أثــر أنموذج دانيال التعليمي في تنمية التفكير التاريخي عند طالبات الصف الرابع الأدبي

أ. م. د. حيدر خزعل نزال

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا-مشكلة البحث

يؤكد المربون أن هناك مشكلات تشغل جميع العاملين في الميدان التربوي ومنها مشكلة انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التعليم النظامي في العراق والوطن العربي ، وقد يكون لاعتماد الأساليب القديمة في التدريس القائمة على التلقين وحفظ المعلومات ،وهذا يدعو إلــى البحــث عــن أساليب تدريسية بديلة ،ومما يؤكد ذلك نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التحصيل لدى الطلبة ومنها على سبيل المثال دراسة (الشكرجي 2005) ودراسة (البــاوي 2007) ودراســة (الزيادات 2007).

كما برزت مشكلة أخرى شخصتها الكثير من الدراسات ،وهي عدم قدرة الطلبــة فــي المرحلــة الاعدادية على ممارسة مهارات التفكير والاستقصاء وحل المشكلات ومنها دراسة (الجندي،2002) ودراسة (سيد،2005)،مما حدا بالمؤسسات التربوية إلى عقد المؤتمرات والندوات التي بحثــت هــذا الواقع وخرجت توصياتها لتدعو إلى ضرورة مساعدة الطلبة وتدريبهم على الأســلوب العلمــي فــي التفكير وتنمية قدراتهم على التجديد والابتكار ومنها(المؤتمر العلمي العربي الثالث،2003)(المــؤتمر الإقليمي، 2006).

لقد حددالباحث هذه المشكلات ولمسها من خلال ممارسته المهنية التدريس. ومن زياراته الميدانية للمدارس، وتدني مستويات تحصيل الطلبة وعدم قدرتهم على ممارسة مهارات التفكيــر التــاريخي ، ويرى الباحث ضرورة البحث عن طرائق وأساليب ونماذج جديدة مــن شــانها أن تنمــي قــدرات المتعلمين التحصيلية وفي الوقت نفسه تنمي لديهم العقلية المفكرة بشتى أنواعهــا وبخاصــة التفكيــر التاريخي لمواكبة ومواجهة تضاعف المعرفة البشرية ومحاولة سد هذه الفجوة ،لان التركيز على التعلم القائم على الحفظ والتلقين وبرمجة العقول لم يعد قادرا على إعداد أفراد سيعيشون في القرن الحــادي

والعشرين وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتعليل للوصول إلى استنتاجات سليمة بشأنها.

ويسعى البحث الحالي الى معرفة أثـر أستعمال أنموذج دانيال التعليمي فـي تنميـة التفكيـر التاريخي عند طالبات الصف الرابع الأدبي

ثانيا- أهمية البحث

نحن نعيش اليوم في عالم تسوده أحداث وتغيرات سريعة ومتلاحقة وهذه التغيرات تتطلب جهداً كبيراً لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي يمر بها العالم لكي لا نتأخر عن ركب الدول المتقدمة، إذ أصبحت العلوم وتطبيقاتها من الأساسيات الضرورية لجميع مستلزمات الحياة ،أن التقدم العلمي الهائل في المعرفة العلمية الذي وصل إليه الإنسان في مجال العلم والتكنولوجيا كان له أثر بالغ في إحداث خلل وتدهور في عناصر بيئته المدرسية ومكوناتها المختلفة، مما أدى الى ظهور كثير من المشكلات سببها الأنسان بسلوكه غير الطبيعي تجاهها ومن ذلك مشكلة الأنفجار السكاني ولا سيما البلدان الفقيرة والنامية مما أدى الى انتشار مشاكل أخرى تفرعت عن المشكلة الرئيسة مثل مشكلة الغذاء والفقر والأمية واستنزاف الموارد الطبيعية كما ظهرت مشكلات أخرى تربوية منها مشكلة التدريس والمناهج . (شلبي، 1984، 8)

ومما لاشك فيه أن هذه التغيرات ألقت على التربية مسؤوليات كبيرة في إعداد الناشئين وتزويدهم بما يساعدهم فى مواكبة هذا التقدم العلمي ونهجه والتكيف معه، لأنها إحدى الركائز التي تعتمد عليها الأمم للحفاظ على كيانها، وأن تقدم المجتمع وتطوره يقوم عليها. (الخوالدة وآخرون، 1995، 130- 131)

إن الذي يحدد استعمال الأنموذج التدريسي المحدد دون غيره هو الموقف التعليمي وخصائص المتعلمين واحتياجاتهم، وطبيعة المحتوى التعليمي الذي يراد تحقيقه لدى المتعلمين.(قطامي، 1998، 11) ومهما تنوعت النماذج التدريسية فإن أهميتها تكمن في تنمية الجانب المعرفي والعقلي لدى المتعلمين، وذلك بتطوير البنى المعرفية لديهم وزيادتها بالتفاعل مع المواقف التعليمية التي تهيأ لهم وتزويدهم بركائز أساسية لتطوير أساليب التفكير واستراتيجياتهم خلال توفير بيئة تعليمية جذابة محببة لهم واستعمال الاستراتيجيات المناسبة لإثارة تفكيرهم ومساعدتهم على البحث والدراسة والاستنتاج (وزارة التربية والتعليم، 2003، 2)

ويعد أنموذج دانيال أحد النماذج التدريسية ذات المنحى الاستنتاجي، إذ يبدأ تدريس المفهوم من العام الى الخاص ومن الكليات أو العموميات الى الجزئيات، إذ إن التعليم المباشر ينصب فيه أهتمام المدرس على نواتج التعلم الى المتعلمين وقيام المدرس بالتحدث عن موضوع الدرس مثل عرض

معلومات أساسية تفيد المتعلمين و لا يستطيعون التوصل إليها بطريقة أخرى، وإتقان الحقائق والقواعد والإجراءات الضرورية للتعلم اللاحق والتمهيد لنشاط يتم بالتـدريس غيـر المباشـر، إذ يـستعرض المعلومات السابقة ويذكر المتعلمين بالقوانين والقواعد العلمية ويوضح لهم كيفية القيام بالعمل المطلوب وكيفية التفكير في المعلومات والمفاهيم التاريخية (الخليلي وآخرون، 1996، 248).

ولقد أصبح الحث على التحصيل الدراسي محط أنظار الجميع ابتداء بالأسرة والمجتمع والمدرس والطالب نفسه وأصبح هو المقياس الأساسي الذي نعتمد عليه لمعرفة نسبة الذكاء ونبوغ وتفوق الطالب ،كما انه أصبح المؤشر لنجاح الطالب في المدرسة والحياة الاجتماعية والقدرة على التفاعل والتعـايش مع الآخرين في المستقبل.(الحيلة ،2001 ،161) إن العلم والتفكير مفهومان مترابطان لا يمكن الفصل بينهما ، لذا فإذا ما أريد النهوض بالمستوى العلمي ينبغي الاهتمام بالتفكير له أثر كبير علـى تنظـيم خبرات المنهج التعليمية، والسلوك التعليمي لمدرسي التاريخ ، فهي تساعدهم في بنـاء اسـتراتيجيات تدريس جديدة، والتأثير في اتجاهات الطلبة نحو العلم، وتحسين تقويم تعلمهم.(عليان، 2010، 15).

وأن اكتـساب مهـارات التفكيـر التـاريخي لا يمكـن تحقيقـه الا باعتمـاد طرائـق ونمـاذج تدريسية تساعد الطلبة على اكتـساب المعلومـات وتوظيفهـا وبالتـالي رفـع مـستوى التحـصيل وتنمية المهارات العقلية لديهم، وذلك بالتركيز على العوامل الداخليـة التـي تـؤثر فـي الـتعلم، أي على ما يجري داخل عقل المتعلم حينمـا يتعـرض للمواقـف التعليميـة، مثـل معرفتـه الـسابقة وانماط تفكيره ودافعيته للتعلم وغيرها، وكل مـا يجعـل الـتعلم لديـه ذا معنـى. (Naddock, M.N,1981,p 4) وان تـدريس مـادة التـاريخ يهـدف الـى تنميـة مهـارات التفكيـر ، وبوساطة هذه المهارات يمكنهم الحصول على اغلب المعلومـات خـارج نطـاق دراسـتهم وحتـى من خلال مطالعتهم الخارجية ، وتفيدنا المهارات التاريخيـة فـي فهـم وتفـسير طبيعـة المفـاهيم والإحداث التاريخية والتي بصدد دراستها وفي الوقت نفسه فـان هـذه المهـارات تـساعد الطلبـة على إحراز مفاتيح النجاح ، وسيطرتهم على فهم المادة التاريخيـة تـساعد علـى نـشر تطبيقاتهـا ضمن مدى واسع من الفرص التي تتاح لهـم فيمـا بعـد ، سـواء فـي مجـال قـراءة التـاريخ واستيعابه ، ام في مجال البحث العلمـي وبالمحـصلة فـان المهـارات التاريخيـة تمثـل الخبـرة الموحدة للذين يدرسون التاريخ في سـنوات الدراسـة ، وقـد أضـحت تنميـة مهـارات التفكيـر إحدى متطلبات هذا العصر، وأبدت معظم الدول اهتماما كبيرا فـي تنميـة تفكيـر طلابهـا لتخـدم أهدافها التربوية (عبد العزيز، 2009 ، 81) .

ذكرت مجموعة من المهتمين بتنمية مهارات التفكير عددا من المبررات التي تسهم أهمها في تنشئة المتعلم الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من اجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها وتنشئة متعلمين

صالحين يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية ، وتنمية قدرات الإفراد على التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات ومساعدتهم على الفهم الأعمق والأفضل للأمور الحياتية ، ومن خصائص مهارات التفكير أنها قابلة للتعلم ، وقابلة للنقل والممارسة ، وقابلة للتوظيف في مواقف جديدة ، وتتحسن بالتدريب والممارسة (العتيبي ،2007، 12).

وقد دلت الأبحاث في إن تنمية مهارات التفكير التاريخي تحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي ، وذلك لان التعلم عملية تفكير ، وانه لا يأتي فجأة دون مقدمات فهو يزرع ، وينمو ، ويربى ، ويعلم ، وبالتالي يمكن المتعلم من حل المشكلات التي تواجهه (الطيطي ،2001، 124) .

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى إن تدريس المهارات أدى إلى تحسن في التحصيل الدراسي، كدراسة (بانكي Panky 1986) وأن التدريب على المهارات الدراسية في مقررات المحتوى مثل مقرر التاريخ يمكن ان يؤدي الى تحسن في التحصيل الدراسي والدافعية ، والتوجه الذاتي في تلك المقررات (الجرف ، 2001 ، 3) .وازدادت أهمية تنمية مهارات التفكير التاريخي في معظم ميادين المعرفة لاسيما في العقود الأخيرة فبالمهارات نحصل على تعلم فاعل عندما نوظف مهارات جمع المعلومات وتفسيرها، وتحليلها لتخفيف هذا التعلم، وتؤكد على تعلم المهارات من محتوى كل منها كفاية حيث ننسى في العادة المعلومات والمعارف وتبقى المهارات معنا لمدة طويلة ، وازدادت أهمية المهارات في عالم تتضاعف فيه المعرفة العلمية كل بضعة سنوات ، وأصبح التعقيد سمة من سمات مجتمعاتنا (الحيلة ، ومرعي 2003 ، 215). وتنبع أهمية مهارات التفكير التاريخي ان المعلومات تتوسع بمعدل سريع ، ولا يمكن للفرد ان يختزن في ذاكرته معلومات كافيه لاستخداماته في المستقبل ولهذا يحتاج الفرد الى مهارات استخدام المعلومات في مواقف جديدة ومواجهة تحديات العصر الحالي كي يكون المواطن الفاعل الذي يتطلبه المجتمع ، وان هذا يعد تحديا جديدا لتطوير البرامج التربوية أخذا بالاعتبار ان ألنخبه لا تظم بالضرورة جميع الإفراد ولكن الإفراد جميعا من الممكن ان يكونوا مفكرين أكفاء، ومهارات التفكير التاريخي كما يراها هي الطريق او المنهج الذي يمكن الباحث من الوصول الى الحقيقة التاريخية بأتباعه خطوات منظمة(الأحمد ، 2006 ، 2) . وأهميتها هذه تنبع من ألمكانة التي أصبح يحتلها التفكير لجميع المواد الدراسية ، وفي مقدمتها الدراسات الاجتماعية ، وان الفهم الجيد للتاريخ يتطلب مشاركه الطلبة في التفكير التاريخي بإثارة تقديم الادله لدعم إجاباتهم وتجاوز الحقائق التي تتضمنها كتبهم المقررة ، وأهمية مهارات التفكير التاريخي تتفق مع الفلسفة ألحديثه للتاريخ التي غيرت النظرة الى المعرفة التاريخية من معرفه ثابتة ذات حقائق يقينية وقضايا مسلم بها إلى معرفه قابله للنقاش والنقد والتفسير تقوم على تفسير الدليل ومحاكمته (خريشه ، والصفدي ، 2001 ، 122).

ثالثاً- هدف البحث :

يهدف البحث إلى معرفة (أثـــر استعمال أنموذج دانيال التعليمي في تنمية التفكيـــر التاريخي عند طالبات الصف الرابع الأدبي)

رابعاً- فرضية البحث

■ لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبـــات المجموعـــة التجريبية اللواتي يدرسن المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية على وفق أنموذج دانيال التعليمـــي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية قـــي اختبار التفكير التاريخي

خامساً - حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـــ:

1- مدرسة من المدارس الثانوية في الدجيل العام الدراسي 2011-2012
2- عينة من طالبات الصف الرابع الأدبي
3- تدريس الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الحضارة العربية الإســـلامية المقـــرر مـــن وزارة التربية للعام الدراسي 2011-2012
4- الفصل الدراسي الأول

سادساً- تحديد المصطلحات :

1- أنموذج دانيال:

عرفه كل من:"

■ (الخليلي وآخرون، 1996): بأنه

" أنموذج تعليمي معرفي ينتقل فيه المتعلم في تحصيل المفهوم في تسعة مراحـــل هـــي: التعلـــيم المباشر، المراجعة، الاستعراض، الاستقصاء/ النشاطات، التبيان أو التعبير، الحوار والمناقـــشة، الاختراع، التطبيق، والتلخيص والغلق.(الخليلي وآخرون، 1996، 485 – 486)

■ يعرف الباحث أنموذج دانيال إجرائياً بأنه:

" أنموذج تعليمي لتنظيم تدريس الأفكار التاريخية للفصول الثلاثة الاولى من كتـــاب التـــاريخ الحضارة العربية الإسلامية ، الذي يتضمن مجموعة من الخطـــوات الإجرائيـــة إبتـــداءً بـــالتعليم المباشر، المراجعة، الاستعراض، الأستقصاء / النشاطات، التبيان والتعبير، الحـــوار والمناقـــشة، التطبيق، والتلخيص وعلى وفق خطوات الأنموذج ".

2-التفكير التاريخي

■ (خريشه 2004) بانه

" هو ألقدره على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتب التاريخ عن طريق جمع البيانات والادله التاريخية من مصادرها الأصلية وتنظيمها ، وتصنيفها وتفسيرها ، وتقبل وجهات نظر مخالفة واستبعاد التحيز وإصدار الإحكام من اجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الادله والبراهين " (خريشه ، 2004 ، ص159) .

التعريف الإجرائي

هو عمليه عقليه تتضمن عدد من المهارات من التسلسل الزمني ،والقدرة على إصدار الإحكام ،واتخاذ القرار، وتفسير القضايا التاريخية، وربط الأسباب بالنتائج ،وصياغة عدد من الفرضيات ، والوصول إلى الحقائق عن طريق البحث العلمي وهو قدرة (عينة البحث) على أداء المهارات العقلية الخاصة بالتاريخ بدقه وسهوله ،من خلال استخدام عدد من المهارات للوصول إلى تعلم أفضل في نهاية التجربة ".

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

اولا أنموذج دانيال :

الأنموذج التعليمي المعرفي

ابتكر هذا الأنموذج من قبل (Daniel Neal) (Charles Anderson)، ومجموعة من زملائهما عام 1987، وقد استفادوا في بلورة هذا الأنموذج من الأفكار الواردة في دورة التعلم والمنظم المتقدم وخرائط المفاهيم إذ إن التعليم المباشر ينصب فيه أهتمام المدرس على نواتج التعلم الى المتعلمين وقيام المدرس بالتحدث عن موضوع الدرس مثل عرض معلومات أساسية تفيد المتعلمين ولا يستطيعون التوصل إليها بطريقة أخرى، وإثارة اهتمام المتعلمين ودافعيتهم للتعلم، وإتقان الحقائق والقواعد والإجراءات الضرورية للتعلم اللاحق والتمهيد لنشاط يتم بالتدريس غير المباشر إذ يستعرض المعلومات السابقة ويذكر المتعلمين بالقوانين والقواعد العلمية ويوضح لهم كيفية واستخلاص استنتاجات الحقائق التاريخية من اجل تطوير قابليات الطلبة. (الخليلي وآخرون، 1996، 248) ويعد أنموذج دانيال المعتمد في هذا البحث من النماذج التدريسية التي ألفت بين نظريات متعددة تعلم ونماذج تعليمية، إذ إنه مبني على أطروحات نظرية أخذت من توجهات فكرية متعددة هي :-

- النظرية السلوكية في التعلم.

- النظرية البنائية كما تعكس فكر
- نظرية التعلم ذي المعنى لصاحبها

ويستند هذا الأنموذج الى دراسات (Skener) التابع للمدرسة السلوكية والدراسات التي أجراها Diveid Ausubel , Jan Peajet الذي ركز على التعلم ذي المعنى وحيوية ونشاط المتعلم، وقد أطلق عليهم (نظرية التعلم المعرفي)، وأن هذا الأنموذج يركز على العمليات العقلية التي تتوسط بين الدافع التعليمي واستجابات المتعلم، أي العمليات المعرفية الوسيطة بين المثيرات والاستجابات.(أبو رياش، 2007، 25) وتعد نظرية التعلم المعرفية محور التأثير في ممارسات تصميم التدريس، وتسلط نظرية التعلم المعرفي الضوء على العوامل المتعلقة بالمتعلم أكثر من تلك العوامل المتعلقة بالبيئة. (قطامي وآخرون، 2002، 15) وسيتناول الباحث النظريات التي يستند إليها هذا الأنموذج وهي كالآتي :-

1- النظرية السلوكية في التعلم :

تهتم النظرية السلوكية بدراسة السلوك الظاهري للعملية التعليمية، ويرى أنصار هذه النظريات أن المعلم عليه أن يجيب عن السؤال الآتي :- كيف يمكن أن اوجد دافعية التعلم لدى المتعلمين ؟ فالنظرية السلوكية هي أنموذج معقد جداً. لذا سيتطرق الباحث الى أحد عناصر النظرية السلوكية وهو انتقال أثر التعلم لكونه مرتبط بالخطوة الثامنة من أنموذج دانيال (التطبيق)، ويشير هذا المصطلح الى تطبيق ما تعلمه في مواقف محددة الى مواقف أو بيئات جديدة. (الخليلي وآخرون، 1996، 106) ويعتمد التدريس المباشر على المبادئ السلوكية وغالباً ما يسمى التدريس المباشر (التدريس الذي يقوده المعلم) من الناحية الأساسية.

خطوات التدريس المباشر، إذ يقوم المعلم بالآتي :-

1- يركز على الأهداف الصفية.
2- يقدم المحتوى الكامل للمتعلمين.
3- يضبط الصف ويركز على انتباه المتعلمين.
4- تستغل العملية الوقت المتاح بشكل أكبر.
5- يقدم التغذية الراجعة للمتعلمين لزيادة استيعابهم.(أبو رياش، 2007، 55 - 56)

ويرى الباحث توظيف أنموذج التدريس المباشر في أنموذج دانيال؛ لأن الخطوة الأولى من الخطوات التسع في أنموذج دانيال هي (التقديم)، إذ تعتمد بنحوٍ مباشر على المعلم في إثارة دافعية المتعلمين وتزويدهم بمقدمة مبدئية تشمل عنوان الدرس وأهدافه.

2- النظريات البنائية في التعلم :

إن البنائية هي تنظيم عملية التعلم على النحو الذي يتيح للمتعلم تكوين بنيته المعرفية بنفسه، وذلك عن طريق مواقف تعليمية تثير تفكيره مما يؤدي الى إثارة بنيته المعرفية وتحفيزه لبذل نشاط مقصود للمواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم، وعن طريق مساعدته في الحصول على المعلومات المناسبة للتوصل الى حل القضية المطروحة مع توسيع المعرفة المكتسبة عن طريق التدريب على التطبيقات المرتبطة بمعرفته الجديدة، وبذلك يُعاد تشكيل البنية المعرفية للمتعلم ويصبح تعلمه ذا معنى. (Battista & Clements , 1990 , 35)

ثانياً- دور المعلم في النظرية البنائية

إن المنظور البنائي يتطلب تغيرات جوهرية في سلوك المعلم وهذا يتطلب من المعلم البنائي القيام بالأدوار الآتية :-

1- توفير بيئة صفية بنائية : تشمل الصفوف البنائية على : المتعلم Learner والمهام Tasks والمعلم Teacher.

2- تصميم استراتيجيات وممارسات تدريسية بنائية تركز على التعلم أكثر من التدريس.

3- توفير بيئة تعليمية وممارسات تعليمية – تعلمية تنمي عمليات العلم.

4- تشخيص خبرات المتعلمين السابقة وربطها بالتعلم الجديد لبناء المعرفة المطلوبة التي يمكن دمجها في البناء المعرفي للمتعلم.

5- التعرف على خصائص المتعلمين، وبناء أنشطة ومهمات تلائم خصائصهم وقدراتهم لغرض تطويرها، ودور المعلم ميسر ومعزز ويثير دافعيتهم للتفكير والبحث.

6- اعتماد أستراتيجيات وأساليب للتقويم الحقيقي للمتعلمين كالملاحظة والمقابلة وتقويم الأداء والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، ومحاولة التعرف على الأفكار والمفاهيم الحالية التي يحملها المتعلمون، لغرض تعزيزها أو إعادة بنائها وتحسين ممارسات التعليم. (زيتون، 2007، 61 – 66)

3 نظرية التعلم ذي المعنى (Diveid Ausubel) :

يشير (Ausubel) الى أن تعلم المفاهيم يعتمد على نوع المفهوم ومستوى التطور المعرفي للمتعلم، ولا بد من تزويد الفرد بالخبرة الحسية ليتمكن من تكوين المفهوم، فهو يعتقد أن عملية التعلم الأولية تعرف بعملية تكوين المفهوم، أما المفاهيم الثانوية فإن الفرد يتعلمها عن طريق تمثيل المفهوم أي ربط المفهوم الجديد بالمفهوم الموجود مسبقاً لدى المتعلم بطريقة تعطي المفهوم الجديد معنى واضحاً ومعبراً وتؤدي الى تثبيته. (الخطيب، 1988، 94)

ثانيا – التفكير التاريخي

يعد التفكير التاريخي احد الأهداف الرئيسة التي تسعى دراسة مادة التاريخ للتـدريب عليهـا وممارستها في دراسة الإحداث التاريخية المختلفة ، فليس الهدف الأساسي من دراسة التـاريخ هـو التعرف على إحداث الماضي فقط ، بل الهدف الرئيسي هو دراسة إحداث الماضي مـن اجـل فهـم الحاضر ومواجهة المتغيرات المستقبلية ، وقد نال التفكير التاريخي أهمية كبيرة في مجـال تـدريس التاريخ ، ولذلك فهناك بعض التعريفات التي توضح ماهية التفكير التاريخي ومكوناته ، ويعد اللقـاني من اوائل من تبنى فكرة تنمية التفكير التاريخي في دراسة التاريخ وإشارة الى ان التفكير التاريخي هو عملية تسهم في تنمية قدرة المتعلم ومهاراته التي تتمثل في جمع وربط الحقائق التاريخيـة وعـرض النتائج في صورة منطقية بعيدة عن التحيز (عبد الهادي ،2008 : 50)

ويرى الباحث انه قدرة الطلبة على تحديد الأسباب الرئيسة للإحداث التاريخية ، وتقديم اطـار للتفكير التاريخي ويتضمن تحديد مغزى الاحداث التاريخية والادلة والقدرة على التميز بين الاصـالة والتغير والمشاركة

1- مهارات التفكير التاريخي

نظرا لاهمية التفكير التاريخي فقد اولى الباحثون اهمية كبيرة لتحديد مكونـات مهـارات التفكيـر التاريخي والتي تمثلت فيما يلي

أ- تعرف الإحداث التاريخية وفقا لتسلسلها الزمني

يعد البعد الزمني للاحداث التاريخية جوهر دراسة التاريخ ، لان له تاثير كبير في دراسـة هـذه المادة فهي تحتوي على حقب تاريخية مختلفة ، فاء دراك الأبعاد الزمنية للاحدات يجعـل المـادة وظيفية يمكن فهمها واستفادة منها في تنمية قدرات الطلبة حيث يتمكن الطلبة من فهـم الاحـداث التاريخية وكيفية التدريب على تتبعها وتحديد الاحداث التاريخية

ب-الفهم التاريخي

يعد الفهم التاريخي احد مهارات التفكير التاريخي ، لان الفهم الواعي المستنير هـو اسـاس التفكير العلمي الذي يمكن الطلبة من التواصل الى الاسباب الجوهرية للاحداث التاريخية 0 ويتـضمن الفهم التاريخي مهارات القراءة الابداعية الناقدة التي تتطلب مهارات تفكيـر عليـا لفهـم النـصوص التاريخية

ومما سبق نستنتج الباحث ان الفهم التاريخي من المهارات التي تحدد وتساعد الفرد علـى تفـسير ووصف العلاقات بين الاحداث التاريخية وفهم العلاقات بين المفاهيم وتحديد الاسباب الرئيسة للإحداث التاريخية

ت-تفسير وتحليل الإحداث التاريخية

تعد مهارة التفسير من المهارات التي تساعد الباحث في التوصل الى الاسباب الحقيقية وراء الاحداث التاريخية ، حيث يتطلب التفسير التاريخي من الدارس ان يكون عند قراءته للنصوص التاريخية لدية القدرة على تحديد العناصر المختلفة التي تسهم في تحقيق الاهداف ، ومنها تحديد شخصية الكاتب والمصادر والادلة المختلفة ومصداقيتها، وان يقارن بين الافكار والشخصيات والسلوكيات المختلفة ،وان يتمكن من التميز بين الواقع التاريخي والتفسير التاريخي .

د-البحث التاريخي

تعد مهارات البحث التاريخي من الوسائل الاساسية التي تدعم وتحقيق اهداف دراسة التاريخ فهى تعد وسيلة وغاية في نفس الوقت ، فهى مرادفة لمنهج البحث العلمي ، لانها تعتمد على عدة خطوات علمية يمارسها دارس التاريخ وهي الفحص والتحليل والنقد للاحداث التاريخية بهدف التوصل الى الاسباب الحقيقية .

ث-تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار

كثيرا ما يواجه الفرد في حياته اليومية العديد من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه اتخاذ قرار واصدار احكام في شانها ، ومن هنا يظهر دور التربية والمناهج الدراسية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة لكي يساعدهم في بناء شخصيتهم لمواجهة التغيرات المختلفة .

عوامل نجاح تعليم التفكير

هنالك عوامل متعددة يعتمد عليها نجاح عملية تنمية التفكير ومن أهمها ما يأتي :-

1- المعلم المؤهل و الفعال.
2- إستراتيجية تعليم مهارة التفكير .
3- البيئة المدرسية والصفية .
4- ملائمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير(ألعبيدي ، 2010 ، 56)

مهارات التفكير وإجراءات تدريسها

تعرف مهارات التفكير بأنها قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم و ممارسة العمليات العقلية بسرعة وإتقان ، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على أدراك العلاقات في المواقف والقدرة على اختيار البدائل والقدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة ، كما ان اكتساب هذه المهارات يعمل على تمكين المتعلم من الاحتفاظ بقدرة عالية من المعلومات

ويرى (ألكرمي 1998) إن التعلم نشاط عقلي يتم بوساطة عملية عقلية موجهة ومتحكم بها لنتاج معلومات أكثر حداثة ، كما يعتبر مهارات التفكير متطلبات أساسية لبلورة تفكير سليم لـدى الطـلاب (ألكرمي ،1998 ، 115).

معوقات تعليم مهارات التفكير

1- الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب المدرسية المقررة في التعليم العام مـازال متـأثرا بالافتراض السائد الذي مفاده إن عملية تراكم كم هائل من المعلومات و الحقائق ضرورية وكافيـة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وهذا ما ينعكس على حشو عقول الطلبة بالمعلومات والقـوانين والنظريات عن طريق التلقين كما ينعكس في بناء لاختبارات المدرسية و المعرفية و الصيفية والتي تشغل الذاكرة ، ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل، وتصنيف وتقويم .

2- التركيز من قبل المدرسة لهدف التعليم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلا من ،التركيز على توليدها أو استعمالها

3- غالبا ما يعتمد النظام التعليمي والتربوي في تقويم الطلبة على اختبارات معرفية مدرسية قوامهـا أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية كالمعارف والفهم وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمـنهج المقرر و أهداف التربوية .

4- اختلاف وجهات النظر حول تعريف مفاهيم التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتجيات فعالة في تعليمه مما يؤدي ذلك بدوره وجود مشكلة كبيره تواجهـه الهيئات التعليمية في كيفية تطبيقه (معمار، 2006 ، 43) .

دراسات سابقة

1- **دراسة عيواص** 2002

هدفت الدراسة الى معرفة اثر استخدام أسلوبين في التعلم الذاتي في تنمية بعض مهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية جامعة الموصل

نتائج الدراسة

وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة فـي تنمية المهارات التاريخية (عيواص ، 2002، 1)

2-**دراسة الصعوب** 2003

هدفت الدراسة الى معرفة تحديد درجة مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانويـة فـي محافظـة الكرك لمهارات التفكير التاريخي

نتائج الدراسة

ان درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير من خلال ملاحظاتهم داخل غرفة الـصف قليلة بينما كانت درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارة كبيره من وجهة نظرهم (الصعوب ، 2003: 10)

3-**دراسة خريشه** 2004

هدفت الدراسة الى معرفة مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة الثانوية في الاردن

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الى قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية التفكير التاريخي والى عدم التوافق بين نتائج تحليل المحتوى واراء المعلمين (خريشه ، 2004: 149)

4-**دراسة حميد** 2010

هدفت الدراسة الى معرفة اثر أنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التـاريخي لدى طلبة جامعة ديالى

نتائج الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي(حميد ،2010: 17)

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المستعملة في تحقيق هدف البحث والتحقق من فرضيته على النحو الآتي:-

أولا-التصميم التجريبي:

يعني التصميم التجريبي " وضع خطة للعمل محددة الجوانب تساعد الباحث في اختبار فروضه اختباراً دقيقاً، كما يمثل الهيكل الأساسي للتجربة الذي يقود الى الأسس التجريبية التي تحـدد معـالم التجربة وتعكس تأثيرات المتغيرات (المستقلة والتابعة) بعد تحديد المتغيرات الأخرى الدخيلة والمتداخلة والتي تدخل في مجال التجريب "، (رؤوف، 2001، 152) ويمكن توضيح التصميم بالشكل الآتي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أنموذج دانيال التعليمي	اختبارا لتفكير التاريخي
الضابطة	ــــــــــــ	

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً- عينة البحث:

اختير الباحث احد المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين ،مكاناً لتطبيق التجربة من بين مداس متعددة بصورة قصدية؛ وذلك لوجود ثلاثة شعب في المدرسة للصف الرابع الأدبي ، وهي من متطلبات الدراسة الحالية .

لقد اختيرت بالتعيين العشوائي الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق أنمـوذج دانيال التعليمي، ، أما الشعبة (ب) فقد مثلت المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليديـة ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة، ، فكان عدد طالبات المجموعة التجريبية الأولى (30) طالبة، و (30) طالبة في المجموعة الضابطة .

ثالثاً- تكافؤ المجموعتى

1- درجات اختبار الذكاء:

اختار الباحث اختبار رافن (Raven) المصمم لقياس القابليات العقلية، وهو من أكثـر مقـاييس الذكاء استعمالاً وشيوعاً، ويحتل مكانة مهمة بين بقيـة اختبـارات الـذكاء (عـلام ،2000، 369) ، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعتي البحث كمـا مبـين فـي الجـدول (1) ، وباستعمال الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين، ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين ، أظهرت النتائج انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد مـستوى دلالـة (0,05) بـين المجموعتين التجريبية والضابطة،حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (0,56) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة(2,000) وبدرجة حرية (58) ، وهذا يـدل علـى ان مجمـوعتي البحـث متكافئتان في هذا المتغير .وكما موضح في جدول (1)

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحـسوبة والجدوليـة لمجمـوعتي البحـث (التجريبية والضابطة) في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	30	31,2	10,3	58	0.56	2,000
الضابطة	30	32,7	10,8			

2- العمر الزمني :

متوسط أعمار الطالبات في مجموعتى البحث كما موضح في جـدول (2) وعنـد اسـتعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق ، اتضح بان الفروق غير دالة إحـصائيا عنـد مستوى دلالة (0,05) ،حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (0,95) وهي اصغر مـن القيمـة التائيـة الجدولية (2,000) ، وبدرجة حرية(58) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هـذا المتغير ، وكما موضح في جدول (2)

جدول (2)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والمحسوبة والجدولية للعمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	30	195,43	5,43	58	0,95	2,000
الضابطة	30	197,93	10,63			

ربعاً – مستلزمات البحث

1- تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء مدة التجربة ، بعد أن استشار مجموعـة مـن مدرسي المادة ومدرساتها والاطلاع على خططهم السنوية واليومية ، وملاحظاتهم علـى عـدد مـن الموضوعات التي يمكن أن تدرس في التجربة ، وقد حددت الفصول الثلاثة الاولى التي ستدرس على وفق مفردات المنهاج كتاب التاريخ الحضارة العربية الإسلامية ، المقرر تدريسه لطالبـات الـصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (2011- 12012) .

2- تحديد الأهداف سلوكية:

تعد صياغة الأهداف التربوية لأي برنامج تعليمي الخطوة الأساسية في بنـاءه؛ لأنهـا تـساعد المدرسة على تحديد محتوى المادة المتعلمة والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة له . وتمثل المعيار الأساسي في تقويم العملية التعليمية فـضلاً عن إصدار الحكم على المنهج والكتاب المدرسي . (مقلد، 1986، 140 – 141).

2- إعداد أداة البحث :

1-اختبار التفكير التاريخي

بما أنَ البحث الحالي هدفه تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى عينة البحث فقد قـام الباحـث بإعداد اختبار مهارات التفكير التاريخي ولقياس هذه المهارات قام الباحث بإعداد اختبار يقيس هذه المهارات وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات الآتية :

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التاريخي للإفادة منها في إعداد الاختبار الحالي .

ب- صياغة فقرات الاختبار : صيغت الفقرات بأربعة بدائل وهذه البدائل (هي احتمالات لإجابـة احدها صحيحة) إذ تقاس صحتها من خلال ارتباطها بالمقدمة

ج- حدد الباحث عدد فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي (40) فقرة من نوع الاختيار المتعدد وأربعة بدائل .

2- التحقق من صلاحية الفقرات :

1- صدق الاختبار

من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث هو الصدق والمقصود بالصدق " هو قدرة الاختبار على قياس ما وضع لأجل قياسه (العزاوي،2008: 93)، ويعد الصدق الظاهري احد أنواع الصدق ، ومن الوسائل الفضلى لاستخراج الصدق الظاهري هي تقدير من الخبراء والمختصين لمـدى تمثيـل فقرات الاختبار للصفة المراد قياسها ، تم عرضه على مجموعة من السادة الخبـراء فـي القيـاس والتقويم وطرائق التدريس، وبهدف معرفة مدى صلاحية فقرات الاختبار في قياس مهارات التفكيـر التاريخي في ضوء الأهداف السلوكية ، وعدت الفقرات الصالحة اذ حصلت على نسبة اتفاق (80%) من عدد الخبراء وبذلك قبلت أغلبية الفقرات مع تعديل بعض الفقرات التي عدت صالحة بعد تعديلها ، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً لقياس مهارات التفكير التاريخي .

أ-معامل صعوبة

ويقصد بمعامل الصعوبة " نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صـحيحة " ، وتفـسر درجة الصعوبة بأنها كلما كانت النسبة المئوية للصعوبة اصغر كانت أسهل ، وكلمـا كانـت درجـة الصعوبة للإجابة اكبر كانت الفقرة أصعب (سماره ،1989: 105)

ب- معامل التمييز

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار ، والفقرة الجيدة هي ما تخدم هذا الغرض، وبعد حساب قوة تمييز كـل فقـرة مـن فقـرات

الاختبار، وجد الباحث انها كانت تتراوح بين (0,25) و(0,63) ، وبعد استخراج معامل التمييز لكل فقرة تبين ان فقرات الاختبار جميعها تمتاز بالقدرة والتمييز بين طالبات العينة.

ج-ثبات الاختبار :

يعد الثبات احد المؤشرات المهمة لمعرفة مدى اتساق الفقرات في قياس السمة او الخاصية المصمم لقياسها (Crocher , 1986 , p.125) ويقصد بالثبات دقة المقياس او اتساقه، ولحساب ثبات الاختبار استعمل الباحث (طريقة التجزئة النصفية) تم حساب مقدار الثبات لاختبار مهارات التفكير التاريخي ، وقد تم الحصول على معامل ثبات ومقداره (0,70) ، ولجأ الباحث الى إجراء التصحيح وذلك باستعمال معادلة سبير مان – براون (Spearman-Brown) عندها بلغ (0,82) بعد التقريب، وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر المختصين (عودة ،2002: 266).

- تطبيق التجربة :

1. بدأ الباحث تجربته على أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم 11 /10 / 2011 وانتهت يوم 2 / 1 / 2012 .
2. درّس الباحث بنفسه طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموجب الخطط التدريسية التي أعدّها ..
3. طبّق الباحث اختبار التفكير التاريخي على طالبات مجموعتي البحث في وقت واحد وفي ساعة واحدة يوم 2 /1 / 2012

الفصل الرابع

النتائج البحث وتوصياته

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث وتم فيه الإجابة عن سؤال البحث واختبار الفرضية ، حيث قام الباحث بتحليل نتائج البحث، وكما يتضمن تفسير هذه النتائج في ضوء الجوانب النظرية ، والدراسات السابقة التي لها علاقة بمجال البحث .

أولا - اختبار الفرضية وعرض النتائج :

من خلال التحقق من صحة الفرضية للبحث الحالي وكما ياتي :

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن المادة على وفق أنموذج دانيال التعليمي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير التاريخي ، وللتحقق من صحة الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتين كما في الجدول (3)

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والجدولية في اختبار التفكير التاريخي

المجموعة	عدد طالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	27.6	6,6	2,38	2,000	58
الضابطة	30	24.9	7,2			

يتضح من معلومات الجدول (3) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قد بلغ (27) وبانحراف معياري (6,6) ،بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (24) وبانحراف معياري (7,2) ، وللموازنة بين مجموعتي البحث استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتيى ، فكانت القيمة التائية المحسوبة (2,38) وهي اكبر من القيمة الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (58) لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، وهذا يعني وجود فروق ذوات دلالة احصائية من مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق أنموذج دانيال التعليمي في اختبار التفكير التاريخي .

ثانياً- تفسير النتائج

في ضوء النتائج والتي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ على وفق أنموذج دانيال التعليمي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير التاريخي ويمكن ان يعزى ذلك الى :

1- ان التدريس المجموعة على وفق انموذج دانيال التعليمي بخطواته (التعليم المباشر – المراجعة – الاستعراض – الاستقصاء / النشاطات – التبيان والتعبير- الحوار والمناقشة – الاختراع – التطبيق – التلخيص والغلق)، جعل الطلبة (المتعلمين) محوراً لعملية التعليم مما له الاثر الكبير في إثارة دافعيتهن وإثارة نشاطهن ومما زاد من مهارات التفكير التاريخي لديهم وهذا ما أظهرته نتائج البحث.

2- اظهر ان التدريس بنموذج دانيال التعليمي اله فاعلية من خلال تفاعل طالبات إيصال جميع افراد المجموعة التجريبية الى مستوى الإتقان .

3- إن هذه الانموذج ساعد على إدراك الحقائق وفهمها والتعرف عليها والتدريب على إعطاء الأمثلة المناسبة والحركة في الصف والتشويق مما ساعد على خزن المعلومات في الذاكرة بكل

خصائصها وسماتها الرئيسة والثانوية وتمييزها من غيرها من المعلومات وهذا ساعد على اكتسابها والاحتفاظ بها وكذلك ساعدت على مقاومة النسيان وسهولة استدعاء المعلومات وبالتالي جعل طالبات المجموعة التجريبية تنمي لدهن التفكير التاريخي على طالبات المجموعة الضابطة.

4. يمكن أن يرجع السبب في تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج دانيال التعليمي الى حداثة الأنموذج مما تساعد الطالبات على تسلسل الأفكار بشكل منظم ومنسق وتساعدهن على التفكير بصورة سليمة فضلاً على أنها تثير وتشد انتباههن وأيضاً تثير الحماس والرغبة على الدرس وهذا ما تؤكده الاتجاهات الحديثة في التربية ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من، خريشة ،2004 ودراسة حميد ، 2010

ثالثا: الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية :

1- فاعلية انوذج دانيال التعليمي في تنمية مهارات التفكير التأريخي في مادة التاريخ بوساطة تعزيز الجوانب المعرفية المتعددة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي .

2- لم تقتصر فاعلية أنموذج على تنمية مهارات التفكير التاريخي في مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية ، بل أسهم في تنمية الجوانب السلوكية الأخرى كالالتزام بالدوام الرسمي وتنظيم الوقت .

3- ان طالبات المرحلة الإعدادية بحاجة الى استعمال برامج تعليمية بتوظيف نماذج اكثر فاعلية ومبنية على اسس علمية وفقاً لحاجاتهم ومشكلاتهم (النفسية – المعرفية – الاجتماعية) فضلا عن المرحلة العمرية والدراسية .

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما ياتي :

1- ضرورة اعداد برامج تنمية مهارات التفكير التأريخي ضمن المناهج الدراسية لاقسام التاريخ في كليات التربية والتربية الأساسية ، مع اعطاء الأولوية لاساليب قياس وتقويم هذه المهارات لدى الطلبة .

2- فتح دورات تدريبية لمدرسي مادة التاريخ لتدريبهم على استعمال استراتيجيات حديثة ونماذج في التدريس لتنمية مهارات التفكير التاريخي .

3- التاكيد على مدرسي التاريخ بضرورة استعمال النماذج التي تزيد من التحصيل الدراسي وتنمي مهارات التفكير عامة والتفكير التاريخي خاصة ويمكن ان يتم ذلك من خلال المتابعة والتاكيد من قبل المديرات العامة للاشراف التابعة لوزارة التربية

4- من الممكن ان يستفيد المختصون في مجال تطوير المناهج ألتربوية من نتائج هذا البحث عند تطوير كتاب التاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي في اثراء الكتاب بمهارات التفكير التاريخي .

خامساً : المقترحات:

استكمالاً للبحث الحال يقترح الباحث اجراء البحوث الآتية :-

1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد ومراحل دراسية أخرى .

2- دراسة لفعالية نماذج تدريسية حديثة على طلبة المراحل الجامعية في مادة التاريخ.

3- دراسات مماثلة تستخدم طرائق وأساليب واستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات التفكير التاريخي ولمختلف المراحل .

المصادر العربية والأجنبية

- أبو رياش، حسين محمد (2007) التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
- الأحمد ، نضال شعبان (2006) " اثر التدريب المكثف لمعلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي على تنمية مهارات التفكير العليا لديهن واستخدامها في التخطيط للتدريس في المرحلة المتوسطة"، بحث منشور ، رسالة التربية وعلم النفس، العدد 25 ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، السعودية .
- الجرف ، ريما سعد سعادة (2001) واقع تدريس المهارات الدراسية في كتب القراءة والعلوم والاجتماعيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية ، المجلة العلمية ، كلية التربية ، جامعة اسيوط ، المجلة 17 ع .
- الحيلة، محمد محمود (2001) التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الشروق، عمان.
- _____ومرعي ، توفيق(2003) طرائق التدريس العامة_ ، مكتبة الشروق ، عمان ، الاردن .
- حميد ، سلمى مجيد (2010)اثر نموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى ، بحث غير منشور ،كلية التربية \ الأصمعي ،جامعة ديالى .
- خريشة ، علي كايد (2004) مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، العدد 21، جامعة الأمارات العربية المتحدة.
- _____ ، والصفدي حسين محمد (2001) معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الاردنية لمهارات البحث والتفكير التأريخي، مجلة كلية التربية ، العدد 23 ، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- الخطيب، علم الدين (1988) الأهداف التربوية وتطبيقاتها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون (1996) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
- الخوالدة، محمد محمود وآخرون (1995) مدخل في التربية، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (2001) التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط1، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.
- زيتون، عايش محمود (2001) أساليب تدريس العلوم، الإصدار الرابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

- شلبي، أحمد إبراهيم (1984) البيئة والمناهج الدراسية، أشراف أحمد حسين اللقاني، الناشر مؤسسة الخليج العربي، مطبعة نهضة مصر
- سمارة ، عزيز، وآخرون (1989) مبادئ القياس والتقويم في التربية ،ط 2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن
- الصعوب ، ماجد ، 2003 ، " درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي "، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن .
- الطيطي ، محمد احمد (2001) تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1، عمان ، الاردن .
- ألعبيدي ، هديل عبد الوهاب ،2010 ،" فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول المتوسط "، أطروحة دكتوراه ،كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد .
- عبد العزيز ، سعيد (2009) تعليم التفكير ومهاراته ، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن .
- العتيبي ، رجاء بن غازي (2007) دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير ، بحث منشور ، وزارة التربية والتعليم والتطوير التربوي ، الرياض ، السعودية .
- العزاوي، رحيم يونس كرو(2008) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار دجلة للطباعة ، ط1، عمان ، الأردن.
- عاطف، محمد سعيد (2004): أثر استخدام مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد: 1، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- علام ، صلاح الدين محمود (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي ، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- عليان، شاهر ربحي (2010): مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها – النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- *عودة ، احمد سليمان،2002، القياس والتقويم في العملية التربوية ، دار الأمل، ط5 ، عمان ، الأردن*
- عيواص ، أحلام أديب داوود(2002) ،*" أثر استخدام أسلوبين في التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية / جامعة الموصل "، أطروحة دكتوراه ، غير منشوره ،جامعة الموصل.*
- .قطامي، يوسف (1998): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ـــــــــــ (2002): علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- الكرمي ، زهير (1998) الانسان والتعلم ، دار الهلال ، للترجمة والنشر ، عمان ، الاردن
- معمار ، صلاح صالح (2006) علم التفكير ، ط1 ، دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع عمان ، الأردن
- مقلد، محمد محمود (1986): كيف تصوغ هدفاً تعليمياً سلوكياً، مجلة رسالة التربية، العدد: 12، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم (2003): الصفحة الرئيسية (المعلم)، المملكة العربية السعودية، شبكة المعلومات الدولية، http://www.ksu.edu

1. Battista ،M. ،& Clements ،D. (1990): Constructivism Learnning and teaching. Arithmetic Teaching ،1.
2. Naddock ،M.N(1981): " Science Education An Anthrobilogy view point " Studies in Science Education ،Vol.: 8.