العدد ١٨ آب ٢٠٢٥
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
No. 18 – Ang 2025 Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

اثر توظيف أنموذجي جيست(GIST) وتسريع التفكير(accelerated thinking) في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية عند طلاب الصف الرابع الادبي

The effect of employing the GIST model and accelerated thinking on the achievement of the subject of the history of Arab Islamic civilization among fourth-grade literary students

اعداد

م. احمد كاطع حسن
ahmedkatea63@gmail.com
07717443542

مستخلص البحث

يستهدف البحث معرفة اثر توظيف أنموذجي جيست(GIST) وتسريع التفكير(accelerated thinking) في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية عند طلاب الصف الرابع الادبي ، وذلك من طريق التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاتية((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج جيست(GIST) والمجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بأنموذج تسريع التفكير(accelerated thinking) والمجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي)) ، بلغت عينة البحث (٦٩) طالب تم توزيعهم على ثلاثة شعب (مجموعات) ، اتبع الباحث منهج البحث التجريبي ، وتمثلت اداة البحث باختبار التحصيل البعدي والذي اعُدت فقراته من نوع الاختيار من متعدد وبلغ (٤٠) فقرة اختبارية بعد ان تم استخراج صدق الاداة من طريق الخبراء بنسبة اتفاق (٨٠%) ، وثبات الاداة بمعادلة الفاكرونباخ والذي بلغت (٨٣) ، وتم استعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في اجراءات البحث ونتائجه ، واظهرت نتائج البحث إن أنموذجي جيست وتسريع التفكير لهما اثر في التحصيل البعدي مقارنة بتحصيلهم قبل التجربة ، وان أنموذجي جيست وتسريع التفكير يساعدان طلاب الصف الرابع الادبي التوصل بأنفسهم الى مستويات المعرفة والفهم والتطبيق ، فضلا عن مستويات التحليل والتركيب والتقويم ، ومن نتائج البحث استنتج الباحث إن توظيف أنموذجي جيست وتسريع التفكيرفي التدريس له اثر في رفع مستوى التحصيل مقارنة بتحصيلهم وفق الطريقة التقليدية ، وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصي الباحث اعتماد أنموذجي جيست وتسريع التفكير في تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ، وإطلاع مدرسيها على خطوات هذه النماذج لتوظيفها عند تدريس موضوعاتها ، واستكمالا لهذا البحث اقترح الباحث مجموعة من البحوث منها بحث على متغيرات اخرى مثل اكتساب المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي .

الكلمات المفتاحية: الاثر - التدريس - أنموذجي جيست (GIST) - تسريع التفكير (accelerated thinking) - تاريخ الحضارة العربية الاسلامية -طلاب الصف الرابع الادبي.

Abstract

The research aims to know the effect of the GIST and accelerated thinking models on the achievement of the subject of the history of Arab Islamic civilization among fourth-grade literary students, by verifying the validity of the following null hypothesis ((There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of the students of the first experimeintal group who study the subject of the histiory of Arab Isilamic

civilization usiing the GIST model and the second experimental group who study using the accelerated thinking model and the coniiitrol group who stuidy the same subject using the traditional method in the post-achievemeint test)), the research sampile amounted to (69) studients who were distributied into three sections (groups), the researicher folloiwed the experimiental reseairch method, and the reseiarch tool was represeinted by the post-achievemient test, whose paragraiphs were priepared from the multiple-choice type and amounted to (40) test paragraphs after the validity of the tool was extracted by experts with an agreement rate of (80%), and the stability of the tool with the Cronbiach's alipha equiation, which amounited to (83), and The Statistiical Packaige for the Social Sciences (SPSS) was used in the research procedures and results. The research results showed that the Geiist and Accelerated Thinkiing models had an imipact on post-i compaired to their achievemient befoire the expieriment, andi that the Geist and Acceleriated Thinking miodels helped fourth-grade literairy students reach levels of knowiledge, understanding and appliication, as well as levels of anialysis, syinthesis and evailuation. From the research resuilts, the resiearcher conciluded that employing the Geist and Accelerated Thinking models in teaching had an impact on raising the level of achievemient compiared to their achieveiment according to the traditiional method. In liight of the research riesults and concliusions, the researicher recomimends adoipting the Geist and Accelerated Thinking models in teaching the subject of the history of Arab-Islamic civilization, and informing its teaichers of the steps of these moidels to employ them when teachiing their topics. To complete this reisearch, the reisearcher proiposed a group of resiearch, inciluding reisearch on other variaibles such as acquiring historiical concepts and histoirical thinkiing..

Keywords: The effect - Teaching - GIST Model - Accelerated Thinking - History of Arab-Islamic Civilization - Fourth-Year Literature Students.

الفصل الأول ـ التعريف بالبحث ـ

أولا : مشكلة البحث :

على الرغم من التقدم التربوي الحاصل في مجال طرائق التدريس بصورة عامة وطرائق تدريس التاريخ خاصة ، فإن طرائق التدريس المتبعة من قبل بعض من مدرسي مادة التاريخ لا تلبي الطموحات التربية التي ينادي بها التربويون ، فهي بحاجة إلى تحسين التدريس من خلال البحث عن نماذج تدريسية حديثة ، لربما يكون لهذه النماذج اثر واضح وملموسة في مواكبة التقدم العلمي وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في زيادة التحصيل الدراسي عند الطلاب ، ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة التي بحثت في مجال طرائق تدريس التاريخ ، ومن خلال خبرته في تدريس مادة التاريخ لسنوات عدة ومنذ (٢٠) سنة ، وجد ان هناك تراجع في مستوى تحصيل الطلاب لمادة التاريخ من كثرة موضوعاتها ومفاهيمها ، وكثرة تواجد السنين والاحداث فيها مما يسبب بعض الارباك عند الطلاب من فهمها لسنوات عدة معتمدين على قراءة التاريخ عن ظهر قلب ، ومن خلال الدراسات التي تم استقرائها فوجد تفوق واضح لطلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ بالنماذج التدريسية على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية ، وهذا مؤشر يجب التوقف والانتباه اليه من قبل الباحثين ، وتأكد

الباحث من هذه المشكلة بنفسه ميدانيا من خلال لقائه بعدد من مدرسي مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وتوجيه بعض الاسئلة والاستفسار عن طرائق التدريس التي يتبعونها ، فتبين ان نسبة (٧٠%) من مدرسي المادة يفضلون الطريقة التقليدية (المحاضرة) عند تدريسهم التاريخ ، وبعد مراجعة سجلات الدرجات وُجد الباحث أن هناك تدنياً واضحا في مستوى تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي للسنة الماضية ، وعليه شعر الباحث بوجود مشكلة في ضعف التحصيل في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى العينة، مما يستعدي تبني نماذج تدريسية للنهوض بهذه المادة، من خلال تجريبها لمعرفة اثرها في التحصيل ، وعليه تبلورت مشكلة البحث بالسؤال الاتي : " هل لتوظيف أنموذجي جيست(GIST) وتسريع التفكير (accelerated thinking) اثر في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية عند طلاب الصف الرابع الادبي؟

ثانيا : اهمية البحث: تبرز أهمية البحث من خلال الاتي :

اهمية مادة التاريخ الحضارة العربية الاسلامية لما لها من دور مهم في معرفة الطلاب بحضارتهم و وتزويدهم بالمعلومات و الأفكار والاحدث التاريخية الصحيحة .
اهمية المرحلة الاعدادية بوصفها المرحلة الدراسية الذي ينتقل فيه الطالب الى مراحل دراسية اخرى .
افادة القائمين في اعداد مدرسي تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ومتابعة أدائهم من قبل المشرفين الاختصاص من الخطط التدريسية التي وضعها الباحث لتدريس هذه المادة بالنماذج التدريسية المشار اليها في عنوان البحث.
يمكن عد البحث من البحوث التي اجريت استجابة لتوصيات عدة من البحوث المحلية والمؤتمرات والندوات والورش التعليمية التي نادت بضرورة التطوير السريع لطرائق التدريس وادخال نماذج تدريسية حديثة.
لتطوير أداء مدرسي مادة التاريخ من خلال اتباع وقراءة خطوات تدريس الطلاب بالنموذجين التدريسيين .
تطوير المناهج الدراسية بصورة عامة ومناهج التاريخ خاصة من خلال اتباع النموذجين .
توجيه مدرسي مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية من قبل المشرفين الاختصاص بضرورة اطلاعهم على موضوع البحث لما له أهمية في طرائق التدريس الحديثة .
التعرف على مدى اثر الانموذجين في تحصيل طلاب في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية، باعتبار ان التحصيل جانب مهم يجب التعرف عليه لمعرفة مدى امتلاكهم للجوانب و الاساليب المعرفية.
يقدم البحث تفسيرات عن كيفية رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي و كذلك الطرائق التي تطور الإيجابية لديهم و الاعتماد على الذات أو أي سمة تجعلهم يشتركون في عملية التعليم بشكل إيجابي اعتمادا على قدراتهم وامكاناتهم المعرفية والعقلية وعملياتهم الذهنية التي ينادي بها المهتمين بالتربية والتعليم.
قد يفتح البحث المجال لإجراء بحوث أخرى تتناول متغيرات تابعة أخرى ؟، وكذلك الإفادة من نتائج البحث والاستنتاجات باعتبار ان البحث هو جانب تطبيقي .

ثالثا : هدف البحث :
يستهدف البحث معرفة اثر توظيف أنموذجي جيست(GIST) وتسريع التفكير(accelerated thinking) في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية عند طلاب الصف الرابع الادبي.

رابعا : فرضية البحث :
ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج جيست(GIST) والمجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بأنموذج تسريع التفكير(accelerated thinking) والمجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي.

خامسا : حدود البحث :

أ ـ الحدود البشرية: طلاب الصف الرابع الادبي .
ب ـ الحدود المكانية : مديرية تربية محافظة بغداد الرصافة الثانية .
ج ـ الحدود الزمانية : الكورس الثاني العام الدراسي٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ م .
د. الحدود المعرفية : تدريس الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الادبي الكورس الثاني .

سادسا : تحديد المصطلحات :

الاثر : عرفه (yeger ، 1991) " القدرة على تحقيق نتائج ايجابية تتمثل بدرجة عالية من الكفاءة والسيطرة وتقويم النتائج " .(yeger,1991,p79)
التعريف الاجرائي : قابلية طلاب الصف الرابع الادبي على استقبال المعلومات التاريخية وتفاعلهم معها ومع مدرس المادة لاجل تحقيق نتائج إيجابية في نهاية التجربة .

النماذج: عرفه (جامع، ٢٠١٠) " خطة توجيهية تتبنى نظرية تعلم محددة لتحقيق مجموعة من نواتج تعليمية واجراءات وانشطة مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط انشطة التدريس على مستوى الاهداف والتنفيذ والتقويم " . (جامع، ٢٠١٠: ٢٠٩)
التعريف الاجرائي: خطط تدريسية محددة بالأهداف لتحقيق نواتج تعليمية لتسهل على مدرسي مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية اعطاء المعلومات للطلاب بشكل اسهل لأجل ادخال معلومات المادة في اذهان الطلاب بيسر.

التحصيل :عرفه(علام ، ٢٠٠٧) " درجة الاكتساب التي يحققها الطالب ، أو مستوى النجاح الذي يحرزهُ ، أو يصل إليهِ في مادة دراسية ، أو مجال تعليمي أو تدريبي معين".(علام ، ٢٠٠٧ : ١٢٢)
التعريف الاجرائي : مقدار ما يحصله طلاب الصف الرابع الادبي من معلومات تخص مادة التاريخ مقاساً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب انفسهم في اختبار التحصيل البعدي.

التاريخ : عرفه (جمعة ،٢٠٠٨) " هو عملية تتضمن توثيق الأحداث والوقائع السابقة، يليها تحليلها وتفسيرها بهدف استخلاص دلالات تساعد على استشراف المستقبل"..
(جمعة ، ٢٠٠٨ :٤٣)
التعريف الاجرائي: المضامين والمحتويات المعرفية التي يتناولها كتاب (تاريخ الحضارة العربية الإسلامية) المعتمد لتدريس طلبة الصف الرابع الأدبي من قبل وزارة التربية العراقية، والتي تشمل الجوانب السياسية والإدارية والاقتصادية والعلمية والفكرية للحضارة العربية الإسلامية، كما وردت في فصول الكتاب الرسمية المقررة".

الفصل الثاني ـ اطار نظري ودراسات سابقة ـ

أولا : اطار نظري :

مقدمة :

تُعد نظريات التعلم من الركائز الأساسية في بناء التطبيقات التربوية الفعّالة، وقد برزت النظرية البنائية بوصفها أحد التوجهات المعاصرة في ميدان التعلم خلال العقود الأخيرة، مما كان له أثر ملموس في تطوير الأساليب والعمليات التدريسية. فالنظرية التعليمية هي في جوهرها منظومة من المبادئ التي تُفسر آليات حدوث التعلم وتُتيح إمكانية التنبؤ بوقوعه، استنادًا إلى الشروط والظروف التي يحدث فيها. ويكمن دور التدريس الفعّال في توظيف هذه النظريات بطريقة تسهم في تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تسهّل عمليات التعلم. فالتدريس القائم على أسس علمية يرتكز على نظرية واضحة المعالم (سعيد وعبد الله، ٢٠١٠: ٨٣)

لقد برزت النظرية البنائية الاجتماعية تحديدًا في نهاية القرن العشرين، ولاقت قبولاً واسعًا من التربويين لما تتضمنه من مفاهيم تركز على المتعلم بوصفه فاعلًا في بناء معرفته. وهي بذلك تختلف عن التوجهات التقليدية السابقة، وبخاصة النظريات السلوكية ونظرية معالجة المعلومات، التي كانت ترى التعلم على أنه انتقال مباشر للمعلومات من المعلم إلى المتعلم. فكان يُنظر إلى التدريس باعتباره مجموعة من الممارسات المحدودة التي ينفذها المعلم بهدف نقل المهارات والمعارف إلى الطالب، ضمن بيئة يتم فيها تهيئة ظروف خارجية لاستثارة الاستجابة المرغوبة، دون تركيز على التفاعل الذهني أو العقلي للمتعلم.

أما النظرية البنائية، فترى أن التعلم هو عملية نشطة يقوم فيها الطالب ببناء المعرفة عبر التفاعل مع بيئته، ويُعد هذا التفاعل مكونًا أساسيًا في تحقيق التعلم. ورغم أن جذور هذه النظرية تعود إلى أفكار عدد من الفلاسفة والعلماء القدامى، فإن صورتها المعاصرة المستقرة تعود إلى جهود علماء مثل جان بياجيه وليف فايجوتسكي، الذين وضعوا أسسها النظرية والمنهجية (الخليفات، ٢٠١٠: ٢٧)

يرى العديد من الباحثين أن النظرية البنائية في التعلم لا تقتصر على كونها مجرد أسلوب تدريسي، بل تُعد إطارًا نظريًا متكاملاً لفهم كيفية حدوث التعلم. ويُمكن للمعلمين أن يطبقوا أساليب تعليمية توصف بالبنائية إذا امتلكوا فهماً عميقاً لطبيعة التعلم وآلياته. وفي أبسط تعبيراتها، تشير البنائية إلى أن المعرفة لا تُلقّن للطالب، بل يقوم هو ببنائها بشكل نشط من خلال تفاعله مع البيئة، وليس عبر استقبال سلبي للمعلومات. ومن أبرز المنظّرين الذين أسهموا في ترسيخ مفاهيم البنائية: جان بياجيه، وجون ديوي، وليف فيجوتسكي، وأرنست فون جلاسر فيلد (سلامة، ٢٠١٠: ص٧٤.)

أما من منظور النظرية البنائية، فإن التعلم يتمثل في التغيرات البنيوية التي تطرأ على البُنى المعرفية الوظيفية للمتعلم، والتي تهدف إلى التكيّف مع المتناقضات التي يواجهها نتيجة احتكاكه بالبيئة الواقعية. وتنطلق هذه النظرية من فرضية مفادها أن بناء المعرفة عملية نشطة يقوم بها الطالب، حيث لا تُنقل المعرفة إليه بصورة جاهزة من الخارج، بل تتشكل داخل عقله عبر تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرات المكتسبة خلال الحياة. فالمعرفة لا تصل إلى المتعلم مكتملة، بل يُعيد تشكيلها وفهمها اعتمادًا على تجاربه ومفاهيمه السابقة (سعيد وعبد الله، ٢٠١٠: ص٨٥.)

المحور الأول: أنموذج جيست(GIST) :

يطلق عليه قالب جيست Gist template عبارة عن انموذج لتلخيص محتوى النص المقروء في عشرين كلمة او أقل منها يتضمن كلمات أو مفاتيح اسئلة يمثل كل منها مجالا من المجالات التي ينبغي ان ينصرف ذهن القارئ للبحث عما ينتمي لها او يصنف فيها أفكار في النص وهذه الكلمات هي : (من، ماذا ، متى ، اين ، لماذا ، كيف) التي تعبر عنها بـ 5w و H لأن الخمس الأولى منها تبدأ بالحرف W والاخيرة تبدأ بالحرف H وهي على التوالي who و what و when و where و why و How وهو نموذج يستخدم لتلخيص الموضوعات يسمح للطالب باستيعاب محتوى التعلم وتخزينه في الذاكرة بطريقة توفر مساحات تخزين كبيرة على اعتبار أنه يسعى الى أن يشغل الذاكرة بالقضايا الاساسية الواردة في النص التي عند استدعائها يمكن أن تمكنه من اعطاء صورة عنها وما يتصل بها من افكار ويكون ذلك من طريق قولبة معاني النص المقروء وافكاره في النموذج او القالب المشار اليه اولا ثم التعبير عنها مجتمعة بما لايزيد عن عشرين كلمة ليحتفظ بها وبذلك تكون الطريق الامثل لاستيعاب محتوى تعلم كبير بمجرد كبسه في عشرين كلمة يصوغها بأسلوبه الخاص ولغته ولم يتلقها من الاخرين ، وان فعالية هذا الاسلوب في فهم المقروء واستيعابه لم تأت من مجرد التلخيص انما من طريق القراءة المركزة وتحليل النصوص والتركيز على

الافكار وصياغتها بشكل مركز بلغة الطالب وكتابتها في صورة ملاحظات تحت كل من المجالات التي تضمنها نموذج جيست ثم اختزالها في عشرين كلمة او اقل ، وهذا الانموذج يضع الطالب على طريق قراءة مركزة هادفة تحليلية ناقدة للنص زيادة على كونه وسيلة لكبس كم كبير من المعلومات وقولبتها في قوالب لفظية من صياغة الطالب تتميز بقلتها وسهولة حفظها وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى وسهولة استدعائها . (عطية ، ٢٠١٨ : ٢٠٤)

ولكن علينا أن نسأل كيف يمكن ان يتقن الطلاب هذه المهمة ذات الابعاد التحليلية والنقدية وكبس المعاني الكثيرة في ألفاظ قليلة ؟ وهل يكفي ان يصمم الطالب نموذج جيست في ورقة ليكون قادراً على تحقيق أهداف هذا الاسلوب المتمثلة في تحليل النصوص واستيعابها واستخلاص افكارها ومفاهيمها في كم محدود من الكلمات ، لاشك ان الامر يتطلب تدريبا وتمرسا خارج المحتوى الدراسي ليكون بالإمكان تطبيقه في مجال تنفيذ المناهج التعليمية والمجال الذي يصلح لتدريب الطلاب على استخدام اسلوب جيست هو قراءة نصوص في صحف ومواقع الكترونية وتحليل افكارها في ضوء نموذج جيست ذي المجالات الستة بحيث يقرأ الطالب النص الالكتروني قراءة متأنية تحليلية تستهدف فرز مافيه من افكار والتعبير عنها بلغة القارئ في المجالات التي تنتمي اليها في نموذج جيست ثم يعمل الطلاب في مجموعات تعاونية صغيرة لمناقشة ماتوصلوا اليه من فرز الافكار بين مجالات النموذج ويتبادلون الافكار والخلاصات التي صاغوها على وفق العمل بهذا الاسلوب معتمدين هذا النموذج في فرز الافكار وكتابة الخلاصات المركزة في النموذج الذي يسمى قالب جيست ، وعندما يجهز قالب جيست من مدرس المادة يمكنه ان يضمنه في الاعلى بيان اهمية النموذج في مساعدة الطالب على ايجاد الفكرة او الافكار الرئيسة في النص مع وجوب اختزال عدد مفردات النص لتكون في عدد محدد من الكلمات وأنه يساعد الطالب في التركيز على الافكار التي يتضمنها النص فضلا عن تضمين القالب مايشير الى كتابة اسم الطالب والموضوع والصفحة ثم ارشاد الطالب الى قراءة النص ثم ملء الحقول الستة بما ينتمي اليها من افكار، وخلاصة القول ان نموذج جيست يمكن الطلاب من استيعاب المقروء الرئيسة بجهد اقل ووقت أقصر اذا ما تم تدريب الطلاب على استخدامه بشكل كاف .(عطية ، ٢٠١٨ : ٢٠٥)

خطة التدريب والاجراءات وفق أنموذج جيست(GIST):

١ـ القيام بجرد مواقع الصحف الالكترونية في قائمة يوزعها المدرس بين الطلاب مع امكانية الاستعانة بالصحف المحلية او حتى مقالات خارجية تحظى باهتمامات الطلاب .
٢ـ تعليم الطلاب كيفية الوصول الى هذه المواقع وكيفية استعمال ادوات البحث عنها .
٣ـ قيام المدرس باختيار نماذج من هذه المواقع وتصفحها امام الطلاب واختيار عينة من المقالات الاخبارية منها للتطبيق .
٤ـ قيام المدرس بطبع أنموذج جيست(GIST) بنسخ تغطي عدد الطلاب وتوزيعها بين الطلاب وشرح تعليمات استخدامه وكيفية ملء حقوله
٥ـ عرض المقال او النص الذي تم اختياره في ضوء ما يستجيب لاهتمامات الطلاب بعد الايعاز بالدخول الى موقع الكتروني والوصول الى المقالة او الخبر وقراءته قراءة متأنية وتحليله وتلخيصه على وفق نموذج جيست تحت اشراف مدرس المادة وتقويمه .
٦ـ مراجعة اعمال الطلاب من المدرس وتقويم ادائهم في العمل .
٧ـ في الجلسة الثانية يتم توزيع الطلاب بين مجموعات تعاونية صغيرة تتبادل المعلومات بين افرادها واختيار مقالة اخرى او موضوع ما من الموضوعات التي تثير اهتمام الطلاب وقراءته قراءة متأنية تحليلية ناقدة من كل فرد في المجموعة وملء حقول نموذج جيست بما فيه من الخلاصة ثم تبادل ما يتوصل اليه طلاب المجموعة من أفكار وملخصات ومناقشتها تحت اشراف مدرس المادة .
٨ـ مناقشة مضمون قالب جيست من الملاحظات والخلاصة بين طلاب المجموعات الثنائية وتبادل الآراء فيما بينهم .

٩. مشاركة المجموعات فيما توصلت اليه ومناقشة خلاصتها وتقويم العمل من الجميع وتقويم اداء المجموعات والطلاب من المدرس مع ذكر التوجيهات وتقديم التغذية الراجعة. (Rhoder,2002:٤٣)

المحور الثاني : أنموذج تسريع التفكير(accelerated thinking)

يُعد أنموذج **تسريع التفكير (Accelerated Thinking)** أحد النماذج التعليمية المصممة بهدف تنمية مهارات التفكير وتسريع النمو المعرفي لدى الطلبة، من خلال مساعدتهم على الانتقال المبكر من مرحلة التفكير الحسي إلى مرحلة التفكير المجرد. وقد أثبت هذا النموذج فاعليته في بيئات التعليم الصفي، بوصفه أحد الأساليب التدريسية الحديثة ذات التأثير الإيجابي في تحسين الفهم وتطوير القدرات العقلية.

وقد تم تطوير هذا النموذج لمعالجة صعوبات تعلم المفاهيم العلمية، على يد الباحثين مايكل شاير وفيليب أدي في بريطانيا عام ١٩٩٤، بالاستناد إلى الأسس النظرية لكل من البنائية كما طرحها جان بياجيه، والنظرية الثقافية الاجتماعية كما بلورها ليف فيجوتسكي. ويُعرف هذا المشروع باسم CASE، وهي اختصار لعبارةCognitive Acceleration through Science Education :، أي "تسريع النمو المعرفي من خلال تعليم العلوم."

خطوات التدريس بأنموذج تسريع التفكير(accelerated thinking):

الاعداد الحسي

في هذه المرحلة التمهيدية، يعمل المعلم على توضيح المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالدرس، والتأكد من استيعاب الطلبة لها، مما يُمكّنهم من فهم طبيعة النشاط أو المهمة التعليمية التي سيشاركون فيها. وتُعنى هذه المرحلة بتعزيز النمو الذاتي والاجتماعي للمتعلمين، من خلال تبادل المعلومات والخبرات بينهم، وبينهم وبين المقررات الدراسية، بما يعزز البناء المعرفي التعاوني (المغربي، ٢٠٠٦: ١٧)

-2الصراع المعرفي (التناقض الذهني):

يتمثل في حدوث تصادم بين تصورين أو تفسيرين لمفهوم معين، أحدهما راسخ في البنية المعرفية السابقة للطالب، والآخر مستجد يُقدَّم من خلال الدرس. ويحدث هذا التناقض عادة عندما يتعرض الطالب لموقف أو معلومة تخالف توقعاته أو خبراته السابقة، مما يثير فيه مشاعر المفاجأة والتساؤل، ويدفعه لإعادة تنظيم أفكاره. ومن خلال هذا التفاعل، يعيد الطالب بناء تصوره المفاهيمي بشكل أعمق، ويكتسب فهماً جديداً للمفهوم المعني (الريان، ٢٠١٢: ٢٨)

-3التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة)

يقصد به تأمل الفرد في طريقة تفكيره وآليات حله للمشكلات، أي وعيه الذاتي بما يقوم به من عمليات ذهنية. ويتم تنمية هذا النوع من التفكير من خلال أسئلة تأملية يطرحها المعلم، مثل: "لماذا اخترت هذا الحل؟" أو "هل يمكنك توضيح طريقتك؟"، ما يُمكّن الطالب من تحليل استراتيجياته العقلية وتحديد نوع التفكير الذي استخدمه. وتؤدي هذه الممارسة إلى تسريع نمو مهارات التفكير العليا، وبالتالي تعزيز النمو المعرفي العام للطالب (يوسف، ٢٠١١: ٢٥٥)

-4بناء المفاهيم:

في هذه المرحلة، يُشجع المتعلم على بناء معرفته الذاتية من خلال أنشطة واستراتيجيات تساعده على فهم واستخلاص المفاهيم الجديدة، وتكوين القواعد الذهنية المرتبطة بها. ولا تقتصر هذه المرحلة على استيعاب المفاهيم فحسب، بل تشمل أيضًا تطوير آليات الاستدلال التي تُستخدم في معالجة المشكلات وحلها بطريقة منهجية.(Adey, 2000: p.22)

-5التجسير:

تعني هذه المرحلة ربط الخبرات التعليمية التي اكتسبها الطالب أثناء الدرس بتجارب الحياة الواقعية. ويتمثل

ذلك في تطبيق مهارات التفكير التي تعلمها في سياقات جديدة خارج الصف، مما يُعزز الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب العملي. ويُعد هذا الربط بمثابة "جسر فكري" يُمكّن الطالب من توظيف تعلمه في مواقف متنوعة، مما يُعزز من فاعلية التعلم ويمنحه طابعًا وظيفيًا (زاير، ٢٠١٤: ٥١٩).

ثانيا : دراسات سابقة :

دراسات تناولت أنموذج جيست(GIST):

دراسة (احمد ، ٢٠٢٣) :

استهدف هذا البحث التعرّف على **فاعلية استراتيجية أنموذج Gist** في تحصيل مادة الأحياء وتنمية الميول العلمية لدى طلبة الصف الرابع العلمي. ولتحقيق هذا الهدف، صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء باستخدام استراتيجيةGist ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء وفق استراتيجيةGist ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في مقياس الميول العلمية.

وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي، وبالتحديد تصميم "المجموعتين المتكافئتين مع اختبار بعدي". وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الرابع العلمي في **إعدادية المنتهى للبنات،** التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى/قضاء الخالص، للعام الدراسي ٢٠٢٢–٢٠٢٣. وبلغ عدد أفراد العينة (٦٠) طالبة، توزعن بواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية Gist، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وقد تم اختيار الشعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية، في حين مثّلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة، وذلك بطريقة السحب العشوائي. وقبل تنفيذ التجربة، أُجري **تكافؤٌ إحصائي** بين المجموعتين في عدد من المتغيرات ذات الصلة، منها :**العمر الزمني محسوبًا بالشهور، التحصيل الدراسي السابق، واختبار المعلومات القبلية،** لضمان دقة النتائج وسلامة الإجراءات البحثية.

تم استخدام **اختبار رافن للذكاء** ومقياس الميول العلمية كأدوات أساسية للبحث، بالإضافة إلى تحديد المادة العلمية المراد تدريسها، والتي شملت الفصول الستة الأولى من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣. قامت الباحثة بصياغة (١٨٦) هدفًا سلوكيًا مستمدة من الأهداف العامة للمقرر، معتمدة على تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الستة، وهي: المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

كما أعدت الباحثة خططًا يومية لتدريس مجموعتي البحث، وجرى عرض نموذجين منها على مجموعة من الخبراء للتحقق من مدى صلاحيتها وملاءمتها لطلاب الصف الرابع العلمي.

أما بالنسبة لأدوات البحث، فتمثلت الأولى في اختبار تحصيلي لمادة الأحياء، اشتمل على ٤٠ فقرة اختيار من متعدد، تم إعدادها وفقًا للخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)، مع التأكد من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى تحليل خصائصها مثل مستوى الصعوبة، وقوة التمييز، وفعالية البدائل غير الصحيحة. والأداة الثانية كانت مقياسًا للميول العلمية مكوّنًا من ٤٠ فقرة، تم التحقق من صدقه وثباته وخصائصه السيكومترية.

طبقت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، بدءًا من الأحد الموافق ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٢ حتى الأحد ١٥ يناير ٢٠٢٣، بمعدل ثلاث حصص أسبوعيًا لكل مجموعة، مع قيامها بتدريس المجموعتين بنفسها. عقب انتهاء الفترة التجريبية، تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الميول العلمية على كلا المجموعتين.

وأظهرت النتائج الإحصائية، التي تم تحليلها باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين متساويتين، أن استخدام استراتيجية ملخصات Gist في تدريس مادة الأحياء قد أسهم بشكل إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما ساهم في تعزيز الميول العلمية لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (أحمد، ٢٠٢٣).

دراسات تناولت انموذج تسريع التفكير(accelerated thinking):

دراسة (شيخو ، ٢٠٢٢) :

هدَف البحث إلى دراسة أثر استخدام أنموذج تسريع التفكير في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء. تكونت عينة البحث من (٥٩) طالبًا من ثانوية التحرير للبنين/ النازحين للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تضم (٣٢) طالبًا، والثانية ضابطة تضم (٢٧) طالبًا. وقد تم تكافؤ المجموعتين في عدة متغيرات مهمة، منها: حاصل الذكاء، والعمر الزمني، والمعدل العام للصف الثالث المتوسط، ودرجة مادة الأحياء للصف الثالث المتوسط. اعتمدت المجموعة التجريبية في تدريس مادة الأحياء على أنموذج تسريع التفكير، بينما اتبعت المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية في التدريس. استمر تطبيق البحث لمدة (٧) أسابيع، وفي نهايته أُجري الاختبار التحصيلي للطلاب. وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين استخدم الباحث اختبار (t) للعينات المستقلة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج تسريع التفكير.

في ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بالدراسات المستقبلية التي تتناول فاعلية أنموذج تسريع التفكير في تدريس مواد دراسية أخرى، واقترح أيضًا إجراء بحوث لمعرفة تأثير هذا الأنموذج على متغيرات تربوية أخرى (شيخو، ٢٠٢٢:

طكمنتر٤٩٧-٤٩٨).

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية .

هدف الدراسة :

هدف دراسة (احمد ، ٢٠٢٣) الى التعرف على فاعلية استراتيجية أنموذج جيست في تحصيل مادة علم الاحياء والميول العلمية لدى طلاب الصف الرابع العلمي ، في حين هدفت دراسة (شيخو ، ٢٠٢٢) الى التعرف على أثر استخدام أنموذج تسريع التفكير في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء ، اما الدراسة الحالية استهدفت معرفة اثر توظيف أنموذجي جيست(GIST) وتسريع التفكير(accelerated thinking) في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية عند طلاب الصف الرابع الادبي .

فرضية الدراسة :

نصت الفرضية في دراسة(احمد ، ٢٠٢٣) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية اللواتي سيدرسن مادة علم الاحياء على وفق استراتيجية انموذج جيست ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل ،لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية اللواتي سيدرسن مادة علم الاحياء على وفق استراتيجية انموذج جيست وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في الميول العلمية ، في حين نصت الفرضية في دراسة (شيخو ، ٢٠٢٢) لايجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ، اما الدراسة الحالية نصت ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج جيست(GIST) والمجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بأنموذج تسريع التفكير(accelerated thinking) والمجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي

عينة الدراسة :

بلغت العينة في دراسة(احمد ، ٢٠٢٣) (٦٠) طالب ، في حين بلغ حجم العينة في دراسة (شيخو ، ٢٠٢٢) (٥٩) طالب ، اما الدراسة الحالية بلغت العينة فيها (٦٩) طالب من طلاب الصف الرابع الادبي .

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسات السابقة منهج البحث التجريبي ، وكذلك الدراسة الحالية منهج البحث التجريبي لملائمته مع هدف البحث وفرضياته .

أداة الدراسة :

استعملت الدراسات السابقة اختبار التحصيل ، وكذلك الدراسة الحالية اتبعت اختبار التحصيل.

نتائج الدراسة :

اظهرت نتائج الدراسة في دراسة(احمد ، ٢٠٢٣) تدريس طلاب الصف الرابع العلمي وفقاً لاستراتيجية لانموذج Gist كان له أثر ايجابي في رفع مستوى تحصيل الطالبات الدراسي ، في حين أظهرت نتائج دراسة (شيخو ، ٢٠٢٢) وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية ، والدراسة الحالية قيد التجريب .

الفصل الثالث – إجراءات البحث ومنهجيته -

منهج البحث:

اتبع الباحث منهج البحث التجريبي وذلك لملائمته لهدف البحث وفرضيته.

مجتمع البحث:

بلغ مجتمع البحث (٩٠) مدرسة من مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية للعام الدراسي٢٠٢٤ – ٢٠٢٥.

عينة البحث:

عينة المدارس:

اختيرت عشوائيا مدرسة (اعدادية الصفا للبنين) كعينة للبحث من مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية للعام الدراسي ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥.

عينة الطلاب:

بلغ عدد طلاب الصف الرابع الادبي في هذه المدرسة (٧٢) طالب، موزعين على ثلاثة شعب تضم الشعبة (أ) ٢٥ طالب والشعبة (ب) ٢٣ طالب وشعبة (ج) ٢٤ طالب ، واعُتمد طريقة السحب العشوائي ، حيث اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى وشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية الثانية ، وشعبة (ج) تمثل المجموعة الضابطة ، وتم استبعاد (٥) من طلاب من المجموعات الثلاث الراسبين من العام الماضي ، واصبحت العينة النهائية (٦٧ طالب) موزعين كما مبين في الجدول (١).

جدول (١)

عدد طلاب المجموعات الثلاث قبل وبعد الاستبعاد

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الراسبين	عدد طلاب المجموعتين بعد الاستبعاد
التجريبية الاولى	أ	٢٥	٢	٢٣
التجريبية الثانية	ب	٢٣	١	٢٢
المجموعة الضابطة	ج	٢٤	٢	٢٢
المجموع الكلي		٧٢	٥	٦٧

أداة البحث : اختبار التحصيل :

اعدت الباحث فـقرات الاختبـــــــــــار من نـــــــوع (الاختيار من متعدد) مكون من (٤٠) فقرة ، واتبع الباحث خطوات اعداد الاختبار من خلال اعداد جدول مواصفات المتمثل بالأهداف السلوكية وفقرات اختبار التحصيل ، والجدول(٢) يبين ذلك .

جدول (٢)

المواصفات (الخريطة الاختبارية) لفقرات اختبار التحصيل والأهداف السلوكية

ت	عدد الفصول	عدد الاوراق	الأهمية النسبية	عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى						الكلي	عدد فقرات كل مستوى						الكلي
				المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
١	الرابع	٣٠	٥٠%	١٩	١٧	٥	٦	٧	٥	١٣٢	٥	٥	٢	٢	٣	٢	٤٠
٢	الخامس	١٤	٢٣%	١١	٧	٣	٤	٤	٤		٤	٢	١	١	١	١	
٣	الساد	١	٢٧	١	١	٥	٤	٥	٤		٤	٣	١	١	١	١	

	س	٦	%	٢	٠												
	المجموع	٦٠	١٠٠%	٤٢	٣٤	١٣	١٤	١٦	١٣		١٣	١٠	٤	٤	٥	٤	

صدق فقرات اختبار التحصيل:

عُرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات (تاريخ وجغرافية) والمتخصصين في مجال القياس والتقويم، واعتُمدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر معياراً للفقرة المقبولة، وبعد فحص فقرات اختبار التحصيل من قبل الاساتذة الخبراء تبين ان الفقرات جميعها مقبولة حيث حصلت على نسبة اتفاق (٩٥ %).

ثبات فقرات اختبار التحصيل:

تم التحقق من ثبات فقرات اختبار التحصيل من طريق معادلة " إلفا كرونباخ " ، فكان معامله (٠,٨٦) ،هو معامل ثبات جيد ويمكن الاعتماد عليه كما يراه المتخصصين في مجال القياس والتقويم .

المعالجة الاحصائية:

استعملت الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في اجراءات البحث واستخراج النتائج.

الفصل الرابع - عرضت نتائج البحث ومناقشتها -

عرض نتائج البحث:

نصت الفرضية الصفرية ((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج جيست(GIST) والمجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بأنموذج تسريع التفكير(accelerated thinking) والمجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي.

ولهذا الغرض استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين نتائج مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل البعدي ، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٥٩) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٤.٠٢) المستخرجة بدرجة حرية (٢ ، ٦٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تبين أنها أكبر من القيمة الجدولية، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل البعدي ، والجدول (٣) يبين ذلك

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٦١	٢	١٣١	٥٩	٤.٠٢	٠.٠٥
داخل المجموعات	١٤٦	٦٥	٢١			

بما أن تحليل التباين الأحادي لا يحدد أي من مجموعات البحث الثلاث الفرق في المتوسطات الحسابية، وعليه استعمل الباحث اختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية لمعرفة الفروق بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في فقرات اختبار التحصيل البعدي ، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية لمجموعات البحث الثلاث

المجموعات	المتوسطات	الفروق بين المتوسطات	قيمة شيفيه	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
المجموعة التجريبية	٢٢	٣	٢.١	دالة لصالح المجموعة التجريبية

الاولى				الثانية
المجموعة التجريبية الثانية	٢٥			
المجموعة التجريبية الاولى	٢٢	٤	٢.٢	دالة لصالح المجموعة التجريبية الاولى
المجموعة الضابطة	١٨			
المجموعة التجريبية الثانية	٢٥	٧	٢.٤	دالة لصالح المجموعة التجريبية الثانية
المجموعة الضابطة	١٨			

المقارنة الأولى :(المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة التجريبية الثانية) :

أظهر الاختبار أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق انموذج جيست كانت (٢٢) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال انموذج تسريع التفكير كانت (٢٥)، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسطين للمجموعتين التجريبيتين باستعمال اختبار (شيفيه) ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأنموذج تسريع التفكير. إذ بلغت القيمة المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٣) وهي أكبر من قيمة شيفيه والبالغة (٢.١) .

المقارنة الثانية :(المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة الضابطة) :

اظهر الاختبار أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا على وفق انموذج جيست كانت(٢٢) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية بلغت (١٨)، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسطين للمجموعتين باستعمال اختبار شيفيه ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا على وفق انموذج جيست. إذ بلغت القيمة المحسوبة للفرق بين الوسطين (٤) وهي أكبر من قيمة شيفيه البالغة (٢.٢) .

المقارنة الثالثة :(المجموعة التجريبية الثانية و المجموعة الضابطة) :

أظهر الاختبار أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق انموذج تسريع التفكير (٢٥) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية بلغت (١٨٥) وعند اختبار معنوية الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين اظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٧) ، اذ تبين أن القيمة المحسوبة أكبر من قيمة شيفيه البالغة (٢.٤) لوجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأنموذج تسريع التفكير على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية

تفسير نتائج البحث .

في ضوء نتائج البحث تبين الاتي :

إن انموذج جيست وانموذج تسريع التفكير لهما اثر في زيادة مستوى التحصيل الدراسي كما جاءت بها نتائج البحث.

ان انموذج جيست وانموذج تسريع التفكير يساعدان طلاب الصف الرابع الادبي التوصل بأنفسهم الى مستويات المعرفة والفهم والتطبيق .

ان مستويات التحليل والتركيب والتقويم وتطبيقهما على طلاب الصف الرابع الادبي وخاصة في تدريس موضوعات مادة التاريخ قد ساعدا الطلاب على زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم ، لان موضوعات مادة التاريخ من الموضوعات الدراسية التي تتميز بكثرة وتشعب وترابط بين موضوعاتها ، واتضح بعد تحليل النتائج أن الطلاب تفوقوا في اختبار التحصيل.

ان استراتيجية انموذج جيست وانموذج تسريع التفكير من خلال زيادة متوسط درجات تحصيل الطلاب تنوع الإجراءات التدريسية التي تضمنها و قضى على الإجراءات الروتينية المملة في الدروس اليومية الاعتيادية للطلاب وشد انتباههم وحثهم على التواصل والمتابعة لما يعرض لهم في حصة الدرس .

أن الطلاب كانا محور العملية التعليمية ، وفاعليتهم في الدرس كان إيجابي نشط ، والإجراءات التدريسية فيهما تحتم عليهم الانتباه والتركيز لكونهم مطالبين طول الدرس بالمتابعة ، واستنتاج الأسباب والمسببات ، وهذا الأمر يحثهم على التفكير لإيجاد حلول لما يعرض عليهم من مسائل تتطلب منهم التصنيف ، وتحضير حلول منطقية لأسباب اندراج الأمثلة التي تعرض لهم تحت صنف الانتماء ، وللانتماء .

إن بدء الحصة الدراسية بذكر الأهداف السلوكية للموضوع يعد عاملاً مهماً في تحصيل المعرفة ، وقد أكد ذلك الكثير من الدراسات التي تناولت الأهداف السلوكية بالبحث والتجريب ، كما وأن استعمال أسلوب عرض المثال واللامثال يعد من الإجراءات المفيدة في رفع مستوى تحصيل الطلاب ، وهذا تبين جليا ان التدريس المتمثل بأنموذج جيست وانموذج تسريع التفكير قد سهلا موضوعات مادة التاريخ عند طلاب الصف الرابع الادبي ، وتبين ذلك من طريق زيادة مستوى تحصيل الطلاب في هذه المادة وتفاعلهم مع مدرس المادة والمادة نفسها .

الأثر واضح من خلال نتائج البحث بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

=الاستنتاجات :

١- أظهر استخدام أنموذجي **جيست** و**تسريع التفكير** في تدريس موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لطلاب الصف الرابع الأدبي تأثيرًا إيجابيًا واضحًا في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنةً بالسنوات السابقة.

٢- كشفت نتائج البحث الإحصائية وملاحظات الباحث خلال سير التجربة عن ارتفاع مستوى التفاعل والمشاركة لدى الطلاب، وتجاوزهم لحاجز الخوف من الفشل أو الخجل، ويُعزى ذلك إلى أن خطوات أنموذجي جيست وتسريع التفكير تتسمان بالمرونة التي تتيح لجميع استجابات الطلاب القبول والاستيعاب.

٣- أسهمت استراتيجيات أنموذجي جيست وتسريع التفكير في تحويل الطلاب إلى محور العملية التعليمية، بدلًا من كونهم مجرد متلقين للمعلومات، مما عمّق فهمهم لمحتوى المادة الدراسية وأسهم في تعزيز استيعابهم لها.

٤- وفّرت هذه الأنموذجين بيئة تعليمية نشطة وفعالة طوال زمن الحصة، حيث أتاح دور الطالب في التفكير تحمّله لمسؤولية التركيز والتذكر والفهم، ما دفعه للمثابرة وزيادة تحصيله وإنجازه الدراسي، وهو ما تجلّى بوضوح في نتائج البحث.

٥- أدّى توظيف أنموذجي جيست وتسريع التفكير إلى تعزيز إحساس الطلاب بأهمية موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، نظرًا للارتباط الوثيق بينها وبين حياتهم، مما ساعدهم على التغلب على صعوبة وجفاف المادة، واستمتاعهم بالدراسة، مع إدراكهم لقيمة التاريخ العلمية والاجتماعية، إضافة إلى الابتعاد عن السلوكيات السلبية، ليصلوا إلى تعلم ذي معنى وفهم عميق.

٦- ساعد تطبيق الأنموذجين في تنمية احترام الطلاب لآراء الآخرين وضبط النفس، والحد من التسرع في إصدار الأحكام، ما خلق مناخًا ديمقراطيًا محفزًا على طرح الأفكار ومناقشتها بحرية ودون إحراج، مع تعزيز روح التعاون بين الطلاب، إذ بات نجاح أحدهم نجاحًا للجميع، وهو عامل أساسي في ترسيخ المحبة والتعاون.

٧- حقّق تطبيق أنموذجي جيست وتسريع التفكير الأهداف السلوكية المنشودة في دروس تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بأفضل صورة، وهو ما تجلى في تحسن مستويات تحصيل الطلاب.

٨- أظهرت الدراسة إمكانية تطبيق هذين الأنموذجين مع طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، نظرًا إلى أن طبيعة المادة تستدعي استعمال المستويات العليا في تصنيف بلوم المعرفي.

٩- ساهم أنموذجا جيست وتسريع التفكير في رفع روح التعاون والعمل الجماعي والمنافسة البناءة، فضلًا عن تعزيز النظام والسرعة في الأداء، مما أسهم بدوره في تحسين تحصيل الطلاب في مادة تاريخ الحضارة.

١٠- أكد الباحث على أهمية الاستماع لتنبؤات وتوقعات الطلاب أثناء التدريس باستخدام الأنموذجين، مما أتاح لهم فرصة تصحيح المفاهيم التاريخية الخاطئة خلال جلسات الحوار مع المعلم، وأدى إلى تحقيق فهم أعمق للموضوعات.

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث مايلي :

اعتماد ا انموذجي جيست و تسريع التفكير في تدريس موضوعات مادة التاريخ الطبيعية .

ضرورة إطلاع مدرسي مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية على خطوات انموذج جيست وانموذج تسريع التفكير لاستعمالهما عند تدريس موضوعات المادة .

ضرورة تأكيد التربويين أهمية هذه النماذج التدريسية لمدرسي مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية في المرحلة الاعدادية في أثناء زياراتهم لهم واشرافهم عليهم .

ضرورة اطلاع مدرسي مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية على رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه في المكتبات المركزية في الجامعة وخاصة فيما يتعلق برسائل واطاريح تخصص طرائق تدريس التاريخ .

يُنصح مدرّسو مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بدمج الحوارات الفكرية والمعرفية ضمن دروسهم، وطرح الأسئلة التي ترتبط بموضوع الدرس، والتي تهدف إلى تنمية مستويات التفكير المختلفة لدى الطلاب وتعميق فهمهم للمحتوى الدراسي.

يُفضل إثراء الكتب المدرسية الخاصة بمادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بمواقف وأنشطة متنوعة تساعد في تطوير مهارات التعلم المطلوبة لدى الطلاب، مما يعزز تفاعلهم واندماجهم مع المادة.

يتطلب تعليم الطلاب من المدرّس توفير بيئة صفية تسودها الحرية والديمقراطية، تُتيح للطلاب التعبير عن أفكارهم دون التعرض للنقد اللاذع أو السخرية، مما يهيئ المناخ الملائم لتعزيز التفكير والنقاش البناء.

المقترحات :

في ضوء نتائج البحث والاستنتاجات التي تم التوصل إليها، يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المجالات التالية:

إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية وصفوف مختلفة، تشمل كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وعلى مستويات تعليمية متنوعة (الابتدائي، المتوسط، الجامعي)، بهدف التعرف على أثر النماذج التدريسية في مادة التاريخ أو في مواد دراسية أخرى، ودراسة تأثيرها على متغيرات متعددة.

إجراء بحوث تتناول متغيرات أخرى غير التحصيل الدراسي، مثل اكتساب المفاهيم التاريخية، والدافعية المعرفية، والاتجاهات، والميول، ومهارات حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى مهارات الاحتفاظ بالمعلومات أو مهارات الاستماع، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة.

دراسة أثر النماذج التدريسية على تنمية مهارات التفكير المتعددة، مثل التفكير الابتكاري، والتفكير المحوري، والتفكير التباعدي، والتفكير الناقد، ومهارات التفكير التحليلي، والتفكير التأملي، والتفكير الجغرافي، والتفكير الإبداعي، والتفكير بصوت عالٍ، والتفكير التفاعلي.

إجراء دراسة وصفية تهدف إلى التعرف على المعوقات التي تواجه مدرسي مادة التاريخ في استخدام النماذج التدريسية الحديثة أثناء تدريس موضوعات الحضارة العربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية.

بناء برنامج مقترح وفق انموذج جيست وانموذج تسريع التفكير ، وقياس فاعليتهما في التحصيل والتفكير ماوراء المعرفة عند طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ.

مصادر البحث :

References

احمد ، حنين عبد السلام (٢٠٢٣) : علية استراتيجية ملخصات Gist في تحصيل مادة علم الاحياء والميول العلمية لدى طلاب الصف الرابع العلمي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى .

انمبو سعيدي، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩): "**طرائق تدريس العلوم**"، ط١، دار المسيرة، عمّان.

جامع، حسن (٢٠١٠): **تصميم التعليم**، الطبعة الاولى، دار الفكر ،عمان ، الاردن

الخليفات، عصام عطا الله (٢٠١٠) : **تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريسية**، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الرشايدة ، محمد صبيح ، (٢٠٠٦) : **الكفاية التعليمية لقراءة الخريطة في الدراسات الاجتماعية** ، ط١، دار يافا ، عمان ، الاردن .

الريان ،محمد هاشم (٢٠١٢): **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير** ،ط٢ ، دار حنين، للنشر والتوزيع، عمان .

زاير، سعد علي واخرون (٢٠١٤): **الموسوعة التعليمية المعاصرة** ، ط٢، ،مكتبة نور الحسين. للنشر والتوزيع، بغداد ، العراق .

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧) : **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق، عمان، الاردن.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٨) : **تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية** ، تأصيل فكري وبحث امبريقي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

سعيد، عاطف، وعبدالله محمد (٢٠١٠) : **الدراسات الاجتماعية** ، ط١، الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر.

سلامة ، عبد الحافظ محمد (٢٠٠١) : **تصميم التدريس** ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

شيخو ، هاشم حسن مسطو (٢٠٢٢) : أثر استخدام أنموذج تسريع التفكير في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء ، **بحث منشور** ، مجلة تكريت ،

عطية ، محسن علي (٢٠١٨) : **التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة في التدريس** ، الطبعة الاولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧) : **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

غنيم، امل جميل عبد المعبود (٢٠٠١) : اثر استخدام نموذج جانيه في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

المغربي، نبيل امين حسن (٢٠٠٦): اثر مشروع تسريع التفكير الذهني على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في فلسطين **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، جامعة الدول العربية ،المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والدراسات العربية ،قسم الدراسات التربوية ،القاهرة .

يوسف ،سلمان عبد الواحد(٢٠١١): **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية** ، دار المسيرة ، عمان، الاردن .

Adey, P., & Shayer, M. (1994): Really Raising Standards cognitive interventio academic achievement. London: Routledgen

Adey, P., Robertson, A., & Venville, G. (2002): Effects of a cognitive stimulation program on Year 1 pupils. British Journal of Educational Psychology, 72, 1-25.

Rhoder , c.(2002): from Theory to practice . mindful reading : strategy training tgat facilitates transfer , Journla of Adolescent & Adult Litaracy , 45 , 498 – 512 .

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. London: Harvard University Press.

Yager, Robert, E. (1991): The Constructivist Learning Model, Science teacher,.