المؤتمر العلمي الدولي الثالث للعلوم الإنسانية والاجتماعية والتحديات المعرفية
جامعة فردوسي مشهد 2025 CHARMO

أثر استراتيجية عجلة الذاكرة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

م. سماء علاء خليل اسماعيل [1]

١. ثانويه فلسطين للمتميزين، مديرية تربية الرصافة الثانية، جامعة بغداد[1]

الملخص

يتطرق هذا البحث إلى معرفة أثر استراتيجية عجلة الذاكرة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ولتحقيق هدف البحث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي موافقاً لإجراءات البحث، قبل إجراء الاختبار القبلي والاختبار البعدي. شملت عينة البحث (٦٠) طالب من الصف الثاني المتوسط في ثانوية فلسطين للمتميزين في بغداد التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية في بغداد. وتم توزيعهم إلى مجموعتين، بواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة. حاولت الباحثة رفض الفرضية الصفرية لصالح الفرضية البديلة، وكانت النتائج كما يلي: عند طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة واستخدمت الباحثة استراتيجية عجلة الذاكرة، حيث قامت الباحثة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية: تحليل التباين في متغيرات (العمر، درجات العام الماضي، الذكاء، مادة الاجتماعيات)، ومعامل الصعوبة المرتبط بكل فقرة في اختبار التفكير التاريخي، التمييز المرتبط به. وعلاقة سبيرمان بينهما. وقد حصلت الباحثة على عدة نتائج منها: أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بإستراتيجية عجلة الذاكرة كان لديهم ميزة وقدرة فهم أكبر من طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وكانت الفروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة. اقترحت الباحثة. أثر استراتيجية عجلة الذاكرة في تنمية مهارات التفكير التاريخي في المراحل الأخرى مثل الإعدادية والجامعية.

الكلمات الدليلية: عجلة الذاكرة، التفكير التاريخي، الصف الثاني المتوسط.

١. المقدمة

١.١. تبيين الموضوع

إن التغيرات المتسارعة في العلم وتكنولوجيا المعلومات أحدثت فراغاً في فكر وثقافة المجتمع، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية أن تستعد وتتهيأ للتعامل مع واقع العصر بكل متغيراته ومستجداته

1 - Email: saaamaa2334alaa@gmail.com

المستقبلية وإن مسايرة هذا العصر تتطلب إعداد أجيال متعلمة قادرة على التعامل مع هذه المتغيرات، ويقع العبء الأكبر في ذلك على المدرّسة لإعداد الأجيال. ويتميز العصر الحالي بالتغيرات السريعة والاكتشافات المتلاحقة والتقدم العلمي والتكنولوجي على معظم استخدامات الحياة التعليمية والتربوية والعلمية والثقافية والفكرية وغيرها من المجالات الحياتية الحيوية الأخرى، مما ألقى على القائمين بالعملية التعليمية عبء إعداد الأفراد المتعلمين القادرين على التكيف والتعامل مع هذه التغيرات بحكمة ونجاح، وقادرين على اكتشاف معلومات وحلول جديدة لمواجهة مشكلات المجتمع وتحدياته، وهذا يتطلب جهداً تعليمياً وتربوياً مميزاً يتناول المتعلم بشخصيته وفكره ووجدانه بقصد تعليم التفكير وتهذيب الوجدان وتكوين الشخصية السليمة، ويصبح تعليم التفكير وسيلة للتنمية البشرية ومفتاح للنهضة والتقدم في مختلف الأمم والشعوب، «لذا فأن من واجب المؤسسات التربوية توفير الفرص المناسبة التي تحفز المتعلم على التفكير وممارسته في المواقف الصفية وغير الصفية، ففي ضوء هذه التغيرات لم يعد الهدف من العملية التعليمية قاصراً على إكساب المتعلم المعارف والحقائق والمهارات الأساسية بل يجب أن يتعدى هذا الهدف إلى رفع قدرات المتعلمين على التفكير» (موافي، ٢٠٠٣: ٣٦٢). وفي إطار الرؤية الفاحصة لمؤسساتنا التعليمية تبرز لنا حقيقة مهمة، وهي قصور دور الطالب في اكتشاف المعرفة وسبر أغوارها وتطبيقها في حياته اليومية، فواقع الأمر يشير إلى أن الطالب لايزال يتلقى المعلومات جاهزة من المعلم باعتماد طرائق تدريس أقل فاعلية في شحذ ذهنه وتفعيل دوره التربوي، وإن استقراء سريع لواقع التدريس في معاهد المعلمين يبين لنا بوضوح أن طرائق التدريس فيها ما زالت أسيرة المفهوم التقليدي الضيق، حيث لازال الكثير من المدرسين يستعملون في تدريسهم التلقين كما أن الكثير من الطلبة يركزون على الحفظ الأصم في تحصيل المعلومات نهاية العام الدراسي في أحسن الأحوال، ويخلص الباحث من ذلك، أن الطرائق التقليدية المتمثلة بطريقة الإلقاء أصبحت عاجزة عن تحقيق الأهداف المتجددة والقائمة على شحذ ذهن الطلبة وتنمية تفكيرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة.

٢.١. خلفية البحث

وفي هذا الصدد أشارت دراسة الشمري، إلى أن « الطرائق السائدة في التدريس هي الطريقة التقليدية وإهمال بقية الطرائق التدريسية التي تثير التفكير والتشويق للمادة الدراسية» (الشمري، ٢٠٠٠: ٢٣). واستقراءاً سريعاً لما أظهرته بعض البحوث والدراسات في مجال طرائق تدريس التاريخ السائدة في مدارسنا والتي تشير إلى أن طرائق التدريس ما زالت أسيره المفهوم التقليدي الضيق الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، وهذا ما أكدته دراسة كل من (الدليمي،٢٠٠١) ودراسة (التميمي٢٠٠٥) ودراسة (الكبيسي ٢٠٠٦) و(المسعودي ٢٠١٠). ومن طريق اطلاع الباحثة على ما تيسر من الدراسات التي أجريت في

العراق والوطن العربي والعالم في مجال تنمية مهارات التفكير وخاصة مهارات التفكير التاريخي وجد ان هناك ضعفاً في اكتساب مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (Wineburg & Wilson, 1992) ودراسة (Yeager &Wilson, 1997). ومن طريق عمل الباحثة في مجال التدريس، والزيارات الاستطلاعية التي قامت بها لعدد من المدارس، ولقائها مع عدد من المدرسات ومصاحبتهن الى داخل غرفة الصف، والاستبانة التي وزعتها لعدد من المدرسات، فقد لاحظت من خلال إجابة المدرسين والمدرسات أن هناك ضعفاً في وضوح مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وفي تقدير الباحثة يمكن أن يؤثر ذلك على مستوى تحصيلهم في مادة التأريخ.

٣.١. سؤال البحث

ـ ما أثر إستراتيجية عجلة الذاكرة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟.

٤.١.فرضية البحث

ـ لايوجد فرق ذي دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير التاريخي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسن باستخدام استراتيجية عجلة الذاكرة، وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسن بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير التاريخي.

٥.١. الإطار النظري

١ـ احدى المدارس الاعدادية النهارية التابعة لمحافظة بغداد.

٢ـ عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في احدى المدارس (ثانوية فلسطين للمتميزين) النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد (الرصافة الثانية) .

٣ـ الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ –٢٠٢٤ م.

٤ـ الفصول الأولى من كتاب (الاجتماعيات) المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٢٣ –٢٠٢٤ م.

٢. تحديد المصطلحات

١.٢. الإستراتيجية

عرفها كل من:

١ـ (الحيلة، ومرعي ٢٠٠٨)«هي مجموعة طرق وإجراءات أو طرق محدده لتنفيذ مهارة معينه» (الحيلة، ومرعي، ٢٠٠٨، ص ٦٤).

٢- «أنها مجموعه من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المدرس ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والانشطة والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف» (عطية، ٢٠٠٩: ٣٤١).

٢.٢.التعريف النظري

مجموعه من الأساليب التعليمية التي يخطط لها المدرس في رسم سياسته التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية بأقل وقت وجهد من قبل المدرس والطالب.

٣.٢.التعريف الإجرائي

هي مجموعه من الإجراءات التي يستخدمها المدرس في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر والتي تحتاج إلى جهد في اختيار الطرق والأساليب اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

٤.٢. عجلة الذاكرة

عرفها كل من: - (التميمي والساعدي: ٢٠٢٢) بأنها: أنها استراتيجية تعتمد على العمل الجماعي، تبدأ بتقديم مشكله حقيقية يواجهها المتعلمون ويقومون بتحليلها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال المعرفة والمهارات التي يتم اكتسابها، وتتكون من ثلاثة عناصر هي المهام، والمجموعات الصغيرة، المشاركة (التميمي والساعدي، ٢٠٢٠: ٨٤).

فهي استراتيجية تعليمية تستند إلى تصميم الوحدات الدراسية المقررة لبحث معين، بحيث تتضمن هذه الوحدات مجموعه من المشكلات المرتبطة بحياة الطلاب الواقعية، وفي الوقت نفسه تعمل على جذب انتباههم، وتستثير عمليات التفكير لديهم، وتقودهم إلى حل المشكلة.

٥.٢.التعريف النظري

استراتيجية تنبثق من النظرية البنائية يتم فيها تعريض المتعلمين إلى مواقف تكون على شكل مشكله تكون محيره لتفكير المتعلمين ,وبالتالي استخدام مهارات معينه لحل هذا الموقف أو المشكلة.

٦.٢. التعريف الإجرائي: استراتيجية يتم من خلالها تعليم (طلاب الصف الثاني المتوسط) مادة الاجتماعيات ومعرفة أثرها في تنمية مهارات التفكير التاريخي.

٧.٢.المهارات

عرفها كل من :

١- (حسين وفخرو،٢٠٠٢): « القدرة على استخدام الحقائق والنظريات والمعلومات التي سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض في موقف جديد أو محتوى جديد» (حسين وفخرو، ٢٠٠٢: ٤٥).

٢- (دناوي، ٢٠٠٨): «هي معالجات ذهنيه تمارس عن قصد في التفاعل مع المعلومات أو المواقف لتحقيق هدف معين» (دناوي، ٢٠٠٨: ١٧).

٢-٨. التفكير التاريخي

عرفه كل من :

١- (زريق، ١٩٨١) : «هو عملية استكشاف علة الأحداث الماضية من خلال الإجابة عن السؤال لماذا حدث التاريخ كما حدث واتخذ الشكل الذي يتراءى لنا به» (زريق، ١٩٨١: ١٣٣).

٢- (خريشه، ٢٠٠٤): «هي القدرة على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتب التاريخ عن طريق جمع البيانات والأدلة التاريخية من مصادرها الأصلية وتنظيمها، تصنيفها، تفسيرها وتقبل وجهات نظر مخالفه واستبعاد التحيز وإصدار الإحكام من أجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الأدلة والبراهين» (خريشه، ٢٠٠٤: ١٥٩).

تعريفه النظري: هو عمليه عقليه تتضمن عدد من المهارات من التسلسل الزمني، القدرة على إصدار الأحكام، اتخاذ القرار، تفسير القضايا التاريخية، ربط الأسباب بالنتائج، صياغة عدد من الفرضيات والوصول إلى الحقائق عن طريق البحث العلمي.

التعريف الإجرائي: «هو قدرة (عينة البحث) على أداء المهارات العقلية الخاصة بالتاريخ بدقه وسهوله، من خلال استخدام عدد من المهارات للوصول إلى تعلم أفضل في نهاية التجربة».

٢-٩. الثاني المتوسط

تعريف وزارة التربية ١٩٧٧: وهو الصف الي مرحلة تأتي بعد المرحلة الابتدائية وتشمل الصفوف (الاول، الثاني والثالث) بفرعيها (وزارة التربية، ١٩٧٧: ٤).

٣. عجلة الذاكرة

١.٣. النظرية المعرفية

شهد القرن الماضي خلال العقدين الأخيرين تحولات رئيسية في النظر للعملية التربوية والتعليمية من قبل الباحثين و« تضمنت تلك التحولات إثارة التساؤل حول العوامل الخارجية المؤثرة على التعلم مثل خصائص المتعلم (الشخصية وضوح تعابيره، حماسته وطريقة ثنائه)، إلى إثاره التساؤل حول مايجري بداخل عقل المتعلم مثل (معرفته السابقة، فهمه، قدرته على التذكر، قدرته على معالجة الأمور، دافعيته، أنماط تفكيره، وكل مايجعل التعلم لديه ذا معنى) وقد أسهم الباحثون بشكل واضح في هذا المجال، وظهر ذلك من خلال تركيزهم على كيفية تشكيل هذه المعاني، واستند الباحثون في هذا التوجه إلى مدرسة فلسفيه

سميت بالنظرية البنائية» (أبو عوده، ٢٠٠٦: ١٤). « وتعتمد مبادئ النظرية البنائية منهم بياجيه الذي يرى أن التعلم المعرفي يتم من خلال التكيف العقلي للفرد، بمعنى حدوث توازن في فهم الواقع مع الظروف المحيطة بهم، ولذا فأن التعلم البنائي يقوم على تنظيم التراكيب الذاتية للفرد يقصد مساعدته في احداث التكيف المطلوب، ولهذا فان البنائيين يؤكدون على التعلم القائم على المعنى أو الفهم» (الهويدي،٢٠٠٥: ٢٩٩). ويعتبر العالم النمساوي جان بياجيه (١٩٩٦ – ١٩٨٠) من أول علماء التربية الذين نادوا بالبنائية، ويعتقد بياجيه « أنَّ الإنسان تنمو لديه مستويات التفكير عبر مراحل محدده وتتميز كل مرحلة بامتلاك مفاهيم أو تراكيب عقلية هي برامج واستراتيجيات يستخدمها الفرد في تعامله مع البيئة بزيادة خبرات الفرد تصبح المستويات والتراكيب الفكرية قادرة على تغير خبراته الجديدة، لذا تتكون لديه تراكيب فكرية جديدة تستوعب هذه الخبرات الجديدة أي أن هذه التراكيب الفكرية تتوسط بين الفرد وبيئته» (الاغا وعبد المنعم، ١٩٩٧: ٢٤٠).

٢.٣ .الذاكرة

مكانة الذاكرة في حياة الأنسان لها أهمية وعمومية للجهاز النفسي لدى الإنسان التي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات، وتجعله قادراً على معالجتها وترميزها وإدخالها والاحتفاظ بها, واستخدامها في سلوكه المقبل كلما دعت الحاجة اليها، كما تضمن الذاكرة وحدة وكلية الشخصية، وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن التعقيد التدريجي للسلوك والارتقاء الدائم به يتحقق بفضل تراكم الخبرة الفردية والنوعية والاحتفاظ بهما، بل أن تكون الخبرة أمراً غير ممكن فيما لو تلاشت صوره وإشارته التي تنشأ في الدماغ بدون أن تترك آثاراً فيه ونظائر العالم الخارجي للسلوك الإنساني الذي في كل لحظة من اللحظات، وفي أي موقف من المواقف التي يواجهها، تحدده الخبرة السابقة والذاكرة بأنواعها المختلفة ومستوياتها المتعددة من خلال تآزرها مع التفكير واستخدامها لطرائقه وعملياته فأنها تحتل مكانة عظيمة في حياة الأنسان وهي العامل الحاسم في تقدمه وتطوره وفي استمرار وديمومة هذا التقدم أن الأنسان بدون الذاكرة يبدو كما لو أنه يولد من جديد في كل لحظة علماً بأن دور الذاكرة المقتصر على تسجيل وحفظ ما كان في الماضي فقط، وإنما يتجلى دورها في كل فعل حيوي تود القيام به في الوقت الحاضر، أن الفعل وجريانه وتحقق أهدافه يتطلب بالضرورة الاحتفاظ بكل عنصر من عناصره وربطه بما سبقه.

٣.٣. تعريف الذاكرة

يعد مفهوم الذاكرة من المفاهيم صعبة التعريف لأنها عملية معرفية معقدة ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها مما يعكس وجهات نظر عديدة حول تركيب الذاكرة وعلاقتها باتجاه معالجة المعلومات وغيرها. ومن أبرز التعريفات التي قدمت للذاكرة ما يلي:

وهي مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات.وتعرف الذاكرة أيضاً على أنها القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة. ويعرف «هابر لاندت» (١٩٩٤ا) لذاكرة على أنها «القدرة على تذكر ما تعلمه الفرد سابقاً. ويعرف «أندرسون» (١٩٩٥) الذاكرة على أنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة. ويعرف «ستنبرغ» (٢٠٠٣) الذاكرة على أنها العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر. ويعرف «اندرايد وماري» (٢٠٠٤) أن الذاكرة هي قدرة الفرد على استرجاع معلومات من خبراته السابقة. وحقيقة الأمر إن أي تعريف للذاكرة يجب أن يشمل جميع العمليات المعرفية ابتداءً من الاستقبال إلى الاستجابة المعرفية. وفي ضوء ذلك يمكن تبني تعريف شمولي توفيقي على أن الذاكرة هي الدراسة العلمية لعمليات استقبال المعلومات وترميزها وخزنها واستعادتها وقت الحاجة.» (العتوم، ٢٠١٢: ١٢٨).

٤.٣ . نظريات تفسير الذاكرة

١.٤.٣ـ النظريات السلوكية: «يعد عالم النفس الألماني أبنجاهاوس «Abbinghaus » أول من درس الذاكرة دراسة علمية حيث ترى هذه النظرية بأن الذاكرة هي نتاج عملية التعلم كما أعطى أهمية للزمن في تخزين المعلومات وأثره في انطفاء المعلومة من خلال عمليتي التآكل والتداخل». (الإزيرجاوي، ١٩٩١:٩١).

٢.٤.٣ـ نظرية «الجشطلت»: ترى هذه النظرية بأن الأفكار المركبة تجمعات من الأفكار البسيطة وهي قابلة للتحليل إلى أفكار بسيطة وهي لا تعطي الخبرة السابقة دور في تنظيم السلوك وإنما تؤكد على الموقف الحاضر.(عبد الفتاح، ٢٠٠٢:٧١).

٣.٤.٣.النظرية المعرفية Cognitive Theory:

٤.٤.٣ . اتجاه معالجة المعلومات Information Processing Approach:

يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن «السلوك ليس مجرد استجابات ترتبط بمثيرات وإنما هو سلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال المثير وانتاج الاستجابة المناسبة له وطبيعة المعالجة المعرفية ونوعيتها هي التي تحدد الفترة الزمنية بين استقبال المثير وانتاج الاستجابة، وأن ما يحدث من معالجة المعلومات لدى الإنسان يشبه ما يحدث في جهاز الحاسوب حيث يتم استقبال المدخلات In puts ومعالجتها في وحدة معالجة المعلومات ليتم إنتاج المخرجات Out puts وهذه المعالجة عند الإنسان تمر

بمراحل تتمثل في: الاستقبال، الترميز، التخزين ومن خلال العمليات المعرفية تنتج استجابة في كل مرحلة من هذه المراحل».(الزغول، الزغلول، ٢٠٠٣: ٧٤).

٥.٤.٣.مراحل الذاكرة: عند النظر إلى الذاكرة البشرية كنظام معالجة معلومات، فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل هي: الترميز، مرحلة الاحتفاظ أو التخزين، مرحلة الاسترجاع أو التذكر.

١.٥.٤.٣ . مرحلة الترميز

إن المثيرات غير المرمزة لا تشكل جزئاً من خبراتنا ولا نستطيع معالجتها. والبيئة تضم الكثير من الحوادث والمثيرات المتنوعة التي لا نستطيع ترميزها وجمعها بسبب افتقارنا إلى الأجهزة الحسية اللازمة لاستقبال بعضها مثل الموجات الضوئية أو الأشعة أو بعض الترددات الصوتية. بعضها الآخر يمكننا إدراكه وترميزه، ولكننا لا نرغب في ذلك ولا نعيره انتباهنا واهتمامنا. ومن هنا يعتبر الانتباه الانتقائي مهماً جداً في عملية الترميز وقد تبين أن الخصائص الفيزيائية للمثيرات أو الأشياء (كالون والحجم والشكل والحركة والموقع) تلعب دوراً مهماً في القدرة على الانتباه والترميز، فالمثيرات المتباينة أسهل ترميزاً من المثيرات المتشابهة. ومن وجهة نظر ثانية، يرتبط الترميز بعملية التعلم بصفة وثيقة، وحتى تكون المادة المتعلمة أسهل ترميزاً يجب أن تتوافر بها شروط عدة منها: التكرار والتنظيم، تقسيم وتلخيص وتنقية ما نتعلمه، وأن تكون المادة ذات معنى، مع التركيز على طريقة التعلم بالمحتوى التي تتضمن الأفكار العامة والمبادئ الأساسية وترابطها فيما بينها.

٢.٥.٤.٣ . مرحلة التخزين أو الاحتفاظ

بما أن قدرة الإنسان على الاحتفاظ بالمعلومات المرمزة تدوم لفترات زمنية متفاوتة تصل إلى عدة سنوات، فقد اهتم العلماء بمسألة تخزين المعلومات والمثيرات واعتبروها محور الذاكرة. وقد بينت البحوث وجود أكثر من نوع للذاكرة ولكن أهمها نوعان: الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، وذلك لاختلاف تذكر الحوادث والمثيرات حسب فترة زمنية قصيرة أو طويلة. وقد تبين أن هناك عوامل تؤثر في عملية التخزين أهمها:

ـ عدم تداخل المادة المتعلمة والمثيرات وعدم تشابهها، وترك فترات من الراحة بين المواد المتعلمة، كما يؤثر النعاس والخمول والتعب والعقاقير تأثيراً سلبياً في عملية الاحتفاظ والتخزين.

٣.٥.٤.٣.مرحلة الاسترجاع أو التذكر

إن ترابط الأحداث يساعد في تذكرها سواء أكان الترابط وجدانياً عاطفياً أم تلقائياً، أم من خلال أحداث خاصة. إن الترابط يساعد في استدعاء جميع تفاصيل المادة المتعلمة، كما أن السياق الذي تحدث

فيه الخبرة أو التعلم يساعد في استرجاعها، وذلك لاقتران الحدث أو التعلم زمانياً ومكانياً في سياقها العام.(عبد الله،٢٠٠٣: ١٦-١٧).

٥.٣. أنواع الذاكرة

١.٥.٣ . الذاكرة الحسية

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي. فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي نتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية، السمعية، اللمسية، الشمية، والذوقية). فهي تتألف من مجموعة من المستقبلات يختص كل منها بنوع معين من المعلومات، فالمستقبل الحسي البصري مسؤول عن استقبال الخبرة البصرية والتي غالباً ما تكون على شكل خيال لشيء في حين المستقبل الحسي السمعي يعنى باستقبال الخبرة السمعية على شكل صدى. وتلعب هذه الذاكرة دوراً هاماً في نقل صورة العالم الخارجي على نحو دقيق، إذ ما يتم تخزينه فيها هو الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية، فهي تمثيل حقيقي للواقع الخارجي دون أي تشويه أو تغيير فيه، وتمتاز مستقبلات الحس في هذه الذاكرة بسرعتها الفائقة على نقل صورة العالم الخارجي، وتكوين الصورة النهائية لمثيراته وفقاً لعملية التوصيل العصبي، مما يساعد في سرعة اتخاذ الأنشطة السلوكية اللاحقة. وتمتاز أيضاً بقدرتها الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات، ولكن بالرغم من هذه القدرة على الاستقبال، فإن المعلومات سرعان ما تتلاشى منها، لأن قدرتها على الاحتفاظ محدودة جداً بحيث لا تتجاوز أجزاءً من الثانية (الزغلول، الزغلول، ٢٠٠٣: ٥٧).

٢.٥.٣ . الذاكرة قصيرة المدى

«تعد الذاكرة قصية المدى المحطة الثانية التي تستقر فيها بعض المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية، فهي تشكل مستودعاً مؤقتاً للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين ٥ ـ ٣٠ ثانية. فالمعلومات التي تدخل إلى هذه الذاكرة يجري عليها بعض التغييرات والتحويلات، حيث يتم تمثلها على نحو مختلف عما هي عليه في الحسية، ففيها يتم تحويل المثيرات البيئية من شكل إلى شكل آخر، الأمر الذي يمكن من استخلاص المعاني المرتبطة بها، وهناك العديد من العلماء المعروفين يطلق على هذه النوع اسم الذاكرة العاملة، كونها تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه إليها من الذاكرة الحسية وتقوم بترميزها ومعالجتها على نحو أولي، وتعمل أيضاً على اتخاذ بعض القرارات المنسبة بشأنها من حيث استخدامها أو التخلي عنها، أو إرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى وتجري عليها بعض العمليات المعرفية من حيث استخلاص بعض المعاني منها ربطها، تنظيمها وتحويلها إلى أداء ذاكري».(عبدالله،٢٠٠٣: ١٦ـ ١٧).

٣.٥.٣.الذاكرة طويلة المدى

« تشكل المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات التي تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية،حيث يتم فيها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة. وتمتاز بسعتها الهائلة على التخزين، إذ توجد فيها الخبرات والمعلومات القديمة والحديثة». (العتوم،٢٠١٢: ١٢٨).

٤. استراتيجيات التدريس

«إن استراتيجيات التدريس المعرفية تقوم استراتيجيات التدريس وفقا للتعلم المعرفي على أساس مواجهة الطلاب بمشكلة حقيقية يحاولون إيجاد حلول لها من خلال البحث والنقاش لهذه المشكلة» (سعودي، ١٩٩٨ :٧٧٣). فالتعليم الاستراتيجي بدأ الاهتمام باستراتيجيات التعليم والتعلم والدور الفعال الذي تؤديه في تحسين بيئة التعلم للوصول إلى نتاجات تربوية مواكبة للعصر ومحققة لطموحات التربويين والمتعلمين أنفسهم، وعلى ذلك فاستراتيجية التدريس هي جملة من الطرائق والأساليب المستعملة في مواقف التعليم والتعلم، وتحتوي على مبادئ وقواعد وأساليب متداخلة توجه إجراءات المدرس في سعيه إلى تنظيم خبرات التعلم الصفي فهي تشرك المتعلمين في عمل أشياء تحفزهم على التفكير فيما يتعلمونه، وأن يستعملوا مهام تفكير عليا تستند إلى التحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه، فضلاً عن قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة، كما أنها تساعدهم على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة لديهم، لاسيما أن حدوث التعلم يتطلب القدرة على تذكر المعلومات التي يتم اكتسابها، أما المعلومات التي لا يتم تذكرها فلا تعد ذات قيمة في التعامل مع متطلبات التعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها. إن الهدف من الاستراتيجيات التعليمية هو أن يتعلم الطلاب تلك الاستراتيجيات ثم يعممونها بأعلى مستوى وأقل جهداً ممكناً سواء أكان من الطالب أو المدرس اذ لا تعلم من غير تدريب ناجح، فالتدريب هو الحصول على خبرة قد تكون مهاراتية أو معرفية أو اجتماعية ليستطيع الفرد تطبيقها في مجال عمله، لذلك ينبغي على المدرسة أن تعلم الطلاب كيفية الإفادة من معارفهم في حل مشكلاتهم، وعليها أن تختار المعارف الأكثر مناسبة لاستيعابه كما يقع على عاتقها غربلة معارفه من الأقل إلى الأكثر أهمية وأن تساعده على ترتيب الأفكار والتجريب والاكتشاف حتى يكون تعليمه منتجاً ومفيداً فاكتساب الطلاب القدرة على التعبير الجيد لن تتأتى إلا من طريق تدريبهم على الكتابة، فأن كثرة التدريب والمران من شأنهما أن تخضع لأقلامهم الاساليب المتنوعة وتزيد من ثروتهم اللغوية والفكرية وتعودهم الكتابة السليمة ولكنهم كما يرى الباحث ينبغي أن يزودوا بالتغذية الراجعة.(الساعدي،٢٠٢٢: ٢٢٢).

ولذا تجد استراتيجية عجلة الذاكرة واحدة من الاستراتيجيات التي تدعم الذاكرة لدى المتعلم ومن خلال خطواته في استثمار الخزين المعرفي في التحصيل المدرسي.« وإن هذه الاستراتيجية تساعد المتعلمين في رفد ذاكرتهم في مواجهة الموقف التعليمي ومن طريق خطوات يقوم بها المدرس في زيادة قدرة التركيز لدى الطلاب وتعزيز وتحفيز الذاكرة لديهم» (الساعدي، ٢٠٢٢: ٨٤).

٥. خطوات إستراتيجية عجلة الذاكرة

تتألف استراتيجية عجلة الذاكرة من أربع مراحل أساسية تبدأ بتوجيه المدرس للطلاب نحو الموقف التعليمي، وتنتهي بعرض أفكار الطلاب وإنتاجهم الذهنية وتحليلها، وحين تكون المشكلة متواضعة في مجالها يمكن تغطية أو معالجة المراحل الخمس للاستراتيجية في عدد قليل من الدروس غير أن المشكلات الأكثر تعقيداً قد تستغرق سنة كاملة لحلها وفيما يلي الخطوات الأربع لهذه الاستراتيجية:

ـ الخطوة الأولى(القراءة): تراجع المدرسة أهداف الدرس من خلال قراءته، وتثير دافعية الطلاب ليندمجوا في نشاط حل مشكلة اختاروها اختياراً ذاتياً.

ـ الخطوة الثانية (تقديم المعرفة السابقة): تساعد المدرسة الطلاب في هذه الخطوة باستعراض فكرة يتذكرها أمامهن وذلك في مساعدتهم على استرجاع مكان في حافظتهم من مواقف وافكار.

ـ الخطوة الثالثة (تشارك الطلاب): وهنا تقوم المدرسة في فرز الأفكار الجيدة والتي تصلح تشجع المدرسة الطلاب في جمع المعلومات المناسبة، وإجراء التجارب والسعي لبلوغ التفسيرات والتوصل إلى الحلول ومعالجة مشكلة الدرس المطروحة أمام الطلاب.

ـ الخطوة الرابعة (فرز الأفكار): «وتساعد المدرسة الطلاب في تخطيط هذه النواتج وإعدادها وفرز الافكار الجيدة والتي تصلح حلا للمشكلة المطروحة وكتابة الجواب واسم صاحب الجواب على إحدى جوانب السبورة وذلك تشجيعاً للطلاب الذين استخدموا ذاكرتهم بنحو عملي داخل الصف».(التميمي والساعدي،٢٠٢٢: ٨٥).

٦. مهارات التفكير التأريخي

١.٦ .التفكير في نظر الإسلام

«لقد قام المنهج الإسلامي في التفكير عن البحث العلمي، واعتمد على المحاكمة العقلية، وجعل الموازنة قاعدة أساسيه في التفكير عند المسلمين في شؤون الحياة جميعها فوجه النبي محمد(صلى الله عليه وآله)أصحابه إلى نبذ الخرافات والأساطير والأوهام التي علقت بالعقل الإنساني وبين لهم أن لكل شيء سبباً، وأن هذا الكون محكم الخلق متقن الصناعة، وما على المسلم إلا أن يكتشف بعقله ما أودع الله تعالى فيه من القوانين والسنن التي تحكم سيرته» (دناوي ،٢٠٠٨: ٨). «وينظر إلى التفكير على أنه عملية

معرفية معقده تتضمن معالجة المعلومات، وتقوم على استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم (المادية والمجردة) بهدف الوصول إلى نواتج معينه»(الزغلول،٢٠٠١: ٢٦٧).

«والتفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقه لحل مشكلة معينة أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدة موضوعات بغض النظر عن نوع تلك العلاقة (العبيدي، ٢٠٠٨، ص٢٥٤). ويرى الكثير من علماء النفس إن التفكير يشير إلى نشاط داخلي وعلى الرغم من ذلك فان طبيعة الأنشطة التفكيرية تختلف من حيث نوعيتها وطبيعتها، فمنها ماهو بسيط ومباشر ومنها ما هو معقد، لذا فإن الإفراد يختلفون فيما بينهم بأساليب التفكير وأنماطهم المعرفية كما يتعدد النشاط التفكيري ليشمل أنواعاً عديدة مثل التفكير التأملي، الناقد، الإبداعي، والابتكاري..... الخ»(الزغلول،الزغلول،٢٠٠١ :٢٢٩).

ويعد التفكير التاريخي إحدى الصور المتعددة للتفكير، وتكمن أهميته في أنه يمثل هدفاً من أهداف تدريس التاريخ بوجه عام، وأن تعلم مادة التاريخ ينبغي أن تنمي القدرة على التفكير التاريخي، ومن ثم أصبح من الضروري استعمال الإستراتيجيات التعليمية الملائمة في تدريس التاريخ، والتي تجعل الطالب يشارك بفاعليه وتنمي لديه مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير التاريخي، «وأن تدريس مادة التاريخ بطريقة صحيحة تتيح للطلاب فرصاً طبيعية لاكتساب مهارات البحث والتحليل، وتقويم الكلمة المطبوعة والمنطوقة، والقدرة على الربط بين الأسباب والنتائج والخروج بتعميمات ومبادئ عامة، ولهذه المهارات قيمتها في تربية الطلاب تربية عقلية سليمة».(الهابس،١٩٨٠: ٥).

٢.٦. خصائص التفكير التاريخي: يمتاز التفكير التاريخي بعدة خصائص هي:

١. إنه نظر وتأمل في الإنسان، فلا تاريخ بلا إنسان، إذ لا تتصل الكائنات الأخرى بالتاريخ إلا بمقدار ما تؤثر أو ما يؤثر هو فيها.

٢.هو نفاذ إلى الحياة البشرية وما تضمنه من أنشطة إنسانية، فوراء أي أثر أو نقش أناس عاشوا وجاهدوا واختبروا اختبارات قد تكون مماثلة لحاضرنا.

٣. يضع الأحداث البشرية في حيزها الاجتماعي والزمني عن طريق علاقة الإنسان بغيره وأثر هذه العلاقات في معتقداته، وأساليب فكره وعمله، وهو لايهمل الزمن فيتساءل عما حدث قبله وأدى إليه وعمن جاء بعده ونتج عنه» (Dunna, R :1996,P 16).

٣.٦. مهارات التفكير التأريخي: ويمكن إجمال أسباب تنمية مهارات التفكير بالآتي :

١.التفكير ضرورة للإيمان واكتشاف نواميس الحياة: وقد دعا إلى ذلك القرآن الكريم، فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص وتقليب الأمر على وجهة لفهمه وإدراكه.

٢.التفكير لاينمو تلقائياً: هذا يقودنا إلى التعريف بين نوعين من التفكير، التفكير اليومي المعتاد الذي يكتسبه الإنسان بصورة طبيعية، وهو يشبه القدرة على المشي، والتفكير الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومرناً مستمراً حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له، وهذا النوع يشبه القدرة على تسلق الجبال أو رمي القرص وغيرها من المهارات التي تتطلب تفكيراً مميزاً.

٣.دور التفكير في النجاح الحياتي والدراسي: يؤدي التفكير دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن آرائهم في العمل التعليمي والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد انتهائها هي نتائج تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم.

٤.التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معاً في عالم اليوم والغد.

«إنَّ تنمية مهارات التفكير تفيد المدرسين والمدارس معاً، فمن الملاحظ لما يدور داخل غرفة الصف في مدارسنا، أن دور الطالب في العملية التربوية والتعليمية محدود للغاية وسلبي، ولايتجاوز عملية التلقي، أو مراقبة المشهد الذي يخطط له، هذا إذا كان قد خطط له فعلاً وينفذه المعلم بكل تفاصيله» (القطامي،٢٠٠١: ٩٥).

٧. مجتمع البحث وعينته

إن تحديد المجتمع عملية أساسية وضرورية ينبغي الاهتمام بها. وعلى الباحثة أن ولهذا فان المجتمع الأصلي في هذا البحث هو المدارس الإعدادية النهارية للبنين في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/٢ لذا فقد زارت الباحثة شعبة الإحصاء بغية معرفة عدد المدارس واسمائها فوجدها (٥٢) مدرسة بعد ذلك اختار الباحثة عشوائياً مدرسة واحدة فكانت المدرسة المختارة هي مدرسه (الابتهال). اختارت الباحثة شعبتين من تلك المدرسة شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة بلغ عدد أفراد العينة (٦٣) طالباً منهن(٣٢) طالباً في شعبة(أ) و(٣١) طالباً في شعبة(ب) وبعد أن استبعدت الباحثة الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٣) طلاب منهم(٢) في شعبة(أ) وواحد في شعبة(ب) من

المجموعة	الاختبار	المتغير المستقل	الاختبار	المتغير التابع
التجريبية	قبلي	استراتيجية عجلة الذاكرة	بعدي	مهارات التفكير التأريخي
الضابطة	قبلي	الطريقة التقليدية	بعدي	

التحليل الإحصائي فقط وليس من الحضور في القاعة الدراسية، أصبح عدد أفراد العينة النهائية (٦٠) طالباً بواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة والجدول(١) يوضح ذلك.

الجدول(١)

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عددالطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٢	٢	٣٠
الضابطة	ب	٣١	١	٣٠
المجموع	٢	٦٣	٣	٦٠

(جدول١، عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده)

٨ ـ تكافؤ مجموعتي البحث

١.٨ .العمر الزمنيّ للطلاب محسوباً بالشهور:بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (١٦١,٢٠٠) شهراً، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٦٤,٤٠٠) شهراً، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٩٣)، أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢)، وبدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

المجموعة	عددأفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالةالاحصائية عندمستوى٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	**٣٠**	**١٦١,٢٠٠**	**١٦,٢٧٨**	**٥٨**	**٠,٨٩٣**	**٢**	**غير دالة**
الضابطة	**٣٠**	**١٦٤,٤٠٠**	**١٠,٩٨٤**				

(الجدول٢، الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور)

٢.٨. التحصيل الدراسيّ للآباء: يبدو من جدول (٣) أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أنّ قيمة (كا٢) المحسوبة (٥,٦٦٨)، أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧,٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٣).

٣.٨. التحصيل الدراسيّ للأمهات

يبدو من الجدول (٤) أن مجموعتيّ البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسيّ للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أنّ قيمة (كا٢) المحسوبة (٢,٢٢) أصغرمن قيمة(كا٢) الجدولية (٥,٩٩)عند مستوى دلالة (٠,٠٥)وبدرجة حرية (٢).

٤.٨ .درجات مادة الاجتماعيات في نصف السنة الدراسية للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ للصف الثاني المتوسط

بلغ متوسط درجات مادة الاجتماعيات لطلاب المجموعة التجريبية (٦٢,٤٠٠) درجة، وبلغ متوسط درجات مادة الاجتماعيات لطلاب المجموعة الضابطة (٦٢,٠٠٠) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٣٦)، أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢)، وبدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات مادة الاجتماعيات.

٥.٨ .ضبط المتغيرات الدخيلة

«من إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أربع من المتغيرات ذوات التأثير في المتغير التابع حاولت الباحثة قدر الإمكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة لأن ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة».(فان دالين، ١٩٨٥: ٣٨٠).

٩. أثر الإجراءات التجريبية

أ. الحرص على سرية البحث: بالاتفاق مع إدارة المدرسة، فلم تخبر الباحثة المدرسون والطلاب بطبيعة البحث وأهدافه توخياً لدقة النتائج ولكي لا يتغير نشاطهم ومعاملاتهم مما يؤثر في سلامة التجربة.

ب ـ المادة الدراسية: حددت المادة موحدة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة وكان عدد الموضوعات خمس وهي: (البحتري، هجرة النبي محمد(ص)، الفتوحات، أبي فراس الحمداني وحروب الردة) قد حددت هذه المفردات على وفق منهج الصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي(٢٠٢٣/٢٠٢٤) التي يمكن أن تدرس خلال مدة التجربة.

ج ـ المدرسة الباحثة: درّست الباحثة بنفسها طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة، وهذا يضفي على التجربة درجة من الدقة والموضوعية لأن إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزى إلى تمكن أحد المدرسات من المادة أكثر من الآخر أو إلى صفاته الشخصية أو غير ذلك.

د ـ توزيع الحصص: تمت السيطرة على هذا العامل من طريق توزيع الدروس بصورة متساوية بين مجموعتي البحث فقد كان الباحثة يدّرس (أربعة دروس أسبوعياً) بمعدل درسين لكل مجموعة على وفق منهج توزيع وزارة التربية العراقية لمادة الاجتماعيات وتم هذا بالاتفاق مع إدارة المدرسة لتنظيم جدول توزيع الحصص

لمادة الاجتماعيات للصف الثاني المتوسط وقد وزع حصص المادة للمجموعتين بين يومي(الاثنين والأربعاء) من كل أسبوع. كما مبين في جدول(٣)

المجموعة/اليوم	الأثنين		الأربعاء	
	الساعة	الدرس	الساعة	الدرس
التجريبية	٨:٠٠	الأول	٨:٥٠	الثاني
الضابطة	٨:٥٠	الثاني	٨:٠٠	الأول

(الجدول ٣، توزيع دروس مادة الاجتماعيات على مجموعتي البحث)

هـ ـ مدة التجربة: كانت مدة التجربة واحدة لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت التجربة بتأريخ ١/١٠/ ٢٠٢٣ وانتهت بتاريخ ٢٠٢٣/١٢/١.

١٠. إعداد الخطط التدريسية

أعدت الباحثة الخطط التدريسية الملائمة لموضوعات التجربة المقرر تدريسها في ضوء المتغير المستقل ومحتوى كتاب الاجتماعيات فكانت الخطة الأولى متضمنة (استراتيجية عجلة الذاكرة) والخطة الثانية متضمنة الأسلوب التقليدية المعلوماتي في تدريس الاجتماعيات لطلاب المجموعة الضابطة. وقد عرضت الباحثة خطتين أنموذجيتين من تلك الخطط على مجموعة من السادة الخبراء وقد أطلع على آرائهم وملحوظاتهم وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجرت الباحثة التعديلات اللازمة.

١١. أداة البحث (اختبار مهارات التفكير التأريخي)

« وقد تعددت أنواع الاختبارات الموضوعية التي من بينها الاختيار من متعدد الذي وقع اختيار الباحثة عليه، لأنه من الاختبارات التي تتميز بسهولة التصحيح وقربها إلى طابع تفكير الطالب، ولها دورها في تعويده الحكم الصائب والموازنة والمفاضلة بين الاشياء» (الغريب، ١٩٩٦: ٨١-٨٢). إذ تكون الاختبار من خمسة عشر فقرة من اختيار متعدد وقد تميز هذا الاختبار بالشمول والصدق وعرض الاختبار على الخبراء والمحكمين فكان بصيغته النهاية ومعد لاختبار المجموعتين.

١٢. تطبيق التجربة

باشر الباحثة بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الأربعاء الموافق١/١٠/٢٠٢٣ بتدريس حصتين أسبوعياً لكل مجموعة واستمر التدريس إلى يوم الأثنين الموافق١/١٢/٢٠٢٣. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث (اختبار مهارات التفكير البعدي) على أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد يوم الأربعاء الموافق١٥/١/٢٠٢٤، الساعة(٨:٥٠) صباحاً، لغرض قياس معرفة الطلاب بمهارات التفكير التأريخي.

١٣. الوسائل الإحصائية

استعمل الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية لمعالجة بيانات البحث وهي:

١ـ الاختبار التائي (t–test) لعينتين مترابطتين: استعمل لغرض اختبار فرضيتي البحث الأولى والثانيه؟

$$\frac{\text{م ق}}{\sqrt{\frac{\text{مج ح٢ق}}{\text{ن (ن — ١)}}}}$$

اذ تمثل:

م ق = المتوسط الحسابي للفروق بين الأزواج المتقابلة لدرجات الاختبارين

مج ح٢ق = انحراف فروق الأزواج المتقابلة عن الوسط الحسابي (م ق)

ن = عدد أفراد المجموعة (كراجة، ١٩٩٧: ٣٠٣).

٢– معامل ارتباط بيرسون: استعمل الباحثة هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

«إذ تمثل:–ن: عدد أفراد العينة، س: قيم المتغير الأول، ص: قيم المتغير الثاني.»(البياتي، ١٩٧٧: ١٨١).

النتيجة

التحقق من فرضية البحث التي تنص على ما يأتي:

ـ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأريخي.

ـ بعد تحليل النتائج، اتضح أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية لمهارات التفكير التأريخي بعد تطبيق استراتيجية عجلة الذاكرة بلغ (١١,٩٦٦)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لمهارات التفكير التأريخي بعد تطبيق الطريقة التقليدية المعلوماتية بلغ (٨,٥٦٦). وعند استعمال الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفرق الإحصائيّ بين هذين المتوسطين، ظهر أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية إذ إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٥,٢٥٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢). والجدول (٤) يوضح ذلك.

المجموعة	عددأفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١١,٩٦٦	٢,٤٢٨	٥٨	٥,٢٥٤	٢	دالة
الضابطة	٣٠	٨,٥٦٦	٢,٥٨٢				

(جدول ٤، نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للفهم القرائي)

ـ ما يتعلق بالفرضية الحالية ترى الباحثة أن استراتيجية عجلة الذاكرة قد اثرت وبصورة إيجابية في عينه البحث(المجموعة التجريبية) وسببه يعود إلى فاعليه هذه الاستراتيجية وتفاعل أفراد العينة خلال التجربة وبذلك ترفض الفرضية الحالية.

وترى الباحثة أنّ سبب ذلك قد يعود إلى:

ـ إنّ استراتيجية عجلة الذاكرة أكثر فاعلية من الطريقة المعلوماتية في تدريس الاجتماعيات، لأنها تقود القراء إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة المحددة التي بها يتفاعل الطلاب مع معلومات النص المقروء، مما ينتج عنه تحقيق مستويات عالية من وعي بمهارات التفكير التأريخي.

ـ إنّ استراتيجية عجلة الذاكرة التي اتُبعت في تدريس مادة الاجتماعيات، تساعد على التركيز وتزيد من دافعية الطلاب نحو المادة والإجادة فيها.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، عبد العزيز(٢٠٠٥م) **التاريخ، تأريخه وتفسيره وكتابته**، الخرطوم، الدار السودانية للكتب.
- أبو جادو(٢٠٠٣) **علم النفس التربوي**، ط٣، الأردن،عمان، دار المسيرة للنشرة والتوزيع والطباعة.
- الأزيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١) **أسس علم النفس التربوي**، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبدا لله (١٩٧٧)**التربية العلمية وطرق التدريس**، ط٤، فلسطين، غزة، مطبعة منصور للنشر والتوزيع.
- البجة، عبد الفتاح حسن(٢٠٠٠) **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بخيت،محمد أحمد لطيف وآخرون(٢٠١٠)**مهارات التفكير**،السعودية، الرياض،السعودية، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- التميمي، رائد رمثان، الساعدي،حسن حيال محسن (٢٠٢٢) **التنمية التعليمية المستدامة**، العراق، الحلة، مطبعة دار الصادق.

- حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر(٢٠٠٢) **دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير**، الأردن، عمان، جهينة للنشر والتوزيع.
- دناوي، مؤيد أسعد، سعد حسين(٢٠٠٨) **تطوير مهارات التفكير الإبداعي تطبيقات على برنامج الكورت**، اربد، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الرشدان،عبد الله،جعنيني نعيم(١٩٩٤)**المدخل إلى التربية والتعليم**، ط١،عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زريق، قسطنطين (١٩٨١) **نحن والتاريخ**، دار الملايين، ط١، بيروت، لبنان.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠١) **مبادىء علم النفس التربوي**، ط١، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- الزغلول، رافع النصير الزغلول، الزغلول(٢٠٠٣) **عماد عبد الرحيم، علم النفس المعرفي**، الأردن، دار الشرق.
- الزغلول، عماد، وشاكر عقله(٢٠٠٧)**سيكيولوجية التدريس الصفي**، الأردن،دار الميسرة.
- الزغلول، عماد، وشاكر عقله (٢٠٠٧) **سيكيولوجية التدريس الصفي**، دار الميسرة، الأردن.
- الزند، وليد خضير عباس(٢٠٠٤) **التصاميم التعليمية**، ط١، السعودية، الرياض، السعودية، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- الزوبعي، عبد الجليل، والغنام، محمد أحمد(١٩٨٦) **مناهج البحث في التربية**، ط٢، مطبعة جامعة بغداد.
- زيتون، كمال(٢٠٠٢) **تدريس العلوم للفهم روية بنائية**، ط١، مصر،القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، حسن (٢٠٠٣) **تعليم التفكير : رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، القاهرة، عالم الكتب.
- الشبلي، كريم مهدي(١٩٨٦) **المناهج بناؤها تنفيذها، تقويمها تطويرها باستخدام النماذج**.
- الشمري، هناء خضير(٢٠٠٢) **تقويم مناهج التاريخ في المرحلة الإعدادية في العراق**،بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد.
- الصباغ، مياز خليل(١٩٨١) **تقويم أهداف مناهج التاريخ في المرحلة المتوسطة للذات في المملكة العربية السعودية**، مطبعة الكشاف التجارية، الرياض.
- عبد الله، محمد قاسم(٢٠٠٣)**سيكولوجية الذاكرة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- عبيد وليم عفانه، عزو (٢٠٠٣) **التفكير والمنهاج المدرسي**، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

- العتوم، عدنان يوسف (٢٠١١) **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط٣،الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان يوسف(٢٠١٢) **علم النفس المعرفي**،الطبعة الثالثة، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عطاالله، ميشيل كامل(٢٠٠٢) **طرائق وأساليب تدريس العلوم**، ط٢، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي(٢٠٠٩) **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، الأردن، عمان،مكتبة الشروق.
- غانم، محمود محمد(٢٠٠٩) **مقدمه في تدريس التفكير**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، الأردن، عمان.
- قطامي، نايفة وآخرون(١٩٩٥) **التفكير الإبداعي**، ط ١، الأردن، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- قطامي، نايفه (٢٠٠١) **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين، والبرنس(١٩٨٢) **اتجاهات في تدريس التاريخ**، القاهرة، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب والنشر والتوزيع.
- مجاور، محمد صلاح(١٩٩٦) **تدريس التربية الإسلامية**، أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت، دار القلم.
- محجوب، وجيه (٢٠٠١) **أصول البحث العلمي ومناهجه**، ط٢، عمان، دار المناهج.
- مرعي، توفيق أحمد و محمد محمود الحيلة (٢٠٠٧) **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها،عناصرها، أسسها، عملياتها)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن،عمان.
- موافي، عبدالرحمن (٢٠٠٣) **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**، دار الميسرة، الأردن، عمان.
- الهويدي، زيد(٢٠٠٥) **الألعاب التربوية واستراتيجية التنمية التفكير**، ط١، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- وزارة التربية العراقية (١٩٧٧) **نظام المدارس الثانوية**، رقم٢، مطبعة وزارة التربية.
- أبوعودة، سليم(٢٠٠٦)، أثر استخدام الأنموذج البنائي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة)، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) الجامعة الإسلامية، فلسطين.

- التميمي، سلوان عبد أحمد(٢٠١٢)، (أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، مجلة *كلية التربية جامعة ديالى*، كلية التربية الأصمعي.
- جري، خضير عباس (٢٠١٢)، مهارات التفكير التاريخي المتوافرة عند معلمي المرحلة الابتدائية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، مجلة *كلية التربية الأساسية، (بحث منشور)*،العراق، بغداد.
- خريشة، علي كايد(٢٠٠٤)مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، العدد ٢٢١، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- سعودي،منى(١٩٩٨)فاعلية استخدام النموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني،مصر، الاسماعيلية.
- سعيدي، عبد الله خميس، والبلوشي، خديجة بنت أحمد (٢٠٠٦)، أثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طلاب العاشر في مادة الأحياء، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٠٩، مسقط، سلطنة عمان.
- فرج، عبد الواحد أحمد (١٩٨٧) التاريخ ودوره الوظيفي في التربية، مجلة رسالة الخليج، دائرة التربوية، سلطنة عمان.

The Impact of the Memory Wheel Strategy on Developing Historical Thinking Skills Among Second Intermediate Grade Students

Abstract

The effect of the memory wheel strategy in developing historical thinking skills among second-grade middle school students.This research aims to know the effect of the memory wheel strategy in developing historical thinking skills among second-grade middle school students. To achieve the research objective, the researcher followed the experimental method in accordance with the research procedures, before conducting the pre-test and post-test. The research sample included (60) students from the second-grade middle school at Palestine High School for the Gifted in Baghdad, affiliated with the Second Rusafa Education Directorate in Baghdad. They were distributed into two groups, with (30) students in the experimental group, and (30) students in the control group. The researcher tried to reject the null hypothesis in favor of the alternative hypothesis, and the results were as follows: Hypothesis (There is no statistically significant difference at the

level (0.05) between the average scores of the social studies subject). Among students in the experimental and control groups, the researcher used the memory wheel strategy, as the researcher taught the control group in the traditional way. The researcher used the following statistical methods: Analysis of variance in variables (age, last year's grades, intelligence, social studies), and the difficulty coefficient associated with each paragraph in the historical thinking test, the discrimination associated with it. , and Spearman's correlation between them. The researcher obtained several results, including: The students of the experimental group who were taught using the memory wheel strategy had a greater advantage and understanding ability than the students of the control group who were taught using the traditional method, and the differences were statistically significant between the students of the experimental and control groups. The researcher suggested. The effect of the memory wheel strategy in developing historical thinking skills in other stages such as middle school and university.

Keywords: memory wheel - historical thinking - second intermediate grade.