DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

فاعلية انموذج تدريسي مقترح على وفق نظرية (Weiner) في تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى طلبة كليات التربية الأساسية بمقرر مناهج مدرسية

م. د. حسن صعصاع غيدان البديري
كلية التربية الاساسية، جامعة سومر، العراق
البريد الالكتروني: hassansasahassansasa@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-9690-2969

م.د. وسام نجم محمد التميمي
كلية التربية الاساسية، جامعة سومر، العراق
البريد الالكتروني: wessama636@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-2597-9546

الملخص

يهدف البحث الحالي الى بناء انموذج تدريسي مقترح على وفق نظرية (Weiner) ومعرفة فاعلية الأنموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (Weiner) في تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى طلبة كليات التربية الاساسية بمقرر مناهج مدرسية . ولتحقيق هدف البحث الثاني بنى الباحث انموذجا تدريسياً على وفق نظرية (Weiner)ولغرض التعرّف على فاعلية الانموذج التدريسي صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية: لتحقيق هدف البحث الثاني وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يَدرسون مقرر مناهج مدرسية باستعمال الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (Weiner) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يَدرسون المقرر نفسه بالطريقة التقليدية في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يَدرسون مقرر المناهج المدرسية باستعمال الأنموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (Weiner) في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي – البعدي .

اذ اعتمد الباحث على منهجين منهج وصفي لبناء الأنموذج التدريسي المقترح, ومنهج تجريبي ذي ضبط جزئي, تكوّن من مجموعتين تجريبية وضابطة للتعرّف على فاعلية الانموذج التدريسي المقترح, باختبار بعدي, واختار الباحث جامعة سومر/ كلية التربية الاساسية /قسم معلم الصفوف الاولى , المرحلة الرابعة وتم اختيار شعبتين (أ) المجموعة التجريبية, وشعبة(ب) المجموعة الضابطة.

درّسَ الباحث مجموعتي البحث التجريبية والضابطة. وبعد الانتهاء من التجربة طبّق الباحث أداة البحث وجمع البيانات وحلّلها احصائياً باستعمال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

وأظهرت نتائج البحث انه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وكذلك يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية نفسها في الاختبار البعدي .

الكلمات المفتاحية: فاعلية، الانموذج التدريسي، نظرية (Weiner) ، مهارات التفكير الشمولي.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

The Effectiveness of a proposed teaching Model according to Weiner's Theory in developing Comprehensive thinking Skills among Students of Basic Education Colleges in a School Curricula Course

Dr. Hassan Sa'asa Ghaidan Al-Badri
College of Basic Education, Sumer University, Iraq
Email: hassansasahassansasa@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-9690-2969

Dr. Wissam Najm Muhammad Al-Tamimi
College of Basic Education, Sumer University, Iraq
Email: wessama636@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-2597-9546

ABSTRACT

The current research aims is to building a proposed teaching model according to Weiner's theory and to knowing the effectiveness of the proposed teaching design according to Weiner's theory in developing holistic thinking skills among students in basic education colleges in a school curriculum course .

To achieve the second research goal, the researcher built a teaching model according to Weiner's theory In developing comprehensive thinking skills among students of basic education colleges through a school curriculum course.

To achieve the second research goal, the researcher built a teaching model according to Weiner's theory, and for the purpose of identifying the effectiveness of the teaching model, the researcher formulated the following null hypotheses: To achieve the second research goal, the researcher developed the following null Hypotheses:

• There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of the experimental group students who are studying a school curricula course using the proposed teaching model according to Weiner's theory and the average scores of the control group students who are studying the same course in the traditional way in the post hoc thinking skills development test.

The researcher relied on two approaches, a descriptive approach to build the proposed teaching model, and an experimental approach with partial control, consisting of two experimental and control groups to identify the effectiveness of the proposed teaching model, with a post-test. The researcher chose Sumer University/College of Basic Education/Department of First Grade Teachers, fourth stage, and two sections (A) were chosen, the experimental group, and (B) the control group.

Keywords: Effectiveness, teaching model, Weiner theory, holistic thinking skills.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

الفصل الاول
التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

ان العالم الذي نعيشه اليوم يشهد تغيرات متسارعة على جميع الأصعدة، مما يجعل من الضروري إعادة النظر في أساليب التعليم لمواكبة تلك التحديات. اذ إن التعليم التقليدي الذي يعتمد بشكل أساسي على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، بات غير كافٍ لتلبية احتياجات الطلبة في عصر يتطلب التفكير النقدي والإبداع وحل المشكلات. وما يحتاجه الطلبة اليوم هو تعليم يُحفز التفكير الشمولي ومهاراته ويُشجعهم على تطوير مهاراتهم في التفكير التحليلي والاستقلالية في التعلم. تقتضي الحاجة إلى نقل التعليم من مجرد نقل المعرفة إلى تمكين الطلبة من اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين التي تشمل التفكير وانماطه، وحل المشكلات، والقدرة على التكيف مع التغيرات المستمرة ومن هنا تأتي أهمية تبني استراتيجيات ونماذج تعليمية جديدة تُركز على الطلبة، وتشجعه على التفاعل والمشاركة النشطة وإن ضعف المناهج التعليمية في العديد من الأماكن، التي لا تواكب التطور السريع في مجالات المعرفة، يؤثر بشكل كبير على قدرة الطلبة في تنمية مهارات التفكير الشمولي علاوة على ذلك، فإن التمسك الحرفي بمحتوى المنهج دون النظر إلى كيفية تفعيل هذا المحتوى في تطوير مهارات التفكير بكل انواعه مما يؤدي إلى قلة فاعلية النظام التعليمي في تزويد الطلبة بقدرات التفكير ومهاراته. لذا يجب أن يعمل القائمون على التعليم على تكامل المناهج مع الأنشطة التفاعلية والتعلم الذاتي، والتي يمكن أن تساعد الطلبة في التفكير وحل المشكلات بأسلوب مبتكر وان تُعطى الأولوية لتطوير التفكير والتعلم المستمر بدلاً من الاكتفاء بالحفظ والتسميع.. (عطية، 2015: 56)

ولا يعود ضعف التفكير لدى الطلبة إلى نقص في الذكاء أو القدرات العقلية، بل إلى غياب التعليم الفعّال الذي يُركز على تنمية مهارات التفكير. كما أن العديد من الدراسات التربوية تشير إلى أن الطلبة يفتقرون إلى المهارات العقلية الضرورية التي تساعدهم في التفكير النقدي والتحليلي. وهذا يعود في الأساس إلى أن التعليم التقليدي، الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، لا يوفر الفرص الكافية للطلبة لتطوير أساليب التفكير الفعالة. لا ينمو تلقائيًا، كما أشرنا، بل يتطلب بيئة تعليمية تركز على تعلم الطلبة كيفية التفكير، وليس فقط تلقي المعلومات. عندما يُفترض أن الطلبة سيتعلمون مهارات التفكير من طريق حفظ المعلومات واسترجاعها فقط، فإنهم يصبحون غير قادرين على تطبيق هذه المعلومات بطرق مبتكرة أو حل المشكلات المعقدة. وبالتالي، نجد أن الكثير من الطلبة في مراحل متقدمة من التعليم، مثل الجامعة، يعانون من ضعف في التفكير الشمولي وحل المشكلات، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على التفاعل مع تحديات الحياة العملية. وهذا من جهة ومن جهة أخرى، تُظهر هذه المشكلة أيضًا أن العديد من استراتيجيات التدريس المعتمدة حاليًا لا توفر آليات فعالة لتنمية التفكير لدى الطلبة. بدلاً من أن تكون هذه الاستراتيجيات مرنة ومبنية على التفاعل والتفكير ومهاراته ، فإنها تركز في الغالب على تقديم المعلومات بشكل أحادي، مما لا يساعد الطلبة على تطوير مهارات التفكير الضرورية. ولحل هذه المشكلة، يجب أن يتم التركيز على بناء وتطوير استراتيجيات ونماذج تعليمية تُمكّن الطلبة من تعلم كيف يفكرون بشكل مستقل، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير الشمولي . لذا يجب أن يتعلم الطلبة كيفية طرح الأسئلة، والبحث عن الحلول المبتكرة، والتفاعل مع محتوى التعليمي بطرائق تشجع على التفكير الشامل. (الكبيسي، 2013: 19).

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات التي اشارت إلى هذه المشكلة وجد أن اغلب الأساليب المعتمدة في التدريس هي الحفظ والتلقين الذي يحول دون بناء عقلية الطلبة ويمنع تحررهم من عناصر الجمود والتخلف الفكري ،وهذا ناتج عن استعمال طرائق التدريس التقليدية وأدوات التقويم التي تقتصر على الجانب المعرفي فقط ، إذ إن مؤسساتنا التربوية تعطي عناية كبيرة إلى تنمية العمليات العقلية الدنيا في حين لا تولي عمليات التفكير من المستويات العليا إلا اهتماما عارضا ، فضلا عن ذلك إنها لا تمكن الطلبة من الأنشطة المعرفية والقدرة على توظيفها جيدا في حل مشكلاتهم ومواجهة مواقف الحياة اليومية ، فطلبة الجامعات ليسوا بحاجة إلى حشو عقولهم بالمعلومات والمعارف التي لا تكفي وحدها لتعلم مهارات التفكير ؛ لذا نجد أن ما يواجهونه من مشكلات يؤدي إلى خفض قدراتهم على التعلم والتطور مما يؤثر ذلك سلبا على العمليات المعرفية والتفكير لديهم .

وتأسيسا على ما تقدم أصبحت المشكلة واضحة ، متمثلة في عدم قدرة الطلبة في الجامعات على ممارسة التفكير الشمولي ومهاراته في المقررات الدراسية على وجه العموم ومقرر المناهج المدرسية على وجه الخصوص؛ وفي ضوء ذلك تتبلور مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي :

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

هل للانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (Weiner) فاعلية في تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى طلبة كلية التربية الاساسية ؟

ثانياً: اهمية البحث .

يعد التعليم الأساس الذي تقوم عليه تقدم الأمم وازدهارها. فهو لا يقتصر على اكتساب المعرفة الأكاديمية فقط، بل يمتد ليشمل تنمية القدرات الشخصية والعملية التي تمكن الأفراد من التفاعل بفعالية مع المجتمع. وتهدف الجامعات إلى تزويد الطلبة بالمعرفة المتخصصة، وفي الوقت ذاته، تركز على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات. فضلا عن ذلك، تساهم الجامعات في تحفيز الطلبة على الانخراط في المجتمع وتقديم مساهمات إيجابية من طريق تطوير فهمهم للبيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يعيشون فيها. كما أن تزويد الطلبة بتعليم مهني يعزز من قدرتهم على مواجهة تحديات سوق العمل، ويسهم في تكوين جيل قادر على القيادة والإبداع. فالمسؤولية والتعاون هما عنصران أساسيان في هذا السياق، حيث أن تطوير هذه القيم يعزز من قدرة الفرد على التفاعل البناء مع محيطه، ويجعله جزءًا من عملية التنمية المستدامة للمجتمع. (الاسدي ، 2014: 42-43).

كما أن التعليم هو الأساس الذي تنطلق منه الشعوب والمجتمعات في سباقها للتغلب على ما يعتري الحياة وانماطها من مشكلات وتعقيدات ، ويتفق التدريسيون على أن تعليم الطلبة وفقًا لقدراتهم النفسية والعقلية هو الهدف النهائي للتعليم، أي أن التعليم هو عملية يتم بواساطتها بناء معرفة الطلبة بالتفاعل المباشر مع المفاهيم والخبرات الجديدة وربطها بما لديهم بالخبرات السابقة لجعل التعلم ذا معنى ، ولكن إذا لم يتم ربط الخبرات السابقة مع المستجدات لن يحدث التعيلم، لأن النجاح في مواجهة تحديات الانفجار المعرفي لا يعتمد على كمية المعرفة ، بل على كيفية استعمالها وتنظيمها وتوليدها وحل المشكلات بكفاءة وسرعة وبشكل ملائم لهذا التغيير(تغير دور الطلبة)، فأصبح دورهم فاعلاً في تلقي المعلومات وتنظيمها وتوظيفها بسبب قدراتهم الذهنية واستراتيجياتهم المعرفية على يتم ، أن تتم معالجتها واستيعابها وتخزينها في أنماط معرفية ذات معنى، وقد أثر هذا التغيير بشكل إيجابي على مواقفهم تجاه التعليم، التعزيز ثقتهم بأنفسهم (رمضان ، 2016 : 5).

وهذا يعني أنَّ بناء النماذج التدريسية ، والاعتماد عليها في التدريس ، جاء من منطلق أنَّ التدريس لم يعد فناً ، فحسب كما كان يعتقد إلى وقت قريب ، بل أصبح علماً ، أي بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله ، وأساليبه ، واستراتيجياته ، ونماذجه وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافاً محددةً ، وبدرجةٍ عاليةٍ من الإتقان ، وكيفيـة الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم ، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه ، والتعرف على فاعلية عملية التعليم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل ، وتحقيق التعلم لدى المتعلمين. فضلا عن ان استراتيجيات التدريس ونماذجه من مكوّنات المنهج الأساسية؛ ذلك أن الأهداف التعليمية والمحتوى الذي يختاره المتخصصون في المناهج، لا يمكن تقويمه إلّا بوساطة المدرّس والاستراتيجيات التي يستعملها في تدريسه، لذلك يمكن عدّ استراتيجيات التدريس همزة الوصل بين الطالب والمدرّس والمنهج. (فضالة، 2010: 12).

وتدفع نماذج التدريسية المنظمة المتعلمين إلى تطوير القراءة الواعية والمنظمة، وتطوير مهارات الانتباه المنظم، والإصغاء غير المشوّش في الموقف التعليميّ بنحوٍ عام، وتطوير مهارات كتابة الأفكار الأساسية، والعمل على تعميقها، والتوسّع بها، وتعزيزها بالأفكار الثانوية، وتطوير مهارات إدارة الوقت، والتعامل مع القلق الامتحانيّ، وتطوير مهارات الاسترجاع الشامل (زاير، وسماء، 2013: 128).

وقد أوْلَتْ الدراساتُ الحديثة النماذج والاستراتيجيات التدريسية أهمية كبيرة، وعدّتها حجر الزاوية في العملية التدريسية؛ لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم، والمفاهيم، التي تسعى إلى تحقيقها، فهي وسيلة ترجمة المنهج المدرسي، وتنفيذه على أرض الواقع، وأحد العوامل الرئيسة في بلوغ أهدافه، وهي جزء من صميم المنهج، وليست مجرد إضافة آلية، أو نشاط يجري بجواره، وإنّ نجاح العملية التربوية – وإن تهيّأت كل الإمكانات – يظلُّ مشكوكًا فيها ما لم يهيّأ لها طريقة تدريسية توجهها التوجه الصحيح، فهي الأداة الناقلة للمعرفة، والميسّرة لاكتساب المهارات وحدوث التعلّم، وتساعد الطريقة الناجحة الطلبة على إيقاظ قواهم، واستعداداتهم العقلية، وتعودهم الاستقلال، والاعتماد على النفس، والتفكير المنطقي، وتدفعهم إلى الحركة والنشاط الهادف؛ لذا بات من الضروري الابتعاد عن التلقين والحفظ. (عبد عون، 2013: 28-29).

وشهد القرن العشرون تصاميم لنماذج واستراتيجات تدريسية كثيرة ، بنيت على أسس ، وافتراضات لنظريات سلوكية مثل : أنموذج (برجز : Birggis) ، أو معرفية مثل أنموذج(أوزبيل : Ausubel) و(بياجيه : Piaget) ،

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

أو اجتماعية مثل : أنموذجا (باندورا : Bandura) و (ميللر : Muller) ، أو إنسانية مثل : أنموذجا (كارل : Carrol) و(روجرز : Rogarz) ، وذلك تكريساً للجهود التربوية الرامية الى وضع عملية التدريس على أسس علمية راسخة ، تعتمد على التكوينات السلوكية ، والمعرفية والاجتماعية ، والإنسانية ، التي كان لها تأثير كبير على التعليم ، وكانت لها نتائج أهمها تأكيد على الحفاظ على التفاعل النشط مع المتعلم ، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه في التعرّف إلى فاعلية عملية التعليم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل ، وتحقيق التعلم عند المتعلمين (الزند ، 2004 : 113) .

إنَّ تفضيل استعمال النماذج التدريسية في العملية التربوية يعود إلى إمكانية إخضاعها لمجموعة لمعايير منها التجريب والقياس ، واستعمالها في التدريس ، وهذه النماذج يمكنها مساعدة المتعلمين على تمثيل ما تُقدم لهم من خبرات تعليمية ، واستيعابها بما تضمن استمرار انتباههم ، كذلك خزنها على نحو أبنية معرفية ، وتهدف هذه النماذج إلى الوصول بالمتعلم إلى حالة التوازن المعرفيّ ، ثم التكيف مع البيئة المحيطة ، والظروف التي يتفاعل معها (دروزة ، 1994 : 278-288) ومن المعايير الأخرى أن تستند هذه النماذج إلى إطار مفهومي أو نظرية تربوية عامة، تقدّم موجهات نحو الإجابة عن تساؤلات خاصة بعمليتي التعلم والتعليم، فبناء أيّة استراتيجية تدريسية أو أنموذج أو طريقة، يجب أن يعتمد على أصول نفسية ذات علاقة بمجالي التدريس والتعلّم، إذ تكمن فاعلية العمليّة التعليميّة في الاستعمال الملائم لمَا تمخّض عنه البحث التربويّ والنفسيّ من نتائج فاعلة (الكسباني، 2008: 31)، فمناهج مدرسية يزوّد المعلمين والمدرسين والباحثين بنتائج البحوث والدراسات الخاصة بموضوعة التعلّم الصفيّ، والعوامل المؤثرة فيه، ويقدّم معلومات عن أشكال التعلّم والتعليم المختلفة، وكيفيّة التعامل مع هذه الأشكال، من طريق التعرّف بالمبادئ والقوانين التي تحكم اكتساب المعلومات الخاصة بكلِّ شكلٍ، مما يمكّن المعلّم أو المدرّس والاستاذ الجامعي من اختيار المبادئ، والاستراتيجيات، والنماذج والأساليب المتاحة لطبيعة المواقف التعليمية التعلّمية المختلفة (الزغول، 2011: 32).

ويرى الباحث أنّ أهمية أيّة استراتيجية تدريسية او نموذج أو طريقة أو أسلوب تتأتّى من أهمية المحك أو النظرية التي يستند إليها، ويستند الانموذج المقترح إلى نظرية (Weiner) في العزو السببي.

اذ ان لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل دوراً مهماً لفهم كيفية تأثير توقعات الطلبة وتحصيلهم الاكاديمي، لذا تحاول نظرية(Weiner) العزو السببي التركيز على كيفية تفسير الافراد لنجاحهم أو فشلهم، وقد تعدت تحليل الحوافز الى محاولة فهم نتائج توقعات الطلبة وردود فعلهم الانفعالية، وتفسير واقعية الافراد لأداء المهمات المختلفة ، كما تعمل على تفسير الافراد لنجاحهم وفشلهم في هذه المهمات(غباري، وآخرون، 2012: 192).

وبذلك تهتم نظرية (**Weiner**) بدراسة الاسباب التي تجعل الافراد يتخذون قرارات معينة بصدد ما يمر بهم من حوادث، فالناس عموماً ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم الى عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه (علاونة، 2014: 123)

وتأتي أهمية هذه النظرية بوصفها من النظريات الحديثة التي تهتم ببعض المتغيرات المعرفية وهي العزو السببي ، ويشير اسلوب العزو الى مدى تفسير وتبرير الفرد لسلوكه الذي يصدر نتيجة لمواجهته لأي موقف من المواقف المختلفة (Muller, 2013, 57).

ويرى الباحث أنَّ نظرية **Weiner** للعزو السببي، تتفق مع ما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة بمستوياتها المعرفي، والوجداني والمهاري في جعل المتعلّم اساس ومحور باهتمامها الرئيسي، الذي تهتم به العملية التعليمية، ويجب أنْ تراعى ميوله، ورغباته، وقدراته المعرفية ، وسرعته في التعلّم والتعليم ، وتؤكد على أنْ يكون المتعلّم ايجابيًا نشطًا، وفاعلًا في الموقف التعليميّ، وبذلك فنظرية العزو السببي تشجع القائم بالعملية التدريسية على ضرورة تعرّف مستوى طلبته، ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم، وتقوية العلاقة بينه وبين طلبته، وجعل من الخبرات التعليمية أكثر فاعلية، وأبقى أثرا في الموقف التعليمي وموجهة إياهم نحو تنمية قدراتهم الذهنية من تحليل وتركيب ، وتعتمد على تعليمهم مهارات حل المشكلات ، وتركز على نشاطهم وردود أفعالهم تجاه وضعيات مشكلات وتدريبهم على حلها مع الاستناد إلى المعارف ليستثمروها في إصدار الأفكار المساعدة لتجاوز العقبات ، ويكون الطلبة فيها هم محور العملية التعليمية من طريق اكتسابهم مهارات تمكنهم من إدماج معارفهم وتحويلها إلى معارف أدائية، وبهذا فهي تعمل على تنمية الميول والمهارات في المستوى العقلي والوجداني والنفس حركي وتحفز الطلبة على التفكير.

ويعد التفكير من الركائز التربوية المهمة في العملية التعليمية,والتي تزايد الاهتمام بها كثيرا في عصر التقدم

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

العلمي والتكنولوجي لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة لعمليتي التعليم والتعلُّم، ولمساعدة الطلبة باستخدام الطاقة العقلية القصوى لتحقيق التفوق والتكيف الملائم في العملية التعليمية. فالتفكير هو "عملية عقلية يتطور فيها المتعلّم عن طريق عمليات التفاعل الذهني بين المتعلم وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة" (العتوم، 2006: 19). وتعد تنمية مهارات التفكير من الأهداف الأساسية في التربية العلمية، نظراً للدور المهم الذي تلعبه في تنشيط ذهن المتعلّم وتطوير مهارات التفكير لديه (البعلي، 2006: 15). لذلك حظي مفهوم التفكير باهتمام العديد من المربين والباحثين حتى أصبح من أكثر المفاهيم بحثا ودراسة في مجال التربية وعلم النفس ، وقد عنيت المؤسسات الفلسفية والتربوية والفكرية بتنميته لكي يصبح الطلبة أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترض سبيلهم في مناحي الحياة المختلفة سواء أكانت اقتصادية أم تربوية أم اجتماعية أم فكرية أم غيرها ، فهو مجموعة من المهارات التي تزودهم بالقدرة على التحليل الموضوعي لأي ادعاء معرفي أو خبر ما بحيث يصبح الفرد قادرا على التمييز بين الفرضيات والتعليمات ، وبين الحقائق والآراء بطريقة منطقية واضحة(الحلاق ، 2007 ، ص 27- 28) .

وإنَّ تنمية مهارات التفكير بصورة عامة والشمولي بصورة خاصة من الأهداف الرئيسة والمهمة التي يجب تحقيقها واحداثها في سلوك المتعلمين ، حيث تهدف الى تنمية قدرتهم على التأمل في تفكيرهم وإدراكهم وكيف يفكرون؟ وكيف يصلون الى حل المشكلات بكفاءة عالية؟ وتوظيفها بشكل يمكنهم من مواجهة المشكلات المختلفة في الحياة، ويعرفه(Lyons zero) : "معالجة اكثر من موضوع في العقل وإيلائه اهتماماً جدياً" (Lyons, 2010: 12) فالتفكير الشمولي نوعًا من التفكير الذي يتسم بكونه تفكيرا موجها نحو أهداف محددة يسعى الطلبة إلى بلوغها معتمدين الاستقراء والاستنباط سبيلا للوصول إلى حل المشكلات التي تشغل بالهم ويشعرون أن بهم حاجة للحصول على حلول لها ، إن الفكرة التي يقوم عليها مفهوم التفكير الشمولي هي التفكير في الكل وليس الجزء أي كل ما يتصل بالمجال الإدراكي ومكوناته؛ لهذا فقد يطلق عليه التفكير الجشتالتي ؛لأنه يتعامل مع الكل بدلا من المكونات أو الجزئيات كما يحصل عندما ننتقل إلى بيت جديد ونريد ترتيب أثاثه فينصرف تفكيرنا إلى المشهد كاملا وكيف نشكله ولا ننظر إليه مجزءاً ،وهذا يعني أن الطلبة الذين يفكرون بهذا الأسلوب ينظرون إلى طبيعة الكل أو المجموع المراد معالجته ، ولكي يؤتي التفكير الشمولي النتائج المرجوة منه لابد من محاولة تبسيط المعلومات والأفكار التي نتحصل عليها ونحولها إلى أنماط مألوفة وهذا ما يميز هذا النوع من التفكير اي انه يسعى إلى تبسيط الكل أو المجموع لا تعقيده بالتفصيل في الجزيئات .(عطية ، 2015: 136).

ويؤدي هذا النوع من التفكير دورا حيويا في نجاح الطلبة وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ؛ لان اداءاتهم في المهمات الأكاديمية التعليمية ، والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية في اثناء الدراسة وبعد إنهائها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) هي نتاجات تفكيرهم التي بموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم ، وعليه فان فرص الطلبة في النجاح تتقلص إذا لم يوفر المدرسون الخبرات المناسبة لتعليمهم وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهمات الأكاديمية والعامة خارج المؤسسات التعليمية (رزوقي ، ونبيل ، 2016 : 135).

لذا فالطلبة الذين يفضلون هذا التفكير في معالجة المعلومات يتسمون بنظرتهم الشمولية للموقف فهم يتناولون الموضوع دفعة واحدة ليخرجوا منه بما هو جديد ، ولا يهتمون بجمع الجزئيات قبل النظرة الكلية بمعنى أنهم لو تعرضوا إلى دراسة قصيدة يبدأون بقراءتها ومحاولة إدراكها بشكلها الكلي قبل الذهاب إلى معاجم اللغة لمعرفة معاني المفردات فيها ، ويتسمون بأنهم يستحضرون معارفهم السابقة عندما يواجهون قضايا غير مألوفة(عطية ، 2016 : 65)

ويزود التفكير الشمولي الطلبة بالبيانات والخيارات التي يختارون من بينها أفكارهم الإبداعية المفيدة ، فقد حظي إنتاج التباينات والخيارات بكثير من الاهتمام إذ إن استعمال الحدود المفاهيمية الواسعة وتصنيف أشياء معينة في فئة ما بخلاف ما يفعل الآخرون يمكن أن يوسع من مدى هذه الخيارات كما أن قليلا من البحوث تشير الى أن الاستبصارات الإبداعية تنتج أحيانا من توسيع الحدود المفاهيمية (رنكو ، 2011 :23).

وأن الشباب الجامعي يمثل قوة الأمة ونهضتها والإرادة الفعالة في عمليات التغيير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (الطريا، 2001: 6) , وتزداد أهمية هذا القطاع من أبناء الجيل بوصفه ممثلا لاحدى الشرائح الاجتماعية المفعمة بالحيوية والنشاط وتقع عليه مهمات تطوير المجتمع وديمومة حركته إلى الأمام، وتظل إمكانية تحقيق هذه المهام مرهونة بقدرات الشباب المثقف على تحمل أعباء ذلك، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا بضمان عملية إعداد هذه

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

المرحلة إعداداً سليماً متكاملاً (الإبراهيم، 1999: 95).

فالطالب الجامعي المعاصر يقف على مفترق الطرق بين المراهقة المتأخرة ومرحلة الرشد المبكرة وقفة متحيرة لا يعرف موقعه من عالم الكبار وهذا التغيير في الانتماء من جماعة المراهقين إلى جماعة الراشدين، هو تغيير مفاجئ وانتقال إلى مرحلة جديدة مجهولة غير معروفة (طاهر، 1990: 76), إذ إن مرحلة الشباب نقطة انعطاف في نمو العديد من الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية كالذكاء والتفكير والإبداع والفهم والتعلم والتأمل والتآلف والتفاعل مع الآخرين.

فكل من الطلبة لديه قدرات واستعدادات متنوعة، وبالتالي فإن تبني نماذج وطرائق تدريسية متنوعة يمكن أن يسهم في تحسين تعلمهم. من طريق استخدام وسائل تعليمية مثل الصور، والملصقات، والأفلام التعليمية، والأنشطة التفاعلية مثل الندوات العلمية والرحلات، يمكن للطلبة بناء مفاهيم أكثر دقة وفهم عميق للموضوعات وهذا التنوع لا يقتصر على الوسائل التعليمية فقط، بل يمتد إلى نماذج واستراتيجيات التدريس نفسها، بحيث يمكن للاستاذ أن يضع مواقف تدريسية تحفز الطلبة على التفكير النقدي، وتحسن من ملاحظاتهم، وتعزز مهاراتهم الجسدية والعقلية والانفعالية والجمالية. هذه البيئة التعليمية المتكاملة تساهم في تحقيق أفضل نتائج من خلال ربط الطلبة بالأهداف التعليمية بشكل عملي وواقعي.كذلك، من المهم أن يعمل الاستاذ الجامعي على تفعيل التفاعل الإيجابي بين الطلبة ومحتوى الدرس، وعدم الاكتفاء فقط بإنهاء المقرر الدراسي. فالتعليم لا يجب أن يقتصر على إتمام المحتوى، بل يجب أن يعزز التفكر والمشاركة الفعالة لتكوين بيئة تعليمية حية تشجع الطلبة على الإبداع والنمو المتكامل(الفتلاوي ، 2010 : 45 – 46) .

أن الطلبة هم محور العملية التعليمية، حيث يلعب المدرس دورًا محوريًا في توجيههم لحل المشكلات وفقًا لمواقف تعليمية تتدرج في صعوبتها وتعقيدها. ومن خلال الاستفادة من مكتسباتهم المعرفية والمنهجية، يتم توظيف هذه الموارد بشكل هادف لتطوير مهاراتهم في مختلف المجالات، سواء كانت معرفية، انفعالية، أو مهارية. والتي تشجع على تطوير الفكر المهاري لدى الطلبة، مما يعزز قدرتهم على التعامل مع المشاكل الحياتية الصعبة والمعقدة، سواء في محيطهم الدراسي أو الخارجي. كما تساهم في تقوية الإدراك المنهجي والتواصلي، مما يسهل عليهم التحليل وفهم الواقع بشكل أفضل. وتدعو هذه الطريقة الديناميكية الطلبة إلى اكتساب المعرفة بطريقة منهجية، وبالتالي تحقيق أهداف تعليمية فعالة من خلال تعزيز التفكير وحل المشكلات. وهذه الطريقة لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل تشمل أيضًا جوانب نفسية واجتماعية، مما يجعل التعليم عملية شاملة تتناول جميع جوانب تطور المتعلم، وتساعده في مواجهة التحديات التي قد يواجهها في حياته الشخصية والمهنية (حمداوي ، 2017 :11).

ويعد التدريس الحديث غاية في مساعدة الطلبة علي اكتساب مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات والقدرات ، وتطوير مجموعة من الاستراتيجيات التي تمكنهم من حل مشكلاتهم الحياتية ، وتحمل مسؤولية تعلمهم ، ومساعدتهم على الانطلاق في التدريس إلى خارج حدود المؤسسة التقليدية للاستفادة من الحياة كمسرح للتعلم ، وتمكينهم من العمل بشكل إبداعي من طريق التواصل ، والتفاعل ، والتعاون مع الآخرين . (عواد ، ومجدي ، 2010 : 25) .

ويعتقد الباحث ان الطالب الجامعي وبحكم ما يدور حوله من تغيرات فسيولوجية وبيئة تجعله يعشق التغيير ويثور على كل ما هو قديم لذلك يرى في اسلوب التدريس اسلوبا يجعل منه شخصا سلبيا وغير مهم في العملية التعليمية, يرى ان ما بداخله قادرا على ادارة دفة الدرس أي يكون شخصا ايجابيا .

وممّا تقدمَ تتجلى أهمية البحث من خلال ما يأتي:

1- قد يساعد الانموذج التدريسي الذي سيبنى وفق نظرية (Weiner) التي تركز على العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على دافعية الطلبة، مثل القدرة، الجهد، والتحفيز يمكن أن يكون ذا فاعلية كبيرة إذا تم تطبيقه في بيئات تعليمية ثابتة وملائمة. وعندما يُثبت هذا النموذج فعاليته، فإنه يفتح المجال أمام واضعي المناهج لفهم الخصائص الفريدة للمراحل العمرية المختلفة للطلبة بما في ذلك القدرات العقلية والاحتياجات النفسية المختلفة.

2- البحث الحالي محاولة إضافة نوعية في الجانب التطبيقي لتقديم انموذج تدريسي متكامل لمعرفة مدى تنمية مهارات التفكير الشمولي بعد تطبيق الانموذج التدريسي.

3- أهمية مقرر المناهج المدرسية لكونها جزءاً من العلوم الأساسية الإنسانية إذ تعمل على توسيع وتطوير قدرات الطلبة وتزويدهم بالمعرفة والثقافة، وتعد من المواد المهمة لإعداد مربي اجيال المستقبل.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

ثالثاً: هدفا البحث .

يهدف البحث إلى:

1- بناء أنموذج تدريسي مقترح على وفق نظرية(Weiner) للعزو السببي

2- التعرف على فاعلية الانموذج التدريسي المقترح لتنمية مهارات التفكير الشمولي في مقرر المناهج المدرسية لدى طلبة كليات التربية الاساسية.

رابعًا: فرضيات البحث .

لتحقيق هدف البحث الثاني وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يَدرسون مقرر مناهج مدرسية باستعمال الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (Weiner) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يَدرسون المقرر نفسه بالطريقة التقليدية في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يَدرسون مقرر المناهج المدرسية باستعمال الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (Weiner) في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي – البعدي .

خامسًا: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

1- الحد الزماني : العام الدراسي 2023- 2024 م.

2- الحد المكاني : كلية التربية الاساسية – جامعة سومر- قسم معلم الصفوف الاولى.

3- الحد المعرفي : المتمثلة بمفردات مقرر المناهج المدرسية المقررة من قبل اللجنة القطاعية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

4- الحد البشري : طلبة المرحلة الرابعة – الفصل الاول في قسم معلم الصفوف الاولى .

سادساً: تحديد مصطلحات البحث

أولاً : الفاعلية :عرفها كل من :

أ- عطية (2008) بأنها : " القدرة على إحداث الأثر ، وتقاس فاعلية الشيء بما يحدث من أثر في شيء آخر" (عطية ، 2008 : 61)

ب- الكسباني (2010) بانها: " القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقاً، أو إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن". (الكسباني، 2010: 48).

❖ يعرفها الباحث نظريا :

القدرة أو الكفاية التي يوصف فيها أداء معين وأحداث تغييرا ايجابيا طبقاً لمعايير محددة مسبقاً لتحقيق أهداف معينة .

❖ يعرفها الباحث إجرائياً :

القدرة أو الكفاية المنظمة التي يوصف بها الانموذج التدريسي المقترح لمقرر مناهج مدرسية في تنمية مهارات التفكير الشمولي عند طلبة المرحلة الرابعة في قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة مقاسة باختبار التنمية البعدي.

ثانياً : الأنموذج : عرفه كل من :

أ- (الدريج ، 2004): بأنه " أداة تحليلية ، أوأسلوب في التحليل بقدر ما يساعد على التطور التقنيّ للتعليم بوجه عام ، فإنَّه يساعد أيضاً على إرساء دعائم علم التدريس (الدريج ، 2004 : 32).

ب- ابو جادو(2009): بانه مجموعة من الاجراءات التي يمارسها المدرس في الوضع التعليمي والتي تتضمن تصميم المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها (أبو جادو, 317:2009)

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

❖ يعرفه الباحث نظرياً :
الصيغة أو المثال الذي يعمل عليه ، ويستند إلى أسسٍ علميةٍ ، تتحدد فيه طرائق التدريس ، وأساليبه ، والنشاطات ، وأساليب التقويم ، ويساعد التدريسي على تنظيم مهماته .
❖ يعرفه الباحث إجرائياً :
نظام تعليميّ متكامل مكّون من : الأهداف التعليمية ، والمحتوى التعليميّ ، وطرائق التدريس وأساليبه ، والنشاطات التعليمية ووسائلها ، وأساليب التقويم ، بناه الباحث على وفق نظرية (Weiner) الغرض منه رفع تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى الطلبة في مقرر المناهج المدرسية .

ثالثًا: نظرية (Weiner)عرفها كلٌّ من:

أ. (عائشة، 2011): هي النظرية التي يكيف ويطور الافراد تفسيراتهم واحكامهم نحو الآخرين والمحيط على اتم المتسببين في السلوكيات والاحداث التي تحصل لهم (عائشة،2011 : 17).
ب. (مجنح، 2019): تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجهها الفرد في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة الى اسباب مختلفة (مجنح ، 2019: 21).
❖ التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف (عائشة، 2011) تعريفاً نظرياً لتحقيق اهداف بحثه .
❖ التعريف الإجرائيّ: هي النظرية التي تهتم بالكيفية التي يشكل الافراد افكارهم عن الواقع ويفهمون الاحداث، والتي استند إليها الباحث في بناء نموذجه المقترح، حيث ترجم مبادئها ومنطلقاتها التربويّة إلى عدد من الإجراءات، والخطوات التي يؤديها الاستاذ الجامعي، ويكلّف بها الطلبة ؛ لدراسة عدد من الموضوعات في مقرر المناهج الدراسية أثناء مدّة التجربة.

رابعاً : التنمية عرفها كل من :

أ- السيد (2011) " تطوير أداء الطالب وتحسينه وتمكنه من اتقان المهارات جميعاً بدرجة منظمة "(السيد ، 2011: 178).
ب- النعيمي(2013) " عملية منظمة ومستمرة تستهدف احداث تغييرات ايجابية مقصودة في مجال ما تزيد فعاليته وكفاءته في خدمة المجتمع وتلبية متطلباته وحاجاته"(النعيمي،2013: 10).
❖ العريف الاجرائي للتنمية : تبنى الباحث تعريف السيد (2005).
❖ **التعريف الإجرائي للتنمية:** تعني تحقيق زيادة سريعة تراكمية ودائمة لمهارات التعلم النشط في اثناء مدة التطبيق لدى الطلبة المطبقين في (عينة البحث).

خامساً: المهارة: عُرِفَت بأنها :

أ- " حذاقة تُنمى بالتعلم ، وهي إما كلامية ، أو كتابية ،أو كلاهما ".(عاقل، 2003: 105).
ب- " الاداء المتناسق المنظم الذي يؤدي الى اتقان العمل بسرعة "(المسعودي، وآخرون ،2015 :40).
❖ التعريف النظري : تبنى الباحث تعريف(المسعودي واخرون 2015).
❖ **التعريف الإجرائي للباحث:** أداء الطلبة قسم معلم الصفوف الاولى المجموعة التجريبية السهل المتقن لمهارات التفكير الشمولي لتحقيق الأهداف التربوية .

سادسا: التفكير الشمولي عرفه كل من :

أ- (Goyak) **بأنه :-** هذا النوع من التفكير الذي يستخدم فيه الدليل من أجل الوصول إلى نتائج نهائية وهو عملية تعالج الأفكار بصورتها النهائية وقابلة للتكرار والاختبار والتحقق (Goyak، 2009 ،p: 34).
ب- **(الطائي) بأنه :-** " طريقة التفكير المفضلة التي يتبعها الفرد من أجل التوصل إلى نتائج نهائية بصورة عامة (شمولية) دون الخوض في التفاصيل " (الطائي ،2017 : 100).
❖ **التعريف النظري للتفكير الشمولي :** تبنى الباحث تعريف الطائي(2017)
❖ **التعريف الإجرائي للتفكير الشمولي :-** هو الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من طريق استجابتهم على اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي الذي اعده الباحث في البحث الحالي .
❖ **التعريف الاجرائي لمهارات التفكير الشمولي** : - يعرف الباحث مهارات التفكير الشمولي بأنها هي مجموعة من المهارات العقلية المتمثلة في مهارات (الاستنباط، والاستنتاج، والتعميم) التي تهتم بالأطر الكلية دون الاهتمام بالتفاصيل والأجزاء ، وبالفهم وادراك العلاقات جيداً؛ ويمارسها طلبة المرحلة الرابعة خلال دراستهم لمقرر مناهج

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

مدرسية باستعمال الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية العزو السببي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار المعد لذلك .

سابعا: طلبة كليات التربية الاساسية عرفها الباحث نظريا :

هم الطلبة جميعهم الذين يتم اعدادهم ليكونوا معلمين قادرين على نقل المعارف والخبرات وتطبيقها في المراحل الدراسة الابتدائية .

ثامناً: مناهج مدرسية يعرفها الباحث نظريا :

هي مجموعة من المفردات المقررة من قبل لجنة عمداء كليات التربية الاساسية ليتم تدريسها بثلاث ساعات لكل محاضرة اسبوعيا للمرحلة الرابعة قسم معلم الصفوف الاولى بكليات التربية الاساسية وفقا لأمرها ذي العدد:(159 بتاريخ 31/ 1/ 2022) .

الفصل الثاني
الاطار النظري

يعد الإطار النظري في البحث العلمي من أهم العناصر التي تساهم في تحديد منهجية البحث. حيث يوفر الإطار النظري الأساس الفلسفي والعلمي الذي يوجه الباحث في تحديد المشكلة وتفسير النتائج. كما يساعد الباحث على استكشاف المفاهيم والنظريات السابقة التي تؤثر على فهمه للموضوع، بالإضافة إلى تحديد الفجوات البحثية التي يهدف البحث إلى معالجتها. ومن طريقه يحدد الباحث الأدوات والأساليب التي سيتبعها، مع التأكد من توافقها مع الإطار الفلسفي والنظري للمشكلة المدروسة.

لذا يتضمن هذا الفصل بعض الأدبيات النظرية التي استند إليها الباحث في بحثه فضلاً عن أهم المؤشرات المستخلصة من الإطار النظري التي توصل إليها الباحث والتي سيعتمدها منطلقات نظرية يستند إليها بجميع إجراءات بحثه, وسيعرض الباحث في هذا الفصل الجوانب والمتطلبات الآتية:

أولاً: نماذج التدريس :

يعد الانموذج اطاراً يلخص مجموعة من العلاقات المنطقية الكمية و الكيفية , التي تحدد الملامح الرئيسة للواقع , ويكون هذا الانموذج شكلا تخطيطيا يلخص الاحداث و العمليات و الاجراءات و العلاقات بينها (قطامي , 2002 : 57) , ويتفق (زيتون ,2001) مع (قطامي , 2002) على ان انموذج تصميم التدريس هو الاطار الفكري او التصور العقلي الذي يصف العمليات (المراحل و الاجراءات) و بيان ما بينها من علاقات متبادلة التي يسير عليها مصمم التدريس لتصميم منظومة من خلال اعداد مخطط المنظومة , ويعد تصميم انموذج التدريس بمثابة الخريطة التي يسير عليها مصمموا التدريس في عملهم (زيتون , 2001: 19).

وان الانموذج هو تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للوصول الى عدد من الاستنباطات و الاستنتاجات , ويتضمن الانموذج علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال موضوع التدريس (قطامي , 2002 : 56) , تعد نماذج التدريس صيغة من الأطر التنظيمية التي يمكن استعمالها في موضوعات عديدة وفي مواد تعليمية متنوعة لأنها تعنى بتخطيط المواد التعليمية وتصميمها واثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطه ، ويتم في هذه الصيغة تنظيم المعلومات اذ تصب في نجاح العملية التعليمية وتحديد المسلمات وجمع البيانات اللازمة بهدف تنظيم المعلومات حول العملية التعليمية و مواد التعلم لتصبح اكثر فاعلية من طريق تحديد الاجراءات الواجبة التي تتلاءم وطبيعة المنهج وتشكل النماذج التدريسية مقدمة تجريبية تسهم في تطبيق نظريات التعلم التي من شأنها ان ترفع كفايات عمليات التدريس (الخوالدة , 1997 : 34).

❖ **خصائص انموذج التدريس:**

يعد انموذج التدريس أداة أساسية تساعد المعلمين في تنظيم وتحسين العملية التعليمية. إنه يوفر إطاراً موجهًا يعتمد على نظرية تعلم معينة، مما يساعد في تحديد الأهداف التعليمية، وتنظيم الأنشطة التدريسية، وتوجيه التقويم. كما أنه يساعد في تحقيق تنوع الأساليب والأنشطة لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة. ولنموذج التدريس الخصائص العامة تشمل:

1. **المرجعية النظرية :**يعتمد النموذج على نظرية تعلم معينة، مثل نظرية التعلم السلوكي، أو المعرفي، أو البنائي، مما يؤثر على الطريقة التي يتم بها تنظيم المحتوى وتوجيه النشاطات.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

2. **التركيز على الأهداف :**يساعد في تحديد الأهداف التعليمية بوضوح، ويعمل على توجيه الأنشطة نحو تحقيق تلك الأهداف.
3. **المرونة :**يتميز النموذج بالقدرة على التكيف مع مختلف السياقات والظروف التعليمية، سواء كانت تتعلق بالفئة العمرية أو نوع المادة الدراسية.
4. **التقويم المستمر :**يشمل تقويم أداء الطلبة بشكل دوري لتعديل وتوجيه الأنشطة التعليمية وفقًا لاحتياجاتهم.
5. **التركيز على المتعلم :**يولي النموذج أهمية كبيرة لتشجيع التفاعل النشط من قبل الطلبة، مما يعزز من مشاركتهم في العملية التعليمية.
6. **التنظيم الزمني :**يحدد النموذج كيفية توزيع الوقت بين الأنشطة المختلفة، مثل تقديم الدرس، النقاشات، والأنشطة التطبيقية.

(قطامي واخرون , 2000: 172).

❖ المتطلبات الواجب القيام بها عند بناء الانموذج التدريسي :

كي تكون النماذج التدريسية فاعلة و مؤثرة في التعلم و التدريس , لابد من تحديد متطلبات معينة , وقد حاول عدد من التربويين تحديد المتطلبات الرئيسة للأنموذج التدريسي و كما يأتي:

1- متطلبات عملية التعليم و التعلم ومعيقاته : تحليل متطلبات التعلم تشكل متطلبات سابقة لابد من توفيرها لغرض تحقيق التعلم اللاحق, الجديد وبغياب هذه المتطلبات تحدث فجوة تعرقل حدوث التعلم ، ويمكن تلاشي ذلك بتزويد المتعلم بالخبرات والمواد الدراسية الضرورية التي يفتقر اليها ، وتضمين عملية التدريس ببعض الخبرات لمعالجة نواحي القصور في فهم المتعلم وليصبح مستعدا للتعلم اللاحق , اما اذا برزت صعوبات في توافق الانموذج التدريسي مع نظريات التعلم فانه يصبح من الصعب قبوله واستعماله .

2- القياسات التي تصف المعالجات وشروط التعلم وتزويدها بالبيانات: وهذا يعني ان بناء انموذج تدريسي على وفق اسس محددة وخطوات مدروسة تعطيه القدرة على استخلاص بيانات رقمية ، وتقيس التغيرات المطلوب احداثها للتوصل الى ادلة ثابتة وموثقة تزيد من قيمته واستعماله .

3- اتفاق اسس الانموذج التدريسي ومبادئه مع نظرية للتعلم : يعد اتفاق انموذج التدريس مع نظرية للتعلم متطلبا اساسيا لقبول الانموذج التدريسي, اذ ان النظرية تحدد الفهم الشامل للموقف التعليمي , التعلمي مثل متطلبات التعلم التي تصنف على وفقها الاهداف ، وتحديد صعوبة او سهولة توفير هذه المتطلبات ، ووصف الشروط والظروف الخاصة بالموقف التعليمي (قطامي ، 2005 : 31-32) .

ثانياً: نظرية Weiner.

استند (Weiner) في نظريته إلى نظرية Haider التي تتكون من بعدين اساسين (الاستقرارStability، ومركز التحكم Locus of control) ويتكون بعد الاستقرار من قطبين مستقر وغير مستقر، اما مركز التحكم فيتكون من مركز تحكم داخلي، ومركز تحكم خارجي، وقد اضاف (Weiner) بعدا"، أو مبدأ آخر وهو امكانية الضبط، أو التحكم Control abilityوالمرتبط بالتوقعات أو الأسباب التي من المتوقع حدوثها ويتكون من قطبين (يمكن التحكم به Control able ولا يمكن التحكم به Un Control able) وقد صاغ Weiner نظريته التي ترتكز على جانب محدد من السلوك مقارنة بالنظريات والنماذج الاخرى في العزو ، اذ يركز على التفسيرات التي نصل اليها عند محاولة تفسير اسباب النجاح والفشل في المهام المختلفة الموكل اليها تنفيذها ، وعلى الرغم من تركيزها على جانب محدد من السلوك إلا انها تعد من اهم النظريات المفسرة للعزو (عطوية، 2015: 70).

تمثل نظرية العزو على المستوى النظري نظرية متكامل لدراسة وتفسير السلوك الاجتماعي لأنها تمثل احدى وجهات النظر المعرفية والتي تنص على الطريقة التي يحاول بها الناس تكوين احكام وتفسيرات حول نشاطاتهم وتصرفاتهم اليومية، وهذه التفسيرات تؤدي دوراً في تحديد السلوك والتنبؤ به، وتعرف نظرية العزو بان البشر يحاولون فهم البيئة وانفسهم من طريق عزو ما يحدث لهم لعوامل داخلية او عوامل خارجية وان اتجاه العزو من شأنه ان يؤثر في تفكير الانسان واتجاهه (سلمان، 2007: 66).

وتقوم نظرية العزو (Attribution theory) التي طورها (Bernard Winer) من جامعة (UCLA) بربط ميدانين رئيسيين ذوي قيمة في النظرية السيكولوجية وهما الدافعية، والبحث في عملية العزو. وقد حدد (Weiner) معالم ثلاثة لنظرية العزو وهي:

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

أ. تصنيف الاسباب المدركة للسلوك .
ب. القوانين العامة التي بالمعلومات السابقة وابنية الفرد المعرفية.
ت. تطور وحدوث العلاقة بين الاسباب المدركة له والسلوك الظاهر.

وتؤدي نظرية العزو السببي دوراً مهماً في حياة الفرد من طريق تأثره بتفسيراته وادراكه للأسباب، ويعد العزو في هذه النظرية المرتكز الرئيس للتنبؤ بتفسير الفرد لسلوكياته لاحقاً، كما يربط بالمعارف والسلوكيات والانفعالات المرتبطة بالإنجاز (Vispoel & Astin, 1993: 118).

واعتمدت نظرية (Weiner)على المتغيرات التي حددتها نظرية اتكنسون (1964) (Atkinson) في دافعية التعلم واعتماداً على ما توصل اليه اتكنسون فإن الدافعية هي وظيفة لمتغيرات المهمة وميل الفرد للعمل من اجل تحقيق او تجنب الفشل. بينما يعتقد (Winer) ان الاحداث الداخلية تتوسط العلاقة ما بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق. ان الافراد الذين لديهم دافعية قوية يدركوا انفسهم انهم اكثر قدرة من اولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة وكذلك يبذلوا جهداً اكثر على المهام التحصيلية. فضلاً عن ذلك فإن (Wiener and Kukla) وجدوا بأن تأثيرات متغيرات المهمة ليست منتظمة. إن النجاح على المهام الصعبة يولد ثقة واحترام عند الفرد اكثر من النجاح على المهام السهلة. وبدأت التطورات المبكرة لنظرية العزو عند (Weiner) بتحديد الاسباب الرئيسة الاربعة والتي تتضمن بأن العزو عادة يختار النجاح أو الفشل ويقوم بربطها مفاهيمياً مع النتائج والسلوك اللاحق (قطامي، 2005: 221).

اما الاسباب الاربعة التي يعزو الفرد اليها نجاحه أو فشله حسب منظور (Weiner) فقد كانت : القدرة (Ability)، الجهد (effort)، صعوبة المهمة (Task difficult)، والحظ (Luck). وإن خصائص توجهات هذه الاسباب التي حددت والتي تؤثر على السلوك عرفت مع ربطها بردود الافعال العاطفية التي يصدرها الفرد والتي تعتبر كدافعية للسلوك ايضا وان الافتراض الرئيسي لنظرية العزو ... هو ان الفرد بطبيعته مدفوع نحو الفهم . لأن الفهم هو الذي يحدد مجرى سلوكه في الظروف التي يواجهها في مواقف حياتية او انجازية (Weiner 1980:13).

ويسعى الافراد دائما للبحث عن أسباب لتبرير نجاحهم ، أو فشلهم في بعض المواقف الحياتية، أو عند التعرض إلى مشاكل الحياة اليومية وقدم اركنArkin وماريانا Maruyana تحديدا لمفهوم العزو حيث قالا: يعزو الطلبة العاديون اداءهم إلى عوامل : القدرة وصعوبة الاسئلة والاعداد والحظ ويعزو الطلبة الناجحون تحصيلهم إلى عوامل داخلية (قدرة ،جهد) تكون مسببات للنجاح أكثر مما يفعل الطلبة العاديون وقد دلت الدراسات أن الطلبة الناجحين يعيرون اهمية للعوامل الداخلية، والثابتة أكثر من غيرها إذا ما قورنوا بزملائهم غير الناجحين (عبد الهادي، 2004: 204).

واثناء التعلم قد ينجح الطلبة ،وقد يفشلون، لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل اي قد يعزون النجاح والفشل في الاداء إلى عدة أسباب مثل صعوبة الامتحان ، واتجاهات المعلم نحوهم ، أو عدم الرغبة في مادة معينة ، أن هذا العزو يعمل كدليل للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح ، أو الفشل في تلك المهمة في المستقبل (غباري وابو شعيرة ،2008 : 310) .

وان الفكرة العامة لنظرية(**Weiner**) العزو السببي هي أن الناس يفسرون السلوك في ضوء أسبابه وان هذه التفسيرات تؤدي دورا هاما في تحديد استجاباتهم للسلوك وتمثل احدى وجهات النظر المعرفية في التركيز على تفسير الشخص وادراكه للأحداث والاسباب التي يعزو تلك الاحداث لها وتشير هذه النظرية إلى أن الإنسان اما يعزو ما يحدث له لعوامل داخلية (internal – factors) واما يعزو ما يحدث له لعوامل خارجية external (factors) واتجاه العزو يؤثر في تفكير الإنسان وشعوره واتجاهه (سلمان، 2007: 66) .

وترتكز نظرية (Weiner) في تفسيرها العزو على ثلاث افتراضات:

أ. يريد أن يعرف المتعلمين سبب سلوكهم، وسلوك الآخرين، وخصوصا" السلوك المهم بالنسبة إليهم.
ب. تفترض نظرية العزو أن المتعلمين لا يضعون اسبابا لسلوكهم عشوائيا فهناك تفسير منطقي للأسباب التي نعزو سلوكنا اليه.
ت. لان السبب الذي نعزو سلوكنا اليه تؤثر في سلوكنا اللاحق فإذا عزونا سبب فشلنا إلى شخص ما فإننا نحب ذلك الشخص وبالعكس (غباري وأبو شعيرة، 2008 : 311)

ويرى (Weiner)ان العزو السببي هو ان يرجع الفرد نتائج الاحداث التي نمر به الى اسباب تعود الى الجهد

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

والامكانية والشخصية والظروف الخارجية، او الى الحظ والصدفة. ويعرف الفرد العزو بأنه الطريقة التي يفسر بها الافراد اسباب نجاحهم او فشلهم، فعزوهم لأسباب داخلية يسمى عزواً داخلياً، وهنا الفرد يتحمل مسؤولية نجاحه او فشله، اما اذا عزا نجاحه او فشله للآخرين وحملهم المسؤولية، وعفا نفسه فإن العزو هنا خارجي(الدبابية والعفون، 2021: 441).

افتراضات نظرية (Weiner):

أ. البحث عن الفهم يشكل دافعاً اولياً للعمل.

ب. تشكل عزوات الفرد مصادر معلومات عن النتائج والتي تختلف من اكثر من بعد واحد .

ت. يتحدد السلوك المستقبلي جزئياً بالأسباب المدركة الناتجة عند نتائج سابقة (قطامي، 2005: 322).

تطبيقات نظرية (Weiner):

أ. **عزو النجاح والفشل:** وجدت دراسات عديدة ان اكثر الاسباب التي يذكرها الناس لنجاحهم وفشلهم هي (القدرة ، الجهد ، صعوبة المهمة ، الحظ أو الصدفة) وهذا يبين ان هناك انماطاً معينة لعزو خبرات النجاح والفشل وإنها ليست عملية عشوائية . وربما الاهم من ذلك ان هناك ميلاً عاما عند الطلبة الى عزو نجاحهم الى اسباب داخلية ومستقرة الى عزو خبرات الفشل الى اسباب خارجية.

ب. **العزو والتوقعات المستقبلية والدافعية:** وهو انه اذا عزا الطالب فشله الى عامل مستقر(داخلياً وخارجياً) فإن هذا سيؤثر كثيراً على توقعاته المستقبلية لفرض النجاح والفشل . إذ ان الاعتقاد بأن سبب فشل الطالب هو سبب مستقر وداخلي سيؤدي الى توقعات متشائمة عند الفرد نفسه أو عند الآخرين عن ادائه في المستقبل ، وسيزداد هذا التشاؤم عندما يعتقد الفرد بأن سبب الفشل لا يمكن التحكم به او تغييره ، والعكس صحيح (حمودة وكحول ، 2020: 441).

1. التطبيقات التربوية لنظرية (Weiner) .

ان المساهمة التربوية الرئيسية لنظرية العزو تتعلق في تحليل التفاعلات الصفية وقد بدأ الباحثون يطبقون الاطار المعرفي في المواقف الصفية وذلك بتحليل رسائل المعلمين الى طلبتهم والتي تؤثر في اعتقاداتهم وسلوكهم نحو قدراتهم وجهودهم وغير ذلك من العزوات ، فضلاً تحليل ردود الفعل العاطفية لمشكلات الطلبة السلوكية. كما ان نظرية العزو لها تطبيقات في مجال واسع في الطرق التي تعرف فيها طبيعة الثقافة المحددة للنجاح.

- **القضايا صفية**: طالما ان نظرية العزو هي نظرية دافعية فإن القضايا التي تعنى بها هي خصائص الطالب الشخصية والعمليات المعرفية ، والتدريس والبيئة الاجتماعية للتعلم التي ينظر لها من طريق هذا المنظور.
- **خصائص المتعلم:** تعد خصائص المتعلم ذات اهمية رئيسية للتربية وتتضمن الفروق الفردية ، الاستعداد للتعلم، والدافعية ، وينظر الى اهمية نظرية العزو بتحديدها لعلاقة المعتقدات السببية للطلبة وافكارهم عن نجاحهم وفشلهم (قطامي، 2011: 245)
- **الفروق الفردية:** ان النظرية التي طورها (Weiner) هي احدى النظريات التي تبحث في تحديد العوامل المؤثرة في اختيار الاسباب المحددة لكل من النجاح والفشل والأثر اللاحق ، وتصف النظرية نموذجاً للعزو العام وليس الفروق الفردية في اختيار العزوات ، ومع ذلك فإن مستويات تطور الطلبة ومستويات تقدير الذات لديهم عرف كخصائص تلك التي يمكن ان تؤثر على اختيار عزوهم ، ويميل الاطفال الى الاعتقاد بأن الجهود يمكن ان تصحح ممارسات الفشل ونتائجه ممن لديهم تقدير عال للذات فإنهم يميلون لأن يعزون فشلهم لأسباب خارجية وغير ثابتة (قابلة للتصحيح).
- **الاستعداد للتعلم:** مع ان الاستعداد للتعلم لم يبحث كفاية في اطار نظرية العزو فإن التضمينات الصفية واضحة، ان الطلبة ، الذين يثبتون في عزوهم في حالة الفشل لضعف القدرة واجهوا اخطاء كثيرة في ادائهم مصحوباً باستراتيجيات غير فعالة لحل المشكلة المتبوعة بأخطاء، وان الاستعداد لتعلم جديد يعد محدوداً ويتحدد بإمكانية المتعلم الافادة من التدريس في تعلم مهارات جديدة وتلك متأثرة بعزوات الطالب السابقة في حالة النجاح والفشل.
- **الدافعية:** ترى نظرية (Weiner) ان الطلبة وبخاصة ما يطور من معتقدات سلبية نحو النجاح والفشل فإن هذه العزوات تشكل مصدراً رئيساً للدافعية ، في الموقف الصفي ، وان الاحداث الدافعية المهمة هي ليست بإضافة اشياء للمواد التدريسية وبدلاً من ذلك فإن الاحداث الصفية وما يتعلق بها من نتائج ومترتبات يمكن ان تساهم بإثارة الدافعية للمتعلم . اما مصادر الدافعية المعلومات الصفية المثيرة لدافعية المتعلم فهي:

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

- التغذية الراجعة المصحوبة بمعرفة ومعلومات عن النجاح والفشل من المعلم.
- ردود الفعل العاطفية عند المعلم على النتاجات (الشفقة، الغضب).
- الاستعداد الذي باعتبار النتاجات التابعة، متضمناً الافعال والنتاجات البعدية والتي تعد فرصاً للاستجابة للأسئلة وتنظيم الجلوس في الصف .

(قطامي، 2011: 191) .

❖ **المبادئ الواجب مراعاتها عند استعمال نظرية (Weiner) :**

حتى تحقق نظرية (**Weiner**) الفوائد التربوية المرجوة لابد من مراعاة المبادئ الاتية اثناء عملية التطبيق:

1- توخي البساطة في التعلم بعيدا عن التعقيد والاجراءات الصعبة وذلك لتشجيع الطلبة ليس على تقبل Weiner كانطلاقة مناسبة فحسب بل والعمل على تطبيقه بحماسه واضحة وكبيرة .

2-اختيار التوقيت المناسب لتطبيق التعلم كأن يلاحظ المدرس شعور الطلبة بالملل ويريد لهم التنويع او رغبة منه في الكشف عن مدى التعمق لدى الطلبة في موضوع من الموضوعات او قضية من القضايا او امر من الامور.

4- عدم استهزاء المدرس او استخفافه بطريقة اجابة الطالب في التعلم اذا كانت غير دقيقة بل اللجوء الى عملية التصويب او اصلاح الخطأ لكي يستفيد الطلبة جميعا من ذلك.

5- استعمال المدرس لا سلوب الدعابة او المرح الهادف في عملية التعلم وذلك من اجل اثارة جو من المحبة والتألف بين الطلبة بدلا من الرهبة والخوف.

6- استعمال المدرس للوسائل التعليمية المتنوعة التي تثير الطلبة وتشجعهم على التعلم وتساعدهم ايضا على تحليل الامور وطرح الاسئلة الاكثر عمقا حول الموضوع المطروح .

7- ضرورة ضبط النظام داخل الفصل الدراسي بعملية التعلم حتى يفهم الطالب كل سؤال يطرح من جانب المدرس وحتى يتابع المدرس اجابات الطالب ويستمع الى اسئلته وحتى يدرك بقية الطلبة ما يدور من احداث التعلم ويعملوا على المشاركة فيه فيما بعد (الصيفي, 2009: 32).

❖ **الخطوات المقترحة لخطوات الانموذج التدريسي المقترح .**

1- التمهيد والتنشئة الذهنية ويقصد بها .

اختيار اهم المواضيع المتعلقة بمقرر مناهج مدرسية وتوضيح اهم المعلومات والأفكار وربط الموضوع بالحياة اليومية حتى يكون تعليم قائم الفهم.

2- استثارة الرغبة في العزو .

الرغبة من قبل التدريسي هدف تربوي تجعل من الطلبة يقبلون على انشطة التعلم وتحقق انجاز الأهداف التعليمية وتؤثر في سلوكهم وتحثهم على العمل بشكل فاعل ويتم ذلك من طريق وضع دافع عند الطلبة يعتبر شي أساسي في عملية التعلم لا يمكن ان تتم بدونه واستعمال الدافعية تزيد من نسبة اقبال الطلبة على الأنشطة التعليمية وتهيئ الاستعداد للتعلم من اجل تحقيق الأهداف كي يتعرف التدريسي على ميول والرغبات الطلبة من اجل خلق بيئة محببة ومثيرة لدافعيتهم.

3- استثمار الانجاز .

ويقصد به رفع تقدير الذات من طريق توجيه رغبات الطلبة في التفوق والامتياز وتقوية شخصيتهم والعمل على رفع توقعات تفوق والنجاح وتنمية النظرة الإيجابية نحو تعلم بخلق جو من الحماسة وتطوير إحساس الطلبة بكفاء وجداره في الإجابات وتوفير التغذية الراجعة وبناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة.

4- استثارة اسئلة متعددة المستويات .

وتعني تنويع الأسئلة بصورة واضحة تراعي الوقت وتكليف المجموعات بالإجابة عن الأسئلة وتوفير مناخ صفي إيجابي متفاعل ضبط الإدارة الصفية اثناء المحاضرة.

5- العزو السببي .

يقصد به بناء عزوات سببية للنجاح من طريق مضاعفة الجهود المبذول ورفع قدرات الطلبة وزيادة ثقتهم بالنجاح عن طريق الدراسة بجد واجتهاد ويقنع الطلبة ويعزو سبب فشل بعض الى عوامل قابل للتحكم وسهلة التغير سواء كانت داخلية او خارجية وتقديم التغذية الراجعة فضلا عن تقديم تعزيز المادي والمعنوي (الثناء والمديح).

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

6- التقويم.

التعرف على مستوى تعلم الطلبة وجمع المعلومات ووصفها والحكم عليها .

ثالثاً : التفكير الشمولي :

يعد التفكير الشمولي أسلوب يعزز قدرة الفرد على فهم وتحليل القضايا والمواقف من منظور واسع، متكامل ومتعدد الأبعاد، مما يساعده في تمييز الروابط والاتصالات بين مختلف الأحداث والمشكلات. يُنظر إليه كقدرة عقلية متوازنة تشمل الفهم العميق للواقع الاجتماعي والذاتي، وبالتالي يعزز الوعي الكامل بوجود الفرد في عالم معقد تتشابك فيه مختلف القضايا. وهذا النوع من التفكير ضروريًا في عالم اليوم، حيث تزداد تعقيدات المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. فهو يعزز مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات بفعالية أكبر، وذلك من طريق فهم أوسع للمسائل وتقدير التفاعلات المتعددة التي تؤثر على المواقف المختلفة وتطور هذا النمط من التفكير بفضل الدراسات والبحوث التي قامت بها مؤسسات أكاديمية مرموقة مثل جمعية علم النفس الإنساني الأمريكية، اذ أعدت اختبارات لقياس وتعزيز هذه القدرة. كما تم التعاون مع جامعة ولاية جورجيا والأكاديمية الروسية للتعليم لإجراء بحوث ميدانية لتطوير هذا المفهوم. (الاسدي ، 2013 :173).

وان التفكير الشمولي قدرة أساسها التنظيم يزود الفرد بطريقة تساعده في أن يهيئ ويرتب المعلومات اللازمة لحل المشكلات التي تواجهه ويهيئ ذهنه كي يستقبل المعلومات وينظمها بطريقة متعددة الاتجاهات فضلا عن انه يتوافق تمامًا مع قوانين التعلم في نظرية الجشتلت، التي تركز على أن التعلم يحدث بشكل أكثر فاعلية عندما يُنظر إلى الموقف أو المشكلة ككل، وليس على مستوى الأجزاء فقط. وفقًا لهذه النظرية، ويدرك الأفراد العلاقات بين العناصر المختلفة في الموقف ويكتشفون كيف تعمل الأجزاء معًا لتشكيل الكل. هذا يعزز الفهم العميق للمواقف ويجعل الفرد قادرًا على التعامل مع المشكلات المعقدة بشكل أكثر تكاملًا. والطلبة الذين يفضلون هذا النوع من التفكير عادة ما يتناولون المواضيع بشكل شامل، مما يساعدهم على رؤية العلاقات والروابط بين المعلومات والأفكار المختلفة. بدلاً من تذكر معلومات مفردة أو جزئية، فإنهم يتعاملون مع الموضوع بشكل كامل فيسعون لاستخلاص المفاهيم العامة التي تُفيدهم في فهم كيفية تأثير الأجزاء المختلفة في الموقف أو الموضوع.وهذا النوع من التفكير يمكن أن يكون مفيدًا بشكل خاص في حل المشكلات المعقدة التي تتطلب النظر في جميع جوانب الموقف واتخاذ قرارات مبنية على فهم عميق للتفاعلات المختلفة (العيساوي ، 2014 :146).

ويرى الباحث ان التفكير الشمولي قدرة معرفية تركز على إدراك الموقف بشكل عام والتعامل مع العموميات دون البحث في التفصيلات والجزئيات وأنه يستخدم فيه الدليل من أجل الوصول إلى نتائج نهائية قابلة للتكرار والاختيار والتحقق والتحليل وان الفكرة الأساسية هي ان التفكير الشمولي أو الكلي يركز على رؤية الصورة الكبرى بدلاً من التركيز على التفاصيل الصغيرة. وهذا النوع من التفكير يسمح للأفراد، مثل الطلبة في هذه الحالة، بالتعامل مع الموضوعات بشكل شامل، مما يساعدهم في الوصول إلى حلول جديدة ومبتكرة. كما انه لا يقتصر فقط على استيعاب الفكرة من زوايا متعددة، بل يعزز أيضًا القدرة على توليد أفكار وحلول إبداعية للمشكلات التي قد يواجهونها, هذه الطريقة في التفكير تشجع على ربط الأفكار والمواضيع ببعضها البعض، مما يعزز الفهم العميق ويزيد من القدرة على التعامل مع التحديات المعقدة.

❖ **أهمية تنمية التفكير الشمولي :**

تتمثل أهمية تنمية التفكير الشمولي بالنقاط الآتية:

1. **زيادة مهارة التعاون** :التفكير الشمولي يعزز من قدرة الطلبة على العمل الجماعي، مما يعزز مهارات التواصل والعمل مع الآخرين.
2. **بيئة صفية مريحة** :عندما يتبع الطلبة نهج التفكير الشمولي، يصبح الفصل مكانًا مشجعًا للحوار والمناقشة الهادفة التي تؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل.
3. **إدراك شامل للمعرفة** :يساعد هذا النوع من التفكير الطلبة في فهم الخبرات المعرفية من منظور شامل بعد تحليلها، ما يعمق فهمهم.
4. **معالجة المعلومات المتعددة** :يمكن للطلبة أن يعالجوا أنواعًا مختلفة من المعلومات والخبرات بفاعلية، مما يعزز من قدراتهم في اتخاذ قرارات مدروسة.
5. **التعامل مع القضايا الكبيرة** :التفكير الشمولي يمنح الطلبة القدرة على التعامل مع قضايا معقدة من خلال رؤيتها بصورة أكبر وأشمل.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

6. **القدرة على الاتصال الناجح** :هذا النوع من التفكير يحسن قدرة الطلبة على التواصل بفعالية مع الآخرين، مما يسهم في تعزيز العلاقات الشخصية والمهنية.
7. **الانفتاح نحو الأفكار الجديدة** :التفكير الشمولي يفتح المجال أمام الطلبة لتقبل الأفكار التي قد تكون مغايرة لما كانوا يعتقدون سابقًا، مما يعزز من مرونتهم الفكرية.
8. **تنمية الإبداع** :يساعد التفكير الشمولي على تحفيز الإبداع لدى الطلبة، مما يجعلهم قادرين على تقديم حلول مبتكرة وغير تقليدية.
9. **توليد الأفكار وحل المشكلات** :هذا النوع من التفكير يطور قدرة الطلبة على الخيال وتوليد أفكار جديدة تساعد في حل المشكلات بشكل فعال.
10. **إدراك التناقضات** :يساعد التفكير الشمولي على فهم التناقضات الموجودة في مختلف الأفكار والظواهر، مما يعزز من قدرة الطلبة على التعامل مع التعقيدات.
11. **تحفيز عملية التعلم النشط** :يؤدي التفكير الشمولي إلى تحويل عملية التعلم من مجرد اكتساب معلومات إلى نشاط عقلي نشط، مما يساعد الطلبة على إتقان المحتوى وفهمه بشكل أعمق وباختصار التفكير الشمولي يساعد الطلبة في العديد من الجوانب، ليس فقط في مجال التعليم، بل في تطوير مهارات حياتية ومهنية تساعدهم على التفاعل مع العالم بطريقة أكثر فاعلية ومرونة. (رزوقي ، ونبيل ، 2016 :144- 145).

❖ **مفاهيم التفكير الشمولي :**

للتفكير الشمولي مفهومان هما :-

1- **التوقع :-** وهو الجزء ألاساسي من التفكير الشمولي. وبهذه القدرة تمكّن الأفراد من التعامل مع المجهول وفهم الاحتمالات المستقبلية بناءً على الظروف الحالية، والتوقع يرتبط بشكل وثيق بالتفكير في المستقبل استنادًا إلى الأدلة والشواهد المتاحة في الحاضر. إنه ليس مجرد افتراض أو تخمين، بل يعتمد على فحص المعطيات الحالية التي يمكن أن تشير إلى ما سيحدث في المستقبل. إذا كانت الأدلة غير كافية أو غير واضحة، يمكن أن يتطور التوقع إلى مجرد حدس ويتعلق بتقدير الشخص للعلاقة بين الجهد المبذول والنتائج المنتظرة، مما يعني أن الشخص يقوم بتقييم مدى تأثير المجهود الذي سيقوم به على تحقيق الأهداف المرجوة.أما الأسباب التي تؤدي إلى التوقع فتتضمن اتخاذ القرارات الصحيحة بناءً على الفهم الجيد للموقف، الاستعداد الجيد للمستقبل، وأخذ الحيطة لتجنب المفاجآت أو المشاكل المحتملة. (رزوقي ، ونبيل ،2016: 138).

2- **المشاركة :-** هي الجانب المجاني للتوقع إذ إن الطلبة يجب أن يشاركوا مباشرة في التعلم ، وأنموذج التعلم يمكن تطويره من طريق التفكير الشمولي مستنداً إلى الأفكار البناءة لديهم وهي :-

أ- المعرفة لم تستلم سلبيا ولكن بنيت بناء نشيطا وفاعلاً من الطلبة .

ب- المشاركة تعطي فرصة للطلبة للاطلاع الواسع على البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها وتكون لديهم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم من طريق النظرة الكلية الشمولية نحو هذه المشكلات .

ت- وظيفة الإدراك والتكيف تعمل على تنظيم العالم لدى الطلبة .

(العيساوي ،2014: 147)

فالمشاركة تعد عملية مهمة للغاية في حياة الأفراد داخل مجتمعهم، حيث تمنحهم الفرصة للمساهمة في اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف والوسائل التي تساهم في تطوير المجتمع. من خلال المشاركة، يتمكن الأفراد من تقديم أفكارهم والمساهمة في خلق تغييرات إيجابية في البيئة المحيطة بهم.أما فيما يتعلق بالقدرة على التفاعل مع الآخرين، فهي إحدى المهارات الأساسية في عالمنا اليوم، حيث يساعد التعاون والتفاعل الاجتماعي على تحقيق النجاح المشترك. التعاون بين الناس يُعزز قدرة الأفراد على التكيف والعمل سوياً من أجل هدف مشترك، ويزيل الحواجز التي قد تحول دون النجاح الجماعي. كما أن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، فهو يحتاج إليهم كما يحتاجون إليه، سواء كان ذلك في العمل أو في الحياة اليومية.والاهتمام بالآخرين والاستماع لهم جزء أساسي من التفاعل الاجتماعي الصحي، وهذا يساهم في بناء علاقات قوية ومستدامة، ويعزز من التماسك داخل المجتمع. (رزوقي ، ونبيل ، 2016 : 138) .

❖ **خصائص التفكير الشمولي :-**

يمتاز التفكير الشمولي بالخصائص الآتية :-

1- يتعامل مع التعميمات والمفاهيم تعاملاً كلياً ويتجاهل التفاصيل .

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

2- هو التفكير الذي يسترشد بالمعايير الفكرية العقلانية مثل : الدقة ، والوضوح ، والضبط ، والاتساع ، والعمق ، ولا يستطيع التفكير أن يحقق التميز من دون وجود معايير توجيه الفكر .
3- يدعم هذا التفكير تطور السمات العقلية لدى المفكر مثل : تواضع الفكر ، وتكامله ، ومثابرته ، والتعاطف الفكري ، والانضباط الفكري الذاتي بطريقة متأنية .
4- هو التفكير الذي يمكن الطلبة من تحديد عناصر التفكير الموجودة عند التفكير بأي مشكلة فعلى سبيل المثال : عندما يربط الطالب منطقياً بين العناصر والمشكلة التي يعمل لحلها ، وذلك من طريق طرح أسئلة تتعلق بموضوع التفكير وبشكل روتيني.

(Goyak ، 2009 ، p:8)

ويرى الباحث ان الأفراد الذين يمتلكون قدرة التفكير الشمولي، يتعاملون مع المواقف والمشاكل من منظور شامل وليس من خلال التركيز على التفاصيل الصغيرة وهؤلاء الأفراد يميلون إلى فهم الصورة الكاملة أولاً، ثم ينتقلون إلى التفاصيل بعد ذلك، مما يساعدهم في تكوين رؤية شاملة للمشكلة أو الوضع الذي يواجهونه وعند تعرضهم لمواقف تعليمية أو مشاكل، يجد هؤلاء الأفراد أن الأنشطة التي تتطلب التفكير الإبداعي والعمل الجماعي، مثل كتابة التقارير أو المشاريع الصفية أو حتى الألعاب التعليمية، هي أكثر فاعلية بالنسبة لهم. فهذه الأنشطة تتيح لهم العمل على تنظيم الأفكار واستخدام مهاراتهم في التحليل والتركيب بطريقة إبداعية، مما يعزز قدرتهم على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات.

❖ **افتراضات التفكير الشمولي :-**

يقوم التفكير الشمولي على افتراضين هما :-
1- تؤثر نوعية تفكيرنا في نوعية حياتنا .
2- يمكن لأي شخص أن يتعلم كيف يحسن نوعية تفكيره باستمرار .

وينطوي التفكير الشمولي على هدف أسمى في التعليم المدرسي ، إذ يجب أن يهدف التعليم وفقه إلى مساعدة الطلبة في تطوير تفكيرهم ، وكلما تعلموا توجيه تفكيرهم وتطوير نوعيته باستمرار تعلموا توجيه حياتهم وتطوير نوعيتها.
.(Hao ، 2008 ، p :10)

❖ **مهارات التفكير الشمولي .**

يرى الكثير المختصين في العلوم التربوية ان مهارات التفكير الشمولي هي التفكير الذي يستخدم فيه الدليل من أجل الوصول إلى نتائج نهائية قابلة للتكرار والاختيار والتحقق والتحليل ويتضمن وهذا التفكير المهارات التالية (التحليل - حل المشكلات - إصدار حكم الاستنتاج – التعميم – الاستنباط) ويمكن توضيحها على النحو التالي :

- **التحليل** وهو قدرة الطلبة على تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة والتي يتناولوها من طريق محتوى دراسي معين إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين أجزائها، واتخاذ القرارات المختلفة في المواقف المعروضة عليها.
- **مهارة حل المشكلات** هي تلك المهارة التي يستعملها الطلبة لتحديد المشكلات التعليمة في المواقف المعروضة عليهم والقيام بالعصف الذهني لوضع حلول مختلفة حتى يتم توليد حلول إبداعية للمواقف المعقدة أو المشكلات التي تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة وتقويم الحلول المقترحة وتطبيق الحل الأفضل.
- **إصدار حكم** هي تلك المهارة التي يستعملها الطلبة من أجل تطبيق معلومات معطاة واستنتاجات مقدمة للوصول إلى أحكام عامة أو حلول نهائية بعد الأخذ في الحسبان جميع المعلومات المتوفرة.
- **الاستنتاج:** هو القدرة على استخلاص النتائج، أو هو التوصل إلى رأي أو قرار بعد تفكير عميق استناداً على المعلومات والحقائق المتوفرة ومقارنتها بالمواقف والخبرات الجديدة والنظر في العلاقات المتداخلة والمتنوعة والتخيل العقلي والإدراك الشمولي للموقف حتى يتم التوصل إلى تعميمها في المواقف الحياتية الخاصة.
- **التعميم** وهو قدرة الطلبة على تنظيم وتصنيف مكونات المحتوى التعليمي والتأمل في المعلومات الواردة به وتكوين مفاهيم من حيث الشكل والمضمون عن هذه المكونات عن طريق التعامل مع العموميات دون اللجوء إلى الجزئيات ثم وضع الفروض وتجربتها والتوصل إلى حكم عام وتعميم ينطبق عليها.
- **الاستنباط:** تُعد مهارة الاستنباط من المهارات الأساسية في التفكير الشمولي، حيث تمكن الأفراد من الوصول إلى استنتاجات دقيقة بناءً على معلومات محددة، مما يعزز قدرتهم على التحليل واتخاذ القرارات الصائبة ووفق هذه

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

المهارة ينتقل الفرد بتفكيره من مقدمات عامة إلى استنتاجات خاصة، ويعتمد على منطق صارم يضمن صحة الاستنتاج إذا كانت المقدمات صحيحة(سعادة ، 2003 :40).

واقتصر البحث الحالي على المهارات (الاستنباط، والاستنتاج، والتعميم) لمناسبتها طبيعة البحث من حيث طبيعة مقرر مناهج مدرسية ومناسبتها لخصائص الطلبة والمرحلة العمرية لهم وخبراتهم السابقة.

الفصل الثالث
منهج البحث واجراءاته

سيتناول الباحث في هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في بناء الأنموذج التدريسيّ المقترح في مراحله الاربعة : التحليل , التصميم ، والتنفيذ ، والتقويم ، وكذلك يضم إجراءات تطبيق الأنموذج التدريسيّ المقترح ، التي تضم اختيار التصميم التجريبي للدراسة ، وتحديد مجتمع الدراسة وعينته ، وتكافؤ مجموعتي البحث وأداة البحث ، وغير ذلك من مستلزماتها ، وتحديد الوسائل الإحصائية المستعملة في عملية تحليل نتائجها ، وفي ما يأتي تفصيل للإجراءات المذكورة آنفاً .

❖ **منهج البحث :**

للوصول إلى تحقيق هدف البحث الحالي ، اعتمد الباحث على منهجين من مناهج البحث التربوي ، هما:

أولاً : المنهج الوصفي :

لما كان البحث الحالي يرمي إلى بناء أنموذج تدريسيّ مقترح على وفق نظرية **(Weiner)** في مقرر مناهج مدرسية (الهدف الأول) ، فإنَّ اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي ، إذ إنَّ البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر ، أو أحداث ، أو أشياء معينة ، وجمع المعلومات ، والحقائق ، والملاحظات عنها ، ولا يتحدد المنهج الوصفي بوصف الظاهرة التي هي موضوع دراسته فحسب ، وإنَّما يتعدى ذلك إلى التحليل ، والتفسير ، والمقارنة ، والتقويم ، والوصول إلى التعميمات .

❖ **اجراءات بناء الانموذج التدريسي المقترح:**

تنوعت النماذج التدريسية في مجال التعليم ، والتدريس ، نتيجة اختلاف وجهات النظر حول كيفية تصميم هذه النماذج ، واختلاف الأسس النظرية التي اعتمدت عليها ، ونوعية النتاجات التعليمية المنشودة ، أذ يستند الانموذج التدريسي المقترح على نظرية (Weiner) والتي تمثل مدخلا مهما الى تدريس المادة وتساعد الطلبة على بناء افكارهم وخبراتهم في بيئة يسودها التفاعل عن طريق مشاركتهم مع زملائهم وبأشراف الاستاذ والتي تعكس كيفية استعمال المعلومات في المواقف الحياتية الواقعية لذا أرتأى الباحث وضع مسوغات لبناء أنموذجه التدريسيّ المقترح ، عدَّها ركائز أساسية يستند إليها في مراحل بناء الأنموذج التدريسيّ المقترح .

❖ **مسوغات بناء الأنموذج التدريسيّ المقترح :**

لغرض بناء أنموذج تدريسيّ مقترح ، لابد للباحث من أنْ يذكرَ مسوغات لبناء هذا الأنموذج ، لذلك وضع الباحث المسوغات الآتية :

1- إنَّ تدريس مقرر مناهج مدرسية في كليات التربية الاساسية تقليدياً يعتمد على أسلوب التلقين المباشر(الإلقاء) ، في الوقت الذي تنادي الاتجاهات الحديثة في تدريس مقرر مناهج مدرسية بأهمية الجانب العملي ، وضرورة التكامل بين الجانبين النظري والعملي في عملية التدريس ، الذي يؤدي إلى إعطاء الطلبة فرصة توظيف الجانب النظري في الملاحظة ، والقياس ، وفرض الفروض ، والتجريب ، وإيجاد التفسيرات لملاحظاتهم ، ونتائج تجاربهم ، فضلاً عن الاهتمام بالأفكار الرئيسة ، والمفاهيم الأساسية لمقرر مناهج مدرسية ، وتطبيقاته في حياتهم اليومية .

2- ضعف الطلبة في مقرر مناهج مدرسية ، وعدم قدرتهم على نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة ، وهذا ما أكدته الأدبيات والدراسات العلمية، ممّا دعت الحاجة إلى التفكير في طرائق والنماذج والأساليب تعليمية الحديثة في التدريس ، ولاسيما تدريس مقرر مناهج مدرسية .

3- الحاجة إلى بناء أنموذج تدريسيّ خاص لطلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية الأساسية ، يتناسب واحتياجاتهم ، وقدراتهم ، وميولهم ، وكذلك طبيعة المادة الدراسية ، وعدم الاعتماد على نماذج جاهزة.

4- الحاجة إلى تفعيل دور البيئة التعليمية ، وتنوع النشاطات من أجل تسهيل عملية التعلم ، ومخاطبة احتياجات

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

الطلبة في آن واحد .

5- الحاجة الى التنوع في نماذج التدريس بما ينسجم مع خصائص الطلبة وتفكيرهم مما يؤدي الى تحقيق اهداف تدريس مقرر مناهج مدرسية في المرحلة الرابعة لكليات التربية الاساسية .

6- ظهور نظريات حديثة في مجال التعليم والتدريس ومنها نظرية (Weiner) التي يمكن توظيفها في تحسين تدريس مقرر مناهج مدرسية وفهم موضوعاتها .

7-جعل العملية التعليمية التعلمية مغامرة معرفية تعاونية تركز على الاهداف المعرفية والانشطة التعاونية وتشجع على التفكير في اراء ومنظورات.

8- التأكيد على بناء النماذج التدريسية ، تجعل المتعلم نشطاً ، ومحوراً رئيساً في العملية التعليمية .

9 - من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات التي تناولت بناء النماذج التدريسية ، لَمْ يجدْ أنموذجاً تدريسياً في مقرر مناهج مدرسية .

❖ **الأسس والمبادئ المنطقية التي يستند إليها الأنموذج التدريسيّ :**

استند الأنموذج التدريسي المقترح إلى أُسس ومبادئ التي استُنبطت من نظريات التعلم ونظريات تصميم التعليم ونماذجه ، هي :

1- صياغة أهداف سلوكية في بداية الأنموذج ، تساعد المصمم على توجيه عملية التعليم ، وتنظيم جهود المتعلمين نحو انجاز ، تلك الأهداف وتحقيقها ، وأنها تجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية ونجاحاً ، وأكثر سهولةً (للتدريسي) والمتعلم على حدٍ سواء .

2- ارتباط المادة التعليمية (المحتوى التعليميّ) بحاجات الطلبة ، وميولهم ، ورغباتهم ، يساعد على نجاح العملية التعليمية.

3- تنوع الطرائق والأساليب التدريسية ، والنشاطات ، والوسائل التعليمية ، التي يمارسها (التدريسي) ، والمتعلم تساعد على تحريك الطلبة ، وتفاعلهم مع المحاضرة .

❖ **: مراحل بناء الانموذج التدريسي المقترح :**

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التي تناولت بناء النماذج التدريسية بأنواعها المختلفة ، وجد الباحث أنَّ بناءَها يمر بمراحلٍ أساسيةٍ ، تبدأ بالمرحلة الاولى وهي مرحلة التحليل والمرحلة الثانية هي مرحلة التصميم و والمرحلة الثالثة هي مرحلة التنفيذ ، وتنتهي بمرحلة التقويم التي يعبر عنها بنتاجات التدريس, وهي كما يأتي:

المرحلة الاولى/ التحليل:

يُعدُّ تحليل العملية التعليمية القاعدة الأساسية ، التي تمكن التدريسي من تنظيم نشاطاته المختلفة ، وتجعله قادراً على تحديد شروط التعليم ، إذ يشير التحليل إلى تحديد المكّونات الأساسية للعملية التعليمية ، وماهية كل مكّون من مكّوناتها ، وعلاقة بعضها ببعض ، وترجمتها إلى نشاطات ينبغي إنجازها قبل تصميم الأنموذج التدريسيّ المقترح ، ويضم التحليل كلاً من الأهداف التعليمية العامة ، وتحليل المحتوى ، وتحليل حاجات المتعلمين ، وتحليل خصائص المتعلمين ، وتحليل البيئة الصفية (قطامي وآخرون ، 2000 : 502) .

المرحلة الثانية : التصميم:

يعد التصميم المرحلة الثانية من الأنموذج التدريسي المقترح. وفي هذه المرحلة، يتم تحديد المحتوى التعليمي الذي سيتم تقديمه للطلبة. هذا المحتوى يشمل مجموعة متنوعة من المعارف والخبرات التي تهدف إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطلاب في جوانب معرفية، انفعالية، وحركية. الهدف هو مساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف التربوية المقررة. فالتصميم لا يقتصر فقط على تحديد المعلومات التي سيتم تدريسها، بل يتضمن أيضًا اختيار الأساليب والأنشطة التي تسهم في تنمية المهارات والقدرات التي تسهم في نمو الطلبة بشكل كامل.(الجمل ، 1983: 35).

لذلك يرى الباحث ان اختيار المحتوى يحدد المستوى الثقافي للمجتمع وقد وضع الباحث المحتوى التدريسيّ المقترح لمقرر مناهج مدرسية في ضوء المفردات المقررة من اللجنة القطاعية لكليات التربية الاساسية، للعام (2023 – 2024م)، وقد قام الباحث بتوزيع الموضوعات الداخلة في تصميم الانموذج التدريسي على المدة الزمنية للتنفيذ مع مراعاة تخصيص بعض الوقت لأجراء عمليات التقويم البنائي والتغذية الراجعة المرافقة للأنموذج التدريسي.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

❖ **صياغة خطوات الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (Weiner):**

1- التمهيد والتنشئة الذهنية ويقصد بها .

اختيار اهم المواضيع المتعلقة بمقرر مناهج مدرسية وتوضيح اهم المعلومات والأفكار وربط الموضوع بالحياة اليومية حتى يكون تعليم قائم الفهم

2- استثارة الرغبة في العزو .

الرغبة من قبل التدريسي هدف تربوي تجعل من الطلبة يقبلون على انشطة التعلم وتحقق انجاز الأهداف التعليمية وتؤثر في سلوكهم وتحثهم على العمل بشكل فاعل ويتم ذلك من طريق وضع دافع عند الطلبة يعتبر شي أساسي في عملية التعلم لا يمكن ان تتم بدونه واستعمال الدافعية تزيد من نسبة اقبال الطلبة على الأنشطة التعليمية وتهيئ الاستعداد للتعلم من اجل تحقيق الأهداف كي يتعرف التدريسي على ميول والرغبات الطلبة من اجل خلق بيئة محببة ومثيرة لدافعيتهم

3- استثمار الانجاز .

ويقصد به رفع تقدير الذات من طريق توجيه رغبات الطلبة في التفوق والامتياز وتقوية شخصيتهم والعمل على رفع توقعات تفوق والنجاح وتنمية النظرة الإيجابية نحو تعلم بخلق جو من الحماسة وتطوير إحساس الطلبة بكفاء وجداره في الإجابات وتوفير التغذية الراجعة وبناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة.

4- استثارة اسئلة متعددة المستويات .

وتعني تنويع الأسئلة بصورة واضحة تراعي الوقت وتكليف المجموعات بالإجابة عن الأسئلة وتوفير مناخ صفي إيجابي متفاعل ضبط الإدارة الصفية اثناء المحاضرة.

5- العزو السببي .

يقصد به بناء عزوات سببية للنجاح من طريق مضاعفة الجهود المبذول ورفع قدرات الطلبة وزيادة ثقتهم بالنجاح عن طريق الدراسة بجد واجتهاد ويقنع الطلبة ويعزو سبب فشل بعض الى عوامل قابل للتحكم وسهلة التغير سواء كانت داخلية او خارجية وتقديم التغذية الراجعة فضلا عن تقديم تعزيز المادي والمعنوي (الثناء والمديح).

6- التقويم.

التعرف على مستوى تعلم الطلبة وجمع المعلومات ووصفها والحكم عليها .

المرحلة الثالثة: التنفيذ :

بعد ان تأكد الباحث من جاهزية الأنموذج التدريسي المقترح للتنفيذ، اتخذ الباحث مجموعة من الإجراءات وخطوات التنفيذ التي تضمن تطبيق الأنموذج بشكل فعّال. هذه الإجراءات تكون أساسية لضمان أن الأنموذج التدريسي سيحقق الأهداف المرجوة من خلال استخدام منهج تجريبي. وفيه يعتمد الباحث على تنفيذ الأنشطة التعليمية التي تم تصميمها مسبقًا وفقًا لمجموعة من المعايير المحددة. يتضمن ذلك:

1. **مراجعة الخطوات والإجراءات** :التأكد من أن كل مرحلة من مراحل الأنموذج تمت مراعاتها بدقة، وأن الأنشطة تتناسب مع احتياجات الطلبة وقدراتهم.
2. **تنفيذ الأنشطة التعليمية** :بدء تطبيق الأنشطة كما تم التخطيط لها، مع مراقبة تفاعل الطلبة وفعالية الأنشطة في تعزيز التعلم.
3. **التقييم المستمر** :متابعة الأداء للطلبة بشكل مستمر أثناء تنفيذ الأنشطة، مما يساعد الباحث على تقييم مدى تأثير الأنموذج التدريسي ومدى تحقيق الأهداف التعليمية.
4. **التعديل والتكيف** :في حالة وجود تحديات أو صعوبات أثناء التنفيذ، يقوم الباحث بتعديل الأنشطة أو تقديم توجيهات إضافية لضمان نجاح الأنموذج التدريسي.

المرحلة الرابعة : التقويم والتغذية الراجعة:

يعد التقويم في العملية التعليمية كأداة رئيسية لضبط وتعديل خطوات التدريس، اذ يساهم في تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية، مما يسمح للمعلم بوضع استراتيجيات لتحسين الأداء التعليمي. كما يشير النص إلى أن نجاح التقويم في تحقيق أهدافه يعتمد على قدرته على أداء أدواره المختلفة بكفاءة ودقة. وعليه، يتطلب الأمر أن تكون الأدوات المستخدمة في التقويم سليمة ومطبقة بشكل صحيح لضمان نتائج موثوقة، مما يعزز الثقة في اتخاذ القرارات التربوية بناءً على هذه النتائج. وعمل الباحث على مراعاة ذلك باختيار التقويم التمهيدي والبنائي والختامي والتغذية الراجعة في التطبيق ومراحل بناء الانموذج المقترح .

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

❖ **مستلزمات تنفيذ الأنموذج :**

❖ **إعداد الخطط التدريسية:**

ومن هذا المنطلق فقد أعدَّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات التي سيدرِسها لمقرر مناهج مدرسية في ضوء المفردات المقررة من اللجنة القطاعية لكليات التربية الاساسية , التي درَّسها على وفق خطوات الأنموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية Weiner, وتمثلت بـ (12) خطة نموذجية لطلبة المجموعة التجريبية؛ لضمان سير المحاضرات على وفق الأنموذج المقترح, لغرض تنمية مهارات التفكير الشمولي عند طلبة المرحلة الرابعة ، و (12) خطةً للمجموعة الضابطة التي تُدرس بالطريقة التقليدية , وتم عرض نماذج منها على المحكّمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس لإبداء آراءهم وملاحظاتهم لمعرفة مدى صلاحيتها ومدى ملاءمتها، لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح الأنموذج.

❖ **إعداد الأنشطة التعليمية:**

حرص الباحث على مراعاة المعايير التي تساهم في نجاح الأنموذج التدريسي من خلال تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع الموضوعات المقررة في الأنموذج التدريسي وكذلك مع البيئة التعليمية للطلبة. وأن الباحث قد اختار أنشطة تعليمية متنوعة تساهم في وتحقيق النمو الشامل للطلبة .

ثانياً : المنهج التجريبي:

1- التصميم التجريبي للبحث

يعد تصميم التجارب احد الخطوات الرئيسة التي تتبع عند اجراء اي بحث علمي وذلك لأنها تمكن الباحث من الحصول على المعلومات اللازمة للإجابة على السؤال او الاسئلة محل الدراسة بطريقة منطقية ، لذلك يعد اختيار التصميم التجريبي المناسب والمطابق لأسئلة الدراسة وفرضياتها وتغيراتها من اخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث , اذ ان سلامة التصميم التجريبي وصحته هي الضمان الاساسي للوصول الى نتائج موثوق بها (الحسناوي، 2019 : 109) فقد اختار الباحث التصميم ذا الضبط الجزئي ذو المجموعتين المتكون من المجموعة تجريبية التي تُدرس بالأنموذج التدريسي على وفق نظرية (Weiner)، والمجموعة الضابطة التي تُدرس من دون الانموذج بـ(الطريقة الاعتيادية) باختبار مهارات التفكير القبلي والبعدي للمجموعتين والشكل (1) يوضح ذلك:

المجموعة	الاختبار	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبيّة	قبلي	التجريبيّة	الانموذج التدريسي	اختبارتنمية مهارات التفكير الشمولي	بعدي
الضابطة	القبلي	الضابطة	ــ		بعدي

يتضح من هذا التصميم ان الباحث استعمل مجموعتين احداهما تجريبية تتعرض للمتغير المستقل(الانموذج التدريسي) والاخرى ضابطة وهي مجموعة التي لا تتعرض طلبتها للمتغير المستقل(الانموذج التدريسي) وبعد ذلك يتم حساب الفرق بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.

2- مجتمع البحث وعيّنته:

1- مجتمع البحث:

ويُعرّف مجتمع الدراسة بأنه المجتمع الإحصائي الذي سيتم إجراء الدراسة عليه، ويشمل جميع المفردات المرتبطة بالظاهرة المدروسة، سواء كانوا أشخاصًا أو أماكن أو غيرها من العناصر التي تشكل جزءًا من الظاهرة التي يركز عليها البحث. بعبارة أخرى، مجتمع الدراسة يتضمن كل الأفراد أو العناصر التي تمثل الموضوع الذي يدرسه الباحث ويجمع منها البيانات والمعلومات اللازمة للتحليل. (ابو شعبان،2021 :81).

ويتمثل مجتمع البحث الحالي: بطلبة المرحلة الرابعة في أقسام كليات التربية الاساسية في الجامعات العراقية للعام الدراسي 2023-2024م، جميعهم والتي تدرس مقرر مناهج مدرسية وقد بلغوا (353) طالباً وطالبةً،

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1)
مجتمع البحث

الجامعة	الكلية	القسم	عدد طلبة المرحلة الرابعة
ميسان	التربية الاساسية	قسم معلم الصفوف الاولى	100
ذي قار	التربية الاساسية	قسم معلم الصفوف الاولى	9
سومر	التربية الاساسية	قسم معلم الصفوف الاولى	90
المستنصرية	التربية الاساسية	قسم معلم الصفوف الاولى	88
الموصل	التربية الاساسية	قسم معلم الصفوف الاولى	66
المجموع			353

2- عيّنة البحث :

تعرف العينة بأنها جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، ويتم اختيارها على وفق قواعد خاصة لتمثل المجتمع تمثيلا صحيحاً (عباس واخرون، 2014 : 218).

اختار الباحث بصورة قصدية جامعة سومر - كلية التربية الأساسية - قسم معلم الصفوف الاولى عينة أساسية لبحثه وذلك لتوافر الظروف والامكانات لتطبيق التجربة وقد أستعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط في اختيار المجموعة التجريبية والضابطة بحيث تكون الورقة المسحوبة الاولى المجموعة التجريبية والورقة المسحوبة الثانية المجموعة الضابطة باستعمال السحب العشوائي البسيط تم اختيار شعبة (أ) لتكون شعبة المجموعة التجريبية وشعبة (ب) المجموعة الضابطة وقد بلغ عدد الطلبة الكلي لعينة الدراسة (90) طالبا وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)
توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد أفراد العينة
التجريبية	1	45
الضابطة	2	45
المجموع		90

3- إجراءات الضبط:

يُعدّ الضبط التجريبي من أساسيات العمل التجريبي, وضبط المتغيرات من الإجراءات المهمة في البحوث التجريبية, لأنَّ المتغير التابع قد يتأثر بعدد من العوامل, الى جانب المتغير المستقل التي قد تؤثر على نتائج التجربة, لذا لا بد من ضبط هذه المتغيرات؛ لكي يعزو التباين في المتغيرات التابعة تنمية مهارات التفكير الشمولي الى المتغير المستقل حصراً.

أ- السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:

تُعد السلامة الداخلية للتصميم التجريبي من العوامل بالغة الأهمية, والتي يُلزَم بها الباحث للتأكد من أن المتغيرات الدخيلة, التي قد تختلط مع المتغير المستقل, قد أمكن السيطرة عليها في التجربة, إذ إن هذه المتغيرات الدخيلة من شأنها أن تؤثّر على السلامة الداخلية, إذا لم يتم ضبطها في التصميم التجريبي وإنَّ ضمان السلامة الداخلية للتصميم التجريبي تتم بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

ب- **تكافؤ مجموعتي البحث.**

يقصد بالتكافؤ جعل المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين تماماً، إي متشابهتين في المتغيرات جميعها عدا المتغير المستقل المراد دراسة أثره وفاعليته. وعلى الرغم من إن إفراد عينة البحث جميعهم من منطقة جغرافية واحدة ومن وسط اجتماعي واقتصادي متشابه إلى حدٍ ما، فان الباحث ارتأى القيام بضبط المتغيرات التي قد تكون ذات فاعلية في المتغير التابع ومن هذه التكافؤات العمر الزمني اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي .

ت- **اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي:**

من متطلبات البحث الحالي ضرورة التعرف على ما يمتلكه طلبة مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) من مستوى مهارات التفكير الشمولي الذي يعد من المؤثرات المهمة في المتغير التابع، ولمعرفة ما يمتلكه طلبة مجموعتي البحث في مستوى المهارات ، قام الباحث بإعداد اختبار مهارات التفكير الشمولي .

طبق الاختبار على طلبة مجموعتي البحث وبعد استعمال الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وأتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,241) أصغر من القيمة التائية الجدولية (1,98) وبدرجة حرية (88) وهذه النتيجة توضح أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان إحصائيا في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي والجدول (3) يبين تكافؤ طلبة مجموعتي البحث في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي.

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	77,33	9,81	88	0,241	1,98	غير دالة
الضابطة	45	76,87	8,55				

ث- **ضبط المتغيرات الدخيلة.**

وقد قام الباحث من الحد من تأثير في المتغيرات والتي قد تؤثر في سلامة التجربة، والتي لها تأثيرات على نتائج البحث متداخلة مع المتغير المستقل، وعلى الرغم من تحقق الباحث من تكافؤ مجموعات البحث في بعض المتغيرات التي يعتقد أنّها تؤثر في دقة النتائج وصدقها, وتقليل تباين الخطأ الذي يمكن أن يحدث أثناء سير التجربة، وكذلك من أجل الحصول على نتائج واقعية قدر الإمكان لبحثه وفي ما يأتي بعض هذه المتغيرات وكيفيّة ضبطها.

1. **اختيار عيّنة البحث:**

تعد الطريقة التي أُختيرت فيها عيّنة البحث من العوامل التي تؤثر في نتائج البحوث, لذا حاول الباحث تفادي هذا المتغير وتأثيره في نتائج البحث، وذلك ومن طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعات في متغيرات منها: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، واختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي)، واتضح من طريق التحليل الاحصائي تجانساً بين مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية والعلمية؛ لانتمائهم إلى بيئة متشابه لحد ما.

2. **الاندثار التجريبي:**

يقصد بالاندثار التجريبي هو الأثر الناتج عن ترك عدد من الطلبة (عيّنة البحث) أو انقطاعهم في أثناء فترة التجربة ممّا قد يؤثر في المتغير التابع (عبد الرحمن وزنكنة، 2007: 279)، ولم يحصل في اثناء فترة التجربة من انتقال أو ترك أو انقطاع أي من الطلبة من مجموعتي البحث.

3- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:**

لم تتعرض تجربة هذا البحث إلى أي حادثٍ يُعرقل سيرها، لذا تم تفادي هذا العامل.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

1- العمليات المتعلّقة بالنضج.

ويقصد به حصول تغيرات نفسية أو عقلية على طلبة أنفسهم والذين يخضعون للتجربة في إثناء مدة إجرائها (ملحم،2010: 424).

وفي هذا البحث لم يكن تأثير هذا العامل مهماً؛ كون مدة التجربة كانت متساوية وموحّدة بين مجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم الأحد بتاريخ (2023/9/17م)، وانتهت يوم الاحد الموافق (2023/12/17م)، وبما إن هذه المدة قصيرة فلم يكن لهذه النوع من العمليات أثر في البحث.

3. أداوت القياس:

يعد اختلاف أدوات القياس عاملا مهما يمكن أنْ يؤثر في الدرجات التي يحصل عليها طلبة التجربة، وقد عمل الباحث على ضبط هذا الاختلاف باعتماد أدوات لقياس المتغيرات التابعة وبذلك اعد الباحث اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي و البعدي لمجموعتي البحث، وقد أعدهما الباحث بنفسه، وطبقهما على مجموعتي البحث في وقت واحد اذ اعد الباحث اختبار التنمية في مقرر مناهج مدرسية لقياس مستوى تنمية مهارات التفكير الشمولي ، وصحح الباحث النتائج بنفسه وفق معايير التصحيح الموضوعة، علماً ان هذه الإجراءات تحد من تأثير أدوات القياس.

4. الإجراءات التجريبية:

من اجل الحماية من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على سير التجربة وتؤثر على المتغيرات التابعة حاول الباحث بكل جهده ضبط هذه المتغيرات وشملت الاتي:

أ. **المادة الدراسية:**

كانت موحدة لمجموعتي البحث وتشمل الموضوعات المقررة جميعاً، والتي اعدها الباحث لمقرر مناهج مدرسية في ضوء المفردات المقررة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / اللجنة القطاعية ، وحرص الباحث على إعطاء مجموعتي البحث القدر نفسه من الواجبات وبالتساوي .

ب. **سرّية التجربة:**

حرص الباحث على سرّية التجربة بالاتفاق مع قسم معلم الصفوف الأولى بعدم إخبار الطلبة بطبيعة البحث واهدافه.

ج. **عملية التدريس:** درّس الباحث بنفسه مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وهذا يضفي الدقة والموضوعية على نتائج التجربة .

د. الوسائل التعليمية: حرص الباحث على أن تكون الوسائل التعليمية متشابهة إلى حد ما بين مجموعات البحث .

ه. العوامل الفيزيقية: طبّق الباحث تجربته في (قسم معلم الصفوف الاولى/ كلية التربية الأساسية/ جامعة سومر)، إذ توفر فيها قاعات متشابهة من جهة المساحة.

و. **توزيع المحاضرات:**

حرص الباحث على أن يكون توزيع المحاضرات بنحو متساوٍ بين مجموعتي البحث للسيطرة على هذا العامل، إذ راعى الباحث تنظيم جدول الأسبوعي، وكما هو معلن من قسم معلم الصفوف الاولى في الكلية.

ز- مدة التجربة: للسيطرة على هذا العامل حَرَص الباحث على أن تكون مدّة إجراء التجربة متساوية بالنسبة لأفراد مجموعتي البحث، إذ بدأت التجربة فعلياً في يوم الاثنين الموافق 2023/9/18، وانتهت في يوم الاربعاء 2023/12/20، بضمنها مدة التطبيق النهائي للاختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي .

ج- اداة البحث

تعد الاختبارات إحدى الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم الطلبة وأنها من أكثر الوسائل التقويمية شيوعاً في المؤسسات التربوية وذلك لبساطة أعدادها وتصحيحها وتطبيقها (الامام وآخرون، 2016: 59).

لذا أعد الباحث اختبار التنمية الخاص بالموضوعات قيد التجربة، من مقرر مناهج مدرسية وتم الاختبار من المراحل التالية:

1 - **تحديد الهدف من الاختبار:** لقد حدد الباحث الهدف من عملية اعداد اختبار التنمية لقياس تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم معلم الصفوف الاولى/ كليات التربية الاساسية.

2 **الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس:** في البدء اطلع الباحث على مجموعة من الكتب، مثل

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

كتاب دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، لغرض ان تكون خبرة وإلمام ودراية واسعة حول الاختبار .

1- صياغة فقرات الاختبار: أعد الباحث فقرات الاختبار بعد اطلاعه على الدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة بتنمية مهارات التفكير الشمولي، واخذ الباحث بنظر الاعتبار مجموعة من الأُسس والقواعد مثل أن يكون محتوى الفقرة عند صياغة التعليمات وأن تكون واضحة وسهلة يفهمها الطلبة، وكيفية الإجابة عن فقراته، وان يكون وملائماً لمستوى طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية الاساسية، وفي ضوء ذلك تم صياغة فقرات الاختبار إذ تكون الاختبار بصيغته الأولية من (30) فقرة، ثم عرض الاختبار كاملاً على مجموعة من المتخصصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس التربوي، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية لغرض إجراء صدق البناء عدل الباحث بعض فقراته، وبذلك أصبح اختبار تنمية مستويات عمق المعرفة بصورته النهائية متكون من(30) فقرة موزعة على مهارات التفكير الشمولي وموزعة على ثلاث مهارات التفكير الشمولي وهي (الاستنباط، والاستنتاج، والتعميم) .

2- صدق الاختبار الظاهري: يعد الصدق من الخصائص المهمة في الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، وهو من الشروط التي يجب توافرها في أداة البحوث والدراسات، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أو حدد أصلاً لقياسه أو الذي يقيس ما أريد له أن يقيسه وليس شيئاً آخر (الزيود، 2005 : 338)، واعتمد الباحث الصدق من طريق عرض الاختبار بصيغته الاولية على مجموعة من المتخصصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم في العلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم حول مدى صدق الاختبار ظاهرياً ، فإذا ما حصل على اتفاق من الخبراء على نسبة (80%) فأكثر تعد عندها الفقرة مناسبة للطلبة عينة البحث، وباستعمال معادلة مربع كاي ($كا^2$) تم التعرف على صلاحية الفقرات وملأمتها لمهارات التفكير الشمولي ، إذ كانت قيمة ($كا^2$) المحسوبة أكبر من قيمة ($كا^2$) الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1)، مثل ما موضح في جدول (4)، وبذلك تُعد فقرات الاختبار مقبولة جميعها بعد إجراء التعديلات المناسبة، وتوصل الباحث إلى الصورة النهائية التي تكونت من (30) فقرة لجميع مهارات التفكير الشمولي .

جدول (4) يبين قيمة $كا^2$ لمدى صلاحية الصدق الظاهري (اتفاق المحكمين) لاختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي

الفقرات	تسلسل الفقرات	عدد الخبراء	الموافقين	غير الموافقين	قيمة $كا^2$		الدلالة
					الجدولية	المحسوبة	
14	1، 2، 5، 7، 11، 15، 16 ، 20، 21 ، 25، 27، 28، 29، 30	33	33	0	3.84	33	
9	3، 6، 9، 10، 12 ، 13 ، 14، 18، 19	32	30	2		24.500	
7	4، 8، 17، 22، 23 ، 24 ، 26،	32	28	4		18	

ح- اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي بصيغته النهائية:

بعد الانتهاء من معالجات التحليل الإحصائية والتحقق من الصدق والثبات، وتمييز فقرات الاختبار، أصبح الاختبار مستوفياً للشروط وجاهزا لتطبيقه على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وبصيغته النهائية اذ تألف من (30) فقرة موزعة على ثلاث مهارات التفكير الشمولي ، وأعطي لكل فقرة درجتان وبذلك تصبح أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطلبة في الاختبار (60).

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

خ- الوسائل الاحصائية .

استعمل الباحث الحقيبة الاحصائية (spss) وبرنامج الاكسل 16 في استخراج النتائج .

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

❖ **نتائج البحث**

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل البيانات في ضوء هدف البحث والفرضيات المطروحة. وسيتم تقديم التفسيرات المناسبة لكل نتيجة على حدة، مع ربط النتائج بالمعايير النظرية أو البحثية ذات الصلة. بعد ذلك، سيتم عرض الاستنتاجات التي تم استخلاصها بناءً على هذه النتائج، بالإضافة إلى تقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن تطبيقها في المستقبل بناءً على التحليل الذي تم إجراؤه, وعليه يتم استعراض الفصل على النحو الأتي :-

❖ **عرض النتائج وتفسيرها المتعلقة بفرضية التالية :**

❖ أولاً : عرض النتائج :

❖ يعرض الباحث النتائج على وفق تسلسل هدفي البحث الرئيسين ، وهما :

❖ الهدف الأول : بناء أنموذج تدريسيّ مقترح لمقرر مناهج مدرسية على وفق نظرية (**Weiner**) .

وقد تم إثبات تحقق الهدف الأول من خلال الإجراءات التي قام الباحث بتنفيذها، والتي تندرج ضمن مراحل بناء الأنموذج التدريسيّ المقترح. هذه الإجراءات تم تناولها وتحليلها بالتفصيل في الفصل الثالث من البحث، حيث تم استعراض كل مرحلة من مراحل بناء الأنموذج وكيفية تطبيقها..

❖ الهدف الثاني : التعرف على فاعلية الأنموذج التدريسيّ المقترح في تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى طلبة كلية التربية الأساسية .

وللتثبت من الهدف الثاني ، وضع الباحث الفرضية الصفرية الرئيسة والتي تنص على :

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين سيدرسون باستعمال الأنموذج التدريسيّ المقترح على وفق نظرية(**Weiner**) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين سيدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي ".

وللتحقُّق من هذه الفرضية الصفرية، والتعرّف على دلالة الفروق بين درجات الاختبار البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وبعد تطبيق اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، تم حساب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وجدول (5) يوضح نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي ، فقد وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات اختبار التنمية البعدي لطلبة المجموعة التجريبية البالغ (92, 98) ،ومتوسط درجات اختبار المقياس البعدي لطلبة المجموعة الضابطة البالغ (79,89) ، وجدول (5) يوضح ذلك .

الجدول (5) يوضح الفروق

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	92, 98	11,05	122,10	88	5,187	1,98	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

الضابطة	45	79,89	12,67	160,53				(0.05)

يتضح من الجدول في أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (5,187) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة **(1,98)** عند مستوى دلالة (0,05) ، وبدرجة حرية (88) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية ، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الأنموذج التدريسيّ المقترح على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في درجات اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى وقبول الفرضية البديلة والتي تنص :

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يَدرسون المقرر نفسه باستعمال الانموذج المقترح على وفق نظرية **(Weiner)** ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يَدرسون المقرر نفسه بالطريقة الاعتيادية في درجات اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي.

ولبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل (الانموذج المقترح على وفق نظرية **(Weiner)** في المتغير التابع (مهارات التفكير الشمولي)، استعمل الباحث معادلة حجم الأثر(D) بالاعتماد على قيمة مربع آيتا (η^2) وكما موضح بالجدول (6).

جدول(6)

حجم الأثر للمتغير المستقل (الانموذج المقترح على وفق (Weiner) في درجات اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الاثر(D)	مقدار حجم الاثر
الانموذج المقترح على وفق نظرية **(Weiner)**	**مهارات التفكير الشمولي**	**1,11**	**كبير**

ومن الجدول (6) نستنتج أن حجم الأثر للمتغير المستقل (الانموذج المقترح على وفق نظرية **Weiner**) بلغ **(1,11)** في درجات اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي البعدي، وهو مؤشر كبير بحسب المعيار الذي وضعه (Cohen.1988) لحجم الأثر والمشار إليه في (حسن، 2011) .

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية التي نصت على:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يَدرسون مقرر مناهج مدرسية باستعمال الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية **Weiner** في اختبار تنمية مهارات التفكير القبلي – البعدي**)**.

وللتحقق من هذه الفرضية الصفرية ، والتعرّف على دلالة الفرق بين درجات اختبار اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي - البعدي للمجموعة التجريبية ، استعمل الباحث الاختبار التائي (t –test) لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات اختبار تنمية مهارات التفكير القبلي -البعدي لطلبة المجموعة التجريبية البالغ (77, 33) في اختبار درجات اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي، ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والبالغ (92,98) ، في اختبار درجات اختبار تنمية مهارات التفكير البعدي. وجدول (7) يوضح ذلك .

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

جدول (7)يوضح ، الانحراف المعياريّ ، ومتوسط الفروق ، والقيمة التائية لدرجات الطلبة في اختبار تنمية مهارات التفكير القبلي – البعدي للمجموعة التجريبية .

المجموعة	عددافراد العينة	الاختبار	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	القبلي	9,81	15,64	44	8,994-	2,021	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)
التجريبية		البعدي	11,05	انحراف الفروق				
				11,67				

يتضح من الجدول في أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (8,994-) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (**2,021**) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبدرجة حرية (44) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية ، وهذا يعني تفوق في درجات اختبار تنمية مهارات التفكيرالشمولي البعدي على درجات الاختبار القبلي للمجموعة الواحدة (التجريبية). وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على :
وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الواحدة(التجريبية) الذين يَدرسون المقرر نفسه باستعمال الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية (**Weiner**) في اختبار درجات تنمية التفكير الشمولي القبلي – البعدي ولصالح الاختبار البعدي.

ثانياً: تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يفسر الباحث نتائج بحثه كما يأتي:
تشير النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق الانموذج التدريسي المقترح على وفق نظرية **Weiner** على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار تنمية البعدي ، و تفوق طلبة المجموعة الواحدة (التجريبية) في درجات اختبار تنمية مهارات التفكير الشمولي القبلي- البعدي ولصالح اختبار المقياس البعدي.
ويرى الباحث أنَّ هذا التفوق قد يعزى إلى واحدٍ أو أكثر من الأسباب الآتية :
1- الأنموذج التدريسي المقترح تبنى منهجاً شمولياً يوازن بين دور المتعلم والمعلم على حد سواء. إذ لم يلغي دور المتعلم، بل اهتم بتفعيله في العملية التعليمية، مما يعزز من استقلاليته ومسؤوليته عن تعلمه.
2- أبدع الأنموذج في دمج دور التدريسي وطريقة التدريس بشكل يتناسب مع تطورات أساليب التعليم الحديثة، من خلال التركيز على استخدام نظرية **Weiner** في بناء مراحل الأنموذج التدريسي.
3- استعمال نظرية **Weiner** يُعتبر من أساليب التدريس الفعّالة التي تساهم في زيادة التفاعل بين التدريسي والطلبة، مما يخلق بيئة تعليمية محفزة على التفكير النقدي والاستقلالية. هذا التوجه لم يقتصر على استراتيجيات التدريس فحسب، بل امتد ليشمل جميع عناصر المحتوى ، بما في ذلك الأهداف التعليمية، الأنشطة، ، وهو ما ساعد في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

ثالثاً : الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي استنتج الباحث ما يأتي :

1 إنّ استعمال الأنموذج التدريسي المقترح أسهم بشكل كبير في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة، حيث كان هناك تفاعل مستمر ومستوى عالٍ من المشاركة طوال مدة التجربة. هذا التفاعل يُظهر أن النموذج قد نجح في خلق بيئة تعليمية نشطة تُشجع الطلبة على التفاعل والمساهمة في العملية التعليمية.

2 أسهم الأنموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى الطلبة. من خلال التفاعل المستمر بينهم وبين التدريسي وبين بعضهم البعض، تم تعزيز مهارات الاستنتاج والتعميم والاستنباط لديهم، مما يعكس تطوراً في مستوى التفكير الشمولي للطلبة.

رابعاً: التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي في البحث الحالي ، يمكن أنْ أوصي بما يأتي :

1- اعتماد الأنموذج التدريسيّ المقترح في تدريس مقرر مناهج مدرسية في كليات التربية الأساسية.

2- الإفادة من بناء الأنموذج التدريسيّ المقترح ، في بناء نماذج تدريسية اخرى في مقررات دراسية للمراحل الدراسية (الاولى والثانية والثالثة) .

خامساً: المقترحات .

استكمالا لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات ، والبحوث العلمية الآتية :

1- إجراء دراسة مماثلة للتعرف على فاعلية الأنموذج التدريسيّ المقترح في مقررات دراسية وفي متغيرات أُخرى .

2- إجراء دراسة مقارنة بين الأنموذج التدريسيّ المقترح مع نماذج تدريسية أخرى ، للتعرف على أفضليتها في تدريس مقرر المناهج المدرسية.

المصادر والمراجع

1- الإبراهيم، عدنان بدري رزق .(1999): بعض الظواهر السلوكية السلبية لدى طلبة جامعة اليرموك الأردنية، مجلة كلية المعلمين، السنة (6)، العدد (17).
2- أبو جادو, صالح محمد.(2009):علم النفس التربوي , دار المسيرة , عمان , الاردن.
3- ابو شعبان ،عطوان صبحي وعطوان ، اسعد حسين .(2021):القياس والتقويم التربوي ، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع, بيروت, لبنان.
4- الاسدي , سعيد جاسم . فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي , ط1 , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان , الاردن , 2014 .
5- الاسدي , عباس حنون مهنا . علم النفس المعرفي , ب . ط , مطبعة العدالة , 2013.
6- الامام ، مصطفى محمود ،انور حسين عبدالرحمن ، صباح حسين العجيلي .(1990) : التقويم والقياس ، ط1 ، دار الوثائق ، بغداد.
7- البعلي، ابراهيم عبد العزيز (2006) : وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الاول الثانوي، جامعة عين شمس، مجلد (9)، عدد (111)، مصر.
8- الجمل ، نجاح يعقوب .(1983) : نحو منهج تربوي معاصر، ط2، الجامعة الأردنية ، الأردن
9- حسن ، عزت عبدالحميد .(2011): الاحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج spss18 ، دار الفكر العربي القاهرة.
10- الحسناوي .حاكم موسى عبد خضير.(2019): فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية. ابن النفيس للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.
11- الحلاق , علي سامي علي . اللغة والتفكير الناقد اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية , تقديم رشدي احمد

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

طعيمة , ط 1 , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان , الاردن , 2007 .
12- حمداوي , جميل . نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الادماجي) , مجلة الاصلاح , العدد الثاني , ماي , 2015 .
13- حمودة ، مريم وكحول ، شفيقة (2020) . العزو السببي وعلاقته بسلوك عجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية ، دراسات نفسية وتربوية ، المجلد (13) ، عدد(1).
14- الخوالدة ، محمد محمود وآخرون.(1997) : طرائق التدريس العامة ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية.
15- الدبايبة ، الهنوف ، الزعبي ، احمد (2021). فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية العزو في تنمية دافعية الانجاز لدى طالبات الصف السابع الاساسي في مديرية تربية وتعليم لواء سحاب ، المجلة العربية للنشر العلمي ، الاصدار الرابع، العدد السادس والثلاثون .
16- دروزة ، أفنان نظير. (1994): (اثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين أداء المعلم والطالب) ، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، تصدر عن جماعة القياس والتقويم بالتعاون مع جامعة الأزهر بغزة ، العدد (3) ، فبراير.
17- الدريج , محمد. (2004) :التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات) ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
18- رزوقي , رعد مهدي , ونبيل رفيق محمد . التفكير وانماطه , دار الكتاب العلمية , بيروت , لبنان , 2016 .
19- رمضان , منال حسن . استراتيجيات التعلم النشط (التعلم النشط , ضبط الذات , التفكير الايجابي , الابداع والشعور الابداعي) , ط 1 , شركة دار الاكاديميون للنشر والتوزيع , عمان , الاردن , 2016 .
20- رنكو , مارك . الابداع نظرياته وموضوعاته البحث , والتطور , والممارسة , ترجمة شفيق فلاح علاونه , ط 1 , مكتبة العبيكان , المملكة العربية السعودية , 2011.
21- زاير ، سعد علي ، وسماء تركي داخل (2013). الموسوعة الشاملة ، استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج ، ج1 ، دار المرتضى ،بغداد ، العراق .
22- الزغول ، عماد عبد الرحيم (2011)، مبادئ علم النفس التربوي، ط 3 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
23- الزند، وليد خضر (2004): التصاميم التعليمية ، أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض.
24- زيتون , كمال عبد الحميد .(2001): تصميم التدريس ، ط2، عالم الكتب ، القاهرة .
25- الزيود ، نادر فهمي ، وهشام عامر عليان(2005)، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط3 ، دار الفكر ، الأردن .
26- سعادة , جودت احمد . تدريس مهارات التفكير , ب . ط , دار الشرق للنشر , عمان , 2003 .
27- سلمان، سعاد محمد. (2007): مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلد 36، العدد 20.
28- الصيفي , عاطف .(2009) :المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث , عمان , دار اسامة للنشر والتوزيع
29- طاهر، شوبو عبد الله .(1990): الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة المستنصرية وطرائق إشباعها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع (16)، بغداد.
30- الطائي , مريم مهذول . الدماغ والتعلم والتفكير , دار الشروق للنشر , عمان , 2017.
31- الطريا، أحمد وعد الله حمد الله. (2001) :اتجاهات الحداثة لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقته ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الموصل .
32- عائشة ، سرار (2011). العزو السببي وعلاقته بتشويه الذات الجسدي لدى المساجين ، رسالة ماجستير منشورة ، ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة، الجزائر.
33- عبد الرحمن, أنور حسين وزنكنة عدنان حقي.(2007)، الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية. مطابع الوفاق للطباعة.
34- عبد الهادي ،نبيل أحمد (2004): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
35- عبد عون، فاضل ناهي(2013)، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، عمان : دار صفاء للنشر

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

والتوزيع.
36- العتوم ، عدنان ، وسليمان ، هاجر (2013). اثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية ، المجلة العالمية للأبحاث التربوية والنفسية ، 1، 93، 113.
37- عطوية ، سحر حسن (2015). المعرفة الاجتماعية في سياقة المرض النفسي، ط1، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة
38- عطية ، محسن علي (2008) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال ، دار صفاء للنشر، عمان .
39- عطية ، محسن علي . البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة , ط 1 , الدار المنهجية للنشر والتوزيع , عمان , الاردن , 2015 .
40- عطية ، محسن علي . التعلم انماط ونماذج حديثة , ط1 , دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ,عمان , الاردن , 2016 .
41- علاونة ، شفيق ، العتوم ، عدنان، الجراح، فلاح، ذياب ، عبد الناصر، ابو غزال ، معاوية(2014). علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
42- علي، محمد السيد، (2011)، موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
43- عواد , يوسف ذياب , مجدي علي زامل . التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة , ب . ط , دار المناهج للنشر والتوزيع , عمان , الاردن , 2010 .
44- العيساوي , سيف طارق حسين . تعليم التفكير مع الامثلة التطبيقية والاختبارات التفكيرية , ط 1 , دار الرضوان للنشر والتوزيع , عمان , الاردن , 2014 .
45- غباري ، ثائر و ابو شندي ، يوسف ، وابو شعيرة ، خالد ، وجردات ، نادر(2012).انماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد السادس والعشرون (2) .
46- غباري ،ثائرة وأبو شعيرة خالد ،(2008)، علم النفس التربوي وتطبيقاته التربوية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن .
47- الفتلاوي , سهيلة محسن كاظم . المدخل الى التدريس , ب . ط , سلسلة طرائق التدريس , الشروق للطباعة والنشر والتوزيع , عمان , الاردن , 2010 .
48- فضالة، صالح علي،(2010). مهارات التدريس الصفي، عمّان : دار أسامة للنشر والتوزيع.
49- قطامي ,يوسف واخرون.(2000) تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
50- قطامي ,يوسف واخرون . (2002) أساسيات تصميم التدريس ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
51- قطامي، يوسف (2005). نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن ، عمان.
52- قطامي، يوسف (2011). نظرية التنافر المعرفي والعجز والتغيير المعرفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.
53- الكبيسي , عبد الواحد. التفكير الجانبي (تدريبات وتطبيقات عملية) , ط 1 , مركز ديبونو لتعليم التفكير , عمان , الاردن , 2013 .
54- الكسباني ، محمد السيد علي (2008) ،التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، القاهرة : دار الفكر العربي.
55- الكسباني ، محمد السيد علي(2008) ، التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، القاهرة : دار الفكر العربي.
56- مجنح ، مليئة (2019). العزو السببي التحصيلي وعلاقته بتوجهات الهدف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، الجزائر .
57- المسعودي , محمد حميد مهدي , واخران . المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس , ط 1 , دار الرضوان للنشر والتوزيع , عمان , 2015 .
58- ملحم ، سامي محمد .(2010)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس.(ط6). دار الميسرة للنشر والتوزيع.
59- Muller, J. (2013). The effects of Attribution Retraining on optimistic attribution style and Adherence in young adults, North centeral University , proquest.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.43.2025.612
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (43) March 2025
العدد (43) مارس 2025

60- Lyons, N (2010) : Handbook of reflection and reflective inquiry : mapping away of knowing of professional reflective inquiry, U.S.A.
61- Vispoel, W. P., & Austin , J. R.(1993). Constructive response to failure in music: The role attribution feedback and classroom goal structure. British Journal of Educational Psychology, 63(1). 110-129.
62- Weiner, B.(1980). Human Motivation , New York.
63- Goyak , A.M . the effects of cooperative Learning techniques on perceived class room environment and critical thinking skills of preservice teacher . Doctoral dissertation , Liberty University , 2009 .