

اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف  
الخامس الادبي

أ.م.د. محمد رسن السلطاني

أ.م. جنان مرزة حمزة

الباحثة. علياء جواد كاظم

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

**The Effect of Bransford and Stein's Model in Acquiring European  
History and Developing the Critical Thinking of the Fifth Literary  
Female Students**

**Asst. Prof. Jinan Mirza Hamza Asst. Prof. Dr. Muhammad Risan Al-Sultani**

**Researcher Alyaa'a Jwad Khadim**

**College of Basic Education/ University of Babylon**

azhhee1994@gmail.com

**Abstract**

The present study aims at assessing the effect of Bransford and Stein's pattern in acquiring European history and developing the critical thinking of the fifth literary female students.

**المخلص**

يهدف البحث التعرف على "اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي"

ولتحقيق ذلك وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة التاريخ الاوربي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تفكير طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تفكير طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس تنمية التفكير الناقد.

وقد اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث احدهما تجريبية، والاخرى ضابطة.

وتحدد البحث الحالي بطالبات الصف الخامس الادبي في اعدادية الثورة للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بابل والفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب التاريخ الحديث والمعاصر المقرر للعام الدراسي 2015-2016 وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (ا) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلبتها الى المتغير المستقل الأول وهو أنموذج برانسفورد وشتاين عند تدريس مادة التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة التاريخ الاوربي الحديث بالطريقة التقليدية من دون التعرض لأي متغير مستقل وتكونت عينة البحث من (64) طالبة، بواقع (32) طالبة في كل مجموعة

## الفصل الاول

## التعريف بالبحث

## مشكلة البحث

تواجه المواد الاجتماعية بصورة عامة، والتاريخ بصورة خاصة مشكلات كثيرة الأبعاد ظهرت في عالم يتسم بسرعة التغير مما يتطلب من المدرس ان يتخلى عن أدواره التقليدية إلى ادوار جديدة (جودة، 2010: 9).

فالمشكلة تكمن في الواقع الذي يجسد صورة غير سارة تظهر معالمها في انخفاض تحصيل الطلاب في تلك المادة، إذ يرى(عابد\_2008) انّ الحديث عن ضعف التحصيل في المواد الاجتماعية بشكل عام يعني الحديث عن ضعف التحصيل في مادة التاريخ بشكل خاص (عابد، 2008: 264). وهذا ما أكدته كثير من الدراسات التي اجريت في هذا الصدد والتي حاولت الحد من هذه المشكلة منها ودراسة (الخرجي 2003) ودراسة (الحسناوي 2003) إذ أوضحت ضعف الطلبة في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وان لهذا الضعف أسباباً عدة منها الاستراتيجيات والطرائق التي تعتمد على الحفظ والتلقين من دون الاهتمام بالطلبة وقدراتهم على التفكير، (الخرجي، 2003: 8)، (الحسناوي، 2003: 135، 137). وبناء على ما تقدم وجدت الباحثة ان التمسك بالطرائق التقليدية لم يعد كافياً لتلبية متطلبات العملية التربوية واصبح من المهم مواكبة ما هو جديد وفعال في التدريس من استراتيجيات ونماذج واساليب قادرة على انجاز الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

وتتجلى مشكلة البحث الحالي في الاجابة على السؤال الآتي: هل لأنموذج برانسفورد وشتاين اثر في تحصيل مادة التاريخ

الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي؟

## أهمية البحث

تعد التربية نشاطاً إنسانياً يعمل على تحقيق التطور لأفراد المجتمعات بما يرتقي بهم نحو الأفضل لذلك يمكن القول بأن المجتمع يعتمد اعتماداً حياتياً على التربية، فهي وسيلة لبقائه واستمراره، بل هي وسيلة لتقدمه وتطوره إذا ما أريد لهذا التقدم والتطور أن يكون عميق الجذور، متأصلاً في حياة الأفراد (الحاج، 2013: 14).

والكتاب المدرسي بوصفه أحد أهم عناصر المنهج، فهو مادة التفاعل أثناء تنفيذ الدروس ما بين المعلم والمتعلم والمنبثقة من المنهاج المدرسي، وهو في الوقت نفسه مصدراً للمعرفة، وأن الهدف الرئيس للتعلم هو إدراك تلك المعرفة الموجودة بداخله، ولكي يؤدي الكتاب المدرسي الغرض الذي أعدّ من أجله يجب أن تكون المعلومات فيه واضحة ودقيقة وتتميز بالحدثة وملاءمتها لمستوى التلامذة وخبراتهم ونموهم، وحدثة ودقة وسائل الإيضاح المتضمنة فيه، وجودة الإخراج (الغريبي وآخرون، 2013: 83)

لقد اهتمت التربية الحديثة اهتماماً كبيراً بطرائق التدريس، واتخذها ركناً من أركان بناء العملية التعليمية بوصفها وسيلة فعالة في إنجاز العملية التربوية، لما لها من اثر في تفكير الفرد، فأساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع، بل هي وليدة حاجات، وظروف ومطالب اجتماعية، فهي تتغير بتغير الأهداف والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته.(الخرندار وعبد الرحمن، 2010: 45).

وقد شهد مجال تدريس المواد الاجتماعية تجديداً في طرائقه وأساليبه وتحديث وسائله وأدواته، وانطلقت حركة التجديد من النظرة التي تبلورت عبر الزمن ومن واقع الخبرة عن ماهية المواد الاجتماعية فضلاً عما أكدته المهتمون بطرائق التدريس بأن الطريقة الناجحة هي التي يوصل المدرس من خلالها الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل، لان النجاح لن يكون حليفه في عمله إذا كان لا يمتلك طريقة جيدة، فمعيار التعلم في مهنة التدريس هو ما تستطيع أن تفعل، لا ماذا تعرف، ولا يقاس نجاح المدرس بمقدار ما يعرف، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف. (الألوسي، 2005: 8).

ويُعدّ التفكير الناقد أحد أنواع التفكير الفعال لما له من أهمية في تنمية العمليات العقلية العليا لدى الفرد فهو يدور في عمليات تفكيرية معقدة تضم أكثر من مجرد استدعاء المعلومات أو أفكار من الذاكرة بل إيجاد العلاقة بين الأفكار المتنوعة أو ربط بين الأسباب

والنتائج والأحداث أو تحليل الأفكار وتركيبها ولا يمثل مجالاً معيناً وإنما في مواقف الحياة العامة (أبو جادو ومحمد، 2007، 229:230)

وقد تبرز أهمية المرحلة الإعدادية من مراحل التعليم الأخرى في تنمية التفكير الناقد وتطويرة عند الطلبة لكونها تمثل المرحلة العمرية التي تبدأ فيها مهارات التفكير بصيغتها المنطقية بالظهور وبإمكانية الطلبة أن يفكروا تفكيراً مجرداً بعيداً عن خواص المثبرات الحسية، إذ تشير دراسات بياجيه إلى أن القدرات الاستدلالية تبدأ بشكلها المنطقي المجرد بالظهور في هذه المرحلة العمرية. (بياجيه 1986:101)

أن الأنموذج التدريسي خطة عمل يمكن استعمالها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريبية، والمهام التدريسية والتعليمية تتضمن توافر الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة كالمحتوى والمهارات والأدوار التعليمية والعلاقات الاجتماعية والنشاطات والإجراءات والتسهيلات المادية والبيئية التي تتفاعل فيما بينها لتحديد سلوك الطلاب والمعلمين، ونماذج التدريس هي صورة لإيجاد وتوافر هذه الظروف والبيئات التي تحدد المواصفات التي يمكن توصيفها وتحقيق بيئات التعلم، ومن وجهة نظر أخرى يقصد بالأنموذج تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعددٍ من الاستنتاجات والاستنباطات ويسهم النموذج التدريسي باستثارة اهتمام الطالب وتوجيه انتباهه وشرح البنى المعرفية وتزويده بالتغذية الراجعة وسواها، لأن النماذج تعتمد في أصولها على نظريات نفسية تعليمية. (قطامي وآخرون، 2008: 155)

**هدفاً للبحث:** يهدف البحث الحالي الى التعرف الى اثر انموذج برانسفورد وشتاين في:

1- تحصيل مادة التاريخ الاوربي لدى طالبات الصف الخامس الادبي.

2- تنمية التفكير الناقد في مادة التفكير الاوربي لدى طالبات الصف الخامس الادبي.

**فرضيتا البحث:**

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة التاريخ الاوربي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تفكير طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تفكير طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس تنمية التفكير الناقد

3- طالبات الصف الخامس الادبي في مدارس الاعدادية النهارية في محافظة بابل.

4- موضوعات الفصل الخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ للصف الخامس الادبي 2015-2016.

5- الكورس الثاني للعام الدراسي 2015-2016.

**تحديد المصطلحات:**

1- الاثر: عرفه كل من:

الراجحي: "القيمة الفعلية المتبقية من استخدام الشيء سواء كانت ايجابية ام سلبية". (الراجحي، 2005: 8)

**التعريف الاجرائي:** هو التغير المعرفي المقصود الذي يحدثه أنموذج برانسفورد وشتاين في طالبات الصف الخامس الادبي(عينة الدراسة) ويقاس بالاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد الذي أعدته الباحثة، والمُعد لهذا الغرض.

2- الأنموذج: عرفه كل من:

أ- السعدون، أنه: " تمثيل تخطيطي تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير". (السعدون،

2012: 22)

ب- **التعريف الإجرائي:** مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة التي تتبع في تدريس طالبات الصف الخامس الاعدادي (المجموعة التجريبية) تتضمن تنظيم المادة التعليمية واختيار الاساليب والانشطة لتحقيق الهدف المرغوب في تحقيقه (انموذج برانسفورد وشتاين (ايديال):

أ- أبو رياش، أنه: "أنموذج تدريسي يصف مستوى الأداء لدى الطلبة ويهيئ الفرص أمامهم لاستخدام المعلومات في مواقف جديدة، ويزيد من قدرتهم على التفكير والتذكر والاحتفاظ، فضلاً عن أنه ينمّي عمليات العلم والبحث والتساؤل". (أبو رياش، 2007: 68)

**التعريف الإجرائي:** انموذج لحل المشكلات يضم مجموعة خطوات إجرائية متتابعة تقوم بها الباحثة داخل الصف بالاعتماد على خطوات أو مراحل أنموذج برانسفورد وشتاين والمتمثلة بخمس خطوات هي (1-تحديد المشكلة. 2- التعرف على المشكلة. 3-وضع الاستراتيجيات. 4-تطبيق الاستراتيجيات. 5- النظر في التأثيرات

**التحصيل:**

أ- بني خالد، أنه: "مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية أو الأداء في التعليم المدرسي الذي يتم قياسه من قبل المعلم أو من خلال الاختبارات". (بني خالد، 2012: 1)

ث-**التعريف الإجرائي:** محصلة ما تتعلمه طالبات الصف الخامس الادبي في مدرسة (الثورة للبنات)، في مادة التاريخ الاوربي بعد مرور مدة من التجربة المحددة ويمكن قياسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي (المقالي والموضوعي)

**5-التاريخ:**

أ- الزيدي بأنه: "سجل لأحداث الماضي البعيد والقريب، أي التاريخ القديم والحديث، وما بينهما من تاريخ بسيط، حتى يتم التوصل إلى فهم أفضل لتاريخ البشرية، أو تاريخ الكون منذ الخليفة حتى تبرز معانيه، وتجاربه في محاولة من المؤرخ لاستقراء الماضي، أو محاولة استرجاع احداثه. (الزیدی، 2009: 13)

**التعريف الإجرائي:** هو المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها الباب الخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ الحديث والمعاصر للصف الخامس الاعدادي المقرر من وزارة التربية للعام الدراسي 2015-2016

**6-التفكير الناقد**

أ- علي بأنه: "عملية تنظيم المعلومات، ووصفها، وتحليلها، وتقويمها من أجل الوصول إلى استنتاج معين". (علي، 2009: 16)

**التعريف الإجرائي:** هو قدرة لطالبات الصف الخامس الادبي على الاجابة الصحيحة لمواقف الاختبار الذي اعدته الباحثة معبرة عنه بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات الفرعية (الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج).

**7-الصف الخامس الادبي:** هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية والتي تلي مرحلة الدراسة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية، وهو صف تخصصي تقدم فيه الموضوعات العلمية والادبية.

## الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول: أسلوب حلّ المشكلات:

أولاً: مفهوم أسلوب حلّ المشكلات:

لكي نستطيع فهم أسلوب حلّ المشكلات لابد من تعريف المشكلة أولاً، ويُقصد بالمشكلة: حالة من الشك والتردد والعائق الذي يواجه الطالب ويحول دون وصوله إلى هدفه، أو هي موقف يكون فيه الطالب مطالباً بإنجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين وتكون لديه الرغبة في للوصول إليه ولا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانيات المتوافرة لديه، أما حلّ المشكلة فهي حالة يسعى الطالب خلالها

لوصوله إلى هدف يصعب تحقيقه بسبب عدم وضوح أسلوب الحلّ أو صعوبة تحديد وسائل تحقيق الهدف وطرائقه أو بسبب عقبات تعترض الحل دون وصول الطالب إلى ما يريده. (الزغول، 2003: 138).

ويذكر (Reid&yong,2000) أن جانبيه يصف حلّ المشكلة على أنها عملية تفكير يتمكّن الطالب من خلالها اكتشاف الرابطة بين قوانين تمّ تعلمها مسبقاً، ويمكن أن يطبقها لحلّ مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلّم جديد. (Reid&yong,2000,p: 98). وحلّ المشكلة هو أسلوب إذا استعمل بالطريقة الصحيحة في التدريب فإنه يوفر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم الفعلية وتنظيم خبراتهم وموضوعات تعلمهم. (Bransford&Stein,1995,p: 28).

ويكمن حلّ المشكلة في مدى قدرة الطالب على استعمال المهارات، والمعلومات التي اكتسبها سابقاً لمواجهة الموقف الجديد، والتغلب على المعوقات التي يمكن أن تقف في طريقة للوصول إلى ما يصبو إليه، وأن هذا الحلّ يتطلب تفكيراً يأخذ بنظر الاعتبار جميع مراحل الحلّ وخطواته المؤدية إلى الحلّ الأفضل مع الاستفادة من جميع البدائل المتوافرة وهذا ما يطلق عليه التفكير الاستراتيجي لحلّ المشكلة، غير أن التفكير بحلّ المشكلة لا يبدأ إلا عندما يشعر الطالب بالمشكلة، وكونها تمثل عائقاً يحول بينه وبين ما يريد الوصول إليه، ويتطلب حلّ المشكلات أن يصاغ الدرس في صورة مشكلة أو سؤال يثير الطلبة فينشطون في البحث عن حلّ له بممارسة أنشطة تعليمية مختلفة بحثاً عن حلّ لهذه المشكلة من خلال جمع المعلومات وتصنيفها وملاحظة العوامل ذات الصلة بالمشكلة وإجراء التجارب والوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها ومن شأن ذلك كله أن ينمي لدى الطلبة القدرة على البحث والتدريب على أسلوب التفكير العلمي في مواجهة مواقف مشابهة. (عطية، 2008: 212-213) ويشير (عودة 2010) إلى أن حل المشكلة هي طريقة من طرائق التدريس التي تؤدي إلى وضع الطالب في مشكلة ما، لأثارة افكاره وجمع المعلومات ووضع خطوات مناسبة يتبعها للوصول إلى حل مناسب وفق متطلبات البحث العلمي (عودة، 2010: 65)، أما برانسفورد وشتاين فيعتقدان بأن حل المشكلة هو أسلوب إذا استعمل بالطريقة الصحيحة في التدريب فإنه يوفر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم الفعلية.

(Bransford &stein,1995,p: 28)

**النماذج المفسرة لأسلوب حل المشكلات:** يذكر (الطائي، 2012) ان النماذج التعليمية المفسرة لأسلوب حل المشكلات هي كالآتي:

1- انموذج جليفورد لحل المشكلات من خلال التفكير

2- انموذج هاييز (Hayes)

3- انموذج بارنز (Parnes)

4- انموذج باير (Bayer)

5- انموذج برانسفورد وشتاين 1984 (IDEAL)

**المحور الثاني: أنموذج برانسفورد وشتاين (Model IDEAL):** يُعد هذا الانموذج احد النماذج الجيدة التي تستعمل في تدريب الطلبة على عملية حلّ المشكلات، اقترحه كلّ من (برانسفورد وستين) في عام (1984) ويستند هذا الأنموذج إلى خمس خطوات بحسب الأحرف الأجنبية لكلمة (IDEAL) وهي:

أ- تحديد المشكلة: (Identification Problem)

ب- تعرف المشكلة، صوغها: (Definition Problem)

ت- استقصاء الحل: (Exploring Strategies)

ث- تنفيذ الأفكار: (Acting on Ideas)

ج- البحث عن النتائج: (Looking Effects). (الحارثي، 2003: 168)

وقد اشار (قطامي 2013) ان انموذج برانسفورد وشتاين من النماذج التي ساهمت في تطور نظرية حل المشكلة المعرفية، اذ ان مهمة اكتساب معلومات جديدة يمكن ان ينظر اليها كحالة من حالات حل المشكلة المعرفية، وقد افترض عدد من العلماء ان عملية

حل المشكلة المعرفية يمكن ان تتضمن عناصر متعددة وهذا ما تضمنه انموذج برانسفورد وشتاين في كتابهما The Ideal solver prolem اذ ركزا على خمسة عناصر تم تلخيصها (Ideal) وهي حدد Identify، عرف Define، اكتشف Explore، تصرف Act،

انظر LOOK، تعلم Learn وقد اسمياها بـ (Ideal approbment solviny) (قطامي، 2013: 147)

**المحور الثالث: التحصيل الدراسي:** يقاس تقدّم الأمم بقوة النظام التربوي الذي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة حيث يعد أفراداً مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة، ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر (الشعبي، 2012: 68).

**اولاً: مفهوم التحصيل الدراسي:** يُعرف التحصيل بأنه وحدة قياس المعرفة التي يظهرها الطالب في موقف ما، وهو نتاج عملية التفاعل مع الفهم الكامل الذي يقوم به الطالب في ذلك الموقف وأن ما يظهره الطالب إنما هو نتاج عمل ذهني شامل يتضمن استيعابه للعالم والنظام المعرفي الإدراكي في بيئة متكاملة. (Norman, 2002, p: 24)

لقد تعددت الآراء ووجهات النظر حول مصدر دافعية التحصيل إذ يرى البعض من علماء النفس أنها سمة شخصية ثابتة لدى الطالب وهي ذات منشأ داخلي وأن الحاجة إلى رفع مستوى التحصيل من أكثر الحاجات أهمية، ويرى موراي (Murray) أن الطلاب مدفوعون للإنجاز وتحقيق النجاح في المهمات المختلفة ليس من أجل دافع الحصول على التعزيز أو المكافأة فقط وإنما من أجل الإنجاز أو التحصيل بحد ذاته، وتأتي أهمية التحصيل في حياة الطلاب ودوره الكبير فيما تتخذه المؤسسات التربوية من قرارات ويُعد التحصيل المعيار الأساس الذي يتم بموجبه تفوق الطلاب في الدراسة وتوزيعهم على التخصصات العلمية المختلفة وكذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم (علام، 2006: 122).

**ثانياً: أهداف التحصيل الدراسي:** يقيس التحصيل الدراسي قدرة الطلاب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرتهم على تطبيقها من خلال وسائل قياس خبراتهم التعليمية عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية، وأهداف التحصيل هي:

أ- الإفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى.

ب- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطلبة لاحقاً.

ج- معرفة القدرات الفردية للطلبة.

د- تقرير نتيجة الطالب لانتقاله من مرحلته إلى مرحلة أخرى. (نصر الله، 2000: 15)

**المحور الرابع: التفكير:** ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، وتمثل الاهتمام في الكثير من البحوث والدراسات والبرامج التدريسية، واتفاق وجهات النظر الداعية للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره، عملاً بمبادئ التربية بكل ابعادها الداعية لتطوير التفكير عند المتعلمين وتمكينهم من استثمار اقصى حد ممكن من طاقاتهم الابداعية (العنوم واخرون، 2013: 48)، فالتفكير بمعناه الواسع بحث عن المعنى في الموقف او الخبرة، الذي قد يكون ظاهراً حيناً ومخفياً حيناً اخر، ويتطلب التوصل الية تأملاً في مكونات الموقف الذي يتفاعل معه الفرد، فهو يتضمن الاكتشاف والتجريب، لكن نتائجه تكون غير مضمونة، لان التفكير يتضمن مخاطر قد تكون ناجحة او تنتهي بالإخفاق (جروان، 2010: 25) (ويشير البرقعاي 2012) (بانه سلسلة من النشاطات العقلية يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة من حواس الانسان الخمس او معالجة عقلية للمدخلات واصدار حكم عليها (البرقعاي، 2012: 45)،

**دراسات سابقة:**

**اولاً: الدراسات التي تتعلق بالمتغير المستقل (انموذج برانسفورد وشتاين (ايديال):** يتناول هذا الفصل بعضاً من الدراسات التي سبقت زمنياً البحث الحالي، فقد تناولت المتغير المستقل التدريس بأنموذج برانسفورد وشتاين (IDAEL) التعليمي واثره في بعض المتغيرات، وفيما يأتي بعض تلك الدراسات:

1- دراسة (النعمي 2012): "اثر تدريس مادة الاحياء بانموذج (BRANS FORD IDAEL) التعليمي في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط لعمليات العلم وتنمية وعيهن البيئي".

اجريت الدراسة في العراق، وهدف الدراسة التعرف على اثر تدريس مادة الاحياء بأنموذج (BRANS FORD IDAEL) التعليمي في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط لعمليات العلم وتنمية وعيهن البيئي وحدد مجتمع البحث بطالبات الصف الثاني متوسط في متوسطة العرفان للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الاولى للعالم الدراسي (2012-2013) استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، اختيرت العينة قصديا لتمثل مجموعتي البحث اذ بلغ عدد افرادها (52) طالبة بالتعين العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة وعدد افرادها (26) طالبة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتان في متغيرات (الذكاء، المعلومات السابقة، التحصيل السابق، الاختبار القبلي لعمليات العلم، الاختبار القبلي لمقياس الوعي البيئي) حددت المادة العلمية بالفصول الستة الاولى من كتاب الاحياء للصف الثاني المتوسط، وطبقت التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2012-2013) واعدت الخطط التدريسية، اذ بلغت (22) خطة للمجموعة التجريبية، ومثلها للضابطة، صيغت الاهداف السلوكية للفصول وبلغ عددها (275) هدفا سلوكيا ممثلة للمستويات الاربعه الاولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، اما بالنسبة لأدوات البحث فقد اعد اختبار عمليات العلم الاساسية الذي تالف من 30 فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس الوعي البيئي يشمل المجال المعرفي والمجال السلوكي والمجال الانفعالي، وقد تم التأكد من صدق الاداتين وثباتهما باستخدام كيدور ريتشاردسون 20 بالنسبة لاختبار عمليات العلم بلغ (0,95) بينما مقياس الوعي استخدمت معادلة كيدور ريتشاردسون 20 للمكونين المعرفي والسلوكي وبلغ معامل الثبات (0,93) وباستخدام معادلة الفا كرو نباخ حسب المكون الانفعالي وبلغ (0,84) واطهرت نتائج البحث ما يأتي:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج اديال على طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب عمليات العلم.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج ايديال على طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الوعي البيئي.

ثانياً: دراسات تتعلق بالمتغير التابع (التفكير الناقد)

1- دراسة (الواسطي 2007): "تأثير انموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ" اجريت الدراسة في العراق، هدف الدراسة التعرف على تأثير انموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ، وحدد مجتمع الدراسة بطلاب كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية - المرحلة الثالثة - قسم التاريخ للعام الدراسي 2004-2005 والبالغ عددهم 179 طالبا وطالبة موزعين على اربعة قاعات دراسية، استعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بين المجموعتين التجريبية والضابطة وقد اختار الباحث مجاميع البحث بالطريقة البسيطة اذ اختيرت قاعة رقم (1) عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التاريخ باستعمال انموذج هيلدا تابا وقاعة (2) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتين في متغيرات (الذكاء، الخبرة السابقة، الاختبار القبلي لمتغير التفكير الناقد) حددت المادة العلمية بالفصول الخمسة الاولى من كتاب الحضارة العربية الاسلامية للمرحلة الثالثة، وقد صيغ الباحث (109) هدف سلوكي ممثلة للمستويات الستة الدنيا والعليا من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) واعد الباحث الخطط التدريسية البالغ عددها (21) خطة تدريس، اما بالنسبة لأدوات البحث فقد اعد الطالب اختبار التفكير الناقد مسترشد في ذلك على اختبار واطسن كلاسر وقد وضع هذا الاختبار لقياس خمس مهارات وهي (الاستنتاج، الافتراضات، التفسير الارتباط، تقويم الاحجج) وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) لتأكد من وضوح فقرات الاختبار، وقد توصل الباحث الى تفوق المجموعة التي درست وفق انموذج هيلداتابا على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد.

## موازنة الدراسات السابقة

تحاول الباحثة الموازنة بين دراستها والدراسة الحالية وعلى النحو الآتي:

اولاً: الهدف: تباينت الدراسات السابقة في اهدافها فقد هدفت دراسة (النعيمة 2012) الى التعرف على اثر تدريس مادة الاحياء بأنموذج BRANSFORD (IDAEL) التعليمي، وهدفت دراسة (العامري 2015) الى التعرف على اثر استخدام انموذج ايديال في اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية الميل نحو مادة الكيمياء، وهدفت دراسة (الواسطي 2007) الى التعرف على تأثير انموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد، وهدفت دراسة (الزهاد 2007) التعرف على اثر استعمال طريقة روثكوف في تنمية التفكير الناقد، بينما هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي، وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استعمالها النماذج وتنمية التفكير الناقد باستثناء دراسة الزهاد التي استعملت طريقة روثكوف.

ثانياً: نوع عينة الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في نوع عيناتها فمنها كانت طالبات الصف الثاني المتوسط كدراسة (النعيمة 2012) ودراسة (العامري 2015) ومنها كانت طلبة كلية التربية الاساسية كدراسة (الواسطي 2007)، ومنها كانت طالبات الصف الرابع الادبي كدراسة (الزهاد 2007)، اما الدراسة الحاليو فقد اعتمدت طالبات الصف الخامس الادبي عينة لها وهي بذلك تتفق مع الدراسة التي اعتمدت طالبات المرحلة الاعدادية عينة لها.

ثالثاً: مكان اجراء الدراسة: اجريت الدراسات جميعها في العراق وتتفق الدراسة الحالية معها في مكان الاجراء

رابعاً: موضوع الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في موضوعها ففي دراسة النعيمة (2012) كانت مادة الاحياء، وفي دراسة (العامري 2015) الكيمياء، وفي دراستي (الواسطي 2007) و (الزهاد 2007) كانت مادة التاريخ، وتتفق الدراسة الحالية معهما في تناولها مادة التاريخ.

خامساً: اداة البحث: تباينت ادوات البحث في الدراسات السابقة فقد اعتمدت دراسة (النعيمة 2012) الاختيار من متعدد، ومقياس الوعي البيئي، واعتمدت دراسة (العامري 2015) اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية ومقياس الميل، واعتمدت دراسة (الواسطي 2007) اختبار التفكير الناقد، واعتمدت دراسة (الزهاد 2007) اختبار التفكير الناقد، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت اختبار التفكير الناقد اداة لها.

سادساً: الوسائل الاحصائية: تباينت الدراسات السابقة بالوسائل الاحصائية المتبعة فقد استعملت دراسة (النعيمة 2012) معادلة كيودر ريتشاردسون (20)، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واستعملت دراسة (العامري 2015) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واستعملت دراسة (الواسطي 2007) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل الصعوبة والسهولة، واستعملت دراسة (الزهاد 2007) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة وسهولة الفقرة، معادلة الفا-كروناخ، اختبار مربع (كا<sup>2</sup>)، اما الدراسة الحالية فقد استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة وسهولة الفقرة.

سابعاً: نتائج الدراسات: اثبتت جميع الدراسات السابقة فاعلية نماذجها في التدريس فقد اثبتت دراسة (النعيمة 2012) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب عمليات العلم ومقياس تنمية الوعي البيئي، واثبتت دراسة (العامري 2015) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم وفي مقياس تنمية الميل، في حين اثبتت دراسة (الواسطي 2007) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، واثبتت دراسة (الزهاوي 2007) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار تنمية التفكير الناقد، وستناقش الباحثة النتائج في الفصل الخاص بها.



## الفصل الثالث

## منهجية البحث وإجراءاته

. أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته لهدف بحثها، إذ يعد هذا المنهج من أكثر مناهج البحث العلمي كفاءة ودقة لأنه يتمتع بمجموعة من الخصائص منها انه يسمح بتكرار التجربة في الظروف نفسها من الباحث نفسه او باحث اخر للتأكد من صحتها، فضلا عن دقة النتائج التي يمكن التوصل إليها بتطبيق هذا المنهج فتعامل الباحث مع عامل واحد وتثبيت العوامل الأخرى يساعد في اكتشاف العلاقات السببية بين المتغيرات بسرعة(رؤوف، 2001: 179)

ثانياً: إجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي: يعرف التصميم التجريبي بانه بنية البحث او خطة البحث وهيكلته التي يمكن عن طريقها التوصل الى إجابات عن اسئلة البحث وضبط المتغيرات. (عباس وآخرون، 2009،: 185).

ولما كان هدف البحث معرفة (اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي) اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدى الملائم لظروف البحث جدول (2)

## جدول (2)

## التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	التفكير الناقد	انموذج برانسفورد وشتاين	التحصيل والتفكير الناقد	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد
الضابطة		_____		

يقصد بالمجموعة التجريبية المجموعة التي يتعرض طلابها الى المتغير المستقل انموذج برانسفورد وشتاين، وبالمجموعة الضابطة المجموعة التي يتعرض طلابها إلى الطريقة التقليدية. ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الاول الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي تعده الباحثة لأغراض البحث الحالي، ويقصد بالتفكير الناقد المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اختبار للتفكير الناقد تعده الباحثة ايضا لأغراض البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يقصد بالمجتمع مجموعة من الاحداث او العناصر ذات صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس. (عباس، وآخرون، 2011:217) ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015- 2016) وقد زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الاحصاء) بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل/ قسم الدراسات العليا (ملحق 1) لتتعرف الى المدارس النهارية للبنات، والتي تقع في مركز محافظة بابل، بلغ عدد طالبات الشعبتين (71) طالبة بواقع (36) طالبة في شعبة (ا)، و(35) طالبة في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (7) طالبة، اصبح عدد أفراد العينة النهائي (64) طالبة، بواقع (32) طالبة في كل مجموعة. وجدول (4) يوضح ذلك:

## جدول (4)

## عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعد

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	ا	36	4	32
الضابطة	ب	35	3	32
المجموع		71	7	64

**ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:**

- حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي:
- 1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر .
  - 2- التحصيل الدراسي للآباء .
  - 3- التحصيل الدراسي للأمهات .
  - 4- درجات مادة التاريخ في الكورس الاول للصف الخامس الادبي للعام الدراسي 2015-2016.
  - 5- اختبار التفكير الناقد. ملحق (5)
  - 6- اختبار الذكاء ملحق(7)
- ضبط بعض المتغيرات الدخيلة:**

يتأثر العامل او المتغير التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي، ولذلك لابد من ضبط هذه العوامل واتاحة المجال للمتغير التجريبي وحده بالتأثير في المتغير التابع، وان المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع في التجربة هي متنوعة وكثيرة، ولذلك فإن هذا النوع من البحث التجريبي يعتمد أساساً على التكافؤ في المتغيرات لكي يظهر بوضوح الاثر الحقيقي للمتغير أو المتغيرات المستقلة في التجربة (العزاوي، 2008:115).

لذا حاولت الباحثة الحد من تأثير هذه المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي بيان هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها

1. **الفروق في اختيار العينة:** حاولت الباحثة - قدر المستطاع - تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في ستة متغيرات يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، فضلاً عن تجانس طالبات مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن إلى بيئة اجتماعية واحدة.
2. **أداة القياس:** استعملت أداة موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، اذ بنت الباحثة اختباراً للتحصيل، كما اعدت الباحثة اختباراً للتفكير الناقد، لملائمة اغراض البحث الحالي وطبق الاختباران على مجموعتي البحث في وقت واحد لكل اختبار يوم محدد.

**3. اثر الإجراءات التجريبية:**

- أ- **سرية البحث:** حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.
- ب- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم 2016/2/16، وأنهيت يوم 2016/4/19 حيث استمرت كورس دراسي كامل.
- ت- **المدرسة:** فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعتي البحث، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، لان أفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل فقد تعزى الى تمكن إحدى المدرسات من المادة اكثر من الاخرى او الى صفاتها الشخصية او الى غير ذلك من العوامل.
- ث- **توزيع الحصص:** حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، إذ كانت الباحثة تدرس ستة دروس أسبوعياً بواقع ثلاث حصص للمجموعة التجريبية وثلاثة للمجموعة الضابطة،
- ج- **بنية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفوف متجاورة، ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبايك والمقاعد.

**خامساً: مستلزمات البحث:**

1- **تحديد المادة العلمية:** حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة بالأبواب الثلاثة الاخيرة التي تدرس في الكورس الثاني وعلى النحو الاتي:

أ- الباب الخامس: الحرب العالمية الاولى 1914-1918

ب- الباب السادس: الاوضاع الدولية بين الحربين.

ت- الباب السابع: الحرب العالمية الثانية. 1939-1945

2- **صياغة الأهداف السلوكية:** تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه، لأنها تساعد المدرس في تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (يونس وآخرون، 2004: 81) وصاغت الباحثة (75) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس التاريخ الاوربي، وطرائق التدريس، وفي علم النفس. (ملحق 14) وبعد تحليل استجابات الخبراء عدلت في صياغة بعض الأهداف من حيث استعمال الافعال السلوكية اذ بلغت نسبة اتفاق الخبراء (87%) وقد تم تعديل بعض الاهداف ولم يتم حذف أي منها (ملحق 9).

3- **إعداد الخطط التدريسية:** يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلابه لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها. (عطية، 2008: 72) (الخرزلة وآخرون، 2011، 81)

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعدت الباحثة خططا تدريسية لموضوعات التاريخ الاوربي التي ستدرس في اثناء التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق نموذج برانسفورد وشتاين بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية فقط بالنسبة الى طالبات المجموعة الضابطة. وقد عرضت الباحثة انموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس التاريخ وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية (ملحق 14) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (ملحق 10).

**سادساً: أدوات البحث:**

1- **اعداد الاختبار التحصيلي:** يعد قياس وتقويم الطلاب وتحصيلهم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية بعامه، والعملية التدريسية بخاصة، وللحصول على معلومات مناسبة تتعلق بقدرات الطلاب وتحصيلهم، فأن المدرسين يجب أن يكونوا قادرين على تصميم اختبارات جيدة، وقادرين على إدارة هذه الاختبارات، وتصحيحها وتفسير نتائجها (خضر، 2006: 371). ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع. ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر، لذا صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متمم بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع مستوى عينة البحث. وقد مر هذا الاختبار بخطوات سبقت تطبيقه منها:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** تعد هذه الخطوة من أهم الخطوات التي ينبغي على مصمم الاختبار التفكير بها. فعند تصميم أي اختبار تحصيلي يجب على مصممه النظر مسبقاً إلى الهدف الذي يسعى إليه من بناء اختباره ومن ثم صياغته وتصميم أسئلة الاختبار، لتتلاءم والهدف الذي صمم من أجله) (ملحم، 2000: 210).

يرمي الاختبار التحصيلي إلى قياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل النهائي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر) لطالبات الصف الخامس الأدبي

ب- **مستويات الاختبار:** التزمت الباحثة بقياس المستويات الستة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لملاءمتها للمرحلة الإعدادية.

ت- **إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):** تعرف الخارطة الاختبارية: بأنها مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المدرس لكل موضوع من الموضوعات المختلفة والأوزان السلوكية في مستوياتها المختلفة، وتعد الخارطة الاختبارية من المتطلبات الأولى والأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية، لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم الأساسية للمادة وعلى الأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وحسب أوزان كل منها. (الحلاق، 2010: 97). لذلك أعدت الباحثة خارطة اختبارية اشتملت على الفصول الثلاثة الأخيرة لمادة التاريخ الأوربي المقرر تدريسها في الكورس الثاني للصف الخامس الأدبي، والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وحددت الباحثة عدد الفقرات الاختبارية إذ بلغت 40 فقرة، وزعت على تلك المستويات،

ث- **صياغة فقرات الاختبار:** هناك عدد من الاختبارات التي تستعمل في قياس تحصيل الطلاب، منها على سبيل المثال: الاختبارات المقالية وهي أفضل أنواع الأسئلة في نظر التربويين، بشرط إجادتها واختبارها وصياغتها وتصميمها، وهي صالحة لقياس القدرات العليا من الجانب المعرفي للطلبة وخاصة التركيب والتقويم، وهي بهذه تمتاز عن غيرها من الاختبارات، أما الاختبارات الموضوعية) فهي أكثرها شيوعاً واستعمالاً، ولاسيما في مراحل الدراسة الأساسية والثانوية والجامعية، واستحدث اسمها لموضوعيتها، سواء في التصميم أم التصحيح (زاير، 2015: 18)، يُعدُّ صدق الاختبار من أبرز الخصائص التي ينبغي أن يتأكد الباحث من توافرها في الاختبار الذي يعده قبل تطبيقه، والاختبار الصادق يتمثل بالدرجة التي يقيس بها الاختبار السمة التي يراد قياسها (التل وآخرون: 2007: 127) ويشير كثير من المتخصصين والمهتمين بالقياس النفسي والتربوي إلى وجود طرائق متعددة لاستخراج الصدق، ولغرض التحقق من توافر هذه الخاصية في الاختبار التحصيلي استعمل الباحث نوعين من الصدق هما:

**1- الصدق الظاهري:** يُعدُّ الصدق الظاهري أحد أنواع الصدق، ويشير الصدق الظاهري إلى المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس، أي أنه يدل على مدى ملائمة الاختبار للطلاب ووضوح تعليماته (النمر، 2008: 69).

وللتحقق من الصدق الظاهري للاختبار عرضت الباحثة الاختبار التحصيلي بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ملحق (10) لإبداء آرائهم بصلاحيه فقرات الاختبار، وبهذا الصدد. واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك تم تعديل عدد من فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية بصيغتها النهائي (40) فقرةً (30) منها اختيار من متعدد و10 مقالي، كما في ملحق (12)، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيته.

**2- صدق المحتوى:** يعتمد صدق المحتوى على مدى تمثيل المحتوى الموضوع في الاختبار، والاختبار الصادق في محتواه هو الذي يمثل عينة جيدة من محتويات الموضوع من دون إهمال أي جانب من جوانبه (عطية: 2008: 298)، وتثبت من ذلك من طريق

إعداد جدول المواصفات لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية، وعليه يُعدُّ الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

لذا أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات - خريطة اختبارية- صممت لهذا الغرض وعُرضت مع الاختبار التحصيلي على الخبراء والمحكمين، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

**ج- التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:** لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، والتحقق من وضوح فقراته، طبقت الباحثة على عينة استطلاعية مؤلفة من (100) طالبة موزعة بواقع 60 في ثانوية (الخنساء) و40 طالبة في اعدادية (الفضائل)، تبين للباحثة أنَّ متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (60) دقيقة، فتمَّ تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم حسب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن الطالبات}}{\text{عدد الطالبات}} = \frac{1795}{40} = 45 \text{ دقيقة تقريباً}$$

وبعد الاتفاق مع ادارات المدارس ومدرسات التاريخ حدد يوم 2016\4\7 موعداً للاختبار بعد تبليغ جميع الطالبات قبل اسبوع من موعد الاختبار.

**خ- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:** هو فحص استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى فعاليتها في التمييز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها). (الزامي وآخرون، 2009: 50) تم تصحيح اجابات العينة وفق الاختبار البالغ عدد اجاباته 100 اجابة، ثم رتبنا الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة واختيرت نسبة 27 من طالبات العينة اللاتي حصلن على اعلى الدرجات ونسبة 27 من طالبات العينة اللاتي حصلن على ادنى الدرجات اذ بلغ عدد الطالبات في المجموعتين 54 وبذلك اصبح عدد الطالبات في كل مجموعة 27 طالبة، واختيرت هذه النسبة لانها تمثل العينة كلها، استخرجت الخصائص الآتية:

**أ- معامل الصعوبة:** طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت ان قيمتها تتراوح بين (0,35-0,70) للفقرات الموضوعية و(0,35-0,56) للفقرات المقالية، ملاحق (16، 17) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً حيث يرى بلوم (Bloom) ان الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا تراوح مستوى صعوبتها بين (0,20-0,80). (Bloom,1971: 66).

**ب- قوة تمييز الفقرة:** يقصد بتمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والطلبة ذوي المستويات الدنيا فيما يخص الصفة أو الظاهرة التي يقيسها الاختبار (العزاوي، 2007: 78).

ويهدف حساب القوة التمييزية للفقرات في المقاييس النفسية إلى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد، وإبقاء الفقرات التي تميز بينهم في الإجابات، لأنها تكشف القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الأفراد فالفقرة تكون مميزة وفعالة إذا ميزت بين فردين في درجة امتلاك السمة. (مجيد وياسين، 2012: 31)

ويشير براون Brown إلى ان الفقرة تكون جيدة التمييز إذا كانت قوتها التمييزية (20% فأكثر) (Brown, 1981: 104).

وقد تبين ان فقرات الاختبار الموضوعية تراوحت قوتها التمييزية بين (0,33 - 0,70) للفقرات الموضوعية، و(0,31 - 0,54) للفقرات المقالية كما مبين في الملاحق (15، 16) لذا فان جميع فقرات الاختبار ذات قوة تمييزية مقبولة.

ت- **فاعلية البدائل الخاطئة:** إن صعوبة فقرة الاختبار من متعدد تعتمد على درجة التشابه الظاهري بين البدائل، وينبغي أن يكون المشتت أو المموه (البديل الخطأ) جذاباً ومغرياً للطلبة المنخفضين (ذوي المستوى الواطئ)، ويكون عدد الطلبة الذين جذبهم في المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا (الصمادي وماهر، 2004: 155)

والغرض من البدائل الخاطئة هو تشتيت انتباه الطلبة غير العارفين لكي لا يصلوا إلى الجواب الصحيح عن طريق الصدفة. (العجيلي، 2001: 71). لذا تم ترتيب إجابات الطالبات عن فقرات الاختيار من متعدد على مجموعتين (عليا) و(دنيا)، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة، وجد إن البدائل الخاطئة كانت جميعها سالبة وبذلك فقد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل على ما هي عليه ملحق (15).

ث - **ثبات الاختبار:** يعرف الثبات بأنه دقة تمييز العلامة الظاهرية للعلامة الحقيقية أو درجة تذبذب العلامة الظاهرية عند تكرار القياس، وثبات الاختبار يعني الدقة والثقة المتوافرة في أداة القياس لأن الأداة المتذبذبة لا يمكن اعتماد الباحث عليها، ولا يمكن الأخذ بنتائجها، وأنها مضيعة للوقت والجهد والمال. (الكبيسي، 2007: 200). وبعد الثبات أحد المستلزمات الأساسية في بناء الاختبارات، لذا استخدمت الباحثة لحساب معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية ولحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمدت الباحثة درجات العينة الاستطلاعية والتي بلغت 100 ورقة اجابة تم جمعت الفقرات الفردية لكل طالبة على جهة والفقرات الزوجية على جهة اخرى وملحق (17) يوضح ذلك، حيث بلغ معامل الارتباط (0,81، 0) ثم صححت الباحثة القيمة بمعادلة سبيرمان- براون فبلغت قيمة الثبات (0,90) وهذا يدل على ان معامل ثبات الاختبار جيد ملحق(20)

2- **اختبار التفكير الناقد:** اعدت الباحثة اختبار لقياس التفكير الناقد لدى طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

أ- **بناء اختبار التفكير الناقد:** بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير الناقد من الباحثين الذي سبقها في هذا الميدان. استطاعت إن تبني اختباراً في التفكير الناقد مسترشدة في ذلك اختبار واطسن كلاسر للتفكير الناقد (Watson & Classer Critical Thinking Test) اعد الاختبار عام 1952 في الولايات المتحدة الأمريكية وقد وضع هذا الاختبار لقياس خمس قدرات للتفكير الناقد (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) ويتضمن هذا الاختبار 99 فقرة، وقد قام كل من جابر وهندام بتعريب هذا الاختبار وتقنيه على البيئة المصرية

**التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير الناقد:** تعد تعليمات الاختبار بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في اثناء استجابته لفقرات الاختبار، لذا روعي في صياغتها ان تكون واضحة ومفهومة، طبقت الباحثة على عينة استطلاعية بلغت (100) طالبة من الخامس الاديبي بواقع 60 طالبة موزعة في ثانوية (الخنساء) و40 طالبة في اعدادية (الفضائل) في المصادف 2016\4\9، وتبين ان الاختبار كان واضحاً ومفهوماً عن طريق مواقفه وفقراته وتعليماته إلا بعض الكلمات القليلة لم تكن واضحة وعدلت، كان متوسط زمن الاجابة كان (45) دقيقة.

ب- **الخصائص السايكومترية للاختبار:** يعد الصدق والثبات من أهم الخصائص السايكومترية للاختبار التي أكدت عليها نظرية القياس والتي ينبغي أن تتوافر فيه بدرجة جيدة، وفيما يأتي توضيح للتحقق من هاتين الخاصيتين لاختبار التفكير الناقد المعد في هذا البحث:

ت- **صدق الاختبار:** يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، فضلاً عن الموضوعية والثبات، ويقصد بالاختبار الصادق " هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه " (النبهان، 2004: 272)، فالاختبار الصادق هو الذي يتمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المعرفية للمادة الدراسية التي وضع لها بنجاح، وللتثبت من صدق اختبار مهارات التفكير الناقد ومن قدرته على تحقيق الهدف الذي وضع له، عمدت الباحثة إلى استعمال نوعين من الصدق هما:

أ- **صدق الظاهري:** وهو الإشارة إلى مدى قياس الاختبار لما وضع له ظاهرياً، ويُتوصل إليه من طريق توافق تقديرات المتخصصين على درجة قياس الاختبار للظاهرة، والصدق الظاهري يقصد به المظهر العام للاختبار من حيث المفردات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار، ودقتها، ودرجة وضوحها، وموضوعاتها، ومدى ملاءمة الاختبار للغرض الذي وضع له (العزاوي، 2008، 93 و94).

وقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، ملحق (14) بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، ومدى ملاءمتها لمستويات عينة الدراسة، وحرصت الباحثة على أن تلتقي بغالبية المتخصصين، ومناقشتهم بشأن فقرات الاختبار، وما سُجل عليها من ملاحظات، ذلك أن الاجتماع مع المتخصصين، والاتفاق على التعديلات يجنب التحكيم أية انتقادات يتعرض لها (منسي، 2000: 62)، واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المتخصصين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت عدد من فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية بشكلها النهائي (45) فقرةً، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات اختبار مهارات التفكير الناقد وصلاحها

ب- **صدق المحتوى:** ويقصد به مدى تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المادة المراد قياسها أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي نقيسه (الظاهر وآخرون، 1999: 134) ويتحقق صدق المحتوى إذ استوعبت فقرات الاختبار المحتوى التعليمي المراد قياسه ولتحقيق ذلك عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات وبذلك تم التوصل إلى صدق المحتوى واعدت الفقرات صالحة إذ حصلت على نسبة اتفاق (80%) من آراء المتخصصين وبذلك تم التوصل إلى صدق المحتوى.

ت- **ثبات الاختبار (Reliability - Test):** يقصد بثبات الاختبار، إعطاء نتائج الاختبار نفسها فيما لو جرت إعادته على أفراد العينة- أنفسهم مرة أخرى. ويعد الاختبار ثابتاً، إذا كانت النتائج التي توصل إليها عند إعادته على الأفراد أنفسهم، تحت الظروف نفسها، وفي أماكن وأوقات متساوية تقريباً. (شحاته والنجار: 2003: 161)، وأحصت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال، طريقة إعادة الاختبار (Test Retest): حسبت الباحثة ثبات الاختبار، بعد أن طبقت الاختبار على طالبات العينة الاستطلاعية وأعدت تطبيق الاختبار على العينة نفسها يوم الثلاثاء المصادف 2016\4\19، أي بعد مرور خمسة عشر يوماً من إجراء الاختبار الأول.

واستعملت معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficien): ويقصد بمعامل الثبات على وفق هذه الطريقة مقدار الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عند التطبيق في المرة الأولى وإعادة تطبيقه في المرة الثانية. (الدليمي والمهداوي 2002: 95)، وبلغ معامل ثبات الاختبار باستعمال هذه المعادلة (0.87) وهو معامل ثبات جيد جداً في الاختبارات غير المقننة، إذ يذكر (ليكرت Likert) إن معامل الارتباط الذي يمكن الاعتماد عليه يكون بين (0.62-0.93). (جابر، 1977: 228)

**سابعاً: تطبيق التجربة:** اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تطبيق تجربة البحث:

1- باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث إذ بدأت بتاريخ الأحد المصادف 2016/2/21م. ودرست ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة واستمرت في التجربة، كورس دراسي كامل. إذ انتهت التجربة بتاريخ يوم الأحد المصادف 2016.4\19

2- درست الباحثة (عينة البحث) بنفسها، وذلك تجنباً للاختلاف الذي قد ينجم من اختلاف المدرسة وقدرتها ومدى اطلاعها على طبيعة المتغير فضلاً عن ذلك قامت الباحثة بإعداد الأهداف السلوكية والخطط التدريسية التي درست بموجبها مجموعتي البحث.

3- تم إعلام مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار التحصيلي قبل أسبوع من إجرائه وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة المحددة لمجموعي البحث في وقت واحد يوم الاحد (2016/4/7) وأشرفت الباحثة على عملية تطبيق الاختبار

وبعد تصحيح إجابات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) حسب مفتاح التصحيح المعد ملحق (22) تم الحصول على درجاتهن كما في ملحق (20).

4- اختبار التفكير الناقد البعدي: طبقت الباحثة الاختبار على المجموعتين في وقت واحد وهو يوم الثلاثاء المصادف 2016\4\9، وقد أشرفت بنفسها على تطبيق الاختبار من أجل المحافظة على سير الاختبار بصورة اعتيادية وصحيحة.

ويكون التصحيح لل فقرات الموضوع (1- صفر) وبذلك يكون مدى درجات الاختبار ما بين (0-45) درجة.

سابعاً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لاغراض البحث

## الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

### عرض النتائج

الفرضية الصفرية الاولى: لغرض التحقق من صحة الفرضية طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالحجم بعد حساب متوسطي درجات الاختبار التحصيلي للطالبات للمجموعتين والتباين لكل منهما ملحق (21) جدول (15) يوضح ذلك:

### جدول (15)

دلالة الفرق متوسطي درجة تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	34,06	34,34	62	3,011	2,000	دالة عند مستوى 0.05

الفرضية الثانية: لغرض التحقق من صحة الفرضية طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالحجم بعد حساب متوسطي الفرق للاختبار القبلي والبعدي بتمية التفكير الناقد ملحق (20) جدول (17)

### جدول (18)

القيمة التائية ومستوى دلالتها لدرجات مجموعتي البحث في مقياس الاختبار الناقد

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	31,81	35,80	62	3,478	2,000	دالة عند مستوى 0.05
الضابطة	32	23,94	54,73				

تفسير النتائج: نتائج البحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق نموذج (BRANS FORD (IDEAL) التعليمي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي، وفعالته في تنمية التفكير العلمي وحل المشكلات ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الطائي، 2012) ودراسة (العبيدي، 2012) ويمكن تفسير ذلك من خلال خطوات أنموذج (BRANS FORD (IDEAL) التعليمي لأنه جعل الطالبات في موقف جديد غير الموقف التقليدي.

1- تفسير النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد: ما يتعلق بأثر أنموذج (BRANS FORD (IDEAL) التعليمي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتعود الباحثة هذه النتيجة إلى اختيار موضوعات ذات معنى ومحتوى مع فقرات مقياس التفكير الناقد التي تمكنهم من الاسهام في حل ما قد تتعرض له البيئة من مشكلات، وما قد



يهددها من أخطار والمساهمة في تعديل سلوك الطالبات أزاء البيئة واثارة ميولهن نحو البيئة. وله أثر في تنمية الوعي الصحي إذ كانت لأنموذج (IDEAL) مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية اتفقت مع مكونات الوعي البيئي المحددة بالمقياس مما جعل مواقف مألوفة لدى طالبات المجموعة التجريبية موازنة مع طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يألفن مواقف المقياس، ولم تكن لهن خبرة فيها. ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العبيدي، 2012).

**الاستنتاجات:** في ضوء النتائج والإجراءات التي أسفر عنها البحث الحالي والسابق عرضها يمكن التوصل إلى ما يأتي:

- 1- أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي ذو أثر ايجابي في ارتفاع تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي
  - 2- أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي ذو أثر ايجابي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي
  - 3- أن تطبيق خطوات انموذج برانسفورد وشتاين وهو من النماذج التدريسية الحديثة أثارت في نفوس الطلبة الحيوية وإشاعة روح التعاون وحب المشاركة في الدرس مقارنة بالطريقة الاعتيادية (هذا ما لمستة الباحثة خلال مدة تطبيق التجربة).
  - 4- توافر الظروف الملائمة والإمكانيات والوسائل التعليمية بما يسهل استعمال أنموذج برانسفورد وشتاين في عملية التعليم.
- التوصيات:** في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة ما يأتي:

- 1- إمكانية اعتماد النماذج التدريسية الحديثة المنبثقة من النظرية البنائية في العملية التعليمية.
- 2- الإفادة من اختبار التفكير الناقد المُعد في هذا البحث لقياس مدى امتلاك طالبات الصف الخامس الادبي للتفكير الناقد.
- 3- اعتماد النماذج التدريسية الحديثة القائمة على أسلوب حلّ المشكلات كأنموذج برانسفورد وشتاين في تدريس مادة التاريخ الاوربي والمواد الأخرى، لما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من تأثير فعّال في التحصيل والتفكير الناقد.
- 4- الابتعاد عن الطرائق التقليدية في تدريس مادة التاريخ الاوربي والإفادة من أنموذج هذا البحث لما له من اثر في رفع مستوى التحصيل والتفكير الناقد لدى الطالبات.
- 5- التأكيد على واضعي مناهج قسم التاريخ على تضمينها جوانب خاصة بتنمية التفكير الناقد من خلال إضافة مقررات أخرى لزيادة معلومات الطالب وتنمية اتجاهاتهم وتطوير عمليات التفكير لديهم.

**المقترحات:** استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة أثر أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي في جوانب أخرى كالتفكير الابتكاري و الابداعي واتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ والميول والتحصيل.
- 2- معرفة أثر أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي في تدريس مواد دراسية أخرى كالجغرافية والوطنية.
- 3- إجراء دراسة أخرى مماثلة على مراحل دراسية مختلفة وعلى عينة من مدارس البنين.

#### المصادر العربية

#### القران الكريم

1. ابراهيم، بسام عبد الله طه (2009): **التعلم المبني على المشكلات الحياتية**، ط1، دار المسيرة، عمان.
2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، مطبعة الكتاب، بيروت، (د.ت).
3. أبو الهيجاء، فؤاد (2001) طرق تدريس القرآنيات والاسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية، ط1، دار المناهج، عمان.
4. أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (2007) تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان.
5. أبو جلاله، صبحي حمدان (2001)، استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، مكتبة الفلاح، الكويت.
6. أبو رياش، حسين محمد (2007): **التعلم المعرفي**، دار المسيرة، عمان.
7. أبو شريخ، شاهر (2010): **استراتيجيات التدريس**، دار المعترز، عمان.
8. الاحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف (2003)، طرائق التدريس منهج، اسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان.

9. الالوسي، اكرم ياسين (2005)، اثر اربع استراتيجيات قبلية في تنمية التفكير الناقد والاستبقاء لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد، العراق.
10. الالوسي، صائب وطلال الزغبى (2002): التدريس الإبداعي، دار منهل، عمان.
11. الإمام، محمد صالح وعبد الرؤوف محفوظ إسماعيل. التفكير الإبداعي والناقد، رؤية معاصرة، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2009م.
12. امبو سعدي، عبدالله وسليمان بن محمد (2011): طرائق تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.
13. الامين، شاكر محمود، واخرون (2005) الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ط1، دار اسامة، عمان.
14. البرقعوي، جلال عزيز فرمان (2012): التفكير الناقد والابداعي (دراسة نظرية -ميدانية)، ط1 دار صفاء، عمان.
15. بني خالد، حسن ظاهر (2012): فن التدريس في الصفوف الابتدائية الأولى، دار أسامة، عمان.
16. بياجية، جان (1986): التطوير العقلي لدى الطفل، ترجمة: سمير علي، ط1، دار ثقافة الأطفال، بغداد.
17. النثل، اشرف سعيد وآخرون، (2007) مناهج البحث العلمي - تصميم البحث والتحليل الاحصائي، دار المسيرة، عمان.
18. جابر، جابر عبد الحميد (1999): سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، ط9، دار النهضة، القاهرة.
19. الجبلي، سوسن شاكر (2005)، اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
20. جروان، فتحي عبد الرحمن (2009): تعليم مفاهيم وتطبيقات، ط4، دار الفكر، عمان.
21. \_\_\_\_\_ (2007): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، عمان، دار الفكر، عمان.
22. \_\_\_\_\_ (2010)، تعليم التفكير... مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان.
23. جلاب، هناء خضير (2000)، تقويم منهج التاريخ للمرحلة المتوسطة في العراق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، العراق.
24. الجلاذ، ماجد زكي (2004) تدريس التربية الاسلامية - الأسس النظرية والأساليب العلمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن الخدمة الاجتماعية، المكتب الحديث الجامعي، الاسكندرية.
25. الجلالي، لمعان مصطفى (2011): التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمان.
26. جودة، جيهان محمود (2010) ابداعات المعلم العربي؟ الحل الابداعي للمشكلات (مفاهيم وتدريبات )، دار الفكر، عمان.
27. الحاج، احمد عمي، (2013): اصول التربية، دار المناهج، عمان.
28. الحارثي، إبراهيم (2003): تدريس العلوم بأسلوب حلّ المشكلات النظرية والتطبيق، ط1، مطبعة الشقيري، الرياض.
29. الحسنوي، حاكم موسى (2003)، اثر استخدام ثلاث طرق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، العراق.
30. الحلاق، حسان، (2010): مقدمة في مناهج البحث العلمي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
31. حمدان، محمد زياد (2006): التحصيل الدراسي، ط1، دار التربية الحديثة، صنعاء.
32. الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون، (2011): طرائق التدريس الفعال، دار صفاء، عمان.
33. الخزرجي، حيدر خزل نزال (2003)، أثر استخدام التحضير القبلي والبعدي في التحصيل والاحتفاظ في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.
34. الخزندار، نائلة، وعبد الرحمن عبد الفتاح سعد، (2010)، استراتيجيات التدريس المعاصرة بين التنظير والتطبيق، مكتبة الرشد، الرياض.
35. خضر، فخرى رشيد (2006)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان.

36. خطابية، عبد الله (2005): تعليم العلوم للجميع، ط1، دار المسيرة، عمان.
37. الخياط، ماجد محمد (2010): أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية، عمان.
38. الدليمي، خالد جمال (2005)، اثر استخدام انموذجي ميرل ورجيليوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد نحو مادة التاريخ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، العراق.
39. الراجحي، نور شرف (2005): "أثر استخدام الأنشطة الأثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات في العلوم"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
40. ربيع، هادي مشعان (2008): علم النفس التربوي، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
41. Orlich, B, M, (2001), Models of Teaching.3 rd, Newersey, Prentice – Hall, Inc.
42. Reid &yong (2000): Decision Making Form a NeWOrk culture, Management Decision Vol. 26.