﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية

المجلة *التربوية*

* **

أثر استخدام نموذج سوم (SWOM) في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية

إعداد

د / تهاني عطية محمود البنا

مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

كلية التربية– جامعة المنصورة

٢٠١٨م

المجلة التربوية ـ العدد الثالث والخمسون ـ يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام نموذج سوم (SWOM) في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهذا حذا بالباحثة للتفكير في تجريب نموذج سوم في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية كل من مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ هذه المرحلة، حيث اتضح للباحثة انخفاض مستوى التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والذي انعكس بشكل سلبي على مستوى أدائهم لحل المشكلات الموجودة بمقرر الدراسات الاجتماعية، وما يتطلبه ذلك منهم من التمكن من بعض مهارات التفكير، كالنقد، وإدراك العلاقات، والاستنتاج، والتنبؤ، واتخاذ القرار؛ مما جعل هناك ضرورة لاستخدام نموذج سوم لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتمحورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

" كيف يمكن تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج سوم (SWOM)؟.

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات حل المشكلات، ومقياس التفكير الإيجابي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

The impact of using the SWOM model in developing problem solving skills and positive thinking among students in the preparatory stage in social studies

The study aimed to identify the effectiveness of using SWOM model in developing problem solving skills and positive thinking among preparatory school students in social studies. The problem of the current study was identified in the weakness of the problem solving skills of second grade students of the preparatory stage. This directed the researcher to think about experimenting with a SWOM model in teaching social studies to develop both problem solving skills and positive thinking among the students of this stage. The researcher found the low level of positive thinking among the students in the preparatory stage, Social studies, and the required skills of thinking such as criticism, cognition, reasoning, prediction, and decision-making. This necessitates the need to use a SWOM model to develop problem-solving skills and positive thinking for second-grade students. The problem of the current study was centered on the following main question:

"How can the problem-solving and positive thinking skills of the preparatory school students be developed in social studies using the SWOM model?

The researcher used the semi-experimental approach. The research tools were the problem-solving skills test and the positive thinking scale. The results of the study revealed the effectiveness of using the SWOM model in developing problem solving skills and positive thinking among second grade students in social studies.

مقدمة:

في ظل ظروف العصر الحالي الذى نعيشه، والذي يتسم بالانفجار المعرفي والتكنولوجي المستمر، يستلزم أن ننتقل من طور التعليم التقليدي، الذي يعتمد على التلقين والحفظ من جانب المتعلم، إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية تعتمد على التفكير وإعمال العقل، وتدريب الطلاب على مهارات تفكير، تساعدهم على أن يكونوا أكثر فاعلية، وتشجيعهم على مواصلة التعلم مدى الحياة.

ويعد التفكير الأداة الأساسية التي يستخدمها الإنسان في حل مشكلاته على المستوى اليومي البسيط، ونظراً لأهمية هذه الأداة فينبغي أن يعمل المرء على فهمها وبحث وسائل تطويرها.

ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يقوم الفرد بتحسين مستوياته الفكرية من خلال تبني منهج فكري سليم لنفسه ولمجتمعه، والتخلي عن الأفكار السلبية، التي تمثل عائقاً أمام تحقيق الأهداف البناءة التي تحقق مستقبل أفضل.

من هنا تأتي أهمية تعليم الطلاب كيف يفكرون، فتعليم التفكير وتنميته لدى الطلاب يفتح باب الاستزادة من العلم.

ويعد تعليم التفكير أحد المجالات المهمة في تكوين شخصية المتعلم، إذ إن الهدف الأسمى للتربية هو إعداد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية تساعدهم على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر. (راتب عاشور وعبد الرحيم أبو الهيجاء، ٢٠٠٣، ٧؛ وليد العياصرة، ٢٠١١، ١٣)

ويعد التفكير الإيجابي نتاج الخبرات الذاتية والسمات الفردية الإيجابية، فهو آلية للتحكم في الذات عن طريق ما يقدمه الفرد من إنجازات، وإيمانه بقدراته واستغلاله لها أفضل استغلال؛ مما يدفعه نحو تحسين جودة حياته.

فالتفكير الإيجابي ليس مجرد البحث عن جوانب القصور والضعف الموجودة لدى الفرد، إنما هو فرصة للبحث عن مكامن القوة البشرية، فالتفكير الإيجابي هو مهارة لدى كل الأفراد، وتسمى بتعلم التفاؤل أو السعادة والرضا عن الحياة.

كما أن التفكير الإيجابي يتطلب من الفرد مراقبة أفكاره، بأن يستخرج منها الأمور السلبية؛ لأنه إذا استمر في الخوض في مجرد التفكير فيها، فإنها ستصبح عادة وتلتصق به وتؤثر على أموره الحياتية الأخرى، فعلى الفرد طرد الأفكار المحبطة واستقبال الأفكار الإيجابية لديه؛ فلكي يستفيد من أفكاره الإيجابية التي تنبعث من عقله، عليه التخلص من أفكاره السلبية.

وللمعلم دور مهم وفاعل في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذه، وحتى يتمكن المعلم من أداء هذا الدور؛ ينبغي أن يقوم بالممارسات التدريسية التالية:

- **تشجيع طلابه على إنتاج الأفكار الإبداعية.**
- **التنويع في أساليب التدريس التي يستخدمها.**
- **الاهتمام بالطلاب الموهوبين، وتهيئة الظروف الملائمة لتعلمهم وتنمية قدراتهم العقلية.**
- **الحفاظ على المودة بينه وبين الطلاب.**
- **معالجة نقاط الضعف عند الطلاب وتقويمها.**

وترى وفاء مصطفى (٢٠٠٣، ٢٩) أن التفكير الإيجابي هو أن تستخدم قدرة عقلك الباطن"عقلك اللاواعي " للتأثير على حياتك العامة، بطريقة تساعدك على بلوغ آمالك، وتحقيق أحلامك.

فالتفكير الإيجابي هو أسلوب متكامل في التفكير، يعني مجموعة التوجيهات والإرشادات التي يوجهها المعلم لطلابه من أجل تحقيق جوانب الدراسة، وهى مهارات التفكير الإيجابي، والاتجاهات الإيجابية في التفكير. (حنان السر، ٢٠١٤ ، ٨)

وبالتالي ينبغي التدريب على استخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير في أعمار مبكرة؛ لتؤهل الفرد لاستقبال أساليب تعلم جديدة ومهارات نفسية تمكنه من تنظيم دافعيته.

ونظراً لأهمية هذا النمط من أنماط التفكير فقد استهدفت بعض الدراسات تنمية مهاراته لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، كدراسة أماني سالم (٢٠٠٦)، والتي استهدفت تعرف مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية في ضوء النموذج المعرفي، والكشف عن دلالة الفروق في أبعاد النموذج المعرفي، السلوكي، الوجداني ، ولقد طبقت الباحثة المنهج التجريبي، ولهذا الغرض استخدم مقياس مواقف الحياة

الضاغطة على عينة بلغ عددها (85) طالبة من طالبات كلية المجتمع بأبها من تخصص الحاسب الآلي.

كما استهدفت دراسة حنان السر (٢٠١٤) تحديد دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلاب في ضوء القرآن والسنة، حيث تكونت عينة البحث من ٦٠٠ معلماً ومعلمة بمحافظة غزة، وقد أوصت بضرورة إلمام المعلمين بالأساليب التربوية الفاعلة التي تنمي مهارات التفكير الإيجابي لدى طلابهم.

ونظرا لأن التفكير الإيجابي يعد أحد أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم بالمرحلة الإعدادية، فقد ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، التي تهدف إلى استثمار طاقات المتعلمين في كافة المستويات، من خلال دمج مهارات التفكير بالمنهج الدراسي، ومنها نموذج سوم(SWOM) واختصارها School Wide Optimum Model أي النموذج الأمثل الواسع أو الشامل لكل مدرسة.

(ذوقان عبيدات، سهيلة أبو سميد، ٢٠٠٥، ٦٥)

حيث توصلت بعض الدراسات إلى فاعلية نموذج سوم في العديد من المتغيرات، مثل: التفكير الناقد كدراسة عبد السلام مندور (٢٠٠٨)، ومهارات التفكير فوق المعرفي، والاتجاهات العلمية، والتحصيل كدراسة قدر سميح (٢٠١٤)، والتفكير التوليدي، والدافع للإنجاز كدراسة (شيماء إبراهيم، ٢٠١٦) .

وقد أوضحت هيام حسين (٢٠١٢، ٢٨) أن نموذج سوم يهدف إلى إعداد جيل واعٍ، يفكر بطريقة شمولية وبشكل ناقد ومبدع، من خلال دمج المهارات العملية بالمعارف المكتسبة من خلال خطوات وأدوات واضحة، كما يهدف هذا النموذج إلى تحويل العملية التعليمية من التلقين إلى التفكير والتحليل، واكتساب مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة. بالإضافة إلى جعل المتعلم قادراً على التعامل مع المشكلات الحياتية واتخاذ القرار.

ويشير كلاً من نيك ومانز إلى أن مفهوم التفكير الإيجابي ارتبط بعدد من المفاهيم، مثل: التفكير البنائي، والذي يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلة، والعمل على زيادة انتباه الفرد في أبعاد النجاح في أية مشكلة، والجوانب التي تؤدي إلى تحديد المشكلة وحلها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها. (في: ولاء خليل ، ٢٠١٢، ٢)

أي أننا حينما نفكر بشكل إيجابي فإننا نبرمج عقلنا الباطن ليفكر بشكل إيجابي، مما يوجهنا للقيام بالأعمال الإيجابية في مختلف شئون الحياة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة تيلر وفاسو (٢٠٠٥) Tyleru,Vasu ، والتي استهدفت تقصي العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوجه نحو حل المشكلات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين تقدير التلاميذ لذاتهم من خلال تفكيرهم الإيجابي والقدرة على التوجه نحو حل المشكلة، كما اتضح أن التفكير الإيجابي يعطي للتلميذ دافعية أفضل للعمل الجاد، حيث يكتسب مهارات أساسية في التوجه نحو حل المشكلة.

والمتأمل لواقع تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، يجد أن ما يقدمه المعلم لتلاميذه لا يسهم إلا بالقليل في مجال تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذه، وإعمال فكرهم فيما يتعلمونه، وربما يرجع ذلك إلى ضعف وعيهم بمهارات التفكير الإيجابي وكيفية تنميته لدى التلاميذ، وقد اتضح ذلك للباحثة من خلال ملاحظتها لثلاثة معلمين للدراسات الاجتماعية أثناء تدريس أربعة دروس متتالية بمادة الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي، وذلك خلال إشرافها على بعض مدارس التدريب الميداني بمحافظة الدقهلية، حيث أغفل المعلمون استثمار طاقات التلاميذ في المشاركة والإيجابية أثناء تنفيذ أنشطة التعلم، وهذا ما انعكس على شعور التلاميذ بضعف توقع الإنجاز الأكاديمي في المادة، حيث صممت الباحثة استمارة مقابلة تضمنت بعض مهارات التفكير الإيجابي، متمثلة في مهارة (التوقع الإيجابي، تقبل الاختلاف في الرأي مع الآخرين، تقبل الذات)، (ملحق ٤)، وقد اتضح للباحثة وجود قصور لدى التلاميذ في هذه المهارات، حيث عكست إجاباتهم ضعف تقبلهم لواقع تدريس المادة، ومعاناتهم من الجمود الذي تتسم به، كما أهمل المعلمون توجيه تلاميذهم للعمل الجماعي بروح الفريق، حيث يميل التلاميذ للعمل بشكل فردي، وعدم تشجيعهم على تقبل الرأي الآخر والنقد الموجه إليهم، كذلك ضعف رضاهم عن قدراتهم، مما جعل لديهم عدم رغبة في التعامل مع المشكلات المتضمنة بمحتوى المادة وتناولها كمفاهيم وحقائق جغرافية وتاريخية يقتصر التعامل معها على اكتسابها والاحتفاظ بها فقط .

وبالتالي كان هناك ضرورة لاستخدام نماذج تدريسية حديثة تؤكد على نشاط وإيجابية المتعلم وتطلق العنان لتفكيره دون قيود، وتطبيق تفكيره في حل المشكلات التي تواجهه

وتعميم الحلول على المشكلات المشابهة، بل وممارسة عملية التفكير من خلال خرائط ومنظمات وأشكال بيانية تمكنه من تنظيم معلوماته وتحقيق نواتج تعلم مرغوبة.

مشكلة الدراسة :

اتضح للباحثة أن مادة الدراسات الاجتماعية لا زالت تقدم للتلاميذ بالطريقة المعتادة، والتي تركز على حفظ التلاميذ وتلقينهم، وهذا يحدّ من تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير في حلها بشكل إيجابي بنّاء لديهم؛ وبالتالي يوجد ضعف في مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهذا ما توصلت إليه دراسة غادة شلبي (٢٠١٦)، كما اتضح للباحثة انخفاض وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الإيجابي والذي ظهر من خلال استبانة تتضمن هذه المهارات، تم عرضها على عينة مكونة من (٢٠) معلماً للدراسات الاجتماعية بهذه المرحلة (ملحق ٣)، مما انعكس بشكل سلبي على مستوى مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم، وهذا حذا بالباحثة للتفكير في تجريب نموذج سوم في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية كل من مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ هذه المرحلة، حيث اتضح للباحثة انخفاض مستوى التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والذي انعكس بشكل سلبي على مستوى أدائهم لحل المشكلات الموجودة بمقرر الدراسات الاجتماعية، وما يتطلبه ذلك منهم من التمكن من بعض مهارات التفكير، كالنقد، وإدراك العلاقات، والاستنتاج، والتنبؤ، واتخاذ القرار، وبناء عليه صيغت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

" كيف يمكن تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج سوم (SWOM)؟.

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم؟

٢- ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

٣- ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

أهداف الدراسة :

- تحديد مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بتنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم.
- تعرف أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- تعرف أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تسهم في تحقيق الجوانب التالية:

- تتوافق الدراسة الحالية مع الاتجاهات العالمية الداعية إلى تنمية التفكير بصفة عامة والتفكير الإيجابي بصف خاصة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- تقديم دليل للمعلم يمكن استخدامه في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج سوم (SWOM)، وتقديم كراسة نشاط لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ مما يسهم في جعل التدريس أكثر فاعلية وإيجابية.
- توجيه نظر الباحثين في المجال التربوي إلى أهمية استخدام نموذج سوم في عملية التدريس؛ لتحقيق العديد من جوانب التعلم.
- فتح مجال للباحثين لإجراء بحوث ودراسات جديدة في مختلف المراحل التعليمية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرستي البدالة الإعدادية المشتركة وبدواي الإعدادية المشتركة.
- المحتوى: تقتصر الدراسة على وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) في الفصل الدراسي الثاني من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

٢- مهارات التفكير الإيجابي (التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين- تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار).

٣- مهارات حل المشكلة (تحديد المشكلة – اقتراح حلول للمشكلة- اختيار أنسب الحلول- التوصل لاستنتاجات مناسبة – التنبؤ بالمشكلات المستقبلية)

فروض الدراسة:

تمثلت فروض الدراسة في الآتي:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي.

٤- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٥- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس مهارات التفكير الإيجابي.

أدوات الدراسة:

- اختبار مهارات حل المشكلات. (إعداد الباحثة)
- مقياس مهارات التفكير الإيجابي. (إعداد الباحثة)

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهجين الآتيين:

- المنهج الوصفي، وذلك في استقراء البحوث والدراسات السابقة، التي وضعت اختبارات لحل المشكلات، ومقاييس للتفكير الإيجابي، كذلك أعدت قوائم بمهارات التفكير الإيجابي المختلفة.
- المنهج شبة التجريبي، وذلك لقياس أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة :

نموذج سوم (SWOM):

عرّفه عبد الرحمن الهاشيمي وطه الدليمي (٢٠٠٨، ١٤١) بأنه: أحد الاتجاهات الحديثة في تدريس المهارات فوق المعرفية، تهدف إلى تحسين التعلم وإنتاجه؛ لإعداد جيل واع يفكر بطريقة شمولية، وبنحو ناقد ومبدع، بدلا من أن يتلقى المعلومة، ولا يتفاعل معها ولا يعرف كيف يحلها.

ويعرّف نموذج سوم إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات التي تقوم على دمج مهارات (المقارنة – التساؤل– التنبؤ– اتخاذ القرار– حل المشكلات) بمحتوى وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية– مصر بين حكم البطالمة والرومان) بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي لحل المشكلات المتضمنة بهما، من خلال تحديد المشكلة، ثم اقتراح حلول لها، من خلال جمع البيانات حولها، واختبار صحة الحلول واختيار أنسبها، ثم الوصول لاستنتاجات صحيحة بما يمكّن من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية المرتبطة بهذه المشكلة، مع مراعاة التفكير في المشكلة بشكل إيجابي قائم على المشاركة وتقبل الرأي الآخر وصياغة التنبؤات المختلفة .

مهارات حل المشكلات:

عرفها حسن زيتون (٢٠٠٣، ٢٢) بأنها: ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمباديء، ومهارة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمباديء التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع، ومن ثم تحتل عملية حل المشكلة موقعاً بارزاً في التعليم ، حيث يضعها جانبه

في قمة التعلم الهرمي باعتبارها أعلى مراتب التعلم وأكثرها تعقيداً، حيث تعتمد على تمكن الفرد من المهارات المعرفية الدنيا.

وتعرفها الباحثة إجرائياً خلال الدراسة الحالية بأنها:

مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها تلميذ الصف الثاني الإعدادي من أجل التوصل لحلول للمشكلات التي تواجهه بوحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان)، ويتطلب ذلك منه استخدام المعلومات، التي اكتسبها لتحديد المشكلة، والبحث عن حل لها من خلال جمع البيانات المختلفة، واقتراح حلول لها، واختبار صحة الحلول؛ لتحديد أنسبها، ثم التوصل لاستنتاجات صحيحة تمكّن من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

التفكير الإيجابي:

يعرفه الكرمي (١٩٩٥، ٦٦) بأنه: نشاط عقلي يقوم به العقل من أجل تشكيل الأفكار، وإدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، وحل المشكلات، وإبداع الجديد باستغلال المعطيات والمخزون في الذاكرة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أنشطة ذهنية يقوم بها تلميذ الصف الثاني الإعدادي للتفكير في المشكلات المتضمنة بوحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) بشكل منطقي، يمكنه من توظيف معلوماته السابقة والحالية في البحث عن حلول لهذه المشكلات، والرضا عن إمكاناته الحالية متقبلاً مساعدة الآخرين والإمكانات المتاحة لديه واتخاذ قرارات مناسبة تجاه هذه المشكلات.

أدبيات الدراسة:

نموذج سوم:

يعد التفكير أعلى مستويات النشاط العقلي، فهو من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، ويهدف إلى فهم العالم من حولنا. فالمتعلم المفكر يبني لنفسه استراتيجية معينة خاصة به لفهم العالم المحيط به، كما أنه نشط وحيوي إيجابي في معالجاته لمختلف أمور حياته، فالتفكير هو أداة العقل وأسلوبه والركيزة الأساسية لإحداث أي تغيير فعال في حياتنا، فهو نشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان.

وقد انبثقت النظرية البنائية من منطلق إيجابية المتعلم في بناء معرفته بنفسه والتفكير القائم على المعنى والفهم.

وقد انطلقت من النظرية البنائية العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، ومنها نموذج سوم (SWOM)، والقائم على دمج مهارات التفكير في المحتوى؛ بهدف إعداد جيل من المتعلمين نشطين إيجابيين، قادرين على تحديد أهدافهم وحل المشكلات التي تواجههم، واتخاذ قرارات مناسبة تجاهها.

وهذا ما أكده كل من حسن زيتون (٢٠٠٣، ١٠١)، ومحمد جهاد (٢٠٠٥، ٤٤)، ومحمد نوفل (٢٠٠٧، ٥٩) حيث أشاروا إلى أن نموذج سوم من النماذج البنائية التي تؤكد على تنمية مهارات التفكير من خلال دمج هذه المهارات في المحتوى الدراسي، كما أوضحوا أن هناك ثلاثة اتجاهات لتعليم التفكير، هي:

- **الاتجاه الأول: الأسلوب المستقل، حيث يتم خلاله تعليم التفكير على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، على اعتبار أن تعليم التفكير له استراتيجياته وأنشطته الخاصة.**
- **الاتجاه الثاني: أسلوب الدمج والتكامل، حيث يتم تعليم التفكير وتدريسه ضمن المواد الدراسية وجزء من الدروس الصفية المعتادة، وقد أطلق على هذا الأسلوب أسلوب التجسير.**
- **الاتجاه الثالث: الجمع بين الأسلوبين، حيث يتم تدريس المادة بشكل مستقل لها مدرسوها وحصصها واختباراتها، كذلك تضمين مهرات التفكير ضمن المحتوى الدراسي.**

حيث تمثل مهارات التفكير المراد تعلمها جزءا من الحصة الدراسية المعتادة، وهنا يخطط المعلم درسه وفق المنهج المقرر، ويضمنه المهارات التي تتناسب مع محتوى الدرس، ويكون التخطيط لهذه الدروس يتطلب غير ما درج عليه المعلمون وفق الطرق التقليدية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العمليات العقلية التي يتم تعلمها بهذه الطريقة، يتم تعزيزها بشكل مشترك من خلال جميع المواد الدراسية.

وترى نايفة قطامي (٢٠١٣، ١٠٥) أن من مبررات دمج مهارات التفكير في المحتوى، تحسين نوعية تفكير التلاميذ ضمن سياقات المادة الدراسية ومحتواها، ونمو التفكير لدى التلاميذ وافتراضه كهدف لجميع التلاميذ ضمن المنهج، وزيادة كفاءة المتعلم وقدرته على

التفكير في محتوى التعلم؛ مما يؤدي إلى زيادة في الفهم والتحصيل، بالإضافة إلى أن إدخال مهارات التفكير ودمجها في المنهج تلبية منطقية لوقائع التعلم والتعليم في الصف بدلا من قطع التفكير أو تحديده منفصلا بعيدا عن المحتوى التعليمي.

ويشير حسن زيتون (٢٠٠٣)، وعمر غباين (٢٠٠٤) إلى أهمية عملية دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي في أنها وسيلة لتغيير المناهج الدراسية، ومساعدة الطلاب على حل مشكلات التعلم التي تواجههم، بالإضافة لتعزيز التفكير الصحيح لديهم، كذلك يساعد أسلوب الدمج على عدم شعور المتعلمين بالخروج عن السياق العام للمادة التي يدرسونها وبالتالي لا يشعرون بالتخبط أثناء التعلم .

وقد أجملت ناديا السرور (٢٠٠٥) هذه المبررات لعملية دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى في النقاط التالية:

- **تحسين تفكير الطلاب ضمن سياقات معينة.**
- **مساعدة الطلاب على مواجهة تحديات الحياة والتكنولوجيا، من خلال تزويده بأدوات معينة.**
- **تعلم مهارات أساسية للحياة، مثل: حل المشكلات واتخاذ القرار.**
- **إمكانية تعليم التفكير في كافة المواد الدراسية والمواقف الحياتية.**
- **زيادة كفاءة المتعلم في التفكير فى المحتوى؛ مما يزيد من عملية الفهم والتحصيل لديه.**

وهذا ما أيدّه سوارتز Swartez صاحب نموذج سوم، والذي يرى أن المنهج يوفر سياقات طبيعية لتدريس مهارات التفكير واكتسابها من خلال تصميم دروس قائمة على الدمج، والذي بدوره يعطي قوة وعمق للمنهج.

حيث يعد نموذج سوم من النماذج والاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية التفكير وعاداته بشكل ضمني داخل إطار محتوى المادة الدراسية، ومنها نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، والنموذج الاستقرائي لهيلدا تابا، ونموذج سوم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة. (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد، ٢٠٠٥، ٥٩)

وكلمة سوم هي اختصار لعبارة (School Wide Optimum Model) وهي تعنى النموذج الأمثل الشامل للمدرسة، فلهذا النموذج استراتيجيات وتعليمات وقواعد تتضمن بيئة تعليمية ناجحة. (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥)

ويعد الطالب هو أساس عملية التعليم والتعلم في هذا النموذج، حيث يتم مشاركة الطالب في اكتساب المعرفة وجعلها ذا معنى، حيث يكون على الطالب في نموذج سوم تحليل المعرفة التي تقدم له وتصنيفها، حيث تنقسم هذه المعرفة إلى نوعين: المعرفة التقريرية والتي تحتاج أن يكتسبها الطالب ويحصلها ويحفظها، والمعرفة الإجرائية، والتي تتعلق بالفعل والأداء من جانب الطالب، ولكل نوع من النوعين السابقين خطوات وإجراءات داخل نموذج سوم، حيث تكتسب المعارف والمعلومات في الوقت الذي يتدرب فيه الطالب على أداء المهارة. (قدر أبو هنطش ، ٢٠١٤، ١٩)

فالطالب في هذا النموذج يتسم بالنشاط والإيجابية، حيث تقوم خطوات هذا النموذج على أداء الطالب للعديد من المهارات، منها: استثمار المعلومات الواردة في المحتوى لحل المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية، بالإضافة لتوليد الأسئلة وطرح الاحتمالات والمقارنة بين هذه الاحتمالات المقدمة لحل المشكلة أو الإجابة عن السؤال، كما تنمي لديه مهارات النقد والتقويم. (إحسان حمزة ، ٢٠١٤، ٣٢)

كما أجمل قدر أبو هنطش (٢٠١٤، ٤٦) أدوار الطالب وفقاً لنموذج سوم في:

- التركيز في المهارة، وفهم خريطة التفكير.
- التفكير النشط في المهام التعاونية مع زملائه أو المعلم.
- التفكير في التفكير، وتقييم أفكاره، والتخطيط لكيفية الاستفادة من هذه الطريقة في المستقبل.
- نقل مهارة التفكير خارج الفصل بتطبيقها في حياتهم.
- معرفة الطريقة التي يستخدمها أثناء التفكير.
- تقييم فعالية الطريقة المستخدمة في التفكير.
- التخطيط لكيفية أداء بعض مهارات التفكير في المستقبل.

مهارات التفكير بنموذج سوم:

يتألف نموذج سوم من ست مهارات، تتمثل في : (ناديا السرور، ٢٠٠٥، ٤٥؛ جودت سعادة ٢٠٠٧، ٦٠؛ هيام حسين ، ٢٠١٢، ٢٣٠)

١ - مهارة التساؤل

يعد طرح الأسئلة هو وسيط التفاعل الصفي بين المعلم وطلابه، فهي تساعد الطلاب على الاندماج في أنشطة الدرس، حيث تحول الطالب من متلقي سلبي إلى إيجابي نشط، كما تجعلهم يفكرون بمستويات ذهنية عليا.

وتعتمد هذه المهارة على طرح المعلم الأسئلة على طلابه قبل التعلم وأثنائه وبعده، بما ييسر للطالب التفكير في المادة العلمية، وربط الخبرات السابقة بالجديدة، والتنبؤ وصياغة الاحتمالات، وحل المشكلات واتخاذ القرار، كما تساعد هذه الأسئلة المعلم على تعرف مستويات الطلاب التحصيلية للمادة العلمية، ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف المرغوبة، كما تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم .

٢ - مهارة المقارنة

يقصد بالمقارنة تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات المعطاة والمعلومات التي يتم البحث عنها، بما يسمح بتنظيم المعلومات المخزنة والجديدة وترتيبها بشكل يسهل استرجاعها، فالمقارنة إذاً مهارة تنظم المعرفة، وتساعد على تطويرها.

٣ - مهارة توليد الاحتمالات

تتمثل هذه المهارة في استخدام المعرفة السابقة وتوظيفها لإضافة معلومات جديدة، حيث يربط الطلاب بين المعلومات السابقة والجديدة، واتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات من خلال صياغة الفروض وتفسيرها واختبار صحتها وصولاً للنتيجة المطلوبة.

٤ - مهارة التنبؤ

حيث ينشغل الطالب بالتفكير فيما سيحدث في المستقبل في ضوء المعلومات المتاحة لديه، والتي تقوده إلى تنبؤات معينة، وهذا يحتاج من المعلم أن يوجّه طلابه إلى التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتاحة، فمهارة التنبؤ تتمثل في قدرة الطالب على توقع نتيجة ما، ويتخيل حلاً لمشكلة ما .

٥ - مهارة حل المشكلات

يعد حل المشكلات سلوك موجه نحو هدف مقصود، وذلك من خلال استخدام الفرد لكل ما لديه من معلومات وخبرات سابقة؛ للوصول إلى إزالة الغموض من الموقف المشكل.

وهنا يبرز دور المعلم في اختيار المشكلات التي تناسب تفكير الطلاب ومستوى نضجهم والمادة الدراسية، على أن يشعرهم بالمشكلة ويعرضها عليهم بصورة تثير انتباههم ورغبتهم في حلها .

وخطوة حل المشكلات في نموذج سوم يمكن أن يكون لها دوراً كبيراً في تأهيل الطلاب لامتلاك مهارات حل المشكلات التي تواجهه في حياتهم اليومية داخل أسوار المدرسة وخارجها.

وتفيد مهارة حل المشكلات في جعل الطالب ملماً بجميع أبعاد المشكلة، بالإضافة إلى جمع المعلومات وتحليلها وتنظيمها وتوليد أفكار كحلول مبدئية للمشكلة، ثم دراسة الحلول المقترحة، واختيار الحل المناسب، ثم اتخاذ القرار المناسب.

٦ - مهارة اتخاذ القرار

يرى عبد الله العنزي (٢٠٠٧، ١٤٣) أن مهارة اتخاذ القرار تتطلب استخدام مهارات عليا في التفكير؛ كالتحليل، والتقويم، والاستقراء، والاستنباط ، فاتخاذ القرار عملية ذهنية تهدف إلى اختيار أفضل الحلول المتاحة، التي تناسب الفرد إزاء موقف معين من أجل تحقيق الهدف المنشود.

٧ - خطوات نموذج سوم:

تمر عملية التدريس وفقاً لخطوات نموذج سوم من خلال اتباع الخطوات التالية: (روبرت شوارتر وساندرا باركس، ٢٠٠٤، ٨ ؛ قدر أبو هنطش، ٢٠١٤، ٢٦)

١- مقدمة الدرس: وهي عبارة عن مقدمة تستثير معرفة الطالب السابقة ومهارة التفكير لديه، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- **تعريف المتعلمين بمحتوى الدرس، وأهدافه، وأهداف تعليم المهارة، من خلال بطاقات معينة يستخدمها المعلم حسب طبيعة الدرس أو المهارة.**
- **إيضاح سبب أهمية مهارة التفكير المتعلمة.**
- **الربط بين مهارة التفكير المتعلمة وخبراتهم الخاصة، مع إعطاء أمثلة .**

- تنشيط المعرفة القبلية لدى المتعلمين المتعلقة بالدرس والمهارة المتعلمة، وذلك من خلال طرح الأسئلة التحفيزية.

٢- التفكير النشط: في هذه الخطوة يشترك الطلاب في تدريب، يتم خلاله توجيههم لتعلم المحتوى والمهارة المطلوبة معاً، تبدأ هذه الخطوة بتعليم الطلاب المحتوى، والتأكد من فهمهم له، ثم يقومون بممارسة نشاط تفكيري (سواء بصورة تعاونية)، حيث يقسم المعلم تلاميذه إلى مجموعات، يتراوح عددها بين (٤-٦) طلاب، يتم فيه دمج تعليم المهارة بشكل مباشر مع محتوى الدرس، ويتم خلال هذه الخطوة تحفيز تفكير الطلاب من خلال نوعين رئيسين، التحفيز اللفظي: من خلال طرح الأسئلة، والمنظمات البيانية، فهناك إذاً بعض الأدوات التي يتم الاستعانة بها لتنشيط تفكير الطلاب داخل نموذج سوم خرائط التفكير، والرسوم البيانية.

كما يقوم المعلم بالاستماع لردود فعل المجموعات على المهمة التي قدموها، مع تقديم اقتراحاتهم.

٣- التفكير في التفكير: وفيها يشترك الطلاب في نشاط تأملي (وراء معرفي) يقومون فيه بتأمل تفكيرهم في خطوة التفكير النشط، وذلك من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة المرشدة المشار إليها في المقدمة، وكذلك الأسئلة الأخرى التي يمكن أن يطرحها المعلم على الطلاب، مثل:

- ما نوع التفكير الذي قمت به؟
- كيف طبقت هذا النوع من التفكير؟
- ما الخطوات والأسئلة التي قمت بها أثناء عملية التفكير؟
- هل هذه الطريقة فعالة للاشتراك في هذا النمط من التفكير؟

٤- تطبيق التفكير: حيث يطبق الطلاب مهارات التفكير وعملياته التي تعلموها خلال الدرس على مواقف أخرى للتعلم، أي يحدث هناك انتقال للتعلم إلى مواقف جديدة، وهذا الانتقال قد يكون:

- انتقال مباشر قريب لأثر تعليم المهارة: ويشمل تطبيق المهارة أثناء الحصة نفسها، أو العاجل القريب على محتوى مماثل الدرس.

- انتقال مباشر بعيد لأثر تعليم المهارة: ويشمل تطبيق المهارة في أثناء الحصة نفسها على محتوى مختلف للدرس، ويقل في هذه المرحلة تدخل المعلم في عملية تعليم المهارة.

وقد أضاف حسن زيتون (٢٠٠٣، ٢٤٧) خطوة خامسة للتأكد من مدى استيعاب المتعلمين لهذه المهارة ومدى استخدامها الفعال، وهي تقويم التفكير، حيث يوجه المتعلمين فيها للقيام بأنشطة فردية، تستهدف تقويم أدائهم لمهارة التفكير محل التعليم، على أن يستعينوا في ذلك بالأسئلة المرشدة والمنظم البياني.

ونظراً لأهمية نموذج سوم في تنمية التفكير من خلال المحتوى الدراسي، وما يسمح به من نشاط وإيجابية من جانب الطالب، فقد استهدفت بعض الدراسات استخدام نموذج سوم في تحقيق العديد من جوانب التعلم، كدراسة مندور فتح الله (٢٠٠٩)، التي توصلت إلى فاعلية نموذج سوم في تنمية التفكير الناقد، والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ودراسة هيام حسين (٢٠١٢)، والتي استخدمت استراتيجية سوم لتنمية تحصيل تلاميذ الصف الخامس العلمي بالعراق، ودراسة قدر أبو هنطش (٢٠١٤)، التي توصلت إلى فاعلية نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والاتجاهات العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في نابلس، ودراسة بيان صباح (٢٠١٥)، والتي استهدفت تنمية التحصيل البلاغي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالأردن، ودراسة شيماء إبراهيم (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية نموذج سوم في تنمية التفكير التوليدي والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، ودراسة شيماء سليم (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الإعدادي.

مهارات حل المشكلات:

يعد ظهور المشكلات البيئية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والأخلاقية التي صاحبت التقدم العلمي والتكنولوجي، والتي أصبحت تحدياً للتربية بصفة عامة، وتدريس الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، باعتبارها أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بتحليل ومعالجة أبعاد هذه المشكلات ومواجهة هذا التحدي، مما يتطلب تزويد التلميذ بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة وحل هذه المشكلات . (غادة شلبي، ٢٠١٦، ٢٧٣)

وتعد مهارة حل المشكلات من الأهداف العليا، التي تهدف الدراسات الاجتماعية لتنميتها ، فهي تؤكد على الخطوات العلمية التي تغير من تفكير الإنسان، وتنمي قدراته، وتكشف ميوله من خلال المهارات التي يمكن التدريب عليها، كما أنها ضرورة حياتية للفرد؛ لكي يواجه المشكلات والمواقف التي تواجهه وتساعده على فهم مسارات الحياة.

والقدرة على حل المشكلات الناتج الأكثر أهمية في عملية التعليم، فالفرد القادر على حل المشكلات يمكنه أن يعلم نفسه بنفسه، كما يعد حل المشكلات من العمليات العقلية العليا، التي يتحدد على أساسها نجاح الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وهناك من المشكلات ما يحتاج في حله إلى مهارات عقلية بسيطة، وأخرى تتطلب مهارات عقلية معقدة لحلها. (تهاني البنا، ٢٠١٠، ٥١)

فالمشكلة بأنها: فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو ما يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائية للمعلومات، وبين معوقات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائية للمعلومات، ويكون غير واضح كيفية ملء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف.

وترى شرين جاد (٢٠١٠، ٩) أن مهارات حل المشكلة هي مهارات عقلية معقدة لا يمكن اكتسابها أو تعلمها بطريقة عارضة أو عشوائية، وإنما يتم ذلك من خلال اتباع سلسلة من العمليات بطريقة منظمة، تمكن المتعلم من استنباط بعض العلاقات المنطقية، التي تربط بين السبب والنتيجة، حيث يتطلب هذا الربط قيام المتعلم بمجموعة من الإجراءات والخطوات منها: الاختيار، الاستبصار، والإبداع، والنقد، كذلك استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة في التفكير؛ بهف الوصول إلى الحل، ويحقق المتعلم ذلك من خلال المعلومات المتوافرة لديه، والتي سبق له دراستها.

كما ذكر وائل نجيب (٢٠١٦، ٦٧) أن حل المشكلات هو مجموعة من الخطوات التي يتبعها الفرد؛ من أجل التغلب على العقبات التي تعترضه وتحول دون تحقيق أهدافه، ويتحدد بمستوى إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في حل المشكلة، ودرجة الثقة في الحل، ورد الفعل الانفعالي أثناء الحل.

وتشير رعد الطاني وعيسى قدادة (٢٠٠٨، ٢٠٧) إلى أن حل المشكلة يمر بالخطوات التالية:

- تشخيص المشكلة وفهمها، على اعتبار أن المشكلة المفهومة هي نصف محلولة.
- تجزئة وتفكيك عناصر المشكلة إلى أسبابها، وتحديد الأهداف المرجوة من حلها.
- إعداد قائمة بالحلول لهذه المشكلة من كافة الأطراف ذات العلاقة.
- إجراء عمليات العصف الذهني.
- تقييم الحلول.
- تحديد أنسب الحلول، واتخاذ القرار، وإجراء المتابعة.

وقد أكدت ويمبي (Whimbey, 2009) أن هناك مجموعة من العوامل الشخصية التي تؤثر فى تعلم حل المشكلة منها : الاتجاه الإيجابي ، فالشخص المتميز يرى أن المشكلات الأكاديمية يمكن حلها بالمثابرة، كذلك الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، والتأمل وتجنب التخمين، بالإضافة إلى تقسيم المشكلة إلى أجزاء بسيطة، ومحاولة حل كل جزء على حدا.

وتعد مهارات حل المشكلات من مهارات التفكير المهمة، وهي تمثل أحد أهم أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في مختلف المراحل الدراسية، فقد ظهرت استراتيجيات ونماذج تدريسية تستهدف استثمار طاقات الطلاب، من خلال دمج مهارات التفكير بالمحتوى، ومنها: نموذج سوم، والذى يعد أحد نماذج ما وراء المعرفة والتي تركز على مهارات حل المشكلات، والتنبؤ، وصياغة الاحتمالات، واتخاذ القرار، حيث يتكون من ست مهارات هي: التساؤل، المقارنة، اتخاذ القرار، حل المشكلات، التنبؤ، توليد الاحتمالات .

ونظراً لأهمية هذا البعد، فقد اهتمت بعض الدراسات بتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومنها دراسة: مرفت محمد (٢٠٠٧)، والتي استهدفت تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال استخدام المواقع البيئية على شبكة الإنترنت، ودراسة شرين جاد (٢٠١٠)، والتي استهدفت تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية .

أما دراسة نايفة قطامي وعبد العزيز السكاكر (٢٠١٠) فقد استهدفت تعرف أثر برنامج تدريبي في التفكير مستند إلى نموذج شوارتز على تنمية مهارة حل المشكلات لدى عينة من (٤٠) طالباً من الطلاب الموهوبين بالمملكة السعودية، حيث أعد الباحثان مقياساً

لحل المشكلات حسب نموذج تريفنجر، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلاب.

كما أوصت بعض الدراسات بتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب من خلال استخدام نماذج تدريسية حديثة كدراسة شرين إبراهيم (٢٠١٨)، حيث أوصت بضرورة استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات، ولعل ذلك يرجع إلى التآلف ما بين مهارات نموذج سوم، والتي من ضمنها حل المشكلات واتخاذ القرارات، وما يتطلبه حل المشكلة من ممارسة العديد من المهارات والتي منها الإحساس بالمشكلة وتحديها، ثم جمع البيانات حولها؛ لاقتراح حلول مبدئية، ثم اختبار صحتها واختيار أنسب الحلول، ثم التوصل لاستنتاجات صحيحة، بما يمكّن الفرد من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية ذات العلاقة بالمشكلة محل الدراسة.

التفكير الإيجابي: Positive Thinking

يعد التفكير الإيجابي لدى الفرد مؤشراً مهماً لما يتمتع به من صحة نفسية تنعكس على مدى ما يظهره من تفاؤل ورضا وسعادة في التعامل مع الآخرين خلال المواقف الحياتية المختلفة، فهو علم البحث عن مكامن القوة البشرية لديه من جوانب قوة وقدرات يملكها، فالتفكير الإيجابي مهارة تسمى تعلم التفاؤل أو السعادة والرضا عن الحياة.

فتشير أماني سالم (٢٠٠٦، ١٠٧) إلى أن التفكير الإيجابي هو امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح، ومن أهم هذه التوقعات "أنا أفكر إذ اً أنا أستطيع".

كما أنه توقع النجاح في القدرة على معالجة المشكلات عن طريق القناعة العقلية للفرد، وباستخدام استراتيجيات بناءة للتفكير، يصحبها ثقة الفرد بذاته في التوصل لحلول صحيحة للمشكلات، وهذا يتطلب قدرات عقلية قائمة على التفاؤل والإيجابية من جانب الفرد .

والتفكير الإيجابي هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها نحو تحقيق نتائج متوقعة، كما أنه يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير (أماني سيد، ٢٠٠٥، ١٥)

ويشير كل من إدوار ديبونو (٢٠٠١، ٣٢) وفيرا بيفر (٢٠١١، ١١) أنه يمكن إدراك أهمية التفكير الإيجابي، فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره، فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها، والتي ربما تعيقك عن تحقيق الأفضل لنفسك.

كما يؤكد إبراهيم الفقي (٢٠٠٩، ١٥٥) أن المفكر هو صانع الأفكار، والأفكار تسبب التفكير، والتفكير يسبب التركيز، والتركيز يسبب الأحاسيس، والأحاسيس تسبب السلوك، والسلوك يسبب النتائج، والنتائج تحدد واقع حياة الشخص، فلو أراد الإنسان أن يحدث تغييراً في حياته عليه أن يغير إدراك المفكر.

فهناك أهمية كبيرة للتفكير الإيجابي لدى الفرد، تتمثل في أنه:

- **يعدّ الإنسان إعداداً صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية، التي تتشابك فيها المصالح.**
- **يعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة.**
- **التغير الإيجابي البناء الذي يجريه الفرد داخل نفسه، فيكون له الأثر النافع في شخصيته وكافة الأنشطة.**
- **يبحث التفكير الإيجابي عن القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء توالدي، حيث يجعل الأشياء تعمل، وهدفه هو الفعالية والبناء.**

عند التفكير بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فإننا نجذب إلينا المواقف السلبية. (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٩، ٧٤؛ معيوف السبيعي، ٢٠١٠، ٤٨)

مهارات التفكير الإيجابي:

ينعكس التفكير الإيجابي لدى الفرد في ممارسته لبعض المهارات، تتمثل في :

- **مهارة حل المشكلات:**

يرى فتحي جروان (٢٠٠٩، ٩٥) بأن حل المشكلات هي عملية تفكيرية، يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات، من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف، حيث يتدرب التلميذ على التفكير بإيجابية واكتشاف الحل بطريقة ذاتية، من خلال إعطائه الفرصة لمعرفة خطئه؛ مما يؤدي إلى ترسيخ الفكرة.

- **المقارنة:**

تعد مهارة المقارنة من مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، حيث تتطلب التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، وهى تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي.

- **التخطيط:**

تعد مهارة التخطيط تنظيم للأفكار في تسلسل معقول، وهو كذلك وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاته. (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٢، ٥٩)

- **مهارة طرح الأسئلة :**

هي القدرة على قياس فهم الطالب واستيعابه للمعلومات والحقائق من خلال الأسئلة المطروحة عليه، أو الأسئلة التي يقوم هو بطرحها على غيره.

- **ترتيب الأولويات:**

المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء أو الأمور في ترتيب حسب أهميتها (جودت سعادة، ٢٠١٢، ٤٨)

- **مهارة الوصف**

- **مهارة التفسير:**

الاستيعاب، والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف، والمعطيات، والتجارب، والقواعد، والمعايير، والإجراءات، ويشمل عدة مهارات فرعية؛ كالتصنيف، واستخراج المعنى وتوضيحه (عدنان عتوم وعبد الناصر الجراح وموفق بشارة ، ٢٠٠٦، ٧٨)

- **مهارة التصنيف:**

يقصد بالتصنيف جمع الأشياء المتشابهة معاً طبقاً لما بينها من تشابه، وفصل الأشياء غير المتشابهة بحسب ما بينها من اختلاف. (فهيم مصطفى، ٢٠٠٢، ١٣٧)

- **المرونة: تقديم البدائل**

ويقصد بالمرونة: القدرة على توليد الأفكار المتوقعة عادةً، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وهي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة.

- **الحكم على الأشياء وفق معيار دقيق.**

- التثبت من صحة الأفكار.

- **الاستدلال العقلي**.

ويقصد بالاستدلال العقلي، معرفة شيء أو فعل، أو نتيجة اعتماد على معرفة شيء أو فعل آخر يرتبط به.

وهناك أساليب فاعلة في تعزيز التفكير الإيجابي، تتمثل في :

١- الحوار الفعال:

يعد الحوار وسيلة لإثارة التفكير وإنمائه، واستخدام الحوار مدعماً بالحجج والبراهين والأدلة، للتوجيه والإرشاد والعظة والاعتبار

٢- ضرب الأمثلة :

والتمثيل هو تقديم الأفكار أو المعاني بصورة مثل يُضرب؛ لتجسيد تلك الأفكار، فهو وسيلة تربوية تعليمية؛ لتقريب ما كان بعيداً وإيضاح ما كان غامضاً.

٣- أسلوب التعلم بالاستكشاف:

يركز هذا الأسلوب على قدرات الطالب، ويجعله محوراً للعملية التعليمية، حيث إن هذا الأسلوب يسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب، إذ يستند على إعطاء الطالب دوراً نشطاً في عملية التعليم؛ من أجل اكتشاف المعلومة، وذلك عن طريق إثارة تفكيره، وتفاعله معها بدلاً من تلقينه إياها.

٤- التساؤل

لكى يكون أسلوب التساؤل، مؤثراً في تنمية التفكير، لابد من مراعاة صياغة السؤال بدقة، ومراعاة مناسبته للفئة المستقبلة، واختيار التوقيت الملائم للسؤال، بالإضافة إلى تنوع مستويات الأسئلة ما بين المستويات الدنيا والعليا للتفكير.

٥- أسلوب التعلم التعاوني.

أسلوب التشجيع والتحفيز. (عبد الرحمن عبد الله، ٢٠٠٢، ١٤٦)

فالتفكير الإيجابي منظومة متكاملة، تتكون من عدة مهارات واتجاهات، ولتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين ينبغي استخدام أساليب تربوية فاعلة من جانب المعلم .

ولعل أهمية التفكير الإيجابي في الدراسة الحالية تنبع من ضرورة تشجيع تلميذ الصف الثاني الإعدادي على التفكير بشكل أكثر تفاؤل وموضوعية، كذلك تقبل الرأي الآخر

وتوظيفه، واستخدام أفكار الآخرين في توليد أفكار وبدائل جديدة، وهذا ما يجعله مطلباً أساسياً يعين التلميذ على مواجهة العديد من المشكلات التي تواجهه ومواصلة حلها .

إجراءات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نص على: ما مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم؟ ، اتبع الآتي:

إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير الإيجابي الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد تم صياغة القائمة في صورتها المبدئية تتكون من (٣٥) عبارة تقيس مهارات التفكير الإيجابي المختلفة كما أوردتها الكتابات المتخصصة والبحوث والدراسات السابقة في مجال تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة. (ملحق ١)

عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس (ملحق٢)، وذلك لحساب صدقها وملاءمتها للغرض الذى أعدت من أجله، وجاءت تعديلات المحكمين كالتالي :

حذف العبارتين : يمكن من تطبيق خطوات التفكير العلمي، يمكن من الربط الإيجابي بين الموضوعات، لتكرارهما في عبارات سابقة تحمل نفس المعنى .

بناء استبانة في ضوء القائمة السابقة لمهارات التفكير الإيجابي مكونة من (٣٣) عبارة. (ملحق ٣)

تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمدرسة (البدالة الإعدادية بنات- البرامون الإعدادية بنات)، حيث قامت الباحثة برصد الدرجات التي حصل عليها المعلمون، وكانت الدرجة الكلية للاستبانة هي (٩٩) درجة على اعتبار أن المعلم إذا اختار الاستجابة موافق أخذ الدرجة (٣) وإذا اختار الاستجابة محايد حصل على الدرجة (٢) ، وعندما يختار الاستجابة غير موافق أخذ الدرجة (١)، وقد وجدت الباحثة أن ٨٥% من المعلمين حصلوا على أقل من الدرجة (٤٩.٥) وهى تقابل النسبة ٥٠% ، مما يؤكد انخفاض وعي معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير الإيجابي وأهمية تنميته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية؟، اتبع الآتي:

تحديد المحتوى

تم اختيار وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) لتدريسهما باستخدام نموذج سوم، وذلك للأسباب الآتية:

تضمنهما العديد من المشكلات والأخطار البيئية التي يمكن التعامل معها بشكل إيجابي من جانب التلميذ ، ووضعه خطة لحلها من خلال خطوات حل المشكلة .

وجود علاقات ارتباطية بين المشكلات الموجودة بهاتين الوحدتين، مما يمكن من الربط بين المشكلات المختلفة، والحصول على المعلومات التي تمكن التلميذ من تحديد أسباب المشكلة والتنبؤ بالمشكلات التي تترتب عليها.

١ -إعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي الدراسة:

تم إعداد دليل المعلم بشكل يمكن معلم الصف الثاني الإعدادي الاسترشاد به في تدريس وحدتي الدراسة وفقاً لخطوات نموذج سوم، وقد تكون النموذج من المكونات الآتية:

- **مقدمة الدليل**
- **إرشادات وتعليمات تنفيذ الدليل**
- **الأهداف العامة لوحدتي الدراسة.**
- **الوسائل ومواد التعلم.**
- **الدروس المتضمنة بالوحدتين.**
- **مراجع ومصادر التعلم.**
- **خطة السير في كل درس.**
- **الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدتين.**

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وقد أشار المحكمون بمناسبة دليل المعلم

(ملحق ٥)، وأنه مرتبط بالأهداف الاجرائية والمحتوى العلمي، كما أن ما يتضمنه من تعليمات ومعلومات واضحة وكافية للمعلم.

١ - إعداد كراسة نشاط التلميذ:

تم إعداد كراسة نشاط التلميذ بحيث تتضمن عدد من الأنشطة والمهام التي يجيب عنها الطالب بشكل فردي وجماعي مع زملائه في المجموعة التي ينتمى إليها، وذلك في كل درس من دروس الوحدتين، وقد راعت الباحثة أن تكون الأنشطة والمهام مرتبطة بالمحتوى العلمي للوحدتين، وأن تعمل على استثارة انتباه التلاميذ للتعلم، عن طريق استخدام الصور، وإعداد الخرائط الذهنية؛ ليسجل فيها التلاميذ أفكارهم، وقد تم عرض كراسة النشاط على مجموعة من المحكمين؛ وذلك للحكم عليها من حيث مدى ارتباطها بدليل المعلم، ووفقاً لخطوات نموذج سوم، وقد أكد المحكمون على صلاحية كراسة نشاط التلميذ للغرض التي وضعت من أجله. (ملحق ٦)

٤ - بناء أدوات الدراسة وتطبيقها:

أ- إعداد اختبار مهارات حل المشكلات

- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس فاعلية التدريس وفقاً لنموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية .

- أبعاد الاختبار:

لتحديد أبعاد الاختبار، تم الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت تحديد مهارات حل المشكلات، كدراسة شرين جاد (٢٠١٠))، ودراسة محمد على (٢٠١٧) .

وتم تحديد أبعاد الاختبار في خمسة أبعاد رئيسة هي:

تحديد المشكلة- اقتراح حلول مناسبة- اختيار أنسب الحلول- التوصل لاستنتاجات صحيحة – التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

- صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة المحكمين في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك للتأكد من صدق الاختبار وملاءمته لما وضع لقياسه، ومدى سلامة المفردات ومناسبتها لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى

ارتباط كل سؤال بالبعد الذي يقيسه، ومدى مناسبة عدد الأسئلة وملاءمة التعليمات، وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية مثل: التقليل من أسئلة المقال قصير الإجابة، لأنها تتطلب وقتاً أطول من التلميذ للإجابة عنها، وقد أجرت الباحثة هذه التعديلات وأصبح اختبار مهارات حل المشكلات في صورته النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث. (ملحق ٧)

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة البدالة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية وعددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة بهدف حساب الاتساق الداخلي والثبات لاختبار مهارات حل المشكلات، وتحديد زمن تطبيقه:

حساب الاتساق الداخلي للاختبار:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات حل المشكلات من خلال التأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لاختبار مهارات حل المشكلات، حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للأبعاد (تحديد المشكلة- اقتراح حلول للمشكلة- اختيار أنسب الحلول للمشكلة- الخروج باستنتاجات مناسبة- التنبؤ بالمشكلات المستقبلية)، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (١)

معاملات ارتباط مفردات اختبار مهارات حل المشكلات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	١	٠.٦٧٦	٠.٠١	اقتراح حلول للمشكلة	١٩	٠.٨٤٩	٠.٠١
	٢	٠.٦٩٣	٠.٠١		٢٠	٠.٧٧٨	٠.٠١
	٥	٠.٦١٦	٠.٠١	اختيار أنسب الحلول للمشكلة	١٠	٠.٥٣٨	٠.٠١
	٩	٠.٥٦١	٠.٠١		١٥	٠.٧٥٨	٠.٠١
	١١	٠.٦٩٢	٠.٠١		٢١	٠.٧٢	٠.٠١
	١٣	٠.٥٧	٠.٠١	الخروج باستنتاجات مناسبة	٧	٠.٣٨٩	٠.٠٥
	١٤	٠.٤٨٨	٠.٠١		١٢	٠.٨٤٣	٠.٠١
	١٦	٠.٥٠٩	٠.٠١		١٧	٠.٧٩٤	٠.٠١
اقتراح حلول للمشكلة	٣	٠.٨٦٨	٠.٠١	التنبؤ بالمشكلات المستقبلية	٨	٠.٤٥٢	٠.٠٥
	٤	٠.٤٩٩	٠.٠١		١٨	٠.٨٥٩	٠.٠١
	٦	٠.٨٦٨	٠.٠١		٢٢	٠.٧٣٢	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات حل المشكلات.

كما تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد (تحديد المشكلة- اقتراح حلول للمشكلة- اختيار أنسب الحلول للمشكلة- الخروج باستنتاجات مناسبة- التنبؤ بالمشكلات المستقبلية)، بالدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٢)
معاملات ارتباط أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات بالدرجة الكلية له

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	٠.٨٧٣	٠.٠١
اقتراح حلول للمشكلة	٠.٨٤٦	٠.٠١
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	٠.٧٥٤	٠.٠١
الخروج باستنتاجات مناسبة	٠.٥٩٤	٠.٠١
التنبؤ بالمشكلات المستقبلية	٠.٧٧٧	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات حل المشكلات.

١) حساب ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل } (\alpha) = \frac{ن}{ن-1}\left(1-\frac{\text{مج } ع_{ق}^{2}}{ع_{ك}^{2}}\right)$$

حيث ن: عدد بنود الاختبار $ع_{ك}^{2}$: التباين الكلى لدرجات الطلاب في الاختبار

مج $ع_{ق}^{2}$: مجموع تباين درجات الطلاب على فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (٣)

معامل ثبات ألفا لاختبار مهارات حل المشكلات

الاختبار ككل	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا
	٢٢	٠.٨٨٢

من الجدول السابق: يتضح ثبات الاختبار ككل = ٠.٨٨٢ وهو معامل ثبات عال لألفا، ويدل علي ملائمة الاختبار لأغراض البحث.

حساب زمن الاختبار:

تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن مفردات الاختبار هو (٦٠) دقيقة.

الصورة النهائية للاختبار:

بلغ عدد مفردات اختبار مهارات حل المشكلات في صورته النهائية (٢٢) مفردة ، موزعة على أبعاد الاختبار، ملحق (٧)، والجدول التالي يوضح أبعاد الاختبار والمفردات التي تقيسها .

جدول (٤) توزيع أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات

المهارة	أرقام المفردات
تحديد المشكلة.	١- ٢-٥- ٩- ١١- ١٣- ١٤- ١٦
اقتراح حلول للمشكلة	٢- ٤- ٦- ١٩- ٢٠
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	١٠- ١٥- ٢١
الخروج باستنتاجات مناسبة	٦- ١٢- ١٧
التنبؤ بالمشكلات المستقبلية	٧- ١٨- ٢٢
المجموع	٢٢ سؤال

وقد انقسمت مفردات الاختبار إلى نوعين :

أ- اختيار من متعدد : وقد شمل (٥) مفردات هي المفردة رقم (١- ٩- ١٣- ١٤- ١٥)، وقد أعطيت الدرجة (١) إذا أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة والدرجة (صفر) إذا أجاب عنها إجابة غير صحيحة.

ب- أسئلة المقال قصير الإجابة : وقد شمل (١٧) مفردة هي رقم (٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ١٠- ١١- ١٢- ١٦- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢)، حيث خصصت لكل سؤال درجة واحدة إذا أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة والدرجة (صفر) إذا أجاب عنها التلميذ إجابة غير صحيحة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات (٢٢) درجة.

- تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات:

تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي هما فصلى (٢/ ٢) بمدرسة البدالة الإعدادية المشتركة كمجموعة تجريبية بلغ عددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة، وفصل ٢/ ٣ بمدرسة بدواي الإعدادية المشتركة كمجموعة ضابطة وعددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة، ثم تم تطبيق الاختبار على المجموعتين قبل تنفيذ التجربة وذلك في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي

الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م ، ثم قامت الباحثة بتصحيح الاختبار ورصد الدرجات، بعدها قامت الباحثة بتدريس وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) للمجموعة التجريبية مستخدمة مراحل وخطوات نموذج سوم ، بينما درست المجموعة الضابطة نفس الوحدتين بالطريقة المعتادة، وتم التطبيق خلال شهر مارس في الفترة من (٣/٢ إلى ٣٠ / ٣- ٢٠١٧م)، ثم أعادت الباحثة تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات بعدياً على مجموعتي البحث في الأسبوع الأول من شهر أبريل ٢٠١٧م ، وتم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً مستخدمة الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب فاعلية استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية؟ ، اتبع الآتي:

- **الاطلاع على الكتابات المتخصصة والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الإيجابي خلال المراحل التعليمية المختلفة.**
- **وضع مقياس مبدئي لمهارات التفكير الإيجابي ، يتضمن (١٠) مهارات رئيسة هي : (التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين- تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار).**
- **عرض مقياس التفكير الإيجابي في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية ؛ لتحديد صدقه وملاءمته للغرض من البحث، وقد اقترح المحكمون :**
- **وضع مقياس التفكير الإيجابي في صورته المبدئية الصالحة للتطبيق على عينة البحث.**
- **التجربة الاستطلاعية لمقياس التفكير الإيجابي:**

تم تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة البدالة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية وعددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة؛ وذلك للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لمقياس مهارات

التفكير الإيجابي من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للأبعاد (التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين- تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار)، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٥)

معاملات ارتباط مفردات مقياس مهارات التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	١	٠.٩٠٧	٠.٠١	تفهم مشاعر الآخرين	٣٣	٠.٥٤٣	٠.٠١
	٢	٠.٦٥٦	٠.٠١		٣٤	٠.٥٥٨	٠.٠١
	٣	٠.٤٢٩	٠.٠٥		٣٥	٠.٦٨٨	٠.٠١
	٤	٠.٧٨٧	٠.٠١		٣٦	٠.٦٨٢	٠.٠١
	٥	٠.٧٦٤	٠.٠١		٣٧	٠.٥٦	٠.٠١
	٦	٠.٧٦٧	٠.٠١		٣٨	٠.٥١٨	٠.٠١
الضبط الانفعالي	٧	٠.٩١٨	٠.٠١		٣٩	٠.٤٤	٠.٠٥
	٨	٠.٥٨٦	٠.٠١		٤٠	٠.٣٩٥	٠.٠٥
	٩	٠.٤٢١	٠.٠١	تقبل الذات	٤١	٠.٧٢٣	٠.٠١
	١٠	٠.٨٣٨	٠.٠١		٤٢	٠.٩	٠.٠١
	١١	٠.٧٨٨	٠.٠١		٤٣	٠.٨٨	٠.٠١
	١٢	٠.٨٨	٠.٠١		٤٤	٠.٦٩٣	٠.٠١
الشعور بالرضا	١٣	٠.٦٣٦	٠.٠١		٤٥	٠.٩٣٧	٠.٠١
	١٤	٠.٤٧	٠.٠١		٤٦	٠.٧١٧	٠.٠١
	١٥	٠.٨١٥	٠.٠١		٤٧	٠.٥٥٥	٠.٠١
	١٦	٠.٥٣٦	٠.٠١	اتخاذ القرار	٤٨	٠.٨٠٥	٠.٠١
	١٧	٠.٨٣٣	٠.٠١		٤٩	٠.٨	٠.٠١
	١٨	٠.٦٦٥	٠.٠١		٥٠	٠.٧٩٦	٠.٠١
	١٩	٠.٧٠١	٠.٠١		٥١	٠.٦٧١	٠.٠١
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٢٠	٠.٧٤١	٠.٠١		٥٢	٠.٦٥١	٠.٠١
	٢١	٠.٥٢٩	٠.٠١		٥٣	٠.٩٣٥	٠.٠١
	٢٢	٠.٤٤٦	٠.٠٥		٥٤	٠.٧٤٧	٠.٠١
	٢٣	٠.٥٩٣	٠.٠١	الموضوعية	٥٥	٠.٦١٩	٠.٠١
	٢٤	٠.٥٥٢	٠.٠١		٥٦	٠.٩	٠.٠١
	٢٥	٠.٥٩٨	٠.٠١		٥٧	٠.٦٢٨	٠.٠١
تقبل الواقع	٢٦	٠.٤٠٢	٠.٠١		٥٨	٠.٨٩	٠.٠١
	٢٧	٠.٤٨٢	٠.٠١		٥٩	٠.٧٠٨	٠.٠١
	٢٨	٠.٥٩٨	٠.٠١	توليد الأفكار	٦٠	٠.٩٠٨	٠.٠١
	٢٩	٠.٦٧٣	٠.٠١		٦١	٠.٧٣٢	٠.٠١
	٣٠	٠.٦	٠.٠١		٦٢	٠.٦٠٢	٠.٠١
	٣١	٠.٥٢٧	٠.٠١		٦٣	٠.٩٠٨	٠.٠١
تفهم مشاعر الآخرين	٣٢	٠.٧٦٢	٠.٠١		٦٤	٠.٥٦٨	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير الإيجابي.

كما تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد (التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين- تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار) بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٦)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية له

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	٠.٤٣٤	٠.٠٥
الضبط الانفعالي	٠.٤٨٨	٠.٠١
الشعور بالرضا	٠.٥	٠.٠١
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٠.٥٦	٠.٠١
تقبل الواقع	٠.٦٥٥	٠.٠١
تفهم مشاعر الآخرين	٠.٤٤	٠.٠٥
تقبل الذات	٠.٦٢	٠.٠١
اتخاذ القرار	٠.٧٦	٠.٠١
الموضوعية	٠.٧١٢	٠.٠١
توليد الأفكار	٠.٧٢٧	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١، ٠.٠٥ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير الإيجابي.

١) حساب ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات المقياس، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات المقياس ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل } (\alpha) = \frac{ن}{ن-1}\left(1-\frac{\text{مج } ع_{ق}^{2}}{ع_{ك}^{2}}\right)$$

حيث ن: عدد بنود المقياس $ع_{ك}^{2}$: التباين الكلى لدرجات الطلاب في المقياس

مج $ع_{ق}^{2}$: مجموع تباين درجات الطلاب على فقرة من فقرات المقياس.

جدول (٧)
معامل ثبات ألفا لأبعاد المقياس والمقياس ككل

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا
التوقع الإيجابي	٦	٠.٨١١
الضبط الانفعالي	٦	٠.٨٤٩
الشعور بالرضا	٧	٠.٧٧٨
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٦	٠.٦٦
تقبل الواقع	٦	٠.٦٨
تفهم مشاعر الآخرين	٩	٠.٧٠٩
تقبل الذات	٧	٠.٨٨٨
اتخاذ القرار	٧	٠.٨٨٤
الموضوعية	٥	٠.٨٠١
توليد الأفكار	٥	٠.٨٠٩
المقياس ككل	٦٤	٠.٨٣٥

من الجدول السابق: يتضح ثبات المقياس ككل = ٠.٧٥٢ وهو معامل ثبات مقبول لألفا، ويدل علي ملائمة المقياس لأغراض البحث.

الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد عبارات مقياس التفكير الإيجابي في صورته النهائية (٦٤) عبارة، موزعة على محاور المقياس، ملحق (٨)، والجدول التالي يوضح توزيع مهارات التفكير الإيجابي على عبارات المقياس.

جدول (٨)
توزيع مهارات التفكير الإيجابي على عبارات المقياس

المهارة	أرقام المفردات	العدد
التوقع الإيجابي	١-٦	٦
الضبط الانفعالي	٧- ١٢	٦
الشعور بالرضا	١٣- ١٩	٧
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٢٠- ٢٥	٦
تقبل الواقع	٢٦- ٣١	٦
تفهم مشاعر الآخرين	٣٢- ٤٠	٩
تقبل الذات	٤١- ٤٧	٧
اتخاذ القرار	٤٨- ٥٤	٧
الموضوعية	٥٥- ٥٩	٥
توليد الأفكار	٦٠- ٦٤	٥
المجموع		٦٤ عبارة

وتم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي قبلياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧م ، ثم التدريس للمجموعة التجريبية بنموذج سوم، وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تلى ذلك تطبيق المقياس

بعدياً على المجموعتين، ثم تصحيح المقياس ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً بالأساليب المناسبة، لحساب فاعلية نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلٍ من اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، تم استخدام اختبار " ت" للمجموعات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين على تلك الأدوات، وتوضح الجداول التالية الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك لاختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي قبلياً.

جدول (٩)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له قبلياً

أبعاد اختبار مهارات التفكير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	التجريبية	٣٠	٢.٠٧	٠.٧٤	١.٦٣٧	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١.٧٧	٠.٦٧٩			
اقتراح حلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	١.١	٠.٦٠٧	٠.٢٥٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١.٠٧	٠.٣٦٥			
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	١.٤٣٩	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١	٠			
الخروج باستنتاجات مناسبة	التجريبية	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	١.٧٥٢	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٩٧	٠.١٨٣			
التنبؤ بمشكلات مستقبلية.	التجريبية	٣٠	٠.٤٣	٠.٥٠٤	٠.٢٥٥	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٤٧	٠.٥٠٧			
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	٣٠	٥.٧٣	١.٢٥٨	١.٦٤٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٢٧	٠.٩٠٧			

جدول (١٠)
قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له قبلياً

أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	التجريبية	٣٠	٥.٨٧	١.٣٥٨	٠.٨٠٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٦	١.١٩٢			
الضبط الانفعالي	التجريبية	٣٠	٥.٦٧	٠.٩٩٤	١.٥٧٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٣	٠.٧٩٤			
الشعور بالرضا	التجريبية	٣٠	٦.٧٣	١.٥٥٢	١.٤٣٢	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٢	١.٣٢٤			
تقبل الاختلاف عن الآخرين	التجريبية	٣٠	٥.٣٧	٠.٨٩	١.٢٨٢	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.١	٠.٧١٢			
تقبل الواقع	التجريبية	٣٠	٥.٩٣	١.٢٨٥	١.٥٢٦	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٤٧	١.٠٧٤			
تفهم مشاعر الآخرين	التجريبية	٣٠	١٠.٥٧	٢.٦٣٥	٠.٨٥١	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١١.١	٢.٢٠٣			
تقبل الذات	التجريبية	٣٠	٧	١.٢٣٢	١.٢٦٣	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٦	١.٢٢١			
اتخاذ القرار	التجريبية	٣٠	٧.٣٧	١.٤٢٦	١.٠٤٦	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧	١.٢٨٧			
الموضوعية	التجريبية	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧	٠.٧٧٦	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٣٧	٠.٤٩			
توليد الأفكار	التجريبية	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧	٠.١٨٩	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٥	٠.٤٩			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٠	٦٥.٤٣٣	٥.٧٢	١.٨٠٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦٣.٢٣٣	٣.٤٢			

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم " ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً : نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
قامت الباحثة باختبار صحة الفرضين التاليين :

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١١)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له

أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة
تحديد المشكلة	قبلي	٣٠	٢.٠٧	٠.٧٤	٣٥.٣٧٤	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٧.٢٧	٠.٥٨٣			
اقتراح حلول للمشكلة	قبلي	٣٠	١.١	٠.٦٠٧	٢٢.٠٦٩	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٤.٥٧	٠.٥٠٤			
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	قبلي	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	١٩.٩٧٧	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢.٧٧	٠.٤٣			
الخروج باستنتاجات مناسبة	قبلي	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	٢٦.٤٩٢	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢.٩	٠.٣٠٥			
التنبؤ بمشكلات مستقبلية	قبلي	٣٠	٠.٤٣	٠.٥٠٤	٢٣.٣٣٩	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢.٨٣	٠.٣٧٩			
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	٣	٥.٧٣	١.٢٥٨	٤٢.٨٠٨	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢٠.٣٣	١.٢٤١			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- بالنسبة لتحديد المشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تحديد المشكلة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٧.٢٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٥.٣٧٤) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.

- **بالنسبة لاقتراح حلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اقتراح حلول للمشكلة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٤.٥٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٢.٠٦٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة لاختيار أنسب الحلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحليل البصرى لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢.٧٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٩.٩٧٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للخروج باستنتاجات مناسبة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الخروج باستنتاجات مناسبة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٦.٤٩٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للتنبؤ بمشكلات مستقبلية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التنبؤ بمشكلات مستقبلية لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢.٨٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٣.٣٣٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢٠.٣٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٤٢.٨٠٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**

ومن ثم نقبل الفرض الأول" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي".

لاختبار صحة الفرض الفرعي الثاني: والذي ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية".

لا ختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له بعدياً، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له بعدياً

أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	التجريبية	٣٠	٧.٢٧	٠.٥٨٣	٢٢.١٣٣	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٣.٩٣	٠.٥٨٣			
اقتراح حلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	٤.٥٧	٠.٥٠٤	٢١.١٣٣	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٩٣	٠.٤٥			
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	٢.٧٧	٠.٤٣	١١.٧٥٨	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٣٧	٠.٤٩			
الخروج باستنتاجات مناسبة	التجريبية	٣٠	٢.٩	٠.٣٠٥	١٥.٧٣١	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٣	٠.٤٦٦			
التنبؤ بمشكلات مستقبلية.	التجريبية	٣٠	٢.٨٣	٠.٣٧٩	١٥.٢٨٥	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٢٣	٠.٤٣			
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	٣٠	٢٠.٣٣	١.٢٤١	٣٢.٨٤٧	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٩.٧٧	١.٢٥١			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- بالنسبة لتحديد المشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تحديد المشكلة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٧.٢٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٢.١٣٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.
- بالنسبة لاقتراح حلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اقتراح حلول للمشكلة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٤.٥٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢١.١٣٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.

- **بالنسبة لاختيار أنسب الحلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختيار أنسب الحلول للمشكلة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٢.٧٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١١.٧٥٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للخروج باستنتاجات مناسبة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في استنتاج المعنى بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٢.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٥.٧٣١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للتنبؤ بمشكلات مستقبلية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التنبؤ بمشكلات مستقبلية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٢.٨٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٥.٢٨٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات حل المشكلات بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٢٠.٣٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٢.٨٤٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**

ومن ثم نقبل الفرض الثاني" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية".

- **حساب حجم تأثير نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.**

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (نموذج سوم) في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم حساب حجم التأثير ($\eta 2$)، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٣)
حجم تأثير نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

أبعاد مهارات حل المشكلات	قيمة (η2)	حجم التأثير
تحديد المشكلة	٠.٩٧٧	كبير
اقتراح حلول للمشكلة	٠.٩٤٣	كبير
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	٠.٩٣٢	كبير
الخروج باستنتاجات مناسبة	٠.٩٦	كبير
للتنبؤ بمشكلات مستقبلية	٠.٩٤٩	كبير
الدرجة الكلية للاختبار	٠.٩٨٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير (نموذج سوم) في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي كبير، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٩٣٢- ٠.٩٨٤).

وترجع الباحثة هذا التحسن في مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إلى:

- **يتكون نموذج سوم من عدة مهارات منها حل المشكلات التي تواجه المتعلم والتعامل معها بإيجابية من خلال طرح التساؤلات، وفرض الفروض، والبحث عن حلول لها، مما كان له دوراً كبيراً في تأهيل التلاميذ لامتلاك مهارات حل المشكلات التي تواجهه في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي.**
- **ساعد نموذج سوم التلميذ على تنظيم المعلومات والاستفادة منها في تصميم خرائط للتفكير ومنظمات بيانية تمكن التلميذ من متابعة خطوات حل المشكلة، حتى يصل إلى حلول مناسبة للمشكلة محل الدراسة ويختار أنسبها.**
- **استطاع التلميذ من خلال استخدامه لنموذج سوم الربط بين المشكلات المختلفة، والخروج باستنتاجات تمكنه من التنبؤ بحدوث المشكلات المستقبلية.**
- **تضمن نموذج سوم خطوة تطبيق التفكير، والتي تمكّن خلالها التلميذ من تطبيق معلوماته في مواقف جديدة مشابهة، سواء عن طريق انتقال أثر التدريب المباشر، أم البعيد، والذى كان له أثراً إيجابياً في تعميم الحلول المقترحة للمشكلة، وإعادة تطبيقها في سبيل حل المشكلات الجديدة.**

ثانياً : نتائج الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة :

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

قامت الباحثة باختبار صحة الفرضين التاليين :

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الإيجابي في مادة الدراسات الاجتماعية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	قبلي	٣٠	٥.٨٧	١.٣٥٨	٢٧.٤٨١	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٤.٤٧	١.١٩٦			
الضبط الانفعالي	قبلي	٣٠	٥.٦٧	٠.٩٩٤	٣١.٥١٨	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٣.٩	١.٢١٣			
الشعور بالرضا	قبلي	٣٠	٦.٧٣	١.٥٥٢	٢٠.١٧٦	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٦.٨٧	٢.٣٣			
تقبل الاختلاف عن الآخرين	قبلي	٣٠	٥.٣٧	٠.٨٩	٢٥.٤٨٢	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٣.٦٧	١.٦٢٦			
تقبل الواقع	قبلي	٣٠	٥.٩٣	١.٢٨٥	٢٣.٧٤٥	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٤.٢٣	١.٣٣١			
تفهم مشاعر الآخرين	قبلي	٣٠	١٠.٥٧	٢.٦٣٥	٢٨.٣٣١	٥٨	٠.٠١
	بعدي		٢٢.٦٧	١.٥٨٣			
تقبل الذات	قبلي		٧	١.٢٣٢	٢٠.٧٥١	٥٨	٠.٠١

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	بعدي	٣٠	١٧.١٣	٢.٣٦			
اتخاذ القرار	قبلي	٣٠	٧.٣٧	١.٤٢٦	١٧.٢٠٢	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٦.٦٧	٢.٦٩٥			
الموضوعية	قبلي	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧	٣٣.٤٠٥	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٢.٩٣	١.١٤٣			
توليد الأفكار	قبلي	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧	٢٩.٦٤٦	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٢.٥	١.٢٨٠			
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي	٣٠	٦٥.٤٣٣	٥.٧٢	٤٩.٧٦	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٥٢.٩٨	٨.٥٣٢			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- **بالنسبة للتوقع الإيجابي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التوقع الإيجابي لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٤.٤٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٧.٤٨١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للضبط الانفعالي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الضبط الانفعالي لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٣.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣١.٥١٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للشعور بالرضا: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الشعور بالرضا لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٦.٨٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٠.١٧٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة لتقبل الاختلاف عن الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقبل الاختلاف عن الآخرين لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٣.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٥.٤٨٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة لتقبل الواقع: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقبل الواقع لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٤.٢٣)،**

حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٣.٧٤٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١

- **بالنسبة لتفهم مشاعر الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تفهم مشاعر الآخرين لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢٢.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٨.٣٣١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة لتقبل الذات: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقبل الذات لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٧.١٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٠.٧٥١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة لاتخاذ القرار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٦.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٧.٢٠٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة للموضوعية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الموضوعية لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٢.٩٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٣.٤٠٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة لتوليد الأفكار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في توليد الأفكار لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٢.٥)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٩.٦٤٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة للمقياس ككل: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٥٢.٩٨)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٤٩.٧٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**

ومن ثم نقبل الفرض الثالث" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي".

اختبار صحة الفرض الفرعي الثاني:

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له بعدياً، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٥)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له بعدياً

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	التجريبية	٣٠	١٤.٤٧	١.١٩٦	٢٣.٥٠١	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٥٧	٠.٦٧٩			
الضبط الانفعالي	التجريبية	٣٠	١٣.٩	١.٢١٣	١٩.٥٣٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٧٧	٠.٧٧٤			
الشعور بالرضا	التجريبية	٣٠	١٦.٨٧	٢.٣٣	١١.٦٤٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٠.٨٧	١.٥٩٢			
تقبل الاختلاف عن الآخرين	التجريبية	٣٠	١٣.٦٧	١.٦٢٦	١٤.٢٤٩	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٩	٠.٨٤٥			
تقبل الواقع	التجريبية	٣٠	١٤.٢٣	١.٣٣١	١٦.٢٥٤	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٩.٢٧	١.٠١٥			
تفهم مشاعر الآخرين	التجريبية	٣٠	٢٢.٦٧	١.٥٨٣	٢٤.٩٣٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٣.٦٧	١.١٨٤			
تقبل الذات	التجريبية	٣٠	١٧.١٣	٢.٣٦	١١.٤٨٩	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١١.٤	١.٣٨			
اتخاذ القرار	التجريبية	٣٠	١٦.٦٧	٢.٦٩٥	٩.٢٧٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١١.٨	٠.٩٩٧			
الموضوعية	التجريبية	٣٠	١٢.٩٣	١.١٤٣	٢٢.٢٤٢	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٧.٧	٠.٥٩٦			
توليد الأفكار	التجريبية	٣٠	١٢.٥	١.٢٨٠	١٦.٦٩٣	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٠٧	٠.٦٩١			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٠	١٥٢.٩٨	٨.٥٣٢	٣٠.٤٥٧	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٩٩	٤.٦٣١			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- **بالنسبة للتوقع الإيجابي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التوقع الإيجابي بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٤.٤٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٣.٥٠١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للضبط الانفعالي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الضبط الانفعالي بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٣.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٩.٥٣٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة للشعور بالرضا: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في استخدام الشعور بالرضا بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٦.٨٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١١.٦٤٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة لتقبل الاختلاف عن الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تقبل الاختلاف عن الآخرين بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٣.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٤.٢٤٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة لتقبل الواقع: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تقبل الواقع بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٤.٢٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٦.٢٥٤) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**
- **بالنسبة لتفهم مشاعر الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تفهم مشاعر الآخرين بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٢٢.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٤.٩٣٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.**

- **بالنسبة لتقبل الذات: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تقبل الذات بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٧.٢٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١١.٤٨٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة لاتخاذ القرار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اتخاذ القرار بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٦.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٩.٢٧٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة للموضوعية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الموضوعية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٢.٩٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٢.٢٤٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة لتوليد الأفكار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في توليد الأفكار بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٢.٥)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٦.٦٩٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**
- **بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٥٢.٩٨)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٠.٤٥٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١**

ومن ثم نقبل الفرض الرابع" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية".

- **حساب حجم تأثير نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.**

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (نموذج سوم) في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم حساب حجم التأثير (η2)، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٦)
حجم تأثير نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	قيمة (η2)	حجم التأثير
التوقع الإيجابي	٠.٩٦٣	كبير
الضبط الانفعالي	٠.٩٧٢	كبير
الشعور بالرضا	٠.٩٣٣	كبير
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٠.٩٥٧	كبير
تقبل الواقع	٠.٩٥	كبير
تفهم مشاعر الآخرين	٠.٩٦٥	كبير
تقبل الذات	٠.٩٣٧	كبير
اتخاذ القرار	٠.٩١١	كبير
الموضوعية	٠.٩٧٥	كبير
توليد الأفكار	٠.٩٦٨	كبير
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٨٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير (نموذج سوم) في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي كبير، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٩١١- ٠.٩٨٨).

وترجع الباحثة هذا التحسن في مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إلى الجوانب الآتية:

- **ساعد استخدام التلميذ لخرائط التفكير بنموذج سوم على زيادة ثقة التلميذ بنفسه وزيادة توقعاته الإيجابية بشأن إنجازه الأكاديمي .**
- **ساعد استخدام التلاميذ لخطوات نموذج سوم على ممارستهم للموضوعية في التفكير وعدم التحيز، وذلك باتباع أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجههم، مما كان له تأثير إيجابي علي تحسن مستوى التفكير الإيجابي لديهم.**
- **أتاح نموذج سوم للتلاميذ فرصة الحوار والتفاعل فيما بينهم، والاستماع لآراء الآخرين بشكل فعال ودون خجل، مما ساعد على الانفتاح العقلي لديهم والتفكير بشكل إيجابي.**

اختبار صحة الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس للدراسة والذى ينص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي".

لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، ويبين الجدول التالي قيمة معامل الارتباط ومستوى دلالته.

جدول (١٧)

معامل ارتباط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي

معاملات الارتباط	اختبار مهارات حل المشكلات	اتجاه العلاقة	قوة العلاقة	مستوى الدلالة
مقياس التفكير الإيجابي	٠.٧٢٢	موجب	متوسطة	٠.٠١

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، حيث جاءت قيمة "ر" دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الخامس الذى ينص على: توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي".

وترجع الباحثة هذا الارتباط إلى أنه كان لإيجابية التلميذ في التعامل مع المشكلات المتضمنة بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي، من خلال جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، واقتراح بعض الحلول لها، والتأكد من صحة هذه الحلول، ثم اختيار أنسبها، والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية ذات العلاقة، أثراً فعالاً في تفكير التلميذ بشكل أكثر إيجابية، تفكيراً يتسم بالتفاؤل والمرونة، وكذلك الموضوعية وتقبل النقد، كما أتيحت الفرصة للتلميذ للتعبير عن مدى رضاه عن إجراءات السير في الدرس، كذلك الجوانب التي أثارت انفعاله بالدروس وموقفه تجاهها، وهذا كله كان له أثراً إيجابياً في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلميذ الصف الثاني الإعدادي.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمراحل التعليمية المختلفة على استخدام نموذج سوم وخطوات تنفيذه.
- تزويد منهج الدراسات الاجتماعية بكافة المراحل التعليمية بالعديد من الأنشطة التعليمية، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى المتعلمين، كذلك تنمية مهاراتهم في حل المشكلات المختلفة.
- مراعاة مؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية بصياغة المحتوى بطريقة تساعد على تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.
- اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية باستخدام نموذج سوم في التدريس؛ لما له من مزايا في توفير مواقف تعليمية تجعل التلاميذ أكثر إيجابية في اكتساب المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم .
- نشر ثقافة التدريس من أجل تنمية التفكير وحل المشكلات بدلاً من ثقافة التدريس من أجل الذاكرة بين معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة وأثنائها.

البحوث المقترحة:

- دراسة مقارنة بين نموذج سوم ونماذج تدريسية أخرى لتنمية العديد من مهارات التفكير المختلفة.
- برنامج مقترح قائم على مهارات نموذج سوم لتنمية التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استخدام نموذج سوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا.
- دراسة تقويمية لدور مقررات الإعداد التربوي لمعلم الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلاب المعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

تهاني عطية محمود البنا (٢٠١٠). فعالية التدريس باستراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

وفاء مصطفى (٢٠٠٣). حقق أحلامك بقوة التفكير الإيجابي، دار ابن حزم :بيروت

حنان عمر السر (٢٠١٤). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية منهاج التفكير الإيجابي لدى طلبتهم في ضوء الكتاب والسنة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

ولاء حسين خليل (٢٠١٢). الخصائص المعرفية والنفسية الفارقة للطلاب المراهقين ذوي التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أماني سالم (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغط النفسي في ضوء النموذج المعرفي، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد ٤، ص ص ١٠٥ – ١٦٩.

عبد المريد قاسم (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عاملية، مجلة الدراسات النفسية، المجلد ١٩، العدد ٤، ص ص 691 – 723.

قدر سميح أبو هنطش (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج سوم على التفكير فوق المعرفي والاتجاهات العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في نابلس، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

طه على الدليمي وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١، عمان: دار الشروق.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ط١، القاهرة: عالم الكتب للنشر.

ناديا هايل السرور (٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ط١، عمان: دار وائل.

روبرت سوارتز وساندرا باركس (٢٠٠٥). دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس، ترجمة: عماد أبوعياش وفاطمة البلوشي ، ط١، أبوظبي: مركز إدراك.

عمر غباين (٢٠٠٤). تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، ط١، عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

نايفة قطامي (٢٠١٣). نموذج شوارتز وتعليم التفكير ، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩). أثر استخدام خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل فى مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، جامعة القصيم، السعودية.

شيماء عبد السلام سليم (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية سوم في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد ١٩، العدد (٤) ، ص ص ١٣٥- ١٧٢.

ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير، ط٢، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

هيام غائب حسين (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية سوم في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي، مجلة الفتح، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى العراق.

محمد نوفل (٢٠٠٧). التفكير والبحث العلمي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إحسان ستار حمزة (٢٠١٤). أثر استعمال استراتيجية سوم في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا الطبيعية، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (١٥) .

بيان حسين صباح (٢٠١٥). أثر استراتيجية سوم (SWOM) في التحصيل البلاغي وتحسين مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوي في الأردن، رسالة ماجستير، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

شرين السيد إبراهيم (٢٠١٨). تنمية مهارات الفهم العميق والانجاز المعرفي بتوظيف نموذج سوم (SWOM) في تدريس مادة الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد . يناير

جودت أحمد سعادة (٢٠٠٧). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة ، ط١، نابلس: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شيماء ابراهيم عبد اللطيف (٢٠١٦). فعالية نموذج سوم في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

نايفة قطامي وعبد العزيز السكاكر (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في التفكير مستند إلى نموذج شوارتز على مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، ورقة عمل مقدمة للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، متاح على الرابط : http://www.Jarwan-Center.com

وليد رفيق العياصرة (٢٠١١). التفكير السابر والإبداعي ، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع.
إدوار ديبونو (٢٠٠١). تعليم التفكير ، دمشق : دار الرضا.
غادة عواد شلبي (٢٠١٦). فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي فى تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد ٨٠، مايو .
مرفت حسن محمد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام المواقع البيئية على شبكة الإنترنت فى تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
أماني سعيدة سيد (٢٠١١) . علم النفس التربوى ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
شرين على جاد (٢٠١٠). فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
فتحي جروان (2009). تعليم التفكير ومفاهيم وتطبيقات، الأردن :.دار الفكر.
فهيم مصطفى (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، القاهرة : دار الفكر العربي.
جودت سعادة (٢٠١٢). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)،عمان: دار الشروق.
عدنان عتوم وعبد الناصر الجراح وموفق بشارة (٢٠٠٦). تنمية مهارات التفكير، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
عبد الرحمن صالح عبد الله (٢٠٠٢). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، عمان : دار الفرقان.
معيوف السبيعي (٢٠١٠). تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية ، عمان: دار اليازوري
وائل محمد نجيب (٢٠١٦). أثر اختلاف بعض استراتيجيات التدريب القائمة على تطبيقات الويب التفاعلية فى تنمية مهارات حل المشكلات الإدارية ودعم اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
رعد عبد الله الطاني وعيسى قدادة (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة ، عمان: دار إيتاي البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
فيرا بيفر (٢٠١١). التفكير الإيجابي ، الرياض: مكتبة جرير.
عبد الله قريطان العنزي (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي مستند لنموذج سوم (SWOM) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية ، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Gervais, M .(2006). Exploring Moral with Young Adolescent Through Process Drama " International Journal of Education & The Arts, Vol 7, No 2, April, P,1- 34.

Guss ,c & Willy ,B. (2007). Metacognition of Problem Solving Strategies in Brazil , India , and United States, Journal of Cognition and Culture, 7, 1-25.

Karmariski , B. (2016). Cognitive , Meta-cognitive Training Within Problem Solving Based Logo Environment, British Journal og educational Psychology, 6, 245- 256.

Perego , B. (2012). Metacognitive Knowledge about Problem Solving Method, Department of Psychology , Catholic University of Sacrsd Heart, Milan, Italy.

Mortimore , B. (2011). School Effectiveness and Improvement , International Journal of research Policy and Practice, Retrieved September, 20, 2017, from : http://www.tandfonline.com

Omar, A. (2002). School Wide Optimum Model. United Arab Emirats: Idrak Center.

Whimbey , A. (2009). Problem Solving and Comprehension (5 th Ed). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers , N.J.