



كلية التربية للعلوم الإنسانية
College of Education for Human Sciences

ISSN: 1817-6798 (Print)

Journal of Tikrit University for Humanities

available online at: <http://www.jtuh.tu.edu.iq>

JTUH
مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية
Journal of Tikrit University for Humanities

Prof. Dr Tariq Hashim Al-Dulaimy¹

Atyaf Mohamed Majoon Al-Jubouri¹

Department of Educational and
Psychological Sciences
College of Education for Humanities
University of Tikrit, Iraq

E-mail: aldlemy.tarigan5@gmail.com

Keywords:

**Instrumental Enrichment Strategy
in Acquisition of Psychological
Concepts**

C Futuristic Thinking

F

ARTICLE INFO

Article history:

Received 12/ May/ 2019

Accepted 25/ June 2019

Available online 25/Sept/2019

Email: adxxx@tu.edu.iq

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

The Effect of Instrumental Enrichment Strategy on the Acquisition of Psychological Concepts to the Fifth Preparatory Students and Developing their Futuristic Thinking

A B S T R A C T

Conclusion:

The present research aims to identify the effect of the strategy of enriching the facilitation in the acquisition of psychological concepts in the students of literary branch, fifth grade and the development of their future thinking. The researchers adopted the partial experimental design of the experiment and control experimental groups to suit the current research conditions. The researchers chose the fifth grade students from the secondary school of scientific branch and the secondary school for girls. The sample consists of 43 students. (21) of the students in the experimental group studied the Vasiliy enrichment strategy. The secondary division of Al-Hikma Secondary School represented (22) students of the controlling group which studied in the usual way. The researchers used two tests to measure the variables of their research. The first test was to examine the psychological concepts, consisting of (36) items written in the form of multiple choices. The researchers also constructed a measure for future thinking. The measure may consist of (44) items. The results showed the superiority of the experimental group on the controlling group in the test of the concepts of psychological acquisition and the measure of future thinking © 2019 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: <http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.26.6.2019.20>

أثر استراتيجية الإثراء الوصيلي في اكتساب المفاهيم النفسية عند طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهن المستقبلي

طارق هاشم خميس الدليمي / جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية

أطياف محمد معجون الجبوري

الخلاصة:

يهدف البحث الحالي التعرف على (أثر استراتيجية الإثراء الوصيلي في اكتساب المفاهيم النفسية

عند طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهن (المستقبلي)

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذا المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، لملائمة ظروف البحث الحالي، إذ اختار الباحثان وبشكل قصدي طالبات الصف الخامس الأدبي من ثانوية العلم وثانوية الحكمة للبنات، وقد بلغت عينة البحث (43) طالبة، اشتملت على شعبتين، مثلت الشعبة التابعة ثانوية العلم (21) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الإثراء الوسيلي، ومثلت الشعبة التابعة ثانوية الحكمة (22) طالبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

اعتمد الباحثان اختبارين لقياس متغيرات بحثهما اما الأول اختبار اكساب المفاهيم النفسية متكون من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما بنى الباحثان مقياساً للتفكير المستقبلي وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (44) فقرة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية ومقياس التفكير المستقبلي.

الفصل الاول

اولاً: مشكلة البحث: -

إن تدريس مادة الفلسفة وعلم النفس ماتزال في الإطار التقليدي، ذلك ان الأساليب التقليدية المتبعة في تدريس تلك المادة تأكد على الحفظ والاستظهار ولا تهتم بربط المعلومات بعضها ببعض بالإضافة الى انها تهمل النواحي التطبيقية والتي تحث على التفكير والاستنتاج والتحليل والتعميم، وأن الكثير من المدرسين يجهلون الاهتمام بطرائق التدريس الحديثة؛ مما يصعب عليهم التغلغل بالمعلومات في نفوس الطلاب (محمد وآخرون، 2012: 131).

إذ يرى الباحثان ان السبب ذلك يعود إلى أن مادة علم النفس تضم مفاهيم عدة اغلبها مفاهيم مجردة يصعب على الطالب فهمها واكتسابها مالم تقدم تلك المفاهيم من قبل المدرسة بطريقة تُثير انتباه الطالبات وتمكنهن من اكتساب تلك المفاهيم، او قد يرجع السبب إلى ان اغلب مدرسي تلك المادة هم من اختصاص المواد الاجتماعية مما يصعب عليهم أوصول المادة العلمية بأقل جهد ممكن.

وتأسيساً على ما تقدم وللتأكد من أسباب تدن الطلاب للمفاهيم النفسية فقد قام الباحثان بعمل استبانة مفتوحة قاموا بتوزيعها على مجموعة من مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس في مجموعة من مدارس المحافظة، تم تأشير بعض المشكلات كان من أبرزها عدم استعمال المدرسين طرائق تدريسية حديثة او نماذج جديدة او استراتيجيات فاعلة تساعد الطلبة على الفهم الجيد وتساعدهم على تنمية التفكير.

لقد اكدت العديد من الدراسات السابقة التي تخص التفكير عامة والتفكير المستقبلي خاصة ان الطلبة لا يحسنون عملية التفكير وتوظيفه، في التعلم وحل المشكلات، وليس لأنهم يفتقرون إلى الذكاء أو تنقصهم القدرات العقلية المناسبة، بل لأنهم لم يتعلموا ويمارسوا مهارات التفكير السليمة وانتهاج آلية التفكير الجيد، فضلاً عن انهم لم ينالوا التوجيه والارشاف المناسب والصحيح وافتقارهم الى التدريب والتمرن اللازمين له.

وتأسيساً على ما تقدم أرتأى الباحثان تجريب استراتيجية تدريسية جديدة في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس وهي استراتيجية الإثراء الوسيلى لعلها تمكن الطالبات من اكتساب المفاهيم النفسية وتنمي لديهن التفكير المستقبلي، وعليه فان مشكلة البحث الحالي تتحدد عن طريق الاجابة عن السؤال الآتي: -

ما إثر استراتيجية الإثراء الوسيلى في اكتساب المفاهيم النفسية عند طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية تفكيرهن المستقبلي؟

ثانياً: أهمية البحث: -

يتميز العصر الحالي بالكثير من التغيرات والتحويلات التي تستوجب اعادة النظر في المناهج وطرائق التدريس للتأكد من مواكبتها للاتجاهات الحديثة في التدريس، وأبرزها الاعتماد على العقل البشري أكثر من ذي قبل، وعلى الالكترونيات الدقيقة والتدفق السريع للمعلومات من خلال التكنولوجيا الحديثة التي تكاد تلغي البعد الزماني، بعد ان الغت البعد المكاني (بكار، 2011: 20).

وتعد التربية من أهم وسائل الدول التي تعمل بها وعليها بشكل جدي ومتواصل من اجل تحصين شعوبها أولاً، ومن ثم تهيئة أفراد قادرين على مواكبة التطور والعمل على تطوير بلادهم نحو ما تصبوا إليه هذه الدول، لذا لم تعد المجتمعات في الوقت الحاضر، تكتفي بما تقدمه للفرد من علم وتعليم في نطاق المدارس والمعاهد والكليات، أو ضمن ما يسمى بالتربية المقصودة، والخروج من إطار ما يسمى بالمدارس، ليشمل محلات وأماكن أخرى تتصل بالإنتاج والخدمات مما يخدم الإنسان والمجتمع في مسيرته (البزاز، 2001: 10).

وتختص مادة الفلسفة وعلم النفس، بدراسة السلوك البشري والشخصية الإنسانية، واكتشاف الفرد لقدراته ونواحي القوة والضعف في شخصيته، بما يساعده على التحكم في سلوكه وان من أهدافها خلق التوافق النفسي والاجتماعي بين المتعلم والبيئة، فكلما زادت معرفة المتعلم بنفسه أصبح قادراً على تعديل سلوكه نحو الافضل والانخراط في المجتمع، ويرى علماء النفس أن علم النفس لا يمكن دراسته بشكل

نظري فقط، فأى مفهوم أو قانون يرتبط بعلم النفس يحتاج للقيام بالتجارب والمشاهدات المنظمة والخاضعة لشروط دقيقة، بحيث يمكن فهم وتفسير السلوك البشري (الحمادي، 1999: 134).

وان الحاجة ضرورية لاستخدام أفضل الطرائق والنماذج التعليمية والاستراتيجيات التي تؤدي الى الوصول الى الغايات التعليمية وتحقيق اهدافها باستخدام اقل جهد وأقصر وقت ممكن، والتي بواسطتها يمكن مواجهة التغير المتسارع الذي يجتاح المجتمعات والمعارف الإنسانية، ونتائج التعلم مثل إدراك المفاهيم المجردة والمحسوسة التي تمثل نتائج تعلمية يُرغب في تحقيقها بعد حدوث عملية التعلم والتي يمكن اعتبارها معياراً للحكم على جودة النماذج والطرائق والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعليم والتعلم (الحيلة، 2003: 29-37).

وإن معرفة المدرس الواسعة باستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استعمالها تساعده على معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث عملية التعليم شائعة وممتعة للطلاب، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم، ومرضية لميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة، ٢٠١٣: 25).

يرى الباحثان أن طريقة التدريس إذا كانت متوافقة مع الموقف التعليمي وملائمة لطبيعة التعلم أصبحت طريقة لنقل المعرفة وإكساب المهارات المختلفة.

إن الهدف الرئيس من استعمال أية استراتيجية تعليمية هو تحقيق تعلم هادف ذي معنى عند الطلاب، فإن من بين الاستراتيجيات التي لاقت قبولاً واستحساناً في هذا المجال هي استراتيجية الإثراء الوسيلى، إذ تركز على أفكار النظرية البنائية التي تؤكد الدور النشط للطلاب في بنائه للمعرفة من طريق خبراته السابقة، فالإثراء الوسيلى تعد استراتيجية يستعملها المدرسون للربط بين الخبرات السابقة للطلاب، والخبرات الجديدة ومحاولة إيجاد علاقة بين موضوعين (عطيفة وسرور، 2011: 452).

يعتمد التدريس باستراتيجية الإثراء الوسيلى على الإثارة العشوائية وتوليد الأفكار الجديدة وتقوم على أساس الإفادة من المعلومات الموجودة في البنى المعرفية عند الطلاب في التعلم الجديد من طريق اكتشاف علاقات بين المعرفة السابقة، والخبرة الجديدة التي لا توجد بينها وبين الخبرة السابقة علاقة ظاهرة، وانما تكتشف بالتفكير في البحث عن علاقة بين المشبه (موضوع الدرس) والمشبّه به (المعروف من الطالب) (عطيفة، 2009: 211).

تتمثل استراتيجية الإثراء الوسيلى بإجراءات تدريسية يمكن اتباعها داخل الصف، منها الاعتماد على الوسائل الاثرائية وإتاحة الفرصة لاختيار ما يناسب محتوى مادة الفلسفة وعلم النفس وهذه الطريقة تهدف إلى تطوير القدرة على التعلم المستقل وتقوم على عدد من الفرضيات منها إن الذكاء قابل للتعديل وليس

ثابتاً وهذا الأسلوب يصلح للمراحل الابتدائية والمتوسطة والإعدادية ويستعمل في تحقيق مهارات كثيرة منها التعلم المستقل، والاستقصاء الحر، والبحث والقراءة واستعمال المصادر والكتب والقيام بإجراء التجارب (وهيب وزيدان، 2001: 444).

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحويل التدريس من تلقين للمعلومات إلى تنمية المهارات العقلية للمتعلمين واستعمال تلك المهارات في فهم المشكلات التي تواجههم حاضراً ومستقبلاً والتغلب عليها (strang and Shayer, 1993: 319).

يعدُّ اكتساب المفاهيم من أهم الأهداف التعليمية في مختلف مستويات التعلم والمواد الدراسية بوصفها الأساس الذي يبني عليه الطالب معلوماته الجديدة، ويعدُّ اكتساب المفاهيم في العملية التعليمية أيضاً أمراً ضرورياً فكل المتعلمين يجب أن يحصلوا على عدة مفاهيم وصور ذهنية مما يدور حولهم في الحياة حتى تصبح العملية التعليمية ذات معنى (الاسدي، 2009: 19).

يعدُّ اكتساب المفاهيم مسألة بالغة الأهمية لدى معظم المهتمين في الميدان التربوي لأن جميع أنواع التعلم والتفكير تتضمن المفاهيم التي توسع آفاق المعرفة وتسهل عملية الاتصال وتبادل المعلومات مع الآخرين بشكل سريع وفاعل، وللمفاهيم أهمية في التدريس فهي تقلل من الوقت والجهد اللذين يصرفان على التعلم، إذ تجعل المتعلم يستجيب لمجموعات عديدة من المثيرات من دون الحاجة لأن يستجيب لكل مثير أو موقف على انفراد، وتساعد المفاهيم كذلك في فهم الحقائق والمعلومات لدى المتعلم لأنها تشكل نظاماً لحفظ المعاني ووضع المعلومات في مكانها المعرفي المناسب (نزال، 2002: 37).

تعدُّ المفاهيم إحدى مكونات المعرفة العلمية، واللبنات الأساسية التي يقوم عليها العلم، والمتتبع للأدب التربوي يلاحظ ذلك الاهتمام بتعليم وتعلم المفاهيم، فيجد مثلاً مقترحات استراتيجيات التدريس المناسبة في كيفية تدريس الطلبة لتلك المفاهيم واكتسابهم لها بالصورة الصحيحة حتى لا تؤدي إلى أي لبس أو سوء فهم لتلك المفاهيم (أبو سعيدي والبلوشي، 2011: 85)، وأن استعمال الاستراتيجيات الحديثة في تدريس المفاهيم هو من أجل توصيل المعلومات والمعارف إلى المتعلمين من المدرس لتحقيق هدف ما وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المدرس للوصول إلى تعلم ذي معنى وإن يترسخ ما يتعلمه المتعلم في ذهنه مما يساهم في عملية تقريب الأفكار والمفاهيم المبتغاة من المتعلمين إذ تعمل الاستراتيجيات الحديثة بالأساس على إثارة تفاعل المتعلمين ودفعيتهم لاستقبال المعلومات وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب في البنية المعرفية له (السليتي، 2008: 8).

أصبح التفكير وتنميته أحد الدعائم الرئيسة في العملية التربوية الحديثة، ويعدُّ التفكير ضرورة ملحة تكمن في حاجة الإنسان للشعور بالأمن والتوافق النفسي وذلك عن طريق التفكير الواعي إزاء ما يحصل

للفرد من مصائب وشدائد في الحياة الدنيا والذي يجعله سعيدا يطمئن ويعيش حياة طيبة (الكبيسي، 2006: 13)

تؤدي المؤسسة التعليمية دوراً كبيراً في تنمية التفكير إذا ما احسنت توجيه طلبتها وإعانتهم على إدراك المشكلات التي تحيط بهم، والعمل على حلها بكل طاقاتهم عن طريق واحد من أهم أنواع التفكير ألا وهو التفكير المستقبلي (آل عويد، 2008: 17).

ويرى الباحثان أن التفكير في المستقبل مرتبط ارتباطاً وثيقاً بأحلام وطموحات الفرد، ولا سيما في المرحلة العمرية التي تم تنفيذ الدراسة عليها، إذ إنها مرحلة بناء الآمال والتطلعات ومرحلة التخطيط للمستقبل والتفكير بتحقيق ذواتهم وما سيكونوا عليه في المستقبل.

ومن ثم فإن هذا النوع من التفكير يساعد الفرد على توقع المشكلات المستقبلية والتنبؤ بالحلول الممكنة لكثير من المشكلات التي تواجهه، وتخفيف مشاعر القلق التي قد تحيط به مستقبلاً (السعدي، 2008، 29).

ثالثاً: هدفاً البحث: -

يهدف البحث الحالي التعرف إلى: أثر استراتيجية الإثراء الوسيلى في اكتساب المفاهيم النفسية عند طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهن المستقبلي

رابعاً: فرضيات البحث: -

في ضوء هدفي البحث صاغ الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية: -

1. الفرضية الصفرية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي دُرس مادة الفلسفة وعلم النفس على وفق استراتيجية الإثراء الوسيلى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي دُرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية.

2. الفرضية الصفرية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي دُرس مادة الفلسفة وعلم النفس على وفق إستراتيجية الإثراء الوسيلى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي دُرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير المستقبلي.

3. الفرضية الصفرية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي الفروق في درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي دُرسن مادة الفلسفة وعلم النفس على وفق إستراتيجية الإثراء الوسيلي في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير المستقبلي.

خامساً: حدود البحث: -

يتحدد البحث الحالي بالآتي: -

1. طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس النهارية الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين - قسم تربية العلم.

2. الفصلين الاول والثاني من الجزء الثاني لمحتوى مادة الفلسفة وعلم النفس المقرر لطلبة الصف الخامس الادبي ط 9، لسنة 2017.

3. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018-2019).

سادساً: تحديد المصطلحات

حدد الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان البحث:

1. الإثراء الوسيلي

تعرف استراتيجية الإثراء الوسيلي بانها: "تزويد الطالب بوحداث تعليمية ونشاطات إضافية بما يلائم ميوله، وقدراته الخاصة وذلك بهدف توسيع معلوماته وتعميق خبراته"(الخفاف، 2011: 270)

التعريف الإجرائي لإستراتيجية الإثراء الوسيلي

"إستراتيجية تدريسية تعتمد على مجموعة من الأنشطة الإثرائية باستعمال الورقة والقلم بين المدرسة وطالباتها (المجموعة التجريبية) تساعد في اكتساب المفاهيم النفسية وتنمية التفكير المستقبلي للطالبات عند تدريسهن مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس"

2. الاكتساب:

يعرف الاكتساب بأنه: " صياغة المعرفة بواسطة عمليات ذهنية داخلية مثل تنظيم الخبرة او اعادة تنظيمها على وفق بنية يتصورها الطالب، وعملية ترميزها واعطاؤها صفة مميزة يجعلها جاهزة لتخزينها وتتأثر عمليتا التخزين والترميز بأسلوب الفرد في المعالجة وانماط التفاعل التي يجريها الطالب في اي موقف يواجهه بهدف استيعابه وفهمه" (قطامي، 2000: 392).

التعريف الإجرائي للاكتساب

" قدرة كل طالبة في المجموعة التجريبية على تعريف وفهم وتطبيق المفاهيم التي تحتويها مادة الفلسفة وعلم النفس المخصصة لتجربة البحث ويمكن قياسها من خلال مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في اختبار اكتساب المفاهيم الخاصة بالبحث ويتم تطبيقه في نهاية التجربة"

3. المفهوم:

يعرف المفهوم بأنه: "صورة ذهنية لمجموعة حقائق يعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو رمز للتعبير عن ظاهرة جغرافية معينة " (عبد الصاحب وجاسم، 2012: 58).

التعريف الاجرائي للمفهوم

"عبرة أو لفظ يطلق على مجموعة صفات تشترك فيها مجموعة من الاشياء التي تتعلق بموضوع علم النفس لطالبات الصف الخامس الادبي والتي يمكن للطالبة اكتسابها باستخدام استراتيجية الإثراء الوسيلى ويستدل على ذلك من خلال قدرتهن على تعريف المفهوم وفهم المفهوم وتطبيق المفهوم، والتي يمكن قياسها بالفقرات الاختبارية المعدة للبحث"

4. التفكير المستقبلي:

يعرف التفكير المستقبلي بأنه: "العملية التي يتم من خلالها رصد وتتبع مشكلات الحاضر، واقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلات في المستقبل مع التركيز على اهمية الصورة البديلة والمتوقعة ووضع حلول غير مألوفة لها (عماد، 2009: 287-288).

التعريف الاجرائي للتفكير المستقبلي

"نشاط عقلي يبنى على قدرة طالبات الصف الخامس الادبي على الفهم وإدراك الاحداث الماضية ونتائجها الحاضرة وامكانية تصورهما في المستقبل ويمكن قياسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير المستقبلي الذي اعتمدته الباحثان في اجراءات البحث الحالي.

الفصل الثاني:

جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولاً: جوانب نظرية:

المحور الأول النظرية المعرفية

تعدُّ النظرية المعرفية أساس كل معرفة ونظرية يتبناها الإنسان سواء أكان فيلسوفاً، أم عالماً طبيعياً، فهي الحجر الأساس لكل رأي ونظرية يتبناها العالم في كل مجالي الفلسفة والعلم الطبيعي، وقد أشارت الكتابات المصرية القديمة إلى أن مفكرهم يعتقدون أن المعرفة تستقر في القلب، وقد أيد الفيلسوف

اليوناني أرسطو هذا الرأي فهو يرى أن الملاحظة واستعمال الحواس هي السبيل إلى المعرفة ويركز على دور البيئة وأهمية الخبرة في تطور العقل وزيادة محتوياته (العتوم، 2010: 25).

أنواع المعرفة

يقسم بياجيه المعرفة على نوعين هما:

1. المعرفة الشكلية: وهي المعرفة التي لا تحتاج إلى عمليات عقلية معقدة ولا تحتاج بالتالي إلى تفكير، ومثال ذلك عندما تسمع قرع الجرس لا نجلس مدة لنعرف ماذا ستفعل؟
2. المعرفة المتعمقة أو الإجرائية: وهنا يحتاج الفرد لوقت وعمليات عقلية معقدة حتى يقصر معاني المثيرات وتحتاج إلى تنظيم العلاقات، وهنا غالباً ما تكون المثيرات مهمة أو يترتب عليها قرارات مهمة، وغالباً ما تكون جديدة، وعندها تتكرر المثيرات ويصبح لدى الفرد خبرة تتحول إلى معرفة شكلية (يوسف، 2009: 135).

المحور الثاني: استراتيجية الإثراء الوسيلى: -

تعد استراتيجية الإثراء الوسيلى من الاستراتيجيات التي تعتمد على النظرية المعرفية إذ يعتقد أن الذكاء بمفهومه الواسع هو قدرة الفرد على التأقلم مع الموقف التعليمي ويتغير كرد فعل لمثير يتطلب هذا التغير، ويرى بياجيه أن البناء المعرفي مفهوم أساس لصنع المعلومات إذ يتم من خلال فكرة أساسية مفادها أن المتعلمين هم أفراد يتميزون بتوليد معرفة عقلية تساعدهم على اكتشاف المعرفة وبنائها (الخرزاعلة وآخرون، ٢٠١١).

أنواع الإثراء الوسيلى والوسائل الإثرائية:

1. الإثراء الأفقي: هو تزويد المتعلمين بموضوعات وبخبرات غنية في موضوعات متنوعة مناسبة جديدة لموضوعات المنهج الأصلي الذي يدرسه المتعلمين فعلاً في مقرر دراسي.
2. الإثراء العمودي: هو تعميق محتوى مجال ما من مجالات المنهج المقرر أو وحدات دراسية معينة موجودة في المنهج الأصلي، إذ يتم تزويد المتعلمين بخبرات غنية في موضوع واحد فقط. (محمد وعيسى، ٢٠١١: ٢٣٨).

إجراءات التدريس باستراتيجية الإثراء الوسيلى:

هناك سلسلة من الإجراءات الواجب استعمالها في التدريس باستراتيجية (الإثراء الوسيلى) وهي:

1- مرحلة التخطيط للدرس:

في هذه الخطوة يتم تحديد الأهداف الإجرائية للدرس وجوانب التعلم المتضمنة بالدرس، وإعداد خطة تقديم الدرس مع تنظيم وقت الحصة، وتحديد الوسائل الإثرائية المستخدمة في الدرس مع تحديد الأمثلة التي يستخدمها للتطبيق عليها في المواقف الأخرى من الحياة اليومية وفي الموضوعات الدراسية (Strang & Shayer, 1993:319)

2- مرحلة تقديم تنفيذ الدرس:

وتتضمن هذه المرحلة خمس خطوات رئيسة فيما يأتي: -

أ. المقدمة:

وفيها يعرض المدرس الأهداف الخاصة بالتدريبات التي يمارسها المتعلمون داخل الدرس، ثم تحديد المشكلات التي سيقومون بحلها ويدور حولها موضوع الدرس مع التأكد من فهمهم واستيعابهم للمصطلحات والمفاهيم والتعليمات الخاصة بالدرس. ومن الجدير بالذكر أن هذه الخطوة تهدف إلى استثارة دافعية واهتمام المتعلمين وجذب انتباههم نحو الدرس ويجب ألا تزيد مقدمة كل درس عن عشر دقائق فقط (البهنساوي، 1999: 98).

ب. العمل المستقل:

وتستغرق هذه الخطوة (25) دقيقة على الأقل من وقت الدرس، ويقوم فيها المتعلم بالعمل المستقل، إذ يقوم كل متعلم بحل التدريبات الخاصة بالدرس في كراسة النشاط الخاصة به، وعلى المدرس أن يقدم المساعدات الفردية لكل منهم ويمدهم بمفاتيح حل التدريبات ويشجعهم على بذل أقصى جهد والاستمرار في عملهم بنجاح ويبث فيهم الثقة بالنفس مع محاولة منع إحباطهم أثناء حل التدريبات (البناء، 2002: 19)

ج. المناقشة:

وفيها يقوم المدرس بمناقشة الحلول التي توصل إليها المتعلمون معهم ومحاولة تطبيق المفاهيم المرتبطة بالدرس في مواقف جديدة وذلك بعد أن انتهائهم من العمل المستقل، على أن يأخذ كل متعلم وقته الكافي لتعديل إجابته والتوصل إلى الحل الصحيح وتشجيعه على المشاركة الإيجابية في المناقشة. (Strang & Shayer, 1993:322)

د. الملخص:

ويقوم فيها المدرس بتلخيص بعرض أهدافه وأفكاره الرئيسة الدرس، وتستغرق هذه الخطوة (5) دقائق فقط.

هـ. التقويم:

وفيها يتم تحديد مدى إسهام الإستراتيجية في تحسين المستوى التعليمي للمتعلمين ورفع مستواهم الدراسي والعلمي، وذلك عن طريق تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية للدرس (البناء، 2002: 20).

المحور الثالث: اكتساب المفاهيم

نشأة المفاهيم

يتميز الانسان عن سائر المخلوقات الأخرى على فهم العالم الذي يعيش فيه، فمنذ ان وُجِدَ على وجه الأرض، وهو يحاول فهم هذا العالم من خلال تعامله مع الأشياء والمدرجات الحسية العديدة، ومروره بالخبرات والمواقف المختلفة، وفي محاولته هذه كان يلجأ دائماً إلى عقد المقارنات بين الأشياء التي يتعامل معها، والخبرات والمواقف التي يمر بها لإيجاد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بينها، ثم يصنفها إلى فئات وأصناف في ضوء خصائصها المشتركة، لكي تكون أكثر فهماً بالنسبة إليه، وأكثر قابلية للتطبيق في المواقف الجديدة (الخفاجي، 1996: 25).

وإنَّ عملية التصنيف التي يستعملها الانسان جعلته يختصر العديد من الجزئيات والأشياء، وأصبح بمقدوره أن يستجيب لمجموعة من الأشياء المتشابهة، وغير المتطابقة استجابة واحدة هي مفهومه عنها، ومع نمو الانسان ومروره بمزيد من المعارف والخبرات، وازدياد قدرته على التفكير المجرد، فقد نمت مفاهيمه وتوسعت، ولم يعد يتعامل مع الأشياء والمدرجات الحسية فحسب، وإنما انتقل إلى التعامل مع المجردات والتعميمات المعقدة (الفرحان وآخرون، 1984: 71).

اكتساب المفاهيم

أن اكتساب المفاهيم تعد إحدى عمليات التفكير فهي عملية ذهنية تعود الى اكتساب المعرفة وإنتاجها وتطبيقها في صور اتخاذ القرار وحل المشكلات والبحث عن مواقف المشكلة (محمود، 2006: 102).

وتشكل مهمة اكتساب المفهوم جزءاً رئيساً لعملية التعلم داخل غرفة الصف، إذ يقوم المعلمون وبشكل مستمر بتعليم مفاهيم جديدة للطلبة تتباين طرائقهم وأساليبهم في عرضها حتى إن التباين قد يحدث لدى المدرس نفسه في عرض مفاهيم مختلفين لصنف واحد (أبو زينة، 2010: 226).

وتعد عملية اكتساب المتعلمين للمفاهيم أمراً لازماً لفهم أساسيات المعرفة الإنسانية، وزيادة قدراتهم على التعلم الذاتي ومتابعة النمو والتطور في هذه المعرفة، وأصبح الآن لازماً على المناهج الدراسية توجيه اهتمامها للمفاهيم لتتمكن من مواجهة هذا التحدي الذي يفرضه التقدم العلمي (الربيعي، 2012: 12).

وتتم عملية اكتساب المفهوم بمساعدة المتعلم على التعامل مع الأشياء، والمواقف على أساس الخصائص المشتركة بينها، وإدراك مميزاتها الخاصة، والتوصل إلى العبارة التي تحدد المفهوم، وتطوير معانٍ جديدة في مواقف مشابهة (الزبيدي وآخرون، 1993: 22).

المحور الرابع: التفكير المستقبلي

نشأة التفكير المستقبلي

الاهتمام بالمستقبل والرغبة في معرفة ما يخبئه هدف الإنسان منذ بدء الخليقة؛ وتطور أسلوب تقديره بهدف التنبؤ بأحداث المستقبل من خلال الاعتماد على تكهنات العرافين وخرافات المنجمين إلى تأملات الفلاسفة وتخیلاتهم الفاضلة إذ يعد عالم الاجتماع الفين Aliven عام (1970) أول من اقترح اسماً لدراسة المستقبل Mellontology وهو مصطلح مشتق من كلمة يونانية تدل على أحداث المستقبل (Toffler, 1970: 22).

أن الاهتمام بالتفكير المستقبلي يقود الى توفير قاعدة معرفية رصينة حول البدائل المستقبلية التي يمكن الاستعانة بها في تحديد الاختيارات المستقبلية، وكذلك يساعد على اكتشاف المشكلات قبل وقوعها والاستعداد لمواجهتها أو منع وقوعها فضلاً عن أنه يساعد على اكتشاف أنفسنا، ومواردنا وطاقاتنا ويفيد في تحقيق تنمية شاملة سريعة فهو يعد الخطوة الأولى نحو المشاركة الايجابية في صناعة المستقبل (إبراهيم، 2003: 93).

أقسام التفكير المستقبلي

أشارت النتائج الثابتة للبحث السيكولوجي أنّ التفكير المستقبلي يتأثر ببعدي التفاؤل والتشاؤم، فالبعد الأول (المتفائل) يعزز كلاً من الدافعية والأداء الناجح في حين يثبط التفكير المتشائم حول المستقبل كلا من الدافعية والأداء الناجح، لذا يقسم التفكير بالمستقبل إلى:

1. التفكير المستقبلي المتفائل: ونعني به توقعات الأفراد الإيجابية بأنّ المستقبل يحمل أحداثاً سارة، مع إمكانية إنجاز الأهداف والمشاريع التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها.

2. التفكير المستقبلي المتشائم: ونعني به توقعات الأفراد السلبية بأن المستقبل غامض وقد يحمل أحداثاً خطيرة ومهددة لحياتهم وأهدافهم واستقرارهم النفسي (Bandura, 1997: 40) .

القسم الثاني: دراسات سابقة:

1- دراسة العنيسي (2018)

اجريت هذه الدراسة في العراق، وبلغت عينة الدراسة (70) طالباً.

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر استراتيجية الإثراء الوصيلي في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الشمولي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكون من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وكذلك مقياس التفكير الشمولي مكون من (25) فقرة ولكل فقرة ثلاث بدائل، بديلان خاطئان وبديل صحيح.

استعمل الباحث لغرض تحليل البيانات الوسائل الاحصائية منها (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- test)، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبير مان براون ومربع كاي(2)

تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الشمولي

2- دراسة (غضبان، حميد قاسم، شجن رعد نهاد، 2014)

اجريت هذه الدراسة في العراق، وبلغت عينة الدراسة من (61) طالباً، (31)

هدفت الى التعرف على اثر أنموذج فراير في اكتساب مفاهيم ومادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس لدى طلبة الصف الخامس الادبي

أعد الباحث اختبار المفاهيم الأدبية اختبار اكتساب المفاهيم النفسية والفلسفية مكون من (30) فقرة من نوع الاختبار من متعدد

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ومعادلة صعوبة الفقرة ومعادلة التمييز ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة ومعادلة سبيرمان براون)

وكانت نتيجة الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس.

الفصل الثالث:

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدها الباحثان لتحقيق هدف البحث وفرضياته متمثلة بالتصميم التجريبي، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينته وتكافؤ مجموعاته، فضلاً عن إعداد الخطط التدريسية وإجراءات تطبيقها، وإعداد أدوات البحث وتجهيزها وتطبيق التجربة واعتماد الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج، فيما يأتي تفصيل لذلك:

أولاً: منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج التجريبي، لتحقيق أهداف بحثهما.

ثانياً: التصميم التجريبي: -

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي على الباحثان تنفيذها، لأن الاختيار السليم يضمن للباحثة الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وعلى ظروف العينة، وعليه تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة مهما اتخذت فيها من إجراءات، بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية والنفسية بما أن الإنسان هو محور القياس في هذه العلوم وهو دائم التغير، وأحياناً يصعب إخضاعه للضبط (علام، 2006: 24) لذا اختار الباحثان تصميماً تجريبياً جزئياً ذا المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، لملائمة ظروف البحث الحالي.

اذ تتعرض المجموعة الأولى التجريبية للمتغير المستقل، وهي استراتيجية الإثراء الوسيلى، بينما تتعرض المجموعة الثانية الضابطة للطريقة التقليدية أو الاعتيادية في التدريس، وتم اختيارهما بشكل عشوائي، ويمكن توضيح التصميم التجريبي بالشكل (1).

شكل (1) التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار التفكير	إستراتيجية الإثراء الوسيلى	اكتساب المفاهيم النفسية و التفكير	اختبار اكتساب المفاهيم النفسية ومقياس التفكير
الضابطة	المستقبلي	الطريقة الإعتيادية	المستقبلي	المستقبلي

ثالثاً: تحديد مجتمع البحث: -

1- مجتمع البحث:

المجتمع هو المجموعة الأكبر التي يفترض إعمامها على نتائج العينة في البحث التي يحصل عليها الباحثان (المنيزل وغرايبة، 2007: 18).

ويتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في محافظة صلاح الدين قضاء العلم للعام الدراسي (2018-2019) إذ بلغ عدد الطالبات فيها (230) طالبة في الصف الخامس الأدبي بحسب الإحصائية التي قام بها قسم التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين قضاء العلم.

2- اختيار عينة البحث:

تعرف العينة بأنها: "نموذج يشمل جانباً أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصلي، وتكون مماثلة له إذ تحمل صفاته المشتركة يختارها الباحث لإجراء الدراسة عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً" (الجابري وصبري، 2015: 151)، ولتحديد عينة البحث اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

عينة البحث:

حدد الباحثان ثانوية العلم وثانوية الحكمة للبنات التي ستطبق عليهما التجربة، وقد استعمل الباحثان الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار ثانوية العلم لتمثل المجموعة التجريبية التي سوف تدرس باستعمال استراتيجية الإثراء الوسيلى، وثانوية الحكمة تمثل المجموعة الضابطة التي سوف تدرس بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغت العينة (43) طالبة بواقع (21) طالبة من ثانوية العلم التي تمثل المجموعة التجريبية و(22) طالبة من ثانوية الحكمة التي تمثل المجموعة الضابطة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: -

كان الباحثان حريصان قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض من المتغيرات التي من المعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، ومن هذه المتغيرات:

1-العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور

استعمل الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.569)، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (41) وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	21	195.48	3.60	41	0.569	2.02	غير دالة
الضابطة	22	194.91	2.91				

2-درجات مقياس التفكير المستقبلي القبلي

استعمل الباحثان الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (0,05) اذ كانت القيمة التائية الجدولية تساوي (2.02) اكبر من القيمة التائية المحسوبة (0.02) وبدرجة حرية (41)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات الاختبار القبلي للتفكير المستقبلي كما موضح في جدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات الاختبار القبلي للتفكير المستقبلي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	21	80.67	7.51	41	0.02	2.02	غير دالة
الضابطة	22	80.73	10.39				

خامساً: إعداد أداتي البحث: -

1. اختبار اكتساب المفاهيم:

أعد الباحثان الاختبار المكون من (36) فقرة، تغطي المادة التي احتوتها التجربة، وراع في ذلك أن يكون لكل مفهوم ثلاث عمليات تقيس (مستوى التعريف، مستوى الفهم، ومستوى التطبيق) بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (36) فقرة في اكتساب المفاهيم النفسية البالغة (12) مفهوماً من نوع الاختيار من متعدد.

2- مقياس التفكير المستقبلي

أعد الباحثان مقياساً يقيس مدى تنمية التفكير المستقبلي عند طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، يتكون الاختبار بصورته النهائية من (44) فقرة موزعة على ستة مجالات للتفكير المستقبلي ولكل فقرة ثلاث بدائل (تتطبق عليّ بدرجة كبيرة، تتطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تتطبق عليّ)، (35) منها ايجابية تأخذ الدرجات (1,2,3) و(9) منها سلبية

تأخذ الدرجات (3,2,1)، وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (114) وأدنى درجة (62) والوسط الفرضي للمقياس هو (88) درجة.

سادساً: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية: (معادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين، مربع كاي (كا2)، معامل الصعوبة لفقرات الاختبار، معامل تمييز فقرات الاختبار، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ

الفصل الرابع:

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج: -

أ- نتيجة الفرضية الصفرية الأولى: -

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي دُرّسن مادة الفلسفة وعلم النفس على وفق استراتيجية الاثراء الوسيلى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي دُرّسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية)، حيث استعمل الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لقياس دلالة الفرق بين المتوسطين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.743)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.02)، عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (41)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	21	30.48	2.62	41	2.743	2.02	دالة
الضابطة	22	27.64	3.99				

مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية الإثراء الوسيلى، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وتقبل بديلتها.

ب- نتيجة الفرضية الصفرية الثانية: -

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي دُرِّس مادة الفلسفة وعلم النفس على وفق استراتيجية الإثراء الوسيلى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي دُرِّس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير المستقبلي)، استعمل الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.67)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.02)، عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (41) ، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير المستقبلي البعدي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	21	93.29	9.25	41	3.67	2.02	دالة
الضابطة	22	81.91	10.95				

مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وتقبل بديلتها.

ج- نتيجة الفرضية الصفرية الثالثة: -

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي الفروق في درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي دُرِّس مادة الفلسفة وعلم النفس على وفق استراتيجية الإثراء الوسيلى في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير المستقبلي)، ولقياس دلالة الفرق بين المتوسطين، استعمل الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (8.03)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.04) بدرجة حرية (20)، وعند مستوى دلالة (0.05) أي إن النتيجة دالة إحصائياً ولمصلحة اختبار التفكير المستقبلي البعدي. والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5) نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي للتفكير
المستقبلي للمجموعة التجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف الفروق	درجة الحرية	قيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
قبلي	80.67	7.51	12.62	7.20	20	8.03	2.04	0.05
بعدي	93.29	9.25						

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة، وتقبل بديلتها.

ثانياً: تفسير النتائج: -

في ضوء نتائج البحث التي عرضت يتضح الآتي: -

تشير النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِّسَ مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس على وفق استراتيجية الإثراء الوسيلى في اكتساب المفاهيم النفسية، والتفكير المستقبلي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِّسَ المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، ويرى الباحثان بعد تحليل النتائج، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية يعود للأسباب الآتية: -

1. استراتيجية الإثراء الوسيلى تعتمد أصلاً على إتقان التعلم كجانب أساسي في الاستراتيجية فقد يكون لهذا الأثر في تحقيق مثل هذا الإتقان.
2. ساعدت استراتيجية الإثراء الوسيلى على جذب انتباه الطالبات وزادت من تركيزهن وتفكيرهن بوصفها من أساليب التدريس الحديثة التي لم يسبق التدريس بها، مما أدى إلى زيادة الاكتساب.
3. استعمال استراتيجية الإثراء الوسيلى لها دور كبير في تنمية التفكير، من خلال أسلوبها المتميز وملائمتها للنضج العقلي للطلاب واهتمامها بطريقة تفكيرهم مما يؤدي إلى فهمهم لموضوع الدرس.

ثالثاً: الاستنتاجات: -

وفي ضوء النتائج التي توصل اليها الباحثان يمكن استنتاج الآتي: -

1. امكانية تطبيق استراتيجية الإثراء الوسيلى على طالبات الصف الخامس الادبي في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس.
2. إنَّ استراتيجية الإثراء الوسيلى تعطي للطالبات دوراً مهماً في العملية التعليمية التعلمية عن طريق إعطاء أمثلة منتمية، وغير منتمية من خبراتهن، وإعادة صياغة تعريف المفهوم على وفق أسلوبهن الخاص.

رابعاً: التوصيات: -

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يوصي الباحثان بما يأتي: -
1. التأكيد على مدرسي مبادئ الفلسفة وعلم النفس ومدرساتها من قبل المشرفين الاختصاص باستعمال استراتيجية الإثراء الوسيلى التي لها الاثر الكبير في تنمية التفكير المستقبلي نحو مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس.
 2. التركيز في تضمين منهج مبادئ الفلسفة وعلم النفس على اساليب تعمل على تنمية التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
 3. توصية مدرسي مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس، ومدرساتها بإفراح المجال للطلبة بالتفكير المستقبلي.

خامساً: المقترحات: -

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحثان اجراء دراسات قادمة منها:

- 1- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية الإثراء الوسيلى في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية وتنمية تفكيرهم التفاعلي.
- 2- إجراء دراسة للتعرف على أثر استراتيجية الإثراء الوسيلى في اكتساب المفاهيم الجغرافية عند طالبات الصف الأول متوسط وتنمية تفكيرهن المحوري.

Almasadir

1. librahim , aleisawi (2003): aldirasat almustaqbaliyat fi khatar , alqahrt majalat alhilal , aleadad 111.
2. Abu zynt , farid kamil (2010): tatwir manahij alriyadiaat almadrasiat wataelimiha , t 1 , dar wayil llnashr waltawzie , eamman – al'urdunn
3. Al'asadi , haytham mahdi jumea (2009): 'iithr aistikhdam anjulayza fi aiktisab almafahim alfiziayiyat watanmiat alaistitlae aleilmii fi tullab alsafi alththani almutawasit , risalat majstyr ghyr manshurat , kuliyyat altarbiat al'asasiat , jamieat babel.
4. Al euayd , wasafi khalf husayn (2008): 'iithr 'iistratijiyyat aleasf aldhihnii fi tanmiat alsufuf al'asasiat fi madat alriyadiat , risalat majstyr ghyr manshurat , kuliyyat altarbiat al'asasiat , aljamieat almustansariat , baghdad.
5. Ambu saeidiun , eabd allah bin khamis , wasulayman bin muhamad alblwshy (2011): tarayiq tadrīs aleulum mafahim watatbiqat eamaliyyat , t 2 , dar almasirat llnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.
6. Albizaz hikmat eabd allah (2001): 'ahadith fi altarbiat waltaelim , wizarat altarbiat , baghdad.
7. Bikar , eabd alkarim (2011): hawl altarbiat waltaelim , dar alqalam , t 2 , dimashq , suria.
8. Albana , hamdi eabd aleazim (2002): faealiyyat al'iithra' alwasilia fi altahsil wataedil al'anmat almaerafiyyat liltalamidh almutafawiqin min dhwyi alkhibrat fi sueubat taelam aleulum bialmarhalat al'iiedadiyyat , risalat majstyr manshuratan , majalat kuliyyat altarbia
9. Albahinsawiu , eubayr eabd alhalim (1999): faeiliyyat altadrīs bialistatirijiyyat furashtin lil'iidmaj alwasilii ealaa altahsil aldirasii watanmiat alqudrat fi madat aleulum fi tullab almarhalat al'iiedadiyyat majsitayr ghyr manshurat , kuliyyat altarbiat , jamieatan tintaan.
10. Aljabiriu , kazim karim , dawud eabd alsalam sabri , (2015): manahij albahth aleilmii , dar alkutub walwathayiq , baghdad , aleiraq.
11. Alhimadiu , ealy: (1999) thlathwn tariqatan litawlid al'afkar al'iibdaeiyyat , dar abn hizm altabaeat bayrut.
12. Alhilat , muhamad mahmud (2003): tasmim altaelim nazariyyat wamumarasat , t 2 , dar almasirat , eamaan.
13. Alkhuzaeilat , muhamad salman fiad , wakharun (2011): nazriyyat fi altadrīs , dar safa' , eamman , al'urdunn.

14. Alkhfajyu , talab mahmud yasin (1996): 'athara aistikhdamik l brwnzy wjaniayh altaelimiiny fi aiktisab talamidh almarahil alaibtidayiyat lilmafahim aljughrafyat waistibqayiha , 'uwtiruhah dukturah ghyr manshurah , jamieat baghdad , kuliyat altarbiat , abn rushd.
15. Alkhifaf , 'ayman eabbas (2011): aldhuka'at almutaeadidat barnamaj tatbiqun , t 1 , dar almanahij lilnashr waltawziea- eaman.
16. Alrbyey , muhamad 'iibrahim eali (2012): 'athara altaelim almutamazij walhwsbat fi aiktisab almafahim alttarikhiat walhifaz ealaa tullab alsafi al'awal almutawasit , 'atruhat dukturah ghyr manshurah , kuliyat altarbiat , 'aban rushd , jamieat baghdad.
17. Alzubaydiu , eabd alqawi wakharun (1993): eilm alnafs altarbawii , t 1 , matabie alkitab almadrasii , sanea.'
18. Alsaediu , jamil saeid jamil (2008): faealiat aistikhdam bed al'anshitah fi tadrish allughah al'iinjilziyah fi saltanat eamman fi saltanat eamman fi tanmiyah maharah altafkir almustaqbalii ladaa altullab , risalah dukturah ghyr manshurah , maehad aldirasah walbuhwih altarbawiyah , jamieat alqahira.
19. Alsiliytiu , faras mahmud (2008): aistiratijiyaat altaelum waltaelim "alnazariyah waltatbiq , t 1 , dar ealam alkutub alhadithah , arbidi-alardin.
20. Abd alsaahib , 'iiqbal matashar wa'ashwaq nasif jasim (2012): mahiyah almafahim wa'asalib tashih almafahim almakhtu'at , t 1 , dar safa' lilnashr waltawzie , eamman al'urdunn.
21. Aleatuwm , eadnan yusif (2010): eilm alnafs almuwarifu (alnazariyah waltatbiqah) , t 2 , dar almasirah lilnashr waltawzie , - eamman - al'urdunn.
22. Eatiah , muhsin ely (2009): almanahij alhadithah watarayiq altadrish , t 1 , dar almanahij lilnashr waltawzie , eimana-al'urdu
23. Eatifah , hamdi 'abu alftuh , wasarur , eaydt eabd alhamid (2011): taelim aleulum fi daw' thaqaqat aljawdat , al'ahdaf walaistiratijiyaat , dar alnashr liljameat-alqahr
24. Ealaam , salah aldiyn mahmud (2006): alaikhtibarah walmaqayis altarbawiyah walnafsiyah , dar alfikr liltabaeat walnashr , eamman - al'urdunn.
25. Eimad husayn , hafiz 'iibrahim (2009): 'iithr altafaeul bayn 'asalib earad almuhtawaa wanamat aldhikka' fi tadrish almaharah ealaa mustawaa almustaqbalii fi talamidh almarhalat al'uwlaa min altaelim , risalah dukturah ghyr manshurah , kuliyat altarbiat , jamieat hulwan.

26. Alfurhan , aishuq 'ahmad wakharun (1984): taelim almunhaj almadrasii (anamat taelimiat mueasir) , dar alfurqan llnashr waltawzie , al'urdunn.
27. Qatami , yusif (2000): tasmim altadris , t 1 , eamman , dar alfikr liltabaeat walnashr waltawzie.
28. Alkabisi , eabd alwahid hamid (2006): daewatan liltafkir min khilal alquran alkarim , dibunu liltabaeat walnashr , t 1 , eamman , al'urdunn.
29. Muhamad , shadhaa eabd albaqi waeisaa mustafaa muhamad (2011): aitiyahat hadithat fi eilm alnafs almaerafi , t 1 , dar almasirat llnashr waltawzie , eamman – al'urdunn.
30. Mahmud , salah aldiyn earfa (2006): tafkir bila hudud , t 1 , eala lilkutub llnashr waltawzie , eamman – al'urdunn.
31. Mareiun , tawfiq 'ahmad walhilat muhamad mahmud (2013): tarayiq tadrir aleamat , dar almasirat llnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.
32. Almunyazil , eabd allah filah , eaysh mwsy ghayb (2007) , al'iihsa' altarbuii tatbiqat biastikhdam alrizm al'iihsayiyat lileulum al'ajtamaeiat , t 2 , dar almasirat llnashr waltawzie , al'urdunn.
33. Nazal , shukriun hamid (2002): aiktisab talamidh alsufuf alrrabie walkhamis walssadis fi dubay lilmafahim almuqararat lildirasat alaijtimaeiat lileam aldirasii (1999–2000m) wa'athar kl min aljins walsafi aldirasii fi dhalik , majalat dirasat aleulum altarbawiat , al'urdunu , aleadad al'awal , almajlid 29.
34. Wahib , muhamad yasyn , wazidan nadi fatah (2001): baramij tanmiat altafkir bi'anwaeiha 'asalibaha , kuliyyat altarbiat , jamieat almawsil.
35. Yusif , eisam namur (2009): dalil fi eilm alnafs altarbawi , t 5 , dar alfikr liltabaeat walnashr , eamana–al'urdun.

Toffler, A. (1970): "*Future School*", New York, Random House.

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Strang, J. and Shayer, M. (1993): Enhancing High School Students Achievement in Chemistry Through A Thinking Skills Approach. International. Journal Science Education. V. (15), N. (3).