أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي

م.د. مهدي جادر حبيب
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of the Negotiation Strategy on the Performance of the Preparatory Fifth Class / Literary Branch in Modern European History To Develop their Comprehensive Thinking

Lect. Ph.D. Mahdi Jader Habeeb
College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present study aims at assessing the effect of negotiation strategy in on the students of the fifth literary year performance in modern European history in developing their comprehensive thinking. The sample of the study consists of (59) students of the fifth literary year. The test is applied on two section one of them is the experimental group and the other is the controlling one. The results of the study show the preeminence of the experimental group in the achievement test. Depending on the results of the study, the researcher gives some conclusions , recommendations and some suggestions for further studies.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي تعرف" أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي".

أجريت الدراسة الحالية في العراق/ محافظة بابل، وقد اختار الباحث المنهج التجريبي واعتمد التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي. وكان مجتمع البحث المدارس الثانوية والاعدادية في محافظة بابل (مركز مدينة الحلة). واختار الباحث طلاب الصف الخامس الادبي عينة للبحث الحالي وبلغ عددهم (59) طالبا بواقع شعبتين تجريبية وضابطة.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في أثر التجربة وكانت النتائج ان المجموعتين متكافئتين احصائيا. واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الملائمة لاجراءات البحث منها (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل السهولة، ومعامل التمييز، وفعالية البدائل).

اظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الشمولي. وعلى ضوء نتائج البحث خرج الباحث بمجموعة استنتاجات وتوصيات ومقترحات لبحوث مكملة للبحث الحالي.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

للتاريخ أهمية عظمى في بناء الأمم والحضارات والمحافظة على هويتها بل وعلى قوتها وقدرتها على الشموخ والاستطالة والاستمرار، وإذا أردنا ان نصدر حكما على مدى رقي وتقدم اى مجتمع من المجتمعات فعلينا ان نرى مدى حرص هذا المجتمع على الاهتمام بتاريخه، فالتاريخ علم يتم فيه معرفة أحداث الماضي من طريق التعرف على الحقائق التاريخية والتمعن والتفكير بها وفهم وإدراك العلاقات التي تحكمها، والهدف الحقيقي من دراسة مادة التاريخ تتمثل في الفهم والتدريب على أساليب البحث والتفكير العلمي والإفادة من خبرات الماضي في تفسير الحاضر واستشراف المستقبل.

إلا إن دراستنا لمادة التاريخ تواجه الكثير من الصعوبات والمشكلات تجعل منها دراسة جافة تبعث الشعور بالملل والضجر(الجبر، 2000: 95)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الطرائق النظرية والتقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب

المدرس واستظهار المعلومات وحفظها من جانب الطلبة (إدوارد، 1962: 263) الأمر الذي أدى الى ضعف مستواهم العلمي(الفتلاوي، 2006: 45)

وإذا كان معيار النجاح لأي مادة هو مدى تحقق أهدافها المنشودة وهو أمر يعتمد بطبيعة الحال على نظرة المدرسين والطلبة إليها واتجاهاتهم وميولهم نحوها وأساليب التفكير فيها فإن مادة التاريخ على وفق هذا المعيار قد تكون قاصرة وعاجزة عن الوفاء بدورها، ومن مظاهر هذا القصور نفور الطلبة وعزوفهم عنها.

ومن الجدير بالذكر إن الكثير من المهتمين بدراسة التاريخ قد أكدوا إن مشكلة تدريس التاريخ ترجع إلى عاملين أساسيين الأول: عدم الفهم الواعي لطبيعة مادة التاريخ والأخر الطرائق والأساليب التدريسية (التقليدية) التي يستخدمها المدرس. (سعادة، 1985: 12).

ووقوفاً على واقع تدريس مادة التاريخ الأوربي الحديث للمرحلة الإعدادية نجد أن هناك ضعفاً في مستوى الطلبة وتدني في تحصيلهم الدراسي، فقد أكدت دراسة الجيزاني (2012) على أن محتوى موضوعات مادة التاريخ الأوربي الحديث لا ترتبط بحياة الطلبة بشكل دقيق ولا تساعد على تنمية تفكيرهم (الجيزاني 2012)، أما دراسة (العزاوى 2012) فقد أكدت على إن الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في تدريس المادة لا تهتم بالفهم والاستيعاب الكافي للطلبة واكتفائهم بحفظ الحقائق والمفاهيم بشكل آلي دون معنى. (العزاوي2012).

ويرى الباحث إن مشكلة دراسة مادة التاريخ تكمن في إنها مشكلة كَيفْ (الاستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس) وليس مشكلة كم (زخم مفردات المادة الدراسية)، لذا فان من أهم السبل التي يمكن من خلالها فهم طبيعة المادة التاريخية وتنمية التفكير بها هو الأخذ باستعمال الإستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الحديثة التي تتيح للطلبة الفرص الكثيرة والمنوعة أمامهم في استخدامهم الأمثل لحواسهم من ملاحظة واستماع وحديث ومعالجة، وإبراز نشاطاتهم ومنحهم حرية التفكير واستقلال الرأي ومن ثم تحقيق أهداف الدرس بأقل وقت وأيسر جهد، الأمر الذي دفع بالباحث إلى تجريب إستراتيجية تدريسية حديثة منبثقة من النظرية البنائية وهي إستراتيجية التفاوض لمعرفة مدى أثرها في تدريس مادة التاريخ الأوربي الحديث.

وبذلك يسعى الباحث للإجابة عن السؤال الأتي: (ما أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي؟)

أهمية البحث:

التربية عملية مخططة ومقصودة تهدف الى إحداث تغييرات ايجابية مرغوبة (تربوياً واجتماعياً) في سلوك المتعلم وتفكيره ووجدانه، وفي ظل التطور العلمي و التكنولوجي تقع على عاتق التربية مسؤولية إعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة هذا التقدم المتسارع في شتى مجالات الحياة(زيتون، 1999: 5)

ويعد المنهج وسيلة من وسائل التربية تؤكد على أهمية المتعلم وايجابيته ويحثه على التعاون ويمرنه على النقد مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ويدربهم على الأساليب الديمقراطية وينمي لديهم الميول والمهارات والاتجاهات(إبراهيم، 1984: 25) والمواد الاجتماعية احد مجالات المنهج تعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها إبعاد زمنية ومكانية تسهم في تنمية العديد من المهارات التفكير لدى الطلبة لأنها تقوم التحليل والمقارنة والربط والتفسير العلمي للقضايا الجدلية وتساعدهم في التدريب على الموازنة بين الآراء المتباينة (السيد وعبد الحميد، 2007: 56) ويعد التاريخ احد المواد الاجتماعية يحاول إدراك مغزى الاحداث ودراسة العوامل والظروف التي تكمن وراء سير تلك الاحداث ولا يكتفي بالمعلومات والحقائق والمعرفة التاريخية التي يحفظها الطلبة فقط بل وتدريبهم على مهارات التفكير التاريخي واستعمال العديد من المهارات التعليمية مثل القدرة على ربط السبب بالنتيجة والقدرة على أدراك ومعرفة الدوافع الداخلية والخارجية وتأثيرها على سير الاحداث وتفسيرها وتحليلها، وهذا يعني ان التدريس الجيد للتاريخ يعمل على إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي (الفقي وفايد، 2007: 12) وينظر الى عملية تدريس التاريخ على انها عملية اجتماعية تطبيقية تتنوع في

صيغها ومبادئها ونظرياتها من موقف الى آخر، ويتوقف تنفيذ طرائق تدريس التاريخ ونجاحها على المدرس باعتباره المسؤول عن تحقيق الأهداف المرجوة (السكران، 2000: 5) الأمر الذي يتطلب من مدرس مادة التاريخ الأخذ بالاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الحديثة التي تساعد الطلبة على فهم وإدراك طبيعة المادة التاريخية الى الحد الأقصى او الممكن والابتعاد عن الطرائق التقليدية السائدة والتي تعتمد على الحفظ والتلقين ولا تخاطب القدرات العقلية للمتعلمين، وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين اهتماما كبيراً بالاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة المستمدة من النظرية البنائية ومنها (إستراتيجية التفاوض) فالعديد من المربين المعاصرين يشيرون الى أهمية النظرية البنائية كنظرية مقبولة وفاعلة في تفسير عملية التعلم "وتنطلق هذه النظرية من قاعدة أساسية مؤداها ان الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص او معرفته بالاعتماد على خبراته الذاتية ويستخدم هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة به وحل المشكلات التي تواجهه" (قطامي: 2013: 725)

ويُعد التفاوض (Negotiation) من أقدم مظاهر السلوك الإنساني الشائعة سواءً كان على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو الدول أو التكتلات العالمية السياسية والاقتصادية والعسكرية. فنحن نعيش عصر المفاوضات سواء بين الأفراد أو الشعوب حيث أن كافة جوانب حياتنا هي سلسلة من المواقف التفاوضية. ويستمد التفاوض أهميته من كونه الطريق الوحيد الممكن استخدامه لمعالجة القضايا الخلافية والوصول إلى حل المشكلة المتنازع عليها. فكل فرد مشارك في العملية التفاوضية لديه درجة معينة من السلطة والنفوذ لكنه في الوقت نفسه ليس لديه كل السلطة والنفوذ لإملاء إرادته على الطرف الآخر، ومن ثم يصبح التفاوض هو الأسلوب الوحيد المتاح لكل الأطراف للوصول إلى حل للمشكلة المتنازع عليها.(عرفة، 2005: 56)

ولأهمية التفاوض دعت جامعة هارفارد الأمريكية الى مشروعها "مشروع جامعة هارفارد للتفاوض" دعت اليه العديد من الأساتذة المهتمين بالتنظير للتفاوض وكان الهدف منه تطوير طرق ووسائل ومهارات التفاوض المختلفة وكان لمجال التدريس والتدريب نصيبا كبيرا منه فقد عقدت دورات خاصة لتدريب طلاب الجامعات ومرحلة الدراسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية على مهارات التفاوض.(وجيه 35: 1994)

ويمثل التفاوض أحد الاستراتيجيات الحديثة في عملية التدريس، فهو يركز على التوصل إلى أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم؛ لأنه يحرر الطلبة من الأساليب التقليدية في التفكير والتعبير عن أنفسهم، ويتيح لهم فرص التعبير بحرية ويشجعهم على التفكير والإبداع والابتكار (رجب، 2005: 93). والتعلم بالتفاوض كأحد أساليب التعلم الذاتي يُعطي قدراً أكبر لمراعاة الميول والقدرات، حيث يُعطي الحرية التامة للطالب في اختيار بدائل عديدة في التعلم، قد يكون منها المحتوى وأسلوب تقديمه والوسائل المعينة وطريقة التدريس والأنشطة التي يقوم بها لتدعيم تعلمه، هذه الحرية من شأنها أن توفر جواً يُساعد على مراعاة الميول والقدرات (عطية، 2005: 16)، والتفاوض باعتباره إستراتيجية للتعليم والتعلم لا يختلف في معناه عن التفاوض في السياسة والاقتصاد والقضايا الاجتماعية حيث يجتمع أطراف أصحاب المصلحة معاً ولكل طرف وجهة نظره والتي تحمل رغباته وطموحاته وربما تُقابل برفض أو معيقات، ثم يعمل الجميع معاً للوصول إلى اتفاق يؤدي إلى نتائج مرضية للجميع وفي مجالنا التربوي يركز التفاوض على التوصل إلى أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم من " تعليم " المعلم وما يوفره من مصادر للتعلم (عبيد، 2009: 204)، فضلاً عن ذلك فان النظرة الحديثة الى استراتيجيات التعليم والتعلم وفق النظرية البنائية تركز على المستويات العليا من التفكير والفهم القائم على التحليل والنقد بدلاً من التركيز على الحفظ والتذكر وإكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة والتي تزودهم باليات المعالجة والقدرة على استخلاص النتائج من المحتوى الذي يتعاملون معه مما يعود عليهم بالفوائد الايجابية والثقة بقدراتهم وعملياتهم الذهنية التى بدا يمتلكون زمامها ويستطيعون توظيفها مهما اختلفت محتويات المادة التعليمية (قطامي، 2013: 676) ويحفزهم على إيجاد التفسيرات الصحيحة، واختيار الحل الأنسب للمشكلات التي يواجهونها في إثناء الدراسة مما يحسن من عملية التعلم لديهم ويزيد من تحصيلهم (Christine، (19 :1999) ويعد التفكير الشمولي نمط من التفكير يستخدم فيه الدليل من اجل

الوصول الى نتائج نهائية عملية قابلة للتكرار والاختبار والتحقق والتحليل (سعادة، 2003: 44) ويشير بلوزر Blosser أن التفكير الشمولي هو قدرة لدى الفرد ويمكن للمعلمين والمدرسين تنمية هذه القدرة لدى الطلبة من أجل تنمية التعليم لديهم وأن الطلبة الذين يصنفون بأنهم ذوو تفكير شمولي يكونون فاعلين ضمن مجموعة أقرانهم ويمتلكون عوامل عديدة لمساعدة الآخرين على حل المشكلات التي تواجههم (Blosser، 2002، P.18). وفي دراسة أجراها روجر كروس Roger Cross في استراليا على (100) طالب توصل فيها إلى وجود علاقة بين التفكير الشمولي وتوليد الأفكار أذ أظهرت هذه الدراسة أن الأفراد ذوي التفكير الشمولي لديهم القدرة على توليد الأفكار و إنتاج الأفكار الإبداعية (Cross، 12992.

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالاتي:

1. الصعوبات التي يواجهها الطلبة في استيعاب مادة التاريخ، وقد يُعزى السبب في هذه الصعوبات إلى أن تدريسها يتم بالطريقة الاعتيادية من دون الاهتمام بالاتجاهات الحديثة للتدريس، وهذا الأمر أثار اهتمام الباحث بالتفكير بإستراتيجيةأخرى للتدريس.
2. توجيه نظر القائمين على التعليم بوجه عام وتدريس التاريخ بوجه خاص إلى استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس كالتي تعتمد الحوار والتفاوض.
3. قد يُساهم البحث في إيجاد حلول لمشكلة تدني مستوى التحصيل الطلبة بشكل عام وطلبة الصف الخامس الأدبي بشكل خاص في مادة التاريخ من خلال عرضها بأساليب أخرى وقدرة الطلاب على التفكير الشمولي.
4. محاولة الإسهام بالنهوض بمستوى تدريس مادة التاريخ نحو الأفضل، من خلال إتباع أساليب حديثة في التدريس.
5. قلة البحوث في هذا الموضوع (على حد علم الباحث).
6. مساعدة المدرسين على إثراء تدريس مادة التاريخ بإستراتيجيات حديثة و متنوعة.

هدف البحث وفرضياته:

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي.

ومن خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الأوربي الحديث قي التحصيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الأوربي الحديث و متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

رابعا: حدود البحث:

يقتصر البحث على:

1- طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

2- موضوعات من كتاب التاريخ الأوربي الحديث للصف الخامس الأدبي (الفصل الرابع، الفصل الخامس، الفصل السادس، الفصل السابع)، (ط 6) للعام الدراسي (2014-2015) والتي تُدرس للعام الدراسي (2014- 2015).

خامسا: تحديد المصطلحات (Defimition of The Terms): -

إستراتيجية التفاوض (Negotiation Strategy)

عرفها كل من:

1. **اللقاني والجمل (1999)** بأنها: " إتفاق بين المتعلم والمعلم أو بين الشخص وجهة ما تشرف على تعلمه، وقد يكون هذا الإتفاق شفوياً أو مكتوباً، وتُحدد فيه الأهداف ومسؤولية كل طرف من الأطراف، ويكون هذا الإتفاق بين المعلم وكل تلميذ أو بينه وبين مجموعة من التلاميذ ".(اللقاني والجمل، 1999: 209)
2. **أحمد (2003)** بأنها: " إستراتيجية تدريسية تعتمد على أن يتحمل فيها التلميذ مسؤولية أشكال وأنماط تعلمه، ويتخذ بشأنها قراراً، وذلك بمساعدة المعلم ".(أحمد، 2003: 23)
3. **زيتون (2008)** بأنها: " إحدى إستراتيجيات التدريس في التعلم الإنساني (الخبراتي) وهو الإتفاق مع المتعلمين على وحدة عمل ذات معنى ".(زيتون، 2008: 116)

ومن خلال التعاريف النظرية السابقة خرج الباحث بالتعريف النظري الآتي لإستراتيجية التفاوض (مشاركة الطلاب في إتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمهم، ويكون ذلك بالإتفاق بين المدرس وطلابه حول أشكال تقديم المحتوى، وطرائق تدريسه، والزمن اللازم، والمصادر المتاحة، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم).

ويعرف الباحث إستراتيجية التفاوض إجرائياً (إتفاق بين الباحث (المدرس) وطلاب الصف الخامس الأدبي وبين الطلاب بعضهم مع بعض بشأن تقديم مادة التاريخ وطرائق التدريس والأنشطة والمصادر التعليمية والزمن اللازم وأساليب التقويم).

التحصيل: Achievement

التحصيل لغة: (حصل: الحاصل من كل شيء، ما بقي وثبت وذهب ما سواه، والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة).(إبن منظور، 153: 1956).

التحصيل اصطلاحا

. عرفه كود(1973,Good): (أنجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة أو معرفة).(p.7,1973,**Good**).

. عرفه الكلزة (1989): (مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي). (الكلزة، 1989: 102)

. عرفه الخليلي، 1997): (النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالبة ودرجة تقدمها في ما يتوقع منها أن تتعلمه). (الخليلي، 1997: 6).

أما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو:

الدرجات التي تحصل عليها طلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث بعد دراستهن للفصول الرابع والخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ الأوربي الحديث بعد ان امتلكوا القدرة على تحليل المعلومات التاريخية وتركيبها والتوصل إلى تقويمها.

4 . التاريخ: History

أ . عرفه ابن خلدون (1332 . 1406م): (ذكر الأخبار الخاصة بعصر أو جيل).(ابن خلدون، د.ت: 257).

ب . عرفه زريق (1959): (السعي لإدراك الماضي البشري وإحيائه).(زريق، 1959: 49).

ج . عرفه الدوري (1960): (عملية متصلة من التفاعل بين المؤرخ وحقائقه أو جواز متصل بين الماضي والحاضر).(الدوري، 1960: 7).

أما التعريف الإجرائي للتاريخ: يعرفه الباحث بأنه المحتوى المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار المتضمنة في الفصول الرابع والخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر المقرر تدريسة من وزارة التربية على طلاب الصف الخامس الإعدادي.

التفكير الشمولي Global Thinking:

وقد عرفه كل من:

1- أبو علام (1986):

((هو قدرة عليا يمتلكها الأفراد وتمكنهم من التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها بصورة شاملة)) (أبو علام، 1986: 60).

2-هارمان (2003) Harman:

((هو قدرة الفرد ومنظوره الخاص في التغيير من النظرة التقليدية في التعلم إلى الطريقة الكلية الشمولية)). (**Harman**، 2003،P.16)

3- الفلو 2005: ((هو قدرة ومتوازنة لتنمية قابلية الفرد وتعزيز الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي ليدرك أنه جزء من عالم تتشابك فيه القضايا المختلفة)). (الفلو، 2005: 10)

4- مشرف 2007: ((هو قدرة الفرد على التفكير بالمسائل من جميع جوانبها ويكون التفكير شاملاً لجميع العلاقات المتصلة بالموضوعات أو المسائل)). (مشرف، 2007: 3).

أما التعريف الإجرائي للتفكير الشمولي فيتمثل ((بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير الشمولي المعد في البحث الحالي)).

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة:

النظرية البنائية

تعد النظرية البنائية مبدئياً نظرية في المعرفة او الابستومولوجيا ومن ثم تحولت الى نظرية في التعلم، فالمتعلم من وجهة نظر البنائية يكو ن نشطاً في (بناء) أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة ولا تبنى معرفته الجديدة من خلال أنشطته الذاتية التي يكون عن طريقها معان خاصة في عقله فقط، بل مناقشة هذه المعاني ومحاورتها ومفاوضتها مع الآخرين من خلال ما يسمى التفاوض (التفاعل) الاجتماعي Social Negotiation) (مما يؤدي نموه وتعديل في أبنيته المعرفية (زيتون، 2007: 41)

الأسس الفلسفية لإستراتيجية التفاوض

تقوم إستراتيجية التفاوض على ثلاثة افتراضات أساسية قائمة على نظرية بياجيه في النمو المعرفي هي:

1- تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية تيسر على المدرس والمتعلم انجاز أهداف التعلم.
2- الخبرات التي تتضمن تحدياً لتفكير المتعلم بدرجة معقولة تعكس لديه الأفكار عن العالم الخارجي المحيط به وتعمل تلك الأفكار كدوافع تلازم المتعلم باستمرار (يعقوب، ب.ت: 66)
3- المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى (زيتون، 2007: 33)

مبررات استخدام إستراتيجية التفاوض في التدريس

يشير(عبد الله، 2003) ان هناك عدة أسباب تدعو إلى استخدام التفاوض في التدريس منها:

1- أساليب التفاوض التقليدية القائمة على مبدأ المعارضة والجدل المتصلب الذي يفتقر الى المرونة او تقديم التنازلات والتي تؤدي الى ضياع الوقت والجهد وتدمير العلاقات بين المتعلمين.
2- التحول الذي طرأ على أنظمة التعليم مثل تطوير الأنظمة المدرسية لإفساح المجال في المشاركة وتحمل المسؤولية.

3- الاهتمام بتنمية العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة ومديري المدارس.

4- الفكر الجديد الذي يأخذ في الاعتبار المسائل المهمة والأخطر في مجال التعليم (العولمة، الغزو الثقافي، الفكر المنحرف...) (عبد الله، 2003: 215).

مراحل إستراتيجية التفاوض:

تمر الإستراتيجية في ثلاث مراحل يتفاوض فيها المعلم مع المتعلمين وهي:

1. مرحلة الاندماج (Engagement):

وفيها يدرك المتعلمون الصورة العامة لما سيدرسونه وماهو مطلوب منهم تعلمه والقيام به، ويعني ذلك أن يدرك المتعلم ماالذي عليه أن يعرفه مسبقاً ليبني عليه وتتضمن هذه المرحلة تفاوضاً بين المتعلمين وبعضهم البعض. ويُراعى في هذه المرحلة ما يلي:

أ. تحديد الأهداف والمهارات المستهدف تعلمها.

ب. تنمية إحساس الطلاب بملكية ما سيقومون بعمله.

ت. تعرف الطلاب بالقيود والصعوبات التي يمكن أن تعترضهم لتفهمها وتقبلها وكيفية التعامل معها.

2. مرحلة الاستكشاف (Exploration):

وفيها يستكشف المتعلمون المسار الذي سيتحركون فيه عبر الموضوعات والمكونات الفرعية كما يتعرفون على مصادر التعلم المستهدف (كتاب مقرر أو قرص مليزر أو موقع أنترنت أو تجارب معملية أو ملزمة أو كتاب إثرائي)، وترتيبها حسب أهميتها لدى الطلاب ترتيباً تنازلياً. ويُراعى في هذه المرحلة ما يلي:

أ. خلق جو من الديمقراطية والحب والتسامح بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم.

ب. خلق معاني جديدة لأنفسهم.(عوض، 2009: 63)

3. مرحلة التأمل (Reflection):

وفيها يتأكد المتعلم من بلوغه النتائج المستهدفة وأنه تعلم ماهو متوقع منه، وأن يعي جوانب الإستفادة مما تعلمه. كما يتجاوز ذلك إلى التعرف على تحديات جديدة يثيرها لما تم تعلمه فتتكون لديه دافعية التعلم المستمر كدافعية ذاتية لبحث "ماذا بعد". ويُراعى في المرحلة مايلي:

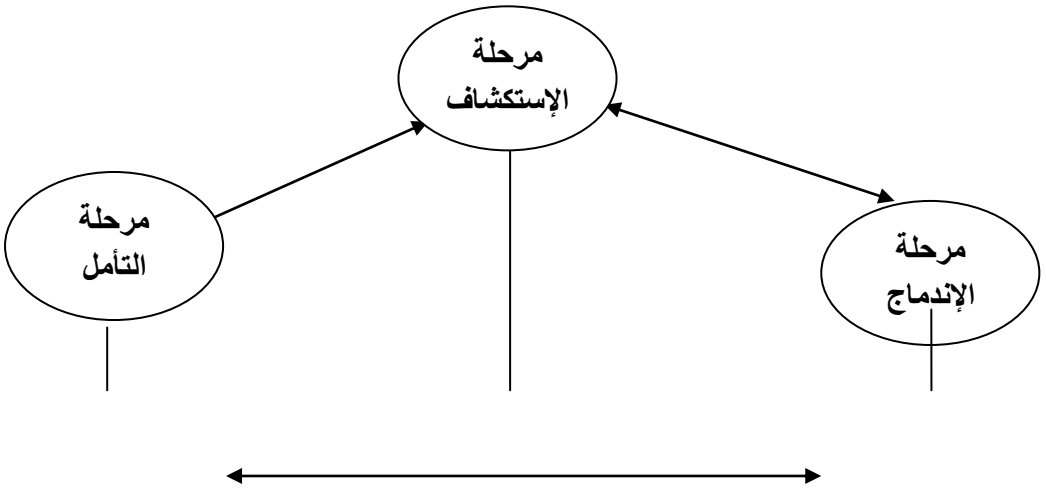
أ. توضيح ما تعلمه الطلاب من المهارات المستهدفة.

ب. استيعاب وفهم المعارف الجديدة وكيفية استخدامها في مواقف جديدة.

ت. الوعي بما تم إنجازه.

والشكل (1) يوضح مراحل الاندماج والاستكشاف والتأمل في إستراتيجية التفاوض:

شكل (1) مراحل إستراتيجية التفاوض



تفاوض	تفاوض	تفاوض
▪ بين المعلم والمتعلمين للإندماج والمزج بين مقاصدهم. ▪ بين المتعلمين لتأكيد التعلم التعاوني. ▪ لتحديد ماذا يتم تعلمه ولماذا وكيف ولمن ؟ ▪ لتنمية إحساس المتعلمين بملكية ما سيقومون بعمله. ▪ لتعرف المعلمين والمتعلمين بالقيود والمعيقات التي قد تعترضهم لتفهمها وتقبلها وكيفية التعامل معها.	▪ بين المتعلمين والمعلم، ذلك أنهم معاً يعملون على إعداد معاني جديدة لأنفسهم.	▪ بين المتعلمين والمعلم، ذلك أن المتعلمين يحاولون أن يوضحوا ويبينوا ما تعلموه.

دور المعلم والمتعلم في التعلم بالتفاوض:

إن دور المعلم والمتعلم في التعلم بالتفاوض يختلف عن دورهما في التعلم التقليدي، والمتمثل في إلقاء المعلومات والمعارف من جانب المعلم، وتلقي المعلومات من جانب المتعلم، وتقويم المعلم للمتعلم في هذه المعارف والمعلومات، أما في التعلم بالتفاوض فالأمر يختلف تماماً، ويمكن توضيح دور كل من المعلم والمتعلم في عملية التعلم بالتفاوض فيما يلي:

أولاً: دور المعلم:

المعلم في التعلم بالتفاوض هو الميسر أو المسهل للتعلم الذي يكون علاقات شخصية مع المتعلمين سعياً لتحقيق نموهم وتنميتهم، كما أنه يعين المتعلمين على إستطلاع وإستكشاف أفكار جديدة و يعمل على تهيئة الموقف التعليمي ومنظومته على النحو الذي يستثير دوافع المتعلم نحو التعلم، ويزيد من قدرته في الإعتماد على نفسه في تعلمه متفاعلاً مع مصادر الخبرة المختلفة، ويوفر له قدراً أكبر من المشاركة الفعالة في إختيار مادة تعلمه ويعينه على إكتساب المهارات.(الطناوي، 2002: 155)

ويمكن إبراز دور المعلم في التعلم بالتفاوض في النقاط الآتية:

1. **دور المعلم كمرشد وموجه:**

حيث يقوم المعلم في التعلم بالتفاوض بدور المرشد والموجه للطلاب في مواقف كثيرة منها:

1- عند التفاوض مع الطلاب.

2- عند الإنخراط في دراسة المواد التعليمية.

3- عند تقديم المساعدة والعون.

2. **دور المعلم كمفاوض:**

حيث يقوم المعلم بدور المفاوض مع الطلاب، مع مراعاة مصلحة المتعلمين، موضحاً لهم المزايا والعيوب والمشكلات التي تواجههم عند إختيار بديل معين مثل الوسائل والأنشطة وطرق التدريس وأساليب التقويم.

3. دور المعلم في إختيار وإعداد المواد التعليمية:

يقوم التعلم بالتفاوض على تعدد بدائل التعلم من محتوى وأنشطة وطرق تدريس، ومن ثم يلزم لهذا التعدد توافر عدد متنوع من المواد التعليمية التي يختار منها الطالب ما يناسبه، ولذا يقع على المعلم إختيار هذه المواد ليقدمها للطلاب بما يتناسب معهم، أو إعداد بعضها إن لزم الأمر، ولذا فإن دور المعلم في هذه الصيغة أصبح كبيراً، إذ يقع على عاتقه إعداد مواد علمية وأنشطة مناسبة للتعلم، والتخطيط لعدد أكبر من طرائق التدريس وليست طريقة واحدة كما في بعض الصيغ الأخرى. (عطية، 2005: 55)

4. دوره كمنفذ ومطور للدروس:

إزاء تعدد طرائق التدريس، وإزاء تفصيلات الطلبة المتنوعة لها فإن المعلم يقع على عاتقه تنفيذ الدروس داخل حجرات الدراسة وفق طرائق التدريس المختلفة التي قد يشترك في اختيارها الطلبة.

1. **دوره كمقوم ومقدم للتغذية الراجعة:**

يقوم التعلم بالتفاوض (التفاوض) على أساس تقديم التغذية الراجعة والتقويم المستمر، وذلك تفادياً لأخطاء سوء اختيارات الطلبة، حتى يتم تعديل مسارهم التعليمي وفق أوعلى أساس التقويم الجيد المحكم، ومن ثم فإن المعلم يقوم بدور المقوم والمعد لأدوات التقويم باستمرار، ويقدم تغذية راجعة فورية لطلابه تساعدهم على تصحيح مسارات تعلمهم.
(شحاتة، 2008: 217)

ثانياً: دور المتعلم:

ويمكن تلخيص الدور الذي يقوم به المتعلم في التعلم بالتفاوض في النقاط الآتية:

1. دور المتعلم كمفاوض:

يقوم المتعلم بدور المفاوض مع المعلم من أجل إختيار أفضل بدائل تحقق له التعلم، وتسهل له تحقيق الأهداف المنشودة من مروره بخبرة التعلم، ولذا فإن على الطالب أن يكون على وعي تام بقدراته، وأن يفهم توضيحات المعلم لمزايا وعيوب البدائل المقدمة

2. دور المتعلم في تنفيذ الأنشطة:

يقوم المتعلم بدور نشط وفاعل في تنفيذ أنشطة التعلم المطلوبة، والإلتزام بها في الجدول الزمني الذي يحدده لنفسه بمساعدة المعلم، كما عليه أن يجيب عن الواجبات والتكليفات التي يُكلف بها، وأن يلتزم بمواعيد الحضور، وتلقي الاختبارات، وتفهم التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم، وتعديل مسار تعلمه.

3. دور المتعلم في مساعدة زملائه:

حيث يتفق المعلم مع المتعلم على أن يقدم عوناً لزملائه في بعض الأوقات، وعليه أن يلتزم بهذا الدور، كما أنه يتلقى مساعدات وتسهيلات من زملائه تساعده على التعلم وتحقيق الأهداف.(عطية، 2005: 56 – 57)

أهمية التعلم بالتفاوض

إن التعلم بالتفاوض كأحد أساليب التعلم الذاتي له العديد من المميزات التي تجعله متميزاً عن غيره من الأساليب والإستراتيجيات الأخرى، حيث وأهم مميزات التعلم بالتفاوض:

1. التأكد على بناء المعرفة وليس اعادة انتاجها.
2. تسمح للطالب بأن يُركز اهتمامه على بدائل التعلم التي تُناسب قدراته واهتماماته.
3. تسمح للمتعلم بالتأكد من أنه يسير في الاتجاه الصحيح وبالتتابع المطلوب خلال عملية التعلم، بانتقاله تدريجياً من وحدة فرعية إلى وحدة أخرى، مع تقويم مستمر لأدائه عند كل وحدة منها قبل إنتقاله للوحدة التالية.
4. تحتفظ للطالب بدافعية نحو التعلم بصورة مستمرة، نظراً لوجود التعزيز والتغذية الراجعة.
5. عملية التفاوض وما تتضمنه من مناقشات وتبادل الاراء تقوي الروح النقدية للطلبة وتقلل احتمال الوصول الى الاستنتاجات والاستدلالات غير الدقيقة.
6. تكوين علاقات ايجابية بين الطلبة وزيادة تقدير ذاتهم.(شوقي، 2006: 6)
7. لا تستغني عن المعلم تماماً، كما تفعل بعض أساليب التعلم الذاتي الأخرى، بل له دور لكنه يختلف عن دور المعلم التقليدي، حيث أنه مُيسر للتعلم ومرشد وموجه ومفاوض ومقوم ومُعد لمصادر التعلم.
8. تتيح للطلبة انتاج قرارات جديدة وتقديم حلول لمشكلات معقدة وتقديم حجج مقنعة (عبد الله وآخرون، 2004: 26 – 27)

ويرى لباحث من خلال ما سبق إن المتعلم وفق إستراتيجية التفاوض لا يقتصر على مصدر واحد من مصادر التعلم بل له الحرية في اختيار المصادر التي يتعلم من خلالها، ويكون ذلك بالتفاوض مع المدرس، فالمدرس يتفاوض مع المتعلم حول أشكال تقديم المحتوى وحول طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم، وتحديد زمن التعلم والاستعانة بالمدرس، وبذلك فهو يرفع من شأن المتعلم، ويضع فيه الثقة ويجعله يتحمل مسؤولية تعلمه مما يحفزه على التعلم وتحمل المسؤولية، كما أنه ينمي لديه القدرة على اتخاذ القرارات وهذا ما تسعى إليه التربية الحديثة.

التفكير الشمولي

يعد التفكير الشمولي اتجاهاً حضارياً معاكساً للتركيب الداخلي للتربية التقليدية والوسائل التي تتبعها والمتعلم ذو التفكير الشمولي ينظر إلى العملية التدريسية بشكل مختلف أذ يسعى ليكون متعلما" جيدا" في المجتمع الذي يوجد فيه وهو قادر على توظيف المهارات والمواقف العلمية لحل المشكلات التي تواجهه.

ويشير ستيرنبرك Sternberg ان التفكير الشمولي ((بأنه قدرة معرفية تركز على أدراك الموقف بشكل عام والتعامل مع العموميات دون البحث عن التفصيلات والجزئيات (**Sternberg**، 1993، (P.120.

ويعرفه جانيه Gagne (بأنه قدرة كلية لدى الفرد يمكن أن يتعامل من خلالها مع المواقف التي تواجهه في الحياة وتساعده على تخطي هذه المواقف وفهمها) ويرى جانيه Gagne أن قمة الهرم المتمثلة بتعلم حل المشكلات وتوليد الأفكار هي عملية إبداعية وهي عملية ترتبط بشكل غير مباشر بالقدرة الشمولية لدى الفرد والمتمثلة بالتفكير الشمولي (Bourne، & etal، 1986، (P.13) ويؤكد بلوزر (2002) Blosser إلى أن للتفكير الشمولي له علاقة بالسلوك التنظيمي إذ أن الأفراد ذوي التفكير الشمولي تكون لديهم القدرة على النجاح في الأعمال التي توكل إليهم ويكون لديهم سلوك تنظيمي ويتكيفون بطرائق إبداعية لحل المشكلات التي يتعرضون لها في عملهم (Blosser، 2003، (P.8. وذكر هازراد Hassard أنه يمكن قياس التفكير الشمولي من خلال الاختبار اللفظي وبطريقة الاختيار المتعدد وأنه أسلوب مناسب أذ يرى أن هذا الأسلوب يعطي الفرصة للفرد بأن يفكر في أختياره وأن البديل الذي سيختاره يكون مطابقاً لتفكيره (Hassard، 2007، (P.18 فالتفكير الشمولي يستند ألى الأنموذج الكلي تاركاً التفاصيل والجزيئات يطور القدرة على التخيل وتوليد

الأفكار التي تساعد في حل المشكلات وتنمية الإنتاج المبدع للأفراد. (Springer، 1993 ويرى هازارد Hassard أن الأفراد ذوي التفكير الشمولي يتصفون بالصفات الآتية:

1 – لديهم القدرة على التدريب والتعليم.

2 – لديهم المهارات الكافية للنجاح في الاتصالات الاجتماعية.

3 – لديهم القدرة على استكشاف المشكلات وحلها.

4 – يتميزون بالتساؤل وطرح الأسئلة.

5 – يتعاملون مع العموميات (Hassard، 2007، 12 –P).

دراسات سابقة

1–دراسة كاندلر (Candier)(2002)

دور المناقشات والتفاوض (اعادة التفكير في القراءة) حول محتوى القصص المدرسية على عينة من التلاميذ تتراوح اعمارهم مابين (9–14)سنة

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، والتي هدفت الى التعرف على دور المناقشات والتفاوض حول محتوى القصص المدرسية وذلك على عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين(9–14)سنة وكانت عينته تبلغ (80) تلميذاً اجرى تكافؤاً في المستوى الثقافي والاقتصادي للمجموعتين حيث تمت الموازنة بين طريقتين يتبعهما المعلم الطريقة الأولى بعيدة عن التفاوض؛ حيث يقوم المدرس بقراءة أجزاء من القصة وشرحها مع التركيز على الكلمات وكتابتها ونطقها. أما الثانية فتتم من طريق المناقشة والتفاوض بين التلاميذ وبعضهم مع البعض الآخر وبين المعلم الذي يقود ورشة القراءة والكتابة، وبعد انتهاء التجربة اجرى اختباراً نهائياً استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار الزائي، ومعامل ارتباط بيرسون) ولقد توصل الباحث إلى أفضلية الطريقة الثانية القائمة على المناقشة والتفاوض حيث تؤدى إلى فهم أكثر لأحداث القصة وعلاقة الشخصيات ببعضها البعض.

1. دراسة (رجب، 2005):

أجريت في مصر، وهدفت تعرف أثر إستخدام المدخل التفاوضي وإسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، تم تقسيم عينة الدراسة على ثلاث مجموعات مجموعتين منهما تجريبيتين الأولى دُرست التعبير الإبداعي بإستخدام المدخل التفاوضي، وإسلوب الحافظة والثانية دُرست التعبير الإبداعي بإستخدام المدخل التفاوضي، وإسلوب التقويم التقليدي والثالثة ضابطة دُرست التعبير الإبداعي، وتقويمه بالطريقة التقليدية وبواقع (32) طالباً لكل مجموعة. وقد قامت الباحثة بإعداد:

1- قائمة بمهارات التعبير الإبداعي.

2- إعداد تصور مقترح لتدريس موضوعات التعبير الإبداعي في ضوء المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة.

3- بناء إختبار مهارات التعبير الإبداعي. وإستُخدم في تحليل النتائج الوسائل الإحصائية المناسبة مثل تحليل التباين الأحادي، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة كوبر. وتوصلت الدراسة إلى:

4- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في إختبار مهارات التعبير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

5- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في إختبار مهارات التعبير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

6- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في إختبار مهارات التعبير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. (رجب، 2005)

2. دراسة (حسام الدين، 2010):

أجريت في مصر، وهدفت معرفة فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات. تكونت عينة الدراسة من (35) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة كلية البنات، تم تقسيم عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (19) طالبة من طالبات شعبة التأريخ الطبيعي والأخرى ضابطة مكونة من (16) طالبة من طالبات شعبة العلوم. وقد قامت الباحثة بإعداد:

1- إعداد إختبار طبيعة العلم.

2- إعداد مقياس تقدير العلماء.

وتم تحليل بيانات الدراسة بإستخدام الإختبار التائي لعينتين مترابطتين ومعامل إرتباط بيرسون

وتوصلت الدراسة إلى:

1-وجود تحسن دال إحصائياً في أبعاد طبيعة العلم (ماعدا أوجه العلم) لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بطالبات المجموعة الضابطة.

2-وجود تحسن دال إحصائياً في أبعاد طبيعة العلم لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده لصالح التطبيق البعدي.(حسام الدين، 2010)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من إطلاعه في الدراسات السابقة في أمور عدّة، ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية:

1- الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.

2- إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.

3- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.

4- إعداد الخطط التدريسية الملائمة لمجموعتي البحث.

الفصل الثالث

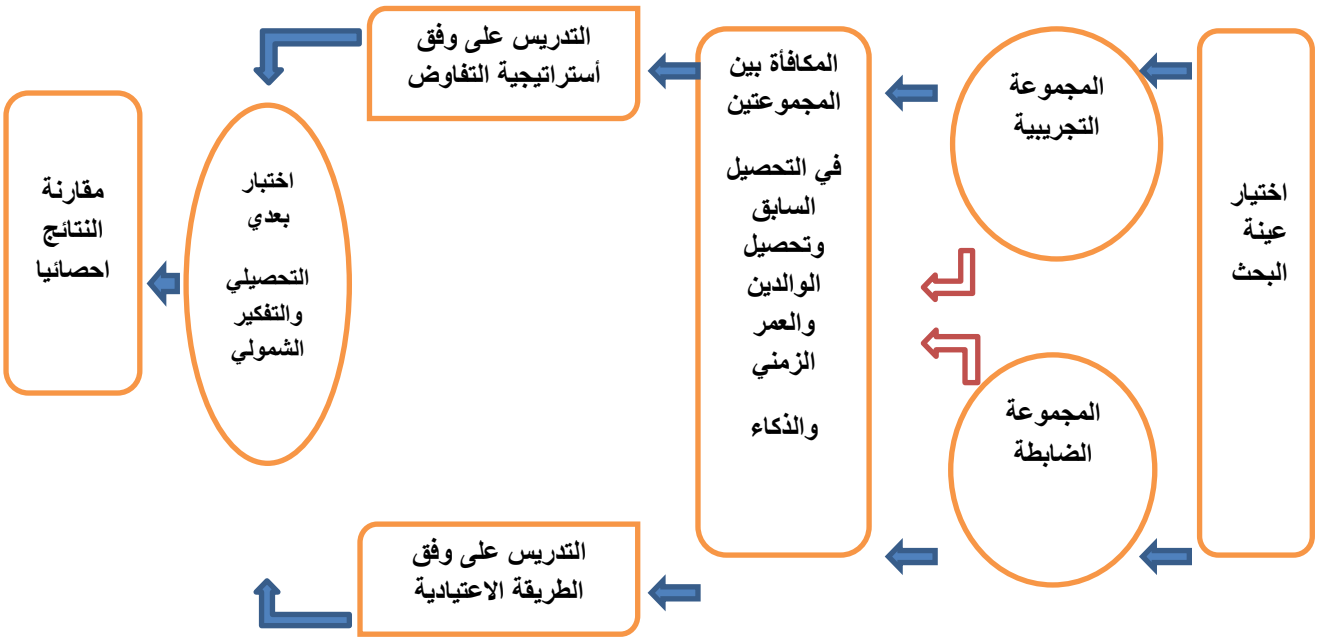
منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: -

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتعرّف: (أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي) لأنّه المنهج المناسب لطبيعة البحث، وقد اعتمدته دراسات عدّة، ويُمثّل أحد مناهج البحث العلمي المستعملة في البحوث التربوية والنفسية.

ثانيا: التصميم التجريبي:

اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثه، وكما مبين في الشكل (2)



التصميم التجريبي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

يقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم هي التي يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (إستراتيجية التفاوض)، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مادة التأريخ الأوربي. في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي بعدي يعده الباحث بنفسه، لمعرفة أثر المتغير المستقل المستعمل في الدراسة.

ثالثا: مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للسنة الدراسية (2014- 2015).

رابعا: عينة البحث

ان نجاح الباحث في اختيار العينة الصحيحة من حيث النوع والحجم وطريقة السحب هو المفتاح السليم للوصول الى النتائج وإمكانية تعميمها على المجتمع المبحوث (النجار، 2009: 85). ومن اجل ذلك كان لابد من إجراء ما يأتي:

- اختيار عينة المدارس.
- اختيار عينة الطلاب.

1 . عينة المدارس:

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية أو الثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل، والتي يجب أن يتوافر فيها:

- الفرع الأدبي.
- شعبتان فأكثر للخامس الأدبي.

اختار الباحث ثانوية ابن سينا للبنين الواقعة في مركز محافظة بابل بطريقة عشوائية، من بين المدارس التي تتوافر فيها شعبتان أو أكثر ضمن مجتمع البحث.

2 . عينة الطلاب:

بعد أن حدد الباحث الإعدادية التي سيطبق فيها التجربة، وهي إعدادية ابن سينا، زار الباحث الإعدادية المذكورة مصطحبا معه الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية بابل، ووجد انها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي، وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستخدام (إستراتيجية التفاوض)، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة نفسها بالطريقة (التقليدية)، وبلغ عدد طلاب المجموعتين (65) طالباً بواقع (31) طالباً في شعبة (أ) و (32) طالباً في شعبة (ب) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (4) طلاب، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (59) طالباً وبواقع (29) طالب في المجموعة التجريبية، و(30) طالباً في المجموعة الضابطة، وكما مبين في الجدول (1)

جدول (1)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	31	2	29
الضابطة	ب	32	2	30
المجموع		63	4	59

ان سبب استبعاد الطلاب الراسبين كونهم يمتلكون خبرة سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في إثناء التجربة، و ابقي عليهم في داخل الصف حفاظا على النظام الدراسي.

خامسا / تكافؤ مجموعتي البحث: –

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من أنّ طلاب العيّنة من منطقة واحدة، ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي: –

(العمر الزمني للطلاب، درجة نصف السنة في مادة التاريخ الأوربي للصف الخامس الأدبي، الذكاء، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات)

وقد اظهرت النتائج ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين احصائيا في المتغيرات المذكورة بعد استعمال الوسائل الاحصائية الملائمة.

سادسا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

لغرض الحفاظ على سلامة التجربة، حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة النتائج وهذه المتغيرات هي: – (الحوادث المصاحبة، *الاندثار التجريبي*، اختيار أفراد العينة، أداتا القياس)

الإجراءات التجريبية:

لقد حرص الباحث على جعل هذا العامل غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك من خلال (سرية البحث، المدرس(نفسه للمجموعتين وهو(محمد عبد الهادي حسن))، مدة التجربة (تسعة اسابيع للمجموعتين)، توزيع الحصص، بيئة الصف).

سابعا- تحديد المادة العلمية

حدد الباحث قبل البدء بالتجربة المادة العلمية التي ستدرسها مجموعتي البحث، وقد تضمنت الفصول(الرابع، والخامس، والسادس، والسابع) من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2014 / 2015. وجدول(2) يوضح ذلك

جدول (2)

المادة العلمية في كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي 2014 . 2015

ت	الفصل	عنوان الفصل ومحتوياته
1	الرابع	**توحيد ايطاليا والاتحاد الألماني وظهور نظام الاستعمار:**
2	الخامس	**الحرب العالمية الأولى 1914 1918 م:**
3	السادس	**الأوضاع الدولية بين الحربين العالميتين:**
4	السابع	**الحرب العالمية الثانية (1939- 1945 م)**

ثامنا: صياغة الأهداف العامة والسلوكية:

أ. تحديد الأهداف العامة:

حصل الباحث على نسخة من الأهداف العامة لكتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي للسنة الدراسية 2014 -2015 م من مديرية المناهج العامة في وزارة التربية.

ب. صياغة الأهداف السلوكية:

فقد صاغ الباحث الأهداف السلوكية وبما يتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسية المحددة بتجربة البحث، وبلغ مجموع الأهداف السلوكية ب (90) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وهي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وعرضت هذه الأهداف على عدد من الخبراء المتخصصين في بطرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم والمناهج، لبيان رأيهم في صحة صياغة الأهداف السلوكية ومدى شمولها لمحتوى المادة، وملاءمتها للصف الخامس الادبي، وفي ضوء الملاحظات التي ابدأها الخبراء عُدل بعضا منها ملحق (1).

تاسعاً: إعداد الخطط التدريسية:

اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات التي ستدرس في خلال مدة التجربة في ضوء المتغير المستقل (إستراتيجية التفاوض) في المجموعة التجريبية، وفي ضوء المتغير المستقل الثاني (الطريقة التقليدية) في المجموعة الضابطة، وعرض انموذجين(احدهما للتجريبية والأخرى للضابطة) من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في التاريخ الحديث، وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ملحق (1) لبيان آرائهم وملاحظاتهم لغرض تعديل تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت التعديلات اللازمة عليها، .

عاشرا: إعداد الاختبار التحصيلي:

ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع. ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر، لذا صمم الباحث اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع مستوى عينة البحث.

إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):

أعد الباحث خارطة اختبارية اشتملت على الفصول الأربعة الاخيرة لمادة التاريخ الأوربي المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الثاني للصف الخامس الأدبي، والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم

(Bloom)، وحدد الباحث عدد الفقرات الاختبارية إذ بلغت عددها (40) فقرة، وزعت على المستويات المذكورة، وقد تم تحضير جدول للمواصفات وفقاً لما يأتي:

جدول (3)

الأهمية النسبية للموضوعات وعدد الفقرات الاختبارية في كل مستوى من المستويات (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (الخارطة الاختبارية)

الموضوعات	الأهمية النسبية	مستويات الأهداف						
		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
		%32	%22	%18	%12	%9	%7	
الفصل الرابع	%32	4	3	2	2	1	1	13
الفصل الخامس	%24	3	2	2	1	1	1	10
الفصل السادس	%24	3	2	2	1	1	1	10
الفصل السابع	20%	2	1	1	1	1	1	7
المجموع	%100	12	8	7	5	4	4	40

ث . تحديد نوع فقرات الاختبار

أعد الباحث فقرات الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ الأوربي من الاختبارات المقالية والموضوعية، لأن تنويع الاختبار يمكن أن يقيس جميع مستويات المجال المعرفي كما أنها تتلاءم مع المستوى التعليمي للطلاب وكان نوع الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بواقع (27) فقرة موضوعية (13) فقرات مقالية ليكون المجموع (40) فقرة اختبارية ملحق (2).

صدق الاختبار : –

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى: –

أ . الصدق الظاهري: .

لغرض التثبت من الصدق الظاهري للاختبار، وتحقيقه للأهداف التي وضع من اجلها، عرض الباحث فقرات اختباره مع الأهداف السلوكية، على عدد من المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم والتاريخ الحديث ومدرسي المادة ملحق (1) لبيان مدى ملاءمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) من مجموع الخبراء، فأصبح الاختبار جاهزا للتطبيق بفقراته البالغة (40) فقرة.

ب . صدق المحتوى: –

يشير صدق المحتوى إلى الصفات الداخلية للاختبار، ويعد بناء الخريطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى (غانم، 1997: 102). وهذا ما حققه الباحث من طريق إعداد جدول المواصفات الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطلاب، من طريق الاهتمام بالموضوعات جميعا ومستويات الأهداف كافة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

يستعمل التطبيق الاستطلاعي لمعرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عنه وللتحقق من وضوح فقراته وتعليماته، طبق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (38) طالب في (إعدادية الكندي للبنين) في مركز محافظة بابل بعد أن تأكد الباحث من أنهم قد درسوا المادة العلمية التي درسها طلاب مجموعتي البحث، وقد هدف الباحث من ذلك إلى:

1 . التحقق من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته.

2 . تحديد الزمن المناسب للإجابة عن للاختبار.

3 . تحليل فقرات الاختبار واحتساب الآتي:

أ . مستوى صعوبة الفقرات.

ب . قوة تمييز الفقرات.

ت . فاعلية البدائل.

ث . حساب معامِل الثبات.

وفيما يأتي ايجاز ذلك

1 . إعداد تعليمات الاختبار: -

بعد أن تأكد الباحث من سلامة الفقرات وصلاحيتها، تم إعداد التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة عنها.

2 . تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، والتحقق من وضوح فقراته، طبّق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية مكونة من (38) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الكندي للبنين وفي ضوء تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعية، تبيّن للباحث أنَّ متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (46) دقيقة، فتّم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية.

3 . التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

أجرى الباحث تصحيحا للإجابات العينة الاستطلاعية، بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفراً للإجابة الخاطئة، ومعاملة الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضعت لها أكثر من علامة، معاملة الفقرات الخطأ هذا بالنسبة للفقرات الموضوعية اما الفقرات المقالية فقد أعطى الباحث خمس درجات لفقرة مقالية والبالغ عددها(13)فقرة اختبارية، وبذلك تكون درجة الاختبار النهائية هي(27+65=92) وهي الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي.اما الفقرات المقالية فقد اعُد محكا خاصا لتصحيحها وقد تضمن درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة.ثم حسب مستوى الصعوبة، وقوة التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار وكما يأتي:

أ . معامل الصعوبة

طبق الباحث قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد ان قيمتها تتراوح بين (0,35 . 0,77) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً حيث يرى بلوم (Bloom) ان الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذ تراوح مستوى صعوبتها بين(0,80.0,20).(Bloom، 1971: 66)

ب . **قوة تميز الفقرة**

وقد تبين ان فقرات الاختبار تراوحت قوتها التميزية بين (0,32 . 0,61) للفقرات الموضوعية، و(0,32. 0,50) للفقرات المقالية لذا فان جميع فقرات الاختبار ذات قوة تميزية مقبولة.

ت . فاعلية البدائل الخطأ:

تم ترتيب إجابات الطلاب عن فقرات الاختيار من متعدد على مجموعتين (عليا) و(دنيا)، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة، وجد إن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل على ما هي عليه.

ث . ثبات الاختبار (Test Reliability)

يعد الثبات أحد المستلزمات الأساسية في بناء الاختبارات، لذا استخدم الباحث لحساب معامل الثبات طريقة إعادة الاختبار وذلك بعد مضي أسبوعين عن الاختبار الأول حيث بلغ معامل الارتباط (83,0) وهذا يدل على ان معامل ثبات الاختبار جيد.

احد عشر : . تطبيق الاختبار التحصيلي:

بعد أن أعد الباحث الاختبار بشكله النهائي حيث احتوى على حقول خصصت لكتابة (اسم الطالب، الشعبة). كما تضمن الاختبار بعض التعليمات لطريقة الإجابة عن فقراته، مثل (وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة الذي يرى أنها صحيحة) عند الإجابة على فقرات الاختيار من متعدد، (والإجابة يجب أن تكون ضمن المكان المحدد) للأسئلة المقالية.

حدد الباحث موعد إجراء الاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل أسبوع من إجرائه، وذلك لكي يستعد الجميع للاختبار. ثم طبق الاختبار على طلاب المجموعتين في الموعد المحدد لإجرائه، فقد أجري الاختبارفي يوم الاحد 2015/5/3 في الساعة 9، 35 صباحاً في قاعة الامتحانات الكبرى في المدرسة وتحت اشراف الباحث نفسه ومساعدة بعض المدرسين العاملين في المدرسة.

اثنا عشر : اختبار التفكير الشمولي:

اعتمد الباحث مقياس التفكير الشمولي الذي أعده (حمود، 2008) ملحق (3) وهو معد للبيئة العراقية ويتناسب مع اعمار عينة البحث الحالي وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس وذلك من طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين بالمقاييس، وتحقق ايضا من ثباته بتطبيقه على عينة من الطلاب وباستعمال طريقة اعادة الاختبار ووبعد جمع النتائج وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كان معامل الارتباط (0.87) وهذا مؤشر على ثبات الارتباط بشكل جيد جدا.

ثلاثة عشر : تصحيح الاختبار

طبق الباحث الاختبار الشمولي على عينة البحث (التجريبية و الضابطة) يوم الاربعاء 2015/5/6 وصحح الاختبار بنفسه واعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة فكانت درجته الكلية (36) درجة لكونه يتكون من (36) فقرة ولكل فقرة ثلاث بدائل وواحدة من هذه البدائل صحيحة والبديلان الاخران خطأ.

اربعة عشر : الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (T-Test) لعينيتين مستقلتين

استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

(درجات الطلاب في نصف السنة، العمر الزمني للطلاب، الذكاء، الاختبار التحصيلي البعدي)

$$ت = \frac{(\bar{س}_1 - \bar{س}_2)}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right] \frac{(ن_1 - 1)\,ع^2_1 + (ن_2 - 1)\,ع^2_2}{ن_1 + ن_2 - 2}}}$$

حيث إن:

$س_1$ = الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$س_2$ = الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_1$ = عدد أفراد العينة الأولى.

$ن_2$ = عدد أفراد العينة الثانية.

$ع^2_1$ = التباين للعينة الأولى.

$ع^2_2$ = التباين للعينة الثانية. (البياتي وزكريا، 1977: 260)

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار وثبات التصحيح:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث إن:

ر= معامل ارتباط بيرسون.

ن= عدد أفراد العينة.

س= درجات المجموعة التجريبية.

ص= درجات المجموعة الضابطة.

(البياتي وزكريا، 1977: 183)

3. مربع كاي (Chi– Square)

استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين.

$$كا^2 = مج \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

حيث إن:

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع (داؤد وأنور، 1990: 156)

4. معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية:

استخدمت في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

$$ص = \frac{م}{ك}$$

إذ تمثل:

ص = صعوبة الفقرة.

م = مجموعة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (الزوبعي، 1981: 75).

5. معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية:

$$ص = \frac{م ع + م د}{2 ن س}$$

حيث إن:

ص = معامل الصعوبة

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا

ن = عدد أفراد احدى المجموعتين

س = الدرجة المخصصة للسؤال (عودة، 1998: 288)

6. معادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية:

استخدمت لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

$$\text{ت} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{2/1 \times (\text{ع} + \text{د})}$$

حيث ان:

مج ص ع = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

مج ص د = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

2/1 × (ع + د) = نصف مجموع الطلاب في كل من المجموعتين العليا والدنيا (الامام، واخرون، 1990: 115).

7. معادلة معامل التمييز للفقرات المقالية:

$$\text{ت} = \frac{\text{م ع} - \text{م د}}{\text{ن س}}$$

حيث إن:

ت = قوة تمييز الفقرة

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا

ن = عدد إفراد احدى المجموعتين

س = الدرجة المخصصة للفقرة (عودة، 1998: 288)

8- فعالية البدائل الخاطئة: -

استعملت لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد التي تألف منها الاختبار.

$$\text{ت م} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

حيث إن:

ت م = معامل فعالية البديل الخاطئ.

ن ع م = عدد الذين اختاروا البديل من الفئة العليا.

ن د م = عدد الذين اختاروا البديل من الفئة الدنيا.

ن = العدد في إحدى المجموعتين العليا والدنيا. (عودة، 1985: 125) (الظاهر واخرون، 1999: 91).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث وتفسيرها وكما يأتي:

اولا: عرض النتائج

أ- عرض نتيجة التحصيل الدراسي

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسن مادة تاريخ الأوربي الحديث قي التحصيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية).

بعد تطبيق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وتصحيح الاجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، و بإستعمال الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية المحسوبة، وقد ظهر ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية **(70.138)** والتباين **(222.837)**، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة **(57.067)** والتباين **(225.237)**، وكانت القيمة التائية المحسوبة **(3.353)** أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2، 000) وبدرجة حرية (57) والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)

الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	29	70.138	14.9278	222.837	57	3.353	2، 000	دالة إحصائية
الضابطة	30	57.067	15.008	225.237				

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ باستراتيجية التفاوض على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، مما يدل ان استراتيجية التفاوض كان لها أثرا ايجابيا في رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة التاريخ.

تفسير النتيجة

من خلال نتيجة البحث الحالي يمكن للباحث ان يفسر سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبدلالة احصائية للأسباب الآتية:

1- ظهرت زيادة في مستوى التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية لان إستراتيجية التفاوض أعطت حرية تفكير للمتعلمين اكبر من الطرائق التقليدية.
2- تعد إستراتيجية التفاوض من الاستراتيجيات التي تجذب الطلاب وهذا مما ساعد على زيادة التحصيل الدراسي.
3- الحرص الشديد من الباحث في إعداد الخطط والأهداف السلوكية للتجربة ساعد على زيادة تحصيل الطلاب.
4- المساعدة التي أبداها مدرس المادة في تنفيذ التجربة كانت عاملا آخر في تحسين مستوى الطلاب وزيادة التحصيل.

ب- عرض نتائج اختبار التفكير الشمولي:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسن مادة التاريخ الاوربي الحديث و متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية)

طبق أختبار التفكير الشمولي على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وبعد تصحيح اجابتهم، استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، وبأستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية الجدولية فاتضح ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (24.2989) والتباين (23.892)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (19.6889) والتباين (25.026)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (3.579) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (57) والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)

الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الشمولي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	29	24.2989	4.888	23.892	57	3.579	2، 000	دا لة إحصائيا
الضابطة	30	19.6889	5.003	25.026				

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية وتقبل البديلة، مما يدل على ان استراتيجية التفاوض لها أثر في في اختبار التفكير الشمولي.

تفسير النتيجة

من خلال نتيجة البحث الحالي يمكن للباحث ان يفسر سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبدلالة احصائية للأسباب الآتية:

1- ان إستراتيجية التفاوض ساعدت الطلاب على زيادة تفكيرهم الشمولي وهذا سبب تفوقهم في الاختبار الخاص بالتفكير الشمولي.
2- حب الطلاب للتفكير الشمولي وتأثير إستراتيجية التفاوض ساعد على زيادة اندفاعهم للتعلم مما ساعد في تفوقهم بالاختبار.
3- ان التفاوض بمعناه الواسع أدى بالطلاب الى استعمال جميع قدراتهم وقابلياتهم العقلية من طريق طرح البراهين والحجج التأريخية وهذا بدوره أدى الى استعمال العديد من مهارات التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والإبداعي والمنطقي والشمولي.

الاستنتاجات:

على ضوء نتائج البحث الحالي يضع الباحث الاستنتاجات الاتية:

1- إن إستراتيجية التفاوض ساعدت في التغلب على بعض صعوبات مادة التاريخ الأوربي الحديث.
2- توجد علاقة بين إستراتيجية التفاوض والتفكير الشمولي مما ادى الى تحسن مستوى الطلاب التحصيلي والتفكيري.
3- ان إستراتيجية التفاوض تعطي للطلاب القدرة الكافية في تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات في التحصيل والرغبة في التعلم بأسلوب علمي دقيق.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أوجدها الباحث في البحث الحالي يوصي بما يأتي:

1- تدريب مدرسي مادة التأريخ على إستراتيجية التفاوض في التدريس لما لها من أهمية في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الشمولي.

2- إعداد دروس نموذجية تعليمية مبنية على إستراتيجية التفاوض على شكل كراس ليتسنى لمدرسي التأريخ الرجوع اليها ومساعدة الطلاب في التدريس لمادة التأريخ.

3- إقامة دورات تدريبية لتعليم المدرسين والطلبة على أساليب التفاوض وأهميتها في العملية التعليمية وخاصة في تدريس مادة التأريخ.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مادة التأريخ في المرحلة الابتدائية او المتوسطة.

2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تشمل الجنسين الذكور والإناث.

3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المواد الاجتماعية الأخرى مثل الجغرافية او الاقتصاد او علم الاجتماع.

المصادر العربية:

1. إبراهيم، عبد الطيف فؤاد: المناهج أسسها، تنظيمها، تقويم أثرها، ط6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1984.
2. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط2، لجنة البيان العربية، القاهرة، د.ت.
3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد السادس والحادي عشر، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1956م.
4. أبو علام، رجاء محمود: علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، الطبعة الرابعة.، 1986.
5. أحمد، عصام محمد: " فاعلية بعض ستراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلميذات مدارس الفصل الواحد "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 2003.
6. ادوارد، كار: ما هو التاريخ، ترجمة احمد حمدي، مطبعة سجل العرب، القاهرة، 1962.
7. الامام، مصطفى محمود وآخرون: التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.
8. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس: الإحصاء ألوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ، مطبعة مؤسسة الثقافية، بغداد، 1977.
9. الجبر، سليمان محمد سر الختم عثمان علي: اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، دار المريخ، الرياض، 2000.
10. الجيزاني، فراس زبون شلش: تقويم محتوى كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين الاختصاص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، بغداد 2012.
11. حسام الدين، ليلى عبد الله: " فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 154، يناير، القاهرة. 2010.
12. حمود، مثنى فلحي: التفكير الشمولي وعلاقته بتوليد الافكار لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2008.
13. الخليلي، خليل يوسف، التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الاعدادي، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 1997م.
14. داود، عزيز حنا، وأنور حسين: مناهج البحث التربوي، بغداد، دار الحكمة، للطباعة والنشر، 1990.

15. الدوري، عبد العزيز، بحث في نشأة علم التاريخ عند العرب، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1960م
16. رجب، ثناء عبد المنعم: " أثر إستخدام المدخل التفاوضي وإسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد100,يناير، القاهرة، 2005.
17. زريق، قسطنطين، نحن والتاريخ، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1959م.
18. الزوبعي، عبد الجليل .الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1981م.
19. زيتون، عايش محمود: اساليب تدريس العلوم، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
20. زيتون، عايش محمود: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
21. زيتون، حسن حسين: "ستراتيجيات التدريس – رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم"، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
22. سعادة، جودت احمد: تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
23. سعادة، يوسف جعفر: دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ، مؤسسة الخليج العربي للنشر، القاهرة، 1985.
24. السكران، محمد: أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 2002.
25. السيد، جيهان كمال وعبد الحميد صبري عبد الحميد: استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007.
26. شحاتة، حسن: "ستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008.
27. شوقي، طريف: المحاجة طرق قياسها وأساليب تنميتها، مركز تطوير الدراسات العليا، القاهرة، 2006.
28. الطناوي، عفت مصطفى: " أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية" مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 2002.
29. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، 1999، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999.
30. عبد الله، سهير محمود: سيكولوجية التفاوض، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد التاسع العدد الثالث، القاهرة، 2003.
31. عبد الله، سامي محمود وآخرون: "تدريس اللغة العربية – إتجاهات معاصرة في التدريس والتقويم"، مؤسسة الإخلاص، بنها، 2004.
32. عبيد، وليم: إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
33. عرفة، صلاح الدين: " تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق "، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
34. العزاوي، محمد عدنان محمد: تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، 2012.
35. عطية، عطية السيد " التعلم بالتعاقد، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، إتجاهات حديثة في التدريس "، وزارة التعليم العالي، القاهرة، 2005.
36. عودة، احمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الامل للنشر و التوزيع، اربد، 1998.
37. عوض، فايزة السيد: مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية، دار الجزيرة للطباعة والنشر، القاهرة، 2009.
38. غانم، محمود محمد (1997)، القياس والتقويم، دار الأندلس، بيروت، لبنان
39. الفتلاوي، سهيلة كاظم: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

40. الفقي، عبد الرؤوف محمد وسامية المحمدي فايد: إستراتيجية تدريس مقترحة باستخدام النصوص التاريخية لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، مصر، 2004.
41. الفلو، اسعد: فاعلية برنامج تدريبي في التعلم التعاوني وفق مفاهيم التربية الشمولية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، 2005.
42. قطامي، يوسف: استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م.
43. الكلزة، رجب احمد، وحسن علي مختار، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط 1، الكويت، مكتبة دار لعلم.1989.
44. اللقاني، أأحمد حسين وعلي أحمد الجمل: " معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس "، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
45. مشرف، أحمد: (2007)، الذكاء والتفكير. http: //www.Huaral-Kema.com.
46. النجار، فايز جمعة واخرون (2009)، اساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
47. وجيه، حسن محمد: مقدمة في علم التفاوض الاجتماعي والسياسي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 1994.
48. يعقوب، غسان: الطفل عند بياجيه، دار الكتاب المصري، القاهرة، ب.ت.

المصادر الاجنبية:

49. - Bloom ،B.S Hastings ،J.T ،and Maolaus G.F. Hand **book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning** ،New York Mc Grow Hill ،(1971).
50. Blosser ،P.E.: **Using cooperative Learning in science education** ،the science outlook ،Columbus ،OH: ERIC. Clearing house for scince methematics ،and Environmental Education(2002).
51. Bourne ،E.L. etal: ،**Cognitive processes** ،prentice- Hall- Inc ،Englewod ،Newgersy ، Second edition(1986).
52. Candier ،K. R The role of discussion and negotiation ،(2002).
53. Christine ،C.: **Learning in science** ،**How do deep and surface Approaches Differ**? Paper presented at the Annual Association Montereal ،Canada ،April(1999) ،19-23.
54. Cross ،Roger ،T. & Price ،R.F: **Teaching scince for social responsibility** ،Sidney: st. Louis press(1992).
55. Good ،G.V. ،**Dictionary of Eduction** ،2nd ed ،New York ،1973.
56. Harman ،W.: **Thinking styles** ،New york(2003).http: //www.Norton.com
57. Hassard ،Jack: **Teaching students to think globally** ،Georgia state university ،Journal of Humanistic psychology Vol. 37 ،No. 1. (2007).
58. Sternberg ،R.J. & Gvigorenko ،F.: ،**Thinking and the gifted** ،Rocper ،Review vol. 16 ، Cambridge university pres(1993).