اثر استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة TBLوتحفيز التفكير في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ

أ.م محمد خضر صكبان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة البعثات والعلاقات الثقافية

mokhal2013@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة (اثر استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة TBLوتحفيز التفكير في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ).

اعتمد الباحث تصميمياً تجريبياً ذو ضبط جزئي (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ذات الاختبار البعدي تصميماً لهذه الدراسة، وعلى ضوء التصميم التجريبي اختار الباحث قصدياً عينة من طلبة الصف الرابع الادبي في اعدادية التراث العراقي التابعة الى المديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة لتكونا ميداناً لتطبيق تجربة الدراسة الحالية، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالب شملت مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة، وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى، وقد بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالب والتي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة TBL ، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية وقد بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالب والتي دَرست المادة نفسها على وفق خطوات استراتيجية تحفيز التفكير ومثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة وقد بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالبا والتي دَرست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، كافأه الباحث بين مجموعات الدراسة في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء) وفي نهاية التجربة طبق الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية ، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين دَرسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة TBL على طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين دَرسوا المادة نفسها على وفق استراتيجية تحفيز التفكير في الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية .

٢. تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين الأولى الذين دَرسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة TBL والثانية الذين دَرسوا المادة نفسها على وفق استراتيجية تحفيز التفكير على طلبة المجموعة الضابطة الذين دَرسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.

الكلمات المفتاحية: (التعلم المتمركز على المهمة TBL، تحفيز التفكير، المفاهيم التاريخية).

The Effect of Task-Based Learning (TBL) and Thinking Stimulation on the Acquisition of Historical Concepts among Fourth-Year Literature Students in History

Mohammed Khader Sakban
Ministry of Higher Education and Scientific Research / Department of Scholarships and Cultural Relations
mokhal2013@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the effect of Task-Based Learning (TBL) and Thinking Stimulation on the Acquisition of Historical Concepts among Fourth-Year Literature Students in History. The researcher adopted a partially controlled experimental design (two experimental groups and a control group) with a post-test as the design for this study. In light of the experimental design, the researcher intentionally selected a sample of fourth-grade literary students at the Iraqi Heritage Preparatory School affiliated with the General Directorate of Education of the Third Rusafa to be the field for applying the current study experiment. The study sample consisted of (90) students, including two experimental groups and a control group. Using the random drawing method, the researcher selected Section (A) to represent the first experimental group, which numbered (30) students, who studied the history subject according to the steps of the task-based learning strategy (TBL). Section (B) represented the second experimental group, which numbered (30) students, who studied the same subject according to the steps of the thinking stimulation strategy. Section (C) represented the control group, which numbered (30) students, who studied the same subject according to the usual method. The researcher rewarded it among the study groups in the variables (chronological age, intelligence). At the end of the experiment, the test was applied to acquire historical concepts. The study showed the following results:

1. The superiority of the students of the group The first experimental group, who studied history using the task-based learning (TBL) strategy, outperformed the second

experimental group, who studied the same subject using the thinking-stimulating strategy, in the test of acquiring historical concepts.

2. The students in the first experimental group, who studied history using the task-based learning (TBL) strategy, and the second experimental group, who studied the same subject using the thinking-stimulating strategy, outperformed the control group, who studied the same subject using the traditional method, in the test of acquiring historical concepts.

Keywords: (Task-based learning (TBL), thinking-stimulating, historical concepts).

الفصل الاول

اولا : مشكلة البحث

تكمن المشكلة في أتباع المدرسين مادة التاريخ الطرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على طريقة الحفظ والتلقين من دون الاهتمام بالأثر الذي تتركه هذه الطرائق للطالب وانعكاسها بالتالي على اكتساب المفاهيم التاريخية كذلك ابتعادهم عن استخدام الطرائق التدريسية الحديثة التي تؤدي إلى تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات المتعلقة بالمادة الدراسية، لذا أصبحت الحاجة ملحه الى مواكبة كل ما هو حديث من استراتيجيات وطرائق ونماذج التدريس.

نتيجة ذلك فان الحاجة تدعو الى استخدام النماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج تحفيز التفكير والذي قد يمكن الطلبة من نتاجات تعليمية يمكن ان تؤدي الى زيادة تحصيلهم من خلال عملية تحفيز وإثارة تفكيرهم وبهذا تتمثل مشكلة الدراسة القائمة في الجواب عن السؤال الاتي:

(هل استراتيجيته التعلم المتمركز حول المهمةTBL وتحفيز التفكير أثر في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ)؟

ثانيا : اهمية البحث

يمتاز عصرنا الحالي بالتطور الهائل في المعلومات وتغيرات مستمرة في مجالات المعرفة والعلوم والتكنولوجيا، وقد أصبح هذا سمة مميزة للعصر الحالي، ويرتبط تقدم أي دولة وتطورها ارتباطًا وثيقًا بدرجة التكنولوجيا، الذي تحرزه تلك الأمم.(الكبيسي ، ٢٠١٢: ١٧).

ويأتي دور التربية التي تعد الانسان وشهدت التربية تطورات مهمة على مدى العقود القليلة الماضية، مع وجود علامات على التحول عن المحتوى باعتباره الهدف الأساسي لهدف الطلبة والأفكار، والغايات والوسائل التعليمية، مما أدى إلى تغيير كبير أدوار ووظائف جميع المؤسسات التي يستخدمها التعليم لتحقيق أهدافه، بدءًا من المدرسين والمدارس والمناهج والأدوات والأساليب طرق تدريس وتعليم مختلفة (الخزرجي و موكر، ٢٠٢١: ١٨٣).

وتمثل النماذج التدريسية الحديثة من الوسائل المهمة في تطبيق المنهج، ومن ثم الترجمة الى ما تصبو اليه المؤسسة التربوية من قيم وعادات واتجاهات ومعارف عند الطلبة حيث ان هناك معادلة أحد أطرافها الاساسية هم الطلبة، والطرف الاخر هو المنهج، فيما تعد النماذج والطرائق التدريسية هي حلقة الوصل بين هذين الطرفين. (طه، ٢٠١٠: ١١).

وتبرز أهمية انموذج تحفيز التفكير يشمل نشاطات تضم مدى واسع من الاعمار والموضوعات ويشمل درجات مختلفة من حيث المحتوى أو مرحلة التطبيق، وتتحدد الصفات المشتركة لنشاطات تحفيز التفكير في: (تحدي تفكير الطلبة والتأكيد على البناء الاجتماعي للفهم والمعرفة وتحريك فرص التفكير فوق المعرفي وتعزيزها)، نستخلص من ذلك أن تحفيز التفكير يؤدي لتطور العمليات والابنية المعرفية للطالب، وينتقل بالتفكير الى مستويات أكثر عمقاً وتعقيداً (قطامي واخرون، ٢٠١٥: ٣).

وتبرز اهمية البحث في الاتي :-

١.استخدام النماذج التدريسية الحديثة لتثبيت فاعليتها ومنها انموذج تحفيز التفكير.

٢. أهمية المرحلة الاعدادية.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على :-

١.عينة من طلاب الصف الرابع الادبي.

٢. كتاب تاريخ الصف الربع الادبي.

٣.الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤.

هد ف البحث وفرضيته:

التعرف على (**اثر استراتيجيته التعلم المتمركز حول المهمةTBL وتحفيز التفكير فِي اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الرابع الادبي في ماده ا لتاريخ**).

وذلك من طريق التحقق من الفرضية الاتية:

١-ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المهمة **TBL**وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفق ا لطريقه ا لتقليديه في اختبار اكتساب المفاهيم.

٢- ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ وفق استراتيجية تحفيز التفكير وبين متوسط درجات المجموعة ا لضابطه الذين يدرسون المادة نفسها وفق ا لطريقه ا لتقليديه في اختبار اكتساب المفاهيم

تحديد المصطلحات

١.الاستراتيجة

مجموعة من الخطط الموضوعة لتطوير العملية التعليمية بنحو عام ، وتوضع عاده لمدة طويلة قد تصل الى سنواتٍ عده . (زاير وداخل، ٢٠١٥ :١٢٤).

٢. التعلم المتمركز حول المهمة

هو منهج تعليمي يتعلم فيه الطلبة مهارة التواصل مع الآخرين من خلال اداء المهمة في الفصل، مما يتطلب كفاءة المدرس في تحديد المهام الجديدة واختيار الأنشطة المناسبة لمستواهم لإكمال المهام، وهذا المنهج يمكن من تلبية احتياجات التعلم الحالية بتطوير مهارات الطلبة التي تمكنهم من العمل وفقاً لسرعتهم الخاصة. (Ardiyani, 2021 : 107)

التعريف الاجرائي : عدد من الخطوات والاجراءات تعتمد على خطة عمل تقوم على انشطة التي تتضمن ثلاث مراحل متسلسلة هي (١- مرحلة ما قبل المهمة ٢- مرحلة تنفيذ المهمة ٣- مرحلة ما بعد المهمة) يستعملها الباحث في تدريس مواضيع مادة التاريخ للصف الرابع الأدبي للمجموعة التجريبية مع التركيز على كتابة تقارير يعدها الطلبة لتحقيق الهدف من تعليم المادة الدراسية.

٣. تحفيز التفكير

هو يقوم على نقل التعلم لدى الطالب من المواد المحسوسة الى المواد المجردة مع القدرة على تحليل المعلومات لغرض الوصول الى نتائج محددة وبطريقة علمية منظمة عن طريق عمليات عقلية بمستوى منظم بالاعتماد على قدرات الطالب بمساعدة وارشاد المدرسة.

(رزوقي واخرون ، ٢٠١٦ : ٦١)

التعريف الاجرائي: سيتبع الباحث هذه الاستراتيجية لأثارة وتحفيز تفكير الطلبة الصف الرابع الادبي (المجموعة التجريبية) والذي يهدف الى زيادة التحصيل الدراسي عن طريق تنمية قدراتهم العقلية من خلال نشاط وتفاعل اجتماعي ويتكون من اربع خطوات متتالية وهي(الاعداد والمناقشة، التضارب المعرفي، التفكير في التفكير، التجسير).

٣. الاكتساب

مرحلة التعلم التي تقع ما بين الحصول على المعلومات وبين ان تصبح الاستجابة جزءا من الذخيرة السلوكية ". (ابراهيم ،٢٠٠٩:١٣٦)

٤. المفهوم

هي الأشياء والرموز التي تجمع معا على أساس خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن دمجها في فئة مغلقة ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص. (جابر،٢٠١١:٣٣٢)

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

اولا : النظرية البنائية

إنّ الجذور التاريخية للنظرية البنائية تعود الى عهد الفيلسوف اليوناني سقراط ولكنها اعتمدت في صورتها الحالية بناءً على افكار الكثير من المنظرين منهم بياجيه (الفيلسوف السويسري الذي طور نظرية التطور المعرفي عند الاطفال ويعد من رواد النظرية البنائية)، واوزبل (الذي وضع نظريته في التعليم اللفظي ذي المعنى)، فالتحول الكبير الذي شهده البحث التربوي في عملية التعلم والتعليم خلال العقود الثلاثة الماضية ادى الى التركيز على العوامل الداخلية مثل (معرفته السابقة للمفاهيم وقدرته على تذكره للمعلومات ودافعيته للتعلم ومعالجة المعلومات).(زيتون ،٢٠٠٤: ١٨٨)

اسس النظرية البنائية:- يمكن تحديد اسس النظرية البنائية بما يأتي:

١ . تشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء وتجعلهم مبدعين.

٢ . تهيئ افضل الظروف للتعلم عندما يواجه الطالب مشكلة او مهمة حقيقية وتنمي لديه الثقة في قدرته على حل المشكلات.

٣ . تبنى على التعلم وليس على التعليم وتؤكد الاداء والفهم عند تقييم التعلم.

(زيتون وزيتون، ٢٠٠٣ : ١٧٩)

للنظرية البنائية عدة مبادئ منها :

١.يبني الطلبة المعنى لما تعلموه من معرفة بناءً ذاتياً.

٢.التغيير في البيئة المعرفية للطلبة ضرورة لأحداث التعلم.

٣. يحدث التعلم عندما توجد مشكله لدى الطلبة.

٤. يبني الطلبة معرفته وفق خبراته السابقة .**(النجدي واخرون ، ٢٠٠٣: ٢٩٩)**

ثانيًا: استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة(TBL):

هذه الاستراتيجية ظهرت في الثمانينيات اي عام (١٩٨٠) الذي طورها (Prabhu) من اجل دعم تدريس اللغات التواصلية، حيث ادعى أن الطلاب يمكنهم التعلم بطريقة أكثر فاعلية عندما يركزون على المهمة، وليس فقط اللغة التي يستخدمونها، فالتعلم المتمركز على المهمة هو إطار عمل تكون فيه أنشطة الاتصال والأنشطة العملية ضرورية للتعلم، كما تلعب لغة التواصل دورًا أكبر من إنشاء اللغة الصحيحة لذلك يُنظر إلى (TBL) على أنه أحد نماذج (Communicative LanguageTeaching) (تدريس اللغة التواصلية) في اعتبار التواصل الحقيقي والفعال على أنه السمات الرئيسية لتدريس اللغة. حيث كلمة (Task) تعني نشاط او مهمة وكلمة (Based) تعني المتمركز أو القائم وكلمة (Learning) تعني التعلم. (Sholeh, 2020 : 124-125).

أهمية التعليم المتمركز على المهمة(TBL)

إنَّ ابرز النقاط في هذه استراتيجية ما يأتي:

١. تزيد من دافعية الطلبة، وتشجع الضعاف منهم على المشاركة.
٢. توفر بيئة تعلم أكثر ثراء ولا تعتمد على طريقة واحدة.
٣. تنمي القدرة لدى الطلبة على ضبط عمليات تفكيرهم.
٤. تسهم في تحسين عمليات الفهم عند الطلبة العاديين والطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم.
٥. توفر فرصا أمام الطلبة لممارسة أنشطة التعلم، والاكتشاف.
٦. تزيد من انتباه الطلبة.
٧. يوفر فرصة للمتعلم للتعرف على طرائق الآخرين في التعبير عن أنفسهم.
٨. تدعم ثقة الطلبة بأنفسهم وتشعرهم بالقدرة على الإنجاز.
٩. توفر تغذية راجعة وتعزيزا لاستجابات الطلبة.
١٠. تهتم بالتقويم المبدئي والبنائي والختامي.(أبوسيف، ٢٠١٦: ٢٤- ٢٣).

العوامل المؤثرة في نجاح استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة (TBL):

١. المعلم ووضوح تعليماته ودقته في إعداد المهمة.
٢. المتعلم وإيجابية وإحساسه بالمسؤولية تجاه إتمام المهمة المكلف بها.
٣. المهمة موجهة او غير موجهة، ومدى صعوبتها
٤. تكرار المهمة ومدى ما توفره من القدرة على التفاوض.
٥. شكل ونمط توزيع المهام فردية، أو في مجموعات صغيرة تعاونية.
٦. مدى التفاعل واستخدام أشكال التواصل اثناء أداء المهمة مثل (التحدث، الاستماع ، القراءة الكتابة، التمثيل..... الخ).
٧. الفروق الفردية، فالطلاب يتعاملون مع المهمة بشكل متفاوت وغير متكافئ حسب معرفتهم السابقة.

٨. التركيز على المعنى واللغة العلمية الصحيحة، وتوفير بيئة تعليمية منتجة.
٩. تقديم التغذية الراجعة في وقتها، وتعزيز الإبداع، والنقد البناء.
١٠. المحتوى العلمي وقابليته للصياغة في ضوء استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة.
١١. تحديد أهداف المهام بوضوح وشمول وتنوع، وأن تكون قابلة للتطبيق والتقديم، وتقديمها للطلاب بنوع من الإثارة والتشويق.
١٢. التقويم الشامل لكافة عناصر المهمة بحيث تتسق مع أهدافها.
١٣. التعزيز والتشجيع والتدعيم والثناء من المعلم للطلاب بعد انتهاء المهام وأثنائها.
١٤. استخدام أنواع متعددة من الأنشطة سواء المرتبطة بالدرس أو الإجرائية، والاستعانة بالوسائط التعليمة وتكنولوجيا التعليم.(السيد، ٢٠١٠: ١٦- ٣٢)

دور المدرس في استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة (TBL):

١-اثارة دافعية الطلبة من إدراكهم للكيفية التي يجب أن يتعلموا بها، وتحديد القواعد والإجراءات للازمة لتنفيذ المهام بصورة مرنة تلقائية، والسماح لهم بطرح الأسئلة التي تثير تفكيرهم وتدفعهم العمل معتمدين في مبدأ المحاولة والخطأ.
٢- مساعدة الطلبة أثناء التعلم، ونقصد بهذه المساعدة هو إمدادهم بالقدر الأدنى من الإرشادات التي يحتاجونها من أجل معرفة كيفية أداء شيء ما بأسلوبهم الخاص، واتاحة الفرصة لهم لاكتشاف جوانب المعرفة بأنفسهم، واستعمال جميع المصادر المتاحة بما فيها المصادر الإلكترونية، حينها تجعل الطالبات متمكنات من توظيف هذه المعارف والمهارات المرتبطة بها في المجالات العلمية الأخرى.(Murphy,2005: 62)
٣-أن يقدم مهام تعلم حقيقية؛ ليستطيع الخروج عن الأسلوب التقليدي الذي يدور حول فكرة (ماذا أعلم؟) والتركيز على (لماذا / وكيف أتعلم؟)، حينها سينظر المدرس لجميع المشاكل التي قد تواجهه على أنها فرص تحدي تساعده على التطور، وسيستفيد منها في بناء وتطوير مهام تعلم ثرية ينتقل من طريقها الطلبة من مرحلة المعرفة في مستوياتها الدنيا إلى مرحلة بناء المعرفة وابتكارها.

٤- توجيه الطلبة إلى استخدام الطرائق والمواد المتوافرة بكفاية، والعمل على تنظيمها وترتيبها بشكل لا يعيق حركة المدرس والطلبة داخل غرفة الصف.

٥- تنمية الروح الانتقادية، والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة.(Winnips,2005: 23)

دور الطالب في استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة (TBL):

- يناقش ويحاور ويضع فرضيات، ويستقصي، ويأخذ وجهات النظر المختلفة، بدلًا من ان يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية، اذ انه يشكل جزءًا رئيساً من عملية التعلم في الدروس المرتكزة على المهمة.
- يبحث عن مصادر المعرفة، ويصل إليها، ويتواصل معها بفاعلية وكفاءة، اذ يؤدي دوراً قيادياً في عملية تعليمه.(Murphy,2005: 63)

-يشارك في الخبرات التعلمية غير الرسمية، ويوظف المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة .(Barathiraja & Baskaran, 2010: 240-245)

ثالثاً : استراتيجية تحفيز التفكير

خطوات أنموذج تحفيز التفكير:

الخطوة الاولى : الاعداد والمناقشة : (Concrete Preparation)

وهي الخطوة الاولى بعد التمهيد لفهم موضوع الدرس وتعد خطوة جوهرية لتأكيد الفهم الاولي للمشكلة لدى الطلبة، إذ يقدم الاطار العام للموضوع وتعرف الطلبة على المصطلحات الجديدة للدرس، وتهتم هذه الخطوة بالتطوير الذاتي والبناء الاجتماعي للطلبة عبر تبادل وتشارك المعلومات فيما بينهم وهذه المرحلة تشمل:

١. تقسيم الطلبة الى مجموعات عدة حتى تكون المناقشات مثمرة وأكثر فائدة.

٢. تطرح المدرسة المشكلة على الطلبة وتدوير المناقشات لتكون المدرسة أكثر من مجرد مصدر للمعلومات واكثر من مسهل وميسر لعملية التعلم بل يكون موجهاً للأنشطة والمناقشات التي تلعب دوراً مهماً في تنمية التفكير.

٣. تطرح المدرسة اسئلة بصورة فردية او جماعية على الطلبة لإيجاد لغة تفاهم مشتركة بينهُ وبين الطلبة.

٤. اعطاء فرصة للطلبة للتعبير عن العلاقات التي توصلوا اليها واستخدموها او الاجراءات المنفذة.

الخطوة الثانية : التضارب المعرفي : (Cognitive Conflict)

وفي هذه المرحلة يتم وضع مشكلة او مسألة يصعب على المتعلم الوصول الى الحل المناسب لها ويلجأ الى استعمال طرائق تفكيره التقليدية، إذ تعد هذه الخطوة الفكرة المحورية في هذا الانموذج، ويمكن القول بانهُ عباره عن تناقض بين تصورين لمفهوم واحد احدهما سابق في البنية المعرفية والاخر جديد يمثل التصور العلمي السليم (عفانة والجيش، ٢٠٠٩ : ٢٤٥).

وهذه المرحلة تشمل:

أ . تتعرض الطلبة الى مفاهيم او مواقف متعارضة مع ما يوجد في بنيتهم المعرفية مما يدعو الطالب لمراجعة بنيته المعرفية وطريقة تفكيره لكي يتكيف مع الادلة، اذ يستخدم المدرس اسئلة محيرة للطلبة وتكون مفاجئة لهم لأنها لا تتفق مع توقعاتهم وتتولد لديهم حالة من التعجب والاندهاش وتدعوهم لإعادة النظر في بنيتهم المعرفية

ب . ان التعارض لدى الطلبة يزيد من نشاطهم لحل اشكالية التضارب المعرفي الذي يواجههم، ويستخدم المدرس انشطة محيرة للطلبة حتى يصل الى اقصى ما يستطيعه من التفكير ويصل الى حالة التوازن.

ج . تحدث الملاحظة المفاجئة حالة من التعجب والاستغراب تدفع الطلبة الى تنفيذ النشاط بحماس ودافعية لحل اشكالية التضارب (الدسوقي، ٢٠٠١: ٧٠).

الخطوة الثالثة : التفكير في التفكير: (Thinking in Thinking)

وهو تفكير الطالب حول تفكيره نفسه، إذ يصبح واعياً لاستدلالاته وهو مظهر عالٍ من التفكير، وتهدف هذه المرحلة الى تنمية قدرة الطلبة على تخطيط الطرائق والنماذج من اجل استخدام عمليات فكرية تؤدي انتاج المعلومات، وذلك ليكونوا على وعي تام بالخطوات المتبعة اثناء حل المشكلات ويقوموا بتأمل افكارهم.(جروان، ٢٠٠٢ : ٥٧) فالتفكير في التفكير هو وعي الطلبة وادراكها لما تقوم

بتعلمه، إذ ان وعي الطلبة بما يقومون به من انشطة تفكيرية اثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم يبني لديهم المهارات التفكيرية، ويمكنهم من توليد الافكار الابداعية وادماج الخبرات الجديدة التي اكتسبوها بما لديهم من خبرات سابقة، وهذه المرحلة تشمل:

١. جعل الطلبة يفكرون في تفكيرهم أو في عمليات تفكيرهم لتنمية التفكير المجرد، اي تشجع المدرسة طلبتهُ للحديث مع بعضهم البعض حول كيفية حل المشكلات، ويتم ذلك بالأنشطة التفكيرية التي يمارسونها بأنفسهم (Adey , 2006 : 89).

٢. جعل الطالب تفكر في الاسباب التي دعت الى التفكير في المشكلة عن طريق الاسئلة التي تطرحها المدرسة مثل، (لماذا فكرت بهذا الحل؟ لماذا فكرت هذا التفكير ؟، كيف فعلت ذلك ؟)

٣. يدرك الطالب نوع التفكير الذي استخدموه في حل المشكلة، إذ يستطيعون تنظيم افكارهم وخطوات تفكيرهم مما يؤدي الى زيادة النمو المعرفي لديهم (الحارثي، ٢٠٠٩: ٣٣).

الخطوة الرابعة : التجسير : (Bridging)

وفي هذه المرحلة يتم بناء جسور بين الخبرات التي حصل عليها الطلبة من الانشطة المنظمة في المنهج الذي يدرسونه وخبرات الحياة اليومية مما يجعل ما يتعلمونه وثيق الصلة في حياتهم (Adey 1992: 137 ,) فهو يعني استخدام اسلوب مهارة التفكير نفسه في شؤون الحياة المختلفة أو في موقف اخر، او أجزاء اخرى من المنهاج بحيث يتم بناء جسور فكرية بين الانشطة والحياة العملية وهو امر ضروري لإخراج الخبرات التعليمية من الاطار النظري الى الاطار العملي والتطبيقات الحياتية وهذه المرحلة تشمل:

أ . ربط المدرسة بين الخبرات السابقة التي اكتسبها الطالب في الحصة مع الخبرات اليومية.

ب . بناء جسور فكرية بين الانشطة والحياة العملية امر ضروري لأطلاق الخبرات التعليمية في الاطار النظري.(الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨ : ٢١٧)

رابعا الدراسات السابقة

١. دراسة (حمد، ٢٠١٧):

أجريت هذه الدراسة في غزة ، وهدفت إلى معرفة(أثر توظيف استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي)، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٥٤) طالبة، تم توزيعهم على مجموعتين واحدة تجريبية بواقع(٢٧) طالبة التي درست استراتيجية التعليم المرتكز على المهمة(TBL)، والمجموعة الضابطة عددها (٢٧) طالبة درست بالطريقة التقليدية.

أما أدوات الدراسة فتمثلت بأداة اختبار المفاهيم، ومقياس لمهارات التواصل العلمي في الاحياء، اختبار قبلي وبعدي، وتم التحقق من الصدق وثبات اختبار مهارات التواصل واختبار المفاهيم، واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية من الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معامل كورنباخ ألفا، معادلة سبيرمان وبراون، معاملة بيرسون، وقد ظهرت النتائج الأتية:

- وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بين متوسط درجات مجموعتي البحث في عند تدريسهم باستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة.(حمد،٢٠١٧)

٢. دراسة حوراء (٢٠٢١)

هدف الدراسة الى معرفة (أثر أنموذج تحفيز التفكير الذهني في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة الكيمياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهن)، ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة منهج البحث التجريبي والتصميم ذو المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، مثل مجتمع البحث الحالي طالبات الصف الخامس العلمي/ الأحيائي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الثالثة للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، اختيرت ثانوية الضحى للبنات عينة للبحث الحالي وضمت (٥٨) ، اذ بلغت المجموعة التجريبية (٢٩) طالبة وفق انموذج تحفيز التفكير وضمت المجموعة الضابطة (٢٩) طالبة وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد أنهاء التجربة طبق الاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمادة الكيمياء على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وعولجت البيانات أحصائياً، باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام أنموذج تحفيز التفكير على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي

درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية في كل من متغيري الاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمادة الكيمياء بأثر كبير لكل منهما، وفي ضوء ذلك توصي الباحثة باستخدام أنموذج تحفيز التفكير لتدريس مادة الكيمياء، وتقترح الباحثة أجراء دراسات أخرى لمواد دراسية مختلفة ولمراحل دراسية أخرى للتعرف على أثر أنموذج تحفيز التفكير في التحصيل والكفاءة الذاتية المدركة.

(حوراء: ٢٠٢١)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

١.اعتماد التصميم التجريبي الملائم.

٢. طريقة اختيار الوسائل الاحصائيه الملائمة للبحث .

٣. زيادة الاطلاع على انموذج Needham .

الفصل الثالث

اولا: منهجيه البحث واجراءاته

وفي ضوء هدف البحث وفرضياته اعتمد الباحث المنهج التجريبي كونه الاقرب الى تحقيق واختبار فرضيات البحث الرئيسة والفرعية.

ثانيا : التصميم التجريبي

من الخطوات الأساسية التي يجب على الباحث القيام بها قبل إجراء البحث هو اختيار التصميم التجريبي الملائم لاختبار صحة فرضيات البحث .

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية الأولى	**استراتيجية التعليم المتمركز على المهمة**	اكتساب المفاهيم	اختبار اكتساب المفاهيم
التجريبة الثانية	استراتيجية تحفيز التفكير		
الضابطة	الاعتيادية		

شكل (١)

التصميم التجريبي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

تم اختيار اعدادية التراث العراقي للبنين احدى المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثالثة بسبب :

١.تعاون ادارة المدرسة.

٢. المدرسة تحتوي على شعبتين للصف الخامس الادبي بما يتناسب مع التجربة.

اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة التاريخ وفق استراتيجية التعليم المتمركز على المهمة و شعبة (ب) مثلت ا لمجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس المادة نفسها وفق استراتيجية تحفيز التفكير ومثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة وفق الطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد طلاب الشعب الثلاثة (٩٠) طالب بعدد (٣٠) طالب يمثل المجموعة التجريبية الاولى و (٣٠) طالب يمثل ا لمجموعه التجريبية الثانية و (٣٠) طالب يمثل المجموعة الضابطة.

جدول (٢)

توزيع طلبة عينة الدراسة على (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة)

المجموعة	الشعبة	المتغير المستقل	عدد أفراد العينة	العدد الكلي لطلاب عينة الدراسة
التجريبية الأولى	أ	استراتيجية التعليم المتمركز على المهمة	٣٠	٩٠
التجريبية الثانية	ب	استراتيجية تحفيز التفكير	٣٠	
الضابطة	ج	الطريقة الاعتيادية	٣٠	

رابعاً: تكافؤ مجموعات الدراسة

يقصد بالتكافؤ جعل مجموعات الدراسة (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة والضابطة) متكافئة تماماً أي متشابهة في جميع المتغيرات عدا المتغيرات المستقلة المراد دراسة أثرها في الدراسة الحالية، وقبل الشروع بالتجربة ارتأت الباحث إلى ضبط عدد من المتغيرات التي قد تحدث أثراً في المتغير التابع وبالتالي تحدث أثراً في نتائج التجربة ولذلك فقد تم إجراء التكافؤ بين مجموعات الدراسة

(المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) في عدد من المتغيرات التي يعتقد الباحث أنها قد تؤثر في نتائج تجربة الدراسة الحالية وهي:

١. العمر الزمني محسوباً بالأشهر.

٢. اختبار الذكاء.

١- العمر الزمني محسوباً بالأشهر.

يقصد به عمر الطالب محسوباً بالأشهر حتى يوم بدء التجربة، وقد حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بأعمار الطلبة (عينة الدراسة) من الطلبة أنفسهم، من خلال استمارة أعدها الباحث لهذا الغرض ووزعتها على الطلبة تضم عدداً من المعلومات وبعد تَسلّم الباحث الاستمارات من الطلبة طابق الباحث المعلومات مع هوياتهم للتأكد أكثر من دقة المعلومات ثم تَمَ حساب العمر الزمني بالأشهر لطلبة مجموعات الدراسة وبعد تحليلها إحصائياً بلغ متوسط العمر الزمني لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (٢٥٢.٠٦) شهراً وبانحراف معياري (١٤,٤١٣) درجة، ومتوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة التجريبية الثانية (٢٥٣,٣١) شهراً، وبانحراف معياري (١٢,٢٢) درجة، ومتوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة الضابطة (٢٥٢,٣٩) شهراً، وبانحراف معياري (١١,٨٤٤) درجة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

الأوساط الحسابية وانحرافاتها المعيارية لمتغير العمر الزمني محسوباً بالأشهر لطلبة مجموعات الدراسة الثلاث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٢٥٢,٠٦	١٤,٤١٣
التجريبية الثانية	٣٠	٢٥٣,٣١	١٢,٢٢
الضابطة	٣٠	٢٥٢,٣٩	١١,٨٤٤

وبعد اختبار دلالة الفروق بين متوسطات أعمار مجموعات الدراسة الثلاث باستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات أعمار المجموعات هذه تبيّن أنَ الفرق لم يكن

بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٨٨) حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٠,٢٩٧) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١١) مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث إحصائياً في متغير العمر الزمني، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار طلبة مجموعات الدراسة الثلاث لمتغير (العمر الزمني)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩٢,٣١١	٢	٤٦,١٥٤	٠,٢٩٧	٣,١١	غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
داخل المجموعات	١٣٨٣٠,٩٩٨	٨٨	١٥٧,١٧٠			
المجموع الكلي	١٣٩٢٣,٢٩٩	٩٠				

٢- اختبار الذكاء

اختار الباحث اختبار (رافن G,C,Raven) للمصفوفات المتتابعة التي صممت لقياس القابلية العقلية والتي تمتاز بتزايد صعوبتها تدريجياً، فضلاً عن استخدامه في العديد من الدراسات المحلية، فضلاً عن اتصافه بالصدق والثبات وصلاحية استعماله للبيئة العراقية، ويتكون اختبار (رافن G,C Raven) للمصفوفات من (٦٠) فقرة، موزعة على خمس مجاميع (أ-ب-ج-د-هـ) كل مجموعة تحتوي على (١٢) سؤالاً على شكل رسوم وإشكال ناقصة يطلب من الطلاب تكملته من بدائل مصورة في أسفل كل سؤال، وقد أعد الباحث ورقة إجابة عن فقرات هذا الاختبار رفقت مع نسخة الاختبار لغرض توزيعها على طلبة مجموعات الدراسة بشكل متساوي.

طبق الباحث هذا الاختبار على طلبة مجموعات الدراسة (المجموعتين التجريبيتين) يوم الاحد الساعة التاسعة صباحاً والموافق (٢٠٢٣/١٠/٢٩) م، وطلب منهم أن تكون إجاباتهم على ورقة الإجابة المعدة لهذا الغرض، وبعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبار وبعد تطبيق الاختبار والانتهاء منه وتسلّم أوراق إجابات الطلبة، صحح الباحث إجابات الطلبة على وفق مفتاح التصحيح النموذجي وفي ضوء إجاباتهم تحددت درجات الذكاء لطلبة مجموعات الدراسة الثلاث، وبعد أن صحح الباحث

إجابات الطلبة على فقرات الاختبار بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (٣١,٧٢) درجة، بانحراف معياري (٩,٩٤٢) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (٣٢,٨٠) درجة، بانحراف معياري (١٠,٦٨٧) درجة، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٣٢,٨٧) درجة، بانحراف معياري (٩,٧٧٧) درجة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

الأوساط الحسابية وانحرافاتها المعيارية لمتغير الذكاء لطلبة مجموعات الدراسة الثلاث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٣١,٧٢	٩,٩٤٢
التجريبية الثانية	٣٠	٣٢,٨٠	١٠,٦٨٧
الضابطة	٣٠	٣٢,٨٧	٩,٧٧٧

وبعد اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث باستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات هذه تبين أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٨٨) حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٠,٠٩٣) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١١) مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث إحصائياً في متغير الذكاء، جدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٩,٤٩٧	٢	٩,٧٤٧	٠,٠٩٣٠	٣,١١	غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
داخل المجموعات	٩٤٨٠,٦٥٩	٨٨	١٠٧,٧٢٥			
الكلي	٩٥٠٠,١٥٧	٩٠				

خامساً: إجراءات سلامة التصميم :

على الرغم من تكافؤ المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات التي حددها الباحث هناك عدد من المؤثرات والمتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج التجربة على حساب المتغير المستقل لذا قام الباحث بمجموعة من الإجراءات لتحقيق السلامتين الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي من خلال السيطرة على المؤثرات وإعطائها الصفة الموضوعية وتعميمها في مواقف مشابهة على النحو الآتـي:

١- العوامل التي تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة :

أ- ظـروف التجربة والحوادث المصاحبة: وهي الحوادث الطبيعية التي يتعرض لها أفراد العينة (كالكوارث والحروب الفيضانات والامطار والزلازل وغيرها) اثناء تطبيق التجربة مما يعيق أو يضر بسير التجربة، ولله الحمد لم يتعرض أفراد العينة لأي من الحوادث المذكورة باستثناء بعض العطل الرسمية وقد تم تعويضها.

بـ- الاندثار التجريبي: ويقصد بالاندثار التجريبي بأنه" الأثر المتولد عن قيام عدد من الطلبة المشمولين في التجربة بتركها أو الانقطاع عنها مما يؤثر في النتائج الا أن البحث الحالي لم يشهد تعرضه للاندثار التجريبي سواء كان(انقطاعا او هروبا أو تركا) باستثناء بعض الغيابات الفردية والمحدودة بنسبه ضئيلة التي يمكن ان نقول بأنها متساوية بين مجموعات البحث الثلاث .

٢- العوامل التي تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة:

أ- البيئــة التعليميــة: وتشمل كافة الاماكن التي يمكن ان يتعلم منها المتعلم، أو المعلومات، أو المهارات، أو القدرات، أو الميول والاهتمامات، أو الاتجاهات والقيم المستهدفة(راشد ، ٢٠٠٧: ١٥) طبق الباحث التجربة على مجموعات البحث الثلاث في قسم واحد، وفي ثلاث قاعات متجاورات ومتشابهين من حيث المساحة والوسائل التعليمية.

بـ- سريــة التجربــة: حاول الباحث في الدراسة الحالية قدر المستطاع الحفاظ على سرية البحث وذلك عن طريق الاتفاق مع استاذ المادة، وعدم ابلاغ طلبة مجموعات البحث(الثلاث) بطبيعة البحث وهدفه، كي يكون نشاط الطلبة وطريقة تعاملهم مع التجربة ثابتيين لا تتغير حتى لا تؤثر على سلامة التجربة.

جـ- المادة الدراسية: تكونت المادة الدراسية بناءً على توزيع مفردات مادة المفاهيم التاريخية التي تضمنها كتاب مادة التاريخ الصف الرابع الادبي للفصول الاربعة الاولى، وقد كانت موحدة لكلا المجموعات من دون أي اختلاف علماً ان الباحث هو من قام بتدريسي عينة البحث(المجموعات الثلاث).

د- توزيع الدروس: تمت المباشرة بتطبيق الخطط التدريسية بدءاً من تطبيق التجربة لكلا المجموعات الثلاث بواقع ساعتين أسبوعيا لكل.

هـ- مدة التجربة: لغرض تقليص الأثر الناتج عن تفاوت المدة الزمنية في بدء التجربة أو الزيادة لحساب مجموعة على أخرى، فقد كانت المدة الزمنية متساوية لكلا مجموعات الثلاث إذ بدأ التدريس يوم (الاحد) الموافق (٢٢ / ٢٠٢٣/١٠) وانتهت بتطبيق اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية يوم الخميس (٤ / ٢٠٢٤/١).

سادسا : مستلزمات البحث:

١- تحديد المادة العلمية : وهي جميع المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية وتهدف الى تحقيق أهداف تعليمية منشودة وتُعرض للطلبة مطبوعة أو تقدم اليه سمعياً أو سمعي بصري (الحيلة، ٢٠٠٨: ٩٠) ، تكونت المادة الدراسية من الفصول الاربعة الاولى لمادة التاريخ للصف الرابع الادبي .

٢- تحديد المفاهيم : بعد تحديد المادة العلمية أجرى الباحث تحليلاً للمحتوى العلمي لمفردات المادة لغرض حصر المفاهيم العلمية الرئيسية الواردة فيها ، اذ بلغت المفاهيم الرئيسية والفرعية (١٢٠) مفهوماً، بواقع (٢٠) مفهوم رئيسي و (١٠٠) مفهوم فرعي، وعرضت المفاهيم مع المادة العلمية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مادة التاريخ وطرائق تدريسها للتأكد من صحة التحليل للمفاهيم وقد أخذت نسبة اتفاق (٨٥%) فأكثر بين الخبراء معياراً لتحديد المفهوم رئيسي أم فرعي .
وقد اختار الباحث المفاهيم الرئيسية وذلك لأنها تناسب حجم فترة تطبيق التجربة و حجم الاختبار لان المفاهيم الرئيسة والفرعية تؤدي الى اكتمال عدد فقرات الاختبار، وكذلك الوقت غير كافي لتغطية المفاهيم الفرعية.

٣-صياغة الأهداف السلوكية : الاهداف السلوكية أعد الباحث أهداف سلوكية في ضوء المفاهيم الرئيسة التي حددتها ضمن مفردات مادة التاريخ معتمد على عمليات الاكتساب (التعريف _ التمييز _ التطبيق) فأصبح لكل مفهوم ثلاثة أهداف كل هدف يمثل عملية عقلية، وبما أن عدد المفاهيم المحددة (٢٠) مفهوما لذا أصبح عدد الاهداف السلوكية (٦٠) هدفاً سلوكياً، ولغرض التحقق من صحة صياغة الاهداف السلوكية وتطابقها مع المفاهيم تم توزيع استبانة تتضمن قائمة المفاهيم وما يقابلها من أهداف سلوكية للتأكد من صحتها وقد استخدم الباحث نسبة الاتفاق واختبار مربع كاي (كا٢)، اذ تم اعتماد (٨٠%) كحد ادنى لقبول كل هدف سلوكي، وبعد الاخذ بملاحظات تم تعديل صياغة بعض الاهداف السلوكية وتصحيحها لتأخذ صورتها النهائية ،وبذلك تعد الاهداف السلوكية مقبولة جميعها

٤- إعداد الخطط التدريسية: يقصد بها بانها مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس لضمان سير العملية.

على المدرس أن يستعين بالخطط الدراسية المتنوعة لكي تكون الأنشطة التي يوظفها والتحركات التي يقوم بها واستجابات الطلبة له مدروسة ومتفقة مع المحتوى ومحققة للأهداف المتوخاة من تدريسه . (عقيلان ، ٢٠٠٠: ٢٠٩)

لذا أعد الباحث خطط يومية نموذجية لمفردات مادة التاريخ للصف الرابع الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٢_٢٠٢٣) المقرر تدريسه أثناء مدة التجربة في ضوء المفردات المقررة وبلغ عددها (٢٤) خطة يومية نموذجية ، وقد عُرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وبعض المختصين بمادة التاريخ لبيان آرائهم وملاحظاتهم ، واستنادا لآرائهم أُجريت التعديلات اللازمة لتأخذ صيغتها النهائية.

سابعا: ادوات البحث :

❖ **اختبار اكتساب المفاهيم**

اولاً / اختبار اكتساب المفاهيم : يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية ، أو كتابية ، أو صور أو رسوم) أعدت بطريقة منظمة لتقيس عينة من السلوك (المحتوى) بطريقة كمية،

أو كيفية، أو للتنبؤ بما يمكن أن يحدث لظاهرة أو حالة ما ويعطي الاختبار درجة أو قيمة ما للمفحوص ، ويحدد مقداراً للظاهرة ،وقد قام الباحث بأعداد هذ الاختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة (عينة البحث) للمفاهيم المتضمنة في مادة الدراسة، واعتمد الباحث في اعداد الاختبار الخطوات الاتية:-

١- **تحديد هدف الاختبار:** عند تصميم أي اختبار ينبغي لمصممه أن يحدد مسبقا الهدف الذي يسعى الى تحقيقه لأنه يعد الخطوة الاولى والمهمة التي ينبغي لمصمم الاختبار التفكير فيها وتحديدها أولاً . (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ٧٢) ، ويسعى الاختبار الى قياس اكتساب طلبة الصف الرابع الادبي للمفاهيم التاريخية المقررة تدريسها للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

٢- **تحديد المادة العلمية** : تم تحديد مفاهيم مادة التاريخ وفقاً للفصول الثلاث الاولى من مادة التاريخ المقرر تدريسية للصف الرابع الادبي .

٣- **تحديد عدد فقرات الاختبار:** اختار الباحث المفاهيم التاريخية الرئيسية البالغ عددها (٢٠) مفهوماً رئيساً على وفق مفردات مادة التاريخ للعام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣) لغرض بناء اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية ، وقد تم إعداد ثلاث فقرات اختباريه من نوع (الاختيار من متعدد) لجميع المفهوم التي تم تحديدها، على أساس ثلاث عمليات عقلية هي (تعريف المفهوم ، تمييز المفهوم ، تطبيق المفهوم) ، إذ تقيس الفقرة الأولى مدى اكتساب الطلبة لتعريف المفهوم، أما الفقرة الثانية فتقيس مدى اكتساب الطلبة لتمييز المفهوم بين الأمثلة الموجبة التي ينتمي إليها المفهوم والأمثلة السالبة التي لا ينتمي إليها المفهوم، في حين تقيس الفقرة الثالثة مدى اكتساب تطبيق الطلبة للمفهوم الذي تعلموه في مواقف جديدة (عاشور واخرون ، ٢٠١٠ : ٢٩٤).قام الباحث بصياغة اختبار اكتساب المفاهيم بصيغة الاولية(المفهوم ومستوى العملية العقلية والفقرة الاختبارية) وبذلك فقد بلغ عدد فقرات الاختبار الكلي (٦٠) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد ذو أربعة بدائل أحدهما تمثل الاجابة الصحيحة ثم قام بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمحكين لمعرفة مدى صلاحيتها للتطبيق.

٤- **صياغة فقرات الاختبار:** بعد تحديد المفاهيم التاريخية وتحديد عدد الفقرات صاغ الباحث فقرات الاختبار بصورته الاولية في ضوء عمليات اكتساب المفهوم (التعريف، التمييز، التطبيق)، إذ بلغت عدد فقرات الاختبار (٦٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد، وقد أعطى لكل فقرة (٤) بدائل يمثل إحداها الإجابة الصحيحة، ويعد هذا النوع من الاختبارات من أكثر الأنواع مرونة، إذ يمكن أن يستخدم في تقويم تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفية مختلفة، ويفيد في التغلب على مشكلة تصحيح إجابات عدد كبير من الطلبة، إذ يمكن إجراء ذلك باستخدام فقرات (الاختيار من متعدد) في زمن قليل وبطريقة موضوعية ، لذلك فإن هذا النوع من الاختبار يناسب بدرجة أفضل برامج التقويم متسع النطاق (علام ، ٢٠٠٦ : ٩٧- ٩٨)

٥- **صياغة تعليمات الاختبار** : بعد أعداد فقرات الاختبار أعد الباحث التعليمات الخاصة باختبار اكتساب المفاهيم، وذلك لغرض الحصول على نتائج جيدة ودقيقة، أذ أثبتت بعض التجارب التربوية أن الاختبار يعطي نتائج مختلفة أذا لم تكن تعليماته قد وضعت بدقة ووضوح، كما أن تعليمات الاختبار توضح الاداء المطلوب في الاختبار وتبين طريقة الاجابة ومكانها وقد قام الباحث بصياغة تعليمات الاجابة على الاختبار بحيث تكون واضحةً مفهومةً .

٦- **تصحيح الاختبار:** اعده الباحث مفاتيح اجابة لجميع الفقرات وقد اعتمد عليها في تصحيح الاختبار، حيث اعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة او التي تتضمن اكثر من اجابة، بذلك اصبحت الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠ - ٦٠) درجة .

التحليل المنطقي لفقرات الاختبار (الصدق الظاهري): تعد عملية اجراء التحليل المنطقي لفقرات الاختبار التربوي والنفسي خطوة مهمة واساسية، ولغرض التحقق من ان الفقرات تؤدي الغرض الذي وضعت من اجله (علام ،١٩٨٦: ٥١) لذا عرض الباحث الفقرات الاختبارية بصيغتها الاولية وتعليمات الاجابة عنها وتعميمات التصحيح على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال مادة التاريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم لإبداء آرائهم في مدى قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للهدف الذي اعدت لقياسه وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم فكانت موافقة الخبراء على الفقرات وبنسبة (٨١،٣٧%) فأكثر .

تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية :

أ- **التطبيــق الاستطلاعي:** لغرض التحقق من وضوح تعليمات الاختبار والزمن المستغرق في الاجابة على فقراته تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٤٢) طالباً من طلبة الصف الرابع الادبي، وذلك في يوم (الاحد) الموافق(٥ /١١ /٢٠٢٣) وقد تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة، وقد تبين بعد احتساب المعدل العام للزمن المستغرق لإجابة أول واخر طلبة مقسوماً على عددهم، ووجد أن الزمن اللازم (٤٣) دقيقة ولاحظ الباحث ان فقرات الاختبار وتعليمات الاجابة كانت مفهومة وواضحة لدى غالبية الطلبة من حيث الصياغة.

١- **معامل صعوبة الفقرات :** هو نسبة الطلبة الذين أجابوا أجابه خاطئة عن الفقرة أي عدد الاجابات الخاطئة/ عدد الاجابات الكلية ×١٠٠% . (عبد الرحمن، ٢٠٠٨ :١٩٥)

طبق الباحث معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار اذ تراوحت نسبة صعوبتها بين (٠,٣٢٤ – ٠,٦١٧) وتعد الفقرات مقبولة وتشير معظم المصادر ان الفقرة التي يتراوح مدى معامل صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠) تعد مقبولة أما الفقرات التي دون (٠,٢٠) أو أعلى من (٠,٨٠) تحذف من الاختبار . (ملحم ،٢٠١٢: ٢٦٩)

٢- **قوة تمييــز الفقرات :**

إنَّ معامل التمييز يرتبط إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة ، فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين المجموعة العليا والدنيا من المتعلمين فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى هذا الغرض ، إذ إن مهمة معامل التمييز ينبغي أن تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين المتعلم ذي القدرة العالية والمتعلم الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة. (الكبيسي ، ٢٠٠٧: ١٧٨ – ١٧٩)

وقد تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدت إن قيم الفقرات تراوحت بين (٠,٢٩٦-٠,٧٣٠)، ويرى الهاشمي (٢٠١٣) أن الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (٠,٢٢) فأكثر تعد فقرة مقبولة ومميزة (الهاشمي ، ٢٠١٣ : ١١٤)، وبذلك فأن جميع فقرات الاختبار تعد صالحة من حيث معامل التمييز ولم تحذف اي فقرة منها.

٣- حساب فعالية البدائل

ويفترض أن يكون البديل فعالاً حين يكون أكثر جاذبية لطلبة المجموعة الدنيا أكثر من أن يكون لطلبة المجموعة العليا، بمعنى أن تكون النتيجة سالبة.(فارس وعزي، ٢٠١٥: ١٩٧) وبعد حساب معامل فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرات الاختبار تبين أن جميع قيم البدائل الخاطئة هي كانت سالبة وهذه النتائج أظهرت قدرة البدائل الخاطئة على جذب مجموع إجابات الفئة الدنيا أكثر مما هو عليه في المجموعة العليا ، لذا تقرر الابقاء على بدائل الفقرات.

ثامنا : الوسائل الاحصائية

أستعمل الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية spss

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

١. نتائج الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية بين مجموعات الدراسة الثلاث:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، وتطبيق الاختبار اكتساب المفاهيم على طلبة مجموعات الدراسة الثلاث صحح الباحث إجاباتهم عن فقرات الاختبار وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الاكتساب المفاهيم والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول(٧)

الأوساط الحسابية وانحرافاتها المعيارية في الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية لمجموعات الدراسة الثلاث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٦٩,٧١	٧,٠٧٤
التجريبية الثانية	٣٠	٥٧,٤٩	٥,٣٦٤
الضابطة	٣٠	٤٦,٣٢	٢,٣٤٦

ويتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٧) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة بلغ

(٦٩,٧١) درجة، وبانحراف معياري بلغ (٧,٠٧٤) درجة، في حين كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي دَرست المادة نفسها على وفق خطوات استراتيجية تحفيز التفكير بلغ (٥٧,٤٩) درجة، وبانحراف معياري بلغ (٥,٣٦٤) درجة، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي دَرست المادة نفسها بالطريقة التقليدية بلغ (٤٦,٣٢) درجة، وبانحراف معياري بلغ (٢,٣٤٦) درجة، ولاختبار معنوية الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الاكتساب المفاهيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٢٧٠,٢٠٥	٢	٤١٣٥,١٤٣	١٤٧,٧٣٢	٣,١١	دالة
داخل المجموعات	٢٤٥٨,٨٧٢	٨٨	٢٨,٠٤٥			
الكلي	١٠٧٥٨,١٧٧	٩٠				

ويتضح من الجدول (٨) أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١٤٧,٧٣٢) درجة، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١١) درجة، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢-٨٨) مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الاكتساب النهائي، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة.

ولما كان تحليل التباين الأحادي يبين لنا فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة أم لا، لكنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات ولا المجموعة التي تكون الفروق لصالحها. (بدر وعباينة، ٢٠٠٧: ٣٣٩)

لذلك قام الباحث باستخدام معادلة شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية، لغرض معرفة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق وبيان دلالتها إحصائياً من بين متوسطات درجات طلبة

مجموعات الدراسة الثلاث وسيعرض الباحث النتائج المتعلقة بالاختبار الاكتساب النهائي وبحسب فرضيات الدراسة وعلى النحو الآتي:

١- الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية:

ويتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات **استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة** بلغ (٦٩,٧١) درجة، والمتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي دّرست المادة نفسها على وفق خطوات **استراتيجية تحفيز التفكير** بلغ (٥٧,٤٩) درجة، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعديه ظهر أنّ الفرق دالّ إحصائياً إذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٣,٤١١) درجة، وهي أصغر من درجة الفرق الملاحظ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية البالغ (١٢,٢٩) درجة، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق بين المتوسطين لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات **استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة** ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار الاكتساب المفاهيم النهائي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الفرق الملاحظ بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٣٠	٦٩,٧١	١٢,٢٩	٣,٤١١	دالة لصالح المجموعة التجريبية الأولى
التجريبية الثانية	٣٠	٥٧,٤٩			

٢. الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة:

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات **استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة** بلغ (٦٩,٧١) درجة، والمتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة التي دَرست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية

بلغ (٤٦,٣٢) درجة، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية ظهر أن الفرق دالّ إحصائياً إذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٣,٣٨٢) درجة وهي أصغر من الفرق الملاحظ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة البالغ (٢٣,٣٠) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق بين المتوسطين لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات **استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة** والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار اكتساب المفاهيم النهائي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الفرق الملاحظ بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٣٠	٦٩,٧١	٢٣,٣٠	٣,٣٨٢	دالة لصالح المجموعة التجريبية الأولى
الضابطة	٣٠	٤٦,٣٢			

٣. الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة:

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات **استراتيجية تحفيز التفكير** بلغ (٥٧,٤٩) درجة، والمتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة التي دَرست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، بلغ (٤٦,٣٢) درجة، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية ظهر أن الفرق دالّ إحصائياً إذ بلغت قيمة شيفيه الحرجة (٣,٣٨٢) درجة وهي أصغر من درجة الفرق الملاحظ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة البالغ (١١,٠٦) درجة، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق بين المتوسطين لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات **استراتيجية تحفيز التفكير**، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

قيمة شيفيه الحرجة والفرق الملاحظ بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار اكتساب المفاهيم

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الفرق الملاحظ بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
التجريبية الثانية	٣٠	٥٧,٤٩	١١,٠٦	٣,٣٨٢	دالة لصالح المجموعة التجريبية الثانية
الضابطة	٣٠	٤٦,٣٢			

تفسير النتائج المتعلقة بأداء طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار اكتساب المفاهيم لمادة التاريخ

تبيّن نتائج الدراسة أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة بلغ (٦٩,٧١) درجة، ويليه متوسط المجموعة التجريبية الثانية التي دَرست المادة نفسها على وفق خطوات استراتيجية تحفيز التفكير بلغ (٥٧,٤٩) درجة، ثم يليه متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي دَرست المادة نفسها بالطريقة التقليدية وقد بلغ (٤٦,٣٢) درجة، وهذا يعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية المشار اليها أعلاه فروق معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) وبعد الكشف عن مصادر الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث باستعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، قد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

أ – تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة على طلبة المجموعتين التجريبية الثانية التي دَرست المادة نفسها على وفق خطوات استراتيجية تحفيز التفكير والمجموعة الضابطة التي دَرست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار الاكتساب المفاهيم النهائي .

ب-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي دَرست مادة التاريخ على وفق خطوات استراتيجية تحفيز التفكير على طلبة المجموعة الضابطة التي دَرست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار الاكتساب المفاهيم النهائي:

١- استراتيجية تحفيز التفكير من الاستراتيجيات التدريسية التي تجعل من الطالب محوراً أساسياً في العملية التعليمية لما له من أثر كبير في إثارة الدافعية لدى الطلبة نحو التعلم.

٢- استراتيجية تحفيز التفكير يعمل على توافر مناخ تعاوني داخل الصف لأن العمل في مجموعات تعاونية تعتمد على الحوار والمناقشة التفاعلية بين طلبة المجموعة الواحدة وهذا يؤدي إلى زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم لاسيّما الطلبة الذين لا يمتلكون القدرة في التعبير عن آراءهم.

٥- أثر المدرس في تقديم الدرس على وفق استراتيجية تحفيز التفكير له دور كبير في تقديم الآراء والأفكار، والتغذية الراجعة وقت الضرورة لكونه راصداً وموجهاً لعملية التعلم الجماعية في المجموعة.

٦- إثارة روح التنافس العلمي بين طلبة المجموعات ومحاولة كلّ مجموعة الوصول إلى المعلومة الصحيحة أسرع من باقي المجموعات .

المصادر

١. إبراهيم ، لينا ، (٢٠٠٩): **طرق تدريس العلوم** ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن .

٢. ابو جادو ، صالح محمد، (٢٠٠٩): علم النفس التربوي، ط٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

٣. أبو سيف، ساجدة سالم ،(٢٠١٦): **التعليم القائم على المهام، رؤية منهجية للمرحلة الثانوية جسور المعرفة:** للتعليمية والدراسات اللغوية والأدبية، المجلد ٢، والعدد ٥، الجزائر.

٤. جابر ، وليد أحمد وآخرون ،(٢٠١١): **طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)** ،ط٤ ، دار الفكر ، عمان .

٥. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢): **تعلم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، دار الفكر، عمان، الأردن.

٦. رزوقي، رعد مهدي وآخرون (٢٠١٦) : **نماذج تعليمية –تعلمية في تدريس العلوم**، مكتب عادل للطباعة والنشر، بغداد .

٧. زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) : **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، القاهرة .

٨. زيتون ،عايش محمود ،(٢٠٠٤) : **تدريس العلوم من منظور البنائية** ، ط١، المكتب العلمي للكومبيوتر ، الاسكندرية – مصر.

٩. زاير ، سعد علي ، وسماء تركي داخل (٢٠١٥) : **أتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، الدار المنهجية ، عمان ، الأردن .

١٠. التميمي ، ليث حمودي ابراهيم (٢٠١٨) : **تعليم التفكير**، دار الكتب والوثائق ، بغداد .

١١. قطامي ، يوسف محمود واخرون (٢٠١٥) : **تفكير الاطفال (تطوره وطرق تعلمه)** دار الاهلية للطباعة والنشر ، عمان الاردن .

١٢. النجدي ، واحمد وعلي رشيد ومنى عبد الهادي ،(٢٠٠٣) : **طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٣. السيد، سوزان محمد حسن (٢٠١٠) : فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة) TBL) في اكساب طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية بعض مهارات التواصل اللفظي في مادة الاحياء، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، المجلد (١٣) ، العدد (٥)، القاهرة .

١٤. الدسوقي، عبد أبو المعاصي (٢٠٠١) : **الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات معالجة الفهم الخاطي للعلوم لدى الطلاب**، صحيفة التربية، تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية العدد ٣.

١٥. الحارثي، أبراهيم بن أحمد (٢٠٠٩): **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيقية**، ط ٤، مكتبة الشقيري، الرياض .

١٦. الكبيسي، عبد الواحد حميد ، وربيع هادي مشعان (٢٠٠٨): **الاختبارات التحصيلية المدرسية**، دار المجتمع العربي للطباعة والنشر، عمان ، الأردن.

١٧. الكبيسي، ياسر عبد الواحد (٢٠١٢): " اثر استراتيجيتي التعلم التوليدي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي عند طلاب الصف الخامس ادبي"، **اطروحة دكتوراه غير مشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية –ابن رشد.

١٨. الخزرجي، مهند جاسم محمد امين، وموكر، اسمهان عنبر لازم (٢٠٢١): **اثر استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الاتجاه نحو مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي** ، جامعة ميسان ، كلية التربية الأساسية ، مجلة ميسان الدراسات الاكاديمية (٤١).

١٩. طه، بسام عبدالله،(٢٠١٠) : **مفاهيم علميه واساليب التدريس**، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٠. عفانه ، عزو اسماعيل ، و الجيش ، يوسف ابراهيم (٢٠٠٩) : **التدريس والتعليم بالدماغ ذي الجانبين**، دار الثقافة، عمان، الاردن .

٢١. عبد الهادي ،حوراء جابر صالح ، (٢٠٢١):اثر انموذج تحفيز التفكير الذهني في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الكيمياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهن ،رسالة ماجستير **(منشورة)** الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية.

المصادر الاجنبية

1- Ardiyani, D. K. (2021) : Implementing Task-based Learning (TBL) for Learning, German in Indonesia, KnE Social Sciences, 5(3), 105-115.

2- Adey , p. & Shayer (1999): **The Science of Thinking & Science for thinking A description of cognitive**, Acceleration through science Education (case) International Bureau of Education, P.O. Box 199,121120 GENERA Switzerland, P43. From, http://ww.ibeeeeeune,co.org.

3- Barathiraja, M. & Baskaran, G. (2010): Stimulating language strategies through thinking help for slow learners, language in India, Strength for today and Bright for tomorrow, v (10), n (4), 240-245 .

4- Murphy.C. (2005). implemeting a task and content Based EAP syllabus in foundation year programmers in sand Arabia prince sultan university. Retrieved April 24, 2016, from: http://www.scholargool.com/scholar.

5- winnips, K.(2005): self-reliant Learning online : Applying a model for Task- Based Le Learning Workshop in a project Funded by the Digi Tale university of the Netherlands, 6 th september. http://www.digiuni.nl/zelf standinglere.