

أثر أنموذج تراجيست في التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ

الباحثة فوزية سلمان زبار
كلية التربية للبنات - جامعة بغداد
بغداد - العراق

أ.م.د. احمد هاشم محمد
كلية التربية للبنات - جامعة بغداد
بغداد - العراق

الخلاصة

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على (أثر أنموذج تراجيست في التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ). ولتحقيق الهدف وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا بأستعمال أنموذج تراجيست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي، أتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، تألف مجتمع البحث الحالي من المدارس الاعدادية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الثانية في بغداد للعام الدراسي (2016-2017)، وبطريقة عشوائية تم اختيار (إعدادية حماة للبنات)، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي بواقع (32) طالبة في المجموعة التجريبية، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة، أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات هي (درجات اختبار الذكاء، درجات مادة التاريخ للعام السابق (2015-2016)، التحصيل الدراسي للأباء، التحصيل الدراسي للأمهات، العمر الزمني محسوباً بالشهور للطالبات)، وبعد أن حددت الباحثة المادة العلمية المراد تدريسها التي شملت الفصول الثلاثة الاولى (الاول، الثاني، الثالث) من كتاب تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي (2016-2017م). وفي ضوء محتواه أشتقت الباحثة (140) هدفاً سلوكياً موزعة بين المستويات الست لتصنيف بلوم (Bloom)، (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وأعدت خطأً تدريسية بواقع (33) خطة يومية لكل مجموعة من مجموعتي البحث، وأعدت الباحثة اختباراً بعدياً للتفكير الاستدلالي تألف من (30) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختيار من المتعدد ذات الثلاث بدائل، تم التحقق من صدقه وثباته والقوة التمييزية ومعامل صعوبته وفعالية البدائل المغلوطة. أستعملت الباحثة الاختبار التائي (-t test) لتحليل نتائج البحث وطبق الاختبار البعدي لفقرات التفكير الاستدلالي في يوم الاثنين الموافق 2017/1/9.

The Effect of Tragist Model in Reasoning Thinking among Fifth Grade Students in History

ABSTRACT

The current research aims to know the effect of (Tragest) on the indicative thinking among the secondary-stage students / literary branch, in the subject of History. In order to fulfill the goal, the researcher has placed Zero hypothesis: there is not statistically difference at the level (0.05) between the experimental group grades average who study history of Europe and America by using (Tragest) example and control group grades average studying the same subject according to the traditional method in the post-test of indicative thinking. The researcher has depended on experimental design, of partial control with two equivalent groups (experimental and control). The research society composes of Baghdad education- al-karkh the second-related secondary schools/ morning study, governmental one for girls for the academic year (2016-2017) with random method. It has been chosen sample of study consisting of (64) stusents in the fight- secondary stage, with (32) students in the experimental group and (32) students in the control group. The researcher has a equivalence between these two groups in a number of variables (clever test decrees, marks of History for the former years (2015-2016), education of the parents, and age. The researcher has specified the scientific subject that includes three chapters of Europe and America Book (modern and contemporary) for the fifith - secondary stage and that being specified for the academic year (2016-2017). In the light of the research's contents, the researcher has derived 14 goals that being distributed on six levels for Bloom classification (cognition, understand, application, analysis, composition and evaluation). The researcher has prepared study plans with 36 daily for every group of the research's two groups. The researcger has prepared pre-test of indicative thinking, consisting of 30 test items of multi-test of three alternative. It has been verified reliability and consistence, distinction force, and difficult coefficient. The researcher has used (t-test) for the research results analysis and post-test has been applied on the indicative thinking items on Monday 9/1/2017.

الفصل الأول التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

من المشكلات التي أخذت تبرز في الميدان التربوي هي الكم الهائل من المعلومات ولاسيما في دراسة مادة التاريخ حيث كثرة الاحداث والسنوات وجمود المادة وصعوبة استيعابها وهذا يعود الى استعمال المدرسين للطريقة التقليدية في تدريس التاريخ والتي تقوم على الحفظ والاستظهار للمعلومات والحقائق دون الربط فيما بينها، والابتعاد عن الطرائق الحديثة والنماذج التدريسية التي تعمل على تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات وتجعل الطالب محور العملية التعليمية.

لذا أشارت الكثير من الدراسات بأن اعتماد طرائق وأساليب التدريس التقليدية تجعل من الطلبة متلقين للمادة الدراسية دون المشاركة الفعالة في عملية التدريس ومنها دراسة (سعادة، 1985) ودراسة (الخرجي، 2003). وقد شخصت الباحثة مشكلة البحث من خلال عملها في تدريس مادة التاريخ واطلاعها على المشكلات التي تواجه مدرسي المواد الاجتماعية لاسيما مدرسي التاريخ، ومن خلال اللقاءات التي أجرتها مع عدد من الزملاء من مدرسي المادة والاستبانة التي وزعتها عليهم تبين أن هناك صعوبة في استيعاب هذه المادة من قبل الطلبة بسبب الطرائق التدريسية المعتمدة على الحفظ والتلقين، حيث يمكن أن تتبلور مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي:

(هل لأنموذج (تراجيست) أثر في التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ؟)

ثانياً: أهمية البحث

يشهد العالم ثورة معلوماتية وتغيرات واسعة في المعرفة العلمية، حيث أصبحت التكنولوجيا بكل أنواعها من أساسيات عصرنا الحاضر تشع بظلالها على الجوانب كافة وخاصة جانب التربية والتعليم، لأنه الجانب الذي يؤثر ويتأثر بتلك التطورات الحاصلة من حوله فهو نظام وجد لإعداد الطالب المتفاعل مع مجتمعه وبيئته نحو غدٍ أفضل. (الهويدي، 2005: 99)

حيث تتحمل المؤسسات التربوية اليوم مسؤولية مواجهة ثورة المعلومات والاتصالات والتطورات والتحديات المستقبلية التي تواجه الطلبة، وتقف التربية أمام مسؤوليات كيفية إيصال هذا الكم الهائل من المعرفة والمعلومات.

(عبد الصاحب واشواق، 2012: 41)

وترى الباحثة أن للتربية أهمية كبرى، كونها أساس البناء الحضاري للمجتمعات على مر العصور، لأنها تهدف بشكل عام إلى إحداث تغييرات في سلوك الطلبة وتقوية شخصياتهم وتوجيهها نحو خدمة مجتمعهم لأنها قبل كل شيء هي عملية نمو شامل للطلبة جسماً وعقلياً واجتماعياً، لذا فإن للتربية دورٌ وأثرٌ في غرس القيم الاجتماعية بين الأفراد والمحافظة عليها عبر الأجيال فهي اليوم المحرك الأساسي لكل تقدم وتطور تشهد المجتمعات. (شتا وفادية، 1997: 144)

وقد نالت مناهج المواد الاجتماعية أهمية خاصة في النظام التربوي والتعليمي لكون موادها تنقل تراث الأمة وماضيها وفلسفته الاجتماعية والسياسية وتؤثر في سلوك الطلبة وقيمهم وعاداتهم وأخلاقهم. (الامين، 1992: 78)

فال مواد الاجتماعية تمكن الطلبة من معرفة الماضي لفهم الحاضر وتحسس المستقبل وتمدهم بأمتة وشواهد عن التطور الحضاري للأمم وتنمي الاتجاهات القومية والولاء للوطن، فهي توضح العلاقة بين الماضي والحاضر، ومن بين المواد الاجتماعية يحتل التاريخ مركز الصدارة من حيث الأهمية كونه يساهم مساهمة فاعلة في إعداد الطلبة للمواطنة الصالحة القائمة على الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع الذي ينتمون إليه، والاعتزاز بالوطن والولاء له ولأهدافه الوطنية. (العجرش، 2013: 36)

وترى الباحثة إن الهدف من دراسة التاريخ ليس فقط حفظ المعلومات واستظهارها بلا فهم، إنما هو إطلاع الطلبة على تراث أمتهم وحضارة أجدادهم للنهوض ببلادهم نحو الأفضل، ومن ثم تطوير مستوى الأداء بما ينمي قدرات الطلبة ومهاراتهم ومشاركتهم في عملية التعلم.

ونظراً لأهمية التفاعل بين المدرس والطالب وأهمية استعمال طرائق وأساليب حديثة تتسجم مع متطلبات العصر الحديث فقد بدأ التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة لأنها مصدر للتفاعل بين الطلبة داخل الصف، إذ إن تنوع استراتيجيات التدريس المتضمنة في النماذج التدريسية يمكن أن يزيد من اهتمام الطلبة بالمحتوى التعليمي وتحسين أدائهم لما لهذا التنوع من تأثير في زيادة الإيجابية نحو التعلم وبالتالي رفع المستوى المعرفي لديهم. (قطامي، ونايفة، 1998: 39)

وقد اختارت الباحثة المرحلة الإعدادية مجالاً لتطبيق بحثها لأهمية هذه المرحلة في حياة الطلبة الدراسية ودورها في تحديد اتجاهاتهم وتخصصاتهم الدراسية، فهي تمثل انتقالاً حقيقية ينتقل فيها الطالب من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الإعدادية، وفيها يتقرر مستقبل الطلبة وتتبلور فيها اتجاهاتهم نحو الحياة الجامعية ونوع المهنة التي يستكملون بها حياتهم، فتصبح على عاتق هذه المرحلة مهمات كبيرة لعل من أكثرها تنمية قدرة الطلبة على التفكير العلمي المنظم.

إذ ظهرت في الأوانة الأخيرة استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة ومتنوعة نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية والمدرس إلى عملية تعليمية جعلت الطلبة مركزاً للنشاطات المنظمة. (ملحم، 2006: 425) ومن هذه الاستراتيجيات والنماذج هي النماذج البنائية ومنها أنموذج تراجيست الذي اختارته الباحثة والذي يمكن عن طريقه استخدام القدرات العقلية للطلبة للربط بين الأشياء عن طريق عملية التشبيه بين المشبه والمشبه به. إذ يعتمد هذا الانموذج على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، فالإنسان منذ فجر الخليقة وهو يحاول فهم الأشياء والمواقف من حوله فكان يلجأ إلى إيجاد مقارنات بين الأشياء التي يتعامل معها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها، ثم يميز بين الصفات المشتركة والغير مشتركة لهذه الأشياء لكي يفهمها. (قطامي والروسان، 2005: 21)

لذلك يُعد أنموذج تراجيست (Treagust, 1993) من النماذج التي لها ارتباط بحياة الطلبة، فكثير منا يستعمل التشبيهات لتسهيل فهم الأشياء. (أبو سعدي والبلوشي، 2009: 567) وقد أنبثق أنموذج (تراجيست) من منظور الفلسفة البنائية حيث تنظر إلى المتعلم كنتيجة لبناء عقلي، فالمتعلم يتعلم من خلال تنظيم المعلومات الجديدة مع المعلومات التي يعرفها بحيث يصبح دور المدرس موجهاً ومرشداً للعملية التعليمية والطالب هو محور هذه العملية. (سعيد وعبد الله، 2008: 761) أن التدريس بأنموذج (تراجيست) له علاقة بزيادة فعالية الطلبة وأثارة مهارات التفكير لديهم لتحقيق الأهداف التربوية بأكساب المعلومات والمعارف والمهارات للطلبة، واستشعاراً من الباحثة بأهمية هذا الانموذج في تحقيق مردودات تربوية إيجابية لاسيما في مهارة التفكير الاستدلالي ارادت ان تخوض غمار تجربتها لمعرفة مدى اثره في التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الخامس الادبي وعليه يمكن ان تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:-

- 1- أهمية العلم والثورة المعلوماتية.
- 2- أهمية التربية.
- 3- أهمية المناهج الدراسية والمواد الاجتماعية. 4- أهمية دراسة التاريخ ومادته.
- 5- أهمية طرائق التدريس والاستراتيجيات الحديثة. 6- أهمية النماذج التدريسية.
- 7- أهمية المرحلة الإعدادية.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرّف (أثر أنموذج تراجيست في التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ).

رابعاً: فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن المادة باستعمال أنموذج تراجيست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي.

خامساً: حدود البحث:

يقتصر البحث على:-

- 1- جميع المدارس الاعدادية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد- الكرخ الثانية.
- 2- عينة من طالبات الصف الخامس الادبي.
- 3- الفصول الثلاث الاولى من مادة كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر.
- 4- الكورس الأول من العام الدراسي (2016-2017).

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: أثر: وعرفه كل من:-

- شحاته وزينب، 2003 " محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة عملية تعليم مقصودة ". (شحاته وزينب، 2003: 22)

- التعريف الإجرائي: مقدار التغيير الذي يحصل عند طالبات المجموعة التجريبية (عينة البحث) في الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي.

ثانياً: أنموذج تراجيست: عرفه كل من:

- أمبو سعدي وسليمان، 2009 " أنموذج تدريسي يقوم على أساس التشبيهات وفقاً لثلاث مراحل (التركيز، الفعل، التأمل، ويطلق عليه اختصاراً (F.A.R) ". (أمبو سعدي وسليمان، 2009: 569)

- التعريف الإجرائي: أنموذج تدريسي تُدرس به الباحثة طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث عن طريق ثلاث خطوات هي (التركيز، الفعل، التأمل) بغية مساعدتهن على الكشف عن المعلومات التي يمتلكنها سابقاً وربطها بالخبرات والمعلومات الجديدة المراد تعلمها ومحاولة إيجاد الخصائص المشتركة بينهم.

ثالثاً: التفكير الاستدلالي: عرفه كل من:-

- جروان، 2002 " مجموع العمليات العقلية المستخدمة في تكوين وتقسيم المعتقدات، وفي إظهار صحة الادعاءات والمقولات أوزيفها وتتضمن هذه العمليات العقلية توليد وتقييم الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والتوصل إلى نتائج". (جروان، 2002: 288)

- التعريف الإجرائي: قدرة طالبات مجموعتي البحث على استعمال مهارات كل من الاستقراء والاستنتاج في إيجاد حل لمشكلة ما في اختبار التفكير الاستدلالي الذي أعدته الباحثة ويضم عدداً من المواقف المنظمة لعلاقات منطقية بين المقدمات والنتائج التي يمكن عن طريقها إيجاد الحل الصحيح لمشكلة ضمن وقت محدد.

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة****المحور الأول: جوانب نظرية****أولاً: النظرية البنائية:**

ظهرت عدة نظريات وفلسفات حديثة مختلفة في أفكارها ومبادئها وأهدافها ولكنها أشتركت في اهتمامها بطرائق وأساليب التدريس وعملت على تحديثها وتطويرها للارتقاء بالعملية التعليمية ومن أهم هذه النظريات (النظرية البنائية) التي تهتم ببناء المعرفة وتشكلها لدى الطلبة، حيث يمكن القول إن التعلم على وفق هذه النظرية يتمركز

حول الطالب أكثر من كونه متمركزاً حول المدرس حيث تساعد الطلبة على تعلم المعارف الجديدة عن طريق بنائها بأنفسهم ليكون هذا التعلم ذي معنى لديهم ووثيق الصلة بحياتهم العملية. (وفا، 2009: 460) تنطلق هذه النظرية من قاعدة أساسية مؤداها أن الفرد بينكر، أو يبني، فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبراته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات لكشف غموض البيئة من حوله. (قطامي، 2013: 752)

يرد (أرنيس فون جلاسر فلد) وهو أكثر الأسماء ارتباطاً بالطريقة البنائية في التدريس، البنائية إلى زمن سابق لجان بياجيه، فيرجعها بالتحديد إلى ملاحظات جيام باتسيتا فيكو الفيلسوف الإيطالي الذي تحدث حول طبيعة الحقيقة بقوله: "إن الله وحده هو القادر على معرفة العالم الحقيقي، لأنه هو الذي خلقه ومقابل ذلك إن العارف من بني البشر لا يتعلم إلا ما صنعه بنفسه"، فكانت هذه أول بيان رسمي للبنائية. (قطامي، 2013: 543) فالنظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية جان بياجيه (البنائية المعرفية) ونظرية فيكوتسكي (البنائية الاجتماعية).

- افتراضات النظرية البنائية:

- 1- الخبرة السابقة: وهي الفكرة القائلة بأن الطلبة يُحضرون معهم معرفة سابقة.
- 2- البناء الشخصي للمعنى: حيث أنه يجب على الطلبة أن يبنوا ما تعلموه على أفكار سابقة.
- 3- التعليم السياقي والمشارك: هو نموذج يتطلب خبرات محسوسة بدلاً من تقديرات مجردة.

(Anderson, et. al, 2002: 46)

- أسس النظرية البنائية:

- 1- تبنى على أساس التعلم وليس على التعليم.
- 2- تجعل الطلبة مبدعين بالإفادة من الخبرة المكتسبة.
- 3- تشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء وحب الاستطلاع.
- 4- تشجيع الطلبة على الاشتراك في المناقشة والتفاعل الاجتماعي.
- 5- لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغير في بنية الطلبة المعرفية.
- 6- خبرات الطلبة السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعليم.

(النجدي وآخرون، 2005: 366-367) (زيتون، 2007: 44-45)

ثانياً: أنموذج (تراجيست) للتدريس بالتشبيهات

يعود استعمال التشبيهات في التدريس إلى الفلسفة البنائية في التعلم ففي هذه النظرية يقوم الطالب ببناء المعرفة بنفسه، كما إن تعديل الفهم الخاطئ لديه من المبادئ الأساسية للنظرية، وهذا ما يتم في التشبيهات ففيها يبني الطلبة معرفتهم عن طريق اقتراحهم للتشبيهات المناسبة للمعلومات الموجودة. (أبو سعدي وسليمان، 2009: 567)

وضع هذا الانموذج العالم الاسترالي (Treagust, 1993) والذي يعتمد على التشبيهات ويعرفها بأنها "عملية تحديد أوجه الشبه بين المفاهيم والتعرف عليها". حيث يميز بين نوعين من المعلومات النوع الأول هي المعلومات المعروفة لدى الطلبة وتسمى بالمشبه به (Analog)، بينما النوع الثاني وهي الغير معروفة في الغالب وهي المعلومات العلمية المراد توضيحها وتسمى بالهدف أو المشبه (Target) ويكون المشبه به من حياة الطلبة لكي يمكنهم استيعاب عملية التشبيه كما أن كل من المشبه والمشبه به يحملان صفات مشتركة بينهما وكذلك يحملان صفات غير مشتركة في نفس الوقت. (قطامي والروسان، 2005: 21)

وقد أقرح ديفيد تراجيست (Treagust, 1993) عالم التربية العلمية الاسترالي ثلاث خطوات تتم أثناء تدريس العلوم بهذا الانموذج وهذه الخطوات يطلق عليها اختصاراً (F.A.R) موضحة في المخطط (1).

التوضيح	الخطوة
هل هو صعب، أم مجرد، أم غير مألوف ؟ ما المعلومات التي يعرفها الطلبة عن المفهوم ؟ ما الشيء الذي يعرفه الطلبة ومثابه في بعض صفاته في المفهوم الذي تدرسه ؟	أولاً: التركيز (Focus) ويشمل 1- المفهوم 2- الطلبة 3- التشبيه
ما أوجه الشبه بين المفهوم العلمي والشيء المشبه به وأكتبها على السبورة ؟ ما أوجه الاختلاف بين المفهوم العلمي والشيء المشبه به وأكتبها على السبورة ؟	ثانياً: الفعل (Action) ويشمل 1- المشابه 2- المختلف
هل التشبيه واضح ومفيد ولا يؤدي الى غموض وتشنت ؟ التأكيد على ما سبق مع إعطاء أمثلة متنوعة للمفهوم ؟	ثالثاً: التأمل (Reflection) ويشمل 1- النواتج 2- التحسين

مخطط (1) خطوات التدريس بأستعمال إنموذج تراجيبست (أمو سعيدي وسليمان، 2009: 569)

- التشبيهات في القرآن الكريم وأحاديث الرسول الكريم -ﷺ-:

إن تجربة استعمال التشبيهات حديثة وخصوصاً في الوطن العربي، إلا أن القرآن الكريم تطرق إليها منذ نزوله على النبي محمد -ﷺ-، حيث دلت الآيات القرآنية على حدائته وتماشيه مع الأحداث على مر العصور مستعملاً الاستعارة المجازية لدورها البارز والمتميز في إيصال الفكرة وتحقيق الهدف المنشود منها بأبسط صورة كما في بعض الآيات القرآنية:

- قال تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة/ الآية 261)، إذ شبه الله -ﷻ- المؤمن الذي يعمل عملاً صالحاً ويفعل حسنة واحدة بأنه يكتسب سبعمئة حسنة بالرجل الذي يزرع حبة فتنتج سبعمئة حبة، لأن الله (سبحانه وتعالى) يضاعف الحسنات ويزيدها. (الاملي وجعفر الطبري، 2000: 513)

- وقوله تعالى: ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ﴾ (سورة الرحمن/ الآية 14)، خلق أبا الإنسان، وهو آدم من طين يابس كالفخار.

- وقال تعالى: ﴿كَانَهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ﴾ (سورة الرحمن/ الآية 58)، كأن هؤلاء الزوجات من الحور الياقوت والمرجان في صفاتهن وجمالهن. (الألوسي، 1342: 33)

أما في السنة النبوية الشريفة فقد استعملت التشبيهات في كثير من الأقوال النبوية نذكر منها:

قال رسول الله -ﷺ-: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى). أي شبه المؤمنين بتماسكهم وتوادهم وتراحمهم كالجسد الواحد إذا مرض منه أحد أجزاءه، مرض وتعب جميع الجسد وتعب بقية الأجزاء من شدة المرض، أي إن أجزاء الجسد الواحد مترابطة ومتوادة مع بعضها.

أن هذه الامثلة والشواهد ما هي الا جزءاً بسيطاً من استعمال التشبيهات في القرآن الكريم والسنة النبوية العطرة وهي دليل على أهمية التشبيه في التعليم والتعلم ودورها في الكبير في توصيل المعلومات واثارة التفكير والانتباه

والتربيع والتربيع وتربيع المعنى.

ثالثاً: التفكير الاستدلالي:

الاستدلال بوجه عام هو استنتاج قضية من قضية أو من عدة قضايا، والقضية في المنطق هي الكلام أو القول المفيد الذي يحتمل الصدق أو الكذب، ويُعرف الاستدلال: بأنه الوصول إلى حكم جديد مغاير للأحكام التي أستنتج منها، ولكنه في الوقت نفسه لازم لها وتوقف عليها، وتسمى القضية الأصلية- التي هي أساس الاستدلال- بالمقدمة والقضية الجديدة المستنتجة من هذه المقدمات هي النتيجة.

- عناصر الاستدلال:

- 1- مقدمة يُستدل بها على نتيجة صحيحة.
- 2- نتيجة لازمة من هذه المقدمة.
- 3- علاقة منطقية بين المقدمة والنتيجة.

- مهارات التفكير الاستدلالي:

- 1- الاستدلال الاستنباطي: يكون فيه سير الفكر من الكل الى الاجزاء أو من القاعدة إلى الأمثلة أو من العام إلى الخاص.
- 2- الاستدلال الاستقرائي: يكون فيه سير الفكر وبوساطة الملاحظة من الجزء إلى الكل أو من الأمثلة إلى القاعدة أو من الخاص إلى العام. (التميمي، 2010: 80-84)

المحور الثاني: الدراسات السابقة

دراسات تناولت (أنموذج تراخيص)

أ- دراسات عربية:

- دراسة الوكيل:

" أثر أنموذج (تراخيص) في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي" أجريت الدراسة في العراق في جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن الهيثم، وهدفت الدراسة الى معرفة أنموذج (تراخيص) في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي شملت عينة البحث (64) من تلامذة الصف الخامس الابتدائي وزعوا عشوائياً على مجموعتين احدهما تجريبية ضمت (32) تلميذاً والأخرى ضابطة وضمت (32) تلميذاً وتلميذة. ثم مكافئتهما في متغيرات (الذكاء، المعلومات السابقة في مادة العلوم، التحصيل السابق في مادة العلوم، العمر الزمني، المهارات العقلية). طبقت الباحثة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2010-2011). استغرقت التجربة (8) أسابيع درّست الباحثة المجموعتين بنفسها، تمت معالجة البيانات أحصائياً بأستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

أقتصر البحث على تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مدرسة لبنان الابتدائية والوحدات (الخامسة والسادسة) من كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي، أتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، التجريبية تدرس وفقاً لأنموذج (تراخيص) والضابطة تدرس وفقاً للطريقة التقليدية، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكون من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد رباعية البدائل، وأختباراً للمهارات العقلية مكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد رباعية البدائل حيث أظهرت النتائج كالاتي:

تفوق المجموعة التجريبية التي درّست وفقاً لأنموذج (تراخيص) على المجموعة الضابطة التي درّست وفق الطريقة التقليدية في متغيرات المهارات العقلية. (الوكيل، 2011: 66-100).

ب- دراسات أجنبية:

- دراسة Callareta and others:

أجريت الدراسة في اسبانيا، وهدفت الدراسة الى (التعرف على مدى استعمال النماذج التشبيهية من المعلمين في المرحلة المتوسطة)

كانت عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية، كانت أداة البحث الاستفتاء، أظهرت النتائج غالبية المعلمين يستخدمون التشبيهات الوظيفية بالدرجة الأولى لا يكونون على علم من محاذير استعمالها، كما أن بعض المعلمين المشاركين في هذه الدراسة لا يميزون بين التشبيهات والامثلة. (Callareta & Others, 2004: 1-4)

البحث (64) من تلامذة الصف الخامس الابتدائي وزعوا عشوائياً على مجموعتين احدهما تجريبية ضمت (32) تلميذاً والأخرى ضابطة وضمت (32) تلميذاً وتلميذة. ثم مكافئتهما في متغيرات (الذكاء، المعلومات السابقة في مادة العلوم، التحصيل السابق في مادة العلوم، العمر الزمني، المهارات العقلية). طبقت الباحثة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2010-2011). استغرقت التجربة (8) أسابيع درّست الباحثة المجموعتين بنفسها، تمت معالجة البيانات أحصائياً باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث:

أتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثها، إذ يُعد من أكثر مناهج البحث دقة وكفاءة، ومن أقرب البحوث لحل المشكلات العلمية النظرية أو التطبيقية مما يتيح للباحثة الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة. (ملحم، 2009:

288)

ثانياً: إجراءات البحث:

1- التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي مخطط عمل لكيفية تطبيق التجربة، والتجربة هي تخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث، أي أن التجربة تغير مقصود بحد ذاته، تحدثه الباحثة عمداً في ظروف الظاهرة المراد دراستها ويُعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تتخذها الباحثة فلا بد من أن يكون لكل بحث تجريبي تصميمياً خاصاً به، لضمان سلامته ودقة نتائجه. (عبد الرحمن وزنكنة، 2007: 487)، لذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين ذي الاختبارين القبلي والبعدي.

وهذا التصميم يعتمد على مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تُدرس المجموعة التجريبية على وفق أنموذج (تراجيست) في حين تُدرّس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، واختبار التفكير الاستدلالي البعدي وكما موضح في الشكل (1).

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار التفكير الاستدلالي	انموذج تراجيست	التفكير الاستدلالي	اختبار التفكير الاستدلالي البعدي
الضابطة		الطريقة التقليدية		

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

2- مجتمع البحث وعينته:**أ- تحديد مجتمع البحث:**

يعد تحديد مجتمع البحث من المهمات الرئيسية في التجربة وعلى الباحثة أن تنفذها بدقة وإتقان، ويقصد بمجتمع البحث الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث والذي يمكن أن تُعمم عليهم نتائج البحث.

(صحي وآخرون، 2000: 181)

يتكون مجتمع البحث من المدارس الإعدادية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الثانية للعام الدراسي (2016-2017)، وقد تم الحصول على أسماء المدارس الإعدادية لطالبات مجتمع البحث من المديرية المذكورة (شعبة الإحصاء)

ب- اختيار عينة البحث: ويشمل كلاً من:-

- عينة المدارس

" تُعد العينة جزءاً من المجتمع الذي تم اختياره على وفق قواعد وطرائق علمية، إذ تمثل هذه العينة المجتمع تمثيلاً صحيحاً ". (السماء، 1986: 49)

اختارت الباحثة عشوائياً (إعدادية حماة للبنات) من بين مدارس مديرية تربية بغداد الكرخ/ الثانية، من أجل أن تكون هذه المدرسة ميداناً لتطبيق التجربة.

- عينة الطالبات:

قبل البدء بالتجربة زارت الباحثة المدرسة المختارة، فوجدت المدرسة تضم (ثلاث شعب) للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2016-2017) وبطريقة السحب العشوائي أختيرت شعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية التي ستعرض طالباتها إلى المتغير المستقل (تراحيست) في تدريس مادة التاريخ، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث الحالي (70) طالبة بواقع (35) طالبة للمجموعة التجريبية (أ)، و(35) طالبة للمجموعة الضابطة (ج)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهم (6) طالبات أصبح عدد أفراد العينة النهائي (64) طالبة، بواقع (32) طالبة للمجموعة التجريبية و(32) طالبة للمجموعة الضابطة

3- تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل أن تبدأ الباحثة بتطبيق التجربة حرصت على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة، ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي:

أ- اختبار مستوى الذكاء:

طبقت الباحثة اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة على طالبات مجموعتي البحث، وبعد فحص إجابات الطالبات وحساب الدرجات، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة المحسوبة (0.525) وبمستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (62)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.000)، وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في اختبار الذكاء.

ب- العمر الزمني لمجموعتي البحث محسوباً بالشهور:

تم حساب أعمار الطالبات بالأشهر حتى يوم بدء التجربة في 2016/10/17، إذ بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (196.34) شهراً بأنحراف معياري مقداره (3.747)، بينما بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (195.81) شهراً بأنحراف معياري مقداره (4.060)، كحساب دلالة الفرق بين المجموعتين باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.544) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى (0.05) وبدرجة حرية (62) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

ج- درجات الطالبات في مادة التاريخ للعام الدراسي السابق (2015-2016):

حصلت الباحثة على درجات التحصيل السابق لمادة التاريخ في الصف الرابع الإعدادي (الفرع الأدبي) للعام الدراسي (2015-2016) عن طريق سجل الدرجات الخاص بإدارة إعدادية حماة للبنات، فبلغ متوسط درجات

طالبات المجموعة التجريبية (87.88) درجة وبأنحراف معياري (9.777) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (88.00) درجة، وبأنحراف معياري (8.788).

وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي أتضح أن ليس هناك فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (-0.054) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.000) وبدرجة حرية (62) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات مادة التاريخ للعام الدراسي السابق في الصف الرابع الإعدادي.

د- المستوى الدراسي للآباء:

أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات المستوى الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا²) المحسوبة (0.791) أصغر من قيمة (كا²) الجدولية (7.82) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (3).

هـ- المستوى الدراسي للأمهات:

ان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات المستوى الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا²) المحسوبة (0.154) أصغر من قيمة (كا²) الجدولية (7.82) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3).

و- اختبار المعرفة السابقة في مادة التاريخ للصف الرابع الأدبي:

لغرض التعرف على ما تمتلكه طالبات مجموعتي البحث من معلومات سابقة في مادة التاريخ أعدت الباحثة اختبار تألف من سؤالين، السؤال الأول يضم (10) فقرات من نوع الخطأ والصواب، والسؤال الثاني يضم (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين بطرائق التدريس والقياس والتقويم، وُعدّل الاختبار بناءً على آرائهم وتوجيهاتهم حتى أصبح بشكله النهائي.

طبقت الباحثة الاختبار على مجموعتي البحث يوم الإثنين الموافق 2016/10/10م وعند حساب النتائج وجد بأن متوسط درجات المجموعة التجريبية (14.03) وبأنحراف معياري (1.656)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (14.38) وبأنحراف معياري (1.996) وبدرجة حرية (62) وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اتضح أن الفرق بين مجموعتي البحث لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05).

هـ- اختبار التفكير الاستدلالي القبلي:

قامت الباحثة باعداد اختبار التفكير الاستدلالي القبلي وتم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين بمادة التاريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات، وفي ضوء أستجابة المتخصصين وبعد أن أصبح الاختبار جاهزاً وأجراء التحليل الاحصائي للمواقف أصبحت بشكلها النهائي (30) موقفاً تم تطبيقه قبل بدء التجربة، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (15.28) وبأنحراف معياري قدره (4.097) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (14.03) وبأنحراف معياري قدره (3.374).

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) ظهر أن القيمة المحسوبة (1.180) وبمستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (62)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.000)، وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي.

4- ضبط المتغيرات الدخيلة:

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها الالتحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلا أن المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماماً أن هناك متغيرات عدة تؤثر على الظاهرة أثناء إجراء التجربة، قد تكون سبباً في التغيرات التي تحدث على المتغير التابع وليس التجريبي، ومن أجل الحكم على قيمة المتغير التجريبي بصورة نقية، فإننا نحتاج لضبط بعض المتغيرات الدخيلة أثناء دراسة الظاهرة أو التجربة.

(الرشيدي، 2000: 107)

فضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في متغيرات عدة قد يكون لتداخلها تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع، حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم نتائجها، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات:

أ- الاندثار التجريبي:

يقصد به التسرب المنظم لعدد من الطالبات (عينة البحث) أو انقطاعهم في أثناء التجربة مما يؤثر في النتائج.

(عبد الرحمن وزنكنة، 2007: 479)

ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتي البحث وبنسبة ضئيلة جداً ومتساوية تقريباً في المجموعتين في أثناء تطبيق التجربة.

ب- الحوادث المصاحبة:

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة مثل (الكوارث، الفيضانات، الحوادث الأخرى كالحروب والاضطرابات مما يعرقل سير التجربة) ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل ويؤثر.

ج- العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد بها التغييرات البيولوجية والسيكولوجية التي قد تحدث لأفراد التجربة في أثناء إجرائها وهذا التغيير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه. (ملحم، 2000: 398)

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق (2016/10/17) وأنتهت في يوم الإثنين الموافق (2017/1/9)، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي، فإن هذا النمو تساوت فيه طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

د- الفروق في اختيار المجموعات:

تجنبت الباحثة أثر هذا المتغير بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث بعدد من المتغيرات، يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع.

هـ- أداة القياس:

استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لمجموعتي البحث، وهو اختبار التفكير الاستدلالي البعدي المكون من (30) فقرة.

و- أثر الإجراءات التجريبية:

حاولت الباحثة الحد قدر الإمكان من أثر بعض الإجراءات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع أثناء سير التجربة وتمثل هذا فيما يأتي:

1- سرية التجربة:

أنفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وإخبارهن بأن الباحثة مُدرسة جديدة في المدرسة حرصاً من الباحثة على سلامة البحث وكي لا تُغير الطالبات تعاملهن أو نشاطهن مع التجربة مما يؤثر في سلامة النتائج.

2- التدريس:

درست مجموعتا البحث من قبل الباحثة نفسها لضمان سلامة التجربة من تأثر الطالبات بالإختلافات الناتجة عن أساليب المدرسات وخصائصهم الشخصية.

3- تحديد المادة الدراسية:

درست مجموعتا البحث المادة الدراسية نفسها وهي الفصول الثلاث الأولى من كتاب تأريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2016-2017) والمقرر تدريسه من وزارة التربية.

4- الوسائل التعليمية:

عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تعين على التعلم وتساعد على فاعليته وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال هذه الوسائل. (دندش، 2003: 41)، لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل السبورة والأقلام الزيتية والمصورات والخرائط.

5- مدة التجربة:

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم الاثنين الموافق (2016/10/17) وانتهت يوم الإثنين الموافق (2017/1/9).

6- بناية المدرسة:

طبقت التجربة في مدرسة واحدة وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبايبك والمقاعد وباقي الظروف الفيزيائية.

7- توزيع الحصص الدراسية:

لضبط هذا العامل قامت الباحثة بالاتفاق مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول الدروس الأسبوعي إذ كان عدد الحصص ست حصص أسبوعياً بمعدل ثلاث حصص لكل مجموعة على وفق جدول الدروس الأسبوعي المُعد من إدارة المدرسة.

5- مستلزمات البحث:**1- تحديد المادة العلمية:**

حددت الباحثة المادة العلمية التي سُدّرس لمجموعتي البحث وقد اشتملت على الفصل الأول والثاني والثالث من كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2016-2017) وعلى وفق الخطة السنوية.

2- صياغة الأهداف السلوكية:

وتُعد صياغة الأهداف خطوة أساسية في بناء أي برنامج تعليمي، وإن تحديدها ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية فهي تعمل على اختصار الوقت والجهد وتساعد في الحكم على مدى تقدم الطلبة في تعلمهم. (أبو جادو، 2003:

45)

وقد عُرفت الأهداف السلوكية على أنها " حصيلة التعلم الفعلي أو الحركي المترتب على تدريس موضوع معين ".

(الزغول، 2001: 41)

وقد اعتمدت الباحثة في تحديد الأهداف السلوكية للمادة المقررة للتجربة على المستويات السنة من تصنيف بلوم (Bloom) من المجال المعرفي وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

لذا عمدت الباحثة الى اشتقاق (140) هدفاً سلوكياً معرفياً بصيغتها الأولية، وقد عُرضت الأهداف على مجموعة من المتخصصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم والتاريخ لبيان ملاحظاتهم وآرائهم في صلاحية هذه الأهداف، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (80%) أو أكثر معياراً لصلاحية كل هذه الأهداف وُعُدّل بعضها في ضوء مقترحات المحكمين.

3- إعداد الخطط التدريسية:

إن التخطيط لأي عمل أمر ضروري جداً لأنه يحدد معالم الطريق الذي يسلكه الباحث ويقلل من احتمالات الخطأ والنسيان ويجنبه التخبط ويوفر عليه الوقت والجهد. (الجاغوب، 2002: 14)

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعدت الباحثة (33) خطة دراسية لتدريس مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر لطالبات المجموعة التجريبية على وفق أنموذج تراجيست، و(33) خطة دراسية على وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة نموذجين من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وطرائق التدريس لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ملاحظاتهم أُجريت بعض التعديلات اللازمة عليها لتصبح جاهزة للتطبيق.

6- أداة البحث:

من متطلبات البحث إعداد أداة لقياس المتغير التابع (التفكير الاستدلالي) عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل (أنموذج تراجيست) في هذا المتغير، وفيما يأتي توضيح للإجراءات المتبعة في إعداد هذه الأداة، وهي اختبار التفكير الاستدلالي:

1- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ.

2- الاطلاع على عدد من اختبارات التفكير الاستدلالي:

من أجل التعرف على طبيعة إعداد اختبار التفكير الاستدلالي وكيفية أطلعت الباحثة على عدد من اختبارات التفكير الاستدلالي التي أجريت ومنها:

* اختبار (الخرجي، 2007).

* اختبار (توفيق، 2007).

* اختبار (مذكور، 2012).

3- إعداد فقرات الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد فقرات اختبار التفكير الاستدلالي المكونة من (30) فقرة بشكل أولي، أستعملت مهارات التفكير الاستدلالي وهما الاستقراء والاستنتاج، وقد أفادت الباحثة في إعداد الاختبار من بعض الدراسات السابقة التي تناولت كيفية بناء فقرات اختبار التفكير الاستدلالي، صيغت الفقرات على شكل مقدمات، ولكل مقدمة (3) احتمالات للإجابة (1) صحيح و (2) خاطئتان والبيد الصحيح هو الذي يرتبط بالمقدم أي يستند إليها عن طريق ما جاء فيه من مغالطات وعلاقات منطقية، وهذا الأسلوب يتمتع بالموضوعية وسهولة تحليل نتائجه إحصائياً ويساعد في قياس مهارات وعمليات عقلية مختلفة وإدراك العلاقة بينهما. (سمارة وآخرون، 1989: 80)

4- صدق الاختبار:

يُعد الصدق من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث، ويمكن تعريفه بأنه " المدى الذي يقيس به الاختبار ما وضع من أجل قياسه ". (الناشف، 2001: 38)

وبغية التأكد من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة عرضته على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ومجال التربية وعلم النفس، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات أو عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه.

وفي هذا الصدد أشار (Eblie) إلى أن الاختبار يُعد صدقاً ظاهرياً إذ تبين أن عباراته تقيس المعرفة أو القدرة التي وضع الاختبار من أجل قياسها، فالخبير يستطيع أن يصدر حكماً وهذا الحكم يعمل كمؤشر على الصدق. وأن أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هو أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة المراد قياسها.

(Eblie, 1972: 553)

وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات وأعيدت صياغة بعضها الآخر.

5- إعداد تعليمات الاختبار:

- **تعليمات الإجابة:** أعدت الباحثة للاختبار تعليمات واضحة ومفهومة لأن التعليمات إذا كانت مفهومة ومبسطة تساعد على رفع معامل الصدق للاختبار وثباته وموضوعيته. (سمارة وآخرون، 1989: 93)، تضمنت التعليمات الهدف العام من الاختبار وطريقة الإجابة عنه.

- **تعليمات التصحيح:** تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء درجة (1) للفقرة التي يجاب عنها بصورة صحيحة و(صفر) للفقرة التي يجاب عنها بصورة غير الصحيحة. فضلاً عن الإشارة إلى أن الفقرات المتروكة والفقرات التي تحمل أكثر من اختيار واحد أو التي لا تكون الإجابة عنها واضحة تُعامل معاملة الاجابات غير الصحيحة.

6- التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير الاستدلالي:**أ- التجربة الاستطلاعية الأولية للاختبار:**

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في (إعدادية البتول للبنات) لغرض معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار، وللتأكد من فهم الطالبات لتعليمات الاختبار ووضوح فقراته وتحديد الزمن الكافي للإجابة، وطلبت الباحثة من الطالبات إبداء ملاحظاتهم عن أية فقرة من فقرات الاختبار، والاستفسار عن أية كلمة أو عبارة يجدونها غير واضحة. وقد سُجلت أسئلة الطالبات وأستفساراتهم وبعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات الاختبار وتعليماته، فتبين أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت أغلبها واضحة ومفهومة.

وبعد تطبيق الاختبار اتضح أن الوقت الكافي للإجابة عن فقرات الاختبار (42) دقيقة وهو متوسط الزمن الذي أستغرقتة طالبات العينة الاستطلاعية الأولية بالإجابة عن فقراته جميعها واحتسب عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{مجموع الزمن الذي أستغرقته أول طالبة} + \text{مجموع الزمن الذي أستغرقته ثاني طالبة} + \dots \\ \text{الثالثة} + \dots + \text{الرابعة} + \text{زمن الطالبة الاخيرة}$$

متوسط الزمن =

عدد الطالبات الكلي

(عبد الحميد وظاهر، 1978: 238)

ب- التجربة الاستطلاعية الثانية:

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة طبق الاختبار مرة ثانية على عينة مكونة من (100) طالبة أختيرت عشوائياً من طالبات الصف الخامس الأدبي في (إعدادية هند للبنات) وقد أعلنت الطالبات بموعده الاختبار قبل أسبوع من تطبيقه وقد أشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق

7- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

إن الغاية من التحليل الإحصائي هو الكشف عن الفقرات الضعيفة والعمل على إعادة صياغتها أو حذفها أو استبعاد غير الصالح منها. (علام، 2001: 81)

كما يساعد التحليل الإحصائي للفقرات المدرسين على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة باستعمال معامل الصعوبة أو السهولة، والقدرة على التمييز بين الطلبة ذوي القابليات العالية والطلبة ذوي القابليات الضعيفة باستعمال معامل التمييز، ولغرض تحليل الفقرات إحصائياً أتبعته الباحثة الإجراءات الآتية:

- تصحيح إجابات الطالبات.

- ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

أختارت الباحثة مجموعتين من الدرجات، تمثل إحدهما (27%) من الطالبات اللاتي حصلن على أعلى الدرجات في الاختبار، وتمثل المجموعة الثانية (27%) من الطالبات اللاتي حصلن على أوطأ الدرجات بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد الصعوبة وقوة تمييز الفقرات، لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتباين. (الأمام، 1990: 151)

وأصبح معدل (27) طالبة من كل مجموعة، إذ بلغت العينة (54) طالبة من المجموعتين العليا والدنيا وتم احتساب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي:

أ- مستوى صعوبة الفقرة:

يدل مستوى صعوبة الفقرة على النسبة المئوية للطلبة الذين تمكنوا من الإجابة عن كل فقرة اختبارية إجابة صحيحة.

(أبو صالح، 2000: 213)

والهدف من إيجاد صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة الملائمة، وحذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً، وإن كلاً من هذين النوعين من الفقرات، أي السهلة جداً والصعبة جداً لا تساعد على معرفة الفروق بين الطلبة ولا تؤثر في التباين في درجات الاختبار، ولذلك لا تسهم في ثباته أو صدقه. (عودة وفتحي، 2005: 289) وقد تم حساب مستوى الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي فنتبين أنها تتراوح بين (0.33) و(0.79) ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبار يُعد جيد جداً إذا كانت مستويات صعوبة فقراته تتراوح بين (0.20) و(0.80).

وجداول (11) يوضح ذلك. (Bloom, 1981: 66)

ب- القوة التمييزية للفقرات:

يقصد بتمييز الفقرة " قدرتها على التمييز بين الطالبات ذوات المستويات العليا والطالبات ذوات المستويات الدنيا

فيما يخص الصفة أو القدرة التي يقيسها الاختبار ". (علام، 2000: 277)

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، بأستخدام معادلة تمييز الفقرات اتضح للباحثة أنها تتراوح بين (0.30) و(0.70)، وهذا يدل على أن هذه الفقرات مميزة إذ يشير (Eble) إلى أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذا

كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر. (سمارة وأخرون، 1989: 62)

ج- فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار اختيار من متعدد يُفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبيت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تثبت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة أو عدم الاتكال على الصدفة. (قطامي، 2001: 571)، والبديل الجيد هو الذي يجذب إليه عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكبر من طلبة المجموعة العليا وبعبارة أخرى يُعد غير فعّال وينبغي حذفه ويكون البديل أكثر فاعلية كلما ازدادت قيمته في السالب. (عودة، 1998: 125)، وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية لذلك ظهر لديها أن البدائل الخاطئة في فقرات الأسئلة من الاختبار قد جذبت إليها عدد من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، لذلك قررت الإبقاء عليها جميعاً من دون حذف أو تعديل.

د- ثبات الاختبار:

يُعد الثبات صفة من صفات الاختبار الجيد ومعنى ثبات الاختبار إن مركز الطالب لا يتغير فيما إذا كرر الاختبار على المجموعة نفسها. (عبيدات، 1989: 172)، أي إنه يعني اتساق النتائج مع نفسها. (Mehrens, 1979: 102)

زيادة على أن الثبات يشير إلى الاتساق في مجموعة درجات الاختبار التي قامت فعلاً في حساب الثبات، ويمكن قياس ثبات الاختبار بطرائق عدة منها: طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الصور المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة تحليل التباين. (الغريب، 1977: 565) لذلك عمدت الباحثة إلى قياس ثبات الاختبار الحالي بطريقة التجزئة النصفية وكالاتي:

- طريقة التجزئة النصفية:

تُعد من الطرائق الأكثر شيوعاً فضلاً عن مزاياها الجيدة ومنها قلة تكاليفها وأختصارها الجهد وتوفير الوقت والسرعة في إعطاء النتائج وتقليل آثار الملل والتعب. (الظاهر وآخرون، 1999: 145) ولحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، قامت الباحثة بتحليل درجات عينة الثبات وتجزئة درجات الفقرات إلى جزئين، يمثل الجزء الأول درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية، ويمثل الجزء الثاني درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية، ثم حسبت معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، فكان معامل الارتباط بينهما يساوي (0.600)، وتم تصحيح درجة الارتباط بين جزئي الاختبار بالاعتماد على معادلة (سبيرمان- براون) (Formula Spearman - brown) فكان ثبات الاختبار (0.767) وهي نسبة تُعد مقبولة في البحوث التربوية والنفسية.

7- تطبيق التجربة:

بدأت تجربة البحث يوم الاثنين 2016/10/17م، إذ طبقت الباحثة تجربتها وذلك بتدريس المجموعة التجريبية على وفق نموذج (تراجيست)، والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وتم التطبيق النهائي لاختبار التفكير الاستدلالي البعدي على مجموعتي البحث في يوم الإثنين 2017/1/9م، وبعد أن أعدت الباحثة الاختبار البعدي بنحو نهائي، أخبرت طالباتها بموعده قبل سبعة أيام من تاريخ إجراءه لكي تستعد الطالبات، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر على أجرائه، ومن ثم صححت إجابات الطالبات عن فقرات الاختبار لغرض معالجتها إحصائياً وتحليل النتائج وتفسيرها فكانت الدرجة العليا هي (30)، والدرجة الدنيا (صفر) إذ تعطى درجة للطالبة لدى اجابته اجابة صحيحة على كل فقرة وتعطى (صفر) للطالبة لعدم اجابته اجابة صحيحة للفقرة الواحدة وفي حالة اختيار الطالبة أكثر من بديل للفقرة الواحدة أو في حالة تركها فارغة (بدون اجابة).

8- الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين
- 2- مربع كاي (χ^2)
- 3- معامل الصعوبة لفقرات
- 4- معامل قوة التمييز
- 5- فعالية البدائل الخاطئة
- 6- معامل ارتباط بيرسون
- 7- معادلة سبيرمان براون

الفصل الرابع نتيجة البحث

أولاً: عرض النتيجة:

نتيجة تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية التائية بأن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة التاريخ بأنموذج (تراجيست) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي. وعن طريق موازنة نتائج اختبار التفكير الاستدلالي البعدي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ظهر بان متوسط درجات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة التاريخ على وفق أنموذج (تراجيست) قد بلغ (20.16) وبأنحراف معياري قدره (3.717) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية (17.59) وبانحراف معياري قدره (3.472)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (2.850) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (62) مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة التاريخ على وفق أنموذج (تراجيست) على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي الذي طبق بعد أنتهاء التجربة. وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية أي (هناك فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر وفق أنموذج (تراجيست) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التفكير الاستدلالي، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر على وفق أنموذج (تراجيست) على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

ثانياً: تفسير النتيجة:

إن النتيجة التي تمخض عنها البحث الحالي يمكن تفسيرها على وفق فرضية البحث وعلى النحو الآتي:
أسفرت النتيجة عن رفض الفرضية الصفرية وهذا يعني:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التفكير الاستدلالي على طالبات المجموعة الضابطة التي دُرِّست باستخدام الطريقة التقليدية:

يمكن أن تُعزى هذه النتيجة الى الأسباب الآتية:

- 1- أن أنموذج (تراجيست) وفرَّ جواً من المتعة داخل الصف وأصبح الدرس مشوقاً مما خلق بيئة تعليمية مليئة بالمشيرات أسهمت في زيادة دافعية الطالبات نحو مادة التاريخ لأن هذا الأنموذج يعتمد بالتدريس على التشبيهات والتي يمكن استعمالها حتى في غياب الوسائل التعليمية والتكنولوجية لكونها مرتبطة ببيئة الطالبات.
- 2- تكون الطالبات أكثر تقبلاً وميلاً إلى الأساليب الحديثة في عملية التدريس لأن فضولهن قد يدفعهن إلى تقصي جوانب الأسلوب الجديد الذي يدرسن به مادة التاريخ، ويشوقهن لمتابعة الدرس مما يزيد من فهمهن أكثر من الأسلوب التقليدي الذي أعتدن عليه خلال سنين دراستهن السابقة.
- 3- إن الطريقة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستذكار فقط قد تؤدي الى منع الطالبات من امتلاك مهارات التفكير عامة والتفكير الاستدلالي بصورة خاصة وقد ظهر واضحاً في نتائج الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة تستنتج ما يأتي:

- 1- أن أنموذج (تراجيست) أدى الى تفعيل عمليات التفكير الاستدلالي لدى الطالبات عن طريق مقارنة المشبه مع المشبه به وربطه بالبيئة المحيطة.
- 2- ساهم أنموذج (تراجيست) في تنظيم عملية التدريس بطريقة متسلسلة ومتراصة ومتكاملة لمادة التاريخ.
- 3- استعمال أنموذج (تراجيست) أكثر فاعلية في التفكير الاستدلالي من الطريقة التقليدية عند طالبات الصف الخامس الادبي.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- اعتماد أنموذج (تراجيست) في تدريس مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر لما له من أثر واضح في رفع مستويات الطالبات.
- 2- تأكيد أهمية التفكير عند الطلبة ولاسيما التفكير الاستدلالي لما له من أثر في تفعيل الطاقات الذهنية عندهم.
- 3- من المفيد إصدار دليل للمعلمين والمدرسين يؤكد أهمية الاستراتيجيات التعليمية والنماذج والطرائق الحديثة، ولاسيما انموذج (تراجيست) يرشد كيفية استعمال هذه الطرائق في المواقف الصفية.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- 1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمراحل دراسية أخرى.
- 2- دراسات تتناول أثر أنموذج (تراجيست) في متغيرات أخرى مثل الاتجاه والميل والتحصيل والتفكير الابداعي والتفكير التاريخي.
- 3- دراسة مماثلة للبحث الحالي على مواد دراسية أخرى.

ملحق (1)

ت	الفقرات
1	النظام السياسي قبيل الثورة الفرنسية يقوم على التمييز الاجتماعي الطبقي، إذن الفرنسيون كانوا: أ) يتمتعون بالحرية والامتيازات. ب) الامتيازات لفئات قليلة في المجتمع. ج) مقسمين على طبقات مجتمعية.
2	عند نظام الملكيات المطلقة، الملك مُصان غير مسؤول، إذن لويس الرابع عشر ملك مطلق؛ نستنتج من ذلك أنه: أ) يسهر من أجل مصلحة شعبه. ب) مصدر لجميع سلطات الدولة. ج) يطيع أوامر الكنيسة وينفذها.
3	قال تعالى: ﴿إِنَّ الْمُبَدِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ﴾ (الاسراء/ الآية: 27)، إذن المبذرون: أ) عملهم كعمل الشياطين. ب) أشكالهم كأشكال الشياطين. ج) أجسامهم كأجسام الشياطين.
4	قال المفكر الفرنسي جان جاك روسو: (يولد الانسان حراً لكنه مقيد بالأغلال من كل مكان)؛ نستنتج من ذلك أنه: أ) لا بد للإنسان أن يُقيد. ب) تحرر الانسان غير ممكن. ج) يحتج ضد الحكم الاستبدادي.
5	قال النبي محمد -ﷺ-: (التفكر عبادة المخلصين)، إذن: أ) المخلصون هم الذين يتفكرون. ب) كل المسلمين يتفكرون. ج) بعض المسلمين مؤمنون.
6	نُصب لويس فيليب ملكاً على فرنسا بعد شارل العاشر، وقبل شارل العاشر نُصب لويس الثامن عشر؛ فأي ترتيب تنصيبهم صحيح: أ) شارل العاشر ثم لويس فيليب ثم لويس الثامن عشر. ب) لويس فيليب ثم شارل العاشر ثم لويس الثامن عشر. ج) لويس الثامن عشر ثم شارل العاشر ثم لويس فيليب.
7	يُعد كتاب روح القوانين لمونتسكيو دراسة عامة في أنواع الحكومات وأشكالها، وتُعد آراءه بمثابة الناقد الذي نبه الفرنسيون بمساوئ الحكم المطلق؛ إذن مونتسكيو: أ) من قادة الثوار الفرنسيين. ب) باحثاً في القانون. ج) مواطن أوروبي.
8	كل البشر معرضون للأخطاء، الحكماء بشر؛ إذن الحكماء: أ) لا يخطئون. ب) هم أنكباء. ج) قد يخطئون.

ت	الفقرات						
9	<p>الدول التي ظهرت فيها الثورة الصناعية مستقرة سياسياً، ألمانيا من الدول الصناعية؛ إذن هي:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>مستوردة للمنتجات الصناعية.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>مستقرة سياسياً.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>أعتمدت على الإنتاج الزراعي.</td> </tr> </table>	أ	مستوردة للمنتجات الصناعية.	ب	مستقرة سياسياً.	ج	أعتمدت على الإنتاج الزراعي.
أ	مستوردة للمنتجات الصناعية.						
ب	مستقرة سياسياً.						
ج	أعتمدت على الإنتاج الزراعي.						
10	<p>كل مواطن له حقوق وعليه واجبات، على أن يقوم بواجباته أتجاه مجتمعه؛ إذن له:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>ميزات المواطن الصالح.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>حقوق.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>واجبات وحقوق.</td> </tr> </table>	أ	ميزات المواطن الصالح.	ب	حقوق.	ج	واجبات وحقوق.
أ	ميزات المواطن الصالح.						
ب	حقوق.						
ج	واجبات وحقوق.						
11	<p>حرب الاستقلال الأمريكية حدثت في أمريكا، فحاضت معارك كثيرة للاستقلال ومنها معركة سارا توغا ويورك تاون، ومعركة سارا توغا حدثت قبل معركة يورك تاون؛ إذن أمريكا استقلت:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>بعد معركة يورك تاون</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>بعد معركة سارا توغا.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>قبل معركة سارا توغا</td> </tr> </table>	أ	بعد معركة يورك تاون	ب	بعد معركة سارا توغا.	ج	قبل معركة سارا توغا
أ	بعد معركة يورك تاون						
ب	بعد معركة سارا توغا.						
ج	قبل معركة سارا توغا						
12	<p>معظم دوافع الدول الاستعمارية الحديثة كانت اقتصادية، ولكن بعضها كانت لها دوافع عنصرية أيضاً لذلك:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>بعض الدول الاستعمارية العنصرية لها دوافع اقتصادية.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>كل الدول الاستعمارية عنصرية.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>جميع الدول العنصرية استعمارية.</td> </tr> </table>	أ	بعض الدول الاستعمارية العنصرية لها دوافع اقتصادية.	ب	كل الدول الاستعمارية عنصرية.	ج	جميع الدول العنصرية استعمارية.
أ	بعض الدول الاستعمارية العنصرية لها دوافع اقتصادية.						
ب	كل الدول الاستعمارية عنصرية.						
ج	جميع الدول العنصرية استعمارية.						
13	<p>أغلب الطلبة الأذكيا يتفوقون في دراستهم، لكن بعضهم يخفق بها؛ إذن:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>الذين يخفقون في دراستهم أذكيا.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>لا يوجد طالب ذكي يخفق في دراسته.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>الطلبة الأذكيا قد يخفقون في دراستهم.</td> </tr> </table>	أ	الذين يخفقون في دراستهم أذكيا.	ب	لا يوجد طالب ذكي يخفق في دراسته.	ج	الطلبة الأذكيا قد يخفقون في دراستهم.
أ	الذين يخفقون في دراستهم أذكيا.						
ب	لا يوجد طالب ذكي يخفق في دراسته.						
ج	الطلبة الأذكيا قد يخفقون في دراستهم.						
14	<p>إن الدول التي تدخل بحروب متتالية تخسر الكثير من مواردها، ونابليون قاد فرنسا لعدة حروب؛ إذن الحروب أدت في النهاية الى:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>قوة فرنسا وهيمنتها.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>تحقيق الاستقرار لفرنسا.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>أنهاك فرنسا اقتصادياً.</td> </tr> </table>	أ	قوة فرنسا وهيمنتها.	ب	تحقيق الاستقرار لفرنسا.	ج	أنهاك فرنسا اقتصادياً.
أ	قوة فرنسا وهيمنتها.						
ب	تحقيق الاستقرار لفرنسا.						
ج	أنهاك فرنسا اقتصادياً.						
15	<p>بعد مؤتمر فينا حكم فرنسا الكثير من الملوك، ومنهم لويس الثامن عشر وشارل العاشر ولويس نابليون وأغلبهم من آل بوربون؛ إذن:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>كل من حكم فرنسا من آل بوربون.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>جميع الشعب الفرنسي من آل بوربون.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>ليس كل من حكم فرنسا من آل بوربون.</td> </tr> </table>	أ	كل من حكم فرنسا من آل بوربون.	ب	جميع الشعب الفرنسي من آل بوربون.	ج	ليس كل من حكم فرنسا من آل بوربون.
أ	كل من حكم فرنسا من آل بوربون.						
ب	جميع الشعب الفرنسي من آل بوربون.						
ج	ليس كل من حكم فرنسا من آل بوربون.						
16	<p>حصل حيدر على درجة أعلى من فيصل في مادة التاريخ، وعلى درجة أقل من فؤاد؛ إذن الذي حصل على درجة الأقل منهم هو:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>حيدر.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>فيصل.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>فؤاد</td> </tr> </table>	أ	حيدر.	ب	فيصل.	ج	فؤاد
أ	حيدر.						
ب	فيصل.						
ج	فؤاد						
7	<p>ساعدت فرنسا الأمريكيين في حرب الاستقلال، ومن نتائج هذه الحرب خسارة انكلترا لمستعمراتها في أمريكا؛ إذن:</p>						

الفقرات	ت
أ مستعمرات انكلترا ليس كلها في أمريكا. ب الفرنسيون استعمروا أمريكا. ج خسرت أنكلترا جميع مستعمراتها.	
قال حكيم (الجاهل عدو نفسه، فكيف يكون صديقاً لغيره، وأستناداً الى ذلك فإن الجاهل: أ ليس لديه صديقاً. ب يسيء بدون قصد. ج أصدقاء كثيرون.	18
إن زيادة في عدد السكان رافق الثورة الصناعية في أوروبا، نتيجة توافر الظروف الصحية والمعيشية المناسبة؛ إذن الثورة الصناعية: أ غيرت من أنظمة الحكم. ب زادت من عدد الولادات. ج أسعدت الأنسان.	19
الجهل يؤدي الى التخلف، والتخلف يؤدي الى الفشل؛ إذن: أ التخلف يؤدي الى الجهل. ب الفشل يؤدي الى الجهل. ج الجهل يؤدي الى الفشل.	20
كثيراً ما يؤدي الانحلال في مؤسسات الدولة الى انهيار نظام الحكم فيها، فإذا تحدثنا عن دولة قد سقطت فإن ذلك يعني: أ سيطرة القيادات العسكرية على الحكم. ب الفساد والنزاع الداخلي يسبب السقوط. ج تعرضت الى اعتداء من أحد الدول.	21
قديماً تفرغ الطبول كإشارة للاستعداد للحرب، سمع الجيش صوت الطبول؛ إذن الحرب: أ مستحيلة. ب مستمرة. ج محتملة.	22
إذا كانت الحرية لا تساوي الظلم، والظلم يساوي الاستبداد؛ إذن: أ الحرية لا تساوي الاستبداد. ب الاستبداد يساوي الحرية. ج الظلم لا يساوي الاستبداد.	23
الدولة القوية مستقرة سياسياً، انكلترا دولة بعيدة عن الانقلابات الفجائية في الحكم؛ إذن هي: أ قليل ما تتعرض للازمات السياسية. ب متفوقة عسكرياً عن باقي الدول. ج كثيراً ما يحكمها ملوك أقوياء.	24
بعض كبار السن يصبح شعرهم أبيض، ومنهم من يحافظ على صحته؛ إذن: أ من شعره أبيض فهو يحافظ على صحته. ب كل من شعره أبيض فهو كبار السن ج هناك من صحته جيدة وشعره أبيض.	25

ت	الفقرات						
26	<p>أعلنت ولايتا البندقية ولمبارديا الانفصال عن النمسا وطردت جيوشها، غير أن الجيوش النمساوية القوية أستعادتهما؛ إذن:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>الجيوش النمساوية حسنة التدريب والتسليح والقتال.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>هناك حالة من الانقسام والضعف في هذه الولايات.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>ولايتا البندقية ولمبارديا لا تمتلكان جيشاً.</td> </tr> </table>	أ	الجيوش النمساوية حسنة التدريب والتسليح والقتال.	ب	هناك حالة من الانقسام والضعف في هذه الولايات.	ج	ولايتا البندقية ولمبارديا لا تمتلكان جيشاً.
أ	الجيوش النمساوية حسنة التدريب والتسليح والقتال.						
ب	هناك حالة من الانقسام والضعف في هذه الولايات.						
ج	ولايتا البندقية ولمبارديا لا تمتلكان جيشاً.						
27	<p>ثلاثة طلاب جلسوا على مقعد واحد، أحمد الى يسار أيمن، وأيمن الى يسار علي، من في الوسط:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>أيمن في الوسط.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>أحمد في الوسط.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>علي في الوسط.</td> </tr> </table>	أ	أيمن في الوسط.	ب	أحمد في الوسط.	ج	علي في الوسط.
أ	أيمن في الوسط.						
ب	أحمد في الوسط.						
ج	علي في الوسط.						
28	<p>قانون العرض والطلب قانون اقتصادي يعكس العلاقة العكسية بين العرض والطلب ولذلك:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>لا علاقة بين العرض والطلب.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>إذا زاد العرض زاد الطلب.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>كلما قل العرض زاد الطلب.</td> </tr> </table>	أ	لا علاقة بين العرض والطلب.	ب	إذا زاد العرض زاد الطلب.	ج	كلما قل العرض زاد الطلب.
أ	لا علاقة بين العرض والطلب.						
ب	إذا زاد العرض زاد الطلب.						
ج	كلما قل العرض زاد الطلب.						
29	<p>فرنسا والنمسا وانكلترا من الدول الأوروبية، وفي العصور الوسطى كان أغلبهم نظام حكمها ملكي مطلق؛ لذلك فإن:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>بعض الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>جميع الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>كثير من الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.</td> </tr> </table>	أ	بعض الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.	ب	جميع الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.	ج	كثير من الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.
أ	بعض الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.						
ب	جميع الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.						
ج	كثير من الدول الأوروبية نظامها ملكي مطلق.						
30	<p>غالبية الطلبة يحبون سماع القصص التاريخية من مدرس التاريخ، ومنهم من يرغب بمشاهدة المواقع الأثرية؛ إذن:</p> <table border="1"> <tr> <td>أ</td> <td>جميع الطلبة يحبون سماع القصص التاريخية.</td> </tr> <tr> <td>ب</td> <td>أكثر الطلبة يريدون زيارة المواقع الأثرية.</td> </tr> <tr> <td>ج</td> <td>من غير الضروري زيارة مواقع الآثار.</td> </tr> </table>	أ	جميع الطلبة يحبون سماع القصص التاريخية.	ب	أكثر الطلبة يريدون زيارة المواقع الأثرية.	ج	من غير الضروري زيارة مواقع الآثار.
أ	جميع الطلبة يحبون سماع القصص التاريخية.						
ب	أكثر الطلبة يريدون زيارة المواقع الأثرية.						
ج	من غير الضروري زيارة مواقع الآثار.						

المراجع

1. أبو جادو، صالح محمد علي (2003): علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة، للنشر، الاردن، عمان.
2. الألوسي، أبو المعالي محمود شكري (1342): روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط14، دار احياء التراث العربي، لبنان، بيروت.
3. الامام، محمد مصطفى وآخرون (1990): مبادئ القياس والتقويم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
4. أبو سعدي، عبد الله بن خميس، وسليمان محمد البلوشي (2009): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
5. الاملي، وأبو جعفر الطبري (2000): جامع البيان في تأويل القرآن، ط1، مؤسسة الرسالة.
6. الأمين، شاكر محمود (1992): طرائق تدريس المواد الاجتماعية لدورات المشرفين والاختصاصيين التربويين، ج1، وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، العراق، بغداد.
7. التميمي، عواد جاسم محمد (2010): طرائق التدريس العامة -المألوف- والمستحدث، دار الحوار، العراق، بغداد.
8. الجاغوب، محمد عبد الرحمن (2000): النهج القويم في ملك التعليم، دار وائل للنشر، الاردن، عمان.
9. جروان، فتحي عبد الرحمن (2002): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
10. دندش، فايز مراد (2003): اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، الاسكندرية.
11. الرشدي، بشير صالح (2000): مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، لبنان، بيروت.
12. الزغول، عماد عبد الرحيم (2001): مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، العين.
13. زيتون، عايش محمود (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
14. سعيد، عاطف و عبد الله محمد (2008): الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.
15. سمارة، عزيز وآخرون (1989): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مطبعة دار الفكر للنشر، الاردن، عمان.
16. السماك، محمد زاهر (1986): الاسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة للطباعة والنشر، الاردن، عمان.
17. شتا، علي وفادية عمر الجولاني (1997): علم الاجتماعي التربوي، مكتبة الاشعاع، مصر، الاسكندرية.
18. شحاتة، حسن، وزينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر، القاهرة.
19. صبحي، محمد وآخرون (2000): مقدمة في الطرق الاحصائية، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
20. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
21. عبد الحميد، جابر وطاهر محمد عبد الرزاق (1978): اسلوب النظم بين التعليم والتعلم، دار النهضة العربية، مصر، القاهرة.
22. عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي زنكنة (2007): الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، شركة الوفاق للطباعة، العراق، بغداد.

23. عبد الصاحب، إقبال مطشر، وأشواق نصيف جاسم (2012): ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
24. عبيدات، سليمان أحمد (1989): أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقها، ط2، مطبعة النور النموذجية، الأردن، عمان.
25. العجرش، حاتم فالح حيدر (2013): استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، ط1، دار الرضوان، الأردن، عمان.
26. علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته، تطبيقاته، توجيهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.
27. ——— (2001): الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.
28. عودة أحمد سليمان وقتحي حسن ملكاوي (2005): أساسيات البحث العلمي، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
29. عودة، احمد سليمان (1998): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
30. الغريب، رمزية (1977): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مطبعة الانجلو المصرية، مصر، القاهرة.
31. قطامي، نايفة (2001): سيكولوجية التدريس، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، دار الشروق، الأردن، عمان.
32. قطامي، يوسف (1998): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
33. ——— (2013): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة، الأردن، عمان.
34. قطامي، يوسف والروسان محمد أحمد (2005): الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية، ط1، دار الفكر، الأردن، عمان.
35. ملحم، سامي محمد (2006): سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان.
36. ——— (2009): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
37. الناشف، عبد الملك (2001): طرق تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية، الاونروا معهد التربية.
38. النجدي، أحمد وآخرون (2005): طرائق وأساليب واستراتيجيات في تدريس العلوم، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.
39. الهويدي، زيد (2005): الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، العين.
40. وفا، ليلى محمد (2009): أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى (النظرية والتطبيق)، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، عمان.
41. الوكيل، الاء فائق حبيب (2011): أثر نموذج (تراجيست) في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد كلية التربية- ابن الهيثم، جامعة بغداد.
42. Anderson. Neil. (2002): The Role of met Cognition in second language Teaching and learning Eric, Digest Eric Identif Fier.
43. Bloom, B.S. et At (1981): Evaluation to imrove Learning, New York, Mc, Crow Hill Book.

44. Callary reta & othesr, (2004): Modelos analogicos en la ensenanza de la biologia: caracterizacion de analogias utilizadas por profesores delnivel medio, universidad nacional de cordoba.
45. Eblie, R.I (1972): Essential of Educational Measurment, 2nd Englewood Cliffs, New Jersey Prentice- Hall.
46. Mehrens, W. and Lehman, (1979): Measurement and Eralution in Eduction and Psychology, New York, Holt, Rinehart and Winston