

**فاعلية استراتيجيتي (متاهة الحلول والعقل الخبير)
في اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية لدى طلبة
كليات التربية الأساسية والتفكير المستقيم لديهم**
**Evaluating the Effectiveness of the Solution
Maze and Expert Mind Strategies in
Enhancing Educational and Psychological
Concept Acquisition and Linear Thinking
among Basic Education Students**

م.م دينا نور محمد منصور

Dina Noor Mohammed Mansour

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

University of Babylon / College of Basic Education

E-mail: bas879.a.nour@uobabylon.edu.iq

الكلمات المفتاحية: استراتيجيتي متاهة الحلول، استراتيجيتي العقل الخبير، اكتساب المفاهيم
النفسية والتربوية، التفكير المستقيم

**Keywords: Solution Maze Strategy; Expert Mind Strategy;
Acquisition of Psychological and Educational Concepts; Linear
Thinking**



المخلص

يهدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية استراتيجيتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) في اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية لدى طلبة كليات التربية الأساسية والتفكير المستقيم لديهم، وانطلاقاً من هذا الهدف، صاغت الباحثة الفرضيتين الصفريتين التاليين:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين سيدرسون مقرر علم نفس التربوي على وفق استراتيجية مناهة الحلول وبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين سيدرسون المقرر ذاته على وفق استراتيجية العقل الخبير وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المقرر ذاته بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية".

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين سيدرسون مقرر علم نفس التربوي على وفق استراتيجية مناهة الحلول وبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين سيدرسون المقرر ذاته على وفق استراتيجية العقل الخبير وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المقرر ذاته بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير المستقيم".

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي لثلاث مجموعات (تجريبية أولى وثانية وضابطة) مع الاختبار البعدي للمفاهيم النفسية والتربوية ومقياس التفكير المستقيم، إذ شملت العينة (109) طالباً وطالبة، موزعين: (35) في المجموعة التجريبية الأولى، و(36) في المجموعة التجريبية الثانية، و(38) في المجموعة الضابطة، مع تكافؤ المجموعات في متغيرات البحث (العمر الزمني، التحصيل السابق، الذكاء، التفكير المستقيم)، كما صاغت الباحثة (175) هدفاً سلوكياً وفق مستويات بلوم الستة وأعدت خطأً يومية للتدريس.

استخدمت الباحثة أداتين: تمثلت الاداة الأولى باختبار التحصيل مكون من (40) فقرة، أما الاداة الثانية تمثلت بمقياس التفكير المستقيم (35) فقرة) وتأكدت الباحثة من صدقهما وثباتهما، وبعد التطبيق أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية ومقياس التفكير المستقيم، وقدمت الباحثة في ضوء ذلك استنتاجات وتوصيات ومقترحات التي تم ذكرها بالفصل الرابع.

Abstract

This study aims to determine the effectiveness of the two strategies, Solution Maze and Expert Mind, in acquiring psychological and educational concepts among students of basic education colleges and in developing their linear thinking. Based on this objective, the researcher formulated the following two null hypotheses:

There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of students in the first experimental group (who studied the Educational Psychology course using the Solution Maze strategy), the second experimental group (who studied the same course using the Expert Mind strategy), and the control group (who studied the same course using the conventional method) in the test of acquisition of psychological and educational concepts.

There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of students in the first experimental group (who studied the Educational Psychology course using the Solution Maze strategy), the second experimental group (who studied the same course using the Expert Mind strategy), and the control group (who studied the same course using the conventional method) in the Linear Thinking Scale.

The researcher employed a three-group experimental design (two experimental groups and one control group) with a post-test for both the acquisition test and the Linear Thinking Scale. The sample comprised 109 students: 35 in the first experimental group, 36 in the second experimental group, and 38 in the control group. The groups were equalised on the study variables (chronological age, previous achievement, intelligence, and linear thinking.)

The researcher formulated 175 behavioural objectives according to Bloom's six cognitive levels and prepared daily teaching plans. Two instruments were used: an achievement test consisting of 40 items and a Linear Thinking Scale consisting of 35 items. The researcher verified the validity and reliability of both instruments. Following administration, the results indicated that students in both experimental groups outperformed those in the control group on the acquisition test and on the Linear Thinking Scale. In light of these findings, the researcher presented conclusions, recommendations, and suggestions as detailed in Chapter Four.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

خلال تدريسي لمقرر علم النفس التربوي لطلبة كليات التربية، شعرت الباحثة بحقيقة مهمة تتمثل في صعوبة بعض الطلبة في فهم واستيعاب المفاهيم التربوية والنفسية، فضلاً عن تباين واضح في قدرتهم على تطبيق هذه المفاهيم في المواقف العملية، كما لاحظت الباحثة أن معظم الطلبة يواجهون تحديات في ممارسة التفكير المستقيم عند تحليل المشكلات أو اقتراح حلول لها، مما أثار لديها الفضول العلمي لمعرفة الأسباب الكامنة وراء هذا التفاوت، ومدى العلاقة بين اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية وتنمية مهارات التفكير المستقيم لديهم.

وقد أشارت عدد من البحوث التربوية المحلية في العراق، مثل دراسة (العقابي، ٢٠٢١) ودراسة (الشحمان، ٢٠٢٣) إلى وجود انخفاض ملحوظ في مستوى اكتساب المفاهيم التربوية لدى طلبة كليات التربية في مختلف المقررات ذات الطابع التربوي، ومن بينها مقرر علم النفس التربوي، وقد أوضحت نتائج تلك الدراسات وجود قصور في تمكّن الطلبة من المفاهيم التربوية والنفسية، الأمر الذي انعكس سلباً على أدائهم الدراسي وتفاعلهم مع متطلبات المقرر.

وكما أكدت نتائج بعض الدراسات التربوية المحلية مثل دراسة (عبد الواحد، ٢٠٢٢)، ودراسة (الخفاجي، ٢٠٢٣) أن مستوى التفكير المستقيم لدى طلبة كليات التربية الأساسية ما زال دون المستوى المطلوب، إذ كشفت تلك الدراسات عن ضعف واضح في قدرة الطلبة على تحليل المشكلات التربوية بأسلوب علمي ومنطقي، والتمييز بين الحجج الصحيحة وغير الصحيحة، مما يحدّ من فاعليتهم في اتخاذ القرار التربوي السليم.

وانطلاقاً من هذا الواقع تتجه الباحثة إلى دراسة اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية والتفكير المستقيم بوصفهما من المخرجات العقلية العليا التي يُفترض أن يسهم مقرر علم النفس التربوي في تميمتها لدى الطلبة، وذلك من خلال التحقق من فاعلية استراتيجيات تدريس حديثة مثل استراتيجيتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) في تعزيز هذا النوع من التفكير وتنمية القدرة على توظيف المفاهيم التربوية والنفسية، بما ينسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد أهمية تطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة كليات التربية، وتبرز الحاجة إلى التساؤل الآتي: ما فاعلية استراتيجيتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) في اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية لدى طلبة كليات التربية

الأساسية والتفكير المستقيم لديهم؟

ثانياً: أهمية البحث:

يعد العلم الركيزة الأساس التي تنهض عليها الأمم في مسيرتها الحضارية، إذ يمثل الوسيلة الأهم لاكتشاف القوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية والإنسانية، ويمكن الإنسان من تفسير العالم



من حوله تفسيراً منطقياً قائماً على الأدلة والبراهين، بما يسهم في تطوير المعرفة الإنسانية وتوسيع آفاقها (ابراهيم، ٢٠١٩: ٣٥).

وإذا كان العلم هو نتاج العقل الإنساني، فإن التربية والتعليم يمثلان الوسيلة التي تنتقل هذا النتاج إلى الأجيال الجديدة، فالتربية تسعى إلى إعداد الإنسان المفكر القادر على الفهم والإبداع، والتعليم هو الأداة التي تُترجم القيم والمعارف إلى خبرات ومهارات عملية، ومن ثم فإن التكامل بين العلم والتربية هو الأساس في بناء المجتمع المعرفي القائم على التفكير الواعي والبحث المستمر (أسعد، ٢٠١٨: ٥١).

وفي هذا الإطار يحتل التعلم الجامعي مكانة مركزية في تنمية القدرات العقلية العليا لدى الطلبة، فهو ليس مجرد عملية لاكتساب المعرفة، بل بيئة فكرية تُنمي مهارات البحث والتحليل والتفكير النقدي، وتسهم في إعداد طلبة يمتلكون أدوات الفهم العميق للمفاهيم التخصصية والقيم المهنية التي تؤهلهم للقيادة والإسهام الفاعل في التنمية المجتمعية (Skurons, 2021: 159). ويعد الأستاذ الجامعي عنصراً محورياً في منظومة التعليم العالي، إذ يقع على عاتقه مسؤولية توجيه الطلبة نحو التفكير المنهجي والعلمي، وتحفيزهم على التعلم الذاتي، وبناء بيئة صفية تفاعلية قائمة على الحوار والاستقصاء، ومن هنا تأتي أهمية تطوير طرائق التدريس الجامعي لتكون أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة العقلية والمعرفية (الاسدي، ٢٠٢٠: ٩٦).

وتتأكد هذه الأهمية على نحو خاص في المقررات التربوية التي تُعد الأساس في إعداد معلمي المستقبل، إذ تسهم في تنمية فهمهم لطبيعة المتعلم وعمليات التعلم والتعليم، ويبرز من بينها مقرر علم النفس التربوي الذي يهدف إلى تزويد الطلبة بالمفاهيم النفسية والتربوية التي تساعدهم على فهم السلوك التعليمي، وتحليل المواقف الصفية، وتطبيق المبادئ النفسية في ممارساتهم التربوية المستقبلية (الجبوري، ٢٠٢١: ١٠٣).

وتستند فاعلية التدريس في هذه المقررات إلى نظريات تربوية راسخة، من أبرزها فلسفة ماريا منتسوري التي أكدت على مبدأ التعلم من خلال العمل وعلى إعداد بيئة تعليمية منظمة تشجع الاستقلالية والاكتشاف الذاتي، إذ تُعد النظرية المنتسورية من المبادئ الجوهرية في بناء المواقف التعليمية التي تنمي التفكير وتُعزز الدافعية الذاتية لدى الطلبة (الخفاف، ٢٠٢٠: ٦٥).

وانطلاقاً من تلك الفلسفة تستمد استراتيجية مناهة الحلول أسسها من مبدأ البيئة المعدة معرفياً، حيث تُصمم بيئة تعلم تُحاكي (مناهة) معرفية تتضمن مشكلة معقدة ذات مسارات متعددة للحل، يُطلب من الطلبة استكشافها وتحليلها وتبرير اختياراتهم عند كل مفترق طرق. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز التفكير الاستراتيجي، وتنمية المرونة العقلية، وتحويل عملية التعلم إلى تجربة استقصائية نشطة تقود إلى بناء الفهم العميق (البراك، ٢٠٢٥: ٢٥٢)

كما تنطلق استراتيجية العقل الخبير من الأسس الفكرية لـ(إريك فروم) التي توازن بين الحرية الفردية والمسؤولية الاجتماعية، إذ تهدف إلى تمكين الطلبة من معالجة المعلومات بوعي ومسؤولية، واتخاذ قرارات مستنيرة قائمة على القيم الإنسانية. وتعمل هذه الاستراتيجية على تهيئة بيئة تعليمية تعزز التفكير الواعي، والالتزام الأخلاقي، والقدرة على تحليل المواقف التربوية بعمق ومسؤولية (البراك، ٢٠٢٥: ٢٥٠).

ويمثل اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية إحدى الركائز الأساسية في إعداد الطلبة، إذ يتيح لهم فهماً متكاملًا لعمليات التعلم والدافعية والاتجاهات، ويمكنهم من توظيف تلك المفاهيم في تفسير السلوك التربوي وتخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها بفاعلية، مما يجعل هذا المتغير محوراً مهماً في رفع جودة الأداء الأكاديمي والتربوي (Kraft, 2023: 51).

أما التفكير فيعد جوهر العملية التعليمية، وأساس كل تعلم حقيقي، إذ يتيح للإنسان تنظيم معارفه، وتحليل الظواهر، واكتشاف العلاقات، وتوليد الأفكار الجديدة، التفكير الذي يمنح المعرفة معناها التطبيقي، ويحوّل التعلم من حفظٍ سلبي إلى فهمٍ نشطٍ قائمٍ على الاستقصاء والتأمل (رائد، ٢٠٢٤: ٤١).

وفي ضوء التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم، برزت الحاجة الملحة إلى التفكير المستقيم وغيره من أنماط التفكير المتقدمة، لما له من دور في تمكين الطلبة من مواجهة المشكلات المعقدة بطرق منطقية ومنظمة. ويُعد التفكير المستقيم من أبرز الصفات الإنسانية التي تُميز الإنسان بقدرته على التحليل السليم وتجنب الأخطاء المعرفية، وهو من الضرورات التي تؤكد عليها التربية الحديثة لتنمية العقل الناقد والمبدع القادر على اتخاذ قرارات رشيدة في المواقف الحياتية والتعليمية المختلفة (سحيات، ٢٠٢٤: ١٦٣).

وقد كشفت المؤتمر العلمي الذي انعقد في ٢٧ أكتوبر لسنة ٢٠٢٤م في جامعة الموصل/العراق، عن الأثر الإيجابي للتفكير المستقيم في تحسين أداء الطلبة وتطورهم الأكاديمي، إذ تبين أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التفكير المستقيم قادرين على تحليل المشكلات بعمق، وبناء حلول منطقية مترابطة، مقارنة بالمبتدئين الذين يعتمدون على أساليب سطحية وتجريبية تقتصر على التنظيم والتحليل (جامعة الموصل، ٢٠٢٤: ٢٦٩)، ومن هنا تتضح أهمية هذا البحث في بيئة كليات التربية الأساسية بوصفها الحاضنة التي تُعدّ الطلبة المستقبليين، إذ يُفترض أن يمتلك طلبتها القدرة على اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية بعمق، وممارسة التفكير المستقيم في تحليل المواقف التعليمية والتربوية، ليكونوا قادرين على إحداث التغيير الإيجابي في ميدان التعليم العام، وبذلك يسهم هذا البحث في تطوير برامج إعداد الطلبة ورفع جودة التعليم الجامعي في العراق (مجاهد، ٢٠٢٢: ١٣٩).



وتبرز أهمية البحث بالنقاط الآتية:

أهمية البحث في اسهامه لتمكين طلبة كليات التربية الأساسية من متابعة المستجدات العلمية وتطبيقها في الممارسات التعليمية الحديثة.
يؤكد البحث أهمية إعداد كوادر تربوية قادرة على تلبية احتياجات المجتمع والنهوض بجودة التعليم.

تبرز أهمية البحث فاعلية استراتيجيتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) في تحسين تعلم الطلبة وتنمية مشاركتهم الصفية.
يعزز البحث قدرات الطلبة على التفكير المستقيم في معالجة المشكلات واتخاذ القرارات التربوية الواعية.

ثالثاً: هدف البحث وفرضيته: يهدف البحث الى تعرف فاعليه استراتيجيتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) في اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية لدى طلبة كليات التربية الأساسية والتفكير المستقيم لديهم؛ وانطلاقاً من هذا الهدف، صاغت الباحثة الفرضيتين الصفريتين التاليتين:
"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى الذين سيدرسون مقرر علم نفس التربوي على وفق استراتيجية مناهة الحلول وبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين سيدرسون المقرر ذاته على وفق استراتيجية العقل الخبير وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المقرر ذاته بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية".

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى الذين سيدرسون مقرر علم نفس التربوي على وفق استراتيجية مناهة الحلول وبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين سيدرسون المقرر ذاته على وفق استراتيجية العقل الخبير وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المقرر ذاته بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير المستقيم".

رابعاً: حدود البحث:

الحدود المكانية: كليات التربية الاساسية في العراق.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)م.

الحدود البشرية: طلبة الصف الثاني/قسم العلوم في كلية التربية الاساسية - جامعة بابل.

الحدود المعرفية: مقرر علم النفس التربوي.

خامساً: تحديد المصطلحات:

الفاعلية عرفها:

(Spurn, 2025) بانها: "درجة تحقق الأهداف التعليمية المرغوبة من خلال تطبيق استراتيجية أو طريقة تدريس معينة، بما يسهم في إحداث تغير ملموس في سلوك الطلبة أو معارفهم أو قدراتهم العقلية، وتقاس عادة بمقدار التحسن في أداء الطلبة بعد التعرض للتجربة التعليمية مقارنةً بما قبلها أو مقارنةً بمجموعات أخرى" (Spurn, 2025: 131).

التعريف الإجرائي: مدى إسهام استراتيجيتي (متاهة الحلول والعقل الخبير) في تحسين اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية والتفكير المستقيم لدى طلبة الصف الثاني في كلية التربية الأساسية/قسم العلوم في مقرر علم النفس التربوي، ويُقاس ذلك من خلال الفرق بين متوسط درجات الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية ومقياس التفكير المستقيم.

استراتيجية متاهة الحلول عرفها:

(البراك، ٢٠٢٥) بانها: "استراتيجية تعليمية قائمة على حل المشكلات، تُبنى على فكرة أن التعلم يحدث بصورة أكثر فاعلية عندما يواجه الطلبة مواقف معرفية معقدة تتطلب استكشاف مسارات متعددة للحل واتخاذ قرارات مبنية على التحليل والتجريب، وتُصمم بيئة التعلم في هذه الاستراتيجية على هيئة (متاهة معرفية) تتضمن مواقف فرعية مترابطة، تُنمّي مهارات التفكير الاستراتيجي، والمرونة المعرفية، والاستقلالية في اتخاذ القرار، مستندةً في ذلك إلى مبادئ فلسفة ماريا منتسوري التي تؤكد على التعلم بالاستكشاف، وضبط الخطأ ذاتياً، وحرية الاختيار المنضبطة" (البراك، ٢٠٢٥: ٢٥٢).

التعريف الإجرائي: الاستراتيجية التي تتبعها الباحثة في تدريس مقرر علم النفس التربوي لطلبة الصف الثاني في كلية التربية الأساسية/قسم العلوم، من خلال عرض مشكلة تربوية أو نفسية معقدة ذات مسارات متعددة للحل، تطلب من الطلبة استكشاف البدائل المتاحة، وتقييمها، واختيار الحل الأنسب عبر خطوات محددة في بيئة تعلم منظمة تشبه (المتاهة)، على أن يقاس أثر تطبيقها في اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية والتفكير المستقيم لدى الطلبة بعد تطبيق التجربة.

استراتيجية العقل الخبير عرفها:

(البراك، ٢٠٢٥) بانها: "استراتيجية تعليمية ذات بعد إنساني معرفي تهدف إلى تنمية قدرة الطلبة على معالجة المعلومات بوعي ومسؤولية، واتخاذ قرارات عقلانية تراعي القيم الإنسانية والاجتماعية، وتستند في جوهرها إلى النظرية الإنسانية الاجتماعية لإريك فروم، التي تؤكد أن النمو الفكري لا يتحقق بمعزل عن التطور الأخلاقي، وأن التوازن بين الحرية الفردية والمسؤولية الاجتماعية يمثل أساس التفكير الناضج. تسعى هذه الاستراتيجية إلى بناء عقل ناقد وخبير قادر



على التحليل الواعي، وتقدير البدائل، واتخاذ القرار في ضوء مبادئ أخلاقية وإنسانية راسخة" (البراك، ٢٠٢٥: ٢٥٠).

التعريف الإجرائي: استراتيجية تعتمدها الباحثة في تدريس مقرر علم النفس التربوي لطلبة الصف الثاني في كلية التربية الأساسية/قسم العلوم، من خلال توظيف مواقف تعليمية تستثير التفكير الواعي والمسؤول، وتشجع الطلبة على تحليل المواقف التربوية والنفسية، وتقدير البدائل الممكنة، واتخاذ قرارات مدروسة تراعي الأبعاد القيمية والاجتماعية، على أن يقاس أثر تطبيقها في اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية التفكير المستقيم لدى الطلبة بعد تنفيذ التجربة التعليمية.
التفكير المستقيم عرفه:

(عزيز، ٢٠١٩) بانه: "قدرات عقلية قصدية ومنطقية شعورية ومجردة، يتم فيها ترميز الواقع برموز وفق المنطق، ويكون خالياً نسبياً من تأثير العاطفة، ويُعد هذا التعريف مناسباً للبحث لأنه يركّز على الجانب العقلي التحليلي للطلاب عند معالجة المعلومات واتخاذ القرارات" (عزيز، ٢٠١٩: ٧٨).

التعريف الإجرائي: القدرة التي يمتلكها طلبة كلية التربية الأساسية - قسم العلوم/الصف الثاني على حل المشكلات المطروحة عليهم بطريقة ذكية ومنظمة، بحيث يستجيبون للفقرات والأسئلة المقدمة في مقياس التفكير المستقيم المعد خصيصاً لهذا البحث، ويقاس بمجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال أدائهم على هذا المقياس، ويعكس مستوى مهاراتهم في التحليل المنطقي، واستخلاص الاستنتاجات الصحيحة، وتجنب الأخطاء المعرفية.

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول: إطار نظري:

اولاً: استراتيجية مناهة الحلول:

مفهوم استراتيجية مناهة الحلول: استراتيجية تعليمية قائمة على حل المشكلات، تُصمم فيها بيئة تعلم تحاكي "مناهة" معرفية، حيث يُقدم للطلبة مشكلة معقدة ذات مسارات متعددة للحل. يُطلب من الطلبة استكشاف هذه المسارات، وتقييم الخيارات المتاحة، وتبرير قراراتهم عند كل مفترق طرق، بهدف تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي، والمرونة المعرفية، والقدرة على التعامل مع المواقف غير المحددة. تسعى الاستراتيجية إلى تحويل عملية التعلم إلى رحلة استكشافية منظمة، يتعلم فيها الطلبة من خلال التجربة والخطأ، ويصلون إلى الحل الأمثل عبر التحليل النقدي والاستدلال المنطقي (البراك، ٢٠٢٥: ٢٥٣).

الأساس النظري لاستراتيجية مناهة الحلول: تستمد استراتيجية "مناهة الحلول" أسسها النظرية من المبادئ الجوهرية لفلسفة ماريا منتسوري، حيث تُجسد مفهوم البيئة المُعدّة المُعدّة (The Prepared

Environment) على المستوى المعرفي من خلال تصميم مشكلة معقدة كـ "متاهة" منظمة، تدعو الطلبة إلى التعلم من خلال العمل والاستكشاف. (Learning by Doing) فبدلاً من تلقي الحلول، ينخرط الطلبة بنشاط في استكشاف مسارات متعددة، ويمارسون حرية الاختيار ضمن حدود (Freedom of Choice within Limits) عند كل مفترق طرق. تتضمن الاستراتيجية آلية التحكم في الخطأ (Control of Error)، حيث تؤدي المسارات الخاطئة إلى نتائج غير منطقية، مما يدفع الطلبة إلى تصحيح مسارهم بشكل مستقل. وفي هذا السياق، يتحول دور المدرس إلى موجه (Guide)، يراقب وييسر رحلة الاكتشاف دون تقديم إجابات مباشرة، مما يعزز الاستقلالية، والتركيز، والقدرة على بناء فهم عميق من خلال التجربة الشخصية (Schwartz, 2023: 95).

دور المدرس في استراتيجية متاهة الحلول:

يُصمم متاهة معرفية محفزة ومنظمة.
يوجه عملية الاكتشاف دون تقديم حلول مباشرة.
دور الطالب في استراتيجية متاهة الحلول:
يستكشف مسارات "المتاهة" ويتخذ قرارات مستقلة.
يبنى فهمه من خلال التجربة وتصحيح الأخطاء ذاتياً.
خطوات تطبيق استراتيجية متاهة الحلول:
تصميم المتاهة: يُصمم المدرس مشكلة معقدة كـ "متاهة" معرفية ذات مسارات متعددة ويقدمها للطلبة.

الاستكشاف واتخاذ القرار: يستكشف الطلبة "المتاهة" بشكل فردي أو جماعي، ويتخذون قرارات عند كل مفترق طرق.

التوجيه والمراقبة: يراقب المدرس تقدم الطلبة ويوجههم بأسئلة تحفيزية دون تقديم حلول مباشرة. المناقشة والتقييم: بعد انتهاء الرحلة، تُناقش المسارات والحلول المختلفة للوصول إلى فهم جماعي عميق.

(البراك، ٢٠٢٥: ٢٥٣)

ثانياً: استراتيجية العقل الخبير:

مفهوم استراتيجية العقل الخبير: تُعد استراتيجية العقل الخبير استراتيجية تعليمية تهدف إلى تعزيز قدرتهم على معالجة المعلومات بوعي ومسؤولية، واتخاذ قرارات مستنيرة تراعي القيم الإنسانية والاجتماعية. تستند هذه الاستراتيجية إلى أفكار إريك فروم التي تؤكد أن النمو الفكري الحقيقي



للإنسان يرتبط بتحقيق توازن بين الحرية الفردية والمسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى الحاجة إلى الأمان النفسي والتفاعل الإنساني الإيجابي (البراك، ٢٠٢٥: ٢٥٠).

الأساس النظري لاستراتيجية العقل الخبير: تستمد استراتيجية "العقل الخبير" أسسها النظرية من النظرية الإنسانية الاجتماعية لإريك فروم، التي تؤكد أن النمو الفكري الحقيقي لا ينفصل عن التطور الأخلاقي والاجتماعي. تركز الاستراتيجية على جدلية الحرية والمسؤولية، حيث تُشجع الطلبة على ممارسة حريتهم في التفكير (Supra, 2021: 361).

دور المدرس في استراتيجية العقل الخبير:

يؤسس لبيئة صافية آمنة وداعمة تُعزز حرية التعبير، الانتماء، والاحترام المتبادل. يُقدم مشكلات واقعية تتطلب حلولاً إبداعية ومسؤولة، ويُعزز تطبيق المعرفة بشكل إيجابي. دور الطالب في استراتيجية العقل الخبير:

ينخرط في تأمل ذاتي مستمر، ويُحلل دوافعه وافتراضاته المسبقة. يُشارك بفاعلية في الأنشطة الجماعية، ويُساهم في بناء فهم مشترك وحلول إبداعية. خطوات تطبيق استراتيجية العقل الخبير:

تقديم القضية الإنسانية: يختار المدرس قضية أو مشكلة واقعية ذات أبعاد إنسانية وأخلاقية (مثل قضية بيئية، اجتماعية، أو تاريخية)، ويقدمها للطلبة بشكل يثير فضولهم ويحفزهم على التفكير. جلسة الحوار الحر والأمن: يُدير المدرس جلسة حوار مفتوحة، يُشجع فيها الطلبة على التعبير عن آرائهم الأولية بحرية تامة، مع التأكيد على قواعد الاحترام المتبادل وخلق بيئة آمنة لا يُحكم فيها على الأفكار.

مرحلة الاستكشاف والوعي: يُكلف المدرس الطلبة بالبحث وجمع المعلومات حول القضية من مصادر متنوعة، مع التركيز على تحليل الدوافع الخفية، والافتراضات المسبقة، وتأثير القيم الاجتماعية على وجهات النظر المختلفة.

ورشة عمل القرارات المسؤولة: يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة لمناقشة الحلول والخيارات المتاحة، وتقييم كل خيار بناءً على تأثيره الأخلاقي والإنساني. تهدف هذه الورشة إلى تدريب الطلبة على اتخاذ قرارات مسؤولة تراعي التوازن بين الحرية الفردية والمصلحة الجماعية.

جلسة التأمل والإنتاج: يُقدم الطلبة نتائجهم وحلولهم، ويُشاركون في جلسة تأمل جماعية حول ما تعلموه عن القضية وعن أنفسهم كصناع قرار. يُشجع المدرس على إنتاج مخرجات إبداعية (مثل مقال، حملة توعوية، أو خطة عمل) تعكس فهمهم العميق والمسؤول. (البراك، ٢٠٢٥: ٢٥١)

ثالثاً: التفكير المستقيم:

مفهومه: يعد التفكير المستقيم من أنواع التفكير الذي يتم به التوصل من خلال المقدمات على نتيجة تستطيع تلك النتيجة ان توضح العلاقات يلزم التفكير المستقيم التفكير العلمي الذي هو تفكير افتراضي استنتاجي إذ اننا فيه نضع فرضيات لكي نقوم باختبار صحتها تجريبياً لكي نصل الى استنتاجات تخضع لقواعد منطقية، والتفكير الذي نمارسه عندما نحاول ان نتبين الاسباب والعلل التي تكمن وراء الاشياء، والقدرة على تحليل المعلومات المقدمة وربطها مع بعضها من أجل التوصل الى نتيجة، أي الحصول على ادلة تؤيد أو تثبت صحة وجهة نظرك او تنفيها (نبيل، ٢٠٢٠: ١٨٣).

مجالات التفكير المستقيم:

التحكم: يعكس قدرة الطالب على ضبط أفكاره وانفعالاته عند مواجهة المشكلات، واتخاذ قرارات عقلانية بعيداً عن التشتت العاطفي، كما يُمكنه من تنظيم سلوكياته الفكرية لضمان الوصول إلى استنتاجات سليمة.

الكفاءة: تشير إلى مستوى مهارة الطالب في استخدام معرفته وخبراته السابقة بشكل فعال لحل المشكلات. وتُمكنه من إتمام المهام المعرفية بكفاءة ودقة عالية.

التركيز العقلي: يمثل القدرة على توجيه الانتباه بشكل مستمر نحو عناصر المشكلة المهمة، مع تجاهل المشتتات. ويساعد الطالب على استيعاب التفاصيل الدقيقة وتحليلها بعمق.

الاصغاء بتفهم وتعاطف: يعكس قدرة الطالب على فهم وجهات نظر الآخرين ومراعاة مشاعرهم أثناء تبادل المعلومات، ويُعزز تواصلًا فعالاً ويساهم في اتخاذ قرارات متوازنة.

حل المشكلات إبداعياً: يُقصد به قدرة الطالب على ابتكار حلول جديدة وغير تقليدية عند مواجهة مواقف معقدة، كما يشجع على التفكير المرن والتفكير خارج الإطار النمطي.

الانضباط الذاتي: يمثل قدرة الطالب على الالتزام بالقواعد والمعايير أثناء عملية التفكير والتحليل. ويُساعد على تنظيم الجهد الذهني والحفاظ على استمرارية التعلم.

التكامل المعرفي: يعكس قدرة الطالب على ربط المعلومات والأفكار المختلفة ببعضها لتحقيق فهم شامل. ويُمكنه من بناء استنتاجات منطقية متماسكة من عناصر المعرفة المتعددة. (علوان، ٢٠١٨: ٤٩)

المحور الثاني: دراسات سابقة

دراسة (Sina, 2014): أجرت في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى التعرف على التفكير المستقيم وعلاقته بالنمط السمعي لدى طلبة التعليم الأساسي، وشملت العينة (٧٠٠) طالباً وطالبةً من مراحل التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير المستقيم ومقياس النمط



السمعي كأداة بحث رئيسية لقياس المتغيرين، وتم تحليل البيانات باستخدام معادلة مربع كاي، ومعامل الصعوبة والتمييز وفاعلية البدائل، بالإضافة إلى معامل التفلطح والالتواء، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير المستقيم والنمط السمعي لدى الطلبة، مما يشير إلى أن اختلاف الأنماط الحسية قد يؤثر على قدرة الطلبة على ممارسة التفكير المستقيم بطريقة فعّالة.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لما يتسم به من دقة وموضوعية في الدراسات التربوية، كونه يُعد الأنسب لاختبار فرضيات البحث والكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.

ثانياً: التصميم التجريبي: اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لملاءمته لأهداف البحث، إذ شمل ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان (متاهة الحلول والعقل الخبير)، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، بهدف مقارنة نتائج المجموعات وتقييم أثر الاستراتيجيات، كما في جدول (١).

جدول (١): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الاولى	العمر الزمني.	متاهة الحلول	اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية التفكير المستقيم
التجريبية الثانية	التحصيل السابق.	العقل الخبير	
الضابطة	اختبار رافن للذكاء. مقياس التفكير المستقيم.	الاعتيادية	

ثالثاً: مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلبة كليات التربية الأساسية في العراق للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)م.

رابعاً: عينة البحث: تنقسم عينة البحث الى قسمين:

عينة الكليات: اختارت الباحثة جامعة بابل/كلية التربية الأساسية/قسم العلوم عينةً أساسية لتطبيق البحث

عينة الطلبة: بعد أن حددت الباحثة قسم العلوم ميداناً لتطبيق بحثها، تبين أن القسم يضم ثلاثة فروع هي: (الأحياء، والكيمياء، والفيزياء)، وقد اختارت (فرع الأحياء) ليمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستدرس وفق استراتيجية (متاهة الحلول)، وبلغ عدد طلبتها (٣٥) طالباً وطالبة، فيما مثل (فرع الكيمياء) المجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس وفق استراتيجية (العقل الخبير)، وبلغ عدد طلبتها (٣٦) طالباً وطالبة، أما (فرع الفيزياء) فقد اختير ليمثل المجموعة الضابطة التي

ستدرس بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد طلبتها (٣٨) طالباً وطالبة، ليصبح العدد الكلي لعينة البحث (١٠٩) طالباً وطالبة.

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث: تم التحقق من تكافؤ المجموعات بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات قبل تنفيذ التجربة، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الثلاث بمتغيرات البحث

درجات التحصيل السابق			العمر الزمني محسوباً بالشهور		
الانحراف	المتوسط	المجموعات	الانحراف	المتوسط	المجموعات
٦.٨٧٤	٦٩.٩٦٣	التجريبية الاولى	٩.٨٥٦	٢٤١.٣٦٩	التجريبية الاولى
٦.٠٠٩	٧١.٥٢٣	التجريبية الثانية	٩.٤١٠	٢٤٣.٥٨٩	التجريبية الثانية
٦.٩٦٣	٦٨.٩٣٢	الضابطة	٩.٨٩٩	٢٤٢.٧٤٨	الضابطة
مقياس التفكير المستقيم			اختبار رافن للذكاء		
١٠.٥٤٧	٩٧.٥٢٨	التجريبية الاولى	٧.٨٥٦	٤٢.٥١٧	التجريبية الاولى
٩.٩٨٧	١٠٢.٥٤٨	التجريبية الثانية	٧.٠٦٢	٤٤.٨٧٩	التجريبية الثانية
١٠.٦٧٣	٩٦.٨٧٩	الضابطة	٧.٩٦٩	٤٠.٦٩٣	الضابطة

جدول (٣): نتائج تحليل التباين الاحادي لطلبة مجموعات البحث الثلاث

مستوى الدلالة	القيمة الفائية		متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين	المتغير
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال	٣.١٥٠	٠.٩٦٧	٣٠.٥٦٩	٩٩.٧٨٧	٢	بين المجموعات	العمر الزمني
			٧٢.٥٠٩	٥٧١٢.٧٤٩	١٠٦	داخل المجموعات	
			١٠٣.٠٧٨	٥٨١٢.٥٣٦	١٠٨	المجموع	
		٠.٧٤٧	٢٥.٦٣٧	٤٩.٨٧٤	٢	بين المجموعات	درجات التحصيل السابق
			٢٩.٦٥٤	١٥٨٦.٩٧٨	١٠٦	داخل المجموعات	
			٥٥.٢٩١	١٦٣٦.٨٥٢	١٠٨	المجموع	
		٠.٦٢٨	٢١.٣٣٦	٤٣.٥١٧	٢	بين المجموعات	تونس / أليس / أي



		٠.٥٥١	٣٩.٠٤٠	٣١٥٩.٧٤٧	١٠٦	داخل المجموعات	مقياس التفكير المستقيم
			٦٠.٣٧٦	٣٢٠٣.٢٦٤	١٠٨	المجموع	
			٥٦.٧٨٤	٩٥.٨٧٤	٢	بين المجموعات	
			٨١.٢٠٩	٧٩٦٣.٨٨٤	١٠٦	داخل المجموعات	
			١٣٧.٩٩٣	٨٠٥٩.٧٥٨	١٠٨	المجموع	

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: حرصت الباحثة قدر الإمكان على التحكم في المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على مجريات التجربة، إذ يسهم ضبطها في تحقيق نتائج أكثر دقة وموثوقية، ومن هذه المتغيرات: (اختيار طلبة العينة، مستوى النضج، الحوادث المصاحبة للتجربة، تلاشي أثر التجربة، أدوات القياس، وتأثير الإجراءات التجريبية).

سابعاً: مستلزمات البحث:

تحديد المادة العلمية: قامت الباحثة بتحديد المادة العلمية المقرر تدريسها لطلبة مجموعات البحث خلال التجربة، والتي شملت الفصول العشرة لمقرر علم النفس التربوي للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)م.

صياغة الأهداف السلوكية: صاغت الباحثة (١٧٥) هدفاً سلوكياً اعتماداً على مفردات المقرر موزعة بين المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم.

تحديد المفاهيم النفسية والتربوية: حددت الباحثة المفاهيم الرئيسة والثانوية لمقرر علم النفس التربوي، حيث شملت (٢٠) مفهوماً رئيساً و(٨٠) مفهوماً ثانوياً.

إعداد الخطط التدريسية: أعدت الباحثة خططاً تدريسية خاصة لطلبة المجموعات الثلاث، وعرضت نماذج منها على مجموعة من السادة المحكمين لاستطلاع آرائهم، وبعد استلام الملاحظات والتوصيات وتحقيق نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت (٨٠%) فأكثر وفق معادلة كوبر للاتفاق، أصبحت الخطط جاهزة للتنفيذ.

سابعاً: أدوات البحث: قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث والتي شملت:

أولاً: إعداد اختبار اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية:

تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار المصمم إلى قياس اكتساب طلبة الصف الثاني/قسم العلوم للمفاهيم التربوية والنفسية ضمن مقرر علم النفس التربوي للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)م.

صياغة فقرات الاختبار: أعدت الباحثة (٦٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد بناءً على المفاهيم الرئيسية، تحتوي كل فقرة على أربعة بدائل، أحدها صحيح والثلاثة الأخرى خاطئة. صياغة تعليمات الاختبار: اشتمل الاختبار على هدفه، عدد فقراته، طريقة الإجابة مع مثال توضيحي، عدد البدائل، والوقت المخصص، مع تخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو متعددة الإجابات.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

التطبيق الاستطلاعي الأول: طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من (٣٠) طالباً وطالبة لتحديد وضوح التعليمات وزمن الاختبار، وبلغ متوسط الزمن (٩٦) دقيقة دون ملاحظات على الفقرات.

التطبيق الاستطلاعي الثاني: طبقت الباحثة الاختبار على عينة تحليل إحصائي مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة تحت إشرافها وبمشاركة أساتذة القسم لمراقبته، وبعد تصحيح الأوراق تم ترتيب الدرجات تنازلياً تمهيداً لإجراء التحليل الإحصائي للاختبار الذي شمل:
معامل صعوبة الفقرة: أظهرت حسابات معامل الصعوبة لكل فقرة أن قيمته تتراوح بين (٠.٣٦٣ - ٠.٧٠١) ما يجعل الفقرات صالحة وقابلة للتطبيق.

معامل تمييز الفقرات: أظهرت حسابات معامل التمييز لكل فقرة أن قيمته تتراوح بين (٠.٣٠٢ - ٠.٥٩٦) ما يجعل الفقرات صالحة وقابلة للتطبيق.

فاعلية البدائل الخاطئة: أظهرت حسابات فاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة أن قيمها تتراوح بين (٠.٠٤١ - إلى ٠.٢٥٩-) ما يجعل الفقرات صالحة وقابلة للتطبيق.

ثبات الاختبار: استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار، فبلغ معامل ارتباط (Pearson) (٠.٨٢٦) وبعد تصحيحه بمعادلة (Spearman-Brown) أصبحت قيمته (٠.٩٣٤)، مما يجعل الاختبار ثابتاً.

ثانياً: اعداد مقياس التفكير المستقيم:

تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس التفكير المستقيم لدى عينة البحث من طلبة (الصف الثاني/قسم العلوم).

تحديد مجالات مقياس التفكير المستقيم وعدد فقراته: يتضمن المقياس سبعة مجالات للتفكير المستقيم وهي: (التحكم، الكفاءة، التركيز العقلي، الاصغاء بتفهم وتعاطف، حل المشكلات إبداعياً، الانضباط الذاتي، التكامل المعرفي).



صياغة فقرات المقياس: بعد تحديد مجالات مقياس التفكير المستقيم، صاغت الباحثة (٣٥) فقرة موزعة بالتساوي على المجالات السبعة (٥ فقرات لكل مجال)، مع إعادة صياغتها عدة مرات لضمان وضوحها وملاءمتها لطبيعة العينة.

تحديد بدائل المقياس: وضعت خمسة بدائل للإجابة لكل فقرة هي: (تنطبق عليّ دائماً)، (تنطبق عليّ غالباً)، (تنطبق عليّ إلى حد ما)، (لا تنطبق عليّ)، و(لا تنطبق عليّ أبداً)، مع منح الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، ليصبح أعلى مجموع للمقياس (١٧٥) درجة وأدناه (٣٥) درجة، بينما المتوسط النظري للمقياس هو (١٠٥) درجة.

صدق المقياس: تم استخراج نوعين من الصدق:

الصدق الظاهري: عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من السادة المحكمين لتقييم صلاحيته، وحصلت جميع الفقرات على موافقة بنسبة ثمانين بالمئة فأكثر وفق معادلة كوبر للاتفاق، وبقي عدد فقرات المقياس خمسة وثلاثون فقرة.

صدق البناء وتشمل:

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٠٢ - ٠.٥٩٩)، إذ كانت الفقرات جميعها دالة احصائياً، وبذلك تم الابقاء على فقرات المقياس جميعها البالغة (٣٥) فقرة وجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط
١	٠.٤١٥	٨	٠.٣٢١	١٥	٠.٥٣٤	٢٢	٠.٤٧٢	٢٩	٠.٣٥٨
٢	٠.٥٩٦	٩	٠.٤٠١	١٦	٠.٥٢٧	٢٣	٠.٤٧٨	٣٠	٠.٥٩٩
٣	٠.٤٩٦	١٠	٠.٥٧٨	١٧	٠.٣٩٠	٢٤	٠.٥٠٦	٣١	٠.٤٣٨
٤	٠.٥٩٦	١١	٠.٤٨٣	١٨	٠.٥٦١	٢٥	٠.٤٢٦	٣٢	٠.٥١٣
٥	٠.٣٤٧	١٢	٠.٥٢٧	١٩	٠.٣٠٢	٢٦	٠.٥٠١	٣٣	٠.٣٣٨
٦	٠.٤٦٨	١٣	٠.٥٥٦	٢٠	٠.٥٨١	٢٧	٠.٥٣٦	٣٤	٠.٤٥٧
٧	٠.٣٨٦	١٤	٠.٣٣٧	٢١	٠.٣٧١	٢٨	٠.٤٤٤	٣٥	٠.٣٦٩

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال: تم ايجاد معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية بين درجة كل فقرة ودرجة المجال، وجدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال

التكامل المعرفي		الانضباط الذاتي		حل المشكلات إبداعياً		الاصغاء بتفهم وتعاطف		التركيز العقلي		الكفاءة		التحكم	
الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت
٠.٥٦٥	٣١	٠.٦٩٣	٢٦	٠.٨٠٢	٢١	٠.٨٦٩	١٦	٠.٦٨٩	١١	٠.٧٥٩	٦	٠.٥٦٩	١
٠.٧٨٩	٣٢	٠.٨١٤	٢٧	٠.٧٦٨	٢٢	٠.٧٧٤	١٧	٠.٧٢٨	١٢	٠.٨٤٦	٧	٠.٦٨٤	٢
٠.٨٩١	٣٣	٠.٧٧٨	٢٨	٠.٥٩٦	٢٣	٠.٦٩٥	١٨	٠.٨٣٧	١٣	٠.٥٨٧	٨	٠.٧٢١	٣
٠.٧٩٦	٣٤	٠.٥٩١	٢٩	٠.٨٧٤	٢٤	٠.٧٥٦	١٩	٠.٥٨٩	١٤	٠.٧٣٥	٩	٠.٨٥٢	٤
٠.٦٩١	٣٥	٠.٨٨٩	٣٠	٠.٦٨٩	٢٥	٠.٨٣٩	٢٠	٠.٧٤٨	١٥	٠.٦٦٨	١٠	٠.٧٨٤	٥

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس: حسب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وجدول (٦) يبين ذلك:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس

الارتباط	المجال	ت	الارتباط	المجال	ت	الارتباط	المجال	ت
٠.٩٥٤	التركيز العقلي	٣	٠.٩٠٢	الكفاءة	٢	٠.٩٦٢	التحكم	١
الارتباط	المجال	ت	الارتباط	المجال	ت	الارتباط	المجال	ت
٠.٩٠٩	الانضباط الذاتي	٦	٠.٩٤٣	حل المشكلات إبداعياً	٥	٠.٩٣٧	الاصغاء بتفهم وتعاطف	٤
الارتباط	المجال	ت	الارتباط	المجال	ت	الارتباط	المجال	ت
٠.٩٢١	التكامل المعرفي	٧						

تطبيق مقياس التفكير المستقيم على العينة الاستطلاعية:

العينة الاستطلاعية الأولى: طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية من (٣٠) طالباً وطالبة لتحديد وضوح التعليمات وزمن المقياس، وبلغ متوسط الزمن (١٠١) دقيقة دون ملاحظات على الفقرات.

العينة الاستطلاعية الثانية: طبقت الباحثة المقياس على عينة تحليل إحصائي مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة تحت إشرافها وبمشاركة أساتذة القسم لمراقبته، وبعد تصحيح الأوراق تم ترتيب الدرجات تنازلياً تمهيداً لإجراء التحليل الإحصائي للاختبار الذي شمل:

قوة تمييز الفقرات: تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية تراوحت بين (٢.٦٥٩ - ٦.٨٥٨)، مما يجعل جميع الفقرات مقبولة وصالحة للاستخدام.



ثبات المقياس: اعتمدت الباحثة طريقة (ألفا/كرونباخ) لحساب معامل الثبات، فبلغ (٠.٩٣٧)، مما يدل على ثبات جيد للمقياس.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة في إجراءات بحثها وتحليل نتائجها بالحقيبة الاحيائية SPSS²⁷

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها أولاً: عرض النتائج.

الفرضية الصفرية الاولى: تنص الفرضية الصفرية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى الذين سيدرسون مقرر علم نفس التربوي على وفق استراتيجية مناهة الحلول وبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين سيدرسون المقرر ذاته على وفق استراتيجية العقل الخبير وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المقرر ذاته بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية".

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٧.٥٦٩) أكبر من القيمة الجدولية (٣.١٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجاتي حرية (٢ - ١٠٦) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة، كما يوضح جدول (٧).

جدول (٧): نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والتربوية

مستوى الدلالة (٠.٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دال إحصائياً	٣.١٥٠	٧.٥٦٩	٢	٣٢١.٥٤٧	٧٠٨.٩٦٨	بين المجموعات
			١٠٦	٥٤.٣٦٩	٣٥٦٢.٨٧٩	داخل المجموعات
			١٠٨	٣٧٥.٩١٦	٤٢٧١.٨٤٧	المجموع

ولاستخراج الفروق بين المجموعات الثلاث، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffé test) للفروق بين المتوسطات، وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): قيمة شيفية المحسوبة والحرجة بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والتربويّة

مستوى الدلالة	قيمة شيفية		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
دال	٢.٤٨	٦.٩٦٨	٥٣.٢٤١	٣٥	استراتيجية متاهة الحلول
			٣٩.٥٨٤	٣٨	الطريقة الاعتيادية
دال	٢.٤٨	٥.٨٧٩	٥١.٨٩٧	٣٦	استراتيجية العقل الخبير
			٣٩.٥٨٤	٣٨	الطريقة الاعتيادية
غير دال	٢.٤٨	٠.٩٠٧	٥٣.٢٤١	٣٥	استراتيجية متاهة الحلول
			٥١.٨٩٧	٣٦	استراتيجية العقل الخبير

الفرضية الصفرية الثانية: تنص الفرضية الصفرية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين سيدرسون مقرر علم نفس التربوي على وفق استراتيجية متاهة الحلول وبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين سيدرسون المقرر ذاته على وفق استراتيجية العقل الخبير وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المقرر ذاته بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير المستقيم".
للتحقق من صحة الفرضية الصفرية، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥.٦٩٣) أكبر من القيمة الجدولية (٣.١٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجاتي حرية (٢ - ١٠٦) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في مقياس التفكير المستقيم، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة، كما يوضح جدول (٩).

جدول (٩): نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في مقياس التفكير المستقيم

مستوى الدلالة (٠.٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دال إحصائياً	٣.١٥٠	٥.٦٩٣	٢	٥٥١.٢٥٨	٩٥٧.٣٦٩	بين المجموعات
			١٠٦	٥٧.٦٢٥	٤٧٢٣.٦٥٨	داخل المجموعات
			١٠٨	٦٠٨.٨٨٣	٥٦٨١.٠٢٧	المجموع



ولاستخراج الفروق بين المجموعات الثلاث، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffé test) للفروق بين المتوسطات، وجدول (١٠) يبين ذلك جدول (١٠): قيمة شيفيه المحسوبة والحرارة بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في مقيا تفكير المستقيم

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الحرارة	
استراتيجية مناهة الحلول	٣٥	١٥٧.٦٢٨	٧.٨٦٩	٢.٤٨	دال
	٣٨	١٣٦.٥٧٤			
استراتيجية العقل الخبير	٣٦	١٥٥.٨٤٧	٥.٨٠٧	٢.٤٨	دال
	٣٨	١٣٦.٥٧٤			
استراتيجية مناهة الحلول	٣٥	١٥٧.٦٢٨	٠.٨٥٩	٢.٤٨	غير دال
	٣٦	١٥٥.٨٤٧			

ثانياً: تفسير النتائج:

تفسير النتيجة المتعلقة بالفرضية الرئيسة الاولى:

عند تصميم المدرس لمشكلة على شكل مناهة معرفية، واجه الطلبة المحتوى بشكل تفاعلي، مما عزز الفهم العميق للمفاهيم التربوية والنفسية وحفزهم على التفكير قبل الوصول إلى الحل. خلال استكشاف المناهة، تعلم الطلبة تمييز المفاهيم الصحيحة وفهم العلاقات بين الأفكار، ما طور مهاراتهم في التحليل والتفسير وزاد دقة اختبار اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية في قياس استيعابهم للمفاهيم الأساسية والثانوية.

عززت استراتيجية العقل الخبير فهم الطلبة للمفاهيم التربوية والنفسية من خلال استكشاف القضايا الإنسانية وتحليل الدوافع والافتراضات، مما انعكس إيجابياً على أدائهم في الاختبار. عززت الاستراتيجية قدرة الطلبة على تطبيق المفاهيم واتخاذ قرارات مسؤولة عبر ورشة العمل وجلسة التأمل، مما مكنهم من تحليل المواقف الأخلاقية وإنتاج حلول مبتكرة وزاد من دقة قياس الاختبار.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثانية:

مكننا استراتيجتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) الطلبة من تحليل المعلومات وربطها ببعضها للوصول إلى استنتاجات منطقية، وهو ما يمثل جوهر التفكير المستقيم الذي يعتمد على وضع الفرضيات واختبار صحتها للوصول إلى نتائج منطقية.

ساعدت استراتيجتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) الطلبة على تطبيق المفاهيم في مواقف عملية واتخاذ قرارات عقلانية من خلال ورش العمل والمناقشات، بما يعزز مجالات التحكم، الكفاءة،

التركيز العقلي، حل المشكلات إبداعياً، الانضباط الذاتي، الاصغاء، والتكامل المعرفي في التفكير المستقيم

ثالثاً: الاستنتاجات:

تتناسب استراتيجيتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) مع المستوى العمري والعقلي لطلبة المرحلة الجامعية، ولهما أثر فعال في رفع مستوى اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية، ويمكن تطبيقهما بفعالية ضمن الإمكانيات المتاحة في الجامعات.

ساعدت الأنشطة المتنوعة في استراتيجيتي (مناهة الحلول والعقل الخبير) الطلبة على الفهم والاكتشاف وربط المعلومات والمفاهيم المختلفة، مما عزز التفكير المستقيم وتنمية مهاراتهم العقلية.

رابعاً: التوصيات:

يوصى بعقد دورات تدريبية للطلبة والمعلمين لتأهيلهم على تطبيق استراتيجيتي مناهة الحلول والعقل الخبير.

تساعد الدورات والاستراتيجيتان في تحقيق نتائج تعليمية متميزة والوصول إلى

الأهداف التربوية بكفاءة.

ينصح بتنظيم ورش عمل وإصدار دليل إرشادي يوضح خطوات الاستراتيجيتين وأهميتهما في تعزيز التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي.

خامساً: المقترحات:

أثر استراتيجيتي مناهة الحلول والعقل الخبير في اكتساب المفاهيم التربوية لدى طلبة كليات التربية

تأثير استراتيجيتي مناهة الحلول والعقل الخبير على تنمية التفكير المائع لدى طلبة كليات

التربية

فاعلية التدريس باستراتيجيتي مناهة الحلول والعقل الخبير في تنمية مهارات التفكير

الموضوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية.



المصادر

- ابراهيم، فاضل خليل (٢٠١٩): المدخل الى طرائق التدريس العامة، ط١، دار ابن الاثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل، نينوى، العراق.
- الاسدي، سعيد جاسم (٢٠٢٠): فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالى، دار الصفاء، عمان، الاردن.
- أسعد، فرح (٢٠١٨): المعلم الناجح في التربية والتدريس، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- جامعة الموصل (٢٠٢٤): المؤتمر العلمي للعلوم التربوية والنفسية، تاريخ الانعقاد في ٢٧ اكتوبر.
- الجبوري، معد صالح فياض (٢٠٢١): بوصلة المفاهيم الحديثة في طرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- الخفاف، ايمان عباس (٢٠٢٠): أسس نظريات التعلم والتعليم، مكتبة النور للنشر والتوزيع، عمان.
- رائد، رحيم عبید (٢٠٢٤): انماط التفكير بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- سحيمات، ختام عبد الرحيم (٢٠٢٤): تعليم انماط التفكير "المفاهيم والمهارات"، ط٣، الراية للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الشحمانى، جميل مراد (٢٠٢٣): اكتساب المفاهيم التربوية وعلاقته بالتمثيل المعرفي لدى طلبة المرحلة الجامعية، المجلد (١٢)، العدد (٢٤)، مجلة اشراقات تنموية، مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، بغداد، العراق.
- عزيز، عزيز جلال (٢٠١٩): انماط التفكير، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- العقابي، قحطان نور (٢٠٢١): مستوى اكتساب المفاهيم التربوية لدى طلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر اساتذة المقرر، مجلة أفاق التربوية، العدد (٢٥)، مجلد (٤٧)، بغداد، العراق.
- علوان، عامر أبراهيم (٢٠١٨): تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير، دار صفاء، المملكة الاردنية الهاشمية.
- مجاهد، فايضة محمود (٢٠٢٢): التعليم الجامعي، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- نبيل، وليد عياد (٢٠٢٠): استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، ط١، دار وائل، عمان.
- Kraft, Bladen's (2023): Acquisition of Educational and Psychological Concepts, Kazlaash Journal for Publishing and Distribution, Issue (11), Volume (44), Karris State, Germany – Finland.
- Schwartz, Frackens, & Rons. (2023). Philosophy of Thinking and Theories in Learning and Education. Michigan, USA: Zahran Publishing & Distribution.
- Sina, & Showe. (2014). On Logical Thinking and Its Relationship with the Auditory Learning Style among Basic Education Students. Al-Waraq Educational Journal for Publishing & Distribution, Vol. 5196, No. 232. International Standard Number (ISSN) 6553. Frank, UK.
- Skurons, & Flakkish. (2021). University Education. Frankish, USA: Iraqi American University Press, Vol. 142, No. 123.
- Spurn, Vladimir W. (2025). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Skey, Switzerland: Schrange Publishing & Distribution, Vol. 123, No. 2516. International Standard Serial Number (ISSN) 12214963.



Supra, Embraer. (2021). Learning Theories and Their Educational Applications. Ffvsh Journal of University Education, Vol. 152, No. 23. International Standard Number (ISSN) 85214736. Freiburg, Germany .