فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل والذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ

أ.م.د كريم فخري هلال الباحثة. فاطمة صبيح مهدي الجبوري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Activity of Thinking Quickening Model in the Acquisition and Emotional Intelligence for the Female Students in the First Intermediate Class in the Lesson of History

Asst. Prof. Dr. Kareem Fakri Hilal

Researcher. Fatma Sabeeh Mahdi Al-Juboori

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

Because science develops progressively, it becomes essential to cope with its pace. Since the scientific progress basically depends on the intellectual abilities of the female students, the Directorate of Education should pay a great attention to those female students' abilities and identify the suitable methods for their thinking. Although the recent trends focus on the suitable strategies, methods, and approaches for teaching to make the female students' roles positive and essential in the educational process, yet the methods employed still depend on memorization and repetition.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولا / مشكلة البحث *Problem of the Research*:

ان حركة العلم مستمرة ومتسارعة بنحو مضطرد لذا بات من الضروري مواكبة هذا التسارع ولكون التقدم العلمي يعتمد بصورة اساسية على القدرات العقلية للطالبات اللاتي يضطلعن بالعمل العلمي، بات على التربية الاهتمام بالقدرات العقلية لدى جميع الطالبات اي اتاحة الفرصة امامهن، لمعرفة الطرائق المناسبة التي تناسب تفكيرهن، فتعلم التفكير وتهيئة الفرصة المثيرة لتفكير الطالبات امران في غاية الأهمية وتعلم مهاراته ينبغي ان يكون هدفا رئيسا لمؤسسات التربية والتعليم (جروان،1999: ص19).

وبالرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة على ضرورة تكييف الاستراتيجيات والطرائق والنماذج وأساليب التدريس بما تجعل دور الطالبات ايجابي ومحورا للعملية التدريسية، الا انها ماتزال في اغلب الاحيان تعتمد على الحفظ والتسميع(الجنابي،2010: ص2).

وما يزال مسار العملية التعليمية تقليديا بالمقارنة مع المستجدات والاتجاهات الحديثة، اذ ان اساليب التدريس التقليدية تسعى الى صب الطالبات في قالب ذي نسق محدد ومغلق وبالتالي تبعدهن عن باب التخيل والمخاطرة والمغامرات الفكرية(الفنيش،1975: ص105) فضلا عن ذلك ان مادة التاريخ تهتم بحفظ المعلومات وتلقينها اكثر من اهتمامها بأنماط التفكير وتنميتها اذ ان تدريس هذه المادة يعتمد بدرجة كبيرة على الطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين وقلة الاستعمال للأنشطة والوسائل ألتعليمية مما ادى الى ضعف الطالبات في فهم واستيعاب هذه المادة(حلاق،2006: ص98).

ولهذا ترى الباحثة ان هناك حاجه ملحه الى مواكبة التطورات الحاصلة في طرائق التدريس وأساليبه من خلال الاعتماد على النماذج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس اذ لم يعد مقبولا التمسك بالطرائق التقليدية لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية ولا سيما ان العالم يشهد اليوم قفزات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة وان البقاء على الطرائق التقليدية في التدريس سيزيد حتما من الهوة بيننا وبين بلدان العالم المتقدم.

وتأسيسا على ماتقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالاجابة عن الاسئلة الاتية:

1_ مامدى فاعلية انموذج تسريع التفكير في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ؟

2_ مامدى فاعلية انموذج تسريع التفكير في الذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ؟

ثانيا/ أهمية البحث *Importance of the Research*:

ان الثورة المعرفية سمة من سمات العصر الحديث وبرامجها تمتد الى العملية التربوية من مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بوصف التربية مسؤولة عن تأهيل الاجيال لمواجهة المتغيرات ومواكبة مظاهر التطور التي يشهدها العالم والتي تتسم بالتنوع والتسارع على مستوى العالم الذي يحيط بنا(عطية،2010: ص247).

فالتربية هي عملية منظمة ومخططة لأحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك الفرد من اجل تطور متكامل للشخصية في جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية(ابو جادو،2003: ص425).

وبما ان التعليم هو اداة التربية، لذا نال عناية كبيرة في ديننا الحنيف وحضت عليه مصادره بقوله تعالى(يرفع الله اللذين أمنو منكم والذين اوتوا العلم درجت)،**سورة المجادلة أية(11)** وقوله تعالى(هو الذي بعث في الأميين رسولا يتلو عليهم ايته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة)،**سورة الحمعة ايه(2)**.

والتعليم بوصفه نشاطا اجتماعيا وإنسانيا ينبغي ان يسهم به كل من المدرسين والطلبة ضمن العملية التعليمية التي تحدث داخل وسائل التربية النظامية معتمدا على المنهج والتدريس والتقويم(الفتلاوي،2003: ص31).

وقد شهدت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء منذ الربع الأخير للقرن العشرين وحتى الآن موجات متتالية من حركات الاصلاح والتطور التربوي ولعل من احدثها ما اطلق عليه مؤخرا(اعادة هيكلية المدرسة) كاتجاه عالمي معاصر ظهرت تطبيقاته في كل من الولايات المتحدة الامريكية وكندا واستراليا ونيوزلندا والمدرسة في ظل مدخل الادارة الذاتية تعد الوحدة الرئيسة لاتخاذ القرار التربوي الذي يمنحها المزيد من الفاعلية وتكسبها الفرصة لمواجهة التحديات المتغيرة من حولها فتجعلها قادرة علة التماسك الداخلي وتحسين أدائها ومن ثم تحقيق تطويرها باستمرار(العجمي،2008: ص11_12).

ووسيلتها في تحقيق ذلك هو المنهج الذي يعد احد وسائل التربية لتحقيق اهداف المجتمع وينبغي للمناهج ان تتضمن من المواقف والخبرات ما هو مناسب لإكساب الطلبة الافكار والعادات والتقاليد وأنماط السلوك التي تكفل لهم الاساليب المقبولة اجتماعيا.(المفتي وحلمي،1987: ص22_28)، ويمثل المنهج الخط الذي يجب ان يتبع لبلوغ الاهداف التربوية التي تتطلع المدرسة الى تحقيقها.(السكران،2002: ص29)،

وللمواد الاجتماعية مكانة بارزة في المرحلة المتوسطة لما لها من أهمية وأثر فاعل في إعداد الناشئة لمستقبلهم الدراسي والمهني لجعلهم أعضاء نافعين وفاعلين في المجتمع بحيث يستطيعون تحمل تبعات الحياة وأعباءها ويفهمون المشكلات المحيطة بهم وبمجتمعهم ويسهمون في وضع الحلول الناجحة لها ويمتلكون إرادة التغيير لما هو أفضل لهم ولمجتمعهم (الأمين، 1994، ص10).

والطريقة الملائمة في تدريس التاريخ هي الطريقة التي تحقق الهدف من تدريس هذه المادة والتي لا تتحقق بمجرد حفظ وتلقين الطلبة للحقائق التاريخية بل بإدراك مغزاها والقدرة على ايجاد الترابط بينها وتنظيمها والإفادة منها في فهم الحاضر الذي يعيشون فيه وتكشف اتجاهات المستقبل فضلا على تعديل اتجاهات الطلبة وتنمية مهاراتهم وتوجيه سلوكهم(ملا عثمان،1983: ص104).

ويعتبر انموذج تسريع التفكير احد النماذج التي تنمي منهجيه فكرية علمية لدى الطلبة تساعدهم على بناء معارفهم ونمو شخصيتهم حيث صمم على يد عدد من التربويين في بريطانيا وفي مقدمتهم(مايكل شاير) للطلبة الذين تتراوح اعمارهم بين(11_14) سنة، اشتقت خطواته من نظرية النمو لبياجيه التي تترك الاطفال يكتشفون الاشياء والحوادث من خلال خبراتهم الخاصة(قطامي، 1990: ص296).

فقد كان بياجيه كما ورد في (ابو جادو،1998) معنيا بنمط المساعدة التي يمكن تقديمها لإنجاز عملية النمو المعرفي بطريقه سوية، ونظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي التي تعطي اهمية كبيرة للدور الذي يؤديه التطور الاجتماعي في تأثيره على تفكير الفرد فعملية التسريع او النمو المعرفي لديه يتكون عن طريق التفاعل الكامل المتناسق بين الإطار البيولوجي والإطار البيئي الاجتماعي والثقافي(ابو جادو،1998: ص137_138).

وتأتي اهمية انموذج تسريع التفكير في انه يجمع بين اساليب التدريس الحديثه المختلفة مثل الاستقصاء والاستقراء والاكتشاف وحل المشكلات وطرح الاسئلة بصوره منظمه مما يجعل دور الطلبة ايجابيا ومحورا للعملية التعليمية، ويساعد في تعديل سلوكهم لتوجيههم نحو التفكير العلمي عامه والتفكير المنطقي خاصه(ابو حجله،2007: ص5-6).

وأن دراسة العلاقة بين التفكير والذكاء الوجداني والتحصيل من خلال استراتيجيات او نماذج تعمل على تنميتها من الحاجات الضرورية في المدارس فأحد الجوانب الاساسية لشخصية الطلبة هو الجانب الوجداني المرتبط بالذكاء والذي له أثر فعال بالتحكم في سلوك الطلبة وعواطفهم النفسية ومن ثم تؤثر على استقرارهم النفسي والدراسي وقدرتهم للسيطرة على العواطف وهي اساس الإرادة وأساس الشخصية وأن ادارة العواطف شيء مهم فهي التي تقود الى التفكير وإذا مورست بشكل جيد فأنها تنتج حكماء(خوالده،2004: ص44).

ويرى الباحثان ان أنموذج تسريع التفكير يأتي هنا لسد النقص الحاصل في عملية فهم الطالبات للمادة وعلاقاتها بعضها البعض التي تؤدي في الاخير الى تسهيل فهم الاحداث التاريخية وسهولة تفسيرها0

ثالثاً: هدفا البحث(Objectives of the Research)

يهدف البحث إلى تعرف على:

1. فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ.
2. فاعلية أنموذج تسريع التفكير في الذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ .

رابعاً: فرضيتا البحث(Hypotheses of the Researc)

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة في المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات الذكاء الوجداني لدى طالبات المجموعة التجريبية في مادة التاريخ باستعمال إنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات الذكاء الوجداني لدى طالبات المجموعة الضابطة في المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في مقياس الذكاء الوجداني.

خامسا / حدود البحث *Limitation of the Research* :

يقتصر البحث على:-

طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية (النهارية) للبنات في قضاء الهاشمية التابع لمحافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014) للفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطالبات الصف الاول المتوسط.

سادسا / تحديد المصطلحات *Defintion of the terms*:

1. الفاعليه (Effectirenee)

عرفها **(زيتون،2005)**: بأنها القدره على تحقيق الاهداف(زيتون،2005: ص54).

وعرفتها الباحثة اجرائيا: بأنها مستوى الانجاز الذي تبلغه طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل والذكاء الوجداني نتيجة التدريس بأنموذج تسريع التفكير مقارنه مع طالبات المجموعة الضابطة في مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط.

2. الأنموذج(Model)

عرفه (قطامي وقطامي، 2000): "بإنه خطه يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليميه وتدريبيه(قطامي وقطامي، 2000،ص171).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: بإنه مجموعة من الخطوات المنظمه والمتفاعله فيما بينها والتي تؤدي الى تسريع تفكير طالبات المجموعة التجريبيه في غرفة الصف لغرض تحقيق الاهداف المنشوده لتدريس مادة تاريخ الحضارات القديمه للصف الاول المتوسط.

3.تسريع التفكير(cognitire acceteration)

- **عرفه (الحارثي،1999) بأنه**" أنموذج يقوم على أفتراض ضمني فحواه أذا استطعنا تنمية التفكير في مجال العلوم فأننا نستطيع تنميته في المجالات الأخرى، اي أن اي تحسن في مستوى تحصيل العلوم يؤدي الى تحسين مستوى التحصيل في المواد الأخرى والهدف منه تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة"(الحارثي،1999: ص23-24).

وتعرفه الباحثه إجرائيا: بإنه مجموعه من الخطوات المنظمه(التحضير الحسي، الصراع الذهني، تشكيل المفاهيم، التفكير ما وراء المعرفه، التجسير، التي تستعملها الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبيه من اجل تحقيق تسريع التفكير لديهن من دراستهن لموضوعات تاريخ الحضارات القديمه بمفاهيمها وأحداثها.

4.التحصيل (Achievement)

عرفه **(علام،2000):**" بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تدريسي معين" (علام،2000: ص305).

وتعرفه الباحثه إجرائيا:

بإنه الدرجة النهائية التي تحصل عليها طالبات عينتي البحث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي الذي أعده الباحثان بعد دراستهن للفصول الثلاثه الأخيره (الرابع، الخامس، السادس) من كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط.

5. الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence)

عرفه (جولمان،2000): بإنه القدره على التعرف على شعورنا الشخصي، وشعور الآخرين وذلك لتحفيز انفسنا، وأدارة عواطفنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين (جولمان،2000: ص76).

وتعرفه الباحثه إجرائيا:

بأنه قدرة الطالبة على التفكير والوعي بعواطفها وعواطف الآخرين، والسيطرة على اندفاعاتها وتأجيل رغباتها والتعرف على مشاعرها من خلال الدرجات التي تحصل عليها.

6.الصف الأول المتوسط:

تعرفه الباحثه إجرائيا:

بأنه مرحلة انتقالية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة وهو بداية مرحلة المراهقة من عمر(12-14) سنة في المدارس الثانوية العراقية و يدرسون مواد مدرسية عامة ومنها مادة التاريخ.

7. التاريخ(history)

عرفه (الجمل،2005) بأنه: " كل شيء حدث في الماضي، فهو علم يتناول النشاط الإنساني كافة في الأزمنة المختلفة مما جعله علم ذات صلة بكل العلوم" (الجمل، 2005،:ص7).

وعرفته الباحثة إجرائيا: بأنه مجموعه من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعليمات التاريخية التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الاول من المرحلة المتوسطة في العراق للعام الدراسي(2013_2014).

الفصل الثاني

المحور الاول: الإطار النظري

❖ **مفهوم التفكير**

يعد التفكير من اكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيت به جميع المدارس الفلسفيه والفكرية والتربوية لمساعدة الفرد كي يصبح اكثر قدره على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في مختلف نواحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعيه ام اقتصاديه او تربويه او اخلاقيه او سياسيه (العتوم،2004: ص17).

وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا الى اسس واتجاهات نظريه متعددة فمنهم من يعرفه على انه عمليه سلوكيه خارجية، وآخرون يرونه بأنه عمليه معرفيه داخلية فالسلوكيون يرون انه يجب على علم النفس ان يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ يشكل تجريبي كأساس لمعلوماته فالمعلومات الداخليه لا يمكن ملاحظتها مباشرة اما المعرفيون فيقولون ان السلوك هو مجرد نتيجة التفكير، كما ان التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط عن طريق استخدام ادوات التفكير المتوافرة لديه (العتوم وآخرون،2009: ص17).

اذ يوصف التفكير بأنه شكل من اشكال السلوك الانساني وأعقدها وهو من اهم الخصائص التي تميز الانسان عن غيره من المخلوقات وهذا التمييز ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان.(قطامي،2004: ص14)، كما ينظر الى التفكير بأنه: عمليه معرفيه معقده تتضمن معالجة المعلومات ويقوم على استخدام الرموز والتصورات والمفاهيم(المادية المجردة) بهدف الوصول الى نواتج معينه (الزغلول،2001: ص267).

- اهمية تعليم التفكير

جعل الله تعالى الانسان خليفته في الارض وميزه على بقية المخلوقات وجعل عقله مدار التكليف وتحمل اعباء المسؤولية وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير في اعمال العقل والتدبر (علوان،2011: ص85)، كما جاء في قوله تعالى الذين يذكرون الله قيما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض "سورة ال عمران ايه(191)، ان هذه الاشارات البليغة في القرآن الكريم تجسد بوضوح اهمية التفكير في الحياة ومن نعم الله على الانسان أن وهبه مالم يهبه لسواه من المخلوقات وهبه العقل به يفكر ويدرك العلاقات بين الاشياء والأسباب والنتائج ويحلل الظواهر ويسيطر على الاشياء فيصنع الحياة ويقودها فهو خليفة الخالق في الارض (عطيه،2009: ص176).

ولابد من الإشارة الى ان التفكير في الاسلام لا يتقوقع ولا يتمركز حول ذاته، وإنما ينفتح على الحضارات الاخرى ويتفاعل معها فهو معتمد مبدأ الانتقاء الحضاري ويدعو الى العمل الصالح وينبذ التخريب وبهذا يكون الهدف الأساسي للتفكير في الاسلام هو تحمل الأمانة وتحقيق رسالة الاستخلاف (الشامي،1999:ص41).

ونظرا لأهمية التفكير في حياة الانسان كان الاهتمام بالعمليات العقليه بشكل عام والتفكير بشكل خاص حيث اصبح الاهتمام بممارسة مهاراته يعد ما يسمى في مجال التربية (الحافز) للانطلاق نحو التفكير وممارسته على اوسع نطاق في شؤون الحياة المختلفة (سويد،2003: ص23).

_ التدريس لتنمية مهارات التفكير:

يذكر الباحثون ان القدرة على التفكير هي مستحدثه اكثر من كونها طبيعية وبالتالي اذا اريد تعليم ألتفكير فينبغي تعلمه على انه مهارة، فمهارات التفكير اصبحت أمرا جوهريا في العالم المعاصر فهي مهارات حياتيه يوميه يحتاج اليها كل فرد من افراد المجتمع(السرور،1998: ص259).

ويعد التفكير هو مهارة، يمكن تطويرها بالممارسة والانتباه المباشر اما إذا كان التفكير مهاره تحددها الوراثة فلا يمكن فعل اي شيء إزاء ذلك(ناصر،2003: ص52).

وهناك شروط لتعلم إي مهارة بشكل افضل وهي:

_ ان يكون المتعلمون على وعي تام بما يفعلونه.

_ يتلقون التعليمات المناسبة في كيفية توظيف مهارة في وقت ما عندما يحتاجون الى تلك المهارة للوصول الى هدف معين.

_ يتحدثون عما يفعلونه اثناء ممارسة المهاره.

_ ان يمنح الفرصه لممارسة المهارة من مواقف جديدة ومغايرة للموقف الذي طرحت فيه المهارة (الهزاع،1999: ص55).

وعلى هذا النحو ظهرت الكثير من البرامج والنماذج والاستراتيجيات لتعليم التفكير ومهاراته على اعتبار انه عمليه مكتسبه نحصل عليها بالتعامل مع الخبرات والتدريب ومنها انموذج تسريع التفكير.

انموذج تسريع التفكير:

صمم هذا الانموذج في مركز كلية تشيلسي لتعلم العلوم والرياضيات في بريطانيا من لدن فريق من العلماء تحت قيادة الاستاذ (مايكل شاير) يقوم على خمسة مراحل بالاعتماد على النظرية البنائية لبياجيه والاجتماعية لفيجوتسكي وقد تم نقله الى فلسطين من خلال مؤتمر التسريع الذي انعقد في بريطانيا حيث تم التنسيق بين مشرفي فلسطين والقنصلية البريطانية وقد تم تنفيذه في فلسطين على عدد من المدارس في الخليل وجنوب الخليل وبيت لحم وقد لاحظ المشرفون تحسنا ملحوظا في اسلوب المعلمين وتطوير تفكير الطلبة الأمر الذي شجعهم على توسيعه على عدد من المدارس الأخرى. (ابو حجلة،2007: ص21)

_ المراحل الخمسة لأنموذج تسريع التفكير:

1. التحضير الحسي (الملموس)

من اجل البداية في الدرس تقوم المدرسة (الباحثة) بعرض جميع محاور الدرس بشكل متسلسل وتوضيح الافكار والمفاهيم الأساسية، والتأكد من معرفة الطالبات لها حيث ان ذلك يساعدهن في معرفة طبيعة العمل الذي سيقومن به، وتهتم هذه المرحلة بالتطور الذاتي والبناء الاجتماعي للطالبات من خلال تبادل وتشارك المعلومات والمفاهيم بينهن وبين المواد الدراسية وتمكن الطالبات من الاستيعاب الصحيح للمدخلات والمفاهيم والمصطلحات بشكل محسوس وذلك عن طريق طرح مجموعه من الاسئلة يتم الاجابة عنها خلال سير الدرس.

2. الصراع الذهني:

الفكرة المحورية في هذه المرحلة هي وضع مشكله او سؤال لا يستطعن الطالبات ايجاد الحل المناسب له باستعمال طرائق التفكير الموجودة لديهن، اي حاله من الا توازن في البناء الذهني للطالبات فعندما لا تطابق فكره جديدة مع معرفتهن السابقة يحدث التناقض او الصراع وهذ مهم لمساعدتهن للانتقال الى مرحلة تطور ذهني متقدمة فالطالبات عندما يتلقن اثباتا غير متفق مع افكارهن وتوقعاتهن يعاودن بناء افكارهن وخريطة المفاهيم لديهن لتناسب هذا الاثبات الجديد ولابد ان يكون للمدرسة دور ايجابي في هذ المرحلة.

3. تشكيل المفاهيم:

المعرفة لا يمكن نقلها من شخص لآخر كنقل كمية ماء من وعاء الى آخر، فالطالبة عليها بناء المعرفة ذاتيا، ويجب تزويدها بالوسائل والفرص المناسبة لتقوم بذلك فيتم في هذه المرحلة استخراج المفاهيم وهضمها وتشكيلها ليتم ادراكها من قبل الطالبات.

4. الادراك فوق المعرفي:

ويقصد به التفكير في الاسباب التي دعت الى التفكير في الأسئلة او المشكلة بطريقه معينة وتستهدف هذه المرحلة ايجاد مرحلة الوعي عند المتعلمات بجعلهن يدركن معنى ما يقولن ولماذا يعلمن هذه الطريقه ولماذا يفكرن فيها اذ ان ادراك الطالبات ووعيهن لنوع التفكير الذي تم استخدامه في حل الأسئلة يسارع في نمو مهارات التفكير لديهن، وعندما

يقولن الطالبات مع ان الأسئلة كانت صعبه الا اننا قمنا بإيجاد الحل المناسب لها عندما تدرجنا من نهاية الإجابة ورجعنا وتحققنا من كل خطوه عندئذ تكون الطالبات في مستوى الادراك فوق المعرفي.

5. التجسير:

ويعني ربط المعارف والخبرات التي تم اعطائها للطالبات في درس معين مع خبراتهن في الحياة العملية وان ربط الجسور الفكرية امر ضروري لإخراج الخبرات التعليمية من الاطار النظري الى الميدان التطبيقي (ابو حجله،2007: ص28).

النظريات التي يقوم على اساسها أنموذج تسريع التفكير:

صنف شاير كل مرحله من مراحل انموذج تسريع التفكير تبعا لارتباطه بالأساس الفلسفي، فمنها ما ينسب الى نظرية النمو لبياجيه ومنه ما ينسب الى نظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي

أولاً/ نظرية بياجيه:

يعد عالم النفس السويسري جان بياجيه افضل من قدم نظريه متكاملة في النمو المعرفي يسير حسب مراحل معينه لها خصائص مميزة (عدس وتوق،1993: ص68)، وتناول بياجيه الارتقاء المعرفي والتفكير بشيء من الوضوح في المراحل العمرية المختلقة حيث يرى ان التفكير يمر بأربع مراحل متتالية منذ الولادة وحتى اكتمال نضجه العقلي وان التغيرات التي تحدث في الأبنية العقلية ليست تغيرات كميه فحسب وإنما هي في الاساس تغيرات كيفيه، ويؤكد بياجيه الثبات في نظام تتابع المراحل لدى الاطفال كلهم وفي كل ثقافة وان مراحل النمو العقلي لدى الفرد تكون متداخلة ومتصلة بحيث لا يستطيع ان يضع حدا فاصلا بين كل مرحله والسابقة لها والمرحلة التي تليها (دافيدوف،1983: ص388).

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

اقترح بياجيه اربعة مراحل لمعالجة المعلومات وهي كالاتي:

1- مرحلة التفكير الحس – حركي.

وتشمل هذه المرحلة عمر الطفل منذ لحظة الميلاد وحتى نهاية السنة الثانية ويحدث التعلم والنمو المعرفي بشكل رئيس في هذه المرحلة من خلال الحواس والنشاطات الحركية وفي نهاية هذه المرحلة يبدأ الاطفال باكتساب نظام رمزي بدائي كاللغة والتفكير في الاحداث الموجودة في بيئتهم وتمثيلها.

2- مرحلة التفكير ما قبل العمليات:

وتشمل هذه المرحلة المدة بين نهاية السنة الثانية وحتى السنة السابعة، ويعدها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة على نحو واضح لأنها لا تتسم بمستوى ثابت واضح من حيث النمو المعرفي، وقد اطلق بياجيه على هذه المرحلة اسم (ما قبل العمليات) بسبب عدم قدرة الطفل على الدخول في عمليات ذهنية اساسية معينة لعدم توخي المنطق اللازم لذلك وقد قسم بياجيه هذه المرحلة على طورين هما:

أ- طور ما قبل المفاهيم (2-4) سنة: حيث يستطيع الطفل في هذا الطور القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كمظهر الحجم مثلا.

ب- الطور الحدسي (4-7) سنة: يقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الاكثر صعوبة وفي هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص او ما يسمى بالاحتفاظ (ابو جادو، 2007: 99-100).

3-مرحلة تفكير العمليات المادية:

وتبدأ في السنة السابعة وتنتهي في الثانية عشرة تقريبا، وسميت بهذا الاسم لان الطفل قادر على القيام بعمليات عقلية اذا كانت هذه العمليات مرتبطة بحواسه، ويكون الطفل في هذه المرحلة قادرا على القيام بعمليات فكرية مثل الاستنباط والاستنتاج.

4- مرحلة التفكير المجرد:

تشمل هذه المرحلة الفترة العمرية التي تزيد عن (11 او 12 سنة) حيث يكون الطفل قادرا على القيام بعمليات عقلية ليس فقط عن طريق المحسوسات ولكن ايضا عن طريق الافتراضات ويكون قادرا على فرض الفروض حول ظاهرة معينة وتجريبها وينتقل الطفل في هذه المرحلة من التمركز حول الذات الى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة وإدراك الاشياء من حيث علاقتها بنظام قيم الانسان(الزق، 2009: 122).

ثانيا/ نظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي:

يعد فيجوتسكي من انصار وجهة النظر الثقافية الاجتماعية التي ترى ان ثقافة الفرد هي التي تشكل نموه المعرفي، واعتقد ان للثقافة واللغة دور مهم في التطور المعرفي للقرد وعد اللغة قضيه اساسيه للنمو المعرفي فهي تزود الفرد بطرائق التعبير عن الافكار وانها وسيله لطرح الأسئلة كما انها وسيله لاستيعاب المفاهيم اللازمة لعمليات التفكير(البيلي وآخرون،1997: ص74_77).

اعتبر أن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط كما يراها بياجيه، تضمن البيئة الاجتماعية للطلبة الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر في الطالب بما فيهم المدرس والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها. أي إننا نأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية للطلبة، وتهتم البنائية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره ويرجح الكثيرون ان الفضل يعود إلى فيجو تسكي الذي ركز علي الأدوار التي يلعبها المجتمع فالبنائية الاجتماعية عملية اجتماعية, يتفاعل الطلبة فيها مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات والأفكار والصور لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به(النجدي وآخرون،2007, ص376-379).

الأسس التي تقوم عليها البنائية الاجتماعية:

تقوم البنائية الاجتماعية علي عدة أسس من أهمها:

1. أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التعلم الفردي، فالفرد يتعلم بشكل ايجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل زملائه – المدرس- الوالدين0
2. أن التعلم الاجتماعي يساعد على بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره في بناء المعرفة0
3. يجب أن يتعلم الفرد كيف يكون متعلماً اجتماعياً، فالفرد لا يتعلم فقط معرفة ولغة بل يكتسب أيضاً مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
4. تجعل الطلاب كمبدعين وتجعل التعلم كعملية مستمرة اذ تشجع البحث والاستقصاء للطلاب.
5. تركز على الدور الناقد للخبرة في التعلم وتؤكد حب الاستطلاع.
6. تعمل على استعمال المصطلحات المعرفية مثل(التنبؤ، الإبداع، التحليل)
7. تشجع الطلاب على الاشتراك في المناقشة مع المدرس أو في ما بينهم.
8. تركز على التعلم التعاوني.
9. تأخذ بالاعتبار المعتقدات والاتجاهات للطلاب.
10. تزود الطلاب بالفرص لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية. (أبو عوده، 2006: ص18-19)

المحور الثاني: دراسات سابقة:

يتضمن هذا المبحث عرض لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتسهيلا لعرض نتائج هذه الدراسات جرى تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية.

أولاً: دراسات تناولت أنموذج تسريع التفكير:

دراسات عربية:

دراسة ابو حجله (2007):

(اثر انموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع).

اجريت هذه الدراسة في فلسطين وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير وهدفت الى تعرف اثر أنموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع وتكونت عينة الدراسة من(137) طالبا وطالبه وزعت على اربع في اربع مدارس مختلفة (مدرستان للطلاب، ومدرستان للطالبات بطريقه عشوائية تمثلان الشعبتين التجريبيتين وكان عدد طلابها (31) طالبا و(25) طالبه، اما ادوات الدراسة فقد استعملت الباحثة اختبار المعرفة القبلية، واختبار التحصيل المعرفي العلمي ومقياس دافع الانجاز ومقياس قلق الاختبار ومقياس مفهوم الذات وطبقت هذه الادوات على طلبة المجموعات الأربعة, ولتحليل النتائج استعملت الباحثة اختبار(تحليل التباين الآحادي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(ANORA) بطريقة هولتج وأختبار)

(t–test) لعينتين مستقلتين واختبار (ت) للأزواج وأظهرت النتائج:

1. توجد فروق داله إحصائيا في التحصيل ومفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق داله احصائيا في دافع الانجاز، وقلق الاختبار لطلبة المجموعتين في حين كان قلق الاختبار دال احصائيا عند مستوى الدلالة (05,0)
2. لا توجد فروق داله احصائيا في التحصيل ودافع الانجاز، وقلق الاختبار بين الطلبة تعزى للجنس، في حين كان التحصيل دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (05,0).
3. لا توجد فروق داله إحصائيا في التحصيل مفهوم ذاتهم المؤج ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى المجموعتين تعزى الى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.
4. لا توجد فروق داله إحصائيا في اختبار المعرفة البعدي الآني، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل، بينما يوجد فروق داله إحصائيا في مفهوم الذات الآني لدى المجموعتين ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل.
5. توجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق داله إحصائيا في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي (ابو حجله،2007:ص100–150).

دراسات أجنبية:

– دراسة مبانو(mbano,2003)

(اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات واللغة الانكليزية على تحصيل الطلبة).

اجريت هذه الدراسة في ملاوي وهدفت الى معرفة اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات واللغة الانكليزية على تحصيل الطلبة وتكونت عينة الدراسة من(425) طالبا وطالبه في ملاوي موزعين في اربع شعب، وقد اختيرت شعبتان تمثلان الشعبتين التجريبيتين وكان عدد طلبتها(162) طالبا وطالبه منهم (91) طالبا و(71) طالبه، اما الشعبتان الاخريتان تمثلان المجموعة الضابطة وكان عدد افرادها(263) طالبا وطالبه منهم (186) طالبا و(77) طالبه وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة وقد اظهرت التحليلات الإحصائية النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلاله(0,05)في متوسطات درجات الاحياء والرياضيات لصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلاله(0,01) في متوسطات درجات اللغة الانكليزية لصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية-)

3. توجد فروق ذات دلاله احصائيه عند مستوى دلاله(0,05) في متوسطات درجة الفيزياء لصالح فئة الاناث من المجموعة التجريبيه ولصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبيه عند مستوى دلاله(0,01) (mbano-2003)

ثانياً: دراسات عربية تناولت الذكاء الوجداني:

أ. دراسة(الفيل،2008)

(فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية).

اجريت هذه الدراسة في مصر/ الإسكندرية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير، وهدفت إلى الكشف عن بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن أن تستعمل في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الأولى لطلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من المرحلة الأولى وزعوا الى ثلاث مجموعات، وكوفئت المجموعتان التجريبية والضابطة في متغيري المعلومات السابقة والعمر الزمني بالأشهر, وكانت أداتا الدراسة، مقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الأولى كلية التربية من أعداد الباحث، برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية المرحلة الأولى, واستخدمت الدراسة الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي -t) (test، معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط بيرسون) وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

1- تتصف استراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية النمذجة، إستراتيجية الأسئلة الذاتية، إستراتيجية تدريس الأقران) بالفعالية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية (الفيل،2008:ص).

❖ **موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية**

وازن الباحثان الأهداف بـ(مكان إجراء الدراسات، المنهجية، المرحلة الدراسية، العينة، الجنس، أدوات البحث، الوسائل الإحصائية، النتائج).

❖ **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:-**

1. وضع أهداف البحث وفرضياته.
2. الاطلاع على مقاييس الذكاء الوجداني مما ساعد الباحثة على صياغة فقرات المقياس المستعمل في البحث الحالي.
3. اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
4. اجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث.
5. بناء الاختبار التحصيلي البعدي.
6. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة.
7. تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.
8. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث الحالي.
9. تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث والإجراءات العلمية المستعملة من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب وتحديد مجتمع البحث وعينته، وإجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في سلامة التجربة ومستلزمات البحث وأداتا البحث وما يتعلق بها من صدق وثبات، وإجراءات تطبيق التجربة، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث الاصلي من المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية قضاء الهاشمية التابع لمحافظة بابل التي بلغ عددها(14)،وقد استعمل الباحثان طريقة السحب العشوائي في اختيار إحدى المدارس وذلك لتكون العينة الأساسية لتطبيق التجربة الحالية، فوقع الاختيار على متوسطة الميامين (للبنات) لتطبيق التجربة.، وكانت تضم أربع شعب, وباستعمال أسلوب السحب العشوائي، اختار الباحثان اثنين من الشعب عشوائيا لتمثلا المجموعتين التجريبية والضابطة وكالاتي:

1-(شعبة د) وعدد طالباتها (35) طالبة وتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج تسريع التفكير .

2-(شعبة ب) وعدد طالباتها (35) طالبة وتمثل المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة الاعتيادية

تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة على اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ونتائجها ومن هذه المتغيرات:

1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور:

جدول(1)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	155.40	95.84	9.79	68	0.994	2.000	ليست بذي دلالة
الضابطة	35	153.05	98.40	9.92				

2- التحصيل الدراسيّ للآباء:

جدول (3)

(تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا^2) المحسوبة والجدولية)

التحصيل المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب ابتدائي	متوسط	أعدادي ومعهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا^2		مستوى بدلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	8	9	10	8	3	0.597	7.815	ليست بذي دلالة
الضابطة	35	9	11	9	6				
المجموع	70	17	20	19	14				

3- التحصيل الدراسي للأمهات:

جدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2)المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	تقرأ وتكتب ابتدائي	متوسط	وإعدادي ومعهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا^2 المحسوبة	قيمة كا^2 الجدولية	مستوى بدلالة 0.05
التجريبية	35	10	7	10	8	3	0.838	7.815	ليست بذي دلالة
الضابطة	35	7	9	10	8				
المجموع	70	18	16	20	16				

4- درجات مادة التاريخ في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013- 2014):

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)والدلالة الاحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث للعام 2013-2014

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
التجريبية	35	61.48	170.56	13.06	68	0.837	2.000	ليست بذي دلالة
الضابطة	35	59.14	103.42	10.17				

5- درجات طالبات مجموعتي البحث في مقياس الذكاء الوجداني:

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الاحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مقياس الذكاء الوجداني

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
التجريبية	35	68.08	24.90	4.99	68	1.652	2.000	ليست بذي دلالة
الضابطة	35	65.91	35.52	5.96				

متطلبات التجربة:

مرت التجربة بالخطوات التالية:

أ- تحديد المادة العلمية:

ان المادة الدراسية لمجموعتي البحث كانت موحدة والتي تمثلت بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطالبات الصف الأول المتوسط للعام الدراسي،2013_2014، وجدول (6)يوضح محتويات تلك الفصول.

جدول(6)

المادة العلمية في كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط للعام الدراسي2013_2014

ت	الفصل	عنوانه ومحتوياته	عدد الصفحات
1	الرابع	حضارة بلاد النيل: مصر هبة النيل، المملكة القديمة، عصر المملكة الوسطى، المملكة الحديثة، بعض اوجه الحضارة المصرية القديمة.	15
2	الخامس	حضارة شبه الجزيرة العربية: العرب في شبه الجزيرة العربية، اهم المراكز الحضارية الشمالية، اهم المراكز الحضارية في بلاد العرب الجنوبية.	16
3	السادس	الحضارات القديمة والمجاورة للبلاد العربية: الحضارة الساسانية في بلاد فارس، الحضارتان اليونانية والرومانية، الحضارة الهندية القديمة، تبادل العلاقات والتأثيرات بين الحضارة العراقية القديمة والحضارات الأخرى.	17

ج. صياغة الأهداف السلوكية:

يعرف الهدف السلوكي بأنه: سلوك يقوم به الطلبة بوصفه ناتج لحدوث التعلم، اذ يمكن ملاحظته وقياسه، ويحتوي على معيار، أي مستوى مقبول للأداء (عودة،1998: ص77)، وتلعب الأهداف السلوكية دورا اساسيا في توجيه مسار عملية التعلم، وفي معرفة ماذا يقيس لدى الطلبة بعد الانتهاء من عملية التدريس وربما اثنائها، ويستدعي ذلك معرفة المدرس بمكونات الهدف السلوكي في حالته المثالية (عمر وآخرون،2010: ص405)، ومن شروط الهدف السلوكي ان يبدأ بفعل سلوكي مصوغ بما يوضح سلوك الطلبة ويمكن ملاحظته وقياسه ومن الأفضل ان يقتصر على نتاج تعليمي واحد ويكون قصير المدى ومحدد الغاية وسهل التحقيق (محجوب،2005: ص169)، وعند إطلاع الباحثان على أهداف تدريس التاريخ العامة للصف الأول المتوسط التي أعدتها وزارة التربية، وجدت أهدافاً عامة وشاملة وصعبة القياس والتقويم، لذا صاغ الباحثان أهدافاً سلوكية خاصة في ضوء محتوى المادة العلمية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة اقتصرت على المستويات الثلاثة الأولى (معرفة – فهم – وتطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) لسهولة ملاحظتها وقياسها، فبلغ عددها (130) هدفاً سلوكياً، عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين بالعلوم التربوية والنفسية، والتاريخ لبيان آرائهم في سلامة صياغتها، وشمولها للمادة العلمية، ودقة تصنيفها، وقد نالت الأهداف جميعها على نسبة80% من موافقة الخبراء لذلك أبقى الباحثان عليها كاملة، مع إجراء بعض التعديلات على صياغة الأهداف وتصنيفها.

و. إعداد الخطط التدريسية: تعرف الخطط التدريسية: بأنها تخطيط لفعاليات الدرس في المستقبل، وكشف عن الاهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها والأدوات التي يستعملها.(ابراهيم،1989: ص22)، وتحقيق الخطة للتدريس اكبر قدر من الأهداف واقل عدد من الأخطاء وتضمن لنا اسلوبا معينا في انتخاب المواد الدراسية والتدريسية والفعاليات وتنظيمها وهي توجه انتباه المدرس الى افضل طرائق التدريس وكيفية الربط الصحيح بين الدرس السابق واللاحق وتحدد المفاهيم والحقائق التي يريد ان يكتسبها الطلبة وصياغتها في اهداف إجرائية واضحة.(ابو سرحان،2000: ص418)، لذا فقد أعدَّ الباحثان مجموعة من الخطط التدريسية اليومية لموضوعات الفصول الرابع الخامس والسادس من كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2013–2014) وبلغ عددها (14) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة، تم عرض أنموذجين من هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمحكمين من

ذوي الاختصاص في طرائق تدريس الاجتماعيات و العلوم التربوية والنفسية والتاريخ، وذلك لبيان آرائهم حول مدى ملائمة الخطط وانسجامها مع محتوى المادة، وتلبيتها للأهداف السلوكية وتحقيقها لأغراض البحث، وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض المفردات الواردة في الخطط، وقد حصلت تلك النماذج من الخطط على نسبة الاتفاق المعتمدة وهي 80% فما فوق من اراء الخبراء لذلك أبقى الباحثان عليها، ويعد ذلك مؤشراً على سلامة الخطط وإمكانية الاعتماد عليها جميعا

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

بعد انتهاء تجربة البحث على وفق الإجراءات التي عرضت في الفصل الثالث، يعرض الباحثان النتائج التي أسفر عنها تحليل البيانات على وفق فرضياته عن طريق الموازنة بين متوسطات مجموعتي البحث، ثم تفسير تلك النتائج، وعلى النحو الآتي:

أولا: عرض النتائج:

❖ **التحقق من الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على انه:**

ليس هناك فرق ذو دلاله إحصائية عند مستوى دلاله (0,05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي

وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين كانت النتائج على ما مبين في جدول(7)

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجوعتي البحث في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	32.80	3.41	11.62	**68**	**3.173**	**2,000**	دالة احصائياً
الضابطة	35	29.45	5.21	27.14				

يتضح من الجدول (6) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (32.80)درجة، وتباينها(11.62)،وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (29.45)درجة، وتباينها(27.14)،وان القيمة التائية المحسوبة (3.173)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلاله (0,05)، ودرجة حرية (68)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعتها الباحثة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثان، وتم عرضها في الفصل الثاني رغم الاختلاف في البيئة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية والجنس.

❖ التحقق من الفرضية الصفرية الثانية، والتي تنص على أنــه:

ليس هناك فرق ذو دلاله إحصائية عند مستوى دلاله (0,05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الذكاء الوجداني

وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية الصفرية الثانية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الذكاء الوجداني، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين كانت النتائج على ما مبين في جدول(8)

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجوعتي البحث في مقياس الذكاء الوجداني.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	73,2	6.12	37.45	**68**	**4.332**	**2.000**	دالة احصائياً
الضابطة	35	66.4	6.97	48.58				

يتضح من الجدول (6) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (73.2) درجة، وتباينها (37.45)،وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (66.4) درجة، وتباينها (48.58)، وان القيمة التائية المحسوبة (4.332)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلاله (0,05)، ودرجة حرية (68)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الذكاء الوجداني، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعتها الباحثة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست المادة العلمية باستعمال **(انموذج تسريع التفكير)** على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في متغيري التحصيل والذكاء الوجداني

إذ اتضح فيما يخص الفرضية الصفرية الأولى:

وجود فرق ذو دلاله إحصائية عند مستوى دلاله (0,05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي

قد يعزى هذا التفوق في التحصيل الدراسي إلى الأسباب الآتية:

1. طبيعة عرض المادة العلمية بحسب أنموذج (تسريع التفكير) بصورة متسلسلة ومترابطة بحسب الخطوات الخمس لتسريع التفكير(التحضير الحسي الملموس ثم الصراع الذهني مرورا بتشكيل المفاهيم والإدراك فوق المعرفي والتجسير)،اسهم في إنماء قدرات الطالبات على تنظيم المادة وتحصيلها بشكل افضل من الطريقة المعتادة في التدريس، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة كدراسة (رحمن،2010) و (محمد،2011) التي أظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن المادة على وفق أنموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة ألتقليدية وهذا ما يؤكد ضعف فاعلية الطريقة التقليدية مقارنة مع انموذج تسريع التفكير.

2. ان التعلم ضمن مجموعات صغيرة يمنح الطالبات الثقة بالنفس والتعاون فيما بينهن من اجل تبادل المعلومات واكتشاف الاجابة الصحيحة، اذ يتيح التدريس بهذا الأنموذج التفاعل بين الطالبات وبين مدرسة المادة من جهة والتفاعل مع أقرانهن من الطالبات عن طريق توظيف التعلم التعاوني والحوار المناقشة من جهة اخرى.
3. كانت الطالبات في المجموعة التجريبية محور العملية التعليمية مما يحتم عليهن الانتباه والمتابعة والاستنتاج فضلا عن التفكير لإيجاد حلول لما يعرض عليهن من اسئلة وأنشطة تتطلب حلولا منطقيه بينما نلاحظ في الطريقة المعتادة ان التدريس في الأغلب ان المدرسة هي محور العملية التعليمية.
4. ان التدريس بحسب انموذج (تسريع التفكير) جعل الطالبات يربطن بين المعلومات والمعارف السابقة والمعلومات والمعارف الحالية مما ادى الى توسيع خبرة الطالبات وتوليد معلومات جديدة اكثر عمقا.

-أما فيما يخص الفرضية الصفرية الثانية فقد اتضح:

وجود فرق ذو دلاله إحصائية عند مستوى دلاله (0,05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الذكاء الوجداني، وقد يعزى سبب هذا التفوق في الذكاء الوجداني إلى الأسباب الآتية:

1. ان **(أنموذج تسريع التفكير)** وفر جوا آمنا وجدانيا سمح بالتفاعلات الاجتماعية والتعامل اللين بين الطالبات وانعكس ذلك على زيادة ذكائهن الوجداني.
2. ان استعمال هذا الانموذج في التدريس وما تضمنه من اساليب متنوعة والعمل ضمن مجموعات اعطى الحرية لطالبات المجموعة التجريبية في المناقشات الموضوعية مما شجع الطالبات على إعطاء آرائهنّ دون خوف او تردد اسهم في زيادة ذكائهن الوجداني.
3. ان انموذج تسريع التفكير اسهم بتحسين الجوانب المهمة في الشخصية مثل الوعي بالذات ومواجهة المشكلات المختلفة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل أهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الباحثان وعلى النحو الآتي:

أولاً: الاستنتاجات

استنتجت الباحثان ما يأتي:

1. إنَ استعمال انموذج تسريع التفكير في عملية تدريس تاريخ الحضارات القديمة يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الاول المتوسط كونهن اكثر تقبلا للتجديد في عملية التعلم ولا سيما اذا كان ذلك يتعلق في مادة التاريخ وطرائق تدريسه وتنوع الاساليب.
2. اسهم انموذج تسريع التفكير في الذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الاول المتوسط.
3. إنَ استعمال انموذج تسريع التفكير في تدريس مادة التاريخ يتماشى مع التأكيد على الدور الايجابي للمتعلمة لأنها المحور الاساس في العملية التربوية الذي تدعو اليه التربية الحديثة من خلال المشاركة الفعالة لهذا الانموذج في الدروس.
4. يساعد الانموذج على معالجة بعض المشكلات النفسية التي تعاني منها بعض الطالبات وأهمها الخجل والخوف والانطواء والتي تشكل عائقا امام رفع مستوى التحصيل وذلك من خلال العمل ضمن المجموعات.
5. تأكيد الباحثة صحة ما اشارت اليه المصادر المتعدده والبحوث والدراسات بأن للطرائق الحديثة التي تستعمل في التدريس تأثيرا إيجابيا كبيرا في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات وزيادة معرفتهن بالمادة العلمية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1. استعمال أنموذج تسريع التفكير كبديل عن طرائق التدريس التقليدية التي تجعل من الطالبة مجرد مستقبلة لما يلقى عليها من معلومات تاريخية أثناء الدرس وغير مكتسبة لها، والاستفادة من نتائج البحث الحالي التي تجعل من الطالبة محوراً للعملية التعليمة – التعلُمية.
2. الأهتمام بمادة التاريخ اهتماما يليق بها من بين المواد الأخرى وذلك من خلال إعادة النظر في مستوى المادة وتنظيمها وإغنائها بالصور والرسوم التوضيحية.
3. التأكيد على استعمال انموذج تسريع التفكير في تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة لما له من اهمية في رفع مستوى التحصيل.
4. إجراء دورات تدريبية في اثناء الخدمة لمدرسات التاريخ في المرحلة المتوسطة لتدريبهن على استعمال النماذج التعليمية ومنها انموذج تسريع التفكير وعدم الاقتصار على الطرق التدريسية التي تعتمد التلقين والحفظ.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء بحث لمقارنة أثر استعمال أنموذج تسريع التفكير ونماذج تعليمية أخرى للوقوف على ايهما فاعلية في التحصيل والذكاء الوجداني.
2. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في مرحلة دراسية أخرى في مادة التاريخ.
3. إجراء بحث لمعرفة فاعلية انموذج تسريع التفكير في انواع اخرى من الذكاءات مثل(الذكاء البصري، الذكاء الشخصي، الذكاء اللغوي).
4. إجراء دراسات تتناول انموذج تسريع التفكير في متغيرات اخرى مثل الاتجاه، الاكتساب، تفكير علمي، تفكير ابداعي.

المصادر العربية

القرءان الكريم

1. إبراهيم،عاهد وآخرون: مبادى القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 1989م.
2. ابو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1998م.
3. ابو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
4. ابو سرحان،عطية عودة: دراسات في اساليب الدراسات الاجتماعية، دار الخليج العربي، الكويت، 2000م.
5. ابو عودة، سليم: أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب السابع الأساسي, (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة غزة، فلسطين، 2006م.
6. ابو حجلة، امل حمد شريف: أثر أنموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الأنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قليقلة،جامعة النجاح الوطنية، قليقلة، فلسطين، 2007م.
7. الأمين، شاكر محمود: اصول تدريس المواد الاجتماعية، ط4، مكتبة الصياد، بغداد، 1994.
8. البيلي، محمد عبد الله وآخرون: علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، 1997م.
9. جروان، فتحي عبد الله: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، 1999م.
10. جولمان،دانييل: الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، مكتبة الوطن، الكويت، ضمن مكونات الذكاء الوجداني، الفصل الثاني، 2000م.
11. الجمل، احمد: طرائق تدريس التاريخ، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 2005م.
12. الجنابي، احلام سعيد: فاعلية استراتيجيات الادراك ومنشطاتها في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية ثقافتهم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2010م.

13. الحارثي، إبراهيم احمد مسلم: تعليم التفكير، دار الرواد، السعودية،1999م.
14. حلاق، حسان: طرائق ومناهج تدريس–العلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، لبنان، 2006م.
15. خوالدة، محمود عبد الله: الذكاء العاطفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م
16. دافيدوف، لندال: مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون،ط3، منشورات مكتبة التحرير، دار ماكجر وهيل، القاهرة، 1983م
17. الزغلول، عماد عبد الرحيم: مبادى علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2001م.
18. زيتون، كمال عبد الحميد: التدريس نماذجه ومهاراته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2005م.
19. الزق، احمد يحيى: علم النفس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
20. السرور، ناديا هايل: تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998م.
21. السكران، محمد: أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
22. سويد، عبد المعطي: مهارة التفكير ومواجهة الحياة، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2003م.
23. الشامي، محمد عمر: مكانة العقل في الاسلام، مجلة المعلم، معهد التربية، العدد الثالث والرابع، دائرة التربية والتعليم، عمان، 1999م.
24. العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004م.
25. العتوم، عدنان يوسف وآخرون: تنمية مهارات التفكير، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
26. العجمي،محمد حسين: أستراتيجيات الادارة الذاتية للمدرسة والصف، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008م.
27. عطية، محسن علي: اسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
28. عدس، عبد الرحمن، وتوق محي الدين: **المدخل الى علم النفس**، ط3، مركز الكتب الاردني،1993م.
29. علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي–اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
30. علوان، عامر إبراهيم وآخرون: تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
31. عمر، محمود احمد وآخرون: القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
32. عودة، احمد سلمان: **القياس والتقويم في العملية التدريسية**،ط2،دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 1998م.
33. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم: تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم–انموذج في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن 2003م.
34. الفنيش، احمد علي: التربية الاستقصائية اصولها النظرية وتطبيقاتها العلمية، الدار العربية للكتاب، تونس، 1975م.
35. قطامي، يوسف: تفكير الاطفال وتطوره وطرق تعليمه، المطبعة الأهلية للنشر والتوزيع، الجامعة الاردنية، الاردن، 1990م.
36. قطامي، يوسف، ونايفة قطامي: تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000م.

37. 37.قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2004م.
38. المفتي، محمد أمين، وحلمي الوكيل: اسس بناء المناهج وتنظيمها، مكتبة دار الزمان، بيروت، 1987م.
39. ملا عثمان، حسن: طرق التدريس- طرق تدريس المواد الاجتماعية الجغرافية والتاريخ، ج2، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1983م.
40. محجوب، وجيه: اصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج والنشر والتوزيع، إربد، الاردن،2005م.
41. ناصر، كريمة كوكز: أثر برنامج مهارات الادراك والابداع في تنمية التفكير الابداعي حسب مستويات الذكاء والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2003م
42. النجدي، احمد واخرون: اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية, ط4, القاهرة, دار الفكر العربي،2007م.
43. الهزاع، سناء مجول فيصل: أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب،1999م.