

اثر استعمال أنموذج رايجلووث في تحصيل مادة التعليم الأساس عند طلبة كليات التربية الأساسية وتنمية تفكيرهم التأملية

أ.م.د. داود عبد السلام صبري
أ.م.د. زينب حمزة راجي
كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد

الملخص

رمى هذا البحث إلى تعرف اثر أنموذج رايجلووث في تحصيل مادة التعليم الأساس لطلبة كليات التربية الأساسية و تنمية تفكيرهم التأملية، اعتمد الباحثان على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ، هو تصميم (المجموعة التجريبية مع مجموعة ضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي) .

. تألفت عينة البحث من (٦٠) طالبا و طالبة من طلبة كلية التربية الأساسية . وزعوا عشوائياً بين مجموعتين بواقع (٣٠) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج رايجلووث و (٣٠) طالبا و طالبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . كافأ الباحثان مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات هي العمر الزمني و التحصيل الدراسي للأب والأم و التفكير التأملية ، أعد الباحثان اختبارا من نوع الاختيار من متعدد بلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة ، تم التثبت من صدقه وثباته ، ومن القوة التمييزية لفقراته ومعامل صعوبته ، واعد الباحثان اختبار التفكير التأملية وكان من نوع الاختيار من متعدد بلغ عدد فقراته (٣٠) فقرة ، تم التثبت من صدقه وثباته ، ومن القوة التمييزية لفقراته ومعامل صعوبته، وفي نهاية التجربة طبق الاختباران على عينة البحث، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل و التفكير التأملية ، و اظهرت المجموعة التجريبية فرقا بين القياس القبلي و البعدي في اختبار التفكير التأملية لمصلحة القياس البعدي.

**The Effect of Employing Rigeluth Model on College of Basic Education
Students Achievement in Basic Education Subject and Development of
Reflective Thinking**

A. Professor D. Daoud Abdul Salam Sabri
Curricula and Teaching Methods
University of Baghdad
College of Education - Ibn Rushd

A. Professor D. Zeinab Hamzah Raji
Curricula and Teaching Methods
University of Baghdad
College of Education - Ibn Rushd

Abstract:

The present study intends to find out "The Effect of Employing Rigeluth Model on College of Basic Education Students Achievement in continuo's Education Subject and Development of Reflective Thinking ". A partial control experimental design is adopted with control group – Pre – post test .The sample of the study consists of (60) male and female students . They are randomly distributed on two groups with 30 student in each . The experimental group is taught according to Rigeluth Model , while the control group is traditionally . The equalization of two groups is with respect to students ' age , parents' educational achievement , and reflective thinking . A 40 – item multiple choice test is constructed by the researchers . Test validity and reliability were checked along with the discrimination poeer and difficulty equation of its items . Reflective thinking test is also constructed by the researchers . It is a 30 – item multiple choic test . It's validity and reliability were also chalked in addition to the discrimination power and difficulty equation of it's items . The two tests are conducted at the end of the experiment . The results of the tests show that the experimental group outweigh the control one in achievement and reflective thinking . The results also show a significant difference between pre and post reflective thinking tests of the post test .

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يجسد التعليم الأساسي بصيغته الشائعة ، فكرا تربويا حديثا ، اجتذب اهتمام بلدان العالم . وبالرغم من ان التعليم الأساسي يحظى بمكانة مميزة لدى المنظمات الدولية المعنية بالتربية والتعليم ومنها منظمة اليونسكو واليونسيف والبنك الدولي والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة ،

والمؤسسات التربوية اليوم مدعوة إلى إعادة النظر في نظامها التقليديّ، وإلى إحداث أطر جديدة مستندة إلى إعداد الإنسان لمرحلة الإنتاج، أي البحث والتحضير التكنولوجي والتنظيم العقلاني، لأن المهمة الرئيسة لها إعداد الأطر العلمية، والفنية، والإدارية اللازمة لهذه المرحلة، إذ نعيش اليوم في عصر العولمة الذي يشهد تطوراً سريعاً في مجال تكنولوجيا المعلومات بعد أن تعدينا عصر الآلة والمكننة والثورة الصناعية، فما أحوجنا إلى الدخول في هذا العصر وما أحوجنا إلى المعرفة، إذ أصبح قطبا التكنولوجيا والمعلومات هما المحرك الأساسي لآلية التطور في كل جانب من جوانب الحياة.

تعد مشكلة انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التعليم النظامي من المشكلات التي تشغل من له علاقة بالتربية والتعليم جميعاً؛ بسبب استعمال الأساليب القديمة في التدريس المستندة الى التلقين وحفظ المعلومات، مما يدعو إلى البحث عن نماذج وطرائق تدريسية بديلة (جابر ، ١٩٨٥، ص ١١) ومما يؤكد ذلك بعض الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع، وفي ضوء ما تقدم ذكره، ونتيجة للتطورات الحديثة في التدريس بصورة عامة، انبثقت طرائق عديدة تبحث في كيفية التعليم والتعلم عبر المستويات التعليمية المختلفة، ولم تأخذ نصيبها في التطبيق (زيتون ، ٢٠٠١، ص ٤٠)

لذا تم إعداد هذا البحث ، كمحاولة موضوعية متواضعة للإسهام في تطوير التدريس على مستوى التعليم في كليات التربية الاساسية، وأيضاً الوقوف على جوانب مشكلة البحث التي يمكن تحديدها بالسؤال الآتي:-

ما اثر أنموذج رايجليوث في تحصيل طلبة كليات التربية الأساسية و تنمية تفكيرهم التأملي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

أهمية البحث:

نعيش اليوم عصر يتطور ويتغير على مدار الساعة ويظهر ذلك بوضوح نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي نشهده اليوم فضلا عن أننا نعيش عصر يغزو فيه الحاسوب وشبكة الانترنت مرافق الحياة جميعها حتى غدا العالم كالقريّة الصغيرة، مما جعلنا بأمس الحاجة إلى التزود بالتخصصات العلمية المختلفة لمواكبة ركب الحضارة والتقدم العلمي والتكنولوجي؛ لإعداد أفراد المجتمع لاستيعاب التطور المعرفي الهائل ومسايرة ركب الحضارة المتجدد (عبد الله، ١٩٩٢: ٨١).

ويعد عصر ازدهار العلم والتكنولوجيا، ويتميز بالتطورات السريعة التي صاحبت المعرفة العلمية والتطبيقات التكنولوجية وبهذا صار العلم بالمفهوم الحديث مادة وطريقة ووسيلة لمواجهة المشكلات والتحديات التي يواجهها المجتمع؛ مما يضع على عاتق النظم التربوية أن تستجيب لما يحدث حولها من تغيرات في ظل التقدم العلمي وإعداد أفراد يمكنهم التعامل بمسؤولية مع قضايا المجتمع والبيئة ذات العلاقة بالعلم والتكنولوجيا. فضلاً عن تزويدهم بقاعدة علمية تعين الفرد على التعليم المستمر. (زيتون، ٢٠٠٠، ٣٠-٣١)

إن مهمة التعليم العالي لم تعد نشر العلم والمعرفة فقط، بل أصبح من مهماته تنميتها وتطويرها من طريق البحث العلمي داخل الجامعة، وبهذا تكون الجامعة هي الأقدر على التصدي لمفهوم التطوير، والافتقار على استيعابه من ناحيتين العلمية والعملية، فضلاً عن تشجيع عملية الإبداع التي تتمثل في إعداد جيل من الشباب للعمل في وظائف اجتماعية متخصصة، فتبقى هذه العملية المنهل الذي يزود الطلبة بالخبرات المعرفية المتنوعة وتمنحهم فرصة تحقيق الذات لمواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع من أجل التخلص من الأساليب التقليدية في التفكير.

وتسهم الجامعات الحديثة بدور بالغ الأهمية في الحياة المعاصرة فهي تتحمل مسؤوليتها في قيادة النهضة العلمية للمجتمع باعتنائها بالبحث العلمي وتصديها لمشكلات المجتمع القائمة ومحاولة تقديم الحلول لها، وتضطلع بمهمة نشر المعرفة وتوسيع آفاقها في عالم يسوده التفجر المعرفي، وتقدم خدماتها إلى المجتمع من طريق الاستشارات والتصورات التي ترسمها في مجالات الحياة المختلفة (زاير وإيمان، ٢٠١١، ص ٣٢).
إن على الجامعة أن تحمي نفسها من الجمود والانغلاق، بتعديل برامجها ومناهجها بما يثمر إلى إعداد الطلبة إعداداً يتلاءم مع متطلبات العصر الذي يعيشون فيه، وأن تحسن توجيههم؛ لأن طلبة الجامعات يمثلون عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، والمسيطرون على متغيراتها بحيث تراعي الأنشطة التعليمية دافعيتهم ومتطلباتهم وقدراتهم، إنهم مشاركون في تحديد الأهداف التعليمية التي يسعون مع أعضاء

هيئة التدريس لتحقيقها ، وهم مع ذلك لابد أن يكونوا مشاركين في تصميم الأنشطة التي تحقق الأهداف، بحيث تتناغم مع حاجاتهم ، وقدراتهم واعتنائاتهم داخل مجتمعهم (زابر، وإيمان، ٢٠١١، ص ٣٣).

ومن مجالات التعليم الجامعي ومؤسساته كليات التربية الأساسية التي تحمل رسالة ذات طابع إنساني كبير، فهي على ما يرى الباحثان المسؤولة عن إعداد معلمي المواد الدراسية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وهي مسؤولية كبرى كون خريجها يتعاملون مع شريحة مهمة من افراد المجتمع من عمر ست سنوات الى خمسة عشرة سنة.

ولعل كليات التربية الاساسية في الجامعات قد اكتسبت اهمية خاصة استنادا الى قناعة ترسخت عند التربويين جميعهم في الانظمة العالمية كلها، بأنّ المعلم يشكل الركيزة الاساسية في العملية التربوية ، و يعد العنصر الفاعل في صياغة النظام التربوي ، ومن ثم تحديد ملامحه وتحقيق اهدافه البعيدة والقريبة . ان دور المعلم في التكوين العلمي والثقافي لفكر الطلبة والتشكيل الاخلاقي والسلوكي لشخصياتهم في مراحل التعليم المختلفة لا تخفى على أي مخطط للنظام التربوي في أي مجتمع مهما اختلفت فلسفاته واهدافه ونظمه الاجتماعية (شريف، ٢٠٠٠، ص ٩٢).

إن التدريس عملية تربوية منظمة تستند إلى استعمال معلومات ومبادئ وإجراءات تم اختيارها وتحضيرها وتوقيت حدوثها في الحصة بعناية بما يتفق غالباً مع حاجات طلبة وطبيعة المادة الدراسية، (مرعي، ٢٠٠٢، ص ١٦٧)، وان السبب الرئيس للاهتمام بالتدريس ونماذجها هي حاجات الطلاب التربوية المهمة، فضلاً عن حاجاتهم الذهنية، وكذلك الأساليب التي تستعمل في تدريسهم التي قد تكون غير فاعلة عموماً، فإذا ما استطعنا توفير نماذج أو مصادر تدريس نافعة فإن ذلك يمكن أن يتيح فرصاً أمام المعلمين لتنمية جوانب مختلفة عند الطلبة مثل الجوانب الاجتماعية والعاطفية والنفسية والخلقية (قطامي والقطامي، ١٩٩٨، ص ١٢).

وتكمن أهمية طريقة التدريس في ثلاثة جوانب أساسية للمدرس والطالب والمادة الدراسية. فللمدرس نجد إن الطريقة التدريسية تعينه على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي، وتبين أهميتها بالنسبة للطلبة في إنها تتيح لهم إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج وقابلية، أما أهميتها للمادة الدراسية فتتضح، في إن الهدف الأساس من التعليم هو نقل المعلومات إلى الطلبة ، بهدف تنمية شخصياتهم للإسهام في تنمية المجتمع، (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠، ص ٤١).

لذلك استوجب على المعلم أن يتجاوز دور الناقل للمعلومات والأخذ بالحسبان استعمال الطرائق والنماذج التعليمية الحديثة التي تعطي فرصاً حقيقية لنمو قدرات المتعلم واهتماماته؛ لأنها تذلل صعوبات التعلم ومشكلات المتعلمين، وتوفر المشاركة الايجابية للمتعلم في النشاطات التربوية، (الرواضية، ٢٠٠٣،

ص ١٠١) ، وفي هذا السياق يرى (قطامي والقطامي، ١٩٩٨): انه بتوفير نماذج ومصادر تدريس فعالة يمكن أن تتيح فرصا أمام المتعلمين لتنمية جوانب مختلفة لديهم.(قطامي والقطامي ، ١٩٩٨ ، ص ١٢)
لقد أكد المربون ضرورة استعمال أجود الطرائق والاستراتيجيات التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية بأكمل وجه واقصر وقت واقل جهد لمواجهة التغير السريع الذي يحدث في المجتمع، بعد أن تنوعت أساليب التدريس وطرائقه في المدة الأخيرة (الحيلة، ٢٠٠٣، ص ٢٩).

وفي ضوء ما تقدم وجد الباحثان ان هناك حاجة إلى استعمال استراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة لمعرفة مدى تحصيل الطالب بحسب المحتوى الدراسي لمادة التعليم الاساس، فهي مادة تمثيل للخبرات التي امتلكها الطالب في البرامج الهادفة في المواد النظرية، وما درسه في المقررات الدراسية المهنية (خطيبة، ٢٠٠٢، ص ١٣).

والتعليم الأساسي اتجاه بارز في التربية المعاصرة ، فهو يحتل موقعا متميزا بين المفاهيم والاتجاهات التربوية التي يسعى المربون لبلورتها ووضع الصيغ التطبيقية التي تجسدها وتحقق أهدافها . والتي تعمل دول عديدة على إدخالها في أنظمتها التعليمية لمعالجة مشكلات جوهرية في تكوين مواطنيها واعدادهم للحياة . (رحمة ، ١٩٩٢ ، ٥)

وهناك ضرورة ان يكون المعلم في مدارس التعليم الاساسي مؤهلا لهذا النوع من التعليم . فالتعليم الاساسي يحتاج الى نوعية خاصة من المعلمين بما يساير فلسفته واهدافه ومناهجه. حيث انه لايمكن ان نتوقع قيام معلم التعليم الاساسي بتحقيق اهدافه مالم يكن قد تم اعداده في نفس الاطار ونفس الفلسفة ، وان انسب اطار لاعداد هذا المعلم هو الجامعة بما تضمه من امكانيات الدراسة والبحث ، ان التباين في الفلسفات والأهداف والمحتوى بين التعليم الابتدائي والاعدادي وبين التعليم الاساسي ، يحتم وجود تباين ايضا في ادوار المعلمين في هذين النوعين من التعليم وبالرغم من ان معلم التعليم الاساسي يشترك مع غيره من المعلمين في مجموعة الصفات والقدرات الشخصية اللازمة لهم ، كذلك يشترك في الثقافة المهنية التي تؤهله للنجاح في مهنة التعليم ، غير ان هذا المعلم يحتاج إلى تأكيد خاص بالنسبة لبعض الصفات والقدرات التي تتناسب مع طبيعة التعليم الاساسي ومع المجالات العملية التي يسعى لتنمية مهاراتها لدى تلاميذه. (بو بطانة ، ١٩٩٠ ، ٢٧)

ويبرز دور المعلم في مرحلة التعليم الاساسي في دعم واثراء عملية التعلم وترجمة ما يقدم للتلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات الى مواقف عملية واقعية ، ومساعدتهم على الربط بين ما يتعلمونه والواقع التطبيقي حولهم ، وان تكون لديه المقدرة على استخدام العديد من طرائق التعليم والأساليب والاستراتيجيات والنماذج المناسبة لإثارة التفاعل الصفّي

ومن هذه النماذج أنموذج رايجلوث (Reigeluth) الذي صمم على وفق النظرية التوسعية (Elaboration theory)، ويرمي إلى إدماج المعرفة الجديدة بالسابقة لدى المتعلم، وتحسين قدرة المعلم على تطوير تصميم تعليمي فعال، (قطامي والقطامي، ١٩٩٨، ص ٤١٣) ويركز أنموذج رايجلوث في تنظيم المفاهيم بشكل مترابط مع الحقائق والمعلومات المرتبطة بها، بحيث يكون المعلم واعيا للسياق التعليمي وأهمية المفاهيم التي يدرسها. (Reigeluth, 1983, 365p) وتعد نظرية التدريس المفصل لرايجلوث (Reigeluth) إحدى نظريات التصميم التعليمي التي تناولت تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع، (دروزة، ١٩٩٥، ص ٢١٦) وتمتاز نظرية التدريس المفصل باستعمالها خطوات متتابعة في تنظيم وتقديم المادة التعليمية إذ تضمن إعطاء مقدمة عامة وشاملة وموجزة لأبرز عناصر المادة التعليمية المراد تنظيمها كمرحلة أولى ثم يبدأ بالتفصيل والتوسع في هذه العناصر (دروزة، ١٩٩٣، ص ٤٧٠).

ويركز أنموذج رايجلوث في البنى المعرفية وتفصيلها، بهدف إثراء خبرات المتعلم وربطها وادماجها على صورة قابلة للنقل والاسترجاع عند الحاجة إليها، وإيضاح له قيمة تعليمية إذ أنه ينشط دور المتعلم ويجعله أكثر فاعلية وأقل اعتمادا على عمليات الحفظ والتلقين في التدريس (يوسف ونايفة، ١٩٩٨: ٤٠٩).

وان اعتماد نماذج واستراتيجيات حديثة في التدريس تعمل على تحقيق أهداف التعليم الحديثة في تنمية التفكير لدى الطلبة، واحد هذه الأنواع التفكير التأملي،

وخلاصة لما تقدم عرضه، يمكن إجمال أهمية البحث الحالي و على وفق الآتي:

- يعد البحث الحالي إضافة علمية جديدة للميدان التربوي من محاولة الباحثين تعرف اثر أنموذج حديث نسبيا في التحصيل الدراسي للطلبة.
- قد يساعد استخدام أنموذج رايجلوث الموسع الطالبة في تحقيق أهداف المادة بالشكل المثالي.
- الدراسة الحالية تعد الأولى من نوعها على المستوى العالمي والعربي والمحلي (بحدود علم الباحثان) لأن أنموذج رايجلوث لم يحظ بالتجريب في مجال تحصيل طلبة لمادة التعليم المستمر.
- إمكانية إفادة الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية من نتائج الدراسة الحالية.

هدف البحث:

يرمى هذا البحث إلى تعرف اثر أنموذج رايجلوث في تحصيل مادة التعليم الاساس لطلبة كليات التربية الأساسية و تنمية تفكيرهم التأملي.

فرضيات البحث:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج رايجلوث ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج رايجلوث ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير التأملي .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير التأملي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التعليم الأساس على وفق أنموذج رايجلوث.

حدود البحث:

- تحدد البحث الحالي بما يأتي:
- طلبة الصف الأول قسم التاريخ /كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية.
- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) .
- موضوعات من مادة التعليم الأساس (مفهوم التعليم الأساس،مدخلات التعليم الأساس،أهداف التعليم الأساس،خصائص التعليم الأساس، مبررات التعليم الأساس).

تحديد المصطلحات:

الأنموذج:

- عرفه (الخالدة، ١٩٩٣) بأنه: "صيغة توضيحية تطبيقية تحاول تحديد الإجراءات الواجب استخدامها في المعلمة بما يتلاءم مع طبيعة المنهج الدراسي والإطار الاجتماعي، ويتم خلالها تحقيق أهداف مهمة تتعلق بعملية التعليم والتدريب وتوجيه نشاط المعلم داخل الصف" (الخالدة، ١٩٩٣، ص ٣٤ - ٣٥).
- عرفه (قطامي والقطامي، ١٩٩٨) بأنه: "الإستراتيجية التي يستعملها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب مستندا فيها على افتراضات يقوم عليها الأنموذج ويتحدد فيه دور المعلم والطالب وأسلوب التقويم المناسب" (قطامي والقطامي، ١٩٩٨، ص ٣٦).
- أنموذج رايجلوث:

- عرفه (قطامي والقطامي، ١٩٩٨) بأنه: "موقف تعليمي يكون على مستوى نموذج تدريسي مفصل، بحيث يقوم المتعلم بإدماج المعرفة الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة، وتحسين قدرة المعلم على تطوير مصمم تدريسي فاعل". (قطامي والقطامي، ١٩٩٨، ص ٤١٣)

- عرفه (الزند، ٢٠٠٤) بأنه: " نموذج في تصميم التعليم يبدأ فيه التعلم بنوع خاص من الدراسة الموسعة التي تدرس الأفكار العامة والبسيطة والأساسية (ليست تجريدية)، أما بقية الدرس فيقدم أفكاراً أكثر تفصيلية ثم يتم توسيعها بموجب الأفكار الأولى بشكل يضمن توالي الأجزاء من البسيط إلى المعقد، وينتهي النموذج بالمراجعة والتركيب". (الزند، ٢٠٠٤، ص ٢٩٢-٢٩٣).

يعرفه الباحثان اجرائياً:

مجموعة من الاجراءات التي يتبعها الباحثان في تدريس المجموعة التجريبية و تتضمن : (المقدمة الشاملة ، المقارنة التشبيهية ، مستويات التفصيل ، التلخيص ، التركيب والتجميع ، الخاتمة الشاملة) لتحقيق هدف البحث.

• **التفكير التأملي :**

• عرفه (عاشور و أبو الهيجاء ،٢٠٠٣): تأمل الفرد الموقف الذي أمامه يحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها الموقف ثم يقوم بالتتابع في ضوء الخطط الموضوعية (عاشور و أبو الهيجاء ، ٢٠٠٣، ص ٣٠٦)

• عرفه (أبو نحل، ٢٠١٠): عملية عقلية فيها نَظَر ،وتدبر، وتبصر، وإعمال فكر ،وتوليد، واستقصاء تستند إلى تحليل المواقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها ، للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل (أبو نحل، ٢٠١٠، ص ٣٧).

عرفه الباحثان اجرائياً:

المعلومات والمهارات التي يكتسبها الطلبة مقاسة بالدرجات التي يحصلون عليها بالاستجابة على فقرات الاختبار الخاص بالتفكير التأملي الذي يتضمن المهارات الآتية: التأمل و الملاحظة ، والكشف عن المغالطات ،والوصول إلى استنتاجات ، وإعطاء تفسيرات مقنعة ، وضع حلول مقترحة للمشكلات .

الفصل الثاني

أولاً: الخلفية النظرية :

سيعرض الباحثان في الخلفية النظرية ثلاثة مفاهيم في بحثهما وهي كما يأتي:
انموذج رايجلوث ، التحصيل ، و التفكير التأملي .

• انموذج رايجلوث

تضمن انموذج رايجلوث عناصر أساسية مشتركة، تقدم هذه العناصر خطة لما تكون عليه عملية التدريس من البداية وحتى النهاية لتحقيق الأهداف التعليمية وكما يأتي:

١- المقدمة الشاملة :

هي الأفكار الرئيسة ، والشاملة التي يتكون منها محتوى المادة التعليمية المراد تنظيمها ، سواء كانت هذه الافكار حقائق او مفاهيم في طبيعتها أو مبادئ، أو اجراءات (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٢١٨).

٢- المقارنة التشبيهية : هي خطوات مهمة في التدريس ، لأنها تسهل فهم الافكار الجديدة عن طريق ربطها بالافكار المألوفة ، فهي استراتيجية مساعدة ، إذ تربط المواد الصعبة وغير المألوفة بالمعارف المألوفة ، فتكتسب المواد الجديدة معنى وتصبح مألوفة (Reigeluth , 1983 : 403.P).

٣- مستويات التوسيع :

وهي مراحل عرض المحتوى التعليمي وتقديمه وتشمل:

أ- المستوى الأول من التوسيع : هو محتوى المادة التعليمية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي جاءت في المقدمة الشاملة.

ب- المستوى الثاني من التوسيع: هو محتوى المادة التعليمية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المستوى الأول من التوسيع.

ج- المستوى الثالث من التوسيع: هو محتوى المادة التعليمية الذي يزودنا بمادة توسيعية للأفكار التي وردت في المستوى الثاني من التوسيع . (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠ : ١٣٤)

وهكذا تستمر مستويات التوسع حسب حجم المادة الدراسية وصعوبتها وتتم عملية تفصيل المحتوى التعليمي باستعمال النظرية التعليمية بإحدى الطريقتين الآتيتين :-

• توسيع أفقياً : إذ يتم تناول جميع الأفكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية ،

ثم تفصيلها تدريجياً على مراحل عديدة إلى أن تنتهي جميعها قبل الانتقال الى غيرها .

٢- توسيع عمودياً : إذ يتم تناول كل جزء من هذه الأفكار الرئيسة على حدة وتفصيلها

تدريجياً على مراحل عديدة إلى أن تنتهي جميعها قبل الانتقال إلى غيرها . (١٩٨٣ : p.٣٥٠)

(Reigeluth ، (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٢١٤)

٤- التلخيص :

عرض موجز لأبرز الأفكار التي وردت في محتوى المادة التعليمية بطريقة عامة وعلى مستوى التذكر . فالتلخيص هنا يختلف عن المقدمة الشاملة . إذ أن المقدمة الشاملة تعرض أبرز الأفكار التي

وردت في محتوى المادة التعليمية بطريقة تعليمية وعلى مستوى التطبيق وتتضمن هذه الطريقة عرض تعريفات للمفاهيم أو المبادئ والإجراءات التي وردت في المقدمة الشاملة ، ثم إعطاء أمثلة تنطبق عليها هذه التعريفات ، ثم تقديم فقرات تدريب لممارسة هذه المفاهيم والمبادئ ، أو الإجراءات المختلفة ، بينما نكتفي في عملية التلخيص بإعطاء التعريفات فقط من دون أن نتبعها بأمثلة توضحها ، وهي بذلك تنمي التعلم على مستوى التذكر فقط من خلال مراجعة منهجية لما تم تعلمه من أجل مساعدة المتعلم على ابقاء اثر التعلم.

وهناك نوعان من التلخيص هما :

أ- التلخيص خاص :

الذي يجرى في نهاية كل درس ، ويلخص الأفكار والحقائق التي درست في ذلك الدرس فقط.

ب- تلخيص عام: هو الذي يلخص كل الأفكار والحقائق التي درست في مجموعة الدروس التي يدرسها المتعلم. (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٢١٩) (يوسف ونايفة، ١٩٩٨ : ٤٣٤) .

٥- التركيب والتجميع (المركب) :

وهي حالة من التلخيص يجرى فيها توضيح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة بعضها مع بعض (ترابط الوحدة).

٦-الخاتمة الشاملة: وهي حالة خاصة من التركيب والتجميع توضح العلاقات الخارجية التي تربط بين الأفكار الرئيسة والموضوعات الأخرى ذات العلاقة (ترابط الموضوعات) (دروزة، ٢٠٠٠ : ١٥٩).

• التحصيل الدراسي Achievement

يعد التحصيل من الفنون الذهنية الذي له أصول وقواعد ومناهج معينة ، ويستند التحصيل الجيد إلى التفكير والنظرة الفاحصة والإدراك والوعي والاستيعاب والتحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق والتعميم والتمييز والربط بين المواد بعضها البعض الآخر ، وبينها وبين مجالات الحياة المختلفة (العيسوي ، ٢٠٠٠ : ١٧) . ويعد اهتمام المؤسسات التربوية بالتحصيل مؤشراً على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية المنشودة ، فهو يعكس نواتج التعليم التي تهدف إليها تلك المؤسسات . فهي تحرص على تقديم مستوى عال من التحصيل . وذلك لان مستوى التحصيل يدل على كفاية المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها . وأنه يحدد إلى درجة كبيرة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد ، ويعد احد مؤشرات القيمة الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح إليه الفرد (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ٥٠) .

وهناك عدة متغيرات لها تأثيرات ايجابية وسلبية على مستوى التحصيل الدراسي فنجد الضغط النفسي من احد العوامل المهمة التي يتأثر بها التحصيل الدراسي . فقد أشار (بيرد) في دراسة اجراها إلى إن

المشكلات الاجتماعية والأكاديمية من أكثر العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي . ويذكر ريتشارد موكووسكي إن تدني مستوى التحصيل الدراسي يرجع الى الصعوبات الاجتماعية والأزمات الأسرية والضغط المادية والصعوبات الظرفية (الربيعي . ٢٠٠١ : ٢٣) .

ويعبر التحصيل الدراسي عما وصل إليه الفرد في تعلمه وقدرته على التعبير عما تعلمه من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات وميول ، ويعد من الموضوعات التي شغلت مكاناً كبيراً في تفكير علماء التربية وعلم النفس وجهودهم . ويعد - أيضاً - من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام الوالدين حرصاً على مستقبل أبنائهم وبخاصة في المجتمعات التي تعطي التحصيل الدراسي والوصول إلى الامتياز الاهتمام البالغ فيتوقف عليه مستقبل طلبة العلمي وتحديد مهنتهم في الحياة . (المرسي ، ١٩٩٣ : ٢٢٧) .

ولعل الرغبة في التحصيل والتفوق من أبرز الرغبات الدافعة لسلوك الإنسان والمقصود بها الرغبة في إن يحتل الفرد مكاناً مرموقاً في المجتمع ويحقق مستوى أعلى من الآخرين بطريقة مقبولة من الناحية الخلقية والاجتماعية (عبد الغفار ، ١٩٧٧ : ٤٤) ، إن الأفراد الذين لديهم دافع تحصيل مرتفع يعملون بجدية أكثر من غيرهم ويحققون درجات أفضل في اختيار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية وفي حل المشكلات ويحصلون على درجات تحصيل مدرسية أفضل (توق وعدس ، ١٩٨٤ : ١٥٣) .

و أن لميل طلبة نحو المواد الدراسية اثر في التحصيل الدراسي ففي دراسة (زيتون) أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الميول العلمية للتلاميذ ومستوى تحصيلهم العلمي في العلوم العامة أو المواد العلمية (ايفانز ، ١٩٧٢ : ١٦٦) ، والتفكير الاستدلالي أهمية كبيرة في اكتساب المفاهيم (المعلم ، ٢٠٠٠ : ٣) ويدخل في علاقات متبادلة التأثير مع كثير من المتغيرات ومن هذه المتغيرات هو التحصيل الدراسي .

وهناك أربعة جوانب للتحصيل ينبغي للمدرسة أن تطورها :

- القدرة على التذكر واستعمال الحقائق : وتعنى بنوع التحصيل الذي تسعى الاختبارات التحصيلية لقياسه عند طلبة .
- المهارات العلمية والمحكية : وتعنى بالقدرة على تطبيق المعرفة مع التركيز في حل المشكلة والمهارات البحثية .
- المهارات الشخصية والاجتماعية : وتعنى بقدرة الطالب على الاتصال والتواصل مع الآخرين والحقائق الشخصية كالمبادرة والاعتماد على النفس والاستعداد القيادي وغيرها
- الدافعية والثقة بالنفس : وتعنى بتصور الطالب لذاته وقدراته (مالك وآخرون ، ١٩٩٩ : ٢٥) .

ويتأثر التحصيل بنوعين من المتغيرات ، فهناك متغيرات تؤثر في التحصيل تأثيراً ايجابياً ، فتطوره وترفع من مستواه ، وآخرون تؤثر تأثيراً سلبياً فتخفض مستواه ، ومن العوامل المؤثرة ايجابياً :

- دافع الإنجاز الدراسي الذي غالباً ما يكون العامل المسؤول على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وانخفاضه .

- ارتفاع مستوى طموح الوالدين (أبو علام ، ١٩٨٦ : ٢١٩) .

- اتجاهات طلبة الالجابية نحو المواد الدراسية من جهة ونحو المعلمين من جهة أخرى

- مستوى الطموح العالي لدى طلبة (رؤوف ، ١٩٧٨ : ٤٦) .

أما العوامل ذات التأثير السليبي ، فمنها :

- الشرود الذهني .

- الاتجاه السليبي نحو المادة الدراسية .

- الفروق الفردية بين المعلمين في تقديم المادة العلمية وفي طرائق التدريس .

- ضعف الإعداد والتأهيل العلمي والتربوي لبعض المعلمين .

- طرائق التدريس التقليدية المتبعة من بعض المعلمين .

- قلة إتباع نماذج وطرائق تدريس حديثة (المصري ، ١٩٨٥ : ١٨٩) .

• التفكير التأملي :

يعد التفكير التأملي توجيهية للعمليات العقلية نحو المشكلة و دراسة جوانبها للوصول الى حلول لتلك المشكلة ، فمن وجهة نظر (Schoon 1981) ان التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للمتعلم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه ،الذي يساعد في حل المشكلات ،وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل (Schoon, 1987:49)

• مهارات التفكير التأملي :

يقصد بذلك النسبة المئوية لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير التأملي الذي يشتمل على خمس مهارات أساسية للتفكير التأملي وهي:

- **التأمل والملاحظة** : القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

- الكشف عن المغالطات: القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من طريق تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية.
- الوصول إلى استنتاجات: القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج ملائمة.
- إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
- وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة. (اللؤلؤ، عفانة، ٢٠٠٢، ص ٤٥)

• **مراحل التفكير التأملي:**

- **مراحل التفكير عند سيمونز، ١٩٨٩:**

اذ يمر التفكير بالمراحل الآتية:

- أ- وصف الأحداث بلغه واقعيه ملائمة.
 - ب- إيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث.
 - ج- وضع الأحداث في السياسات الملائمة.
 - د- استعمال الأبعاد الاجتماعية والاخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها.
- (Simmon and others ,1989:4)

- **مراحل التفكير عند عمران ، ١٩٩٠:**

اذ يمر التفكير بالمراحل الآتية:

- الوعي بالمشكلة.
- فهم المشكلة.
- ج- وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.
- د- استنباط الحلول- قبول أو رفض الحلول.
- هـ- اختبار الحلول عملياً تجريب (قبول أو رفض النتيجة) (عمران، ١٩٩٠: ١٠١).

- **مراحل التفكير عند روس ، ١٩٩٩:**

اذ يمر التفكير بالمراحل الآتية:

- أ- الاستجابة للمشكلة من خلال أجراء مشابيه بينها وبين مشكلات جرت في سياقات مماثله.
- ب- تفحص المشكلة والنظر إليها من جميع الجوانب.
- ج- تجزئة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج الحلول. (Ross, 1999:13)

ويقترح الباحثان مراحل للتفكير التأملي و كما يأتي :

- الشعور بالمشكلة و ادراكها.
- تجزئة المشكلة الى عناصر او اجزاء.
- كشف العلاقات بين اجزاء المشكلة.
- اقتراح التفسيرات.
- تحديد الحلول.

العمليات العقلية المتضمنة في التفكير التأملي:

عند مواجهة المتعلم للموقف المشكل لابد من توافر عمليات عقلية معينة تعتمد على القدرة والميل والخبرة وعلى المتعلم أن يختار من بين خبراته العادات والمعارف التي تلائم الموقف المشكل .(عبيد و عفانة : ٢٠٠٣، ص٥٢)

ويمكن تحديد عدد من العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم في مراحل التفكير التأملي و كما يأتي :

- الميل والانتباه الموجهان نحو الهدف—اتجاه
- إدراك العلاقات__تفسير.
- اختبار وتذكر الخبرات الملائمة__اختبار.
- تمناز العلاقات بين مكونات الخبرة__استبصار.
- تكوين أنماط عقلية جديدة__ابتكار.
- تقويم الحل كتطبيق عملي__نقد(موسى ، ١٩٨١: ص ٣٣٥).

ثانياً : دراسات سابقة

أ- دراسات تناولت انموذج رايجلوث

- دراسة دروزة، ١٩٩٣

أجريت هذه الدراسة في جامعة النجاح الوطنية، كلية المجتمع المتوسط في فلسطين، ورمت إلى اختبار فعالية النظرية التوسعية لرايجلوث في تنظيم المحتوى ومقارنتها مع النظرية الهرمية لجانيه والطريقة العشوائية على ثلاثة مستويات في التعلم. وتألقت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً وطالبة اختيرت بصورة عشوائية من طلبة الصف الأول في الجامعة، وتم توزيعها على ثلاث مجموعات تلقت الأولى نصاً تعليمياً بعنوان (الأسلوب العلمي في البحث) المؤلف من ألفي كلمة وقد نظمت هذا النص على وفق نظرية رايجلوث التوسعية، أما المجموعة الثانية فقد تلقت النص نفسه ولكن على وفق التنظيم الهرمي لجانيه، بينما تلقت المجموعة الثالثة النص نفسه بالطريقة التقليدية، بعدها تعرض أفراد التجربة جميعهم لاختبار مقالي ذي

إجابات محددة وقصيرة لقياس القدرة على تذكر المعلومات وتطبيقها، اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج رايجلوث على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج جانيه في اختبار التذكر العام والتطبيق. (دروزة: ١٩٩٣)

- دراسة محمد علي، ١٩٩٩

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم) سنة ١٩٩٩، ورمت إلى تعرف اثر استخدام نموذج رايجلوث وخرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع الثانوي للمفاهيم في مادة الأحياء. ولغرض تحقيق هدف البحث والتحقق من فرضياته تم اختيار تصميم تجريبي ذي أربع مجموعات (مجموعتين تجريبية، ومجموعتين ضابطة) واختيرت عشوائيا عينة من طالبات الصف الرابع الثانوي في ثانوية ذات النطاقين للبنات، وثانوية النزاهة للبنات، تكونت من (١٣٣) طالبة تم توزيعهن عشوائيا على أربع مجموعات، وتم إعداد اختبار تحصيلي من (٦٧) فقرة منها (٥٣) سؤال موضوعي و(١٤) سؤال مقالي ذا الإجابات المحددة، وتم تحليل النتائج باستعمال تحليل التباين الأحادي واختبار توكي الذي اظهر تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم على المجاميع الثلاثة الأخرى، كذلك تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم على المجموعتين الضابطتين. (محمد علي ع، ١٩٩٩)

- دراسة الدليمي، ٢٠٠٥

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) سنة ٢٠٠٥، ورمت إلى تعرف اثر أنموذجي ميرل ورايجلوث الموسع في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طلاب الصف الرابع العام و تنمية التفكير الناقد، واتبع الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ذات الاختبار ألبعدي لقياس التحصيل، والاختبار القبلي والبعدي لتنمية التفكير الناقد، وبلغت العينة التي اختارها الباحث (١٠٨) طالباً توزعوا على ثلاث مجموعات في كل مجموعة (٣٦) طالبا، فدرست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال أنموذج ميرل، ودرس المجموعة التجريبية الثانية باستعمال أنموذج رايجلوث الموسع، والمجموعة الضابطة درست باستعمال الطريقة التقليدية أعد الباحث اختبارا تحصيلي تكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و اختبارا للتفكير الناقد تكون من (٧٥) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية، وبعد انتهاء مدة التجربة التي استغرقت فصل دراسي كامل تم التوصل إلى النتائج الآتية:- (تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعتين الأخريين، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل، وفي التفكير الناقد. (الدليمي، ٢٠٠٥).

- دراسة العزاوي، ٢٠٠٨

أجريت هذه الدراسة في جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية سنة ٢٠٠٨، ورمت إلى تعرف اثر استخدام أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، وتم اختيار عينة من طالبات الصف الأول المتوسط في ثانوية بلفيس للبنات ضمن قضاء بعقوبة، في محافظة ديالى، وبلغت (٥٠) طالبة، و تم إعداد مستلزمات البحث والمتمثلة بتحديد المادة التعليمية والمفاهيم العلمية والأغراض السلوكية للمادة المحددة، وتم إعداد الخطط التدريسية المصممة وفقا لأنموذج (رايجلوث) والخطط التدريسية المصممة وفقا للطريقة الاعتيادية، وتم إعداد أداة البحث المتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم العلمية، وبلغت عدد الفقرات الاختبارية (٦٠)، وللتأكد من صلاحية فقرات اختبار المفاهيم العلمية تم التحقق من صدق وثبات أداة الاختبار وإيجاد معامل الصعوبة والسهولة وفاعلية البدائل وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وبعد تطبيقه تم تصحيح الاختبار، وتم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي للتحقق من فرضية البحث، وأظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق أنموذج رايجلوث على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفق لطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، (العزاوي، ٢٠٠٨)

- دراسة رايجلوث (Reigeluth) 1981):

أجريت هذه الدراسة في جامعة سيراكيوز (Syracus) في الولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٨١، ورمت إلى المقارنة بين النظرية التوسعية (التنظيم التوسعي): وفيه ينظم المحتوى التعليمي بالبدء بمقدمة شاملة ثم شرح مفصل لعناصر المقدمة ولمراحل متتابعة عدة بعدها التركيب والتجميع ثم التلخيصات والخاتمة الشاملة، بالتنظيمات الثلاثة الآتية: التنظيم التقدمي: وينظم المحتوى التعليمي فيه من أسهل خطوة إلى أكثر خطوة تعقيداً وتسلسل الخطوات تبعاً بحيث تؤدي الخطوة الأولى إلى الثانية والثالثة وهكذا تسير في خط مستقيم إلى أن تحقق المهمة المراد تعلمها. والتنظيم الأيبي: وفيه ترتب أجزاء المحتوى التعليمي باتجاه معاكس للتنظيم التقدمي، إذ تكون أول خطوة يتعلمها الطالب هي آخر خطوة يقوم بها. والتنظيم الهرمي: وفيه ينظم المحتوى التعليمي من الأجزاء المحددة إلى المعلومات العامة ومن الأمثلة إلى الكليات. وعندما قام الباحث بقياس أداء المجموعات الأربع التي تعرضت للتنظيمات المختلفة باستعمال اختبار قياس القدرة على تذكر المعلومات العامة (مفاهيم- مبادئ) وجد انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء تلك المجموعات في المحتوى القصير، أما في المحتوى الطويل فقد وجد أن التنظيم التقدمي تفوق على التنظيمات الأخرى. (Regeluth, 1981) .

ب- دراسات تناولت التفكير التأملي:

- دراسة (عبد الوهاب ، ٢٠٠٥)

أجريت الدراسة في مصر و رمت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. وكانت من بين النتائج الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط اختبار التفكير التأملي بين المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة وبين متوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة لمصلحة المجموعة التجريبية. (عبد الوهاب ، ٢٠٠٥:ص ١٥٩-٢١٢).

- دراسة (Holly &Bradley, 2007)

أجريت الدراسة في أمريكا و رمت إلى استقصاء دور المجلات التربوية الدورية الأسبوعية المساعدة للمناهج الدراسية (بنوعها الورقي و الالكتروني عن طريق البريد الالكتروني) في التحصيل في مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير التأملي لدى (الطالب/المعلم) في التعليم الزراعي ، وكان من نتائج البحث الآتي:- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط اختبار التفكير التأملي بين الطلبة/المعلمين الذين يطلعون على المجلة ورقياً أو إلكترونياً وبين أقرانهم الذين يتلقون المعلومات مباشرة. (Holly &Bradley, 2007, p: 9-15)

- دراسة (العماي ، ٢٠٠٩)

رمت هذه الدراسة إلى التعرف علي أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس وهي مدرسة معن ، ومدرسة القراءة ، ومدرسة بني سهيلا وللإجابة علي أسئلة الدراسة تم تطبيق طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة علي تنمية التفكير التأملي بشقيه النظري والتطبيقي، وبناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي والذي تكون من (٣٤) فقرة موزعة علي خمس مهارات وهي: الملاحظة والتأمل - ووضع حلول مقترحة - التفسير - والإستنتاج - الكشف عن المغالطات ، وطبقت أداة الدراسة علي العينة المكونة من المجموعة التجريبية (١٠٣) والمجموعة الضابطة (١٠٠)، وبعد إجراء الاختبار البعدي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة ولقد كانت الفروق لمصلحة مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية والضابطة ولقد كانت الفروق لمصلحة متدني التحصيل في المجموعة التجريبية . (العماي ، ٢٠٠٩: ص ل-م)

- دراسة أبو نحل ٢٠١٠

رمت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية ومدى اكتساب الطلاب لها، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٢٦) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أدوات للدراسة وهي اختبار مهارات التفكير التأملي الموجودة في منهاج التربية الإسلامية، واستبانة للمعلمين للحكم على مدى تضمن محتوى منهاج لمهارات التفكير التأملي، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مهارة الوصول على استنتاجات احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٤ %) يليها إعطاء تفسيرات مقنعة بوزن نسبي (٧٣,٣١ %) يليها الكشف عن المغالطات بوزن نسبي (٧٢,٦٣ %) يليها وضع حلول مقترحة (٦٥,٧١ %) يليها الرؤية البصرية بوزن نسبي (٦٣,٦٢ %) كما توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير الجنس وكانت لمصلحة الطالبات. (ابو نحل، ٢٠١٠، ص ل-ن)

- دراسة (القطراوي، ٢٠١٠)

اجريت هذه الدراسة في فلسطين، ورمت إلى تعرف اثر استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الاساسي وبلغت عينة البحث (٦٤) طالباً، بواقع (٣٢) طالباً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كافأ الباحث بين الطلاب في المتغيرات الاتية (العمر الزمني، التحصيل السابق في العلوم، الاختبار القبلي لادوات الدراسة. وقد قام الباحث باعداد اداة لتحليل محتوى المجهر والخلية من كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي لتحديد عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي المحددة في هذه الدراسة. كما اعد الباحث اختباراً لقياس عمليات العلم مكون من (٣٠) سؤال واختباراً لمهارات التفكير التأملي المكون من (٣٠) سؤال يقيس مهارة الرؤية البصرية والكشف عن المغالطات واعطاء التفسيرات المقنعة والوصول إلى استنتاجات ووضع حلول مقترحة وقد استعمل الباحث الاختبار الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل مربع ايتا لحساب حجم التأثير وسائل احصائية لمعالجة بيانات البحث، وقد توصل الباحث إلى النتائج الاتية: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي تعزى لاستعمال استراتيجيات المتشابهات كاسلوب في التدريس لمصلحة المجموعة التجريبية. (القطراوي، ٢٠١٠، ص: ٥).

الموازنة بين الدراسات السابقة:

حاول الباحثان استخلاص بعض المؤشرات التي تضمنتها الدراسات السابقة، ووازننا بينها على النحو الآتي:

:

١. معظم الدراسات التي عُرضت سابقاً قد اتبعت اجراءات منهج البحث التجريبي الاّ انها اختلفت في التصاميم التجريبية المعتمدة في الدراسة كلّ بحسب هدف بحثه .
٢. اجريت الدراسات السابقة في مجتمعات متباينة ،فمنها ما أُجري في العراق واخرى عربية واجنبية.
٣. تباينت اعداد العينات في الدراسات السابقة ،وذلك لاختلاف الاهداف والاجراءات المستعملة
٤. اقتصررت اغلب الدراسات السابقة على جنس واحد في العينة ،فكانت عيناتها ذكورا او اناثا .
٥. كانت اداة البحث في الدراسات التي عرضت سابقا الاختبار التحصيلي ،ولم تعتمد الدراسات على نوع واحد من الاسئلة فقد تباينت الاسئلة فيها بين الموضوعية الاختيار من متعدد كدراسات ا.
- ٦.معظم الدراسات السابقة قد توصلت الى نتيجة مفادها أن للمتغير المستقل اثراً ذا دلالة إحصائية في المتغير التابع .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث .

التصميم التجريبي:

أختير تصميم المجموعتين التجريبية و الضابطة ذات الاختبار البعدي، بوصفه واحداً من تصاميم المجموعات المتكافئة ، أذ تخضع كل مجموعة التجريبية و الضابطة للمتغير المستقل وبعد نهاية مدة التجربة يتم اختبار المجموعتين ولتتم الأجابة عن فرضيات البحث (العساف ، ١٩٨٩ : ٣١٧)

المجموعة	الاختبار	المتغير	الاختبار البعدي	المتغير التابع
----------	----------	---------	-----------------	----------------

	القبلي	لمستقل	
التجريبي	اختبار التفكير التأملي	انموذج رايجلوث	الاختبار التحصيلي اختبار التفكير التأملي
الضابطة	التأملي	-	التفكير التأملي

التصميم التجريبي للبحث

شكل (١)

تحديد مجتمع البحث وعينته:

وقع الاختيار ليكون مجتمع البحث كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م ، ولغرض تطبيق تجربة البحث تم اختيار طلبة الصف الاول من قسم التاريخ بصورة عمدية ، لتعاون كلية التربية الاساسية مع الباحثان وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء تجربة البحث ، و اختيرت عشوائيا قاعة (١) لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التعليم الاساس على وفق انموذج رايجلوث وكان عدد الطلبة (٣٢) طالب وطالبة، و قاعة (٣) لتكون المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. وكان عدد طلبتها (٣١) ، و قد استبعدت الطلبة الراسبين في كلتا الشعبتين وبذلك بلغت عينة البحث (٦٠) طالب وطالبة .

تكافؤ مجموعتي البحث:

رغم إتباع العشوائية في اختيار أفراد مجموعات البحث، بوصفها أحسن طريق للتوصل إلى التكافؤ في التجارب (كرمة، ٢٠٠٣، ص ٥٧)، إلا إن الباحثين كافئا مجموعتي البحث في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة .

- العمر الزمني:

حصل الباحثان على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير بواسطة استمارة وزعت على طلبة ، وتم حساب أعمارهم بالأشهر لكل مجموعة من مجموعتي البحث ، ملحق (٢)، استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بينهما إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٣٦) ، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٦٧) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) إذ لم يظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) مما يدل على تكافؤها في هذا المتغير، وكما موضح في جدول (١).

جدول (١)

المتوسط و الانحراف المعياري و القيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في العمر الزمني

الدالة الإحصائية ٠,٠٥	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلبة	المجموعة
غير دالة	١,٦٧	١,٣٦	٥٨	٢١٢,٣٣	٢,٣٨	٣٠	التجريبية
				٢١٠,٩٠	٥,٢٥	٣٠	الضابطة

- التحصيل الدراسي للآباء:

حصل الباحثان على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للآباء بواسطة استمارة وزعت على طلبة ، وقسمت مستويات تحصيل الآباء إلى خمس مستويات هي: - (يقرأ ويكتب - ابتدائي - متوسطة - أعادي أو دبلوم - جامعي صعوداً)، ولإيجاد الفروق بين مجموعتي (البحث في التحصيل الدراسي للآباء تم استخدام اختبار مربع كاي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ويتضح من جدول (٢) إن طلبة مجموعتي البحث متكافئة إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء، إذ كشفت النتائج إن قيمة مربع كاي المحسوبة (٨,٩٠٤) اصغر من قيمة مربع كا^٢ الجدولية البالغة (١١,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٤)، وكما في جدول (٢) .

جدول (٢)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طالبات مجموعات البحث ودلالة الفرق بينهما

المجموعات	المستوى الدراسي					قيمة كا ^٢		عدد العينة	الدالة الإحصائية
	يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسطة	أعادي	جامعي	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٢	٦	٣	٥	٤	٨,٩٠٤	١١,٠٧	٢٠	غير دالة
الضابطة	٢	٤	٥	٦	٣			٢٠	

الكلية	٤	١٠	٨	١١	٧	٤٠		
--------	---	----	---	----	---	----	--	--

- التحصيل الدراسي للأُمهات:

حصل الباحثان على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأُمهات بواسطة استمارة وزعت على طلبة، وقسمت مستويات تحصيل الأُمهات إلى خمس مستويات هي: - (يقرأ ويكتب - ابتدائي - متوسطة - أعدادي أو دبلوم - جامعي صعوداً)، ولإيجاد الفروق بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأُمهات تم استخدام اختبار مربع كاي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ويتضح من جدول (٣) إن طلبة مجموعتي البحث متكافئة إحصائياً في التحصيل الدراسي للأُمهات، إذ كشفت النتائج إن قيمة مربع كاي المحسوبة (١,١٠٣) أصغر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (١١,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٤)، وكما في جدول (٣) .

جدول (٣)

تكرارات التحصيل الدراسي لأُمهات طلبة مجموعتي البحث ودلالة الفرق بينهما

المجموعات	المستوى الدراسي					قيمة كاي ^٢		عدد العينة	الدلالة الإحصائية
	يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسطة	أعدادي	جامعي	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٢	٦	٣	٥	٤	١,١٠٣	١١,٠٧	٢٠	غير دالة

الضابطة	١	٥	٥	٤	٥	٢٠
الكلية	٣	١١	٨	٩	٩	٤٠

الاختبار القبلي في التفكير التأملي :

طبق الباحثان اختبار التفكير التأملي على الطلبة عينة البحث لقياس التفكير التأملي لديهم قبل بدء التجربة، ملحق (٣)، وعند مقارنة متوسطات درجات المجموعتين، وجد الباحثان ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية قد بلغ (٢٤,٤٠) وانحراف معياري (٢,٨٢) ، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٢٣,٢٧) ، وانحراف معياري (٢,٤٦) ، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين، استعمل الباحثان الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٦٦) ، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٦٧) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) إذ لم يظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) مما يدل على تكافؤها في هذا المتغير وجدول (٤) يبين ذلك :

جدول (٤)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة للاختبار التفكير التأملي القبلي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
تجريبية	٣٠	٢٤,٤٠	٢,٨٢	٥٨	١,٦٦	١,٦٧	٠,٠٥	غير دالة
ضابطة	٣٠	٢٣,٢٧	٢,٤٦					

تحديد مستلزمات البحث:

١- تحديد المادة التعليمية:

حدد الباحثان المادة التعليمية التي ستدرس لعينة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١) بالتعاون مع بعض التدريسيين الذين درّسوا المادة، وتضمنت المادة التعليمية موضوعات معتمدة من لجنة العمداء .

٢- صياغة الأغراض السلوكية:

صاغ الباحثان الأهداف السلوكية اعتمادا على الأهداف العامة لمادة التعليم الاساس، وعلى محتوى المادة التعليمية ، فبلغ عدد الأهداف السلوكية (٩٠) هدفا سلوكيا تم توزيعها على المستويات الستة لتصنيف بلوم (Bloom) المعرفي، وقد عرضت مع مستوياتها على مجموعة من الخبراء المحكمين، مرفقة بالمادة التعليمية ، لمعرفة مدى صلاحيتها، ومدى تغطيتها للمادة التعليمية ، ومدى ملائمة الأهداف السلوكية للمستويات الستة لتصنيف بلوم المعرفي، وللتأكد من مدى مراعاة التوافق والانسجام بين المحتوى والأهداف ليتسنى للباحثين اعتمادها في الخطط التدريسية، وفي بناء فقرات الاختبار .

٣- إعداد الخطط التدريسية:

أعدَّ الباحثان الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية حسب خطوات وإجراءات أنموذج رايجلوث التوسعي، وللمجموعة الضابطة حسب الطريقة الاعتيادية، واعد الباحثان الخطط التدريسية اليومية لكل مجموعة من مجموعتي البحث ، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المحكمين للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم، ولتحديد مدى ملائمة هذه الخطط لمحتوى المادة والأهداف السلوكية لنموذج التدريسي (رايجلوث) والطريقة الاعتيادية، وما يجب على الباحثين إن يتبعاه في سير التجربة، وفي ضوء ذلك أجرى الباحثان بعض التعديلات اللازمة على هذه الخطط .

اداتا البحث:

اولا: الاختبار التحصيلي

من متطلبات الدراسة الحالية بناء اختبار تحصيلي، ولعدم توفر أداة جاهزة مقننة تتصف بالصدق والثبات وتغطي موضوعات الدراسة، صمم الباحثان اختبارا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد في ضوء محتوى المادة التي تم تحديدها، والأغراض السلوكية المحددة، على وفق تصنيف بلوم (Bloom) للمستويات الستة (تذكر - استيعاب - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم) بما يتلاءم ومستوى طلبة في المرحلة الجامعية وسير الدرس .

وقد اختير النمط الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد كونه أكثر أنواع الاختبارات شيوعا في الدراسات التجريبية وأكثرها اتصافا بالموضوعية والشمول (داود، ١٩٩٠، ص ١٩٣)، وفيما يأتي الخطوات التي مرت بها عملية إعداد الاختبار :-

أ- صياغة فقرات الاختبار: (Formulation of the test)

تم صياغة فقرات الاختبار في ضوء الخارطة الاختبارية وبذلك أصبح يضم الاختبار (٤٠) فقرة و أعطيت تعليمات للطلبة لتوضيح طريقة الإجابة .

ب- صدق الاختبار: (Test Validity)

الصدق من الشروط الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في أداة البحث، وبعد صدق الأداة من أبرز العوامل المتعلقة بمعايير جودة الاختبار، وفي هذا الصدد يشير (الأمام وآخرون، ١٩٩٠) إلى أن الصدق من الشروط التي ينبغي أن يتأكد منها مصمم الاختبار عندما يريد بناء اختباره (الأمام وآخرون، ١٩٩٠، ص ١٢٣). وإن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو عرضه على مجموعة من الخبراء، وقد عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار في النواحي العلمية والفنية وسلامة بنائها، وقد قبلت فقرات الاختبار جميعها وعدت صالحة في قياسها لتجربة البحث بعد إجراء التعديلات المقترحة من الخبراء على بعض الفقرات وصولاً إلى الصيغة النهائية التي تحقق الصدق الظاهري بالاعتماد على نسبة اتفاق (٨٠% فأكثر) من آراء المحكمين، وهذا ما أشار إليه (Bloom) إذ عد نسبة اتفاق (٧٥% فأكثر) بين المحكمين دليلاً على الصلاحية (بلوم وآخرون، ١٩٨٣، ص ١٢٦).

ج- التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

بعد التثبت من صدق الاختبار، طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية أولية تكونت من (١٠) طلاب واشرف احد الباحثين على عملية تطبيق الاختبار، فتبين أن فقرات الاختبار وتعليماته واضحة، وإن متوسط وقت الإجابة كان (٤٠) دقيقة.

ولغرض تحليل الفقرات إحصائياً وحساب كل من معامل الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل ومعامل الثبات، طبق الباحثان أداة الاختبار على عينة استطلاعية أخرى تكونت من (٨٠) طلاب ، وبعد تصحيح إجابات طلبة العينة الاستطلاعية على فقرات الاختبار على وفق مفتاح الإجابة النموذجية عن فقرات الاختبار، رتبت درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت المجموعتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٥٠%) لكل مجموعة بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متطرفتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات إحصائياً (علام، ٢٠٠٠، ص ٢٨٤)، وحسبت الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة في كل فقرة من فقرات الاختبار على حده لكلتا المجموعتين العليا والدنيا، ثم أجرى عليها الباحثان التحليلات الإحصائية الآتية:-

- معامل صعوبة الفقرات

وقد تم حساب مستوى صعوبة فقرات الاختبار باستعمال معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، فوجد أنها تتراوح بين (٠,٣٠-٠,٦٠)، وعليه تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها جيدة، إذ يشير (Bloom, ١٩٧١) إلى إن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠,٨٠ - ٠,٢٠) (Bloom, ١٩٧١, P ٦٦). جدول (٥)

- قوة تمييز الفقرات

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة قوة تمييز الفقرة، وجد إن قوة تمييز الفقرات الاختبارية تراوحت بين (٠,٢٥-٠,٦٣)، وعليه تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة، إذ يرى كلا من (Brown, ١٩٨١) و (Eble, ١٩٧٢) إن الفقرة الاختبارية التي تبلغ قدرتها التمييزية (٠,٢٠) فأكثر تعد فقرة جيدة (Brown, ١٩٨١, P ١٠٤)، (Eble, ١٩٧٢, P ٤٠٦). جدول (٥)

جدول (٥)

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا بنسبة ٥٠% لاستخراج معامل الصعوبة

ومعامل التمييز

ت	عدد الإجابات		معامل الصعوبة	معامل التمييز
	العليا	الدنيا		
١.	٣٣	٩	٠,٥٣	٠,٦٠
٢.	٣٣	١٢	٠,٥٦	٠,٥٣
٣.	٢٠	٧	٠,٣٤	٠,٣٣
٤.	٢٣	٨	٠,٣٩	٠,٣٨
٥.	١٨	٧	٠,٣١	٠,٢٨
٦.	٢١	٨	٠,٣٦	٠,٣٣
٧.	٢٢	٩	٠,٣٩	٠,٣٣
٨.	٢٥	١١	٠,٤٥	٠,٣٥
٩.	٢٨	٨	٠,٤٥	٠,٥٠
١٠.	٢٠	٨	٠,٣٥	٠,٣٠
١١.	٢٠	٩	٠,٣٦	٠,٢٨
١٢.	١٩	٦	٠,٣١	٠,٣٣

١٣.	٣٣	١٤	٠,٥٩	٠,٤٨
١٤.	٣٥	١٣	٠,٦٠	٠,٥٥
١٥.	٢٢	١١	٠,٤١	٠,٢٨
١٦.	١٩	٨	٠,٣٤	٠,٢٨
١٧.	٢٦	٩	٠,٤٤	٠,٤٣
١٨.	٢١	٩	٠,٣٨	٠,٣٠
١٩.	٢٩	١٤	٠,٥٤	٠,٣٨
٢٠.	٣١	١٣	٠,٥٥	٠,٤٥
٢١.	١٩	٩	٠,٣٥	٠,٢٥
٢٢.	١٩	٦	٠,٣١	٠,٣٣
٢٣.	٣٠	٨	٠,٤٨	٠,٥٥
٢٤.	٢٢	١١	٠,٤١	٠,٢٨
٢٥.	٢٣	١٢	٠,٤٤	٠,٢٨
٢٦.	٢٢	٨	٠,٣٨	٠,٣٥
٢٧.	٢١	٨	٠,٣٦	٠,٣٣
٢٨.	٢١	١٠	٠,٣٩	٠,٢٨
٢٩.	٢٩	٩	٠,٤٨	٠,٥٠
٣٠.	٣٣	٨	٠,٥١	٠,٦٣
٣١.	٣٠	١٢	٠,٥٣	٠,٤٥
٣٢.	١٩	٨	٠,٣٤	٠,٢٨
٣٣.	٢٢	٨	٠,٣٨	٠,٣٥
٣٤.	٢٥	٩	٠,٤٣	٠,٤٠
٣٥.	١٨	٨	٠,٣٣	٠,٢٥
٣٦.	٢٥	١١	٠,٤٥	٠,٣٥
٣٧.	١٩	٥	٠,٣٠	٠,٣٥

٠,٥٥	٠,٥٨	١٢	٣٤	٣٨
٠,٤٠	٠,٥٣	١٣	٢٩	٣٩
٠,٣٥	٠,٣٠	٥	١٩	٤٠

– فعالية البدائل الخاطئة

وبعد استخدام معادلة فعالية البدائل لملاحظة درجات طلبة المجموعتين العليا والدنيا بحساب فعالية كل بديل خاطئ ولكل فقرة اختبارية، وجد إن البدائل الخاطئة جذبت إليها عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا (الأمام، ١٩٩٠، ص ١١٣)، (البغادي، ١٩٨٠، ص ٢٢٩)، وعليه فهي بدائل جيدة، فتم إبقاء البدائل الخاطئة كما هي دون أي تغيير .

د – ثبات الاختبار : (Test Reliability)

حسب الباحثان الثبات بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بطريقة التجزئة النصفية إذ تعد من أكثر طرائق حساب الثبات شيوعاً، إذ يطبق الاختبار لمرة واحدة فيوفر الوقت والجهد ويقلل آثار الملل والتعب، وتكرار الخبرة (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص ١٤٥)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) استخرج الباحثان معامل ثبات نصف فقرات الاختبار فبلغ (٠,٧٦)، ثم استعمل معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown) لتصحيحه، لأنه ثبات لنصف الاختبار أي لا يقيس التجانس الكلي للاختبار، فبلغ (٠,٨٦)، وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة (عودة وملكاوي، ١٩٩٣، ص ٢٧٩)، إذ يعد الثبات مقبول إذا كانت قيمته لا تقل عن (٠,٦٥) (عودة والخليلي، ١٩٨٨، ص ١٥٤)

هـ- الاختبار بصيغته النهائية

بعد الانتهاء من الإجراءات الإحصائية المتعلقة بصلاحية فقرات الاختبار من صدق وثبات وصعوبة وتمييز وفعالية البدائل، أصبح الاختبار جاهزاً للقياس البعدي ويمكن الاعتماد على نتائجه.

ثانياً : اختبار التفكير التأملي

٤١. تحديد مهارات الاختبار:

بعد الاطلاع على اختبارات التفكير التأملي و ادبيات البحث التربوي وجد الباحثان ان التفكير التأملي يشتمل على خمس مهارات أساسية للتفكير التأملي وهي:

-التأمل والملاحظة : على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

- **الكشف عن الاخطاء:** القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية.
 - **الاستنتاجات:** القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
 - **التفسير:** القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
 - **اقتراح الحلول:** القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة. (اللولو و عفانة ٢٠٠٢:ص٤٥)
- إعداد فقرات الاختبار :**

اعتمد الباحثان هذه المهارات في بناء اختبار بحثهما والذي هو من نوع الاختيار من متعدد كصيغة نهائية للاختبار فقاما ببناء فقرات اختبارية تتوافق مع قياس المهارات الأساسية الخمس للتفكير التأملي كنواتج تعليمية معبرة عن قياس التفكير التأملي ، فبلغ مجموع الفقرات الاختبارية (٣٠) فقرة كل فقرة تتضمن اربعة بدائل واحدة منها صحيحة فقط ، فاعلى درجة يحصل عليها الطالب (٣٠) واوطا درجة (صفر).

- صدق الاختبار :

الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحثان عرضاه على عدد من الخبراء والمتخصصين في القياس و التقييم وعلم النفس التربوي، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لاجل قياسه و حصل الباحثان على ملاحظات الخبراء و عدلت بعض الفقرات ، وأعيدت صياغة بعضها الآخر و حصلت على نسبة الموافقة التي حددها الباحثان بـ (٨٠ %) من مجموع الخبراء الكلي .

- التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار ، ووضوح فقراته طبقت الاختبار على عينة من الطلبة لها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٨٠) من الطلبة ، فاتضح ان الفقرات واضحة لديهم، وان الوقت المستغرق في الإجابة هو (٥٢) دقيقة .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

مستوى صعوبة الفقرات :

حسب الباحثان معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (٠,٣٢) و (٠,٦١) ، ويرى (ايبيل) ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠) . (Bloom ، ١٩٧١ ، p: ٦٦)

- قوة تمييز الفقرات :

حسب الباحثان القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير التأملي وجد انها تتراوح بين (٣٠ %) و (٦٧ %) ، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٢٠ %) يستحسن حذفها او تعديلها . (أبو علام، ١٩٨٧ : ١٠٠) لذا أبقى الباحثان على الفقرات جميعها دون حذف او تعديل .

جدول (٦)

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا بنسبة ٥٠ % لاستخراج معامل الصعوبة

ومعامل التمييز

ت	عدد الإجابات		معامل الصعوبة	معامل التمييز
	العليا	الدنيا		
•	٣١	١٢	٠,٥٤	٠,٤٨
•	٢٤	٧	٠,٣٩	٠,٤٣
•	٢٨	١٢	٠,٥٠	٠,٤٠
•	٢٧	١٤	٠,٥١	٠,٣٣
•	٣٥	١١	٠,٥٨	٠,٦٠
•	٢٣	٢٣	٠,٥٨	٠,٣٨
•	٢٢	٨	٠,٣٨	٠,٣٨
•	٣٢	١٥	٠,٥٩	٠,٤٣
•	٣٧	١٦	٠,٦٦	٠,٥٣
•	٣٠	١٣	٠,٥٤	٠,٤٣
•	٣٠	٢٠	٠,٦٣	٠,٢٥
•	٢٧	٣	٠,٣٨	٠,٦٠
•	٣٧	٤	٠,٥١	٠,٨٣
•	٢٨	٦	٠,٤٣	٠,٥٥

•	٢٧	٣	٠,٣٨	٠,٦٠
•	٣٣	٧	٠,٥٠	٠,٦٥
•	٣٢	٢	٠,٤٣	٠,٧٥
•	٣٤	٤	٠,٤٨	٠,٧٥
•	٣٧	٣	٠,٥٠	٠,٨٥
•	٣١	٦	٠,٤٦	٠,٦٣
•	٢٦	٣	٠,٣٦	٠,٥٨
•	٢٥	٨	٠,٤١	٠,٤٣
•	٣٧	٤	٠,٥١	٠,٨٣
•	٢٤	٦	٠,٣٨	٠,٤٥
•	٣٠	٧	٠,٤٦	٠,٥٨
•	٣٠	٧	٠,٤٦	٠,٥٨
•	٢٣	١٢	٠,٤٤	٠,٢٨
•	٢٧	٨	٠,٤٤	٠,٤٨
•	٣٨	٧	٠,٥٦	٠,٧٨
•	٢٧	٨	٠,٤٤	٠,٤٨

- فعالية البدائل الخاطئة

تكون البدائل الخاطئة ذات فعالية في الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد إذا كانت جذابة ومغرية للطلبة بحيث تعمل على تشتيت انتباههم، فالبديل الخاطيء يضل الطلبة في المجموعة العليا أو الدنيا عن الجواب الصحيح، لكن عدد الطلبة الذين يجذبهم في المجموعة الدنيا يكون أكبر منه في المجموعة العليا. (عدس والكيلاني، ١٩٩٣: ٤٣٨)

ثبات الاختبار :

اختار الباحثان طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار التفكير التأملي، إذ اعتمدت درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وبعد أسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح

الإجابات ، ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بلغ معامل الثبات (٠.٨٧) وهو معامل ثبات مقبول.

الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته تحقق للاختبار صدق البناء، وأصبح الاختبار بصورته النهائية .

سادسا : إجراءات تطبيق التجربة

• باشر احد الباحثين بتطبيق التجربة في كلية التربية الاساسية في /١٠/٢٠١١ وقام باجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث.

• بدأ التدريس الفعلي لمجموعتي البحث من يوم /١٠/٢٠١١ وانتهى في /١/٢٠١٢ بواقع فصل دراسي وهو الفصل الأول.

تطبيق اداتي البحث:

- تطبيق الاختبار التحصيلي:

طبق الباحثان الاختبار في يوم الثلاثاء /١/٢٠١٢ ص .

- تطبيق اختبار التفكير التأملي:

بعد الانتهاء من تدريس محتوى المادة للمجموعتين ، التجريبية على وفق انموذج رايجلوث والضابطة بالطريقة الاعتيادية تم تطبيق اختبار التفكير التأملي على طلبة مجموعتي البحث في ٢٦/١/٢٠١٢ في وقت واحد في قاعة واحدة وجميعاً ، وقد تم إبلاغ الطلبة بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه وأشرف الباحثان بانفسهم على عملية تطبيق الاختبار من أجل المحافظة على سلامة تطبيق الاختبار ، وتم تصحيح إجابات الطلبة على الاختبار .

و- تصحيح الإجابات وتفرغ البيانات:

بعد تطبيق الاختبارين صحح الباحثان إجابات طلبة لفقرات الاختبار على ورقة الاختبار ذاتها وعلى وفق الأنموذجين التصحيحيين للاختبارين .

سابعا: الوسائل الإحصائية : (Statistical Means)

استعمل الباحثان في إجراءات البحث الوسائل الإحصائية الاتية بالاعتماد على الرزمة الإحصائية

SPSS:-

• مربع كاي (كا^٢): χ^2 (Chi-square)

• معادلة معامل الصعوبة: (Difficulty Equation)

- معادلة معامل التمييز: (Discrimination Equation)
- معامل ارتباط بيرسون: (Pearson)
- معامل سبيرمان لتصحيح معامل الثبات
- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها و الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

وسيعرض الباحثان النتائج على وفق فرضيات البحث الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج رايجلوث ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

جدول (٧)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
تجريبية	٣٠	٣٠,٨٧	٤,٤١	٥٨	٤,٤٢	١,٦٧	٠,٠٥	دالة
ضابطة	٣٠	٢٤,٣٠	٦,٨٤					

وقد كشف تحليل النتائج أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية هو (٣٠,٨٧) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة هو (٢٤,٣٠) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. Test) ظهر فرق

ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٤٢) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٦٧) ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج رايجلوث وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وجدول (٧) يوضح ذلك. يتضح من جدول (٧) تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، ويبدو أن عرض المادة التعليمية بصورة متسلسلة ومتراطة من العام إلى التفاصيل من تقسيمها على مستويات من التفصيل أدى إلى زيادة اكتساب طلبة للمواضيع باستعمال أنموذج رايجلوث وتفوقهم على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، وهذا ما نادى به اغلب التربويين والباحثين، إذ أكدوا ضرورة طرح المعلومات على المتعلمين بصورة مترابطة تجعلها ذات معنى، (سرايا، ٢٠٠٧، ص ٩٤)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دروزة، ١٩٩٣)، ودراسة (محمد على، ١٩٩٩)، ودراسة (الدليمي، ٢٠٠٥)، ودراسة (عبود، ٢٠٠٧)، ودراسة (العزاوي، ٢٠٠٨)، ولم يوجد أي دراسة بينت تفوق الطريقة التقليدية على أنموذج رايجلوث.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج رايجلوث ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير التأملي .

جدول (٨)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة للاختبار في التفكير التأملي البعدي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
تجريبية	٣٠	٢٧,١٧	١,٣٧	٥٨	٧,٥٧	١,٦٧	٠,٠٥	دالة
ضابطة	٣٠	٢٠,١٣	٤,٩٠					

وقد كشف تحليل النتائج أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية هو (٢٧,١٧) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة هو (٢٠,١٣٠) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. Test) ظهر فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط اختبار التفكير التأملي طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٧,٥٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٦٧)

ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج رايجلوث وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وجدول (٨) يوضح ذلك.

ويعزى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، ان التدريس باستعمال انموذج رايجلوث يمنح الطلبة القدرة على التعبير، وقوة في الحجة، واستخدام المنطق، ويسلك سلوكاً طبيعياً في التفاهم والاقناع فالطالب المناقش يفكر، ويتأمل في الموضوع المعروض للمناقشة، فهو يتفحص افكاره مثلما يتفحص آراء اقرانه ويتمحصها، وهو مستعد لتبديل آرائه وتعديلها اذا قبولت بادلة موضوعية

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير التأملي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التعليم الاساس على وفق انموذج رايجلوث.

جدول (٩)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي

المجموعة	الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة د ح=٢٩	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
التجريبية	البعدي	٢٧,١٧	١,٣٧	٤,٣٥	١,٦٨	٠,٠٥	دالة
	القبلي	٢٤,٤٠	٢,٨٢				

وقد كشف تحليل النتائج أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية هو (٢٧,١٧) في الاختبار البعدي ومتوسط درجاتهم في الاختبار القبلي هو (٢٤,٤٠) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (T.)

(Test) ظهر فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعة التجريبية القبلي و البعدي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٣٥) وبدرجة حرية (٢٩) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٦٨) ولمصلحة الاختبار البعدي أي ان هناك زيادة و نمو في مهارات التفكير التاملي لدى الطلبة بعد ان درسوا على وفق أنموذج رايجلوث وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وجدول (٩) يوضح ذلك. فقد ساعد أنموذج رايجلوث في تطوير خبرات اكثر معنى لدى الطلبة و التعامل مع اكبر عدد من الافكار المترابطة التي تهيئ فرصا امام الطلبة لتعلم شامل وواسع ، يمتاز بالتامل و الملاحظة و التفسير و كشف جوانب المشكلة و مغالطاتها و اقتراح حلول ملائمة.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج الآتي:-

- ١- أفضلية أنموذج رايجلوث وتفوقه على الطريقة التقليدية في التحصيل.
- ٢- إن تصميم التدريس على وفق النماذج الحديثة نسبيا كأنموذج رايجلوث، اثبت فعاليته في التدريس.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:-

- ١- الاستفادة من أنموذج رايجلوث في تدريس مواضيع مرحلة كليات التربية الاساسية، لأنه يحقق الأهداف الرئيسة للمادة.
- ٢- إدراج أنموذج رايجلوث ضمن المفردات في معاهد المعلمين ليلبي متطلبات إعداد الطلبة لمهنة التدريس ضمن أقسام الاختصاص.

المقترحات

استكمالا لهذه الدراسة يقترح الباحثان ما يأتي:-

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مرحلة معاهد المعلمين والمعلمات.
- ٢- إجراء دراسة تكشف اثر انموذج رايجلوث في متغيرات أخرى مثل: (المفاهيم - التفكير - الدافعية - انتقال اثر التعلم - الاحتفاظ - وغيرها).
- ٣- إجراء دراسة مقارنة بنماذج تدريسية أخرى مع نماذج الدراسة الحالية وكشف أثرها في اكتساب المفاهيم.

المصادر العربية والأجنبية:

* القرآن الكريم

- أبو نحل، جمال عبدالناصر محمد عبدالله (٢٠١٠) : مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الأمام وآخرون، مصطفى محمود (١٩٩٠) : التقويم والقياس. ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- البغدادي، محمد رضا (١٩٨٠) : الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس. مكتبة الفلاح، الكويت.
- بلوم وآخرون، بنيامين (١٩٨٣) : تقييم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة: محمد أمين المفتي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٨٥) . مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩) : التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣) : تصميم التعليم (نظرية وممارسة)، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- خطابية، ماجد محمد (٢٠٠٢) : التربية العملية الاسس النظرية وتطبيقاتها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الخوالدة، محمد محمود، وآخرون (١٩٩٣) : طرق التدريس العامة. ط١، وزارة التربية والتعليم، قطاع التدريب والتأهيل، الجمهورية اليمنية.
- داود وعبد الرحمن، عزيز حنا وانور حسين (١٩٩٠) مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠) : النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- دروزة، أفنان نظير (١٩٩٣) : اثر نظرية ريجيلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانبية الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاث مستويات في التعليم والتذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ج٢، المجلد الخامس، الرياض.
- دروزة، أفنان نظير (١٩٩٥) أساسيات في علم النفس التربوي، ط١، مطبعة الحرية التجارية، نابلس.

- الدليمي، خالد جمال حمدي (٢٠٠٥) : أثر استخدام أنموذجي ميرل ورايجلوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- الرواضية، صالح محمد (٢٠٠٣) : معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة كليات التربية الاساسية في الأردن. مجلة مركز البحوث، جامعة قطر، العدد (٢٤)، السنة (١٢)، قطر.
- الزند، وليد خضر (٢٠٠٤) : التصاميم التعليمية ط١، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): تصميم التدريس (رؤية منظومية) ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
- الظاهر وآخرون ، زكريا محمود (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عاشور، راتب وأبو الهيجاء، عبد الرحيم (٢٠٠٣) : المنهج بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥) : فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهرى، ع ٤، م ٨، مجلة التربية العلمية، كلية التربية.
- عبود، سهاد عبد الأمير (٢٠٠٧) : اثر أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم الكيميائية واستبقائها وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- عدس ، عبد الرحمن وعبد الله زيد الكيلاني (١٩٩٣)، برنامج التربية للقياس والتقويم في التعلم والتعليم ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان.
- العزاوي، رؤى علي خضير (٢٠٠٨) : اثر استخدام أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.
- العساف ،صالح بن حمد (١٩٨٩): المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، ط ١، شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض .

- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عمران، محمد إسماعيل (١٩٩٠) : مدخل إلى علم النفس، الطبعة الثانية، مكتبة خدمة الطالب، مصر.
- قطامي والقطامي، يوسف و نايفة (١٩٩٨) : نماذج التدريس الصفي. ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي يوسف وآخرون (٢٠٠٠): تصميم التدريس ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للطباعة والنشر ، الاردن
- كرمة، صفاء طارق حبيب (٢٠٠٣) : علم النفس التجريبي. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، بغداد.
- محمد علي، سولاف فائق (١٩٩٩) : اثر استخدام نموذج رايجلوث وخرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع الثانوي للمفاهيم في مادة الأحياء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢) طرائق التدريس العامة، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن .
- Bloom, B, S, Hasting : (١٩٧١) J.T and Madaus, G.F.H and Book on Formative and Summative Evaluation of Students Learning .New York, Mcgraw– Hill.
- Bradley C. Greiman,& Holly K. Covington(2007). Reflective Thinking and Journal Writing: Examining Student Teachers' Perceptions of Preferred Reflective Modality, Journal Writing Outcomes, and Journal Structure, in Career and Technical Education Research . Volume 32, Issue 2 .
- Brown, Frederick, g (1981): Measurement and Evaluation in Education and Psychology. New York , Rinehart and Winston , Inc.
- Ebel, Robert (1972) : Essential of Education Measurement. 2nd Ed, Prentice Hall Englewood cliffs, New Jersey, Reflective Teacher" In g.m.sparks– Langer and A.B. Colton Synthesis of Research on Teacher Reflective Thinking, Educational Leadership,Vol:48,No.6.

- Reigeluth. C.M (1981) : An Investigation of the Effects of Alternative strategies for sequencing instruction on Basic Skill. (final Report) Eric Document, E.D. (1983) , Instructional Design Theories and Models , Anover view of Their curent status , Lawrence , Erlbaum associates,newJersey
- Ross,D.D:(1999)."Programmatic Structures for the Preparation of
- Simmons J.M,and Others :(1989)."Exploring the Structure of Teacher Reflection in Novice and Novice and Expert Teachers, the Birth of A Developmental Taxonomy" Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,San Francisco, in Teaching and Teacher Education,Vol:4,No.1.

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين الذين استعين بهم في البحث

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل
١.	أ.د. بدرخان عبدالله السندي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
٢.	أ.د.سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
٣.	أ.د.محمد أنور السامرائي	قياس وتقويم	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
٤.	أ.د.حسن علي العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
٥.	أ.د.صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
٦.	أ.م.د.شذى عادل فرمان	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
٧.	أ.م.د.حسن خلباص	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
٨.	أ.م.د.فاضل زامل	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد

٩.	أ.م.د. محمد علي الموسوي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بغداد/ كلية التربية/ ابن الهيثم
١٠.	أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ ابن رشد
١١.	م.د. خالد جمال جاسم	قياس وتقويم	جامعة بغداد/ كلية التربية/ ابن رشد
١٢.	م.د. شيماء عبد العزيز	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية/ ابن رشد

ملحق (٢)

العمر الزمني محسوبا بالاشهر لمجموعتي البحث

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
١-	٢١٤	٢١٠
٢-	٢١٢	٢١٥
٣-	٢١٣	٢١٦
٤-	٢١٤	٢١٤
٥-	٢٠٤	٢١٣
٦-	٢٠١	٢١٣
٧-	٢٠٣	٢١٢
٨-	٢١٣	٢٠٩
٩-	٢١٤	٢٠٩
١٠-	٢١٧	٢١٥
١١-	٢٠٨	٢١٣
١٢-	٢١٧	٢١١
١٣-	٢٠٩	٢١٦
١٤-	٢١٢	٢٠٩
١٥-	٢١٦	٢١٤
١٦-	٢٠١	٢١٦
١٧-	٢١٥	٢٠٩
١٨-	٢٠٩	٢١٤
١٩-	٢٠٣	٢١٢
٢٠-	٢١٠	٢٠٩
٢١-	٢١٦	٢٠٩
٢٢-	٢٠٤	٢١٤
٢٣-	٢٠٨	٢١١

٢١٤	٢١٦	٢٤-
٢١٢	٢١٧	٢٥-
٢١٥	٢١٧	٢٦-
٢٠٩	٢١٨	٢٧-
٢١٢	٢١١	٢٨-
٢١٢	٢٠٨	٢٩-
٢١٣	٢٠٧	٣٠-

ملحق (٣)

درجات مجموعتي البحث في القياس القبلي لاختبار التفكير التأملي

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة تجريبية
-١	٢٧	٢٤
-٢	٢٥	٢٠
-٣	٢٠	٢٣
-٤	٢٦	٢٧
-٥	٢٣	٢٠
-٦	٢٦	٢٩
-٧	٢٠	٢٨
-٨	٢٧	٢٢
-٩	٢١	١٨
-١٠	٢٠	٢٢
-١١	٢٦	٢٨
-١٢	٢٠	٢٥
-١٣	٢٥	٢٤
-١٤	٢٠	٢٦
-١٥	٢٠	٢٤
-١٦	٢٧	٢٣
-١٧	٢٧	٢٩
-١٨	٢٢	٢٦
-١٩	٢٢	٢٧
-٢٠	٢٢	٢٣
-٢١	٢٣	٢٤
-٢٢	٢٢	٢٥
-٢٣	٢٣	٢٠
-٢٤	٢٣	٢٦
-٢٥	٢٥	٢٦
-٢٦	٢٢	٢٧
-٢٧	٢٥	٢٤
-٢٨	٢١	٢٧
-٢٩	٢٣	٢٢
-٣٠	٢٥	٢٣

ملحق (٤)

درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة تجريبية
-١	٢٣	٣١
-٢	٢٦	٢١
-٣	٢٠	٣٦
-٤	١٥	٢٩
-٥	١٦	٣٧
-٦	٣٤	٣٣
-٧	٢٩	٣٣
-٨	٣٣	٢٩
-٩	١٥	٢٧
-١٠	١٨	٣١
-١١	٢٠	٢٨
-١٢	٢٢	٢٦
-١٣	٣٢	٢٧
-١٤	٣٣	٣٥
-١٥	٣٥	٣١
-١٦	٢٧	٢٨
-١٧	٢٤	٣٤
-١٨	٢٤	٣٦
-١٩	٢٣	٢٢
-٢٠	١٨	٢٩
-٢١	٢٩	٢٥
-٢٢	٣١	٣٣
-٢٣	١٦	٣٢
-٢٤	١٤	٣٨
-٢٥	٢٥	٣٨
-٢٦	١٩	٢٩
-٢٧	١٧	٣١
-٢٨	٣٤	٣٤
-٢٩	٣٥	٢٨
-٣٠	٢٢	٣٥

ملحق (٥)

درجات المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار التفكير التأملي البعدي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
-١	٢٩	٢١
-٢	٢٥	١٦
-٣	٢٧	٢٠
-٤	٢٩	٢٥
-٥	٢٩	٢٧
-٦	٢٥	١٤
-٧	٢٥	٢٥
-٨	٢٦	١٩
-٩	٢٨	٢٤
-١٠	٢٧	٢٧
-١١	٢٦	٢٤
-١٢	٢٦	٢٦
-١٣	٢٩	١٥
-١٤	٢٨	١٥
-١٥	٢٨	١٧
-١٦	٢٨	٢٧
-١٧	٢٦	١٢
-١٨	٢٨	١٥
-١٩	٢٩	١٥
-٢٠	٢٨	٢٢
-٢١	٢٦	١٨
-٢٢	٢٦	١٣
-٢٣	٢٨	١٥
-٢٤	٢٥	٢١
-٢٥	٢٧	١٦
-٢٦	٢٨	٢٢
-٢٧	٢٧	٢١
-٢٨	٢٦	٢٧
-٢٩	٢٩	٢٧
-٣٠	٢٧	١٨

تدريسية للمجموعة

التجريبية على وفق أنموذج رايجلوث

ملحق (٦)

أنموذج خطة

المادة: التعليم الأساسي
التاريخ:

الكلية :
القاعة:

أولاً : الهدف الخاص : تعريف الطلبة بمفهوم التعليم الأساسي وتطوره التاريخي
ثانياً: الأهداف السلوكية :-

جعل الطالب قادراً على أن :

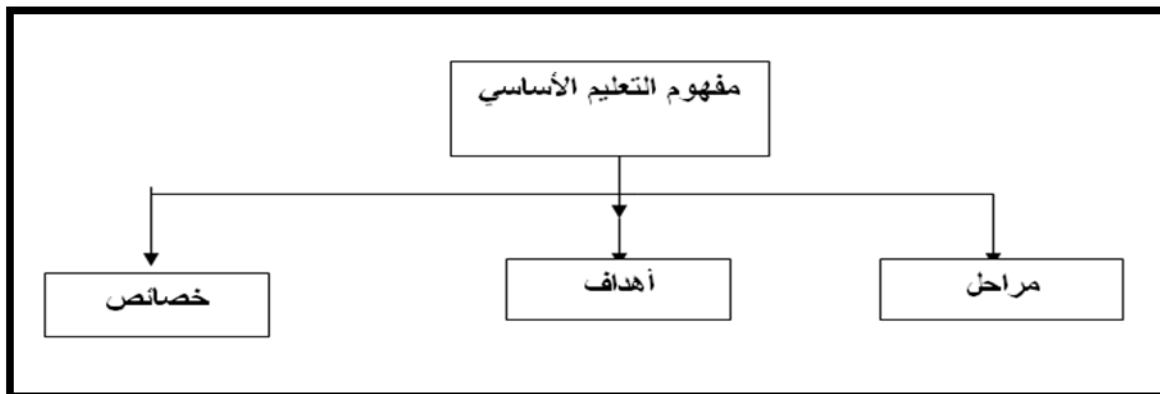
- ١- يعرف مفهوم التعليم الأساسي.
- ٢- يبين مراحل تطور مفهوم التعليم الأساسي.
- ٣- يعلل أسباب الاهتمام بالتعليم الأساسي.
- ٤- يقارن بين مراحل التعليم الأساسي
- ٥- يبدي راية في أولوية أهداف التعليم الأساسي.
- ٦- يلخص خصائص التعليم الأساسي.

ثالثاً : الوسائل التعليمية :

- السبورة والطباشير الملون والعادي
- مخططات تفصيلية رسمت على ورق مقوى كبيرة الحجم.
- صور ثم متعلمين في التعليم الأساسي.

رابعاً: العرض :

خطوات تدريس مفهوم (التعليم الأساسي) باستعمال أنموذج رايجلوث .



—١

التهيئة

التوجيهية :- إثارة انتباه الطلبة للدرس من خلال عرض المخطط الآتي :

٢

- المقدمة الشاملة : (١٠ دقائق)

التدريسي : يقدم تعريفا لمفهوم التعليم الأساسي

(هو القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المتعلم ويمثل المرحلة الأساس في السلم التعليمي وبناء نظام التربية ، و يوجه للمتعلمين في الفترة الأساسية من نموهم وتعلمهم وتشكيل شخصيتهم ، وهو أساسي لأنه يقتصر على أساسيات المعارف والمهارات والاتجاهات).

- يقوم المدرس بتحديد أسباب اهتمام التربويين بمرحلة التعليم الأولى بالمدرسة .

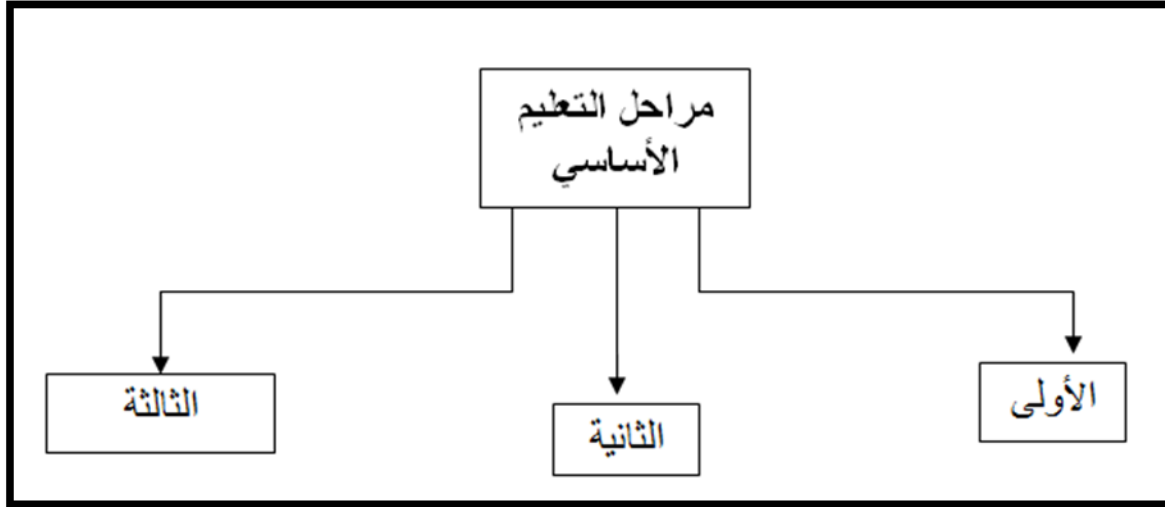
١- تؤمن حدا أدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات و

٢- تكفل تعليم المتعلمين المواد الدراسية المختلفة بأساليب تقوم على ألوان من النشاط المتصل بحياتهم وواقع بيئاتهم .

٣- يوثق الصلة بين ما يدرسه المتعلم في المدرسة وما يعيشه في البيئة الخارجية مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية والمشاركة في العمل المنتج.

٣- المقارنة التشبيهية :- (١٠ دقائق)

(يعرض التدريسي مخططاً مفصلاً لمراحل التعليم الأساسي)



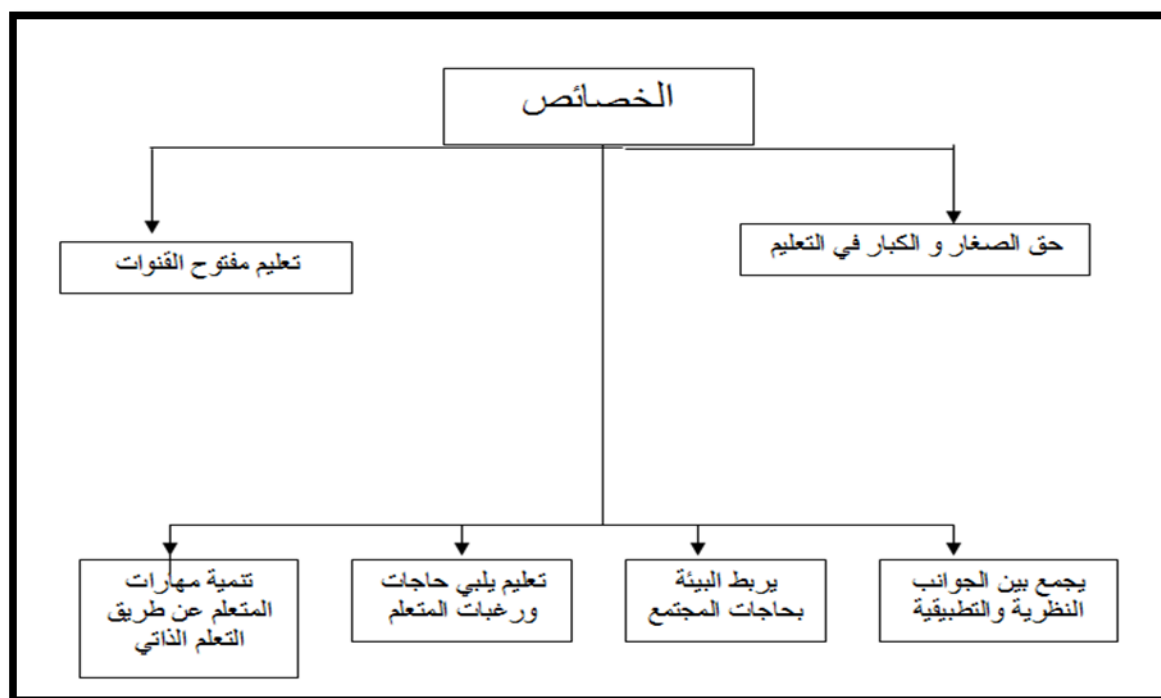
يطلب المدرس من طلبته أن :

- يقارنوا بين المرحلة الأولى و الثانية من التعليم الأساسي .
- يحددوا الشبه بين المرحلة الأولى و الثانية من التعليم الأساسي.
- يقارنوا بين المرحلة الأولى و الثالثة من التعليم الأساسي.
- يحددوا الشبه بين المرحلة الأولى و الثالثة من التعليم الأساسي.
- يقارنوا بين المرحلة الثانية و الثالثة من التعليم الأساسي.
- يحددوا الشبه بين المرحلة الثانية و الثالثة من التعليم الأساسي.
- المدرس : ينتقل إلى الجزء الآخر في الموضوع .
- يعطي مثالا لمن قام بتحديد الشبه بين المرحلة الأولى و الثانية من التعليم الأساسي.
- مثل : غاندي أول من قدم آراء التعليم الأساسي.
- يعطي مثالا لمن قام بتحديد الشبه بين المرحلة الثانية و الثالثة من التعليم الأساسي.
- مثل : إنشاء مركز كريفال في باتزكووارو بالمكسيك.

أ- المستوى الأول من التفصيل :

- التفصيل من السهل إلى الصعب للجزء الأول من الموضوع .
- المدرس :- سنتعلم كيف نحلل أهداف التعليم الأساسي
- يعرض المخطط الذي يبين تفصيل الأهداف .
- س: انظر عزيزي الطالب إلى هذا المخطط وحدد أولوية الأهداف في التعليم الأساسي.

- ط- ج - اكتساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية وتحقيق النمو المتكامل لهم.
- -/صح .
- س-: لماذا الاهتمام بتحقيق النمو المتكامل للمتعلمين.
- ط/ج: لان هدف التربية الاسمي بناء شخصية المتعلم وتحقيق النمو المتكامل.
- (و هكذا بقية الأهداف) .
- ١- التنشئة على حب العمل واحترامه والإقبال عليه والتعاون في أدائه وتنمية القيم والاتجاهات الخاصة به وتدريب المتعلمين على تقنيات الإنتاج والمهارات العملية النافعة .
- ٢- تكوين وترسيخ الاتجاهات الروحية والخلقية وقواعد السلوك السليم المرتبط بأخلاق المجتمع وقيمه وثقافته الإسلامية والعربية .
- ٣- توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة والمجتمع وإعداد المتعلمين للمشاركة البناءة في المجتمع.
- ٤- تنمية شخصية المتعلم وتفكيره النقدي البناء وطبع سلوكه بالإيجابية والابتكارين والتعاونية والتعرف على قدراته وتمييزها .
- ٥- تأهيل المتعلم أما لمتابعة الدراسة أو للحياة العملية وذلك عن طريق الجمع بين الدراسة النظرية والتطبيقية في إطار واحد متكامل .
- ٦- تحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية .



٧- تربية المتعلم على تنظيم أوقاته واستثمارها بما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع.

ب- المستوى الثاني من التفصيل:

التفصيل من السهل إلى الصعب للجزء الثاني من الموضوع

المدرس : يعرض مخططا يبين فيه خصائص التعليم الأساسي .

تدريب :-

س: كيف يجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية .

ط:ج . تحقيقا لمبدأ تكامل المعرفة ، فهو عرض للجانب النظري ثم تطبيق المعرفة.

ج/صح

س: ما رأيك في تنمية مهارات المتعلم عن طريق التعلم الذاتي .

ط ج : ، تنمية مهاراته بما يمكنه من التعلم المستمر مدى الحياة. حتى بعد التخرج .

ج/صح

ج- المستوى الثالث من التفصيل :

التفصيل من السهل إلى الصعب للجزء الثالث من الموضوع .

المدرس : يعيد تعداد الخصائص و الأهداف و المراحل.

- يقدم تعريفاً مناسباً لكل جزء قدم من الموضوع موضحاً إياه بمثال.

١- **الأهداف :-** يهدف التعليم الأساسي إلى اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد في حياتهم ، كما يهدف إلى إعداد المتعلمين للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى من التعليم وبتحقيق فرص التعليم للجميع دون استثناء ، كما يربط بين التعليم والعمل والعلم والحياة وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية

٢- **المراحل :-** تطور مفهوم التعليم الأساسي كحل جذري للمشكلات التي تعاني منها النظم التعليمية ففي بداية ظهوره كان كآراء ثم تحول إلى ممارسة تعنى أساساً بمساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أي مساعدة تربوية في مدارس نظامية وتقديم معارف ومهارات مناسبة لهم تمكنهم من فهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في بيئاتهم ، وتجعلهم أقدر كأفراد على النهوض بمستوى معيشتهم والمشاركة بفاعلية أكثر في تنمية هذه البيئات اجتماعياً واقتصادياً .

٣- **الخصائص:-** التعليم الأساسي بمحتواه ومضمونه يسعى إلى تحسين العلاقة بين التعليم والعمل ويؤكد على الارتباط بين المحتوى والبيئة ، ويجمع ما بين المعارف النظرية وتطبيقاتها العملية ويحرص على إيجاد تكامل بينهما ، بحيث تتحول العملية التعليمية إلى عملية تعلم من خلال الأداء ، ومن أمثلة ذلك برنامج اليوم المفتوح حيث يتاح للمتعلمين ممارسة أنشطة عملية داخل المدرسة أو خارجها.

٤- **التلخيص : (٥ دقائق)**

المدرس :- يقدم تلخيصاً بما عرضه في المقدمة الشاملة والمقارنة التشبيهية وعن تفصيل أجزاء الموضوع المعروض.

- يركز على المفاهيم الأساسية في تلخيصه للموضوع .

٥- **التركيب والتجميع : (١٠ دقائق)**

المدرس :- يقوم بتوضيح تأثير التعليم الأساسي على تطور الحركة الفكرية والعلمية ويبين كيفية اعتناء اهتمام التربيين بتكامل المعرفة وتحقيق النمو الشامل واستمرارية التعلم مدى الحياة.

الطالب : يرسم مخططاً يبين فيه أهداف التعليم الأساسي .

المدرس : يقوم بشرح مفصل لكل هدف من هذه الأهداف.

الطالب : يرسم مخططا يبين فيه مراحل تطور مفهوم التعليم الأساسي.

المدرس : يستعرض أمام الطلاب أهم خصائص التعليم الأساسي.

٦- الخاتمة الشاملة : (١٠ دقائق)

المدرس :- يعيد ما عرضه من فقرات أساسية ومفاهيم ويربطها مع بعضها في الموضوع.

- يتحاور مع طلبته من خلال إعادة الأسئلة حول المفاهيم التي عرضت في المحاضرة .
- يختبر طلابه بالأسئلة السابقة وأجوبتها مع استعمال الوسائل التعليمية .
- يربط الموضوع الحالي بما سيعرض في المحاضرة اللاحقة .
- يطلب من الطلبة تنفيذ نماذج تخطيطية جديدة حول الموضوعات التي نفذوها داخل الصف.

خامسا : التقويم :

س/ ما هو تعريف مفهوم التعليم الأساسي ؟

س/ أعطي مثالا على المرحلة الأولى للتعليم الأساسي ؟

س/ ما أوجه الشبه بين مراحل التعليم الأساسي ؟

س/ عدد خصائص التعليم الأساسي؟

س/ ما أسباب ظهور التعليم الأساسي؟

س/ أعطي رأيك في أهداف التعليم الأساسي؟

سادسا : الواجب البيتي:

١- اكتب تقريرا عن واقع التعليم الأساسي ؟

٢- ارسم مخططا لأهداف التعليم الأساسي ؟

٣- اعمل جدولاً لمقارنة التعليم الأساسي من حيث خصائصه ؟