فاعلية انموذجي كوسكروف وزيمرمان في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ والتفكير المستقيم لديهم

أ .م.د محمد طعمة كاظم الحمدواي جامعة القادسية – كلية التربية
mohmeed.tuma@qu.edu.iq

المستَخلص:

يِهدَفْ البِحثُ الحَالي التَّعرفْ عَلىْ فاعلية انموذجي كوسكروف وزيمرمان في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ والتفكير المستقيم لديهم، إذ اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (للمجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة) ذات الاختبار البعدي للتحصيل والتفكير المستقيم، كما اختار عينة البحث من طلاب الصف الرابع الادبي في مركز محافظة القادسية، لتكون مجالاً لتنفيذ تجربة البحث، كوفئَ طلاب مجموعات البحث الثلاث احصائياً باعتماد الوسائل الإحصائيةُ المَناسبةُ للبحثْ، إذ أعدَ الباحث اختباراً تحصيلياً يتألف من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد, وفق المستويات الاربعة من المجال المعرفي، واختباراً للتفكير المستقيم، وتم التأكد من صدقهِما, وتم عرضهُما على مجموعة من الخبراء والمحكمين, اما الثبات اعتمد الباحث طريقة التجزئةَ النصفيةَ؛ وتم حساب مستوى صُعوبةٌ الفقرات, ومعامل التمييزْ , وفاعلية البِدائلْ الخَاطئِةْ، وفي نهاية التجربةُ التي أسِتمرت فصلاً دراسياً كاملاً هو الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣)، وفي ضوء البيانات أظهِرتْ النَتائجٌ تِفوَقْ طِلابْ مجموعتي البحث التِجرَيبِيةْ عِلىُ المِجمَوعةْ الضابطة فِيْ التِحصَيلْ والتَفكِيرُ المستقيم، وفي ضوء النتائج اقترح الباحث عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي يراها مناسبة للبحث.

الكلمات المفتاحية: انموذج كوسكروف، انموذج زيمرمان، التحصيل، التفكير المستقيم

Abstract

The current research aims to identify the effectiveness of the Coscroff and Zimmerman models in the literary achievement of fourth-grade students in history and straight thinking. The researcher chose an experimental design with partial control (for the two experimental groups and the control group) with a post-test for achievement and straight thinking. He also chose a purposive research sample of Students of the fourth literary grade in Al-Qadisiyah Governorate, to be a field for implementing the research experiment, students of the three research groups were rewarded statistically by adopting the appropriate statistical questions for the research, as the researcher prepared an achievement test consisting of (30) multiple-choice items, according to the four levels of the cognitive field, As a test of straight thinking, and their veracity was confirmed, they were presented to a group of experts and arbitrators. As for reliability, the researcher adopted the halves method; The level of difficulty of the items, the discrimination factor, and the effectiveness of the error alternatives were calculated, and at the end of the experiment, which lasted a full semester, which is the first semester of the academic year (2022-2023), and in light of the data, the results showed that the experimental research group was superior to the control group. In achievement and straight thinking In light of the results, the researcher proposed a number of conclusions, recommendations and proposals that he deems appropriate for research.

الفصل الأول: **التعريف بالبحث**

أولاً: **مشكلة البحث**

على الرغم من الأهمية التي تحظى بها دراسة التاريخ, إلا أنّ تدريس مقرراتهِ لا يزال يواجه العديد من المُشكلات والقضايا والتحديات, ومن ضمنها سيطرة الطرائق والاساليب ذات الطابع النظري والتقليدي، الامر الذي كان لهُ الاثر السلبي الواضح في العملية التعليمية وعلى مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في تلك المقررات . (نزال , ٢٠١٨ : ٣٩) ، وهذا ما لمسهُ الباحث اثناء زياراتهِ إلى بعض المدارس الثانوية والإعدادية التابعة لمجتمع البحث, والاطلاع على سجلات الدرجات, إذ وجدَ انّ الطلاب لديهم انخفاض في التحصيل وانخفاض كبير في نسب النجاح في المرحلة الإعدادية بنحوٍ عام والصف الرابع الأدبي بنحوٍ خاص، وأكدت العديد من الدراسات والبحوث العراقية الحديثة أنّ هنالك انخفاضاً في تحصيل مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية ومنها : دراسة (كامل

وحنين , ٢٠١٧) , ودراسة (العلواني , ٢٠١٨), إذ أكدتا أنّ المدرسين يستعملون الطريقة الاعتيادية في تدريس مادة التاريخ, وأنّ مُشكلة البحث تتمثل بأنّ مادة التاريخ لا يزال يتم تدريسها بالطرائق والأساليب القائمة على الحفظ والتلقين والتسميع للطلاب، لذا لم يكن للطالب دوراً في العملية التعليمية، وإنّما مُجرد مُستقبل للمعلوماتِ والمعارف، وتزداد المشكلةَ تعقيداً بوصفِ المرحلة الإعدادية من المراحلِ الأكثر أهمية، إذ تُعد المرحلة الإعدادية بمثابة تقوية للبُنية الأساسية، واعداد الطالب للمستقبلِ، الى جانب قصورِ المدرسين في معرفةِ النماذج الحديثة وكيفية استعمالها في تدريس مادة التاريخ ومنها (انموذجي كوسكروف وزيمرمان) التي تتلائم مع توجهاتِ التربية الحديثة في مجالِ التعليم، لذا ارتأى الباحث تجريبهما لعلهما يسهمان في رفعِ مستوى تحصيل الطلاب وتفكيرهم المستقيم، وبذلك تم تحديد مشكلة البحث في الاجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما فعالية انموذجِ كوسكروف في تحصيلِ طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ والتفكير المستقيم لديهم؟
- ما فعالية انموذج زيمرمان في تحصيلِ طلاب الصف الرابع الادبي في مادةِ التاريخ والتفكير المستقيم لديهم؟

ثانياً: أهمية البحث:

نعيش في عصر التطور وما ترقى فيهِ الأمم من تطور في مجال العلوم, إذ للتطبيق التقني لنتائج العلوم المختلفة أثر واضح في تزايد المعرفة بصورة كبيرة في الميادينِ جميعها , إذ اصبحَ العالمُ يمرُ بثورةٍ من المعلوماتِ في فروع العلم حتى غدا العلم وتطبيقاتهِ مقترنين بالمجتمع المعاصر, إذ اصبحت الدولة التي تمتلك مقاليد العلم والتكنلوجيا هي بلا شك الدولة المتقدمة (سعادة , ٢٠١٨ : ٢٩)، وقد أدركت العديد من الدول هذه الحقيقة وأخذت تسعى بكل ما توفر لها من جهد وطاقة إلى تطوير مجتمعاتها مادياً وفكرياً, والتربية هي وسيلة المجتمع لإحداث هذا التغيّر (ابراهيم , ٢٠١٨ : ٢٣), فشهدت التربية تطوراً كبيراً وملحوظاً وظهرت إشارة في الانتقال من التركيز على المحتوى بعدهُ الغاية الأساسية لها إلى الطالبِ وفكرهُ, بوصفهِ غاية التربية ووسيلتها, ولقد ترتب على ذلك إجراء تغيّرات كبيرة في أدوار ووظائف المؤسسات والأدوات جميعها التي تستعملها التربية لتنفيذ أهدافها بدءاً بالمدرسة والمدرس والمناهج والأدوات والأساليب والوسائل التعليمية والتربوية المختلفة (بكار , ٢٠١١ : ٢٠).

وفي ظل هذا التطور العلمي والتكنلوجي تقع على عاتق التربية مسؤولية مهمة , هي أعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبةِ ومسايرة هذا التقدم العلمي والتكنلوجي المتسارع في شتّى مجالات الحياة ؛ ويتم تحقيق ذلك من طريق العمل على زيادة خبرات الطلاب وتعديلها وصقل مواهبهم , وإثارة دافعيتهم وتفجير طاقاتهم وإثراء أفكارهم ، كما يقع على عاتقِ التربية العلمية مسؤولية إعداد مُدرس الاجتماعيات وتطويرهِ بنحوٍ عام ومدرس التاريخ بنحوٍ خاص , إذ يُعد الركيزة الأساسية في الصف, ولعل أهمها هو ما يتعلق بالتدريس وما يصاحبها من نشاطات مختلفة , وتفاعلات لفظية وغير لفظية , ولم يعد حال المُدرس في المِدرسة الحديثة مثلما كان حالهُ في المَدرسة التقليدية إذ كان يُكرس وقتهِ وجهدهِ لحشو أذهان الطلاب بالمعلومات, أما الآن وقد تغيّرت النظرة إلى التربية لتصبح تربية ثم تعليماً, وصارت تتناول جوانب شخصية الطالب جميعها, بل وجعلهِ المحور الاساس في العملية التربوية, فإنّ وظيفة المدرس أصبحت وظيفة منظمة ذات ابعاد كثيرة (الخفاجي وآخرون , ٢٠١٨ : ٢٦٥), ولا تتوقف مهام المدرس عند ذلك فحسب بل اصبحت وظائفهِ تتميز بالتجديد, ويتطلب أداؤها خبرات جديدة لابد من اكتسابها (البياتي , ٢٠١٦ : ١٩ – ٢٠), وبهذا يجب أنّ يكون مُدرس التاريخ ذا إلمام كبير وشامل بالمادة الدراسية ويمتلك قدرات تدريسية عالية لإيصال المادة إلى أذهان الطلاب , فضلاً عن امتلاكهِ القدرة على تعلم المهارات واستيعاب المبادئ والمفاهيم والتعميمات (أمبوسعيدي, ٢٠١٨ : ٢٥), وأنْ هذا الاهتمام الكبير في تدريس مادة التاريخ والعناية بهَ يدُل على أنّهُ علم واسع وكبير, إذ أنّ التاريخ يمكن الإفادة منهُ في مجالات الحياة جميعها, فدراسة الماضي لا يمكن أنّ تنفصل عن حاضر الانسان وما يتطلب اليهِ فهو يفيد في أتخاذ الحل وتدبير شؤون الحاضر والتنبؤ بإحداث المستقبل (ابو سنينة , ٢٠١٣ :٢٣) ، فالتاريخ يوضح لنا كيف تطورت الإنسانية, وكيف تغيّرت معاييرها بتغير الزمن، وقد ظهرت مُؤخراً اتجاهات للاهتمام بتدريس مادة التاريخ, إذ يُعد التدريس نشاطاً متواصلاً يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقهِ, فهو يتضّمن القيام بعدة إجراءات مثل: تشكيل بيئة الطالب بصورة تمكنهُ من تعلم ممارسة سلوك معين ضمن شروط خاصة بالطالب, وأخرى خاصة بالموقف التدريسي, وثالثة خاصة بالمدرس والمنهاج ونماذج التدريس التي تتضمن التعلم الجيد ، ومن هذه النماذج الحديثة أنموذج كوسكروف الذي يعد من النماذج التي تنمي المنهجية الفكرية العلمية لدى الطلبة وتساعدهم على بناء معارفهم ونمو شخصياتهم ، وينقلهم إلى مراحل عليا في التفكير ويرفع مستويات التفكير المجرد لديهم حتى يتناسب والمرحلة العمرية التي يمر بها الطالب (Bada, 2015: 9) (Gagliardi, 2017: 7) ، ويعد أنموذج كوسكروف أحد النماذج التي تهدف إلى تسريع النمو المعرفي لدى

الطالب بالإضافة إلى مساهمته في تنمية التفكير ، مما يتيح لهم فهم أعمق للمادة الدراسية، وتشيط عِملَيةٌ ألتِفكِيرٌ وبألتالي تسريع القدرات ألتفكيرية وتنميةُ القدرة على توليد أفكار جديدة(kocekrof, 2021: 12) ، فأنه من النماذج التي تتلاءم ومتغيرات العصر، ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات التقنية والتكنولوجيا إذ تزايدت الحاجة إلى مدرس يتطور باستمرار مع تطور العصر ويلبي حاجات الطالب والمجتمع (المسعودي وآخرون،٢٠٢٠:١٧) ، ونظراً لزيادة اعداد الطلبة واختلاف الفروق الفردية بينهم، ظهر انموذج زيمرمان (Zimmerman)فهو انموذج تدريسي فعال يركزُ على حريةِ الطالب وفرديته واعتمادهُ على نفسهِ في اتخاذِ القرارات والتحكم بذاتهِ، ويعتبره محور العملية التعليمية ويهتم بأفكاره وتنظيم ذاته وتحصيله الأكاديمي (Lorsbak, 2019: 8)، ويعد احد الحلول المستخدمة لتحقيق جودة التعلم لان آلياته تساعد الطالب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تم تعلمها بشكل اقل جودة (Carin, 2014: 8)، ومن المبادئِ المهمة في التعلمِ انه يكون اكثر فاعلية عندما يوُجه ذاتيا، لما في ذلك من تأثيرٍ للجهدِ المبذول من قبلِ الطلبة ومن الافضلِ ان يكونَ الطالبُ مسؤول من تعلمهِ ومستقلا فيه، فمن اهم اهداف العملية التعليمية تنشئه طلبة تكون لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم(Laugksch. 2020:2) ، ويُعد رفع مستوى التحصيل الدراسي من الأهداف التربوية المهمة في حياة الطالب, والتي يعمل النظام التربوي على تحسينهِ لدى الطلاب, فهو معيار تقدم الطالب في دراستهِ وانتقالهِ من مرحلة إلى مرحلة أُخرى (البراك, ٢٠١٨ : ١٦) ، وفي الآونة الأخيرة اهتم الباحثون بمعرفة العوامل التي يمكن إنْ تؤثر في التحصيل لدى الطلاب , في مختلف المراحل التعليمية , إذ أجريت دراسات عدة لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والمتغيّرات الأُخر لعل في مقدمتها التفكير المستقيم , وهو من اهم انواع التفكير التي يجب الاهتمام بها في المرحلة الاعدادية واكسابها للطلبة؛ لكونهم في بداية مرحلة المراهقة وهي مرحله تتسم بالحيوية في النمو والتحول من الطفولة الى البلوغ وخلال هذه المرحلة يمر الطلبة بتغيرات فسيولوجية ونفسيه سريعة وتغيير في نظرتهم وعلاقاتهم نحو الاهل والزملاء والمجتمع والحياه بأكملها، اذ يصبح الطلبة عموما في هذه المرحلة اكثر نضجاً واعمق نظرة ولهم القدرة على التفكير المجرد والبحث عن الاستقلالية وهي مادة خصبة للأبداع والتجريب والمخاطرة، لذا فإكسابهم التفكير المستقيم يعد من اولويات التعلم في هذا العصر(الشيخ واخرون، ٢٠٢٠: ٧١).

ثالثاً: هدفا البحث وفرضياته

يهدف البحث الى التعرف على :

- فاعلية انموذجي كوسكروف و زيمرمان في تحصيلِ طلاب الصف الرابع الادبي في مادةِ التاريخ.
- فاعلية انموذجي كوسكروف في التفكيرِ المستقيم لطلابِ الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ.

ولتحقيق هذان الهدفان صاغَ الباحثُ الفرضيات الآتية:

- – لا يوجد فرق ذو دلالةَ إحصائية عندَ مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق نموذج كوسكروفت ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفقِ أنموذج زيمرمان، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.
- – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين تعلموا على وفق نموذج كوسكروف ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين تعلموا على وفق نموذج زيمرمان. النموذج، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والذين تعلموا وفق الطرق التقليدية في مقياسِ التفكير المستقيم.

رابعاً: حدوُد البِحث:

اقتصرت حدود البحث على الآتيْ:

- **الحَّد المْكانيْ:** المدارس الثانوية والاعدادية التَابعة لمديرية تربية القادسية.
- **الحد الزّماني:** العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).
- **الحد المعرفي:** موضوعات كتاب التاريخ للصف الرابع الادبي والمقرر من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).
- **الحد البشري:** طلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الثانوية والاعِداديةَ النهارية الحكومية للبنين.

خامساً: تحديد المصطلحات :

١. الفاعلية عرفها كل من:

- **(قزامل، ٢٠١٣) بأنها:** "القدرة على تحقيق الاهداف لبلوغ النتائج التي تم تحديدها" (قزامل،٢٠١٣:٦).

- **التعريف الاجرائي:** بأنها مستوى الأداء المعرفي الذي يصل إليه الطالب نتيجة لتطبيق انموذجي كوسكروف وزيمرمان ويقاس باختبار التحصيل ومقياس التفكير المستقيم .

٢. **انموذج كوسكروف عرفه كل من:**

- **(ابراهيم، ٢٠٠٩) بأنه:** "انموذج تدريسي يهدف الى تنمية قدرات الطلبة على التفكير ورفع مستوى النمو العقلي لديهم بما يقدمه من انشطة مبتكرة والعمل في مجموعات صغيرة مفتوحة" (ابراهيم، ٢٠٠٩: ٨).
- **التعريف الإجرائي:** هو مجموعة من الخطواتْ المنظمة التيْ أتبعها الباحث في تدريس مادة التاريخ لطلاب الصف الرابع الادبي والذين مثلوا احد المجموعتين التجريبيتين وتكون من اربعة مراحل هي: الاعداد والمناقشة، التضارب المعرفي، التفكير في التفكير، التجسير.

٣. **انموذج زيمرمان عرفه كل من:**

- **(اللقاني، ٢٠١٧) بأنه:** "عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء المعرفية يعتمد فيها الطالب على استراتيجيات مختلفة من اجل تحسين وتطوير عملية التعلم" (اللقاني، ٢٠١٧: ٨٧).
- **التعريف الاجرائي:** هو مجموعة من الاجراءات المنظمة والمتسلسلة التي أتبعها الباحث في تدريس مادة التاريخ لطلاب الصف الرابع الادبي والذين مثلوا المجموعة التجريبية الاخرى، ويتكون من ثلاثة مراحل هي: مرحلة التدبر او الاعداد، ومرحلة الاداء، ومرحلة التأمل الذاتي.

٤. **التحصيل عرفه كل من:**

- **(التميمي وآخرون، ٢٠١٨) بأنه:** "بانه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور فترة زمنية محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق الاهداف المنشودة وما يصل اليه الطالب تترجم الى درجات(التميمي وآخرون، ٢٠١٨: ٣٢).
- **التعريف الاجرائي:** مقدار المعلومات التي يكتسبها طلاب الصف الرابع الادبي، وتقاس بالدرجة التي يحصلوا عليها في الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ والذي عده الباحث.

٥. **التفكير المستقيم عرفه :**

- **(الحساني، ٢٠١٧) بأنه:** "مجموعة من المعارف والاتجاهات والعمليات العقلية المهيئة للطالب في مواقف تعليمية يُراعى فيها تحقيق اهداف سلوكية محددة وتتناسب مع استعداداته وقدراته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها وتفاعله الناجح مع مجتمعه" (الحساني، ٢٠١٧: ٨٧).
- **التعريف الاجرائي:** هي مجموعة من المهارات التي سيمتلكها طلاب الصف الرابع الادبي والتي سيمكنهم من توجيه تعلمهم للتفكير المستقيم، ويتم قياسها بالدرجة التي حصلوا عليها في مقياس التفكير المستقيم في مادة التاريخ ، وتم اعداده من قبل الباحث.

الفصل الثاني: جوانب نظريه ودراسات سابقة

اولاً: النظرية البنائية:

ظهرت النظرية البنائية على الساحة التربوية وشاعت منذ اكثر من (٢٠ عاماً)، اما بدايتها فقد بدأت كنظرية فلسفية من آراء بعض الفلاسفة القدماء عن العلم والمعرفة ثم تطورت حتى وصلت الى ما هي عليه اليوم اي ان النظرية البنائية ليست نتاج عالم واحد ولم تظهر مرة واحدة بل ظهرت وتبلورت نتيجة مساهمات الكثير من العلماء على مر العصور (العدوان، ٢٠١٦: ٨٤) ، وللبنائية انعكاسات على التعلم والتعليم فمن وجهه نظر البنائية ترى ان عقل الطالب ليس فارغاً او صفحه بيضاء، إذ ان المعرفة السابقة التي تم بناؤها من قبل الطالب تؤثر في كيفية تفسير المعرفة الجديدة التي يحاول المدرس تقديمها وبالتالي فان المدرس يحاول أن يربط بين المعرفة السابقة التي بناها الطالب من جهة ويقوِم ما اذا كانت هذه المعرفة تتعارض مع المعرفة التي يتم تقديمها فعلى المدرس مساعدة الطالب على اعاده بناء المعرفة (المسعودي وسنابل، ٢٠١٨: ٩٤).

وعرفها (الدليمي،٢٠١٤): بانها عملية البناء المعرفي التي يتم من خلالها تفاعل الطالب مع ما حوله من اشياء واشخاص، وفي اثناء هذه العملية يبني الطالب مفاهيم معينه عن طبيعته. (الدليمي،٢٠١٤:١٥)

ومن خلال الاطلاع على التعريف السابق فان الباحث يعرف النظرية البنائية: بانها فلسفة تربوية يتم من خلالها بناء المعارف والخبرات السابقة وتطويرها لبناء معارف وخبرات جديدة تساعد الطالب في معالجه المواقف البيئية المختلفة.

ثانياً: أنموذج كوسكروف:

يعد أنموذج كوسكروف، ما هو إلا تجسيد للنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، إذ أن هذا الأنموذج يعتمد على العملياتِ الفكرية التي تنتج عن عملِ الدماغ في أثناءِ تعلم المفاهيم وحل المشكلات التي قد تطرأ في الحياة اليومية، وأنموذج كوسكروف ينشأ عندما يستخدم المعلم استراتيجيات ونماذج معرفية وفوق معرفية، ليصل إلى تعلم له معنى، ولذا فأن هذا الأنموذج يقوم على التعلم من أجل الفهم أو التعلم القائم على المعنى، وذلك من خلال ربط المعرفة السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة، وتكوين ارتباطات وعلاقات بينهما، وأن يبني المتعلم معرفته من خلال عمليات توليدية يستخدمها في تعديل المفاهيم في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة.

وأنموذج كوسكروف يقترح أن التعلم يحدث عندما يصل الطلبة بين المعلومات السابقة الموجودة لديهم والمعلومات الجديدة لبناء أفكار جديدة تتلائم وشبكة المفاهيم لديهم، فأنموذج كوسكروف أنموذج نظري يشمل التكامل النشط للأفكار الجديدة مع المخطط العقلي الموجود لدى الطالب (حبيب، ٢٠١٨: ١٠٩).

ومن خواص أنموذج كوسكروف، أن الطلبة يشاركون بشكل نشط في عملية التعلم ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم، فعندما يحلل الطلبة مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالعلم المسبق، وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات وتراكيب عقلية جديدة لديهم (حجازي، ٢٠١٧: ٧٤)، وأنموذج كوسكروف أحد نماذج التعلم البنائي الذي يهتم بالطالب ويجعل منه محور العملية التعليمية، ويفعل دوره في عمليهِ التعلم، ويتيح له فرصة للمناقشةِ والحوار مع زملائهِ أو مع مدرسهِ مما يساعد على نموِ لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطاً في التعلمِ، فضلاً على أنه يهتم بمهارتي الاتصال والتواصل فمهارة الاتصال تعني إقامة علاقة بين طرفينِ، ومهارة التواصل تعني الاستمرار والمواظبة في الربط والتشريك بين الأشياءِ (سرحان، ٢٠٢١: ٥٩) ، ومما سبق يتضح أن الأسس التي انطلق منها أنموذج كوسكروف في التدريس لا يختلف عن الأسسِ التي يقوم عيها التعلم البنائي عموماً حيث ينطلق من ضرورةِ أن يكون التعلم قائماً على الفهمِ (Learning for unders Tahding) أو التعلم القائم على المعنى (Meaningful Learning) وذلك من خلالِ تكوين الطلبة العلاقات بين عمليات توليدية والتعلم الجديد وضرورة أن يبني الطالب المعرفة بنفسه من خلالِ عمليات توليدية يستعملها لتعديل الأفكار والمعارف (كاظم، ٢٠١٧: ٩٨).

مراحل أنموذج كوسكروف:

أنموذج كوسكروف يمر بعدة مراحل نوجزها بما يأتي:

١. **مرحلة التمهيد:** وفي هذه المرحلة يقوم المدرسُ بالتعرفِ على أفكارِ الطلبة الموجودة في بيئتهم المعرفية وتقسيمها ومعرفة الشواهد التي تعرض هذهِ الأفكار، وذلك من خلال إثارة المدرس لمجموعة من الأمثلةِ، حول المفهوم محل الدراسة، ثم بعد ذلك يسمحُ المدرسُ للطلبةِ بالإجابةِ على هذه الأسئلة، ومن خلالِ هذه الإجابات تتضح التصورات الموجودة في بنيةِ الطالب المعرفية حول المفهوم محل الدراسة ثم بعد ذلك يقسمُ المدرسُ الطلاب إلى مجموعاتٍ حسب وجهات نظرهم، فاللغة بين المدرس والطلبة تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية التي لدى المدرسين من خلالِ اللغة والكتابة والعمل ومحورها التفكير الفردي للطلاب تجاه المفهوم (سلامة، ٢٠١٨: ٦٣).

٢. **مرحلة التركيز:** وفي هذه المرحلة يقومُ المدرسُ بعملِ سياق يستطيعُ الطالبُ فيه التعبير عن مفهومهِ، وذلك من خلال قيام المدرس بوضعِ الخبرات المناسبة وإثارته لمجموعة من الأسئلةِ ذات النهايات المفتوحة، بينما يقوم الطلبة بمعرفةِ المواد التي يستخدمونها في الكشفِ والتفكير فيما سيحدث، وطرح التساؤلات حول المفهوم وإخضاع أفكارهم الخاصة للمناقشةِ من خلالِ المفاوضة والحوار بين أفراد كل مجموعة (السليتي، ٢٠٠٨: ٩٦).

٣. **مرحلة التحدث:** وفي هذه المرحلة يوفرُ المدرسُ الفرصة للطلبةِ لتغييرِ وجهات نظرهم، وذلك من خلالِ مناقشة الموضوع بالكامل مع إتاحةِ الفرصة للطلبةِ للمساهمةِ بملاحظاتهمِ وفهمهم، وإثارة التحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في مرحلةِ التمهيد وما عرفه أثناء التعلم (عبد المجيد، ٢٠١٩: ٧٣).

٤. **مرحلة التطبيق:** في هذه المرحلة يقوم المدرس بإمدادِ الطلبة ببعضِ المشكلات التي تتطلب تطبيق المفهوم في حلِها، أي استخدام المفاهيم كأدوات وظيفية لحل المشكلات (العبيدي، ٢٠١٨: ٦٤).

ويرى الباحث أن أنموذج كوسكروف جسدَ نظرية فيجوتسكي حيث ركزت المرحلة التمهيدية على أهميةِ معرفة المفاهيم اليومية لدى المتعلمين لتكونِ المدخل الرئيس المفاهيم العلمية، وذلك من خلالِ اللغة تعد أداة نفسية للتفكيرِ، وفي مرحلةِ التركيز يتم التركيز على المشاركةِ والمفاوضة بين الأقران، وبذلك يتم تجسيد أهمية بناء المعرفة الجديدة من خلالِ التعاون في جوٍ اجتماعي، وثم إتاحة الفرصة لمساهماتِ المتعلمين وملاحظاتهم في بناءِ المعرفة من خلالِ مرحلة التحدي، وهذا يجسد أهمية إشراك المتعلمين في بناءِ المعرفة

(الجديدة) كما أن مرحلة التطبيق هي ما تسعى إليه كل نظريات التدريس ألا وهو إكساب الطالب القدرة على حلِ المشكلات التي تعترضه في الحياةِ اليومية، وتطبيق المفهوم في مواقفِ متعددة وجديدة.

ثالثاً: انموذج زيمرمان:

قام زيمرمان (Zimmerman) في الفترةِ بين (١٩٨٩-٢٠٠٠)م، بتطوير نموذجه التعليمي الذي يستند الى نظرية التعلم الاجتماعي، وهو احد نماذج التعلم المنظم ذاتيا وهناك نماذج أُخرى للتعلمِ المنظم ذاتياً، كانموذج بينتريش وزملاءه والنموذج الثلاثي الطبقات لبوكارتس وآخرون (المنعم، ٢٠١٩: ٧٦).

يرى زيمرمان ان التعلم المنظم ذاتياً يشتمل على الجهودِ والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة بشكلٍ مسبق من اجلِ تحقيق اهدافهم الذاتية، اذ يتم تعديل سلوكهم وفقاً لسهولةِ او صعوبة الموقف التعليمي وتوظيف المصادر بما يسهم في تحقيقِ الاهداف بدرجةٍ عالية من الإتقانِ (غانم، ٢٠٠٩: ٧١).

وان الطالب على وفقِ انموذج زيمرمان ينظر الى التعلمِ على انه عمل يقومُ به ذاتياً ويتطلب منه المشاركة الفعالة والدافعية الداخلية وعمليات فوق المعرفية ، ويمتاز هذا الطالب بانه قادر على استخدامِ استراتيجيات التعلم وآلية اداء نشطة تنتقل به من مستوى الى اعلى ويُدرك النواتج الضمنية والظاهرية للأداء وتمكنه من تنظيمِ الاعمال الدراسية، ومن الممكن اكسابهم الدوافع الذاتية عن طريقِ ربط معرفتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم بأهداف ذات معنى ولأنه من الصعبِ تحديد الدوافع الداخلية لهم ويمكن استبدالها بدوافعٍ خارجية بشكلٍ مؤقت ومحاولة تحويلها الى دوافع داخلية كالمكافئات الملموسة والجوائز واستخدام اساليب موجهه لأثارةِ اهتمامهم، ويؤكد التعلم المنظم ذاتيا على الضبطِ الذاتي (Self control) والمتمثل بقدرةِ الطالب على التحكمِ بسلوكهِ دون الحاجة الى قيود خارجية مباشرة ، وقد وصف باندورا (Bandera 1977) الاباء بانهم لا يستطيعون التواجد دائما ليوجهوا سلوك ابنائهم مما يستلزم الاستبدال التدريجي للضبطِ الخارجي بالضبطِ الذاتي الداخلي بالاعتمادِ على النمذجة والتعلم وهذا هو جوهر التعلم على وفقِ هذا الانموذج، اذ ان الاستبدال او التعديل في السلوكِ المعرفي يترسخ لدى الطالب قد يكون تلقائياً او بمساعدةِ الاخرين؛ فهو يؤكد على حريةِ الطالب في تحملِ مسؤولية تعلمه ويكون نشطاً ومشاركاً ومسؤولاً عن افكارهِ لتحقيقِ اهدافه ، ويُسهم ايضاً في زيادة كفاءة الطلبة لمواجهةِ المشكلات التي تعيق تعلمهم، لانهم ينظرون الى المشكلاتِ والمهام التعليمية على انها تحديات يرغب في مواجهتِها والاستمتاع في التعلمِ من خلالِها ، ويمكن ان نحسّن التفكير المستقيم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من خلالِ سياق التعليم ونفسح لهم الحُرية بان يضعوا اهدافهم

ويتخذوا بعضَ القرارات في تعلمِهم، فالتعلم المنظم ذاتياً لا يعتمد على معرفةِ الطالب ومهاراته فقط بل يتضمن مظهراً اجتماعياً من خلال التفاعل مع الاقران والمدرسين ، اذ ان مكونات التعلم وفقاً لهذا الأنموذج يمكن ان تُكتسب بالخبرةِ والممارساتِ الشخصية والتدريسية(Sheri's, 2019: 94)، وانموذج زيمرمان هو عملية نشطة يقوم من خلالِها الطالب بوضعِ الاهداف ثم التخطيط وتوجيه معارفه ودوافعه وضبطها وفقا للسياق الذي يتم فيه التعلم من اجل تحقيق الاهداف المنشودة، او هو عملية تقوم على تقييم السلوك وتوجيهه بشكل واعٍ من طريق استخدام اساليب واستراتيجيات معرفية وما وراء المعرفية، واستخدامها بشكلٍ يسمحُ لهم مواجهة مشكلة ما (Zeitoun, 2012: 8).

ويعرفه الباحث بانه عملية فعالة وبناءة يستطيع الطالب من خلالِها تحديد الاهداف ليتعلم بواسطتِها ويراقب معرفته ويتحكم في سلوكهِ ودوافعه مما يجعله قادر على صنعِ القرار المناسب لعمليه التعلم والحكم عليه.

مراحل انموذج زيمرمان:

١. **مرحلة الاعداد والتخطيط:** ويتم فيها تحديد أو وضع الأهدافِ المراد تحقيقها من عمليةِ التعلم والتخطيط الجيد للوقتِ والجهدِ المطلوب لعمليةِ التعلم كما يتم استثارة وتنشيط المعرفة.

٢. **مرحلة الأداء:** يتم فيها تنفيذُ المهمة المطلوبة والاجابة عن التساؤلاتِ الذاتيةَ وتنظيم الأبعاد المختلفة للمعرفةِ والملاحظةِ الذاتية والتسجيل الذاتي والتركيز على التنظيمِ والتحكمِ في المعرفةِ والدافعية.

٣. **الضبط والتنظيم:** وفيها يعمدُ الطالبُ إلى مراقبةِ الانجاز في تحقيقِ الاهداف المنشودة، وتكييف الاستراتيجيات لموائمةِ الظروف التي يحصلُ عليها وتتضمن هذه المرحلة ترتيبُ المعلومات وتنشيط الدافعية وضبط البيئة التعليمية.

٤. **التقويم الذاتي:** وفيه يحكمُ الطالبُ على الاداءِ ومخرجات التعلم التي حققها، ويراجعُ بموجبها شروط التعلم ليطبقِها في مراحلِ التخطيط اللاحقة التي سيتبعها لاستكمالِ خطوات التعلم وتشيع في هذهِ المرحلة التغذية الراجعة من خلالِ التقييمات الذاتية، واصدار الاحكام على ما تم تعلمه وردود الفعل الذاتية ومقارنة الأداء بالأهداف التي تم وضعها لعملية التعلم وقد يبحثُ الطالبُ عن أسبابِ الأخطاء التي وقع فيها ويضعُ التفسيرات السببية لتلك الأخطاء لغرض تلافيها (Fazio, 2018: 83).

رابعاً: التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من المفاهيمِ التي شاعَ استخدامها في ميدانِ التربية وعلم النفس التربوي بصفةٍ خاصة، ذلك لما يمثله من أهمية في تقويم الأداء الدراسي للطالب ، وقد نال اهتماماً متزايداً من قبلِ الباحثين التربويين والاجتماعيين لأهميته في حياةِ الطالب والمجتمع، فالتحصيل الدراسي يستخدمهُ التربويون كأداة فعالة تمكنهم من معرفةِ مدى التغير الذي يطرا على سلوكِ الطلبة ويمكنهم من تعديلِ الأهداف التعليمية الراهنة ووضع أهداف تربوية جديدة، فالتحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثهِ مجموعة من العوامل والأسباب والشروط (الردادي،٢٠١٩:٥٠).

خامساً: التفكير المستقيم:

يعدُ التفكير المستقيم احد أشكال التفكير العلمي السليم ولهُ منهاجٌ واحد في أي مادة من موادِ العلم لا فرق في ذلك بين علوم تطبيقية وعلوم إنسانية فهو مرتبط بقواعدٍ وقوانين ومعايير خاصة ، حيث يستخدم في العلومِ المختلفة عمليات عقلية مثل القدرة على التخيلِ ودقة الملاحظة وتكوين الأنماط وفرض الفروض وتكوين النظريات والاتصال (حميد، ٢٠١٨: ٧٣) ، كما يعد أحدُ أنواع التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجةٍ من مقدماتٍ تتضمن النتيجة بما فيها من علاقاتِ ، والتفكير المستقيم ضرورة لازمة للتفكيرِ من زاويةٍ أن التفكير العلمي هو تفكير افتراضي أستنتاجي حيث نصُوغ الفرضيات ونختبرُ صحتها تجريبياً لنتوصِل إلى أستنتاجات تخضعُ لقواعدٍ منطقية ، والتفكير المستقيم هو التفكير الذي يستخدم لبيانِ الأسباب والعلل التي تقع خلفَ الأشياء لمعرفةِ النتائج والحصول على أدلةٍ تثبت وجهة النظر أو تَنفيها (الحياني، ٢٠١٩: ٧٩).

مهارات التفكير المستقيم:

حدد بياجيه خمس مهارات للتفكير المستقيم هي:

١. **الاستدلال التناسبي:** ويتطلب هذا الاستدلال من الفرد القدرة على أن يستدل على طبيعة العلاقة التناسبية بين أكثر من عنصر باستخدام النسبة والتناسب.
٢. **التحكم بالمتغيرات:** ويتطلب من الفرد القدرة على عزل العوامل التي تؤثر في ظاهرة معينة ، وذلك من بين مجموعة من العوامل يحددها هو.
٣. **الاستدلال الترابطي** : ويتطلب من الفرد القدرة على إدراك علاقات الارتباط بين العوامل ثم اتخاذ قرار بناءً على ذلك.

٤. **الاستدلال الاحتمالي:** ويتطلب من الفرد القدرة على دراسة العلاقات الكمية بين عناصر المجموعة أو المجموعات وتحديد نسب كل منها ، ثم مقارنة النسب وأخيراً إعطاء احتمالات معينة.

٥. **الاستدلال التوافقي:** ويتطلب قدرة الفرد على التعامل التجريبي أو النظري لعمل أكبر عدد ممكن من الارتباطات بين العناصر موضوع الدراسة ؛ شريطة أن تكون الارتباطات منظمة ومنسقة وليست عشوائية أو مكررة. (الخميس، ٢٠١٨: ٣٧)

المحور الثاني: دراسات سابقة:

هنالك عدد من الدراسات والبحوث السابقة, العربية والأجنبيّة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي الذي استطاع الباحث أن يتوصّل اليها للإفادة منها في تصميم أدوات بحثه وإتباع منهجية ملائمة له ومقارنة نتائجه في ضوء ما توصّلت اليه تلك الدراسات والبحوث من نتائجِ, إضافةً الى إثراء اطاره النظري بالمادة العلميّة المطلوبة, وسوف يتم عرض تلك الدراسات على وفق متغيرات البحث .

اولاً: الدراسات السابقة التي تناولت انموذج (كوسكروف)

جدول (١): الدراسات السابقة التي تناولت انموذج (كوسكروف)

اسم الباحث	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة وجنسها	أداة البحث	أهم النتائج
معيوف (٢٠١٩)	هدفت هذه الدِّراسة الى معرفة أثر أنموذج كوسكروف في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ	المرحلة الإعدادية	٦٢ طالبة	اختبار التفكير الاستدلالي	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بأنموذج (زيمرمان)

جدول (٢): الدراسات السابقة المتعلقة بأنموذج (زيمرمان)

اسم الباحث	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة وجنسها	أداة البحث	أهم النتائج
التميمي (٢٠٢١)	هدفت الدراسة الى التعرف على أثر آنموذج زيمرمان في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهم	المرحلة الإعدادية	٦٣ طالب	اختبار التحصيل مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة

ثالثا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير المستقيم:

جدول (٣): الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير المستقيم

اسم الباحث	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة وجنسها	أداة البحث	أهم النتائج
السعيدية (٢٠١٨)	هدفت الدّراسة الى معرفة اثر استخدام المنصة التعليمية في تنمية التفكير المستقيم وتحصيل مادة الاحياء لدى طلاب	المرحلة المتوسطة	٦٦ طالبة	للتفكير المستقيم واختبار تحصيلي	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي تسعى الباحث القيام بها من حيث التصميم التجريبي، وتحديد مجتمع البحث وعينته وكيفية تكافؤ مجموعات البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة، وبناء اداتي البحث المتمثلة بالاختبار التحصيلي ومقياس التفكير المستقيم والاجراءات المتعلقة بها ثم تطبيقهما على عينة البحث وبيان الوسائل الإحصائية في تحليل البيانات والمعلومات.

اولا: منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدفا البحث فهو من اكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول الى نتائج موثوق بها.

ثانيا: التصميم التجريبي:

اعتمدَ الباحث التصميم التجريبي ذي ضبط جزئي لمجموعتينِ تجريبيتين ومجموعة ضابطة ذي الاختبار القبلي والبعدي لمقياس التفكير المستقيم، ولاختبارِ تحصيل مادة التاريخ درست المجموعة التجريبية الاولى وفقا لا نموذجِ كوسكروف ودرست المجموعة التجريبية الثانية وفقا لأنموذجِ زيمرمان في حينِ درست المجموعة الضابطة وفقا للطريقة الاعتيادية وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعات	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
المجموعة التجريبية الأولى	العمر الزمني (محسوباً بالأشهر). التحصيل السابق في مادة التاريخ اختبار الذكاء (رافن). مقياس التفكير المستقيم القبلي.	انموذج كوسكروف.	التحصيل التفكير المستقيم	اختبار التحصيل. مقياس التفكير المستقيم
المجموعة التجريبية الثانية		أنموذج زيمرمان.		
المجموعة الضابطة		الطريقة الاعتيادية.		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

١. **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الثانوية والإعدادية للبنين النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية القادسية (مركز المحافظة) للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) م، ومن خلال زيارة الباحث لقسم الاحصاء التابع لمديرية تربية القادسية لغرض الحصول على المعلومات اللازمة لأجراء تجربة البحث، تم تزويده بكراس يحتوي على اعداد المدارس الثانوية والاعدادية واعداد الطلاب في كل مدرسة.

٢. **عينة البحث:** عمد الباحث الى اختيار عينة بحثه تكون ممثلة لخصائص المجتمع الاصلي وفيما يأتي وصف لإجراءات اختيار تلك العينة:

أ. **مجتمع المدارس وعينته:** اختار الباحث عينة البحث (اعدادية الزيتون للبنين) قصدياً للأسباب الآتية:

- تحتوي المدرسة على ثلاث شعب، للصف الرابع الادبي.
- استعداد ادارة المدرسة مع الباحث في تنفيذ إجراءات البحث.
- قرب المدرسة من سكن الباحث الذي سهل عليه انسيابية الدوام فيها لتطبيق التجربة.
- وجود عدد كافٍ من الطلاب لأجراء التجربة.

ب. **مجتمع الطلاب وعينته:** احتوت متوسطة الحجة للبنين النهارية على(١٠١) طالب من طلاب الصف الرابع الادبي، موزعين على ثلاث شعب، اذ تراوح عددهم في كل شعبة (٣٣-٣٥-٣٣) طالب على التوالي، وفي ضوء التصميم التجريبي للبحث اختار الباحث شعبة (أ) بطريقة السحب العشوائي لتمثل

المجموعة التجريبية الاولى وتدرس المادة على وفق انموذج كوسكروف، وشعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية الثانية وتدرس المادة على وفق انموذج زيمرمان، اما شعبة (ج) مثلت المجموعة الضابطة وتدرس المادة على وفق الطريقة الاعتيادية، وتألفت عينة البحث من (١٠١) طالب بواقع (٣٣) طالب في الشعبة (أ)، و(٣٥) طالب في شعبة (ب)، و(٣٣) في الشعبة (ج) وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥): عدد الطلاب في مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخفقين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
المجموعة التجريبية الأولى (كوسكروف)	٣٣	٢	٣١
المجموعة التجريبية الثانية (زيمرمان)	٣٥	٢	٣٣
المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	٣٣	٣	٣٠
المجموع	١٠١	٧	٩٤

رابعا: **تكافؤ مجموعات البحث**: أجرى الباحث تكافؤاً بين مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سيرِ التجربة، على الرغمِ من أنّ طلاب عينه البحث من وسط اجتماعي واقتصادي متشابه إلى حد كبير، ويدرسون في مدرسة واحدة ومن جنس واحد وهذه المتغيرات هي:

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير البحث لمجموعات البحث الثلاث

العمر الزمني محسوبا بالشهور			
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	١٦٧,٥٨	٦,٣١
التجريبية الثانية	٣٣	١٦٧,٨٢	٧
الضابطة	٣٠	١٦٦,٨٧	٥،٤٦
التحصيل الدراسي لمادة التاريخ			
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	٦٩.٨٤	١٢.٥٤
التجريبية الثانية	٣٣	٧٢.٣٤	١١.٩٧
الضابطة	٣٠	٧١.٢٦	١٣.٨٥
اختبار الذكاء (رافن)			
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	٣٠.٤٥	٥.٦
التجريبية الثانية	٣٣	٢٨.٦٧	٥.٢٢

الضابطة	٣٠	٢٩.٦٣	٥.٠٣
مقياس التفكير المستقيم القبلي			
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	١٣١.١٠	١٥.٣٨
التجريبية الثانية	٣٣	١٢٩.٢٧	٢٧.٩٦
الضابطة	٣٠	١٣٠.٨٧	١٩.٧٧

جدول (٧): نتائج تحليل التباين الاحادي والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمتغير البحث لمجموعات الثلاث

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربّعات	متوسّط المربّعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	بين المجموعات	٢	١٥.١٩٢٨٨	٧.٥٩٦٤٣٨	٠.١٩١	٣.٠٧	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٩١	٣٦٢٥.٩٢٤	٣٩.٨٤٥٣٢			
	المجمـوع	٩٣	٣٦٤١.١١٧	٤٧.٤٤١٧٦			
التحصيل الدراسي السابق	بين المجموعات	٢	٢٠.٥٤	١٠.٥٧٨٣	٠.١٣١		
	داخل المجموعات	٩١	١٥٩٥.٣٢	١٧٤.٥٤٢٠			
	المجمـوع	٩٣	١٦١٥.٨٦	١٨٥.١٢٠٣			
اختبار الذكاء (رافن)	بين المجموعات	٢	٥١.١٤٠	٢٥.٥٦٩٨	٠.٩١٣		
	داخل المجموعات	٩١	٢٥٤٧.٩٧٧	٢٧.٩٩٩٧٥			
	المجمـوع	٩٣	٢٥٩٩.١١٧	٥٣.٥٦٩٥٥			
مقياس التفكير المستقيم القبلي	بين المجموعات	٢	٦٣.٤٩٠٩٧	٣١.٧٤٥٤٨	٠.٠٦٦		
	داخل المجموعات	٩١	٤٣٤٥٠.٧٢	٤٧٧.٤٨٠٥			
	المجمـوع	٩٣	٤٣٥١٤.٢١	٥٠٩.٢٢٥٩			

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

حاول الباحث الحد من تأثير هذه المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وعلى الرغم من تحقق الباحث من تكافؤ مجموعات البحث في بعض المتغيرات الذي يعتقد أنّها تؤثر في دقة النتائج، حاول تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ومنها (الاندثار التجريبي، اختيار عينة البحث، العمليات المتعلقة النضج، الحوادث المصاحبة، أداتا القياس، الإجراءات التجريبية).

سادساً: متطلبات البحث:

١. **تحديد المادة العلمية:** حددَ الباحث المادة العلمية التي سيدرسها لطلاب مجموعات البحث الثلاث وتضمنت هذه المادة اربع فصول من كتاب التاريخ، والمقرر تدريسه للصف الرابع الادبي من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣)م، ط٤، والمؤلف من وزارة التربية العامة للمناهج، وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): الموضوعات المقرر تدِريسها في اثناء مدة التجربة

ت	الفصل	عنوان الفصل
١	الخامس	النظام الاقتصادي في الدولة العربية الإسلامية
٢	السادس	المدن العربية الإسلامية
٣	السابع	الحياة الفكرية والعلمية
٤	الثامن	تفاعل وتأثير الحضارة العربية الاسلامية مع الحضارات الإسلامية

٢. **صياغة الاهداف السلوكية:** صاغ الباحث (١٤٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى المادة التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الستة في تصنيف بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؛ وبغية التثبيت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم عُدلت الاهداف التي تحتاج إلى تعديل، وبذلك أبقيت الاهداف بشكلها النهائي (١٤٠) هدفاً سلوكياً.

٣. **اعداد الخطط الدراسية:** اعد الباحث عدداً من الخطط التدريسية اذ بلغت (سبع وعشرون خطة تدريسية) تتلاءم وموضوعات المادة المقرر تدريسها في ضوء المحتوى التعليمي والاهداف السلوكية التي اعدت لهذا الغرض، وتم عرض نماذج منها على عدد من الخبراء والمختصين .

سابعاً: أداتا البحث:

تطلبت التجربة من الباحث اعداد اداتين لقياس المتغيرين التابعين والمتمثلين بالاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير المستقيم، وفيما يأتي توضيح لإجراءات بناء الاداتين:

اولاً: الاختبار التحصيلي:

١. **تحديد هدف الاختبار التحصيلي:** يهدف هذا الاختبار الى قياس التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع الادبي في محتوى مادة التاريخ.

٢. **تحديد المحتوى الدراسي:** حدد الباحث (قبل بدء التجربة) المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها لطلاب مجموعات البحث الثلاث والتي تمثلت بالفصول الاربعة الاخيرة من كتاب التاريخ للصف الرابع الادبي المقرر تدريسه من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).

٣. **تحديد عدد فقرات الاختبار:** بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث التجريبية التي تناولت طلاب المدارس الاعدادية كعينة بحث واستشارة عدد من الخبراء في مجال القياس والتقويم ، لغرض تحديد عدد فقرات الاختبار التحصيلي ، تم التوصل الى ان يتكون الاختبار من (٣٠) فقرة اختبارية موضوعية.

٤. **اعداد جدول المواصفات:** عمد الباحث الى اعداد جدول المواصفات في ضوء محتوى المادة العلمية والاهداف السلوكية الخاصة بها وجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩): جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

الفصول	عدد الصفحات	الاهمية النسبية	النسبة المئوية للأهداف السلوكية						المجموع
			التذكر	فهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
			٣٢٪	٢٦٪	١٧٪	١٢٪	٨٪	٥٪	١٠٠٪
الخامس	١٧	١٦٪	٢	١	١	١	٠	٠	٥
السادس	٣٧	٣٤٪	٣	٣	٢	١	١	١	١١
السابع	٣٤	٣١٪	٣	٢	١	١	١	١	٩
الثامن	٢٠	١٩٪	٢	١	١	١	٠	٠	٥
المجموع	١٠٨	١٠٠٪	١٠	٧	٥	٤	٢	٢	٣٠

٥. **صياغة فقرات الاختبار:** تكون الاختبار من (٣٠) فقرة اختبارية من النوع الموضوعي (الاختيار من متعدد).

٦. **اعداد تعليمات الاختبار:** وضع الباحث التعليمات الخاصة بالاختبار التحصيلي تهدف الى شرح فكرة الاختبار وكيفية الاجابة على فقراته بأبسط صورة .

٧. **تعليمات الاجابة:** أعد الباحث تعليمات الاجابة على فقرات الاختبار.

٨. **تعليمات تصحيح الاجابة:** اعطيت (درجة واحدة) للفقرة التي اجابتها صحيحة و(صفر) للفقرة التي اجابتها خاطئة وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من اجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة وفي النتيجة ستكون الدرجة العليا(٣٠) والدرجة الدنيا (صفر)، اذ يتراوح مدى درجاتها (صفر-٣٠).

٩. **صدق الاختبار**: تم التأكد من صدق الاختبار باعتماد نوعين من الصدق هما كالاتي:

- **الصدق الظاهري:** عرض الباحث الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس، للتأكد من سلامة الفقرات وملائمتها للأهداف المحددة، ولم يتم حذف اي منها، ولذلك أبقيت فقرات الاختبار (٣٠) فقرة.
- **صدق المحتوى:** عرض فقرات الاختبار مع قائمة الاهداف السلوكية والخارطة الاختبارية ومفتاح الاجابة النموذجية على عدد من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس، للتأكد من صلاحيتها، وقد اعتمد الباحث نسبة(٨٠٪) فأكثر لمدى صلاح قبول الفقرة.

١٠. **التطبيق الاستطلاعي للاختبار ويتضمن ما يأتي:**

أ. **عينة التطبيق الاستطلاعي الاول:** لغرض التأكد من وضوح صياغة فقرات الاختبار التحصيلي والزمن المستغرق للإجابة عن فقراته، اختيرت (ثانوية ابن النفيس)، التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية، اذ طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية الاولى المكونة من (٣٠) طالب من طلاب الصف الرابع الادبي وبالتعاون مع مدرس المادة لاحظ ان فقرات الاختبار وتعليمات الاجابة كانت واضحة ، ولحساب الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، استخدم الباحث المعادلة الآتية لاستخراج زمن الاجابة:

$$\textbf{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن الكلي لإجابات جميع الطلاب}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{932}{30} = ٣١ \text{ دقيقة تقريباً}$$

ب. **عينة التحليل الاحصائي:** طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية ثانية من طلاب (محمد الباقر للبنين)، وبعد اتمام عملية التصحيح تم تحليل فقرات الاختبار لكلتا المجموعتين وتم اجراء الآتي:

- **معامل صعوبة الفقرات:** تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي تبين ان معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاسئلة الموضوعية تتراوح بين (٠.٤٣-٠.٦٩)، وعليه تتفق ادبيات القياس والتقويم على ان الفقرات تعد جيدة.
- **معامل تمييز الفقرات:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، اذ تراوحت بين(٠.٣١-٠.٥٦) مما يدل على ان جميع فقرات الاختبار مميزة.

- **فعالية البدائل الخاطئة:** بعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد ان معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة تتراوح بين (-٠.٠٤- -٠.٢٦) أي ان هذه البدائل قد جذبت اليها عدد من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا وبهذا تم الابقاء على ماهي عليه.

١١. **ثبات الاختبار:** للتحقق من ثبات فقرات الاختبار قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية لفقرات الاختبار أي جمع الفقرات الفردية لكل طالب على جهة والفقرات الزوجية على جهة وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات نصفي الاختبار بلغ (٠.٨١)، وعند تصحيحه باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) بلغ (٠.٨٩)، ويُعد الاختبار ثابتاً إذا كانت قيمة ثباته (٧٠,٠) فأكثر.

ثانياً: مقياس التفكير المستقيم:

١. **تحديد هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس التفكير المستقيم لدى طلاب الصف الرابع الادبي بعد الانتهاء من عملية تدريسهم على وفق انموذجي كوسكروف وزيمرمان.

٢. **تحديد مجالات المقياس:** بعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة وآراء الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، قام الباحث بإعداد خمسة مجالات لمقياس التفكير المستقيم وهي:(الاستدلال التناسبي، التحكم بالمتغيرات، الاستدلال الترابطي، الاستدلال الاحتمالي، الاستدلال التوافقي).

٣. **صياغة فقرات المقياس:** بعد تحديد مجالات مقياس التفكير المستقيم والاطلاع على عدد من الادبيات والدراسات المتعلقة بمقاييس التفكير المستقيم، تألفت عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة تغطي المجالات كافة، وتوزعت بواقع (٧) فقرات للمجال الاول، و(٥) فقرات للمجال الثاني، و(٦) فقرات للمجال الثالث، و(٥) فقرات للمجال الرابع، و(٧) فقرات للمجال الخامس.

٤. **تحديد بدائل المقياس:** اعتمد الباحث خمسة بدائل وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ الى حد ما، لا تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ ابداً).

٥. **تصحيح المقياس:** تصحح الفقرات (الايجابية) وفقاً للدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، ويعكس التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥) على التوالي للفقرات السلبية، وتمثلت الفقرات السلبية بالفقرات (٣-٢٠-٢٣) وباقي الفقرات بالاتجاه الايجابي للظاهرة.

٦. **صدق المقياس:** لتحقيق صدق المقياس اعتمد الباحث مؤشرين للصدق:

- **الصدق الظاهري:** لأجل التحقق منه تم عرض فقرات المقياس على عدد من الخبراء والمتخصصين (٢٠) محكماً في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس، اذ تضمن (٣٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات وذلك للتحقق من صلاحية كل فقرة من فقراته، ولذلك بقيت فقرات المقياس (٣٠) فقرة.
- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** يقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين.

٧. **التطبيق الاستطلاعي لمقياس التفكير المستقيم:**

- **التطبيق الاستطلاعي الاول للمقياس:** لغرض التعرف عن مدى وضوح تعليمات المقياس والزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس، طبّق الباحث المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب من مدرسة (ثانوية ابن النفيس للبنين)، ومن خلال إشراف الباحث على التطبيق لاحظ أنّ تعليمات الإجابة وفقرات المقياس كانت واضحة من خلال قلة استفسار الطلاب عن كيفية الإجابة، اما زمن الاجابة فقد حسب متوسط زمن اجابات الطلاب وذلك بتسجيل الوقت لإجابة كل طالب على ورقة الاجابة.
- **التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس:** بعد التأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته وحساب الزمن اللازم للإجابة، طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالب من (متوسطة محمد الباقر ومتوسطة ابن النفيس) وذلك بغية ايجاد الخصائص السايكومترية ، وعلى وفق الخطوات الآتية:

➢ **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون واظهرت النتائج ان معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وقد تراوحت بين (٠.٢٦-٠.٧٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.١٩) وبدرجة حرية (٩٨)، وجدول(١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠): معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المستقيم

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠.٤٥	٧	٠.٦٠	١٣	٠.٢٦	١٩	٠.٥٧	٢٥	٠.٦٤
٢	٠.٦٤	٨	٠.٤٥	١٤	٠.٣٦	٢٠	٠.٤٨	٢٦	٠.٤٥
٣	٠.٥٦	٩	٠.٧٠	١٥	٠.٥٨	٢١	٠.٦٨	٢٧	٠.٥٥
٤	٠.٣٦	١٠	٠.٦١	١٦	٠.٤٩	٢٢	٠.٤٧	٢٨	٠.٤٤
٥	٠.٦٥	١١	٠.٤٨	١٧	٠.٤٦	٢٣	٠.٤٢	٢٩	٠.٣٥
٦	٠.٥٣	١٢	٠.٥٤	١٨	٠.٤٦	٢٤	٠.٣٩	٣٠	٠.٥٦

- **علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه:** استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون اذ اظهرت النتائج ان معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١): معاملات ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس التفكير المستقيم

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة
١	٠.٥٢	٧	٠.٥٧	١٣	٠.٥٤	١٩	٠.٥٧	٢٥	٠.٥٠
٢	٠.٧١	٨	٠.٤٣	١٤	٠.٦٩	٢٠	٠.٥٥	٢٦	٠.٦٣
٣	٠.٦٧	٩	٠.٥٥	١٥	٠.٧٧	٢١	٠.٥٤	٢٧	٠.٧٠
٤	٠.٥٨	١٠	٠.٧٩	١٦	٠.٥٣	٢٢	٠.٦٨	٢٨	٠.٦٥
٥	٠.٤٨	١١	٠.٦٩	١٧	٠.٦٠	٢٣	٠.٥٩	٢٩	٠.٧٢
٦	٠.٦٣	١٢	٠.٧٢	١٨	٠.٥٧	٢٤	٠.٤٧	٣٠	٠.٦٤

- **علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:** لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل مجال من المجالات الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، واتضح ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢): معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المستقيم

المجال	معال الارتباط
الاستدلال التناسبي	٠.٨١
التحكم بالمتغيرات	٠.٧٧
الاستدلال الترابطي	٠.٧٩
الاستدلال الاحتمالي	٠.٨٢
الاستدلال التوافقي	٠.٨٣

٨. **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس باعتماد تحليل التباين باستخدام معادلة (ألفا– كرونباخ) ، وبلغت قيمة معامل الثبات(٠.٨٩) وهو معامل ثبات جيد.

تاسعاً: **الوسائل الاحصائية**: اعتمد الباحث لتحليل نتائج بحثها على الحزمة الاحصائية **(spss)** للعلوم الاجتماعية.

الفصل الرابع: عرض نتائج البحث ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي توصل اليها الباحث بناءً على ما تم استخراجه من بيانات على وفق فرضيات البحث مع التفسير العلمي لهذه النتائج، لمعرفة أثر انموذجي (كوسكروف وزيمرمان) في التحصيل والتفكير المستقيم لدى طلاب الصف الرابع الادبي والتعرف على الدلالة الاحصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث لغرض التثبت من صحة الفرضيات وعلى النحو الآتي:

اولاً: **عرض النتائج**: تعرض الباحث النتائج وفقا لمتغيرات البحث وفرضياته وكما يأتي:

١. **النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على:** (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا على وفق انموذج كوسكروف ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ).

وللتحقق من هذه الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا مادة التاريخ وقد بلغ (٢٢.٥٣) درجة، وانحراف معياري بلغ (٥.٧١) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الثانية الذين درسوا المادة نفسها على وفق انموذج زيمرمان (٢٤.٦٧) درجة، وبانحراف معياري (٤.٤٨) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (١٩.٥٩) درجة، وبانحراف معياري (٦.٤٧) درجة، وجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

الاحصائية	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة الطريقة الاعتيادية
المتوسط الحسابي	٢٢.٥٣	٢٤.٦٧	١٩.٥٩
الانحراف المعياري	٥.٧١	٤.٤٨	٦.٤٧

وللتعرف على وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي، فكانت القيمة الفائية المحسوبة (٧.٦٤١) درجة، اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧) درجة، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢-٩١) أي إنَّ هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في درجات اختبار التحصيل الدراسي ولصالح المجموعتين التجريبيتين وجدول(١٤) يبين ذلك.

جدول (١٤)

تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير التحصيل لمادة التاريخ

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربّعات	متوسّط المربّعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٦٦١.٨٩٧٤	٣٩٧.٢٥١٤	٧.٦٤١	٣.٠٧	دالة احصائيا
داخل المجموعات	٩١	٣١٩٠.٥٤٧	٣٧.٢٥٩١			
المجموع	٩٣	٣٨٥٢.٤٤٤٤	٤٣٤.٥١٠٥			

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق انموذج كوسكروف ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على

وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا علة وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ، ولصالح المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية).

ولمعرفة حجم الاثر (مدى فاعلية) للمتغير المستقل (انموذجي كوسكروف وزيمرمان) في المتغير التابع (التحصيل) استخدم الباحث معادلة حجم وبلغ (٠.١٨) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير وجدول(١٥) يبين ذلك.

جدول(١٥): قيم شيفيه بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣١	٢٢.٥٣	٥.٣٢	٢.٤٨	دالة
الضابطة	٣٠	١٩.٥٩			
التجريبية الثانية	٣٣	٢٤.٦٧	٧.٨٤		دالة
الضابطة	٣٠	١٩.٥٩			
التجريبية الاولى	٣١	٢٢.٥٣	٠.٨٩١		غير دالة
التجريبية الثانية	٣٣	٢٤.٦٧			

يلحظ من الجدول اعلاه نتائج الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل ولمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة أجرى الباحث العمليات الحسابية الخاصة به وأظهرت النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٥.٣٢) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨) كما اظهرت تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٧.٨٤) وهو أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩.٥٩) وهذا يدل على تفوق طلاب التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة، كما اجرى الباحث العمليات الحسابية الخاصة بالمقارنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٧.٨٤) وهي اكبر من القيمة الحرجة (٢.٤٨) وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٢٤.٦٧) وهو أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩.٥٩) وهذا يدل على تفوق طلاب التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة، كما اظهرت نتائج المقارنة البعدية الثالثة بين المجموعتين التجريبيتين الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما إذ بلغت

قيمة شيفيه المحسوبة (٠.٨٩١) وهي أصغر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨) وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار التحصيل.

٢. **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية التي تنص على:** (لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا على وفق انموذج كوسكروف ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية) في مقياس التفكير المستقيم.

ولغرض التحقق من هذه الفرضية، استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث (المجموعة التجريبية الاولى) الذين درسوا على وفق انموذج كوسكروف في مادة التاريخ، و(المجموعة التجريبية الثانية) التي تم تدريس طلابها على وفق انموذج زيمرمان، و(المجموعة الضابطة) التي تم تدريس طلابها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير المستقيم، وتبين من طريق تحليل استجابات الطلاب ان المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية الاولى بلغ (١٦٤.٥) وبانحراف معياري (١٩.٤)، اما المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بلغ (١٦٠.٤) وبانحراف معياري (٢١.٥)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (١٣٤.٢)، بانحراف معياري (٢٢.٨٧) وجدول(١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث في التفكير المستقيم

الاحصائية	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة الطريقة الاعتيادية
المتوسط الحسابي	١٦٤.٥	١٦٠.٤	١٣٤.٢
الانحراف المعياري	١٩.٤	٢١.٥	٢٢.٨٧

وللتعرف على وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي، فكانت القيمة الفائية المحسوبة (٧.٩٨١) درجة، اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧) درجة، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢-٩١) أي إنَّ هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في درجات مقياس التفكير المستقيم ولصالح المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية. وجدول(١٧) يبين ذلك.

جدول(١٧) تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث الثلاث في مقياس التفكير المستقيم البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربّعات	متوسّط المربّعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٤٩٧٢.٥٤	٥٧٩٢.٦٤	٧.٩٨١	٣.٠٧	دالة احصائيا
داخل المجموعات	٩١	٤١٠٧٨.٩١	٤٩٤.٦١٧٨٠			
المجمـوع	٩٣	٥٦٠٥١.٤٥	٦٢٨٧.٢٥٧٨			

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تنص على: (توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا على وفق انموذج كوسكروف ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية) في مقياس التفكير المستقيم البعدي ولصالح المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية، ولمعرفة حجم الاثر (مدى فاعلية) للمتغير المستقل (انموذجي كوسكروف وزيمرمان) في المتغير التابع (التفكير المستقيم) استخدم الباحث معادلة حجم وبلغ (٠.٢٦) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير، ولأجل متابعة اتجاه الفرق في مقياس التفكير المستقيم بين مجموعات البحث الثلاث استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين الاوساط الحسابية، وجدول(١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨): قيم شيفيه بين متوسطات درجات المجموعات في مقياس التفكير المستقيم

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣١	١٦٤.٥	٩.٩٠١	٢.٤٨	دالة
الضابطة	٣٠	١٣٤.٢			
التجريبية الثانية	٣٣	١٦٠.٤	٨.٥١٧		دالة
الضابطة	٣٠	١٣٤.٢			
التجريبية الاولى	٣١	١٦٤.٥	٠٨٤٢		غير دالة
التجريبية الثانية	٣٣	١٦٠.٤			

يلحظ من الجدول اعلاه نتائج الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في التفكير المستقيم ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة واجرى الباحث العمليات الحسابية الخاصة به وأظهرت

النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٩.٩٠١) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨) كما ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (١٦٤.٥) وهو أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٣٤.٢) وهذا يدل على تفوق طلاب التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة، كما اجرى الباحث العمليات الحسابية الخاصة بالمقارنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٨.٥١٧) وهي اكبر من القيمة الحرجة (٢.٤٨) وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (١٦٠.٤) وهو أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٣٤.٢) وهذا يدل على تفوق طلاب التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة، كما اظهرت نتائج المقارنة البعدية الثالثة بين المجموعتين التجريبيتين الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٠٨٤٢) وهي أصغر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨)، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس التفكير المستقيم البعدي.

ثانيا: تفسير النتائج:

١. **النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى(التحصيل الدّراسي):** اشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا مادة التاريخ باستخدام انموذج كوسكروف على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ للصف الرابع الادبي, وتفسر الباحث اسباب ذلك بما يأتي:

- ان التدريس على وفق أنموذج كوسكروف بمجموعات صغيرة جعل الطلاب محور العملية التعليمية، واصبح الدرس مشوقاً وخارجاً عن المألوف.
- راعى الفروق الفردية بين الطلاب مع وجود التعزيز وغياب الإحباط من خلال تكوين المجموعات المتعاونة ضمن اطار غير متجانس حتى يتسنى لجميع الطلاب المشاركة الفاعلة والمنافسة ضمن المجموعة الواحدة وعبر جميع المجموعات بما يشعرهن بالمسؤولية الفردية والجماعية، وليتحقق التعلم ذو معنى.
- اعطى توزيع الطلاب في مجموعات صغيرة روح الثقة بالنفس للتحاور والمناقشة والتعبير عن آرائهم بحرية ودون خوف او خجل حتى عند اعطاء اجابات خاطئة وتصويب هذه الاجابات من قبل الطلاب

انفسهم بعد تعميق الفهم وبتوجيه المدرسة فأنها بذلك تؤسس بيئة صفية تدعو الطلاب الى المبادرة وعدم التردد في التعبير عن افكارهم وزيادة رغبتهم في التعلم بصورة افضل.

٢. **تفسير النتيجة المتعلقة بالفرضية الثانية:** اشارت النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا مادة التاريخ بأنموذج زيمرمان, ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في متغير التفكير المستقيم لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية, ويرى الباحث أنّ ذلك يعود إلى:

- ان اعتماد انموذج زيمرمان في التدريس ساهم في مساعدة الطلاب على الضبط والتنظيم لمتطلبات الافعال المراد اتمامها.
- ساهم في اختزال مستوى القلق المصاحب للإقبال على المواقف التعليمية من خلال وضع الخطط لتحقيق الاهداف المنشودة.

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج الآتي:

١. اسهم انموذج كوسكروف في زيادة تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ، اذ ان لأنموذج كوسكروف دوراً في اشاعة الجو المناسب للتدريب على التفكير وأثارته وانعكس ذلك على اداءهم داخل الصف.

٢. ان التدريس على وفق انموذج زيمرمان جعل الطالب محوراً لعملية التعلم وتبعدها عن الطريقة الاعتيادية، وهذا ما تؤكد عليه الاتجاهات الحديثة في التربية.

رابعاً: التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

١. أقامه دورات تدريبية وبرامج تدريسية لمدرسي التاريخ لغرض تزويدهم بالأساليب والطرائق التدريسية الحديثة بشكل عام وبانموذجي كوسكروف وزيمرمان بشكل خاص للاستفادة منها في رفع مستوى الطلاب، وكذلك تزويد المدارس بالطرائق الحديثة لما كشف عنه البحث من فعالية جيدة في التحصيل والتفكير المستقيم.

٢. تعريف المدرسين بالتفكير المستقيم ليتمكنوا من تدريب طلابهم عليها من خلال إعداد دليل للمدرس يتناول كيفية تنمية التفكير المستقيم في مجال التدريس، والتأكد على ممارستهُ أمام الطلاب لما له من أثر إيجابي في طريقة تفكيرهم.

خامساً: **المقترحات**: استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١. إجراء المزيد من الدراسات والابحاث حول انموذجي كوسكروف وزيمرمان في ضوء متغير الجنس والمرحلة الدراسية.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على ان تكون مختلفة في متغيراتها التابعة (التفكير بأنواعه الدافعية، وحب الاستطلاع، الميول، الاتجاهات او المهارات العقلية).

المصادر

اولاً: المصادر العربية:

١. أبراهيم , هيثم صالح (٢٠١٨) : **طرق وأساليب التدريس الحديثة** , ط١ , دار الرضوان للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.

٢. إبراهيم، فراس(٢٠٠٩): **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٣. أمبو سعيدي , عبدالله بن خميس (٢٠١٨) : **التدريس (مداخلة – نماذجة – استراتيجياته) مع الأمثلة التطبيقية** , ط١ , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان, الاردن.

٤. بكار , عبد الكريم (٢٠١١) : **حول التربية والتعليم** , ط١ , دار القلم للنشر والتوزيع , دمشق , سوريا.

٥. البياتي , حسين عبيد جبر (٢٠١٦) : **طرائق التدريس** , دار المنهجية للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.

٦. التميمي، سجاد حميد (٢٠٢١): أثر آنموذج زيمرمان في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق. **رسالة ماجستير غير منشورة**

٧. التميمي، ياسين علوان وآخرون (٢٠١٨): **معجم مصطلحات العلوم النفسية والتربوية والبدنية**، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

٨. حبيب ، صفاء طارق (٢٠١٨): **نماذج التعليم البنائي الحديث** ، ط١ ، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٩. حجازي ، مصطفى (٢٠١٧) : **النماذج الحديثة في التدريس** ، ط١ ، مكتبة التنوير للطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان.

١٠. الحساني، ابراهيم كاظم فرعون (٢٠١٧): **تعليم التفكير في مدارسنا**، ط١، مؤسسة العصامي للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.

١١. حميد، سلمى مجيد (٢٠١٨): **مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق التفكير التاريخي**، ط١، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٢. الحياني، صبري بردان (٢٠١٩) : **أساليب التفكير السائدة وفق نظرية غريغوريك وعلاقتها بنمطي الشخصية**، ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٣. الخفاجي , رياض هاتف وآخرون (٢٠١٨) : **طرائق التدريس بين التنظير والتطبيق** , ط٢ , مؤسسة الصادق الثقافية , بابل , العراق.

١٤. الخميس، منيرة (٢٠١٨): **تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في ضوء نظرية تريز**، ط١، مركز دي بونو للتعليم، الامارات العربية المتحدة.

١٥. الدليمي ، عصام حسن (٢٠١٤) : **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

١٦. الردادي، فهد عايد (٢٠١٩)، **التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي**، الناسخ العلمي للطباعة والنشر، المدينة المنورة.

١٧. سرحان، جمال محمد (٢٠٢١) : **نماذج التدريس** ، ط١ ، مكتبة فلاح للنشر والتوزيع ، الامارات العربية المتحدة.

١٨. سعادة، جودت أحمد (٢٠١٨) : **طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

١٩. سلامة، عبد الحافظ (٢٠١٨): **أساسيات في تصميم التدريس**، ط١، دار اليازوري للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٢٠. السليتي، فراس (٢٠٠٨): **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**، ط١، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢١. الشيخ، غادة شريف عبد الحمزة وآخرون (٢٠٢٠) : **أنماط التفكير نحو حياة أفضل لدى المتعلمين**، ط١، مؤسسة الصادق للنشر والتوزيع، بابل، العراق.

٢٢. عبد المجيد، ممدوح محمد (٢٠١٩): **استراتيجيات التدريس**، ط١، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٢٣. العبيدي، صباح مرشود (٢٠١٨): **تعليم التفكير**، ط١، المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان، الاردن.

٢٤. العدوان ، زيد واحمد داوود (٢٠١٦) : **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس** ، ط١ ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الامارات العربية المتحدة.

٢٥. غانم، محمود محمد (٢٠٠٩): **النماذج الحديثة في العملية التعليمية**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٦. قزامل، سونيا هانم (٢٠١٣): **المعجم العصري في التربية**، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٢٧. اللقاني، احمد حسين (٢٠١٧): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، دار عالم الكتب، الرياض.

٢٨. المسعودي ، محمد حميد مهدي وسنابل ثعبان سلمان الهداوي (٢٠١٨) : **استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفية** ، ط١ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٢٩. المسعودي، محمد حميد مهدي وآخرون (٢٠٢٠): **دراسة نموذجية لأنموذج دانيال في التحصيل والتفكير**، مؤسسة الصادق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٠. المنعم، منصور احمد (٢٠١٩): **نماذج التدريس الحديثة**، ط١، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣١. نزال , حيدر خزعل (٢٠١٨) : **مهارات التفكير (مفهومها – أنواعها – مقاييسها)** , ط١ , مكتبة نور الحسين للطباعة , بغداد , العراق.

ثانياً: المصادر الاجنبية:

1. Bada, Jordser (2015): Active learning between theory and application and its relationship to educational and educational theories in basic schools, Ain Al-Rafaq Foundation for Publishing and Distribution, Germany
2. Carin, A&Bass,J (2014) :Teaching Science as inquiry, (9th edition), upper Saddle River, NJ: prentice- Hall.

3. Fazio , C. et al. , (2018) , Modelling Mechanical Wave Propagation: Guidelines and experimentation of ateaching–learning sequence, International Journal of Science Education, 30:11, 1491-1530.
4. Gagliardi (2017) : Testing and Evaluation for the Sciences California : wads warth publishing.
5. kocekrof, Ken.(2021): Implications for Derived from Aconstructivist-Based model of learning in science classes,The Meaning ful learning Research Group,santa cruz,CA,Seminar- from Misconception to constructed understanding,June 13-15,1997.
6. Laugksch, R. C. (2020). Scientific literacy: A conceptual overview. Science Education, 84(1), 71-94.
7. Lorsbak , A . & Tobin , K (2019) " Research matters to the science Teacher " , National Association For Research in science Teaching , Vol (30) , No 9
8. Sheri's, Mark (2019) : Classroom assessment in action , Rowman & Littlefield publishers, U K.
9. Zeitoun,H.H. (2012)"The relationship between abstract concept achievement and prior knowledge , forma reasoning and ability and gender , Int.J.SC.Ed.,11(2):227-234.