



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى | كلية التربية - الأصمعي

قسم العلوم التربوية والنفسية

اثر إستراتيجية التعلم المستند
إلى المشكلة في تنمية مهارات
التفكير التاريخي لدى
طلاب المرحلة الإعدادية

رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية | الأصمعي جامعة ديالى وهي جزء من

متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس التاريخ)

سلوان عبد احمد التميمي

إشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبيكي

٢٠١١م

١٤٣٢هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
"وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ
عَرَضَهَا عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ
اَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ
كُنْتُمْ صَادِقِينَ* ٣١ قَالُوا
سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا
عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ
الْعَلِيمُ* ٣٢

صدق الله العظيم

سورة البقرة
الآية : ٣١ - ٣٢

اقرار المشرف

اشهد ان اعداد الرسالة الموسومة بـ (اثر استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية) التي قدمها طالب الماجستير سلوان عبد احمد التميمي قد جرى بأشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية - الاصمعي ا جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ) .

التوقيع

الاستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبي

١ | ١١ | ٢٠١١ م

بناء على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.م.د.

خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

اقرار الخبير اللغوي

اشهد بأن هذه الرسالة الموسومة بـ (اثر استراتيجية التعلم المستند الى
المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية
) تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد بها من اخطاء لغوية
وتعبيرية وبذلك اصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الامر بسلامة الاسلوب
وصحة التعبير

التوقيع

التاريخ ١ ١ ٢٠١١ م

اقرار الخبير العلمي

اشهد ان هذه الرسالة الموسومة بـ (اثر استراتيجية التعلم المستند الى
المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية)
قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك اصبحت مؤهلة للمناقشة قدر
الامر بالسلامة العلمية

التوقيع

الاسم :

التاريخ ١ ١ ٢٠١١

اقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (اثر استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية) وقد ناقشنا الطالب (سلوان عبد احمد التميمي) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس تاريخ) بتقدير (امتياز)

أ.م.د.

خالد جمال حمدي

رئيسا

أ.م.د.

نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

عضوا

أ.م.د.

حيدر خزعل نزال

عضوا

أ.د.

عبد الرزاق عبالله زيدان العنبي

عضوا مشرفا

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية \ الاصمعي _ جامعة ديالى بتاريخ / / ٢٠١١

العميد

أ.م.د. نصيف جاسم محمد

/ / ٢٠١١

الإهداء

- إلى إكليل النعمة الذي أزين به رأسي ... والدي (رحمه الله)
- إلى التي أشبعنتني من حكمتها وروتني من حنانها....أمي الغالية.
- إلى القلب الممتلئ حباً وحناناً والنفس الملهمة صبراً
وايماناً ... زوجتي
- إلى سندي في الحياة ...أخوتي وأخواتي.
- إلى نور عيوني وفرحة عمري...أولادي .. ياسر & عمار & غدير

الباحث

شكر و إمتنان

الحمد لله قبل الإنشاء والأحياء ، والآخر بعد فناء الأشياء ، العليم الذي لا ينسى من ذكره ، ولا ينقص من شكره ، ولا يخيب من دعاه ، ولا يقطع رجاء من رجاءه ، والصلاة والسلام على محمد سيد المرسلين وخاتم النبيين ، وحجة رب العالمين ، والمفوض اليه دين الله ، وعلى اله الطيبين الطاهرين وأصحابه المنتجبين .

بفضل من الله سبحانه وتعالى أنهيت كتابة هذه الرسالة ، بعد جهد كبير ، راجيا بها رضا الله سبحانه وتعالى وجزيل أحسانه ، فله الحمد والشكر أولاً واخراً .

ويرغمني الحق ان أتقدم بالشكر الجزيل الى أستاذي المبجل الأستاذ الدكتور عبد الرزاق عبد الله زيدان شكر لا يوفيه حقه ولا يصلني رتبته ، مهما قلت او كتبت ، فقد كان نعم المربي ، والمعلم ، والمرشد ، عطوفا ، صبورا ، حريصا ، مخلصا ، بتوجيهاته السديدة التي ذللت الصعاب في هذا البحث ، اسأل الله تعالى له العمر المديد والتوفيق ، ولأساتذتي أعضاء لجنة المناقشة ، والشكر ، والعرفان على ما تحملوه من عناء في قراءة هذا البحث ، دعائي لهم بالخير والسعادة والسلامة .

وأتقدم بأصدق آيات الامتتان ، والعرفان بالجميل إلى لجنة (السمنار) الأستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي ، والأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي ، والأستاذ الدكتور سالم نوري ، ومن الوفاء ألا أنسى أستاذتي الفاضلة الأستاذ المساعد الدكتورة سلمى مجيد حميد لها مني أجمل الأمنيات والدعاء بالتوفيق ، والشكر موصول إلى زميلتي الأخت وجدان نعمان رشيد التي مدت لي يد العون بمساعدة ، أو مشورة أو كتاب .

واخص بالشكر الجميل الاستاذ المساعد الدكتور ضياء عبدالله التميمي على ما ابداه لي من ملاحظات قيمة في انجاز هذا العمل .

ومن واجب الشكر ان اتقدم بالشكر الجزيل الى ادارة مدرسة اعدادية بلدروز للبنين على استضافتهم لي ، ومساعدتهم في انجاز هذا البحث ، ومن دواعي الاعتراف

بالجميل اسجل شكري وامتناني للأخ تميم حسين عباس التميمي لتعاونه الصادق فجزاه
الله عني افضل الجزاء .

واخيرا شكري المفعم بالحب والاعتزاز لوالدتي واخوتي واخواني ، وزوجتي لدعمهم لي
سواء بالسؤال عني ، او بالدعاء لي ، او مؤازرتي ، واسنادي ، وصبرهم وسهرهم على
راحتي ، عسى الله ان يوفقني ويسدد خطاي في طريق سعادتهم والتضحية من اجلهم
لآرد لهم ولو باليسير من هذا العرفان ، وفقهم الله ورعاهم وسدد خطاهم انه نعم المولى
ونعم المجيب ، والحمد لله رب العالمين .

الباحث

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التآريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

ولتحقيق هدفا البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :-

* " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير التآريخي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التاريخ الأوري الحديث والمعاصر باستخدام إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية "

اقتصر البحث الحالي على :-

١- طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية التابعة لمديرية تربية ديالى .

٢- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ م .

٣- الفصول الأربعة الأولى من كتاب (التآريخ الأوري الحديث والمعاصر) المقرر من قبل وزارة التربية وما تضمنه من مهارات التفكير التآريخي.

اتبع الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميماً للبحث .

تألف مجتمع البحث من جميع المدارس الإعدادية التي تضم الصف الخامس الأدبي للبنين التابعة لمديرية تربية ديالى الدراسة الصباحية ، واختار الباحث قسدياً قضاء بلدروز . وعن طريق السحب العشوائي اختار إعدادية بلدروز للبنين ، وجرى اختيار شعبتين من الصف الخامس الأدبي ، أحدهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ، وبلغت عينة البحث (٦٦) طالباً وبواقع (٣٤) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة وبعد استبعاد الطلاب الراسبين اصبح عدد طلاب المجموعة التجريبية (٣٠) طالباً وعدد طلاب المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً، وأجرى بينهما تكافؤاً في المتغيرات (الذكاء ، العمر الزمني ، التحصيل الدراسي للأبوين ، درجات العام السابق).

قام الباحث بتحليل محتوى المادة المحددة ، واعد اختباراً يقيس مهارات التفكير التاريخي ، واستعمل اداة موحدة عند مجموعتي البحث وهو اختبار مهارات التفكير التاريخي.

درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه في مدة التجربة التي استمرت (١٥) أسبوعاً ، واستعمل الاختبار التائي (T-test) ، ومربع كاي ، ومعادلة سبيرمان - براون ، ومعامل التمييز ومعامل الصعوبة ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وفعالية البدائل الخاطئة كوسائل إحصائية لمعالجة بيانات البحث .

دلت نتائج البحث الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست التاريخ الأوري الحديث والمعاصر باستخدام إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية ، وفي ضوء النتائج استنتج الباحث :

- أسهمت إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب ، فضلا عن تنمية الجوانب السلوكية الأخرى كالالتزام بالدوام الرسمي وتنظيم الوقت .

وقد أوصى بعدد من التوصيات منها :

- ضرورة تنمية مهارات التفكير التاريخي ضمن المناهج الدراسية لأقسام التاريخ في كليات التربية ، مع إعطاء الأولوية لأساليب قياس وتقويم هذه المهارات لدى الطلبة.

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

واقترح الباحث عدة مقترحات منها :

- دراسة لفعالية إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة على طلبة المرحلة الجامعية في مادة التاريخ.

(ثبت المحتويات)

الصفحة	الموضوع
أ	واجهة الرسالة
ب	الآية القرآنية
ج	إقرار المشرف
ج	إقرار رئيس القسم
د	إقرار الخبير اللغوي
د	إقرار الخبير العلمي
هـ	إقرار لجنة المناقشة
و	الإهداء
ز - ح	شكر وامتنان
ط - ك	ملخص البحث باللغة العربية
ل - م	ثبت المحتويات
ن	ثبت الجداول
ع - ف	ثبت الملاحق
٢٠-١	الفصل الأول (التعريف بالبحث)
١٣ - ٢	مشكلة البحث
	اهمية البحث
١٣	هدفا البحث
١٣	فرضية البحث
١٤	حدود البحث
٢٠- ١٤	تحديد المصطلحات
٦٨-٢١	الفصل الثاني (جوانب نظرية ودراسات سابقة)
٢٨-٢٢	المحور الأول : النظرية البنائية
٤٥-٢٩	المحور الثاني : التعلم المستند الى المشكلة
٥٧-٤٦	المحور الثالث : التفكير

٥٩-٥٧	المحور الرابع : التفكير التاريخي
٦٤-٦٠	الدراسات السابقة
٦٨-٦٥	مؤشرات ودلالات مستنبطة من الدراسات السابقة
٦٨	الإفادة من الدراسات السابقة
٩٦-٦٩	الفصل الثالث (إجراءات البحث)
٧٠	أولاً. منهجية البحث
٧١-٧٠	ثانياً . التصميم التجريبي
٧٣-٧٢	ثالثاً. مجتمع البحث
٧٥-٧٤	رابعاً. عينة البحث
٧٦-٧٥	خامساً. مهارات التفكير التاريخي
٨١-٧٦	سادساً . تكافؤ مجموعتي البحث
٨٤-٨٢	سابعاً. ضبط المتغيرات الدخيلة
٩٣-٨٤	ثامناً : مستلزمات البحث
٩٦-٩٣	تاسعاً : الوسائل الاحصائية
١٠٠-٩٧	الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)
٩٩-٩٨	عرض النتائج
١٠٠	تفسير النتائج
١٠٤-١٠١	الفصل الخامس (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)
١٠٢	الاستنتاجات
١٠٣	التوصيات
١٠٤	المقترحات
١٢٠-١٠٥	المصادر
١١٨-١٠٦	المصادر العربية
١٢٠-١١٩	المصادر الأجنبية
١٧٨-١٢١	الملاحق
A-C	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

ثبت الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
٧٣	أسماء المدارس الإعدادية للبنين في محافظة ديالى	.١
٧٥	عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده	.٢
٧٨	المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعي البحث (التجريبية والضابطة (في اختبار الذكاء	.٣
٧٩	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والمحسوبة والجدولية للعمر الزمني للطلاب	.٤
٨٠	تكرارات التحصيل الدراسي للإباء	.٥
٨١	تكرارات التحصيل الدراسي للامهات	.٦
٨١	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات العام السابق ٢٠٠٩ - ٢٠١٠	.٧
٨٤	توزيع دروس التاريخ بين طلاب مجموعتي البحث	.٨
	جدول المواصفات في ضوء أهمية المحتوى المشمول بتجربة البحث	.٩
٨٩	النسب المئوية الاتفاق الخبراء على صلاحية فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي	.١٠

٩٩	١١. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والجدولية في اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي
----	---

ثبت الاشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
٣١	نموذج معالجة المعلومات	٠١
٣٦	مخطط لمكونات إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة	٠٢
٤٥	موازنة بين استراتجية حل المشكلة التعلم المستند الى المشكلة	٠٣
٧١	التصميم التجريبي للبحث	٠٤

ثبت الملاحق

الصفحة	العنوان	رقم الملحق
١٢٢	كتاب تسهيل مهمة	٠١
١٢٣	أسماء السادة المختصين الذين استعان الباحث بهم في البحث	٠٢
١٢٧-١٢٤	استطلاع آراء الخبراء بشأن مهارات التفكير التآريخي	٠٣
١٣٨-١٢٨	استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية	٠٤
١٤٥-١٣٩	استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية	٠٥

١٥١-١٤٦	استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية للمجموعة الضابطة	.٦
١٥٢	درجات طلاب مجموعتي البحث لغرض التكافؤ	.٧
١٥٣	درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء	.٨
١٥٤	أعمار الطلاب محسوبا بالأشهر	.٩
١٦٥-١٥٥	استطلاع آراء الخبراء بشأن اختبار مهارات التفكير التاريخي	.١٠
١٦٦	درجات أفراد المجموعتين الدراسيتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار القبلي لمهارات التفكير التاريخي	.١١
١٦٨-١٦٧	القيم الإحصائية لمعامل الصعوبة وقوة التمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي	.١٢
١٧٠-١٦٩	درجات الطلاب الفردية والزوجية لحساب ثبات اختبار مهارات التفكير التاريخي	.١٣
١٧٥-١٧١	فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات لاختبار مهارات التفكير التاريخي	.١٤
١٧٦	درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار مهارات التفكير التاريخي	.١٥
١٧٨-١٧٧	الأهداف العامة لمادة التاريخ الحديث للصف الخامس الأدبي	.١٦

الفصل الأول

التعريف بالبحث

❖ مشكلة البحث

❖ أهمية البحث

❖ هدف البحث

❖ فرضية البحث

❖ حدود البحث

❖ مصطلحات البحث

مشكلة البحث:

تعد تنمية القدرات العقلية للطلاب وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم ضرورة اجتماعية وتربوية تفرضها مطالب المجتمع في التقدم وفي عملية بناء الإنسان وفق أسس علمية رصينة لمواكبة روح العصر، وما يتصف به من قفزات علمية وتقنية هائلة، لذا أصبح من واجب التربية أن تتمكن من النهوض بدورها في البحث عن الوسائل لتنمية القدرات وفي مقدمتها التفكير، ولقد حظي التفكير كعملية معرفية بعناية المتخصصين في التربية وعلم النفس، وقد تنامي الاهتمام بالعمليات المعرفية والتفكير خاصة إلى الحد الذي يمكن القول إن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بعلم التفكير *Thinking psychology* (أبو حطب، ١٩٧٢، ص ٢٠٠)، إذ يؤكد جون ديوي John Dewy أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها (قطامي، ٢٠٠١، ص ١٤)، وإن اعتبار التفكير مهارة وليس موهبة فطرية هو الخطوة الأولى للقيام بعمل لتحسين تلك المهارة وتطويرها، ولقد أصبح العالم أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات وأصبح النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها (قطامي، وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٦٣)، وبما أن تنمية قدرة الطلاب على التفكير أحد أهداف التدريس (سلامه وآخرون ٢٠٠٩، ص ٢١٤)، فقد طرأ تغيير على فلسفة التدريس حديثا عما كانت عليه في السابق، وذلك لما تتسم به طبيعة المرحلة من سرعة في التغيير والتطور بحيث أصبحت تقوم على عدة مرتكزات منها تهيئة الطلاب لممارسة عمليات ومهارات فكريه، والقدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وربط الأسباب بالنتائج، وتحليل القضايا التاريخية (أبو خريشة، ٢٠٠٤، ص ٢٠٠٤).

واستقراءاً سريعاً لما أظهرته بعض البحوث والدراسات في مجال طرائق تدريس التاريخ السائدة في مدارسنا والتي تشير الى ان طرائق التدريس ما زالت أسيره المفهوم التقليدي الضيق الذي يعتمد على الحفظ والتلقين ، وهذا ما أكدته دراسة كل من (الدليمي ، ٢٠٠١) ودراسة (التميمي ٢٠٠٥) ودراسة (الكبيسي ٢٠٠٦) و(المسعودي ٢٠١٠).

ومن خلال اطلاع الباحث على ما تيسر من الدراسات التي أجريت في العراق والوطن العربي والعالم في مجال تنمية مهارات التفكير وخاصة مهارات التفكير التاريخي وجد ان هناك ضعفاً في اكتساب مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (Wineburg&Wilson, 1992) ودراسة (Yeager&Wilson, 1997) .

ومن خلال عمل الباحث في مجال التدريس ، والزيارات الاستطلاعية التي قام بها لعدد من المدارس * ، ولقائه مع عدد من المدرسين ومصاحبتهم الى داخل غرفة الصف ، والاستبانة التي وزعها لعدد من المدرسين ، فقد لاحظ من خلال اجابة المدرسين ان هناك ضعفاً في وضوح مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، وفي تقدير الباحث يمكن ان يؤثر ذلك على مستوى تحصيلهم في مادة التاريخ .

ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي :-

- ما فاعلية إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟

* قام الباحث بزيارة لعدد من المدارس ومنها ثانوية المستقبل والاعداديه المركزيه بتاريخ ٢٠١١/١٠/٣ م

أهمية البحث

تعد التربية ضرورة لا يستطيع الفرد والمجتمع الاستغناء عنها، وكلما ارتقى الإنسان وتحضر ازدادت حاجته اليها (الرشدان ، وجعيني، ١٩٩٤ ، ص ٣٧) .

وتؤدي التربية دورا رئيسا في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه ، فهي عملية مخططة منظمة ترمي إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادرا على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به (أبو جادو، ٢٠٠٣ ، ص ٢٥).

والتربية هي المرآة التي تعكس صورة المجتمع وفلسفته وأهدافه ومفاهيمه وهي الأداة الجيدة لنموه وتحديد اتجاهه وتحقيق غاياته لذلك تهدف الأمم المتقدمة إلى تطوير نظمها التربوية وأساليبها كي تتماشى والتطورات الكبيرة في منجزات العلم وتطبيقاته انطلاقا من إيمانها بان التربية أفضل وسيلة لاستثمار الموارد البشرية ومن وعيها الحقيقي بان العلم هو أسلوب تفكير وعمل يجب ان ينعكس على حياة الفرد اليومية في تفكيره وعمله (جراغ، ١٩٨٣ ، ص ٥٧-٥٨).

وتهدف التربية إلى توظيف طاقات المتعلمين إلى أقصى الحدود ، ولعل أفضل ما تقوم به التربية من الجانب المعرفي هو تفعيل القدرات العقلية التي وهبها الله للإنسان (ألرواس ، ٢٠٠٦ ، ص ٥) .

والتربية في توجهها لتحديث التدريس قد اعطت اهتماما كبيرا لاستخدام طرق وأساليب تتفق وتطور القدرات الفكرية للطالب وتؤدي الى تطوير مهاراته وقدراته العقلية (Hudging,1986p.53) .

وقد اهتمت التربية بالمتعلم فجعلته مادتها ، فلم يقتصر دورها على نقل المعرفة فقط ، بل هدفت إلى تنمية شخصيته وتكاملها ، فالمهمة الاساسيه هي تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يتعلمون (أحيه ، ١٩٩٩ ، ص ٢٦٥) .

وتعد المناهج وسيلة التربية في تحقيق اهدافها ، فهو يقوم على اساس التحسين والتطوير (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧) .

وتؤدي المناهج دورا حيويا في تنمية وتطوير التفكير ، فعن طريقها يتم تعليم وتدريب الطلاب على التنظيم ، والتسلسل المنطقي في تفكيرهم حتى يتمكنوا بعد ذلك من تطبيق تلك المهارات داخل وخارج المؤسسات التربوية (العبيدي ، ٢٠١٠ ، ص) .

ومن هنا باتت أهمية إثراء المنهج المدرسي بمهارات التفكير ، وتغير المدارس موضوع تعليم مهارات التفكير جزءاً مهماً من جوانب عملية تطوير التعليم وكهدف من أهداف أجهوده في التعليم (السرور ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٥) .

ولذلك بدا الاهتمام بدراسة التفكير وتعليمه من خلال المناهج الدراسية ، وعقدت الكثير من المؤتمرات العالمية والعربية والمحلية ومنها (برنامج التعليم المعتمد على التفكير) الذي اعده مركز النافع للبحوث والاستشارات العلمية لتعليم وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال المواد الدراسية في السعودية عام ٢٠٠٢ ، والمؤتمر العلمي الثالث (مؤتمر إصلاح المناهج ٢٠٠٥) في بغداد ، لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، الذي كان تحت شعار رعاية الموهوبين والمتفوقين اولويه في عصر العولمة والمنعقد في عمان عام ٢٠٠٣ ، والذي ورد في توصياته الاهتمام بقضايا التفكير بأنواعه كافة لأنها تعد من أهم عوامل تنمية المواهب وتطويرها .

وينبغي إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تكون بشكل تثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحه تتطلب التفكير في حلها ، واستخدام

طرائق مثل مناقشه وحل المشكلات والاستقصاء ، لان هذه الطرائق تكسب المتعلم مهارات التفكير (ابو حنبله ، ٢٠٠٥ ، ص ١٢٥) .

وتحتل مناهج الاجتماعيات مكانة مرموقة وسط المناهج الدراسية ، وقد زاد الاهتمام بهذه المناهج في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير وذلك لأدراك المؤسسات التربوية أهمية تلك المناهج في بناء شخصية المتلقي المتكاملة والمنتجة والمبتكرة ، ويذكر بانكس وامبروز (Banks and Ambrose) ان الهدف الذي تسعى إليه المواد الاجتماعية هو مساعدة الطلاب وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرارات المنطقية في حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية (الدالمي ، ٢٠٠٥ ، ص ١٦) .

وتعد مادة التاريخ احد ميادين المواد الاجتماعية ، وهو علم له أصوله وقواعده ، وأدواته المتعددة ، التي جعلت منه علما وظيفيا له مكانته المتميزة بين العلوم الأخرى (الفنيش ، ١٩٩١ ، ص ١٢٧) .

والتاريخ يعنى بدراسة الماضي في مختلف مراحلها باعتباره جذورا للحاضر الذي نعيشه وبذلك فان تدريس هذه المادة ضروري لتربية الطلاب وتعريفهم بالإحداث التاريخية في وطنهم وفي العالم لأنه قد يتأثر ويؤثر في الإحداث التاريخية المستقبلية (الكلوب ، ١٩٨٩ ، ص ٢٧) .

ويهدف تدريس التاريخ الى تنمية التفكير عند المتعلمين ومساعدتهم من خلال تعليمهم كيفية التفكير ، وتنظيم الافكار ، والمعلومات بطريقة ما (السامرائي ، واخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٩) .

وكما أن دراسة التاريخ تغرس في نفوس المتعلمين روح التفكير العلمي وتكسبهم طريقه تفكير تستند إلى النقد والمقارنة وتقويم الادله والبراهين ، وربط الحوادث بنتائجها (الصباغ ، ١٩٨١ ، ص ١١٠) .

ومن التاريخ يتم استخلاص العبر والدروس وتكوين تفكير يقوم على التمييز بين المفاهيم التاريخية والرأي ، والحقيقة ، وتفسير الأحداث والظواهر التاريخية تفسيراً علمياً ، وهو يأخذ مكانه مرموقة بارزه بين المقررات الدراسية مستمداً مكانته من طبيعته وأهميته للمجتمعات الانسانية ودراسة الأحداث والقضايا والمشكلات التي تطرأ على هذه المجتمعات ومتابعة التغيرات بالتحليل والتفسير للوقوف على الأسباب والنتائج المترتبة عليها (قطاوي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٥) .

ودراسة التاريخ من أهم الوسائل المؤدية إلى تنمية التفكير من خلال الحوادث التاريخية والربط بين الأسباب والنتائج (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤١) .

وان تدريس مادة التاريخ تهدف تنمية مهارات التفكير ، ومن خلال هذه المهارات يمكنهم الحصول على اغلب المعلومات خارج نطاق دراستهم وحتى من خلال مطالعتهم الخارجية ، كما تفيد المهارات التاريخية في فهم وتفسير طبيعة النظام السياسي والإداري والديني والاجتماعي الذي يكونون بصدد دراسته وبالوقت نفسه فان هذه المهارات تساعد أطلاب على إحراز مفاتيح النجاح ، من خلال سيطرتهم على فهم المادة التاريخية مما يساعد على نشر تطبيقاتها ضمن مدى واسع من الفرص التي تتاح لهم فيما بعد ، سواء في مجال قراءة التاريخ واستيعابه ، او في مجال البحث العلمي وكمحصله فان المهارات التاريخية تمثل الخبرة الموحدة للذين يدرسون التاريخ عبر سنوات الدراسة (شعلان وجارالله ، ١٩٧٠ ، ص ٥٠) .

وقد أضحت تنمية مهارات التفكير إحدى متطلبات هذا العصر، وأبدت معظم الدول اهتماماً كبيراً في تنمية تفكير طلابها لتخدم أهدافها التربوية (عبد العزيز، ٢٠٠٩ ، ص ٨١) .

وبرر العديد 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 الأفراد على التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات ومساعدتهم على الفهم الأعمق والأفضل للأمور الحياتية (جوهن ، ٢٠٠٢ ، ص ٨٥) .

ومن خصائص مهارات التفكير أنها قابلة للتعلم ، وقابلة للنقل والممارسة ، وقابلة للتوظيف في مواقف جديدة ، وتحسن بالتدريب والممارسة (العتيبي ، ٢٠٠٧ ، ص ١٢) .

وقد دلت الأبحاث إلى إن تنمية مهارات التفكير 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 ، ويرى ، ويعلم ، وبالتالي يمكن المتعلم من حل المشكلات التي تواجهه (الطيطي ، ٢٠٠١ ، ص ١٢٤) .

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى إن تدريس المهارات قد أدى إلى تحسن في التحصيل الدراسي، كدراسة (بانكي 1986 Panky) 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 ، ٢٠٠١ ، ص ٣) .

وزدادت أهمية تنمية مهارات التفكير 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 ٢٠٠٣ ، ص ٢١٥).

وتتبع أهمية مهارات التفكير الى ان المعلومات تتوسع بمعدل سريع ، ولا يمكن للفرد ان يخزن في ذاكرته معلومات كافية 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 ألتخبه لا تظم بالضرورة جميع الأفراد ولكن الأفراد جميعا يمكن ان يكونوا مفكرين أكفاء (الأحمد ، ٢٠٠٦ ، ص ٢) .

ومهارات التفكير التاريخي كما يراها (مهران ١٩٩٢) هي الطريق او المنهج الذي يمكن الباحث من الوصول الى الحقيقة التاريخية بأتباعه خطوات منظمة (مهران ، ١٩٩٢ ، ص ١٧٠).

وأهميتها هذه تتبع من أمكانه التي أصبح يحتلها التفكير لجميع المواد الدراسية ، وفي مقدمتها الدراسات الاجتماعية ، وان الفهم الجيد للتاريخ يتطلب مشاركة الطلاب في التفكير التاريخي بإثارة تقديم الادله لدعم إجاباتهم وتجاوز الحقائق التي تتضمنها كتبهم المقررة (خريشه ، والصفدي ، ٢٠٠١ ، ص ١٢٢).

وأهمية مهارات التفكير التاريخي تتفق مع الفلسفة ألتحديثه 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 (الناشف ، ١٩٨١ ، ص ٢٠).

وان طرائق التدريس التقليدية المستندة الى الحفظ والتلقين مازالت تأخذ فعلها في عملية التدريس، إذ تستعمل من دون إشراك الطلاب في تدريبهم على التعلم الذاتي الذي يفتح بابا واسعا مستقبلا للاعتماد على أنفسهم في اكتساب المعرفة (الفاخوري ، ١٩٩٢ ، ص٢) .

وان واقع تدريس مادة التاريخ تشوبه الأساليب النمطية التي تقلل من تحقيق الأهداف المنشودة، و من نفعه التربوي (سعادة ،١٩٨٥، ص ١٥) ، حيث تؤكد كثير من الدراسات أن تعليم التاريخ ما زال مقتصرًا على التلقين المباشر ، إذ يقاس نجاح المتعلم في مدى قدرته على استظهار المعلومات واسترجاعها كما هي ، مما يحول دون تنمية مهاراته العقلية وتطويرها (هيلات،٢٠٠٩، ص ٢٦٤)، وهذا ما أشارت اليه العديد من الدراسات كدراسة (الجاف ٢٠٠٤) ودراسة (الدليمي ٢٠٠٥) حيث يلقن فيها المدرس المعلومات والمعارف للطلاب ويوضح الغامض منها ويلخصها في حين يكون دور الطالب محددًا النشاط والفاعلية بانصرافهم الى الحفظ والاستظهار دون تنمية مهارات التفكير لديهم .

وبشير (مرعي وآخرون) إلى أن ممارسة بعض طرائق التدريس تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ومنها (أسلوب حل المشكلات ، وأساليب البحث والاستقصاء والإكثار من الاسئلة المفتوحة ، حيث تمثل تصدي نشط للمشكلة من خلال توليد قائمه من الأفكار والتي تؤدي إلى وضع بدائل وحلول جديدة ونافعة) (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٢) ، وأطريقه الجيدة هي التي تهتم بالتفكير وتوليد الأفكار وحل المشكلات(عطية ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٧١) .

وان استخدام المدرس لإستراتيجية جديدة هو الوسيلة التي تساعد على نقل ما يتضمنه المحتوى التعليمي من معرفه ومعلومات ومهارات ، وترجمته بطريقه تكفل

للطالب التفاعل مع المادة الدراسية والنشاطات المنهجية والمدرسين والطلاب ، كما أن أتباع الإستراتيجية المناسبة يساعد كلا من المدرس والطالب على تحقيق الأهداف التعليمية ببسر وسهولة (دروزه ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٥) .

وان استخدام المدرس لتلك الأساليب التدريسية المناسبة يعد واحدا من المقومات الاساسيه في تنمية تفكير المتعلمين (السامرائي ، ١٩٩٤ ، ص ١٣٢) .

ومن المهم إتقان المدرس لمهارات التفكير وذلك لمساعدته في تدريب طلابه عليها، والانتقال إلى تعليم يتطلب تعدد الأهداف وتنوع العمليات الذهنية وتعزيز تفرد الفرد وتميز الطلاب وبذلك يحقق إتقان الطلبة مهارات وعمليات التفكير وأساليب الحصول على المعرفة والخبرة بأنفسهم (قطامي ، ٢٠٠١ ، ص ٦٦) .

وتعد الاستراتيجيات التي يتبعها المدرس داخل غرفة الصف من العناصر الضرورية التي تمكن من تدريب طلبته على حل المشكلات ، واكتسابهم لمهارات تفكيرية يحتاجونها لتحقيق ذلك ، ومن هذه الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في هذا الجانب هي إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة (سعدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦ ، ص ٤) .

ويكون الهدف الرئيسي من التعلم المستند إلى المشكلة رفع معايير أداء الطلاب النوعي ، إذ أنها تتطلب من الطلاب بذل الجهد الكبير المدعم بالعمليات الذهنية الراقية مقارنة بالتعليم التقليدي ، حيث ان المشكلة المقدمه للطلاب والمحضرة بشكل جيد تمكن الطلاب من التعلم من مصادر متنوعة ، وتعمل على تدريبهم على اتخاذ القرارات المستندة إلى مصادر بحثهم ، وهذه الخطوات البحثية تمكن الطلاب من تنمية مهاراتهم البحثية ، وبالتالي العمل على مواجهه المشكلات التي تواجههم (ابو جادو ، ونوفل ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٦) .

وتعد هذه الاستراتيجيه من ضمن التحولات الجذرية في النظره إلى التدريس والكيفية التي تقدم للمتعلمين ويرى (Bentley and Watts , 1991) أن هذا النوع من التعلم يزداد مع الزمن ، وذلك لأنه يقدم للطالب مواقف للتعلم المفتوح تخلو من القيود التي تفرضها أساليب التدريس التقليدية (سعدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦ ، ص ٤) .

وتقدم هذه الاستراتيجيه حلاً لبعض المشكلات التعليمية كسلبية المتعلم، وعدم مشاركته في عملية التعلم، واكتفائه بحفظ المعلومات دون فهمها، كون المتعلم في هذه الإستراتيجية يقوم ببناء المعرفة بنفسه، ويتمثل دور المعلم في توفير مصادر التعلم المختلفة، ومساعدة المتعلم للوصول للمعرفة من خلال حل مشكلات معينة، وبالتالي يزيد تحصيل المتعلم. وهذا ما أكدته عدد من الدراسات مثل دراسة وبتي (Wealthy 1991) ودراسة العرفج (Al-Arfaj , 2000) ودراسة (شارب ٢٠٠٨).

ومما سبق يمكن ان تبرز أهميه البحث الحالي فيما يأتي .:

- تعد أول الدراسات التي أشارت إلى تنمية مهارات التفكير التاريخي من خلال إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة (على حد علم الباحث).
- يفتح هذا البحث مجال لبحوث لاحقة ضمن مجال طرائق التدريس عامة وطرائق تدريس التاريخ خاصة.
- اهمية مهارات التفكير التاريخي .
- اهمية استراتيجيات التعلم الحديثة .

هدفا البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :-

١- تحديد مهارات التفكير التاريخي لطلاب المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر .

٢- معرفة اثر استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكله في تنمية مهارات التفكير التاريخي .

فرضية البحث

- " لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير التاريخي لطلاب المجموعه التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التعلم المستند الى المشكله ، وطلاب المجموعه الضابطه الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير التاريخي " .

حدود البحث

- احدى المدارس الاعدادية النهارية التابعة لتربية محافظة ديالى .
- عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في احدى المدارس النهارية التابعه للمديرية ألعامه لتربية ديالى .
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ م .
- الفصول الاربعه الأولى من كتاب (التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر) المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ م .

تحديد المصطلحات

أولاً: الإستراتيجية Strategy

عرفها كل من :-

١- (الفتلاوي ٢٠٠٦)

" أنها مجموعه من الأهداف والطرائق والوسائل والأساليب سواء تدريبيه او تقويميه وخطوات وأنشطه يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعليه من خلال تحركات يقوم بها كل من الطالب والمدرس " (الفتلاوي ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٣٣) .

٢- (ابو شعيره واخرون ٢٠٠٧)

" أنها مجموعه من الإجراءات والانشطه والأساليب التي يختارها المدرس او يخطط لإتباعها الواحدة تلو الأخرى ، وبشكل متسلسل مستخدما الإمكانيات المادية المتاحة لمساعدة طلبته على إتقان الأهداف المتوخاة" (أبو شعيره واخرون، ٢٠٠٧ ، ص ٣٤٣) .

٣- (الحيلة، ومرعي ٢٠٠٨)

" هي مجموعة طرق وإجراءات او طرق محددده لتنفيذ مهارة معينه " (الحيلة، ومرعي ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٤) .

٤- (عطية ٢٠٠٩)

" أنها مجموعه من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المدرس ليتوصل بها الى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها ، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والانشطه والوسائل ، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف" (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٤١) .

التعريف النظري

" مجموعه من الأساليب التعليمية التي يخطط لها المدرس في رسم سياسته التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية بأقل وقت وجهد من قبل المدرس والطالب ."

التعريف الإجرائي

هي مجموعه من الإجراءات التي يستخدمها المدرس في مادة التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر والتي تحتاج إلى جهد في اختيار الطرق والأساليب اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة .

ثانيا ١ التعلم المستند إلى المشكلة Problem – Based learning

عرفها كل من :-

١- (Holly 1996)

" أنها استراتيجيه تعليمية تستند إلى تصميم الوحدات الدراسية المقررة لبحث معين ، بحيث تتضمن هذه الوحدات مجموعه من المشكلات المرتبطة بحياة الطلاب الواقعية ، وفي الوقت نفسه تعمل على جذب انتباههم ، وتستثير عمليات التفكير لديهم ، وتقودهم إلى حل المشكلة " (Holly , 1996 p.276) .

٢- (عبد الحميد ١٩٩٩)

" استراتيجيه يتم فيها عرض مواقف مشكله على الطلاب تكون ذا معنى وحقيقية بحيث يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء (عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٥) .

٣- (Benoit 2004)

" أنها منهج متطور ونظام متحرر يهتم بضرورة تطوير مهارات حل المشكلات مساعدة أطلاب على اكتساب المهارات والمعارف على حد سواء ، ويتعلم الطلاب

مهارات التفكير والاطمئنان عن طريق الصراع ما بين الخطوات التي يقومون بها وبين
المشكلة الفعلية " (Benoit 2004, P 1)

٤- (برغوت ٢٠٠٨)

" أنها استراتيجيه تعتمد على العمل الجماعي ، تبدأ بتقديم مشكله حقيقيه يواجهها
الطلاب ويقومون بتحليلها والعمل على إيجاد الحلول المناسبه لها من خلال المعرفة
والمهارات التي يتم اكتسابها ، وتتكون من ثلاثة عناصر هي المهام ، والمجموعات
الصغيرة ،المشاركة " (برغوت ، ٢٠٠٨ ، ص ٦) .

التعريف النظري

" استراتيجيه تنبثق من النظرية البنائية يتم فيها تعريض المتعلمين إلى مواقف تكون
على شكل مشكله تكون محيره لتفكير المتعلمين ،وبالتالي استخدام مهارات معينه لحل
هذا الموقف أو المشكله " .

التعريف الإجرائي

" استراتيجيه يتم من خلالها تعليم (طلاب الصف الخامس الادبي) مادة التاريخ
الأوربي الحديث والمعاصر ومعرفة أثرها في تنمية مهارات التفكير التاريخي "

ثالثا | المهارات Skills

عرفها كل من :-

١- (Good 1973)

"الشي الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقه سواء كان هذا الأداء جسميا أو
عقليا " (Good , 1973 ;p 563) .

٢- (حسين ، وفخرو ٢٠٠٢)

"أقدره على استخدام الحقائق والنظريات والمعلومات التي سبق تعلمها في حل مشكله تعرض في موقف جديد أو محتوى جديد"
(حسين ، وفخرو ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٥) .

٢- (دناوي ، ٢٠٠٨)

" هي معالجات ذهنيه تمارس عن قصد في التفاعل مع المعلومات او المواقف لتحقيق هدف معين" (دناوي ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧) .

٣- (ألبيدي ٢٠١٠)

" أقدره على الانجاز العقلي بكل دقه وسهوله" (ألبيدي ، ٢٠١٠ ، ص ١٦) .

التعريف النظري

"أقدره على مواصلة النشاط سواء كان معرفياً أو مهارياً بأقل وقت وجهد".

التعريف الإجرائي

" قدرة (عينة البحث) على أداء المهارات المعرفية في التفكير التاريخي من خلال إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة".

رابعاً | التفكير التاريخي

عرفه كل من :-

١- (ألقاني ١٩٧٩)

"هو عميلة جمع الحقائق وربطها وفحصها، وعرض النتائج بصورة صحيحة بعيدة عن التحيز والتعصب ، والمناقشة المنطقية والخروج بحكم مستقل تدعمه الادله

وإدراك إن كل نتيجة تعد فرضاً قابلاً للقبول أو الرفض في ضوء ما يستجد من أدله وبراهين" (ألقاني ، ١٩٧٩ ، ص ٩٣).

٢- (زريق ١٩٨١)

"هو عملية استكشاف علة الأحداث الماضية من خلال الاجابة عن السؤال لماذا حدث التاريخ كما حدث واتخذ الشكل الذي يتراءى لنا به" (زريق ١٩٨١ ، ص ١٣٣).

٣- (خريشه والصفدي ٢٠٠١)

"هو عمليه عقليه يستخدمها دارس التاريخ عند قيامه بالتعامل مع النصوص والادله التاريخية بطريقه علميه" (خريشه ، والصفدي ، ٢٠٠١ ، ص ١٢٨).

٤- (خريشه ٢٠٠٤)

"هي ألقدره على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتب التاريخ عن طريق جمع البيانات والادله التاريخية من مصادرها الاصليه وتنظيمها ، وتصنيفها وتفسيرها ، وتقبل وجهات نظر مخالفه واستبعاد التحيز وإصدار الأحكام من اجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الادله والبراهين" (خريشه ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٩).

التعريف النظري

"هو عمليه عقليه تتضمن عدد من المهارات من التسلسل الزمني ،والقدرة على إصدار الأحكام ،واتخاذ القرار ، وتفسير القضايا التاريخية، وربط الأسباب بالنتائج ،وصياغة عدد من الفرضيات ، والوصول إلى الحقائق عن طريق البحث العلمي".

التعريف الإجرائي

"هو قدرة (عينة البحث) على أداء المهارات العقلية الخاصة بالتاريخ بدقه وسهوله ،من خلال استخدام عدد من المهارات للوصول إلى تعلم أفضل في نهاية التجربة ."

خامسا ١ المرحلة الإعدادية Preparatory Staage

تعريف وزارة التربية ١٩٧٧:

"وهي مرحلة تأتي بعد المرحلة المتوسطة وتشمل الصفوف (الرابع ، والخامس ، والسادس) بفرعيها العلمي والآدبي (وزارة التربية ، ١٩٧٧ ، ص٤).

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية

- ❖ النظرية البنائية .

- ❖ إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة .

- ❖ التفكير .

- ❖ مهارات التفكير التاريخي .

ثانياً: دراسات سابقة .

- ❖ عرض الدراسات السابقة .

- ❖ مؤشرات ودلالات مستنبطة من الدراسات

السابقة .

- ❖ الاستفادة من الدراسات السابقة .

المحور الاول ١ النظرية البنائية

مقدمة

شهد القرن الماضي خلال العقدين الاخيرين تحولات رئيسية في النظر للعملية التربوية و التعليمية من قبل الباحثين وتضمنت تلك التحولات اثاره التساؤل حول العوامل الخارجية المؤثرة على التعلم مثل خصائص المتعلم (الشخصية ووضوح تعابيره ، وحماسه ، وطريقة ثنائيه) ، الى اثاره التساؤل حول مايجري بداخل عقل المتعلم مثل (معرفة السابقة ، وفهمه ، وقدرته علالتذكر ، وقدرته على معالجة الامور ، ودافعيته ، وانماط تفكيره ، وكل مايجعل التعلم لديه ذا معنى) وقد اسهم الباحثون بشكل واضح في هذا المجال ، وظهر ذلك من خلال تركيزهم على كيفية تشكيل هذه المعاني ، واستند الباحثون في هذا التوجه الى مدرسة فلسفيه سميت بالنظرية البنائية (ابو عوده ٢٠٠٦ ، ص ١٤) .

وتعتمد الفلسفة البنائية على نظرية بياجيه التي ترى ان التعلم المعرفي يتم من خلال التكيف العقلي للفرد ، بمعنى حدوث توازن في فهم الواقع مع الظروف المحيطة بهم ، ولذا فان التعلم البنائي يقوم على تنظيم التراكيب الذاتية للفرد يقصد مساعدته في احداث التكيف المطلوب ، ولهذا فان البنائيين يؤكدون على التعلم القائم على المعنى او الفهم (الهويدي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٩٩) .

ويعتبر العالم النمساوي جان بياجيه jen piegeat (١٨٩٦ - ١٩٨٠) من اول علماء التربية الذين نادوا بالبنائية ، ويعتقد بياجيه أنّ الإنسان تنمو لديه مستويات التفكير عبر مراحل محدد و تتميز كل مرحلة بامتلاك مفاهيم او تراكيب عقلية هي

برامج واستراتيجيات يستخدمها الفرد في تعامله مع البيئة بزيادة خبرات الفرد تصبح المستويات والتراكيب الفكرية قادرة على تغير خبراته الجديدة ن ، لذا تتكون لديه تراكيب فكرية جديدة تستوعب هذه الخبرات الجديدة اي ان هذه التراكيب الفكرية تتوسط بين الفرد وبيئته (الاغا ، وعبد المنعم ١٩٩٧ ، ص ٢٤٠).

وتؤكد البنائية على أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة مستمرة من خلال تعديل المنظومات والتراكيب المعرفية للفرد (Appleton 1997 p 300)

ومن الصعوبة ايجاد تعريف محدد للبنائية وذلك لعدة اسباب منها : ان مصطلح البنائية يعد جديداً نسبياً في الادبيات الفلسفية والنفسية والتربوية ، كما ان منظري البنائية ليسوا بفرقاً واحداً ، ولكنهم عدة فرق ومن ثم ليس هنالك اجتماع بينهم على تعريف محدد لها (زيتون ، وزيتون ، ١٩٩٢ ، ص ٢).

فقد عرفها (شلايل ٢٠٠٣) بأنها الفلسفة المتعلقة بالمتعلم والتي تفرض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على افكار جديدة داخل سياق معرفتهم الانية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم (شلايل ، ٢٠٠٣ ، ص ١٦).

وعرفها (ابو عودة ٢٠٠٦) بانها نظرية يقوم فيها المتعلم بتكوين المعارف الخاصة التي يخزنها داخل عقله ، وان المتعلم يكون معرفته بنفسه ، اما بشكل فردي او جماعي بناءً على معارف حالية وخبراته السابقة ، حيث ان المتعلم يقوم بانتقاء وتحويل المعلومات وتكوين الفرضيات ، واتخاذ القرارات المعتمده على البنيه المفاهيميه التي تمكن من القيام بذلك وذلك بوجود المعلم الميسر للعملية التعليمية (ابو عودة ، ٢٠٠٦ ، ص ١٦-١٧).

اما (النجدي واخرون ٢٠٠٣) فقد عرفها بانها ذلك الموقف الفلسفي الذي يزعم ماتدعي بالحقيقة ماهي الا تصور ذهني عند الانسان معتقداً اكتشفها (النجدي وآخرون ،٢٠٠٣، ص ٣٠٤).

وعرفها جلاسر فيلد (Glassers Feld) بأنها تفكير بالمعرفة وبالية الحصول عليها وعرفها ايراسين وولش (Airasin &Walsh) بانها الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية وتطويرها واستخدامها (زيتون ، ٢٠٠٢ ، ص ٢١٢) .

وعرفها كوبرين (Godren .1993) بانها البناء على المعرفة التي لدى الطالب والتعلم يركز على الطالب حيث يكون على الطلبة ان يبنو معرفتهم بأنفسهم (Godren .1993 p. 51).

مفهوم التعلم لدى البنائين :

تنظر البنائية لعملية التعلم بأنها عملية نشطة ، يمارس المتعلم فيها النشاط بنفسه وذلك لمعالجة معلوماته وتعديل بنيته المعرفية، فبذلك يبذل المتعلم جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه فعندما يواجه مشكلة معينة فيقوم باتباع منهج علمي في الحل بدأً بالاحساس بالمشكلة ، وتحديدتها وجمع المعلومات ذات الصلة بها ووضع الفروض والحلول المؤقتة واختيار الفروض ، ووضع الحلول ، وتطبيق الحل (برغوت ، ٢٠٠٨ ، ص ١١) .

وتنظر البنائية على ان عملية التعلم هي عملية بناء واعادة بناء للمعرفة حيث يفسر المتعلم والمعلومات الجديدة في ضوء معرفته السابقة ، وتؤكد على دور التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني في بناء المعرفة ، وترفض ان يكون التعلم مجرد نقل

المعلومات وانما عملية بناء واعادة بناء المعرفة ، فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة ويبنيها على اساس المعرفة الموجودة مسبقاً ، وكذلك تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني مع الاعتراف بان اللغة المشتركة والثقافة تجعل المتعلمين يفهمون الاشياء بشكل مشابه ، او يكون منظورهم للامور متشابه الا ان الخبرات الشخصية ربما تكون مسؤولة عن اختلاف تأويلات الافراد ونظرتهم للامور (زيتون ٢٠٠٣ ، ص ٢٠) .

وتتضح عملية التعلم من منظور البنائي بما يلي :-

- تصاغ الأهداف التعليمية في صورة مقاصد عامة تحدد من خلالها عملية مفاوضة اجتماعية بحيث يسعى جميع الطلاب لتحقيقها
- المستوى التعليمي يكون في صورة مهام او مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة الطلاب .
- إستراتيجيات التدريس تعتمد على مواجهة الطلاب بموقف مشكل يحاولون ايجاد حلول له من خلال البحث والمفاوضة الاجتماعية .
- المتعلم مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي وهو باحث عن معنى بخبراته بالاضافة الى انه مسؤول في ادارة التعلم وتقويمه (القطراوي ٢٠١٠ ، ص ٢٠) .

تصميم التعلم البنائي

تهتم فلسفة التعلم البنائي بجميع اوجه التعلم المختلفة ، فهي تهتم بالعناصر

الآتية :-

١- الأهداف التعليمية .

٢- محتوى التعلم .

٣- استراتيجيات التدريس .

٤- دور المعلم .

٥- دور المتعلم

(زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٦)

١- **الأهداف التعليمية** : تصاغ الأهداف التعليمية في صورة إغراض عامة يتفق عليها المعلم والمتعلم بحيث يسعى جميع الطلاب لتحقيقه كهدف للتعلم بالإضافة إلى إغراض شخصية تخص كل متعلم بمفرده (زيتون ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٢٣) .

٢- **محتوى التعلم** : غالبا ما يكون محتوى التعلم عبارة عن مشكلات حقيقية من احتياجات المتعلمين وبيئتهم (شلايل ، ٢٠٠٣ ، ص ٣١) ، وكلما كانت المشكلة محسوسة بالنسبة لهم ، فان ذلك فرصة اكبر في البحث عن المعرفة بأنفسهم (أبو جبر ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٢) .

٣- **استراتيجيات التدريس** : تقوم استراتيجيات التدريس وفقا للتعلم البنائي على أساس مواجهة الطلاب بمشكلة حقيقية يحاولون إيجاد حلول لها من خلال البحث والنقاش لهذه المشكلة (سعودي، ١٩٩٨، ص ٧٧٣).

٤- **دور المعلم** : يتحدد دور المعلم في التعلم البنائي بما يلي :-

- تصميم استراتيجيات تساعد أطلاب على تبني الأفكار الجديدة ومكالمتها مع معرفتهم السابقة .

- الإيمان بان التعليم لايتضمن امتلاك المفاهيم الجديدة وتوسيعها ، وإنما تكاملها مع معرفتهم السابقة .

- اخذ المعرفة السابقة للطلاب بعين الاعتبار وتقدير أهميتها في تعليمهم .

- تصميم نشاطات صفية تساعد في بناء روابط مع مفاهيمهم السابقة ضمن عملية توليد الأفكار واختبارها ، وإعادة بنائها .

- تشجع الطلاب على المشاركة في الحوار مع بعضهم البعض (القطراوي ، ٢٠١٠ ، ص ١٥ - ١٦) .

٥- دور المتعلم : ان نشاط المتعلم يمثل الدور الأساس وهو دور ابتكاري في مواقف تعلم يوفر لها المعلم للمتعلمين الفرص لاختبار فهمهم الحالي ، ويشارك المتعلمين في التعلم أي تعلم لما يقع في اهتمامات المتعلمين ليصبح العلم البنائي معلما متعلما ، وتوجيه المتعلمين مع إدراك ان الشيء الفعال ليس إعطاء الطلاب الحل الصحيح وحفظه ، ولكن بتوجيههم نحو التفكير والبحث عن طريق الحث والتشجيع ، وطرح الأسئلة لتقصي فهمهم الحالي ، وتعديل ما بحوزتهم من أفكار خاطئة ، وتقبل كل الإجابات ، فليس هو الحكم الوحيد على أفكار المتعلمين ، وإنما يشاركه المتعلمين أنفسهم من خلال مناقشة وتبرير ، ونقد الإجابات والأفكار المختلفة ، وعلى هذا الأساس فالمتعلم وفق البنائية هو مكتشف لما يتعلمه ، باحث عن معنى لخبراته ، بان لمعرفته ، مشارك في إدارة التعلم وتقويمه (Brooks,1999,p.347) .

الاستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية:

- ١- دورة التعلم (LC) .
- ٢- نموذج التعلم المستند إلى المشكلة .
- ٣- نموذج التدريس بخريطة الشكل (V) .
- ٤- خرائط المفاهيم .

- ٥- نموذج الياءات الخمسة (5 ES MODEL) .
- ٦- نموذج الياءات السبع (7 ES MODEL) .
- ٧- نموذج التعلم البنائي (CLM) .
- ٨- نموذج التحليل البنائي .
- ٩- نموذج التدريس المفصل .
- ١٠- نموذج التعلم الواقعي .
- ١١- نموذج التغيير المفاهيمي .
- ١٢- نموذج التعلم المبدوء بالاستفسار .
- ١٣- نموذج التعلم البنائي التوليدي .
- ١٤- المدخل البنائي للتغيير المفاهيمي التطوري .
- ١٥- إستراتيجية المتناقضات .
- ١٦- استراتيجيات التعارض المعرفي .
- ١٧- المدخل المنظومي في التعليم والتعلم .
- ١٨- إستراتيجية المتشابهات .

(حسام الدين، ٢٠٠٤ ، ص١٧) (ذياب، ٢٠٠٢ ، ص١٦)

المحور الثاني

التعلم المستند الى المشكلة Problem – Based Learning

جذور التعلم المستند الى المشكلة

Problem – Based Learning Concept

يعود أصل التعلم المستند إلى المشكلة إلى الفيلسوف اليوناني سقراط الذي كان تعليمه يتم بتقديم مشكلات لطلبه وتشجيعهم على الاكتشاف وتقييم حلولهم المعروضة ، وكذلك أرسطو الذي كان يضع طلبته في مواقف مشكله تستلزم إظهار المعرفة لدى أطلبه ومعتقداتهم عن هذه المعرفة ما يوجه إلى النظر في مدى صحتها ونقدها إذا كانت معارضة ، حيث يتخذ الطالب قرارا في أي المعتقدات أكثر مركزية من غيرها ، وأيها يحتفظ به وأيها يمكن تجاهله مما يؤدي في النهاية إلى المزيد من الفهم (سعيدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦ ، ص ٥) ، وفي عقد السبعينيات تبنت جامعة ماكماستر (Mac-Master university) في كندا نموذج التعلم المستند إلى المشكلة (بدوي ، ٢٠١٠ ، ص ٢٦١) ، وتلتها جامعة هارفارد في كلية الطب ، وفي عقد التسعينيات تبنت جامعة جنوب الينوي وميشيغان هذا النوع من التعلم في كلياتها (أبو جادو ، ونوفل ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٤) .

ويعد العالم باروز (Brrawos) هو من قام بإدخالها بصوره رسميه في مجال التدريس ، إذ انه استخدمها كإحدى الطرائق البديلة لإعداد طلاب كلية الطب عن طريق تعريضهم لمواقف ومشكلات حقيقية وواقعيه يبحث أطلبه عن حلها (سعيدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٦٢) .

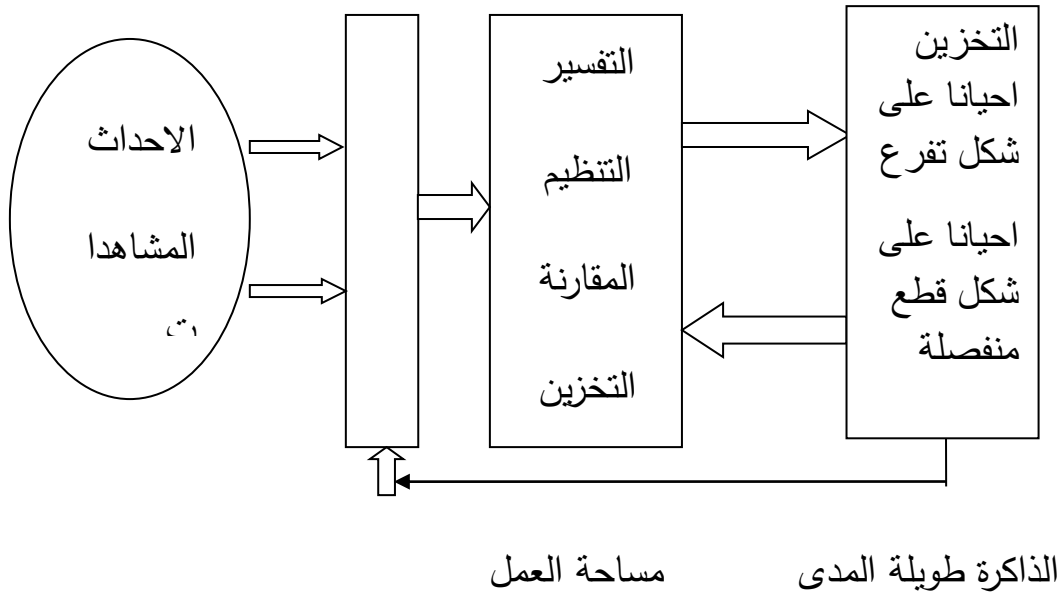
وتعد إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة حاليا من الاستراتيجيات المنتشرة بشكل واسع ، كما أنها بدأت تأخذ مكانها في تدريس العديد من المواد الدراسية

ويعتبر كراثور (1999 Growth) إن إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة هي إستراتيجية التدريس البنائي ، إذ يقوم المدرس بتشجيع الطلاب على بناء المعرفة من خلال مواجهتهم بمشكلات ومهام حقيقية والعمل على حل لهذه المشكلات (Growth 1999 , p.5).

والتعلم وفق هذه الأستراتيجية هي عملية بنائية، وتراكمية ، وموجهة ذاتية ، وتعاونية ، ومتمركزة حول المتعلم لبناء معرفته وتكون ذا معنى عندما تحفظ في الذاكرة ويستطيع إن يستدعيها كلما احتاج إليها لحل موقف مماثل (سعيد ، والبلوشي ٢٠٠٩، ص ٣٦٤).

ويمكن ربط التعلم المستند إلى المشكلة بنظرية معالجة المعلومات وكما موضح

في الشكل الآتي :-



شكل (١)

نموذج معالجة المعلومات

(سعيد ، والبلوشي ٢٠٠٩ ، ص ٣٦٥).

إذ إن الفرد كما هو معروف يكتسب معارف كثيرة نتيجة مروره بخبرات مختلفة ، إلا إن بعض هذه المعلومات معرض للفقان ، والبعض الآخر يحفظ لفترة طويلة نسبيا ، وتبقى المعلومات في عقل المتعلم متى كان التخزين في الذاكرة طويلة المدى ، وبطريقة صحيحة ، وإن قيام المتعلم بالبحث عن المعرفة والتوصل إليها بنفسه من عملية التنظيم وترتيب وتخزين المعلومة في الذاكرة مما ييسر عملية استرجاعها واستدعائها مرة أخرى عندما تكون الحاجة إليها ، وبالتالي يسهل على المتعلم الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (Johnston ,1997 227)

خصائص إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

- من الخصائص التي تميز هذه الإستراتيجية مايلي :-
- الاعتماد على المشكلات كوحدات أساسيه لبناء المنهج ، حيث إن مواجهة الطلاب بالمشكلات تسهم في تطوير مجموعه من المهارات لديهم .
- ليس بالضرورة إن يتوصل الطلاب إلى حل للمشكلات قيد البحث والدراسة
- يتمحور التعلم المستند إلى المشكلة حول أطلابه أنفسهم ، وبالتالي فهم الذين يطورون الحلول للمشكلات وليس المدرسون ، إذ يقتصر دور المدرس على التوجيه والإرشاد وتيسير العمل للطلاب (أبو جادو ، ونوفل ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٤) .
- التعاون مبدأ أساسي وذلك لكون المتعلمين يناقشون من خلاله ويتعلمون سوية ويساعد بعضهم بعضا في الحصول على فهم لما يتعلمونه ومن ثم يتم تطبيقه .
- تساعد على تنمية مفهوم التعلم التعاوني ، كما تنمي المهارات الاجتماعية ، مثل الاتصال مع الآخرين واحترام آرائهم والاستماع لهم .
- إن محور التدريس بهذه الإستراتيجية يعتمد على مهارة تصميم المشكلة بطريقة تسمح بالبحث الحر المفتوح (الحذيفي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٥) .

أهداف التعلم المستند إلى المشكلة

- هناك العديد من الأهداف التي تحققها إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة ومنها:-
- ١- تساعد على تطوير مهارات العلم لدى الطلاب كالملاحظة، والتفسير ، والتبوء ، وضبط المتغيرات ،..... الخ .
 - ٢- تنمي تفكير الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات وتنمية المهارات الفكرية.
 - ٣- تزيد من قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلة التي تواجههم في حياتهم العملية .
 - ٤- تثير دافعية الطلبة نحو الدراسة .
 - ٥- تزيد من قدرة الطلبة على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة .
 - ٦- تزيد من فهم الطلبة للمعلومات وبقاء أثرها لأطول فترة ممكنه .
 - ٧- تنمية المهارات الضرورية لحل المشكلات مثل جمع المعلومات ، وتحليلها ، للوصول إلى النتائج .
- (سعيدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٦٥) .

مكونات إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

تتكون هذه الإستراتيجية من ثلاثة عناصر وهي :-

اولا - المهام Tasks

ثانيا - المجموعات المتعاونة Cooperatative Group

ثالثا - المشاركة Sharing

أولاً - **المهام Tasks** :- ويقصد بها مجموعة من المشكلات الحقيقية التي يعد لها المدرس (زيتون ، وزيتون ، ١٩٩٢ ، ص ٩٩) ، وتمثل هذه المرحلة المحور الأساسي للتعلم المستند إلى المشكلة ، ومن ثم فإن نجاح هذا النوع من التعلم رهن بالاختيار المدقق لهذه المهام من قبل المدرسين ، الأمر الذي يتطلب إن يتوفر في هذه المهام مجموعة من الشروط الأساسية وهي :-

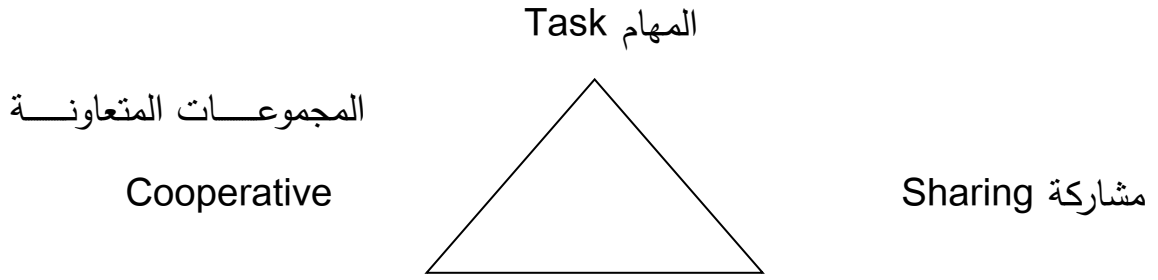
- إن تتضمن المهمة موقفا مشكلا .
- إن تكون مناسبة من حيث المستوى لكل طالب ، بحيث لا تكون مفرطة في التعقيد .
- ان تحث الطلاب على اتخاذ القرارات، فتكون لها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب صحيح.
- إن تشجع الطلاب على استخدام أساليبهم البحثية ، حيث يوظفون ما يملكون من عمليات أو مهارات في التعامل مع المشكلة المتضمنة في مهمة التعلم .
- إن تشجع الطلاب على طرح أسئلة من النوع ماذا لو ؟
- ان تكون قابلة للامتداد ، أي تفتح المجال للمتعلمين الذين يبحثون فيها بان يواصلوا البحث ولا يتفرقوا عنه لمجرد أنهم قد توصلوا لحلول لها ، فقد يطرحون أسئلة جديدة ومن ثم يواصلوا البحث عن إجابة لها .
- إن تشجع الطلاب على المناقشة والحوار ، بمعنى إن تسمح بتعدد الآراء حولها (زيتون ، وزيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩٥).

ثانيا - المجموعات المتعاونة **Cooperatative Group** :- يرى ويتلى

(Whitely 1999) إن التعلم المنسجم هو من خلال المجموعات المتعاونة ، إذ يقوم المدرس بطرح المهمة على الطلاب بعد إن يقسمهم إلى مجموعات صغيرة تكون المهمة بمثابة مشكلة وتتطلب هذه المهمة جلسة حوار فيما بين أفراد المجموعة أو تتطلب تنفيذ نشاطات معينة ، ويجري العمل على انجاز المهمة في المجموعات الصغيرة بحيث تشكل كل مجموعه فريق عمل متعاون كتعاون الفريق الرياضي ، فكل فرد يبذل جهده ويتحمل أفراد المجموعة مسؤولية النتائج التي توصل إليها أفراد المجموعة إلى أن يصل الجميع إلى فهم مشترك للمهمة ، وهنا يبرز دور المتعلم القوي في مساعدة المتعلم المتوسط والضعيف ، ويقوم المدرس من خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجوال فيما بينها وبمحاورتهم دون إن يعطيهم الإجابات الصحيحة بل يشجعهم على التفكير والحوار فيما بينهم (Whitely 1999,p23).

ثالثا - المشاركة **Sharing** :- ويمثل هذا المكون المرحلة الأخيرة من مراحل

التدريس بهذه الإستراتيجية ، حيث يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف ، والأساليب التي استخدموها وصولا لتلك الحلول ، ونظرا لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب ، فان المناقشات تدور بين الطلاب وصولا إلى نوع من الاتفاق فيما بينها إن كان ذلك ممكنا ، إذ إن تلك المناقشات إنما تعمل على تعميق فهمهم لكل من الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لحل تلك المشكلات ، وتكون هذه المناقشات بالنسبة لهم كمنتدى فكري ينمون فيه استدلالاتهم الفعلية من خلال تفسير استدلالاتهم العقلية (برغوت، ٢٠٠٨، ص٢٥) .



شكل (٢)

مخطط لمكونات إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

خطوات إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

تتألف إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة من خمس مراحل أساسية تبدأ بتوجيه المدرس للطلاب نحو الموقف المشكل، وتنتهي بعرض عمل الطلاب وإنتاجهم وتحليله ، وحين تكون المشكلة متواضعة في مجالها يمكن تغطية أو معالجة المراحل الخمس للنموذج في عدد قليل من الدروس غير ان المشكلات الأكثر تعقيدا قد تستغرق سنة كاملة لحلها وفيما يلي الخطوات الخمس لعملية التعلم المستند إلى المشكلة :-

- الخطوة الأولى توجيه الطلاب نحو المشكلة : يراجع المدرس أهداف الدرس ويصف الآليات المطلوبة ، وتثير دافعية الطلاب ليندمجوا في نشاط حل مشكلة اختاروها اختيارا ذاتيا .
- الخطوة الثانية تنظيم الطلاب للدرس : يساعد المدرس الطلاب على تعريف وتحديد مهام الدرس التي تتصل بالمشكلة .

- الخطوة الثالثة المساعدة على البحث المستقل والبحث الجماعي : يشجع المدرس الطلاب في جمع المعلومات المناسبة ، وإجراء التجارب والسعي لبلوغ التفسيرات والتوصل إلى الحلول .
- الخطوة الرابعة التوصل إلى نتائج ونواتج عرضها : يساعد المدرس الطلاب في تخطيط هذه النواتج وإعدادها .
- الخطوة الخامسة تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها : يساعد المدرس على تأمل بحوثهم واستقصاءاتهم والعمليات التي استخدموها

دور المعلم في التعلم المستند إلى المشكلة

The Role of teachers problem based learning

إذا أردنا من إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة إن تنمي مهارات الطالب التي ينتج عنها زيادة في الفهم والحفظ ، فإنه يتعين على المعلم إن يلعب دورا مختلفا عن دوره في الدروس التقليدية ، فهم يلعبون دورهم الرئيس في تصميم المشكلة ، ويوجهون الطلاب و يقيمون أدائهم ، ويعتبر هذا الدور في غاية الأهمية في تمهيد الطريق للطلاب لأخذ الدور النشط(ابورياس، وقطيط ، ٢٠٠٨ ، ص٣٤٠) ، ويلعب المعلم دورا مختلفا في التعلم المستند إلى المشكلة كما هو في التعلم التقليدي إذ يقوم بالأدوار التالية :-

١- المعلم مصمم للمنهج Teachers As Curriculum Designer

وفق هذا الدور إن المعلم يتخذ قرارا بان يستخدم التعلم المستند إلى المشكلة في التدريس لفصل دراسي أو سنة دراسية وذلك من خلال الخطوات التي ينبغي إن يسير عليها ومنها :

- مراجعة المادة المقررة على الطلاب من حيث الأهداف والمحتوى .
- صياغة المشكلة من المحتوى والرجوع إلى المعايير التي يستند إليها المنهج ، أو مستوى الإتقان المطلوب بلوغه من قبل الطلاب ، وكلما كانت المشكلة متنسقة مع قدرات الطلاب كان ذلك أفضل ويكون صياغة المشكلة يمكن إن يتم بطريقتين هما : صياغة المشكلة قبل بدء العام الدراسي من محتوى المادة ، والطريقة الثانية تبرز في إثناء عملية التعليم من خلال بعض المشكلات التي تثير اهتمام الطلاب دون تحضير مسبق ، وبالتالي يغتنم المدرس هذه الفرصة ليكسب طلبته خبرة مرتبطة بحياتهم العملية (Delisle, 1997 p.45).

٢- المعلم موجه The teacher is Guide

عندما يعمل الطلاب على حل المشكلة في المرحلة الثانية للتعلم المستند الى المشكلة بأخذ دور الموجه أو الميسر حيث يهيئ الجو ويساعد الطلاب على الارتباط بالمشكلة ويدعم بنية العمل ويتفقد المشكلة مع الطلاب، ويعيد تفقدها وييسر الحصول على ناتج أو أداء ما ، وإعداد حلول مقترحة ، ويشجع على التقييم الذاتي ، ويتعين عليه إن يتفقد المصادر المتوفرة للبحث (ابورياش، وقطيظ ، ٢٠٠٨، ص ٣٤١).

٣- المعلم مقيم The teacher is Evaluator

من المتعارف عليه تربويا إن التقييم عملية مستمرة ، وفي هذا النوع من التعلم فان دور المعلم المراقبة الفاعلة للمشكلة ، وجودة إنتاج الطلاب ، والبدائل التي يقترحونها لحل المشكلة ومستوى العمل الجماعي ، ويمكن تحديد ادوار التقييم على النحو الآتي :

- تقويم فاعلية المشكلة : تعد المشكلة فاعلة إذا تمكنت من تنمية مهارات الطلاب ، حيث إن المشكلة السهلة جدا ، أو الصعبة جدا لن تمكن أطلبه من تنمية قدراتهم العقلية الذهنية ، وبالتالي فان المشكلة المثالية هي التي تتحدى قدرات الطلاب بشكل معقول ومنطقي .
- أداء الطلاب : إن تقييم أداء الطلاب أمر ضروري ليسس لمجرد الدرجة ، بل لمساعدته على التحسن والتطور ، واجتياز العقبات التي تواجهه، كما إن عملية تقييم أداء الطلاب تمكن المعلم في الوقت نفسه من مراجعة بعض أدواره ، إذ قد يقوم بمراجعة أجزاء من المشكلة ليتم توضيح بعض النقاط التي تواجه الطلاب فيها صعوبة ما .
- أداء المعلم : إن تقويم المعلم لذاته أمر ضروري ، حيث يسأل نفسه عن مدى التوجيه الذي قدمه لطلبته ، ومدى سيطرته على مجريات الدرس ، ومدى الاستقلالية التي منحها لطلبته (أبو جادو، ونوفل، ٢٠٠٧، ص ٣٠١).

أعداد المشكلة وفق إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

لكي تكون المشكلة ذات فاعلية ، وتعمل على إكساب الطلاب العديد من المعارف والمهارات ، فإن المهتمين بإستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة وضعوا مجموعة من المعايير يجب الأخذ بها ويجب توفرها في المشكلة وهي :

- تكون ملائمة مع المرحلة العمرية للطلاب .
 - ذات صلة بتجربة الطالب وخبرات.
 - مستندة إلى المنهج المدرسي .
 - متناسبة مع إمكانيات وظروف المدرسة .
 - متوافقة مع مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتعلمية .
 - ضعيفة التركيب بحيث يستخدم المتعلم فيها معلومات ومهارات من مواد دراسية مختلفة .
 - مفتوحة النهاية بحيث تتطلب تعاوناً بين مجموعات الطلاب في حلها ، وكذلك استخدام مهارات تفكير تتجاوز استخدام مهارة استدعاء المعلومة فقط .
 - تثير دافعية الطلاب ، وتتمى لديهم حب طرح الأسئلة للحصول على إجابات لها (ابورياش، وقطيط ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٦٧).
- وغني عن البيان إن إعداد المشكلة تتوافق مع الخصائص النمائية للطلاب، وان تكون غير مكتملة العناصر ليعمل الطلاب على اكتشاف تلك العناصر ، وان إعدادها وفق التعلم المستند إلى المشكلة تمر بالخطوات التالية :

أولاً : توافر هدف يسعى المعلم إلى تحقيقه لدى الطلاب

تتنوع الأهداف وفقاً لطبيعة المشكلة قيد البحث والدراسة ، حيث يمكن إن تكون الأهداف لتحسين تعلم الطلاب في مادة ما ، أو لتحسين المجتمع في جانب معين أو لحل مشكلات بينشخصية في غرفة الصف أو داخل المدرسة .

ثانياً : اختيار المضمون والمهارات المرتبطة بالمشكلة

في هذه المرحلة يجتهد المدرس بالرجوع إلى المناهج المعدة من قبل وزارات التربية والتعليم ليحدد أهداف المضمون التي ستشكل المشكلة ، إضافة إلى هذه المناهج تحتوي على الأهداف التي يتوقع من الطلاب تحقيقها ، ويمكن للمدرس إن يسترشد بالمعايير التي طورتها مؤسسات وطنية أو عالمية مثل (NCTM) The National Council of Teacher of Mathematics ، وذلك بهدف الحصول على معلومات يمكن إضافتها إلى مشكلات التعلم ، كذلك يتعين على المدرس إن يبين الإلية التي يمكن من خلالها إن تساعد المشكلة لطلبه على تطوير مهاراتهم فمثلاً إذا كانت المشكلة تتعلق بالمهارات البينشخصية ، فمعنى ذلك إن الطلبة يجب إن يطوروا مهاراتهم في القابلية الاجتماعية ، ويعملون على مقابلة أشخاص آخرين ، ويندمجون في الأعمال الاجتماعية .

ثالثاً : تحديد مصادر المعلومات

إن العمل على تحديد مصادر المعلومات – سواء كانت بشرية كمدير المدرسة أو مدرس مادة ما ، أو مصادر مادية كالكتب والمجلات ، والأقراص المدمجة أو المواقع الالكترونية في الشبكة العالمية التي يمكن للطلاب الرجوع إليها أمر بالغ الأهمية في التعلم المستند إلى المشكلة حيث يمكن لمدرس التعلم المستند إلى المشكلة

إن يعد قوائم بالمصادر المتوفرة في المدرسة ، أو المكتبات التي يمكن للطلبة للإفادة منها .

رابعاً : كتابة بيان المشكلة

قبل هذه المرحلة يكون المدرس قد حدد أهداف المضمون ، والمهارات التي يجب إن يكتسبها الطلاب ، وتم تحديد مصادر المعلومات التي يمكن للطلبة إن يفيدوا منها ، وبالتالي فإن الخطوة التالية هي كتابة بيان المشكلة أو صوغ المشكلة (أبو جادو، ونوفل، ٢٠٠٧، ص ٣٠٥-٣٠٦).

Evaluating problem base learning تقويم إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

وهي عملية يتم فيها تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها من خلال تلخيص ما تحقق من الأهداف وتقويم انجاز الطالب والمدرس (سعيد ، والبلوشي ، ٢٠٠٦، ص٩) ، وهناك تقنيات لتقويم التعلم المستند الى المشكلة ومن بينها:

١- الامتحانات العملية **Practical Examination**: تستخدم للتأكد من قدرة

الطلبة على تطبيق المهارات التي تعلموها خلال السنة الدراسية .

٢- **خرائط المفهوم Concept Maps**: يذهب الطلبة في التعلم المستند الى

المشكلة الى اكثر من مجرد تجميع الحقائق ، فالامتحانات التحريرية قد

لا تكون اجراء كافيا لقياس النمو المعرفي للطلاب ، وفي التنعلم المستند الى

المشكلة يطلب من الطلاب توليد خرائط مفاهيمية تصور معرفتهم من خلال

ايجاد روابط وصلات مميزة بين المفاهيم المتماثلة ، وهذا ربما يقدم خيارا

لقياس النمو المعرفي للطلاب .

٣- **تقييم الرفاق Peer Assessment**: تقييم الرفاق خيار فعال لقياس نمو الطلاب ، فالحياة خارج الصف تتطلب عادة العمل مع الآخرين ، ان تزويد الطلاب بارشادات تقييم غالبا ما يساعد في توجيه عملية تقييم الرفاق ، هذه العملية تؤكد طبيعه التعاونية في التعلم المستند الى المشكلة .

٤- **التقييم الذاتي Self Assessment**: العنصر المهم في التعلم المستند الى المشكلة انه يساعد الطلاب على تحديد الفجوات في معرفتهم الاساسية للوصول الى التعلم ذي المعنى ، ان التقييم الذاتي يسمح للطلاب بالتفكير بعناية اكثر حول ما يعرفون ، وما لا يعرفون ، وما يحتاجون لمعرفته لانجاز المهام الرئيسة .

٥- **تقييم المدرب Tutor Assessment**: التغذية الراجعة من قبل المدرب ينبغي ان تساعد الطلاب على اكتشاف افكار مختلفة من المهم انلايسطر المدرب على المجموعة ، وان يسهل التعلم والاستكشاف ، قد يتضمن تقييم المدرب تفاعل الافراد ضمن مجموعاتهم ونموهم المعرفي .

٦- **العروض الشفهية Oral Presentation** : يعطي العرض الشفهي في التعلم المستند الى المشكلة للطلاب فرصة لممارسة مهارات التواصل مع الزملاء ، كما ان عرض النتائج امم المجعات في الصف يمكن ان يساعد في تقوية هذه المهارات .

٧- **التقارير Reports**: الاتصالات الكتابية مهارة اخرى مهمة للطلاب ، وكتابة التقارير تسمح للطلاب بممارسة هذا الشكل من الاتصال .

٨- **الامتحانات الكتابية Written Examination**: يقوم الطلاب في الامتحانات التقليدية بالاجابة عن الاسئلة المتعلقة بمحتوى كتاب معين ، اما

في التعلم المستند الى المشكلة فان الاسئلة يجب ان تصمم بحيث تضمن انتقال المهارات الى المشكلات المشابهة او مجالات الموضوع (ابورياس، و قطيط ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٦١-٣٦٣).

الفرق بين استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة واستراتيجية حل المشكلات

تشابه استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة مع استراتيجية حل المشكلة في الكثير من العناصر مثل وضع المتعلم في موقف محير من خلال تقديم مشكلة معينه ، ومروره بمجموعه من الخطوات للوصول الى حل للمشكلة ، الا انه تبقى هناك فروق جوهرية بين الاستراتيجيتين وهي كما يذكرها بادين (Baden,2000) :

حل المشكلة : احدى استراتيجيات التدريس المستخدمه منذ سنوات وهو يركز على اعطاء الطلبة المادة ومن ثم مجموعة من الاسئلة المعتمدة على المادة المقروة ، ويتوقع من الطلبة ايجاد الحلول وعرضها ومناقشتها ، ونص المشكلة في حل المشكلة مرتبط مباشرة بالمادة ، كما يعطى الطلبة تدريبا وفق خطوات محددة جدا للتوصل الى الاجابات المتوقعه من قبل المدرس وهي مرتبطة بشكل مباشر بالمنهج وهي محددة .

اما إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة فهي احدى انواع التدريس بحل المشكلة ، فهي تركز على تنظيم محتوى المنهج على هيئة نص مشكلة اكثر من التركيز على اعطاء المعرفة ، والطلبة يعملون في مجموعات لابتكار حلول للمشكلة ولايتوقع منهم اجابات صحيحة كليا ، ويتوقع من الطلاب في هذه الاستراتيجية الانشغال بمواقف واقعية تقدم لهم ومن ثم يقررون المعلومات المطلوبة من المصادر المختلفة والتي توصلهم لابتكار الحلول وتقييم هذه الحلول وعرضها امام الطلبة ويكتسب الطلبة وفق هذه الاستراتيجية مهارات الاتصال والتفاعل

مع الاخرين اضافة الى مهارات حل المشكلة المعروفة
(سعدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٦٦).

الاستراتيجية	حل المشكلة	التعلم المستند الى المشكلة
وجه المقارنة		
المشكلة	سؤال	مشكلة واقعية
المعرفة	تقدم للطالب	الطالب يبحث عنها
عمل الطلاب	عمل فردي	عمل جماعي
الإجابة	مغلقة	مفتوحة

شكل (٣)

موازنة بين إستراتيجية حل المشكلة واستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

(الشكل من عمل الباحث)

وأوصى الدين الإسلامي بالانفتاح العقلي اذ انه لا يهدد تكامل شخصية الإنسان ولكنه يؤكد القيمة البشرية للإنسان مصداقا لقول الرسول محمد (ﷺ) " كل ابن ادم خطأ وخير الخطاءين التوايين " (المنذري ، ١٩٨٧ ، ص ٩١) .

وقام المنهج الإسلامي في التفكير عن البحث العلمي ، واعتمد على أبحاثه العقلية ، وجعل الموازنة قاعدة أساسية في التفكير عند المسلمين في شؤون الحياة جميعها فوجه النبي محمد (ﷺ) أصحابه الى نبذ الخرافات والأساطير والأوهام التي علقها بالعقل الإنساني وبين لهم ان لكل شيء سببا ، وان هذا الكون محكم الخلق متقن أصنائه ، وما على المسلم الا ان يكتشف بعقله ما أودع الله تعالى فيه من القوانين والسنن التي تحكم سيرته (دناوي ، ٢٠٠٨ ، ص ٨) .

وينظر إلى التفكير على انه عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات ، وتقوم على استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم (المادية والمجردة) بهدف الوصول إلى نواتج معينة (ألزغلول ، ٢٠٠١ ، ص ٢٦٧) .

والفكر هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقه لحل مشكله معينه أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدة موضوعات بغض النظر عن نوع تلك العلاقة (العبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٥٤) .

ويرى الكثير من علماء النفس إن التفكير يشير إلى نشاط داخلي وعلى الرغم من ذلك فان طبيعة الانشطة التفكيرية تختلف من حيث نوعيتها وطبيعتها ، فمنها ما هو بسيط ومباشر ومنها ما هو معقد ، لذا فان الأفراد يختلفون فيما بينهم بأساليب التفكير وأنماطهم المعرفية كما يتعدد النشاط التفكيرى ليشمل أنواعا عديدة مثل التفكير التأملى ، والناقد ، والإبداعي ، والابتكاري الخ " (ألزغلول ، ٢٠٠١ ، ص ٢٢٩) .

وقد أشار العديد من علماء النفس مثل (شيرر Sheere) و (جولدشتاين Goldstien) الى ان تفكير الإنسان متنوع وعريض الحدود ويمكن من طريقة التفكير ان يحدد الفرد نوع التعليم الذي اكتسبه بخبرته من العالم (فائق، ١٩٩٦ ، ص ١٨٣).

خصائص التفكير

- يتميز التفكير بوصفه عملية عقلية معرفيه بالخصائص الاتيه :-
- ١- التفكير سلوك هادف ، لا يحدث من فراغ او بلا هدف .
 - ٢- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد ، وتراكم المعلومات الممكن توافرها ، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة .
 - ٣- يتشكل التفكير من تداخل عناصر الموقف او المناسبه متضمنا الزمان والموضوع الذي يجري حوله التفكير (غانم ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٤).
 - ٤- يفتح التفكير أفاقا واسعه للبحث والاستكشاف والربط بين خبرات التعليم السابقة واللاحقة .
 - ٥- يحث التفكير الطلاب على توليد الأفكار وليس استرجاع المعلومات او التذكر .
 - ٦- يهيئ للطلاب فرصا للكشف عن طاقاتهم والتعبير عن خبراتهم الذاتية ، كما توفر فرصا للمعلم لمراعاة الفروق الفرديه .
 - ٧- نشاطات التفكير مفتوحة وحره ، وتهدف الى حث الطلاب على البحث عن عدة إجابات قد تكون ملائمة ومقبولة (السرور، ٢٠٠٥ ، ص ١٩).

عوامل نجاح تعليم التفكير

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

- ١- المعلم المؤهل و الفعال.
- ٢- إستراتيجية تعليم مهارة التفكير .
- ٣- البيئة المدرسية والصفية .
- ٤- ملاتمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير (العبيدي ، ٢٠١٠ ، ص ٥٦) .

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 (أكرمى ١٩٩٨) إن التعلم نشاط عقلي يتم بواسطة عملية عقلية موجهة ومتحكم بها لنتاج معلومات أكثر حداثة ، كما يعتبر مهارات التفكير متطلبات أساسية لبلورة تفكير سليم لدى الطلاب (أكرمى ، ١٩٩٨ ، ص ١١٥) .

وقد حدد (مارزانو وآخرون ، ١٩٩٦) إحدى وعشرين مهارة تفكير جاءت في

ثمانى فئات على النحو التالي :-

- ١- مهارات التركيز :- وتتضمن تحديد المشكلة وتحديد أهدافها .
- ٢- مهارات جمع المعلومات :- وتتضمن الملاحظة وصياغة الفرضيات .
- ٣- مهارات التذكر :- وتتضمن الاستدعاء و الترميز .

٤- مهارات التنظيم :- وتتضمن المقارنة والتصنيف و الترتيب .

مهارات التحليل :- وتتضمن بيانان الأفكار الرئيسية .

مهارات التوليد :- وتتضمن الاستدلال والتنبؤ والإضافة .

مهارات التكامل :- وتتضمن التلخيص ، إعادة البناء و الإضافة .

مهارات التقويم :- وتتضمن المعايير والبراهين (مارزانو، وآخرون ، ١٩٩٦ ،

ص ١٦٥).

(فيرون في كتابهم " التعليم من اجل التفكير " فقد (Raths & other ,1991) أما

وضعوا قائمة بمهارات التفكير على النحو الآتي :-

مهارات التلخيص - مهارات المقارنة - الملاحظة - التصنيف - التعبير - النقد -

التفصيل - جمع المعلومات - إدراك العلاقات - التعرف إلى الافتراضات وتخريج

النتائج - التنبؤ - وضع الفرضيات وفحصها - صنع التعميمات وتخريج النتائج طرح

(Raths & other ,1991 ,p.210) الأسئلة وتوليدها - الحفظ و التذكر

ولتحقيق تعلم فعال عند تدريس مهارات التفكير لابد من مراعاة مايلي:-

أن تكون متدرجة في صعوبتها .

أن تكون مناسبة لمستويات الطلاب .

ان تعكس قدرات الطلاب و مستوياتهم .

أن تعكس خبرات الطلاب السابقة .

أن تكون ذات صلة وعلاقة بالمنهج الدراسي المقرر .

ان تنتبع إجراءات متسلسلة في تدريسها بحيث تحدد المهارة عند بدء النشاط التعليمي ،

وتقدم للطلاب بأسلوب يتفق وقدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة ، بأمتلة متعددة

ومتدرجة ، وان تعطي للطلاب فرصة كافية للتأمل والتفكير أثناء تعلمها (دياب

، ٢٠٠٠ ، ص ٢٠) .

والمهارات مهمة لكل من المعلم والمتعلم ،فإنقان المعلم لمهارات مادته وتمكنه من

التركيز عليها من مقاومات تجاهه في أداء عمله وتقدير كفاءته وقدرة الطالب على

إدراك مهارات المواد المختلفة التي يدرسها تزوده بحصيلة علمية وفيرة وتزيد من قدرته على استيعاب هذه المواد (السميري ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠) .

معوقات تعليم مهارات التفكير

- ١- الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب المدرسية المقررة في للتعليم العام لايزال متأثرا بالافتراض السائد الذي مفاده إن عملية تراكم كم هائل من المعلومات و الحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وهذا ما ينعكس على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين كما ينعكس في بناء لاختبارات المدرسية و المعرفية و الصيفية والتي تشغل الذاكرة ، ولا ننمي مستويات التفكير العليا من تحليل، وتصنيف وتقييم .
- ٢- التركيز من قبل المدرسة لهدف التعليم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلا من ،التركيز على توليدها أو استعمالها
- ٣- غالبا ما يعتمد النظام التعليمي والتربوي في تقويم الطلاب على اختبارات معرفية مدرسية قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية كالمعارف والفهم وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهج المقرر و أهداف التربية .
- ٤- اختلاف وجهات النظر حول تعريف مفاهيم التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه مما يؤدي ذلك بدوره وجود مشكلة كبيرة تواجهه الهيئات التعليمية في كيفية تطبيقه (معمار ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٣) .

أهمية تعليم مهارات التفكير وتعلمها بالنسبة للطلاب

تتجلى أهمية تعليم مهارات التفكير بالاتي:-

- مساعدة الطلاب في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين .
- تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة .
- احترام وجهات نظر الآخرين وأرائهم وأفكارهم.
- التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم .
- تعزيز عملية التعليم والاستمتاع بها .
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب و تقدير الذات لديهم .
- تحرير عقول الطلاب وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصحيحة والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها و يعملون على حلها و التخفيف من حدتها.
- الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين الطلاب وإثارة التفكير لديهم.
- الإلمام بكيفية التعلم بالطرق والوسائل التي تدعمه .
- الاستعداد للحياة العملية بعد المدرسة ، وتنشئة المواطنة الصالحة لديهم (الخرندار وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ١٥) .

فوائد تنمية مهارات التفكير

- ١- ازدياد ثقة الطلاب بانفسهم في مواجهة المهارات المدرسيه والحياتييه .
- ٢- سيطرة الطلاب الواعيه على تفكيرهم .
- ٣- تحسن مستوى التحصيل لدى الطلاب .
- ٤- تحفز الطلاب بالمرونة في التفكير .

٥- مثابرة الطلاب وعدم استسلامهم بسهولة .

٦- تشجعه على تحمل المسؤولية .

٧- توليد للطلاب أكثر من حل للمشكلات .

٨- تأمل الطلاب وتريثهم بالاجابه (ألرواس،٢٠٠٦ ، ص١٦).

التدريس من اجل تنمية مهارات التفكير

هناك اتجاهان يتعلقان بتنمية مهارات التفكير في الأدب التربوي هما :-

الأول :- ينحو إلى تصميم برامج خاصة لتنمية التفكير .

الثاني :- ينحو الى تنمية مهارات التفكير عبر المنهج .

فالاتجاه الأول والذي ينحوا إلى تصميم برامج خاصة لتنمية التفكير فقد صممت في

هذا الاتجاه مايلي :-

١- **برنامج تسريع التفكير** او بمعنى تدريس العلوم من اجل مسارعة نمو مهارات

التفكير العلمي الذي طبق في انكلترا ويعرف ببرنامج Case، ويقوم هذا

المشروع على افتراض ضمني فحواه إننا إذا استطعنا تنمية مهارات في مجال

العلوم فأن الطالب يستطيع أن ينقل استخدام هذه المهارات إلى المجالات

الأخرى ، وتكون فلسفة التدريس في هذا البرامج من أربعة عناصر وهي :-

أ- المناقشات الصفية .

ب- التضارب المعرفي ويقصد به تعريض الطالب الى مشاهدات من خلال النشاط

تكون بمثابة مفاجأة لكونها متعارضة مع توقعاتهم مما تدعو الطالب الى اعادة

النظر في بنيته المعرفية وطريقة تفكيره .

ج- التفكير في ما وراء التفكير ويقصد بذلك التفكير في الأسباب التي دعت الى

التفكير في المشكلة بطريقة معينة .

د- التجسير ويقصد به ربط الخبرات التي حصل عليها الطالب في هذا النشاط مع خبراته في الحياة العملية وفي المواد الأخرى .

- ٢- برنامج مهارات التفكير **Thinking Skills** وهو برنامج ظهر في أميركا عام ١٩٩٥ يهدف إلى تنمية مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية ويركز على مهارات التعلم الذاتي من خلال تنمية مهارات الاستنتاج ، والتصنيف، والتكوين الأنماط والاكتشاف ، والتوقع العلمي .
- ٣- برنامج تحسين التفكير بطريقة القبعات الست .

أما الاتجاه الثاني تنمية مهارات التفكير عبر المنهج وهو عبارة عن دمج تدريس مهارات التفكير عبر المناهج الدراسية بطريقة تؤدي إلى تنمية مهارات من مهارات التفكير(غباري و أبو شعيره ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٦٥).

ومن اجل أن يتعلم الطالب المهارات لابد أن تتوفر فيها شروط معينة مثل:

أن تكون المهارات ذات وظيفة في حياة الطلبة بحيث يشعرون بأهميتها فيقبلون على تعلمها وإتقانها ، وأن تكون مناسبة لمستوى نضج الطلبة العقلي ، والاجتماعي ، وكذلك يجب أن يتم تعلم المهارات في المجال الطبيعي لها بحيث لا تعتمد كلياً على التعليم اللفظي، وأخيراً يجب أن تمارس المهارات بوصفها وحدة كلية وتجنب العناية بجانب منها دون الجوانب الأخرى (الفر ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٢).

ويذكر الباحثون إن ألقدره على التفكير هي مستحدثه أكثر من كونها طبيعیه ، وبالتالي فإننا إذا أردنا أن نعلم التفكير علينا إن نعلمه بوصفه مهارة ، فمهارات التفكير أصبحت امراً جوهرياً في العالم المعاصر فهي مهارات حياتيه يومية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع (وهيب ، وزيدان ، ٢٠٠١ ، ص ٢٠) .

الفرق بين التفكير ومهارات التفكير

من المهم التفريق بين التفكير ومهارات التفكير: فالتفكير عملية كلية يقوم الفرد عن طريقها بمعالجة عقلية للمدركات الحسية ، والمعلومات المترجمة لتكوين الأفكار ، أو استدلالها أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، أما مهارات التفكير فهي عمليات ذهنية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات وتتضمن تعلم استراتيجيات واضحة المعالم، ومنها المهارات التالية : .الاتصال ، القياس ، الربط ، المقارنة ، التلخيص ، الواقع والخيال ، الطلاقة ، التسلسل ، التنبؤ ، التفسير ، إدراك الأخطاء ، الاستنتاج ، تحديد الهدف ، الشبه والاختلاف ، النظر في البدائل ، التصنيف ، إيجاد المشكلة ، إيجاد الحل، التذكر ، التحليل ، اتخاذ القرار (الأهدل ، ٢٠٠٦ ، ص ٢).

ويرى (العتيبي ٢٠٠٧) ان عملية التفكير تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية واعية للمدخلات الحسية والمعلومات لتكوين الأفكار او الاستدلالات او الحكم عليها ، اما مفهوم مهارات التفكير فانها تمثل العمليات المحددة التي يمارسها الفرد ويستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل اتخاذ القرار والمقارنة والتحليل ، والتصنيف (العتيبي ٢٠٠٧ ، ص ١٢).

اما (قطامي ٢٠٠٤) فيرى أنه من المهم التفريق بين التفكير ومهارات التفكير ، فالتفكير عملية كلية يقوم الفرد عن طريقها بمعالجات عقلية للمدركات الحسية والمعلومات المترجمة أو استدلالها أو الحكم عليها وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس ، أما مهارات التفكير فهي عمليات ذهنية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد وتتضمن تعلم استراتيجيات واضحة المعالم ، ومنها " الاتصال ،

القياس ، الربط ، المقارنة ، التلخيص ، الواقع ، الخيال ، أطلقه ، التسلسل ، التبوء ، إيجاد البدائل وغيرها " (قطامي ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٤) .

مهارات التفكير التاريخي

ان اكتساب المتعلم لمهارات التفكير تجعله أكثر كفاءة وتكيفاً وأكثر استثماراً لطاقاته وقدراته فإذا كان الذكاء يساوي القدرة او الرصيد الذي يمتلكه الإنسان ، فان المهارات تعني الاستثمار الجيد لهذا الرصيد (الشاهي ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٥) .

وان الفهم الجيد للتاريخ يتطلب مشاركة الطلاب في التفكير التاريخي بإثارة الأسئلة ، وتقديم الأدلة لدعم إجاباتهم ، وتجاوز الحقائق التي تتضمنها كتبهم المقررة، وفحص السجلات التاريخية بأنفسهم من خلال التأمل والتخيل ، اخذين بنظر الاعتبار السياق التاريخي الذي وجدت فيه السجلات ، ومقارنة وجهات النظر المتعددة في إطارها الزمني (الصفدي ، وابو خريشة ، ٢٠٠١ ، ص ١٢٢) .

ويرى (اللقاني ١٩٧٩) بضرورة عدم الاكتفاء بتزويد المتعلم بالمعلومات والحقائق التاريخية والتي تمكنه من فهم الحاضر الذي يعيش فيه والقوى المؤثرة فيه ، وإنما يجب تدريبه على ممارسة مهارات التفكير التاريخي التي تمكنه من المشاركة الذكية ، وذلك لان تنمية التفكير السليم من الوظائف الرئيسة للتاريخ ، وهذا يتضمن تحليل الحوادث الراهنة على أنها جذور مستمدة من أعماق الماضي (اللقاني ، ١٩٧٩ ، ص ٩٣) .

ويعتبر التفكير التاريخي الطريق الذي يمكن الباحث من الوصول إلى الحقيقة التاريخية بإتباعه خطوات منظمة (خريشة ، والصفدي ، ٢٠٠١ ، ص ١٢١) .

ويبين (زريق ١٩٨١) ان التفكير التاريخي هو استكشاف علة الأحداث الماضية من خلال الإجابة عن السؤال لماذا حدث التاريخ كما حدث ؟ واتخذ الشكل الذي يتراى لنا به (زريق ، ١٩٨١ ، ص ١٣٣).

يلاحظ مما سبق ان مهارات التفكير التاريخي تحتل مكانة مهمة في التاريخ ، كون هذه المادة لها نمط تفكير يسمى التفكير التاريخي (مهران ، ١٩٩٢ ، ص ١٧٠).
وقد حدد المركز الوطني في المدارس الأمريكية (Nchs ,1994) المعايير الرئيسية للتفكير التاريخي بخمسة معايير هي: التسلسل الزمني ، الفهم والاستيعاب التاريخي ، والتحليل والتفسير التاريخي ، وقدرات البحث التاريخي ، وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار (خريشة ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٢).

ويضيف (Kay 1998) ان التفكير التاريخي يقع في خمس فئات هي " التفكير الزمني ، والفهم التاريخي ، والتحليل والتفسير التاريخي ، والقدرة على البحث التاريخي ، وتحليل القضايا التاريخية ، واتخاذ القرار " (Kay, 1998 p.16)
ويرى (Greene,1994) ان اهم مهارة من مهارات التفكير التاريخي هي التأويل ، والقدرة على إصدار الأحكام (Greene ,1994 p.16).

ويبين (Kathryn&Luther, 1994) ان التفكير التاريخي يتطلب تحليل العلاقات القائمة بين الحقائق التاريخية من خلال القدرة على استخدام المفاهيم المجردة لتطوير الفرضيات المتعلقة بالسبب والنتيجة ودعم تلك الفرضيات بالأدلة (Kathryn&Luther, 1994 p.75).

ان معايير التفكير التاريخي لم تاتي من فراغ ، بل ثمرة لحركة تطوير المناهج القائمة على المعايير التي ظهرت وانتشرت في العقود الاخيرة من القرن الماضي ، ويرى المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (Ncss, 1994) ان المعايير تعطي

إجابات لأسئلة تدور في أذهان كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية وهي : ماذا ينبغي ان يتعلم المتعلم ، ومتى وكيف ، وكيف يمكن تقويم هذا التعلم ؟ (ابو خريشة ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٢) .

ويستدل مما تقدم ان مهارات التفكير التاريخي تتمثل في الحصول على المعرفة التاريخية ، وتنظيمها ، وطرح أسئلة حولها وتحليلها وحل المشكلات ، واتخاذ القرار (حميد ، ٢٠١٠ ، ص ٨) .

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الانجاز	اهداف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	ادوات دراسته	الوسائط
١-	اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل و التفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الاساسي	سالم ،ريهام السيد رسالة ماجستير كلية التربية جامعة طنطا مصر ١٩٩٩	هدفت الى الكشف عن فاعليةاستراتيجية التعلم المتمركز الى المشكله في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم .	كان مجتمع الدراسة طلاب التعليم الاساسي	١- اختبار تحصيلي ٢- اختبار التفكير الابتكاري ٣- مقياس اتجاه .	١- ا ٢- مستقلاً
٢-	اثر إستراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة .	الحذيفي ، خالد بن فهد ، المؤتمر الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، ٢٠٠٠	هدفت الى الكشف عن مدى فاعلية التدريس بإستراتيجية التعلم المستند الى المشكله في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط	تلميذات الصف الثاني متوسط وتكونت عينة الدراسة من اربعة صفوف دراسية ، صفيين يمثلان المجموعه التجريبيه وعددهم (٧٦) تلميذه ، وآخرين يمثلان المجموعه الضابطة وعددهم (٧١) تلميذه تم اختيارها بطريقه عشوائيه .	١- اختبار تحصيلي في العلوم لقياس التحصيل ٢- استبانته اتجاه لقياس الاتجاه .	١- ا ٢- مستقلاً ٣- م
٣-	اثر استراتيجيه التعلم المبني على المشكله في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة الاحياء	سعيد ، عبدالله خميس امبو و البلوشي ، خديجه بنت احمد سلطنة عمان ٢٠٠٦	هدفت الى تقصي اثر استراتيجيه التعلم المبني على المشكله في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة الاحياء .	جميع طالبات الصف العاشر من التعليم العام في المدارس الحكوميه التابعه لمديره تربيه مسقط التعليميه للعام ٢٠٠٥-٢٠٠٦ والبالغ عددهن (٤٤٢١) طالبه وكانت العينه شعبيتين للمجموعه التجريبيه وعددها (٦٢) طالبه وشعبتين للمجموعه الضابطه وعددها (٦٢) طالبه .	كانت اداة دراسته هو اختبار عمليات العلم الذي قام باعداده وتطبيقه السيفي (٢٠٠٢) ويتكون من (٣١) فقره من نوع الاختيار من متعدد تضمن عدد من عمليات العلم .	اس المتن والالا وآخر المر في بلي والبل

<p>١-١ مستند ١-٢ لعينه مستند ١-٣ بيروت</p>	<p>١-١- اختبار معرفي يتكون من (٢٠) فقره من نوع اختيار من متعدد في التكنولوجيا (قبلي - بعدي) ٢- بطاقة ملاحظه اداء الطلاب للمهارات تتكون من (٢٠) فقره تقيس اداء الطلاب للمخارات العمليه المستهدفه (قبلي - بعدي)</p>	<p>كان مجتمع البحث طلاب الصف السادس الاساسي بغزه وقد اختار الباحث عينه من طلاب مدرسة معين بسيسو الاساسيه الدنيا (ب) للبنين بطريقه قصديه واختار صفيين بطريقه عشوائيه وتكونت عينه من (٨٠) طالبا ٤٠ للمجموعه التجريبيه و ٤٠ للمجموعه الضابطه</p>	<p>ترمي الى معرفة اثر استراتيجيه التعلم المتمركز حول المشكله على تنمية بعض المهارات التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الاساسي بغزه</p>	<p>برغوت ،محمود محمد فؤاد كلية التربيه جامعة غزه فلسطين ٢٠٠٨</p>	<p>٤-٤ اثر استراتيجيه التعلم المتمركز حول المشكله على تنمية بعض المهارات التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الاساسي بغزه</p>
--	---	---	--	--	---

اسم الباحث والبلد وسنة الانجاز	هدف الدراسة	مجتمع وعينه الدراسة	ادوات الدراسة	الوسائل الاحصائية	اهم نتائج
خريشه ، علي كايد ، و الصفدي ، حسين محمد كلية التربية جامعة اليرموك الاردن ١٩٩٩	ترمي الدراسة الى معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بالجامعات الاردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي	تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بجامعات اليرموك والاردنية ومؤتة الملتحقين ببرنامج التربية العملية واختار الباحثان عينه تألفت من ١١٨ طالبا منهم ٤٣ في جامعه اليرموك و ٢٩ في الجامعة الاردنية و ٤٦ في جامعه مؤته .	اعد الباحثان اختبارا معرفه مهارات التفكير التاريخي تالف من (٥٠) فقره .منها ٢٥ فقره لمهارات البحث التاريخي و(٢٥) مهارات التفكير التاريخي .	- استخدم الباحثان معادلة كرونباخ الفا (cronbach) - الاختبار التائي t- test . - التباين الاحادي (anova)	دلت معلم لمهارات كانت واضه احصاء معرفه طلبة (خريشه) ١٤٢
عيسواص ، احلام اديب داوود كلية التربية جامعه الموصل العراق ٢٠٠٢	ترمي الدراسة الى معرفة اثر أسلوبين من أساليب التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة كلية التربية قسم التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية.	تكون مجتمع الدراسة قسم التاريخ \ كلية التربية جامعة الموصل واختارت الباحثه عينه تكونت من (٩٠) طالبا ووزعت بطريقه عشوائيه على ثلاث شعب بواقع (٣٠) طالبا لكل شعبه اثنان منها تجربيه واخرى ضابطه	اعدت الباحثه اختبارا معرفيا يتكون من(٢٠) فقره تقيس (٢٠) مهاره تاريخيه ولكل سؤال ثلاث بدائل .	١. تحليل التباين الأحادي ٢. معادلة كيوودور ريتشارسون لحساب ثبات المهارات . ٣. معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ٤. اختبار دنكن لإجراء المقارنات البعدية ٥. تحليل التباين الأحادي ٦. مربع كاي لإيجاد التكافؤ بين المجموعات	وجوب مسته التجه المهار (عيو)
الصعوب، ماجد جامعة عمان العربيه للدراستات العليا الأردن ٢٠٠٣	ترمي الدراسة تحديد درجة مساهمة معلمي التاريخ للمرحله الثانويه في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي	معلمي التاريخ في محافظة الكرك الاردنيه واختار الباحث عينه تكونت من (٢٦) معلم ومعلمه من معلمي التاريخ للمرحله الثانويه .	اعد الباحث بطاقة ملاحظه صفيه لملاحظه ممارسه المعلمين لمهارات التفكير التاريخي واستبانته لاستطلاع اراء المعلمين حول ممارستهم لتلك المهارات .	استخدم الباحث اختبار T-Test لعينتين مستقلتين لحساب المتوسطات الحسابية ومعرفة الفروق	ان در مهمه ملاحظه بينما لهذه الصع
خريشه ، علي كايد سليم كلية التربية جامعة اليرموك الأردن ٢٠٠٤	هدفت الى درجة مساهمة كتب التاريخ للمرحله الثانويه في تنمية مهارات التفكير التاريخي	جميع معلمي التاريخ للمرحله الثانويه في مديريات التربية والتعليم لاريد الاولى واريد الثانيه ولواء بني كنانه والاغوار الشماليه للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ . وبالبع عدددهم (٧٣) معلما ومعلمه .واختار الباحث عينه تكونت من (٥١) معلما ومعلمه واستخدم الباحث طريقه العشوائيه العنقوديه في اختيار المدارس والمعلمين	اعد الباحث استبانته موجهه الى معلمي التاريخ للمرحله الثانويه ٢- تحليل محتويات كتب التاريخ للمرحله الثانويه	قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لنتائج تحليل المحتوى واستخرج المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه والاختبار التائي t-test	اسفره التار والى المحت (خريشه)

<p>و احص ٠٥ التج بأن في التار (حم ص</p>	<p>١- الاختبار التائي T- TEST لعينتين مستقلتين ٢- الاختبار التائي T- TEST لعينتين مترابطين</p>	<p>اعدت الباحثة اختبار معرفي يقيس مهارات التفكير التاريخي</p>	<p>كان مجتمع البحث جامعة ديالى، وقد اختارت الباحثة قصديا كلية التربية الأصمعي لكونها إحدى تدريسيات الكلية ، وبلغت عينة الدراسة (٧٤) طالبا وطالبه منهم (٣٩) طالبا وطالبه يمثلون المجموعه التجريبيه ، و(٣٥) طالبا وطالبه يمثلون المجموعه الضابطه .</p>	<p>هدفت الدراسة الى معرفة اثر نموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى .</p>	<p>حميد ، سلمى مجيد كلية التربية الأصمعي جامعة ديالى العراق ٢٠١٠</p>	<p>بجدة معية ر لليلة</p>

مؤشرات ودلالات مستنبطه من الدراسات السابقة:-

١- الهدف :-

اختلفت الدراسات السابقة في اهدافها تبعا لمتغيراتها فقد هدفت دراسة كل من (سالم ، ١٩٩٩) و (الحذيفي ، ٢٠٠٠) الى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز الى المشكله في التحصيل والاتجاه وتنمية التفكير الابتكاري، ومنها الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم المستند الى المشكله في تنمية عمليات العلم كما في دراسة (سعيد ، والبلوشي ، ٢٠٠٦) ، ومنها هدف الى معرفة اثر الاستراتيجيه في تنمية المهارات التكنولوجيا كما في دراسة (برغوت ، ٢٠٠٨) ، ومنها ما هدفت الى معرفة طلاب الدراسات الاجتماعيه لمهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (خريشه ، والصفدي ، ١٩٩٩) ، ومنها ما هدفت الى معرفة مساهمة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) ومنها هدفت الى مدى مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (خريشه ، ٢٠٠٤) ، ومنها هدفت الى اثر متغيرات مستقلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (عيواص ، ٢٠٠٢) و (حميد ، ٢٠١٠) ، اما الدراسه الحاليه فقد هدفت الى اثر استراتيجية التعلم المستند الى المشكله في تنمية مهارات التفكير التاريخي .

٢- المرحله الدراسيه :-

تباينت الدراسات السابقه في المراحل الدراسيه التي اجريت فيها ، فمنها ما اجري لتلاميذ التعليم الاساسي كما في دراسة (سالم ١٩٩٩) وتلميذات المرحله المتوسطه كما في دراسة (الحذيفي ، ٢٠٠٠) وطالبات الصف العاشر كما في دراسة (سعيد ، والبلوشي ، ٢٠٠٦) ، وطلاب الصف السادس الاساسي كما في دراسة (برغوت ، ٢٠٠٨) ، ومنها ما اتخذت المرحله الجامعيه كما في دراسة (خريشه ، والصفدي ، ١٩٩٩) و (عيواص ، ٢٠٠٢) و (حميد ، ٢٠١٠) ومنها ما اتخذ من المرحله الثانويه كما في دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) و (خريشه ، ٢٠٠٤) ، اما الدراسه الحاليه فقد اجريت على طلاب المرحله الاعدايه .

٣-الماده الدراسيه :-

تنوعت المواد الدراسيه التي اجريت على الدراسات السابقه فقد اختصت دراسة كل من (سالم ، ١٩٩٩) و(الحذيفي ، ٢٠٠٠) بماده العلوم ،اما دراسة (برغوت،٢٠٠٨) فقد اختصت بماده التكنولوجيا ، واختصت دراسة (سعدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦) بماده الاحياء ، ومنها ما اجريت في ماده التاريخ كما في دراسة (خريشه ،والصفدي ، ١٩٩٩) و(عيواص ، ٢٠٠٢) و(الصعوب ، ٢٠٠٣) و(خريشه ، ٢٠٠٤) و (حميد ، ٢٠١٠) ، والدراسة الحاليه اجريت في ماده التاريخ الاوربي الحديث.

٤- أماكن اجراء الدراسه :-

تباينت الدراسات في اماكن اجرائها ، فبعض الدراسات اجريت في مصر كما في دراسة (سالم،١٩٩٩) و(الحذيفي ، ٢٠٠٠)، اما دراسة كل من (خريشه ،والصفدي ، ١٩٩٩) و(الصعوب ، ٢٠٠٣) و(خريشه ، ٢٠٠٤) فانها اجريت في الاردن، ودراسة (سعدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦) فانها اجريت في سلطنة عمان ، ودراسة (برغوت ، ٢٠٠٨) فقد اجريت في فلسطين ، ومنها ما أجريت في العراق كما في دراسة (عيواص ، ٢٠٠٢) و(حميد ، ٢٠١٠)، والدراسة الحالية أجريت في العراق .

٥-منهجية الدراسه :-

تنوعت الدراسات في منهجيتها فمنها ما اتخذت المنهج الوصفي كما في دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) و(خريشه ، ٢٠٠٤) ، ومنها ما اتخذت المنهج التجريبي كما في دراسة كل من (سالم، ١٩٩٩) و(خريشه ، والصفدي ، ١٩٩٩) و(الحذيفي ، ٢٠٠٠) و(عيواص ، ٢٠٠٢) و(سعدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦) و (برغوت ، ٢٠٠٨) و(حميد ، ٢٠١٠) ، أما الدراسة الحالية فقد اتخذت المنهج التجريبي .

٦-حجم العينه :-

تباينت حجوم العينات في الدراسات السابقه فقد كانت اكبر العينات في دراسة (خريشه ، والصفدي ، ١٩٩٩) التي بلغت (١١٨) طالبا ، واصغرها في دراسة

(الصعوب ، ٢٠٠٣) التي بلغت (٢٦) معلما ، إما الدراسة الحالية فقد بلغت العينة (٦٠) طالبا .

٧- جنس العينة :-

تباينت الدراسات السابقة في جنس العينة ، فمنها ما اجريت على المعلمين كما في دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) و (خريشه ، ٢٠٠٤) ، ومنها ما اجري على الاناث ، كما في دراسة (الحذيفي ، ٢٠٠٠) و (سعيدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦) ، وبعضها طبقت على الذكور والاناث كما في دراسة (خريشه ، ٢٠٠٤) و (خريشه ، والصفدي ١٩٩٩) و (عيواص ، ٢٠٠٢) و (حميد ، ٢٠١٠) ، في حين اقتصرت دراسة كل من (سالم ، ١٩٩٩) و (برغوت ، ٢٠٠٨) على الذكور ، والدراسة الحالية أجريت على الذكور .

٨- اداة الدراسة :-

تباينت ادوات الدراسات السابقة وذلك حسب متطلبات كل منها فقد تناولت الدراسات الاختبار التحصيلي واختبار الذكاء ومقياس الاتجاه كما في دراسة (سالم ، ١٩٩٩) و (الحذيفي ، ٢٠٠٠) ، ومنها ما اتخذت اختبار معرفي كما في دراسة (سعيدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦) ، ومنها ما اتخذ اختبار وبطاقة ملاحظه كما في دراسة (برغوت ، ٢٠٠٨) ، ومنها ما اتخذ بطاقة ملاحظه واستبانة استطلاع كما في دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) ، ومنها ما اتخذ استبانة وتحليل محتوى كتب التاريخ كما في دراسة (خريشه ، ٢٠٠٤) وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (خريشه ، والصفدي ، ١٩٩٩) و (عيواص ، ٢٠٠٢) و (حميد ، ٢٠١٠) التي قام الباحثون باعداد اختبار معرفي يقيس مهارات التفكير التاريخي .

٩- نتائج الدراسة :-

اختلفت الدراسات السابقة في النتائج فقد دلت دراسة (خريشه ، والصفدي ، ١٩٩٩) على تدني معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث التاريخي ، و أسفرت دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) عن قلة ممارسات معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي ، و دلت دراسة (خريشه ، ٢٠٠٤) على قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية التفكير

التاريخي والى عدم التوافق مع بين نتائج تحليل المحتوى وارااء المعلمين ، بينما دلت نتائج دراسات كل من (سالم، ١٩٩٩) و (الحذيفي، ٢٠٠٠) و (سعيدي ، والبلوشي، ٢٠٠٦) و(برغوت، ٢٠٠٨) (عيواص، ٢٠٠٢) و (حميد، ٢٠١٠) على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعات التجريبية التي اتخذت متغيرات مستقلة مختلفة بالنسبة للمتغير التابع .

الافادة من الدراسات السابقة :-

- ١-الافادة من نتائج الدراسات السابقة باعتبارها دلائل على أهمية البحث والضرورة الإجرائية وإبراز مشكلة الدراسة بشكل واضح .
- ٢-الافادة من الاجراءات التي استخدمت في هذه الدراسات لا سيما التي تناولت استراتيجية التعلم المستند الى المشكله .
- ٣-اعداد أدوات البحث وبنائها ، منها اختبار معرفي يقيس مهارات التفكير التاريخي ، واعداد الخطط التدريسية المتعلقة باستراتيجية التعلم المستند الى المشكله .
- ٤-الأفادة من الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة ، واختيار الوسيلة الملائمة لتصميم الدراسة الحالية لتحليل البيانات .
- ٥-الافادة من هذه الدراسات في اسلوب اجراء التكافوء بين المجموعات وضبط المتغيرات التي تؤثر في التجربة .
- ٦-يمكن أن يفيد الباحث من نتائج هذه الدراسات في بيان العلاقة بينها وبين نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

- ❖ أولاً - منهجية البحث
- ❖ ثانياً - التصميم التجريبي
- ❖ ثالثاً - مجتمع البحث
- ❖ رابعاً - عينة البحث
- ❖ خامساً - مهارات التفكير التاريخي
- ❖ سادساً - تكافؤ مجموعتي البحث
- ❖ سابعاً - ضبط المتغيرات الدخيلة
- ❖ ثامناً - مستلزمات البحث
- ❖ تاسعاً - الوسائل الإحصائية

إجراءات البحث

أولاً: منهجية البحث Albrecht of Research :-

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه ، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج ، والمقصود من مصطلح تجريبي " تغيير شيء وملاحظة اثر التغيير في شيء آخر " (أبو حويج ، ٢٠٠٢ ، ص ٥٩).

ثانياً: التصميم التجريبي Experimental Design :-

التصميم التجريبي هو الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات وضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الإجراءات، وعملية التحليل للإجابة عن أسئلة البحث وعلى الباحث أن يختار التصميم المناسب الذي يوفر حداً من الصدق لنتائج بحثه (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ ، ص ١٢٩) ، ويعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث ، فلا بد لكل بحث تجريبي تصميم خاص به لضمان سلامته ودقة نتائجه ، ويتوقف نوع التصميم التجريبي على طبيعة مشكلة الدراسة ومتغيراتها ، وطبيعة العينة والظروف التي سينفذ في ظلها التصميم ، علماً أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في عملية الضبط ، لأن توفير درجة كافية لضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة نتيجة لطبيعة الظواهر التربوية والنفسية المعقدة (الزوبعي والغنام، ١٩٦٨، ص ٥٨) (علام، ٢٠٠٦، ص ٢٤) .

على وفق الخصائص السابقة تبقى في مثل هذه البحوث صعوبة التحكم في المتغيرات ، وكذلك إنَّ الإنسان هو محور القياس في تلك العلوم ، وهو متغير على الدوام ويصعب إخضاعه للمتغيرات ، ومن ثمَّ فإنَّ اختيار التصميم التجريبي المناسب يعطي ضماناً لإمكانية تذليل الصعوبات التي تواجه الباحث عند المعالجات الإحصائية (عودة ، ١٩٨٨ ، ص ٢٥٠).

وهذا هو جوهر طبيعة وفلسفة البحث التجريبي التي يقوم عليها لذلك اعتمد البحث الحالي على واحد من تصاميم الضبط الجزئي التجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة ، كما في شكل (٤)

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	اختبار مهارات التفكير التاريخي	إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة	اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي
الضابطة		الطريقة التقليدية	

شكل (٤)

التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث

ويقصد به الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها ،
والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده ، ويطلق على
خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع "
(أبو حويج ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٤).

وتالف مجتمع البحث الحالي من جميع المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة
لمديرية تربية ديالى والتي تحتوي على الصف الخامس الأدبي والبالغ عددها (٤٣)
مدرسة* وكما موضح في الجدول (١).

* أخذت المعلومات من المديرية العامة لتربية ديالى اشعبة الإحصاء .

الجدول (١)

أسماء المدارس الإعدادية للبنين في محافظة ديالى

اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة	ت
إعدادية أسد الله للبنين	.٢٧	إعدادية الشريف الرضي للبنين	.١
ثانوية حمو رابي للبنين	.٢٨	الإعدادية المركزية للبنين	.٢
ثانوية صلاح الدين للبنين	.٢٩	ثانوية بلاط الشهداء للبنين	.٣
إعدادية خاتقين للبنين	.٣٠	ثانوية السلام للبنين	.٤
ثانوية هندرين للبنين	.٣١	إعدادية جمال عبد الناصر للبنين	.٥
إعدادية جلولاء للبنين	.٣٢	إعدادية ديالى للبنين	.٦
ثانوية القيروان للبنين	.٣٣	إعدادية المعارف للبنين	.٧
إعدادية الشهيد خليل للبنين	.٣٤	إعدادية كنعان للبنين	.٨
ثانوية الجبل للبنين	.٣٥	ثانوية عمر بن عبد العزيز للبنين	.٩
ثانوية المستقبل للبنين	.٣٦	إعدادية أولى القبلتين للبنين	.١٠
إعدادية بلدروز للبنين	.٣٧	ثانوية التضامن للبنين	.١١
إعدادية الإمام الزهري للبنين	.٣٨	ثانوية دمشق للبنين	.١٢
إعدادية أبي الضيفان للبنين	.٣٩	ثانوية العدالة للبنين	.١٣
ثانوية مندلي للبنين	.٤٠	ثانوية الصديق للبنين	.١٤
ثانوية ذي قار للبنين	.٤١	إعدادية الغد المشرق للبنين	.١٥
إعدادية صدى التأميم للبنين	.٤٢	إعدادية الطلع النضيد للبنين	.١٦
إعدادية بني سعد للبنين	.٤٣	ثانوية الصدر للبنين	.١٧
		ثانوية النضال للبنين	.١٨
		إعدادية الخالص للبنين	.١٩
		ثانوية الأهواز للبنين	.٢٠
		إعدادية النسيم للبنين	.٢١
		ثانوية حسان بن ثابت للبنين	.٢٢

رابعاً :عينة البحث

إن اختيار عينة الدراسة من ابرز خطوات البحث ، ذلك أن الباحث عندما يريد أن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فانه لا يستطيع إن يشمل جميع أفراد ذلك المجتمع فيلجا إلى عينة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته ، وتعرف العينة " بأنها جزء من مجتمع كلي يتم انتقاؤها وفق قواعد وطرق وإجراءات علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً وتكون محددة في عدد أفرادها" (رؤوف، ٢٠٠١ ، ص١٦٨).

ويتم اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث وذلك لأعتبارين هما :

١- انتشار مجتمع البحث في أماكن متفرقة يصعب الوصول إليها .

٢- جمع بيانات عن أفراد المجتمع كله فيه نوع من المشقة والكلفة فضلا عن

ذلك انه يتطلب وقت أطول (المنيزل ، وغرايبة ، ٢٠٠٦ ، ص١٨).

ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية ديالى ،اختار الباحث تربية بلدروز وعن طريق السحب العشوائي اختيار (إعدادية بلدروز للبنين)، وبعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق بها التجربة ، زار المدرسة المذكورة لإعداد قوائم بأسماء طلاب الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) .

واختار الباحث بطريقة عشوائية إحدى الشعب وكانت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر بإستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة ، وقد بلغ عدد المجموعة (٣٤) طالب واختار الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر بالطريقة التقليدية ، وقد بلغ عددها (٣٢) طالباً ، واستبعد الباحث الطلاب الراسبون لأنهم يمتلكون خبرات عن موضوعات مادة التاريخ الأوربي الحديث

والمعاصر الذي من المقرر تدريسه خلال مدة التجربة مع بقائهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي وسرية التجربة .

وبعد عملية الاستبعاد أصبح عدد أفراد عينة البحث (٦٠) طالبا موزعين على شعبتين بواقع (٣٠) طالبا لكل شعبة. وكما هو موضح في الجدول رقم (٢) .

الجدول (٢)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

ت	اسم المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب	عدد الطلاب الراسبين	عدد افراد العينة
١ -	التجريبية	أ	٣٤	٤	٣٠
٢ -	الضابطة	ب	٣٢	٢	٣٠
	المجموع		٦٦	٦	٦٠

خامساً: مهارات التفكير التاريخي

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد المادة العلمية في الفصول الأربعة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر والتي ستدرس خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٠ - ٢٠١١ م ، وهذه المادة ستخضع للتحليل الذي سيجريه الباحث لتحديد مهارات التفكير التاريخي ، وقد اتبع الباحث في تحديد المهارات تحليل المحتوى وذلك من خلال قراءة الفصول الأربعة بشكل عام لتكوين فكرة عن موضوعات الكتاب ، ثم إعادة القراءة ليتم تحديد المهارات ثم الاستعانة بمحلل آخر* لتحليل المادة وللتأكد من المهارات فوجد أن عددها النهائي (٤٠) مهارة ، واستعان بتدريسي التاريخ وطرائقه والأدبيات ذات العلاقة بمهارات التفكير التاريخي ومدرسي مادة

* استعان الباحث بالسيد جمال الدين فالج الكيلاني - ماجستير تاريخ

التأريخ في المرحلة الإعدادية لتوزيع المهارات على المجالات التي أصدرها المركز الوطني الأمريكي (NCHS1994) ، وهذه المجالات هي : ١- التسلسل الزمني ويتكون من (٦) مهارات فرعية، ٢- والفهم والاستيعاب التاريخي ويتكون من (٤) مهارات فرعية ، ٣- والتحليل والتفسير التاريخي ويتكون من (١١) مهارات فرعية ، ٤- وقدرات البحث التاريخي وتتكون من (٨) مهارات فرعية ، ٥- وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار وتتكون من (٩) مهارات فرعية ، وبذلك بلغت عدد مهارات التفكير التاريخي (٤٢) مهارة ، وقد عرضها على السادة المختصين في التاريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق رقم (٢) ، وبعد ان عدلت وحذفت بعض المهارات أصبحت بصيغتها النهائية (٤٠) مهارة كما في الملحق رقم (٤)

سادسا: تكافؤ مجموعتي البحث

فضلا عن الطريقة العشوائية التي اتبعت في اختيار العينة وتوزيعها على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، فقد حرص الباحث قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد انها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها وهذه المتغيرات هي :

١- درجات اختبار الذكاء

٢- العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور

٣- التحصيل الدراسي للآباء

٤- التحصيل الدراسي للأمهات

٥- درجات الطلبة في مادة التأريخ للعام الدراسي السابق

وقد حصل الباحث على بيانات المتغيرات المذكورة أنفاً من سجلات المدرسة ،
بمساعدة إدارة المدرسة ومن الطلاب أنفسهم* بعد أن وزع الباحث استمارات خاصة
لجمع البيانات المطلوبة، ماعدا درجات اختبار الذكاء .

١- درجات اختبار الذكاء:

اختار الباحث اختبار رافن (Raven) المصمم لقياس القابليات العقلية، وهو من
أكثر مقاييس الذكاء استخداماً وشيوعاً، ويحتل مكانه مهمة بين بقية اختبارات الذكاء
(علام ،٢٠٠٠، ص٣٦٩) ، ويتكون الاختبار من ستين فقرة مقسمة الى خمسة
مجاميع ،كل مجموعة تحتوي على اثني عشر سؤالاً لكل مستوى على شكل
مصفوفة لرسوم وأشكال ناقصة يطلب من الطالب تكملته من بدائل مصورة في أسفل
كل سؤال ، وفي ضوء الإجابات تحدد درجات الذكاء ، وقد استعمله لملائمته مع
دراسته ولأنه مقنن على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ،١٩٨٣، ص٦٠).

وقد طبق الاختبار على مجموعتي البحث بتاريخ ٧/١٠/٢٠١٠، وبعد تصحيح
إجابات الطلاب ، ملحق (٨) ، واحتساب متوسط الذكاء والانحراف المعياري
لدرجات مجموعتي البحث كما مبين في الجدول (٣) ، وباستعمال الاختبار التائي
لعينتين مستقلتين متساويتي العدد (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين
، وقد أظهرت النتائج انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة
(٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة
(٠,٥٦) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية
(٥٨) ، وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير .

* استنادا الى كتاب تسهيل مهمة الصادر من المديرية العامة لتربية ديالى \شعبة التخطيط \ العدد ٤٠٥٥٨١ في ١٠/١١/٢٠١٠

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني

الدلالة عند مستوى	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥							
غير دالة			٥٢	٦,٩١	١٦٥,٤٨	٢٧	التجريبية
إحصائيا	٢,٠٠٠	١,١٨		٨,٢٣	١٦٧,٩٦	٢٧	الضابطة

٢- العمر الزمني :

بلغ متوسط أعمار الطلاب في المجموعة التجريبية (١٩٥,٤٣) شهراً ، وبلغ متوسط أعمار الطلاب للمجموعة الضابطة (١٩٧,٩٣) شهراً، ملحق (٩).

وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق ، اتضح بان الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (١,١٥) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) ، وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير ويتضح ذلك من خلال ملاحظة الجدول (٤).

جدول (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والمحسوبة والجدولية للعمر
الزمني للطلاب

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة إحصائيا	٢,٠٠٠	١,١٥	٥٨	٥,٤٣	١٩٥,٤٣	٣٠	التجريبية
				١٠,٦٣	١٩٧,٩٣	٣٠	الضابطة

٣- التحصيل الدراسي للإباء:

جمع الباحث البيانات الخاصة بهذا المتغير من خلال استمارة أعدها لهذا الغرض وللتأكد من البيانات تم مطابقتها مع سجلات المدرسة ، ويبدو من الجدول (٥) إن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان إحصائيا في تكرارات التحصيل الدراسي للإباء ، إذ أظهرت باستعمال مربع كاي ، أن قيمة (كا) المحسوبة (٠,٧) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤).

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي للإباء

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا ٢		درجة الحرية	بكالوريوس فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة								
غير دالة إحصائياً	٩,٤٩	٠,٧	٤	٦	٨	٥	٦	٥	٣٠	التجريبية
				٦	٨	٦	٥	٧	٣٠	الضابطة

٤- التحصيل الدراسي للأممات:

من ملاحظة الجدول رقم (٦) نلاحظ أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان في التحصيل الدراسي للأممات ، إذ أظهرت نتائج البيانات وبأستعمال مربع كاي (كا٢) ، إن قيمة كا٢ المحسوبة والبالغة (٠,٩٨) اقل من قيمة كا٢ الجدولية والبالغة (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٠.٤)

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي للأممات

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا ٢		درجة الحرية	بكالوريوس فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	يقرأ وتكتب	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة								
غير دالة إحصائياً	٩,٤٩	٠,٩٨	٤	٤	٧	٦	٧	٦	٣٠	التجريبية
				٦	٨	٥	٤	٧	٣٠	الضابطة

٥- درجات الطلاب في مادة التاريخ للعام الدراسي السابق

يقصد بها درجات الطلاب في مادة التاريخ للعام الدراسي السابق (٢٠٠٩-٢٠١٠) وقد حصل على هذه الدرجات من سجلات المدرسة المذكورة ، وقد استخرج الباحث المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٧٧,٥) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في هذا المتغير (٧٩,٥) ملحق (٩) وعند استعمال الاختبار التائي متساويتي العدد (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح إن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٧) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) ، وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير وجدول رقم (٧) يوضح ذلك

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات

العام السابق ٢٠٠٩-٢٠١٠

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٢,٠٠٠	٠,٦٧	٥٨	١٣,٨	٧٧,٥	٣٠	التجريبية
				١٤,٧	٧٩,٥	٣٠	الضابطة

سابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة

تعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي (ملحم ، ٢٠٠٥ ، ص٧٣) ، وعلى الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، إلا أن المختصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماما الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها ، لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشيدى ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٧).

وإضافة إلى إجراءات التكافؤ الإحصائي للمجموعتين في المتغيرات السابقة الذكر التي يعتقد الباحث أنها قد تؤثر في المتغير التابع ، فقد حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد بأنها قد تؤثر في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها، وفيما يلي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها :-

١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث ، الفيضانات ، الأعاصير ، الحوادث الأخرى كالحروب ، والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض التجربة إلى أي ظرف أو حادث يعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل .

٢- الاندثار التجريبي: ويقصد به الأثر الناتج من ترك عدد من أفراد العينة أو انقطاعهم في أثناء تطبيق التجربة (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٩٨) ، وفي البحث الحالي لم يحصل إي انقطاع أو نقل إي طالب من أفراد مجموعتي البحث.

٣- أداة القياس :

تم السيطرة على هذا المتغير باستخدام أداة قياسية نفسها مع طلاب مجموعتي البحث وهي اختبار مهارات التفكير التأريخي.

٤- اثر الإجراءات التجريبية :

قام الباحث بالحد من اثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في :

أ- المادة الدراسية : حيث كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعي البحث والتي تمثلت بالفصول الأربعة الأولى من كتاب التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي والمقرر تدريسه لعام ٢٠١٠-٢٠١١ م.

ب- المدرس : لأجل الحصول على درجة عالية من الدقة والموضوعية فقد قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه وحرص على أن يجعل طلاب مجموعتي البحث لا يشعرون بأنهم في تجربة ، وبهذا يعتقد الباحث أن هذا المتغير لم يعد له اثر .

ج - مدة التجربة : مدة التجربة متساوية لمجموعي البحث وهي (١٥) أسبوعاً ، إذ بدأت بتاريخ ٢٠١٠/١٠/٧ وانتهت بتاريخ ٢٠١١/١/٣١ .

د- المدرسة : طبق الباحث التجربة على مجموعتي البحث في مدرسة واحدة وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة ولون الجدران وعدد المقاعد والإضاءة والوسائل التعليمية الأخرى .

هـ - سرية التجربة : تم الاتفاق مع ادارة المدرسة على ان الباحث هو مدرس جديد لمادة التاريخ .

و- توزيع الحصص: لما كان توزيع الحصص المقررة أسبوعياً لمادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر حصتين أسبوعياً وفقاً لجدول الدروس الأسبوعي المعد من قبل إدارة المدرسة، فقد كان التوزيع للحصص بين المجموعتين في يومي الاحد والثلاثاء ويشكل تبادلي وكما موضح في الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

توزيع دروس التاريخ بين طلاب مجموعتي البحث

اليوم	الدرس الثاني	الدرس الثالث
الاحد	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الثلاثاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية

رابعاً: مستلزمات البحث

١- تحديد المادة العلمية

تم تحديد الفصول الأربعة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي فقد تضمن (الفصل الأول الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ م ، وكان الفصل الثاني الثورة الأمريكية واستقلال الولايات المتحدة الأمريكية ١٧٧٥ - ١٧٨١ م ، بينما كان الفصل الثالث ثورات أوربا خلال القرن التاسع عشر والثورات القومية لعام ١٨٤٨ م في أوربا والثورة الصناعية ، وأخيراً كان الفصل الرابع توحيد إيطاليا والاتحاد الألماني وظهر نظام الاستعمار) .

٢- صياغة الأهداف السلوكية:

يمكن تعريف الهدف السلوكي على أنه (نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته ، وقياسه ، ويتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي محدد) أي بمعنى آخر أن الهدف السلوكي يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يمكن تحقيقه من تدريس وحدة تعليمية معينة (قطامي وآخرون، ٢٠٠٣ ، ص ٩٩) ، لذلك قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية

في ضوء الأهداف العامة* ومحتوى المادة الدراسية المقررة لطلاب الصف الخامس الأدبي معتمداً في ذلك على تصنيف بلوم المعرفي بكافة مستوياته وهي التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية في ضوء ذلك (١٩٨) هدفاً سلوكياً غطت المادة المقررة ، وليبيان صلاحية الأهداف وتحديدها أو عدم صلاحيتها وتعديلها فقد عرضت على مجموعة من المتخصصين في مجال التاريخ ، وطرائق التدريس ، والقياس والتقويم ملحق (٢) ، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمدت الأهداف التي نالت نسبة اتفاق أكثر من (٨٠%) حيث قاموا بتعديل وحذف بعض الاهداف وبذلك اصبح العدد الكلي للاهداف (١٧١) هدفاً سلوكياً ملحق (٤) موزعة على الفصول الأربعة الأولى من كتاب التاريخ الحديث والمعاصر المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١) .

٣- إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية (تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يقوم بها المدرس وطلوبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة)، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (جامل ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣) .
ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من أهم متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خطأً تدريسية للمجموعة التجريبية حسب الطريقة الاعتيادية ، وأعد خطأً للمجموعة الضابطة حسب إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة ، وقد عرض هذه الخطط على السادة الخبراء في التاريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (٢)

* وزارة التربية ، منهج الدراسة الإعدادية ، ط١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة، ١٩٩٠م.

(واستطلع ملاحظاتهم وأرائهم ومقترحاتهم من اجل جعل الخطط خالية من الأخطاء
وفي ضوء ذلك أصبحت الخطط جاهزة للتنفيذ ملحق (٥) وملحق(٦).

٤- إعداد أداة البحث :

بما أن البحث الحالي هدفه تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى عينة البحث فقد
قام الباحث بإعداد اختبار مهارات التفكير التاريخي ملحق (١٠) ولقياس هذه
المهارات قام الباحث بإعداد اختبار يقيس هذه المهارات وقد مر إعداد الاختبار
بالخطوات الآتية :

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

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

لذا حدد الباحث عدد فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي (٤٠) فقرة من
نوع الاختيار المتعدد وأربعة بدائل ملحق (١٠) .

١-تحديد هدف الاختبار:

قبل البدء في تصميم أو إعداد الاختبار ينبغي على معد الاختبار أن يحدد الغرض
الرئيسي الذي وضع من اجله الاختبار وذلك لان هذه الخطوة هي التي توجه بقية
الخطوات التالية ، على اعتبار إن أهداف الاختبارات واستخداماتها تتنوع بحسب
أهداف عملية التقويم (علام ،٢٠٠٦، ص ١٣٤)

وهدف الاختبار في البحث هو قياس مقدار تنمية مهارات التفكير التاريخي التي
تضمنتها الفصول الأربعة الأولى من كتاب تاريخ أوربا الحديث والمعاصر المقرر
لعام ٢٠١٠-٢٠١١ .

٢- تحديد مستويات الاختبار :

تعد خطوة تحديد المستوى أو المجال المراد قياسه من الخطوات الأساسية في بناء الاختبار فبعد أن يحدد المدرس الهدف من الاختبار عليه أن يعرف ماذا يقيس من هذا الاختبار (علام، ٢٠٠٦، ص ١٣٥) .

٣- بناء الاختبار :

يعد التقويم العملية التي يتم عن طريقها التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية في منهج تعليمي ما ، فان الاختبارات تعد إحدى الوسائل المهمة الشاسعة والمستعملة (الإمام، ١٩٩٠، ص ٥٩) والاختبار كما يراه براون (Brown-1981) بأنه " إجراء منظم لقياس عينة من السلوك (Brown- 1981-p100) والى المعنى نفسه يشير (أبو صالح وآخرون- ٢٠٠٠) إلى انه " إجراء منظم لتحديد مقدار ما يتعلمه الطالب (أبو صالح وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٠٩) .

وتعد الاختبارات من أهم أدوات القياس وأكثرها استخداماً وهي تستخدم في القياس والتقويم كطريقة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة من خلال استجابته لمثيرات تمثل تلك السمة (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٢٥٤) ، ولمعرفة اثر المتغير المستقل (التعلم المستند إلى المشكلة) في تنمية مهارات التفكير التاريخي في مادة تاريخ أوربا الحديث والمعاصر لدى عينة البحث مقارنة بالطريقة التقليدية ، قام الباحث بإعداد اختبار يقيس مقدار تنمية مهارات التفكير التاريخي ، وقد اختار الباحث الاختبارات الموضوعية من نوع (الاختيار من متعدد) لأنها من أكثر الاختبارات قدرة على في قياس النواتج التعليمية للمستويات العقلية العليا والمهارية ، فضلاً عن كونها تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية في التصحيح (علام، ٢٠٠٦، ص ١٤٧) ،

التحقق من صلاحية الفقرات :

١ - صدق الاختبار

من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث هو الصدق (علام ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٤٥)، والمقصود بالصدق " هو قدرة الاختبار على قياس ما وضع لأجل قياسه (العزاوي، ٢٠٠٨، ص ٩٣)، ويعد الصدق من الخصائص التي يجب أن يتأكد منها مصمم الاختبار حين يريد بناء اختباره للحكم على صلاحية أداة القياس وقدرته على قياس الظاهرة التي يريد دراستها ، اذ يعبر عن قدرة المقياس على قياس السمة التي اعد لقياسها (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٦٦) ، ويعد الصدق الظاهري احد أنواع الصدق ، ومن الوسائل الفضلى لاستخراج الصدق الظاهري هي تقدير من الخبراء والمختصين لمدى تمثيل فقرات الاختبار للصفة المراد قياسها (العجيلي و الطريحي ، ٢٠٠١ ، ص ٧٣) ، تم عرضه على مجموعة من السادة الخبراء في القياس والتقويم وطرائق التدريس والبالغ عددهم (١٨) خبير ملحق (٢) بهدف معرفة مدى صلاحية فقرات الاختبار في قياس مهارات التفكير التاريخي في ضوء الأهداف السلوكية ، وعدت الفقرات الصالحة اذ حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) من عدد الخبراء وبذلك قبلت أغلبية الفقرات مع تعديل بعض الفقرات التي عدت صالحة بعد تعديلها ، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً لقياس مهارات التفكير التاريخي ومقدار التنمية الحاصل فيها بعد الانتهاء من التجربة وكما موضح في الجدول رقم (٩)

جدول (٩)

النسب المئوية الاتفاق الخبراء على صلاحية فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي

أرقام فقرات الاختبار	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية	النسبة المئوية للاتفاق	مستوى الدلالة
٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١٠-١٢-١٣-١٤-١٦-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٩-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٦-٣٨-٤٠	١٦	٢	%٨٨	%٨٠	دلالة احصائياً
١-٩-١١-١٥-٢٠-٢٥-٢٨-٣٠-٣٧-٣٥	١٤	٤	%٧٧		

٢- التجريب الاستطلاعي للاختبار:

للتأكد من صلاحية الاختبار، ولمعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي والتحقق من الوضوح والدقة في الاختبار ، طبق الباحث اختبار مهارات التفكير التاريخي على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (١٥٠) طالب من طلاب الخامس الأدبي في اعدادية ديالى للبنين والتي تم اختيارها بصورة عشوائية ، وتم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية يوم ١٠/١٠/٢٠١٠ وبعد تطبيق الاختبار تبين أن وقت الإجابة يستغرق (٤٥) دقيقة كما تبين له وضوح صياغة فقرات الاختبار بالنسبة لطلاب العينة الاستطلاعية.

تحليل فقرات الاختبار: Test Item Analysis

قام الباحث بعد تصحيح إجابات طلاب العينة الاستطلاعية بترتيب درجاتهم بشكل متسلسل وتنازلي من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم اختيرت نسبة من تلك العينة ومقدارها (٢٧%) منها تمثل الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات من (المجموعة العليا) و(٢٧%) منها يمثل الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات من (المجموعة الدنيا) بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من مجموع العينة الكلي للدراسة (الخصائص السايكومترية) الإحصائية (ابوعلام ،٢٠٠٦، ص ٢٥٢) ، وأصبح معدل (٤٠) طالباً في كل مجموعة حيث بلغ مجموع العينة الكلي (٨٠) طالباً ضمن المجموعتين العليا والدنيا ثم نظمت درجاتهم وعولجت إحصائياً لاستخراج الآتي :

١-معامل صعوبة | سهولة فقرات الاختبار :-

ويقصد بمعامل الصعوبة " نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة " ، وتفسر درجة الصعوبة بأنها كلما كانت النسبة المئوية للصعوبة اصغر كانت أسهل ، وكلما كانت درجة الصعوبة للإجابة اكبر كانت الفقرة أصعب (سماه ،١٩٨٩، ص ١٠٥) (الزويبي ،١٩٨١، ص ٧٧)

عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة العليا + عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة الدنيا

معامل الصعوبة = -----

العدد الكلي

تراوح معامل الصعوبة للاختبار ما بين (٤٠% - ٧٤%) وهذا يعني ان فقرات الاختبار تعد مقبولة ، اذ يرى (بلوم ، ١٩٨٣) ان الاختبار يعد جيداً اذا تراوحت نسبة الصعوبة لفقراته بين (٢٠% - ٨٠%) (بلوم ، ١٩٨٣ ص ١٠٧) وكلما اقترب مستوى السهولة لفقرة الاختبار الاختيار من المتعدد من (٠,٦٥) كانت قدرتها على التمييز بين الأفراد أكثر (علام ، ٢٠٠٦، ص ٢٥٣). ملحق (١٢)

٢- معامل التمييز Discrimination Equation :-

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 كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث انها كانت تتراوح بين (٠,٢٥) و(٠,٦٣) الملحق (١٢) ، وبعد استخراج معامل التمييز لكل فقرة تبين ان فقرات الاختبار جميعها تمتاز بالقدرة والتمييز بين طلاب العينة، اذ تراوح معامل تمييزها (٠.٤٠% - ٠.٦٥%) .

٣ - فعالية البدائل الخاطئة :

باستعمال فعالية البدائل للمجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات الاختبار (الاختيار من متعدد) تبين ان جميع البدائل الخاطئة قد جذبت عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكثر من عدد طلاب المجموعة العليا مما يدل على قوة تلك البدائل الخاطئة عندما جذبت القسم الثاني من الطلاب (المجموعة الدنيا) لذا تقرر إبقاؤها كما هي من دون تغيير اذ انحصرت قيمها السالبة ما بين (-٠,٠١) و(-٠,٣٨) ، ملحق (١٤) وكلما كانت القيمة سالبة وكبيرة كلما كان المموه اكثر فعالية .

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 (أبو علام، ١٩٨٩، ص١٥٢) ، ولحساب ثبات الاختبار استعمل الباحث :

طريقة التجزئة النصفية split half method

تم حساب مقدار الثبات لاختبار مهارات التفكير التآريخي ، وقد تم الحصول على معامل ثبات ومقداره (٠,٧٠) ، ولجأ الباحث الى إجراء التصحيح وذلك باستعمال معادلة سبيرمان - براون (Spearman-Brown) عندها بلغ (٠,٨٢) بعد التقريب، وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر المختصين ملحق (١٢) (عودة ٢٠٠٢، ص ٢٦٦).

تطبيق التجربة:

بدأ الباحث بتطبيق التجربة يوم الخميس ٢٠١٠/١٠/٧ على مجموعتي البحث بعد تهيئة متطلبات التجربة ومنها:

١- تطبيق اختبار مهارات التفكير التآريخي (القبلي) على مجموعتي البحث في يوم ٢٠١٠/١٠/١٠ ، بعد تطبيق اختبار الذكاء لغرض التكافؤ.

٢- إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي تم ذكرها سابقاً.

٣- تنسيق الجدول الأسبوعي لحصص تدريس التاريخ وذلك بتخصيص يومي الأحد والثلاثاء بمعدل حصتين في الأسبوع لكل شعبة كما في الجدول

رقم (٨) .

٤- انتهى الباحث من تطبيق التجربة في يوم ٢٠١١/١/٣١ إي بعد مرور ثلاثة أشهر من تاريخ التجربة .

٥- طبق الباحث الاختبار ألبعدي لمهارات التفكير التاريخي في يوم ٢٠١١/١/٣١ الساعة (٩) صباحاً وكانت درجات المجموعة التجريبية بين (١٦-٣٩) في حين تراوحت درجات المجموعة الضابطة ما بين (١١-٣٨) كما مبين في ملحق (١٤) ، وتم إسناد المراقبة إلى مدرسين ليسوا من تخصص التاريخ لكي يتسنى للباحث الإشراف على مجموعتي البحث في أن واحد ، وتم تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الختأ أو المتروكة

تاسعا-الوسائل الإحصائية :

استخدم الباحث عدداً من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات والمعلومات تحقيقاً لأهداف البحث الحالي وهي :-

١. الاختبار التائي " T- test " لعينتين مستقلتين .

استخدم لاستخراج ما يأتي :-

- تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بالذكاء واختبار

المعلومات السابقة على وفق المعادلة الآتية :

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\delta_1(n_1 - 1) + \delta_2(n_2 - 1)}{n_2 + n_1 - 2} \times \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

\bar{x}_1 : المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية .

\bar{x}_2 : المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

δ_1 : التباين للمجموعة التجريبية .

δ_2 : التباين للمجموعة الضابطة .

n_1 : عدد الأفراد في المجموعة التجريبية .

n_2 : عدد الأفراد في المجموعة الضابطة

(فان دالين وآخرون، ١٩٨٤، ص ٥٣٨).

٣. معامل التمييز (Discrimination Equation)

استخدم لحساب قوة تمييز الفقرات لاختبار مهارات التفكير التاريخي .

$$D.E. = \frac{N_1 - N_2}{\frac{N}{2}}$$

$D. E$ = معامل التمييز

N_1 : مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

N_2 : مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

N : العدد الكلي لأفراد العينة.

(الأمام وآخرون ، ١٩٩١ ، ص ١١٢)

٤. معامل ارتباط سبيرمان - براون (Spearman-Brown)

ر

ر ث ك = -----

ر + ١

ر ث ك = معامل الثبات الكلي .

ر = معامل ارتباط بيرسون

(علام ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٣٥) .

٥ . فعالية البدائل الخاطئة :

لإيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير التاريخي

$$ن ع ب - ن د ب$$

$$----- = \text{فعالية البدائل}$$

ن

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين العليا أو الدنيا

ن ع ب = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا

ن د ب = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا

(علام ، ٢٠٠٦ ، ص ١١٥) .

٦ - معامل ارتباط بيرسون Pearson :

استعمل في حساب معامل ثبات اختبار مهارات التفكير التاريخي بطريقة التجزئة النصفية .

$$r = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{(n \sum X^2 - (\sum X)^2)(n \sum Y^2 - (\sum Y)^2)}}$$

حيث أن :

ر = معامل الارتباط .

. = n عدد الطلاب .

. = X درجات فردية .

. = Y درجات زوجية .

(Ferguson, 1981 p.113)

الفصل الرابع

أولاً: - عرض النتائج

ثانياً: - تفسير النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

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

اولاً - اختبار الفرضية وعرض النتائج :

من خلال التحقق من صحة الفرضية للبحث الحالي وكما ياتي :
لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستخدام استراتيججة التعلم المستند الى المشكلة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها باستمال الطريقه التقليديه في التدريس ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي .

وللتحقق من صحة الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتين كما في الجدول (١٠)

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والجدولية في اختبار تنمية

مهارات التفكير التاريخي

المجموعة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدالة
التجريبية	٣٠	٢٦.٦	٦,٧	الجدولية	المحسوبة	٥٨	دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٢٣.٩	٧	٢,٠٠٠	١,٦٩		

يتضح من معلومات الجدول (١٠) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قد بلغ (٢٧) وبانحراف معياري (٦,٦) ،بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٤) وبانحراف معياري (٧,٢) .

وللموازنة بين مجموعتي البحث استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتين وكانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٣٨) وهي اكثر من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية من مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي .

ثانياً- تفسير النتائج

في ضوء النتائج والتي اظهرت تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسو باستخدام استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة ،على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير التاريخي ويمكن ان يعزى ذلك الى :

١- ان الإستراتيجية المستخدمة (التعلم المستند الى المشكلة) جعلت الطلاب (المتعلمين) محوراً لعملية التعليم مما له الاثر الكبير في اثاره دافعيتهم واثاره نشاطهم ومما زاد من مهارات التفكير التاريخي لديهم وهذا ما اظهرته نتائج البحث.

٢- اظهرت استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة فاعليتها في ايصال جميع افراد المجموعة التجريبية الى مستوى الاتقان .

٣- ظهرت استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التاريخي عند الطلاب الذين درسوا بهذه الإستراتيجية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (شارب ٢٠٠٨) ، التي دلت على وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة المجموعة التي دُرست باستعمال استراتيجية التعلم المستند الى المشكله ، ودراسة (حميد ٢٠١٠) التي استخدمت متغير مستقل اخر في تنمية مهارات التفكير التاريخي.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

ثانياً: التوصيات

ثالثاً: المقترحات

أولاً: الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية :

١- فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تنمية مهارات التفكير

التأريخي في مادة التاريخ من خلال تعزيز الجوانب المعرفية المتعددة لدى

طلاب الصف الخامس الأدبي .

٢- لم تقتصر فاعلية إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة على تنمية مهارات

التفكير التاريخي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر ، بل أسهم في

تنمية الجوانب السلوكية الأخرى كالالتزام بالدوام الرسمي وتنظيم الوقت .

٣- ان طلاب المرحلة الإعدادية بحاجة الى استخدام برامج تعليمية باستخدام

استراتيجيات اكثر فاعلية ومبنية على اسس علمية وفقاً لحاجاتهم ومشكلاتهم

(النفسية - المعرفية - الاجتماعية) فضلاً المرحلة العمرية والدراسية .

٤- يعد محاوله متواضعة لرفد المكتبات العراقية بالجديد .

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

١- ضرورة اعداد برامج تنمية مهارات التفكير التاريخي ضمن المناهج الدراسية

لاقسام التاريخ في كليات التربية ، مع اعطاء الاولوية لاساليب قياس وتقويم

هذه المهارات لدى الطلبة .

٢- فتح دورات تدريبية لمدرسي مادة التاريخ لتدريبهم على استخدام استراتيجيات

حديثة في التدريس لتنمية مهارات التفكير التاريخي .

٣- التأكيد على مدرسي التاريخ بضرورة استعمال الاستراتيجيات التي تزيد من التحصيل الدراسي وتنمي مهارات التفكير عامة والتفكير التاريخي خاصة ويمكن ان يتم ذلك من خلال المتابعة والتأكيد من قبل المديرات العامة للاشراف التابعة لوزارة التربية

٤- ضرورة ان تكون الامتحانات في المواد الدراسية المختلفة ومنها مادة التاريخ بعيدة عن الحفظ والتلقين و وان تتضمن معالجات ايجابية للمعلومات.

٥- من الممكن ان يستفيد المختصون في مجال تطوير المناهج التربويه من نتائج هذا البحث عند تطوير كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي في اثناء الكتاب بمهارات التفكير التاريخي .

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحال يقترح الباحث اجراء البحوث الاتية :-

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد ومراحل دراسية اخرى .

٢- دراسة لفعالية استراتيجية التعلم المستندالى المشكلة على طلبة المراحل

الجامعية في مادة التاريخ.

٣- دراسات مماثلة تستخدم طرائق واساليب واستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات

التفكير التاريخي ولمختلف المراحل .

المصادر

❖ المصادر العربية

❖ المصادر الأجنبية

المصادر العربية

القران الكريم

- ❖ الأحمد ، نضال شعبان ، ٢٠٠٦ ، " اثر التدريب المكثف لمعلمات العلوم
الملتحات ببرنامج الدبلوم التربوي على تنمية مهارات التفكير العليا لديهن
واستخدامها في التخطيط للتدريس في المرحلة المتوسطة"، بحث منشور ،
رسالة التربية وعلم النفس ، العدد ٢٥ ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ،
السعودية .
- ❖ الأغا ، أحسان ، وعبد المنعم ، عبدا لله ، ١٩٧٧ ، التربية العلمية وطرق
التريس ، مطبعة منصور للنشر والتوزيع ، ط٤ ، غزة ، فلسطين .
- ❖ الأمام، مصطفى وآخرون ، ١٩٩١، التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي ،
بغداد، العراق .
- ❖ الاهدل ، أسماء زين صالح ، ٢٠٠٦ ، " تعليم التفكير من خلال تدريس
الجغرافية وأثره على تحصيل لتلميذات الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن
"، بحث منشور ، كلية التربية البنات ، الأقسام الأدبية بمحافظة جدة ،
السعودية .
- ❖ ابو جادو، صالح محمد علي ، ١٩٩٨، علم النفس التربوي، ط١، دار المسيرة
للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ❖ _____ ، ٢٠٠٣ ، علم النفس التربوي ، ط٣ ، دار المسيرة
للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ❖ _____ ونوفل ، محمد بكر، ٢٠٠٧، تعلم التفكير النظرية
والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط١، عمان، الأردن.
- ❖ ابو جبر ، محمد ، ٢٠٠٢ ، " فاعلية خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة
الجامعة الاسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنية التمريضية واتجاههم
نحوها"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة
، فلسطين .

- ❖ أبو حويج، مروان، ٢٠٠٢، " البحث التربوي المعاصر "، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن
- ❖ ابو حنّلة ، ايناس محمد ، ٢٠٠٥ ، نظريات المناهج التربوية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط، عمان ، الاردن .
- ❖ ابو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ، ١٩٧٢، القدرات العقلية ، ط ١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- ❖ ابو رياش، حسين محمد ، وقطيظ ، غسان يوسف ، ٢٠٠٨ ، حل المشكلات ، دار وائل للطباعة ، ط ١ ، عمان ، الاردن .
- ❖ أبو سرحان ، عطية عوده ، ٢٠٠٠ ، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، ط ١، عمان ، الأردن.
- ❖ أبو شعيرة ، خالد محمد ، وآخرون ، ٢٠٠٧ ، التربية الأسس والتحديات ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ❖ ابو صالح، محمد صبحي واخرون، ٢٠٠٠، القياس والتقويم ، مطابع الكتاب المدرسي ، ط ١، صنعاء.
- ❖ ابو علام رجاء محمود ، ١٩٨٩ ، مدخل الى مناهج البحث التربوي ، ط ١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- ❖ _____ ، ٢٠٠٦، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ١، عمان ، الأردن.
- ❖ ابو عودة ، سليم محمد محمد ، ٢٠٠٦ ، " اثر استخدام التوازن السينمائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنطوي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الاساسي بغزة "، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين .
- ❖ بدوي ، مسعد رضا ، ٢٠١٠ ، التعلم النشط ، ط ١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الاردن .

- ❖ برغوت ، محمود محمد فؤاد ، ٢٠٠٨ ، " اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة ، فلسطين .
- ❖ بلوم ، ب ، بنجامين ، ١٩٨٣ ، تقويم تعليم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد امين المفتي واخرون ، القاهرة ، دار ماكجروهيل للنشر ، الطبعة العربية .
- ❖ التيمي ، محمد طاهر ناصر ، ٢٠٠٥ ، " أثر استخدام استراتيجيتي الملخصات العامة وأسئلة التحضير القبلية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الحديث " ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية ا ابن رشد ، جامعة بغداد
- ❖ توصيات المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين في فترة من ١٩ - ٢١ تموز ، عمان الاردن ، ٢٠٠٣ ، تحت شعار " رعاية الموهوبين والمتفوقين اولوية عربية في ظل العولمة " ، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، عمان ، الاردن .
- ❖ الجاف ، منيرة احمد رحيم ، ٢٠٠٣ " اثر استخدام التقارير القصيرة مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث معهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ " ، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ديالى ، كلية المعلمين .
- ❖ جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، ٢٠٠٢ ، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، دار المناهج للنشر ، ط٢ ، عمان ، الاردن .
- ❖ جراغ ، عبد الله ، ١٩٨٣ ، دراسة اثر استخدام الأسلوب العلمي للتلاميذ ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الثاني ، تونس .
- ❖ الجرف ، ريماء سعد سعادة ، ٢٠٠١ ، واقع تدريس المهارات الدراسية في كتب القاءة والعلوم والاجتماعيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية ، المجلة العلمية ، كلية التربية ، جامعة اسيوط ، المجلة ١٧ ع .

- ❖ جوهن ، روبر ، ٢٠٠٢ ، مدارس تعليم التفكير ، ترجمة د. محمد الأنصاري ، دار الشروق ، الكويت .
- ❖ الحديفي ، خالد بن فهد ، ٢٠٠٠ ، " فاعلية إستراتيجية التعلم المستند على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة " ، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ٩١ ، ديسمبر ، ٢٠٠٣ .
- ❖ حسام الدين ، ليلي ، ٢٠٠٤ ، فعالية تدريس وحدة مقترحة من النظرية البنائية لتنمية وعي الطالبات في المرحلة الثانوية والتجارية بالتربية الغذائية ١ مجلة التربية العلمية ، المجلد السابع ، العدد ٣ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر .
- ❖ حسين ، ثائر وفخرو ، عبد الناصر ، ٢٠٠٢ ، دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير ، جبهة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ حميد ، سلمى مجيد ، ٢٠١٠ ، اثر نموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى ، بحث غير منشور ، كلية التربية ١ الأصمعي ، جامعة ديالى .
- ❖ الحيلة ، محمد محمود ، ١٩٩٩ ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ _____ ومرعي ، توفيق ، ٢٠٠٣ ، طرائق التدريس العامة ، مكتبة الشروق ، عمان ، الاردن .
- ❖ خريشة ، علي كايد ، ٢٠٠٤ ، مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢١ ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- ❖ _____ ، والصفدي حسين محمد ، ٢٠٠١ ، معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الاردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢٣ ، جامعة الامارات العربية المتحدة .

- ❖ الخزندار ، احمد واخرون ، ٢٠٠٦ ، تنمية التفكير، مكتبة افاق ، غزة ، فلسطين .
- ❖ الدباغ ، فخري وآخرون ، ١٩٨٣ ، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقتنة للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل.
- ❖ دروزه ، أفنان نظير، ٢٠٠١، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١ ، عمان ، الأردن.
- ❖ الدليمي خالد جمال حمدي ، ٢٠٠١، " المستويات المعرفية للاسئلة الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للسادس الابتدائي" (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى.
- ❖ _____ ، ٢٠٠٥ ، " اثر استخدام نموذجي ميرل وريجليوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ "، أطروحة دكتوراه غير منشوره ،كلية التربية _ ابن رشد ، جامعة بغداد.
- ❖ دناوي ، مؤيد اسعد ، سعد حسين ، ٢٠٠٨، تطوير مهارات التفكير الابداعي تطبيقات على برنامج الكويت ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن .
- ❖ دياب ، سهيل ، ٢٠٠٢ ، تعليم مهارات التفكير وتعلمها ، مكتبة دار المنار ، غزة ، فلسطين .
- ❖ الرشدان ، عبد الله ، جعيني ، نعيم ، ١٩٩٤ ، المدخل الى التربية والتعليم ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ الرشدي، بشير صالح ، ٢٠٠٠، مناهج البحث رؤية تطبيقية مبسطة ، دار الكتب الحديثة، الكويت.
- ❖ ألرواس ، أيمن بنت احمد بن سعيد ، ٢٠٠٦ ، مشروع تنمية التفكير الابداعي في مادة اللغة العربية ، بحث غير منشور ، وزارة التربية والتعليم ، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار ، سلطنة عمان .

- ❖ رؤوف ، ابراهيم عبد الخالق ، ٢٠٠١ ، التصاميم التجريبية في الدراسة النفسية والتربوية ، ط ١ ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ زريق ، قسطنطين ، ١٩٨١ ، نحن والتاريخ ، دار الملايين ، ط ١ ، بيروت ، لبنان .
- ❖ ألزغول ، عماد عبد الرحيم ، ٢٠٠١ ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي ، ط ١ ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- ❖ الزند، وليد خضير عباس ، ٢٠٠٤ ، التصاميم التعليمية ، ط ١ ، سلسلة اصدارات اكاديمية التربية الخاصة ، الرياض، السعودية .
- ❖ الزوبعي ، عبد الجليل ، والغنام، محمد احمد ، ١٩٨٦ ، مناهج البحث في التربية ، ط ٢ ، مطبعة جامعة بغداد .
- ❖ زيتون ، كمال، ٢٠٠٢ ، تدريس العلوم للفهم روية بنائية ، عالم الكتب ، ط ١ ، القاهرة ، مصر .
- ❖ _____ ، ٢٠٠٣ ، تصميم التعليم من منظور البنائية ، دراسات في المناهج وطرائق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطق التدريس ، العدد ٩١ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر .
- ❖ _____ وزيتون ، حسن ، ١٩٩٢ ، البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي ، دار المعارف للنشر والتوزيع ، ط ١ ، الاسكندرية ، مصر .
- ❖ _____ ، ٢٠٠٣ ، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، دار المعارف ، ط ١ ، القاهرة ، مصر .
- ❖ السرور ، ناديا ، ٢٠٠٥ ، تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
- ❖ سالم ، ريهام السيد ، ١٩٩٩ ، " فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابدكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الأساسي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

❖ السامرائي ، قصي محمد لطيف ، ١٩٩٤ ، " اثر استخدام طريقتي المناقشة والإلقاءية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات" ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

❖ السامرائي ، هاشم ، وآخرون ، ٢٠٠٠ ، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، دار الامل للطباعة ، ط ٢ ، اربد ، الاردن .

❖ سعودي ، مني ، ١٩٩٨ ، فاعلية استخدام النموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثاني ، الاسماعيلية ، مصر .

❖ سعدي ، عبد الله خميس ، والبلوشي ، خديجة بنت احمد ، ٢٠٠٦ ، اثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طالبات العاشر في مادة الأحياء ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ١٠٩ ، مسقط ، سلطنة عمان .

❖ العلوم ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .

❖ سلامة ، عادل أبو العز ، وآخرون ، ٢٠٠٩ ، طرائق التدريس العامة نظرة معاصرة ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .

❖ سليمان ، جمال ، ٢٠٠٠ ، دراسة تحليلية للأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية والتربوية ، مجلد ١٦ ، العدد ٣ ، سوريا .

❖ سمارة ، عزيز ، وآخرون ، ١٩٨٩ ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

❖ السميري ، عبد ربة هاشم عبد ربة ، ٢٠٠٦ ، " اثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التعبير الابداعي طالبات الصف الثامن

الاساسي مدينة غزة "، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة الاسلامية ، فلسطين .

❖ شارب ، مرتضى صالح أحمد ، ٢٠٠٨ ، " أثر استخدام إستراتيجية **التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل و أنماط التعلم و التفكير و الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** "، ملخص رسالة ماجستير - كلية التربية بسيوط ، جامعة أسيوط.

❖ الشاهي ، لطفيه عبد الشكور عبد الله ، ٢٠٠٩ ، " **فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز (triz) في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال في محافظة جدة** " ، أطروحة دكتوراه منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية .

❖ شعلان ، محمد سليمان ، وجار الله ، سعاد ، ١٩٧٠ ، هذا هو التدريس مدخل لأعداد المعلم ، مكتبة غريب .

❖ شلايل ، ايمن عبد الجواد ، ٢٠٠٣ ، " **اثر استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وبقاء اثر التعلم واكتساب عمليات العلم لدى طلاب الصف السابع** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية - غزة ، فلسطين.

❖ الصباغ ، مياز خليل ، ١٩٨١ ، تقويم أهداف ومناهج التاريخ في المرحلة المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية ، مطابع الكاتب التجارية ، السعودية .

❖ الصعوب ، ماجد ، ٢٠٠٣ ، " **درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .

❖ الطيبي ، محمد احمد ، ٢٠٠١ ، تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط١ ، عمان ، الاردن .

❖ عبد الحميد ، جابر ، ١٩٩٩ ، استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع العربي ، ط١ ، القاهرة ، مصر .

- ❖ عبد العزيز ، سعيد ، ٢٠٠٩ ، تعليم التفكير ومهاراته ، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن .
- ❖ العبيدي ، محمد جاسم ، ٢٠٠٨ ، علم النفس التربوي وتطبيقاته ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ العبيدي ، هديل عبد الوهاب ، ٢٠١٠ ، "فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول المتوسط" ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ا ابن رشد ، جامعة بغداد .
- ❖ العتيبي ، رجاء بن غازي ، ٢٠٠٧ ، دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير ، بحث منشور ، وزارة التربية والتعليم والتطوير التربوي ، الرياض ، السعودية .
- ❖ العزاوي، رحيم يونس كرو، ٢٠٠٨ ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار دجلة للطباعة ، ط١، عمان ، الاردن.
- ❖ عيواص ، أحلام أديب داوؤد ، ٢٠٠٢ ، " أثر استخدام أسلوبيين 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 .
- ❖ العجيلي ، صباح حسين والطريحي ،فاهم حسين ، ٢٠٠١ ، مبادئ القياس والتقويم التربوي ، كلية التربية ، جامعة بابل.
- ❖ عطية ، محسن علي ، ٢٠٠٨ ، الجودة الشاملة والمنهج ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ❖ _____ ، ٢٠٠٩ ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، مكتبة الشروق ، عمان ، الاردن .
- ❖ عودة ، احمد سليمان ، ١٩٨٨ ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن .
- ❖ _____ وفتحي، حسن ملكاوي، ١٩٩٢ ، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، مكتبة الكتاني ، اربد، الأردن.

- ❖ _____ ، ٢٠٠٢، القياس والتقويم في العملية التربوية ، دار الأمل، ط ٥ ، عمان ، الأردن.
- ❖ عطالله، ميشيل كامل، ٢٠٠٢، طرائق واساليب تدريس العلوم، ط ٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن.
- ❖ علام ، صلاح الدين محمود ، ٢٠٠٠ ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ❖ _____ ، ٢٠٠٩، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- ❖ غباري ، ثائر ، و أبو شعيرة ، خالد، ٢٠٠٨، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، ط ١ ، عمان ، الأردن .
- ❖ غانم ، محمود محمد ، ٢٠٠٩ ، مقدمه في تدريس التفكير ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط ١ ، عمان ، الأردن .
- ❖ الفاخوري ، جميل ، ١٩٩٢ ، اثر التعلم التعاوني في التحصيل في العلوم لدى طلبة الصف التاسع ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، اردن ، الاردن .
- ❖ الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، ٢٠٠٦ ، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
- ❖ فان دالين ، ديوب لدب ، ١٩٨٤، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نوفل وآخرون ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- ❖ الفرا ، عبد الله عمر ، وجمال ، عبد الرحمن عبد السلام ، ١٩٨٩ ، المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط ٣ ، عمان ، الأردن .
- ❖ الفنيش ، احمد ، ١٩٩١ ، أصول التربية ، ط ١، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا .
- ❖ قطاوي ، محمد إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الفكر ، ط ١ ، عمان ، الأردن .

- ❖ القطراوي ، عبد العزيز جميل عبد الوهاب ، ٢٠١٠ ، " اثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي " ، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزه ، فلسطين .
- ❖ قطامي ، نايفة واخرون ، ١٩٩٥ ، التفكير الابداعي ، ط ١ ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، الاردن .
- ❖ قطامي ، يوسف محمود ، ٢٠٠١ ، سيكولوجية التدريس ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ _____ ، وآخرون ، ٢٠٠٣ ، أساسيات تصميم التدريس ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
- ❖ _____ ، ٢٠٠٤ ، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- ❖ الكلوب ، بشير عبد الداين ، ١٩٨٩ ، الوسائل التعليمية أعدادها وطرق استعمالها ، ط ١ ، بيروت ، لبنان .
- ❖ الكرمي ، زهير ، ١٩٩٨ ، الانسان والتعلم ، دار الهلال ، للترجمة والنشر ، عمان ، الاردن .
- ❖ الكبيسي ، صلاح حمدان رحيم ، ٢٠٠٦ ، " أثر استخدام الحاسوب في تحصيل وإستبقاء المعلومات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ الأوربي الحديث " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية .
- ❖ اللقاني ، احمد حسين ، ١٩٧٩ ، اتجاهات في تدريس التاريخ ، عالم الكتب ، ط ٢ ، القاهرة ، مصر .
- ❖ معمار ، صلاح صالح ، ٢٠٠٦ ، علم التفكير ، ط ١ ، دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع عمان ، الأردن .

- ❖ مارزانو ، واخرون ، ١٩٩٦ ، ابعاد التعليم تقويم الاراء ، ترجمة جابر عبد الحميد واخرون ، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
- ❖ المنذري ، الامام الحافظ زكي الدين عبد العظيم ، ١٩٨٧ ، الترغيب والترهيب من الحديث ، دار الحديث المصرية ، القاهرة مصر .
- ❖ محمد ، داود ماهر ومحمد ، مجيد مهدي ، ١٩٩١ ، اساسيات في طرائق التدريس العامة ، جامعة الموصل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
- ❖ ملحم ، سامي ، ٢٠٠٢ ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط ٢ ، عمان ، الأردن .
- ❖ _____ ، ٢٠٠٥ ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط ١ ، عمان ، الاردن .
- ❖ المنيزل ، عبدالله وغرابية ، عايش ، ٢٠٠٦ ، الاحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ المسعودي ، محمود حمزة عبد الكاظم ، ٢٠١٠ ، " أثر انموذجي درايفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث - معاهد إعداد المعلمين " ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية \ ابن رشد ، جامعة بغداد .
- ❖ مهران ، محمد ، ١٩٩٢ ، التاريخ والتاريخ ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر .
- ❖ الناشف ، عبد الملك ، ١٩٨١ ، التاريخ طبيعته والطريقة التاريخية في تدريسه ، معهد التربية اونزا اليونسكو ، عمان ، الأردن .
- ❖ هيلات ، صلاح ، وآخرون ، ٢٠٠٩ ، اثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد الخامس ، العدد ٣ .

- ❖ الهويدي ، زيد ، ٢٠٠٥ ، الالعاب التربوية واستراتيجية التنمية التفكير ، ط ١ ، ابوظبي ، الامارات العربية المتحدة .
- ❖ الهاشمي ، عبد الرحمن ، والدليمي ، طه علي حسين ، ٢٠٠٨ ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
- ❖ وهيب ، محمد ياسين ، وزيدان ، ندى فتاح ، ٢٠٠١ ، برامج تنمية التفكير أنواعها - استراتيجياتها - أساليبها ، كلية التربية ، جامعة الموصل .
- ❖ وزارة التربية ، ١٩٧٧ ، نظام المدرسة الثانوية ، رقم ٢ ، بغداد ، العراق
- _____ ، ١٩٩٢ ، منهج الدراسة الاعدادية ، ط ١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة .
- ❖ _____ ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ٢٠٠٥ ، المؤتمر التربوي الحادي عشر ، بغداد للفترة من ١٤ - ١٧ ك ١ ، التقويم والامتحانات والإرشاد والتوجيه .

المصادر الاجنبية

- Al- Arfaj, M. 2000, The impact of three instructional styles of teaching science on students achievement and attitudes dal-a p. 325 .
- Appleton, Ken(1997) ; Analysis and Description of student,s learning during science classes using A constructivist Based model " jonrnal of research in scince teaching .
- Benoit , Bob , 2004 , " problem . beased learning . Retrieved february from ; http\\score . rims . k 12 ca . us \ problem . htm .
- Brooks , J , 1999 , Teacheing and Stndents ; constuctivies forging new connections , education , leader ship vol (120) , Issue (3) winter.
- Delisle ,Robert , 1997 , "How to use Problem .Based Learning in the class room , Associatation for Supervison

- and curriculum. Development , alexanaria , virgina , USA
 ,AS CD.
- Govern , W,1993 , " Contextual Constructivism , the impacat of cluter on learning and teaching of science education " vol , (2) Desember .
 - Good, Carter, 1973 , Dictionary of Education , 3 rd , ed , newyork, macgraw, Hill .
 - Grother , D. 1999 ."Cooperating with Constuctivism . Journal of collage Science Teaching , Vol (29) .
 - Hdging , Bryce , 1986 , "Problem Soliving in in the class journal for research in math , education , VOL , 6 , NO , 2.
 - Holly, D.1996, Science Wise , Discovering Scientific Process Throw Problem Solving . Critical Thinking . Books and Software , CA , USA.
 - Johnson , Leeam and Graham , Steve , 1997 , " The effectcs of Goal setting and self . instruction on learning a reading comprehension strategy ; Astudy of student with learning disiability journal of learning disabilities vol , (30) NO ,(1).
 - Kathryn , T. &Lather , W. 1994 ," Learning to thining to thinking historically educational psychologist , 2 , (2) .
 - Moswley ,D ,&etal (2005), Framework for thinking for teaching and learning ' Newyork ;combridge unversity press.
 - NCHS , 1994, National standards for history : Historical thinking standards , Los Angeles University of California .
 - Raths , L,E ,Wasserman , S.& Roths ,tein , A. 1991 ; " Teaching for thing , Theory , strategies , activites for the classroom " Newyork , teacher collage press , Columbia university .
 - Weatly , G, H , 1999 , " Constructive on scince and mathematies learning scince education " 75 , (1).
 - Yeager , e. &Wilson , E , 1997 , Teaching historical thinking in social studies methods course Acase study . The social studies , 88 , (3) .

الملاحق

ملحق (١)
تسهيل مهمه

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق


المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى
مديرية التخطيط التربوي / شعبة البحوث والدراسات
العدد ٢٥٥
التاريخ ٢٠١٠/٨/٢٠ م
١٤٣١ هـ

الى / ادارة اعدادية بلدروز للبنين

م/ تسهيل مهمة

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالب الماجستير (سلوان عبد احمد حميد) في جامعة ديالى
كلية التربية / الاصمعي / قسم العلوم التربوية والنفسية تخصص طرائق تدريس التاريخ
لغرض اجراء البحث الموسوم (اثر استراتيجيات التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات
التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية) .

مع التقدير


فوزي حمودي ابراهيم
ع / المدير العام
٢٠١٠٨٠ / ٥

نسخة منه الي /-

السيدة المعاونة / للعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاص / للعلم مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

علية ١٠/٦ *

ملحق (٢)

أسماء السادة الخبراء المختصين الذين استعان الباحث بخبراتهم في هذا البحث

مرتبين حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	الأسماء	التخصص	مكان العمل	أ	ب	ج
١.	١. د أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
٢.	١.د سعد علي زاير	طرائق تدريس	جامعة بغداد ابن رشد	*	*	*
٣.	أ. د شاكر جاسم ألبعدي	طرائق تدريس	جامعة بغداد	*	*	*
٤.	١. د عاصم إسماعيل كنعان	تاريخ	جامعة ديالى	*	*	*
٥.	١. د قصي محمد السامرائي	طرائق تدريس	جامعة تكريت	*	*	*
٦.	١. د مثني علوان الجشعمي	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
٧.	أ.م.د إحسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	جامعة بغداد - ابن الهيثم	*	*	*
٨.	١.م.د ثناء قاسم الحسو	طرائق تدريس	جامعة بغداد ابن رشد	*	*	*
٩.	١.م.د جبار راهي الحارثي	طرائق تدريس	الجامعة المستنصرية	*	*	*
١٠.	١.م.د خالد جمال حمدي	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
١١.	١.م.د رحيم علي صالح	طرائق تدريس	جامعة بغداد ابن رشد	*	*	*
١٢.	١.م.د سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
١٣.	١.م.د ضياء عبدالله احمد	طرائق تدريس	جامعة بغداد ابن رشد	*	*	*
١٤.	١.م.د عدنان خلف التميمي	تاريخ	جامعة ديالى	*	*	*
١٥.	١.م.د محمد طاهر التميمي	طرائق تدريس	جامعة الكوفة	*	*	*
١٦.	١.م.د نجدت عبد الرووف	طرائق تدريس	جامعة بغداد ابن رشد	*	*	*
١٧.	١.م.د هناء خضير جلاب	طرائق تدريس	جامعة بغداد ابن رشد	*	*	*
١٨.	ثامر حومد	مدرس تاريخ	إعدادية بلدروز	*	*	*

أ - الأهداف السلوكية .

ب- الخطط التدريسية .

ج- اختبار مهارات التفكير التاريخي.

ملحق (٣)

جامعة ديالى
كلية التربية - الأصمعي
قسم العلوم النفسية والتربوية
الدراسات العليا/ ماجستير

م/ استطلاع آراء الخبراء بشأن مهارات التفكير التاريخي

المحترم

الأستاذ الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء الدراسة الموسومة (اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى
المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعداديه) .
ومن مستلزمات هذه الدراسة إعداد مهارات التفكير التاريخي لمحتوى الفصول
الأربعة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر المقرر للصف الخامس
الأدبي.

ولما يعهده فيكم من الكفاية والدراية والدقة والأمانة العلمية وسعة في العلم
والاطلاع في هذا الجانب ، ولما تتصفون به من روح تعاونية ، أرفق لكم طياً قائمة
بمهارات التفكير التاريخي راجيا التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة من تعديل ،
أو إضافة ، أو حذف ماترونه مناسباً.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

الباحث

سلوان عبد احمد التميمي

ت	اسم المهارة	تصلح	لا تصلح	بحاجه الى تعديل
أولاً : التسلسل الزمني				
١	القدرة على تنظيم الحقائق التاريخية وفق تسلسلها الزمني			
٢	القدرة على ألمقارنه بين الأحداث ألتاريخيه عقب فترات زمنييه مختلفه			
٣	القدرة على استخدام المفاهيم التي سبق تعلمها للاستفادة منها في مواقف جديدة			
٤	القدرة على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات وتنظيمها زمنيا بالشكل الذي يجعل فهمها واستيعابها أكثر سهوله .			
٥	القدرة على توظيف ألتاريخه ألتكتسبه في ظروف ومواقف مستقبليه مشابهه			
٦	القدرة على ربط الأحداث ألتاريخيه بجزورها في الماضي والتنبوء بالإحداث ألتستقبليه في ضوء أحداث الماضي والحاضر			
ثانيا : الفهم والاستيعاب التاريخي				
١	الانفتاح على وجهات نظر حديده			
٢	القدرة على طرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية			
٣	القدرة على استيعاب المواضيع وتركيز الانتباه لدى المتعلم			
٤	ألقدره على تحديد الأسباب والنتائج ذات الصلة بالحدث التاريخي			
٥	القدرة على تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب			
ثالثاً : التحليل والتفسير التاريخي				
١	القدرة على تحليل وتصنيف المعلومات التاريخية			

			القدرة على نقد المصادر ألتاريخيه نقدا موضوعيا	٢
			القدرة على تفسير الحوادث ألتاريخيه تفسيريا منطقيا	٣
			ألقدرة على استنباط الدروس والعبر من الأحداث ألتاريخيه سواء النصر أو الهزيمة .	٤
			ألقدره على تبسيط الأحداث ألتاريخيه .	٥
			ألقدره على التدقيق في الحوادث ألتاريخيه باستخدام الحواس الخمس .	٦
			القدرة على تحديد العوامل الأكثر أهمية في الموضوع التاريخي الواحد	٧
			القدرة على مقارنة المضامين ألوارده في عدة مصادر عن الحدث التاريخي	٨
رابعاً : قدرات البحث التاريخي				
			القدرة على استعمال مصادر دقيقه للمعلومات	١
			القدرة على استخدام ألكتبه و المراجع والموسوعات ألتاريخيه	٢
			القدرة على كتابة البحوث والمقالات ألتاريخيه	٣
			القدرة على دراسة المشاكل ألتاريخيه وتقديم الحلول لها	٤
			القدرة على صياغة الفرضيات واختبارها	٥
			القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهوله	٦
			القدرة على توليد أفكار جديدة غير مألوفة سابقا	٧
			القدرة على أيجاد حلول فريدة للمشكلة ألتاريخيه	٨
			القدرة على البحث في خيارات أخرى للموقف وانتقاء بدائل وخيارات جديدة	٩
			القدرة على الاحاطه بالمشكلة بأكبر قدر من الأفكار والبحث عن التفاصيل الكاملة	١٠

			القدرة على تحديد الثغرات في المصادر التاريخية والتوصل إلى تفسير مقبول حول الحدث حول الحدث حول الحدث	١١
خامساً : تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار				
			أقدره على تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدله الكافيه .	١
			أقدره على إثبات الحقيقة التاريخيه	٢
			أقدره على الربط المنطقي للحقائق التاريخيه مع بعضها البعض	٣
			أقدره على تجزئه الأحداث المركبه والمعقدة إلى أجزاء صغيره و تحديد مستوياتها مع الاحتفاظ بالفكرة الأساسية للموضوع ..	٤
			أقدره على التفكير بأول شي يتطلب عمله حول الحدث التاريخي	٥
			القدرة على تقويم الآثار الفورية وبعيدة المدى للقرارات التاريخيه	٦
			القدرة على تحليل القرارات التاريخيه التي أدت إلى تغيرات جذريه في مجرى التاريخ	٧
			القدرة على استخلاص البدائل التي كانت متاحه لصانعي القرارات التاريخيه	٨
			أقدره على إصدار الأحكام على الإحداث التاريخيه .	٩
			القدرة على التمييز بين الأحداث ذات الصلة بالموضوع ومن غير ذات الصلة به	١٠

ملحق (٤)

جامعة ديالى
كلية التربية - الأصمعي
قسم العلوم النفسية والتربوية
الدراسات العليا/ ماجستير

م/ استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية

المحترم

الأستاذ الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء الدراسة الموسومة (اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعداديه) .
ومن مستلزمات هذه الدراسة صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى الفصول الأربعة الأولى المقررة للصف الخامس الأدبي في ضوء الأهداف العامة وعلى وفق تصنيف بلوم (المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) .
ولما يعهده فيكم من الكفاية والدراية والدقة والأمانة العلمية وسعة في العلم والاطلاع في هذا الجانب ، ولما تتصفون به من روح تعاونية ، أرفق لكم طياً الأهداف السلوكية راجيا التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة ، وتقويم صلاحيتها وصياغتها وتمثيلها للمحتوى المقرر والمستويات المعرفية قرين كل هدف ، وتعديل وإضافة او حذف ماترونه مناسباً

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

الباحث

سلوان عبد احمد التميمي

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالب قادرا على أن	يصلح	لا يصلح	يحتاج الى تعديل	المستوى
٠١	يصف أحوال فرنسا قبل ثورة عام ١٧٨٩ م				تحليل
٠٢	يعدد مميزات الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ م				تذكر
٠٣	يعلل تسمية حروب فرنسا بالحروب النابليونية				فهم
٠٤	يوضح الأحوال السياسية والادارية في فرنسا قبل ثورة عام ١٧٨٩ م				فهم
٠٥	يصف الحالة السياسية لفرنسا قبل الثورة الفرنسية				تحليل
٠٦	يناقش قول الملك لويس الرابع عشر " الدولة إنا "				تقويم
٠٧	يعرف وكلاء الملك				تذكر
٠٨	يعلل العجز الذي كانت تشكو منه فرنسا				فهم
٠٩	يعلل الازمه ألماليه في فرنسا				فهم
٠١٠	يوضح الأحوال الماليه والاقتصادية لفرنسا قبل ثورة عام ١٧٨٩ م				فهم
٠١١	يعدد الإصلاحات التي قام بها كالون				تذكر
٠١٢	يعلل فشل محاولات كالون في إصلاح وضع فرنسا				فهم
٠١٣	يعدد مميزات حركة اليقظة الفكرية في فرنسا				تذكر
٠١٤	يفسر انتقاد قادة اليقظة الفكرية للكنيسة والحكومة				تحليل
٠١٥	يعرف فولتير				تذكر
٠١٦	يعرف مونتسكيو				تذكر
٠١٧	يعرف جان جاك روسو				تذكر
٠١٨	يوضح مفهوم الحق الإلهي				فهم
٠١٩	يسمي أشهر المفكرين الذين علموا على أيقاظ الشعور الوطني في فرنسا				تذكر
٠٢٠	يحدد مؤلف كتاب " العقد الاجتماعي "				تذكر
٠٢١	يعلل تسمية المفكرين الموسوعيين ب " الانسكلوبيديين "				فهم

تذكر				يعرف مفهوم اليقظة الفكرية	٢٢.
تحليل				يحلل اثر اليقظة الفكرية في فرنسا	٢٣.
فهم				يوضح مقدمات أثورته أفرنسيه عام ١٧٨٩ م	٢٤.
تحليل				يعلل عدم قيام الملك لويس السادس عشر بأي إصلاح في فرنسا	٢٥.
فهم				يستنتج ماذا يحدث لو ان الملك لويس السادس عشر أيد مطالب الطبقة العامة في الجمعية الوطنية	٢٦.
تذكر				يذكر الطالب التي طالب بها أعضاء المجلس النيابي الجديد في فرنسا	٢٧.
تذكر				يعرف " أجمعيه أوطنيه "	٢٨.
تقويم				يحكم على الدور الذي لعبه " ميرابو " في أثورته الفر نسيه	٢٩.
تحليل				يناقش فكرة سقوط سجن الباستيل على انه رمز لسقوط الظلم	٣٠.
فهم				يلخص أهمية سقوط سجن الباستيل	٣١.
تذكر				يعرف " يوم الحرية "	٣٢.
فهم				يشرح بأسلوبه الخاص أعمال الجمعية الوطنية بعد سقوط بين الباستيل	٣٣.
تذكر				يعدد مضامين لائحة حقوق الإنسان التي قدمتها أجمعيه أوطنيه عام ١٧٨٩	٣٤.
فهم				يلخص أحداث شهر تشرين الأول من عام ١٧٨٩ م في فرنسا	٣٥.
تحليل				يناقش موقف أجمعيه أوطنيه من الكنيسة	٣٦.
تذكر				يحدد المهمات أرتئيسيه للجمعية ألتشريعيه في فرنسا عام	٣٧.

				١٧٨٩ م	
تركيب				يكتب مقال عن موقف الدول الاوربيه من ألتوره أفرنسيه عام ١٧٨٩ م	٣٨.
تذكر				يذكر المطالب التي طالبت بها النمسا من فرنسا في نيسان ١٧٩٢ م	٣٩.
فهم				يعلل عداء النمسا من فرنسا ومن ثم الحرب بينهما عام ١٧٩٢	٤٠.
فهم				يوضح مراحل الحرب أأنمساويه - أفرنسيه عام ١٧٩٢	٤١.
تذكر				يعرف المؤتمر الوطني	٤٢.
فهم				شرح انجازات المؤتمر الوطني	٤٣.
فهم				يعلل تسمية صيف عام ١٧٩٢ ب " عصر الإرهاب "	٤٤.
تذكر				يعرف حكومة الاداره	٤٥.
فهم				يوضح المشاكل أأداخليه والخارجيه التي واجهت حكومة الإدارة في فرنسا	٤٦.
تقويم				بيدي رأيه في الحملات التي قادها نابليون على الصعيد الخارجي	٤٧.
معرفة				يعرف نابليون بونايرت	٤٨.
فهم				يبين أهم المشاكل الخارجية التي واجهت نابليون بعد تسلمه للسلطة	٤٩.
فهم				يذكر أهم الإصلاحات الداخلية التي قام بها نابليون	٥٠.
تطبيق				يعطي أمثله عن أعمال نابليون في ميدان العلاقات الخارجية	٥١.
تركيب				يكتب مقالا عن الفائدة العلمية والثقافية لحملة نابليون على مصر	٥٢.
تقويم				يبين رأيه في الكتب التي كتبها الفرنسيين أثناء حملتهم على مصر	٥٣.
فهم				يوضح أهم الإصلاحات الداخلية التي قام بها نابليون في فرنسا	٥٤.
فهم				يعلل قيام ثورة الأسباب على فرنسا وطردهم من أراضيها	٥٥.
تذكر				يسمي المعركة التي حدثت بين نابليون والحلف الأوري	٥٦.

				السادس	
تحليل				يحلل نهاية الحروب النابولونية في أوروبا	٥٧.
تحليل				يميز بين حكومة نابليون وحكومة الملك لويس الثامن عشر بقيادة الجيش	٥٨.
فهم				يعلل تراجع جيش نابليون من روسيا	٥٩.
تطبيق				يرسم مخططاً يبين بداية حملة نابليون على روسيا	٦٠.
تذكر				يسمي الجزيرة التي نفي إليها نابليون	٦١.
تذكر				يعرف (واترلو)	٦٢.
تذكر				يعرف (مدة المئة عام)	٦٣.
تذكر				يعرف معاهدة باريس ألتانيه	٦٤.
فهم				يوضح مبادئ مؤتمر عام ١٨١٥ م .	٦٥.
تطبيق				يعطي أمثله عن مبدأ " إرجاع القديم إلى قدمه"	٦٦.
تطبيق				يعطي أمثله عن التحالفات الاوربيه لضمان تنفيذ مؤتمر فيينا في التاريخ الحديث والمعاصر	٦٧.
فهم				يوضح الجوانب الايجابيه والسلبيه لمؤتمر فيينا	٦٨.
تذكر				يذكر نتائج أثورته الفرنسيه على الصعيد الداخلي والخارجي	٦٩.
معرفة				يذكر الأسباب ألمباشره والغير ألمباشره للثورة الامريكيه عام ١٧٧٥ - ١٧٨١م	٧٠.
تحليل				يحلل قيام الثورة الامريكيه عام ١٧٧٥ - ١٧٨١ م	٧١.
تطبيق				يعطي مثالاً للضرائب التي كانت مفروضة على الشعب الأمريكي	٧٢.
تركيب				يكتب مقالا عن ا لثوره الامريكيه عام ١٧٧٥ - ١٧٨١ م	٧٣.
معرفة				يعرف جورج واشنطن	٧٤.
تقويم				يوازن بين جورج واشنطن ونابليون باتخاذ القرار وقياده الجيش	٧٥.

تذكر				٧٦. يذكر بنود وثيقة الاستقلال
تذكر				٧٧. يذكر اهم بنود الصلح الذي وقع بين الأمريكيين وبريطانيا
فهم				٧٨. يستخلص نتائج معركة " يورك تاون "
فهم				٧٩. يوضح نتائج أثورته الامريكه عام ١٧٧٥ م
تذكر				٨٠. يعدد أسباب الحرب الاهليه في أمريكا
فهم				٨١. يعلل معارضة الولايات الجنوبيه إلغاء الرق
تذكر				٨٢. يذكر سباب اندلاع الحرب الاهليه الامريكه عام ١٨٦١ م
تقويم				٨٣. يناقش العبارة الآتية "تعد الحرب الاهليه الامريكه خسارة كبيره بكل المقاييس سواء الطرف الغالب او الطرف المغلوب "
فهم				٨٤. يشرح بإيجاز الآثار السلبية للحرب الاهليه الامريكه على البيئة
تركيب				٨٥. يكتب بحثا عن الآثار السلبية للحرب الاهليه الامريكه
تذكر				٨٦. يعرف "محرر العبيد"
تقويم				٨٧. يحكم على طبيعة النظام السياسي في الولايات المتحدة الامريكه
تذكر				٨٨. يعدد بنود مؤتمر فلادلفيا
تركيب				٨٩. يكتب مقالا عن الدستور الأمريكي الذي اقر في ايار عام ١٧٨٧ م
تحليل				٩٠. يقارن بين السلطات الامريكه الثلاث (التشريعية - التنفيذية - القضائية)
فهم				٩١. يوضح صلاحيات رئيس الولايات المتحدة الامريكه
تركيب				٩٢. يكتب مقالا عن مهام السلطة القضائية في الولايات المتحدة الامريكه
تذكر				٩٣. يذكر ابرز مميزات الحزب الجمهوري في الولايات المتحدة الامريكه
تقويم				٩٤. يربط بين الحزب الجمهوري والحزب الديمقراطي في الولايات المتحدة الامريكه

تطبيق				٩٥. يرسم شعار الحزب الديمقراطي والحزب الجمهوري للولايات المتحدة الامريكه
تركيب				٩٦. يكتب مقالا عن تمثال الحرية الموجود في الولايات المتحدة الامريكه
تقويم				٩٧. يناقش دور الأحزاب ألسياسيه في التداول السلمي للسلطة الامريكه
تذكر				٩٨. يعدد أسباب قيام ثورات أوربا عام ١٨٣٠ م
تقويم				٩٩. يناقش مبادئ ألتوره أفرنسيه
فهم				١٠٠. يتكلم عن الثورة الفرنسية الثانية
فهم				١٠١. يبين بأسلوبه الخاص سياسة الملك لويس الثامن عشر عند استلامه للسلطة في فرنسا
تذكر				١٠٢. يذكر التسمية التي أطلقت على دمج كل من هولندا وبلجيكا
تقويم				١٠٣. يعبر عن رأيه في الثورات التي قامت في أوربا عام ١٨٣٠ م
فهم				١٠٤. يعلل قيام ألتوره في بلجيكا
فهم				١٠٥. يبين نتائج الثورة الفرنسية الثانية
تذكر				١٠٦. يعدد ابرز الإصلاحات ألدستوريه التي حصلت في سويسرا
تقويم				١٠٧. يقوم نتائج ثورات عام ١٨٣٠ في أوربا
تذكر				١٠٨. يعدد ابرز الإصلاحات الدستورية التي حصلت في سويسرا
فهم				١٠٩. يوضح الإصلاحات التي قامت في ظل إطار الشرعية الدستورية في انكلترا
فهم				١١٠. يعلل ظهور زعامات أخذت تعمل على تحرير ايطاليا وتوحيدها
معرفة				١١١. يسمى مؤسس حركة ايطاليا الفتاة
تحليل				١١٢. يذكر مؤسس جمعية ذوي القمصان الحمر

فهم				يقوم نتائج ثورات عام ١٨٣٠ م في أوروبا	١١٣
تطبيق				يعدد الثورات القومية التي قمت عام ١٨٤٨ م في أوروبا	١١٤
فهم				يعلل قيام الثورة الفرنسية الثالثة عام ١٨٤٨	١١٥
فهم				يعلل ظهور حركة الاشتراكية	١١٦
تذكر				يسمي المفكر الذي ناد بالاشتراكية كعلاج للمشاكل في فرنسا	١١٧
تطبيق				يعطي مثالا عن الشعراء الذين نادوا بالإصلاح والقضاء على الفساد الإداري في فرنسا	١١٨
فهم				يوضح أول أعمال الحكومة المؤقتة في فرنسا عام ١٨٤٨ م	١١٩
تذكر				يذكر أول رئيس للجمهورية انتخب في فرنسا عام ١٨٥٢	١٢٠
تركيب				يكتب مقالا عن مظاهر الثورة في النمسا والمجر	١٢١
فهم				يعلل قيام الحرب بين النمسا والمجر	١٢٢
معرفة				يعرف مترنيخ	١٢٣
تحليل				يحلل أسباب أثورته في ايطاليا	١٢٤
فهم				يلخص أسباب أثورته في ايطاليا	١٢٥
تطبيق				يعطي أمثله عن الزعامات التي عملت على تحرير ايطاليا من النمسا	١٢٦
فهم				يعلل رفض الملك الروسي تسلم عرش ألمانيا في ١٨٤٩ م	١٢٧
معرفة				يسمي الملك الذي دعا الى عقد مؤتمر وطني في مدينة فرانكفورت	١٢٨
تطبيق				يكتب مقالا عن الثورات الاوربية التي قامت في عام ١٨٣٠ م	١٢٩
معرفة				يعرف الثورة الصناعية	١٣٠
تذكر				يعدد أسباب أثورته الصناعية في انكلترا	١٣١
فهم				يعلل قيام الثورة الصناعية في انكلترا قبل غيرها	١٣٢
تطبيق				يعطي أمثله عن ابرز الاختراعات التي ظهرت في انكلترا تاريخيا	١٣٣

فهم				١٣٤	يعلل سبب هجرة العمال الزراعيين من الريف إلى المدينة
فهم				١٣٥	يفسر تأثير الموقع الجغرافي على الثورة الصناعية
تقويم				١٣٦	يناقش أسباب انتشار ألتوره الصناعية من انكلترا إلى بقية دول أوروبا
تذكر				١٣٧	يعدد مظاهر الثورة الصناعية
فهم				١٣٨	يوضح دور النقابات ألعاليه في الثورة الصناعية
فهم				١٣٩	يعلل تفضيل أصحاب المعامل استخدام النساء والأطفال في العمل بدل من العمال الماهرين
فهم				١٤٠	يفسر دور ألتوره الصناعية في زيادة عدد السكان في أوروبا
تقويم				١٤١	يبين رأيه في مخلفات الثورة الصناعية على البيئة في أوروبا
تطبيق				١٤٢	يعطي أمثله عن التلوث النووي الذي حصل في ظل ألتوره الصناعية
تقويم				١٤٣	يعبر برأيه عن الأثار أليجابيه والسلبية للصناعة في أوروبا
تذكر				١٤٤	يعدد مكونات شبه الجزيرة الايطالية
فهم				١٤٥	يعلل فشل ثورات ايطاليا على النمسا عام ١٨٤٨ م
فهم				١٤٦	يبين بإيجاز دور مملكة سردينيا في تحقيق الوحدة الايطالية
تذكر				١٤٧	يعرف كافور
فهم				١٤٨	يعطي أمثله عن الإصلاحات التي قام بها كافور
تذكر				١٤٩	يعرف (لقاء بلومير)
تذكر				١٥٠	يعدد مراحل الوحدة الايطالية
تقويم				١٥١	يناقش كون " الوحدة الايطالية تجريه فريدة في التاريخ الحديث "
تذكر				١٥٢	يعرف بسمارك

تذكر				يعدد العوامل التي ساعدت على توحيد ألمانيا عام ١٨٧٠	١٥٣
فهم				يوضح الحروب التي قادها بسمارك لاستعادة الأراضي الالمانية	١٥٤
تذكر				يعرف (سادو)	١٥٥
فهم				يوضح مضامين معاهدة (فرانكفورت) عام ١٨٧١ م	١٥٦
فهم				يلخص سياسة بسمارك في ألمانيا وظهوره كقوة أوربية ودوليه	١٥٧
تطبيق				يعطي أمثله عن الأحلاف التي إقامتها ألمانيا مع الدول الاوربيه في التاريخ الحديث	١٥٨
تذكر				يعرف (عصبة الابطاره الثلاثة)	١٥٩
فهم				يعلل قيام عصبة الابطاره الثلاثة	١٦٠
فهم				يوضح أهمية تحالف ألمانيا مع ايطاليا عام ١٨٨٢	١٦١
معرفة				يعرف معاهدة (إعادة الضمان)	١٦٢
تقويم				يقارن بين سياسة بسمارك وسياسة الملك وليم الثاني	١٦٣
تركيب				يكتب بحثا عن توحيد مدينتي البندقية وروما	١٦٤
معرفة				يعرف الاستعمار	١٦٥
تقويم				يقابل بين الاستعمار القديم والاستعمار الحديث	١٦٦
فهم				يبين باختصار أسباب ظهور الاستعمار	١٦٧
تقويم				يبين براهيه الخاص ضرر المواد الاولية على البيئة	١٦٨
معرفة				يعرف الرجل الأبيض	١٦٩
تركيب				يكتب بحثا عن انتشار الاستعمار حتى عام ١٩١٤ م	١٧٠
تحليل				يحلل قيام الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤ م بين الدول الاستعمارية	١٧١

ملحق (٥)

جامعة ديالى
كلية التربية - الأصمعي
قسم العلوم النفسية والتربوية
الدراسات العليا/ ماجستير

م/ استطلاع آراء المختصين بشأن صلاحية الخطط التدريسية للمجموعة
التجريبية

المحترم

الأستاذ الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء الدراسة الموسومة ب(اثر إستراتيجية التعلم المستند الى
المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) .
ومن مستلزمات هذه الدراسة إعداد الخطط التدريسية الخاصة بالفصول الأربعة
الأولى من المقرر للصف الخامس الأدبي وللمجموعة التجريبية، وحسب خطوات
إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة
ولما يعهده فيكم الباحث من الكفاية والدراية والدقة والأمانة العلمية وسعة في العلم
والاطلاع في هذا الجانب ، ولما تتصفون به من روح تعاونية ، أرفق لكم طياً
الخطط التدريسية راجياً التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة ، وتقويم صلاحيتها
واقترح ماترونه مناسباً.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

الباحث

سلوان عبد احمد التميمي

خطة نموذجية حسب استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

الصف والشعبة \ الخامس الأدبي (أ) ألماده \ التاريخ الأوربي الحديث
اليوم والتاريخ \ الموضوع \ نابليون والامبروطورية الفرنسية
الهدف العام \ تبصير الطلاب وتزويدهم بتاريخ العالم وتعزيز وعيهم الإنساني
بالثقافة العامة والمتنوعة .

أولاً \ الأهداف السلوكيه
جعل الطالب قادرا على ان :

- ١- يعرف نابليون بوناپرت
- ٢- يبين أهم المشاكل الخارجية التي واجهت نابليون بعد تسلمه للسلطة .
- ٣- يذكر أهم الإصلاحات الداخلية التي قام بها نابليون.
- ٤- يكتب مقالا عن الفائدة العلمية والثقافية لحملة نابليون على مصر .
- ٥- يبين رأيه في الكتب التي كتبها الفرنسيين اثناء حملتهم على مصر .
- ٦- يعلل قيام ثورة الأسبان على فرنسا وطردهم من أراضيها.
- ٧- يسمي المعركة التي حدثت بين نابليون والحلف الأوربي السادس.
- ٨- يحلل نهاية الحروب النابلونيه في أوربا.

ثانيا: الوسائل التعليمية

السيورة لكتابة الملخص السبوري - خارطة حروب نابليون

ثالثاً: تقسيم الصف الى (٥) مجموعات تضم كل مجموعة (٥-٧) طلاب تبدأ
بالتسلسل من (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧)

رابعاً: المُقدمه (٣ - ٥) دقائق

درسنا في الدرس السابق موضوع أجمعيه الوطنية وما هي المهام التي واجهتها وموقف الدول الأوربية من أثورته أفرنسيه وكذلك الحرب أنمساويه - أفرنسيه عام ١٧٩٢م ومرآحل هذه الحرب وإنشاء حكومة الاداره وللتأكد من فهم الطلاب للمادة أقوم بسؤالهم بالاسئلة ألتاليه :

سؤال المدرس : ماهي المهام التي واجهت أجمعيه ألتشريعيه ؟ واحدد الطالب رقم (٥) من المجموعة (٢) ليجيب على السؤال

ج الطالب : واجهت الجمعية الوطنية ثلاث مهام رئيسة هي :

- وضع جميع مواد الدستور موضع التنفيذ .

- صيانة المكاسب جميعها التي حققتها الثورة الفرنسية .

- حماية فرنسا من الأخطار الخارجية .

المدرس : أحسنت وأعطي للطالب (١) درجة.

سؤال المدرس : ماهي المطالب التي طالبت بها النمسا من فرنسا ؟ واحدد الطالب

رقم (١) من المجموعة (١) للإجابة

ج الطالب : تحددت المطالب بما يلي :

١- رد حقوق الألمان الإقطاعية .

٢- إعادة مقاطعة أفنيون للعرش البابوي .

٣- وقف نشر مبادئ الثورة الفرنسية .

ج الطالب : ممتاز ولك (١) درجة.

سؤال المدرس : ما هي أهم المشاكل التي واجهت حكومة الاداره ؟ واحدد الطالب رقم

(٤) من المجموعة (٥) للإجابة

ج الطالب :تحرك القوة المؤيدة للملكية ، وظهور شخصية باراس المتشددة ، ودعوة

أنصار الملكية الدستورية في انتخابات عام ١٧٩٧ م بنسبة ثلثي أعضاء المجلسين.

ج الطالب : بارك الله فيك ولك (١) درجة.

اما موضوعنا اليوم هو إحدى الشخصيات التي كان لها دور كبير في التاريخ وهي شخصية نابليون بونابرت ، احدث الانقلاب على حكومة الاداره واستلم السلطة ومشاكله مع العالم سواء الخارجية او الداخلية .

خامساً \ العرض (٣٠ دقيقة)

أبداً الدرس بسؤال موجه للطلاب ليندمجوا مع الموضوع
س\ نظم الأحداث التاريخية التي ساعدت على استلامه للسلطة ، أمامكم دقيقتين
تبدأ المجموعات بالتشاور فيما بينها وبعد انتهاء الوقت المخصص للإجابة احدد
الطالب رقم (٣) من المجموعة (١) واطلب رقم (٧) من نفس المجموعة
بتدوين الإجابة على الورقة .

جا الطالب: ولد نابليون في مدينة اجاكسيو عام ١٧٦٩ م وأنهى دراسته الحربية في
نفس المدينة ، عين برتبة ملازم أول في سلاح المدفعية الملكي الفرنسي، قاد الحملة
الفرنسية على ايطاليا ونجح في حصاره على مدينة تولون عندما احتلها الانكليز ،
احدث انقلاب (برومير) في حكومة الإدارة عندها استلم السلطة عام ١٧٩٩ م وفي
نفس السنة قام بتشريع الدستور وأصبح بموجبه القنصل الأول في فرنسا ، حيث
تركزت بيده السلطتين التشريعية والتنفيذية في فرنسا .

المدرس:/ أحسنت ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة ايضاً.

س\ المدرس : ما هي أهم المشاكل التي واجهت نابليون بعد استلامه للسلطة ؟
أمامكم دقيقتين ، وبعد انتهاء المجاميع من التشاور فيما بينهم ، احدد الطالب رقم
(١) من المجموعة (٤) للإجابة والطالب رقم (٢) بتدوين الإجابة .

جا الطالب : لقد واجه نابليون مشكلتين رئيسيتين هما متابعة الحروب مع دول
التحالف الأوربي الثاني و المشكلة الثانية هي مواجهة انكلترا .

المدرس : جيد ولك (١) درجة وللمجموعة نفس الدرجة .

س\ كيف تعامل نابليون مع انكلترا ؟ إمامكم دقيقة واحدة ، وبعد انتهاء الوقت المحدد
احدد الطالب رقم (٦) من المجموعة (٢) للإجابة والطالب رقم (٥) لتدوين الإجابة.

ج ١ الطالب: ادرك نابليون استحالة النصر على انكلترا فوقع معها صلح اميان الذي تضمن اعتراف انكلترا بحدود فرنسا وضم اليها قسم من هولندا وبلجيكا والصفه اليسرى لنهر الراين .

المدرس ١ ممتاز ولك (١) درجة والمجموعة (١) درجة ايضاً.
المدرس ١ اذاً بعد هذه الأعمال هل استفاد نابليون من الأحداث السابقة التي مرت بها فرنسا لعمل إصلاحات فيها ؟ أمامكم ثلاث دقائق ، وتبدأ المجموعات بالتشاور فيما بينها ، وبعد انتهاء المدة ، احدد الطالب رقم (٢) من المجموعة (٣) للإجابة والطالب رقم (٣) لتدوين الإجابة .

ج١ الطالب : نعم لقد استفاد نابليون من سوء إدارة حكومة الإدارة السابقة فقام بعدة إصلاحات لعبت دوراً في بقاءه في السلطة فقام بتنظيم البلاد إدارياً بموجب قانون أصدره عام ١٨٠٠ م الذي ينص على العمل بمبدأ الديمقراطية و توصل الى اتفاق (الكونكردات) مع الكنيسة الذي اعترفت بموجبه فرنسا بالكنيسة الكاثوليكية مقابل اعتراف البابا بقانون مصادرة أملاك الكنيسة من قبل الثورة ، وشرع القانون المدني ، ودرس قضايا التعليم وانشأ عدداً من المدارس ، ونظم الاقتصاد الفرنسي ولاسيما الصناعة .

المدرس : أحسنت ، وبارك الله فيك ، ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة ايضاً.
س١ المدرس : ما أوجه الشبه والاختلاف بين حملات نابليون على أوروبا وحملته على مصر ؟ أمامكم ثلاث دقائق ، وتبدأ المجاميع بالتشاور فيما بينها ، وبعد انتهاء الوقت ، احدد الطالب رقم (٢) من المجموعة (٢) للإجابة والطالب رقم (٤) لتدوين الإجابة

ج ١ الطالب : كانت الحملات على أوروبا هي حملات عسكرية فقط ، أما بالنسبة لحملته على مصر فقد كانت ذا فائدة لمصر وذلك لأنها اول اتصال حضاري مباشر بين مصر وأوروبا ، وانشأ عدداً من المطابع ، وانشأ أول مجمع علمي ، إضافة الى قيام العلماء الذين رافقوا الحملة بتأليف الكتب عن مصر وأهمها كتاب (وصف مصر) وحملته هذه لم تستمر طويلاً وذلك لخسارته أمام انكلترا في معركة ابي قير .

المدرس : أحسنت ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة ايضاً.

س ١ المدرس : جد ابرز مشكلة تعرض لها نابليون ، وما هي الحلول المقترحة برأيك
لحل هذه المشكلة ، إمامكم خمسة دقائق . وبعد انتهاء الوقت المحدد احدد الطالب
رقم (٥) من المجموعة (٥) للإجابة والطالب رقم (٢) بتدوين الحل .

ج ١ الطالب : ابرز مشكلة هي حملته على روسيا عندما رفض الكسندر الاول زواج
إحدى شقيقاته من نابليون وعلى اثر ذلك قام نابليون بجمع جيوشه لاحتلال روسيا ،
وقام الكسندر الاول بحرق موسكو حتى لايستفيد الجنود الفرنسيين منها ، ومات
الآلاف الجنود الفرنسيين من جراء الآلام الجوع والبرد القارس

المدرس : أحسنت ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة ، واحدد الطالب رقم (٧)
من نفس المجموعة لإعطاء الحل .

ج ١ الطالب : ان الحلول المتاحة لنابليون هي ان لايقوم بمثل هذه الحملة لأنه من
الصعب إيصال الإمدادات من فرنسا الى روسيا ، وعليه معرفة معنويات جنوده التي
تعبت بسبب الحروب الكثيرة التي خاضها الجيش الفرنسي .
المدرس ١ ممتاز ولك (١) درجة والمجموعة (١) درجة ايضاً.

بعد ذلك اقوم بجمع الحلول واجعل الصف مجموعة واحدة واختار أفضل الحلول
التي توصلت إليها المجموعات لعرضها على الصف وتدوينها من قبلهم .

سادساً التقويم (٥ دقائق)

وللتأكد من فهم المادة أقوم بطرح بعض الاسئلة ليجيبوا عليها

س ١ كيف يمكنك الربط بين انقلاب برومير واستلام نابليون للسلطة ؟

ج ١ الطالب : لقد قام نابليون بالانقلاب على حكومة الإدارة وكسب تأييد الفرنسيين
المؤيدين للثورة الفرنسية .

المدرس ١ ممتاز ولك (١) درجة

س ١ المدرس : ماهي اهم الخلافات الخارجية بين نابليون ودول أوروبا ؟

ج ١ الطالب : واجه نابليون مشكلتين رئيسيتين هما متابعة الحروب مع دول التحالف
الأوروبي الثاني و المشكلة الثانية هي مواجهة انكلترا .

المدرس : أحسنت ولك (١) درجة

س ١ المدرس: كيف توضح اهم انجازات نابليون الحضارية ؟
ج ١ الطالب: توقيع صلح اميان مع انكلترا الذي تضمن اعتراف انكلترا بحدود فرنسا وضم اليها قسم من هولندا وبلجيكا والضفة اليسرى لنهر الراين .
المدرس ١ ممتاز ولك (١) درجة
س ١ المدرس: ماهي الضربة القاضية التي تلقاها نابليون والتي أدت الى نهاية حروبه ؟

ج ١ الطالب : الضربة القاضية هي خسارته امام روسيا بسبب الآلام الجوع والبرد القرص ، وقيام الكسندر الاول بحرق موسكو حتى لا يستفيد الجنود الفرنسيين منها.
المدرس ١ ممتاز ولك (١) درجة

الواجب البيتي

درسم القادم هو سقوط نابليون ومدة المائة عام .

المصادر

- كتاب التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر - جمهورية العراق اوزارة التربية المديرية العامه للمناهج .
- صبحي ،حسن ، ١٩٨٣ ، التاريخ الاوربي الحديث ، ج ١ ، الاسكندرية ، ص ٦٥

ملحق (٦)

جامعة ديالى
كلية التربية - الاصمعي
قسم العلوم النفسية والتربوية
الدراسات العليا/ ماجستير

م/ استطلاع اراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية للمجموعة الضابطة

المحترم

الاستاذ الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء الدراسة الموسومة (اثر استراتيجية التعلم المستند الى
المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية) .
ومن مستلزمات هذه الدراسة إعداد الخطط التدريسية الخاصة بالفصول الاربعة
الاولى من المقرر للصف الخامس الادبي
ولما يعهده فيكم من الكفاية والدراية والدقة والامانة العلمية وسعة في العلم
والاطلاع في هذا الجانب ، ولما تتصفون به من روح تعاونية ، ارفق لكم طياً
الخطط التدريسية راجياً التفضل بإبداء ارائكم وملاحظاتكم القيمة ، وتقويم صلاحيتها
واقترح ماترونه مناسباً .

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

الباحث

سلوان عبد احمد التميمي

خطة نموذجية بالطريقة الاعتيادية

الصف والشعبه \ الخامس الأدبي (أ) ألماده \ التاريخ الأوربي الحديث

اليوم والتاريخ \ الموضوع \ نابليون والامبروطورية الفرنسية

الهدف العام \ تبصير الطلاب وتزويدهم بتاريخ العالم وتعزيز وعيهم الإنساني بالثقافة العامة والمتنوعة .

اولاً \ الأهداف السلوكيه

جعل الطالب قادرا على ان :

- ١- يعرف نابليون بوناپرت
- ٢- يبين أهم المشاكل الخارجية التي واجهت نابليون بعد تسلمه للسلطة .
- ٣- يذكر أهم الإصلاحات الداخلية التي قام بها نابليون.
- ٤- يكتب مقالا عن الفائدة العلمية والثقافية لحملة نابليون على مصر .
- ٥- يبين رأيه في الكتب التي كتبها الفرنسيين اثناء حملتهم على مصر .
- ٦- يعلل قيام ثورة الأسبان على فرنسا وطردهم من أراضيها.
- ٧- يسمي المعركة التي حدثت بين نابليون والحلف الأوربي السادس.
- ٨- يحلل نهاية الحروب النابولويه في أوربا.

ثانيا: الوسائل التعليمية

السبورة لكتابة الملخص السبوري - خارطة حروب نابليون

ثالثاً: ألمقدمه (٣ - ٥) دقائق

درسنا في الدرس السابق موضوع أجمعيه الوطنية وما هي المهام التي واجهتها وموقف الدول الأوربية من أثورته أفرنسيه وكذلك الحرب أنمساويه - أفرنسيه عام ١٧٩٢م ومراحل هذه الحرب وإنشاء حكومة الاداره وللتأكد من فهم الطلاب للمادة أقوم بسؤالهم بالاسئلة ألتاليه :

سؤال المدرس : ماهي المهام التي واجهت أجمعيه التشريعيه ؟ واحد الطالب رقم

(٥) من المجموعة (٢) ليجيب على السؤال

ج الطالب : واجهت الجمعية الوطنية ثلاث مهام رئيسة هي :

- وضع جميع مواد الدستور موضع التنفيذ .

- صيانة المكاسب جميعها التي حققتها الثورة الفرنسية .

- حماية فرنسا من الأخطار الخارجية .

المدرس : أحسنت وأعطي للطالب (١) درجة.

سؤال المدرس : ماهي المطالب التي طالبت بها النمسا من فرنسا ؟ واحد الطالب

رقم (١) من المجموعة (١) للإجابة

ج الطالب : تحددت المطالب بما يلي :

١- رد حقوق الألمان الإقطاعية .

٢- إعادة مقاطعة أفنيون للعرش البابوي .

٣- وقف نشر مبادئ الثورة الفرنسية .

ج المدرس : ممتاز ولك (١) درجة.

سؤال المدرس : ما هي أهم المشاكل التي واجهت حكومة الاداره ؟ واحد الطالب رقم

(٤) من المجموعة (٥) للإجابة

ج الطالب :تحرك القوة المؤيدة للملكية ، وظهور شخصية باراس المتشددة ، ودعوة

أنصار الملكية الدستورية في انتخابات عام ١٧٩٧ م بنسبة ثلثي أعضاء المجلسين.

ج المدرس : بارك الله فيك ولك (١) درجة.

اما موضوعنا اليوم هو إحدى الشخصيات التي كان لها دور كبير في التاريخ وهي

شخصية نابليون بوناپرت ، احدث الانقلاب على حكومة الاداره واستلم السلطة

ومشاكله مع العالم سواء الخارجية او الداخلية .

رابعاً : العرض (٣٠ دقيقة)

المدرس : يعتبر نابليون من الشخصيات المهمة في التاريخ الأوربي لأنه أراد أن يكون امبروطورية فرنسية على حساب الدول الأوربية الأخرى فمن منكم يستطيع ان يعرف نابليون بوناپرت ؟

الطالب : هو القائد الفرنسي الذي ولد في مدينة اجاسيكو الفرنسية عام ١٧٦٩ م كان ضابطاً في الجيش الفرنسي استولى على اشتهر في حصاره على مدينة تولون عندما احتلها الانكليز ، احدث انقلاب برومير واستلم السلطة عام ١٧٩٩ م وشرع دستور جديد لفرنسا أصبح بموجبه القنصل الأول في فرنسا.

المدرس : ماهي المشاكل الخارجية التي واجهت نابليون حين استلامه للسلطة في فرنسا ؟

الطالب : هناك مشكلتان واجهتا نابليون وهما متابعة الحروب مع دول التحالف الأوربي الثاني والمشكلة الثانية هي مواجهة انكلترا .

المدرس : وكيف تعامل نابليون مع انكلترا ؟

الطالب : أدرك نابليون استحالة النصر على انكلترا فوق معها صلح أميان الذي تضمن اعتراف انكلترا بحدود فرنسا وضم اليها قسم من هولندا وبلجيكا والصفة اليسرى لنهر الراين .

المدرس : من الطبيعي عندما يستلم رجلاً السلطة ان يقوم ببعض الأعمال الداخلية فما هي الإصلاحات الداخلية التي قام بها نابليون في فرنسا ؟

الطالب : لقد قام نابليون بعدة إصلاحات في فرنسا فقام بتنظيم البلاد إدارياً بموجب قانون أصدره عام ١٨٠٠ م الذي ينص على العمل بمبدأ الديمقراطية و وتوصل الى اتفاق (الكونكرادات) مع الكنيسة الذي اعترفت بموجبه فرنسا بالكنيسة الكاثوليكية مقابل اعتراف البابا بقانون مصادرة أملاك الكنيسة من قبل الثورة ، وشرع القانون المدني ، ودرس قضايا التعليم وانشأ عدداً من المدارس ، ونظم الاقتصاد الفرنسي ولاسيما الصناعة .

المدرس : ماهي الفائدة العلمية لحملة نابليون على مصر ؟

الطالب : استفادت مصر من الحملة التي قادها نابليون عليها وذلك لأنها أول اتصال حضاري مباشر بين مصر وأوروبا ، إضافة الى إنشائه العديد من المطابع فيها ، وانشأ أول مجمع علمي في مصر .

المدرس : ماهي شهر الكتب التي كتبها الفرنسيين أثناء حملتهم على مصر ؟
الطالب : لقد ألف العلماء الفرنسيين الذين رافقوا الحملة كتباً عديدة كان أهمها كتاب وصف مصر .

المدرس : لماذا قام الأسبان بثورة ضد الفرنسيين وطردهم من أراضيهم ؟
الطالب : وذلك لتدميرهم من إجراءات الفرنسيين إضافة الى تحالفهم مع الدول الأوروبية الأخرى لمواجهة الجيش الفرنسي .

المدرس : ما اسم المعركة التي حدثت بين نابليون والحلف الاوربي السادس ؟
الطالب : معركة

المدرس : لماذا انكسر نابليون في روسيا ؟
الطالب : وذلك لقيامه بحملة لاحتلال روسيا ، فقام الكسندر الاول بحرق موسكو حتى لا يستفيد الجنود الفرنسيين منها ، ومات الآلاف الجنود الفرنسيين من جراء الآلام الجوع والبرد القارس .

خامساً التقييم (٥ دقائق)

وللتأكد من فهم المادة أقوم بطرح بعض الاسئلة ليجيبوا عليها
س ا كيف يمكنك الربط بين انقلاب برومير واستلام نابليون للسلطة ؟
ج ا الطالب : لقد قام نابليون بالانقلاب على حكومة الإدارة وكسب تأييد الفرنسيين المؤيدين للثورة الفرنسية .

س ا المدرس : ماهي اهم الخلافات الخارجية بين نابليون ودول أوروبا ؟
ج ا الطالب : واجه نابليون مشكلتين رئيسيتين هما متابعة الحروب مع دول التحالف الأوربي الثاني و المشكلة الثانية هي مواجهة انكلترا .

س ا المدرس : كيف توضح اهم انجازات نابليون الحضارية ؟

ج ١ الطالب: توقيع صلح أميان مع انكلترا الذي تضمن اعتراف انكلترا بحدود فرنسا وضم اليها قسم من هولندا وبلجيكا والضفة اليسرى لنهر الراين .
س ١ المدرس: ماهي الضربة القاضية التي تلقاها نابليون والتي أدت الى نهاية حروبه ؟

ج ١ الطالب : الضربة القاضية هي خسارته أمام روسيا بسبب الآلام الجوع والبرد القرص ، وقيام الكسندر الاول بحرق موسكو حتى لا يستفيد الجنود الفرنسيين منها.

الواجب البيتي

درسمم القادم هو سقوط نابليون ومدة المائة عام .

ملحق (٧)

درجات طلاب مجموعتي البحث للصف الرابع الاديبي لغرض التكافؤ

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٩٦	١٦.	٦٥	١.	٧٤	١٦.	٥٠	١.
٥٠	١٧.	٧٧	٢.	٦٧	١٧.	٧٩	٢.
٧٣	١٨.	٩٨	٣.	٦٥	١٨.	٦٢	٣.
٧٤	١٩.	٨٢	٤.	٧٥	١٩.	٨٨	٤.
٨٢	٢٠.	٩٢	٥.	٦٥	٢٠.	٦١	٥.
٩٩	٢١.	٩٨	٦.	٥٠	٢١.	٧٣	٦.
٦١	٢٢.	٨٠	٧.	٨٨	٢٢.	٧٢	٧.
٧٢	٢٣.	٥٠	٨.	٩٨	٢٣.	٧٥	٨.
٦٤	٢٤.	٨٠	٩.	٨٧	٢٤.	٧٤	٩.
٧٧	٢٥.	٦١	١٠.	٩٧	٢٥.	٧٨	١٠.
٨٦	٢٦.	٧٦	١١.	٩٧	٢٦.	٦٣	١١.
٧٥	٢٧.	٧٣	١٢.	٨٠	٢٧.	٨٥	١٢.
٩٨	٢٨.	٥٨	١٣.	٩٨	٢٨.	٨٦	١٣.
٩٨	٢٩.	٨٥	١٤.	٧٨	٢٩.	٨٦	١٤.
٨٩	٣٠.	٩٢	١٥.	٩٨	٣٠.	٧٠	١٥.

مج ١ = ٢٣٧٣

س ١ = ٧٩,١

ع ٢ = ١٤,٧

مج ١ = ٢٣٢٦

س ١ = ٧٧,٥

ع ٢ = ١٣,٨

ملحق (٨)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٣٤	١٦.	١٤	١.	٤٢	١٦.	٢٩	١.
١٩	١٧.	٢٧	٢.	٤١	١٧.	١٦	٢.
٣١	١٨.	٤٠	٣.	٣٢	١٨.	٤٤	٣.
٢٤	١٩.	٥٢	٤.	١١	١٩.	٣١	٤.
٤١	٢٠.	٣٢	٥.	٢٣	٢٠.	٣٥	٥.
٤٢	٢١.	٤٦	٦.	٣٥	٢١.	١٥	٦.
٤٩	٢٢.	١٧	٧.	٣٢	٢٢.	٢٥	٧.
٤٥	٢٣.	٢٨	٨.	٣٠	٢٣.	٤٩	٨.
٢٣	٢٤.	٢٢	٩.	٤٠	٢٤.	٤٣	٩.
١٦	٢٥.	٣٢	١٠.	٤٣	٢٥.	٢٢	١٠.
٣٥	٢٦.	٤٥	١١.	٣٠	٢٦.	٤١	١١.
٤٤	٢٧.	١٥	١٢.	٤٠	٢٧.	٢٥	١٢.
٣٠	٢٨.	٣٦	١٣.	١٥	٢٨.	٤٥	١٣.
٣٤	٢٩.	٢٧	١٤.	١٨	٢٩.	٢٨	١٤.
٣٧	٣٠.	٤٥	١٥.	٢٥	٣٠.	٣٠	١٥.

<p>مج ٢ = ٩٨٢</p> <p>س ٢ = ٣١,٢</p> <p>ع ٢ = ١٠,٨</p>	<p>مج ١ = ٩٣٥</p> <p>س ١ = ٣٢,٧</p> <p>ع ١ = ١٠,٣</p>
---	---

ملحق (٩)

اعمار الطلاب محسوبا بالاشهر

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	ت		ت		ت		ت
٢٠٠	٢٥.	٢٠٩	.٢	٢٠٤	٢٥.	١٩٧	.١
١٩٦	٢٦.	٢١٢	.٣	١٩٧	٢٦.	١٩٧	٢.
١٩٣	٢٧.	٢٠٠	.٤	١٩١	٢٧.	١٩١	٣.
١٩٢	٢٨.	١٩٨	.٥	١٩٣	٢٨.	١٩٢	٤.
٢٠٤	٢٩.	١٩٢	.٧	١٨٩	٢٩.	١٩٥	.٦
١٩٩	٣٠.	٢٠٠	.٨	١٩١	٣٠.	١٩٧	٦.
		٢٠١	.٩			١٩٢	٧.
		١٩٣	.١٠			١٩٣	٨.
		١٩١	.١١			١٩٧	٩.
		١٩٧	.١٢			١٨٩	١٠.
		١٩٥	.١٣			١٩٧	١١.
		٢٠٧	.١٤			١٩٧	١٢.
		١٩٤	.١٥			٢٠٠	١٣.
		١٩٨	.١٦			١٩٧	١٤.
		١٩٨	.١٧			١٩٩	١٥.
		١٩٨	.١٨			١٩٥	١٦.
		١٩٢	.١٩			١٩٤	١٧.
		١٨٩	.٢٠			١٩٧	١٨.
		٢٤٠	.٢١			١٩٤	١٩.
		١٨٨	٢٢.			١٨٩	.٢٢
		١٧٨	.٢٣			١٩٦	٢٣.
		٢١١	٢٤.			٢١٥	٢٤.

ملحق (١٠)

جامعة ديالى
كلية التربية - الاصمعي
قسم العلوم النفسية والتربوية
الدراسات العليا/ ماجستير

م/ استطلاع اراء الخبراء بشأن اختبار مهارات التفكير التاريخي

الاستاذ الفاضل / المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء الدراسة الموسومة ب(اثر استراتيجية التعلم المستند الى
المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية) .
ولتحقيق ذلك اعد الباحث اختباراً مكون من (٤٠) فقرة يقيس مهارات التفكير
التاريخي ، بهدف تطبيقه على عينة الدراسة قبل وبعد انتهاء التجربة واستعمال
نتائجه في الموازنة بين مجموعتي البحث في تنمية التفكير التاريخي.
ولما يعهده فيكم من الكفاية والدراية والدقة والامانة العلمية وسعة في العلم
والاطلاع في هذا الجانب ، ولما تتصفون به من روح تعاونية ، يضع الباحث بين
ايديكم اختبار مهارات التفكير التاريخي ، راجياً التفضل بإبداء ارائكم وملاحظاتكم
القيمة حول صياغة فقراته وملائمته لمستوى الطلاب، وتقويم صلاحيته، واقتراح
ماترونه مناسباً.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

الباحث

سلوان عبد احمد التميمي

اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي لطلاب الصف الخامس الادبي في مادة
التاريخ الحديث

اسم الطالب :

الصف والشعبة :

المدرسة :

عزيزي الطالب :

يتكون هذا الاختبار من (٤٠) سؤالاً ، ولكل فقرة اختبارية اربع اجابات محتملة
ومعرفة بالحروف (أ ، ب ، ج ، د)

إقرأ كل سؤال والاجابات الاربع المذكورة ، وبعد أن تختار الاجابة التي تعتقد انها
صحيحة ، ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الاجابة الصحيحة التي اخترتها ولا
تترك أي سؤال دون اجابة علما ان الزمن المخصص للاختبار (٤٥) دقيقة واليك
المثال التوضيحي الاتي :

-الدولة التي سبقت غيرها في الثورة الصناعية هي :

أ - روسيا

ب- فرنسا

ج - انكلترا

د- المانيا

الاجابة الصحيحة لهذا السؤال هي (انكلترا) لذلك وضعت دائرة حول الحرف
(ج) وهكذا لبقية الفقرات .

تمنياتنا لكم النجاح

١ - قامت الثورة الفرنسية عام :

أ - ١٧٨٦ م

ب - ١٧٨٧ م

ج - ١٧٨٨ م

د - ١٧٨٩ م

٢ - أدولة التي أسبقت غيرها في الثورة الصناعية هي :

أ - روسيا

ب - فرنسا

ج - انكلترا

د - المانيا

٣ - من الادله على تنفيذ الديمقراطية في التاريخ المعاصر في الدول العربية :

أ - مصر

ب - الأردن

ج - العراق

د - ليبيا .

٤ - لو ايد الملك لويس السادس عشر مطالب الطبقة العامة في الجمعية

الوطنية لحدث :-

أ - اتفاق مع الطبقة العامة ضد الطبقات الاخرى .

ب - تفاهم يرضي جميع الاطراف .

ج - تحسن الحالة السياسية لفرنسا .

د - تحسن الحالة الاقتصادية لفرنسا .

٥ - لو ان نابليون انتصر على روسيا لحدث :-

أ - سيطرته على العالم .

ب - قيامه بتحالفات قوية .

ج - تحالف المعارضين لسياسته .

د - تخلخل في ميزان القوى في اوربا .

٦- امتازت حركة اليقظة الفكرية بمميزات مهمة :

أ- حرية الرأي والصحافة .

ب- امتازت بالمحلية في فرنسا .

ج- امتازت بالانسانية في أفكارها .

د - أنها مادية في نظرتها.

٧- انتصر الحلف الاوربي السادس على نابليون في معركة :-

أ - لايبزك .

ب- اركول .

ج- اوستر ليتز .

د- اولم .

٨- من أسباب انتعاش الثورة الصناعية في انكلترا هي :

أ- كثرة الأيدي العاملة .

ب - النمو السكاني لاوريا .

ج - التطور الاقتصادي الهائل لأوريا .

د - تطور حركة الاختراع .

٩ - من المفكرين الذين لعبوا دورا في تهيئه أذهان الفرنسيين للثورة :

أ - مونتسكيو .

ب - مترنيخ .

ج - نيكرو .

د- فولتير .

١٠ - لو ايد ملوك اوربا الثورة الفرنسية منذ انبثاقها :-

أ- لساد العدل والمساواة في اوربا .

ب- لما حدثت ثورات اسبانيا والنمسا .

ج- لتوحدت دول اوربا انذاك .

د - لما سفكت الدماء من جراء الحروب .

١١- انسحب نابليون من روسيا بعد هزيمته بسبب :-

أ - المقاومة الروسية الشديدة .

ب - الآلام الجوع والبرد القارص .

ج - ضعف معنويات جيش نابليون .

د - قيام القيصر باحراق موسكو .

١٢- تسمى المعاهدة التي خسرت فرنسا بموجبها ممتلكاتها في اميركا عام

١٧١٣م بمعاهدة :-

أ - اترخت .

ب- اميان .

ج - باريس الثانية .

د - كومبو مورميو .

١٣- من الأسباب الغير مباشرة للثورة الامريكه عام ١٨١٤ م هي :-

أ - التذمر من إجراءات الحكومة البريطانية .

ب - العامل الاجتماعي .

ج- نشوب الثورة الفرنسية.

د- استيلاء بريطانيا على مخازن الاسلحة.

١٤ - ماذا يحدث مستقبلا إذا ما امتلكت الدول الصغرى سلاحا نوويا :-

أ - تحالفات بينها وبين الدول العظمى .

ب - قيام حرب عالميه ثالثه .

ج - حدوث كوارث بيئيه.

د- تغيير في الاستراتيجيات العالمية .

١٥- ما الذي يحدث لو تم حرمان الناس من الحرية ؟

أ- الثورة ضد نظام الحكم.

ب- مغادرة البلاد الى مكان أفضل .

ج - التعاون مع حركات التمرد ضد الحكم.

د- الاستعانة بقوى اخرى .

١٦- أي الإحداث الآتية تشابه انتشار الأفكار الحرة :-

أ - الثورة الفرنسية .

ب- الثورة الصناعية .

ج - انتشار حرية الفكر والصحافة .

د- ظهور حركات التمرد .

١٧ - من أسباب قيام الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤ م هي :-

أ - التنافس بين الدول الكبرى .

ب- الخلافات بين حكام الدول الكبرى.

ج - ضعف الدولة العثمانية .

د- ظهور الاستعمار الحديث.

١٨- انسحب الاسطول الفرنسي من مصر بعد خسارته في معركة :-

أ - فألمي .

ب - أبي قير .

ج - لايبزك .

د - واترلو .

١٩- من أفضل الطرائق لتتبع إحداث الثورة الفرنسية قراءة :-

أ - المصادر التاريخية .

ب - التراث الأوربي .

ج - التاريخ الفرنسي .

د - المخططات الجغرافية.

٢٠- من الأدلة على مساوئ التلوث النووي :-

أ - إصابة الملايين من اليابانيين.

ب - ظاهرة الاحتباس الحراري .

ج- الزلازل والبراكين .

د- تغيير في شكل الطبيعة .

٢١- من أفضل الوسائل للتعرف على الحملة الفرنسية على مصر هي :-

- أ - قراءه المصادر التاريخية المصرية .
- ب - قراءه كتب عن الغزو الفرنسي .
- ج - قراءه مصادر ومشاهدة فيلم وثائقي .
- د - قراءة مذكرات نابليون .

٢٢- يختلف الاستعمار الحديث عن الاستعمار القديم ب :

- أ- السيطرة طريق القوه .
- ب- مواكبته الثورة الصناعية .
- ج - ينسجم مع لائحة حقوق الإنسان.
- د- الاستغلال البشري والاقتصادي .

٢٣- - لو طلب منك تحليل شخصية نابليون أيهما تفضل :-

- أ - تشاهد وتسمع عن حياته .
- ب - تقرأ عن حياته .
- ج - تسمع عن حياته .
- د - تقرأ التراث الأوربي .

٢٤- من أسباب التدخل الغربي في الوطن العربي هو:-

- أ- حب المغامرة .
- ب- العامل الاقتصادي .
- ج - التنافس الدولي .
- د - العامل الديني .

٢٥- أي الأرقام تشير إلى بداية حملة نابليون على روسيا :

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| أ- البحر الأسود (١) | ب- المحيط الأطلسي (٢) |
| ج- نهر الراين (٣) | د- البحر المتوسط (٤) |

٢٦- السبب الرئيس لسقوط الامبروطورية الفرنسية هو:-

- أ - خسارة الجيش الفرنسي في روسيا .
- ب - التوسع الكبير للجيش الفرنسي .
- ج - التحالفات الأوربية ضد نابليون .
- د - تعارض الثورة الفرنسية مع الكنيسة .

٢٧- من الضرائب التي كانت مفروضة على الشعب الفرنسي هي ضريبة :-

- أ - العقار الثابت.
- ب - الملح .
- ج- التجاره .
- د- الشاي .

٢٨- لو طلب منك قيادة معركة فما هو أول شي تفكر فيه :-

- أ - التخطيط المناسب للمعركة .
- ب - معرفة معنويات الجنود .
- ج - اختيار القادة المناسبين .
- د - تجهيز الجيش بالأسلحة .

٢٩- من نتائج الثورة الفرنسية ومكاسبها للشعب الفرنسي هو:-

- أ- انتشار الأفكار الحرة .
- ب- الانفتاح على الثقافات الأخرى .
- ج- انتشار مبادئ الثورة أوربا .
- د- ظهور المنقذين في فرنسا .

٣٠- من الانتقادات التي وجهت الى مؤتمر فيينا عام ١٨١٥ م هي:-

- أ - إهماله مبادئ الثورة الفرنسية .
- ب- تجاهله الروح الوطنية .
- ج - محاربة الأفكار الحرة .
- د - إهماله مطالب الدول الصغرى .

٣١- من الدروس المستنبطة من احتلال نابليون لمصر هي :-

- أ - احتكاك الشعب المصري بأوربا .
- ب - انتشار الطباعة في مصر .
- ج - اكتشاف الآثار المصرية .
- د - اكتشاف قناة السويس وأهميتها .

٣٢- ما يدخل ضمن سلطات الرئيس الأمريكي :-

- أ - إنشاء الجيوش .
- ب - سلطة تنفيذ القوانين .
- ج - تطبيق احكام الدستور .
- د - إعلان الحرب .

٣٤- من البدائل التي كانت متاحة لنابليون لتفادي هزيمته أمام روسيا هي :

- أ - تعريض الجيش الفرنسي لظروف بيئية قاسية .
- ب - انسحاب الجيش الفرنسي من روسيا .
- ج - مشاورات مع القادة المشاركين في الحرب .
- د - عدم خوض المعركة .

٣٥- من الادله على قوة جيش نابليون :-

- أ- تحقيقه انتصارات كثيرة .
- ب - التسلط الكبير لنابليون .
- ج - رغبته في التحكم بسائر جيوش العالم .
- د - كثرة عدد جنوده

٣٦- أشهر كتب المفكر الفرنسي مونتسكو هو:-

- أ - العقد الاجتماعي .
- ب - روح القوانين .
- ج - ثورة الأمم .
- د - وصف مصر .

٣٧- خلفت اليقظة الفكرية اثرا على الشعب الفرنسي كونها :-

أ - دعمت النظام القائم .

ب - أثارت روح التقدم العلمي.

ج - نبهت إلى عيوب الكنيسة.

د -

٣٨- من الادله على نتائج الثورة الفرنسية هي :

أ - ترسيخ فكرة النظم الديمقراطية .

ب - اعتراف انكلترا بحدود فرنسا الطبيعية.

ج - هزيمة نابليون في ايطاليا .

د - حرية الصحافة

٣٩- من أسباب ثورات أوروبا عام ١٨٣١ م هي :

أ - الشعور الوطني .

ب - تدمير الشعب من الضرائب .

ج - تعسف الاستعمار ضد الشعوب .

د- العامل الاقتصادي.

٤٠- الحصار القاري أخر روسيا كونها :

أ - بلد زراعي يصدر منتجاته .

ب- بلد صناعي بحاجة إلى مواد أولية.

ج- لم تتلق مساعدات من نابليون .

د- تستهلك غذاء أكثر .

ملحق (١١)

درجات أفراد المجموعتين الدراسيه (التجريبية - الضابطة) في الاختبار القبلي
لمهارات التفكير التاريخي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٢١	١٦.	٢٠	١.	١٦	١٦.	١٨	١.
١٤	١٧.	١٩	٢.	١٤	١٧.	١٢	٢.
١٥	١٨.	١٦	٣.	٢٣	١٨.	١٤	٣.
١١	١٩.	٩	٤.	١٩	١٩.	١٦	٤.
١٠	٢٠.	١٠	٥.	١٨	٢٠.	١٠	٥.
١٣	٢١.	١١	٦.	٧	٢١.	٩	٦.
١٨	٢٢.	١٢	٧.	١٣	٢٢.	٣	٧.
١١	٢٣.	١١	٨.	١٤	٢٣.	١٤	٨.
٤	٢٤.	٥	٩.	١٧	٢٤.	٢٠	٩.
٧	٢٥.	١٧	١٠.	٩	٢٥.	١١	١٠.
١٠	٢٦.	١٩	١١.	١٣	٢٦.	٧	١١.
١١	٢٧.	١١	١٢.	١٥	٢٧.	١١	١٢.
١٨	٢٨.	١١	١٣.	١٨	٢٨.	١٩	١٣.
١٦	٢٩.	١٥	١٤.	١١	٢٩.	١١	١٤.
١٢	٣٠.	١٨	١٥.	١٠	٣٠.	٦	١٥.

<p>مج ١ = ٣٩٥</p> <p>س ٢ = ١٣,٢</p> <p>ع ٢٤ = ٤,٤</p>	<p>مج ١ = ٣٩٨</p> <p>س ١ = ١٣,٣</p> <p>ع ٢٤ = ٤,٦</p>
---	---

ملحق (١٢)

القيم الاحصائية لمعامل الصعوبة وقوة التمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير

التاريخي

رقم الفقرة	مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا	مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	قوة التمييز
١.	٣٧	١٦	٠.٦٦	٠,٥٣
٢.	٣٥	١٧	٠.٦٥	٠,٤٥
٣.	٣٧	١٥	٠.٦٥	٠,٥٥
٤.	٣٥	٢٠	٠.٦٩	٠,٣٨
٥.	٣٨	١٨	٠.٧٠	٠,٥
٦.	٣٢	١٠	٠.٥٣	٠,٥٥
٧.	٣٦	١٢	٠.٦٠	٠,٥٨
٨.	٣٧	١٤	٠.٦٤	٠,٥٨
٩.	٣٥	١٧	٠.٦٥	٠,٤٥
١٠.	٣٦	١٢	٠.٦٠	٠,٥٨
١١.	٣٥	١٥	٠.٦٣	٠,٥
١٢.	٣٠	١٢	٠,٥٣	٠,٤٥
١٣.	٣٦	١٥	٠.٦٤	٠,٥٣
١٤.	٣٤	١٦	٠.٦٣	٠,٤٥
١٥.	٣٧	١٩	٠.٧٠	٠,٤٥
١٦.	٣٦	١٥	٠.٦٤	٠,٥٣
١٧.	٣٤	١٦	٠.٦٣	٠,٤٥
١٨.	٣٢	١٤	٠,٥٨	٠,٤٥
١٩.	٣٥	١٦	٠.٦٤	٠,٤٨
٢٠.	٣٧	١٩	٠.٧٠	٠,٤٥
٢١.	٣٦	١٢	٠.٦٠	٠,٥٨
٢٢.	٣٥	١١	٠,٥٨	٠,٦
٢٣.	٣٦	٢٠	٠.٧٠	٠,٤

٠,٢٥	٠,٦٣	٢٠	٣٠	٢٤
٠,٥٥	٠,٦٣	١١	٣٨	٢٥
٠,٤٥	٠,٧٣	٢٠	٣٨	٢٦
٠,٤٨	٠,٧٤	٢٠	٣٩	٢٧
٠,٣٣	٠,٥٤	١٧	٢٨	٢٨
٠,٥٥	٠,٦٠	٢٠	٣٥	٢٩
٠,٥٨	٠,٦٩	٢٠	٣٩	٣٠
٠,٦٥	٠,٥٨	١٥	٣٦	٣١
٠,٤	٠,٧٠	١٣	٣٦	٣٢
٠,٦٥	٠,٦٣	٢٠	٣٨	٣٣
٠,٥٥	٠,٥٨	١٠	٣٧	٣٤
٠,٤٣	٠,٧١	٢٠	٣٧	٣٥
٠,٤٣	٠,٤١	١٢	٢٥	٣٦
٠,٦٥	٠,٦٣	١٦	٣٨	٣٧
٠,٥٣	٠,٥٩	٢٠	٣٤	٢٨
٠,٤٥	٠,٥٨	٨	٣٦	٢٩
٠,٥٠	٠,٧٠	١٢	٣٩	٤٠

ملحق (١٣)

درجات الطلاب الفردية والزوجية لحساب ثبات اختبار مهارات التفكير التاريخي

الدرجة الكلية	الفقرة الفردية	الفقرة الزوجية	ت	الدرجة الكلية	الفقرة الفردية	الفقرة الزوجية	ت
٢٠	١٢	٨	٤٠.	٢	٣	٥	١.
٢٢	١٢	١٠	٤١.	٥	٥	١٠	٢.
١١	٦	٥	٤٢.	٧	٧	١٤	٣.
٢١	١٠	١١	٤٣.	٧	٨	١٥	٤.
١٢	٦	٦	٤٤.	٩	٨	١٤	٥.
٩	٦	٣	٤٥.	٤	٣	٧	٦.
١٠	٥	٥	٤٦.	١٠	٥	١٥	٧.
١١	٥	٦	٤٧.	٩	٩	١٨	٨.
١٣	٧	٦	٤٨.	٤	٧	١١	٩.
١٢	٨	٤	٤٩.	٩	٧	١٦	١٠.
١٦	٦	١٠	٥٠.	١٣	١٢	٢٥	١١.
١٨	٩	٩	٥١.	٦	١١	١٧	١٢.
١٦	٦	١٠	٥٢.	٢	٩	١١	١٣.
٢٠	٨	١٢	٥٣.	٦	٦	١٢	١٤.
٢٢	١٤	٨	٥٤.	١٠	٩	١٩	١٥.
١٢	٤	٨	٥٥.	٥	٦	١١	١٦.
١٤	٧	٧	٥٦.	٤	٣	٧	١٧.
١٠	٤	٦	٥٧.	٦	٤	١٠	١٨.
١٥	٧	٨	٥٨.	١٠	٥	١٥	١٩.
١٨	٨	١٠	٥٩.	٣	٤	٧	٢٠.
١٣	٧	٦	٦٠.	٧	٧	١٤	٢١.
١٦	٦	١٠	٦١.	٩	٨	١٧	٢٢.
٢٠	١٠	١٠	٦٢.	٥	٧	١٢	٢٣.
١١	٦	٥	٦٣.	٣	٣	٦	٢٤.
١٠	٧	٣	٦٤.	٥	٥	١٠	٢٥.

9	9	18	60.	ε	3	7	26.
2	ε	6	66.	6	6	12	27.
7	ε	11	67.	3	2	0	28.
0	6	11	68.	1.	9	19	29.
9	0	1ε	69.	6	0	11	30.
1.	8	18	70.	7	ε	11	31.
0	6	11	71.	0	0	1.	32.
7	ε	11	72.	1.	1.	2.	33.
0	ε	9	73.	3	3	6	3ε.
0	6	11	7ε.	1.	8	18	30.
8	8	16	70.	9	6	10	36.
				6	0	11	37.
				11	21	33	38.
				2	2	ε	39.

ملحق (١٤)

فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختيار من متعدد التي تتألف منها اختبار مهارات التفكير

التاريخي

تسلسل الفقرة	البديل الصحيح	البديل غير الصحيح	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البدائل غير الصحيحة
-١	د	أ	صفر	٥	٠,١٣-
		ب	٣	٩	٠,١٥-
		د	١	٦	٠,١٣-
-٢	ج	أ	٢	٨	٠,١٥-
		ب	١	٧	٠,١٥-
		د	٣	١٢	٠,٢٣-
-٣	ج	ا	صفر	٨	٠,٢-
		ب	٢	١٢	٠,٢٥-
		د	٢	٨	٠,١٥-
-٤	ب	أ	٢	٩	٠,١٨-
		ج	٢	٨	٠,١٥-
		د	١	٨	٠,١٨-
-٥	أ	ب	صفر	٨	٠,٢-
		ج	٤	٩	٠,١٣-
		د	٤	٩	٠,١٣-
-٦	ج	ا	١	٨	٠,١٨-
		ب	صفر	٧	٠,١٨-
		د	٣	١٥	٠,٣-
-٧	أ	ب	٢	١١	٠,٢٣-
		ج	١	٩	٠,٢-
		د	١	٨	٠,١٨-

تسلسل الفقرة	البديل الصحيح	البديل غير الصحيح	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البدائل غير الصحيحة
-٨	د	أ	١	٧	٠,١٥-
		ب	٢	١٤	٠,٣-
		ج	صفر	٥	٠,١٣-
-٩	أ	ب	٢	١١	٠,٢٣-
		ج	١	٩	٠,٢-
		د	١	٨	٠,١٨-
-١٠	ب	أ	٢	٩	٠,١٨-
		ج	١	٥	٠,١-
		د	٢	٩	٠,١٨-
-١١	ب	أ	٣	٩	٠,١٥-
		ج	٢	٨	٠,١٥-
		د	٢	٥	٠,٠٨-
-١٢	ج	أ	٢	١٢	٠,٢٥-
		ب	صفر	٤	٠,١-
		د	٢	٩	٠,١٨-
-١٣	ب	أ	٣	١٥	٠,٣-
		ج	صفر	٤	٠,١-
		د	٢	٨	٠,١٥-
-١٤	د	أ	صفر	٨	٠,٢-
		ب	٢	١٢	٠,٢٥-
		ج	٢	٨	٠,١٥-
-١٥	أ	ب	صفر	٨	٠,٢-
		ج	٤	٩	٠,١٣-
		د	٤	٩	٠,١٣-

تسلسل الفقرة	البدل الصحيح	البديل غير الصحيح	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البدائل غير الصحيحة
-١٦	ج	أ	١	٥	٠,١-
		ب	١	٧	٠,١٥-
		د	٤	١٣	٠,٢٣-
-١٧	أ	ب	٢	٩	٠,١٨-
		ج	١	٥	٠,١-
		د	٢	٩	٠,١٨-
-١٨	ب	أ	١	٨	٠,١٨-
		ج	صفر	٧	٠,١٨-
		د	٣	١٥	٠,٣-
		أ	١	٧	٠,١٥-
-١٩	ج	ب	٢	١٤	٠,٣-
		د	صفر	٥	٠,١٣-
		ب	٣	١٥	٠,٣-
		ج	صفر	٤	٠,١-
-٢٠	أ	د	٢	٨	٠,١٥-
		ب	٣	١٥	٠,٣-
		ج	صفر	٤	٠,١-
		د	٢	٨	٠,١٥-
-٢١	ج	أ	٢	٩	٠,١٨-
		ب	صفر	٥	٠,١٣-
		د	٣	١٥	٠,٣-
		أ	٢	٩	٠,١٨-
-٢٢	د	ب	٢	٨	٠,١٥-
		ج	١	٨	٠,١٨-
		ب	٢	٨	٠,١٥-
-٢٣	أ	ب	صفر	٥	٠,١٣-
		ج	١	٩	٠,٢-
		د	صفر	٧	٠,١٨-

تسلسل الفقرة	البديل الصحيح	البديل غير الصحيح	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البدائل غير الصحيحة
-٢٤	ج	أ	١	٩	٠,٢-
		ب	صفر	٨	٠,٢-
		د	صفر	٣	٠,٠٨-
-٢٥	ب	أ	صفر	٥	٠,١٣-
		ج	٣	٩	٠,١٥-
		د	١	٦	٠,١٣-
-٢٦	أ	ب	٢	٨	٠,١٥-
		ج	١	٧	٠,١٥-
		د	٣	١٢	٠,٢٣-
-٢٧	ب	أ	٣	١٥	٠,٣-
		ج	صفر	٤	٠,١-
		د	٢	٨	٠,١٥-
-٢٨	أ	ب	صفر	٨	٠,٢-
		ج	٢	١٢	٠,٢٥-
		د	٢	٨	٠,١٥-
-٢٩	ج	أ	٢	٩	٠,١٨-
		ب	صفر	٥	٠,١٣-
		د	٣	١٥	٠,٣-
-٣٠	د	أ	صفر	٧	٠,١٨-
		ب	٢	٩	٠,١٨-
		ج	صفر	٥	٠,١٣-
-٣١	ب	أ	١	٨	٠,١٨-
		ج	صفر	٢	٠,٠٥-
		د	١	٧	٠,١٥-

تسلسل الفقرة	البديل الصحيح	البديل غير الصحيح	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البدائل غير الصحيحة
-٣٢	ب	أ	صفر	٨	٠,٢-
		ج	٣	٩	٠,١٥-
		د	صفر	٧	٠,١٨-
-٣٣	د	أ	١	٩	٠,٢-
		ب	صفر	٨	٠,٠٨-
		ج	صفر	٣	٠,١٨-
-٣٤	د	أ	٢	٩	٠,١-
		ب	صفر	٣	٠,١-
		ج	صفر	٤	٠,٢٥-
-٣٥	أ	ب	١	٤	٠,١-
		ج	٢	١٢	٠,٨-
		د	صفر	٤	٠,١-
-٣٦	أ	ب	٤	٧	٠,٨-
		ج	٤	٨	٠,١-
		د	٧	١٧	٠,٢٥-
-٣٧	ج	أ	١	١٤	٠,٣٣-
		ب	١	٧	٠,١٥-
		د	صفر	٧	٠,١٨-
-٣٨	ج	أ	١	٩	٠,٢-
		ب	١	٦	٠,١٣-
		د	صفر	٥	٠,١٣-
-٣٩	أ	ب	صفر	٨	٠,٢-
		ج	٣	١٠	٠,١٨-
		د	١	٥	٠,١-
-٤٠	د	أ	١	٨	٠,١٨-
		ب	صفر	٩	٠,٢٣-
		ج	صفر	٣	٠,٠٨-

ملحق (١٥)

درجات افراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير التاريخي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٢٣	١٦.	٢٠	١.	٣٨	١٦.	٢٥	١.
٣٨	١٧.	٢٧	٢.	٣١	١٧.	١٩	٢.
٣٧	١٨.	٢٣	٣.	٣٦	١٨.	٢٠	٣.
٣١	١٩.	٢٦	٤.	٢٢	١٩.	٣٩	٤.
١١	٢٠.	٢٤	٥.	١٨	٢٠.	٢٨	٥.
٢٠	٢١.	٢٠	٦.	١٦	٢١.	٢٦	٦.
١٨	٢٢.	١٨	٧.	٢٨	٢٢.	٣٠	٧.
١٦	٢٣.	١٥	٨.	٣٣	٢٣.	٣٦	٨.
٢٣	٢٤.	٢٤	٩.	٣٢	٢٤.	١٦	٩.
٢٠	٢٥.	٣٣	١٠.	٢٩	٢٥.	٣٣	١٠.
١٩	٢٦.	٣٠	١١.	٢٦	٢٦.	٣٢	١١.
١٦	٢٧.	٢٣	١٢.	٢٤	٢٧.	٢٢	١٢.
٢١	٢٨.	٢٨	١٣.	١٩	٢٨.	١٨	١٣.
٣٥	٢٩.	١٦	١٤.	٢٦	٢٩.	٢٤	١٤.
٣٢	٣٠.	٣٢	١٥.	٢٠	٣٠.	٣٣	١٥.

<p>مج ١ = ٧٠٩</p> <p>س ٢ = ٢٣.٩</p> <p>ع ٢ = ٧.٠٠</p>	<p>مج ١ = ٧٩٩</p> <p>س ١ = ٢٦.٦</p> <p>ع ٢ = ٦,٧</p>
---	--

ملحق (١٦)

الأهداف العامة لمادة التاريخ الحديث للصف الخامس الإعدادي (الفرع الأدبي)

١-تبصير الطلبة وتزويدهم بتاريخ العالم وتعزيز وعيهم الإنساني بالثقافة العامة والمتنوعة .

٢-تدعيم القيم الإنسانية وتثبيت المبادئ الأخلاقية التي يقوم عليها التعاون الإنساني في مختلف مجالات الحياة .

٣-زيادة المعرفة الإنسانية للطلاب وفهم التاريخ فهما علميا وثوريا يؤدي الى إدراك واسع الأهمية في تثبيت كيان الأمة وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها .

٤-أدراك حتمية التطور واعتبار ذلك سمة المجتمعات البشرية من خلال دراسة نضال الشعوب وصراعها ضد أعدائها .

٥-تأكيد دور الجماهير والقادة الذين ينبعون من خلال نضالها في تعزيز الأحداث وصنع التاريخ .

٦-إبراز اثر اليقظة الفكرية والوعي الثوري في التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الي مر بها العالم .

٧-تأكيد أهمية الثورة الصناعية وما أحدثته من تغييرات جذرية تناولت كل جانب من جوانب الحياة الإنسانية وامتدت الى كل بقعة من بقاع العالم .

٨-إبراز اثر مبادئ الثورة الفرنسية في الحرية والإخاء والمساواة وتحرير الفلاحين ، وما جاءت به من إصلاحات أثرت في العالم اجمع .

٩-فضح المخططات والمطامع الاستعمارية القديمة والحديثة للسيطرة على أفكار العالم بشكل عام والوطن العربي بشكل خاص لا بسبب العامل الاقتصادي والموقع الإستراتيجي فحسب بل في قدرة الأمة العربية في التأثير على موازين القوى السياسية الدولية .

١٠-إبراز دور الحركات القومية ، ونضال الشعوب من اجل التحرر الوطني والقومي من السيطرة الأجنبية واثر هذه الحركات في التقدم الذي بلغته الأمم على مر العصور .

١١- تجسيد دور شعوب العالم الثالث في صراعها وكفاحها التحرري ضد الامبريالية العالمية في إسنادها وتأييدها لحركات التحرر الوطني ضد الاستعمار بمختلف أشكاله وأنواعه .

١٢- إبراز دور المنظمات الدولية في حل المشكلات العالمية .

١٣- التركيز على كشف المخططات الاستعمارية العنصرية والنازية والفاشستية وفضح محاولاتها في تدمير الحضارة الإنسانية وإعاقة تقدم الأمم كسياسة التمييز العنصري في جنوب إفريقيا ومشكلة الزوج في الولايات المتحدة الأمريكية وتشجيع الكيان الصهيوني على الاحتلال والتوسع واحتلال الشعوب وتمزيقها كالذي يحصل في العراق والسودان .

١٤- إبراز دور التناقضات بين أطماع الدول الاستعمارية وما ينجم عنها من تنافس دولي ومخالفات دفعت بالعالم الى حروب مأساوية جلبت له الدمار .

١٥- التركيز على أهمية إبراز دور العلم والتكنولوجيا في خدمة الإنسانية وإظهار الجوانب السلبية لهذا التطور العلمي الهائل منها الأسلحة المدمرة وزيادة قدرات الدول الاستعمارية .

١٦- فضح دور الأنظمة الاستعمارية والقوى الرجعية في مقاومة حركات التحرر الوطني والقومي واضطهادها .

١٧- تعريف الطلبة بالمشاكل التي واجهتها بعض الشعوب في العالم وان هذه المشاكل ليست منفصلة عن حاجتها مع تجسيد قدرة الشعوب على تجاوزها من خلال قوة الإرادة (*).

Abstract

The aim of the current research is to know the effect of learning strategy which depends on a problem in growing of historical thinking skills to the students of preparatory stage. To reach the aim of the research, the researcher had put the following hypothesis

1- There is no any statistical means in the average of (0,05) between the pre-test and the post – test to test the students of experimental group who study the modern European History by using learning strategy that depends on a problem and the controlled group who study the same material by the ordinary method. The research is limited to :-

1- students of the fifth preparatory stage which are related to directorate of Diyala

2- The first course of the school year 2010- 2011

3- The first four chapters of the textbook the modern and contemporary of European History which is adopted by the ministry of Education.

The researcher adopted the experimental design of the partial management as a design for the research.

The population of the study is consisted of all the preparatory schools that are found in Diyala directorate of Education . The researcher chose primarily Education . Baladruze city and by the random selection , the researcher chose Baladruze preparatory school for Boys

Two sections were chosen, one of them consists the experimental group and the second consist the controlled group. The sample of the study is about (60) students as (30) students for the experimental group and (30) students for the controlled group.

These two groups were checked for the purpose of similarity in different variables like (thinking, age, the achievement of the parents and the marks of the previous year for students).

The researcher began to analyze the content of limited materials in the textbook and prepared a test to measure the skills of historical thinking. The researcher used a unified tool for the two groups that is a test which measure the skills of historical thinking.

The researcher studied the groups during the time of the experiment which last for (11) weeks and used the (t-test), (k-square), (Spearman-Brown formula), the average of variables), (Pearson correlation test) and the activity of the incorrect replacement as a statistical means to treat the research statistic

The results of the research found out that there is a statistical difference on the average of (0,05) for the sake of experimental group which studied the modern and contemporary European history by using a learning strategy which depends on a problem in growing of historical thinking skills with the comparison with the controlled group that studied the same material with the of traditional method.

According to the results of the study, the researcher conceded the following :-

The activity of learning strategy that depends on a problem in increasing the average of achievement for students in addition to growing the other behavioral side like the limit to study in schools and time organizing.

The researcher recommended the following recommendations:-

- The necessity of growing the skills of historical thinking for students in the curriculum for department of history in the colleges of Education and giving the priority to the technique of measurement and evaluation to students.
- Opening training courses , for teachers of (history) to train them in using modern strategies in teaching in order to grow the skills of historical education .
- A study for the activity of the strategy that depends on a problem to the college students in the subject of history.

Republic of Iraq

Ministry of Higher Education And scientific Research

Diyala University- College of Education AL-Asmaay

Department of educational and psychological sciences



**The Effect of Learning strategy
which
depends on a Problem – Based Learning
in growing of historical thinking skills to
the students of preparatory stage**

A thesis

Submitted to the council of college of Education \ AlAsmaay as part
of fulfillment of masters Degree in Education Methods of teaching
History

By:-

Salwan Abid Ahmed AL-Tamemy

Supervised By:-

**prof Dr.Abdul Razaq Abdula zaedan Al-
anbagy**

2011 A.M

1432 H.G