اثر أنموذجي بنتيريش ورايجلوث في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المستقبلي

م.م علي حسين حبيب / جامعة الانبار

الملخص:

اجري البحث في العراق ويرمي للتعرف الى "اثر أنموذجي بنتيريش ورايجلوث في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المستقبلي ".

تكونت عينة البحث من طلاب الصف الثاني متوسط إذ تم تحديد طلاب المجموعتين التجريبيتين والضابطة وبلغ عدد الطلاب (٦٠) طالباً وزعوا على مجموعتين تجريبتين واخرى ضابطة درست المجموعة التجريبية الاولى وفق أنموذج بنتيريش وتألفت من (٢٠) طالباً والمجموعة التجريبية الثانية درست على وفق انموذج رايجلوث تألفت من (٢٠) طالباً اما المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية فتألفت من (٢٠) طالباً .

وقد تم مكافئة التجريبيتين والضابطة في عدد من المتغيرات منها(العمر الزمني ، التحصيل السابق ، الذكاء) .وتم إعداد الخطط التدريسية الخاصة بإنموذجي بنتيريش و رايجلوث والخطط التدريسية بالطريقة الاعتيادية ومن بعدها اعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية ومن ثم قام الباحث ببناء مقياس مهارات التفكير المستقبلي وتحقيق جميع الخصائص السايكومترية الضرورية لضبط المقياس ، وفي نهاية التجربة طبق اختبار مهارات التفكير المستقبلي قبلياً و بعدياً الذي تكون من (٢١) فقرة ، وبعد تطبيق الاختبار تم معالجة البيانات إحصائياً

توصل البحث إلى النتيجة الآتية:-

إنَّ انموذجي بنتيريش و رايجلوث يساعدان على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الثاني متوسط واكتساب المفاهيم التاريخية واقترح الباحث ضرورة اعتماد نماذج أخرى للنظرية البنائية وأثرها على مهارات التفكير المستقبلي.

الكلمات المفتاحية: (أنموذجي بنتيريش ورايجلوث، اكتساب المفاهيم التاريخية، التفكير المستقبلي).

The effect of the Penterich and Reigeluth models on the acquisition of historical concepts among second-year middle school students and the development of their future thinking

Ali Hussein Habib / Anbar University

Abstract:

The research was conducted in Iraq and aims to identify "the effect of the Penterich and Reigeluth models on the acquisition of historical concepts among second-year middle school students and the development of their future thinking."

The research sample consisted of second-year middle school students, as the students of the experimental and control groups were identified, and the number of students was (60) students, distributed into two experimental groups and a control group. The first experimental group studied according to the Penterich model and consisted of (20) students, and the second experimental group studied according to the Reigeluth model and consisted of (20) students, while the control group that studied in the usual way consisted of (20) students.

The experimental and control groups were equivalent in a number of variables, including (chronological age, previous achievement, intelligence). The teaching plans for the Penterich and Reigeluth models and the teaching plans were prepared in the usual way, and then the test for acquiring historical concepts was prepared. Then the researcher built a scale for future thinking skills and achieved all the necessary psychometric properties to control the scale. At the end of the experiment, the future thinking skills test was applied before and after, which consisted of (21) paragraphs. After applying the test, the data were processed statistically. The research reached the following conclusion: - The Penterich and Reigeluth models help develop future thinking skills among second-year middle school students and acquire historical concepts. The researcher suggested the necessity of adopting other models for the constructivist theory and its effect on future thinking skills.

Keywords: (Pentterich and Reigeluth models, acquisition of historical concepts, future thinking)

مشكلة البحث :

إنَّ المشكلة الاوفر حظاً هي ضعف طرائق التدريس التقليدية وعدم إدراك المتعلمين للمفاهيم التاريخية وهذه احدى الاسباب التي تؤدي عدم التعرف على العلاقات التي تربط بين المفاهيم أو حتى اجزاء موضوعات التاريخ العربية التي تجعلها بصورة متكاملة يدركها المتعلم لمحتوى التاريخ المدرسية بعامة والتاريخ بالمرحلة المتوسطة بخاصةً ، مما يؤدي الى ضعف إدراك المتعلمين للبنية المعرفية التاريخية ، وهذا ما أكدته دراسة (المعيوف ، ١٩٩٩) ودراسة (الكرخي، ٢٠٠٧).

وان اغلبية مدرسي مادة التاريخ يعرضون موضوعات التاريخ كما موجودة في الكتاب المدرسي من دون اعتماد أي إنموذج تدريسي يبعث روح الحيوية والتشويق لهذه الموضوعات ، مما يجعلها جافة ومعقدة ، الأمر الذي يجعل أغلبية المتعلمين يشكون من صعوبة تعلم موضوعات التاريخ مما يدفعهم الى حفظ الأمثلة والتدريبات والنظريات وحتى تسلسل موضوعات التاريخ من دون معنى، وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى ضعف في اكتساب المفاهيم التاريخية للمتعلمين وهذا الأمر أكدته دراسة كل من (العاني،٢٠١٢) ودراسة (النعيمي، ٢٠١٤) ودراسة (العبيدي، ٢٠١٧) .

كما إن التدريس القائم على التلقين الاستعراضي من دون محاولة الربط بين المفاهيم القديمة والجديدة وتقديم أشياء سطحية ومفككة لموضوعات التاريخ وكانها موضوعات صماء لا يكاد يتجرعها الطالب ، سببه ضعف ادراك المدرسين للتفكير المستقبلي في تدريس التاريخ ، مما يؤدي الى ضعف تنمية التفكير لدى المتعلمين وضعف في ربط موضوعات التاريخ في منظومات ذات معنى . وهو ما أكدته دراسة كل من دراسة (الجلبي ، ٢٠١٣) ودراسة (الشرع ، ٢٠١٣) ودراسة (الجاف ،٢٠١٥) ودراسة (الخزرجي، ٢٠١٥) ودراسة (باشا، ٢٠١٧) وبناءً على ما تقدم تبرز مشكلة البحث في محاولة إجابة السؤال الآتي :ما اثر أنموذجي بنتيريش و رايجلوث في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المستقبلي

وتتبلور مشكلة البحث بما يأتي:

١. ضعف إدراك المتعلمين للبنية المعرفية التاريخية .
٢. عدم اعتماد أي نموذج تدريسي يبعث روح الحيوية والتشويق في تدريس موضوعات موضوعات التاريخ تقديم موضوعات مفككة للتاريخ وكانها موضوعات صماء لا يكاد يتجرعها الطالب.
٣. ضعف تنمية التفكير لدى المتعلمين وضعف في ربط موضوعات التاريخ في منظومات ذات معنى.

أهمية البحث:

تساعد مادة التاريخ على تطوير كثير من القدرات العقلية ونموها مثل(قوة التفكير والاستدلال والبرهان، والاستقراء، والاستنباط، والابداع واصالة التفكير، التخيل، التعميم، والاكتشاف،..) وغيرها، كما تحتوي على موضوعات تحدٍ فكري ،وهذا يعد تمريناً جيداً للعقل.(الصادق،٢٠٠١: ١٦٣-١٦٧)

ان ابراز العلاقات التي تربط بين المفاهيم الموجودة في محتوى التاريخ يساعد على تكوين بنية معرفية بين فروعها ، مما يؤدي الى اكتساب المتعلم إدراكاً ووعياً شاملين بأبعاد المشكلة او الموقف التعبيري الذي يواجهه ، فينطلق من منظور كلي ، ومن علاقة الكل بالجزء وعلاقة الأجزاء بعضها ببعض ، وعلاقة كل منها بالموقف الكلي للمادة ، وادارة عملية التفكير والتفكير في التفكير Metacognition . (المالكي ،٢٠٠٦: ٢)

لذا عمل الكثير من الباحثين والتربويين لإيجاد عدد من النماذج تساعد الطلبة على تسهيل عملية تعلمهم وتصحيح مفاهيمهم ذات الفهم الخاطئ وتكوين مفاهيم جديدة ومن بين تلك النماذج الحديثة التي صممت من اجل عملية التغيير المفاهيمي ظهر انموذج بنتيريش إستخدام هذا الأنموذج من اجل مساعدة الطلبة في التخلص من المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لديهم.

وبالتالي تساعد المفاهيم على حل بعض صعوبات التعلم ويستخدم كنقطة ارتكاز لما سيأتي بعده ،كما تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية ،وتعد المفاهيم من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في المنهج المدرسي ،لذا ينبغي بذل المزيد من الاهتمام إلى تشكيلها وتنميتها عند الطلبة. (سعادة وعبدالله ،٢٠٠٤ :٢٦٧)

ويتفق أغلب الباحثين على أنّ انموذج بِنتيريش ينطلق من افتراضات عديدة، أبرزها: (افتراض البناء النشط، وافتراض احتمال التحكم، وافتراض الهدف أو المعيار أو المحك، وافتراض أنشطة التنظيم الذاتي التي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والانجاز الحقيقي أو الأداء) وهذه الافتراضات إذا اجتمعت بإمكانها التأثير في التحصيل والتعلّم بشكل مباشر (Wolters, et al, 2003, p.135).

ويُعّد إنموذج بِنتيريش محوراً مهماً في عملية التعلّم للطالب ويعطيه المدى الحقيقي الذي يعمل فيه بحسب قدراته وامكانياته المعرفية والعقلية، ولذلك نجد الطالب وفق هذا الانموذج لا يطلب المساعدة بشكل غير مقصود، ولكن بشكل مقصود واختياري لفهم نقطة أو فقرة معينة، أو يبحث عن مصدر يعتقد أنهم مهم ومفيد له في التعلّم (Schunk, 2005, p.88).

وتبرز أهمية انموذج بِنتيريش كونه يراعي ترتيب السياق الذي يتعلّم فيه التعلّم بصورة تمكّنه من تركيز الانتباه والتغلّب على المشتتات، وبصورة عامة يحاول المتعلّم ترتيب بيئة التعلّم بهدف جعل عملية التعلّم أكثر سهولة ويسراً، وأنْ يكون احتمال إكمال العمل بدون أي تعطيل، أو شعور بالملل كبير، أي ترتيب بيئة التعلّم بالصورة التي يفضلّها الفرد، ويمكن

ملاحظة ذلك في تفضيل أحد الطلاب التعلّم بمفرده في مكان مغلق، أو مع زملائه، أو أثناء استماعه للراديو أو موسيقى، أو ليلاً بسبب تفضيله الهدوء (Wolters & Rosenthal, 2000, p.803-804).

ومن أبرز المبادئ العامة التي تحدد مدى فاعلية انموذج بنتيريش، هي:

١. مبدأ الخصاصة: إذ تختلف فاعلية الانموذج التعليمي باختلاف درجة التكامل بين الانموذج المستخدم وخصائص المقرّر، أو الموضوع الدراسي من جهة وخصائص المتعلّم من جهة أخرى.

٢. مبدأ الضبط التنفيذي: ويمثل الجانب الإنتاجي كونه يتصل بمعرفة الطالب سابقاً، ومدى فاعليتها، واختيار الانموذج المناسب، والتقويم الدوري.

٣. مبدأ الكفاية الشخصية: ويؤكد هذا المبدأ على درجة الحساسية أو معتقدات الكفاية الشخصية في مواجهة مطالب المهمة.

٤. مبدأ التوليدية: والذي يعني إمكانية تكوين أو اعادة تكوين وصياغة المعلومات عند استعمال الانموذج مما يسهم في رفع مستوى الأداء. (الشرقاوي، ٢٠٠٨، ٢٠٧-٢١٠).

وانموذج بنتيريش تبرز أهميته شأنه شأن بقية النماذج التعليمية الأخرى التي تهتم بتعلّم الحقائق والمفاهيم والمعرفة، والقدرة على التفكير السليم كونها تساعد الطلاب على التعامل مع المعلومات أو المعارف بشكل يؤدي إلى بناء معرفة ذات قيمة تكاملية، إذ تؤكد معظم النماذج التعليمية إلى أهمية الاستقلال الذاتي للطلاب، والمساهمة الفاعلة في عملية التعلّم، وتنمية التفكير لديهم. (اللقاني وعودة، ١٩٩١، ١٤١).

ويرى الباحث أنّ التعلّم المنظم ذاتياً المتمثل بانموذج بنتيريش يرمي إلى مساعدة الطالب على التفكير الفعّال وعلى تحصيل الافكار واعطاء الأحكام والقرارات المناسبة للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة، ولتحقيق ذلك لابدّ من توفير بيئة ينهمك الطلاب فيها شخصياً في عملية البناء تعرف ببيئة التعليم الفعّال، إذ لا يكفي أن يصغي الطالب أو يراقب عندما تقدّم المعلومات إليه في الصف فعلى المدرس أن يسمح للطلاب أن يصلوا إلى استنتاجاتهم الخاصة بهم، وان يؤكدوا حقهم في عمل ذلك.

فإذا أدرك المتعلم الموقف التاريخي من جميع جوانبه ونظر اليه في اطار كلي مترابط تمكن من تمثيل ذلك الموقف في صورة منظومة من العلاقات الكلية التي تربط أجزاءها بعضها ببعضها من ناحية الاعراب وضبط حركات النص في التعبير الشفهي والكتابي ، وعلاقة كل جزء منها بالمنظومة الكلية ، لان المخ يعمل كمنظومة كلية طبقاً لقوانين البناء المستقبلي. لذا اعتمد أنموذجي بنتيريش وريجلوث يعملان على (التنبؤ – الملاحظة – التفسير) في تدريس المفاهيم التاريخية ومدى انعكاسه على تنظيم مهارات التفكير المستقبلي واعتمادها من قبل الطلبة في دراسة التاريخ من خلال أدرك العلاقات التي تربط بين المفاهيم التاريخية.

لذا تبرز أهمية البحث بالنقاط الآتية :-

١- ضرورة اعتماد نماذج جديدة مشوقة وتجعل المتعلم فعال في تدريس المفاهيم التاريخية منها أنموذجي بنتيريش و ريجلوث.

٢- إن التاريخ تعتبر منظومة متكاملة فان التدريس الجيد هو الذي يعكس هذه المنظومة في أذهان الطلاب ورفع قدرتهم على إيجاد العلاقات ما بين المفاهيم التاريخية وتركيبها بشكل صحيح يستطيع بالتالي الاستمرار في دراسة مادة التاريخ .

٣- أهمية مهارات التفكير المستقبلي ، و لاسيما في المرحلة المتوسطة لما لهذه المرحلة من أهمية في نمو القدرات العقلية لدى الطلبة .

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف الى "اثر أنموذجي بنتيريش و رايجلوث في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المستقبلي ".

فرضية البحث : لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الآتية :- .

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين يدرسون على وفق أنموذج بنتيريش و ريجلوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار مهارات التفكير المستقبلي في الاختبارين القبلي والبعدي .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين يدرسون على وفق أنموذجي بنتيريش و ريجلوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار اكتساب المفاهيم التاريخية في الاختبار البعدي.

حدود البحث : يقتصر هذا البحث على :

١- الحد البشري

طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي٢٠٢٣- ٢٠٢٤ في مديرية تربية محافظة الانبار

٢- الحد المعرفي

أ. تضمنت التجربة الفصول الدراسية من كتاب التاريخ للصف الثاني المتوسط.

ب. انموذجي بنتيريش و ريجلوث.

ت. مهارات التفكير المستقبلي وهي (الديناميكية، والحلقة المغلقة، والشمولي، والتركيبي، والعملي، والعلمي، والمتصل)

٣- الحد الزماني

الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠٢٣- ٢٠٢٤

تحديد المصطلحات :

١- أنموذج بنتيريش

وِرث ولوتنر (Wirth & Leutner, 2008) بأنّه: "مقدرة الطلاب على التخطيط بشكل مستقل، وتنفيذ وتقويم عمليات التعلّم، والتي تنطوي عليها اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية والدافعية والجوانب السلوكية لعملية التعلّم". (Wirth & Leutner, 2008, p.103).

تعريف انموذج بِنتيريش اجرائياً :

مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستعملها الباحث مع طلاب المجموعة التجريبية وفق مراحل متسلسلة هي: (المقدمة، والتروي- التخطيط والاستثارة (التنشيط)، والمراقبة، والتحكم والتنظيم، ورد الفعل والتأمل الذاتي، والتقويم) لاكتساب المفهوم والتفكير المستقبلي في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط عن طريق مواقف التعلّم المنظم ذاتياً وفق اهداف تعليمية محددة سلفاً، والتي تعكسها استجاباتهم في اختبار اكتساب المفهوم واختبار التفكير المستقبلي البعدي.

٢.انموذج ريجلوث

عرفة (قطامي ١٩٩٨)

بانه استراتيجية يستعملها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب ،مستنداً فيها الى اقتراحات يقوم عليها النموذج ،ويتحدد فيه دور المعلم والطلاب وأسلوب التقويم المناسب)(قطامي،يوسف،نايفة ١٩٩٨ :٣٦) .

تعريف أنموذج ريجلوث اجرائيا :-

وهو الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم لتحقيق نواتج تعليمية لتوظيف الحركات المتتابعة أو المتسلسلة في عرض المادة التعليمية وتقديمها على وفق أطر تنظيمية تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق الأهداف المتعلقة بالعملية التعليمية لدى طلاب المجموعة التجريبية والتي تعكسها استجاباتهم في اختبار اكتساب المفهوم واختبار التفكير المستقبلي البعدي.

٣.اكتساب المفهوم التاريخي

عرفه:انوروالصافي(٢٠٠٥)

بأنه "تعبير عن تجربة يشكل من خلال التعميم من الجزيئات ،فكلمة وزن هو مفهوم لأنه تعبير عن ملاحظات عديدة للأشياء التي تكون ثقيلة أو خفيفة الى حد ما " (انوروالصافي، ٢٠٠٥ :٥٢).

التعريف الأجرائي للمفهوم فهو ((مجموعة من الأشياء والرموز والمثيرات والحوادث تشترك بخصائص جوهرية مشتركة ،والمفهوم صورة ذهنية مجردة لهذه الخواص المشتركة ويعبر عنه بأسم أو رمز ،ويتكون لدى الفرد نتيجة لتعميم الخواص والصفات المشتركة بين أمثلته)) .

٤- مهارات التفكير المستقبلي :

عرفها نبهان (٢٠٠٧) بأنه : "جملة من المكونات منها تحليل منظومات إلى منظومات فرعية ، مع اعادة تركيب وترتيب هذه المنظومات في إطار موضوع البحث" . (نبهان ،٢٠٠٧: ٤٥٧)

العكلوك (٢٠١٠) بأنه : "مجموعة من المهارات التي تتلاءم مع مفهوم التفكير المستقبلي ، من حيث اشتمالها على التحليل و التركيب ، من خلال تحليل المنظومات الرئيسة الى منظومات فرعية ، و التعرف على مكوناتها ، و العلاقات التي تربط هذه المكونات ، ثم بناء علاقات جديدة استناداً الى فهم العلاقات التي تربط هذه المكونات" . (العكلوك ، ٢٠١٠: ٧)

التعريف الاجرائي : ((منظومة من العمليات العقلية المترابطة التي تستطيع طالبات الصف الثاني المتوسط من خلالها اعتماد المهارات التالية وهي (الديناميكية، والحلقة المغلقة، والشمولي، والتركيبي، والعملي، والعلمي، والمتصل) فاتكون نظرة شمولية للموضوع الرياضي المراد تعلمه والعمل على تركيبه بواسطة التعرف على العلاقات المتصلة بينه وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبات عينة البحث من خلال اختبار اعد لهذا الغرض .))

الخلفية النظرية :

أولا : أنموذج بنتيريش:

تبلورت فكرة هذا الانموذج لدى بنتيريش منذ ان كان يدرس طفله في البيت حيث اعجب بكيفية تعلم الاطفال المهارات الاساسية في القراءة والكتابة خصوصا في محاولاتهم في تفسير العالم الطبيعي. وكان التدريس على وفق الخطوات الاتية:

١- جعل الطلاب يتنبأون بالظاهرة.

٢- عمل التجارب على اساس تنبؤاتهم وملاحظة النتائج.

٣- اذا تعارضت نظرياتهم مع الدليل التجريبي وجب مساعدة التلاميذ على الانتقال من النظريات غير الصحيحة الى التفسير العلمي الصحيح.

مراحل انموذج بنتيريش: مكونات عملية التعلّم الذاتي وفق انموذج بِنتيريش.

إنّ انموذج بنتيريش وزملائه في مجال التعلّم يعدّ محاولة لتفسير عمليات التعلّم المنظم ذاتياً عن طريق احداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والدافعية، وهذا النموذج ينقسم إلى بعدين أساسيين، هما:

١. المكونات المعرفية.

٢.: المكونات الدافعية:

والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلّم المنظم ذاتياً. (Pintrich & De Groot, 1990, p.35)

المكونات المعرفية لعمليات التعلّم الذاتي حسب انموذج بنتيريش

تتضمن المكونات المعرفية: المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونات، هي:

- المعرفة التقريرية: تتضمن ما يعرفه المتعلِّم عن المعلومات المقدمة.
- المعرفة الفعلية: المستقرّة في البنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية الخاصّة بالتعلّم والتفكير، وهذان المكونان يمثِّلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية.
- المعرفة الاجرائية: تتضمّن المعرفة بطرائق تعلّم وتذكر وفهم تلك المعلومات. (السمان، ٢٠١٢، ٢٤).

أما ما وراء المعرفة فتتضمّن الاستراتيجيات الخاصّة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم .

- التخطيط: هي قدرة الفرد على التّصوّر الذهني المسبق لتحديد أفضل الطرق لإنجاز عمل ما بحيث يتضمن ذلك وضع الأهداف، وتحديد الإجراءات والخطوات المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف، وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات، والحساسية تجاه المشكلات، واختيار استراتيجيات التنفيذ ومهاراته وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة. (الصمادي،٢٠١٠، ١٠٣).
- المراقبة: هي العملية التي يفحص فيها الفرد بشكل متتال وبطريقة تتخلل الأداء وتشتمل هذه المهارة على: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة زمن تحقق الهدف الفرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية اللاحقة، والحفاظ على تسلسل العمليات، واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف الصعوبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلّب عليها. (نادية وآخرون، ٢٠٠٣، ٢٠٦) .
- التنظيم: يتضمّن امتلاك الطالب المهارات اللازمة لتنظيم العمليات المعرفية الأساسية وفقاً لمستوى معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، أي كيف ولماذا يفعل ما يفعله؟ (الطيطي،٢٠٠٦، ٦٣).

أما المكونات الدافعية

المكونات الدافعية لعمليات التعلّم المنظم ذاتياً حسب انموذج بنتيريش

الدافعية وفقاً لانموذج بنتيريش تتكون من ثلاثة مكونات عامة تسعى إلى تحقيق دور هام في دافعية الطالب نحو التعلّم المنظم ذاتياً، وهي:

١. مكوّن القيمة. Value-Component:

يضم مجموعة من الأهداف العامة التي يحددها الطالب لنفسه من دراسة مادة ما، وتشمل مجموعة متغيرات كأهمية المادة وإمكانية الافادة منها، فضلاً عن مكونات التوقّع للإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟ وتتكون من: التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

أ. التوجه الداخلي للهدف: يشير إلى إدراك الطالب لأسباب اندماجه في مهمة التعلّم، كما أنّه يعبّر عن توجهات الطالب نحو المقرر الدراسي، ويتعلّق بدرجة إدراكه للأسباب التي تدفعه للمشاركة في مهمة ما، ومن هذه الأسباب التحدي وحبُّ الاستطلاع، والتفوق، ويدلّ ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب على أنَّ مشاركته في المهمة الأكاديمية هي غاية في حدّ ذاتها أكثر من كونها وسيلة.

ب. التوجه الخارجي للهدف: إنّ التوجّه الخارجي للهدف والتوجه الداخلي للهدف يكمل احداهما الآخر، فالتوجه الخارجي يتعّلق بدرجة إدراك الفرد لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: الدرجات، والمكافآت، والأداء والتقييم من الآخرين، والمنافسة، وعندما يكون الطالب مرتفعاً في التوجه الخارجي للهدف فإندماجه في مهمة التعلّم وسيلة في حدّ ذاته، ويكون الاهتمام الأساس للطالب مرتبطاً بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي: أنْ توجه الهدف (داخلي/ خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة، أي يتعلق بالسؤال لماذا أفعل هذا؟

ت. قيمة المهمة: تتعلق بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي: تتعلق بالسؤال الآتي: ماذا اعتقد في هذه المهمة؟، وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمها، أي: أنَّ قيمة المهمة تتعلق بإدراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم. (رزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥، ١٩٩-٢٠٠).

٢. مكون التوقع. Expectancy-Component:

يشتمل على اعتقاد الطالب في مقدرته على أداء المهام الدراسية والواجبات المتنوعة، ويتضمن الإجابة عن السؤال الآتي: هل أستطيع أداء هذه المهمة ؟ ويتكون من: ضبط معتقدات التعلّم، فعالية الذات في التعلّم والأداء.

أ. ضبط معتقدات التعلّم: عملية الضبط تهدف إلى ترسيخ اعتقاد الطالب بأنَّ مجهوداته للتعلّم ستعطيه نتائج ايجابية، وأنَّ هذه النتائج تتوقف على ما يقوم به الطالب من مجهود، وأنَّ إختلاف درجة الجهد للدراسة سيؤدي إلى اختلاف في تعلّم الطلاب، فإذا شعر الطالب بأنّه يمكنه ضبط أدائه الأكاديمي فإنّه سيكون أكثر رغبةً لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقه ليجعل التغيرات مرغوبة.

ب. فعالية الذات في التعلّم والأداء: هو تقرير ذاتي عن رؤية الطالب في قدرته على أداء مهمة معينة في مجال محدد، وتتضمن أحكاماً عن مقدرة الطالب على إنجاز المهمة فضلاً عن ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة.(الحسينان، ٢٠١٠، ٤٢-٤٣).

٣. المكون الوجداني: Affect-Component

يتناول هذا الجانب ردّ الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، وتمثل مكونين فرعيين، احدهما معرفي يرتبط بالمعتقدات السالبة لدى الطلاب عندما يحصل معهم اخفاق معرفي، وآخر انفعالي يتمثل في مظاهر الاستشارة النفسية والوجدانية

التي يمر بها الطلاب، وتتضمن الإجابة عن أسئلة، مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة. (Pintrich & et al, 1990, p.40)

إنّ المكونات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك، (اختيار القيام بعمل ما دون آخر، ومستوى المشاركة، أو الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية) فضلاً عن مدى التجهيز والمعالجة في المستويات العميقة (مستوى المثابرة) الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات.

أنموذج رايجلوث التعليمي (Reigeluth Model)

لقد وظف علم التصميم التعليمي (Instructional Design) نظريات التعلم والتعليم بما يخدم الانسان ولاسيما الطالب في الصف وتضمن تحقيق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد ممكنين وأقل تكلفة اقتصادية ممكنة . وقدمت نماذج ونظريات استعملت طرائقاً في تنظيم محتوى المادة التعليمية من ناحية وتعليمها من ناحية أخرى. ومن أحدث هذه النظريات ماعرف بأسم النظرية التوسعية(Elabortion theory) لـ رايجلوث (رعد واخرون،٢٠٠٥ :١٧٩) فقد عمل (رايجلوث) على تطوير النظرية التوسعية وأستخدمها أساساً لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى المكبر (الواسع) Macro Level .سمي هذه النظرية بالتوسعية لأنها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي وأنما شملت الأنماط كافة من الحقائق والمفاهيم والمبادى والأجراءات وأفترض فيها أنها سوف تنمي التعلم على جميع المستويات من تذكر Knowledge ، وتطبيق Application ، واكتشاف Discovery ، كما جاء بها ميرل ، أو تذكر Knowledge ، وأستيعاب Comprehension ، وتطبيق Application ، وتحليل Analysis ، وتركيب Synthesis ، وتقويم Evaluation كما جاء بها بلوم (الزند ، ٢٠٠٤ :٢٩٢)،(رعد واخرون ، ٢٠٠٥ :١٧٩- ١٨٠).

ثانيا : مهارات التفكير المستقبلي :

أشار (Richmond) الى ان هناك سبع مهارات للتفكير المستقبلي تعمل معاً وفي وقت واحد وترتبط بدرجة كبيرة بأنموذج (Systemic dynamic (SD :

١-التفكير الديناميكي (Dynamic Thinking) : أي التفكير في المشكلة على انها ناتجة عن عمليات دائرية مستمرة تظهر عبر الوقت وليس مجرد التفكير فيها على انها ناتجة عن مجموعة من العوامل .

٢-تفكير الحلقة المغلقة Closed- loop thinking: و يعبر هذا التفكير عن مهارة الإفادة من نتائج تحليل الموقف في عملية التركيب ، أي فهم الطبيعة الحلقية للنظم ، وهو مرتبط بدرجة كبيرة بالتفكير الديناميكي ، وهذا يعني التفكير في المشكلة على انها مجموعة من العمليات المستمرة والمعتمدة على بعضها أكثر من مجرد التفكير فيها على انها قائمة على العلاقات ذات الاتجاه الواحد بين مكونات المشكلة ، وبالتالي عندما ننظر الى المشكلة نراها على انها عبارة عن حلقات (علاقة دائرية بين السبب والنتيجة) ، بحيث ان هذه الحلقات هي المسؤولة عن توليد انماط السلوك التي

تظهر في المشكلة ، أي ان العلاقة بين السبب والنتيجة ليست ذات اتجاه واحد ، ولكن النتيجة تؤدي الى تغذية راجعة لكي تؤثر في واحد أو اكثر من الاسباب ، وهذه الاسباب نفسها تؤثر بعضها في بعض .

٣-التفكير الشمولي Generic Thinking (مهارة النظرة الشمولية للموقف او المشكلة): وهو يعني الرؤية الكلية للنظام، أي القدرة على الرؤية الشاملة للعلاقات التي تربط بين الاجزاء المكونة للنظام. ٤-التفكير التركيبي (البنائي) Structural Tinking : (مهارة التركيب) : وهو يعني القدرة على تنظيم اجزاء النظام داخل اطار او بنية من العلاقات .

٥-التفكير العملي الإجرائي Operational Thinking : (ينظر الى بنية العلاقات) : فهو قدرة الفرد على رؤية كيف تؤثر الاجزاء بعضها في بعض وليس مجرد الوقوف عند حد أن هذه الاجزاء تؤثر على بعضها بعض ، فالتفكير العملي يساعد في التعرف على فكرة التأثير المتبادل بين الاجزاء المكونة للنظام .

٦-التفكير العلمي Scintific Thinking : (مهارات التفكير العلمي الشائعة).

٧-التفكير المتصل Continuum Thinking : أي مهارة رصد العلاقات المتبادلة غير المرئية وتحديدها ، بمعنى التوصل الى البناء العميق كتفكير متصل ذي رؤية بانورامية للعلاقات المتبادلة بين عناصر الموقف. (Richmond, 1993: 122- 131)

مما تقدم تتضح أهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال إعطاء منظومات هادفة وذات معنى تساعد المتعلم على تركيب معارفه وتحليلها واستبصار العلاقات بسرعة ودقة من خلال الرؤية الشمولية للمنظومة ذات الطبيعة الشبكية والديناميكية المتفاعلة فيما بينها ، هذه المهارات تساعد على اعداد اجيال متسلحة بالتفكر المستقبلي ، لذلك اعتمدت الباحثة على تصنيف (Richmond) بعد أخذ آراء الخبراء ومناقشتهم في مدى ملائمتها للعمليات التفكيرية لمتعلمي المرحلة المتوسطة .

إجراءات البحث :-

أولا : التصميم التجريبي :

استعان الباحث بتصميم المجموعات المتكافئة ذي الضبط الجزئي والذي يتضمن ، المجموعة التجريبية الاولى التي يدرس بها مادة التاريخ على وفق انموذج بنتيريش والمجموعة التجريبية الثانية التي يدرس بها مادة التاريخ على وفق انموذج ريجلوث ، والمجموعة الضابطة التي يدرس بها مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية .

جدول (١)

المجموعة		المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الاولى	تكافؤ المجموعات	أنموذج بنتيريش	مهارات التفكير المستقبلي
التجريبية الثانية		انموذج رايجلوث	
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانيا : اختيار مجتمع وعينة الدراسة :-

يمثل مجتمع البحث الحالي جميع طلاب الصف الثاني متوسط في محافظة الانبار. تم اختيار عينة البحث قصدياً من متوسطة الانبار للبنين/ اذ بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) طالباً ، في المجموعة التجريبية الاولى(٢٠) طالباً والتجريبية الثانية (٢٠) طالباً وفي المجموعة الضابطة (٢٠) طالباً .

ثالثا": تكافؤ المجموعات :-

قبل البدء بتطبيق التجربة، تم مكافئة بين طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة :-

١- متغير العمر الزمني .

٢- متغير التحصيل السابق في مادة التاريخ .

٣- متغير اختبار الذكاء .

٤- متغير المستوى التعليمي للوالدين :-

ولوحظ ان القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية عنده مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٩) و (٤) في متغير المستوى التعليمي للوالدين مما يؤكد تكافؤ مجموعات البحث رابعا : مستلزمات الدراسة :

١- إعداد الخطط التدريسية والاغراض السلوكية :

قام الباحث بإعداد خطط تدريسية في ضمن المادة العلمية المحددة للفصول وتم اشتقاق الاغراض السلوكية على اساسها ثم وزعت الأهداف على المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي.

وقد عرضت هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء للتحقق من مدى تغطيتها للمحتوى التعليمي وسلامة صياغتها ، وقد حصلت على موافقة أكثر من (٠.٨٤) من آراء الخبراء وفي ضوء هذه الآراء تم تعديل بعضها ، إذ بلغت الأهداف السلوكية (١٠٤)هدفا سلوكيا موزعة على المفاهيم الرئيسية ،بواقع (٣٩) هدفا سلوكيا لمستوى المعرفة،و(٣٨) هدفا سلوكيا لمستوى الاستيعاب ،و(٢٧) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق.

ثم تم اعداد ثلاث انواع من الخطط التدريسية اليومية لمجموعات الدراسة (التجريبيتين التي تدرس وفق أنموذجي بنتيريش وريجلوث ، والضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية)، وقد بلغ عدد الخطط التدريسية اليومية لمجموعات الدراسة (٤٥) خطة تدريسية ،وبواقع(٥) خطط في الاسبوع ولدرس مدته (٤٥) دقيقة، عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين بالتاريخ وطرائق تدريسها ومدرسي المادة ،للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم ،وقد أجريت التعديلات اللازمة عليها كما يوضحها ملحق

٢- أداة الدراسة (الاختبار) :

٢-١- إعداد اختبار لمهارات التفكير المستقبلي :اعد الباحث اختبار لمهارات التفكير المستقبلي متماثل نوعا ما مع خصائص البحث أذ هدفت الى قياس مهارات التفكير المستقبلي للمفاهيم والتعميمات والمهارات المتراكمة للطلاب فضلاً عن المادة الدراسية ضمن حدود التجربة ، على وفق مهارات التفكير المستقبلي المحددة التي تتناسب مع طلاب الثاني المتوسط ، وهي سبع مهارات للتفكير المستقبلي ،كما وهي :((التفكير الديناميكي ، تفكير الحلقة المغلقة ، التفكير الشمولي ، التفكير التركيبي ، التفكير العملي الاجرائي ،التفكير العلمي ، التفكير المتصل)) حيث تضمن الاختبار من (٢١) سؤالاً حيث كل مهارة تتضمن (٣) فقرات اختبارية ، إذ يتراوح وزن درجة كل فقرة (منظومة) بين (٠ – ٤)، أي عند اجابة الطالب عن منظومة فرعية واحدة من ضمن المنظومة الرئيسة تحسب درجة واحدة فحسب.

١- (الصدق الظاهري) :عرض اختبار التفكير المستقبلي على عدد من الخبراء والمحكمين في التاريخ وطرائق تدريسها والقياس والتقويم، ملحق (٢) لبيان ارائهم بالنسبة الى فقراته والحكم وفي ضوء آراء المحكمين ابقي على الفقرات التي أيد صلاحها (٩٢%) فأكثر مع تعديل بعض الفقرات فأصبح الاختبار بصورته النهائية، ملحق (٨)، وبهذا الاجراء يتحقق في الاختبار الصدق الظاهري.

٢-التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفكير المستقبلي : طبق الاختبار على عينة مكونة من (١٢٦) طالبا في ثانوية تكريت للبنين التابعة الى المديرية العامة لتربية الانبار ، يوم الاثنين الموافق ٢٠١٩/١/١٤ ، وبعد تصحيح الإجابات رتب الباحث الدرجات تنازلياً وذلك لغرض تحديد المجموعتين المتطرفتين والمتمثلتين بـ (٢٧% من اعلى درجات

المجموعة العليا) و(٢٧%من ادنى درجات المجموعة الدنيا)، إذ بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (٣٤) طالبا من المجموعة العليا و(٣٤) طالبا من المجموعة الدنيا ، ثم اجريت على المجموعتين التحليلات الاحصائية الآتية:-

١-صعوبة فقرات الاختبار :لذا حسبت فقرات اختبار التفكير المستقبلي ذات الاجابة الموضوعية و المقالية بأستخدام معادلة الصعوبة الخاصة بكل منهما ، ووجد انها تراوحت بين (٢٣. ٠- ٧٢. ٠) وهي تقع ضمن الحدود المقبولة . إلى ان اية فقرة في ضمن توزيع معاملات الصعوبة تتراوح بين (٢٠. ٠ - ٨٠. ٠) تعد جيدة ومقبولة(Bloom , 1971,96).

٢-معامل التمييز :وقد حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير المستقبلي بحسب معادلة التمييز الخاصة بها اذ تراوحت بين (٢٤، ٠-٥٥، ٠) وتعتبر الفقرة جيدة اذا كان معامل تمييزها أكثر من (٢٠ ، ٠ - ٨٠ ، ٠) . (الظاهر وآخرون ،١٩٩٩: ١٣١) .

٣. الثبات الاختبار :ولغرض احتساب الاتساق الداخلي لمهارات التفكير المستقبلي للعينة الاستطلاعية طبق الباحث معادلة (ألفا- كرونباخ) في ضوء استجابات الطلاب والذي بلغت قيمته (٠,٩٨) وهو اكبر من الحد الادنى الذي تقتضيه الدراسات التربوية والاجتماعية(الدليمي،٢٠٠٢: ٩٠- ١٠٠) .

١- ثبات التصحيح:تم سحب (٤٥) ورقة اختبارية بطريقة عشوائية من اوراق الاجابة للعينة الاستطلاعية لغرض حساب ثبات التصحيح عبر الزمن .قام الباحث باعادة تصحيحها بعد سبعة ايام من التصحيح الاول وباستخدام معادلة Cooper اظهرت النتائج ان نسبة اتفاق التصحيحين بلغت (٩٢. ٠) ، ثم تم اعادة تصحيح اوراق الاجابة مرة اخرى من قبل الباحث وباستخدام المعادلة نفسها كانت نسبة الاتفاق (٩٣. ٠) وهو معامل ثبات عالٍ(عودة ،١٩٩٩: ٣٦٧) .وبعد التأكد من دلالات صدق اختبار التفكير المستقبلي وثباته والتحليل الاحصائي لفقراته عد الاختبار جاهزاً للتطبيق.

تطبيق التجربة :

بعد تهيئة مستلزمات التجربة واعداد الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية والضابطة وضبط المتغيرات المؤثرة في التجربة وبعد تقسيم الطلاب على نحو مجاميع متكافئة باشر مدرسة المادة بالتدريس في يوم ١١/٥/ ٢٠٢٣ وانتهت في يوم ١١/ ١/٢٠٢٤ في ضوء الإجراءات الآتية:

١- تطبيق الخطط التدريسية المخصصة للمجموعتين التجريبيتين على وفق انموذج بنتيريش وريجلوث وباتباع الخطوات الآتية:

أ- تقسيم الطلاب الى (٥) مجاميع في كل مجموعة (٤) طلاب من بداية السنة .

ب- تهيئة الموضوع الدراسي من قبل المدرسة بالتوضيح .

ج- تقديم ورقة عمل لكل مجموعة في كل درس: حيث يطلب المدرس من الطلاب الى ماياتي في ورقة العمل :

١- التنبؤ بالحل بوضع خطة حل كل طالب في المجموعة على حدة .(الغرض منه جعل كل طالب يفكر مع نفسه في وضع خطة للحل الجمل التي تتكون من مفاهيم لغوية في سجل خاص به يسمى (سجل النشاط).

٢- ملاحظة تطبيق الزملاء في المجموعة الواحدة ومشاركتهم للوصول بالحل الصحيح في ورقة عمل موحدة وتسجيل الحل في(سجل النشاط).

٣- تفسير الحل في سجل النشاط كل طالب على حدة بأسلوبه الخاص من اجل تنمية روح التفسير والتعبير التاريخي لدى الطلبة .

د-عرض كل مجموعة الحل الصحيح على اللوحة بعد تقسيم الوحة على عدد المجاميع وعرض التفسير الصحيح ومقارنه مع ما توصلوا إلية وسجلوه في سجل النشاط هنا يتم التعديل التصحيح على ما توصلوا له والتأكيد والتشجيع على الحل الصحيح والتفسير الصحيح .

هـ- توجيه وإرشاد الطلاب وقيادة المناقشة للوصول الى التفسير العلمي السليم ومساعدتهم على إجراء مقارنات بين ملاحظاتهم وتنبؤاتهم قبل التوصل الى المفهوم او الحل .

٢- تطبيق الخطط التدريسية الخاصة بالمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية أي بحسب ترتيب الكتاب في مادة الدرس .

الوسائل الإحصائية :

١- - تحليل التباين الاحادي (ANOVA)

٢- معادلة نسبة الاتفاق لكوبر : لايجاد ثبات ملاحظة الاداء والاسئلة المقالية .

٣- معادلة نسبة الاتفاق

٤- معادلة معامل التمييز (Equation of Item Discrimination) : لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعية.

(عودة ،١٩٩٨: ٢٨٨)

٥- معامل صعوبة الفقرة (Equation of Item Difficulty) : لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي .

٦- معامل ارتباط بيرسون (Person Coefficient Correlation) : حيث استخدم لايجاد ثبات فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي .

(علام ، ١٩٨٥: ٢٨٨)

٧- النسبة المئوية :

٨- معادلة كوبر (Cooper) :استخدم لحساب تصحيح الاسئلة المقالية للتفكير المستقبلي

٩- معادلة (الفا – كرونباخ) : استخدمت لحساب ثبات الاسئلة لاختبار التفكير المستقبلي (الدليمي ، ٢٠٠٢: ١٢٣)

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها فضلاً عن التوصيات والمقترحات .

اولاً : عرض النتائج

ويتضمن مجالين أساسين هما :

أ. اكتساب المفاهيم :

لغرض التحقق من الفرضية الاولى التي تنص على ان : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذجي بنتيريش ريجلوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار مهارات التفكير المستقبلي في الاختبارين القبلي والبعدي

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث المعالجة الإحصائية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الاولى	٣٣,٧٣	٦٦,٥
المجموعة التجريبية الثانية	٦,٦٦	٦,٤٦
المجموعة الضابطة	٥٨,٦٢	٧,٥٠

يتبين من الجدول ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى في الاختبار التحصيلي (٣٣,٧٣) والانحراف المعياري (٦٦,٥) . وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي (٦,٦٦) والانحراف المعياري (٦,٤٦) ، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي (٥٨,٦٢) والانحراف المعياري (٧,٥٠) . ومن خلال القيم المحسوبة يلاحظ ان هناك فروق ظاهرية ، ولكن لا نستطيع ان نحكم بشكل دقيق عن معنوية الفروق لذلك استخدم الباحث تحليل التباين للدلالة على معنوية الفروق بين مجموعات البحث الثلاث.

نتائج تحليل التباين والقيمة الفائية لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠٣,١١٢١	٢	٥١,٥٦		دالة(٠.٠٥)
داخل المجموعات	٥٥,٢٦٢٣	٥٧	٠٢,٤٦	١٧,١٢	

يظهر من الجدول(١٠) ان النسبة الفائية المحسوبة (١٧,١٢) في حين بلغت النسبة الفائية لدرجتي حرية (٢، ٥٧) وعند مستوى دلالة (٠٥,٠) هي (١٥,٣) ، ولما كانت القيمة الفائية المحسوبة اكبر من القيمة الفائية الجدولية فهذا يعني ان هناك فوق دالة بين مجموعات البحث الثلاث ، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة الا ان ذلك لا يحدد المجموعة التي تكون الفروق في مصلحتها يتضح ما يلي :

١. هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية اذ بلغت قيمته (٧,٦) وهو اكبر من قيمة H.S.D).) المحسوبة والبالغة (١٥,٥) ولصالح المجموعة التجريبية الاولى .

٢. هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة اذ بلغت قيمته (٤٥,١٠) وهو اكبر من قيمة (H.S.D.) المحسوبة والبالغة (١٥,٥) ولصالح المجموعة التجريبية الاولى .

٣. هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة اذ بلغت قيمته (٧٥,٣) وهو اصغر من قيمة (H.S.D.) المحسوبة والبالغة (١٥,٥) .

ب. المهارات العملية :

لغرض التحقق من الفرضية الثانية التي تنص على ان : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذجي بنتيريش و ريجلوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار اكتساب المفاهيم التاريخية في الاختبار البعدي.

تم حساب درجة مجموعات البحث الثلاثة عن طريق حساب درجة وتم حساب المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في جميع المهارات التفكير المستقبلي .

تفسير النتائج : ان سبب الزيادة الحاصلة في المجموعة التجريبية الناتجة عن التدريس على وفق نموذج بنتيريش قد يعود إلى الأسباب الآتية :-

١- إن التفاعل الذي يحدث إثناء المراحل التي يمر بها نموذج بنتيريش قد يكون لدى الطالب نظرة أعمق إلى الموضوع التاريخي والعلاقات التي تنشئ بينه وبين موضوعات التاريخ الأخرى .كما في دراسة(الدايني،٢٠٠١)ودراسة (ايراهيم ،٢٠٠٦)

٢- ان تدوين التنبؤات والملاحظات والتفسيرات في سجل النشاط ومقارنتها مع ما يتوصل له الطالب في نهاية العمل ويعدل عليها يساعد كثيرا في اشراك اكثر من حاسة وتكوين تعلم ذو معنى ويعمل على تعلم والاحتفاظ بالمادة أطول مدة ممكنة .

٣- ان جعل الطالب يتنبأ ويلاحظ حله وحلول الزملاء ويناقش بها في مجاميع تعاونية يساعد الطلاب على التفكير والاستمرار بعملية التفكير خلال الدرس حتى يتوصلوا الى النتيجة التي يقتنع بها ويسجلها في مدوناته بسجل النشاط وهذا هو الغرض الاسمى من عملية التعلم .

٤- ان التدريس على وفق نموذج بنتيريش ساعد على تكوين منظومات ذات معنى في اذهان الطلاب من خلال التعديل على ماتوصلوا اليه من معلومات لغوية مخطوئة او التاكيد على المعلومات التاريخية الصحيحة فيكون خطط حل ناجحة في ذهنه يستعين بها في مواقف تعبير لغوي جديد.

الاستنتاجات : في ضوء النتائج الدراسة نستنتج ما ياتي :

١- أتاح نموذج بنتيريش في زيادة مهارة التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، و يؤكذ نموذج بنتيريش على ان يعمل الطالب بشكل فردي وجماعي بذلك يكون الطالب فعال وايجابي مع المدرس ومع الزملاء من الطلاب .

٢- ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير المستقبلي لانها تعطي للطالب النظرة الكلية للموضوع والعلاقات التي تتخلل الاجزاء والمنظومات الفرعية بذلك يختلف عن باقي انواع مهارات التفكير.

التوصيات : في ضوء النتائج الدراسة نوصي ما ياتي :

١- نوصي وزارة التربية ضرورة التدريب على نماذج حديثة حتى يتمكن التدريسي من مواجهة كل المواقف التعليمية بشكل ايجابي الهدف منه ايصال مادة التاريخ بافضل اسلوب وتكوين ثقافة تدريسية لدى المدرس .

٢- نوصي كليات التربية في جميع الجامعات العراقية باعتماد النماذج التدريسية الحديثة في برامج الإعداد الطلاب المدرسين والتاكيد على نماذج تدريسية متنوعة حتى تنهض بالعملية التعليمية.

المقترحات : في ضوء النتائج الدراسة نقترح ما ياتي :

١- اثر إنموذج بنتيريش في تحصيل الادب والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية التذوق الادبي لديهن .

٢- اثر إنموذج ريجلوث في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الرابع الادبي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي .

٣- اثر انموذج بنتيرش و ريجلوث في اكتساب المفاهيم الادبية لدى طلبة كليات التربية الاساسية وتنمية التفكير المركب لديهم

المصادر العربية والانكليزية

١. إبراهيم محي ناصر (٢٠٠٦) اثر استخدام أنموذج (بنتيريش) والخارطة المفاهيمية في تغيير المفاهيم الكيميائية ذوات الفهم الخطأ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية.

٢. باشا ، محمود خورشيد (٢٠١٠)، التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالحس العددي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .

٣. الجاف ، مؤيد محمد محمود (٢٠٠٥)، اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة وتفكيرهم المستقبلي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .

٤. الجلبي ، فائزة عبد القادر عبد الرزاق (٢٠٠١)، تصميم انموذج تعليمي استقصائي في التاريخ واثره في التحصيل والتفكير المظومي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد .

٥. الحسينان، ابراهيم عبد الله (٢٠١٠)، استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، السعودية.

٦. الخزرجي ، نضال طه خليفة (٢٠٠٩)، اثر انموذج هيلدا تابا في التحصيل والتفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .

٧. الخزرجي ، نضال طه خليفة (٢٠١٣) ، فاعلية برنامج وفقاً للمدخل المستقبلي في التاريخ لتنمية التفكير المستقبلي ومهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لطالبات الثاني المتوسط ، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد .

٨. الدايني، بتول محمد جاسم (٢٠٠١م)، اثر استخدام انموذج بنتيريش في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية المعلمين، جامعة ديالى.

٩. الدباغ ،فخري و ماهر طاقة و ف. كومارايا (١٩٨٣)،" اختبار المصفوفات المتتابع"، كراسة التعليمات ،مطابع جامعة الموصل ،الموصل.

١٠.الدليمي ، احسان عليوي وعدنان محمود المهداوي(٢٠٠٢) ، القياس والتقويم ، ط٢، دار الكتب والوثائق ، بغداد .

١١.رزوقي، رعد مهدي، وسهى ابراهيم عبد الكريم (٢٠١٥)، استراتيجيات تعلّم وتعليم العلوم، ط١، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٢.سعادة ، جودت احمد ، عبد الله محمد ابراهيم(٢٠١١)، المنهج المدرسي المعاصر ، ط٦، دار الفكر ، عمان ، الاردن .

١٣.السمّان، مروان احمد علي (٢٠١٢)، برنامج قائم على التعلّم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٤.الشرع ، رياض فاخر حميد (٢٠٠٢)، بناء برنامج تعليمي – تعلمي على وفق اسلوب حل المشكلات واثره في التحصيل والتفكير الرياضي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

١٥.الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٨)، التعلّم نظريات وتطبيقات، ط٥، القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

١٦.الصادق ، اسماعيل محمد الامين (٢٠٠١)، طرق تدريس التاريخ نظريات وتطبيقات ، ط١، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة .

١٧.الصمادي، محارب علي محمد (٢٠١٠)، أثر برنامج قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٨.الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٦)، النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير، عمّان، الأردن: دار النظم للنشر والتوزيع

١٩.الظاهر ، زكريا محمد وآخرون(١٩٩٩) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتب دار الثقافة ، عمان .

٢٠.العاني ، غيداء فاضل صالح (٢٠٠٢)، اثر الاستراتيجية التفاضلية في تحصيل التاريخ لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية/ ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

٢١.العبيدي ، صبا جابر فليح (٢٠١٠) ،استخدام انموذج لحل المسائل وأثره في التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .

٢٢.العكلوك ، أيمن محمود ،(٢٠١٠) أثر مسرحيه اليكترونية للغة البرمجة فيجيوال بيسك على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف العاشر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .

٢٣.عودة ، احمد سليمان (١٩٩٩)، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الاصدار الثالث ، دار الامل ، كلية العلوم التربوية ، جامعة اليرموك ، الاردن .

٢٤.الكرخي ، محمد عليوي سيد (٢٠٠٧)، البنية الرياضية لدى مدرسي التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .

٢٥.المالكي ، عوض صالح صالح (٢٠٠٦) ، اثر استخدام المدخل المستقبلي في تدريس الهندسة المستوية على التفكير المستقبلي لطلاب التاريخ بكلية المعلمين بالطائف ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية.

٢٦.المعيوف ، رافد بحر احمد (١٩٩٩) ، العلاقة بين فهم واكتساب مدرسي التاريخ للمرحلة المتوسطة للمفاهيم والمهارات الرياضية وفهم واكتساب طلبتهم لها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

٢٧.نادية، محمود شريف، وآخرون (٢٠٠٣)، الفروق الفردية من وجهة نظر علم النفس، ط٢، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

٢٨.نبهان ، سعد سعيد (٢٠٠٧) ، مدى فاعلية المدخل المستقبلي في تدريس العلاقات والاقترانات واثره على التفكير المستقبلي في منهج التاريخ لدى طلاب الصف التاسع بقطاع غزة ، المؤتمر العلمي الاول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في اعداد المناهج ، جامعة الاقصى ، فلسطين.

٢٩.نشوان، يعقوب حسين (١٩٨٩م)، الجديد في تعليم العلوم، ط١، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٣٠.النعيمي ، حمدية محسن علوان (٢٠٠٢)، اثر استخدام استراتيجيتين لاتقان التعلم في التحصيل والاستبقاء لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

٣١.اللقاني، احمد حسين، وعودة عبدالجواد (١٩٩١)، التعليم والتعلّم الصفي، ط١، عمّان، الأردن: مكتبة دار الثقافة.

32. Wolters. C. Pintrich. P. R., and Karabemick. S.A. (2003). Assessing Academic Self-Regulated Learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. And Prospective Validity. Sponsored by Child Trends. National Institutes of Health

33. Pintrich. P. R., and De Groot. E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology. 82(1). 33-40.

34. Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated Academic Self-regulated Learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. And Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends. National Institutes of Health.

35. Pintrich. P. R.(2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students Educational. Psychology Review. 16(4). 385-407.

36. Bloom and others , Hastings , J.T. and Madaus, G. F. (1971), HandbookonFormativ and SummativEvaluation of Student Learning,NewYork,MCGrow-Hill

37. Richmond ,B, Systems thinking : critical thinking skills for the 1990s and beyond ,System Dynamic review ,(1993) .