اثر انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى

اطروحة دكتوراه مقدمة الى

مجلس كلية التربية-ابن رشد - جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في المناهج وطرائق التدريس العامة

من
احمد داود سلمان العامري

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
شذى عادل فرمان

١٤٣٣ هـ

٢٠١٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

((وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً))

سورة الإسراء

من الآية /٨٥

الاهـــداء

إلى :

- مَنْ لا أوفي حقه في الحياة مهما فعلت

الذي فوق ثراه حبوت ومشيت

وفي خير أرضه ربيت ونميت

وعلى سهولة روابيه ركضت ولعبت

ومن صافي رافديه شربت وربيت

- مَنْ لا أجد مستقرا إلا فيه

وطني الغالي . . . . . العراق معك

في السراء والضراء

اهدي جهدي المتواضع .

الباحث

شكـــر وامتنان

الحمد لله الذي جعل لنا الحمد مفتاحاً ودليلاً وعلى الائه ونعمه والصلاة والسلام على سيدنا محمد (صلى الله عليه واله وسلم) الصادق الامين .

وبعد ان اشرف البحث على نهايته بعون من الله وبرزت امامي صورة اولئك الذين كان لهم الدور الفعال في انجاز هذه الاطروحة، ويطيب لي ان اتقدم بخالص شكري وتقديري الى استاذتي الفاضلة (د. شذى عادل فرمان) فكانت لي عوناً في اجتياز الصعاب وتذليلها امامي من خلال نصحها ودقة ملاحظتها وموضوعيتها وكان لصبرها وتواضعها اثر بالغ في انجاز هذه الاطروحة واخراجها بهذه الصورة .

وبكل مشاعر الاحترام والتقدير وعرفان بالجميل اسجل فضل استاذي الدكتور (سعد علي زاير) والدكتور (خالد جمال الدليمي) الذين منحاني من وقتهم وجهدهم الكثير، ولم يبخلوا بتقديم العون والمساعدة طيلة مدة الدراسة .

والشكر موصول الى اعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) في قسم العلوم التربوية والنفسية الدكتور (داود عبد السلام) والدكتورة (نازَ بدر خان السندي) و الدكتورة (زينب حمزة) ، واتقدم بالشكر والامتنان الى عمادة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى والاساتذة الافاضل في الكلية لما قدموه من مشورة وتوجيهات ساعدت في بلورة موضوع البحث ، والى جميع المحكمين الذين تم الاستعانة بخبراتهم في المراحل المختلفة من اجراءات البحث .

وامتناني الى الاخ (ولاء عبد الكريم) لتحمله مشقة وعناء طباعة البحث وكل من مد يد العون والمساعدة في هذه الاطروحة .

واني اسجد لله شكراً على توفيقه والوصول الى هذه النتائج وعلى الله قصد السبيل .

الباحث

ملخص البحث

تحقيقاً لهدف البحث الحالي الذي ينص على التعرف الى اثر انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى.

صاغ الباحث مجموعة من الفرضيات لتحقيق هدف البحث، اذ تم اختيار (٩٢) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الاساسية الصف الثالث قسم الحاسبات، وتم توزيع هذه العينة على ثلاث مجموعات اثنين تجريبية وواحدة ضابطة وكافأ الباحث بمجموعة من المتغيرات التي يمكن ان تؤثر على سلامة التجربة، ومن بين هذه المتغيرات (الذكاء، التحصيل الدراسي لعام٢٠٠٩-٢٠١٠، الدافعية الذاتية الاكاديمية، التفكير الناقد)، ثم حدد المادة العلمية للتجربة في مقرر منهج البحث التربوي في الفصل الدراسي الثاني اذ شملت (١٠) فصول ثم تم اشتقاق (١٨٠) هدف سلوكي تغطي المستويات الـ (٦) ضمن تصنيف بلوم(Bloom) .

بنى الباحث اختباراً تحصيلياً مكون من (٦٠) فقرة موزعة على جزأين احداهما موضوعية مكونة من (٤٨) فقرة والاخرى مقالية مكونة من (١٢) فقرة، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار المتمثلة بالصدق والثبات، وبنى الباحث اختباراً للتفكير الناقد مكوناً من (٧٥) فقرة اختبارية، تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار المتمثلة بالصدق والثبات ، اعد الباحث (٣٩) خطة تدريسية بواقع (١٣) خطة لكل مجموعة من المجموعات الثلاث، وبعد اكمال مستلزمات التجربة طبق الباحث التجربة في ٢٠١١/٣/٦ ، وانتهى يوم الاحد الموافق ٢٠١١/٦/١ ثم طبق الباحث الاختبار التحصيل البعدي والتفكير الناقد على المجموعات الثلاث، وتم تحليل نتائج التطبيق فتوصل الى النتائج الاتية:

١. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي ولمصلحة المجموعتين التجريبيتين .

٢. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في التفكير الناقد لمصلحة المجموعتين التجريبيتين .

استنتج الباحث فاعلية الانموذجين في رفع التحصيل الدراسي في مادة مناهج البحث التربوي مقارنة مع الطريقة الاعتيادية، واوصى بضرورة ادخال النماذج التدريسية ومن ضمنها

انموذجي ثيلين وسكمان في مفردات مقررات مادة طرائق التدريس التي تدرس في كليات التربية الاساسية في الجامعات العراقية.

واقترح الباحث اجراء دراسة حول فاعلية انموذجي ثيلين وسكمان في متغيرات اخرى مثل التفكير الابداعي والوجداني .

ثبت المحتويات

ت	الموضـــــــــــــــوع	الصفحة
	الآية القرآنية .	ب
	إقرار المشرف .	ج
	إقرار الخبير اللغوي .	د
	إقرار الخبير العلمي .	هـ
	إقرار لجنة المناقشة .	و
	الإهداء .	ز
	شكر وامتنان .	ح
	ملخص البحث .	ط - ي
	ثبت المحتويات .	ك-ل
	ثبت الجداول .	ل- م
	ثبت الملاحق .	م
	ثبت الأشكال .	ن
	الفصل الأول : التعريف بالبحث	٢-١٨
	مشكلة البحث .	٢-٤
	أهمية البحث .	٤-١٣
	هدف البحث	١٣
	حدود البحث .	١٤
	تحديد المصطلحات .	١٤-١٨
	الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة .	٢٠-٨٤
	خلفية نظرية .	٢٠-٧١
	اولاً : انموذج ثيلين	٢٠-٢٩
	ثانياً : انموذج سكمان	٢٩-٥١
	ثالثاً : التفكير الناقد	٥١-٧٠
	دراسات سابقة :	١٧-٨٤
	اولاً: دراسات خاصة بانموذج ثيلين	٧١-٧٤
	ثانياً: دراسات خاصة بانموذج سكمان	٧٤-٧٩
	ثالثاً: دراسات خاصة بالتفكير الناقد	٧٩-٨٤
	الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته	٨٦-١١٤
	أولاً: منهجية البحث	٨٦
	١. اجراءات البحث	٨٦
	٢. مجتمع البحث	٨٦-٨٧
	٣. تكافؤ مجموعات البحث	٨٧
	٤. ادوات البحث	٨٨-٩٤
	٥. الاختبار التحصيلي	٩٤-١١٢
	٦. اختبار التفكير الناقد	٩٤-١٠٥
	٧. تطبيق التجربة	١٠٥-١١٢
	٨. الوسائل الإحصائية .	١١٣-١١٤
	الفصل الرابع :عرض نتائج البحث وتفسيرها	١١٦-١٢٧
	عرض النتائج .	١١٦-١٢٤

	تفسير النتائج .	١٢٤-١٢٥
	الاستنتاجات .	١٢٦
	التوصيات .	١٢٦-١٢٧
	المقترحات .	١٢٧
	المصـــــــــــــادر	١٢٩-١٤٣
	المصادر العربية.	١٢٩-١٤١
	المصادر الأجنبية.	١٤٢-١٤٣
	الملاحـــــــــــــق	١٤٥-٢٥٥
	ملخص الاطروحة باللغة الانكليزية.	A-D

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	نسب النجاح للاعوام (٢٠٠٧-٢٠١١) في مادة منهج البحث التربوي في اقسام كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى.	١
٢	قواعد وخطوات الاستقصاء	٣٧
٣	مهارات التفكير الناقد	٦٢
٤	ملخص يوازي بين الدراسات السابقة والداسات الحالية	٨٢-٨٤
٥	يبين توزيع عينة البحث على المجاميع التجريبية الاولى والثانية والضابطة والطلبة المستبعدين	٨٨
٦	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات الطلبة في اختبار الذكاء	٩٠
٧	نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث العام	٩٠
٨	نتائج تحليل تباين الاحادي لمتغير العمر الزمني لطلبة المجموعات الثلاث	٩١
٩	نتائج تحليل تباين الاحادي لدرجات المجموعات الثلاثة في التفكير الناقد	٩٢
١٠	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات المجموعات الثلاثة لمقياس الدافعية	٩٣
١١	مفردات المادة بحسب الهيئة القطاعية	٩٤
١٢	خريطة الاهداف السلوكية	٩٦
١٣	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي	٩٧
١٤	صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي	١٠٠
١٥	قوة تميز فقرات الاختبار التحصيلي	١٠١
١٦	معامل فاعلية البديل الخاطئ لفقرات الاختيار من متعدد	١٠٢-١٠٣
١٧	معامل صعوبة فقرات اختبار التفكير الناقد	١٠٨
١٨	معامل تمييز فقرات التفكير الناقد	١٠٩
١٩	معامل صدق فقرات الاختبار	١١٠-١١١
٢٠	توزيع الحصص التدريسية	١١٣
٢١	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاثة في الاختبار التحصيلي	١١٦
٢٢	نتائج التحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث في	١١٧

	الاختبار التحصيلي	
٢٣	قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات مجموعة البحث التجريبي الاولى والضابطة في الاختبار التحصيلي	١١٨
٢٤	قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات مجموعة البحث التجريبي الثانية والضابطة في الاختبار التحصيلي	١١٩
٢٥	قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات مجموعة البحث التجريبي الاولى والثانية في الاختبار التحصيلي	١٢٠
٢٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاثة في اختبار التفكير الناقد	١٢٠
٢٧	نتائج التحليل الاحادي لدرجات مجموعات البحث في اختبار التفكير الناقد البعدي	١٢١
٢٨	قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات مجموعتي البحث التجريبية الاولى و الضابطة في الاختبار البعدي	١٢٢
٢٩	قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات مجموعتي البحث التجريبية الثانية و الضابطة في الاختبار البعدي	١٢٣
٣٠	قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في الاختبار البعدي	١٢٤

ثبت الملاحـــــــــق

ت	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	اختبار الذكاء	١٤٦-١٧٦
٢	درجات اختبار الذكاء والدافعية والتحصيل الدراسي والعمر بالاشهر لطلبة المجموعات الثلاث	١٧٧-١٧٨
٣	اسماء الخبراء	١٧٩
٤	مقياس الدافعية الاكاديمية الدافعية	١٨٠-١٨٣
٥	استبانة اراء الخبراء بشأن صلاحية الاهداف السلوكية	١٨٤-١٩٣
٦	استطلاع اراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية	١٩٤-٢٠٤
٧	استبانة اراء الخبراء حول صلاحية الاهداف والفقرات الاختبارية التي تقيسها	٢٠٥-٢١٣
٨	تعليمات الاختبار التحصيلي	٢١٤
٩	ورقة الاجابة	٢٢٣-٢٢٤
١٠	مفتاح التصحيح للاختبار	٢٢٥-٢٢٦
١١	اختبار التفكير الناقد بصيغته الاولية	٢٢٧-٢٤٠
١٢	اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية	٢٤١-٢٥١
١٣	درجات المجموعات الثلاثة في اختبار مناهج البحث البعدي	٢٥٢-٢٥٣
١٤	درجات المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي للتفكير الناقد	٢٥٤-٢٥٥

ثبت الأشكـــــــــال

ت	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	موقع منهج البحث العلمي في البنية المعرفية للمعرفة العلمية	٩
٢	الية التحري الجمعي كأداة تنظيمية	٢٤
٣	بنية التدريس وفق انموذج ثيلين	٢٦
٤	تفسير التعلم عند سكمان	٣١
٥	الاثار التدريسية والتربوية لانموذج سكمان	٣٢
٦	مراحل نموذج سكمان الاستقصائي	٣٦
٧	تفسير سكمان لكيفية حدوث التعلم عند استخدام انموذجه	٤٠
٨	القيم المحتملة عند استخدام انموذج سكمان الاستقصائي	٤٢
٩	مستويات التفكير بحسب تصنيف جروان	٥٤
١٠	مستويات التفكير بحسب الريماوي واخرون	٥٥

اقرار المشرف

اشهد ان اعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (**اثر انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى**) التي تقدم بها طالب الدكتوراه (**احمد داود سلمان العامري**) قد جرى تحت اشرافي في جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في المناهج وطرائق التدريس .

الاستاذ المساعد الدكتورة

شذى عادل فرمان

التاريخ : ٩ / ٥ / ٢٠١٢

بناء على التوصيات المتوافرة ارشح هذه الاطروحة للمناقشة .

الاستاذ المساعد الدكتور

عبد الحسين رزوقي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ: ٩ / ٥ / ٢٠١٢

اقرار الخبير اللغوي

اشهد ان هذه الاطروحة الموسومة **(اثر انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى)** تمت مراجعتها من الناحية اللغوية، وتصويب ما ورد فيها من عبارات غير صحيحة، فهي الان مؤهلة للمناقشة من هذه الناحية.

المدرس المساعد

زينب هاشم حسين

التاريخ : / /٢٠١٢

اقرار الخبير العلمي

اشهد أنَّ هذه الاطروحة الموسومة بـ **(اثر انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى)** تمت مراجعتها من الناحية العلمية، فهي الان مؤهلة للمناقشة من هذه الناحية.

الاستاذ الدكتور

اسماء كاظم فندي

التاريخ : / /٢٠١٢

اقرار لجنة المناقشة

نحن اعضاء لجنة المناقشة الموقعين ادناه نشهد أنَّا قد اطلعنا على الاطروحة الموسومة(**اثر انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى**) التي تقدم بها طالب الدكتوراه (**احمد داود سلمان العامري**) وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في (**المناهج وطرائق التدريس**) بعد اجراء المناقشة العلنية وجدنا انها مستوفية لمتطلبات الشهادة وعليه نوصي بقبول الاطروحة بتقدير (امتياز).

توقيع رئيس اللجنة

الاسم : د. سعد علي زاير

المرتبة العلمية : استاذ

التاريخ : / /٢٠١٢

توقيع عضو اللجنة

الاسم :د. داود عبد السلام صبري

المرتبة العلمية: استاذ مساعد

التاريخ :

توقيع عضو اللجنة

الاسم : د. زينب حمزة راجي

المرتبة العلمية: استاذ مساعد

التاريخ:

توقيع عضو اللجنة

الاسم : د. منذر مبدر عبد الكريم

المرتبة العلمية:استاذ مساعد

التاريخ :

توقيع عضو اللجنة

الاسم : د.محمد جاسم عبد الامير

المرتبة العلمية: استاذ مساعد

التاريخ:

توقيع عضو اللجنة (المشرف):

الاسم : د. شذى عادل فرمان

المرتبة العلمية: استاذ مساعد

التاريخ:

مصادقة عمادة كلية التربية/ ابن رشد / جامعة بغداد

توقيع العميد :

الاسم :أ.د. عهود عبد الواحد عبد الصاحب

المرتبة العلمية : استاذ

التاريخ: ٢٠١٢/٧/١

الفصل الأول

التعريف بالبحث

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

مشكلة البحث:

تعدّ مشكلة انخفاض تحصيل الطلبة في مادة مناهج البحث التربوي واحدة من المشكلات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في مجال تعليمها وتعلمها، وهذا ما تؤكده نسب النجاح المثبتة ادناه في الجدول رقم (١) لطلبة الصف الثالث كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى في هذه المادة للاعوام (٢٠٠٧-٢٠١١) :

الجدول (١)

نسب النجاح للأعوام من (٢٠٠٧-٢٠١١) في مادة مناهج البحث التربوي في اقسام كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى(*)

العام	النسبة المئوية
٢٠٠٧-٢٠٠٨	%٦٩
٢٠٠٨-٢٠٠٩	%٥٦
٢٠٠٩-٢٠١٠	%٥١,٧
٢٠١٠-٢٠١١	%٦١,٨

يتبين من الجدول أنفاً انخفاض واضح في نسب نجاح الطلبة في مادة مناهج البحث التربوي اذ تراوحت بين (٥١,٧%-٦٩%) وهي نسب منخفضة، وتحتاج إلى إعادة نظر كما تبين للباحث من خلال خبرته المتواضعة في تدريس مادة مناهج البحث التربوي وأراء مجموعة من تدريسيي هذه المادة والاختصاصيين التربويين(**)الذين استطلع الباحث أراءهم أن هناك ضعفا في تحصيل طلبة الصف الثالث في مادة منهج البحث التربوي.

(*)حصل الباحث على نسب نجاح الطلبة من قوائم الدرجات (الماسترات) الأقسام:

(**) ا.د.ليث كريم حمد –أرشاد تربوي.

ا.د.عباس فاضل- اقتصاد اسلامي.

ا.د.مهند عبد الستار-علم النفس التجريبي.

ا.د.علي الأوسي-ادارة واشراف.

ا.م.د.منذر مبدر – طرائق تدريس الرياضيات.

واكد المربون أن هناك مشكلة تشمل جميع من له علاقة بالتربية والتعليم، تتمثل بانخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التعليم النظامي، نتيجة استعمال الطرائق التقليدية في التدريس المستندة الى الحفظ والاستظهار، مما يدعو إلى البحث عن أساليب تدريسية بديلة.(جابر،١٩٨٨: ١١)

وان الطرائق التربوية التقليدية تجعل من الطالب متلقياً للتعليمات والاوامر من دون ان يشاركه المعلم او الوالدان في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول الى الحقائق ذلك كله يجعل الطالب فاقداً لروح البحث والتفكير السليم.

(مصطفى، ١٩٩٨: ٣٤)

واكدا (الطائي،٢٠١١) و(سليم واخرون،٢٠٠٦) أن الطلبة يواجهون مشكلة تدريسهم بطرائق لا تنسجم ونماذج التعليم المناسبة لقدراتهم، وان الاهتمام مازال منصباً على تزويدهم بمعلومات بأكبر قدر ممكن كما لو كان اكتسابهم للمعلومات هو الغاية من التعليم على الحفظ والاستظهار مما ادى إلى نتيجة مفادها: حصول نقص لديهم في القدرة على التعلم والتذكر ومن ثم سبب اخفاقاً في تحصيلهم العلمي.

(الطائي،٢٠١١ :٢) و (سليم واخرون،٢٠٠٦: ٧٢)

أذاً لم تعد طرائق التدريس التقليدية قادرة على تحقيق أهداف التعليم الحديثة في اكتساب المعارف وتنمية تفكيرهم لاسيما في بالتفكير الناقد، فقد كشفت الكثير من الدراسات المحلية عن تدني مستوى تحصيل الطلبة في القدرات التفكيرية ومنها التفكير الناقد مثل دراسة (العلواني،١٩٩٩)ودراسة (علي،٢٠٠٦)

لحظ الباحث بأن الطرائق المستعملة حالياً في التدريس لا تنمي التفكير الناقد وهذا ما بينته دراسة (الجنابي،١٩٩٢)،ودراسة (العبيدي، ٢٠٠٥) على ان الطرائق التقليدية لا تنمي التفكير الناقد.

لذلك جاء اختيار التفكير الناقد متغيرا تابعا في هذه الدراسة للوقوف على اثر الانموذجين في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة فقد وجد الباحث حاجة إلى توظيف

أنموذجي ثيلين وسكمان والذي يرى الباحث أنهما قد يسهمان في معالجة مشكلتي التحصيل والتفكير الناقد، وذلك لاهميتهما من خلال ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الاتي:-

ما اثر أنموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة مناهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى؟

أهمية البحث

يعد التغيير من ابرز ملامح العصر الذي نعيشه، والذي شمل ميادين الحياة كافة، فهو عصر التطورات والتغيرات السريعة، ونتيجة هذا التغيير السريع فقد واجه العاملون في ميدان التربية والتعليم جملة من التحديات دفعتهم إلى البحث بجد من اجل ايجاد حلول مبتكره لمواجهة التحديات المتجددة، وقد كان محور تلك الحلول هو السعي لاعداد إنسان يتقبل التغيير المتلاحق ويسهم في عملية التطوير .

لذلك تؤدي التربية دورا مهماً في المجتمعات الانسانية، ولعل الدور المهم يكمن في المعاونة على ان يتحول التغيير التكنولوجي والمادي للمجتمع إلى تغيير اجتماعي وثقافي، تتغير معه العديد من العادات وقيم المجتمع القديمَ، ويعيد المجتمع بناء نفسه على أسس جديدة، اذ تكون لدى الأفراد قابليات وقدرات لاستعمال الأسلوب العلمي والبحث التجريبي، والاتجاه إلى المبادئ وتهيئة مناخ من الحرية يشجع على تقبل التغيير وظهور الابتكار والإبداع.

(النجيحي،١٩٨٤ :٤٩٦)

فالتربية هي اساس الاصلاح وفلاحها، وهي قوة هائلة تستطيع ان تزكي النفوس وتنقيها وترشدها الى عبادة الخالق عز وجل كمال العبادة، وهي قوة تستطيع تنمية الافراد وتصقل مواهبهم وتنمي عقولهم وافكارهم وتدرب اجسامهم وتقويها، وانها تستطيع دفع المجتمع الى العمل والاجتهاد ودفع افراده الى التماسك والتراحم والتكامل، وتعد التربية وسيلة من وسائل حل المشكلات والنهوض بالافراد الى الرقي بالامم، فهي عملية شاملة متكاملة من الجوانب الروحية والعقلية

والجسدية والنفسية والاجتماعية جميعها اذ لا يطغى جانب على اخر، فهي تنميةٌ متفرقةٌ مع الشمول والتكامل، ترمي الى اعداد الفرد الصالح اعداداً متكاملاً متزناً، ليكون نافعا لنفسه ومجتمعه، سعيداً في حياته.(الحيلة،٢٠٠٧: ٢١)

ومن المؤسسات التربوية المهمة في المجتمع التي تضطلع بهذه المسؤولية ايضاً الجامعات، التي تسهم في الإنتاج مباشرة من خلال البحث والاستشارات، فضلاً عن دورها في تنمية القوى البشرية ، ويمكن تصنيف مهمات الجامعات على ثلاثة اتجاهات، الاتجاه الاول في نشر المعرفة، وتشمل التدريس والتدريب، والاتجاه الثاني في تنمية المعرفة، وتشمل البحث العلمي وتطبيق المعرفة، والاتجاه الثالث في خدمة المجتمع، اذ تتحمل الجامعة مسؤولية عظيمة تجاه المجتمع يحيط بها، لما تقوم به من وظائف تسعى من خلالها لتحقيق رسالتها في قيادة الحركة العلمية للمجتمع، وتطويره والنهوض به في المجالات كافة.(المقدادي ، ١٩٩٦ : ١٣٧)

لذلك اولت معظم دول العالم التعليم الجامعي اهتماماً خاصاً،ذلك ان الجامعات انما تمثل ادوات مهمة في احداث التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتنمية الشاملة في جميع نواحي الحياة المختلفة، ويشهد التعليم الجامعي في عالمنا المعاصر تغييرات مهمة جداً في بنيته الاساسية ومقاصده وتوجهاته العامة، وارتباطاته بمؤسسات المجتمع المختلفة للافادة من تقنيات المعلومات والاتصالات، وتطورات مهمة كهذه تتطلب ان تواكبها جامعاتنا ومؤسساتنا التعليمية كي تؤدي دوراً اكبر في جهود التنمية الشاملة للانتقال الى مصاف الدول المتقدمة. (جريو،٢٠٠٤ : ٩-١٢)

وكليات التربية الاساسية التي كانت تسمى سلفاً بكليات المعلمين هي احدى المؤسسات التربوية التي تتولى مهمة اعداد الطلبة وتأهيلهم على وفق برنامج يتفق هو ومتطلبات مهنة التعليم، فهي تزود طلبتها بالعلوم الاكاديمية والمهنية من خلال دروس في التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس والتقنيات التربوية فضلاً عن الدروس الاكاديمية في مواد العلوم المتخصصة، لتمكنهم من اداء واجباتهم التعليمية على نحوٍ سليم يتلاءم والاتجاهات المعاصرة.

(الوكيل، ١٩٨٤: ٢٨١)

ولكليات التربية الاساسية ومنها كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى اهداف شاملة واهداف خاصة، تسعى الى تحقيقها من خلال برنامجها التربوي واهدافها الشاملة نصت على ما يأتي ترمي كليات التربية الاساسية الى اعداد معلمين مؤمنين بالله محبين لوطنهم، مؤمنين باهداف امتهم وقيمها السامية، معتزين بتراثهم الحضاري، وتأهيلهم ليكونوا ذو كفايات في اداء رسالتهم التربوية والمهنية والوطنية، قادرين على المشاركة الفاعلة في بناء الوطن والحفاظ على وحدته، متحلين باخلاقيات العمل والمهنة . (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،١٩٩٨: ٤)

لذلك تعد وظيفة التدريس الجامعي من الوظائف المهمة في الجامعات، وأكثرها فعالية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، فالجامعة (اي جامعةٍ) تتفوق وتتميز على جامعات أخرى عندما يتوافر فيها تدريسيون مؤهلون تأهيلاً عالياً (الجنابي و الاسدي ، ٢٠٠٨ : ٢٧)

وعليه يجب على التدريسي الجامعي ان يصقل المهارات المعرفية لطلبة المراحل الجامعية ليكونوا اكثر كفاية وفاعلية في المجتمع، وان يصلوا الى اعلى مراتب التفكير الذي يطلق عليه(المعالجة العميقة الفعالة) للمعرفة العلمية (ياسر وعلي، ١٩٨٨ : ٥٠)

فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال، ذلك عن طريق جوٍ اجتماعيٍ انفعاليٍ ايجابيٍ داخل حجرة الدرس استناداً الى مسلمة اساسية هي ان التعليم يتحقق بأقصى درجة من الفعالية اذا كان الجو الاجتماعي الانفعالي داخل حجرة الدرس ايجابياً،وينشأ هذا الجو من خلال العلاقات الانسانية الجيدة التي توجد بين المدرس و الطلبة وبين الطلبة بعضهم البعض، مما يخلق مناخاً ديمقراطياً تشاركياً يحقق للطلبة حرية ابداء الاراء، مما يساعدهم على اكتساب الاتجاهات والقيم المرغوبة، وكذلك يؤثر في اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية فيقبلون عليها مما يزيد تحصيلهم فيها ومن ثم تحقيق الاهداف التربوية المنشودة.

(اللقانى والجمل،١٩٩٠ : ٥٩)

ويشير تقرير التنمية الانسانية العربية ان احد الشروط للتطوير النوعي للتعليم الجامعي هو استعمال طرائق التدريس الابداعي التي تتمحور فيها العملية التعليمية حول الطالب وليس عضو هيئة التدريس كما هو سائد في الطرائق المعتمدة على التدريس الجامعي في معظم الجامعات

العربية ويشير التطوير الى ان اسلوب التعليم في ضوء حل المشكلات هو احد التطورات المهمة في التعليم، الذي تهيئه اعداد قليلة من الكليات في الجامعات العربية.

(المكتب الاقليمي،٢٠٠٣ :٥٦)

وانعكاساً لهذا التوجه فقد أعطى التربويون والمتخصصون مزيداً من الاهتمام بمناهج البحوث وطرائق تدريسها اعدوا التعليم ليس مجرد نقل المعلومات والمعارف للمتعلمين، بل هو تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم وبناء شخصيته في مختلف الجوانب، لذلك اصبحت المهمة الأساسية في تدريس مناهج البحث العلمي والتربوي تعليم الطلبة كيف يتعلمون لا كيف يحفظون ويستظهرون من دون ادراك وفهم للموقف، وتوظيفه في الحياة العملية.

(محمد ، ١٩٩٩ : ٢٦٥)

ويرى الباحث ان اغلب الندوات العلمية والمؤتمرات التي عقدت في الوطن العربي عامة وبالعراق خاصة اكدت على ضرورة تطوير المناهج من اجل قدرة الطلبة على التفكير والابداع بطريقة منهجية، وان يكون الطلبة قادرين على تصميم خطوات حل المشكلة واتباع الطريقة العلمية في تصميم المناهج ٠

فقد اهتم المؤتمر العلمي الرابع الذي عقد في جامعة ديالى (٢٠١١) بضرورة تحسين المناهج الدراسية وتطويرها من خلال تعويد الطلبة على التدريب بالأسلوب العلمي في التفكير فهو الطريق السليم الذي يؤدي الى الابداع وحل المشكلات التي تواجههم.(عمر،٢٠١١: ٩)

وقد أكدت الندوة العلمية المنعقدة في ديالى للمدة (٢٦، ٢٧) نيسان من عام ٢٠١٢ على تنمية الجانب العقلي لدى الطلبة، وبناء مناهج دراسية حديثة، ترتقي بمستوى الفرد المتعلم، وتساعد على ترسيخ العلم الحديث منهجاً وفكراً ومحتوىً وتطبيقاً.

(طاهر،٢٠١٢ : ٢)

وان السياسات التربوية الحديثة وفي مستويات التعليم كافة، تؤكد أهمية التفكير البحثي عند الطلبة، وذلك من اجل عدة امور منها: تكوين الفرد المبدع المنتج القادر على ان يسهم في تطوير مجتمعه وتقدمه،والمرونة في التفكير، والبعد عن التعصب والاهواء الذاتية، والقدرة على معالجة

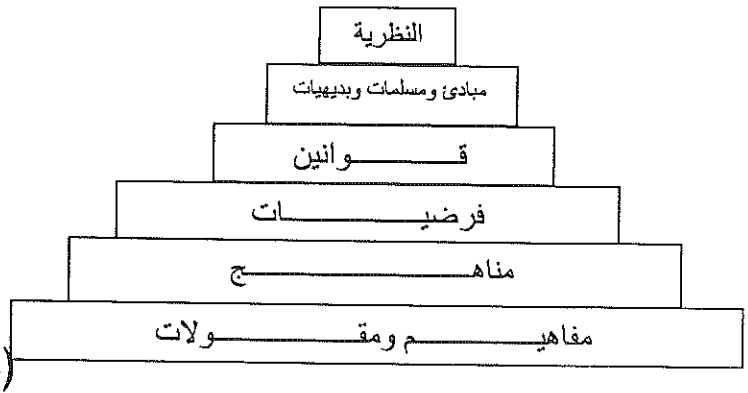
المشكلات في اطرها المحددة وظروفها الإجرائية من دون ان يستكبر او يغالي في تقدير نفسه او جهده. (غباوي وابو شعيرة ، ٢٠١٠ : ١٧)

وتمثل المناهج الدراسية في اي مجتمع سواء كان متقدماً ام نامياً- فكرة المربين وتصورهم لهذا المجتمع، وذلك لكي يتعلم منها الناشئة من خلال المرور بها، وهي في الوقت نفسه تمثل فكرة من نوعٍ قد يكون هذا الفكر هو حصيلة بحوث علمية ودراسات تجريبية وقد يكون نقل عن فكر اخر او يكون مزيجا من اكثر من فكرٍ اذ ان الاختلافات في التراث الاجتماعي والنظام السياسي السائد والاقتصادي في المجتمعات المختلفة يؤثر في الفكر التربوي السائد فيها، مما يؤدي الى اختلاف المناهج في تلك المجتمعات.(اللقاني وابو سنينة،١٩٨٩ :٤٤)

ويرى الباحث ان المنهج هو وسيلة التربية، وهو يمثل جميع الخبرات التربوية (ثقافية، اجتماعية، رياضية، فنية) التي تهيأها المدرسة للطلبة في داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقاً للاهداف التربوية المنشودة، وعليه وبسبب تطور مفهوم المنهج وانتقاله من القديم الى الحديث، فقد تغيرت النظرة الى نوع الطريقة التدريسية التي يمكن ان تحقق اهداف المنهج الحديث ومن ثم تؤدي الى نمو شامل وسليم للمتعلم لانه محور العملية التعليمية

وتمثل مناهج البحث موقفا مفصليا في النشاط المعرفي الانتقال من الحقائق والوقائع الى القوانين، ومن ثم الى النظرية.وفي هذا الجانب فقد وضع دينيس Dzenes بوضع شكلاً منهجياً يبين فيه موقع مناهج البحث في البنية العامة للمعرفة العلمية كما في الشكل الاتي:

شكل (١) يبين موقع مناهج البحث في البنية العامة للمعرفة العلمية



(Dzenes،1980 :22)

وعليه فان مناهج البحث العلمي والتربوي ترمي الى مساعدة الطلبة على الحصول على المعرفة ومهارات التفكير العلمي لحل المشكلات في حياتهم العملية،فضلاً عن تطوير نواتج ومواد تخدم الميدان العملي في التعليم، وتسعى لتدريب الطلبة على تنظيم أفكارهم ومساعدتهم وعرضها على نحو منطقي وسليم،واستعمال المكتبة ومصادرها، وتدريبهم على الإخلاص والامانة وتحمل المسؤولية في نقل المعلومات.(غباوي وابو شعيرة ، ٢٠١٠ : ٢٧)

لقد تطورت مناهج واصول البحث العلمي مع تطور الانسانية وحضاراتها وتوسيع مدركاتها واكتشافاتها، فكانت لكل حضارة سمة في ذلك المنهج. وانتشرت في العالم مراكز البحث العلمي لمختلف الاختصاصات وتمثل الجامعات والمعاهد اساس البحث العلمي وتدريسه، بوصفها مصدراً مهماً لمعالجة العديد من المشاكلات او تطوير العديد من الحالات التي يحتاج اليها المجتمع ومؤسساته وافراده.(عبود ، ٢٠٠٩ : ٢٠)

ويرى الباحث ان مناهج البحث العلمي والتربوي من المناهج التي تقدم المنافع للمجتمع الانساني فهي أصبحت مظهراً حضارياً مهماً للامم، تحاول ان تأخذ بتقنياته، وتوفر له وسائله وامكاناته حتى تتمكن من التوصل الى افضل الحلول للمشاكلات التي تواجهها، لذلك وجب الالمام بمناهج البحث العلمي وإجراءاته من الامور الضرورية لاي حقلٍ من حقول المعرفة.

من خلال مناهج البحوث يمكن التعمق في العمليات العلمية الاساسية لدى كلً من الطالب والمعلم، الاهتمام بقدرات الطالب على استعمال الطرائق العلمية بوصفه عالماً صغيراً يفكر في قضايا اساسية تحيط ببيئته،ومحاولة التكيف معها (ريتشي ، ٢٠٠٠ : ٤٤)

ارتبطت مناهج البحث ارتباطاً وثيقاً بالجامعات، لانها مركز الحقيقة ومنطلقها اذ ان مناهج البحث تفيد الطالب الجامعي في معرفة كل وسائل المعرفة في مجال تخصصه وتساعده على كتابة بحثه على وفق الاسس والمعايير العلمية .(شريف، ١٩٩٦ : ٥٦)

ان التعلم والتمكن من مناهج البحث لهما اهمية كبيرة عند الطلبة، لانهما تمنحان الطالب وسيلة يستطيع بها مسايرة التطور المعرفي من دون ان يتأثر التنظيم المعرفي لديه، لذلك لقى الاهتمام بمناهج البحث تأييداً كبيراً من جميع العلماء في مختلف التخصصات، ومن ضمنهم

المتخصصين في علم النفس وطرائق التدريس ، فظهرت نماذج تعليمية خاصة قائمة على اسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق ركزت جميعها في تهيئة الوان من الانشطة المختلفة والشكل لها تعمل على تنمية التفكير والربط بين الخبرات المتنوعة وتحقيق الدافعية للمتعلمين من خلال توافر جميع المستلزمات للخبرات التعليمية (مهدي، ٢٠٠٢ : ١٤)

ومن هذه النماذج انموذجي ثيلين وسكمان اذ تؤكد هذه النماذج التفاعل الاجتماعي الذي يعد ظاهرةً اجتماعيةً، وان اثارة الطالب تكون بسبب هذا التفاعل الاجتماعي، الذي يعد حقيقة بين افراد المجتمع لهذا اصبح هدف تلك النماذج التدريسية ايجاد الوعي الفردي في الحياة الاجتماعية لدى الطالب، فهو يشعر به، ويفكر فيها مع غيره من الطلبة شعوراً وجدانياً وتفكيراً يتمثل في روح الفريق الواحد، وتربية عقلية صحيحة باتاحة الفرصة للطلبة لمواجهة الموضوعات والمشكلات بطريقة علمية، والتقصي عن الحقيقة وتعويدهم على الصبر والمثابرة والثبات في متابعة الحقائق العلمية.(الدمرداش ، ١٩٨٧ : ٣٨)

يقوم انموذج ثيلين (التحري الجماعي) على تطوير النظام التعليمي من خلال إجراءات ديمقراطية ، وهو رد فعلٍ للنظرة التقليدية للتعلم، وعامل دفعٍ لاعادة التوازن بين دوري كل من المدرس والطالب في ضوء اتباع خطة تدريس ذات طابع ديمقراطي، وتشجيع الطلبة على التحاور في اثناء الدرس، واحترام ارائهم (جمل ،٢٠٠٥: ١١٩)، فتتحول حجرة الدراسة الى اسرة او مجموعة عمل واحدة لها معاييرها، ولكل عضو فيها دوره ونشاطاته ضمن فرق العمل الفرعية التي ينضم اليها ، ويتحول المدرس من مراقب لانضباط الطالب في الصف الى مراقب لمستوى فهمه للمفاهيم وافعاله وسلوكياته، التي تدل على ذلك، ويتصرف على وفق ما يظهر له، اذ يساعد الطالب على فهم خطئه ومن ثم يقوده الى تكوين الفهم السليم لموضوع الدرس.

(الخليلي ، ١٩٩٦ : ٢٥٥)

ولتحقيق تعليم فعال لابُدَّ من توافر بيئة تعليمية، والقصد بهذه البيئة التي ينهمك فيها الطلبة في عملية بناء معرفي ، او اختبار او تطبيق لتنشيط قدراتهم العقلية في التعامل مع ما هو قيد الدراسة والبحث داخل حجرة الدراسة، اي ان يفكر الطالب في المعلومات، لا ان يسجل

المعلومات فقط، وان يشارك في عملية تؤدي الى امتلاكه المعلومات وتكاملها في اطار مفاهيمي شخصي يعد اساساً لفهمه للتفاعلات القائمة بين المجموعات الصفية ، لا سيما ان الانسان اجتماعي بطبعه لايحب الانعزال، ولديه الرغبة في الاتصال والتفاعل مع الاخرين من اقرانه، فاستمرارية التفاعل الاجتماعي يحسن التعلم ويزيد من دافعية المتعلم للتعلم مع الاقران، وحل المشكلات بطريقة جماعية .(الحيلة ، ١٩٩٩ : ١٩٨)

اما انموذج سكمان فقد عني بصياغة انموذج تدريسي استفساري لتهيئة المواقف التعليمية التي تساعد الطلبة على ممارسة عملية التحقيق والاكتشاف بطريقة استقصائية، معتمداً على اسلوب البحث العلمي ومتأثرا بالاتجاهات الحديثة في التدريس، كما حدد العناصر التي تسود ممارساتهم الروتينية في عمليات البحث سعياً الى تغيير نمطية التدريس، مستنداً الى توجيه تعليمي تظهر معالمه في عملية التعليم والتعلم الصفي .(قطامي ، قطامي ، ١٩٩٨ : ٢٠٤)

فالغاية الاساسية في التعلم الاستقصائي بنظر سكمان هو توصيل الطلبة الى المفهوم العلمي الجديد ليكون هذا المفهوم ذا معنى في حياتهم على وفق انموذجه (عطا الله، ٢٠٠١ : ٢٦٧) ووجد سكمان ان الطلبة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء يسألون اسئلة تزيد بنسبة ٥٠% عن زملائهم الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية ، مبينا في ذلك ان التدريب على الاستقصاء وسيلة للحصول على معلومات جديدة .(Suchman,1987:35)

وعلى وفق ما تقدم يبين الباحث ان كلا الانموذجين حققا العديد من اهداف التدريس من خلال فاعليتهما في متغيرات عدة منها تنمية التفكير الناقد .

والتفكير الناقد من القضايا التربوية التي بدا التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماما كبيرا في العقود الاخيرة اذ يرى مارازونوا وايتل (Marazno& et al 1988)،انَّ هناك اجماعاً متنامياً بين التربويين على ضرورة تنمية القدرة على التفكير الناقد، لانَّ تنمية هذا النوع من التفكير اصبح غاية اساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم وهدفا رئيسا تسعى المناهج لتحقيقه.

(Marazno& et al, 1988: 18)

ان تنمية التفكير الناقد باتت مهمة ضرورية في هذا العالم السريع التغيير، لانها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين الخبرات المختلفة التي تعدهم للتوافق مع مقتضيات الحياة المعاصرة وتهيؤهم للنجاح في المستقبل (مجيد ، ٢٠٠٨ : ١٢٥)

لذلك فان تنمية التفكير الناقد ليست خياراً تربوياً انما هي ضرورة تربوية لا غنى عنها، ويعزى ذلك الى اسباب منها انها تؤدي الى فهم عميق للمحتوى المعرفي، لان التعلم اساسه عملية تفكير، وان توظيف التفكير في التعليم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي الى اتقانٍ افضل للمحتوى المعرفي والى ربط عناصره بعضها ببعض.

(علي ، ٢٠٠٨ : ١٨)

واستنادا الى ما تقدم يمكن ان نبين اهمية البحث الحالي بالاتي :

١-مادة مناهج البحث التربوي .

٢- التفكير الناقد

٣-ضرورة استعمال النماذج التعليمية الحديثة التي تعتمد على المشاركة الجماعية في العملية التعليمية.

٤-المرحلة الجامعية

٥-توجيه انظار المهتمين بالتعليم الى هذه النماذج كمداخل لتدريس المواد مما تمهد للقيام بدراسات مكملة في هذا المجال.

هدف البحث

يرمي البحث الحالي الى تعرف اثر استعمال انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة مناهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى.

فرضيات البحث

١-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة ثيلين ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة مناهج البحث التربوي.

٢-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، الذين يدرسون بطريقة سكمان ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة مناهج البحث التربوي.

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى، الذين يدرسون بطريقة ثيلين، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، الذين يدرسون بطريقة سكمان في تحصيل مادة مناهج البحث التربوي.

٤-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى، الذين يدرسون بطريقة ثيلين، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد.

٥-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، الذين يدرسون بطريقة سكمان، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد.

٦-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى، الذين يدرسون بطريقة ثيلين، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، الذين يدرسون بطريقة سكمان في تنمية التفكير الناقد

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١-طلبة الصف الثالث/ كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١

٢-مفردات مادة مناهج البحث التربوي المقررة من لجنة العمداء القطاعية .

٣-الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ والمتضمن المفردات الاتية:-

تحديد المصطلحات

الانموذج: عرفه كل من :

- (Weil, 1978) :بأنه خطوط عريضة لتصميم الانشطة والبيانات التربوية وتحديد طرائق التدريس التي يقصد من ورائها تحقيق الاهداف المرسومة، ويستند الى اساس منطقي او نظرية تقوم بتسويغه ووصف جودته، وسببها، ويمكن ان يصاحب الاساس المنطقي للانموذج دليل تجريبي. (Weil,1978:2) .
- نشواتي (١٩٨٥) بانه " مجموعة من الاجراءات التي يمارسها المعلم في الموقف التعليمي، التي تتضمن اعداد المادة واساليب تقديمها ومعالجتها "

(نشواتي ، ١٩٨٥ : ٣١٧)

- قطامي ونايفة (١٩٩٨) بانه " الاستراتيجيات التي يوظفها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلبة مستندا فيها الى افتراضات يقوم عليها الانموذج ، ويتحدد فيه دور المعلم والطالب واسلوب التقويم ". (قطامي ، ١٩٩٨ : ٣٦)
- سرايا (٢٠٠٧) بانه " تمثيل حقيقي تسكن به الاحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير ". (سرايا ، ٢٠٠٧ : ٦٥)
- **يعرف الباحث الانموذج اجرائيا بأنَّه :**

(مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي يمارسها الباحث لاعداد خطط تدريسية، لتدريس طلبة الصف الثالث في كلية التربية الاساسية (المجموعتين التجريبيتين) على وفق انموذجي ثيلين وسكمان بحسب اهداف مادة مناهج البحث التربوي) .

انموذج ثيلين عرفه كل من :

- ثيلين (1962) Thelen نقلاً عن (قطامي ونايفة،١٩٨٨) بانه:- "بناء عملية التربية ضمن العملية الديمقراطية ، يرمي الى تنشئة وبناء المواطن الصالح وبنائه ضمن العلاقات والتفاعلات كافراد وكمجموعات"

(قطامي وقطامي ، ١٩٩٨ : ٢٢٤)

- Sharan & Sharan (1990) بانه عملية بحثية تتم بتعاون الزملاء بعضهم مع بعض، اذ يقوم الطلبة معاً بتخطيط ما سوف يدرسونه من المسائل، التي قاموا بتحديدها، والتي تستدعي الاستفسار، وان هذا التشكل مستنداً الى عمليات ذات مراحل ست.(Sharan& sharan,1990:13)
- قطامي وقطامي (١٩٩٨) بانه " استراتيجية العمل الديمقراطي للمجموعات باستعمال عملية البحث والتحري والاستقصاء في المواقف التعليمية "

(قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ٢٢٨)

- **يعرفه الباحث اجرائياً** بانه : (تطبيق خطوات الانموذج في ضوء تقديم مشكلة بحثية لطلبة الصف الثالث كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى(المجموعة التجريبية الاولى) وحثهم تعاونياً على التوصل الى الحلول ومن ثم اجراء المناقشة الجماعية معهم).

انموذج سكمان: عرفه كل من :

- مركز البحوث التربوية (٢٠٠٢) بانه " نوع من الاستقصاء التعليمي ، الذي يعتمد على وجود احداث متناقضة عندما يمر الطالب بهذه الاحداث ، فانه يسعى الى الوصول الى حالة الانسجام ، بالسعي لتفسير هذا التناقض من خلال البيئة "

(مركز البحوث ، ٢٠٠٢ : انترنت)

- جونسون وجونسون وهولبك (٢٠٠٤) بانه " تقسيم الطلبة على مجموعات طويلة الامد وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة، وغرضها الرئيس هو ان يقوم اعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون اليه لاحراز النجاح".

(جونسون وجونسون وهولبك، ٢٠٠٤ :٣٧)

- فرج (٢٠٠٥) بانه " استراتيجية من استراتيجيات التعلم التعاوني يقوم فيها الطلاب بجمع المعلومات من مختلف المصادر ويحدد المعلم لكل فرد من افراد المجموعة القيام بمهام محددة ، ويوجههم الى المصادر المتنوعة والانشطة الهادفة ويحلل الطلاب المعلومات وتعرض في قاعة الدرس. (فرج ، ٢٠٠٥ : ٣٢)
- **يعرفه الباحث اجرائيا** بانه (مجموعة من الاجراءات التي يوظفها الباحث في الموقف التعليمي لطلبة الصف الثالث كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى (للمجموعة التجريبية الثانية) لتمكينهم من فحص او تقصي مشكلة ما او موقف محير من خلال اعادة تنظيم خبراتهم حول تلك المشكلة او الموقف للوصول الى النتائج على وفق الخطوات التدريسية المحددة في الانموذج).

التحصيل: عرفه كل من :

- الكلزة والمختار (١٩٨٩) بانه " مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها بالاختبار التحصيلي ".

(الكلزة والمختار ، ١٩٨٩ : ١٠٢)

- الخليلي واخرون (١٩٩٦) بانه " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه فيما يتوقع منه ان يتعلمه ". (الخليلي واخرون ، ١٩٩٦ : ٦)
- اكسفورد (1998) Oxford بانه " النتيجة المكتسبة لانجاز او تعلم شيء ما بنجاح وجهد ومثابرة ".(Oxford , 1998 : 10)
- نصر الله (٢٠٠٤) بانه " مستوى من الانجاز او الكفاءة او الاداء في التعليم والعمل المدرسي او الجامعي يصل اليه المتعلم خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلبة والمعلم ويجري تقديره بواسطة المعلمين بصورة شفوية او عن طريق استعمال الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك" (نصر الله ، ٢٠٠٤ : ٤٠١)

- ابو جادو(٢٠٠٨) بانه " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة ، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها باختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق اهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم الى درجات ".(ابو جادو ، ٢٠٠٨ : ٤٢٥)
- **يعرفه الباحث اجرائيا** بانه (محصلة ما يتعلمه طلبة الصف الثالث كلية التربية الاساسية بعد مرور مدة التجربة المحددة ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي لمادة البحث الحالي).

التفكير الناقد: عرفه كل من :

- (Beyer, 1979) بانه" عملية تقرير موثوقية المعلومة او المعرفة المعطاة وبيان قيمتها ومدى دقتها ."(Beyer,1985:27)
- (Udall & Daniel, 1991) بانه" حل المشكلات او التحقق من الشيء وتقيمه بالاستناد الى معايير متفق عليها مسبقا" .(Udall&Daniel-1991-p38)
- غانم(١٩٩٥) بانه :نوع من التفكير يتم فيه اخضاع معلومات الفرد لعمليات تحليل وفرز وتمحيص، لمعرفة مدى ملائمتها لما لديه من معلومات اخرى تاكد صدقها وثباتها، وذلك بعد التمييز بين الافكار السليمة والخاطئة(غانم،١٩٩٥:٢٩)
- السرور(٢٠٠٣) بانه " عبارة عن القدرة على تقييم المعلومات وفحص الاراء الاخرى اخذين بالحسبان وجهات النظر المختلفة قيد البحث.ويرى اخرون ان التفكير الناقد عبارة عن مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات، وبين المعلومات المنظمة والمعلومات غير المنظمة". (السرور،٢٠٠٣ :٣٠٥)
- علي (٢٠٠٨) بانه "عمليه عقليه تعتمد على استعمال قواعد الاستدلال المنطقية الى اصدار الاحكام السليمة واتخاذ القرارات السليمة في ضوء الادلة والحجج المقدمة".

(علي ،٢٠٠٨ :٢٤)

ويعرفه الباحث (اجرائيا): بانه نوع من التفكير يقييم فيه طلبة الصف الثالث كلية التربية الاساسية المعلومات الواردة فى اختبار التفكير الناقد للبحث الحالي في ضوء معايير او قواعد، ويتطلب مهارات:(معرفه الافتراضات،التفسير ،تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج)

مادة منهج البحث التربوي:

عرفها الباحث هي احدى المقررات الدراسية التي تدرس لطلبة الصفوف الثالثة في اقسام كليات التربية الاساسية في جامعات العراق ولفصل دراسي واحد وبحسب مفردات الهيأة القطاعية العامة.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات

سابقة

أولاً :- خلفية نظرية

ثانياً :- دراسات سابقة

المحور الاول : انموذج ثيلين (Thelen)(التحري الجماعي)

التطور التاريخي للتحري الجماعي

يعد انموذج التحري الجماعي من النماذج التي يصفها(جويس، وويل ١٩٨٦) بانموذج العائلة الاجتماعية، للتفاعل الانساني والعلاقات الاجتماعية، وقد عني انموذج ثيلين (Thelen) بالاسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية، وتفاعل انساني بين افراد المجتمع، وقد افترض ثيلين (Thelen) ان هذا الانموذج يمكن تحقيقه من طريق بناء عملية التربية ضمن العملية الديمقراطية، وقد يرمي الانموذج الى تنمية المواطن الصالح ضمن العلاقات والتفاعلات التي تسود المجموعات كافراد ومجموعات.(قطامي وقطامي، ١٩٩٨ : ٢٢٤)

اعتمد هذه الفكرة العديد من الفلاسفة والمنظرين التربويين وبصور تختلف تبعاً لاختلاف مجتمعاتهم وازمانهم، وبدأت هذه الفكرة من الاغريق، اذ كان لسقراط الذي عاش بين (٣٩٩ ق.م – ٤٦٩ ق.م) حلقة من الاخوان والمريدين والمتصوفين، كان يجتمع معهم ويحاورهم ويناقشهم في كثير من الامور والقضايا والافكار الوهمية الزائفة واكسابهم المعرفة الحقيقية باستعمال اسلوب الحوار.اما افلاطون (٣٢٢ ق.م – ٤٢٧ ق.م) فيرى ان الافكار الكلية يمكن ان تصل الينا بطريقة الحوار، لان الحوار في اساسه ليس الا نشاطاً عقلياً يرمي الى ادراك الكليات بعد فحص الصفات الخاصة، والتمييز بين بعضها البعض .

واعتمد ارسطو (٣٢٤ق.م – ٣٨٤ ق.م) على الطريقة الاستنباطية للوصول الى الحقائق ، ومن الطرائق الاخرى التي استعمالها ارسطو والتي تعمل على تنمية العقل والتفكير هما طريقتي القياس والاستقراء، وتلت حقبة ما قبل الميلاد ظهور العديد من المنظرين والفلاسفة التربويين ممن اتفقت آرائهم التربوية مع (هربت ثيلين (Thelen)).(العمايرة، ١٩٩٩: ١٠٤– ١٥٢)

وقد ورد اسلوب الحوار والاستقصاء الجماعي في القران الكريم " فللقران الكريم اسلوب رائع في ذلك، فهو اذ يناقش ويحاور يثير النظر الى الادلة، ويعرض لها ويدع ثمارها ونتائجها في ثني الكلام من دون اي نص على هذه النتائج، بل يترك الربط والاستنتاج للسامع المتأمل "

(البوطي، د ت : ٣٨).

فلا تكاد سورة من سور القران تخلو من مشهد حواري او جدلي بين الله عز وجل وعباده أو بين الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) وقومه، او بين الناس بعضهم مع بعض، حتى بين الانسان ونفسه في كثير من الاحيان، وان البيان الذي يشتمل على طرائق حوارية تتناظر فيه اكثر من فئة او فريق يظهر ادبا نفسيا رفيعا قد لايوجد مثله في الجدال المغالب والخصومات الكلامية.(حمدان، ١٩٩١ : ٩٧)

مثل قوله تعالى ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾صدق الله العظيم(سورة المجادلة :الاية١).

واستعمال المعلمون والمربون المسلمون حلقات التدريس كطريقة للتعليم من امثال الغزالي (٤٥٠هـ-٥٠٥هـ) وقد اباح ابن خلدون (٧٣٢هـ- ٨٠٨هـ) للمعلم استعمال الطرائق التي تناسبه الا انه شجع على استعمال طريقة المناقشة (المحاورة والمناظرة).

(عيسى ، ١٩٨١ : ٩-١٥)

ثم ظهرت افكار فريدك وفروبل(١٧٨٢- ١٨٨٢) التي يرى فيها ان تكون كل مدرسة مجتمع صغير ومن خلال الانشطة والجماعات المدرسية يمكن تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية .

وفي القرن العشرين ظهرت مجموعة من الفلسفات والنظريات التربوية المعاصرة، ومنها الفلسفة البرجماتية، والانسان في نظر هذه الفلسفة هو نتاج لتفاعل البيئة الاجتماعية.

(خضر ، ١٩٨٢: ٤٣)

ويعد ديوي احد ابرز الذين نشروا الفلسفة البرجماتية اذ حدد (جون ديوي) خطوات حل المشكلة كما بينها في كتاب (كيف نفكر How to think) ، عام ١٩١٠ بخمس خطوات، وهي تتفق مع انموذج ثيلين (Thelen) الى حد كبير وهي كما يأتي:

١. وجود مشكلة معقدة تثير في نفس الفرد شيئا من الحيرة وتدفعه للتفكير في حلها .

٢. تحديد المشكلة من خلال الملاحظة والمشاهدة بعرض جميع المعلومات الضرورية لتحليلها وفهمها.

٣. استعراض الفروض او الحلول المقترحة بعد جمع المعلومات وتحليلها، وهذه الفروض تاتي من خبرة الفرد ومشاهداته .

٤. اختبار كل فرض او حل مقترح للمشكلة للتثبت من صحته، ثم تقدير اكثر الفروض صحة للتجربة.

٥. الشروع في امتحان الفرض باذ تؤدي التجربة الى قبوله او رفضه، حتى اذا ما ثبت صحة الفرض اصبح قانونا او قاعدة .(العمايرة ، ١٩٩٩: ٢٩٣)

ويتوافق ثيلين (Thelen) في افكاره مع ديوي، اذ انه في انموذجه التحري الجماعي يحاول ان يرتبط باستراتيجية تدريس واحدة بالشكل ونشاطات العملية الديمقراطية مع ما عند ديوي من عملية التحري الاكاديمي.(Joyce & Weil , 1986 : 228)

المفاهيم الاساسية لانموذج ثيلين (Thelen) المركزية:

جمع ثيلين (Thelen) ثلاثة مفاهيم رئيسة و أساسية في انموذجه وهي :

اولاً : الاستقصاء.

ثانياً : المعرفة.

ثالثاً: نشاطات جماعة التعلم .

أولاً: الاستقصاء :

يعد الاستقصاء نشاطاً ذاتياً يؤديه الطالب من اجل توليد معلومات جديدة عن موضوعات لديه معلومات سابقة عنها، على ان يكون الطالب ملماً بالطريقة الاستقصائية لكي يتيسر عليه مهمة جمع البيانات، وربط الأفكار، وتكوين الفرضيات وفحصها، ودراسة النتائج، و تعديل الخطط.

و يظهر جلياً ان التعلم بـ(الاستقصاء الجماعي لثيلين (Thelen)) يتيح تفاعلاً مباشراً بين الطالب وما يتعلم ومن ثم يعطيه مزيداً من المسؤولية والاعتماد على النفس في عمليتي التعلم و

التعليم تحقيقا للمبدأ التربوي الذي يرى ان اشراك الطالب ايجابيا فيما يتعلم يعمل على تحسين تعلمه و ارتفاع معدل اكتسابه للمعلومات و الاحتفاظ بها ٠(زيتون،٢٠٠٤: ١٤٦)

و يلخص ثيلين (Thelen) خطوات العمليات الاستقصائية على وفق الترتيب الاتي:

- تقديم المدرس للمشكلة الجديدة٠
- يبدأ الطلبة بالتفكير بالمشكلة الجديدة وجمع المعلومات عنها
- يقوم الطلبة بربط المعلومات الجديدة بالخبرات المتوفرة ويعاد صياغتها على وفق نظم محددة.
- يصوغ الطلبة الفرضيات لمعالجة المشكلة٠
- يناقش الطلبة في مجموعات الفرضيات ويبنون خطة لاختبارها او التحقق منها .
- يدرس الطلبة مع مدرسهم النتائج التي توصل اليها، وتعديلها على وفق النتائج المتحصلة٠
- يشارك كل طالب بعرض وجهة نظره بحرية ووضوح على وفق الطريقة الملائمة التي يختارها .

(قطامي وقطامي، ١٩٩٨ : ٢٣١)

ثانياً:المعرفة:

على الرغم من ان المعرفة تمثل الغاية الكبيرة في النمط التعليمي القائم على عملية التحري الجماعي،الا ان لثيلين (Thelen) رأياً خاصاً بالمعرفة،اذ تعني عنده كيفية تطبيق المبادئ والتعميمات المستخلصة من الخبرة السابقة على الخبرة الراهنة، وينظر ثيلين (Thelen) الى المعرفة على انها استعداد فطري لمواجهة العالم، والتفاعل مع ظواهره، وتمثل المعرفة حالة الكمون الذاتي لإعادة التنظيم الداخلي عند الفرد، ليحافظ على تواصله مع العالم المتغير حوله، وهي في النهاية صيغ من الافتراضات المقترحة لطرح مهارات جديدة في معرفة جوانب الحياة المختلفة،

وهذا يعنى ان المعرفة عند ثيلين (Thelen) هي تطبيق مداخل متعددة، لفحص الخبرة وتفسيرها في سياق الدلالات العملية للمبادئ والمفاهيم.

(الخوالدة واخرون١٩٩٧: ٢٤٩)

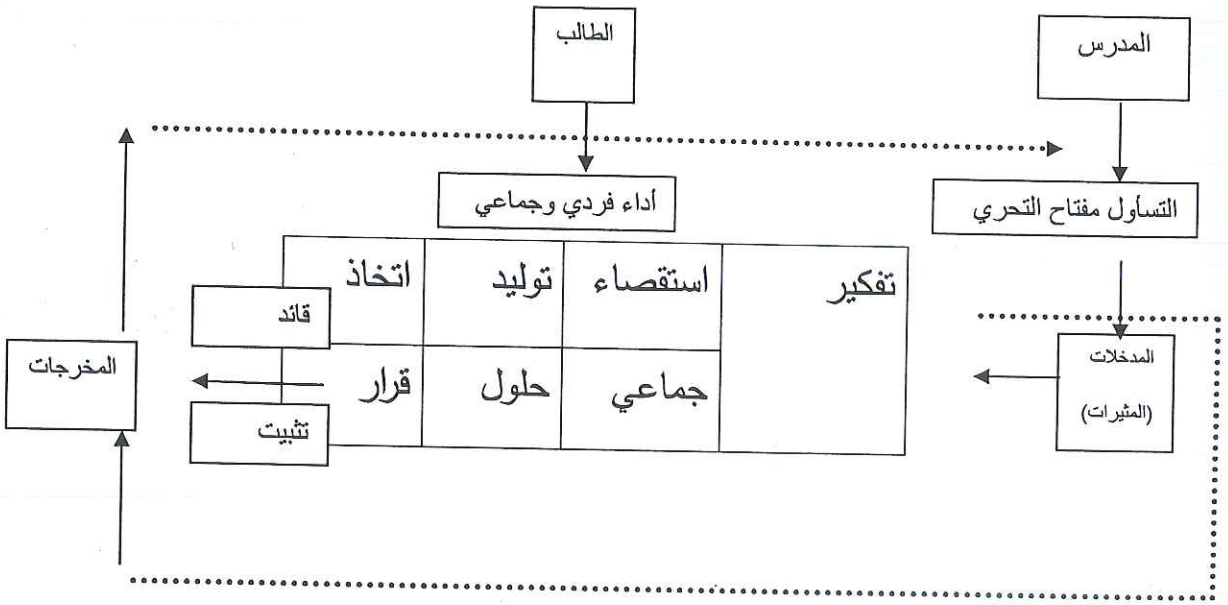
ثالثا:نشاطات جماعه التعلم الصفي:

يتم تنظيم حجرة الدارسة على وفق انموذج ثيلين (Thelen) في مواقف ديمقراطية وظيفية مصغرة بعد تقسيم الطلبة على مجموعات عشوائية او حسب الترتيب الهجائي.

(الخطيب،١٩٨٨ :٣٣)

ومن اجل ان يحدث تقدم فعال وهادئ في موقف التعلم الجماعي لابد من ان يعمل الطالب بالرجوع الى زملائه الطلبة، فكل طالب يكتسب خبرات علمية من خلال إسهامه في بناء المناقشات الاجتماعية وتكييفها.(بل،١٩٨٦: ٢١٥)

وينبغي ان تتضمن جماعة التعلم ما لا يزيدعلى ١٥ طالبا حتى ينجح التفاعل و الاتصال الفردي و الجماعي لخلق مناخ اجتماعي يشجع على اثارة التفكير التباعدي و تنمية مظاهر الحب و الاخاء و التعاون و المنافسة الحرة النظيفة.وكما هو موضح في الشكل (٢):



الشكل (٢) يوضح ألية التحري الجماعي كأداة تنظيمية

بنية التدريس على وفق أنموذج ثيلين (Thelen):

يتألف انموذج التحري الجماعي لثيلين (Thelen) من ست مراحل منظمة تسير على وفق طريقة نظامية، وتتصف هذه المراحل بانها متتابعة و متسلسلة على وفق سياق منطقي، يرمي في مرحلته الأخيرة الى توجيه النشاطات باذ تنشط البحث الجماعي و يمكن ان يسير التدريس على وفق المراحل الأتية:

١. المرحلة الاولى: تقديم مشكلة للطلبة تضم موقفاً محيراً،مخططاً له او غير مخطط، وصياغته على شكل سؤال او أسئلة .
٢. المرحلة الثانية: معرفة ردود أفعال المجموعات بشأن الموقف المقدم في المرحلة الاولى .
٣. المرحلة الثالثة: تحديد المشكلة و صياغتها في صورة مهمة قابلة للمعالجة و البحث، و تحديد الادوار للطلبة و مسؤولياتهم الفردية و الجماعية .
٤. المرحلة الرابعة: دراسة ومعالجة فردية للمشكلة تتبعها دراسة و معالجة جماعية للمشكلة .
٥. المرحلة الخامسة: تحليل مدى التقدم الذي حققه الطلبة والطريقة الجماعية المستعملة.
٦. المرحلة السادسة: اعادة النشاط واستثارة البحث الجماعي، وتشجيع انماط مختلفة من النشاط بما يسهم في تحقيق الاهداف و النواتج المرصودة.

(قطامي و قطامي، ١٩٩٨،:٢٦٥)

والشكل الاتي يوضح بنية التدريس على وفق أنموذج ثيلين (Thelen):

الشكل (٣) يوضح بنية التدريس على وفق انموذج ثيلين (Thelen)

(Joyce and Weil 1986 p237)

دور المدرس على وفق أنموذج ثيلين (Thelen)(التحري الجمعي) :

يتضح دور المدرس على وفق أنموذج ثيلين (Thelen) بما يأتي:

١. متابعة سير تقدم طلبة المجموعة إذ يكون من المفيد أحيانا أن يتدخل المدرس و يساعدهم على تقويم مدى تقدمهم في العمل بصفتهم مجموعة و تقديم مقترحات ليسير التقدم نحو تحقيق أهداف الدرس .(بل ،١٩٨٦: ٢٢٤-٢٢٦)

٢. إعداد بيئة التعلم أو حجرة الدراسة أو الجلسات المناسبة لتنفيذ الخبرة.

٣. إعداد المواد اللازمة التي تستعمل للمعالجة و الاختبار (توافر خرائط و رسومات و صور و أجهزة من الممكن أن تسهل للطلبة عملية الاستقصاء ، ويتجنب تزويدهم بالإجابات الجاهزة، التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكن التوصل إليها بأنفسهم .

٤. تقسيم أفراد المجموعة على وفق جماعات صفية، وعلى وفق مهمات تم تحديدها مسبقا.

(قطامي و قطامي ، ١٩٩٨ : ٢٦٧)

٥. تزويد الطلبة بمشكلات أو مواقف ، إذ يقوم المدرس بعرض الموقف موضوع الدراسة ، ويبين للطلبة الإجراءات و التساؤلات التي يجب استعمالها في بحث و معالجة المشكلة.

٦. مساعدة الطلبة على تحديد المشكلات و أبعادها .

٧. متابعه اسهامات الطالب ضمن الجماعة من إعطائه إرشادات لضمان مشاركته في التحري الجماعي، وقد يكون من اللازم أن يلقى اسئلة لغير المشاركين لدفعهم إلى المشاركة مع الجماعة.

٨. حث الطلبة على التقدم على وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة.

٩. مساعدة الطلبة على تغير النشاطات وتنويعها بهدف استمرارها.

(قطامي،٢٠٠١: ٢٢٢-٤٦٢)

ويلحظ مما تقدم أن المدرس يؤدي ادوار مختلفة، فهو المشرف، والمستشار، وموجه الاسئلة، والناقد البناء، والمتكيف مع سلوك الطلبة كمجموعه،والمتفاعل مع طلبته ليساعدهم على تفجير طاقاتهم وتسخيرها في الابتكار والكشف والبحث.

دور الطالب على وفق أنموذج ثيلين (Thelen):

يظهر الطالب في هذا الأنموذج فاعلاً ونشطاً، ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الأخرى التي يمارسها في ظروف الصفوف العادية، إذ يقوم الطلبة على وفق هذا الأنموذج بمواقف فاعلة مختلفة مثل:

١. تنظيم الخبرة و تحديدها و صياغتها.

٢. يجمعون المعلومات و البيانات و ينظمونها.

٣. ينشطون خبراتهم السابقة، و يربطونها بالخبرات و المواقف الجديدة.

٤. يتفاعلون، و يحرصون على استمرار التفاعل الجماعي على أن لا يفقدوا فرديتهم.

٥. يمارسون الاستقصاء الذهني الفردي و الجماعي.

٦. يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولا من الآخرين، و يسهموا بوجهات نظر متباينة تنشط الموقف التعليمي.(قطامي و قطامي، ١٩٩٨: ٢٤٥)

وبهذا يؤدي الطالب دوراً متميزاً في هذا النشاط، فهو يظهر وجوده و أهميته مما يقدمه من حلول و اقتراحات و بدائل جديدة في حل مشكلات جديدة ومعالجتها.

(قطامي و قطامي، ١٩٩٨: ٢٤٥)

ولكن في الوقت نفسه من المتوقع أن يحقق عدد من الطلبة التوازن بين حاجاتهم العاطفية و الأهداف الاجتماعية للجماعة. والعدد الأخر قد يحاولوا فرض رغباتهم الشخصية على الجماعة، بينما العدد الاخر قد يرشدون ذهنيا.(فريدريك، ١٩٨٦: ٢١٧)

التقويم في انموذج ثيلين (Thelen) (التحري الجمعي):

يتم التقويم في انموذج ثيلين (Thelen) (التحري الجمعي) كما يأتي:

١. اختبارات شفوية تنظم بدلالات الاهداف، يطلب فيها من الطلبة بصفتهم الفردية او في المجموعات استقصاء مشكلات يطرحها المدرس .

٢. بناء اختبارات تحريرية بدلالة الاهداف التعليمية المقصودة من الدرس، ويمكن ان تكون هذه الاختبارات موضوعية او انشائية ذات اسئلة واضحة محدد.

٣. تكليف الطلبة بعمل تقارير منهجيه حول استعمال نمط التحري الجمعي في حل المشكلات.

(الخوالدة ، واخرون ١٩٩٧: ٣٥٤)

ويرى الباحث ان هذا الانموذج يساعد على بناء شخصية الطالب، وينمي لديه مهارات اجتماعية تعاونية، وتعطيه الفرصة للنمو الفردي بما يتناسب وقدراته، اما نشاطه الجماعي فانه يعطيه الفرصة لتنمية مهاراته الاجتماعية في اثناء التفاعل الصفي مع زملائه، كما يمارس الحياة الديمقراطية من خلال الدور الذي يقوم به مع جماعة الصف، ومن مميزات هذا الانموذج أنَّه ينمي مهارات الحوار والاحساس بالمشكلات في وقت مبكر لدى الطلبة وكيفية تحديدها، والتعامل معها، وهذا الانموذج يعتمد على ان الطالب هو محور عملية التعليم وان المدرس يأخذ دور المشرف والموجه، وهذا يساعد الطالب على تنمية مهارات عديدة بالتعبير عن قدراته بحرية.

المحور الثاني :-

انموذج سكمان الاستقصائي:

طور سكمان(Suchman)١٩٦٢ في جامعة الينوي الاميركية انموذجاً للتعلم الاستقصائي لطلبة المرحلة الإعدادية، و طبقه على مواد العلوم الطبيعية، و عدَّ هذا الانموذج مقبولا في الاوساط التربوية بعد تجربته في ميدان العلوم. (عطا الله ، ٢٠٠١ :٢٦٨).

ويندرج نمط التعلم الاستقصائي لسكمان(Suchman)تحت انماط التعلم المعرفي، ويرمي الى تدريب الطلبة على البحث المنهجي باستعمال تقنية الاستقصاء، لتمكنهم من تكوين فرضيات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم في ضوء طرح خبرات معاكسة لما لديهم من خبرات، بهدف اثارة الشك لديهم من اجل اعادة تعلمها بأسلوب متطور، يكون الطالب فيه نشطاً و فاعلاً.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٢ :١٣٥)

وقد اشار قطامي ونايفة (١٩٩٨) الى انه "من الممكن استعمال هذا الانموذج في المراحل العمرية المختلفة لأفتراض ان عملية التساؤل و التقصي عملية ذهنية تنمو و تتطور عبر مراحل النمو المختلفة فضلاً عن ان الانموذج قابل للاستعمال في مختلف المواد الدراسية سواءً كانت مواد ادبية ام علمية. (قطامي وقطامي، ١٩٩٨ :٢١٥)

ويرمي انموذج سكمان الاستقصائي الى ما يأتي:-

١. زيادة استفسار الطالب بما لديه من معارف وخبرات و أساليب الى معرفة المعلومات و الخبرات التي يحتاج اليها.

٢. تفعيل دور الطالب في تفاعله مع الخبرات التي يواجهها.

٣. فهم طاقات التعلم في الفهم و الاستطلاع و التساؤل.

٤. فهم عمليات التفكير التي يجريها الطالب، ووعيها، وتحليلها، وتطويرها.

٥. استثارة التفكير العلمي لدى الطلبة. يؤدي الى زيادة نمو التعلم وتطوره على وفق عناصر بيئية و مجتمعية.

٦. مساعدة الطالب على استعمال الاستراتيجيات العلمية و التفكيرية في مواقف تعليمية و حياتية مختلفة.

٧. تدريب الطالب على ممارسة الطريقة العلمية في التفكير فيما يواجهه من قضايا واحداث.

(Joyce,1972:p.137)

تفسير التعلم من وجهة نظر سكمان(Suchman):

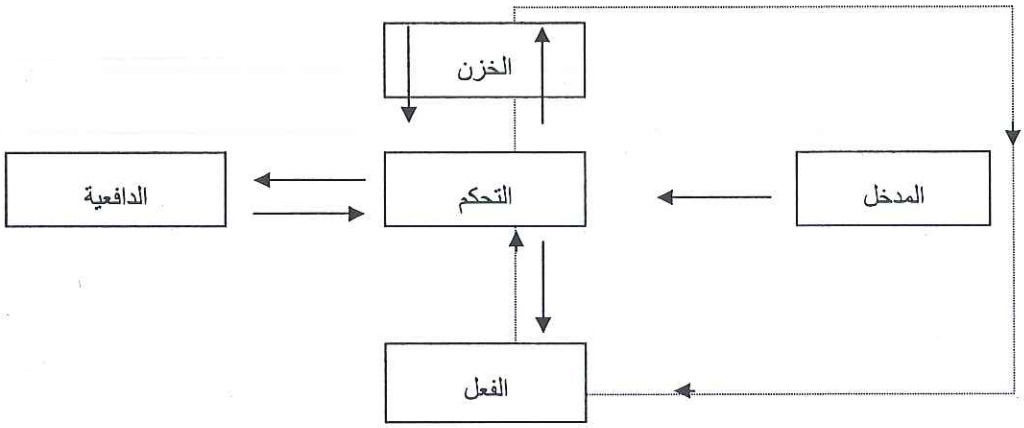
يحدث التعلم الاستقصائي طبقا لاعتقاد سكمان(Suchman) بوجود دافعية تساؤل عند الطالب على مواجهات عقلية، نتيجة تعرضه لموقف محير يثير دهشة، ورغبة في المعرفة، وأكتشاف معارف جديدة، و تتحقق عملية الاستقصاء عندما يتاح للطالب فرصة تكوين الفرضيات وجمع المعلومات لأختبارها، و يصل الطلبة الى المعلومات من طريق الحوار والمناقشة بالسؤال و الجواب، ولا يقدم المدرس للطالب اي تفسير، او شرح للموقف، او موضوع النقاش، ولا يحكم على فرضياتهم، انما يقودهم الى الحكم على معقوليتها، ويتم هذا كله وسط جو من التجريب العلمي والعملي.(عطا الله ،٢٠٠١: ٢٦٨)

ويعتمد سكمان(Suchman) في انموذجه على وجود احداث متناقضة لتطبيقه ، وتعرف الاحداث المتناقضة "انها انشطة و مهام تعليمية تأتي نتائجها بشكل غير متوقع يثير دهشة الطالب، ويختلف التناقض كما نتوقع حدوثه بنحو طبيعي، وعندما يمر الطالب بالاحداث

المتناقضة فأنه يسعى الى حالة انسجام بالسعي لتفسير هذا التناقض ". وفي هذه الحالة يواجه الطالب موقفين متعارضين هما: الموقف الذي يساعده، و الموقف الذي يعتقد انه صحيح.

و تستعمل طريقة سكمان الاستقصائية لمساعدة الطلبة على تطوير نظريات تمثل افضل تفسير للأحداث المتناقضة التي يشاهدونها، وتتمركز هذه الطريقة حول الطالب، اذ هو الذي سيقوم بطرح الاسئلة ذات العلاقة بالحدث المتناقض من اجل التوصل الى تفسير لهذا الحدث، مهمة في ذلك شاقة، ويمكن تحقيق هذا الهدف بتقسيم الطلبة على مجموعات يكون دورهم تنظيم الاسئلة، واجراء البحوث، وتكوين فرضيات علمية، ويجب ان تكون الاسئلة المطروحة من نوع المغلقة والاجابة عنها (بنعم او لا). (خطايبة ،٢٠٠٥ : ٤٠٠-٤٠١)

ونتيجة للدراسات و الابحاث التي قام بها سكمان(Suchman) حول طبيعة تعلم المفهوم الاستقصائي الذي يركز في اساس وضع الفرضيات، لاعداد الطلبة لموقف يتحدى عقولهم، نظّم مجموعة من المصطلحات و المفاهيم التي توصل اليها في انموذجه، الذي سمي انموذج سكمان(Suchman) للأستقصاء المفاهيمي(*) الموضح في الشكل الاتي :



شكل (٤) تفسير التعلم عند سكمان(Suchman)

(*) ورد اسم هذا الانموذج لسكمان بتسميات عدة وهي انموذج سكمان للتعلم الاستقصائي المفاهيمي عند(عطا الله ، ٢٠٠١). وانموذج التدريب على التساؤل عند (قطامي وقطامي، ١٩٩٨).

ويشترط عند تقديم الاحداث المتناقضة بحسب انموذج سكمان(Suchman) ان:-

١. يعتمد الحدث المتناقض على نحو مشكلة محيرة.

٢. تنفيذ الحدث المتناقض باستعمال ادوات ومواد مألوفة عند الطالب.

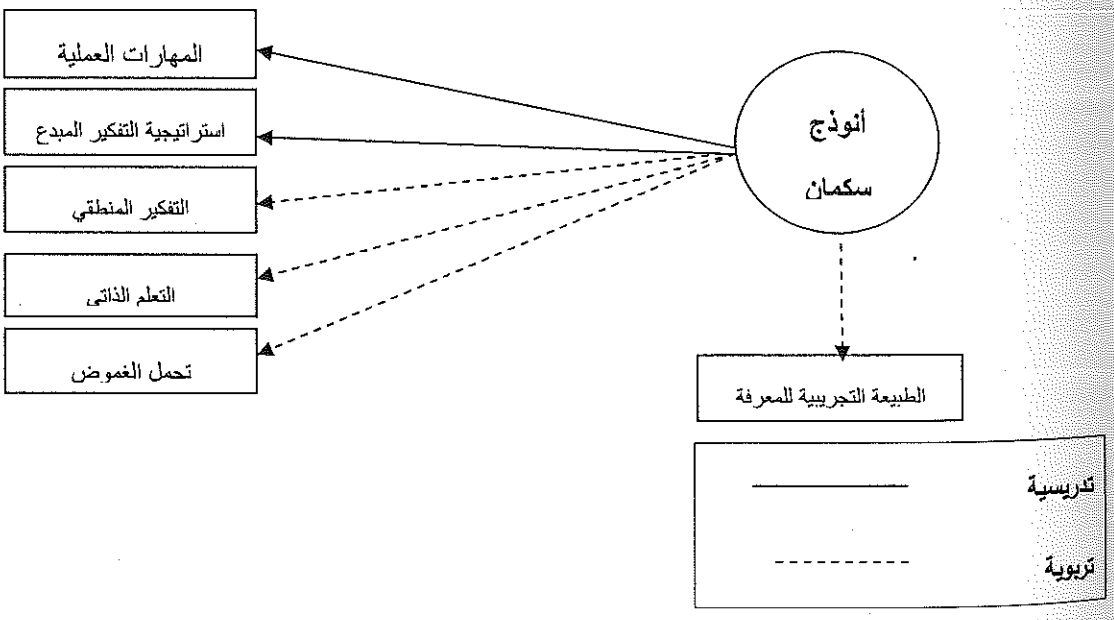
٣. اتاحة الفرصة للطالب لملاحظة الحدث (الموقف المحير).

٤. التركيز في الامثلة المرتبطة بالمفهوم وتطبيقاته في الحياة اليومية حتى نصل الى تعلم ذاتي.

٥. يظهر المدرس حماسا عند تقديم الحدث (الموقف المحير)، وان يثير المتعة على الموضوع بوجه عام.(خطابية ،٢٠٠٥: ٤٠١)

و بهذا يعزز سكمان(Suchman) انموذجه لتعليم الطلبة على تطوير استراتيجيتهم للتساؤل وتنمية روح الابداع والابتكار والاستقلالية في التعلم، وهناك قيم اخرى محتملة لكن هذه تظهر بصورة واضحة لدرجة ان اية تأثيرات محتملة بما فيها تعلم مفاهيم معينة يظهر ثانوياً.

ويمكن تحديد التأثيرات التدريسية والتربوية لأنموذج سكمان(Suchman) بالشكل الاتي:-



شكل (٥)التأثيرات التدريسية والتربوية لأنموذج سكمان(Suchman)

(Joyce & Weil 1980:P.66)

بنى انموذج سكمان(Suchman) على اربع ركائز هي:-

١. ان الطلبة يتساءلون طبيعياً عندما يتفاجأون بسؤال محير.

٢. انهم يستطيعون ان يكونوا واعين، ويتعلمون تحليل استراتيجيتهم الفكرية.

٣. ان الاستراتيجيات الجديدة يمكن تعلمها مباشرة، وزيادتها على الاستراتيجيات الموجودة اصلاً.

٤. ان التساؤل التعاوني يغني التفكير، ويساعد الطلبة على تعلم طبيعة المعرفة التجريبية والمنطقية واحترام التغيرات البديلية والاضافية.

(قطامي و قطامي،١٩٩٨: ٢٠٣)

كما يقوم انموذج سكمان الاستقصائي لسكمان(Suchman) على افتراضيات اساسية تتناول طبيعة الطالب، وتسعى الى تحقيق مجموعة اهداف من التركيز في اجراءات تعليمية معينة، تنحو منحنى البحث العلمي اذ تقدم المهام التعليمية جميع المعلومات توليد المبادئ والتعميمات والنظريات في سبيل تفسيرها و التحكم فيها و برز هذه الافتراضيات:-

١. يؤمن (سكمان) (Suchman) بمفهوم التعلم الذاتي.

٢. يرى (سكمان) (Suchman) ان الاطفال تواقون بطبيعتهم الى التطور مدفوعين في معظم نشاطاتهم الى حب الاستطلاع و رغبتهم في الاكتشاف.

٣. يعتقد (سكمان)(Suchman) مثله مثل (برونو) (اوزبل) (تابا) بأمكانية تطور حب الاستطلاع و التساؤل عند الطلبة بطريقة مباشرة.

٤. لا تقتصر افتراضات (سكمان)(Suchman) على وصف الجانب المعرفي او الدافعي للطالب فحسب، بل تتناول الجانب العاطفي ايضا.

٥. ان التسامح حيال بعض الغموض فيما يخص للظواهر الطبيعية، ينطبق ايضا على التسامح حيال الظواهر الاجتماعية و عمليات التفاعل الاجتماعي.

(الحيلة ، ٢٠٠٢: ١٥٤)

مراحل أنموذج سكمان الأستقصائي:

يتكون انموذج سكمان الأستقصائي من مراحل مرتبة بحسب التنظيم الأتي:

١. **المرحلة الأولى:(عرض المشكلة أو الحدث) وتتضمن الأجراءات الآتية:**

- عرض المشكلة من المدرس
- توضيح استراتيجية التدريب على التساؤل لاستعمالها.
- توضيح نمط الأسئلة المستعملة (أسئلة نعم أو لا).
- ملاءمة المشكلة للخصائص التطويرية للطلبة.
- إعداد مشكلات تستدعي التقصي والتساؤل.
- البدء بمشكلات بسيطة ثم الانتقال الى مشكلات أكثر تعقيداً.
- اختيار أحداث تتعارض مع منطق الطلبة لضمان استمرارية عملية التساؤل
- تجنب معالجة الموضوعات المألوفة والتقليدية.
- تهيئة الجو الملائم لطرح عدد كبير من الاسئلة.
- زيادة قدرة الطلبة على طرح الاسئلة.

٢. **المرحلة الثانية: (جمع البيانات والمعلومات) وتتضمن الاجراءات الآتية:-**

- يتدرب الطلبة على الحصول على المعلومات حول الحدث أو الموقف عن طريق طرح ألاسئلة على المدرس الذي بدوره يجيب (بنعم أو لا).
- ينبغي على المدرس أستثارة قدرة الطلبة للإسهام بعددٍ كبيرٍ من الاسئلة المتعددة والمتنوعة والموجهة نحو توافر قدر كافٍ من الخبرات .
- يتدرب الطلبة على استعمال أستراتيجيات ذهنية مناسبة .
- يساعد المدرس الطلبة على التوصل الى معلومات عن خلال التجريب والاختبار.
- يراعي المدرس أن لا يكون التجريب صارماً أو مضبوطاً بشكل دقيق حتى لا يكف الطلبة عن المحاولة.
- يتدرب الطلبة على إقامة عملية التجريب من فرضية محددة قدر الأمكان.

٣. المرحلة الثالثة:(التجريب واختيار المعلومات) وتتضمن الأجراءات الآتية:-

- الأسئلة التي يطرحها الطلبة تشكل الفرضيات الأولية.
- تصاغ هذه الفرضيات على نحو اسئلة تحتمل الصواب والخطأ، واكتشاف معارف جديدة.
- معرفة ما يمكن أن يحدث بعد إحداث التغيرات للاكتشافات الجديدة.
- ممارسة عمليات الضبط والتحكم بعناصر الموقف.
- توليد معارف ونظريات جديدة.
- مساعدة الطلبة على تطوير فرضياتهم.
- مساعدة الطلبة على الانضباط وعدم القفز إلى النتائج بسرعة.
- زيادة الفرصة أمام الطلبة للاختيار والتحقق.

٤. المرحلة الرابعة:(مرحلة التفسير) وتتضمن الإجراءات الآتية :-

يواجه الطلبة صعوبة في ردم الفجوة الذهنية بين المعلومات التي قاموا بجمعها، وتقديمهم لها تفسيراً واضحاً، وابرز ما يواجهون ويحتاجون اليه في ذلك هو :

- يواجه الطلبة تقديم تفسيرات علمية للظاهرة موضوع المناقشة.
- يواجه الطلبة في هذه المرحلة مشكلة تكوين افكار مبنية على العلاقة بين الافكار أو الخبرات أو المعلومات المتوافرة، والتفسير الصحيح الذي يترتب على ذلك .
- يحتاج الطلبة الى مواقف تدريسية تساعدهم على التمييز بين العلاقات السببية (سبب ونتيجة) والارتباطية (شيء يرتبط بشيء لوجود علاقة مشتركة أو خصائص متشابهة).
- يحتاج الطلبة الى تكثيف النظريات التي يطورونها، ويشجعون على ضمها للوصول إلى نظرية واحدة تفسر الحدث.

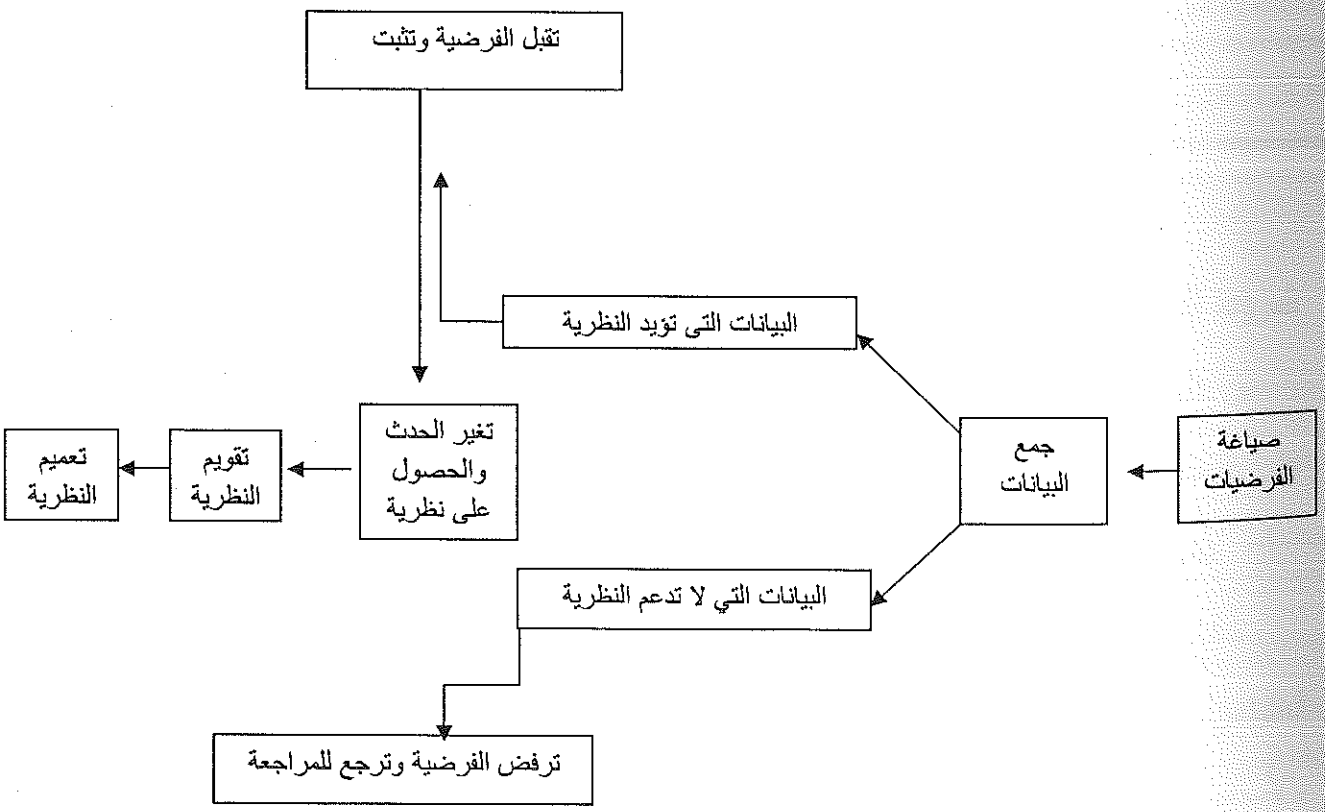
ويختم هذا النشاط التدريبي على الاستقصاء بالمرحلة الخامسة، وهي عملية أستقصاء الأفكار التي تم التوصل إليها.

٥. المرحلة الخامسة : (عملية الأستقصاء) وتتضمن الإجراءات الآتية:-

- ترمي هذه المرحلة إلى تعميق الأستقصاء والفهم للظاهرة.
- تدريب الطلبة على أجراءات عمليات تقويمية مرتبطة بالاسئلة التي تم طرحها والبيانات والمعلومات التي تم التوصل إليها، وأسلوب صياغة الفرضية وبناء النظرية .
- تدريب الطلبة على عملية ذهنية محددة مثل عمليات التمييز،الربط، الاستدلال، إصدار الأحكام على وفق معايير محددة
- تدريب الطلبة على صياغة تعميمات تتعلق بالخبرات التي مروا بها في اثناء ممارسة الأستقصاء الذهني.

(قطامي وقطامي ، ١٩٩٨ :٢١٠ - ٢١٥)(عطا الله،١ ٢٠٠ :١٥٧-١٥٩)(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ :٢٨٣).

يمكننا تمثيل الخطوات الاستقصائية في أنموذج سكمان(Suchman)بالشكل الآتي:-



الشكل (٦) يوضح مراحل أنموذج سكمان الأستقصائي

(قطامي وقطامي ، ١٩٩٨ : ٢١١)

وباستعراض هذه المراحل يمكننا استنتاج جلسات الاستقصاء وقواعدهما كما مبين في الجدول الآتي:-

جدول(٢)يبين قواعد الأستقصاء وخطواته

القاعدة	الخطوة
الأولى : الأسئلة	اسئلة الطلبة يجب ان تصاغ بطريقة يمكن الإجابة عليها بنعم / لا، وهذا يعمل على انتقال عبء التفكير بين الطلبة
الثانية : الحرية في طرح الاسئلة	الطالب قد يسأل أكثر من سؤال كما يريد ، وهذا يشجع على استعمال أسئلتهم السابقة لتشكيل أسئلة جديدة تتبع بنظرية سببية
الثالثة : المدرس يستجيب للنظرية	عندما يقترح الطلبة نظرية على المدرس إعادة هيكليتها من خلال عملية التقييم التي يقوم بها
الرابعة : اختيار النظرية	يجب ان يُسمح للطلبة باختيار نظرياتهم بأي وقت
الخامسة : التعاون	يجب أن يُشجع الطلبة على العمل كفريق لمناقشة نظرياتهم وتأكيدها
السادسة : التجريب	يجب أن يزود المدرس الطلبة بمواد ومراجع تساعدهم في البحث عن افكارهم والتحري عنها

(خطايبة ، ٢٠٠٥ : ٤٠٠)

شروط التعلم بانموذج سكمان الأستقصائي:

من الشروط التي وضعها سكمان، التي يجب مراعاتها في التعليم الاستقصائي او التدريب على البحث هي:

أ- اختيار حادثة أو ظاهرة تثير اهتمامات الطلبة:

تدفع هذه الحالة الطالب الى التساؤل والبحث عن تعليل او تفسير، ويبدو ان الحوادث او الظواهر الغامضة او غير المتوقعة او غير المعروفة هي المناسبة لموضوعات التعليم بالأستقصاء، فالعديد من الظواهر المتوافرة في بيئة الطلبة هي من النوع المألوف (تساقط المطر)

فإن هنالك عدداً كبيراً من الظواهر غير المعروفة عند الطلبة أي لا يعرفون اسبابها او تغيراتها، لأنهم لم يطوروا أفكاراً حول طبيعتها وطرائق التحكم بها.

ب- أن تكون الظاهرة على درجة من الأهمية والغموض:

اي يجب ان تكون الظاهرة المستهدفة بالتعليم او التدريب تثير دهشة الطلبة او استغرابهم على نحو يحول دون ظهور اللامبالاة لديهم.

ت- أن تكون الأسئلة الموجهة من الطالب الى المدرس من النوع الذي يمكن أن يجيب عنه المدرس (بنعم او لا)، وينبغي تجنب السؤال عن تغيير او تقليل الظاهرة موضوع الأهتمام، ومحاولة الأداء بعبارات أستفهامية تقرر حقيقة، او واقعية معينة في نظر هؤلاء الطلبة، وعلى المدرس ان يبين لهم هل عباراتهم صحيحة او لا.

ث- يجب ان يدور الحوار التعليمي على نحو يمكن الطلبة من تحديد حقائق الظاهرة لموضوع البحث، اي يجب ان تكون شروط حدوثها وتنظيمها للحقائق على نحو منطقي يسهل التغيير والضبط والتنبؤ، وبتعبير آخر، ينبغي على الحوار التعليمي أن يتخذ شكلاً يؤهل لأكتساب المفاهيم ، وأدراك العلاقات، وأستخلاص المبادئ، وتكوين النظريات.

ج- تهيئة أنواع مختلفة من الكتب والمصادر العلمية المتعلقة بموضوع المشكلة التي يدور الاستقصاء حولها.(الرشايدة، ٢٠٠٦: ٢٠٧)

٦. مستويات مداخل انموذج سكمان Suchman الاستقصائي:

يتميز انموذج سكمان الاستقصائي بثلاثة مستويات هي :

أ- الاستقصاء الموجه:

يوضع الطالب امام مشكلة و يزود بالتوجيهات والارشادات كافة، اذ يجب التقيد بها، ولا يخرج عنها.

ب- الاستقصاء شبه الموجه:

وفيها يوضع الطالب امام مشكلة، ويزود ببعض المعلومات العامة مثل طريقة العمل و الادوات، وهذه المرحلة لا تفيده، وتتيح له فرصة النشاط العقلي والعلمي باذ لا يكون تفكيره عملاً روتينياً الياً.

ت- الاستقصاء الحر (غير الموجه) :

وفيه يواجه الفرد بمشكلة محددة، ويطلب منه وضع خطة للوصول الى الحل، فيستعمل ما يحتاج من ادوات و مواد لتنفيذ هذه الخطة.(ميتشيل، ٢٠٠١ :٢٦٤)

٧. مميزات التعلم بأنموذج سكمان الاستقصائي:

ان ابرز مميزات التعليم بطريقة الاستقصاء عند سكمان(Suchman) هي:

أ- الطالب فيه محور العملية التعليمية.

ب- ينمي لدى الطالب مهارات الاستقصاء والاستكشاف والملاحظة والتجريب والقياس والتصنيف والتفسير والاستدلال.

ت- ينمي لدى الطالب مهارة التفكير العلمي.

ث- يؤكد استمرارية التعلم الذاتي و واقعية الطالب نحو التعلم.

ج- ينمي ثقة الطالب بنفسه، واعتماده على ذاته، والشعور بالأنجاز، وزيادة مستوى طموحه، وتطور مواهبه.

ح- ينمي مفهوم الذات لدى الطالب.

خ- يزيد نشاط الطالب وحماسه تجاه عملية التعليم والتعلم.

د- يؤكد الاهداف والغايات العامة لتدريس مواد الدراسة.

(البكري والكسواني وعفاف، ٢٠٠٢: ٧٢) (الحيلة، ١٩٩٩ :٣٧٥)

٨. تفسير التعلم بأنموذج سكمان الاستقصائي:

يوضح سكمان(Suchman) كيفية حدوث التعلم عند استعمال انموذجه بخمس طرائق هي:

أ- **الخزن:** عملية خزن خبرة الفرد وما لديه من انظمة مفاهيمية و معان قد سبق له تعلمها.

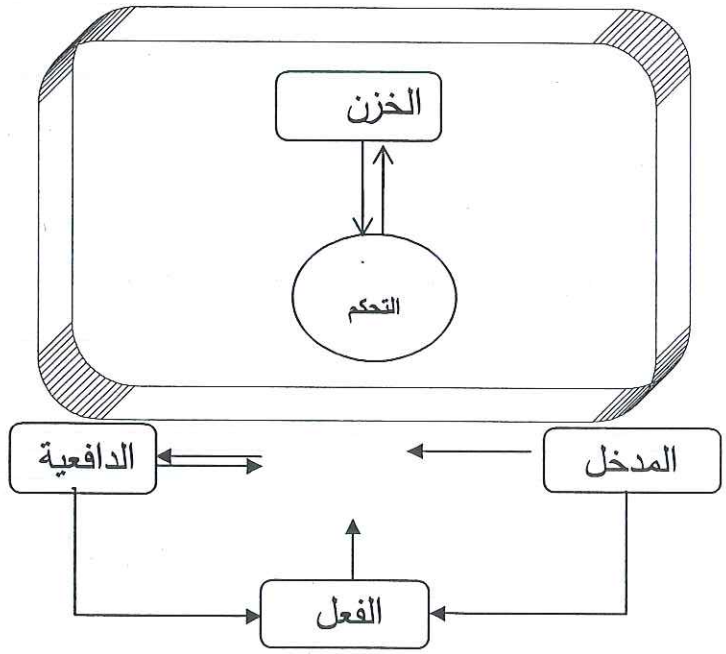
ب-**التحكم والضبط:** هي قدرة الفرد على استرجاع ما خزنه من خبرة سابقة او معنى يساعده على التكيف مع الموقف الجديد لتفسيره ، وتقع وظيفة التحكم ما بين المدخل والخزن.

ت- **المدخل:**عندما يواجه الفرد موقفاً جديداً فأن المدخل يسمح للمعلومات بالأنتقال من اتجاه الخزن مرورا بالوظيفة التوسيطية، ولهذه المعلومات دور أثارة التذكر أو الخزن على تزويد الفرد بنظام، أو معنى يمكنه من تفسير الموقف الذي يواجهه.

ث- **الفعل:** له وظيفتان، احداهما انتاج ظروف بيئية، والاخرى توليد معلومات جديدة.

ج- **الدافعية:** ترتبط بوظيفة التحكم على نحو كبير لدرجة انها تتكون فيها وتتأثر بها، فالدافعية تغلق حلقة الاستقصاء لذلك فهي تحدد اتجاه الاستقصاء وتتأثر في التغذية الراجعة، الامر الذي ينتج حقيقة الاستقصاء. (ميشيل ،٢٠٠١: ٢٦٩)

ويمكن توضيح كيفية حدوث التعلم عند استعمال انموذج سكمان الاستقصائي على وفق الشكل (٧).



الشكل(٧) تفسير سكمان(Suchman) لكيفية حدوث التعلم عند استعمال أنموذجه (ميشيل ،٢٠٠١: ٢٦٩)

٩. وجهة نظر سكمان (Suchman) في التعلم الاستقصائي:

ويمكن تلخيص وجهة نظر سكمان(Suchman) بما يأتي:

أ- يستطيع الطلبة ادراك افكارهم، كما يستطيعون زيادة وعيهم بها، واكتساب القدرة على تحليل استراتيجياتهم التفكيرية.

ب- يمكن تعليم الطلبة استراتيجيات تفكيرية جديدة بنحو مباشر، واضافة هذه الاستراتيجيات الى استراتيجياتهم الراهنة.

ت- يغني الاستقصاء التعاوني تفكير الطلبة، ويعلمهم تقدير وجهات نظر الاخرين.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٢:١٥٤)

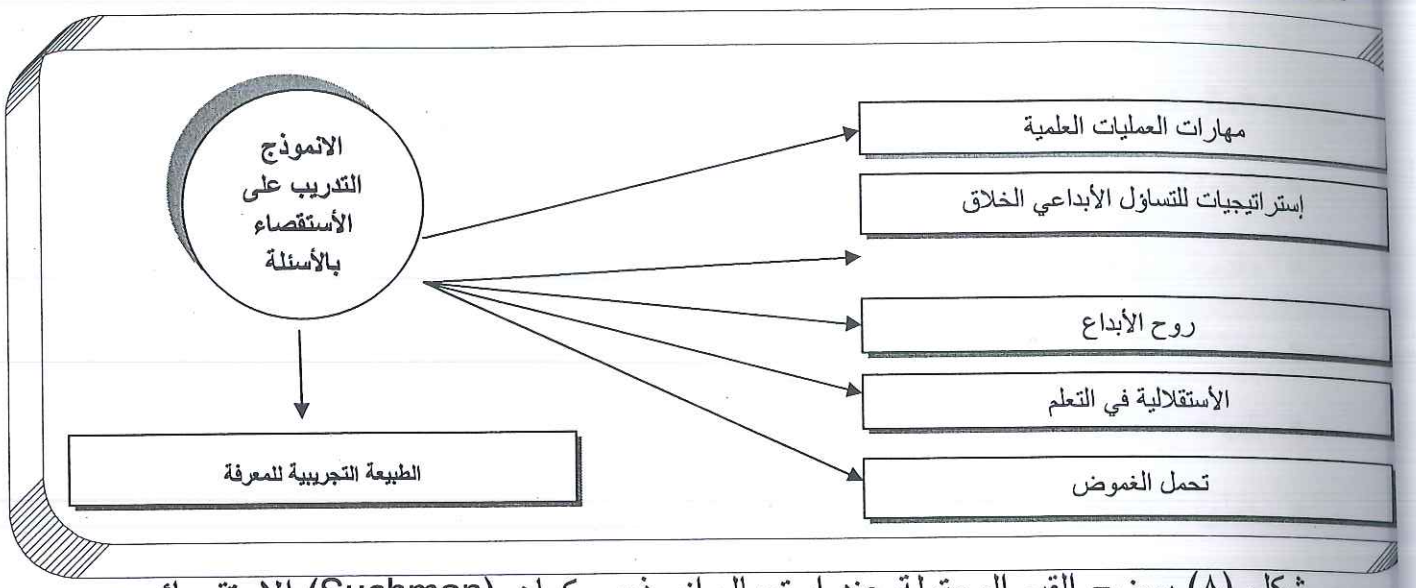
زيادة على ذلك فأن الغرض من أنموذج سكمان(Suchman) الاستقصائي، المشار إليه في دراسة (رزوقي وعبد الأمير، ٢٠٠٥: ٨٧) هو تنمية المهارات الأدراكية في البحث، ومعالجة المعلومات ومصطلحات المنطق والسببية التي تمكن الطالب من الأستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة، واعطاء الطالب مدخل جديد للتعلم، ويرى سكمان (Suchman)،ان الطالب اذا ترك لرغباته فأنه يغذي عقله المتفتح بعملية الأستقصاء التي تتم عن طريق ثلاث وظائف وهي:

أ. مواجهة البيئة.

ب.معالجة المعلومات.

ج. اعادة تنظيم الفرد لمعلوماته.

أي ان الفرد عندما يواجه بيئة محيرة فإنه يحتاج الى استكشاف المعلومات المحيطة به وعندما يحصل على هذه المعلومات فأنه يحتاج الى وضعها بطريقة جديدة يتمكن من اعادة تنظيم موقفه، ومن الشكل (٥) لانموذج سكمان(Suchman) نجد انه صمم لمساعدة الطلبة على تطوير المهارات العلمية والعملية واستراتيجياتهم للتساؤل وتنمية روح الابداع والاستقلالية في التعلم، فضلاً عن تغيير الظواهر وحل الغموض العلمي، والشكل (٨) يوضح ذلك:



شكل (٨) يوضح القيم المحتملة عند استعمال انموذج سكمان (Suchman) الاستقصائي (رزوقي و عبد الامير، ٢٠٠٥ :١٢٥)

١٠.الانشطة الاستقصائية والنقاش الاستقصائي:

Investigation Efforts And The Investigative Derate

أ-الانشطة الاستقصائية: Exploration Activities

تؤدي الانشطة الاستقصائية دوراً مهماً في عملية التعلم بالأستقصاء لما تطرحه من مشكلات ومواقف وقضايا تضع الطالب في موقف تحد و عصف ذهني يحاول الطالب فيه التوصل الى حل مناسب للمشكلات، او معالجة القضايا المقدمة على نحو علمي دقيق ويميز زيتون، (١٩٨٤) وهناك نوعين من الانشطة الاستقصائية هما:

اولاً: انشطة استقصائية مغلقة النهاية:

وفيها يقوم الطالب بتنفيذ التعليمات التي تعطى له، وذلك للتحقق من حقائق ومفاهيم ومبادئ سبق ان تعلمها قبل قيامه بالنشاط.

ثانياً:انشطة استقصائية مفتوحة النهاية:

وبها يصل الطالب بنفسه الى النتائج التي يمكن ان يعرفها من قبل، و من ثم يؤكد هذا النوع ممارسة طرائق العلم وعملياته.

(زيتون، ١٩٨٤ :٢٣٦-٢٣٧)

ويضيف مصطفى، (١٩٩٨) ان الانشطة الاستقصائية مفتوحة النهاية تتكون من عناصر متعددة تتمثل في ما يأتي:

- العنوان.
- مقدمة الطالب.
- مشكلة الاستقصاء.
- المواد والادوات اللازمة للأستقصاء.
- خطوات العمل.
- اسئلة جديدة للأستقصاء.
- خلفية علمية للطالب .

(مصطفى، ١٩٩٨ :٧٣)

ويذكر (Anderson,1994): لكي يتفق الهدف المرجو من النشاط الاستقصائي مفتوح النهاية ينبغي عند إعداده وتصميمه مراعاة ما يأتي:

- ان يتضمن اوجه التعلم المختلفة.
- ان تتكامل مع المحتوى التعليمي.
- ان تعطي فرصة عمل للطالب لوضع التصميم التجريبي او الخطوات المناسبة لحل المشكلة.
- ان تشجيع الطلبة على توقع النتائج النشطة الاخرى ذات العلاقة بالنشاط الاصلي.

(Anderson, 1964: 64)

ب-النقاش الاستقصائي:

يستعمل النقاش الاستقصائي لتزويد الطلبة بالفرص لاستعمال الاسلوب التحليلي للتغيير، ,ويتطلب مشاركة المدرس في توجيه الطلبة ، ويمارس الطالب في النقاش الاستقصائي التفكير الناقد، وجمع وتحليل المعلومات وتحليلها وأشتقاق النتائج، على اساس الوضوح والبرهان، وليس على أساس الحدس.

وغالباً ما يستعمل النقاش الاستقصائي بربطه بالطريقة العلمية التي غالبا ما تكون خطواتها على النحو الأتي:

- تحديد المشكلة.
- صياغة الفرضية او التحليل او التغيير المحتمل.
- جمع البيانات المتوافرة.
- التوصل الى بعض النتائج او نفي الفرضية او اثباتها.
- اتخاذ بعض الاجراءات المناسبة للنتائج مثل كتابة تقرير الى من يهمه الامر فيها يختص بتنفيذ النتائج، او السماح للمهتمين بمعرفة النتائج حتى يتم اعادتها.

(الحيلة، ٢٠٠٣: ١١٥-١١٦)

عند استعمال النقاش الاستقصائي كخبرة تعليمية متفردة، فأنه يتم اتباع الطريقة العملية بطريقة البحث المطلوب، ولكن عملية جمع المعلومات تكون اقصر، ذلك بطلب المعلومات مباشرة من الطلبة اعتمادا على خبراتهم وعلى القراءات المساعدة لهم، ولحماية النقاش الاستقصائي من الضعف، يجب ان يكون المدرس يقظاً من إجابات الطالب غير الدقيقة، وغير الكاملة، وغير الصحيحة، وفي حالة اكتشاف اجابة غير صحيحة غالباً ما يستغل المدرسون تلك الحادثة لتوليد الحافز والاهتمام لدى الطالب للحصول على معلومات او في بعض النقاط من المصادر المتوافرة لدى الطلبة، او من مصادر اخرى خارج غرفة الصف، ولغايات النقاش الاستقصائي يكون من غير المناسب للمدرس ان يعد نفسه المصدر الرئيس للمعلومات، ويكون دور المدرس مساعدة الطلبة على تعريفهم بمصادر المعلومات وليس المزود الرئيس للمعلومات، وهذه نقطة الاختلاف عن النقاش الموجه الذي يقوم فيه المدرسون بالتزويد بالمعلومات فضلاً عن النتائج، وليتيسر استعمال النقاش الاستقصائي يضع المدرس جدولاً زمنياً مع طلبة الصف، حتى تتم عملية النقاش بطريقة منظمة تؤدي الى نتائج في وقت محدد، ويمكن استغلال هذا الوقت في جلسات متتابعة حتى يتم احرازها .(الحيلة، ٢٠٠٣: ١١٥-١١٦)

١١.ماذا يعني التدريس بأنموذج سكمان الاستقصائي؟

ان التدريس بأنموذج سكمان الاستقصائي يعني ان يرى الطلبة :

١. كيف ان المعرفة تستنتج من تفكير البيانات.

٢. ان تغيير البيانات يبنى على اساس المفاهيم والافتراضيات التي تتغير كلما ازدادت معرفتنا اليها.

٣. ان القواعد و المفاهيم تتغير.

٤. على الرغم من ان المعرفة تتغير، فأنها تتغير لأسباب وجيهة، لأننا نعرف اكثر و أحسن مما كنا نعرف من قبل.

(الديب، ١٩٧٨: ١٦٣)

١٢. شروط استعمال انموذج سكمان الاستقصائي في التدريس

حدد كوسلان وهاريك (Kuslon and Harug,1972) شروط استعمال طريقة الاستقصاء في التدريس بما يأتي:

- يجب ان يستعمل الطلبة طرائق الملاحظة والقياس والتنبؤ والمقارنة والتصنيف والتحليل والوصول الى الخلاصات .
- يجب ان لا يكون هنالك استعمالاً او تسرعاً لأستكمال اي موضوع يقصد الوصول الى النهاية، فالوقت في عملية الاستقصاء يجب ان لا يكون من العوامل المهمة التي تحدد سير العملية التعليمية.
- ينظر الى الاجابات على انها شيء محصول من وجهة نظر الطلبة هذه الاجابات ليست موجودة دائما في الكتب، وهذه الكتب تختار بحسب تساؤلات الطلبة، والطلبة يقترحون الطرائق المناسبة للوصول الى الاجابات.
- يجب ان تعمل عملية الاستقصاء على اكساب الطلبة خصائص معينة، اهمها جعلهم ذواقين بأستمرار لايجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي يبحثونها.

- ليس بالضرورة ان يكون للاستقصاء علاقة بما سبقه او ما يتبعه، وفي بعض المناهج يكون الاستقصاء جزءاً من التعلم فيها هرمياً، تتابعياً يعتمد على ما سبقه ويكون اساساً لما يليه.
- يكون التعلم و التعليم مبنيا على اسئلة منها: لماذا؟ وكيف؟ وتختص الاسئلة الاولى بأسباب حدوث الظاهرة او الحدث، وفي الواقع ان العلم اليوم يعتمد على هذين النوعين من الاسئلة.
- يجب ان تحدد المشكلة الى الدرجة التي تصبح معها القدرة على حلها فالاستقصاء يجب ان لا يتناول مشكلات كبيرة، كأسباب حدوث التلوث بالبيئة، لأن المشكلات يجب ان تكون من النوع المحدد التي يستطيع الطلبة الشعور بها او حلها في حصة او حصتين دراسيتين، مثل: (لماذا تتساقط الامطار بغزارة في فصل الشتاء) فالتعليم بالاستقصاء يجب ان يعالج هذا النوع من المشكلات.
- يجب ان يكون البحث على فرضيات يحددها الطالب، هذه الفرضيات تحدد في الغالب عمليات البحث والتنقيب، والا سيصبح العمل به عشوائيا يسير من دون هدف.
- يجب ان يأخذ الطلبة على عاتقهم اقتراح جمع المعلومات بوسائل متعددة فقد يستعملون الملاحظة الموضوعية او القراءة من الكتب والمصادر المتاحة.
- يجب تنفيذ العمل المقترح بما فيه تحديد الافتراضات والمحددات والصعوبات المتوقعة تعاونياً
- يجب ان يختبر الطلبة الفرضيات بأنفسهم، ويمكن ان يتم ذلك عن طريق قيامهم بالبحث فردياً او جماعياً، مستعملين المعلومات التي تم الحصول عليها من المصادر المختلفة.
- يجب ان يصل الطلبة الى تلخيص المعلومات، للتحقق من درجة ملاءمة فرضياتهم للمشكلة، وفي النهاية يجب ان يؤدي كل الجهد المبذول الى صياغة تغيرات عملية للظواهر و الاحداث في بنية الطالب.

(kuslan & Harric, 1972: 186)

١٣.دور المدرس والطالب في انموذج سكمان الاستقصائي

أ- دور المدرس:

ان التعليم الاستقصائي طريقة في التدريس تقوم على اساس الدور الايجابي للطالب على حساب اختفاء او التخفيف من دور المدرس، ولكن دور المدرس يظهر بصورة غير مباشرة كما يأتي:

١) يخطط المدرس للموقف الاستقصائي، ويكون دوره تهيأة الطلبة للاستقصاء، فيضعهم امام مشكلات ومواقف عقلية مثيرة لحثهم على التقصي والسير بخطوات التعلم الاستقصائي.

٢) يزود المدرس الطالب ببعض المعلومات او التلميحات في اثناء الموقف الاستقصائي شريطة الا يكون حجمها كبيرا يؤدي الى اسناد الموقف، لان اضعاف التعلم الاستقصائي يكمن غالبا بتزويد الطلبة بالمعلومات.

٣) يقوم المدرس بتهيأة البيئة الصفية والمادية مثل: المواد، والادوات، والبيئة المعنوية مثل الضبط و التعزيز.

٤) يطرح المدرس عدداً كافياً من الاسئلة القصيرة في اثناء الموقف الاستقصائي.

(ميتشيل،٢٠٠١ :٢٢٦) (الرشايدة، ٢٠٠٦ :٢٠٦)

ب- دور الطالب:

اشار سيو(Sue,1997) الى ان دور الطالب في الاستقصاء يكون على النحو الاتي:

١) البحث عن المعلومات والمعارف و البيانات بنفسه و تجميعها و تنظيمها على نحو دقيق.

٢) التثبت من صحة المعلومات ودقتها التي يتوصل اليها من الانشطة التأكيدية.

٣) تحديد المعلومات المرتبطة بموضوع الاستقصاء.

٤) ربط الخبرات السابقة بالخبرات والمواقف الجديدة.

٥) ممارسة الاستقصاء الذهني و حل المشكلات.

٦) الاسهام بوجهات نظر تنشط عملية الاستقصاء.

(Sue,1997:220)

١٤.الصعوبات التي تواجه المدرس عند استعمال انموذج سكمان الاستقصائي

يرى سكمان(Suchman) ان هنالك ثمة صعوبات قد تواجه المدرس عند استعمال هذا النوع من الاستقصاء وكيفية التغلب عليها لتحقيق نتائج تعليمية اكثر فاعلية ومن هذه الصعوبات ما ياتي:

أ- يصعب وضع اهداف تعليمية محددة على نحو سلوكي، لعدم قدرة المدرس على التنبؤ بجميع نتائج التعلم المتوقعة التي قد تنجم عن استعمال التعليم الاستقصائي كما و نوعا والتي يصعب تحديدها على حد سواء.

ب- ان الصعوبة في تحديد اهداف سلوكية للتعليم الاستقصائي تؤدي الى صعوبة اخرى في مجال التقويم، فأذا لم تكن هناك اهداف تعليميةٍ واضحةٍ محددةٍ و قابلة للملاحظة و القياس لن تكون الاجراءات التقويمية دقيقة بدرجة كافية.

ت- قد يواجه المدرس صعوبة في تحويل بعض المواد الدراسية المتضمنة في المنهاج الى اوضاع تعليمية ذات مشكلة، تحول فعلا دون امكانية تطبيق التعليم الاستقصائي، لذا ينبغي على المدرس المهتم ان يحاول اكتساب مهارات تمكنه من ذلك التحويل، ومن اجراء التكيفات او التعديلات المناسبة لتحويل المواد الدراسية المتنوعة الى مشكلات.

(مرعى و الحيلة،٢٠٠٢ :١٦٤-١٦٥)

١٥.التطبيقات التربوية لانموذج سكمان الأستقصائي:

أ- امكانية استعمال طريقة الاستقصاء على المواد الدراسية كافة.

ب- يمكن تطبيق طريقة الاستقصاء على موضوعات الدراسات الاجتماعية والادب و اللغات بالطريقة نفسها التي يطبق بها موضوعات العلوم الطبيعية و ظواهرها.

ت- يمكن لأي موضوع تعليمي ان يكون اساساً لتشكيل وضع تعليمي- تعلمي مشكلة.

ث- القدرة على بناء اوضاع تعليمية/تعلمية مشكلة، لأن هذه المهمة تتطلب قدرة خاصة تمكن المدرس من تحويل مضمون المنهاج المدرسي الى مشكلات تثير اهتمام الطلبة.

ج- قدرة الطلبة ورغبتهم في الاكتشاف والبحث عن المعرفة.

ح- تشكل المواد اللفظية جزءاً لا يستهان به من اي منهاج مدرسي.

خ- ينصح سكمان(Suchman) المدرسين لدى تعليم الطلبة المواد اللفظية باستعمال عبارات مشكلة يطرحون بها موضوع الدرس على الطلبة على نحو قصصي.

د- يذكر سكمان(Suchman) ضرورة توافر الفرص الكافية للتدريب او المهارة الطلبة قبل الانتقال بالطالب الى مواقف جديدة اكثر رقيا.(مرعى و الحيلة، ٢٠٠٢ :١٦٠)

ذ- تقويم انموذج سكمان الاستقصائي جعل مواقف التعليم و التعلم شبيه بمواقف الحياة الواقعية قدر الامكان.

ر- التركيز في تعليم المفاهيم و المبادئ و التعميمات كأساس للتعلم الجيد القابل للأنتقال.

ز- ضرورة استعمال مذكرة معلومات من المدرسين، ويحتفظون بها لأنفسهم لتزويد طلابهم بالاجابات المناسبة. (ابو جادو،٢٠٠٠: ٣٣٨)

تقويم انموذج سكمان الاستقصائي:

يرى سكمان(Suchman) ان التعليم بالاستقصاء يعزز استراتيجيات البحث العلمي الاساسية لدى الطلبة مثل: الملاحظة، جمع المعلومات و تنظيمها، تحديد المتغيرات وضبطها:صياغة الفرضيات و اختبارها، استنتاج الدلائل و وضع النظريات.

ويعزز التعلم بالاستقصاء الاتجاهات والقيم الضرورية لتطوير التفكير العلمي في ضوء تأكيد النشاط الذاتي للطالب، و المثابرة، وتقديم الفروض، و التفكير المنطقي وقابلية المعرفة للتغيير و التعديل.

ويمكن استعمال التعليم الاستقصائي مع الطلبة من مختلف الاعمار في مراحل التعليم المتنوعة، ومن المفضل لدى استعمال التعليم الاستقصائي مع صغار الاطفال ان يكون مضمون المشكلات بسيطاً، وان يؤكد الاكتشاف اكثر من التأكيد على المضمون،فأسئلة من نوع : ماذا يوجد في هذه الصورة؟ ما الشيء العجيب او غير العادي فيها؟ لماذا لا تستطيع جميع الحيوانات الطيران؟، هي اسئلة مناسبة لتكوين وضع مشكل يثير حب الاستطلاع والتساؤل لدى الاطفال.(مرعى و الحيلة،٢٠٠٢: ١٦٣-١٦٤)

اما الطلبة الاكبر سناً (طلبة المرحلة الثانوية و مرحلة الدراسات الاولية و الدراسات العليا) فأن التعليم الاستقصائي هو الاكثر ملاءمة لتعلم هؤلاء الطلبة و ممارسة الاحكام السلمية البعيدة عن الذاتية و العواطف والقبول بنتائج البحث العلمي حتى و ان كان مخالفاً لأرائهم الشخصية، كما تكسب عملية استقصاء الطلبة في هذه المراحل مهارات منها: المقارنة، التنفيذ، التصنيف، التنسيق، والربط، ادراك العلاقات والتجريب، استعمال النتائج في الاجابة عن مشكلة، وان التعليم على وفق الطريقة الاستقصائية هو نوع من انواع التعليم الذي يكون فيه الطالب مشاركاً و ليس متلقياً، ويتعلم كيف يتعلم، وكيف يكتسب الخبرة المباشرة والاعتماد على الذات، ومن عيوب هذه الطريقة انها لا تصلح للمجموعات الكبيرة، وانها تحتاج الى وقت طويل وامكانيات كبيرة، ويمكن تقويم فاعلية طريقة الاستقصاء في التدريس من طريق القيام بالاختبارات الشفوية و التحريرية و الموضوعية و المقابلة المصممة بدلالة الاهداف التربوية.(الخوالدة، ١٩٩٧: ٢٩٦)

ويرى الباحث ان انموذج سكمان يمتاز بتنمية قدرات الطلبة على تكوين الفرضيات، ومن ثم البحث عن ايجاد حلولٍ لها، وهذا ما يؤكد معرفة الطالب باسلوب التفكير الذي يحقق له هذا الهدف، كما ان تأكيد هذا الانموذج وجود احداث متناقضة لتطبيقه تثير الدهشة لديه وتعطيه الفرصة لتعلم التوافق مع الشيء ونقيضه ومن ثم الانحياز الى ما يعتقد بصحته.

كما يتعلم صياغة الاسئلة وكيفية طرحها من خلال فهم العلاقة بين الاحداث المتناقضة، وان الاستقصاء على اساس وضع الفرضيات انما هو نوع من التحدي لقدرات الطالب التي يكشف عنها لاحقاً ونتيجة لكل ذلك تنمو روح الابداع والابتكار والاستقلالية في التعلم لدى الطالب، وان التساؤل التعاوني يحثه على استعمال التجريب والمنطق في البحث التربوي، كما انه يستجيب لحاجات النمو لدى الاطفال والمراهقين في حب الاستطلاع والرغبة في الاكتشاف وتطويرها بنحوٍ مباشر.

ومما يميز هذا الانموذج انه ينمي مهارات اجتماعية وقيم واخلاقيات لدى الطلبة، كذلك يمكن الانتقال من البسيط الى المعقد ومن المألوف الى غير المألوف.

ثالثاً: التفكير الناقد :

مفهوم التفكير:

أن التفكير صفة من الصفات التي تميز الانسان من غيره من المخلوقات، وهو مفهوم تعددت ابعاده و اختلفت الاراء ووجهات النظر حوله، وسنعرض بعضاً منها :

يرى (Rugger,1988) انه مفهوم فرضي يشير الى عملية داخلية تُعزى لنشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي نحو البحث عن حل لمشكلة ما، أو اتخاذ قرار بشأن قضية ما، أو اشباع رغبة في فهم مسألة ما، أو معرفة كلام معين، أو الاجابة الشافية عن سؤال ما يتعلمه الفرد من ظروف البيئة المتاحة. (Rugger,1988:2)

وعرفه (Barell,1991) بانه (سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من طريق واحدة أو اكثر من الحواس الخمس، وهو بمعناه الواسع عملية البحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة). (Barell,1991:21)

ويقدم (دي بونو،٢٠٠١) تعريفا له يحدده بـ (الاحداث اللامادية في الذهن والعملية العقلية بصرف النظر عن الوصول الى نتيجة وهو التقصي المدروس للخبرة من اجل غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم، او اتخاذ القرار، أو التخطيط، او حل المشكلات، او الحكم على الاشياء، او القيام بعمل ما).(دي بونو،٢٠٠١: ٣٩-٤٠)

ويضيف (ابو جادو ، ٢٠٠٦) للتعريف السابق بأنه (سلوك هادف وتطوري يتشكل من تداخل القابليات والعوامل الشخصية والعمليات المعرفية والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير).(ابو جادو ، ٢٠٠٦: ٤٧٣)

في حين يرى(Kosslya& Rosenberg,2004) نقلاً عن (الريماوي واخرون ،٢٠٠٤: ٦٢) أنه التلاعب بالمعلومات في الدماغ، ويخلص الباحث أن هذه التعريفات وغيرها تؤكد تعقيد مفهوم التفكير، وأنه كغيره من المفاهيم المجردة يتميز في صعوبة قياسه مباشرة، أو تحديد ماهيته، وأن تعرض الباحثين في وضع تعريف له هو لغرض تمييزه من غيره من المفاهيم التي قد تنضوي

تحته مثل التفكير الناقد، والتفكير الابداعي، والتفكير العلمي، والتفكير الرياضي، والتفكير فوق المعرفي، وغيرها.

وقد أورد (جروان، ١٩٩٩) أربعة وعشرين وصفا ونوعاً للتفكير التي تعد شاهداً على مدى أهتمام الباحثين بدراسة مفهوم التفكير وانواعه ، واوضح انه مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات هي:

- عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات) وأقل تعقيدا (مثل : الفهم، والتطبيق ،والاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق المعرفية .
- معرفة خاصة لمحتوى المادة أو الموضوع .
- استعدادات وعوامل شخصية (الاتجاهات والميول).

(جروان، ١٩٩٩ :٣٤-٣٥)

التفكير في الإسلام:

العقل من النعم التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان، وقد وجه الله عز وجل تفكير الناس إلى دلائل .وحدانيته بأسلوب يناسب فهم البشر ،وما تطيقه عقولهم (البكر،٢٠٠٢:١٩)

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (٢٠) ﴾(سورة الغاشية: الاية١٧-٢٠) ،وقال تعالى : ﴿ بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾(سورة النمل: الاية ٤٤)

ولقد ورد لفظ التفكير في القرآن الكريم في موضوعات متعددة للدلالة على أهميته،وجاء بكلمات متشابهة ومترادفة ،فلقد جاء مصحوباً بالدعوة إلى التعقل والتنويه بالفكر والإشادة بالتدبر والتقدير للعلم.والعلماء.(البكر،٢٠٠٢:٢٠)

أنواع التفكير:

يذكر (جروان،١٩٩٩) أنه قد استعمال الباحث وأوصافاً متعددة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير، وربما كان عدد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير، وفك رموزه.(جروان،١٩٩٩:٣٤)

ويشير كل من (قطامي ،٢٠٠١) ؛ و(السويدي ٢٠٠٦) إلى أن هنا كأنوا متعددة للتفكير، ومنها على سبيل المثال لا الحصر :

١. **التفكير العياني أو الحسي** :وهو التفكير الذي يهتم بالجزئيات والتفاصيل، ويفتقد القدرة على الاستقراء أو الاستدلال أو الوصول للكليات أو التعميمات.
٢. **التفكير التجريدي** :وهو النشاط المعرفي الذين من خلاله تقوم بحل المشكلات اعتمادًا على التجريد أو التخليص للخواص أو المبادئ المشتركة التي تضم عددًا من العناصر أو الجزئيات في إطار واحد كبير.
٣. **التفكير الحدسي** :والحدس كما عرفها بنسيان سرعة الانتقال من المعلوم إلى المجهول ويشبه الحدس عمليات الاستبصار أو الإدراك المفاجئ في استراتيجيات حل المشكلات، وبأنه نوع من التفكير يمكننا من الوصول للحل على نحو مباشر ومفاجئ.
٤. **التفكير الخيالي**:وهو نوع من التفكير يقوم على أساس الصور العقلية التي تستمد من عمليات الإدراك المباشرة، أو من الذاكرة، وأنه عملية إدراك للتغيرات والعناصر المفقودة.
٥. **التفكير الإبداعي** :يعرفه تورانس محاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأن ذلك إلى جانب اختيار الفرضيات وتعديلها.

(قطامي ،٢٠٠١: ٢٢٥) و (السويدي،٢٠٠٦: ٣٤)

مستويات التفكير:

لحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة اساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة، فعندما يواجه الفرد مهمة سهلة مثل ذكر أسمه أو رقم هاتفه، فأنه يجيب بصورة آلية من دون أن يشعر بحاجة لجهد عقلي، ولكن حينما يطلب منه تصور العالم من دون كهرباء مثلا، فأنه سيجد نفسه أمام مهمة اكثر صعوبة، تتطلب منه القيام بنشاط عقلي اكثر تعقيداً. (Daneals,1991:51)

وصنفت مستويات التفكير بتصانيف متعددة منها تصنيف (جروان،١٩٩٩) ، اذ صنفها الى نوعين هما:

١. التفكير الأساسي (المستوى الأدنى):

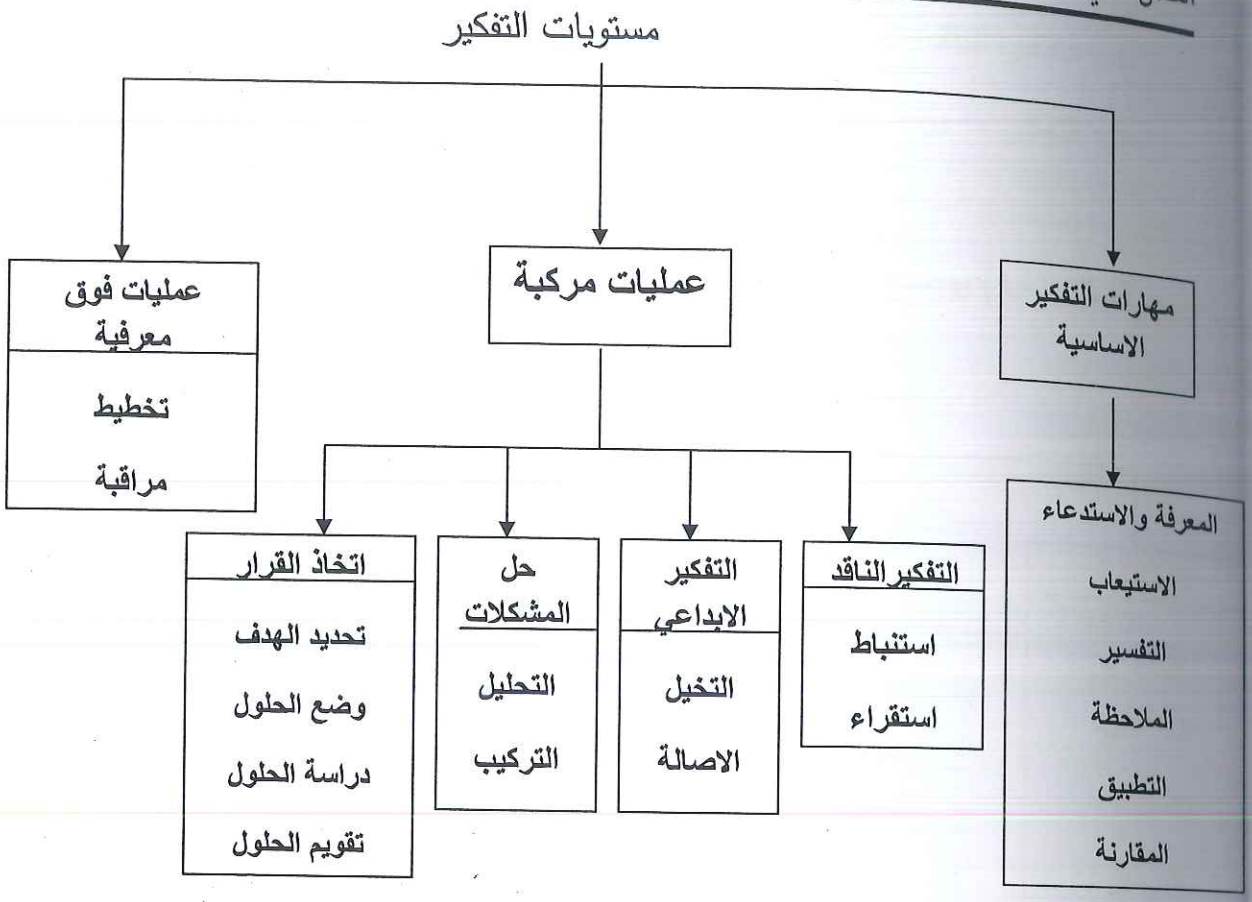
ويتضمن مهارات متعددة منها المعرفة، واكتسابها، والملاحظة، والمقارنة، والتطبيق، وهي مهارات يتفق الباحثون ان اجادتها أمر ضروري قبل الانتقال لمستويات التفكير المركب.

٢- التفكير المركب (المستوى الأعلى):

وهو التفكير الذي يشتمل حلولاً مركبة أو متعددة ويتضمن اصدار حكم، او اعطاء رأي ، واتفقت اغلب المراجع المختصة على أنه يشمل خمسة أنواع هي :

- التفكير الناقد.
- التفكير الابداعي .
- حل المشكلة .
- اتخاذ القرار.
- التفكير فوق المعرفي الصفي .(جروان،١٩٩٩ :٣٦-٤١)

والمخطط (٩) يوضح هذا التصنيف :



الشكل (٩) يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف جروان

(جروان، ١٩٩٩ : ٣٦-٤٤)

في حين صنف (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤) مستويات التفكير على مهارات التفكير الاساسية وتضم: الملاحظة، الاستدعاء، الترميز، وضع الأهداف، التساؤل، التصنيف، المقارنة، التلخيص،الاستنتاج، التنبؤ، الفرض،التطبيق .

مهارات التفكير العليا وتتضمن :

١- التفكير المنظم ويتضمن نوعين هما:

أ- التفكير التحليلي.

ب- التفكير التركيبي .

٢- التفكير عالي الرتب.

ويتضمن المستويات الثلاثة العليا من تصنيف بلوم (التحليل ،التركيب، التقويم).

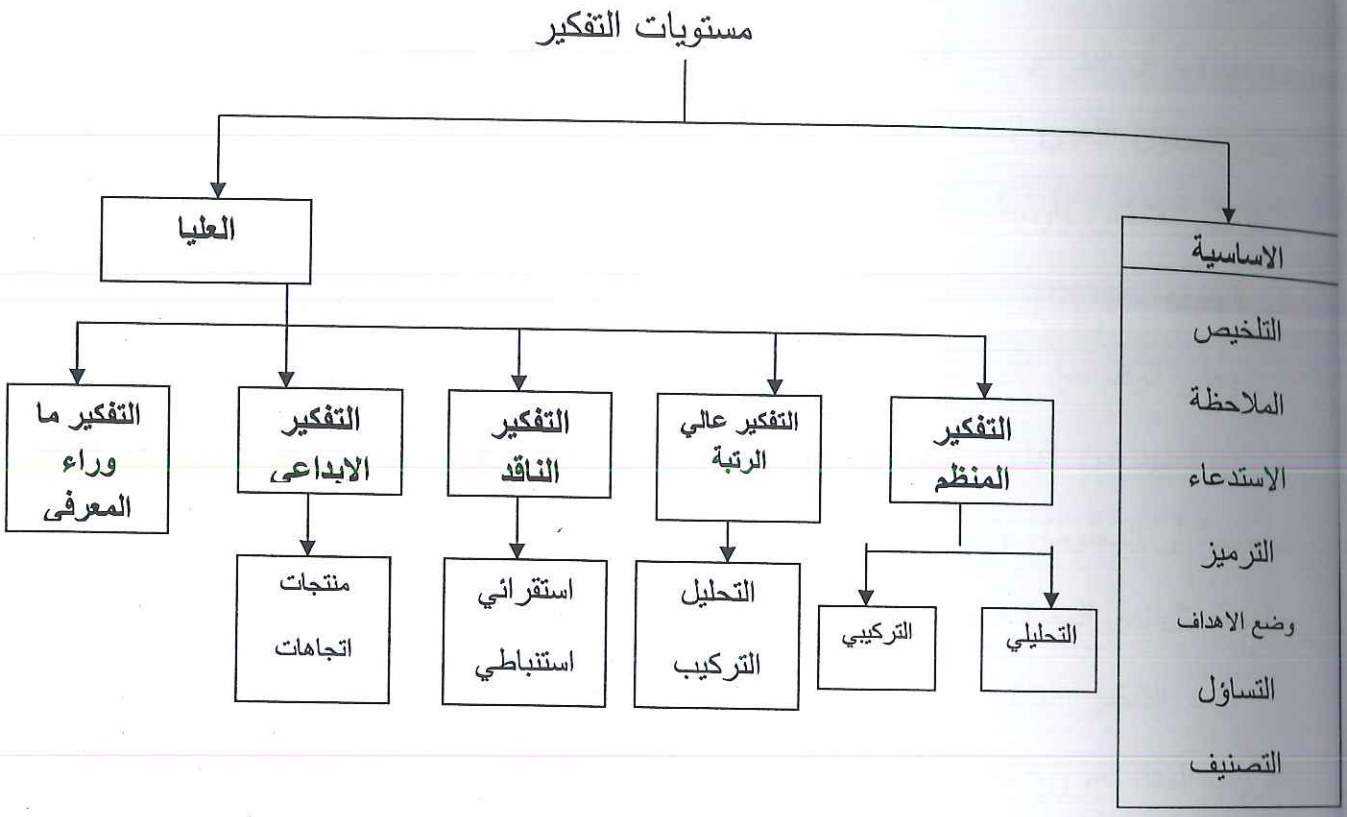
٣- التفكير الابداعي .

٤- التفكير الناقد .

٥- التفكير ما وراء المعرفي.

(الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤: ٣٢٥)

والشكل (١٠) يوضح التصنيف السابق:



الشكل (١٠) يمثل مستويات التفكير بحسب تصنيف الريماوي واخرون

(الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤: ٣٤١)

ويتوضح من التصنيفين السالفين أن التفكير الناقد يعد من عمليات التفكير المركبة التي تتطلب من الفرد مستوى متقدم من المعالجات العقلية والعمليات الذهنية لكي يمارسها بفاعلية ونجاح .

ففي حين عد (تصنيف جروان) اتخاذ القرار وحل المشكلات من عمليات التفكير المركبة ولم يتطرق اليها (تصنيف الريماوي واخرون) الذي ابدلها بالتفكير المنظم والتفكير عالي الرتبة وما يثير الانتقاد لهذا التصنيف انه تضمن تداخلاً بين التفكير المنظم والتفكير عالي الرتبة في التحليل والتركيب، وعدم توضيحه لموقع اتخاذ القرار وحل المشكلات من مستويات التفكير .

وسيتم التطرق بشكل مفصل الى التفكير الناقد في الصفحات اللاحقة من هذه الدراسة.

مفهوم التفكير الناقد :

ورد الفعل (نَقَدَ) في قاموس لسان العرب بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها (ابن منظور،ب ت:٢٤٥)، اما الكلمة الانكليزية (Critical) فأنها مشتقة من الاصل اللاتيني Criticus أو اليوناني Kritikos ، والذي يعني القدرة على التمييز أو أصدار الاحكام ، وقد يفسر المدلول اللغوي للكلمة النظرة التقليدية للتفكير التي أرسى قواعدها وتبناها الفلاسفة الثلاثة (سقراط وأفلاطون وأرسطو) وتتلخص في ان مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية في الوصول الى الحقيقة .

وعلى الرغم من تأثر مفهوم التفكير الناقد في الادب التربوي المعاصر بهذه النظرة التقليدية، الا ان العديد من الباحثين اشاروا الى انه ليس ممكنا الوصول الى الحقيقة بمجرد نقد صحة الفرضية أو المعلومة، ولابد من استكمال المهمة بالانتقال من مرحلة الحاضر الى مرحلة أخرى متقدمة مثل حل المشكلة أو توليد الفرضيات الجديدة .(جروان ،١٩٩٩: ٦٠)

ويعد التفكير الناقد شكلاً من اشكال التفكير الذي يلجأ اليه الفرد لتقييم الاشياء، واتخاذ القرارات المناسبة، ويتداخل هذا النوع من التفكير مع انماط التفكير الاخرى مثل التفكير الابداعي، وحل المشكلة ويستند الى خطوات متعددة، وانه يتطلب قدرة الفرد على التفكير الموضوعي، وفحص جميع الادلة وتقييمها، واختيار البدائل المناسبة بهدف الوصول الى أحكام أو قرارات موضوعية .

(الزغلول، ٢٠٠١: ٢٩٢-٢٩٣)

وعُرِّف التفكير الناقد في الادب التربوي والنفسي بتعريفات متعددة منها :

عرفه (Watson & Glasser,1964) بأنه فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها ، بدلاً من القفز الى النتائج .

(Watson & Glasser,1964: 10)

في حين عرفه (Good,1972) في قاموس التربية بأنه(التفكير الذي يقوم على اسس التقويم الدقيق للمقدمات والشواهد، والوصول منها الى نتائج بمنتهى الحذر، مع الاخذ بالحسبان العوامل ذات العلاقة بالموقف) . (Good,1972:608) وعرفه (رزوق ، ١٩٧٧) في موسوعة علم النفس بأنه(تفكير يعتمد على التمحص الدقيق للمقدمات والادلة كافة، ثم يستند الى التدرج البطيء خطوة فخطوة ويسترشد بالموضوعات الى اقصى حد ممكن بُغية التوصل الى نتائج سليمة، تتصف بالصحة والثبات مع مراعاة الدقة في مقارنة النتائج بما توصلت اليه الابحاث الاخرى، وعدم قبول المعطيات ووضعها في ميزان النقد وتقويمها). (رزوق،١٩٧٧ :٨٥)

ويرى (Ennis:1985) انه تفكير تأملي معقول يركز اتخاذ القرار فيما نفكر فيه أو يتم أداؤه وما يتطلبه ذلك من فرضيات واسئلة وبدائل وخطط للتجريب . (Ennis:1985:44)

ويعرفه (Beyer, 1985) بأنه عملية تقرير موثوقية المعلومة أو المعرفة المعطاة وبيان قيمتها ومدى دقتها . (Beyer, 1985:276) وعرفه (Udall & Daniels,1991) بانه (حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد الى معايير متفق عليها مسبقاً). (Udall & Daniels,1991:38) ويعرفه (Lipman ,1991) انه تفكير يتصف بالحساسية للموقف واشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية وباعتماده محكات في الوصول الى الحكم . (Lipman 1991:126,) ويرى (غانم ، ١٩٩٥) انه (نوع من التفكير يتم فيه اخضاع المعلومات التي يمتلكها الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات اخرى تأكد صدقها وثباتها، وذلك بغرض التمييز بين الافكار السليمة وغير السليمة) . (غانم ، ١٩٩٥: ٢٩) وعرفه (جروان ، ١٩٩٩) بانه (نشاط عقلي مركب وهادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ويقود الى نتائج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد الى معايير ومحكات مقبولة ويتألف من مجموعة مهارات تصنف ضمن ثلاث مهارات هي الاستقراء والاستنباط والتقييم) .

(جروان ، ١٩٩٩: ٤٢٦)

وعرفه (قطامي وقطامي ، ٢٠٠٠) بانه (قدرة الفرد الذاتية في التعامل مع ما يعطى اليه أو يطلب منه أداؤه، إذ أنه لايصل كل ما يعطى اليه كمسلمات، إنما عليه ان ينظر فيه ويكون له رأي شخصي مستند على إثباتات ذاتية مقنعة بقبول أو رفض هذا الامر).

(قطامي وقطامي ، ٢٠٠٠: ٤٠٤)

ويرى (مقبل ، ٢٠٠٣) انه قدرة الفرد على ابداء الرأي المؤيد والمعارض في المواقف المختلفة مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي . (مقبل ، ٢٠٠٣: ٦٦) وعرفه (الوقفي ، ٢٠٠٣) بانه (نمط من التفكير قوامه فحص الحلول المعطاة لمشكلة ما، لبيان ما إذا كانت هذه الحلول مقبولة منطقيا ومتسقة مع المعطيات المعروفة في ميدان المشكلة). (الوقفي ، ٢٠٠٣ :٥٠٧)

وعرفه(ابراهيم ، ٢٠٠٤) انه مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات، وبين الحقائق والادعاءات، وبين المعلومات المنقحة وغير المنقحة، والحكم على مدى صدق وقيمة وصحة شيء ما.(ابراهيم ، ٢٠٠٤ :٧٩٥)

واخيراً يعرفه (علي،٢٠٠٨) عملية عقلية تعتمد على استعمال قواعد الاستدلال المنطقي وترمي الى اصدار الاحكام السليمة واتخاذ القرارات السليمة في ضوء الادلة والحجج المقدمة .

(علي ،٢٠٠٨ :٢٤)

ويرى الباحث ان التعريفات السابقة حاولت تحديد العوامل والمهارات التي يتضمنها التفكير الناقد وانها أختلفت في منطلقات توصيفها لمفهوم التفكير الناقد فمنها من وصفه نوع من انواع التفكير مثل تعريف (Good) و(رزوق) و(غانم) و(الوقفي) ، ووصف اخرون بانه قدرة من القدرات العقلية مثل تعريف (قطامي وقطامي) و(مقبل) ، ووصف اخرون بانه عملية أو نشاط عقلي مثل تعريف (Beyer) و(جروان) و (علي) وعلى الرغم من اختلاف تعريفات الباحثين في تحديد هذا المفهوم وتعريفه الا انه يمكن للباحث ان يستخلص العناصر الأساسية له وهي:

- نوع من التفكير يتم فيه اخضاع المعلومات الى عملية تقويم .
- وجود مجموعة محكات ومعايير وقواعد منطقية يتم في ضوئها عملية التقويم .
- يتطلب مجموعة مهارات فرعية أساسية لنقد المعلومات أو الافكار أو المواقف .

- يشترط التأني في أصدار الاحكام والموضوعية اتجاه الموقف الذي يتطلب النقد .

ومن خلال هذه العناصر نستطيع القول بأن التفكير الناقد هو نوع من التفكير الذي يتطلب وجود مجموعة محكات ومعايير وقواعد منطقية، فضلاً عن مهارات التقويم الاساسية لنقد المعلومات، كما يتطلب التأني في اصدار الاحكام وسيادة الجو الموضوعي تجاه الموقف الذي يتطلب النقد والتقويم .

معايير التفكير الناقد:

هناك عدة معايير للتفكير الناقد حددها(Jones , 1996) ويمكن إيجازها على النحو الأتي :

١. التمييز بين الواقع والرأي.

٢. دراسة الافتراضات

٣. تكوين نظرة مرنة إلى تفسيرات وأسباب وحلول المشكلات.

٤. إدراك الحجج وفهم المضلل والغامض منها،وكيفية استيعاب المنطق.

٥. المحافظة على الصورة الكاملة للمعلومة لحين بحث التفاصيل.

٦. البحث عن المصادر الموثوقة.

(Jones , 1996:40)

خصائص المفكر الناقد :

يوضح كلاً من (بهجات،٢٠٠٢) و (جروان ،٢٠٠٢) ابرز الخصائص التي يتصف بها الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً وهي ان يكون له القدرة على :

- الثقة بخصائص بالله ثم بالنفس والعقل وبالاخرين .
- تحديد المشكلة بوضوح .
- طرح الاسئلة وتحديد الافتراضات .
- الاستدلال والفحص .
- توليد الافكار واختبار المعنى .
- الاستنباط والاستنتاج.

- التعامل مع البدائل والمرونة والتحدي والميل الى المناقشة .
- النقد بموضوعية .
- البحث عن التفسيرات والاسباب وحل المشكلات .
- الابداع ووضع افتراضات منطقية عند حل المشكلات.
- اتخاذ القرارات.

(بهجات،٢٠٠٢: ٤٤) و (محمود، ٢٠٠٦ : ١٦٣)

تطور الاهتمام بالتفكير الناقد :

كان الاهتمام بالتفكير الناقد ومهاراته محور اعتناء الفلاسفة والتربويين منذ اقدم العصور، ويمكن ارجاعه الى الممارسات التدريسية لـ (سقراط) قبل نحو ٢٥٠٠ عام عندما كان يوجه سلسلة من الاسئلة لمحاوريه تجعلهم عاجزين عن تسويغ ثقتهم المنطقية بما يعرفونه(علي،٢٠٠٨: ٢٥) ويعود الاهتمام بالتفكير الناقد في القرن العشرين الى المدة بين عامي (١٩١٠- ١٩٣٩) التي تمثلت في اعمال(جون دوي) الذي استعمـــــل فيها مصطلحات التفكير التأملـــــي (Relative Thinking) والاستقصائي (Inquiry) والتي اعتمدها في اسلوبه العلمي، والتي ترددت في كتابه (كيف نفكر).

ثم أعطى (Glasser Edward) وزملاؤه في المدة مابين عامي (١٩٤٠- ١٩٦٠) معنى أوسع للتفكير الناقد ليشمل زيادة على ما سبق فحص العبارات، ثم تحدد مفهوم التفكير الناقد عن طريق العمل (Robert Ennis) وزملاؤه في المدة بين عامي (١٩٦٢- ١٩٧٩) ليتضمن فقط فحص وتقييم البيانات، وبعد استثناء التفكير باسلوب حل المشكلات والاسلوب العلمي من التفكير الناقد.

واتسع هذا المفهوم في المدة بين عامي (١٩٨٠- ١٩٩٢) ليشمل جوانب التفكير باسلوب حل المشكلات (محمد ، ١٩٩٦ :٤) ويذهب (Alkin,1992) المشار اليه في (الخليلي وأخرون، ١٩٩٦) الى أن أهتمام التربية المعاصرة بالتفكير الناقد لا يتجاوز عقدين من الزمن، اذ ان اثر المدرسة السلوكية في التربية الامريكية اسهم في اغفال الاهتمام بتنمية التفكير حتى السبعينيات

من القرن الماضي ، فمن المعروف أن المدرسة السلوكية تنكر وجود عمليات عقلية او امكانية اخضاعها للبحث والدراسة ومع تحول التربويين اعتبارا من السبعينيات الى المدرسة المعرفية التي اكدت على ان الطالب يجب ان يكون معالجا نشطاً للمعلومات، ظهر الاهتمام بتنمية التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة .(الخليلي وأخرون ، ١٩٩٦ :٢٠٠)

مهارات التفكير الناقد :

من اطلاع الباحث على أدبيات التفكير الناقد وجد ان هناك اختلافاً في وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد وقد ارتأى الباحث أن يعرض باختصار بعضها في ضوء جدول (٣) :

جدول (٣) يبين الباحث مهارات التفكير الناقد

ت	الباحث	المهارات
١	انيس (Ennis-1985)	تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة ، استدلال المعلومات ، حل المشكلة ، استخلاص استنتاجات معقولة.(Kneedler-1986:44-48)
٢	نيدلر (Kneedler-1986)	تحديد المشكلة، تمييز الشبه والاختلاف، تحديد المعلومات، صياغة الاسئلة، الارتباط في سياق عام، تحديد البديهيات، تمييز الصيغ المتكررة، التحقق من صحة المصدر، تمييز الاتجاهات والتصورات، تحديد قدرة البيانات، التنبؤ بالنتائج. (Kneedler-1986:276)
٣	اودل و دانيالز (Udall & Daniels 1991)	مهارات التفكير الاستقرائي، مهارات التفكير الاستنباطي أو الاستنتاجي، مهارات التفكير التقويمي . (Udall & Daniels,1991:681)
٤	واطسون و جلاسر (Watson &Glasser 1991)	معرفة الافتراضات أو المسلمات ،التفسير ،تقويم الحجج، الاستنباط، الاستناج. (Watson & Glasser,1991: 120)
٥	(جروان ١٩٩٩)	التمييز بين الحقائق والادعاءات ، التمييز بين المعلومات والادعاءات، تحديد مستوى الدقة، تحديد مصداقية المعلومات، تعرف المغالطات المنطقية، تعرف عدم الاتساق، تحديد قوة البرهان، اتخاذ القرار، التنبؤ بمترتبات القرار. (جروان ١٩٩٩:٦٥-٦٦)
٦	(عبيدات و أبو السميد ٢٠٠٥)	الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال القياسي، التقويم وأصدار الاحكام (عبيدات و أبو السميد،٢٠٠٥: ١١٥-١٢٤)

الأهمية التربوية للتفكير الناقد:

حدد كل مُن(الوسيمي،٢٠٠٣م) و(Fasko, 2003) الاهمية التربوية للتفكير الناقد في النقاط التالية:

- يعد التفكير الناقد من أنماط التفكير المهمة التي تساعد الفرد على نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي والتقدم العلمي الهائل والتوصل إلى المعلومات الصحيحة والمفيدة وتوظيفه التحقيق أهدافه وأهداف المجتمع.
- يعد التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين يمكنهم تحليل الموضوعات تحليلاً دقيقًا للتوصل إلى استنتاج سليم.
- يساعد التفكير الناقد على إعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على نقد الأفكار المنتجة والحلول المقترحة للمشكلات، وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق ،لذا فان أساس التفكير الناقد مبني على أساس فلسفي.
- تسهم تنمية التفكير الناقد في إعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على مسايرة التقدم العلمي ومتابعته في جميع المجالات من دون توقف أو تخلف.
- تعد تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول الأفراد من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع، والتي يتعرضون لها في حياتهم.
- تنمية التفكير الناقد تتيح الفرصة لإكساب أفراد المجتمع النظرة العقلية الناقدة، التي تعد من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة، الذي يتسم بالعديد من التيارات الفكرية والثقافية المتناقضة.
- أن التفكير الناقد يهتم بالفروق الفردية بين مجتمعات الطلبة المتنوعة وذلك عندما تتوافر لنا الأدوات التي نحتاجها إلى الوصول إلى عينات جديدة من الطلبة.
- يعد التفكير الناقد مهمًا في ثقافة المدرسة، وذلك من خلال تصنيف الأساليب والأحكام والتصاميم النفسية التي تؤثر في الأداء، والتي قد تكون دليلاً لعلاقات أكثر شمولية، وهي

مجموعة من الأساليب لتعليم مهارات التفكير العالي.(الوسيمي،٢٠٠٣: ٩٢) و (Fasko, 2003: 85) و (الخليلي، ٢٠٠٥ :١٩٩)

عناصر أو مكونات التفكير الناقد:

ذكر سعادة (٢٠٠٣) عناصر و مكونات التفكير الناقد وهي :

١. التركيز في المشكلات والأسئلة.

٢. تحديد المشكلات المختلفة.

٣. توضيح القضايا المتنوعة.

٤. التركيز في الموضوعات ذات العلاقة.

٥. الاعتماد على الدليل التجريبي.

٦. سهولة الوصول إلى البيانات والمعلومات ذات الصلة.

٧. القدرة على استعمال الإحصائيات والبيانات المهمة.

٨. القدرة على التحقق من قوة الدليل من طريق استعمال نظام الإعادة في التطبيق.

٩. تجنب التفكير القائم على الذاتية والآمال والرغبات.

١٠. تحليل المجادلات المتنوعة.

١١. الحكم على مصداقية المصادر المعرفية المختلفة.

١٢. تحديد الافتراضات المتعددة.

١٣. التعامل مع المعلومات غير الموثوق بها، أو غير الواضحة بنوع من التشكك.

١٤. الحذر من التأثيرات التسلطية.

١٥. استعمال التفكير العقلاني.

١٦. تجنب المغالطات المنطقية.

١٧. إصدار أحكام قيمة على نحو صحيح.

١٨. التعامل مع معتقدات الآخرين

١٩. الأخذ في الحسبان وجهات نظر الآخرين.

٢٠. الحساسية اتجاه مشاعر الآخرين.

٢١. الحكم على أخلاقيات الآخرين وأعمالهم.

٢٢. توقع تبعات أعمال الآخرين.

٢٣. الحذر من المجادلات الخادعة.

(سعادة،١٠٥:٢٠٠٣-١٠٦)

الخطوات التمهيدية لإثارة التفكير الناقد:

اشارت قطامي (٢٠٠١)إلى الخطوات التمهيدية لإثارة التفكير الناقد وهي :

١. قراءة النص واستيعاب هو تمثيله.

٢. – تحديد الأفكار الأساسية.

٣. –تحديد المفاهيم المفتاحية.

٤. –صياغة محتوى النص ومضمونه في جملة خبرية.

٥. إبقاء الجملة الخبرية على شاشة الذهن) أنا أفكر...

٦. تنظيم المعلومات بطريقة متسلسلة ومنطقية

٧. تقويم المعلومات المنظمة والمتسلسلة منطقياً .

(قطامي،٢٠٠١: ١٣٢)

علاقة التفكير الناقد بالتحصيل:

يشير التحصيل الدراسي إلى امتلاك الفرد مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة في ضوء تعلم المواد الدراسية، ويقاس بالاختبارات التحصيلية التي تحدد مستويات الطلبة بهدف تقويم عملية تعلمهم. ان علاقة التفكير الناقد بمتغيرات اخرى،مثل:(المؤهل الاكاديمي، الاسلوب المعرفي، الجنس، التخصص وغيرها) نالت اهتمام الباحثين لذا قاموا بدراسات بحثت ارتباطه بهذه المتغيرات، ومنها: ارتباطه بالتحصيل الدراسي،وكشفت العديد من الدراسات وجود علاقة موجبة بينهما مثل دراسة (Monroel،1989) التي رمت الى معرفة العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد، والتحصيل لعينة مكونة من (٢٠٠)طالب، اذ طبق اختبار(واطسن-جلاسر)

وتوصلت الى وجود علاقة موجبة بينهما ،وتوصلت دراسة (Folley,1988)،الى وجود علاقة طردية بين درجات الطلبة التحصيلية ودرجاتهم في التفكير الناقد(folley,1988:186) وتوصلت دراسة (Swinson-1993) الى وجود علاقة ايجابية بين التحصيل ومهارات التفكير الناقد للطلاب الذين تلقوا تدريباً، مقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا.

(Swinson-1993: 218)

وتوصلت دراسة(الخطيب،١٩٩٣)الى وجود علاقة ايجابية بين التفكير الناقد والتحصيل، وان قدرة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في التفكير الناقد اعلى مما هو عليه، عند ذوي التفكير المنخفض ،(الخطيب ،١٩٨٨: ١٣٣)

ويرى الباحث ان الاختبارات التحصيلية اذا كانت تراعي المستويات العليا من تصنيف بلوم، فأنه من الطبيعي والمنطقي ان تكون علاقتها ايجابية مع اختبارات التفكير الناقد التي تلتقي معها في قياس القدرات العقلية وانفراد دراسات قليلة بعدم ايجابية العلاقة يؤكد نسبية النتائج في الدراسات التربوية والانسانية .

تنمية التفكير الناقد:

لقد ظهرت ثلاث وجهات نظر متباينة لدى المهتمين بالتفكير حول الطرائق المناسبة لتنمية التفكير الناقد وهي :

- **الاتجاه الاول (الاسلوب المستقل):**

ويتم من خلال تدريس التفكير الناقد موضوعاً مستقلاً عن محتوى المادة الدراسية ويرى(Einnis-1985)،انه من الممكن تنمية التفكير الناقد من خلال مادة مستقلة يكتسب فيها الطلبة مهارات عقليه عامة (Einnis,1985 :65).

ويعد دي بونو(DeBono) المشار اليه في (قطامي،٢٠٠١) من اكثر المتحمسين لهذا الاتجاه، اذ يرى امكانية تعليم التفكير الناقد مثل تعليم اية مادة دراسية اخرى، وباستعمال هذا الاسلوب يتحسن تفكير الطلبة وتصبح العملية مخططة ومنظمة ومحققة لاهداف مقصودة بدلاً من العشوائية التي يتم فيها تعليم التفكير الناقد عبر المواد الدراسية.(قطامي ،٢٠٠١ : ٧٨)

وفي هذا الاسلوب يبنى برنامج خاص بالتفكير الناقد، ويقوم مختص بتدريب الطلبة.

- **الاتجاه الثاني (اسلوب الدمج والتكامل):**

ويتم من خلال محتوى المناهج والمواد الدراسية، وهو ما يعرف بأسلوب الدمج والتكامل وينمي التفكير الناقد ضمن المواد الدراسية جزءاً من الدروس الصفية المعتادة، ويكون محتوى الدرس الذي تقدم فيه المهارة جزءاً من المنهج الدراسي.

- **الاتجاه الثالث (الجمع بين الاسلوبين):**

الجمع بين الأسلوبين، اذ يتم تدريس التفكير الناقد مادة مستقلة لها مدرسوها ودروسها واختباراتها، وكذلك تضمين مهارات التفكير الناقد ضمن المحتوى الدراسي في مواد اللغة والاجتماعيات وغيرها. (Cottn,1990:142)

وبناءً على ذلك يرى الباحث امكانية تطبيق كل اتجاه مع الاخذ بالحسبان توافر المتطلبات الاساسية له، اذ ان الاتجاه الاول يمكن تطبيقه بتهيأة الملاكات المتخصصة واعدادها بتنمية التفكير، و إعداد البرامج المتخصصة للطلبة ضمن الفصل الدراسي، وهو يحقق الهدف مباشرة . اما الاتجاه الثاني فيمكن تطبيقه من خلال إعداد مدرسي المواد المختلفة المؤهلين و تدريبهم على تنمية هذا النوع من التفكير، وتعريفهم بمفهومه و مهاراته و طرائق العمل، و هذا يحقق الهدف ضمناً.

اما الاتجاه الثالث فيمكن تطبيقه من خلال الدروس المستقلة لتعليم التفكير الناقد و من خلال الخبراء المتخصصين، وتنميته ضمن المواد الدراسية، على ايدي المدرسين المؤهلين، وهذا الامر يتوقف على نظرة القيادات التعليمية الى اهمية تنمية التفكير بوصفه واحداً من الأهداف المهمة التي يجب ان تسعى الى تحقيقها عند الطلبة .

هذا و يقترح (الخليلي و اخرون، ١٩٩٦) بعض الاجراءات التي تسهم في تنمية التفكير الناقد ضمن المنهج الدراسي، منها :

١. توجيه انتباه الطلبة الى تحديد المشكلات المطروحة و تحليل المعلومات .

٢. تكليف الطلبة بأنشطة على شكل ألغاز، و قضايا تستجلب الانتباه، و الاهتمام، و تحدي العقل، باذ يؤدي الطالب دورا بارزا في النقاش و الحوار .

٣. طرح أسئلة تسهم في فهمٍ اعمق للمشكلات و القضايا المطروحة للنقاش .

٤. اثارة الشك حول الارتباط المنطقي للمتغيرات و النتائج .

٥. تأكيد موثوقية المصادر و التروي في اصدار الاحكام .

٦. توجيه اهتمام الطلبة للتفكير في تفكيرهم او ما يعرف بما وراء التفكير.

٧. تشجيع الطلبة على الحوار و النقاش وطرح الافكار و تقبل الرأي الاخر ونقده بموضوعية.

٨. دعوة الطلبة للتفكير في كل معلومة يحصلوا عليها .

(الخليلي،١٩٩٦ : ٢٠٣)

دور المناهج في تنمية التفكير الناقد:

مما لاشك فيه أن المناهج تهتم اهتماما كبيرا بتربية الفرد وتعليمه ،اذ تمكنه من الانتفاع من موروثة الثقافي وموروث غيره من ثقافات المجتمعات الاخرى، و هذا يستدعي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة، ولاسيما التفكير الناقد لدى الطلبة، وتتضح اهمية التفكير الناقد في اتخاذ القرارات، اذ ان كثيراً من النتائج تقوم على افتراضات غير ظاهرة او خاطئة، وكثيرا ما تكون الامور الجدلية، و غير المدعومة بالشواهد الكافية المستعملة في عصرنا هذا، واثبتت كثير من الدراسات العربية و الاجنبية انه يمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة، و امكانية تدريب الطلبة على التفكير الناقد ممكنة، ولكن ليس بتوافر المعرفة و المعلومات فقط ، بل لا بد من تدريب الطلبة على عمليات المقارنة و التلخيص، و الملاحظة و التصنيف، و التفسير و النقد، و صياغة الفروض، و جمع البيانات، و تنظيمها، و تطبيق التعليمات في حل المشكلات الجديدة، اذ أن هذه العمليات تعرف بانها عمليات التفكير.

(نبهان ،٢٠٠٤:٧٩)

دور المعلم في تنمية التفكير الناقد:

يأتي التفكير الناقد في قمة هرم(بلوم)، حين وضع أهدافه وهو أرقى أنواع التفكير ،ومن هذا المنطلق على المعلم في مرحلة من مراحل التفكير الناقد "أن يتحقق من مهارة الطلبة في ممارسة كل خطوة ومناقشتهم فيها وإعطاء المزيد من الأمثلة، حتى تتوافر الآلية في ممارسة المهارة.(قطامي،٢٠٠١ :١٣٣)

ولتعدد أدوار المعلم في تنمية التفكير الناقد فقد اقتصر الباحث على ما ذكره (المطارنة،٢٠٠٣)،إلى أن فريق جماعة التطوير التربوي العالمي(١٩٩٣)، وضع أدواراً للمدرس في تعليم الطلبة التفكير الناقد ومن هذه الأدوار:

١. أن يكون المدرس مخططاً للخبرات التعليمية نحو مشكلات الحياة الحقيقية.
٢. مشكلات للمناخ الصفي.
٣. مبادراً باستعمال المواد والنشاطات، وتعريف الطلبة مواقف تركز في مشكلاتهم الحياتية وتحفيزهم على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة.
٤. مركز يوجه الطلبة نحو عناصر المواد الدراسية والمهارات الحياتية.
٥. أن يكون المعلم مستمعاً ماهراً.
٦. إتاحة الفرصة لاظهار الفروق الفردية بين الطلبة، وتنوع الأفكار، وتشجيع الجديد منها.
٧. تقبل أفكار الطلبة بغض النظر عند رجة موافقته عليها، ذلك من أجل تعزيز الأفكار الجديدة وعدم إطفائها.

(المطارنة،٢٠٠٣: ١٠)

معوقات تنمية التفكير الناقد:

تعددت معوقات تنمية التفكير ،ويمكن الإشارة إلى أبرزها على النحو الأتي:

١. الإخفاق أو العجز في فهم المبادئ الأساسية الهادفة للحل الصحيح للمشكلة أو المسألة.
٢. عد مقدرة الطالب على فهم معنى ما يقرأه.

٣. عد مقدرة الطالب على التمييز فيما يتعلق بالمشكلة من اعتبارات، من اذ درجة أهميتها في موقف معقد.

٤. العجز عن الالتزام بما يرد من تعليمات متعلقة بالتفكير الناقد.

٥. الجهل بالموضوع والحاجة إلى معلومات أكثر.

٦. خداع النفس : إلقاء اللوم على الآخر مثال : الطالب والمعلم.

٧. الإيحاء والخضوع لرأي الكبار و الخبراء فيغير تخصصهم.

٨. التحيز وهو تضخيم الأدلة التي تؤيدنا وإهمال غيرها للقابلية.

(الحربي،٢٠٠١: ٦٥) و(السويدي: ٢٠٠٦: ٤٠)

يرى الباحث ان التفكير الناقد يتميز بتنمية التفكير الابداعي والقدرة على حل المشكلات كما انه يعمل على صياغة تفكير الطالب صياغة موضوعية من خلال عمليات التقييم واختيار البدائل المناسبة والوصول الى احكام وقرارات موضوعية، ويحتاج الطالب في مراحل مبكرة من النمو المعرفي الى تعلم التأمل المعقول من اجل التوصل الى المعرفة، والى الفرضيات، والبدائل وحفظ التجريب، بهدف الثقة بالمعلومة ومدى قيمتها، ويعمل على اثارة نشاط عقلي مركب وهادف مستنداً الى قواعد المنطق والاستدلال مما يؤدي الى ان يتبنى المتعلم معايير ومحكات مقبولة، وهذا يكسب الطلبة القدرة على مواجهة كثيرٍ من المشكلات في الحياة الدراسية والاجتماعية واختيار البدائل المناسبة لها كما يتعلم الطلبة كيف يؤيدوا وكيف يعارضوا بطريقة منطقية مقبولة والحكم على مدى صدق وقيمة وصحة الاشياء وقيمتها وصحتها التي يتعامل معها .

دراسات السابقة :

أولا:- دراسات تناولت أنموذج ثيلين (Thelen) أو التحري الجماعي.

ثانيا:- دراسات تناولت أنموذج سكمان(Suchman).

ثالثا:- دراسات تناولت تنمية التفكير الناقد.

أولا:- دراسات تناولت أنموذج ثيلين (Thelen) أو التحري الجماعي.

١. دراسة المختار (٢٠٠١):

رمت الدراسة الى معرفة اثر أنموذج التحري الجماعي في التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات معهد إعداد المعلمات من خلال الاجابة عن التساؤلات الاتية:

١-ما تأثير انموذج التحري الجماعي في التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات.

٢-ما تأثير انموذج التحري الجماعي في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات.

تم اختيار عينة البحث عشوائيا من طالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات في محافظة نينوى، تكونت عينة البحث من (٤٤) طالبةً موزعة بالتساوي على المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، بواقع (٢٢) طالبة في كل مجموعة، واستعملت الباحثة اداتين للقياس: الاولى لقياس التفكير الرياضي والاخرى لاختبار تحصيلي اعدته بنفسها.

استغرقت مدة التجربة (١٤) اسبوعاً، وبعد تطبيق اداتي البحث وتحليل النتائج باستعمال الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، توصلت الباحثة الى عدم ظهور فاعلية تذكر لانموذج التحري الجماعي في التفكير الرياضي، في حين ظهرت فاعلية للانموذج في التحصيل، لما لهذا الانموذج من اهتمام بنشاطات الطلبة واستقصائها المعلومة الرياضية المقدمة اليها، وضمن مجموعة التعاون التي تضمنتها.(المختار، ٢٠٠١: أ- ب)

٢-دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٦):

رمت هذه الدراسة الى معرفة اثر انموذج التحري الجماعي في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ ،

تكونت عينة البحث من (٦١) طالبةً توزعن (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة، وعد الباحث اختباراً لقياس التفكير التباعدي تكون من (٢٤) فقرة موزعة على ستة مجالات وبعد انتهاء التجربة اختبرت المجموعتين باختبار التفكير التباعدي وتوصلت النتائج باستعمال الاختبار الثاني لعينتين منفصلتين الى استعمال انموذج ثيلين (Thelen) (التحري الجماعي) في التدريس اكثر فعالية من الطريقة الاعتيادية في رفع مستوى التفكير التباعدي.

(عبد الوهاب،٢٠٠٦: ٨-٩)

٣-دراسة عمران (٢٠٠٧):

رمت الدراسة تعرف اثر استعمال انموذج التحري الجماعي (ثيلين (Thelen)) في تدريب الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي، وقد حاولت الدراسة الاجابة عن التساؤلات الاتية:

١. ما مهارات التفكير الناقد اللازمة لطلاب الصف الاول الإعدادي في مجال تدريب الدراسات الاجتماعية.

٢. ما اثر استعمال انموذج التحري الجماعي في تدريب الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى لطلاب الصف الاول الإعدادي.

٣. ما اثر استعمال انموذج التحري الجماعي في تدريب الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى لطلاب الصف الاول الإعدادي.

للاجابة عن هذه التساؤلات طبق الباحث اختبار التحصيل المعرفي واختبار مهارات التفكير الناقد على عينة مكونة من(٨٠) طالباً وطالبة،وقد استعمال الباحث تصميماً تجريبياً للمجموعة الضابطة،وتوصلت الدراسة الى فعالية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي (عمران، ٢٠٠٧: ٤-٥).

٤-المشهداني (٢٠٠٨):

رمت الدراسة تعرف اثر انموذجي ثيلين (Thelen)وكمب(Kamb) في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات.

تكونت عينة الدراسة من(٩٧) طالبة موزعة على ثلاث شعب بواقع (٣٢) تجربة اولى (٣٢) تجربة ثانية (٣٣) ضابطة، كوفئت المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي السابق والذكاء

اعد الباحث اختبارا تحصيلياً مفاهيمياً مكوناً من (٦٠) فقرة اختبارية، استمرت التجربة (١٠) اسابيع، طبق في نهايتها اختبار اكتساب المفاهيم التاريخ الذي عده الباحث لهذا الغرض .

واسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية الاولى (انموذج ثيلين (Thelen) بإكساب المفاهيم التاريخية على المجموعة التجريبية الثانية (انموذج كمب) والمجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة الثانية (انموذج كمب) على المجموعة الضابطة.

(المشهداني، ٢٠٠٨ :ز-ط)

دراسة اجنبية :

٥- دراسة (Finkelman & Caitlin ,1990)

رمت الدراسة الى معرفة اتجاهات طلبة الصف الاول الثانوي للعمل الجماعي في مادة الحاسوب، واتجاهاتهم نحو مادة الحاسوب مع استعمال مجموعات التحري الجماعي .

وتم إعداد برنامج للتعلم الجماعي على وفق انموذج ثيلين (Thelen)، واجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وتكونت عينة البحث من (١٩) طالبة في احدى مدارس نيويورك، قسموا على مجموعات تعاونية تم تدريبيهم مدة اسبوعين على وفق انموذج ثيلين (Thelen)، ومن ثم وزع الباحثان استبانتين على الطلبة، لقياس اتجاهاتهم نحو العمل الجماعي، والثاني لقياس اتجاهاتهم نحو الدراسة بالحاسوب، وهي الطريقة التي كانت تستعملها العينة في التعليم قبل التجربة، وبعد تفريغ المعلومات من الاستبانتين وتحليل البيانات احصائياً ظهر ان هناك اتجاهات

ايجابية نحو تعليم على وفق انموذج ثيلين (Thelen) (العمل الجماعي) اذ ظهرت الاتجاهات الايجابية نحو التعلم بالحاسوب .

Finkelman-kinbenly;memunn-caitlin(1990)

ثانيا: الدراسات التي تناولت انموذج سكمان(Suchman)

١- (دراسة غيابن ١٩٨٥):

رمت الدراسة الى تعرف اثر طريقة الاستقصاء (سكمان) (Suchman) في تحصيل المفاهيم العملية (الفيزيائية) بالطرائق العلمية عند طلبة المرحلة الاساسية (الإعدادية)، اذ اجريت الدراسة في مدارس الغوث الدولية بمنطقة البلقاء التعليمية في الاردن، تكونت عينة البحث من(١٦) شعبة تضم (٣٤٠) طالباً و(٢٢٨) طالبة من طلبة الصف السابع الاساسي. وقد وزعت عشوائيا على مجموعتين (المجموعة التجريبية) درست بطريقة الاستقصاء وحدة الحرارة، في حين (المجموعة الضابطة) درست بالطريقة الاعتيادية بالوحدة التعليمية نفسها، وقد كلف معلم واحد لتدريس المجوعتين وباشراف الباحث ومراقبته، اعد الباحث اختباراً للمفاهيم الفيزيائية مكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار المتعدد، والذي اعد من خلاله وقد تم استعمال بالطرائق العملية، والتي تكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد اعده الباحث ايضاً.

وقد اظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

١. وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الفيزيائية البعدي الاول والثاني، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية

٢. وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الطرائق العملية البعدي الاول والثاني لصالح التجريبية.

٣. لايوجد فرق بين كلً من طريقتي الاستقصاء والاعتيادية تبعاً للبحث في اختبار المفاهيم الفيزيائية البعدي الاول والثاني، واختبار الطرائق العملية البعدي الثاني

٤. وجود فرق بين الطريقة الاستقصائية الاعتيادية في متغير البحث في اختبار الطرائق العلمية البعدي الاول. (غيابن،١٩٨٥: ج-و)

٢-(دراسة عمر ١٩٨٩):

رمت الدراسة الى تعرف اثر استعمال مدخل الاستقصاء في التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات الاستقصاء في العلوم لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بصنعاء بالجمهورية العربية اليمنية.

اجريت الدراسة في مدينة صنعاء، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وقسموا على مجموعتين، احدهما ضابطة، والاخرى تجريبية، بلغ عدد افراد كل مجموعة ١٢٠ طالباً . و لم تذكر الدراسة مدة التجربة التي استغرقتها.

اعد الباحث بإعداد ادوات الدراسة التي تمثلت في:

أ. برنامج الاستقصاء الخاصة بدراسة وحدة الكهرباء الاستاتيكية للصف الثالث الإعدادي

ب.اختبار التحصيل الدراسي لمفاهيم الوحدة

ج. اختبار مهارات الاستقصاء

ثم طبق الباحث اختباراً قبلياً للتحصيل ولمهارات الاستقصاء على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة من عينة الدراسة، درس الباحث المجموعات التجريبية وحدة الكهرباء الاستاتيكية باستعمال مدخل الاستقصاء في حين درس المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، ثم طبق الاختبار البعدي للتحصيل واختبارات مهارات الاستقصاء على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

لم تذكر الدراسة الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل النتائج . واظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :-

أ. وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال مدخل الاستقصاء في الاختبار القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي.

ب.وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال مدخل الاستقصاء ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، والتي درست بالطريقة الاعتيادية في اختباري كلٍّ من التحصيل ومهارات الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية.

(عمر،١٩٨٩:د-ز)

٣-(دراسة العبايجي ١٩٩٢):

رمت الدراسة الى تعرف أثر استعمال اسلوبين في الاستقصاء على التحصيل الاحتفاظ بالمعلومات في مادة العلوم.

اجريت الدراسة في جامعة الموصل.واختير معهد إعداد المعلمات بصورة قصدية، ثم وزعت الباحثة طالبات مجتمع البحث بصورة عشوائية على اربع شعب، ثم اختيار شعبتين للتكافؤ، فكانت الاولى مجموعة تجريبية تألفت من (٢٥) طالبة درست باسلوب الاستقصاء الموجه، وبهذا بلغ مجموع العينة (٥٠) طالبة، وتم التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات: (العمر الزمني، تحصيل الطالبات في الاختبار الذي اعد (كشرط لقبول الطالبة في قسم العلوم والرياضيات)، والمستوى الاقتصادي،والمستوى التعليمي للاباء والامهات، والمستوى الاجتماعي.

استغرقت الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً تمثل في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي الاول ١٩٩١-١٩٩٢ ودرست الباحثة مجموعتي بنفسها وحسب الخطط التدريسية التي اعدت من قبلها.اعدت الباحثة اختبارا تحصيلياً موحدا للمجموعتين في نهاية التجربة مباشرة. واعيد تطبيق الاختبار نفسه بعد ثلاثة اسابيع من تاريخ اجراء الاختبار التحصيلي المباشر لقياس احتفاظهن بالمعلومات.

استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-Test) في تحليل النتائج.

- اظهرت الدراسة :

١. عدم وجود فرق بين متوسط درجات الطالبات اللآتي درسن باسلوب الاستقصاء الحر، واللآتي درسن باسلوب الاستقصاء الموجه في التحصيل العملي.

٢. عدم وجود فرق في الاحتفاظ بالمعلومات بين الطالبات اللآتي درسن باسلوب الاستقصاء الحر، واللاتي درسن بأسلوب الاستقصاء الموجه .(العبايجي،١٩٩٢: ج-ز)

٤-(دراسة الزهاوي ٢٠٠١):

رمت الدراسة الى تعرف اثر استعمال انموذج سكمان(Suchman) في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، وقد اجريت الدراسة في مدارس مديرية تربية الرصافة الاولى في تربية بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً موزعين على مجموعتين احداهما تجريبية تضم (٣٢) طالباً، والاخرى ضابطة تضم (٣٢) طالباً وتم التحقيق من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني - التحصيل - اختبار المعلومات السابقة - التفكير العلمي).

اعدت الباحثة بإعداد اختبارين احداهما للتفكير العلمي، ويضم (٣٠) فقرةً، من نوع الاسئلة اختيار من متعدد، والاخر اختبار تحصيلي مكون من (٦٠) فقرة، من نوع الاختيار المتعدد ايضاً، وتم تطبيق الاختبارين في مدة استغرقت (٩) اسابيع وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي(t-Test) .

- اظهرت النتائج :

١. وجود فروق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

٢. وجود فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية.

(الزهاوي، ٢٠٠١ : أ-د)

دراسة اجنبية :

دراسة (Ying,1988):

رمت الدراسة الى تعرف اثر كل من الشرح والاستقصاء (سكمان) في تعلم العلوم في المدارس الثانوية في تايون، اجريت الدراسة في تايون، وتكونت عينة البحث من اكثر من (٣٠) شعبة، وبلغ عدد افرادها(٣٩٢) طالباً تم اختيارهم عشوائياً ثم قسموا على ثلاث مجموعات تجريبية ، المجموعة الاولى درست باسلوب الاستقصاء الحر، والمجموعة الثانية درست باسلوب الاستقصاء الموجه، اما المجموعة الثالثة فقد درست باسلوب الشرح (التنظيم الممهد)، ودرسوا مادة علوم الحياة(لم يذكر اسمها)واستغرقت مدة التجربة سنة دراسية واحدة، وكانت المتغيرات التحصيل والقدرات (الفعاليات) داخل الصف والتطور المعرفي .

اعد الباحث اختباراً قبلياً واختباراً بعدياً لقياس تحصيل الطلبة على اساس: (الفعاليات، والاستنتاجات، ومهارات حل المشكلات).

من الوسائل الاحصائية التي استعملت في البحث تحليل التباين ومعامل شفيه للتصحيح واجراء المقارنات المتعددة، ومعامل توكي للمقارنات ذات الإعداد المتساوية واظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة لمتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، والذين درسوا بـ(الاستقصاء الحر) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الثانية، والذين درسوا بـ (الاستقصاء الموجه)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الثالثة الذين درسوا بـ (الشرح).

(Ying,1987: 320-322)

ثالثا: دراسات تناول التفكير الناقد

١. (بن راجع ٢٠٠٢):

رمت الدراسة الى تعرف اثر فاعلية برنامج مقترح للحاسب الالي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي . وقد حاولت الدراسة الاجابة عن التساؤلات الاتية:

أ- ما البرنامج الحاسوبي المقترح لتنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف الثاني الثانوي .

ب- ما اثر هذا البرنامج في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

ت- ما اثر هذا البرنامج في تنمية التحصيل الدراسي.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي في تصميم المجموعة الضابطة، تكونت عينة البحث من (٨٦) طالبةً، بواقع (٤٣) طالبةً لكل مجموعة، اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في وحدة هندسة المتجهات، واختباراً يقيس التفكير الناقد لدى الطالبات في الرياضيات، وتوصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى التذكر وفي اختبار التحصيل ككل، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد . (بن راجع ،٢٠٠٢ :ج-ي).

٢-(دراسة البرعي ٢٠٠٣):

رمت الدراسة الى تعرف اثر استعمال انموذج تدريس مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الناقد، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حاولت الدراسة الاجابة عن التساؤل الاتي:

ما اثر استعمال انموذج مقترح لتصميم تدريس وحدة مطورة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي في تنمية التفكير الناقد، أعد الباحث أنموذج تصميم تدريس الوحدة على وفق مدخل تحليل النظم اختار الباحث التفكير الناقد على وفق استراتيجية (مكفر لاند) ،طبق الباحث التجربة على(٤٨٣)منهم(٢٢٥) معلم و(٢٦٥)معلمة توصلت الدراسة الى ان

استعمال الانموذج المقترح ادى الى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد مقارنة بأقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة.(البرعي،٢٠٣:ح - ي)

٣-(دراسة الجابري ٢٠٠٧):

رمت الدراسة الى معرفة اثر استعمال طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الاول ثانوي في مقرر الرياضيات، استعمل الباحث اداتين هما اختبار التفكير الناقد واختبار تحصيلي بصري، بلغ عدد افراد العينة (٥٢) طالباً قسمت بالتساوي على المجموعتين بواقع (٢٦)طالباً في المجموعة التجريبية و(٢٦) طالبا في المجموعة الضابطة، اظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية (الجابري،٢٠٠٧:ب)

٤-دراسة(هيلات و اخرون ٢٠٠٩):

رمت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استعمال الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطبقة التقليدية،طبقت الدراسة تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) طالباً و طالبةً، موزعين على (٤) شعب جرى اختيارهم عشوائياً، تكونت المجموعة التجريبية من (٨١) طالباً وطالبةً درسوا باستعمال الوثائق التاريخية، و المجموعة الضابطة من (٨٤) طالب و طالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعات التجريبية و الضابطة على اختيار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية. (هيلات و آخرون ، ٢٠٠٩: ٢٦٣)

دراسة اجنبية:

٥- دراسة بونيتي (Bonnette,1998):

رمت الدراسة الى تعرف تأثير الاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة لتعليم الانشطة والالعاب في تنمية التفكير الناقد وتقدير الذات.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) تلميذاً على مجموعتين، درست المجموعة الاولى البالغ عددها (١٢) طالباً وتمثل في الفئة العمرية من (١١-١٢) سنة باستراتيجية التعليم المباشر والمجموعة الثانية والبالغ عددها (١٣) طالباً، والتي تمثل في الفئة العمرية من (١٢-١٣) سنة تلقت الانشطة على وفق استراتيجيات التعليم غير مباشر .

اظهرت النتائج تحسن في مهارات التفكير الناقد وبدلالة احصائية ، ولحظ ان المجموعة العمرية الاكبر اظهرت تطوراً اقوى من الاخرى في نمو التفكير الناقد .

(Bonnette.1998:258)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة امور منها:

١. معرفة المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

٢. اجراءات التكافؤ الاحصائي بين طلبة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.

٣. اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي ونتائجه.

٤. صياغة الخطط التدريسية الملائمة .

٥. إعداد الاختبار التحصيلي.

٦. إعداد اختبار التفكير الناقد

٧. صياغة استنتاجات البحث الحالي ووضع فرضياته ومقترحاته.

مقارنة الدراسات السابقة :

فضل الباحث ان يوازي بين الدراسات السابقة على وفق محاور متعددة يوضحها المخطط الاتي:

مقارنة الدراسات السابقة لانموذج ثيلين

ت	اسم الدراسة	حجم العينة	البحث الحالي	جنس العينة	المادة	المرحلة الدراسية	نوع التصميم التجريبي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الوسيلة الاحصائية	نتائج الدراسة
١	المختار ٢٠٠١	٤٤	٩٢	طالبات	رياضيات	الصف الثاني معهد اعداد المعلمات	التصميم العشوائي التام ذو المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي	انموذج ثيلين (التحري الجمعي)	التفكير والتحصيل	الاختبار التائي	١.عدم وجود فاعليةلانموذج التحري الجمعي في اختبار التفكير الناقد بين المجموعتين . ٢.تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التحري الجمعي على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل
٢	عبد الوهاب ٢٠٠٦	٦١	٩٢	طالبات	التاريخ	الصف الخامس الادبي	التصميم العشوائي التام ذو المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي	انموذج التحري الجمعي	التفكير التباعدي	الاختبار التائي لعينتين المستقلتين	تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج التحري الجمعي بأختبارالتفكير التباعدي عن المجموعة الظابطة
٣	عمران ٢٠٠٧	٨٠	٩٢	تلامذة	الاجتماعيات	الصف الاول الاعدادي	شبه التجريبي ذوالمجموعتين المتكافئتين	انموذج ثيلين	التحضيل والتفكير الناقد		فعالية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الاول الاعدادي
٤	المشهداني ٢٠٠٨	٩٧	٩٢	طالبات	مفاهيم تاريخية	معهد اعداد المعلمات	التصميم العشوائيالتام ذو المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي	انموذج ثلينوكمب	اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية التي درست بانموجثلين باكتساب المفاهيم على المجنوعتين٠ تفوق المجموعة التجريبية الثانية انموذج كمب على المجموعة الضابطة
٥	Finkalmen&caitin 1990	١٩	٩٢	تلاميذ	الرياضيات	السادس الابتدائي	--	انموذج ثيلين التحري الجمعي	الاتجاه نحو العمل الجماعي والتعلم بالحاسوب		ظهر اتجاهات ايجابية نحو التعلم على وفق العمل الجماعي تفوق الاتجاهات نحو التعلم بالحاسوب والتي كانت العينة تستعمله مسبقاً.

مقارنة الدراسات السابقة لانموذج سكمان

ت	اسم الدراسة	حجم العينة	جنس العينة	المادة	المرحلة الدراسية	نوع التصميم التجريبي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
١	دراسة غيابن (١٩٨٥)	٣٤٠	طلبة	فيزياء	المرحلة الاعدادية	لتصميم العشوائي ذو المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي	طريقة سكمان	التحصيل	الاختيار التائي	تفوق المجموعة التجريبية التي درست بانموذج الاستقصاء على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختباري التحصيل .
٢	دراسة عمر (١٩٨٩)	١٢٠	طلاب	العلوم	الصف الثالث الاعدادي	التصميم العشوائي ذو المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي	مدخل الاستقصاء (سكمان)	التحصيل وتنمية مهارات التفكير	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية التي درست بانموذج الاستقصاء على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختباري التحصيل وتنمية مهارات التفكير .
٣	العبايجي (١٩٩٢)	٥٠	طالبة	العلوم	معهد معلمات	التصميم العشوائي ذو المجموعة التجريبية والضابطة	الاستقصاء	التحصيل والاحتفاظ بالمعلومة	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية التي درست باسلوب الاستقصاء على المجموعة الضابطة
٤	الزهاوي (٢٠٠١)	٦٢	طلاب	كيمياء	الثاني المتوسط	التصميم العشوائي ذو المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي	انموذج سكمان	التحصيل والتفكير الرياضي العلمي	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية التي درست بانموذج سكمان على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة باختبار التفكير العلمي .
٥	Ying (1988)	٣٩٢	طلاب	علوم الحياة	المدارس الثانوية تايون	التصميم العشوائي ذو المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار البعدي	طريقة الشرح والاستقصاء (سكمان)	التحصيل والقدرات	تحليل التباين واختبار توكي للمقارنات البعدية	تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الاستقصاء على المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الشرح .

مقارنة الدراسات السابقة للتفكير الناقد

ت	اسم الدراسة	حجم العينة	جنس العينة	المادة	المرحلة الدراسية	نوع التصميم التجريبي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الوسيلة الاحصائية	نتائج الدراسة
١	بن راجح٢٠٠٢	٨٦	طالبات	رياضيات	الصف الثاني ثانوي	التصميم العشوائي ذو المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي	برنامج الحاسوب المقترح	التفكير الناقد والتحصيل	تحليل التباين الاحادي اختبار توكي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين	١. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى التذكر واختبار التحصيل ككل . ٢. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد .
٢	البرعي ٢٠٠٣	٤٨٢	معلم ومعلمة	الدراسات الاجتماعية	الابتدائية	التصميم العشوائي ذات المجموعة التجريبية الواحدة ذات الاختبار البعدي	انموذج تدريب مقترح	التفكير الناقد	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت البرنامج المقترح على المجموعة الضابطة .
٣	الجابري ٢٠٠٧	٥٢	طلاب	الرياضيات	الاول الثانوي	التصميم العشوائي ذات المجموعة التجريبية الواحدة ذات الاختبار البعدي	طريقة العصف الذهني	التفكير الناقد والتحصيل	تحليل التباين الاحادي واختبار توكي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين	١. تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد ٢. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي .
٤	هيلات ٢٠٠٩	١٦٥	طلبة	التاريخ	الصف العاشر	التصميم العشوائي ذات المجموعة التجريبية وذات الاختبار البعدي	استعمال الوثائق التاريخية	التفكير الناقد	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الوثائق التاريخية على المجموعة الضابطة في اختبار تنمية مهارات التفكير الناقد .
٥	بونيتي (Bonnete,1998)	٢٥ طالباً	طلبة	الانشطة والالعاب	المرحلة الابتدائية	التصميم العشوائي ذات المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار البعدي	الاستراتيجيات المباشرة والغير مباشرة	التفكير الناقد وتقدير الذات	تحليل التباين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين	اظهرت تفوق الفئة العمرية الاكبر على الفئة العمرية الاصغر في مهارات التفكير الناقد

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- ❖ منهجية البحث
- ❖ إجراءات البحث
  - التصميم التجريبي
  - مجتمع البحث
  - عينة البحث
  - التكافؤ
  - أداتا البحث
  - الوسائل الإحصائية

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث واجراءاته من اذ اختيار منهج البحث التصميم التجريبي المناسب، وتحديد مجتمع البحث وعينته واجراء تكافؤ المجموعات وادوات الدراسة وضبط المتغيرات وتطبيق التجربة وتصحيح الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل النتائج .

اولاً:- منهجية البحث

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق اهداف بحثه الحالي، اذ يبنى المنهج التجريبي على الاسلوب العلمي الذي يبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحثين، تتطلب منهم البحث عن الاسباب والظروف الفاعلة وذلك باجراء التجارب على اثرها، اذ تعد هذه المنهجية نوعاً من ادق انواع البحوث واكثرها علمية ، كونه يرمي الى دراسة الاسباب التي تكمن وراء الظواهر، والتوصل الى نتائج يمكن الاعتماد عليها في المستقبل.(داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ : ٢٤٧)

ثانياً:- اجراءات البحث وتتضمن

١. التصميم التجريبي

على الباحث قبل اجراء أي دراسة، اختيار تصميم تجريبي مناسب لاختيار صحة النتائج المستنبطة من فروضة (فاندالين ، ١٩٨٤ : ٣٩١).

اذ ان اختيار التصميم التجريبي الدقيق يعد ذا اهمية كبيرة لانه يضمن للباحث بداية جيدة في دراسة المشكلة وما يترتب عليها من بيانات دقيقة للاجابة على فرضيات الدراسة والتأكد منها واهمية النتائج التي يتوصل اليها. (غرايبة ، ١٩٨١ :٢٠)

لذلك اعتمد الباحث على واحدٍ من تصميمات الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبار البعدي (فان دالين،١٩٨٤ :٩٦). والجدول(٤) يوضح ذلك

مخطط (٤)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية الاولى	انموذج ثيلين	التحصيل	التفكير الناقد
التجريبية الثانية	انموذج سكمان		
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

٢. مجتمع البحث وعينته

يشتمل مجتمع البحث الحالي طلبة كلية التربية الاساسية جامعة ديالى، ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب اختيار قسماً واحداً من اقسام الكلية فقد اختار الباحث قسم الحاسبات من بين اقسام الكلية كونه يضم ثلاث شعب وقد ابدى رئيس القسم والتدريسين المعنين تعاونهم فضلاً عن ان الباحث هو احد تدريسي القسم .

اعتمد الباحث على التقسيم العشوائي البسيط المسبق من القسم في توزيع طلبة الصف الثالث كلية على ثلاث شعب، ومن طريق السحب العشوائي، اخترت شعبتين (أ،ج) مجموعتين تجريبيتين وشعبة (ب) مجموعة ضابطة .

بلغ عدد طلبة قسم الحاسبات الصف الثالث (٩٦) طالباً وطالبة وقد استبعد الباحث (٤) طلاي، كونهم من الطلبة الراسبين، اعتقاداً من الباحث انهم يمتلكون معرفة سابقة عن الموضوعات التي تدرس في اثناء التجربة ومن ثم ستؤثر هذه الخبرة في دقة نتائج البحث والسلامة التجريبية للبحث، علما ان استبعادهم قد تم من النتائج فقط مع الحرص على بقائهم داخل حجرة الصف حفاظا على نظام القسم .

وأصبح عدد الطلبة (٩٢) طالباً وطالبة موزعين على النحو الاتي كما في الجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

توزيع عينة البحث على المجاميع التجريبية الاولى والثانية والضابطة والطلبة المستبعدين

المجموعة	الشعبة	قبل الاستبعاد	عدد الطلبة المستبعدين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية الاولى	أ	٣٣	٢	٣١
التجريبية الثانية	ج	٣١	-	٣١
الضابطة	ب	٣٢	٢	٣٠
المجموع	------	٩٦	٤	٩٢

٣. تكافؤ مجموعات البحث(الضبط التجريبي)

يقصد بالضبط التجريبي معرفة كل الظروف التي تحيط بالتجربة ومتغيراتها وتنظيمها، او تثبيتها حتى لا يكون لها تأثير في المتغير التابع . (انور والصافي ، ٢٠٠٥ :١٦٨)

ومن المعروف ان هنالك نوعين من العوامل التي يجب ضبطها وهي:-

أ. **عوامل خارجية:-** تنشأ من المجتمع الاصلي للعينة، وقد ذكر فان دالين (١٩٧٧) بعض العوامل التي تؤثر في المتغير التابع وهي (التحصيل الدراسي السابق ، العمر الزمني ، الذكاء) . (فان دالين، ١٩٧٧ :٣٨٢)

ب. **عوامل داخلية:-** تنبع من إجراءات التجربة، مثل (اثر الاجراءات التجريبية ، الحوادث المصاحبة ، الاختبار التحصيلي).(فان دالين، ١٩٧٧ :٣٨٣)

ولضمان التحقيق من ضبط بعض هذه المتغيرات التي يعتقد الباحث في ضوء اطلاعه على الدراسات السابقة والادبيات ان لها تأثير في تتابع التجربة تم ضبط المتغيرات الاتية (الذكاء، العمر الزمني، التحصيل الدراسي (السابق) المعدل العام ، الدافعية الذاتية).

- **الذكاء** :

تحتل اختبارات الذكاء المتحررة ثقافيا مكاناً مهماً من الاختبارات ولها قيمة كبيرة في القياس العقلي لانها لا تعتمد على القدرة اللفظية للمفحوصين وتتكون مفرداتها من الرسوم والاشكال التي

لا ترتبط باي ثقافة طبقية وهي تصلح لقياس ذكاء الافراد بصرف النظر عن البيئة التي تربوا فيها.(الامام ، ١٩٩٠ :٦٣)(الدباغ واخرون، ١٩٨٨: ١- ٦٠)

لذا فقد اختار الباحث اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة التي صممت لقياس القابلية العقلية والتي تتميز بتزايد صعوبتها تدريجيا كما انها اكثر اختبارات الذكاء استعمالاً وشيوعا.

ويتكون اختبار رافن من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجاميع كل مجموعة تحتوي (١٢) سؤالا على شكل رسوم واشكال ناقصة، يطلب من المفحوصين تكملة من بدائل مصورة في اسفل كل سؤال وفي ضوء الاجابات تحدد درجات الذكاء والملحق (١) يوضح ذلك.

طبق الباحث هذا الاختبار على مجموعات البحث الثلاث، وبعد تصحيحه بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى (٤٨,٢٩) درجة بانحراف معياري (٣,٧٠) درجة، ومتوسط المجموعة التجريبية الثانية (٤٨,٥٤) درجة بانحراف معياري(٣,٨٤) درجة، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٨,٩٣) درجة بانحراف معياري قدره (٣,٣٦) درجة ، كما في الملحق (٢).

وبعد اختبار دلالة الفرق بين المجموعات الثلاث استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي، اذ ظهر ان الفرق بين المجموعات الثلاث لم يكن ذا دلالة احصائية، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٠,٢٤٠) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢,٨٩) أي ان المجموعات الثلاث متكافئة احصائياً في متغير الذكاء وكما في الجدول(٦).

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث في اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦,٣٧٣	٢	٣,١٨٧	٠,٢٤٠	٣,٠٧	غير دالة عند ٠,٠٥
داخل المجموعات	١١٨٣,٩٣١	٨٩	١٣,٣٠٣			
الكلي	١١٩٠,٣٠٤	٩١	----			

- **التحصيل الدراسي السابق(المعدل العام)**

تم الحصول على المعدل العام لدرجات عينة البحث في المواد الدراسية كافة للفصل الاول للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠)،اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى (٦٢.٠٣٢) وبانحراف معياري (٦.٧٤) درجة، وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية(٦١.٧٢) بانحراف معياري (٧.٢) درجة، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٤.٣٣) وبانحراف معياري (٧.٨٧) درجة ملحق (٢)، وباستعمال تحليل التباين الاحادي، اظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٧٨)هي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢، ٨٩) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعات البحث في هذا المتغير والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول(٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث في المعدل العام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الفائية المحسوبة	الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢٨,٢١٢	٢	٦٤,١٠٥	٠,٢٧٨	٣,٠٧	غير دالة عند ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٠٥١٤,٧١٠	٨٩	٢٣٠,٥٠			
الكلي	٢٠٦٤٢,٩٢٢	٩١	-----			

- **العمر الزمني بالاشهر:**

تم الحصول على العمر الزمني لعينة البحث من الطلبة انفسهم اذ طلب الباحث من الطلبة احضار هوية الاحوال المدنية لكل واحد منهم وتم تسجيل سنة تولدهم وحساب العمر الزمني بالاشهر الملحق (٣) وبعد تحليلها احصائياً بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولي (٢٧٠,٣٢) درجة وبانحراف معياري (١٦,٢٤) درجة وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٢٦٧,٧٠) درجة وبانحراف معياري (١٩,١٢) درجة، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٧٥) درجة وبانحراف معياري (١٨,٣٧) درجة ملحق(٢)، وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات باستعمال التباين الاحادي اتضح ان الفرق بين المجموعات الثلاث لم تكن ذا دلالة احصائية اذ ان القيمة الفائية المحسوبة البالغة (١,٤٨٢) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢، ٨٩) وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائياً في هذا المتغير والجدول (٨) يوضح ذلك

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث في متغير العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٥٥,٧٧٣	٢	٤٧٧,٨٨٧	١,٤٨٢	٣,٠٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٧٦٩٠,٦٦١	٨٩	٣٢٢,٣٦٧			
الكلي	٢٩٦٤٦,٤٣٥	٩١				

- **التفكير الناقد:**

طبق اختبار التفكير الناقد المعد في البحث الحالي، ملحق (١٢) على عينة البحث الثلاث فاظهرت نتائج التطبيق ان متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى كان (٤٢,٧٧) درجة

وبانحراف معياري قدره (٥,٩٨) في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٤٣,٦٧) درجة وبانحراف معياري (٦,٤٥) في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤١,٦٠) درجة وبانحراف معياري (٥,٤٨) درجة كما في ملحق(٥)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المجموعات الثلاثة استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي، اذ ظهر ان الفرق بين المجموعات الثلاث لم يكن ذا دلالة احصائية، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٠,٩١٩) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٨٩,٢) أي ان المجموعات الثلاث متكافئات في متغير التفكير الناقد والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث في التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		
				المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٦,٠٨٥	٢	٣٣,٠٤٢	٠,٩١٩	٣,٠٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٣١٩٩,٣٩٤	٨٩	٣٥,٩٤٨			
الكلي	٣٢٦٥,٤٧٨	٩١	---			

- **الدافعية الأكاديمية الذاتية**

يعد موضوع الدوافع من اكثر الموضوعات اهمية وإثارة لاهتمام الناس فكثيرا ما يتسأل الاباء والمعلمون على اسباب اختلاف الطلاب والابناء فيما بينهم فالبعض يقبل على النشاطات الدراسية بحماس كبير جداً في حين يرفضها البعض الاخر وقد يستغرق احد الطلاب في نشاط دراسي لساعات طويلة في حين لا يستطيع طالب اخر ان يثابر في هذا النشاط الا لمدة قصيرة جداً، وقد يسعى عدد من الطلبة الى الحصول على مستويات علمية متفوقة في الوقت الذي يرضى فيه البعض الاخر بمستويات عادية او منخفضة .

وعليه يعد هذا المتغير من المتغيرات المهمة التي يجب ان يضبط بين المجموعات الثلاث لكي يضمن ان النتائج التي يتوصل اليها تعزى الى تأثير المتغير المستقل (في البحث الحالي) ولا تعزى الى متغيرات داخلية اخرى .

ولكي يضبط هذا المتغير تطلب وجود أداة لقياسه، وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة وجد في مقياس (جو تفريد) المعد لطلبة المرحلة الثانوية والمعدل من قبل نعمة(٢٠١٠) على طلبة الجامعة مقياساً ملائماً لقيمة البحث الحالي، ويتكون هذا المقياس من (٤٣) فقرة الملحق (٤)، ولكل فقرة بديلان احدهما يقيس الدافعية الاكاديمية الذاتية والاخر لا يقيس، وتعطى بدائل الاجابة (١، صفر) .(نعمة، ٢٠١٠: ١٨٨)

تم تطبيق مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية على مجموعات البحث الثلاث بعد تصحيح الاجابات على المقياس، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى (٢٨,٦٤) درجة وبانحراف معياري قدره (٣,٧٠) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٢٨,٨٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٢,٨٣) وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٩,٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٣,٢١)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات باستعمال تحليل التباين الاحادي ظهر ان الفرق بين المجموعات الثلاث لم يكن ذا دلالة احصائية، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٩٤٥) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢، ٨٦) أي ان المجموعات الثلاث متكافئة احصائياً في متغير الدافعية الاكاديمية الذاتية والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث في مقياس الدافعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية محسوبة	القيمة الفائية جدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩,٥٩١	٢	٩,٧٩٥	٠,٩٤٥	٣,٠٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٩٢٢,٢٣٥	٨٩	١٠,٣٦٢			
الكلي	٩٤١,٨٢٦	٩١	-----			

٤. اداتا البحث

١. اختبار مناهج البحث

أ. تحديد المادة العلمية :-

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها على وفق مفردات المادة المحددة من الهيأة القطاعية، الفصل الدراسي الثاني وشملت المادة العلمية كما في الجدول(١١) :-

الجدول (١١)

مفردات المادة بحسب الهيأة القطاعية

الفصل	الموضوع
الفصل الاول	مدخل مناهج البحث : الاهمية، النظرية العلمية ، انواع البحوث.
الفصل الثاني	المناهج العلمية للمنهج العلمي، الافتراضات، الاهداف.
الفصل الثالث	المشكلة في البحث، المصادر، الاهمية، الهدف، الفروض، المصطلحات ، الاجراءات.
الفصل الرابع	اسس استعمال المراجع ، المكتبة
الفصل الخامس	منهج البحث التاريخي، الاهمية، الاختبار، جمع المادة، المصادر، النقد.
الفصل السادس	منهج البحث الوصفي : الخطوات ،الانواع ، الدراسات .
الفصل السابع	منهج البحث التجريبي : طبيعته، الضبط، الاهداف، الانواع.
الفصل الثامن	الملاحظة، المقابلة، الاستفتاء
الفصل التاسع	العينة ، اختيارها، انواعها، حجمها
الفصل العاشر	مبادئ الاحصاء في البحث التربوي

وقد حدد الباحث الكتاب المنهجي (مناهج البحث التربوي)(عبد الرحمن وداود، ١٩٩٠) بوصفه المنهج الذي ضم اغلب تلك المفردات فضلاً عن بعض المناهج المساعدة.

ب. تحديد الاهداف وصياغتها سلوكيا :

تعد صياغة الاهداف التربوية لأي برنامج تعليمي خطوة أساسية لانها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والاساليب التدريسية والادوات والوسائل والانشطة المناسبة له، وتمثل المعيار الاساس في تقويم العملية التعليمية فضلا عن اصدار الحكم على المنهج والمقرر المدرسي. (مقلد ، ١٩٨٦ :١٤)

اذ ان الاهداف السلوكية تساعد المدرس على اختيار الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة وبناء الخطط التدريسية التي تتلائم وطبيعة المادة، وتعد هدفاً لكيفية اجراء التقويم عليها .

لذا صاغ الباحث اهدافاً سلوكية في ضوء الاهداف العامة للمادة ومحتوى المفردات المراد تدريسها في اثناء مدة التجربة، وبلغ عدد الاهداف ١٨٠ هدفا بصيغتها الاولية موزعة على المستويات الستة لتصنيف بلوم (تذكر ، فهم، تطبيق، تحليل ، تركيب ، تقويم) الجدول (١٢) ، وعرضت الاهداف على مجموعة من الخبراء (الملحق ٣) في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم، البالغ عددهم (١٢) خبيراً، للتحقق من شمولها للمادة العلمية وصحة مستويات الاهداف ضمن المستويات الستة لتطبيق بلوم، ويعد الهدف صالحا اذا حصل على موافقة (٨٠%) من الخبراء اي ما يعادل (١٠) خبراء، وبعد ان اخذ الباحث بالتعديلات التي اقترحها الخبراء اصبح العدد الكلي (١٨٠) هدفا سلوكيا لموافقة الخبراء على جميع الاهداف والملحق (٣) يوضح ذلك

ج. اعداد الخطط الدراسية

يعد التخطيط والاعداد للدروس اليومية من الكفايات المهنية المهمة لمدرس المواد، ومن العوامل الاساسية في نجاح تدريسهم وهذه العملية تتضمن تحديد الاهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها والاساليب الاجرائية لتنفيذها، وتقويم مدى اكتساب الطلاب لتلك الاهداف.

(الامين ، ١٩٩٢: ١٣٣)

والخطة الدراسية عبارة عن مجموعة من الاجراءات التنظيمية التي يضعها المدرس لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة، فهي ليست جامدة يتم تطبيقها بشكل حركي، بل يجب ان تتسم بالمرونة عند وضعها لتكون قابلة للتعديل والتغيير.

(سلامة واخرون ، ٢٠٠٩ :٩٥)

اعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات مادة مناهج البحث التربوي، وتم اعداد هذه الخطط بحسب انموذج ثيلين للمجموعة التجريبية الاولى، وانموذج سكمان للتجريبية الثانية، وبحسب الطريقة الاعتيادية بالنسبة للمجموعة الضابطة وتم عرض كل انموذج من كل نوع من هذه الخطط على عدد من المختصين في طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم (الخبراء) للتأكد من صلاحياتها وتعديل ما يرونه مناسبا، كما في الملحق (٦).

د. اعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي (الخارطة الاختبارية).

يعد جدول مواصفات الاختبار الركيزة الاساسية التي يستند اليها الباحث في الكشف عن صلاحية الاختبار ولا سيما في اكتشاف مدى الاتساق الداخلي للاختبار ومدى تمثيله للموضوعات المطروحة (عبد الهادي ، ٢٠٠٢ :١٠٧-١٠٨) .

وجدول مواصفات الاختبار جدول ثنائي التصنيف ، توضح فيه الاهداف السلوكية افقياً وموضوعات المحتوى راسيا (ابو حطب وليد عثمان ، ١٩٧٦ :٢٨٣)

الغرض من هذا الجدول هو ربط الاهداف التعليمية مباشرة بعناصر المحتوى وتحديد عدد الفقرات الخاصة بكل هدف مرتبطا بكل عنصر من عناصر المحتوى ويفيد جدول المواصفات في اعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه بنظر واضع الاختيار، فيعد بذلك شرطا ضروريا لضمان صدق محتوى الاختبار. (ميخائيل، ٢٠٠١ :٢٦)

لذا اعد الباحث جدول مواصفات شمل مفردات مادة مناهج البحث العلمي المقرر تدريسها للصفوف الثالثة، وكذلك الاهداف السلوكية للمستويات الستة من تصنيف بلوم، كما في جدول(١٢):

جدول (١٢)

توزيع الاهداف السلوكية على وفق مستويات بلوم الستة وعلى المحتوى التعليمي

المجالات / المحتوى	مجموع الاهداف السلوكية	الاهمية النسبية	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مج ك
١	٢٤	%١٣	٩	٣	٣	٣	٣	٣	٢٤
٢	٩	%٥	٣	٢	١	١	١	١	٩
٣	١١	%٦	٤	٣	١	١	١	١	١١
٤	٩	%٥	٣	٢	١	١	١	١	٩
٥	١٦	%٩	٤	٤	٢	٢	٢	٢	١٦
٦	١٦	%٩	٤	٣	٣	٢	٢	٢	١٦
٧	١٧	%١٠	٥	٤	٢	٢	٢	٢	١٧
٨	١٨	%١٠	١٠	٢	٢	٢	١	١	١٨
٩	١٥	%٨	٤	٤	٣	٢	١	١	١٥
١٠	٤٥	%٢٥	١٤	٩	٩	٥	٥	٣	٤٥
مج ك	١٨٠	%١٠٠	٦٠	٣٦	٢٧	٢١	١٩	١٧	١٨٠
الاهمية النسبية للمجالات			%٣٣	%٢٠	%١٥	%١٢	%١١	%٩	

ثم حدد الباحث الاهمية النسبية للموضوعات في ضوء عدد الاهداف السلوكية المخصصة لكل موضوع، ثم حدد الباحث عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ(٦٠) فقرة، حددت فقرات كل موضوع في ضوء اهميته والجدول (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لمادة منهج البحث العلمي

المجالات / المحتوى	الاهمية النسبية	معرفة٣٣%	فهم٢٠%	تطبيق١٥%	تحليل١٢%	تركيب١١%	تقويم٩%	عدد الاسئلة الكلية
١	%١٣	٢	٢	١	١	١	١	٨
٢	%٥	١	١	١	–	–	–	٣
٣	%٦	١	١	١	١	–	–	٤
٤	%٥	١	١	١	–	–	–	٣
٥	%٩	١	١	١	١	١	–	٥
٦	%٩	١	١	١	١	١	–	٥
٧	%١٠	١	١	١	١	١	١	٦
٨	%١٠	١	١	١	١	١	١	٦
٩	%٨	١	١	١	١	١	–	٥
١٠	%٢٥	٥	٣	٢	٢	٢	١	١٥
مج ك	%١٠٠	١٥	١٣	١١	٩	٨	٤	٦٠

هـ. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

اعتمد الباحث في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي على وفق فقرات الاختبارات الموضوعية والمقالية كونها تتوافق من اذ القياس لمستويات بلوم المعرفية الستة، اذ اعتمد الباحث على اسلوب الاختيار من متعدد باربعة بدائل في قياس المستويات الاربعة الاولى (معرفة ، فهم، تطبيق، تحليل)، اذ يعد هذا الاسلوب الاكثر استعمالاً في بناء الاختبارات التحصيلية فضلا عن تغطيتها لجزء كبير من المحتوى، ومن ثم فهي تتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى والثبات، ويمكن توظيفها بسهولة لقياس قدرات معرفية عليا موازنة مع الاشكال الاخرى من الاختبارات الموضوعية (العمادي والدرابيع، ٢٠٠٤ :٨٦-٨٧)، واختار الباحث نوعين من الاختبارات التحصيلية احدهما موضوعي من نوع الاختيار من متعدد ويتألف من (٤٨) فقرة والاخر مقالي

ذي الاجابات القصيرة ويتألف من (١٢) فقرة لقياس مستويات التركيب والتقويم، ليكون عدد مجموع فقرات الاختبار الكلي (٦٠) فقرة اختبارية وزعت على محتوى المادة والمستويات الستة للاهداف السلوكية وعلى وفق أهميتها النسبية في الخارطة الاختبارية، وقد استند الباحث في اعداد فقرات الاختبار الموضوعية على مجموعة من الدراسات والادبيات التي بنت اختباراً تحصيلياً في مادة مناهج البحث العلمي مثل دراسة (البخاتي، ٢٠٠٩).

و. صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي :-

من اجل التعرف على صلاحية الفقرات الاختبارية، لقياس وما وضعت من اجل قياسه ومدى ملاءمتها للاهداف السلوكية، ومدى ملاءمة بدائل الاجابة بالنسبة للاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) عرضت على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس والارشاد وعلم النفس واللغة العربية ملحق (٣).

وبعد اطلاع الخبراء على الفقرات حصلت موافقة جميع الخبراء على صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لاجل قياسه وبنسبة تزيد على (٨٠%).

وبذلك اصبح الاختبار بصيغته الاولية يتكون من (٦٠) فقرة والملحق (٧) يوضح ذلك.

ز. تعليمات الاجابة عن فقرات الاختبار

بعد اعداد الفقرات الاختبارية والتأكد من صلاحيتها صاغ الباحث التعليمات الخاصة بالاجابة عليها، وتضمنت التعليمات كيفية الاجابة عن فقرات الاختبار وعدم ترك أي فقرة دون جابة ووضع الباحث مثالاً يوضح كيفية الاجابة عن كل سؤال، واوضح الباحث ان درجة واحد تعطى للاجابة الصحيحة على كل فقرة و(صفر) درجة للاجابة غير الصحيحة وتعامل الفقرات المتروكة معاملة الاجابة غير الصحيحة، وهذا بالنسبة للفقرات من نوع الاختيار من متعدد، اما بالنسبة للفقرات المقالية فيتم التصحيح من خلال اعطاء (٣) درجات لكل سؤال وبذلك تصبح الدرجة النهائية لفقرات الاختبار التحصيلي (٨٤) درجة .

ح. التجربة الاستطلاعية :-

الهدف من التجربة الاستطلاعية هو معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته والكشف عن جوانب الضعف فيها، من اذ الصياغة والمضمون ومدى ملاءمة بدائل الاجابة ، والوقت المستغرق للاجابة عن الاختبار وللتحقق من ذلك طبق الاختبار على عينة من طلبة كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية/قسم الرياضيات قوامها (٣٠) طالباً وطالبة من الصف الثالث اختيروا عشوائيا، وقد اسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار، اما مدى الوقت المستغرق فقد تراوح ما بين (٦٥-٨٠) دقيقة، وبمتوسط وقت مقداره (٧٥) دقيقة وبعد اكمال تلك الاجراءات اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

نظراً لان نوعية الاختبار وجودته تعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية الفقرات التي يشتمل عليها وجودتها، فان تحليل الفقرات يعد امراً ضروريا لتحسين الاختبارات التحصيلية، سواء المقننة او الصفية التي يكتبها المعلم لطلابه، وتحليل الفقرات هو اسلوب منظم يصمم للحصول على معلومات محددة تتعلق بكل فقرة من فقرات الاختبار، وهذه المعلومات يمكن الافادة منها في تحديد الفقرات الغامضة او المربكة او غير الفاعلة من اجل مراجعتها او استبعادها وانتقاء افضل الفقرات المتوافرة لتضمينها في الصيغة النهائية للاختبار (علام،٢٠٠٦ :١١٢).

ولغرض تحليل الفقرات احصائيا طبق الباحث اداة الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائيا من اقسام (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، الجغرافية)، وتضمنت اجراءات التحليل الاحصائي تحديد مستوى صعوبة الاختبار وقوته التمييزية لجميع فقرات الاختبار وفاعلية البدائل غير الصحيحة بالنسبة لفقرات الاختيار من متعدد، اذ رتبت درجات الطلبة تنازلياً من اعلى درجة الى أوطئ درجة واختيرت نسبة ٢٧% من المجموعة العليا و٢٧% من المجموعة الدنيا وتم تقسيم عينة التحليل الاحصائي على قسمين تمثل الاولى العينة المرتفعة الاداء وتبدأ من الرقم (١) الى (٢٧) والقيمة منخفضة الاداء وتبدأ من الرقم (٧٤) الى (١٠٠)، لتكون افضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات احصائياً وهذه النسبة يوجدها معظم المختصين بالقياس والتقويم .

(رؤوف، ٢٠٠١: ١٦)

بلغ عدد افراد العينة (٥٤) بواقع (٢٧) طالباً وطالبة في المجموعة العليا و(٢٧) طالباً طالبة في المجموعة الدنيا وحسبت الاجابات الصحيحة وغير الصحيحة من كل فقرة من فقرات الاختبار على حده لكلتا المجموعتين العليا والدنيا ثم اجرى الباحث عليها الاجراءات الاتية :-

١. معامل صعوبة الفقرة

ان تحديد مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار يعد ضروريا لانه يبين لنا كيفية اداء الطالب في المهمة التي تقيسها الفقرة، وكذلك المستوى العام لاداء الطلبة في كل فقرة من فقرات الاختبار، وبذلك تستطيع تحديد مدى تحقيق الاهداف السلوكية التي تقيسها تلك الفقرات.

(علام، ٢٠٠٦: ١١٣)

حسبت صعوبة كل فقرة باستعمال معادلة الصعوبة [*] ووجد انها كانت تراوح بين (٠,٣٠-٠,٦٨) ويرى بلوم ان الاختبارات تعد جيدة اذا كانت الفقرات في مستوى صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (مادوس،١٩٨٣: ١٠٧) وعلى وفق هذا المعيار يتضح ان جميع الفقرات تتمتع بصعوبة جيدة والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤)

صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة
١-	٠,٣١	٢٠-	٠,٤٣	٣٩-	٠,٤٩	٥٨-	٠,٥٢
٢-	٠,٣٩	٢١-	٠,٥٠	٤٠-	٠,٥١	٥٩-	٠,٣٠
٣-	٠,٣٢	٢٢-	٠,٥٢	٤١-	٠,٦١	٦٠-	٠,٤٥
٤-	٠,٥٧	٢٣-	٠,٣١	٤٢-	٠,٦٣		
٥-	٠,٥٦	٢٤-	٠,٣١	٤٣-	٠,٣٥		
٦-	٠,٤٨	٢٥-	٠,٣٣	٤٤-	٠,٤٤		
٧-	٠,٣٢	٢٦-	٠,٣٩	٤٥-	٠,٣٥		
٨-	٠,٣٩	٢٧-	٠,٦٨	٤٦-	٠,٣٩		
٩-	٠,٤٦	٢٨-	٠,٥٩	٤٧-	٠,٤٣		
١٠-	٠,٤٧	٢٩-	٠,٦٧	٤٨-	٠,٥٢		
١١-	٠,٣٨	٣٠-	٠,٣٥	٤٩-	٠,٥٩		
١٢-	٠,٦٨	٣١-	٠,٢٨	٥٠-	٠,٣٩		
١٣-	٠,٦٣	٣٢-	٠,٦٨	٥١-	٠,٣٠		
١٤-	٠,٦١	٣٣-	٠,٣٠	٥٢-	٠,٢٩		
١٥-	٠,٤٤	٣٤-	٠,٥٦	٥٣-	٠,٣١		
١٦-	٠,٥٢	٣٥-	٠,٦٣	٥٤-	٠,٤٧		
١٧-	٠,٤٦	٣٦-	٠,٤٤	٥٥-	٠,٥٧		
١٨-	٠,٥٢	٣٧-	٠,٣٨	٥٦-	٠,٣٤		
١٩-	٠,٦١	٣٨-	٠,٥٢	٥٧-	٠,٦٠		

[*] حسبت معامل الصعوبة بالنسبة لفقرات اختبار الاختيار من متعدد بمعادلة صعوبة الاختبارات الموضوعية اذ حسبت معامل صعوبة الفقرات المقالية بمعادلة صعوبة الفقرات الانشائية.

٢. معامل تمييز الفقرة

يقصد بقوة بتمييز الفقرة مدى قدراتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الافراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة .

(الزوبعي وبكر وابراهيم ، ١٩٨١ :٣٧)

وعند حساب القوة التميزية لفقرات الاختبار اعتمد الباحث معيار ايبل الفقرة الجيدة التي تكون قوتها التمييزية ٠,٣٠ فاكثر وبعد حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار وجد انها كانت تتراوح بين (٠,٣٠- ٠,٦٥) وهي معاملات تمييز جيدة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

(Eble,1972 :399)

جدول (١٥)

قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

ت	قوة تمييزية	ت	قوة تمييزية	ت	قوة تمييزية
١	٠,٣٠	٢١	٠,٤٣	٤١	٠,٦٥
٢	٠,٣٢	٢٢	٠,٣٢	٤٢	٠,٤٠
٣	٠,٤٧	٢٣	٠,٤١	٤٣	٠,٣٦
٤	٠,٣٥	٢٤	٠,٣٣	٤٤	٠,٥٧
٥	٠,٥٨	٢٥	٠,٤٧	٤٥	٠,٣٠
٦	٠,٦٢	٢٦	٠,٤٩	٤٦	٠,٤١
٧	٠,٥١	٢٧	٠,٣٢	٤٧	٠,٤٦
٨	٠,٤٧	٢٨	٠,٣٣	٤٨	٠,٥١
٩	٠,٣١	٢٩	٠,٤٩	٤٩	٠,٣٤
١٠	٠,٣٣	٣٠	٠,٣١	٥٠	٠,٣٧
١١	٠,٣٧	٣١	٠,٥١	٥١	٠,٣٥
١٢	٠,٤٦	٣٢	٠,٣٧	٥٢	٠,٣٢
١٣	٠,٤١	٣٣	٠,٤١	٥٣	٠,٤٧
١٤	٠,٥١	٣٤	٠,٤٧	٥٤	٠,٥١
١٥	٠,٦٤	٣٥	٠,٣٢	٥٥	٠,٣٢
١٦	٠,٣٣	٣٦	٠,٤٧	٥٦	٠,٤٤
١٧	٠,٣١	٣٧	٠,٦١	٥٧	٠,٥٦
١٨	٠,٣٦	٣٨	٠,٤٢	٥٨	٠,٤٧
١٩	٠,٥٧	٣٩	٠,٣٣	٥٩	٠,٣١
٢٠	٠,٤٧	٤٠	٠,٣٢	٦٠	٠,٣٠

١. فاعلية البدائل الخاطئة

الغرض من تحليل اجابات الطلبة في اسئلة الاختيار من متعدد هو معرفة عدد الذين اختاروا الاجابات الخاطئة، وكذلك بهدف الاحاطة بمدى فاعلية البدائل الخاطئة التي تستعمل لهدف انتباه الطلبة عن الاجابة الصحيحة حتى يمكن مراجعتها وتعديلها ان كانت غير فعالة.

(Thornto& Oetting 1982 :10)

ويعد البديل الخاطئ فعالاً حينما يكون اكثر جاذبية للطلبة ذوي المستويات الدنيا من الطلبة ذوي المستويات العليا بالنسبة للسمة او السمات التي يقيسها الاختبار.

(Eronlund , 1971 :253)

ولحساب معامل فعالية البديل الخاطئ لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي بالنسبة للاختيار من متعدد البالغة (٤٨) فقرة، استخدم الباحث معادلة التمييز، اما المحكات التي اعتمد عليها الباحث لاستبعاد البديل هو عندما يكون معامل فاعلية البديل موجبا او صفراً، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

الجدول (١٦)

معامل فاعلية البديل الخاطئ لفقرات اختبار الاختيار من متعدد

ت	فاعلية البديل الخاطئ الاول	فاعلية البديل الخاطئ الثاني	فاعلية البديل الخاطئ الثالث	ت	فاعلية البديل الاول	فاعلية البديل الثاني	فاعلية البديل الثالث
١	٠,٢٤-	٠,٢٥-	٠,٢٣-	٢٥	٠,١٤-	٠,١٨-	٠,١٥-
٢	٠,٢٥-	٠,٢٠-	٠,٢٧-	٢٦	٠,١١-	٠,١٤-	٠,١٦-
٣	٠,٢٤-	٠,٢٣-	٠,٢٢-	٢٧	٠,١١-	٠,١٤-	٠,١٧-
٤	٠,٢٥-	٠,٢٠-	٠,٢١-	٢٨	٠,١٥-	٠,١٥-	٠,١١-
٥	٠,٢٣-	٠,٢٥-	٠,٢٣-	٢٩	٠,٢٢-	٠,٢١-	٠,١٦-
٦	٠,٣٤-	٠,٢٣-	٠,٢٥-	٣٠	٠,٢٦-	٠,١٩-	٠,١٩-
٧	٠,٢٧-	٠,٣٣-	٠,٢٥-	٣١	٠,١٩-	٠,٢٢-	٠,١٩-
٨	٠,١٥-	٠,١٩-	٠,١١-	٣٢	٠,١١-	٠,١٠-	٠,١١-
٩	٠,٢٢-	٠,١١-	٠,٣٣-	٣٣	٠,١٢-	٠,٩-	٠,١١-
١٠	٠,١٢-	٠,١٣-	٠,٢١-	٣٤	٠,١١-	٠,١٤-	٠,١٥-
١١	٠,١٩-	٠,١١-	٠,٢٢-	٣٥	٠,١٥-	٠,١٨-	٠,١١-
١٢	٠,٢٣-	٠,٣٤-	٠,١٢-	٣٦	٠,١٥-	٠,١٨-	٠,١٠-
١٣	٠,١١-	٠,١٣-	٠,٢١-	٣٧	٠,٢٦-	٠,١٩-	٠,١٢-

١٤	-٠,١٥	-٠,٢٦	-٠,٢١	٣٨	-٠,١٩	-٠,١١	-٠,١٩
١٥	-٠,١٥	-٠,١١	-٠,١٥	٣٩	-٠,٢٠	-٠,٢١	-٠,١١
١٦	-٠,١٠	-٠,٢١	-٠,١٣	٤٠	-٠,٢٠	-٠,١١	-٠,٢٠
١٧	-٠,١٩	-٠,١٩	-٠,١٥	٤١	-٠,١١	-٠,١٢	-٠,١٢
١٨	-٠,١٠	-٠,١٠	-٠,٢٠	٤٢	-٠,١٥	-٠,١٣	-٠,١٨
١٩	-٠,١٥	-٠,١٤	-٠,١٥	٤٣	-٠,١٩	-٠,١٩	-٠,٢٠
٢٠	-٠,١٨	-٠,١٨	-٠,٢٢	٤٤	-٠,١٤	-٠,١٥	-٠,١١
٢١	-٠,١٥	-٠,١١	-٠,٢٦	٤٥	-٠,١٨	-٠,٢٠	-٠,١٢
٢٢	-٠,٢٥	-٠,١٥	-٠,١٥	٤٦	-٠,١٨	-٠,١١	-٠,١١
٢٣	-٠,١١	-٠,١٢	-٠,١٣	٤٧	-٠,١٥	-٠,١٤	-٠,١٥
٢٤	-٠,١٢	-٠,١٥	-٠,١٣	٤٨	-٠,١٦	-٠,١٨	-٠,١٥

صدق الاختبار :

يعد صدق اداة القياس من الخصائص السيكومترية الاكثر اهمية مقارنة مع الخصائص الاخرى كالثبات، وذلك بسبب ارتباط الصدق بالهدف او بالاهداف المتوقع من اداة القياس تحقيقها. (نبهان ، ٢٠٠٤ :٢٧٢).

وللتحقق من صدق الاختبار الحالي وجعله محققا للاهداف التي وضع من اجلها اعتمد الباحث على ثلاثة انواع للصدق هي :

١. صدق المحتوى

تعد الاختبارات التحصيلية صادقة اذا كانت تشيد بدرجة مقبولة الى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية او مدى ارتباط محتوى الفقرة بالهدف الذي نفسه .

(ابراهيم ، ١٩٨٩ :٧٣)

وللتحقق من هذا الصدق، اعد الباحث جدول المواصفات الذي حدد في ضوئه عناصر المحتوى او الموضوعات التي ينبغي ان يمثلها الاختبار والاهداف التعليمية التي يراد اختبارها، وتحديد الاوزان النسبية لكل موضوع من موضوعات المحتوى، وتبعا لتلك الاجراءات تمكن الباحث من التحقق من صدق المحتوى لاداة البحث الحالي.

٢. الصدق الظاهري

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس ، أي انه يدل على مدى ملائمة الاختبار للطلبة من وضوح تعليماته الى كيفية صياغة فقرات ومدى ملاءمتها لمستوى الطلبة (ابو لبدة ، ١٩٨٩ :٢٣٩).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء لتقدير صلاحيتها .

٣. صدق البناء

تعد القوة التمييزية مؤشراً من مؤشرات صدق البناء(سعيد، ١٩٩٧ :٢٣٥).

وللتحقق من هذا النوع من الصدق اعتمد الباحث على مؤشر القوة التمييزية ومعامل صعوبة الفقرات لفقرات الاختبار من خلال الابقاء على الفقرات التي تتمتع بقوة تميزية وصعوبة مقبولة، واستبعاد الفقرات الضعيفة .

ثبات الاختبار :

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي ينبغي توفرها في الاختبار الجيد، الذي يشير الى اتساق درجات الاختبار لمجموعة معينة من الافراد او اتساق صيغ مختلفة من الاختبار نفسه ، او اتساق فقرات الاختبار نفسه (علام ، ٢٠٠٦ :٨٩).

وتم حساب ثبات اختبار البحث الحالي بطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (الفاكرونباخ)، تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتنسيقها وامكانية الوثوق بنتائجها على حساب التباينات بين درجات جميع فقرات الاختبار على اعتبار ان الفقرة عبارة عن اختبار قائم بذاته ويؤشر معامل الثبات اتساق اداء الفرد أي التجانس بين فقرات الاختبار.

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة، طبق الباحث معادلة الفاكرونباخ على درجات افراد العينة البالغة (١٠٠) طالب وطالبة، فكانت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد، اذ يعد الاختبار جيد اذا تراوح معامل ثباته بين(٠,٦٠– ٠,٨٠).

(عودة ، ١٩٩٨ :٢٦٦)

الاختبار بصيغة النهائية :

بعد التحقق من صدق وثبات اختبار مناهج البحث التربوي، اصبح الاختبار يتالف من (٦٠) فقرة، موزعة على جزأين احدهما اختيار من متعدد وتكون من (٤٨) فقرة وتصحح باعطاء درجة واحدة عند الاجابة الصحيحة وصفر عند الاجابة الخاطئة، والجزء الثاني يتكون من الاختبار المقالي المحدد والمكون من (١٢) فقرة تعطى (٣) درجات لكل سؤال وبذلك فان الدرجة الكلية للاختبار تتكون هي (٨٤) درجة، واقل درجة يحصل عليها الطالب (صفر).

٢. اختبار التفكير الناقد

لتحقيق فرضيات البحث الحالي تطلب وجود اداة لقياس التفكير الناقد وبعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة التي اجريت لقياس التفكير الناقد وجد ان الاختبارات قد تعددت ويعود السبب في ذلك الى تعدد مفاهيم التفكير الناقد وقدراته والاساس النظري الذي تستند اليه، الا انه يمكن القول ان اغلب الدراسات اعتمدت في قياسه على اختبارين شائعين هما:

أ. اختبار كورنيل (Cornelltest) للتفكير الناقد واعد هذا الاختبار عام ١٩٧١ من قبل جاسون وربرت (Jeson Millman & Robert) ويتألف الاختبار من (٤) مواقف تتضمن (٥٦) فقرة استخرجت بوصفها قائمة على تحليل قدرات التفكير الناقد.

ب.اختبار واطسن – جلاسر للتفكير الناقد ويرمز له (W– G) ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية هي (الاستنتاج ، معرفة الافتراضات، الاستنباط ، التفكير، تقويم الحجج)

وبعد اطلاع الباحث على اغلب الدراسات العربية مثل دراسة عبد السلام وسليمان (١٩٨٢) وشرف الدين (٢٠٠٨) والدراسات العراقية مثل الجنابي (١٩٩٢) والعلواني (١٩٩٩) والدليمي (٢٠٠٥) والالوسي(٢٠٠٥) والحسناوي (٢٠٠٧) والاسدي (٢٠٠٩) .

اذ وجد ان جميع هذه الدراسات استعملت اختبار واطسن – جلاسر في بناء اختبار التفكير الناقد لدراستهم والتي هي قريبة من الدراسة الحالية، لذلك سيعتمد الباحث على اختبار واطسن – جلاسر في بناء اختبار التفكير الناقد في البحث الحالي.

وصف اختبار التفكير الناقد:

يتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية بواقع (٧) مواقف لكل اختبار وكل موقف يتكون من (٣) فقرات، والاختبارات الفرعية التي تضمنها الاختبار هي:

١. **اختبار معرفة الافتراضات :-** ويقيس مهارة المتعلم في تحديد الافتراضات او المسلمات بناء على معلومات معينة، من خلال تقرير المتعلم بان افتراضا ما وارد او غير وارد تبعا للوقائع المقدمة له.

٢. **اختبار التفسير :-** ويقيس مهارة المتعلم في اكتشاف العلاقات والروابط بين الظواهر والاحداث، وتفسيرها وتعليلها عبر تقريره بان استنتاجاً ما او تعميماً مبني على هذه الوقائع ام لا.

٣. **اختبار تقويم الحجج:-** ويقيس مهارة المتعلم في تحديد ما يتصل مباشرة من معلومات بقضية ما، وذلك بالحكم على الاجابات من اذ اتصالها اتصالا قويا او ضعيفا بالقضية.

٤. **اختبار الاستنباط:-** ويقيس مهارة المتعلم في معرفة العلاقات بين الوقائع المعطاة ، وبالتالي استخلاص نتائج معينة (حالات خاصة) في ضوء هذه الوقائع (حالات عامة) في الحكم على النتائج اذا كانت منشقة تماما من هذه الوقائع ام لا.

٥. **اختبار الاستنتاج :-** ويقيس مهارة المتعلم في التمييز بين درجات احتمالية الخطأ او صحة نتيجة ما، عبر الحكم على صحة او خطا حول استنتاج ما بناءا على درجة ارتباطه بالوقائع المعطاه (الملحق ١١).

اعداد الصيغة الاولية للاختبار :

بعد ان تم تحديد قدرات التفكير الناقد من خلال اطلاع الباحث على اختبارات التفكير الناقد قام الباحث بمسح لأهم القضايا التي يمكن أن تثير موضوعاتها دافعا للطلبة لممارسة التفكير الناقد وحددت مجموعة من المعلومات التي تعد مثيرة للتفكير والتي تتطلب بالتحديد تفكيراً ناقداً وحرص الباحث على ان تكون مناسبة لمستوى تفكير طلبة الجامعة، وتضمن الاختبار بصيغته الاولية (٣٥) موقفا متضمنة (١٠٥) فقرة بواقع (٣) فقرات لكل موقف ، وهذه المواقف توزعت على القدرات الخمسة في التفكير بالتساوي باذ غطت كل (٧) مواقف قدرة من القدرات، فضلا عن تضمين الاختبار تعليمات توضح كيفية الاجابة فضلاً عن اعطاء مثال توضيحي لكل فقرة من

فقرات الاختبار، ويكون التصحيح باعطاء (درجة لكل اجابة صحيحة) و(صفر للاجابة الخاطئة او المتروكة).

صلاحية فقرات الاختبار:

من اجل التعرف على صلاحية الفقرات الاختبارية في قياس ما وضعت من اجل قياسه ومدى ملاءمة بدائل الاجابة، تم عرض الفقرات على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس ملحق (٣) وبعد اطلاع الخبراء على الفقرات حصلت موافقة جميع الخبراء على صلاحية الفقرات وبنسبة تزيد عن (٨٠%) ما عدا المواقف (٥,٢) في الافتراضات و(٤,٣) في التفسير و(٤,٣) في تقويم الحجج و(٥,١) في الاستنباط و(٤,٢) في الاستنتاج، فانها لم تحصل على موافقة الخبراء لذلك تم حذفها مع فقراتها من الاختبار، ليصبح الاختبار يتكون من (٥) مواقف لكل اختبار فرعي وبواقع (٣) فقرات لكل موقف واصبح الاختبار يتكون من (٧٥) فقرة والملحق (١٢) يوضح ذلك .

التجربة الاستطلاعية :

بهدف التثبت من وضوح تعليمات وفقرات وحساب الوقت المستغرق في الاجابة عن فقرات الاختبار، تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من قسم العلوم الصف الثالث كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية، وقد تبين ان جميع الفقرات واضحة ومفهومة وان متوسط وقت الاجابة عن الاختبار هو (٥٠) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

لغرض تحليل الفقرات احصائيا طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من اقسام (التاريخ، فنية، والرياضة) . لتحديد صعوبة وتمييز الاختبار فضلاً عن الاتساق الداخلي للفقرات (صدق الفقرات)

أ. صعوبة الفقرة

رتبت درجات الطلبة تنازليا من اعلى درجة الى اقل درجة واختيرت نسبة ٢٧% من المجموعة العليا و٢٧% من المجموعة الدنيا وبلغ عدد العينة (٨٢) بواقع (٤١) في المجموعة العليا و(٤١)

في المجموعة الدنيا وطبق الباحث معادلة الصعوبة فاتضح ان معامل الصعوبة تراوح بين (٠,٢٣) و(٠,٦٠) لجميع الفقرات والجدول(١٧) يوضح ذلك.

الجدول (١٧)

معامل صعوبة فقرات اختبار التفكير الناقد

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة
١	٠,٥٠	٢٦	٠,٣٦	٥١	٠,٤٩
٢	٠,٦٠	٢٧	٠,٤١	٥٢	٠,٦٠
٣	٠,٤٠	٢٨	٠,٤٢	٥٣	٠,٥٨
٤	٠,٤٨	٢٩	٠,٥٥	٥٤	٠,٤٥
٥	٠,٤٤	٣٠	٠,٢٣	٥٥	٠,٥٩
٦	٠,٥١	٣١	٠,٤٠	٥٦	٠,٤٣
٧	٠,٤٣	٣٢	٠,٥٧	٥٧	٠,٣٩
٨	٠,٣٣	٣٣	٠,٣٧	٥٨	٠,٤٠
٩	٠,٣٢	٣٤	٠,٢٦	٥٩	٠,٥١
١٠	٠,٤٨	٣٥	٠,٣٧	٦٠	٠,٤١
١١	٠,٤٣	٣٦	٠,٥٤	٦١	٠,٤٨
١٢	٠,٣٧	٣٧	٠,٤٠	٦٢	٠,٤٥
١٣	٠,٤١	٣٨	٠,٥٩	٦٣	٠,٥٥
١٤	٠,٥٠	٣٩	٠,٢٩	٦٤	٠,٥٠
١٥	٠,٥١	٤٠	٠,٣٠	٦٥	٠,٤٨
١٦	٠,٣٩	٤١	٠,٣٤	٦٦	٠,٤٥
١٧	٠,٥٤	٤٢	٠,٥٤	٦٧	٠,٣٣
١٨	٠,٣٧	٤٣	٠,٥٦	٦٨	٠,٥٦
١٩	٠,٤٩	٤٤	٠,٥٢	٦٩	٠,٣٧
٢٠	٠,٦٠	٤٥	٠,٤٧	٧٠	٠,٣٦
٢١	٠,٣٩	٤٦	٠,٤٦	٧١	٠,٤٨
٢٢	٠,٤٩	٤٧	٠,٤٥	٧٢	٠,٤٥
٢٣	٠,٣٧	٤٨	٠,٤١	٧٣	٠,٣٧
٢٤	٠,٢٨	٤٩	٠,٥٢	٧٤	٠,٣٩
٢٥	٠,٣٨	٥٠	٠,٣٦	٧٥	٠,٣١

١. معامل تمييز الفقرة

لغرض ايجاد القوة التميزية للفقرات استعمل الباحث(كا^{٢}) معادلة التمييز وكانت النتائج تتراوح بين (٠,٣١- ٠,٦٧) والجدول (١٨) يوضح ذلك.

الجدول (١٨)

معامل تمييز فقرات اختبار التفكير الناقد

ت	معامل التميز	ت	معامل التميز	ت	معامل التميز
١	٠,٣٣	٢٦	٠,٣٨	٥١	٠,٤٢
٢	٠,٥٢	٢٧	٠,٤٤	٥٢	٠,٤٨
٣	٠,٣٨	٢٨	٠,٤٨	٥٣	٠,٣٦
٤	٠,٤٤	٢٩	٠,٣٦	٥٤	٠,٥٣
٥	٠,٣٦	٣٠	٠,٥٠	٥٥	٠,٣٨
٦	٠,٤٢	٣١	٠,٥٢	٥٦	٠,٤٢
٧	٠,٣٨	٣٢	٠,٣٩	٥٧	٠,٣١
٨	٠,٥١	٣٣	٠,٤٠	٥٨	٠,٤٠
٩	٠,٤٨	٣٤	٠,٤٨	٥٩	٠,٤١
١٠	٠,٣٦	٣٥	٠,٥٣	٦٠	٠,٣٨
١١	٠,٣٣	٣٦	٠,٣٨	٦١	٠,٥٠
١٢	٠,٤٢	٣٧	٠,٤٩	٦٢	٠,٣٦
١٣	٠,٥٠	٣٨	٠,٥٠	٦٣	٠,٤٨
١٤	٠,٤٩	٣٩	٠,٤٢	٦٤	٠,٣٣
١٥	٠,٤٣	٤٠	٠,٣٨	٦٥	٠,٤٢
١٦	٠,٥٢	٤١	٠,٥١	٦٦	٠,٥٣
١٧	٠,٣٨	٤٢	٠,٤٦	٦٧	٠,٤٨
١٨	٠,٣٠	٤٣	٠,٣٩	٦٨	٠,٥٧
١٩	٠,٣٦	٤٤	٠,٥٤	٦٩	٠,٣٣
٢٠	٠,٤٢	٤٥	٠,٦٧	٧٠	٠,٤٦
٢١	٠,٤٨	٤٦	٠,٤٩	٧١	٠,٥٠
٢٢	٠,٥٣	٤٧	٠,٥٠	٧٢	٠,٤١
٢٣	٠,٦١	٤٨	٠,٣٣	٧٣	٠,٣٨
٢٤	٠,٣٨	٤٩	٠,٤٤	٧٤	٠,٤٣
٢٥	٠,٤٢	٥٠	٠,٣٨	٧٥	٠,٣٢

صدق الفقرات (الاتساق الداخلي):

تعد هذه الطريقة من ادق الوسائل المعروفة لحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار في قياس المفهوم ، وتعني ان كل فقرة من الفقرات تسير في نفس المسار الذي يسير فيه الاختبار ككل (عودة، احمد سليمان، ١٩٩٨ :٥١).

ثم استعملت معادلة الارتباط الثنائي البسيط لحساب الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار (المتصلة) لدرجات (١٥٠) طالب وطالبة والدرجة الثنائية (المتقطعة) لكل فقرة والجدول (١٩) يوضح ذلك.

الجدول(١٩)

معامل صدق فقرات الاختبار

ت	معامل الصدق	ت	معامل الصدق
١	٠,٢١٠	٣٩	٠,٣٢٠
٢	٠,٢٨٠	٤٠	٠,٢٨٠
٣	٠,٣١٠	٤١	٠,٢٩٥
٤	٠,٢٥٠	٤٢	٠,٢١٠
٥	٠,٢٤٠	٤٣	٠,٢٨١
٦	٠,٢١٥	٤٤	٠,٢٧٣
٧	٠,٢٥٠	٤٥	٠,٣١١
٨	٠,٢٨٠	٤٦	٠,٢٨٩
٩	٠,٣٠٠	٤٧	٠,٢٤٠
١٠	٠,٣٢٠	٤٨	٠,٣٣٢
١١	٠,٢٩٠	٤٩	٠,٣١٥
١٢	٠,٢٨٦	٥٠	٠,٢٨٠
١٣	٠,٣٠١	٥١	٠,٢٤٥
١٤	٠,٢٥٥	٥٢	٠,٢٩٨
١٥	٠,٢٣٠	٥٣	٠,٢٣٤
١٦	٠,٣١٠	٥٤	٠,٢٨٥
١٧	٠,٢٨٠	٥٥	٠,٣٣٤

١٨	٠,٢٥٥	٥٦	٠,٣١٠
١٩	٠,٣٢٠	٥٧	٠,٢٨٩
٢٠	٠,٢٨٠	٥٨	٠,٢١٨
٢١	٠,٢١٥	٥٩	٠,٢٨٩
٢٢	٠,٣٠٠	٦٠	٠,٣١٦
٢٣	٠,٢٨٠	٦١	٠,٢٤٠
٢٤	٠,٢٥	٦٢	٠,٢٨٠
٢٥	٠,٢٩٠	٦٣	٠,٢٦٠
٢٦	٠,٢٨٨	٦٤	٠,٣١٥
٢٧	٠,٢١٥	٦٥	٠,٢٥٣
٢٨	٠,٣١٠	٦٦	٠,٢١٥
٢٩	٠,٢٨٨	٦٧	٠,٣٠٠
٣٠	٠,٢٧٠	٦٨	٠,٢٨٠
٣١	٠,٢٦٦	٦٩	٠,٢٦٣
٣٢	٠,٣٣٠	٧٠	٠,٣٣٤
٣٣	٠,٣١٠	٧١	٠,٢٥٥
٣٤	٠,٢١٠	٧٢	٠,٣١٠
٣٥	٠,٢٧٠	٧٣	٠,٢٦٨
٣٦	٠,٢٦٥	٧٤	٠,٢١٨
٣٧	٠,٢١٠	٧٥	٠,٢٧٠
٣٨	٠,٣٠٠		

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار المستعملة بالصدق والثبات

١. صدق الاختبار

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال المؤشرات الاتية :

أ. الصدق الظاهري

تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لابداء ارائهم في الاختبار، وقد عدل الخبراء في صياغة بعض الفقرات فضلا عن حذف مجموعة من المواقف من الاختبار، وبهذا الاجراء تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار .

٢.الثبات

تم التحقق من الثبات بطريقة تحليل التباين باستعمال (الفاكرونباخ)، اذ تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (١٥٠) طالب وطالبة ، اختيروا عشوائيا من قسم العلوم،وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد .

وصف الاختبار بصيغته النهائية:

يتكون اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية من خمسة اختبارات فرعية صممها الباحث لقياس القدرات المختلفة للتفكير الناقد، ويتكون كل اختبار من (٥) مواقف وكل موقف يتكون من ثلاثة فقرات أي ان الاختبار يتكون من (٧٥) فقرة، وتعطى التصحيح (١,٠) بحث تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (٧٥) درجة واقل درجة يحصل عليها المستجيب (صفر) ، الملحق (١٢) يوضح ذلك .

اجراءات تطبيق التجربة :

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي وتحقيق اهداف البحث ووصولاً الى نتائجه قام الباحث بالإجراءات الاتية:

١. تدريس المجموعات البحثية الثلاث من قبل الباحث نفسه، وذلك تحاشيا للاختلاف الذي قد ينجم من اختلاف المدرس وقدرته مما قد يؤثر على نتائج التجربة.
٢. باشر الباحث بتطبيق تجربته على المجموعات الثلاث في يوم الاحد الموافق ٢٠١١/٣/٦، الفصل الدراسي الثاني، وذلك من خلال تدريسه حصة دراسية لكل مجموعة في الاسبوع الواحد على وفق الخطط التدريسية المعدة لكل مجموعة، وكان توزيع الحصص كما مبينة في الجدول(٢٠).

جدول (٢٠)

توزيع الحصص التدريسية

الدرس / اليوم	الدرس الثاني/الساعة ٩.٣٠ صباحاً	الدرس الثالث/ الساعة ١٠.٣٠ صباحاً
الاحد	شعبة أ ثيلين	شعبة ج سكمان
الاثنين	شعبة ب اعتيادية	شعبة أ ثيلين
الاربعاء	شعبة ج سكمان	شعبة ب اعتيادية

١-كانت مدة التجربة واحدة للمجموعات الثلاث اذا استغرقت فصل دراسي كامل للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.

٢-انتهى الباحث من تطبيق التجربة على المجموعات الثلاث في يوم الاحد الموافق ٢٠١١/٦/١.

٣-طبق اختبار مناهج البحث بكل فقراته على المجموعات الثلاث بعد ان اعطى الباحث مدة زمنية للطلبة للتهيئة للاختبار اذ طبق الباحث الاختبار يوم الخميس الموافق ٢٠١١/٦/٥.

٤-تم تطبيق اختبار التفكير الناقد يوم الاحد الموافق ٢٠١١/٦/٨على مجموعات البحث الثلاث.

الوسائل الاحصائية :

ان الوسائل الاحصائية التي استعمل في البحث الحالي حسبت بواسطة الحقيبة الاحصائية (spss) وهي:

١-تحليل التباين الاحادي لإيجاد دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في متغيرات البحث .

٢-معادلة الفاكرونباخ لإيجاد الثبات لاختبار مناهج البحث واختبار التفكير الناقد .

٣-معامل الصعوبة استعملت لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار مناهج البحث.

معامل الصعوبة = $\frac{\text{مج ص ع + مج ص د}}{\text{ع+ د}}$

٣. معادلة التمييز لايجاد تميز فقرات اختبار مناهج البحث واختبار التفكير الناقد.

معامل التمييز = $\frac{\text{مج ص ع – مج ص د}}{\frac{١}{٢}\text{ (ع+د)}}$ (رافن،٢٠٠٣ : ٢٣٠)

٤. معامل ارتباط باسيريال الثنائي لحساب صدق فقرات اختبار التفكير الناقد.

٥. معادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لايجاد الفرق بين متوسطات المجموعات الثلاث، العينات المتساوية وغير المتساوية.(عودة،١٩٩٨ :٣٦٦)

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

- عرض النتائج وتفسيرها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

اولا: عرض النتائج

بعد انهاء تجربة الدراسة على وفق الخطوات والإجراءات التي عرضت في الفصل السابق، يعرض الباحث النتائج التي توصلت اليها الدراسة على وفق هدفها وفرضيتها من خلال المقارنة بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث بالاختبار التحصيلي البعدي لمادة مناهج البحث واختبار التفكير الناقد .

١. عرض النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي بين المجموعات الثلاثة :- بعد تصحيح اجابات طلبة مجموعات البحث الثلاث عن فقرات الاختبار التحصيلي اظهرت النتائج ان متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بانموذج ثيلين كان (٦٧) درجة وبانحراف معياري (٦,١٣) في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بانمودج سكمان كان (٦١,٧٠) درجة وبانحراف معياري (٨,٨١) وكان متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (٤٤) درجة وبانحراف معياري (١٠,٤٨) درجة والجدول (٢١) يوضح ذلك

الجدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	٦٧	٦,١٣
التجريبية الثانية	٣١	٦١,٧٠	٨,٨١
الضابطة	٣٠	٤٤	١٠,٤٨

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي والجدول (٢٢) يوضح ذلك

الجدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨٨١٠,٢٦٥	٢	٤٤٠٥,١٣٣	٥٨,٩٨٨	٧,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
داخل المجموعات	٦٦٤٦,٣٨٧	٨٩	٧٤,٦٧٩			
الكلي	١٥٤٥٦,٦٥٢	٩١	-----			

ونلاحظ من الجدول اعلاه ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٥٨,٩٨٨) درجة وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٧,٣١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجتي حرية (٨٩,٢) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث باختبار مناهج البحث التربوي البعدي، ولما كان تحليل التباين يكشف لنا عما كانت الفروق ذات دلالة احصائية ام لا، لكنه لا يحدد اتجاه الفروق، ولا المجموعة التي تكون الفروق لمصلحة لذلك استعمل الباحث اختبار شيفيه (Sheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه الفروق وبيان دلالتها احصائياً (Glass , 1970 : 392)

وسيعرض الباحث النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي لمناهج البحث التربوي البعدي وبحسب فرضيات البحث الاتية:

الفرضية الاولى:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي درجات المجموعة التجريبية التي درست بانموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في

الاختبار التحصيلي)، ويوضح الجدول (٢٣) ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم انموذج ثيلين (٦٧) وان متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين استعمل معهم الطريقة الاعتيادية كان (٤٤) درجة، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للعينات غير المتساوية، ظهر ان الفرق دال احصائياً اذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٣,٧٠) وهي اصغر من الفرق الملاحظ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى والضابطة البالغ (٢٣) درجة مما يشير الى وجود فرق بين المتوسطين لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بانموذج ثيلين وكما في الجدول (٢٣) .

الجدول (٢٣)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه الحرجة	الفرق الملاحظ	اتجاه الدرجة
تجريبية اولى	٣١	٦٧	٣,٧٠	٢٣	دال لصالح التجريبية الاولى
ضابطة	٣٠	٤٤			

الفرضية الثانية :

(لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بانموذج سكمان و متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادي في الاختبار التحصيلي)، ويوضح الجدول (٢٤) ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم انموذج سكمان (٦١,٧٠) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين استعمل معهم الطريقة الاعتيادية كان (٤٤) درجة، وعند اختبار معنوية الفروق بين المتوسطين

باستعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للعينات غير المتساوية، ظهر ان الفرق دال احصائياً اذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٣,٧٠) وهي اصغر من الفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعتين البالغ (١٧,٧)، مما يشير الى وجود فرق بين المتوسطين ولمصلحة متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بنموذج سكمان وكما في الجدول (٢٤) .

الجدول (٢٤)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه الحرجة	الفرق الملاحظ	اتجاه الدلالة
التجريبية الثانية	٣١	٦١,٧٠	٣,٧٠	١٧,٧	دال لصالح المجموعة التجريبية الثانية
الضابطة	٣٠	٤٤			

الفرضية الثالثة :

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بانموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بانموذج سكمان في الاختبار التحصيلي)، ويوضح الجدول (٢٥) ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى كان (٦٧) درجة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٦١,٧٠) درجة، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسطين باستعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للعينات المتساوية، ظهر ان الفرق،دال احصائياً اذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٣,٨٤) وهي اصغر من الفرق الملاحظ بين المتوسطين البالغ (٥,٣)، مما يشير الى وجود فرق بين المتوسطين ولمصلحة متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بنموذج ثيلين وكما في الجدول (٢٥) .

الجدول (٢٥)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعتين التجريبية الاولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق الحرج	الفرق الملاحظ	اتجاه الدلالة
التجريبية الاولى	٣١	٦٧	٣,٨٤	٥,٣	دالة لصالح التجريبية الاولى
التجريبية الثانية	٣١	٦١,٧٠			

١. عرض النتائج المتعلقة باختبار التفكير الناقد :-

بعد تصحيح اجابات طلبة مجموعات البحث الثلاث عن فقرات الاختبار، ظهرت النتائج ان متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بأنموذج ثيلن كان (٦٠,٧٧) درجة، وبانحراف معياري (٩,٩٨) درجة، في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بانموذج سكمان (٥٢,١٦) درجة وبانحراف معياري (٦,٠١) درجة في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٦,٧٦) درجة وبانحراف معياري (٤,٢٦) درجة، والجدول (٢٦) يوضح ذلك.

الجدول (٢٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	٦٠,٧٧	٩,٩٨
التجريبية الثانية	٣١	٥٢,١٦	٦,٠١
الضابطة	٣٠	٤٦,٧٦	٤,٩٦

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي والجدول (٢٧) يوضح ذلك .

الجدول (٢٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث في اختبار التفكير الناقد البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الفائية المحسوبة	الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٠٥٢,٤٩٩	٢	١٥٢٦,٢٤٩	٢٨,٣٥٢	٧,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
داخل المجموعات	٤٧٩٠,٩٨٠	٨٩	٥٣,٨٣١			
الكلي	٧٨٤٣,٤٧٨	٩١	-----			

ونلاحظ من الجدول اعلاه ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٢٨,٣٥٢) درجة وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٧,٣١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجتي حرية (٨٩,٢) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث باختبار التفكير الناقد البعدي .

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه الفروق استعمل الباحث اختبار شيفيه، وعلى النحو الاتي :-

الفرضية الرابعة :

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بانموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد)

ويوضح الجدول (٢٨) ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى (٦٠,٧٧) درجة وان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٦,٧٦) درجة، عند اختبار معنوية الفروق بين

متوسطي درجات هاتين المجموعتين، باستعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، للعينات غير المتساوية، ظهر ان الفرق دال احصائياً اذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٤,٤٥) وهي اصغر من الفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعتين البالغ (٢٠,٠١) درجة مما يشير الى وجود فرق بين المتوسطين ولمصلحة متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بانموذج ثيلين وكما في الجدول (٢٨).

الجدول (٢٨)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمتا شيفيه الحرجة	الفرق الملاحظ	اتجاه الدلالة
تجريبية اولى	٣١	٦٠,٧٧	٤,٤٥	٢٠,٠١	دالة لصالح التجريبية الاولى
ضابطة	٣٠	٤٦,٧٦			

الفرضية الخامسة:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة انموذج سكمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد)

ويوضح الجدول (٢٩) ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذي يدرسون بطريقة انموذج بطريقة سكمان (٥٢,١٦) درجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين استعمل معهم الطريقة الاعتيادية (٤٦,٧٦) درجة، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسطين باستعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للعينات غير المتساوية، ظهر ان الفرق دال احصائياً اذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٤,٤٥) درجة وهي اصغر من الفرق الملاحظ البالغ (٥,٤)

مما يشير الى وجود فرق بين المتوسطين ولمصلحة متوسط درجات التجريبية الثانية التي تدرس بانموذج سكمان وكما في الجدول (٢٩).

الجدول (٢٩)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه الحرجة	الفرق الملاحظ	اتجاه الدلالة
التجريبية الثانية	٣١	٥٢,١٦	٤,٤٥	٥,٤	دالة لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	٣٠	٤٦,٧٦			

الفرضية السادسة :

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بانموذج ثيلين وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بانموذج سكمان)، ويوضح الجدول (٢٥) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى كان (٦٠,٧٧) درجة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٥٢,١٦) درجة، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسطين باستعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة ، للعينات المتساوية، ظهر ان الفرق دال احصائياً اذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٣,٢٦) وهي اصغر من الفرق الملاحظ بين المتوسطين البالغ (٨,٦١) درجة، مما يشير الى وجود فرق بين المتوسطين ولصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بانموذج ثيلين وكما في الجدول(٣٠) :

الجدول (٣٠)

قيمتا شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه الحرجة	الفرق الملاحظ	اتجاه الدلالة
التجريبية الاولى	٣١	٦٢,٧٧	٣,٢٦	٨,٦١	دالة لصالح التجريبية الاولى
التجريبية الثانية	٣١	٥٢,١٦			

ثانيا : تفسير النتائج

سيتم عرض نتائج البحث الحالي على محورين استنادا الى متغيري البحث التابعين وعلى النحو الاتي :-

١. نتائج الاختبار التحصيلي لمادة منهج البحث التربوي البعدي :-

اسفرت النتائج عن تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة بالتحصيل في مادة مناهج البحث وبذلك ترفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث)، وتقبل البديلة، ويعود السبب في رأي الباحث ان الخروج من الروتين في طريقة التدريس جعل الطلبة اكثر تفاعلا ومشاركةً في اثناء الدروس في كلا الانموذجين، وخصوصا انموذج ثيلين الذي كان اداء المجموعة فيه افضل من سكمان والطريقة الاعتيادية، كون هذا الانموذج ولد جواً تنافسياً في اغلب الاحيان بين المجموعات داخل هذه المجموعة التجريبية، فكان لديهم دافع للتعلم فضلا عن الرغبة بالتفوق والارتقاء ضمن المجموعة وفي هذا الصدد يذكر(Jounson , 1998) ان التعاون هو البستان التي تنمو فيها اشجار الفردية والتنافس (عبد الله ،١٩٩٨ : ٢٣٠).

كما ساعد الانموذج على تطوير مهارات الاتصال الاجتماعي التي يتطلبها اشتراكهم في جلسات التفاعل الاجتماعي، كما كرس هذا الانموذج التعامل الجيد بين تدريسي المادة والطلبة

على اسس ديمقراطية مما اثر تأثيراً ايجابياً على تحصيلهم، وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع اغلب الدراسات التي عرض في فصل الدراسات السابقة مثل دراسات المشهداني (٢٠٠٨) ودراسة المختار(٢٠٠١).

٢. نتائج اختبار التفكير الناقد البعدي :

اسفرت النتائج عن تفوق المجموعتين التجريبية الاولى والثانية على المجموعة الضابطة، ويعود السبب في ذلك ان الانموذجين اعطى الفرصة للطلبة في الاستكشاف والبحث والتقصي من اجل المشكلة وخصوصا انموذج ثيلين، وان هذا الجانب نمّا لدى الطلبة مهارات الاستقراء التي هي واحدة من مهارات التفكير الناقد وان الاجابة عن اسئلة الانشطة قد نمّا عند الطلبة المنطقية في اعطاء الاجابة لاسيما مناقشة الباحث للطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة فضلا عن ان الطلبة في مرحلة عمرية تساعدهم على التغيرات واقتراح الحلول ضمن خطوات الانموذج اخذت تتوجه نحو تفسير النتائج التي توصلت اليها وبعد التفسير واحدة من مهارات التفكير الناقد .

وفي مرحلة اتخاذ الاجراء يقوم الطلبة بتطبيق ما توصلوا اليه من حلول واستنتاجات وخبرات لحل مشكلات جديدة معتمدة على القواعد والحلول السابقة مستعملين مهارة الاستنباط، وان وضع الحلول المناسبة للمشكلات يستدعى تميزها بمجموعة من الشروط التي يقوم من خلالها الطلبة بعملية التقييم، جميع ما ذكر هي اسباب أدت وساعدت على تنمية التفكير الناقد عند مجموعات البحث التجريبية، كما ان دور الباحث القائم على تشجيع الطلبة في البحث عن وضع حلول للمشكلة او النشاط المطروح وتشجيعهم على طرح افكار علمية وتعزيزها وإسنادها كان ذلك من شأنه ان يكون قد نمّا التفكير لديهم عموماً والتفكير الناقد خصوصا.

الاستنتاجات

١-فاعلية انموذج ثيلين في رفع التحصيل الدراسي في مادة مناهج البحث التربوي مقارنة مع الطريقة الاعتيادية .

٢-فاعلية انموذج سكمان في رفع التحصيل الدراسي في ماده مناهج البحث التربوي مقارنة مع الطريقة الاعتيادية .

٣-افضلية انموذج ثيلين على انموذج سكمان في زيادة التحصيل في مادة مناهج البحث التربوي.

٤-فاعلية انموذج ثيلين في تنمية التفكير الناقد مقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

٥-فاعلية انموذج سكمان في تنمية التفكير الناقد مقارنة مع الطريقة الاعتيادية .

٦-افضلية انموذج ثيلين على انموذج سكمان في تنمية التفكير الناقد .

٧-ان تطبيق خطوات انموذج ثيلين يبعث في نفوس الطلبة الحيوية واشاعة روح التعاون وحب المشاركة في الدرس.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :-

١-ضرورة ادخال النماذج التدريسية ومن ضمنها انموذجي ثيلين وسكمان في مفردات مقررات مادة طرائق التدريس التي تدرس في كليات التربية الاساسية .

٢-عمل دورات تدريبية للتدريس على كيفية استعمال انموذجي ثيلين وسكمان .

٣-توفير الظروف الملائمة والامكانات والوسائل والنماذج التعليمية بما يسهل استعمال الانموذجين في عملية التعليم.

٤-الابتعاد عن الطرائق التقليدية في تدريس مادة مناهج البحث التربوي والافادة من هذين الانموذجين وخصوصا ثيلين لما يتيح هذا انموذج اثارة التفكير الناقد عند الطلبة.

٥-تدريب الطلبة على تعلم دراسة الخطوات التطبيقية في استعمال النماذج التعليمية وبخاصة انموذجي (ثيلين و سكمان) كون فيها مساحة واسعة للتعليم.

٦-لأجل الوصول بالمدرس الى اعلى درجات الاتقان، يجب ادخال الانموذجين في دورات طرائق التدريس التي تقيمها الجامعات ليسهل للمدرس النجاح في عملية التدريس.

المقترحات :-

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث اجراء دراسة حول :-

١. حول فاعلية انموذجي ثيلين وسكمان في متغيرات اخرى مثل التفكير الابداعي والتفكير الوجداني.

٢. اثر الانموذجين في اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية.

٣. مماثلة للدراسة والتعرف على تأثير متغير الجنس.

٤. إجراء دراسة مماثلة للدراسة لصفوف دراسية اخرى .

٥. مقارنة بين هذين الانموذجين ونماذج اخرى لمعرفة افضلهم.

٦. مماثلة للدراسة الحالية في كليات التربية في جامعات اخرى في مادة منهج البحث التربوية.

٧. فاعلية برنامج تدريسي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في مادة مناهج البحث التربوي.

٨. فاعلية برنامج مقترح لتدريس مادة منهج البحث وتنمية التفكير الناقد على تحصيل طلبة كلية التربية جامعة ديالى .

٩. اثر استعمال انموذج التحري الجماعي في اكتساب مفاهيم منهج البحث التربوي لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين .

قائمة المصادر
العربية والأجنبية

المصادر العربية :

- القرآن الكريم.

١. ابراهيم عاهد واخرون (١٩٨٩): **مبادئ القياس النفسي والتقويم في التربية**، دار عمار، عمان.

٢. ابراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٤): **استراتيجيات التعليم واساليب التعلم** ، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٣. ابن منظور، ابو الفصل جمال الدين محمد (ب.ت): **لسان العرب** ، م٣، دار صادر ، بيروت .

٤. ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠): **علم النفس التربوي** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن .

٥. ----،---------- (٢٠٠٦):**نظرية الذكاء الناجح التحليلي والابداعي والعملي** ،ط١،ديبوتو للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

٦. ----،----------(٢٠٠٨): علم النفس التربوي ،ط٦، دار المسيرة ، عمان .

٧. ابو حطب، فؤاد عثمان، سيد احمد وصادق، امال(١٩٧٦): **التقويم النفسي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

٨. ابو لبدة ، سبع محمد (١٩٨٩): **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، مطبعة جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

٩. ارفن ، وليام (٢٠٠٣): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ترجمة هيثم الزبيدي وماهر ابو هلالة،دار الكتاب الجامعي ، العين – الامارات.

١٠. الاسدى، نعمه عبد الصمد حسين(٢٠٠٩):" **فاعلية انموذجين تعليميين على وفق مدخل (sts) فى التحصيل وتنميه التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لحل مشكلات بيئية لدى طالبات قسم علوم الحياة**"،(اطروحة دكتوراه)، غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم.

١١. الامام، مصطفى محمود واخرون(١٩٩٠): **التقويم والقياس** ،ط١، دار الحكمة ، بغداد.

١٢. الامين ، شاكر محمود (١٩٩٢): **طرائق تدريس المواد الاجتماعية لدورات المشرفين الاختصاصيين التربويين**،ج١ ، مديرية الاعداد والتدريب، وزارة التربية.

١٣. الاندنوسي، نعيمة جعفر زكريا عبد الوهاب(١٩٩٧): "اثر استعمال التعليم المبرمج في فصل التنفس في الانسان من مقرر الاحياء على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الاول الثانوي بمدينة مكة المكرمة"، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، مكة المكرمة، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس،جامعة ام القرى.

١٤. انور حسين وفلاح محمد الصافي (٢٠٠٥): **مناهج البحث بين النظرية والتطبيق**، مطبعة التأميم ، كربلاء ، العراق.

١٥. اوليخ دونالد؛ وكالاهان، ريتشارد؛ وهاردر– روبرت وجيسون– هاري (ترجمة ابو نبعة عبد الله) (٢٠٠٣): **استراتيجية التعليم الدليل نحو تدريس افضل**، ط١، الكويت مكتبة الفلاح .

١٦. البخاتي ، فلاح حسن (٢٠٠٩): بناء اختبار تحصيلي لمادة مناهج البحث العلمي على وفق نظرية القياس التقليدية انموذج راشي، دراسة مقارنة ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

١٧. البرعي، أمام محمد علي ، (٢٠٠٣):**اثر استعمال نموذج تدريس مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الادبي** ، **المجلة التربوية** ،كلية التربية ،العدد(١٩).

١٨. البوطي ، محمد سعيد رمضان (د.ت): منهج تربوي فريد بالقران،ط٢، مكتبة الفارابي، دمشق.

١٩. البكر، رشيد بن نوري(٢٠٠٢) : **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**، الرياض ، مكتبة الرشد ،ص١.

٢٠. البكري، امل والكسواني، عفاف (٢٠٠٢): **اساليب تدريس العلوم والرياضيات** ،ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان– الاردن.

٢١.بل ،فردريك (١٩٨٦): **طرق تدريس الرياضيات** ،ترجمة محمد امين المفتي وممدوح سليمان ،ج١، ط١،الدار العربية والنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٢.بن راجع ، نوال بنت عبد الرحمن (٢٠٠٢):"فاعلية برنامج مقترح في الحاسب الالي لتنمية التفكير الناقد و التحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني ثانوي" ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ،الرياض.

٢٣.بهجات، رفعت محمد(٢٠٠٢): التعلم الجماعي والفردي والتعاونية والتنافسية والفردية،ط٤، علم الكتب، القاهرة.

٢٤. جابر ،عبد الحميد جابر وعايف حبيب (١٩٨٨): اساسيات التدريس،مطبعة العاتي ،بغداد.

٢٥. الجابري ،وليد، نهاد فهد، (٢٠٠٧):"اثر استعمال طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الاول الثانوي في مقرر الرياضيات"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ،جامعة ام القرى ، مكة المكرمة.

٢٦. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٦٩): تعليم تفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة .

٢٧. جريو، داخل حسن،(٢٠٠٤): التعلم الجامعي المعاصرواتجاهاته وتوجيهاته، مطبعة المجمع العلمي.

٢٨. جمل ، محمد جهاد،(٢٠٠٥):تنمية مهارات التفكير الابداعي من خلال المناهج الدراسية،دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة.

٢٩. الجنابي، عبد الرزاق شنين ونعمة عبد الصمد الاسدي(٢٠٠٨) : **مداخل غير تقليديه لتطوير تدريس العلوم في المرحلة الجامعية المؤتمر الاول لتطوير التعليم العالى المنعقد في جامعة الكوفة من (٢٤-٢٥)كانون الاول**، جامعة الكوفة.

٣٠. الجنابي ، فاضل زامل صالح (١٩٩٢): التفكير الناقد لدى طالبات جامعة بغداد وعلاقته باساليبهم المعرفية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد.

٣١. جونسون ديفيد،جونسون روجر وهولبك ،اديت جونسون(٢٠٠٤) (ترجمة مدارس الظهران) التعلم التعاوني،ط٢، الدمام ،مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

٣٢. الحارثي، ابراهيم احمد مسلم .(١٩٩٩): تعليم التفكير ،الرياض ،بلا مطبعة.

٣٣. الحربي، علي بن سعد بن مطر (٢٠٠١م):" اثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الاول الثانوي في مقرر الاحياء بمدينة عرعر"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

٣٤. حسن، فريدة بنت عبد الملك محمد رادين (٢٠٠٤): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود دراسة تجريبية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود ، الرياض، كلية التربية، قسم علم نفس .

٣٥. الحسيني ، شايع بن عبد العزيز بن محمد (١٩٩٧): "الرضا الوظيفي والتفكير الناقد لدى الاخصائيين الاجتماعين والاخصائيات الاجتماعيات بالمستشفيات الحكومية في منطقة مكة المكرمة"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، كلية التربية عيم النفس .

٣٦. حمدان ، محمد زياد (١٩٩١): تطوير المناهج مع استراتيجيات تدريسية وموادها التربوية المساعدة، دار التربية الحديثة ، عمان- الاردن .

٣٧. الحيلة ،محمد محمود(١٩٩٩) : تصميم التعليم (نظرية وممارسة)،ط١ دار المسيرة للطباعة والنشر ،عمان ،الاردن.

٣٨. ---،------ (٢٠٠٢) : تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير بين الشمول والممارسة، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان – الاردن .

٣٩. ---،-------(٢٠٠٣): طرق التدريس واستراتيجياته، ط٣، دار الكتاب الجامعي ، عمان- الاردن.

٤٠. ---،------ (٢٠٠٧): مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط١، عمان – الاردن .

٤١. خريشه،علي كايد سليم.(٢٠٠١):مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي ، مجله مركز البحوث التربوية: العدد ١٩ جامعة قطر.

٤٢. خضر، فخري رشيد(١٩٨٢): تطور الفكر التربوي،ط١، دار الرشيد للنشر والتوزيع، الاحساء، السعودية.

٤٣. خطابية ، عبد الله محمد (٢٠٠٥): تعليم العلوم للجميع، ط١، دار المسيرة، عمان- الاردن .

٤٤. الخطيب،احمد(١٩٨٨): طرق واساليب وتقنيات حديثة في التدريس الجامعي ،ندوة طرائق التدريس في الجامعات العراقية ،عقدت في الجامعة المستنصرية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الاقليمي من ١١-١٣/٥/١٩٨٠.

٤٥. الخليلي ،خليل واخرون(١٩٩٦) : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع ،الامارات العربية المتحدة.

٤٦. الخليلي، امل (٢٠٠٥): الطفل ومهارات التفكير ، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .

٤٧. الخوالده، ومحمد محمود واخرون (١٩٩٧):طرق التدريس العامة ،ط١، وزارة التربية والتعليم ،الكتاب المدرسي ،صنعاء، اليمن .

٤٨. الدباغ، فخري محمد صالح واخرون (١٩٨٨): اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقي، مطبعة جامعة الموصل، الموصل .

٤٩. الدمرداش ، صبري (١٩٨٧): الطرائق العلمية مدخل تدريس العلوم ،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ،مصر .

٥٠. دي بونو ، ادوارد (٢٠٠١): تعليم التفكير ، ط١، دار الرضا ، عمان .

٥١. الديب، فتحي (١٩٧٨): الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم ،ط٢، دار القلم للنشر ، الكويت.

٥٢. رؤوف ، ابراهيم عبد الخالق (٢٠٠١): التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار الابحاث للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٥٣. رافن، جي سي(١٩٨٣): اختبار المصفوفات المتتابعة القياس ،ترجمة فخري الدباغ الموصل ،مطبعة جامعة الموصل .

٥٤. رزوق، اسعد (١٩٧٧): موسوعة علم النفس ، مطابع شرق بيروت.

٥٥. رزوقي، رعد، فاطمة (٢٠٠٥): طرائق ونماذج في تدريس العلوم ، ط١، مكتب الفرقان للخدمات الطباعية، بغداد .

٥٦. الرشايدة ، محمد صبيح (٢٠٠٦): الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة الاستقصائية في الدراسات الاجتماعية، ط١، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن.

٥٧. ريتشى، روبرت (٢٠٠٠): التخطيط للتدريس، ط٤، ترجمة الدار الدولية للاستثمارات الثقافية دار ماكجروهيل للنشر ،القاهرة .

٥٨. الريماوي، محمد عودة واخرون(٢٠٠٤): علم النفس العام، ط١، دار المسيرة، عمان .

٥٩. الزغلول، عماد عبد الرحيم(٢٠٠١): مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية .

٦٠. الزهاوي، الهام احمد حمة (٢٠٠١):" اثر استعمال انموذج سكمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الكيمياء" ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد.

٦١. الزوبعي ، عبد الجليل وبكر محمد الياس و ابراهيم عبد المحسن الكناني (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، العراق .

٦٢. زيتون، عايش محمود(٢٠٠٤): اساليب تدريس العلوم ، دار المشرق ، عمان – الاردن .

٦٣. ---،----------(١٩٨٤) :دراسة تجريبية في تاثير طريقة الاستقصاء على التحصيل في مادة الاحياء في المرحلة الجامعة ، مجلة دراسات ،المجلد ١١،العدد السادس ،الجامعة الاردنية.

٦٤. سرايا،عادل (٢٠٠٧):التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى ،ط٢، الدار الكتب الوطنية للنشر،عمان– الاردن .

٦٥. السرور(٢٠٠٣): مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين وتنميه الابداع .مكتبة الصفحات الذهبية،الرياض.

٦٦. سعادة ، جودت احمد (٢٠٠٣) : تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية، ط١، عمان – الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٦٧. سعيد، عبد الرحمن (١٩٩٧): القياس النفس ، ط٢، مكتبة الفلاح ، الكويت .

٦٨. سلامة ، عادل ابو العز واخرون (٢٠٠٩): طرائق التدريس(معالجة تطبيقية معاصرة)، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .

٦٩. سليم ،محمد جابر واخرون(٢٠٠٦) :بناء المناهج وتخطيطها ،ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

٧٠. السويدي ، خليفة علي (٢٠٠٦): **مهارات التفكير والخطوات العملية**، موقع انترنت http:/ www.thinkingkills.pt.

٧١. شريف، عبد الله مجمد (١٩٩٦):**مناهج البحث العلمي**،دليل الطالب فى كتابة الابحاث والرسائل العلمية،ط١،مطبعة المطاع للنشر والتوزيع ،كلية التربية ،جامعة الفاتح ،الجماهيرية العظمى.

٧٢. الصالح، فائق سعيد(١٩٩٨): تدريس المجموعات الصغيرة، **مجلة المعلومات التربوية** ،العدد ١٢،السنة الثالثة،وزارة التربية والتعليم، دولة البحرين .

٧٣. الصمادي ، عبد الله والدرابيع ، ماهر(٢٠٠٤): **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق،ط١، دار وائل للنشر**،عمان.

٧٤. طاهر ، محمد (٢٠١٢): اشكالات منهجية في البحوث التربوية، جريدة الوان جامعية ، نصف شهرية، مطبعة جامعة ديالى، العدد ٦.

٧٥. الطائي، فالح حسن عويد (٢٠١١): فاعلية تصميم تعليمي على وفق نظرية التعلم المستند الى الدماغ في التحصيل والدافعية لدى طلبة كلية التربية الاساسية وتنمية ذكاءاتهم المتعددة، **(اطروحة دكتواره غير منشورة)**، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد.

٧٦. العبايجي، امل مفتاح (١٩٩٢): " دراسة مقارنة لاثراستعمال اسلوبين في الاستقصاء على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات في مادة العلوم "، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة الموصل.

٧٧. عبد الرحمن ، انور حسين وداود ، عزيز حنة (١٩٩٠): **مناهج البحث في التربية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد

٧٨. عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح محمد (١٩٨٢): **كتب اختبار التفكير الناقد** ، جامعة ام القرى ، كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية.

٧٩. عبد اللطيف بن حسين بن فرج (٢٠٠٥): **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ط١، دار المسيرة، عمان ، الاردن .

٨٠. عبد الله ، عبد النبي عبد المهدي (١٩٩٨): **التعلم الجماعي والفردي (التعاون التنافسي والفردية)، مجلة المعلومات التربوية**، العدد ١٢، السنة ٣، وزارة التربية والتعليم، البحرين .

٨١. عبد الهادي، نبيا (٢٠٠٢): **المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال تدريس الصف** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

٨٢. عبد الوهاب، عصام عز الدين (٢٠٠٦): **اثر استخدام انموذج ثيلين في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

٨٣. عبود، سالم محمد (٢٠٠٩): **الاتجاهات الحديثة في اصول البحث العلمي دليل منهجي وعلمي**، ط١، دار الدكتور للعلوم للطباعة والنشر، بغداد .

٨٤. عبيدات، ذوقان وسهيلة ابو السميد (٢٠٠٩): **الدماغ والتعلم والتفكير**، ط١، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٨٥. العبيدي ، خالد جمال حمدي (٢٠٠٥): اثر استخدام انموذجي ميرال وراجليوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، ابن رشد ، بغداد .

٨٦. عطا الله، ميشيل كامل (٢٠٠١):**طرق واساليب تدريس العلوم**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان،الاردن.

٨٧. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**،ط١، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .

٨٨. العلواني ، مهند سامي جيجان (١٩٩٩):" اثر استعمال استراتيجي كلوز ماير والاحداث المتناقضة في تعلم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد"، **(اطروحة دكتوراه غير منشوره)**، كلية التربية، جامعة بغداد.

٨٩. علي، اسماعيل ابراهيم (٢٠٠٨) : **التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار الزهراء للطباعة والنشر، بغداد .

٩٠. علي، وفاء مجمد يونس (٢٠٠٦):"اثر استعمال اسلوبي العصف الذهب وتالف الاشتات في تنمية التفكير الابداعي والوعي البيئي وكساب المفاهيم الاحيائية لمادة البيئة والتلوث لدى طلبة الصف الثالث"،(اطروحة دكتوراه غير منشورة)، قسم علوم الحياة ، كلية التربية، جامعة الموصل.

٩١. العمايره، محمد حسن (١٩٩٩):اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفيه،ط١ ، دار الامل، عمان، الاردن.

٩٢. عمر، سيد خليل (١٩٨٩): " استعمال مدخل الاستقصاء في التحصيل العلمي وتنمية مهارات الاستقصاء لدى تلامذة الثالث الاعدادي"، مجلة كلية التربية ، مطبعة جامعة اسيوط ، العدد ٥ ، صنعاء ، الجمهورية العربية اليمنية .

٩٣. عمر، مضر خليل (٢٠١١): موقع الطلبة في عملية التربية المستدامة للتعليم الجامعي،وقائع المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية الاساسية بالتعاون مع المؤسسة الوطنية للتنمية والتطوير، جامعة ديالى ، العراق.

٩٤. عمران، خالد عبد اللطيف محمد(٢٠٠٧):اثر استعمال انموذج التحري الجماعي (ثيلين) في تدريب الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي ، المجلة التربوية، العدد(٢٣)، كلية التربية، جامعة سواهاج، مصر.

٩٥. عودة ، احمد سليمان (١٩٨٥): القياس والتقويم في العملية التدريسية ، المطبعة الوطنية، اربد ، الاردن.

٩٦. ---،---------- (١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الاردنية – الاردن.

٩٧. عيسى ، محمد الانور حامد(١٩٨١): بحوث في التربية الاسلامية، مطبعة عبد الله وهبة ،القاهرة.

٩٨. غانم محمود محمد (١٩٩٥): التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه، ط١،دار الفكر، عمان.

٩٩. غباوي، وابو شعيره ، د.ثائر احمد وخالد محمد(٢٠١٠) :**مناهج البحث التربوي** ، ط١، مكتبة المجمع العربي .

١٠٠.غرايبة، فوزي واخرون (١٩٨١): اساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية، ط١، عمان.

١٠١.غيابن، عمر محمود (١٩٨٥): "اثر اسلوب الاستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية للمفاهيم الفيزيائية والطرائق العلمية " ،**ملخصات رسائل ماجستير في التربية**، مركز البحث والتطوير التربوي، المجلد الثالث، جامعة اليرموك .

١٠٢. فان دالين، ريو بولد (١٩٨٥): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٣، ترجمة محمد نبيل واخرون ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

١٠٣.قطامي، نايفة (٢٠٠١): **تعليم التفكير للمرحلة الاساسية**،ط١ ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .

١٠٤.قطامي ، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠): سايكولوجية التعلم الصفي ، ط١، دار الشروق للنشر، عمان.

١٠٥.قطامى، يوسف، ونايفة قطامى (١٩٩٨):**نماذج التدريس الصفية**، ط٢، دار الشروق للطباعة،عمان.

١٠٦.القلا، فخر الدين ويونس ناصر ومحمد فهد حمل (٢٠٠٦): **طرائق التدريس العام في عصر المعلومات** ،ط١ ، دار الكتاب الجامعي،العين.

١٠٧.الكلزة ،رجب احمد والمختار، حسين (١٩٨٥):**المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**،ط١ الكويت.

١٠٨. اللقاني ، احمد حسين وعلي احمد الجمل(١٩٩٩): **معجم المصطلحات التربوي المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، عالم الكتب، للنشر والتوزيع ، القاهرة.

١٠٩.اللقاني، احمد حسين وابو سنينة عودة عبد الجواد (١٩٨٩): **تخطيط المنهج وتطويره**، د.احمد حسين اللقاني وعوده عبد الجواد ابو سنينه،جامعة عين شمس ، عمان الدار الاهلية .

١١٠. مادوس ، جورج واخرون(١٩٨٣): **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني** ، ترجمة محمد امين المفتي واخرون، دار ماكجروهيل للنشر ، مطابع المكتب المصري الحديثة ، المطبعة العربية، القاهرة.

١١١.مايرز، شيت (ترجمة جرار وعزمي)(١٩٩٣): **تعليم الطلاب التفكير الناقد** ، الاردن، مركز الكتب الاردني .

١١٢.مجيد،سوسن شكري ،(٢٠٠٨): **تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد** ،ط١،دار صفاء،عمان.

١١٣.محمد ، رائد مصطفى (١٩٩٦): " فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الناقد في عينة من مرحلة الصفوف الدراسية العليا في الاردن"، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

١١٤.محمود، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٦): **تفكير بلا حدود** ، ط١، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة – مصر.

١١٥. المختار، رائده نزار محمد،(٢٠٠١): "اثر استعمال انموذج التحرى الجماعى في التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات معهد اعداد المعلمات"، **(رسالة ماجستير غير منشوره)**، كلية التربية ،جامعة الموصل.

١١٦.مرعي والحيلة ، توفيق احمد ومحمد محمود (٢٠٠٢) : **طرائق التدريس العامة** ، ط١، دار المسيرة للطبع والتوزيع ، عمان – الاردن .

١١٧. مركز البحوث التربوية،(٢٠٠٢): **التعلم بالاكتشاف**، واحات تربوية .wahatwww.com

١١٨. المشهداني ، احمد عبد الستار (٢٠٠٨): **اثر استعمال انموذجي ثيلين وكمب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد اعداد المعلمات**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد ،جامعة بغداد.

١١٩.مصطفى ، عبد السلام (١٩٩٨): تصميم الانشطة العلمية لكتب العلوم في المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ١، العدد الاول ، عمان – الاردن .

١٢٠.المطارنة ، بسمة سليمان (٢٠٠٣): "مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة ، قسم المناهج والتدريس، عمان.

١٢١.المقدادي ،يونس عبد العزيز(١٩٩٦) : مبادئ الادارة ومفهومها ومجالاتها ومداس الفكر الاداري والعمليات الادارية، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر ،عمان .

١٢٢.المقدادي، سامح وحمود حامد المقدادي(١٩٩٨): المشكلات الاكاديمية التي يواجهها اعضاء الهيئة التدريسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية ،العدد(٣٣)عمان.

١٢٣.مقبل، محمد احمد (٢٠٠٣): كيف تكتب انشطة منمية للتفكير الناقد، مجلة المعلم، العدد(١١)، غزة.

١٢٤.مقلد ، محمد محمود (١٩٨٦): كيف نصوغ هدفاً تعليمياً صياغة سلوكية في مجال اللغة العربية، رسالة التربية ، سلطنة عمان .

١٢٥.المكتب الاقليمي للدول العربية (٢٠٠٣): برنامج الامم المتحدة الانمائي، تقرير التنمية الانسانية العربية للعام ٢٠٠٣،عمان،٢٠٠٣).

١٢٦.مهدي، ابتسام جواد (٢٠٠٢) : معوقات تنوع طرائق التدريس المستعملة، بحث مجلة القادسية، العراق، العدد الاول، مجلد٢، نيسان٢٠٠٢.

١٢٧.ميخائيل، انطانيوس (٢٠٠١): اساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر، عمان .

١٢٨.نبهان ، موسى (٢٠٠٤):" القياس والتقويم في التربية الحديثة" ، مطبعة قمحة اخوان، دمشق.

١٢٩.نبهان، سعد سعيد (٢٠٠١): برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في محافظة غزة، اطروحة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١٣٠. النجيحي ، محمد لبيب (١٩٨٤) : الفكر التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

١٣١. نشواتي ، عبد المجيد واخرون (١٩٨٥): الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل، المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد ١٨، السنة الخامسة، جامعة الكويت .

١٣٢. نصر الله، عمر عبد الرحيم(٢٠٠٤) : **تدني مستوى التحصيل والانجاز الدراسي اسبابه وعلاجه**،ط١، دار وائل للنشر، عمان .

١٣٣.نعمة، حنان حسين (٢٠١٠): اساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**)، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد.

١٣٤.هيلات ، صالح و آخرون ،(٢٠٠٩): اثر استعمال الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد٥، عدد (٣).

١٣٥.هيلات، صلاح واخرون (٢٠٠٩): اثر استعمال الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، مجلد٥، العدد ٣.

١٣٦. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٩٨): **مناهج كليات المعلمين** ، الهيأة القطاعية لكليات المعلين .

١٣٧.ياسر، عارض وعلي مهدي كاظم (١٩٨٨):**أساليب التعليم لدى طلبة جامعة قار يونس مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العدد (٣٣)، عمان .

١٣٨.الوسيمي ، عماد الدين عبد المجيد(٢٠٠٣): **فاعلية برنامج مقترح في الثقافة على التحصيل وتنمية التفكير الناقد والاتجاهات نحو مادة البيولوجيا لدى طلاب الصف الثانوي (القسم الاداري)**، دراسات في المناهج وطرق التدريس،العدد ٩١، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٣٩.الوقفي ، راضي (٢٠٠٣): **مقدمة في علم النفس** ، ط١، دار الشروق ،عمان .

١٤٠. الوكيل ، عبد الامير(١٩٨٤): من تجارب بعض الدول في اعداد بعض المعلمين ، وقائع ندوة توحيد السلم التعليمي في البلاد العربية من (١١-١٤) اب، ١٩٨١، اصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس .

١٤١.اليونسكو مكتب الإقليمي للتربية في البلاد العربية(١٩٨٦)، **مجلة فصلية** ، مجلة التربية الجديدة ،مؤسسة الخدمات الطباعية، مجلد ٣٩، لبنان).

١٤١.اليونسكو مكتب الإقليمي للتربية في البلاد العربية(١٩٨٦)، مجلة فصلية ، مجلة التربية الجديدة ،مؤسسة الخدمات الطباعية، مجلد ٣٩، لبنان).

المصادر الاجنبية

142.Adams, Dennls ;& Hamm, Mary E.(1996): Cooperative learning- Critical thinking and Collaboration across the curriculum, Charles .C Thomas. Publisher Springfield, IIIionois.USA.

143.Anderson, t.A(1964): **text analysis of two presecondary science activities,J, of curriculum, studies**, Vol.26, No.2.

144.Bailly,A. et al(1991): Les concepts dile geographic humaine concept of humain geography, 2nd edition, paris, messan .

145.Barell, J.(1993):Students Preconception introductory meachaines, **American Journal of Science**, Vol(12),No(1).

146.Beyer. B.(1985):Critical thinking what is it. **Journal of social sducation**. Vol(44), No(4).

147.Bonnette,A.(1998).**Compararion Of Direct And Indirect Instructional Strategies In Physical Education Type Classes In Regards To Critical Thinking And SelsEs**, Teem Of At Risk 10-13 Year Old Boys. Dissertation Abstracts Intentional, 58(7): 2584A.

148.Cotton ,k (1990):Teaching thinking skill ,north west regional education laboratory .school imbrovement series.

149.Ebel ,R.L. (1972). Essentials of education Measurement, new Jersey, Prentice-Hall.

150.Ennis, R.H.(1985) :**Alogical basis for measuring critical thinking skills**, educational leadership. Vol(43), no (2).

151.FaskoJr,Daniel. (2003): **Critical Thinking And Reasoning** : Current Research Theory And Practice Hamptoni, Press,Inc. Cresskill , New Jersey .

152.Folley(1988), w: **An analysis of the relationship between critical thinking**, sex and subject performance. Dis. Abs.int. Vol(84), No(3.

153.Good. C.V.(1972): **Dictionary Of Education**. 3rd ., Newyork Mcgraw- Hill Book Company.

154.Iel, E.j. (1986):Decision making : A Goal of STS: The science, society Prentive Hall.

155.Johnson, and foa(1989): indtructional design. L.N.u: Nucfa.

156.Jones. Debra (1996): Critical Thinking in an online World Retrived October26/2006,from www.library.ucsd.edu untangle ones.html.

158.Joyce. Bruce And Weil Marsha (1972): **Models Of Teaching**, New Jerky. Pranrice Hagg, Englewood Cliffs.

159.Kneedler, D. (1986): **Critical Thinking In Costa (Ed.) Developing Minds: Arese – Archer Book For Teaching Thinking** California ,ASCD.

160.Kuslan, Louis and Harric(1972): **Teaching Children science** (Anquity approach), Boston, Wads Worth Publishing company.

161.Limman, M. (1991):**Sting Reasoning And Through Philophy- Ins Maclure &P. Davis (Eds): Learning To Learn**, Oxford.U.K. Program Press PLC.

162.Marazano , R. & et al(1988): **Dimension of thinking** ,Alexandria, AS, Raizen,movement , National science teacher Association ,Vol (7) Washington.

163.Oxford Advancd(1998) : **learners Dictionanary of current English fifth Ediition by Jonathon Crother** Oxford Univrsity press and.

164.Rugger, V. (1988):**The Art Of Thinking**,2nd Edition , N.Y: Happen & Row Poub.Com.

165.Sharan, yael; sharan , shlomo (1994). **Group investigation expands cooperative learning**, educational leadership, vol(47), No(4),p.17-21.(abstract).

166.Sue, Allen(1997): **Using Scientific Languging Activities In Exhibit Explanations Science Education**, vol.81, no.5.

167.Swinson,T.j.(1993):**the effect of critical thinking skills instruction on undergraduate students**, Diss Abs. int. Vol(53),No(9).

168.Thornton, G.C.& Oetting E.R.(1982).**Exercises in Psychological test** New York ,Row publishers.

169.Udall, AJ, &Dainels ,JU.E. Creating(1991): **The Thoughtifull Classroom: Strategies To Pranote Student Thinking**, Tuscom, A.Z Zephyer, Press.

الملاحق

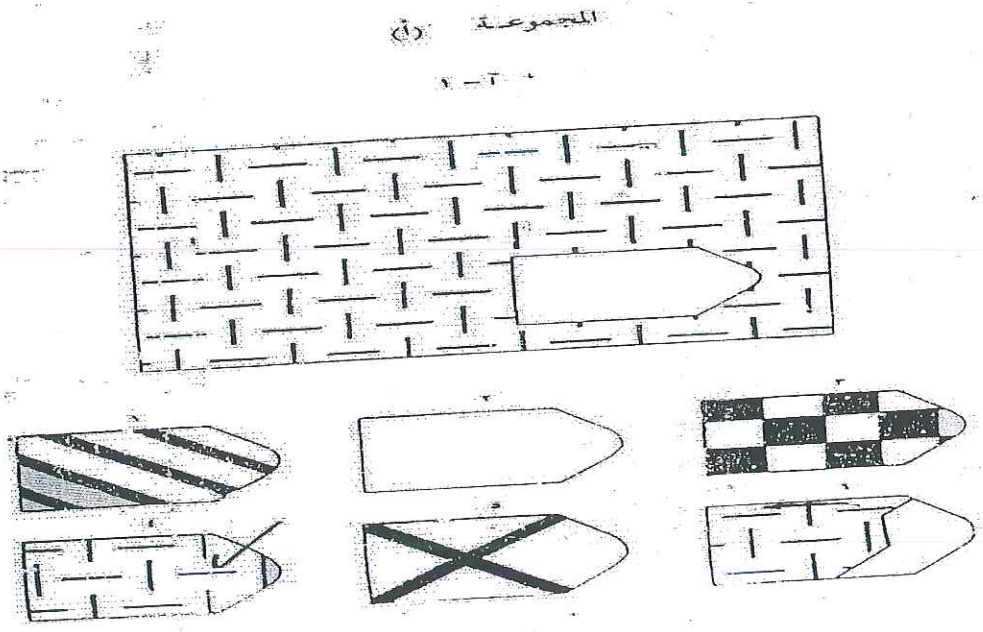
ملحق (ا)

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة...

نضع بين يديك اختبار الذكاء ويتكون من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجاميع كل مجموعة تحتوي (١٢) سؤال على شكل رسوم واشكال ناقصة ، عليكم تكملة الشكل من البدائل المصورة اسفل كل صفحة وذلك بوضع رقم الاجابة الصحيحة في الشكل الناقص .

مثال : اكمل الشكل الاتي :



شاكرين تعاونكم معنا

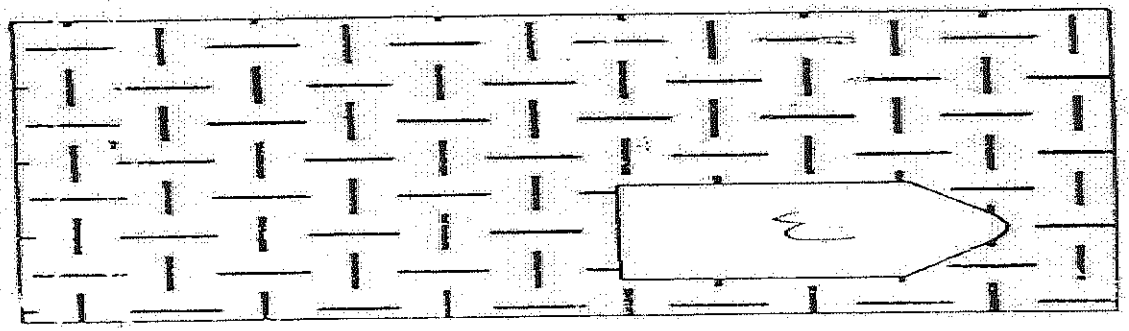
الباحث

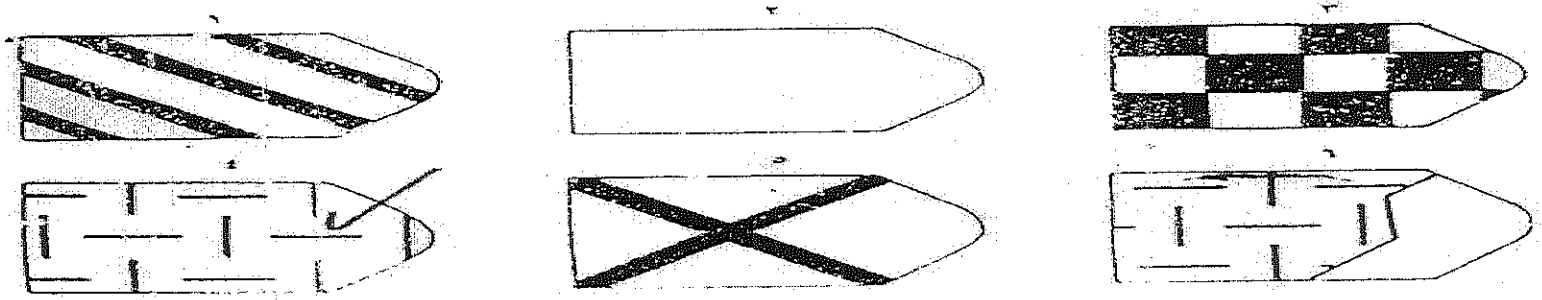
احمد داود سلمان

ملحق (١)

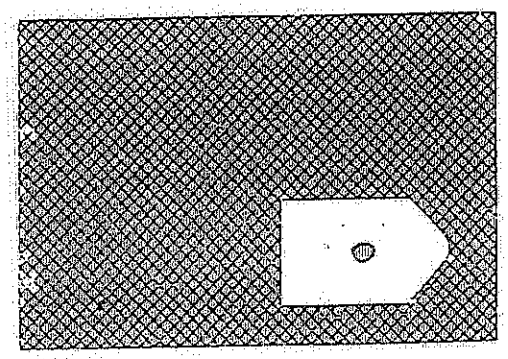
اختبار الذكاء

المجموعة (أ)

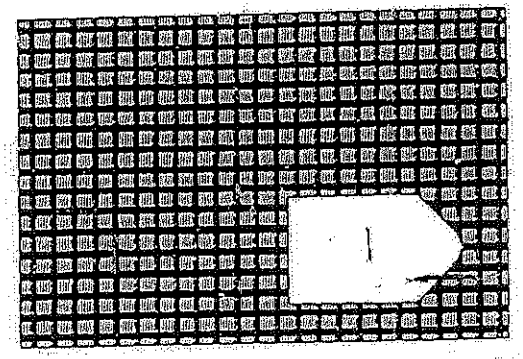


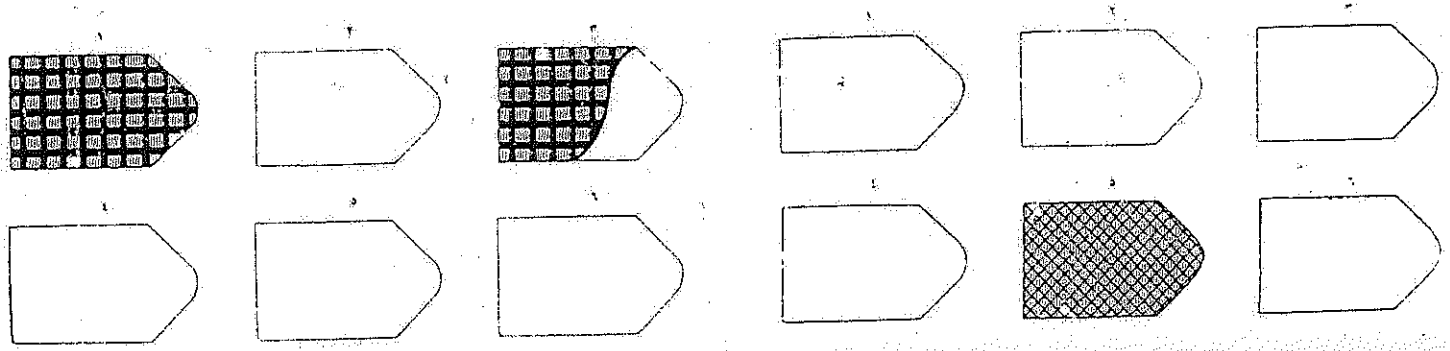


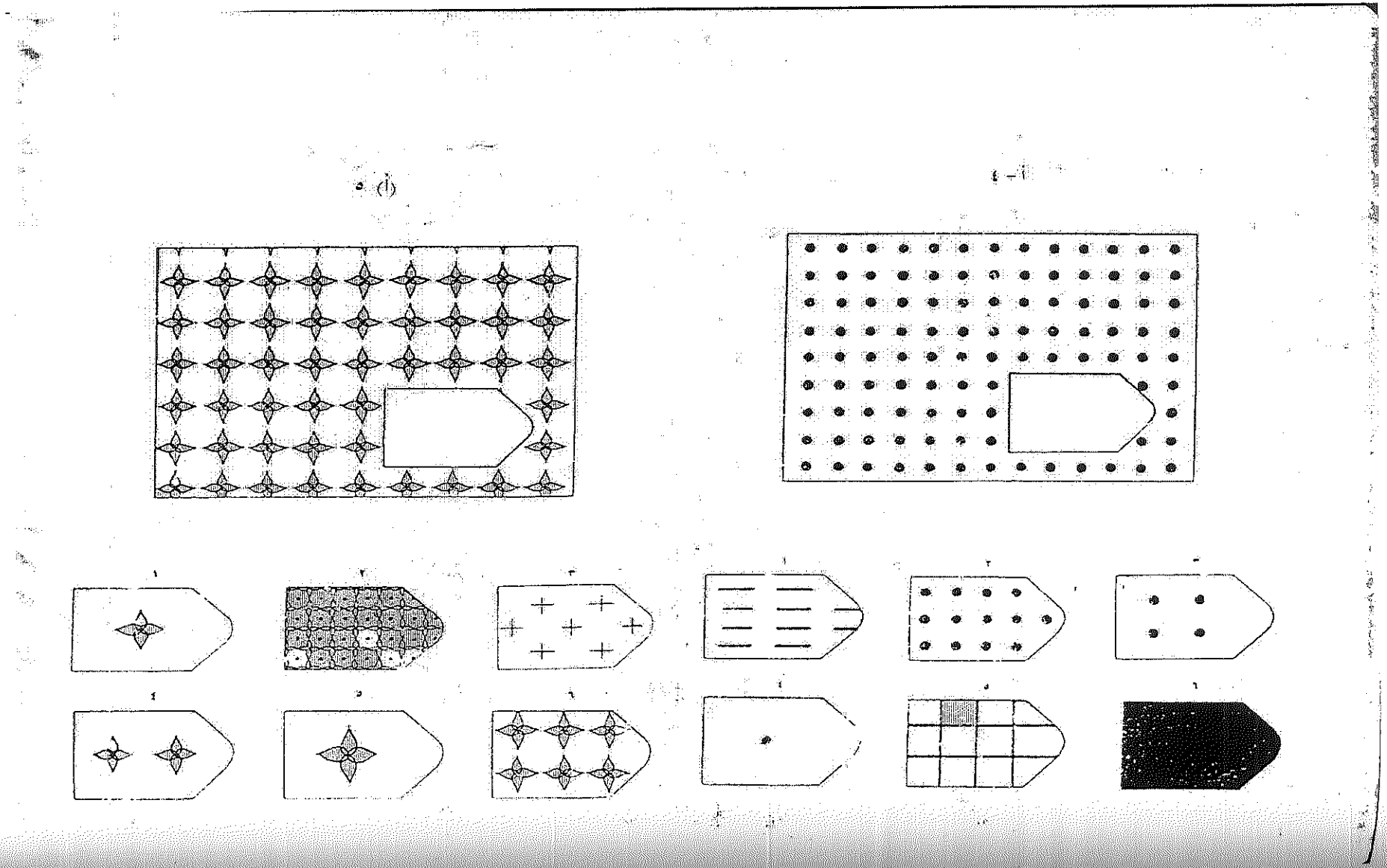
آ-٢

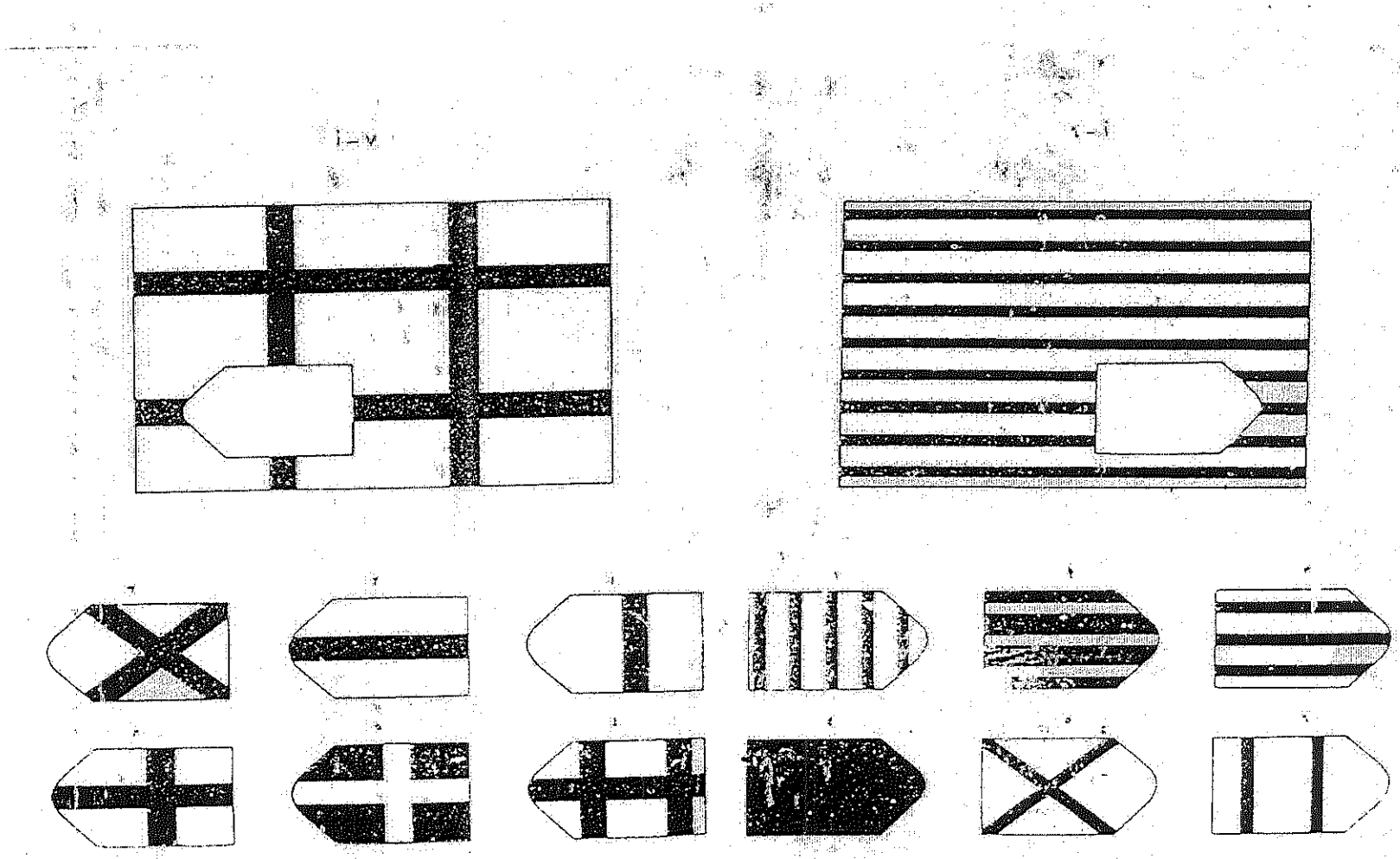


أ-٣

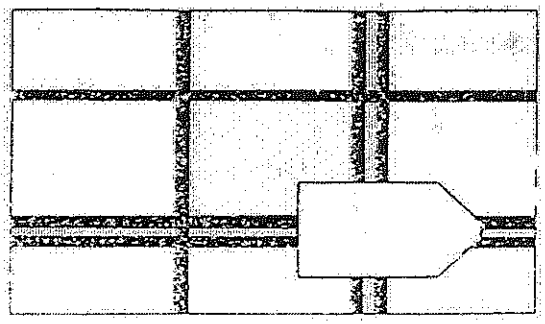




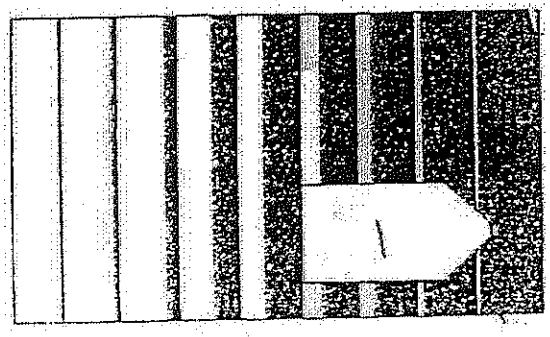

أ - ٤
(أ) ٥

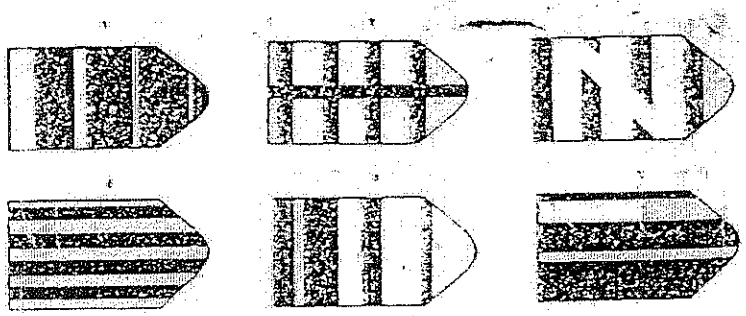


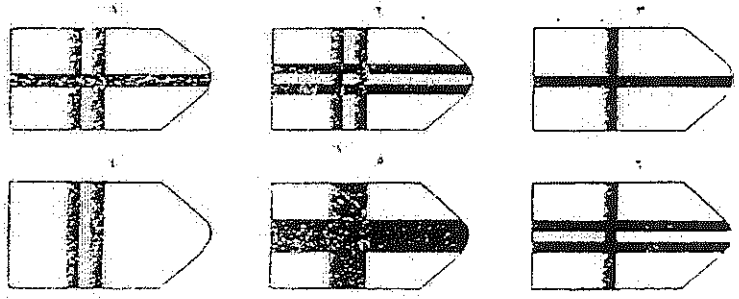
٨- (أ)

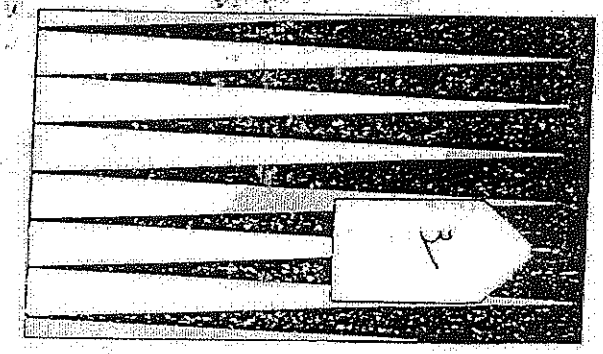


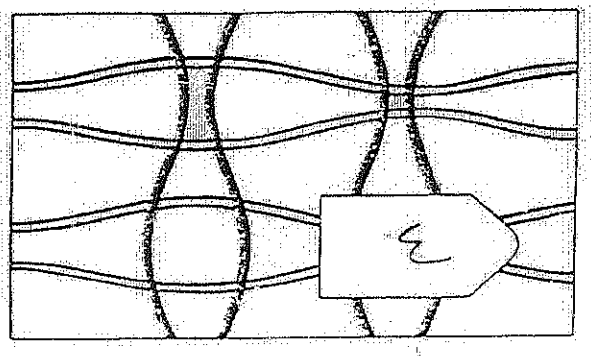
٨- ب

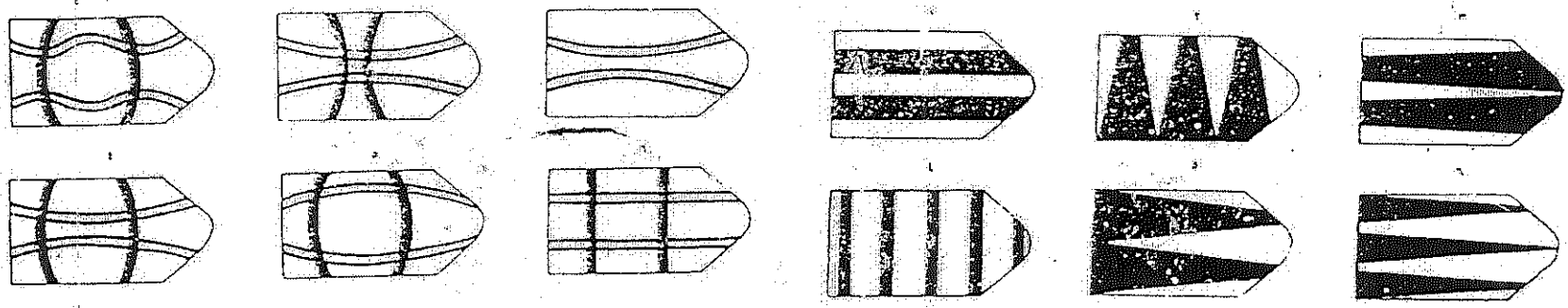




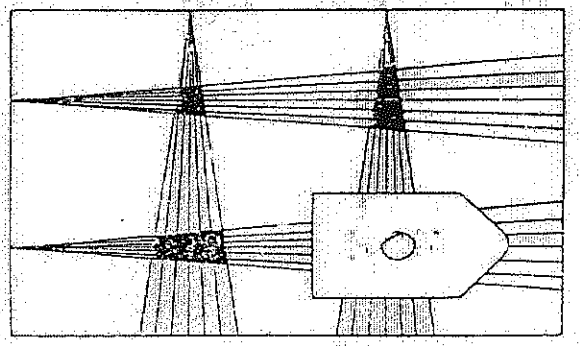


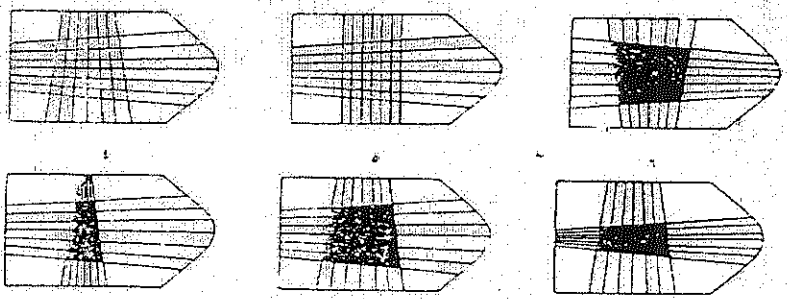

٣


٤



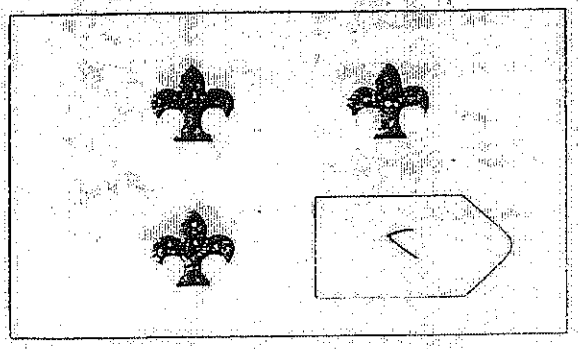
أ - ١٢

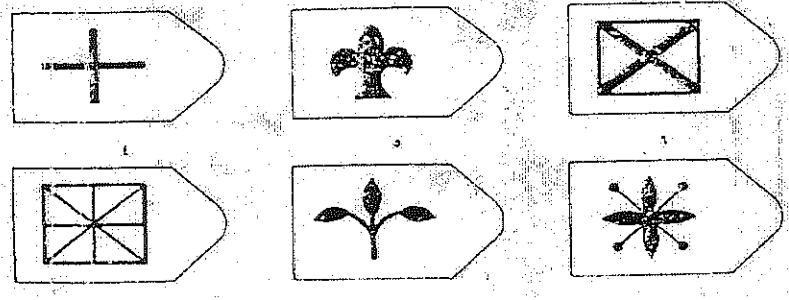




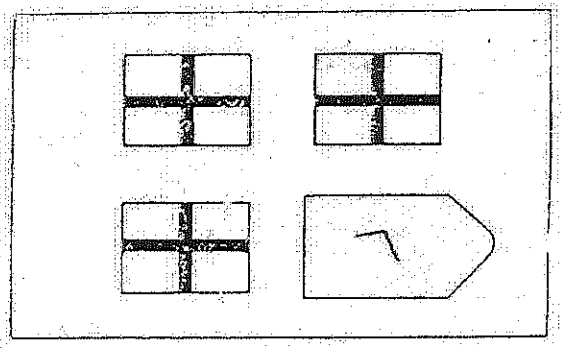
المجموعة (ب)

(ب) - ١

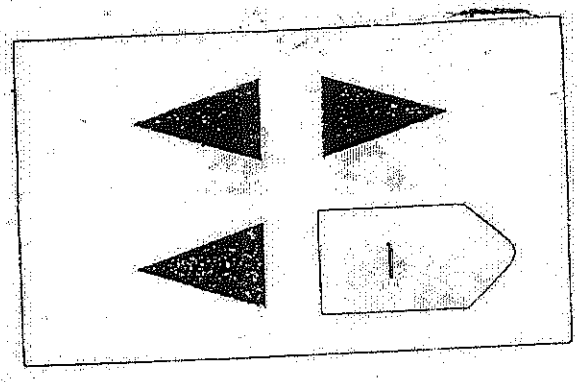


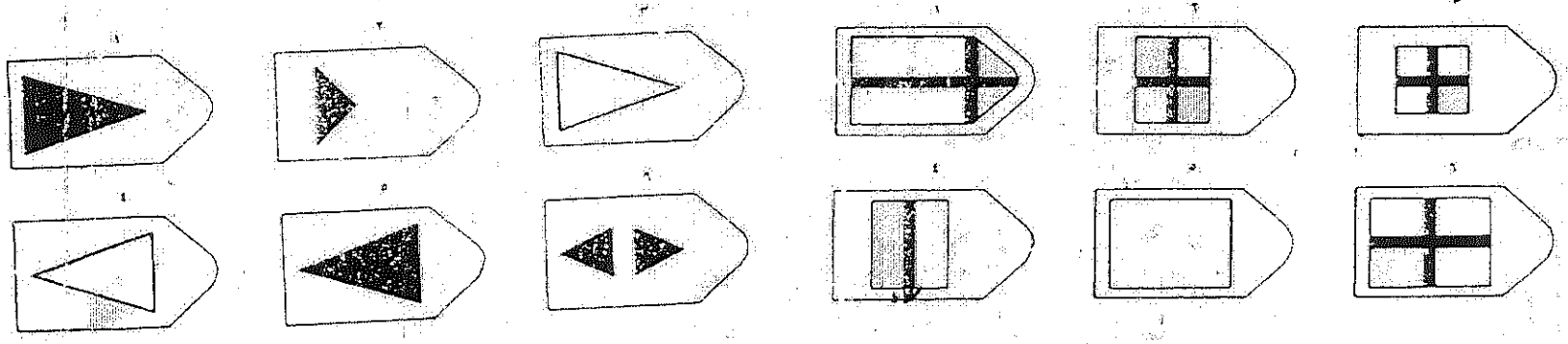


ب - ٢

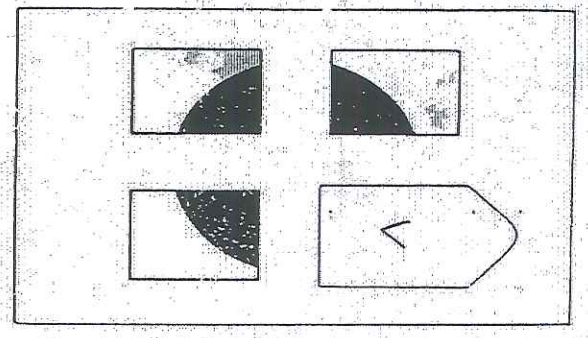


ب - ٣

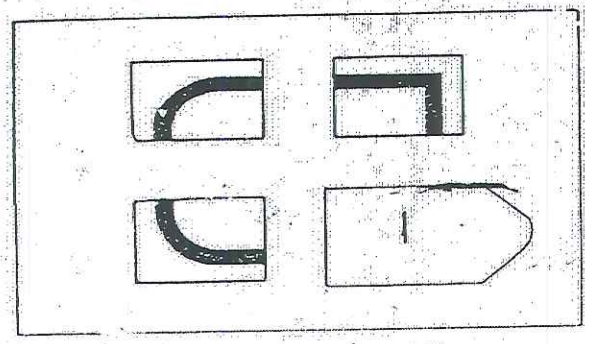


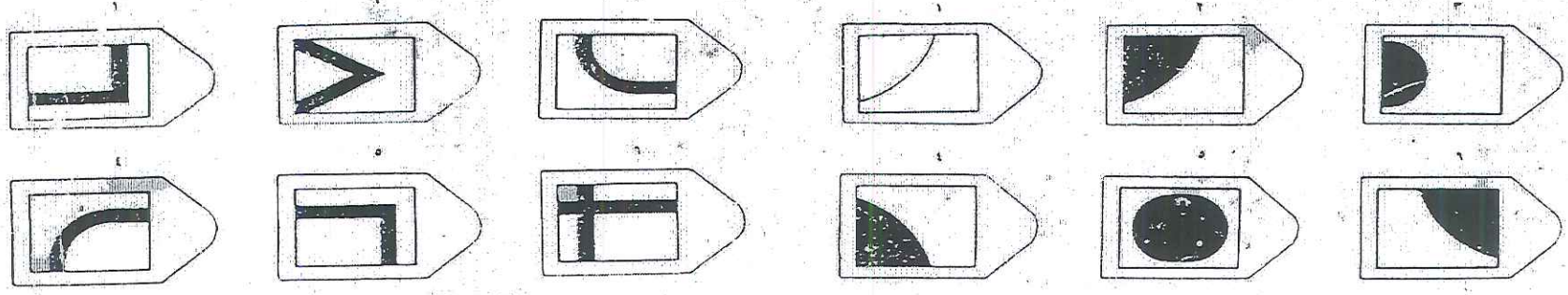


ب – ٤

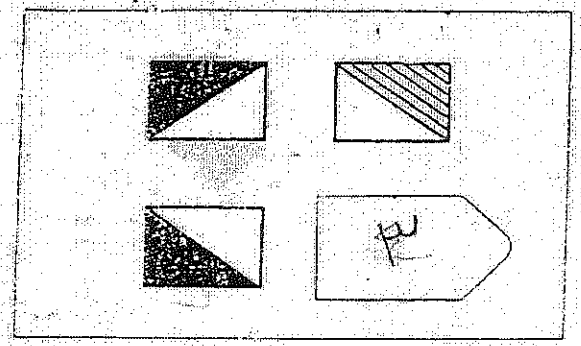


ب – ٥

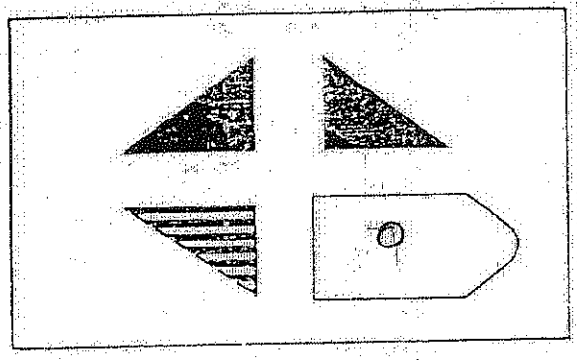


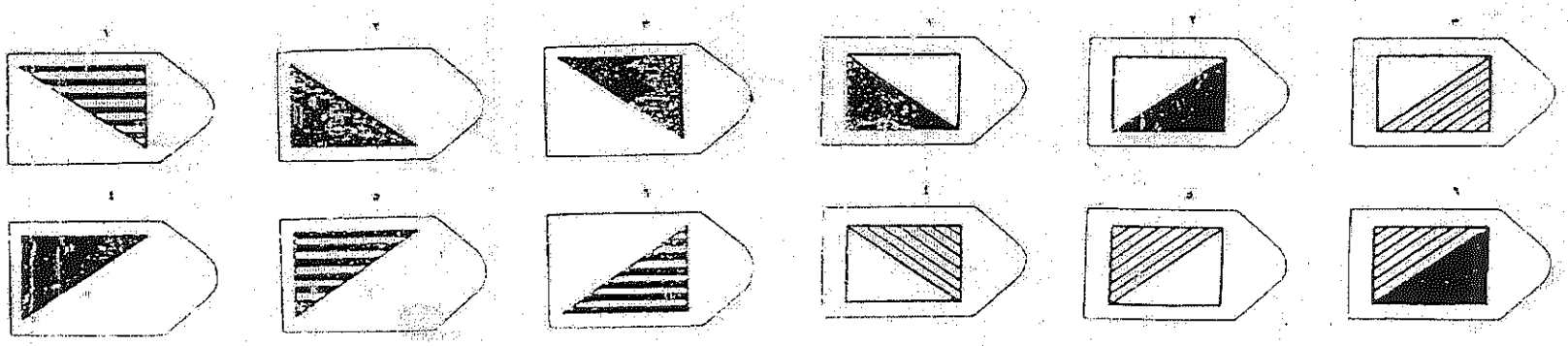


ب – ٦

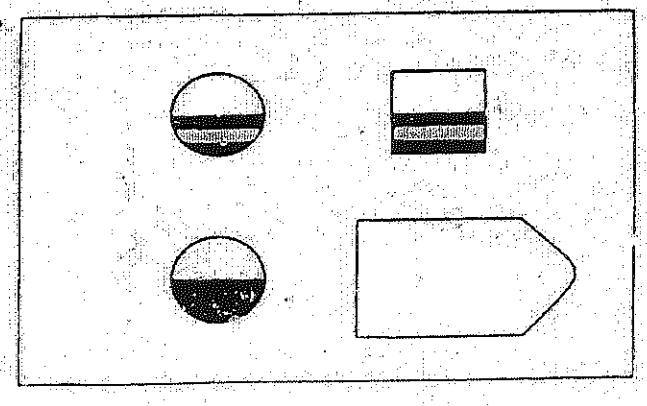


ب – ٧

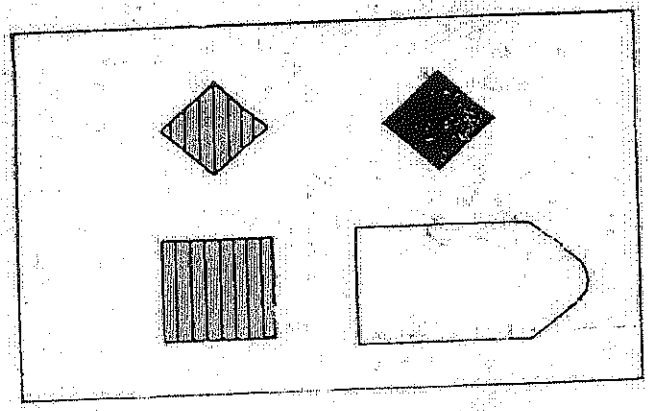


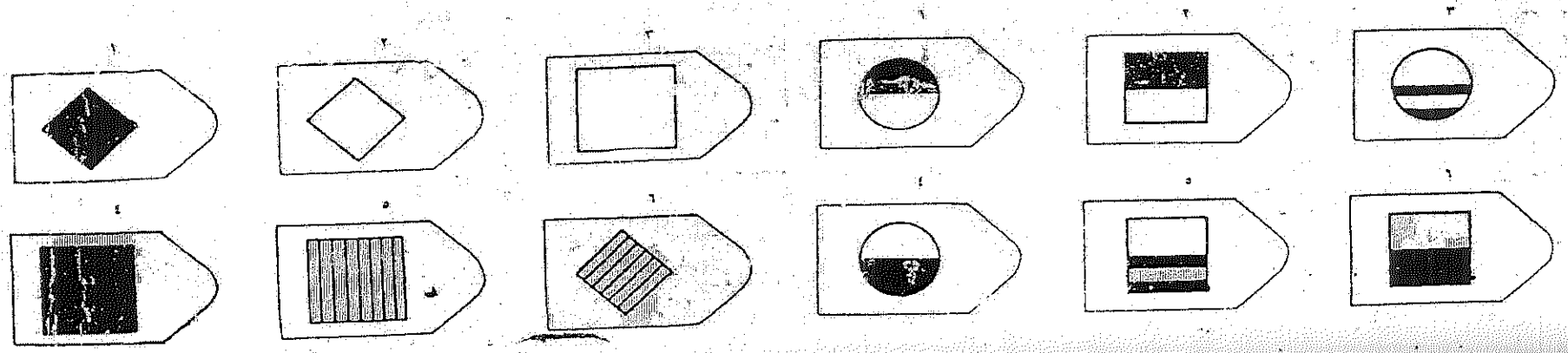


ب – ٨

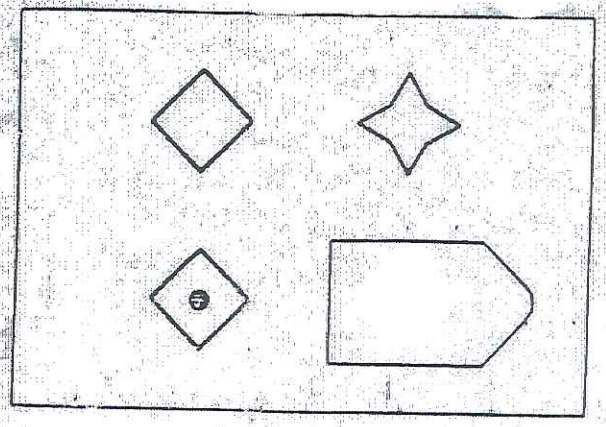


ب – ٩

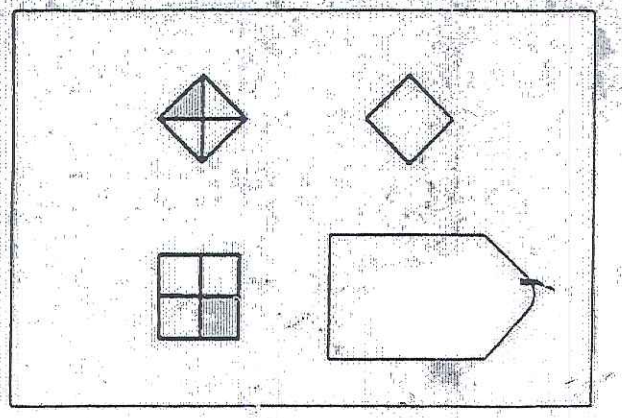


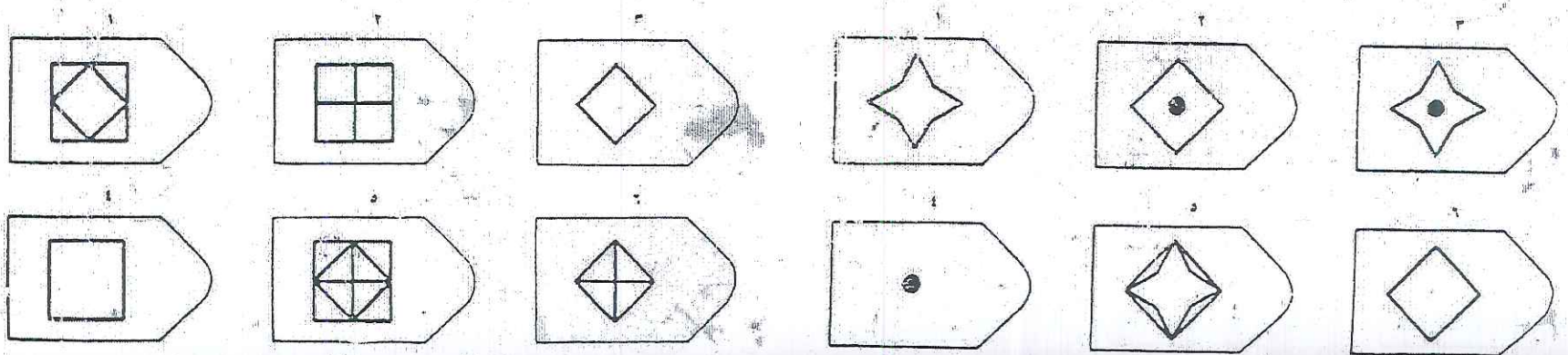


ب - ١٠



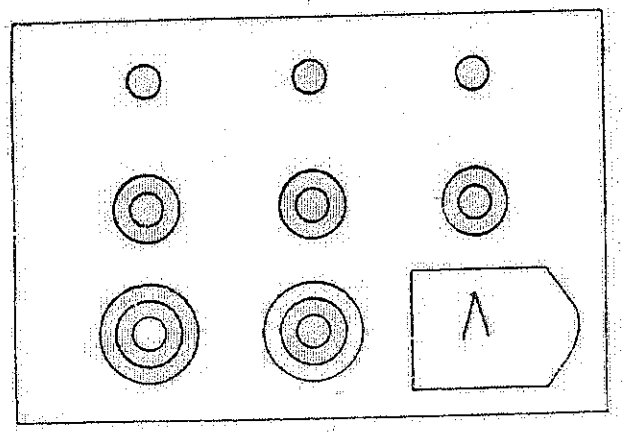
ب - ١١

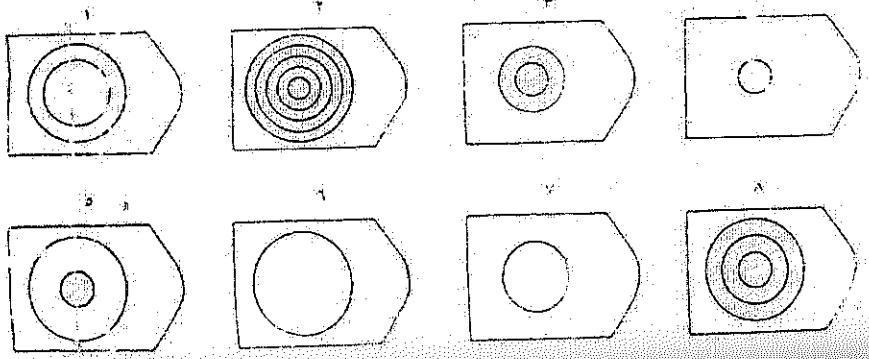




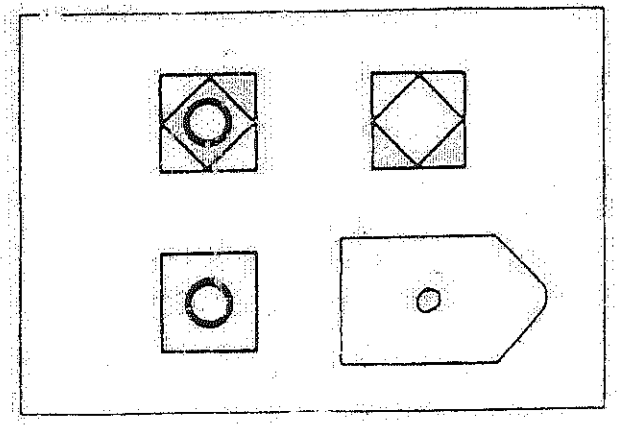
المجموعة (ج)

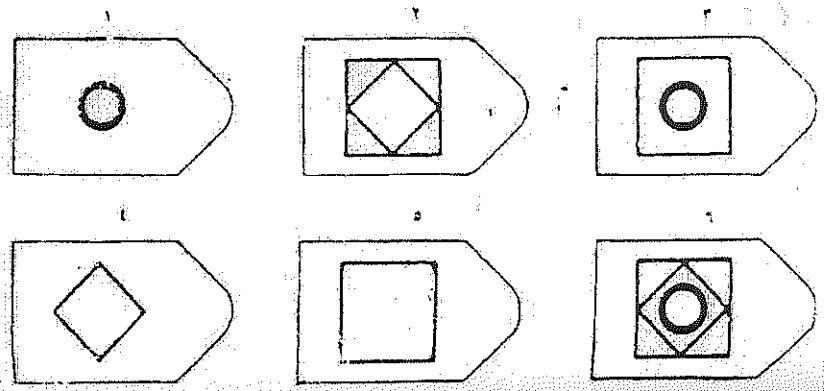
ج – ١



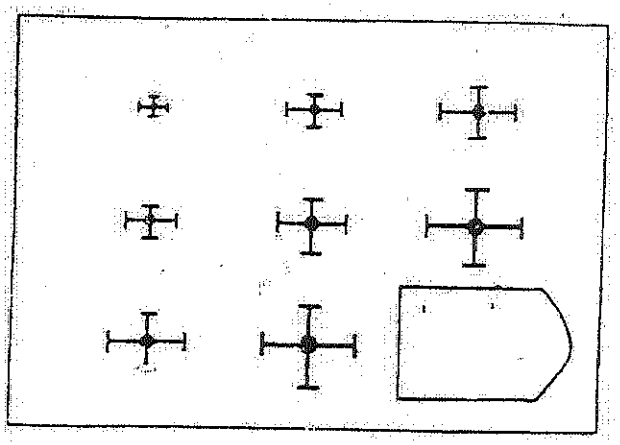


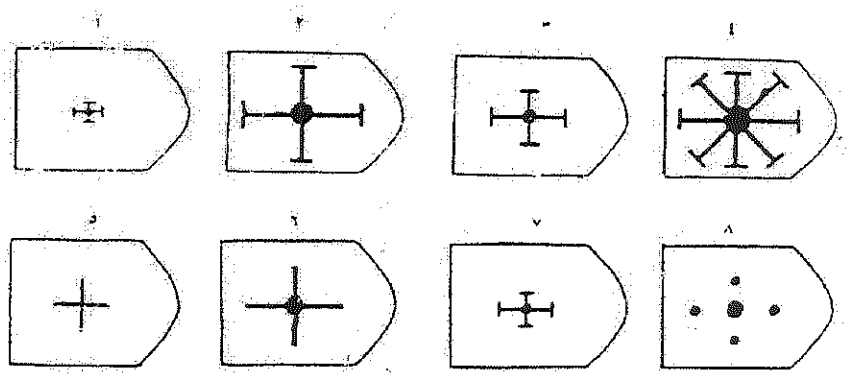
ب – ١٢



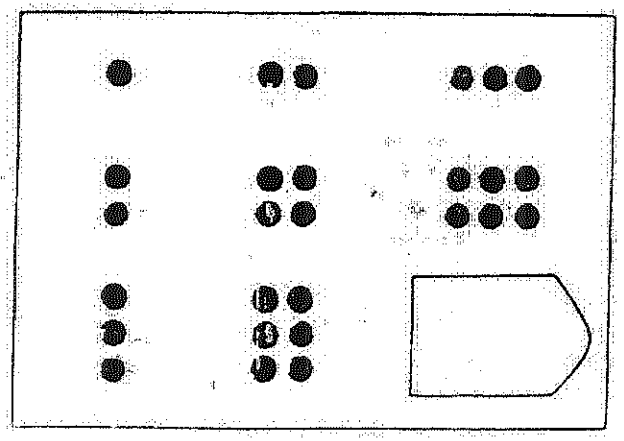


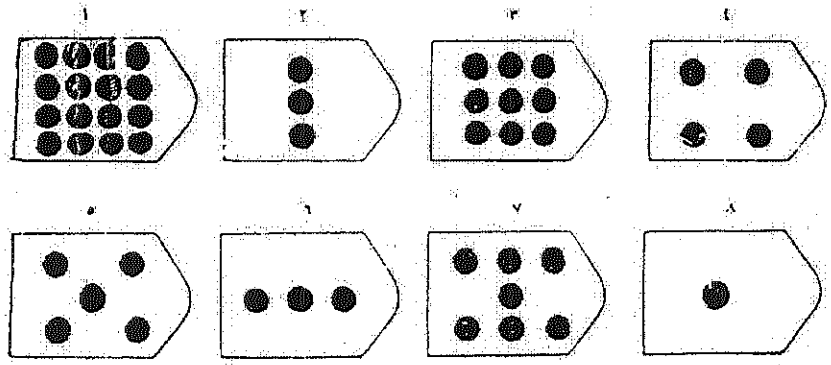
جـ-٢



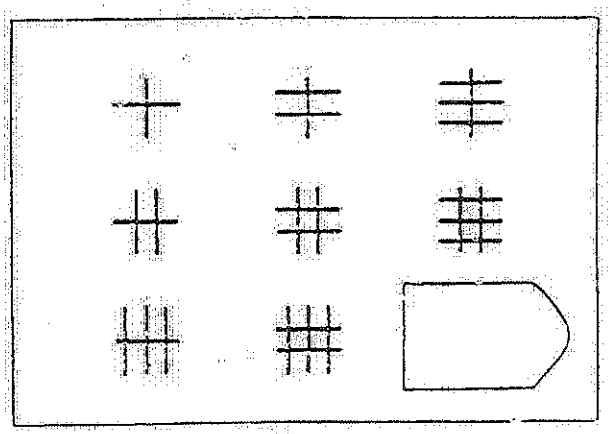


جـ-٣

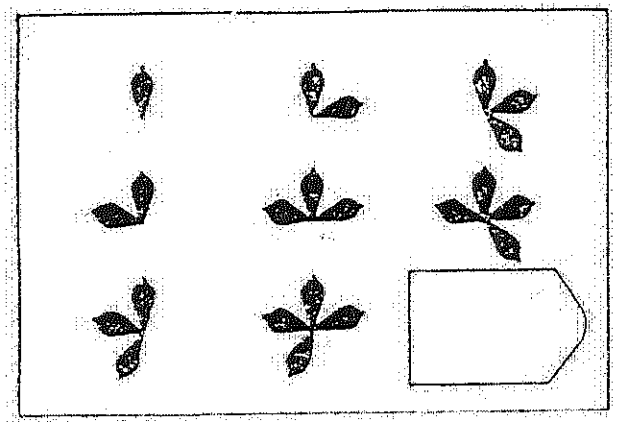


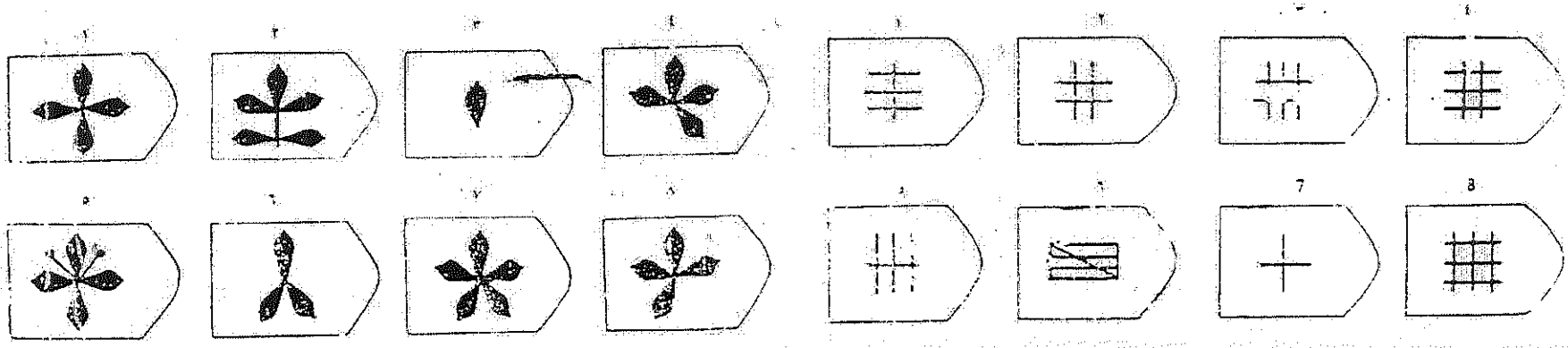


ج – ٤

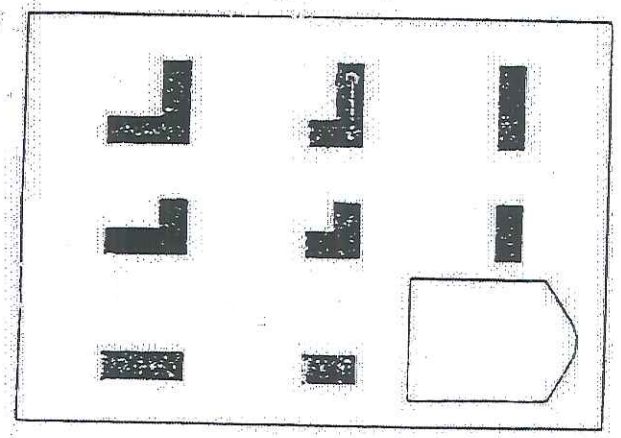


ج – ٥

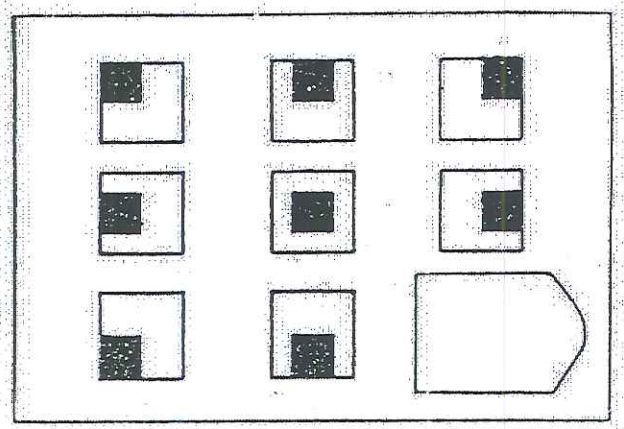


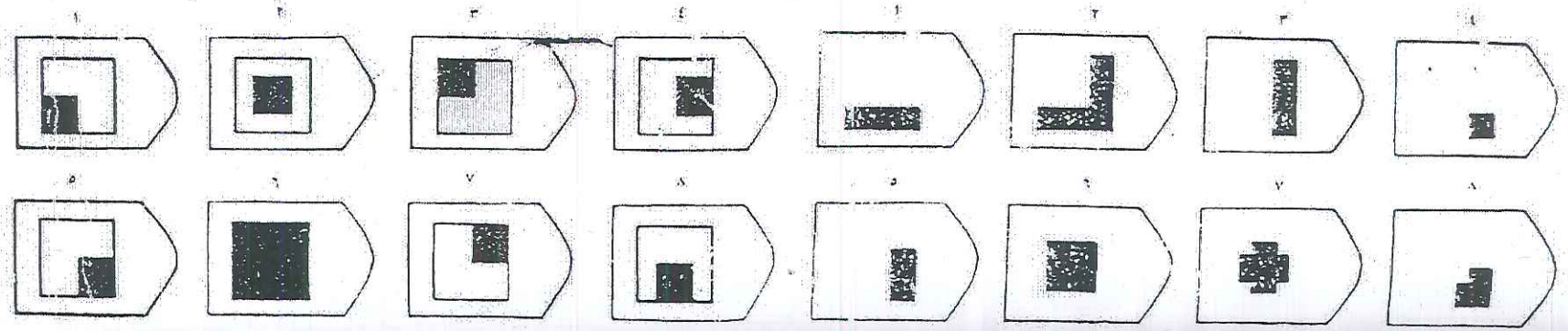


ج – ٦

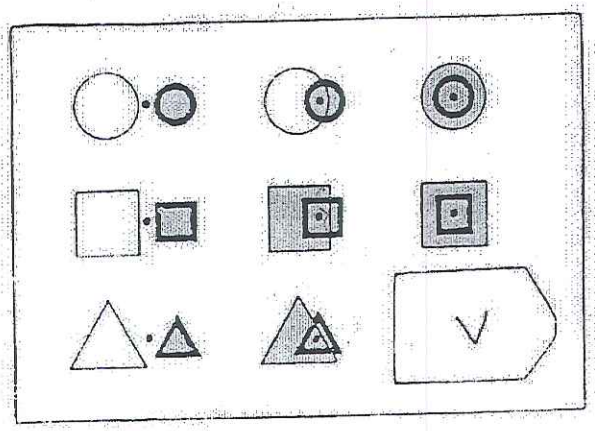


ج – ٧

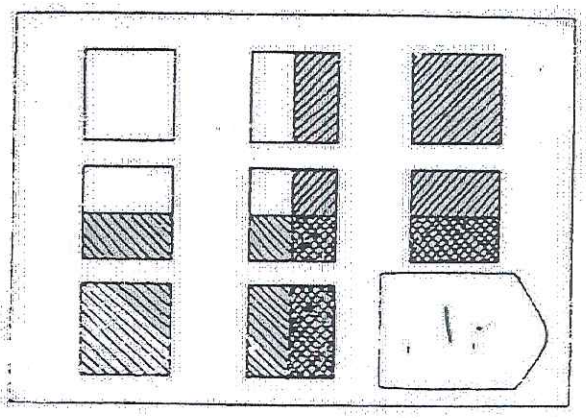


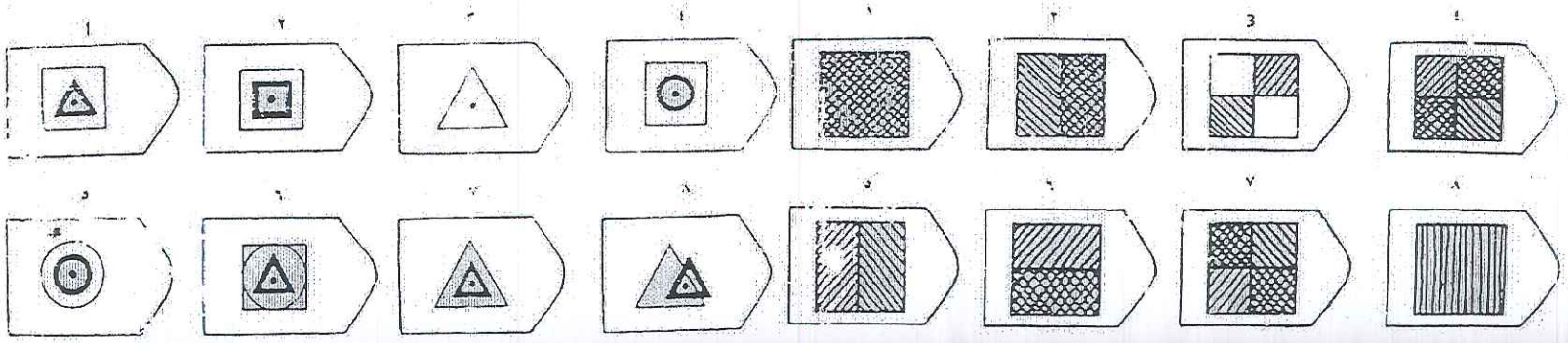


ج - ٩

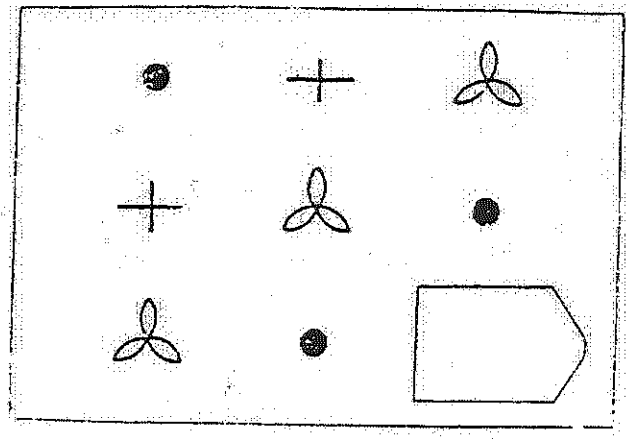


ج - ١٠

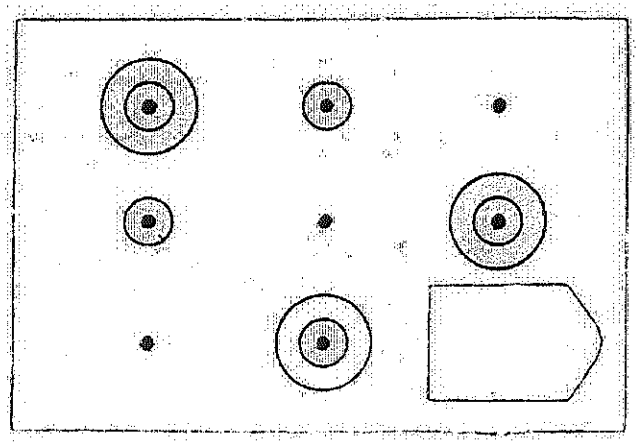


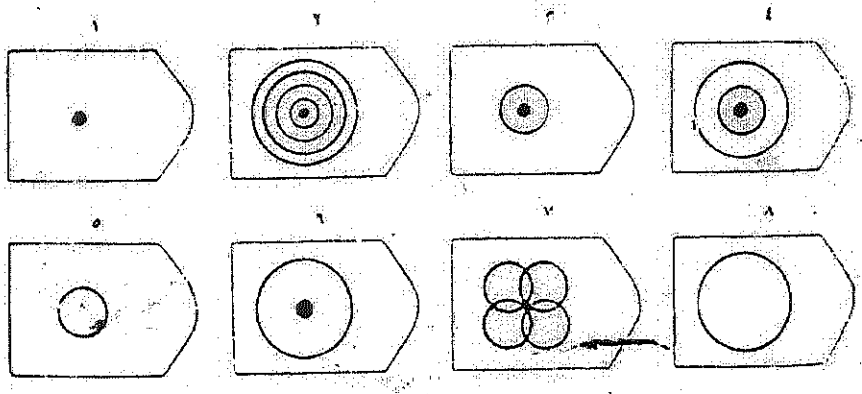


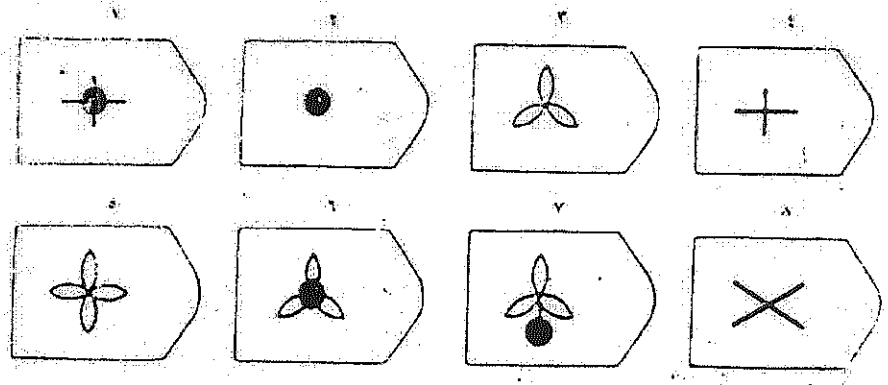
د – ٢



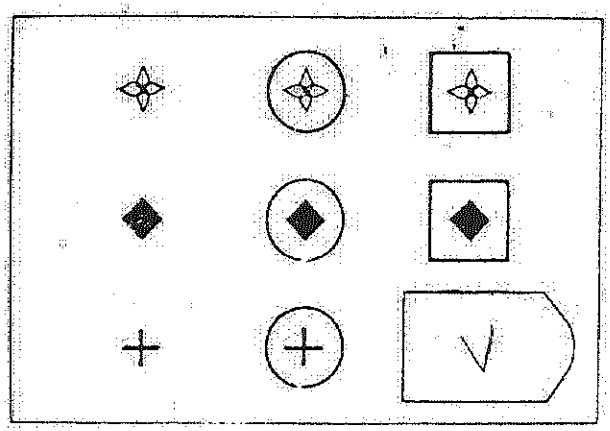
د – ٣



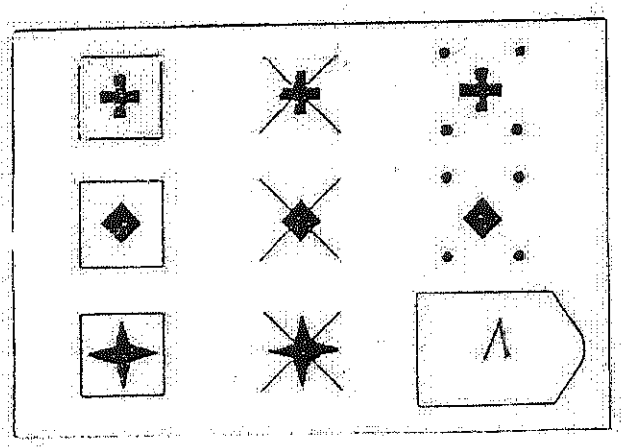


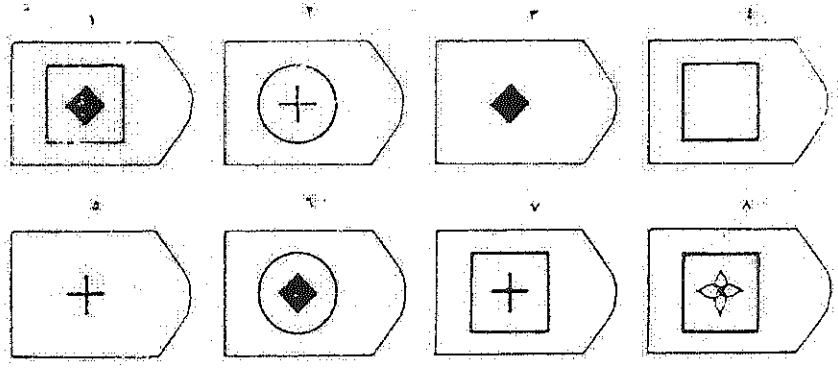


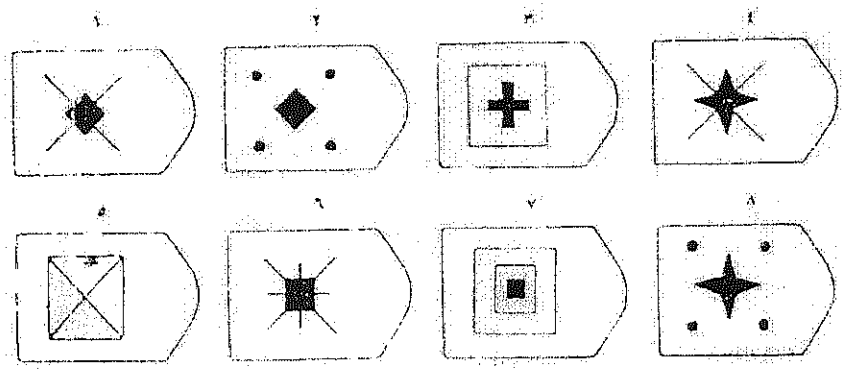
د – ٤

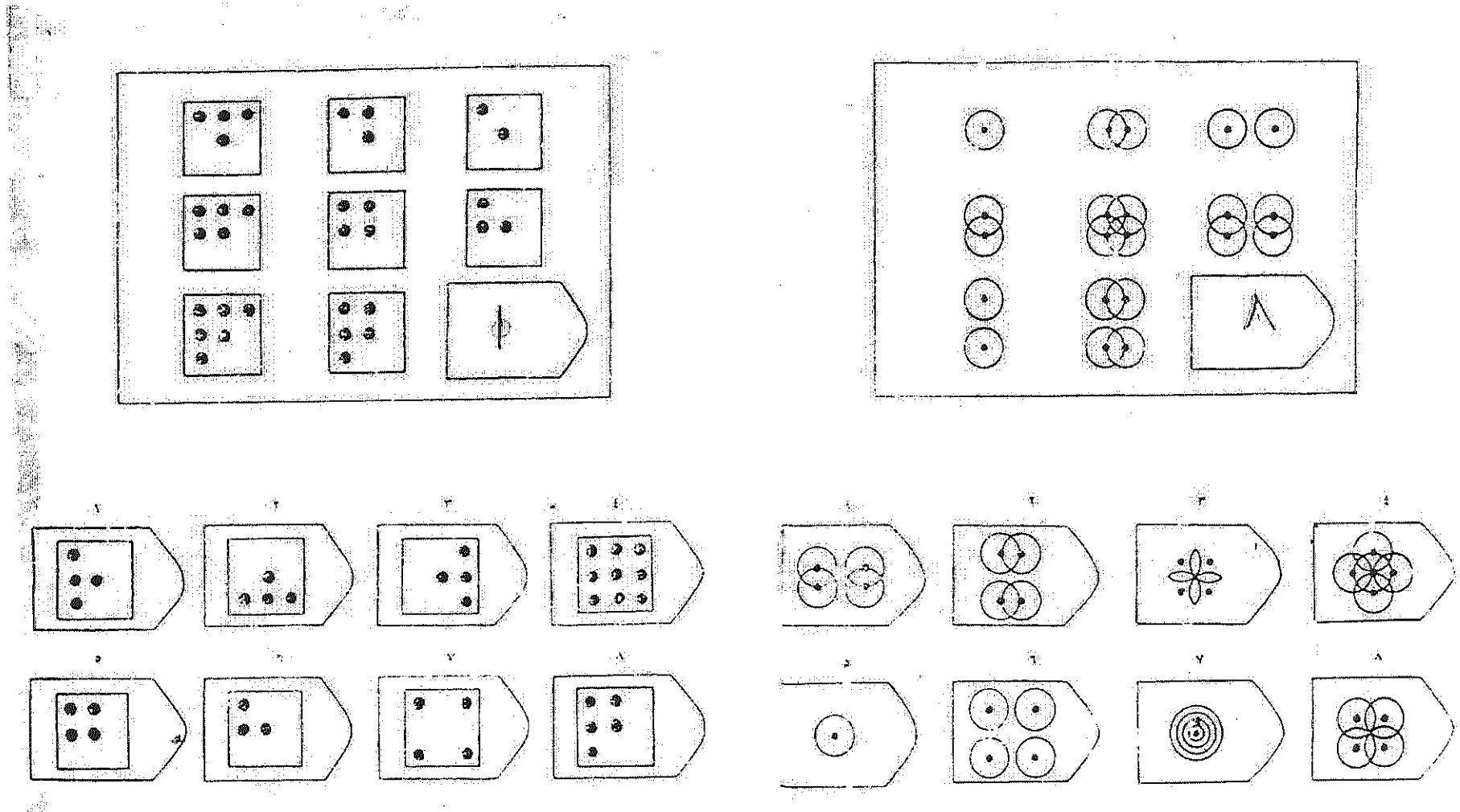


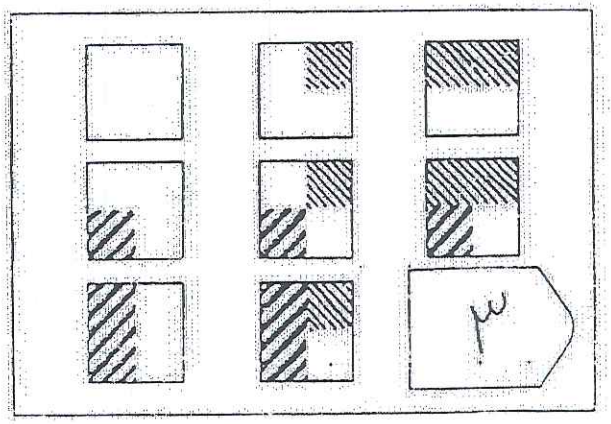
د – ٥

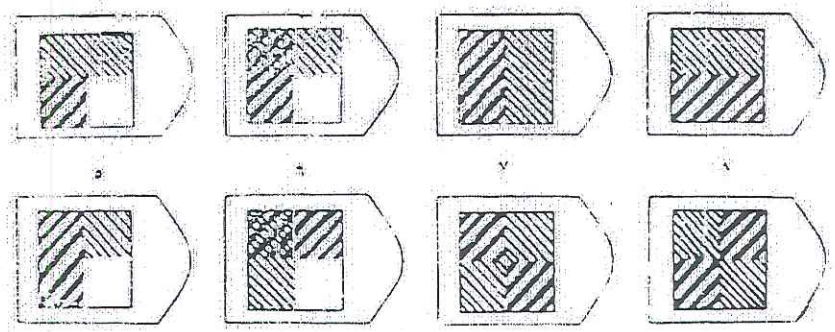




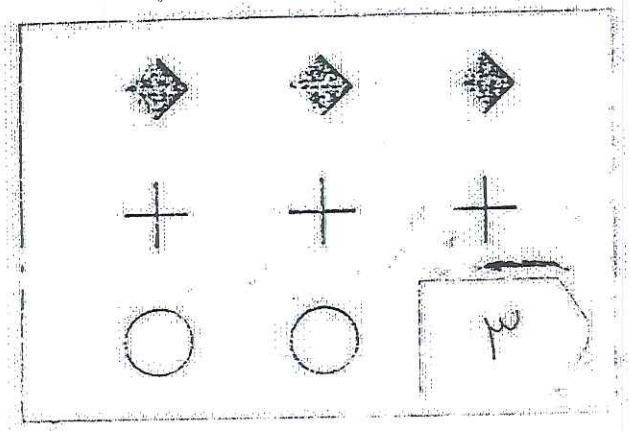


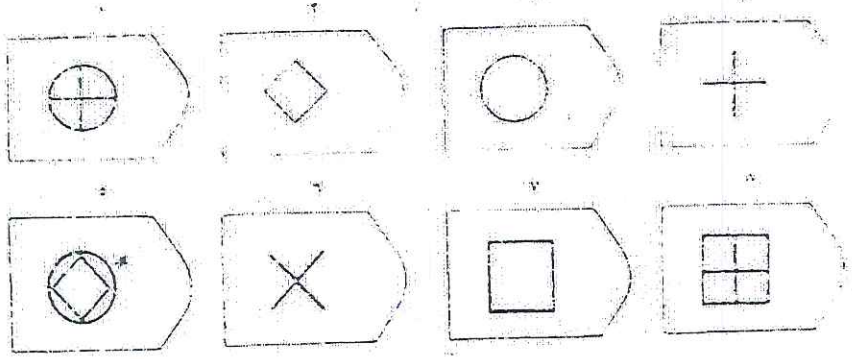


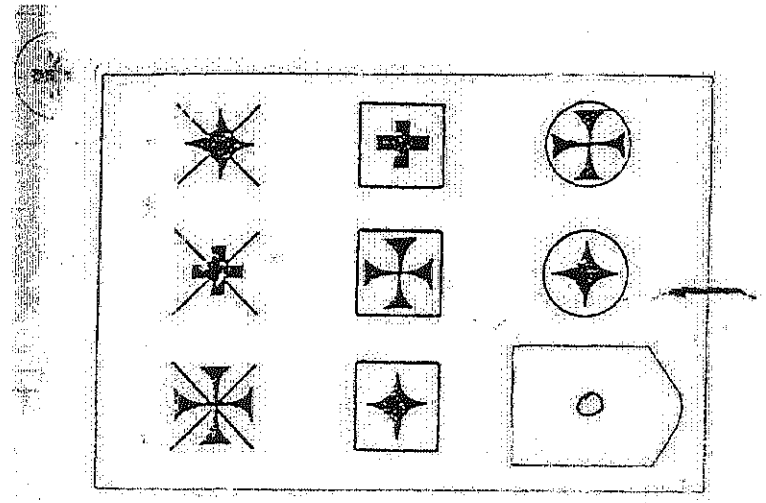


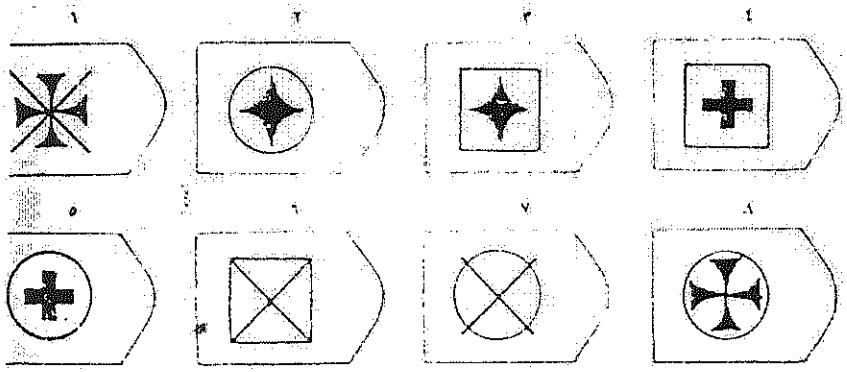


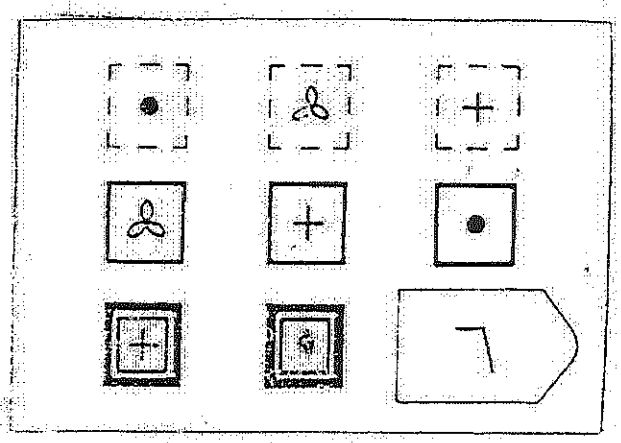
د - ١

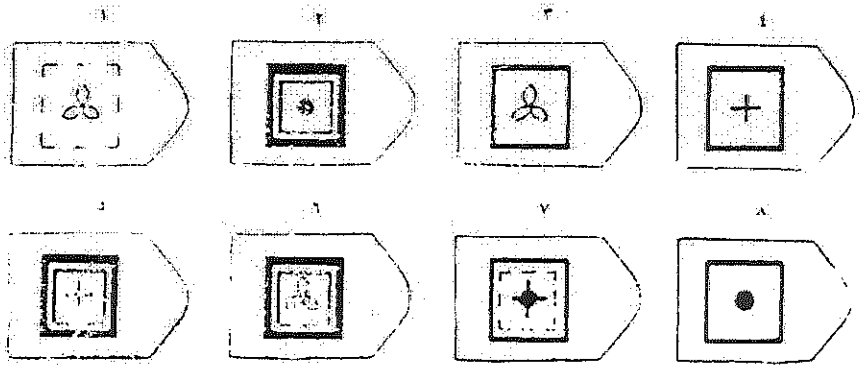


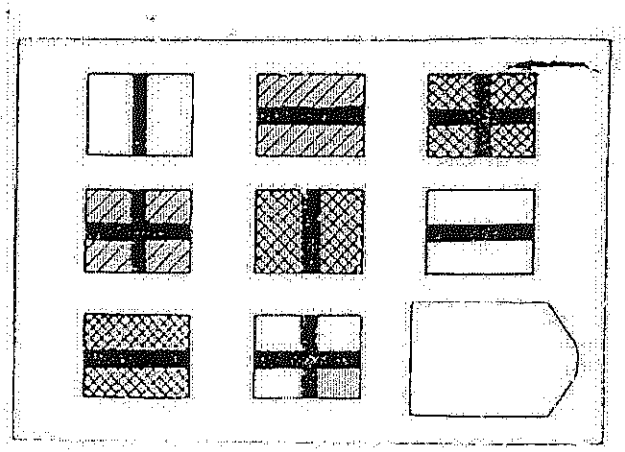


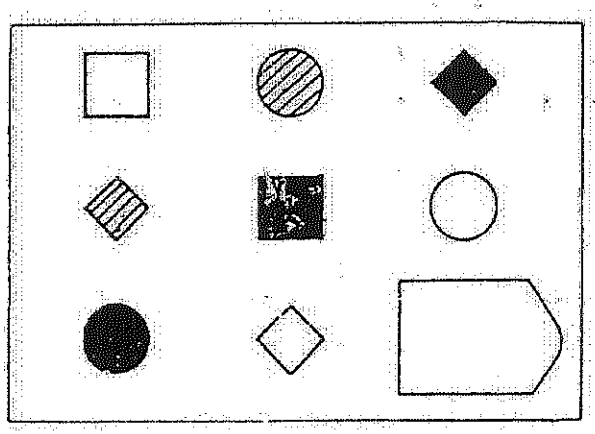


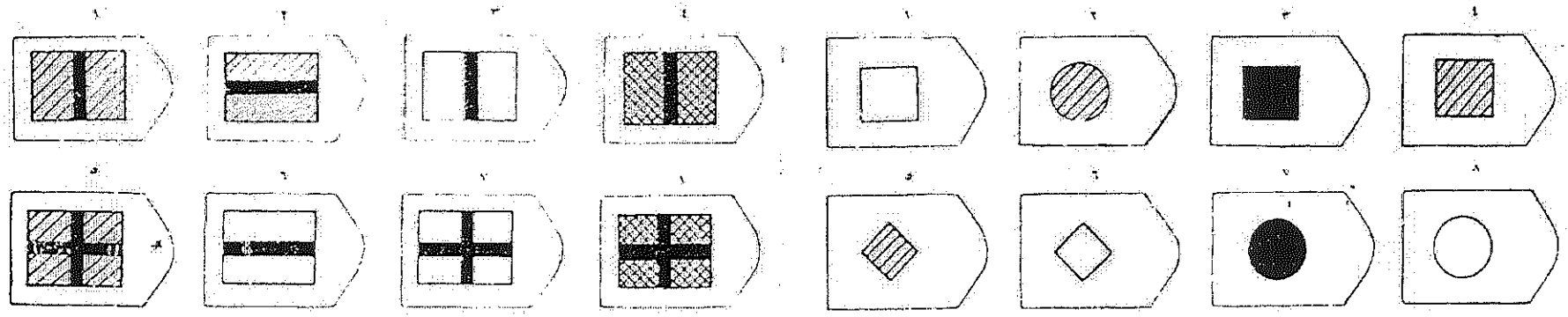




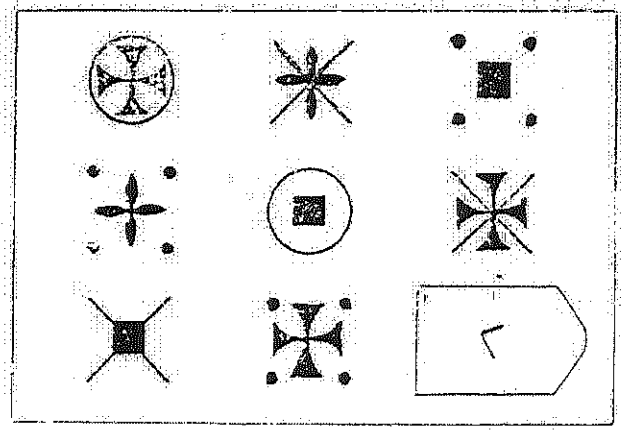




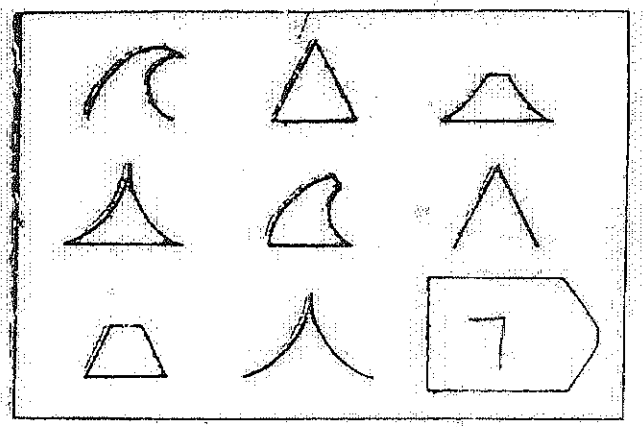


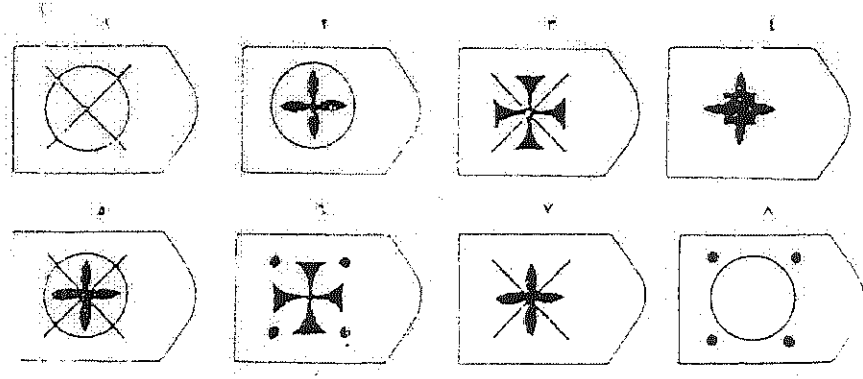


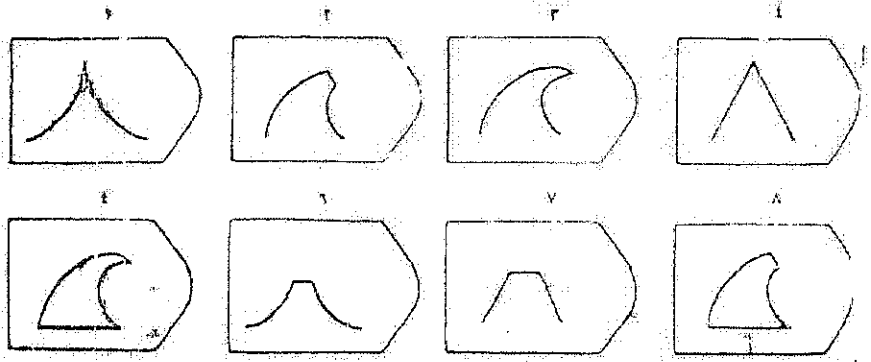
د – ١٠



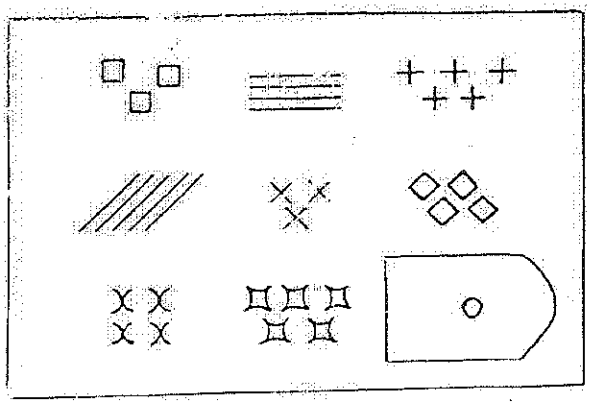
د – ١١





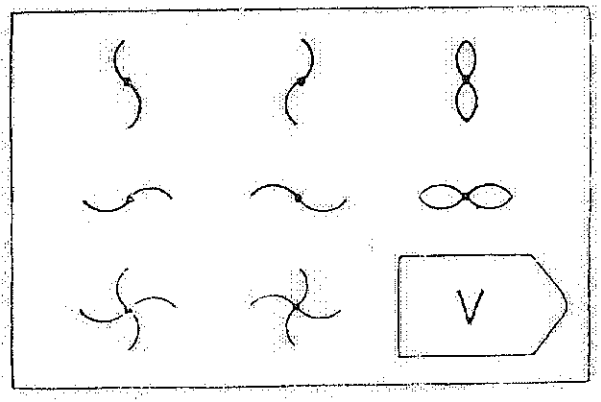


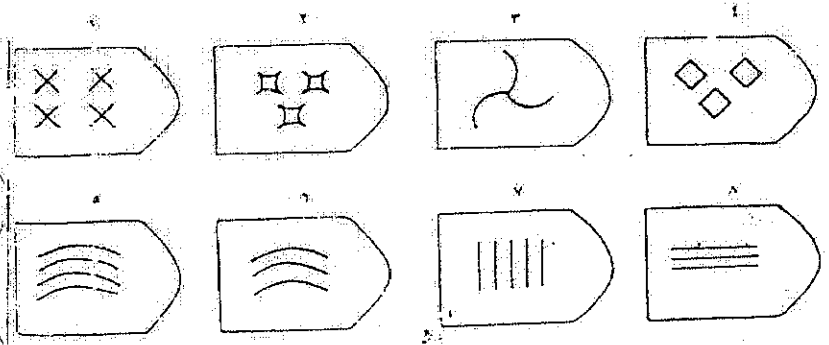
د – ١٢

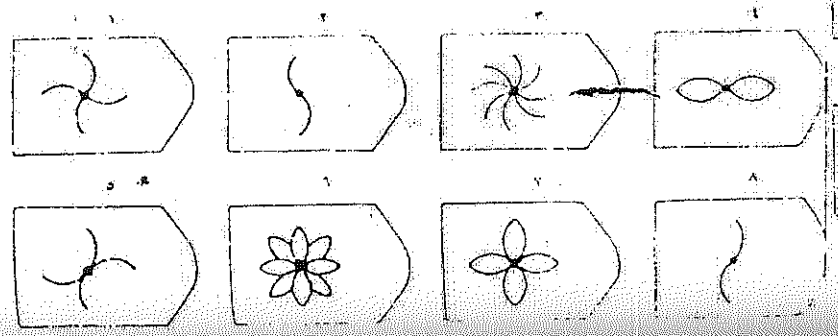


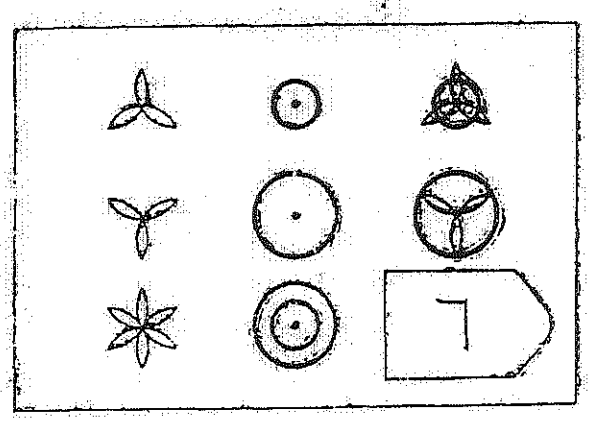
المجموعة (هـ)

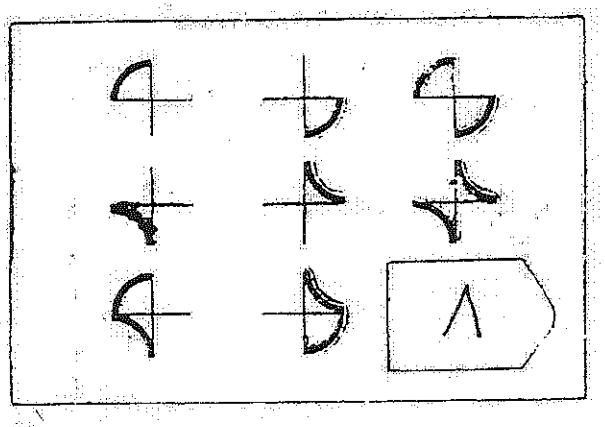
د – ١

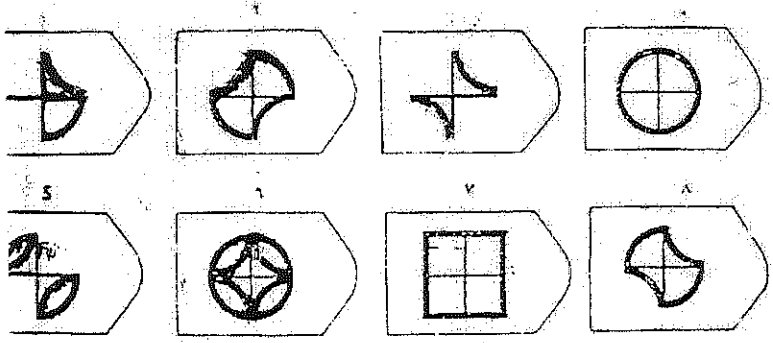


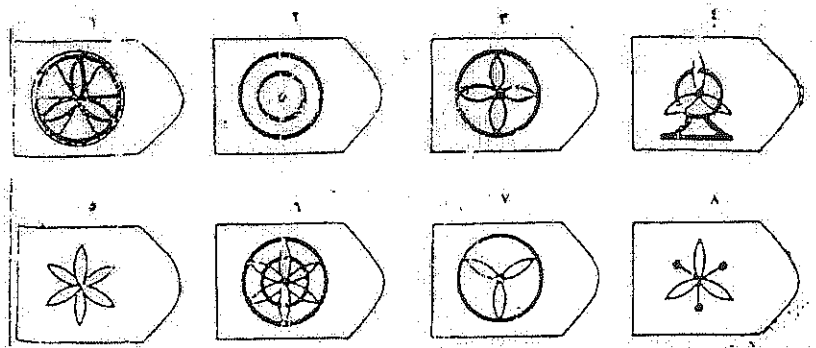


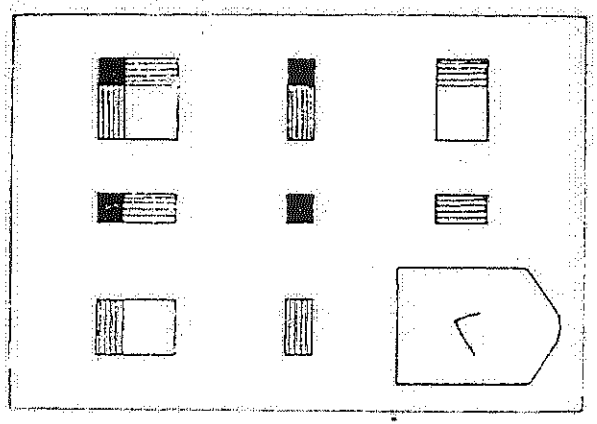


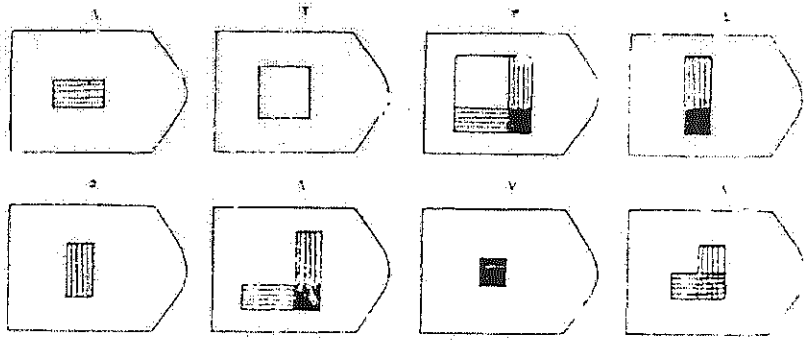


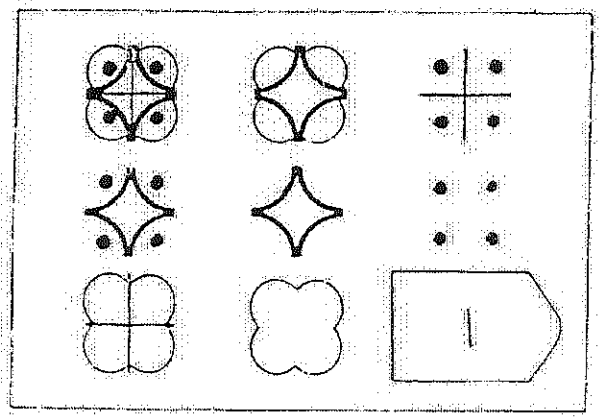


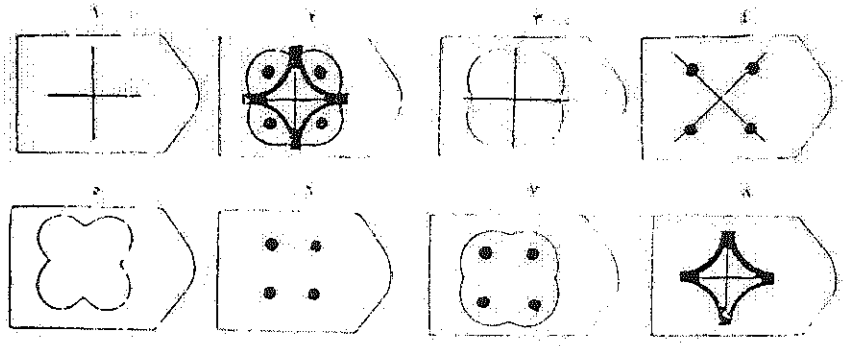




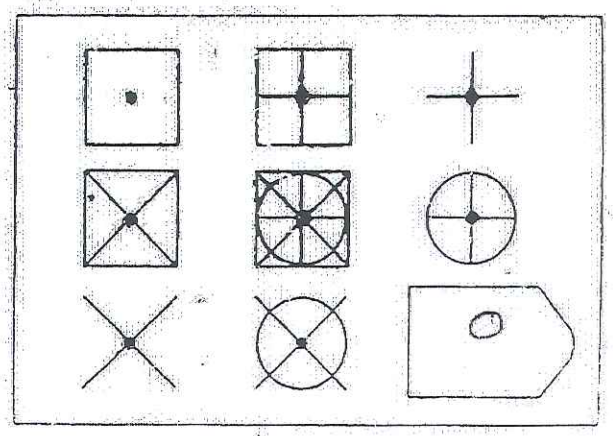


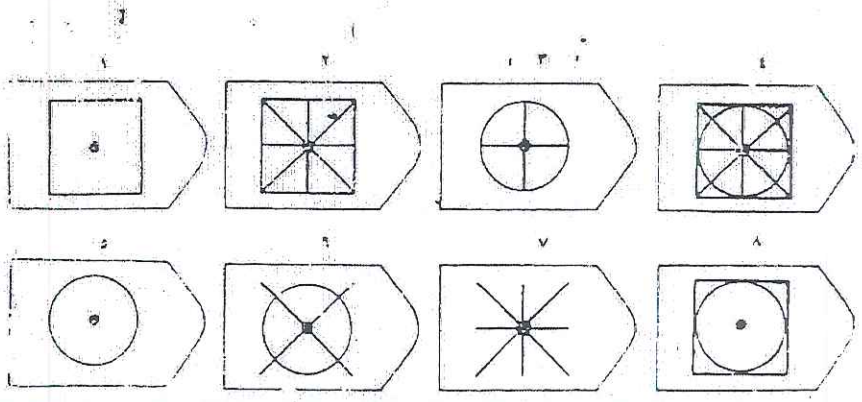




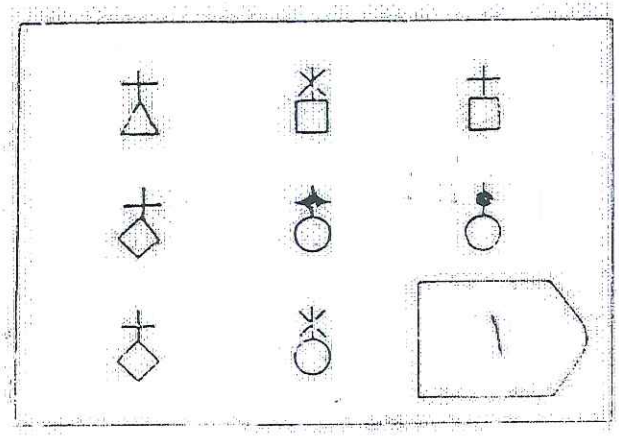


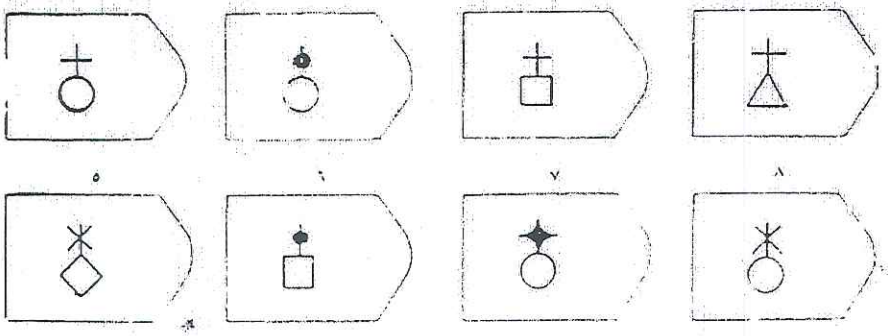
٥ - ٦



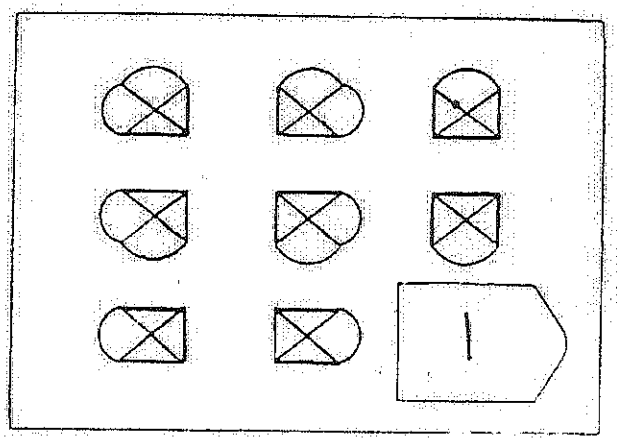


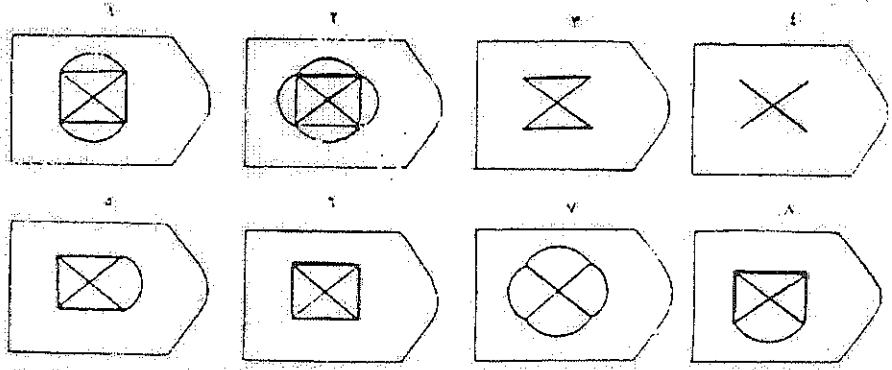
٥ - ٧



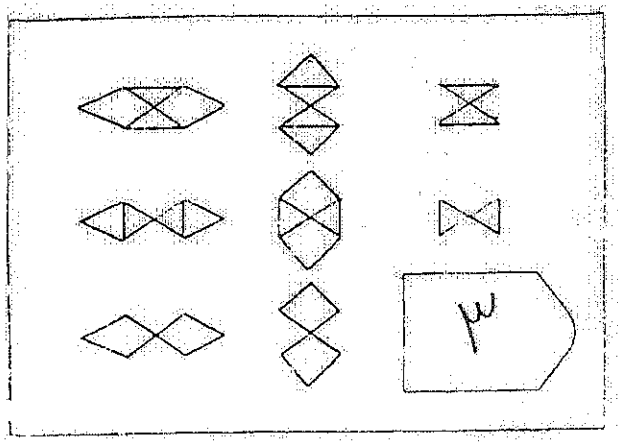


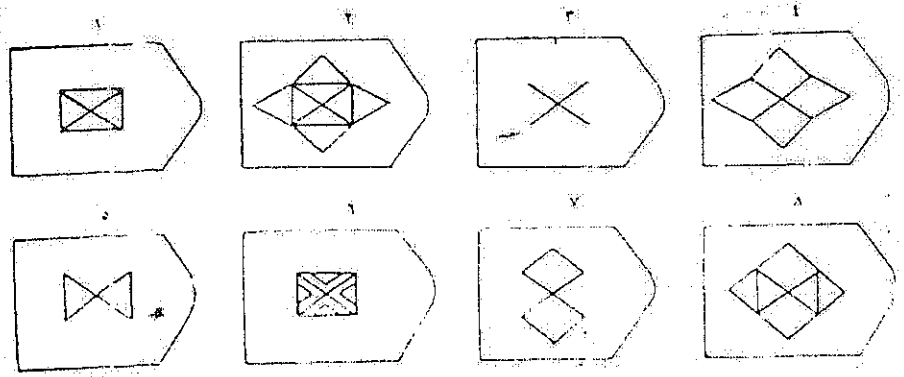
هـ – ٨

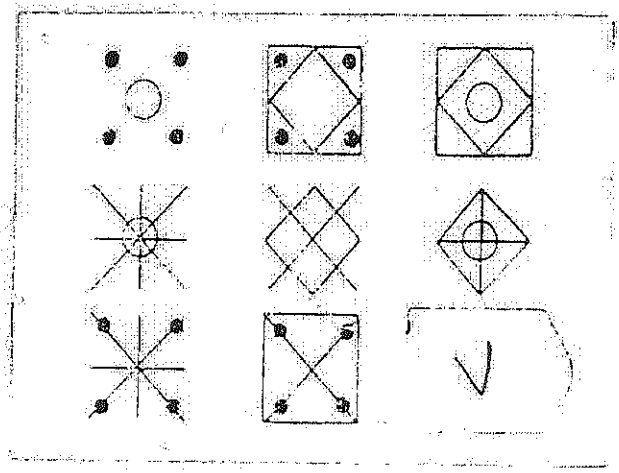


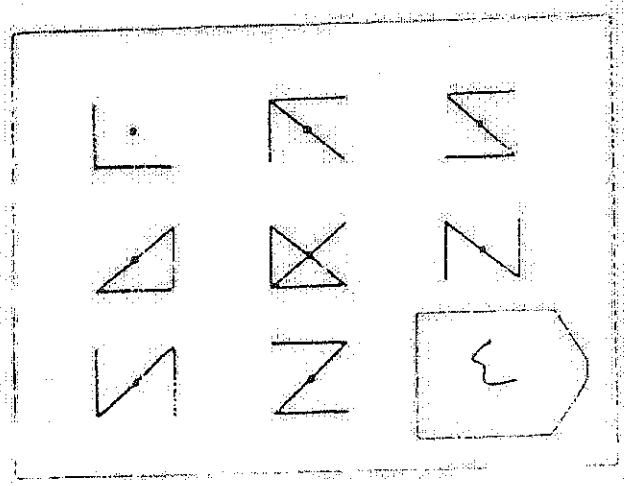


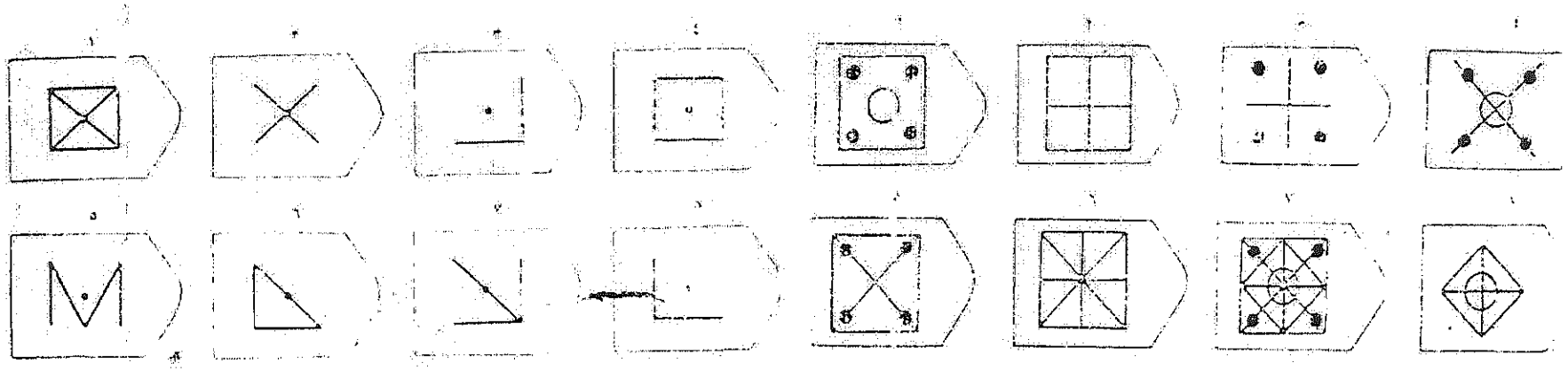
د – ٩

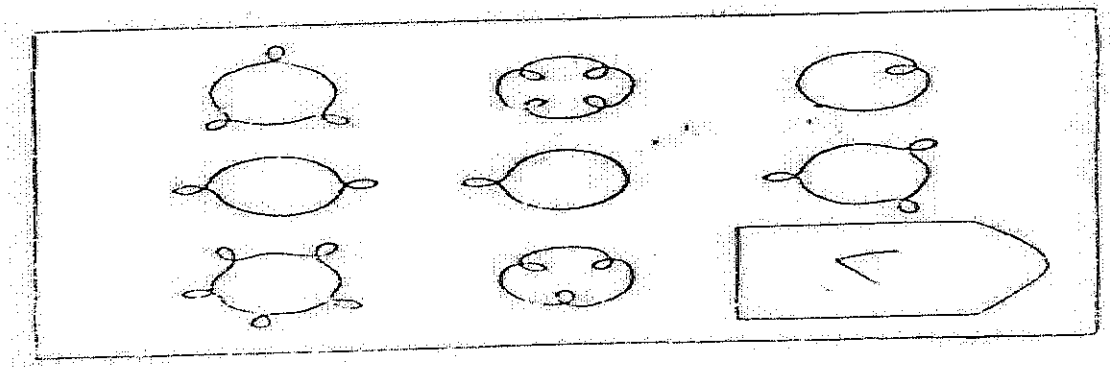


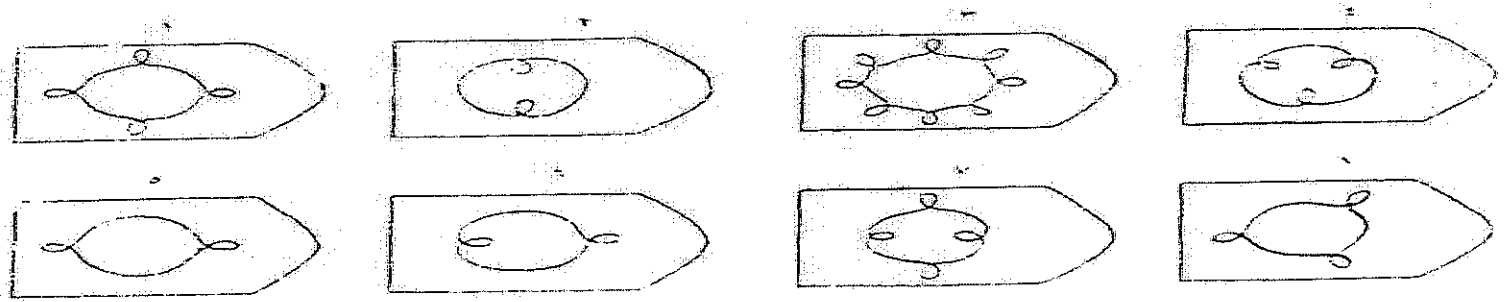












ملحق(٢)

درجات اختبار الذكاء والدافعية والتفكير الناقد والعمر بالاشهر لطلبة المجموعات الثلاث

ت	درجات اختبار الذكاء			درجات اختبار الدافعية		
	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٥٥	٥٠	٥١	٢٨	٢٤	٢٥
٢	٥٠	٤٧	٤٧	٢٣	٢٨	٢٩
٣	٣٩	٤٦	٤٨	٢٩	٣٠	٣٠
٤	٥٢	٤٨	٤٧	٣١	١٩	٣٢
٥	٥٣	٥٠	٥٠	٣٠	٢٩	٢٨
٦	٥١	٤٩	٤٥	٣٠	٣٠	٣٥
٧	٤٨	٥٤	٤٣	٣٠	٣٢	٢٩
٨	٥١	٥١	٤٧	٢٥	٢٨	٢١
٩	٥٤	٣٩	٥٠	٢٨	٣١	٣٠
١٠	٥٠	٥١	٥٠	٢٥	٢٩	٣٢
١١	٤٧	٥٤	٤٧	٢٨	٢٤	٢٥
١٢	٥٠	٥٠	٤٧	٢٣	٢٨	٢٩
١٣	٥٠	٤٩	٤٩	٢٩	٣٠	٣٠
١٤	٥٠	٥١	٥٠	٣١	٢٩	٣٢
١٥	٥٣	٥٢	٤٩	٣٤	٢٩	٢٨
١٦	٤٤	٥٥	٥٤	٢٥	٣٠	٣٥
١٧	٤٥	٤٤	٥١	٣٥	٣٢	٢٩
١٨	٤٩	٥٠	٣٩	٣٣	٢٨	٣٠
١٩	٤٤	٤٨	٥٠	٢٨	٣١	٣٠
٢٠	٤٥	٥٠	٥٥	٣٣	٢٩	٣٢
٢١	٣٩	٥٣	٥١	٢٨	٢٤	٢٥
٢٢	٥٠	٥١	٥٠	٢٣	٢٨	٢٩
٢٣	٤٨	٤٨	٥٠	٢٩	٣٠	٣٠
٢٤	٤٧	٤٣	٥١	٣١	٢٩	٣٢
٢٥	٤٨	٤٤	٥٤	٢٤	٢٩	٢٨
٢٦	٤٩	٣٩	٤٤	٢٥	٣٠	٣٥
٢٧	٤٨	٤٧	٥٠	٢٣	٣٢	٢٩
٢٨	٤٧	٤٨	٤٧	٢٣	٢٨	٣٠
٢٩	٤٨	٤٦	٤٩	٢٨	٣١	٣٠
٣٠	٤٦	٥٠	٥٣	٣٣	٢٩	٣٢
٣١	٤٧	٤٨		٣٣	٣٣	

درجات اختبار التفكير الناقد والاعمار بالأشهر لطلبة المجموعات الثلاث

ت	درجات العمر الزمني بالاشهر			درجات اختبار التفكير الناقد		
	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٢٧٣	٢٥٨	٢٧٦	٣٨	٤٧	٤٢
٢	٢٦٠	٢٧٣	٢٨٠	٤٠	٤٠	٥٦
٣	٢٦٨	٢٦٧	٢٨٧	٣٠	٤١	٤١
٤	٢٥٩	٢٤٣	٢٨٩	٣٢	٤٥	٤٧
٥	٢٨٠	٢٥٧	٢٨١	٤١	٤٢	٣٣
٦	٢٥٨	٢٦٥	٢٧١	٤٠	٤٥	٣٠
٧	٢٦٩	٢٧٦	٢٥٤	٣٩	٤٤	٤٤
٨	٢٧٠	٢٤٣	٣٢٦	٤٥	٥٥	٤٢
٩	٣٢٤	٢٥٩	٣١٢	٤٢	٤٧	٥٣
١٠	٢٧٢	٢٦٠	٣٠٦	٤٨	٤٨	٤٠
١١	٢٩٦	٢٨٣	٢٩٦	٤٩	٤٩	٤٢
١٢	٢٧٠	٢٧٠	٢٨١	٤٣	٤٤	٤٣
١٣	٢٦٨	٢٧٣	٢٦٦	٤٠	٤١	٤٥
١٤	٢٦٩	٢٩٣	٢٦٨	٤٦	٤٢	٣٨
١٥	٢٦٨	٢٦٥	٢٨٨	٤٠	٥٦	٤٨
١٦	٢٨٢	٢٩٩	٢٧٢	٤٢	٤١	٤٤
١٧	٣٠٦	٢٦٨	٢٧٢	٤٧	٤٧	٤١
١٨	٢٦٨	٣٠٢	٢٧٩	٤٩	٣٣	٤٤
١٩	٢٦٥	٣٠٦	٢٧٢	٤١	٣٠	٤٠
٢٠	٢٥٣	٢٥٠	٢٧١	٣٨	٤٩	٣٨
٢١	٢٦٣	٢٦١	٢٨٤	٤٩	٤٤	٤٠
٢٢	٢٥٦	٢٦٥	٢٥٥	٤٣	٤١	٤٥
٢٣	٢٦٧	٢٥١	٢٥٥	٥٦	٤٢	٤٤
٢٤	٢٦١	٢٧٠	٢٨٠	٤٦	٥٦	٤٠
٢٥	٢٩٩	٢٥٠	٢٥٧	٥٣	٤١	٣٨
٢٦	٢٥٠	٢٥٣	٢٥٠	٤٢	٤٧	٤٤
٢٧	٢٧٠	٢٥٦	٢٦٠	٤٧	٣٣	٣٧
٢٨	٢٦٠	٣٢٦	٢٧٠	٤٩	٣٠	٤٢
٢٩	٢٦١	٢٦٤	٢٤٥	٤١	٤٩	٣٤
٣٠	٢٥١	٢٥٥	٢٦٢	٣٠	٤٤	٣٣
٣١	٢٦٠	٢٥٠		٤٠	٤١	

ملحق(٣)

اسماء الخبراء

ت	الاسم	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	طبيعة الاختبار				
					الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	اختبار التفكير الناقد	اختبار الدافعية	الاختبار التحصيلي
١	د. اسماء كاظم فندي	أستاذ	طرائق تدريس لغة عربية	جامعة ديالى / الاساسية	*	*		*	*
٢	د. ثناء يحيى حسون	أستاذ	طرائق تدريس اجتماعيات	بغداد/ ابن رشد	*	*		*	
٣	د. حسن علي العزاوي	أستاذ	طرائق تدريس لغة عربية	بغداد/ ابن رشد.	*	*	*	*	*
٤	د. سعد علي زاير	استاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد/ ابن رشد	*	*	*	*	*
٥	د. صفاء طارق حبيب	أستاذ	قياس وتقويم	بغداد/ ابن رشد	*		*	*	*
٦	د. عباس فاضل الدليمي	استاذ	لغة عربية	بغداد /ابن رشد	*	*			
٧	د. قصي عبد اللطيف السامرائي	أستاذ	طرائق تدريس اجتماعيات	بغداد /ابن رشد	*	*	*		
٨	د. ليث كريم محمد	أستاذ	ارشاد تربوي	جامعة ديالى / الاساسية	*			*	
٩	د. محمد انور السامرائي	أستاذ	قياس وتقويم	بغداد/ ابن رشد	*	*	*	*	*
١٠	د. مهند محمد النعيمي	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة ديالى / الاساسية	*			*	
١١	د. داود عبد السلام صبري	أستاذ مساعد	مناهج طرائق تدريس	بغداد/ابن رشد	*	*		*	*
١٢	د. رحيم علي صالح	استاذ مساعد	طرائق تدريس لغة عربية	بغداد /ابن رشد	*	*			*
١٣	د. ضياء عبد الله	استاذ مساعد	طرائق تدريس لغة عربية	بغداد /ابن رشد	*	*			*
١٤	د. ناز بدر خان السندي	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة الكردية	بغداد /ابن رشد	*	*			
١٥	د. ياسين حميد عيال	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	بغداد/ ابن رشد	*		*	*	*
١٦	د. خالد جمال جاسم	مدرس	قياس وتقويم	بغداد /ابن رشد	*		*	*	*
١٧	د. زينب حمزة راجي	مدرس	طرائق تدريس عامة	بغداد /ابن رشد	*	*		*	*

ملحق (٤)
مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية

عزيزي الطالب ...
عزيزتي الطالبة ...
تحية طيبة وبعد ...

نضع بين يديك مجموعة من المواقف التي قد يتعرض لها الفرد المتعلم في حياته الدراسية، نرجو ان تكون اجابتك عن فقراتها بكل دقة وصراحة وجدية وبما ينطبق عليك او تؤيده فعلاً وذلك بعد قراءتك بدقة وتروٍ لكل موقف وبدائل الاجابة عنه، اذ يتضمن كل موقف بديلين للاجابة (أ، ب) .

- فاذا كنت تؤيد ما جاء في البديل (أ) فضع اشارة (√) في المربع الموجود امام الحرف (أ) في ورقة الاجابة المرفقة طياً .

رقم الفقرة	بدائل الاجابة	الاشارة
١.	أ	
	ب	

- اما اذا كانت تؤيد الاجابة الموجودة في البديل (ب) فضع علامة (√) في المربع الموجود امام الحرف (ب):

رقم الفقرة	بدائل الاجابة	الاشارة
١.	أ	
	ب	

- نرجو ان تكون الاجابة عن جميع الفقرات من غير ان تترك واحدة منها ولا تضع اكثر من اشارة واحدة (√) امام كل فقرة:
- تكون الاجابة على ورقة الاجابة المخصصة والمرفقة طياً مع القياس من عير ان تؤشر اي شيء على المقياس.
- لا داعي لذكر الاسم، لان الغرض من هذا المقياس هو للبحث العلمي فقط .

وشكراً لتعاونكم

الباحث
احمد داود سلمان

ت	فقرات المقياس وبدائل الاجابة عنها
١.	يلجأ الطلبة الى تفضيل المواد والانشطة الدراسية الصعبة في حين يحاول البعض الاخر اختيار المواد والانشطة الدراسية السهلة والبسيطة فانك تؤيد: أ. الفئة الاولى . ب. الفئة الثانية
٢.	قد يسعى بعض الطلبة احياناً الى توفير وقت الفراغ كي يرتاحوا فيه من هموم ومتاعب الدراسة ومتطلباتها ، اما بالنسبة لك فانك : أ. تفضل ان لا تشغل نفسك في وقت الفراغ . ب. تحاول استغلال واستثمار كل وقت فراغك في اي نشاط دراسي .
٣.	عند الاشتراك في نشاط جامعي تنافسي، فانك تفضل التنافس مع الطلبة من ذوي التحصيل الدراسي: أ. المرتفع لاثبات وجودك امام الاخرين . ب. المتوسط والمنخفض للتغلب عليهم .
٤.	اذا اردت ان تمارس نشاط دراسي معين قد تفشل او تنجح فيه من الافضل ان : أ. تستعين بالاخرين كي لا تفشل فيه . ب. تمارسه بنفسك وانت تتوقع النجاح فيه مسبقاً .
٥.	لو كلفت بالاشراف على مجموعة من الطلبة لتنفيذ نشاط دراسي معين، وحدث تقصير او خلل فيه، واستدعيت امام المدرس للمحاسبة، فمن الافضل: أ. تتحمل بمفردك نتائج التقصير . ب. تحاول اشراك الاخرين في هذا التقصير.
٦.	عندما يؤدي بعض الطلبة نشاطات جامعية بسيطة غير ذات اهمية في حياتهم الجامعية فمن الافضل ان يؤدوها : أ. بنوع من البساطة والمرونة . ب. باهتمام واسع وبجدية كبيرة مهما كانت .
٧.	لو كنت تطمح في الحصول على درجة عالية في امتحان مادة دراسية وبذلت جهوداً كبيرة في الحصول عليها، لكن النتيجة جاءت عكس ما كنت تتمناه، فانك : أ. تشعر بالتشاؤم والضيق والاحباط . ب. تقبل النتيجة على مضض، وتعد هذا الرسوب محفز لك في النجاح.
٨.	عندما تصادفك بعض المشكلات والصعوبات في حياتك الجامعية فمن الافضل ان تحاول : أ. التغلب عليها وباي حال كانت . ب. معرفة اسبابها واثارها قبل حلها .
٩.	لو جابهتك مشكلة معقدة ذات جوانب متعددة، فانك تفضل : أ. التوسع في جمع المعلومات عنها حتى وان صرفت جهداً ووقتاً كبيرين . ب. حلها عن طريق المحاولة والخطأ عسى ان توفق في ذلك .
١٠.	اذا ابدي لك احد التدريسين بعض الملاحظات عن مستوى تحصيلك الدراسي فانك : أ. تحاول سماعها وانت مسرور به . ب. تسمع ملاحظاته وانت غير راض عنه .
١١.	اذا طلب منك المدرس ان تنجز بحث خاص بمادة دراسية معينة خلال يوم واحد : أ. تعمل ليلاً نهاراً لانجازه في الوقت المحدد. ب. تعتذر عن عمل البحث لضيق الوقت .
١٢.	لكل طالب اهداف يسعى الحصول عليها من جراء عملية التعلم والتعليم واحد اهدافك انت من هذه العملية هو الحصول على : أ. المتعة والسرور بالنشاط ذاته . ب. المكافأة والجوائز والحوافز .
١٣.	لو طلب منك تشخيص نقاط القوة والضعف في مستوى اداء امتحاناتك الدراسية فانك: أ. تفرح في هذا الموقف وتعده امراً طبيعياً . ب. تنزعج من هذا الموقف وتعده تدخلاً في شؤونك الخاصة
١٤.	اذا قال لك ولي امرك او احد التدريسين ، انك طالب مجد وذكي فان ذلك يعود الى : أ. الحظ والصدفة التي ادت دورها في ذلك اليوم . ب. قدرتك وطاقاتك تستحق ذلك فعلاً.

ت	فقرات المقياس وبدائل الاجابة عنها
٢٠.	عندما تنجز نشاطاتك وواجباتك الدراسية يومياً بدقة ومهارة وحماس فانك تشعر : أ. بالمتعة واللذة والارتياح فيها . ب. بالضجر والملل والضيق منها.
٢١.	اذا اضطر طالب مجد لحالة طارئة الى عدم الالتزام بالانظمة والتعليمات الجامعية فانك تفضل ان : أ. يعفى عنه كونه طالباً متفوقاً . ب. يحاسب اذا كان الطالب ذكياً .
٢٢.	عندما يمتدح الاخر دون قدرتك وامكاناتك فانك : أ. قدراتك غير عادية تستحق هذا المدح فعلاً . ب. قدراتك عادية وقد تكون اقل من البعض .
٢٣.	اذا طلب منك انجاز نشاط جامعي معين يتسم بالصعوبة والتعقيد خلال يوم واحد فانك تفضل ان : أ. تنجزه في حينه بلا تأخير حتى لو صرفت معظم وقتك وجهدك . ب. تنجز بعضاً منه وتترك البعض الاخر عسى ان يسامحك المدرس .
٢٤.	اذا كان لديك رغبة لتنفيذ نشاط دراسي ضروري واتضح لك في اثناء تنفيذ ذلك انك لم تتمكن من انجازه بسهولة فمن الافضل ان : أ. تستمر به مهما واجهت من صعوبات وتحديات . ب. تحاول تركه لانك تسأم من الفشل فيه .
٢٥.	اذا حالت الظروف والاسباب دون تحقيق اهدافك وطموحاتك الدراسية التي كنت تتمناها وتسعى لتحقيقها فانك: أ. تتوقع تحقيقها في المستقبل . ب. تشعر باليأس والاحباط .
٢٦.	اذا طلب منك اداء عمل او نشاط دراسي صعب وشاق خلال يوم واحد وكان لديك واجبات دراسية عديدة في هذا اليوم ، فانك : أ. تنجز العمل كاملاً بدقة واتقان مهما واجهت من صعوبات . ب. تنجز بعضاً منه بمهارة واتقان وتترك البعض الاخر لانه صعب .
٢٧.	عندما يوجه لك المدرس بعض الملاحظات والانتقادات عن بعض تصرفاتك داخل الصف او الكلية فانك : أ. تشعر بالضجر وتتألم من هذه الانتقادات. ب. تتقبل هذه الانتقادات حتى وان كانت قاسية.
٢٨.	اذا واجهتك مشكلة ما في اثناء حياتك الدراسية فانك تفضل ان : أ. تلجأ الى الإخرين لحل هذه المشكلة . ب. تواجه هذه المشكلة بنفسك من غير استشارة الاخرين .
٢٩.	لو حدث خلاف في موضوع معين بين طالبين زميلين لك احدهما مجد ومتفوق والاخر كسول ومهمل ، وطلب منك التحكيم بينهما فانك : أ. تميل الى الطالب المجد حتى وان كان مخطئاً . ب. تصدر الحكم حتى وان كان لصالح الطالب الكسول
٣٠.	يتأنى بعض الطلبة في انجاز واجباتهم الدراسية لانهم يميلون الى الدقة والجدية في انجاز ه فانك : أ. تنتقد هؤلاء وترى الدقة والجدية تأخر انجاز الواجب . ب. تؤيد هؤلاء وان تأخروا بعض الوقت في الواجب .
٣١.	عندما تتفوق في امتحان مادة دراسية معينة سبق وان فشلت فيها لسبب ما، فانك تظن بان هذا التفوق قد يعود الى : أ. قدراتك وجهودك الذاتية الخاصة . ب. الحظ والصدفة وتعاطف المدرس معك .
٣٢.	لو عرض صديق عزيز عليك رأياً عن مشكلة معينة تفكر بها، فمن الافضل لك ان : أ. تثق برأي صديقك وتأخذ به بسرعة . ب. تناقش الرأي بتأني حتى وان زعل عليك صديقك .
٣٣.	لو كنت مشرفاً لمجموعة من الطلبة وطلب منك تنفيذ نشاط دراسي معين وحدث خلاف حاد بينهم فمن الافضل لك ان : أ.تحاول دراسة الموقف كي تعالج الحالة بشمولية . تطلب منهم تناسي الخلافات لحين اكمال تنفيذ العمل .
٣٤.	لو اصدرت نشرة علمية لموضوع دراسي معين واعجب بها التدريسي كثيراً لظنه بانك قدمت فيها : أ. موضوعات جديدة ومثيرة للاهتمام والانتباه . ب. موضوعات قديمة نقلتها نصاً من كتب ومجلات اخرى.

ت	فقرات المقياس وبدائل الاجابة عنها
٣٥.	ذا كنت مصمماً على المذاكرة في وقت معين استعداداً لامتحان مادة دراسية صعبة ، وقبل الوقت توفرت لك فرصة للنزهة في مكان يريحك جداً فانك : أ. تبعد التفكير بالنزهة وتتجه للمذاكرة لان الامتحان اهم من النزهة . ب. تؤجل المذاكرة لان النزهة قد لا تتكرر.
٣٦.	لو اتيحت امامك فرصة لاختيار من يقوم بمهمة تقويم مستوى اداء واجباتك الدراسية لتشخيص نقاط القوة والضعف فيها، فانك تفضل ان يقوم بهذه المهمة: أ. انت وحدك لانك اعرف بحقيقة مستواك واحق بتقويمه. ب. المدرس وحده لانه صاحب اختصاص ويعرف جميع مستويات الطلبى .
٣٧.	لو لاحظت ان بعض الطلبة يميلون الى استعمال الغش في لامتحانات الجامعية كي يحصلوا على درجات عالية فانك تفضل ان : أ. تؤيد هؤلاء . ب. تنتقد هؤلاء.
٣٨.	لو عرض عليك بعض زملائك فرصاً عديدة لزيارة بعض المتاحف الاثرية فانك تميل ان : أ. توافق على هذا العرض كي تكسب معلومات وخبرات جديدة ومفيدة . ب. ترفض هذا العرض لانك تكره السفر
٣٩.	اذا كنت تمارس نشاطاً دراسياً سهلاً مع بعض زملائك في داخل، فانك تميل الى ان تأخذ الامور : أ. ببساطة من غير ان ترهق نفسك . ب. بجدية واهتمام زائدين .
٤٠.	عندما يطلب منك انجاز اعمال ونشاطات دراسية من غير ذات اهمية في حياتك الدراسية فمن الافضل ان : أ. تنجز في حينها مهما كانت بسيطة. ب. تنجز بعضاً منها وتترك البعض الاخر لانها بسيطة وغير مهمة .
٤١.	اذا جاءك سؤال صعب ومعقد ، في امتحان مادة دراسية معينة فانك تحاول ان : أ. تناقشه بتأن قبل الاجابة عنه . ب. تسرع في الاجابة عنه، عسى ان تفلح فيه .
٤٢	اذا حدث خلاف بين صديقك وطالب اخر عن قضية دراسية معينة، وطلب منك التحكيم ، فمن الافضل ان : أ. تعتذر كي لا تحرج صديقك . ب. تقول رايك حتى وان كان ضد صديقك .
٤٣.	اذا طلب منك انجاز واجب بيتي لموضوع دراسي يحتاج الى جهد ووقت كبيرين، سبق ان رشحه المدرس كسؤال في الامتحان لليوم التالي، فانك تميل الى : أ. انجازه في حينه بلا تأخير كي تكسب النجاح فيه . ب. تنجز قسماً منه وتترك القسم الاخر، عسى ان تنجح فيه .

الملحق (٥)

استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية

جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

الدكتوراه

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

الأستاذة الفاضلة ..... المحترمة

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء دراسة تستهدف (اثر أنموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية جامعة ديالى) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال العلوم النفسية ، يضع الباحث بين أيديكم مجموعة من الأهداف السلوكية التي صيغت استنادا إلى مفردات مادة مناهج البحث التربوي التي أعدتها الهيئة القطاعية للعلوم التربوية وذلك لغرض تقدير مدى صلاحيتها وشمولها لتلك المفردات وحذف أو تعديل أو زيادة ما ترونه مناسبا.

تقبلوا فائق الشكر والتقدير..

بإشراف

ا.م.د شذى عادل فرمان

الباحث

احمد داود سلمان

الفصل الأول : مدخل مناهج البحث ، الأهمية ، النظرية العلمية ، أنواع البحث

م	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
١.	جعل الطالب قادرا على أن: يذكر الخصائص المميزة للبحث العلمي.	معرفة			
٢.	يُعرف منهج البحث العلمي.	معرفة			
٣.	يذكر المبادئ الأساسية التي يستند إليها منهج البحث العلمي.	معرفة			
٤.	يذكر أهم الوظائف الأساسية للبحث العلمي.	معرفة			
٥.	يعين أكثر الخطوات أهمية في الطريقة العلمية .	معرفة			
٦.	يذكر الطرائق القديمة في البحث عن المعرفة .	معرفة			
٧.	يستنتج أهمية دراسة مناهج البحث العلمي .	تحليل			
٨.	يقارن بين المنهج العلمي والطرائق الأخرى في الحصول على المعرفة .	تحليل			
٩.	يذكر أهمية النظرية العلمية .	معرفة			
١٠.	يحدد شروط النظرية العلمية .	فهم			
١١.	يعدد أنواع البحوث .	معرفة			
١٢.	يقارن بين الظواهر الطبيعية والظواهر الإنسانية .	تحليل			
١٣.	يعطي مثالا عن قبول باحث بصحة المقدمات يؤدي إلى قبول صحة النتائج .	تطبيق			
١٤.	يميز بين خصائص مرحلة التفكير الخرافي ومرحلة التفكير العلمي .	فهم			
١٥.	يصيغ مشكلة بحث من دراسة متقدمة .	تركيب			
١٦.	يطبق خطوات البحث العلمي	تطبيق			
١٧.	يذكر مثال عن الظواهر الطبيعية	تطبيق			
١٨.	يعرف منهج البحث العلمي باسلوبه الخاص	تركيب			
١٩.	يقيم خطوات بحث ما	تقويم			
٢٠.	يقترح خطة بحث ما .	تركيب			
٢١.	يعدد خطوات المنهج العلمي	معرفة			
٢٢.	يفسر معنى النظرية العلمية	فهم			
٢٣.	يعطي رأيه في الفكر الميتافيزيقي .	تقويم			
٢٤.	يدافع عن وجهة نظر الباحثين في عرض الاراء الشخصية حول ظاهرة معينة .	تقويم			

الفصل الثاني : المفاهيم العلمية للمنهج العلمي ، الافتراضات ، الأهداف

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
٢٥.	يذكر المبادئ الأساسية للمنهج العلمي .	معرفة			
٢٦.	يوضح الهدف من البحث العلمي .	فهم			
٢٧.	يميز طبيعة العلاقة بين المتغيرات .	فهم			
٢٨.	يذكر المتغيرات تبعا لتواجدها في الكون .	معرفة			
٢٩.	يعطي مثالا عن التصور الخطي للمتغيرات .	تطبيق			
٣٠.	يذكر أهداف العلم .	معرفة			
٣١.	ينظم العلاقة بين بعض المفاهيم العلمية .	تركيب			
٣٢.	يعلل اهمية البحث العلمي .	تحليل			
٣٣.	يقوم الافتراضات التي يستند اليها المنهج العلمي .	تقويم			

الفصل الثالث : المشكلة في البحث ، المصادر ، الأهمية ، الهدف ، الفروض ، المصطلحات ،الإجراءات

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
٣٤.	يُعرف مشكلة البحث.	معرفة			
٣٥.	يذكر الغرض من تحديد أهداف البحث .	معرفة			
٣٦.	يوضح أهمية تحديد مشكلة البحث .	فهم			
٣٧.	يذكر إجراءات البحث .	معرفة			
٣٨.	يستنتج أهمية ما يترتب على كون مجتمع البحث متجانسا .	فهم			
٣٩.	يبين الغرض الأساس من تحديد المصطلحات الواردة في البحث .	فهم			
٤٠.	يحدد خصائص الغرض الجيد .	معرفة			
٤١.	يقترح فرضيات بحث تجريبي مقترح .	تركيب			
٤٢.	يكتشف الأهمية الأساسية لفروض البحث .	تحليل			
٤٣.	يعد خطة لكتابة مشروع بحث التخرج المقترح.	تطبيق			
٤٤.	يصدر حكما عن مواصفات فروض البحث .	تقويم			

الفصل الرابع : أسس استخدام المراجع ، المكتبة

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
٤٥.	يتعرف على المصطلحات الخاصة في كتابة المصادر .	معرفة			
٤٦.	يرتب مصادر البحث على وفق الأحرف الهجائية لأسماء المؤلفين.	معرفة			
٤٧.	يوضح كيفية تنظيم مصادر البحث .	فهم			
٤٨.	يُعرّف مصطلح التوثيق .	معرفة			
٤٩.	يفسر المعلومات المتعلقة بتوثيق مصدر علمي .	فهم			
٥٠.	يقترح أفضل طرائق الحصول على المعلومات .	تركيب			
٥١.	يستعمل المعاجم اللغوية عند البحث عن معاني الكلمات .	تطبيق			
٥٢.	يحلل خصائص البحث العلمي .	تحليل			
٥٣.	يصدر حكما على مشكلة لإحدى الدراسات بعد قراءتها بدقة متناهية .	تقويم			

الفصل الخامس : منهج البحث التاريخي ،الأهمية ، الاختيار ، جمع المادة ، المصادر ،النقد

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
٥٤.	يعدد الانتقادات الموجهة لمنهج البحث التاريخي .	معرفة			
٥٥.	يذكر المصادر الثانوية في البحث التاريخي .	معرفة			
٥٦.	يوضحالمنطلقات النظرية لمنهج البحث التاريخي .	فهم			
٥٧.	يوازن بين أوجه الاختلاف بين منهج البحث التاريخي ومناهج البحث الأخرى .	تحليل			
٥٨.	يذكر الغرض من نقد المصادر في البحث التاريخي .	معرفة			
٥٩.	يبين أهمية المصادر الأولية في البحث التاريخي .	فهم			
٦٠.	يحدد المشكلات التي يتناولها منهج البحث التاريخي .	معرفة			
٦١.	يستنبط خطوات منهج البحث التاريخي .	تحليل			
٦٢.	يُعرف منهج البحث التاريخي بأسلوبه الخاص.	تركيب			

٦٣.	يفسر الصعوبات التي تعترض الباحث التاريخي .	فهم			
٦٤.	يعطي عنوانا لدراسة تاريخية في مجال العلوم التربوية والنفسية .	تطبيق			
٦٥.	يذكر مثالا عن مصدر أولي لبحث تاريخي .	تطبيق			
٦٦.	يفسر نوع النقد الذي يستعمل للتحقق من صحة الوثائق التاريخية .	فهم			
٦٧.	يقارن بين منهجية البحث لكل من البحث التاريخي والتجريبي .	تحليل			
٦٨.	ينتقد المنهج التاريخي من خلال الدراسة .	تقويم			
٦٩.	يبدي وجهة نظره حول اعتماد إجراءات بحث مقدمة له .	تقويم			

الفصل السادس : منهج البحث الوصفي ، الخطوات ، الأنواع ، الدراسات

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
٧٠.	يحدد نواحي القصور في منهج البحث الوصفي .	معرفة			
٧١.	يستنتج خصائص منهج البحث الوصفي .	تحليل			
٧٢.	يحدد نوع الدراسة تبعا لنوع البحث .	معرفة			
٧٣.	يقترح أفضل الأدوات التي تستعمل لجمع المعلومات في منهج البحث الوصفي .	تركيب			
٧٤.	يذكر خطوات تطبيق منهج البحث الوصفي في البحوث العلمية .	معرفة			
٧٥.	يبين نوع الدراسة الوصفية .	فهم			
٧٦.	يقارن أوجه الشبه بين الدراسات الارتباطية والدراسات المقارنة .	تحليل			
٧٧.	يوضح أوجه التشابه بين منهج البحث الوصفي ومناهج البحث الأخرى .	فهم			
٧٨.	يُقيم بحثاً وصفياً ما .	تقويم			
٧٩.	يستعمل خطوات البحث العلمي	تطبيق			
٨٠.	يعطي عنواناً لبحث وصفي ما	تطبيق			
٨١.	يُعرف الدراسة المسحية .	معرفة			
٨٢.	يعطي عنوانا لدراسة مسحية .	تطبيق			
٨٣.	يميز بين الدراسة الطولية والدراسة المستعرضة.	فهم			

٨٤.	يقترح دراسة جديدة في المنهج الوصفي .	تقويم			
٨٥.	يقوم منهج البحث الوصفي من وجهة نظره	تقويم			

الفصل السابع : منهج البحث التجريبي:طبيعته ، الضبط ،الأهداف ، الأنواع

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
٨٦.	يذكر الهدف من البحث التجريبي .	معرفة			
٨٧.	يعد أنواع التصاميم في البحث التجريبي .	معرفة			
٨٨.	يصف أسلوب ضبط العينات في البحث التجريبي .	معرفة			
٨٩.	يوضح الأسس العامة لمنهج البحث التجريبي .	فهم			
٩٠.	يميز نوع المتغير الذي يستطيع الباحث التحكم فيه في البحث التجريبي .	فهم			
٩١.	يحلل الضبط في المنهج التجريبي .	تحليل			
٩٢.	ينظم الخطوات التي يعتمد عليها الباحث في منهج البحث التجريبي .	تركيب			
٩٣.	يميز بين المتغيرات في البحث التجريبي .	فهم			
٩٤.	يذكر الهدف من إجراءات الضبط في البحث التجريبي .	معرفة			
٩٥.	يبين صعوبات منهج البحث التجريبي .	فهم			
٩٦.	يُعرف المتغير المستقل .	معرفة			
٩٧.	يقارن بين منهج البحث التجريبي ومناهج البحث الأخرى .	تحليل			
٩٨.	يقترح التصميم المناسب للبحث .	تركيب			
٩٩.	يقدم عنوانا لبحث يحدد فيه المتغير المستقل والمتغير التابع .	تطبيق			
١٠٠.	يصنف المتغيرات التابعة .	تطبيق			
١٠١.	يُنقد مفهوم الضبط في البحث التجريبي .	تقويم			
١٠٢.	يقوم منهج البحث التجريبي من وجهة نظره .	تقويم			

الفصل الثامن : الملاحظة ، المقابلة ، الاستفتاء

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
١٠٣.	يحدد خطوات إعداد الملاحظة .	معرفة			
١٠٤.	يذكر صعوبات استعمال الملاحظة .	معرفة			
١٠٥.	يحدد الخطأ الذي يقع فيه الباحث عند إجراء الملاحظة .	معرفة			
١٠٦.	يتعرف على معنى الملاحظة العلمية .	معرفة			
١٠٧.	يعطي عنوان بحث يفضل فيه استعمال الملاحظة العلمية .	تطبيق			
١٠٨.	يقارن بين خطوات الملاحظة وخطوات المقارنة من حيث الإجراءات .	تركيب			
١٠٩.	يحدد مميزات الملاحظة العلمية .	معرفة			
١١٠.	يذكر شروط الملاحظة العلمية .	معرفة			
١١١.	يعلل الخطأ الذي يقع فيه الباحث عند إجراء المقابلة .	تحليل			
١١٢.	يعدد خطوات إجراء المقابلة .	معرفة			
١١٣.	يذكر الهدف من إجراء المقابلة .	معرفة			
١١٤.	يعدد مميزات الاستفتاء .	معرفة			
١١٥.	يميز نوع المقابلة من خلال الشرح .	تحليل			
١١٦.	يذكر استعمالات الاستبانة بالمراسلة .	معرفة			
١١٧.	يبين صعوبة إجراء الاستبانة .	فهم			
١١٨.	يميز بين طريقة المقابلة وطرائق البحث الأخرى .	فهم			
١١٩.	يصنف طريقة صياغة الاستبانة .	تطبيق			
١٢٠.	يقوم أسلوب طريقة المقابلة في البحث العلمي .	تقويم			

الفصل التاسع : العينة ، اختيارها ، أنواعها ، حجمها

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ماترونه مناسبا
١٢١.	يحدد الشيء الأساس في تحديد نوع العينة .	معرفة			
١٢٢.	يحدد خطوات اختيار العينة .	معرفة			
١٢٣.	يفسر مفهوم العينة .	فهم			
١٢٤.	يوضح أهمية الاختيار العشوائي للعينة .	فهم			
١٢٥.	يقارن بين العينة العشوائية والعينة القصدية .	تحليل			
١٢٦.	يعلل الأخطاء التي يقع فيها الباحث في اختيار العينة .	تحليل			
١٢٧.	يصمم استعمال العينة العشوائية .	تركيب			
١٢٨.	يُعرف العينة القصدية.	معرفة			
١٢٩.	يذكر الخطأ الذي يقع فيه الباحث عند اختيار عينة البحث .	معرفة			
١٣٠.	يوضح أوجه الشبه بين العينة القصدية والعينة الطبقية .	فهم			
١٣١.	يبين أسباب اعتماد الباحث على أساليب العينات العشوائية .	فهم			
١٣٢.	يُطبق مفهوم العشوائية.	تطبيق			
١٣٣.	يصنف أنواع العينات غير العشوائية .	تطبيق			
١٣٤.	يستخرج حجم العينة من المجتمع الكلي .	تطبيق			
١٣٥.	يقوم أنواع العينات غير العشوائية .	تقويم			

الفصل العاشر : مبادئ الإحصاء في البحث التربوي

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
١٣٦.	يُعرّف مفهوم النزعة المركزية .	معرفة			
١٣٧.	يحسب الوسيط من القيم الفردية .	تطبيق			
١٣٨.	يبين مركز الفئة إذا علم الحدود الحقيقية لها .	فهم			
١٣٩.	يوضح كيفية حساب طول الفئة .	فهم			
١٤٠.	يميز شكل الدرجات من خلال معرفة انحرافها المعياري .	فهم			
١٤١.	يُعين أهم مقاييس التشتت استعمالا .	معرفة			
١٤٢.	يحسب قيمة المنوال للقيم غير المبوبة .	تطبيق			
١٤٣.	يصمم جدول تكراري للدرجات لحساب الوسط الحسابي	تركيب			
١٤٤.	يذكر أهم عيوب الوسط الحسابي .	معرفة			
١٤٥.	يميز بين مقاييس النزعة المركزية .	فهم			
١٤٦.	يستنتج الشكل البياني للدرجات من خلال معرفة الوسط والوسيط والمنوال .	فهم			
١٤٧.	يحدد أهم مقاييس النزعة المركزية استعمالا.	معرفة			
١٤٨.	يحدد المقياس المناسب للقيم المتطرفة .	معرفة			
١٤٩.	يسمي الدرجة التي تقسم الدرجات على قسمين متساويين .	معرفة			
١٥٠.	يُعرّف الانحراف المعياري .	معرفة			
١٥١.	يتعرف على احد مقاييس التشتت من بين مجموعة من المقاييس .	تحليل			
١٥٢.	يُعرّف المنوال .	معرفة			
١٥٣.	يحدد مقياس التشتت الأكثر تأثرا بالقيم المتطرفة .	معرفة			
١٥٤.	يحسب الانحراف المتوسط لمجموعة من الدرجات .	تطبيق			
١٥٥.	يقارن بين المتوسط الحسابي والمدى .	تحليل			
١٥٦.	يحسب قيمة الانحراف المعياري .	تطبيق			

١٥٧.	يحسب قيمة المدى .	تطبيق			
١٥٨.	يحسب الحدود الحقيقية لفئة من الدرجات .	تطبيق			
١٥٩.	يختار نوع المقياس الذي يهتم بترتيب الدرجات تصاعديا أو تنازليا .	فهم			
١٦٠.	يحسب قيمة المتوسط الحسابي للدرجات غير المبوبة .	تطبيق			
١٦١.	يفسر قيمة الانحراف المعياري .	فهم			
١٦٢.	يحسب الوسط الحسابي من الجداول التكرارية .	تطبيق			
١٦٣.	يقدم المقياس المناسب للنزعة المركزية الاكثر استعمالاً	تركيب			
١٦٤.	ينظم مقاييس التشتت	تركيب			
١٦٥.	يحسب قيمة المنوال للقيم غير المبوبة .	تطبيق			
١٦٦.	يذكر أهم عيوب الوسط الحسابي .	معرفة			
١٦٧.	يميز بين مقاييس النزعة المركزية .	فهم			
١٦٨.	يستنتج الشكل البياني للدرجات من خلال معرفة الوسط والوسيط والمنوال .	تحليل			
١٦٩.	يحدد أهم مقاييس النزعة المركزية استعمالا.	معرفة			
١٧٠.	يحدد المقياس المناسب للقيم المتطرفة .	فهم			
١٧١.	يسمي الدرجة التي تقسم الدرجات على قسمين متساويين .	معرفة			
١٧٢.	يُعرّف الانحراف المعياري .	معرفة			
١٧٣.	يتعرف على احد مقاييس التشتت من بين مجموعة من المقاييس .	تحليل			
١٧٤.	يُعرّف المنوال .	معرفة			
١٧٥.	يقترح مقياس التشتت الأكثر تأثرا بالقيم المتطرفة	تركيب			
١٧٦.	يقيم الانحراف المتوسط لمجموعة من الدرجات .	تقويم			
١٧٧.	يقارن بين المتوسط الحسابي والمدى .	تحليل			
١٧٨.	يشتق قيمة الانحراف المعياري .	تركيب			
١٧٩.	يقدم رايه حول قيمة المدى .	تقويم			
١٨٠.	يقوم أساليب النزعة المركزية من حيث استعمالها .	تقويم			

ملحق (٦)

استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

الدكتوراه

م/ استطلاع اراء الخبراء بشان صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (اثر أنموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية جامعة ديالى) ولما كان من مستلزمات هذا البحث اعداد خطط تدريسية موضوع ادوات البحث العلمي، و كالاتي :

١. خطة تدريسية على وفق انموذج ثيلين .
٢. خطة تدريسية على وفق انموذج سكمان .
٣. خطة تدريسية على وفق انموذج الطريقة الاعتيادية.

ونظراً لما يعهده الباحث فيكم من خبرة وسعة في العلم والاطلاع في هذا المجال فان الباحث يود الاستنارة بارائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة وصلاحية ما وضعت لاجله.

تقبلوا فائق الشكر والتقدير..

الباحث

احمد داود سلمان

انموذج خطة تدريس يومية على وفق انموذج ثيلين

المادة : منهج البحث التربوي الوقت : ساعتان

الصف والشعبة : الثالث –أ– التاريخ : / / ٢٠١١

الموضوع : ادوات البحث – الاستبانة

الاهداف السلوكية : يتوقع من الطالب في نهاية الدرس ان يكون قادر على ان :

١. يعدد ادوات البحث .

٢. يعرف ادوات البحث .

٣. يميز بين ادوات البحث .

٤. يطبق ادوات البحث.

الوسائل التعليمية : السبورة ، الطباشير الملون .

ثالثاً : خطوات الدرس (٩٠) دقيقة

أ. التمهيد : (١٠ دقائق)

يعرض المدرس نبذة مختصرة عن الدرس السابق .

المدرس : في الدرس السابق تكلمنا عن انواع المناهج البحثية ، فما هي انواعها؟

احد الطلبة يجيب: المناهج الوصفية والتاريخية والتجريبية.

المدرس : شكراً، (يهيأ اذهان الطلبة للدرس الجديد) وفي درسنا لهذا اليوم سنتحرى عن ادوات البحث العلمي.

ب. عرض الدرس: (٦٠ دقيقة)

اذا كان لديكم موضوعاً بحثياً عنوانه كالاتي(تقويم مستوى اداء تحصيل الطلبة في مادة منهج البحث)، فما هي افضل الادوات التي تستعملها حتى تحصل على النتائج هذا البحث؟ هل نستعمل: ١.الاستبانة٢. المقابلة ٣. الملاحظة ٤. الاختبار

احد الطلبة من المجموعة الاولى : هل يمكن ان نقيس اداء الطلبة عن طريق مستواهم في المادة؟

طالب اخرمن المجموعة الثانية: لا نستطيع ان نعرف المستوى عن طريق ذلك لاننا نحتاج الى فقرات تقيس مستواهم ، فيعطي المدرس المجال على المجموعات الثلاث بكتابة الموقف لديهم من السبورة عن طريق قائد المجموعة ويبدؤون التحري فيما بين المجموعة الواحدة لمعرفة الجواب الصحيح، لذلك بعد ان قسمهم المدرس على ثلاث مجموعات : المجموعة الاولى على اليمين، المجموعة الثانية في الوسط ، المجموعة الثالثة على اليسار، ويكون جلوس الطلبة في الصف على شكل مربع ناقص ضلع اثناء الحصة الدراسية، لكي تكون المجموعات متقابلة وتسهل عملية الحوار والتعاون بين طلبة المجموعة الواحدة .

تبدأ المجاميع الثلاثة بالتحري فيما بينها عن الجواب الصحيح وهذا ويقوم المدرس باخذ الاجابات من قائد كل مجموعة الخاصة بمجموعته، ويتم كتابة كل اجابة لكل مجموعة على السبورة بعد ان تقسم الى ثلاثة اقسام :

مج ١	مج ٢	مج ٣
الاستبانة هي افضل الادوات التي يمكن استعمالها	المقابلة هي افضل الادوات التي يمكن استعمالها	الاختبار هو افضل الادوات التي يمكن استعماله .

ويطلب المدرس من قائد كل مجموعة كتابة اجابة مجموعته في المكان المخصص لها، فكانت اجابة المجموعة كما مبينة اعلاه، واجابة المجموعة الثانية ايضاً، واجابة المجموعة الثالثة .

بعد كتابة الاجابات على السبورة حسب المجاميع يتم عن طريق المدرس اختيار الاجابة الصحيحة بعد ان يتم قراءتها من كل طالب من كل مجموعة، وبعد ان يقرأ طالب المجموعة الاولى اجابتهم التي تقول ان الاستبانة هي افضل الادوات لقياس اداء الطلبة يقول المدرس صحيح انها تعطينا اجابات من الطلبة ولكنها غير كافية لمعرفة مستوى اداء الطلبة بشكل صحيح ودقيق، لذلك فان جواب المجموعة الاولى هو غير صحيح .

ثم يقرأ طالب/ من المجموعة الثانية جوابهم ، الذي هو ان المقابلة هي افضل الادوات التي يمكن استعملها.

المدرس/ ان المقابلة تعطينا معلومات عن الاداء بالنسبة للطلبة ولكنها لا تكون كافية وتحتاج الى جهد كبير ووقت كثير ولا يمكننا مقابلة جميع الطلبة في وقت واحد ، فتعتبر الاجابة خاطئة.

اما الاجابة الثالثة التي قراءها احد طلبة المجموعة يقول: ان الاختبار هو افضل الادوات التي يمكن استعمالها لمعرفة اداء الطلبة.

المدرس: يسأل، لماذا الاختبار هو الاداة المناسبة لمعرفة مستوى اداء الطلبة في المادة؟

احد الطلبة يجيب/ ان الاختبار يحدد ومن خلال فقراته معرفة مدى قدرة الطلبة في المادة الدراسية.

طالب اخر من المجموعة الثالثة يجيب/ ان اداة الاختبار الموضوعية والمقالية تساعدنا على التعرف على المستويات الدنيا لـ (بلوم) المعرفية بالنسبة لاداء الطلبة، والمقالية تساعدنا على التعرف على امكانية الطلبة في المستويات العليا لـ (بلوم) في المادة الدراسية ومدى تمكنهم واستيعابهم لهذه المادة.

المدرس/ احسنتم، هذا هو الجواب الصحيح.

فأن الاختبار الذي يتم اجرائه على الطلبة يمكننا من خلاله معرفة مستوى اداء الطلبة ، فالاختبار يكون اما موضوعياً، او مقالياً، او اختيار من متعدد يوجه الى الطلبة فيعطينا المعلومات الوافية عن الاداء ،اذا هو اكثر صحة وملائمة من الاجوبة الاخرى، ويساعدنا على معرفة استيعاب الطلبة وتمكنهم من المادة حيث يقيس المستويات العليا والدنيا من التفكير، وكذلك فان الاختبار يختصر الوقت والجهد ، ويساعد الطلبة على الاجابة بدون احراج حيث انهم يكونوا قادرين على الاجابة بدون قيود .

المدرس يطلب من مقرري المجاميع كتابة الموقف الصحيح الذي تم اختياره وتوزيعه على افراد مجاميعهم .

رابعاً : التقويم : (١٥ دقيقة)

يذكر المدرس ملخص عام لموضوع الدرس ، ثم يوجه اسئلة الهدف منها معرفة فهم الطلبة لموضوع الدرس ولا يعتمد المدرس على الطلبة الذين يطلبون الاجابة برفع ايديهم بل يختار المدرس الطلبة بصورة عشوائية ليصل الى تقويم صحيح لمستوى فهم موضوع الدرس .

الاسئلة التي يوجهها المدرس الى الطلبة :

أ. ماذا نعني بالاستبانة ؟

ب.ما هي انواع الاختبارات ؟

١. تحديد موضوع الدرس السابق : (٥ دقيقة)

المدرس : درسنا القادم يتحدد بما تبقى من المادة الدراسية ، وعمل تقرير حول ما يلي :

- اذا كان لديكم موضوعاً بحثياً (كفايات التدريس لدى الطلبة المطبقين في كليات التربية الاساسية) ، فما هي افضل الادوات التي تستخدم حتى نحصل على نتائج هذا البحث؟

انموذج خطة تدريس يومية على وفق انموذج سكمان

الصف والشعبة : الثالث ج المادة: منهج البحث التربوي

اليوم : الموضوع : ادوات البحث العلمي

الاهداف السلوكية : يتوقع من الطالب في نهاية الدرس ان يكون قادر على ان :

١. يعدد ادوات البحث .

٢. يعرف ادوات البحث .

٣. يميز بين ادوات البحث .

٤. يطبق ادوات البحث.

الوسائل التعليمية : السبورة ، الطباشير الملون .

ثالثاً : خطوات الدرس: **(٩٠) دقيقة**

يتضمن انموذج سكان الاستقصائي خمس مراحل متسلسلة ومتطابقة وهو كالاتي :

الخطوة الاولى : تقديم المشكلة

بعد ان يعطي المدرس نبذة مختصرة عن الموضوع السابق لغرض اثارة انتباه الطلبة وزيادة اهتمامهم بالدرس الجديد والربط بينهما، اذ يقوم بتوجيه عدد من الاسئلة التذكرية الى الطلبة:

١. عدد انواع البحوث . (٢٠)دقيقة

٢. ما هي الادوات التي يمكن استعمالها في هذا البحث .

احد الطلبة يجيب ان انواع المناهج هي المنهج الوصفي والتجريبي والتاريخي .

المدرس: احسنت .

طالب اخر / ان ادوات البحث العلمي التي تستعمل هي : الاستبانة ، والمقابلة.

وطالب اخر يقول / ان ادوات البحث ايضاً هي الملاحظة ، والاختبارات.

المدرس: احسنتم.

المدرس: الان سوف اطرح عليكم سؤال واكتبه على السبورة وعليكم البحث والتقصي حول الاجابة عليه.

سؤال : لديك عنوان البحث التالي (تقويم مستوى اداء تحصيل الطلبة في مادة منهج البحث التربوي)، ما هي افضل الادوات التي تستعمل حتى نعرف مستوى الاداء للطلبة؟ هل نستعمل :

١. الاستبانة ٢. المقابلة ٣. الملاحظة ٤. الاختبار

الخطوة الثانية : جمع المعلومات : (٢٠) دقيقة

هنا يبدأ الطلبة بالتفكير والتحري على افضل هذه الادوات لغرض الوصول الى النتائج الصحيحة عن اداء الطلبة، حيث يبدأ الطلبة هنا بالبحث والتقصي عن الاداء التي يعتقدون بانه سوف يوصلهم الى الحل الصحيح الذي فيه يقاس مستوى اداء الطلبة ويطرحون ارائهم وما يعتقدون بانه الاصح في الوصول الى افضل الحلول .

وقدم المدرس المصادر للطلبة لمساعدتهم على جمع البيانات والمعلومات حول المهمة المطلوبة.

التجريب : (٢٠) دقيقة

الفرضية الاولى :

احد الطلبة يجيب: ان الاستبانة ممكن ان تكون هي الاداة التي نستطيع من خلالها الوصول الى مستوى الاداء عند الى الطلبة.

طالب اخر/ ان الاستبانة يصعب ان نحصل على الاداء من خلالها وذلك لانها عبارة عن استفتاء واراء تطرح .

المدرس/ اذن طلاب نرفض الفرضية الاولى لانها قد لا توصلنا الى النتائج الصحيحة حول الاداء.

الفرضية الثانية:

طالب اخر: استاذ يمكن ان نأخذ المقابلة حيث من خلالها نعرف بشكل جيد الاداء للطلبة.

المدرس: وهل يمكننا اجراء المقابلة لجميع الطلبة بشكل جيد .

طالب اخر: استاذ لا يمكننا لانها مكلفة جداً وتحتاج الى وقت كبير حتى نجريها .

المدرس: صحيح حيث ان المقابلة لا تعطينا المعلومات الوافية ولا يمكننا اجراء مقابلة جميع الطلبة على انفراد مع العلم ان قسم من الطلبة لا يستطيع الاجابة عن الاسئلة بشكل حقيقي وقسم منهم يرتبك في الاجابة ، لذا تعتبر هذه الفرضية مرفوضة .

اما الفرضية الثالثة :

فيجيب احد الطلبة : ان الملاحظة يمكن ان تساعدنا في معرفة الاداء لدى الطلاب.

المدرس : صحيح نستطيع من خلال الملاحظة ان نعرف بعض الاداء للطلبة ولكن لا يمكننا ان نحصل على النتائج بشكل جيد لاداء الطلبة جميعاً، وعليه نرفض الفرضية الثالثة .

الفرضية الرابعة:

احد الطلبة / استاذ ان الاختبار هو افضل وسيلة لمعرفة الاداء لدى الطلبة، ففيه اختبار موضوعي ومقالي وممكن ان نقيس الاداء فيه .

التفسير : **(١٠) دقيقة**

المدرس/ يسأل، لماذا الاختبار هو الاداة المناسبة لمعرفة مستوى اداء الطلبة في المادة؟

احد الطلبة يجيب/ ان الاختبار يحدد ومن خلال فقراته معرفة مدى قدرة الطلبة في المادة الدراسية.

طالب اخر يجيب/ ان اداة الاختبار الموضوعية والمقالية تساعدنا على التعرف على المستويات الدنيا لـ (بلوم) المعرفية بالنسبة لاداء الطلبة، والمقالية تساعدنا على التعرف على امكانية الطلبة في المستويات العليا لـ (بلوم) في المادة الدراسية ومدى تمكنهم واستيعابهم لهذه المادة.

المدرس/ احسنتم، هذا هو الجواب الصحيح.

المدرس / نعم ، ان الاختبارات من الادوات المهمة والتي يمكننا من خلالها معرفة الاداء بشكل جيد ويمكن ان تكون مقالية وموضوعية، وممكن ان تكون اختيار من متعدد ، وممكن ان نقوم من خلالها بمعرفة مستوى الطلبة.

٥. الاستقصاء : **(١٠) دقيقة**

اذن يا ابنائي ان الفرضية الرابعة وهي الاختبار من الادوات الصحيحة التي تساعدنا في معرفة مستوى واداء الطلبة في مادة منهج البحث، فهي تساعدنا في معرفة الطلبة للمادة الدراسية لما تتضمنه من فقرات موضوعية، ومقالية لمستويات(بلوم) الدنيا والعليا وتمكن الطلبة من تحقيق اهداف المادة الدراسية.

المدرس / احسنتم ، فهذه هي الاجابة الصحيحة.

التقويم: **(١٠) دقائق**

- ما هي اداة قياس مستوى الاداء للطلبة؟

احد الطلبة : الاختبار.

المدرس: احسنت .

الواجب البيتي :

تحضير الموضوع القادم .

المصادر :

- محجوب وجيه: اصول البحث العلمي ومناهجه، عمان ، دار المناهج ، ٢٠٠١ .
- غباوي ابو شعيرة، ثائر احمد وخالد محمد : مناهج البحث التربوي ، عمان ، ٢٠٠١.

نموذج خطة الدروس اليومية للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية

الصف والشعبة : الثالث-ب- المادة: منهج البحث التربوي

اليوم : الموضوع : ادوات البحث العلمي

الاهداف السلوكية : يتوقع من الطالب في نهاية الدرس ان يكون قادر على ان :

١. يعدد ادوات البحث .

٢. يعرف ادوات البحث .

٣. يميز بين ادوات البحث .

٤. يطبق ادوات البحث.

الوسائل التعليمية : السبورة ، الطباشير الملون .

أ. التمهيد : (٢٠) دقيقة

تحدثنا في الموضوع السابق عن انواع البحوث، واليوم سنتطرق الى انواع ادوات البحث العلمي.

ب. عرض الدرس : (٦٠) دقيقة

المدرس : اذن محور درسنا لهذا اليوم هو معرفة ادوات جمع البيانات والمعلومات وهي ادوات البحث العلمي ، الاستبانة ، والملاحظة ، والمقابلة، والاختبار) فالاستبانة هي احدى ادوات البحث ونستطيع من خلالها الحصول على المعلومات والبيانات عن طريق الاسئلة التي تتضمنها تلك الاستبانة سواء كانت مفتوحة او مغلقة او كلاهما ذات العلاقة باهداف واسئلة وفروض البحث.

المدرس : ما هي ادوات البحث العلمي؟

الطالب يجيب: هي الاستبانة والملاحظة والمقابلة والاختبار .

المدرس: ما هي افضل الادوات لقياس اداء الطلبة في موضوع (تقويم مستوى تحصيل اداء الطلبة في مادة منهج البحث).

احد الطلبة: ان افضل اداة هي الاستبانة

المدرس : ماذا نعني بالاستبانة ؟

الطالب: هي مجموعة من الاسئلة قد تكون مفتوحة او مغلقة او كلاهما توجه الى افراد مجتمع البحث .

المدرس : صحيح ان الاستبانة تعطينا معلومات ولكنها غير كافية لقياس المستوى ؟

احد الطلبة يجيب: ان الاستبانة مكلفة ومحبطة ومعوقة في حالة عدم تجاوب افراد المجتمع .

المدرس : شكراً .

طالب اخر يجيب: تتطلب الاستبانة وقتاً اطول وجهداً اكبر اثناء عملية اعدادها.

المدرس : شكراً، طيب ما هي مميزات الاستبانة ؟

طالب اخر: يقول ان المقابلة افضل وسيلة .

المدرس: لا يمكننا ان نحصل من المقابلة على المعلومات الوافية وان افضل وسيلة هو الاختبار ، فانه يحتوي على اسئلة موضوعية واسئلة مقالية واسئلة اختيار من متعدد ،

المدرس : اذن نختار الوسيلة (الاختبار التي تعتبر افضل ادوات البحث العلمي في قياس مستوى الاداء الى الطلبة).

رابعاً : التقويم : (١٠) دقائق

يبدأ المدرس باعادة مختصرة لموضوع الدرس تتضمنها بعض الاسئلة الهدف منها مدى فهم الطلبة للموضوع

الاسئلة :

١. ماذا نعني بالاستبانة ؟

٢. ما هي ادوات البحث العلمي ؟

٣. ما هي مميزات اسئلة الاستبانة؟

خامساً : تحديد الموضوع للدرس القادم (موضوع الملاحظة والمقابلة)

الملحق (٧)
استبانة آراء الخبراء حول صلاحية الاهداف وصلاحية الفقرات الاختبارية التي تقيسها

جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا
الدكتوراه

الأستاذ الفاضل ..... المحترم
الأستاذة الفاضلة ..... المحترمة
تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء دراسة تستهدف (اثر انموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى) ولبناء الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل الطلبة ، اعتمد الباحث على المفردات والأهداف العامة التي وضعتها الهيئة القطاعية لمادة مناهج البحث العلمي . وفي ضوء تلك الأهداف التي وضعتها الهيئة القطاعية لمادة مناهج البحث العلمي ، اشتق الباحث الأهداف السلوكية التي تمثلها واعد مجموعة من الفقرات التي تناسبها . وبصفتكم من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية النفسية ، يأمل الباحث تفضلكم بإبداء الرأي بشان صحة صياغة الفقرات الاختبارية ومدى ملائمتها للهدف السلوكي وبدائل الإجابة وكذلك حذف أو إضافة ما ترونه مناسبا.

تقبلوا فائق الشكر والتقدير..

بإشراف
ا.م.د شذى عادل فرمان

الباحث
احمد داود سلمان

الفصل الأول : مدخل مناهج البحث ، الأهمية ، النظرية العلمية ، أنواع البحث

م	الأهداف السلوكية	المستوى الذي نقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
١.	يُعرف منهج البحث العلمي .	معرفة	المحاولة الدقيقة والناقدة للتوصل الى حلول للمشكلات التي تؤرق الانسان وتحيره هو ..... أ)الفرض العلمي. ب)المصدر العلمي. ج)منهج البحث العلمي. د)التحليل العلمي.			
٢.	يذكر أهم الوظائف الأساسية للبحث العلمي.	معرفة	هناك عدد من الوظائف الاساسية للبحث العلمي منها ..... أ) تمييز المعرفة. ب) اختصار المعرفة. ج) تنظيم المعرفة د)تقدم المعرفة.			
٣.	يستنتج اهمية دراسة مناهج البحث العلمي .	فهم	الاهمية الاساسية لدراسة مناهج البحث العلمي تزويد الباحث ب- ..... التي تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة. أ)الفرضيات. ب)الخبرات. ج)النظريات. د)البيانات.			
٤.	يبين اهمية النظرية العلمية .	فهم	تتبين اهمية النظرية العلمية من حيث كونها تستهدف..... أ) تفسر الظواهر المدروسة. ب) تحل المشكلات الصعبة. ج) توضع قوانين لظواهر محددة. د) تعطي تفسيراً منطقياً للمشكلات.			
٥.	يعطي مثالا عن قبول الباحث بصحة المقدمات يؤدي الى قبول صحة النتائج.	تطبيق	كل طالب مجتهد (مقدمة كبرى) حسن طالب ، (مقدمة صغرى) فالنتيجة هي..... أ)حسن انسان. ب)حسن طالب . ج) حسن طالب مجتهد. د)حسن مجتهد.			
٦.	يحلل انواع البحوث من خلال دراسته لمنهج البحث العلمي.	تحليل	يمكن تقسيم البحوث على اساس الظواهر المدروسة على ..... أ)وصفية ، تطبيقية ، نظرية. ب) تاريخية ، تجريبية ، نظرية. ج)علمية ، انسانية ، نظرية. د) طبيعية ، انسانية ، تاريخية ، علمية			
٧.	يقترح عنوان لموضوع بحث	تركيب	من خلال دراستك لمنهج البحث العلمي اعط عنواناً لموضوع بحث وصفياً.			
٨.	يعطي رايا في موضوع اختيار البحث	تقويم	اعط رايك في كيفية اختيار عنوان البحث من خلال دراستك لمنهج البحث العلمي.			

الفصل الثاني : المفاهيم العلمية للمنهج العلمي ، الافتراضات ، الأهداف

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
٩.	يذكر الهدف من البحث العلمي .	معرفة	الهدف الاهم الذي يسعى البحث العلمي الى تحقيقه هو ..... ا) التحقق من المفاهيم العلمية. ب)حل المشكلات المختلفة. ج) نقد المادة العلمية. د)جمع المادة العلمية.			
١٠.	يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات في الكون.	فهم	العلاقات والروابط بين المتغيرات في الكون تخضع لنظام..... أ) عام. ب) متغير. ج) دقيق. د) ثابت.			
١١.	يعطي مثالا عن التصور الخطي للمتغيرات .	تطبيق	البيئة الاجتماعية والاقتصادية للفرد (مجموعة متغيرات مستقلة) يتولد عنها (سلوك الفرد) ..... أ)متغير مستمر. ب)متغير دخيل. ج)متغير تابع. د)متغير وسيط.			

الفصل الثالث : المشكلة في البحث ، المصادر ، الأهمية ، الهدف ، الفروض ، المصطلحات ،الإجراءات

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
١٢.	يبين الغرض من تحيد اهداف البحث.	معرفة	الغرض الاساس من تحديد اهداف البحث التحقق من ..... ا) العلاقة بين متغيرات البحث. ب)الفروض البحثية. ج)المصادر العلمية. ج)المشكلة في البحث.			
١٣.	يستنتج اهمية ما يترتب على كون مجتمع البحث متجانساً .	فهم	اذا كان مجتمع البحث متجانساً فذلك يعني سهولة..... أ)تحديد الاهداف. ب)انتقاء العينة. ج)تحديد المشكلة. د)اختيار الاداة.			
١٤.	يعد خطة لكتابة البحث الجامعي.	تطبيق	عندما يطلب منك اعداد خطة بحث فعليك كباحث ان تقوم اولا ب..... البحث أ) اختبار موضوع. ب) تحديد مصادر. ج)تحديد اهداف. د)صياغة فروض.			
١٥.	يحلل الفوائد الأساسية لفروض البحث .	تحليل	وجود الفروض في الدراسة يحقق للباحث فوائد اهمها ..... أ)تقديم تقييم لنتائج البحوث الاخرى. ب)تقديم تفسير للعلاقة بين متغيرات البحث. ج)الموازنة بين متغيرات البحث. د)تقديم تفسير للعلاقة بين نظريات البحث.			

الفصل الرابع : أسس استخدام المراجع ، المكتبة

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما تراه مناسبا
١٦.	ينظم مصادر البحث وفق الاحرف الهجائية لاسماء المؤلفين.	معرفة	يبدأ ترتيب مصادر البحث بحسب الأحرف الهجائية ل..... أ)دور النشر. ب)أماكن النشر. ج)موضوعات المحتوى. د)أسماء المؤلفين.			
١٧.	يوضح ما يقوم به بعد الانتهاء من كتابة البحث..	فهم	بعد الانتهاء من كتابة البحث فاخر ما تقوم به عرضك ل..... أ)اداة البحث. ب)الدراسات المتعلقة بالبحث. ج)قائمة بمصادر البحث. د)نتائج البحث.			
١٨.	يستعمل القواميس اللغوية عند البحث عن معاني الكلمات.	تطبيق	تحصل على المعلومات الخاصة بالكلمات من حيث تركيبها واشتقاقها ومعانيها ونطقها وكيفية استعمالها من خلال استعمالك لـ: أ)المصادر العلمية. ب)القواميس اللغوية. ج)الدراسات التربوية. د)معجم المصطلحات العلمية.			

الفصل الخامس : منهج البحث التاريخي ،الأهمية ، الاختبار ، جمع المادة ، المصادر ،النقد

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما تراه مناسبا
١٩.	يذكر الانتقادات الموجهة لمنهج البحث التاريخي.	معرفة	واحدة من الانتقادات الموجهة لمنهج البحث التاريخي ضعف قدرته على..... أ)تحديد مشكلة البحث. ب)تعميم نتائج البحث. ج)اختيار المادة العلمية. د)تحليل المادةالعلمية.			
٢٠.	يبين اوجه الاختلاف بين منهج البحث التاريخي ومناهج البحث الاخرى.	فهم	يختلف منهج البحث التاريخي عن غيره من مناهج البحث الاخرى بـ..... المعلومات أ)ندرة ب)تفسير ج)نقد د)دقة			
٢١.	يقدم عنواناً لدراسة تاريخية في مجال العلوم التربوية والنفسية.	تطبيق	أي من الدراسات الاتية تعد دراسة تاريخية في مجال العلوم التربوية والنفسية..... أ)تطور تعليم اطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. ب)تطور مفهوم الحجم والكم عند الاطفال من عمر (٣-٥) سنوات. ج)المقارنة بين التعليم العام في العراق ومصر خلال القرن العشرين. د)ارتباط مفهوم الذات بسمات الشخصية عند الطلبة.			
٢٢.	يميز الصعوبات التي تعترض الباحث التاريخي	تحليل	احدى الصعوبات التي تواجه الباحث التاريخي..... أ) عدم القدرة على التحليل والتفسير. ب)اخضاع الظاهرة للتجريب الميداني. ج) القدرة على تعميم النتائج. د)ملاحظته للاحداث حين وقوعها.			
٢٣.	يصيغ افضل الطرق في الحصول على معلومات تتعلق بموضوع معين.	تركيب	للحصول على معلومات تتعلق بموضوع معين فانك هو ان..... أ)تتصفح الكتاب للحصول على تلك المعلومات. ب)ترجع الى المصطلحات الواردة في الكتاب.			

			ج) ترجع الى المصادر الواردة في الكتاب. د)ترجع الى فهرس موضوعات الكتاب.			

الفصل السادس : منهج البحث الوصفي ، الخطوات ، الأنواع ، الدراسات

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
٢٤.	يُعرف البحث الوصفي	معرفة	يُعرف البحث الذي يقوم بمعرفة ماهو كائن الان وتحليله وتفسيره بـ..... أ)الوصفي. ب)التجريبي. ج)شبه التجريبي. د)التاريخي.			
٢٥.	يقارن بين الدراسة الطولية والدراسة المتعرفة	فهم	تختلف الدراسة الطولية عن الدراسة المستعرضة كونها تحتاج عينات..... أ)كبيرة وفترة قصيرة . ب)صغيرة وفترة طويلة. ج)كبيرة وجهد قليل. د)صغيرة ومدة قصيرة.			
٢٦.	يعطى مثالا لدراسة تحليل الوظائف (العمل)	تطبيق	الكشف عن النواحي الايجابية والسلبية في الادارة عنوانا لبحث في الدراسات اكثر ملائمة له..... أ)تحليل الوظائف . ب)المسح المدرسي. ج) مسح الرأي العام. د)تحليل المحتوى.			
٢٧.	يحلل خصائص منهج البحث الوصفي.	تحليل	ابرز خصائص منهج البحث الوصفي تركيزه بشكل اساس على: أ)وصف الظاهرة بمفردها. ب)معالم الظاهرة وتحديد اسبابها. ج)الظواهر والاحداث السابقة. د)ضبط المتغيرات المؤثرة في الظاهرة.			
٢٨.	ينظم نواحي القصور في منهج البحث الوصفي.	تركيب	نظم جدولاً يبين نواحي القصور في منهج البحث الوصفي.			

الفصل السابع : منهج البحث التجريبي:طبيعته ، الضبط ،الأهداف ، الأنواع

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
٢٩.	يذكر انواع التصاميم في البحث التجريبي.	معرفة	يُعدُّ واحداً من انواع التصاميم في البحث التجريبي..... أ)تحليل المحتوى. ب)مسح الرأي العام. ج)تحليل النظم. د)تدوير المجموعات.			
٣٠.	يصف عملية ضبط المتغيرات في منهج البحث التجريبي.	فهم	توصف عملية ضبط المتغيرات في منهج البحث التجريبي بالعملية التي يتم من خلالها..... أ)ضبط المستقل ، وقياس التابع والتحكم بالدخيلة. ب)قياس المستقل وضبط التابع والتحكم بالدخيلة. ج)قياس المستقل والتحكم بالتابع وضبط الدخيلة.			

			د)التحكم بالمستقل وقياس التابع وضبط الدخيلة.			
٣١.	يعطي عنوان بحث يحدد فيه المتغير المستقل والمتغير التابع	تطبيق	(اثر الدافعية في التحصيل) عنوان لبحث متغيراته..... أ)الدافعية مستقلة والتحصيل تابع . ب)الدافعية تابع والتحصيل دخيل. ج)التحصيل مستقل والدافعية تابع. د)الدافعية دخيل والتحصيل مستقل.			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
٣٢.	يقارن بين انواع الضبط التجريبي.	تحليل	من اهم انواع الضبط التجريبي هي طريقة ..... أ) المجموعة الدائرية. ب) المجموعة المربعة. ج) المجموعة المثلثة. د) المجموعة المستقيمة.،			
٣٣.	يضع تصنيفاً للتصاميم التجريبية بأسلوبه الخاص.	تركيب	اعط تصنيفاً للتصاميم التجريبية التي درستها.			
٣٤.	يصدر حكماً على احد التصاميم التجريبية.	تقويم	اعط وجهة نظرك حول التصميم ذو الضبط الجزلي.			

الفصل الثامن : الملاحظة ، المقابلة ، الاستفتاء

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا
٣٥.	يذكر انواع المقابلة.	معرفة	من انواع المقابلة هي..... أ)المقابلة الشخصية. ب) المقابلة العامة. ج) المقابلة الثنائية. د) المقابلة الجديدة.			
٣٦.	يوازن بين الملاحظة العلمية وغير العلمية	فهم	تختلف الملاحظة العلمية عن الملاحظة غير العلمية كونها..... أ) واضحة الهدف. ب) غير مقصودة. ج) سطحية. د)غير موجهة.			
٣٧.	يستعمل اداة البحث المناسبة.	تطبيق	اكثر ادوات البحث اهمية في دراسة السلوك العدواني لدى اطفال الرياض هي ..... أ) الاستفتاء. ب) الملاحظة. ج) المقابلة. د) الاختبار.			
٣٨.	يميز نوع المقابلة من خلال الهدف.	تحليل	مساعدة المفحوص على فهم نفسه بشكل افضل هو احد اهداف المقابلة..... أ) التشخيصية. ب) الارشادية. ج) العلاجية. د) المهنية.			

٣٩.	يصمم استبانة لمقابلة شخص.	تركيب	كيف تصمم استبانة لاجراء مقابلة مع احد رؤساء الاقسام.			
٤٠.	يقدم رأياً حول استفتاء تلفزيوني من وجهة نظره.	تقويم	اعط رأيك حول البرامج الرياضية في قناة العراقية الرياضية من وجهة نظرك الخاصة.			

الفصل التاسع : العينة ، اختيارها ، أنواعها ، حجمها

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل او إضافة ما ترونه مناسب
٤١.	يذكر خواص العينة الممثلة للمجتمع.	معرفة	ابرز خواص العينة الممثلة لمجتمع البحث ان تكون..... أ) قصدية. ب) عشوائية. ج) صغيرة الحجم. د) متساوية.			
٤٢.	يستنتج نوع العينة المناسب لمجتمع البحث	فهم	افضل انواع العينات التي يتم اختيارها اذا صنف المجتمع الى طبقات غير متجانسة..... أ) القصدية. ب) الطبقية. ج) العنقودية. د) المنتظمة.			
٤٣.	يحسب حجم العينة المسحوب من المجتمع الكلي.	تطبيق	اذا كان المجتمع الكلي للبحث يتكون من (٥٠٠) طالب وطالبة واراد باحث ان يختار منه عينة ممثلة من الذكور نسبتهم (٤٥%) فما هو عدد الذكور الذي يمكن ان يختاره..... أ) ٢٢٦ ب) ٢٢٨ ج) ٢٢٥ د) ٢٢٧			
٤٤.	يقارن بين العينة العشوائية والعينة غير العشوائية.	تحليل	تختلف العينة العشوائية عن غير العشوائية من حيث الاولى تكون درجة الخطأ الناتجة عنها ..... أ) عالية. ب) عالية جدا. ج) منخفضة. د) معدومة تماما.			
٤٥.	يقترح طريقة لاختبار عينة ما.	تركيب	اقترح طريقة لاختبار عينة يتم دراستها وفق احد المناهج العلمية التي درستها.			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى الذي تقيسه	الفقرة الاختبارية	صالحة	غير صالحة	تعديل أو إضافة ما تروته مناسبا
٤٦.	يذكر اهم عيوب الوسط الحسابي.	معرفة	واحدة من اهم عيوب الوسط الحسابي بانه اكثر تاثراً بالقيم..... أ) الموجبة. ب) السالبة. ج) العشوائية. د) المتطرفة.			
٤٧.	يذكر اهم مقاييس النزعة المركزية استعمالا.	معرفة	اكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالا هو..... أ) المنوال. ب) الوسيط. ج) الوسط التوافقي. د) الوسط الحسابي.			
٤٨.	يعين اهم مقاييس التشتت استعمالا.	معرفة	اكثر مقاييس التشتت شيوعا واستعمالا هو..... أ) معامل الاختلاف. ب) الانحراف المعياري. ج) نصف المدى الربيعي. د) الانحراف المتوسط.			
٤٩.	يُعرف المنوال .	معرفة	تُعرف الدرجة الاكثر تكرارا في توزيع الدرجات بـ..... أ) المدى. ب) المنوال. ج) المئين. د) المتوسط.			
٥٠.	يحدد المقياس المناسب للقيم المتطرفة	معرفة	المقياس الذي يناسب بدرجة افضل التوزيعات التي تشمل قيما متطرفة هو..... أ)المنوال. ب) المتوسط. ج) الوسيط. د)المدى.			
٥١.	يفسر قيمة الانحراف المعياري	فهم	اذا كانت قيمة الانحراف المعياري كبيرة فهذا يعني ان الدرجات..... أ) قريبة جدا من المتوسط. ب) بعيدة جدا عن الوسيط . ج) تتوزع توزيعاً اعتدالياً، د) اكثر تشتتاً وبعيدة عن المتوسط.			
٥٢.	يوضح كيفية حساب طول الفئة .	فهم	يتم حساب طول الفئة عندما تكون الحدود الظاهرية للفئات اعداد صحيحة من خلال ..... أ) الحد الاعلى + الحد الادنى – ١ ب) الحد الاعلى - الحد الادنى + ١ ج) الحد الاعلى + الحد الادنى د) الحد الاعلى -الحد الادنى			
٥٣.	يستنتج الشكل البياني للدرجات من خلال معرفة الوسط والوسيط والمنوال .	فهم	اذا كانت قيمة كل الوسط والوسيط والمنوال في توزيع معين هي (٥٣) درجة فان شكل التوزيع التكراري للدرجات يكون..... أ) ملتوياً موجباً. ب) ملتوياً سالباً. ج) مستطيلا. د) اعتدالياً.			

٥٤.	يحسب الحدود الحقيقية لفئة من الدرجات.	تطبيق	الحدود الحقيقية للفئة (٢٤- ٢٨) هي..... أ) ٢٤.٥ ــ ٢٧.٥ ب) ٢٤.٥ــ ٢٦.٥ ج) ٢٣.٥ــ ٢٨.٥ د) ٢٥.٥ــ ٢٦.٥			
٥٥.	يطبق الانحراف المعياري.	تطبيق	الدرجة التي تقع في توزيع من الدرجات ومجموع انحرافات القيم عن وسطها الحسابي يساوي صفر هو..... أ) الانحراف المعياري. ب) الوسط المرجح. ج) نصف المدى الربيعي. د) الربيع الاول.			
٥٦.	يميز شكل الدرجات من خلال معرفة انحرافها المعياري.	تحليل	عندما تكون قيمة الانحراف المعياري صفرا فهذا يعني ان كافة الدرجات تماما هي..... أ) متساوية. ب) مختلفة. ج) متطرفة. د) مبعثرة.			
٥٧.	يتحقق من الشكل البياني للدرجات من خلال معرفة الوسط والوسيط والمنوال.	تحليل	اذا كانت قيمة كل من الوسط والوسيط والمنوال في توزيع معين هي ٥٣ درجة فان شكل التوزيع التكراري للدرجات يكون..... أ) ملتوياً سالباً. ب) مستطيلاً. ج) اعتدالياً. د) ملتوياً موجباً.			
٥٨.	يقترح المقياس المناسب للقيم المتطرفة.	تركيب	ما هو افضل قياس مناسب للقيم المتطرفة برأيك ؟			
٥٩.	يصيغ تسمية للدرجة التي تقسم الدرجات على قسمين	تركيب	اعط تسمية للدرجة التي تقسم الدرجات على قسمين.			
٦٠.	يوضح وجهة نظره بأساليب النزعة المركزية.	تقويم	ما هي وجهة نظرك باساليب النزعة المركزية من حيث الهدف لها.			

المحلق (٨)

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب :

عزيزتي الطالبة :

بين يديك مجموعة من الاسئلة التي تتعلق بدراستك، نطلب منك قراءة سؤال بعناية ودقة ومن ثم تختار الاجابة الصحيحة من بين الاجابات بوضع علامة (×) على الحرف المناظر لهذه الاجابة وفي المربع المعد لذلك على ورقة الاجابة المنفصلة محاولاً باقصى قدرتك متحرياً السرعة والدقة.

تأكد من وضع العلامة التي تشير الى اجابتك عن كل فقرة في المكان المعد لذلك على ورقة الاجابة ولا تكتب شيئاً في كراسة الاختبار ونود اعلامك ان اجابتك لغرض البحث العلمي فقط .

شكراً لتعاونكم خدمة للبحث العلمي

مثال توضيحي :

يستند منهج البحث العلمي الى مبادئ اساسية اهمها .....

(أ) الافتراضات

(ب) النظريات .

(ت) المتغيرات .

(ث) المشكلات.

أ	ب	ج	د
×			

الباحث

احمد داود سلمان

١. المحاولة الدقيقة والناقدة للتوصل الى حلول للمشكلات التي تؤرق الانسان وتحيره هو .....
أ)الفرض العلمي.
ب)المصدر العلمي.
ج)منهج البحث العلمي.
د)التحليل العلمي.

٢. هناك عدد من الوظائف الاساسية للبحث العلمي منها .....
ت) تمييز المعرفة.
ث) اختصار المعرفة.
ج) تنظيم المعرفة
د)تقدم المعرفة.

٣. الاهمية الاساسية لدراسة مناهج البحث العلمي تزويد الباحث بـ ..... التي تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة.
أ)الفرضيات.
ب)الخبرات.
ج)النظريات.
د)البيانات.

٤. تتبين اهمية النظرية العلمية من حيث كونها تستهدف.....
أ) تفسر الظواهر المدروسة.
ب) تحل المشكلات الصعبة.
ج) توضع قوانين لظواهر محددة.
د) تعطي تفسيراً منطقياً للمشكلات.

٥. كل طالب مجتهد (مقدمة كبرى) حسن طالب ، (مقدمة صغرى)فالنتيجة هي.....
أ)حسن انسان.
ب)حسن طالب .
ج) حسن طالب مجتهد.
د)حسن مجتهد.

٦. يمكن تقسيم البحوث على اساس الظواهر المدروسة على .....
أ)وصفية ، تطبيقية ، نظرية.
ب) تاريخية ، تجريبية ، نظرية.
ج)علمية ، انسانية ، نظرية.
د) طبيعية ، انسانية ، تاريخية ، علمية

٧. الهدف الاهم الذي يسعى البحث العلمي الى تحقيقه هو .....
أ) التحقق من المفاهيم العلمية.
ب)حل المشكلات المختلفة.
ج) نقد المادة العلمية.
د)جمع المادة العلمية.

٨. العلاقات والروابط بين المتغيرات في الكون تخضع لنظام.....
ت) عام.
ث) متغير.
ج) دقيق.
د) ثابت.

٩. البيئة الاجتماعية والاقتصادية للفرد (مجموعة متغيرات مستقلة) يتولد عنها (سلوك الفرد) .....
أ)متغير مستمر.
ب)متغير دخيل.
ج)متغير تابع.
د)متغير وسيط.

١٠. الغرض الاساس من تحديد اهداف البحث التحقق من .....
ا) العلاقة بين متغيرات البحث.
ب)الفروض البحثية.
ج)المصادر العلمية.
ج)المشكلة في البحث

١١. اذا كان مجتمع البحث متجانساً فذلك يعني سهولة.....
أ)تحديد الاهداف.
ب)انتقاء العينة.
ج)تحديد المشكلة.
د)اختيار الاداة.

١٢. عندما يطلب منك اعداد خطة بحث فعليك كباحث ان تقوم اولا ب..... البحث
ت) اختبار موضوع.
ث) تحديد مصادر.
ج)تحديد اهداف.
د)صياغة فروض.

١٣. وجود الفروض في الدراسة يحقق للباحث فوائد اهمها .....
أ)تقديم تقييم لنتائج البحوث الاخرى.
ب)تقديم تفسير للعلاقة بين
متغيرات البحث.
ج)الموازنة بين متغيرات البحث.
د)تقديم تفسير للعلاقة بين نظريات البحث.

١٤. يبدأ ترتيب مصادر البحث بحسب الأحرف الهجائية ل.....
أ)دور النشر.
ب)أماكن النشر.
ج)موضوعات المحتوى.
د)أسماء المؤلفين.

١٥. بعد الانتهاء من كتابة البحث فاخر ما تقوم به عرضك لـ.....

أ)اداة البحث.
ب)الدراسات المتعلقة بالبحث.
ج)قائمة بمصادر البحث.
د)نتائج البحث.

١٦. تحصل على المعلومات الخاصة بالكلمات من حيث تركيبها واشتقاقها ومعانيها ونطقها وكيفية استعمالها من خلال استعمالك لـ:
أ)المصادر العلمية.
ب)القواميس اللغوية.
ج)الدراسات التربوية.
د)معجم المصطلحات العلمية.

١٧. واحدة من الانتقادات الموجهة لمنهج البحث التاريخي ضعف قدرته على.....
أ)تحديد مشكلة البحث.
ب)تعميم نتائج البحث.
ج)اختيار المادة العلمية.
د)تحليل المادة العلمية.

١٨. يختلف منهج البحث التاريخي عن غيره من مناهج البحث الاخرى بـ..... المعلومات
أ)ندرة
ب)تفسير
ج)نقد
د)دقة

١٩. أي من الدراسات الاتية تعد دراسة تاريخية في مجال العلوم التربوية والنفسية.....
أ)تطور تعليم اطفال ما قبل المدرسة الابتدائية.
ب)تطور مفهوم الحجم والكم عند الاطفال من عمر (٣-٥) سنوات.
ج)المقارنة بين التعليم العام في العراق ومصر خلال القرن العشرين.
د)ارتباط مفهوم الذات بسمات الشخصية عند الطلبة.

٢٠. احدى الصعوبات التي تواجه الباحث التاريخي.....
أ) عدم القدرة على التحليل والتفسير.
ب)اخضاع الظاهرة للتجريب الميداني.
ج) القدرة على تعميم النتائج.
د)ملاحظته للاحداث حين وقوعها.

٢١. للحصول على معلومات تتعلق بموضوع معين فانسب الطرق هو ان.....
أ)تتصفح الكتاب للحصول على تلك المعلومات.
ب)ترجع الى المصطلحات الواردة في الكتاب.
ج) ترجع الى المصادر الواردة في الكتاب.
د)ترجع الى فهرس موضوعات الكتاب.

٢٢. يُعرف البحث الذي يقوم بمعرفة ما هو كائن الان وتحليله وتفسيره بـ.....

أ)الوصفي.
ب)التجريبي.
ج)شبه التجريبي.
د)التاريخي.

٢٣. تختلف الدراسة الطولية عن الدراسة المستعرضة كونها تحتاج عينات.....
أ)كبيرة وفترة قصيرة .
ب)صغيرة وفترة طويلة.
ج)كبيرة وجهد قليل.
د)صغيرة ومدة قصيرة.

٢٤. الكشف عن النواحي الايجابية والسلبية في الادارة عنوانا لبحث فاي الدراسات اكثر ملائمة له.....
أ)تحليل الوظائف .
ب)المسح المدرسي.
ج) مسح الرأي العام.
د)تحليل المحتوى.

٢٥. ابرز خصائص منهج البحث الوصفي تركيزه بشكل اساس على:
أ)وصف الظاهرة بمفردها.
ب)معالم الظاهرة وتحديد اسبابها.
ج)الظواهر والاحداث السابقة.
د)ضبط المتغيرات المؤثرة في الظاهرة.

٢٦. يُعدُّ واحداً من انواع التصاميم في البحث التجريبي.....
أ)تحليل المحتوى.
ب)مسح الرأي العام.
ج)تحليل النظم.
د)تدوير المجموعات.

٢٧. توصف عملية ضبط المتغيرات في منهج البحث التجريبي بالعملية التي يتم من خلالها.....
أ)ضبط المستقل ، وقياس التابع والتحكم بالدخيلة.
ب)قياس المستقل وضبط التابع والتحكم بالدخيلة.
ج)قياس المستقل والتحكم بالتابع وضبط الدخيلة.
د)التحكم بالمستقل وقياس التابع وضبط الدخيلة.

٢٨. (اثر الدافعية في التحصيل) عنوان لبحث متغيراته.....
أ)الدافعية مستقل والتحصيل تابع .
ب)الدافعية تابع والتحصيل دخيل.
ج)التحصيل مستقل والدافعية تابع.
د)الدافعية دخيل والتحصيل مستقل.

٢٩. من اهم انواع الضبط التجريبي هي طريقة .....
أ) المجموعة الدائرية.

ب) المجموعة المربعة.
ج) المجموعة المثلثة.
د) المجموعة المستقيمة.،

٣٠. من انواع المقابلة هي.....
أ)المقابلة الشخصية.
ب) المقابلة العامة.
ج) المقابلة الثنائية.
د) المقابلة الجديدة.

٣١. تختلف الملاحظة العلمية عن الملاحظة غير العلمية كونها.....
أ) واضحة الهدف.
ب) غير مقصودة.
ج) سطحية.
د)غير موجهة.

٣٢. اكثر ادوات البحث اهمية في دراسة السلوك العدواني لدى اطفال الرياض هي .....
أ) الاستفتاء.
ب) الملاحظة.
ج) المقابلة.
د) الاختبار.

٣٣. مساعدة المفحوص على فهم نفسه بشكل افضل هو احد اهداف المقابلة.....
أ) التشخيصية.
ب) الارشادية.
ج)العلاجية.
د) المهنية.

٣٤. ابرز خواص العينة الممثلة لمجتمع البحث ان تكون.....
أ) قصدية.
ب) عشوائية.
ج) صغيرة الحجم.
د) متساوية.

٣٥. افضل انواع العينات التي يتم اختيارها اذا صنف المجتمع الى طبقات غير متجانسة.....
أ) القصدية.
ب) الطبقية.
ج) العنقودية.
د) المنتظمة.

٣٦. اذا كان المجتمع الكلي للبحث يتكون من (٥٠٠) طالب وطالبة واراد باحث ان يختار منه عينة ممثلة من الذكور نسبتها(٤٥%) فما هو عدد الذكور الذي يمكن ان يختاره.....
أ) ٢٢٦

ب) ٢٢٨
ت) ٢٢٥
ث) ٢٢٧

٣٧. تختلف العينة العشوائية عن غير العشوائية من حيث الاولى تكون درجة الخطأ الناتجة عنها .....
أ) عالية.
ب) عالية جدا.
ح) منخفضة.
خ) معدومة تماما.

٣٨. واحدة من اهم عيوب الوسط الحسابي بانه اكثر تأثراً بالقيم.....
أ) الموجبة.
ب) السالبة.
ج) العشوائية.
د) المتطرفة.

٣٩. اكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالا هو.....
أ) المنوال.
ب) الوسيط.
ج) الوسط التوافقي.
د) الوسط الحسابي.

٤٠. اكثر مقاييس التشتت شيوعا واستعمالا هو.....
ت) معامل الاختلاف.
ث) الانحراف المعياري.
ح) نصف المدى الربيعي.
د) الانحراف المتوسط.

٤١. تُعرف الدرجة الاكثر تكرارا في توزيع الدرجات بـ.....
أ) المدى.
ب) المنوال.
ح) المئين.
د) المتوسط.

٤٢. المقياس الذي يناسب بدرجة افضل التوزيعات التي تشمل قيما متطرفة هو.....
أ)المنوال.
ب) المتوسط.
ج) الوسيط.
د)المدى.

٤٣. اذا كانت قيمة الانحراف المعياري كبيرة فهذا يعني ان الدرجات.....
أ) قريبة جدا من المتوسط.
ب) بعيدة جدا عن الوسيط .

ج) تتوزع توزيعاً اعتدالياً،
ح) اكثر تشتتاً وبعيدة عن المتوسط.

٤٤. يتم حساب طول الفئة عندما تكون الحدود الظاهرية للفئات اعداد صحيحة من خلال .....
ت) الحد الاعلى + الحد الادنى – ١
ث) الحد الاعلى - الحد الادنى + ١
ح) الحد الاعلى + الحد الادنى
د) الحد الاعلى -الحد الادنى

٤٥. اذا كانت قيمة كل الوسط والوسيط والمنوال في توزيع معين هي (٥٣) درجة فان شكل التوزيع التكراري للدرجات يكون.....
أ) ملتوياً موجباً.
ب) ملتوياً سالباً.
ح) مستطيلا.
د) اعتدالياً.

٤٦. الحدود الحقيقية للفئة (٢٤- ٢٨) هي.....
أ) ٢٤.٥ ــ ٢٧.٥
ب) ٢٤.٥ــ ٢٦.٥
ح) ٢٣.٥ــ ٢٨.٥
د) ٢٥.٥ــ ٢٦.٥

٤٧. الدرجة التي تقع في توزيع من الدرجات ومجموع انحرافات القيم عن وسطها الحسابي يساوي صفر هو.....
أ) الانحراف المعياري.
ب) الوسط المرجح.
ج) نصف المدى الربيعي.
د) الربيع الاول.

٤٨. عندما تكون قيمة الانحراف المعياري صفرا فهذا يعني ان كافة الدرجات تماما هي.....
أ) متساوية.
ب) مختلفة.
ح) متطرفة.
د) مبعثرة.

٤٩. اعطِ رأيك حول صياغة اسئلة الاستبانة.....

٥٠. ما هو افضل قياس مناسب للقيم المتطرفة برأيك.....

٥١. اعط تسمية للدرجة التي تقسم الدرجات الى قسمين.....

٥٢. ما هي وجهة نظرك باساليب النزعة المركزية من حيث الهدف لها.....

٥٣. اعط رايك في كيفية اختيار عنوان بحث تجريبي من خلال دراستك لمنهج البحث العلمي.....

٥٤. اقترح طريقة لاختبار عينة يتم دراستها وفق احد المناهج العلمية التي درستها.....

٥٥. كيف تصمم استبانة لاجراء مقابلة مع احد رؤساء الاقسام.....

٥٦. نظم جدولاً يبين نواحي القصور في منهج البحث الوصفي.....

٥٧. اعط رأيك حول البرامج الرياضية في قناة العراقية الرياضية من وجهة نظرك الخاصة.....

٥٨. اعط تصنيفاً للتصاميم التجريبية التي درستها.....

٥٩. اعط وجهة نظرك حول التصميم ذو الضبط الجزئي.....

٦٠. من خلال دراستك لمنهج البحث العلمي اعط عنواناً لموضوع بحث وصفياً.....

ملحق (٩)

ورقة الاجابة

الجامعة :.....

الكلية :.....

القسم :.....

الصف :.....

ذكر ☐ انثى ☐

رقم السؤال	بدائل الاجابة				رقم السؤال	بدائل الاجابة			
١	أ	ب	ج	د	٢١	أ	ب	ج	د
٢	أ	ب	ج	د	٢٢	أ	ب	ج	د
٣	أ	ب	ج	د	٢٣	أ	ب	ج	د
٤	أ	ب	ج	د	٢٤	أ	ب	ج	د
٥	أ	ب	ج	د	٢٥	أ	ب	ج	د
٦	أ	ب	ج	د	٢٦	أ	ب	ج	د
٧	أ	ب	ج	د	٢٧	أ	ب	ج	د
٨	أ	ب	ج	د	٢٨	أ	ب	ج	د
٩	أ	ب	ج	د	٢٩	أ	ب	ج	د
١٠	أ	ب	ج	د	٣٠	أ	ب	ج	د
١١	أ	ب	ج	د	٣١	أ	ب	ج	د
١٢	أ	ب	ج	د	٣٢	أ	ب	ج	د
١٣	أ	ب	ج	د	٣٣	أ	ب	ج	د
١٤	أ	ب	ج	د	٣٤	أ	ب	ج	د
١٥	أ	ب	ج	د	٣٥	أ	ب	ج	د
١٦	أ	ب	ج	د	٣٦	أ	ب	ج	د
١٧	أ	ب	ج	د	٣٧	أ	ب	ج	د
١٨	أ	ب	ج	د	٣٨	أ	ب	ج	د
١٩	أ	ب	ج	د	٣٩	أ	ب	ج	د
٢٠	أ	ب	ج	د	٤٠	أ	ب	ج	د

رقم السؤال	بدائل الإجابة			
٤١	أ	ب	ج	د
٤٢	أ	ب	ج	د
٤٣	أ	ب	ج	د
٤٤	أ	ب	ج	د
٤٥	أ	ب	ج	د
٤٦	أ	ب	ج	د
٤٧	أ	ب	ج	د
٤٨	أ	ب	ج	د

الملحق (١٠)

مفتاح التصحيح

رقم السؤال	بدائل الإجابة			
١	أ	ب	ج	د
٢	أ	ب	ج	د
٣	أ	ب	ج	د
٤	أ	ب	ج	د
٥	أ	ب	ج	د
٦	أ	ب	ج	د
٧	أ	ب	ج	د
٨	أ	ب	ج	د
٩	أ	ب	ج	د
١٠	أ	ب	ج	د
١١	أ	ب	ج	د
١٢	أ	ب	ج	د
١٣	أ	ب	ج	د
١٤	أ	ب	ج	د
١٥	أ	ب	ج	د
١٦	أ	ب	ج	د
١٧	أ	ب	ج	د
١٨	أ	ب	ج	د
١٩	أ	ب	ج	د
٢٠	أ	ب	ج	د

رقم السؤال	بدائل الإجابة			
٢١	أ	ب	ج	د
٢٢	أ	ب	ج	د
٢٣	أ	ب	ج	د
٢٤	أ	ب	ج	د
٢٥	أ	ب	ج	د
٢٦	أ	ب	ج	د
٢٧	أ	ب	ج	د
٢٨	أ	ب	ج	د
٢٩	أ	ب	ج	د
٣٠	أ	ب	ج	د
٣١	أ	ب	ج	د
٣٢	أ	ب	ج	د
٣٣	أ	ب	ج	د
٣٤	أ	ب	ج	د
٣٥	أ	ب	ج	د
٣٦	أ	ب	ج	د
٣٧	أ	ب	ج	د
٣٨	أ	ب	ج	د
٣٩	أ	ب	ج	د
٤٠	أ	ب	ج	د

رقم السؤال	بدائل الاجابة			
	أ	ب	ج	د
٤١	أ	■	ج	د
٤٢	أ	■	ج	د
٤٣	أ	ب	ج	■
٤٤	■	ب	ج	د
٤٥	أ	ب	■	د
٤٦	أ	ب	ج	■
٤٧	أ	■	ج	د
٤٨	أ	ب	■	د

الملحق (١١)

جامعة بغداد

كلية التربية (ابن رشد)

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

اختبار التفكير الناقد بصيغته الاولية

زميلتي الطالبة – زميلي الطالب

الاختبار الذي بين يديك يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت لقياس بعض المهارات والقدرات العقلية التي تتمتع بها وتكشف عن قابليتك في التحليل واستعمال المنطق، وهذه الفقرات موزعة على خمسة اختبارات فعلية، الرجاء الاجابة بدقة وامانة خدمة لاهداف البحث، وللتعرف على مستواك في هذا النوع من التفكير المهم في حياتنا، علماً ان الاجابة تستعمل لاغراض البحث العلمي فقط .

التعليمات :

١. اقراء التعليمات بكل اختبار من الاختبارات الفرعية الخمسة، وكذلك المثال التوضيحي قبل الاجابة .
٢. الاجابة تكون على الورقة المخصصة حصرياً .
٣. لا تترك اي سؤال دون إجابة

الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى

التخصص : ☐ علمي ☐ انساني

طالب الدكتوراه

احمد داود العامري

الافتراضات:

وهي العملية الفكرية التي يتعرف بواسطتها الفرد افتراضات او متضمنة في قضايا معطاة. يتكون هذا الاختبار من عدد من العبارات ويتبع كل عبارة عدة مقترحة والمطلوب ان تقرر اذا كان الافتراض مسلم به في ضوء محتوى العبارة ضع علامة (√)تحت حقل وارد واذا كان الافتراض غير مسلم به فضع علامة (√) تحت حقل غير وارد .

مثال : يفضل طلبة المحافظات السكن في الاقسام الداخلية .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	السكن في الاقسام الداخلية اقل كلفة واقرب الى الجامعة عادة .		
٢	السكن في الاقسام الداخلية اكثر راحة .		
٣	السكن في الاقسام الداخلية يتيح بناء صداقات جديدة		

١. يسافر بعض الطلبة الى الخارج لاكمال دراستهم العليا

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	الدراسة في الخارج اكثر متعة واقل كلفة		
٢	وجود اختصاصات علمية في الخارج غير موجودة في البلد		
٣	توفر الدراسة في الخارج الاطلاع على بلدان جديدة		

٢. تزدهر اسواق الملابس في بداية الشهر التاسع

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٤	يبدأ تحضير العوائل للمدارس في هذا الوقت		
٥	ترتفع اسعار الملابس في هذا الوقت من السنة		
٦	توجد ايدي عاملة رخيصة في هذا الوقت		

الموقف (٣) : البحث العلمي معروف منذ القدم ولكن لا يجيده الا ذوو الموهبة :

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٧	الموهبة وحدها تكفي لكي يصبح الفرد باحثاً علمياً		
٨	البحث العلمي في القدم كان افضل مما هو عليه الان		
٩	الموهبة صفة اساسية للباحث العلمي		

الموقف (٤) : يسعى العراق لرفع مستوى السياحة فيه :

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٠	لزيادة وارداته من العملة الصعبة وتطوير السياحة بانواعها		
١١	لمنافسة الدول السياحية		
١٢	لوجد اماكن سياحية كثيرة في العراق		

الموقف (٥): تعد علاقة الطالب بوالديه الاساس لبناء علاقاته في المستقبل :

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٣	الطالب له شخصية مستقلة ولا يتأثر بوالديه		
١٤	للوالدين دور مهم في علاقة الطالب الاجتماعية في المستقبل		
١٥	تأثر الطالب بوالديه محدود ونسبي .		

موقف (٦): يعد التلفزيون من افضل الوسائل التعليمية الا انه لا يصلح لكل مجالات التعلم .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٦	يصلح التلفزيون لكل مجالات التعلم .		
١٧	وجدت وسائل تعليمية اخرى غير التلفزيون		
١٨	الوسائل التعليمية الاخرى افضل من التلفزيون .		

موقف (٧): اذا انشأنا نظماً تعليمة حديثة فأننا تضمن المحافظة على التقدم التكنولوجي .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٩	ننعم الان بالتقدم التكنولوجي .		
٢٠	مالم نعمل على انشاء نظم تعليمة حديثة فاننا سوف نتعرض الى تأخر تكنولوجي .		
٢١	اذا كانت لدينا نظم تعليمة حديثة فان هذا سوف يضمن لنا المحافظة على التقدم .		

التفسير :

العملية العقلية التي يحكم عن طريقها الفرد على الاستنتاجات المقترحة تترتب منطقياً على المعلومات المقدمة على فرض ان هذه المعلومات صحيحة ويكون هذا الاختبار من عدة مواقف وكل موقف يتكون من عدة فقرات تتبعها مجموعة نتائج مقترحة، ولتحقيق الهدف من الاختبار افترض ان كل ما هو وارد في الموقف صادق ، المطلوب منك الحكم على تفسير مقترح يترتب على المعلومات الواردة في المواقف ام لا ؟ وكالاتي :

اذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح يترتب على البيانات الواردة في الموقف بدرجة معقولة من اليقين ضع علامة (/) في الحقل الذي عنوانه (تفسير صحيح) . اذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة في المواقف فضع علامة (/) في الحقل الذي عنوانه (تفسير غير صحيح).

مثال : تشير احصائية لوزارة التربية ان نسبة الرسوب في الفرع العلمي بلغت ٣٠% فيما بلغت نسبة الرسوب في الفرع الادبي ١٠% :

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١	مدرسو الفرع الادبي اكثر حرصاً (هذه النتيجة غير مرتبة منطقياً على ما ورد من وقائع في الفقرة ، وليس هنالك ما يسند هذا التفسير)		
٢	طبيعة المواد العلمية الصعبة وراء ارتفاع نسبة الرسوب (هذا التفسير مرتب منطقياً، فطبيعة الدراسة العلمية في الفرع العلمي تجعل التفسير مقبول منطقياً)		
٣	طلبة الفرع الادبي اكثر جدية وتحملاً للمسؤولية (ما يتوفر في الفقرة من حقائق لا يجعل هذا التفسير مقبولاً منطقياً)		

موقف (١): يدرس المدرس (خالد) مادة الاحياء في الصف السادس في حين يدرس المدرس (احمد) المادة نفسها في المختبر عملياً ، وبعد اجراء الاختبارات تبين ان تحصيل طلبة المدرس (احمد) أفضل من المدرس (خالد)

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٢	طلبة المدرس (احمد) من مستويات ثقافية واجتماعية واقتصادية اعلى من طلبة المدرس (خالد)		
٢٣	علاقة المدرس (احمد) بطلبته أفضل من علاقة المدرس (خالد) بطلبته		
٢٤	المدرس (احمد) أكثر علمية من المدرس (خالد)		

موقف (٢): توصلت دراسة علمية اجريت على الطلبة بأن الاناث يتفوقن على الذكور في القدرة اللغوية بينما يتفوق الذكور على الاناث بشكل عام في القدرة الحسابية :

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٥	الاناث كلهن افضل من الذكور في القدرة اللغوية .		
٢٦	الذكور كلهم افضل من الاناث في القدرة الحسابية .		
٢٧	توجد علاقة بين جنس الطالب وكل من القدرة اللغوية والحسابية .		

موقف (٣): جاء في تقرير رسمي لاحدى الدول انه سجل في عام واحد حوالي (٢٠٠٠٠٠) حالة زواج و (٣٠٠٠٠٠) حالة طلاق .

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٨	الزواج اصبح مسالة عسيرة		
٢٩	نسبة الطلاق مرتفعة جداً		
٣٠	الارقام سجلت في اعوام سابقة		

موقف (٤): في احصائية رسمية لادارة مرور احدى المدن ،وجد ان الذين يرتكبون مخالفات مرورية من الرجال بلغ حوالي (١٠٠٠) مخالفة ، بينما اركبت النساء حوالي (٧٠٠) مخالفة .

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٣١	معظم النساء لا يقدن السيارة ليلاً .		
٣٢	الرجال اكثر تعرضاً لحالات السكر والاجهاد، مما تتسبب في مخالفاتهم		
٣٣	النساء اكثر امتثالاً من الرجال للتوجيهات المرورية		

موقف (٥): ينصح الاطباء الناس المدخنين بالاقلاع عن التدخين لانه يسبب امراض القلب :

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٣٤	التدخين ضار بالصحة		
٣٥	لا يصاب بإمراض القلب والرئتين الا المدخنين		
٣٦	المصابون بامراض القلب اقدر من غيرهم على ترك التدخين		

موقف (٦): حصل نذير على درجة النهاية العظمى في مادة الاحياء في اختبار شهادة البكالوريا ولقد درس امير في مدرسة (اعدادية الشريف الرضي في بعقوبة)

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٣٧	جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على النهاية العظمى في مادة الاحياء		
٣٨	محتمل ان يكون امير متفوقاً في كل المواد		
٣٩	امير طالب محبوب من كل زملائه .		

موقف (٧): يهتم المدرسون في مدارسنا في تدريس اللغة الانكليزية لانها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها .

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٤٠	يجب ان لا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الانكليزية دون اللغات الاخرى بل ندرسها جميعاً على قدر المساواة .		
٤١	لا يمكن ان نستغني عن دراسة اللغة الانكليزية .		
٤٢	يجب ان يتعلم الاجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل ان نتعلم الانكليزية في مدارسنا		

الحجج :

هي العملية العقلية التي يميز بواسطتها الطالب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة الى اهميتها وصلتها بالسؤال المطروح، فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال وقد تكون الحجج الضعيفة غير متصلة بصورة مباشرة بالسؤال حتى وان كانت لها اهمية كبيرة او قليلة الاهمية وتتصل بجوانب ثانوية من السؤال، في هذا الاختبار تجد سلسلة من الاسئلة لكل منها ثلاث حجج عليك ان تعدها صادقة، المطلوب ان تحدد ما اذا كانت الحجة قوية او ضعيفة ولغرض الاجابة ضع علامة (/)في المكان الذي يقع تحت كلمة ضعيفة (ان وجدتها ضعيفة) وعلامة (/) في المكان الذي يقع تحت كلمة قوية (ان اعتبرتها كذلك) وقد تكون الحجج في بعض الاسئلة قوية وقد تكون جميعها في البعض الاخر ضعيفة او نجد واحدة ضعيفة واخرى قوية وهكذا .

مثال : هل أصبح الكمبيوتر وسيلة ضرورية للطالب ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
١	لان الطالب اصبح بحاجة ماسة الى خدماته (هذه الحجة قوية لان الكمبيوتر وسيلة مهمة لنقل المعلومات الضرورية له في انجاز واجباته)		
٢	لانها ترمز الى مظهر من مظاهر الترف والتباهي (هذه الحجة ضعيفة وغير منطقية لانها ظاهرة الترف والتباهي ليس الا)		
٣	لان الكمبيوتر عرضة للفيروسات والقرصنة (من غير المعقول ان كل الحاسبات تكون عرضة للقرصنة او الفيروسات)		

موقف (١): هل المؤسسات التربوية وحدها مسؤولة عن تربية التلامذة ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٣	المدرسون وحدهم يعرفون وسائل التربية والتعليم الجيدة		
٤٤	ان البيت مخصص فقط للاكل واللعب والنوم .		
٤٥	ان تربية التلميذ مسؤولية الاسرة والمؤسسة التربوية معاً		

موقف (٢): هل من الضروري وجود مشرف في كل مدرسة ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٦	ليكون على تماس مع الطلبة لمساعدتهم في حل المشكلات التي يتعرضون اليها .		
٤٧	لا يفشي المرشد التربوي اسرار الطلبة .		
٤٨	لان المشكلات التي يتعرض لها الطالب لا تحل الا من قبله .		

موقف (٣): هل تعلم اللغة الانكليزية ضروري للطالب :

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٩	لان طلبة الدول الاجنبية لا يتعلمون اللغة العربية		
٥٠	لانه مضيعة للوقت والجهد والمال		
٥١	لانها تساعد على فهم اكثر للحياة		

موقف (٤): هل يمكن للمرأة ان تعمل في سلك مكافحة الارهاب ، اذا كانت مؤهلة لذلك ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٥٢	نعم : فالمراة الان تعمل في كل الميادين .		
٥٣	كلا : فالمراة لا تستطيع مواجهة الارهاب .		
٥٤	كلا : لانه يمكنها النجاح في مهنة الطب والتدريس .		

موقف (٥): هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٥٥	نعم : لان التعليم يحقق للفتاة شخصية مستقلة .		
٥٦	نعم : لان الفتاة ستعرف امورها الدينية والحياتية عن طريق التعليم .		
٥٧	كلا : لا فائدة من التوسع في تعليم الفتاة، لانها في نهاية الامر ستكون ربة بيت .		

موقف (٦): هل من الواجب ان يقرأ الطلبة دروسهم على وفق جدول منتظم موحد ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٥٨	نعم : حتى ينبغي على الطلبة ان يتعلموا انهم لا يستطيعون دائماً ان يحققوا رغباتهم بالقراءة في طريقتهم الخاصة .		
٥٩	نعم: حتى يتعود الطلبة على الدقة والنظام .		
٦٠	لا: فهنالك فروق فردية بين الطلبة وعلى ذلك يجب ان يقراء الطلبة دروسهم على وفق ميولهم واتجاهاتهم .		

موقف (٧): هل ينبغي ان نسمح للأبناء بمناقشة إبائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٦١	لا: فاحترام الإباء فوق كل اعتبار امر .		
٦٢	نعم : فالأبناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشات .		
٦٣	لا : لان الأبناء اذا أعطوا حرية كاملة فإنها تؤثر على شخصياتهم تأثيراً سلبياً		

الاستنباط : عملية عقلية يتوصل الفرد من خلالها الى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين دقيقتين ، ويتكون من مواقف هذا الاختبار من عبارتين (مقدمتين) بينهما عدة نتائج (استدلالات)، والمطلوب منك عد العبارتين صحيحتين وصادقتين تماماً من غير استثناء كما لو كانت احداهما او كلاهما مخالفة لرأيك، اقراء الاستدلال الاول الذي يلي العبارتين فاذا كان عباراته مرتبة بالضرورة فضع علامة (√) البديل (النتيجة مرتبة). اما اذا وجدتها غير مرتبة بالضرورة على العبارتين فضع علامة (√) في المكان المناسب في ورقة الاجابة تحت البديل (النتيجة غير مرتبة).

مثال : معظم الدول المصدرة للنفط يكون اقتصادها قوياً، فالعراق بلد نفطي وعلى ذلك :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
١	اقتصاده يعد قوياً من بين اقتصاديات الدول المنتجة للنفط (هذه النتيجة تترتب على المقدمتين ، لان مضمون المقدمة الاولى يشير الى قوة اقتصاد الدول المنتجة للنفط، وان المقدمة الثانية تشير الى قوة اقتصاد العراق)		
٢	بعض الدول غير النفطية يكون اقتصادها قوياً ايضاً . (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين ، لانها تتعارض ومضمون المقدمة الاولى التي كانت ا ناي دولة منتجة للنفط يكون اقتصادها قوياً)		
٣	الدول المستقلة اقتصادها قوياً . (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لانها تعد ان كل الدول المنتجة للنفط يكون اقتصادها قوياً وليس الدول المستقلة)		

موقف (١): اللوحات الفنية للرسام دافنشي تمثل اعمالاً فنية رائعة ، واللوحات الرائعة كلها تثير اعجابنا ، لذلك فأن :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٦٤	اي شيء يثير اعجابنا هو عمل فني		
٦٥	اثارة اعجابنا يكون باشكال اخرى من الفنون		
٦٦	جميع انواع الاعمال الفنية الرائعة تثير اعجابنا.		

موقف (٢): جميع الطلبة المبدعين اذكياء ولكن بعضهم لم يتفوق دراسياً :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٦٧	كل المبدعين اذكياء		
٦٨	لا يوجد مبدع ذكي لم يتفوق دراسياً		
٦٩	بعض المبدعين الاذكياء لم يتفوقوا دراسياً		

موقف (٣): اغلب الشباب عندما يفكرون بالزواج يفضلون الفتاة الجميلة، ولكن قلة منهم يفضلون الفتاة المثقفة وان كانت متوسطة الجمال ولهذا :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٧٠	لا يوجد شاب لا يفضل الفتاة الجميلة .		
٧١	لا يوجد شاب لا يقبل بفتاة مثقفة ومتوسطة الجمال .		
٧٢	معظم الشباب يفضلون الفتاة الجميلة .		

موقف (٤): جميع التجار يربحون واثرياء ،ولكن بعضهم يغش في تجارته ولهذا :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٧٣	لا يوجد تاجر ثري لا يغش في تجارته .		
٧٤	الاثرياء كلهم من التجار .		
٧٥	بعض التجار الاثرياء نزيهون في تجارتهم .		

موقف (٥): جميع الامهات طيبات القلب ولكن بعضهن لا يتفهمن خصوصيات بناتهن الشابات وحاجاتهن المعاصرة لذا :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٧٦	بعض الامها الطيبات لا يتفهمن خصوصيات بناتهن وحاجاتهن .		
٧٧	جميع الامهات الطيبات يتفهمن خصوصيات بناتهن وحاجاتهن .		
٧٨	بعض الامهات غير المتفهمات لبناتهن غير طيبات .		

موقف (٦): الطلبة المجتهدون في مادة منهج البحث مثابرون، محمد طالب مجتهد في مادة منهج البحث اذن :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٧٩	محمد طالب مثابر		
٨٠	المجتهدون في منهج البحث اكثر تحصيلاً في القسم		
٨١	المجتهدون في الاحصاء مجتهدون في منهج البحث		

موقف (٧): كل الوزراء مخلصون في العمل ، بعض الوزراء من اساتذة الجامعات اذن :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٨٢	كل أساتذة الجامعات من المخلصين في العمل		
٨٣	بعض المخلصين في العمل من اساتذة الجامعات .		
٨٤	كل الوزراء هم اصلاً أساتذة جامعات .		

الاستنباط : هو العملية العقلية التي يتوصل بها الفرد الى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الاجوبة على الحقائق وبيانات مقدمة اليه، يتكون هذا الاختبار من عدة مواقف يبدأ كل منها بتقديم اسئلة تتبعها عدة استنتاجات وعليك فحص كل منها على حدة مقرراً صحته من خطئه، لان هنالك نقص في البيانات التي يتضمنها ، وعلى النحو الاتي :

ضع علامة (/) تحت البديل (استنتاج صحيح) اذا كان صحيحاً تماماً، اي انه مرتباً منطقياً وان الحقائق والمعلومات التي ورد في الموقف . ضع علامة (/) تحت البديل (بيانات ناقصة) اذا تبينت ان المعلومات الواردة في المواقف غير كافية لبيان صحة الاستنتاج او خطأه، ضع علامة (/) تحت البديل (استنتاج غير صحيح) اذا وجدته خاطئاً تماماً في ضوء المعلومات الواردة في المواقف، اي ان الاستنتاج يناقض المعلومات الواردة فيه .

مثال: نطبق اختبار التفكير الابداعي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، فأظهرت النتائج ان مستوى تفكيرهم الابداعي بشكل عام كان فوق المتوسط، وان الطلبة الذين حصلوا على مستويات عالية في تفكيرهم الابداعي كانوا متفوقين دراسياً .

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
١	الطلبة المبدعون اذكياء (البيانات الوارد في المواقف ناقصة لبيان صحة هذا الاستنتاج او خطئه)			
٢	هنالك علاقة وثيقة بين درجة الابداع والتفوق الدراسي (الاستنتاج صحيح لانه يتفق تماماً مع البيانات الواردة في الموقف)			
٣	لا يمكن الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى الطالب المبدع (الاستنتاج غير صحيح، لانه يناقض البيانات الواردة في الموقف)			

موقف (١) ينصح اطباء الاسنان بالاقلال من تناول الشوكولاته لحماية الاسنان :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٨٥	الاقلال من اكل الشوكولاته له مضاره ايضاً للحد من التسوس			
٨٦	الاقلال من اكل الشوكولاته علاج كاف لعد تسوس الاسنان			
٨٧	من الضروري جداً لوقاية الاسنان الاقلال من تناول الشوكولاته مع متابعة الطبيب .			

موقف (٢) : شهر رمضان شهر انفاق وبر وقد وصف الرسول الكريم ﷺ انه من اجود الناس ، لكنه في شهر رمضان اجود بالخير من الريح المرسلة لا يسال عن شيء الا واعطاه :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٨٨	كان الرسول ﷺ غنياً جداً			
٨٩	شهر رمضان للصيام عن الطعام فقط			
٩٠	شهر رمضان شهر الخير .			

موقف (٣): جلس ثلاثة طلاب على رحلة ، فجلس فاضل الى الجانب الايسر من ماهر وجلس معد الى الجانب الايسر من قيس :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٩١	جلس معد بين ماهر وفاضل			
٩٢	جلس ماهر بين معد وفاضل			
٩٣	جلس فاضل بين ماهر ومعد			

موقف (٤):توصلت احدى الدراسات العلمية الى ان عدد الاطفال المصابين بالشلل في القرى والارياف اكثر مما هو عليه في المدن، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً في معدل الاصابة بالمرض نفسه بين اطفال القرى والارياف والمدن اذا كانوا في مستوى اقتصادي واحد، علماً ان معدل دخل الفرد في المدن هو اعلى من معدل دخله في القرى والارياف :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٩٤	الاصابة بالشلل اقل انتشاراً بين اطفال القرى والارياف من ذوي الدخل المنخفض نسبياً مقارنة باطفال القرى والارياف من ذوي الدخل المرتفع .			
٩٥	احتمال اصابة الاطفال بالشلل في مراكز المدن لا يتأثر بالمستويين الاجتماعي والثقافي .			
٩٦	لا علاقة بمستوى الدخل المادي بالاصابة بمرض الشلل			

موقف (٥): اجرت احدى القنوات التلفزيونية استفتاءً بين الجمهور عن احسن برنامج عرض على شاشتها خلال شهر رمضان المبارك ، وكانت النتيجة فوز برنامج معين باغلبية الاصوات بينما حصلت البرامج الاخرى على نسب اقل من الاصوات :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٩٧	البرامج الاخرى جميعها غير جيدة .			
٩٨	البرنامج الفائز هو اكثر البرامج ارضاء لميول الجمهور .			
٩٩	معظم المشتركين في الاستفتاء مثقفون .			

موقف (٦): تسير ابحاث الفضاء في معظم دول العالم في اتجاهين ، ابحاث يقوم بها الجانب العسكري ويفرض عليها ستاراً كثيفاً من السرية، وابحاث تقوم بها الابحاث العلمية لجمع المعلومات عن الفضاء ممكن ان تفيد البحث العلمي للاغراض السلمية .

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
١٠٠	ابحاث الجانب العسكري تختلف عن ابحاث الهيئات العلمية			
١٠١	يستفيد الجانب العسكري من ابحاث الهيئات العلمية بينما لا يستطيع الاخير ذلك .			
١٠٢	التعاون بين الجانب العسكري والهيئات العلمية يساعد على تقدم ابحاث الفضاء .			

موقف (٧): واجب العلماء ان يرفعوا الشعب الى علمهم وان لا يهبطوا بعلمهم الى الشعب ، لسببين :

الاول : ان مستوى الشعب يجب ان يرتفع دائماً .

ثانياً : ان العلم يجب ان يحتفظ بحقائقه والا يهبط بمستواه .

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
١٠٣	ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق على الادب والفن والفلسفة .			
١٠٤	احد اهداف العلم الرئيسية هي رفع مستوى الشعب			
١٠٥	الهبوط بالعلم مؤدي الى هبوط مستوى الشعب نفسه .			

ملحق (١٢)

جامعة بغداد

كلية التربية (ابن رشد)

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية

زميلتي الطالبة – زميلي الطالب

الاختبار الذي بين يديك يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت لقياس بعض المهارات والقدرات العقلية التي تتمتع بها وتكشف عن قابليتك في التحليل واستعمال المنطق، وهذه الفقرات موزعة على خمسة اختبارات فعلية، الرجاء الاجابة بدقة وامانة خدمة لاهداف البحث، وللتعرف على مستواك في هذا النوع من التفكير المهم في حياتنا، علماً ان الاجابة تستعمل لاغراض البحث العلمي فقط .

التعليمات :

٤. اقرأ التعليمات بكل اختبار من الاختبارات الفرعية الخمسة، وكذلك المثال التوضيحي قبل الاجابة .

٥. الاجابة تكون على الورقة المخصصة حصرياً .

٦. لا تترك اي سؤال دون إجابة

الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى

التخصص : ☐ علمي ☐ انساني

طالب الدكتوراه

احمد داود العامري

الافتراضات:

وهي العملية الفكرية التي يتعرف بواسطتها الفرد افتراضات او متضمنة في قضايا معطاة. يتكون هذا الاختبار من عدد من العبارات ويتبع كل عبارة عدة مقترحة والمطلوب ان تقرر اذا كان الافتراض مسلم به في ضوء محتوى العبارة ضع علامة (/)تحت حقل وارد واذا كان الافتراض غير مسلم به فضع علامة (/) تحت حقل غير وارد .

مثال : يفضل طلبة المحافظات السكن في الاقسام الداخلية .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	السكن في الاقسام الداخلية اقل كلفة واقرب الى الجامعة عادة .		
٢	السكن في الاقسام الداخلية اكثر راحة .		
٣	السكن في الاقسام الداخلية يتيح بناء صداقات جديدة		

٣. يسافر بعض الطلبة الى الخارج لاكمال دراستهم العليا

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	الدراسة في الخارج اكثر متعة واقل كلفة		
٢	وجود اختصاصات علمية في الخارج غير موجودة في البلد		
٣	توفر الدراسة في الخارج الاطلاع على بلدان جديدة		

الموقف (٢) : البحث العلمي معروف منذ القدم ولكن لا يجيده الا ذوو الموهبة :

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٤	الموهبة وحدها تكفي لكي يصبح الفرد باحثاً علمياً		
٥	البحث العلمي في القدم كان افضل مما هو عليه الان		
٦	الموهبة صفة اساسية للباحث العلمي		

الموقف (٣) : يسعى العراق لرفع مستوى السياحة فيه :

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٧	لزيادة وارداته من العملة الصعبة وتطوير السياحة بانواعها		
٨	لمنافسة الدول السياحية		
٩	لوجود اماكن سياحية كثيرة في العراق		

موقف (٤): يعد التلفزيون من افضل الوسائل التعليمية الا انه لا يصلح لكل مجالات التعلم .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٠	يصلح التلفزيون لكل مجالات التعلم .		
١١	وجدت وسائل تعليمية اخرى غير التلفزيون		
١٢	الوسائل التعليمية الاخرى افضل من التلفزيون .		

موقف (٥): اذا انشأنا نظماً تعليمة حديثة فأننا نضمت المحافظة على التقدم التكنولوجي .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٣	ننعم الان بالتقدم التكنولوجي .		
١٤	مالم نعمل على انشاء نظم تعليمة حديثة فاننا سوف نتعرض الى تأخر تكنولوجي .		
١٥	اذا كانت لدينا نظم تعليمة حديثة فان هذا سوف يضمن لنا المحافظة على التقدم .		

التفسير :

العملية العقلية التي يحكم عن طريقها الفرد على الاستنتاجات المقترحة تترتب منطقياً على المعلومات المقدمة على فرض ان هذه المعلومات صحيحة ويتكون هذا الاختبار من عدة مواقف وكل موقف يتكون من عدة فقرات تتبعها مجموعة نتائج مقترحة، ولتحقيق الهدف من الاختبار افترض ان كل ما هو وارد في الموقف صادق ، المطلوب منك الحكم على تفسير مقترح يترتب على المعلومات الواردة في المواقف ام لا ؟ وكالاتي :

اذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح يترتب على البيانات الواردة في الموقف بدرجة معقولة من اليقين ضع علامة (/) في الحقل الذي عنوانه (تفسير صحيح) . اذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة في المواقف فضع علامة (/) في الحقل الذي عنوانه (تفسير غير صحيح).

مثال : تشير احصائية لوزارة التربية ان نسبة الرسوب في الفرع العلمي بلغت ٣٠% فيما بلغت نسبة الرسوب في الفرع الادبي ١٠% :

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١	مدرسو الفرع الادبي اكثر حرصاً (هذه النتيجة غير مرتبة منطقياً على ما ورد من وقائع في الفقرة ، وليس هنالك ما يسند هذا التفسير)		
٢	طبيعة المواد العلمية الصعبة وراء ارتفاع نسبة الرسوب (هذا التفسير مرتب منطقياً، فطبيعة الدراسة العلمية في الفرع العلمي تجعل التفسير مقبول منطقياً)		
٣	طلبة الفرع الادبي اكثر جدية وتحملاً للمسؤولية (ما يتوفر في الفقرة من حقائق لا يجعل هذا التفسير مقبولاً منطقياً)		

موقف (١): يدرس المدرس (خالد) مادة الاحياء في الصف السادس في حين يدرس المدرس (احمد) المادة نفسها في المختبر عملياً ، وبعد اجراء الاختبارات تبين ان تحصيل طلبة المدرس (احمد) أفضل من المدرس (خالد)

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١٦	طلبة المدرس (احمد) من مستويات ثقافية واجتماعية واقتصادية اعلى من طلبة المدرس (خالد)		
١٧	علاقة المدرس (احمد) بطلبته أفضل من علاقة المدرس (خالد) بطلبته		
١٨	المدرس (احمد) أكثر علمية من المدرس (خالد)		

موقف (٢): توصلت دراسة علمية اجريت على الطلبة بأن الاناث يتفوقن على الذكور في القدرة اللغوية بينما يتفوق الذكور على الاناث بشكل عام في القدرة الحسابية :

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١٩	الاناث كلهن افضل من الذكور في القدرة اللغوية .		
٢٠	الذكور كلهم افضل من الاناث في القدرة الحسابية .		
٢١	توجد علاقة بين جنس الطالب وكل من القدرة اللغوية والحسابية .		

موقف (٣): ينصح الاطباء الناس المدخنين بالاقلاع عن التدخين لانه يسبب امراض القلب :

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٢	التدخين ضار بالصحة		
٢٣	لا يصاب بإمراض القلب والرئتين الا المدخنين		
٢٤	المصابون بامراض القلب اقدر من غيرهم على ترك التدخين		

موقف (٤): حصل نذير على درجة النهاية العظمى في مادة الاحياء في اختبار شهادة البكالوريا ولقد درس امير في مدرسة (اعدادية الشريف الرضي في بعقوبة)

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٥	جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على النهاية العظمى في مادة الاحياء		
٢٦	محتمل ان يكون امير متفوقاً في كل المواد		
٢٧	امير طالب محبوب من كل زملائه .		

موقف (٥): يهتم المدرسون في مدارسنا بتدريس اللغة الانكليزية لانها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها .

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٨	يجب ان لا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الانكليزية دون اللغات الاخرى بل ندرسها جميعاً على قدر المساواة .		
٢٩	لا يمكن ان نستغني عن دراسة اللغة الانكليزية .		
٣٠	يجب ان يتعلم الاجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل ان نتعلم الانكليزية في مدارسنا		

الحجج :

هي العملية العقلية التي يميز بواسطتها الطالب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة الى اهميتها وصلتها بالسؤال المطروح، فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال وقد تكون الحجج الضعيفة غير متصلة بصورة مباشرة بالسؤال حتى وان كانت لها اهمية كبيرة او قليلة الاهمية وتتصل بجوانب ثانوية من السؤال، في هذا الاختبار تجد سلسلة من الاسئلة لكل منها ثلاث حجج عليك ان تعدها صادقة، المطلوب ان تحدد ما اذا كانت الحجة قوية او ضعيفة ولغرض الاجابة ضع علامة (✓) في المكان الذي يقع تحت كلمة ضعيفة (ان وجدتها ضعيفة) وعلامة (✓) في المكان الذي يقع تحت كلمة قوية (ان اعتبرتها كذلك) وقد تكون الحجج في بعض الاسئلة قوية وقد تكون جميعها في البعض الاخر ضعيفة او نجد واحدة ضعيفة واخرى قوية وهكذا .

مثال : هل أصبح الكمبيوتر وسيلة ضرورية للطالب ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
١	لان الطالب اصبح بحاجة ماسة الى خدماته (هذه الحجة قوية لان الكمبيوتر وسيلة مهمة لنقل المعلومات الضرورية له في انجاز واجباته)		
٢	لانها ترمز الى مظهر من مظاهر الترف والتباهي (هذه الحجة ضعيفة وغير منطقية لانها ظاهرة الترف والتباهي ليس الا)		
٣	لان الكمبيوتر عرضة للفيروسات والقرصنة (من غير المعقول ان كل الحاسبات تكون عرضة للقرصنة او الفيروسات)		

موقف (١): هل المؤسسات التربوية وحدها مسؤولة عن تربية التلامذة ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٣١	المدرسون وحدهم يعرفون وسائل التربية والتعليم الجيدة		
٣٢	ان البيت مخصص فقط للاكل واللعب والنوم .		
٣٣	ان تربية التلميذ مسؤولية الاسرة والمؤسسة التربوية معاً		

موقف (٢): هل من الضروري وجود مشرف في كل مدرسة ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٣٤	ليكون على تماس مع الطلبة لمساعدتهم في حل المشكلات التي يتعرضون اليها .		
٣٥	لا يفشي المرشد التربوي اسرار الطلبة .		
٣٦	لان المشكلات التي يتعرض لها الطالب لا تحل الا من قبله .		

موقف (٣): هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٣٧	نعم : لان التعليم يحقق للفتاة شخصية مستقلة .		
٣٨	نعم : لان الفتاة ستعرف امورها الدينية والحياتية عن طريق التعليم .		
٣٩	كلا : لا فائدة من التوسع في تعليم الفتاة، لانها في نهاية الامر ستكون ربة بيت .		

موقف (٤): هل من الواجب ان يقرأ الطلبة دروسهم على وفق جدول منتظم موحد ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٠	نعم : حتى ينبغي على الطلبة ان يتعلموا انهم لا يستطيعون دائماً ان يحققوا رغباتهم بالقراءة في طريقتهم الخاصة .		
٤١	نعم: حتى يتعود الطلبة على الدقة والنظام .		
٤٢	لا: فهنالك فروق فردية بين الطلبة وعلى ذلك يجب ان يقرأ الطلبة دروسهم على وفق ميولهم واتجاهاتهم .		

موقف (٥): هل ينبغي ان نسمح للأبناء بمناقشة إبائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج ؟

ت	الافتراضات المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٣	لا: فاحترام الإباء فوق كل اعتبار امر .		
٤٤	نعم : فالأبناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشات .		
٤٥	لا : لان الأبناء اذا أعطوا حرية كاملة فإنها تؤثر على شخصياتهم تأثيراً سلبياً		

الاستنباط : عملية عقلية يتوصل الفرد من خلالها الى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين دقيقتين ، ويتكون من مواقف هذا الاختبار من عبارتين (مقدمتين) بينهما عدة نتائج (استدلالات)، والمطلوب منك عد العبارتين صحيحتين وصادقتين تماماً من غير استثناء كما لو كانت احداهما او كلاهما مخالفة لرأيك، اقرأ الاستدلال الاول الذي يلي العبارتين فاذا كان عباراته مرتبة بالضرورة فضع علامة (√) البديل (النتيجة مرتبة). اما اذا وجدتها غير مرتبة بالضرورة على العبارتين فضع علامة (√) في المكان المناسب في ورقة الاجابة تحت البديل (النتيجة غير مرتبة).

مثال : معظم الدول المصدرة للنفط يكون اقتصادها قوياً، فالعراق بلد نفطي وعلى ذلك :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
١	اقتصاده يعد قوياً من بين اقتصاديات الدول المنتجة للنفط (هذه النتيجة تترتب على المقدمتين ، لان مضمون المقدمة الاولى يشير الى قوة اقتصاد الدول المنتجة للنفط، وان المقدمة الثانية تشير الى قوة اقتصاد العراق)		
٢	بعض الدول غير النفطية يكون اقتصادها قوياً ايضاً . (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين ، لانها تتعارض ومضمون المقدمة الاولى التي كانت ا ناي دولة منتجة للنفط يكون اقتصادها قوياً)		
٣	الدول المستقلة اقتصادها قوياً . (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لانها تعد ان كل الدول المنتجة للنفط يكون اقتصادها قوياً وليس الدول المستقلة)		

موقف (١): اغلب الشباب عندما يفكرون بالزواج يفضلون الفتاة الجميلة، ولكن قلة منهم يفضلون الفتاة المثقفة وان كانت متوسطة الجمال ولهذا :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٤٦	لا يوجد شاب لا يفضل الفتاة الجميلة .		
٤٧	لا يوجد شاب لا يقبل بفتاة مثقفة ومتوسطة الجمال .		
٤٨	معظم الشباب يفضلون الفتاة الجميلة .		

موقف (٢): جميع التجار يربحون واثرياء ،ولكن بعضهم يغش في تجارته ولهذا :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٤٩	لا يوجد تاجر ثري لا يغش في تجارته .		
٥٠	الاثرياء كلهم من التجار .		
٥١	بعض التجار الاثرياء نزيهون في تجارتهم .		

موقف (٣): جميع الامهات طيبات القلب ولكن بعضهن لا يتفهمن خصوصيات بناتهن الشابات وحاجاتهن المعاصرة لذلك :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٥٢	بعض الامها الطيبات لا يتفهمن خصوصيات بناتهن وحاجاتهن .		
٥٣	جميع الامهات الطيبات يتفهمن خصوصيات بناتهن وحاجاتهن .		
٥٤	بعض الامهات غير المتفهمات لبناتهن غير طيبات .		

موقف (٤): الطلبة المجتهدون في مادة منهج البحث مثابرون، محمد طالب مجتهد في مادة منهج البحث اذن :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٥٥	محمد طالب مثابر		
٥٦	المجتهدون في منهج البحث اكثر تحصيلاً في القسم		
٥٧	المجتهدون في الاحصاء مجتهدون في منهج البحث		

موقف (٥): كل الوزراء مخلصون في العمل ، بعض الوزراء من اساتذة الجامعات اذن :

ت	الافتراضات المقترحة	مرتب	غير مرتب
٥٨	كل أساتذة الجامعات من المخلصين في العمل		
٥٩	بعض المخلصين في العمل من اساتذة الجامعات .		
٦٠	كل الوزراء هم اصلاً أساتذة جامعات .		

الاستنباط : هو العملية العقلية التي يتوصل بها الفرد الى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الاجوبة على الحقائق وبيانات مقدمة اليه، يتكون هذا الاختبار من عدة مواقف يبدأ كل منها بتقديم اسئلة تتبعها عدة استنتاجات وعليك فحص كل منها على حدة مقرراً صحته من خطئه، لان هنالك نقص في البيانات التي يتضمنها ، وعلى النحو الاتي :

ضع علامة (/) تحت البديل (استنتاج صحيح) اذا كان صحيحاً تماماً، اي انه مرتباً منطقياً وان الحقائق والمعلومات التي ورد في الموقف . ضع علامة (/) تحت البديل (بيانات ناقصة) اذا تبينت ان المعلومات الواردة في المواقف غير كافية لبيان صحة الاستنتاج او خطأه، ضع علامة (/) تحت البديل (استنتاج غير صحيح) اذا وجدته خاطئاً تماماً في ضوء المعلومات الواردة في المواقف، اي ان الاستنتاج يناقض المعلومات الواردة فيه .

مثال: نطبق اختبار التفكير الابداعي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، فأظهرت النتائج ان مستوى تفكيرهم الابداعي بشكل عام كان فوق المتوسط، وان الطلبة الذين حصلوا على مستويات عالية في تفكيرهم الابداعي كانوا متفوقين دراسياً .

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
١	الطلبة المبدعون اذكياء (البيانات الوارد في المواقف ناقصة لبيان صحة هذا الاستنتاج او خطئه)			
٢	هنالك علاقة وثيقة بين درجة الابداع والتفوق الدراسي (الاستنتاج صحيح لانه يتفق تماماً مع البيانات الواردة في الموقف)			
٣	لا يمكن الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى الطالب المبدع (الاستنتاج غير صحيح، لانه يناقض البيانات الواردة في الموقف)			

موقف (١) ينصح اطباء الاسنان بالاقلال من تناول الشوكولاته لحماية الاسنان :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٦١	الاقلال من اكل الشوكولاته له مضاره ايضاً			
٦٢	الاقلال من اكل الشوكولاته علاج كاف لحد تسوس الاسنان			
٦٣	من الضروري جداً لوقاية الاسنان الاقلال من تناول الشوكولاته مع متابعة الطبيب .			

موقف (٢): جلس ثلاثة طلاب على رحلة ، فجلس فاضل الى الجانب الايسر من ماهر وجلس معد الى الجانب الايسر من قيس :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٦٤	جلس معد بين ماهر وفاضل			
٦٥	جلس ماهر بين معد وفاضل			
٦٦	جلس فاضل بين ماهر ومعد			

موقف (٣): اجرت احدى القنوات التلفزيونية استفتاءً بين الجمهور عن احسن برنامج عرض على شاشتها خلال شهر رمضان المبارك ، وكانت النتيجة فوز برنامج معين باغلبية الاصوات بينما حصلت البرامج الاخرى على نسب اقل من الاصوات :

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٦٧	البرامج الاخرى جميعها غير جيدة .			
٦٨	البرنامج الفائز هو اكثر البرامج ارضاء لميول الجمهور .			
٦٩	معظم المشتركين في الاستفتاء مثقفون .			

موقف (٤): تسير ابحاث الفضاء في معظم دول العالم في اتجاهين ، ابحاث يقوم بها الجانب العسكري ويفرض عليها ستاراً كثيفاً من السرية، وابحاث تقوم بها الابحاث العلمية لجمع المعلومات عن الفضاء ممكن ان تفيد البحث العلمي للاغراض السلمية .

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٧٠	ابحاث الجانب العسكري تختلف عن ابحاث الهيئات العلمية			
٧١	يستفيد الجانب العسكري من ابحاث الهيئات العلمية بينما لا يستطيع الاخير ذلك .			
٧٢	التعاون بين الجانب العسكري والهيئات العلمية يساعد على تقدم ابحاث الفضاء .			

موقف (٥): واجب العلماء ان يرفعوا الشعب الى علمهم وان لا يهبطوا بعلمهم الى الشعب ، لسببين :

الاول : ان مستوى الشعب يجب ان يرتفع دائماً .

ثانياً : ان العلم يجب ان يحتفظ بحقائقه والا يهبط بمستواه .

ت	الافتراضات المقترحة	استنتاج صحيح	بيانات ناقصة	استنتاج خاطئ
٧٣	ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق على الادب والفن والفلسفة .			
٧٤	احد اهداف العلم الرئيسية هي رفع مستوى الشعب			
٧٥	الهبوط بالعلم مؤدي الى هبوط مستوى الشعب نفسه .			

ملحق (١٣)

درجات المجموعات الثلاث في اختبار مناهج البحث البعدي

أ		ج		ب	
م ت١		م ت٢		م ض	
١	٦٨	١	٦٨	١	٥٠
٢	٦٨	٢	٦٧	٢	٥٥
٣	٦٥	٣	٥٥	٣	٥٦
٤	٧٤	٤	٤٩	٤	٥٤
٥	٦٣	٥	٤٨	٥	٦٧
٦	٦٢	٦	٥٧	٦	٢٥
٧	٦٩	٧	٥٦	٧	٣٦
٨	٦٩	٨	٥٥	٨	٣٩
٩	٦٩	٩	٦٠	٩	٤٤
١٠	٥٨	١٠	٥٦	١٠	٤٢
١١	٥٧	١١	٥٥	١١	٤٤
١٢	٥٦	١٢	٥٩	١٢	٥٥
١٣	٦٥	١٣	٥٩	١٣	٤٧
١٤	٦٤	١٤	٧٧	١٤	٣٣
١٥	٧٢	١٥	٦٧	١٥	٣٤
١٦	٧١	١٦	٥٤	١٦	٣١
١٧	٧١	١٧	٥٥	١٧	٣٦
١٨	٧٠	١٨	٦٧	١٨	٤٠
١٩	٧٦	١٩	٦٦	١٩	٣٢

٢٠	٦٨	٢٠	٦٩	٢٠	٤٤
٢١	٦٩	٢١	٧٨	٢١	٦٦
٢٢	٦٦	٢٢	٥١	٢٢	٣٩
٢٣	٦٧	٢٣	٥٩	٢٣	٦٣
٢٤	٧٦	٢٤	٥٧	٢٤	٤٦
٢٥	٦٦	٢٥	٦٥	٢٥	٣٤
٢٦	٥٩	٢٦	٧٠	٢٦	٤٥
٢٧	٥٨	٢٧	٧٥	٢٧	٤٤
٢٨	٦٩	٢٨	٧١	٢٨	٤٤
٢٩	٧٧	٢٩	٨٠	٢٩	٣٨
٣٠	٥٧	٣٠	٥٥	٣٠	٣٧
٣١	٧٨	٣١	٥٣		

ملحق (١٤)

درجات المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي لِلتفكير الناقد

أ		ج		ب	
م ت ١		م ت ٢		م ض	
١	٥٨	١	٥٧	١	٥٢
٢	٦٠	٢	٥٠	٢	٥٦
٣	٥٠	٣	٦١	٣	٤٦
٤	٦٢	٤	٥٥	٤	٥٢
٥	٦٩	٥	٥٢	٥	٣٨
٦	٦٩	٦	٥٥	٦	٣٥
٧	٦٠	٧	٥٤	٧	٤٩
٨	٥٥	٨	٥٥	٨	٤٧
٩	٦٦	٩	٥٧	٩	٥٣
١٠	٦٨	١٠	٥٨	١٠	٤٥
١١	٦٩	١١	٥٩	١١	٤٧
١٢	٦٣	١٢	٥٤	١٢	٤٨
١٣	٦٠	١٣	٥١	١٣	٥٠
١٤	٦٧	١٤	٥٥	١٤	٤٣
١٥	٦٠	١٥	٥٦	١٥	٥٢
١٦	٦٢	١٦	٥١	١٦	٤٩
١٧	٦٧	١٧	٥٧	١٧	٤٥
١٨	٥٩	١٨	٤٣	١٨	٤٩
١٩	١٥	١٩	٤٠	١٩	٥٥

٢٠	٥٨	٢٠	٤٩	٢٠	٤٢
٢١	٦٩	٢١	٥٤	٢١	٤٧
٢٢	٦٣	٢٢	٥١	٢٢	٤٩
٢٣	٥٦	٢٣	٤٢	٢٣	٤٩
٢٤	٦٥	٢٤	٥٦	٢٤	٤٥
٢٥	٦٥	٢٥	٥١	٢٥	٤٢
٢٦	٦٢	٢٦	٥٧	٢٦	٤٩
٢٧	٦٧	٢٧	٤٣	٢٧	٤٢
٢٨	٦٩	٢٨	٤٠	٢٨	٤٧
٢٩	٦١	٢٩	٥٩	٢٩	٤٠
٣٠	٥٠	٣٠	٥٤	٣٠	٤٠
٣١	٦٠	٣١	٤١		

Abstract

To achieve the aim of the present study this tries to find out the effect of Thelin and Sigmann models in methods of educational research performance in promoting the critical thinking for Basic Education college students in the university of Diyala.

The study adopts a number of hypotheses in that ninety-two students (male and female) were chosen from the college of Basic Education – third grade. This sample was divided into three groups , two are experimental and one is controlling . The researcher equated a number of variables which may affect the experiment among which are cleverness , educational performance for the year 2009-2010 , the academic self-motivation, and critical thinking . Then , the researcher pointed out the subject matter in the method of educational research for the second course which includes ten chapters . The researcher derived 180 behavioral goals which covers the six levels of Bloom's taxonomy.

The researcher built a a performance test which includes 60 items distributed on two parts – one is objective including 48 items and the other is subjective including 12 items . The psychometric features represented by validity and reliability were attained. The researcher also built a test for critical thinking including 75 items for which the psychometric features represented by validity and reliability were attained. The researcher prepared 39 teaching plans divided on three groups – 13 plans for each .

After completing all the needs of the experiment , the researcher applied the experiment in 6/3/2011 and fished in1/6/ 2011. After he has finished the experiment , the researcher applied the post-test with the critical thinking on the three groups and the results were analyzed which gave the following :

1. There are significant statistical differences among the three groups in favor of the experimental groups.
2. There are significant statistical differences among the three groups in the critical thinking in favor of the experimental groups .

The Effect Of Using Thelen And Suchman Models In Methods On The Achievement Of The Educational Research And The Developing Of Critical Thinking For The College Of Basic Education Students/ Diyala University

A dissertation
Submitted to the Council of the college of Education/Ibn Rushed, University of Baghdad in partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of philosophy in General the aching medaled curriculum

by
Ahmed Dawood Salman AL-Amerie

Supervised by

Asst, Prof. Dr.
Shatha Adil Farman Al-Hiyali

1433 A.H 2012A.D