم والمبادئ الأساسية كما أنها تساعد على استدعاء المعلومات التي تعرضوا لها ولتكون حلاً لمشكلة استظهار الطلبة للمعلومات التاريخية وحفظها دون استيعاب وتميز وقدرة على التطبيق لضعف احتفاظهم بها .

أدوات البحث

1. **اختارت الباحثة واحداً من التصاميم ذات الضبط الجزئي ذا الاختبار ألبعدي لمتغيرات التفكير الاستدلالي والاتجاه**
2. **تم اختيار معهد أعداد المعلمات الرصافة / المستنصرية قصدياً ، ثم اختيرت عشوائياً أربع شعب لتمثيل عينة البحث .**

3. بلغت العينة (124) طالبة بواقع (30) للمجموعة التجريبية الأولى (30) للمجموعة التجريبية الثانية و (32) للمجموعة التجريبية الثالثة و (32) للمجموعة الضابطة .

4. كوفيء بين طالبات مجموعات البحث الأربع إحصائيا باستعمال تحليل التباين الأحادي في متغيرات (الذكاء ، المعلومات السابقة ، الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي ، (صورة أ) التحصيل السابق ، مقياس الاتجاه للمادة (صورة ا)

5. تم أعداد اختبارات تكوينية عشرة بواقع اختبارين ظ(اختبار تكويني وتصحيحي) لكل وحدة دراسية بصورة أ ، ب)

6. أعدت الباحثة اختباراً بعدياً للتفكير الاستدلالي (صورة ب) والاتجاه وتم أيجاد صدق الاختبار وتحليل فقراته واستخراج مستوى الصعوبة والقوة التميزية لكل فقرة

7. استمرت مدة التجربة عاماً دراسياً كاملاً 2005 / 2006 وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعات الأربع بنفسها .

باستخدام تحليل التباين لدرجات المجموعات الأربع تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية في متغيرات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ ولمعرفة هذه الفروق استخدمت الباحثة طريقة شيفيه للمقارنة

أوصت الباحثة بعدد من التوصيات ومنها .

1. استعمال أسلوب حصص التقوية ، وإعادة التدريس ، والواجبات البيتية لإتقان التعلم في الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات لها فوائد جمة في تنمية التفكير الاستدلالي وتنظيم المادة العلمية ومعرفة أسس تدريس المادة وخصائصها ومميزاتها مما يسهل فهم المادة للطالبات واكتساب المفاهيم الجديدة للوحدة الدراسية .

2. تضمين الكتب المقررة لغة التفكير وأسئلة مثالية من اجل تطوير النمو ومهارات الاستدلال والاستنتاج لدى الطالبات .

اقترحت الباحثة :

1. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة وملاحظة إثرها في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي

2. إجراء دراسة تتناول اثر أساليب العلاجية أخرى في تنمية التفكير الاستدلالي

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
* ملخص الأطروحة باللغة العربية	أ – ز
* المحتويات	ح – ك
* ثبت الجداول	ل – ن
* ثبت الإشكال	ن
* ثبت الملاحق	ع
الفصل الأول – التعريف بالبحث	2 – 21
* مشكلة البحث	2 – 3
* أهمية البحث	4 – 13
* هدف البحث	14
* فرضيات البحث	14
* حدود البحث	15
* تحديد المصطلحات	16 – 21
الفصل الثاني / خلفية نظرية	23 – 77
* الجذور التاريخية لإتقان التعلم	23 – 31
التقويم	32

* أنواع التقويم	33 – 37
* الاختبارات التكوينية	38 – 39
* الأساليب العلاجية	40 – 45
التفكـير	45 – 69
* مهارات التفكير	46 – 48
* الخصائص العامة للتفكير	49
* مقومات نجاح التدريس لتنمية التفكير	50
* معوقات تدريس تنمية التفكير	50
* التفكير الاستدلالي	51 – 69
* الاستدلال والحقيقة	52
* الاستدلال واللغة	53
* نظريات التفكير الاستدلالي	53 – 59
* أنواع التفكير الاستدلالي	59 – 68
* معوقات التفكير الاستدلالي	69
الاتـــجاه	70 – 77
* مكونات الاتجاه	71 – 72
* وظائف الاتجاه	72 – 73

* خصائص الاتجاه	74 – 73
* طرق قياس الاتجاه	76 – 74
* أنـواع الاتجاه	77
الفصل الثالث / دراسات سابـقة	**109 – 79**
* دراسات سابقة	99 – 79
* مؤشـرات ودلالات	109 – 100
الفصل الرابـع / منـهج البـحث وجراءته	**144 – 111**
أولاً : التصميم التجريبي:	111
ثانياً: مجتمع البحث	113 -112
ثالثاً : تكافؤ المجموعات	119- 114
ضبط المتغيرات الدخيلة	122 – 120
رابعاً : تحديد المادة العلمية	122
خامساً : صياغة الأهداف السلوكية	124 – 123
سادساً: أعداد الخطط الدراسية	124
سابعاً : أعداد الاختبارات التكوينية	125
ثامناً : أدوات البحث:	127
- بناء اختبار التفكير الاستدلالي	135 – 127

- بناء مقياس الاتجاه نحو المادة	140 – 136
تطبيق التجربة	142–141
تاسعاً : الوسائل الإحصائية	144 – 143
الفصل الخامس / عرض النتائج وتفسيرها	**164 – 146**
أولاً : عرض النتائج	155 – 146
ثانياً : تفسير النتائج	160 – 156
الاستنتاجات	161
التوصيات	163 – 162
المقترحات	164
المصادر	**183 – 166**
أولاً : المصادر العربية	180 – 166
ثانياً : المصادر الأجنبية	183 – 181
الملاحق	**252 – 185**
ملخص الأطروحة باللغة الانكليزية	3 – 1

الجـــداول

رقـــم الجدول	المـوضوع	رقم الصفحة
.1	التصميم التجريبي	111
.2	عدد معاهد أعداد المعلمات في محافظة بغداد / المركز ومواقعها	112
.3	القاعات وعدد طالباتها من عينة البحث	113
.4	متوسطات المجاميع في درجات الذكاء	114
.5	نتائج تحليل الأحادي لمتغير الذكاء لمجموعات البحث الأربع	115
.6	متوسط درجات الطالبات في اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ	116
.7	نتائج تحليل الأحادي لدرجات عينة البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ لمجموعات البحث الأربع	116
.8	متوسطات المجاميع في درجات التحصيل السابق بمادة التاريخ	117
.9	نتائج تحليل الأحادي لدرجات عينة البحث في التحصيل السابق في مادة التاريخ لمجموعات البحث الأربع	117
.10	متوسطات درجات الطالبات في الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي	118
.11	نتائج تحليل الأحادي للاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي لمجموعات البحث الأربع	118
.12	متوسطات درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو المادة	119
.13	نتائج تحليل الأحادي لمقياس القبلي للاتجاه نحو المادة لمجموعات البحث الأربع	119
.14	توزيع الحصص على مجموعات البحث الأربع	122
.15	عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي للمادة الدراسية موزعة بحسب المستويات الستة لتصنيف بلوم بالمجال المعرفي	124
16	الاختبارات التكوينية ومحتواها	126
17	القدرة التميزية لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي بصورتين (أ) و (ب)	131
18	معامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي بصورتين (أ) و (ب)	133

19	القوة التميزية لمقياس الاتجاه للمادة (أ) ، (ب)	139
20	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث في اختبار التفكير الاستدلالي	146
21	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي	147
22	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثانية والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي	148
23	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي	148
24	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار التفكير الاستدلالي	149
25	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة في اختبار التفكير الاستدلالي	150
26	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة في اختبار التفكير الاستدلالي	150
27	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث في مقياس الاتجاه نحو	151
28	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والضابطة في مقياس الاتجاه	152
29	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثانية والضابطة في مقياس الاتجاه	153
30	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة والضابطة في مقياس الاتجاه	153
31	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الأولى و الثانية في مقياس الاتجاه	154
32	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثالثة في مقياس الاتجاه	155
33	قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة في اختبار التفكير الاستدلالي	155

الأشـــكال

رقم الشكل		رقم الصفحة
1	العوامل التي تتوقف عليها درجة التعلم من وجهة نظر كارول	26
2	خطوات التدريس على وفق إستراتيجية إتقان التعلم.	31
3	أنواع الاتجاهات النفسية	77

المـــــلاحق

رقم الملحق		رقم الصفحة
1	الأهداف العامة لدراسة مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للمرحلة الثالثة لمعهد إعداد المعلمات التاريخ	185
2	استبانه آراء الخبراء بشأن فقرات اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ	186-190

3	استبانه أراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات الاختبار الاستدلالي	207-191
4	فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ	208 – 204
5	الوحدات وبنودها	209
6	استبانه آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية	217 - 210
7	استبانه أراء الخبراء والمحكمين ب بشأن صلاحية الخطط التدريسية	222 - 218
8	استبانه آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات الاختبارات التكوينية	245 - 223
9	الخبراء والمختصين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث وحسب الدرجة العلمية	245
10	درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي	246
11	درجات الطالبات للمعلومات السابقة	247
12	درجات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ القبلي	248
13	درجات الطالبات لمقياس الذكاء	249
14	درجات الطالبات للتحصيل السابق لمادة التاريخ	250
15	درجات اختبار التفكير الاستدلالي البعدي	251
16	درجات مقياس الاتجاه نحو المادة البعدي	252

ملخص الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب العلاجية للتعلم في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة

ت	اسم الباحث وسنة انجاز الدراسة	هدف الدراسة	حجم العينة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	الاختبارات التكوينية	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
1	سعد زاير 1999	اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية	222	ذكور إناث	الثانوية الخامس والسادس الإعدادي	(7)	اختبار للتحصيل والاحتفاظ	تحليل التباين الأحادي ، مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون ، طريقة شيفية	* وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي ، لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى. * وجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل بين درجات.
2	نضال العزاوي 2002	اثر أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء	118	إناث	المتوسطة الثاني متوسط	(4)	اختبار للتحصيل	تحليل التباين الأحادي ، مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون ، طريقة شيفية	* تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استعمال معهن أسلوب إعادة التدريس على طالبات المجموعة الاولى والثالثة * تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استعمل معهن أسلوب التطبيقات الاثرائية على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي استعمل معهن أسلوب الواجبات البيتية
3	شذى الربيعي 2003	اثر ثلاث أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ	124	إناث	المرحلة الثانوية الرابع العام	(7)	اختبار التحصيل والاحتفاظ	تحليل التباين الأحادي ، مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون ، طريقة شيفية	* وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الاولى. * وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ومتوسطات درجاتهن في اختبار الاحتفاظ

4	Burrows And Okay 1979	أثر إستراتيجية الاختبارات التكوينية في التكوينية في التحصيل الدراسي	84	ذكور	المرحلة الثانوية			تحليل التباين الاختبار التائي	* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين المجموعات الأربع ولمصلحة المجموعة الرابعة مقارنة بالمجموعات الثلاث الأخرى. * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) بين المجموعات الثلاث الأولى .
5	Clark and Gushers 1983	اثر إستراتيجية التعلم للتمكن في الموضوعات التربوية لطلاب المرحلة المراحل الجامعية الأولى	197	ذكور	المرحلة الجامعية				عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة ، وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية
6	سلطانة الفالح 2003	فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي	130	طالبة	المرحلة متوسطة			تحليل التباين الأحادي المتلازم ذي الاتجاه الواحد	* تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بمستوى الإتقان المحدد بـ (80%) إذ وصل 60% من طالبات المجموعة التجريبية إلى هذا المستوى في حين وصل (10%) فقط من طالبات المجموعة لمستوى الإتقان. * وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي الكلي. * تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة سفي اختبار الاتجاه نحو المادة
7	عبد الله المحزري 2003	اثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهات نحوها	202	ذكور	المرحلة المتوسطة			تحليل التباين الأحادي و تحليل التباين المصاحب	*تفوق المجموعات التجريبية الثلاث (التغذية الراجعة ، ومجموعة التعلم التعاوني ، ومجموعة ، إعادة التدريس ، على المجموعة الضابطة في التحصيل. * تفوق مجموعة التغذية الراجعة والتعلم التعاوني على مجموعة إعادة التدريس والمجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات

8	عادلة السعدون 2003	اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن من التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة	273	ذكور إناث	المرحلة المتوسطة	(8)	اختبار التحصيل ومقياس للاتجاه	تحليل التباين الأحادي ومعادلة سبيرمان – براون	هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى. • هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في درجات اتجاه الطلاب لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى
9	Thompson 1980	اثر إستراتيجية التعلم للتمكن المستخدمة في التدريس في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم		ذكور إناث	–	–	اختبار التحصيل ومقياس للاتجاه	–	لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة. * كانت اتجاهات الطلاب ايجابية ولا سيما طلاب المرحلتين الخامسة والسابعة اللتين درستا باستعمال إستراتيجية بلوم للتعلم للتمكن
10	Edjalali 1990	اثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم في الاتجاهات والدوافع والثقة بالنفس وقلق الرياضيات	31	ذكور	–	–	مقياس للاتجاه والدوافع والثقة بالنفس	–	* أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية إتقان التعلم أعلى من أداء الطلبة الذين لم يدرسوا باستعمال إستراتيجية إتقان التعلم * اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية أكثر ايجابية وقلقهم أقل وقد طوروا ثقتهم بأنفسهم .

ملخص الدراسات السابقة التي تناولت طرائق تدريس مع التفكير الاستدلالي

ت	اسم الباحث سنة النشر	أهداف الدراسة	حجم العينة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	أداة البحث	الوسيلة الإحصائية	أهم النتائج
1	محمد الجباري 1994	قياس التفكير الاستدلالي لطلبة المرحلة المتوسطة	4222	ذكور إناث	المرحلة المتوسطة	بناء مقياس للتفكير الاستدلالي	سبيرمان –براون ، كتمان وهويت	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس ذكور ، إناث) ومتغير الصف (الأول ، الثاني ، الثالث)
2	سعدي عطية 1996	بناء قياس مقنن للتفكير الاستدلالي لتلاميذ المرحلة الابتدائية	448	ذكور إناث	الابتدائية	بناء مقياس للتفكير الاستدلالي	تحليل التباين معادلة الفاكرونباخ	* لا توجد فروق ذات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تلاميذ الصفين (الخامس والسادس) الابتدائي * توجد فروق ذات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تلاميذ الصفين الذكور والإناث في كلتا المرحلتين
3	ثناء الحسو 1997	اثر استخدام اسلوبين من الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطالبات في مادة الجغرافية ،	88	أناث	المرحلة المتوسطة الثاني متوسط	اختبار جاهز للتفكير الاستدلالي	الاختبار التائي لعينين مترابطين واختبار التائي لعينين مستقليتين.	* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة والصالح اسلوب الاسئلة. * وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ولصالح المجموعة التجريبية الاولى.

4	محمود سيد محمود 2001	اثر استخدام المناقشة بواسطة الكمبيوتر وتعلم المعلومات العامة على التفكير الاستدلالي للطلاب اعضاء جميعات العلوم بالمدارس الثانوية		أناث	المرحلة المتوسطة	اختبار جاهز للتفكير الاستدلالي	الأختبار التائي لعينين مترابطتين مستقيلتين.	* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي والبعدي للتلاميذ (أعضاء جمعيات العلوم) المجموعة التجريبية الأولى في اختبار التفكير الاستدلالي ، مما يدل على ان أسلوب المناقشة (تبادل الأسئلة والأجوبة) في تعلم المعلومات العامة لم يكن لها تأثير في تنمية التفكير الاستدلالي لديهم.
5	سندس العنبكي 2003	اثر استراتيجيات كلوز ماير وميرل تنسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام.	124	ذكور	المرحلة الثانوية الرابع العام	مقياس للتفكير الاستدلالي ، مقياس لاكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ	تحليل التباين الاحادي ، معامل سبيرمان – براون ، معامل ارتباط بيرسون.	* تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بوساطة إستراتيجية كلوز ماير ، المجموعة الضابطة التي درست بواسطة الطريقة التقليدية في تنمية التفكير الاستدلالي. * تفوق المجموعة الثانية التي درست بواسطة إستراتيجية ميرل تنسون على المجموعة التجريبية الاولى التي درست بوساطة إستراتيجية كلوز ماير في تنمية التفكير الاستدلالي. * تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بوساطة إستراتيجية هيلدا تابا على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية
6	بشا ئر العاني 2003	اثر استخدام القراءات الخارجية في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ	69	اناث	المرحلة الثانوية	اختبار جاهز للتفكير الاستدلالي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون.	* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار ألبعدي للتفكير الاستدلالي
7	صلاح مهدي صالح 2006	بناء مقياس للتفكير الاستدلالي وتقنينه للاعبي الألعاب الفرقية	220	ذكور	لاعبي اندية	بناء مقياس للتفكير الاستدلالي	تحليل التباين الاحادي	عدم وجود دلالة إحصائية بين لاعبي هذه الألعاب في قدرة التفكير الاستدلالي .
8	Ruberg 1970	النمو الحاصل في التفكير الاستدلالي لتقديم الطلبة في الصفوف الدراسية	228	ذكور إناث			تحليل التباين	* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة المرحلة العاشرة والمرحلة الثامنة في الاختبار للتفكير الاستدلالي لصالح المرحلة الثامنة. * وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلاب المرحلة الثامنة وطلاب المرحلة الرابعة لصالح المرحلة الرابعة

دراسات سابقة

أجرى عدد من الباحثين التربويين مجموعة من الدراسات حول طرائق التدريس وأساليبها في إثارة التفكير بشكل عام والتفكير الاستدلالي بشكل خاص . ومنهم من تخصص في مجال الدراسات الاجتماعية ، ولما كانت الدراسة الحالية ترمي إلى معرفة اثر استعمال الأساليب العلاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ فقد حاولت الباحثة من خلال اطلاعها على الأدبيات المتصلة بالدراسة الحالية أن تختار الدراسات والبحوث السابقة الأكثر اتصالاً ببحثها من حيث موضوع البحث وأهدافه ومنهجيته وإجراءاته. ولم يحالفها الحظ . رغم الجهد الحثيث – في أن تجد دراسة واحدة ذات صلة مباشرة بموضوع البحث ومشكلته سوى دراسات تجريبية قليلة اعتمدت أساليب علاجية للتعلم واختبرت أثرها في التحصيل وليس في تنمية التفكير الاستدلالي .

في حين قلت . على حسب علمها الباحثة الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت اثر الأساليب العلاجية في الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ولكن يمكن أن نقول أن اطلاع الباحثة على هذه الدراسات ساعدها لحد ما في جوانب عدة من دراستها

ولتحقيق السهولة في عرض الدراسات ارتأت الباحثة أن تصنفها إلى قسمين بحسب متغيرات الدراسة وعلى ما يأتي:

القسم الأول : دراسات تناولت اثر الأساليب العلاجية للتعلم وأثرها في :

*** التحصيل**

*** الاتجاه نحو المادة**

القسم الثاني : دراسات تناولت طرائق وأساليب تدريسه عامة ومهارات التفكير الاستدلالي بصورة خاصة.

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

القسم الأول : دراسات تناولت اثر الأساليب العلاجية للتعلم في

* التحصيل
* الاتجاه نحو المادة

* التحصيل

أ. دراسات عربية

1. دراسات عربية زاير (1999)
2 دراسات الربيعي (2003)
3. دراسات العزاوي (2003)

ب. دراسات أجنبية

1-Burrows and Okay 1979
2-Clarkand Gushers1983

* الاتجاه

أ. دراسات عربية

1. دراسات الفالح (2001)
2. دراسات السعدون (2003)
3. دراسات ألمحزري 2003)

ب. دراسات أجنبية

1- Thompson 1980
2-Edjalali 1991

القسم الثاني : دراسات تناولت طرائق وأساليب تدريسية عامة ومهارات التفكير الاستدلالي بصورة خاصة

أ. دراسات عربية

1. دراسة الجباري 1994
2. دراسة عطية 1996
3. دراسة الحسو 1997
4. دراسة محمود 2001
5. دراسة العنبكي 2002
4. دراسة العاني 2004

ب. دراسات أجنبية

Ruberg 1970

القسم الأول : دراسات تناولت اثر الأساليب العلاجية للتعلم وأثرها في :

***التحصيل**

دراسات عربية

1. دراسة زاير (1999)

هدفت الدراسة التعرف على " اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية " أجريت الدراسة في العراق / جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد

عينة البحث : تكونت العينة من (222) طالباً وطالبة في الصف الخامس الأدبي ، وزعوا عشوائياً على مجموعات ثلاث بواقع (75) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى (74) الثانية ، (73) المجموعة التجريبية الثالثة

التكافؤ : كافأ الباحث بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات اللغة العربية النهائية في الصف الرابع العام ، ودرجات الاختبار القبلي في مادة قواعد اللغة العربية) .

أداة البحث: اعد الباحث الاختبارات التكوينية اللازمة ، ثم اعد اختبار بصورتين متكافئتين الأولى لقياس التحصيل والثانية للاحتفاظ بالتحصيل ، تكون كل اختبار من (60) فقرة من نوع الاختبار من متعدد والتكميل والإجابات القصيرة ، غطت موضوعات التجربة من خلال الخريطة الاختيارية المستويات الخمسة الأولى من تصنيف بلوم في المجال المعرفي. طبق الباحث الاختبار ألتحصيلي ألبعدي بصورته الأولى لقياس التحصيل طلبة مجموعات البحث الثلاث وبعد ثلاثة أسابيع طبق الاختبار بصورته الثانية لقياس الاحتفاظ بالتحصيل.

مدة التجربة : استمرت التجربة عاماً دراسياً كاملاً ،

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ، معادلة ارتباط بيرسون ، وطريقة شيفية ، والاختبار التائي لعينتين مستقلين.

نتائج الدراسة :

*** تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)**

*** تفوق طلبة المجموعات التجريبية الأولى على المجموعتين الثانية والثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)**

*** تفوق طالبات مجموعان البحث الثلاث على طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي ، وفي اختبار الاحتفاظ بالتحصيل وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)**
*** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ .**

(زاير ، 1999: ص1- 166)

2. دراسة الربيعي (2003)

هدفت الدراسة التعرف على " اثر ثلاث أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ " أجريت الدراسة في العراق / جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد.

عينة البحث : تكونت عينة البحث من (124) طالبة بواقع (42) طالبة للمجموعة التجربة الأولى باستعمال أسلوب أعادة التدريس، و(41) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية باستعمال أسلوب الواجبات البيتية، و(41) طالبة للمجموعة التجريبية الثالثة باستعمال أسلوب المجموعات الصغيرة.

التكافؤ : كافأت الباحثة بين مجموعات البحث الثلاث بمتغيرات (الذكاء ، المعلومات السابقة ، والتحصيل الدراسي للصف الثالث متوسط ، المستوى الدراسي للأبوين) .

أداة البحث : أعدت الباحثة اختبارات تكوينية طبقت على الطالبات بعد نهاية كل وحدة ، ثم أعدت اختباراً تحصيلاً بعدياً في ضوء الأهداف السلوكية التي أعدتها وبموجب الخريطة الاختبارية لفصول الستة التي قامت بتدريسها من كتاب التاريخ المقرر وعلى وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق) من المجال المعرفي .

مدة التجربة : استمرت التجربة أربعة أشهر طبقت الباحثة الاختبار ألتحصيلي ألبعدي على عينة البحث ، ثم أعيد تطبيق الاختبار نفسه بعد مرور شهراً لقياس الاحتفاظ بالتحصيل.

الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي ومربع كاي ، ومعامل الصعوبة ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل تمييز الفقرة، فعالية البدائل ، طريقة شيفية.

نتائج الدراسة :

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى.

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى .

* وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي ومتوسطات درجاتهن في اختبار الاحتفاظ

(الربيعي، 2003: ص1 – 123).

2. دراسة العزاوي (2003)

هدفت الدراسة التعرف على " اثر أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " أجريت الدراسة في العراق / جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد.

عينة البحث : تكونت عينة البحث من (118) طالبة من الصف الثاني متوسط موزعات على ثلاث مجموعات بواقع (40) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى ، و (39) طالبة للثانية ، و(39) طالبة للمجموعة التجريبية الثالثة وقد استعمل الأساليب العلاجية (التطبيقات الأثرائية مع الأولى ، و إعادة التدريس مع الثانية ، والواجبات البيتية مع المجموعة الثالثة)

التكافؤ : كافأ الباحث بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات اللغة العربية النهائية في الصف الأول المتوسط ، ودرجات الاختبار القبلي في مادة الإملاء.

أداة البحث : اعد الباحث أربع اختبارات تكوينية معتمداً على مستوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية ، ثم اعد اختباراً تحصيلياً تكون من (40) فقرة ، (20) فقرة اختبار من متعدد (20) فقرة أكمل ، استعمال الباحث المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم في المجال المعرفي.

مدة التجربة : استمرت التجربة ثلاثة أشهر طبق الباحث الاختبار التحصيلي ألبعدي

الوسائل الإحصائية : استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ، معادلة ارتباط بيرسون ، ومعادلات معامل الصعوبة والقوة التميزية وفعالية البدائل الخاطئة ، وطريقة شيفية

نتائج الدراسة :

* تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استعمل معهن أسلوب أعادة التدريس على طالبات المجموعة الأولى والثالثة .

* تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استعمل معهن أسلوب التطبيقات الاثرائية على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي استعمل معهن أسلوب الواجبات البيتية

(العزاوي ، 2003 : ص1– 85).

ب. دراسات أجنبية

1. دراسة Burrows and Okay 1979 (ملخص)

هدفت الدراسة التعرف على " أثر إستراتيجية الاختبارات التكوينية في التحصيل الدراسي. أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (84) طالباً من الصفوف الرابعة في أحدى المدارس الثانوية، وزعت العينة إلى أربع مجموعات وبالتساوي وقد استخدم الباحث (4) كتيبات خاصة بمهارات القياس وعلاقات الزمان والمكان يقوم الطلاب بدراستها بطريقة فردية ، ويكملون التمارين التي تحتويها. وقبل بدء التجربة أنهى جميع الطلاب سلسلة من التمارين محاولة لجعلهم بمستوى معرفي واحد في جميع المهارات المراد تعلمها.

أداة البحث : أعدت للمجموعة الأولى الأسلوب الاعتيادي باستخدام الإجابة عن أسئلة الطلبة وتسجيلها وتقدم لكل طالب بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى وباستخدام الأهداف الخاصة وتشجيع الطلبة على الرجوع اليها أثناء التعلم بالنسبة للمجموعة الثانية ، وباستخدام أنموذج اختبار خاص وتوضيح العبارات المستخدمة فيه بالنسبة للمجموعة الثالثة ، أما المجموعة الرابعة فقد درست بالأساليب الثلاثة وباستخدام اختبار تكويني بعد الانتهاء من تدريسي المادة ، ومن ثم تدريسها درساً إضافيا في ضوء نتائج الاختبار التكويني. وبعدها طبق الاختبار النهائي.

مدة التجربة : استمرت التجربة (14) يوماً وبمعدل (45) دقيقة يوماً.

الوسائل الإحصائية : استعملت الدراسة تحليل التباين والاختبار التائي

نتائج الدراسة :

*** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعات الاربع ولمصلحة المجموعة الرابعة مقارنة بالمجموعات الثلاث الأخرى.**

*** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعات الثلاث الأولى**

(Burrows:1979, p:33-37)

2. دراسة Clark and Gushers 1983 (ملخص)

هدفت الدراسة تعرف " اثر إستراتيجية التعلم للتمكن في الموضوعات التربوية لطلاب المراحل الجامعية الأولى " أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية / جامعة كنتاكي.

عينة البحث : تكونت عينة من (197) طالباً وزعوا عشوائياً على مجموعتين (55) طالباً للمجموعة التجريبية درسوا بطريقة التعلم للتمكن والمجموعة الضابطة (142) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية.

أداة البحث : أعدت الدراسة سلسلة من الاختبارات التكوينية يتبعها تغذية راجعة ، واساليب علاجية

نتائج الدراسة :

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة ، وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية.

(Clark and Gushers, 1983, P: 33-34)

الاتجاه

أ . دراسات عربية

1. دراسة الفالح 2001

هدفت الدراسة التعرف على " فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي(*) في مدينة الرياض " أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية.

عينة البحث : تكونت العنية من (130) طالبة وزعت عشوائياً على مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) وبلغ عدد أفرادها (68) (62) طالبة على التوالي درست التجريبية بإستراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني والضابطة بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

التكافؤ : كافأت الباحثة بـ (اختبار التحصيل القبلي ، اختبار الاتجاه نحو وحدة الخلية والوراثة

مدة التجربة : استمرت التجربة ثمانية أسابيع.

الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي المتلازم ذي الاتجاه الواحد .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى :

* تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بمستوى الاتقان المحدد بـ (80%) إذ وصل 60% من طالبات المجموعة التجريبية الى هذا المستوى في حين وصل (10%) فقط من طالبات المجموعة الضابطة لمستوى الإتقان.

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي الكلي لصالح المجموعة التجريبية

* تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة سفي اختبار الاتجاه نحو المادة.

(الفالح ، 2001: ص 22 – 28) ENT

2. دراسة السعد ون 2003

* يقابل الصف الأول المتوسط في العراق

هدفت الدراسة التعرف على اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، أجريت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد كلية التربية – ابن رشد.

عينة البحث : تكونت العينة (273) طالباً طالبة وزعت عشوائياً على المجموعات الثلاث بواقع (81) طالباً وطالبة المجموعة التجريبية الاولى التي تعرض طلبتها إلى أسلوب المجموعات الصغيرة و (104) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية إلى أسلوب أعادة التدريس و (88) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثالثة إلى أسلوب أسئلة المراجعة.

التكافؤ: كافأت الباحثة بمتغيرات (الذكاء ، العمر الزمني درجات مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للعام الدراسي2001 – 2002،اختبار معلومات سابقة ، التحصيل الدراسي للأبويين .

مدة التجربة : عاماً دراسياً كاملاً

أداه البحث : أعدت الباحثة ثمانية اختبارات تكوينية أو اختباراً تحصيلاً يتكون من (40) فقرة من نوع الاختبار من متعددة ، والتكميل ، والصواب والغلط والمزاوجة ، كما أعدت مقياساً لقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية.

الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي ومعادلة سبيرمان – براون.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى

* هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

* هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في درجات اتجاه الطلاب لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

(السعد ون ، 2003: ص1– 130)

3.دراسة المحزري (2003)

هدفت الدراسة التعرف على " اثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهات نحوها " أجريت الدراسة جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن الهيثم

عينة البحث: تكونت العينة من (202) طالب من طلاب الصف الثامن● الاساسي موزعين على أربع شعب دراسية ، ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة.

التكافؤ : كافأ الباحث في التحصيل السابق بمادة الرياضيات ، المعرفة السابقة في محتوى المادة العلمية ، مستوى الذكاء.

أداة البحث: أعد الباحث اختباراً تحصيلاً مكوناً من (40) فقرة من نوع اختبار من متعدد للمستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (تذكر ، فهم ، تطبيق) ،و أعد (5) اختبارات تكوينية وخمس أخرى مكافئة لها بواقع اختبارين متكافئين لكل وحدة دراسية.

كذلك بنى مقياس للاتجاه نحو المادة مكون من (26) فقرة من نوع ليكرت **Likert**.

مدة التجربة : استمرت التجربة عشرة أسابيع

الوسائل الإحصائية : استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين المصاحب ، واختبار دنكان **Duncan's test** للموازنة البعدية .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى

* تفوق المجموعات التجريبية الثلاث (التغذية الراجعة ، ومجموعة التعلم التعاوني ، ومجموعة ، أعادة التدريس ، على المجموعة الضابطة في التحصيل.

تفوق مجموعة التغذية الراجعة والتعلم التعاوني على مجموعة أعادة التدريس والمجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات

لم تظهر الدراسة فرقاً دالاً إحصائيا بين مجموعة أعادة التدريس والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو مادة الرياضيات

(المحزري ، 2003: ص1– 180)

ب. دراسات أجنبية :

● الثامن الأساسي يقابل الصف الثاني المتوسط. في العراق

1. دراسة Thompson 1980

هدفت الدراسة التعرف على " اثر إستراتيجية التعلم للتمكن المستخدمة في التدريس في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم" أي التعرف على اثر إجراءات التعلم للتمكن المستعملة في تدريس وتحصيل طلاب الصفوف الثالثة والخامسة والسابعة واتجاهاتهم وملاحظة الفروق الموجودة في تحصيل الرياضيات للمدارس الابتدائية والمتوسطة ، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، جامعة توليسا.

عينة البحث : تكونت العينة من مجموعتين (التجريبية) ودرست باستخدام إستراتيجية بلوم (Bloom) التعلم للتمكن و (الضابطة) درست بالطريقة التقليدية.

أداة البحث : اعد الباحث اختبارات تكوينية قصيرة تعطى في نهاية كل درس وكذلك اختبار تحصيلي مقياس للاتجاه.

نتائج الدراسة:

*** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.**

*** كانت اتجاهات الطلاب ايجابية ولا سيما طلاب المرحلتين الخامسة والسابعة اللتين درستا باستعمال إستراتيجية بلوم للتعلم للتمكن**

.(Thompson, 1980, p:361-365)

2 . دراسة Edjalali 1990

هدفت الدراسة التعرف على " اثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم في الاتجاهات والدوافع والثقة بالنفس وقلق الرياضيات ، أجريت في جامعة كنتاكي / الولايات المتحدة الأمريكية

عينة البحث : تكونت العينة من (31) طالباً موزعين على مجموعتين (تجريبية) وتضم (14) طالباً يدرسون باستعمال إستراتيجية إتقان التعلم و(ضابطة) وتضم (17) طالباً استعملت الطريقة التقليدية (الاعتيادية).

أداة البحث : استعمل الباحث لكل مجموعة قياس (اختبار التعليم الأساسي الخاص بالبالغين لمستوى ميكروهيل Megraw – Hil مؤشر الثقة بالنفس، مدرج تقدير قلق الرياضيات) وقد استعملت هذه الأدوات اختبارات قبلية وبعدية

الوسائل الإحصائية : استعمل الباحث طريقة تحليل التباين لتحليل النتائج

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى :

* أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية إتقان التعلم أعلى من أداء الطلبة الذين لم يدرسوا باستعمال إستراتيجية إتقان التعلم

* اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية أكثر ايجابية وقلقهم أقل وقد طوروا ثقتهم بأنفسهم

(Edjalali , 1991 ; p 237)

القسم الثاني : دراسات تناولت طرائق وأساليب تدريسه عامة ومهارات التفكير الاستدلالي بصورة خاصة.

أ. دراسات عربية

1. دراسة الجباري 1994

هدفت الدراسة إلى " قياس التفكير الاستدلالي لطلبة المرحلة المتوسطة " أجريت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد

عينة البحث : تكونت العينة من (2224) طالب وطالبة للمرحلة المتوسطة محافظة بغداد

أداة البحث : اعد الباحث اختبار للتفكير الاستدلالي مكون من (50) فقرة على عينة مؤلفة من (480) طالب وطالبة لبناء الاختبار وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار بثلاثة أنواع هي الصدق الظاهري ، صدق البناء ، الصدق التلازمي

أما الثبات فقد حسب بثلاث طرائق هي أعادة الاختبار إذ بلغ معامل الثبات (0.87) وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتصحيحه بمعادلة كتمان فكان (0.81) وبطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة هويت فكان معامل الثبات (0.78) ، وقد اشتق نوعين من المعايير لاختبارهما (الرتبة المئنيه ، والدرجات التائية) لكل صف من صفوف مرحلة الدراسة المتوسطة من خلال عينة القياس البالغة (2167) طالب وطالبة

الوسائل الإحصائية : معادلة سبيرمان – براون ، معادلة كتمان ، معادلة هويت ، طريقة شيفية للمقارنة بين الأوساط الحسابية لطلبة الصفوف الثلاثة

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى :

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس (ذكور ، إناث) ومتغير الصف (الأول ، الثاني ، الثالث) في التفكير الاستدلالي

(الجباري ، 1994 : ص 1 – 88)

2. دراسة عطية 1996

هدفت الدراسة إلى " بناء قياس مقنن للتفكير الاستدلالي لتلاميذ المرحلة الابتدائية أجريت في العراق ، جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد

عينة البحث : تكونت العينة من (448) تلميذاً وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي من مدارس مدينة بغداد

أداة البحث : اعد الباحث اختبار للتفكير الاستدلالي مكون من (64) فقرة من ثلاثة بدائل للإجابة واحد فيها صحيح والآخران غير صحيحين . وعرض الفقرات على مجموعة من الخبراء حيث تم استبعاد (10) فقرات وبعد ذلك استخرج معامل الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية حيث تم استبعاد (4) فقرات أخرى ،

الوسائل الإحصائية : وقد تحقق الباحث من ثبات الاختبار بطريقة أعادة الاختبار وطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة (الفاكرونباخ) ثم قام بتطبيق المقياس على عينة الدراسة

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى

*** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تلاميذ الصفين (الخامس والسادس) الابتدائي**

*** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تلاميذ الصفين في متغير الجنس ولصالح الإناث في كلتا المرحلتين .**

(عطية ، 1996 : ص 1- 28)

3. دراسة الحسو : 1997

هدفت الدراسة التعرف على " اثر استخدام اسلوبين من الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافية ، أجريت في العراق ، جامعة بغداد كلية التربية – ابن رشد.

عينة البحث : تكونت العينة من (88) طالبة وزعت بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى (31) طالبة المجموعة التجريبية الثانية أما المجموعة الضابطة فكان عددها (27) طالبة.

التكافؤ : كافات الباحثة المجاميع الثلاث بالمتغيرات (اختبار التفكير الاستدلالي القبلي ، العمر الزمني ، درجات مادة الجغرافية النهائية للسنة السابقة، المستوى التعليمي للام و الأب).

أداة البحث : استعملت الباحثة اختباراً جاهزاً التفكير الاستدلالي وقد تحققت من صدق بعرضه على مجموعة من الخبراء ، أعدت الباحثة أسئلة الاستجواب على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (معرفة ، استيعاب ، تطبيق) للمجموعة التجريبية الأولى وأسئلة استجواب على وفق المستويين الأولين من التصنيف ، ولم تستخدم أي نوع من الأسئلة للمجموعة الضابطة وقامت بتدريسهم بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)

الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مترابطين ولعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى :

*** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة والصالح المجموعة التجريبية الأولى .**

*** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ولصالح الأولى.**

*** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار ألبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى ولصالح الاختبار ألبعدي .**

(الحسو ، 1997: ص5– 8) .

4. دراسة محمود 2001

هدفت الدراسة التعرف على "اثر استخدام المناقشة بواسطة الكمبيوتر وتعلم المعلومات العامة على التفكير الاستدلالي للطلاب أعضاء جمعيات العلوم بالمدارس الثانوية "

أجريت الدراسة في دولة مصر العربية / سوهاج .

عينة البحث : تكونت العينة من مجموعتين (المجموعة التجريبية الأولى) تستعمل أسلوب المناقشة (تبادل الأسئلة والأجوبة) في تعلم المعلومات العامة المجموعة التجريبية الثانية تستعمل أسلوب المناقشة (تبادل الأسئلة والأجوبة) بواسطة الكومبيوتر

أداة البحث : أعد الباحث (برنامج الكمبيوتر المعد بالبيسك المرئي Visual Basic ، واختبار للتفكير الاستدلالي.

الوسائل الإحصائية : استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى :

*** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي و ألبعدي للطلاب (أعضاء جمعيات العلوم) المجموعة التجريبية الأولى في اختبار التفكير الاستدلالي ، مما يدل على أن أسلوب المناقشة (تبادل الأسئلة والأجوبة) في تعلم المعلومات العامة لم يكن لها تأثير في تنمية التفكير الاستدلالي لديهم .**

*** توجد فروق دالة إحصائيا في الاختبار القبلي و ألبعدي للطلاب (أعضاء جمعيات العلوم) المجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الاستدلالي ، مما يدل على أن أسلوب المناقشة (تبادل الأسئلة والأجوبة) بواسطة الكمبيوتر في تعلم المعلومات العامة لها تاثير في تنمية التفكير الاستدلالي لديهن.**

*** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار ألبعدي للطلاب (أعضاء جمعيات العلوم) المجموعة التجريبية الأولى والثانية في اختبار التفكير الاستدلالي ، مما يدل على أن أسلوب المناقشة (تبادل الأسئلة والأجوبة) بواسطة الكومبيوتر تعلم المعلومات العامة لها تأثير في تنمية التفكير الاستدلالي لديهم مقارنة بأسلوب المناقشة بدون الكمبيوتر.**

(محمود ،2001: ص 1 – 11)Ent

5. دراسة العنبكي 2002

هدفت الدراسة التعرف على " اثر استراتيجيات كلوز ماير وميرل تنسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام.

أجريت الدراسة في العراق / جامعة بغداد /كلية التربية – ابن رشد

عينة البحث : تكونت العينة من (124) طالباً وزعت عشوائياً على مجموعات البحث ، (المجموعة التجريبية الاولى (30) طالباً درست باستعمال استراتيجية كلوز ماير ، والمجموعة التجريبية الثانية (32) درست باستعمال استراتيجية ميرل – تنسون ، والمجموعة التجريبية الثالثة (32) طالباً درست باستعمال استراتيجية هيلدا تابا، والمجموعة الضابطة (30) درست باستعمال الطريقة التقليدية الاعتيادية).

التكافؤ : كافأت الباحثة بالمتغيرات (الذكاء ، التحصيل السابق ، الاختبار ، القبلي للمفاهيم التاريخية ، الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي.

مدة البحث : استمرت عاماً دراسياً كاملاً

أداة البحث : أعدت الباحثة اختباراً بعدياً لقياس نمو التفكير الاستدلالي واختباراً بعدياً لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.

الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، معامل سبيرمان –براون ، معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

* تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بوساطة إستراتيجية كلوز ماير على المجموعة الضابطة التي درست بواسطة الطريقة التقليدية في تنمية التفكير الاستدلالي.

* تفوق المجموعة الثانية التي درست بواسطة إستراتيجية ميرل تنسون على المجموعة التجريبية الأولى التي درست بوساطة استراتيجية كلوز ماير في تنمية التفكير الاستدلالي.

* تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بواسطة إستراتيجية هيلدا تابا على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية

(العنبكي ، 2003: ص1– 180).

6. دراسة العاني 2004

هدفت الدراسة التعرف على " اثر استخدام القراءات الخارجية في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ " أجريت الدراسة في العراق / جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية.

عينة البحث : تكونت العينة من (69) طالبة من طالبات الصف الرابع العام، وزعوا عشوائياً على مجموعتين الأولى تجريبية (35) طالبة والثانية ضابطة (34) طالبة.

التكافؤ : كافأت الباحثة في المتغيرات الآتية (اختبار القبلي للتفكير الاستدلالي ، الذكاء).

أداة البحث : اعتمدت الباحثة على اختبار جاهز (العنبكي ، 2003) لأنه يتفق مع بحثها في المادة الدراسية والمرحلة العمرية.

مدة التجربة : استمرت التجربة مدة 3 أشهر ، قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية والضابطة بنفسها.

الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة الاختبار التائي T. test لعينين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي للتفكير الاستدلالي ولصالح المجموعة التجريبية

(العاني ، 2004: ص 71-91)

7. دراسة صالح 2006

هدفت الدراسة التعرف إلى " بناء مقياس للتفكير الاستدلالي وتقنينه للاعبي بعض الألعاب الفرقية ، أجريت الدراسة في العراق " جامعة بغداد / كلية التربية الرياضية

عينة البحث : تكونت العينة من (220) لاعباً لعينة البناء و (324) لاعباً لعينة تقنين المقياس

أداة البحث : صاغ الباحث (55) فقرة غطت مجالي البحث وهما (الاستقرائي والاستنتاجي) وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي واستخراج معامل الصعوبة لفقرات المقياس والقوة التمييزية لكل فقرة ومعامل الاتساق الداخلي استبعدت (10) فقرات وتم إخضاع (220) استمارة للتحليل ألعاملي بطريقة المكونات الأساسية 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 الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين لاعبي هذه الألعاب .

الوسائل الإحصائية : تحليل العاملي ، تحليل التباين الأحادي

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين لاعبي (كرة القدم ، السلة ، الطائرة) في قدرة التفكير الاستدلالي.

(صالح ، 2006: ص1- 10)

دراسات أجنبية :

1. دراسة Ruberg 1970

هدفت الدراسة التعرف على النمو الحاصل في التفكير الاستدلالي لتقديم الطلبة في الصفوف الدراسية. أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية.

عينة البحث : تكونت العينة من (228) طالب وطالبة من المرحلة السادسة والثامنة والعاشرة.

التكافؤ: كافأ الباحث بين مجاميع البحث من حيث التحصيل في الرياضات للعام الدراسي السابق ، العمر.

أداة البحث : اعد الباحث اختباراً لقياس التفكير الاستدلالي مع باحث آخر

الوسائل الإحصائية : استعمل الباحث تحليل التباين كوسيلة إحصائية

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى

*** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة المرحلة العاشرة والمرحلة الثامنة في الاختبار للتفكير الاستدلالي لصالح المرحلة الثامنة.**

*** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلاب المرحلة السادسة وطلاب المرحلة الثامنة لصالح المرحلة الثامنة .**

(Ruberg, 1970, p:406)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية سجلت الباحثة الملاحظات الآتية :-

1. الأهداف :

جاءت الدراسات منسجمة في أهدافها من حيث أنها حاولت التعرف على اثر الأساليب العلاجية في إتقان التعلم من خلال الاختبارات التكوينية التي عدتها هذه الدراسات وأثرها على المجالات المعرفية كالتحصيل والاحتفاظ والاتجاه نحو المادة . أو استعمالها بعض طرائق التدريس وأساليبها في تنمية التفكير الاستدلالي أو في تنمية الاتجاه نحو المادة .

أما الدراسة الحالية فقد انفردت في استخدامها لثلاثة أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة .

2. المرحلة الدراسية :

تشابهت الدراسات السابقة بالمراحل الدراسية التي أخذت منها عينة البحث فكانت دراسة كل من Ruberg 1970، ومحمود 2001 ، العنبكي 2003 ، العاني 2004 ، ودراسة زاير 1999 ، والربيعي المرحلة الثانوية ، أما دراسة الجابري 1994 و الحسو 1997، ودراسة العزاوي 2003 فكانت المرحلة المتوسطة ، في حين كانت دراسة (عطية 1996) للمرحلة الابتدائية و دراسة (صالح 2006) اذ كانت عينتها لاعبي الفرق الرياضية .

أما الدراسة الحالية عينتها معهد إعداد المعلمات وهذا يدل على أن طبيعة العينات لا تتوقف على عمر زمني محدد أو مرحلة دراسية محددة وإنما تشمل جميع المراحل الدراسية.

3.أداة البحث

*** الاختبارات التكوينية :**

أ . استعملت الاختبارات التكوينية في معالجة المادة الدراسية التي لم يصل طلبتها إلى إتقان التعلم وكانت هذه الاختبارات لمراحل دراسية مختلفة ولم تقتصر على فئة عمرية معينة ، فقد اتخذت دراسة (Clerked and Goosey 1983) اختبارات تكوينية للمرحلة الجامعية أما دراسة كل من (Burrows and Okay 1979) ، و (زاير ، 1999) ، و(الربيعي ، 2003) للمرحلة الثانوية ، أما (الفالح: 2001) ، و(العزاوي ، 2003) و(

المحـــزري،2003) ، و(الســـعدون ، 2003) للمتوســـطة ، 1980 Thompson للمرحلة الابتدائية والمتوسطة معاً ، أن التنوع في استعمال الأساليب العلاجية واختباراتها التكوينية في المراحل الدراسية المختلفة دليل على صلاحيتها للمراحل كافة.

ب. تباينت الدراسات السابقة في عدد الاختبارات ألتكوينه والمعالجات التي طبقتها في الدراسة فكانت (8) اختبارات تكوينية ومعالجات في دراسة (السعدون 2003) في حين كان عدد الاختبارات التكوينية والمعالجات في دراسات (زاير 1999)،(الربيعي 2003) و(5) اختبارات تكوينه ومعالجات في دراسة (المحرزي 2003) ، (4) اختبارات تكوينه ومعالجات تصحيحيه في دراسة (العزاوي 2003) في حين أشارت الدراسات الأخرى إلى وجود الاختبارات التكوينية والمعالجات التصحيحية ولكنها لم تشر الى عددها.

أما الدراسة الحالية فقد أعدت (5) اختبارات تكوينية مع معالجاتها التصحيحية لكل وحدة دراسية .

*** بناء اختبار التفكير الاستدلالي**

أ . تباينت الدراسات السابقة في بنائها اختبار للتفكير الاستدلالي فقد استخدمت دراسة (الحسو 1997) و(دراسة العاني 2004) اختباراً جاهزاً للتفكير الاستدلالي اما دراسة كل من (الجباري 1994)، و (عطية 1996)، و (دراسة صالح 2006) فقد أعدت اختباراً للتفكير الاستدلالي ، أما دراسة العنبكي 2003 فقد عدت الباحثة اختباراً للتفكير الاستدلالي ومقياس اكتساب المفاهيم ، في حين لم تذكر دراسة من 1970 Ruberg (ومحمود 2001) ماهية المقياس إذ حدد بالملخصات إن الدراسة استعملت اختبار لقياس التفكير الاستدلالي.

أما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة ببناء اختبار للتفكير الاستدلالي من مواقف تاريخية واجتماعية ووفقاً للخطوات الموضوعية اللازمة في بناء الأداة من صدق وثبات القوة التميزية ودرجة صعوبة الفقرات كما قامت ببناء مقياس للاتجاه نحو مادة التاريخ .

ب. بعض الدراسات التي عنيت بالتفكير الاستدلالي قام باحثوها باستخدام اختبار التفكير الاستدلالي القبلي و ألبعدي.

أما الدراسة الحالية استخدمت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي بصورتين متكافئتين ومقياس الاتجاه قبلي وبعدي وبصورتين متكافئتين أيضاً .

4.مدة التجربة :

تباينت الدراسات في المدة الزمنية التي استغرقها التجربة ، فكانت دراسة **Burrows and Okay 1979** (**14**) يوماً أما دراسة زاير **1999** (السعدون **2003**) عاماً دراسياً كاملاً ، وفصلاً دراسياً وفي (دراسة الفالح **2001**)،و (الربيعي **2003**) و (العزاوي **2003**) ، (المحزري **2003**) ، ولم تشر الملخصات التي حصلت عليها الباحثة من دراسات كل (**Thompson 1980**) و (**Edjalali 1990**) إلى المدة الزمنية .

تعتقد الباحثة أن المدة الزمنية لها أثر كبير في التوصل إلى نتائج صادقة لأنها تعطي فرصة لظهور اثر المتغير التابع والوصول إلى نتائج صادقة ، أن الدراسة الحالية استمرت عاماً دراسياً كاملاً

5.التكافؤ :

أ. تشابهت الدراسات بقيام باحثيها بأجراء عملية التكافؤ بين أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة كالعمر الزمني ، المستوى الدراسي للوالدين كدراسة كل من (زاير **1999**) ، و(العزاوي ، **2002**) أما دراسة **Ruberg 1970** ودراسة الحسو**1997** ، ودراسة العنبكي **2003** استعملت لهذه المتغيرات متغير اختبار التفكير الاستدلالي ، أما دراسة كل من (الربيعي **2003**) و(المحزري **2003**) ، و(السعدون **2003**) فقد اشتركت بمتغير الذكاء وأما دراسة (الفالح **2001**) فقد كانت متغيراتها اختبار تحصيلي قبلي ومقياس اتجاه نحو المادة . أما دراسة محمود **2001** فلم يشر الملخص الى المتغيرات التي كافأ بها الباحث. اغلب الباحثين في هذه الدراسات قاموا بإجراء عملية التكافؤ بين أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في متغيرات البحث كالتحصيل الدراسي واختبار قبلي للتفكير الاستدلالي واختبار قبلي لقياس الاتجاه نحو المادة. نظراً لما لهذه المتغيرات من تأثير في التفكير الاستدلالي والاتجاه.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بتكافؤ مجموعات البحث في عدد من المتغيرات(التحصيل الدراسي ، المعلومات السابقة ، الذكاء ، واختبار قبلي للتفكير الاستدلالي واختبار لقياس الاتجاه المادة لدى طالبات معهد أعداد المعلمات المرحلة الثالثة.

6.العينة :

تباينت الدراسات السابقة في حجم عيناتها اذ تراوحت بين (31) **Edjalali 1990** و (**2224**) في (دراسة الجباري **1994**) والعينة الكبيرة قد يصعب السيطرة عليها علماً بأنه من الممكن أن يعول على نتائجها. في حين بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (**124**) طالبة وباعتقاد الباحثة ومن خلال اطلاعها على الدراسات ان حجم عينتها مناسباً في حدود الدراسات التجريبية

7.الوسائل الإحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية الوسائل الإحصائية منها : تحليل التباين الأحادي والاختبار التائي واختبار شيفية

8. نتائج الدراسات :

تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت اليها ، إذ توصلت دراسة (الفالح **2001**) الى وجود فرق ذي دلالة أحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باعتماد إستراتيجية إتقان التعلم ، في حين توصلت دراسة **Thompson1979** إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في حين أكدت دراسات (زاير **1999**) ، و (الربيعي **2002**)، و(السعدون **2003**) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي أجريت عليها الأساليب العلاجية في التدريس.

ترى الباحثة أن هذا التفاوت في نتائج الدراسات السابقة يشجع الباحثين على أجراء مزيد من الدراسات التجريبية في هذا المجال .

الخلاصة :

تعرفت الباحثة من خلال الدراسات السابقة على طبيعة وأهداف هذه الدراسات وكيفية صياغة الفروض منها وطبيعة الإستراتيجية الكفيلة بتنمية التفكير الاستدلالي وتوصلت إلى الآتي :

1- استخدام طرائق وأساليب التدريس يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية وعاملاً ايجابياً فيها يسهم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة .

2- أن تعليم التفكير الاستدلالي يمكن تطبيقه في كافة المراحل الدراسية وجميع المواد الدراسية ويمكن أن يحدد الباحث التصميم التجريبي لبحثه تبعاً لمتغيرات البحث المستقلة والتابعة.

3- تعرفت الباحثة على المتغيرات التي تؤثر في تنمية التفكير الاستدلالي وكيفية ضبطها بغية تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.

4- كيفية أعداد الاختبارات التكوينية من خلال اطلاع الباحثة على الاختبارات في الدراسة السابقة وخطوات إعدادها .

5- كيفية تحقيق إجراءات الصدق والثبات وطريقة استخراج قوة التمييز ومعدل الصعوبة في الاختبار (التفكير الاستدلالي) الاتجاه نحو المادة والذي طبق في البحث الحالي.

الفصل الرابع

منهـــج البحث وجراءته

يتضمن هـذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة مـن حيث اختبار التصـميم التجريبي واختيار عينة الدراسة وإعداد مستلزمات الدراسة وأدواتها والمعالجات الإحصائية للبيانـات المستخدمة فيها وحسب الخطوات الآتية :

أولاً : التصميم التجريبي :

يعد التصميم التجريبي مخططاً يساعد الباحث على إجراءات البحث من خلالها يمكن التثبت من الفروض (داود، 1990 : ص 293) ولهذا فان عليه اختيار تصميم يلائم تجربته وأهدافها ومتغيراتها والظروف التي ستنفذ في ظلها تجربته ، وينبغي الاعتراف أن البحوث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط لان ذلك أمراً في غاية الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها (الزوبعي ، 1968: ص 58) .

اذ اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي (الضبط الجزئي) ملائماً لظروف بحثها فجاء التصميم على الشكل الأتي والجدول (1) يبين ذلك :

جدول (1)

التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي		المتغير المستقل	المتغير المستقل	
الأولى	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه	أسلوب حصص التقوية	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه
الثانية	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه	أسلوب أعادة التدريس	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه
الثالثة	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه	أسلوب الواجبات البيتية	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه
الضابطة	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه	ـــــ	التفكير الاستدلالي	مقياس الاتجاه

ثانياً: مجتمع البحث :

اختارت الباحثة عينة تمثل مجتمع البحث لان دراستها ستوصلها الى تعميمات عن المجتمع الذي تمثله ، ويمكن تعريف العينة بأنها جزء من المجتمع ويتم اختيارها على وفق قواعد وأسس علمية لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (عودة ، 1993: ص 160)

ولأجل اختيار العينة قَسمت الباحثة العينة على قسمين

أ . عينة المعاهد

ب. عينة الطالبات

يأتي لاحقاً وصف لإجراءات اختيار العينة

أ . عينة المعاهد

لأجل اختيار معهد من معاهد إعداد المعلمات في محافظة بغداد / المركز وبعد أخذ البيانات ممن وزارة التربية (مديرية الإعداد والتدريب)

وجدت الباحثة أن هناك (5) معاهد أعداد للمعلمات في محافظة بغداد والجدول (2) يبين ذلك

جدول (2)

عدد معاهد أعداد المعلمات في محافظة بغداد / المركز ومواقعها

المديرية		اسم المعهد	الموقع
الرصافة	الأولى	معهد أعداد المعلمات / المستنصرية	حي المستنصرية
	الثانية	معهد أعداد المعلمات / بغداد الجديدة	حي الخليج
الكرخ	الأولى	معهد أعداد المعلمات / المنصور	حي 14 تموز
	الثانية	معهد أعداد المعلمات / البياع	البياع
		معهد أعداد المعلمات / الوركاء	المحمودية

تم اختيار معهد أعداد المعلمات / الرصافة الأولى / المستنصرية بصورة قصديه لتمثيل مجتمع البحث وذلك بسبب

* وجود أكثر من أربع قاعات دراسية للصف الثالث وهذا يخدم البحث .
* قرب المعهد من سكن الباحثة .

* تعاون أدارة المعهد وتفهمها للتجربة .
* الظروف الأمنية التي تعيشها المدن العراقية .

ب . عينة الطالبات

زارت الباحثة معهد أعداد المعلمات / الرصافة الأولى / المستنصرية قبل بدء التجربة ووجدت أن الصف الثالث موضوع البحث يضم ست قاعات دراسية ، وبما أن الاختبار العشوائي يتم على وفق شرط محدد لا وفق الصدفة . بحيث يتوافر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لكل فرد وآخر في أن يتم اختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من قبل الباحثة
استخدمت الباحثة القرعة وهي من أساليب اختيار عينة عشوائية بسيطة وذلك بـ (وضع أرقام القاعات في صندوق خاص ، ثم سحب الأرقام حتى استكمل العدد المطلوب) .وظهر كالآتي :

القاعة (ب) المجموعة التجريبية الأولى التي تستعمل أسلوب حصص التقوية .
القاعة (ء) المجموعة التجريبية الثانية التي تستعمل أسلوب أعادة التدريس .
القاعة (هـ) المجموعة التجريبية الثالثة التي تستعمل أسلوب الواجبات البيتية .
القاعة (ج) المجموعة الضابطة التي لا يستعمل معها أي نشاط .
الجدول (3) يبين ذلك

جدول (3)

القاعات وعدد طالباتها من عينة البحث

المجموعة	عدد طالبات الصف	المستبعدين من التجربة		الطالبات داخل التجربة
		الراسبات	التاركات	
التجريبية الأولى	34	2	2	30
التجريبية الثانية	37	5	2	30
التجريبية الثالثة	35	2	1	32
الضابطة	34	1	1	32
المجموع	140	10	6	124

ثالثاً : تكافؤ المجموعات

على الرغم من أن أفراد عينة البحث هم من واقع اجتماعي واقتصادي متشابه إلى حد ما ، ومن منطقة سكنية واحدة ، ألا أن الباحثة أرتات أن تقوم بضبط العوامل التي ربما تؤثر في النتائج الدراسية تلك التي قد تنشئ الفروق الفردية بين الطالبات وهي :

1. متغير الذكاء

أن الذكاء من المتغيرات التي تؤثر بشكل واضح في نتائج البحث ولأجل قياس هذا المتغير كان يجب توفر أداة لقياسه تتسم بالصدق والثبات ولها معايير تصلح للبيئة العراقية ، استخدمت الباحثة اختبار (رافن Raven) للمصفوفات المتتابعة كونه مقننا على البيئة العراقية وانه متخط لعقبة اللغة وسهل التطبيق لا يجلب الإرهاق ويعطي حرية ذهنية في التصرف (الدباغ ، 1983: ص 33)

أكدت الكثير من الدراسات والأبحاث أن اختيار رافن مشبع بالعقل تشبعاً عالياً بعامل مشترك في غالبية اختبارات الذكاء التي يعدها علماء النفس في انكلترا مقياساً لعامل الذكاء (أبو حطب ،1972:ص145)

تم تطبيق اختبار رافن لتحديد القدرة العقلية Metal Ability على طالبات مجموعات البحث الأربع (ينظر ملحق 13) بعد احتساب دلالة الفروق بين المتوسطات (36.1) (36.5) (35.2) (35.9) كما موضح في الجدول (4)

جدول (4)

متوسطات المجاميع في درجات الذكاء

المجاميع	المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء
التجريبية الأولى	36.1
التجريبية الثانية	36.5
التجريبية الثالثة	35.2
الضابطة	35.9

وباستخدام تحليل التباين ، تبين أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (3،120) هذا يعني أن المجموعات التجريبية الأربع متكافئة في مستوى الذكاء والجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الذكاء لمجموعات البحث الأربع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربع الانحرافات	النسبة الفائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	13.1	3	4.35	0.00965	2.68	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	544450.3	120	453.71			

لذا أن النسبة الفائية المحسوبة اقل من الجد ولية . وهذا يعني أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية . لذا فان المجموعات متكافئة في متغير الذكاء .

2. درجات اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ :

لقياس هذه المعلومات والتعرف عما تمتلكه طالبات مجموعات البحث الأربع من معلومات تتصل بالمادة التعليمة التي ستدرس لهم خلال مدة التجربة ، أعدت الباحثة اختبارا تألف من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أنواع من ضم السؤال الأول (10) فقرات من نوع الاختبار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (10) فقرات من نوع الصح والخطأ ، أما السؤال الثالث فقد تكون من (10) فقرات من نوع أسئلة التكميل وبعد التحقق من صلاحيته بعرضه على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة ، طبق على أفراد عينة البحث في 18 / 10 / 2005 م وبعد تصحيح إجاباتهن وحساب درجاتهن (ينظر ملحق 11) ، بلغ متوسط درجات مجموعات البحث الأربع (16.1) (15.6) (15.2) الضابطة (16.8) والجدول (6) .

جدول (6)

متوسط درجات الطالبات في اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ

المجـــــاميع	المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء
التجريبية الأولى	16.1
التجريبية الثانية	15.6
التجريبية الثالثة	15.2
الضـــــابطة	16.8

وباستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات اختبار المعلومات السابقة ظهر أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (1.77) أصغر من القيمة الجد ولية (2.68) وبدرجتي حرية (3 ، 120) مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث الأربع في هذا المتغير ، والجدول (7) يوضح ذلك :

جدول (7)

نتائج تحليل الأحادي لدرجات عينة البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ لمجموعات البحث الأربع

مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجـــة الحرية	متوســـط مربـــع الانحرافات	النسبة الفائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	3.18	3	1.05	1.77	2.68	غـير دالـة إحصائيا
داخل المجموعات	71.8	1	0.598			

3. التحصيل السابق لمادة التاريخ

ويقصد بالتحصيل السابق درجات الطالبات عينة الدراسة في الصف الثاني للعام الدراسي 2004 / 2005 في مادة التاريخ ، وقد حصلت عليها الباحثة من السجلات المدرسية لدى أدارة المعهد (مع استبعاد درجات الطالبات الراسبات (ينظر ملحق 14) ، وبعد احتساب دلالة الفروق

بين المتوسطات مجموعات البحث الأربع (61.8) (60.6) (64.6) الضابطة (70.3) والجدول (8) يوضح ذلك :

جدول (8)

متوسطات المجاميع في درجات التحصيل السابق بمادة التاريخ

المجاميع	المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء
التجريبية الأولى	61.8
التجريبية الثانية	60.6
التجريبية الثالثة	64.6
الضابـــطة	70.3

وعند أجراء عملية تحليل التباين الأحادي بوصفها وسيلة إحصائية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة معنوية في الأداء . تبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات المجموعات ، هذا يعني تكافؤ المجاميع في عامل التحصيل السابق وعلى نحو ما هو ظاهر في الجدول (9)

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في التحصيل السابق في مادة التاريخ لمجموعات البحث الأربع

مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجـــــة الحرية	متوسط مربع الانحرافات	النسبة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	289.3	3	96.44	1.5101	2.68	غيـر دالـة إحصائيا
داخل المجموعات	7663.9	120	63.86			

4. الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي

قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الاستدلالي و تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين بمادة التاريخ وطرائق التدريس والقياس التقويم وذلك للتثبت من صلاحية الفقرات ، وفي ضوء استجابات المتخصصين وبعد أن أصبح الاختبار جاهزاً و إجراء التحليل الإحصائي للمواقف أصبحت بشكلها النهائي (24) موقفاً صورة (أ) ، تم تطبيقه قبل أجراء التجربة(ينظر

ملحق 10) . بلغ متوسطات الدرجات للمجموعات التجريبية (16.8) (17.1) (16.1) والضابطة (16.9) والجدول (10) يوضح ذلك :

جدول (10)

متوسطات درجات الطالبات في الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي

المجاميع	المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء
التجريبية الأولى	16.8
التجريبية الثانية	17.1
التجريبية الثالثة	16.1
الضابـــطة	16.96

باستخدام تحليل التباين الأحادي تبين أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (3 ، 120) هذا يبين أن المجموعات متكافئة من ناحية الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي . والجدول (11) يوضح ذلك

الجدول (11)

نتائج تحليل الأحادي للاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي لمجموعات البحث الأربع

مصدر التباين	مجمـــــوع المربعات	درجـــــة الحرية	متوســـط مربـــــع الانحرافات	النسبة الفائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بـــــــين المجموعات	29.35	3	9.78	0.627	2.68	غير دالة إحصائيا
داخـــــــل المجموعات	1868.62	120	15.58			

5. المقياس القبلي للاتجاه نحو التاريخ

قامت الباحثة بإعداد مقياس للاتجاه نحو مادة التاريخ ، تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين بمادة التاريخ وطرائق التدريس ، القياس والتقويم وذلك للتثبت من صلاحية الفقرات وبعد أجراء التحليل الإحصائي وفي ضوء استجابات المتخصصين والتعديلات على المقياس أصبح جاهزاً متكون من (20) فقرة بصورة (أ) وتم تطبيقه قبل أجراء التجربة(ينظر ملحق 12) ، بلغ متوسط الدرجات على التوالي (29.10) (28.3) (38.2) والضابطة (28.9) والجدول (12) يبين ذلك :

جدول (12)

متوسطات درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو المادة

المجاميع	المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء
التجريبية الأولى	29.10
التجريبية الثانية	28.3
التجريبية الثالثة	38.2
الضابـــطة	28.9

باستخدام تحليل التباين الأحادي تبين أن الفروق لم تكن ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (3 ، 120) هذا يبين أن المجموعات متكافئة من ناحية المقياس القبلي للاتجاه نحو المادة والجدول (13) يوضح ذلك

جدول (13)

نتائج تحليل الأحادي للمقياس القبلي للاتجاه نحو المادة لمجموعات البحث الأربع

مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجـــــة الحرية	متوســـط مربـــــع الانحرافات	النسبة الفائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجد ولية	
بين المجموعات	29.35	3	9.78	0.62	2.68	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	1871.1	120	16.08			

ضبط المتغيرات الدخيلة

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وفي كثرة استعمالات المتخصصين بهذا المجال (المنهج التجريبي) ، يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، أو ضبطها ، لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام ، 1984: ص 203-204)

حاولت الباحثة ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي تعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة . وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

أ. الحوادث المصاحبة :

يقصد بها الحوادث الطبيعية التي يمكن أن تحدث في أثناء مدة التجربة مثل الاضطرابات والحروب أو أي ظرف طارئ يعرقل سيرها ويؤثر في (المتغيرين التابعين) (التفكير الاستدلالي والاتجاه) بجانب اثر المتغير المستقل ، لذلك يمكن القول بان أثر هذا العامل أمكن تفاديه بعون الله .

ب. الاندثار التجريبي :

يشير الزوبعي إلى أن المقصود بالاندثار التجريبي هو الأثر المتولد عن ترك أو انقطاع عدد من الطلبة (عينة البحث) الخاضعين للتجريب مما يترتب على الانقطاع أو الترك أثر على النتائج (الزوبعي ،1981 : ص 62) ،

استبعدت الباحثة من عينة البحث الطالبات المنقطعات عن الدوام وذلك لتفادي هذا العامل .

ت . الفروق في اختيار أفراد العينة :

حاولت الباحثة تفادي تأثير تداخل هذا المتغير في نتائج البحث بالاختيار العشوائي للعينة وإجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث الأربع في بعض المتغيرات التي يمكن لتدخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع ، فضلاً عن تجانس طالبات مجموعات البحث الأربع في النواحي الثقافية والاقتصادية والاجتماعية إلى حد كبير وذلك لانتمائهم لبيئة اجتماعية واحدة.

ث. أداة القياس :

استعملت الباحثة أداة موحدة (اختبار لقياس التفكير الاستدلالي ومقياس للاتجاه) نحو مادة التاريخ لمجموعات البحث الأربع .

ج . إجراءات اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ :

أن الاختبار الذي يعطى لإفراد عينة البحث في أول التجربة قد يكون بحد ذاته خبرة تعليمية تؤثر في الإفراد بحيث يغيرون استجاباتهم في الاختبار ألبعدي ، بصرف النظر عما إذا كان قد ادخل في التجربة المتغير المستقل أم لا (الزوبعي ، 1968:ص 60) اذ يصبح من الصعب القول بأن نتائج هذا الاختبار هي من فعل المعالجة الجديدة لمادة التاريخ ولتفادي تأثير هذا العامل فقد أجرت الباحثة اختباراً لإغراض التكافؤ فقط بين أفراد المجموعات الأربع في المعلومات السابقة عن المادة .

م. اثر الإجراءات التجريبية :

حاولت الباحثة الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في الآتي :

1. سرية البحث :

حرصت الباحثة على سرية البحث وذلك بالاتفاق مع إدارة المعهد ، فلم تخبر الطالبات بأنها باحثة بل أخبرتهن أنها مدّرسة جديدة مكلفة بإكمال نصابها من الحصص في المعهد كي لا يتغير نشاط الطالبات وتعاملهن مع التجربة مما يؤثر في سلامة النتائج .

2. المادة الدراسية

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة للمجموعات ا الأربع موضوعات كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية جميعها للصف الثالث معهد أعداد المعلمات المقرر تدريسه للعام الدراسي 2005 / 2006 .

3. المُدَرِّسة (الباحثة)

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، درست الباحثة مجموعات البحث الأربع ، وهذا يضفي على التجربة درجة من الدقة والموضوعية لأن إفراد مُدرسة لكل مجموعة يجعل ردّ النتائج إلى المتغير المستقل صعباً . فقد تعزى إلى تمكن احد المدرستين من المادة أكثر من الأخرى ، أو إلى صفتها الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل .

4. توزيع الحصص :

تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الأربع ، فقد كانت الباحثة تدرس ثمان حصص أسبوعيا بمعدل حصتين لكل مجموعة ، بحسب منهجية توزيع الدروس ، وتم هذا بالاتفاق مع أدارة المعهد ومُدرسة مادة التاريخ في المعهد على

تنظيم جدول توزيع حصص التاريخ والجدول (14) يبين توزيع الحصص على مجموعات البحث الأربع .

جدول (14)

توزيع الحصص على مجموعات البحث الأربع

اليوم	الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الرابعة
الأحد	تجريبية الأولى	الضابطة	تجربية الثالثة	تجريبية الثانية
الأربعاء	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة	التجريبية الأولى	الضابطة

5. الوسائل التعليمة :

حرصت الباحثة على أن تقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدتها في التجربة إلى طالبات مجموعات البحث الأربع بشكل متساوٍ من حيث تشابه السبورات واستعمال الطباشير الملون لتحديد المفاهيم الجديدة ،

6. بناية المعهد :

طبقت التجربة في معهد واحد وفي صفوف متجاورة ومتشابه من حيث المساحة وعدد الشبابيك والتهوية وعدد المقاعد ونوعها وحجمها ولونها .

7. مدة التجربة

مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعات البحث الأربع ، إذ بدأت يوم 17 / 10 / 2005 ولغاية 10 / 5/ 2006 م .

رابعاً : تحديد المادة العلمية

قامت الباحثة بتدريس (تاريخ الحضارة العربية الإسلامية) المقرر تدريسه للصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات .(ينظر ملحق 5) .

خامساً : صياغة الأهداف السلوكية

الهدف هو الغاية ، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في العملية التربوية عند المتعلم إما الهدف التعليمي فينبثق تعريفهُ من مفهوم التعلم التي تهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية معينة في سلوك الفرد ، أو فكرة وعلية يصبح الهدف التعليمي عبارة عن التغير المراد استحداثه في سلوك المتعلم ، والسلوك هو الاستجابة التي تصدر عن الفرد رداً على منبه سواء أكانت الاستجابة ظاهرية تأخذ شكل الفعل أو القول ، أم داخلية مستترة . أما المنبه فقد يكون مصدرهُ خارجياً (المعلم مثلاً) أو داخلياً من (الطالب) نفسه (الحيلة ، 2003: ص 89)

أما الهدف السلوكي فيرى بعض التربويين انه عبارة توضح أنواع النواتج التعليمية المتوقع أن يحدثها التدريس وهو الأداءات المحددة التي يكتسبها الطلبة خلال إجراءات تعليمية محددة .
وتزداد أهمية الأهداف السلوكية في مدخل التعلم من اجل التمكن اذ ستكون دليلاً في تخطيط الدراسة وتنفيذها وبناء الاختبارات التكوينية وأعداد مصادر التعلم البديلة عند تقديم التعليم العلاجي وإعداد الاختبارات النهائية (كامل ، 1999 : ص 7-13)

عند اطلاع الباحثة على أهداف تدريس مادة تاريخ التي أعدتها وزارة التربية (ينظر ملحق 1) وجدتها أهداف عامة ولا تسير إلى الأنماط السلوكية المراد تنميتها لدى الطالبات وصعبة القياس ، لذلك تمت تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف (سلوكية) بحسب موضوعات الكتاب المقرر (تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث) ، بلغ عددها (106) هدفاً سلوكياً (ينظر ملحق 6)

عرضت هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء والمختصين بطرائق تدريس التاريخ والتربية وعلم النفس ومدرسي التاريخ ومدرساتها لبيان أرائهم (ينظر ملحق 9) في سلامة صياغتها ، ومدى علاقتها بالمادة الدراسية ، علماً أن الأهداف السلوكية وزعت على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) التي اعتمدتها الباحثة في صياغة الأهداف السلوكية وبناء أداة البحث لان مستويات العليا في هذا المجال تلاءم الطالبات في مرحلة الدراسة الحالية ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة (Bloom,1971,p:177) .

بعد تحليل أراء الخبراء البالغ عددهم (12) خبيراً عدلت بعض الأهداف السلوكية وحذفت (2) لأنها لم تبلغ نسبة اتفاق 80% من موافقة الخبراء ، أي قبلت الأهداف السلوكية التي اتفقت عليها (10) فأكثر من المجموع الكلي لعدد الخبراء

وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية (104) هدفاً بواقع (43) هدفاً لمستوى التذكر و(17) هدفاً لمستوى الفهم ، و (4) أهداف لمستوى التطبيق ، و (26) هدفاً لمستوى التحليل و (4) هدفاً لمستوى التركيب ، و(10) أهداف لمستوى التقويم والجدول (15) يبين ذلك :

جدول (15)

عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي للمادة الدراسية المشمولة بالتجربة موزعة بحسب المستويات الستة لتصنيف بلوم بالمجال المعرفي

الموضوع	عدد الأهداف السلوكية						
	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الوحدة الأولى	8	2	3	3	1	3	20
الوحدة الثانية	8	2	/	8	/	2	20
الوحدة الثالثة	8	7	1	5	1	2	24
الوحدة الرابعة	10	3	/	4	1	2	20
الوحدة الخامسة	9	3	/	6	1	1	20
المجموع	43	17	4	26	4	10	104

سادساً : أعداد الخطط الدراسية :

التخطيط هو عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات والخطوات لغرض تحقيق هدف أو أهداف متوخاة ، وهو مكون من عناصر أربعة هي (الأهداف ، المحتوى ، الأنشطة ، التقويم) .

أن التخطيط لازماً لأي عمل من الأعمال ويصبح أكثر لزوماً في عملية معقدة ، كالعملية التعليمية ، لان التخطيط يساعد المعلم على تنظيم جهوده وجهود طلبته وتنظيم الوقت واستثماره استثماراً جيداً ومفيداً ويضمن سير العمل في الصف باتجاه تحقيق الأهداف المرجوة واستخدام جميع الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على انجازها (الحيلة ، 2003 : 355) .

أعدت الباحثة الخطط التدريسية لموضوعات كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات المقرر تدريسه في أثناء التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة .

عرضت نماذج من الخطط التدريسية لمجموعات البحث الأربع(ينظر ملحق 7) على مجموعة من الخبراء والمختصين ومدرسي المادة لاستطلاع أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء أراء الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

سابعاً : أعداد الاختبارات التكوينية :

يشير (زيتون) أن بلوم اقترح استخدام التقويم التكويني ودرج استخدامه كوظيفة أساسية في التعلم ، ويتم على شكل سلسلة من العمليات المنظمة لا تنتهي إلا بتحقيق الأهداف المرجوة كما يهدف استخدام التقويم التكويني إلى تحسين مسار عملية التعلم إثناء تنفيذها ، فَيزود المدرس بتغذية راجعة هادية إلى مدى تقدم الطلبة وأخطائهم ومستوى تحصيلهم الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الأداء والتعليم (زيتون ، 1985: ص 12-13) .

تجرى هذه الاختبارات عادة بعد نهاية تدريس الوحدة الدراسية ، لتحديد الطالبات المتقنات للتعلم وغير المتقنات وتعقبها عملية رسم أسلوب علاجي ثم تطبيقه على مجموعة الطالبات الغير متقنات للمادة للوصول بهن إلى المستوى المطلوب من الإتقان (عطا الله ، 1985:ص13) وغالباً ما تكون هذه الاختبارات محكية المرجع (الصادق ، 2001 :ص 257) .

حاولت الباحثة الحصول على اختبارات جاهزة تتصف بالصدق والثبات وتغطي موضوعات البحث في كتاب التاريخ المقرر للصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات ، لكنها لم تجد . مما حدى بالباحثة إلى أعداد اختبارات تكوينية مع معالجاتها التصحيحية لكل وحدة دراسية (ينظر ملحق 8) . علماً أن الاختبار طبق بزمن قدرة (40) دقيقة على طالبات مجموعات البحث الأربع ، معتمده على محتوى كتاب التاريخ للصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات والأهداف السلوكية المعدة .

اختارت الباحثة الاختبارات الموضوعية لقدرتها على تغطية قدر كبير من المادة ولسرعة تصحيحها زيادة على أنها تمكن الطالبات من معرفة أغلاطهن ومواطن ضعفهن وغير قابلة للتأويلات والتفسيرات المتعددة (محمد ، 1999: ص 13)

عرضت الباحثة فقرات الاختبارات التكوينية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس التاريخ والتربية وعلم النفس ومدرسي التاريخ (ينظر ملحق 9) لإبداء آراءهم وحكمهم على ما يأتي :

* مدى ملائمة فقرات الاختبار للوقت المحدد لها .

* صلاحية فقرات الاختبار في مدى قياسها للمستويات الستة (تذكر ، فهم تطبيق ، تحليل ، تركيب ، التقويم) من المجال المعرفي من تصنيف (بلوم Bloom) .

وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم أعيدت صياغة قسم من الفقرات وعّدل القسم الآخر منها وأصبحت الاختبارات التكوينية والمعالجات التصحيحية جاهزة للتطبيق والجدول (16) يبين ذلك :

جدول (16)

الاختبارات التكوينية ومحتواها

الاختبارات التكوينية	المحتوى
الاختبار التكويني الأول معالجات تصحيحية	الحضارة العربية القديمة وانتشارها في الوطن العربي
الاختبار التكويني الثاني معالجات تصحيحية	النظام السياسي في الدولة العربية الإسلامية
الاختبار التكويني الثالث معالجات تصحيحية	نظام الوزارة
الاختبار التكويني الرابع معالجات تصحيحية	النظام القضائي والإداري
الاختبار التكويني الخامس معالجات تصحيحية	التنظيمات العسكرية

تحديد درجة محك التمكن من التعلم

تتطلب الاختبارات التكوينية (محكية المرجع) تحديد مستوى التمكن للمادة الدراسية على وفق محك يتقرر بموجبه تحديد الطالبات المتمكنات وغير المتمكنات وتحديد التمكن من المفاهيم والأهداف (أمين ، 1999 :ص 67) .

استعانت الباحثة في تحديد محك التمكن Mastevy criterion بعدد من الخبراء المتخصصين بطرائق تدريس التاريخ ، والتربية وعلم النفس ، ومدرسات مادة التاريخ (ينظر ملحق 9) على درجة (80%) محكاً للتمكن سواء في التمكن من المفهوم أو الهدف في تحديد الطالبات المتمكنات وغير المتمكنات ، لذلك اعتمدت هذه الدرجة محكاً للتمكن في الاختبارات التكوينية للدراسة

ثامناً : أدوات البحث

خطوات بناء اختبار التفكير الاستدلالي

في ضوء تعريف التفكير الاستدلالي (ينظر تحديد المصطلحات و الإطار النظري) للبحث الحالي قامت الباحثة بأعداد صورتين للاختبار (أ ، ب) بواقع (30) فقرة لكل صورة بشكل أولي ، استعملت مجالي التفكير الاستدلالي وهما الاستقراء والاستنتاج وقد أفادت الباحثة في أعداد الاختبار من بعض الدراسات السابقة التي تناولت كيفية بناء اختبار للتفكير الاستدلالي كدراسة (الجباري ، 1994 : ص 37) و (العنبكي ، 2002 : ص 128)

صيغت الفقرات على شكل مقدمات ، ولكل مقدمة (3) احتمالات للإجابة واحد صحيح والاثنان خاطئان والبديل الصحيح هو الذي يرتبط بالمقدمة أي يستند عليه من خلال ما جاء فيها من مغالطات وعلاقات منطقية (ينظر ملحق (3) . وهذا الأسلوب يتمتع بالموضوعية وسهولة تحليل نتائجه إحصائيا ويساعد على قياس مهارات وعمليات عقلية مختلفة وإدراك العلاقات بينها (سماره وآخرون ، 1986: ص 80) .

أ . صدق الاختبار

أن صدق الاختبار هو قدرته على قياس ما وضع من آجلة أو السمة المراد قياسها (الغريب ، 1988 :ص 677) وصدق الاختبار من السمات الواجب توفرها في أداة البحث ومن اجل التحقق من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي وضع من اجلها (سمارة ، 1989 : ص 110) .

أشار (ايبل Ebel) إلى أن الاختبار يعد صادقاً ظاهرياً إذا تبين أن عبارته تقيس المعرفة ، أو القدرة التي وضع الاختبار من اجل قياسها ، فالخبير يستطيع أن يصدر حكماً وهذا الحكم يعمل وزناً كبيراً كمؤشر على صدق المقياس , أن أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هو أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها (Ebel,1972, p:553-556) ولما كانت الاعتبارات الخاصة بصحة المحتوى المراد قياسه وكفايته ينبغي التحقق منها في المرحلة الأولى لبناء الاختبار لذلك قامت الباحثة بهذا الإجراء في بدايات أعداد فقرات الاختبار ، إذ عرضت مع تعريف التفكير الاستدلالي إلى مجموعة من الخبراء والمختصتين في طرائق التدريس وعلم النفس والتقويم والقياس بلغ عددهم (12) خبيراً (ينظر ملحق 9) . قد تحقق من خلال آرائهم الصدق الظاهري للاختبار . وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم أعيدت صياغة (3) فقرات بالنسبة للصورة (أ) وصياغة فقرة واحدة بالنسبة للصورة (ب) واستخدمت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين معياراً لقبول الفقرة من حيث صلاحيتها وملاءتها لمستوى الطالبات وقد عدلت الفقرات إذا حصلت على موافقة المحكمين بنسبة 80% فأكثر ، وبناءاً على ذلك أصبح عدد الفقرات للصورة (أ) (30) فقرة وللصورة (ب) كذلك (30) فقرة .

ب. أعداد تعليمات الاختبار

* تعليمات الإجابة

أعدت الباحثة للاختبار تعليمات واضحة ومفهومة ، لان التعليمات أذا كانت مفهومة ومبسطة تساعد على رفع معامل صدق الاختبار وموضوعيته وثباته (سماره وآخرون ، 1968:ص 93)

تضمنت التعليمات الهدف العام من الاختبار وطريقة الإجابة عنه وكيفية استخدام ورقة الإجابة الخاصة حيث عدت للإجابة أوراق يستخدمها المستجيب عند الإجابة دون أن يؤشر على الاختبار.

* تعليمات التصحيح :

تضمنت تعليمات التصحيح أعطاء درجة واحدة للفقرة التي تجاب عنها بصورة صحيحة و(صفر) للفقرة التي يجاب عنها بصورة غير صحيحة ، فضلاً عن الإشارة إلى أن الفقرات المتروكة والفقرات التي تحمل أكثر من اختيار واحد أو التي لا تكون الإجابة عنها واضحة تعامل معاملة الإجابات غير الصحيحة

ج . التجربة الاستطلاعية

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها وقوة تميزها واستيعاب الطالبات له والكشف عن المواقف الغامضة وغير الواضحة ومحاولة تعديلها ، طبق الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً ، إذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث وبلغت (30) طالبة وقد تبين أن الفقرات جميعها واضحة وبعض الفقرات احتاجت إلى تعديل لغوي وقد قامت الباحثة بتعديلها .

أما الوقت فتم تسجيل أول طالبة أكملت الاختبار (36) دقيقة وآخر طالبة أنهت الاختبار (44) دقيقة ، اتضح أن متوسط الوقت التقريبي كان (40) دقيقة مما يمكن تطبيقه خلال درس واحد والذي تبلغ مدته (45) دقيقة .

تحليل فقرات اختبار التفكير الاستدلالي إحصائياً

تتطلب الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية تحليل للفقرات إحصائيا بهدف الكشف عن قدرة الفقرات على التمييز بين المستجيبين على الاختبار للكشف عن الفروق الفردية بينهم في الخاصية (Ebel,1972:p 399) والكشف عن الفقرات الضعيفة والعمل على أعادة صياغتها أو حذفها أو استبعاد غير الصالحة منها (أبو لبدة ، 1979 : ص 215)
كما تتطلب هذه الاختبارات التحقق من اتساق فقراتها في قياس ما وضعت من اجل قياسه ، أو بمعنى آخر صدق فقراتها في قياس الخاصية (فرج ، 1980 : ص 331-332) فضلاً عن ذلك فأن اختبارات الذكاء التفكير والتحصيل الدراسي تتطلب معرفة معامل صعوبة أو سهولة كل فقرة من فقراتها وفعالية بدائل الإجابة الخاطئة و لاسيما عندما تكون الفقرات من نوع الاختيار من متعدد (عودة ، 1985 : ص 96) .

وبناءً على ما تقدم قامت الباحثة بتحليل فقرات اختبارها إحصائيا لحساب قدرته على التمييز وصدقة ومعامل صعوبة الفقرات وسهولتها وفعالية البدائل الخاطئة .

أ . معامل صعوبة الفقرات :

هو تحديد الفقرة بحساب نسبة المجيبين المئوية الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة (الالوسي ، 1983 :ص153). قامت الباحثة باستخدام معادلة حساب صعوبة في كل فقرة من

فقرات الاختبار واستُبعدت الفقرات (12، 13 ، 22) من صورة (أ) وبـذلك استبقي من صورة (أ) (27) فقرة أما صورة (ب) فقد استبعدت الفقرات (9، 10 ، 17) وبذلك استبقي منها (27) فقرة صعوبتها والتـي تراوحت معامل صعوبتها من (0.30– 0.70) .

ويشير كل من (الزوبعي وعودة) إلـى أن الفـقرات التـي تتـراوح مـعامل صعـوبتها بين (0.20 – 0.80) تعد فقرات مقبولـة ، وعلـى الـرغم مـن أن أفضـل معامـل للفقرة هو (0.50) (الزوبعـي ، 1981 : ص 77) (عودة ، 1985 :ص 129) لذلك فأن جميـع فقرات الاختبـار بصيغته النهائيـة كانت معاملات صعوبتها مقبولة لم تكن صعبة جداً ، أو سهلة جـداً والجدول (18) يبين ذلك .

جدول(17)

معامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي بصورتين (أ) و (بـ)

ت	صـــورة (أ)				صـــورة (ب)			
1	0.63	18	0.55		1	0.33	18	0.78

2	0.59	19	0.44		2	0.55	19	0.55
3	0.56	20	0.70		3	0.66	20	0.70
4	0.56	21	0.77		4	0.48	21	0.48
5	0.35	22	*0.19		5	0.55	22	0.38
6	0.69	23	0.66		6	0.58	23	0.30
7	0.40	24	0.50		7	0.96	24	0.58
8	0.55	25	0.33		8	0.66	25	0.55
9	0.56	26	0.30		9	*0.20	26	0.63
10	0.30	27	0.70		10	*0.22	27	0.64
11	0.55	28	0.66		11	0.49	28	0.55
12	*0.18	29	0.35		12	0.55	29	0.56
13	*0.15	30	0.45		13	0.66	30	0.60
14	0.65				14	0.67		
15	0.40	استبعدت الفقرات (12، 22، 13)			15	0.56		استبعدت الفقرات (9 ،10 ، 17)
16	0.55				16	0.44		
17	0.53				17	*0.19		

ب. القوة التمييزية للفقرات :

لغرض الحصول على مؤشر إحصائي عن قدرة الفقرات على التمييز بين الطالبات اللواتي يتمتعن بقدرة عالية في التفكير والطالبات اللواتي يتمتعن بقدرة ضعيفة .

طبق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات مكونة من (416) طالبة اختيرت عشوائياً من معاهد أعداد المعلمات في محافظة بغداد

(معهد أعداد المعلمات / المنصور ، معهد أعداد المعلمات / بغداد الجديدة

ويشير انستازي Anastasia إلى أن عدد أفراد عينة التمييز يفضل أن لا يقل عن (400) فرد (Anastasia , 1976 :p209)

وبعد الانتهاء من التطبيق على عينة التمييز وتحليل استجاباتهن استبعدت الإجابات الناقصة أو غير الجدية .

ولحساب القوة التمييزية للفقرات ، تم تفريغ إجابات أفراد العينة جميعاً في جدول خاص يتضمن درجات الفقرات والمجموع الكلي لدرجات كل طالبة على الاختبار مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية ثم اختيرت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية ونسبة (27%) من كل مجموعة اذا أشار (كيلي Kelly) الى أن هذه النسبة تجعل المجموعتين في أفضل ما تكون في الحجم والتباين (Kelly , 1955 , p:468)

وعند استخدام الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في كل فقرة على انفراد تبين أن هناك (3) فقرات من الصورة (أ) معامل تميزها ضعيف وهي (4 ، 16 ، 19) وبذلك استبقي (24) فقرة ، أما صورة (ب) فقد استبعدت الفقرات (22 ، 27) وبذلك استبقي (5 2) فقرة .

وقد تراوح معامل التميز المستخرج بين (0.32) و (0.55) وفقاً لمعيار (Ebel) الذي يشير إلى أن المواقف تكون جيدة إذا كانت قوتها التميزية (0.30) فأكثر (Ebel:406) والجدول (17) يبين ذلك .

جدول (18)

القدرة التميزية لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي بصورتين (أ) و (ب)

ت	صورة (أ)				صورة (ب)			
1	0.43	17	0.32		1	0.39	18	0.45
2	0.39	18	0.36		2	0.50	19	0.37

3	0.36	19	*0.25		3	0.39	20	0.45
4	*0.22	20	0.36		4	0.46	21	0.40
5	0.39	21	0.36		5	0.38	22	*0.23
6	0.50	22	0.32		6	0.36	23	0.36
7	0.46	23	0.46		7	0.43	24	0.39
8	0.50	24	0.50		8	0.40	25	0.53
9	0.39	25	0.44		9	0.38	26	0.40
10	0.32	26	0.39		10	0.50	27	*0.22
11	0.54	27	0.42		11	0.34		
12	0.50				12	0.50		
13	0.43				13	0.54		
14	0.55				14	0.39		
15	0.38	استبعدت الفقرات			15	0.40		استبعدت الفقرات
16	*0.23	(4، 19،16)			16	0.50		(22، 27)
17	0.36				17	0.54		

ج.صدق الفقرات (اتساق الفقرات)

يعد اتساق الفقرات من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار دليل على صدق الفقرة في قياس ما وضعت من اجل قياسه (الكبيسي ، 1987 : ص 164) .

أن من المعروف في بناء الاختبارات وجود ارتباط عالٍ للفقرة في قياس ما وضعت من اجل قياسه (Allen,1979,p:125) وأن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار يعد احد مؤشرات قدرتها التمييزية أيضاً (احمد ، 1991 : ص 294) .

اختيرت عشوائياً (100) استمارة من استمارات إجابات عينة التمييز ، أخضعت للتحليل الإحصائي بعد استبعاد درجات الفقرات التي لم تكن لها قدرة التمييز بين المستجيبين (ينظر تمييز الفقرات) ، باستخدام معامل ارتباط (باي سيرال) Point by serial correlation coefcient جميع فقرات الاختبار بصيغته النهائية معاملات ارتباطها مقبولة بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) .

ء.. فعالية البدائل الخاطئة

يجب أن تكون البدائل الخاطئة في الاختبارات من نوع الاختبار من متعدد جذابة للمستجيبين بحيث يختاره ما لا يقل عن (5%) من أفراد العينة وإلا يجب حذفه أو تعديله (عودة ، 1985 : ص 125) على الرغم من عدم وجود اتفاق بين المتخصصين في القياس على هذه النسبة (الزوبعي ، 1981 : ص 81)

حللت استجابات عينة حساب معاملات صعوبة الفقرات في الدرجة الكلية في كل فقرة ، ومع كل بديل خاطئ فيها إذ ينبغي أن يكون ناتج هذه المعادلة سالباً لكي يكون البديل فعالاً (سماره ، 1989 : ص 108) فالبديل الخاطئ الجيد هو الذي يختاره من المستجيبين في المجموعة الدنيا أكثر من المستجيبين في المجموعة العليا (Gronlund , 1971,p:235) واتضح أن جميع البدائل الخاطئة في جميع فقرات الاختبار فعالة اذ كان عدد المستجيبين في المجموعة الدنيا الذين اختاروا هذه البدائل أكثر من عدد المستجيبين الذين اختاروها من المجموعة العليا وبنسب لم تقل عن (5%) من مجموع العينة الذي حللت استجاباتهم البالغ عددهم (416) طالبة . .

ثبات الاختبار :

يعني الثبات صفة من صفات الاختبار الجيد ومعنى ثبات الاختبار أن مركز الطالب النسبي لا يتغير فيما إذا كرر الاختبار على نفس المجموعة (عبيدات ، 1988 : ص 172) أي انه يعني اتساق النتائج مع نفسها (Mehrens,1973,p:102)

على الرغم من أن الصدق يعد أكثر أهمية من الثبات لكون الاختبار الصادق يعد ثابتاً ألا أن حساب الثبات يعد ضرورياً أيضا لاسيما حينما لا يتوافر للاختبار صدق تام (فرج ،1980 : ص 332) فضلاً عن أن الثبات يشير إلى الاتساق في مجموعة درجات الاختبار التي قامت فعلاً في حساب الثبات ، لذلك عمدت الباحثة إلى حساب ثبات الاختبار الحالي بأكثر من طريقة .

*** طريقة أعادة الاختبار Test – Retest Method**

لحساب الثبات بطريقة أعادة الاختبار أعيد تطبيقه على عينة الثبات نفسها بشعبة واحدة من معهد أعداد المعلمات / بغداد الجديدة والبالغ حجمها (30) طالبة وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، وتعد هذه الفترة مناسبة عند أعادة تطبيق الاختبار ، للتقليل من أثر العوامل المؤثرة على النتائج ،ولاسيما أن سلوكاً مثل الاستدلال لا يسهل التأثير فيه بالمؤثرات العارضة (أبو حطب ، 1976 : ص 81) .

حسب معامل ارتباط بيرسون Persons Correlation بين درجات التطبيق الأول والثاني فكان معامل الثبات (0.86) وبما أن هذا المعامل يعد جيداً ، لذا فأن الاختبار يتميز بالاستقرار عبر الزمن (Ebel,1972,p:313) .

طريقة التجزئة النصفية :SPLIT – Halves Method

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية قامت الباحثة بتحليل درجات عينة الثبات وتجزئة درجات الفقرات إلى جزئين ، يمثل الجزء الأول درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية ، ويمثل الجزء الثاني درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية ، ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية . فكان معامل الارتباط بينهما يساوي (0.65) . بعد تصحيحه بعادلة (سبيرمان – بروان) Spearman – brown Formula كان معامل الثبات (0.79) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة إلى الاختبار غير المقنن الذي إذا تراوح معامل ثباته بين (0.60 – 0.80) يعد جيداً (Gronlund ,1965,p:125)

أعداد مقياس الاتجاه نحو المادة :

خطوات بناء مقياس الاتجاه نحو المادة

تم أعداد فقرات المقياس لقياس اتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ على وفق ما يأتي : بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاهات وبناء مقاييسه والتي كانت عوناً للباحثة في أعداد فقرات المقياس (دراسة السعدون ، 2003) (دراسة المحزري 2003) .

أعدت الباحثة صورتين متكافئتين للمقياس (أ) ، (ب) فقرة وكانت كل من الصورتين تحتوي على (22) فقرة .

صدق المقياس

يُعد المقياس صادقاً إذا كانت الفقرات التي يتضمنها مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله (ريان ، 1993 : ص 417) والصدق الظاهري يدل على الصورة الخارجية للمقياس من أسئلة وأمثلة مستخدمة ذات علاقة بالوظيفة التي يراد قياسها (الظاهر وآخرون ، 1999 : ص 137) .

يشير ايبل إلى أن أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس هو أن يقرر عدد من الخبراء أو المحكمين بتحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها (Ebel,1972,p;566) ولكي تتحقق الباحثة من ذلك عرضت الفقرات على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس والتقويم والقياس (ينظر ملحق 9) وذلك لبيان مدى صلاحية هذه الفقرات لقياس الاتجاه نحو المادة .

في ضوء تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (12) خبير حذفت فقرتين من الصورة (أ) فأصبحت (20) فقرة أما الصورة (ب) فقد عدّلت قسم من فقراتها بدون حذف وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) فأكثر من موافقة الخبراء أي قبلت الفقرات التي اتفق عليها (10) خبراء فأكثر من المجموع الكلي لعدد الخبراء . ينظر ملحق 4) .

صياغة تعليمات المقياس

صاغت الباحثة بعد أعداد فقرات المقياس ، وللتأكد من صلاحيتها وضعت التعليمات الخاصة بالمقياس على النحو الأتي :

أ . تعليمات الإجابة :

أعدت التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات مقياس الاتجاه بحيث تكون سهلة وواضحة وتضمنت التعليمات عدد الفقرات وفكرة عن الهدف من المقياس والطلب من الطالبات قراءة فقرات المقياس جميعها بدقة وتأن قبل الإجابة عنها بما تراه .

ب . تعليمات التصحيح :

في ظل مقياس ليكرت Likert يقوم الطالبات بالإشارة إلى درجة الموافقة أو عدمها على مجموعة من العبارات التي تتعلق بموضوع الاتجاه

ولكي تحصل الباحثة على درجة استجابة كل طالبة من عينة البحث على فقرات المقياس المعد على وفق طريقة ليكرت Likert ذات البدائل الخمسة في الإجابة عن كل فقرة (موافقة جداً ، موافقة ، مترددة ، غير موافقة ، غير موافقة أطلاقاً) بالنسبة للفقرات الايجابية المؤيدة للاتجاه المقياس فقد اعتمدت الدرجات كما يأتي : موافقة جداً (5) درجات موافقة (4) درجات ، مترددة (3) درجات ، غير موافقة (2) درجات ، غير موافقة أطلاقاً (1) .

ج. التطبيق الاستطلاعي للمقياس :

بغية التثبت من وضوح فقرات المقياس ، والزمن الذي يستغرق في الإجابة عنها ، طبق المقياس على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث إذا اختيرت من مجتمع البحث بنفسه ولها مواصفات عينة البحث عينها تكونت من (30) طالبة لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والعبارات غير الواضحة أو غير المفهومة لهن ، وعدل قسم من الكلمات في ضوء ملاحظاتهن واستفساراتهن .

أما الوقت فتم تسجيل أول طالبة أكملت المقياس بـ (30) دقيقة وآخر طالبة انتهت منه بـ (40) دقيقة ، اتضح أن متوسط الوقت التقريبي كان (35) دقيقة مما يمكن تطبيقه خلال درس واحد .

تحليل فقرات مقياس الاتجاه إحصائياً :

يشير (عبد الرحمن) أن تحليل الفقرات يقصد بها الحكم على صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لتقدير الاتجاه المطلوب قياسه وبمعنى آخر مدى اتفاق كل فقرة مع الهدف العام للمقياس (عبد الرحمن ، 1998 : ص343) .

قوة تمييز فقرات المقياس

يعد حساب القوة التمييزية للفقرات من أساسيات تحليل الفقرات في بناء مقاييس الاتجاهات بهدف الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف غير المميزة منها (Oppenheim,1978,p:134) والتمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الافراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة (Shaw, 1967 , p :450)

بعد انتهاء الباحثة من تصحيح الاستمارات ، رتبت الدرجات تنازلياً بحسب الدرجة الكلية لكل استمارة ، ثم أخذت الـ (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا) وأخذت الـ (27%) من الاستمارات الحاصلة على اقل الدرجات (المجموعة الدنيا) .

أن اعتماد نسبة (27%) العليا والدنيا تقدم لنا مجموعتين من أفضل ما تكون من الحجم والتمايز بينهما (Stanley and Hopkins , 1972,p:268) وكذلك ايبل (Ebel,1973,p:390) .

حللت الباحثة كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس .

يشير ايبل Ebel أن فقرات المقياس تكون جيدة اذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر (Eble,1972,p:406) ويرى بعض المتخصصين أن معامل تميز الفقرة يعد ضعيفاً إذا كان أقل من (0.20) (Stanley and Hopkins ,1972 ,p:269)

عند استخدام الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في كل فقرة على انفراد ، فكانت معامل تميزها تتراوح بين (0.30) (0.53) للصورة (أ) ومعامل تمييز صورة (ب) تتراوح بين (0.32) و (0.59) وهذا يعني أن فقرات المقياس تميز بين المجموعتين العليا والدنيا في اتجاهات الطالبات نحو المادة والجدول (19) يبين ذلك .

جدول (19)

القوة التميزية لمقياس الاتجاه للمادة (أ) ، (ب)

ت	صورة (أ)	صورة (ب)

1	0.32	15	0.33		1	0.48	15	0.35
2	0.30	16	0.38		2	0.35	16	0.32
3	0.38	17	0.31		3	0.39	17	0.35
4	0.25	18	0.40		4	0.33	18	0.32
5	0.38	19	0.31		5	0.59	19	0.33
6	0.7	20	0.53		6	0.40	20	0.33
7	0.32				7	0.33	21	0.34
8	0.32				8	0.32	22	0.35
9	0.34				9	0.34		
10	0.49				10	0.45		
11	0.53				11	0.56		
12	0.36				12	0.58		
13	0.32				13	0.46		
14	0.33				14	0.39		

ثبات المقياس

يقصد بثبات المقياس اعطاؤة النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على المستجيبين أنفسهم وفي الظروف نفسها (الإمام ، 1990:ص145) ويعد المقياس ثابتاً عند ما تكون النتائج التي نحصل عليها عند إعادة المقياس على الأفراد أنفسهم وتحت الظروف نفسها أو في أماكن وأوقات مختلفة (الغريب ، 1985 :ص 653) وقد حسب ثبات مقياس الاتجاه للبحث الحالي باستعمال الطرائق الآتية :

طريقة إعادة التطبيق :

تم حساب معامل ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون Person)بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني (البياتي ،1977:ص183) إذ طبقت الباحثة مقياس الاتجاه على عينة من طالبات الصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات ، تم تطبيق المقياس وأعاد تطبيقه بعد أسبوعين إذ تعد مدة مناسبة لتحقيق التوازن بين كل من التذكر والنسيان في آن واحد (الزوبعي ،1981 : ص 34) وقد بلغ معامل الثبات (0.86) ويُعد معامل الثبات جيداً إذا كانت قيمته لا تقل عن (0.65) (عودة والخليلي ،2000:ص154)

طريقة كودر ريتشاردسون – 20 :

تم حساب ثبات المقياس باستعمال معادلة كودر– ريتشاردسون – 20 لأنها تعتمد على اتساق فقرات المقياس بعضها مع بعض وكذلك اتساق كل فقرة من فقرات المقياس كله (محمد ، 1988 :ص 74)

بلغ معامل ثبات المقياس باستعمال هذه المعادلة (0.82) وهو معامل ثبات مقبول فيما يخص الاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (0.67) فإنها تُعد جيدة (Hedjes,1966,p:22)

تطبيق التجربة :

اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

أ . إجراءات تطبيق التجربة

درست الباحثة مجموعات البحث الأربع المقرر لمادة التاريخ مستعملة في ذلك (الاستجواب والمناقشة) . وقبل بدء تدريس كل وحدة أعطت المجموعات التجريبية الثلاث قائمة بالأهداف التعليمية للوحدة وتوجيهها إلى كيفية الإفادة منها في استذكار الأجزاء المتعلقة بكل وحدة

في كتاب التاريخ وفي نهاية تدريس كل وحدة كانت تقوم الباحثة بأجراء اختبار لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث (صورة أ لكل وحدة دراسية) وبعد تصحيح الاختبار تعيد للطالبات أوراق الاختبار بعد تصحيحها من دون إعطاء درجات وأمام كل غلط توجيهات بكيفية تصحيحه ، وقد ينص التوجيه على قراءة فقرات من كتاب التاريخ أو قراءة ملاحظات معينة تم تدوينها في أثناء الشرح ومنحت الحصة كاملة للطالبات لتصحيح أغلاطهن وذلك بأتباع ما يأتي :

المجموعة التجريبية الأولى : (الأسلوب العلاجي الأول) (حصص التقوية)

اعتمدت الباحثة هذا الأسلوب للطالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي لم يصلن إلى الدرجة المحكية التي وضعتها الباحثة وهي (80%) وذلك عن طريق تخصيص حصة أو (محاضرات معينة) لعلاج أغلاط التعلم بغية تصحيحها لديهن خلال هذه الحصة المخصصة تقوم الباحثة ببيان هذه الأغلاط وتصويبها لديهن . خصصت الباحثة هذه الحصة للطالبات فقط الأتي لم يصلن إلى مستوى الإتقان . وبعدها حددت الباحثة الدرس القادم لاختبار أخر معد من قبل الباحثة (الصورة ب) للوقوف على مدى ما أتقن من قبل الطالبات اللاتي لم يصلن إلى مستوى الإتقان في الاختبار التكويني .

المجموعة التجريبية الثانية : (الأسلوب العلاجي الثاني) (أعادة التدريس)

اعتمدت الباحثة هذا الأسلوب مع المجموعة التجريبية الثانية ليكون علاجاً تصحيحياً في حالة عدم وصول بعض الطالبات إلى درجة المحكية وتم ذلك من خلال زيادة وقت التعلم على حصص التاريخ ، ويكون ذلك بمعدل حصة واحدة تعقب كل اختبار تكويني بوصفة تغذية راجعة تصحيحية لمعالجة ضعف الطالبات في الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب ، وقد تابعت الباحثة في أثناء حصة التاريخ التصحيح للطالبات للتثبت من أن كلاً منهن تقوم فعلاً بتصحيح أغلاط التعلم لديهن وعند الانتهاء من تصحيح أغلاط التعلم تطلب الباحثة منهن أعطاء وتفسير للإجابة المصححة وذلك للتثبت من تمكنهن من المادة التي أخفقن في تحصيلها من قبل . وتكون الحصة لكل الطالبات . بعدها حددت الباحثة الدرس القادم لاختبار أخر (معالجات تصحيحية) للوقوف على مدى ما أتقن من قبل الطالبات الآتي لم يصلن إلى مستوى الإتقان في الاختبار التكويني الأول .

المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب العلاجي الثالث) (الواجبات البيتية)

اعتمدت الباحثة هذا الأسلوب مع المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي لم يصلن طالبتها مستوى الإتقان باستعمالها الواجبات البيتية ، إذ كلفت الباحثة الطالبات بحل واجبات وتمرينات اعتماد على الاختبارات التكوينية تخص الوحدة الدراسية كواجب بيتي للوصول إلى إتقان المادة الدراسية وتصحيح أغلاط تعلمهن بمفردهن . وبعدها حددت الباحثة الدرس القادم لاختبار أخر معد من قبل الباحثة (الصورة ب) للوقوف على مدى ما أتقن من قبل الطالبات الآتي لم يصلن إلى مستوى الإتقان في الاختبار الأول .

المجموعة الضابطة :

لم تعط الباحثة لهذه للمجموعة الضابطة أي أسلوب علاجي وإنما اكتفت باختبار واحد بعد نهاية كل وحدة دراسية .

ب. إجراءات تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي / ألبعدي

طبقت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالي البعدي (صورة ب) على طالبات مجموعات البحث في 9 /5 /2006 الحصة الأولى

ساعد الباحثة قسم من المدرسين في المعهد على تطبيق الاختبار من اجل المحافظة على سير الاختبار وسلامة التجربة .

ج . إجراءات تطبيق مقياس الاتجاه / ألبعدي

طبقت الباحثة مقياس الاتجاه ألبعدي 0 صورة ب) على طالبات مجموعات البحث الأربع يوم 10 / 5 / 2006 في الحصة الأولى واتُبعت الإجراءات نفسها التي اتبعتها عند تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي .

تاسعاً : الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية

- **تحليل التباين الأحادي ONE-WAY Analysis of variance**

استعملت لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الأربع عند التكافؤ الإحصائي في قسم من المتغيرات ، وفي اختبار معنوية الفروق بينهم ، واختبار الذكاء ، وتحليل النتائج النهائية:

$$ف = \frac{}{م\ ع\ د}$$

اذ تمثل :

ف = القيمة الفائية

م ع ب = متوسط المربعات بين المجموعات

م ع د = متوسط المربعات داخل المجموعات

(عودة والخليلي ، 2000 : ص 311)

معادلة صعوبة الفقرات Item Difficulty Equation

استعملت لحساب معامل صعوبة فقرات مقياس التفكير الاستدلالي :

$$ص = \frac{(ن - ن\ ع) + (ن - ن\ ع)}{2\ ن}$$

إذ تمثل (ن– ن ع) : عدد الإجابات غير الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا

إذ تمثل (ن– ن د) : عدد الإجابات غير الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا

2 ن : عدد الطلبة الكلي

معادلة تميز الفقرات Item Discrimination Equation

إذ تمثل

$$ن = \frac{م\ ع - م\ د}{1/2\ ك}$$

م ع : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا

م د : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا

2/1ك : نصف مجموع الطلبة الكلي في المجموعتين العليا والدنيا (عودة ، 1988 : ص124 –128)

معامل ارتباط بيرسون Pearson Coefficient Correlation

استعملت لحساب معامل ثبات المقياس بطريقة اعادة تطبيق المقياس :

$$ر = \frac{ن مج ص ص - (مج ص)(مح ص)}{\sqrt{\{ن مج س2 - (مج س)2\}\{ن مج ص2 - (مج ص)2\}}}$$

إذ تمثل

ن : عدد أفراد العينة ص : قيم المتغير الثاني

ر : معامل ارتباط بيرسون س : قيم المتغير الأول (إبراهيم ، 1989 : ص 76).

فعالية البدائل Fffectiveness of Distracters

استعلت الباحثة لإيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التفكير الاستدلالي :

ن ع م – ن د م ن ع م = عدد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا

فعالية البدائل = ـــــ

ن ن د م = عدد الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا

(عودة ، 1998 :ص 128)

معادلة كورد – ريتشارد سون – 20 Kuder- Rieehardson – 20

استعملت لحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو المادة

ن: عدد فقرات الاختبار

ص ف : نسبة الطالبات اللائي أجبن إجابة صحيحة عن الفقرة

خ ف : نسبة الطالبات اللائي أجبن إجابة غير صحيحة عن الفقرة

ع2 : تباين درجات الاختبار

(علام ، 2000 :ص 162)

الفصل الخامس

عــرض النتائج وتفسيرها

بعد الانتهاء من تجربة البحث وحسب الخطوات والإجراءات التي أشير إليها في الفصل السابق ، تعرض الباحثة النتائج التي توصل إليها البحث على وفق هدفه وفرضياته من خلال الموازنة بين متوسطات تحصيل طالبات مجموعات البحث الأربع في الاختبار الذي طبق في نهاية التجربة لقياس التفكير الاستدلالي ومقياس الاتجاه نحو المادة ، ومن ثم تفسير النتائج التي توصل إليها البحث .

أولاً : عرض النتائج

بعد تصحيح إجابات مجموعات البحث الأربع عن فقرات اختبار التفكير الاستدلالي ، أظهرت النتائج أن متوسطات درجات عينة البحث كانت وعلى التوالي (24) (22) (20.1) والمجموعة الضابطة (17.05) ، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في الجدول (20)

جدول (20)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الأربع في اختبار التفكير الاستدلالي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	260.3	3	86.71	5.88	2.68	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	1765.3	120	15.197			

وحسب النتائج الموضحة في الجدول (20) فان القيمة الفائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (3 ، 120) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربع في اختبار التفكير الاستدلالي ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق وبيان الفروق ذوات الدلالة بين المتوسطات الأربعة اذ استعملت الباحثة طريقة شيفية sheff

تعرض الباحثة النتائج المتعلقة باختبار التفكير الاستدلالي أولاً لمجموعات البحث الأربع وبحسب فرضيات البحث ومن ثم النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه

الفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد أعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الضابطة .

يتضح من الجدول (21) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (حصص التقوية) كان (24) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي استعمل معها الطريقة التقليدية في تدريس المادة عينها كان (17.05) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (7.85) اكبر من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (21) يبين ذلك.

جدول (21)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	24	7.85	1.63	دالة إحصائيا
الضابطة	32	17.05			

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الضابطة .

يتضح من الجدول (22) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (أعادة التدريس) كان (22) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي استعمل معها الطريقة التقليدية في تدريس المادة عينها كان (17.05) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، إذ كانت قيمة

شيفيه المحسوبة (5.57) اكبر من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (22) يبين ذلك

جدول (22)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثانية والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	30	22	5.57	1.63	دالة إحصائيا
الضابطة	32	17.05			

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة الثالثة (الواجبات البيتية) والمجموعة الضابطة

يتضح من الجدول (23) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (الواجبات البيتية) كان (20.1) متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (17.05) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة، إذ كانت قيمة شيفة المحسوبة (3.42) اكبر من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (23) يبين ذلك

جدول (23)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثالثة	32	20.1	3.42	1.63	دالة إحصائيا
الضابطة	32	17.05			

الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الثانية (إعادة التدريس)

يتضح من الجدول (24) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (حصص التقوية) كان (24) وأن المجموعة الثانية التي استعمل معها أعادة التدريس في تدريس المادة عينها كان (22) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت قيمة شيفية المحسوبة (2.27) اكبر من قيمة شيفية الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة وتقبل البديلة والجدول (24) يبين ذلك .

جدول (24)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار التفكير الاستدلالي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	24	2.27	1.63	دالة إحصائيا
التجريبية الثانية	30	22			

الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) .

يتضح من الجدول (25) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (حصص التقوية) كان (24) وأن المجموعة الثالثة التي استعمل معها (الواجبات البيتية) في تدريس المادة عينها كان (20.1) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفة ، أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت قيمة شيفية المحسوبة (2.54) اكبر من قيمة شيفية الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة والجدول (25) يبين ذلك .

جدول (25)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة في اختبار التفكير الاستدلالي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	24	4.43	1.63	دالة إحصائيا
التجريبية الثالثة	32	20.1			

الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي للصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ بين المجموعة الثانية (إعادة التدريس) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية)

يتضح من الجدول (26) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (أعادة التدريس) كان (22) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي استعمل معها (الواجبات البيتية) في تدريس المادة عينها كان (20.1) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (2.15) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة والجدول (26) يبين ذلك .

جدول (26)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة في اختبار التفكير الاستدلالي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	30	22	2.15	1.63	دالة إحصائيا
الثالثة	32	20.1			

بعد تصحيح إجابات طالبات مجوعات البحث الأربع عن فقرات مقياس الاتجاه أظهرت النتائج أن متوسطات درجات عينة البحث كانت وعلى التوالي (45) ، (42) ، (41) والضابطة (34.3)

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما موضح بالجدول (27)

جدول (27)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الأربع في مقياس الاتجاه نحو المادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	3057.4	3	1019.13	33.25	2.68	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	3677.2	120	30.143			

لاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (27) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (33.25) ، وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي (2.68) ، عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (3،120) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربع في مقياس الاتجاه .

ولما كان تحليل التباين الأحادي يكشف لنا ما إذا كان الفرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الأربع ام لا ، ولكنة لا يحدد اتجاه هذا الفرق بين المجموعات ، ولا المجموعة التي تكون الفروق لصالحها (عدي ، 1972: ص 193) . فقد استعملت طريقة شيفيه SHEFFE لمعرفة الفروق بين المتوسطات ، وتحديد اتجاه هذه الفروق ، وبيان الفرق ذو الدلالة من بين المتوسطات الأربعة .

تعرض الباحثة النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه لمجموعات البحث الأربع وبحسب فرضيات البحث وعلى ما يأتي :

الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الضابطة .

يتضح من الجدول (28) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (حصص التقوية) كان (45) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي استعمل معها الطريقة التقليدية في تدريس المادة عينها كان (34.3) وعند اختبار

معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفة ، أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، اذ كانت قيمة شيفة المحسوبة (3.42) اكبر من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (28) يبين ذلك

جدول (28)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والضابطة في مقياس الاتجاه

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	45	3.42	1.63	دالة إحصائيا
الضابطة	32	34.3			

الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الضابطة .

يتضح من الجدول (29) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (أعادة التدريس) كان (42) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي استعمل معها الطريقة التقليدية في تدريس المادة عينها كان (34.3) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفة ، أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، اذ كانت قيمة شيفة المحسوبة (2.90) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (29) يبين ذلك .

جدول (29)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثانية والضابطة في مقياس الاتجاه

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	30	42	2.90	1.63	دالة إحصائيا
الضابطة	32	34.3			

الفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) والمجموعة الضابطة .

يتضح من الجدول (30) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (الواجبات البيتية) كان (41) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي استعمل معها الطريقة التقليدية في تدريس المادة عينها كان (34.3) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفة ، أتضح أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (2.01) اكبر من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (30) يبين ذلك

الجدول (30)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة والضابطة في مقياس الاتجاه

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثالثة	32	41	2.01	1.63	دالة إحصائيا
الضابطة	32	34.3			

الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة الثانية (أعادة التدريس).

يتضح من الجدول (31) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (حصص التقوية) كان (45) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الثانية التي استعمل معها (أعادة التدريس) في تدريس المادة عينها كان (42) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفة ، أتضح أن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، اذ كانت قيمة شيفة المحسوبة (1.28) اصغر من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة والجدول (31) يبين ذلك .

جدول (31)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثانية وفي مقياس الاتجاه

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبة الأولى	30	45	1.28	1.63	غير دالة إحصائيا
التجريبية الثانية	30	42			

الفرضية الحادية عشر

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الأولى (حصص التقوية) والمجموعة التجريبية الثالثة (الواجبات البيتية) .

يتضح من الجدول (32) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (حصص التقوية) كان (45) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الثالثة التي استعمل معها (الواجبات البيتية) في تدريس المادة عينها كان (41) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، أتضح أن الفرق بينهما لم يكن ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت قيمة شيفة المحسوبة (1.48) اصغر

من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة والجدول (32) يبين ذلك .

الجدول (32)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية ، و الثالثة في مقياس الاتجاه

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	45	1.48	1.63	غير دالة إحصائيا
التجريبية الثالثة	32	41			

الفرضية الثانية عشر

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات نحو مادة التاريخ بين المجموعة التجريبية الثانية (أعادة التدريس) والمجموعة الثالثة (الواجبات البيتية)

يتضح من الجدول (33) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استعمل معها الأسلوب العلاجي (أعادة التدريس) كان (42) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة(الواجبات البيتية) كان (41) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، أتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (0.74) اكبر من قيمة شيفة الحرجة (1.63) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة والجدول (33) يبين ذلك .

الجدول (33)

قيمتا شيفية المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية ، والثالثة في مقياس الاتجاه

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفة		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	30	42	0.74	1.63	غير دالة إحصائيا
التجريبية الثالثة	32	41			

ثانياً : تفسير النتائج

أن النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يمكن تفسيرها على وفق فرضيات البحث وعلى النحو الآتي :

أسفرت النتائج عن رفض الفرضيات الصفرية الأولى والثانية والثالثة وهذا يعني :

تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، الثانية ، و الثالثة في التفكير الاستدلالي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية :

1. أن الخطوات المتبعة في تدريس المادة واستعمال الأساليب العلاجية لإتقان التعلم والاختبارات التكوينية قد شدت انتباه الطالبات وحفزت تفكيرهن وحركت دوافعهن نحو المادة .

2. أن الأساليب العلاجية التي استعملت لإتقان تعلم الطالبات أتاحت المجال الكافي لهن في التفكير بكيفية الإجابة عن الاختبارات التكوينية كما شجعت لديهن أحساس الثقة بالنفس وقدرتهن على الاستنتاج والاستنباط والتمييز والتفكير المنطقي السليم مما ولد لديهن متعة في جعل دروس التاريخ أكثر حيوية . وهذا يبين صحة ما ذهبت اليه الأدبيات التي أكدت على ضرورة إتاحة الفرصة للطلبة بالاعتماد على أنفسهم وأن يكون الطالب محور العملية التعليمية (عبد العال، 1985 : ص 37) .

3 . تكون الطالبات أكثر تقبلاً وميلاً إلى الأساليب الحديثة في عملية التدريس لان فضولهن قد يدفعهن إلى تقصي جوانب الأسلوب الجديد الذي يدرسن به مادة التاريخ ، ويشوقهن لمتابعة الدرس مما يزيد من فهمهن أكثر من الأسلوب التقليدي الذي اعتدن علية خلال سني دراستهن الماضية .

4. تساعد الأساليب العلاجية لإتقان التعلم على جعل المعلومات منظمة ومتسلسة ومحددة بالاختبارات التكوينية لكل وحدة دراسية مما يدفع الطالبات إلى استيضاح ما يرينه غامضاً وإثارة الأسئلة والمناقشة وبالنتيجة تنمية التفكير الاستدلالي لديهن .

5. صياغة فقرات الاختبارات التكوينية بأسلوب متميز يشتمل على مستويات بلوم للمجال المعرفي وهذه الصياغة مع النضج العقلي للطالبات للبدء بتدريب تفكيرهن على فهم الدرس وتفاعلهن معه واستقراء الحدث التاريخي .

6. قد تسهم الأساليب العلاجية وبشكل فاعل في تحديد العلاقات القائمة بين الأفكار وتحديد النقاط البارزة والرئيسة مما كان له بالغ الأثر في استيعاب مواقف الاختبار وفهمها ثم الحكم عليها .

7. المتابعة المستمرة لأداء الطالبات منذ بداية التجربة والتأكد من تمكن الطالبات من المتطلبات الأساسية للمادة التاريخية وذلك بإعطاء الوقت الكافي للتمكن من تلك الأساسيات المهمة .

8. أن أثر الطالبة في الطريقة التقليدية (الاعتيادية) سلبي لان مدرسة المادة هي التي تكون محور العملية التعليمية وتكون الطالبة عبارة عن إنسان ألي تحفظ ما يعطى لها من معلومات واستظهارها في الامتحانات مما قد يمنعها من امتلاك مهارات التفكير (فرحان وآخرون ، 1984: ص50).

9. قد تولد الطريقة التقليدية (الاعتيادية) الملل والجمود لدى الطالبات وعدم الاهتمام بالمادة ومن ثم تكون الطالبة اقل تحفزاً وقدرة على استقبال المعلومات وتنظيمها تنظيماً دقيقاً يساعد على سهولة فهمها واستيعابها وزيادة القدرة على الاحتفاظ بها لفترة زمنية ليست قصيرة .

10. أن الطريقة الاعتيادية (التقليدية) التي تعتمد على الحفظ والاستذكار فقط قد تؤدي إلى منع الطالبات من امتلاك مهارات التفكير عامة والتفكير الاستدلالي بصورة خاصة وقد ظهر واضحاً في نتائج الاختبار ألبعدي للتفكير الاستدلالي في تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة .

11. جاءت نتيجة الدراسة متفقة مع نتائج دراسات كل من (دراسة الحسو 1997) التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت أسئلة الاستجواب على المجموعة الضابطة . كما اتفقت مع (دراسة العنبكي 2003) في تفوق المجموعة الأولى التي درست باستخدام استراتيجية كلوز ماير والمجموعة الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية ميرال تينسن والمجموعة الثالثة التي درست باستخدام هيلدا تابا على المجموعة الضابطة . كما اتفقت الدراسة مع (دراسة العاني 2004) حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي استعملت القراءات الخارجية على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الاستدلالي .

كما أظهرت النتائج رفض الفرضية الصفرية الرابعة والخامسة والسادسة وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على الثانية والثالثة في اختبار التفكير

الاستدلالي . وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على الثالثة في اختبار التفكير الاستدلالي .

تعتقد الباحثة أن الأسباب التي يمكن أن تعزى لها هذه النتيجة إلى سبب واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

1. أن الأسلوب العلاجي (حصص التقوية) أفاد طالبات المجموعة التجريبية الأولى بدليل تفوقهن على طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استعمل معها أسلوب (أعادة التدريس) والمجموعة التجريبية الثالثة التي استعمل معها أسلوب (الواجبات البيتية) إذ أن هذا الأسلوب أعطى فرصة للطالبات غير المتمكنات للمشاركة في تصحيح أغلاط التعلم لديهن إذ تعمدت الباحثة على أعطاء حصص التقوية إلى الطالبات اللاتي لم يصلن حد إتقان التعلم وهذا بالتالي يكون قد مكنهن من فهم المادة لعددهن القليل وتوجيه الأسئلة لهن بصورة مكثفة مما أدى إلى أثارة تفكيرهن لتميزهن في المادة .

2. قد يكون للمعالجة التصحيحية عقب الاختبارات التكوينية أثر في مساعدة الطالبات على أجادة التعلم ، لأن الطالبة بحاجة إلى أن تتفق دائماً على مستويات تقدمها موازنة نفسها بإقرانها حتى تسعى إلى تحويل مسار تجاه الأهداف المحددة لها .

3. أن الشرح وإعطاء الأمثلة التوضيحية مع استعمال التنوع في الأنشطة التي تتناسب مع الفروق الفردية بين الطالبات و زيادة تقبلهن للمادة واندفاعهم لها وهذا بالتالي أدى إلى ارتفاع مستوى تفكيرهن الاستدلالي .

4. ينمي أسلوب حصص التقوية دافعية الطالبات نحو التعلم اللاحق ويوجه العملية التعليمية لتعلم الغير المتمكنات من الطالبات اللاتي لم يمتلكن فيها قدرات كافية .

5. أن بعض الطالبات الآتي لم يستطعن فهم واستيعاب أسلوب التدريس الأولي ، ربما لم يستطيعوا أيضاً فهمه عند إعادة التدريس مما أدى إلى تقليل كفاءة هذا الأسلوب العلاجي .

6. قد يكون تكليف الطالبات بحل الواجبات البيتية والأسئلة التي يكلفن بها بدون توجيه مباشر من قبل مدرّسة المادة أدى إلى أن الطالبات الآتي اتبع معهن أسلوب أعادة التدريس كن أكثر اتصالاً مع المادة .

7. أعادة التدريس حفز نشاط الطالبات فكان أقرب إلى الطالبات وأكثر ملائمة لطبيعة المادة المدروسة .

أسفرت نتائج الاتجاه عن رفض الفرضيات الصفرية السابعة والثامنة والتاسعة وهذا يعني :

تفوق طالبات المجموعات التجريبية الثلاث على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية .

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية :

1. أن الأساليب العلاجية قد لاقت قبول من لدن الطالبات باعتبارها شكلاً جديداً للتعلم ، يختلف عن الشكل التقليدي إذ أتاحت لهن الفرصة للمشاركة ومواجهة القلق والاضطراب الذي تشعر به الطالبات اللاتي يواجهن صعوبات في تعلم التاريخ .

2. قد تكون الأساليب العلاجية وجدت بيئة صفية ملائمة خالية من التوتر وأكسبت الطالبات الثقة بأنفسهن ومن ثم تحسين اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ والدراسة عموماً .

3. طبيعة موضوعات التاريخ وارتباطها الوثيق بحياة الإنسان كونها تمكن الطالبة من معرفة نفسها وتاريخها والعوامل المرتبطة بها والمؤثرة فيها وتحاول تقديم الإجابات المناسبة عن كثير من الأسئلة مدعومة بالوثائق التاريخية ، اذ أشارت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بمعرفة اتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ إلى أنها كانت ايجابية على المقياس الكلي وعلى أبعادة الفرعية .

4. يبرز اثر الاتجاهات بوصفها احد الأهداف الأساسية والمهمة في تدريس مادة التاريخ لما لها من أهمية تربوية كبيرة إذ أنها تساعد الطالبة على التقدم في المجالات المعرفية وتجعلها أكثر قرباً وإقبالا على المادة التي تدرسها ويزيد من قدرة الطالبة على الانتباه والتعبير عن ذاتها كما انه يزيد من قدرتها على تلقي اكبر قدر ممكن من المعرفة النظرية في مادة محددة .

5. تتفق الدراسة الحالية مع(دراسة الفالح 2001) في تفوق المجموعة التجريبية التي استعمل معها إستراتيجية التعلم التعاوني ألإتقاني على المجموعة الضابطة التي لم يستعمل معها أي نشاط ، كما اتفقت مع (دراسة المحرزي 2003) في تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت معها التغذية الراجعة كأسلوب لإتقان التعلم والمجموعة الثانية التي استعمل معها التعلم التعاوني

والمجموعة الثالثة التي استعملت أسلوب أعادة التدريس على المجموعة الضابطة التي لم تستعمل معها أي نشاط في التحصيل والاتجاه نحو المادة .

على الرغم من وجود أثر للأساليب العلاجية في تحسين اتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ قياساً بالمجموعة الضابطة الإ أن هذا الأثر يكاد يكون متساوِ تقريباً بين المجموعات التجريبية الثلاث .

ترى الباحثة أن نتائج البحث أظهرت تفوق المجموعات التجريبية على الضابطة في التفكير الاستدلالي وفي الاتجاه وهذا هو المهم ، أما فيما يخص الاتجاه بين المجموعات التجريبية لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا فيما بينها وهذا دليل على أن الأساليب العلاجية لها تأثير ضعيف فيما بينها في مجال الاتجاه ولها نفس الأثير تقريباً وأن لها نفس الفاعلية في تنمية الاتجاهات عند طالبات المجموعات التجريبية الثلاث .

الاستنتاجات :

بناءاً على النتائج التي توصل أليها البحث الحالي تسجل الباحثة عدد من الاستنتاجات وهي

1. أن الأساليب االعلاجية وإستراتيجياتها التي اعتمدت تنمية التفكير وتطوير مهاراته تسهم في رفع مستوى الطالبات التعليمي وتزيد من فهمهن للمادة الدراسية .

2. أفضلية استعمال أسلوب حصص التقوية لإتقان التعلم والأساليب العلاجية الأخرى على الطريقة التقليدية (الاعتيادية) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي بتدريس مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات .

3. التدريس من أجل تنمية التفكير الاستدلالي لم يعد قاصراً على مادة معينة بل تعدى ذلك وشمل جميع المواد الدراسية عامة والمواد الاجتماعية وخاصة التاريخ .

4. يلاحظ من الدراسات السابقة أن مهارة التفكير الاستدلالي مطلب ضروري لمواجهة التحديات في القرن الواحد العشرين .

5. أن استعمال الأساليب العلاجية لإتقان التعلم يضفي على الدرس الحيوية والتشويق واستعمال مهارات التفكير في ربط الأفكار والتعبير عنها .

6. أن استعمال الأساليب العلاجية لإتقان التعلم يتماشى مع متطلبات العصر في التطور العلمي ويساعد على تحقيق اتجاه رئيس من اتجاهات الفكر التربوي المعاصر و أهدافه ألا وهو إتاحة فرص كافية وتهيئة نشاطات متعددة لإشراك الطلبة في عملية التعليم .

7. الأساليب العلاجية تتطلب من المدرس جهداً ووقتناً أكثر مما تتطلبه الطريقة الاعتيادية (الضابطة) .

8. يتطلب استعمال الأساليب العلاجية من المدرس كفايات تدريسية ومهارات عملية لتوظيفها في الدرس .

9. أن استعمال الأساليب العلاجية يتماشى وأهداف تدريس التاريخ التي تؤكد على فاعلية ونشاط الطلبة في الصف .

التـوصيات :

في ضوء نتائج البحث التي توصلت اليها الباحثة توصي بما يأتي :

1. استعمال أسلوب حصص التقوية ، وإعادة التدريس ، والواجبات البيتية لإتقان التعلم في الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات لها فوائد جمة في تنمية التفكير الاستدلالي وتنظيم المادة العلمية ومعرفة أسس تدريس المادة وخصائصها ومميزاتها مما يسهل فهم المادة للطالبات واكتساب المفاهيم الجديدة للوحدة الدراسية .

2. أثبتت الدراسة الحالية تفوق كل من (حصص التقوية ، أعادة التدريس ، الواجبات البيتية) كإجراءات علاجية بإطار استراتيجيه لإتقان التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي وتحسين اتجاهاتهن نحو المادة مقارنة مع أسلوب الواجبات البيتية كإجراء علاجي ومع الطريقة الاعتيادية ، ولذا توصي الباحثة باستعمالها في تدريس التاريخ للصف الثالث بمعهد أعداد المعلمات .

3. تضمين الكتب المقررة لغة التفكير وأسئلة مثالية من اجل تطوير النمو ومهارات الاستدلال والاستنتاج لدى الطالبات .

4. ضرورة تبني تنمية التفكير الاستدلالي لتنمية القدرات العقلية في مختلف مراحل التعليم ليشمل المناهج وأساليب التعليم .

5. حاجة مدرسي مادة التاريخ للمعلومات حول التفكير بصورة عامة والتفكير الاستدلالي بصورة خاصة من حيث فلسفته ومفرداته وسماته العقلية ومعاييره والمهارات العلمية التي تؤلفه

6. أقامة الدورات التدريبية والحلقات الدراسية لتدريب مدرسي واختصاصيي المناهج والموجهين التربويين على كيفية استعمال الأساليب العلاجية لإتقان التعلم وبما يتلاءم والظروف المتاحة وتبصيرهم بالأكثر فعالية .

7. تضمين دليل أرشادي للمدرسين عن كيفية أعداد الاختبارات التشخيصية (التكوينية) وأنشطة علاجية وأخرى إثرائية لكل وحدة دراسية .

8. تطوير أساليب التقويم المتبعة حالياً في الواقع التعليمي بما يتماشى ومتطلبات التعلم إتقاني ، بحيث يمكن الإفادة من نتائجه في علاج نقاط الضعف في تعلم الطالبات .

9. إعادة تقسيم الكتاب المقرر إلى وحدات تعليمية صغيرة مع كتابة الأهداف السلوكية ومستوياتها في بداية كل وحدة .

10.تدريب طلبة كلية التربية ومعاهد أعداد المعلمات والمعلمين على كيفية استعمال الأساليب العلاجية في التدريس وبما يتلاءم والظروف المتاحة .

المقترحات :

في ضوء نتائج البحث الحالي واستكمالاً له تقترح الباحثة ما يأتي :

1. أجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مواد أخرى وملاحظة أثرها في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لطلاب معهد أعداد المعلين

2. أجراء دراسة تتناول اثر أساليب علاجية أخرى في تنمية التفكير الاستدلالي

3. أجراء دراسة تتناول أثر الأساليب العلاجية في متغيرات أخرى مثل تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، والعلمي ، و الأبتكاري .

4. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور (الطلاب) وعلى مراحل دراسية أخرى

5. أجراء دراسة مقارنة تتناول أثر هذه الأساليب مع أساليب علاجية أخرى في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة .

*	القرآن الكريم
1	الإبراشي ، محمد عطية وحامد عبد القادر. **علم النفس التربوي** ، ج3 ، ط4 ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر (1966)
2	إبراهيم ، عاهد وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، مط دار عمار للنشر ، عمان ، الأردن ، (1989)
3	إبراهيم ، عبد اللطيف فؤاد . **المناهج أسسها تنظيمها** ، تقويم أثرها ، ط6 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، (1984)
4	ابن حنبل ، احمد. مسند الإمام احمد بن حنبل ، ط2 ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، (1978)
5	ابن خلدون ، عبد الرحمن. **المقدمة** ، تحقيق حجر عاصي ، دار مكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان ، (1983)
6	أبن فاطمة ، محمد: **تقويم المعلمين الإشكالية والطرائق والتقنيات** ، تونس ، (1993)
7	ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب (م1، م7، م11) دار بيروت للطباعة والنشر ، لبنان ، (ب، ت)
8	أبو جلالة ، صبحي حمدان. استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت (1999)
9	أبو حطب ، فؤاد عبد الطيف ، وعثمان سيد احمد . **التفكير دراسات نفسية** ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ، مصر ، (1972)
10	أبو حطب ـــ وآخرون . **القدرات العقلية** ، ط1 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر، (1973)
11	أبو حطب ،. **التقويم النفسي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، (1976)
12	أبو خلف ، عزيز علي . **مهارات التفكير** ، "**مجلة النبأ** " ، المملكة العربية السعودية ، (2005) موقعها على شبكة الانترنيت www.annabaa.org
13	أبو زينة ، فريد كامل . نمو القدرة على التفكير الرياضي عند الطلبة في مرحلة الدراسة الثانوية وما بعدها ، " **المجلة العربية للعلوم الإنسانية** " ، جامعة الكويت ، مج (6) ، العدد (3) (1986)
14	ـــ . **الرياضيات ،مناهجها وأصول تدريسها** ، ط4 ، دار الفرقان ، عمان ، الأردن ، (1997) .
15	أبو سرحان ، عطية عودة . **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية** ، ط 1 ، دار

	الخليج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، (2000)
16	أبو لبدة ، سبع محمد . **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي** ، ط1 ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الأردن (1979)
17	احمد ، المبارك عثمان. طرق التدريس وفق المناهج الحديثة ، ط1 ، منشورات كلية الدعوة الإسلامية ، طرابلس ، ليبيا (1990)
18	احمد ، مآرب محمد . **اثر التعلم للتمكن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني** المتوسط **في مادة الأحياء ، جامعة الموصل ، كلية التربية** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، (1991)
19	إسماعيل ، كمال عبد الحميد ومحمد نصر الدين. **مقدمة التقويم في التربية الرياضية** ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر، (1994)
20	آل ياسين ، محمد ياسين . **المبادئ الأساسية في طريق التدريس العامة** ، دار القلم ، مكتبة النهضة المصرية ، بيروت ، (1974) .
21	الآلوسي ، جمال حسين و أميمه علي خان. **علم النفس الطفولة والمراهقة** ، جامعة بغداد ، بغداد ، العراق(1983)
22	الآلوسي ، صائب وطلال الزعبي . **تنمية التفكير ألابتكاري** ، ط1 ، دار المنهل ، عمان ، الأردن (1983)
23	الأمام ، محمد مصطفى وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم** ، بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد (1990)
24	الأمين ، شاكر محمود . **أصول تدريس المواد الاجتماعية** ، دار الحكمة ، للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق ، (1972)
25	الأمين ، محمد إسماعيل. فاعلية طريقتين علاجيتين في أطار إستراتيجية التعلم حتى التمكن على تحصيل طالبات الثاني الإعدادي وبقاء اثر التعلم لديهن وتنمية ميولهن نحو مادة الرياضيات " **مجلة تكنولوجيا التعليم** " الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم " (مج8) القاهرة ، مصر(1998)
26	الأمين ، محمد إسماعيل . طرق تدريس الرياضيات ، نظريات وتطبيقات ، ط1 ، مطبعة دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، (2001)
27	أمين ، ميرفت فتحي رياض . اثر استخدام إستراتيجية التعلم للتمكن على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية ، جامعة اسيوط ، " **مجلة كلية التربية** " ، مصر ، القاهرة . (1991)
28	بحيري ، السيد. أساليب التفكير السليم ، " **مجلة المعلم** " العدد (98) ، المملكة العربية السعودية

	، ادارة التعليم بمحافظة الدوادمي موقعها في شبكة الانترنيت WWW.almualem، (2005)
29	برنهارت **علم النفس في حياتنا العملية** ، **ترجمة** إبراهيم عبد الله ، ط3 ، مكتبة اسعد ، بغداد ، العراق (1984).
29	البريدي ، عبد الله بن عبد الرحمن. التفكير لدى الإنسان ، " **مجلة النبأ** " العدد (7) موقعها على شبكة الانترنيت www.annabaa.org (2005)
31	بلخير ، عبد الرحمن سعيد . **اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة حضر موت الجمهورية اليمنية نحو مهنة التدريس** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة البصرة ، العراق ، (2000) .
32	بلوم ، بنيامين وآخرون . **تقويم الطالب التجميعي والتكويني** ، **ترجمة** محمد أمين المفتي ، الطبعة العربية ، دار ماكجروهيل للنشر ، القاهرة ، مصر (1983)
33	بول موي . **المنطق وفلسفة العلوم** ، **ترجمة** فؤاد حسن زكريا ، مط دار العربية للنشر (1981)
34	بونو ، ادورد دي . **تعليم التفكير** ، **ترجمة** ، عادل عبد الكريم ياسين وآخرون ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، سلسلة الكتب المترجمة ، الكويت ، (1989) .
35	البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس . **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، ط1 ، مط مؤسسة الثقافة العمالية ، (1977) .
36	التكريتي ، مجاز توفيق غفار . **اثر استخدام أساليب الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في علم الأحياء وتنمية تفكيرهم الناقد** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد ، العراق ، (1993) .
37	التل ، سعيد وزملاءه . **المرجع في مبادئ التربية** ، ط1 ، دار الشروق للطبع والنشر ، عمان ، الأردن ، (1993).
38	التل ، شادية احمد . تطور التفكير المنطقي " **رسالة المعلم** "مج (28) العددان (الخامس والسادس) مديرية التوثيق والمطبوعات التربوية ،وزارة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن ، (1987)
39	جابر ، عبد الحميد جابر وطاهر عبد الرزاق. **أسلوب النظم في التعليم والتعلم** ، مط دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر (1978).
40	الجباري ، محمد محي الدين . **قياس التفكير الاستدلالي لطلبة المرحلة المتوسطة** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن رشد ، بغداد ، العراق (1994) .
41	جرادات ، عزت وآخرون . **مدخل إلى التربية** ، مط المكتبة التربوية ، المعاصرة ، عمان ، الأردن (1986) .

42	جلال ، سعد. **المرجع في علم النفس الاجتماعي** ، مط دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، (1985) .
43	جمعة ، مصطفى محمد. **اثر إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل واتجاهات الطلبة في مبحث الرياضيات** (رسالة ماجستير غير منشورة) عمان ، الأردن (1989)
44	الحارثي ، إبراهيم بن احمد مسلم. **تعليم التفكير** ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية (1999) .
45	الحارثي ، جبار خلف. **المعلم ومسؤولياته التربوية والاجتماعية** " ملخصات بحث (المؤتمر العلمي السادس) كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق (1999)
46	الحارثي ، يحيى بن خميس بن حمود . **نموذج مقترح لرفع مستويات التعلم من خلال أشراك الطالب بالتقويم التكويني المستمر** ، السعودية ، موقعة على الانترنيت .www moe.gov.om/moe (2005)
47	حسن ، طلعت . **الأسس النفسية للنمو** ، مط دار العلم للنشر والتوزيع ، ط3 ، دبي ، الأمارات العربية ، (1986)
48	الحسو ، ثناء يحيى قاسم . **اثر استخدام أسلوبين 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)
49	الحكمي ، علي بن صديق . **مبادئ التقويم ، الملكة العربية السعودية** ، موقعة على الانترنيت www.almarefah .com/print.php(2005)
50	حمدان ، محمد زياد. **التحصيل الدراسي . مفاهيم ومشاكل وحلول** ، مط دار التربية الحديثة ، ط1 ، دمشق ، سوريا ، (1996)
51	الحمداني ، موفق وآخرون . **قراءات في نظريات التعلم** ، مط دار الشؤون الثقافية ، ط1 ، بغداد ، العراق (1989)
52	حميدة ، فاطمة إبراهيم. **التعلم للإتقان وأثرة على التحصيل في مادة الجغرافية بالمرحلة** الثانوية " **دراسات تربوية** " مج (7) الجزء (46) ، القاهرة ، مصر ، (1992) .
53	الحيلة ، محمد محمود . **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، مط دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن(1999)

54	الحيلة ـ . **تصميم التدريس نظرية وممارسة** ، مط دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط2 ، عمان ، الأردن(2003)
55	الخطيب ، احمد حامد وعبد عودة أبو سرحان . **دور المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب** ، رسالة التربية ، العدد (9) ، مط دار البحوث التربوية ، مسقط (1993)
56	الخطيب ، احمد وآخرون . **دليل البحث والتقويم التربوي ،** مط دار المستقبل للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن ، (1985)
57	الخطيب ، علم الدين . **أساسيات طرق التدريس** ، ط2 ، مكتبة الانجلو ، مصر (1997)
58	خير الله ، سيد. المدخل إلى العلوم السلوكية ، مط الانجلو المصرية ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، (1973)
59	دافيدوف ، لندال . مدخل علم النفس ، ترجمة الطواب وآخرون مط التحرير ، ط4 ، القاهرة ، مصر ، (1983)
60	داود ، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (1990) : **مناهج البحث التربوي** ، مط دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، مصر
61	الدباغ ، فخري وآخرون . **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين** ، مط جامعة الموصل ، العراق ، (1983)
62	الدريني ، حسين عبد العزيز . **وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعليم** ، " **مجلة التربية** " ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (6) ، القاهرة ، مصر، (1986)
63	راجح ، احمد عزت . **أصول علم النفس** ، مط المكتب المصري الحديث ،ط1 ، الإسكندرية ، مصر ، (1973)
64	الربيعي ، شذى نفل . **أثر أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع والاحتفاظ في مادة التاريخ** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد ،كلية التربية / ابن رشد ، بغداد ، العراق (2003)
65	رجب ، مصطفى. **اثر استخدام التقويم التكويني والتعلم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم** ، المؤتمر التربوي الخامس (الاتجاهات المعاصرة في التعلم والتعليم ، مط المؤسسة العربية للطباعة ، البحرين ، (1989)
66	ريان ، فكري حسن . **التدريس ، أهدافه ، أسسه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، مط عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، (1984)

67	ريان،فكري حسن. **التدريس ،أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، مط عالم الكتب ، القاهرة، مصر ، (1993)
68	الريماوي ، محمد عودة . **سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية** ، ط1 ، المركز العربي للمطبوعات دار الشروق للنشر ، بيروت ، لبنان . (1994)
69	زاير ، سعد علي . **اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ في قواعد اللغة العربية** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد (1999)
70	الزغبي ، احمد محمود . **أسس علم النفس الاجتماعي** ، دار الحكمة اليمانية ، صنعاء ، (1994) .
71	زكري ، عمر مدني وآخرون . مجموعات التقوية بين النظرية والتطبيق ، دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام في مدينة الهفوف بمنطقة الإحساء في السعودية " مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد (3) السنة الثانية ، قطر ، (1993)
72	زهران ، حامد عبد السلام . **علم النفس الاجتماعي** ، مط عالم الكتب ، ط3 ، القاهرة ، مصر (1974) .
73	الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون . **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق ، (1981)
74	الزوبعي ، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية ، مط جامعة بغداد ، ط2، بغداد ، العراق ، (1968)
75	زورث ، بي جي وارد. **نظرية بياجية في الارتقاء المعرفي ، ترجمة فاضل الازيرجاوي** وآخرون ، مط دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، (1990)
76	زيتون ، حسن حسين . **تصميم التدريس (رؤية منظومة)** ، مط عالم الكتب ، القاهرة ، مصر (2001)
77	زيتون ، عايش محمود . **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم** ، مط جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الأردن ، (1988)
78	زيتون ، عدنان. **طبيعة العلم سلسلة طرق تدريس العلوم** ، الكتاب الأول ، دار المطبوعات الجديدة ، القاهرة ، مصر ، (1985)
79	الزيود ، نادر فهمي وآخرون . **التعلم والتعليم الصفي** ، مط دار الفكر للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن ، (1989)

80	السامرائي ، مهدي صالح وجمال عزيز . **أنماط التفكير لدى طلبة كليات التربية** ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق ، (1990) .
81	السجستاني ، سليمان بن الأشعث . **سنن أبي داود** ، مط دار الفكر للنشر والتوزيع ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، (ب.ت)
82	السخاوي ، شمس الدين . **الإعلام بالتوبيخ لمن ذم أهل التاريخ** ، **تحقيق** فرانز وزنتال ، ترجمة صالح احمد العلي ، مط العاني ، بغداد ، العراق ، (1963) .
83	سعادة ، جودت احمد . **الاتجاهات العالمية في أعداد معلم المواد الاجتماعية** ، مط مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، مصر (1985)
84	سعد ، جلال . **علم النفس الاجتماعي** ، منشورات الجامعة الليبية ، ط1 ، ليبيا . (1972)
85	السعد ون ، عادلة علي ناجي. **اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد (أطروحة دكتورة غير منشورة) (2003)
86	سلطان ، حنان عيسى . تأثير الرياضيات التقليدية والمعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي لطلاب وطالبات الصف الأول والثاني في مدينة الرياض ، دراسات تربوية ، " **مجلة كلية التربية** " ، جامعة الملك سعود ، مجلد (3)، (1986)
87	سلوم ، عبد الحكيم . التفكير وحل المشكلات " **مجلة النبأ** " المملكة العربية السعودية ، موقعها على شبكة الانترنيت / www.annabaa.org/nba tarkeer.htm (2005)
88	سمارة ، عزيز وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، مط دار الفكر للنشر،عمان ،الأردن ، (1989)
89	السياكني ، سهاد جواد فرج .**أنموذج تعليمي لإتقان مهارة فن النحت البارز لطلبة قسم التربية الفنية** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، بغداد ، العراق (2000)
90	السيد ، فؤاد البهي . **الذكاء** ، مط دار الفكر العربي ، ط4 ، القاهرة ، مصر ، (1976)
91	السيد ـ. علم النفس الاجتماعي ، مط دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، ط3،عمان(1985)
92	شحاته ، حسن . **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** ، ط1 ، الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، مصر ، (1998)
93	شكري ، سيد احمد . طرق وأساليب تفريد التعليم كمدخل لحل المشكلات التدريسية في الجامعات العربية " **المجلة العربية للبحوث التعليم العالي** " المركز العربي " لبحوث التعليم العالي العدد (8) ، (

	1988)
94	الشنيطي ، محمد فتحي. **أسس المنطق والمنهج العلمي** ، مط دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان (1970)
95	الشيخ ، سليمان الخضيري (1982) : **الفروق الفردية في الذكاء** ، مط دار الثقافة ، ط2
96	الشيخ ، عمر . العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية نحو التعلم وسمات شخصياتهم ، " **مجلة العلوم الاجتماعية** " ، مج 14 ، العدد (2) الكويت ، (1986).
97	الصادق ، إسماعيل محمد أمين. **طرائق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات** ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، مط دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، (2001) .
98	صالح ، صلاح مهدي. **بناء مقياس للتفكير الاستدلالي وتقنينه للاعبي بعض الألعاب الفرقية** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية الرياضية ، جامعة بغداد ، بغداد ، العراق ،(2006)
99	صقر ، محمد حسين سالم . **اثر استخدام طريقتين من الطرق التشخيصية العلاجية في أطار نظرية التعلم حتى التمكن على تحصيل واتجاهات تلاميذ الفرقة الثانية من المرحلة الإعدادية لمقرر العلوم** (أطروحة دكتورة غير منشورة) جامعة طنطا ، مصر . (1990)
100	الصوفي ، عبد الحميد رشيد. **اختبار كاي واستخدمتها في التحليل الإحصائي** ، منشورات دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، (1985)
101	صيداوي ، احمد . قابلية التعلم " **دراسات التربوية**" ، مط دار الإنماء العربي، ط2 ، بيروت ، لبنان ، (1986)
102	طارق ، عبد احمد واحمد محمد مخلف. الفكر التربوي عند الغزالي و القابسي " **مجلة كلية التربية** ، الجامعة المستنصرية ، العدد (8) بغداد ، العراق ، (2001)
103	الطبراني ، سليمان بن محمد . **المعجم الأوسط** ، تحقيق، طارق بن عوض الله ، دار الحرمين ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، (1985)
104	الطبري ، ابو جعفر محمد بن جرير . **جامع البيان عن تأويل آيات القران** ، ج1 ، دار الفكر ، بيروت ، (1984) .
105	الطويل ، غالب محمد . **فعالية استخدام أسلوب دورة التعليم على تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل فيها لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بدولة** قطر ، (أطروحة

	دكتورة غير منشورة) ، طنطا ، مصر (1991)
106	الظاهر ، زكريا محمد وآخرون. **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، مط دار الثقافة للنشر والتوزيع (1999)
107	العاني ، بشائر مولود توفيق . **اثر استخدام الملخصات القبلية في تنمية التفكير الناقد بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس في معهد أعداد المعلمات** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية / ابن رشد بغداد ، العراق ، (2002)
108	العاني ـــ . اثر استخدام القراءات الخارجية في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع العام بمادة التاريخ " **مجلة العلوم التربوية والنفسية** " العدد (9) ، بغداد ، العراق (2004) .
109	عبد الحميد ، احمد جمال الدين (1988) : اثر استخدام (إجراءات التعلم حتى التمكن) على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية " حولية كلية التربية " ، جامعة قطر ، السنة السادسة
110	عبد الرحمن ، سعد . **القياس النفسي** ، مط مكتبة الفلاح ، ط 1 ، الكويت ، (1998)
111	عبد الرحمن ، فتحي . **تعليم مهارات التفكير** " بحث منشور على شبكة الانترنيت www learning styles Georgia 30602.edu (2005) .
112	عبد الرحيم ، طلعت حسن. الأسس النفسية للنمو ، مط مكتبة دار القلم ، ط3 ، دبي (1986)
113	عبد العال ، حسن ابراهيم . **فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة** ، مط مكتبة التربية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، (1985)
114	عبد الله ، عبد الرحيم صالح . **التعلم للإتقان ودور التقنيات التربوية في أنجاحه** ، مط مكتبة النجاح ، ط1 ، الكويت . (2000)
115	عبد المطلب ، احمد. **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مط المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ، (1999)
116	عبيدات ، سليمان احمد . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط2 ، مط الوطنية ، بغداد ، العراق ، (1988).
117	العبيدي ، غانم سعد وحنان عيسى الجبوري . **التقويم والقياس في التربية والتعليم** ، مط الشفيق ، بغداد ، العراق ، (1970)
118	العديلي ، ناصر محمد . **السلوك الإنساني والتنظيمي** ، مط الإدارة العامة ، الرياض ،

	المملكة العربية السعودية ، (1995)
119	العزاوي ، نضال مزاحم . **اثر ثلاثة أساليب علاجية من أجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء** (رسالة ماجستير غير منشورة)
120	عطا الله ، ميشيل وعايش زيتون . اثر إستراتيجية الاختبارات التكوينية في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة " **المجلة التربوية** " ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، الكويت ، (1985)
121	عطية ، سعدي جاسم. **بناء اختبار مقنن للتفكير الاستدلالي لتلاميذ المرحلة الابتدائية** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، بغداد ، العراق ، (1996)
122	عفيفي ، ابو العلا. **المنطق التوجيهي** ، مط لجنة التأليف والنشر ، القاهرة ، مصر ، (1987)
123	علام ، صلاح الدين محمود . **القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، (2000)
124	علام ، صلاح الدين محمود . **دليل المعلم في تقوية الطلبة في الدراسات الاجتماعية** ، مط دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر (1997)
125	علي ، احمد. **الأسس النفسية للتربية** ، مط دار العربية للكتاب ، ليبيا ، (1988)
126	علي ، محمد السيد. **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية** ،مط دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر، (2002)
127	عمر، ماهر محمود . **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية** ، مط دار المعرفة الجامعية ،ط2، الإسكندرية ، (1992)
128	عمران ، محمد حسن. التقويم و أنواعه ، " **مجلة المعلم** " ، المملكة العربية السعودية ، موقعة على الانترنيت WWW .almualem .net (2005)
129	العنبكي ، سندس عبد الله جدوع . اثر استخدام **استراتيجيات كلوز ماير وميرال وتنسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد / ابن رشد ، بغداد ، العراق 2003)
130	عودة ، احمد سليمان . القياس **التقويم في العملية التدريسية** ، ط1 ، دار الأمل ، المطبعة الوطنية ، (1985) .
131	عودة ــ . **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية** ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ،

	عمان ، الأردن ، (1993)
132	عودة ــ . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط2 ، دار الامل ، المطبعة الوطنية ، (1998) .
133	عودة ــ وخليل يوسف الخليلي . **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الاردن (2000)
134	عوض ، عباس محمود. **علم النفس الاجتماعي** ، مط مكتبة النهضة العربية ، بيروت ، لبنان (1980)
135	العيساوي ، كريم ناصر. **دراسة تقويمية لأسئلة الامتحانات النهائية لمادة التربية الوطنية للصف الأول والثاني المتوسط** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد ، بغداد ، العراق (1989)
136	الغريب ، رمزية. **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مط مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر (1977)
137	الغزالي ، ابو حامد. **أحياء علوم الدين** ، ج1 ، مط أحياء التراث العربي ، القاهرة ، مصر ، (ب.ت)
138	غنيم ، سيد محمد . **سيكولوجية الشخصية ، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، (1973) .
139	غنيمة ، محمد متولي. **أسياسات وبرامج أعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية** ، مط الدار المصرية اللبنانية ، ط2 ، القاهرة ، مصر ، (1998)
140	الفالح ، سلطانة بنت قاسم . فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني لاتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ، " **مجلة رسالة الخليج العربي** " العدد (79) كلية التربية للبنات ، الرياض (اطروحة دكتورة غير منشورة)، المملكة العربية السعودية ، موقعها في شبكة الانترنيت WWW.obegs.org(2001)
141	الفخري ، سالمة داود وآخرون . **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ، وزارة التعليم العالي، بغداد (1981).
142	فرج ، صفوت . **القياس النفسي** ، مط دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، (1980)
143	فرحان ، اسحق محمد وآخرون. **تعليم المنهج التربوي ،أنماط تعليمة المعاصرة** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، مط جبل السين ، عمان ، الأردن (1984)

144	قاسم ، علي عيسى. **مستوى إتقان طلبة الصف التاسع في الأردن للمهارات الجبرية** ، (رسالة غير منشورة) ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن (1997)
145	القريشي ، عبد الفتاح . اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب ، " **مجلة رسالة الخليج العربي** " العدد (18) ، الرياض ، المملكة العربية السعودية (1986)
146	القريوتي ، يوسف فريد. أعداد مقياس الاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً ، " **المجلة العربية للعلوم الإنسانية** " ، جامعة الكويت ، مج (8) العدد (29) ، (1988)
147	قطامي ، يوسف . **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** ، مط دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن ، (1989)
148	ــ وآخرون . **تصميم التدريس** ، مط دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن . (1994)
149	كامل ، مصطفى محمود . استخدام إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مفرد في التقويم التربوي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات الاختبارات التحصيلية ، " **مجلة علم النفس** " ، العدد (51) السنة (13) ، جامعة طنطا ، كلية التربية ، مصر (1999)
150	الكبيسي ، كامل ثامر . **بناء وتقنين لسمات الشخصية ذات الأولوية للقبول في الكليات العسكرية لدى طلاب الصف السادس الإعدادي للقبول في الكليات العسكرية لدى طلاب الصف السادس الإعدادي في العراق** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد ، بغداد ، العراق (1987)
151	الكبيسي، وهيب مجيد والداهري . **المدخل في علم النفس التربوي** ، ط1 ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، أربد ن الاردن ، (1997) .
152	الكند ، ديفيد. **الأطفال والمراهقون – شرح المقالات العالم النفسي جان بياجية ، ترجمة** صبحي عبد اللطيف المعروف ، دار القادسية ، (1983)
153	الكنداري ، ممدوح عبد المنعم واحمد محمد . **سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط2 ، دولة الامارات العربية المتحدة ، (1995) .
154	كورنجرجون وآخرون. **سيكولوجية الطفولة والشخصية** ، ترجمة احمد عبد العزيز ، دار النهضة العصرية ، القاهرة ، مصر ، (1970)
155	اللقاني ، احمد حسين وبرنس احمد رضون (. **تدريس المواد الاجتماعية** ، دار عالم الكتب ، ط3 ، القاهرة ، مصر ، (1982)

156	مادان ، موهّان ورونالد هل. **تفريد التعليم والتعلم في النظرية والتطبيق** ،(ترجمة) محمد إبراهيم الشافعي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط1 ، الكويت ، (1997)
157	مادوس ، جورج . ف وآخرون . **تقييم الطالب التجميعي والتكويني** ، **ترجمة** محمد أمين المفتي وآخرون ، مط دار ماكجو وهيل للنشر ، القاهرة ، مصر (1983)
158	المانع ، عزيز . تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ " **رسالة الخليج العربي** " ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، العدد (59–60) ، المملكة العربية السعودية (1996)
159	مجاور ، صلاح الدين علي. **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، (1996)
160	المحرزي ، عبد الله عباس . **اثر استخدام ثلاث طرق علاجية في أطار إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد ،كلية التربية / ابن الهيثم(2003)
161	محمد ، حسبية سلمان . **دراسة تقويمية لأسئلة الامتحانات النهائية لمادة التاريخ للصف الأول والثاني المتوسطة** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، بغداد ، العراق ، (1987)
162	محمد ، مجيد مهدي . **المناهج وتطبيقاتها التربوية** ، مطابع التعليم العالي في الموصل ،نينوى ، العراق (1990)
163	محمد ، محمد رمضان. **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي** ، دار التعلم للنشر ، ط1 ، دبي ، (1988)
164	محمود سيد محمود . اثر استخدام المناقشة بواسطة الكمبيوتر وتعلم المعلومات العامة على التفكير الاستدلالي للطلاب أعضاء جمعيات العلوم بالمدارس الثانوية ، "**مجلة مكتبة التربية**" ، جامعة أسيوط ، مصر موقعها على شبكة الانترنيت WWW members . lycos.co ، (2001)
165	المخزومي ، أمل علي (. دور الاتجاهات في سلوك الإفراد والجامعات " **مجلة رسالة الخليج العربي** العدد (30) ، الرياض ، المملكة العربية السعودية، (1995)
166	مراد ،يوسف . **مبادئ علم النفس العام** ، دار المعارف ، مصر ، ط6 ، (1969) .
167	مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة . **المناهج التربوية الحديثة** ، مط دار المسيرة للنشر والتوزيع والطابعة ، ط1 ، عمان ، الأردن (2000)
168	مرعي ، توفيق واحمد بلقيس . **المسير في علم النفس الاجتماعي** ، دار الفرقان ، ط1 ، عمان ،

	الأردن ، (1984)
169	مقدادي ، محمد فخري. **تأثير برنامج معاهد أعداد المعلمين والمعلمات الحكومية في الأردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم ، الجامعة الأردنية** ، كلية التربية ، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة) . (1979)
170	ملحم ، سامي محمد . **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، مط دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط2 ، الأردن ، عمان (2000)
171	ملكية ، لويس كامل. **قراءات في علم النفس الاجتماعي** ، القاهرة ، مط الدار القومية للطباعة والنشر، (1965)
172	المليجي ، حلمي. **علم النفس المعاصر** ، ط2، بيروت ، لبنان، (1972)
173	الموسوي ، عبد الله حسن . طرائق التدريس في التعليم الجامعي ، رؤية مستقبلية ، **مجلة الأستاذ** ، كلية التربية / ابن رشد ، بغداد ، العراق ، (1997)
174	النشار ، علي سامي . **المنطق الصوري عند أرسطو حتى عصورنا الحاضرة** ، مط منشأة المعارف ، الإسكندرية ، مصر ، (1963)
175	نشواتي ، عبد المجيد . **علم النفس التربوي** ، مط دار الفرقان ، ط2 ، (1985)
176	نشوان ، يعقوب . **اتجاهات معاصرة في مناهج وأساليب وطرق تدريس العلوم** ، مط دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن(1974)
177	نشوان ، يعقوب حسين . **اتجاهات معاصرة في مناهج وأساليب طرق تدريس العلوم** ، مط دار الفرقان ط1 ، عمان ، الأردن . (1994)
178	نعمان ، ليلى عبد الرزاق . التفكير الناقد وعلاقته بمفهوم الذات عند طلبة كلية التربية – ابن رشد ، " **مركز البحوث التربوية والنفسية** " ، التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق ، (1993)
179	الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي. مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية " بحث مقدم إلى "(**مؤتمر طرائق تدريس القرآن الكريم في كلية التربية للبنات** " ، بغداد ، العراق ، (2001) .
180	الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي . **مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس القرآن الكريم**

	في كلية التربية للبنات ، بغداد ، العراق . (2001)
181	همام ، طلعت. **قاموس العلوم النفسية والاجتماعية** ، مؤسسة الرسالة ، عمان ، الأردن، (1984)
182	والي ، رشا عبد الرحمن. التقويم في التربية الرياضية " **مجلة المعلم** " ، المملكة العربية السعودية موقعها على الانترنيت ، WWW .almualem .net (2005)
183	ياسين ، عطوف محمود . **اختبارات الذكاء بين التطرف والاعتدال** ، مط دار الأندلس للنشر ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، (1981)
184	يعقوب ، ينال فاروق . **فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي بمدينة دمشق** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، سوريا ، (1996)

المصادر الأجنبية

185	AL-fred , L.B .Idwin(1968) Thearies of child development U.S.A first edition
186	Anastasi , (1976) . psychological testing , New York Macmillan , co

187	Allen , M.J .& yor , E. (1979) In trodution to Measurement theory Galifornia , Book .
188	Arline , M. and Westbury (1976) The leveling effect of teacher pacing on science Mastery journal of resear ether in science teaching
189	Block , J.H (1971) . Mastery learning : Theorg and practice . New York .
190	Blok & Anderson , L.W (1975) Mastery Learning in classroom Instruclor , New York .
191	Bloom , B.S& et ,al , Hand Book from active and summative of student learning New York . McGraw Hill Book company .
192	British (1997) Journal of Educational techolgy clariana , R, pace in Mastery based computer Assisted learning
193	Burrows , S.S and okey , D,R . (1979) . The effects of amasery learning strategy on a achievement . Journal of Research in science teaching
194	Carole ,J.B.(1963), Amodel of school learning teachers college Record .
195	Chase ,W,Linwood (1978) , Aguide for the Elementary social studies teacher .
196	Clark C.R and Guskey (1983) . The effective eness of masery learning strategies in under graduate rducation courses the Journal of Educational Research .
197	Clariana R. (1997) pace in mastery based computer assisted learning . British Jourral of Educational technology .
198	Donk leberger , G.E and Heikkinen (1983) Mestey learning implication and practices science Education.
199	Ebel, Robert . (1972) Essetial of Education and Measarement 2nd ed , New Jersey prentinc – Hall .
200	Ginsbury , H& sylria.o.(1969) piaget`s theory of Intellectual Development , New York .
201	Guskey , T,D. and pigott, T.D (1988) Research on grop based mastery learning programs a mefandaly sis . the journal of Education

	reseasrch , 81(4) .
202	Show .M.E. and wright ,J.M.(1967). Scales for the measurement of attitudes , New York , McGraw –Hill book .
203	Stanley .J.C.and Hopkins k.D(1972) Educational and osychological Measurement and Eradiation , New York , Horsy, prentice – Hall .
204	Soyce , B,and weil Marsha , (1980) Models of Teaching m3rd ,ed . New Jersey . prentice –Hall .
205	Spencer , A.Ralhus (2001) Essentials of psychology Essentials of osychology Sixth ed , U.S.A , Orlando , Harcourt publish ers .
206	Edgalali M. (1991) The effects of competency – based mastery learning on aptitude , motivation , self esteem and math anxciety (Doctorl dissertation university
207	Rossenhine , B.(1983) Teaching function in instruction programs Elementary school – Journal . 83(4)
208	Robert , J.strenbery (2000) path ways to psychology edition U .S.A. Harcourt collage publishers .
209	Roberg M. Gagne (1966) . The learning of principles In Herbert , New York
210	Hunter , E, focuson critical (1991) , Thinking skills Across the curricuium Nass Ballet in Vol .75 No (23
211	Inhetder , B& Piaget ,J(1958) the growth of Iogical thinking from child hood to a dolesence , New York .
212	Kefler , F.S(1968) Good byeteacher . Journal of Applied Behaviour Analysis Volol .
213	Mussen, P.H.(1970) carmichal`s manual of child psychology Vol.3 3rd edition

	Mehrens ,W. And Lehman. J. Measurement and Eraluation in Education and psychology , New York , Holt , Rinehart and Winston co9 .
	Torshen , kaypomerace (1972) The mastery Approach to complete based education , Academe , press , New York .
214	Tyler .L.E.(1971) test and measurement 2nd (ed) , Ney jersey prentice – Hall Inc
215	Tiller , C.R et (1967) al Attitude Measurement and prediction of behavior and evailution of condition and measurement techniques socio metry , Vol, 30 .
216	Thom posn , s. Do individualized master and traditional – systems yield different course effects in college calculus , A American Educational- Research Journal . 17(3) .

.

ملحق (1)

الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية للمرحلة الثالثة في معهد اعداد المعلمات

1. انه خير وسيلة للثقافة العامة .
2. الإيمان بحتمية التطور والتغير وتعويد الطلاب عدم الخوف من التغيرات .
3. التاريخ سجل الخبرات والتجارب .
4. التاريخ عامل لتنمية الروح الوطنية البناءة وتنمية الاعتزاز بالوطن والولاء للآمة
5. أن دراسة التاريخ تساعد على فهم وتفسير الحاضر .
6. أن التاريخ يساعد على تعلم طريقة البحث .
7. أن التاريخ يشير إلى الاتجاهات المستقبلية في حياة الأمة .
8. أن التاريخ عامل من عوامل التربية الخلقية .
9. يساعد التاريخ على خلق جيل مؤمن بالله وبأهمية القيم الروحية والإنسانية

ملحق (2)

استبانه آراء خبراء بشأن صلاحية فقرات اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة ترمي إلى التعرف على (أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات) وتحقيقاً لذلك أعدت الباحثة اختباراً تحصيلا يقيس معلومات الطالبات السابقة في مادة التاريخ للصف الثالث / معهد أعداد المعلمات لغرض إجراء عملية التكافؤ بينهم ، فقد وضعت اختباراً لتطبيقه على أفراد عينة البحث قبل التجربة ،

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة في هذا المجال ، تود الباحثة أبداء آرائكم ومقترحاتكم في صلاحية الفقرات وصياغتها وملاءمتها لمستوى الطالبات .

وفي الختام لا يسع الباحثة إلا أن تقدم شكرها وتقديرها على قبولكم قراءة الاختبار وفقكم الله لخدمة العلم والعاملين به .

الباحثة

بشائر مولود توفيق

طالبة الدكتوراه طرائق تدريس التاريخ

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ

الاسم : **المعهد:**

الشعبة :

عزيزتي الطالبة :

بين يديك اختبار يتكون من ثلاثة أسئلة الهدف منه قياس معلومات السابقة في موضوعات مادة التاريخ التي درستها .

المطلوب

*** الإجابة عن الفقرات الاختيارية دون ترك أية فقرة منها**

*** أجيبي على ورقة الاختبار نفسها**

*** فكري جيداً قبل أن تثبتي الإجابة التي تعتقدين إنها صحيحة**

س محرم	ضع كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (خطأ) أمام العبارة الغير الصحية	
محرم	لم تظهر للعرب دول في شمال شبة الجزيرة العربية	
صفر	انتصر المسلمون في غزوة أحد	
ربيع أول	اصدر الرسول محمد (ﷺ) صحيفة نظم فيها أمور المدينة المنورة قبل الهجرة	
ربيع ثان	اهتمت الدولة العربية الإسلامية في العصر الأموي بالتعريب	
جمادى أول	الخليفة عمر بن عبد العزيز هو الذي أصدر العملة الإسلامية	
جمادى ثان	قاوم العرب المسلمين الغزو البويهي لبغداد بشده	
رجب	أهتم الخلفاء العباسين بالزراعة والصناعة والتجارة	
شعبان	يعتبر هارون الرشيد المؤسس الحقيقي للدولة العباسية	
رمضان	لم تتعرض الأرض العربية في العصر العباسي للغزو الأجنبي	
محرم شوال	لم تهتم الدولة العربية السلامية في العصر العباسي بالشرطة	
س صفر	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
محرم	اتخذ المسلمون يوم هجرة الرسول محمد(ﷺ)بداية ـــــــ	
صفر	فتحت مكة على يد المسلمين في سنة ـــــــ هـ	
ربيع أول	تبلور بعض المعتقدات الدينية للإنسان في العصر الحجري ـــــــ	
ربيع ثان	أعاد الخليفة الأموي هارون الرشيد بناء مدينة ـــــــــــــ	
جمادى أول	استشهد الخليفة علي بن أبي طالب (عليه السلام) على يد ـــــــ	
جمادى ثان	كانت غزوة بدر الكبرى في سنة ـــــــ هـ	
رجب	أول عمل قام به الرسول محمد (ﷺ) عند دخوله المدينة المنورة بناء ـــــــــ	
شعبان	تسلم العباسيون قيادة الدولة العربية الإسلامية بعد انتهاء حكم ـــــــــــــ	
رمضان	مرت الدعوة السلامية بمرحلتين سرية و ـــــــــــــ	
محرم شوال	تتكون القبيلة من عدد من الأفراد يجمعهم ـــــــــــــ واحد	

س ربيع أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
محرم	حرر القائد صلاح الدين الأيوبي أرض فلسطين من الفرنجة الأوربيين في معركة	
	أ	اليرموك
	ب	حطين
	ج	عين جالوت
صفر	احتل هولاكو بغداد سنة	
	أ	سؤال صفر ربيع أول هـ
	ب	جمادى الثاني جمادى الأولى جمادى الثاني هـ
	ج	سؤال محرم ربيع الثاني هـ
ربيع أول	اعتمدت الخلافة في عهد الخلفاء الراشدين مبدأ	
	أ	الشورى
	ب	الوراثة
	ج	النسب

ربيع الثاني	تسمى العصور التي عاشها الإنسان قبل أن يعرف الكتابة والتدوين باسم	
	أ	عصر ما قبل التاريخ
	ب	العصور التاريخية
	ج	العصور الجليدية
جمادى الأولى	توفي الرسول محمد (ﷺ) سنة	
	أ	محرم جمادى الثاني هـ
	ب	صفر محرم هـ
	ج	ربيع أول صفر هـ
جمادى الثاني	أبطل نظام المؤاخاة بعد معركة	
	أ	معركة بدر الكبرى
	ب	معركة أحد

	ج	غزوة الخندق
رجب	اتخذ العباسيون مركزاً جديداً للدولة في	
	أ	خراسان
	ب	العراق
	ج	بلاد الشام
شعبان	نزل الوحي على الرسول محمد (ﷺ) وعمره	
	أ	عشرون عاماً
	ب	أربعون عاماً
	ج	ستون عاماً
رمضان	العصر الحجري القديم هو	
	أ	أقصر عصر زمناً
	ب	أطول عصر زمناً
	ج	لم يوجد عصر حجري قديم
محرم صفر	اكتشف الإنسان الزراعة في	
	أ	العصر الحجري القديم
	ب	العصر الحجري الوسيط
	ج	العصر الحجري الحديث

ملحق (3)

م / استبانه أراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات الاختبار الاستدلالي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة ترمي إلى التعرف على ((اثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات)) ومن متطلبات البحث بناء أداة لقياس التفكير الاستدلالي يتوافر فيها الصدق والثبات

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة في هذا المجال ، تود الباحثة أبداء آرائكم ومقترحاتكم في صلاحية وصدق كل فقرة من فقرات الاختبار المقترحة لقياس التفكير الاستدلالي والتي تم تصميمها في ضوء الاطلاع على الأدبيات السابقة في هذا المجال وقد تبنت الباحثة تعريفاً للتفكير الاستدلالي يشير إلى :

((نمط متقدم من أنماط التفكير الرمزي يستخدمه الفرد في حل بعض مشكلاته ذهنياً من خلال العلاقات المنطقية بين الحقائق أو المقدمات وصولاً إلى النتيجة بالانتقال من الجزئيات إلى الكليات أو التعميمات (الاستقراء) أو من الكليات والتعميمات إلى الجزئيات (الاستنتاج)))

بين يدك مجموعة من الفقرات التي تدور موضوعاتها حول قضايا عامة وتاريخية مثيرة للتفكير وبعد قراءتها تطمح الباحثة أن تسهم في تقدير صلاحية الاختبار من خلال المطالب الآتية الحكم على

*** مدى وضوح التعليمات والأمثلة ومدى تحقيقها للغرض المطلوب**

*** مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في قياسها للتفكير الاستدلالي**

*** ملاءمتها للمرحلة العمرية التي تقوم الباحثة بدراسة نمو التفكير الاستدلالي لديها**

وفي الختام لا يسع الباحثة ألا أن تقدم شكرها وتقديرها على قبولكم تقويم الاستبانه ، وفقكم الله لخدمة العلم والعاملين به .

الباحثة

بشائر مولود توفيق

طالبة الدكتوراه طرائق تدريس التاريخ

اختبار التفكير الاستدلالي

المعهد :

أسم الطالبة : التاريخ / / 2006

عزيزتي الطالبة :

الاختبار الذي بين يديك يتكون من (25) موقف ولكل موقف ثلاث إجابات واحدة منها صحيحة ، أقرائي كل موقف بدقه وإمعان وأجيبي عليها باختيار الجواب الذي تجدينه صحيحاً وذلك برسم دائرة حول الحرف الذي يدل عليه . المثال الآتي يوضح طريقة الإجابة

مثال

كل ناجح مجد ، لا مجد فاشل . أذن

أ . لا فاشل ناجح

ب. لا ناجح فاشل

ج. لا مجد فاشل

صورة (أ)

ت	الفقرات	
1.	الزكاة من الأيمان ، بعض الناس يزكون ، أذن .	
	أ	المزكون مؤمنون
	ب	بعض المؤمنين يزكون
	ج	الناس مؤمنين
2.	ظهرت إصابات بمرض فلو نزا الطيور في إحدى الدول ، وعند الفحص والتشخيص تبين أن المرض يصيب الذين يتعايشون مع الطيور المصابة . لذلك	
	أ	كل إنسان معرض للإصابة بمرض فلو نزا الطيور
	ب	الدول فيها إصابات بهذا المرض
	ج	وجود الإنسان مع الطيور المصابة يولد المرض
3.	أستحدث الأمويون مبدأ الوراثة في نظامهم السياسي للدولة العربية الإسلامية وقد ابتعدوا عن ما اعتمد عليه الخلفاء الراشدون . نستنتج من ذلك .	
	أ	لم يعمل الأمويون بمبدأ الشورى في الحكم
	ب	دخول العناصر الأجنبية إلى الحكم
	ج	وصول خلفاء غير أكفاء إلى الحكم
4.	الإهمال يؤدي الرسوب . الرسوب يؤدي للفشل . أذن	
	أ	الإهمال يؤدي إلى الفشل
	ب	الإهمال يؤدي إلى الضعف
	ج	الإهمال يؤدي إلى العقاب
5.	أن سقوط كثير من الدول سببه الضعف والانحلال بمؤسسات الدولة ، فاذا تحدثنا عن دولة وعرجنا على سقوطها . نقرر	
	أ	الانقلاب العسكري يسبب سقوط الدولة

	ب	الحروب الأهلية تسبب سقوط الدولة
	ج	النزاع الداخلي والانقسامات تسبب سقوط الدولة
6.	كل البشر معرضون للتأثر بأصدقائهم ، الأطفال بشر . أذن	
	أ	الأطفال قد يتأثرون بأصدقائهم
	ب	بعض الناس معرضين للتأثر بأصدقائهم
	ج	الأطفال يغارون
7	أذا كانت سرعة محمود في الركض اقل من سرعة سمير ، سرعة محمود تساوي سرعة قصي ، لذا فان	
	أ	سرعة قصي اقل من سمير بالركض
	ب	سرعة سمير اقل من محمود في الركض
	ج	سرعة سمير تتساو مع قصي بالركض
8	قال تعالى اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ العنكبوت (45) نستنتج من الآية أن :ا	
	أ	كل المسلمون يصلون
	ب	كل مؤمناً يصلي على المسلمين لا يقوم بالفحشاء
	ج	الصلاة فرض على المسلمين كافة
9	كلما كان العمل يسير بصورة منتظمة صاحب المعمل يكون داخل المعمل . وبما أن العمل غير منظم ، أذن :	
	أ	العمال غير حريصين
	ب	لم يكن صاحب المعمل شديداً
	ج	لم يكن صاحب المعمل موجوداً

10	قال تعالى يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ " الحجرات (6) نستنتج من الآية أن :	
	أ	كل صاحب نبأ كاذب
	ب	كل فاسق كاذب
	ج	يجب التأكد من الأمر والحكم عليه
11	شاركت الفرق الرياضية العراقية بتصفيات آسيا ، فحصد الفائزون العراقيون الميداليات ، أذن	
	أ	بعض اللاعبون الفائزين غير عراقيين
	ب	اللاعبون العراقيون كلهم فائزون
	ج	اللاعبون الفائزون كلهم من دولة مصر العربية
12	أكدت الكثير من الدراسات أن هناك حالات كثيرة من الانتحار تقع بين المدمنين على المخدرات . لذا فان	
	أ	مدمن المخدرات نهايته الانتحار
	ب	ليس هناك انتحار بدون تعاطي المخدرات
	ج	تعاطي المخدرات قد يؤدي إلى الانتحار
13	قال الشاعر لا تنه عن خلقٍ وتأتي مثله عارُ عليكَ إذا فعلت عظيمُ لذا فان :	
	أ	الالتزام بالقول والفعل
	ب	الإنسان يعمل ما يحلو له
	ج	أرضاء الناس صعب جداً

14	قام مدرس باختبار مجموعة من الطلبة فوجد أن عدد الراسبين بسبب سؤال أكمل الفراغات أكثر من عدد الراسبين بسبب سؤال المزاوجة . لذا فان :	
	أ	سؤال أكمل الفراغات أدى الى رسوب الطلبة
	ب	عدم التدريب على سؤال المزاوجة أدى إلى الرسوب
	ج	ليس بالضرورة أن يكون الطلبة ناجحين
15	العراقي وطني ، كل وطني يحترم القانون	
	أ	العراقي يحترم القانون
	ب	بعض العراقيين يحترمون القانون
	ج	من لا يحترم القانون ليس عراقي
16	ذا كانت وفاء طالبة مجتهدة فسوف تحصل على درجات عالية في التاريخ ، لكنها مهملة ، أذن	
	أ	ستحصل على درجات قليلة في جميع الدروس
	ب	ربما تحصل على درجات قليلة في مادة التاريخ
	ج	ستحصل على درجة قليلة في التاريخ
17	تشير بعض الدراسات إلى أن بعض مدرسي مادة التاريخ يستخدمون الأسئلة التي تعتمد على الحفظ والتذكر . ويهملون التي تعتمد على التفكير . احمد مدرس مادة التاريخ . أذن	
	أ	كل مدرسي التاريخ يستخدمون أسئلة تعتمد على الحفظ والتذكر
	ب	من المحتمل أن تكون الأسئلة التي يستخدمها احمد تعتمد على التفكير
	ج	احمد لا يستخدم الأسئلة التي تعتمد على الحفظ والتذكر

18	عندما بدأت الشمس بالمغيب شعرت ان الجو بدأ يبرد ، فتوصلت الى أن الجو يكون بارداً	
	أ	عند ظهور القمر
	ب	بعد زوال الشمس من السماء
	ج	عند وجود الغيوم في السماء
19	نسبة كبيرة من العراقيين شاركوا بالانتخابات للدستور العراقي ، محمود عراقي عمره 25 سنة . أذن	
	أ	من المحتمل أن محمود مشارك في الانتخابات
	ب	قد يكون احد المشتركين في الانتخابات غير عراقي
	ج	من المؤكد أن محمود مولود في العراق
20	قامت مدرسة برحلة إلى احد المراكز الفلكية وقد توزع الطلبة على ثلاث باصات (احمر ، اخضر ، ازرق) فانطلــقت من ساحة المدرسة فكانت الحمراء إلى اليمين من الطريق والزرقاء الى يسار الخضراء . فان	
	أ	الباص الأخضر في الوسط
	ب	الباص الحمراء في الوسط
	ج	الباص الأزرق في الوسط
21	كل مواطن له حقوق عليه واجبات ، حسن يقوم بواجباته اتجاه مجتمعه . أذن	
	أ	له ميزات الموطن الصالح
	ب	له حقوق
	ج	له واجبات وحقوق
22	عند عرض أفلام الرعب في التلفاز يحذر من مشاهدة الأطفال لها ، لذا فان	
	أ	مشاهدة أفلام الرعب ضارة بالأطفال
	ب	بعض أفلام التلفاز ضارة لبعض الأطفال

	ج	من المحتمل أفلام التلفاز ضارة بالأطفال
23	العراقي وطني ، كل وطني يحترم القانون	
	أ	العراقي يحترم القانون
	ب	بعض العراقيين يحترمون القانون
	ج	من لا يحترم القانون ليس عراقي
24	تعودت أن أرى احمد يحمل المعطف معه أيام البرد القارص ، نستنتج من ذلك	
	أ	البرد القارص يحتاج إلى دفء
	ب	كل إنسان في أيام البرد يحتاج إلى المعطف
	ج	من المحتمل أن يستخدم المعطف في الأيام الباردة

صورة (ب)

ت	الفقرات	
1.	لما بدأت حروب التحرير ظهر الكثير من القادة المسلمين ومنهم خالد بن الوليد وسعد بن أبي وقاص وكذلك عبيده بن الجراح وجميعهم من العرب . لذا فان	
	أ	كل قادة المسلمين عرب
	ب	قد يكون أكثر القادة المسلمين عرباً
	ج	من المحتمل أن كل من شارك في حروب التحرير عربي
2.	إذا أردت أن تكوني متفوقة فعليك أن تؤدي دروسك بصورة جيدة ، سلمى طالبة غير حريصة . لذا فإنها سوف تكون	
	أ	فاشلة
	ب	متفوقة
	ج	محبوبة
3.	الخليفة أبي بكر الصديق (ﷺ) من الخلفاء الراشدين الذين استخلفوا رسول الله محمد (ﷺ) لتمشية أمور المسلمين وكان استخلافهم على وفق مبدأ الشورى . أذن	
	أ	كل الخلفاء الراشدين استلموا الحكم بالشورى
	ب	أبو بكر الصديق (ﷺ) فقط الذي استلم خلافته بالشورى
	ج	الشورى مبدأ جاء به الإسلام
4.	بعض الموظفين لا يمكن الاستغناء عنهم ، لذا فانه	
	أ	لا يوجد موظف يمكن الاستغناء عنه
	ب	بعض الموظفين يمكن الاستغناء عنهم
	ج	جميع الموظفين لا يمكن الاستغناء عنهم
5.	أذا نزل المطر ، تبتل ملابسك . هاشم لم يبتل . أذن	
	أ	لم ينزل المطر
	ب	لم يخرج هاشم من البيت

	ج	كان المطر قليلاً
6.	قال الحسن بن علي بن أبي طالب (عليه السلام) لبنيه ((تعلموا العِلْمَ ، فان تستطيعُوا حِفْظَهُ فاكْتُبُوهُ أو ضعوه في بُيُوتكَمُ)) نستنتج من ذلك أن :	
	أ	كل ابن آدم في الدنيا يجب أن يتعلم
	ب	من المحتمل أن العلم خير وسعادة
	ج	ليس بالضرورة التعلم
7	كانت بغداد عاصمة الخلافة العباسية وقد سقطت بيد المغول عام 656هـ / 1258 م ، ومن أسباب سقوطها هو التدخل الأجنبي في سياستها أدى للتدهور ومن ثم سقوط . نستنتج من ذلك أن :	
	أ	ليس بالضرورة سقوط بغداد عندما سكنت العناصر الغير عربية فيها
	ب	من المحتمل سقوط بغداد لتولي خلفاء ضعفاء لحكمها
	ج	سقطت بغداد عند اعتمادها على العناصر الأجنبية في الحكم
8	إذا تسبب شخص بحادث سيارة بسبب مخالفته قوانين المرور فانه يتحمل مسؤولية الحادث . محمود تجاوز السرعة المحددة عندما وقع الحادث له . أذن	
	أ	تجاوز السرعة يؤدي إلى الوقوع في حادث مروري
	ب	يقع على محمود الخطأ المروري
	ج	محمود جاهل بقوانين المرور
9	إذا كان سعد في الصف الخامس الابتدائي فانه ليس راسباً في الامتحان ، سعد راسب بالامتحان . أذن سعد ليس	
	أ	في الصف الرابع الابتدائي
	ب	في الصف الخامس الابتدائي
	ج	ناجح للصف الثالث الابتدائي
10	لاعبوا كرة السلة رياضيون . جميع الرياضيين يمتلكون لياقة بدنية . أذن	
	أ	لاعبو كرة السلة يمتلكون عضلات مفتولة
	ب	لاعبو كرة السلة يتمتعون بروح رياضية
	ج	لاعبو كرة السلة يمتلكون أجسام رياضية

11	كل محب لوطنه مخلص ، لا خائن محبٍ لوطنه	
	أ	لا محب لوطنه خائن
	ب	بعض المخلصين محبون لوطنهم
	ج	لا مخلص خائن
12	إذا لم تجتهد في دراستك ، سوف تحصل على درجات قليلة . أنت لم تجتهد في دراستك . أذن	
	أ	ليس بالضرورة أن ترسب
	ب	ستحصل على درجات متدنية
	ج	سوف لا تنتقل للصف الآخر
13	الإنسان المتمسك بالقيم يحترم نفسه ، كل إنسان يحترم نفسه يحترمه الآخرين ، أذن	
	أ	كل إنسان متمسك بالقيم يحترم الآخرين
	ب	كل إنسان يحترم نفسه يحترمه الآخرين
	ج	التمسك بالقيم شيء جميل
14	قال حكيم ((الجاهل عدو نفسه ، فكيف يكون صديقاً لغيره)) واستناداً الى ذلك فان :	
	أ	الجاهل ليس لديه صديقاً
	ب	الجاهل يؤذي صديقة دون قصد
	ج	للحكيم أصدقاء كثيرون
15	بعض مدرسي مادة التاريخ يحبون رواية القصص ، نستنتج من ذلك أن :	
	أ	جميع مدرسي مادة التاريخ يحبون القصص
	ب	بعض الذين يحبون رواية القصص مدرسو التاريخ
	ج	ليس هناك بالضرورة مدرس تاريخ يحب رواية القصص
16	تولى ابن رائق وظيفة أمير الأمراء في في الدولة العباسية ومارس من خلالها كل السلطات الفعلية في الدولة حتى في خلع الخليفة أو قتله . نستنتج من ذلك أن :	
	أ	أن وظيفة أمير الأمراء تبدو أقوى من سلطة الخليفة
	ب	حالة التدهور والضعف في الدولة أدى إلى ظهور هذه الوظيفة
	ج	ابن رائق قوي

17	كل فنان حساس ، الرسام فنان . أذن	
	أ	بعض الرسامين حساسون
	ب	كل رسام حساس
	ج	كل الفنانين رسامين
18	من خلفاء العصر الأموي معاوية بن أبي سفيان وعمر بن عبد العزيز وكذلك مروان بن عبد الملك وجميعهم من بني أمية لذا فان	
	أ	على الأغلب خلفاء العصر الأموي من بني أميه
	ب	من المحتمل أن خلفاء المسلمين من بني أمية
	ج	كل خلفاء العصر الأموي من بني أميه
19	عند إعلان عن نتائج الامتحان الوزاري للصف السادس الإعدادي / فرع العلمي حصل سامر على معدل 97% كل طالب يكون مؤهلاً لدخول كلية الطب عند حصوله على معدل أكثر من 95% نستنتج أن	
	أ	سامر طالب في جامعة بغداد
	ب	سامر طالب نشيط
	ج	سامر سيقبل في كلية الطب
20	جميع الأطفال يمارسون الألعاب وتجذبهم . سهاد طفله . أذن	
	أ	سهاد تمتلك ألعاب كثيرة
	ب	سهاد لم تشترك بالنادي
	ج	سهاد تحب اللعب
25	إذا كانت س = ص ، ء = س . أذن	
	أ	ص = ء
	ب	ء < س
	ج	س > ص
21	كل المعلمين موظفون ، عبد الله معلم . أذن	
	أ	عبد الله موظف
	ب	المعلمون ملتزمون
	ج	بعض الموظفين ليسو معلمين

22	مرت في التاريخ العربي الإسلامي الكثير من الحروب والغزوات ومنها غزوة الأحزاب التي حدثت بعد معركة بدر واحد . وحدثت معركة بدر قبل معركة احد ، أذن	
	أ	معركة احد قبل معركة بدر
	ب	غزوة الأحزاب انتصر بها المسلمين على المشركين
	ج	معركة بدر قبل غزوة الأحزاب
23	كل المعلمين موظفون ، عبد الله معلم . أذن	
	أ	عبد الله موظف
	ب	المعلمون ملتزمون
	ج	بعض الموظفين ليسو معلمين
24	الإنسان المتمسك بالقيم يحترم نفسه ، كل إنسان يحترم نفسه يحترمه الآخرين ، أذن	
	أ	كل إنسان متمسك بالقيم يحترم الآخرين
	ب	كل إنسان يحترم نفسه يحترمه الآخرين
	ج	التمسك بالقيم شيء جميل
25	عند عرض أفلام الرعب في التلفاز يحذر من مشاهدة الأطفال لها ، لذا فان	
	أ	مشاهدة أفلام الرعب ضارة بالأطفال
	ب	بعض أفلام التلفاز ضارة لبعض الأطفال
	ج	من المحتمل أفلام التلفاز ضارة بالأطفال

ملحق (4)

فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة ترمي إلى التعرف على (أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات) ومن متطلبات البحث أعداد استبانه تتضمن مجموعة من الفقرات لقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة في هذا المجال ، تود الباحثة أبداء آرائكم ومقترحاتكم في صلاحية الفقرات أو عدم صلاحيتها مع التعديل الممكن والإضافة .

تبنت الباحثة تعريف الاتجاه من معجم علم النفس :

((نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينه بطريقة محددة سلفاً والاتجاهات قد تكون ايجابية أو سلبية)) .

الباحثة

بشائر مولود توفيق

طالبة الدكتوراه طرائق تدريس التاريخ

بسم الله الرحمن الرحيم
مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ
للصف الثالث معهد أعداد المعلمات

الاسم : **المعهد:**

الشعبة :

عزيزتي الطالبة :

يهدف هذا إلى قياس اتجاهك الشخصي نحو مادة التاريخ وهو مكون من ( ) فقرة . نريد بصراحة معرفة رأيك فيه بصراحة

يرجى منك قراءة الفقرة جيداً ، ووضع علامة (X) أمام كل فقرة في المربع الذي تجدينه يناسبك وعلى النحو الآتي :

مثال :

الفقرات	موافقة جداً	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة	غير موافقة جداً
أرى التاريخ مادة سهلة الحفظ	X				

مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى مخطوءة وإنما الرأي الشخصي هو المطلوب يرجى الإجابة على جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة مع وضع علامة واحدة فقط أمام كل فقرة

صورة (أ)

	الفقرات	موافقة جداً	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة	غير موافقة جداً
محور.	يعمل التاريخ على تقدم وتطور الشعوب					
صدق.	دراسة التاريخ تقوي شخصيتي					
ربح أول.	أستمتع بقراءة مادة التاريخ					
ربح ثان.	يصيبني الملل لمشاهدة البرامج التاريخية					
ربح ثالث.	تدريس التاريخ يبعث الثقة النفس					
ربح رابع.	أحب أن تركز المدرسة على الوثائق والشواهد التاريخية					
رجب.	دراسة التاريخ تعرفني بحضارة وطني					
شعبان.	يستحق المؤرخون كل احترام وتقدير					
رمضان.	أشعر بالضيق عند دخولي درس التاريخ					
سؤال محور	أفضل أن أخرج من درس التاريخ إلى الساحة لممارسة الألعاب الرياضية					
محور محور	أفضل المشاركة بكتابة المواضيع التاريخية في النشرات الجدارية					
صدق محور	لا أرغب في دراسة أي تخصص يجعلني أمتهن تدريس التاريخ					
ربح أول محور	أود لو تحذف السنين من كتب التاريخ					
ربح ثان محور	يساعد التاريخ على فهم الحاضر					
ربح ثالث محور	المؤرخون لا يتفاعلون مع المجتمع الذي يعيشون فيه					
ربح رابع محور	أستمتع كثيراً عند التعامل مع الخرائط التاريخية					
رجب محور	المعلومات التاريخية تربك المعلومات العلمية					

شعبان محمد	أستمتع بقراءة التاريخ أكثر لو توفر كتاب ملحق يحتوي المزيد من المعلومات والوثائق					
رمضان محمد	مدرسة التاريخ غير محبوبة في المدارس					
شوال صدق	أنا احترم الأشخاص المتخصصين في التاريخ					

صورة (ب)

ت	الفقرات	موافقة جداً	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة	غير موافقة جداً
محرم	استمتع بقراءة المقالات التاريخية في مجلات الأدبية					
صفر	أكره أن أعمل مدرسة للتاريخ بعد أكمال دراستي					
ربيع أول	التاريخ علم معقد لأنه يعتمد على الوثائق التاريخية					
ربيع ثان	الإلمام بالتاريخ يساعد في تجنب أخطاء الحاضر					
جمادى أول	المؤرخون يساهمون في تدمير المجتمع					
جمادى ثان	حبذا لو يخصص درس لمشاهدة الأفلام التاريخية					
رجب	أحب أن أمارس أي نشاط ماعدا النشاطات المرتبطة بالتاريخ					
شعبان	لا أرى في تدريس التاريخ أي عمل إبداعي					
رمضان	أحب العمل في مجال التاريخ					
شوال محرم	يضيع الوقت سدى في دراسة التاريخ					
محرم محرم	لا أقبل أية معلومة في التاريخ تنقصها الوثائق التاريخية					
صفر محرم	يصيبني الملل في درس التاريخ					
ربيع أول محرم	أحب أن أقرأ الموضوعات التاريخية أينما وجدتها					
ربيع ثان محرم.	يخيب أملي لو شاء القدر أن أتخصص في التاريخ					
جمادى أول محرم.	من الضروري الاهتمام بتطوير مناهج التاريخ					

محمد.	حبذا لو تزدد دروس التاريخ في المرحلة الثالثة بمعهد أعداد المعلمات .					
رجب.	أفضل قراءة أي كتاب خارجي ما عدا الكتب المتعلقة بالتاريخ					
شعبان.	كثرة آراء المؤرخين هي التي تجعل التاريخ معقداً					
رمضان.	ضرر التاريخ على حياة الإنسان أكثر من نفعها					
فؤاد.	أحب أن أحصل على المعلومات من المدرسة وليس من القراءات الخارجية					
محمد.	أحب الأيام التي تغيب فيها مدرسة مادة التاريخ					
صلاح.	أكون مستعدة لتغير حكمي إذ توافرت أدلة كطافية تثبت ضعف ذلك الحكم					

الـــــوحدات وبـــــنودهـــا

أعـــــــداد

بشائر مـولود تـوفيق

طـــــالبة الدكتوراه

طـرائق تـدريس العلوم الاجتماعية

التـــــــاريخ

الوحدة الأصلية	الوحدة الفرعية	بنود المحتوى	الصفحات
الحضارة العربية القديمة وانتشارها في الوطن العربي	الأولى	• عصور ما قبل التاريخ • الكتابة وعصر فجر السلالات • الدولة ونظام الحكم • التعليم • الأدب • المعتقدات الدينية • المعارف والعلوم • العمارة والفنون	(شعبان- شعبان محرم)
النظام السياسي في الدولة العربية الإسلامية	الثانية	• الخلافة في العصر الراشدي • الخلافة في العصر الأموي • الخلافة في العصر العباسي	(رمضان محرم- ربيع أول ربيعان)
نظام الوزارة	الثالثة	• الوزارة في العصر العباسي الأول • الوزارة في العصر العباسي الثاني • الوزارة في عصر التسلط البويهي • الوزارة في عصر التسلط السلجوقي	(ربيعان ربيعان - شوال جمادان)
النظام القضائي والإداري	الرابعة	• القضاء • الشريعة • الحسبة • الشرطة • الدواوين • أهم الدواوين في الدولة العربية * ديوان الخراج * ديوان الخراج والتعريب * ديوان المظالم	

التنظيمات العسكرية	الخامسة	• الجيش • الأسلحة والتجهيزات • البحرية	(رجب – شعبان – رمضان)

ملحق (5)

استبانه أراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة ترمي إلى التعرف على (أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات) ومن متطلبات البحث صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى موضوعات كتاب التاريخ المقرر للصف الثالث معهد أعداد المعلمات فقد اشتقتها الباحثة من الأهداف العامة للمادة ، ولما تعهد فيكم من دقه وأمانه علمية وسعة إطلاع في هذا المجال ، فضلاً عن ما تمتلكونه من خبرة ودراية ، تضع بين أيديكم الأهداف السلوكية راجية التفضل بإبداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها وصياغتها وتغطيتها لمحتوى موضوعات الكتاب المقرر .

وفقكم الله لخدمة العلم والعاملين به

الباحثة

بشائر مولود توفيق

طالبة الدكتوراه طرائق تدريس التاريخ

الأهداف السلوكية

جعل الطالبة قادرة على أن :

الوحدة الأولى الحضارة العربية القديمة وانتشارها في الوطن العربي					المدف العام: التعرف على بعض الخبرات والتجارب في التاريخ الحضاري والسياسي لبلاد وادي الرافدين والنيل وما أنجزته من حضارة عظيمة
ت	الهدف	مستوى القياس	الصياغة		التعديلات المقترحة	أهداف أخرى إضافية
			دقيقة	غير دقيقة		
مُحَرِّمْ	تحدد على الخريطة موقع تل العبيدية	تطبيق				
صَفَرْ	تذكر أول من أستخدم النظام العشري والكسور	تذكر				
رَبِيعٌ أول	تقارن بين آثار أبنية وادي الرافدين وأبنية (تل الحريري)	فهم				
رَبِيعٌ ثان	تحدد من وضع أسس علم الرياضيات	تذكر				
جُمادى الأولى	تسمي آلهة الخصب	تذكر				
جُمادى الثانية	تسمي أول التشريعات القانونية في العراق	تذكر				
رَجَبْ	تحدد من توصل إلى ابتكار مرتبة الصفر	تذكر				
شَعْبان	تربط بين معرفة العراقيين القدماء باحترام حقوق الإنسان والتشريعات القانونية	تحليل				
رَمَضان	تعطي مثالاً عن العلوم التي وضع أسسها العراقيون والمصريين	تطبيق				

محرم	تسمي مكان نشأ علم الهندسة	تذكر				
محرم	تطبق على الخريطة في أي قسم من العراق ظهرت الكتابة	تطبيق				
محرم	تستنبط فكرة بناء معبد الإله فوق مرتفع	تركيب				
صفر	تربط بين الأدب العراقي آداب الأمم الأخرى	تحليل				
ربيع أول	تقارن بين المظاهر الحضارية في وادي الرافدين	تقويم				
ربيع ثان	تعزو سبب تحنيط الموتى في وادي النيل	تحليل				
جمادى أول	تصف أثر أدب الأمم القديمة على الإهمال الأدبية في العراق	تركيب				
جمادى ثان	تلخص المقومات الحضارية	فهم				
رجب	تحدد المدن التي ظهر فيها مجلس المحاربين	تذكر				
شعبان	توضح تأثير العمارة في وادي الرافدين على الحضارات الأخرى	فهم				
رمضان	تقيم انجازات العراقيين القدماء في مجال التعليم	فهم				
صفر	**الوحدة الثانية** **النظام السياسي في الدولة العربية الإسلامية**	**الهدف العام :** التعرف على مؤسسة الخلافة وأثرها في أدارة شؤون الدولة العربية الإسلامية وابرز التطورات التي حدثت لهذه المؤسسة في عهود الدولة المختلفة				
محرم	تحدد الطريقة التي تنتخب بها الخليفة الأول أبو بكر الصديق(رضي الله عنه)	تذكر				
صفر	تَعرف المنبر	تذكر				
ربيع أول	تستنتج أثر تقريب الأتراك من الخلافة	تحليل				

ريحان	تصف سياسة السلاجقة اتجاه الخلفاء	فهم				
جوزة الطيب	تستقرا كيف كان عصر أمارة الأمراء	تحليل				
جوزة الطيب	تقييم دور الموفق في القضاء على الحركات الانفصالية	تقويم				
زهرة	تحدد ما يرتدي الخليفة العباسي عند توليه الخلافة	تذكر				
شعبان	تسمي المبدأ الجديد الذي أدخله معاوية بن أبي سفيان	تذكر				
رمضان	تذكر الخليفة الذي جاء بعد أبو جعفر المنصور	تذكر				
محمد فؤاد	تعطي ملخصاً عن قيام البويهيون بإعادة الهيبة إلى الخلافة العباسية	فهم				
محمد محمد	تعزو سبب ابتعاد الأمويون عن مبدأ الشورى	تحليل				
محمد صلاح	تفند لقب الخليفة	تحليل				
محمد رياض	تعلل سبب وجود المستشارين حول الخليفة في العصر الراشدي	تحليل				
محمد ريحان	تتبع قوة الخلافة من العصر العباسي الأول إلى سقوطها	تقويم				
محمد جوزة الطيب	تربط بين تعسف البويهيون للسكان وبين أبقاء الخليفة العباسي	تحليل				
محمد جوزة الطيب	تقارن بين المظاهر الديمقراطية في الحياة القبلية قبل الإسلام وبعده	تحليل				
محمد زهرة	تحدد عاصمة الخلافة الراشدي في عهد الأمام علي بن أبي طالب ﴿عليه السلام﴾	تذكر				
محمد شعبان	تحدد المدة الزمنية للخلافة الراشدة	تذكر				
محمد رمضان	تُعرف مفهوم الخلافة	تذكر				
صلاح فؤاد	تصف كيف يتم تولية الخليفة الحكم في العصر	تحليل				

	العباسي					
الوحدة الثالثة نظام الوزارة		الهدف العام : التعرف على أنواع الوزارات وأثر التدخل الأجنبي على الوزارات في الدولة العربية الإسلامية				
محور	تسمي أشهر وزراء الخليفة هارون الرشيد	تذكر				
صفر	توضح أصل كلمة الوزارة	تذكر				
ربيع أول	تلخص مهام وزير التنفيذ	فهم				
ربيع ثان	تعلل سبب تدهور منصب الوزارة في نهاية القرن الرابع الهجري	تحليل				
جمادى الأولى	تربط بين عزل الوزراء وتعينهم وأثرة على الوزارة	فهم				
جمادى الثانية	توضح سبب استنجاد الخليفة الراضي بابن رائق	فهم				
رجب	تبين سبب كون الوزارة في عصر الخليفة أبو جعفر المنصور وزارة تنفيذ	تحليل				
شعبان	تعطي مثال لوزير التفويض في الوقت الحاضر	التطبيق				
رمضان	تلخص سبب وقوف أغلب الوزراء العباسين إلى جانب الخلافة في صراعهم مع سلاطين السلاجقة	تحليل				
محور سؤال	تعلل تعين كاتب للخليفة بدل الوزير في العهد البويهي	فهم				
محور محور	تستنبط أسباب وضع شروط لمن يتقلد وزارة التفويض	تركيب				
محور صفر	تحدد العصر العباسي الذي استغني به عن الوزارة	تذكر				
محور ربيع أول	تحكم على سياسية هارون الرشيد اتجاه البرامكة	تحليل				
محور ربيع ثان	تربط بين سوء الأحوال السياسية وبين النزاع على	تحليل				

	الوزارة					
محرم	تسمي الوزراء الذين شغلوا منصب الوزارة في عهد المقتدر بالله	تذكر				
محرم	تكشف عن معالم الخلافة في عهد أمارة الأمراء	تقويم				
محرم رجب	تقيم تدهور الأوضاع الاقتصادية في الدولة العربية الإسلامية خلال فترة التسلط البويهي والسلجوقي	تقويم				
محرم شعبان	تذكر أهم عمل قام به الموفق	تذكر				
محرم رمضان	تعدد مظاهر الوزارة في عصر التسلط السلجوقي	تذكر				
صفر شوال	تقارن بين وزارة التنفيذ والتفويض	تقويم				
صفر محرم	تلخص اختصاصات الوزير في عهد التسلط السلجوقي	تقويم				
صفر صفر	توضح تشجيع الوزراء على التأليف في علوم الفقه والكلام	فهم				
صفر ربيع أول	تحدد صلاحيات الوزير في العصر البويهي	تذكر				
صفر ربيع ثان	تُعرف وزارة التفويض	تذكر				
صفر جمادى أول	تحدد مدة خلافة الراضي	تذكر				
الوحدة الرابعة **النظام القضائي والإداري**					**الهدف العام :** التعرف على النظم الإسلامية في الدولة وأهم التدابير التي اتخذها الخلفاء بسبب التطور والنمو في الدولة العربية الإسلامية	

محرم	تُعرف التعريب	تذكر				
صفر	تحدد وقت ظهور وظيفة الكاتب	تذكر				
ربيع أول	تعلل ترسيخ وظيفة الحجابة بالعصر العباسي	فهم				
ربيع ثان	تستعرض اختصاص ديوان العرض	فهم				
جمادى الأولى	تستنبط أسباب مواجهة المسلمين معضلات كثيرة في عمليات التحرير	تحليل				
جمادى الثانية	تعلل سبب عدم نجاح الحركات الانفصالية بالعصر الأموي	تقويم				
رجب	تذكر الخليفة الذي عربت الدواوين في عهده	تذكر				
شعبان	تحدد مسؤوليات المحتسب	تذكر				
رمضان	تُعرف ديوان الرسائل	تذكر				
محرم سؤال	توضح أول من مارس القضاء	فهم				
محرم محرم	تفند وجهة النظر الخليفة عمر بن الخطاب ﴿ ﷺ ﴾ في أبقاء الأمة عسكرية	تحليل				
محرم صفر	تحدد سلطة الأمير في الأمصار	تذكر				
محرم ربيع أول	تستنبط من الآيات القرآنية استحداث الدواوين	تركيب				
محرم ربيع ثان	تعزو سبب استحداث دواوين كثيرة في العصر العباسي	تحليل				
محرم جمادى الأولى	تتبع خط سير ديوان المظالم	تقويم				
محرم جمادى الثانية	تحدد اللغات التي كتبت بها الدواوين قبل تعريبها	تذكر				
محرم رجب	تعلل سبب ظهور النظم الإسلامية بشكل تدريجي	تحليل				
محرم شعبان	توضح وصايا الخليفة عمر بن الخطاب ﴿	فهم				

	ﷺ لعمالة على الأقاليم					
محرم رمضان	تذكر أول من تقلد منصب قاضي القضاء	تذكر				
صفر شوال	تُعرف العسس	تذكر				
الوحدة الخامسة التنظيمات العسكرية		**الهدف العام :** التعرف على أصناف الجيش وأسلحته والبحرية في الدولة العربية الإسلامية				
محرم	تذكر القائد الذي انشأ ديوان للأسطول	تذكر				
صفر	تعُرف الجهاد	تذكر				
ربيع أول	تتبع ألقاب القواد الذين يقودون الجيش	فهم				
ربيع ثان	تبين سبب عدم سماح الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ للمسلمين بركوب البحر	تحليل				
جمادى أول	تفند براعة المسلمين باستخدام المنجنيق	تحليل				
جمادى ثان	تحدد المنطقة التي اشتهرت بها صناعة السفن	تذكر				
رجب	تبين سبب ترك المسلمين تنظيمهم للجيش على شكل صفوف	فهم				
شعبان	تعلل عدم اقتصار جيش المسلمين على الفرسان والراجلة	فهم				
رمضان	تسمي الخليفة الذي أمر ببناء حصون على ساحل البحر المتوسط	تذكر				
محرم شوال	تسمي أول من قام بغارة بحرية من شواطئ الجزيرة العربية	تذكر				
محرم محرم	تستنبط تسمية معركة (ذات الصواري) بهذا الاسم	تحليل				
محرم صفر	تعلل سبب براعة المسلمين بصناعة السفن	تحليل				

محرم ربيع أول	تعلل سبب شهرت مصر بمساهمتها ببناء الأسطول العربي	تحليل				
محرم ربيع ثان	تحدد أي نوع من المواد يستعمل في هياكل السفن	تذكر				
محرم جمادى أول	تصف لباس المقاتلين في الدولة العربية الإسلامية	تركيب				
محرم جمادى ثان	تعدد ميزات الجندي المسلم	تذكر				
محرم رجب	تُعرف (خزائن السلاح)	تذكر				
محرم شعبان	تعلل سبب استخدام فرقة للنفاطين في الجيش	تحليل				
محرم رمضان	تُعرف (العيون) في الجيش الإسلامي	تذكر				
صفر شوال	تُعرف الصوائف	تذكر				

ملحق (6)

استبانه آراء خبراء بشأن صلاحية فقرات الاختبارات التكوينية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة ترمي إلى التعرف على ((أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات)) ولما كان البحث الحالي يتطلب أعداد اختبارات تكوينية لموضوعات كتاب التاريخ المقرر للصف الثالث معهد أعداد المعلمات فقد صاغتها الباحثة من الأهداف السلوكية

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة في هذا المجال ، تود الباحثة أبداء آرائكم ومقترحاتكم في صلاحيتها وصياغتها وتغطيتها لمحتوى موضوعات الكتاب المقرر .

وفي الختام لا يسع الباحثة إلا أن تقدم شكرها وتقديرها على قبولكم قراءة الاختبارات وفقكم الله لخدمة العلم والعاملين به .

الباحثة

بشائر مولود توفيق

طالبة الدكتوراه طرائق تدريس التاريخ

الاختبار التكويني الأول / الوحدة الأولى

س مُحَرَّمْ	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأً) أمام العبارة الغير صحيحة	
مُحَرَّمْ	يقع تل العبيدية في العراق	
صَفَرْ	المصريون أول من استعملوا النظام العشري وكتابة الكسور	
رَبِيعٌ أول	تشابه أبنية وادي الرافدين أبنية ماري (تل الحريري)	
رَبِيعٌ ثان	أسس العراقيون والمصريون علم الرياضيات	
جُمَادَى الأولى	نشأ علم الهندسة في وادي الرافدين	
س صَفَرْ	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
مُحَرَّمْ	يعد ـــــ أول من ابتكر المقومات الحضارية	
صَفَرْ	كان العراقيون سباقين في مجال التدوين التاريخي وخاصة ما يتعلق	

	ب ـــــ	
ربع أول	عرفت ألهة الخصب تموز باسم ـــــــ	
ربعان	يدين العالم للعراقيين بتثبيت ـــــــ العددية	
ثلاثة أرباع	أول من توصل إلى ابتكار مرتبة الصفر ـــــ	
س١ ربع أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
محرم	سبق العراقيون البشرية في التعامل الإنساني واحترام حقوق الإنسان ونشر العدل بين أبناء الشعب كافة بحيث لا يستغل القوي الضعيف و لا يعتدي الغني على حقوق الفقير نجد هذا واضحاً في أول تشريع قانوني في العراق وضع من قبل	
	أ	سرجون الاكدي
	ب	اور وانمكينا
	ج	حمورابي
صفر	الزقورة عبارة عن دكه مستطيلة الشكل مدرجة السعة مكونه من ربع أول – ربع ثاني طبقات وقد شيد فوق الطبقة العليا معبد صغير يوضع فيه تمثال الإله ويرقى إليه بسلالم ، وقد جاءت فكرة أقامة معبد الإله فوق مرتفع من صنع الإنسان أشارة إلى	
	أ	الخوف من ألالهة
	ب	السمو والارتفاع عن الآخرين
	ج	تقليد مكتسب من وادي النيل
ربع أول	اعتقد سكان وادي النيل بوجود حياة أخرى بعد الموت يحاسب الإنسان فيها (العقاب ، الثواب) ويبعث مرة أخرى ولهذا نجدهم	
	أ	يدفنون أحسن الملابس وأنفس الطعام مع الميت
	ب	يحرقون الموتى لخلاصهم من العقاب
	ج	تحنيط الموتى ووضعهم في توابيت من الخشب أو الحجر
ربعان	اهتم أهل وادي الرافدين بالقصص والأساطير لتخليد بعض الشخصيات وإعمال الإلهة وهذا يدل على	
	أ	وصول أهل وادي الرافدين إلى نتاج أدبي عظيم
	ب	تطور الحضارة في وادي الرافدين والأدب أحد مظاهرها

	ج	حب أهل وادي الرافدين للأساطير والأعمال الخارقة
مجتهد	أشهر الأعمال الأدبية في العراق القديم والتي تركت أثراً واضحاً في أدب الأمم القديمة هي	
	أ	ملحمة كلكامش
	ب	قصة فقير نفر
	ج	قصة الطوفان
مجتهد	حددي على الخريطة في أي قسم من العراق ظهرت الكتابة	

المعالجات التصحيحية للاختبار التكويني الأول / الوحدة الأولى

س متوسط	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير صحيحة	
متوسط	العراقيون أول من ابتكر المقومات الحضارية	
ضعيف	ملحمة كلكامش من أشهر الأعمال الأدبية في العراق القديم	
راسب أول	عرف ألهه عشتار رمزاً للقوة	
راسب ثان	قام سكان وادي الرافدين بتحنيط الموتى ووضعهم في توابيت من خشب	
مجتهد	تمتعت المعابد بصفة دينية ودنيوية	
س ضعيف	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
متوسط	أسس ـــ علم الرياضيات	
ضعيف	تشابه أبنية وادي الرافدين مع أبنية ـــ	
راسب أول	الزقورة عبارة عن دكه ـــــ الشكل	

ربيعان	يعتبر معبد ـــ من أشهر المآثر للمصرين القدماء	
عجلان	اعتقد الأقدمون بأن الإلهة تشبه البشر ولكنها تختلف عنهم بصفة جوهرية هي ـــ	
س ربيع أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
محرم	نشأ علم الهندسة في	
	أ	وادي الرافدين
	ب	وادي النيل
	ج	بلاد الشام
صفر	اوروانمكينا هو	
	أ	قائد عسكري في وادي الرافدين
	ب	مشرع قانوني في وادي الرافدين
	ج	صاحب مسلة النصر في وادي الرافدين
ربيع أول	المصريون أول من استعملوا	
	أ	النظام العشري
	ب	مرتبة الصفر
	ج	الكتابة على الحجر
ربيعان	ظهرت الكتابة في العراق بالقسم	
	أ	الشمالي من العراق
	ب	الجنوبي من العراق
	ج	الوسط من العراق
عجلان	تنقسم المعابد في بلاد وادي الرافدين بشكل عام إلى	
	أ	ثلاثة أقسام
	ب	أربعة أقسام
	ج	قسمين
عجلان	يقع تل العبيدية في	
	أ	العراق
	ب	بلاد الشام

	ج	المغرب العربي

الاختبار التكويني الثاني / الوحدة الثانية

س محمد	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير صحيحة	
محمد	المنبر هو أقدم شارة من شارات الخلافة	
صلاح	انتخب أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) للخلافة لكبر سنة	
ربيع أول	تقريب الأتراك من نظام الحكم كان له أثر طيب على الخلافة	
ربيع ثان	أنتج السلاجقة سياسة عدوانية اتجاه الخلفاء	
جمادى الأولى	تميزت الخلافة في عصر أمارة الأمراء بزيادة نفوذ الجيش وقتل الخلفاء	
س صلاح	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
محمد	أهم عمل قام به الموفق هو قضاءه على حركة ـــــ	

صعب	يرتدي الخليفة العباسي عند توليه الخلافة الـ ـــــ	
ربيع أول	ابتدع الأمويون مبداً جديداً في النظام السياسي للدولة العربية الإسلامية هو ـــــ	
ربيع ثان	عهد الخليفة أبو العباس السفاح الخلافة ـــــ	
جمادى الأولى	عاد البويهيون الهيبة إلى ـــــ العباسية	
س ربيع أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
محرم	ابتعد الأمويون عن مبدأ الشورى والتقاليد العربية وذلك لأنهم	
	أ	ادخلوا نظام الوراثة بدل عنه
	ب	أقوياء ولا يحتاجون للشورى
	ج	ليسو من قبيلة قريش
صعب	الخلافة أعلى وظيفة سياسية وإدارية يتولى بموجبها الخليفة سلطاته في أدارة مرافق الدولة وشؤونها كافة ، سمي من يتولاها خليفة لكونه	
	أ	ينتخب من قبل المسلمين كافة
	ب	يخلف رسول الله محمد (ﷺ) في تمشية أمور المسلمين
	ج	يبايعه المسلمين بيعتين عامة وخاصة
ربيع أول	تؤكد جميع المصادر أن الخلفاء الراشدين (ﷺ) كل واحد منهم محاط بهيئة المستشارين من كبار الصحابة تعرض عليهم باستمرار سياسة الدولة واوضاعها وذلك بسبب	
	أ	حاجة الخلفاء الراشدين إلى المستشارين
	ب	اتساع الدولة العربية الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين
	ج	كون الخلافة الراشدة ذات نزعة جمهورية وصبغة ديمقراطية
ربيع ثان	ابتعاد الأمويون عن الشورى في الحكم يعني	
	أ	نشر الدين الإسلامي
	ب	تحقيق العدالة
	ج	الاحتفاظ بالسلطة
جمادى الأولى	تميز العصر العباسي الأول بأن الخلفاء قبضوا على السلطة بيد من حديد وقضوا على الحركات المعارضة للدولة العربية الإسلامية ومع أن الخلفاء العباسيين قربوا الفرس وإشراكهم في أدارة	

	الدولة العربية الإسلامية الا أن سيادة العرب ظلت قائمة بسبب	
	أ	قلة عدد الفرس الموجدين في أدارة الدولة العربية الإسلامية
	ب	أن كثير من العرب تقلدوا مراكز عليا عسكرية ومدينة في الدولة العربية الإسلامية
	ج	قـوة الخلفاء في العصر العباسي الأول
ﷺ	أصبحت عمليات السلب والنهب وسمل العيون من ملامح التسلط البويهي ودخول دور الآمنين فسكونها على الرغم من استنكار الناس وتذمرهم من هذا التعسف ولكن البويهين حافظوا على وجود الخليفة العباسي وذلك لان	
	أ	قوة الوجود الديني للخليفة العباسي في ذلك العهد
	ب	إلغاء الخلافة العباسية يضر بمستقبل العائلة البويهية وحكمها
	ج	وجود قوة خارجية تدعم الخليفة وتهدد النفوذ البويهي

المعالجات التصحيحية للاختبار التكويني الثاني / الوحدة الثانية

س محرم	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير صحيحة	
محرم	بويع أبو بكر الصديق ﷺ على الخلافة (البيعة الخاصة)	
صفر	يعتبر الخليفة المهتدي أول من حاول جدياً أحياء مجد الخلافة العباسية	
ربيع أول	استمـــرت فتـرة أمرة الأمراء خمـسة وعشرون عاماً	
ربيع ثان	شارك البويهيون الخـلفاء الأمـويين في شـارات الخلافة	
ﷺ	قـام الغـزاة المغول بتدمير بغداد سنة ٦٥٦ صفر ﷺ هـ	
س صفر	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
محرم	ادخلوا الأمويون مبدأ ـــــ في الحكم	

صعب	سيطر السلاجقة على السلطة في العراق وانتهجوا سياسة عدوانية اتجاه ـــــ	
سهل أول	دامت خلافة عمر بن الخطاب ﴿ﷺ﴾ مدة ـــــ سنه .	
سهل ثان	السلاجقة من القبائل ـــــ .	
متوسط	نظام الفتوة هو ـــــ .	
س سهل أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
محترف	أول خليفة أموي هو	
	أ	هارون الرشيد
	ب	أبو جعفر المنصور
	ج	أبو العباس السفاح
صعب	قرب الخليفة العباسي المعتصم بالله	
	أ	الفرس
	ب	الترك
	ج	العرب
سهل أول	يرتدي الخليفة العباسي عند تولية الخلافة الـ	
	أ	خوذة الرسول محمد ﴿ﷺ﴾
	ب	بردة الرسول محمد ﴿ﷺ﴾
	ج	التاج والصولجان
سهل ثان	أقدم شارة من شارات الخلافة	
	أ	المسجد
	ب	المنبر
	ج	البيعة الخاصة
متوسط	قام البويهيون بإبقاء الخليفة العباسي إلى جانبهم وذلك لـ	
	أ	خوفهم من ثورة الشعب عليهم
	ب	وجودة الرمزي لا يتعارض مع مصالحهم
	ج	قوة الخليفة العباسي

عطاء	أن الخلافة الراشدة ذات نزعة جمهورية وصبغة ديمقراطية ، لهذا نجدها محاطة بـ	
	أ	بكثيـــر مـن الأعداء
	ب	بهيئة مستشارين من الصحابة
	ج	بقـــوة من قبل المسلمين

الاختبار التكويني الثالث / الوحدة الثالثة

س محمد	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير صحيحة	
محمد	كلمة الوزارة أصلها يوناني	
صلاح	أن وزير التنفيذ له الحق بتعين الولاة وعمال الخراج	
ربيع أول	كان لنظام إمرة الأمراء فائدة أدارية للخلافة	
ربيعان	أصبح منصب الوزارة في نهاية القرن الرابع الهجري موضع مساومات خاصة	
عطاء	أصبح الوزير في العصر العباسي الثاني تابعاً لأهواء القادة الأتراك	
س صلاح	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	

مُحَرَّمٌ	يرى اللغويون أن اشتقاق لفظ الوزارة من ـــــ	
صَدَرٌ	أدى تفكك الدولة العربية الإسلامية في عصر إمرة الأمراء ظهور ـــــ	
رَبِيعٌ أول	جمع الوزير ـــــ بين الكتابة والوزارة	
رَبِيعٌ ثان	مدبرون الدولة هم ـــــ	
جُمَادَى الأولى	أن الأمراء البويهين عينوا للخليفة ـــــ بدلاً من الوزير	
س رَبِيعٌ أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
مُحَرَّمٌ	كان أبو جعفر المنصور ذات شخصية أدارية قوية وقد طغت شخصية على كافة الوزراء والكتاب حتى قال ابن طباطبا : أنما كانت هيبته تصغر لها هيبة الوزراء وكانوا لا يزالون على وجل منه وخوف . لهذا يمكن أن نقرأ تاريخياً	
	أ	المنصور لم يعطي لوزرائه كامل السلطات
	ب	لا يوجد وزراء أو كتاب في عهده
	ج	كان الوزراء الموجودين في عهده قليلي خبره
صَدَرٌ	وقف أغلب الوزراء العباسين إلى جانب الخلافة في صراعهم مع سلاطين السلاجقة ومنهم من قام بدور بارز في محاربة النفوذ السلجوقي وذلك لـ	
	أ	خوف الوزراء على مناصبهم
	ب	قوة الخليفة العباسي ووزراءه
	ج	لعدم تمكن الوزراء الوقوف بوجه النفوذ السلجوقي
رَبِيعٌ أول	وضع بعض الفقهاء شروط ممن يتقلد وزارة التفويض وهي أقوى وأكثر من تلك التي يجب أن تتوافر في وزير التنفيذ فتوليها لا يتم ألا بعقد من الخليفة نفسه وبصيغة قانونية وذلك لان	
	أ	وزير التفويض له سلطة الحكم وتوليه الأمراء على الأقاليم
	ب	وزير التنفيذ اقل كفاءة من وزير التفويض
	ج	وزير التنفيذ واسطة بين الخليفة والشعب
رَبِيعٌ ثان	عادت مؤسسة الوزارة إلى مزاولة إعمالها في العهد السلجوقي ، وقد أبقى السلاجقة الوزير العباسي إلى جانب الوزير السلجوقي. ومن هذا نستنبط أن	
	أ	الوزير السلجوقي له السلطة الفعلية في الإدارة

	ب	أرد السلاجقة أن يظهروا بالوجه الحسن بالنسبة للتعامل مع الوزراء العباسيين
	ج	عدم امتلاك الوزير السلجوقي المعرفة بالوزارة مما أضطر هم لوضع وزير عباسي إلى جانبه
ﷺ	استغني عن منصب الوزارة في	
	أ	العصر العباسي الأول
	ب	العصر البـــويهي
	ج	العصر العباسي المتأخر
ﷺ	أعطى هارون الرشيد للبرمكة صلاحيات واسعة حتى جعل مرافق الدولة ومؤسساتها الحساسة تحت ادارتهم وتوجيههم ولكنه بعد ذلك قضى عليهم . نستخلص من هذا	
	أ	توسع البرامكة في صلاحياتهم هدد مستقبل الدولة العباسية
	ب	وجود ضغوط خارجية على هارون الرشيد للقضاء عليهم
	ج	كون البرامكة من أصول غير عربية

المعالجات التصحيحية للاختبار التكويني الثالث / الوحدة الثالثة

س محور	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير صحيحة	
محور	ظهر نظام الوزارة في الدولة العربية الإسلامية بشكل منظم في العهد العباسي	
صدر	اشتقت لفظة الوزارة من المؤازرة والمعاونة	
ربع أول	ظهرت أمارة الأقاليم في العصر الأموي	
ربع ثان	جمع وزير التفويض بين الكتابة والوزارة	
ﷺ	شهدت الدولة العربية الإسلامية بخلافة المهدي فترة استقرار سياسي وأداري	
س	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	

صعب		
متوسط	التقسيمات الإدارية في العصر العباسي الأول قد زاد عددها ـــــ	
صعب	سلطة وزير التنفيذ تقتصر على ـــــ	
ربع أول	ظهرت أدارة الأقاليم في الدولة العربية الإسلامية منذ عهد ـــــ	
ربع ثان	الحاجب هو ـــــــ	
تجاهل	يمثل العصر ـــــــ قمة التطور في ازدهار فن الكتابة	
س ربع أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
متوسط	الوزارة هي الوظيفة	
	أ	الأولى في الدولة العربية الإسلامية
	ب	الثانية في الدولة العربية الإسلامية
	ج	لم يكن هناك أي سلطة لها
صعب	وزير التنفيذ له الحق في تعين	
	أ	الولاة
	ب	الحجاب
	ج	المحتسب
ربع أول	أول وزير للخليفة العباسي أبو العباس السفاح هو	
	أ	خالد البرمكي
	ب	أبو سلمه الخلال
	ج	ابن الفرات
ربع ثان	ألغيت في العصر البويهي مؤسسة الوزارة العباسية وحلت محلها وزارة الأمراء البويهين الذين عينوا للخليفة العباسي	
	أ	كاتباً
	ب	حاجب
	ج	أمير
تجاهل	تزايدت أهمية الوزارة بعد تحرير الخلافة العباسية من السيطرة السلجوقية خاصة في عهد الخليفة	

	أ	الموفق بالله
	ب	المسترشد بالله
	ج	الناصر لدين الله
مجتهد	أظهر السلاجقة الوجه الحسن بالنسبة للتعامل مع الوزراء العباسيين وذلك	
	أ	إبقائهم للوزير العباسي إلى جانب الوزير السلجوقي
	ب	أعطاء الوزير العباسي صلاحيات كثيرة
	ج	تقريب الوزير العباسي للخليفة

الاختبار التكويني الرابع / الوحدة الرابعة

س	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير صحيحة	
محترف		
محترف	التعريب أول عملية ترجمة منظمة أدت إلى نقل الكثير من المصطلحات الفارسية للعربية	
ضعيف	انحسرت مهام المحتسب بالأمور الاقتصادية للدولة فقط	
ربع أول	ديوان العرض يختص بالإشراف على تنظيمات الجيش ورواتبهم وأرزاقهم	
ربع ثان	لم ترتبط الولايات في الدولة العربية الإسلامية بوحدات أدارية كبيرة	

	ظهرت وظيفة الكاتب في الدولة العربية الإسلامية في زمن الخليفة علي بن أبي طالب ﴿ عليه السلام ﴾	
س	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
1	انفصلت السلطة القضائية عن التنفيذية في عهد الخليفة ـــــ	
	أمارة الاستيلاء على النقيض من أمارة ـــــ التي يوليها الخليفة شخصياً	
	كان ـــــ أول من أهتم بالقضاء ومارسه فكان يقضي بين المتنازعين ويحكم بين المتشاجرين	
	يشرف ديوان ـــــ على نقل الأخبار والرسائل بين الولايات	
	عربت الدواوين في عهد الخليفة ـــــــ	
س	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
	توسعت الدولة العربية الإسلامية بالعصر الأموي بشكل كبير ونجد هذا واضحاً بكثرة التقسيمات الإدارية للدولة ولكن رغم هذا التوسع لم تنجح المحاولات الانفصالية عن الدولة عكس العصر العباسي الذي كثرت به هذه الحركات . السبب في ذلك	
	أ	توسع الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي أكثر من الأموي
	ب	يبعد القادة والجيش عن مركز الدولة
	ج	لا توجد قوة خارجية تدعم هذه المحاولات
	حرر العرب المسلمين معظم الأمصار في عهد الخليفة عمر بن الخطاب ﴿ رضي الله عنه ﴾ وكانت سياسة الخليفة تنطلق من أبقاء الأمة عسكرية متأهبة للتحرير والتحدي ، فكان لابد من الخليفة أن	
	أ	يهتم بالجيش وإنشاء الدواوين لعطاياه
	ب	بناء قوة عسكرية كبيرة
	ج	عقد اتفاقيات مع الدول المجاورة للدولة العربية الإسلامية
	أورد الكثير من المؤرخين في العصر العباسي قوائم باسم الحجاب ضمن قوائم موظفي الدولة الآخرين فهناك حاجب للخليفة وللوزارة وآخر للقضاء ، كما أوجدوا وظيفة حاجب الحجاب يرأس الحجاب كلهم ، من هذا نستطيع أن نقول	

	أ	أن وظيفة حاجب ذات أهمية كبيرة في العصر العباسي
	ب	الاضطرابات العسكرية وكثره المحاولات الانفصالية أدت إلى ظهور وظيفة الحجاب بهذه الكثرة
	ج	التوسع الإداري والتطور الحضاري أثر بشكل كبير في أزياد أعداد لهذه الوظيفة
		قال تعالى " أَنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاء وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللّهِ وَاللّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ (سورة التوبة آية :) من هذه الآية نجد أن هناك ديوان مختص بتطبيقها هو
	أ	ديوان الصدقات
	ب	ديوان المظالم
	ج	ديوان النفقات
		أكد المستشرقون أن الإدارة العربية الإسلامية في العصر العباسي استحدثت كثير من الدواوين مثل ديوان القضاء والمظالم ، يعود ذلك إلى أن
	أ	استحداث النظم كان لسد حاجات معينة في الدولة
	ب	قوة الدولة وتطورها أدى إلى استحداث الدواوين
	ج	هناك نصوص قرآنية توجب وجود الدواوين
		أشارت المصادر التاريخية أن الخلفاء العباسيون كانوا يبادرون لعقد مجلس المظالم بسرعة للنظر في المظالم ذات التأثير العام كالخراج ، والري كما نظروا في مظالم الشعب فحضروا جلساتها بأنفسهم ، وتابعوا تنفيذ أوامرهم بأنفسهم وقد أستمر جلوسهم للمظالم إلى عهد الخليفة المهدي فقط . من هذا نستنتج
	أ	إلغاء هذه الوظيفة من قبل الخليفة
	ب	ضعف الدولة بعد خلافة المهدي وتدخل العناصر الأجنبية في الحكم
	ج	عدم وجود موظفين أمينين لمثل هذه الوظيفة

المعالجات التصحيحية للاختبار التكويني الرابع / الوحدة الرابعة

س مُحَرَّمْ	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأً) أمام العبارة الغير الصحية	
مُحَرَّمْ	أول من استقضى القضاة وعين لهم الرواتب هو الخليفة أبو بكر الصديق (رضي الله عنه)	
صَفَرْ	أنشا ديوان الجند سنة ٢٠ هـ	
رَبِيعٌ أول	ناظر المظالم ينظر في كل حكم يعجز عنه القاضي	
رَبِيعٌ ثان	عرفت وظيفة صاحب الشرطة في خلافة علي بن أبي طالب(عليه السلام)	
جُمَادَى الأولى	ديوان الخراج يختص بالإشراف على تنظيمات الجيش ورواتب الجيش	
س صَفَرْ	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	

1	أطلق على صاحب الشرطة في المغرب العربي بـ ـــــ	
صعب	أن أهم واجبات المحتسب ما يتعلق بـ ـــــ	
ربع أول	ولي الخليفة عمر بن الخطاب ﴿رضي الله عنه﴾ الصحابية ـــ على سوق المدينة المنورة	
ربع ثان	الديوان هو ـــــ	
مجتهد	قسمت طرق البريد إلى ـــــ	
س ربع أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
متوسط	أول من اهتم بالقضاء وكان يقضي بين المسلمين	
	أ	الرسول محمد ﴿ﷺ﴾
	ب	عمر بن الخطاب ﴿رضي الله عنه﴾
	ج	عثمان بن عفان ﴿رضي الله عنه﴾
صعب	ديوان يشرف على نقل الأخبار والرسائل هو	
	أ	البريد
	ب	الرسائل
	ج	الخراج
ربع أول	أهم ثمرة من ثمار الحضارة العربية الإسلامية في عهد الخليفة عبد الملك بن مروان هي	
	أ	الدواوين
	ب	التعريب
	ج	عمليات الفتح
ربع ثان	تقلد منصب قاضي القضاة في العصر العباسي من قبل هارون الرشيد هو	
	أ	معاذ بن جبله
	ب	أبـو يوسف
	ج	أبـو سلمى الخلال
مجتهد	صار من سلطة الولاة في العصر الأموي تعيين القضاة وعزلهم في مختلف الأقاليم ، حتى رواتب القضاة حددها الولاة أنفسهم وذلك لـ	
	أ	ضعف الخليفة وقوة الوالي
	ب	اخذ الخلفاء بنظام اللامركزية في الإدارة

	ج	وجود قوى خارجية توثر على الولاة في التنصيب والعزل
	قوي مركز القاضي في أقاليم الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي وذلك لـ	
	أ	لان الدولة في العصر العباسي قوية
	ب	تعين القضاة من سلطة الخليفة وحده
	ج	قلة المنازعات بين المسلمين

الاختبار التكويني الخامس / الوحدة الخامسة

س	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير الصحية	
	أقتصر الجيش في الدولة العربية الإسلامية على الفرسان والراجلة	
	برع المسلمون في استخدام آلات الحصار ومنها المنجنيق	
	سمح الخليفة عمر بن الخطاب ﴿ ﷺ ﴾ للمسلمين ركوب البحر	
	أشتغل أهل عُمان بصناعة السفن والملاحة	
	ترك المسلمون تنظيمهم للجيش على شكل صفوف في مقدمتها المبارزات الفردية بالعهد الأموي	

س صعب	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
متوسط	انشأ القائد ـــــ ديواناً ... للأسطول	
صعب	أطلق على القائد الذي يقود عشرة جنود لقب ـــــــ	
ربح أول	أول من قام بغارة بحرية من شواطئ شبة الجزيرة العربية ـــــ	
ربح ثان	خاض العرب المسلمين معركة بحرية ضد الروم البيزنطيين سميت بـ ـــ	
ربح ثالث	أمر الخليفة العباسي ـــ ببناء حصون على ساحل البحر المتوسط لرد هجمات الروم البحرية	
س ربح أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
متوسط	اعتمدت الدولة العربية الإسلامية على القوة الحربية منذ بداية نشأتها وذلك	
	أ	لأنها دولة صغيرة وتحتاج إلى توسع
	ب	حب الخلفاء للحرب والقتال
	ج	الدفاع عن الدولة ونشر الإسلام
صعب	عهد قيادة الجيش بالعصر الأموي على كل جبهة قائد يدعى (الأمير) وكانت طاعته واجبة لأنه ينوب عن الخليفة بالقيادة وإمامة الصلاة ، أما بالعصر العباسي فقد ظهرت ألقاب عديدة تدل على قائد الجيش . من هذا نستنبط أنها ظهرت عندما	
	أ	ضعفت الخلافة العباسية
	ب	توسع الجيش ومؤسسته
	ج	تأثرت الخلافة العباسية باستعمال هذه الألقاب بالفرس والروم
ربح أول	سميت معركة ((ذات الصواري)) بهذا الاسم . وذلك	
	أ	لانها دارت في منطقة ذات الصواري
	ب	لكثرة السفن التي اشتركت فيها
	ج	لاستخدام أنواع متعددة من الأسلحة
ربح ثان	قام العرب المسلمين بصنع أنواع عديدة من السفن ومع مرور الأيام وبرعوا في صناعتها وأكثروا منها حتى ملئوا البحار بها ووضعوا لها أسماء عديدة وذلك	
	أ	لإحاطة البحار بشبة الجزيرة العربية من ثلاث جهات

	ب	لوجود الروم البيزنطيين بتماس مع الدولة العربية الإسلامية
	ج	لاستقرار الأوضاع السياسية للدولة العربية الإسلامية
٥	تعدّ مصر في مقدمة البلاد العربية الإسلامية التي ساهمت في بناء الأسطول العربي لأن	
	أ	وجود مناطق ساحلية فيها
	ب	لتطوير تجارتها البحرية
	ج	قوة الخليفة في مصر
٦	كانت هياكل السفن في الأساطيل العربية تصنع من	
	أ	الخشب
	ب	الحديد
	ج	الألمنيوم

المعالجات التصحيحية للاختبار التكويني الخامس/ الوحدة الخامسة

س	ضع (صح) أمام العبارة الصحيحة و (خطأ) أمام العبارة الغير الصحية	
مُحَرِّمْ	المنجنيق هو آلة تقذف الحجارة واللهب	
صَحّ	سمح الخليفة عثمان بن عفان ﴿رضي الله عنه﴾ لمعاوية بالقيام بحملة على جزيرة قبرص	
رَجِّعْ أول	أمر الخليفة المتوكل ببناء اسطول بحري	
رجعان	تم في عهد الخليفة عمر بن الخطاب ﴿رضي الله عنه﴾ فتح قناة تربط بين النيل والبحر الأحمر	
٥	كانت للسفن في القرن الرابع الهجري أكثر من مرساة	

س صعب	أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات	
محرم	أنشا ديوان الأسطول في عهد ـــــ	
صعب	تعد ـــــ قلب السفينة وهي تسيرها وتحركها	
ربيع أول	الصوائف هي ـــــ	
ربيع ثان	يعد ـــــ أول من قام بغارة بحرية من شواطىء شبة الجزيرة العربية	
جمادى الأولى	كانت السفن البحرية تصنع من ـــــ ثم تغطى بطبقة من خشب الزان	
س ربيع أول	ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة	
محرم	اشتهر المسلمون ببناء السفن وكان من أدوات السفن اللجام وهو كالفأس في مقدمة السفينة على شكل سنان ورمح بارز وذلك لـ	
	أ	يساعد على خرق سفن العدو عند الاصطدام بها
	ب	ليزيد من سرعة السفينة
	ج	للتفنن في صنع السفينة وزخرفتها
صعب	أطلق على القائد الذي يقود عشرة جنود لقب	
	أ	نقيب
	ب	عريف
	ج	خليفة
ربيع أول	انتصر العرب المسلمين على الروم البيزنطيين في معركة ذات الصواري في سنة	
	أ	قبل ربيع أول هـ
	ب	بين ربيع أول هـ
	ج	قبل ربيع ثان هـ
ربيع ثان	لما كانت طبيعة البحار مختلفة فان العرب المسلمين جعلوا لكل بحر انواعاً خاصة من الخشب وذلك لـ	
	أ	لتقاوم التيارات البحرية
	ب	تطور صناعة السفن
	ج	كثرة أنواع الأخشاب بالمناطق التي يسكنها العرب المسلمين

ﷺ	تطورت الملاحة على سواحل الجزيرة العربية قبل الإسلام واتصل العرب بالبلاد الأخرى بحراً منذ العصور القديمة وذلك	
	أ	أن معظم أهل الجزيرة العربية يعملون بالتجارة
	ب	لإحاطة البحار بشبة الجزيرة العربية من ثلاث جهات
	ج	لان العرب كانوا مولعين بركوب البحر
ﷺ	ظهرت ألقاب عديدة في عهد الخلافة العباسية لقائد الجيش ، وهذا يدل على	
	أ	ضعف الخلافة العباسية
	ب	توسع الدولة العربية الإسلامية
	ج	زيادة عدد الجيش

ملحق (ﷺ)

درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة الضابطة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
1	15	21	20	1	20	21	14	1	16	21	14	1	23	21	12
2	18	22	20	2	17	22	17	2	15	22	17	2	20	22	14
3	20	23	15	3	21	23	20	3	21	23	12	3	20	23	14
4	14	24	17	4	18	24	14	4	12	24	13	4	15	24	20
5	15	25	13	5	20	25	18	5	20	25	12	5	17	25	12
6	12	26	18	6	15	26	12	6	13	26	15	6	15	26	17
7	17	27	20	7	17	27	15	7	17	27	13	7	16	27	14
8	20	28	12	8	15	28	17	8	15	28	12	8	23	28	12
9	21	29	21	9	17	29	20	9	15	29	14	9	22	29	15
10	20	30	20	10	15	30	18	10	20	30	12	10	20	30	20
11	13			11	15			11	12	31	13	11	21	31	15
12	17			12	22			12	20	32	20	12	17	32	15
13	18			13	23			13	20			13	16		
14	19			14	15			14	13			14	15		
15	10			15	12			15	12			15	14		
16	12			16	18			16	20			16	20		
17	14			17	19			17	15			17	21		
18	16			18	17			18	14			18	19		
19	20			19	16			19	15			19	13		
20	22			20	15			20	12			20	14		

ملحق (شعبان)

درجات الطالبات للمعلومات السابقة

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة الضابطة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
1	12	21	12	1	17	21	15	1	20	21	12	1	25	21	23
2	10	22	14	2	13	22	13	2	10	22	15	2	23	22	22
3	17	23	13	3	17	23	12	3	17	23	14	3	22	23	16
4	20	24	12	4	15	24	10	4	15	24	11	4	15	24	12
5	25	25	10	5	14	25	12	5	12	25	20	5	17	25	13
6	20	26	10	6	20	26	13	6	14	26	10	6	14	26	20
7	22	27	10	7	21	27	15	7	17	27	12	7	23	27	19
8	24	28	12	8	22	28	10	8	10	28	13	8	17	28	12
9	27	29	12	9	15	29	12	9	18	29	15	9	10	29	11
10	20	30	11	10	13	30	12	10	19	30	17	10	9	30	17
11	18	31	12	11	19	31	15	11	15			11	18	31	13
12	19	32	11	12	15	32	22	12	15			12	17	32	14
13	20			13	14			13	17			13	15		
14	21			14	11			14	10			14	14		
15	17			15	17			15	14			15	17		
16	14			16	18			16	10			16	13		
17	11			17	17			17	17			17	12		
18	17			18	20			18	18			18	22		
19	18			19	15			19	14			19	20		
20	17			20	14			20	23			20	25		

ملحق (رقم 2)

درجات الاختبار القبلي للاتجاه

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة الضابطة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د

23	21	29	1	32	21	28	1	22	21	29	1	30	21	30	1
28	22	32	2	30	22	27	2	27	22	22	2	35	22	32	2
27	23	32	3	35	23	22	3	24	23	22	3	34	23	31	3
25	24	27	4	22	24	30	4	23	24	23	4	25	24	37	4
22	25	34	5	29	25	31	5	21	25	20	5	24	25	30	5
33	26	32	6	28	26	33	6	20	26	20	6	36	26	35	6
32	27	32	7	27	27	32	7	21	27	20	7	26	27	25	7
35	28	32	8	22	28	22	8	21	28	35	8	38	28	29	8
25	29	22	9	34	29	35	9	22	29	30	9	22	29	28	9
25	30	29	10	32	30	20	10	21	30	20	10	23	30	25	10
32	31	22	11	34	31	22	11			22	11			36	11
30	32	22	12	30	32	31	12			25	12			26	12
		32	13			29	13			22	13			22	13
		29	14			28	14			20	14			25	14
		27	15			23	15			20	15			26	15
		28	16			30	16			20	16			33	16
		32	17			31	17			20	17			30	17
		31	18			22	18			20	18			22	18
		32	19			25	19			20	19			27	19
		32	20			30	20			22	20			26	20

ملحق (مقياس مصور)

درجات الطالبات لمقياس الذكـــاء

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت
30	21	38	1	48	21	48	1	36	21	40	1	38	21	35	1
41	22	44	2	39	22	34	2	35	22	30	2	36	22	40	2
33	23	44	3	36	23	32	3	38	23	29	3	32	23	34	3
38	24	32	4	32	24	39	4	30	24	38	4	39	24	39	4
35	25	37	5	48	25	36	5	33	25	48	5	48	25	36	5
34	26	32	6	22	26	28	6	39	26	34	6	32	26	38	6

35	27	28	7	44	27	24	7	41	27	39	7	34	27	38	7
50	28	39	8	30	28	39	8	38	28	35	8	35	28	24	8
32	29	36	9	29	29	41	9	35	29	39	9	39	29	39	9
36	30	35	10	25	30	40	10	35	30	35	10	35	30	41	10
35	31	35	11	25	31	35	11			33	11			40	11
35	32	35	12	25	32	39	12			35	12			35	12
		36	13			35	13			35	13			35	13
		30	14			33	14			30	14			33	14
		33	15			40	15			39	15			30	15
		37	16			31	16			30	16			41	16
		39	17			33	17			41	17			33	17
		38	18			39	18			39	18			29	18
		36	19			36	19			38	19			36	19
		28	20			40	20			48	20			30	20

ملحق (مُحَرَّمْ مُحَرَّمْ)

درجات الطالبات للتحصيل السابق لمادة التاريخ

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت
70	21	70	1	62	21	65	1	64	21	60	1	66	21	55	1
72	22	72	2	61	22	67	2	50	22	67	2	70	22	55	2
74	23	75	3	63	23	77	3	52	23	55	3	55	23	65	3
65	24	63	4	63	24	58	4	60	24	54	4	50	24	58	4
60	25	64	5	54	25	53	5	63	25	50	5	52	25	61	5
77	26	72	6	90	26	60	6	60	26	56	6	60	26	60	6
80	27	72	7	67	27	61	7	55	27	53	7	75	27	65	7
61	28	62	8	70	28	67	8	50	28	57	8	55	28	56	8
70	29	64	9	68	29	66	9	52	29	65	9	55	29	55	9
78	30	77	10	63	30	67	10	61	30	50	10	50	30	57	10

62	31	76	11	67	31	60	11			51	11			65	11
67	32	70	12	70	32	65	12			67	12			74	12
		63	13			64	13			64	13			65	13
		65	14			65	14			65	14			63	14
		67	15			60	15			55	15			65	15
		80	16			53	16			63	16			66	16
		71	17			64	17			75	17			60	17
		83	18			65	18			60	18			61	18
		71	19			70	19			55	19			63	19
		77	20			75	20			50	20			65	20

ملحق (صدق محرم)

درجات اختبار التفكير الاستـــدلالي البعدي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت
15	21	18	1	22	21	17	1	23	21	25	1	24	21	24	1
16	22	22	2	20	22	16	2	24	22	17	2	23	22	24	2
15	23	20	3	15	23	22	3	22	23	25	3	24	23	23	3
25	24	23	4	25	24	20	4	18	24	25	4	25	24	24	4
14	25	13	5	25	25	23	5	23	25	23	5	24	25	24	5
23	26	15	6	23	26	24	6	24	26	22	6	25	26	24	6
22	27	12	7	22	27	18	7	25	27	20	7	25	27	24	7
20	28	21	8	21	28	15	8	23	28	20	8	24	28	23	8
15	29	13	9	18	29	22	9	20	29	25	9	24	29	23	9
17	30	15	10	17	30	22	10	20	30	23	10	24	30	24	10
10	31	20	11	20	31	16	11			25	11			24	11
12	32	14	12	24	32	16	12			20	12			24	12

		17	13			17	13			20	13			24	13
		18	14			23	14			22	14			25	14
		15	15			20	15			15	15			24	15
		22	16			20	16			22	16			25	16
		21	17			23	17			22	17			24	17
		16	18			19	18			21	18			23	18
		13	19			17	19			22	19			24	19
		15	20			23	20			24	20			24	20

ملحق (ربيع أول محرم)

درجات مقياس الاتجاة نحو المادة البعدي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت
21	21	32	1	60	21	60	1	53	21	50	1	50	21	38	1
20	22	47	2	44	22	44	2	40	22	34	2	52	22	30	2
30	23	50	3	37	23	37	3	34	23	34	3	47	23	32	3
32	24	42	4	36	24	36	4	37	24	27	4	43	24	34	4
27	25	35	5	24	25	24	5	38	25	36	5	46	25	37	5
26	26	47	6	40	26	40	6	32	26	24	6	42	26	47	6
43	27	45	7	23	27	23	7	53	27	58	7	42	27	40	7
42	28	42	8	27	28	27	8	50	28	37	8	57	28	42	8
50	29	30	9	23	29	23	9	60	29	52	9	48	29	50	9
47	30	27	10	40	30	40	10	37	30	62	10	43	30	37	10
40	31	26	11	36	31	36	11			65	11			46	11
30	32	25	12	25	32	25	12			54	12			40	12
		25	13			40	13			44	13			38	13
		24	14			34	14			37	14			47	14
		34	15			37	15			34	15			50	15
		22	16			35	16			36	16			52	16

17	45			17	40			17	25			17	35		
18	42			18	37			18	35			18	20		
19	50			19	36			19	60			19	41		
20	45			20	37			20	42			20	53		

ملحق (ربعان محرم)

الخبراء والمختصين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث وحسب الدرجة العلمية

ت	الدرجة العلمية /الاسم الثلاثي	المعلومات السابقة	اختبار التفكير الاستدلالي	الاهداف السلوكية	الاختبارات التكوينية	مقياس الاتجاه	درجة محك الاتقان
محرم	أ . د عبد الله الموسوي	X	X	X	X	X	X
صفر	أ . د كامل ثامر الكبيسي		X			X	
ربيع أول	أ .د صباح حسين العجيلي	X	X	X	X	X	X
ربيع ثان	أ . د وهيب الكبيسي		X			X	
جمادى أول	أ .د خليل إبراهيم رسول		X	X		X	
جمادى ثان	أ . د إبراهيم الكناني	X	X	X	X	X	X
رجب	أ . د سليم الالوسي		X	X	X	X	
شعبان	أ. م. د قصي محمد لطيف	X	X	X	X	X	X
رمضان	أ . م . د أبتسام محمد فهد		X	X	X	X	X
محرم سؤال	أ.د.م ثناء الحسو	X	X	X	X	X	X
محرم محرم	أ.د.م جبار خلف الحارثي	X	X	X	X	X	X
محرم صفر	أ . د . م نجدت محمد	X	X	X	X	X	X
محرم ربيع أول	أ . م . د جبار رشك شناوه	X	X	X	X	X	X
محرم ربيع ثان	أ . د. م عايدة مخلف القريشي	X	X	X	X	X	X

محكم	أ . د.م صفاء طارق حبيب		X	X	X	X	X
محكم	د.م بلاسم كحيط الساعدي	X	X	X	X	X	X

	AL-fred , L.B .Idwin(1968) Thearies of child development U.S.A first edition
	Anastasi , (1976) . psychological testing , New York Macmillan , co
	Allen , M.J .& yor , E. (1979) In trodution to Measurement theory Galifornia , Book .
	Arline , M. and Westbury (1976) The leveling effect of teacher pacing on science Mastery journal of resear ether in science teaching
	Block , J.H (1971) . Mastery learning : Theorg and practice . New York .
	Blok & Anderson , L.W (1975) Mastery Learning in classroom Instruclor , New York .
	Bloom , B.S& et ,al , Hand Book from active and summative of student learning New York . McGraw Hill Book company .
	British (1997) Journal of Educational techolgy clariana , R, pace in Mastery based computer Assisted learning .
	Burrows , S.S and okey , D,R . (1979) . The effects of amasery learning strategy on a achievement . Journal of Research in science teaching . Carole ,J.B.(1963), Amodel of school learning teachers college Record .
	Chase ,W,Linwood (1978) , Aguide for the Elementary social studies teacher .

	Clark C.R and Guskey (1983) . The effective eness of masery learning strategies in under graduate rducation courses the Journal of Educational Research .
	Clariana R. (1997) pace in mastery based computer assisted learning . British Jourral of Educational technology .
	Donk leberger , G.E and Heikkinen (1983) Mestey learning implication and practices science Education.
	Ebel, Robert . (1972) Essetial of Education and Measarement 2nd ed , New Jersey prentinc – Hall .
	Ginsbury , H& sylria.o.(1969) piaget`s theory of Intellectual Development , New York .
	Guskey , T,D. and pigott, T.D (1988) Research on grop based mastery learning programs a mefandaly sis . the journal of Education reseasrch , 81(4) .
	Show .M.E. and wright ,J.M.(1967). Scales for the measurement of attitudes , New York , McGraw –Hill book .
	Stanley .J.C.and Hopkins k.D(1972) Educational and osychological Measurement and Eradiation , New York , Horsy, prentice – Hall .
	Soyce , B,and weil Marsha , (1980) Models of Teaching m3rd ,ed . New Jersey . prentice –Hall .
	Spencer , A.Ralhus (2001) Essentials of psychology Essentials of osychology Sixth ed , U.S.A , Orlando , Harcourt publish ers .
	Edgalali M. (1991) The effects of competency – based mastery learning on aptitude , motivation , self esteem and math anxciety (Doctorl dissertation university
	Gronlund , Nor man . E. (1976) Measument and Eralaation in teaching , New York Macmillam Printice – Hall , Inc .
	Rossenhine , B.(1983) Teaching function in instruction programs

	Elementary school – Journal . 83(4) .
	Robert , J.strenbery (2000) path ways to psychology edition U .S.A. Harcourt collage publishers .
	Roberg M. Gagne (1966) . The learning of principles In Herbert , New York
	Hunter , E, focuson critical (1991) , Thinking skills Across the curricuium Nass Ballet in Vol .75 No (23)
	Inhetder , B& Piaget ,J(1958) the growth of Iogical thinking from child hood to a dolesence , New York .
	Kefler , F.S(1968) Good byeteacher . Journal of Applied Behaviour Analysis Volol .
	Mussen, P.H.(1970) carmichal`s manual of child psychology Vol.3 3rd edition
	Mehrens ,W. And Lehman. J. Measurement and Eraluation in Education and psychology , New York , Holt , Rinehart and Winston co9 .
	Torshen , kaypomerace (1972) The mastery Approach to complete based education , Academe , press , New York .
	Tyler .L.E.(1971) test and measurement 2nd (ed) , Ney jersey prentice – Hall Inc
	Tiller , C.R et (1967) al Attitude Measurement and prediction of behavior and evailution of condition and measurement techniques socio metry , Vol, 30 .
	Thom posn , s. Do individualized master and traditional – systems yield different course effects in college calculus , A American Educational- Research Journal . 17(3) .