فاعلية انموذج التحليل البنائي والتدريس الواقعي والتعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ

المشرف / الدكتور علي موحان عبود / كلية التربية الجامعة المستنصرية
الباحث طالب الدكتوراه / قصي هادي ذرب /المديرية العامة لتربية القادسية

The effectiveness of the constructivist analysis model, realistic teaching, and constructivist learning in developing the assessment thinking skills of fourth-grade literary students in the subject of history.

Supervisor / Dr. Ali Mohan Abboud / College of Education, Al-Mustansiriya University
Researcher PhD student / Qusay Hadi Zarb/ General Directorate of Al-Qadisiyah Education
dr.ali.m.abood@uomustansiriyah.edu.iq
Qosay.haid@yahoo.com

Abstract

The current research aims to know the effectiveness of the structural analysis model, realistic teaching and constructive learning in developing evaluation thinking skills of fourth-grade literary students in the subject of history, and the researcher formulated the hypothesis that stated that there is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average grades of fourth grade students Literary The three experimental groups The first experimental group that studies the subject of the history of the Arab Islamic civilization with the model (structural analysis) and the second experimental group that studies the model (realistic teaching) and the third experimental group that studies the same material with the model (constructive learning) in the scale of evaluation thinking skills, the research sample reached (90) students divided into three experimental groups, the researcher followed the experimental method of research, and after analyzing the results of the research statistically according to the Statistical Portfolio for Social Sciences (spss), it was found that there is effectiveness in developing evaluation thinking skills among fourth-grade literary students in the subject of history when teaching them with a model Formative analysis, real-life teaching and formative learning.

Key words : ((Effectiveness - the structural analysis model - realistic teaching - constructive learning - evaluation thinking - history - fourth-grade literary students))

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي تعرف فاعلية انموذج التحليل البنائي والتدريس الواقعي والتعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ، وصاغ الباحث الفرضية التي نصت ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب الصف الرابع الادبي المجموعات التجريبية الثلاث المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج (التحليل البنائي) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج (التدريس الواقعي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس المادة نفسها بأنموذج (التعلم البنائي) في مقياس مهارات التفكير التقويمي ، بلغت عينة البحث (90) طالب موزعين على ثلاثة مجموعات تجريبية ، اتبع الباحث منهج البحث التجريبي ، وبعد تحليل نتائج البحث احصائيا على وفق الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) تبين ان هناك فاعلية في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ عند تدريسهم بأنموذج التحليل البنائي والتدريس الواقعي والتعلم البنائي .

الكلمات المفتاحية : ((الفاعلية –انموذج التحليل البنائي – التدريس الواقعي – التعلم البنائي– التفكير التقويمي– التاريخ – طلاب الصف الرابع الادبي))

الفصل الأول

((التعريف بالبحث))

مشكلة البحث : ان موضوعات مادة التاريخ بمختلف مناهجها ، ومفرداتها تُعد من المواد الدراسية التي تُدرس في مختلف المراحل التعليمية ابتداء من الصفوف الابتدائية وانتهاء بالمراحل التعليمية الجامعية ، والتي تُمكن الطلبة الاطلاع على دور أمتهم الحضارية ، والثقافية ، والسياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية بل وحتى التربوية والتي يمكن ان تؤثر في عالمهم التربوي المعاصر , وما قدمته اممهم في الماضي والحاضر من افكار تربوية ، وعلمية في شتى مجالات العلم والمعرفة , وفي مختلف الادوار التربوية والعلمية التي يطمح التربويون الوصول اليها .

وهذه الاحداث التاريخية والسنوات الزمنية المتشعبة , قد تكون عائقاً في تذكر موضوعات المادة ، فتشكل سبب يؤدي الى ضعف التفكير , بما يستوجب نظرة فاحصة ومنبثقة من الخبرات التربوية البعيدة عن العشوائية , لان ضعف التفكير قد يقلل من إمكانية تحصيل الطلاب لهذه المعلومات والمعارف والحقائق في حياتهم الدراسية , وهذا قد يؤثر في تفكيرهم في المراحل الدراسية اللاحقة . (عبد الرحمن وفلاح ، 2007 : 37)ويرى الباحث وحسب خبرته في التدريس ودراسته لهذا التخصص لسنوات عدة ان اهداف تدريس مادة التاريخ ، ومحتوى مناهجها ، واساليب تدريسها ، ينبغي إن لا تركز على دراسة الماضي فقط، وإنما لتوضيح الحاضر ، فمدرسي مادة التاريخ ينبغي إن يستوعبوا في تطبيقاتهم التربوية لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة في تدريس مادة التاريخ ، ولكن مدرسي مادة التاريخ في تطبيقاتهم التربوية للنماذج التدريسية الحديثة قد يواجهون بعض من صعوبات تدريس موضوعاتها التاريخية ، كونهم يعدونها مادة دراسية تتطلب من الطلبة حفظ وتذكر التواريخ الزمنية ، وأسماء القادة والملوك ، والمعارك القديمة ، والإحداث التاريخية بتفاصيلها ، و قد يكون تسلسلها الزمني مربكا لهم، وهذا يولد الشعور بالملل منها ، مما يتطلب وقتا طويلا في حفظها اكثر من المواد الدراسية الاخرى ، واشارت بعض الدراسات الوصفية التي بحثت في مجال طرائق تدريس التاريخ , بأن تدني التفكير يعود الى ان غالبية مدرسي المادة يعانون من مشكلة مفادهاان الطلاب يحفظون المادة حفظاً آلياً مما يؤدي الى صعوبة تذكر موضوعاتها , والسبب يعود في الاصل الى ان مدرسي مادة التاريخ يعتمدون في تدريسهم على طرائق تقليدية التي تؤدي الى توظيف حاسة واحدة عند الطلاب واهمال الحواس الاخرى , كما أرجحت هذه الدراسات إلى أن تدريسهم للمادة يرتكز على تحفيظ الطلاب للمعلومات والاحداث التاريخية التي طالما ينسوها بعد مرور فترة زمنية كدراسة. (دارا،2007)و(العزاوي،2012) ، اجرى(علوش,2018) دراسة وصفية تناولت صعوبات استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذجها من وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية , واظهرت دراسته ان ضعف تفكير الطلبة في مادة التاريخ يعود الى ضعف استعمال مدرسي المادة للنماذج التدريسية الحديثة لمواكبة التطور الحديث في مجال التربية والتعليم.(علوش,2018: 121–125)، وتأكد الباحث لكل ما ذكر وقيل اعلاه فعلاً من طريق توجيه استبانة فيها سؤال مفتوح ملحق (3) , موجه الى مدرسي مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية في المرحلة الاعدادية والثانوية , وكان السؤال هو ((هل تستعملون النماذج التدريسية الحديثة في تدريس موضوعات مادة التاريخ بصورة عامة وموضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية خاصة ؟)) , فتبين ان نسبة (90%) من مدرسي المادة لا يستعملون هذه النماذج التدريسية في تدريس موضوعات مادة التاريخ, وانهم يعتمدون في تدريس موضوعات مادة التاريخ على الطرائق التدريسية التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين, مبررين ذلك بانها سهلة الاستعمال والتدريس ، وكذلك يبررون ان النماذج التدريسية تحتاج الى مهارة عالية لتطبيقها داخل الصف ، وتحتاج الى بيئة تربوية مناسبة من حيث حجم الصف واماكن جلوس الطلبة واعدادهم داخل الصف الدراسي ، وكذلك توفير اللوازم اللوجستية الاخرى ، وعليه تبين لدى الباحث مما ذكر اعلاه ان تدريس موضوعات مادة التاريخ ما زالت أسيرة الطرائق التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية

فقط ، مما يؤدي الى ضعف التفكيرلدى الطلاب، ولا يمكن بهذه الطرائق التدريسية التقليدية ان نجعل من الطلاب محورا للعملية التدريسية داخل الصف الدراسي ، وبالتالي يكون هناك ضعف واضح وملموس لعدم فهمهم واستيعابهم للموضوعات التاريخية ، وعليه تبلورت مشكلة البحث الحالي في السؤال الاتي.....**سؤال : هل التدريس بانموذج التحليل البنائي والتدريس الواقعي والتعلم البنائي فاعلية في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ؟ .**

أهمية البحث :

1- اهمية التربية ودورها المهم في البناء الحضاريّ ، ووسيلة فعّالة في إحداث التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المرغوب فيها في المجتمع.
2- جاء البحث متجاوباً مع توصيات المؤتمرات المخصصة لتطوير المناهج بما يتناسب مع معطيات العصر الحالي من خلال إيجاد طرائق تدريس حديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتؤكد على دوره المشارك والفاعل فيها.
3- أهمية مادة التاريخ في المراحل الدراسية ، إذ إنَّ محتوياته تبصر الطالب بالحقائق التاريخية التي تسهم في فهم التاريخ على نحو علمي بعيدا عن المبالغة والتشويه.
4- مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة لمعالجة صعوبات تدريس مادة التاريخ و محاولة التغلب على أوجه القصور في الطرائق التقليدية التي يتبعها مدرسو المادة.
5- تجريب ثلاثة نماذج حديثة في تدريس موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

هدف البحث :يستهدف البحث الحالي تعرف فاعلية انموذج التحليل البنائي والتدريس الواقعي والتعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ .

فرضية البحث :ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب الصف الرابع الادبي المجموعات التجريبية الثلاث المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج (التحليل البنائي) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج (التدريس الواقعي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس المادة نفسها بأنموذج (التعلم البنائي) في مقياس مهارات التفكير التقويمي .

حدود البحث : المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة القادسية (الديوانية) وتدريس طلاب الصف الرابع الادبي في الفصل الدراسي الاول العام الدراسي(2020– 2021م) .

تعريف مصطلحات البحث :

الفاعلية : عرفها الخليفات (2010) : "القدرة على تحقيق الهدف, والوصول إلى النتائج التي تم تحديدها مسبقاً". (الخليفات, 2010: 113)

التعريف النظري:القدرة على تحقيق الأهداف المرغوبة التي تم تحديدها مسبقاً بأفضل صورة ممكنة.

التعريف الاجرائي:الاثر الفاعل المتوقع إن يتركه استعمال ثلاثة نماذج تدريسية من النظرية البنائية الاجتماعية في التحصيل عند طلاب الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ويقاس بالدرجات من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي في نهاية تجربة البحث .

انموذج التحليل البنائي عرفه :برونروفيجوتسكي (2011) : "عبارة عن عملية تتم عن طريقها معاونة الطالب على حل مشكلة او موقف معين, تفوق قدراته المعرفية من خلال مساعدة يقدمها المدرس او زميل له ذي خبرة واكثر تقدماً". (Zambrano&Noriega، 2011:53)

التعريف النظري:تنظيم التحليل البنائي لتنظيم عملية التعلم بحيث يسمح لطلاب في تكوين بنيانهم المعرفي , وتفسير الخبرات المدرسية السابقة واللاحقة في السياق او البيئة الاجتماعية للطالب بما يجعل هذا الانموذج فعالاً في تنفيذ التدريس .

التعريف الاجرائي:الاجراءات التي وظفها الباحث في الموقف التعليمي لطلاب الصف الرابع الاعدادي المتعلقة بموضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ومعالجة المعلومات وفقاً لخبراتهم السابقة من خلال عرض موقف محير او مشكلة علمية ومساعدتهم على البحث والتنقيب عن المعلومات للوصول الى النتائج .

انموذج التدريس الواقعي عرفه:جاد الحق (2007) : " مجموعة من المراحل التي توضح العلاقة بين عناصر عمليتي التعليم والتعلم بالخبرات والمواقف الحياتية للطالب في الواقع الذي يعيشه لجعل التعلم ذا معنى لتنمية القدرات العقلية لدى الطلاب". (جاد الحق, 2007: 32)

التعريف النظري:نموذج تدريسي يعد امتداد للنظرية البنائية لتوظيف متطلبات الفلسفة البنائية بهدف تحسين التدريس رغم اختلاف الظروف الواقعية المتمثلة بموضوع الدرس وخصائص الطلبة والمدرس والمدرسة والبيئة المحلية.

التعريف الاجرائي:مجموعة من المراحل التي تبين العلاقة بين عناصر عمليتي والتعلم والتعلم ، والخبرات ، والمواقف الحياتية اليومية للطلاب في ضوء الواقع الذي يعيشه بهدف تنمية القدرة لديهم ليكونوا قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

انموذج التعلم البنائي عرفه:مكسيموس (2003) : "نموذج يتم فيه مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وفق أربع مراحل مقتبسة في أصلها, ويؤكد على ربط العلم بالمجتمع" .

(مكسيموس ,2003: 55)

التعريف النظري:أحد النماذج التدريسية المنبثقة عن النظرية البنائية، يتم فيه جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، ويؤكد النموذج على التفاعل بين المدرس والطالب، وعلى تعاون الطلاب فيما بينهم داخل حجرة الدراسة، ويسير النموذج وفق أربع مراحل متتابعة هي: مرحلة الدعوة ، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار ، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول ، مرحلة اتخاذ الإجراء (التطبيق) .

التعريف الاجرائي:هي أحد طرق التدريس القائمةعلى النظرية البنائية، تبدأ في مرحلة تهيئة الطلاب للتعلم، ثم دمجهم في أنشطة وتجارب ،ثم مساعدتهم على تفسير نتائج التجريب، وتنتهي بمرحلة تطبيق ماتعلمه الطلاب في سياقات جديدة مشابهة.

التفكير التقويمي عرفه:قطامي (2010): "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من اجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو قرار أو حل لمشكلة موضوع". (قطامي ، 2010 : 322)

التعريف النظري :القدرة على التقييم لاتخاذ قرارات حول محكات وحلول واختيار أفضلها, وكما يمارس الطالب فيه انماط التفكير مع التأمل و الوصول الى اصدار القرار.

التعريف الاجرائي:قياس قدرة الطالب على الاستجابة الصحيحة عن المواقف التي يتضمنها مقياس التفكير التقويمي الذي اعده الباحث وقياس الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب المجموعة التجريبية.

الفصل الثاني

((اطار نظري ودراسات سابقة))

((النماذج التدريسية)) :يعتبر التدريس نشاطا تفاعليا تواصليا بين العناصر المتمثلة بالمدرس والطالب وطريقة التدريس وحسن اختيارها ومكوناتها وأهدافها وهذا بهدف إنارة دافعية المدرس من أجل تسهيل حدوث عملية التعلم، لذلك تتضمن عملية التدريس مجموعة من الأفعال والإجراءات المقصودة والمخطط لهابطريقة يتم من خلالها استغلال كافة الإمكانات المادية والبشرية لحدوث عملية التعلم , نموذج التدريس هو نمط معين من التعليم متماسك ومتعارف عليه، فإذا رأيناه يمكن أن نتعرف عليه بكونه مختلفا عن أنماط أخرى لنماذج تدريس أخرى، وللنموذج أهداف معينة وقيم وأساس منطقي وواضح في كيفية توجيه مسار التعليم عن طريق الاستنتاج أو عن طريق الإدراك الشخصي العالي أو عن طريق الجدل في البيانات التي تثير الإرتباط أو ترتيبها ترتيبا منطقيا هرميا، وكل نموذج في الحقيقة هو تصميم لتخطيط الدروس، من أجل تحقيق تدريس المحتوى ونوع من التفكير(Tim,2010,p76) .

أهمية انموذج التدريس :الارتقاء بمستوى العملية التعليمية من خلال حل المشكلات التعليمية على أسس منظوميه وتحسين إدارة التصميم والتطوير التعليمي من خلال وظائف التوجيه والوصف والتحكم والتنبؤ بالتعلم الفعال واختيار نظريات التعليم والتعلم الذي يقوم عليها التصميم والارتقاء بعمليات التقويم من خلال التغذية المرتدة وعمليات المراجعة والتنقيح . (Wardoyo,2013,140)

((انموذج التحليل البنائي)) مراحل انموذج التحليل البنائي :

المرحلة الاولى : فرز الافكار التي في حوزة الطالب:تتمثل هذه المرحلة نقطة البداية في التعلم البنائي الذي يرى إن التعلم الجديد يبنى على الخبرات السابقة, وذلك من خلال تشخيص الافكار التي يمتلكها الطلاب وفرزها قبل البدء بعرض المحتوى. (Calik&Pasayas2006,5)إذ تستخدم في هذه المرحلة اساليب مختلفة كخرائط المفاهيم أو المقابلة أو الاسئلة الاستطلاعية لفرز الافكار لدى الطلاب, وفي ضوء اجابات الطلبة تنظم الخبرات في صور افكار ومنظومات معرفية يمكن الرجوع إليها عند تفسير الاحداث والخبرات الجديدة التي تقدم اليهم, عندئذ تعطي فكرة شاملة عن رؤية ذلك الطالب للعالم وطيفية تفسيره لأحداث ذلك العلم والسلوك الذي يمارسه. (الاسدي, ومحمد, 2015: 142)

المرحلة الثانية : معالجة المعلومات:يحاول الطالب في هذه المرحلة إن يحدد أفضل تفسير يلائم المعنى ويمكن إن استخدمه في بناء معنى حول المواقف الجديدة , اما إن يتكون شكل جديد من المعلومات يتطابق تماماً مع الفكرة الموجودة محدثة تماماً مع الفكرة الموجودة محدثة حالة من الرضا لدى الطالب, أو إن يحدث تطابق جزئي والاحتمال الاخير هو تعارض معرفي. (قرني, 2011: 169)إن حالة التعارض المعرفي هذه وعدم التلاؤم بين ما في منظومة الطالب المعرفية وبين التعلم الجديد تؤدي إلى حالة من الصراع المعرفي تجعل الطالب ينشط باحثاً عما يخلصه من حالة الصراع المعرفي هذه يخلصه من حالة الصراع المعرفي هذه والتي تؤدي بالنتيجة الجدية من خلال شحذ ذاكرة الطالب وتنشيطها نحو التعليم . (عطية, 2015: 347)

المرحلة الثالثة : التنقيب عن المعلومات: في هذه المرحلة يحتاج الطلبة ممن لم يتمكنوا من تقديم اجابات كاملة حول الموقف إلى ما يطلق عليه السقالات التي تتمثل في تلميحات تساعدهم في عملية الوصول إلى الاجابات الكاملة من خلال البحث والتنقيب وبذلك فان دور الطالب في هذه المرحلة يمثل المشجع الساند الذي يدفع إلى البحث عن الاجابات عن طريق تزويد الطلاب بمفاتيح البحث, وان عملية التنقيب هذه كما يراها مصمم النموذج تتم بأكثر من وسيلة منها العروض العملية التي يقدمها المدرس أو افكاره ومنها المواد التعليمية المتوافرة في بيئة التعلم ومنها المواد التعليمية المتوافرة في بيئة التعلم ومنها افكار الاخرين. (زاير , واخرون, 2014: 419)

المرحلة الرابعة : السياق الجمعي : في هذه المرحلة يقوم المدرس بتحديد الجزء المعقد من الحدث ويتم تفسير هذا الجزء وتوضيحه باستخدام السقالات المناسبة حيث تمثل السقالات بين المدرس والطالب والسياق المجتمعي للدروس, وتتخذ اشكالاً عدة منها تلميحات المدرس اللفظية أو غير اللفظية أو استخدام الافكار المماثلة في الذاكرة أو عبر ملاحظة مظاهر الموقف , وبصورة عامة فان هذا النموذج يستخدم كإدة لتوضيح وتحليل التقدم المعرفي للطلبة في اثناء الدرس, كما انه يساعد المدرسين الذين لا يكونون على دراية أو علم بمبادئ ومحتويات التعلم البنائي. (Appleton,1997A,p307)

((انموذج التدريس الواقعي)) : مكونات ومراحل انموذج التدريس الواقعي :طور هذا النموذج " الخليلي،عام١٩٩٦م " ،استناد إلى فروض النظرية البنائية وتطبيقاتها في مجال التدريس ،وانطلاقا من معطيات الواقع في مؤسسات التعليم العربية، حيث تألف هذا النموذج من ثلاثة مكونات ،يتبع كل منها مجموعة مراحل فرعية ،بيانها على النحو التالي:

1- المكون الأول : تحليل الواقع : وتتم مراحل هذا المكون قبل تنفيذ التدريس حيث يجب على المدرس الإجابة عن خمسة أسئلة هي:
ماطبيعة الموضوع أوالمحتوى العلمي الذي سأقوم بتدريسه ؟
مامدى إمكانياتي وقدراتي على تدريس هذا الموضوع أوالمحتوى؟
ما واقع الطلاب الذين سوف يدرس لهم هذا الموضوع أو المحتوى؟
ما واقع المؤسسة التعليمية التي سيتم تدريس الموضوع أوالمحتوى فيها؟
ما واقع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الطالب من حيث القضايا والمشكلات التي تواجهه ؟أو بمعنى آخر كيف يمكن ربط المحتوى العلمي ببيئة الطالب الواقعية ؟

2- المكون الثاني : التخطيط للتدريس: ويركز هذا المكون على إعداد خطة التدريس المكتوبة ،حيث تتألف تلك الخطة من سبعة عناصر هي:
- تحديد المدخل (التهيئة الحافزة)
- تحديد الخبرات وأوجه التعلم التي سيتم تعلمها.
- إعداد الخطوط العريضة للأهداف المنشودة.
- إعداد الأسئلة المثيرة للتفكير ،والكاشفة للمعرفة السابقة.
- تحديد النشاطات التي سينفذها الطالب لتدعيم التعلم.
- إعداد أسئلة التقويم البنائي والحوار.
- تحديد سبل الربط بين المعرفة العلمية ،وحياة الطالب الواقعية.

3-المكون الثالث : التنفيذ (وصف إجراءات التدريس) : ويركز هذا المكون على مايدور فعلا في حجرات الدرس،حيث يتم ذلك باتباع عدة خطوات متسلسلة هي:
- المدخل (تهيئة وحفز الطالب).
- معالجة الأفكار البديلة (المغلوطة) لدى الطالب، ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل هي : ومرحلة تقبل الفهم العلمي السليم، الرضا بالفهم المغلوط ومرحلة تبني الفهم العلمي السليم.
- ممارسة النشاطات، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات متعاونة ،ومتفاعلة فيما بينها ،حيث يتم اختيار المدرس للأنشطة بما يتناسب وطبيعة المحتوى العلمي
- جلسة الحوار للتفاعل بين المدرس والطلاب بعضهم البعض.
- التنظيم،يقوم المدرس بتنظيم استنتاجات الطلاب ،لتلخيص المبادئ.

- الغلق، حيث يجمل المدرس ماتم التوصل إليه.
- التطبيق،حيث يربط المدرس الأفكار،والخبرات المعرفية لدى الطلاب بواقع حياتهم اليومية ومشكلاتها. (الخليلي, واخرون, 1996: 452-٤٦٢)

((انموذج التعلم البنائي)) : مراحل انموذج التعلم البنائي :

مرحلة الدعوة :يتم في هذه المرحلة دعوة الطلاب إلى التعلم, حيث يقوم المدرس بجذب انتباه الطلاب واثارة اهتمامهم إلى ما يريد عرضه أو تقديمه لهم, سواء كان درساً أو مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلها, وتهدف هذه المرحلة إلى اثارة دافعية الطلاب للدرس وتهيئتهم للتعلم, وقد تتم عملية الدعوة, من خلال قيام المدرس بطرح بعض الاسئلة أو المشكلات التي قد تبدو محيرة للطلاب أو متناقضة مع ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة, مما يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكير للإجابة على هذه الاسئلة وحل تلك المشكلات, قد يدعو المدرس الطلاب للتعلم من خلال لفت نظرهم إلى اشياء محسوسة تتعلق بالدرس, وكلما كانت المشكلات مرتبطة بحياة الطلاب زادت استجاباتهم لها وتفاعلهم معها, وقد تتم الدعوة من خبرات التي يمر بها التلاميذ انفسهم أو من خلال عرض صور أو رسوم لبعض المشكلات أو الاحداث التي يراد دراستها.

مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار :في هذه المرحلة يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة, فيبدأ طلاب كل مجموعة في تنفيذ الانشطة والمهام المطلوبة منهم, وهنا يتم تحدي قدرات الطلاب للتوصل إلى اجابات للأسئلة التي تتضمنها تلك الانشطة والمهام أو الاسئلة التي تتولد لديهم اثناء قيامهم بعمليات البحث والاستكشاف والتجريب, وفي هذه المرحلة يقوم كل تلميذ في المجموعة بطرح ما لديه أو ما توصل اليه من افكار ومقترحات وتفسيرات بشأن المشكلة المطروحة داخل مجموعته, فيتم تبادل الآراء والافكار واجراء المناقشات بين الطلاب المجموعة استعداداً لعمل جلسة الحوار العامة مع المدرس وباقي المجموعات ، كما انه من الضروري إن تقوم جميع المجموعات بالأنشطة والمهام نفسها, بل يمكن إن يكون لكل مجموعة انشطة مختلفة واسئلة خاصة وتسمى المجموعات في هذه الخالة مجتمع الانشطة وعلى المدرس في هذه الحالة تقديم الخبرات والانشطة الاساسية لكل مجموعة. (النجدي, واخرون, 2003: 173)

مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول :يتم في هذه المرحلة عمل جلسة حوار عامة بين المدرس والطلاب فتقدم كل مجموعة عن طريق احد اعضائها (المقرر) ما توصلت اليه من حلول واستنتاجات وتفسيرات بشأن الاسئلة والمشكلات التي طرحت عليها في المرحلة السابقة, وينبغي للمدرس في هذه المرحلة الاصغاء الجيد لما تقدمه المجموعات من حلول وافكار ومقترحات, حتى وان كانت غير صحيحة دون إن يقلل من اهمية تلك الافكار أو من الطلاب الذين توصلوا إليها, وبعد إن تقدم جميع المجموعات ما توصلت اليه يفتح المدرس باب المناقشة والحوار حول الاستنتاجات والافكار التي قدمتها المجموعات, ويعطي الطلاب الفرصة لتبرير مقترحاتهم واستنتاجاتهم وتوضيح الطرق التي اتبعوها للوصول إلى تلك الاستنتاجات, وعلى المدرس في هذه المرحلة إن يعزز الافكار والاستنتاجات الصحيحة, و مساعدة الطلاب من خلال المناقشة والحوار والاسئلة الموجهة على تعديل ما قد يوجد لديهم من افكار ومفاهيم غير صحيحة لتحل محلها الافكار والمفاهيم السليمة. (شحاته, 2003: 63)

مرحلة اتخاذ الاجراء :تعتبر هذه المرحلة بمثابة مرحلة التقويم, حيث يتأكد المدرس من خلالها من استيعاب الطلاب للمفاهيم والافكار التي يتضمنها الدرس, كما يمكن للطلاب في هذه المرحلة تقويم انفسهم, فيحدد كل تلميذ جوانب ضعفه وجوانب قوته, وبالتالي يحاول معالجة جوانب الضعف لديه, ويتم في هذه المرحلة اتخاذ الاجراء تحدي قدرات الطلاب بإيجاد تطبيقات مناسبة لما درسوه, وتقديم حلول لما يعرض عليهم من مشكلات كتطبيقات على افكار ومفاهيم الدرس, حيث يقوم الطلاب بتطبيق الافكار والاستنتاجات والتعميمات التي توصلوا إليها في الدرس في مواقف اخرى مشابهة أو في تطبيقات عملية من الحياة من خلالها ارتباط الدرس بالحياة العامة وامكانية توظيفه قي حل المشكلات العلمية. (Meade &Dugger, 2004,p87) ،

((التفكير التقويمي)) : التفكير التقويمي لا ينمو من فراغ ، إذ انه لابد من توفر المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته، كانت الدعوة له بالتدريب من خلال مواقف حياته و تفاعلية، وعليه وجهت المدارس لتبني استراتيجيات تستثير التفكير وتساعد على تنمية مهاراته، وتهيئ الأجواء لممارسة أنشطة وتدريبات تتحدى فكر الطالب وتستدعي استعمال عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والنقد والمقارنة والتقييم بهدف الارتقاء بتفكيره إلى مستوى يعلو عن مستوى ممارسة الأنشطة الدنيا للتفكير كالحفظ والتذكر، وتم إدخال هذا المنحى عبر وسائط محددة مثل المواد والأنشطة الصفية واللاصفية بغية أن يصبح التفكير موضوعاً معايشاً وخبرة مألوفة يمارسها الطالب في كل موقف يواجهه، وأصبح تعليم التفكير التقويمي تبعاً لذلك هدفاً مصاغاً تتبناه السياسات التربوية ويدفع إلى تحقيقه المدرسون ويشجع على ممارسته لدى الطلاب(ابراهيم , 2005: 72) ، كما يساعد التفكير التقويمي الطالب على التجرد من الميول والأهواء والتأثر بالانفعالات والآراء الشائعة ويوفر الحصانة الكافية عند الطلبة لتقويم ما يعرض عليهم من شائعات وأفكار ومحاولات التخريب الثقافي لاسيما وإن مصادر المعلومات أصبحت كثيرة ومتطورة في أساليبها بحيث تجعل الطلبة بحاجة إلى التفكير التقويمي لتمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم وفحص ما يطرح من معلومات التعليميةالمسموعة أو المقروءة أو المرئية ومعرفة المقبول وغير المقبول منها وتمكنهم من التمييز بين الأفكار التعليمية المفيدة والأفكار المشوهة الغير مفيدة (العاني، 2002: 9)

((دراسات سابقة))

دراسة (الجبوري , 2016) : ((فاعلية التدريس بأنموذج التحليل البنائي في التحصيل والميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط)) مكان الدراسة في العراق / القادسية , واستهدف البحث الكشف عن فاعلية التدريس بأنموذج التحليل البنائي في التحصيل والميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط , واستخدم الباحث المنهج التجريبي , وطبقت التجربة على المرحلة المتوسطة, وكانت عينة البحث بواقع (30) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية و (31) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة, ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث في بناء اداتي (اختبار تحصيلي, ومقياس الميول الابتكارية) , وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج التحليل البنائي في التحصيل والميول الابتكارية الفيزيائية. (الجبوري, 2016: 2-231)

- **دراسة (الغامدي , 2013)** : ((فعالية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة الباحة)) ومكان الدراسة في المملكة العربية السعودية / الرياض , وقد استهدفت التعرف على استقصاء فعالية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق العرفي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة , ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائك على التصميم شبه التجريبي , حيث تألفت عينة الدراسة من (100) طالبة من الصف الثاني ثانوي العلمي , وقد تضمنت مجموعتين احدهما تجريبية وعدد طالباتها (49) طالبة والاخرى ضابطة وعدد طالباتها (51) طالبة , ولقياس الاداء القبلي والبعدي في مجموعتي الدراسة اعدت الباحثة اختبار مهارات عمليات العلم , ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفي , واختبار تحصيلي لقياس التحصيل المعرفي , وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات عمليات العلم , لصالح المجموعة التجريبية , كما اتضح وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي , وذلك لصالح المجموعة التجريبية , وتوصلت الدراسة ايضاً إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. (الغامدي, 2013: 2-225)

الفصل الثالث

((منهج البحث وإجراءاته))

اولاً : منهج البحث :المنهج المناسب للقيام بهذا البحث هو منهج البحث التجريبي , لذا اختار الباحث هذا المنهج لتحقيق هدف البحث وفرضياته.

ثانياً :التصميم التجريبي :يضم هذا التصميم اختباراً تحصيلياً يطبق عند انتهاء التجربةوالشكل (1) يوضح ذلك .

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختيار
التجريبية الأولى	**أنموذج التحليل البنائي**	مهارات التفكير التقويمي	مقياس مهارات التفكير التقويمي البعدي
التجريبية الثانية	**أنموذج التدريس الواقعي**		
التجريبية الثالثة	**أنموذج التعلم البنائي**		

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً : مجتمع البحث :من متطلبات البحث الحالي اختيار إحدى المدارس الحكومية الثانوية والإعدادية للبنين للدراسة النهارية , على أنْ لا يقل عدد الشعب للصف الرابع الأدبي فيها عن ثلاث شعب لغرض اجراءات البحث , وللغرض أعلاه زار الباحث شعبة التخطيط في مديرية العامة لتربية القادسية (مركز المحافظة) , بموجب الكتاب تسهيل مهمة الصادر من جامعة المستنصرية كلية التربية وكتاب تسهيل مهمة الصادر من المديرية العامة لتربية القادسية (مركز المحافظة) لمعرفة أسماء المدارس الثانوية والإعدادية للطلاب ضمن حدود مركز المحافظة .

رابعاً : عينة البحث :الجدول (1) يبين ذلك .

جدول (1)

عدد طلاب المجموعات الثلاث موزعة على الشعب قبل وبعد الاستبعاد

الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الطلاب المستبعد	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
أ	**التجريبية الثانية**	**31**	**1**	**30**
ب	**التجريبية الاولى**	**34**	**4**	**30**
ج	**التجريبية الثالثة**	**33**	**3**	**30**
المجموع		**98**	**8**	**90**

خامساً :تكافؤ مجموعات البحث الثلاث :على الرغم من ان الباحث قد اختار المجاميع الثلاثة بالتعيين العشوائي الا ان احتمالية عدم تكافؤ المجموعات واردة , وحرص الباحث قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ المجموعات الثلاث للبحث الحالي لأجل سلامة التصميم التجريبي للبحث الحالي ، ونتائجه الغير متوقعة ، لذا يجب تكوين مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث, وعلى هذا الأساس كافأ الباحث إحصائيا بين مجموعات البحث (التجريبية الثلاث) إحصائيا قبل الشروع بالتدريس والتطبيق الفعلي للتجربة في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها احصائيا .

سادساً : ضبط المتغيرات الدخيلة :اختيار العينة :ظروف التجربة المصاحبة :الاندثار التجريبي : اداة القياس : القائم بالتدريس : تحديد المادة الدراسية : توزيع الحصص :سرية التجربة : مدة التجربة : الصف الدراسي :

سابعاً : مستلزمات البحث : (تحديد المادة العلمية : صياغة الأهداف التدريسية : اعداد الخطط الدراسية)

ثامناً : مقياس التفكير التقويمي :

– **تحديد الهدف من المقياس** : يهدف الاختبار الحالي إلى قياس التفكير التقويمي عند طلاب الصف الرابع الاعدادي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية .

– **اعداد الصيغة الاولية لمقياس التفكير التقويمي** : في ضوء المفهوم النظريّ والإجرائيّ للتفكير التقويمي الذي تم التطرق اليه في الفصل الثاني بشكل مفصل , والقدرات الثلاث اعلاه التي حددت فضلاً عن اطلاع ومراجعة الباحث لمواقف اختبارات أُخرى في التفكير بصورة متعددة , وفقراتها وكذلك الموضوعات الجدلية والعلمية التي من شأنها ان تدفع الطالب إلى التفكير التقويمي, مثل بعض المواقف الحياتية التي لها صلة بمادة التاريخ , ولاسيما أنَّ غالبية الاختبارات السابقة في التفكير بصورة عامة تناولت مواقف حياتية واجتماعية وسياسية واقتصادية عامة ، ولم تتناول المواقف التي تنمي التفكير لدى الطلاب في الموضوعات الخاصة بدراستهم , فقام الباحث بمسح لأبرز القضايا والمعلومات التي يمكن أنْ تكون موضوعاتها دافعاً للطلاب لممارسة التفكير التقويمي , وحددت المواقف المثيرة للجدل والخلاف التي تتطلب تفكيراً تقويمياً ، إذ استفاد الباحث من اطلاعه على بعض اختبارات التفكير المختلفة ومنها التفكير التقويمي في تحديد جملة من القضايا والمعلومات التي تعد مثيرة للتفكير ، وحرص الباحث على أن تكون مناسبة لمستوى الطالب في المرحلة الاعدادية , وتضمن المقياس بصيغته الأولية من (40) فقرة

– **صدق المقياس** : عرض المقياس بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات والقياس والتقويم ، وقد أبدى الخبراء ملاحظاتهم على فقرات المقياس، واستعمل الباحث مربع (كاي) كوسيلة إحصائية لاستخراج نسبة الموافقين وغير الموافقين ، و بهذا فأن الفقرات البالغة (40) فقرة قد حازت على اتفاق الخبراء بنسبة (85 %)

– **ثبات المقياس** : بلغ معامل الثبات للاختبار (0,80) وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر المتخصصين , إذ إن المقياس يُعد جيداً ؛ إذا بلغ معامل ثباته (0,65) فأكثر.

– **مقياس التفكير التقويمي بصيغته النهائية** :بعد الانتهاء من التحليل الإحصائيّ لفقرات مقياس التفكير التقويمي التي صممها الباحث لقياس القدرات المختلفة للتفكير التقويمي , وبعد إتمام إجراءات شروط المقياس الجيد بذلك يكون جاهزاً للتطبيق, حيث أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (40) فقرة , و اصبح جاهزاً للاستعمال في قياس التفكير التقويمي لطلاب مجموعات البحث التجريبية الثلاثعينة البحث الحالي .

– **اجراءات تطبيق التجربة** :باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب عينة البحث ودّرسهم بنفسه, وفقا للخطط التدريسية التي أعدها للمجموعات التجريبية الثلاث ، فدرّس طلاب المجموعة التجريبية الاولى وفق انموذج التحليل البنائي ، أما طلاب المجموعة الثانية فدرّسها وفق انموذج التدريس الواقعي , اما المجموعة التجريبية الثالثة فدرسها وفق انموذج التعلم البنائي حسب المادة المحددة للتجربة المتمثلة .

الوسائل الإحصائية : لمعالجة البيانات استخدمت طرقاً إحصائية وصفية تحليلية مستفيداً من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

الفصل الرابع

((عرض نتائج البحث وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات))

عرض نتائج الفرضية وتفسيرها : نصت بانه ((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) , بين متوسط درجات طلاب الصف الرابع الادبي المجموعات التجريبية الثلاث , المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج (التحليل البنائي) , والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج (التدريس الواقعي) , والمجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس المادة نفسها بأنموذج (التعلم البنائي) في مقياس مهارات التفكير التقويمي)) ولأجل التأكد من صحة الفرضية الصفرية تم احتساب الفروق للمقياس للمجاميع التجريبية الثلاث ، ومن ثم استخرج الباحث متوسط الفروق و الانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاثة ، فقد فبلغ متوسط فروق درجات المجموعة التجريبية الأولى (31,13) ، بانحراف معياري (15,08) ، ومتوسط فروق درجات المجموعة التجريبية الثانية (33,23) ، بانحراف معياري (16,28) ، ومتوسط فروق درجات المجموعة الضابطة (30,30) ، بانحراف معياري (15,11) ، كما موضح في جدول (1) .

جدول (1)

متوسطات الفروق لدرجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس التفكير التقويمي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	30	31,13	15,08
التجريبية الثانية	30	33,23	16,28
التجريبية الثالثة	30	30,30	15,11

وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، حيث أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في مقياس التفكير التقويمي ، إذ تبين أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي(76.506)وهي أكبر من الجدولية (3.07) المستخرجة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (2 ،87) وكما موضح في جدول (2) .

جدول (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في مقياس التفكير التقويمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة عند مستوى 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	12134,721	2	5767.67	76.506	3.07	دال
داخل المجموعات	6531.839	87	74.786			
الكلي	26049.156	89				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه ((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب الصف الرابع الادبي المجموعات التجريبية الثلاث المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج (التحليل البنائي) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج (التدريس الواقعي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس المادة نفسها بأنموذج (التعلم البنائي) في مقياس مهارات التفكير التقويمي)) وبذلك تقبل الفرضية البديلة ، أي بمعنى وجود فرق ذو دلالة احصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاث ، وبما إن اختبار تحليل التباين يشير إلى الفرق ولا يحدد اتجاهه لذا تطلب اعتماد الباحث للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية الثلاث استعمال اختبار شيفيه (Scheffe Test) للكشف عن اتجاه الفروق والذي يستخدم للمقارنات الثنائية البعدية بين متوسطات الفروق لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في مقياس التفكير التقويمي ، وقد تم التوصل الى النتائج الموضحة في الجدول (3) .

جدول (3)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في مقياس التفكير التقويمي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الفروق بين المتوسطات	قيمة شيفيه Sheffe المحسوبة	قيمة شيفيه Sheffe الحرجة	مستوى الدلالة	الحكم
التجريبية (1)	39,13	20,186	9,980	3,978	0,05	دال احصائية لصالح المجموعة 2
التجريبية (2)	40,23					
التجريبية (1)	39,13	19,474	8,926			دال احصائياً لصالح المجموعة 1
التجريبية (3)	39,30					
التجريبية (2)	40,23	20,112	9,879			دال احصائياً لصالح المجموعة 2
التجريبية (3)	39,30					

وبمقارنة قيمة شيفيه المحسوبة للمجموعات الثلاث **(9,980)** (8,926) **(9,879)** مع وقيمة شيفيه الحرجة البالغة **(3,978)** , وقيم الفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث الموضحة في جدول (27) وهذا يعني انه يوجد فرق بين متوسط درجات مجموعات البحث في مقياس التفكير التقويمي لصالح المجموعة التجريبية الثانية في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية, وتقبل الفرضية البديلة .

المقارنة الاولى :المجموعة التجريبية الاولى انموذج التحليل البنائيولمجموعة التجريبية الثانية انموذج التدريس الواقعي : يلاحظ من نتائج جدول (3) بين مجموعات البحث التجريبية الثلاث إن المقارنة بين المجموعة التجريبية الاولى التي درس فيها طلاب الصف الرابع الادبي موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وفق (انموذج التحليل البنائي) والمجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها وفق (انموذج التدريس الواقعي) ، فقد تبين في مقياس التفكير التقويمي احصائيا ان قيمة شيفيه (Scheffe Test) المحسوبة بلغت (9,980) ، وهي اكبر من قيمة شيفيه (Scheffe Test) الحرجة البالغة (3,978) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (2 و 87) , وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وفق (انموذج التدريس الواقعي) , لذا يكون الحكم دال احصائياً , وتدل هذه النتيجة على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج التدريس الواقعي على المجموعات الاخرى في مقياس التفكير التقويمي .

المقارنة الثانية : المجموعة التجريبية الاولى انموذج التحليل البنائيوالمجموعة التجريبية الثالثة انموذج التعلم البنائي : اجرى الباحث المقارنة الثانية البعدية بين المجموعة التجريبية الاولى التي درس فيها طلاب الصف الرابع الادبي موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وفق (انموذج التحليل البنائي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي درس طلابها موضوعات المادة نفسها وفق (انموذج التعلم البنائي) في مقياس التفكير التقويمي , فقد اظهرت نتائج البحث احصائيا بان مقارنة قيمة شيفيه (Scheffe Test) المحسوبة بلغت (8,926) وهي اكبر من قيمة شيفيه (Scheffe Test) الحرجة البالغة (3,978) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (2 و 87) وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفق (انموذج التحليل البنائي) على طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست وفق (انموذج التعلم البنائي) , وظهر أنَّ هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفق انموذج التحليل البنائي على طلاب المجموعة الاخرى في مقياس التفكير التقويمي.

المقارنة الثالثة : المجموعة التجريبية الثانية انموذج التدريس الواقعيوالمجموعة التجريبية الثالثة انموذج التعلم البنائي :اجرى الباحث المقارنة الثانية البعدية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درس فيها طلاب الصف الرابع الادبي موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وفق (انموذج التدريس الواقعي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي درس طلابها موضوعات المادة نفسها وفق

(انموذج التعلم البنائي) في مقياس التفكير التقويمي, واظهرت نتائج البحث احصـــائيا بان مقارنة قيمة شـــيفيه (Scheffe Test) المحسـوبة للمجموعة بلغت (9,879) وهي اكبر من قيمة شـيفيه (Scheffe Test) الحرجة البالغة (3,978) عند مسـتوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (2 و 87) وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درســـت وفق (انموذج التدريس الواقعي), على طلاب المجوعة التجريبية الثالثة التي درسـت وفق (انموذج التعلم البنائي) وبهذا يكون الحكم دال احصـائياً لصـالح المجموعة التجريبية الثانية , وهذا يعني انه يوجد فرق بين متوســـط مجموعات البحث التجريبية الثلاث في مقياس التفكير التقويمي , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، اي بمعنى وجود فرق دال احصائيا .

تفسـير نتائج الفرضـية الثانية : اظهرت نتائج البحث إن هناك فروق ذو دلالة احصـائية عند مسـتوى دلالة (0,05) بين متوسـط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج (التحليل البنائي) , والمجموعة التجريبية الثانية التي درسـت بأنموذج (التدريس الواقعي) , والمجموعة التجريبية الثالثة التي درسـت المادة نفسـها بأنموذج (التعلم البنائي) في مقياس التفكير التقويمي ، لصـــالح المجموعة التجريبية الثانية التي درســـت بأنموذج التدريس الواقعي , و اظهر جدول (3) الخاص بنتائج فروقات المجموعات التجريبية الثلاث تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درســـت مادة تاريخ الحضـــارة العربية الاسلامية وفق انموذج التدريس الواقعي ويعود ذلك بسبب كون هذا الانموذج يتيح الفرصة امام الطلاب للتفكير بطريقة عملية واتخاذ القرار الصـــحيح وتنمية قدراتهم في التفكير التقويمي ، ويعزى بســـبب ايضـــاً الى كون النظرية الاجتماعية وانموذج التدريس الواقعي مهد لتنمية التفكير التقويمي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية عن طريق زودتهم بالعديد من المواقف والتســـاؤلات التي أسـهمت في تنمية القدرة على التحليل والتفسـير ، إذ يمكن القول انها سـاعدت الطلاب على فهم الأفكار الغامضـة والمبهمة المتعلقة بالمحتوى الدراسـي عن طريق طرح الأسـئلة ، والاطلاع على النصـوص القرائية أثناء تواجدهم في داخل الصـف للتعرف على جميع الأفكار المتعلقة بالموضـوع ، ومن ثم تكتمل لديهم المعلومة ، ويتوصـلوا الى إجابات عن الأسـئلة المطروحة ، والمتعلقة بالموضـوع المدروس مما يســـاعد على تنمية التفكير التقويمي بشـــكل جيد لديهم . كما إن انموذجي (التحليل البنائي والتعلم البنائي) ادى تفوق الطلاب الى أن هذه المجموعات حيث أكدت على الدور النشط للطلاب أثناء عملية التعلم وفاعليتهم داخل الصف.

الاستنتاجات : إن استعمال نماذج التدريسية الثلاث (انموذج التحليل البنائي , انموذج التدريس الواقعي , انموذج التعلم البنائي) في تدريس موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لدى طلاب الصف الرابع الادبي كان أكثر ايجابية وفاعلية في رفع مستوى التفكير التقويمي مقارنة بتفكيرهم للســـنوات الســـابقة , وظهر ذلك لدى الباحث من طريق نتائج البحث الاحصـــائية ، ومن طريق مشاهدته في اثناء سير التجربة التفاعل والمشاركة في الدرس من قبل طلاب الصف الرابع الادبي ، وتجاوزا حاجز الخوف من الفشل ، أو الخجل ، من كون اسـتجاباتهم صـحيحة ، أو خاطئة , وهذا يعزى إلى إن خطوات النماذج التدريسـيةالتي تتقبل ، وتسـتوعب كل استجابات الطلاب حيث لا توجد استجابات صـحيحة أو خاطئة حول الأسئلة التي يطرحها المدرس داخل الصـف الدراسـي وإمكانية اسـتعمال النماذج الثلاثفي تدريس موضـوعات مادة تاريخ الحضـارة العربية الاسـلامية وباقي المواد الدراسـية الاخرى في مدارسـنا في ضوء الإمكانيات المتاحة داخل هذه المدارس لما لها من فاعلية ذاتية في رفع مستوى التفكير للطلاب .

التوصيات :توجيه مدرسي مادة التاريخ الى استعمال النماذج التدريسية في تدريس موضوعات مادة التاريخ بصورة عامة وموضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

المقترحات : في ضـوء نتائج البحث ، والاسـتنتاجات ، والتوصـيات التي تم التوصـل اليها يقترح الباحث اجراء دراسـات مسـتقبلية مماثلة للبحث الحالي على مراحل وصفوف دراسية أخرى ، وعلى كلا الجنسين ذكور واناث .

مصادر البحث :

1. ابراهيم , مجدي عزيز(2005) : التفكير من منظور تربوي تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه ، عالم الكتاب للنشر وتوزيع ، القاهرة ، مصر.
2. الاسدي, سعيد جاسم, ومحمد حميد المسعودي (2015) : استراتيجيات وطرائق تدريس الحديثة في الجغرافية , ط1, دار الصفاء للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
3. جاد الحق, نهلة (2007) : فاعلية استخدام النموذج الواقعي لتدريس العلوم في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ,رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الزقاقيق, مصر.
4. الجبوري , احمد جبار عيلوي (2016) : فاعلية التدريس بانموذج التحليل البنائي في التحصيل والميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط , رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القادسية , كلية التربية.
5. الخليفات, عصام عطا الله (2010) : تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريسية, ط1, دار الصفاء للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
6. الخليلي, خليل يوسف , واخرون (1996) : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام , دار القلم للطباعة والنشر, دبي, الامارات.
7. زاير, سعد علي واخرون (2014) : الموسوعة التعليمية المعاصرة ,ج2, مكتبة نور الحسن بغداد , بغداد , العراق.
8. شحاتة, حسن, وزينب النجار (2003) : معجم المصطلحات التربوية, ط1, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة, مصر.
9. العاني ، بشائر مولود (2002) : أثر استخدام الملخصات القبلية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس في معهد إعداد المعلمات , رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد.
10. عبد الرحمن , أنور حسين وفلاح محسن حسن الصافي (2007) : مناهج البحث بين النظرية والتطبيق , ط1 , دار التأميم , كربلاء , العراق.
11. عطية, محسن علي (2015) : البنائية وتطبيقاتها (استراتيجيات تدريس حديثة) , دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان , الاردن.
12. علوش , محمد سليم (2018) : صعوبات استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية , رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية , الجامعة المستنصرية .

13. الغامدي , فوزية (2013) : فعالية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة الباحة , اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة ام القرى, الرياض , السعودية.
14. قرني, زبيدة (2011) : اثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للانشطةالاثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية انماط التعلم لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي, مجلة التربية العلية, 3(2), 179–231, كلية التربية , جامعة المنصورة, مصر.
15. قطامي , يوسف (2010) : علم النفس التربوي والتفكير , دار حنين , عمان ، الاردن
16. مكسيموس، وديع (2003) : البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، إبريل.
17. النجدي , احمد, واخرون (2003) : طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر.
18. Appleton, K. (1997). Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivist- based model. Journal of research in science teaching , 34 (3) , 303:318.
19. Meade, S. D, &Dugger, W. E. (2004). Reporting on the status of opportunity. In I. Mottier& M. deVries (Eds), Assessing technology education Proceedings of the PATT-8 conference Schevenigen; The Netherlands.
20. Tim Penyusun,(2010)PedomanPenulisanKaryaIlmiah, Skripsi, Tesis, Disertasi, Artikel, Makalah, TugasAkhir, LaporanPenelitian, Edisi, 5, Malang: UniversitaNegeri Malang.
21. Wardoyo, SigitMangunPembelajaranKonstruktivisme, (2013)TeoridanAplikasiPembelajaranDalamPembentukanKarakter. Cet. 1. Bandung: Alfabeta.