فعالية نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط

د. / إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية . جامعة العريش

فعالية نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع
لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط

د. إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق

مدرس المناهج وطرق التدريس كلية التربية . جامعة العريش

تشهد الألفية الثالثة تطورا شاملا في شتى ميادين المعرفة العلمية والتكنولوجية مدعوما بتقدم كبير في تقنية الاتصالات والتي أثرت وما تزال تؤثر بشكل واضح في حياة الأفراد في مختلف جوانب الحياة، وعليه فإن دور المؤسسات التربوية يزداد خاصة في تنمية قدرات المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية لمواكبة هذا التطور العالمي، كما يفرض هذا على التربية أن تتواءم مع هذه المتغيرات لكي توجد العقل المبدع الفعال القادر على التعامل والتفاعل مع المتغيرات المتعددة التي يفرضها هذا العصر ومستحدثاته.

ومناهج التاريخ . والدراسات الاجتماعية عموما . يجب أن تعلم الأبناء أن يكونوا نشطين ومفكرين ومواطنين منتمين لوطنهم وأمتهم، ويجب أن تعلمهم كيف يتحملون المسؤولية الاجتماعية والشخصية، وكيف يشتركون بفاعلية في الجماعات، وتزودهم بالفرص الفعالة التي تمكنهم من استعمال المهارات والمعارف في مجالات الحياة الحقيقية (Shumer, 1999).

وتسعى مناهج التاريخ أيضا إلى تعليم التلاميذ تقدير الذات وأنماط الحياة والقيم والآراء والأفكار والمعتقدات والاتجاهات والمواقف، كما تسعى إلى تعليمهم تراثهم، وكيف يقدرون ويحترمون المجموعات الثقافية والاجتماعية الأخرى (Escamilla, 1992)، إذ إنه يدرس الماضي في مختلف مراحله، ويزودنا بدراسة الثقافات والاختلافات بين المجتمعات، ويسعى إلى زيادة وعي المتعلمين بدورهم السياسي والاقتصادي والثقافي والإنساني في مجتمعهم، وزيادة وعيهم بمكانة مجتمعهم في العالم (علي الخريشة، ١٩٩٨).

وتلعب مناهج التاريخ دورا كبيرا في إظهار أثر التطور المستمر في جميع جوانب الحياة سواء أكانت اجتماعية أم سياسية أم اقتصادية، والعمل على مواكبة التطورات المعرفية في حقل العلوم الاجتماعية والتربوية (فوزي العماري، ١٩٩٥).

وتعد المهارات الاجتماعية مهارات حياتية يحتاجها الناس كافة؛ لذا ينبغي اكسابها وتنميتها لدى المتعلمين في مراحلهم الدراسية جميعا حتى يكونوا أكثر تفاعلا مع العالم المحيط بهم، ولكونها تلعب دورا أساسيا في توافق الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه ليصبح اجتماعيا، ولقد زاد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية منذ سبعينيات القرن الماضي؛ نتيجة تطور تطبيقات النظريات الاجتماعية في علم النفس، ولما لها من أهمية حاسمة في الصحة العقلية والنفسية للفرد (Ginnis & Goldstein, 2003, 17)

ويسهم اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية في تحقيق قدر كبير من الاستقلال والاعتماد على النفس؛ حيث تزداد ثقته بنفسه، وتجعله يشارك الآخرين أنشطتهم بما يحقق له الاستمتاع بالحياة، والتمتع بصحة نفسية جيدة (طريف فرج، ٢٠٠٣).

وقد اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على فعالية برامج مقترحة أو استراتيجيات تدريس محددة في تنمية المهارات الاجتماعية كدراسة (محمد عبد المقصود، ١٩٩٥) والتي استهدفت التعرف على فعالية استراتيجيات متكاملة في تعلم بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي ، ودراسة (صفية محمود، ١٩٩٧) والتي تناولت مدى فعالية برنامج ارشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، ودراسة (محمد يوسف، ١٩٩٨) والتي استهدفت التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى

الأطفال ذوي الإعاقة البصرية ، ودراسة (بثينة محمد، ١٩٩٩) والتي استهدفت التعرف على فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ودراسة (السعيد عبد العزيز، ٢٠٠٥) والتي استهدفت تحديد أثر استخدام أسلوب لعب الدور والمحاكاة في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ودراسة (كامل الحصري، ٢٠٠٥) والتي استهدفت التعرف على فعالية برنامج مقترح قائم على الأنشطة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الاعدادية .

ولا تقل مهارات التنظيم الذاتي أهمية في القرن الحادي والعشرين عن المهارات الاجتماعية؛ حيث يؤكد علماء النفس التربويون على أهمية تنظيم المتعلمين لذاتهم بما يمكنهم من اكتساب المعرفة وتكاملها واسترجاعها (Gonzalez, S. et al., 2009).

ويعد التنظيم الذاتي من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في مجال التعلم، حيث يكون المتعلم مشاركا بصورة ايجابية وفعالة في تعلمه، ويزيد من درجة اعتماده على نفسه في عملية التعلم (Vrgut, 2008, 12).

وقد أكدت عدة دراسات على أهمية التنظيم الذاتي بالنسبة للمتعلمين، وأن المتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذا معنى، ومراقبة أدائه الذاتي (مصطفى كمال، ٢٠٠٣، ٣٦٧)، (Baker, et al., 2009. 303)، مما يفرض تغيير دور المعلم من المهيمن والملقن إلى الموجه والمرشد والميسر، والمتعلم من متلقي سلبي إلى متفاعل ونشط وباحث ومتواصل، وبالتالي تغيير شكل ومضمون العملية التعليمية من إرسال وتلقي إلى اتصال وتفاعل، ويتضح أهمية ذلك أيضا في ظل التغيرات المتلاحقة في شتى مجالات الحياة وما تبعها من ثورة معلوماتية وتكنولوجية.

وإذا كانت العملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة يؤثر بعضها على بعض ويتأثر به، وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية ، ومحتوى المناهج الدراسية، وأساليب التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، ونظم التقويم التربوي، فإن أي تحديث في أحد هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى ، وأساليب التعليم والتعلم تمثل إحدى حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثرا في المنظومة كلها؛ باعتباره المكون الذي يحول الأهداف والمحتوى إلى ممارسات ونواتج ، ومن هنا يعد تطوير أساليب التعليم والتعلم مدخلا لتطوير النظام التعليمي بأسره وعلاجا للكثير من المشكلات التربوية.

وتشير الدراسات إلى أن كل فرد قابل للتعلم، وكل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن، وكل متمكن قابل للإبداع إذا ما توافرت له استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة (عزة النادي، ٢٠٠٩، ٣١٥).

وفي ظل ذلك زادت الحاجة إلى توظيف استراتيجيات وأساليب تعتمد على إثارة التفكير، والانتقال من حالة السلبية والخمول إلى وضعية النشاط والحيوية بحيث يكون للمتعلم الدور الإيجابي في عملية التعلم، ويظهر التعلم السريع كأحد الأساليب الذي يؤكد على ذلك، حيث إنه يزود المتعلم بخبرات تعلم نشطة وممتعة وتعاونية ومغذية ومرحة، وهو يسعى لتقديم بيئة تعلم غنية التنوع تناسب كل أنماط التعلم (فاطمة اللحياني، ٢٠١٢، ٣).

فضلا عن أن الأساليب المتبعة في التعلم السريع تساعد على استقبال عقلي نشط، واستخدام لكل من النصف الأيمن والأيسر للمخ بعكس التدريس المعتاد الذي يفترض فيه أن التعلم يحدث بالتركيز وبالإعادة المتكررة للمادة المراد تعلمها، كما أنه يستخدم فيه أحد نصفي المخ فقط (Rose, 1987)، وقد ساعدت ثلاثة اتجاهات في نمو وظهور هذا المفهوم وهي:

الاتجاه الأول . اهتمام علماء النفس بالبحث عن الطريقة التي يتعلم بها الإنسان، واكتشاف الكيفية التي يعمل بها المخ البشري، وأهم الحقائق التي من شأنها أن تسرع، وتساعد على حفظ المعلومات في الذاكرة.

الاتجاه الثاني . قيام عالم النفس البلغاري لوزانوف Lozanov بمجموعة من التجارب حول التعلم بمصاحبة أصوات الطبيعة والموسيقى، بينت أن التعلم المصاحب لتلك الأصوات كان أسرع وأفضل.

الاتجاه الثالث . ظهور نظرية هوارد جاردنر Howard Gardnerفي الذكاء التي من خلالها تم تصنيف الذكاء إلى ثمانية مجالات مختلفة، ومن ثم لفتت تلك النظرية اهتمام باحثي التعلم السريع إلى أن هناك طريقة مفضلة لتعلم كل فرد من شأنها أن تحسن من عملية التعلم وسرعتها (شافي المحبوب وآخرون، ٢٠٠٢، ٧٤).

وقد توجت كل هذه الجهود بتأسيس جمعية التعليم والتعلم المتسارع The Society for Accelerative Learning and Teaching (SALT) في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٧٥، والتي أعادت تسمية نفسها لتصبح " التحالف الدولي للتعلم " The International Alliance for Learning (IAL) ، والتي يشارك فيها محترفون من جميع أنحاء العالم ، ومنذ ذلك الحين يشهد هذا الموضوع اهتماما متزايدا من جانب الباحثين والخبراء في مجال علم النفس والتربية (عبد الله الكندري، ٢٠٠١)، كأحد الآليات المعتمدة لتنمية مهارات التلاميذ (Baenen et al, 2002) واستثمار العقل البشري والجسم وجميع الحواس في التعلم واستخدامها معا لتحقيق أفضل النتائج، والحصول على أفضل تعلم من خلال التطبيقات العملية والتمرين (محمد عبد الغني هلال، ٢٠٠٧، ١٢).

ويعد التعلم السريع نموذجا تعليميا تكامليا يدمج النواحي العقلية اللازمة؛ لتقوية علاقة المتعلم بذاته وبمعلمه وبالموضوع وبغيره من المتعلمين؛ على نحو يساعد الطلاب على تحقيق إنجاز تعليمي أكثر عمقا (فاطمة اللحياني، ٢٠١٢، ٢٠).

وتشير الأدبيات والدراسات السابقة للتعلم السريع إلى أهميته في تحقيق العديد من التطبيقات التربوية المهمة، وتدريب المتعلمين على استخدام الإجراءات والعمليات والمهارات في إنجاز وظائف التعلم والتفكير بشكل يجعلهم متعلمين مستقلين يستطيعون تعليم أنفسهم مدى الحياة، (Kim, 2008) (Harker&perry,2007) (عبد الله الكندري، وشافي المحبوب، ٢٠١٠).

وقد قام (Brenznits, 1997) بإجراء دراسة استهدفت تقييم كفاءة برنامج للقراءة السريعة على معدل التذكر لدى من يعانون من صعوبات القراءة، كشفت نتائجها عن تحسن دال في موضوع التذكر للمادة المقروءة، فضلا عن تحسن في مهارات القراءة.

وأجرى (Mayer, 1997) تجربتين بهدف التحقق من مدى كفاءة برنامج للتعلم السريع فيأ تحسين مهارات اكتساب المعلومات لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد أظهر طلاب المجموعة التجريبية تحسنا واضحا في الإجابة على الأسئلة وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى (Mento et al., 1999) دراسة استهدفت التعرف على فعالية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير الإبداعي وكفاءة عمل شقي المخ والتعلم السريع لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، كشفت عن وجود تحسن دال في التفكير الإبداعي ومهارات التعلم السريع لدى الطلاب في اعقاب تعرضهم للتدريب مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وكشفت دراسة (Erland, 1999) عن فعالية برنامج للتعلم السريع في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى مجموعة من تلاميذ المدارس.

وكشفت دراسة (Cooper et al., 2000) عن ارتفاع حجم المشاركة الطلابية في برامج التعلم السريع في المدارس الصيفية، وأن المعرفة والمهارات التي اكتسبها طلاب المدرس المتوسطة ممن شاركوا في هذه البرامج كانت أفضل بشكل دال من الطلاب الذين لم تتح لهم المشاركة.

وأجرى (Fuller, 2001) فحصا لآراء المعلمين في التغيرات التي طرأت على أساليبهم التدريسية، وأثر ذلك على طلابهم نتيجة تعرضهم لبرنامج في التعلم السريع في العلوم والرياضيات أشارت نتائجه إلى فعاليته في تطوير التفكير الناقد وأساليب التعلم، وبينت أن البرنامج كان فعالا داخل الفصل وفي المجتمع المدرسي.

وكشف مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم السريع (Kim, 2008) (Harker& Perry, 2007) (عبد الله الكندري وشافي المحجوب، ٢٠١٠)، (Tomas, 2013) والتنظيم الذاتي (Pleco, E &Reed, E, 2007) (ميساء مصطفى، ٢٠١٢) (ايمان الجندي، ٢٠١٣) عن أهمية التعلم السريع في تدريب المتعلمين على استخدام الإجراءات والعمليات والمهارات في إنجاز وظائف التعلم والتفكير بشكل يجعلهم متعلمين مستقلين يستطيعون تعليم أنفسهم مدى الحياة.

والملاحظ لواقع تعليم التاريخ في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية يلاحظ أنه على الرغم من الزخم الذي يقدمه محتوى منهج التاريخ إلا أن بيئة التعلم بصفة عامة تركز على التحصيل القائم على التقبل والاستدعاء من قبل المتعلم الذي يتلقى بسلبية إلقاء المعلم دون محاولة ربط هذا المحتوى بحياته أو ما يواجهه من مشاكل ذاتية تتعلق بوعيه تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وكيفية التعامل معها في سياق من الكفاءة الوجدانية والعقلية.

وقد نبهت الدراسات إلى هذا القصور في البيئة التعليمية العربية ومنها : دراسة (جهاد محمود، ١٩٨٧) ، (يحي عطية، ١٩٨٨) ، (محمد حزين، ١٩٨٩)، (يحي عطية، ١٩٩٣)، (سر الختم عثمان، ١٩٩٧)، (رضا محمد توفيق علي، ١٩٩٧)، وأوصت بضرورة تطوير مناهج التاريخ في مختلف المراحل التعليمية؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بشكل متوازن ومتكامل ، وعدم الاهتمام بجانب على حساب جانب آخر، وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية استهدفت ملاحظة الأداء التدريسي لعينة من معلمي التاريخ داخل بعض فصول الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؛ لتحديد مدى الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم، كشفت نتائجها عن قصور في الاهتمام بالمهارات الاجتماعية، على الرغم من كونها ضمن تصنيف المهارات الحياتية اللازمة للمتعلم ، والتي ينبغي تنميتها من خلال تدريس التاريخ (World Health Organization, 1993) ،كما تبين للباحث أن التدريس لازال يركز على الجانب المعرفي ويهمل تنمية القدرات والمهارات ، وفي مقدمتها مهارات التنظيم الذاتي اللازمة لمساعدة التلاميذ على تطوير قدراتهم المعرفية والتنظيمية ، وتحقيق استقلاليتهم وجعل التعلم متمركز حولهم . الأمر الذي يهدر فرص التنمية المتكاملة لقدرات التلاميذ منذ المراحل التعليمية الأولى.

وقد كشفت المقابلة الشخصية التي أجراها الباحث مع عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة عن أن معظمهم ليس لديه معرفة جيدة بالتعلم السريع والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم.

وعندما قام الباحث بقياس بعض مهارات التنظيم الذاتي (شملت مهارات وضع الأهداف، والتنظيم والتحكم الذاتي، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة الذاتية) لدى عينة شملت ٣٢ تلميذا بالصف الثاني المتوسط كشفت نتائجها أن ٦٦% من العينة حصلوا على أقل من نصف درجة المقياس مما يدل على تدني مهارات التنظيم الذاتي لديهم.

في ضوء ما سبق يتضح أن مشكلة البحث تتمثل في تدني مستويات المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، لذا قام الباحث بإعداد نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع، ويسعى البحث للتعرف على فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

مشكلة البحث:

يحاول البحث الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في التاريخ لتلاميذ الصف الأول المتوسط؟

٢. كيف يمكن إعادة صياغة وحدة دراسية من منهج التاريخ للصف الأول المتوسط وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع؟

٣. ما فعالية تدريس الوحدة الدراسية وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

٤. ما فعالية تدريس الوحدة الدراسية وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

٥. ما فعالية تدريس الوحدة الدراسية وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث : هدف البحث الحالي إلى:

١. تصميم نموذج تدريسي للتاريخ قائم على التعلم السريع.
٢. تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
٣. تنمية التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
٤. رفع مستوي تحصيل التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. يقدم البحث إطارا نظريا عن التعلم السريع، والمهارات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم؛ يمكن أن يفيد منه معلمي الدراسات الاجتماعيات بالمرحلة المتوسطة.
٢. يساعد البحث الحالي مخططي المناهج على تضمين مبادئ التعلم السريع أثناء بناء المناهج الدراسية وتطويرها.
٣. يقدم البحث الحالي نموذجا تدريسيا ينسجم مع الطريقة التي يتعلم بها الإنسان بشكل طبيعي.

٤. يقدم مقياسا للمهارات الاجتماعية، ومقياسا للتنظيم الذاتي لعمليات التعلم، واختبارا تحصيليا يمكن أن يستفيد به معلمي الاجتماعيات في تقويم أداء التلاميذ.

٥. يقدم البحث دليل المعلم للتدريس وفقا لمبادئ التعلم السريع؛ يمكن أن يفيد في تطوير التدريس، ويمكن أن يكون نواة لتدريب المعلمين.

حدود البحث:

١. وحدة " حياة النبي ﷺ في المدينة " المقررة على تلاميذ الصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٧/١٤٣٨ هـ).

٢. عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

٣. قياس المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث.

٤. قياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث.

٥. قياس التحصيل في مستوى التذكر والفهم والتطبيق لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث.

مواد وأدوات البحث: قام الباحث بإعداد المواد التالية:

١. سجل نشاط التلميذ.

٢. دليل المعلم.

٣. مقياس المهارات الاجتماعية.

٤. مقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

٥. اختبار تحصيلي في الوحدة موضع الدراسة.

منهج البحث: استخدم البحث كلا من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي:

١. المنهج الوصفي التحليلي لاستقراء الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث.

٢. المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة ـ التجريبية) لتجريب النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع، وتحديد فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

عينة البحث:

تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة جابر بن عبد الله المتوسطة بنين بمدينة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها ٣٠ تلميذ، ومجموعة ضابطة عددها ٣٠ تلميذا.

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. يوجد أثر دال احصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

٣. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم؛ وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤. يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

٥. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي؛ وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٦. يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

مصطلحات البحث:

١. النموذج التدريسي: هو خطة توجيهية تعتمد على نظرية معينة ومجموعة نواتج وإجراءات مسبقة؛ تسهل على المعلم عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم، وتنظيم عمله ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية (يوسف قطامي وآخرون، ٢٠٠٢، ١٧٢).

ويقصد به في البحث الحالي بأنه نموذج يعتمد على التعلم السريع ومبادئه، يوضح عمل المعلم ومهامه المرحلية، ويبرز الدور المنتظر من المتعلم، والظروف البيئية المناسبة والحافزة لبيئة التعلم.

٢. التعلم السريع :Accelerated learning يعرف قاموس المصطلحات التعلم السريع بأنه الجمع بين نظرية التعلم السريع وأبحاث الدماغ في بيئة تعلم ايجابية؛ لتحقيق أسرع معدل نمو (Glossary of Terms, 2014).

ويعرفه بيتر جوليان (Peter. 2006) بأنه مصطلح واسع جدا يشمل مختلف المنهجيات والتقنيات والأساليب في التدريس والتعلم وبعض الأساليب التي تندرج تحت عنوان التعلم السريع وهى خرائط العقل، وتحفيز الدماغ، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، وتقنيات الذاكرة المختلفة، واستخدام الموسيقى؛ للتأثير على الحالة العاطفية والنفسية للمتعلمين، وتنفيذ البرمجة اللغوية والعصبية، واستخدام الدراما ".

ويقصد به في البحث الحالي أسلوب يتم فيه تهيئة خبرات وأنشطة تناسب أنماط المتعلمين وذكاءاتهم المتعددة، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية ممتعة ومشجعة لتعلم التاريخ، واستخدام بعض التقنيات التربوية الحديثة التي تجعل تعلم التاريخ أيسر وأسرع وأكثر إمتاعا.

٣. المهارات الاجتماعية: المهارات الاجتماعية هي القدرة على التواصل مع الآخرين، واقامة علاقات إيجابية فعالة تعتمد على تطبيق مهارات الاتصالات الشخصية والتخاطب والتحليل الاجتماعي، والتي تساعد جميعها على إدارة الحياة والتعايش مع متطلباتها بنجاح(رضا علي، ٢٠٠٨، ٤٩). ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة من المهارات تشمل مهارات التعبير عن المشاعر، والعلاقات الاجتماعية، ومهارات القيادة، ومهارات الضبط الانفعالي، ومهارات الاتصال الفعال، والتي تشير الى قدرة المتعلم على إنشاء العلاقات الاجتماعية وتنميتها والحفاظ عليها.

٤. التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulated Learning يعرف بأنه عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، يعتمد المتعلم فيها على استخدام استراتيجيات مختلفة؛ من أجل تحسين وتطوير تعلمه باعتبار أن المتعلم محور العملية التعليمية، وله مكونات تتعلق بذاته ودافعيته، وأخرى بالمادة العلمية، وأخرى متعلقة بالبيئة المحيطة (ابراهيم الحسينان، ٢٠١٠).

ويشير زيميرمان Zimmerman إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم هو استخدام المتعلمين لاستراتيجيات معينة، تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية في ضوء إدراك فعالية الذات، وهنا يتشكل تعلم منظم ذاتيا حيث ينشط المتعلمون ويشاركون معرفيا وسلوكيا ووجدانيا مما يضبط تفكيرهم وسلوكهم ووجدانهم أثناء اكتساب المعرفة والمهارات (Zimmerman B., 1989).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه درجة مشاركة المتعلمين بفاعلية في عملية تعلمهم معرفيا وما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا بشكل ذاتي؛ لتحقيق الهدف المرغوب أو المهمة المطلوبة منهم، وتعبر عنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١. المهارات الاجتماعية:

مفهوم المهارة: كلمة مهارة لغويا تعني إحكام الشيء، وهي القدرة على عمل شيء بطريقة جيدة وبدراية وخبرة (هشام الخولي وسحر خير الله، ٢٠٠٩، ١٣٣).

وتعرف المهارة "بأنها القدرة العالية المكتسبة لأداء الأنشطة المعقدة بسهولة"، وهي" القدرة على أداء أعمال حركية بسهولة ودقة وتوافق مع الظروف المتغيرة" وهذا يعني وجود ثلاثة عناصر رئيسية متضمنة في المهارة هي: الإحساس، والدقة، والزمن (نهاد عبابنة، ٢٠١٠).

ويتوقف اكتساب المهارة على عدة عوامل منها: درجة نضج المتعلم، وتكوينه وبناؤه الحسي، وتنظيم وحدات العمل، ودرجة تعقد المهارة التي يراد تعلمها، ودافعية المتعلم، والتدريب المستمر تحت الإشراف والتوجيه، وعليه يمكن القول بأن المهارة سلوك مكتسب يقوم على الممارسة وتحتاج إلى وقت وجهد وتدريب مقصود لتعلمها، وتأخذ أشكالا إما لفظية أو غير لفظية، ويمكن قياسها.

مفهوم اجتماعي: يستعمل تعبير اجتماعي لوصف كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد أو الجماعات.

أهمية المهارات: تتمثل أهمية المهارة في أنها تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في يسر وسهولة وإتقان، كما أنها تكسب الفرد ميلا إلى العلم، وقدرة على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية، وإحداث تأثيرات في الآخرين وإقامة تفاعلات اجتماعية معهم (أحمد حسن، ٢٠٠١، ص ٦٩)، ولقد اهتمت المدرسة الحديثة بالمهارات الأساسية وخاصة ما يتعلق منها بإعداد الفرد للمواطنة الصالحة بجميع أبعادها، ويستهدف الاهتمام بتعلم المهارات في ميدان الدراسات الاجتماعية عموما جعل الفرد قادرا على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين (أحمد اللقاني وآخرون، ٢٠٠٩).

مفهوم المهارات الاجتماعية: المهارات الاجتماعية هي وظائف معرفية وسلوكيات ظاهرة تحدث خلال التفاعل مع الآخرين، والوظائف المعرفية مثل: الانتباه والتنظيم والذاكرة وتقييم النتائج المترتبة على السلوك الاجتماعي تحدث في الدماغ، ولا يمكن ملاحظتها، أما السلوكيات الظاهرة التي تعكس المهارات الاجتماعية فتشمل الأفعال اللفظية وغير اللفظية التي يمكن ملاحظتها في المواقف الاجتماعية (Williamson & Dorman, 2002)، وهي تمثل أهمية للشخص للمحافظة على عملية التفاعل الاجتماعي الإيجابي؛ بما يحقق النمو والتواصل الاجتماعي وإشباع الدوافع والحاجات النفسية (أحمد حسن، ٢٠٠١، ٧٦).

أهمية المهارات الاجتماعية: للمهارات الاجتماعية أهمية بالغة في حياة الأفراد؛ لأنها تدخل في كل مظهر من مظاهر حياتهم؛ وتؤثر في تكيفهم وسعادتهم في مراحل حياتهم، ويمكن تحديد تلك الأهمية في الجوانب التالية:

- تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، من منطلق أن ذلك يعد من المؤشرات المهمة للكفاءة في العلاقات الشخصية.
- تيسير إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين، وتجنب الفرد نشوء الصراعات معهم، وحلها بصورة فعالة إذا حدثت.
- مواجهة المواقف الحرجة والتخلص من المآزق بكفاءة، ومن ثم شعور الفرد بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك.
- التخفيف من التوتر الشخصي الزائد؛ للاستمتاع بالحياة.
- تساعد الفرد على الاستفادة من الآخرين.
- تسهم جزئيا في تحديد طبيعة تصورات الفرد عن نفسه.
- تعتبر عاملا في تحقيق التكيف الاجتماعي للأفراد داخل الجماعات التي ينتمون إليها.
- تفيد الأفراد في التغلب على مشكلاتهم.
- تساعد في إشباع الحاجات النفسية.
- تساعد الأفراد على تحقيق قدر من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس.
- تساعد الأفراد على مشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم للابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية. (سعدية بهادر، ٢٠٠٣، ٣٠)، (طريف فرج، ٢٠٠٣)، (Smart & Sanson, 2001).

ويعد اتقان المتعلمين لمهارات مثل: التعاون، والمشاركة، وطلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والاستماع للتعليمات، والحوار والحديث مع الآخرين، ومدح الخصائص الشخصية للآخرين، مهارات اجتماعية مهمة للنجاح الدراسي، فضلا عن أنها تؤدي دورا بارزا في تجنب الاستجابات السلبية من الآخرين (Knapczyk & Rodes, 2001).

مكونات المهارات الاجتماعية:

١. المهارات الاجتماعية العامة: وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعيا، والتي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي أثناء التفاعل مع الآخرين.
٢. المهارات الاجتماعية الشخصية: ويقصد بها التعامل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الاجتماعية.
٣. مهارات المبادأة التفاعلية: وتتمثل في القدرة على المبادرة بالحوار والمشاركة والتفاعل.
٤. مهارات الاستجابة التفاعلية: القدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من حوار أو شكوى أو طلب المساعدة أو المشاركة في الأنشطة.
٥. المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية: وتتمثل في القدرة على اظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد ومجريات وأحداث البيئة المدرسية، وتشمل العلاقات مع الأقران، والمعلمين، وطاقم الإدارة، وأصحاب الوظائف المساندة مثل: الكاتب، وأمين المعمل، والعمال، وحراس المدرسة.
٦. المهارات الاجتماعية المتعلقة بالبيئة المنزلية (جبران المخطي، ٢٠٠٥).

تصنيف المهارات الاجتماعية:

صنف (طريف فرج، ٢٠٠٣) المهارات الاجتماعية إلى ما يلي:

١. مهارات توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء، والدفاع عن الحقوق، وتحديد الهوية وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.
٢. مهارات وجدانية، وتسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم وتشمل التعاطف والمشاركة الوجدانية.
٣. المهارات الاتصالية وتنقسم بدورها إلى قسمين: الأول . مهارات الإرسال ويقصد بها قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو غير لفظي (التحدث، والحوار، والإشارات الاجتماعية)، والثاني . مهارات الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه إلى الرسائل، وتلقيها من الآخرين، وإدراكها، وفهم مغزاها، والتعامل معهم في ضوئها.
٤. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي، خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات؛ لتحقيق أهداف الفرد.

تدريس التاريخ وتنمية المهارات الاجتماعية:

يتتبع التاريخ قصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته ومشكلاته وتطورها ، الأمر الذي يشارك في إيضاح جذور الحاضر الذي نعيش فيه ويحدد مسارات اتجاهات المستقبل (أحمد اللقاني، وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ١٤) أي أن دراسة التاريخ تدور حول علاقة الإنسان بذاته من حيث وعيه بخبراته الحسية وقدرته على التعامل معها بكفاءة عبر فعاليته الذاتية؛ من أجل ايجاد رؤية توجيهية نحو مستقبله المتوقع، في سياق مجابهة التحديات التي تواجهه، عبر كفاءة مجموعة المهارات الوجدانية العقلية التي تساعده على تحقيق التكيف مع هذا الحاضر في إصدار الأحكام المناسبة والمتوافقة مع وجدانه وعقله، وتتفق مع مقتضيات ومتطلبات الواقع الذي يعيشه.

وعلى هذا فإن التاريخ يصف الماضي لفهم الحاضر واستشراف المستقبل، ومن أهم خصائصه التسلسل والترابط والوصف لما وقع والتصور لما يمكن أن يقع، في سياق من الموضوعية القائمة على تحليل الأحداث والقصص التي تقدم قضايا جدلية متنوعة يمكن أن يستخلص منها المدركات التي تعطي للفرد وعيا بذاتيته وكيفية إدارتها وامكانية التعاطف وتوظيف المهارات الاجتماعية التي تعينه على إدراك فكرة التغير تجاه نفسه والآخرين.

ولا شك أن الدراسة التاريخية قادرة على تنمية المهارات الاجتماعية، ويمكن أن يحدث ذلك عبر مسارين: يتجه الأول إلى استخلاص تلك المهارات من خلال دراسة وتحليل وقائع حياة الشخصيات والمجتمعات الإنسانية في مسيرتها التاريخية، بمعنى قراءة المشاعر وتحديد طبيعة الاهتمام بها ومدى التناغم معها، أما المسار الثاني فهو يرتبط تكامليا بكيفية توظيف الفائدة المستقاة من المسار الأول على حياة المتعلمين، وذلك من خلال تصميم مواقف حياتية حاضرة لها من العضوية التي تشارك فعاليات الأحداث التاريخية في إطار الربط بين الحاضر والماضي، أو اعطاء الحرية الموجهة إلى المتعلم في طرح ما يراه من مواقف إنسانية تحوز على اهتمامه وترتبط بدراسة التاريخ والمهارات الاجتماعية المستخلصة منه، ومن ثم العمل على تنميتها من خلال أعمال المقارنة والمقاربة والإقرار والتبني لما هو مرغوب في أن يكون في سمات شخصية المتعلم، وهذا بالتوافق مع قيم وعادات وثقافة المجتمع (رضا علي ، ٢٠٠٨، ٦١).

ويتطلب تنمية المهارات الاجتماعية العمل على:

- إعادة تصميم محتوى مناهج التاريخ بما يخدم تنمية المهارات الاجتماعية وتوظيف التقنيات والاستراتيجيات والتكتيكات المناسبة التي تتيح بيئة تعليمية تؤثر تأثيرا مباشرا على نمو شخصية المتعلم في جميع جوانبه.
- قدرة المعلم على إدراك مشاعر المتعلمين وتقبلها، وإبداء روح التعاون والتعاطف معهم، في سياق الاهتمام بمشكلاتهم العاطفية، مع وجود المرونة التي تتصف بالموضوعية، مع التحلي بروح مرحة؛ تبعث على الراحة النفسية، وزيادة دافعية التعلم.
- التنوع في استخدام استراتيجيات وتكتيكات التدريس وأنشطة التعلم التي تركز على فعالية المتعلم، وقيام المتعلمين بتعليم بعضهم البعض برعاية وتوجيه من جانب المعلم مثل: التعلم التعاوني والنمذجة وحل المشكلات ولعب الأدوار والمشروعات وغيرها؛ مما يساعد على ممارسة المهارات الاجتماعية عبر الحوار والمناقشة، والتدريب في الوقت نفسه على التنظيم الذاتي للتعلم.
- توظيف التقنيات التعليمية بشكل يسهم في ترجمة محتوى المادة الدراسية إلى صورة حسية يكون لها أثر قوي على مشاعر المتعلم، مع تحليل المهارات الاجتماعية المتضمنة التي يمكن التأكيد على أهميتها في حياة المتعلم.

٢. التنظيم الذاتي لعمليات التعلم: Self-regulation

نشأة مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم وعناية الدراسات به:

يمكن القول: إن الفرق بين المتعلم الناجح والمتعلم الضعيف ليس في كمية المعلومات التي يتعلمها الأول، ولكن في قدرته على التنظيم الجيد لما يكتسبه من معلومات، وقدرته على استخدام وتوظيف تلك المعلومات؛ إذ إن الكم الهائل من المعلومات لا يمكن لأي إنسان مهما بلغت قدراته العقلية الإلمام بها، وعليه يسعى التربويون إلى جعل الثقل الأكبر في التعلم مسؤولية المتعلم نفسه، وهذا يتفق مع اعتقاد علماء النفس بأن المتعلم يستطيع توجيه حياته وتغيير سلوكه نحو الأفضل بناء على معايير يحددها ويقتنع بفائدتها ويوجهها من خلال التعزيز، أي بناء على قدرته على تنظيم ذاته.

وبعد أن تحولت الأسس السيكولوجية للتعلم من السلوكية إلى المعرفية ، وكانت دراسات علم النفس التربوي في السبعينيات مركزة على دور المتغيرات المعرفية (معالجة المعلومات، الأساليب المعرفية، الاستراتيجيات التعليمية، المعرفة السابقة، عمليات التفكير) بدأت في الثمانينات والتسعينات التركيز على الدافعية (مفهوم الذات، المعتقدات الخاصة بفعالية الذات، الأهداف) (محمود سالم، أمل زكي، ٢٠٠٩) انطلاقا من أهمية معرفة الفرد لقدراته ودوافعه وأهدافه ووسائل الوصول إليها، وقد بدأ مفهوم التنظيم الذاتي يتشكل بعد أن وضع كانفر وآخرون Kanfer et al نماذج عديدة لتنظيم الذات والأساليب السلوكية لتخفيف العجز في التنظيم الذاتي (Kanfer, F. H. & Goldstein, A. P., 1986) .

ويشير كاين وكاين Cain & Cain في نظريته (التعلم المستند على نصفي الدماغ) إلى أن الدماغ مزود فطريا بمجموعة من القدرات الكامنة منها: القدرة على التنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي، وتحليل البيانات (محمد نوفل ، ٢٠٠٧) حيث تؤدي ميكانيزمات الجهاز العصبي وفاعلاته دورا فاعلا في تفعيل تلك القدرات، ويرى جولمان Golman أن المخ وجداني ينشطه الأمن ويحجمه التوتر، أي أن المثيرات والانفعالات لها دورا فاعلا في البناء النفسي للفرد (ذوقان عبيدات، سهيلة السميد، ٢٠٠٥)، وبذلك أخذ الاهتمام يتزايد ويؤكد على ضرورة تدريب المتعلمين على التنظيم الذاتي، وذلك من خلال تنمية دافعيتهم وجعلهم مسؤولين وقادرين على تطوير ذاتهم.

ويعد التنظيم الذاتي من متطلبات التعلم مدى الحياة؛ لمواكبة عصر العولمة والانفجار المعرفي، وهو يؤكد على نشاط المتعلم ومشاركته بفاعلية في عملية تعلمه (أمينة مصطفى، ٢٠٠٧، ٢٤).

ويشير التنظيم الذاتي إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعا ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناء على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، وظروف الأداء (Montalvo & Gonzalez, 2004, 28).

والتنظيم الذاتي للتعلم هو عملية بنائية نشطة يقوم المتعلم فيها بوضع أهدافه، ثم يراقب وينظم ويحكم توجهاته معرفيا ودافعيا وسلوكيا نحو الأهداف، والخصائص المميزة للبيئة وأنشطة التنظيم تتوسط العلاقة بين الفرد والبيئة والإنجاز المرتفع (Pintrich, 2000, 453).

والتنظيم الذاتي من المنظور المعرفي هو التفاعل الثلاثي بين الفرد (معتقداته عن نجاحه)، وسلوكه (مشاركته في المهمة)، والبيئة (التغذية الراجعة من المعلم)، وللتنظيم الذاتي سمات ثلاثة تميزه هي:

- ملاحظة الذات ومراقبة أنشطة الفرد.
- التفاعل الذاتي لمخرجات التعلم.
- التقويم الذاتي للأداء (Wikipedia, 2010).

وقد اهتمت الدراسات بالتنظيم الذاتي للتعلم ومنها : دراسة (وصال العمري ٢٠١٣) والتي استهدفت الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مادة العلوم بمدينة إربد، وتأثرها بالجنس والمستوى الأكاديمي، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق في درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير التحصيل، ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس أو المستوى الصفي، وقد أوصت بضرورة تقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي من شأنها تعزيز ممارسات التنظيم الذاتي للتعلم.

ودراسة (إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠) التي استهدفت فحص استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء عدد من المتغيرات ذات الأهمية في الموقف التعليمي (التحصيل، والتخصص، والمستوى الدراسي، والأسلوب المفضل للمتعلم) لطلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي، أوضحت نتائجها وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب كل من التعلم الجماعي والتنافسي والفردي، وكذلك وجود فروق بين التخصصات الأدبية والعلمية في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في متغير السن إلا في بُعد ما وراء المعرفة .

ودراسة عبد الفتاح (Abd-el-Fattah, 2010) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج جاريسون للتعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الأكاديمي، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلبة القادرين على مهارات التنظيم الذاتي يتمتعون بدافعية ومراقبة ذاتية مرتفعة بشكل يساعدهم على استخدام استراتيجيات التعلم بشكل أفضل ومواءمتها مع الموقف التعليمي.

دراسة (إبراهيم أحمد ، ٢٠٠٧) : استهدفت التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي، وقد حدد الباحث عددا من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (وضع الهدف والتخطيط . الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة . التسميع والحفظ . طلب المساعدة الاجتماعية) وكذلك تحددت أبعاد الدافعية الداخلية في (تفضيل التحدي . حب الاستطلاع . الرغبة في الإتقان باستقلالية) وقد

أوضحت الدراسة الدور الفعال لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ولأبعاد الدافعية الداخلية في رفع التحصيل الأكاديمي ، كما أوضحت الدراسة أن تفضيل التحدي والرغبة في الإتقان باستقلالية كبعدين للدافعية الداخلية ، وكذلك وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة كبعدين للتنظيم الذاتي للتعلم هي الأكثر تأثيرا في التحصيل الأكاديمي عن بقية الأبعاد .

ودراسة كليري (Cleary, 2006) استهدفت تحديد مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف التاسع، وبينت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ووجود تباين بين فئة الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مرتفعي التحصيل.

دراسة ماتيوجا (Matuga, 2009): استهدفت الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها وجود علاقة ايجابية.

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على أن المتعلم الذي يمتلك مهارات التنظيم الذاتي للتعلم يمتلك مهارات معرفية وما وراء معرفية، اضافة الى امتلاكه قدرات وجدانية ايجابية نحو الذات، كما يتفوق في التحصيل الدراسي، وقد استفاد الباحث من الإطار النظري للدراسات السابقة في تحديد مفهوم وطبيعة التنظيم الذاتي، وأبعاده، والمهارات التي يستخدمها المتعلم المنظم ذاتيا، وكيفية قياسها.

وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تتناول التنظيم الذاتي للتعلم على أنه متغير تابع وليس مستقل كما هو الحال في الدراسات السابقة.

أهمية التنظيم الذاتي للتعلم:

تكمن أهمية التنظيم الذاتي في كثرة المعلومات التي تتزايد يوما بعد يوم في شتى المجالات المعرفية، والحاجة إلى مجموعة عمليات تساعد في معالجة تلك المعلومات، وتنظيمها، وفهمها، والقدرة على تخزينها، واسترجاعها بسهولة.

ويعد التنظيم الذاتي أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، بحيث تنعكس فاعلية وجودة التعلم على التفوق المعرفي في كافة أنشطة العمل المدرسي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام الحياة بصفة عامة (جمال الهواري، ومنال الخولي، ٢٠٠٦).

فالمتعلم القادر على تحديد أهدافه بدقة، والتخطيط لكيفية تحقيق تلك الأهداف، واستخدام الوسائل والاستراتيجيات، والاحتفاظ بالدافعية الإيجابية المستمرة طوال انجاز المهمة لتحقيق تلك الأهداف، وتقويم الذات، هو القادر على مواجهة المشكلات والتحديات، بل ومواجهة كل جديد في مجالات الحياة المختلفة، ولتحقيق ذلك لابد من استخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي تدرب المتعلم على مخاطبة ذاته، وإدراك عملياته العقلية واستراتيجياته التعليمية، وكيفية إدارة ذاته ووقته والبيئة المحيطة به، وكذلك تقييم طريقة تعلمه ومدى تحقيق الهدف المطلوب، وكل ذلك يساعد على بناء متعلم واعي مدرك لاحتياجاته المستقبلية ومتطلبات بيئته (Bembenutty, 2006, 223).

خصائص المتعلم المنظم ذاتيا:

المتعلمون المنظمون ذاتيا ناجحون بسبب قدرتهم على مواجهة المهام الأكاديمية بطريقة استراتيجية، حيث يحللون المهمة ويضعون أهدافا في ضوء المهام المطلوبة ويراقبون أدائهم، ويعدلوا ويكيفوا استراتيجياتهم في ضوء التغذية الراجعة إلى أن تتم المهمة المطلوبة، ويمكن تلخيص خصائص المتعلم المنظم ذاتيا في أنه:

١. يمتلك معرفة بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها مثل (التسميع . استخدام التفاصيل . التنظيم).

٢. يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو تحقيق الأهداف المطلوب منه تحقيقها.
٣. يمتلك مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالية التكيفية مثل (الإحساس بفاعلية الذات . تبني الأهداف التعليمية . تنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة . الرضا . الحماس)، إلى جانب القدرة على التحكم بالظروف وتعديلها تبعا لمتطلبات الموقف التعليمي.
٤. يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود المستخدم في إنهاء المهمة، وكذلك كيفية تهيئة بيئة المذاكرة وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات.
٥. يستخدم استراتيجيات تحمي جهده من المشتتات الداخلية والخارجية.
٦. يتحكم في الفشل، ويعمل على تصحيح الأخطاء، وتعديل السلوك نحو تحقيق الهدف المطلوب.
٧. يمتلك من الكفاءة الذاتية وتقدير الذات ما يمكنه من تخطي العقبات والتغلب على الصعوبات.
٨. يمتلك القدرة على تنظيم وتعديل البيئة المحيطة، وطلب العون من المصادر الخارجية، ولديه القدرة على العمل الجماعي.

(ربيع رشوان، ٢٠٠٦)، (Montalvo & Gonzalez, 2004)، (Zimmerman B. J. & Martinez-Pons, 1988).

أبعاد التنظيم الذاتي . يقدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربع مكونات للتعلم المنظم ذاتيا وهي:

- وضع الهدف والتخطيط: ويتمثل في قدرة المتعلم على وضع أهداف عامة وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل في قدرة المتعلم على مراقبة النشاطات التي يقوم بها؛ لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها.
- التسميع والحفظ: ويتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
- طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل في لجوء المتعلم إلى المعلمين أو أحد أفراد الأسرة أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ٣٣٥).

وقد حدد (Pintrich, 2004.390) أبعاد التنظيم الذاتي المتمثلة في الاستثارة، والتنشيط، والمراقبة، والتحكم، ورد الفعل، والتأمل، والبعض الآخر مثل (Gonzalez, et al, 2009) حددوا ستة أبعاد للتنظيم الذاتي هي: التحدث مع الذات، التعزيز المرتبط بالبيئة، التعزيز المرتبط بموضوعات الدراسة، الأداء المرتبط بالقدرة على الحديث الذاتي، مكافأة الذات.

وقد حدد (جمال الهواري ومنال الخولي، ٢٠٠٦) أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وهي: التسميع، التنظيم، التفصيل، تحديد الأهداف.

وقد تم تحديد أبعاد التنظيم الذاتي في البحث الحالي في ضوء أراء الخبراء والمتخصصين، وطبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ عينة الدراسة في ثمانية أبعاد:

١. التخطيط ووضع الأهداف: تحديد التلميذ لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة للوصول لهذه الأهداف وتحقيقها.
٢. إدارة الوقت: جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
٣. البحث عن المعلومات: البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقروءة أو العمل المطلوب.

٤. تعلم الأقران: مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من العمل الجماعي.

٥. طلب العون الأكاديمي: طلب المساعدة من الأقران والمعلمين عند الحاجة.

٦. التنظيم: ترتيب المعلومات؛ لكي يسهل فهمها، وذلك عن طريق عمل الملخصات والجداول والأشكال، وتكوين أفكار مختصرة بالنسبة للمتعلم، والعنونة.

٧. التقويم الذاتي: مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، أو بالأهداف المراد تحقيقها.

٨. الاحتفاظ بالسجلات: عمل المتعلم للتقارير أو السجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما، أو أحداث معينة يتم دراستها.

٣. التعلم السريع:

يعد التعلم السريع واحدا من أحدث أساليب التعلم في العصر الحالي، ويقوم على الأبحاث التي عنيت بكيفية عمل الدماغ، والتي أثبتت خطأ النظرية القائلة: إن التعلم هو مجرد عملية شفهية ومعرفية تحتاج جهدا عقليا بحتا ، وبينت أن التعلم جهدا شاملا لكامل الجسد والحواس وأبعاد الشخصية والمشاعر، واستحالة وجود نموذج تعليمي واحد قابل للتطبيق في كل الحالات، فلكل فرد نمطه التعليمي المفضل، وإذا عرفت واستخدمت التقنيات التي تتطابق مع هذا النمط المفضل فسيكون تعلمه أكثر تلقائية وعفوية؛ ولأنه أكثر عفوية وطبيعية له فإنه أسهل، ولأنه أسهل فهو أسرع، ومن هنا أتت تسميته التعلم السريع ولتوضيح هذا الأسلوب تم عرضه في المحاور التالية:

مفهوم التعلم السريع:

التعلم السريع هو الترجمة العربية لعبارة The Accelerated Learning في اللغة الإنجليزية والتي تعني حرفيا التعلم المُسرع، ويقوم المفهوم الأساسي للتعلم السريع على تقديم خيارات تعلم مختلفة تناسب أنماط التعلم المختلفة؛ مما يتيح لجميع المتعلمين تحقيق التعلم بالطريقة الأنسب لهم والأكثر فعالية.

ويعتمد التعلم السريع على فكرة بسيطة وهي أن التعلم يحدث نتيجة لما يقوله أو يفعله المتعلم، لا ما يقوله أو يفعله المعلم، إن مهمة المعلم ببساطة أن يوقد العملية التعليمية، ومن ثم أن يفسح الطريق أمام التعلم كي يتم، ففي نهاية المطاف ليس التعلم مسألة تجميع معلومات من قبل المتعلم، وإنما هو عملية تحويل هذه المعلومات إلى معرفة ذاتية شخصية وقابلة للحياة.

يهدف التعلم السريع إلى توفير الوقت، وفي الوقت ذاته إحراز نتائج أفضل، وذلك عن طريق تصميم برامج تعليمية متمحورة حول المتعلم، وقائمة على النشاطات بدلا من المواد والعروض، ومما لا شك فيه أن المعلم سيحتاج بين الفينة والفينة من حين لأخر إلى تقديم العروض . هذا أمر مؤكد . ولكن مهمة هذه العروض لا يجب أن تتعدى دعم الأنشطة التعليمية لا أن تحل محل هذه الأنشطة.

إن أفضل التعلم هو ما يأتي من خلال القيام بالمهمة بشكل مباشر، نحن جميعا متفقون على أن الطريقة الوحيدة لتعلم السباحة هي السباحة، وليس حضور عرض شرائح أو قراءة كتاب، إن هذه الحقيقة تنطبق على كل شيء في عالم التعليم دون استثناء: نحن نتعلم من خلال الفعل.

وهذا معناه أن مهمة المعلم لم تعد تقديم المعلومات، بل أن يهندس بيئة تعليمية حقيقية، أن يبدع السياق الذي يتيح للمتعلمين من خلال التعاون فيما بينهم أن ينتجوا خبرتهم الخاصة في موضوع التعليم، وأن يصلوا إلى المعرفة المطلوبة، ويبنوا في طريق ذلك المهارات اللازمة،

يجب على المعلم أن يثير التحدي لدى المتعلمين ليوسعوا آفاقهم، وعليه أن يصمت قدر المستطاع، تاركا الحديث لهم، ولفهمهم الجديد للمادة العلمية، وألا يعطي أجوبه، بل أن يطرح أسئلة، وأن يمزق الخطط المعدة مسبقا في بعض الأحيان، ليترك المجال لإبداعه وإبداع متعلميه أن يوصلا المجموعة إلى ما هو أفضل وأكثر إشراقا (دايف ماير ، ٢٠٠٨، المقدمة).

ويقوم التعلم السريع على دراسات علمية للدماغ والتعلم، وأنماط التعلم المختلفة، كما يقوم على مبدأ التجريب وإعادة التجريب، وهو ما ينص عليه جوهر هذه الفلسفة التعليمية وشعارها الأساسي " تطبيق الوسائل الناجحة، والاستمرار في البحث عن وسائل أكثر نجاحا" (Pienaar, 2008,5)

والتعلم السريع هو نموذج يستخدم مجموعة من الأنشطة التعليمية صممت بطريقة تجعل الطالب نشطا يحلل ويستنتج ويحل المشكلات من خلال مصادر التعلم، ومناقشة أوراق العمل مع زملائه، وربط المعارف والحقائق مع الحياة العملية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠).

ويعرفه (Boyd,2007,42) بأنه نموذج متعدد الأبعاد يعتمد على التجربة العملية والمشاركة الفعالة، والنشطة للمتعلمين أكثر من التلقين.

وتؤكد دراسة (Ganiron,2013) أن التعلم السريع يساعد التلاميذ على المشاركة النشطة في الأنشطة الصفية الفردية والجماعية، وأداء عملهم بشكل جيد، وتطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية جديدة، وتؤكد على ضرورة تدريب المتعلمين على التفكير الذاتي، وعلى كيفية التعلم والتخيل، واستخلاص النتائج من خلال البحث والابتعاد عن التخزين البنكي للمعلومات.

والتعلم السريع هو نظام متكامل لجعل التعلم أكثر فعالية بوقت أقصر وتكلفة أقل؛ لأنه يعتمد على الدراسات النفسية والدماغية (وكالة سانا السورية، ٢٠١٥).

ويعد التعلم السريع أحد التوجهات الحديثة في القرن الحالي، وهو من أحدث أساليب التعلم المعاصرة، وله طرقه وأساليبه واستراتيجياته التي تركز على إيجابية التلاميذ وفاعليتهم في المواقف التعليمية المختلفة (فاطمة اللحياني، ٢٠١٢، ١٦).

ويظهر مما سبق إجماع المربين على أن التعلم السريع يشترك في:

- التركيز على إشراك المتعلمين . جسدا وعقلا ومشاعرا . في عملية التعلم.
- يهتم بتنمية الدافعية والإنجاز والثقة بالنفس، ويوفر بيئة ملائمة للتعلم ومريحة وإيجابية، ويؤكد على أهمية التفاعل والتعاون بين الطلاب في تنمية المعارف الجديدة، وهو أسلوب تعلم باستخدام الحواس المتعددة والدماغ والتعلم ذو المعنى.

المبادئ الأساسية للتعلم السريع:

يعتمد التعلم السريع على المبادئ الأساسية التالية:

١. **البيئة الإيجابية:** يتعلم التلاميذ بشكل أفضل في بيئة صحية: ماديا وعاطفيا واجتماعيا، ونعني بالصحية تلك المريحة والمحفزة.
٢. **المشاركة الفعالة من قبل المتعلمين:** يتعلم الأفراد بشكل أكثر فعالية عندما يشتركون في العملية التعليمية بشكل حقيقي ويتحملون مسؤولية تعلمهم بأيديهم، ليس التعلم رياضة نشاهدها بل هو رياضة نلعبها، وليست المعرفة شيئا يمتصه المتعلم سلبيا، بل هي ما يخلقه المتعلم بشكل فعال.
٣. **التعاون بين المتعلمين:** يتعلم الأفراد بشكل أفضل في بيئة تعاونية، أي أن أفضل أنواع التعلم هو التعلم الاجتماعي.

٤. **ينسجم التعلم مع الطريقة التي يعمل بها الدماغ**، فالدماغ ليس معالجا تتابعيا خطيا، بل هو معالج متعدد المسارات.

٥. **التعلم ضمن السياق:** يتعلم الطلاب بشكل أكثر فعالية في بيئة العالم الحقيقي، وحين يمارس المادة عمليا مع وجود تغذية راجعة.

٦. **يتحسن التعلم عندما يقدم بطرق متنوعة:** لكل منا أسلوبه المميز في استقبال المعلومات ومعالجتها، ولكي يستفيد التلميذ أكبر استفادة ممكنة من التعلم لابد أن تقدم له مائدة متنوعة الأطباق غنية بخيارات متنوعة للتعلم.

٧. **تحسن المشاعر الإيجابية التعلم بشكل كبير:** تحدد المشاعر كمية ونوعية التعلم التي يمكن للشخص إنجازه. (مركز دبي للتعلم السريع، ٢٠١٢)، (Meier, 2010)، (حسين السيد، ٢٠٠٩)، (Pienaar, 2008,29).

وهذه المبادئ هي أساس التعلم السريع، حيث يتم تعريف المتعلم بالمخرجات التي ينبغي تحقيقها، وتشجيعه على التعلم، وزيادة ثقته بنفسه من خلال المشاركة والحوار والمناقشة، وتبادل الأفكار مع الطلاب بعضهم البعض، والقيام بالأنشطة المصاحبة لكل تعلم، ودعم عملية التعلم من خلال توظيف الحواس، وسرد القصص المثيرة في بعض الدروس، ومناقشة الطلاب حول ما دار في الدرس، واستخدام العرض اللفظي والسمعي المرئي، وتنظيم الدروس بصورة تسمح بالحركة والتعاون، وتوفير جو من المتعة والمرح، كاستخدام المؤثرات الصوتية والأناشيد والتنويع في الأسلوب، كالألعاب التعليمية وتمثيل الأدوار والألغاز، كما يمكن الاستفادة من هذه المبادئ فيما يخص البيئة التعليمية بمكونيها المادي والنفسي.

المقارنة بين التعليم التقليدي والسريع:

(Swenson, 2003)، (Williams, 2008,17)، (Meier,2010, 29)، (Ganiron,2013,29) (علي عبد الله، ٢٠١٦)

(جدول ١)

المقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم السريع

يميل التعلم التقليدي لأن يكون صلبا	يميل التعلم السريع لأن يكون مرنا
تنافسيا، سلوكيا، شفهيا، متحكما	تعاونيا، إنسانيا، متعدد الحواس
ذا اتجاه واحد	متعدد الاتجاهات
مركزا على المواد	مركزا على النشاطات
مهما كانت المكافآت المقدمة للمتعلمين بسبب مشاركتهم بطرح الأسئلة أو بسبب تقديم الإجابة الصحيحة يبقى التحفيز خارجيا، ولا يتجاوز التعليم كونه الحصول على مكافأة.	ينشئ التعلم السريع بيئة ملهمة ومحاكية للواقع، يرتبط فيها كل متعلم مع المحتوى على المستوى الشخصي والعاطفي، وذلك من خلال ما يعنيه التعلم له شخصيا.
يجلس المتعلم ويتلقى المعلومات من مقدمة القاعة حيث يقف المدرس ويلقي.	التعلم عملية اجتماعية مليئة بالدعم من كل المصادر المتاحة، يتعلم كل شخص من خلال التفاعل مع معلمه والبيئة والمحتوى وزملائه.

ويتضح من الجدول السابق أن التعلم السريع يجعل التعلم أسهل وأسرع وأبقى لمدة أطول؛ ويتيح استخدام المخ بجزئيه في التعلم، ويمتلك المتعلم من خلاله القدرة على توظيف أحدث الوسائل التكنولوجية؛ لجعل التعلم ممتعا، والمتعلم إيجابيا نشطا على عكس التعلم التقليدي.

مكونات النجاح في التعلم السريع:

لكي يحقق التعلم السريع هدفه هناك مكونات ودعائم أساسية للنجاح يجب أن تكون متوفرة: وفيما يلي وصف لكل مكون من مكونات نجاح التعلم السريع كما ذكرها (إيريك جنسن، ٢٠١٠، ١١٦)، (Meier,2010,171-233).

أولا . استعداد الطالب وتكيفه: معلم التعلم السريع يفترض أن المتعلم يحمل في داخله مشاعر سلبية تحول دون التعلم منها الخوف من الفشل، والاعتقاد بأن التعليم عملية شاقة، ويمكن تخطي هذه المشاعر من خلال التفاعل الإيجابي من قبل المعلم، والتعزيزات اللفظية، والعمل الجماعي، والتعاون.

ثانيا . التعلم القائم على المتعلم: التعلم المعتمد على المتعلم ينمي لديه حس المسؤولية، فيزيد مستوى الانجاز، وتزيد نسبة استمتاع الطالب بالتعلم، ويمكن تطبيق ذلك من خلال العمل الجماعي، ومطالبتهم بابتكار لعبة متوافقة مع هذه المادة أو تمثيل الأدوار، وتوفير روح الاحترام والثناء والقبول.

ثالثا . توظيف المشاعر: يعد التعلم أكثر سهولة بالنسبة للطالب حينما يحتوي على قدر من المشاعر، فالمشاعر تسهل العملية التعليمية، وتثير الكيمياء الإيجابية داخل العقل، مما يمكن أن يقود إلى الشغف الدراسي في المستقبل، وفيما يلي بعض الأمثلة لطرق توظيف المشاعر: المسرح والتمثيل، الأناشيد، الألعاب القائمة على التعاون، المسابقات، الألعاب باستخدام البطاقات.

رابعا . البيئة المادية الايجابية للتعلم: يجب أن تكون البيئة المادية مريحة وجذابة ومجهزة بالإشارات البصرية والأصوات، كما يمكن وضع بعض اللوحات التي تؤكد على النجاح، بالإضافة إلى توفر وسائل الإضاءة الطبيعية وبعض الروائح العطرية التي تضفي جوا من الراحة والمتعة إلى حجرة الصف، ويجب أيضا أن تتوفر خرائط ذهنية يشارك المتعلم في رسمها تعبر عن المحتوى الدراسي، كما يمكن تغيير وضع وترتيب المقاعد لدعم أهداف التعلم.

خامسا . الايحاءات الإيجابية : يخفي الكثير من المتعلمين مشاعر سلبية تجاه عملية التعلم، حيث يختزنوا في لاوعيهم صورة التعليم الرسمي، ويربطونها بالألم والضغط النفسي، كما يمكن للمعلم أن يكون له دور في زرع الإيحاءات السلبية لدى الطلاب، كأن يقول: أعلم أن الموضوع ليس بسهل وقد يصيبكم بالملل لكن حافظوا على تركيزكم، وحتى يتمكن المعلم من إزالة هذه المشاعر السلبية، فعليه أن يقدم للمتعلم إيحاءات إيجابية، وبذلك يكون لهذه الإيحاءات أثر عميق على العملية التعليمية، ومن الإيحاءات الإيجابية كأن يقول المعلم: سوف تكون حصة ممتعة، وهذا الدرس يفيدكم في الحياة العملية، هذا الدرس سهل للغاية، وستتعلمون بسهولة، والملصقات التي تعبر عن تعزيزات لفظية إيجابية، تحية المتعلمين عند باب الفصل بابتسامة أو مصافحة.

سادسا . أنماط التعلم: أنماط التعلم حسب الحواس المستخدمة:

- نمط التعلم البصري.
- نمط التعلم السمعي.
- نمط التعلم الحركي.
- نمط التعلم الفكري.

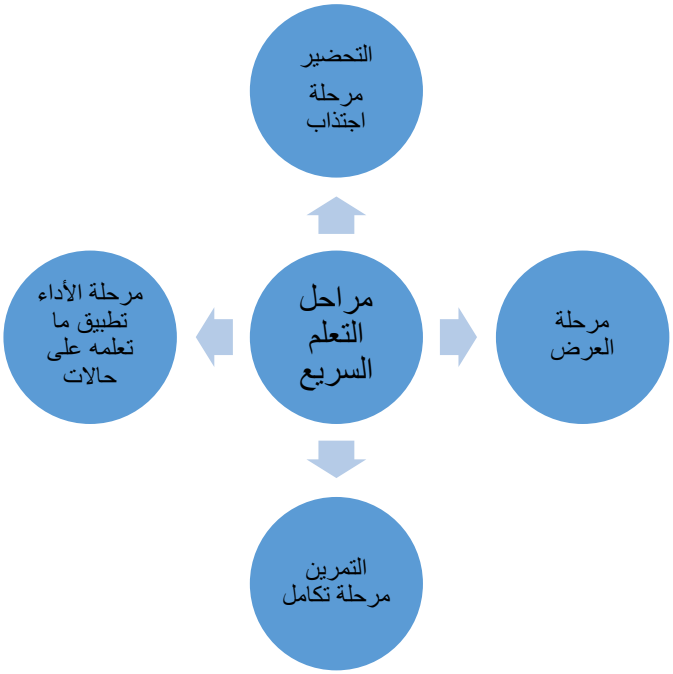
سابعا . مفاتيح الذاكرة: هناك مجموعة من التقنيات والأدوات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في غرفة الصف والتي تضفي جوا من المتعة والحماس، وتجعل التعلم أبقى أثرا، كما أنها تستثير دافعية الطلاب للتعلم، وتؤثر على الدماغ نذكر منها: الإيقاع والأصوات، استخدام فنون الذاكرة، السمات، الألوان، تقنية استثارة الأسئلة، الألعاب التعليمية، الصور، الذكاءات المتعددة.

مميزات التعلم السريع:

- يمتلك القدرة على توظيف أحدث الوسائل التكنولوجية.
- منفتح يسعى لجعل التعلم مرنا.
- يضمن مشاركة المتعلمين الفعالة في العملية التعليمية.
- يزيد الحيوية في العملية التعليمية ويعيد إليها إنسانيتها.
- يقدم أسلوبا جديدا لاستثمار العقل وجميع الحواس في التعلم من خلال التطبيقات العملية والتمارين؛ لتحقيق أفضل النتائج.
- يحقق مناخ تعليمي صحي ومناسب لسرعة اكتساب المعرفة.
- يهيئ الظروف لفتح آفاق واسعة من التصور والتخيل والابتكار والإبداع في مجالات التعليم المختلفة.
- يعزز تعلم الطلاب والسماع لهم لتحقيق أهدافهم بشكل أسرع. (محمد هلال، ٢٠٠٧، ٢٥)، (Serdyukov, et al,2005, 23)، (Richards, 2009, 11)، (Meier, 2010, 18)

مراحل التعلم السريع:

تشير الدراسات (Benhamu, A, 2007, 13-14)، (Amelia, 2014,531)، (Meier, 2010, 107)، (Smith et al., 2010. 105) إلى أن التعلم السريع يمر بأربع مراحل هي: مرحلة التحضير . مرحلة العرض . مرحلة التمرين . مرحلة الأداء، وهى مراحل متكاملة ومترابطة مع بعضها البعض ويمكن تمثيلها في الشكل التالي



شكل (١) مراحل التعلم السريع

من خلال الشكل السابق نجد أن التعلم السريع عبارة عن حلقة دائرية مترابطة تتكون من أربع مراحل متداخلة، ولابد من توفر هذه المراحل الأربعة جميعا وبتوازن منطقي؛ حتى يتم التعلم الحقيقي، وفي كل مرحلة يمكن استخدام مجموعة من التقنيات المختلفة التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في حجرة الصف؛ والتي تجعل التلاميذ أكثر تفاعلا في العملية التعليمية، وهذه المراحل الأربعة للعملية التعليمية تصلح لجميع أنواع التعلم، إنها أساسية في كل مكان، وفي كل زمان.

وقد صاغ كليمنت نظاما وضعه في ديناميكية منظمة للتعلم السريع، يتضمن عقل الإنسان وتفكيره وجسمه في عملية التعلم، ويتطلب من المتعلم امتلاك مهارة الأداء والقيادة ومهارة التعلم والإبداع والتفكير، ويتطلب هذا النظام أيضا من الفرد الاهتمام بنجاح تعلمه، مع الإيمان بقدرته على التعلم، ومن شأن هذا النظام أن يعلم الفرد كيف يفكر، وكيف يتعلم، وكيف يبدع، وكيف يقود، وكيف يعيش بنجاح.

ويرى (عبد الله الكندري، شافي المحبوب، ٢٠١٠، ١٥٢) أن التعلم السريع هو أداء بشري له ثلاث خصائص رئيسة هي: السرعة، والفاعلية، والتأثير، أما السرعة فيقصد بها اكتساب المتعلم للسلوك بأقصى سرعة ممكنة، والفاعلية يقصد بها إيجابية في التحصيل والاكتساب، ويقصد بالتأثير مساعدة المتعلم على توظيف ما تعلمه في حياته العملية.

النموذج التدريسي المقترح:

قام الباحث بإعداد النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في ضوء: مبادئ التعلم السريع، ومراحل التعلم السريع، ومراجعة الدراسات السابقة، وخصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأهداف تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة.

مراحل النموذج المقترح . يتكون النموذج المقترح من خمس مراحل أساسية تشمل كل مرحلة على عملية التقويم التكويني، والتغذية الراجعة، في ضوء بيئة تعليمية تتميز بغياب التهديد، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى . تحفيز العقل: تستهدف إثارة اهتمام التلاميذ وإعطاؤهم مشاعر إيجابية، وجذب انتباه التلاميذ نحو التعلم. ويتم تحقيق ذلك من خلال ما يلي: استثارة الدماغ وتهيئته لعملية التعلم وتزويده بأفكار إيجابية، وتوضيح النواتج التعليمية التي سيجنيها المتعلم، ووضع أهداف واضحة وذات معنى، وإثارة الدافعية، وخلق بيئة ومشاعر إيجابية، وبناء شعور اجتماعي إيجابي، وطرح أسئلة ومشكلات والبحث عن أجوبة وحلول، وتشجيع التلاميذ على الانخراط في العملية التعليمية، وتحفيز أنماط التعلم السمعية والبصرية والفكرية والحركية.

المرحلة الثانية . البحث عن المعنى والحصول على المعلومات : مساعدة التلاميذ للاطلاع على المعلومات الأساسية اللازمة في الموضوع، وإعطاء الفرصة لهم لمواجهة المادة التعليمية الجديدة بشكل ممتع ومترابط ومتعدد الحواس ويقارب كل الأنماط التعليمية، ويمكن القيام بذلك من خلال عروض تفاعلية، ومواد توضيحية مثيرة للاهتمام ومليئة بالألوان، ومشاريع تعتمد على العمل التعاوني في مجموعات، بالإضافة إلى تبادل الأدوار ووسائل أخرى، مثل القصص أو استخدام الوسائل التعليمية البصرية والإلكترونية، أو عمل جداول أو خرائط ذهنية لتصوير المعلومات، ومواجهة الطلاب ببعض التحديات.

المرحلة الثالثة . مرحلة التفكير النشط والقراءة السريعة: في هذه المرحلة يطرح المعلم أسئلة على التلاميذ ويطلب منهم القيام بالتوضيح والربط والتفضيل للإجابة على الأسئلة، مع تقديم توجيهات لهم (استمر . أعد القراءة . تحدث عن الصورة . اعرض الفكرة . أضف اليها جزءا جديدا . لخص ما فكرت فيه)، وقراءة الأسئلة أكثر من مرة وتحويل الأفكار العشوائية إلى أفكار منظمة.

المرحلة الرابعة . المعالجة السريعة: تشجيع التلاميذ على توسيع المعرفة، واستيعاب المعرفة الجديدة، وربطها بالخبرات السابقة من خلال نشاطات المعالجة والتجربة العملية من خلال (التجريب . والتأمل . التغذية الراجعة)، التعلم والمراجعة ضمن فريق، وتحليل المشكلة واستخدام المقارنة والمقابلة لتحديد أوجه الشبه والاختلاف في الأفكار الصحيحة.

المرحلة الخامسة . تطبيق التفكير السريع (تطبيق الخبرة المكتسبة في مواقف جديدة في مجتمع المدرسة وخارجها): تطبيق ما تعلمه التلاميذ من معلومات ومهارات وقيم في مجتمع المدرسة وخارجها على مواقف تعليمية جديدة، وإعطاء الفرصة للتلاميذ لتجميع كل ما تعلموه في إطار واحد واستخدامه في مواقف تعليمية أخرى، وحل المشكلات في العالم الحقيقي، وعمل بروفات تعليمية، وتعزيز التعلم بالتطبيق المباشر والتدريب العملي، وتقديم التغذية الراجعة والتقويم النهائي.

إجراءات البحث: للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، اتبع الباحث ما يلي:

أولا . تصميم وحدة حياة النبي ﷺ في المدينة المنورة وفق النموذج التدريسي المقترح:

١. اختيار الوحدة: تم اختيار وحدة "حياة النبي ﷺ في المدينة " المقررة على تلاميذ الصف الأول المتوسط بالفصل الدراسي الثاني مجالا للبحث وذلك للأسباب التالية:

. تتضمن مفاهيم أساسية تمثل جانبا مهما من البنية المعرفية للمتعلم.

. موضوعات الوحدة مترابطة مما يساعد على ترابط وتكامل الخبرات التي سيكتسبها المتعلم.

٢. تحليل محتوى الوحدة: تم تحليل محتوى وحدة "حياة النبي ﷺ في المدينة " لتحديد ما تتضمنه من جوانب التعلم (معرفي . وجداني . مهاري).

٣. إعداد سجل نشاط التلميذ في شكل أنشطة متنوعة، يمارسها التلميذ بصورة فردية وجماعية، تراعي مبادي التعلم السريع وتركز على جوانب التعلم المتضمنة في الوحدة، وتعد هذه الأنشطة بمثابة مشروعات ينفذها التلاميذ.

٤. ضبط سجل نشاط التلميذ: تم عرض سجل النشاط على مجموعة من المحكمين، لتحديد مناسبته للمرحلة العمرية ولمبادئ التعلم السريع، وخطوات النموذج التدريسي المقترح، وتم تعديل بعض الأنشطة والمهام في ضوء توجيهاتهم (ملحق ١).

ثانيا . إعداد دليل المعلم: تم اعداد دليل المعلم لتدريس وحدة "حياة النبي ﷺ في المدينة " لتلاميذ الصف الأول المتوسط باستخدام النموذج التدريسي القائم التعلم السريع، وقد احتوى الدليل على مقدمة وفكرة عامة عن التعلم السريع، والنموذج التدريسي المقترح ومراحله والأهداف العامة للوحدة، وتوجيهات المعلم بشأن تدريس الوحدة في ضوء مبادئ التعلم السريع والنموذج التدريسي المقترح، والتوزيع الزمني لموضوعات الوحدة.

ضبط الدليل: تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين؛ للتحقق من سلامة الأهداف، وملاءمة خطط الدروس وفقا للنموذج التدريسي المقترح، والحكم على مناسبة الأنشطة المستخدمة، وأساليب التقويم، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية (ملحق ٢).

ثالثا . إعداد أدوات البحث:

١. إعداد مقياس المهارات الاجتماعية: لبناء مقياس المهارات الاجتماعية اتبع الباحث الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد فعالية النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

٢. تحديد أبعاد المقياس: قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة، وعمل مسح للأدب التربوي في مجال المهارات الاجتماعية؛ لتحديد أبعاد (مجالات) المهارات الاجتماعية، وقد تم تحديدها في خمسة مجالات رئيسة هي: مهارات العلاقات الاجتماعية، مهارات القيادة، ومهارات الاتصال الفعال، ومهارات الضبط الانفعالي، مهارات التعبير عن المشاعر، وقد قام الباحث بتحليل الأبعاد الرئيسة وتحديد المهارات الفرعية فبلغ عددها ٦٦ مهارة موزعة على المجالات الخمسة على النحو التالي:

جدول (٢)

عبارات مقياس المهارات الاجتماعية منسوبة إلى أبعاده

البعد	رقم العبارات	الإجمالي
١. مهارات العلاقات الاجتماعية	١ . ٩	٩
٢ . مهارات القيادة	١٠ . ٢٢	١٣
٣ . مهارات الاتصال الفعال	٢٣ . ٣٥	١٣
٤ . مهارات الضبط الانفعالي	٣٦ . ٥٠	١٥
٥ . مهارات التعبير عن المشاعر	٥١ . ٦٦	١٦
المجموع		٦٦

٣. تحديد نوع القياس: حددت تعليمات المقياس وطريقة القياس في أن يقوم التلميذ بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة من الخانات الثلاثة (دائما، أحيانا، نادرا).

٤. صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم عرض الصورة الأولية له على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في: مدى ملائمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وشمول المجال ووضوح فقراته، ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها، واقتراح أو إضافة مجال جديد يرونه مناسبا، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف الفقرات غير المناسبة وإضافة فقرات أخرى، حتى أصبح المقياس في صورته النهائية في (٦٦) فقرة (ملحق ٣).

٥. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية عن طريق إعادة تطبيقه على عينة مكونة من ٤٠ تلميذ من خارج عينة الدراسة وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين أسبوعين، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٦

٢. إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم:

تم الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وبناء عباراته، ومنها: دراسة (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠)، ودراسة (فاطمة البراهيم، ٢٠١١)، دراسة (نجوى علي، ٢٠١٢)، ودراسة (ايمان حسن، ٢٠١٣)، ودراسة (علياء السيد، ٢٠١٥)، ودراسة (علي عبد الله، ٢٠١٦).

وقد تم بناء المقياس وفقا للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس: قياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط عينة البحث ومدى امتلاكهم لتلك المهارات.

٢. تحديد أبعاد المقياس: في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، تم تحديد ثمانية أبعاد لقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط وهي:

١. **التخطيط ووضع الأهداف:** ويقصد بها تحديد التلميذ لأهدافه من القيام بعمل ما، وإعداده خطة لتحقيق هذه الأهداف.
٢. **إدارة الوقت:** ويقصد جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
٣. **البحث عن المعلومات:** البحث عن معلومات اضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقروءة أو العمل المطلوب.
٤. **تعلم الأقران:** مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من العمل الجماعي.
٥. **طلب العون الأكاديمي:** طلب المساعدة من الأقران والمعلمين عند الحاجة.
٦. **التنظيم:** ترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها، وذلك عن طريق عمل الملخصات والجداول والأشكال، وتكوين أفكار مختصرة بالنسبة للمتعلم والعنونة.
٧. **التقويم الذاتي:** مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، أو بالأهداف المراد تحقيقها.
٨. **الاحتفاظ بالسجلات:** عمل المتعلم للتقارير أو السجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما، أو أحداث معينة يتم دراستها.

٣. تحديد نوع القياس: تم استخدام طريقة الأداء المتدرج ذي الاستجابات الثلاثة، حيث يقدم للتلميذ عبارات المقياس وأمام كل عبارة يوجد ثلاثة استجابات هي: "دائما"، "أحيانا"، "نادرا"، وعلى التلميذ اختيار الاجابة التي تتناسب مع سلوكه، وذلك بوضع علامة (√) أمام كل عبارة، وهذه الاستجابات لها أوزان تتراوح من ١-٣ حسب نوع كل عبارة (ايجابية . سلبية).

٤. صياغة مفردات المقياس: وقد روعي عند صياغة المفردات عدد من الشروط من أهمها: أن تكون عبارات المقياس سهلة ومباشرة، وألا تصاغ العبارات بصيغة النفي، والبعد عن العبارات التي تحمل أكثر من فكرة، ومناسبة العبارات لمهارات التنظيم الذاتي.

٥. وضع تعليمات المقياس: تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تضمنت الآتي: بيانات التلميذ (المدرسة، الفصل، اسم التلميذ (اختياري)، الإشارة إلى عدم ترك أي عبارة بدون استجابة.

٦. تقدير الدرجات وطريقة التصحيح: تم تحديد مفتاح توزيع درجات المقياس حسب نوع العبارة (موجبة، سلبية) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٣)

ميزان تقدير الدرجات على مقياس التنظيم الذاتي

العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
الموجبة	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣

ومن ثم فإن الدرجة الكلية للبعد الواحد تتراوح بين ١٢، ٤، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين: ٩٦، ٣٢.

٧. إعداد الصورة الأولية للمقياس: قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للمقياس، وقد تضمن (٣٢) عبارة موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس الثمانية، حيث خصصت أربع عبارات لكل بعد من الأبعاد الثمانية.

٨. عرض المقياس على السادة المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحيته وإبداء الرأي فيما يلي:

- سلامة الصياغة العلمية واللغوية لكل مفردة من مفردات المقياس.
- مدى مناسبة العبارات التي تضمنها المقياس لما وضعت من أجله.
- مدى مناسبة المقياس لمستوى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- صحة التعليمات الموجهة للتلميذ.

وبناء على آراء السادة المحكمين تم إجراء تعديل في صياغة بعض العبارات، وإعادة ترتيب عبارات المقياس.

التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم عرض المقياس على عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط؛ للتعرف على مدى وضوح عبارات المقياس ومناقشتهم في بعض العبارات والألفاظ، وقد تم تغيير بعض العبارات التي صعب عليهم فهمها، وتم تطبيق المقياس بعد تعديل عباراته على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط مكونة من (٣٤) تلميذ، وتم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات تمهيدا لعمليات الضبط الإحصائي الآتية: **أ. ثبات القياس:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وحيث إن معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغ ٩٤,، فإن معامل الثبات بلغ ٩٦ , وهو معامل مرتفع يمكن الوثوق به.

٢. صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

أ. الصدق المنطقي: قام الباحث بعرض المقياس على بعض الأساتذة المتخصصين في المجال، وتم تعديل المقياس في ضوء آراءهم، وبهذا يمكن القول بأن المقياس صادق منطقيا.

ب. الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للمقياس حيث بلغ ٩٧,.

(٧) المقياس في صورته النهائية: تكون المقياس في صورته النهائية (ملحق ٤) من (٣٢) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الثمانية، يتضمن كل بعد (٤) عبارات، وقد قسمت عبارات المقياس إلى (١٨) عبارة موجبة و (١٤) عبارة سالبة، وروعي توزيع عبارات المقياس على الأبعاد المختلفة بصورة دائرية. ويوضح جدول (٤) عبارات المقياس منسوبة إلى أبعاده.

جدول (٤)

عبارات مقياس التنظيم الذاتي منسوبة إلى أبعاده

البعد	رقم العبارات	الإجمالي
١. التخطيط ووضع الأهداف	١، ٩، ١٧، ٢٥	٤
٢ . إدارة الوقت	٢، ١٠، ١٨، ٢٦	٤
٣ . البحث عن المعلومات	٣، ١١، ١٩، ٢٧	٤
٤ . تعلم الأقران	٤، ١٢، ٢٠، ٢٨	٤
٥ . طلب العون الأكاديمي	٥، ١٣، ٢١، ٢٩	٤
٦ . التنظيم	٦، ١٤، ٢٢، ٣٠	٤
٧ . التقويم الذاتي	٧، ١٥، ٢٣، ٣١	٤
٨ . الاحتفاظ بالسجلات	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢	٤
المجموع		٣٢

وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية (ملحق ٤) على التعليمات الخاصة به متضمنة البيانات الأولية، والتعليمات الواجب اتباعها في الإجابة على المقياس، وتدور هذه التعليمات حول وضع علامة (√) تحت الخانة التي تتفق مع رأي الطالب في العبارة، وذلك في استمارة الإجابة المرفقة.

٣. إعداد الاختبار التحصيلي: مر إعداد الاختبار بالمراحل التالية:

أولا . تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط "عينة البحث" للحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة في الوحدة.

ثانيا . تحليل محتوى الوحدة بهدف: . تحديد المعارف التاريخية التي يستهدف الاختبار قياسها.

. تحديد الأهداف السلوكية لكل موضوع على مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

وفيما يلي توضيح المقصود بكل منها:

- **التذكر:** ويقصد به قدرة الطالب علي تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات التاريخية سواء أكانت مصطلحات أم حقائق أم مفاهيم أم مبادئ أم قوانين أم تعميمات.
- **الفهم:** ويقصد به مدى قدرة الطالب على معرفة ما تعنيه المعلومات والحقائق التي تعرض عليه واستخدام ما تتضمنه من أفكار.
- **التطبيق:** ويقصد به مدى قدرة الطالب على استخدام ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها تناول المعلومات أثناء دراستها.

ثالثا . إعداد جدول المواصفات وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الأهمية " الأوزان النسبية " لكل موضوع من الموضوعات: وقد تم ذلك في ضوء آراء المعلمين، والأنشطة والمهام التي يتضمنها كل موضوع، والزمن المتوقع لتعلم كل موضوع حسب التوزيع الزمني لتدريس الوحدة.
- تحديد الأهمية " الأوزان النسبية " لأهداف تدريس الموضوعات:

في ضوء الأوزان النسبية لكل موضوع من الموضوعات، والأوزان النسبية للأهداف يتم إعداد جدول الأوزان النسبية للاختبار، وهو جدول توضع فيه الأوزان النسبية للموضوعات رأسيا والأوزان النسبية للأهداف أفقيا، ويتم تحديد الوزن النسبي لكل خانة من خانات الجدول باستخدام المعادلة التالية (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧، ١٣):

$$\text{ز} = \frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}$$

حيث ز الوزن النسبي للخانة، أ الوزن النسبي للهدف، ب الوزن النسبي للموضوع ، ن المجموع الكلي للأوزان.

وفيما يلي جدول يوضح الأوزان النسبية للاختبار.

جدول (٥)

الأوزان النسبية للاختبار التحصيلي

م	الأوزان النسبية للموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع	الأهمية النسبية للموضوعات
١	طبيعة المدينة الجغرافية، وأسباب الهجرة إليها	٤	٢	١	٧	%١٨
٢	أعمال النبي ﷺ في المدينة	٥	٤	٢	١١	%٢٧
٣	الغزوات الكبرى: بدر، أحد، الخندق	٤	٣	١	٨	%٢١
٤	صلح الحديبية، فتح خيبر، فتح مكة	٣	٢	١	٦	%١٥
٥	غزوة حنين، حجة الوداع، وفاة النبي ﷺ	١	١	١	٣	%٧
٦	قصص من حياة النبي ﷺ	١	٢	٢	٥	%١٢
	المجموع	١٨	١٤	٨	٤٠	
	الأهمية النسبية للأهداف	%٤٥	%٣٥	%٢٠		%١٠٠

وفي ضوء جدول الأوزان النسبية للاختبار تم إعداد جدول المواصفات، وهو جدول ثنائي توضع فيه الأهداف أفقيا والموضوعات رأسيا، ويتم تحديد عدد المفردات لكل خلية من خلايا الجدول بأن يضرب الوزن النسبي للصف الذي تقع فيه الخلية × الوزن النسبي للعمود الذي تقع فيه الخلية نفسها، ثم يضرب الناتج في العدد الكلي لمفردات الاختبار، وهو هنا ٤٨ مفردة.

جدول (٦)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

م	المستوى المعرفي/ الموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع
١	طبيعة المدينة الجغرافية، وأسباب الهجرة إليها	٤	٣	٢	٩
٢	أعمال النبي ﷺ في المدينة	٦	٤	٢	١٢
٣	الغزوات الكبرى: بدر، أحد، الخندق	٥	٤	١	١٠
٤	صلح الحديبية، فتح خيبر، فتح مكة	٣	٢	١	٦
٥	غزوة حنين، حجة الوداع، وفاة النبي ﷺ	٣	٢	١	٦
٦	قصص من حياة النبي ﷺ	٢	١	٢	٥
	المجموع	٢٣	١٦	٩	٤٨

يتضح من جدول (٦) أن عدد مفردات الاختبار التحصيلي في التاريخ لتلاميذ الصف الأول المتوسط (٤٨) مفردة منها (٢٣) مفردة على مستوى التذكر، وتشمل المفردات من (١ . ٢٣)، (١٦) مفردة على مستوى الفهم وتشمل المفردات من (٢٤ . ٣٩)، (٩) مفردات على مستوى التطبيق وتشمل المفردات من (٤٠ . ٤٨).

رابعا . بناء الإختبار :

١. تحديد نوع مفردات الاختبار: تم تحديد أسئلة الاختبار على أن تكون من نوع الاختيار من متعدد؛ لأنها تعد أكثر أنواع المفردات فاعلية في قياس نواتج تعليمية متعددة ذات مستويات معرفية مختلفة، كما أنه يمكن تصحيح هذه المفردات بسرعة وموضوعية.

٢. صياغة مفردات الاختبار: روعي عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون في صورة جملة لفظية تليها أربعة اختيارات أو بدائل، بحيث تكون هناك إجابة واحدة صحيحة والإجابات الأخرى خاطئة وعلى الطالب اختيار البديل الصحيح، وروعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

. صياغتها بأسلوب يلائم تلاميذ المرحلة المتوسطة.

. خلو بنود الاختبار من أية تلميحات أو إشارات إلى الإجابة الصحيحة.

. عدم وجود تداخل بين المفردات المختلفة.

. توزيع ترتيب الإجابات الصحيحة عشوائيا.

٣. تحديد نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار: حدد الباحث درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار، كما أعد الباحث مفتاح تصحيح مثقب؛ لسرعة ودقة وسهولة عملية تقدير الدرجات، وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار ٤٨ درجة.

٥. مواد الاختبار: تم تحديد مواد الاختبار في: كراسة الأسئلة، وورقة الإجابة (ملحق ٥).

خامسا . الضبط الإحصائي للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٣٣ طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط تمهيدا لعملية الضبط الإحصائي الآتية:

١. ثبات الاختبار: لحساب معامل ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وبراون، وحيث إن معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغ ٨٣ .، فإن معامل الثبات بلغ ٩٠ , وهو معامل مرتفع من الثبات ويمكن الوثوق به.

٢. صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بطريقتين:

أ . الصدق المنطقي: قام الباحث بعرض الاختبار على بعض الأساتذة المتخصصين في المجال، وتم تعديل الاختبار في ضوء آراءهم، وبهذا يمكن القول بأن الاختبار صادق منطقيا.

ب . الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار حيث بلغ ٩٤ .

٣. تحليل مفردات الاختبار:

أ . حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار: وقد وجد الباحث أن مفردات الاختبار لها معامل سهولة يتراوح ما بين (٠,٢-٠,٨) وهو معامل سهولة مناسب؛ لأن الاختبار يقيس مستويات مختلفة للتحصيل.

ب . حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار: وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (٠,٢٢-٠,٨٨) وهو معامل تمييز ملائم؛ لأن جميع المفردات زاد معامل تمييزها عن ٢٠,.

٤. حساب معامل سهولة الاختبار ككل: تم حساب معامل سهولة الاختبار ككل بالمعادلة التالية:

$$\text{حساب معامل سهولة الاختبار ككل} = \frac{\text{مجموع درجات الطلاب}}{\text{الدرجة النهائية} \times \text{عدد الطلاب}}$$

وقد بلغ ٤٤ ,مما يدل على أن الاختبار متوسط في سهولته وصعوبته.

٥. حساب زمن الإجابة على الاختبار: بلغ الزمن المناسب للإجابة على الاختبار ٤٥ دقيقة.

رابعا . التصميم التجريبي واختيار عينة البحث : للتأكد من صحة الفروض استخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم اختيار عينتين متكافئتين عشوائيا من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة جابر بن عبد الله المتوسطة بنين بحفر الباطن بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧م)؛ لقربها من عمل الباحث آنذاك، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية تم تدريس الوحدة لها بالنموذج المقترح ، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة درست الوحدة باستخدام الطريقة المعتادة ، ثم تمت المقارنة بين نتائج المجموعتين في القياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين، وذلك في الاختبار التحصيلي ، ومقياس المهارات الاجتماعية ، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

ب . ضبط متغيرات البحث:

١- **المتغير المستقل:** ويتمثل في استخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تدريس وحدة "حياة النبي ﷺ في المدينة" لتلاميذ الصف الأول المتوسط.

٢- **المتغيرات التابعة:** المهارات الاجتماعية، التنظيم الذاتي للتعلم، التحصيل الدراسي.

٣- **المتغيرات الضابطة:** تم تثبيت المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج العامل التجريبي على المتغيرات التابعة، وفيما يلي بعض المتغيرات التي تم ضبطها:

- العمر الزمني: تم اختيار مجموعتي البحث من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من ١١ الى ١٢ سنة، وذلك من واقع سجلات المدرسة، واستبعاد ما عداهم.
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: تم اختيار مجموعة البحث من المدارس الحكومية وهي مدرسة جابر بن عبد الله المتوسطة بنين بحي المحمدية . محافظة حفر الباطن . السعودية، وهي تقبل جميع التلاميذ بالحي ولا تشترط مستوى اجتماعي أو اقتصادي معين، مما يدل على تقارب المستوى الاقتصادي والاجتماعي لمجموعة البحث.
- مستوى الذكاء: تم اختيار تلاميذ مجموعتي البحث بطريقة عشوائية حيث أن تلاميذ الصف الأول المتوسط يتم توزيعهم بطريقة عشوائية دون مراعاة التحصيل السابق أو الذكاء خاصة في المدارس الحكومية.
- الجنس: لا يدخل عامل الجنس وأثره ضمن حدود البحث، فقد كانت مجموعتي البحث من مدرسة حكومية للبنين.
- القائم بالتدريس: تم اختيار اثنين من المعلمين للقيام بالتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد روعي فيهما أنهما يحملان نفس المؤهل العلمي، ومتساويان في عدد سنوات الخبرة، وقام أحدهما بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام النموذج المقترح القائم على التعلم السريع، بينما قام الآخر بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- **التحقق من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات التابعة قبليا:** للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من المهارات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي قام الباحث بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التنظيم الذاتي، والاختبار

التحصيلي قبليا على مجموعتي البحث، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين كالتالي:

(جدول ٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التنظيم الذاتي، والاختبار التحصيلي:

نوع الاختبار	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		ت	الدلالة الاحصائية
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مقياس المهارات الاجتماعية	١٢٤,٨٧	١٩,٦٥	١٢٥,٨	١٩,٢	٠,١٨	غير دالة احصائيا
مقياس التنظيم الذاتي	٣٤,٤٦	٨,٢٢	٣٣,٩٦	٧,٥٧	٠,٢٤	غير دالة احصائيا
الاختبار التحصيلي	١٢,٠٣	٤,٧٦	١١,٨٠	٥,٠٦	٠,١٨	غير دالة احصائيا

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم والاختبار التحصيلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التابعة قبل تنفيذ تجربة البحث.

خامسا . تدريس الوحدة لمجموعتي البحث:

أ. بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التقى الباحث مع معلم الفصل للمجموعة التجريبية وناقشه في هدف البحث وفكرته وطبيعة التعلم السريع، وخطوات التدريس وفق النموذج المقترح، وتم تزويده بدليل المعلم وكتيب نشاط التلميذ، أما المجموعة الضابطة فقد تم التدريس لها بالطريقة المعتادة، وتم اجراء التجربة للبحث في الفترة من ١٣جمادى الثاني إلى ٢٩ رجب ١٤٣٨هـ، الموافق ١٢ مارس إلى ٢٦ ابريل ٢٠١٧ وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦ / ٢٠١٧م.

ب . التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قام الباحث بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التنظيم الذاتي والاختبار التحصيلي على عينة البحث، وقام الباحث بالتصحيح ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا.

اختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج:

أولا . عرض النتائج (التحقق من صحة فروض الدراسة):

يعرض الباحث فيما يلي خطوات التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة التجريبية، وقد تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحاسب الآلي مع حزمة برنامج SPSS الإحصائي؛ للتحقق من مدى معالجته للفروض التجريبية للدراسة كما يلي:

[١] الفرض الأول – " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٨).

جدول (٨)

قيمة " ت " للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
التجريبية	٣٠	١٦٤,٨٧	١٧,٩٢	٦,١٣	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٠	١٣٥,٣٠	١٩,٣٨		

يتضح من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما (٦,١٣) وهذه القيمة توضح أن الفرق بين المجموعتين له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم تتحقق صحة الفرض الأول.

[٢] الفرض الثاني – " يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ".

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب حجم الأثر *Effect Size* بدلالة قيم "ت" وتحويلها إلى d التي تعطي قيمتها مؤشرا لحجم التأثير باستخدام جدولا مرجعيا كما يتضح في المعادلة الآتية:

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$

t قيمة "ت" ، df درجات الحرية (رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٩).

جدول (٩)

الجدول المرجعي لحجم التأثير

d	***Effect Size***		
	Small	***Medium***	***Large***
	0.2	***0.5***	***0.8***

وبناء عليه تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل " النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع " على المتغير التابع وهو: المهارات الاجتماعية ويوضح جدول (١٠) ذلك.

جدول (١٠)

حجم تأثير البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت" t	درجة الحرية	d	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع	مقياس المهارات الاجتماعية	٦,١٣	٥٨	١,٦	كبير

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (١٠) أن حجم تأثير النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ كبير في تنمية المهارات الاجتماعية مما يؤكد فعاليته.

[٣] الفرض الثالث – " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التنظيم الذاتي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١١).

جدول (١١)

قيمة " ت " للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
التجريبية	٣٠	٦٣,٢	٨,٤	١٢,٣٥	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٠	٣٨,٢٣	٧,١٩		

تظهر البيانات الموضحة بجدول(١١) وجود فرق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما (١٢,٣٥) وهذه القيمة توضح أن هناك فرقا له دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم تتحقق صحة الفرض الثالث.

[٤] الفرض الرابع –" يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل " النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع " على المتغير التابع وهو: التنظيم الذاتي ويوضح جدول (١٢) ذلك.

جدول (١٢)

حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التنظيم الذاتي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت" t	درجة الحرية	d	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع	التنظيم الذاتي	١٢,٣٥	٥٨	٣,٢٤	كبير

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (١٠) أن حجم تأثير النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ كبير في تنمية مهارات التنظيم الذاتي مما يؤكد فعاليته.

[٥] الفرض الخامس –" يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١١).

جدول (١١)

قيمة " ت " للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
التجريبية	٣٠	٤١,١	٤,٨٢	٦,٧٦	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٠	٣٠,٣٣	٧,٢٥		

تظهر البيانات الموضحة بجدول(١١) وجود فرق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما (٦,٧٦) وهذه القيمة توضح أن هناك فرقا له دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم تتحقق صحة الفرض الخامس.

[٦] الفرض السادس –" يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل " النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع " على المتغير التابع وهو: التحصيل ويوضح جدول (١٢) ذلك.

جدول (١٢)

حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التنظيم الذاتي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت" t	درجة الحرية	D	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع	التحصيل	٦,٧٦	٥٨	١,٧٧	كبير

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (١٢) أن حجم تأثير النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ كبير على التحصيل مما يؤكد فعاليته.

ثانيًا . مناقشة النتائج وتفسيرها :

[١] نمو المهارات الاجتماعية :

يتضح من خلال النتائج المستقاة من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وتشير نتائج جدول (١٠) إلى وجود تأثير كبير للنموذج التدريسي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير ذلك بأن ما تضمنه النموذج التدريسي من أساليب تدريسية وأنشطة متنوعة منها لعب الدور والمحاكاة وحل المشكلات كان له أثر إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية؛ لأنها سمحت للتلاميذ بلعب دور الأبطال لتوضيح مواقف معينة، والتوصل إلى حل بعض المشكلات من خلال ذلك ، وأسهمت في تزويد التلاميذ بخبرات أقرب إلى الواقع من خلال محاكاة الخبرة لتصبح حقيقة ، إضافة إلى أنها تكسب التلميذ جوانب تعلم مهمة ذات وظيفة اجتماعية ، وتعد مدخلا مهما في احياء موضوعات التاريخ وجعلها أكثر تشويقا وواقعية؛ لأنها تساعد التلاميذ على أن يتخيلوا أنفسهم مكان الشخصيات التي شاركت في الحدث التاريخي، ثم يفكروا كيف كانوا سيتصرفون والقرارات التي كانوا سيتخذونها في ضوء معطيات الزمان والمكان مع التدعيم بالأدلة التاريخية (*Barrel, 1983 ,47.*) (محمد عبد المقصود، ١٩٩٥)، (كامل الحصري، ٢٠٠٥)، (بثينة محمد، ١٩٩٩)، (صفية محمود، ١٩٩٧)، (محمد يوسف، ١٩٩٨)، (Gregory, 2002)، (Geoff, 2001)، (Neomi, 2002)، (Dianna, 2003) .

ويتفق هذا مع نتائج دراسة (Cooper et al, 2000) التي كشفت عن ارتفاع حجم المشاركة الطلابية في برامج التعلم السريع؛ الأمر الذي ساعد على نمو المعارف والمهارات على نحو أفضل بشكل دال مقارنة بالتلاميذ الذين لم تتح لهم المشاركة .

[٢] نمو مهارات التنظيم الذاتي :

تشير النتائج الخاصة بالتنظيم الذاتي إلى فعالية النموذج التدريسي المقترح والقائم على التعلم السريع في نمو التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كان حجم التأثير كبيرا ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن معظم الدراسات التي تناولت استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أشارت إلى أن الدافعية الداخلية هي الموجه والمحرك الأساسي للسلوك ، فكلما شعر المتعلم برغبة ودافع داخلي للتعلم كلما استمتع بتعلمه بل وبحث عن المزيد من المعرفة، وهذا ما حققه النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع حيث اهتم بالتحفيز العقلي ووفر لتلاميذ المجموعة التجريبية فرصا للمشاركة والمتعة أثناء التعلم من خلال العمل الجماعي ، ومن خلال استخدام الرسوم والخرائط الذهنية سواء التي قام التلاميذ بإعدادها، أو التي حصلوا عليها من الانترنت، مما زاد من فعالية الذات لديهن والثقة فيما يمتلكونه من معارف حول الوحدة.

كما أتاح النموذج التدريسي الفرصة للتعلم من خلال الأقران، حيث توزيع المهام، وتقييم الإنجازات بناء على معايير واضحة ومحددة مسبقا، مما أعطى لكل تلميذ فرصة تحمل مسؤولية تعليم زميله، ويتفق ذلك مع تأكيد باندورا على أهمية العوامل الاجتماعية والمعرفية في شعور التلاميذ بالفعالية الذاتية في التعلم؛ مما يؤثر في مظاهر عدة من السلوك مثل الأنشطة والأهداف والإصرار على بذل الجهد لإنجاز المهام المطلوبة (مصطفى القمش، ٢٠٠٨)، (ربيع رشوان، ٢٠٠٦).

كما أن إتاحة الفرصة للتلاميذ لمعالجة معلوماتهم، وإعطاءهم وقت للتفكير لترتيب أفكارهم والتعبير عنها ، وتهيئة التلاميذ لتحمل المسؤولية في التعلم ، ومحاولة تطبيق التعلم في مواقف جديدة ، ومساعدتهم في تقديم وعمل ربط بين الأحداث والمواقف التاريخية ، وتوفير التغذية الراجعة ، وترك الحرية لهم لاختيار المشروعات التي يرغبون العمل بها ، كل ذلك ساعد على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في تنظيم معارفهم ذاتيا من حيث التحكم الذاتي ، والمراقبة والتسميع الذاتي وعمليات ما وراء المعرفة في عملية التعلم ، الأمر الذي يشير إلى أن استخدام التعلم السريع ذو أثر إيجابي على تنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة (علي عبد الله، ٢٠١٦) والتي أثبتت فعالية التعلم السريع في تنمية التنظيم الذاتي، ودراسة (Arsal, 2010) التي توصلت إلى أن كتابة المذكرات قد ساعد على تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، ودراسة (أميمة عفيفي، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى فاعلية التعلم بحل المشكلات في تنمية التنظيم الذاتي.

[٢] نمو التحصيل :

تشير نتائج الفرض الخامس والسادس الخاصة بالتحصيل إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى أن النموذج المقترح القائم على التعلم السريع بما يتضمنه من خطوات قد ساعد على التعلم الفعال واعطاء التلاميذ فرصة لاستثمار قدراتهم في التعلم ، وتوسيع وتعميق فهمهم لجوانب التعلم المتضمنة بالوحدة، وتزويدهم بخبرات تعلم نشطة وممتعة ، وتقديم بيئة تعلم غنية بالمثيرات والتي تناسب كل أنماط التعلم، وتوفير أنشطة تعليمية مشوقة تدفع التلاميذ إلى التفاعل الدائم والاعتماد على النفس وزيادة الثقة بأنفسهم ، مما يجعلهم أكثر رضا وتتقبلا وحبا للمادة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة كل من (Erland, 1999)، ودراسة (Nicolette&Birony,2010)، ودراسة (Wilkins et al., 2010)، ودراسة (Jenkins, et al., 2010) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم السريع في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ.

ثالثا – توصيات البحث:

على ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحث بـ:

- مراعاة مصممي المناهج تضمين المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي داخل مناهج التعليم العام ابتداء من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.
- تدريب وتشجيع معلمي التاريخ في مراحل التعليم المختلفة على استخدام نماذج التعلم السريع في تدريس التاريخ لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي للتعلم.

- توفير مصادر التعلم المختلفة من : كتب ومراجع ووثائق ومذكرات تاريخية وأفلام تاريخية وصور وتسجيلات صوتية بالمدارس ، وخرائط ذهنية فضلا عن المصادر الألكترونية الملائمة من خلال شبكة الانترنت، وضرورة توجيه التلاميذ للمصادر الأكثر أهمية وفائدة؛ بحيث تساعدهم على تصميم وتنفيذ الأنشطة المختلفة.
- تنوير المعلمين والموجهين ومديري المدارس إلى أن تبني هذا الاتجاه في تدريس التاريخ وتعلمه لا يقلل من قيمة المعارف والحقائق التاريخية، بل يجعل منها مادة للتفكير، ويتيح للطلاب فرصة تعميقها، واستخدامها استخداما ذا معنى في واقع الحياة.
- تطوير أساليب تقويم التاريخ في المرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات الحديثة في التقويم، القائمة على توفير معايير للأداء يتم التقويم من خلالها ؛ لما لهذه الأساليب من فعالية في تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي للتعلم.
- أن يعرض دليل المعلم في كل صف من صفوف المرحلة المتوسطة للأساليب والطرق التي يمكن لمعلم التاريخ من خلالها تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذه، ويقدم دروسا نموذجية فعلية لكيفية التدريس وفق هذه النماذج.
- إشاعة مناخ مدرسي محفز على تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لمهارات التعلم، وذلك من خلال تطوير رؤية العاملين بالمدرسة لطبيعة المعرفة في ظل ثورة المعلومات ، وكيف أن الحقيقة . وبخاصة التاريخية . صارت نسبية دائمة التطور والتغير في ضوء ما يستجد من معلومات، وأن دور المتعلمين صار المراجعة الدائمة؛ لما لديهم من مسلمات ترسخت عبر سنوات التعليم وتطويرها في ضوء التحليل التاريخي لكل جديد.
- الاهتمام بتنمية المهارات منذ المراحل التعليمية الأولى، والتدرج في ذلك من البساطة إلى التعقيد مع اتساع مجالات الاستخدام في الحياة العملية.
- ضرورة استخدام التعلم السريع في كليات التربية لتعريف الطلاب المعلمين عمليا بماهيته وأهميته وكيفية استخدامه في التدريس، ودور كل من الطالب والمعلم خلاله، مما يعد تدريبا عمليا لهم على استخدامه.
- أهمية التنوع في أساليب تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة، والبعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على مجرد اكتساب المعارف، وضرورة التركيز على الأساليب والنماذج والاستراتيجيات التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة ، والتي تسهم بشكل فعال في تنمية المهارات.
- ضرورة تشجيع التلاميذ على الاعتماد على النفس والتعاون والتنظيم الذاتي في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها بطريقة مبتكرة كضرورة لا غنى عنها للتعلم المستمر في عصر المعلومات.

مقترحات البحث:

استكمالا لموضوع البحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

١- أثر استخدام برنامج قائم على التعلم السريع في تعليم التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب كلية التربية.

٢- برنامج لتدريب معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة على استخدام التعلم السريع في تدريس التاريخ.

٣- مقارنة النموذج التدريس المقترح بنماذج تدريسية أخرى في تحقيق أهداف تدريس التاريخ في المراحل التعليمية المختلفة.

٤- فعالية برنامج لتدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية على كفايات تنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي.

٥- العلاقة بين تدريب المعلمين على المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي وامتلاك تلاميذهم لتلك المهارات.

٧- أثر استخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم السريع في تدريس التاريخ لتنمية التفكير البصري وعادات العقل.

المراجع:

١. إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٧): التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد ٣، العدد ٣١، ص ٦٩ – ١٣٥.

٢. إبراهيم عبد الله الحسينان (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

٣. أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، برنس أحمد رضوان (٢٠٠٩): تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ط ٥.

٤. أحمد حسين حسن (٢٠٠١): دور المسرح في اكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.

٥. السعيد الجندي عبد العزيز (٢٠٠٥): أثر استخدام أسلوب لعب الدور والمحاكاة في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، عدد ٤، مايو، ص ١٧٣– ٢٠١.

٦. أمينة بهلول مصطفى (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد وتنظيم الذات في الرياضيات، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٧. إيريك جنسن (٢٠١٠): التدريس الفعال، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

٨. إيمان عبد المقصود الجندي (٢٠١٣): برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٩. بثينة محمود محمد (١٩٩٩): فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

١٠. جبران يحي المخطي (٢٠٠٥): المهارات الاجتماعية، مقالة تربوية، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
http//www.gulfkids.com/ar/index.php? action=show-res&r-id=68&xtopic-id=968

١١. جمال فرغل الهواري، منال علي الخولي (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ١٦، عدد ٢٥، ص ١١٣ –١٦٠.

١٢. جهاد محمد فتحي (١٩٨٧): تقويم مناهج المواد الاجتماعية للصف السادس بالتعليم الأساسي في ضوء وظيفتها الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٣. حسين حبيب السيد (٢٠٠٩): مبادئ التعلم السريع http://annajah.net/Arabic/show_article.thtmi?id=13

١٤. دايف ماير (٢٠٠٨): التعلم السريع دليلك المبدع لتصميم وتنفيذ برامج تدريبية أسرع وأكثر فعالية، ترجمة علي محمد، ايلاف ترين للنشر.

١٥. ذوقان عبيدات، سهيلة السميد (٢٠٠٥): الدماغ والتعلم والتفكير، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

١٦. ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة، القاهرة: عالم الكتب.

١٧. رضا محمد توفيق علي (١٩٩٧): تطوير منهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء مفهوم الوعي الكوني، مجلة كلية التربية ببنها، ج٢، يناير.
١٨. رضا محمد توفيق علي (٢٠٠٨): فعالية برنامج تدريبي في مكونات الذكاء الوجداني لدى معلمي التاريخ وأثره على تنمية المهارات الاجتماعية والتعاطف والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، عدد ١٧، أكتوبر، ص ٤٥-٨٥
١٩. سر الختم عثمان علي (١٩٩٧): واقع تدريس التاريخ في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين بمدينة الرياض، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٤١، ابريل.
٢٠. سعدية بهادر (٢٠٠٣): برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، عمان، دار المسيرة.
٢١. شافي فهد المحبوب، سمير يونس، عبد الله الكندري (٢٠٠٢): المنهج والمكتبة، الكويت، مكتبة الطالب الجامعي.
٢٢. صفية محمد محمود (١٩٩٧): مدى فعالية برنامج ارشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٣. طريف شوقي محمد فرج (٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٤. عبد الله الكندري (٢٠٠١): التعلم السريع. ورشة عمل. مكتبة الاقتصاد الفني للاستشارات الإدارية والاقتصادية، الكويت، ١٤-١٦ يناير.
٢٥. عبد الله عبد الرحمن الكندري وشافي فهد المحبوب (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم السريع لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت: دراسة تجريبية ميدانية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٥، ص ١٤٤-١٧٩.
٢٦. عبد الناصر الجراح (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السادس، عدد ٤، ص ٣٣٣-٣٤٨.
٢٧. عزة جاد النادي (٢٠٠٩): أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الاعدادية، دراسات اجتماعية وتربوية، مصر، مج ١٥، عدد ٣، يوليو، ص ٣١٣ – ٣٤٩.
٢٨. علياء علي عيسى علي السيد (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس وحدة التفاعلات الكيميائية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، مجلة التربية العلمية، مصر، مجلد ١٨، عدد٤، يوليو، ص ١٩-٧٩.
٢٩. علي كايد الخريشة (١٩٩٨): مستوى معرفة معلمي الدراسات للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ وأثر متغير الجنس والمؤهل والتخصص فيها، مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات، ٣ (١)، ص ١٣٥. ١٧٤.
٣٠. علي محمد غريب عبد الله (٢٠١٦) نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم السريع لتنمية التفكير الجانبي والتنظيم الذاتي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، مصر، مج ١٩، عدد ٢، يناير، ص ٣١-٨٣.

٣١. فاطمة بنت مطلق اللحياني (٢٠١٢): أثر استخدام التعلم السريع في التحصيل الدراسي لمادة المكتبة والبحث والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٢. فاطمة منصور البراهيم (٢٠١١): أثر تصميم بيئات التعلم المدمج وفق نموذج ديك وكاري على عمق التعلم والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى المتعلمين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

٣٣. فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٨٧): التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٤. فوزي سعيد عبد الله العماري (١٩٩٥): تقييم منهاج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء أسس المنهج، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٣٥. كامل دسوقي الحصري (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح قائم على الأنشطة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٣٦. محمد إسماعيل عبد المقصود (١٩٩٥): فعالية استراتيجيات متكاملة في تعلم بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثاني، المجلد الأول، ص ١٢٨-١٥٨.

٣٧. محمد بكر نوفل (٢٠٠٧): الذكاء المتعدد في غرفة الصف، النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٨. محمد عبد الغني هلال (٢٠٠٧): مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية، مركز تطوير الأداء والتنمية: القاهرة.

٣٩. محمد عبد المجيد حزين (١٩٨٩): منهج المواد الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر الموجهين، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخامس، يناير.

٤٠. محمد يوسف محمد (١٩٩٨): برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذو الإعاقة البصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤١. محمود سالم، أمل زكي (٢٠٠٩): صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

٤٢. مركز دبي للتعلم السريع (٢٠١٢): ما هو التعلم السريع؟ http://dalc.illaf.net/arabic/what_is_al.thtmi

٤٣. مصطفى محمد كمال (٢٠٠٣): التنظيم الذاتي نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا، ١١-١٢ مايو، ص ٣٦٤-٤٣٠.

٤٤. مصطفى نوري مصطفى القمش (٢٠٠٨): فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، فلسطين، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، مجلد ٢٢، ع١، ص ١٦٧-١٩٨.

٤٥. ميساء محمد مصطفى (٢٠١٢): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وقراءة النص الفلسفي لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكليات التربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

٤٦. نجوى حسن علي (٢٠١٢): مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ابريل، الجزء الأول.

٤٧. نهاد محمود عبابنة (٢٠١٠): تطوير كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي في ضوء أساليب التقويم البديلة وأثر ذلك في تحسين المهارات الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٤٨. هشام عبد الرحمن الخولي، سحر عبد الفتاح خير الله (٢٠٠٩): التعليم الحاني الملطف (النظرية والاستراتيجيات)، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤٩. وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٠): دراسة بحثية حول أثر مشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم والرياضيات على النمو المهني ومستويات التفكير لدى طلبة المشروع، رام الله: فلسطين.

٥٠. وصال هاني العمري (٢٠١٣)، درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ع٢١، مجلد (٤)، ص ٩٥-١٢٧.

٥١. وكالة سانا السورية (٢٠١٥) متاح على الرابط التالي:

http://www.eftinfo.com/forums/showthread.php?t=1721#sthash.mvgDG4qe.dpuf

٥٢. يحيى عطية سليمان (١٩٨٨): الصعوبات التي تواجه تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام في ضوء أراء كل من التلاميذ والمعلمين، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثالث، يناير.

٥٣. يحيى عطية سليمان (١٩٩٣): دراسة تقويمية لبرامج تدريب معلمي التاريخ لفصول الفائقين بالمرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الحادي والعشرون، سبتمبر.

٥٤. يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونادية قطامي (٢٠٠٢): تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

55- Abd-el-Fattah, S., (2010): Garrison model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. The Spanish Journal of Psychology, 13 (2), 586-596.

56- Amelia, S. (2014): The Influence of Accelerated Learning Cycle on Junior High School Students, Mathematics Connection Abilities, his paper has been presented at International Seminar on Innovation in Mathematics Education 1st ISIM-MED 2014 "Innovation and Technology for Mathematics and Mathematics Education" Department of Mathematics Education, Yogyakarta State university Yogyakarta.

57- Baker, S. et al, (2009): Teaching Writing to At-Risk students: the quality of evidence for Self-regulation strategy developments, Exceptional Children, Vol. 7, No. 3, Pp. 303-318.

58- Baenen, N., Lindblad, M., & Yaman, k., (2002): Can extended Learning opportunities improve student Achievement? Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association New Orleans, LA, April 1-5.

59- Barrell, J. (1983): Reflections on Critical Thinking in Secondary Schools. Educational Leadership, Vol. 40, No. 6, March, pp. 45-49.
60- Bembenutty, H. (2006): Self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, Vol. 10, No. 4, Pp. 221-248.
61- Benham, A. (2007): Train the trainer in Accelerated Learning Techniques, Session Number TU108., http://www.pocs-international.com
62- Boyd, D. (2007): Effective Teaching in Accelerated Learning Programs. Adult Learning, Vol. 15, No, 2, pp. 40-43.
63- Brenznits, Z. (1997): Effects of accelerated reading ration memory for text any Dyslexic. Journal of Education Psychology, 89(2), 289-297.
64- Cleary, T. (2006): The development and validation of the self-regulation strategy Inventory-Self-Report. Journal of School Psychology, 44, 307-322.
65- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J.& Muhlenbruck, L. (2000): Making the most of summer school: A Meta analytic & Narrative review. Monographs of the society for Research in child development. 65(1). P. 11-18.
66- Erland, J. (1999): Brain based learning longitudinal study reveals solid academic achievement maintenance with accelerated learning practice, Journal of accelerated learning & Teaching, 24(1&2), 3-32.
67- Escamilla, K. (1992): Integrating Mexican-American history and culture into the redress social studies (ERIC Document Reproduction Service No. ED348200).
68- Fuller, J. L. (2001): An Integrated Hands-on Inquiry Based Cooperative Learning Approach: The Impact of the PLAMS approach on student Growth, Paper presented at the Annual meeting on the American Education Research Association.
69- Gendron, T. (2013): Application of Accelerated Learning in Teaching Environmental Control System in Qassim University, International Journal of Education and Learning, Vol. 2, No. 2, pp. 27-38 http://dx.doi.org/10.14257/ijel,2013.2.2.03
70- Glossary of terms (2014): The link: http://www.sdaccelerate.com/wp-content/uploads/2013/04/glossary.htm
71- Gonzalez, S. et. al. (2009): Self-Regulation of Academic Motivation: Advances in Structure and Measurement, www.aare.edu.au/05pop/gon05371.pdf
72- Harker, D & Perry, C. (2007): Accelerated Learning in marketing education using teams: principles and practice, Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, Vol.1, Iss. 1, http://www.ejbest.org

73- Jenkins, D. Speroni, c. Belfield, c. Jaggars, S. & Smith, S. (2010): Model for Accelerating Academic Success of Community College Remedial English Students: Is the Accelerated Learning Program (ALP) Effective and Affordable? CCRC Working Paper, No.55.

74- Kanfer, F. H.; & Goldstein, A. P. (1986): Helping people change: 3rded, pergamon press Inc.

75- Kim, T. (2008): Accelerated Learning: a study of the impact on adult learning, attention, and attitudes, Michael Worthington, Ph.D., A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree Doctor of Philosophy, Capella University http//books.google.com.eg/books? id=bl000FgSKIKC&pg=Pa4lpg=PA4&dq=studies ineffective.

76- Knapczuk, D. & Rode's. P. (2001): Teaching social competence: social skills and academic success. Verona: IEP Resources publication.

77- Matuga, J. (2009): Self-regulation, Goal origination and academic achievement of secondary student in online University Course Educational Technology and Society, 12 (3), 4-11.

78- Mayer, J. (1997): Computerized slideshows: A modem extension of accelerated learning techniques. Journal of Accelerated learning & Teaching, 22(3&4), 3-32.

79- Mc Ginnis, E. & Goldstein, A. (2003): Skill Streaming early childhood: New strategies and perspect for teaching pro social skills. Bang printing library of congers, U.S.A.

80- Meier, D. (2010): The Accelerated Learning Handbook: A creative Guide to Designing and Delivering Faster, More Effective Training Programs. http://www.sst5.com/books/The-Accelerated-Learning-Handbook.pdf.

81- Mento, A., Martinelli, P.& Jones, R. (1999): Mind mapping in executive education: Applications and outcomes, Journal of Management Development. 18(4): 390-407.

82- Montalvo, F. T.; & Gonzalez, M. C. (2004): Self-Regulated Learning and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 1-34.

83- Nicolette, L & Briony, H (2010): Accelerated Learning: A Study of Faculty and Student Experiences, Innovative Higher Education, Vol. 95, No. 9, PP. 390-320.

84- Pelco, E. & Reed, E. (2007): Self-regulation and learning related social skills: intervention ideas for elementary school students. Preventing School Failure, Vol. 51, No. 3, Pro Quest, No 1045988.

85- Peter, j. (2006). Definition: Accelerated Learning, http://www.selfgrowth.com/articles/definition_ Accelerated-Learning.html

86- Pienaar, H. (2008): Application of Accelerated Learning techniques with reference to multiple intelligences, Submitted in the fulfillment of the requirement for the degree of master of education in the subject didactics at the University of South Africa Supervisor.

87-Richards, J. (2009): The Benefits of an Accelerated Learning Format in Teacher Education Programs, National University 11255 North Torrey Pines Road La Jolla, Ca 92037 School of Education.

88- Rose, C. (1987): Accelerated Learning, New York: Dell publishing Co.

89- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in Self-regulated of learning. In M. Puustinen, & models of Self-regulated learning: a review Scandinavian, Journal of Educational Research, Vol. 45, No. 3, Pp. 269-286.

90- Pintrich, P. R. (2004): A Conceptual framework for assessing motivation and Self-regulated learning in college students educational. Psychology Review. Vol. 16, No. 4, Pp.385-407.

91- Serdyukov, p., Tatum, B., Greiner, C., Subbotin UBBOTIN, & Serdyukova, N. (2005): What ineffective in teaching and learning: Instructional methodologies, tools, and student learning experiences, presentation at the 81st Annual Meeting of the Western Association of Schools and Colleges, San Diego, CA.

92- Shumer, R. (1999): Service School studies and citizenship: connections for the new century, (ERIC Document Reproduction Service no. ED430907).

93- Smart, D. & Samson, A. (2001): Children's social competence: the role of temperament and behavior. Family Matters, 59 (1) 10-15.

94-Smith, A. (2010): Accelerated Learning Users Guide (translation Allen Khoury), Damascus: Dar value, Dubai: ILLAF Train to post.

95- Swenson, C. (2003): Accelerated and traditional formats: using Learning as a criterion for quality New Directions for Adult and Continuing Education, from: Ebsco database.

96- Tomas, G. (2013): Application of accelerated learning in teaching environmental control system in Qassim university, International Journal of Education and Learning, Vol. 2, No. 2.

97- Vrgut, A. (2008): Metacognitive, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. Metacognition and Learning, Vol. 3, No. 2, 123-146.

98- Wikipedia (2010): Self-Regulated Learning the Free Encyclopedia http://en,wikipedia.org/wiki/self-regulated learning.
99- Wilkins, S. Martin, S &Walker, I (2010): Exploring the Impacts of Accelerated Delivery on Student Learning, Achievement and Satisfaction, Research in Post-Compulsory Education. Vol. 5, No.9, pp. 920-955.
100- Williams, R. (2008): The Impact of Accelerated Versus Traditional Learning with a Practical Test in Advanced Culinary Skills at Fox Valley Technical College, A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree with a Major in Career and Technical Education.
101- Williamson, G. & Dorman, W. j. (2002): Promoting social competence, New York: therapy skill Builders.
102- World Health Organization (1993): Life Skills Education in Schools Geneva: Division of Mental Health Publication.
103- Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1989): Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 80 (274-290).
104- Zimmerman, B. J. (1989): A social cognitive view of self- regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81 (3), 329-339.