

2018

اثر إستراتيجية الفهم في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانية كلية الآداب و تفكيرهم عالي الرتبة

د. هدى فاضل
الجامعة العراقية / كلية الآداب

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/midad>

Recommended Citation

فاضل, د. هدى (2018) "اثر إستراتيجية الفهم في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانية كلية الآداب و تفكيرهم عالي الرتبة," *Midad AL-Adab Refereed Quarterly Journal*: Vol. 14: Iss. 1, Article 15.
Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/midad/vol14/iss1/15>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Midad AL-Adab Refereed Quarterly Journal by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

اثر إستراتيجية الفهم في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانية كليه الآداب و تفكيرهم عالي الرتبة

د. هدى فاضل
الجامعة العراقية / كلية الآداب

الملخص

يهدف البحث إلى تعرف اثر استراتيجية الفهم في تحصيل مادة التاريخ (شرق ادنى قديم) لدى طلبة المرحلة الثانية كليه الآداب و تفكيرهم عالي الرتبة. استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذو الاختبار البعدي، اختارت الباحثة المجموعة الصباحية لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية الفهم، ومثلت المجموعة المسائية المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، بلغ عدد الطلبة (74) طالب وطالبة بواقع (37) طالب وطالبة في كل مجموعة. تم مكافأة المجموعتين في المتغيرات: العمر الزمني، الذكاء، اختبار التفكير عالي الرتبة. أعدت الباحثة أدواتي البحث الاختبار التحصيلي واختبار التفكير عالي الرتبة، وتم التحقق من الصدق وثبات الاداتين، استخدمت اختبار (T-test) لمعالجة البيانات، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية الفهم في التحصيل والتفكير عالي الرتبة، وأوصت الباحثة باستخدام استراتيجية الفهم في التدريس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الفهم، التفكير عالي الرتبة.

Abstract

The Research Aims To Identify The Impact Of The Understanding Strategy In A Achievement Of Subjects of history among The Second stage of the Faculty of Arts students. Researcher Used The Experimental Design A Disciple The Posttest, Chose Researcher Division (A) To Represent The Experimental Group That Studied According To The Understanding Strategy, And Represented Division (B) Of The Control Group ,Which Is Studying The Traditional Method. The Number Of Students (74 Students) By (37) Students In Each Division . Equivalent The Two Groups In Variables: Age Of The Students ,Intelligence ,Higher-Order Thinking Test .The Researcher Prepared The Achievement Test And The Higher-Order Thinking Test, Were The Validity And Psychometric Characteristics And Constancy, The Results Showed The Superiority Of The Experimental Group That Studied According The Understanding Strategy In Educational And Higher-Order Thinking . Researcher Recommended Using The Understanding Strategy In Teaching.

Key Words: Understanding Strategy, Higher-Order Thinking

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث من الواقع التعليمي الجامعي الذي يؤثر تدني مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانية كلية الآداب في مادة التاريخ (شرق ادنى)، الذي توضح للباحثة من خلال متابعتها لدرجات التحصيل في هذه المادة للسنوات السابقة ؛ ولقائها مع بعض تدريسي هذه المادة في كلية الآداب الجامعة المستنصرية وجامعة بغداد وما دار فيها من مناقشات حول الطرائق والاستراتيجيات المتبعة في تدريسهم لها، واتضح أن معظم التدريس كان يعتمد الطريقة التقليدية والتي تتخللها الإلقاء والأسئلة القصيرة واعتماد الحفظ وتلقين المعلومات التي تركز على استرجاع هذه المعلومات، كما اشارت الى ذلك دراسة (الهاشمي، 2013) الذي اكد ضعف في اعتماد طرائق وأساليب ونماذج تدريسية حديثة تشجع الطلبة وتراعي فروقهم الفردية وتنمي دافعيتهم واتجاهاتهم نحو المادة (الهاشمي، 2013: 133)، ويكون التدريسي هو محور العملية التعليمية والطالب يكون دوره سلبي مكتفي بتلقي ما يقدم له من موضوعات مادة التاريخ (شرق ادنى)، وهذا يضعف قدرة الطلبة على تنمية الفهم الذاتي وضعف مهارات التفكير عالي الرتبة.

لذا ترى الباحثة ان الطرائق والاساليب التقليدية لا تمكن الطلبة من زيادة مستوى تحصيلهم او تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وتعد مشكلة تدني مستوى التحصيل وضعف مهارات التفكير عالي الرتبة من المشكلات التي تواجه التدريس الجامعي والاعداد الاكاديمي للطلبة، و للتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد اهمية استعمال الاستراتيجيات التعليمية التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية ونتيجة لذلك فقد حددت الباحثة مشكلة بحثها بالسؤال الآتي:-

ما أثر إستراتيجية الفهم في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانية كلية الآداب وتفكيرهم عالي الرتبة؟

اهمية البحث:

تعد مادة التاريخ ضرورية ومهمة لانها تمثل ميدان من ميادين المعرفة وهي من ضمن الاتجاهات الضرورية التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، لاجل بناء روح المواطنة، وتنمية مفهوم الذات، واكساب المتعلمين الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوبة، وتنمية التفكير التاريخي، فضلاً عن ذلك تركيزها على القدرات والمهارات التي يمكن للطلبة الاستفادة منها في حياتهم اليومية.(سعادة، 2003: 17) وتتفرد مادة التاريخ بين العلوم الاجتماعية الأخرى بكونها تهتم بدراسة التغيرات والتحويلات التي تطرأ على الاحداث والأفراد والمؤسسات والقيم والمعتقدات وما شابه ذلك، عبر بعدي المكان والزمان (Brown & Daniel, 1986, P.178).

كما تركز مادة التاريخ على فهم الماضي تمهيدا لإدراك الحاضر، وبناء الوعي التاريخي للأفراد لتمكينهم من فهم المشاكل المعاصرة واستنباط حلول لها (سعادة وعبد الله، دبت: 20). ولاهمية مادة التاريخ في التدريس الجامعي، فقد ظهرت الحاجة الى استراتيجيات حديثة في تدريسها نتيجة لحاجات الطلبة، ومن الاستراتيجيات التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية استراتيجية الفهم، التي لا تركز فقط على اكساب المعرفة

والمعلومات للطالب وانما هي تتجاوز تعلم الحقائق الى تحقيق فهم أعمق للعالم من حوله والمجتمع العالمي المتنوع الذي يعيش فيه. التي تمكنه من تقويم وتطبيق المعلومات في المواقف الجديدة. فاستراتيجية الفهم تمكن الطالب من كيفية طرح الأسئلة المعقدة وحل المشكلات الصعبة من خلال تطوير فهم أعمق للمفاهيم والعمليات التي من شأنها مساعدته للتوافق مع تغيرات الحياة التي لا يمكن التنبؤ بها. Mctighe & Elliott (2011,p15).

لقد حظى التفكير باهتمام العلماء منذ القدم، واجتهدوا في تفسير هذه العملية، ومحاولة إدراك أسرار التفكير وعملياته ورغبة منهم في تطوير استراتيجيات تساعد على تطوير هذه العملية بما يجعل الفرد قادراً على توظيفها في توافقه وتحسين ظروف حياته في ميادينها المختلفة، كما ظهرت اتجاهات تربوية تدعو الى المزيد من الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته عند المتعلمين، الذي يعمل على تطور المجتمع بشكل عام والمتعلم بشكل خاص، (أبو جادو، 2000:25). و أن طبيعة العصر الحالي وما يصاحبه من تطورات سريعة، تحتاج إلى مفكرين غير نمطيين يتميزون بمهارات ومستويات عليا من التفكير تتلاءم مع طبيعة هذا العصر، لأنه يعد عصر الابتكار، وان المبتكرين الذين يعملون باستخدام التفكير عالي الرتبة يقومون باداء المهام باستخدام المهارات المتزايدة القدرات (Commons& Richards ,1995 ,p.11). ان تعليم التفكير عالي الرتبة، يتيح للطلبة اكتساب المهارات الحياتية وزيادة التفاعل مع الآخرين، ويساعدهم على زيادة المستوى المعرفي وتحسين مضمون المعرفة، ويساعدهم على احترام ذواتهم، فمن السمات الرئيسة للتعلم الفعال هو تطوير مهارات التفكير عالي الرتبة. (FJ King.et.al.2012.p8). ان نمط التفكير عالي الرتبة يوفر للمتعلمين جو نفسي واجتماعي تربوي وملائم للتعلم الفعال ويتميز بتبادل الثقة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين انفسهم، ويساعدهم على ايجاد حلول للمشكلات التي تواجههم . (خطاب، 2004:10).

وفي ضوء ما تقدم يمكن للباحثة أن تحدد أهمية البحث والحاجة اليه بما يأتي:

الحاجة الى زيادة تحصيل طلبة المرحلة الثانية كليه الاداب في مادة التاريخ والتفكير عالي الرتبة لديهم، لذا دعت الحاجة الى استعمال استراتيجيات حديثة في التدريس الجامعي التي تتوضح فاعليتها بما تحتويه من اجراءات وخطوات تدريسية مناسبة تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، في المواقف التعليمية التعليمية التي ترفع مستوى التحصيل من خلال ازدياد الفهم وعملياته، ونمو عمليات التفكير عالي الرتبة لما لهذا النوع من التفكير من تأثير وارتباطه الوثيق لتحقيق الاهداف التربوية في التعليم الجامعي لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يساعد الطلبة على استعمال مهاراتهم العليا في التفكير لتحقيق النجاح والتوافق الصحي في مجال التعلم الاكاديمي والحياة اليومية العامة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف اثر إستراتيجية الفهم في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانية عليه الاداب وتفكيرهم على الرتبة.

فرضيتا البحث:

لتحقيق هدف البحث فقد صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق إستراتيجية الفهم، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق إستراتيجية الفهم، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التفكير عالي الرتبة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي، بـ:

- عينة من طلبة المرحلة الثانية كليه الاداب / الجامعة العراقية للعام الدراسي 2016/2015م.
- موضوعات مادة التاريخ (شرق ادنى قديم) .
- ديد المصطلحات:

● **اولا: استراتيجية الفهم Understanding Strategy:** وعرفها كل من:

- (Wiggins and McTighe, 2005): استراتيجية تعليمية تنظم الفهم والاستيعاب عند المتعلم، اذ تؤدي الى فهم المعلومات والموضوعات المقدمة، وتؤكد على فاعلية عملية التعلم لتمكين المتعلم في بناء المعرفة وليس فقط حفظ المعلومات، وتقوم على عمليات ستة للفهم والاستيعاب . (Wiggins and McTighe, 2005 : p.9)
- عرفته (كوجك، 2008)** تصميم تدريسي لإحداث الفهم عند المتعلمين ولا بد أن يتحقق الفهم لدى كل متعلم، من خلال تحديد المؤشرات التي تدل على أن المتعلم قد فهم ما يقدم له من معلومات وموضوعات في المجالات المختلفة. (كوجك، 2008: 177)
- (ياسين وراجي، 2012)** استراتيجية بنائية تعليمية ذات ستة عمليات وهي: الشرح، والتفسير والتطبيق، ورؤية المتعلم، وإدراك مشاعر الآخرين، والوعي بالذات، لأحداث الفهم عند المتعلم في ضوء قدراته وإمكاناته ونوع ذكائه، ونمط تعلمه. (ياسين وراجي، 2012: 361).

- تعرف الباحثة إستراتيجية الفهم إجرائياً: على انها مجموعة من العمليات التي توظفها الباحثة في الموقف التعليمي التعليمي لتدريس موضوعات مادة التاريخ لطلبة المجموعة التجريبية ومعرفة اثرها في التحصيل والتفكير عالي الرتبة.

● ثانياً: التفكير عالي الرتبة Higher Order Thinking

فقد عرفه كل من:

- (Resnick,1987) هو مجموعة من الانشطة الذهنية المفضلة التي تتطلب محاكمة عقلية وتحليلاً لأوضاع معقدة وفقاً لمعايير متعددة ويتضمن حلولاً متعددة ويتجنب الحلول أو الصياغات البسيطة ومهمه المفكر ان ينشئ ويكتشف معنى فيما لا يكون له معنى اي الوصول الى معنى بالرغم من عدم وضوح الخبره او الموقف. (Resnick,1987,p.3)
- (Lipman,1991) تفكير ثري بالمفاهيم يتضمن تنظيم ذاتياً لعملية التفكير ويتجه نحو الاستكشاف والاستطلاع باستمرار. (Lipman,1991,p.34)
- (Newmann, 1991) بانه تعميم منفتح للعمليات العقلية، من خلال تحليل المعلومات وتفسيرها من ثم معالجتها لتوصل الى حل مشكلة بأسلوب مبتكر بعيداً عن الاستعمال الروتيني لتعلم سابق. (Newmann, 1991,pp.324).
- الريماوي وآخرون (2011) بأنه: " التفكير الذي يمكننا من فهم العالم من حولنا وفهم كيفية حدوث الأشياء وأسباب حدوثها وما الذي يجعلها تحدث بطرق مختلفة، وهو أكثر من مجرد تذكر المعرفة والمعلومات وإنما التلاعب بها أيضاً وهو مستمد من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ". (الريماوي وآخرون، 2011: 322)

تعرف الباحثة التفكير عالي الرتبة إجرائياً: قدرة الطلبة عينة البحث في الاجابة الصحيحة لفقرات الاختبار، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصلون عليها في اختبار التفكير عالي الرتبة المعد من الباحثة.

خلفية نظرية: تعرض الباحثة الخلفية النظرية في محورين احدهما إستراتيجية الفهم والثاني التفكير عالي الرتبة.

المحور الاول: استراتيجية الفهم Understanding Strategy

استراتيجية الفهم من الاستراتيجيات التعليمية التي يكون المتعلم محور عملية التعلم، إذ إن الفهم هو أساسي للتعلم، وصممت من **Wiggins and McTighe (1998)**، وإستراتيجية الفهم تتضمن مؤشرات او خطوات تدل على فهم المتعلم للمعلومات التي تعرض له، ويستدل على الفهم من خلال مؤشرات ستة للسلوك، فإذا ادى المتعلم هذه السلوكيات، فإنه قد حقق فهماً حقيقياً للموضوع، لذا لا بد أن يصمم التدريس لإحداث الفهم عند كل متعلم، في ضوء قدراته وإمكاناته ونوع ذكائه، ونمط تعلمه المفضل وقد توصل العلماء والتربويون إلى تحديد المؤشرات التي يستدل منها على أن المتعلم قد فهم ما قدم له من معلومات وموضوعات في المجالات المحددة، وحددت هذه المؤشرات في ستة عمليات هي:

مراحل إستراتيجية الفهم:

- 1- الشرح Explanation
- 2- التفسير Interpretation
- 3- التطبيق Application
- 4- رؤية المتعلم Perceptive
- 5- فهم مشاعر الآخرين Empathy
- 6- معرفة الذات Self-Knowledge

مراحل التدريس وفقاً لاستراتيجية الفهم

اولاً: القدرة على شرح المعنى: أن يبسط المتعلم الحدث أو المفهوم أو المصطلح ويقدم معناه بتعبيراته الخاصة، فلا يردد تعريفاً لمفهوم ورد ذكره في الكتاب المدرسي، أو قدمه المعلم أثناء الدرس، بل يتطلب منه شرح المعنى، وأن يجيب المتعلم عن مجموعة أسئلة منها: من؟ وكيف؟ ولماذا؟ ومتى؟ وأين؟ بالنسبة للمفهوم الذي يريد أن يشرحه.

ثانياً: القدرة على التفسير السببي: تتقارب عملية الشرح وعملية التفسير، ولكنهما عمليتان مختلفتان، فعملية الشرح تركز على توضيح معنى المفهوم أو الحدث، بينما عملية التفسير تبين أهمية المفهوم أو الحدث، مثلاً: ماذا يمكن أن يحدث لو تغيرت بعض الظواهر؟ وماذا يهم المتعلم من هذا الموضوع؟ وما أهميته بالنسبة للآخرين؟ هل هذا الموضوع معقولا؟ وغيرها من الأسئلة التي تدل الإجابة عنها على فهم الموضوع.

ثالثاً: التطبيق: تمكن المتعلم من توظيف ما لديه من معلومات عن موضوع معين بكفاءة، وعلى نحو خاص في مواقف جديدة ومتنوعة، فعندما يفهم المتعلم المفهوم أو الموضوع يكون قادراً على الإجابة لعدد من الأسئلة، مثل: كيف يمكن توظيف هذه المعرفة؟ أين يمكن استعمال المهارة التي تعلمتها؟ كيف يمكن تطوير الافكار السابقة للاستفادة منها؟، وان المعلومات أو المهارات التي يتعلمها المتعلم يكون هدفها الأساسي تزويده بقدرات وإمكانات عقلية أو جسمية ليستعملها في حياته اليومية بفعالية ونجاح ويمكن من خلالها ان يتطور ويتقدم نحو الأفضل.

رابعاً: رؤية المتعلم: يبدو الفهم هنا في قدرة المتعلم على ادراك الفكرة، وأن هناك وجهات نظر مختلفة حول الاحداث والموضوعات، ويستوعب ان هناك أكثر من حل لكل مشكلة وأكثر من إجابة لكل سؤال، وأن تكون له وجهة نظر، كما للآخرين، فينظر المتعلم للمعلومات والآراء نظرة تحليلية بلذالك يتعمق الفهم عنده، ويتساءل: هل هذا الرأي مقبول؟ وهل يعبر عن وجهة نظر محدده؟ ما الجوانب الايجابية والجوانب السلبية في الفكرة أو الرأي؟ هل يمكن تقويم هذه الفكرة؟ ويتميز المتعلمون الذين وصلوا إلى هذا المستوى من الفهم بأنهم يطرحون الكثير من الأسئلة، ويعترضون كثيراً على بعض الآراء والأفكار، ويعبرون عن وجهة نظرهم بشجاعة اعتماداً على فهمهم المتعمق للموضوع.

خامساً: فهم مشاعر الآخرين: يركز فهم المتعلم في هذا المستوى على الآخرين، ويتساءل كيف يرى الآخرون هذا الموضوع؟ أو، هل ينظرون إليه نظرتي نفسها؟ مالنقص في معرفتي لأرى ما يرونه؟ هل يقرءون ما أنا أن أقرأه؟ لو كنت مكانهم هل كانت وجهة نظري ستتغير؟ أي أن المتعلم يحاول أن يرى الموضوع من زاوية نظر الآخر، ويحاول أن يفهم طريقة تفكيره ويتخيلها، ويشعر بمشاعرهم، ويفكر من وجهة نظرهم.

سادساً: فهم ومعرفة الذات: يصل المتعلم في المرحلة التحديد وجهة نظرة الى الاشياء أي لمستوى الحكمة، فيعرف امكاناته جوانب قوته وعيوبه وتحيزاته في شرح أو تفسير أي معلومات أو موضوعات كما يفهم كيف تؤثر أنماطه الفكرية في ادراكه للأسئلة، وكيف تؤثر شخصيته وطبيعته على رؤيته للاحداث؟ وما حدود فهمه لبعض الاشياء؟ وماهي المؤثرات الخارجية على وجهة نظره؟ هل هو متعصب لأراءه؟ هل أستمع بدقة لآراء الآخرين؟ هذه المرحلة، هي مرحلة معرفة الذات وفهمها، وتعد من اعلى عمليات الفهم، لأنها تتطلب من المتعلم أن يكون واعياً لما يفهمه وموضوعياً، لكي يتمكن من تعرف نقاط قوته وضعفه لتكون عنده الشجاعة لمواجهةها، والعمل على تعديلها . (ياسين وراجي، 2012: 136-138).

المحور الثاني: التفكير عالي الرتبة Higher Order Thinking

يعد التفكير عالي الرتبة هدفاً من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليها عمليات التعلم والتعليم، وهو نمط من أنماط التفكير التي تجعل المتعلم متفتح لاستيعاب الجديد من الافكار وتقبلها والتوافق معها، ومواجهة التحديات المستقبلية ومعالجة المشكلات وحلها، فكانت التوجهات التربوية الحديثة تؤكد على التفكير عالي الرتبة، (Hirose, 2000, p.34). التفكير عالي الرتبة هو ليس مفهوماً جديداً، في الواقع ظهر في تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في عام 1956، وهو نمط معقد من التفكير ينطوي على التقويم والتركيب وفرض الفرضيات والتنبؤ والتفكير النقدي واصدار الحكم والتنظيم الذاتي، واختبار الأفكار، وحل المشكلات (Cohen & et.al 2004. p177) فقد وصف بلوم المهارات في اعلى تصنيف في المجال المعرفي بانها مهارات التفكير عالي الرتبة (التحليل والتركيب والتقويم) وهذه المهارات معقدة وتعمل على حل المشكلات ويمكن تطبيقها على مجموعة كبيرة من الموضوعات (Boone et al., 2005; p. 25). وأشار بلوم (Bloom، 1956) ان التفكير عالي الرتبة هو مزج نمطين من التفكير هما

- تطبيق معايير متعددة.
- يتميز بالشك.
- يتميز بالتنظيم الذاتي لعملية التفكير.
- إيجاد معنى، وتحديد هيكل للخبرة بالرغم من عدم وضوح الموقف.
- بذل المجهود.

(Resnick,1987,p.3)

خصائص البيئة التعليمية لاكتساب المتعلمين مهارات التفكير عالي الرتبة:
لقد ذكر (العنوم وآخرون، 2007) مجموعة من الخصائص التي يجب توافرها في البيئة الصفية التي تعزز وتنمي مهارات التفكير عالي الرتبة:

- 1- تقديم مواقف تعليمية واقعية لتشجيع المتعلم على التفكير في هذه المواقف.
- 2- تشجيع المتعلمين للتعبير عن افكارهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين .
- 3- تشجيع المتعلمين على التفاعل الاجتماعي مع المعلم والاقربان والتعاون معهم.
- 4- تشجيعهم على حب المعرفة واثارة حب الاستطلاع والاكتشاف والاستقصاء وتنمية مسؤولية المتعلمين عن تعلمهم .
- 5- تحويل كل فشل في التوصل للإجابة أو حل للمشكلة أو عدم التوصل إلى معنى وفرصة للتعلم.

(العنوم وآخرون، 2007: 206)

تقويم مهارات التفكير عالي الرتبة:

- يتم تقويم مهارات التفكير عالي الرتبة لدى المتعلم من خلال أدوات متعددة منها:
- اختيار من متعدد. الذي يتطلب إعادة ترتيب الاستجابات. أو اختيار من متعدد مع التبرير المكتوب لاستجابة المتعلمين.
 - اختبارات الأداء.
 - ملفات الانجاز: هي مجموعات من المهام والمشاريع الطلابية
 - كتابة التقارير.

(Killoran، 1992;pp.106-108)

دراسات سابقة:

- دراسة (Christi & Julie، 1996): أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وقد هدفت إلى تحسين مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلبة المدارس الثانوية لتعليم اللغة الإسبانية كلغة ثانية، تم تصميم برنامج لتحسين مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلبة المدارس الثانوية لتعليم اللغة الإسبانية . وذلك لأربع مدارس بواقع (360) طالب وطالبة وتم توثيق الخل في التفكير عالي الرتبة من خلال الاختبارات التي يقوم بها المدرس، العروض الشفهية التي يؤديها الطالب باللغة الإسبانية، سجل ملاحظات المدرس وسجلات لملاحظة تفكير الطالب .

وأكدت نتائج الدراسة على أن الطلبة قاموا بتطوير منظماتهم الصورية واستخدموها في مواقف جديدة . كما قد لوحظ تطور أداء الطلبة في الامتحانات القصيرة والاختبارات المكتوبة . (Christi & Julie, 1996: 1)

دراسة الشامي (2012): هدفت الدراسة تعرف فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة على وفق أسلوب تعليم التفكير ضمن المحتوى المعرفي لمادة علم الأحياء في التحصيل وكفاية التمثيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي، واعتمد الباحث مهارات التفكير عالي الرتبة وهي مهارات (تنظيم المعلومات، التساؤل الناقد، حل المشكلات مفتوحة النهاية، تحليل البيانات ونمذجتها، صياغة التنبؤات، التطبيق، التركيب، التقويم)، اختيرت عينة البحث قصدياً وبلغ عدد الطالبات (63) طالبة موزعة على مجموعتي البحث، وهي المجموعة التجريبية وتضم (31) طالبة وتدرس وفقاً لمهارات التفكير عالي الرتبة، والمجموعة الضابطة (32) طالبة فتدرس بالطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتان بمتغيرات (العمر الزمني، والتحصيل السابق، والمعلومات الإحيائية المسبقة، والذكاء ومقياس كفاية التمثيل المعرفي واختبار التفكير الناقد)، وقامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات وهي: الاختبار التحصيلي الذي تكون من (50) فقرة (43) منها من نوع الاختيار من متعدد و(7) مقالية، ومقياس كفاية التمثيل المعرفي الذي تكون من (54) فقرة واختبار التفكير الناقد الذي تكون من (25) موقفاً وتكون من (75) فقرة على وفق المهارات للتفكير الناقد وهي (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج) وظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لمادة علم الأحياء بحجم أثر للمتغير المستقل بلغ (0.62) وهي قيمة متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في مقياس التمثيل المعرفي بحجم أثر للمتغير المستقل بلغ (0.75) وهي قيمة فوق المتوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية التفكير الناقد بحجم أثر للمتغير المستقل بلغ (0.59) وهي قيمة متوسطة.

(الشامي، 2012: ج-ه)

منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث: اعتمدت الباحثة منهج البحث التجريبي لتحقيق هدف البحث.

التصميم التجريبي: اختارت تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة ذي الضبط الجزئي)، بوصفه واحداً من تصاميم المجموعات المتكافئة.

مجموعتي البحث	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية الفهم	الاختبار التحصيلي	التحصيل
الضابطة	---	اختبار التفكير عالي الرتبة	التفكير عالي الرتبة

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الذي اختيرت منه عينة البحث من طلبة المرحلة الثانية كلية الاداب في كل من الجامعة العراقية والمستنصرية وجامعة بغداد 2015-2016م.

عينة البحث: اختير طلبة المرحلة الثانية كلية الاداب في الجامعة العراقية عشوائياً عينة للبحث، وبطريقة السحب العشوائي اختارت الباحثة طلبة المرحلة الثانية صباحي لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التاريخ (شرق ادنى قديم) على وفق استراتيجية الفهم، ونظراً لعدم توافر مجموعة ثانية صباحية، وبعد استشارة عدد من المحكمين والخبراء في القياس والتقويم⁽¹⁾، ارتأت الباحثة أن تختار طلبة المرحلة الثانية مسائي لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة التاريخ (شرق ادنى قديم) بالطريقة التقليدية، بلغ عدد الطلبة (74) طالب وطالبة بواقع (37) طالب وطالبة في كل مجموعة. **تكافؤ مجموعتي البحث:** أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطلبة، الذكاء، التفكير عالي الرتبة).

العمر الزمني بالأشهر لطلبة مجموعتي البحث: تم الحصول على المعلومات المطلوبة فيما يخص العمر الزمني من الطلبة أنفسهم. إذ بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية (235.616) شهراً أما المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة هو (233.891) شهراً، استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي اعمار المجموعتين، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (0.460) وهي أصغر من الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (72)، الجدول (1) يوضح ذلك، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير.

الجدول (1)

نتائج الاختبار التائي لاعمار طلبة مجموعتي البحث

المجموعة	افراد	المتوسط	انحراف	درجة	القيمتان التائية	مستوى
----------	-------	---------	--------	------	------------------	-------

1- أ.د. كامل الكبيسي، أ.د. صفاء طارق حبيب، أ.د. محمد أنور، أ.د. ياسين حميد، أ.م.د. خالد جمال

الدالة 0.05	الجدولية	المحسوبة	الحرية	معياري	الحسابي	العينة	
غير دالة	1.98	0.460	72	17.610	235.616	37	التجريبية
				14.479	233.891	37	الضابطة

الذكاء: طبقت الباحثة اختبار رافن، كونه مقنناً على البيئة العراقية (الدباغ، 1983:60) وبعد تطبيق الإختبار، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (41.7568) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (42.3784)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (0.400) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (72)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير، الجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

القيمة التائية المحسوبة لدرجات مجموعتي البحث في إختبار الذكاء

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	درجة حرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	41.7568	7.61725	72	0.400	1.98	غير دالة
	37	42.3784	5.60432				

التفكير عالي الرتبة: طبقت الباحثة اختبار التفكير عالي الرتبة على عينة البحث لاغراض التكافؤ قبل بدء التجربة، وعند مقارنة متوسطات درجات المجموعتين، ظهر ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية قد بلغ (19.4054) وانحراف معياري (1.18929)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (18.8378)، وانحراف معياري (2.08851)، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين، استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التفكير عالي الرتبة

مستوى الدلالة 0.05	القيمتان التائنتان		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	1.98	1.436	72	1.18929	19.4054	37	التجريبية
				2.08851	18.8378	37	الضابطة

يتبين من الجدول (3) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (1.436) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند درجة حرية (72) ومستوى دلالة (0.05) وهذا يشير

الى انها غير دالة احصائياً، مما يؤكد ان المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذا المتغير.

مستلزمات البحث:

- **تحديد المادة التعليمية:** تم تحديد المادة التعليمية وهي موضوعات مادة التاريخ (شرق ادنى قديم) المحددة من لجنة العمداء للعام الدراسي 2015 / 2016م.

- **إعداد الخطط التدريسية والاهداف السلوكية:** أعدت الخطط التدريسية لمجموعتي البحث اعتماداً على المحتوى والاهداف السلوكية لموضوعات مادة التاريخ (شرق ادنى قديم) فقد تم إعداد (30) خطة تدريسية لكل مجموعة، وتم صياغة (200) غرضاً سلوكياً وقد عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وفي ضوء آرائهم اجريت بعض التعديلات البسيطة .

اداتا البحث:

اولاً: الاختبار التحصيلي: صمم اختبار تحصيلي في ضوء محتوى مادة التاريخ (شرق ادنى قديم) المقرر تدريسها خلال مدة التجربة والأغراض السلوكية:

- **اعداد الخارطة الاختبارية:** أعدت الباحثة خارطة اختبارية شملت محتوى موضوعات مادة التاريخ (شرق ادنى قديم)، والاهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف (Bloom)، (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم). وحددت عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الستة للاهداف السلوكية من مجموع فقرات الاختبار النهائي بـ (45) فقرة في ضوء مجموع الفقرات الكلي، الجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

الخارطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي

مجموع فقرات الاختبار	الاهداف السلوكية						الاهمية النسبية للاهداف	عدد الفقرات	الموضوعات	ت
	7%	9%	12%	17%	25%	33%				
	التقويم	التركيب	تحليل	تطبيق	فهم	معرفة				
5	0	0	1	1	1	2	11.00%	22	الفصل الاول	1
3	0	0	0	1	1	1	6.00%	12	الفصل الثاني	2
6	0	1	1	1	1	2	15.00%	30	الفصل الثالث	3
8	1	1	1	1	2	2	16.00%	32	الفصل الرابع	4
7	1	1	1	1	1	2	15.00%	30	الفصل الخامس	5
8	1	1	1	1	2	2	16.00%	32	الفصل السادس	6
3	0	0	0	1	1	1	8.00%	16	الفصل السابع	7
5	0	0	1	1	1	2	13.00%	26	الفصل الثامن	8
45	3	4	6	8	10	14	%100	200	المجموع	

- **صياغة فقرات الاختبار:** شمل الاختبار الفقرات الموضوعية (الاختبار من متعدد) والمقالية وبذلك تنوعت فقرات الاختبار التحصيلي، فكانت فقراته (35) فقرة موضوعية و(10) فقرات كانت تمثل أسئلة مقالية وقد وزعت فقرات الأسئلة على وفق الأغراض السلوكية بمستوياتها الستة.
- **صدق الاختبار:** عرض الاختبار على عدد من المحكمين في طرائق التدريس والقياس والتقويم البالغ عددهم (12) محكم، وبعد تحليل استجاباتهم، عدلت صياغة بعض من الفقرات وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (75%) فأكثر من موافقة الخبراء والمحكمين. ومن مؤشرات الصدق السابقة التي اعتمدتها الباحثة إعداد الخارطة الاختبارية الجدول (4).
- **تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي:** تم وضع إجابات أنموذجية لجميع فقرات الاختبار اعتمدت في التصحيح. فقد أعطيت لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة وصفرا إذا كانت الإجابة خاطئة او متروكة . والدرجة الكلية لفقرات الاختبار الموضوعي (صفر - 35) درجة . أما الأسئلة المقالية فقد تراوح مداها (صفر - 3) درجة للسؤال الواحد حيث أعطيت الدرجة على وفق خطوات الحل الصحيح ولكل فكرة درجة واحدة . وبهذا أصبحت الدرجة الكلية لتلك الأسئلة بالمدى (صفر - 30) درجة فان الدرجة الكلية للاختبار هي (65) درجة .

- **التجربة الاستطلاعية:** طبق الاختبار على عينة استطلاعية من جامعة اخرى ولها مواصفات عينة البحث، تألفت من (20) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانية كلية الاداب جامعة بغداد وبعد تطبيق الاختبار اتضح ان التعليمات واضحة، وان الوقت الذي استغرق في الاجابة عن فقرات الاختبار كان (40) دقيقة.
 - **عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:** طبق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي ولها مواصفات عينة البحث، تألفت من (100) طالب وطالبة من طلبة كلية الاداب جامعة بغداد والمستنصرية.
 - **معامل صعوبة الفقرات:** لقد حسبت صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي باستعمال المعادلة الخاصة بها . فكانت تتراوح بين (0.59-0.44). وحسبت صعوبة فقرات الاختبار المقالي باستعمال معادلة الصعوبة الخاصة بها فتراوحت بين (0.64-0.51). وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً، الجدول (5) و(6).
 - **القوة التمييزية للفقرات:** حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات فقرات الاختبار الموضوعي باستعمال المعادلة الخاصة بها فتراوحت بين (0.59-0.67)، وحسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار المقالي باستخدام معادلة التمييز الخاصة بها فتراوحت بين (0.62-0.43)، الجدول (5) و(6).
- الجدول (5)

معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الموضوعية في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

نسبة تمييز الفقرة	نسبة صعوبة الفقرة	الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا	تسلسل الفقرة
0.59	0.44	4	20	1.
0.67	0.59	7	25	2.
0.59	0.44	9	24	3.
0.67	0.59	5	22	4.
0.59	0.44	9	26	5.
0.67	0.59	5	20	6.
0.59	0.44	7	25	7.

(6)

0.67	0.59	4	19	.8
0.59	0.44	8	21	.9
0.67	0.59	11	25	.10
0.59	0.44	9	25	.11
0.67	0.59	6	17	.12
0.59	0.44	4	20	.13
0.67	0.59	13	24	.14
0.59	0.44	14	26	.15
0.67	0.59	7	21	.16
0.59	0.44	6	25	.17
0.67	0.59	3	20	.18
0.59	0.44	9	24	.19
0.67	0.59	4	17	.20
0.59	0.44	9	20	.21
0.67	0.59	1	25	.22
0.59	0.44	11	26	.23
0.67	0.59	11	23	.24
0.59	0.44	14	24	.25
0.67	0.59	11	23	.26
0.59	0.44	12	26	.27
0.67	0.59	12	23	.28
0.59	0.44	13	23	.29
0.67	0.59	12	26	.30
0.59	0.44	14	25	.31
0.67	0.59	5	20	.32
0.59	0.44	11	25	.33
0.67	0.59	13	25	.34
0.59	0.44	11	20	.35

الجدول
معامل

الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار المقالية في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

التميز	الصعوبة	عدد الإجابات في								رقم الفقرة	نوع الفقرات
		المجموعة الدنيا				المجموعة العليا					
		3	2	1	0	3	2	1	0		

0.44	0.58	2	8	7	12	15	9	2	1	.36	السؤال الثاني المقالي
0.52	0.59	1	8	8	11	18	7	1	1	.37	
0.44	0.54	1	9	5	13	14	7	6	0	.38	
0.51	0.57	2	7	6	14	18	5	3	1	.39	
0.43	0.57	2	8	7	12	17	5	3	2	.40	
0.48	0.61	2	8	8	11	19	5	2	1	.41	
0.48	0.64	2	9	8	10	20	5	1	1	.42	
0.53	0.51	1	6	5	16	16	6	3	2	.43	
0.47	0.59	3	7	6	14	17	7	2	1	.44	
0.62	0.56	1	5	7	15	17	9	1	0	.45	

فعالية المموهات الخاطئة: استعملت الباحثة معادلة فعالية المموهات الخاطئة لجميع فقرات الاختبار الموضوعي، ووجدت أن معاملات فعالية جميع المموهات سالبة، وبذلك عدت جميع المموهات الخاطئة فعالة، الجدول (7).

الجدول (7)

فاعلية المموهات الخاطئة للفقرات الموضوعية

رقم الفقرة	البدائل			
	أ	ب	ج	د
1.	-0.177	-0.268	✓	-0.157
2.	-0.194	✓	-0.231	-0.268
3.	✓	-0.231	-0.194	-0.268
4.	-0.231	-0.157	-0.268	✓
5.	✓	-0.178	-0.194	-0.231
6.	-0.268	✓	-0.231	-0.194
7.	-0.157	-0.268	✓	-0.268
8.	-0.231	✓	-0.157	-0.231
9.	-0.194	✓	-0.231	-0.231
10.	-0.157	-0.157	-0.157	✓
11.	-0.157	✓	-0.231	-0.268
12.	-0.268	-0.157	-0.268	-0.231
13.	✓	-0.268	-0.231	-0.194
14.	-0.157	-0.231	-0.268	✓
15.	✓	-0.231	-0.157	-0.268

-0.194	✓	-0.231	-0.268	.16
-0.157	✓	-0.268	-0.231	.17
✓	-0.157	-0.268	-0.157	.18
✓	-0.268	-0.194	-0.178	.19
-0.268	✓	-0.268	-0.194	.20
-0.268	-0.231	✓	-0.268	.21
✓	-0.157	-0.157	-0.231	.22
-0.178	✓	-0.194	-0.231	.23
-0.157	-0.194	-0.157	✓	.24
✓	-0.268	-0.157	-0.268	.25
-0.231	-0.231	-0.157	✓	.26
-0.231	✓	-0.268	-0.231	.27
✓	-0.268	-0.194	-0.194	.28
-0.231	✓	-0.231	-0.157	.29
-0.268	-0.194	-0.231	✓	.30
✓	-0.268	-0.268	-0.268	.31
-0.157	-0.194	✓	-0.231	.32
-0.231	-0.268	✓	-0.194	.33
-0.268	✓	-0.231	-0.268	.34
✓	-0.157	-0.268	-0.231	.35

ثبات الاختبار التحصيلي: استعملت معادلة (Kuder، 20-Richardson) لحساب ثبات فقرات الاختبار الموضوعي، إذ إنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة غير الصحيحة (ملحم، 2000: 265) وكان معامل ثبات هذه الفقرات (0.89)، أما فقرات الاختبار المقالّي فقد استعملت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لإيجاد ثباتها وتستخدم هذه المعادلة لحساب ثبات فقرات الاختبار المقالّي للاختبار التحصيلي التي يتم تقدير درجاتها حسب نوعية الإجابة، وكان معامل ثبات هذه الفقرات (0.81) وتعد ثبات الفقرات الموضوعية والمقالّي للاختبار ثبات موثوقا به .

ثانياً: اختبار التفكير عالي الرتبة: صممت الباحثة اختباراً للتفكير عالي الرتبة وذلك لعدم وجود اختبارات جاهزة لقياس مهارات التفكير عالي الرتبة للمرحلة الجامعية في البيئة العراقية.

تحديد مهارات الاختبار: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات التربوية والتي عرضت مهارات التفكير عالي الرتبة، اختارت الباحثة المهارات المشتركة والاكثر

شيوفا في البحوث وهي (التحليل والتركيب، والتنبؤ، وحل المشكلة) المستعملة في دراستي (Collins,2010) ودراسة (Edwards,2000) المستندة الى تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي والتي تمثل التفكير الناقد والابتكاري. (Collins,2010,p11) وحددت فقرات الاختبار بنوع اختبار الاكمال ذو الاجابة القصيرة، اذ يمكن تقويم مهارات التفكير عالي الرتبة باستخدام الفقرات ذات الاجابة القصيرة او الاختيار من متعدد او المطابقة (King,et al, net).

صدق الاختبار: عرضت الباحثة اختبار التفكير عالي الرتبة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في القياس والتقويم، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية فقرات اختبار التفكير عالي الرتبة، وعدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها الآخر وحصلت على نسبة اتفاق التي حددتها الباحثة بـ (75 %) من مجموع المحكمين الكلي .

التجربة الاستطلاعية: لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار، ووضوح الفقرات طبقت الاختبار على عينة من الطلبة لها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (20) طالب وطالبة، فأتضح ان الفقرات واضحة لدى الطلبة، وان الوقت المستغرق في الإجابة هو (56) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: طبق الاختبار على عينة التحليل الإحصائي من الطلبة لها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (100) طالب وطالبة . تشير (Anastasi, 1997) إلى إن أفضل حجم لعينة تحليل الفقرات عند استخدام المجموعتين المتطرفتين ونسبة (27%) في كل مجموعة (Anastasi, 1997, p. 33) وبعد تطبيق الاختبار على العينة صححت إجابات الطلبة ومن ثم استخرجت الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة التحليل الإحصائي، ورتبت الدرجات تنازلياً ثم أخذت نسبة (27%) كمجموعة عليا و(27%) كمجموعة دنيا، وبهذا يكون قد بلغ عدد الطلبة في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (27) طالب وطالبة وهذا يعني إن المجموعتين تضم (54) طالب وطالبة. يلاحظ الجدول (8) لصعوبة الفقرات، والجدول (9) لتمييز الفقرات.

معامل صعوبة الفقرات:

الجدول (8)

معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير عالي الرتبة

التحليل		التركيب		التنبؤ		حل المشكلة	
الفقرة	معاملات الصعوبة	الفقرة	معاملات الصعوبة	الفقرة	معاملات الصعوبة	الفقرة	معاملات الصعوبة
1.	0.61	9.	0.57	17.	0.57	25.	0.57
2.	0.61	10.	0.49	18.	0.59	26.	0.53
3.	0.61	11.	0.51	19.	0.59	27.	0.46
4.	0.53	12.	0.51	20.	0.55	28.	0.64

0.59	.29	0.51	.21	0.59	.13	0.61	.5
0.49	.30	0.57	.22	0.53	.14	0.55	.6
0.49	.31	0.55	.23	0.48	.15	0.57	.7
0.57	.32	0.57	.24	0.57	.16	0.54	.8

الجدول (9)

معاملات تمييز فقرات اختبار التفكير عالي الرتبة

حل المشكلة		النتيئة		التركيب		التحليل	
معاملات التمييز	الفقرة	معاملات التمييز	الفقرة	معاملات التمييز	الفقرة	معاملات التمييز	الفقرة
0.86	.25	0.86	.17	0.64	.9	0.86	.1
0.53	.26	0.71	.18	0.71	.10	0.71	.2
0.82	.27	0.6	.19	0.64	.11	0.64	.3
0.82	.28	0.82	.20	0.71	.12	0.64	.4
0.75	.29	0.75	.21	0.82	.13	0.71	.5
0.78	.30	0.56	.22	0.78	.14	0.60	.6
0.61	.31	0.67	.23	0.71	.15	0.56	.7
0.86	.32	0.86	.24	0.64	.16	0.86	.8

معامل الصدق: تم حساب معامل صدق الفقرات من خلال حساب العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية لاختبار التفكير عالي الرتبة, ويعتمد هذا الأسلوب على حساب العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار (Lindquist,1998:286)، وتم ايضا حساب علاقة درجة الفقرة بمجال المهارة التي تنتمي إليها، باستعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريال, اذ ان القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) هي (1.96) يلاحظ الجدول (10)

الجدول (10)

علاقة درجة الفقرة بالمجال وبالدرجة الكلية للاختبار

المهارة	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية
التحليل	.1	0.408	0.292
	.2	0.384	0.291
	.3	0.471	0.284
	.4	0.469	0.270
	.5	0.494	0.300
	.6	0.507	0.273
	.7	0.395	0.244
	.8	0.379	0.215
التركيب	.9	0.411	0.294

0.295	0.374	.10	
0.273	0.393	.11	
0.264	0.361	.12	
0.267	0.453	.13	
0.297	0.435	.14	
0.285	0.404	.15	
0.214	0.506	.16	
0.221	0.426	.17	التنبؤ
0.215	0.396	.18	
0.263	0.292	.19	
0.219	0.358	.20	
0.221	0.426	.21	
0.215	0.396	.22	
0.263	0.292	.23	
0.219	0.358	.24	حل المشكلة
0.282	0.449	.25	
0.293	0.413	.26	
0.295	0.362	.27	
0.225	0.361	.28	
0.228	0.473	.29	
0.267	0.383	.30	
0.267	0.478	.31	
0.280	0.593	.32	

ثبات الاختبار: استعملت طريقة إعادة الاختبار، وتم اعتماد درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وبعد أسبوعين تم تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بلغ معامل الثبات (0.78) وهو معامل ثبات جيد.

الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (4) مهارات ولكل مهارة (8) فقرات وبذلك يتكون الاختبار من (32) من نوع التكميل القصير الاجابة، ولكل اجابة صحيحة درجة (1) والخاطئة او المتروكة (0) وبذلك تكون اعلى درجة تحصل عليها الطالبة (32) واقل درجة (صفر).

إجراءات تطبيق التجربة والاختبارين: طبقت تدريسية المادة تجربة البحث على طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة). بدأت بالتجربة بشكل فعلي يوم الاثنين 19/ 10/ 2015 وانتهت يوم الاربعاء 2016/5/4 طبق الاختبار التحصيلي على طلبة مجموعتي البحث يوم الأحد 2016/5/ 8 وكان الاختبار موحدًا لمجموعتي البحث وفي اليوم التالي طبق اختبار التفكير عالي الرتبة.

الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:-

معادلة صعوبة الفقرات, معامل تمييز الفقرة, فعالية الموهات الخاطئة, معامل ارتباط بيرسون, الفا كرونباخ وبوينت بايسيريال. اختبار T-Test لعينتين مستقلتين.

عرض النتائج وتفسيرها:

في ضوء المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق اداتي البحث, يمكن عرض النتائج التي تم التوصل اليها وتفسيرها وفقاً لفرضيتي البحث وعلى النحو الآتي:

الفرضية الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية الفهم, ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل .

ومن خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين ظهر ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية قد بلغ (55.0270) بانحراف معياري (3.66277), في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (45.3784) بانحراف معياري (5.70259), وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	37	55.0270	3.66277	8.660	1.98	72	دالة
الضابطة	37	45.3784	5.70259				

يتبين من الجدول (11) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (8.660) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) بدرجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على ان هنالك فرقاً ذا دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية ووفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، ويمكن عزو هذه النتيجة ان التدريس باستعمال استراتيجية الفهم يؤثر ايجاباً في رفع مستوى التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية، اذ تفوقت هذه الاستراتيجية على الطريقة التقليدية وان استعمالها الفعال يساعد الطلبة في التكيف مع ما يعرفونه من معرفة جديدة وتطبيقها في السياقات والمواقف المعقدة، اذ

أوضحت استراتيجية الفهم انها استراتيجية فعالة لتحديد احتياجات الطلبة وتنظيم الأهداف وتعمل على تهيأ المواقف المرنة للطلبة التي تتميز بالوضوح وتقلل من الغموض والالتباس وتحسن مواقف الطلبة في التفكير بالمهام المعطاة، واختيار الأنشطة وتحديد المهام، ويتم تقويم دور الطلبة بأسلوب تعاوني في تشجيعهم على المناقشة الحرة مع التدريسي وتجعل عملية التعلم مسؤولية مشتركة، وتتيح للطلبة الفرصة لتحديد الاهداف وتنفيذها وفقا لنمط تعلمهم مما يزيد دافعيته وثقتهم بانفسهم وحماسهم لتعلم مادة التاريخ شرق ادنى ورفع مستوى تحصيلهم.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية الفهم، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التفكير عالي الرتبة .

ومن خلال مقارنة نتائج اختبار التفكير عالي الرتبة للمجموعتين ظهر ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية قد بلغ (25.1892) بانحراف معياري (2.01160)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (23.8378) بانحراف معياري (2.08851)، وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فرق دالة احصائياً بين المجموعتين والجدول (12) يبين ذلك .

الجدول (12)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار التفكير عالي الرتبة البعدي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	37	25.1892	2.01160	2.835	1.98	72	دالة
الضابطة	37	23.8378	2.08851				

يتبين من الجدول (12) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (2.835) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) بدرجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على ان هنالك فرقاً ذا دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية، ويمكن عزو هذه النتيجة أن التدريس على وفق استراتيجية الفهم اثر على نحو ايجابي في مهارات التفكير عالي الرتبة لطلبة المجموعة التجريبية، اذ تفوقت استراتيجية الفهم على الطريقة التقليدية من خلال مراحلها اذ تنتج حلولاً متعددة المهام للطلبة وتعطي الدعم في بداية المحاضرة وتتطلب تدريجياً من الطالب العمل بشكل مستقل مما يساعده على تطوير مراتب عليا من مهارات التفكير عالي الرتبة التي تتيح له الفرصة لبناء فهمه حول الأفكار الكبيرة والأسئلة الأساسية وكيفية فهم وبناء معنى الخاص به من خلال تسلسل الأفكار بشكل منظم ومنسق يساعده على استعمال مهارات التفكير عالي الرتبة، اذ ان التفكير عالي الرتبة يعمل على تنظيم عملية التفكير ذاتياً، وتعمل على اثاره دافعية الطلبة وتشد انتباههم

إلى المحاضرة، واستراتيجية الفهم تتيح الفرصة للطالب لتكييف أمثلة التفكير التطبيقية لاحتياجاته المتنوعة. إن استخدام استراتيجية الفهم في التدريس يزيد من فرص مشاركة الطالب إذ يجعله يتعامل مع المعرفة بشكل مباشر، فهو يحلل المعلومات ويركبها ويطبقها في حل مشكلات تعليمية معقدة وجديدة وصياغة التنبؤات، وبذلك يتحقق التعلم الفعّال وتنمية للتفكير عالي الرتبة.

المصادر:

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي (2000) علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة .
- 2- خطاب، محمد صالح، (2004) استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعلم الصفي، عمان، دار المسيرة .
- 3- الدباغ، فخري وآخرون (1983) اختبار المصفوفات المتتابعة القياس –العراقي- القسم النظري، مطابع جامعة الموصل، الموصل .
- 4- الريمائي، محمد عودة وآخرون (2011) علم النفس العام . ط 4، دار المسيرة، عمان.
- 5- سعادة، جودت أحمد (2003م) مناهج الدراسات الاجتماعية، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان .
- 6- الشامي، علاء أحمد عبد الواحد (2012) فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل مادة علم الإحياء وكفاية التمثيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- 7- العتوم، عدنان يوسف وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق بشارة (2007) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية . دار المسيرة، عمان .
- 8- كوجك، كوثر حسين وآخرون (2008) تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.
- 9- ليتمان، ماثيو (1998) المدرسة وتنمية الفكر . ترجمة إبراهيم يحيى الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق .
- 10- ملحم، سامي محمد (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 11- الهاشمي، حيدر ماجد ابراهيم (2013) دراسة تقويمية لمناهج التاريخ في الجامعات العراقية في ضوء المعايير العالمية وبناء انموذج لتطويرها، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية.
- 12- ياسين، واثق عبد الكريم وراجي، زينب حمزة (2012) المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات تدريس المفاهيم العلمية، بغداد.
- 13- Anastasi, A. S. (1997) Psychological testing, 7th ed, New jersey: Aivacom company.
- 14- Boone, H. N., Boone, D. A., Gartin, S. A. (2005). Are you Feeding or Challenging you Students: Feeding them Knowledge or Challenging them to Think? The Agricultural Education Magazine, 77(4), 25-27.
- 15- Brown, R. & Daniel's C. W.: learning history A Guides to advanced study , London Macmillan Educating , Ltd, 1986.
- 16- Christi, D. Julie, K. (1996) . Improving Student Higher Order Thinking Skills Through The Use Of Graphic Organizers . Dissertation , Saint Xavier University , ELK Grove Village , Illinois.
- 17- Cohen, L. et.al (2004) A guide to teaching practice, British Library Cataloguing in Publication Data .A catalogue record for this book is available from, the British Library, ISBN 0-203-42659-2 Master e-book ISBN.
- 18- Collins V (2010) Higher Order Thinking (HOT) Program Assessment Plan, University of North Texas Health Science Center 3500 Camp Bowie Boulevard.

- 19- Commons, M. L. & Richards, F. A. Four postformal stages In J. Demick (Ed.), Handbook of adult development. New York: Plenum .
- 20- Edwards, M. (2000).Higher - order and lower - order thinking skills achievement in secondary - level animal science: Does block scheduling pattern influence end of course learner performance. Journal of Agricultural Education .41(4), 2- 14.
- 21- FJ King.et.al.(2012.) Higher order thinking, A publication of the Educational Services Program, now known as the Center for Advancement of Learning and Assessment.
- 22- Hammond ,G. (n.d.). Higher order thinking. Retrieved June 3010 from <http://xnet.rrc.mb.ca/glenh/hots.htm> .
- 23- Hirose, S., (2000) . Critical Thinking in Community Colleges, ERIC Digest-Htm.
- 24- Killoran, J. (1992). In defense of the multiple-choice question. Social Education, 56(2), 106–108.
- 25- King, FJ ,Ludwika. G .Faranak: Higher-Order Thinking http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf .
- 26- Lawrence ,A (2000) . The Concept of Metacognition . <http://www.face.nova.ed/Lawalain/deproj.html>.
- 27- Lindquist,E.(1998)Educational Measurement Washington American:American Council on Education.
- 28- Lipman ,M (1991). strengthening Reasoning and Judgment Through Philosophy. In: Learning to think ,think to Learning ,(Maclure, S . and Davis ,P). (Eds.) UK program on press plc . oxford .
- 29- MCTIGHE JAY AND ELLIOTT SEIF (2011) Teaching for understanding ,A meaningful education for 21st century learners .<http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/Teaching-for-Understanding.pdf> .
- 30- Newman, F. (1991).Promoting Higher Order Thinking Skills In Social studies: Overview of A study of 16 Higher School Department. Theory and Research in Social Education. XIX(4), 324-340.
- 31- Resnick, L (198?). Education and Learning to Think. Washington, Dc: National Academy Press.
- 32- Wiggins, Grant& McTighe, Jay(2005) Understanding by design, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

