فاعلية استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك في تنمية التفكير ألتأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة علم الاجتماع

م.م. ساره سلمان عبد ثامر

Sarah.salman@nahrainuniv.edu.iq

جـ.نـغ تـبـمـوسلآ ه / للآ تـبـمـخـكـى ة

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على فاعلية استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع. ولتحقيق هذا الهدف، صاغة الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة

التجريبية اللواتي تعلمن وفق استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك ، ومتوسط درجات طالبات

المجموعة الضابطة اللواتي تعلمن بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي لمادة علم الاجتماع.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي في مادة علم الاجتماع.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة

الضابطة اللواتي درسنَ بالطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي في مادة علم الاجتماع.

تكوّنت عينة البحث من (٦٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرسة الانوار للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الثالثة قسم التاجي والطارمية ، حيث ضمّت المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة، والمجموعة الضابطة (٣٠) طالبة. وتمت مكافأة المجموعتين في عدد من المتغيرات وهي: العمر الزمني، والذكاء، والتحصيل السابق، واختبار التفكير التأملي.

أما أداة البحث فتمثّلت في اختبار لقياس التفكير التأملي أعدّتها الباحثة، تضمن عدداً من القدرات مثل: التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية)، والكشف عن المغالطات، والاستنتاج، واقتراح الحلول، وتقديم التفسيرات المقنعة. بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٣٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل. ولتحليل البيانات، استعانة الباحثة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأظهرت النتائج ما يأتي: تفوّق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، استراتيجية، أجمع لخص أبن معرفتك ،التفكير التأملي.

Abstract The Effectiveness of the “Collect–Summarize–Build Your Knowledge” Strategy in Developing Reflective Thinking among Fourth–Grade Literary Female Students in Sociology

M.M. Sarah Salman Abdul Thamer

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of the “Collect–Summarize–Build Your Knowledge” strategy in developing reflective thinking among fourth–grade literary female students in Sociology. To achieve this aim, the researcher formulated the following null hypotheses:

١. There is no statistically significant difference at the (0.05) level between the mean scores of the experimental group students who studied according to the “Collect–Summarize–Build Your Knowledge” strategy and the mean scores of the control group students who studied according to the conventional method on the reflective thinking test in Sociology.

٢. There is no statistically significant difference at the (0.05) level between the mean scores of the experimental group students in the pre– and post–administrations of the reflective thinking test in Sociology.

٣. There is no statistically significant difference at the (0.05) level between the mean scores of the control group students who studied

according to the conventional method in the pre- and post-administrations of the reflective thinking test in Sociology.

The research sample consisted of (60) female students selected randomly from Al-Anwar Secondary School for Girls, affiliated with the General Directorate of Education / Al-Karkh Third, Al-Taji and Al-Tarmiyah Department. The sample was divided into two groups: an experimental group comprising (30) students and a control group comprising (30) students. The two groups were equated in several variables, including chronological age, intelligence, previous achievement, and reflective thinking test scores.

The research instrument consisted of a reflective thinking test prepared by the researcher. The test measured several skills, including reflection and observation (visual perception), detecting fallacies, inference, proposing solutions, and providing convincing explanations. In its final form, the test included (30) objective multiple-choice items with four alternatives each.

For data analysis, the researcher used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results revealed that the students in the experimental group outperformed those in the control group on the reflective thinking test. Furthermore, statistically significant differences were found at the (0.05) level between the mean scores of the pre- and post-tests.

Keywords: Effectiveness, Strategy, Collect–Summarize–Build Your Knowledge, Reflective Thinking.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث

أن اعتماد مدرّسي مواد الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع على هذه الطرائق التقليدية في التدريس أسهم في ضعف دافعية المتعلمين للتعلم، وقلة رغبتهم في اكتساب المعرفة وفهمها وتطبيقها (الأوسي، ٢٠١٦: ١٢؛ جاسم، ٢٠١٦: ٤٢) وأيضاً ومن جانبٍ آخر، تُعَدّ

الظروف الصعبة التي يمر بها التعليم من أبرز العوائق أمام تحقيق متطلبات التربية الناجحة، إذ تحدّ من قدرة العملية التعليمية على توفير بيئة تُنمّي التفكير التأملي لدى المتعلمين. فالتربية الحقيقية تهدف إلى تعليم الطالب كيف يفكر لا إلى فرض أفكار الآخرين عليه، وتشجعه على التأمل الدقيق في الموضوعات بما يتيح له الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة، وهو ما يُعرف بـــ"التفكير التأملي" (قطامي، ٢٠٠٤: ١٨٤).. ويركّز هذا النمط التقليدي على دور المدرس وأنشطته التعليمية أكثر من تركيزه على المتعلم، إذ يعتقد بعض المدرسين أن اتباعهم لهذه الأساليب يحقق نتائج جيدة، في حين أن المتعلم يصبح منفعلاً لا فاعلاً في الموقف التعليمي، مقتصراً على الاستماع والتلقي دون تفاعل أو توظيف للمعرفة في مواقف جديدة، مما أضعف قدرته على حل المشكلات وممارسة التفكير التأملي. وقد انعكس هذا النمط من التدريس على موقف المتعلمين من مادة علم الاجتماع، إذ باتوا يرونها مادة تتسم بالغموض والتشابه، ويجدون صعوبة في استيعاب مفاهيمها وفهم مضامينها. كما أن الطرائق التدريسية الاعتيادية المتبعة تركز في الغالب على حفظ المعلومات وتكرارها دون الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والفهم العميق لدى المتعلمين، مما أدى إلى انخفاض مستوى الأداء المعرفي لديهم وشعورهم بالإحباط تجاه عملية التعلم .وانطلاقاً من ذلك، تبرز مشكلة البحث في ضرورة تحويل مركز العملية التعليمية نحو المتعلمين وجعلهم محور العملية التعليمية من خلال تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تركز على نشاط المتعلم وجهده الواعي في تنفيذ المهام التعليمية، بما يسهم في رفع وتنمية قدراته العقلية والفكرية.

وبناءً على ما تقدم ، تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

> ما مدى فاعلية **استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك** في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع ؟

ثانياً : أهمية البحث

لم تعد الطرائق التقليدية في التدريس قادرة على مواكبة متطلبات هذا العصر المتغير، ولا تستطيع المدرسة بأساليبها الاعتيادية تلبية حاجاته المتجددة (زيتون، ٢٠٠٣: ٩). لذلك، ينبغي على التربية أن توظّف معطيات التقدم العلمي والتكنولوجي، ، وتسعى إلى تهيئة بيئة تعليمية محفّزة تُمكّن الفرد من التطور الشامل، ليصبح قادرًا على التفاعل الإيجابي مع متغيرات عصره، مسهمًا في تعزيز قدراته وتحقيق التكامل في شخصيته بجوانبها المعرفية والجسمية والاجتماعية والانفعالية، وهو ما يُعدّ الهدف الأسمى للتربية المعاصرة.(عبدالله،٢٠١٤ :١٩)

و يُعدّ علم الاجتماع من العلوم التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالإنسان وحياته وبيئته، إذ تُعَدّ هذه المادة من أبرز المواد الدراسية لما تتميز به من تركيزٍ على دراسة الإنسان والجماعة

التي ينتمي إليها، إضافةً إلى تحليل الظروف الاجتماعية المحيطة به. ، وتعمل على إعداد المتعلمين للحياة الاجتماعية، وتمكينهم من أن يكونوا أفرادًا فاعلين ومُصلحين في مجتمعاتهم. (المسعودي وصلاح، ٢٠١٤: ٢٢). وتسعى التربية من خلال تدريس مادة علم الاجتماع إلى تحقيق أهدافها الرئيسة، وفي مقدمتها إكساب المتعلمين معرفةً أعمق بالمشكلات الاجتماعية وتنمية وعيهم بها، وتشجيعهم على المشاركة في إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها، بما يسهم في الارتقاء بالمجتمع (العلوي، ٢٠١٢: ٦).

ولقد شهدت محاولات تطوير طرائق واستراتيجيات تدريس علم الاجتماع مراحل متعددة من التحول، تمثلت في الانتقال من التركيز على المنحى السلوكي في التعلم إلى المنحى المعرفي (زيتون، ٢٠٠٧: ١٣). فمنذ تسعينات القرن الماضي، بدأ تصميم البيئات التعليمية يستند إلى ما قدمته النظريات المعرفية من مبادئ وأفكار تفسر كيفية حدوث التعلم الإنساني. وفي هذا السياق، يشير (كوبر١٩٩٣) إلى أن جهود التطوير في التعليم عامةً، وفي تدريس علم الاجتماع خاصةً، تطورت من إطار النظرية السلوكية التي أسسها "سنكر" ومن تبعه من العلماء — والتي تنظر إلى السلوك بوصفه استجابة فسيولوجية للمثيرات الخارجية وتفترض أن التعلم يتحقق من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة في ضوء مبدأ الثواب والعقاب — إلى النظرية المعرفية التي تركز على العمليات العقلية الداخلية مثل الانتباه والفهم والذاكرة ومعالجة المعلومات والفروق الفردية بين المتعلمين.

وقد مهد هذا التحول الطريق لظهور النظرية البنائية التي تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بناء معرفته الاجتماعية من خلال التفاعل مع بيئته ومجتمعه. وترى الباحثة أن الاتجاه المعرفي وما انبثق عنه من طرائق واستراتيجيات تعليمية أوجد تحديات تتعلق بكيفية تطبيق هذه المفاهيم النظرية في الممارسات الصفية، مما أرسى فلسفة تربوية جديدة في تدريس علم الاجتماع، تقوم على تحفيز التفكير النقدي والفهم العميق للظواهر الاجتماعية بدلاً من الاقتصار على الحفظ والتلقين.(كوبر١٩،١٢:١٩٩٣)

ومن هذا المنطلق، ظهرت استراتيجيات معرفية حديثة تهدف إلى نقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب، ليصبح المتعلم فاعلًا رئيسًا في بناء المعرفة الاجتماعية وفهم العلاقات الإنسانية. ويُعد هذا النوع من التعلم أكثر رسوخًا ومقاومة للنسيان لأنه يقوم على الفهم والتحليل لا على التلقين. كما تساهم هذه الاستراتيجيات في تنمية التعلم الذاتي ومهارات التفكير الاجتماعي والنقدي، وتعزز قنوات التواصل بين المعلم والطلاب داخل الصف، بما يسهم في إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لفهم المجتمع وتفسير الظواهر الاجتماعية بوعي ومسؤولية تُعدّ استراتيجية "اجمع، لخّص، ابنِ معرفتك" من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تتسم بالفعالية والنشاط.(اليماني :٢١٤:٢٠٠٩)

وترى الباحثة أن تنمية التفكير التأملي لدى المتعلم تهدف إلى تعزيز روح التعاون والحيوية، وتكوين شخصية المفكر القادر على مواجهة المشكلات والتحديات التي ترتبط بقدراته العقلية وشخصيته. ويُعد التفكير التأملي عملية معقدة تتطلب تركيزًا مستمرًا، لا في موضوع التفكير فقط، بل في كيفية إدراك الموقف ككل وإعادة النظر في أساليب التفكير على ضوء الخبرات السابقة والحالية. ويمتاز هذا النوع من التفكير بشموليته للنشاط العقلي وعمق تحليله، مما يجعله متميزًا عن أنماط التفكير المنظم التقليدية.

هدف البحث:-

يهدف البحث الحالي التعرف على (فاعلية استراتيجية اجمع لخص أبن معرفتك في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة علم الاجتماع).

فرضيات البحث:-

لغرض تحقيق من هدف البحث تم صياغة الفرضيات الصفرية الاتية

١-الفرضية الصفرية الأولى (H_{01}):

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة

التجريبية اللواتي يدرسنَ وفق استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة اللواتي يدرسنَ وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي لمادة علم الاجتماع.

٢. الفرضية الصفرية الثانية (H_{02}):

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة

التجريبية اللواتي يدرسنَ وفق استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك في التطبيقين القبلي والبعدي

لاختبار التفكير التأملي لمادة علم الاجتماع.

٣. الفرضية الصفرية الثالثة (H_{03}):

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة

الضابطة اللواتي يدرسنَ وفق الطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي

لمادة علم الاجتماع.

حدود البحث:- حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦م).

الحدود المكانية: جرى تطبيق البحث في المدارس الإعدادية الصباحية الواقعة في قضاء التاجي، التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد، وبشكل محدد في ثانوية الانوار للبنات.

الحدود البشرية: تكونت عينة البحث من طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية المشمولة بالدراسة.

الحدود الموضوعية: تناول البحث موضوعات مختارة من كتاب علم الاجتماع المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الأدبي في جمهورية العراق، والصادر عن وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج، الطبعة الثالثة عشرة المنقحة لعام ٢٠٢١م، وتشمل موضوعات الفصول الثلاثة (السادس والسابع والثامن) وهي: وسائل الضبط الاجتماعي، والتغير الاجتماعي، والمجتمع العراقي.

الحدود المعرفية: تقتصر المعرفة التي يتناولها البحث على فاعلية استراتيجية اجمع لخص أبن معرفتك في تنمية التفكير التأملي طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة علم الاجتماع

تحديد المصطلحات وتعريفها:-

أولاً: الفاعلية : عرّفها توفيق (١٩٩٧) بأنها: تحديد الأثر المرغوب أو المتوقع الذي يُحدثه التعليم أو التدريب في المتعلمين لتحقيق الأهداف المحددة، ويُقاس ذلك من خلال مقدار الزيادة أو النقصان في متوسط درجاتهم (توفيق، ١٩٩٧: ٩٣).

كما عرّفها محسن (٢٠٠٩) بأنها: مدى تحقق الأهداف التعليمية والقدرة على الإنجاز، وهي المقياس الذي يمكن من خلاله التعرف على أداء كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية (محسن، ٢٠٠٩: ٦١).

وتتفق الباحثة مع التعريف الذي قدّمه توفيق (١٩٩٧)، ويعرّف الفاعلية إجرائيًا بأنها: مدى الأثر المرغوب والمتوقع الذي يظهر من خلال تعليم طالبات الصف الرابع الادبي مهارات التفكير التأملي، ويُقاس ذلك من خلال متوسط درجاتهن في الاختبار المعد لقياس هذه المهارات.

٢- تعرف استراتيجية "اجمع، لخص، ابنِ معرفتك" بأنها إحدى الاستراتيجيات التعليمية النشطة التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من خلال التدرج في عمليات جمع المعلومات، وتلخيصها، وبناء المعرفة الجديدة.

وقد عرّفها شاهين (٢٠١١) بأنها أسلوب يقوم على استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بأفضل صورة ممكنة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وذلك من خلال اتباع خطوات

منهجية لمعالجة المشكلات أو إنجاز المهام أو الوصول إلى نتائج محددة (شاهين، ٢٠١١: ٣٠).

في حين أوضح(زاير و المندلاوي)(٢٠٢١) أنها استراتيجية تُمكّن المتعلم من جمع المعلومات من مصادر متنوعة، ثم تلخيصها في نقاط أساسية، ليقوم بعد ذلك ببناء معرفة جديدة عبر الربط بين ما توصل إليه وبين خبراته السابقة أو من خلال توظيفها في مواقف تعليمية جديدة. (زاير والمندلاوي، ٢٠٢١: ٢٣)

التعريف الإجرائي:تُعرَّف بأنها مجموعة من الخطوات المنظمة والمتتابعة التي تعتمدها الباحثة في تدريس مادة علم الاجتماع لطالبات المجموعة التجريبية، وتستند هذه الاستراتيجية إلى خمس مراحل أساسية هي: التذكّر، التركيز، جمع المعلومات، التلخيص، والتقويم. ويكون دور المعلمة فيها موجّهًا ومرشدًا، بحيث تُتيح للمتعلمات فرص المشاركة الفاعلة في عملية التعلم، خلافًا للطريقة التقليدية في التدريس.

التفكير التأملي: Reflective Thinking

يُعرَّف التفكير التأملي بأنه نشاط عقلي منظم يهدف إلى تحليل المواقف والمشكلات من خلال توظيف مهارات متعددة مثل الملاحظة الدقيقة، والكشف عن التناقضات أو الثغرات في المضمون، والوصول إلى استنتاجات منطقية مدعّمة بالأدلة، وتقديم تفسيرات معقولة تستند إلى الخبرات والمعارف السابقة، بما يسهم في اقتراح حلول فعّالة للمشكلات العلمية (القطراوي، ٢٠١٠).

كما يُعدّ أحد أنماط التفكير العليا التي تعتمد على مجموعة من المهارات المعرفية؛ تبدأ بمهارة الرؤية البصرية لفهم الموضوعات من خلال الصور والرموز، ثم مهارة الكشف عن المغالطات لتحديد مواضع القصور، تليها مهارة الاستنتاج للوصول إلى علاقات منطقية، وأخيرًا مهارة التفسير المقنع التي تمكّن المتعلم من إعطاء معنى منطقي استنادًا إلى تجاربه السابقة (العفون، ٢٠١٢).

ويرى كلٌّ من الهدايبة وعبد الله (٢٠١٦) أن التفكير التأملي هو قدرة الفرد على التعمق في تحليل المواقف، وفهم العلاقات بين عناصرها، واستثمار المعطيات المتاحة لدعم وجهة نظره، ومراجعة البدائل الممكنة، وصولًا إلى تفسيرات عقلانية قائمة على التأمل والنقد البنّاء. تتبنى الباحثة التعريف النظري الذي أورده القطراوي (٢٠١٠)، وتُعرّف التفكير التأملي إجرائياً بأنه: مجموعة من المهارات العقلية التي تتجلى في الملاحظة الدقيقة، والكشف عن المغالطات، واستنتاج النتائج المنطقية، وتقديم تفسيرات مبررة، واقتراح حلول مناسبة للمشكلات، وقد جرى قياسه من خلال الدرجة التي يحققها طالبات الصف الرابع الادبي في اختبار التفكير التأملي المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات السابقة

المحور الأول: الخلفية النظرية

أحدثت النظرية المعرفية تحولاً كبيراً في فهم عملية التعلم ودور المتعلم، حيث انتقل المتعلم من كونه فرداً سلبياً هامشياً إلى فرد نشط وفعّال في التعلم. وتبرز آثار هذا التحول من خلال التغيرات المفاهيمية والتخطيطية في ميدان التعليم، إذ ساهمت في تعزيز قدرة المتعلم على التفكير المستقل، واتخاذ القرارات، وتنمية توقعاته. وتعتبر النظرية المعرفية في مجال التدريس أداة مهمة لفهم أساليب تعلم المتعلم وطرق معالجة المعلومات وتنظيمها، وهي تتطلب مهارة وخبرة لاستخراج إمكانيات الذهن وتعظيم دوره في التغيير والإبداع (قطامي، ٢٠١٣).

تشير نتائج الدراسات الحديثة في ميدان التربية والتعليم إلى تفوق الاستراتيجيات المعرفية على غيرها من الاستراتيجيات السلوكية، خصوصاً في تنمية قدرات الطلبة وتحسين مهارات التفكير لديهم بمختلف أنواعه (العجرش، ٢٠١٣). ومن بين هذه الاستراتيجيات المعرفية، اعتمد الباحثة استراتيجية اجمع لخص ابن معرفتك ، نظراً لتوافقها مع المتغير التابع في الدراسة، وهو التفكير التأملي، حيث صممت هذه الاستراتيجية خصيصاً لتعزيز التفكير وتنميته لدى المتعلمين.

ثانيًا: استراتيجية "اجمع–لخص–ابنِ معرفتك"

تعد استراتيجية "اجمع–لخص–ابنِ معرفتك" إحدى الأساليب التعليمية التي تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة للطلاب وربطها بالمعرفة الجديدة. كما تسهم في تعزيز العمل الجماعي، وزيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، وإكسابهم شعورًا بالاستفادة من ما تعلموه. وتعتمد هذه الاستراتيجية على أن يقوم الطالب بتحديد المعلومات التي يعرفها مسبقًا عن الموضوع، مما يساعده على التركيز في الموضوع، ومراجعة المعلومات، وتمييز ما هو مفيد وما هو غير مفيد في سياق الدرس (زاير، ٢٠١٣: ٢٣٤).

تتميز هذه الاستراتيجية بالمرونة، إذ تمكّن المعلم من إضافة خطوات تتناسب مع قدرات الطلاب المعرفية ومستوى تفكيرهم. ولا يقتصر هدف التعلم من خلالها على اكتساب المهارات الأساسية للوصول إلى مصادر المعرفة فحسب، بل يتعداه إلى تطوير التفكير النقدي، وتنمية الميول العلمية، وغرس القيم السلوكية التي تمكن الطلاب من أن يكونوا مواطنين أكثر وعيًا وقدرة على استخدام المعرفة العلمية في حياتهم اليومية والمستقبلية. كما تسهم هذه الاستراتيجية في جعل الطالب محور العملية التعليمية، مع التركيز على تعزيز إيجابيته وزيادة ثقته بنفسه (الكناني، ٢٠١٣: ١٦٤).

وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث القدرات والمهارات. حيث يقوم المعلم بإعداد أسئلة وأنشطة متنوعة تراعي هذه الفروق، بهدف ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة بعد جمعها، للوصول إلى معرفة متكاملة خاصة بكل طالب. ويتيح هذا الأسلوب للمتعلمين فرصة التفكير والتذكر، مع التركيز على المعلومات المهمة ذات الصلة بالدرس الجديد، ثم تلخيصها في أذهانهم بطريقة منطقية ومتسلسلة، تمهيدًا لعرضها على المعلم بصياغتهم وأساليبهم الخاصة

خطوات استراتيجية "أجمع، لخص، ابنِ معرفتك":

١. تمهيد الدرس وتنشيط المعرفة السابقة: يبدأ المعلم بعرض فكرة عامة عن موضوع الدرس، بهدف

تحفيز الطلاب على استدعاء المعلومات التي يمتلكونها مسبقًا وربطها بالمحتوى الجديد.

٢. جمع المعلومات: يقوم الطلاب بتدوين ما يعرفونه عن الموضوع، مع التركيز على الربط بين

المعلومات السابقة والدرس الحالي، مما يساعد على توسيع قاعدة المعرفة لديهم.

٣. تلخيص المعلومات: بعد جمع المعلومات، يطلب المعلم من الطلاب تلخيص محتوى ما جمعوه وصياغته بأسلوبهم الشخصي، بما يعكس فهمهم للموضوع.

٤. عرض ومناقشة الملخصات: يقدم الطلاب ملخصاتهم للمعلم، الذي يشجع النقاش الجماعي والتقويم الفوري لكل ملخص، مع التركيز على ما تم تعلمه، وما لم يتم الوصول إليه، وما هي الأسئلة التي لم تُجاب بعد.

٥. التقويم النهائي: يقوم المعلم بتقديم تقييم نهائي للملخصات، مع اختيار أفضلها كنموذج يُستفاد منه، لتأكيد الفهم وتعزيز التعلم الفعّال.

مميزات استراتيجية "اجمع-لخص-ابن معرفتك"

* تعزز قدرة الطالبات على استرجاع المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة.
* لا تتطلب تكاليف مالية كبيرة، مما يجعلها استراتيجية مناسبة للمدارس.
* فعالة من حيث الوقت، إذ يمكن تنفيذها دون استغراق فترة طويلة.
* تساهم في ترسيخ أثر التعلم وتقليل فقدان المعلومات مع مرور الوقت.
* تساعد الطالبات على إدراك أهمية قراءة النصوص الدراسية وفهمها بشكل أفضل.
* تراعي الفروق الفردية بين الطالبات، بما يعزز التعلم الذاتي والتفاعل الإيجابي.

دور المعلم أثناء تطبيق استراتيجية "اجمع-لخص-ابن معرفتك"

- وضع أهداف واضحة للدرس والتخطيط لتنفيذ الاستراتيجية بشكل منهجي.
- شرح خطوات الاستراتيجية للطالبات وتوضيح كيفية استخدامها.

– مساعدة الطالبات على توليد أكبر عدد ممكن من الأسئلة المتعلقة بالموضوع.

رصد المفاهيم المغلوطة وتصحيحها لضمان فهم صحيح للمعلومات. .(عبد الكاظم:٢٠٢٥)

التفكير التأملي

يُعد التفكير التأملي نشاطًا عقليًا منظّمًا يهدف إلى التعمّق في الموقف أو المشكلة من خلال استخدام مهارات الملاحظة الدقيقة، وتحليل المعلومات، والكشف عن الثغرات أو المغالطات، وصولًا إلى استنتاجات منطقية وتفسيرات معقولة، واقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلمية (القطراوي، ٢٠١٠: ١٠).

أهمية التفكير التأملي

يرى عبيد وعفانة (٢٠٠٣) أن التفكير التأملي يتضمن مجموعة من العمليات العقلية المتكاملة، من أبرزها ما يأتي:

١. توجيه الانتباه نحو هدف محدد يعكس ميول المتعلم ودافعيته للتفكير.

٢. إدراك العلاقات بين الأفكار والمفاهيم وتفسيرها بصورة منطقية.

٣. استدعاء الخبرات السابقة ذات الصلة بالموقف الحالي وتوظيفها بفاعلية.

٤ . التعرف على الروابط بين عناصر الخبرة واستيعابها بعمق، أي تحقيق الاستبصار.

٥. بناء أنماط فكرية جديدة تسهم في توليد أفكار مبتكرة.

٦. تقويم الحلول المقترحة من خلال المراجعة النقدية وتطبيقها في الواقع العملي (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣: ٥٢).

تصنَّف قدرات التفكير التأملي إلى مجموعة من المهارات المتكاملة التي تمكّن الفرد من معالجة المواقف التعليمية بعمق وتحليل منطقي، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

أ. الرؤية البصرية:

وتتمثل في قدرة الفرد على استعراض عناصر الموضوع وتحليل مكوناته، سواء من خلال طبيعته أو عبر تمثيله بصريًا برسم أو مخطط يوضح العلاقات بين أجزائه، بما يتيح اكتشاف الروابط والمفاهيم المتضمنة فيه.

ب. الكشف عن المغالطات:

ويقصد بها القدرة على تحديد أوجه الخلل في الموضوع، كالعلاقات غير المنطقية أو النتائج غير المترابطة أو السمات غير المتسقة مع السياق، مما يسهم في تصحيح الفهم وتدقيق التحليل.

ج. الوصول إلى الاستنتاجات:

وتعني القدرة على استخلاص علاقات منطقية صحيحة بناءً على تحليل المعطيات وتأمل أوجه التشابه والاختلاف في الموقف التعليمي، بما يؤدي إلى استنتاجات دقيقة تتسق مع مضمون الموضوع.

د. تقديم تفسيرات مقنعة:

وتشير إلى مهارة إضفاء معنى منطقي ومبرر للنتائج أو العلاقات المكتشفة، اعتمادًا على المعرفة السابقة أو على خصائص الموضوع ذاته، بما يعزز فهم الموقف وتحليل أبعاده.

هـ. اقتراح حلول محتملة: وتتمثل في القدرة على بناء خطوات منهجية ومنطقية لمعالجة المشكلات المطروحة، استنادًا إلى تصورات ذهنية مدروسة وتوقعات قائمة على تحليل المعطيات.

وتؤكد الباحثة سهولة تحويل هذه المهارات إلى ممارسات تطبيقية قابلة للقياس، من خلال صياغة

فقرات اختبار التفكير التأملي بصورة دقيقة وواضحة (عفانة واللولو، ٢٠٠٣: ٥٢).

المحور الثاني: دراسات سابقة

دراسة الربيعي (٢٠٢٣)

(أثر استراتيجية أجمع لخص ابن معرفتك في تحصيل مادة الاجتماعيات وتنمية الذكاء الشخصي لدى طالبات الصف الثاني متوسط)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية "اجمع–لخص–ابن معرفتك" في تحصيل مادة الاجتماعيات وتنمية الذكاء الشخصي لدى طلاب الصف الثاني متوسط. شملت العينة (٦٣) طالبة، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي. استخدمت أدوات قياس تتضمن اختبارًا تحصيليًا لمادة الاجتماعيات، بالإضافة إلى مقياس للذكاء الشخصي، كما تم توظيف مجموعة من الوسائل الإحصائية مثل معامل بيرسون للاختبارات الارتباطية واختبار الفرق بين عينتين مستقلتين. أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق استراتيجية "اجمع–لخص–ابن معرفتك" يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات، كما يعزز تنمية الذكاء الشخصي لديهن، ما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية في دعم التعلم وتنمية القدرات الذهنية.(الربيعي :هديل حسين،٢٠٢٣)

دراسة عبد الكاظم(٢٠٢٤–٢٠٢٥)

(أثر استراتيجية أجمع لخص ابن معرفتك في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة عند طالبات الصف الخامس الادبي)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية "اجمع–لخص–ابن معرفتك" في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الادبي شملت العينة (٦٠) طالبة،

واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي. استخدمت أدوات قياس تتضمن اختبارًا تحصيليًا لمادة مبادئ علم الفلسفة، (عبد الكاظم، اخلاص علي (٢٠٢٥)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

* **منهجية البحث** اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في إجراءات بحثها كونهُ ملائماً لطبيعة المشكلة

البحثية الحالية وأهدافها وفرضياتها.

أولاً / التصميم التجريبي

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي المكوَّن من مجموعتين: تجريبية وضابطة، وفق نظام الاختبارين القبلي والبعدي لقياس مهارات التفكير التأملي، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وعينته ومشكلته. ويُعدّ اختيار التصميم التجريبي الملائم خطوة أساسية في أي دراسة تجريبية، إذ يُتيح للباحثة الوسائل الكفيلة بتحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته. وقد برّرة الباحثة اختيار هذا النوع من التصميم – كما أشار إليه (Berlin & Kumar, ١٩٩٣:١٥٠) – بأنه الأنسب لطبيعة الدراسة التي تتضمن متغيراً مستقلاً واحداً وآخر تابعاً واحداً. وبناءً على ذلك، تم اعتماد تصميم تجريبي شبه مضبوط بمجموعتين (تجريبية وضابطة) تخضعان لاختبار قبلي وبعدي، ويمكن تمثيل هذا التصميم بالمخطط (١

المخطط(١)التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير االتأملي	استراتيجية اجمع لخص أبن معرفتك	اختبار التفكير التأملي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانياً– مجتمع البحث وعينته

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية التابعة لمديرية تربية الكرخ الثالثة/المركز للعام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦). وقد تم اختيار مدرسة ثانوية الانوار للبنات قصدياً، نظرًا لقربها من مقر سكن الباحثة وتوافر كادر تدريسي متعاون يسهم في تنفيذ إجراءات البحث. تضم المدرسة شعبتان للصف الرابع الأدبي (أ، ب)، وقد تم اختيار الشعبتين (أ) و(ب) عشوائياً عن طريق القرعة لتمثيل مجموعتي البحث. إذ مثّلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية وبلغ عدد طالباتها (٣٠) طالبَة، في حين مثّلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلباتها (٣٢) طالبة. وبعد استبعاد طالبتين من المجموعة الضابطة لرسوبهما في السنة السابقة، أصبح العدد النهائي لأفراد عينة البحث (٦٠)

طالبًا. وقد طُبّق البحث في مادة علم الاجتماع لملاءمتها لأهداف الدراسة ومتغيراته والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)توزيع طالبات عينة البحث حسب الشعب

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطالبات	مجموع الكلي
١-	ا	التجريبية	٣٠	٦٠
٢-	ب	الضابطة	٣٠	

ثالثًا: مجموعات البحث

قبل البدء في تنفيذ التجربة، قام الباحث بالتكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، ومن بينها العمر الزمني، وذلك لضمان تجانس المجموعتين قبل التطبيق.

١- العمر الزمني:قامت الباحثة بحساب أعمار الطالبات بالأشهر، فبلغ المتوسط الحسابي لعمر طالبات المجموعة التجريبية (١٤٨.٧٦٦٧) شهرًا، بانحراف معياري مقداره (٢.٣٣٧٠٧٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعمر طالبات المجموعة الضابطة (١٤٧.٥٣٣٣) شهرًا، بانحراف معياري قدره (٢.٣٣٦٠٥٣). وباستخدام اختبار (t) لعينة مستقلة للمقارنة بين المتوسطين، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٣٨٦٤٣)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢). ويدل ذلك على تكافؤ طلاب المجموعتين في متغير العمر الزمني، كما يوضحه الجدول (٢).

الجدول (٢) تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠،٠٥
التجريبية	ا	٣٠	١٤٨.٧٦٦٧	٢.٣٣٧٠٧	المحسوبة	الجدولية	غير دالة أحصائية
الضابطة	ب	٣٠	١٤٧.٥٣٣٣	٢.٣٣٦٠٥٣	٠.٣٨٦٤٣	٢	

ثانياً- الذكاء (العمر العقلي):

قامت الباحثة بتطبيق اختبار رافن المقنن على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (٢٩.١٦٦٦٧) بانحراف معياري قدره (٧.٢٣٥٣٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٢٨.٧٦٦٦٧) بانحراف معياري (٦.٥٤٢٦١).وباستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، تبيّن

أن القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٢٤٣٦) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨). وبذلك يتضح أن مجموعتي البحث متكافئتان في متغير الذكاء. ويوضح الجدول (٣) ذلك:

الجدول (٣)المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية لدرجات مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	ا	٣٠	٢٩.١٦٦٦٧	٧.٢٣٥٣٧	محسوبة	جدولية	غير دالة أحصائية
الضابطة	ب	٣٠	٢٨.٧٦٦٦٧	٦.٥٤٢٦١	٠.٢٢٤٣٦	2	

التحصيل السابق لمادة علم الاجتماع:

اعتمد ت الباحثة على درجات الكورس الأول في مادة علم الاجتماع لقياس التحصيل السابق لدى أفراد المجموعتين. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (١٩.٣٣٣١) بانحراف معياري قدره (٥.٢١١١٣٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (١٧.٦٦٣١) بانحراف معياري (٤.٨٩٩٢٣). وبإجراء اختبار (t) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة المحسوبة (١.٤٣٤٥) أقل من القيمة الجدولية (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذا المتغير، وهو ما يؤكد تكافؤ المجموعتين في التحصيل السابق لمادة علم الاجتماع.

الجدول (٤)المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية لدرجات مجموعتي البحث في متغير التحصيل السابق لمادة علم الاجتماع.

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	ا	٣٠	١٩.٣٣٣١	٥.٢١١١٣٢	المحسوبة	الجدولية	غير دالة احصائياً
الضابطة	ب	٣٠	١٧.٦٦٣١	٤.٨٩٩٢٣	١.٤٣٤٥	٢	

اختبار لتفكير التأملي القبلي

أجرت الباحثة اختبار التفكير التأملي على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بتاريخ١٤ / ٢ / ٢٠٢٥، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (١٦.٩٧) بانحراف معياري (٣.١٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات

طالبات المجموعة الضابطة (١٥.٥٣) بانحراف معياري (٢.٧٨). وباستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة المحسوبة (١.٨٦) أقل من القيمة الجدولية (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير التأملي القبلي، وهو ما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير. ويُعرض ذلك تفصيليًا في الجدول (٥).

الجدول (٥).متوسط الحسابي والانحراف معياري والقيمة التائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي القبلي

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	ا	٣٠	١٦.٩٦٦٦٧	٣.١٧٨٤١١	1.86037	2	غير دالة احصائية
الضابطة	ب	٣٠	١٥.٥٣٣٣٣	٢.٧٧٥٩٢٣			

رابعاً: ضبط المتغيرات الداخلية: على الرغم من أن الباحثة قد تحققت من تكافؤ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي يُحتمل أن تؤثر في سير التجربة، فقد حرصت قدر الإمكان على تجنّب أثر المتغيرات الدخيلة أثناء تنفيذها. ففيما يتعلق بالاندثار التجريبي، لم تتعرض التجربة خلال فترة تنفيذها لأي حالة ترك أو انقطاع أو انتقال لأي من أفرادها من صف إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى. أما الحوادث المصاحبة، فلم تواجه التجربة في البحث الحالي أي ظروف طارئة أو أحداث غير متوقعة يمكن أن تعرقل سيرها. وفيما يخص اختيار العينة، فقد سيطرت الباحثة على الفروق الفردية بين طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال الاختيار العشوائي باستخدام طريقة القرعة، إضافةً إلى تحقيق التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين. أما بالنسبة لمتغير النضج، فلم تظهر فروق بين أفراد المجموعتين، إذ تقاربت أعمارهم وخصائصهم النمائية، ولم تُسجَّل أي تغيرات تشير إلى وجود اختلاف في عامل النضج بينهما .وفيما يتعلق بأداة القياس، فقد استخدمت الباحثة أداة واحدة تمثلت في اختبار التفكير التأملي وطبّقته على المجموعتين قبلياً وبعدياً، وبذلك سيطرت على أثر هذا المتغير باستخدام نفس الأداة وفي الوقت نفسه لكلا المجموعتين. كما راعت الباحثة تساوي عدد الحصص الدراسية لمادّة علم الاجتماع في كلتا المجموعتين، ، مستخدمةً الوسائل التعليمية ذاتها. أما المادة الدراسية فكانت موحّدة لمجموعتي البحث من حيث المحتوى والأهداف والإجراءات التعليمية.

خامساً: إعداد مستلزمات البحث

١- تحديد المادة العلمية:

أشارت الباحثة إلى أنها قد استشارت مجموعة من مدرِّسات مادة علم الاجتماع والمشرفات التربويات

المتخصصات في هذا المجال، إضافةً إلى عددٍ من الخبيرات في التربية وطرائق تدريس العلوم

الاجتماعية، وذلك لاختيار الموضوعات المناسبة لتجربة البحث،. حددت الباحثة المادة العلمية التي سيتم تدريسها خلال فترة تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦م)، بما يتوافق مع أهداف البحث ومحتوى كتاب علم الاجتماع للصف الرابع الأدبي (إصدار وزارة التربية الطبعة الحديثة)، وقد اختارت الباحثة الفصول الآتية من الكتاب: الفصل السادس: الضبط الاجتماعي ويتناول تعريف الضبط الاجتماعي، وأهدافه، ووسائله الرسمية وغير الرسمية في حفظ تماسك المجتمع. الفصل السابع: التغير الاجتماعي ويتضمن مفهوم التغير الاجتماعي، أبعاده، العوامل المؤثرة فيه، وآثاره في البنية الاجتماعية. الفصل الثامن: المجتمع العراقي ويتناول خصائص المجتمع العراقي، مكوناته الثقافية والاجتماعية، وأبرز التحديات والتحولات التي يشهدها في ضوء التغيرات المعاصرة.

٢- صياغة الأغراض السلوكية:

صاغت الباحثة الأهداف السلوكية اعتمادًا على تحليل محتوى مادة علم الاجتماع المقررة على الصف الرابع الأدبي، وذلك وفقًا للمجال المعرفي لمستويات تصنيف بلوم المعدّل (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).ورغم أن هذه المستويات تمثل تسلسلاً معرفياً متدرجاً، فقد اعتمدت الباحثة التصنيف السداسي كاملاً، انطلاقًا من طبيعة المحتوى في كتاب علم الاجتماع، الذي يتضمن موضوعات وأسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا، مثل تحليل الظواهر الاجتماعية، وتفسير التغيرات، وتقويم آثارها في المجتمع. وقد لاحظت الباحثة من خلال تحليلها للمادة الدراسية أنّ محتواها لا يقتصر على المستويات الدنيا من التفكير (التذكر والفهم)، بل يمتد إلى مهارات أعمق تشمل التحليل والنقد والتقويم، بما ينسجم مع التوجه التربوي الحديث نحو تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات. عرضت الباحثة الصياغة الأولية للأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمشرفات التربويات ومدرّسات علم الاجتماع وذوات الاختصاص في مجالات التربية، وعلم النفس التربوي، وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية، وذلك ، لأخذ آرائهن حول مدى وضوح الأهداف وملاءمتها لمستوى الطالبات وتغطيتها لمحتوى المادة. وقد أُقرت الأهداف بعد حصولها على نسبة اتفاق تراوحت بين (٧٥٪ – ١٠٠٪) من آراء الخبيرات، مما يدل على صلاحيتها وشمولها لأبعاد المحتوى المعرفي والسلوكي لمادة علم الاجتماع. بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (٣٠ هدفاً سلوكياً)، موزعة على مستويات التصنيف الستة، بحيث تغطي مفاهيم الفصول الآتية: الفصل

السادس: الضبط الاجتماعي (تعريفه، وسائله، وأهدافه). الفصل السابع: التغير الاجتماعي (مفهومه، عوامله، وآثاره). الفصل الثامن: المجتمع العراقي (خصائصه، مكوناته، وتحولاته). وتهدف هذه الأغراض إلى تمكين الطالبات من فهم الظواهر الاجتماعية وتفسيرها تفسيراً علمياً، وتنمية قدرتهن على تحليل التغيرات الاجتماعية وتقويم آثارها في الواقع المجتمعي العراقي.

٣- إعداد الخطط التدريسية:

أعدّت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، استناداً إلى محتوى الفصول (السادس، والسابع، والثامن) من كتاب علم الاجتماع للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٦-٢٠٢٧م)، وبواقع خطة تدريسية لكل حصة دراسية. بلغ عدد الخطط التدريسية (١٤) خطة لكل مجموعة، صُمِّمت وفق الأهداف السلوكية المحددة وطريقة التدريس المعتمدة في التجربة. وقد راعت الباحثة في إعداد هذه الخطط التدرج في عرض المفاهيم الاجتماعية، بدءًا من المفاهيم الأساسية كـ(الضبط الاجتماعي)، مروراً بموضوعات التغير الاجتماعي، وانتهاءً بدراسة المجتمع العراقي وخصائصه، بما يحقق الترابط بين الموضوعات ويعزز التفكير التحليلي لدى الطالبات. عرضت الباحثة نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبيرات والمشرفات التربويات ومدرّسات علم الاجتماع وذوات الاختصاص في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية، ، وذلك لبيان آرائهن بشأن ملاءمة الخطط لمستوى الطالبات، واتساقها مع طريقة التدريس ومحتوى المادة العلمية. وقد قدّمت الخبراء عدداً من المقترحات لتطوير بعض الجوانب الإجرائية في الخطط، مثل تعزيز الأنشطة الصفية التفاعلية وتضمين مواقف تعليمية مرتبطة بواقع المجتمع العراقي. وبعد أن أخذت الباحثة بملاحظاتهن ومقترحاتهن، أصبحت الخطط بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق العملي.

سادساً: أداة البحث

نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، فقد استدعت الدراسة بناء أداة لقياس مستوى التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة علم الاجتماع. وقد مرت عملية بناء الأداة بعدة مراحل علمية متتابعة حتى وصلت إلى صورتها النهائية، كما يأتي:

١- الاطلاع على اختبارات التفكير التأملي:

اطلعت الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير التأملي وطرق قياسه،

فوجدت أن هناك تبايناً في الأدوات المستخدمة تبعاً لتعدد مفاهيم التفكير التأملي ومهاراته والأسس

النظرية التي يقوم عليها. ومن أبرز هذه الدراسات: دراسة القطراوي (٢٠١٠)،ودراسة الحارثي

(٢٠١١)، ودراسة الهدية وعبد الله (٢٠١٥). وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تحديد الأبعاد العامة للتفكير التأملي، وكيفية صياغة بنود تقيس مهاراته بصورة دقيقة تتناسب مع طبيعة مادة علم الاجتماع.

٢- تحديد هدف الأداة:

يهدف الاختبار الذي أعدّته الباحثة إلى قياس مستوى التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة علم الاجتماع، وذلك من خلال مواقف وأسئلة مسقاة من محتوى الفصول الدراسية المقررة، وهي: الفصل السادس: الضبط الاجتماعي، الفصل السابع: التغير الاجتماعي،الفصل الثامن: المجتمع العراقي. يركز الاختبار على قياس قدرة الطالبة على فهم الظواهر الاجتماعية، و- تحديد مهارات التفكير التأملي المعتمدة في الأداة: استناداً إلى تصنيف (عفانة والولو، ٢٠٠٣) لمهارات التفكير التأملي، حددت الباحثة المهارات الآتية كأساس لبناء اختبار التفكير التأملي في مادة علم الاجتماع:

أ. الرؤية البصرية:

وهي قدرة الطالبة على عرض أبعاد الظاهرة الاجتماعية وتحديد مكوناتها وعلاقاتها، سواء من خلال قراءة نصوص اجتماعية أو تحليل مواقف حياتية توضح عناصر البناء الاجتماعي ومظاهر التغير فيه.

ب. الكشف عن المغالطات: ويقصد بها قدرة الطالبة على اكتشاف الثغرات أو العلاقات غير المنطقية في تفسير الظواهر الاجتماعية، مثل التعميمات الخاطئة أو التحيزات في الحكم على السلوك الاجتماعي.

ج. الوصول إلى استنتاجات:

وهي قدرة الطالبة على التوصل إلى نتائج منطقية بناءً على تحليلها للبيانات أو المواقف الاجتماعية، كاستنتاج أثر التغير الثقافي على قيم المجتمع العراقي أو العلاقة بين الضبط الاجتماعي والاستقرار المجتمعي.

د. إعطاء تفسيرات مقنعة:

وهي قدرة الطالبة على تقديم تفسير علمي ومنطقي للظواهر والعلاقات الاجتماعية بالاستناد إلى المفاهيم النظرية أو الخبرات السابقة في موضوعات مثل التغير الاجتماعي أو دور المؤسسات الاجتماعية.

هـ. وضع حلول مقترحة:

وتعني قدرة الطالبة على اقتراح حلول منطقية لمشكلات اجتماعية معينة، كطرح سبل للحد من ضعف الضبط الاجتماعي أو تعزيز الوعي بالتغيرات الثقافية في المجتمع.

اعتمدت الباحثة على هذه المهارات الخمس في بناء اختبار التفكير التأملي، إذ رأت أنها تمثل بصورة شاملة أبعاد التفكير التأملي التي يمكن ملاحظتها وقياسها لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتتناسب مع محتوى منهج علم الاجتماع للصف الرابع الأدبي وأهدافه التربوية. تحليل العلاقات بين مكونات البناء الاجتماعي، وتفسير التغيرات المجتمعية في ضوء المفاهيم النظرية للمادة الدراسية.

رابعًا: إعداد الصيغة الأولية للاختبار

بعد أن حددت الباحثة قدرات التفكير التأملي في ضوء الإطار النظري، واطّلعت على عدد من الاختبارات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس التفكير التأملي، قامت بإعداد الصيغة الأولية للاختبار، والتي تضمنت (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. ويُعد هذا النوع من الاختبارات من أكثر الأنواع دقة وموضوعية، لما يمتاز به من ارتفاع معامل الثبات، وملاءمته لقياس مستويات مختلفة من القدرات العقلية والمعرفية للطالبات، فضلاً عن سهولة تصحيحه ودقته في القياس. وقد تم إعداد فقرات الاختبار بما يتناسب مع مفاهيم مادة علم الاجتماع للصف الرابع الأدبي، ولا سيما الموضوعات الواردة في الفصول (السادس والسابع والثامن) من الكتاب الوزاري، والتي تتناول التنشئة الاجتماعية، والثقافة والمجتمع، والتغير الاجتماعي، لما تمثّله هذه الموضوعات من ميادين مناسبة لتوظيف مهارات التفكير التأملي في فهم العلاقات الاجتماعية وتحليل الظواهر السلوكية. وتم وضع معيار أولي لتصحيح الاختبار يمنح بموجبه لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، في حين تُعطى (صفر) للإجابة الخاطئة أو المتروكة.

خامساً : صدق الاختبار (Test Validity) يُعدّ الصدق من المؤشرات الأساسية التي تضمن أن أداة القياس تؤدي الغرض الذي أُعدّت من أجله، وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار بعدة طرق كما يأتي:

١. الصدق الظاهري (Face Validity)

يقصد به المظهر العام للاختبار من حيث وضوح صياغة الفقرات ودقتها وموضعيتها، ومدى مناسبتها لأهداف البحث ولمستوى الطالبات المعرفي (العزاوي، ٢٠٠٩: ٩٤).

وللتحقق من هذا النوع من الصدق، عرضت الباحثة الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبيرات والمتخصصات في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس علم الاجتماع، لغرض التأكد من وضوح التعليمات، ومطابقة الفقرات للقدرات المستهدفة، وملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية.

وبناءً على مقترحات الخبيرات وملاحظاتهن، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة على بعض الفقرات لتصبح الأداة في صورتها النهائية أكثر دقة ووضوحًا.

. الصدق المحتوى (Content Validity)

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال تحليل المحتوى العلمي لموضوع القياس، وتحديد أبعاده ومجالاته بدقة، لضمان شمول الفقرات لجميع مكونات المفهوم المستهدف.

وقد قامت الباحثة بتحليل موضوع التفكير التأملي ومهاراته في سياق مادة علم الاجتماع، من خلال ربطه بالموضوعات المركزية في المنهج، كتحليل الظواهر الاجتماعية، وتفسير السلوك الجمعي، وفهم عمليات التغير الاجتماعي.

ثم صممت فقرات الاختبار بما يغطي هذه الأبعاد بصورة متوازنة، وعرضت الاختبار على مجموعة من المتخصصات للتحقق من مدى تمثيله لجميع مجالات التفكير التأملي بدقة واتساق.

٣. صدق البناء (Construct Validity)

تحققت الباحثة من صدق البناء من خلال إيجاد الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار، إذ يعد هذا المؤشر من أهم دلائل صدق البناء في أدوات القياس التربوي.

وقد استخدمت الباحثة معامل الارتباط الثنائي النقطي (Point Biserial Correlation) لحساب

العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، واعتمدت معيارًا دلاليًا مقداره (٠.١٩) عند

مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨).

وأظهرت النتائج أن جميع القيم المحسوبة تفوقت على القيمة الجدولية، مما يشير إلى وجود ارتباط مرتفع بين الفقرات والدرجة الكلية، وبذلك تم التأكد من اتساق فقرات الاختبار وصدق بنائه الداخلي كما هو موضح في الجدول (٦)

جدول رقم (٦)الاتساق الداخلي لفقرات (التفكير التأملي) باستخدام معامل ارتباط بوينت بايسيريال

ت الفقرة	معامل الأرتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٧٦٥٨	9	٠.٦٣٨٠٢٩	17	٠.٣٠١٩٠٢		٠.٤٥١٨٧٣
٢	٠.٤٨٩٢١٧	١٠	٠.٣٤٤٧٥٥	١٨	٠.٥٦١٣٠٨	٢٥	٠.٥٨٧٧٣١
٣	٠.٤٨٩٢١٧	١١	٠.٥٣٥٢٣٧	١٩	٠.٤٨٩٢١٧	٢٦	٠.٤٩٠٣٨٥
٤	٠.٤٨٩٢١٧	١٢	٠.٦٠١٨٦٢	٢٠	٠.٦٠١٨٦٢	٢٧	٠.٣٣١٣٠٧
٥	٠.٤٨٩٢١٧	١٣	٠.٥٦٦٠٦٨	٢١	٠.٦٠١٨٦٢	٢٨	٠.٣٣١٣٠٧
٦	٠.٤٥٥٢٣	١٤	٠.٥٧٥٦٤١	٢٢	٠.٥٦٨٤٩٧	٢٩	٠.٣٩٣٦٧٧

٧	٠.٤٤٣٥٢٦	١٥	٠.٥٦٧٦٥٨	٢٣	٠.٥٦٩٨٨٣	٣٠	
٨	٠.٥٢٤٢٢٤	١٦	٠.٤٠٢٥٦٧	٢٤	٠.٣٩٣٦٧٧		

أولاً: التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار

بهدف التحقق من وضوح تعليمات الاختبار وصياغة فقراته، ومدى فهم الطلبة لبدائل الإجابة، جرى تطبيقه بصورة استطلاعية على عينة عشوائية بلغت (٣٠) طالبًا من إحدى المدارس التابعة لمركز المحافظة، وهي ثانوية الانوار للبنات التابعة لمديرية تربية الكرخ الثالثة، بتاريخ ٢٠٢٥/١/١٤.وأظهرت نتائج التطبيق أن جميع فقرات الاختبار كانت واضحة من حيث المعنى والصياغة، ولم تسجل ملاحظات جوهرية تتعلق بالغموض أو صعوبة الفهم. كما بلغ متوسط الزمن المستغرق للإجابة (٤٠) دقيقة. وقد تكونت صورة الاختبار المعتمدة في هذا التطبيق من (٣٠) فقرة، وذلك وفقًا لتوجيهات السادة الخبراء المحكِّمين

ثانيًا: التطبيق الاستطلاعي الثاني

بعد التأكد من وضوح الفقرات والتعليمات وتحديد الزمن المناسب للإجابة، أعيد تطبيق الاختبار على عينة أوسع بلغت (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الرابع ادبي في المدرسة نفسها، وذلك بتاريخ ٢٠٢٥/١/١٨، وبالتعاون مع مدرسة المادة. وقد تم تبليغ الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع من تنفيذه لضمان الاستعداد النفسي والمعرفي، وتولى الباحثة الإشراف المباشر على إجراءات التطبيق لضمان الدقة والموضوعية في التنفيذ.

ثالثًا: تحديد الخصائص السا يكو مترية للاختبار

يهدف تحديد الخصائص السا يكو مترية للاختبار، أو ما يُعرف بالتحليل الإحصائي لفقراته، إلى تطويره وتحسينه من خلال الكشف عن نقاط القوة والضعف في فقراته، والعمل على تعديل غير الملائم منها أو استبعاده. وتُعد هذه الخطوة أساسية في بناء الاختبارات التربوية الرصينة؛ إذ تسهم في ضمان صدقها وثباتها وقدرتها على التمييز بين مستويات الطلبة المختلفة (الظاهر، ١٩٩٩، ص١٢٧).

أولًا: معامل صعوبة الفقرات

جرى احتساب معامل الصعوبة لكل فقرة بعد ترتيب الدرجات الكلية للطلبة ترتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أدناها. ثم اختيرت نسبة (٢٧%) من أصحاب الدرجات العليا ونسبة (٢٧%) من أصحاب الدرجات الدنيا، وفق الأسلوب المعتمد في تحليل الفقرات. وقد بلغ عدد الاستجابات في كل مجموعة (٥٤) استجابة. وبتطبيق معادلة معامل الصعوبة على استجابات المجموعتين، تبيّن أن قيم معامل الصعوبة تراوحت بين (٠.٢٤ – ٠.٦٢)، وهي قيم تقع ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى أن الفقرات جاءت بدرجات صعوبة متفاوتة ومناسبة لمستوى أفراد العينة، كما هو موضح في الجدول (٧).

ثانيًا: القوة التمييزية للفقرات

لاستخراج القوة التمييزية، قُسِّمت العينة إلى مجموعتين مستقلتين تمثل كل منهما نسبة (٢٧%) من الطرفين الأعلى والأدنى في الدرجات الكلية. واعتمد التصنيف الثنائي للاستجابات (صفر، ١)، الأمر الذي يجعل شروط استخدام اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلالية متحققة. وبعد حساب القيم الإحصائية للفقرات ومقارنتها بالقيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١)، أظهرت النتائج أن جميع القيم المحسوبة تجاوزت القيمة الجدولية، مما يدل على تمتع الفقرات بقوة تمييزية دالة إحصائيًا. ويوضح الجدول (٧) تفاصيل هذه النتائج.

الصعوبة والقوة التميزية لفقرات اختبار التفكير التأملي

ت الفقرة	قوة تميزية	صعوبة	ت الفقرة	قوة تميزية	صعوبة	ت الفقرة	قوة تميزية	صعوبة
١	٦.٦٥٥	٠.٤٦٩١	١١	٤.٣٩	٠.٣٨٢٧	٢١	٤.٤٥	٠.٥٤٣٩
٢	٤.٤١١	٠.٤٠٧٤	١٢	٧.١٩	٠.٣٨٢٧	٢٢	٥.٨٩	٠.٤١٩٧
٣	٥.٣٨	٣٩٥٠.)	١٣	٧.٠٤	٠.٣٧٠٣٧	٢٣	٨.٥٦	٠.٣٨٢٧
٤	٨.٣٤٨	٠.٥٦٧٩	١٤	٥.١٢	٠.٤٤٤٤	٢٤	٥.٤٧	٠.٣٢٠٩
٥	٤.٤٣٥	٠.٣٨٢٧	١٥	٦.٦٦٥	٠.٣٥١٨	٢٥	٥.٩٣	٠.٣٥٨٠
٦	٦.٤٤٤١	٠.٣٠٨٦	١٦	٤٦٥ .٥	٠.٤٣٨٢	٢٦	٩.٦٧	٠.٢٩٦٢
٧	٤.٣٤٩٩	٠.٤٨١٤	١٧	٥.٣٢٤	٠.٤٠٧٤	٢٧	١٠.٢٣	٠.٣٥٨٠٩
٨	٧.٣٥٨	٠.٢٩٦٢	١٨	٤.٧٧١	٠.٦١٧٢	٢٨	٤.٥٦	٠.٤٠٧٤
٩	٧.٤٧٤	٠.٣٥٨٠	١٩	٥.٤٣٨١	٠.٤٧٥٣	٢٩	٤.٣٧	٠.٥١٨٥
١٠	٣.٩٤٩	٠.٥١٨٥	٢٠	٤.٥٧٥	٠.٤٣٢٠	٣٠	٥.٦٢	٠.٣٨٢٧

ثبات الاختبار (Test Reliability)

يُعدّ الثبات من الخصائص السيكو مترية الأساسية التي ينبغي توافرها في أي أداة قياس تربوية؛ إذ يعكس درجة اتساق نتائج الاختبار واستقراره عبر الزمن، ويُعد شرطًا جوهريًا للحكم على صلاحيته للتطبيق (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٦٠). وقد تم التحقق من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين إحصائيتين، على النحو الآتي

أولًا: معادلة كيودر–ريتشاردسون (٢٠KR–)

استُخدمت معادلة كيودر–ريتشاردسون (٢٠) لملاءمتها للاختبارات ذات الفقرات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وقد بلغ معامل الثبات وفق هذه الطريقة (٠.٨٢)، وهي قيمة تُشير إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار. ويُعد معامل الثبات مقبولًا

بدرجة عالية إذا تراوح بين (٠.٨٠–٠.٩٠)، مما يعزز الثقة بنتائج الأداة (Nelson, ١٩٧٨ : ١١).

ثانيًا: طريقة إعادة الاختبار (Test–Retest)

للتأكد من استقرار الاختبار عبر الزمن، أُعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بتاريخ ٢٠٢٥/١/١٨، وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تبين أن معامل الثبات يعكس درجة جيدة من الاستقرار الزمني، الأمر الذي يؤكد تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الثبات تجعله صالحًا للاستخدام في الدراسة الأساسية.

ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات اختبار التفكير التأملي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٤)، وهي قيمة تُعد مؤشرًا جيدًا على اتساق الاختبار واستقراره .الصورة النهائية لاختبار التفكير التأملي تكوَّن اختبار التفكير التأملي في صيغته النهائية من (٣٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، يتضمن كل منها أربعة بدائل للإجابة. وقد خُصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، في حين تُمنح درجة صفر للإجابة الخاطئة أو غير المجاب عنها، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (٠–٣٠) درجة.

إجراءات تنفيذ التجربة

بدأ التطبيق الفعلي للتجربة بتاريخ ٢٠٢٥/٢/١٤، حيث تم تدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بواقع خمس حصص أسبوعيًا لكل مجموعة. دُرست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الأمواج المتداخلة، بينما تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية المعتمدة. واستمرت التجربة حتى تاريخ ٢٠٢٥/٣/٢٠، وهو اليوم الذي طُبِّق فيه اختبار التفكير التأملي على أفراد المجموعتين. وبعد جمع الاستجابات، جرى تصحيحها وفق تعليمات تصحيح مُعدة مسبقًا لضمان الموضوعية والدقة.

الوسائل الإحصائية

اعتمدت الباحثة في معالجة البيانات وتحليلها على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS – الإصدار ١٠)، إضافة إلى برنامج (Microsoft Excel)، واستخدم الأساليب الإحصائية الآتية:

١- اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين؛ للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث.

٢- اختبار (t–test) لعينتين مترابطتين؛ للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين التطبيقين القبلي

والبعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣- معامل الارتباط الثنائي النقطي (Point-Biserial Correlation)؛ لاستخراج الاتساق الداخلي

لفقرات اختبار التفكير التأملي

٤- معادلة الصعوبة لمعرفة صعوبة فقرات اختبار التفكير التأملي

٥ مربع كاي للاستقلالية لاستخراج القوة التميزية لفقرات اختبار التفكير التأملي.

٦- معادلة (كيودر ريتشاردسون ٢٠) لاستخراج الثبات لفقرات الاختبار .

٧- معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

١- الفرضية الصفرية الأولى

نصّت الفرضية الصفرية الأولى على أنه:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الواتي يدرسن وفق اجمع لخص ابن معرفتك ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي لمادة علم الاجتماع." أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطالبات المجموعة التجريبية بلغ (٢٣.٨٤) بانحراف معياري قدره (٣.٢٥)، في حين بلغ متوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة (١٦.٩٣) بانحراف معياري (٢.٨١). ويُلاحظ من القيم الوصفية تفوق المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذا الفرق، تم استخدام الاختبار التائية (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨.٨٢)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨).

تشير هذه النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، ويُستنتج أن التدريس وفق استراتيجية اجمع لخص ابن معرفتك أسهم في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية بدرجة تفوق الطريقة الاعتيادية.

جدول رقم (٨)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات طالبات مجموعتى البحث في الاختبار التفكير التأملي

المجموع	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الذاتية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	دالة احصائيا

التجريبية	ا	٣٠	٢٣.٨٤	٣.٢٥			ولصالح التجريبية
					٨.٨٢	٢	
الضابطة	ج	٣٠	١٦.٩٣	٢.٨١			

الفرضية الصفرية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات المجموعة التجريبية الذين يدرسن وفق استراتيجية اجمع لخص ابن معرفتك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي في مادة الاجتماع" وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مترابطتين؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي. وقد أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٨.٣٠٥٧)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية الثانية وتُقبل الفرضية البديلة، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين التطبيقين، وجاء هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي. ويعرض الجدول (٩) تفاصيل هذه النتائج.

الجدول (٩)نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي للمجموعة التجريبية

المجموعة	العينية	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة الاحصائية
القبلي	٣٠	١٦.٩٦٦٦٧	٣.١٧٨٤١١	٨.٣.٣٠٥	٢	دالة معنويا والصالح البعدي
البعدي	٣٠	٢٣.٨٦٦٦٧	٣.٢٥٦١١٧			

لم تُظهر نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي؛ إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٩٣٩)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي في مادة علم الاجتماع ويعرض الجدول (١٠) متوسطات الدرجات ونتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الخاصة بالمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي.

الجدول رقم (١٠)نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي للمجموعة الضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة النائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبية	الجدولية	
القبلي	٣٠	١٥.٥٣	٢.٧٧	١.٩٣٩	٢	غير دالة احصائيا
البعدي	٣٠	١٦.٩٣	٢.٨١			

. قامت الباحثة أيضًا بحساب حجم الأثر، ويُقصد به الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التفكير التأملي، مقسومًا على الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة. ويُعد حجم الأثر مؤشرًا إحصائيًا يُستخدم لتحديد مقدار التأثير النسبي للمعالجة التعليمية، وبيان القوة العملية للاستراتيجية المطبقة بعيدًا عن الدلالة الإحصائية فحسب. وقد بلغت قيمة حجم الأثر لمتغير التفكير التأملي (٠.٧٣٧)، وهي قيمة تشير – وفق المعايير الإحصائية المتعارف عليها – إلى حجم أثر كبير. وهذا يدل على أن استراتيجية اجمع لخص ابن معرفتك كان لها تأثير قوي وفاعل في تنمية التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويعرض الجدول (١١)قيمة حجم الأثر ومستوى تأثير استراتيجية اجمع لخص ابن معرفتك في التفكير التأملي.

المتغير المستقبلي	المتغير التابع	قيمة d	مقدار حجم التأثير
استراتيجية اجمع لخص أبن معرفتك	التفكير التأملي	٠,٧٣٧	كبير

*** محور تفسير النتائج**

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي، وجاءت هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي. أسهمت الاستراتيجية في تنمية القدرات العقلية لدى الطالبات، إذ حفّزت لديهن التفكير التأملي من خلال توجيههم إلى البحث والاستقصاء عن الحقائق والمعلومات، وتحليل المعطيات، وكشف الجوانب الغامضة في الموضوعات التي تم تناولها بالدراسة. وقد انعكس ذلك إيجابًا على مستوى تفاعلهم المعرفي وعمق معالجتهم للمحتوى العلمي. كما كان لهذه الاستراتيجية دور فاعل في تنشيط عمليات معالجة المعلومات لدى الطالبات، عبر تحسين مهارات التفكير لديهن. فقد أسهمت خطواتها المنظمة في تعزيز التفكير التأملي من خلال إتاحة فرص التأمل والملاحظة الدقيقة، وتوظيف الرؤية البصرية، وتحليل الأفكار، والكشف عن المغالطات، وصولًا إلى بناء استنتاجات منطقية وتقديم تفسيرات مقنعة، واقتراح حلول مناسبة للموضوعات البيولوجية المطروحة ضمن الدرس.

الفصل الخامس

أولًا: الاستنتاجات

١. أظهرت نتائج البحث أن توظيف استراتيجية اجمع لخص ابن معرفتك كان ذا فاعلية ضمن حدود العينة المتمثلة في طالبات الصف الرابع الادبي ، حيث أسهم بصورة ملحوظة في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

٢. أن نتائج أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك في تنمية مهارات التفكير لتأملي، إذ أسهمت هذه الاستراتيجية في تنظيم الأفكار، وتعميق الفهم، وإتاحة الفرصة للطالبات للتأمل والتحليل والمراجعة المستمرة، مما انعكس إيجابًا على أدائهم في الاختبار البعدي كما أسهمت الاستراتيجية في إيجاد بيئة صفية يسودها الشعور بالمتعة الفكرية، وتعميق روح التعاون، وتعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الرابع الادبي، ولا سيما في ما يتعلق بإبداء الرأي والمشاركة الفاعلة في المناقشات الصفية.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١. اعتماد استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك في تدريس مادة الاجتماع للصف الرابع الادبي، نظرًا لما أظهرته من فاعلية واضحة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة.

٢. تنظيم برامج تدريبية ودورات تطوير مهني للمدرسات؛ بهدف تمكينهم من توظيف استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك بصورة فاعلة في تدريس مادة علم الاجتماع

٣. تشجيع المدرسين على مواكبة المستجدات التربوية المعاصرة، والإفادة من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، مع الحد من الاعتماد على الطرائق التقليدية في تدريس مادة علم الاجتماع.

٤. توجيه المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس إلى الإفادة من استراتيجية أجمع لخص أبن معرفتك عند إعداد مناهج مادة الاجتماع وتطويرها.

٥. تضمين مناهج مادة علم الاجتماع للمرحلة الاعدادية موضوعات تسهم في تنمية أنماط التفكير المختلفة، وبخاصة التفكير التأملي.

ثالثًا: المقترحات

استنادًا إلى ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، ورغبة في الإفادة منها وتطويرها، تقترح الباحثة ما يأتي:

١. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية مختلفة؛ للتحقق من مدى فاعلية

الاستراتيجية في بيئات تعليمية متنوعة.

٢. تنفيذ بحوث تستهدف توظيف طرائق واستراتيجيات ونماذج ومداخل تعليمية أخرى؛ بهدف تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

٣. تطبيق استراتيجية اجمع لخص أبن معرفتك لدراسة أثرها في متغيرات أخرى، مثل التحصيل النوعي، والثقافة البيئية، والتفكير الجانبي، وعادات العقل، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالعملية التعليمية.

المصادر والمراجع

اولاً :العربية

- الاوسي ،نضير حسين (٢٠١٦) تقويم أداء مدرسي المواد النفسية والتربوية في المدارس الاعدادية في العراق مطبعة النجاح ، العراق

- القطراوي، عبد العزيز (٢٠١٠) اثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم

ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ,غزه.

- الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٥) : أساسيات بناء السر والرياضات المدرسية، ط١، دار علاء الدين، دمشق توفيق، رؤوف عزمي (١٩٩٧): برنامج التدريب في مدرسة التعليم المدرسي، الفصل الواحد، دراسة في المناهج الدراسية، العدد (٤٢)، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة

- اليماني ،عبد الكريم (٢٠٠٩) أسترتيجيات التعلم والتعليم ط١ ،عمان ،زمزم ناشرون وموزعون.

- العزاوي رحيم يونس كرو (٢٠٠٩) : المناهج وطرائق التدريس، ط١، دار دجلة عمان.

- الهدايبة، إيمان وعبد الله أمبو سعيدي (٢٠١٦): اثر أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل

العلوم لدى طلاب السادس الاساسي. المجلة الأردنية في البحوث التربوية ، مجلد (١٢)، العدد (١) ص:١-١٢

- العفون ، نادية حسين (٢٠١٢): الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير ،دار صفاء عمان.

- العجرش ، حيدر حاتم (٢٠١٣) : استراتيجيات وطرائق معاصره في تدريس التاريخ ، ط ١ ، مؤسسة دار الرضوان للنشر ، عمان .

- الكناني، سلوان خلف جاسم (٢٠١٣) البرامج التعليمية والاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجيات (رؤية نظرية معرفية وتوظيفية)ط١ مكتب اليمامة للطباعة والنشر بغداد

- المسعودي محمد حميد، وصلاح خليفة للأمي (٢٠١٤) طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم
والتطبيقات ، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان – الاردن
- العلوي ، ضحى احمد جبر،(٢٠١٢) اثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الادبي ،بمادة علم الاجتماع ،رسالة غير منشورة ،كلية التربية أبن رشد جامعة بغداد
- العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٩) المناهج وطرائق التدريس ط١، دار دجلة، عمان
-الربيعي :هديل حسين خضير الربيعي (٢٠٢٣): **أثر استراتيجية أجمع لخص ابن معرفتك في تحصيل مادة الاجتماعيات وتنمية الذكاء الشخصي لدى طالبات الصف الثاني متوسط** رسالة ماجستير منشورة عبر Google schlar:جامعة ديالى ،كلية التربية الاساسية قسم التاريخ .
- توفيق رؤوف عزمي (١٩٩٧) فعالية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم لمعلمي الفصل الواحد،دراسات في مناهج وطرائق التدريس ، العدد (٤٢) كلية التربية –جامعة عين الشمس ، القاهرة
- شاهين جودة (٢٠١١) التنبؤ بالذكاء الشخص من التوقف الدراسي واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية ،مجلة دراسات نفسية مج،٢ ع٢
- زيتون كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) .تصميم التعلم من منظور النظرية البنائية ،جامعة الاسكندرية ،مصر .
- زيتون ،عايش محمود (٢٠٠٧) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم دار الشروق للطباعة والنشر عمان، الاردن
- زاير ،علي سعد و المندلاوي ، ضياء عبد الخالق (٢٠٢١) أثر انموذج انتوسل وكلوب في اكتساب المفاهيم التاريخية ودافع الانجاز لدى طالبات الصف الخامس الادبي العراق
- زاير، علي سعد زاير (٢٠١٣) تطبيقات تربوية مفتوحة على وفق ابعاد التنمية المستدامة مكتبة الامير،ط١،بغداد.
- عبدالله ،رشا (٢٠١٤)تعليم التفكير من خلال القراءة، ط١، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع القاهرة مصر.
- عبد الكاظم، أخلاص علي عبد الكاظم (٢٠٢٥) أثر استراتيجية أجمع لخص ابن معرفتك في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة عند طالبات الصف الخامس الادبي رسالة ماجستير منشورة جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد، مجلة منوال مج١ ،ع٧ .

- عبيد وليم وعفانة، عزو (٢٠٠٣) :علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ،ط١ ، دار الميسرة للنشر ،عمان.

- الظاهر ، زكريا محمد وأخرون (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في تربية ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

- قطامي(٢٠٠٤) تعليم التفكير للمرحلة الاساسية ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .

قطامي ،يوسف (٢٠١٣): استراتيجيات التعليم والتعليم المعرفية ط١ دار المسيرة للنشر والتوزيع

والطباعة ،عمان . - محسن علي عطية (٢٠٠٩) الجودة والجديد في التدريس ،ط١، دار صفاء عمان.

المصادر الاجنبية

- Cooper,peter.(1993)parading shift in desgned in sstrwction behaviorism to cognitivismto constructivism vol(33) p12- 50

- Berlin, D. & Kumar, D.(1993): The status of STS implementation in the united states and implications, paper presented of the Annual meeting of the national Association for research in science Teaching , Atlanta, GA, April (15-19)

-Nelson , B . J .(1978): Correlational Relation ship between the role of the elementary teacher whil teaching science teaching practices used , science Education , Vol (62) , No (1.