

## دور نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية الدكتورة عايدة الخطيب و الباحث محمد عبدالرحيم حمود/ جامعة الجنان

### الملخص:

غرض الدراسة معرفة المدى الذي يمارس فيه معلمي مادة التاريخ ومعلماتها للصفوف الفرع الادبي لنموذج مكارثي(4mat) اثناء تدريسهم من وجهة نظرهم. ومعرفة دور تطبيق نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة الفروع الادبية من وجهة نظر معلمهم. أتمد على منهج البحث الوصفي التحليلي ، وبلغت العينة (٢٨) معلمًا و(٢٠) معلمة ، واعداد استبيان التعرف على مدى ممارسة مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها للصفوف الفرع الادبي لنموذج مكارثي(4mat) بلغ (٢٠) فقرة موزعة على مراحل نموذج مكارثي، وآخر للتعرف على دور نموذج مكارثي في تنمية مهارات التفكير التحليلي تكون من ٢٥ فقرة توزعت على خمسة مهارات من التفكير التحليلي وبينت النتائج:-

- ١- يمارس معلمو مادة التاريخ، ومعلماتها لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat)، أثناء تدريسهم بدرجة ضعيفة، لم تصل إلى الحد الأدنى من القبول.
  - ٢- يوجد دور إيجابي لتطبيق نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى متعلمو الفروع الأدبية في المدارس الإعدادية من وجهة نظر معلمي مادة التاريخ ومعلماتها.
- الكلمات المفتاحية: (نموذج مكارثي، تنمية التفكير التحليلي).

### he role of the McCarthy model in developing analytical thinking among history students in the middle school

Dr. Aida Al-Khatib and researcher Muhammad Abdel-Rahim

Hamoud / Jinan University

#### Abstract:

The purpose of the study is to know the extent to which history teachers practice the literary section of McCarthy's model (4mat) during their teaching from their point of view. And knowing the role of applying the McCarthy model in developing analytical thinking among students of literary branches from the point of view of their teachers. I rely on the descriptive analytical research method, and the sample amounted to (28) male and (20) female teachers, and the preparation of a questionnaire to identify the

extent to which history teachers, both male and female, practice the literary branch of the McCarthy model (4mat) in the classroom, amounting to (20) items distributed over the stages of the McCarthy model, And another to learn about the role of the McCarthy model in developing analytical thinking skills. It consists of 25 items divided into five analytical thinking skills, and the results showed- :

1-History teachers and teachers of the literary branch classes practice the McCarthy model (4mat) while teaching them to a weak degree, which has not reached the minimum level of acceptance.

2-There is a positive role for applying the McCarthy model in developing analytical thinking among learners of literary branches in middle schools from the point of view of history teachers.

Keywords: (McCarthy model, developing analytical thinking).

#### أولاً: المقدمة:

تتصف العملية التدريسية بأنها منظومة مكونة من حلقات متصلة ومتفاعلة، يؤثر بعضها في بعض، وتضم هذه الحلقات: أهداف التدريس وأساليبه ومحتواه، ونظم التقويم، وأي طارئ عليها ينعكس تأثيره على الحلقات الأخرى، ، ويُعدّ المعلم أحد ومولد الطاقة الرئيس لديمومتها وتحقيق أهدافها، ، لذا بات أنّ يحافظ على مستوى أداء عال، ورفع كفاءته، وهذا يتطلب تطوير أساليبه ونماذج التدريس التي يتبعها وتنوعها؛ لضمان جودة مخرجات العملية التربوية والتعليمية المتمثلة بمتخرجين متعلمين متميزين بمستويات أكاديمية وأدائية ، تؤهلهم للتأقلم مع متطلبات القرن الواحد والعشرين يمتازون بمهارات التفسير والتفكير التحليلي(الحروب، ٢٠٢٠: ٧).

وهناك اختلاف في أنماط التفكير لدى المتعلمين، بناءً على وظائف جانبي الدماغ والجهة المسيطرة، فهناك أنماط من التفكير يتميز بها الجانب الأيسر للدماغ، وهناك أنماط أخرى تتميز الجانب الأيمن للدماغ، فلكل متعلم نمط تعلم ونمط تفكير، وأسلوب تعلم، وعلى المعلم أن يجانس بين نمط تعليمه وأنماط تعلم المتعلمين في معيشتهم، ومن هنا اهتمت البحوث التربوية بالتطابق بين نماذج التدريس وأساليب تعلم المتعلمين وفق أنماط تفكيرهم. وتوصلت الدراسات إلى نتيجة مفادها أن المتعلمين الذين تعلموا عن طريق نمط تعليمي مطابق لنمط التفكير لهم حصولوا على درجات في

اختباري التحصيل والاتجاهات أعلى من درجات المتعلمين الذين تعلموا عن طريق نمط تعليمي مخالف لنمط تفكيرهم. كما أنّ فهم كيفية تعلم المتعلمين جزء مهم من عملية اختيار نماذج التعلم الكفيلة بمراعاة جانبي التعلم من الدماغ، وهذا يُعد بمثابة أداة لاعتبار الفروق الفردية، وبالتالي منح المتعلمين الفرصة للتوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تساعدهم في التعلم في المواقف المختلفة (غنيم، ٢٠٢٠: ٣٩).

ومن منظور آخر فإن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عند بعض المتعلمين لا يمكن أن نعزوه إلى وجود نقصٍ في قدراتهم العقلية، وإنما لعدم التطابق بين أنماط تفكيرهم وأنماط تفكير معلمهم، لذا ينبغي أن يتعرف المعلم على أنماط تفكير المتعلمين إذا ما أراد أن يتواصل معهم وينمي قدرتهم على تحليل المواضيع الدراسية التي تقدم لهم (الهيئات، ٢٠١٥: ٢٣).

ويتفق الباحث مع ما ورد، أنّ فهم أنواع الوظائف التي يقوم بها كل جانب من جانبي الدماغ هو أمر مهم، حيث يُساعد المعلم والقائمين على العملية التعليمية بشكل خاص، والتربويين بشكل عام على فهم عملية التعليم، ومعرفة أنّ هذه العملية ينبغي أن يخطط لها؛ لتعزيز عمل النصفين بشكل متناسق وفعال.

لذلك ظهر اتجاه تربوي حديث ينادي بتنمية مهارات نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) على حدٍ سواء، ويرفع شعارات التعليم للنصفين (الأيمن والأيسر)، وهذا يؤدي إلى أن يعمل نصفا الدماغ بنحوٍ متوازنٍ ومتكامل مما يساعد على إنجاز جميع الوظائف البشرية، وكذلك تكون الصحة الجسدية والعقلية متوازنتين أيضاً، ومن هذه النماذج: أنموذج مكارثي (McCarthy): وهو عبارة عن أنموذج تعليمي للتدريس طورته مكارثي، ليسير في دورة رباعية ذات مراحل متتابعة (Mat4) بتسلسل ثابت تستعمل في هذا الأنموذج تقنيات جانبي الدماغ (الأيمن والأيسر) مع أنماط التعلم، وترى مكارثي (McCarthy)، أنّ هذا الأنموذج يصلح لتعليم كل من أصحاب النصفين (الأيمن والأيسر) على حدٍ سواء (عبدالعظيم، والفتاح، ٢٠١٧: ٢٧).

#### ثانياً: اشكالية الدراسة:

تكتسب طرائق التدريس ونماذجها أهميتها بوصفها إحدى الوسائل الفعالة لإحراز التغيرات المطلوبة في شخصية المتعلم وطريقة تفكيره، وهناك حاجة ماسة إلى اعتماد أفضل النماذج والأساليب

التدريسية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وأقل جهد ممكنين، لقد تطورت أهداف تدريس مادة الاجتماعيات بصورة عامة والتاريخ بصورة خاصة تطوراً كبيراً، نتيجة لانعكاسات التقدم العلمي والتكنولوجي، لذا أصبح من أبرز الأهداف الأساسية للتدريس، هو تعليم المتعلمين كيف يفكرون لا كيف يحفظون الموضوعات التاريخية عن ظهر قلب من دون فهمها واستيعابها وتوظيفها في الحياة.

ويُحذّر التربويون من التركيز على نمط واحد من التفكير، أي التركيز على الخبرات التعليمية التي توظف أحد نصفي الدماغ وتهمل الخبرات التعليمية التي يوظفها النصف الآخر، إذ يرى هيرمان (Herman) أنّ على السيكولوجيين والتربويين أن يعيدوا النظر في تخطيط المناهج، ونماذج التدريس وأساليبها؛ لأنّ نظام التعليم التقليدي موجّه لمتعلمين من ذوي نمط التفكير الأيسر، إذ تُعرض المعلومات على نحوٍ تتابعي خطوةً بخطوة، وهذه هي طريقة التدريس المثالية التي تتسجم مع طريقة تفكيرهم، أما المتعلمون من ذوي نمط التفكير الأيمن فيصعب عليهم التعلم بهذه الطريقة؛ لأنهم لا يعالجون المعلومات بالأسلوب نفسه، إذ إنهم يميلون إلى تحليل وتفسير الأشياء على نحوٍ كلي من دون الخوض في التفاصيل، ومما تجدر الإشارة إليه أنّ هؤلاء المتعلمين من ذوي نمط التفكير الأيمن يتمتعون بذكاء عالٍ وقدرة إبداعية مميزة، إلا أنهم لا يستطيعون التكيف مع نظام التعليم التقليدي غير الموجه إليهم، وهذا ما جعل البعض يصفهم بأنهم بطيئون التعلم، وغالباً ما يفشلون في الدراسة، بل أنهم قد يُخفقون حتى في الحياة الاجتماعية، لذا يميلون إلى الانعزال والتطرف وحتى الانحراف (إدواردز، ٢٠٢٢: ٢٤).

من خلال خبرة الباحث في تدريس مواد التاريخ للفروع الأدبية فإنّ عملية التدريس السائدة تحتاج إلى التطوير والتحسين فما يزال واقع هذه العملية واقعاً تقليدياً قياساً إلى المستجدات والاتجاهات المعاصرة التي طرأت على تدريس هذه المادة في السنوات الأخيرة، إذ إنّ الاستخدام التقليدي والمحدود للطرائق التدريسية ونماذجها والتقنيات التربوية وممارسة النشاطات المصاحبة للمنهج في مجالات ضيقة جميعها لا تصب في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير وتطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة.

وبعد لقاء الباحث مع مجموعة من مدرسي التاريخ أثناء اللقاءات التدريبية، تبين له أنّ طرائق ونماذج التدريس للمادة تهتم بحفظ وتلقين المعلومات أكثر من اهتمامها باستيعاب المعلومات القائم على التحليل، والتركيب، والتفسير، أضف إلى ذلك قلة اهتمامها بتنمية أنماط التفكير التحليلي وإكسابه للمتعلمين، إنّ معظم الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ تقيس فقط قدرة المتعلمين على تذكر المعلومات واستدعائها ولا تعمل على تنمية القدرات العقلية والمهارات المتمثلة في تحليل المواد التاريخية التي يدرسونها، وتبين للباحث أيضاً قلة معلومات المعلمين بالمفاهيم المرتبطة بجانبها الدماغ ومعرفتهم بنموذج مكارثي في التدريس.

لذا صاغ الباحث إشكالية الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **إلى أي مدى يساهم نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى متعلمي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية؟**  
**ثالثاً: الأسئلة الفرعية:**

١. إلى أي مدى يمارس معلمو مادة التاريخ لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat) أثناء تدريسهم من وجهة نظرهم؟

٢. ما دور تطبيق نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى متعلمي الفروع الأدبية في المدارس الإعدادية من وجهة نظر معلمهم؟  
**رابعاً: فرضيات الدراسة:**

١. يمارس معلمو مادة التاريخ لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat) أثناء تدريسهم بمستوى متوسط من وجهة نظرهم.

٢. يوجد دور إيجابي في تطبيق نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى متعلمي الفروع الأدبية في المدارس الإعدادية.

**خامساً: أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى معرفة:

١. مدى ممارسة معلمو مادة التاريخ لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat) أثناء تدريسهم من وجهة نظرهم.

٢. دور تطبيق نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى متعلمي الفروع الأدبية في المدارس الإعدادية من وجهة نظر معلمهم.

سادساً: أهمية الدراسة: يختصر الباحث أهمية الدراسة من ناحيتين:

(أ): الأهمية النظرية:

١. البحث في موضوع غير مألوف في المدارس العراقية وهو أنموذج مكارثي (4mat) في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ ( الأيمن والأيسر).
٢. تقديم إطار نظري حول أنموذج مكارثي (4mat) وخطواته، وتوظيفه في دراسة مادة التاريخ.
٣. تقديم إطار نظري حول مفهوم التفكير التحليلي ومهارته، وكيفية إكسابه للمتعلمين.

(ب): الأهمية التطبيقية:

١. إثارة انتباه واضعي المناهج في وزارة التربية كي يوظفوا أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وأساليب تنميتها وطرائق تدريسها وإعطائها مزيداً من الاهتمام عند التخطيط لبناء مناهج المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ.
٢. حاجة مدرسي مادة التاريخ إلى التعرف على نماذج تدريسية تساعد على رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير التحليلي لدى المتعلمين ولاسيما أنّ المنهج الحديث يؤكد على استخدام الطرائق التدريسية غير التقليدية والتي يكون هدفها بناء شخصية المتعلم بصورة متكاملة.
٣. يمكن أن تساعد نتائج الدراسة من بيدهم اتخاذ القرار في جمهورية العراق للتعرف على أفضل الطرائق والنماذج التدريسية في التحصيل وتنمية التفكير التحليلي لغرض تأكيدها ودعمها من خلال الإشراف على العملية التعليمية بما يتفق وهذه النماذج التدريسية ولاسيما نحن نعيش اليوم عصر الانفجار المعرفي.

سابعاً: أطر الدراسة: تقتصر الدراسة على:

المدارس الإعدادية في مركز محافظة الأنبار (مدينة الرمادي) للعام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣). والتي يشغلها معلمو ومعلمات مادة التاريخ لصفوف الرابع والخامس الأدبي.

ثلاثة عشر: تحديد المصطلحات:

(أ): نموذج مكارثي

١. تصميم تعليمي مستند إلى نظرية نصفي الدماغ ونظرية النمط الذهني لتحديد أنماط التعلم على مسارين هما: الإدراك ومعالجة المعلومات، متخصص بأنواع معينة من المهام، تم وضعها في قائمة

أسمتها (4mat) توضح فيها صفات وأساليب تعلم المتعلمين الذي يحدد أربعة أنماط من التعلم على شكل دورة تعلم وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الرباعية بنوع معين من التفكير أو نمط للتعلم (مجاهد، ٢٠٢١: ٢٦٥).

٢. **التعريف الاجرائي:** نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى نصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر)، ذي ثمان مراحل إجرائية متسلسلة ومتتابعة، تُتبع من قبل معلمي ومعلمات التاريخ أثناء التدريس، تركز على إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة أنماط التعلم الأربعة، التي يقوم عليها النموذج، مما يساعد على تنمية التفكير التحليلي لديهم، والمراحل الثمان (الربط، الحضور، التصور، الإخبار، التطبيق، التوسيع، التنقية، الأداء).

(ب): التفكير التحليلي عرّف بأنه:

١. سعي الفرد إلى بناء صورة ذهنية للمعلومات والأفكار إزاء مشكلة معينة أو موقف تعليمي ورسم فكرة عنها وتحليلها وتفسيرها، ومناقشة الحلول المقترحة وتقييمها ثم اختيار الأفضل منها (Damyanov, & Tsankov, 2018: 85).

٢. **التعريف الإجرائي:** سعى متعلمو المرحلة الاعدادية للفروع الأدبية على استعمال البدائل لتذليل المشكلات التي تواجههم وتقف حائلاً بينهم وبين وصولهم إلى الأهداف المرجوة من وجهة نظر معلمهم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في المقياس المعد.

إطار نظري و دراسات سابقة

المبحث الأول:

نموذج مكارثي McCarthy

ثانياً: أنماط التعلم وفق مكارثي:

استند نموذج مكارثي إلى مسلمة هي أنّ التعلم يتأثر بالمتعلم ومعالجته للمعلومات، مما يجعل كل فرد يختلف عن الآخر في نمط تعلمه، وأكدت مكارثي بأنّ المتعلمين يمتلكون خصائص مختلفة لذا ينبغي أن يُطوروا عدداً من أنماط التعلم والأساليب التي تكون مساندة لفاعلية التعلم لديهم، وأشارت إلى أنّ تعدّد أنماط التعلم تمكن المتعلم من ربط نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) استناداً إلى نظرية الدماغ التي أكدت أنّ نصفي الدماغ الأيمن

والأيسر متساويان، ويُظهران نفس الخصائص، وأن هؤلاء المتعلمين يُظهرون المرونة في معالجة المعلومات باستخدام كلا النصفين، وترى مكارثي أنّ إتباع خطوات نموذج مكارثي في التعلم في كل درس سيمنح كل متعلم جزءاً من الحصة يتألق فيه ويشده إلى المشاركة في الدرس (مجاهد، ٢٠٢١ : ٢٦٦).

وطبقاً لمكارثي وليفلار (Laflar & McCarthy) توجد أربعة أنماط للتعلم هي:

١. **تكامل الخبرة مع الذات:** يُفترض في هذا النمط أن تكون الخبرة ذات معنى شخصي مهم بالنسبة إلى المتعلم، ويظهر ذلك عن طريق الإجابة عن السؤالين الآتيين: (لماذا أتعلم؟ ماذا أتعلم؟)، ولكي يكون التعلم ذا معنى يُفترض ربط الخبرة التعليمية الجديدة بما لدى المتعلم من معرفة سابقة ذات صلة بها، وذلك من أجل إثارة الدافعية وجعل الخبرة الجديدة ذات قيمة بالنسبة إلى المتعلم.

٢. **تشكيل المفاهيم:** يعتمد التعليم في هذا النمط على تقديم الحقائق والمعلومات من أجل إشباع رغبة المتعلم في معرفة ما لا يعرفه عن المفهوم أو الخبرة الجديدة.

٣. **التجربة العملية وتمثيل الخبرة:** يقوم التعلم على التجربة العملية للخبرة من أجل مساعدة المتعلم على التعرف على كيفية عمل الخبرة، فيقوم بتمثيلها فتكون جزءاً من بنيته المعرفية.

٤. **الاكتشاف الذاتي:** يقوم المتعلم بتطوير الخبرات المجردة عن طريق تطبيقها في مواقف جديدة غير التي قامت عليها أنشطة التعلم في المواقف السابقة، ويتضح ذلك بالإجابة عن السؤال ما الذي يمكن أن أضيفه للخبرة؟

وبنت مكارثي نموذجها في ضوء نظريات وفلسفة وآراء كولب وجون دوي، والأبحاث الخاصة بالتعلم المستند للدماغ وضّحت أساليب وصفات تعلم المتعلمين، ووظيفة جانبي الدماغ الأيسر والأيمن، ووضعتهما في قائمة سمتهما فورمات وهي اختصار ل ( Mode 4

Application Techniques) .. (Mert,2012: 45)

ثالثاً: افتراضات إنموذج مكارثي McCarthy :

إنّ إنموذج مكارثي يستند إلى خمسة افتراضات، هي:



١. يتضمن أربعة أنماط للتعليم تناسب أربعة أنماط من المتعلمين، وقد تم التطرق إليها سابقاً.

٢. الأنماط الأربعة السابقة متساوية الأهمية، وتتوافر عند جميع المتعلمين إذا دُمجت بأساليب التدريس التي تقوم على معالجة المعلومات، وأسلوب التعليم الذي تُدمج فيه الخبرة في الذاكرة، يُعد الأسلوب الأمثل للتعليم.

٣. يمكن استعمال تقنيات جانبي الدماغ ( الأيمن والأيسر)، في كل نمط من أنماط التعليم الأربعة.

٤. يكون التعليم متتابعاً ومستمراً ضمن دورة تبدأ بالسلوك الموجه نحو الهدف، إذ يكون للتعلم الصفي أغراض حقيقية من وجهة نظر المتعلم نفسه، وتنتهي باكتشاف المتعلم هذه الأهمية مما يؤدي إلى اكتساب الخبرة وترميزها وتسميتها، ثم تحديد خصائصها التي تميزها من الخبرات الأخرى ثم استعمالها بالصورة المناسبة.

٥. يكون المعلم مبادراً ومثيراً للدافعية في النصف الأول والثاني من دورة التعليم، إذ يثير الاهتمام بالمعرفة الجديدة في الربع الأول، ويقدم الحقائق من أجل تكوين المعرفة وتطويرها في الربع الثاني، وعلى المعلم أن يحاول الإجابة في الربع الأول من دورة التعليم عن السؤال: لماذا أعلم؟ وفي الربع الثاني يحاول الإجابة على السؤال: ماذا أعلم؟ .

أما المتعلم فيكون مبادراً في النصف الثاني من دورة التعلم، إذ يُجرب المعرفة في الربع الثالث، ويسعى إلى الإجابة عن السؤال: كيف تعمل الخبرة أو المعرفة؟

أما في الربع الأخير فيحاول اكتشاف أهمية الخبرة عن طريق تطبيقها في مواقف جديدة. (منصور، ٢٠٢١: ١٣٩ - ١٤٠)

**سادساً: مراحل تطبيق أنموذج مكارثي :**

يسير تطبيق أنموذج مكارثي في دورة تعلم رباعية في مراحل متتابعة وبتسلسل ثابت، ومرحل الأنموذج الأربعة، هي:

١. المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية:

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتوفير الفرصة للمتعلمين للانتقال من الخبرات المادية المحسوسة إلى المرحلة التأملية، ويُستحسن البدء معهم في بيان قيمة خبرات التعلم ثم منحهم الوقت المطلوب لاكتشاف المعنى المتضمن في هذه الخبرات الذي يبرر سبب التعلم، ويمكن تلخيص ما يقوم به المعلم في هذه المرحلة بالنقاط الآتية :

- أ. بيان قيمة خبرات التعلم التي سوف تُدرس.
- ب. التأكد من أنّ للدرس أهمية شخصية بالنسبة إلى المتعلم.
- ت. إيجاد بيئة تعلم تُعين المتعلمين على اكتشاف الأفكار من دون تقويم.

#### ٢. المرحلة الثانية: بلورة المفهوم:

في هذه المرحلة ينتقل المتعلم من الملاحظة التأملية إلى بلورة المفهوم عن طريق ملاحظاته، ويجري التدريس في هذه المرحلة بالأسلوب التقليدي، ويمكن تلخيص ما يقوم به المعلم في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- أ. تزويد المتعلمين بالمعلومات الضرورية.
- ب. تقديم المعلومات بطريقة منظمة.
- ت. تشجيع المتعلمين على تحليل البيانات وتكوين المفاهيم.

#### ٣. المرحلة الثالثة: التجريب النشط:

تمثل هذه المرحلة الوجه العملي للعلم، إذ ينتقل التعلم إلى التجريب والممارسة العملية، وفي هذه المرحلة يفلح المتعلمون الاعتياديون كثيراً، أما دور المعلم فيقتصر على تقديم الأدوات والمواد الضرورية، وإعطاء الفرصة للمتعلمين كي يمارسوا العمل بأيديهم، ويمكن تلخيص ما يقوم به المعلم في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- أ. فسح المجال أمام المتعلمين للقيام بالأنشطة.
- ب. متابعة أعمال المتعلمين وتوجيههم.

#### ٤. المرحلة الرابعة: الخبرات المادية:

في هذه المرحلة ينتقل المتعلم إلى الخبرات المحسوسة، إذ يقوم بدمج المعرفة الجديدة مع خبراته الذاتية وتجاربه، وبذلك تتوسع وتتطور مفاهيمه السابقة بصورة جديدة، ويمكن تلخيص ما يقوم به المعلم في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- أ. إتاحة الفرصة للمتعلمين باكتشاف المعاني والمفاهيم بالعمل.
- ب. تحدي المتعلمين بمراجعة ما حدث.
- ت. تحليل الخبرات بمعايير الأصالة، والملاءمة. (مجاهد، وعبد الوهاب، ٢٠٢١: ١٣٥)، (عبدالفتاح، وعبدالعظيم، ٢٠١٧: ٣٠).

### المحور الثاني: التفكير التحليلي

#### ما المقصود بالتحليل؟ وما التفكير التحليلي؟

مفهوم التحليل يعني باختصار تفكيك الشيء إلى أجزاء وعناصر، ويُعدّ التحليل أحد أهم مهارات التفكير، وهو عنصر أساسي في كثير من مهارات التفكير الأخرى، مثل مهارة حل المشكلات، والإبداع والتطوير، وترتيب الأولويات، وغيرها من المهارات، أما التفكير التحليلي فيعني القدرة على تحديد الفكرة أو المشكلة، وتحليلها إلى مكوناتها، وتنظيم المعلومات اللازمة لصنع القرار، وبناء معيار للتقويم، ووضع الاستنتاجات الملائمة، وبذلك فالتفكير التحليلي يساعد المتعلم على مواجهة المشكلات بحذر، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، فضلاً عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، التي تساهم في توضيح التفاصيل، للتوصل إلى استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي تم جمعها (سلامة ٢٠٢١: ٢٦٣).

#### سادساً: عناصر التفكير التحليلي:

التفكير التحليلي تفكير منظم، متتابع، متسلسل، يسير بخطوات متتابعة عبر مراحل محددة بمعايير تحدد نجاحه فيها، ويمكن تلخيص هذه الخطوات كالتالي:

- وجود مشكلة تواجه الفرد، تتطلب التفكير في حلها، وتعتمد غالباً على الملاحظة المقصودة، ويشترط فيها أن تكون مضبوطة وشاملة، وأن تحدث في ظروف وأحوال متعددة.

- جمع المعلومات اللازمة عن المشكلة من أجل فهمها وتحليلها:
  - انتخاب العناصر الضرورية الرئيسة.
  - ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين العناصر.
  - ملاحظة الظواهر الشاذة إن وجدت.
  - تنظيم المعلومات وتحديد الأولويات:
  - اختيار المعلومات الضرورية، وتحديد الأولويات المناسبة لحل المشكلة أو الفكرة.
  - تفحص المعلومات، وتصنيفها في فئات.
  - تنظيم معلومات البحث عن الحل.
  - وضع الحلول وتقويمها:
  - وضع الفروض المحتملة للحل، بعد جمع المعلومات.
  - اختيار الحل المناسب وتبرير الاختيار.
  - الوصول إلى نتائج قطعية وقوانين وقواعد عامة.
  - الحكم على النتائج وإمكانية تعميمها، مع مراعاة خلو التعميمات من التحيز الذاتي.
- (رزوقي، وسهيل، ٢٠١٨: ١١)
- ثامناً: أهم مهارات التفكير التحليلي:**
- **تحديد السمات والصفات:** أي القدرة على تحديد السمات العامة للشيء أو موضوع البحث أو الدراسة، أو السمات العامة لعدة أشياء، والقدرة على استنباط السمات المشتركة بينها، مثال: ما صفات القائد خالد بن الوليد رَضِيَ اللهُ عَنْهُ؟.
  - **تحديد الخواص:** أي القدرة على تحديد الاسم والملاح الشائعة، أو الصفات المميزة لشيء ما، أو شخص معين، مثال: ما الخصائص المميزة في صلح الحديبية؟.
  - **إجراء الملاحظة:** القدرة على اختيار الخواص والإجراءات الملائمة، التي تساعد في جمع المعلومات عن موضوع الدراسة، مثال: ما الإجراءات التي تتبع في تعديل سلوك الطالب الذي يتصف بالغش في الامتحانات؟.

- **تحديد أوجه الشبه والاختلاف:** وتتم بين جوانب الموضوع الواحد، أو بين موضوعات مختلفة، أو تحديد الأشياء المتشابهة والمختلفة ضمن مجال واحد، مثال: ما أوجه الشبه والاختلاف بين أسلوبَي المحاضرة والحوار في التدريس؟.
- **المقارنة والمقابلة:** المقارنة بين شيئين، أو شخصين، أو فكرتين، أو أكثر من عدة زوايا، قد تكون محددة أو مفتوحة.
  - مثال: قارن بين غزوة أحد وغزوة حنين، من حيث أحداث المعركتين، ونتائجهما (مقارنة محددة).
  - مثال: قارن بين هجرة المسلمين من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة وبين هجرة الفلسطينيين من فلسطين عام ١٩٤٨م (مقارنة مفتوحة).
- **التصنيف والتجميع والتبويب:** القدرة على تصنيف الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعات، بناء على سمات أو خصائص أساسية تم التعرف عليها، مثال: صنف المعارك التي خاضها الإمام علي عليه السلام مع الرسول وبعده؟.
- **الترتيب ووضع الأولويات:** وضع البنود أو الأحداث في تسلسل معين بناء على سمات محددة، أو ترتيب الأحداث سواء زمنياً أو مكانياً.
  - مثال: ما أسباب غزو أمريكا وحلفائها للعراق؟ وهل ينطبق ذلك على الوضع في السودان؟.
  - مثال: على ضوء ما يجري في العراق وأفغانستان وغيرها من أماكن التوتر، ما النتائج المترتبة على ذلك في هذه البلدان؟.

(الشبل، ٢٠١٧: ٣٩)، (الرابغي، ٢٠١٥: ٨٢).

دراسات سابقة

١. **دراسة (ناصف، ٢٠٢٢):** أجريت الدراسة في الأردن واستقصت فاعلية نموذج مكارثي في تنمية المهارات الخاصة بالتفكير الجغرافي لدى متعلمي الصف الأول الثانوي، وأعد اختبار لقياس مهارات التفكير الجغرافي، وتم اختيار العينة من (٣٠) متعلمه، وأخضع للاختبار القبلي والبعدي وبينت

نتائج البحث: وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، في التطبيقين القبلي والبعدي بمهارات التفكير الجغرافي ككل، ولكل مهارة من مهاراته لصالح التطبيق البعدي.

٢. دراسة ( إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢): أُجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى قياس أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى متعلمي المرحلة الإعدادية ، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) متعلماً من مرحلة الثاني الإعدادي، توزعوا إلى: المجموعة التجريبية (٣٠) متعلماً، وضابطة (٣٠) متعلماً، تمثلت أدوات الدراسة: اختبار مهارات التفكير التحليلي، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية المراد تسميتهما، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعتين على اختبائي الكتابة الإبداعية ومهارات التفكير التحليلي في التطبيق البعدي ولصالح المجموعة التجريبية .

٣. دراسة (Theabthueng, et al. 2022):

أُجريت الدراسة في تايلند وهدفت إلى معرفة دور تكامل التعلم المرتكز على المشكلة وطريقة ( فكر - زواج - شارك) في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل الدراسي لمتعلمي الصف الثامن في مادة العلوم ، أتبع المنهج التجريبي لمجموعة واحدة للاختبار القبلي والبعدي، بلغت عينة الدراسة (٤٢) متعلماً، وبينت نتائج الدراسة أنّ التكامل بين التعلم القائم على المشكلات واستراتيجيات التعلم التعاوني (فكر - زواج - شارك) كان كلاهما مفيداً في تطوير عمليات التفكير وتحسين معرفة المتعلمين بمحتويات موضوع الدراسة.

٤. دراسة (Inel, 2018): أُجريت الدراسة في تركيا وهدفت التعرف على فعالية أنموذج مكارثي في تدريس مادة الاجتماعيات على التحصيل الدراسي في المادة، مستخدماً المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٨٠) متعلماً (بنين وبنات) من السادس الإعدادي، وزعت بالتساوي إلى (٤) مجموعات، مجموعتين تجريبية دُرست باستعمال نموذج مكارثي، ومجموعتين ضابطين دُرست بالطريقة التقليدية، وبينت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعتين الضابطة في درجات التحصيل الدراسي.

## إجراءات الدراسة

**أولاً: المنهجية:** اعتمد الباحث على منهج البحث الوصفي ذي الطابع التحليلي، لأنه يتناسب مع متغيرات الدراسة المتمثلة بنموذج مكارثي والتفكير التحليلي.

**ثانياً: مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة المدارس الثانوية التي تحتوي على الصفوف الأدبية ( الرابع والخامس) في محافظة الأنبار (قضاء الرمادي)، والبالغة ( ٤٦ ) ثانوية للبنين وللبنات، بواقع ( ٢٥ ) ثانوية بنين و(٢١) ثانوية بنات، ويشغل مدارس المجتمع ( ١٤٠ ) مدرساً ومدرسة لمادة التاريخ للفروع الأدبية بواقع ( ٧٨ ) مدرساً و ( ٦٢ ) مدرسة.

**رابعاً: عينة الدراسة:** بعد استشارة بعض من مختصي الإحصاء، تم أخذ ما نسبته ٣٠% لاختيار العينة بالطريقة العشوائية من مدارس وأفراد، وبذلك تتمثل عينة

( ٤٨ ) مدرساً ومدرسة لمادة التاريخ للفروع الأدبية بواقع ( ٢٨ ) مدرساً، و ( ٢٠ ) مدرسة.

## خامساً: أدوات الدراسة

**أولاً:** خطوات إعداد استبيان للتعرف على مدى ممارسة مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat)، أثناء تدريسهم من وجهة نظرهم.

(١) **تحديد الهدف من الاستبيان:** يهدف الاستبيان قياس مدى ممارسة مدرس مادة التاريخ ومدرساتها لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat)، أثناء تدريسهم من وجهة نظرهم، ويرتكز على أربع مراحل في التعلم (الملاحظة التأملية، بلورة المفهوم، التجريب النشط، الخبرات المادية).

(٢) **إعداد فقرات الاستبيان:** اطع الباحث على الأدبيات والدراسات التي تناولت نموذج مكارثي، وأغلبها دراسات تجريبية اتخذت من النموذج متغيراً مستقلاً يؤثر في متغيرات تابعة منها: التحصيل والتفكير وغيرها، وأعد (٢٨) فقرة بصورة أولية مقابل مقياس ثلاثي لدرجة الممارسة، وزعت على مراحل نموذج مكارثي لكل مهارة ٧ فقرات وتم تحديد تعليمات الإجابة والتصحیح: تمّ التوضیح لعينة الدراسة بأنّ الاستبيان هو للتعرف وقياس مدى ممارسة مدرس مادة التاريخ ومدرساتها لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي(4mat)، أثناء تدريسهم من وجهة نظرهم، وبين الباحث لهم بأنّ المعلومات

التي يُجيبون عنها لا يطلع عليها سوى الباحث خدمة لتطوير العملية التعليمية التعلّمية، ولم يُطلب كتابة الاسم لأخذ الحرية الكاملة بالإجابة. وعرف الباحث المقصود بنموذج مكارثي(4mat) من خلال الدليل المختصر، الذي وزع للعيّنة قبل الإجابة عن الاستبيانات.

(٣) **الصدق:**

( أ ) : **صدق المحكمين:** عُرض الاستبيان بصيغته الأولية مع الإشكالية والأسئلة والفرضيات والأهداف على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وعددهم ٨ خبراء للتثبت من معايير صياغة الفقرات والدقة العلمية وانسجام الفقرات مع الأغراض المُعد لها، وفي ضوء آراء الخبراء عُدلت بعض الفقرات وصولاً للصيغة النهائية التي تُحقق الصدق، من خلال تطبيق نسبة (٨٠%) وأكثر للموافقة على الفقرات) مع تطبيق معادلة كاي سكوير.

وتم قبول الفقرات المعروضة في الاستبيان باستثناء فقرتين، الفقرة(١)، من مجال الملاحظة التأملية، والفقرة (١٨) من مجال التجريب النشط، وبذلك تبقى (٢٦) فقرة من الاستبيان.

(ب): **التجربة الاستطلاعية:** لغرض الكشف عن وضوح الفقرات الخاصة باستبيان ، تمّ التطبيق على عيّنة استطلاعية (من غير العيّنة الرئيسية) مكونة من(٢٢) مدرساً ومدرسة (ماعدًا الباحث) لمادة التاريخ للفروع الأدبية المتواجدة في أحد اللقاءات التوجيهية من قبل الإشراف الاختصاصي في قسم التدريب (مديرية تربية الانبار)، وانتهاز الفرصة وعرض موضوع توزيع الاستبيانات والدليل المختصر على الإشراف الاختصاصي، وتمت الموافقة، وتم توزيع الاستمارات على أفراد العيّنة (٢٢) فرداً، وتبين وضوح الفقرات، وبعد قراءة الدليل المختصر المعد من قبل الباحث.

(ج): **صدق البناء:** هو إيجاد العلاقة بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان بافتراض أنّ الدرجة الكلية تُعدّ معياراً لصدق الاستبيان، ويتم ذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وتحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطناً، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتبين أنّ ثلاث فقرات لم يكن معامل الارتباط دالاً احصائياً، وبذلك تبقى(٢٢) فقرة من الاستبيان.



(د): **صدق التمييز**: لذا قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والنَّباين لكل فقرة من فقرات الاستبيان البالغة (٢٢) فقرة، وللمجموعتين العليا والدنيا، واعتمد (t-test) الخاص بعينتين مستقلتين، لإيجاد الفرق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وتُعمد القيمة النَّائِيَّة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال المقارنة بالقيمة (ت الجدولية) لمستوى (٠.٠٥)، ولدرجة الحرِيَّة (٢٠) والبالغة (٢٠.٠٩)، ويتبيَّن أنَّ فقرتين لم تكن دالة، تحذف من الاستبيان، وتبقى (٢٠) فقرة

(٥): **الثبات**: استخرج ثبات الاستبيان بطريقتين هما:-

أ- **طريقة إعادة تطبيق الاستبيان**: بعد تطبيق الاستبيان على العيِّنة الاستطلاعية المؤلفة من (٢٢) من مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها، وكانت الفترة بين التطبيقين (١٤) يوماً، وهي مدة مناسبة، بعد ذلك حَسَبَ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، فبلغ (٠.٨٤)، وهذا يدل على استقرار استجابات عيِّنة الدراسة على فقرات الاستبيان.

ب- **طريقة التَّجزئة النصفية**: إذ اختار الباحث استمارات العيِّنة الاستطلاعية، وقُسمت فقرات المقياس على قسمين: فقرات فردية وفقرات زوجية، وتمَّ إيجاد معامل الارتباط بين النصفين بطريقة بيرسون، وتبين أنَّ معامل الثبات بطريقة الإعادة بلغ (0.957975)، ومعامل الثبات بطريقة التَّجزئة بلغ (0.863226)، ويمثل هذا معامل ثبات نصف الاستبيان، وتطبيق معادلة سبيرمان التصحيحية، بلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان، (0.926593) وكلاهما معامل ثبات عالي، إذ تشير المصادر إلى أنه يكون ثبات الاستبيان جيداً ويُعمَد إذا كان (٠.٧٠) فأعلى (البدراني، ٢٠١٩: ٢٣٠).

وتألَّف الاستبيان بصورته النهائية من (٢٠) فقرة موزعة على أربع مراحل وكل مرحلة ٥ فقرات

ثانياً: **الاستبيان: التَّعرف على دور نموذج مكارثي في تنمية مهارات التفكير التحليلي**

(١): **تحديد الهدف**: حُدِّد الهدف من الاستبيان؛ وهو التَّعرف على دور نموذج مكارثي في تنمية مهارات التفكير التحليلي من وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها، وهو على خمس مهارات

تحديد السمات والصفات، تحديد الخواص، تحديد أوجه الشبه والاختلاف، المقارنة والمقابلة، الترتيب ووضع الأولويات).

(٢): إعداد فقرات الاستبيان: تم إعداد (٣٢) فقرة موزعة على خمس مهارات.

(٣): الصدق الخارجي: تم قبول الفقرات المعروضة في الاستبيان التحليلي باستثناء (٤) فقرات، وبذلك تبقى (٢٨) فقرة من استبيان التفكير التحليلي.

(٤): التجربة الاستطلاعية: تمّ التطبيق على العيّنة الاستطلاعية الوارد ذكرها سابقاً، وتم توزيع الاستمارات على أفراد العيّنة (٢٢) فرداً، وتبيّن وضوح الفقرات، وبعد قراءة الدليل المختصر المُعدّ من قبل الباحث.

(٥): صدق البناء: قام الباحث بالتحقق من صدق البناء، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان التحليلي والدرجة الكلية، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتبيّن أنّ ثلاث فقرات لمعامل الارتباط لم يكن دالاً، وبعد حذف الفقرات، تبقى (٢٥) فقرة من الاستبيان.

(٧): صدق التمييز: قام الباحث بحساب الوسط الحسابي، والتباين لكل فقرة من فقرات الاستبيان البالغة (٢٥) فقرة وللمجموعتين العليا والدنيا، واعتمد ( t-test ) الخاص بعينتين مستقلتين، لإيجاد الفرق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وتعتمد القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال المقارنة بالقيمة (ت الجدولية) لمستوى (٠.٠٥) ولدرجة الحرية (٢٣) والبالغة (٢.٠٧)، وتبيّن أنّ كل الفقرات دالة احصائية.

(٨): الثبات: (أ): بطريقة إعادة تطبيق الاستبيان: بعد أن طُبّق الاستبيان على العيّنة الاستطلاعية المؤلفة من (٢٢) من مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها المذكورة سلفاً، وكانت الفترة بين التطبيقين (١٤) يوماً حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وبلغ (0.93054)

(ب): طريقة التجزئة النصفية: وتم إيجاد معامل الارتباط بين النصفين بطريقة بيرسون وبلغ (0.772896)، وبعد التصحيح وبلغ (0.8719)

## نتائج الدراسة: نتيجة الفرضية الأولى، وتفسيرها.

يمارس معلمو مادة التاريخ لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat)، أثناء تدريسهم بمستوى متوسط من وجهة نظرهم. عند تصحيح استمارات الاستبيان الموزعة لأفراد العينة، وإيجاد الدرجات وفق المقياس الثلاثي المعتمد لدرجة الممارسة، يُبين الجدول (١) نتائج المقارنة.

جدول (١)

المتغير	الحجم	المتوسط	الانحراف	الفرضي	ت في درجة (٤٩)		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مكارثي	48	54.22917	3.45853	56	3.65619	2.01	دال عند (5)%

يتضح من الجدول (١) أنّ الاختلاف في المتوسطات ذو دلالة معنوية، وللصالح الفرضي؛ أي أنّ مستوى ممارسة خطوات نموذج مكارثي من قبل أفراد العينة جاء ضعيفاً، ولم يصل إلى الحد الأدنى من القبول.

ويبرر الباحث هذه النتيجة رغم أنّ الأغلبية أيدوا هذا النموذج وأهميته في رفع مستوى التحصيل والتفكير، إلا أنّ معظم الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ تقيس قدرة الطلبة فقط على تذكر المعلومات، واستدعائها، ولا تعمل على تنمية القدرات العقلية والمهارات والتفكير لدى الطلبة. ويعتقد الباحث أنّ عملية تدريس مادة التاريخ السائدة حالياً تحتاج إلى التطوير والتحسين فما يزال واقع هذه العملية واقعاً تقليدياً قياساً إلى المستجدات، والاتجاهات المعاصرة التي طرأت على تدريس هذه المادة في السنوات الأخيرة، إذ إنّ الاستخدام التقليدي والمحدود للطرائق التدريسية والتقنيات التربوية وممارسة النشاطات المصاحبة للمنهج في مجالات ضيقة جميعها، قد لا تسهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير التحليلي.

وتطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة، بيد أنّ من الأهداف التربوية للمرحلة الإعدادية في مجال (النمو العقلي)، هو تمكين الطلبة من اكتساب المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات

الفكرية والعلمية، وتنمية التفكير التحليلي المبني على الملاحظة والتنظيم، وتكوين المفاهيم وإدراك العلاقات وممارسة أساليب حل المشكلات المدرسية واليومية التي تواجههم في المجتمع، ويرى معظم المربين أنّ المواد الاجتماعية تقع عليها مسؤولية كبيرة في إعداد الطلبة بعدها المجال المناسب الذي يتيح لهم الفرصة لاكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القضايا الأساسية في المجتمع الذي يعيشون فيه، ومن هنا تبرز الحاجة إلى البحث عن أفضل الطرائق التدريسية التي يمكن استخدامها للعمل على تحقيق أهداف تدريس مادة التاريخ.

ثانياً: عرض نتيجة الفرضية الثالثة، وتفسيرها.

يوجد دور إيجابي في تطبيق نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة الفروع الأدبية في المدارس الإعدادية.

تم تصحيح الاستمارات الخاصة باستبيان تأثير نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي كما يبين الجدول (٢) نتائج ذلك.

المتغير	الحجم	المتوسط	الانحراف	الفرضي	ت في درجة (٤٩)		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التحليلي	48	59.22917	3.489506	50	18.32396	2.01	دال عند (5)%

ويكشف الجدول (٢)، دور نموذج مكارثي في تنمية كل مهارة من التفكير التحليلي على حدة، جاءت ذات دلالة معنوية، أي جاءت آراء عينة الدراسة مؤيدة لنموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي.

يعزو الباحث ذلك إلى كون نموذج مكارثي يتضمّن أساليب تدريس لكل من نصفي الدماغ، توفر فرصة للمتعلمين إلى توظيف نصفي الدماغ على حدٍ سواء، إذ يشعر أفراد كل نمط بالراحة عندما تُعرض عليهم الخبرات العلمية بأسلوب تعليمي يتلاءم مع نمط تفكيرهم، فضلاً عن أنّ تعدد مراحل أنموذج مكارثي، وتدرجها في الصعوبة يتطلب ممارسة العديد من المهارات العقلية مثل: الملاحظة،

والتصنيف، والمقارنة، والتحليل، والتركيب، والتأمل، مما قد يؤدي إلى تحدي عقول المتعلمين، وتحفيزهم على التفكير، وممارسة العمليات العقلية التي تؤدي إلى تحسن التفكير التحليلي، وإنّ نموذج مكارثي يسهم في إتاحة الفرصة للمتعلمين على ممارسة خطوات الطريقة العلمية في التفكير، فالتفكير يبدأ بالتأمل الذي يتزامن مع مرحلة الملاحظة التأملية من أنموذج مكارثي، ثم إدراك المفهوم، وهذا ما تضمنته مرحلة بلورة المفهوم في الأنموذج، مروراً بإيجاد البدائل، والحلول، وهذا ما يمارسه المتعلم أثناء مرحلة التجريب النشط من الأنموذج، وانتهاءً بالربط والتوسع والتعميم، وهذا ما يقوم به في مرحلة الخبرات المادية المحسوسة من نموذج مكارثي، إذ يقوم بتوظيف الخبرات المتعلمة في مواقف جديدة.

### الاستنتاجات:

- ٣- يمارس معلمو مادة التاريخ، ومعلماتها لصفوف الفرع الأدبي لنموذج مكارثي (4mat)، أثناء تدريسهم بدرجة ضعيفة، لم تصل إلى الحد الأدنى من القبول.
  - ٤- يوجد دور إيجابي لتطبيق نموذج مكارثي في تنمية التفكير التحليلي لدى متعلمو الفروع الأدبية في المدارس الإعدادية من وجهة نظر معلمي مادة التاريخ ومعلماتها.
- التوصيات:** في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:
- (١) اعتماد نموذج مكارثي، في تدريس مادة التاريخ للفروع الأدبية في المرحلة الإعدادية.
  - (٢) إدخال نموذج مكارثي، ضمن مناهج طرائق التدريس لأقسام العلوم الاجتماعية في كليات التربية؛ وذلك لتعليم الطلبة على كيفية تطبيقه، بعد تخرجهم وممارستهم المهنة.
  - (٣) تدريب معلمي مادة التاريخ، ومعلماتها في أثناء الخدمة على نموذج مكارثي، لتعزيز معلوماتهم السابقة، ومواكبة المستجدات.

### المصادر

١. إبراهيم، احمد سيد وآخرون.(٢٠٢٢). أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى متعلمي المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، مجلد(٣٨)، العدد(٤)، ص ٢٨٣ - ٣١١.

٢. إدواردز ، بيتي.(٢٠٢٢). الرسم على الجانب الايمن من الدماغ ؛ دروس في تعزيز الإبداع، رف للنشر والتوزيع، الرياض ،السعودية.
٣. البدراني، فاطمة محمد صالح. (٢٠١٨). الابستمولوجيا: نظريات في تنمية الفهم والمعتقدات المعرفية. ط١. الاردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
٤. الحروب، زهير حسن.(٢٠٢٠). اساليب حديثة في تقييم أداء المعلم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٥. الرابعي، خالد بن محمد، (٢٠١٥)، "عادات العقل ودافعية الانجاز"، مركز دبيونو لتعليم التفكير .عمان،الاردن.
٦. رزوقي، رعد ، وسهيل ،جميلة .(٢٠١٨). سلسلة التفكير وانماطه الجزء الثاني،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
٧. سلامة ،عبد الله.(٢٠٢١). توظيف التفكير في العملية التعليمية ،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
٨. عبد العظيم ،صبري ، عبد الفتاح رضا.(٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
٩. غنيم، إبراهيم السيد.(٢٠٢٠). (التطبيقات التربوية للتعلم الدماغي (الإثراء البيئي - المنهج المتناغم مع الدماغ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان .
١٠. مجاهد، فايزة احمد.(٢٠٢١). مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، دار التعليم الجامعي، الاسكندرية، مصر.
١١. ناصف، هبة مظهر.(٢٠٢٢). فاعلية نموذج مكارثي في تنمية المهارات الخاصة بالتفكير الجغرافي لدى متعلمي الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية بدمياط،المجلد(٣٧)، العدد(٣)
١٢. ناصف، هبة مظهر .(٢٠٢٢). وحدة مقترحة باستخدام نموذج مكارثي لتنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية بدمياط.المجلد(٣٧)،العدد(٣)

١٣. الهيئات، مصطفى قسيم.(٢٠١٥). مقياس هيرمان لأنماط التفكير، مركز ديونو للتفكير، عمان، الاردن.

المصادر الاجنبية

1- .Damyanov, I. & Tsankov, N.(2018). The Role of Infographics for the Development of Cognitive Modeling in Education, *International Journal of Emerging Technologies in learning* ,13(1),pp. 82-92.

2- Inel, Y. (2018). The Effect of 4mat Method on The Academic Achievement of Students in Social Studies Education. Review of International Geographical Education Online (RIGEO), 8 (3), 440- 458.

3- Mert, U. (2012) : "The Effectiveness of the 4MAT Teaching Model Upon Student Achievement And Attitude Levels" . International Journal of Research Studies in Education, Vol.(2) , No.(1),PP. (43-53).

4- Theabthueng, Pitchayakorn, et al. (2022).The Development of Grade 8 Student Analytical Thinking and Learning Achievement Using the Integrated Problem-Based Learning and Think-Pair-Share Technique,*Journal of Educational Issues*, Vol. 8, No. 1,p.420-429.