جمهوريــة العـراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى
الدراسات العليا / ماجستير

أثــر استراتيجية المنحى المبرمج في التحصيــل و تنمية التفكيــر الاستدلالي لـدى طلبـة كليـة التربيـة الأساسية فـي مـادة طرائــق التدريــس العامــة

رسالــة مقدمـــــة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (مناهــج وطرائــق تدريـس عامـة)

من قبل الطالبـــة

غفـــران خـزعــل دحيــلس

بإشـــراف

أ.د سلام ناجي باقـر الغضبان

١٤٤١ هـ ٢٠١٩م

بسم الله الرحمن الرحيم

قُل لاَّ أقول لَكُم عِندي خَزَآئِنُ اللهِ ولا أعلمُ الغَيبَ وَلا أقُول لَكُم إِني ملكٌ إن أَتبعُ إلا ما يوحى إِليَّ قل هل يَستَوي الأَعمى والبَصيرُ أفلا تَتَفَكرون ﴿٥٠﴾

صَدقَ اللهُ العلي العَظِيم

سورة الأنعام : (٥٠)

إقــرار المشـــــرف

أشــهد أن إعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة بـ (**أثــر إســتراتيجية المنحــى المبــرمج فــي التحصــيل و تنميــة التفكيــر الاســتدلالي لــدى طلبــة كليــة التربيــة الأساســية فــي مــادة طرائــق التــدريس العامــة**) والمقدمـة مـن قبـل الطالبـة **(غفـران خزعـل دحـيلس)** قـد جـرت بإشـرافي فـي كليـة التربيـة الأساسـية / جامعـة ميسـان ، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيل درجة الماجستير في التربية (مناهج وطرائق التدريس العامة) .

التوقيــع :-

الأستاذ الدكتـــور

سلام ناجي باقـــر الغضبان

التاريخ :- / / ٢٠١٩

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع :-

أ.د سلام ناجي باقر الغضبان

رئيس قسم معلم الصفوف الأولى

التاريخ:- / / ٢٠١٩

إقــرار المقــوم اللغـــوي

أشــهد أن هـذه الرســالة الموسـومة (**أثــر إســتراتيجية المنحـــى المبــرمج فـــي التحصـيل و تنميــة التفكيـر الاسـتدلالي لـدى طلبــة كليــة التربيــة الأساسـية فـي مـادة طرائــق التــدريس العامــة)** التـي قـدمتها الطالبـة **(غفــران خزعــل دحــيلس)** إلـى كليـة التربيــة الأساسـية فــي جامعــة ميســان/ قســم معلــم الصــفوف الأولــى/ الدراســات العليــا وهــي جـزء مـن متطلبـات نيـل شـهادة الماجسـتير فـي التربيـة (منـاهج وطرائـق تـدريس عامــة) ، تمــت مراجعتهــا مــن الناحيــة اللغويــة تحــت إشــرافي وبــذلك أصــبحت الرســالة مصــاغة بأســلوب ســليم وخــالٍ مــن الأخطــاء اللغويــة والتعبيــرات غيــر الصــحيحة ولأجله وقعت.

التوقيع :-

الاسم :-

التاريخ :- / /٢٠١٩

إقــرار المقــوم العلــمي

أشـهد أن هـذه الرسـالة الموسـومة(**أثـر إسـتراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل و تنميـة التفكيـر الاسـتدلالي لـدى طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية فـي مـادة طرائـق التـدريس العامـة)** التـي قـدمتها الطالبـة **(غفـران خزعـل دحـيلس)** إلـى كليـة التربيـة الأساسـية فـي جامعـة ميسـان/ قسـم معلـم الصـفوف الأولى/الدراسـات العليـا وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل شـهادة الماجسـتير فـي التربيـة (منـاهج وطرائـق تـدريس عامـة) ، قـد جـرى تقويمهـا علميـاً، وقـد وجـدتها صـالحة مـن الناحيـة العلميـة ، وبـذلك أصـبحت الرسـالة مؤهلـة للمناقشة .

التوقيع:-

الاسم :-

التاريخ :- / /٢٠١٩

إقــرار المقـــوم الإحصــائي

أشـهد أن هـذه الرسـالة الموسـومة(**أثـر إسـتراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل و تنميــة التفكيــر الاســتدلالي لــدى طلبــة كليــة التربيــة الأساســية فــي مــادة طرائــق التــدريس العامــة)** التــي قـدمتها الطالبــة **(غفــران خزعــل دحــيلس)** إلــى كليــة التربيــة الأساسـية فـي جامعـة ميسـان/ قسـم معلـم الصـفوف الأولى/الدراسـات العليـا وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل شـهادة الماجسـتير فـي التربيـة (منـاهج وطرائـق تـدريس عامـة) ، قـد جـرى تقويمها احصائياً، وبذلك أصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة .

التوقيع:-

الاسم :-

التاريخ :- / /٢٠١٩

إقــرار لجنـــة المنـــاقشـــة

نشـــهد نحـــن أعضـــاء لجنـــة المناقشـــة ، أننـــا اطلعنـــا علـــى هـــذه الرســـالة الموسومة بـ (**أثـر إسـتراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل وتنميـة التفكيـر الاسـتدلالي لـدى طلبـة كليـة التربيـة الاساسـية فـي مـادة طرائـق التـدريس العامـة**)، وقد ناقشنا الطالبة (غفران خزعل دحيلس) في محتوياتها ، وفيما له علاقة بها ، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير (المناهج وطرائق التدريس العامة) بتقدير

( ) **يوم** (**الاثنين**) **الموافق** ١١ / ١١ / ٢٠١٩

رئيس اللجنة

التوقيع :-

الاسم :- احمد عبد المحسن كاظم

المرتبة العلمية :- أ.د

التاريخ : ١١ / ١١ / ٢٠١٩

عضو اللجنة

التوقيع :-

الاسم :- نضال عيسى عبد

المرتبة العلمية :- أ.م.د

التاريخ :- ١١ / ١١ / ٢٠١٩

عضو اللجنة

التوقيع :-

الاسم :- صباح عبد الصمد محمود

المرتبة العلمية :- **أ.م.د**

التاريخ :- ١١/ ١١ / ٢٠١٩

عضو اللجنة (المشرف)

التوقيع :-

الاسم :- سلام ناجي باقر الغضبان

المرتبة العلمية :- أ.د

التاريخ :- ١١ / ١١ / ٢٠١٩

صادق مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان على إقرار لجنة المناقشة .

التوقيع :-

العميد:- أ.د احمد عبد المحسن كاظم

التاريخ :- ١١ / ١١ / ٢٠١٩

الاهـــــــــداء

إلى من بنوره اهتديت وعليه توكلت . . .الرحمن الرحيم

إلى من بوجوده أنارت السماوات والارض . . محمد المصطفى (**صلى الله عليه وآله وسلم**)

إلى . .روح جدي الطاهرة. . .طيَّب الله ثراه وأسكنه فسيح جناته

إلى . . من كلله الله بالهيبة والوقار. . و علمني العطاء بدون انتظار . .إلى من أحمل اسمه بكل افتخار . .إلى من كان لي سنداًوعوناً . .إلى من زرع في نفسي حبّ العلم والعمل فصار عنواناً لنجاحي وتاجاً يزين رأسي . . أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوماً اهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد (والدي العزيز) .

غفــران

الشكـــر والامـتـنان

الحمـد لله الـذي هـدانا لهـذا ومـا كنـا لنهتـدي لـولا أن هـدانا الله ، وصـلى اللهَ على رسوله الأكرم محمد واله الطيبين الطاهرين وأصحابه الميامين .

قبـل كـل شـيء أشـكر الله العظـيم الـذي أعـانني علـى تخطـي العقبـات لإنجـاز هـذا البحـث الـذي مـا كـان ليكتمـل لـولا توفيقـه تعـالى، ثـم مسـاعدة المخلصـين والأوفيـاء جـزاهم اللهُ عنـي خيـر جـزاء المحسـنين، وأخـص بالامتنـان والعرفـان والشـكر الأسـتاذ الـدكتور (سـلام نـاجي بـاقر الغضـبان) لتفضـله بالإشـراف علـى هـذه الرسـالة ولاهتمامـه الصـادق ومتابعتـه العلميـة واللغويـة المسـتمرة وملاحظاتـه القيمـة لتكون الرسالة بصورتها الحالية فأسال الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

وأشـكر أسـاتذة قسـم الجغرافيـة ولا سـيما الأسـتاذ المسـاعد (يسـرى هاشـم كـريم) ، إذ لـم يبخلـوا علـيَّ بالمشـورة العلميـة، وأشـكر السـادة الخبـراء الـذين اسـتعانت الباحثة بخبراتهم وملاحظاتهم التي أنارت الطريق أمام الباحثة.

ويطيـب للباحثـة أن تتقـدّم بشـكرها الجزيـل إلـى الأسـتاذ الـدكتور (نجـم عبـدالله الموسـوي) كليـة التربيـة - جامعـة ميسـان، لمـا أبـداه مـن معونـة علميـة كـان لـه الفضـل في تخطي العديد من صعوبات البحث.

وعرفانـاً بالجميـل أقـدم شـكري وتقـديري وامتنـاني إلـى الأسـتاذ المسـاعد (سـعد طعمـة بليـل الخفـاجي) كليـة التربيـة الاساسـية _ جامعـة بابـل لمـا قدمـه مـن مسـاعدة وحسن معاملة.

و أتقـدم بخـالص شـكري وامتنـاني إلـى أسـرتي العزيـزة التـي سـاندتني طيلـة حياتي .

وأخيـراً أتقـدم بشـكري وامتنـاني لكـل مـن سـاعدني وآزرنـي ووقـف إلـى جـانبي سـواء بكلمـة تشـجيع أم بمشـورة أم بنصـيحة أم تسـهيل أمـر ، بـارك الله فـيهم وحفظهـم من كل سوء وأعتذر لكل شخص أغفلت ذكره ... ومن الله التوفيق . . .

الباحثـــة

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :-

١- أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية المرحلة الثالثة في مادة طرائق التدريس العامة .

٢- أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثالثة بكلية التربية الاساسية.

وللتحقق من هدفا البحث صاغت الباحثة الفرضيات الأتية :

١- لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

٢- لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإستراتيجية المنحى المبرمج

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة، بواقع (٣٠) للمجموعة التجريبية و(٣٠) للمجموعة الضابطة ، وكافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في المتغيرات التي أشارت الدراسات السابقة والأدبيات المتخصصة إلى احتمال تأثيرها في نتائج التجربة وهي (مستوى الذكاء، التفكير الاستدلالي ، والعمر الزمني محسوباً بالأشهر ، المعرفة المسبقة ، الجنس) ، ثم قامت الباحثة ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر

في المتغير التابع ، و قد بدأت التجربة في يوم الثلاثاء الموافق(٢٠١٩/٢/٢٦) وانتهت يوم الأربعاء الموافق(٢٠١٩/٥/٢٢) ، و درست مجموعتي البحث من قبل تدريسي المادة وشملت المادة الدراسية مفردات مادة طرائق التدريس العامة المقررة من قبل لجنة العمداء في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للفصل الدراسي الثاني ، وبعد أن صاغت الباحثة الأهداف السلوكية لها وعددها (١٦٩) هدفاً ، وأعدت الخطط التدريسية الملائمة لهذا الغرض، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً تكون من (٤٢) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد) وثمان فقرات من نوع (مطابقة) ، وتأكدت الباحثة من صدقهِ ، واستخرجت معاملات الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل لفقراته، و استخرجت الباحثة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، قد تبنت الباحثة اختبار (الخزرجي،٢٠٠٧) للتفكير الاستدلالي ثم طبقتهما على مجموعتي البحث يومي الثلاثاء و الأربعاء الموافق(٢١_٢٠١٩/٥/٢٢) بعد إكمال التجربة التي استغرقت (١٢) إسبوعاً.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل، كما تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التفكير الاستدلالي ، فضلاً عن وجود فرق ذا دلالة احصائية بين دراجات الاختبارين القبلي و البعدي للتفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية ، وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بما يأتي :-

١- الابتعاد عن طرائق التدريس الاعتيادية في تدريس مادة طرائق التدريس العامة والإفادة من إستراتيجية المنحى المبرمج وذلك لما لها من أثر واضح في رفع مستوى التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى الطلبة .

٢- ضرورة اعتماد استراتيجيات تدريسية حديثة ترفع من مستوى التحصيل وتنمي التفكير لدى الطلبة .

٣- إقامة دورات تدريبية في طرائق التدريس للتدريسيين بشأن الاستراتيجيات الحديثة ومنها إستراتيجية المنحى المبرمج .

٤- تعميم نتائج التجربة على الجامعات العراقية ، إذ أثبتت الدراسة الحالية نجاحها .

واستكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة :-

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى ومراحل دراسية غير هذه المرحلة للتأكد من فاعلية هذه الإستراتيجية .

٢- إجراء دراسة أخرى لمعرفة أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في تنمية أنواع أخرى من التفكير منها التفكير الإبداعي ، والتفكير التأملي والتفكير المنطقي .

٣- إجراء دراسة توازن بين إستراتيجية المنحى المبرمج ومقارنتها باستراتيجيات أخرى حديثة.

٤- إجراء دراسة في أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في متغيرات تابعة أخرى مثل (الميول ، الاتجاه ، الدافعية، القدرة على حلّ المشكلات) .

ثبـــــت المحتـــــويـــات

ت	المواضيـــــع	رقم الصفحة
١-	الآية القرآنية	ب
٢-	إقرار المشرف	ج
٣-	إقرار المقوم اللغوي	د
٤-	إقرار المقوم العلمي	هـ
٥-	إقرار المقوم الاحصائي	و
٦-	إقرار لجنة المناقشة	ز
٧-	الإهداء	ح
٨-	الشكر والامتنان	ط
٩-	ملخص البحث	ي – ك - ل
١٠-	ثبت المحتويات	م - ن - س -ع
١١-	ثبت الأشكال والمخططات والجداول	ف – ص
١٢-	ثبت الملاحق	ق
١٣-	الملخص الإنكليزي	A-D
	الفصل الأول(التعريف بالبحث)	**١-٢٩**
١٤-	مشكلة البحث	٢-٤
١٥-	أهمية البحث	٥- ١٣
١٦-	هدفا البحث	١٣
١٧-	فرضيات البحث	١٣
١٨-	حدود البحث	١٤

١٩-	تحديد المصطلحات	١٤-١٩
	الفصل الثاني(أطار نظري ودراسات سابقة)	**٢٠-٥٥**
٢٠-	المحور الأول / أطار نظري	٢١- ٤٨
	النظرية البنائية	٢١- ٢٢
٢١-	مفهوم النظرية البنائية	٢٢- ٢٣
٢٢-	مصدر الفلسفة البنائية	٢٣
٢٣-	خصائص النظرية البنائية	٢٣- ٢٤
٢٤-	الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية	٢٤
٢٥-	الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية	٢٥
٢٦-	بيئة التعلم على وفق النظرية البنائية ودور كل من المعلم والمتعلم	٢٥- ٢٧
٢٧-	الانتقادات الموجهة للنظرية البنائية	٢٧
٢٨-	إستراتيجية المنحى المبرمج	٢٨
٢٩-	اهداف إستراتيجية المنحى المبرمج	٢٩
٣٠-	خطوات إستراتيجية المنحى المبرمج	٢٩- ٣٢
٣١-	دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية المنحى المبرمج	٣٢
٣٢-	الشروط الواجب توفرها لاستعمال إستراتيجية المنحى المبرمج	٣٢-٣٣
٣٣-	التفكير	٣٤-٣٥
٣٤-	مفهوم التفكير	٣٥
٣٥-	اهتمام المؤسسة التعليمية بالتفكير	٣٥-٣٦
٣٦-	خصائص التفكير	٣٦
٣٧-	العوامل التي تنمي التفكير	٣٦- ٣٧
٣٨-	التفكير الاستدلالي (التطور التاريخي للتفكير الاستدلالي)	٣٨- ٣٩

٣٩-	نظريات التفكير الاستدلالي	٣٩- ٤٠
٤٠-	تنمية التفكير الاستدلالي	٤٠-٤١
٤١-	أهمية تعلم مهارات التفكير الاستدلالي وتعلمها بالنسبة للمتعلمين	٤١
٤٢-	تصنيف مهارات التفكير الاستدلالي	٤٢
٤٣-	تعريف مهارة الاستقراء	٤٢ - ٤٣
٤٤-	أنواع الاستقراء الاستدلالي	٤٣
٤٥-	تعليم التفكير الاستقرائي	٤٣- ٤٤
٤٦-	تعريف مهارة الاستنباط	٤٤-٤٥
٤٧-	أهداف مهارة الاستنباط	٤٥
٤٨-	مكونات التفكير الاستنباطي	٤٥-٤٦
٤٩-	مقارنة بين الاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي	٤٦- ٤٧
٥٠-	معيقات التفكير الاستدلالي	٤٧-٤٨
٥١-	المحور الثاني / دراسات سابقة	٤٩- ٥٥
٥٢-	دراسات تناولت المنحى المبرمج (المتغير المستقل)	٥٠- ٥٢
٥٣-	دراسات تناولت التفكير الاستدلالي (المتغير التابع)	٥٢- ٥٣
٥٤-	جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	٥٤- ٥٥
	الفصل الثالث(منهج البحث وإجراءاته)	**٥٦- ٩٨**
٥٥-	منهج البحث	٥٨
٥٦-	التصميم التجريبي	٥٨- ٥٩
٥٧-	مجتمع البحث وعينته	٥٩- ٦٠
٥٩-	تكافؤ مجموعتي البحث	٦١- ٦٧
٦٠-	ضبط المتغيرات الدخيلة	٦٧- ٦٩

٦١-	مستلزمات البحث	٦٩- ٧١
٦٢-	أداتا البحث	٧١- ٩٣
٦٣-	إجراءات تطبيق التجربة	٩٣- ٩٤
٦٤-	الوسائل الإحصائية	٩٤- ٩٨
	الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها)	**٩٩-١٠٧**
٦٥-	عرض النتائج	١٠٠- ١٠٤
٦٦-	تفسير النتائج	١٠٤- ١٠٥
٦٧-	الاستنتاجات	١٠٦
٦٨-	التوصيات	١٠٦
٦٩-	المقترحات	١٠٧
٧٠-	المراجع و المصادر	١٠٨-١٢٨
٧١-	الملاحق	١٢٩-٢٠٨
٧٢-	الملخص الانكليزي	A-C

ثبـــت الأشكـــال والمخططـــات والجـــداول

ت	عنوان الشكل والمخطط	رقم الصفحة
١-	العوامل التي تنمي التفكير	٣٧
٢-	منهجية البحث وإجراءاته	٥٧
٣-	التصميم التجريبي	٥٩
٤-	المخطـط البيـاني لنتـائج المتوسـط الحسـابي لمجمـوعتي البحـث فـي	١٠١

	اختبار التحصيل	
٥-	المخطط البياني لنتائج المتوسط الحسابي لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي	١٠٢
٦-	المخطط البياني لنتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية	١٠٤

ت	عنوان الجداول	رقم الصفحة
١-	مقارنة بين الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي	٤٧
٢-	دراسات سابقة تناولت إستراتيجية المنحى المبرمج	٥٠-٥٢
٣-	دراسات سابقة تناولت التفكير الاستدلالي	٥٣- ٥٤
٤-	توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة	٦٠
٥-	تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور	٦١
٦-	تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار المعلومات السابقة	٦٢
٧-	تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار متغير الذكاء	٦٥
٨-	تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي	٦٦
٩-	توزيع أفراد المجموعتين على وفق متغير الجنس	٦٦
١٠-	توزيع الحصص على مجموعتي البحث	٦٩
١١-	توزيع الأهداف السلوكية	٧٠
١٢-	جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)	٧٣
١٣-	الزمن المستغرق لكل طالب من العينة الاستطلاعية الاولى للاختبار التحصيلي	٧٦

١٤-	معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي	٧٨-٧٩
١٥-	فعالية البدائل للاختبار التحصيلي	٨٠- ٨٤
١٦-	ثبات الاختبار التحصيلي	٨٥
١٧-	الزمن المستغرق لكل طالب من العينة الاستطلاعية الاولى للاختبار التفكير الاستدلالي	٨٧
١٨-	معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي	٨٨- ٨٩
١٩-	فاعلية البدائل الخاطئة للاختبار التفكير الاستدلالي	٩٠- ٩٢
٢٠-	ثبات الاختبار التفكير الاستدلالي	**٩٣**
٢١-	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل	١٠١
٢٢-	نتائج الاختبار التائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي	١٠٢
٢٣-	نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية	١٠٣

ثبـــــت الملاحـــــق

ت	المواضيـــع	رقم الصفحة
١-	كتاب تسهيل مهمة صادر من كلية التربية الاساسية إلى قسم الجغرافية	١٣٠
٢-	كتاب تسهيل مهمة معنون إلى كلية التربية الاساسية /جامعة بابل	١٣١
٣-	كتاب تأييد معنون إلى كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان	١٣٢

٤-	استبانة استطلاعية لآراء التدريسيين	١٣٣
٥-	استبانة استطلاعية لآراء الطلبة	١٣٤
٦-	اسماء السادة الخبراء والمحكمين	١٣٥- ١٣٦
٧-	استبانة استطلاعية في مدى صلاحية فقرات اختبار الذكاء	١٣٧- ١٤٨
٨-	استبانة استطلاعية لاختبار المعلومات السابقة في مادة طرائق التدريس العامة	١٤٩- ١٥٥
٩-	استبانة استطلاعية في مدى صلاحية فقرات اختبار التفكير الاستدلالي	١٥٦- ١٦٤
١٠-	درجات تكافؤ مجموعتي البحث	١٦٥- ١٦٦
١١-	استبانة استطلاعية في مدى صلاحية الأهداف السلوكية	١٦٧- ١٧٨
١٢-	استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية	١٧٩- ١٩٠
١٣-	استبانة استطلاعية في مدى صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي	١٩١- ٢٠٦
١٤-	درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل في مادة طرائق التدريس العامة	٢٠٧
١٥-	درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي	٢٠٨

الفصل الأول

التعريـف بالبحث

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

أولاً: مشكلة البحث:

يشهد العصر الحالي اتساعاً معرفياً وتقدماً تكنولوجياً مذهلاً أدى إلى تشعب فروع العلم والمعرفة وتعدد التخصصات ، مما ترك بصماته على جميع نواحي الحياة ، وصاحب ذلك تضخم في كمّ المعرفة والمعلومات كما صاحب ظهور العديد من المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية، وهذا يتطلب إعدادهم ليواكبوا المتغيرات التي يشهدها العصر الحالي من ناحية ، ومواجهة المشكلات التي تترتب على هذه المتغيرات من ناحية أخرى (جمعة، ٢٠٠٩، ص٥).

وانطلاقاً مما تقدم تمس الحاجة إلى مواكبة كل ما هو حديث وجديد في استراتيجيات التدريس، وطرائقه، وأساليبه، إذا لم يعد مقبولاً التمسك باستراتيجيات التحاضر والإلقاء والتسميع لمجرد التعوّد عليها، وسهولتها، وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم. وأصبح من المهم الإلمام بكل ما هو جديد في التدريس، ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي لا سيما أن العالم اليوم يشهد قفزات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة وأن البقاء على الاستراتيجيات والأساليب التقليدية في التدريس سيزيد حتماً من الهوّة بيننا وبين بلدان العالم المتقدم (عطية،٢٠٠٧ ، ص١٨).

ومن المعروف عن طرائق التدريس أنها تحتاج دوماً إلى التطوير لكي تستجيب لحاجات العصر كغيرها من المجالات التربوية الأخرى . فضلا عن أنّ افتراض تنوع هذه الطرائق يناسب قدرات المتعلمين ، والمعروف أنه ليس هناك طريقة فريدة في كل الأحوال و إنما هنالك طرائق ومواقف و أوضاع خاصة يتم فيها اختيار الطريقة المناسبة بحسب كفاية المعلم أو المدرس (سلمان،٢٠١٥، ص٣) .

ومن يتتبع تاريخ الفكر التربوي يجد محاولات متواصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة المُثلى للتدريس ولعل سبب هذا الاهتمام يعود إلى أن الطريقة تُعد ركناً أساسياً من أركان عملية التدريس ومن ثم فإن نجاح التعليم وفاعليته يرتبطان _ إلى حد كبير بنجاح الطريقة السديدة التي تعالج كثيراً من ضعف المنهج وتدني مستوى الطلبة، وغير ذلك من مشكلات التعليم (الحسون، ١٩٩٦، ص٤٦).

و ترى الباحثة ان طلبتنا في الوقت الراهن ليسوا بحاجة الى حشو عقولهم بالمعارف و المعلومات بقدر ما هم بحاجة الى اكسابهم طرائق التفكير من خلال عمليات التعلم و التعليم ، و انما ما يحتاجه طلبتنا في الوقت الراهن هو استراتيجيات توظيف هذه المهارات و المعارف في ميادين الحياة ، و هذا يتطلب توظيف الجهود لإيقاظ ما استكان في عقول الناشئة من خلال طرائق التدريس الاعتيادية التي تعتمد على الحفظ والتلقين المبني على تذكر المعارف و استظهارها في تحصيل العلم ، و السعي الى تفعيل عمليات التفكير العليا .

و تنشطر مشكلة البحث الحالي إلى قسمين، القسم الأول متعلق بتدريسي المادة اذ أنهم وعلى مدار الفصل الدراسي يعتمدون طرائق التدريس الاعتيادية من دون الاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس واعتماد طريقة وأحدة في التدريس تسبب لدى الطلبة شعوراً بالملل أي عدم شعورهم بالحيوية والنشاط والتغيير خلال زمن المحاضرة وهذ ما لمسته الباحثة من خلال استبانة مفتوحة وزعت * لعدد من تدريسي مادة طرائق التدريس العامة، ملحق (٣) في كلية التربية الأساسية بشأن الاستراتيجيات والطرائق التدريسية المعتمدة وانخفاض مستوى تحصيلهم ومدى معرفتهم بالتفكير الاستدلالي وممارسته فوجدت أن أغلبية التدريسيين يتبعون الطريقة الاعتيادية في التدريس التي ترتكز على حفظ المعلومات واسترجاعها، وعدم اهتمامهم بالمستويات العليا في التفكير، وتنمية عملياتهم العقلية بل أنها تعمل بطريقة تقديم كم هائل من المعلومات وتلقينها لهم وهذا الأسلوب لا يحفز لدى الطلبة عمليات التفكير التي تعدُ ضرورة ملحة في الوقت الحاضر .

وكانت نتائج الاستطلاع ان:

- ٩٠% من الأساتذة يتبعون الأساليب الاعتيادية في التدريس طريقة المحاضرة التي تشغل وقت الطلبة بالحفظ والتلقين واستعادتها ، وتعذر الاعتماد على الاستراتيجيات حديثة في التدريس التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية.
- ٧٠% من الأساتذة اتفقوا على ان هناك انخفاضاً ملحوظاً في تحصيل طلبة المرحلّة الثالثة في مادة طرائق التدريس العامة.

فضلاً عن ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على السجلات الخاصة بتحصيل طلبة المرحلّة الثالثة الموجودة في قسم الجغرافية بجامعة ميسان للسنوات السابقة، فتبين وجود ضعف ملحوظ لدى الطلبة في تحصيل هذه المادة وهذا ما يؤكد النتائج التي جاءت بها الاستبانة.

اما القسم الثاني فهو متعلق بالطلبة إذ إن أغلب الطلبة يعدون هذه المواد التربوية غير أساسية أي (مواد ثانوية)، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال استبانة وزعت على عدد من طلبة كلية التربية الأساسية ملحق (٤).

وهذا يعني أنهم سواء حصلوا على درجة عالية أم درجة منخفضة لا يكترثون لذلك بل أحياناً لا يهتمون بدراسة تلك المواد ، وان جل اهتمامهم يكون بالمواد الأساسية التي تعد بالنسبة لهم هي مواد الاختصاص، أي إن اهتمامهم بالمواد الأساسية و إهمال المواد الساندة يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي في هذه المواد و بالأخص مادة طرائق التدريس العامة.

وبناءً على ما تقدم اتجهت الباحثة إلى استعمال أحدى استراتيجيات التدريس الحديثة وهي إستراتيجية المنحى المبرمج التي تسهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة.

وقد أثبتت هذه الإستراتيجية فعاليتها وجدارتها في متغيرات عدة، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي أجريت سواء أكانت بالتحصيل كدراسة (محمد،٢٠١٣) ودراسة (ابراهيم، ٢٠١٥) أو في تنمية التفكير كدراسة (العبيدي، ٢٠١٦)

وبذلك تحدد مشكلة البحث بالسؤالين الآتيين:

١- هل يساعد تدريس طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج في زيادة تحصيل طلبة المرحلّة الثالثة مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

٢- هل يساعد التدريس باستعمال إستراتيجية المنحى المبرمج في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلّة الثالثة ؟

*عدد التدريسين الذين وزعت الاستبانة عليهم (١٥)

ثانياً: أهمية البحث:

يعد التعليم العالي عنصراً أساسياً في منظومة المجتمع ، وتظهر أهميته في كونه أهم وسائل اللحاق بركب الإنسانية ، والوقوف في مكان بارز ومشرف بين الأمم على أن يكون هذا التعليم من النوع الذي يعرض لكل الأفراد بالمجتمع أو لغالبيتهم العظمى، وهو أداة نشر العلم والتكنولوجيا ، وأن أي جهد يبذل لتحقيق هذا المقوم الأساس في الدولة العصرية والمجتمع العصري يجب أن يتجه أولاً إلى التعليم وإلى الفلسفة التربوية والسياسة التعليمية ومناهج وطرائق التدريس والنظام التعليمي وإن الاهتمام بتطوير التعليم الجامعي ليس ترفاً بل ضرورة من ضرورات المجتمع و لا سيما في عصرنا الحالي الذي تتسارع فيه الأحداث وجوهر التعليم العالي هو القدرة على التأثير والتحكم في الواقع المحيط بنا وأن يتحول الأفراد إلى مبدعين قادرين على التعامل مع المعلومات تعاملاً منتجاً خصباً عن طريق جمع وتصنيف وتحلّيل وتركيب وتفسير المعلومات التي أصبحت متوافرة (بفضل الثورة المعلوماتية) واستخراج حقائق جديدة منها تفتح لنا افاقاً تتسع باستمرار نحو الرقي والتقدم (العبادي، والطائي، ٢٠١١، ص٢٦-٢٧).

وأن التعليم العالي في أي بلد من بلدان العالم دليلاً على مستوى النهضة العلمية والاجتماعية والثقافية التي بلغها ذلك البلد ، وهو العنوان للرقي الحضاري الذي يطمح له المجتمع ، والهدف الرئيس للجامعة بوصفها مؤسسة تعليمية هو أحداث تغير سلوكي للمتعلم في كل جوانبه (معرفياً _ وجدانياً _ مهارياً) وهذا يدعى بالمفهوم الصحيح للتعلم الذي نتعرف عليه عن طريق التحصيل الدراسي (الكبيسي و أمين، ٢٠١١، ص١١١).

إن التعليم في الجامعات يمثل قيمة عالية ، ووسيلة فعالة للنهوض بالمجتمعات المختلفة، ومما لاشك فيه بأن الجامعة نظام متميز بطبيعته ومهامه عن بقية الأنظمة التي تتشكل منها الدولة، وهو المنبر للعلم والفكر والمعرفة التي تدعم مسارات التطور لبقية الأنظمة وتعمل على نقلها من حالة إلى حالة أفضل تطوراً ورقياً (الخوالدة، ١٩٩١، ص٩).

و قد أصبح التعليم الجامعي في الوقت الراهن ضرورة من ضروريات الحياة ، ومن أجل هذا تتوسع الدول في التعليم الجامعي انسجاما مع التحولات الكبيرة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (بدران، ٢٠٠٤، ص٢٤) .

إذ إن الجامعات تتبوأ منذ قديم الزمان مكان الصدارة في المجتمع فهي مركز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق منه أراء المفكرين الأحرار والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطور (راشد، ٢٠٠٧، ص١٣).

وفي هذا الصدد تشير الباحثة إلى التعليم الجامعي على أنه عنصر مهم وأساس و ذو قيمة عالية في تقدم المجتمع و تطوره وتنميته وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية وذلك عن طريق إسهام مؤسساته في تخريج كوادر بشرية تمتلك المعرفة والعلم للتدريب على العمل في المجالات والتخصصات المختلفة.

ولكي يؤدي التدريسي في الجامعة عمله على أكمل وجه لابد له أن يعرف جيداً طبيعة ومبادئ التعلم ، وما الطريقة السليمة التي من شأنها مساعدته على تحقيق التعلم الصحيح وتحقيق الأهداف ، والتدريسي الجيد يقوم باختيار طريقة التدريس والأسلوب التدريسي الذي يتوافق مع الأهداف والمهارات التي يعمل على إكسابها لطلابه وكذلك مع حاجات الطلبة وميولهم ومستوى نموهم (الحريري ،٢٠١١، ص ٣٢).

ويرى أبو سريع (٢٠٠٨) أنّ الطريقة الناجحة في التدريس هي تلك الطريقة التي تمكن الطلبة من فهم الحقائق والربط بينها والاستفادة في فهم الواقع والتكيف معه، فهي إذن طريقة تركز على اكتساب الطلبة الاتجاهات الإيجابية، وعلى تنمية مهاراتهم ومداركهم ولا تعني بحفظ الحقائق والمعلومات إلا بالقدر الذي يحقق الأهداف المتوخاة، والمهم أن تسهم في تحقيق الأهداف، وتزيد تفاعل الطلبة وتدفعهم للمشاركة في الدرس(أبو سريع، ٢٠٠٨، ص ٦٧).

وكانت طرائق التدريس ولاتزال ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس الصفي ، لذلك ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية طوال القرن الماضي على طرق التدريس المختلفة

وفؤائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في المراحلّ تعليمية مختلفة (مركز نون ،٢٠١١، ص٥٣).

وتتجلى أهمية الطريقة التدريسية بالنسبة للعملية التعليمية في أنها تسهم في تقديم الخبرات الكاملة والشاملة لدى المتعلم ، تسهم في أحداث النمو الشامل لدى المتعلم ، تترجم الأهداف والمحتوى على أرض الواقع ،تبرز الفروق الفردية للمعلمين أثناء أدائهم للعملية التعليمية ، تمكن المعلم من اكتشاف أوجه القصور في المنهج ، تمكن المتعلم من التعرف على جوانب القوة أو الضعف في تحصيله العلمي (السامرائي ،٢٠١٠ ، ص٩١).

وقد وجد (الزبيدي، ٢٠٠٣) أفضل طريقة للتدريس هي الطريقة التي يكون الطالب فيها هو العنصر الرئيس للعملية بأكملها إذ يوفر ذلك للطالب الجو الملائم للمشاركة الفعالة التي تساعده على إيجاد الطريقة المناسبة والمساعدة له على اكتساب المعلومات (الزبيدي، ٢٠٠٣، ص ١٧٤).

ويرى (زيتون، ٢٠٠٥) مقرر طرائق التدريس العامة يعد من أهم المقررات في العملية التعليمية إذ تأتي أهميتها من مفهومه الذي هو أسلوب للإحساس والتفكير والعمل والشعور والوجدان فهي تعتمد على الأنظمة والمجالات المعرفية وإذا نجحت طرائق التدريس فأنها تخلق الوسائل للتفكير والإحساس والشعور والتفاعل (زيتون،٢٠٠٥، ص ٣٠٨).

وفي هذا الصدد ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بطرائق التدريس أكثر، وذلك لما لها من أثر كبير في تحصيل الطلبة ، ومن المعروف عنها أنها عنصر مهم وفعال من عناصر المنهج الدراسي، فهي حلّقة الوصل بين الطلبة والمادة التعليمية والمدرس ، وهي العنصر المثمر والفاعل في تنظيم العملية التعليمية، و تمثل هي الخطوة الفعالة في إثارة تفكير الطلبة وإكسابهم القدرة على إمكانية حلّ المشكلات التعليمية والحياتية بطرائق علمية ومن ثم الارتقاء بمستوى تحصيلهم الدراسي بصورة مستمرة .

ويزداد الاهتمام يوما بعد يوم بأهمية تحسين وتطوير طرائق التدريس ، وذلك عن طريق استعمال استراتيجيات تدريسية تثير في المتعلم حب الاستطلاع ، وتسهم في تنمية التعلم الذاتي، وتحقق تقدما

في استيعاب المفاهيم العلمية وبعيدا عن الأسلوب التقليدي الذي يظهر المتعلم بوصفه مستقبلاً للمعرفة وعنصراً سلبياً غير فاعل (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩، ص١٧).

وتمثل الإستراتيجية في الوقت الحاضر أحدى العناصر المهمة التي تعتمد عليها المنظمات التربوية في مواجهة التغييرات الحاصلة في البيئة الداخلية للمنظمة التعليمية وفي البيئة الخارجية المحيطة بها (الخزرجي،٢٠٠٧، ص١).

ونتيجة لهذا فإن المدرس يحتاج أن يتزود باستراتيجيات حديثة تسهل عملية التعلم لدى الطلبة بهدف دفعهم إلى التعلم ، لأنها تساعد على جذب انتباه الطلبة بشكل طبيعي للتعلم وتحفزهم على المشاركة الفعالة (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٩، ص ١٨).

وتعد الاستراتيجيات الحديثة في التدريس من الاستراتيجيات التي تهتم بالتحصيل المعرفي، فهي تكتسب أهمية بالغة في تطوير طرائق التعليم وتبسيط المعرفة وتكوين مهارات علمية وتطبيقية لدى الطلبة (حسن، ٢٠٠٤، ص١١).

وعلى هذا الأساس تبنت الباحثة إستراتيجية المنحى المبرمج التي تركز على الطالب وتجعله الركن الأساس في العملية التعليمية ، و تعمل على جعل الطالب أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها ، وتخلق لديه الوعي التام بعمليات تفكيره وتجعله قادراً على استرجاع مواقفة اليومية وخبراته السابقة (عفانة والجيش، ٢٠٠٩، ص ١٧٣).

وتبرز أهميتها عن طريق تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يكون لها الأثر الكبير في تحسين عملية التعلم وتثبيت المادة العلمية في ذهن الطلبة بالشكل الصحيح ، ويتم ذلك من قبل المدرس الذي يقوم بإعطاء التغذية الراجعة في أثناء الدرس من أجل زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم (العفون وعبد الصاحب ، ٢٠١٠، ص١٢٣) .

وتكمن أهمية هذه الإستراتيجية في تنمية القدرة على التفكير لدى المتعلم، كالتفكير الاستدلالي إذ تساعد على تكوين وتنمية المنهج العلمي لدى المتعلم، وتبرز شخصيته خلال العملية التعليمية ، وتعمل على إثارة اهتمام الطلبة بالمشكلات المطروحة (السامرائي، ٢٠١٠، ص١١٣).

وترى الباحثة أن أهمية إستراتيجية المنحى المبرمج تكمن في جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وتحفزه على التساؤل وإثارة تفكيره مما تؤدي إلى تنمية القدرات العقلية لدى الطلبة وذلك من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ، ومساعدتهم على حلّ المشكلات التي تواجههم بطريقة علمية أي أنها تبرز وتنمي شخصية المتعلم خلال المواقف التعليمية.

ويعد التحصيل أحد عوامل التكوين العقلي وله أهميته خاصة في تقويم الأداء الذي يرتبط بالنشاط العقلي، وينظر إليه على أنه محك أساس يتم من خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلبة، وقد بحث عدد من التربويين مفهوم التحصيل الدراسي بطرائق مختلفة ولعل أبرز الاتجاهات في تحديد هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعلم المدرسي، فقد استعملت اختبارات التحصيل لتحديد ما تعلمه المتعلم بعد أن تعرض لنوع معين من التعليم أي بعد أن درس منهجاً دراسياً معيناً أو تلقى برنامجا تعليميا خاصة (الخالدي، ٢٠٠٨، ص٨٩).

وتبرز أهمية التحصيل الدراسي ، بأنه مقدار ما تحقق من الأهداف السلوكية، والوجدانية، والمهارية ، فكلما كان هذا التحصيل مؤثراً في هذا المردود التنموي الشامل عند الطلبة، كانت فاعليته ايجابية، وأهميته التربوية في سلوكهم نحو الأفضل، ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم (إسماعيلي، ٢٠١١، ص٧٣) .

وترى الباحثة أن التحصيل الدراسي من المواضيع المهمة جداً التي حظيت باهتمام أغلبية الباحثين لكونه من الأهداف المهمة والأساسية التي تسعى إليه العملية التعليمية إذ أنه يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته ، فوصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب يبث في نفسه الثقة والتحفيز ويعزز قدراته ويدعوه إلى المواصلة والمثابرة باستمرار.

وفي عصرنا هذا عصر العولمة وتفجر المعلومات بات تعليم مهارات التفكير كافة أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تنميته لدى المتعلمين وهذا ما وضحته فلسفتنا التربوية الحديثة، حتى يستطيع الطلبة مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجههم بشكل خلاق، وليتمكنوا من فحص صحة الأدعاءات وتقييم دقة المعلومات التي يتعرضون لها، مما يؤثر في فعالية القرارات التي يتخذونها في المستقبل (أبو جادوا ونوفل، ٢٠٠٧ ، ص٢٥).

وهنا يبرز التفكير على أنه عملية مهمة من العمليات العقلية التي يمارسها الجنس البشري منذ أن خلقه الله على هذه الأرض ، والإنسان كائن مفكر، وهذا ما يميزه عن باقي المخلوقات. وإن الحاجة أصبحت ماسة لتعليم الطلبة في المعاهد والمدارس التفكير وعملياته ومهاراته، وهذا ما يطلق عليه (تعليم التفكير) بل أن الكثير من الجامعات في دول العالم اليوم قررت تدريس مقرر أو أكثر في التفكير ، وتعد النظرية التربوية الحديثة نقلة نوعية في التعليم والتعلم ، لأنها تتيح للمتعلمين اكتساب مهارات التفكير الأساسية اللازمة لفهم واستيعاب المعرفة واستيعابها وتطبيقاتها في الحياة (نشوان، ١٩٩٩، ص٤١).

ويعد موضوع التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حوله وتتعدد أبعادها وتشابكها والتي تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته (العتوم واخرون، ٢٠١١، ص١٧) .

وإن للتفكير صوراً عديدة منها (التفكير الابتكاري والتفكير الناقد والتفكير الاستدلالي)، ويعد التفكير الاستدلالي نمطاً من انماط التفكير المرتبطة ارتباطا وثيقا بالذكاء ويحتاج إلى المهارات العليا التي تعني الاستعمال الواسع للعمليات العقلية ويحدث ذلك عندما يقوم الفرد بتفسير وتحلّيل المعلومات ومعالجتها بعيداً عن الحلّول أو الصياغات البسيطة للإجابة على سؤال أو حلّ مشكلة لا يمكن حلّها من خلال الاستعمال الروتيني للعمليات العقلية الدنيا (أبو ندى ،٢٠١٦، ص٣).

وتعد التنمية التي تتخذ التفكير الاستدلالي هي أحدى المكونات الرئيسة اللازمة في كثير من التخصصات التربوية والنفسية مع العلم أن القدرة الاستدلالية متداخلة مع القدرة المنطقية فنرى بعض الأبحاث النفسية تهتم بدارسة التفكير المنطقي وأبحاث أخرى تهتم بدارسة التفكير الاستدلالي وعند الاطلاع عليها لا نجد فرقا بينهما في معظم الاحيان ، فعملية القياس ونوع الفقرات تحقق هدفا وأحدا في كلا النوعين من الأبحاث (علي، ٢٠٠٠، ص ٣).

وقد اتسع نطاق الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي منذ السبعينات في القرن العشرين من خلال عقد العديد من المؤتمرات ، والدراسات العلمية ، التي كانت من أبرز توصياتها دعوة العديد من الباحثين لتدريب الطلاب على مهارات التفكير الاستدلالي في الصفوف الدراسية المختلفة، وأن تكون

هذه المهارات جزءاً من المقررات الدراسية ابتداء من المرحلّة الابتدائية شريطة أن تكون القضايا التي يفكرون بها تتطلب استدلالات بسيطة ومحسوسة في تلك المرحلّة (البادري، ٢٠١١، ص٦٢٧).

وذلك لأن تنمية التفكير الاستدلالي أصبح ضرورة لابد منها في عصر إعداد الطلبة من أجل أن يمارسوا عمليات التفكير فإن ذلك من شأنه أن يولد لديه حب البحث والوصول إلى كل ما هو جديد من أجل حلّ المشكلات التي تواجهه في الحياة الاجتماعية (المختار، ٢٠١٢، ص١١).

لذا أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية التفكير الاستدلالي لدى المتعلمين فعدتها هدفاً من أهم وأبرز أهداف العملية التعليمية (كدراسة كوسزلك (Koszalka et al, 2001) ودراسة (الزعوري، ٢٠٠٨) و (دراسة عبد العاطي وأخرون، ٢٠١٠) .

وأن المؤسسة التعليمية تستطيع أن تؤدي دوراً كبيراً في تنمية التفكير الاستدلالي إذا ما أحسنت توجيه طلبتها وأعانتهم على إدراك المشكلات التي تحيط بهم والعمل على حلّها من خلال وأحد من أهم وأرقى أنواع أنماط التفكير وهو التفكير الاستدلالي الذي يؤدي إلى كشف الحقائق وتنمية المعرفة وتبرز أهميته، لكونه يعد من الضروريات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى كالتفكير العلمي والتفكير التأملي وأسلوب حلّ المشكلات (الحسو،١٩٩٧، ص٦-٧).

وتعددت واختلفت تصانيف مهارات التفكير الاستدلالي إلا أن الباحثة اتفقت مع تصنيف (العفون وعبد الصاحب ، ٢٠١٢) في تحديد مهارات التفكير الاستدلالي بأن الاستدلال يتكون من مهارتين رئيستين ، هما(مهارة التفكير الاستقرائي ومهارة التفكير الاستنباطي)، وتكمن اهمية مهارة التفكير الاستقرائي في أنه استدلال نقوم فيه بدراسة حالات فردية لموضوع ما أو حالة معينة أو ظاهرة محددة وتفحصها، ثم نستنتج حكما عاما ينطبق على جميع أفراد الموضوع أو الحالة أو الظاهرة والمعلومات المتعلقة بالحالات الفردية هي المقدمات، والحكم العام هو النتيجة (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ص٢٠١).

أما بالنسبة للمهارة الثانية فهي مهارة التفكير الاستنباطي و يشير هذا النوع من التفكير إلى الأداء العقلي المعرفي الذي يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة العامة، حيث يتقدم بوساطته الفرد من القضايا العامة إلى القضايا الخاصة (العتيبي، ٢٠٠١، ص١٢).

لهذا كان من الضروري الاستفادة من هذا التفكير لتعليم طلبة كلية التربية الأساسية على مهاراته اعتبارهم هم الشريحة المهمة الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تربية وتعليم الناشئة، و لذلك لابد من الاهتمام بنوع تعليمهم وتنمية اتجاهاتهم وثقافاتهم ، وهذا الأمر يتطلب توافر جميع الإجراءات والطرائق والأساليب التي من شأنها تحقيق تعلم أفضل والارتقاء بمستوى امتلاكهم للمعلومات والمهارات، والاحتفاظ بتلك المعلومة مما يساعد على انتقال أثر ذلك التعلم إلى مواقف الحياة المختلفة ، ومما سبق تبرز أهمية هذا البحث في الاتي:

١- أهمية التعليم الجامعي فهو ضروري وأساسي وذو قيمة عالية في تقدم المجتمع وتطويره وتنميته وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية.

٢- أهمية مقرر طرائق التدريس العامة باعتباره من أهم المقررات في التربية الأساسية لما لها من أثر كبير في تحصيل الطلبة في أية مادة يدرسونها.

٣- أهمية الاستراتيجيات الحديثة فهي تكتسب أهمية بالغة في تطوير طرائق التعليم وتبسيط المعرفة وتكوين مهارات علمية وتطبيقيها لدى الطلبة.

٤- تبرز أهمية إستراتيجية المنحى المبرمج من خلال تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يكون لها الأثر الكبير في تحسين عملية التعلم وتثبيت المادة العلمية في ذهن الطلبة بالشكل الصحيح.

٥- أهمية التفكير الاستدلالي لكونه ، من أرقى النشاطات العقلية للإنسان وذلك لان التفكير الاستدلالي ومهاراته من مستويات التفكير العليا ذات الاستعمال الواسع للعمليات العقلية، ومما يؤكد ذلك الاهتمام الواسع من قبل العديد من العلماء والفلاسفة والباحثين، و أن الفائدة الكبرى من التفكير الاستدلالي تكمن في أنها تمكن المتعلم من الوصول إلى نتائج وحقائق لم تكن معلومة للفرد عن طريق المبادئ والقواعد والأدلة، فضلاً عن ذلك يساعد هذا النوع من التفكير المتعلمين على حلّ مشكلاتهم التي تعترضهم بطرق علميه.

٦- أهمية طلبة كلية التربية الاساسية باعتبارهم الشريحة المهمة الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تربية وتعليم الناشئة .

ثالثاً: هدفــا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة :-

١- أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة.

٢- أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

رابعاً: فرضيات البحث:

وللتحقق من هذين الهدفين صاغت الباحثة الفرضيات الآتية:

١- لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

٢- لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي.

٣- لا فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإستراتيجية المنحى المبرمج.

خامساً: حــدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ :

١- طلبة المرحلّة الثالثة _ الدراسة الصباحية _ في قسم الجغرافية .

٢- جامعة ميسان _ كلية التربية الأساسية _ قسم الجغرافية.

٣- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

٤- مفردات مادة طرائق التدريس العامة.

٥-

سادساً:- تحديــد المصطلحات:

المصطلحات الواردة في الدراسة التي سيتم تعريفها اصطلاحا كما وردت في الأدبيات وايضاً سيتم تعريفها نظرياً واجرائياً بحسب إجراءات الدراسة هي (الأثر_ الإستراتيجية_ المنحى المبرمج _ التحصيل - التنمية _ طرائق التدريس_ التفكير الاستدلالي)

أولاً:- الأثر:

- **عرفه (شحاته والنجار، ٢٠٠٣)** : " هو محصلة تغيير مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص ٧).

- **عرفــه (إبراهيم، ٢٠٠٩)** : "هو قدرة العامل على تحقيق نتيجة إيجابية لكن إذا نفت هذه النتيجة ولم تتحقق فإن العامل قد يكون من الأسباب_المباشرة لحدوث تداعيات سلبية ". (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص٣٠)

- **عرفــه (العميري، ٢٠١٨)** : "هو مقدار التغيير السلبي أو الإيجابي الذي تحدثه المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة التي تطبق عليها الدراسة " (العميري، ٢٠١٨، ص ١٤).

التعريــف النـظري :

- وتتفق الباحثة مع التعريف النظري لـ (العميري، ٢٠١٨) لأنه يتناسب وهدف البحث.

التعريـف الإجرائي:

هو التغير الذي يظهر واضحاً في عينة البحث (التجريبية / الضابطة) في مادة طرائق التدريس العامة بعد خضوعهم للتجربة ويقاس بالاختبار البعدي.

ثانياً: إستراتيجية التدريس:

- (Schunk,2000)" خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة لخفض مستوى التشتت لدى المعلم والمتعلم " (Schunk,2000:113) .
- **عرفها (أبو رياش، ٢٠٠٧)** : "هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة وموجهة ذاتي بشكل أكبر، فضلا عن قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة" (أبو رياش ، ٢٠٠٧،ص٢٠٦).
- **عرفها (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨)** : " هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المدرس داخل الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها ، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة واساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف" (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨، ص ١٩).

التعريـف النظـري:

خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات التي يخطط لاستخدامها بما يحقق الأهداف التعليمية في ضوء الإمكانيات المتاحة.

التعريـف الإجرائي :

هي مجموعة من الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة في تدريس مادة طرائق التدريس العامة، لطلبة المجموعة التجريبية والضابطة للمرحلّة الثالثة في قسم الجغرافية.

ثالثاً: المنحى المبرمـج:

- **عرفهـــا (الحصري والعنيزي، ٢٠٠٠)** : "بأنها إستراتيجية في التفكير تستعمل في حلّ المشكلات التعليمية والبحث العلمي، وتتكون من خطوات متسلسلة ومتناسقة "(الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠، ص٢٢١).
- **عرفهـا (الفضلي، ٢٠١٠)** : "بأنها مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمترابطة والمعززة بالتغذية الراجعة الهادفة والمباشرة ، تستند على خطوات حلّ المشكلات في التدريس ، ينحى منحى منظما نحو تحقيق هدف معين"(الفضلي، ٢٠١٠، ص١٦).
- **عرفها (مرعي والحيلة ، ٢٠١١)** : "بأنها إستراتيجية من استراتيجيات طريقة حلّ المشكلات وتشتمل على عدة خطوات متسلسلة، تتميز عن استراتيجيات طريقة حلّ المشكلات بالتغذية الراجعة الفورية والمباشرة" (مرعي ومحمد، ٢٠١١، ص٢٢٥) .

التعريـف النظـري:

هي أحدى استراتيجيات طريقة حلّ المشكلات تتكون من عدة خطوات مترابطة ومتسلسلة ومتناسقة تختلف عن الاستراتيجيات الأخرى باعتمادها على التغذية الراجعة الفورية.

التعريـف الإجرائي:

مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتتابعة والمترابطة اعتمدتها الباحثة في تدريس مادة طرائق التدريس العامة للمرحلّة الثالثة في قسم الجغرافية بكلية التربية الأساسية لغرض اكساب (عينة البحث) المعلومات العلمية ومواجهة المشكلات اليومية داخل وخارج الكلية للمجموعة التجريبية، والمعززة بالتغذية الراجعة.

رابعاً: التحصيل الدراسي :

- **عرفه (أبو جادو، ٢٠٠٨)** :" بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنيه محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق اهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" (أبو جادو، ٢٠٠٨ ، ص٤٢٥) .

- **عرفه (الجلالي، ٢٠١١)** : " بأنه مستوى الأداء الفعلي للطالب في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي له ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو اختبارات تحصيلية مقننة" (الجلالي، ٢٠١١، ص٣٥).
- **عرفه (بني خالد، ٢٠١٢)** : " بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الأداء في التعليم المدرسي الذي يتم قياسه من قبل المعلم أو من خلال الاختبارات الشهرية أو النهائية".

(بني خالد، ٢٠١٢، ص١٤٥).

التعريف النظري:

ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد تعلم موضوع دراسي معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي.

التعريف الإجرائي :

الدرجات التي يحصل عليها طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي لمادة طرائق تدريس العامة للمرحلّة الثالثة بكلية التربية الأساسية الذي أعدته الباحثة.

خامساً: التنميـــــة:

- **عرفهـا (الكلابي، ٢٠١٤)** : " بأنها التغيير الذي يراد به تحويل الحياة الاجتماعية من حال إلى حال افضل وتنطوي التنمية على منهاج التغيير، وإذا كان التطور يعني التغيير الهادئ الذي يحدث بصورة تلقائية، فإن عملية التنمية تتم بطريقة مقصودة وموجهة لأحداث تغييرات معينة في الحياة الاجتماعية" (الكلابي، ٢٠١٤، ص ١٢).
- **عرفهـا (عبد الله ٢٠١٦)** : " بأنها عملية تغيير مقصود وموجه له مواصفات معينة بهدف إشباع حاجات الإنسان" (عبد الله ، ٢٠١٦، ص ٤٥٩).

التعريف النظري:

وهي عملية تقدم أو تطور أو تغيير نحو الأفضل في مواقف تعليمية مختلفة.

التعريـــف الإجرائي:

بأنها تغير الظاهر لدى عينة البحث مقاسا بفرق درجاتهم التي يحصلون عليها بعد استجابتهم للاختبار الذي قامت الباحثة بتطبيقه قبل التجربة وفي نهايتها.

سادساً: التفكير الاستدلالي:

- **عرفه (العنبكي، ٢٠٠٢)** : "على أنه نوع متقدم من التفكير نتوصل به عن طريق المنطق إلى حلّ مشكلة حلّاً ذهنياً منطقياً أو اتخاذ قرار أو الوصل إلى قانون عام أو قاعدة ويتم ذلك بالانتقال من الجزئيات إلى الكليات(الاستقراء) أو من الكليات إلى الجزئيات (الاستنتاج) " (العنبكي ،٢٠٠٢، ص٢٢)
- **عرفه (عبد الرحمن، ٢٠٠٥)** : " على أنه عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حلّ المشكلة " (عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ص١).
- **عرفه (سلوم، ٢٠٠٥)** : "على أنه إصدار حكم، أي إقامة علاقة بين حديثين أو ظاهرتين أو مفهومين أحداهما معروف والأخر مجهول" (سلوم، ٢٠٠٦، ص٢) .

التعريـف النظـري:

هو نمط من انماط التفكير يتضمن مجموعة من المهارات الفرعية ينتقل فيها ذهن الفرد من العام إلى الخاص، ومن الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول، بقصد الوصول حلّ المشكلة بطريقة منطقية.

التعريـف الإجرائي:

قدرة طلبة المرحلّة الثالثة قسم الجغرافية _ كلية التربية الأساسية جامعة ميسان على اعتماد التفكير الاستدلالي في المشكلات الذهنية التي يتعرضون لها مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها من خلال إجاباتهم على فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الذي تبنته الباحثة قبل التجربة وفي نهايتها.

سابعاً: كلية التربية الأساسية:

التعريف النظري لكلية التربية الأساسية:

هي الكلية التي تقع على عاتقها مهمة إعداد وتأهيل معلم المستقبل تربويا ونفسيا وثقافيا من خلال تدريسه المقررات الدراسية المخصصة له، وهي تضم سبعة أقسام علميه وانسانيه ومدة الدراسة فيها أربع سنوات على وفق النظام الفصلي.

ثامناً: طرائـــق التدريس:

- **عرفهـا (زيتون، ٢٠٠٥)** : " بأنها عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل والمتوازية التي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع الدرس واهدافه وبيئة التعلم بالمدرسة " (زيتون، ٢٠٠٥، ص ٣٠٨) .
- **عرفهـا (خضر، ٢٠٠٦)** : "على أنها مجموعة الأنشطة والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلابه من أجل فهم المادة الدراسية وتحقيق الأهداف التربوية من خلالها " (خضر،٢٠٠٦، ص١١٦)
- **عرفها (التميمي، ٢٠٠٨)**: "على أنها أحد عناصر المنهج تتضمن سلسلة من الفعاليات المنظمة والمترابطة والمتتالية يديرها المعلم داخل الصف لتحقيق أهداف ومخرجات تعليمية على المديين القريب والبعيد"(التميمي ،٢٠١٠، ص٢٨).

<u>التعريـــف النظـــري:</u>

بأنها مجموعة من الأنظمة والأداءات التي يستعملها المعلم داخل الصف لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين.

<u>التعريـــف الإجرائي:</u>

هو مقرر دراسي يدرس في كل الأقسام (العلمية والإنسانية) الخاصة بكلية التربية الأساسية يقوم الطلبة الكلية بدراسته في المرحلّة الثالثة/ الفصل الثاني.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور: الأول اطار نظري

أولاً: النظرية البنائية

ثانياً: إستراتيجية المنحى المبرمج

ثالثاً: التفكير الاستدلالي

المحور الثاني : دراسات سابقة

- عرض دراسات سابقة
- الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة
- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

أولاً / اطار نظري

تمثل الاطر نظرية العمود الفقري أو الحجر الأساس الذي يبنى عليه كل بحث، كما أنها تمثل تحديداً لشبكة العلاقات بين المتغيرات (المستقلة والتابعة) التي لها أهمية بالنسبة للبحث. ويتم تقسيم الجوانب النظرية في البحث الحالي على ثلاث جوانب يتناول الجانب الأول النظرية البنائية، و يتطرق الجانب الثاني إلى إستراتيجية المنحى المبرمج، وأما الجانب الثالث فيتطرق إلى التفكير الاستدلالي.

الجانب الأول :

لكون البحث الحالي جاءَ مستعملاً أحدى استراتيجيات حلّ المشكلة التي تنطلق من النظرية البنائية وإطارها النظري، لذا سيتم الحديث عن النظرية البنائية، وأثرها في العملية التعليمية.

١-١ النظرية البنائيـــة

تعد هذه النظرية أحدى النظريات التعليمية الحديثة بنظر الكثير من علماء النفس المعرفي و في غاية الأهمية التطبيقية لما لها من أثر فعال في العملية التعليمية والتعليمة، فالنظرية البنائية تدعو إلى نشاط وابتكار الطلبة في التعلم لأن الإنسان بفطرته هو حيوان ناطق، فينبغي تنميته وتطويره عن طريق عملية التدريس حتى يكون قادرا على حلّ مشكلاته الحياتية بذاته (ناسوتيون ، ٢٠١٦، ص٦٦) .

وأكدت النظرية البنائية أن عقل الإنسان ليس صفحة بيضاء نكتب بها ما نشاء بل لديه حواس يستقبل عن طريقها المثيرات (Stimulus) والخبرات الخارجية، ولكن هذه الخبرات من وجهة نظر بعض المنظرين غير كافية للتعلم ، وأن المتعلم لا يمكنه أن يكتسب المعرفة باعتماد حواسه فحسب، بل إن الموقف التعليمي يجب أن يتضمن إحاطة المتعلم بمواقف معينة يضع عن طريقها تساؤلات ويخطط للإجابة عنها بنفسه ويقارن بين ما توصل إليه هو وزملاؤه من نتائج ويأتي دور المعلم في مساعدته ليبني معرفته عن طريق توجيه خبراته (العفون ومكاون، ٢٠١٢، ص ٦٩).

وفي التعلم المعرفي ترتكز هذه النظرية على ان يكون التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه. وتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه مشكلة أو مهمة حقيقية، وتتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفة ما عن طريق عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين (شحاتة والنجار ، ٢٠٠٣، ص ٨١) .

٢-١ ماهيــة النظـرية البنائيــة

إن البحث عن معنى أو تعريف محدد للبنائية (Constructivism) يعد إشكالية، فلا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه مفهوم البنائية من معانٍ أو عمليات نفسية، وقد حاول بعض منظري البنائية تعريفها عن طريق رؤى تعكس تياراتهم الفكرية التي ينتمون إليها ، سواء أكان تيارا جذرياً أم اجتماعياً أم ثقافيا أم نقدياً (زيتون و زيتون،٢٠٠٣، ص٢٠).

إذ بدأت النظرية البنائية تكتسب شعبية واسعة في العملية التعليمية ، واتخذت بوصفها قاعدة لتحسين بيئات التعلم وتعزيز مُخرجاتهِ ، إذ إنها تعنى بتحفيز المتعلمين لتكوين مخططاتهم الخاصة للعالم من حولهم عن طريق الموازنة بين تصوراتهم السابقة للعالم و المعرفة الجديدة (Ruey K. & Anas R. ,2008,p:4).

في حين يرى (ناصر، ٢٠٠١) على أنها منهج تحلّيلي تركيبي يعمد إلى تحلّيل كل بناء على جزئياته التي يتكون منها للكشف عن العلاقات الموضوعية التي تربطها بعضها ببعض، ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد يكون أرقى من البناء السابق وأكثر تقدم (ناصر، ٢٠٠١، ص٤٢٢).

أما(Knowles,1998) فقد أشار إلى أن النظرية البنائية تعني أن التعلم عبارة عن عملية إيجابية نشطة يتعلم فيها المتعلم أفكاراً جديدة مبنية على معارف وخبرات سابقة وهذا التعلم يتم عن طريق دمج المعلومات الجديدة في المعرفة القديمة المتوافرة عند المتعلم، ومن ثم يجري تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لاستيعاب الخبرات الجديدة (Knowles , 1998, p:20) .

في حين أشار (عبيد، ٢٠١١) إلى أن النظرية البنائية هي من معطيات النظرية المعرفية ، فلمتعلم يبني معرفته بنفسه عن طريق تفاعله المباشر مع المادة التعليمية وعن طريق التكيف العقلي للمتعلم الذي يؤدي إلى التعلم القائم على المعنى والفهم (عبيد،٢٠١١، ص٨٧).

ومما سبق تعرف الباحثة النظرية البنائية على أنها أحدى النظريات المعرفية تقوم على أساس أن الفرد يكوّن معارفة الجديدة بالاعتماد على معرفته السابقة ، و كما أنها تؤكد الدور النشط للمتعلم.

١-٣ مصدر الفلسفة البنائية

تنطلق الفلسفة البنائية من البحوث التي قام بها عالم النفس (جان بياجيه(في نمو المعرفة وتطورها عند الانسان، حيث قام بياجيه بوضع نظرية حول النمو المعرفي لدى الأطفال، وهذه النظرية تناولت جانبين بينهما علاقة وثيقة، يطلق على الجانب الأول من النظري (الحتمية المنطقية)، ويطلق على الجانب الآخر(البنائية المعرفية) (الموسوي ،٢٠١٥، ص٣٥).

١-٤ خصائص النظرية البنائية

١- لا ينظر إلى المتعلم على أنه سلبي ومؤثر فيه، ولكن ينظر إليه على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.

٢- تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى.

٣- المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فردياً وجماعياً فهي متغيرة دائماً.

٤- يأتي المعلم إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن أيضاً آراءه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل (محمد، ٢٠٠٤، ص٩٩).

٥- التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.

٦- المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، التي منها يبني المتعلمون معرفتهم.

٧- تولد البنائية أراء مختلفة عن طرق التدريس والتعلم، وكيفية تنفيذها في الفصل، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالمية للمناهج التي تنص على أن أفكار المتعلمين سوف تتغير مع اتساع خبراتهم، وهناك دور جوهري للمعلم في هذه العملية فالمعلم يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم، و يثير الأسئلة ويستند على التحديات الحالية والخبرات (أبو غالي، ٢٠١٠ ، ص٢١_٢٢) .

١-٥ الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية

تقوم النظرية البنائية على مجموعة من الأسس أهمها:

١- تشجع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين.

٢- تجعل المتعلمين كمبدعين.

٣- تشجع البحث والاستقصاء للمتعلمين.

٤- تؤكد على حب الاستطلاع.

٥- تأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان.

٦- تؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم.

٧- تعمل على استخدام المصطلحات المعرفية مثل (التنبؤ _ الإبداع _ التحلّيل).

٨- تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم أو فيما بينهم .

٩- تؤكد على المحتوى الذى يحدث التعلم.

١٠- تزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية.

(محمد، ٢٠٠٤، ص٩٩_١٠٠)

١-٦ الإفتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية

تقوم النظرية البنائية على عدد من الافتراضات تتحدد في النقاط الاتية:

١- **التعلم البنائي:** أي أن المعرفة تبنى عن طريق الخبرة فإن التعلم هو عملية بنائية يتم فيها بناء عرض داخلي للمعرفة لدى المتعلم.

٢- **التفسير الشخصي:** أي لا توجد نتائج واقعية ، مشتركة فالتعلم هو تفسير شخصي للعالم ومن ثم فالتعلم نتاج للتفسير الشخصي للخبرة.

٣- **التعلم عملية نشطة:** ويقصد بالتعلم عملية نشطة أي ينمو فيها المعنى على أساس الخبرة.

٤- **التعلم عملية تعاونية:** إن دور التعلم هو الارتقاء بالتعاون مع المجالات الأخرى لإظهار الجوانب المتزايدة التي يمكنها أن تتعامل مع نوعية معينة من المشكلات للوصول إلى أوضاع اختيارية يلتزمون بها.

٥- **تحديد التعلم:** لابد أن يحدث التعلم في بيئة واقعية، أي أن التعلم يجب ان يكون في سياق معرفي غني يكسو الواقع.

٧- **تكامل الاختبارات:** الاختبار لابد أن يكون متكاملا مع المهمة الموضوعة له، وليس نشاطا قائما بذاته (النجدي واخرون، ٢٠٠٥، ص ٣٦٢_ ٣٦٣).

٨- **التعلم عن طريق مواقف حقيقية:** وذلك عن طريق وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي.

٩- **تكامل القياسات مع المهمة:** فالذي يُقاس ويُقيم هنا، هل نجحنا في أداء المهمة المعطاة أو لا ؟ ولا تقاس بهل طبقنا نشاطا معينا ؟ (الموسوي، ٢٠١١، ص٢٤٤).

١-٧ بيئة التعلم على وفق النظرية البنائية ودور كل من المعلم والمتعلم فيها:

١- بيئة التعلم

تتميز بيئة التعلم على وفق هذه النظرية بما يأتي:

- تكون بيئة مفتوحة تتسم بالديمقراطية في الحوار وبتبادل الأفكار.

- تكون مثيرة للتفكير، وتقود إلى التحدي.
- تدعم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي.
- تتمركز حول المتعلم وليس المعلم.
- تساعد على تنمية الاستقلالية لدى المتعلمين بدلاً من الاعتماد على المعلم.
- تحترم اهتمامات وقدرات الطلبة (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٢٥).

٢- المعلم في البنائيــة

يتطلب تحقيق التعلم الفعال من منظور التعليم البنائي من المعلم البنائي تحقيق ما يأتي:

- منظم لبيئة التعلم بحيث يشيع جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي، وقبول المخاطرة، وإصدار القرارات.
- انموذج يكتسب منه التلاميذ الخبرة ويكون حاله في ذلك كحال المعلم في ورشة يتعلم منه التلاميذ بملاحظته أو لا، ثم يقومون ببعض المهام أمامه وتحت ملاحظة دقيقة منه، ثم ينطلق كل منهم للعمل بمفرده معظم الوقت بعد ذلك.
- لا يحكم على المتعلمين بالفشل بل يتخذ من أخطائهم طرائق تحفزهم للبحث عن الطرائق الصائبة.
- مشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه (أبو طاحون، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠).

<u>المتعلم البنائي:</u>

وفقا لافتراضات النظرية البنائية يعد المتعلم هو المحور الأساس للعملية التعليمية ويؤدي دوراً كبيراً في التعليم الصفي وحدد علماء البنائية مجموعة خصائص للمتعلم هي:

١- **المتعلم النشط:** يقوم بدور فعال ليكتسب المعرفة ويفهمها معتمداً على ذاته، أي أنه يبني فرضيات ، يطور معرفة نشطة، يبني الفهم والمفاهيم، ويبني تنبؤات قابلة للاختبار.

٢- **المتعلم الاجتماعي:** يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران ويتبادل معهم المعلومات والأفكار ويتجادل حتى يصل إلى حلّول مع إثبات صحتها أي أن المعرفة تتولد لديه في سياقات اجتماعية وليس سياقات فردية.

٣- **المتعلم المبدع:** يعيد بناء المعرفة ويكتشف الخبرة وينظم الموقف التعليمي تنظيما جديداً للوصول إلى اكتشافات جديدة (اليماني، ٢٠٠٩، ص ٤٩).

١-٨ الانتقادات الموجهة للنظرية البنائية:

على الرغم مما للنظرية البنائية من خصائص إيجابية جعلتها مصدرا للتدريس الفعال واسهمت اساهماً كبيراً في بناء المعرفة لدى المتعلم وجعلت منه متعلما منتجا للمعرفة، إلا أنها لا تخلو من بعض الانتقادات التي وُجهت لها من بعض الباحثين الذين اهتموا بتلك النظرية ودورها في العملية التعليمية التعلمية، ومن هذه الانتقادات:

١- إن المعرفة تُبنى بوساطة الفرد في حين يرى فيجوتسكي أنها تبنى بوساطة وسائل اجتماعية وعلى ذلك فإن البنائية تقدم تفسيرات للأسئلة: من يصنع المعرفة ؟ وكيف يحدث ذلك ؟ وعلى أي أساس تُعد المعرفة الفردية أو الاجتماعية صحيحة؟

٢- لم تضع البنائية حداً فاصلاً بين صناعة المعنى الشخصي للعالم والفهم المبنى نتيجة التفاعل الاجتماعي.

٣- الاختلافات السابقة في كيفية بناء المعرفة تؤدي إلى تطبيقات تدريسية مختلفة في حجرة الدراسة.

٤- لا تقدم البنائية دوراً محدداً للمدرس أثناء التدريس ولكنها تجذب الانتباه (النجدي واخرون، ٢٠٠٥ ، ص ٤٠٩) .

وعلى الرغم من هذه الانتقادات التي طالت النظرية البنائية إلا أن ما تمتلكه هذه النظرية من سمات ومميزات جعلتها فعّالة في إغناء المعرفة الانسانية و لا سيما في المجال التعليمي فهي الأدخال في طرائق التدريس الفعّال التي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتجعل منه منتجا للمعرفة، وتستثمر الخلفية المعرفية للمتعلم وتبني عليها معرفته الجديدة (الغضبان، ٢٠١٤، ص٧٥).

الجانب الثاني :

إستراتيجية المنحى المبرمج

تعد إستراتيجية المنحى المبرمج من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تجعل من المتعلم محور العملية ، وذلك عن طريق تنمية القدرة على التفكير و إثارة اهتمامهم بالمشكلات المطروحة.

ويعد روبرت ستينربرغ أول من نادى بهذه الإستراتيجية عام (١٩٩٦) وهو أحد رواد جامعة بيل الأمريكية في علم النفس المعرفي، جاءت التسمية من أن المنحى منظم على وفق مجموعة من الخطوات المتسلسلة المترابطة المعززة بالتغذية الراجعة الهادفة المباشرة والتعزيز (مرعي والحيلة ، ٢٠١١، ص٢٢٥).

وينبغي على المدرس في هذه الإستراتيجية جذب انتباه الطلبة وإثارتهم ، وذلك عن طريق طرح المشكلة أو المشكلات عليهم ، ويعمل على توضيح أبعادها ويناقش الطلبة الخطوات والعمليات التي تؤدي إلى الحلّ، ويقوم بتحفيز الطلبة على استرجاع معلومات ذات علاقة بالمشكلة ومراقبة أدائهم مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم في أثناء شغلهم في حلّ المشكلة، ويقوم الطلبة بتقديم الحلّول التي تم التوصل إليها من قبل الطلبة ومناقشتها معاً مع العمل على تعزيز الحلّول الصحيحة وتدعيمها وبيان الأخطاء في الحلّول غير الصحيحة، وإعادة تلخيص المشكلة وإجراءات حلّها وإيجاد الحلّول المناسبة لها (محمد، ٢٠١٣، ص٥٤).

وتعتمد هذه الإستراتيجية على صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة، أو سؤال يُثير اهتمام الطلبة، ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية للوصول إلى حلّ المشكلة (السيد، ٢٠١٠، ص١٤٥).

وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية تستند إلى أساس وضع المتعلم أمام مشكلة أو موقف يتطلب منه الوصول إلى حلّ لهذه المشكلة أو الموقف بشكل علمي، ومن ثم تعمل على تنمية القدرات العقلية للمتعلمين وتختلف هذه الإستراتيجية عن استراتيجيات حلّ المشكلة بالتغذية الراجعة الهادفة الفورية والتعزيز.

٢-١ أهـداف إستراتيجية المنحى المبرمج:

- تجعل الطالب نشط وفعال في عملية تعلمه.
- تساعد على أحداث تغيير مفهومي لدى المتعلمين.
- تزيد من دافعية الطالب نحو التعلم.
- تنمي مهارات عملية مختلفة مثل التعامل مع الأدوات، ومهارات عقلية مثل التحلّيل والتركيب والتقويم.
- تحسن معرفة الطلبة بالمادة العلمية التي يدرسونها و من ثم زيادة فهمهم لها (امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩ ، ص٣٥٣).
- تنمي القدرة على التفكير، كالتفكير الاستدلالي في المواقف والتي تنمو بالتدريج مع السن والخبرة.
- تبني وتنمي مهارة استخدام المصادر والمراجع العلمية لدى المتعلم (السامرائي، ٢٠١٠ ، ص١١٣).

٢-٢ خطوات إستراتيجية المنحى المبرمج

تتكون إستراتيجية المنحى المبرمج من ست خطوات هي:

الخطـــوة الأولى : تقديم المشكلة على هيئة سؤال شفوي أو مكتوب على السبورة.

في هذه الخطوة يبرز دور المدرس في اختيار المشكلة وهنا أما أن تكون المشكلة (مصطنعة أو واقعية) ، وقد يكون سؤالاً يُعتبر مشكلة للطلبة بحيث يكون الطالب في موقف يشكل تحدياً له ويحتاج إلى حلّ (الحيلة، ٢٠٠٣، ص٢٨٩).

إن عرض المشكلة أو الموقف التعليمي في المنحى المبرمج يتم بطريقتين:

أ- بصورة سؤال شفوي يطرح على الطلبة ككل.

ب- بصورة سؤال مكتوب على السبورة أو على أوراق لدى الطلبة (النخلة، ٢٠٠٥، ص٨٨).

الخطـوة الثانيـة : يطلب من الطلاب طرح الحلّول وخطواتها بصورة منطقية والاستماع إلى الاستجابات (أبو عواد، ٢٠١٥، ص٤٨). في هذه الخطوة يتلخص دور المدرس بالاستماع إلى إجابات الطلبة سواء كانت صحيحة أم خاطئة.

الخطــوة الثالثــة : تزويد الطلبة بتغذية راجعة هادفة (فورية) شفوية. إن تزويد المعلم المتعلمين بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم، واندماجهم في المواقف والخبرات التعليمية، لهذا فالمعلم الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية ، واحترام الذات لديهم، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعليمة وخبراتهم (نوار و رفيق،٢٠١٦ ، ص٧٠).

وتعرف التغذية الراجعة بأنها التي تمد المتعلم بمعلومات تبين ما إذا كانت استجابات المتعلم للموقف التعليمي صحيحة أو خاطئة في ضوء محكمات تقويم الأداء المعتمدة، ومن ثم يقوم المعلم بتزويد المتعلم بعبارات تعزيزية مثل:أحسنت، شكراً لاهتمامك، حافظ على تميزك (يونس، ٢٠٠٢، ص١٨).

وتبرز أهمية التغذية الراجعة في تنشيط دافعية الطلبة نحو التعلم ، و تزيد ثقة المتعلم بنتائج تعلمه ، إذ إنها تساعد المتعلم في التعرف على جوانب القوة في تعلمه فيعززها وكذلك على جوانب اضعف فيحاول أن يعالجها، وتعزز قدرات المتعلمين وتشجعهم على الاستمرار في عملية التعلم ، مما يدل على أنها أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم.

أنــواع التغذيــة الراجعــة

هنـاك نوعـان من التغذيــة الراجعـــة:

١- التغذيــة الراجعــة الداخليــة : وتتمثل بالمعلومات التي يحصل عليها المتعلم خلال استجابته لما يتعلمه، وتصبح معلوماته عونا له للتعلم في أداء مهارة لاحقة.

٢- التغذيــة الراجعــة الخارجيــة : وتتمثل بالمعلومات التي يحصل عليها المتعلم من مصدر خارجي، فهي المعلومات الخاصة التي لا تظهر بشكل اعتيادي في المهمة أو العمل نفسه ، وإنما تظهر بشكل تعزيز لفظي يقدمه المدرس (بقيعي، ٢٠٠٩ ، ص٢٦).

وترى الباحثة ان هذه الخطوة من الخطوات المميزة لإستراتيجية المنحى المبرمج، فاستعمال التغذية الراجعة الفورية من شأنها أن تمحو الإجابة الخطأ فوراً ، وتحلّ محلّها الإجابة الصحيحة وبذلك تساعد المتعلم على التعرف على مستوى اداءه وتزيد من نشاطه و دافعيته في عملية التعلم.

الخطوة الرابعة : تصحيح مسار الطلبة ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة وتعديل الخطأ إلى أن يتطابق مع الخطوات اللاحقة (العفون و الفتلاوي،٢٠١١ ، ص ١٢٤).

في هذه الخطوة حيث يعدل المتعلمون الخطأ في الحلّول المقترحة إلى أن تتطابق مع الخطوات المنشودة، حيث يتم تصحيح كل خطوة وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة الفورية التي تم تزويدهم بها إلى أن تطابق خطواتهم مع الخطوات الصحيحة (إبراهيم ،٢٠١٥، ص١٥).

وترى الباحثة أن نتائج هذه الخطوة هي بمثابة زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم في مواجهة الخطوات اللاحقة للمشكلة.

الخطوة الخامسة : تزويد الطلبة بتلميحات حول الخطوات اللاحقة بعد الانتهاء بنجاح من كل خطوة سابقة. في هذه الخطوة يزود المعلم المتعلمين بتلميحات أو إرشادات عن الحالات الأخرى قد تواجههم أثناء حلّ مشكلات أخرى.

الخطوة السادسة : تعزيز عمل الطلبة وتشجيعهم على مراجعة الخطوات اللاحقة التي اتبعوها ثم إعطاؤهم مشكلات مشابهة (الخزاعلة واخرون ،٢٠١١، ص٢٢٢).

وترى الباحثة أن هذه الخطوة لها أهمية كبيرة تتمثل في استعمال المدرس التعزيز الذي يؤدي إلى تقوية استجابة المتعلم وإلى الاستمرار في التعلم.

والتعزيز هو الإجراء الذي يؤدي إلى حدوث السلوك إلى توابع ايجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة (زيدان، ٢٠٠٦، ص٣) .

أنـــواع التعزيـــــز:

المعززات الإيجابية: إن المعزز الإيجابي هو مثير يظهر بعد حدوث السلوك المقبول، والتعزيز الإيجابي يعد نمطاً جيداً يساعد على نجاح العملية التعليمية وخصوصا إذا ترافقت مع مهارات المدرسين في استعمال المعزز المناسب، التي نقيسها بمدى ارتفاع أو انخفاض بمستوى التحصيل.

(سلامة ، ٢٠٠٩، ص٢)

المعززات السلبيـة: هو مثير يزول بعد حدوث السلوك المقبول ، وعادة ما يكون المثير في التعزيز الإيجابي مرغوباً فيه أو ساراً والمثير في التعزيز السلبي مؤلما أو منفرا (حسن وشاكر ،٢٠١٥، ص٤٧-٤٨). وكما هو معروف كذلك أن هنالك انواعاً اخرى للتعزيز منها المعززات لفظية مثل (أحسنت _ممتاز _ جيد جدا،....) وأما المعززات غير لفظية مثل (حركة الراس _ الابتسامة _ تحريك اليدين_ نظرات العيون ،....)

٢-٣ دور المعلم و المتعلم في إستراتيجية المنحى المبرمج

يتحدد دور المدرس في ضوء إستراتيجية المنحى المبرمج بعدة نقاط أهمها:

- تهيئة عدد من المشكلات على ضوء ما يراه من حاجات الطلبة.
- إثارة اهتمام الطلبة بالمشكلات المطروحة ، وتنظيم إسهاماتهم في وضع خطة العمل.
- ربط المشكلة وحلّها بالمعلومات التي يحتاج إليها الطلبة ، وبالمهارات اللازمة لهم.
- مراقبة الطلبة ومتابعتهم وهم يتعلمون.
- تقيم أداء الطلبة (عبيدات وأبو السميد ،٢٠٠٩، ص ١٣٠).

أما دور المتعلم فيكون فعالاً ونشطاً ومشاركاً لأنه محور العملية التعليمية.

٢-٤ الشروط الواجب توافرها لاستخدام إستراتيجية المنحى المبرمج

ينبغي على المدرس مراعاة عدد من الشروط :

١- أن يكون المدرس قادراً على حلّ المشكلات، ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك.

٢- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات الإستراتيجية.

٣- أن تكون المشكلات التي تقدم إلى الطلبة مشكلات حقيقية واقعية ، وتتوافر فيها شروط المشكلة الجيدة القابلة للحلّ في إطار الإمكانات المتاحة .

٤- أن يستخدم المدرس التقويم، وتزويدهم بتغذية راجعة تساعدهم في الوصول إلى حلّ للمشكلة.

٥- أن يعطي المدرس الطلبة بعض الإرشادات والتلميحات المساعدة على الوصول إلى حلّ المشكلة ويستخدم أسلوب التعزيز.

٦- أن يشجع المدرس الطلبة على العمل الجماعي أثناء البحث عن حلّ المشكلة.

(السيد ،٢٠١٠، ص١٤٦)

الجانب الثالث :

التفكيـــر الاستـــدلالي

٣-١ التفكيـــر

يجسد التفكير نعمة عظيمة وهبها الله سبحانه وتعالى لبني أدم ليتعرفوا عليه ويعبدوه ، ويعمروا الأرض ويقيموا البناء الحضاري على هدي الرسالات السماوية، وما امتاز الإنسان به من تفرد عن بقية المخلوقات، وهي نعمة لا ينفك عنها إنسان عاقل. و الإنسان هو كائن يهدف إلى تحصيل المعرفة من أجل إشباع حاجاته المادية والروحية والوصول للمعرفة مستعملاً عقله مفكراً عبر مراحلّ استدلالية مختلفة ومتعددة وعبر مقدمات متسلسلة يستنبطها حدسه العقلي حتى يبلغ مأربه ويشبع ظمأه (توفيق، ٢٠٠٧، ص ٤٤).

ويرجع الاهتمام بالتفكير لعهد بعيد في التاريخ، اذ اهتم الفلاسفة اليونان الأوائل بالاستنتاج وطبيعة التفكير وخلال مراحلّ مختلفة من رحلّة الحضارة الإنسانية قدم الفلاسفة تصورات وبراهين ونظريات، كما أنهمك علماء البلاغة في تحلّيل التراث الإنساني بما يتضمنه من جدل وحوار واستخدام الاستنتاجات والبراهين وتقديم تفسيرات لطبيعة هذه العمليات.

وثمة نصوص قرآنية كثيرة تحث على التفكير وأهميته وتعلي من شأن العقل والعقلاء فلقد وردت لفظة (فكر) في القرآن الكريم (٢٠) مرة بصيغ مختلفة كقوله تعالى ﴿ يؤتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاء وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إلاَّ أولُواْ الأَلْبَابِ ﴾ كذَلِكَ يُبيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكّرُونَ ﴾* وقوله تعالى ﴿ نبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾*

*سورة النحلّ آية (١١)
**سورة البقرة اية (٢٦٩)

فالتفكير لازمة من لوازم الإنسان العاقل، وحاجة لا يمكن ان يستغنى عنها الإنسان، والعقل أداة التفكير وسائس الإنسان به تميز عن سائر المخلوقات وتحمل مسؤولية قيادتها ، فهو كنز الطاقات الإبداعية التي لا ينضب لذلك شدد ديننا الحنيف على التفكر والتفكير والعلم والتعليم، من أجل تنمية القدرة على التفكير بوصفه ثروة ومشروعا اقتصاديا لا يعرف الخسارة ، وكم من أمةٍ نمت وتطورت بفضل الاستثمار الأمثل في تربية العقول وتنميتها وإعمالها في مفردات الحياة ، وكم من أمم تهاوت وتدنت بفعل تنازلها عن إعمال عملية التفكير (عطية ، ٢٠٠٩، ص١٧٦).

٣-٢ مفهـوم التفكيـــر

هنالك العديد من التعريفات المختلفة والمتباينة حول مفهوم التفكير منها:

يعرف بأنه" عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم عن طريق التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة " (العتوم، ٢٠٠٩ ، ص١٩٨).

- ويعرف أيضاً بأنه " نشاط ذهني مفترض لا يمكن ملاحظته ولكن يستدل عليه من نتائجه وينظم العقل عن طريق خبراته بطريقة جديدة لحلّ مشكلة ما أو أدراك الأمور المحكم عليها " (السميري، ٢٠٠٦، ص ٨) .
- وكما يعرف على أنه "عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق وأحدة أو أكثر من الحواس الخمسة"(معمار، ٢٠٠٦، ص١٨).
- وتخلص الباحثة إلى أن التفكير هو نشاط عقلي يقوم به الدماغ ليتعامل مع الأشياء والوقائع والأحداث عن طريق الحواس الخمسة للإنسان وعن طريقه يكتسب الخبرة التي تؤدي إلى بناء الهدف المنشود.

٣-٣ اهتمام المؤسسة التعليمية بالتفكير :

تهتم المؤسسات التعليمية بتنمية تفكير المتعلمين ليتمكنوا من الوصول إلى النتائج السليمة والصحيحة في المواقف والمشكلات التي تواجهه داخل المؤسسة أو خارجها، عن طريق:

- يسهم التفكير في مساعدة المتعلمين على فهم المحتوى الدراسي، وبذلك يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لديهم.
- يعمل التفكير على مساعدتهم على رفع مستوى الكفاءة غير التقليدية في عصر ارتبط النجاح بالقدرة على التوثيق.
- يسهم التفكير في تكوين شخصية المتعلم وبنائها بطريقة صحيحة ليكون مسهماً في تنمية مستقبله.
- ينمي لديه القدرة على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة.
- يعطي التفكير للمتعلم إحساسا بالسيطرة على أفكاره.
- ينمي التفكير مهارات الجانب الوجداني عند المتعلمين (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص٤٢).

٣-٤ خصائـص التفكيـــر:

ويتميز التفكير بخصائص تكمن أهميتها فيما يأتي:

- التفكير سلوك هادف لا يحدث بدون هدف مخطط له مسبقا.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها عن طريق الأساليب والاستراتيجيات السليمة.
- يتشكل التفكير من تداخل العناصر المحيطة التي تضم الزمان والموقف أو المناسبة والموضوع الذي يجري حول التفكير، ويحدث بأشكال مختلفة مثل" لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية (الحيلة ،٢٠٠٢ ، ص ٣١) .

٣-٥ العوامـــل التي تنمي التفكيـــر

هناك ثلاثـة عوامل في تعليم التفكير:

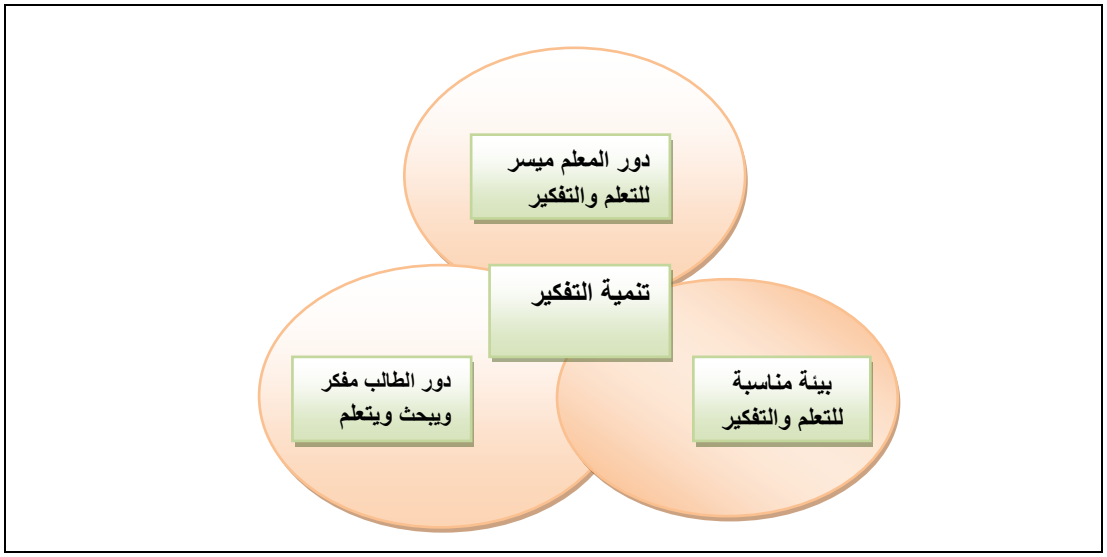
الطالب والدور الذي يراه نفسه وفكرته عن قدراته وإمكاناته ،والمدرس وطريقة تدريسه، والبيئة التي يجري فيها التعلم والتعليم . فإذا كان الطالب يقوم بدور المفكر المتعلم ، وكان المدرس يقوم بدور المسهل والميسر للتعلم والتفكير، وكانت البيئة مناسبة لعمليات التعلم ومثيرة للتفكير فأن تنمية التفكير تصبح أمرا واقعاً.

وهناك طلاب لا ينظرون نظرة ايجابية لأنفسهم، فهم لا يثقون بقدراتهم ربما لأنهم لم يجدوا من يشجعهم على المشاركة في الأنشطة الصفية وربما لم يجدوا من يشجعهم على اتخاذ قرارات مستقلة بأنفسهم .

ويشير الأدب التربوي إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بتقدير عال لأنفسهم و يميلون إلى الاستقلالية في التفكير وثبات الشخصية. وأما أولئك الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية فأنهم يميلون إلى الشعور بتفاهة أفكارهم وعدم جدواها.

وأن التدريسي الجيد هو الذي يدعو الطالب لحب نفسه واحترامها وتقدير طاقاته وإمكاناته والمدرس الجيد هو الذي يثير إعجاب الطالب بإنجازه ويجعله يفتخر بما قام به من أعمال فعندما تكون توقعات المدرس من الطالب عالية ، فإنه يحصل على درجات عالية في تحصيله، لان التوقعات تشكل دعوة للطالب للتفكير ولمزيد من بذل الجهد والعطاء.

وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن التوقعات العالية من المعلمين لها أثر كبير في التفوق الدراسي والتفوق في الحياة ، و فيما بعد الشكل الأتي يوضح اهم العوامل التي تنتمي التفكير



شكل (١) العوامل التي تنمي التفكير (الحارثي، ٢٠٠٩، ص٢٩٣ _٢٩٤)

وترى الباحثة أن التفكير هو أعظم شيء وهبنا به الله لكي نتفكر في كل شيء من حولنا، وقد خص الله سبحانه وتعالى البشر بنعمة التفكر عن غيره من سائر المخلوقات ، والتفكير مهم جداً

في حياتنا في المجالات كافة لذلك ينبغي أن تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية بكافة اختصاصاتها لمساعدة المتعلمين على تنمية قدراتهم العقلية العليا، وكيفية استغلالها في مواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم وحلّها بشكل سليم .

٣-٧ التفكير الاستدلالي

التطور التاريخي للتفكير الاستدلالي

إن الاطلاع على الجذور التاريخية لأي فرع من فروع المعرفة يعد لازماً لفهم ذلك الموضوع بالصورة التي هو عليها الآن، و تمثل هذه المعرفة الأرضية الضرورية لمن يريد ان يتعرف على ذلك الميدان من ميادين العلم ولمن يريد أن يقدم إسهامات جديدة ويبدع فيه (خلف، ١٩٨٧، ص٣٠).

ولقد نال الاستدلال قدراً كبيراً من الاهتمام عند علماء النفس والمنطق والفلسفة منذ زمن بعيد إلى الدرجة التي وصف فيها (توماس الاكويني) المنطق الاستدلال بأنه هو الفن الذي يكفل لعمليات العقل قيادة منظمة ميسرة خالية من الأخطار، وحينما يكون الاستدلال في عناية خاصة لا يقصدون من ذلك التقليل من شأن الأنماط الأخرى للتفكير، وإنما انصبت دراستهم عليه لأنه من أنماط التفكير المهمة التي تؤدي إلى كشف الحقائق وتنمية المعرفة (الشنبطي، ١٩٧٠، ص ١٦).

وللعرب دور كبير في توجيه العقول إلى استعمال المنطق والاستدلال ومما يؤكد ذلك استعمال مفكرو الإسلام الاستدلال قبل أن يتوصل إليه الفكر الإنساني بعامة في فترة متقدمة تاريخياً ، وفي مقدمة الباحثين في هذا المجال هو(الحسن ابن الهيثم) الذي عده بعض علماء الغرب رائد الطريقة العلمية في التفكير (الدمرداش، ١٩٩٣، ص٧٥_٧٦).

أما الإمام الغزالي فيؤكد أن الإسلام جاء على أساس برهاني في تشريعاته، ولذلك فقد أبدع في إقامة أصول الفقه على أسس منطقية صرفة، ومما يعزز هذا القول كتاباه في أصول الفقه (المستصفى) و(محك النظر) اللذان يجمعان البرهان الفلسفي مع الدين الإسلامي (فاخوري، ١٩٨٠، ص٢٩).

أما ابن رشد فقد عمل على ترسيخ منهج برهاني يعضد ما جاءت به رؤية الإسلام، وقد عبر عن هذا الموقف بقوله : (إذا كانت هذه الشريعة حقاً، داعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق فإنا معشر المسلمين نعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع، فإن الحق لا يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له (فرحان، ١٩٨٧، ص١١٣).

وعلى الرغم من الاختلاف في وجهات النظر بين علماء النفس والفلسفة حول نشوء الاستدلال ونموه وتحديد أنواعه و تعريفه إلا أنها تكاد تتفق على أنه أحد أنواع التفكير و يستعمله الفرد عندما يواجه مشكلة ويحاول حلّها، فضلا عن أنهم يتفقون على أن هناك أسلوبين للاستدلال أحدهما مباشر والاخير غير مباشر فالاستدلال المباشر هو استدلال قضية من قضيتين أو أكثر، فإذا كان قضية من قضيتين سمى قياسياً وإذا كان استدلال أكثر من قضيتن سمى استقراء (زيادة، ١٩٨٦، ص٥٩). وأما الاستدلال غير المباشر فإنه أسلوب قوي يسمح في تطوير واستنتاج علاقات جديدة بين المكونات المختلفة للنظرية والاستنتاجات التي تشتق منها ويزود الاستنتاج بفرضيات يمكن اختبارها ويقرر الظاهرة التي ينبغي ملاحظتها لاختبار الفرضية (قطامي ،٢٠٠١، ص ٨٢).

ويتضمن الاستدلال عادة ثلاثة عناصر:

١-مقدمة أو مقدمات يستند إليها.

٢-نتيجة لازمة عن هذه المقدمات .

٣-علاقة منطقية بين المقدمات والنتيجة (محمود، ٢٠٠٦، ص١٥٠).

٣-٨ نظريات التفكير الاستدلالي

هناك الكثير من النظريات التي تناولت تفسير التفكير الاستدلالي حيث تسير في اتجاهين هما:

الاتجاه الأول : النظريات العاملية للذكاء

تلك النظريات تناولت التفكير الاستدلالي بصورة شكلية أي دون النظر إلى خصائصه وكيفية نموه عبر المراحلّ العمرية للإنسان أو دراسة العوامل المؤثرة فيه، ومن أصحاب هذا الاتجاه:

- ❖ بيرت (Burt): الذي أشار للاستدلال بنوعيه الاستقرائي والاستنباطي ضمن مستوى العلاقات عند تصنيفه النموذج الهرمي للذكاء.
- ❖ يثرستون (Thurston): الذي عد القدرة الاستقرائية والاستنباطية من العمليات العقلية الأولية (السيد، ١٩٧٦، ص ٢٥٦).
- ❖ سيبرمان (Spearman): الذي عد الذكاء مرادفا للاستدلال ، ويمكن التعرف على ذلك عن طريق تعريفه للذكاء (بأنه إدراك للعلاقات والعمليات المعرفية التي تقوم في جوهرها على الاستدلال) (الشيخ، ١٩٨٢، ص١١١).

أما نظريات الاتجاه الثاني، التي كان من اشهرها نظرية بياجيه (Piaget) في الارتقاء والنمو المعرفي، التي تناولت التفكير والاستدلال بشيء من التفصيل والوضوح ولاسيما عند الأطفال والمراهقين.

ويعد بياجيه رائداً في دراسة النمو المعرفي وتحديد مراحلّه وتحلّيل العمليات الاستدلالية عند الأطفال واكتسابهم للمفاهيم، لذا أصبحت نظريته من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً في ميادين علم النفس ومن أكثرها تأثيراً في المنحنى المعرفي العقلي فضلا عن أنها أولت التفكير والاستدلال عند الأطفال والمراهقين ولاسيما في المراهقة المبكرة اهتماماً كبيراً حيث تعد إلى حد ما أول نظرية اهتمت بدراسة التفكير الاستدلالي (الحمداني، ١٩٨٩، ص٢٧٢) (الازيرجاوي، ١٩٩١، ص٣٧١).

٣-٩ تنمية التفكير الاستدلالي

هناك ثلاث خطوات رئيسة لتنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلاب عند مواجهتهم لموقف

أو مشكلــة معينه:

١-التعـرف على المشكلة.

٢-القـدرة على استدعاء الأفكار التي تتعلق بحلّ المشكلة أو بمعنى اخر القدرة على فرض الفروض التي تمكن الفرد من الوصول إلى حلّول المشكلة ، مع تقدير وزن الحلّول المختلفة للمشكلـة .

٣-القــدرة على اختيار أنسب الحلّـول التـي تمكـن الفــرد من حلّ المشكلــة (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٣٣٣).

٣-١٠ أهمية تعلم مهارات التفكير الاستدلالي بالنسبة للمتعلمين

يعد التفكير الاستدلالي أحد العمليات الهامة في التفكير التي تؤدي دورا رئيساً في التوصل إلى نتـائج مفيـدة، فهـو أحـد المؤشـرات الهامـة للـذكاء العـام ؛ إذ إن اعتمـاد كثيـر من المـواد التعليميـة المختلفـة علـى أطـر تنظيميـة مختلفـة، والنجـاح فيهـا يتوقـف علـى قـدرة الطالـب علـى التفكيـر الاستدلالي (الحجازيين، ٢٠١٢، ص١٣).

و في ضوء ما تقدم يمكن توضيح أهمية التفكير الاستدلالي في النقاط الآتية :

١-مساعدة المتعلمين في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الاخرين.

٢-تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة .

٣-احترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم .

٤-تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها .

٥-التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وافكارهم .

٦- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتقدير الذات .

٧- تحريـر عقـول المتعلمـين وتفكيـرهم مـن القيـود للاجابـة عـن الاسـئلة الصـعبة والحلّـول المقترحـة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويعملون على حلّها أو التحقق من حدتها على الأقل (سعادة، ٢٠٠٣، ص ٧٧).

٣-١١ **تصنيف مهارات التفكير الاستدلالي**

أولاً : تصنيف (طافش، ٢٠٠٤) صنفها إلى:

١- استدلال تعميمي ٢- استدلال توضيحي ٣- استدلال تنبؤي

(طافش ، ٢٠٠٤، ص١٥٢)

ثانيـــاً: تصنيف (العفون ومنتهى،٢٠١٢) صنفاها إلى:

١- استدلال استقرائي ٢- استدلال استنباطي (العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢، ص١٠٤).

ثالثـــا: **تصنيـــف (جـــروان ،٢٠١٣) صنفها إلى:**

١- استدلال استقرائي. ٢- استدلال استنباطي. ٣- استدلال تمثيلي.

(جروان ،٢٠٠٢، ص٢٦٠)

رابعـــاً: **تصنيـــف (ارزوقي وسهى، ٢٠١٥) صنفاها إلى:**

١- استدلال استقرائي ٢- استدلال استنباطي ٣- استدلال استنتاجي

(ارزوقي وسهى ،٢٠١٥، ص٨١)

وقد اعتمدت الباحثـة تصنيف (العفـون ومنتهى ،٢٠١٢) في البحث الحالي، وعلى النحو الأتي:

أولاً: مهـــارة الاستقـــراء

الاستقراء : لغة معناه "تتبع الجزيئات من أجل الوصول إلى نتيجة كلية ".

اصطلاحاً فإنه ينظر إليه على أنه:

- "هو عبارة عن عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية" (أبو مرق، ٢٠١٣، ص ٧٥).
- الاستقراء بأنه "يتضمن الاستدلال من الخاص إلى العام باكتشـاف القاعـدة العامة أو المبـدأ من الجزيئـات والحـالات الفرديـة " (معوض، ٢٠٠٦، ص١٧١).

- بأنه "تتبع الجزيئات والأمثلة ودراستها ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينهما حتى الوصول إلى القاعدة الكلية أو العامة" (أبو الهيجا، ٢٠٠١، ص١٩٣).
- "هو تعميم أو إصدار حكم كلي اعتمادا على ملاحظة حالات جزئية وهو شكل من أشكال التفكير الاستدلالي ينطلق من قضايا الجزيئة للوصول إلى قضية الكلية" (أبو ندى ، ٢٠١٦، ص٥٣).
- "بأنه استخدام المتعلم الملاحظات والمشاهدات والبيانات المتوفرة لديه للوصول إلى قواعد عامة أو تعميمات وتحديد المهارات الأتية :
- الوصول إلى تعميم عن طريق المواقف الجزيئة.
- وضع الفروض عن طريق المشاهدات المتوفرة " (أبو رياش وقطيط ،٢٠٠٨، ص٥٤).

وتعرف الباحثة مهارة الاستقراء بأنها: الأداء المعرفي الذي ينتقل فيه عقل الفرد من الحقائق أو الأمثلة الفردية إلى التعميمات كلية.

انواع الاستقراء الاستدلالي

- **الاستقراء التام:** وهو دراسة جميع حالات ظاهرة ما ، أو أفراد موضوع معين ، ومن ثم التوصل إلى حكم عام عليهم ، و يستعمل الاستقراء التام في مجال العلوم الطبيعية و لكنه نادر الاستعمال في العلوم الانسانية.
- **الاستقراء الناقص:** هو دراسة بعض حالات ظاهرة ما أو بعض أفراد موضوع معين واستنتاج حكم عليه (عفانه وعبيد ،٢٠٠٤، ص٤٧).

تعليم التفكير الاستقرائي

يكسب تعليم التفكير الاستقرائي المتعلمين أهمية بالغة لما له من فوائد وميزات ، فهو يثير المتعلم للوصول إلى الحقيقة أو القاعدة العامة بنفسه، ويسمح له بمشاركة أقرأنه من المستوى الفكري المتعمق في تأملاتهم الفكرية العميقة ويتيح للمعلمين تقديم أي مهارة من مهارات التفكير، حتى في حال عدم وضوح قواعدها أو عملياتها، أو المعرفة الخاصة بها ، ويساعد المتعلم على الاحتفاظ الأفضل بعمليات التفكير ، وبالتعلم النشط (العياصرة ،٢٠١١، ص ١٧٧_ ١٧٨).

وتحتاج عملية تعلم مهارة الاستقراء إلى مجموعة من المتطلبات القبلية الضرورية لدى المتعلم وتتمثل في قدرته على جمع المعلومات ، وعلى التحلّيل والربط وعلى التلخيص والتعميم (فخرو وحسين، ٢٠١١، ص٢٣٨).

فالاستقراء في أساسه مهارة مركبة من تلك المهارات، فلا يمكن ان يستقرى الفرد ما لم يجمع الجزئيات والحالات الفردية ويربط بينها للوصول إلى استخلاص تعميمات عامة ، وفي هذا الصدد يقترح(المصري ، ٢٠٠٣) عدداً من الخطوات التي يمكن الاسترشاد بها لتدريب المتعلمين على الاستقراء في الفصول الدراسية، وذلك عن طريق

١- عرض المعلومات على المتعلم، ليركز فيها على جزئيات محددة دون أي افتراض مسبق حولها.

٢- تشجيع المتعلمين على البحث عن علاقة ما، أو اقتران، أو نظام رابط بين هذه الجزئيات.

٣- تشجيع المتعلمين على صوغ استخلاصات عامة تفسر علاقة الترابط بين اجزاء المعلومات المعروضة.

٤- جعل المتعلمين يبحثون عن ملاحظات جديدة لتدعيم الاستخلاص الذي توصلوا إليه من أجل التأكد من ان التعميم صحيح بدرجة كبيرة، أم أنه بحاجة إلى تعديل أو اضافة جزئيات جديدة.

٥- تدريب المتعلمين على استعمال الاشكال المنظمة للتعبير عن الاستقراء (المصري، ٢٠٠٣، ص٧٢-٧٣).

ثانيـــاً: مهـــارة الاستنبـــاط

الاستنباط : لغة معناه الاستخراج ، أي يقال استنبط مالاً أو علماً أي استخرجه (ابن منظور، ٢٠٠٣، ص٤٦٤) .

أما اصطلاحاً فأنه ينظر إليه على أنه:

- " القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريقة معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقا لقواعد أو إجراءات منطقية محددة" (حسين، ٢٠٠٩، ص ١٩٢).

- " استعمال المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة "(غانم، ٢٠٠٩، ص٢٤١).
- " هو استدلال عقلي منطقي نازل يهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو معارف جديدة اعتماداً على الفروض والمقدمات التي توافرت لديه حول موقف أو ظاهرة مبحوثه " (عطيه ،٢٠١٥ ، ص ١٣٠).
- "ويقصد به الأداء المعرفي للعقل الذي يستخلص بواسطته الفرد حالات خاصة من حالات عامة مسلم به ، فالمستنبط لا يبحث فحسب ولكنه يسعى للوصول إلى حقائق مجهولة حتى يجدها " (الزيرجاوي، ٢٠١٨، ص٤٦).
- وتعرف الباحثة التفكير الاستنباطي : هو استدلال عقلي يقوم على انتقال عقل الفرد من القاعدة العامة إلى الجزئيات ومن العام إلى الخاص وبذلك يكون عكس الاستقراء.

أهـــداف مهـارة الاستنباط

يشيـر(قطيـط، ٢٠٠٨) إلى أن الاستنباط يحقق للطلبة هدفين هما:

١- التركيز على تعميمات العلم والمبادئ الأساسية.

٢- يوجهه إلى تطبيق هذه التعميمات في مواقف جديدة (قطيط ٢٠٠٨، ص٤٢).

مكونات التفكيـــر الاستنباطي

التفكير الاستنباطي يبدأ بمقدمتين أو أكثر يبنى عليهما نتيجة . ويتكون الشكل المتداول له من مقدمة أولى ومقدمة ثانية ونتيجة ، و تسمى المقدمة الأولى المقدمة الكبرى أو المسلمة الكبرى وعادة ما تتناول مفهوماً عاماً، وتسمى المقدمة الثانية المقدمة الصغرى أو المسلمة الصغرى وتتناول مفهوماً فرعياً.

وينبغي الانتباه إلى أن المقدمتين الكبرى والصغرى تعدان مسلمتين متفق عليهما اي أنهما صحيحتان، فإذا كانت أي منهما غير صحيحة فإن النتيجة تكون غير صحيحة كذلك ، و المخطط ادناه يوضح ذلك (الحارثي ، ٢٠٠٦، ص ١١٩) .

المقدمة الأولى	كل الطيور تبيض
المقدمة الثانية	الببغاء طير
النتيجة	الببغاء تبيض

مخطط (مكونات التفكير الاستنباطي)

مقارنة بين الاستدلال الاستنباطي والاستقرائي

لا ينتبه معظم الناس أنهم يستعملون كلاً من الاستدلال الاستنباطي والاستقرائي في كثير من المواقف في حياتهم اليومية ، ولا سيما تلك المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات ليست سهلة كما أنهم قد يتحولون في تفكيرهم من الاستنباط إلى الاستقراء دونما إدراك واضح للطبيعة الخاصة التي يتميز بها كل منهما.

وقد وجد الباحثون أن فهم الفروق بين الاستنباط والاستقراء يعد من المتطلبات الأساسية للتفكير الفعال، بمعنى اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب باستعمال المعلومات المتوافرة حول القضية موضع الاهتمام وفضلاً عن ذلك فإن الكثير من الأخطاء التي تقع عند القيام بعملية الاستدلال يمكن تجنبها أو تقليصها كلما كانت الفروق واضحة في الذهن لدى كل من يتصدى لممارسة الاستدلال على أسس سليمة وفيما يأتي قائمة بأهم الفروق التي يجب مراعاتها لتسهيل اختيار أسلوب الاستدلال المناسب للموقف الاستنباطي أو الاستقرائي (توفيق، ٢٠٠٧، ص٦٦).

جـــدول (١)

مقارنــة بين الاستــدلال الاستقرائي والاستنباطي

ت	الاستدلال الاستقرائي	الاستدلال الاستنباطي
١-	يكون الاستدلال من الخاص إلى العام	يكون الاستدلال من العام إلى الخاص
٢-	النتيجة تتجاوز حدود المقدمات أو الادلة	النتيجة متضمنة في المقدمة ومحكوم بها
٣-	النتيجة أكثر احتمالاً ولكنها غير مؤكدة.	النتيجة صادقة، ومؤكدة في حالة كون الاستدلال صحيحاً
٤-	تقوم منهجية الاستقراء على تجاوز المعلومات المتوافرة، وتعميم حكم الخاص على الكل.	تقوم منهجية الاستنباط على الالتزام بالمعلومات وإثبات حكم العام للخاص
٥-	لا يمكن إثبات صحة النتيجة بصورة مطلقة	يمكن إثبات صحة النتيجة باستخدام قواعد محددة للمنطق الاستنباطي
٦-	تقع فيه مغالطات مادية فقط	تقع فيه مغالطات صورية ومادية
٧-	يكون غير مباشر دائماً	قد يكون مباشراً أو غير مباشر

(جروان ،٢٠٠٢، ص٣٧)

معوقات التفكيـــر الاستـدلالي

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في مستويات وفاعلية التفكير الاستدلالي وهذا التأثير يتمثل في سير العمليات العقيلة أو في القضايا المستعملة في الاستدلال ومن هذه المعوقات:

١- المعلومات الأولية أو ما نسميه بالقضايا أو المؤشرات التي يحصل عليها الفرد ويكون لها الأثر في تحديد النتائج التي يصل إليها وهذا يعني أن المؤشرات الكافية تساعد على تحقيق استدلال ناجح وبعكسه سيحدث ضعف في عملية الاستدلال لذا نجد ان قلة المعلومات أو عدم كفايتها أحد الاسباب التي تؤدي لضعف التفكير الاستدلالي.

٢- ضعف ثقة الفرد بنفسه وبالقرارات التي يمتلكها حيث تجعل منه إنسانا متخوفاً من تعلم مهارات التفكير وممارساته.

٣-طبيعة التنشئة الاجتماعية للفرد التي تغرس الاستسلام والسلبية والانسحاب في نفس الطفل ومن ثم تجعل من التفكير عملية محدودة (نصر الله ، ٢٠٠٤، ص٩٣).

المحور الثاني : دراسات سابقــة

تعد الدراسات والبحوث السابقة مصدراً مهماً لابد للباحث من الاطلاع عليها وذلك لما لها من أهمية كبيرة فيما يتعلق بصياغة المشكلة والالمام بها، وكذلك فيما يتعلق بالأهداف والفرضيات وكيفية صياغتها، وأيضاً تفيد في الاطلاع على الإجراءات التي سارت عليها تلك الدراسات، والأدوات والوسائل الإحصائية التي استخدمتها وكذلك أهم النتائج التي توصلت إليها وكيفية صياغته ، وبما أنه – بحسب استقصاء الباحثة – لا توجد دراسة مماثلة وظفت إستراتيجية المنحى المبرمج في مادة طرائق التدريس العامة، لذا سيتم عرض الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية وسيتم ذلك وفق محورين:

*** المحور الأول : دراسات تناولت المتغير المستقل (المنحى المبرمج).**

- دراسة إبراهيم (٢٠١٥)
- دراسة العبيدي (٢٠١٦)
- دراسة الطائي (٢٠١٧)
- دراسة الموسوي (٢٠١٧)

*** المحور الثاني : دراسات تناولت المتغير التابع (التفكير الاستدلالي).**

- دراسة وشاح (٢٠١٤)
- دراسة العتيبي (٢٠١٥)
- دراسة محمد وعبيد (٢٠١٦)
- دراسة نافع (٢٠١٧)

بعدها سيتم موازنة تلك الدراسات من حيث مكانها وكيفية صياغة أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها، ومقارنتها مع إجراءات ونتائج الدراسة الحالية.

جـدول (٢)

المحـور الأول: دراسات تناولت المتغيـر المستقـل (المنحى المبرمج)

ت	الدراسة ومكانها	هـدف الدراسة	منهج الدراسة وادواتها	المرحلّة الدراسية	المادة	حجم العينة	الوسائل الإحصائية	اهـم النتائج
١	دراسة إبراهيم (٢٠١٥) العراق	معرفة فاعلية إستراتيجية المنحى المبرمج في التحصيل والذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات	المنهج التجريبي اختبار التحصيل ومقياس الذكاءات المتعددة	المتوسطة	الرياضيات	٦٠	الاختبار التائي (t-Test) معادلة كيودر-ريتشاردسون (K-R20) ومعادلة ألفا- كرونباخ	وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل والذكاءات المتعددة
٢	دراسة العبيدي (٢٠١٦) العراق	معرفة أثر إستراتيجية المنحى المبرمج لحلّ المشكلات في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير العلمي عند طالبات الصف الخامس الادبي	المنهج التجريبي اختبار التحصيل اختبار التفكير العلمي	الإعدادية	التاريخ	٦٧	الاختبار التائي (t-Test) مربع كأي (كا٢) معادلة (كيودر – ريتشارد سون K-R20) معادلة الفا - كرونباخ	يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

٣	دراسة الطائي (٢٠١٧) العراق	معرفة أثر إستراتيجية المنحى المبرمج لحلّ المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص	المنهج التجريبي اختبار التحصيل	الإعدادية	الأدب والنصوص	٦٧	الاختبار التائي (t-Test) مربع كأي (كا٢) معامل الصعوبة والتمييز للفقرة معامل فعالية البدائل الخاطئة معامل سبيرمان براون معامل ارتباط بيرسون	وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل
٤	دراسة الموسوي (٢٠١٧) العراق	معرفة أثر استراتيجيتي الابعاد السداسية والمنحى المبرمج في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة والتطبيق	المنهج التجريبي اختبار التحصيل	الإعدادية	البلاغة والتطبيق	٦٠	الاختبار التائي (t-Test) مربع كأي (كا٢) معامل الصعوبة والتمييز معامل ارتباط بيرسون معادلة الفا - كرونباخ فعالية البدائل الخاطئة	يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة والتطبيق

جـــدول (٣)

المحور الثاني: دراسات تناولت المتغير التابع (التفكيـر الاستدلالي)

ت	الدراسة ومكانها	هدف الدراسة	منهج الدراسة وادواتها	المرحلة الدراسية	المادة	حجم العينة	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
١	دراسة وشاح (٢٠١٤) غزة – فلسطين	معرفة مدى توافر بعد تعميق المعرفة لمارزانو في وحدة جسم الإنسان بمبحث العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي	المنهج الوصفي بطاقة تحلّيل المحتوى اختبار التفكير الاستدلالي	التعليم الأساسي	العلوم	٦٤	الاختبار التائي (t-Test) معادلة هولستي معادلة كيودر - ريتشارد سون (K-R20)	وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطالبات القبلية والبعدية في اختبار التفكير الاستدلالي ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي وهذا يعني ان الوحدة المطورة أثرت تأثيرا إيجابيا على التفكير الاستدلالي لدى الطالبات
٢	دراسة العتيبي (٢٠١٥) المملكة العربية السعودية	الكشف عن فعالية التعليم النشط باستخدام إستراتيجية خرائط العقل في تحسين مهارات التفكير الاستدلالي والدافعية الداخلية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة	المنهج التجريبية اختبار التفكير استبانة الدافعية الداخلية للتعلم اختبار التحصيل	المرحلّة الجامعية	التوجيه والارشاد الطلابي	٤٠	الاختبار التائي (t-Test) معادلة كرو نباخ – الفا	هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مهارات التفكير الاستدلالي والدافعية الداخلية للتعلم والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية

٣	دراسة محمد و عبيد (٢٠١٦) العراق	معرفة فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ	المنهج التجريبي اختبار التفكير الاستدلالي	الاعدادية	التاريخ	٨٤	الاختبار التائي (t-Test) معامل صعوبة و التمييز الفقرة معامل فعالية البدائل الخاطئة معامل سبيرمان – براون معامل ارتباط بيرسون	تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية باير على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية وكذلك تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات المجموعة التجريبية
٤	دراسة نافع (٢٠١٧) القدس-فلسطين	تحديد العلاقة بين فهم طلبة الصف العاشر للمفاهيم الكيميائية وقدرتهم على التفكير الاستدلالي وحلّ المشكلات في مادة الكيمياء	المنهج الوصفي اختبارات لقياس فهم المفاهيم اختبار التفكير الاستدلالي اختبار حلّ المشكلات	الصف العاشر	الكيمياء	٥٢٢	الاختبار التائي (t-Test) معامل ارتباط بيرسون معادلة الفا – كرونباخ الانحرافات المعيارية	وجدت فروق فردية دالة احصائياً في مستوى القدرة على فهم المفاهيم الكيميائية وفي مستوى القدرة على التفكير الاستدلالي وفي مستوى القدرة على حلّ المشكلات لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث

مقارنة جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

بعد الاطلاع على الدراسات التي استعملت المنحى المبرمج كمتغير مستقل، والتفكير الاستدلالي كمتغير تابع ، فيما يأتي تحديد أهم جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية وبين تلك الدراسات:

١- **حجم العينة:** تباينت الدراسات السابقة في احجام وقد تراوحت بين (٤٠- ٥٢٢) أما في هذه الدراسة فقد بلغت (٦٠) طالبا وطالبة.

٢- **المرحلّة الدراسية:** اتفقت الدراسات السابقة في اختيار طلبة المرحلّة الأساسية والثانوية، باستثناء دراسة (العتيبي، ٢٠١٥) اذ تناولت المرحلّة الجامعية وقد اتفقت مع الدراسة الحالية.

٣- **منهج الدراسة:** اعتمدت دراسة كل من (وشاح، ٢٠١٤) ودراسة (نافع، ٢٠١٧)، المنهج الوصفي ، بينما اعتمدت باقي الدراسات الاخرى المنهج التجريبي وهو المنهج المتبع في الدراسة الحالية .

٤- **المتغيرات المستقلة والتابعة:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الطائي، ٢٠١٧) ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٥) ودراسة (العبيدي، ٢٠١٦) ودراسة (الموسوي، ٢٠١٧) في المتغير المستقل (المنحى المبرمج)، ومع دراسة (محمد وعبيد، ٢٠١٦) ودراسة (وشاح، ٢٠١٤)، ودراسة (نافع، ٢٠١٧) و(دراسة العتيبي، ٢٠١٥) في المتغير التابع.

٥- **مكان الدراسة:** أما من حيث مكان الدراسة فأن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة لكونها أجريت في العراق ، ولكنها تختلف مع كل من دراسة (وشاح، ٢٠١٤)، ودراسة (نافع، ٢٠١٧) لأنها اجريت في فلسطين، ودراسة (العتيبي، ٢٠١٥) التي أجريت في المملكة العربية السعودية.

٦- **المادة الدراسية:** اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في طبيعة المادة الدراسية.

٧- **أدوات الدراسة :** تنوعت الدراسات السابقة في استعمال أدوات القياس بين الاختبارات والمقاييس ، أما الدراسة الحالية فقد استعملت اختباري التحصيل المعرفي والتفكير الاستدلالي .

٨- **الوسائل الإحصائية** : تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استعمالها للوسائل الإحصائية للتوصل إلى النتائج وهو الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)

٩- **نتائج الدراسات السابقة** : اتفقت جميع الدراسات التي استعملت (المنحى المبرمج) كمتغير مستقل ، بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ، أما نتائج الدراسة الحالية فإنها ستظهر في الفصل الرابع .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث

ثانياً : التصميم التجريبي

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة

سادساً : مستلزمات البحث

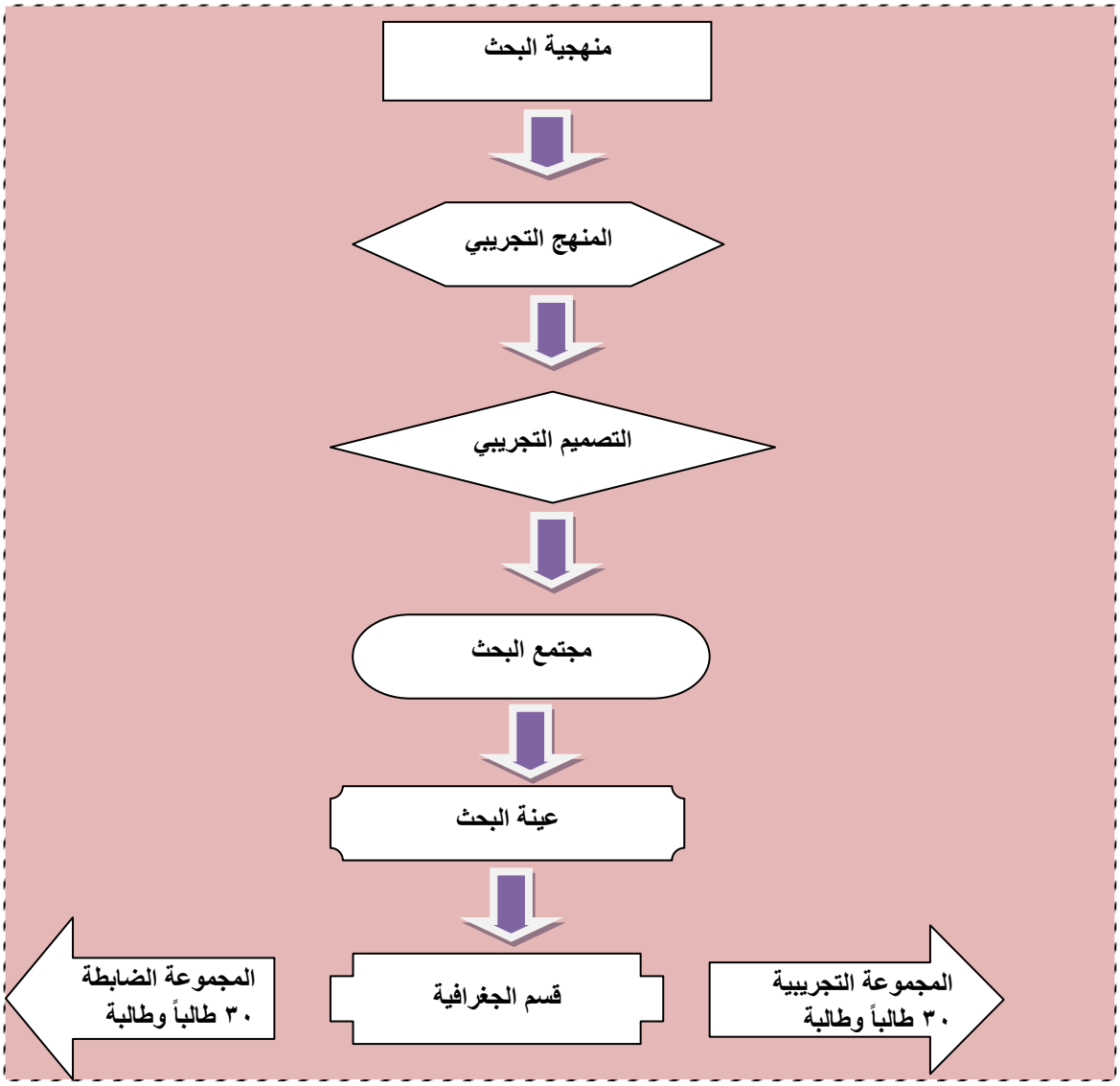
سابعاً : أداتا البحث

ثامناً : تطبيق التجربة

تاسعاً : الوسائل الإحصائية

منهـج البحث وإجراءاته:

سيتضمن الفصل الحالي تحديداً لمنهج البحث، ووصفاً للإجراءات التي ستتبعها الباحثة لتحقيق هدفا البحث وفرضياته ، التي ستتضمن تحديداً للتصميم التجريبي المُتَبْع فيه، ووصفاً لمجتمع البحث، وعينته ، كما هو موضح في مخطط (١) ، وأسلوب اختيارها، وأدوات البحث وما له من صلة بها من حيث بنائها، وصدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق التجربة، والوسائل الإحصائية المستعملة سواء أكانت في إجراءاته أم في تحلّيل نتائجه وعلى النحو الآتي:



مخطط رقم (١) منهجية البحث وإجراءاته (من تصميم الباحثة)

أولاً : منهجية البحث

لما كانت الدراسة الحالية ترمي إلى التثبت من " أثر استراتيجية المنحى المبرمج في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة "، فإن المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبي، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود البحث الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبيت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي ، أو تشخيص للحاضر وملاحظته ووصفه، وإنما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (عبد الرحمن و زنكنه،٢٠٠٧، ص٤٧٤) .

ثانياً: التصميم التجريبي

التصميم التجريبي "عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ويجب أن يكون الباحث على بينة من كفاية تصميمه التجريبي الذي يختاره ، فهو يتوقع أن يتوصل إلى استنتاجات صادقة ومفيدة، ولكنه في الوقت نفسه يود أن يحقق الهدف بكفاية عالية (داوود و اخرون، ٢٠١١، ص ١١٩) .

بما إن البحث الحالي له متغير مستقل (منحى مبرمج) ومتغيران تابعان (التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي)، لذا اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي (Design With Partial Control) لمجموعتين مستقلتين تمثل الأولى المجموعة التجريبية تدرس باستراتيجية (المنحى المبرمج) وتمثل الثانية المجموعة الضابطة تدرس (بالطريقة الاعتيادية) تتعرض المجموعتان نهاية تجربة البحث إلى اختبارين أحدهما يقيس التحصيل في مادة طرائق التدريس العامة والآخر يقيس تنمية التفكير الاستدلالي وشكل(٣) يوضح ذلك.

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع		الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير الاستدلالي	المنحى المبرمج	التحصيل	التفكير الاستدلالي	- اختبار التحصيل - اختبار التفكير الاستدلالي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية			

شكل (٢) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

أ- مجتمع البحث:

يعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المهمة في البحوث التجريبية وهو يتطلب دقة بالغة، إذ يتوقف عليها إجراءات البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه (شفيق، ٢٠٠١، ص ١٨٤).

إذ يقصد بمجتمع البحث هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي تسعى الباحثة إلى دراستها(عباس واخرون، ٢٠٠٩، ص ٢١٧) .

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة كليات التربية الأساسية / الدراسة الصباحية في جامعات العراق عدا جامعات اقليم كردستان، (المستنصرية، الموصل، ميسان، سومر، ديالى، ذي قار، بابل، واسط ، المثنى، الكوفة، الانبار) البالغ عددها (١١) كليات، التي تضم الإقسام الآتية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الانكليزية، الجغرافية، التاريخ، العلوم العامة، معلم الصفوف الأولى، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، التربية الخاصة، رياض الأطفال، التربية الفنية،...) والمتمثلة بطلبة المرحلّة الثالثة الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة للعام الدراسي (٢٠١٨_٢٠١٩).

ب- عينة البحث:

ويقصد بالعينة " المجموعة الجزئية من الوحدات أو العناصر التي يتم أخذها بطريقة معينة من مجتمع ما بهدف دراسة خصائصها وذلك ليصار إلى تقدير خصائص المجتمع الكلي عن طريقها " (الزغول، ٢٠٠٥، ص ٢١).

ولما كان من الصعوبة إجراء التجربة على أفراد المجتمع الأصلي كافة ، تم اعتماد طلبة المرحلّة الثالثة في قسم الجغرافية بجامعة ميسان في كلية التربية الأساسية بوصفها عينه أساسية تمثل المجتمع الأصلي بصورة قصدية " إذ إن العينة القصدية يتم اختيارها عمداً أو قصداً بسبب وجود دليل على إنها تمثل الاصل في ضوء مؤشرات أو بحوث سابقة "(باهي ، ٢٠٠٢ ، ص٦٦).

وقد تكونت العينة الأساسية من(٧٤) طالباً وطالبة، تم اختيار القاعة (أ) بطريقة السحب العشوائي عن طريق القرعة، لتمثل المجموعة التجريبية ، بينما مثلت قاعة (ب) المجموعة الضابطة ، وقد تم استبعاد عدد من الطلبة إحصائيا لأسباب تخص تكافؤ المجموعتين، وبهذا أصبح عدد أفراد عينة البحث (٦٠) طالباً، بواقع(٣٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة من مجموعتي البحث. وكما موضح في جدول(٤).

جــدول (٤)

توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعــة	الشعبة	عدد أفراد العينة قبل الاستبعاد	عدد أفراد العينة النهائي
التجريبية	أ	٣٥	٣٠
الضابطة	ب	٣٩	٣٠
المجموع		٧٤	٦٠

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث

تـم مكأفـاة المجمـوعتين (التجريبيـة و الضـابطة) قبـل الشـروع بالتـدريس فـي عـدد مـن المتغيرات التي من المحتمل أن تؤثر في نتائج التجربة و تلك المتغيرات هي:

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور.

٢- المعلومات السابقة في مادة طرائق التدريس العامة.

٣- الذكاء (القدرة العقلية العامة).

٤- اختبار التفكير الاستدلالي القبلي.

٥- الجنس.

فيما يأتي توضيحاً لإجراءات التكافؤ في المتغيرات المذكورة:

١-العمر الزمنـي محسوباً بالشهـور

تـم الحصـول علـى البيانـات المتعلقـة بهـذا المتغيـر بالاعتمـاد علـى اسـتمارة معلومـات وزعـت علـى الطلبـة تضـم معلومـات (اسـم الطالـب والطالبـة وتـاريخ ميلادهمـا)، وتـم مطابقـة المعلومـات مـع سـجلات موجـودة فـي شـعبة التسـجيل فـي كليـة التربيـة الأساسـية، وبعـد احتسـاب أعمـار الطلبـة بالشـهور لغايـة تـاريخ بـدء التجربـة يـوم الثلاثـاء (٢٠١٩/٢/٢٦)، و الجـدول (٥) ادناه يوضح ذلك:

جـــــدول (٥)

تكافـؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٢٧٧,٤٦	١٩،٠٩	٥٨	١,٣٧٥	٢,٠١	غير دال
الضابطة	٣٠	٢٧٠,٥٣	١٩,٩٣				

واتضح من جدول (٥) ان متوسط أعمار طلبة المجموعة التجريبية (٢٧٧,٤٦) شهراً وبانحراف معياري (١٩،٠٩) في حين بلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة الضابطة (٢٧٠,٥٣) شهراً وبانحراف معياري (١٩,٩٣)، ولمعرفة دلالة الفرق بين كلا المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١,٣٧) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان إحصائياً في متغير العمر الزمني كما موضح في ملحق (١٠).

٢- اختبار المعلومات السابقة

لغرض التعرف على ما يمتلكه الطلبة من معلومات سابقة في مادة طرائق التدريس العامة، أعدت الباحثة اختباراً مؤلفاً من (٢٠) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد) ذي البدائل الأربعة، و تم عرضهُ على عدد من المختصين في مناهج وطرائق التدريس ملحق (٦)، للتأكد من سلامته وصلاحية فقراته، وقد تمت الموافقة على جميع فقراته مع إجراء بعض التعديلات عليه ملحق (٨).

وقد تم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث في يوم الاحد (٢٠١٩/٢/٢٤)، وتم تصحيح الأوراق الامتحانية للطلبة ، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة، أو التي دون إجابة، أو التي تحمل أكثر من إجابة، وبعد جمع الدرجات كما موضح في ملحق(١٠)، و الجدول (٦) ادناه يوضح ذلك:

جـــــدول (٦)
تكافـــؤ مجموعتي البحث في اختبار المعرفة المسبقة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٥,٣٠	١,٦٨٤	٥٨	٠,٧٥١	٢,٠١	غير دال
الضابطة	٣٠	٥,٦٣٣	١,٧٥١				

واتضح من جدول (٦) ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (٥,٣٠) وبانحراف معياري (١,٦٨٤)، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٥,٦٣٣) وبانحراف معياري (١,٧٥١) ، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٥) أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مُتغير اختبار معلومات سابقة في مادة طرائق التدريس العامة.

٣- اختبار الذكاء (القدرة العقلية العامة)

هو الاختبار العقلي العام للفرد وذلك يكون عن طريق أداء مهمات عقلية يفترض إنها تمثل الوظائف التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء (ميخائيل والتمار، ٢٠٠٩، ص٢٤٥).

استعملت الباحثة اختبار (اوتس) للقدرة العقلية للعام (١٩٥٤) وهي نسخة تجمع بين قياسات معتمدة وصحيحة للذكاء، فضلاً عن السهولة المتناهية في العرض وإحراز الدرجات، قدمه (آرثر. أس. اوتس، ١٩٥٤) في جامعة ماسا جوست في الولايات المتحدة الأمريكية، ويتألف من (٧٢) فِقرة متنوعة، ويستلزم إجراؤه (٣٠) دقيقةً، الغرض منه قياس القدرة العقلية العامة، ويتم حساب الدرجة الكلية بجمع الدرجات على فقرات الاختبار جميعها . (Otis , 1954 : p2)

هذا الاختبار عبارة عن سلسلة من اختبارات (اوتس)، واسعة الاستعمال وتوجد لها ثلاثة مستويات وهي:

١-اختبار ألفا(١٩٣٦- ١٩٣٩) للصفوف من(١-٤) وله ثلاثة أنواع من الدرجات:

أ- درجة للاختبار اللفظيّ.

ب-درجة للاختبار غير اللفظيّ "الأدائيّ".

ج-الدرجة الكلية، وفيه صورتان(Forms) متكافئتان A , B ، وهذا النوع من الاختبار لا يتطلب القراءة.

٢-اختبار بيتا(١٩٣٧-١٩٥٤) للصفوف من (٤-٩)، وله صورتان متكافئتان(B,A).

٣-اختبار گاما (١٩٣٧-١٩٥٤) للصفوف من(٩-١٦) ويتكون هذا الاختبار من (٧٢) فقرة وتتطلب الإجابة عليه(٣٠) دقيقة (Otis & Lennon,1968:p254).

واختارت الباحثة اختبار گاما(GAMA TEST)- المستوى الثالث من اختبار (اوتس)- من بين اختبارات الذكاء الآخر، للأسباب والمسوغات الآتية:

١- صمم هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة (كقوة التفكير أو الذكاء، ودرجة نضوج العقل) إذ إنَ فقراته تقيس مختلف مظاهر القدرة العقلية مثل الأصالة، والأمثال، والاستدلال الرياضي، وتعريف الكلمات المجردة، ومعاني الكلمات، والاتجاهات المكانية، والفروق المكانية، والتفكير الاستدلالي (امطانيوس، ١٩٩٧، ص١٥٧).

٢- الاختبار مقنن على البيئة العراقية من الباحث جمال البدراني، ويتمتع بصدق ظاهري، وبنائي، وتجريبي، وله معامل ثبات عالٍ (البدراني،٢٠٠٦، ص١١٢).

عرض هذا الاختبار على مجموعة من اساتذة العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس ملحق(٦) لتحديد مدى ملائمة عدد فقراته لعينة البحث وتم الموافقة عليه وفيه يحصل (الطالب/ الطالبة) على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، لذا فإنّ أعلى درجة يمكن أن يحصلوا عليها على إجابتهما جميع الفقرات بصورة صحيحة هي (٧٢) درجة ملحق (٧) ، إذ طُبق الاختبار يوم الخميس(٢٠١٩/١/١٠) ، واستخرجت درجات طلبة مجموعتي البحث كما في ملحق (١٠) ، و الجدول (٧) ادناه يوضح ذلك:

جـــدول (٧)

تكافـــؤ مجموعتي البحث في متغير اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالـــة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٢٨,٢٦٦	٦,٠٠٥	٥٨	٠,٧٧٦	٢,٠١	غير دال
الضابطة	٣٠	٢٧,١	٥,٦٤٠				

وجـدول (٧) يبـين متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة التجريبيـة (٢٨,٢٦٦) بـانحراف معيـاري (٦,٠٠٥) ومتوسـط درجـات طلبـة المجموعـة الضـابطة (٢٧,١) بـانحراف معيـاري (٥,٦٤٠) ولاختبـار دلالـة الفـرق اسـتعملت الباحثـة الاختبـار التـائي لعينتـين مسـتقلتين، وظهـر أنَّ الفـرق لـم يكـن ذا دلالـة إحصـائية إذ إن القيمـة التائيـة المحسـوبة (٠,٧٧٦) أقـل مـن القيمـة التائيـة الجدوليـة (٢,٠١) عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) وبدرجـة حريـة (٥٨) وبهـذا يمكـن الاطمئنان إلى تكافؤ المجموعتين بمتغير الذكاء.

٣- اختبار التفكير الاستدلالي القبلي

لغـرض الحصـول علـى تكـافؤ فـي اختبـار التفكيـر الاسـتدلالي ، عمـدت الباحثـة إلـى تطبيـق اختبـار التفكيـر الاسـتدلالي القبلـي علـى طلبـة مجمـوعتي البحـث (التجريبيـة والضـابطة)، و تـم عرضـهُ علـى عـدد مـن المختصـين فـي منـاهج وطرائـق التـدريس ملحـق (٦)، للتأكـد مـن سـلامته وصـلاحية فقراتـه، وقـد تمـت الموافقـة علـى جميـع فقراتـه مـع إجـراء بعـض التعـديلات عليـه ملحـق (٨). إذ طُبـق الاختبـار يـوم الخمـيس (٢٠١٩/٢/٢١) وتـم تصـحيح الأوراق الامتحانيـة للطلبـة ، وذلـك بإعطـاء درجـة واحـدة للإجابـة الصـحيحة وصـفراً للإجابـة الخاطئـة أو المتروكـة أو التـي تحمـل أكثـر مـن إجابـة ، و جمعـت درجـات الطلبـة كمـا موضـح فـي ملحق (١٠)، و الجدول (٨) ادناه يوضح ذلك:

جـــدول (٨)

تكافـؤ مجموعتي البحث في اختبار متغير التفكير الاستدلالي القبلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
التجريبية	٣٠	١٥,١٣٣	٢,٧٧٥	٥٨	٠,٩٦١	٢,٠١	غير دال
الضابطة	٣٠	١٤,٤٦٦	٢,٥٩٦				

واتضح من جدول (٨) ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (١٥,١٣٣) بانحراف معياري (٢,٧٧٥) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (١٤,٤٦٦) بانحراف معياري (٢,٥٩٦) ولاختبار دلالة الفرق استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وظهر أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية إذ أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٦١) أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨)، وهذ يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبهذا يمكن الاطمئنان إلى تكافؤ المجموعتين بمتغير التفكير الاستدلالي القبلي .

٤-الجنس

كافأت الباحثة مجموعتي البحث في متغير الجنس، ويوضح الجدول(٩) إعداد الطلبة في مجموعتي البحث موزعين حسب الجنس بشكل متساو.

جـدول (٩)

توزيع أفراد المجموعتين على وفق متغير الجنس

الشعبة	البنين	البنات	المجموع
التجريبية	١٨	١٢	٣٠
الضابطة	١٨	١٢	٣٠

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة

المتغيـرات الدخيلة

تعـرف المتغيـرات الدخيلـة "بأنهـا نـوع مـن المتغيـرات المسـتقلة التـي تـدخل فـي تصـميم الدراسـة، ولا تخضـع لسـيطرة الباحـث، ولكنهـا تـؤثر فـي نتـائج الدراسـة عـن طريـق الأثـر غيـر مرغـوب فيـه، الـذي تحدثـه فـي المتغيـر التـابع، ولا يسـتطيع الباحـث ملاحظـة المتغيـرات الدخيلـة أو قياسـها لكنـه يفتـرض وجـود عـدد مـن المتغيـرات الدخيلـة ويأخـذ بنظـر الاعتبـار بتثبيـت أثرهـا أو تحديده أو قياسه (عبيد،٢٠٠٣، ص٢٥).

وزيـادة علـى مـا تقـدم مـن إجـراءات التكـافؤ الإحصـائي بـين مجموعـات البحـث(التجريبيـة _ الضـابطة) حاولـت الباحثـة قـدر الإمكـان تفـادي أثـر بعـض العوامـل التـي أشـارت الأدبيـات والدراسـات السـابقة التـي مـن المحتمـل إن تـؤثر فـي هـذا النـوع مـن التصـاميم التجريبيـة، وفيمـا يلي عرض لهذه العوامل وكيفية ضبطها:

أ- **العوامل التي تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة :**

١- **ظـــروف التجربـــة والحـــوادث المصـــاحبة:** وهـي الحـوادث الطبيعيـة التـي يتعـرض لهـا أفـراد العينـة (كـالكوارث والحـروب الفيضـانات والامطـار والـزلازل وغيرهـا) اثنـاء تطبيـق التجربـة ممـا يعيـق أو يضـر بسـير التجربـة ، ولله الحمـد لـم يتعـرض أفـراد العينـة لأي مـن الحـوادث المذكورة باستثناء بعض العطل الرسمية وقد تم تعويضها .

٢- **الانـــدثار التجريبـــي:** ويقصـد بالانـدثار التجريبـي بأنـه" الأثـر المتولـد عـن قيـام عـدد مـن الطلبـة المشـمولين فـي التجربـة بتركهـا أو الانقطـاع عنهـا ممـا يـؤثر فـي النتـائج التجربـة (عبـد الـرحمن وزنكـه ،٢٠٠٧، ص ٤٧٩). الا أن البحـث الحـالي لـم يشـهد تعرضـه للانـدثار التجريبـي سـواء كـان(انقطاعـا او هروبـا أو تركـا) باسـتثناء بعـض الغيابـات الفرديـة والمحـدودة بنسـبه ضـئيلة التـي يمكـن ان نقـول بأنهـا متسـاوية بـين مجمـوعتي البحـث (التجريبيـة والضـابطة).

ب- العوامل التي تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة :

١١- **البيئـــة التعليميـــة:** وتشمل كافة الاماكن والمواقف ومحكات الخبرة التي يمكن ان يتعلم منهـــا المـــتعلم، أو المعلومـــات، أو المهـــارات، أو القـــدرات، أو الميـــول والاهتمامـــات، أو الاتجاهـات والقـيم المسـتهدفة (راشـد ، ٢٠٠٧، ص١٥). طبقـت التجربـة علـى مجمـوعتي البحـث(التجريبيـة والضـابطة) فـي قسـم واحـد، وفـي قـاعتين متجـاورين ومتشـابهين مـن حيـث المساحة والوسائل التعليمية ، وعدد الشبابيك، والتهوية والمقاعد.

٢- **سريـــة التجربـــة:** حاولـت الباحثـة فـي الدراسـة الحاليـة قـدر المسـتطاع فـي الحفـاظ علـى سـرية البحـث وذلـك عـن طريـق الاتفـاق مـع مـدرس المـادة و رئاسـة القسـم، وعـدم ابـلاغ طلبـة مجمـوعتي البحـث(التجريبيـة والضـابطة) بطبيعـة البحـث وهدفـه، كـي يكـون نشـاط الطلبـة وطريقة تعاملهم مع التجربة ثابتيين لا تتغير حتى لا تؤثر على سلامة التجربة.

٣- **المـادة الدراسـية:** تكونـت المـادة الدراسـية بنـاءً علـى توزيـع مفـردات مـادة طرائـق التـدريس العامـة التـي أقرتهـا اللجنـة القطاعيـة لطلبـة المراحـلّ الثالثـة فـي كليـات التربيـة الأساسـية فـي الجامعـات العراقيـة ، وبالاسـتعانة بالمحاضـرات التـي أعـدها ودأب علـى تقـديمها *مـدرس المـادة ، وقـد كانـت موحـدة لكـلا المجمـوعتين مـن دون أي اخـتلاف علمـاً ان مـدرس المـادة هـو من قام بتدريسي المجموعتين.

٤- **توزيـــع الـــدروس:** تمـت المباشـرة بتطبيـق الخطـط التدريسـية بـدءاً مـن يـوم الثلاثـاء (٢٠١٩/٢/٢٦) لكـلا المجمـوعتين (التجريبيـة والضـابطة) بواقـع سـاعتين إسـبوعياً لكـل مجموعة و لغاية يومي الثلاثاء والأربعاء (٢١_٢٢/٥/٢٠١٩).

جـــدول (١٠)
توزيع الحصص على مجموعتي البحث

الشعبة	اليوم	الوقت
التجريبية	الاثنين	٨:٣٠
		٩:٣٠
الضابطة	الثلاثاء	٨:٣٠
		٩:٣٠

٤- **مـــدة التجربـــة:** لغرض تقليص الأثر الناتج عن تفاوت المدة الزمنية في بدء التجربة أو الزيادة لحساب مجموعة على أخرى، فقد كانت المدة الزمنية متساوية لكلا مجموعتين إذ بدأ التدريس يوم الثلاثاء الموافق (٢٦/ ٢/٢٠١٩) وانتهت بتطبيق اختبارات التحصيل والتفكير الاستدلالي يومي الثلاثاء والاربعاء (٢١_٢٢/٥/٢٠١٩).

خامساً: إعداد مستلزمات الدراسة:

١- تحديد المادة العلمية

يعرف المحتوى المعرفي للمادة التعليمية بأنه جميع المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة وتُعرض للطالب مطبوعة أو تقدم إليه سمعياً أو سمعياً بصرياً (الحيلة، ٢٠١٢، ص٩٠).

وقد تم تحديدها في ضوء ما أُقرتها اللجنة القطاعية لطلبة المرحلة الثالثة كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية ، وبالاستعانة بالمحاضرات التي أعدها ودأب على تقديمها مدرس المادة.

٢- تحديد الأهداف السلوكية

تحتل الأهداف في منظومة العملية التربوية التعليمية مكانه أساسية، كما تعد الأهداف الخطوة الأولى في أي عملية تعليمية تعلمية كونها المرشد والموجه والدليل والمنظم لعمل المعلم والمتعلم وبالأخص في التدريس (داود، ٢٠١٤، ص٨٣).

ويقصد بالأهداف السلوكية هي مجموعة التغيرات التي يتوقع حدوثها في سلوك المتعلم

ومعارفه واتجاهاته ومهاراته نتيجة لعملية التعليم والتعلم (سبيتان، ٢٠١٠، ص١٦).

وبعد تحديد المادة الدراسية وتحديد الدروس وعدد الحصص لكل فصل من الفصول، تم صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بالمفردات التي اشتملت عليها التجربة في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي وقد توزعت على المستويات المعرفية الخمسة (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحلّيل، والتقويم) وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والمناهج وطرائق التدريس ملحق (٦) لبيان آرائهم بشأن دقة الهدف السلوكي وصياغته بما يتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية، وبناء على مقترحاتهم تم الاتفاق على تعديل بعضها وإقرار البعض الآخر وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (١٦٩) هدفاً سلوكياً كما مبين في ملحق (١١) وجدول (١١) يوضح توزيع الأهداف السلوكية.

جـــدول (١١)

توزيـع الأهداف السلوكيـــة

ت	المستوى	عدد الأهداف	النسبة المئوية
١	التذكر	٥٥	٠,٣٢٥
٢	الفهم	٧٢	٠,٤٢٦
٣	التطبيق	١٣	٠,٠٧٦
٤	التحلّيل	١٤	٠,٠٨٢
٥	التقويم	١٥	٠,٠٨٨
المجموع		١٦٩	٠,١٠٠

٣- إعداد الخطط التدريسيـة

إن تخطيط التدريس يمثل نهجاً واسلوباً وطريقاً منظماً للعمل و هو عملية عقلية هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف الموسومة بفاعلية واقتدار (جامل ، ٢٠٠٢، ص٢٣) .

ويشير (العزاوي، ٢٠٠٩) إلى أن التخطيط عملية لتصور واضح لما يمكن أن يكون عليه الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف ، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها ، واختيار أساليب القياس وأوجه النشاط الملائمة للموقف التعليمي وطبيعة المتعلم (العزاوي ، ٢٠٠٩، ص ٣٠١).

وبعد تحديد المادة العلمية والأهداف السلوكية، تم إعداد نوعين من الخطط التدريسية الأنموذجية نوع أعد على وفق استراتيجية (المنحى المبرمج) خاص بالمجموعة التجريبية ، والنوع الآخر على وفق الطريقة الاعتيادية (طريقة المحاضرة) خاص بالمجموعة الضابطة ، و أعدت الباحثة خططاً دراسية للموضوعات التدريسية كافة الداخلة في نطاق التجربة التي بلغ عددها (٢٤) خطة يوميه نموذجية بواقع (١٢) خطة تدرس لطلبة المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية (المنحى المبرمج) ، و(١٢) خطة تدرس لطلبة المجموعة الضابطة على وفق (الطريقة الاعتيادية)، ولغرض التحقق من صحة إعداد تلك الخطط وتوافر المقومات العلمية فيها ومدى ملائمتها للمحتوى والأهداف السلوكية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والمناهج وطرائق التدريس ملحق (٦) وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظاتهم أصبحت بصيغتها النهائية كما في الانموذج المبين في ملحق (١٢).

سادساً: أداتا البحث:

يقصد بأدوات البحث الوسائل التي يستعملها الباحث سواء أكان ذلك في عملية الوصف أم في التحلّيل للوصول إلى أهدافه ومنها الملاحظة والاستبانة والمقابلة وتحلّيل المضمون (العنبكي والعقابي، ٢٠١٥، ص٣٧).

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على (أثر استراتيجية المنحى المبرمج في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة)، ومن متطلبات هذا البحث أعدت الباحثة اختباراً للتحصيل كما تم تبني اختباراً للتفكير الاستدلالي، وفي ضوء ذلك اجرت الباحثة الآتي:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

يقصد بالاختبار التحصيلي هو الاختبار الذي يقيس ما تعلمه الطالب، أي مقدار المعرفة التي اكتسبها الطلاب بمعلومات معينة (عمران،٢٠١٦ ، ص٣٩٧).

ولغرض قياس التحصيل الدراسي لمجموعتي البحث من أجل معرفة أثر استراتيجية (المنحى المبرمج) في تحصيل مادة طرائق التدريس العامة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة الدراسية المحددة في التجربة، إذ اختارت الباحثة فقرات الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد والمطابقة، استناداً إلى ما تتصف به هذه الاختبارات من ايجابيات عند استعمالها ولأنها أفضل أنواع الاختبارات، وتغطي اكبر قدر ممكن من المادة الدراسية، فضلاً عن اتصافها بدرجة عالية من الصدق والثبات، وأكثر أنواع الاختبارات تقويماً لأهداف المواد التعليمية (الصائغ، ٢٠٠٠ ، ص٣١).

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٥٠) فقرة اختباريه (٤٢) فقرة اختيار من متعدد و(٨) فقرات مطابقة ملحق (١٣)، واتبعت الباحثة عدداً من الخطوات في إعدادها وعلى النحو الآتي:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مادة طرائق التدريس العامة لمعرفة أثر التدريس باستراتيجية المنحى المبرمج.

٢- **تحديد مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم :** بعد الاستئناس بآراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس العامة، حددت الباحثة المستويات الخمسة من تصنيف (بلوم) التي سيقيسها الاختبار وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحلّيل، التركيب ، والتقويم).

٣- **تحديد عدد فقرات الاختبار:** حددت الباحثة (٥٠) فقرة لتغطية موضوعات مادة طرائق التدريس العامة، ولتتلاءم مع الوقت المخصص للإجابة، وقد تم توزيعها على الموضوعات والأهداف بحسب (

الأهمية النسبية) لكل منهما.

٤- إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

تعرف الخارطة الاختبارية على أنها " مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المعلم لكل موضوع من الموضوعات المختلفة، والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة (العبسي، ٢٠١٠، ص ١٦٣) .

وعليه أعدت الباحثة جدولاً للمواصفات تمثلت فيه موضوعات مادة طرائق التدريس العامة للمرحلّة الثالثة ومستويات الأهداف السلوكية فيه ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم المتمثلة بـ (التذكر والفهم والتطبيق والتحلّيل والتقويم) وقد تم حساب وزن كل فصل حسب الزمن المخصص لتدريسه بالدقائق بعد استشارة عدد من المحكمين والمختصين بطرائق التدريس. ملحق (٦) والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جـــدول (١٢)

جـدول مواصفات (الخارطـة الاختبارية) الخاصة بالاختبار التحصيلي

الفصول	وزن المحتوى	مستويات الأهداف وأوزانها					المجموع ١٠٠%
		التذكر ٠,٣٢٥	الفهم ٠,٤٢٦	التطبيق ٠,٠٧٦	التحلّيل ٠,٠٨٢	التقويم ٠,٠٨٨	
الأول	٠,١٥	٢	٣	١	١	١	٨
الثاني	٠,٣٠	٥	٦	١	١	١	١٤
الثالث	٠,١٩	٣	٤	١	١	١	١٠
الرابع	٠,١٩	٣	٤	١	١	١	١٠
الخامس	٠,١٥	٢	٣	١	١	١	٨
المجموع	٠,٩٨	١٥	٢٠	٥	٥	٥	٥٠

وقد قامت الباحثة بحساب وزن المحتوى على وفق ما يأتي:

$$\text{وزن المحتوى} = \frac{\text{زمن تدريس الفصل الواحد}}{\text{زمن التدريس الكلي}} \times ١٠٠\%$$

ويحسب وزن كل مستوى من مستويات الأهداف على وفق ما يأتي:

$$\text{وزن كل مستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف لكل مستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times ١٠٠\%$$

ويحسب عدد الأسئلة لكل خلية على وفق ما يأتي:

عدد الأسئلة لكل خلية = وزن كل مستوى من مستويات الأهداف × وزن المحتوى × عدد الأسئلة (الكبيسي، ٢٠٠٧، ص ١٤٢_١٤٣).

٥- **إعداد الفقرات و تعليمات الاختبار**: بعد تحديد عدد الأسئلة في كل مستوى للمادة التعليمية، أعدت الباحثة فقرات الاختبار بالاطلاع على دراسات سابقة ومعايير وشروط صياغة فقرات الاختبارات التحصيلية ، فتكون الاختبار من (٤٢) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد و وضعت لكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها صحيح و الباقي خاطئة، و (٨) فقرات مطابقة، وبذلك كان عدد فقرات الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية (٥٠) فقرة، كما أعدت الباحثة تعليمات الإجابة بالشكل الصحيح وتوخي الدقة في الإجابة وعدم التأشير على أكثر من بديل، كما موضح في ملحق (١٣).

٦- **صدق الاختبار**: يقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما صمم لأجله، فالأداة غير الصادقة تعجز عن تقدير المجال المطلوب مثلما ينبغي، ومعيار الأداة هو صلاحيتها لما أعدت له (الزاملي وآخران ، ٢٠٠٩، ص ٢٣٩).

وبذلك يعد الصدق محور عملية القياس، حيث يرى كرونباخ أنه بقدر اكتمال تفسير درجة الاختبار للسمة المعنية والثقة في هذا التفسير بقدر صدق الاختبار، وهو يربط بذلك بين الدرجة على الاختبار وقدرتها التفسيرية (جعفور،٢٠١٤، ص٢٢٥).

وللتحقق من صدق الاختبار تم إتباع نوعين من الصدق هما :

١ـ الصدق الظاهري : وأفضل وسيلة للتثبت من الصدق الظاهري للاختبار هو عَرضُه على مجموعةٍ من الخبراءِ والمُختصين لتقدير مدىَ تحقيق فقرات الاختبار للصفة أو الصفات التي يُراد قياسها (Ebel,1972:p566)، وعليه فان الكثير من الباحثين ي ستعملون هذا النوع من الصدق لأنه يكشف عن الجانب الظاهري للاختبار ولأنه سهل ولكنهم يلجؤون إلى طرق أخرى اضافية لحساب الصدق من أجل تعزيز صدق الاختبار.

(الجابري، ٢٠١١، ص ٢١٩)

وبغية التحقق من صدق الاختبار الظاهري، قامت الباحثة بعرض الاختبار بفقراته وتعليماته ومفتاح الإجابة الصحيحة على مجموعة من المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والمناهج و طرائق التدريس، ملحق (٦)، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في مدى وضوح الفقرات وصياغتها ومدى قياسها للأغراض السلوكية المحددة لها ومنطقية البدائل وجاذبيتها وأي ملاحظات أخرى، وقد جاءت نتيجة آرائهم حول فقرات الاختبار على نسبة اتفاق عالية، مع إجراء تعديلات بسيطة على بعض فقراته، لذا عدت جميع فقرات الاختبار صادقة لقياس ما وضعت لقياسه.

٢ – صدق المحتوى: يقصد به مدى تمثيل الفقرات لمحتوى المادة المراد قياسها أو مدى ارتباط الفقرة ومحتوى الهدف الذي يقيسه (البطش وابو زينة،٢٠٠٧، ص١٢٧).

ويتطلب في هذا النوع من الصدق تحديداً صادقاً للموضوعات التي يعطيها الاختبار وذلك بإعداد جدول المواصفات كخطوة أساسية في بناء الاختبار (العدوان ومحمد،٢٠١١، ص ٢٠٥).

وقد تأكدت الباحثة من صدق محتوى الاختبار التحصيلي عن طريق إعداد جدول

المواصـفات إذ يظهـر هـذا الجـدول توزيـع فقـرات الاختبـار علـى محتـوى المـادة الدراسـية موضـوع البحـث اسـتنادا إلـى الأهـداف السـلوكية والـزمن المسـتغرق لكـل مفـردة مـن المفـردات الجدول (١٣).

❖ **التطبيـق الاستطلاعي الأول:**

لغـرض التحقـق مـن وضـوح تعليمـات الاختبـار والـزمن المسـتغرق فـي الإجابـة علـى فقراتـه، تـم تطبيـق الاختبـار بصـورته الأوليـة علـى عينـة اسـتطلاعية بلغـت (٢٠) طالبـاً وطالبـة مـن طلبـة المرحلّـة الثالثـة/ قسـم الجغرافيـة بكليـة التربيـة الأساسـية الجامعـة بابـل، وذلـك فـي يـوم الأربعـاء (٢٠١٩/٥/٨) ملحـق (٢_ أ، ب) وقـد بلـغ متوسـط زمـن الإجابـة (٤٠) دقيقـة تـم استخراجه بواسطة متوسط زمن إجابات الطلبة:

زمن الاختبار = (زمن خروج الطالب الأول + الثاني + الثالث ....) / عدد الطلبة = ٧٩٦ / ٢٠ = **٤٠ دقيقة**

جدول (١٣) الزمن المستغرق لكل طالب من العينة الاستطلاعية الاولى

ت	الزمن بالدقيقة	ت	الزمن بالدقيقة	ت	الزمن بالدقيقة	ت	الزمن بالدقيقة
١	٣٩	٦	٤٢	١١	٣٩	١٦	٤١
٢	٤٠	٧	٣٩	١٢	٤١	١٧	٤٢
٣	٣٩	٨	٣٧	١٣	٣٩	١٨	٤٠
٤	٣٧	٩	٤٣	١٤	٣٨	١٩	٤٠
٥	٣٨	١٠	٤٢	١٥	٣٧	٢٠	٤٣

❖ **التطبيق الاستطلاعي الثاني:**

إن الهـدف مـن تطبيـق الاختبـار علـى العينـة الاسـتطلاعية الثانيـة هـو لإجـراء التحلّيـل الإحصـائي لفقـرات الاختبـار، إذ إن الغايـة مـن تحلّيـل فقـرات الاختبـار هـو الكشـف عـن الفقـرات الضـعيفة والعمـل علـى إعـادة صـياغتها أو حـذفها واسـتبعاد الغيـر صـالحة منهـا(Scrannel , 1997 : 35).

وبعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق أُعيد تطبيقه مرة أخرى يوم الخميس (٢٠١٩/٥/٩) على عينة استطلاعية بلغت (٨٠) طالباً وطالبة، وتم ذلك من قبل الباحثة بعد الاتفاق مع رئاسة القسم و *مدرس المادة في كلية التربية الأساسية جامعة بابل ملحق (٢- أ ، ب) وذلك بعد التأكد من أن الطلبة قد أكملوا دراسة جميع المفردات المحددة، وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية على فقرات الاختبار، تم ترتيب الإجابات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واعتماد نسبة ٢٧% من أعلى الإجابات مثلت الفئة العليا و٢٧% من أدنى الإجابات مثلت الفئة الدنيا، بعدها تم التحقق من مستوى الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة وكما يأتي:

أ- **معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي:** يعرف معامل صعوبة الفقرة بأنه نسبة الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة إلى العدد الكلي للطلبة (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥، ص ٦٤).

و بعد حساب عدد الإجابات الصحيحة عن كل فقرة، طبّقت الباحثة معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجدتها تتراوح بين (٠,٣٩-٠,٥٧) وهي ضمن المدى المقبول إذ إن الاختبارات تعد جيدة إذا تباينت مستويات صعوبتها بين (٢٠-٨٠%) (الظاهر وآخرون،١٩٩٩، ص١٢٩). وهذا يعني أن فقرات الاختبار التحصيلي تعد مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً. كما هو موضح في جدول (١٤).

ب- معامل تمييز الفقرة الاختبار التحصيلي : هو الفرق بين نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة العليا، ونسبة الطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة من الفئة الدنيا (المنيزل والعتوم، ٢٠١٠ ، ص١٣٣) .

* أ . م سعد طعمه بليل

وايضاً يقصد به " قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، أي قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يملكون الصفة المقاسة أو يعرفون الإجابة وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الاختبار" (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥، ص ٨٩).

وبعد استخراج معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار البالغة (٥٠) فقرة، وقد وجدتها الباحثة تتراوح بين (٠,٢٣-٠,٤٦) درجة مما يدل على أن جميع الفقرات مميزة، وتعتبر فقرات الاختبار جيدة التمييز وتستعمل بثقة إذا كانت قوة تمييزها تزيد عن (٠,٣٠) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص١٢٩). كما موضح في الجدول (١٤) :

جدول (١٤)

معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار التحصيلي والبالغ عددها (٥٠) فقرة

ت	عدد إجابات المجموعة العليا	عدد إجابات المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	١٥	٨	٠,٥٢	٠,٣٢
٢	١٥	٦	٠,٤٨	٠,٤١
٣	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣٢
٤	١٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢
٥	١٦	٨	٠,٥٥	٠,٣٦
٦	١٤	٦	٠,٤٥	٠,٣٦
٧	١١	٦	٠,٣٩	٠,٢٣
٨	١٤	٨	٠,٥	٠,٢٧
٩	١٧	٩	٠,٥٩	٠,٣٦
١٠	١٤	٩	٠,٥٢	٠,٢٣
١١	١٥	١٠	٠,٥٧	٠,٢٣
١٢	١٥	٨	٠,٥٢	٠,٣٢
١٣	١٢	٨	٠,٤٨	٠,٢٨
١٤	١٦	٨	٠,٥٥	٠,٣٦
١٥	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣٢
١٦	١٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢
١٧	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦
١٨	١٢	٥	٠,٣٩	٠,٣٢
١٩	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦
٢٠	١٦	٧	٠,٥٢	٠,٤١

٢١	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦
٢٢	١٣	٧	٠,٤٦	٠,٢٧
٢٣	١١	٦	٠,٣٩	٠,٢٣
٢٤	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣٢
٢٥	١٦	٧	٠,٥٢	٠,٤١
٢٦	١٣	٨	٠,٤٨	٠,٢٣
٢٧	١٤	٨	٠,٥	٠,٢٧
٢٨	١٥	٩	٠,٥٥	٠,٢٧
٢٩	١٢	٦	٠,٤١	٠,٢٧
٣٠	١٤	٦	٠,٤٦	٠,٣٦
٣١	١٥	٦	٠,٤٨	٠,٤١
٣٢	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣٢
٣٣	١٧	٧	٠,٥٥	٠,٤٦
٣٤	١٣	٧	٠,٤٦	٠,٢٧
٣٥	١٣	٨	٠,٤٨	٠,٢٣
٣٦	١٥	٨	٠,٥٢	٠,٣٢
٣٧	١٣	٥	٠,٤١	٠,٣٦
٣٨	١٤	٨	٠,٥٥	٠,٣٦
٣٩	١٣	٧	٠,٤٨	٠,٢٣
٤٠	١٥	٨	٠,٥٢	٠,٣٢
٤١	١٢	٧	٠,٤٣	٠,٣٣
٤٢	١٤	٩	٠,٥٢	٠,٢٣
٤٣	١٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢
٤٤	١٤	٩	٠,٥٢	٠,٢٣
٤٥	١٦	٦	٠,٥	٠,٤٦
٤٦	١٥	٩	٠,٥٥	٠,٢٧
٤٧	١٤	٨	٠,٥	٠,٢٧
٤٨	١٢	٦	٠,٤١	٠,٢٧
٤٩	١٣	٧	٠,٤٦	٠,٢٧
٥٠	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦

ج- حساب فعالية البدائل لفقرات الاختبار التحصيلي : يقصد بفعالية البدائل أن السؤال من نوع الاختيار من متعدد يتضمن عدة بدائل وواحد منها فقط يشكل الإجابة الصحيحة والبدائل الأخرى تمثل الإجابات الخاطئة وكلما كانت البدائل قريبة من الجواب الصحيح أو كانت إحدى الإجابات الشائعة خاطئة كان البديل قوياً (راشد ، ٢٠٠٧، ص١٩٥).

ويفتـرض أن يكـون البـديل فعـالاً حـين يكـون أكثـر جاذبيـة لطـلاب المجموعـة الـدنيا أكثـر مـن أن يكـون لطـلاب المجموعـة العليـا ، بمعنـى أن تكـون النتيجـة سـالبة (فـارس وعـزي، ٢٠١٥، ص ١٩٧).

لـذا بعـد اسـتعمال معادلـة فعاليـة البـدائل علـى درجـات المجمـوعتين العليـا والـدنيا مـن العينـة الاسـتطلاعية الثانيـة، ظهـر أن البـدائل الخاطئـة كانـت قـد جـذبت إليهـا إجابـات أكثـر مـن طلبـة المجموعـة الـدنيا منهـا فـي المجموعـة العليـا، حيـث وجـد أن معـاملات فعاليـة جميـع البـدائل سالبة، ولذلك تم الإبقاء على البدائل كما هي دون تغيير، وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جـــدول (١٥)
فاعليـة البدائل الخاطئة للاختبـار التحصيلي

	بديل١		بديل٢		بديل٣	
	دنيا	عليا	دنيا	عليا	دنيا	عليا
ف١	٧	٤	٢	١	٥	٢
	-٠,١٤		-٠,٠٥		-٠,١٤	
ف٢	٦	٢	٦	٢	٤	٣
	-٠,١٨		-٠,١٨		-٠,٠٥	
ف٣	٥	٣	٣	٢	٧	٣
	-٠,٠٩		-٠,٠٥		-٠,١٨	
ف٤	٥	٢	١	٠	٧	٤
	-٠,١٤		-٠,٠٥		-٠,١٤	
ف٥	٦	١	٣	٢	٥	٣
	-٠,٢٣		-٠,٠٥		-٠,٠٩	
ف٦	٥	٣	٤	١	٧	٤
	-٠,٠٩		-٠,١٤		-٠,١٤	

ف٧	٦	٤	٥	٣	٥	٤
	-٠,٠٩		-٠,٠٩		-٠,٠٥	
ف٨	٥	٢	٤	٣	٥	٣
	-٠,١٤		-٠,٠٥		-٠,٠٩	
ف٩	٦	٤	٥	٠	٢	١
	-٠,٠٩		-٠,٢٣		-٠,٠٥	
ف١٠	٦	٣	٣	٢	٤	٣
	-٠,١٤		-٠,٠٥		-٠,٠٥	
ف١١	٦	٣	١	٠	٥	٤
	-٠,١٤		-٠,٠٥		-٠,٠٥	
ف١٢	٣	١	٦	٣	٥	٣
	-٠,٠٩		-٠,١٤		-٠,٠٩	
ف١٣	٦	٥	٤	٢	٤	٢
	-٠,٠٥		-٠,٠٩		-٠,٠٩	
ف١٤	٧	٤	٤	٢	٣	٠
	-٠,١٤		-٠,٠٩		-٠,١٤	
ف١٥	٥	٣	٧	٣	٣	٢
	-٠,٠٩		-٠,١٨		-٠,٠٥	
ف١٦	٣	١	٦	٣	٤	٢
	-٠,٠٩		-٠,١٤		-٠,٠٩	
ف١٧	٦	٤	٥	٢	٤	١
	-٠,٠٩		-٠,١٤		-٠,١٤	
ف١٨	٦	٤	٤	٢	٧	٤

	-٠,٠٩			-٠,٠٩		-٠,١٤	
ف١٩	٤	٣	٨	٣	٣	١	
	-٠,٠٥		-٠,٢٣		-٠,٠٩		
ف٢٠	٥	١	٣	١	٧	٤	
	-٠,١٨		-٠,٠٩		-٠,١٤		
ف٢١	٦	٣	٣	٠	٦	٤	
	-٠,١٤		-٠,١٤		-٠,٠٩		
ف٢٢	٦	٥	٢	١	٧	٣	
	-٠,٠٥		-٠,٠٥		-٠,١٨		
ف٢٣	٨	٦	٤	٢	٤	٣	
	-٠,٠٩		-٠,٠٩		-٠,٠٥		
ف٢٤	٣	٢	٧	٢	٥	٤	
	-٠,٠٥		-٠,٢٣		-٠,٠٥		
ف٢٥	٣	٢	٥	١	٧	٣	
	-٠,٠٥		-٠,١٨		-٠,١٨		
ف٢٦	٥	٤	٦	٤	٣	١	
	-٠,٠٥		-٠,٠٩		-٠,٠٩		
ف٢٧	٤	٢	٥	٣	٥	٣	
	-٠,٠٩		-٠,٠٩		-٠,٠٩		
ف٢٨	٥	٣	٢	٠	٦	٤	
	-٠,٠٩		-٠,٠٩		-٠,٠٩		
ف٢٩	٧	٤	٣	٣	٥	٣	
	-٠,١٤		٠,٠٠		-٠,٠٩		

ف٣٠	٤	١	٤	٢	٨	٥
	-٠,١٤		-٠,٠٩		-٠,١٤	
ف٣١	٧	٤	٥	٣	٤	٠
	-٠,١٤		-٠,٠٩		-٠,١٨	
ف٣٢	٦	٣	٤	٢	٥	٣
	-٠,١٤		-٠,٠٩		-٠,٠٩	
ف٣٣	٣	١	٧	٢	٥	٢
	-٠,٠٩		-٠,٢٣		-٠,١٤	
ف٣٤	٧	٤	٥	٤	٣	١
	-٠,١٤		-٠,٠٥		-٠,٠٩	
ف٣٥	١	٠	٧	٥	٦	٤
	-٠,٠٥		-٠,٠٩		-٠,٠٩	
ف٣٦	٧	٤	٢	٠	٥	٣
	-٠,١٤		-٠,٠٩		-٠,٠٩	
ف٣٧	٥	٢	٥	٣	٧	٤
	-٠,١٤		-٠,٠٩		-٠,١٤	
ف٣٨	٥	١	٦	٣	٣	٢
	-٠,١٨		-٠,١٤		-٠,٠٥	
ف٣٩	١	٠	٧	٥	٦	٤
	-٠,٠٥		-٠,٠٩		-٠,٠٩	
ف٤٠	٧	٣	٣	١	٤	٣
	-٠,١٨		-٠,٠٩		-٠,٠٥	
ف٤١	٩	٦	٢	١	٤	٣

	-٠,١٤			-٠,٠٥		-٠,٠٥	
ف٤٢	٧	٥	٣	١	٣	٢	
	-٠,٠٩		-٠,٠٩		-٠,٠٥		

د- ثبات الاختبار التحصيلي: متى ما كانت درجات أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية، وكانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياساً متسقاً وفي ظروف مختلفة ومتباينة كان الاختبار عندئذ ثابتاً، وهو الاتساق والدقة في القياس (كروكر والجينا،٢٠٠٩، ص١٤٧).

ومن أجل التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية على درجات عينة التحلّيل الإحصائي نفسها، لإيجاد معامل الثبات وتعتمد هذه الطريقة على أساس تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين، أي يتم تقسيم الفقرات إلى فردية وزوجية، و قد فضلت الباحثة هذه الطريقة لانها من أكثر طرق ثبات الاختبار شيوعاً فهي تتلافى مسألة التكاليف وطول الوقت المستخدم في إعادة الاختبار (الإمام وآخرون،١٩٨٥، ص ١٥٢).

وبعد تبويب البيانات وحساب الدرجات استعملت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون (٠,٧٩) ، وقد صُحح معامل الارتباط وفقاً لمعادلة سبيرمان براون إذ بلغ الثبات (٠,٨٨)، مما يدل على أن معامل الثبات الاختبار جيد، إذ تشير الأدبيات إلى أن الثبات مقبول إذا كان معامل الثبات يساوي (٠,٧٠) أو يزيد عليها (أبو الديار،٢٠١٣، ص ٣٧). وجدول (١٦) يوضح ذلك:

جـدول (١٦)

ثبات الاختبار التحصيلـي

الوسائل الإحصائية / الاختبار	قيمة معامل الارتباط		مستوى الدلالة
	بيرسون	سبيرمان	
التحصيلي	٠,٧٩	٠,٨٨	٠,٠٥

الموضوعيـة:

تعد الاختبارات الموضوعية من أكثر الاختبارات شيوعاً في ميدان التربية وذلك لما لها من مزايا (طعيمة،٢٠٠٠، ص ٨). والاختبارات الموضوعية تعوّد الطلبة على كيفية الوصول إلى استنتاجات منطقية وتقودهم إلى التفكير المنظم وحلّ المشكلات، وتمتاز بقصر الأسئلة وكثرتها، واستمتاع الطلبة بها وازالة عنصر الخوف منهم وسهولة تصحيحها، مع ما فيها من دقة ودلالة صادقة على الفروق بين الممتحنين، وكذلك لا يتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح (الحيلة، ٢٠١٢، ص ٤٠٩). وقد استعملت الباحثة نوعين من الاختبارات الموضوعية هي:

١- **الاختيار من متعدد:** إذ يُطلب من الطالب اختيار إجابة صحيحة واحدة من مجموعة إجابات خاطئة.

٢- **اختبارات المطابقة (المزاوجة):** إذ يطلب من الطالب أن يطابق الإجابة في العمود الأول مع الفقرة التي تناسبها في العمود الثاني ، ويستفاد من استعمال هذا النوع في كشف قدرة الطلبة على التذكر وتمييز المعلومات بعضها عن بعض وانتقاء المناسب منها (الغضبان ، ٢٠١٤، ص١٦٩) .

ثانياً: اختبار التفكيـر الاستدلالي

مـن متطلبـات الدراسـة الحاليـة اعـداد اختبـار للتفكيـر الاسـتدلالي، وعليـه أطلعـت الباحثـة علـى العديـد مـن الدراسـات والبحـوث ذات العلاقـة بموضـوع الدراسـة، ونظـراً لكـون دراسـة (الخزرجـي، ٢٠٠٧) دراسـة مناسـبة لظـروف ومواصـفات الدراسـة الحاليـة مـن حيـث العينـة (طلبـة معهـد إعـداد المعلمـين) و مكـان الدراسـة (البيئـة العراقيـة) وكـذلك قربهـا الزمنـي لكـون الدراسـة اجريـت (٢٠٠٧)، وأتفـاق المتخصصـين والخبـراء الـذين استشـارتهم الباحثـة علـى اسـتعمال هـذا المقيـاس لأنـه يعـد واضـحاً ودقيقـاً، وملائمـاً لعينـة البحـث ؛ إذ يتكـون هـذا المقيـاس مـن مواقـف اجتماعيـة وحياتيـة يمـر بهـا أي أنسـان، وقـد بلـغ مجمـوع المواقـف (٣٠) موقفاً لكل موقف ثلاثة بدائل موزعاً على مهارتين وهي:

- الاستقراء.
- الاستنباط.

ولأجـل أن يكـون الاختبـار مناسـباً لتطبيقـه علـى عينـة البحـث، ومعرفـة إذا مـا كـان بحاجـة إلـى إجـراء تعـديلات عليـه اسـتخرجت الباحثـة خصائصـه القياسـية (السـيكو متريـة) وعلـى النحو الآتي:

١- **الصـــدق:** وقد تم التحقق من صدق اختبار التفكير الاستدلالي عن طريق ما يأتي:

صـدق المحكمين (الصدق الظاهري)

توصـلت الباحثـة إلـى الصـدق الظـاهري عـن طريـق عـرض الاختبـار علـى مجموعـة مـن الخبـراء والمختصـين فـي طرائـق التـدريس وعلـم الـنفس التربـوي، ملحـق (٦) ، وذلـك لمعرفـة آرائهـم حـول صـلاحية المقيـاس، ومـدى ملائمتـه لعينـة البحـث، ووضـوح فقراتـه وسـلامة صـياغتها، مـن الناحيـة العلميـة واللغويـة، أو أيـة ملاحظـات أخـرى وقـد تـمّ الأخـذ بـآراء الخبـراء والمختصـين بشـأن صـلاحية المقيـاس، وحرصـت الباحثـة علـى أن تلتقـي بغالبيـة الخبـراء والمختصـين ومناقشـتهم بـذلك، و قـد وصـلت نسـبة الاتفـاق بينـهم إلـى (٨٥%) فمـا فـوق لقبـول الفقـرة، وقـد تـمّ اعتمـاد جميـع الفقـرات بعـد إجـراء بعـض التغييـرات البسـيطة عليهـا، وبـذلك

توصلت الباحثة إلى الصدق الظاهري للاختبار.

التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير الاستدلالي

❖ **التطبيــق الاستطلاعي الأول:**

للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار وفهم فقراته وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عنه، عمدت الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلّة الثالثة / قسم الجغرافية بكلية التربية الأساسية جامعة بابل، وذلك في يوم الاثنين (٢٠١٩/٤/٢٩) ملحق (٢- أ، ب) وقد بلغ متوسط زمن الإجابة (٢٠) دقيقة تم استخراجه بواسطة متوسط زمن إجابات الطلبة، وقد تبين أن جميع فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، ولضبط الوقت المُستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، تم رصد وقت انتهاء إجابات جميع الطلبة. والمعادلة الآتية توضح ذلك:

زمن خروج الطالب الأول + الثاني + الثالث ....الخ ٤٠٤

زمن الاختبار = ---------- = ---------- = ٢٠دقيقة

عــدد الطلبــة ٢٠

جدول (١٧) الزمن المستغرق لكل طالب من العينة الاستطلاعية الاولى

ت	الزمن بالدقيقة	ت	الزمن بالدقيقة	ت	الزمن بالدقيقة	ت	الزمن بالدقيقة
١	١٧	٦	١٧	١١	١٨	١٦	١٩
٢	٢١	٧	٢٠	١٢	٢١	١٧	٢٣
٣	١٩	٨	٢٣	١٣	١٩	١٨	٢٥
٤	٢٠	٩	٢٠	١٤	٢٢	١٩	٢١
٥	١٩	١٠	١٨	١٥	٢٢	٢٠	٢٠

❖ **التطبيق الاستطلاعي الثاني:**

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق أعيد تطبيقه مره أخرى يوم الثلاثاء(٢٠١٩/٤/٣٠) ملحق (٢، ٣- أ، ب) على عينة استطلاعية بلغت (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلّة الثالثة / قسم الجغرافية بكلية التربية الأساسية جامعة

بابل، وتم ذلك من قبل الباحثة بعد الاتفاق مع رئاسة القسم في كلية التربية الأساسية، وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية على فقرات الاختبار، تم ترتيب الإجابات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واعتماد نسبة ٢٧% من أعلى الإجابات مثلت الفئة العليا و٢٧% من أدنى الإجابات مثلت الفئة الدنيا. بعدها تم التحقق من مستوى الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة وكما يأتي:

١- **استخراج معامل الصعوبة:** طبّقت الباحثة معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار و قد وجدت الباحثة ان فقرات الاختبار تتراوح بين (٠,٣٩ _ ٠,٦٨) ، وهي ضمن المدى المقبول إذ إن الاختبارات تعد جيدة إذا تباينت مستويات صعوبتها بين (٢٠_٨٠%) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص ١٢٩). وهذا يعني أن فقرات الاختبار تعد مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً. كما موضح في الجدول (١٨) .

٢- **استخراج معامل التمييز:** تم استخراج معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار البالغة (٣٠) فقرة، وقد وجدتها الباحثة تتراوح بين (٠,٢٣-٠,٥٩) درجة، مما يدل على أن جميع الفقرات الاختبار مميزة، كما موضح في الجدول (١٨) .

جـدول (١٨)

يوضح معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي والبالغ عددها (٣٠) فقرة

ت	عدد إجابات المجموعة العليا	عدد إجابات المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٢١	٩	٠,٦٨	٠,٥٥
٢	١٤	٨	٠,٥	٠,٢٧
٣	١٢	٥	٠,٣٩	٠,٤١
٤	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣١
٥	١٩	٨	٠,٦١	٠,٥
٦	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣١

٧	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦
٨	٢٠	٧	٠,٦٦	٠,٥
٩	١٦	٧	٠,٥٢	٠,٤١
١٠	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦
١١	١٦	٨	٠,٥٥	٠,٣٦
١٢	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦
١٣	١٥	٨	٠,٥٢	٠,٣٢
١٤	١٦	٨	٠,٥٥	٠,٣٦
١٥	١٣	٧	٠,٤٦	٠,٢٧
١٦	١٨	٩	٠,٦١	٠,٤١
١٧	١٩	١١	٠,٦٨	٠,٣٦
١٨	١٥	٧	٠,٥	٠,٣٦
١٩	١٦	٨	٠,٥٥	٠,٣٦
٢٠	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣٢
٢١	١٦	٥	٠,٤٨	٠,٥
٢٢	١٦	٦	٠,٥	٠,٤٦
٢٣	١٥	٦	٠,٤٨	٠,٤١
٢٤	١٤	٧	٠,٤٨	٠,٣٢
٢٥	١٦	١١	٠,٦١	٠,٢٣
٢٦	١٣	٧	٠,٤٦	٠,٢٧
٢٧	١٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢
٢٨	١٧	٤	٠,٤٨	٠,٥٩
٢٩	١٤	٩	٠,٤٢	٠,٢٣
٣٠	١٧	٩	٠,٥٩	٠,٣٦

٣- **فعاليـة البـدائل الخاطئـة:** بعـد اسـتعمال معادلـة فعاليـة البـدائل علـى درجـات المجمـوعتين العليـا والـدنيا مـن العينـة الاسـتطلاعية ، ظهـر أن البـدائل الخاطئـة كانـت قـد جـذبت إليهـا إجابـات أكثـر مـن طلبـة المجموعـة الـدنيا منهـا فـي المجموعـة العليـا، إذ وجـد أن معـاملات فعاليـة جميـع البـدائل سـالبة، ولـذلك تـم الإبقـاء علـى البـدائل كمـا هـي دون تغييـر، و جـدول (١٩) يوضح ذلك.

جـــدول (١٩)

فاعليـــة البدائـــل الخاطئة للاختبار التفكير الاستدلالي

	بديل١		بديل٢	
	دنيا	عليا	دنيا	عليا
ف١	٧	١	٦	٠
	-٠,٢٧		-٠,٢٧	
ف٢	٦	٤	٨	٣
	-٠,٠٩		-٠,٢٣	
ف٣	١٠	٦	٧	٣
	-٠,١٨		-٠,١٨	
ف٤	٥	٤	١٠	٤
	-٠,٠٥		-٠,٢٧	
ف٥	١١	٣	٤	٠
	-٠,٣٦		-٠,١٨	
ف٦	١٣	٦	٢	٠
	-٠,٣٢		-٠,٠٩	
ف٧	١٢	٥	٣	٢
	-٠,٣٢		-٠,٠٥	
ف٨	٧	٠	٦	٢

	-٠,٣٢		-٠,١٨	
ف٩	١٤	٦	٢	٠
	-٠,٣٦		-٠,٠٩	
ف١٠	٧	٢	٨	٤
	-٠,٢٣		-٠,١٨	
ف١١	٦	٣	٨	٣
	-٠,١٤		-٠,٢٣	
ف١٢	٤	١	١١	٥
	-٠,١٤		-٠,٢٧	
ف١٣	٤	٠	١٣	٥
	-٠,١٨		-٠,٣٦	
ف١٤	٥	٢	٩	٤
	-٠,١٤		-٠,٢٣	
ف١٥	٦	٢	٩	٥
	-٠,١٨		-٠,١٨	
ف١٦	١٠	٣	٣	١
	-٠,٣٢		-٠,٠٩	
ف١٧	٥	٠	٦	٣
	-٠,٢٣		-٠,١٤	
ف١٨	٨	٣	٧	٣
	-٠,٢٣		-٠,١٨	
ف١٩	٩	٤	٥	٢
	-٠,٢٣		-٠,١٤	
ف٢٠	٨	٣	٧	٢
	-٠,٢٣		-٠,٢٣	

ف٢١	١٣	٣	٥	٣
	-٠,٤٥		-٠,٠٩	
ف٢٢	٣	٠	١٣	٥
	-٠,١٤		-٠,٣٦	
ف٢٣	٧	٤	٩	٣
	-٠,١٤		-٠,٢٧	
ف٢٤	٣	٠	١٤	٧
	-٠,١٤		-٠,٣٢	
ف٢٥	٤	٢	٧	٣
	-٠,٠٩		-٠,١٨	
ف٢٦	١١	٨	٤	١
	-٠,١٤		-٠,١٤	
ف٢٧	٦	٣	٧	٣
	-٠,١٤		-٠,١٨	
ف٢٨	١٠	١	٨	٠
	-٠,٤١		-٠,٣٦	
ف٢٩	٦	٢	٨	٤
	-٠,١٨		-٠,١٨	
ف٣٠	٧	٣	٧	٢
	-٠,١٨		-٠,٢٣	

ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة طريقة التجزئة النصفية، إذ قسّمت الباحثة فقرات الاختبار على نصفين (فقرات زوجية وفقرات فردية) تم حساب الارتباط بين نصفي فقرات الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين

(٠,٧٤) ثم صححت هذه القيمة باستعمال معادلة سبيرمان – براون فبلغت (٠,٨٣) وجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جـــدول (٢٠)

ثبات الاختبار التفكيـــر الاستدلالي

الاختبار / الوسائل الإحصائية	قيمة معامل الارتباط		مستوى الدلالة
	بيرسون	سبيرمان	
التفكير الاستدلالي	٠,٧٤	٠,٨٣	٠,٠٥

هـ- اختبار التفكير الاستدلالي بصورته النهائية

تكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد) ذي البدائل الثلاثة، ملحق (٩) الذي تبنته الباحثة لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، وقد تم إعطاء تعليمات عن كيفية الإجابة عن الاختبار، وإعطاء فكرة عن هدف الاختبار، والإجابة عن جميع الاسئلة وعدم إعطاء أكثر من إجابة للفقرة الواحدة ملحق(٩)، وقد تم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للفقرة ذات الإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة، وتم التصحيح على وفق أنموذج التصحيح.

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة:

بدأ تطبيق التجربة يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٩/٢/٢٦) ووفقاً للخطوات الآتية:

١- بعد إجراءات التكافؤ التي اجرتها الباحثة بين طلبة المجموعتين كما ذكرت سابقاً طبقت الباحثة لاختبار التفكير الاستدلالي يوم الأربعاء الموافق (٢٠١٩/٢/٢١).

٢- طبقت التجربة الحالية من قبل تدريسي المادة، وقد درس كلتا المجموعتين وذلك حرصاً على سلامة التجربة.

٣- حرصت الباحثة على ضبط المتغيرات الدخيلة اثناء مدة تطبيق التجربة ، وذلك حتى لا تؤثر على نتائج التجربة.

٤- انتهت إجراءات تطبيق التجربة يوم (الأربعاء) الموافق (٢٠١٩/٥/٢٢).

٥- حدد التدريسي يومي (الثلاثاء والأربعاء) لتطبيق اختبار التحصيل واختبار التفكير الاستدلالي على الطلبة ، طبق الاختبار التحصيلي عليهم يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٩/٥/٢١) واختبار التفكير الاستدلالي يوم الأربعاء الموافق(٢٠١٩/٥/٢٢) وقد سارت عملية تطبيق الاختبارين سيراً طبيعيا بين طلبة المجموعتين .

٦- بعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين على الطلبة، تسلمت الباحثة إجاباتهم وقامت بتصحيحها وفقاً للإجابات الأنموذجية، ملحق (١٤- ١٥).

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية التي أسهمت بشكل كبير في الحصول على نتائج دقيقة للبحث، وذلك لأهمية هذه الوسائل من حيث لكونها أداة فاعلة في الحصول على الأرقام والإحصائيات الدقيقة واستخلاص النتائج منها بصورة تعبر عن العلاقة بين المتغيرات باستعمال (spss 32).

١- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين:** في عدد أفرادها، اعتمد في التحقق من:

أ- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات .

ب- للمقارنة بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفرضيات.

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 1}}}$$

إذ إن:

م١: الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

م٢: الوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ع٢: تباين المجموعة الأولى.

ع٢: تباين المجموعة الثانية.

ن: عدد أفراد أي من المجموعتين(عبد الحفيظ واخرون، ٢٠٠٤، ص١٦٤).

٢- **معامـــل الصعوبـــة:** استعملت الباحثة هذه الوسيلة الإحصائية لحساب صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير الاستدلالي:

$$\text{ص} = \frac{\text{مج ص ع} + \text{مج ص د}}{\text{٢ ك}}$$

إذ تمثل كلاً من:

(ص) = معامل صعوبة الفقرة.

(مج ص ع)= مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

(مج ص د)= مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

(٢ ك)= عدد الأفراد في المجموعتين (العليا والدنيا)(ملحم ، ٢٠١٠، ص٢٣٤).

٣- **معامـــل تمييـــز الفقـرات:** استعملت الباحثة هذه المعادلة لإيجاد معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبارين.

$$\text{ت} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\frac{١}{٢}\text{ ك}}$$

حيث أن:

ت = قوة تمييز الفقرة

مج ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

مج ص د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

½ ك = نصف مجموع عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (عودة، ٢٠٠٢، ص٣٥٥).

٤- **معامل ارتباط بيرسون:** يستعمل لإيجاد معامل الثبات.

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2)(\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2)}}$$

إذ إن:

ن: عدد فقرات الاختبار.

س: الإجابات الصحيحة على الفقرات الفردية.

ص: الإجابات الصحيحة على الفقرات الزوجية (المنيزل وعايش، ٢٠١٠، ص ١٢٨).

٥- **معادلة سبيرمان براون:** استعملت لتصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبارين.

$$\text{رث} = \frac{\text{٢ر}}{\text{١ + ر}}$$

إذ تمثل كلا من:

(رث) = معامل الثبات الكلي للاختبار.

(ر) = معامل الثبات النصفي للاختبار(الكناني، ٢٠٠٩، ص ١٩٦).

٦ــ فعاليـــة البدائـــل الخاطئـــة: استعملت الباحثة لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار

$$\text{ت م} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل كلا من:

ت م = معامل فعالية البديل الخاطئ.

ن ع م = عدد الذين اختاروا البديل من الفئة العليا.

ن د م = عدد الذين اختاروا البديل من الفئة الدنيا.

ن = عدد طلبة المجموعتين (ابو فودة و نجاتي، ٢٠١٢ ، ص ١٢٣).

٧- **الاختبار التائي لعينتين مترابطتين :**

$$\text{ت (ن -١)} = \frac{\text{مج (س – ص)}}{\sqrt{\frac{\text{ن ع}^{١}}{\text{ن}}}}$$

اذ ان :

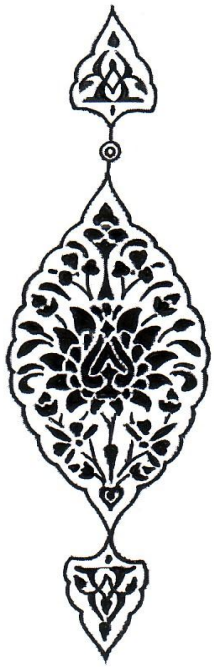
س = درجات الطلبة في الاختبار القبلي .

ص = درجات الطلبة في الاختبار البعدي .

ع = تباين الفرق بين س و ص .

ن = حجم العينة (البياتي و اثنا سيوس ، ص١٩٧٧ ، ٢٦٣) .

الفصل الرابع



عـــرض النتائـــج

و

تفسيـــرها

عــرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة وتفسيرها في ضوء هدفا البحث وفرضياته، وبيان الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي تم التوصل إليها، على النحو الآتي:

أولاً : عــرض النتائج:

١- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه:

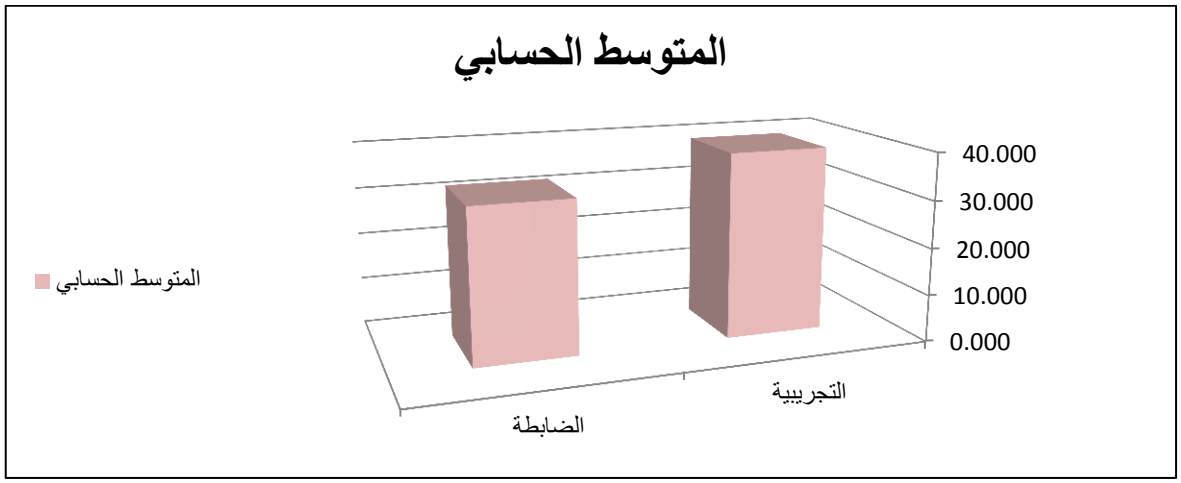
لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

ولأجل التحقق من صحة هذه الفرضية استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في اختبار التحصيل فتبين أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإستراتيجية المنحى المبرمج قد بلغ (٣٩,٤٣٣) وبلغ الانحراف المعياري (٤,٥٩١)، أما متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة الاعتيادية قد بلغ (٣٢,٤٦٧) وبانحراف معياري (٣,٧٥٨) ، ولمعرفة دلالة الفرق الإحصائي استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (٢١) يوضح ذلك:

جـــــدول (٢١)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	عـدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٣٩,٤٣٣	٤,٥٩١	٥٨	٦,٤٣١	٢,٠١	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	٣٢,٤٦٧	٣,٧٥٨				



شكل (٤) المخطط البياني لنتائج الوسط الحسابي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

ويتبين من الجدول (٢١) أن القيمة التائية المحسوبة لعينتين مستقلتين بلغت(٦,٤٣١)، هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وعليه ترفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة ، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية لطلبة الذين درسوا باستعمال إستراتيجية المنحى المبرمج على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

٢- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية :

لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى

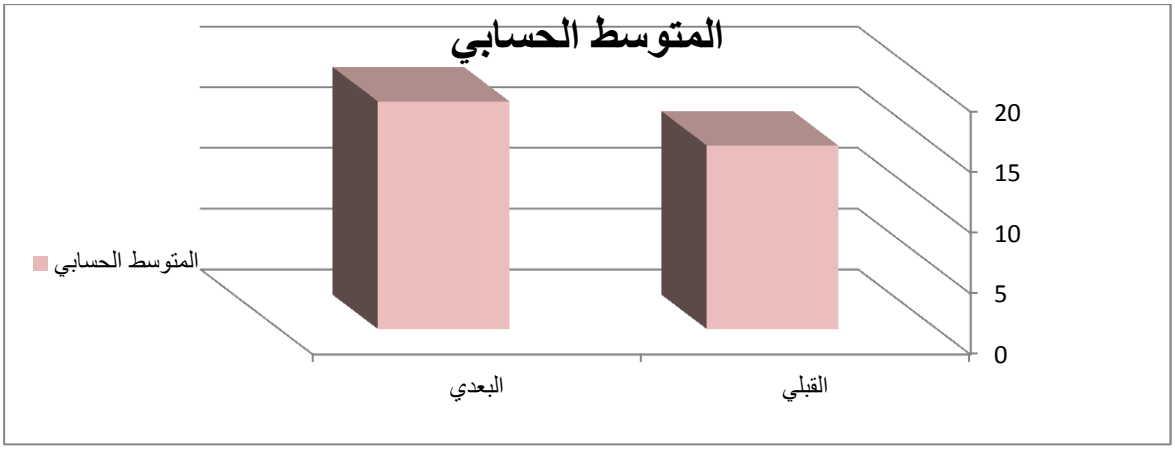
المبرمج ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي.

ولأجل التحقق من صحة هذه الفرضية استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي فتبين أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإستراتيجية المنحى المبرمج قد بلغ (١٨,٧٦٨) وبلغ الانحراف المعياري (٢,٨٢٥)، أما متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة الاعتيادية فقد بلغ (١٥,٧) وبانحراف معياري (٢,٨٤٢) ، ولمعرفة دلالة الفرق الإحصائي استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين الجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جـــدول (٢٢)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
التجريبية	٣٠	١٨,٧٦٨	٢,٨٢٥	٥٨	٤,١٩٢	٢,٠١	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	١٥,٧	٢,٨٤٢				



شكل (٥) المخطط البياني لنتائج المتوسط الحسابي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي

ويتبين من الجدول (٢٢) ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٤,١٩٢) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن النتيجة دالة إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية و نقبل الفرضية البديلة ، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج على طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التفكير الاستدلالي البعدي.

٣- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

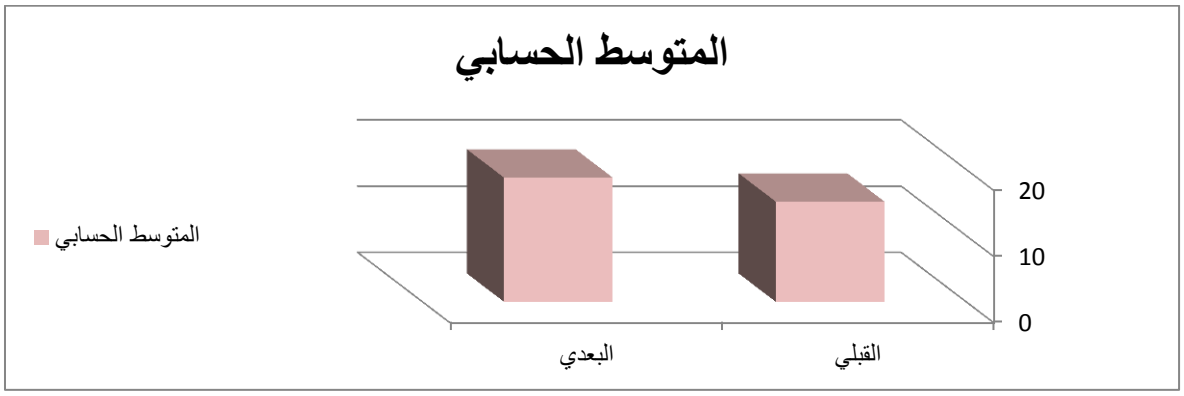
لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإستراتيجية المنحى المبرمج.

ولأجل التحقق من هذه الفرضية استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة فيما اذا كانت هنالك تنمية حاصلة في التفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لإستراتيجية المنحى المبرمج إذ بلغ متوسط الفروق بين درجات طلبة المجموعة في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي (٣,٦٣٣) بانحراف معياري مقداره (٣,٠٤٥) وجدول (٢٣) يبين ذلك:

جـــــدول (٢٣)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية

المجموعة	عدد العينة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٣,٦٣٣	٣,٠٤٥	٢٩	٦,٥٣٥	٢,٠١	دالة إحصائياً



شكل (٦) المخطط البياني لنتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية

يتبين من الجدول (٢٣) أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٦,٥٣٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠١) بدرجة حرية (٢٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي أن النتيجة دالة إحصائياً ولصالح الاختبار البعدي وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة ونقبل الفرضية البديلة ، وهذا يعني حصول تنمية في التفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة طرائق التدريس العامة وفق المنحى المبرمج .

تفسير النتائج ومناقشتها:

١- تفسير نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي وعلى النحو الآتي:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي و تعزو الباحثة سبب ذلك إلى ما يأتي:

١- إنّ إستراتيجية المنحى المبرمج المنبثقة من النظرية البنائية قد ساعدت الطلبة على فهم واستيعاب المادة الدراسية بصورة أسرع وأسهل ، فالطالب هنا يكون نشطاً فعال فهو يناقش ويفسر ويحلل مما يجعله يعيش في بيئة اجتماعية نشطة.

٢-ان إستراتيجية المنحى المبرمج تركز على جعل الطلبة محور العملية التعليمية، مما يؤدي إلى إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم.

٣-التدريس وفقاً للإستراتيجية المذكورة يسهم في تكوين بيئة تعليمية تسودها حرية إبداء الآراء، وتقديم الأفكار الجديدة، والمقترحات، مما يعزز قوة شخصية الطلبة في إبداء رأيهم وأفكارهم من دون خوف أو خجل، مما يزيد في تحصيلهم الدراسي.

٤-ان المنحى المبرمج كإستراتيجية يشارك فيها الطلبة بأنفسهم و بصورة فعالة وإيجابية، لأنهم يشعرون بالمشكلة وهم يبحثون عن الحل بكل حماس ثم يختارون الأفضل وفقًا للأدلة، وهذه المشاركة تجعلهم يعيشون التجربة بدقائقها وتفاصيلها.

٢- تفسيـــر نتائج الفرضية الثانية والثالثـــة:

دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متغير التفكير الاستدلالي، وبين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي وعلى النحو الآتي:

١-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية المنحى المبرمج على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي.

٢-هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإستراتيجية المنحى المبرمج.

وقد يعزى سبب ذلك إلى أن طرح الأسئلة من خلال هذه الإستراتيجية التي تثير التفكير داخل القاعة الدراسية أدى إلى تنمية التفكير الاستدلالي وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة، واستعمال هذه الإستراتيجية في مادة طرائق التدريس العامة، لأن هذه المادة لها أهمية فيما تمتلكه من أفكار ومفاهيم تحتاج إلى قدرات عقلية عالية ومن ثم أدى إلى تنمية التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية وهذا ما أظهرته النتائج.

وإن إستراتيجية المنحى المبرمج جعلت الطلبة محور العملية التعليمية مما أثر بشكل كبير في إثارة دافعيتهم وإثارة نشاطهم و من ثم زيادة قدرات التفكير الاستدلالي لديهم وهذا ما أظهرته نتائج البحث الحالي إذ تتم تنمية التفكير الاستدلالي من خلال خطوات إستراتيجية المنحى المبرمج وذلك لأنها تضع الطلبة أمام موقف مثير للمشكلة ولابد للطلبة من استخدام قدراتهم العقلية.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة فقد توصلت الى الاستنتاجات الاتية :

١- اعتماد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المنبثقة من النظرية البنائية في التدريس له أثر كبير في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير بصورة عامة لدى الطلبة، وهذا ما أثبتته نتيجة البحث الحالي.

٢- أثبتت إستراتيجية المنحى المبرمج فاعليتها في جعل الطلبة محور العملية التعليمية في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .

٣- ملاءمة إستراتيجية المنحى المبرمج مع مفردات مادة طرائق التدريس العامة التي تدرس لطلبة المرحلة الثالثة في جميع أقسام في كلية التربية الاساسية.

٤- إن لإستراتيجية المنحى المبرمج الأثر الواضح في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة طرائق التدريس العامة (المجموعة التجريبية) مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة وللمرحلة الدراسية نفسها.

٥- إستراتيجية المنحى لها الأثر في إكساب الطلبة مهارات التفكير الاستدلالي (الاستنباط، والاستقراء) كلا على حدى، وظهر ذلك واضحاً في نتائج الطلبة في اختبار التفكير الاستدلالي.

التوصيـــات:

١-الابتعاد عن طرائق التدريس الاعتيادية في تدريس مادة طرائق التدريس العامة والإفادة من إستراتيجية المنحى المبرمج، وذلك لما لها من أثر واضح في رفع مستوى التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى الطلبة.

٢-ضرورة اعتماد استراتيجيات تدريسية حديثة ترفع من مستوى التحصيل وتنمي التفكير لدى الطلبة.

٣-إقامة دورات تدريبية في طرائق التدريس للتدريسيين بشأن الاستراتيجيات الحديثة ومنها إستراتيجية المنحى المبرمج.

٤-تعميم التجربة على الجامعات العراقية، اذ أثبتت الدراسة الحالية نجاحها.

المقترحات :

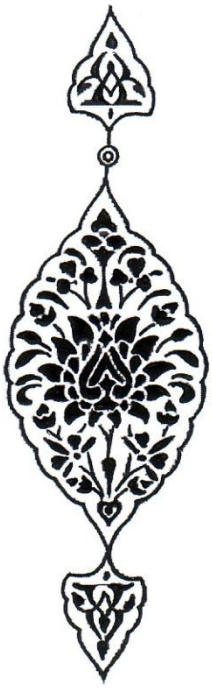
١-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى ومراحل دراسية غير هذه المرحلة للتأكد من فاعلية هذه الإستراتيجية.

٢-إجراء دراسة أخرى لمعرفة أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في تنمية أنواع أخرى من التفكير منها التفكير الإبداعي، والتفكير التأملي والتفكير المنطقي.

٣-إجراء دراسة توازن بين إستراتيجية المنحى المبرمج ومقارنتها باستراتيجيات أخرى حديثة.

٤-إجراء دراسة في أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في متغيرات تابعة أخرى مثل (الميول، الاتجاه، الدافعية، القدرة على حل المشكلات).

المراجع و المصـــادر



❖المراجع والمصادر العربية

❖المراجع والمصادر الاجنبية

أولاً: المراجع والمصـادر العربيـة:

* القران الكريم

١- إبـراهيم ، بثينـة خالـد ، (٢٠١٥) ، **فاعليـة اسـتراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل والـذكاءات المتعـددة لـدى طالبـات الصـف الأول المتوسـط فـي مـادة الرياضـيات** ، (رسـالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية .

٢- إبـراهيم ، لينـا ، (٢٠٠٩)، **طـرق تـدريس العلـوم** ، ط١ ، مكتبـة المجتمـع العربـي للنشر والتوزيع ، عمان .

٣- إبـراهيم ، مجـدي عزيـز، (٢٠٠٥) ، **التفكيـر مـن منظـور تربـوي تعريفـه – طبيعتـه- مهارته_ تنميته _ أنماطه** ، عالم الكتب ، القاهر ، مصر .

٤- ابـن منظـور ، جمـال الـدين ، (٢٠٠٣)، لسـان العـرب ، مـج (٣_٥_٦_١٥) ، ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان .

٥- أبـو الـديار ، مسـعد (٢٠١٣) ،**القيـاس والتشـخيص لـذوي صـعوبات الـتعلم** ، ط١، مركز تقويم وتعليم الطفل ، الكويت

٦- أبو الهيجا ، فؤاد ، (٢٠٠١) ، **أساسيات التدريس**، ط١، دار المناهج ، عمان.

٧- أبـو جـادو ، صـالح محمـد علـي ، (٢٠٠٨)، **تعلـيم التفكيـر (النظريـة والتطبيـق)** ، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٨- أبـو جـادو، صـالح محمـد علـي ، ونوفـل ، محمـد بكـر،(٢٠٠٧)، **تعلـيم التفكيـر (النظرية والتطبيق)** ، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٩- أبـو حطـب ، فـؤاد وعثمـان ، سـيد أحمـد ، (١٩٧٨)، **التفكيـر" دراسـات نفسـية"**، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

١٠- أبـو ريـاش ، حسـين ، وقطـيط ، غسـان ، (٢٠٠٨)، **حـل المشـكلات** ، ط١، دار وائل للنشر ، عمان .

١١- أبـو ريـاش ، حسـين محمـد ، (٢٠٠٧) ، **التعلـيم المعرفـي** ، ط١ ، دار المسـيرة للنشـر

والتوزيع والطباعة ، عمان .

١٢- أبـو ريـاش ، حسـين محمـد وآخـرون ،(٢٠٠٩) ، **أصـول اسـتراتيجيات الـتعلم والتعلـيم (النظرية والتطبيق)** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٣- أبـو سـريع ، محمـود محمـد ،(٢٠٠٨)، **المرجـع فـي تـدريس المـواد الاجتماعيـة** ، ط١ ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، الجيزة ، مصر.

١٤- أبـو طـاحون ، أحمـد خالـد مسـلم ، (٢٠٠٧) ، **أثـر برنـامج مقتـرح بـالنموذج البنـائي فـي اكسـاب مهـارات الرسـم الهندسـي بمـنهج التكنلوجيـا للصـف التاسـع بمحافظـة غـزة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

١٥- أبو عواد ، مي ، (٢٠١٥)، **أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها** ، دمشق .

١٦- أبو غالي ، سليم محمد ، (٢٠١٠) ، **أثر توظيف استراتيجية (فكر ـ زاوج ـ شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية _ غزة.

١٧- أبـو فـودة ، باسـل ، و نجـاتي ، أحمـد يـونس ، (٢٠١٢) ، **الاختبـارات التحصـيلية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر ، عمان ، الأردن .

١٨- أبـو مـرق ، رنـا حمـزه ، (٢٠١٣) ، **أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيتي خـرائط المفـاهيم والشـكل V فـي تنميـة مهـارات التفكيـر الاسـتدلالي فـي الجغرافيـة لـدى طالبـات الصـف التاسع** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

١٩- أبـو نـدى ، أحمـد عبـد الحكـيم محمـد ، (٢٠١٦) ، **أثـر توظيـف اسـتراتيجيتي خـرائط المفـاهيم ودورة الـتعلم فـي تنميـة مهـارات التفكيـر الاسـتدلالي لـدى طـلاب الصـف العاشـر الأساسي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٠- ارزوقـي ، رعـد مهـدي ، وسـهي ، إبـراهيم عبـد الكـريم ، (٢٠١٥) ، **مبـادئ اساسـية في تدريس العلوم** ، مكتب الغفران ، بغداد .

٢١- اسـماعيلي ، يأمنـه عبـد القـادر ، (٢٠١١)

، **انمـــاط التفكيـــر ومســـتويات التحصـــيل الدراســـي** ، دار اليـازوري العلميـة للنشـر والتوزيـع ، عمان.

٢٢- امبـو سـعيدي، عبـدالله بـن خمـيس، و البلوشـي، سـليمان محمـد ، (٢٠٠٩) ، **طرائـــق تدريس العلوم** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

٢٣- امطـــانيوس ، نـــايف ميخائـــل، (١٩٩٧)، اختبـــارات الـــذكاء والشخصـــية ، ج١، ط١، منشورات جامعة دمشق، دمشق، الجمهورية العربية السورية .

٢٤- الازيرجـاوي ، فاضـل محسـن ، (١٩٩١) ، **أســس علــم الــنفس التربـــوي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الوصل ، جامعة الموصل .

٢٥- الامـام ، مصـطفى محمـود ، و اخـرون ، (١٩٨٥) ، التقـويم والقيـاس ، ط١ ، جامعـة بغداد.

٢٦- البـادري ، سـعود بـن مبـارك ، (٢٠١١) ، **تطبيقـات علـم الـنفس مهنـه وتربيـة** ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع ، العين .

٢٧- بـاهي ، أسـامة حسـين ، (٢٠٠٢) ، البحـث التربـوي كيفيـة اعـداده وكتابـة تقريـره العلمي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٢٨- بحيـري ، السـيد ، **أســاليب التفكيـر الســليم** ، مجلـة المعلـم ، العـدد (٩٨) ، المملكـة العربية السعودية .

٢٩- بـدران ، شـبل ، (٢٠٠٤) ، **نظـــم التعلـــيم فـــي الـــوطن العربـــي** ، دار المعرفـة ، الاسكندريه ، مصر .

٣٠- البـدراني، جمـال سـالم أحمـد ، (٢٠٠٦)، **تقنـين اختبـار اوتـس للقـدرة العقليـة لـدى طلبـة الجامعـة**، (أطروحـة دكتـوراه غيـر منشـورة) ، كليـة التربيـة ابـن الرشـد ، جامعـة بغـداد ، بغداد ، العراق .

٣١- الـبطش ، محمـد وليـد ، و أبـو زينـة ، فريـد كامـل ،(٢٠٠٧)، **منـاهج البحـث العلمـي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٣٢- بقيعـي، نـافز أحمـد ، (٢٠٠٩) ، **التربيـــة العلميـــة الفاعلـــة** ، ط١، دار المسـيرة

للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٣٣- بني خالد ، حسن ظاهر، (٢٠١٢) ، **فن التدريس في الصفوف الابتدائية الأولى** ، ط ١ ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان .

٣٤- البياتي ،عبد الجبار توفيق ، وزكريا ، اثناسيوس ، (١٩٧٧) ، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، العراق .

٣٥- تايه ، ايمان عبدالله حسن ، (٢٠١٦) ، **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٣٦- التميمي ، عواد جاسم محمد ، (٢٠١٠) ، **طرائق التدريس العامة (المألوف والمستحدث)** ، دار الحوار ، العراق .

٣٦- توفيق ، بشائر مولود ، (٢٠٠٧) ، **أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لطالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات** ، كلية التربية ابن الرشد ، جامعة بغداد ، العراق .

٣٧- الجابري ، كاظم كريم رضا ، (٢٠١١) ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط١، بغداد.

٣٨- جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، (٢٠٠٢) ، **طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .

٣٩- جروان ، فتحي عبد الرحمن ، (٢٠٠٢) ، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، دار الفكر ، عمان.

٤٠- جعفور، ربيعة ، (٢٠١٤) ، **مفهوم الصدق في الاختبارات التحصيلية: الخاصية أم المشكل** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١٦ .

٤١- الجلالي ، لمعان مصطفى ، (٢٠١١) ، **التحصيل الدراسي** ، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.

٤٢- جمعـة ، ثنـاء أحمـد ، (٢٠٠٩)، **اسـتراتيجيات الـتعلم النشـط وتـدريس الدراسـات الاجتماعية** ، العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات ، مصر .

٤٣- الحـارثي ، إبـراهيم أحمـد سـلم ، (٢٠٠٩)، **تعلـيم التفكيـر** ، مـدارس الـرواد ، الريـاض ، السعودية.

٤٤- _____ ، (٢٠٠٦) ، **انـــواع التفكيـــر** ، ط١، مكتبـــة الشـــقري ، الرياض .

٤٥- الحجـازيين، نايـل عيـد ، (٢٠١٢) ، **التفكيـــر الاســـتدلالي**، دار جلـيس الزمـان، عمان.

٤٦- الحريـري ، رافـدة ، (٢٠١١) ، **الجـودة الشـاملة فـي المنـاهج وطرائـق التـدريس الفعال** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن .

٤٧- حسـن ، حسـن محيـد ، شـاكر ، أنـوار، فـاروق ،(٢٠١٥)، **فاعليـة أسـلوب التعزيـز فـي التحصـيل والاتجـاه نحـو مـادة التـاريخ لـدى طالـب الصـف الأول المتوسـط ، كليـة التربية للعلوم الإنسانية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ديالى ،العراق .

٤٨- حسـن ، وفـاء ،(٢٠٠٤) ، **تـدريس اسـتراتيجيات الـتعلم** ، شـبكة معلمـي اللغـة العربية في المدارس ، مركز اللغات التطبيقية .

٤٩- الحسو ، ثنـاء يحيـى قاسـم ، (١٩٩٧) ، **أثـر اسـتخدام اسـلوبين مـن الاسـتجواب فـي تنميـة التفكيـر الاسـتدلالي لـدى الطالبـات فـي مـادة الجغرافيـة** ، (أطروحـة دكتـوراه غيـر منشورة) ، كلية التربية ابن رشد لا، جامعة بغداد ، العراق .

٥٠- الحسـون ، جاسـم محمـود ، (١٩٩٦) ، **طرائـق تعلـيم اللغـة العربيـة فـي التعلـيم العام** ، ط١ ، منشورات جامعة عمر المختار ، البيضاء ، ليبيا

٥١- حسـين ، ثـائر غـازي ، (٢٠٠٩) ، **الشـامل فـي مهـارات التفكيـر**، ط٢، دار ديبونـو للنشر والتوزيع ، عمان .

٥٢- الحصـري، علـي منيـر والعنـزي، يوسـف ، (٢٠٠٠) ، **طـرق التـدريس العامـة**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٥٣- حلس ، سناء رمضان عبدالله ، (٢٠١٠) ، **أثر أثراء محتوى منهاج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الحادي عشر العلمي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٥٤- الحمداني، موفق وآخرون ، (١٩٨٩) ، **قراءات في نظريات التعلم سلسلة المائة كتاب** ، بغداد ، دار الشؤون الثقافية العامة .

٥٥- الحيلة ، محمد محمود ، (٢٠١٢) ، **تصميم التعليم . نظرية وممارسات** ، ط٥ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٥٦- _____ ، (٢٠٠٢)، **تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير بين القول والممارسة** ، دار المسيرة للطباعة و للنشر والتوزيع ، عمان.

٥٧- _____، (٢٠٠٣) ، **طرائق التدريس واستراتيجياته** ، دار الكتاب الجامعي ، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٥٨- الخالدي ، أديب محمد ، (٢٠٠٨) ، **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، ط٣، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٩- الخزاعلة ، خالد عبد الله، وآخرون ،(٢٠١١) ، **طرائق التدريس الفعال** ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦٠- الخزرجي ، حيدر خزعل نزال ، (٢٠٠٧) ، **أثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، بغداد ، العراق .

٦١- خضر، فخري رشيد ،(٢٠٠٦)، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعيات** ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

٦٢- خلف ، طاهرة عيسى ، (١٩٨٧) ، **بناء اختبار الذكاء الجمعي لطلبة المرحلة المتوسطة** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد .

٦٣- الخليلي ، أمل ، (٢٠٠٥) ، **الطفل ومهارات التفكير** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٦٤- الخوالدة ، محمود محمد أبو صالح ، (١٩٩١) ، **تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي** ، مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد (٧) ، العدد(٢).

٦٥- الخياط ، ماجد محمد ، (٢٠١٠) ، **أساسيات القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار الراية للنشر والتوزيع ، عمان .

٦٦- داود ، أحمد عيسى ، (٢٠١٤) ، **أصول التدريس النظري والعملي**، ط١، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

٦٧- داوود ، عزيز حنا وعبد الرحمن، وأنور حسين (٢٠١١) ، **مناهج البحث العلمي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان .

٦٨- الدليمي، إحسان عليوي ، و المهداوي ، عدنان محمود (٢٠٠٥) ، **القياس والتقويم في العملية التعليمية** ، ط١، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة، بغداد.

٦٩- دمداش، صبري ،(١٩٩٣) ، **مقدمة في تدريس العلوم** ، ط٤، مكتبة الفلاح ، لبنان.

٧٠- راشد ، علي ، (٢٠٠٧) ، **الجامعة والتدريس الجامعي** ، دار مكتبة الهلال ، بيروت .

٧١- راشد، محمد إبراهيم ، (٢٠٠٧) ، **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الأساسية** ، ط١، دار الجنادرية للنشر والتوزيع ،الأردن.

٧٢- الزاملي ، علي عبد جاسم ، وآخرون ، (٢٠٠٩) ، **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط ١، مكتبة الفلاح ، الكويت .

٧٣- الزبيدي ، خوله فاضل ، (٢٠٠٣) ، **أساليب التعلم والتعليم الحديثة** ، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض .

٧٤- الزعور، محمد سعيد ، (٢٠٠٨) ، **أثر استخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي لطلبة الأول ثانوي في مادة الجغرافيا في محافظة لحج** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عدن .

٧٥- الزغول ، عماد عبد الرحيم ، (٢٠٠٥) ، **الإحصاء التربوي** ، دار الشروق ،

عمان .

٧٦- زيـــادة ، معـــن ، (١٩٨٦) ، **الموســـوعة الفلســـفية العربيـــة** ، ط١، معهـــد الاتحـــاد العربي ، القاهرة ، مصر .

٧٧- زيتـون ، كمـال عبـد الحميـد ، (٢٠٠٣) ، **تصـميم الـتعلم مـن منظـور البنائيـة** ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة .

٧٨- _____ ، (٢٠٠٥) ، **التـــــدريس نماذجـــــه ومهاراتـــــه** ، ط٢، عالم الكتب ، مصر ، القاهرة .

٧٩- زيتـون ، كمـال عبـد الحميـد ، و زيتـون ، حسـن حسـين، (٢٠٠٣)، **الـتعلم والتـدريس من منظور النظرية البنائية** ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨٠- زيـدان ، أمـل فتـاح ، (٢٠٠٦)، **أثـر التعزيـز الرمـزي فـي تحصـيل طالبـات الصـف الثـاني المتوسـط فـي مـادة الأحيـاء فـي مركـز محافظـة نينـوى** ، (رسـالة ماجسـتير غيـر منشورة) ، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل ، العراق .

٨١- الزيرجـاوي ، أسـماء صـادق غـالي ، (٢٠١٨) ، **أثـر اسـتراتيجية التعلـيم المتمـايز فـي التحصـيل والتفكيـر الاسـتدلالي الرياضـي لـدى تلميـذات الصـف الخـامس الابتـدائي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية، جامعة ميسان .

٨٢- السـامرائي ، نبيهـة صـالح ، (٢٠١٠) ، **الاسـتراتيجيات الحديثـة فـي طـرق تـدريس العلوم** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن .

٨٣- ســبيتان ، فتحــي ذيــاب ، (٢٠١٠) ، **أصـــول وطرائـــق تـــدريس العلـــوم**، ط١، الجنادرية للنشر والتوزيع ، الأردن .

٨٤- سـعادة ، جـودت ، (٢٠٠٣) ، **تـــدريس مهـــارات التفكيـــر (مـــع مئـــات الامثلـــة التطبيقية)** ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

٨٥- السـعدي ، وفـاء شـاوي حسـن ، (٢٠٠٠) ، **تقـويم الكتـب المقـررة للنقـد الأدبـي** ، فـي ضوء الاهداف التعليمية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، بغداد.

٨٦- سـلامة ، محمـد ، المؤلـف بـوب سـولو، (٢٠٠٩) ، **تعزيـز دافعيـة الطالـب الكشـف**

عن الحماس للتعلم ، ترجم٢٠١٠ .

٨٧- سـلامة ،عـادل أبـو العـز وآخـرون ، (٢٠٠٩) ، **طرائـق التـدريس العامـة (معالجـة تطبيقية معاصرة)** ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٨- سـلمان ، هـدى محمـد ، (٢٠١٥) ، **الاتجاهـات الحديثـة لطرائـق تـدريس اللغـة العربيـة ونحـو بيئـة تعليميـة معاصـرة** ، مجلـة البحـوث التربويـة والنفسـية العـدد(٤٧) ، جامعة بغداد .

٨٩- سـلوم ، عبـد الحكـيم ، (٢٠٠٥) ، **التفكيـر و حـل المشـكلات** ، مجلـة النبـأ ، المملكـة العربية السعودية ، موقعها على الانترنت (tarkeer,www,annabaa.org/nba) .

٩٠- السـميري ، عبـد ربـه هاشـم ،(٢٠٠٦) ، **أثـر اسـتخدام طريقـة العصـف الـذهني لتـدريس التعبيـر فـي تنميـة التفكيـر الإبـداعي لـدى طالبـات الصـف الثـامن الأساسـي بغـزة** ،(رسالة ماجستير غير منشور) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٩١- السـنكري ، بـدر محمـد ، (٢٠٠٣) ، **أثـر أنمـوذج فـان هايـل فـي تنميـة مهـارات التفكيـر الهندسـي والاحتفـاظ لـدى طـلاب الصـف التاسـع الأساسـي بغـزة** ، (رسـالة ماجسـتير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

٩٢- السـيد ، علـي محمـد ، (٢٠١٠)، **التربيـة العلميـة وتـدريس العلـوم** ، دار المسـيرة ، عمان.

٩٣- السـيد ، فـؤاد البهـي ،(١٩٧٦)، **الـذكاء** ، ط٤، دار الفكـر العربـي ، القـاهرة ، مصر.

٩٤- شـحاته ، حسـن ، والنجـار ، زينـب ،(٢٠٠٣) ، **معجـم المصـطلحات التربويـة والنفسية** ، ط١ ، الدار المصرية اللبنانيه ، القاهرة.

٩٥- شـفيق ، علـي أحمـد ، (٢٠٠١) ، **أسـس البحـث العلمـي**، دار المنهـل اللبنـاني للطباعة والنشر ، بيروت .

٩٦- الشـنبطي ، محمـد فتحـي ، (١٩٧٠) ، **أسـس المنطـق والمـنهج العلمـي** ، دار النهضة العربية ، بيروت .

٩٧- الشـيخ ، سـليمان الخضـري ، (١٩٨٢) ، **الفـروق الفرديـة فـي الـذكاء** ، ط٢، عمـان ، الأردن

٩٨- الصـائغ ، محمـد إبـراهيم ، (٢٠٠٠) ، **الأهـداف السـلوكية والاختبـارات السـلوكية**، ط٢ ، مركز تجاري للدراسات والنشر ، اليمن .

٩٩- طـافش ، محمـود ، (٢٠٠٤) ، **تعلـيم التفكيـر – مفهومـة – أسـاليبه – مهاراتـه** ، جهينة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٠٠- الطـائي ، آمـال صـباح ردام ،(٢٠١٧) ، **أثـر اسـتراتيجية المنحـى المبـرمج لحـل المشـكلات فـي تحصـيل طالبـات الصـف الرابـع الأدبـي فـي مـادة الأدب والنصـوص**،(رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة) ، مجلـة كليـة التربيـة الأساسـية للعلـوم التربويـة والإنسـانية ، جامعـة بابل .

١٠١- طعيمـة ، رشـدي أحمـد ، (٢٠٠٠) ، **نمـاذج مـن الاختبـارات الموضـوعية فـي اللغـة العربية للمرحلة الثانوية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٠٢- الظـاهر، زكريـا محمـد وآخـرون ، (١٩٩٩) ، **مبـادئ القيـاس والتقـويم فـي التربيـة** ، ط١، الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٠٣- العبـادي ، هاشـم فـوزي ، والطـائي ، يوسـف حجـيم ،(٢٠١١) ، **التعلـيم الجـامعي من منظور إداري (قراءات وبحوث)** ، ط١، اليازوري ، عمان .

١٠٤- عبـاس ، محمـد خليـل ، وآخـرون ، (٢٠٠٩) ، **مـدخل الـى منـاهج البحـث فـي التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

١٠٥- عبـد الحفـيظ ، اخـلاص محمـد ، وآخـرون، (٢٠٠٤) ، **التحليـل الإحصـائي فـي العلوم التربوية . نظريات . تطبيقات . تدريبات** ، مطبعة الانجلو مصرية ، القاهرة .

١٠٦- عبـد الـرحمن ، أنـور حسـين ، و زنكنـه ، عـدنان حقـي ، (٢٠٠٧) ، **الانمـاط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية** ، شركة الوفاق للطباعة ، بغداد .

١٠٧- عبـد الـرحمن ، فتحـي ، (٢٠٠٥) ، **تعلـيم مهـارات التفكيـر** ، بحـث منشـور علـى شبكة الانترنت (www. leaming styles Georgia 30602.edu)

١٠٨- عبد العاطي، صلاح الدين عباس، وآخرون ،(٢٠١٠)، **فاعلية برنامج الكتروني مقترح قائم على تعليم التفكير وأثره على التحصيل الدراسي واكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى شعبة عداد معلم الحاسب الآلي**، مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة ، مجلد (١٨) ،العدد (٣٠٦-٣٣٩).

١٠٩- عبد العزيز، سعيد ، (٢٠٠٩) ، **تعليم التفكير ومهاراته وتدريبات وتطبيقات عملية** ، ط١ ، دار أسامة للنشر ، عمان .

١١٠- عبد الله ، افتخار عبد الرزاق ، (٢٠١٦) ، **دور مدرسي علم الاجتماع في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية للفرع الأدبي في مدارس الكرخ الثانية من وجهة نظر المدرسين والطلبة انفسهم** ، (رسالة الماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد ٤٨ .

١١١- العبسي، محمد مصطفى ، (٢٠١٠) ، **التقويم الواقعي في العملية التدريسية** ، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

١١٢- عبيد ، مصطفى فؤاد ، (٢٠٠٣) ، **مهارات البحث العلمي** ، اكاديمية الدراسات العالمية ، غزة.

١١٣- عبيد ، وليم ، (٢٠١١) ، **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

١١٤- عبيدات ، ذوقان ، أبو السميد ، سهيلة ، (٢٠٠٩) ، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون** ، ط٢، دار ديبونو للنشر والتوزيع ،عمان.

١١٥- العبيدي ، ميادة سلمان عبيد ، (٢٠١٦) ، **أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير العلمي عند طالبات الصف الخامس الأدبي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية ، جامعة بغداد ، العراق .

١١٦- العتوم ، عدنان يوسف ، وآخرون ، (٢٠١١) ، **تنمية مهارات التفكير (نماذج ونظرية وتطبيقات عملية)** ، ط ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

١١٧- العتـوم ، عـدنان يوسـف ، وآخـرون (٢٠٠٩) ، **تنميـة مهـارات التفكيـر الناقـد** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن .

١١٨- العتيبـي ، خالـد بـن نـاهس الرقـاص ،(٢٠١٥) ، **فعاليـة الـتعلم النشـط باسـتخدام استراتيجية خرائط العقل فـي تحسين مهـارات التفكيـر الاسـتدلالي والدافعيـة الداخليـة للـتعلم والتحصـيل الدراسـي لـدى طلبـة الجامعـة** ،(رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

١١٩- _____ ، (٢٠٠١) ، **فاعليـة برنـامج مقتـرح لتنميـة مهـارات التفكيـر الاسـتدلالي لـدى عينـه مـن طـلاب المرحلـة الثانويـة بمدينـة الريـاض** ،(رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة) ، كليـة التربيـة ، جامعـة الملـك السـعود ، المملكـة العربيـة السعودية .

١٢٠- عـدس، محمـد عبـد الـرحيم ، (٢٠٠٠) ، **المدرسـة وتعلـيم التفكيـر**، دار الفكـر العربي للطباعة والنشر، عمان.

١٢١- العـدوان ، زيـد سـليمان ، ومحمـد ، فـؤاد الحوامـدة ، (٢٠١١) ، **تصـميم التـدريس بين النظرية والتطبيق** ، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان- الأردن .

١٢٢- عـريفج ، سـامي سـلطي ، وسـليمان ، نـايف أحمـد ، (٢٠١٠) ، **طـرق تـدريس الرياضيات والعلوم** ، دفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

١٢٣- العـزاوي ، أزهـار قاسـم محمـد ، (٢٠٠٩) ، **المنـاهج وطرائـق التـدريس** ، ط١ ، دار دجلة ، عمان .

١٢٤- عزيـز ، حـاتم جاسـم ، مهـدي ، مـريم خالـد ، (٢٠١٢) ، **طرائـق التـدريس الشـائعة لدى أعضاء هيأة التدريس في جامعة ديالى** ، مجلة الفتح ، العدد(٥١) .

١٢٥- عطيـة ، محسـن علـي ، (٢٠١٥) ، **التفكيـر – أنواعـه – مهاراتـه – واستراتيجيات تعليمية** ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

١٢٦- _____ ، (٢٠٠٧) ، **الاسـتراتيجيات الحديثـة فـي التـدريس الفعّال**، جامعة بغداد ، العراق .

١٢٧- _____ ، (٢٠٠٩) ، **تنظـــيم بيئـــة الـــتعلم** ، ط١، دار صـــفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

١٢٨- عفانـه ، عـزو ، وعبيـد ولـيم ،(٢٠٠٤)، التفكيـر والمنهـاج المدرسـي ، مكتبـة الفـلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

١٢٩- عفانـــه ، عـــزو إســـماعيل ، الجـــيش ، إبـــراهيم ، (٢٠٠٩) ، **التـــدريس والتعلـــيم بالدماغ ذي الجانبيين** ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان .

١٣٠- العفـون ، ناديـا حسـين ، و مكـاون ، حسـين سـالم (٢٠١٢) ، **تـدريب معلـم العلـوم وفقا للنظرية البنائية** ، دار صفاء ، عمان .

١٣١- العفـون ، ناديـة حسـين ، وعبـد الصـاحب ، ومنتهـى مطشـر، (٢٠١٢) ، **التفكيـر أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمة وتعلمه** ، دار الصفاء ، عمان .

١٣٢- العفـون ، ناديـة حسـين يـونس ، و الفـتلاوي ، فاطمـة عبـد الاميـر، (٢٠١١) ، **منـاهج وطرائـق تـدريس العلـوم لطلبـة الصـف الثالـث** ، دار الكتـب والوثـائق ، بغـداد ، العراق .

١٣٣- علـي ، قـيس محمـد ، (٢٠٠٠) ، **قيـاس التفكيـر الاسـتدلالي لـدى تلاميـذ الصـف السـادس الابتـدائي فـي محافظـة نينـوى**، (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـوره) ، كليـة التربيـة ، جامعة الموصل ، العراق .

١٣٤- عمـران ، سـهام جمـال ، (٢٠١٦) ، **دليـل التجمـع العنقـودي كيـف تتحـدى الطـلاب الموهوبين وتحسن التحصيل للجميع**، ط١، العبيكان للنشر، السعودية .

١٣٥- العميـري ، صـفد مشـتاق طالـب ، (٢٠١٨) ، **أثـر اسـتراتيجية الأبعـاد السداسـية (P.D.E.O.D.E) فـي التحصـيل وتنميـة التفكيـر الناقـد لـدى طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية فـي مـادة مـنهج البحـث التربـوي** ، (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة) ، كليـة التربيـة الأساسية، جامعة ميسان .

١٣٦- العنبكـي ، سـندس عبـدالله جـدوع ، (٢٠٠٢) ، **أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيات كلوزمـاير وميـرال وتنسـون وهيلـدا تابـا ، فـي تنميـة التفكيـر الاسـتدلالي واكتسـاب المفـاهيم**

التاريخيـة والاحتفـاظ بهـا لـدى طـلاب الصـف الرابـع العـام ، (أطروحـة دكتـوراه غيـر منشـوره) ، كلية ابن الرشد ، جامعة بغداد .

١٣٧- العنبكـي، طـه حميـد حسـن ، و العقـابي، نـرجس حسـين زايـر، (٢٠١٥) ، **أصـول البحث العلمي في العلوم السياسية**، ط ١، مكتبة مؤمن قريش ، بغداد .

١٣٨- عـودة ، أحمـد سـليمان ، (٢٠٠٢) ، **القيـاس والتقـويم فـي العمليـة التربويـة** ، الجزء الثاني ، المطبعة الوطنية ، عمان ، الأردن .

١٣٩- العياصـرة ، وليـد رفيـق ، (٢٠١١) ، **اسـتراتيجيات تعلـيم التفكيـر ومهاراتـه** ، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٤٠- غـانم ، محمـود محمـد ، (٢٠٠٩) ، **مقدمـة فـي تـدريس التفكيـر**، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٤١- الغضـبان ، سـلام نـاجي بـاقر، (٢٠١٤) ، **فاعليـة تصـميم تعليمـي لمـادة القيـاس والتقـويم وفقـا للنظريـة البنائيـة فـي التحصـيل والاسـتبقاء وانتقـال أثـر الـتعلم لـدى طلبـة اللغـة العربيـة فـي كليـة التربيـة** ، (أطروحـة دكتـوراه غيـر منشـورة) ، جامعـة البصـرة ، كليـة التربية للعلوم الانسانية .

١٤٢- فـاخوري ، عـادل ، (١٩٨٠) ، **منطـق العـرب مـن وجهـة نظـر المنطـق الحـديث** ، ط١، مطبعة دار الطليعة ، بيروت ، لبنان.

١٤٣- فـارس، إسـعادي ، وعـزي ، إيمـان ، (٢٠١٥) ، **مواصـفات الاختبـار التحصـيلي الجيد** مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الشهيد حمة لخضر، العدد (١١).

١٤٤- فخـرو ، عبـد الناصـر ، حسـين ، ثـائر ،(٢٠١٠)، **دليـل مهـارات التفكيـر (١٠٠ مهارة في التفكير)** ، ط٢ ، دار جهينة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٤٥- الفخـري ، سـالمة داود وآخـرون، (١٩٨٢) ، **سـيكولوجية الطفولـة والمراهقـة**، مطبعة جامعة بغداد ، العراق .

١٤٦- فرحـان ، محمـد جلـوب ، (١٩٨٧) ، **دراسـات فـي علـم المنطـق عنـد العـرب**، كليـة التربية، جامعة الموصل، مكتبة بسام.

١٤٧- الفضـلي ، العـامر عبـد الـرحمن محمـود ، (٢٠١٠)، **فاعليـة اسـتراتيجية المنحـى المبـرمج كاسـتراتيجية لحـل المشـكلات فـي تحصـيل الصـف الثـاني المتوسـط فـي مـادة الكيمياء وتفكيرهم العلمي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، العراق .

١٤٨- قطـامي ، نـايف ، (٢٠٠١) ، **تعلـيم التفكيـر**، ط١، دار الفكـر للطباعـة والنشـر والتوزيع ، عمان .

١٤٩- قطـيط ، غسـان يوسـف ، (٢٠٠٨) ، **اسـتراتيجيات تنميـة مهـارات التفكيـر العليـا** ، ط١، دار الثقافة ، عمان .

١٥٠- الكبيسـي ، عبـد الواحـد حميـد ، و امـين ، سـاطع فخـري ال محمـد ، (٢٠١١) ، **مشـكلات تـدني التحصـيل الدراسـي الجـامعي مـن وجهـة نظـر التدريسـين والطلبـة** ، مجلـة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية ، العدد(٢) .

١٥١- الكبيسـي، عبـد الواحـد حميـد ،(٢٠٠٧) ، **القيـاس والتقـويم تجديـدات ومناقشـات** ، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.

١٥٢- كروكـر، لينـدا، والجينـا، جيمـز، (٢٠٠٩) ، **نظريـة القيـاس التقليديـة والمعاصـرة**، ترجمة دعنا، زينات يوسف ، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع .

١٥٣- الكلابـي ، مهـدي جـادر حبيـب ، (٢٠١٤) ، **أثـر اسـتراتيجيتي التـدريس التبـادلي والتسـاؤل الـذاتي فـي تحيـل مـادة التـاريخ لـدى طـلاب الصـف الثـاني متوسـط وتنميـة تفكيرهم الإبداعي** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية ابن رشد – جامعة بغداد.

١٥٤- الكنـاني ، عايـد كـريم ،(٢٠٠٩) ، **مقدمـة فـي الإحصـاء و تطبيقـات SPSS** ، ط١ ، مطبعة دار الضياء للطباعة و التصميم ، العراق .

١٥٥- محمـد ، شـاكر جاسـم ، و عبيـد ، سـماح محمـد ، (٢٠١٦) ، **فاعليـة اسـتراتيجية بـاير فـي تنميـة التفكيـر الاسـتدلالي عنـد طالبـات الصـف الخـامس الأدبـي فـي مـادة التـاريخ** ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد (٥٤) .

١٥٦- محمـد ، محمـد صـادج ، (٢٠١٣) ، **أثـر باسـتراتيجية المنحـى المبـرمج لحـل المشـكلات فـي تحصـيل مـادة الجغرافيـة لـدى طـلاب الصـف الثـاني متوسـط** ، (رسـالة

ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد.

١٥٧- محمد ، منى ، (٢٠٠٤) ، **المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي** ، المؤتمر العربي.

١٥٨- محمود ، صلاح الدين عرفه ، (٢٠٠٦) ، **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه** ، ط١ ، عالم الكتب ، مصر .

١٥٩- المختار، صبا طارق جاسم ، (٢٠١٢) ، **أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية ، العراق.

١٦٠- مرعي ، أحمد توفيق ، و الحيلة ، محمد محمود ، (٢٠١١) ، **طرائق التدريس العامة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

١٦٣- مركز النون للتأليف والترجمة ، (٢٠١١) ، **التدريس طرائق واستراتيجيات** ، ط١، جمعية المعارف الإسلامية .

١٦٤- المصري ، قاسم محمد ، (٢٠٠٣) ، **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية** ، ط١، مطبعة الروزنا ، أربد ، الأردن .

١٦٥- معمار ، صلاح صالح ، (٢٠٠٦) ، **علم التفكير** ، ط١، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

١٦٦- معوض ، خليل ، (٢٠٠٦) ، **القدرات العقلية** ، دار الفكر الجامعي ، الاسكندرية ، مصر.

١٦٧- ملحم ، سامي محمد ، (٢٠١٠) ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

١٦٨- المنيزل ، عبد الله فلاح ، وعايش، موسى غزايبة ، (٢٠١٠) ، **الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

١٦٩- المنيـزل ، عبـدالله فـلاح ، والعتـوم ، عـدنان يوسـف ، (٢٠١٠) ، **منـاهج البحـث فـي العلوم التربوية والنفسية** ، ط١، دار أثراء للنشر والتوزيع ، عمان .

١٧٠- الموسـوي ، محمـد حـاتم ، (٢٠١٧) ، **أثـر اسـتراتيجيتي الأبعـاد السداسـية والمنحـى المبـرمج فـي تحصـيل طـلاب الصـف الخـامس الأدبـي فـي مـادة البلاغـة والتطبيـق** ، مجلة الاستاذ ، العدد ٢٢٤ ، المجلد الثالث .

١٧١- الموسـوي ، محمـد علـي حبيـب ، (٢٠١١) ، **المنـاهج الدراسـية (المفهـوم الأبعـاد المعالجات)** ، دار و مكتبة البصائر ، بيروت .

١٧٢- الموسـوي ، نجـم عبـدالله غـالي ، (٢٠١٥) ، **النظريـة البنائيـة واسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة** ، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان.

١٧٣- ميخائيـل ، نـاجي دبسـتمورس ، والتمـار، جاسـم محمـد ، (٢٠٠٩) ، **دور منـاهج الرياضـيات فـي تنميـة مهـارات التفكيـر العلمـي** ، مسـتقبل التربيـة العربيـة ، المجلد الثالث ، العدد (١٠) .

١٧٤- ناسوتيون، شاه خالد ، (٢٠١٦) ، **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية العلوم الإنسانية ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج – إندونيسيا.

١٧٥- ناصر، إبراهيم ،(٢٠٠١) ، **فلسفات التربية** ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

١٧٦- نـافع ، ميسـلون تحسـين سـلامة ، (٢٠١٧) ، **فهـم المفـاهيم الكيميائيـة وعلاقتـه بالقـدرة علـى التفكيـر الاسـتدلالي وحـل المشـكلات لـدى طلبـة الصـف العاشـر مديريـة ضواحي القدس** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، القدس ، فلسطين .

١٧٧- النجـدي ، أحمـد ، وآخـرون ، (٢٠٠٥) ، **اتجاهـات حديثـة فـي تعلـيم العلـوم فـي ضـوء المعـايير العالميـة وتنميـة التفكيـر والنظريـة البنائيـة** ، ط١، دار الفكـر العربـي للطباعة و والنشر ، القاهرة.

١٧٨- النخلـة ، منـى مطلـق ،(٢٠٠٥)، أثـر اسـتخدام طريقـة حـل المشـكلات فـي تـدريس

التربيـة الإسـلامية علـى تحصـيل تلاميـذ الصـف التاسـع الأساسـي فـي محافظـة غـزة . (رسالة ماجستير غير منشورة) فلسطين .

١٧٩- نشـوان ، يعقـوب حسـين ، (١٩٩٩) ، **أسـاليب تـدريس العلـوم** ، ط١ ، منشـورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان .

١٨٠- نصـرالله ، عمـر عبـد الـرحيم ، (٢٠٠٤) ، **تـدني مسـتوى التحصـيل والانجـاز المدرسي (أسبابه _ علاجه)** ، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٨١- نـوار ، بولحبـال مربوحـة ، رفيـق ، قيـة ، (٢٠١٦) ، **التغذيـة الراجعـة و دورهـا فـي تحقيـق أهـداف حصـة التربيـة البدنيـة والرياضـية** ، مجلـة الدراسـات والبحـوث الاجتماعية ،جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي العدد (٢٠) .

١٨٢- الهاشـمي ، عبـد الـرحمن عبـد ، و الـدليمي ، طـه علـي حسـين ، (٢٠٠٨) ، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس** ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

١٨٣- وشـاح ، سـمر نبيـل خليـل ، (٢٠١٤) ، **تطـوير وحـدة مـن كتـاب العلـوم الفلسـطيني للصـف الرابـع الأساسـي فـي ضـوء (بعـد تعميـق المعرفـة) لمـارزانو وقيـاس أثرهـا علـى التفكيـر الاسـتدلالي** ، (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة ، جامعـة الازهـر ، غزة .

١٨٤- اليمـاني ، عبـد الكـريم علـي ، (٢٠٠٩) ، **اسـتراتيجيات الـتعلم والتعلـيم** ، ط١، دار زمزم للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٨٦- يونس، محمد حسن ، (٢٠٠٢) ، **فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاءَ تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية .

ثانياً: المراجع والمصـادر الأجنبيـة:

187- Ebel .R. (1972), Essential of Education measurement , 2nd . ed.,New Jersey , Prentice Hall INC , Engle wood Cliffs

Knowles , M , (1998) : The Adult Learner , Houston , Gulf Publishing .

188- Koszalka, T , Song, H. & Grabowski, B. (2001). Learners' perception of design factors found in problem –based learning (PBL) that support reflective thinking.

189-Proceedings from the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (pp. 217-221), Atlanta, Georgia, USA

190- Otis , A.S, (1954) , Otis Quick – Scoring Mental Ability Tests . GAMMA TEST – FM Copyright , World Book Company . New York Carlson, M. (2009). Reasoning with paper and pencil : The role of inscriptions in student learning of geometry series. Mathematics Education Research Journal, 21(1), 54-84.

191- Otis, Arthur, S & Lennon, R. T , (1968) , Otis-Lennon mental Ability Test, Elementary II Level, Harcourt, Brace & Word, INC New York .

192- Ruey K. & Anas R , (2008) : constructivism theory based learning : A total quality approach , development project report

193- Scrannel, D(1997) :Testing and measure ment in the class Toom Houghton miffin co. Boston .

194- Schunk ,D.H (2000) : learning theories an educational perspective , 3ed , new jearsy prentice hall , inc .

195- Short ,R.J.& Tally ,R .C.(1997): Re Thinking phychohogg and the school , Journal American phychohogg , Vol . 52. No3 March .

الملاحق

ملحـــــق(١)

كتاب تسهيـــل مهمة صادر من كلية التربية الاساسية إلى قسم الجغرافية

بسمه تعالى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

العدد :
التاريخ : ٨ / ١١ / ٢٠١٨

No :
Date :

﴿ يَبْنَىٰ وَالْحِسُّ الشَّعِيُّ الْعِرَاقُ أَقْوَى وَأَمْضَى ﴾

جامعة ميسان
الدراسات العليا
كلية التربية الاساسية

إلى / كلية التربية الاساسية / قسم الجغرافية

م / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ...

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (غفران خزعل دحيلس) أحدى طالبات كليتنا في ألسنه الثانية (البحثية) للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩) لغرض اكمال اجراءات بحثها عن رسالتها الموسومة (اثر استراتيجية المنحى المبرمج في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس العامة) ...

... مع فائق الشكر والتقدير ...

أ.د احمد عبد المحسن كاظم
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٨/ ١١ / ٢٠١٨

نسخه منه إلى//
- كلية التربية الأساسية .. مكتب السيد العميد .. للتفضل بالإطلاع مع التقدير
- ملفة الطالب
- الصادرة

Iraq – Misan – Al Kahla Road
العراق – ميسان – طريق الكحلاء
E-mail : drasat.miuni.bec@gmail.com

ملحـــــق(٢- أ)

كتاب تسهيل مهمــة صادر من كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان إلى كلية التربية الاساسية / جامعة بابل

بسمه تعالى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

العدد : ٨٠
التاريخ : ٢٠١٩/

﴿ يَبْنَىٰ وَالْحَشْدُ الشَّعْبِيُّ الْعِرَاقُ أَقْوِمُ وَأَبْصَرُ ﴾

No :
Date :

إلى / جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

م / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ...

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (غفران خزعل دهيلس) أحدى طالبات كليتنا في ألسنه الثانية (البحثية) للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩. لغرض إكمال متطلبات بحثها الموسوم (اثر استراتيجية المنحى المبرمج في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس العامة) ... علما إنها ما زالت مستمر في الدراسة ... وبناءً على طلبها زودت بهذا الكتاب... مع فائق الشكر والتقدير ...

أ.د احمد عبد المحسن كاظم
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
١٤ / ٤ / ٢٠١٩

جامعة ميسان
الدراسات العليا
كلية التربية الاساسية

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
الواردة
العدد / ...
التاريخ / ...

نسخه منه الى /
- كلية التربية الأساسية / الشؤون العلمية ... للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
- الصادرة

العراق – ميسان – طريق الكحلاء
Iraq – Misan – Al Kahla Road
E-mail : drasat.miuni.bec@gmail.com

ملحـــــق(٢ - ب)

تأييد صادر من قسم الجغرافية / كلية التربية الاساسية / جامعة بابل إلى كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان

الى/ كلية التربية الاساسية – جامعة ميسان

م/ تأييد

تحية طيبة ...

نؤيد بان طالبة الماجستير (غفران خزعل دحيلس) قد أجرت العينة الاستطلاعية لبحثها الموسوم (اثر استراتيجية المنحنى المبرمج في التحصيل وتنمية الفكر الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس العامة). على طلبة المرحلة الثالثة في قسم الجغرافية كلية التربية الاساسية – جامعة بابل.

مع الاحترام ....

ا.م.د علي جبار عبد الله

رئيس قسم الجغرافية

٢٠١٩/٤/٢٩

جامعة بابل
كلية التربية الاساسية
قسم الجغرافية

علياء ///

ملحـــق (٣)

استبانة مفتوحة لمعرفة أراء مدرسيّ مادة طرائق التدريس العامة بمستوى تحصيل الطلبة ومستوى تفكيرهم الاستدلالي

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانـــة استطلاعيـــة

الأستاذ/ة الفاضل/ة .....المحترم/ة.

تحيـة طيبـة ....

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسوم بـ (**اثـر إسـتراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة**). نظراً لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ومعرفة في مجال تخصصكم لذا ارتأت أن تستطلع رأيكم عن طريق إجابتكم على السؤالين الآتيين:

أولاً: ما الطريقة التي تعتمدها في تدريس مادة طرائق التدريس العامة ؟ وهل هناك ضعف مستوى التحصيل لدى الطلبة؟

ثانياً: هل ترى ان الطلبة في كلية التربية الأساسية على مقدرة جيدة من استعمال التفكير الاستدلالي في دراستهم وحياتهم اليومية ؟

*التفكير الاستدلالي: عملية معرفية تستهدف حلّ مشكلة واتخاذ قرار والوصول إلى الجزئيات من تطبيق قواعد عامة، وقانون عام، أو الوصول إلى قانون عام من تشابه عدة أجزاء متماثلة ويشترط ان تكون هناك علاقة منطقية بين المقدمات.

ملحـــــق (٤)

استبانة مفتوحة لمعرفة أراء الطلبة

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانـــة استطلاعيـــة

عزيـــزي الطالب، عزيزتي الطالبة...
تحيـــة طيبـــة ...

أقدماً لكم هذه الاستبانة لمعرفة مشكلاتكم في تحصيل مادة طرائق تدريس العامة ، يرجى الإجابة عن الأسئلة الآتية، علماً أن الإجابات سنتعامل بها بسرية تامة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

١- هل يستعمل أستاذ المادة طرائق تدريس حديثة ؟ وماهي طريقة التدريس المستعملة أثناء التدريس؟

.....

٢- هل تعانون من ضعف في تحصيل مادة طرائق التدريس العامة ؟ ولماذا؟

.....

٣- هل تهتمون بدراسة المواد التربوية بمستوى اهتمامكم نفسه بالمواد العلمية الأخرى؟

.....

ملحـــــق (٥)

أسماء السادة الخبراء و المحكمين وطبيعة الاستشارة

ت	أسماء المحكمين	الاختصاص	مكان العمل الكلية / الجامعة	طبيعة الاستشارة					
				الأهداف سلوكية	خطط تدريسية	اختبار المعرفة المُسبقة	اختبار تحصيلي	اختبار التفكير الاستدلالي	اختبار الذكاء
١	أ.د. أحمد عبد المحسن كاظم	مناهج وطرائق التدريس العامة	التربية الأساسية/ ميسان	×	×	×	×	×	×
٢	أ.د رائد بايش كطران	طرائق تدريس فيزياء	كلية التربية الاساسية / جامعة سومر	×	×	×	×	×	
٣	أ.د مشرق محمد مجول	ط. ت. العامة	التربية الأساسية / بابل	×	×	×	×	×	×
٤	أ.د محمد المسعودي	ط. ت. العامة	التربية الأساسية / بابل	×	×	×	×	×	
٥	أ.د نجم عبدالله غالي	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية / ميسان	×	×	×			
٦	أ.م.د الاء علي حسين	ط. ت. العامة	التربية الأساسية/ميسان	×	×	×	×	×	
٧	أ.م.د أسمهان عنبر لازم	ط. ت. تاريخ	التربية الأساسية/ ميسان	×	×	×	×	×	×
٨	أ.م.د امجد عبد الرزاق حبيب	ط. ت. العامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة	×	×		×	×	
١٠	أ.م.د خالد راهي هادي	ط. ت. العامة	التربية الأساسية / بابل	×	×	×	×		
١١	أ.م.د حيدر محسن سلمان الشويلي	ط. ت. العامة	كلية التربية للعلوم الصرفة / جامعة ذي قار	×	×	×	×	×	
١٢	أ.م.د ضرغام سامي عبد الامير	مناهج وطرائق التدريس العامة	التربية الأساسية /جامعة القادسية	×	×	×	×	×	×
١٣	أ.م.د ضياء عويد حربي	ط. ت. اللغة العربية	التربية الأساسية / بابل	×	×	×	×	×	

١٤	أ.م.د محمد رحيم كريم	ط. ت. اللغة العربية	التربية الأساسية/ميسان	×	×	×		×	
١٥	أ.م. د محمد مهدي صخي	ط.ت .الفيزياء	التربية / ميسان	×	×	×	×	×	
١٦	أ.م.د ميساء عبد حمزة المياحي	ط. ت. العامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة	×	×	×		×	
١٧	أ.م.د نبيل كاظم تهير الشمري	ط. ت. العامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة	×	×	×	×	×	
١٨	أ.م.د نضال عيسى عبد المظفر	ط. ت. العامة	كلية التربية / جامعة البصرة	×	×		×	×	
١٩	أ.م ايات محمد جبر	ط.ت. الرياضيات	كلية التربية /ميسان	×	×	×	×	×	
٢٠	أ.م أنوار صباح عبد المجيد	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الأساسية/ميسان	×	×	×			
٢١	أ.م سعاد سلمان حسن	ط.ت. اجتماعيات	كلية التربية /ميسان	×	×	×	×	×	×
٢٢	أ.م سعد طعمة بليل	طرائق تدريس اجتماعيات	التربية الأساسية/ بابل	×	×	×	×	×	×
٢٣	أ.م سوسن هاشم هاتو	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية /ميسان	×		×		×	
٢٤	أ.م نزار كاظم عباس	ط.ت. الرياضيات	التربية الأساسية/ميسان	×	×	×	×	×	×
٢٥	أ.م غسان كاظم جبر	ط. ت. العامة	التربية الأساسية/ ميسان	×	×	×	×	×	
٢٦	أ.م. يسرى كريم هاشم	ط.ت. اجتماعيات	التربية الأساسية/ ميسان	×	×	×	×	×	×

ملحـــــق (٦)

استطلاع آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اختبار الذكاء

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانـــة استطلاعيـــة

الأستاذ/ة الفاضل/ة .....المحترم/ة.

تحية طيبة ...

تروم الباحثة إجراء دراسة ترمي إلى تعرف بـ (**أثر إستراتيجية المنحى المبرمج في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة**) ، ولأجل التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث بمتغير القدرة العقلية العامة، استعملت الباحثة اختبار(اوتس) للقدرة العقلية للعام(١٩٥٤)، ونظراً لما تعهده فيكم من الخبرة وسعة الاطلاع والموضوعية نرجو تفضلكم ببيان أرائكم السديدة وملحوظاتكم القيمة عن مدى صلاحية فقرات هذا الاختبار.

مع فائق الشكر والامتنان...

طالبة الماجستير
غفران خزعل دحيلس

اختبـــار اوتـــــس (Otis)

لقياس القدرة العقلية العامة (كقوة التفكير أو الذكاء، ودرجة نضوج العقل)

تعليمات الاختبار:

أعزائي الطلبة، تحية طيبة:

إن هذا الاختبار معد لمعرفة مدى قدرتكم على التفكير، وهو يحتوي على أنواع مختلفة من الأسئلة عددها(٧٢) سؤالاً، فعليكِم قراءة كل سؤال، ومن ثم تقرير أي من الإجابات هي صحيحة، ولا تقضوا وقتاً طويلاً في الإجابة عن كل سؤال، كونوا حذرين من الإسراع بالإجابة حتى لا ترتكبوا الأخطاء.

يتكون كل سؤال من جملة تليها ثلاث أو أربع أو خمس إجابات محتملة، أقروا كل سؤال بدقة، وحددوا أي من الإجابات هي الصحيحة، وعليكِم أن تؤشروا رمز الإجابة التي اخترتموها في المكان المناسب من ورقة الإجابة المنفصلة.

مثال/ أي واحدة من الأشياء الخمسة الآتية ناعمة ؟

(أ) الزجاج ، (ب) الحجر ، (ج) القطن ، (د) الحديد ، (هـ) الثلج.

إن الإجابة الصحيحة هي(القطن) بالتأكيد، وان رمز كلمة(القطن) هو(ج)، لذلك ينبغي أن تضعوا(ج) في حقل(الإجابة الصحيحة) الذي يقابل رقم السؤال في ورقة الإجابة المنفصلة .

تنويـــه: أمامكم (٤٠) دقيقة فقط مخصصة للإجابة عن الاختبار .

أسئلة اختبـار اوتس (Otis) لقياس القدرة العقلية العامـة

١- يحوي البيت في أغلب الاحتمالات على..... .

(أ) هاتف ، (ب) جرس الباب ، (ج) شباك ، (د) سجادة أرضية ، (هـ) راديو

٢- أي الأشياء الخمسة الآتية لا يشبه عادة الأربعة المتبقية؟

(أ) التلسكوب ، (ب) النظارات ، (ج) الشباك ، (د) المايكرو سكوب ، (هـ) المنظار

٣- يشتمل الانتخاب في أغلب الأحيان ..... .

(أ) سباق ، (ب) خطابات ، (ج) آلات تصويت ، (د) مرشحين ، (هـ) منصة

٤- القطة الصغيرة ..... من أمها دائما.

(أ) أكثر نعومه ، (ب) أبطأ ، (ج) أصغر ، (د) أكثر حيوية ، (هـ) افتح لونا

٥- أي حرف من بداية الكلمات الموجودة في البدائل الخمسة للسؤال يأتي آخر الحروف الهجائية

(أ) أرنب ، (ب) جيد ، (ج) التجوال ، (د) ربط ، (هـ) يستأجر

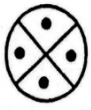
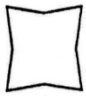
٦- عكس كلمة يأس هي ..... .

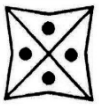
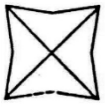
(أ) فشل ، (ب) صحة ، (ج) أمل ، (د) ابتسامة ، (هـ) إضافي

٧- أكثرنا يرغب في رؤية البعوض ..... .

(أ) متغلب عليه ، (ب) مقضي عليه ، (ج) محدد ، (د) متقلص ، (هـ) مقتول

٨- الرسم الأول في الأسفل عائد إلى الثاني كما الثالث عائد إلى واحد من الأشكال المتبقية.

هذا الشكل عائد لهذا الشكل  كما هذا الشكل  عائد إلى:

(أ)  ، (ب) ، (ج)  ، (د) .

٩- أقامت عائلة حفلة حضرها رجل وزوجته، وأولاده الأربعة وزوجاتهم، وثلاث أطفال لكل ولد في العائلة، كم كان عدد الأشخاص في الحفلة؟

(أ) ٩ ، (ب) ١٢ ، (ج) ١٣ ، (د) ٢٠ ، (هـ) ٢٢

١٠- أي أداة تحتاج إليها لبدء الجملة الآتية؟

..... يلحق بي، أفوز بالسباق.

(أ) إذا ، (ب) على الرغم ، (ج) ما لم ، (د) منذ ، (هـ) بسبب

١١- أن الثلاجة الكهربائية لصندوق الثلج مثل المكنسة الكهربائية لـ..... .

(أ) امتصاص ، (ب) سجادة ، (ج) كهرباء ، (د) مكنسة يدوية ، (هـ) اختراع

١٢- أي حرف فـي كلمة(مستنصرية) رتبته هي الرتبة نفسها عند ترتيب الحروف الهجائية (رتب الحروف الهجائية).

(أ) ر ، (ب) ص ، (ج) س ، (د) ت ، (هـ) م .

١٣- جندي قتل في المعركة قدماً ..... عظيمة.

(أ) جهوداً ، (ب) تضحية ، (ج) شرفاً ، (د) سمعة ، (هـ) خطأً

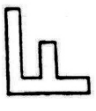
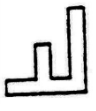
١٤- إذا حصل شخص ما على المال من الآخرين بتهديده لهم، فأنه مذنب بـ .....

(أ) الخداع ، (ب) السرقة ، (ج) الابتزاز ، (د) الاختلاس ، (هـ) النهب

١٥- أي الكلمات الآتية تشبه الدقة والاعتماد والصدق إلى حد كبير؟

(أ) الذكاء ، (ب) الإخلاص ، (ج) المهارة ، (د) الموهبة ، (هـ) النهائية

١٦- هذا الشكل يشبه هذا الشكل كما أن هذا الشكل يشبه..... .

(أ)  ، (ب) ، (ج) ، (د) 

١٧- ما الرقم الموجود في البدائل الخمسة للسؤال، ولا ينتمي إلى سلسلة الأرقام التالية؟

١ ، ٤ ، ١٦ ، ٦٤ ، ١٢٨ ، ١٠٢٤

(أ) ٧ ، (ب) ٢٥٦ ، (ج) ٢٨ ، (د) ٨٠ ، (هـ) ٩٦

١٨- إذا كان ثمن قلمين من الرصاص ١٥٠ ديناراً، فكم قلماً يمكن أن نشتري بـ (٧٥٠) ديناراً ؟

(أ) ٥ ، (ب) ٣٠ ، (ج) ١٠ ، (د) ١٥٠ ، (هـ) ١٥

١٩- يقال للشيء الذي يطابق العادات و التقاليد إنه..... .

(أ) غير طبيعي ، (ب) مؤقت ، (ج) سآخر ، (د) عرفي ، (هـ) غريب

٢٠- كل الفتيات في القاعة ينتمينَّ لنادينا .

- فاتن موجودة في القاعة .
- فاتن لا تنتمي لنادينا .

إذا كانت العبارتان أعلاه صحيحتين فأن العبارة الثالثة هي ..... .

(أ) صحيحة ، (ب) خطأ ، (ج) غير أكيدة

٢١- إذا رتبت الكلمات التالية: (أكبر، كلما، أكثر، الرجل، سناً، يصبح، حكمةً ، يكون) لتكو جملةً مفيدةً فأن الكلمة الأخيرة تبدأ بحرف .....

(أ) أ ، (ب) ي ، (ج) ك ، (د) ح ، (هـ) س

٢٢- النهر له ..... دائماً.

(أ) قوارب ، (ب) مصب ، (ج) سمك ، (د) أمواج ، (هـ) جسر

٢٣- أي كلمة من الكلمات الخمس الموجودة في بدائل السؤال لا تشبه بقية الكلمات؟

(أ) يقف ، (ب) يجلس ، (ج) يمشي ، (د) يكذب ، (هـ) يركع .

٢٤- إذا كانت ثمن(١٠) صناديق من البرتقال يساوي (٣٠) ألف ديناراً، و ثمن كل صندوق فارغ يساوي (٢٠٠) دينار، فكم يساوي ثمن كل البرتقال من دون صناديق.

(أ) ٢٠,٨٠٠ ألف دينار ، (ب) ٢٨,٨٠٠ ألف دينار ، (ج) ٢٨ ألف دينار ،

(د) ٣٠,٢٠٠ ألف دينار ، (هـ) ٣٢ ألف دينار

٢٥- تقابل كلمة(يعطي) _ (يحصل) كما تقابل كلمة (يوضع) .....

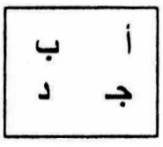
(أ) يألف ، (ب) يستلم ، (ج) بدون،(د) يأخذ ، (هـ) يسحب

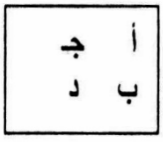
٢٦- الكيمياء بالنسبة للذهب والبلاتين كما ..... بالنسبة للمربعات والدوائر.

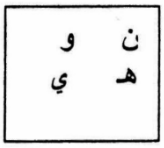
(أ) الفيزيـاء ، (ب) الترشـيح ، (ج) الهندسـة ، (د) التعـدين ، (هـ) قلـم الرصاص

٢٧- إذا كانت كاميرا التصوير السينمائية تلتقط ٨ صور في ٣/١ من الثانية، فكم صورة يمكن التقاطها في ١٠ ثواني ؟

(أ) ٢٥ ، (ب) ٢٤ ، (ج) ٨٠ ، (د) ٣٠ ، (هـ) ٢٤٠

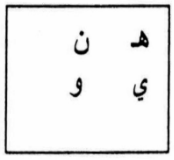
٢٨- هذا الشكل 

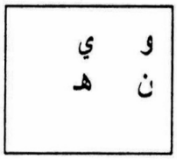
يشبه الشكل 

وهذا الشكل 

يشبه _____

(أ)

(ب) 

(ج) 

(د)

٢٩- يمكن الحصول على(١٥) شارة من شريط طوله(٢ ½) ياردة، فكم شارة يمكن الحصول عليها من(١٠) ياردات.

(أ) ١٥٠ ، (ب) ٢٥ ، (ج) ٦٠ ، (د) ١٠ ، (هـ) ٤٥

٣٠- أي زوج من الكلمات الموجودة في البدائل الخمسة للسؤال، لا يشبه الأزواج المتبقية؟

(أ) عريض- ضيق ، (ب) صحي- جيد ، (ج) ياردة - كوم (د) شجرة – عشب

٣١- الربط معناه الدمج معاً، والجمع معناه .....

(أ) ربط ، (ب) جلب ، (ج) لَمُ الأجزاء ، د) واحد للآخر ، (هـ) كل واحد.

٣٢- محمد أكبر من سامر.

- جمال أكبر من محمد .
- سامر أصغر من جمال .

إذا كانت العبارتان الأوليتان صحيحتين فإنَّ الثالثة هي .....

(أ) خطأ ، (ب) صحيحة ، (ج) غير أكيدة

٣٣- (يقرر) من القرار و(يحلّل) من .....

(أ) الوزن ، (ب) التحلّيل ، (ج) الذوبان ، (د) الفض ، (هـ) الثورة

٣٤- الاسطوانة هي من الدائرة كما أن ..... هو من المربع.

(أ) المكعب ، (ب) المستطيل ، (ج) الكرة ، (د) البيضوي ، (هـ) المخروط

٣٥- أي كلمة من الكلمات الموجودة في البدائل الخمسة للسؤال، هي ميزة للشخصية ؟

(أ) الطموح ، (ب) عدم الرؤية ، (ج) الثراء ، (د) الرشاقة ، (هـ) الصحة

٣٦- عكس كلمة مطلق هو .....

(أ) عام ، (ب) محدد ، (ج) مضبوط ، (د) عالمي ، (هـ) خاص

٣٧- ما الحرف الثاني إلى يسار الحرف الذي يتوسط بين(د)، و(ط) في كلمة الديمقراطية .

(أ) م ، (ب) ر ، (ج) ق ، (د) أ ، (هـ) ي

٣٨- كل الأشخاص في المبنى متزوجون.

- أحمد ليس متزوجاً.
- أحمد يعيش في المبنى.

٣٩- إذا كانت العبارتان الأوليتان صحيحتين فإن العبارة الثالثة هي .....

(أ) خطأ ، (ب) صحيحة ، (ج) غير أكيدة .

٣٩- إذا كانت(٤ ,½) ياردة من الشريط بكلفة ٩٠ ديناراً، فكم كلفة (٣ ,½) ياردة؟

(أ) ٧٠ ديناراً ، (ب) ٨٠ ديناراً ، (ج) ٧٥ ديناراً ، (د) ٤٥ ديناراً ، (هـ) ٣٥ ديناراً

٤٠- يعطي إلى سوف يعطي مثل اليوم إلى ..... .

(أ) أمس ، (ب) غد ، (ج) مغادرة ، (د) الوقت ، (هـ) حركة

٤١- الكلمة التي تستعمل سابقاً ولم تعد تستعمل ألان يقال عنها.....

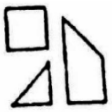
(أ) معلقة ، (ب) ميتة ، (ج) تصفية ، (د) محرم ، (هـ) مراقبة

٤٢- كلمة رياح مثل رماح كما ..... مثل كلمة رحاب.

(أ) سراب ، (ب) رباط ، (ج) شباب ، (د) رضاب ، (هـ) وهاب

٤٣- كم كلمة صحيحة من الكلمات الآتية (نادر- دين - نور- رنا - زياد - ناس- يد - نار - ناي - دنيا - إياد)، اشتقت من كلمة(دينار)، يمكن استعمال أي حرف مرتين إذا كان ذلك ضرورياً؟

(أ) ٦ ، (ب) ٧ ، (ج) ١١ ، (د) ٥ ، (هـ)

٤٤- هذا الشك يشبه هذا الشكل  كما أن هذا الشكل يشبه.....

(أ) ، (ب) ، (ج) ، (د)

٤٥- بعض أعضاء النادي شباب.

- بعض الأعضاء فنانون.
- بعض الشباب هم فنانون.

إذا كانت العبارتان الأوليتان صحيحتين فإن العبارة الثالثة هي .....

(أ) خطأ ، (ب) صحيحة ، (ج) غير أكيدة

٤٦- أن الإصرار على أن القمر بحجم الصحن أمر ..... .

(أ) رديء ، (ب) غير عادل ، (ج) غير معقول ، (د) غير محتمل ، (هـ) خاطئ.

٤٧- أي كلمة من الكلمات الموجودة في البدائل الخمسة للسؤال تشبه كثيراً الكلمات(فآخر، وجميل، وعظيم)؟

(أ) ضخم ، (ب) فسيح ، (ج) عجيب ، (د) فخم ، (هـ) جبار

٤٨- أي حرف في كلمة (مدرسين) يأتي في بداية الحروف الهجائية؟

(أ) ي ، (ب) س ، (ج) د ، (د) ر ، (هـ) م

٤٩- عصير فواكه مكون من مزج جزأين من عصير(الكريب فروت) مع ثلاث أجزاء من عصير البرتقال، كم ربعاً من عصير الكريب فروت سنحتاج إليه لـ(٢٠) ربعاً من المزيج ؟

(أ) ٢ ، (ب) ٨ ، (ج) ٥ ، (د) (١٣ ½)

٥٠- أي كلمة من الكلمات الموجودة في البدائل الأربعة للسؤال، لا تشبه عادة الكلمات الثلاث المتبقية ؟

(أ) يزحف ، (ب) يتسلق ، (ج) يجلس ، (د) يركض

٥١- ما الرقم الموجود في البدائل الخمسة للسؤال، ولا ينتمي إلى سلسلة الأرقام الآتية ؟

(١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨)

(أ) ٩ ، (ب) ١٥ ، (ج) ١٩ ، (د) ٢٠ ، (هـ) ١٦

٥٢- إذا رتبت الأحرف التالية(ل، ف ، ر ، س ، هـ) بعكس الترتيب الهجائي فما الحرف الأخير؟

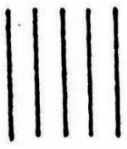
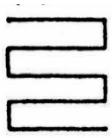
(أ) هـ ، (ب) ف ، (ج) ل ، (د) ر ، (هـ) س

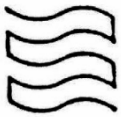
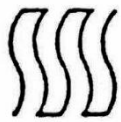
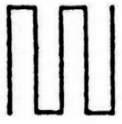
٥٣- عكس كلمة أساس .....

(أ) غير صحيح ، (ب) مساعد ، (ج) ظاهري ، (د) ثانوي ، (هـ) غير طبيعي

٥٤- إذا كتبت الأرقام التالية(١، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩)، على الحائط ونظرت إليها بالمرأة ، فكم رقماً سيظهر بشكل صحيح ؟

(أ) ٢ ، (ب) صفر ، (ج) ٣ ، (د) ١ ، (هـ) ٤

٥٥- هذا الشكل  هو من الشكل  كما هذا الشكل من الشكل_____.

(أ)  (ب) (ج)  (د) 

٥٦- إذا رتبت الكلمات الآتية (الآلاف، مدارس، من، يتخرجون، من، عالية، الطلاب). لتكون جملة مفيدة، فأن آخر كلمة تبدأ بحرف .....

(أ) ع ، (ب) أ ، (ج) ي ، (د) م ، (هـ) ط

٥٧- اللتر يعود إلى البنزين كما المتر يعود إلى .....

(أ) القدماً ، (ب) المسافة ، (ج) الحجم ، (د) القماش ، (هـ) السائل

٥٨- كلمة عمر تشبه كلمة معمر، كما ..... تشبه كلمة مدرس.

(أ) دارس ، (ب) دروس ، (ج) درس ، (د) مدرسة ، (هـ) دراسة

٥٩- سحبت قطعة مطاطية طولها ٣٠ سم ليبلغ طولها ٣٦ سم، فكم سيكون طول قطعة طولها ٢٠ سم عند سحبها؟

(أ) ٣٥ سم ، (ب) ٢٣,½ سم ، (ج) ٢٦ سم ، (د) ٢٤ سم ، (هـ) ١٥ سم

٦٠- ما الرقم الموجود في البدائل الخمسة للسؤال، ولا ينتمي إلى سلسلة الأرقام الآتية؟

٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٨ .

(أ) ٢٢ ، (ب) ٢٥ ، (ج) ٢٩ ، (د) ٣٤ ، (هـ) ٤١

٦١- إذا رتبت الكلمات الآتية(مستطيلاً، فأن، يكون، إذا، نصف، كل، نصف، المربع، عمودياً)، لتكون جملة مفيدة، فبأي حرف ستبدأ الكلمة الثالثة من الجملة؟

(أ) ع ، (ب) ن ، (ج) أ ، (د) ك ، (هـ) ف

٦٢- أي كلمة من الكلمات الخمس الموجودة في بدائل السؤال ،لا تشبه الكلمات الأربع المتبقية؟

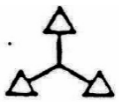
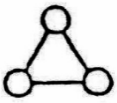
(أ) أخضر ، (ب) حشيش ، (ج) مستدير ، (د) مباشر ، (هـ) ناعم

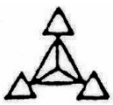
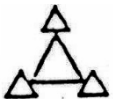
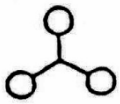
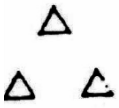
٦٣- بإمكان خالد قراءة ٦٠ صفحة من كتاب ما بينما سعيد بإمكانه قراءة ٤٠ صفحة، كم عدد الصفحات التي بمقدور خالد قراءتها عندما يقرأ سعيد٦٠ صفحة؟

(أ) ٨٠ ، (ب) ٨٥ ، (ج) ١٠٠ ، (د) ٩٠ ، (هـ) ٧٥

٦٤- عكس كلمة تراجع .....

(أ) نجاح ، (ب) سرد ، (ج) تقدماً ، (د) تجاوز ، (هـ) انضمام

٦٥- هذا الشكل يشبه الشكل  كما هذا الشكل  يشبه الشكل .....

(أ)  ،(ب)  ، (ج)  ، (د) 

٦٦- ليس بإمكان الفرد أن يصبح طبيباً من غير المثابرة في الدراسة.

- يثابر وليد في الدراسة حتى يصبح طبيباً.
- سيصبح وليد طبيباً.

إذا كانت العبارتان الأوليتان صحيحتين فأن الثالثة هي .....

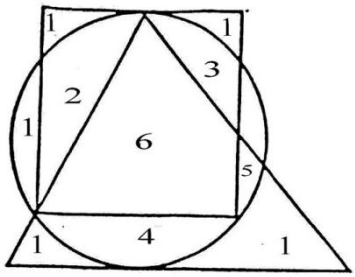
(أ) صحيح ، (ب) خطأ ، (ج) غير أكيدة

٦٧- أي عبارة من العبارات الأربع الموجودة في بدائل السؤال، لا تشبه العبارات الثلاث الآخر؟

(أ) طبخ الطعام ، (ب) قطف الزهور ، (ج) قراءة القصص ، (د) الشعور بالرضا

٦٨- (الكره) من الانفعالات كما أن السمع من .....

(أ) الموسيقى ، (ب) الإحساس ، (ج) الصوت ، (د) الإذن ، (هـ) الذوق



الأسئلة من ٩٦ – ٧١ تعتمد على الشكل أعلاه

٦٩- ما الرقم الذي يحتل أكبر فراغ في الدائرة والمثلث فقط وليس في المربع؟

(أ) ١ ، (ب) ٤ ، (ج) ٢ ، (د) ٣ ، (هـ) ٥

٧٠- أي رقم يقع ضمن الأشكل الهندسية الثلاث ؟

(أ) ٦ ، (ب) ٣ ، (ج) ٢ ، (د) ٤ ، (هـ) ٥

٧١- كم عدد الفراغات في المثلث والمربع فقط؟

(أ) ١ ، (ب) ٢ ، (ج) ٣ ، (د) ٥ ، (هـ) ٤

٧٢- إذا قطعت قطعة من حبل طوله ٣٠ قدماً ، فكم يكون طولها؟ إذا علمت أن طول القطعة الأخرى يشكل ما نسبته ٢/٣ من طول الحبل الكلي.

(أ) ٢٠ قدماً ، (ب) ١٥ قدماً ، (ج) ٢٢ ½, قدماً ، (د) ٢٤ قدماً ، (هـ) ١٨ قدماً

مفتاح تصحيح-(Stencil Key)- فقرات اختبار اوتس(Otis) للذكاء

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

ملحـــــق (٧)

استبانـــة استطلاعيـــة لاختبار المعلومات السابقة في مادة طرائـــق التدريس العامـــة

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانـــة استطلاعيـــة

الأستاذ/ة الفاضل/ة..... المحترم/ة.

تحيـة طيبـة ....

تروم الباحثـة إجـراء دراسـتها الموسـومة بـــ(**أثـر إسـتراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل وتنميـة التفكيـر الاسـتدلالي لـدى طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية فـي مـادة طرائـق التـدريس العامـة**) ، ولتحقيـق ذلـك أعـدت الباحثـة اختبـار للمعلومـات السـابقة مـن مـادة طرائـق التـدريس العامـة المقـرر تدريسـها فـي المرحلّـة الثالثـة فـي الكـورس الثـاني فـي قسـم الجغرافيـة للعـام الدراسـي(٢٠١٨-٢٠١٩) ونظـراً لمـا تتمتعـون بـه مـن خبـرة ودرأيـه ودقـة وأمانـة علميـة وسـعة اطـلاع فـي هـذا المجـال أضـع بـين أيـديكم اختبـاراً للمعلومـات السـابقة راجيـة التفضـل بإبـداء ملاحظـاتكم القيمـة وآرائكـم السـديدة فـي تقـويم مـدى صـلاحية فقراته وتعديل ما ترونه مناسباً.

مـع فائـق الشكـر والامتنان.....

طالبـة الماجستيـر
غفـران خزعـل دحيلس

١-طريقة المعلم في التعامل مع الموقف التعليمي هذا التعريف يشير إلى:

أ- نماذج التدريس.

ب- أساليب التدريس.

ج- طريقة التدريس.

د- مهارات التدريس.

.....

٢-أي من الأنماط الآتية تعود لجانيه نمط التعلم:

أ- الاكتشافي.

ب- الاستقرائي.

ج- ذي معنى.

د- كل الخيارات أعلاه.

.....

٣-اختلفت نظرية سكنر عن النظريات الأخرى في أنها تنتمي إلى النظريات:

أ- النفسية.

ب- البنائية.

ج- الجشلطتيه.

د- السلوكية.

.....

٤-أسلوب التدريس القائم على المدح المعتدل يعارضه الأسلوب القائم على:

أ- التغذية الراجعة.

ب- النقد المفرط.

ج- التنافس الفردي.

د- وضوح العرض.

.....

٥-أسلوب التدريس التسلطي يعاكسه أسلوب التدريس:

أ- التشاوري.

ب- الحماسي.

ج- المباشر.

د- النقد المفرط.

.....

٦-ثمة من يطلق مصطلح أنماط التدريس للدلالة على:

أ- أساليب التدريس.

ب- طرائق التدريس.

ج- نماذج التدريس.

د- مهارات التدريس.

.....

٧-مهارة التخطيط تتضمن إحدى المهارات الآتية هي مهارة:

أ- التعزيز.

ب- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

ج- صياغة لأهداف التعليمية.

د- عرض الدرس.

.....

٨-يمثل إحدى المبادئ الأساسية للتدريس المبدع هو مبدأ:

أ- التعزيز.

ب- الطلاقة.

ج- حب الاستطلاع .

د- العلاج.

.....

٩-تمثل إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تنويع التدريس هي إستراتيجية:

أ- خرائط المفاهيم.

ب- حلّ المشكلات.

ج- التعلم التعاوني.

د- الاستكشاف.

.....

١٠- علـى الـرغم مـن أن المحاضـرة مـن أكثـر طرائـق التـدريس انتقـادا فهـي فـي الوقـت نفسه الأكثر شيوعاً في الاستعمال وذلك لأنها تحتاج إلى:

أ- إمكانيات عالية.

ب- معلمين متدربين ذوي كفاءه عالية .

ج - وقت قصير للإعداد لها .

د- مناسبة للمراحلّ الابتدائية فقط .

.....

١١- المرحلّة الأولى من مراحلّ تنفيذ طريقة المناقشة هي مرحلّة:

أ- التمهيد.

ب- التعرف.

ج- التنفيذ.

د- التخطيط.

.....

١٢-عـدد خطـوات الطريقـة الاكتشافيه هي:

أ- ثلاث.

ب- ثمان.

ج- أربع.

د- ست.

.....

١٣-المرحلّة الثالثة لتنفيذ التدريس بطريقة حلّ المشكلات هي مرحلّة:

أ- اختيار الحلّول عن طريق جمع المعلومات والبيانات.

ب- وضع حلّول مؤقتة للمشكلة.

ج- تطبيق التعميمات.

د- استخلاص أفكار التلاميذ.

.....

١٤-عبـارة عـن دليـل يضـم مقترحـات وتعليمـات عـن تنفيـذ الوحـدة وإبـراز أنشـطة الـتعلم والمواقف التعليمية والوسائل التعليمية هذا التعريف يشير إلى:

أ- الوحدات القائمة على المواد الدراسية.

ب- طريقة الوحدات.

ج-الوحدات القائمة على الخبرة.

د- مرجع الوحدات.

.....

١٥-اقترنت طريقة الوحدات باسم المربي:

أ- وليم هربرت.

ب- موريسون.

ج- ارسطو.

د- براون.

.....

١٦- يتضمن الاكتشاف نوعين من التفكير هما التفكير:

أ- الإبداعي والناقد.

ب- الحدسي والتحلّيلي.

ج- الرياضي والاستدلالي.

د- العلمي والتحلّيلي.

.....

١٧- للتدريس بطريقة المشروعات لابد من المرور عبر خطوات:

أ- ثلاث.

ب- خمس.

ج- ست.

د- أربع.

.....

١٨- تعـود طريقـة التعيينات إلى مكتشفتها هي:

أ- هيلين باركهرست.

ب- هيلدا تابا.

ج- براون.

د- تومبسن.

.....

١٩- تتنـوع المشاريع الدراسية بتنـوع:

أ- الأهداف وصيغتها ومحتواها.

ب- الأهداف ومحتواها.

ج- محتواها وتقويمه.

د- صيغتها ومحتواها.

.....

٢٠- البعض يطلق على العصف الذهني تسمية أخرى هي:

أ- التعلم الاتقاني.

ب- التعلم ذو معنى.

ج- التوليد الفكري.

د- عصف الروح.

.....

الإجابة الأنموذجية لفقرات اختبار المعلومات السابقة في مادة طرائق التدريس العامة

رقم الفقرة	بدائـــــل الإجابة			
	أ	ب	ج	د
١.		*		
٢.			*	
٣.				*
٤.		*		
٥.	*			
٦.			*	
٧.		*		
٨.				*
٩.		*		
١٠.			*	
١١.				*
١٢.				*
١٣.	*			
١٤.				*
١٥.		*		
١٦.		*		
١٧.			*	
١٨.	*			
١٩.	*			
٢٠.			*	

ملحــق (٨)

استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات اختبار التفكير الاستدلالي

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانــة استطلاعيــة

الأستاذ/ة الفاضل/ة .....المحترم/ة.

تحيـة طيبـة ....

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**أثـر إستراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل وتنميـة التفكيـر الاسـتدلالي لـدى طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية فـي مـادة طرائـق التـدريس العامـة**) ولتحقيق ذلك تبنت الباحثة اختباراً للتفكير الاستدلالي المعد من قبل(الخزرجي، ٢٠٠٧) ، مع اجراء بعض التعديلات البسيطة، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودرأيه ودقة وأمانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال أضع بين أيديكم اختباراً للتفكير الاستدلالي راجية التفضل بإبداء ملاحظاتكم القيمة وآرائكم السديدة في تقويم مدى صلاحية فقراته وتعديل ما ترونه مناسباً.

مع فائــق الشكــر والامتنان ....

طالبـة الماجستيـر
غفـران خزعــل دحيلس

اختبـار التفكيــر الاستدلالي

تعليمات الاختبار:

أعزائي الطلبة ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ....

يهـدف هـذا الاختبـار الـذي بـين أيـديكم إلـى معرفـة مـدى اكتسـابكم لمهـارات التفكيـر الاسـتدلالي، و المهـارات هـي(الاسـتقراء و الاسـتنباط)، وهـو يحتـوي علـى أنـواع مختلفـة مـن الأسـئلة عـددها(٣٠) سـؤالاً، فعلـيكِم قـراءة كـل سـؤال، و مـن ثـم تقريـر أي مـن الإجابـات هـي صـحيحة، كونـوا حـذرين مـن الإسـراع بالإجابـة حتـى لا ترتكبـوا الأخطـاء. يتكـون كـل سـؤال مـن جملـة تليهـا ثـلاث إجابـات محتملـة، أقـروا كـل سـؤال بدقـة، وحـددوا أي مـن الإجابـات هـي الصـحيحة، وعلـيكِم أن تؤشـروا رمـز الإجابـة التـي اخترتموهـا فـي المكـان المناسب من ورقة الإجابة المنفصلة.

الاسم:

الفـرع الدراسي:

المرحلّـة الدراسية:

التاريخ:

١- الحمام والبط والنسور جميعها من الطيور، وأغلبها من الحيوانات الأليفة ولذلك فإن:

أ- جميع الطيور حيوانات أليفة.

ب- بعض الطيور حيوانات غير أليف.

ج- قليل من الطيور حيوانات أليفة.

.....

٢- إذا كانت س ≠ ص و ص = ك إذن:

أ- ك = س.

ب - ص≠ ك.

ج- س ≠ ك.

.....

٣- بلغ عمر ليلى ضعف عمر سعاد، ونصف عمر فاطمة فإن أصغرهن عمراً هي:

أ- ليلى.

ب- سعاد.

ج- فاطمة.

.....

٤- جميع التجار الأثرياء يربحون ، ولكن بعضهم يغش في تجارته إذن:

أ- بعض الذي يغشون في تجارتهم أثرياء ويربحون.

ب- لا يوجد تاجر ثري لا يغش في تجارته.

ج- بعض التجار يخسرون في تجارتهم .

.....

٥- أغلب الشباب عندما يفكرون بالزواج يختارون زوجاتهم وفقاً لمعيار الجمال ، وقلة منهم يختارون البنت الخلوقة حتى وإن كان جمالها محدوداً، لذلك فالشباب:

أ – جميعهم يختارون زوجاتهم وفقاً لمعيار الجمال.

ب- يفضلون البنت الغنية.

ج- بعضهم لا يرفضون فتاة خلوقة وإن كان جمالها محدوداً.

٦- ولدت فاطمة بعد لميس، وقبل لميس ولدت هند فأي الترتيب لولادتهن أصح:

أ- فاطمة ثم لميس ثم هند.

ب- هند ثم لميس ثم فاطمة.

ج- لميس ثم فاطمة ثم هند.

.....

٧- ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الخوف ، والخوف يؤدي إلى الفشل إذن:

أ- الفشل يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس.

ب- الخوف يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس.

ج – ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الفشل.

.....

٨- كل العرب كرماء ، ولكن بعضهم لا يخلص في عمله إذن:

أ- بعض العرب المهملين في عملهم كرماء.

ب- كل المهملين في عملهم من العرب.

ج- كل الكرماء هم من العرب.

.....

٩- ينصح الأطباء بمنع الأطفال من أكل الحلّوى قبل النوم خوفاً من تسوس أسنانهم لذا:

أ- من الضرورة منع الأطفال من تناول الحلّوى.

ب- بعض الحلّويات تضر الأطفال.

ج- أكل الحلّوى ليلاً مضر للأطفال.

.....

١٠- طبق اختبار كشف الكذب على مجموعة من الرجال والنساء، وأظهرت النتائج أن درجاتهم كمجموعة كانت فوق الوسط في درجة الكذب، وإن أغلب الدرجات العالية كانت من نصيب النساء إذن:

أ – لا توجد أمرآة صادقة في المجموعة.

ب- الرجال كانوا أقل كذباً من النساء في المجموعة.

ج- المجموعة ككل قليلة الكذب.

١١- كل المعادن تتمدد بالحرارة، وتنكمش بالبرودة، والذهب معدن إذن:

أ- الذهب ينكمش بالحرارة.

ب- الذهب لا يتمدد بالحرارة.

ج- الذهب ينكمش بالبرودة.

.....

١٢- فراس أكثر ذكاء من أحمد، وخالد أقل ذكاءً من أحمد فإن:

أ- خالد أقل ذكاءً من فراس.

ب- فراس أقل ذكاءً من خالد.

ج- أحمد أقل ذكاءً من فراس.

.....

١٣- كل البشر معرضون للأخطاء، العلماء بشر، إذن العلماء:

أ- لا يخطئون.

ب- قد يخطئون.

ج- أذكياء.

.....

١٤- راتب أحمد أكثر من راتب عبد الله، وراتب علي وعبدالله مساوٍ لراتب حسين إذن:

أ- راتب أحمد أكثر من راتب حسين.

ب- راتب علي أكثر من راتب حسين.

ج- راتب عبدا لله أكثر من راتب علي.

.....

١٥- كل المدخنين أسنانهم صفراء، ولكن بعضهم لا يشكو من أمراض لذلك:

أ- كل من أسنانه صفراء فهو مدخن.

ب- كل من أسنانه صفراء فهو يشكو من مرض.

ج- بعض الذين يشكون من أمراض أسنانهم صفراء .

١٦- حتى الطرائق الجيدة يشوبها شيء من الخلل إذن:

أ- لا توجد طريقة جيدة.

ب- يوجد خلل كبير في كل الطرائق.

ج- الجودة النسبية ليست مطلقة.

.....

١٧- مشاهدة التلفزيون بكثرة ولساعات متأخرة من الليل يؤدي إلى السهر والتأخر في النوم وعدم النهوض مبكراً، ومن ثم إلى الغياب عن المدرسة والرسوب إذن:

أ- كل غائب عن المدرسة لابد من أنه مشاهد للتلفزيون بكثرة.

ب- مشاهدة التلفزيون بكثرة تؤدي إلى الرسوب.

ج- مشاهدة التلفزيون ممتعة أحيانا.

.....

١٨- عندما بدأت الشمس بالمغيب شعرت أن الجو بدأ يبرد، فتوصلت إلى أن الجو يكون بارداً:

أ- عند ظهور القمر.

ب- بعد زوال الشمس من السماء.

ج- عند وجود الغيوم في السماء.

.....

١٩- كل مواطن له حقوق عليه واجبات، حسن يقوم بواجباته اتجاه مجتمعه. إذن

أ- له ميزات الموطن الصالح.

ب- له حقوق.

ج- له واجبات وحقوق.

.....

٢٠- قانون العرض والطلب قانون اقتصادي يعكس العلاقة العكسية بين العرض والطلب ولذلك:

أ- كلما قل العرض زاد الطلب.

ب- لا علاقة بين العرض الطلب.

ج- إذا زاد العرض زاد الطلب.

٢١- كل الفنانين مشهورون، بعض الفنانين سمعتهم سيئة إذن:

أ- جميع الفنانين سمعتهم سيئة.

ب- كل المشهورين من الفنانين.

ج- بعض الذين سمعتهم سيئة من المشهورين.

.....

٢٢- إذا كانت المياه المالحة غير صالحة للشرب، ومياه البحار والمحيطات مالحة لذا فإن.

أ- المياه غير الصالحة للشرب مالحة.

ب- مياه المحيطات غير صالحة للشرب.

ج- مياه الآبار صالحة للشرب.

.....

٢٣- ليست الطرائق جميعها مشوقة، رغم ذلك جميعها مستعملة في التدريس، وهذا يعني أن:

أ- المدرسين لا يفضلون الطرائق المشوقة.

ب – يستعمل المدرسين طرائق غير مشوقة.

ج – المدرسين يتبعون الطرائق المشوقة.

.....

٢٤- إذا كانت الأطعمة المعلبة صالحة للأكل، فان بعضها يوجد فيها مواد حافظة مضره بالصحة لذلك فان:

أ – بعض الأطعمة المعلبة غير ضارة بالصحة.

ب – كل الأطعمة المعلبة ضارة بالصحة.

ج- كل ما هو صالح للأكل فهو مفيد وصحي.

.....

٢٥- بسبب الظروف الأمنية معظم الطالبات يرغبن بالذهاب للمدرسة بالسيارات(الخطوط) ، وإذا كانت الظروف الأمنية جيده فإنهن يفضلن الذهاب سيراً على الأقدام، ليلى تذهب إلى مدرستها سيراً على الإقدام نستنتج من ذلك:

أ- المدرسة قريبة.

ب- الظروف الأمنية جيدة.

ج- ظروفها الاقتصادية صعبة .

٢٦- كل المواطنين العراقيين صالحون، ولكن بعضهم شارك في الانتخابات وبعضهم الآخر لم يشارك لذا:

أ- من لم يشارك في الانتخابات مواطن غير صالح.

ب - بعض الصالحين لم يشاركون في الانتخابات.

ج- كل الصالحين هم من المواطنين العراقيين.

.....

٢٧- كل عراقي يحب وطنه ويدافع عنه، عذراء طالبة عراقية إذن:

أ- قد تحب وطنها لكن لا تدافع عنه.

ب- قد تدافع عن وطنها ولكن ليس بالضرورة تحبه .

ج - تحب وطنها وتدافع عنه.

.....

٢٨- إذا كانت سندس اقصر من ليلى، وأطول من علية، أيهم الا قصر:

أ- علية.

ب - ليلى.

ج - سندس.

.....

٢٩- الاستقراء يبدأ من الأمثلة للوصول إلى القواعد والقياس يبدأ من القاعدة ثم يعطي الأمثلة، والاستكشاف يتيح للطالب الوصول إلى القاعدة بنفسه، هذا يعني أن:

أ- لاستقراء أقرب إلى الاستكشاف.

ب- الاستكشاف أقرب إلى القياس.

ج - الاستكشاف لا يرتبط بالاستقراء والقياس.

.....

٣٠- هيثم أعلى ذكاءً من عدنان، وعدي أقل ذكاءً من عدنان إذن:

أ - عدي أقل ذكاءً من هيثم.

ب- هيثم أقل ذكاءً من عدي .

ج - عدنان أعلى ذكاءً من هيثم .

الإجابة النموذجيــة لفقــرات اختبار التفكيــر الاستدلالي

الفقــرة	الإجابة الصحيحة	الفقــرة	الإجابة الصحيحة
١	ب	١٦	ج
٢	ج	١٧	ب
٣	ب	١٨	أ
٤	أ	١٩	ج
٥	ج	٢٠	أ
٦	ب	٢١	ج
٧	ج	٢٢	ب
٨	أ	٢٣	ب
٩	ج	٢٤	أ
١٠	ب	٢٥	ب
١١	ج	٢٦	ب
١٢	أ	٢٧	ج
١٣	ب	٢٨	أ
١٤	أ	٢٩	ج
١٥	ج	٣٠	أ

ملحـــــق(٩)

درجات تكافـــؤ مجموعتي البحـــث

المجموعـــة التجريبيـــة					المجموعـــة الضابطـــة				
ت	العمر الزمني محسوباً بالأشهر	اختبار الذكاء	اختبار التفكير الاستدلالي القبلي	اختبار المعرفة المسبقة في مادة طرائق التدريس العامة	ت	العمر الزمني محسوبا بالأشهر	اختبار الذكاء	اختبار التفكير الاستد لالي القبلي	اختبار المعرفة المسبقة في مادة طرائق التدريس العامة
١-	٢٧٧	٢٨	١٦	٧	١-	٢٧٨	٣٠	١٣	٥
٢-	٢٧٧	٢٦	١٣	٥	٢-	٢٩٣	٢٢	١١	٨
٣-	٣٠٠	٢٥	١٨	٤	٣-	٢٧٠	٢٦	١٦	٦
٤-	٣٠٠	٣١	١٠	٥	٤-	٢٦٣	٣٢	١١	٧
٥-	٢٨٧	٢٥	١٢	٦	٥-	٢٩٢	٢٠	١٤	٢
٦-	٢٦٧	٢٦	١١	٤	٦-	٣٠١	٣٠	١٤	٥
٧-	٣٢٤	٢٢	١٢	٤	٧-	٢٨٠	٢١	١٨	٨
٨-	٢٧٦	٢٥	١٤	٥	٨-	٢٦٤	٢٤	٩	٦
٩-	٢٨٠	٣٥	١٧	٣	٩-	٣٠٦	٣٦	١٧	٧
١٠-	٢٩٥	١٧	١٦	٦	١٠-	٢٥٦	١٩	١٥	٤
١١-	٢٦٤	٣٦	١٣	٧	١١-	٢٥٩	٣٢	١٣	٦
١٢-	٢٨٩	٢٧	١١	٧	١٢-	٢٨٤	٢٧	١٥	٥

٨	١٠	٣١	٢٥٤	-١٣	٥	١٥	٣١	٢٤٣	-١٣
٩	١٥	٣٤	٢٦٢	-١٤	٤	١٦	٣٠	٢٦٤	-١٤
٥	١٢	٣٠	٢٥٢	-١٥	٨	١٧	٣٨	٢٤١	-١٥
٦	١٤	١٩	٢٦٨	-١٦	٩	١٩	١٩	٢٥٩	-١٦
٢	١٦	٢٥	٢٥٤	-١٧	٧	١٥	٣٣	٢٧٣	-١٧
٦	١٣	٣٦	٣٢٠	-١٨	٦	١٨	٣٦	٢٧٣	-١٨
٤	١٥	٢١	٢٩٨	-١٩	٥	١٧	٢٠	٢٧٧	-١٩
٦	١٩	١٨	٢٥٦	-٢٠	٣	١٦	١٨	٢٨٦	-٢٠
٤	١٥	٢٨	٢٤١	-٢١	٤	٢٠	٣٤	٢٧٧	-٢١
٥	١٧	٣٢	٢٦٧	-٢٢	٧	١٥	٣٠	٢٥٢	-٢٢
٤	١١	٢٢	٢٧٧	-٢٣	٤	١٤	٢٦	٢٩٣	-٢٣
٧	١٤	٢٩	٢٨٥	-٢٤	٤	١٤	٢٢	٣٢٣	-٢٤
٥	١٨	٢١	٢٤٥	-٢٥	٣	١٦	٢٦	٢٦٤	-٢٥
٧	١٤	٣٤	٢٥٤	-٢٦	٢	١٩	٣٤	٢٨١	-٢٦
٣	١٧	٢٠	٢٤٩	-٢٧	٧	١٠	٢٤	٢٦٥	-٢٧
٦	١٦	٣٠	٢٦٤	-٢٨	٦	١٤	٣٣	٢٧١	-٢٨
٨	١٩	٣٣	٢٧٨	-٢٩	٥	١٧	٣٣	٢٧٦	-٢٩
٥	١٣	٣١	٢٤٦	-٣٠	٧	١٩	٣٨	٢٧٠	-٣٠

ملحـــق (١٠)

استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكيـــة

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانـــة استطلاعيـــة

الأستاذ/ة الفاضل/ة .....المحترم/ة.

تحيـة طيبـــة ...

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**أثـر إستراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل وتنميـة التفكيـر الاستدلالي لـدى طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية فـي مـادة طرائـق التـدريس العامـة**)، ومن متطلبات البحث صياغة الأهداف السلوكية، ونظراً لما تعهده فيكم من الخبرة وسعة الاطلاع والموضوعية نرجو تفضلكم ببيان آرائكم السديدة وملحوظاتكم القيمة عن مدى صلاحية الأهداف السلوكية من حيث سلامة الصياغة وتمثيلها لمستويات بلوم في المجال المعرفي(المعرفة، الفهم، التطبيق، التحلّيل، التركيب، التقويم)، وذلك بوضع علامة( ) أمام كل هدف سلوكي يحقق الغرض المطلوب.

مع فائـق الشكـر والامتنان...

طالبـة الماجستيـر
غفـران خزعـل دحيلس

الأهداف السلوكيـــة

يفترض من الطالب في السنة الثالثة في كلية التربية الأساسية في قسم الجغرافية بعد مروره بالخبرات التعليمية في مادة طرائق التدريس العامة أن يكون متمكنا من أن:

ت	الهـدف السلوكي	المستوى	رأي الخبيـر	
			سلامة الصياغة	الانتماء للمستوى
١.	يعرف نظرية التدريس	تذكر		
٢.	يعرف نظرية التعلم	تذكر		
٣.	يبين اهتمامات نظرية التدريس	فهم		
٤.	يبين الأهداف نظرية التدريس	فهم		
٥.	يعطي نماذج عن نظريات التدريس	تطبيق		
٦.	يبين الأهداف نظريات التدريس	فهم		
٧.	يميز بين نظريات التدريس ونظريات التعلم	تحلّيل		
٨.	يعرف طريقة التدريس	تذكر		
٩.	يبين الأهداف المام المعلم بالطرائق التدريسية	فهم		
١٠.	يعرف نماذج التدريس	تذكر		
١١.	يعرف إستراتيجية التدريس	تذكر		
١٢.	يعرف أسلوب التدريس	تذكر		

١٣.	يعدد أشكل أساليب التدريس	تذكر		
١٤.	يقارن بين الطريقة و الإستراتيجية	تحلّيل		
١٥.	يقارن بين طريقة التدريس وأسلوب التدريس	تحلّيل		
١٦.	يقارن بين الإستراتيجية والأسلوب	تحلّيل		
١٧.	يعرف مهارات التدريس	تذكر		
١٨.	يعدد مكونات مهارات التدريس	تذكر		
١٩.	يبين ما تتضمنه مهارة التخطيط	فهم		
٢٠.	يوضح ما تتضمنه مهارة عرض الدرس	فهم		
٢١.	يعرف مفهوم التعزيز	تذكر		
٢٢.	يبين الأهمية مهارات التعزيز	فهم		
٢٣.	يقارن بين المعززات اللفظية والمعززات غير اللفظية	تحلّيل		
٢٤.	يفاضل بين المعززات اللفظية والمعززات غير اللفظية	تقويم		
٢٥.	يعدد ما تتضمنه مهارة التقويم	تذكر		
٢٦.	يعرف مفهوم التدريس الفعال	تذكر		
٢٧.	يعرف المعلم المبدع	تذكر		
٢٨.	يوضح دور المعلم في التدريس الفعال	فهم		
٢٩.	يعدد مبادئ التدريس المبدع	تذكر		

٣٠.	يعرف مفهوم تنويع التدريس	تذكر		
٣١.	يوضح مبررات تنويع التدريس	فهم		
٣٢.	يعدد أسس ومبادئ تنويع التدريس	تذكر		
٣٣.	يذكر مبررات أعزائي بتنويع التدريس	تذكر		
٣٤.	يعدد الاستراتيجيات فعالة في تنويع التدريس	تذكر		
٣٥.	يقارن بين استراتيجيات تنويع التدريس	تحلّيل		
٣٦.	يفاضل بين استراتيجيات تنويع التدريس	تقويم		
٣٧.	يوضح المهارات المهمة لتطبيق استراتيجيات تنويع التدريس	فهم		
٣٨.	يذكر طرائق التدريس شائعة الاستعمال	تذكر		
٣٩.	يعرف طريقة المحاضرة	تذكر		
٤٠.	يوضح الجذور التاريخية لطريقة المحاضرة	فهم		
٤١.	يوضح مميزات طريقة المحاضرة	فهم		
٤٢.	يوضح عيوب طريقة المحاضرة	فهم		
٤٣.	يبين دور المعلم في طريقة المحاضرة	فهم		
٤٤.	يبين دور المتعلم في طريقة المحاضرة	فهم		
٤٥.	يعرض المهارات الأساسية للمحاضرة	تطبيق		

٤٦.	يبين رأيه في طريقة المحاضرة	تقويم		
٤٧.	يعرف طريقة المناقشة والحوار	تذكر		
٤٨.	يحدد مستلزمات ومتطلبات طريقة المناقشة والحوار	تذكر		
٤٩.	يوضح مميزات طريقة المناقشة والحوار	فهم		
٥٠.	يوضح عيوب طريقة المناقشة والحوار	فهم		
٥١.	يوضح دور المعلم في طريقة المناقشة والحوار	فهم		
٥٢.	يوضح دور المتعلم في طريقة المناقشة والحوار	فهم		
٥٣.	يقارن بين طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة والحوار	تحلّيل		
٥٤.	يفاضل بين طريقتي المحاضرة والمناقشة	تقويم		
٥٥.	يعرض أساليب طريقة المناقشة	تطبيق		
٥٦.	يبين رأيه في طريقة المناقشة والحوار	تقويم		
٥٧.	يعرف طريقة الاستجواب	تذكر		
٥٨.	يوضح خطوات طريقة الاستجواب	فهم		
٥٩.	يوضح مميزات طريقة الاستجواب	فهم		
٦٠.	يوضح عيوب طريقة الاستجواب	فهم		
٦١.	يوضح دور المعلم في طريقة الاستجواب	فهم		
٦٢.	يوضح دور المتعلم في طريقة الاستجواب	فهم		

٦٣.	يقارن بين طريقتي المحاضرة و الاستجواب	تحلّيل		
٦٤.	يفاضل بين طريقتي المحاضرة والاستجواب	تقويم		
٦٥.	يقارن بين طريقتي المناقشة والاستجواب	تحلّيل		
٦٦.	يفاضل بين طريقتي المناقشة والاستجواب	تقويم		
٦٧.	يبين رأيه في طريقة الاستجواب	تقويم		
٦٨.	يعرف طريقة الاستقراء	تذكر		
٦٩.	يوضح خطوات طريقة الاستقراء	فهم		
٧٠.	يوضح مميزات طريقة الاستقراء	فهم		
٧١.	يوضح عيوب طريقة الاستقراء	فهم		
٧٢.	يوضح دور المعلم في طريقة الاستقراء	فهم		
٧٣.	يوضح دور المتعلم في طريقة الاستقراء	فهم		
٧٤.	يبين رأيه في طريقة الاستقراء	تقويم		
٧٥.	يعرف طريقة القياس	تذكر		
٧٦.	يوضح خطوات تنفيذ طريقة القياس	فهم		
٧٧.	يوضح مميزات طريقة القياس	فهم		
٧٨.	يوضح عيوب طريقة القياس	فهم		
٧٩.	يقارن بين طريقتي القياس والاستقراء	تحلّيل		

.٨٠	يفاضل بين طريقتي القياس والاستقراء	تقويم		
.٨١	يعطي امثلة تطبيقية للتدريس بطريقة القياس	تطبيق		
.٨٢	يبين رأيه في طريقة القياس	تقويم		
.٨٣	يعدد استراتيجيات التعلم النشط	تذكر		
.٨٤	يعرف طريقة الاستقصاء	تذكر		
.٨٥	يبين الأهمية طريقة الاستقصاء	فهم		
.٨٦	يعدد خطوات تدريس طريقة الاستقصاء	تذكر		
.٨٧	يعدد أنواع طريقة الاستقصاء	تذكر		
.٨٨	يوضح مميزات طريقة الاستقصاء	فهم		
.٨٩	يوضح عيوب طريقة الاستقصاء	فهم		
.٩٠	يبين دور المعلم في طريقة الاستقصاء	فهم		
.٩١	يبين دور المتعلم في طريقة الاستقصاء	فهم		
.٩٢	يعرف طريقة حلّ المشكلات	تذكر		
.٩٣	يعدد شروط اختيار المشكلة	تذكر		
.٩٤	يعدد خطوات تنفيذ طريقة حلّ المشكلات	تذكر		
.٩٥	يوضح مميزات طريقة حلّ المشكلات	فهم		
.٩٦	يوضح عيوب طريقة حلّ المشكلات	فهم		

.٩٧	يبين دور المعلم في طريقة حلّ المشكلات	فهم		
.٩٨	يبين دور المتعلم في طريقة حلّ المشكلات	فهم		
.٩٩	يعطي امثلة تطبيقية للتدريس بطريقة حلّ المشكلات	تطبيق		
. ١٠٠	يقارن بين طريقتي الاستقصاء وحلّ المشكلات	تحلّيل		
.١٠١	يفاضل بين طريقتي الاستقصاء وحلّ المشكلات	تقويم		
. ١٠٢	يعرف طريقة الوحدات	تذكر		
.١٠٣	يعدد أنواع طريقة الوحدات	تذكر		
.١٠٤	يحدد خطوات تدريس طريقة الوحدات	تذكر		
.١٠٥	يوضح مميزات طريقة الوحدات	فهم		
.١٠٦	يوضح عيوب طريقة الوحدات	فهم		
.١٠٧	يبين دور المعلم في طريقة الوحدات	فهم		
.١٠٨	يبين طريقة المتعلم في طريقة الوحدات	فهم		
.١٠٩	يعطي امثلة تطبيقية للتدريس بطريقة الوحدات	تطبيق		
.١١٠	يعرف طريقة المشروع	تذكر		
.١١١	يعدد أنواع المشروعات	تذكر		
.١١٢	يحدد خطوات تنفيذ طريقة المشروعات	تذكر		
.١١٣	يذكر شروط اختيار المشاريع	تذكر		

١١٤.	يوضح مميزات طريقة المشروعات	فهم		
١١٥.	يوضح عيوب طريقة المشروعات	فهم		
١١٦.	يبين دور المعلم في طريقة المشروعات	فهم		
١١٧.	يبين دور المتعلم في طريقة المشروعات	فهم		
١١٨.	يعرض الأسس التي تقوم عليها طريقة المشروعات	تطبيق		
١١٩.	يقارن بين طريقتي الوحدات والمشروعات	تحلّيل		
١٢٠.	يفاضل بين طريقتي الوحدات والمشروعات	تقويم		
١٢١.	يعرف طريقة التعيينات	تذكر		
١٢٢.	يعدد خطوات تنفيذ طريقة التعيينات	تذكر		
١٢٣.	يوضح مميزات طريقة التعيينات	فهم		
١٢٤.	يوضح عيوب طريقة التعيينات	فهم		
١٢٥.	يبين دور المعلم في طريقة التعيينات	فهم		
١٢٦.	يبين دور المتعلم في طريقة التعيينات	فهم		
١٢٧.	يعطي امثلة تطبيقية للتدريس بطريقة التعيينات	تطبيق		
١٢٨.	يعرف طريقة التعلم التعاوني	تذكر		
١٢٩.	يعدد خطوات تنفيذ طريقة التعلم التعاوني	تذكر		
١٣٠.	يعدد استراتيجيات التعلم التعاوني	تذكر		

١٣١.	يوضح مميزات طريقة التعلم التعاوني	فهم		
١٣٢.	يوضح عيوب طريقة التعلم التعاوني	فهم		
١٣٣.	يبين دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني	فهم		
١٣٤.	يبين دور المتعلم في طريقة التعلم التعاوني	فهم		
١٣٥.	يعطي امثله تطبيقية للتدريس بطريقة التعلم التعاوني	تطبيق		
١٣٦.	يعرف طريقة التعلم الفردي	تذكر		
١٣٧.	يحدد خطوات تنفيذ طريقة التعلم الفردي	تذكر		
١٣٨.	يذكر مبررات أعزائي بطريقة التعلم الفردي	تذكر		
١٣٩.	يعدد خصائص التعلم الفردي	تذكر		
١٤٠.	يقارن بين أشكل التعلم الفردي	تحلّيل		
١٤١.	يفاضل بين أشكل التعلم الفردي	تقويم		
١٤٢.	يوضح مميزات طريقة التعلم الفردي	فهم		
١٤٣.	يوضح عيوب طريقة التعلم الفردي	فهم		
١٤٤.	يبين دور المعلم في طريقة التعلم الفردي	فهم		
١٤٥.	يبين دور المتعلم في طريقة التعلم الفردي	فهم		
١٤٦.	يقارن بين التعلم الفردي والتعلم الجماعي	تحلّيل		
١٤٧.	يفاضل بين طريقتي التعلم الفردي والتعلم الجماعي	تقويم		

١٤٨.	يعرض أشكل طريقة التعلم الفردي	تطبيق		
١٤٩.	يعرف طريقة لعب الأدوار	تذكر		
١٥٠.	يبين الأهداف طريقة لعب الأدوار	فهم		
١٥١.	يحدد خطوات تنفيذ طريقة لعب الأدوار	تذكر		
١٥٢.	يوضح مميزات طريقة لعب الأدوار	فهم		
١٥٣.	يوضح عيوب طريقة لعب الأدوار	فهم		
١٥٤.	يبين دور المعلم في طريقة لعب الأدوار	فهم		
١٥٥.	يبين دور المتعلم في طريقة لعب الأدوار	فهم		
١٥٦.	يعطي امثله تطبيقية للتدريس بطريقة لعب الأدوار	تطبيق		
١٥٧.	يعرف طريقة العصف الذهني	تذكر		
١٥٨.	يعدد مبادئ طريقة العصف الذهني	تذكر		
١٥٩.	يعدد خطوات تنفيذ طريقة العصف الذهني	تذكر		
١٦٠.	يوضح مميزات طريقة الصف الذهني	فهم		
١٦١.	يوضح عيوب طريقة العصف الذهني	فهم		
١٦٢.	يعطي امثله تطبيقيه للتدريس بطريقة العصف الذهني	تطبيق		
١٦٣.	يعرف طريقة التعلم من أجل التمكن	تذكر		
١٦٤.	يعرض النماذج الأساسية لطريقة التعلم من أجل التمكن	تطبيق		

١٦٥.	يذكر خطوات طريقة التعلم من أجل التمكن	تذكر		
١٦٦.	يوضح مميزات طريقة التعلم من أجل التمكن	فهم		
١٦٧.	يوضح عيوب طريقة التعلم من أجل التمكن	فهم		
١٦٨.	يوضح دور المعلم في طريقة التعلم من أجل التمكن	فهم		
١٦٩.	يوضح دور المتعلم في طريقة التعلم من أجل التمكن	فهم		

ملحـــــق (١١)

استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانـــة استطلاعيـــة

الأستاذ/ة الفاضل/ة ..... المحترم/ة.

تحيـــة طيبـــة...

تـروم الباحثـة إجـراء دراسـة ترمـي إلـى تعـرف **بـــ (أثـــر إســـتراتيجية المنحـــى المبـــرمج فـــي التحصـــيل وتنميـــة التفكيـــر الاســـتدلالي لـــدى طلبـــة كليـــة التربيـــة الأساســـية فـــي مـــادة طرائـــق التـــدريس العامـــة)**، وقـد أعـدت الباحثـة نمـوذجين مـن الخطـط التدريسـية لغـرض تطبيقهـا علـى طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية / قسـم الجغرافيـة فـي مـادة طرائـق التـدريس العامـة لمجمـوعتي البحـث، ونظـراً لمـا تعهـده الباحثـة فـيكم مـن خبـرة ودرأيـه علميـة وسـعة إطـلاع فـي هـذا الميـدان ،لـذا يرجـى التفضـل بإعطـاء آرائكـم السـديدة وملحوظـاتكم القيمـة حـول صـلاحية كـل مـن الخطط التدريسية وبيان وجهة نظركم فيها.

مع فائـق الشكـر والامتنـان...

طالبـة الماجستيـر
غفـران خزعـل دحيلس

خطـة أنموذجيـة لتدريس مادة طرائـق التدريس العامة بالطريقة الاعتياديـة

اليوم: **المرحلّة: الثالثة**

التاريخ: **الشعبة:**

المـادة: طرائـق التـدريس العامة **الوقت: (٥٠)**

الموضوع: طريقة المحاضرة

أهداف الدرس: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرا على:

١-يعرف طريقة المحاضرة.

٢-يوضح الجذور التاريخية لطريقة المحاضرة.

٣-يعدد مميزات طرقة المحاضرة.

٤-يعدد عيوب طريقة المحاضرة.

٥-يبين دور المعلم في طريقة المحاضرة.

٦-يبين دور المتعلم في طريقة المحاضرة.

٧-يعطي امثلة تطبيقية للتدريس بطريقة المحاضرة.

٨-يبين رأيه في طريقة المحاضرة.

الوسـائل التعليميـة المسـتعملة فـي الـدرس(السبورة والاقلام لكتابة الملحوظات وملخص الدرس).

خطـوات سيـر الـدرس:

أولاً: المقدمة : التمهيد للـدرس(٥) دقائق

أعزائـي الطلبـة تكلمنـا فـي الـدرس السـابق عـن تنويـع التـدريس وأهـم الأسـس النفسـية والتربويـة لتنويـع التـدريس و تطرقنـا كـذلك إلـى مبـررات الأخـذ بتنويـع التـدريس فضـلاً عـن أهـم الاسـتراتيجيات الفعالـة لتنويـع التـدريس ، وعرفنـا أن المتعلمـين لا يتعلمـون بطريقـة

واحـدة وبيـنهم اختلافـات متعـددة تـؤثر علـى رغبـتهم وقـدراتهم وسـرعتهم فـي الـتعلم . فالحاجـة هنا إلى تنويع التدريس ضرورية بل حتمية .

ثانياً: العــرض(باستعمال الطريقة الاعتيادية) (٤٠) دقيقة

يســتعمل التدريســي طريقــة الإلقــاء (المحاضــرة) إذ يشــرح التدريســي الموضــوع بشـكل مفصـل للمحـاور الرئيسـة و الفرعيـة كافـة ثـم بعـد ذلـك يـدون بعـض المصـطلحات الرئيسـة والمهمـة علـى السـبورة مـع كتابـة الملخصـات المهمـة لموضـوع المـادة وتوجيـه بعض الأسئلة القصير للطلبة و الإجابة عن الأسئلة من قبل الطلبة.

فيقوم التدريسي بشرح المحاضرة بالشكل الآتي:

(تعريـف طريقـة المحاضـرة، يوضـح الجـذور التاريخيـة للطريقـة المحاضـرة، يعـدد مميـزات طريقة المحاضرة وعيوبها ويبن دور كل من المعلم والمتعلم في طريقة المحاضرة)

* تدريسي: من يعرف طريقة المحاضرة ؟

*الطالـب: بانهـا حـديث يقـدماًه المعلـم إلـى التلاميـذ حـول عنـوان أو فكـرة، واحيانـا تتـداخل مع طريقة المحاضرة اسئلة.

*التدريسي: جيد، ومن يوضح جذور التاريخية لطريقة المحاضرة؟

*طالـب آخـر: ترجـع الجـذور التاريخيـة لطريقـة المحاضـرة إلـى زمـن الاغريـق وفـي العصـور الوسـطى كـان المحاضـرون يتلقـون تـدريبات فـي مهـارات التـدريس(المنطـق وفـن التعبيـر) وفـي الحاضـرة الإسـلامية كـان المحاضـرون يشـفعون محاضـراتهم بقـراءة مـن كتـاب يتبعـه تفسـير وتعليـق، وفـي القـرن التاسـع عشـر اخـذ المحاضـرون فـي العلـوم الطبيعيـة والطـب يسـتخدمون اللـوح الطباشـيري والنمـاذج امـا المحاضـرات فـي العلـوم الاجتماعيـة والآداب فقـد ارتبطت بالعرض الشفهي أكثر.

* التدريسي: إجابة صحيحة، من يعدد مميزات طريقة المحاضرة ؟

* طالب آخر:

١ – انها طريقة مناسبة لتعلم المجموعات الكبيرة من الطلبة.

٢- يمكن أن تساند بنجاح وفائدة ووسائل وطرائق تدريسيه أخرى .

٣- يمكن أن تساعد المحاضرة إذا كانت في شكل مقدمة قصيرة على إعطاء توجيه عام أو تقديم عرض للتجربة أو تهيئة الطالب للمناقشة عن طريق إخبارهم عن موضوع قيد الدرس.

٤- يمكن عن طريق المحاضرة ان يقدماً المعلم أفكاراً عديدة بوقت قصير نسبيا.

٥- إنها أكثر طرائق التدريس اقتصادا من جانب الوقت المطلوب لعرض كمية المعطاة من مادة الدراسية.

التدريسي: إجابة صحيحة، من يعدد عيوب طريقة المحاضرة؟

* طالب آخر:

١- إنها غالبا ما تعيق مشاركة الطلبة في الدرس وبالنتيجة يتمنى الطلبة ان يقوم المعلم بكل شيء.

٢- إن التعليم عملية فعالة وتميل المحاضرة إلى تغذية السلبية .

٣- انها لا تسمح للمعلم للتقييم فهم الطالب بعد تغطية المادة الدراسية.

٤- بعض المعلمين يجدون صعوبة في جل انتباه كل الطلبة للدرس .

* التدريسي: إجابة صحيحة، من يبين دور المعلم في طريقة المحاضرة ؟

* طالب آخر: دور المعلم في طريقة المحاضرة هو مركز العملية التعليمية وكذلك هو المسيطر على الصف الدراسي .

* التدريسي: إجابة صحيحه، من يبين دور المتعلم للطريقة المحاضرة ؟

* طالب آخر: يتلخص دور المتعلم في طريقة المحاضرة في انه مستمع فقط غير مشارك في العملية التعليمية.

التدريسي: إجابة صحيحة، لماذا تعد محاضرة أكثر طرائق التدريس شيوعا؟

طالب آخر: تعتبر طريقة المحاضرة أكثر طرائق التدريس شيوعا وذلك للأسباب الآتية:

١-إنها تحتاج إلى وقت قصير للإعداد لها.
٢-تتصف بالمرونة ويمكن استعمالها في أي محتوى تعليمي.
٣-إنها طريقة بسيطة.
٤-التدريسي: إجابة صحيحة.

التقويـــم(٥) دقائق

يوجـه التدريســي مجموعــة مــن الأســئلة لمعرفــة مــدى تواصــل الطلبــة مــع المــادة المعطــاة والاستماع إلى ملاحظاتهم واستفساراتهم والإجابة عنها منها:

١- عرف طريقة المحاضرة.

٢- ما هو دور المعلم في طريقة المحاضرة.

٣- عدد عيوب ومميزات طريقة المحاضرة.

الواجب البيتي: تحضير الدرس القادم (طريقة المناقشة وأهم أساليبها)

خطـة أنموذجية لتدريس مادة طرائق التدريس العامة بإستراتيجية المنحى المبرمج

اليوم: المرحلّة: الثالثة

التاريخ: الشعبة:

المـــادة: طرائـــق التـــدريس العامة الوقت: (٥٠) دقيقة

الموضـــــــوع: طريقـــــــة المحاضرة

أولاً: أهداف الدرس: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس ان يكون قادرا على ان:

١-يعرف طريقة المحاضرة .
٢-يوضح الجذور التاريخية لطريقة المحاضرة.
٣-يعدد مميزات طرقة المحاضرة.
٤-يعدد عيوب طريقة المحاضرة.
٥-يبين دور المعلم في طريقة المحاضرة.
٦-يبين دور المتعلم في طريقة المحاضرة.
٧-يعطي امثلة تطبيقية للتدريس بطريقة المحاضرة.
٨-يبين رأيه في طريقة المحاضرة.

***الوسـائل التعليميـة المسـتعملة فـي الـدرس(** السـبورة البيضـاء + أقـلام التلـوين لتـدوين الملاحظات والنقاط الأساسية للموضوع)

خطـوات سيـر الدرس

أولاً : المقدمـة : التمهيـد للـدرس(٥) دقائق

يهيـئ المـدرس أذهـان الطلبـة لموضـوع الـدرس بربطـه بالـدرس السـابق، عـن طريـق طـرح عـدد مـن الأسـئلة التـي تتعلـق بالـدرس السـابق وذلـك لاسـتثارة دوافعهـم، فضـلاً عـن تهيئة أذهانهم للدرس الجديد، وتكوين الرغبة لديهم في المشاركة بالدرس .

ثانياً: **التمهيد للتدريس:**

أعزائـي الطلبـة تكلمنـا فـي الـدرس السـابق عـن تنويـع التـدريس وأهـم الأسـس النفسـية والتربويـة لتنويـع التـدريس وكـذلك تطرقنـا إلـى مبـررات أعزائـي بتنويـع التـدريس فضـلاً عـن أهم الاستراتيجيات الفعالة لتنويع التدريس.

التدريسي: من يذكر أهم الأسس النفسية والتربوية لتنويع التدريس؟

الطالب:

١- كل تلميذ قابل للتعلم وقادر على التعلم.

٢- يسعى الإنسان دائماً للنجاح والتمييز.

التدريسي: أحسنت إجابة ممتازة، وماهي مبررات أعزائي بتنويع التدريس؟

الطالـب: ان التلاميـذ لا يتعلمـون بطريقـة واحـدة وبيـنهم اختلافـات متعـددة تـؤثر علـى رغبـتهم وقدراتهم وسرعتهم في التعلم. فالحاجة هنا إلى تنويع التدريس ضرورية بل حتمية.

التدريسي: جيد جداً إجابة صحيحه.

ثالثاً: عرض الدرس(باستعمال إستراتيجية المنحى المبرمج) (٤٥) دقيقة

سيكون وفقاً الأتي:

<u>الخطوة الأولى</u>: (تقديم المشكلة أو طرحها على هيئة سؤال مكتوب على السبورة) .

فـي هـذه الخطـوة تعـرض المشـكلة(طريقـة المحاضـرة) وتلفـت انتبـاه الطلبـة حـول الموضـوع المـدون علـى السـبورة ويطلـب المـدرس مـن الطلبـة مراجعـة الأفكـار والمعلومـات السـابقة وربطهـا بالمشـكلة مـن أجـل الإجابـة بعـد التأكيـد علـيهم بضـرورة الإحسـاس بالمشـكلة والتفكير عند الإجابة .

(من يعرف طريقة المحاضرة و لماذا تعد المحاضرة الأكثر شيوعاً في التدريس ؟)

*مـع التنويـه بـأن الـذي يتوصـل إلـى الإجابـة سـتكون لـه مكافئـة (درجـة لكـل إجابـة صحيحة).

الخطوة الثانية: (يطُلب من الطلبة طرح الحلّول بصورة متسلسلة) .

الطالب: تعرف طريقة المحاضرة بأنها حديث يقدمه المعلم إلى التلاميذ حول عنوان أو فكرة، واحيانا تتداخل مع طريقة المحاضرة اسئلة.

التدريسي: أحسنت كانت إجابة ممتازة. وما هي اسباب شيوع طريقة المحاضرة؟

الطالب: ان شيوع استعمال طريقة المحاضرة يرجع إلى انها اسهل من غيرها فهي الشي المقبول والأكثر سلامة وامنا.

التدريسي: أحسنت بارك الله فيك ، إجابة صحيحة.

طالب آخر: أنها تخلق موقفا عاطفيا من شأنه أن يساعد الطلبة على التعلم عن طريق اثارتهم وحفزهم على توظيف طاقاتهم.

التدريسي: ممتاز كانت الإجابة صحيحة، وماهي مميزاتها ؟

طالب آخر: انها تحتاج إلى وقت أقصر للإعداد لها .

تدريسي: جيد جدا، كانت الإجابة صحيحة.

طالب آخر: تتصف بالمرونة ويمكن استعمالها في أي محتوى تعليمي.

التدريسي: أحسنت بارك الله فيك، إجابة صحيحة.

طالب آخر: انها طريقة تدريسية معقدة.

التدريسي : الإجابة غير دقيقة تحتاج إلى إعادة في التفكير من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

طالب آخر: إنها طريقة تدريسية بسيطة لأنها لا تتطلب وقت وجهد كبيرين.

التدريسي: ممتاز إجابة صحيحة.

طالب آخر: عدم توافر المعرفة العلمية اللازمة في بعض التخصصات، مما يجعل منها الاداة الوحيدة لنقل المعرفة.

التدريسي: أحسنت التفكير كانت الإجابة صحيحة، وماهي عيوبها؟

طالـب آخـر: انهـا غالبـاً مـا تعيـق مشـاركة الطلبـة فـي الـدرس وبالنتيجـة يتمنـى الطلبـة أن يقوم المعلم بكل شيء.

التدريسي: ممتاز كانت إجابة موفقة .

طالب آخر: الاتصال يكون ذو بعد واحد.

التدريسي: أحسنت التفكير كانت الإجابة صحيحة.

طالب آخر: بعض المعلمين يجدون صعوبة في جذب انتباه كل الطلبة للدرس.

التدريسي: أحسنت بارك الله فيك، إجابة صحيحة ، وما هو دور كلا من المعلم والمتعلم في طريقة المحاضرة؟

طالب آخر: يتلخص دور المعلم في طريقة المحاضرة في أنه هو مركز العملية التعليمية بينما يتلخص دور المتعلم في التلقي والاستماع فقط.

التدريسي: ممتاز كانت إجابة دقيقة.

<u>الخطوة الثالثة</u> : (تزويد الطلبة بتغذية راجعة هادفة ومباشرة ومساعدتهم على معرفة التقدم الذي احرزوه اثناء بلوغ الحلّ).

التدريسي: نتيجة للحلّول التي تم طرحها عن طريق مجموعة من الطلبة، وكإجابة على تلك الحلّول يقوم التدريسي باستعراض الموضوع على السبورة أو شفويا بصيغة مختصرة ومفهومة ويطلب من الطلبة الانتباه إلى الملخص الشفوي أو السبوري(تعد طريقة المحاضرة من طرائق التدريس الشائعة الاستعمال وإن أساس فلسفة هذه الطريقة هو أن المعلم هو الشخص الذي لدية المعلومات والمعارف التي يقوم بإلقائها على طلبته بهدف تنمية عقولهم وتقييم وشرح الموضوعات)، لها عدة مميزات منها:

١- إنها طريقة مناسبة للتعليم المجموعات الكبيرة من الطلبة.

٢- إنها تساند بنجاح وفائدة ووسائل وطرائق تدريسية آخرى .

٣- إنها طريقة بسيطة في التدريس.

٤- يستطيع المعلم عن طريق المحاضرة تقديم أفكار عديدة بوقت قصير نسبيا.

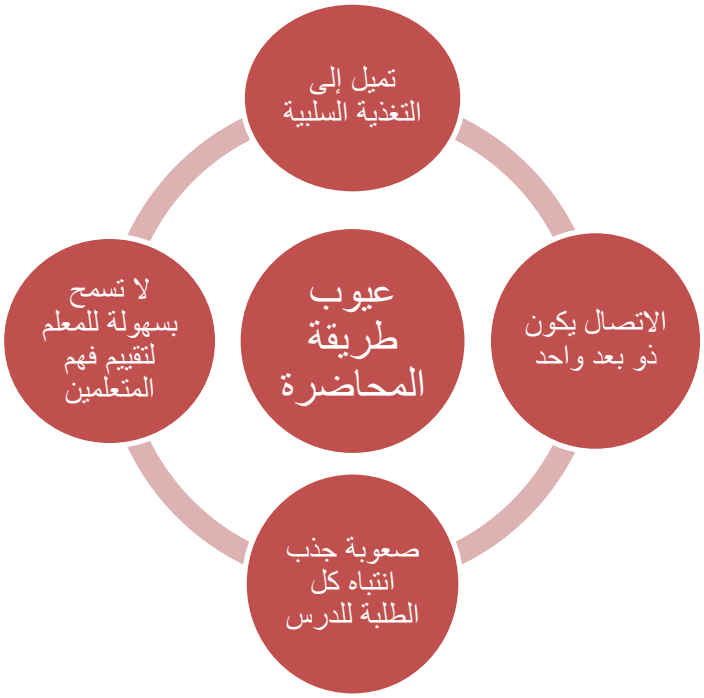
عيـوب طريقـة المحاضـرة:

أن التعليم عملية فعالة وتميل المحاضرة إلى تغذية السلبية .

١-الاتصال ذو بعد واحد.

٢-Yانها لا تسمح للمعلم للتقييم فهم الطالب بعد تغطية المادة الدراسية.

٣-بعض المعلمين يجدون صعوبة في جذب انتباه كل الطلبة للدرس.



الخطوة الرابعة: تصحيح مسار المتعلم في ضوء التغذية الراجعة

يقوم التدريسي بتصحيح إجابات الطلبة إذا كانت خاطئة وذلك عن طريق الطلب منهم إعادة الإجابة على السؤال الذي طرح عليهم ويقوم بتشجيعهم وذلك بإعطائهم تغذية راجعة عند الإجابة على السؤال .

الخطوة الخامسة: تزويد الطلبة بتلميحات عن الخطوات اللاحقة

التدريسي : أعزائي الطلبة بعد ان عرفنا طريقة المحاضرة وأسباب شيوعها ومميزاتها وعيوبها ؟ هل هنالك مميزات آخرى لم تذكر ؟

الطالب : انها أكثر طرائق التدريس اقتصادا من جانب الوقت المطلوب لعرض كمية المادة المعطاة اثناء الدرس .

التدريسي : ممتاز بارك الله فيك .

الخطوة السادسة: تعزيز عمل المتعلم وتشجيعه على مراجعة الخطوات اللاحقة التي اتبعها ثم اعطاء مشكلات مشابهه لتطبيق الإستراتيجية

يقوم التدريسي بمراجعة الخطوات السابقة ثم اعطاء اسئلة آخرى على الطلبة.

التدريسي: ما الفرق بين طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة ؟

الطالب:

مقارنــة بين طريقــة المحاضرة وطريقة المناقشة

طريقـة المحاضـرة	طريقـة المناقشـة
١- حـــديث يقـــدماًه المعلـــم إلـــى المتعلمين حول عنوان أو فكرة معينة	تقـوم علـى أسـاس الحـوار المتبـادل بين الطلبة ومعلميهم
٢- المعلـم هـو المهمـين علـى العمليـة التعليمية	تجعـــل الطالـــب مركـــز العمليـــة التعليمية
٣- إنهـــا غالبـــا مـــا تعيـــق مشـــاركة الطلبة في الدرس	تعزز الديمقراطية التشاورية
٤- إن الـــتعلم عمليـــة فعالـــة وتميـــل المحاضرة إلى التغذية السلبية	تـوفر تغذيـة راجعـة للمعلـم للتمييـز بين الطلبة والتعرف على قدراتهم

التدريسي : أحسنتم بارك الله فيكم كانت اجاباتكم صحيحة.

- **<u>الواجب البيتي</u>: تحضير الدرس القادم (طريقة المناقشة وأساليبها).**

ملحـــــق (١٢)

استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى - الدراسات العليا
ماجستير – مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ استبانـــة استطلاعيـــة

الأستاذ/ة الفاضل/ة .....المحترم/ة

تحيـة طيبـة ...

تـروم الباحثـة إجـراء دراسـة ترمـي إلـى تعـرف(**أثـر إسـتراتيجية المنحـى المبـرمج فـي التحصـيل وتنميـة التفكيـر الاسـتدلالي لـدى طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية فـي مـادة طرائـق التـدريس العامـة**)، ولتحقيـق ذلـك أعـدت الباحثـة اختبـار فـي التحصـيل مـن مـادة طرائـق التـدريس العامـة المقـرر تدريسـها فـي المرحلّـة الثالثـة/ الفصـل الثـاني فـي قسـم الجغرافيـة للعـام الدراسـي(٢٠١٨_٢٠١٩) ونظـراً لمـا تتمتعـون بـه مـن خبـرة ودرأيـه ودقـة وأمانـة علميـة وسـعة اطـلاع فـي هـذا المجـال أضـع بـين أيـديكم الاختبـار التحصـيلي البعـدي راجيـة التفضـل بإبـداء ملاحظـاتكم القيمـة وآرائكـم السـديدة فـي تقـويم مـدى صـلاحية فقراتـه وتعـديل ما ترونه مناسباً.

مع فائـق الشكـر والامتنـان...

طالبـة الماجستيـر
غفـران خزعـل دحيلس

اختبار التحصيـل المعـرفي

تعليمات الاختبار:

أعزائي الطلبة ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

إن الهـدف مـن هـذا الاختبـار هـو قيـاس تحصـيلكم المعرفـي فـي مـادة طرائـق التـدريس العامــة، لـذا يرجــى تـوخي الدقــة والموضـوعية عنـد الإجابــة علــى فقـرات الاختبــار البــالغ عـددها (٥٠) فقـرة (٤٢) غفـرة مـن نـوع اختيـار مـن متعـدد و(٨) فقـرات المطابقـة، فعلـيكِم قـراءة كـل سـؤال بدقـة، و مـن ثـم تقريـر أي مـن الإجابـات هـي صـحيحة، كونـوا حـذرين مـن الإسراع بالإجابة حتى لا ترتكبوا الأخطاء.

وعلـيكِم إن تؤشـروا رمـز الإجابـة التـي اخترتموهـا فـي المكـان المناسـب مـن ورقـة الإجابـة المنفصلة.

الاسم :

الفرع الدراسي :

المرحلّة الدراسية :

التاريخ :

١- عبارات نظرية ذات طبيعة توجيهية _ معيارية تهدف إلى اختيار الطرائق والأساليب والنماذج التعليمية ،هذا التعريف يشير إلى نظريه:

أ- التعلم.

ب- التدريس.

ج- المنهج.

د- كل الخيارات أعلاه.

.....

٢- انتقال العقل اثناء التفكير من الكل إلى الجزء ومن التعميمات والقواعد إلى الوقائع والاحداث الجزئية المفردة، هذا التعريف يشير إلى الطريقة:

أ- القياسية.

ب- الاستقرائية.

ج-الاستقصائية.

د- المشروعات.

.....

٣-برنامج تعليمي متكامل يعتمد مبدأ الدقة في جعل المتعلم يتعلم بنفسه، هذا التعريف يشير إلى:

أ- التعليم المبرمج.

ب- الحقائب التعليمية.

ج- المجمعات التعليمية.

د- نظام التعليم الشخصي.

.....

٤-طريقة تدريسية يتعلم فيها التلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددهم بين(٣-٥) تلاميذ، هذا التعريف يشير إلى طريقة:

أ- التعلم الفردي.

ب- الاستقصاء.

ج- الوحدات.

د- التعلم التعاوني.

٥-نشاط عقلي مقصود نسعى عن طريقه إلى جعل الطالب يتعلم ما نقوم بتدريسه، هذا التعريف يشير إلى طريقة:

أ- لعب الدور.

ب- الاكتشاف.

ج-التعلم من أجل التمكن.

د- العصف الذهني.

.....

٦-نمط من التعلم المخطط والمنظم والموجه ذاتيا أو فرديا هذا التعريف يشير إلى:

أ- إستراتيجية التدريس.

ب- نظرية التعلم.

ج- طريقة التعلم الفردي.

د- كل الخيارات أعلاه.

.....

٧- ما يحقق بانتظام اهداف تتعلق بصورة مباشرة أو غير مباشرة باكتساب المعرفة من قبل التلاميذ، هذا التعريف يشير إلى:

أ- التدريس الفعال.

ب- الابداع.

ج- التعليم المبرمج.

د- المعلم الفعال.

.....

٨-لنظرية التدريس عدة اهتمامات منها:

أ- تحديد بيئة مثلى للتعلم.

ب- تنظيم بنية المادة التعليمية وتسلسلها.

ج- سلوك المتعلمين(كيف يتصرفون – ولماذا يتصرفون بهذه الطريقة).

د- تحديد احتياجات المعلمين.

٩-مهارة التخطيط لها عدة مهارات منها مهارة:

أ- عرض الدرس.

ب- تصنيف الأسئلة الصفية.

ج- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

د- صياغة لأهداف التعليمية.

.....

١٠- التدريس المبدع له العديد من المبادئ منها مبدأ:

أ- التقويم.

ب- الطلاقة.

ج- العلاج.

د- التعزيز.

.....

١١- عند تنفيذ طريقة المناقشة لابد للطالب أن يمر بعدة مراحلّ منها مرحلّة:

أ- الملاحظة.

ب- تحديد المشكلة.

ج- التمهيد.

د- التخطيط.

.....

١٢- ثمة مزايا عديده لطريقة الاستقراء منها:

أ- تنمي مهارة التفكير المنطقي التركيبي.

ب- تعطي صوره واضحة لمدى ادراك الطلبة للمادة الدراسية وفهمهم بها.

ج- تعزز التفكير الناقد لدى الطلبة.

د- تنمي روح القيادة لدى الطلبة.

١٣- تتضمن مهارة عرض الدرس العديد من المهارات أهمها:

أ- التعزيز.

ب- التقويم.

ج-تخطيط الدرس.

د- التهيئة التوجيهية .

.....

١٤- لتنويع التدريس العديد من المبررات منها:

أ- التقويم الشامل والمستمر هو وسيلة اكتشاف احتياجات التلاميذ.

ب- المعلم هو الميسر والمنسق لعملية التعلم.

ج- ان التلاميذ لا يتعلمون بطريقة واحدة وبينهم اختلافات متعددة.

د- كل تلميذ قابل للتعلم وقادر على التعلم.

.....

١٥- ترجع أصول الطريقة الاستقرائية إلى الطريقة:

أ- الهربرتية.

ب- الاستنتاجية.

ج- الاستقصائية.

د- كل الخيارات أعلاه.

.....

١٦- من مميزات الطريقة المحاضرة:

أ- انها تعزز تفكير الناقد لدى الطلبة.

ب- طريقة مناسبة لتعلم المجموعات الكبيرة.

ج- المتعلم مركز العملية التعليمية.

د- تنمي روح القيادة لدى عدد من الطلبة.

١٧- يمكن تنفيذ طريقة لعب الدور وفقا لعدة خطوات منها:

أ- التصنيف المتعلمين.

ب- إعداد الدروس.

ج- إعداد المكان.

د- الحر.

.....

١٨- طريقة حلّ المشكلات تتصف بعدد من المميزات أهمها انها:

أ- تجعل التعلم أكثر معنى ومصداقية ومتعه.

ب- تنمي لدى الطلبة مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف.

ج- تسهم في تعليم المفاهيم بطريقة اقتصادية.

د- تكسب المتعلمين القدرة على التفكير الإبداعي.

.....

١٩- تقوم طريقة الوحدات على عدة اسس منها:

أ- تدفع الطالب إلى الاستمرار في التعلم.

ب- تدرب المتعلمين على استعمال المنطق الاستدلالي.

ج- ربط محتويات المنهج بحياة الطلبة داخل المدرسة وخارجها.

د- توظيف المبادئ المكتسبة لشرح ظواهر جديدة.

.....

٢٠- تتنوع المشاريع بتنوع الأهداف وصيغتها ومحتواها منها مشروعات:

أ- تطبيقية.

ب- سلوكية.

ج-تعليمية.

د- استمتاعيه.

٢١- من عيوب طريقة المشروعات هي:

أ- قلة خبرة المعلمين وكفاءتهم لتدريسها.

ب- فشل المعلم في حفظ النظام وضبط سلوك المتعلمين.

ج- عدم توفر الوقت الكافي لدى المعلمين.

د- كل الخيارات السابقة.

.....

٢٢- تتصف طريقة التعيينات بجملة من المزايا التعليمية والتربوية أهمها:

أ- تتصف بالمرونة ويمكن استعمالها في أي محتوى تعليمي.

ب- تعزز لدى الطلبة مهارات الاتصال.

ج- تنمي لدى الطلبة التفكير الناقد.

د- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

.....

٢٣- مهمته تحديد الخلاصات في طريقة التعلم التعاوني وذلك بالتعاون مع أفراد مجموعته هو:

أ- الملخص.

ب- القائد.

ج- المسجل.

د- المقييم.

.....

٢٤- عند تنفيذ طريقة الاستقصاء يمر الطالب بعدد من الخطوات أهمها:

أ- تحديد المشكلات.

ب- التمهيد.

ج-الانتاجية.

د- الملاحظة.

٢٥- التعلم التعاوني يتكون من عدة مبادئ اساسية أهمها:

أ- التفقد والتدخل.

ب- التقييم والمعالجة.

ج- اتخاذ القرارات.

د- التفاعل المعزز وجهاً لوجه.

.....

٢٦- ثمة مبررات عديده كانت وراء الدعوة لتطبيق طريقه التعلم الفردي أهمها:

أ- اعتبار اخطاء التلاميذ جزء من تعلمهم.

ب- كل تلميذ قابل للتعلم وقادر على التعلم .

ج- وجود الفروق الفردية بين الأفراد واختلافهم عن بعضهم البعض.

د- كل الخيارات أعلاه.

.....

٢٧- استحسن الباحثون طريقة لعب الدور لاتصافها بجملة من المزايا أهمها:

أ- تكشف عن القدرات الإبداعية للتلاميذ.

ب- أكثر طرائق التدريس اقتصاداً من جانب الوقت المطلوب.

ج- تعزز الديمقراطية(التشاورية) بين الطلبة.

د- تنمي القدرة على الربط والمقارنة بين الاشياء.

.....

٢٨- ثمة مهارات عديدة ينبغي على المعلم أن يتقنها لكي يؤدي محاضرة هادفة ومتطورة:

أ- تحديد المشكلة.

ب- تقديم المعلومات.

ج-تصنيف البيانات.

د- توزيع المهمات.

٢٩- طريقة المناقشة تتكون من عدة أساليب منها المناقشة التي:

أ- يديرها المعلم ويشارك فيها.

ب- تديرها المجموعات الكبيرة من الطلبة.

ج-لا يديرها المعلم ولا يشارك فيها.

د- كل الخيارات أعلاه.

.....

٣٠- للتعلم الفردي أشكل عديدة منها:

أ- المنظمات التعليمية.

ب- الحقائب التعليمية.

ج-الالعاب التعليمية.

د- دورة التعلم.

.....

٣١- هنالك نماذج رئيسية لطريقة التعلم من أجل التمكن أهمها أنموذج:

أ- روثكوف.

ب- سكمان.

ج- جوردن.

د- كارول.

.....

٣٢- تقوم طريقة المشروع على اسس عديدة منها الأسس:

أ- النفسية والاجتماعية.

ب- النفسية والاقتصادية.

ج- الاجتماعية والمهنية.

د- كل الخيارات أعلاه.

٣٣- تمتاز نظرية التدريس عن نظرية التعلم في كونها:

أ- تصف شروط التعلم.

ب- مفهوم عام ينطبق على كل المهمات التعليمية.

ج-تهدف إلى اختيار الطرائق والأساليب.

د- تفسر حدوث التعلم.

.....

٣٤- تختلف الطريقة القياسية عن الطريقة الاستقرائية في أنها:

أ- تكسب التلاميذ القدرة على تحلّيل الأفكار الكلية إلى مكوناتها الجزئية.

ب- تنمي لدى الطالب مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف.

ج-تجعل التعلم أكثر معنى ومصداقية ومتعة.

د- تركز على نشاطات المتعلمين ومشاركتهم في المواقف التعليمية.

.....

٣٥- تتمايز إستراتيجية التدريس عن طريقة التدريس في كونها:

أ- خطة تتضمن الأهداف والطرائق والتقنيات التي يقوم بها المعلم.

ب- مخطط ارشادي يعتمد على نظرية تعلم معينه.

ج-تضع المخططات والمسودات الأولية وتحضير المواد التعليمية.

د- تؤدي إلى الفروق الفردية بين المتعلمين.

.....

٣٦- من اشهر النظريات السلوكية التي س همت في تطوير أساليب التدريس هي نظرية:

أ- برونر.

ب- اوزبل.

ج-سكنر.

د- جانيه.

٣٧- تختلف طريقة المشروعات عن طريقة الوحدات في أنها:

أ- تساعد الطلبة على ممارسة الأسلوب العلمي في حلّ المشكلات.

ب- مناسبة لتعلم المجموعات الكبيرة.

ج-توفر تغذية راجعة للمعلم للتمييز.

د- تشجع على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية.

.....

٣٨- ارى ان طريقة المحاضرة:

أ- مناسبة لكل المراحلّ الدراسية.

ب- تساعد في تحصيل الطلبة لمختلف أنواع التعلم .

ج-تميل إلى التغذية السلبية.

د- تشجع على مشاركة الطالب.

.....

٣٩- تفضل طريقة المناقشة على المحاضرة في كونها:

أ- تجعل الطالب مركز العملية التعليمية.

ب- تكسب التلاميذ القدرة على تنمية التفكير الإبداعي.

ج-تدعو الطلبة إلى فهم ما يتعلمونه وليس حفظه.

د- تحتاج إلى وقت قصير للإعداد لها.

.....

٤٠- أفضل طريقة تدريسية تركز على التعلم الذاتي هي طريقة:

أ- العصف الذهني.

ب-حلّ المشكلات.

ج- التعلم الفردي.

د- الاستجواب.

٤١- مـا الطريقـة التـي تسـاعد فـي ربـط العمـل الدراسـي بحيـاة المتعلمـين أي التـي تـربط التدريس بواقع الحياة:

أ- الاستقصاء.

ب- الاستقراء.

ج-المشروعات.

د- حلّ المشكلات.

.....

٤٢- من هي أفضل طريقة تدريسية لتعليم المفاهيم بطريقة اقتصادية هي طريقة:

أ- لعب الدور.

ب- القياسية.

ج- من أجل التمكن.

د- التعلم التعاوني.

اختـر رمـز الإجابة المناسب

ت	العمود (أ)	رمز الإجابة	العمود (ب)
١-	مجموعـــة الحقـــائق والمفـــاهيم والمبـــادئ المصـــاغة نظريـــا لتشـــكل الاســـاس المرجعـــي للتطبيقات العملية		أ- أنموذج التدريس
٢-	تـــوفير الشـــروط الماديـــة والنفســـية التـــي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع الموقف التعليمي		ب- أساليب التدريس
٣-	طريقـــة المعلـــم فـــي التعامـــل مـــع الموقـــف التعليمي والمفضلة لديه وفقاً لفلسفته وخبرته في التدريس		ج- النظرية
٤-	نسق تعليمي تطبيقي لنظريات التعلم في داخل غرفة الصف		د- التدريس
٥-			هـ - تصـــــــــميم التدريس

ت	العمود (أ)	رمـز الإجابة	العمود (ب)
١-	خطـــوات إجرائيـــة منتظمـــة ومتسلســـلة تتصف بالشمولية والمرونة ومراعاة طبيعة المتعلم		أ- طريقة التدريس
٢-	نقل الحقائق والمفاهيم والمهارات إلى المتعلمين بصـيغة منظمـة تتفـق مـع خصائصـهم العقليـة والنفسية		ب- إســـتراتيجية التدريس
٣-	القدرة على اداء عمل معين ذي علاقة في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه		ج- نظريـــــة التدريس
٤-	عبـارات نظريـة ذات طبيعـة توجيهيـة – معياريـة تهـدف إلـى اختيـار الطرائـق والأسـاليب والنمـاذج التعليمية التي تستخدم لتسهيل عملية التعلم		د- مهـــــارات التدريس
٥-			هـ- نمـــــاذج التدريس

الإجابة النموذجية لاختيار التحصيل المعرفي

رقم الفقرة	بدائل الإجابة				رقم الفقرة	بدائل الإجابة			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
١		*			٢٦			*	
٢	*				٢٧	*			
٣		*			٢٨		*		
٤				*	٢٩	*			
٥	*				٣٠		*		
٦			*		٣١				*
٧				*	٣٢	*			
٨			*		٣٣			*	
٩				*	٣٤	*			
١٠			*		٣٥			*	
١١				*	٣٦			*	
١٢	*				٣٧				*
١٣				*	٣٨			*	
١٤			*		٣٩	*			
١٥	*				٤٠			*	
١٦		*			٤١				*
١٧			*		٤٢				*
١٨	*				٤٣			*	
١٩			*		٤٤				*
٢٠				*	٤٥		*		
٢١		*			٤٦	*			
٢٢				*	٤٧		*		
٢٣	*				٤٨	*			
٢٤				*	٤٩				*
٢٥		*			٥٠			*	

ملحـــق (١٣)

درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل في مادة طرائق التدريس العامة

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
-١	٣٧	٣٥
-٢	٤١	٢٨
-٣	٣٩	٣١
-٤	٣٥	٢٩
-٥	٤٠	٢٩
-٦	٣٩	٣٨
-٧	٤٨	٣٢
-٨	٤٢	٢٦
-٩	٤٩	٣٢
-١٠	٣٩	٣٠
-١١	٣٧	٣٥
-١٢	٤٠	٢٨
-١٣	٣٢	٢٩
-١٤	٣٦	٢٨
-١٥	٣٣	٣٥
-١٦	٤٠	٣٥
-١٧	٣٨	٣٢
-١٨	٤٣	٣٣
-١٩	٣٠	٣٥
-٢٠	٤٢	٣٧
-٢١	٣٥	٣٥
-٢٢	٤٤	٣٠
-٢٣	٤٧	٣٧
-٢٤	٣٩	٢٨
-٢٥	٣٣	٣٠
-٢٦	٤٣	٣٧
-٢٧	٣٩	٤٠
-٢٨	٤٠	٢٩
-٢٩	٤٥	٣٨
-٣٠	٣٨	٣٣

ملحـــــق(١٤)

درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي

ت	المجموعة التجريبيـــة	المجموعة الضابطــة
١-	١٩	١٤
٢-	١٧	١٥
٣-	١٩	١٧
٤-	١٨	١٢
٥-	١٨	١٨
٦-	٢٠	١٦
٧-	٢٢	١٨
٨-	١٦	١٠
٩-	١٩	١٩
١٠-	١٧	١٨
١١-	١٥	١٠
١٢-	١٤	١٤
١٣-	٢٣	١٥
١٤-	٢٠	١٦
١٥-	١٧	١٣
١٦-	١٨	١٨
١٧-	٢٣	١٢
١٨-	٢٥	١٦
١٩-	١٩	١٥
٢٠-	١٧	١٦
٢١-	٢٠	١٥
٢٢-	٢٣	١٥
٢٣-	١٥	١٦
٢٤-	١٦	١٣
٢٥-	٢١	٢٠
٢٦-	١٩	١٩
٢٧-	١٤	١٣
٢٨-	١٧	١٧
٢٩-	٢٠	٢٠
٣٠-	٢٢	٢١

Abstract

The present research aims at identifying :

1- The effectiveness of programmed approach strategy in the achievement of students of the College of Basic Education, the third stage in the General Method of Teaching.
2- The effectiveness of programmed approach strategy in the deductive thinking among the students of the third year in the College of Basic Education.

To verify the research objective, the researcher formulated the following hypotheses:

1. There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average score of the students of the experimental group who study the General Method of Teaching according to the programmed strategy and the average score of the control group students who study the same subject according to the traditional method in the academic achievement.

2. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average score of students in the experimental group who study the General Method of Teaching according to the programmed strategy and the average score of the control group students who study the same subject according to the traditional method pre-test deductive thinking.

3 .There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average score of the students of the experimental group who study the General Method of Teaching according to the programmed strategy and the average score of the control group students who study the same subject according to the traditional method related to their answers to the items of post-test deductive thinking .

The research sample consisted of (60) male and female students (30) for the experimental group and (30) for the control group. The researcher determined the equivalence between the two research groups according to the variables indicated by the previous studies and specialized cases that they may affect the results of the experiment, namely: intelligence level, deductive thinking, the age calculated by months, the previous knowledge, and gender. The researcher started with controlling a number of variables that may affect the dependent variable. The experiment was begun on Tuesday (26/2/2019) and was ended on Wednesday (22/5/2019). Both of the groups were taught by their teachers. The material included the syllabus of the General Methods of Teaching prescribed by the Deans' Committee in the Ministry of Higher Education and Scientific Research. After formulating the behavioral goals for her (169) goals, and prepared the appropriate teaching plans for this purpose, the researcher prepared an achievement test that consists of (50) items of the types of multiple choice and matching. The researcher verified its validity and stability, an extracted the stability coefficient for its items. The researcher also extracted the coefficient of stability in the mid-split method. Further, the researcher also adopted a measure (AL_Khazraji, 2007) for deductive thinking and then applied them to the research groups on Tuesday on Wednesday (21-22 / 5/2019) after the completion of the experiment which lasted (12) weeks.

The results of the study resulted in the superiority of the experimental group's students to the control group's students in the achievement. Also, the experimental group surpassed the control group

in the deductive thinking. In addition to the superiority of the results of the students of the experimental group in the post-test on the pre- test in deductive thinking. Consequently, the researcher recommended the following :

1. Avoid using the traditional methods of teaching in the teaching the General Teaching Methods and taking benefits from the programmed approach

strategy due to its clear impact in raising the level of achievement and critical thinking among students.

2. The need to adopt modern strategies in teaching that raise the level of achievement and develop students' thinking abilities.
3. The establishment of training courses in methods of teaching for university lecturers about the new strategies, including the programmed approach strategy.
4. Generalize the experiment on Iraqi universities, as the current study proved its success.

To complete this research, the researcher suggests:

1. Conducting another study that is similar to this one but in other subjects and stages of study other than this stage to ensure the effectiveness of this strategy.

2.Conducting another study to know the effectiveness of the programmed approach strategy in the development of other types of thinking, including creative thinking, meditative thinking and logic thinking.

3. Conducting a balanced study between the programmed strategy and comparing it with other modern strategies.

4. Conduct a study on the effectiveness of the programmed strategy in other dependent variables (tendencies, direction, motivation, problem solving ability).

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Misan/ College of Basic Education
Department of First Grade Teachers
Post-graduate Studies

The Effect of Programmed Approach Strategy in the Achievement and Development of Deductive Thinking among the Students of the College of Basic Education in General Methods of Teaching

A thesis submitted to
To the council of the of the College of Basic Education/ Misan University
In Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Arts in
Curricula and General Methods of Teaching

By

Ghufran Khazal Dehailes

Supervised by

Prof. Salam Naji Baqer Al Ghadban (Ph.D.)

2019 A.D 1441 A.H