مجلة الباحث
موقع المجلة: https://journals.uokerbala.edu.iq/index.php/bjh/

أثر استعمال أنموذج روبرتس في تنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ

أ.د. سعد جويد كاظم الجبوري

غيث حيدر طالب

التخصص العام للبحث:**التاريخ**	التخصص الدقيق للبحث:**طرائق تدريس التاريخ**

معلومات الورقة البحثية

الكلمات الرئيسية:

أنموذج روبرتس – التفكير الفلسفي – طلاب الإعدادية – مادة التاريخ – التحليل الإحصائي

المستخلص باللغة العربية:

يهدف البحث إلى دراسة تأثير أنموذج روبرتس في تنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة التاريخ حيث شملت العينة (60) طالبًا من مدارس محافظة كربلاء قُسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأُجري التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات المؤثرة على سلامة التجربة ولغرض القياس أعدّ الباحث اختبارًا لمهارات التفكير الفلسفي مكوّنًا من (30) فقرة بعد التحقق من صدقه وثباته أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية واختُتم البحث بتقديم توصيات ومقترحات بناءً على النتائج.

doi: https://doi.org/10.63797/bjh.

المقدمة

تُعد العملية التعليمية من الركائز الاساسية في تنمية القدرات العقلية والمعرفية للإنسان لاسيّما في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم مما يستدعي تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم لصالح أنماط تفاعلية تُعزز التفكير وخصوصاً التفكير الفلسفي بوصفه أحد أشكال التفكير العليا التي تتطلب التحليل والتأمل والاستنتاج وتُمثل مادة التاريخ، رغم طابعها السردي بيئة مناسبة لتنمية هذا النوع من التفكير لما تحمله من أحداث وتحولات فكرية وثقافية قابلة للتحليل والتفسير وفي هذا السياق يبرز أنموذج روبرتس كأحد النماذج التعليمية الحديثة الفاعلة في تنمية التفكير والنقاش والبحث حيث ينطلق هذا البحث من فرضية مفادها أن توظيف هذا الأنموذج في تدريس التاريخ قد يُسهم في تنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال أدوات معرفية ومنهجية تساعدهم على تحليل الأحداث من زوايا متعددة وبناء رؤى نقدية منطقية وتكمن أهمية البحث في كونه يجمع بين البعدين التربوي والفلسفي ويسعى لتحديث طرائق تدريس التاريخ بما يعزز التفكير التحليلي لدى الطلاب ويدعم تطوير المناهج وفق متطلبات التعليم الحديث.

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث

تشهد المجتمعات العربية منذ مطلع القرن الحادي والعشرين تحولات متسارعة وهائلة تواكب نظيراتها الغربية التي تتنافس في مجالات الصناعة والإنتاج والإبداع مدفوعة بالتقدم المعرفي والعلمي المتلاحق وقد فرضت هذه التطورات على دعاة التحرر من الحياة التقليدية والطامحين إلى نهضة الأمة ضرورة المسارعة إلى تحديث أنماط وأساليب التفكير لدى الأفراد والمؤسسات ولتحقيق ذلك تبرز أهمية اعتماد وسائل متنوعة مثل تأليف الكتب وإصدار المنشورات وتنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل التدريبية التي تتناول قضايا التفكير بأساليب متخصصة وعميقة **(حسن، 2014: 7)** وتعد مادة التاريخ من المواد الأساسية في المناهج الدراسية فهي تساهم في بناء هوية الفرد وتعزيز انتمائه لوطنه وتاريخه ومع ذلك يواجه العديد من الطلاب صعوبات في فهم وتذكر المعلومات التاريخية فضلاً عن صعوبة ربطها بالحياة المعاصرة هذا الأمر يدفعنا إلى البحث عن ادوات تفكير فعالة قادرة على تحسين تفكير الطلاب في مادة التاريخ وتنمية مهاراتهم في التفكير النقدي والفلسفي فالتاريخ ينطوي كمادة مدرسية في الوقت الحاضر العديد من المشكلات التي تجعل منه مادة جافة غير ذات معنى أو قيمة حقيقية للطلاب سوى أنها مادة للحفظ والاستظهار كأداة لاجتياز امتحان نهائي أو مرحلي وأصبحت مادة لا تثير اهتمام معظم الطلاب بل ولا تثير التقدير والاحترام لدى الكثيرين وتلقى استجابة قليلة بالرغم من طبيعتها القصصية المحببة إلى نفوس المتعلمين **(سعادة، 1994: 11).**

ويرى الباحث إن أنموذج روبرتس يُسهم في تنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي من خلال تفعيل التعلم القائم على التساؤل والتحليل النقدي إذ يعزز هذا الأنموذج القدرة على الربط بين المفاهيم وتجريد المعاني ما يدفع الطلاب إلى التفكير التأملي والمنطقي كما يُنمّي مهارات المناقشة والحوار ويحفزهم على تقديم مبررات عقلية لأفكارهم ويعتمد الأنموذج على بنية منهجية تساعد على بناء التفكير المنظم وبالتالي يُعدّ أداة فعّالة لتكوين عقول فلسفية ناقدة في المراحل الدراسية المتقدمة، وبناءً على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال طرح السؤال الآتي:

(ما أثر استعمال أنموذج روبرتس في وتنمية التفكير الفلسفي على مستوى الصف الرابع الإعدادي؟)

ثانيا: أهمية البحث

تعد التربية والتعليم اساس تنمية المجتمعات وتقدمها إذ تسهم في تشكيل شخصية الأفراد وتنمية قدراتهم الفكرية والاجتماعية فالتعليم ليس مجرد نقل للمعرفة بل هو عملية متكاملة تهدف إلى بناء الأفراد ليكونوا قادرين على التفكير كما أن التربية تغرس القيم الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية التي تعزز من التعايش السلمي والتعاون داخل المجتمع فالمجتمعات التي تستثمر في التربية والتعليم تحقق معدلات نمو أعلى واستقرارًا أكبر في مختلف المجالات **(عدس، 2010: 45)**. وأصبحت الحاجة إلى تحسين التفكير ضرورة ملحة وظهرت أهميتها في السنوات الأخيرة بسبب سرعة التغير والتطور في جميع المجالات وخاصة في مجال التعليم فهي تقوم بدور المرشد لتوجيه المدرس وتبديل الطريقة العادية (التقليدية) واعتماد أساليب جديدة ووسائل تعليمية مستحدثة للتدريس يكون دور الطالب فيها نشيطاً وأساسياً **(الخفاجي وآخرون، 2021: 1)**. إذ يلعب التعليم دورًا رئيسيًا في تحقيق العدالة الاجتماعية وتقليل الفجوات الاقتصادية بين الطلاب حيث يوفر فرصًا متساوية للجميع بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية فالدول التي توفر أنظمة تعليمية قوية تستطيع تقليل معدلات الفقر والبطالة بشكل ملحوظ كما أن التربية القائمة على تعزيز قيم المواطنة والانتماء تعزز من استقرار المجتمعات وتقوي الروابط الاجتماعية بين الأفراد مما يسهم في بناء مجتمع متماسك ومترابط **(الجابري، 2006: 120)**. ويعد الانموذج التعليمي حلقة الوصل بين نظرية التعليم والتطبيق التربوي فمن طريقه يمكن تحديد مواصفات السلوك التدريسي لتحقيق النتائج المرغوب فيها بإتباع ما يعرف بأسلوب النظم إذ تُصمم عملية التدريس على هيئة نظام يتكون من مدخلات

تتفاعل معاً لتحقيق أهداف محددة **(زاير وجري، 2020: 21-22)**. وتبرز أهمية الأنموذج التعليمي من خلال توفير الوقت والجهد فهو عملية دراسة وتغيير وتعديل لجميع الطرائق التعليمية قبل البدء بالتطبيق وذلك لحذف الطرائق التعليمية غير الفعالة والتركيز على الطرائق التعليمية الفعالة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة وتيسر التفاعل والاتصال بين المشاركين في تصميم البرامج التعليمية وتشجيعهم على العمل كفريق واحد والتوجيه نحو الأهداف التعليمية المرسومة ومن ثم تحديد الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الخاصة المتعلقة بالمحتوى الدراسي و يزيد من احتمالية نجاح المعلم في تعليم المادة الدراسية التي يدرسها ويقلل التوتر عند المعلم نتيجة اتباع أساليب تعليمية جيدة وسليمة **(العدوان والحوامدة، 2010: 20)**. ومن النماذج الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة هو أنموذج روبرتس العنقودي لتصميم التعليم حيث يبرز دوره واهميته في تطوير العملية التدريسية وزيادة المستوى العلمي ورفع تحصيل الطلاب حيث جاء لسد بعض الثغرات الموجودة في النماذج الذي سبقته حيث يعرض هذا الانموذج توضيحا حول متى يبدأ تصميم التعليم ومتى ينتهي وكذلك يربط بين عملية تصميم التعليم بإدارة المشاريع ويقدم تقويما واسعا لكل خطوة **(الحيلة، 2003: 82)**. ويُعَدُّ التفكير في البحث عن مصادر المعلومات أمرًا ضروريًا تمامًا كما هو الحال عند اختيار المعلومات المناسبة للموقف واستخدامها بفاعلية في حل المشكلات بأفضل الطرق الممكنة وهناك العديد من الأسباب التي تفرض على مدارسنا وجامعاتنا ضرورة الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير مهارات التفكير لدى الطلاب وذلك بأسلوب منظم وهادف إذا كانت تسعى حقًا إلى مساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم بعد التخرج **(جروان، 2007: 24)**. ويشكل التفكير الفلسفي إطارًا فكريًا يحتفي بكل أنماط التفكير السديد إذ تدرس ثقافة الزمن بأبعاده الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل وتضع أسسًا فلسفية متميزة تتيح للإنسان استشراف المستقبل بوعي وحكمة بذلك يمثل التفكير الفلسفي منهجًا جوهريًا لفهم الواقع وإعادة بنائه من منظور أكثر شمولية وعمق **(اوليفان، 2004: 29)**. ومن جانب آخر يتألف منهج الاجتماعيات من أربعة عناصر مترابطة هي الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم التي تشكل بنيته الأساسية وتخضع للتطوير المستمر وعند تخطيط المنهج يجب تحديد الأهداف وفقاً لاحتياجات المجتمع والطلاب مع التركيز على تنمية التفكير و واقعيتها ودقتها بحيث يُختار المحتوى بما يحقق الأهداف مع مراعاة التنظيم المنطقي والسيكولوجي، والفروق الفردية وتعزيز القيم الإيجابية وايضا ينبغي تنويع الأساليب والأنشطة لتكون واقعية وقابلة للتطبيق، أما التقويم فهو المرحلة الأخيرة ويجب أن يكون شاملاً ومتنوعاً لتحقيق الأهداف الاجتماعية **(السامرائي وآخرون، 1995: 91)**. وتكتسب المرحلة الإعدادية أهمية بالغة في التنشئة المجتمعية حيث يمر الطلاب خلالها بمرحلة نمو حرجة تتسم بتغيرات نفسية عميقة وفسيولوجية مقارنة بالمراحل العمرية الأخرى وفي الوقت نفسه هي مرحلة اعداد للجامعة **(جوامير، 2011: 5)**.

ويرى الباحث أن المرحلة الإعدادية تكتسب أهمية بالغة كونها تمثل منعطفًا حاسمًا في المسار التعليمي للطالب، حيث تُبنى خلالها الركائز المعرفية والمهارية التي تشكّل الأساس لتحقيق طموحاته المستقبلية وتحديد توجهاته المهنية. وانطلاقًا من أهمية هذه المرحلة، تبرز الحاجة إلى تعزيز قدرات الطلاب وتوجيهها نحو تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي، وهو ما يستلزم تنمية مهارات التفكير العليا بوجه عام، والتفكير الفلسفي على وجه الخصوص، لما له من دور محوري في صقل قدراتهم العقلية وتمكينهم من التعامل مع التحديات الفكرية والمعرفية بفعالية.

ثالثا: هدف البحث

معرفة أثر استعمال أنموذج روبرتس في تنمية مهاراتهم في التفكير الفلسفي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي

رابعا: فرضيات البحث

- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التفكير الفلسفي بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق انموذج روبرتس وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية.

- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) للاختبار البعدي في مستوى التفكير الفلسفي بين طلاب المجموعة الذين يدرسون وفق انموذج روبرتس وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية.

خامسا: حدود البحث

1- الحدود الموضوعية: أنموذج روبرتس / اختبار التفكير الفلسفي.
2- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2024-2025).
3- الحدود المكانية: المدارس الإعدادية للبنين في مركز محافظة كربلاء المقدسة.
4- الحدود البشرية: طلاب الصف الرابع الادبي.

سادسا: تحديد المصطلحات

1- انموذج روبرتس عرفه كل من:

- جري (2009): هو نموذج علمي متكامل منظم ومتداخل ومتسلسل ومترابط يمتاز بطبيعة مستمرة حيث يوضح متى يبدأ التصميم التعليمي ومتى ينتهي كما يوفر تقويماً شاملاً لكل خطوة بما يتطلب العديد من المتطلبات اللازمة لتحقيق أهداف محددة لفئة معينة من المتعلمين خلال فترة زمنية محددة **(جري، 2009: 28)**.
- رزوقي وآخرون (2015): هو أنموذج تعليمي يهتم بالتنوع في عرض الموضوعات الدراسية من خلال تصميم تدريسي لكل درس بحيث يضم كل تصميم (درس) الاحتياجات من الخبرات التربوية والحياتية مما يعد أمرًا بالغ الأهمية في تحديد قدرة المتعلمين على نقل المهارات الذهنية وتصنيفها وتطبيقها في الحياة العملية **(رزوقي وآخرون، 2015: 148)**.
- **الجلبي (2017):** هو أنموذج تعليمي يعتمد على التنوع في تقديم الموضوعات الدراسية من خلال تصميم تدريسي لكل درس أمرًا بالغ الأهمية حيث يتضمن كل تصميم (درس) الاحتياجات من الخبرات التربوية والحياتية مما يساعد في تحديد قدرة المتعلمين على تصنيف المهارات الذهنية ونقلها وتطبيقها في الحياة العملية **(الجلبي، 2017: 215)**.

ويعرفه الباحث اجرائيا بأنه إطار تعليمي متكامل ومنظم يركز على تصميم دروس كل وحدة تعليمية بما يراعي احتياجات المتعلمين التربوية والحياتية يتميز هذا الإطار بطبيعته غير الخطية وتنوعه في عرض المحتوى وارتباطه بإدارة المشاريع حيث يشمل تقييماً شاملاً لكل مرحلة كما يولي اهتماماً بتصنيف المهارات الذهنية وتطبيقها في مواقف الحياة الواقعية من خلال خطوات منهجية دقيقة تستند إلى أهداف واضحة ومحددة لفئة مستهدفة خلال فترة زمنية محددة.

2- التفكير الفلسفي عرفه كل من:

- **مصطفى (2010):** هو عملية عقلية معقدة تتضمن استخدام مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم والتفكير النقدي والتفكير الإبداعي لحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة **(مصطفى، 2010: 15)**.
- **صالح (2012):** هو نوع من التفكير الذي يتسم بالشمولية والعمق والنقد، ويهدف إلى فهم الاحداث من خلال تحليلها وتقويمها **(صالح، 2012: 118)**.
- **النعيمي (2015):** هو التفكير الذي يتناول القضايا التربوية من منظور فلسفي، أي من خلال البحث عن الأسس الفكرية والقيمية التي توجه العملية التربوية **(النعيمي، 2015: 87)**.

يعرفه الباحث نشاطًا عقليًا شموليًا ومعقّدًا يتسم بالعمق والنقد، يُعنى بتحليل وتفكيك المفاهيم والقضايا، ولا سيما التربوية، من منظور فلسفي قائم على أسس فكرية وقيمية، بهدف إعادة بنائها بصورة منهجية. ويتطلب هذا التفكير توظيف مهارات عقلية عليا مثل التأمل، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والنقد، والإبداع، بغية فهم أعمق للظواهر والمعاني واتخاذ قرارات واعية ورشيدة.

الفصل الثاني
الإطار النظري ودراسات سابقة

أولا: الإطار النظري

1- أنموذج روبرتس

يعد انموذج روبرتس من أحدث التصاميم التعليمية، وهو مصمم لملء بعض الثغرات في النماذج التي سبقته، ويتميز ليس فقط بالخطية ولكن أكثر شمولا من ذي قبل، ويقدم شرحاً عن متى يبدأ التصميم التعليمي ومتى ينتهي، ويتكون الأنموذج من أربع مجموعات منفصلة وأكبر مجموعة هي تصميم التعليم، والمجموعات الثلاث الأخرى إدارة المشروع تصميم الحوافز، تطبيق التعليم، ومجموعة تصميم التعليم، وهناك خمسة عشر خطوة، ستة منها تشمل التقويم وخروج كل خطوة هي الخطوة التالية **(الكناني، 2018: 11)**. حيث يرى مفهوم انموذج روبرتس كل من عبد الأمير (2016) انموذج تعليمي يركز على التنوع في طريقة عرض المعلومات الدراسية بأسلوب تصميم تدريسي لكل درس، حيث يشمل كل تصميم الحاجات من الخبرات التربوية والحياتية، وهو من الأمور المهمة في تديد قدرة الطلاب نقل مهاراتهم الذهنية وتصنيفها وتطبيقها في الحياة العلمية **(عبد الأمير،2016: 287)**. أما الجلبي (2017) فقد شدد على أن هذا النموذج التعليمي يعتمد على طرق تنوّع عرض المعلومات من خلال تصميم خاص لكل درس، بحيث يعتمد هذا التصميم على الحاجات التربوية والحياتية التي يحتاجها المتعلمون **(الجلبي، 2017: 215)**.

مميزات أنموذج روبرتس العنقودي

1- تطوير العملية التعليمية ورفع المستوى العلمي.
2- توفير بيئة تعليمية تكنولوجية متقدمة للمعلم والمتعلم.
3- اكتساب المعلم كفايات مهنية عالية.
4- تسهيل الاتصال والتفاعل والتنسيق بين المتعلمين في تصميم وتطبيق العملية التعليمية.
5- دمج المتعلم بفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق أقصى تفاعل مع المادة.
6- الحد من المنافسات غير الشريفة بين الطلاب. (المطيري، 2021: 27).

أهداف أنموذج روبرتس العنقودي

1- توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهداف عامة وسلوكية محددة من خلال استراتيجيات ومواد تعليمية تفاعلية.
2- تطوير جودة التعليم عبر معالجة المشكلات التعليمية بمنهجية منظوميه.
3- تحسين عملية التقويم من خلال التغذية الراجعة والمراجعة المستمرة.
4- تطبيق منهجية منظمة ومرنة لتصميم برامج تعليمية ذات فاعلية عالية.
5- كامل العلوم المختلفة لتعزيز تجربة تعلم الطلاب (رزوقي وآخرون، 2016: 148-150).

خطوات التصميم التعليمي وفقًا لنموذج روبرتس

يمثل هذا النموذج نقلة نوعية في تصميم التعليم، متجاوزًا النماذج الخطية التقليدية بتقديمه رؤية شمولية ومتكاملة للعملية التعليمية. يتميز النموذج بتحديد واضح لنقاط البداية والنهاية، وربطها بمنهجيات إدارة المشاريع، بالإضافة إلى توفير إطار تفصيلي لتقييم مراحل التصميم المختلفة (الحيلة، 1999).

- تحديد الاحتياجات.
- تحديد الأهداف.
- اجراء التقويم التكويني للاحتياجات التعليمية والاهداف التعليمية.
- تحليل الهدف التعليمي.
- تحليل خصائص المتعلمين.
- اجراء التقويم التكويني لتحليل الأهداف وخصائص المتعلمين.

- كتابة الأهداف الادائية.
- كتابة البنود الاختبارية.
- اجراء التقويم التكويني للأهداف الادائية والبنود الاختبارية.
- تحديد الاستراتيجيات التعليمية.
- اجراء التقويم التكويني للاستراتيجيات التعليمية.
- تطوير المواد التعليمية.
- اجراء اختبار أولي (استطلاعي) للتعليم.
- تحديد التصميم حسب الحاجة.
- صياغة (بلورة) المواد التعليمية بشكل نهائي (الحيلة، 1999: 107-108).

2- التفكير الفلسفي

- مفهوم التفكير الفلسفي

هو نمط عقلي مجرد من بين أنواع التفكير الأخرى، ومن الضرورات الإنسانية التي يؤكدها الواقع التاريخي (الطويل، 1979: 214). وهو من أكثر أنواع التفكير تعقيدا حيث يشير إلى عمليات التفكير ما وراء المعرفة الفيزيقية، على غرار الفلاسفة الذين سعوا إلى تفسير الوجود والحقيقة واستدلوا من العالم الفينيمولوجي (عالم الظواهر) على العلم الغيبي كمعرفة الله تعالى، ومن هذا الاستدلال ظهرت عدة مدارس تربوية ونفسية فسرت عملية التفكير التي تحدث لدى الانسان **(الأشقر، 2011: 10)**.

- أهمية التفكير الفلسفي

يُعدّ التفكير الفلسفي جوهرَ التميّز الحضاري والرقيّ الإنساني فهو المعيار الحقيقي لتقدم الأمم وثقافتها وقد أولى الإسلام عناية فائقة لهذا النوع من التفكير مهيئ البيئة الخصبة لازدهاره في المجتمع يُمكّننا التفلسف من الوصول إلى قيم خالصة ونقية مُحررًا إيانا من براثن الأوهام والخرافات، ومُعتقًا عقولنا من التقليد الأعمى الذي نهى عنه النبي الكريم كما يُسهم التفكير الفلسفي في تحليل المعلومات بموضوعية، مع الأخذ في الاعتبار التجارب الشخصية وتأثير السياقات الاجتماعية والتفاعلات المختلفة إنه أداة فاعلة في سعينا نحو اليقين في المسائل الفكرية، مستندين إلى أدلة منطقية وبراهين عقلية وبذلك نتحرر من أسر الظنون علاوة على ذلك، يُمكّننا من فهم التحولات العميقة التي يشهدها عالمنا المعاصر من خلال الدراسة الواعية والتحليل النقدي وأخيرًا يُوسّع آفاق العقل فاسح المجال لاختلاف الآراء وتعدد وجهات النظر وفي هذا المناخ الفكري الصحيّ، يتلاشى التعصب ليحل محله التسامح الفكري واحترام وجهات النظر المتباينة (السيد وآخرون، 2024: 15-16).

- مهارات التفكير الفلسفي

1- مهارة الشك Skill Skepticism

هو التردد بين النقيضين أو بين رأيين كلاهما له حججه ومبرراته مع التوقف عن الحكم على صحة أي منهما بهدف الوصول إلى الفهم الأعمق للموضوع وترجيح الرأي الأصوب **(صبري، 2020: 27)**

وترد كلمة الشك في القرآن الكريم بشكل متكرر حيث تتناول النصوص القرآنية جوانب مختلفة مرتبطة بهذا المعنى ونذكر منها:

قال تعالى **(فَإِن كُنتَ فِي شَكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَؤُونَ الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكَ)** سورة يونس، الآية 94 أي: إذا كنت تشك فيما أنزلنا إليك من القرآن، فاسأل أهل الكتاب الذين سبقوك.

2- مهارة التعمق بالتفكير

ويشير مفهوم التعمق بالتفكير إلى الوقوف خارج العقل من طريق القيام بعملية تنفيذ مهمة تفكيرية معينة كتحليل مشكلة أو تصنيف بيانات او إنتاج فرضية وهذا يعني قيام المتعلم بنوعين من التفكير هما العادي والتفكير في التفكير **(رزوقي وآخران، 2019: 161-162)**.

3- مهارة الحوار Skill Dialogue

ان أسلوب الحوار يستخدم من خلاله الاسئلة والأجوبة من أجل الوصول إلى الحقيقة وإكساب الطلاب القدرة على النقد البناء واستخلاص النتائج وهو كذلك وسيلة للتفكير السليم واكتساب المعلومات وتفسير

آراء الآخرين يهدف الوصول إلى الحقيقة كما يرى البعض بأنه نشاط فكرى يمارس بشكل واسع في الحياة المدرسية **(مصطفى، 2002: 88)**.

4- مهارة التعميم Skill Generalizing

يقصد بها المهارة التي تستخدم لبناء مجموعة من العبارات أو الجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة وهي القدرة على بناء جمل أو عبارات واسعة يمكن تطبيقها في معظم الظروف أو الأحوال إن لم يكن فيها جميعا **(القواسمة وأبو غزلة، 2013: 49)**.

5- مهارة النقد skill Critical

التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل يمارس فيه الفرد الافتراضات وتقويم المناقشات والتفسير والاستنباط، ويعتمد المفكر الناقد على التمحيص الدقيق للمعلومات المتوافرة للفرد وفق قواعد المنطق وبطريقة تدريجية بغية التوصل إلى نتائج سليمة ودقيقة ونجاحها في جميع معايير التدقيق والنقد الذاتي والخارجي وقد تكون أكثر الطرق فعالية في تعريف التفكير الناقد هو تحديد صفات المفكر الناقد وتحديد الأسباب التي تدعنا نعتقد أن هذه الصفات توجهنا نحو المفكر الناقد (**العتوم والجراح، 2007: 73**).

ثانيا: دراسات سابقة

1- الدراسات التي تناولت أنموذج روبرتس مع متغيرات أخرى

- **دراسة عبد الأمير (2016):**

(فاعلية أنموذجي سوم التعليمي وروبرتس العنقودي التعليمي في تنمية التفكير التباعدي ومهارات ما وراء المعرفة)

هدف البحث تقويم فاعلية أنموذجي "سوم التعليمي" و"روبرتس العنقودي التعليمي" في تنمية التفكير التباعدي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بثانوية الفرات التابعة لتربية بغداد الكرخ/1، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2014-2015 لمادة الكيمياء. بلغ عدد طلاب المجتمع (100) طالب ووزعوا عشوائيًا على ثلاث شعب: (أ، ب، ج)، بواقع 38 طالبًا في الشعبتين (أ) و(ب)، و36 في (ج). تم اختيار الشعبة (أ) عشوائيًا لتمثل المجموعة التجريبية الأولى (أنموذج سوم)، و(ب) للمجموعة الثانية (أنموذج روبرتس)، لتكون العينة النهائية 76 طالبًا. استخدمت الباحثة أدوات إحصائية متعددة منهاT-Test ، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، وسيبرمان، وألفا كرو نباخ. أظهرت النتائج تفوق أنموذج "سوم التعليمي" في تنمية كل من التفكير التباعدي ومهارات ما وراء المعرفة مقارنة بأنموذج "روبرتس العنقودي." **(عبد الأمير، 2016)**

- **دراسة الجلبي (2017):**

(أثر توظيف أنموذجي بوس (Posse) التعليمي وروبرتس العنقودي (Roberts) في تنمية حب الاستطلاع العلمي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط)

هدف البحث دراسة أثر توظيف أنموذجي بوس (POSSE) وروبرتس (Roberts) في تنمية حب الاستطلاع العلمي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الصباحية التابعة لتربية الكرخ للعام الدراسي 2015–2016، خلال الفصل الدراسي الثاني تألف مجتمع البحث من 59 طالبًا تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى (30 طالبًا) درست بأنموذج بوس، والثانية (29 طالبًا) بأنموذج روبرتس اعتمادًا على كتاب الكيمياء المقرر استخدمت أدوات بحث مقننة لقياس حب الاستطلاع ومهارات ما وراء المعرفة شملت مقياسًا علميًا ومقياس أبو رياش (2005) وتم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها T-test ومعامل بيرسون ومربع كاي ومعادلة سبيرمان براون ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة إلى جانب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في حب الاستطلاع العلمي أو مهارات ما وراء المعرفة **(الجلبي، 2017)**.

- **دراسة الكناني (2018):**

(أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط)

هدف البحث دراسة تأثير أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات حيث وضعت الباحثة فرضية تنفي وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين أداء طلاب المجموعة التجريبية التي دُرست وفق الأنموذج وأداء المجموعة الضابطة التي تلقت التعليم بالطريقة التقليدية أجريت التجربة في متوسطة الشباب للبنين حيث تم اختيار شعبتين عشوائيًا (ب تجريبية، ج ضابطة) وبلغ عدد العينة 80 طالبًا (40 في كل مجموعة). كُوفئت المجموعتان في عدد من المتغيرات مثل العمر والذكاء والتحصيل الأسري، وتولت الباحثة تدريس المجموعتين خلال 14 أسبوعًا باستخدام اختبار تحصيلي موحد مكون من 25 فقرة استخدمت الباحثة عدة أدوات إحصائية منها اختبار (t) لعينة مستقلة، معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي، ومعادلة سبيرمان براون لتحليل النتائج وأظهرت النتائج فعالية أنموذج روبرتس في تحسين التحصيل الدراسي، مما يدل على إمكانية اعتماده في تدريس الاجتماعيات على مستوى المرحلة المتوسطة.

مناقشة الدراسات المتعلقة بأنموذج روبرتس

دراسة عبد الأمير (2016) اتجهت نحو مقارنة فاعلية نموذج روبرتس العنقودي بنموذج تعليمي آخر هو نموذج سوم التعليمي في تنمية مهارات التفكير التباعدي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء وهذا يشير إلى اهتمام تأثير أنموذج روبرتس على تطوير مهارات عليا تتجاوز مجرد التحصيل المعرفي، ودراسة الجلبي (2017) سعت إلى تحديد أثر استخدام نموذجين تعليميين هما نموذج بوس ونموذج روبرتس العنقودي في تنمية حب الاستطلاع العلمي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وهذه الدراسة توسع نطاق تأثير أنموذج روبرتس ليشمل متغيرات دافعية (حب الاستطلاع) بالإضافة إلى المهارات المعرفية العليا ودراسة **الكناني (2018)** كان هدفها الأساسي هو دراسة أثر نموذج روبرتس للتصميم التعليمي على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات وعاد التركيز بشكل أساسي إلى التحصيل المعرفي ولكن في مادة مختلفة وعلى مرحلة دراسية أخرى.

2- الدراسات التي تناولت التفكير الفلسفي

- **دراسة رمضان (2002):**

(فاعلية كل من طريقة السقراطية وطريقة لعب الأدوار في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب الأول الثانوي العام)

هدفت إلى التحقق من فاعلية كل من الطريقة السقراطية وطريقة لعب الأدوار في تدريس مادة الفلسفة لتنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وأُجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة طنطا في مصر تكونت عينة البحث من (150) طالبًا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى تجريبية درست باستخدام الطريقة السقراطية والثانية تجريبية أيضًا درست بطريقة لعب الأدوار أما الثالثة فكانت ضابطة ودرست بالطريقة التقليدية ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارًا لمواقف التفكير الفلسفي وبعد التأكد من صدقه وثباته واستخراج خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على العينة ثم فُرغت البيانات وعُولجت إحصائيًا باستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA وقد بينت النتائج عن وجود فاعلية واضحة لكل من الطريقة السقراطية وطريقة لعب الأدوار في تنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين **(رمضان، 2002).**

- **دراسة الهاشمي (2007):**

(أثر فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تنمية التفكير الفلسفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)

هدفت إلى معرفة أثر فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تنمية التفكير الفلسفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أجريت هذه الدراسة في مصر بجامعة حلوان - كلية التربية تكونت عينة البحث من (100) تلميذ بالصف الخامس الابتدائي بواقع (50) تلميذاً في المجموعة التجريبية و(50) في المجموعة الضابطة وقد استدعى ذلك بناء اختبار مواقف لقياس التفكير الفلسفي وبعد التحقق من صدقه وثباته واستخراج خصائصه السيكومترية تم تطبيقه وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار

(T-test) للعينتين المستقلتين المتساويتين ومعامل بيرسون ومربع إيتا وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الفلسفي بمهاراته ككل لصالح المجموعة التجريبية كما ظهرت فروق دالة إحصائياً عند نفس المستوى في كل مهارة على حدة من مهارات (الحوار، النقد، التسامح الفكري، البحث عن الحقيقة، واتخاذ موقف فكري) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي كذلك تبين وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في التفكير الفلسفي ومهاراته ككل وأيضاً في كل مهارة على حدة مما يعكس فعالية البرنامج المقترح **(الهاشمي، 2007).**

- **دراسة سليمان (2012):**

(فعالية الجمع بين نظامي التعليم التقليدي والالكتروني في تنمية التفكير الفلسفي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية)

هدفت الدراسة التي أُجريت في كلية التربية بجامعة حلوان بمصر إلى قياس فاعلية الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني في تنمية التفكير الفلسفي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وتكونت العينة من 85 طالباً وزّعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام اختبار مواقف لقياس التفكير الفلسفي ومقياس للاتجاه نحو الفلسفة. بعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام T-test، معامل بيرسون، ومربع إيتا. أظهرت النتائج تفوقاً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التفكير الفلسفي والاتجاه نحو المادة كما تبين وجود تحسن ملحوظ بين القياس القبلي والبعدي داخل نفس المجموعة مع وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات المجموعتين.

مناقشة الدراسات المتعلقة بالتفكير الفلسفي

تُظهر الدراسات السابقة الثلاث (رمضان، 2002؛ الهاشمي، 2007؛ وسليمان، 2012) اهتمامًا واضحًا بتنمية التفكير الفلسفي لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة وتتنوع في مداخلها وأساليبها التربوية إلا أنها تتفق جميعها في توظيف منهجيات تجريبية محكمة وتأكيدها على فاعلية أساليب تعليمية حديثة تتجاوز الطرق التقليدية في تدريس الفلسفة ويمكن مناقشة هذه الدراسات بصورة تكاملية وتحليلية كما يلي:

- التصميم المنهجي والنهج التجريبي: تشترك الدراسات الثلاث في اعتمادها المنهج التجريبي بتصاميم دقيقة حيث استخدمت دراستان (رمضان، والهاشمي) تصميم المجموعات التجريبية والضابطة بينما لجأت دراسة سليمان إلى الدمج بين التصميم الكمي التجريبي والتحليل الارتباطي مما يعكس تنوعًا منهجيًا يُعزز من موثوقية النتائج وقد اعتُمدت أدوات قياس صادقة وثابتة في جميع الدراسات لقياس مواقف التفكير الفلسفي مع توظيف أساليب تحليل إحصائي مناسبة (ANOVA، T-test، معامل بيرسون، مربع إيتا مما يدعم قوة الاستدلال على النتائج.
- المداخل التربوية المستخدمة: تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية التفكير الفلسفي فقد استندت دراسة رمضان (2002) إلى الطريقتين السقراطية ولعب الأدوار وهما من الأساليب الحوارية التفاعلية التي تُشجع التفكير الناقد والتحليلي مما يتماشى مع طبيعة الفلسفة كعلم حواري تحليلي وأثبتت الدراسة فاعلية كلتا الطريقتين مقارنة بالتعليم التقليدي ما يعكس أهمية تفعيل التفاعل الصفّي والمواقف الجدلية في تدريس الفلسفة، أما الهاشمي (2007)، فقد اقترحت مدخلاً قصصيًا موجهًا للأطفال في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وهو ما يمثل تطورًا ملحوظًا في توسيع نطاق تعليم التفكير الفلسفي ليشمل الأعمار المبكرة وذلك من خلال توظيف القصة كأداة تعليمية تدمج الخيال بالحوار وتُثير التساؤل الفلسفي بطريقة تلائم النمو المعرفي والنفسي للطفل وقد أظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح المجموعة التجريبية في جميع مهارات التفكير الفلسفي مما يعزز فرضية فعالية السرد القصصي في إيقاظ الحس الفلسفي مبكرًا، أما سليمان (2012) فقد اتجهت نحو الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني وهو ما يعكس مواكبة للتحولات التكنولوجية في البيئة التعليمية ويبرز أثر التفاعل الرقمي في تعميق المفاهيم الفلسفية وتحفيز الاتجاهات الإيجابية نحو

الفلسفة النتائج كانت دالة لصالح المجموعة التي تلقت التعليم المدمج وهو ما يفتح المجال لإعادة النظر في النماذج التقليدية وتوظيف تكنولوجيا التعليم بشكل هادف.

- العينة والفئة المستهدفة: أن الفئات العمرية للمبحوثين تنوعت بين الصف الخامس الابتدائي في دراسة الهاشمي والصف الأول الثانوي في دراسة رمضان وطلاب المرحلة الثانوية عمومًا في دراسة سليمان وهذا التنوع يُعزز من القيمة التراكمية لهذه الدراسات حيث يوضح أن التفكير الفلسفي ليس حكرًا على فئة عمرية معينة بل يمكن تنميته منذ الصغر شرط تكييف المحتوى والطريقة.
- النتائج والدلالات التربوية: جميع الدراسات أجمعت على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعات التجريبية مما يدل على فعالية الأساليب التربوية الحديثة في تنمية التفكير الفلسفي ويؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في طرائق تدريس الفلسفة في المؤسسات التعليمية كما تبرز نتائج الدراسات أهمية تضمين عناصر الحوار القصة والتكنولوجيا كوسائط فعّالة في تعزيز التفكير الفلسفي وتطوير الاتجاهات الإيجابية نحوه.

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج التجريبي كإطار منهجي لبحثه ويُعرَّف البحث التجريبي بأنه عملية تغيير مُحكمة ومضبوطة للشروط المُحددة لظاهرة ما مع رصد التغيرات الناتجة في تلك الظاهرة وتحليلها **(أبو حويج، 2002: 59).**

متغيرات البحث

بما إن هدف البحث الحالي يتضمن معرفة أثر أنموذج روبرتس في ت وتنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الاعدادي في مادة التاريخ، هذا يعني وجود متغيرات هي:

1- المتغير التجريبي أو المستقل Independent Variable: ويتمثل في أنموذج روبرتس Roberts model لتصميم التعليم.
2- المتغير التابع Dependent variable: ويتمثل والتفكير الفلسفي philosophical thinking لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي.

التصميم التجريبي

يُعد اختيار التصميم التجريبي خطوة أولية حاسمة تقع على عاتق الباحث إذ يضمن الاختيار الصحيح الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة يتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة الموضوع وظروف العينة ومع ذلك فإن تحقيق مستوى كافٍ من ضبط المتغيرات يمثل تحديًا كبيرًا نظرًا لطبيعة الظواهر التربوية المعقدة **(الزوبعي وآخرون، 1986: 58).**

أختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي فيه مجموعتان إحداهما تجريبية تدرس على وفق أنموذج روبرتس والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية حيث تتعرض المجموعتان في نهاية التجربة إلى اختبار يقيس التفكير الفلسفي والشكل (1) يوضح التصميم التجريبي للبحث.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

تكافؤ المجموعات	المتغيرات	المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
	العمر	تجريبية		انموذج روبرتس		اختبار مهارات التفكير الفلسفي
	الذكاء	ضابطة		الطريقة الاعتيادية		
	الاختبار القبلي					

مجتمع البحث وعينته

- **مجتمع البحث**

يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وهي جميع العناصر ذات العلاقة بالمشكلة البحثية التي يسعى الباحث إلى تصميم النتائج عليها **(عباس، 2009: 217)**. ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب المرحلة الإعدادية الصف الرابع الأدبي المتواجدين في المدارس الإعدادية ة في مركز محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي 2024-2025 البالغ عددها (8) مدارس والمتمثلة بـ(348) طالبا.

جدول (1)

يوضح اعداد المدارس والطلاب للدراسة الإعدادية الفرع الادبي في مركز محافظة كربلاء

ت	اسم المدرسة	عدد الطلاب
1	اعدادية المكاسب	45
2	اعدادية أسامة بن زيد	76
3	اعدادية الامام الصادق	12
4	اعدادية أبو الأسود الدؤلي	13
5	اعدادية الغد الأفضل	35
6	اعدادية ابن السكيت	65
7	اعدادية مدينة العلم	60
8	اعدادية البلغاء	42
المجموع		348

- **عينة البحث التجريبية:**

لا شك أن اختيار الباحث لعينة البحث يمثل مرحلة محورية وحاسمة في مسار البحث العلمي إذ يبدأ التفكير في تحديد العينة بالتزامن مع صياغة مشكلة البحث وأهدافه ذلك أن طبيعة البحث وفروضه وخطته البحثية هي التي توجه خطوات تنفيذه وتحدد الأدوات اللازمة مثل اختيار العينة والاستبيانات والاختبارات الازمة **(عبيدات وآخرون، 2005: 99)**. وتألفت العينة الأساسية للدراسة من (60) طالباً تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) طالباً في كل مجموعة وستخضع المجموعة التجريبية لأنموذج روبرتس عند دراسة مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للفصل الدراسي الثاني (الفصول الثلاثة الأخيرة) بينما ستدرس المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة التقليدية وستخضع المجموعتان لاختبار قبلي وبعدي لمهارات التفكير الفلسفي.

تكافؤ مجموعتي البحث

إن ضبط المتغيرات إجراءً هاما يتبناه الباحث في البحوث التجريبية وذلك لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ويهدف هذا الإجراء إلى تمكين الباحث من عزو التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع إلى المتغير التجريبي أو المستقل دون غيره من المتغيرات الأخرى وبالتالي تقليل تباين الخطأ في النتائج **(الدليمي، 2005: 95)**. وبناءً على ما سبق سعى الباحث إلى تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات التي يُعتقد أنها تؤثر على السلامة الداخلية للتصميم التجريبي وقد حصل الباحث على البيانات المتعلقة بالمتغيرات من السجلات المدرسية ويفصلها الباحث على النحو الآتي:

العمر الزمني محسوبا بالأشهر.

مستوى الذكاء.

1- العمر الزمني محسوبا بالأشهر

لأجل التحقق من دلالة الفروق في متوسط العمر الزمني بين المجموعة التجريبية والضابطة لغرض إجراء التكافؤ فقد قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ بينت النتائج إن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0.39) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (58) مما يدل ان الفرق غير دال احصائيا وبذلك تعد المجموعتين متكافئة من ناحية العمر الزمني وجدول (2) يوضح ذلك: -

جدول (2)
يوضح تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني محسوبا بالأشهر

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية		
العمر الزمني محسوب بالأشهر	تجريبية	206.83	12.79	0.39	2	0.70	غير دال
	ضابطة	205.57	12.67				

2- مستوى الذكاء

تُظهر اختبارات الذكاء المستوى العقلي العام للفرد من خلال أدائه لمهام عقلية محددة وذلك بناءً على افتراض أن هذه المهام تمثل الوظائف التي يتضمنها مفهوم الذكاء (علام، 2000: 351). ولضمان تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة فقد سعى الباحث إلى قياس مستوى الذكاء لديهما باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة النسخة العراقية المعدة من قبل (الدباغ وآخرون، 1983). وقد تم تطبيق الاختبار وتصحيحه بعناية ثم حُوّلت الدرجات الخام التي حصل عليها الطلاب إلى درجات مئينيه مما يوفر مقياسًا موحدًا لقياس الذكاء بين المجموعتين ولغرض قياس التكافؤ بين عينتي البحث في مستوى الذكاء فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حيث قورنت القيمة التائية المحسوبة والبالغة (-1.08) بالقيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58) مما يدل على ان الفرق غير دال احصائيا وبذلك تعد المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في مستوى الذكاء والجدول (3) يوضح ذلك: -

جدول (3)
يوضح تكافؤ المجموعتين في مستوى الذكاء

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية		
درجة الذكاء	تجريبية	45.57	2.54	-1.08	2	0.28	غير دال

مستلزمات البحث

1- تحديد المحتوى (المادة التعليمية)

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها أثناء مدة التجربة لطلاب مجموعتي البحث وقد تضمنت الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الادبي الطبعة السادسة لسنة 2023.

2- تحديد الأهداف

أ- تحديد الأهداف العامة

اطلع الباحث على الأهداف العامة والتي هي النواتج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكافة مؤسساته وإمكاناته إلى تحقيقها وتمثل ركناً أساسياً من أركان المنهج الدراسي بمفهومه الشامل **(جامل، 2002: 24).**

ب- صياغة الأهداف السلوكية

إن تحديد الأهداف التعليمية (السلوكية) أمراً هاما في عملية التدريس كونها الأساس في كل خطوة أو فعالية من فعاليات التدريس فمن خلالها يُحدِّد المدرس الغاية من تدريسه وتساعده على انتقاء طرائق التدريس الملائمة واختيار الوسائل التعليمية ووضع الخطط الكفيلة للوصول إلى الهدف المطلوب واختيار الأنشطة والتدريبات واختيار أساليب التقويم **(عطية، 2008: 83)**. فقد صاغ الباحث (200) هدفا سلوكيا ملحق (5) اعتمادا على تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي للمستويات الستة (التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم) وعرضت هذه الأهداف على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال طرائق التدريس ملحق (11) لبيان آرائهم بشأن دقة صياغة الأهداف السلوكية ومدى شمولها لمحتوى التعليمي للمادة وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم اعتمدت جميع الأهداف التي حصلت على موافقة 80% فأكثر من آراء الخبراء اذ بقيت الأهداف السلوكية (200) هدفا سلوكيا موزعة بحسب المحتوى التعليمي ومستويات تصنيف بلوم (Bloom).

ت- اعداد الخطط التدريسية

هي سلسلة من الإجراءات المنظمة التي تُصمَّم لتحديد محتوى المادة الدراسية وتحديد الأنشطة التعليمية ووسائلها المتاحة واستخدامها بهدف تحقيق الأهداف المحددة للعملية التعليمية التعلمية **(عليان، 2010: 213)**. وبما إن إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعد الباحث (28) خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث لموضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية التي ستدرس في التجربة في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة على وفق الطريقة الاعتيادية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة وعلى وفق أنموذج روبرتس فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية وكانت هذه الخطط التي تخص المجموعة التجريبية تم اعدادها بعد مجموعة من الخطوات المهمة.

أداة البحث:

اختبار مهارات التفكير الفلسفي:

نظراً لحاجة البحث الحالي إلى أداة لقياس مهارات التفكير الفلسفي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي بعد انتهاء التجربة بهدف تحديد أثر أنموذج روبرتس ولعدم توفر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي موضوعات التجربة في مادة التاريخ للمجموعتين التجريبية والضابطة قام الباحث بإعداد اختبار يتألف من (30) فقرة اختيار من متعدد بثلاثة بدائل لكل فقرة لقياس مهارات التفكير الفلسفي.

تعليمات الاختبار

حرص الباحث على وضع تعليمات واضحة ومبسطة للإجابة على فقرات اختبار التفكير الفلسفي حيث يُطلب من الطالب قراءة كل فقرة بعناية فائقة ثم تحديد الخيار الأنسب الذي يعكس وجهة نظره الشخصية من بين البدائل المتاحة وذلك بوضع علامة (✓) أمام الخيار المختار وإنه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة في هذا الاختبار حيث يُعتبر الخيار الأمثل هو الذي يمثل التفكير الفعلي للمشارك عند مواجهة المشكلة أو الموقف المطروح كون هذه الفقرات اعدت لأغراض البحث العلمي فقط.

الصدق الظاهري للاختبار

لضمان الصدق الظاهري لفقرات الاختبار تم عرض صورته الأولية على الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم بهدف التحقق من مدى صدق الفقرات وملاءمتها للأهداف الموضوعة لقياسها وبناءً على آراء الخبراء تم تعديل صياغة بعض الفقرات كما تم حذف (7) فقرات لعدم ملاءمتها وقد أظهرت النتائج أن الفقرات التي حظيت بموافقة الخبراء نالت نسب قبول تراوحت بين 75% و100% والجدول (4) يوضح ذلك: -

جدول (4)

الصدق الظاهري للاختبار مهارات التفكير الفلسفي

رقم الفقرة	عدد الخبراء	الموافقون		كاي		دلالة الفرق
		عدد	نسبة	المحسوبة	الجدولية	
1، 5، 19، 33	20	20	%100	20	3.84	دال
8، 12، 20، 25		19	%95	16.2		دال
2، 6، 16، 22، 30		18	%90	12.8		دال
11، 24، 29، 35		17	%85	9.8		دال
3، 7، 18، 26، 34		16	%80	7.2		دال
10، 13، 15، 21، 27، 32، 36		15	%75	5		دال
4، 9، 14، 17، 23، 28، 31		14	%70	3.2		غير دال

التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار

لتحقيق أهداف البحث المتمثلة في وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها غير الصحيحة بالإضافة إلى تقدير الزمن اللازم للإجابة عنها قام الباحث بتطبيق على عينة استطلاعية من غير عينة البحث مكونة من (35) طالبًا من طلاب الصف الرابع الأدبي في إعدادية الغد الأفضل يوم الاربعاء 2024/11/13 فتبين إن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب وإن متوسط الوقت المستغرق للإجابة هو (40) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفكير الفلسفي

تكتسب كل فقرة من فقرات الاختبار أهمية في بناء اختبار متكامل وفعال قادر على قياس السمة المستهدفة بدقة ولا يمكن ضمان جودة الفقرات الاختبارية وصدقها من حيث تمثيل المحتوى بشكل شامل ومناسب لمستوى الطلاب إلا من خلال إخضاعها للتحليل الإحصائي الدقيق **(اليعقوبي، 2013: 100)**. لذا تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الفلسفي على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالب من طلاب الصف الرابع الأدبي في (إعدادية المكاسب) و (اعدادية ابن السكيت) و (اعدادية مدينة العلم) و (اعدادية البلغاء) في يوم الاحد 2024/11/17، وقد أُجري التطبيق تحت إشراف الباحث وبالتعاون مع مدرّسي المادة في تلك المدارس بهدف التحقق من الخصائص السايكومترية للاختبار وقام الباحث بتصحيح الاختبار بنفسه وتم ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة تنازليًا ومن ثم اختيار نسبة 27% من الطلاب الذين يمثلون المجموعة العليا و27% من الطلاب الذين يمثلون المجموعة الدنيا وبلغ عدد أفراد هاتين المجموعتين معًا (108) طالبًا بواقع (54) طالبًا في كل مجموعة في كل مجموعة (عليا ودنيا) وبعد تصحيح الإجابات تم حساب المؤشرات الإحصائية اللازمة للتحقق من الخصائص السايكومترية للاختبار كالآتي: -

القوة التمييزية للفقرات

تشير القوة التمييزية للفقرات إلى مدى قدرتها على التفريق بين الأفراد ذوي الأداء المرتفع والمنخفض في السمة المقاسة. ولتقدير هذه القوة، استخدم الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين، حيث صُححت الاستمارات واستُخرجت الدرجات الكلية، ثم رتبت تنازليًا، وتم اختيار أعلى 27% لتشكيل المجموعة العليا وأدنى 27% لتشكيل المجموعة الدنيا. ويُعد تمييز الفقرة بين الأفراد، وارتباطها بالدرجة الكلية، من الشروط الأساسية لضمان دقتها واتساقها مع البناء العام للمقياس وتُعد الفقرة ضمن فقرات الاختبار جيدة إذا بلغت قوة تمييزها (0.30) فأكثر وبذلك تعد فقرات الاختبار صالحة ذات قدرة تمييزية وصعوبة مقبولة **(الكبيسي، 2010: 271)** والجدول (5) يوضح ذلك: -

جدول (5)

معاملات التمييز لفقرات التفكير الفلسفي

ت	عليا		دنيا		تمييز	السهولة	ت	عليا		دنيا		تمييز	السهولة
	ص	خ	ص	خ				ص	خ	ص	خ		
1	13	41	3	51	0.70	0.41	16	11	43	35	19	0.44	0.57
2	3	51	14	40	0.69	0.60	17	12	42	43	11	0.57	0.49
3	10	44	9	45	0.65	0.49	18	13	41	50	4	0.69	0.42
4	6	48	23	31	0.46	0.66	19	4	50	40	14	0.67	0.59

ت	عليا		دنيا		تمييز	السهولة	ت	عليا		دنيا		تمييز	السهولة
	ص	خ	ص	خ				ص	خ	ص	خ		
5	8	46	14	40	0.59	0.56	20	9	45	18	36	0.50	0.58
6	7	47	22	32	0.46	0.64	21	7	47	12	42	0.65	0.55
7	5	49	14	40	0.65	0.58	22	10	44	13	41	0.57	0.53
8	15	39	11	43	0.52	0.46	23	8	46	18	36	0.52	0.59
9	15	39	6	48	0.61	0.42	24	19	35	3	51	0.59	0.35
10	7	47	17	37	0.56	0.59	25	15	39	10	44	0.54	0.45
11	12	42	19	35	0.43	0.56	26	3	51	22	32	0.54	0.68
12	11	43	11	43	0.59	0.50	27	19	35	5	49	0.56	0.37
13	9	45	13	41	0.59	0.54	28	3	51	22	32	0.54	0.68
14	16	38	10	44	0.52	0.44	29	11	43	16	38	0.50	0.55
15	15	39	9	45	0.56	0.44	30	6	48	20	34	0.52	0.63

فاعلية البدائل الخاطئة

تم تحليل فاعلية كل بديل خاطئ لكل فقرة من فقرات الاختبار البالغ عددها (30) فقرة وذلك باستخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة وقد أظهرت النتائج أن جميع القيم كانت سالبة مما يشير إلى أن هذه البدائل جذبت إجابات عدد أكبر من طلاب المجموعة الدنيا مقارنة بطلاب المجموعة العليا ويُعدّ هذا دليلًا على فاعلية البدائل مما استدعى الإبقاء عليها دون تعديل.

صدق البناء

عرف هذا النوع من الصدق بأنه القدرة على قياس بُنية نظرية أو سمة معينة إضافةً إلى قدرته على التحقق من صحة فرضية محددة **(التميمي، 2016: 93)**. وفي إطار التحقق من صدق البناء لاختبار التفكير الفلسفي، قام الباحث بحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه إضافةً إلى حساب معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للاختبار وكذلك بين درجات المجالات والدرجة الكلية، حيث بلغت معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات ما بين (0.309) و(0.61)، والقيم التائية المصاحبة لهذه الارتباطات بين (4.59) و(10.89) وكلها دالة إحصائيًا والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

صدق البناء لفقرات اختبار مهارات التفكير الفلسفي

رقم الفقرة	قيم معامل الارتباط						القيم التائية لدلالة الارتباط					
	م1	م2	م3	م4	م5	المجموع	م1	م2	م3	م4	م5	المجموع
1	0.61					0.451	10.89					7.15
2	0.525					0.289	8.72					4.27
3	0.556					0.424	9.46					6.62
4	0.353					0.336	5.34					5.05
5	0.489					0.336	7.93					5.05
6	0.36					0.404	5.46					6.25
م1		0.45	0.41	0.52	0.43	0.4		7.13	6.36	8.61	6.74	6.17
7		0.501				0.401		8.19				6.19
8		0.417				0.369		6.49				5.61
9		0.528				0.268		8.79				3.93
10		0.45				0.371		7.13				5.65

رقم الفقرة	قيم معامل الارتباط						القيم التائية لدلالة الارتباط					
	م1	م2	م3	م4	م5	المجموع	م1	م2	م3	م4	م5	المجموع
11		0.309				0.331		4.59				4.96
12		0.469				0.283		7.51				4.17
م2			0.44	0.36	0.42	0.51			6.93	5.46	6.54	8.38
13			0.479			0.46			7.72			7.33
14			0.419			0.375			6.53			5.72
15			0.38			0.406			5.81			6.28
16			0.355			0.203			5.37			2.93
17			0.423			0.339			6.60			5.10
18			0.577			0.21			9.99			3.04
م3				0.45	0.51	0.63				7.13	8.38	11.47
19				0.551		0.371				9.34		5.65
20				0.389		0.287				5.97		4.24
21				0.524		0.398				8.70		6.14
22				0.436		0.32				6.85		4.78
23				0.436		0.179				6.85		2.57
24				0.504		0.339				8.25		5.10
م4					0.46	0.49					7.33	7.95
25					0.501	0.361					8.19	5.47
26					0.469	0.277					7.51	4.08
27					0.368	0.388					5.60	5.95
28					0.471	0.31					7.55	4.61
29					0.431	0.29					6.75	4.29
30					0.383	0.329					5.86	4.93
المجموع	0.63	0.61	0.47	0.46	0.56		11.47	10.89	7.53	7.33	9.56	

ثبات الاختبار

اعتمد الباحث على طريقة (ألفا كرو نباخ) لحساب معامل الثبات وهي طريقة تُستخدم لتقدير الحد الأدنى لمعامل ثبات درجات الاختبار إذا كانت قيمة معامل (ألفا) مرتفعة فإن ذلك يشير إلى ثبات الاختبار بدرجة عالية أما إذا كانت منخفضة فقد يدل ذلك على إمكانية تحقيق مستوى أعلى من الثبات باستخدام طرق أخر وقد بلغت قيمة الثبات (0.88) وهو معامل ثبات عال حيث يعد معامل الثبات جيدا إذا بلغت (0.67) فأكثر (النبهان، 2004: 248).

الصورة النهائية لفقرات الاختبار وطريقة التصحيح

بعد الانتهاء من التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفكير الفلسفي والتحقق من صدق وثبات والقوة التمييزية للاختبار أصبح جاهزا بصورته النهائية التي تكونت من (30) فقرة موزعة على خمس مجالات التي تعد مهارات التفكير الفلسفي ولكل فقرة ثلاث بدائل عند الإجابة، واحده تقيس التفكير الفلسفي وتعطى عند التصحيح درجة واحدة واثنان لا يقيسان ويعطيان عند التصحيح صفر وبذلك تكون اقل درجة يحصل عليها الطالب صفر واعلى درجة (30) وبوسط فرضي مقداره (15).

تطبيق التجربة

بدأ الباحث تطبيق التجربة مع انطلاق الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024-2025 تحديدًا يوم الأربعاء 2025/2/5 على عينة البحث واستمر التطبيق حتى يوم الاربعاء 2025/4/30 أي طيلة فصل دراسي كامل بمعدل ثلاث حصص أسبوعيًا لكل مجموعة.
تم تدريس المجموعة التجريبية وفق أنموذج روبرتس مستندًا إلى الخطط التدريسية اليومية المعدة مسبقا.
دُرّست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتمدة وفق الخطط التدريسية اليومية المعدة مسبقا.

الوسائل الإحصائية:

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائيا باستعمال برنامج (spss)

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

أولا: عرض النتائج

- الهدف الاول: (بناء اختبار لقياس التفكير الفلسفي philosophical thinking لدى طلاب المرحلة الإعدادية) وقد تحقق هذا الهدف عن طريق الإجراءات التي قام بها الباحث والتي تم عرضها في الفصل الثالث.
- الهدف الثاني: (التعرف على أثر أنموذج روبرتس في تنمية التفكير الفلسفي philosophical thinking لدى طلاب المرحلة الإعدادية).

للتحقق من الهدف قام الباحث بفحص الفرضيات الصفرية وعلى النحو الآتي: -

- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التفكير الفلسفي بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام انموذج روبرتس وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية.

لغرض التحقق من صحة الفرضية أعلاه والتعرف على دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي في مستوى التفكير الفلسفي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في الاختبار القبلي حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (6.80) وبانحراف معياري قدره (1.47) في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (6.30) وبانحراف معياري قدره (2.01) وباستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.03) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) عند ومستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58) هذا يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين للاختبار القبلي، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية والجدول (7) يوضح ذلك: -

جدول (7)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث للاختبار القبلي للتفكير

الاختبار	العينة	عدد افراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم الاختبار التائي		دلالة الفرق
						المحسوبة	الجدولية	
تفكير قبلي	تجريبية	30	6.80	1.47	58	1.03	2	0.00
	ضابطة	30	6.30	2.01				

- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) للاختبار البعدي في مستوى مهارات التفكير الفلسفي بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام انموذج روبرتس وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية.

لغرض التحقق من صحة الفرضية أعلاه والتعرف على دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مستوى التفكير الفلسفي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.63) وبانحراف معياري قدره (0.85) في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11.13) وبانحراف معياري قدره (1.28) وباستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (41.00) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) ومستوى دلالة (0.05) وعند درجة حرية (58) لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (8) التالي يوضح ذلك: -

جدول (8)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث للاختبار البعدي للتفكير

الاختبار	العينة	عدد افراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم الاختبار التائي		دلالة الفرق
						المحسوبة	الجدولية	
تفكير بعدي	تجريبية	30	22.63	0.85	58	41.00	2	0.00
	ضابطة	30	11.13	1.28				

ثانيا: تفسير النتائج

- **تفسير النتائج**

1- يُحفز النموذج الطلاب على معارضة الرأي المقبول والتعبير بحرية عن أفكارهم، مما يزيد من نشاطهم التفاعلي داخل الفصل.
2- يُمكِّن النموذج الطلاب من طرح تساؤلات عميقة وتحليل المعلومات بطريقة نقدية مما يساهم في بناء قدراتهم الفكرية.
3- يُغيّر النموذج أسلوب التدريس التقليدي من مجرد نقل معلومات إلى إشراك الطالب كفاعل رئيسي، مما يجعله محور العملية التعليمية.
4- يُتيح للطلاب الفرصة لاستطلاع مواضيع البحث بأنفسهم وطرح الأسئلة دون تقييد، مما يعزز من قدرتهم على اكتشاف الجوانب الخفية للموضوعات الدراسية.
5- من خلال الاعتماد على الحوار الجماعي والحوارات الفلسفية، يُنمّي النموذج مهارات التواصل وبناء الحجج المعقولة.
6- يُشجع النموذج الطلاب على البحث الذاتي والتحقق مما يقرأون، مما يعزز من شعورهم بالمسؤولية والاعتماد على الذات في اكتساب المعرفة.
7- يدفع النموذج الطلاب إلى تفكيك المعلومات وتحليلها، مما يسهم في ابتكار حلول جديدة ومقاربات منهجية تتعدى الحفظ الآلي.

8- يعمل على إيجاد مناخ تفاعلي داخل الصف يدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي من خلال تبادل الآراء والمناقشات المفتوحة.
9- من خلال المشاركة الفعّالة وإبداء الرأي بحرية، نمت ثقة الطلاب بأنفسهم وقدرتهم على التعمق في الموضوعات المطروحة.
10- يُظهر النموذج فعاليته في تجاوز القيود التقليدية للتفكير، إذ يشجع على استخدام منهجيات حديثة تركز على تنمية التفكير الفلسفي والتعبير النقدي.

الفصل الخامس
الاستنتاجات التوصيات المقترحات

أولا: الاستنتاجات

1- أظهرت النتائج أن مهارات التفكير الفلسفي يمكن تطويرها من خلال أساليب تعليمية محددة.
2- التفكير الفلسفي ليس مجرد قدرة فطرية بل هو مهارة يمكن صقلها عبر طرق تدريس حديثة.
3- أثبت البحث أن تطبيق هذا النموذج يسهم بشكل ملحوظ في تعزيز التفكير الفلسفي لدى الطلاب حيث يوفر أدوات معرفية ومنهجية تساعدهم على التحليل العميق وبناء رؤى نقدية.
4- أظهرت التحليلات الإحصائية أن الطلاب الذين درسوا وفقًا لأنموذج روبرتس حققوا نتائج أفضل مقارنةً بالمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.
5- رغم أن مادة التاريخ تعتمد على السرد فإنها توفر بيئة مناسبة لصقل التفكير الفلسفي نظرًا لارتباطها بالأحداث والتحولات الفكرية التي تتطلب التحليل العميق.

ثانيا: التوصيات

1- تصميم دليل تدريسي شامل يوضح خطوات تطبيق أنموذج روبرتس، مع التركيز على التعليم القائم على التحليل والتفكير النقدي ويتضمن الدليل أمثلة تطبيقية وأساليب التقييم المناسبة لتعزيز التفكير الفلسفي لدى الطلاب.
2- تنظيم دورات تدريبية متخصصة لتأهيل المدرسين على تطبيق النموذج بفعالية وتدريبهم على توظيف تقنيات الحوار والتحليل النقدي والتفكير التأملي في الدروس وتوفير ورش عمل عملية لتطبيق النموذج في الصفوف الدراسية.
3- تطوير اختبارات لقياس مهارات التفكير الفلسفي لدى الطلاب بعد تطبيق النموذج والاستفادة من تحليل البيانات الإحصائية للتأكد من مدى تأثير النموذج على مستوى الطلاب.
4- تهيئة بيئة دراسية تشجع النقاش المفتوح والأسئلة الفلسفية واستخدام تقنيات الوسائط المتعددة لتعزيز فهم الأحداث التاريخية بطريقة تحليله.
5- تنفيذ دراسة تجريبية على مجموعة من الطلاب لمقارنة نتائج استخدام النموذج مع الطرق التقليدية وقياس تأثير النموذج على تحصيل الطلاب في مادة التاريخ وقدرتهم على التفكير النقدي.

ثالثا: المقترحات

1- اجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر انموذج روبرتس في المواد الاجتماعية المختلفة (كعلم الاجتماع والجغرافية، الفلسفة وعلم النفس) في المرحلة الإعدادية.
2- اجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر انموذج روبرتس على متغيرات أخرى مثل التفكير بأنواعه المتعددة (الإبداعي، الابتكاري، التنسيقي، العلمي).
3- اجراء دراسة مماثلة على أثر استخدام أنموذج روبرتس في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة تبحث في كيفية تعزيز التفكير النقدي من خلال تطبيق هذا النموذج في مواد مختلفة مثل الفلسفة أو العلوم الاجتماعي.
4- اجراء دراسة في دور أنموذج روبرتس في تعزيز مهارات الحوار والتفكير الفلسفي لدى طلاب الجامعات دراسة تستكشف كيف يمكن لهذا النموذج أن يساعد في تطوير مهارات التفكير الفلسفي لدى طلاب التعليم العالي.
5- اجراء دراسة مقارنة بين أنموذج روبرتس ونماذج تعليمية أخرى في تنمية التفكير الفلسفي، دراسة تحليلية تقارن بين تأثير أنموذج روبرتس ونماذج أخرى مثل نموذج بوس أو نموذج التفكير التأملي.

المصادر

القرآن الكريم

- أبو حويج، مروان وآخرون (2002): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الأشقر، فارس راتب (2011): **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- اوليفيان، لبيمان (2004): **مستقبل الفلسفة في ق21**، ترجمة مصطفى محمود، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت.
- التميمي، أسماء فوزي حسن (2016): **مهارات التفكير العليا (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد)** ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان- الأردن.
- الجابري، محمد عابد (2006): **التربية والمجتمع: دراسات في التنمية البشرية**، ط2، المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002): **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2007): *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، ط3، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- جري، خضير عباس (2009): **أثر أنموذجي المنحنى المنظومي لـ(جيرلاش. آيلي) والعنقودي لـ(روبرتس) في التحصيل والتفضيل المعرفي لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية**، أطروحة دكتوراة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.
- الجلبي، محمد خالد عبد الرحمن (2017): **أثر توظيف أنموذجي بوس (POSSE) التعليمي وروبرتس العنقودي (Roberts) في تنمية حب الاستطلاع العلمي ومهارات ما وراء المعرفة**

لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، العد23، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم.

- الجلبي، محمد خالد عبد الرحمن (2017): **أثر توظيف أنموذجي بوس (POSSE) التعليمي وروبرتس العنقودي (Roberts) في تنمية حب الاستطلاع العلمي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**، مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، العد23، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم.
- جواميرء جوان حسور (2011): **أثر برنامج ارشادي معرفي في تعديل سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.
- حسن، هناء رجب (2014): **التفكير برامج تعليمية وأساليب قياسه**، ط1، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- الحيلة، محمد محمود (1999): **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (2003): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الخفاجي، رائد ادريس محمود وآخرون (2021): **التكنولوجيا الحديثة واستراتيجيات التدريس مداخل علاجية وتواصل تعليمي**، ط1، مكتبة نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، العراق.
- الدليمي، احسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود (2005): *القياس والتقويم في العملية التعليمية*، ط2، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة، بغداد، العراق.
- رزوقي، رعد مهدي وآخرون (2015): *نماذج تعليمية في تدريس العلوم*، ج2، مكتبة عادل للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- رزوقي، رعد مهدي وآخرون (2019): **التفكير وأنماطه**، ط4، دار الكتب العالمية، بيروت، لبنان.
- رمضان، عبد الرحمن امين محمد (2002): **فاعلية كل من طريقة السقراطية وطريقة لعب الأدوار في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الفلسفي لدى طلاب الأول الثانوي العام**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- زاير، سعد علي وجري، خضير عباس (2020): **تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية**، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (1986): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار المطابع، مديرية دار الكتب والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- السامرائي، هاشم وآخرون (1995): *المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها*، ط1، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- سعادة، يوسف جعفر (1994): **دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ**، مركز الكتاب للنشر، عين شمس، مصر.
- السيد، منال محمد رضا وآخرون (2024): **فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة بنها للعلوم الإنسانية**، ج3، ع5، مجلة بنها للعلوم الإنسانية، مصر.
- صالح، محمد علي (2012): **التفكير الفلسفي وتطبيقاته في مجال التربية**، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإسكندرية، مصر.
- صبري، حسين (2020): **روّاد الشك المنهجي**، ط1، دار الضياء للنشر والتوزيع والطباعة، جمهورية مصر العربية.
- الطويل، توفيق (1979): **أسس الفلسفة**، ط7، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.

- عبد الأمير، نغم هادي (2016): **فاعلية أنموذجي سوم التعليمي وروبرتس العنقودي التعليمي في تنمية التفكير التباعدي ومهارات ما وراء المعرفة**، مجلة الأستاذ، العدد216، المجلد2، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم.
- عبد الأمير، نغم هادي (2016): **فاعلية أنموذجي سوم التعليمي وروبرتس العنقودي التعليمي في تنمية التفكير التباعدي ومهارات ما وراء المعرفة**، مجلة الأستاذ، العدد216، المجلد2، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم.
- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب (2007): **تنمية مهارات التفكير – نماذج نظرية وتطبيقات علمية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عدس، عبد الرحمن (2010): **أصول التربية: مفاهيمها وتطبيقاتها**، ط4، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
- العدوان، زيد سلمان والحوامدة، محمد فؤاد (2011): **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عليان، شاهر (2010): **مناهج العلوم الطبية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق)**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- القواسمة، احمد حسن وأبو غزلة، محمد احمد (2013): **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الكبيسي، وهيب مجيد (2010): **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، مؤسسة مصر، مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، العرق.
- الكناني، امجاد خلف فياض (2018): **أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط**، مجلة الأستاذ، العدد227، وزارة التربية المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/ الأولى.
- مصطفى، فهمي (2002): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، ط1، دار الفكر العربي للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- المطيري، مساعد ردن مرزوق معجب (2021): **فاعلية استخدام نموذج روبرتس العنقودي التعليمي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ج1، العدد133، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر الجديدة، القاهرة.
- النبهان، موسى (2004): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- النشار، مصطفى (2013): **التفكير الفلسفي المهارات وتطبيقاتها**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- النعيمي، عبد الرحمن (2015): **الفلسفة التربوية ـ أسسها وتطبيقاتها**، ط2، مكتب الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الهاشمي، حسن هاشم محمد (2007): **أثر فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تنمية التفكير الفلسفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان.
- اليعقوبي، حيدر حسن (2013): **التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية**، دار الكفيل للطباعة والنشر والتوزيع، كربلاء المقدسة، جمهورية العراق.

المستخلص باللغة الانكليزية

Abstract
The research aims to study the impact of the Roberts Model on the development of philosophical thinking among fourth-year preparatory students in the subject of history. The sample consisted of 60 students from schools in Karbala Governorate, who were equally divided into an experimental group and a control group. Equivalence was ensured between the two groups in variables that could affect the validity of the experiment. To conduct the measurement, the researcher prepared a philosophical thinking skills test consisting of 30 items, after verifying its validity and reliability. The results of the statistical analysis, using the t-test for independent samples, showed statistically significant differences in favor of the experimental group. The study concluded with a set of recommendations and suggestions based on the findings.