



ISSN: 1817-6798 (Print)

Journal of Tikrit University for Humanities

available online at: www.jtuh.org/

Taha Binyan Sultan

Tikrit University-College of Education for Humanities

* Corresponding author: E-mail :
Tahabanyan@tu.edu.iq
 ٠٧٧١١١١٤٨٦٢

Keywords:

Impact
 Hoover's model
 Acquisition
 educational concepts
 development

ARTICLE INFO**Article history:**

Received 1 Sept 2024
 Received in revised form 25 Nov 2024
 Accepted 2 Dec 2024
 Final Proofreading 2 Mar 2025
 Available online 3 Mar 2025

E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER
 THE CC BY LICENSE

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



The Impact of Hoover's Model on the Acquisition of Educational Concepts among Students of the Department of Educational and Psychological Sciences and the Development of Their Comprehensive Thinking

ABSTRACT

This study aims to determine the effect of Hoover's model on the acquisition of educational concepts among students of the College of Educational and Psychological Sciences and the development of their comprehensive thinking. The researcher chose the experimental design consisting of two groups: one is experimental and the other is control group. The researcher selected students from the Department of Educational and Psychological Sciences in the College of Education for Liberal Arts and intentionally selected second-year students as a research sample consisting of (75) male and female students. The research tool was the Educational Concepts Learning Test, which included (30) multiple-choice test items measuring three processes of concept acquisition. The second tool is the Integrated Reasoning Test, which in its final form consists of (30) items. After the researcher applied the two tools and collected and processed the statistical data, the results showed a statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of the experimental group studying Hoover's continuing education material in the Educational Achievement Test. In light of the results of the study, the study presented a number of recommendations and suggestions.

© 2024 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: <http://doi.org/10.25130/jtuh.32.3.4.2025.03>

أثر أنموذج هوفر في اكتساب المفاهيم التربوية عند طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية وتنمية تفكيرهم

الشمولي

طه بنیان سلطان / جامعة تكريت - كلية التربية للعلوم الإنسانية

الخلاصة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير أنموذج هوفر في اكتساب المفاهيم التربوية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والنفسية وتنمية التفكير الشمولي لديهم، وقد اختار الباحث تصميماً تجريبياً مكوناً من مجموعتين

إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد اختار الباحث طلبة كلية العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية الإنسانية، وتم إجراء العينة بطريقة قصدية على طلبة المرحلة الثانية والبالغ عددهم (٧٥) طالباً وطالبة، وكانت أداة البحث اختبار اكتساب المفاهيم التربوية والذي تضمن (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد تقيس ثلاث عمليات من عمليات اكتساب المفاهيم، أما الأداة الثانية فكانت اختبار التفكير الشمولي والذي تكون في صورته النهائية من (٣٠) سؤالاً، وبعد أن طبق الباحث الأداة الأولى وجمعها ومعالجتها إحصائياً، أظهرت النتائج وفقاً للبيانات وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس في التعليم المستمر على وفق أنموذج هوفر في اختبار اكتساب المفاهيم التربوية والتفكير الشمولي ولصالح المجموعة التجريبية، وعلى ضوء نتائج البحث قدم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الأثر، أنموذج هوفر، الاكتساب، المفاهيم التربوية، التنمية، التفكير الشمولي

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

يتسم هذا العصر الذي نعيش فيه بالتغيرات والتطورات السريعة، وتشهد هذه الظاهرة ثقافياً ومكانياً وتكنولوجياً، مما يجعلنا في حاجة ماسة إلى تنوع التخصصات العلمية في المجالات العلمية والمعرفية ولا سيما في مجال التربية والتعليم، ويعد مجال التربية والتعليم أحد أهم المجالات لمواجهة هذه التغيرات السريعة التي تطرأ على المجتمع والمدرسة، ولا بد من استخدام أفضل الأساليب والاستراتيجيات والنماذج التربوية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية في أقصر وقت وجهد. (الحيلة، ٢٠١٢، ٣٤)

إنَّ المواد التعليمية التي تتمتع بالطبيعة البشرية والإمكانات العلمية العديدة تساهم في إعداد جيل من الشباب ليصبحوا أفراداً ثقافيين في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتعريفهم بمختلف سمات هذا المجتمع. (السكران، ٢٠٠٠، ٢٢)

ومن خلال خبرة الباحث في مجال التدريس الأكاديمي لاحظ أنَّ الطريقة التقليدية هي السائدة في التدريس، والتي تعتمد على الحفظ والاسترجاع مما يؤدي إلى صعوبة تحليل المعلومات وإعادة تركيبها بمرونة، وكذلك صعوبة إدراك العلاقة أو الهدف من تلك التراكيب ممداً ينعكس سلباً على تنمية المهارات العليا للتفكير بصورة عامة، ومهارات التفكير الشمولي بصورة خاصة كون التفكير يعتبر القوة الأساسية التي يمتلكها الإنسان وتمكنه من مواجهة مشكلاته وإيجاد حلول.

لذا قام الباحث بتحديد مشكلة بحثه بالسؤال الآتي: ما أثر أنموذج هوفر في اكتساب المفاهيم التربوية عند طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية وتنمية تفكيرهم الشمولي؟

ثانياً: أهمية البحث:

إنَّ التطوير التربوي حاجة فردية من جهة، وحاجة اجتماعية من جهة أخرى، لا يستغني عنها الفرد ولا المجتمع، فكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة كلما زادت حاجته إلى الحضارة، وهذه الحاجة تتجاوز الترف وتنتقل إلى مستوى الضرورة (عميرة، ٢٠٠٨، ص ١٦).

التعليم هو أساس رفاهية الإنسان وازدهاره. ذلك أنَّ التعليم قوة عظمى يمكنها تطهير النفوس وتوجيهها إلى كمال عبادة الخالق عزَّ وجلَّ، أنَّها القوة القادرة على تنمية الإنسان وصقل مواهبه وتنشيط عقوله وأفكاره وتدريب وتقوية أجساده، فضلاً عن أنَّ لها القدرة على دفع المجتمع إلى العمل والسعي، ودفعه نحو الوحدة والتراحم والاندماج. التعليم هو الحل للمشاكل، والنهوض بالشعوب والدول. (الحيلة، ٢٠٠١، ٤١) ونعلم جميعاً أنَّ أسلوب التدريس المستخدم لنقل المعرفة يعد وسيلة مهمة ومكملة للعملية التعليمية، ويعتمد نجاحه على عدة عوامل منها قدرة المعلم، وخبرة الطلبة ودوافعهم، والمادة المناسبة (قدورة، ٢٠٠٩، ٢١).

ويتضح أننا بحاجة إلى برامج واستراتيجيات حديثة ، تساعد على تنمية التفكير لدى الطلبة من خلال وضعهم في مواقف ومشكلات، تتطلب الوقوف عليها والتفكير لحلها، ومن هذه النماذج والاستراتيجيات أنموذج هوفر، إذ المعروف عنه أنَّه يعتمد على تقديم موضوع التعلم في صورة مهام علمية يتم تكليف المتعلم بالقيام بها، وطرح أسئلة متسلسلة يتبعها الاستقصاء وتكوين الأفكار ومناقشتها والتأمل فيها، وبذلك توجد الفرصة أمام الطلبة لتحليل موضوع التعلم لديهم (الحيلة، ٢٠١٢، ٣١٥)

تساعد المفاهيم على تقليل تعقيد البيئة؛ لأنَّها يمكن أن تستخدم لتصنيف الأشياء والمواقف ونتيجة لذلك يمكن للمتعلمين التعرف على البيئة وأبعادها المختلفة ، وأنَّها تساعد أيضاً على تقليل الحاجة إلى التعلم وخاصة عندما يتعلق الأمر بالفرد، إذ يواجه مواقف جديدة لم يواجهها من قبل إضافة إلى أنَّها تساعد في التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط قد يقوم به المتعلم في حياته مما يعني أنَّ كلَّ هذا يمكن أن يصبح جزءاً من العوامل التي تشكل شخصيته. إنَّ الدور الفعال للمفاهيم في عملية الفهم فهو عامل أساسي في التفكير الإنساني منذ الطفولة المبكرة إلى المراهقة والرشد (النقيب وبدرية، ٢٠٠٢: ٩٥).

إنَّ حلَّ أي مشكلة تواجه الإنسان وتعوقه في مجالات مختلفة ومتنوعة من حياته يتطلب وجود قدرات عقلية تساعد على حل الالتباسات والتناقضات وإيجاد الانسجام والوصول إلى حلول تتغلب على المشكلة ، ولا بد من الاهتمام بمختلف جوانب التفكير بشكل عام وجوانب ومهارات التفكير الشمولي بشكل خاص. (الشرقاوي، ٢٠٠٤: ٢٦٤)

ثالثاً: هدف البحث:

هدف البحث للتعرف على: أثر أنموذج هوفر في اكساب المفاهيم التربوية وتنمية التفكير الشمولي

عند طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية.

رابعاً: فرضيات البحث:

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وفقاً لأنموذج هوفر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التربوية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وفقاً لأنموذج هوفر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية في التفكير الشمولي.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج هوفر في اختبار التفكير الشمولي القبلي والبعدي.

خامساً: حدود البحث:

١- الحد البشري: طلبة المرحلة الثانية قسم العلوم التربوية والنفسية للعام ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤.

٢ - الحد الزمني: الكورس الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤.

٣- الحد المعرفي: الفصلين الأول والثاني من مادة أسس التربية المقرر للعام ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

سادساً: تحديد المصطلحات:

١- أنموذج هوفر:

-عرفه (Tyner, 2004): بأنه أسلوب تدريسي حديث يستند على التعلم الفردي الذي يقتصر

على استخدام القدرات الأساسية للطلاب، حيث يتم تدريسهم في مجاميع صغيرة ذات قدرات

متجانسة وخلفية علمية وتتفاعل لتحقيق أهداف مشتركة، إذ يواجه الطالب مشكلة المشكلة

ويعمل على حلها باستخدام الأدوات والأجهزة لاكتشاف المعلومات والحقائق اللازمة.

-دورة مستمرة للبحث في الموضوعات يتألف من خمس مراحل مترابطة ، تبدأ بالتساؤل وتنتهي

بالتأمل تتيح للطلبة الحوار النشط، ويساعد في بناء المعنى من خلال الانخراط في أنشطة

التعلم. (عبد وحيدر، ٢٠١٧: ٢٤٢).

يعرفه الباحث إجرائياً: نموذج تدريسي يعتمد على الباحث في تدريس موضوعات أسس التربية، يشترك

الطلبة فيه على شكل مجاميع تعاونية ومن خلال مراحل متتابعة لتعلم تلك الموضوعات بصورة مبسطة

لتحقيق الأهداف التعليمية والتي يظهر أثرها في اكتساب المفاهيم التربوية والتفكير الشمولي.

٢ - اكتساب المفاهيم التربوية:

- مساعدة المتعلمين على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم، وتصنيفه بطريقة تمكنهم من التوصل إلى

المفهوم المنشود (الإيزرجاوي، ١٩٩١: ١٤٠).

- كمية المعلومات المترتبة التي يكتسبها الفرد عن طريق تعرضه إلى مواقف تعليمية

مختلفة لتكون له المخزون السلوكي لكي يظهر أفعاله في حياته العملية. (زاير

وسماء، ٢٠١٥: ١٥٢).

ويعرفه الباحث إجرائياً: إمكانية تمييز الطلبة للمفاهيم ومعرفتها، والقدرة على تطبيقها وتقاس بالدرجات التي يحصلون عليها من خلال اجابتهن عن الاختبار المعد لهذا الغرض.

٣-التفكير الشمولي:

- هو نوع من أنواع التفكير يعتمد على التعليل والفهم واستيعاب الأشياء ويلاحظ وجود علة أو سبب لفهم الأمور، وذلك عن طريق ربط الأشياء بعلمها أو المعطيات بنتائجها. (العبيسي، ٢٠٠٩: ١٦)
- هو التفكير الذي نمارسه عندما نحاول أن نتبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء. (فالح، ٢٠١١: ٢٨)

ويعرفه الباحث إجرائياً: أنه أنشطة عقلية مقصودة يقوم بها طلبة ... في مادة أسس التربية عندما تواجههم مشكلة معينة تدفعهم لتحليلها ودراسة مكوناتها ومعرفة العلاقات بين مقدماتها ونتائجها، والتي يمكن قياسها بواسطة الاختبار المعد خصيصاً للتفكير الشمولي.

الفصل الثاني

الجانب النظري والدراسات السابقة

أولاً: أنموذج هوفر:

تم تطوير هذا الأنموذج على طريقة التعلم الفردي وميز هوفر بين المعرفة والمهارة واهتم بطرق الاستكشاف الحر وهو أرقى أنواع الاستكشاف إذ لا يقوم المدرس هنا بتوجيه الطالب ومساعدته للقيام بعملية الاستكشاف بل أن الطالب يستعمل إمكانياته العقلية في استكشاف مفهوم أو مبدأ أو تعميم معين.

خطوات أنموذج هوفر:

ويشير هوفر في نموذجه إلى تدرج عملية التعليم والتعلم من خلال خطوات تسير بشكل تدريجي كالاتي :

- ١- التوضيح: ويتضمن شرح المادة العملية وتقديمها بصورة أكثر تنظيماً والقيام بمساعدة الطلاب في اكتشافها والتأكيد على أهميتها ويتم من خلال تدرج المعلم باستخدام الاستكشاف الحر والموجه قبل أن ينتقل إلى الاستكشاف الحر.
- ٢- التجريب: إنَّ الممارسة والتطبيق اليدوي والتركيز على ما يتم اكتشافه من قبل الطلبة والعمل على جعله بناءً متسلسل.
- ٣- التطوير: من خلال استخدام افكار واشكال جديدة مختلفة بعد القيام بمزاوجة المعرفة مع الخبرات والتجارب للطلاب. (ال زيد، ٢٠٢٠: ٤٠).

فلسفة أنموذج هوفر

من المسلمات المهمة أنَّه من الافضل الوصول إلى الاتجاهات المعاصرة في عملية التدريس، والانفتاح على خبرات الآخرين في الدول المتقدمة في المجالات كافة، لأنَّ ذلك يسهم إلى حد بعيد في تنمية

جهود القائمين على التدريس في أي مجتمع من المجتمعات ، وذلك عن طريق الأخذ بمؤشرات التطوير في التدريس واساليبه وتقنياته. (علوان، ٢٠١٩: ٢٥).

مهارات أنموذج هوفر

١- **المهارات البصرية:** وتتضمن القدرة على التعرف على مختلف الأشكال وملاحظة أجزاء شكل معين وما يوجد بينهما من علاقات متبادلة، وتصنيف الأشكال بحسب خواصها واستنتاج معلومات عن طريق الملاحظة البصرية وتصور النماذج الهندسية، أو النماذج المقابلة بناء على معلومات معطاة بوساطة نظام رياضي استنباطي.

٢- **المهارات اللفظية:** وتتضمن القدرة على تحديد مختلف الأشكال بأسمائها، ووصف العلاقات بين الأشكال والتعرف على البنية المنطقية للمسائل المطروحة شفويًا.

٣- **مهارات الرسم:** وتتضمن رسم الأشكال وتحديد نقاط معينة عليها، ورسم وتركيب اشكال ذات خواص معينة ورسم اشكال لها علاقة خاصة مع اشكال معينة.

٤- **المهارات المنطقية:** وتتضمن التعرف على أوجه الاختلاف والتشابه بين اشكال معطاة، وتصنيف الأشكال حسب خواصها، وتحديد النتائج المنطقية لمعلومات معطاة.

٥- **المهارات التطبيقية:** وتتضمن معرفة النماذج المادية للأشكال الهندسية، وبناء النماذج الهندسية للأشكال المادية، وتفصيل النماذج الهندسية للظواهر الطبيعية، واستخدام النماذج الهندسية في حل المسائل. (ال زيد ٢٠٢٠: ٤١).

أسس ومبادئ بيئة التعلم في ضوء أنموذج هوفر

استخدام أنموذج هوفر يحتاج إلى مواقف ومهام وبيئة مناسبة لتطبيق مراحلها واهدافها، وهذه المواقف والمهام تبنى على مجموعة من الأسس حددها في الآتي:

١- تحميل الموضوع لتحديد المفاهيم الأساسية والعلاقات بينها.

٢- بناء مهام ونماذج للتفكير.

٣- أن تكون الأنشطة ذات معنى ولها علاقة بالحياة العملية.

٤- لا بد من تكوين وبناء المعرفة عند المتعلمين وعدم ممارسة الدور السلبي في تلقي المعلومات.

٥- أن يقوم المعلم بتسهيل عملية النقاش والحوار داخل الصف.

٦- تكرار الخطوات السابقة طوال الدرس. (علوان، ٢٠١٩: ٣٣).

أدوار المعلم عند استخدام أنموذج هوفر:

١- قبل الدرس:

- إعداد بيئة التعلم والمواد والوسائل المستخدمة في الدرس.

- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

- تحديد مهمة كل مجموعة.
- تحديد العمل المطلوب ومستوى التقدم والنجاح الفردي والجماعي. (ال زيد، ٢٠٢٠: ٥١).

٢- أثناء الدرس:

- تزويد الطلاب بمشكلات ومواقف تعميمية مناسبة.
- متابعة كل مجموعة في ضوء المهام الموكلة إلى كل طالب وتذليل الصعاب لهم.
- تعزيز أداء كل طالب ومجموعة من اجل تصحيح مسارهم نحو تحقيق الأهداف المرسومة.
- إجراء التقييم التكويني للتحقق من تمكن الطلاب من الأهداف المنشودة. (علوان، ٢٠١٩: ٢٨).

٣- بعد الدرس:

- التأكد من تحقيق الأهداف وإنجاز المهام.
- التعميق على أداء المجموعات بموضوعية.
- عرض نتائج تقييم أداء المجموعات ومكافأة المجموعات الأفضل.

مراحل تطبيق أنموذج هوفر في الدرس: (ال زيد، ٢٠٢٠: ٥٣).

١- مرحلة المشاهدة: يعرض المدرس في هذه المرحلة اشكال هندسية مختلفة أو أجزاء من هذه الأشكال أمام الطلبة ويطلب منهم مشاهدتها وذلك للتعرف على هذه الأشكال وتحديد العلاقات فيما بينها حيث يستمع المدرس لإجابات الطلبة حول الأشكال المعروضة ويدخل في حوار معهم.

٢- مرحلة صياغة اللفظ: وتتم بعد اكمال المعروض وإجراء عملية نقاش حولها ويتوصل الطلبة إلى إيجاد توضيح مفهوم لها وبالاعتماد على هذا التعريف او المفهوم يمكن التمييز بينها.

٣- مرحلة الرسم: بعد صياغة التعريف يطلب المدرس من الطلبة رسم الأشكال وتحديد أجزائها ففي هذه المرحلة يكون المتعلم قادراً على رسم الأشكال بالاعتماد على تعريفها وخواصها.

٤- مرحلة الاستنتاج المنطقي: يعرض المدرس مرة أخرى الأشكال السابقة ويقوم بتوجيه الاسئلة للطلبة حول هذه الأشكال، ويتوصل المدرس مع الطلبة إلى تقديم قانون أو علاقة أو مبرهنة ثم يقوم المدرس بتقسيم الطلبة إلى مجموعات كل مجموعة تتكون من (٥) طلاب ، ثم يوجه لهم سؤالاً بما تم استنتاجه، ويحرص المدرس على تعاون جميع أفراد المجموعة في حله.

٥- مرحلة التطبيقات: يعرض المدرس نماذج أو أمثلة تطبيقية للأشكال ويطلب من الطلبة حلها وغالباً ما تعتبر هذه المرحلة مرحلة تقييم الطلبة.

ثانياً: التفكير الشمولي:

التفكير مظهر إنساني أو ميزة خص الله (سبحانه وتعالى) بها الإنسان دون غيره من الكائنات، فهو الكائن الوحيد الذي يمتد تفكيره امتداداً واسعة يستطيع أن يتخيل ويتنكر، ويستطيع الرجوع إلى الماضي ويمتد بتفكيره إلى قادم أيامه ، وإنَّ الكلام عن التفكير ما يزال يزداد، وما تزال البحوث تكشف عن

معلومات وفيرة تزيد التفكير وضوحاً، ومع هذا فالمختصون بمختلف العلوم الخاصة أو المتعلقة بالتفكير يتفقون على أنه ليس هناك شيء محدد وجسم للعقل ، وليس عضلة إرادية أو لا إرادية بل آلية معقدة جداً تقوم بعملية في غاية الالتباس والتعقيد ، وهي مستمرة في غير قابلة للتوقف أو الانتهاء مادامت هناك حياة في كيان الإنسان (سويدان وحيدر، ٢٠١٨: ٢٩٦)

إنَّ توظيف عقل الإنسان وما ينتج عنه يعبر عن مكانة صاحبه من بين غيره من البشر، فكلما حوى هذا العقل من العلوم النافعة وطورها ليستخدمها بطريقة أمثل كلما ارتقى من بين البشر بما ترك من أثر ليصبح مثالا للنجاح والفلاح يقتدى به جيلٌ بعد جيل، أما من أهمل عقله ولم يوظفه التوظيف السليم ، فأثَّه بذلك يهمل شخصه، فتراه يعيش عمره فقط، وينسى لحظة موته وكأنَّ شيئاً لم يكن.(الزهيري، ٢٠١٧، ص٣٩٣).

مفهوم أساليب التفكير الشمولي:

شهد الاتجاه المعرفي في علم النفس اهتماماً متزايداً ببيكولوجية التفكير والعمليات المعرفية كواحدة من مجالات الفروق الفردية، وإنَّ أساليب التفكير واحدة من المجالات للفروق الفردية، فالتفكير عملية عقلية معرفية تتطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات. (عطية، ٢٠١٧، ص ١٣٥). ويعد تورانس (Torrance,1982) أول من استعمل مفهوم أسلوب التفكير، ويرى أن الفرد يميل إلى استعمال أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، في حين يعالج النصف الأيمن المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا ما يؤكد أنَّ لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير، وأنَّ أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين، أما أدلر (Adler,1983) فيرى أنَّ أسلوب التفكير هو أسلوب الحياة، إذ إنَّ للمثقف أسلوب حياة يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط والحركة والتفاعل مع الآخرين. (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٢٠٢).

تشير أنماط التفكير إلى الأساليب والتقنيات المفضلة لدى الشخص لاستخدام قدراته واكتساب المعرفة وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بطريقة تتوافق مع المهام والمواقف التي يواجهها. قد يختلف أسلوب التفكير الذي يتبناه الشخص عند التعامل مع المواقف الاجتماعية عن أسلوب التفكير الذي يتبناه عند حل المشكلات العلمية، أي أن الشخص قد يستخدم عدة أنماط تفكير، ومن المتوقع أن تتطور مع مرور الوقت. (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٣٤).

وعليه يرى ستيرنبرغ (Sternberg) أن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند الأداء، وهو ليس قدرة، وإنما تفضيل، أي أنه يعبر عن اتجاه الفرد وميله، لذا فأثَّه يتوسط بين الشخصية والقدرات العقلية. (Stenberg,1994:40)

لقد شغل التفكير الشمولي الباحثين حول العالم، وبدأ الاهتمام به مع البحث والتنظير عندما اعتمدته الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإنساني. وقد عملت على وضع معايير لأسلوب التفكير هذا بهدف تطويره، كما أجرت بحثاً تعاونياً بين جامعة ولاية جورجيا والأكاديمية الروسية للتدريس يهدف إلى تشجيع الطلاب والمعلمين في المجتمعات المختلفة على تطوير أسلوب التفكير هذا، وزيادة قدراتهم على التفكير. الاستعداد للعمل مع مجموعة والابتعاد عن العمل الفردي والسعي إلى التعميم وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي يواجهونها من خلال النظر إليها بشكل شامل. (الكبيسي، ٢٠١٣، ص ٦١٦).

التفكير الشمولي هو أسلوب لحل المشكلات يتضمن بعدين: معرفي لأنه مظهر من مظاهر الاستدلال وحل المشكلات، وعاطفي: لأنه يتأثر باتجاه ميل الشخص وشعوره تجاه المهمة، وهو تفضيل الشخص للطرق. (نوفل، ٢٠٠٩، ص ١٢٣).

فالتفكير الشمولي يوفر للإنسان وسيلة تساعد على تنظيم وإعداد المعلومات اللازمة لحل المشكلات التي يواجهها. كما أنه يهيئ عقل الإنسان لاستقبال المعلومات وتنظيمها بطرق متعددة الاتجاهات. هذه المعلومات لا تلتزم بأي اتفاقية أو نظام. يتمتع الشخص ذو العقلية الشمولية بالقدرة على معالجة معلومات وتجارب متعددة مستقلة عن بعضها البعض في الوقت نفسه (yang,2011:p20)

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg) أن لكل فرد أسلوبه معينة في التفكير، وأن الأساليب إحدى متغيرات الفروق الفردية، ومع ذلك يمكن للأفراد أن يستعملوا أكثر من أسلوب يلائم تغيرات متطلبات الموقف، إذ ينظر إلى الأساليب على أنها متعلمة اجتماعية وهي نتاج للتفاعلات ما بين الفرد والبيئة الثقافية والاجتماعية. (Sternberg, 1994:p149)

أهمية التفكير الشمولي:

تظهر أهمية التفكير الشمولي في أنه:

١. يساعد على التعرف على التناقضات.
٢. ينمي لدى الطالب فكرة ضبط النفس في التعلم.
٣. يمكّن من الفهم الشامل لتجربة التعلم بعد تحليلها.
٤. يساعد الفرد على مواجهة المشكلات الجادة.
٥. يساعد على تعزيز قدرة الطلاب على المبادرة بالعمل التعاوني مع الآخرين بشكل عام.
٦. ينمي القدرة على التخيل وتوليد الأفكار التي تساعد في حل المشكلات.
٧. يساعد على تنمية الشجاعة العقلية واستكشاف الأفكار التي تنطوي على المشاعر.
٨. يساعد على تنمية مواهب الطلاب في التخطيط والتنظيم والفهم وتحمل المسؤولية في جميع جوانب الحياة.
٩. يساعد الفرد على الانفتاح على الفكرة الجديدة التي قد تتصادم مع فكرته السابقة.
١٠. يشجع على خلق جو مريح في الفصل الدراسي يتميز بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.

١١. يُمنح الفرد القدرة على معالجة المعلومات من خلال تجارب متعددة.
١٢. يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية سلبية إلى نشاط ذهني يؤدي إلى استيعاب أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق، حيث أن عملية التعلم هي عملية تفكير.
١٣. يسمح للإنسان بالتواصل مع الآخرين بسهولة ودون خجل. والتواصل معهم بنجاح.
١٤. يسمح للإنسان بالبحث عن وجهات نظر بديلة حول قضية ما؛ فيتغلب على العديد من المواقف التي يواجهها. (رزوقي وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٤٤).

سمات التفكير الشمولي:

- إنَّ التفكير الشمولي يتسم بعدد من السمات هي:
١. تتميز بالتعميم وتجنب التفاصيل.
 ٢. تمكن الإنسان من التواصل بنجاح مع الآخرين.
 ٣. يفضل وينتقي القدرات العقلية المعرفية بشكل هادف. وهذا لا يحدث في فراغ أو بدون هدف.
 ٤. يمكن تشكيل أسلوب التفكير الشمولي لدى الإنسان من خلال الطريقة التي يتبعها الأهل في التربية الاجتماعية.
 ٥. تفضيل القدرات التي يكتسبها الإنسان في عملية النمو.
 ٦. أسلوب تفكير يسمح للإنسان بتحقيق النجاح والتغلب على العديد من المواقف التي يواجهها.
- (Bruce,1996,p25)
- وعلى الرغم من أنَّ القدرة على الخيال تتفاوت من فرد لآخر الذي يعد أحد سمات المفكر الشمولي خاصة إلا أنَّ هناك بعض العقبات الوجدانية والفكرية لدى بعض الناس التي قد تعرقل هذا الأسلوب من التفكير لديهم، منها:

١. إنَّ الأفكار الشمولية الكلية توجد لدى الشباب فقط وهم وحدهم القادرون على توليد الأفكار الإبداعية.
 ٢. إنَّ العمل على حل المشكلات وتخطي المواقف بالكماليات والعموميات من دون اللجوء إلى التفاصيل يتطلب القدرة والجهد من الفرد للتعامل معها. (Bruce,2002,p15)
- ثالثاً: الدراسات السابقة وجوانب الإفادة منها:

- ١-دراسة (الشهراني وصفية، ٢٠٢٠): هدف هذا البحث للتعرف على أثر استخدام نموذج ألن هوفر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طالبات الصف الثاني متوسط، ولتحقيق هذا الهدف تبنى هذا البحث المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) القائم على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، تدرس المجموعة التجريبية وحدة (الهندسة والاستدلال) باستخدام نموذج ألن هوفر، والمجموعة الضابطة تدرس الوحدة ذاتها باستخدام الطريقة التقليدية المتبعة في المدارس. وقد تكونت عينة البحث من (٦٧) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين،

إحداها تجريبية قوامها (٣٥) طالبة والأخرى ضابطة قوامها (٣٢) طالبة، وتمثلت مواد وأدوات البحث في دليل للمعلمة وكراسة نشاط للطالبة وفق نموذج الن هوفر، واختباراً في مهارات حل المشكلات الهندسية، وفي نهاية التجربة تم تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين، وقد أظهرت نتائج البحث: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام نموذج ألن هوفر والمجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة العادية، في اختبار مهارات حل المشكلات الهندسية ككل في التطبيق البعدي

٢-دراسة (ماضي، ٢٠٢٤): هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج مدمج قائم على النموذج الواقعي للتدريس لتنمية بعض مهارات التفكير الشمولي لدى طلبة كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، وتكونت عينة البحث من (٥٤) طالبة من الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر قسمت بطريقة عشوائية بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية، و(٢٤) طالبة للمجموعة الضابطة، واستخدم البحث اختبار مهارات التفكير الشمولي وكانت من أهم النتائج فاعلية البرنامج المدمج القائم على نموذج التدريس الواقعي في تنمية مهارات التفكير الشمولي.

٣-جوانب الافادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحث من خلال قيامه بالاطلاع على الدراسات السابقة في تحديد نوع ومشكلة البحث، والأهداف المرتبطة به والمتوخاة، ومعرفة ما هي المصادر ذات الصلة أو المرتبطة بموضوع البحث الحالي وما هي أدوات القياس، والوسائل الاحصائية التي من المناسب استعمالها وتتوافق مع مجريات بحثه.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: اتبع المنهج التجريبي فيما كتبه وعمله من اجل تحقيق اهداف البحث.
ثانياً: التصميم التجريبي: صمم الباحث بحثه بالاعتماد على المجموعتين المتكافئتين المتضمن اختباراً قليلاً وآخر بعدياً، فكان كما موضح في الشكل (١) الآتي:

شكل (١) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	أنموذج هوفر	اكتساب المفاهيم التربوية	اختبار اكتساب المفاهيم
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التفكير الشمولي	اختبار التفكير الشمولي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

- مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث على طلبة العلوم التربوية والنفسية للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤م)، إن تحديد مجتمع البحث يعد من الخطوات المنهجية المهمة في البحث التربوي ويتطلب

دقة كبيرة لأنه يؤثر على سير البحث وتطوير أدواته وفعالية نتائجه، كما يعرف مجتمع البحث بأنه مجموعة من الأشخاص الذين يشكلون موضوع دراسة معينة. (السعداوي وآخرون، ٢٠٠٧: ١٥).

• **عينة البحث:** إن اختيار عينة البحث من الإجراءات المهمة في نجاح البحوث، إذ اختار الباحث عشوائياً شعبة (أ) من المرحلة الأولى، لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج هوفر بواقع (٣٦) طالباً وطالبة، والشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية بواقع (٣٨) طالباً وطالبة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث (السلامة الداخلية للتصميم التجريبي): قام الباحث بعدد من التكافؤات التي يراها مهمة في مجال بحثه منها:

أ- عمر الطلبة محسوباً بالشهور: بعد قيامه بحساب اعمار الطلبة بدقة توصل إلى تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً ، وكما موضح في الجدول رقم (١).

ب- الذكاء: أجرى الباحث اختباراً للذكاء لمجموعتي البحث هو اختبار (وكسلر) وهو مقياس لذكاء الراشدين والمراهقين، وكما موضح في الجدول رقم (١).

ت- اختبار التفكير القبلي: أجرى الباحث اختبار التفكير الشمولي القبلي، وكما موضح في ادناه:

جدول رقم (١) نتائج التكافؤات للعمر والذكاء واختبار التفكير القبلي لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				محسوبة	جدولية	
العمر	التجريبية	٢٢٤.٤	٨.٥٧	٠.٧٥	١.٩٩	غير دالة
	الضابطة	٢٢٥.٢	٩.٣٠			
الذكاء	التجريبية	٤٨.٢١	٤.٠٨	٠.٥٩	١.٩٩	غير دالة
	الضابطة	٥٠.٤٤	٤.٠٦			
التفكير	التجريبية	٣٤.٦٥	٣.٢٧	٠.٤٩	١.٩٩	غير دالة
	الضابطة	٠٧.٣٣	٤.١٩٠			

خامساً: **المادة العلمية:** حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أثناء التجربة، وهي الموضوعات التي يتضمنها مقرر أسس التربية للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

سادساً: **الأهداف السلوكية:** صاغ الباحث (٩١) هدافاً سلوكياً.

سابعاً: **الخطط الدراسية:** قدم الباحث مجموعة من الخطط التدريسية في ضوء الأهداف السلوكية للمادة العلمية والمحتوى الدراسي وتم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء والمختصين، وتم الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم كافة لتكون نهائية مقبولة.

ثامناً: أداة البحث:

١- اختبار اكتساب المفاهيم التربوية:

لإعداد هذا الاختبار اتبع الباحث الخطوات التالية:

- اختيار نوع فقرات الاختبار: أعدَّ الباحث اختباراً لقياس تعلم مفاهيم نوع الاختيار من متعدد، حيث تتميز هذه الاختبارات بالمرونة والموضوعية والتحكم في مستوى تعقيد الفقرات المصاغة من خلال ضبط الدرجة. التجانس بين البدائل، بالإضافة إلى سهولة تصحيحها وانخفاض عامل التخمين عند الإجابة عليها (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٣: ٦٢)؛ يتكون الاختبار بصورته الأصلية من (٣٠) فقرة، وتم عرضه على لجنة من المحكمين والخبراء وأخذت آراءهم وملاحظاتهم بعين الاعتبار، وتم تغيير صياغة بعض الفقرات والبدائل.

- صياغة فقرات الاختبار: أعدَّ الباحث فقرات اختبار من نوع الاختيار المتعدد، وتحتوي كل فقرة اختبار على ثلاثة بدائل أحدها الإجابة الصحيحة، وخصصت نقطة واحدة لكل إجابة؛ وبلغ عدد فقرات الاختبار (٣٠) فقرة.

- تعليمات الإجابة ومفتاح التصحيح: قدّم الباحث تعليمات محددة حول كيفية الإجابة على فقرات اختبار المفهوم من خلال تقديم مثال توضيحي في بداية وثيقة الاختبار، وأدرج أيضاً تعليمات تصحيح الاختبار وتخصيص النقاط للفقرات.

- صدق الاختبار: ويعني أنَّ الاختبار يقيس ما صمم لقياسه حيث يعطي صورة كاملة وواضحة عن قدرة المتعلم على قياس الخاصية المراد قياسها (الكبيسي، ٢٠١٠: ٢١٠). ولاختبار صدق الاختبار قام الباحث بعرض اختبار اكتساب المفهوم والأهداف السلوكية ومحتوى المادة التعليمية على لجنة من خبراء الطرق التعليمية لبيان درجة الصدق الظاهري وصدق المحتوى. وبعد أن تلقى الباحث آراءهم، تم تعديل بعض الفقرات.

- التطبيق الاستطلاعي: الغرض الأساسي من هذا التطبيق هو معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار وحساب الزمن اللازم للإجابة عليها. وبناءً على ذلك قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٥٠) طالباً من غير المشمولين في العينة المختارة. وتحقق الباحث من وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، وتم حساب الزمن اللازم لإنجاز الاختبار من خلال حساب الزمن اللازم لإجابة جميع الطلاب على الاختبار. وبعد حساب المتوسط لكليهما تبين أنَّ المدة الزمنية للإجابة على فقرات الاختبار كانت (٤٠) دقيقة.

- التحليل الإحصائي: بعد تصحيح إجابات الطلاب بترتيبها تنازلياً من أعلى الدرجات إلى الأقل، تم أخذ أعلى الدرجات (٢٧%) لتمثل المجموعة الأولى، وأقل الدرجات (٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا، وتفصيل إيجاد الخصائص السيكومترية هي كما يلي:

-- نسبة الصعوبة: تعرف نسبة الصعوبة بأنها نسبة الأفراد الذين أجابوا على فقرة ما بشكل خاطئ مقسومة على إجمالي عدد الأفراد المشاركين في الاختبار، وتعتبر فقرات الاختبار مقبولة إذا كانت صعوبتها في نطاق (٢٠% - ٨٠%) (الهوري، ٢٠١٢: ٤٧).

-- معامل تمييز الفقرة: وهو الفرق بين نسبة الطلاب الذين أجابوا على الفقرة من المجموعة الأولى بشكل صحيح ونسبة الطلاب الذين أجابوا على الفقرة من المجموعة السفلية بشكل صحيح، وتكون الفقرات جيدة والتمييز حقيقي إذا كانت تمييزية القوة (٠.٢٠%) فأعلى (المنزل، ٢٠١٠: ١٣٣).

-- فعالية البدائل غير الصحيحة: تم حساب فعالية البدائل غير الصحيحة بعد تطبيق معادلة خاصة لمعرفة درجة انجذاب أفراد العينة للبدائل الموجودة.

- الصيغة النهائية لاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته وصعوبة فقراته واختلافها، أصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية المكونة من (٣٠) فقرة اختيار من متعدد، لكل فقرة ثلاثة بدائل إحداها صحيحة بزمن (٤٣) دقيقة، وتم توفير تعليمات واضحة تضمنت مثلاً محلولاً، وتم منح علامة واحدة لكل فقرة صحيحة وصفر للفقرة غير الصحيحة، وبالتالي، مجموع درجات الاختبار (٣٠).

٢- اختبار التفكير الشمولي:

اتباع الباحث الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

- إعداد الاختبار: بعد الاطلاع على الأدبيات الخلفيات النظرية قام الباحث ببناء اختبار للتفكير الشمولي وتكون الاختبار من (٢٥) فقرة يتم الإجابة عليها من خلال أربعة بدائل فقط.

- صدق الاختبار: عرض الباحث الاختبار الذي أعدّه على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس، وفي العلوم النفسية والتربوية لغرض التأكد من صدق الاختبار، وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات المحكمين وآرائهم عُدلت بعض الفقرات، وأعيد صياغة بعضها الآخر.

- قوة تمييز الفقرات: بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها تراوحت بين (٠.٣٣) و (٠.٥٩) ويرى (Ebel) أن فقرات الاختبار تعدّ جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠.٣٠) فأكثر. (Ebel, 1972: 44)

- ثبات الاختبار: يقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها (أو قريبة منها)، إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم (عبد الدائم، ١٩٨١: ٤٥٧)، بعد أن تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كبودر ريتشاردسون-٢٠) وبلغ معامل ثبات الاختبار بهذه الطريقة (٠.٨٢٩).

- التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير الشمولي: قام الباحث بإجراء تجربته الاستطلاعية على عينة مكونة من (٥٠) من الطلبة من خارج العينة.
 - التطبيق النهائي لاختبار التفكير الشمولي: تمت عملية تطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٧٤) طالباً وطالبة، وقد قام الباحث بتوضيح طريقة الإجابة على الفقرات مع الحرص على الإجابة على جميع الفقرات بدون ترك أي فقرة.
 - طريقة تصحيح اختبار التفكير الشمولي: تمت عملية تصحيح اختبار التفكير الشمولي بإعطاء (٣) درجة للبديل تنطبق، و(٢) درجة للبديل غير متأكد، و(١) درجة للبديل لا تنطبق، وتقاس الدرجة الكلية بحاصل جمع درجات البدائل الثلاثة جميعها.
- تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة المتمثلة بمعادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين، وكذلك لعينتين مترابطتين، وكلّ من معامل الصعوبة وتمييز الفقرات، ومعامل الارتباط لبيرسون، ومعادلة الفاكرونباخ، ومعادلة كيودريتشاردسون-٢٠).

الفصل الرابع

النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتائج:

- ١- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج هوفر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التربوية)، وبعد معالجتها إحصائياً بالاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) كانت النتائج كما موضح في التالي:

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم التربوية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة
					محسوبة	جدولية	
التجريبية	٣٨	٢٣.٠٨	٤.٤١	٧٣	٣.٥٣	٢.٠٠	دالة
الضابطة	٣٧	١٩.٤٧	٥.٠٩				

ومن النتائج أعلاه يمكن ملاحظة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج هوفر، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة.

٢- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج هوفر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الشمولي)، وللتحقق من هذه الفرضية تم تفرغ بيانات اختبار التفكير الشمولي وكما مبين على النحو الآتي:

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير الشمولي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة
					محسوبة	جدولية	
التجريبية	٣٨	٤٣.١٩	٤.٢٣	٧٣	٣.٦٧	٢.٠٠	دالة
الضابطة	٣٧	٣٨.٨١	٥.٣٩				

ومن النتائج أعلاه يمكن ملاحظة وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج هوفر، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة.

٣- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج هوفر في اختبار التفكير الشمولي القبلي والبعدي)، وللتحقق من هذه الفرضية تم تفرغ بيانات اختبار التفكير الشمولي وإيجاد الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي وكما في الجدول الآتي:

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الشمولي

الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	فروق الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة
						محسوبة	جدولية	
قبلي	٣٤.٦٥	٣.٢٧	٦.٥٦	٥.٧٣	٣٧	٩.٢١	٢.٠٤	دالة
بعدي	٤١.٢١	٤.٤٧						

ومن النتائج اعلاه يمكن ملاحظة وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي لاختبار التفكير الشمولي في المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج هوفر ولصالح الاختبار البعدي.

ثانياً: الاستنتاجات:

تمكن الباحث من تقديم الاستنتاجات الآتية:

١. يمكن تطبيق أثر أنموذج هوفر على طلبة القسم والاقسام الأخرى في مادة أسس التربية.
٢. إن لهذا الأنموذج الأثر البين والكبير في تنمية اكتساب المفاهيم التربوية عند الطلبة في قسم العلوم التربوية والنفسية.

٣. التدريس على وفق هذا الأنموذج يشجع الطلبة على زيادة الثقة بالنفس وتنمية روح التنافس والعمل على أن يكون الطالب هو المحور.

ثالثاً: التوصيات:

يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة توجيه كافة الاساتذة على تطوير قابلياتهم وامكانياتهم التدريسية وعدم التوقف على الطرائق التقليدية في التعليم.

٢. اعتماد هذا الأنموذج في تدريس مادة أسس التربية في اقسام العلوم التربوية والنفسية.

٣. الاهتمام المتزايد والفوري في تنمية التفكير الشمولي عند طلبة القسم والاقسام الباقية.

رابعاً: المقترحات:

يقترح الباحث عدداً من المقترحات مثل:

١. العمل على تقديم دراسة لبيان أثر أنموذج هوفر في تنمية التحصيل في المراحل الدراسية الأخرى من قسم العلوم التربوية والنفسية والاقسام الباقية.

٢. إجراء دراسة لبيان أثر أنموذج هوفر في اكتساب المفاهيم الإسلامية لطلبة قسم العلوم التربوية والنفسية والأقسام الباقية.

٣. إجراء دراسة عن فعالية برنامج تعليمي قائم على أنموذج هوفر في تنمية الأداء الأكاديمي عند طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية والاقسام الباقية.

References

- 27- Tyner, B. (2004). Small-Group Reading Instruction: A Differentiated Teaching Model for Beginning and Struggling Readers. International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- 28- Yang, C , and others, Using Web quest As A Universal Desing for Learning Tool To Enhance Teaching And Learning in Teacher Preparation programs, Journal of college Teaching & Learning 8, (3),2011.
- 29- Stenberg, R. 1994, Allowing for Thinking Styles. Educational Leadership. Vol. 52, N, P. 36-40.
- 30- Bruce, B & Davidson . J (1996) . 4 n Inquiry model for Literacy Across the cu rricuium .journal of currcuium studies K, p 64 .
- 31- Bruce B. & Bishop A.(2002). Using The Web to Support Inquiry-Based Literacy Development. Journal Of Adolescent And Adult Literacy,45(8),706-714.
- 32- Eble ,(1972): l. essentiats of educational measument znded , eglewood eliffsnig . perentice hadl.

Sources:

1. Al-Zaid, Safiya Muhammad (2020): The effect of using the Hoover model in developing the skills of solving geometric problems among second-grade intermediate female students, Journal of Mathematics Education, Volume (23), Issue (4), Part Two.
2. Al-Azirjawi, Fadhel Mohsen, (1991): Foundations of Educational Psychology, Dar Al-Kutub for Printing and Publishing, Mosul, Iraq.
3. Al-Hila, Muhammad Mahmoud (2001), Teaching Methods and Strategies, 1st ed., Dar Al-Kutub Al-Jami'i, Al-Ain, United Arab Emirates.
4. Al-Hila, Muhammad Mahmoud (2012), Educational Design Theory and Practice, 2nd ed., Dar Al-Maysarah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
5. Al-Dulaimi, Taha Ali Hussein, and Suad Al-Waili, (2003), Practical Methods in Teaching Language, 1st ed., College of Educational Sciences, Hashemite University.
6. Al-Zuhairi, Haider Abdul Karim (2017): Educational Research Methods, De Bono Center for Teaching Thinking for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.
7. Al-Saadawi Muhammad and others, (2007), Scientific Research Tools in Physical Education Research, 1st ed., Dar Al-Mawaheb, Najaf Al-Ashraf, Iraq.
8. Al-Sakran, Muhammad Ahmad, (2000), Social Studies Teaching Methods, 2nd ed., Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.
9. Suwaidan, Saada Hamdi, and Haider Abdul Karim Al-Zuhairi (2018): Modern Trends in Teaching: In Light of Scientific and Technological Development, Dar Al-Ibtikar for Publishing, Amman.
10. Al-Sharqawi, Anwar (2004): Cognitive Processes and Information Handling, Anglo-Egyptian Library, Egypt.
11. Al-Shahrani, Saud Ayed, Safia Muhammad (2020): The effect of using the Allen Hoover model in developing the skills of solving engineering problems among second-grade intermediate female students, Journal of Mathematics Education, Volume (23), Issue (4), April (Part Two), Egypt.

12. Abdul-Daim, Abdullah, (1981), Experimental Education and Experimental Research, 4th ed., Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut.
13. Abdul, Ihsan Hamid and Haidar Adnan Muhammad (2017) The effect of the periodic inquiry model on systematic thinking among fifth-grade biological science students in biology, Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, Volume (18), Issue (2) for the year 2018.
14. Al-Absi, Muhammad Mustafa (2009): Games and thinking in mathematics, Dar Al-Masirah, Amman.
15. Al-Atoum, Adnan Yousef and others (2009): Developing thinking skills, 2nd ed., Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
16. Attia, Mohsen Ali (2016): Learning Patterns and Modern Models, 1st ed., Safaa Publishing and Distribution House, Amman, p. 346.
17. Alwan, Haider Abdul Zahra (2019): The effect of using the Hoover model in solving the geometric problem among first-year middle school students and their mental motivation, Maysan Journal of Academic Studies, Volume (37).
18. Amaira, Muhammad Hassan, (2008), Historical, Social, Psychological and Philosophical Principles of Education, 2nd ed., Al-Maysarah Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
19. Faleh, Yamina (2011): The effectiveness of a guidance program to develop the ability to solve problems using logical thinking among psychology students in Algeria, unpublished master's thesis, University of Algeria 2, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Educational Sciences and Orthophony.
20. Qaddoura, Dalal Kamel (2009), General Teaching Methods, 1st ed., Dijlah Printing and Publishing House, Amman, Jordan.
21. Al-Kubaisi, Abdul Wahid Hamid (2013): Lateral Thinking (Practical Training and Applications), De Bono Center for Teaching Thinking.
22. Al-Kubaisi, Wahib Majeed (2010): Applied Statistics in Social Sciences, 1st ed., Egypt Foundation for Iraqi Books, Baghdad - Iraq.
23. Madi, Mona Mohammed (2024): Effectiveness of an Integrated Program Based on the Realistic Teaching Model to Develop Some Comprehensive Thinking Skills among Female Students of the Faculty of Home Economics, Al-Azhar University, Journal of the Faculty of Education, Issue (137), January, Vol. (2), Benha University, Egypt.
24. Al-Munizel, Abdullah Falah (2010): Inferential Statistics and Its Applications in Computers Using Statistical Packages (SPSS), 1st ed., Wael Publishing and Advertising House, Amman, Jordan, Jordan.
25. Al-Naqeeb, Abdul Rahman, Badriya Saleh Al-Mayman (2002): Establishing Educational Concepts is a Primary Necessity for Educational Reform, 1st ed., Dar Al-Nashr Lil-Jama'at, Cairo.
26. Nofal, Mohammed (2009): Serious Creativity (Concepts and Applications), Amman, De Bono Publishing and Printing House.
27. Tyner, B. (2004). Small-Group Reading Instruction: A Differentiated Teaching Model for Beginning and Struggling Readers. International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

28. Yang, C , and others, Using Web quest As A Universal Design for Learning Tool To Enhance Teaching And Learning in Teacher Preparation programs, Journal of college Teaching & Learning 8, (3),2011.
29. Stenberg, R. 1994, Allowing for Thinking Styles. Educational Leadership. Vol. 52, N, P. 36-40.
30. Bruce, B & Davidson . J (1996). 4 n Inquiry model for Literacy Across the curriculum. journal of curriculum studies K, p. 64.
31. Bruce, B. & Bishop, A. (2002). Using The Web to Support Inquiry-Based Literacy Development. Journal Of Adolescent And Adult Literacy, 45(8), 706-714.
32. Eble (1972): 1. essentials of educational measurement znded, eglewood eliffsnig. perentice hadl.