المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طـيبة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس
والعلوم الإنسانية

فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي و التحصيل والاحتفاظ

دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة.

رسالة مقدمة

لاستكمال متطلبات الحصول على(درجة الماجستير)

في المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية

إعداد الطالبة :

سوسن بنت خليل الجاعوني

إشراف

أ. د. فوزية بنت إبراهيم دمياطي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية

١٤٢٨هـ/٢٠٠٧ م

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طيبة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس
والعلوم الإنسانية

فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي و التحصيل والاحتفاظ

دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة.

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٤٢٨/١٠/١٢هـ تمام الساعة٩- ١١ صباحاً

مناقشة معلنه

وتمت إجازتها

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم: أستاذ دكتور فوزية بنت إبراهيم دمياطي مقررة

الاسم: أستاذ مشارك الدكتور رضوان بن فضل الرحمن الشيخ مناقش

الاسم : أستاذ مشارك الدكتور سمير بن عبد الباسط إبراهيم مناقش

قرار توصية اللجنة

☑ قبول الرسالة والتوصية بمنح الدرجة.

☐ قبول الرسالة مع إجراء بعض التعديلات، دون مناقشتها مرة أخرى.

☐ استكمال أوجه النقص في الرسالة، وإعادة مناقشتها.

☐ عدم قُبول الرسالة.

تعقيبات أخرى:

.....

.....

.....

التوقيعات

	مقرر اللجنة	عضو	عضو	عضو	عضو
الاسم	.....	.....	.....	.....	. .....
التوقيع	.....	.....	.....	.....	.....

---

١ - في حال الأخذ بهذه التوصية يُفَوَّض أحد أعضاء لجنة المناقشة بالتوصية بمنح الدرجة بعد التأكد من الأخذ بهذه التعديلات في مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر من تاريخ المناقشة. و لمجلس الجامعة الاستثناء من ذلك بناء على توصية لجنة الحكم ومجلس عمادة الدراسات العليا.

٢ - في حال الأخذ بهذه التوصية، يُحدِّد مجلس عمادة الدراسات العليا بناء على توصية مجلس القسم المختص موعد إعادة المناقشة، على أن لا يزيد ذلك على سنة واحدة من تاريخ المناقشة الأولى.

(۞) في حال الاختلاف في الرأي، لكل عضو من أعضاء لجنة الحكم على الرسالة حق تقديم ما له من مرئيات مغايرة أو تحفظات في تقرير مُفصَّل إلى كل من رئيس القسم وعميد الدراسات العليا في مدة لا تتجاوز أسبوعين من تاريخ المناقشة.

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالي:-

﴿ ﴿٧٤﴾ وَكَذَٰلِكَ نُرِىٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَءَا كَوۡكَبٗاۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ﴿٧٩﴾ ﴾ **الإنعام ﴿ ٧٤ - ٧٩**

شكر خاص

أشكرك أمي

أهديك أمي ثمار الكد إذ ينعتْ ... وأرسل الحب عهداً للذي زرعا
أرضعتْ حب الكفاح أكثر من زمن ... فشكري اليوم يا أماه قد نبعا
أدعو إليك إلها واحداً صمداً ... يزيل عنك وعنا الداء والوجعا

أهديك أبي

ورحمة الله في الآفاق أبعثها ... لوالد قد حباني العطف والورعا
تلقاه في غرف الجنات مبتهجاً ... منعماً برضاء الله إذ لمعا
برق التهاني بهذا الغرس يا أبتي ... أهديكهُ مثل نور الحق إذ سطعا

أشكرك زوجي

وذلك الزوج صبّار فما وهنت ... منه العزائم قِنديلَ العلا رفعا
قد كان دوما نصيري كلما فترتْ ... همم العلوم يُشب العلم والولعَا
فبارك الله في "عمرٍ" ووفقه ... والشكرُ أغزلهُ دوما لما صنعا

والحقيقة أقول: إنني أقف عاجزة عن أوفي حقه من الشكر والتقدير، وعبثا لو حاولت ذلك، فقد وجدت فيه الزوج الوفي، والصديق المخلص، والسند المعين، فقد تَفَهَّم نُبْلا منه وكرما تقصيري وانشغالي عنه بالبحث فما مَلَّ ولا ضَجِر، بل شجَّع وأعان، ولولا الله ثم دعمه لي بسخاء وطيب خاطر قَلّ وجودهما في غيره لما كنت وصلت إلى ما وصلت إليه الآن، فله مني أصدق المشاعر وأنبلها، وأسمى آيات الوفاء والإخلاص والتقدير، وجزاه الله عني فوق ما يحب لنفسه إنه ولي ذلك والقادر عليه.

شكر عام

الحمد لله .... حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه ملء السماوات و الأرض حتى يرضى وله الحمد إذا رضي وله الحمد بعد الرضا أحمده حمد الشاكرين على فيض نعمه التي لا تعد ولا تحصى، لا نحصي ثناء عليه هو كما أثنى على نفسه أحمده على توفيقه لي في إنجاز هذه الدراسة فله الحمد كل الحمد وله الشكر كل الشكر والصلاة والسلام على خير معلم للبشرية، وإمام الطرق التربوية، سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً. وبعد: فإنه من تمام شكر الله سبحانه وتعالى شكر الناس كما قال نبينا محمد ﷺ : (من أعطي عطاء فوجد فليجز به ، ومن لم يجد فليثن ، فإن من أثنى فقد شكر ، ومن كتم فقد كفر ، ومن تحلى بما لم يعطه كان كلابس ثوبي زور) ، وقال: (لا يشكر الله من لا يشكر الناس)الألباني.

لهذا أتقدم بأسمى معاني الشكر وخالص التقدير إلى أستاذتي الدكتورة الفاضلة فوزية بنت إبراهيم دمياطي التي علمتني الكثير والكثير من المعلومات والمعاني النبيلة النادرة، والتي لقيت من نبلها وسعة صدرها وعلمها ما جعلني أبقى مدينة لها بالعرفان بالجميل، على ما قدمت من عون صادق في توجيهي وإرشادي إلى الصواب، وعلى متابعتها هذه الدراسة خطوة خطوة منذ كانت فكرة إلى أن وصلت إلى هذه المرحلة، فلها مني كل مشاعر التقدير والاحترام ، فلم أجد ما أرد لها به بعض جميلها إلا الدعاء الدائم لها بخيري الدنيا والآخرة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ الدكتور منصور غوني الذي استفدت من علمه وكان لتوجيهاته وأرائه وروحه العلمية أكبر الأثر في إخراج الدراسة على هذه الصورة فجزاه الله عني كل خير.

والشكر والعرفان موصول للدكتور أحمد طيبة الذي كان نعم الأخ والموجه الدائم لي ، وللدكتور عبد الله دمفو الذي دعمني في مسيرتي العلمية فجزاهم الله عني كل خير ونفع بعلمهم وبارك لهم فيه .

وأخص بالشكر والتقدير الدكتور رضوان بن فضل الرحمن الشيخ أحد أقطاب أساتذة المناهج وطرق التدريس البارزين، والذي رغم مشاغله لم يبخل علي بالتحكيم والتوجيه والدعم. فجزاه الله خيراً.

والدكتور سمير عبد الباسط إبراهيم الذي لم يبخل على الباحثة بالتحكيم والتوجيه والدعم حتى في الدراسات السابقة فله جزيل الشكر والتقدير. والشكر موصول لمن يناقشني في هذه الدراسة. وأكرر شكري لمن ذكرت، ومن سهوت عن ذكره من غير قصد فله مني عظيم الشكر والتقدير والأسف. ﴿ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا ﴾ البقرة٢٨٦، وبعد فإني لا أدعي بلوغ الكمال، فتلك محاولة، فإن كنت أصبت فبفضل من الله وعونه، وإن كنت نسيت فهذا من تقصير نفسي والله المستعان.

المحتويات :-

الموضوع	رقم الصفحة
شكر خاص	أ
شكر عام	ب
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال والرسوم البيانات	ح
مستخلص الدراسة	ط
الفصل الأول (الإطار العام) :-	
المقدمة	١
مشكلةُ الدراسة	٧
فروض الدراسة	٧
أهداف الدراسة	٨
أهمية الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٩
حدود الدراسة	١٢
منهجُ الدراسة	١٢
عينة الدراسةِ	١٣
أدوات الدراسة	١٣
الفصل الثاني أدبيات الدراسة الجزء النظري و الدراسات السابقة	١٤
مقدمة	١٦
مفهوم الأحداث الجارية	١٦
الأهمية التربوية لتدريس الأحداث الجارية	١٨
أهداف الأحداث الجارية	٢١
الشروط الواجب توافرها عند اختيار الأحداث الجارية	٢٣
معايير هامه لاختيار الحدث الجاري	٢٦
أسس استخدام الأحداث	٢٧

مصادر الأحداث الجارية..... ٢٨
مداخل الأحداث الجارية..... ٣١
إستراتيجيات تحليل الأحداث الجارية..... ٣٥
الصعوبات التي تعوق استخدام الأحداث الجارية..... ٣٦
دور المعلم في استخدام الأحداث الجارية..... ٣٧
دور المعلم في توظيف الأحداث الجارية داخل الفصل..... ٣٩
الدور الرئيس للمعلم في تنمية التفكير..... ٤١
أساليب تنمية التفكير في التاريخ..... ٤١
أهمية تعليم التفكير..... ٤٢
البيئة الملائمة للتفكير..... ٤٣
الصف المدرسي..... ٤٣
العوامل المزيدة لسرعة التفكير..... ٤٤
المنهج المفكر و التَّلْمَذَةُ المَعْرِفِيَّة..... ٤٥
التفكير العلمي..... ٤٨
مفهوم التفكير العلمي..... ٥٠
التعريف الإجرائي للتفكير العلمي..... ٥٢
خصائص التفكير العلمي..... ٥٣
دور التربية في التفكير العلمي..... ٥٤
أنواع التفكير العلمي..... ٥٥
أهمية التفكير العلمي..... ٥٦
أبرز مبررات توظيف أسلوب (التفكير العلمي) حل المشكلات في التعليم... ٥٧
منهج التفكير العلمي..... ٥٨
السمات المميزة والخاصة بالتفكير العلمي..... ٥٨
تصنيف مهارات التفكير..... ٦١
مستويات التفكير..... ٦٢
مهارات التفكير عند بلوم..... ٦٤
تصنيف أنواع المشكلات..... ٦٧

تعريف مهارات التفكير العلمي..... ٦٩
مهارات التفكير العلمي المتكاملة..... ٧٨
عوامل نجاح طريقة حل المشكلات (التفكير العلمي)..... ٨٢
معوقات أو صعوبات تعليم التفكير..... ٨٣
تعقيب الباحثة ٨٦
الدراسات السابقة..... ٨٧
المحور الأول: الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولت الأحداث الجارية..... ٨٨
التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمدخل الحدث الجاري في مادة التاريخ..١٠٣
المحور الثاني الدراسات التي تتعلق بتنمية التفكير العلمي..... ١٠٧
تعليق على المحور الثاني في مجال التفكير العلمي..... ١١٦
الفصـــل الثـــالث إجـراءات الدراسـة..... ١١٨
منهج الدراسة.....١١٩
مُجتمع الدراسة.....١٢٠
عينةُ الدراسة.....١٢٠
أدوات الدراسة.....١٢٠
الهدف من اختبار التفكير العلمي.....١٢١
إعداد الصورة الأولية للاختبار.....١٢١
تصميم اختبار التفكير العلمي..... ١٢٣
التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير العلمي..... ١٢٣
ثبات اختبار التفكير العلمي..... ١٢٤
معاملات الصعوبة والتمييز :- ... .١٢٥
الاتساق الداخلي..... ١٢٦
زمن اختبار التفكير العلمي..... ١٣٠
بناء الاختبار التحصيلي..... ١٣٠
خطوات بناءا لاختبار..... ١٣٠
تحديد الهدف من الاختبار.....١٣١
إعداد جدول موصفات ١٣٢

التخطيط للاختبار.....١٣٢
بناء مفردات الاختبار.....١٣٣
صدق المحكمين ١٣٤
التجربة الاستطلاعية للاختبار..... ١٣٤
حساب الصعوبة والتمييز..... ١٣٧
صياغة ملخص شامل.....١٣٨
اختيار الدروس التاريخية من مادة التاريخ للصف الثالث المتوسط.....١٣٨
تحديد أهداف الدروس.....١٣٩
الوسائل التعليمية.....١٣٩
ملخص مداخل الأحداث الجارية غير المباشر.....١٣٩
محتوى المادة.....١٤٠
التقويم.....١٤٠
هدف التجريبي للدراسة..... ١٤١
حدود الدراسة..... ١٤١
التجربة ١٤١
الأساليب الإحصائية المستخدمة في المعالجات.....١٤٣
الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها..... ١٤٥
عرض النتائج ١٤٦
فروض الدراسة ١٤٦
مناقشة نتائج الدراسة و تفسيرها.....١٧٠
الفصل الخامس.....١٧٦
ملخص الدراسة.....١٧٧
توصيات الدراسة.....١٧٩
المقترحات.....١٨٠
قائمة المراجع .
الملاحق .

فهرسة الجداول

جدول (١) تصنيف أنواع المشكلات..... ٦٧
جدول (٢) مهارات التفكير العلمي الكاملة..... ٧٨
جدول (٣) صعوبات تعليم التفكير ٨٣
جدول (٤) معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار التفكير..... ١٢٥
جدول (٥)معامل الارتباط لمحور تحديد المشكلة..... ١٢٦
جدول (٦) معامل الارتباط لمحور فرض الفروض..... ١٢٧
جدول (٧) معامل الارتباط لمحور اختبار الفروض..... ١٢٧
جدول (٨) معامل الارتباط لمحور التفسير..... ١٢٨
جدول (٩) معامل الارتباط لمحور التعميم..... ١٢٩
جدول (١٠) الصورة النهائية لمهارات اختبار التفكير..... ١٢٩
جدول (١١) مواصفات اختبار التحصيل..... ١٣٢
جدول (١٢) صعوبة وتمييز لاختبار التحصيل..... ١٣٧
جدول (١٣)متوسط قبلي التفكير العلمي..... ١٤٨
جدول (١٤) متوسط بعدي التفكير العلمي ككل..... ١٤٩
جدول (١٥) متوسط مهارة تحديد المشكلة..... ١٥٠
جدول (١٦) متوسط مهارة فرض الفروض..... ١٥١
جدول (١٧) متوسط مهارة اختبار الفروض..... ١٥٢
جدول (١٨) متوسط مهارة التفسير..... ١٥٣
جدول (١٩) متوسط مهارة التعميم..... ١٥٤
جدول (٢٠) متوسط قبل وبعد اختبار التفكير..... ١٥٥
جدول (٢١) متوسط درجات مهارات التفكير العلمي..... ١٥٦
جدول (٢٢)متوسط اختبار التحصيل ١٦٢
جدول (٢٣) متوسط اختبار مستويات بلوم للمعرفة..... ١٦٣
جدول (٢٤)متوسط اختبار التحصيل البعدي..... ١٦٧
جدول (٢٥)متوسط حسابي الاحتفاظ..... ١٦٨
جدول (٢٦) متوسط حسابي بين التحصيل البعدي و الاحتفاظ.... ١٦٩

فهرسة الأشكال والرسومات البيانية

الشكل (١) العوامل المنشطة للتفكير..... ٤٥

الشكل (٢) خارطة وصفية لشخصية الطالب المفكر..... ٤٧

الشكل (٣) البناء الهرمي للعلم ٥٢

الشكل (٤) مهارات التفكير..... ٦٢

الشكل (٥) هرم مهارات التفكير عند بلوم..... ٦٥

الشكل (٦) سلم مهارات التفكير ٦٥

الشكل (٧) هرم مقلوب لمهارات التفكير عند بلوم..... ٦٦

الشكل (٨) وصف خطوات التجربة.....١١٩

الشكل (٩)رسم بياني يوضح مستوى مهارات التفكير.....١٦١

مستخلص الدراسة

فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي و التحصيل و الاحتفاظ:
دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة.

رسالة ماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم اجتماعية جامعة طيبة – كلية التربية .

أعدتها الطالبة/ سوسن بنت خليل الجاعوني.

١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

الهدف من هذه الدراسة التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة.

استُخدم في هذه الدراسة منهج تجريبي (Experimental Desing).

تم اختيار ستين تلميذة بطريقة عشوائية من تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أعدت الباحثة اختبار تفكير علمي و اختبار تحصيل دراسي لمادة التاريخ لباب دور الدولة السعودية الأولى و الثانية. ثم تعرضت المجموعة التجريبية للتدريس بطريقة مدخل الأحداث الجارية غير المباشر ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة لمدة شهر تقريباً، وطبقت الأدوات قبلياً و بعد انتهاء التدريس على المجموعتين. ثم خضعت البيانات للمعالجة الإحصائية باستخدام T.TEST و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

وقد أظهرت النتائج ما يلي:-

١- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي ككل.

٢- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من المهارات التالية: فرض الفروض و اختبار الفروض، و التفسير.

٣- تساوى المجموعتين التجريبية و الضابطة في مهارات تحديد المشكلة ، و التعميم.

٤- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

٥- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمعلومات.

وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة نبع عددٌ من التوصيات و المقترحات التي يمكن الأخذ بها في تدريس التاريخ.

الفصـــل الأول

الإطار العـــــام

ويتضمن :

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- فرض الفروض.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، الذي خلق الإنسان في أحسن تقويم ، و أكرمه بالعقل، وأمره بالتفكير والتبصر في أمور الدنيا والدين ، القائل في محكم كتابه الكريم : ﴿ لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾الحشر٢١، وهناك آيات أخرى توجه العرب و المسلمين وتعلمهم خلال الأحداث الجارية كما في معركة حنين ﴿ لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ ﴾ (١٢٥التوبة) .

فالإسلام كان سبّاقاً لكل طريقة حديثة للتعليم والتعلم ، ورسولنا ﷺ لم يترك طريقة أو أسلوباً إلا وسلكه لتعليم المسلمين أمور دينهم ، وتثبيت دعائم العقيدة الإسلامية السمحاء، ثم جاء أقوام اتخذوا الجهل وِساماً لهم في الجزيرة العربية، وظلوا كذلك إلى أن أتت نهضة المملكة العربية السعودية التعليمية وخاصة في مجال التربية والتعليم ؛ حيث واكبت عصر العلم و التكنولوجيا.

وقد تميز التقدم العلمي في المملكة العربية السعودية في العقود الأخيرة خاصة عندما اهتم خادم الحرمين الشريفين الملك عبدا لله بن عبد العزيز بذلك فعقد شراكة حقيقية بينه وبين المسئولين في قطاعات التعليم من أجل رعاية التعليم والتفكير والإبداع في هذا الوطن ، لإيمانه بأن المستقبل لا يقوم إلا على المعرفة و العقول التي تدير حركة الاقتصاد و السياسة والمجتمع؛ فبتحقق الشراكة الكاملة في رعاية المتعلمين يجد المتعلم من الدولة والقطاع الخاص والمجتمع ما يعينه على صقل شخصيته ، وتعزيز إبداعه وتحويل أفكاره إلى منتجات في ظل رعاية منهجية وتربوية تستوعب حاجاته النفسية، وقدراته العقلية، وإمكاناته الذهنية ، واحتياجاته المادية. وبهذا ينشأ مجتمع يُقَدِّر المتعلم ويحترمه ويرعاه.(سليمان، ٢، ١٤٢٧هـ).

ومن أبرز اهتمامات الدولة السعودية بالتعليم ما قامت به من وضْع أسس له وتحديد وثيقة لسياسته صدرت عن اللجنة العليا ، وجاء فيها: " يجب أن تشتمل المناهج والكتب على موضوعات تعرِّف الطالب بمشكلات المجتمع العربي والإسلامي في مختلف البيئات تعريفاً يقوى لديه الإحساس بمشكلاته " . (الحقيل ، ٢٠٠٣م، ص ١٧٧)

وتم تأكيد ذلك في غايات التعليم وأهدافه العامة ومنها : (الحقيل ، ٢٠٠٣م، ص٨٦- ١٠٢)

١- تنمية روح الجرأة في التفكير لدى المتعلم و العمل على تقوية ميله للتجديد والابتكار.

٢- تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين، و تقوية القدرة على المشاهدة والتأمل.

ومن أهداف العلوم الاجتماعية تطوير المناهج وفق الاتجاهات العالمية الحديثة بما يحقق المعايير الدولية للمناهج المختلفة، والتركيز على اكتساب مهارات التفكير والتحليل و مهارات الاتصال، كما نصت الخطة العشرية للتعليم السعودي (المعرفة - ٢٠٠٣م، ص ٣٣).

فالتربية تسعى باستمرار نحو التطور والتقدم، وتحسين الأوضاع العلمية والاجتماعية و حل المشكلات. وثبت أن التقدم ليس مسألة حتمية ينتظرها الإنسان في صمت وجمود، لكنه أمر يتطلب البحث الجاد عن الحلول الجذرية للمشكلات الواقعية وأفضل الطرق التي من خلالها يتم حل المشكلات، واستكشاف الكنوز العلمية هي البحث بالطرق العلمية. ومع أن البحث العلمي أكثر بُطئا من استخدام الطرق الأخرى، إلا أنه هو الأفضل من حيث موثوقية النتائج التي يقدمها. (سليمان، ٢٠٠٦، ص ٥)

و ترى الباحثة أن مسؤوليات التربية عامة تتضمن تعليم التفكير وتوجيهه في الاتجاه السليم، ولهذه العملية أولوية لا تحتمل التأجيل، بل تُعتبر في صدارة الأهداف ولا تكون في مادة التاريخ فقط بل في كافة العلوم وما يصاحبها من طرق تدريس ونشاط، ووسائل تعليمية، وعمليات تقويمية، و عمليات الإشراف الفني والإداري.

وذكر المؤتمر العالمي للعلوم الاجتماعية عام ٢٠٠٠م ضرورة الاهتمام بالطرق العلمية كماً و نوعاً، و التي تهتم بالمقارنة و التحليل و الطرق التجريبية و النظريات القابلة للفحص و التوثيق، ومشاركة العلوم الاجتماعية العلوم الطبيعية في

الاهتمام بأن تكون تطبيقية و قابلة للاستخدام في القضايا العلمية التي توجه المتعلمين لحل المشكلات التي تواجههم.(Smith, Andrew F2000)

كما تسعى التربية الحديثة إلى إكساب المتعلمين مهارة التفكير العلمي ، وهذا يتطلب توفر الظروف والمواقف التعليمية التي يمكن أن يمارس المتعلمون فيها الاتجاه الجديد، إلى جانب التشجيع المستمر لهم ، والحد من الاتجاه القديم ودعمه سلباً حتى يختفي تماماً. (اللقاني، أبو سنينة، ١٩٩٩م ، ص٣٠).

وأشار التطوير التربوي إلى كفاءة المعلم، ومدى خبرته وإجادته استخدام استراتيجيات التدريس وطرقه المختلفة؛ كل ذلك يساعد في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، فعلى المعلم أن يتقن هذه المهارات حتى تأتي أكلها. (التطوير التربوي - ٢٠٠٤م ، ص ٤٩) .وترى الباحثة أن معلم المواد الاجتماعية الناجح عليه أن يكون ملماً بطرق تدريس مادته و مداخلها، وقادرا على استخدام البيئة المحلية التي هي عبارة عن الوسط الذي يعيش فيه المتعلم، والتي توجد فيها كل مقومات حياته، وتقع فيها المدرسة.

ذكر كاظم، و زكي : أن أي نظام تعليمي بأهدافه ومحتوى مناهجه وطرقه وأساليبه ووسائله التعليمية لا يمكنه في العصر الحاضر أن يقف موقف المتفرج فالمدرسة في المجتمع العربي اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بأن تبذل كل جهدها من أجل إعداد الإنسان العصري القادر على التفكير السليم ، وعلى تجديد نفسه وتطوير علمه والقادر على المداومة الديناميكية مع العصر الحديث و مطالبه. (كاظم، زكي ، ١٩٩٧ ،ص ١٣٢)

وقد ذكرت قطامي في الأدب النفسي خصائص للصف الذي يسوده استخدام مهارات التفكير المختلفة التي ينبغي أن تراعي ما يلي(قطامي ، ٢٠٠٤م ، ص ٢٦٥):-

١- تحترم قدرة المتعلم و إمكانياته واستعداداته.
٢- تطوِّر شخصية المتعلم و تجعله يُحدد موقفه ويُظهِر ثقته بين زملائه.
٣- توجه العلم الحديث لتطوير المتعلم ذهنياً وفكرياً.

فالمتعلم كائن له عقل متميز عن غيره، و تنمية تفكيره تعني تحويله من عضو سلبي إلى عضو إيجابي ويتم ذلك بزيادة الأدوات الذهنية الضرورية لديه.

ومما يجدر ذكره أنه يجب علينا استخدام كل وسائل تنمية التفكير العلمي يشير إلى القدرة على خلق و استلهام الأفكار الجديدة والأصيلة ، و العمل على ربطها

بالنتائج في المشكلة المطروحة، إلى تفكير ناقد يعمل على استيعاب الأفكار الإبداعية و تطبيقها في المستوى النظري والعملي و تقديم البراهين والتعليلات لكل التفسيرات الخاصة بالمشكلة المطروحة.

ويذكر زيتون : أن التفكير هو " إدراك علاقات بين عناصر موقف معين مثل إدراك العلاقات بين المقدمات والنتائج ، وإدراك العلاقة بين العلة و المعلول أو السبب و النتيجة أو إدراك العلاقة بين شيء معلوم و شيء غير معلوم ، أو إدراك العلاقة بين العام و الخاص . إلخ " (أ.زيتون، ٢٠٠٣م ، ص٢).

والمعلم في صفوف المرحلة المتوسطة يتوجب عليه أن يقود التلاميذ إلى الأحداث والأفكار التي تجعلهم في موقع التفكير، و سيصبح التلميذ في هذه المنظومة في حالة تعلم حقيقية. (تيرنر ، ٢٠٠٥م ، ص٢٧).

ويرى عبيدات: أن ما نشكو منه في أكثر مدارسنا العربية من جمود طرق التدريس وتخلفها عن ركب التطور والتقدم الذي حققه الفكر التربوي يتضح بصورة جلية في التدريس بطريقة المحاضرة مع تعديلات طفيفة وغير جوهرية في معظم الأحوال لمادة التاريخ ؛ فالتاريخ يُعتبر سجلاً منظماً للأحداث فهو يتكلم عن حقائق الماضي ويربط بينها وبين الحاضر من أجل إعداد الفرد لحياة المستقبل، كما يرى أن التلاميذ يحتاجون إلى معلومات حديثة إذا كان عليهم أن يصلوا إلى تعميمات صحيحة في كثير من الموضوعات التي يدرسونها في الكتب المدرسية. (عبيدات، ١٩٨٩م، ص١٣).

ونجد أن دول أوربا وأمريكا اهتمت بالطرق التدريسية الفعالة، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية التي أولت دراسة الأحداث الجارية اهتماماً كبيراً من عام ١٩٤٩م بعد مؤتمرٍ جاء فيه : أن الطلاب الأمريكيين لا يعرفون كثيرا عن تاريخ أمريكا و جغرافيتها لذا يجب تطبيق الأحداث الجارية عن طريق تدريسها بالمدارس الأمريكية لفهم التاريخ من خلال الأحداث اليومية وذلك بشد انتباه الطلاب للقراءة والمشاهدة و استغراق الوقت لفهم كل ما هو هام في العالم المحيط بهم، ثم بدأت الاختبارات الحقيقية في الثمانينات للأحداث الجارية لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للأحداث الجارية ، وهل ارتبطت بتنمية تفكيرهم العلمي ، والناقد ، والتقويمي؟ ، وهل خرّجت مبدعين أم لا ؟! وهل هي أدت إلى التفتح الذهني واحترام الآخر ؟ ,Hoge, John D (1994).

وقد طُبقت دراسات كثيرة في هذا المجال، ونذكر منها:-

Ennis&Milman,1985:Mcpeck,1990,Halpern,1989. Paul&Heaslip1995 . Facione ,1990.Przbylo , Jeff and Others1995.:linnenbrink and Ererman Bennett, JuliwMclean1999. Ediger,1999. Marlow2001.Jackson,2004. Hass&Levine.

و هناك دراسات حرة (شاملة)للأحداث الجارية في دول الغرب خُصِّصت لها قنوات تلفزيونية ومواقع على الشبكة العنكبوتية ، وحُدِّدت لها أيام لدراستها ثم شملت جميع التخصصات عكس الدول العربية التي استخدمت الأحداث الجارية بندرة، في تدريس مادة التاريخ بطريق مدخل الأحداث الجارية المباشر وغير المباشر في مدارسها.

وقد ركز شلبي وآخرون على أهمية الأحداث الجارية بأنها مجموعة القضايا والمشكلات التي وقعت بالأمس القريب ، والتي تقع في الحاضر سواء كانت سياسة، أم اقتصادية، أم أخلاقية ، أم علمية ، أم جمالية ، أم بيئية ، أو في أي من مجالات الحياة المختلفة فهي من الطرق الفعالة في التربية؛(شلبي وآخرون١٩٩٨م، ص ١٣٢، ١٣٧)، وقد وجه القرآن الكريم أنظار التربويين إلى أهميتها مُنزْلاً تعقيباً بعد كل حدثٍ آياتٍ بيناتٍ تُوجه الأمة و ترشدها إلى الطريق الصحيح. ومن هذه الأحداث: يوم حنين حيث قال تعال ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْئاً وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ ، ثُمَّ أَنزَلَ اللّهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَنزَلَ جُنُوداً لَّمْ تَرَوْهَا وَعذَّبَ الَّذِينَ كَفَرُواْ وَذَلِكَ جَزَاء الْكَافِرِينَ﴾ التوبة٢٥ – ٢٦ . وغيرها من المداخل والطرق الحديثة ذات الفاعلية والتأثير الكبير في تحقيق أهداف المواد الاجتماعية.

وقد أشار ابن خلدون في شلبي وآخرون " أن دراسة التاريخ لا تمدنا بالحلول الجاهزة ولكنها تعيننا على فهم الواقع الذي نعيش فيه ، وفهم الواقع يساعدنا إلى الوصول لحلول ناجحة للمشكلات التي تواجهنا ". (شلبي وآخرون١٩٩٨م، ص ١٣٢، ١٣٧) .

وأشارت دمياطي إلى أنَّ استخدام مدخل الأحداث الجارية لتدريس المواد الاجتماعية له تأثيره الفعال في استيعاب الماضي لربطه بصور الحاضر المعاش محلياً

وقومياً و عالمياً، مما يجعل للمواد الاجتماعية دوراً بالغاً في حياة التلاميذ. (دمياطي١٩٩٦م، ٥ ص - ١٦).

ويذكر آل عمرو عن مفهوم الأحداث الجارية: أنه يرمز إلى الأحداث والتغيرات التي تحدث في المجتمع أو العالم وتؤثر على نشاط التلاميذ الثقافي والاجتماعي والسياسي ، و قد تكون الأحداث الجارية وقعت بالأمس ونُشرت اليوم بمختلف وسائل الإعلام ، أو حوادث وقعت منذ زمن ومازالت تؤثّر على المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ ، ولا تقتصر على الحوادث السياسية بل أيضاً الكوارث الكونية وغير ذلك (آل عمرو، ١٤٢٤هـ ، ص ١٥٣- ١٦١).

تشير الباحثة: أنه نظراً لحدوث نقلة نوعية في التفكير التربوي في المملكة العربية السعودية؛ يتضح أنَّ قضية تطوير التدريس من القضايا التربوية الهامة التي تهتم بها المملكة العربية السعودية والدول العربية، لذا وقع الاختيار على مدخل الأحداث الجارية في هذه الدراسة كونه مدخل حديث من مداخل تدريس المواد الاجتماعية التي قد تساهم في تنميه التفكير العلمي لدى التلاميذ من خلال مادة التاريخ.

ومن قراءات الباحثة و تتبعها تطور مناهج المواد الاجتماعية في مدارس المملكة العربية السعودية وجدت أنها تأثرت بظروف المجتمع واتجاهاته في الوقت الذي وُضعت فيه، غير أن مجرد تعديلها لا يؤدي في حد ذاته إلى تمكينها من النهوض بوظيفتها وأداء دورها المهم في إعداد المواطن الصالح.

وللأحداث الجارية عدة أساليب في تدريسها. أما في الدراسة الحالية فيُتابع المدرس مدخل الأحداث الجارية غير المباشر باتخاذه موضوع الإثارة كأن يسأل التلاميذ عما يعرفونه من خلال متابعتهم للإذاعة، أو التلفاز ، أو شبكة الإنترنت، ويستمع لإجاباتهم ويثير حماسهم حول الموضوعات الدراسية، كما يطلب منهم القيام بعدد من الأنشطة والاطلاع على كل ما يتعلق بموضوع الدرس مسبقاً مما قد يثير تفكيرهم العلمي من تحديد المشكلة وفرض الفروض إلى أن يصلوا إلى تعميمات علمية صحيحة حول الموضوع المطلوب دراسته، ويتمكنوا من التفريق بين الحقيقة والرأي، و تزودهم بالقدرة على ممارسة التنبؤ أو على الأقل التوقع بمجريات الأحداث القادمة.

مشكلة الدراسة Study Problem

بعد دراسة لما يحدث في ميدان التعليم والتطور السريع فيه، و النظر في واقع طريقة عرض مادة التاريخ : نجد أنها لا تزال تقَدَّم للتلميذات بالطريقة العادية التي تتسم بالإلقاء وما يقابله من حفظ واسترجاع ، وهذا لا يتعدى المستويات الدنيا وفقاً لتصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية السلوكية. وهناك دراسات حديثة تنادي بتنمية مهارة التعلم الذاتي و تأكيد القيم العقلية ، وتنمية مهارات التفكير والتركيز على المهارات الحياتية. (الخياط ، ١٤٢٥، ص ٢٢).

ونحن الآن بصدد مشكلة بحثية في مدخل الأحداث الجارية لتدريس مقرر التاريخ.

وتحددتْ مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:-

- ما فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة التالية:-

١- ما فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في مادة التاريخ بالمدينة المنورة ؟

٢- ما فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ في المدينة المنورة ؟

٣- ما فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في احتفاظ تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة بمادة التاريخ ؟

فروض الدراسة Study Hypotheses

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.05) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(05.) بين المجموعة الضابطة(التي درست بالطريقة العادية) والمجموعة التجريبية(التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في الاحتفاظ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

أهدافُ الدراسةِ Study Objectives

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:-

١- التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مادة التاريخ .

٢- التعرف على فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مادة التاريخ .

٣- التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في احتفاظ مادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة Importance of the Study

لوحظ استخدام الغالبية العظمى من معلمات التاريخ طريقة الإلقاء، و الحفظ و الاسترجاع في التدريس، كما أكد ذلك اللقاني وعبيدات وغيرهما ، وهذا لا يتيح فرصة للتلميذة في التفكير وربط المعلومات التاريخية عندها بالحاضر و المستقبل، ولا يساعدها على التعلم المستمر، مما يؤدي إلى تفكك المعلومات عند التلميذة وعدم الاحتفاظ بها.

تتضح أهمية هذه الدراسة في مجال تدريس التاريخ فيما يلي :-

١- قد ينمي مدخل الأحداث الجارية التفكير العلمي لتلميذات الصف الثالث المتوسط واهتمامهن بتاريخ الوطن.

٢- قد تسهم الدراسة- إن شاء الله - في تدريب معلمات الصف الثالث المتوسط على استخدام مدخل الأحداث الجارية أثناء تدريسهن مادة التاريخ.

٣ - قد تحقق الدراسة هدفاً أساسياً للمواد الاجتماعية بربطها بالأحداث الجارية، ويعتبر هذا في نظر الباحثة من أعظم اهتمامات هذه الدراسة.

٤- قد يسهم مدخل الأحداث الجارية في تشجيع التلميذات على دراسة التاريخ من خلال متابعة الأحداث الجارية والتي تتعلق بجهود المملكة في دعم الأمان والاستقرار فيها.

مصطلحات الدراسة Study Terms

- **فَاعِلِيّة: معناها الاصطلاحي:**

" عمل فَعَّال بمعنى العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ كما يُقال: هذا الهدف تدريسي فعَّال بمعنى أن الهدف يُنَشِّط ويُحَفِّز المتعلمين لابتكار الحلول لمشكلة ما وبذلك يكون هدفاً فعَّالاً ".

و التدريس الفَعَّال يُعَرَّف بأنه: " مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة ". (الفتلاوي٢٠٠٣ ، ١٨- ١٩).

و أسْتُخْدِم مفهوم فاعِلِيَّة هنا في هذه الدراسة لمعرفة مدى قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع وصولاً لهدف التدريس دون إهدار الوقت والطاقات لبلوغ فائدة مرجوة.

مفهوم مداخل التدريس

عرَّف محمد جمل مداخل التدريس بقوله: "يستند التدريس إلى أصول فلسفية و اجتماعية ونفسية، وقد تفرعت عن هذه الأصول إلى عائلات من

مداخل التدريس، كما تفرع عن كل مدخل نموذج خاص من التدريس ، ونشأ عن كل نموذج عام، نماذج تراعي الخطوط العامة للنموذج العام، وتختلف عنه بعض التفاصيل، وقد صنف جويس،وويل (Jouced&Weil) في أربعة أصناف كبيرة: الاجتماعية، الذاتية، المعلومات، ضبط السلوك.

وعرف مدخل النشاط عن حورية الخياط، ١٩٦٨"تركيزه على عمل المتعلم ، ونشاطه في أثناء عملية التعلم، ومن دعاته غليارين السوفيتي، حيث وجه إلى " أن كل فعل ذهني يمكن أن ينقسم إلى : مرحلة التوجيه، و مرحلة التنفيذ و الضبط. وبقيام المتعلم بالنشاط يكتسب المعارف ويستوعبها، وحيث يتحول النشاط الخارجي إلى نشاط داخل في عملية الاستيعاب". (محمد جمل، ٢٠٠٥، ١٢٢-١٢٤)

مفهوم المرحلة المتوسطة

عرَّف زهران المرحلة المتوسطة بقوله: " في هذه المرحلة يتضاءل السلوك الطفولي، وتبدأ المظاهر الجسمية، والفسيولوجية، والعقلية، والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور". (زهران، ١٩٩٥، ٣٣٢) ، وعرَّفَتها فوزية دمياطي بأنها: "مرحلة التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية التي يلتحق بها الطلاب والطالبات بعد إتمامهم الدراسة بالمرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات (من ١٢ إلى ١٥ سنة) ". (دمياطي، ١٩٩٨، ٢٠٨).

- **الأحداث الجارية**: (Current Events)

- يقصد بالأحداث الجارية " هي كل ما يحدث من تغيرات في بيئة التلميذ و المجتمع المحيط به مما يؤثر في اتجاهاته ويزيد نشاطاته." (السبحي و بنجر، ١٩٩٧،ص ٩٢).

- " تلك الوقائع التي تقع تحت ملاحظة الأفراد بصورة مباشرة من خلال السمع أو المشاهدة، والتي تستقي مصادرها من البيئة المحيطة بالأفراد سواء كان على الصعيد الاجتماعي، أو السياسي، أو الاقتصادي، في الماضي القريب أو في الوقت الحاضر أو المستقبل القريب" (دمياطي ١٩٩٦م ، ص٦).

- **وذكر الجمل أنها:** " مجموعة القضايا والمشكلات و الأحداث التي وقعت بالأمس القريب أو تلك التي تقع في الحاضر سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو علمية أو بيئية أو في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة ذات الارتباط بالموضوعات المعرفية، والتي يتم تدريسها في مادة التاريخ ".

(الجمل ٢٠٠٥، ص ٢٩٩)

ومن خلال استقراء العديد من المفاهيم السابقة تعرف الباحثة: التعريف الإجرائي للأحداث الجارية:- هو حدث جارٍ ماضٍ قريب أو حاضر أو يُتَنَبَّأُ به في مستقبل قريب يرتبط بالدرس بشكل معقول من خلال أهداف ومناهج دراسية مقررة على التلاميذ ، وله تأثير في حياة التلاميذ السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، فيربطها المعلم في حياة التلميذ العلمية، لحثه على التفكير وتنمية قدراته على حل المشكلات والتفكير العلمي والتفكير الناقد **وغيره.**

- التفكير العلمي Scientific Thinking

وقد ذكر إبراهيم أن التفكير العلمي : " هو المنهج الذي يتم بمقتضاه تفسير أي ظاهرة بالكشف عن الأسباب التي تُؤدِّي إلى حدوثها على هذا النحو، ولكن هذا لا يأتي إلا بدراسة تجريبية تاريخية على أن يتم الكشف عن ما هو أساسي وجوهري، ويقوم بدور السبب، ويغلب على عملية التفكير العلمي الملاحظة والاستقراء والاستنتاج " . (أ- إبراهيم ٢٠٠٥ ، ص ٢٢٤)

التعريف الإجرائي للتفكير العلمي (للباحثة)

هو عملية عقلية تتخذ العقل والبرهان دعامة أساسية ، ويتخذ من العلم ونتائجه مادة له ومحتوى، وهدفه حل المشكلات وتفسيرها ثم تعميم نتائجه ومن أسسه الملاحظة والاستقراء والاستنتاج .

الاحتفاظ: (Retention)

" مقدار ما يتبقى من المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بعد انقضاء فترة زمنية على اكتسابها " (**دمياطي**، ١٩٩٢م، ص١٠٠).

حدود الدراسة Study Limitations

تقتصر الدراسة الحالية على موضوع (الدولة السعودية في مراحلها الأولى والثانية) في مادة التاريخ للصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، وتشمل الحدود البشرية للدراسة عينة من تلميذات الصف الثالث المتوسط في مدارس المدينة المنورة في التعليم العام.

١- اُختيرَت مدرسة متوسطة عشوائية من المدينة المنورة وهي المتوسطة التاسعة، وعدد من تلميذات السنة الثالثة المتوسطة بلغ ستين تلميذة قسمت بين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بطريقة عشوائية.

٢- تدريس موضوعات أدوار الدولة السعودية، الدولة السعودية الأولى والثانية المقررة على السنة الثالثة المتوسطة بالمدينة المنورة.

٣- تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٢٧ هـ، ١٤٢٨هـ الفصل الدراسي الأول لقياس فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ: دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة.

منهجُ الدراسةِ Study Design

- استخدام منهج تجريبي (Experimental Design) الذي يقوم على اختيار مجموعة تجريبية من تلميذات الصف الثالث المتوسط تدرس مادة التاريخ باستخدام مدخل الأحداث الجارية كطريقة تتسم بالحداثة مقابل مجموعة ضابطة تدرس مادة التاريخ بالطريقة المألوفة؛ حيث تقوم الباحثة بتطويع متغير واحد بهدف تحديده ، وقياس تأثيره في العملية التعليمية .

" قياس تأثير موقف ما، أو عامل ما، على ظاهرة ما " (الصباب، ١٩٩٨م).

" هو المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع) ". (العساف٢٠٠٣، ٣٠٣).

عينة الدراسةِ

عينة الدراسة حُدِّدت عشوائياً من تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة من المدرسة المتوسطة التاسعة.

واختير فصلان من فصول المتوسطة التاسعة حيث يمثل الفصل الأول المجموعة الضابطة (٣٠ تلميذة)، والفصل الآخر المجموعة التجريبية (٣٠ تلميذة) بعد التأكد من تماثل المجموعتين.

- تم تدريس كلا الفصلين من قبل الباحثة.

أدوات الدراسة

استُخْدِمت الأدوات التالية:-

- اختبار التفكير العلمي. من إعداد الباحثة.
- اختبار تحصيلي خاص بباب الدولة السعودية في دوريْها: الأول والثاني. من إعداد الباحثة.

استُخدم ملخص شامل لباب الدولة السعودية الدور الأول والثاني مدمجاً مع مداخل الأحداث الجارية من إعداد الباحثة.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

الجزء النظري و الدراسات السابقة

يتضمن :

- الأحداث الجارية.
- التفكير العلمي.

الأحداث الجارية

ويتضمن:- مقدمة.

أ- مفهوم الأحداث الجارية.

ب- الأهمية التربوية لتدريس الأحداث الجارية.

ت- أهداف الأحداث الجارية.

ث- الشروط الواجب توفرها عند اختيار الأحداث الجارية.

ج- معيار لاختيار الحدث الجاري.

ح- أسس الأحداث الجارية.

خ- مصادر الأحداث الجارية.

د- مداخل الأحداث الجارية.

ذ- استراتيجيات الأحداث الجارية.

ر- الصعوبات التي تعوق استخدام الأحداث الجارية.

ز- دور المعلم في استخدام الأحداث الجارية.

الأحداث الجارية

مقدمة :- وجَّهَ القران الكريم أنظار التربويين إلى أهمية الأحداث الجارية، حين كان ينزل بعد كل حدث ليوجه الأمة الإسلامية ويرشدها إلى الطريق الصحيح، وليغير ويُعَدِّل الكثير من السلوك والمفاهيم الجاهلية الخاطئة آنذاك ، فكان أن نجح في بناء أمة امتلكت من القيم والأخلاق ما لم تمتلكه أمة من قبل ، فكيف إذا وجُهت الأنظار إليه ليكون طريقة تدريس.

وتُعد مادة التاريخ من المواد التي لها أهمية بالغة في تنمية ودعم الانتماء الوطني مما يؤثر بشكل فعّال في حياة الأفراد المستقبلية، مما يُلزِم مدرس مادة التاريخ أن يتبع عددا من الاستراتيجيات والطرق التي تضمن تمكين التلميذ من الاستفادة من جوهر هذه المادة، وربطها بحياته الحاضرة والمستقبلية وحل مشكلاته من خلال المعلومات التي يدرسها .

وترى الباحثة أن مدخل الأحداث الجارية يناسب تدريس مادة التاريخ حيث يُثري معلومات التلميذ ويجعله قادرا على ربط معلومات الماضي بالحاضر فتثبت لديه المعلومات ويُستَفَزَّ تفكيره لاستقراء المستقبل؛ لأن الكتاب المدرسي مهما تكن حداثته فإنه لن يواكب الحدث اليومي الذي ربما يثري ويثير اهتمام التلاميذ وربما كان منظارهم لرؤية الماضي السحيق وفهمه، مما يُيَسِّر حَلَّ مغاليق مادة التاريخ ويوجِد منها مادة قابلة للتفكير والتحليل والمقارنة والربط بين كل ما هو حديث وما هو قديم .

مفهوم الأحداث الجارية

عَرَّف سامي أحمد الأحداث الجارية بأنه:- " أي خبر أو حادثة أو موضوع يتم في الوقت الحاضر وله علاقة مباشرة أو غير مباشرة بحدث آخر تم في الماضي ويتناوله المقرر الدراسي ". (أحمد، ١٩٩٤، ص٥٢) .

كما عَرّفه أبو الفتوح رضوان وفتحي مبارك بأنه " تلك الأحداث التي وقعت في الماضي القريب أو التي تقع الآن أمام أعيننا أو التي هي على وشك الوقوع على اعتبار أنما سيحدث غدا أو في الأسابيع أو حتى الشهور القليلة القادمة نجد مقوماتها وإرهاصاتها فيما يقع الآن تحت أعيننا أو التي وقعت بالأمس ".

(رضوان،مبارك١٩٩٥، ١٧٦) .

أما خيري إبراهيم: " تلك الوقائع التي حدثت منذ وقت قريب أو التي تقع في الحاضر على ساحة الحياة السياسية أو الاجتماعية أو التي من المنتظر حدوثها في الأيام القادمة " (إبراهيم١٩٩٦م،١٣٩).

وعرَّفها أحمد شلبي وآخرون " بأنها مجموعة القضايا والمشكلات التي وقعت بالأمس القريب و التي تقع في الحاضر سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو في أي مجالات الحياة المختلفة ". (شلبي وآخرون ١٩٩٨م، ١٣٦)

أما تعريف جيهان السيد فهو: " يطلق تعبير الأحداث الجارية على كل التغيرات اليومية التي تحدث في المجتمع أو العالم أي قد تكون محلية لا تثير إلا اهتمام من يعيشها وقد تكون عالمية معاصرة أوسع من الأحداث المحلية وتهم العالم بأسره" . (السيد ١٤٢٣، ص٢١٥)

ويرى فهد آل عمرو بأنه: "يرمز مصطلح الأحداث الجارية إلى الأحداث والتغيرات التي تحدث في المجتمع أو في العالم، ويمكن أن تؤثر على نشاط الطلاب الثقافي والاجتماعي والسياسي، وقد تكون الأحداث الجارية وقعت بالأمس ونُشِرَت اليوم بمختلف وسائل الإعلام اليومية المرئية والمسموعة، أو حوادث وقعت منذ أسبوع وسُجِّلَت في المجلات الأسبوعية، أو حوادث وقعت منذ شهر ونُشِرَت في دورية شهرية، وأحيانا يُعْتَبر من الأحداث الجارية حوادث وقعت منذ سنة، ولكنها مازالت تؤثر على المجتمع الذي يعيش فيه. ولا تقتصر الأحداث الجارية على الحوادث التاريخية والسياسية والتطورات الاقتصادية بل تتناول أيضا أخبار المجتمع والظواهر الجغرافية كالفيضانات والزلازل، والبراكين، والتغيرات الجوية والآفات الزراعية والحرائق والأمراض، والمكتشفات العلمية كالرحلات الفضائية، والمخترعات الجديدة في ميدان الطب والعلوم الأخرى. ويذهب البعض إلى ضرورة ربط دروس المواد الاجتماعية بالتطورات التي يُتَوَقَّع حدوثها في المستقبل حيثما أمكن ذلك".(آل عمرو ١٤٢٤، ١٥٣)

كما يُعَرِّفه علي الجمل بأنه: "مجموعة القضايا والمشكلات والأحداث التي وقعت بالأمس القريب، أو تلك التي تقع في الحاضر سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو علمية أو بيئية أو في أي مجالات الحياة المختلفة. وذات ارتباط بالموضوعات المعرفية، والتي يتم تدريسها في مادة التاريخ ". (الجمل، ٢٠٠٥،ص ٢٩٩)

وقد لاحظت الباحثة من خلال المفاهيم السابقة للأحداث الجارية أن هؤلاء الباحثين قد افترقوا إلى فريقين: فريق منهم اعتبر أن الأحداث الجارية هي التي وقعت في الماضي القريب ولا يزال تأثيرها على الحياة الحاضرة أو تلك التي تقع في الحاضر مثل سامي أحمد، جيهان السيد، أحمد شلبي، و علي الجمل. أما الفريق الثاني فقد أضاف بعداً ثالثاً للأحداث الجارية وهو: وقائع حدثت في الماضي القريب أو التي وقعت في الوقت الحاضر أمام أعيننا الآن أو على وشك الحدوث في الأيام المقبلة على اعتبار أن ما يحدث في الغد يمكن أن يلاحظ .

وبعد مناقشة تلك الآراء والمفاهيم من قبل الباحثة خَلُصَت إلى التعريف الإجرائي التالي للأحداث الجارية :- هو حدث جارٍ ماضٍ قريب أو حاضر أو يُتَنَبَّأُ به في مستقبل قريب يرتبط بالدرس بشكل معقول من خلال أهداف ومناهج دراسية مقررة على التلاميذ ، وله تأثير في حياة التلاميذ السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، فيربطها المعلم في حياة التلميذ العلمية، لحثه على التفكير وتنمية قدراته على حل المشكلات والتفكير العلمي والتفكير الناقد وغيره.

الأهمية التربوية لتدريس الأحداث الجارية

إن الأحداث الجارية المتغيرة باستمرار في المجتمع قد لا يشتمل عليها الكتاب المدرسي الذي طُبِعَ منذ عام تقريبا أو أكثر فكان ذلك محل اهتمام أبحاث التربويين وإن الاطلاع على الأحداث الجارية في الصحف ووسائل الإعلام تُتِيح للتلاميذ التعرف على المعلومات والأحداث التي لم يعالجها الكتاب المدرسي. ففي مدينة أبو ظبي (الإمارات العربية المتحدة) عُقِدَ مؤتمر تربوي في الثاني من إبريل عام ٢٠٠٠م اشترك فيه عدد كبير من خبراء التعليم من جميع أنحاء العالم، وقُدِّمَ فيه ١٤٣ بحث و١٥٠ ورقة عمل أكثرها عن تعليم الشباب المراهق وكيف يجب إدخال الأحداث الجارية في التعليم الأساسي من الابتدائي للثانوي. (Haas,Mary 2000, 22p)

وتتضح الأهمية التربوية لاستخدام الأحداث الجارية في تدريس التاريخ فيما يلي:- (رضوان،مبارك،١٩٩٥، ١٧٧)

١- فهم التلاميذ للحاضر والقدرة على معايشته عن تَبَصُّر باتجاهاته والقدرة على ممارسة التنبؤ أو على الأقل التوقع لمجريات الأحداث.

٢- تنمي قدرة التلاميذ على التحليل والتفسير وقدرتهم على تكوين الرأي واحترام الرأي الآخر.

٣- تنمي مهارات التفكير الناقد حيث تمكن المتعلم من تقييم مصادر المعلومات والتمييز بين الصحيح والزائف، وبين الحقيقة ووجهات النظر، والقدرة على كشف تحيُّز بعض الصحف والمجلات(Kirman, joseph M.1992p43)

٤- تساعد التلاميذ على التمييز بين الأحداث الهامة؛ فالتلميذ لا يستطيع أن يُتابع كل الأخبار التي تُنْشَر بواسطة وسائل الاتصال مباشرة بل يجب أن يتعلم اختيار الأحداث والتطورات المهمة من أجل الدراسة.

٥- تساعد الأحداثُ الجاريةُ على تنمية عادات واتجاهات متعددة ، فالتلميذ الملم بالمشكلات العامة يتكون لديه اهتمامٌ مستمرٌ بالمسائل الجارية وعادةُ متابعتها كما أن أحداث الحاضر لا يمكن فهمها بدون معرفة بعض أسبابها التاريخية والجغرافية، وبهذا تنمو لدى المتعلم عادة البحث والمعرفة عن الأحداث الماضية والظروف الجغرافية التي تتصل بالموقف الجاري الذي يقوم بدراسته، وتنمي الاتجاهات العقلية الناضجة في التلميذ ، وتقوي اعتقاده في حرية التعبير أمام هؤلاء الذين يخالفونه في الآراء والعادات (اللقاني، ١٩٧٨،٢١٠م)

٦- تعود فكرة الأحداث الجارية كمدخل تدريسي عندما اقترح كريستان ويز Cristion weiseعام ١٦٧٦م وافترض أن المدرسين سيفهمون ما يعنى التاريخ. ففي القرن الثامن عشر جعلت السلطات التعليمية في أوربا تدريس الأحداث الجارية مادة إجبارية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية تم تدريس الأحداث الجارية وظهور مجلات ودوريات تعالج الأحداث الجارية لأغراض مدرسية. (Molek,Carol١٩٩٣).

٧- تُعد إحدى الوسائل الفَعَّالَة في التربية، لأنه ما من شيء يؤثِّر في النفس كما تؤثِّر التربية في ظل الأحداث والتجارب فقد وجَّهَ القران الكريم الأنظار إلى ذلك من ما كان ينزل بعد كل حدث من الآيات التي توجه الأمة الإسلامية وترشدها إلى الطريق الصحيح.و الذي به تغير السلوكيات و المفاهيم الخاطئة فكانت أمة الإسلام المتميزة قيما وخلقا وسلوكا مما لفت أنظار التربويين إلى فاعلية هذا

المدخل، بل إن النظريات التربوية الحديثة عجزت عن الإتيان بما هو أفضل والأمثلة كثيرة ومتعددة على تلك اللمحات العظيمة لتوظيف القرآن للأحداث الجارية لاستيعاب الدروس كتوظيفه مثلا لما جرى يوم أحد حين انتصر المسلمون في أول الأمر بفضل الله ثم بالتزامهم لأوامر النبي ﷺ ولما أوشكت المعركة على الانتهاء وفر المشركون أمام المسلمين خالف الرماة أوامر الرسول ﷺ فذهبوا سعيا وراء الغنائم فتحول النصر إلى هزيمة قصوى حيث شُجَّ رأس النبي ﷺ وكُسِرَت رُبَاعِيته وسال دمه الشريف على وجهه صلى الله عليه وسلم فكانت الهزيمة درسا عمليا لأصحاب الرسول ﷺ وللأمة الإسلامية عموما إذ أدركت أن مخالفة أوامر الرسول ﷺ لن تؤدي إلا إلى هزيمة وراء هزيمة .

٨- يساعد الحدث الجاري على فهم الواقع الذي نعيشه فنحن نحتاج إلى التعرف على ما يدور حولنا من القضايا والمشكلات والأحداث سواء كانت عالمية أو إقليمية أو محلية فهي إذاً جزء من هذا الواقع الذي علينا أن نعِيَّه كي نفهم الواقع الذي نعيشه وخاصة نحن في مجتمعاتنا الإسلامية إذ يجب علينا أن نكون أكثر حرصا من غيرنا على دراسة تلك القضايا والمشكلات والتعرف عليها والمساهمة الفَعَّالَة والنشطة في وضع الحلول لها، لأن الأمة الإسلامية أمة واحدة وقضاياها ومشكلاتها واحدة والاهتمام بقضاياها جزء من الفهم الصحيح للإسلام .

٩- تغطي جوانب القصور الموجودة بالكتاب المدرسي ، فالكتاب المدرسي عند معالجته للقضايا والمشكلات يعالجها في ضوء الظروف السائدة وقت تأليفه إلا أنه سرعان ما تطرأ على تلك القضايا والمشكلات تغيرات إذ قد تظهر قضايا ومشكلات جديدة، بعد أن يكون الكتاب المدرسي قد تم إعداده لذا نحن في حاجة إلى أن نقوم بدراسة القضايا والمشكلات لنتعرف على التغيرات التي تطرأ عليها أو تلك القضايا والمشكلات التي تظهر حتى نجعل التلاميذ على اتصال دائم بما يحدث حولهم.

١٠ – تساهم في إثراء المادة الدراسية فربط الأحداث الجارية بموضوعات المادة الدراسية يجعلها أكثر ثراء وارتباطا بالواقع، وهذا بدوره يجعل التلاميذ أكثر تشويقاً لدراستها والإقبال عليها، في حين أن عدم ربط موضوعات المادة الدراسية بواقع التلاميذ وحياتهم يجعلها مادة جافة لا يشعر التلاميذ بأهميتها وبالتالي لا يقبلون على دراستها . (الجمل، ٢٠٠٥، ص٣٠٢). و أكثر الأحيان تكون صعبة عليهم لأنها

بعيدة الزمان و المكان، ومن خلال الأحداث الجارية تسهل المادة وتقترب من واقع التلاميذ.

ويذكر أبو الفتوح في الجيزاوي: أن أهمية استخدام مدخل الأحداث الجارية تزداد كلما أزداد عمر التلميذ حتى تصبح في مقدمة اهتماماته وخاصة عند بلوغ التلاميذ سن المراهقة حيث تنمو لديهم الدوافع الاجتماعية(الجيزاوي ٢٠٠٢، ٢٩) .

وتشير الباحثة إلى أن الدراسة الحالية عن المرحلة المتوسطة أي أن التلاميذ في سن المراهقة حيث تنمو لديهم الدوافع الاجتماعية وتكون الأحداث الجارية من اهتماماتهم. كما تشير إلى ضرورة أن يخصص وقت لتدريب التلاميذ على متابعة الحدث ودراسته وكتابة تقرير عنه. ثم يتم الإعلام عما قام به المتعلم بحيث يُعرض على تلاميذ الصف أو تلاميذ المدرسة جميعهم. ولا مانع من استغلال الأحداث الجارية بالإذاعة المدرسية أو بالبيئة المحلية.(منسي، ١٩٩٩، ص١٠٦)

أهداف الأحداث الجارية

تذكر السيد أن الأحداث الجارية تهدف إلى ما يأتي : (السيد، ٢٠٠٢، ٢١٧).

١- توسيع دائرة معلومات التلاميذ حيث يؤدي ذلك إلى تَعَرُّفهم واطلاعهم على المشاكل المحيطة بهم مما يزيد إدراكهم للوضع الراهن.

٢- جعل التلاميذ يشعرون بالمشاركة الوجدانية للشعوب الأخرى من خلال معرفتهم بالأحداث الجارية في بلادهم وأثرها على حياتهم فينمي ذلك لديهم الحس الاجتماعي.

٣- تنمية كثير من الاتجاهات والقيم لدى التلاميذ كالتسامح والعطف كذلك تنمية القدرات العقلية على تفسير الحوادث والمشكلات وتحليلها والمساهمة في طرح آراء لحلها.

٤- مساعدة التلاميذ على تكوين المواطنة الصالحة لديهم من خلال معرفتهم للمشاكل الجغرافية لبلادهم والبلدان الأخرى حتى تتسنى لهم المشاركة

الفَعَّالَة في خدمة وطنهم حسب قدراتهم، وإدراك أهمية وطنهم من خلال علاقاته بدول العالم.

٥- إكساب التلاميذ ميلا نحو القراءة والمطالعة الحرة التي تتناول المشكلات والقضايا الجغرافية ذات الأهمية في حياتهم، والقدرة على النقد والتحليل والتعليل والتفسير من خلال القراءة في الكتب والصحف والمجلات ... مما يجعلهم قادرين على التمييز بين أساليب الكُتَّاب والمحللين، وأساليب المؤلفين الأكاديميين.

٦- دراسة الأحداث الجارية المرتبطة بحياة التلاميذ وبيئتهم تجعلهم يشعرون بأهمية دراسة مادة الدراسات الاجتماعية فيربطونها بحياتهم مما يكسبها الحيوية والقوة ويُخْرِجها من الجمود والركود.

٧- مساعدة التلاميذ على إدراك علاقة وطنهم بآمالهم وتطلعاتهم، وبالأمم الأخرى مما ينمي الإحساس العميق لديهم بأن وطنهم يسعى إلى إيجاد علاقات مع الأمم الأخرى وأنهم لا يعيشون في عزلة.

٨- تنمية القدرة على التمييز بين كتابات المؤلفين والكُتَّاب والمحللين ودرجة الثقة في كل منهم، وتقييم ما يسوقه كل منهم من الآراء والأدلة ووجهات النظر إزاء ما يعرضه من أحداث أو مشكلات أو قضايا.

٩- تشجيع التلاميذ على وضع أنفسهم في موقف الآخرين عند تقويم أسلوب حياتهم، وموقفهم من الأحداث والقضايا عن طريق دراسة الظروف التي أحاطت بهم، والدوافع الكامنة خلف تلك المواقف.

ويرى الجامل أن من بين أهداف الأحداث الجارية تنمية القدرة على التمييز بين الحقائق الثابتة والتيارات السياسية المختلفة، واستنباط التعليمات، وإعادة النظر في الأحكام الواردة في ضوء ما يعتري الموقف من حقائق وأدلة وأضواء جديدة. (الجامل٢٠٠٢ ، ٨٨)

ويذكر آل عمرو أن الأحداث الجارية تعمل على:- (آل عمرو ١٤٢٤، ١٥٦)

١- تنمية قدرة التلميذ على التفكير السليم، والتحليل، والمناقشة، والتمييز.

ومما لا شك فيه أن معالجة الأحداث يتطلب أن يعرف المعلم قواعد النقد الموضوعي، وأن ينمي ملكة النقد الهادف لدى التلاميذ حتى يتثَبَّت من صحة الأحداث قبل تفسيرها ومعالجتها.

٢- إعطاء التلاميذ معلومات حقيقية عن الأحداث المعاصرة، ولكن ينبغي عليهم استخدام هذه المعلومات في تنمية الاتجاهات والعادات الحسنة نحو المجتمع ومهارات تشمل مهارات التفكير العلمي.

٣- تساهم الأحداث الجارية في تحقيق أهداف التاريخ بمستوياتها المختلفة من الأهداف المعرفية والمهارية و الوجدانية والتي تتمثل في:

أ- الأهداف المعرفية: تُسهِم الأحداث الجارية في تحقيق الأهداف المعرفية لمادة التاريخ حيث يصعب تغطية الكتاب المدرسي لكافة التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تموج على مسرح الحياة الإنسانية ، لذلك تُعَدُّ الأحداث الجارية إحدى المداخل الهامة التي تساعدنا على فهم تلك القضايا والمشكلات المطروحة على الساحة ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها الأمر الذي من شأنه أن يُثْري المادة الدراسية ويزيد من الحصيلة المعرفية عن الموضوع الذي يقوم التلاميذ بمتابعته.

ب- الأهداف المهارية: تُسهِم الأحداث الجارية في تنمية العديد من المهارات ؛ إذ من خلالها يتعامل التلاميذ مع المصادر المختلفة كالكتب والصحف والمجلات فيكتسبون ذاتيا مهارات الدراسة والبحث والتنقيب عن المعلومات ونقدها ، وتقييم الأدلة المتاحة، ومهارات النقد، والربط بين الأسباب والنتائج ، كما تُكْسِبهم القدرة على إدارة المناقشات والندوات واللقاءات حول الحدث الجاري بالإضافة إلى مهارات الاستماع وعرض الأسئلة، وهذه كلها مهارات تهدف مادة التاريخ إلى تحقيقها.

جـ- الأهداف الوجدانية: تُسهِم الأحداث الجارية في تنمية الجوانب الوجدانية فالأحداث الجارية تبعث الحياة في الماضي وتجعل دراسته مُشَوِّقة وتربطه بالواقع الذي يعيشه التلاميذ بما فيه من قضايا ومشكلا ت يلمسونها، وهذا من شأنه المساعدة على تقوية الميل نحو دراسة التاريخ، كما أنها تُنَمِّي الوعي بالمشكلات والقضايا التي يعاني منها المجتمع فتبعثه على التفكير فيها بُغْيَة الوصول إلى الحلول المناسبة لها، وعلى جعله يسلك سلوكا رشيداً تجاه تلك المواقف أو

المشكلات ، بالإضافة إلى تنميتها الإحساس التعاوني لدى التلاميذ من خلال إدارة اللقاءات والندوات والمناقشات التي يُعِدُّها التلاميذ لمتابعة الحدث الجاري، وهذه كلها قيم واتجاهات تسعى مادة التاريخ لتحقيقها.

وتخلص الباحثة إلى أن جميع أهداف الأحداث الجارية تسهل مادة التاريخ وتجعلها تنمي قدرة التلاميذ على التفكير والتحليل وربط الحاضر بالماضي والتنبؤ بالمستقبل ، مما يؤدى لتنمية المواطن الصالح الذي يستمر في التعلم مدى الحياة وما ينمي لديه جميع الجوانب الإنسانية كالميل للوطن و المشاركة الفاعلة في إنمائه حتى يكون عضوا فعالا في مجتمعه.

الشروط الواجب توافرها عند اختيار الأحداث الجارية

(الجمل، ٢٠٠٥ ،ص ٣٠٢- ٣٠٥) ، و (جامل٢٠٠٢، ص ٨٩) ، (خضر ١٤٢٦هـ مرجع سابق ، ص١٦٥)

١ – التخطيط والإعداد المسبق للحدث الجاري: حيث ينبغي على المعلم ألا يترك اختيار الحدث الجاري للموقف التدريسي داخل الفصل، بل على المعلم أن يقوم بالإعداد المسبق له فيحدد أهدافه التي يسعى لتحقيقها، وأساليب تنفيذه والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، وأساليب التقويم، وعملية ألإعداد هذه تُوضِّح مسار التعلم، وتُيَسِّر عملية التنفيذ، وتُحَقِّق الأهداف المرجوة من استخدام الأحداث الجارية.

٢- ضرورة ارتباطها بالهدف: يجب أن يُراعَى عند استخدام الأحداث الجارية ارتباطها بالأهداف؛ بمعنى أن يقوم المعلم باختيار الحدث الجاري الذي يحقق أهداف الموضوع الذي يقوم بتدريسه ، كما يجب عليه أن يراعي عند استخدام الحدث الجاري تحقيق الأهداف بمستوياتها المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.

٣- مراعاة قدرات المتعلمين: فنظرا لاختلاف قدرات المتعلمين يجب أن تُراعَى عند اختيار الحدث الجاري قدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، وكون الحدث وما يحويه من جوانب كلها ذات معانٍ وقيمٍ بالنسبة للمتعلم، فهناك من الأحداث ما يمكن استخدامه في المرحلة الثانوية والجامعية معا، وإمكانية استخدام الحدث الواحد في المستويات المختلفة يتوقف على طريقة عرضه

ومصادر الحصول عليه فالمعلم مثلا يمكنه أن يبدأ في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالقضايا والمشكلات المرتبطة بالبيئة المحلية، ثم ينتقل في المراحل الأخرى إلى القضايا القومية والعالمية.

٤- التفاعل بين المعلم والمتعلم: تُسهِم الأحداث الجارية في خروج المتعلم من الموقف السلبي في العملية التعليمية فيصبح متعاونا مع الآخرين ، وتنمو لديه روح العمل الجماعي وذلك من خلال مشاركته في إعداد اللقاءات والندوات والمناقشات والنقد البناء ومتابعته للأحداث عبر المصادر المختلفة للحصول على المعلومات كوسائل الإعلام والصحف والمجلات والدوريات وغير ذلك من المصادر فكل ذلك يُخْرِج المُتَعَلِّمَ من الطُّرُق التقليدية في العملية التعليمية، والتي تجعله سلبيا وظيفته الحفظ واستظهار المعلومات ، فالأحداث الجارية تجعل المعلم موجها حاذقا على أن تتم دراستها في جو من التفاعل بين المعلم والمتعلم وإلا فقدت أهميتها ووظيفتها التربوية.

٥- إثارة الدافعية عند التلاميذ: يجب أن يثير الحدث عند التلاميذ الدافعية نحو دراسة الموضوع ومتابعته، وهذا يتوقف على اختيار المعلم للحدث وطريقة عرضه فبإمكان المعلم أن يختار الحدث المناسب، ولكن عليه عند عرضه أن يُشْعِرَ المُتَعَلِّم بأهميته، وكلما كان الحدث في مستوى المُتَعَلِّم ومرتبطا بواقعه كلما كان ذلك دافعا لمتابعته، مما أوجب على المعلم أن يحقق أقصى قدر ممكن من الإثارة عند التلاميذ كأن يبدأ بالمشكلات والقضايا المحلية التي يشعرون بها خاصة في المراحل الأولى.

٦- ضرورة أن يُسْتَقَى الحدث الجاري من مصادر متاحة للتلاميذ: وهذا يتوقف على المرحلة العمرية للتلاميذ وعلى الخلفية الثقافية لهم ، ففي المرحلة الأولى يمكن أن يُسْتَقَى الحدث الجاري من خلال الصحف والمجلات والاستماع إلى الإذاعة والتلفزيون أو نشرات الأخبار أو البيئة المحلية التي يعيش فيها التلاميذ. وفي المراحل الثانوية والجامعية يُسْتَقَى من مصادر أخرى كالمؤتمرات واللقاءات العلمية والندوات التي تُعَدُّ لمناقشة الأحداث الجارية، أو الشبكة العنكبوتية، إضافة إلى المصادر السابقة. (الجمل،٢٠٠٥ ص٣٠٢- ٣٠٥)

٧- أن يساعد الحدث الجاري على معالجة الماضي والحاضر، بمعنى أنه يمكن استخدام الأحداث الجارية مرآة للماضي، كما يمكن أن يساهم في تقدير أثر

الأحداث الماضية على القضايا الحاضرة، وهذا يساعد التلاميذ على تكوين علاقات بين الأحداث التاريخية والمواقف الجارية.

٨- أن يتضمن معلومات إضافية ليس موجودة بالكتاب المدرسي.

٩- وضوح المادة المنتقاة في مصادر الإعلام من حيث الصدق والدقة؛ بحيث يستطيع التلاميذ الكشف والتحقق من المصادر التي تقوم على صدق المحتوى وعلى الموضوعية، والمصادر التي تتحيز في عرضها للأحداث.

١٠- الملاءمة: أي أن تكون الأحداث المختارة ملائمة لمستوى نضج التلاميذ ، ومُسْتَنِدَةً إلى خبراتهم السابقة، وأن تكون خالية من المصطلحات غير المألوفة بالنسبة لهم ، وأن تحتوي على معلومات كافية ، وأن تعالج الموضوع من جميع نواحيه، وأن تكون مُشَوِّقَة ومناسبة لما يوجد بين التلاميذ من فروق فردية.

١١- الصدق: يجب أن تحتوي المادة المختارة على ما يدل على صدقها ودقتها سواء بالنسبة للمستوى المحلي أو العالمي ، بحيث يستطيع القارئ أن يميز بين الحقيقة والشائعة ، وبين الواقع والدعاية المعروضة.

١٢- الأهمية: يجب أن يلاحظ المعلم مستوى أهمية الحدث الجاري. فقد يكون على مستوى الحي أو القرية، وقد يكون على المستوى العالمي.

١٣- الحداثة: أي أن تكون المادة المختارة على مستوى من الحداثة يميزها عن محتوى المنهج، وهذا يقضي أن يكون المعلم على دراية بالتطورات التي تحدث في مجال الأحداث المتصلة بالمواد الاجتماعية.

١٤- الإثراء: أي أن تكون المادة المختارة ذات آثار ملموسة على الأفراد والجماعات أو الدول، مثل الأحداث المتعلقة بالصدمات المسلحة والكوارث أو الأوبئة والثورات، حتى تُتَاح الفرصةُ للتلاميذ للتدريب على متابعة الأحداث وإدراك أسبابها والدوافع الكامنة خلفها، والآثار المترتبة عليها.(الجمل ، ٢٠٠٥، ص ٨٩)

وأضاف خضر شرطاً آخر متمثلاً في نوعية المصدر ويعني، التأكد من استقاء الأحداث من مصادرها الأصلية ومن أعلى المستويات كأن تأتي المعلومة من رئاسة الوزراء أو مسئول عن الحدث، أو من أحد العلماء المعروفين الثقات.

وأضافت دمياطي فيما يتعلق بشروط مدخل الأحداث الجارية العمل على إثارة تفكير التلاميذ بواسطة عرض تلك الأحداث بصورة جذابة وشائقة. (دمياطي،١٩٩٦ ، ص ١٨).

ويضيف منسي أن من بين شروط التدريس باستخدام مدخل الأحداث الجارية تخصيص وقت لتدريب التلاميذ على متابعة الحدث ودراسته وكتابة التقرير عنه. ثم يتم الإعلام عما قام به المتعلمون بحيث يتم عرضه على تلاميذ الصف أو طلبة المدرسة جميعهم. ولا مانع من استغلال الأحداث الجارية بالإذاعة المدرسية أو بالبيئة المحلية.(منسي ١٩٩٩ص١٠٦)

وتضيف الباحثة أن يكون المعلم موجها لتلاميذه إذا كان هناك خلاف في وجهات النظر ليسيروا في الوجهة الصحيحة.

معايير هامه لاختيار الحدث الجاري :-

ذكرت دمياطي أن هناك معايير هامه للحدث الجاري منها:- (دمياطي،مرجع سابق، ص١٦)

- معيار ارتباطها بالمنهج والفائدة منها : حيث إن كل ما يلقي ضوءاً على المنهج من أحداث جارية يجب الاعتماد عليه والاستفادة منه أثناء تدريس المادة العلمية للتاريخ أو الجغرافيا، ومن الشروط التي ترتبط بهذا المعيار صياغة الأفكار الواضحة في عبارات واضحة، واحتوائها على معلومات كافية ومعالجتها للموضوع من جميع جوانبه.
- المعيار السيكولوجي: ويتعلق هذا المعيار بالتلميذ واهتماماته، ومن الشروط التي تتعلق بهذا المعيار مناسبته لمستويات التلاميذ وقدراتهم، استناداً لخبرات التلاميذ السابقة، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ واتفاق أغلب التلاميذ على اختيارها.

أسس استخدام الأحداث الجارية

إن القاعدة الأساسية في معالجة الأحداث الجارية المختارة هي: أن تكون نشاطاً ذاتياً للتلاميذ ، ويتضمن ذلك الأسس التالية:- (مغاوري، مرجع سابق، ص ٨٣)

- أن يترك المعلم الفرصة للتلاميذ لاختيار الأحداث الجارية، والقضايا التي تدخل ضمن مقرر التاريخ ويكون ذلك بتوجيه من المعلم.

- تنويع الحصول على المعلومات ، ويمكن للمعلم في هذه الحالة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، مجموعة تتابع الصحف والمجلات، ومجموعة تتابع برامج التلفزيون لنفس الموضوع، ومجموعة تقوم بأوجه النشاط التربوي كرسم الخرائط أو التصوير الفوتوغرافي.
- أن يوزع المعلم على التلاميذ نصوص الأحداث الجارية وإذا كانت ترتبط بها صور أو رسوم كاريكاتورية يقوم المعلم بتصويرها ونسخها وتوزيعها على التلاميذ.
- أن يقدم المعلم نموذجاً أمام التلاميذ في كيفية قراءة خبر أو مقال وكيفية نقده وقراءة ما بين سطوره واستنباط حقيقة ما يرمي إليه ناشرُ الخبر أو كاتبُ المقالة.
- أن يقوم المعلم بتوضيح العوامل السياسية المرتبطة بالأحداث الجارية وسمات الفترة الزمنية المعاصرة لها.
- أن ينظم المعلم الفصل على هيئة مؤتمر أو لجنة أو مجلس شعبي لمناقشة موضوع ما.
- تدريب التلاميذ على المقارنة بين الأخبار الواردة في أكثر من جريدة عن حدثٍ معين، مما يُنَمِّي لديهم التفكير العلمي الناقد، والقدرة على تكوين الرأي الواضح وعلى معرفة الفرق بين الدعاية والإعلان.
- تدريب التلاميذ على تحديد مواقع الأحداث الجارية على الخريطة .
- قد يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ على إرسال تقارير بوجهات نظرهم في قضية معينة إلى إحدى الصحف أو المجلات.
- يشجع المعلم التلاميذ على رسم صور كاريكاتورية عن حدث منشور مهم.
- إقامة مسابقة في سعة الاطلاع على الأحداث الجارية. (المغاوري ٢٠٠٠ ، ص ٨٣)

مصادر الأحداث الجارية:-

مصادر الحصول على الأحداث الجارية كثيرة ومتعددة و متشابهة ومصادر الحصول على الأحداث الجارية وتكون متشابهة في كثير من الأحيان وتحدث

عنها كثيرون منهم:- (آل عمروا مرجع سابق ،١٥٨) (كيرمان ويوسف١٩٩٢) (Molek,Carol١٩٩٣).)(السيد مرجع سابق ٢١٦- ٢١٧) ,(Hoge, John D.

)(Haas,Mary E, Laughlin, Margaret A.(2000), (1994 .Peter.H. M 2001) (Rainie, lee; Kalsnes, Bente2001،p6)وغيرهم.

ومن هذه المصادر ما يأتي:-

- **الإذاعة والتلفزيون** :- من خلال برامج الأخبار والبرامج الثقافية يمكن جمع كمٍ هائلٍ من المعلومات بشأن الأحداث الجارية في مناطق العالم المختلفة بغض النظر عن البعد المكاني من خلال الأقمار الصناعية نتيجة التطور التكنولوجي الهائل الذي أتاح لنا عرض القضايا والمشكلات بالصور والتعليق عليها وقد انضمت إلى الإذاعة والتلفاز الشبكة العنكبوتية - الإنترنت - التي نافست البرنامج الإخبارية وغيرها في سرعة نقل الحدث وكانت في كثير من الأحيان تسبقهما. (آل عمروا مرجع سابق ، ص ١٥٨).

- **الراديو** :- يوضح كرشان أن من مصادر الأحداث الجارية استخدام أبسط التقنيات ببعض المدارس مثل موجات الراديو القصيرة في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية. كما فعلت مجموعة من التلاميذ في مدينة ردفورد في ولاية ميشيجان حين قاموا بضبط موجات أجهزتهم مع استراليا وبريطانيا وغيرهما وربطوا المعلومات التي حصلوا عليها بدروس مادة الجغرافيا. (Peter.H. M 2001)،

- **الصحف والمجلات والنشرات:-** تتميز الصحف والمجلات والنشرات بقدرتها على متابعة الأحداث أولاً بأول، وأنها تُبْرِزُ الآراء والاتجاهات ووجهات النظر المتعلقة بالأحداث الجارية، وأنها أكثر ملاءمة لتلميذ المرحلة المتوسطة والثانوية من تلميذ المرحلة الابتدائية. ولذا فيُفَضَّل أن يَتَدَرَّب التلاميذ على جمع قصاصات الصحف والمجلات بصورة منتظمة، وملاحظة تسرب الأنباء والحقائق المشوهة التي تخدم مصالح أعداء الأمة .(آل عمرو١٤٢٤ص١٥٨)

وذكر كيرمان و يوسف : أن الصحف والمجلات الدورية تُعْتَبَر من أهم مصادر الأحداث الجارية. ومعظم هذه الصحف والدوريات تَكتُب مواضيعها بأسلوب يلاءم مستوى القُرّا، وعادة ما تحتوى على صورٍ وأشكالٍ توضيحيةٍ، كما

ذكر أن استخدامها يتطلب ذكاء وفهماً لكيفية اختيار و إنشاء وتحوير أو تشويه بعض الموضوعات المطروحة .

هناك صحف ومجلات محلية تتصدى للأخبار المحلية وتخرجها في صور جميلة. وأيضاً صحف تُعْنَى بالأخبار القومية والعالمية وهذه هامة جدا لمعلمي وتلاميذ المرحلة الثانوية في الدراسات الاجتماعية.

في بعض البلاد توجد طبعات أسبوعية من الصحف والمجلات والدوريات خاصة بالتلاميذ ويصاحبها مرشدٌ خاصٌ للمعلمين، ويتم تكييف هذه المطبوعات بما يتفق مع احتياجات تلاميذ المرحلتين المتوسط والثانوية، وعادةً ما تكون موضوعاتها هادفة وممتعة.(**Kerman, Joseph M**.1992,).

- **الكتب المتخصصة والمراجع** :- تعتبر الكتب والمراجع الحديثة من المصادر الهامة التي تتناول القضايا والمشكلات المعاصرة بطريقة عملية وعميقة ؛ حيث تُمَكِّن التلاميذ من الاطلاع على أحدث التطورات والقضايا المعاصرة ومعالجتها كأحداث جارية .

- **الرحلات التعليمية الميدانية** :- تُتِيحُ مثلُ هذه الرحلات للتلاميذ المشاركةَ الميدانية والحصول على المعلومات والمفاهيم خارج المدرسة كالرحلات لمواقع الحدث كالآثار ، أو الظواهر الطبيعية كموقعٍ لبركانٍ أو زلزالٍ ما.

- **الرسوم والتمثيليات والأفلام التعليمية والصور** :- فهذه لها دورها في تدريس الدراسات الاجتماعية (المواد الاجتماعية) حين لا يتمكن المعلم من استخدام الخبرات المباشرة فيجد في الرسوم الكاريكاتورية أو البيانات أو الكروكي أو الأفلام التعليمية أو التسجيلات وغيرها ما يعينه على التعرف على كثير من الأحداث والقضايا.

الشبكة العنكبوتية العالمية (الانترنت) :- وتُعْتَبَر من أَيْسَرِ مصادر المعلومات المعاصرة مادياً ، وأكثرها انتشارا وأسرعها اتصالاً، وتتنوع معلومتها التي تقدمها عبر مواقع وكالات الأنباء ، أو مواقع الدردشة وساحات الحوار، أو عبر موقع عرض المعلومات العادية والمواقع العلمية المتخصصة وغير ذلك. (آل عمرو ١٤٢٤ص ١٥٩).

وذكر رنين لي، كالسنس بنت : كيف استخدمت الشعوب وآلاف التلاميذ الشبكة العنكبوتية، وكيف تعتبر الشبكة العنكبوتية ثالث مصدر لتعلم الأحداث

الجارية في أمريكا، وأنها أصبحت الأولى لاستقاء المعلومات خلال الأحداث الإرهابية. (Rainie, lee; Kalsnes, Bente2001 p6).

- **المؤتمرات العلمية المحلية والعالمية:-** تُعَدُّ المؤتمراتُ العلميةُ المحليةُ والعالمية مصدراً من مصادر انتقاء الأحداث الجارية حيث تُعْقَدُ المؤتمراتُ واللقاءاتُ والندواتُ المستمرةُ لتستعرض القضايا والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات سعيا للحصول على حلول لها مما أوجب متابعة أحداثها والاستفادة منها، وإن كان ذلك صعباً في المراحل الأولى من التعليم، إلا أنه يجب الاعتماد عليها مصدرا أساسيا في المراحل المتقدمة كالثانوية والجامعة.

- **البيئة المحلية:-** وهي مصدر هام من مصادر الحصول على الأحداث الجارية إذ يجب على المعلم أن يستغل القضايا والمشكلات الموجودة في بيئة التلاميذ لأنها تعد مصدرا حيويا في إثارة الدافع نحو متابعة الأحداث والتفاعل معها. (الجمل ٢٠٠٥ ، ص ٣٠٧)

- **المصادر البشرية:-** وتتمثل في المحاضرين وكِبار الكُتَّاب والمُعَلِّقين والمُحَلِّلِين الاقتصاديين وغيرهم حيث يمثلون مصدرا هاما نتيجة لاهتماماتهم الشخصية بمثل هذه الأحداث والقضايا، ومتابعتهم لها المستمرة والجادة، مع تدعيم آرائهم بالأدلة والبراهين مما يجعلهم مصدرا ثريا لمعرفة الأحداث الجارية.(السيد،٢٠٠٢م ٢١٦- ٢١٧)

- مقابلة المسئولين المحليين لسماع رأيهم حول أحداث معينة.

رصد الآراء و الإشاعات التي تدور بينهم حول أحداث معينة، بغرض استخلاص الدلالات . (خضر، ٢٠٠٦ ، ص١٦٥).

وتخلص الباحثة إلى أن مصادر مدخل الأحداث الجارية كثيرة ومتنوعة، ونحن في هذا العصر تصلنا المعلومات في حينها مما يزيد أهمية تدريس الأحداث الجارية وتعويد التلاميذ على متابعتها وتحليلها وربطها بمعلوماتهم مما يساعدهم على التعلم المستمر.

مداخل الأحداث الجارية

تشير الباحثة أن مداخل الأحداث الجارية لها ثلاثة مداخل شائعة في دول الغرب أكثر منها في البلدان العربية ، وأن إعادة تنظيم محتوى المنهج تتم حسب المدخل، و أن هذه المداخل تُسْتَخْدَمُ حسب الأهداف العامة للمادة، أي أن تَعَدُّدَ مداخل الأحداث الجارية راجعٌ إلى طبيعة الحدث الجاري وطبيعة العملية التعليمية، وفلسفة المنهج. أوضح بيتر هـ. مارتوريللا عن الأحداث الجارية أنها: إشراك التلاميذ في النقاشات التي تتضمن الأحداث الجارية الهامة ، ويشمل ذلك بعض المفاهيم التربوية العالمية، لأن التربية متعددةً بتعدد الثقافات والمجتمعات، مما يُتِيحُ للمعلم إمكانية استخدام الأحداث الجارية بعدة مداخل لتحقيق أهم أهداف منهج المواد الاجتماعية (الدراسات الاجتماعية) عن طريق توجيه التلاميذ لتحليل وشرح الأخبار. (بيتر هـ. مارتوريللا، ٢٠٠١م)

ومن المداخل للأحداث الجارية ما يلي :-

١- المدخل المباشر :The Direct Approach(مغاوري،٢٠٠٠، ص ٨٣)

ويهدف هذا المدخل إلى تنمية وعي التلاميذ بالقضايا والأحداث الجارية بمدخل مباشر؛ وذلك من خلال تخصيص جزء من وقت الحصة يتراوح مابين ٥إلى١٠ دقائق، أو تخصيص حصة أسبوعية لمتابعة القضايا والأحداث المطروحة على الساحة والمرتبطة بموضوع الدارسة من خلال تكليف بعض التلاميذ بجمع معلومات، أو إعداد تقارير عن قضية ما، ثم تتم مناقشتها داخل الفصل حيث يشارك فيها كل تلميذ ويُسْمَح لهم بإبداء الرأي حول الحدث الجاري ، وعليهم أن يحللوا دوافعه وأسبابه ، ويخرجوا بنتائج وتعليمات من دراسته.

ولكي يُعالَجَ الموضوع بشكل أكثر تفصيلا يجب أن تستغرق دراسةُ الحدث الجاري أكثر من حصة بحيث تُعالَجَ في كل حصة جزئية من هذا الحدث بصورة أكثر عمقا واتساعا حتى تتم تغطية الموضوع تغطية شاملة.

واتفق كل من الجيزاوي ومنصور في تلخيص أساليب هذا المدخل في الأتي:- (الجيزاوي ٢٠٠٢ ،ص ٤٢. منصور ٢٠٠٥،ص ٥١)

أ- تخصيص بضع دقائق من (٥ إلى١٠) من حصص الفصل اليومي .

ب- تكليف التلاميذ بعمل تقارير عن أحداث معينة على أن تكون من الأحداث الجارية.

جـ - تخصيص حصة دراسية كل أسبوع لتناول الأحداث الجارية.

د- تصنيف الأحداث الجارية تصنيفاً عرضياً محلياً، وإقليمياً، وقومياً وعالمياً حتى يُسْتَطاعَ الاختيارُ المناسبُ لاحتياجات التلميذ.

و- التخطيط لدروس معينة بغية معالجة موضوع محدد وذي أهمية كبيرة من خلال الأحداث الجارية.

٢- المدخل غير المباشر:The Indirect Approach

(مغاوري مرجع سابق ص ٨٣)،(الجمل مرجع سابق ، ص٣٠٨ ، الجيزاوي ٢٠٠٢ ، ص٤٢. منصور ٢٠٠٥، ص٥١):-

هذا المدخل يستخدم الأحداث الجارية بشكل عرضي من خلال الموضوعات الدراسية المقررة على التلاميذ أي من خلال ربط الموضوعات التي تقوم دراستها بالواقع الذي نعيشه ، وهذا الربط بين أحداث الحاضر الذي نعيشه والماضي الذي ندرسه يجعل المادة الدراسية أكثر دلالة ومعنى في حياة التلاميذ ، ويخرجها من الدائرة التقليدية التي تعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها ، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية كاملة بكل ما يحدث حوله حتى يُحَقِّقَ الربطَ بين هذه الأحداث والموضوعات التي يقوم بتدريسها (الجمل مرجع سابق ، ص٣٠٨)،

بمعنى أن هذا المدخل مساعد للمادة الدراسية ولا يدرس في عزلة عن المنهج فهو يحقق أهدافا كثيرة تساعد التلميذ على الربط بين الماضي والحاضر، وتسهل عليهم المقارنة بين حدث في الحاضر وبين آخر في الماضي، وهنا يجب على المعلم ترك الفرص للتلاميذ لربط الأحداث الجارية بأساسيات المادة الدراسية، وذلك يتيح لهم ممارسة أنشطة متنوعة فيجمعون قصاصات من الصحف أو

مواد أخرى وقد يستعينون بالوسائل السمعية والبصرية وغير ذلك. (مغاوري ، مرجع سابق، ص ٨٣) .

و تشير الباحثة إلى أن مدخل الأحداث غير المباشرة ليس منفصلا عن المادة الدراسية ولكنه مساعد لها. وتهتم بتحديد أساليب استخدام هذا المدخل المحقق لأهداف الدرس، ولهذا كان هو المتغير المستقل لهذه الدراسة الحالية حيث أن المعلم والمعلمة لا يستطيعان في ظل المنهج الحالي تغييره وإنما يُضيفِان عليه الإثراء لمعلومات التلاميذ، وتهيئة التلاميذ بتحفيز دافعيتهم للتَّعَلُّم حيث يُرْبَطُ الماضي بالحاضر عن طريق هذا المدخل.

ويكون هذا الربط بـعدة وسائل منها :- الجيزاوي ٢٠٠٢ ،ص ٤٢. منصور ٢٠٠٥،ص ٥١).

أ- إثارة انتباه التلاميذ إلى الأحداث والتطورات الجارية(كمدخل وتهيئة للدرس خمس دقائق مثلاً).

ب- ربط الأحداث الجارية بالأحداث الماضية و المقارنة بينهما.

جـ- جعل الماضي أكثر وضوحاً وفهماً بالنسبة للتلاميذ. وليس هذا مقتصرا على الأساليب فقط ولكن هناك مناقشة الأحداث الجارية المرتبطة بالموضوع - مجال الدرس- ، وإلقاء المحاضرات حول الأحداث الجارية ، و توجيه التلاميذ نحو أنشطة أخرى مثل القراءات الخارجية وسماع الأخبار و متابعة الأحداث من خلال الشبكة العنكبوتية، وتكليف التلاميذ بعمل مجلات أسبوعية أو شهرية عن الأحداث الجارية المهم ، إلى غير ذلك.

و تضيف الباحثة تشجيع التلاميذ على عمل كُتَيِّب لكل فصلٍ دراسيٍ حيث يقوم كل تلميذ في حصص الاجتماعيات بكتابة حدث مهم خلال الأسبوع، ثم يُجْمَعُ ما كُتِبَ على شكل كُتَيِّبٍ بعنوان الأحداث الجارية خلال الفصل الدراسي لعام كذا.

ومن خلال تناول المعلم والتلاميذ للخبر تكون لديهم القدرة على التفكير العلمي. " وخير تعليق يمكن أن يقال هنا هو ما قاله العالم التربوي الفرنسي أيرنست Ernest حقاً إن الصحف اليومية تعتبر أغلى من أي كتاب مدرسي، وإن الشخص الذي يتفحصها بطريقة سريعة دون أن يحلل ويفسر ويدرك ما يثيره شخصياً هو شخص أعمى". (Kirman Josefh1992,p40)

٣- المدخل الشامل: THE INCLUSIVE APPROACH

يعتمد هذا المدخل على معالجة الموضوعات الدراسية وفق الأحداث الجارية بحيث تشتمل تلك الموضوعات على جوانب المجتمع في الوقت الحاضر انطلاقا من أن أحد الأهداف الأساسية لمنهج التاريخ هو فهم المجتمع الذي نعيش فيه والمشاركة الفَعَّالَة في وضع الحلول لكافة القضايا والمشكلات التي نعيشها ، وهذا المدخل يساعدنا على تناول الأحداث الجارية من كافة جوانبها المختلفة سواء أكانت تلك الجوانب سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو مرتبطة بمواد دراسية أخرى من التاريخ أو الجغرافيا أو علم النفس أو الاقتصاد أو غيرها من المواد الدراسية الأخرى. (الجمل ،مرجع سابق، ص ٣٠٨)

وذكرت المغاوري عن هذا المدخل: أنه يُحَقِّقُ أحد أهداف المواد الاجتماعية الواسعة الانتشار وهو فَهْمُ العالم الحاضر، والتطبيق الكامل لهذا المدخل يخضع للمنهج بحيث تشمل موضوعات الدراسة جوانب المجتمع في الوقت الحاضر(المغاوري ،٢٠٠٠، ٨٣).

ونجد أن ولاية كاليفورنيا أوجدت يوما للتاريخ القومي في عام ٢٠٠٣م ، وهو برنامج مدخل الأحداث الجارية لتاريخ كاليفورنيا على نطاق الولاية وكان بعنوان الخبرة التعليمية للتاريخ الأساسي للتلاميذ من المرحلة الرابعة حتى الثانية عشرة لا لتعليم الأحداث الجارية في التاريخ فقط وإنما هم أيضا يستعملون ما قد تعلموه من خلال الإنتاج الإبداعي بواسطة تطوير البحث والمهارات التحليلية لمعالجة المعلومات والمعنى من يوم التاريخ (٢٠٠٢- ٢٠٠٣) (history day18p ٢٠٠٣).

ولخص هذا المدخل بنقطتين كل من الجيزاوي و منصور :- (الجيزاوي٢٠٠٢، ص ٤٣، منصوره٢٠٠٥، ص٥٢)

- استخدام الحدث الجاري سبيلاً لفهم تطور حدث تاريخي ما يتشابه معه في نواحي متعددة.

- تضمين الاختبارات بعض الأسئلة التي تتصل بالأحداث الجارية أو القضايا المعاصرة.

وتعقب الباحثة: لم تتوقف دراسة مدخل لأحداث الجارية عند دراسة الاجتماعيات فحسب، عند الغرب بل تعداها ليشمل عدداً من المواد الدراسية، ومجالات التسويق كما في دراسة Przyby,Jeff and Others1995 التي استخدمت الأحداث الجارية من خلال المنهج التجريبي للدعاية والإعلام.

وهكذا نجد أن دراسة المدخل الشامل للأحداث الجارية هو الشائع في دول أوربا وأمريكا، في الوقت الذي لا وجود له في المدارس العربية.

ونلخص ما سبق فيما يلي :-

١- أن أسلوب المدخل الشامل يتناول موضوعات الأحداث الجارية عامة وليست فقط تلك المرتبطة بالمنهج وإنما بأهداف تدريس التاريخ العامة.

٢- تضمين الاختبارات الأحداث الجارية.

وجميع هذه المداخل يمكن استخدامها للمرحلة المتوسطة بحسب أهدافها والنمو العقلي الخاص بالتلميذ بهذه المرحلة، وسوف يستفيد منها التلميذ كما أشار إلى ذلك الكثير من الدراسات الأجنبية.

بينما تُدَرَّس الأحداث الجارية في الدول العربية عن طريق مدخل الأحداث غير المباشرة حتى لا يمس المنهج الأساسي للموضوع، وإنما يُسْتَخْدَم كتهيئة للدرس. وقد يجد المعلم بعض الصعوبات في تطبيق الأحداث الجارية.

وترى الباحثة أنه من الأنسب للبلدان العربية وخاصة المملكة العربية السعودية أن نراعي وجود المنهج الدراسي، كما ترى أنسب مدخل في الوقت الحاضر يمكن استخدامه مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة.

إستراتيجيات تحليل الأحداث الجارية:-

ذكر Peter H .Martorella أن المدارس المتوسطة والثانوية في أمريكا تخصص يوماً معيناً لمناقشة الأحداث الجارية مع تلاميذ الفصل ، فعند ممارسة هذه الطريقة يَشْعُر التلاميذ أن الأحداث الجارية المعاصرة أحداث هامة ولها مكانتها في حياتهم اليومية. لأن تضمين الأحداث الجارية في المناهج يُبْرِزُ حقيقة أهمية الدراسات الاجتماعية وكيف أن الماضي و الحاضر و المستقبل يرتبطون مع بعضهم. (Peter H .Martorella،2001)

ويوضح ميريفيلد وريمي أن معلمة تدعي كوني وايتConnie White تعمل في ثانوية لندن : عمدت إلى استخدام الأحداث الجارية بطريقة فَعَّالَة ومرنة في منهجها ، حيث كانت تناقش موضوع الحروب الصليبية ثم بدأت حرب الخليج فغيرت مخطط الدرس التالي وركزت على معلومات الحضارات العربية وربطتها بحرب الخليج ، وبعد ذلك عمل التلاميذ في مجموعات يعاون بعضها البعض لتحديد الأحداث التاريخية السابقة ، ودور المنطقة العربية في الصراعات العالمية، ثم استخدم التلاميذ شفافيات تصف تغيير الحدود في الشرق الأوسط عبر التاريخ وكيف أن القوة غيرت الحكم عبر مئات السنين.

ولزيادة إلمام التلاميذ وفَعَّالية النقاش استضافت كوني محاضرا للتحدث عن الموضوع ، وطالبت بعض التلاميذ بتمثيل "مؤتمر السلام" ، وكنشاط نهائي قام التلاميذ بمشاركة نظرائهم من تلاميذ سويسرا فيما توصلوا إليه من مرئيات عبر الشبكة العنكبوتية. (Haas,Mary E, (Merryfild and Remy1995) Laughlin, Margaret A.(2000),

الصعوبات التي تعوق استخدام الأحداث الجارية

ذكرت دراسة كل من دمياطي والجمل وخضر - وكلها مراجع سابقة – الصعوبات التي تعوق استخدام الأحداث الجارية واتفقت على المعوقات التالية: (اللقاني١٩٧٨م، دمياطي ١٩٩٦م،السيد ٢٠٠٢ والجمل٢٠٠٥ م و خضر٢٠٠٦م، ص ١٩- ٢٠ ،ص٣١٢- ٣١٤، ص ١٦٦).

١- خوف المعلمين أن يَحُولَ استخدامُ الأحداث الجارية دون إتمام المقررات الدراسية خلال العام الدراسي.

٢- التزام المعلمين بنظام الامتحانات المعمول به، و الذي يغطي موضوعات الكتاب دون غيرها.

٣- تردد المعلمين في معالجة المشكلات ذات الطابع السياسي، خوفاً من ردود الأفعال غير المشجعة في المدرسة والمجتمع.

٤- عدم إدراك بعض المعلمين للعلاقة الوطيدة بين المدرسة والعالم الخارجي.

٥- عدم توفر معلمين أكْفَاء على درجة كبيرة من الاطلاع واتساع الثقافة.

٦- الخوف من قلة مصادر الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.

٧- وأضاف اللقاني وزميله و السيد عدم امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لاستخدام الأحداث الجارية . (اللقاني وزميله ١٩٩٦ ص٢٢٨، السيد، ٢٠٠٢، ص ٢٢٠)

ويحتاج استخدام الأحداث الجارية إلى العديد من المهارات كالقدرة على إدارة المناقشة وضبطها والنقد والتحليل وإدراك العلاقات والقدرة على تحفيز التلاميذ وإثارة تفكيرهم ، ونظراً لافتقار العديد من المدرسين لمثل هذه المهارات فإننا نجدهم يفضلون استخدام الطرق التقليدية والتي لا تحتاج منهم أكثر من نقل ما في الكتاب المدرسي إلى عقول التلاميذ لحفظها واستظهارها.

إن ضعف حماس المعلم لاستخدام الأحداث الجارية يعود لقلة المصادر الموثقة التي تعرض الحدث، وإلى عدم فهم بعض المعلمين للأحداث على حقيقتها، فقد يتعرض المعلم للحرج خاصة إذا تعرض لكثير من أسئلة التلاميذ داخل الصف عن الحدث ، وهو غير مستعد للإجابة عليها فيقع في الحرج أمامهم.

وتخلص الباحثة إلى أن ضعف استخدام الأحداث الجارية يعود إلى المنهج والمعلم الملقِّن وغير المدرب، وبيئة المدرسة، والتلميذ غير النشط.

دور المعلم في استخدام الأحداث الجارية

(اللقاني وآخران، ١٩٧٨ ص ٢٠٨- ٢١٠)، (خضره٢٠٠٥ ، ١٦٦- ١٦٧.)، (الجمل مرجع سابق،٣٠٩).

أشار كل من الجمل وخضر إلى دور المعلم في استخدام الأحداث الجارية وذلك عن طريق:-

١- إنشاء صحيفة حائط أو لوحة إعلانات داخل حجرة الصف تخصص كل منه للأحداث والقضايا.

٢- تخصيص ركن خاص في لإذاعة المدرسية بإذاعة الأخبار المتعلقة بالأحداث الجارية ذات العلاقة بالموضوعات الاجتماعية.

٣- إعطاء المعلم فرصة للتلاميذ لاختيار الأحداث الجارية التي تدخل ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية.

٤- تنوع مصادر الحصول على المعلومات، كأن يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات يتولى بعضها متابعة موضوعات معينة في الصحف اليومية، ويتولى بعضها الآخر برامج الإذاعة والتلفزيون.

٥- تدريب التلاميذ على رسم الخرائط الجغرافية والزمنية لموقع الأحداث.

٦- وأضاف الجمل إثارة اهتمام المتعلمين لمتابعة الحدث الجاري .

٧- التخطيط مسبقاً لاستخدام الحدث الجاري.

٨- مشاركة المتعلمين في مناقشة الأحداث الجارية.

٩- السماح للتلاميذ بإبداء الآراء حول الأحداث الجارية.

١٠- تحليل الآراء المعارضة والمؤثرة في الحدث الجاري.

١١- طلب التلاميذ جمع الصور والرسوم المرتبطة بالحدث الجاري.

١٢- تشجيع التلاميذ على مناقشة وإثارة الجدل حول الحدث الجاري وهذا ما يثير الفروض وهي مرحلة من مراحل التفكير العلمي .

١٣- إبراز القيم الإيجابية والسلبية في الحدث.

١٤- إتاحة الفرصة للحكم على الحدث.

١٥- طرح التساؤلات والاستماع إلى آراء التلاميذ حول الحدث الجاري.

١٦- تشجيع التلاميذ على الخروج بالتعميمات من الأحداث الجارية وهنا يُدْعَم التفكير من خلال مادة التاريخ.

١٧- المشاركة في إعداد الندوات وإدارة المناقشات حول الحدث الجاري.

١٨- تقييم ما قدمه التلاميذ في الحدث الجاري معرفياً و مهارياً ووجدانياً.

وذكر بيتر هـ : ينبغي تشجيع تلاميذ المرحلة المتوسطة على عمل لوحات إعلانية يغذونها بمعلومات وصور ومقالات عن الأحداث الجارية التي تشد انتباههم في المجتمع ؛ بحيث تنمو وتكمل صورة تلك الأحداث يوماً بعد يوم.
(Peter H .Martorella،2001)

وعلى المعلم تزويد لوحة الإعلانات بما يجمعونه من معلومات تلاءم الدرس. كما يمكن للمعلم التحفيز على تحليل الأحداث المعاصرة بصفة دورية عن طريق الأنشطة الحركية مثل تمثيل دور المذيع، وتوزيع التلاميذ مجموعات كل مجموعة تلقي تقريراً عن حدث محلي أو قومي أو عالمي.

وتضيف دمياطي (دمياطي مرجع سابق ص٨، ١٧) إن مسؤولية التعلم لا تقع على عاتق المعلم وحده بل في الأساس تقع على عاتق التلميذ ويكون المعلم هو الشخص المساعد والمرشد لهذا التلميذ في عملية التعلم، فالبر غم من تدريس أحد المعلمين لمجموعة من التلاميذ لمقرر محدد، فإننا نلاحظ اختلاف معدلات تحصيل التلاميذ وتباينها مما يؤكد مسؤولية التلاميذ عن التعلم. ولكن ليس معنى ذلك تخلي المعلم عن وظيفته كمرشد وموجه وميسر للعملية التربوية، بل عليه أن يُيَسِّر صعوبات المواد التعليمية ، ويفتح لهم مغاليقها وإزالة العوائق التي تقابلهم أثناء مسيرتهم العلمية ويكون ذلك من خلال استخدام تلك المداخل المناسبة والتي تسهل وتفتح مغاليق المواد وصعوبتها.

ومن أهم المداخل التدريسية التي من خلالها يتم تقديم المواد الاجتماعية بصورة شيقة ، ويساعد على تحقيق أهداف تدريس المادة هو: مركز اهتمام التلميذ ومركز اهتمام المجتمع، ولكي تُحَقِّقّ هذه المداخل الهدف منها بحيث تُسَهِّل على التلميذ المادة العلمية وتُقَرِّبُها من اهتمامه ، ويستفيد منها بصورة فَعَّالَة.

وتشير الباحثة إلى أهمية دور المعلم الموجه والمحفز للتلاميذ للمواظبة على التعلم المستمر دون كلل.

دور المعلم في توظيف الأحداث الجارية داخل الفصل

يتلخص دور المعلم في توظيف الأحداث الجارية داخل الفصل في عدد من الخطوات منها: (خضر، ٢٠٠٦م ، ص١٦٦ – ١٦٧)

– توزيع المعلم نصوص الأحداث والقضايا المرتبطة بالأحداث الجارية وكذلك الرسوم الكاريكاتورية والصور.

- بيان أهمية الأحداث الجارية وتحديد الأهداف المتوقع بلوغها من دراسة هذه الأحداث.
- يطلب من التلاميذ قراءة النصوص قراءة واعية ناقدة.
- الإشارة إلى العوامل الاقتصادية والجغرافية والسياسية المرتبطة بالأحداث والقضايا.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير بشكل كاف في الأحداث المعروضة بين أيديهم.
- تحديد المفاهيم الجديدة المتضمنة في الأحداث الجارية.
- يطلب من التلاميذ تحديد مواقع الأحداث الجارية على الخريطة الزمانية.
- يطلب من التلاميذ تحديد مواقع الأحداث الجارية على الخريطة المكانية.
- يحدد للتلاميذ أسباب الأحداث والقضايا، ويذكر المواقف والمشكلات المتصلة بها.
- يطلب من التلاميذ عرض التطور التاريخي للمشكلة أو الحدث بهدف الربط بين الماضي والحاضر.
- المناقشة للموضوعية بين التلاميذ لوضع حلول المشكلة أو الحدث، وتوقع الآثار المستقبلية المحتملة. وهذه الخطوة بحد ذاتها تقود التلاميذ للتفكير العلمي.

وذكر الجمل أنشطة مرتبطة بالأحداث الجارية والتي تساعد على تحقيق أهدافها:- (الجمل، ٢٠٠٥م، ص٣٠٩- ٣١٠)

- إعداد تصور مبدئي للموضوع الذي تتم دراسته في منهج التاريخ والأحداث الجارية المرتبطة به.

وترى الباحثة من أن من أهم هذه الأنشطة التي تساعد على نجاح الأحداث الجارية: أن يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ بإعداد تَصَوُّرٍ مبدئيٍ على شكل جدولٍ تُوَضَّح فيه الموضوعات التي سوف تُتَنَاوَلُ هذا العام، والأحداث الجارية المرتبطة بها. عددها ونوعها سياسي أو اجتماعي، وربما يحدث ويحدد المناطق حسب سن التلميذ لقرب أو بعد الحدث عن التلميذ واهتماماته وهكذا، وهذا الإعداد المُسْبَق يساعد المعلم على تحديد الدور الذي يجب أن يقوم به عند دراسة كل حدث من الأحداث المُتَّفَق على دراستها، إضافة إلى أن هذه الأحداث تحتاج من المعلم

للقراءة والبحث والاطلاع حتى يكون على استعداد لاستقبال أي تساؤلات من التلاميذ ومناقشتها معهم، وكذلك يساعد التلاميذ على البحث عن المعلومات المرتبطة بالحدث، وجمع الصور والأشكال والبيانات المطلوبة للدراسة من المصادر المختلفة.

وتُلَخِّصُ الباحثةُ ما سبق في أن الأحداث الجارية طريقة من طرق التهيئة وخاصة مدخل الأحداث الجارية غير المباشر وأنها طريقة تربط الماضي بالحاضر وتتعلق بالمستقبل وتقوم على التحليل والتفسير والتفكير بكل ما يدور حول التلميذ من أحداث حديثة تُنَشِّط ذاكرته كما أثبتت الدراسات السابقة زيادتها للتحصيل كدراسة الدمياطي و مغاوري والجيزاوي و منصور .

وتشير الباحثة إلى أهمية معظم هذه الدراسات وتضيف تركيزها على أهمية التفكير العلمي، وأن للمعلم دورا مهما في تشجيع استخدام مداخل الأحداث الجارية و منهج وأهداف مادة التاريخ ، والتحكم في الطريقة المستخدمة في مدخل الأحداث الجارية هل هي مباشرة أم غير مباشرة أم المدخل الشامل.

وبما أن المعلم أحد أقطاب الدائرة التعليمية ستتطرق الباحثة إليه، ومادة التاريخ- ومدى ارتباطها بالتفكير العلمي كمدخلٍ لجزء مهم في هذه الدراسة.

الدور الرئيس للمعلم في تنمية التفكير

للمعلم دور رئيس في تنمية التفكير. وقد أشار إلى هذا كل من عصر وجروان والقطامي (جروان، ٢٠٠٢ ص٢١- ٢٢، قطامي٢٠٠٤ص٣٤٤)

فإذا عَدَّلَ المعلم سلوكه الصفي وتَحَمَّلَ مسؤولياته الجديدة في تعليم التلاميذ مهارات التفكير فإنه يكون قادرا على تنمية التفكير وتحقيق أهداف التربية الكبيرة ذات الأهمية الواضحة في هذا الزمن الذي يتطلب كل جهد ممكن لإنتاج أفراد في المجتمع قادرين على التعامل مع متطلبات هذا العصر المعرفي والتكنولوجي ويستطيع المعلم أن يلعب هذا الدور مستندا إلى المعطيات والمهارات التعليمية التالية (جروان، ٢٠٠٢ ص٢١- ٢٢، قطامي٢٠٠٤ص٣٤٤):-

- إن إثارة المعلم للسؤال المثير للتفكير واستخدامه في حيثيات العملية التربوية يزيد من إثارة الطلبة ويُحَسِّن من أدائهم المميز والمرتبط بالعمليات الذهنية العليا ، وبمدى إثارة التلميذ وهو مهم في هذه الدراسة .
- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة
- تزويد التلاميذ بتعليقات مناسبة عن رأيهم حول أداء التلاميذ.
- إعطاء الفرص الكافية للتلاميذ للتفكير.
- توفير الطرق المناسبة للحصول على المعلومات والمعرفة .

وبصورة عامة فإن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم كعملية لا يَحُدُّها زمان ولا مكان.

أساليب تنمية التفكير في التاريخ

ذكرت الخضراء من أساليب تنمية التفكير بشكل عام من خلال التاريخ: وتفق معها على ذلك عصر، ٢٠٠٣، ٤٠٥)، (الخضراء ٢٠٠٥، ص ١٣٠- ١٣٢). ما يلي :-

١) تشجيع التلاميذ على تدوين أهم أحداث اليوم المدرسي والحياة من حولهم في تتابع زمني باليوم والساعة والتاريخ، وتحديد أسباب الأهمية وصلتها بما قبلها وأثرها فيما بعدها.
٢) تأليف تقاويم تاريخية للمنزل والصف يسجل فيها التلاميذ ما في المنزل والمدرسة من أحداث وتعويدهم المقارنات والاستنتاج.
٣) تصميم تقارير أو رسائل يوجهها التلاميذ إلى مخلوقات كانت تحيى في الماضي أو ستأتي في المستقبل.
٤) تعويدهم جمع البقايا والآثار التاريخية وفحصها وتدوين معالمها وأزمنتها .
٥) تعويدهم فحص الصور والوثائق واللوحات التاريخية لاستنتاج أهم ملامح العصور القديمة .
٦) تعويدهم البحث عن الملامح التاريخية وتقاليد الكتابة التاريخية بالتعليق والشرح بأمانة وموضوعية وعدم انحياز.

٧) عمل لقاءات مفتوحة أو مقيدة مع الجدات والأجداد والمعمرين في بيئاتهم مستقصيين منهم ما كانت عليه الحياة في الماضي، والعلاقات بين الناس والتقاليد المتبعة في المناسبات .

٨) تدريبهم على التتابع الزمني من خلال ترتيب الأحداث والصور وأحداث القصص، وطوابع البريد وصور الألبومات والرحلات المدرسية.

٩) تعويدهم مقارنة الحاضر بالماضي واستنتاج ملامح التطور و التقدم وأسبابه.

١٠) اصطحابهم في زيارات إلى الأماكن التاريخية .

١١) تعويدهم تجسيد الماضي وإعادة إخراجه في نماذج ومجسمات وخرائط وصور و شرائط فيديو وبرامج كمبيوتر.

أهمية تعليم التفكير

وعن أهمية تعليم التفكير ذكر سعيد وعبد الله أنها:- (سعيد وعبد الله، ٢٠٠٤م، ص ١١٤) ١- تتيح للتلاميذ رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع ، وتطوير قدرتهم على حل المشكلات

٢- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يفكروا تفكيرا إيجابيا يوصل إلى أفكار جديدة .

٣- تحويل التلاميذ إلى مفكرين منطقيين .

٤- الإسهام في تحسين الحالة النفسية للتلاميذ.

٥- اكتساب المعرفة الجديدة واستبدالها بالمعرفة القديمة .

٦- مساعدة التلاميذ في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومعالجة المشكلات الحقيقة في عالم الواقع.

٧- تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسئولية نحو المجتمع.

وتخلص الباحثة إلى أن التفكير يمكن أن يُعَلَّمَ للتلميذ في المدرسة ، ويُرْبَطَ بالحياة اليومية إذا استطاع المعلم أن يُخْرِجَ هذه المكنونات من التلميذ، و أن المعلم له دور مهم في تنمية تفكير التلاميذ أو جعلهم حَفَظَةً فقط، وأن المهارات

الاجتماعية تركز على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين؛ على أن يكون هذا التفاعل تفاعلا إيجابيا، ومن خلال دراسة مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة في الصف وخارجه يمكن للتلميذ الوصول إلى المهارات الاجتماعية المطلوبة منه وتطوير تفكيره بطريقه علمية.

البيئة الملائمة للتفكير

من أهم ما يمتاز به المعلمون المبدعون ابتكارهم لمجالات تفكيرية في أثناء تدريسهم كالعروض العملية التي تسأل وتناقش قضايا المجتمع ، والقضايا العالمية ذات التأثير في المجتمع المحلي من خلال الصحف اليومية والأحداث الجارية ودراسة بعض الوثائق والكتب . (عصر ، مرجع سابق ،ص ٤٢٩- ٤٣٥)

إن الانتماء للمجتمع له علاقة إيجابية بمهارات التفكير التي يمتلكها المتعلم فإعمال الذهن في كل ما يواجهه يؤدي إلى نتائج مختلفة من صور التفكير وخصوصا عندما يتفاعل المتعلمون مع هذه المواقف المختلفة ، وللمعلم الدور الرئيس في تطوير مهارات التفكير عند التلاميذ.

الصف المدرسي

وذكر إبراهيم لتعليم التفكير في الصف المدرسي: أنه من المهم تشخيص ملامح الصف الدراسي الذي يُسْهِمُ في تنمية التفكير، وبناء على مفهوم التفكير الجُيِّد وأصوله وقواعده فهناك ستة أبعاد رئيسة بإمكان المدرسين والإداريين المهتمين بتحسين نوعية التفكير في مدارسهم تبنيها، أو تعديلها في سبيل تقويم سمة التفكير في الصفوف الدراسية المختلفة ، وهذه الأبعاد هي :- (إبراهيم ، ب ٢٠٠٥،ص ٣٩١- ٣٩٣)

١) تصميم دروس تعتمد بدرجة كبيرة على الوسائل التَّعلِيمِيَّة البيئية بحيث تتناول موضوعات محددة بدلا من تغطية سطحية لعدد كبير من الموضوعات فالدراسة العميقة والتركيز المستمر على عدد محدود من الموضوعات أو المسائل يؤديان إلى دعم جيد لعملية التفكير .

٢) عرض دروس مترابطة منطقيا يتم فيها توظيف إستراتيجية الاستقصاء أو حل المشكلات على أن يتم تدعيمها بالوسائل التعليمية البيئية.

٣) منح التلاميذ وقتا كافيا ومناسبا للتفكير في الإجابة على الأسئلة المطروحة إذ يتطلب التفكير وقتا مناسبا للتأمل

٤) قيام المعلم بتوجيه أسئلة تَتَحَدَّى مستوى تفكير التلاميذ قليلا، أو تطور مهمات على درجة معقولة من التحدي تناسب مستوى قدرات التلاميذ واستعداداتهم، أو عرض مواقف مثيرة للتلاميذ كمدخل الحدث، وعندها يمكن أن تَحْدُث عمليةُ التفكير بالشكل الصحيح حينما يُوَاجَهُ التلاميذ بمهام تقتضي عملا عقليا غير عادي

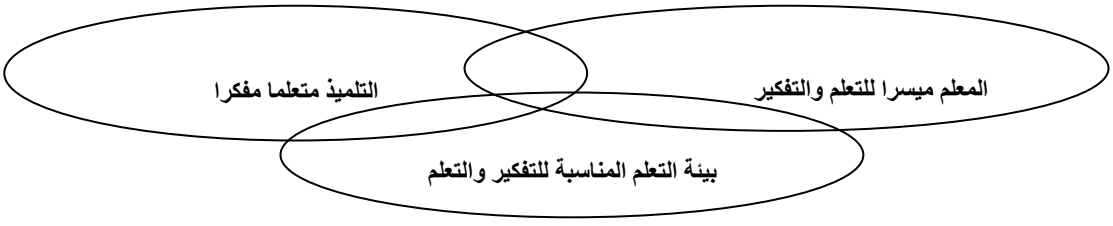
٥) أن يكون المعلم نموذجا وقدوة يحتذى به في مجال التفكير العميق من أجل مساعدة التلميذ وحمله على الاستغراق في تحقيق التفكير الفاعل والمثمر

٦) يقوم التلاميذ بتقديم عرض وشرح لبعض النظريات، وفي حالة وجود تعارض أو تناقض مع المألوف يجب ذكر المبررات المؤيدة والناتجة عن عمليات التفكير من أجل تدعيم التلاميذ لآرائهم؛ إذ قلما تكون الإجابات عن أسئلة صعبة ظاهرة في حد ذاتها، وتتوقف صحتها وصدقها بشكل كبير على نوعية الشرح أو المبررات التي تقدم دعما لها، وينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تقديم الشروح أو الأسباب والمبررات لدعم استنتاجاته التي توصل إليها .

العوامل المزيدة لسرعة التفكير (عصر،٢٠٠٣ ، ص٤٢٩)

وأشار عصر تزداد البحوث العلمية للكشف عن العوامل المسئولة عن إسراع التفكير والتعليم ومن أهمها مفهوم الذات لدى الأطفال، حيث أن كل واحد منهم يجمع بين كونه متعلما ومفكرا ومتأثرا بالأسلوب الذي يتبعه المعلم في التدريس (بيئة التعلم) وهذه العناصر الثلاثة يعرضها الشكل الأتي :

العوامل المزيدة لسرعة التفكير



شكل (١) عصر ٢٠٠٣م،ص٤٢٩

المنهج المفكر و التَّلْمَذَةُ المَعْرِفِيَّةَ:- (إبراهيم،ب ٢٠٠٥،٣٨٩- ٣٩٣)

تقوم المؤسسات التربوية وتبني أنشطتها على أساس مُسَلَّمة ضمنية هي: أن الإنسان مخلوق متعلم. ومن ثم فإن الرسالة الأساسية للمنهج هي تيسير التعلم وبالتالي تكون النقاط البؤرية لتوجهات المنهج هي الاهتمام بمضامين المنهج وأساليب التعليم والتعلم بقصد تنمية وإطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة .

وفي إطار المنهج المفكر ودوره في خلق دافعية للتعلم يظهر مفهوم جديد يطلق عليه التَّلْمَذَةُ المَعْرِفِيَّةَ قياسا على التعلم الحرفي التقليدي بنظام التَّلْمَذَةِ الحرفية أو التَّلْمَذَةِ الصناعية. وذكر إبراهيم عن كولينز وآخرون أنه من الممكن الاستفادة من خصائص نظام التَّلْمَذَة التقليدي في المدرسة، وذلك عن طريق أن تبحث المدرسة عن الوسائل التي تجعل التلاميذ يشاركون في أعمال ذهنية منتجة ومنضبطة .

إن إيجاد بيئة تُجْرَى فيها ممارسة تَلْمَذَةٍ معرفيةٍ يتطلب تكليف التلاميذ القيام بمهام حقيقية، وأعمال فعلية، والمشاركة في البحث عن مداخل الأحداث الجارية .

خصائص التلميذ المفكر :- (إبراهيم، ب٢٠٠٥، ص ٣٩١- ٣٩٣)

ينبغي إقرار أن التلميذ كمخلوق إنساني له الحق في أن يستخدم ذهنه بأقصى فاعلية ، وبذلك تحدد مهمة المعلم الصفية مع التلاميذ كمدرب على التفكير بتنظيم موقف التعلم والمواقف والأحداث واستيعابها وفهمها وإدماجها في خبراته وأخيرا تخزينها في مخزونه المعرفي .

وطالما أن للمعلم هذا الدور المهم، فإن عليه أن يدرك ويستوعب خصائص التلميذ المفكر الذي يوظف آلة تفكيره أقصى توظيف، بهدف تنمية شخصيات صفية مفكرة عبر الوسيط الصفي وهو المنهاج والخبرات المنظمة.

التسامح مع الغموض :

يجب أن يدرِّب المعلمُ التلاميذ على التفاعل مع المواقف الغامضة بتسامحٍ وتقبلٍ ، وإيجابيةٍ مع مراعاة أن الغموض هو ارتيادٌ لعالمٍ مجهولٍ لم تتحدد فيه ملامح السَّيْرِ؛ لذلك من المتوقع أن يطور التلميذ المفكر اتجاهات إيجابية نحو الجديد والغريب؛ لذا يجب على المعلم النظر إلى التلميذ نظرة المتفحص والمتسائل الذي يستطيع أن يقلب ويحلل جميع جوانب أي موضوع يقوم بدراسته، كما يجب عليه أن يقوم بعرض نماذج غامضة ثم يطلب من التلميذ التفاعل معها وأن يناقشه فيها .

- **الترحيب بالخبرات الصعبة :**

لكي يكون التلميذ في الموقف الصفي عضوا فاعلا يجب أن تُتَاح له الخيارات وعمل تبديلات غير عادية خاصة وأن التلميذ المفكر يمل التعامل مع الروتين ويرفض الأفكار الآلية البسيطة لذلك يعتبر دور معلم التفكير دورا مهما في هذا المجال ويتمثل في إعداد المواقف والخبرات الصفية التي تتحدى مستوى تفكير التلميذ .

- **الرؤية والاتزان**

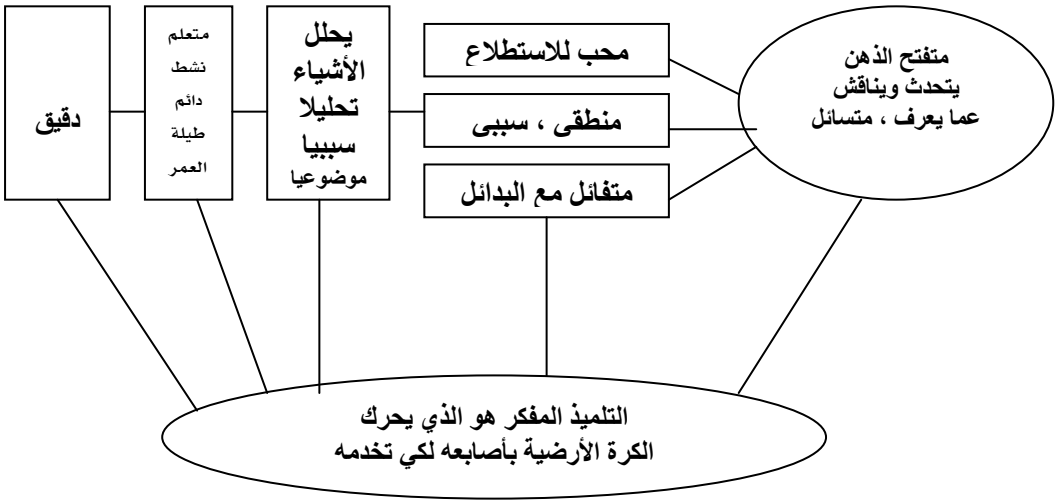
يجب أن يُتيح الموقف الصفي أمام التلميذ فرصا مناسبة ومواتية لممارسة التروي والتأني والهدوء والوقار تحت سمع وبصر المعلم الذي يقوم بتوجيهه ورعايته أثناء الممارسات التي يقوم بها التلميذ .

- **التأمل والتصور**

يتم التركيز هنا على تهيئة الظروف البيئية أمام التلميذ عملا ذهنيا صامتا، وليحقق خبرات تستدعي استخدام مخيلته، وليقدم فرصا يقيم فيها علاقات بين أشياء حسية وأشياء شبه حسية، وليتحدث أمام زملائه عما يفكر فيه

ويصف الصور التي تتدفق على شاشة تفكيره. وبذلك يكون المعلم بمثابة مُدَرِّب تفكير لتلميذٍ مفكرٍ في صف يشكل بيئة ثرية وغنية مثيرة للتفكير ،لتعليم التفكير في الصف المدرسي .

الشكل(٢)



خارطة وصفية لشخصية الطالب المفكر

(إبراهيم،ب ٢٠٠٥، ص ٣٩٣)

المهم تشخيص ملامح الصف الدراسي التي تُسْهِم في تنمية التفكير. وبناء على مفهوم التفكير الجيد وأصوله وقواعده، فهذه الأبعاد الرئيسية بإمكان المدرسين والإداريين المهتمين بتحسين نوعية التفكير في مدارسهم تبنيها أو تعديلها في سبيل تقويم سمة التفكير في الصفوف الدراسية المختلفة . (إبراهيم ،٢٠٠٥ب مرجع سابق٣٩٣) .

وتخلص الباحثة إلى أن المعلم والمنهج والبيئة التعليمية والتلميذ نفسه كل ذلك يسهم في تعليم وتنمية التفكير مما جعلنا نستطيع أن نستشهد بما سبق من أن مادة التاريخ تؤدى إلى التفكير، وهذا ما سوف نقف عليه عندما ننتقل للمتغير التابع وهو التفكير العلمي.

التفكير العلمي

ويتضمن :- مقدمة .

- مفهوم التفكير العلمي.
- خصائص التفكير.
- دور التربية في التفكير العلمي .
- أنواع التفكير العلمي.
- مبررات توظيف أسلوب التفكير العلمي في التعليم .
- منهج التفكير العلمي.
- السمات المميزة للتفكير العلمي .
- تصنيف مهارات التفكير.
- تصنيف أنواع المشكلات .
- تعريف مهارات التفكير العلمي.
- عوامل نجاح التفكير العلمي.

- **معوقات تعليم التفكير العلمي.**

مقدمة:- دعا الحق سبحانه وتعالى المؤمنين إلى التَّفكير والتَّأَمُّل، كقوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ اللآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾العنكبوت٢٠ **وقد ورد في القرآن الكريم كيف توصَّل الإنسان بنفسه إلى الحقيقة التي ليس لها بديل من خلال التفكير العلمي المنظم القائم على التفكير السليم عندما شَعُرَ بالحيرة وعدم اليقين فبدأ بالملاحظة ثم بفرض الفروض واختار الفرض ثم فسّر ثم اختار وفسَّر حتى وصل إلى التعميم في قوله تعالى:** ﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَـذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ* فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَـذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ * فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَـذَا رَبِّي هَـذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ* إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَاْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾ الأنعام : ٧٦ - ٧٩. **فمن هذه الملاحظات والفروض واختبارها استطاع نبي الله إبراهيم عليه السلام أن يصل إلى الحقيقة الساطعة والتي يجب أن يصل لها كل فرد منا، حيث أخبرنا الباري عز وجل بقرار نبيه، وبالنتيجة التي توصل إليها بفكره المتفحص**﴿إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَاْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾الأنعام٧٩.

وقد ورد ذكر كلمة التفكير في كثير من مواضع القرآن الكريم بل وإن الباري عز وجل مدح صاحب التفكير الثاقب ، المبصر المحلل بقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾آل عمران : ١٩١

وذكر كشت التفكر بأنه: ذلك المعنى الذي أخذ به علماء المنطق وهو "الاستنتاج من الوقائع و المقدمات ". (كشت، ٢٠٠٦ ، ١٢)

۞ مفهوم التفكير العلمي:-

١- تعريف أحمد صالح:- " إن التفكير العلمي عبارة عن عملية عقلية الغرض منها حل مشكلة ما عن طريق وضع خطة لدراستها؛ على أساس مجموعة من الفروض المقترحة، واختبار صحة تلك الفروض وتفسيرها بقصد الوصول إلى نتيجة نهائية " . (أحمد صالح ، ١٩٨٥، ٢٠)

٢- تعريف هلال فتحي وآخرون

عرّف هلال فتحي وآخرون التفكير العلمي عدة تعريفات وهي :-

أ- " هو أسلوب من التفكير يحتاج إليه جميع الأفراد بغض النظر عن وظائفهم أو تخصصاتهم ".

ب- " هو أسلوب علمي لتنظيم الأفكار بطريقة منطقية تساعد على الحوار والمناقشة والتعبير والاستدلال وفي جميع المناشط العقلية التي تتطلب رؤية واضحة وخطوات محددة لمواجهة المشكلات " .

جـ- الأسلوب العلمي أو الطريقة العلمية:" هي طريقة تجمع بين الفكر والملاحظة وبين القياس والاستقراء ".

د- يكمن فهم الطريقة العلمية على أنها: " أسلوب في ملاحظة الحقائق باستخدام أساليب القياس والتحليل، أو أسلوب يستخدم مجموعة من الخطوات المنظمة للتوصل إلى نتائج ".

هـ- وتعرف الطريقة العلمية بأنها " محاولة دقيقة ومنظمة وناقدة للتوصل إلى حلول مختلف المشكلات التي تواجه الإنسان وتثير قلقه وحيرته ".

ز- وهي : "جهد علمي يفضي إلى اكتشاف الحقائق الجديدة والتأكد من صحتها" .

ح- والتفكير العلمي هو :" نتيجة للجهود التي بذلها العلماء في بحثهم عن المعرفة الإنسانية وتحديد السمات المميزة له " .

ط- " إن التفكير العلمي: يحدد مشكلة معينة ويطرح حولها أسئلة محددة يحاول أن يجيب عنها ". (هلال فتحي وآخرون ، ١٩٩٦م ، ١٢ - ١٣) .

٣- **تعريف محمد الخطيب وآخرون** " **إن التفكير العلمي ببساطة هو** : التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الإنسان في حياته اليومية، وفي تعامله مع الناس، وفي الأنشطة التي يزاولها في أعماله المهنية " . (الخطيب وآخرون ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م ،ص ٦٩)

٤- **تعريف عبد المعطي سويد: التفكير العلمي**: " هو عملية مقيدة بشروط الملاحظة والفرضية والبرهان أو التجربة الحسية التي تحكم على صحة الظاهرة أو الفرضية الموضوعة أو الفكرة المدروسة. والتفكير العلمي يرتاد الواقع ليختار ظاهرة ما، يلاحظ ملاحظة منظمة، ويضع فروضا واحتمالات يفحصها بدقة وعمق، ويختار الفرضية الأكثر ملاءمة أو قربها من الحل للمشكلة أو إلى القانون واليقين ". (سويد عبد المعطي ١٤٢٤هـ ، ص ٨٤)

٥- **وعرف جودت سعادة**:- **التفكير العلمي** scientific Thinking : **بأنه** " هو ذلك النمط من التفكير الذي يعتمد على الأسلوب العلمي أو وجهات النظر العلمية مثل الواقعية والطبيعية والتربوية والتجريبية والايجابية ". (سعادة جودت أحمد ٢٠٠٣م ٤٠)

٦- **عرف رفعت بهجات** :- " Mayer.1998 " التفكير العلمي بأنه : " عملية فرض الفروض اللازمة لحل مشكلة ما ، وإجراء عديد من التجارب لاختبار تلك الفروض ، ومقارنة النتائج المختلفة التي يتم التوصل إليها تمهيدا لاتخاذ القرار المناسب . كما يتضمن مفهومُ التفكير العلميِّ البحثَ عن الدليل الذي يشرح الظاهرة لقبول الفرض أو رفضه. وفي حالة رفض الفرض، يتم البحث في المشكلة بطريقة أخرى تعتمد على فهمٍ صحيحٍ لإنتاج فروض أخرى... وهكذا.

هذا بالإضافة إلى أن مفهوم التفكير العلمي يمتد ليشمل استخدام النسب والمفاهيم، ومراعاة المتغيرات المختلفة التي تؤثر في المشكلة ". (بهجات ٢٠٠٣ ، ٢٠)

٦- **وقد عرف ذوقان عبيدات وآخران التفكير العلمي بأنه هو**:- "منهج أو طريقة منظمة يمكن استخدامها في حياتنا اليومية أو في أعمالنا ودراستنا ، بينما يقوم تفكير العلماء على أساس دراسة مشكلة محددة متخصصة مستخدمين في ذلك لغة ورموز علمية خاصة ". (عبيدات وآخرون٢٠٠٥ ، ٤٥)

٧- **وقد عرَّفه مجدي إبراهيم التفكير بأنه** : " هو المنهج الذي يتم بمقتضاه تفسير أي ظاهرة بالكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها على هذا النحو، ولكن هذا لا يأتي إلا بدراسة تجريبية تاريخية، على أن يتم الكشف عن ما هو

أساسي وجوهري ويقوم بدور السبب، وتغلب على عملية التفكير العلمي الملاحظةُ والاستقراءُ والاستنتاجُ ". (إبراهيم-أ- ٢٠٠٥ ، ٢٢٤)

٨- **و عرَّف خضر طريقة حل المشكلات بأنها هي:** "عملية يتم فيها التعليم عن طريق إثارة مشكلة في أذهان المتعلمين بصورة تدفعهم إلى التفكير العلمي الهادف للوصول إلى حلول مدروسة لهذه المشكلة ". (خضر،٢٠٠٦، ٢٣٢)

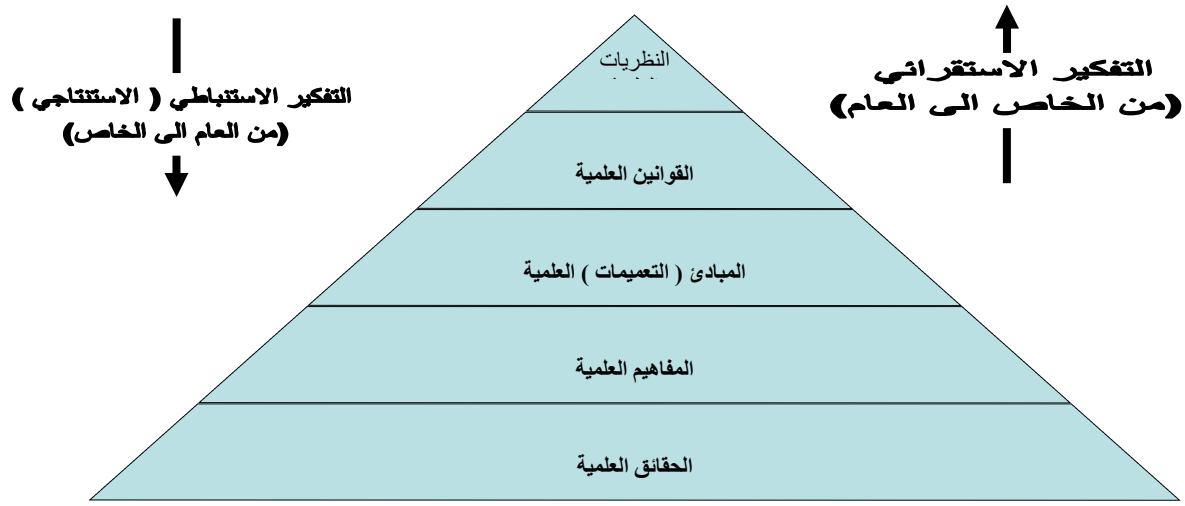
وتلخص الباحثة المفاهيم السابقة في كون أكثر العلماء أجمع على أن التفكير أسلوب منظم ويؤدي لحل مشكلة ما. كالخطيب وسعادة وعبد المعطي وإبراهيم الذي اشترط الملاحظة والتجريب ، وذكر خضر وفتحي أنه أسلوب حل المشكلات ، وفرق عبيدات بين أسلوب التفكير العلمي لدى العامة، و التفكير العلمي لدى العلماء ؛ حيث تفكير العامة عنده تفكير منظم يؤدى لحل المشكلات ، أما العلماء فلتفكيرهم العلمي أسلوبه ورموزه الخاصة.

التعريف الإجرائي للتفكير العلمي (للباحثة)

ومن خلال التعاريف والمفاهيم السابقة تستطيع الباحثة أن تُعَرِّف التفكير العلمي إجراءً بأنه ":- هو عملية عقلية تتخذ العقل والبرهان دعامة أساسية وتتخذ من العلم ونتائجه مادة لها ومحتوى، وهدفها حل المشكلات وتفسيرها ثم تعميم نتائجها ومن أسسها الملاحظة والاستقراء والاستنتاج " .

وتشير الردادي إلى " أن الباحثين عرفوا التفكير العلمي في أربعة وجوه : الوجه الأول أُطْلِقَ عليه خطواتُ التفكير العلمي ، والوجه الثاني: أُطْلِقَ عليه عمليات العلم ، والوجه الثالث: أُطْلِقَ عليه استخدام مصطلح مهارات البحث العلمي، والوجه الرابع : أُطْلِقَ عليه أسلوب حل المشكلة، وفي حقيقة الأمر هذه كلها تُعبِّر عن الجوانب السلوكية للتفكير العلمي " . (ردادي٢٠٠٢،ص ٩١- ٩٢).

البناء الهرمي للعلم



الشكل (٣) (الخطيب وأخرون ، ٧) البناء الهرمي للعلم

وذكر محمد الخطيب عن جيمس بكونانت الذي يقول: " إن العلم هو سلاسل متصلة من الحقائق والمفاهيم(conceptual schemes) وتطورات نتيجة للملاحظة والتجريب والتي يجب أن تؤدي إلى مزيد من الملاحظة والتجريب " (الخطيب وآخرون مرجع سابق٧٠).

وتشير الباحثة لأننا حين نتحدث عن التفكير العلمي لابد من تعريفٍ موجزٍ لما يحتويه البناء الهرمي للعلم، حيث تعتمد الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين العلمية على بعضها البعض . فالمفاهيم تُشْتَقُّ من الحقائق والتعميمات تُشْتَقُّ من المفاهيم ، وهكذا بالنسبة للقوانين والنظريات العلمية .

ونلاحظ أن النظريات العلمية قليلة وتقع في قمة الهرم، كما نلاحظ أن المعرفة العلمية تتدرج إلى الأعلى بحيث أن اكتشاف معرفة عملية ما سوف يقود إلى معرفة جديدة، ليحافظ العلم دائما على تطوره المستمر، وكلها من أسس التفكير العلمي. و نقرأ ونشاهد دائماً أن تطور العلم يوصل للحقيقة الأبدية وهي أن ألله خالق كل شئ وميسر الكون كله بقدر معلوم .

خصائص التفكير العلمي

تنبثق من المفاهيم السابقة للتفكير العلمي الخصائص التالية:- (إبراهيم،أ ٢٠٠٥م، ص ٥– ٧)

- أن التفكير العلمي يعتمد على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر.
- أن التفكير العلمي ينطلق من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
- أن التفكير العلمي ُعَدُّ انعكاسا للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي.
- أن التفكير العلمي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان.

وتؤكد التعريفات السابقة أن التفكير العلمي هو : عملية عقليه تثيرها مشكلة ، وتهدف إلى غاية ، وتعتمد على قدرة الفرد العقلية العامة ، ويظهر في النشاط الذي يقوم به الفرد عندما تواجهه مشكلة لا تمكنه خبراته ومعلوماته السابقة من إيجاد حل فوري لها . (إبراهيم، ٢٠٠٥م، ص٥)

والذي يهم الباحثة من هذه الخصائص هو ما ترمي إليه الدراسة وهو ربط واقع التلميذ من خلال الأحداث الجارية بالتاريخ وإيجاد العلاقات والروابط بين الأحداث و المعلومات التاريخية حيث يجد التلميذ الحلول للمشكلات مما يولد التعلم لدى التلميذ مدى الحياة .

دور التربية في التفكير العلمي :

وقد ذكر الخطيب وآخرون دور التربية في التفكير العلمي حينما اتفقوا على عدِّ التفكير العلمي هدفا ووسيلة في الوقت نفسه للارتقاء بحياة البشر في كل زمان ومكان. وينطلق مشوار التفكير العلمي من خلال القناعة بالفكرة التي مؤداها أن التفكير الجيد هو تفكير يقوم بالمهمة المرسومة له ويحقق الغايات المرجوة منه. ذلك أن التفكير الذي ليس له هدف ولا يسعى لغاية معينة سيظل تفكيرا تائها لا يصل بالمفكر إلى قرار رشيد. و بمعنى آخر فإن الفكرة الجيدة تكتسب خصائص الجودة من خلال كونها منطقية، ومنظمة، وذات معنى، وذات بناء عقلاني يُمَكِّن المفكر فيها من الدفاع عنها. والمشكلة السائدة في تفكير نسبة كبيرة من الأفراد ليست كامنة في أن الاستدلال العقلي غير مستخدم من قبلهم بل تكمن في أن استخدامهم للاستدلال العقلي في التفكير استخدام خاطئ. (الخطيب وآخرون ، مرجع سابق ،ص ٤٦- ٤٧).

وتشير الباحثة إلى أن تعليم التلاميذ كيف يستخدمون الاستدلال العقلي بطريقة موجهة وصحيحة حتى يصلوا للفكر السليم والصحيح مما يُحَوِّل دور المعلم من موجهٍ وميسرٍ للتعلُّم بدلا من ملقِّنٍ، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التأكيد عليه.

وأضاف نشوان أن دور التربية التعليمية في تنمية التفكير العلمي على النحو التالي: (نشوان،٢٠٠٥ ، ص ٢١٠- ٢١٣)

أ- التفكير العلمي هو الوسيلة الأمثل لفهم العلم .

ب- يسهم التفكير العلمي في إدراك الظواهر العلمية وكيفية حدوثها.

ج- يعتمد التفكير العلمي على الموضوعية؛ فالتفكير العلمي أحد المداخل الأساسية التي تؤكد على الموضوعية .

د- يتناول التفكير العلمي القُدُرات العقلية المتقدمة وبالتالي يُخْرِجُ المتعلِّمَ من دائرة الحفظ والاستظهار الذي تعاني منه الطرق التقليدية في التعليم.

هـ- ولما كانت المعرفة العلمية تشهد تسارعا كبيرا لاسيما في هذا الزمن فإنه ينبغي أن ينتقل الاهتمام إلى استخدام التفكير في تطوير قدرة المتعلمين على استيعاب المعرفة العلمية، وعليه فإننا مطالبون بتطوير طرائق التعليم والتعلم بحيث تركز على تنمية القدرة على استخدام أنماط مختلفة من التفكير العلمي .

و- و انطلاقا مما سبق فإن البحث والاستقصاء ليسا قاصريْنِ على فئة معينة من الباحثين والعلماء وإنما ينبغي توظيفهما في كافة المراحل.

ز- تهدف التربية العلمية إلى توظيف العلم في رفاهية الإنسان وإيجاد الوسائل المتاحة والممكنة لتطبيقات التعلم وتطوير التكنولوجي.

ح- والتفكير العلمي يعتبر أهم المداخل الأساسية لتعزيز الإيمان بالله ، فقد حَثَّ الإسلام على التفكير والتدبر في هذا الكون الواسع " سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم " فصلت (٥٣) والقرآن الكريم زاخر بالآيات التي تدعو إلى إدراك ما يدور حول الإنسان من أحداث وظواهر علمية دالة على قدرة الخالق سبحانه وتعالى والتفكير فيها ، لأن التفكير العلمي من أهم الوسائل لتحقيق هذين الهدفين .

أنواع التفكير العلمي

للتفكير أنواع متعددة يمكن تقسيمها إلى أسلوبين رئيسيين هما: (مهارات التفكير إبراهيم،أ ٢٠٠٥م، ص ٥– ٧)

١- **الأسلوب غير العلمي في التفكير** ويتضمن عدة صور منها :

- التفكير الخرافي.
- التفكير الميتافيزيقي.
- التفكير بعقول الآخرين.
- التفكير بالمحاولة والخطأ.

٢- **الأسلوب العلمي في التفكير:** و يقوم على ركيزتين هما:

- الوعي بأُسُسِ الدراسة العلمية وأهَمُّها مَبدأ السببية، ويعني أن لكل ظاهرة أسبابها الموضوعية التي يمكن الكشف عنها بالملاحظة والتجربة، وهذا المبدأ هو نقطة مهمة في هذه الدراسة العلمية.
- اكتساب مهارات المنهج العلمي وهي: الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع البيانات عن المشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض ، التعميم . ويندرج تحت هذا الأسلوب صور عديدة من التفكير، مثل التَّأَمُّلِيّ، الحدسي، الناقد الإبداعي ، التحليلي ، العلا قي ، الواقعي ، الرياضي ، ..... الخ .

أما عمليات التفكير المركب فتتمثل في حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير النقدي، التفكير الإبداعي. ويتضح أن هذه العمليات المركبة وبعض هذه المهارات الأساسية تكونان أكثر أهمية لعملية مركبة معينة أكثر من العمليات الأخرى.

أهمية التفكير العلمي

ذكر سعادة أن عصرنا يتسم بالعلم والتكنولوجيا ، ويستحيل عيش أي مجتمع معاصر دون أخذه بالتفكير العلمي أسلوبا لحياته ، ومن ثم يفرض هذا النوع من التفكير تحديا على النظام التعليمي بشكل عام ، والمنهج المدرسي بشكل خاص ، وأن المناهج الحالية تُسْهِم في تعطيل قوى الفكر لدى المتعلمين ، حيث يتركز فكرهم على عملية الحفظ و الاستظهار واتخاذها معيارا للحكم على نجاح المتعلم وتفوقه .

وهنا يكون المتعلم في ظل نظامنا التعليمي الحالي هو الأكثر قدرة على الحفظ وليس الأكثر قدرة على استخدام التفكير العلمي، والإسهام في التقدم.

لهذا يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تُشَكِّل استثارة لتفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال الفكر فيها.

كذلك يجب أن يبتعد المعلم في معالجته لمادته الدراسية عن طريقة التلقين وأن يفسح المجال لطرق أخرى مثل: الاكتشاف، والمناقشة، وحل المشكلات والاستقصاء؛ لأن مثل تلك الطرق تكسب المتعلم مهارات التفكير العلمي.

ثم يضع التقويم اعتبارا لقياس عمليات التفكير ومهاراته عند الحكم على مدى استفادة المتعلم من المواقف التعليمية التي يتفاعل معها. وأمام هذه التحديات الكثيرة التي تفرض نفسها على المنهج المدرسي، سواء كانت تحديات داخلية تتعلق بالإسهام في تحقيق الانتماء الحقيقي للوطن عن طريق تأكيد سمات الشخصية العربية الإسلامية لدى المتعلمين من أصالة وتدين وعمل واعتدال وغيرها من جهة أو تحديات خارجية تتعلق بتحقيق الانتماء للعصر من حيث الإسهام في مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وحماية الأفراد من الغزو الفكري والتيارات المعادية وغيرها من جهة ثانية .) (سعادة، ٢٠٠٤م، ص٥٤٤ - ٥٤٥).

وأضاف طافش أن الإنسان بحاجة إلى تعلم أساليب ومهارات التفكير ليتمكن من ممارسة التفكير السديد ، وتُتْقَن هذه المهارات بتدريبٍ خاصٍ على هيئة مستقلة ويمكن تعلُّمها في منأى عن المناهج الدراسية، ومن المعلمين المبدعين من يُدْمِجُ الأسلوبين ليحقق أكبر فائدة ممكنة لتلاميذه (طافش،٢٠٠٤، ص٢٥).

وينتج عن توظيف أسلوب حل المشكلات تعلم مشوق وممتع وفعال وراسخ؛ لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة إلى أنه يتم من خلال الممارسة العلمية والمشاركة الفعلية.

أبرز مبررات توظيف أسلوب (التفكير العلمي) حل المشكلات في التعليم:-

(إبراهيم جـ،٢٠٠٥، ص١٤٣- ١٤٥).

١) تنمية مهارات التفكير عند المتعلم ومساعدته على استخدام الطرق العلمية في التفكير .

٢) تدريب المتعلم على التفكير بحرية دون الخضوع لمؤثرات خارجية .

٣) تدريب المتعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته العلمية .

٤) تنمية روح التجديد والابتكار عند المتعلمين .

٥) إثارة الدافعية لدى التلاميذ للتعلم، حيث تولد لديهم الرغبة في التفكير للوصول إلى الحل السليم.ويشير إبراهيم عن:(جون هيني ١٩٨٨): "إن أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلم ، ويمكن توظيفه في تدريس المفاهيم والقدرات التكنولوجية ".

٦) تنمية المهارات والقدرات والمعلومات. فإذا أتقن المتعلمون هذا الأسلوب وتدربوا عليه فإنهم سيستفيدون منه في حياتهم للتغلب على المشكلات التي تواجههم.

ويرى إبراهيم عن كازنز " أن تدريس أسلوب حل المشكلات طريقة مؤثرة في تنمية المهارات العلمية والعمليات العلمية والإبداع العلمي " .

٧) التشجيع على الاستقلالية وتوجيه التلاميذ إلى التعلم الذاتي للقيام بدور إيجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، ووضع خطة عملية لحلها ثم تقويم النتائج التي تم التوصل إليها.

٨) تعديل المفاهيم السابقة، حيث أن المتعلمين يجب أن يستندوا إلى مرجعية صحيحة في قضايا حياتهم حتى يتوصلوا إلى نهاية حميدة فإذا لم تكن مرجعيتهم راسخة فيضلوا الطريق .

٩) تنمية القدرة على التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى كالناقد والإبداعي

١٠)تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعاب مما يُدْخِل السرور إلى أنفسهم ويعزز معنوياتهم.

١١)تنمية مهارات العمل التعاوني وترغيبهم في العمل بروح الفريق الواحد .

١٢)يجعل المتعلمين يدركون القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة ، لأنها تساعدهم في تذليل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

١٣)يتيح للمتعلمين فرصا حقيقية لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف عملية مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً. حيث يمارس عملية حل المشكلات في الموقف الصفي، وخارج البناء المدرسي من خلال القيام بأنشطة لا صفية.

وتوضح الباحثة أن جميع الخبراء السابقين أجمعوا على أن التفكير العلمي مهم للتلاميذ، وأن سُبُلَ توظيفه لحل المشكلات في المدارس تكمن في إيجاد البيئة المناسبة، وأن المعلم أداة تحفيز للتفكير وموجه حاذق للتلميذ الفاعل، وأن هذا كله يُنْتِجُ مواطناً متعلماً مدى الحياة وعضواً فعالاً في مجتمعه.

منهج التفكير العلمي:- (عبيدات، وآخران، ٢٠٠٥، ص ٤٥)

التفكير العلمي ليس تفكيرا يخص موضوعا بعينه ؛ بل يمكن استخدامه في معالجة جميع الموضوعات والقضايا التي تواجهنا، فعالم الفيزياء يفكر بدراسة الظاهرة الفيزيائية أو بعض أجزائها، بينما يمكن أن نوجه التفكير العلمي لمناقشة الظواهر والأحداث والقضايا والمواقف العامة دون اعتبار للتخصص، وليس للتفكير العلمي منطق أو لغة خاصة أو مصطلحات معينة، فهو يقوم على أساس تنظيمي للأفكار والأساليب استنادا إلى المبادئ المنطقية التالية:- (عبيدات، وآخران، ٢٠٠٥، ص ٤٥)

- لا يمكن إثبات الشيء ونقيضه في ذات الوقت .
- يقوم التفكير العلمي على أن لكل حادثة أسبابا، وأن هذه الأسباب تؤدي إلى ظهور النتيجة ما لم تكن هناك عوائق، ولا يتصور التفكير العلمي أن شيئا ما يَنْتُجُ مصادفة أو من دون سبب .

السمات المميزة والخاصة بالتفكير العلمي

واتفق كل من سويد ٢٠٠٣، وزكريا ٢٠٠٤م وعبيدات وآخران ٢٠٠٥، وخضر ٢٠٠٦م على أن السمات المميزة للتفكير العلمي هي :-

أولا:- التراكمية:

إن التفكير العلمي تفكير واقعي، فالمعرفة بناء يساهم فيه كل الباحثين والعلماء، وكل باحث منهم يضيف جديدا إلى المعرفة، فقد يصحح أخطاءهم، وقد يلغي معرفة سابقة.... (ذكر زكريا، ٢٠٠٤م، ص ١٥- ٤٣).

١- والمعرفة العلمية بهذه السمة تختلف عن المعرفة الفلسفية ، فالعلماء يبنون نظرياتهم بناء عموديا، وينطلق العالم من نهاية ما توصل إليه غيره، أما

الفيلسوف فيبدأ دائما من نقطة البداية بغض النظر عما توصل إليه فلاسفة آخرون.

٢- ويرتبط بهذه الأفكار أن الحقيقة العلمية هي حقيقة نسبية.

٣- والتراكمية هي دِفَاعُ العلم عندما تُوجَّه إليه انتقادات تتهمه بالعجز والقصور وهي أيضا اهتمام العلم بفهم الإنسان إضافة إلى أهدافه في فهم الطبيعة المادية .

٤- ولما كانت المعرفة العلمية تتقدم باستمرار فإن من المفيد تحديد اتجاه هذا التقدم العلمي هل يسير باتجاه عامودي حين يدرس الظواهر نفسها التي درسها العلماء سابقا من أجل اكتشاف حقائق ومعلومات جديدة عنها تصحح المعلومات الخاطئة التي كانت سائدة؟. أم يسير باتجاه أفقي حين يخوض في مجالات وميادين جديدة ؟ .

وكما ذُكِرَ سابقاً أن: العلم معرفة(تراكمية) وأن لفظ "التراكمية" هو وصف لطريقة تطور العلم والتي يعلو بها صرحه. مع فارق أساسي هو أن سكان هذا البناء ينتقلون دواما إلى الطابق الأعلى. أي أنهم كلما شيدوا طابقا جديدا انتقلوا إليه وتركوا الطوابق السفلى .

وأضاف خضر تتسم المعرفة العلمية بـ: (خضر، ٢٠٠٦م، ص ٢٣٨)

أ - التراكمية: فالمعارف العلمية تُبْنَى فوق بعضها.

ب- المنهجية المنظمة: فالتفكير العلمي ينظم الأفكار، ويكتشف أنظمة العالم المحيطة بالناس، ويضع قوانين وأنظمة ما تكشف العلاقات بين الأشياء.

جـ - السببية: فالحوادث لا تُفْهَمُ دون أن نعرف أسبابها المباشرة

د- الشمولية: فالباحث يدرس ظاهرة معينه من أجل فهمها واكتشاف القوانين التي تساعده على فهم الظواهر المشابهة جميعها.

هـ - الدقة: فالباحث يستخدم كلاما دقيقا وأدوات دقيقة كما يستخدم الأرقام لوصف الظاهرة بدقة.

ثانيا:- التنظيم: .(زكريا، ٢٠٠٤م، ص ١٥- ٤٣)

١- إن التفكير العلمي هو أسلوب أو طريقة منهجية للبحث والمعرفة، وهو بهذا يختلف عن التفكير العادي، فالتفكير العلمي يستند إلى منهج معين في وضع الفروض واختبار الفروض بشكل دقيق ومنظم.

٢- والتفكير العلمي يستند إلى التنظيم .

٣- والتنظيم ليس سمة للتفكير العلمي فقط، حيث يتسم التفكير الفلسفي والديني أيضا بهذه السمة .

ثالثا :- البحث عن الأسباب والعلل :-

لا يكون النشاط العقلي للإنسان عِلماً ، بالمعنى الصحيح ، إلا إذا استهدف فَهم الظواهر وتعليلها ، ولا تكون الظاهرة مفهومة بالمعنى العلمي لهذه الكلمة إلا إذا توصلنا إلى معرفة أسبابها .(زكريا، ٢٠٠٤م ، ص ١٥- ٤٣)

١)يهدف العلم إلى فهم الظواهر التي يدرسها .

٢)والعلم يبحث عن الأسباب كغيره من النشاطات الإنسانية .

٣)ولكي يصل التفكير العلمي إلى معرفة الأسباب فهو يطرح دائما أسئلة صغيرة ومحددة

٤) وقد اكتشف العلم خلال بحثه عن الأسباب المباشرة أن هناك ظواهر معقدة ومتعددة يصعب إرجاعها إلى سبب معين.

رابعا:- الشمولية واليقين:- (عبيدات وآخران، ٢٠٠٥، ص ٥٠)

١.يتصف التفكير العلمي بالشمولية واليقين فالباحث العلمي لا يدرس مشكلة محددة كهدف، بل ينطلق من دراسة المشكلة المحددة للوصول إلى نتائج وتعميمات.

٢.وكما تسري الشمولية على الموضوع الذي يتناوله الباحث العلمي فإنها تنطبق أيضا على كل عقل .

٣.وترتبط بالشمولية: شمولية الموضوع وشمولية من يتقبلون هذا الموضوع بصفة أخرى من صفات الحقيقة العلمية وهي " اليقينية " أي استناد الحقيقة العلمية على مجموعة كافية من الأدلة الموضوعة المقنعة .

٤.واليقين العلمي ليس يقينيا مطلقا ثابتاً لا يتغير .

٥- **الدقة و التجريد** : (سويد، ٢٠٠٣، ص ٤٥ - ٥٢. عبيدات وآخران، ٢٠٠٥، ص٥١)

أ- يتسم التفكير العلمي بالدقة والتجريد

ب- ولكي ينجح الباحث العلمي في أن يكون دقيقا، ويحدد مشكلاته وإجراءاته وفروضه بدقة فإنه يستخدم لغة خاصة هي اللغة الرياضية التي تقوم على أساس القياس المنظم الدقيق، والتحدث بلغة الأرقام والرموز والعلاقات الرياضية المحددة

جـ- والتفكير العلمي حين يستخدم الأرقام والقياس الكمي، أو حين يستخدم لغة رياضية فإنه يجرد الأشياء من مادتها؛ فالتجريد هو وسيلة الباحث العلمي للسيطرة على الواقع وفهم قوانينه وحركاته وتغيراته بشكل أفضل.

تصنيف مهارات التفكير:-

وذكر الحيلة: " أن استراتيجيات التفكير أكثر تعقيدا من مهارات التفكير ويتطلب تطبيق الإستراتيجيةِ التفكيرَ وفق نسق من الخطوات المتتالية، ويمثل تطبيق الإستراتيجية أحد الوظائف الرئيسة للتفكير الهادف والمنظم، ويتطلب تطبيق الإستراتيجية استخدام عدد من مهارات التفكير الأساسية (بصورة منفردة أو مجتمعة) والتي تندرج تحت نوع أو أكثر من أنواع التفكير المركب. أما مهارات التفكير الأساسية فهي أقل صعوبة من استراتيجيات التفكير، أو عمليات التفكير المركبة، ولكنها تتفاوت فيما بينها من حيث مستوى الصعوبة أو التعقيد ". (الحيلة ٢٠٠٢ ، ص ٤٠٣ - ٤٠٤) .

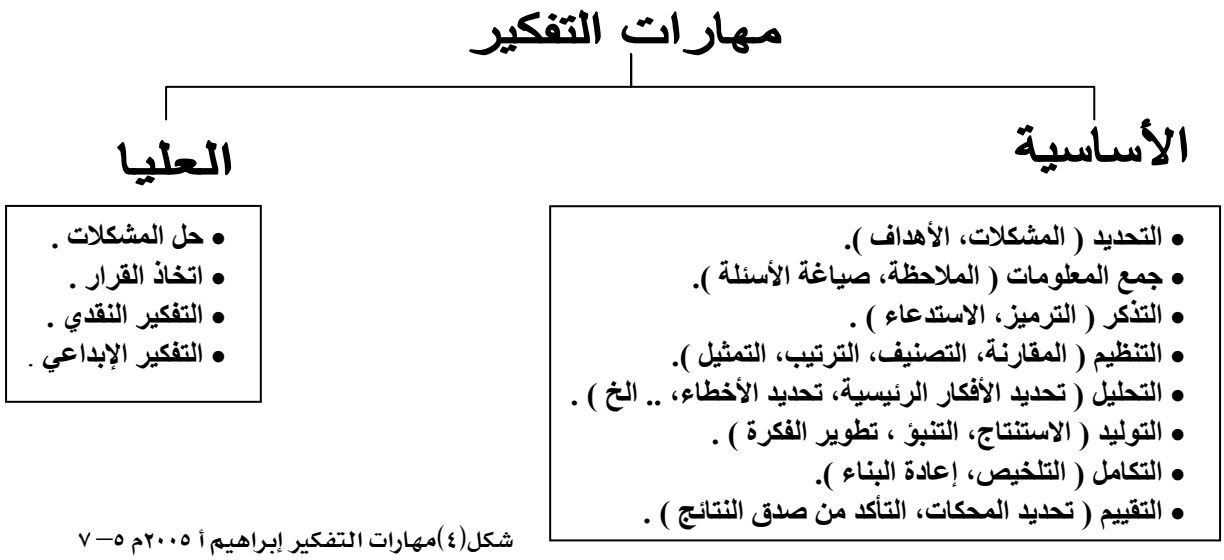
ويصنف مهارات التفكير إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي:- (إبراهيم، ٢٠٠٥م، ص ٥- ٧)

١) العمليات المعرفية الأساسية: وتشمل الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، التعميم فرض الفروض، الاستقراء، الاستدلال .

٢) العمليات المعرفية العليا: وتشمل حل المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير النقدي والتفكير الإبداعي .

٣) ما وراء العمليات المعرفية أو التفكير من أجل التفكير.

ويمثل الشكل التالي أنماط مهارات التفكير الأساسية والعليا :-



شكل(٤)مهارات التفكير إبراهيم أ ٢٠٠٥م ٥– ٧

مستويات التفكير :- (سلامة ٢٠٠٦، ٤٠ –٤١):

يذكر سلامة: أن مستوى التفكير وقدرته تختلف من فرد إلى آخر ، فبعض الأشخاص لهم قدرة عليا أو مستوى أعلى في التفكير والبعض الآخر له قدرة دنيا في التفكير ولهذا يوجد مستويان للتفكير .

مستويات التفكير الدنيا : (سلامة ٢٠٠٦، ٤٠ –٤١):

أطلق عليها العلماء مصطلح التفكير المنتج أو السلوك المتعلم والذي يأتي عن طريق الخبرات المرتبطة بالتكرارات السابقة للعلاقات الداخلية في هذا السلوك.

مستويات التفكير العليا : (سلامة ٢٠٠٦، ٤٠ –٤١):

يُطْلِقُ عليها علماء التفكير ألاستنتاجي والذي يستخدمه المتعلم لحل المشكلات غير العادية والتي يصعب حلها للمتعلمين ذوي المستويات الدنيا والتي تتطلب نموذجاً يتكون من أجزاء من الخبرات السابقة والتي تترابط وتتكامل فيما بينها بشكل لم يسبق لها أن ارتبطت به.

وتحتاج المستويات العليا للتفكير أو التفكير ألاستنتاجي لحل المشكلات عمليات أساسية وتكاملية ، وتشمل العمليات الأساسية الملاحظة والقياس والتنبؤ والتصنيف والاستنتاج وتجميع وتسجيل البيانات، أما العمليات التكاملية فتشمل البيانات والتحكم في المتغيرات وفرض الفروض والتجريب للوصول إلى الحل، والتي يطلق عليها عمليات العلم الأساسية والتكاملية .

ومما سبق يمكن القول بأن: مستويات التفكير العليا دائما تتطلب " المستويات الدنيا " في التفكير فلا يوجد شخص يصل إلى التفكير ألاستنتاجي دون مروره بالتفكير المنتج، وأن استخدام المتعلم لأي من هذه المستويات يتوقف على طبيعة المتعلم وطبيعة المهمة والبيئة ".

ويذكر زيتون: " أننا نستطيع تقسيم مستويات التفكير وعمقه اختياريا أو اصطناعيا بحسب النشاط أو الجهد العقلي المبذول لإنجاز مهام التفكير" إلى المستويات التالية :- (زيتون،أ ٢٠٠٣م، ص ٩ - ٤١)

١) مستويات التفكير الدنيا (المنخفضة)

٢) مستويات التفكير الوسطية (الراقية)

٣) مستويات التفكير العليا (العليا)

ويندرج تحت كل مستوى منها أنشطة عقلية معينة تُطْلَقُ عليها "عمليات عقلية " أو مهارات التفكير.

أبرز عمليات التفكير الدنيا:- (أزيتون ٢٠٠٣م،ص ٩ - ٤١)

التذكر، إعادة الصياغة حرفيا.

أبرز عمليات التفكير الوسطية:- (أ- زيتون ٢٠٠٣م، ص ٩ - ٤١)

طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، التصنيف والترتيب، تكوين المفهومات والتعميمات، التطبيق، التفسير(التعليل)، الاستنتاج، التنبؤ (التوقع)، فرض (صياغة) الفروض، التمثيل، التخيل، التلخيص، الاستدلال، التحليل.

أبرز عمليات التفكير العليا :- (أزيتون ٢٠٠٣م، ص ٩ - ٤١)التفكير، حل المشكلات، التفكير الناقد، اتخاذ القرار، التفكير الابتكار، وما وراء المعرفة .

وذكر السكران أننا في ضوء المناقشات السالفة الذكر حول تلك الطرائق نلاحظ ما يلي :- (السكران ،٢٠٠٢، ١٦٢ – ١٦٣)

١. عدم وجود حدود تفصل بوضوح بين المفاهيم الثلاث (حل المشكلات، الاكتشاف الاستقصاء).

٢. اعتبار طريقة حل المشكلات هي طريقة تدريس وتفكير في آن واحد ، وليست طريقة تدريس فقط، مع التأكيد على أن طريقة حل المشكلات تتطلب عمليات عقلية عُلْيا مثل جمع الأدلة وتفسيرها وتحليلها والقيام بنشاطات وضع الفرضيات واختبارها وكلها مهارات لازمة أثناء القيام بحل المشكلة.

٣. اشتراك المفاهيم الثلاثة في خاصية مهمة وهي أن الفرد المتعلم يَستخدم في كلٍ منها قواعدَ وقوانين سبق تعلُّمُها من خلال الخبرة السابقة من أجل تحطيم دائرة الشك والوصول إلى حل مقبول.

٤. تكمن نقطة الاختلاف بين المفاهيم (حل المشكلات، الاكتشاف، الاستقصاء) أثناء السير في مراحل الحل، ففي طريقة الاستقصاء، وبعد الوصول إلى النتائج تستلزم مرحلة أخرى هي تطبيق النتائج في مواقف جديدة ثم تعميمها، أو بمعنى آخر إذا توصلنا إلى نتيجة فإننا نقبلها مؤقتا، ثم نفحصها من جديد عن طريق أدلة جديدة، فإذا دعمت الأدلةُ الجديدةُ النتائجَ قُبِلَت نهائيا وأصبحت قابلة للتعميم.

أما طريقة حل المشكلات فبعد الوصول إلى النتائج نقبلها دون اختبار بأدلة جديدة ونعممها فورا في حدوث الدراسة. كما أن الهدف النهائي في طريقة حل المشكلات محدود بينما تمتاز طريقة الاستقصاء بأنها مفتوحة النهاية بطبيعتها مما يؤكد عدم التكرار والروتين الموجودين في طريقة حل المشكلات ..

مهارات التفكير عند بلوم:-

ذكر عبيدات وأبو السميد مهارات التفكير عند بلوم وهي كما يلي:- (عبيدات و أبو السميد، ٢٠٠٥، ص ٨٦- ٨٩)

١) المعرفة والتذكر: يستندان إلى قدرة التلميذ على حفظ المعلومات وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

٢) الاستيعاب والفهم: يظهران في قدرة التلميذ على تفسير المعلومات أو التعبير عنها بطريقة جديدة أو شرحها أو تلخيصها وفهم معانيها.

٣) التطبيق: هو استخدام المعلومات والخبرات المتعلمة في مواقف جديدة.

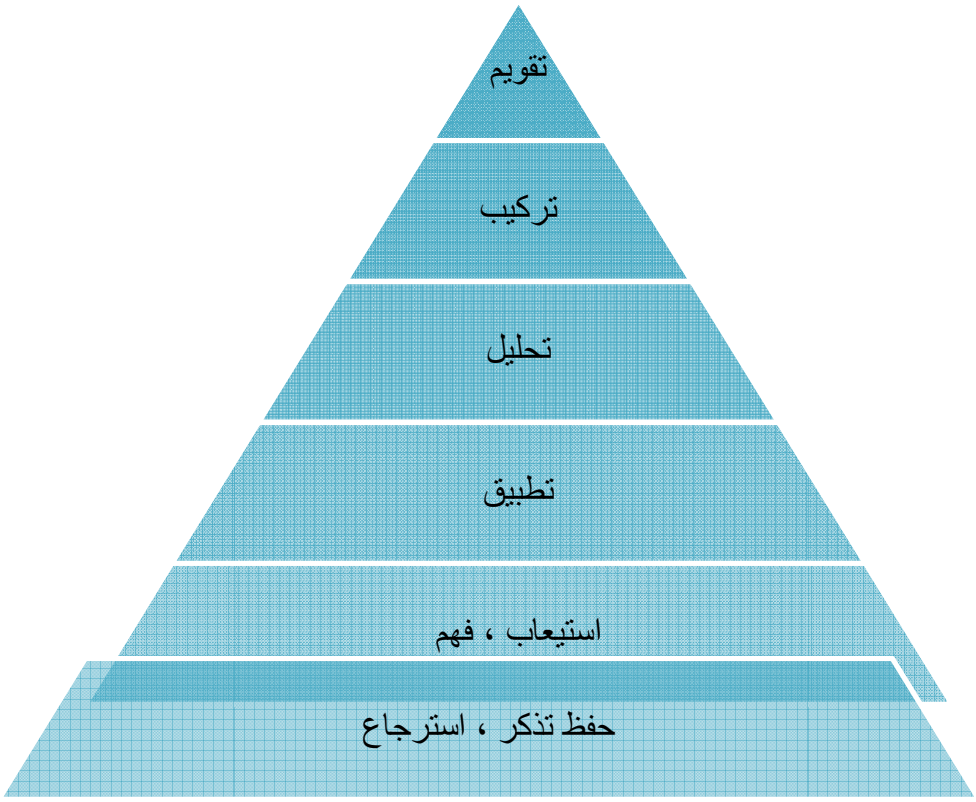
٤) التحليل: هو تجزئة الموقف إلى عناصره وإدراك العلاقات بين الأجزاء والعناصر وبين الجزء والكل.

٥) التركيب : هو إعادة تنظيم العناصر بشكل جديد ، والقدرة على تقديم المقترحات والبدائل والخطط .

٦) التقويم : هو القدرة على إصدار الأحكام وتقويم الأفكار ونقدها والمفاضلة بينها.

الخبرات التعليمية والاهتمامات في المدرسة حسب الهرم التالي مدى سعة الاهتمام بمستويات التفكير الدنيا، وتضاؤل الاهتمام بمستويات التفكير العليا الأمر الذي دفع المربين إلى تعديل هذا الهرم.

مهارات التفكير عند بلوم



شكل(٥) (عبيدات و أبو السميد، ٢٠٠٥، ص ٨٧)

فمنهم من نادي بإعطاء نفس الاهتمام لكل مستوى ليكون الهرم على النحو التالي يرى بعض المربين أن هذا التعديل تعديل جزئي وليس تعديلا إصلاحيا شاملا ولذلك يجب أن تنتقل المدرسة من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، أو على الأقل تضع برامج جديدة للطلبة المتفوقين .

(سلما وليس هرما لمستويات بلوم):-

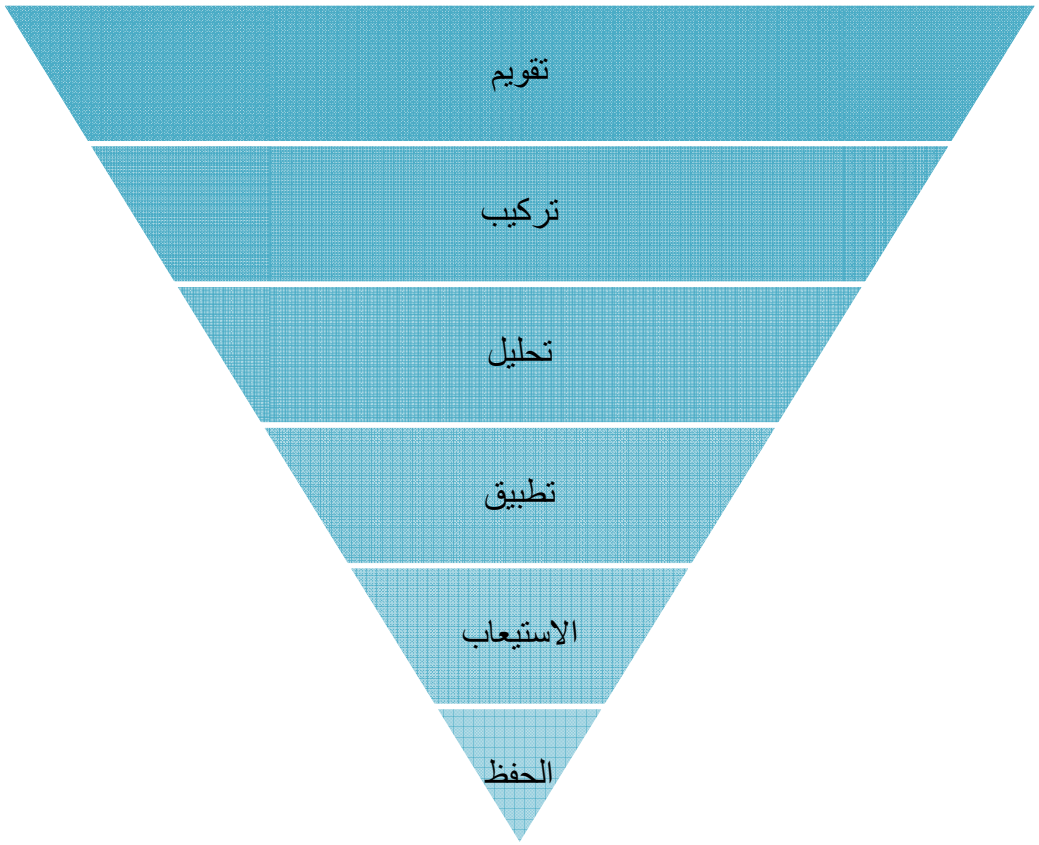
التقويم
التركيب
التحليل

التطبيق
الاستيعاب
الحفظ و التذكر

شكل (٦) (عبيدات و أبو السميد، ٢٠٠٥، ص ٨٨)

تستند إلى نظام هرم مقلوب على النحو التالي:-

هرم مقلوب لمستويات بلوم



شكل(٧) (عبيدات و أبو السميد، ٢٠٠٥، ص ٨٨)

ثم " إن تعديل هذا الهرم على هذا النحو يتطلب تعديلا جذريا في أنظمة التعليم ومناهجه وطرق تدريسه وبرامجه وحتى في فلسفته. وفي ظل هذا الاقتراح تصبح المادة الدراسية وسيلةً لا هدفاً، وأن هدف التعليم الأساسي هو تنمية مهارات التفكير والبحث لدى المتعلمين، ويصبح دور المعلم تعليم التفكير وليس مجرد تعليم محتوى مواد دراسية معينة ". (عبيدات وأبو السميد ٢٠٠٥، ص ٨٧ – ٨٩).

وتوضح الباحثة أنه من المهم أن يكون دور المعلم تعليم التفكير لأن العلم كما ذكر في عصر الانفجار العلمي الواسع أصبح يأخذ الأهم فالمهم وهو متغير

دائماً لذا أن يكون على المعلم يكون موجها ، ومعلما للتفكير حيث يُصبح التلميذ متعلما مدى الحياة وهذا ما نادى به رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم.

خطوات التفكير العلمي التي تخص هذه الدراسة

١. تحديد المشكلة.
٢. فرض الفروض.
٣. اختبار صحة الفروض.
٤. تفسير المشكلة.
٥. التعميم .
٦. تطبيق النتيجة على مادة جديدة

وتشير الباحثة إلى أن المهارة الأولى من هذه المهارات (مهارة تحديد المشكلة) قسّمها بعض الخبراء قسمين هما (تحديد المشكلة وجمع المعلومات) إلا أن الباحثة تعتبرها مهارة واحدة كما أجمع على ذلك معظم الخبراء.

تصنيف أنواع المشكلات:-

وقد ذكر كل من طافش وجروان تصنيفاتِ العلماءِ لأنواعِ المشكلات على النحو التالي :" (الخطيب وأخرون، ١٩٩٧، ص٨٠- ٨١جروان، ٢٠٠٢، ص ١٠١- ١١٧. وطافش،٢٠٠٤، ص١٣٦- ١٤٢)

جدول (١)

م	الباحث أو الكاتب	السنة	تصنيفات أنواع المشكلات
١	الباحثون التربوييون		١- المشكلات المعلقة ، وتستند على طريقة واحدة في الحل ولا تقبل إلا جوابا صحيحا واحدا. ٢- المشكلات المفتوحة، وهذه يمكن أن يكون لها أكثر من حل واحد، كما يمكن التوصل إلى الحل الصحيح بأكثر من طريقة . ٣- المشكلات المتوسطة ، وهي التي يمكن التوصل بها إلى الحل الوحيد لها بأكثر من طريقة .

٣	ديتمان أو ريتمان Reitman	١٩٦٥م	تُصنَّف أنواع المشكلات كالأتي :- ٢. مشكلات ذات معطيات وأهداف واضحة ومحددة جيدا . ٣. مشكلات ذات معطيات واضحة وأهداف غير واضحة . ٤. مشكلات ذات أهداف واضحة ومعطيات غير واضحة . ٥. مشكلات ذات أهداف ومعطيات غير واضحتين ٦. مشكلات الاستبصار : وهي مشكلات لها إجابة صحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة وتحتاج إلى مجهود تخيلي لإعادة صياغة المشكلة وعادة ما يوصف الحل بأنه ومضه إشراق مفاجئة وغير مرئية ابتداء .
	جرينو greeno	١٩٧٨م	تُصنَّف أنواع المشكلات إلى أربعة أنواع:- ١/ مشكلات التحويل ٢/ مشكلات التنظيم ٣/ مشكلات الاستقراء ٤/ مشكلات الاستنباط.
٤	جرينو وسيمون Greeno & Simon	١٩٧٨م- ١٩٨٨م	التصنيف الموسع ليسمون بعد جرينو إلى أربعة أنواع:- ١- مشكلات التحويل :- ۞ المعطيات واضحة جدا والمطلوب محدد تماما . ۞ يتطلب حلها إيجاد سلسلة إجراءات أو عمليات متتابعة عن طريق البحث والاختيار من بين مجوعة بدائل أو إمكانيات للإجابة ٢- مشكلات التنظيم :- ۞ جميع عناصر المشكلة موجودة مع وصف عام للمطلوب . ۞ يتطلب حلها تنظيماً للعناصر بصورة مناسبة عن طريق تقليص مجموعة البدائل أو الإمكانيات الواردة للإجابة .

			٣- مشكلات الاستقراء :- ۞ المعطيات عبارة عن عدة أمثلة وشواهد والمطلوب هو اكتشاف قاعدة عامة أو نمط منسجم مع المعلومات المعطاة . ۞ يتطلب حلها إيجاد مبدأ عام أو تركيبة عامة تدعمها الأمثلة . ٤- مشكلات الاستنباط :- ۞ المعطيات عبارة عن مقدمات أو فروض والمطلوب هو معرفة ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب منطقيا أو لا تترتب على المقدمات .
٥	جروان	٢٠٠٢م	هناك من يصنف المشكلات على أساس معرفة المعلم والمتعلم لطريقة الحل والحل كالتالي:- أ) المشكلة وطريقة الحل معروفة للمعلم والمتعلم، ولكن الحل معروفا فقط للمعلم. ب) المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم، ولكن طريقة الحل والحل معروفان فقط للمعلم. ج) المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم، وهناك أكثر من طريقة لحلها ، والمعلم وحده يعرف طرائق الحل. د) المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم، وكلاهما لا يعرفان طرائق الحل. هـ) المشكلة ليست معروفة أو محددة، وكذلك طرائق حلها ليس معروف لكل من المعلم والمتعلم.

وتشير الباحثة إلى أنها ذكرت كثيرا من أنواع المشكلات لكي يتسنى للمعلم عند تدريسه لتلاميذه اختيار المشكلة الملائمة لخصائص التلاميذ ومحتوى الدرس وظروفه والمتماشية مع أهداف درسه ، على أن لا يكون اختياره عشوائيا لأنه سوف يُنَمِّي تفكير تلاميذه من خلال اختياره الصحيح.

تعريف مهارات التفكير العلمي

١- الخطوة الأولى: تعريف المشكلة وتحديدها:

يُعتَبَر تحديد المشكلة هو أول خطوة يقوم بها المعلم ، ويشترك معه تلاميذ فصله بحيث يتفق المعلم مع تلاميذه على تحديد المشكلة المراد دراستها وهذا ما يساعد على إقبال التلاميذ على دراسة المشكلة بشوق وواقعية . (جامل ٢٠٠٢ ، ١٠٢) .

وعَرَّف السكران المشكلة بقوله : " يُقصَدُ بالمشكلة بمعناها الواسع كل صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدفٍ يَوَدُّ بلوغه، أي أنها حيره تضع التلميذ في موقف تساؤل حول تنفيذ القرار أو الأمر أو الشك في قضية ما يجهلها وتتطلب منه حلا مقبولا، كما يلاحظ أن المشكلات متنوعة في طبيعتها، متنوعة في درجة صعوبتها، كما أن بعضها عملي وبعضها الآخر فكري " (السكران ٢٠٠٢م ، ١٤٨).

وعرفها سويد بأنها:" هي علاقة مع أشخاص أو مجموعات أو أشياء أو الوجود وسط موقف تَنْتُجُ عنه حالةٌ من التناقض أو الارتباك أو عدم الارتياح ويرى البعض الآخر أن مفهوم المشكلة يغلب عليه الطابع العملي المحدد، ويتميز هذا المفهوم بالوعي المباشر والتلقائي، وبالإجماع على وجوب التصدي لها ويتميز هذا المفهوم بسهولة الاتفاق على وسائل التدخل والحل ".(سويد ٢٠٠٣،ص ٩٦ – ٩٧).

وذكر جابر عن تحديد المشكلة أنها " تُصاغ بمساعدة المعلم ضمن جملة أو بضع جُمَلٍ إما خبرية مثل: تدريس القواعد المتعلقة باستخدام الأعداد من١ إلى٢٠ بالطريقة الاستقرائية، أو تُصاغ بأسلوب الشرط، إذا درست القواعد المتعلقة باستعمال الأرقام المذكورة سابقا بالطريقة الاستقرائية فإنها تُعين الطلبة في هذا الصف على استخدامها استخداما صحيحا ، أو تُصاغ بأسلوب الاستفهام : هل تقدر دراسة القواعد المتعلقة باستخدام الأعداد من ١إلى٢٠بالطريقة الاستقرائية التلاميذ في هذا الصف على استخدامها استخداما صحيحا ؟

إن تحديد المشكلة على هذا الشكل – الفرضية – تَرَتَّب عليه تناولُ جزئية محددة من موضوع العدد والذي يحوي أمورا كثيرة يمكن أن يختار التلاميذ منها ما يناسبهم". (جابر، ٢٠٠٣، ص ٢٣٣).

وإن شعور الإنسان بمشكلة ما هو الذي يؤدي به إلى البحث عن حلها ومعرفة أسبابها من أجل تفسير جديد لظاهرة ما. (الخطيب وآخرون ١٩٩٥م، مرجع سابق ،ص ٨).

ويشترط في هذه المشكلة التي تم تحديدها :-

أ) أن تكون المشكلة متصلة عن قرب بالتلاميذ وتتحداهم وتتحدى بيئتهم ويشعرون بأهميتها، وهنا تصبح أهمية دراستها أمرا متطلبا.

ب) أن تكون المشكلة في مستوى نضج ونمو التلاميذ، ومرتبطة بحياتهم اليومية وبيئتهم ومجتمعهم. (جامل، مرجع سابق ، ٢٠٠٢ ، ١٠٢) .

وذكرت حميدة عن تحديد المشكلة: (حميدة ١٩٩٦م ، ص ١٠٨- ١١٠).

١- يُمَيِّز " بننج " بين نوعين من المشكلات الظاهرة في فصول المواد الاجتماعية.

النوع الأول : يَلْزَمه القليل من التفكير وقد لا يتطلب التفكير من التلاميذ .

النوع الثاني : هي المواقف التي تتحدى الفرد وتدفعه للبحث والتفكير .

الإحساس والشعور بالمشكلة موضع الدراسة والميل إلى بحثها. والشعور بالمشكلة يعني يقظة التلميذ نفسيا إلى درجة رغبته في تعلُّم المزيد عن شيء ما وبهذه الطريقة يكون المعلم قد خلق الإحساس بالمشكلة لدى التلاميذ . وفي جميع الحالات يجب أن تكون المشكلات منبثقة من موضوعات الدراسة مع الأخذ في الاعتبار قدرات وخبرات التلاميذ .

٢- ويعرض " بير " أكثر من أسلوبٍ لإثارة شعور التلاميذ بالمشكلة .

ومن الأساليب الأخرى التي يمكن استعمالها لإثارة شعور التلاميذ بالمشكلة هو ما يسميه " بيير " (بالتدريب الاستكشافي) فقد يعرض المعلم على التلاميذ مادة تعليمية غامضة أوغير مفسرة كمجموعة متباينة من الصور الزيتية .

ومن المهم أن تصاغ المشكلة بعد إثارتها بشكل يُمَكِّن من معالجتها. وهذا يتطلب تجزئة المشكلة الرئيسة بعد تحديدها إلى عدد من الأسئلة الفرعية الأكثر تحديدا.

ويقترح " هنا " و" كولن " في حميدة خصائص معينة تُراعَى عند تحديد المشكلة: (حميدة ١٩٩٦م ، ص ١٠٨- ١١٠).

١) يجب أن تكون المشكلة شاملة وتتضمن المشاكل الفرعية .

٢) يجب أن تكون المشكلة محددة وواضحة حتى يستطيع التلاميذ أن يتناولوها بالدراسة.

٣) يجب أن تتحدى المشكلة عقول التلاميذ.

٤) يجب أن يكون لها معنى لديهم.

٥) يجب أن تنطوي على العديد من الحلول الممكنة ".

وذكر النجدي وآخران أن الهدف من هذه الخطوة هو تحديد المشكلة لإبراز عناصرها ، وحتى لا يحدث تداخل بينها وبين أي مشكلة مشابهة، ومن المعروف أن كل مشكلة من المشكلات يمكن تحليلها إلى عدد من العناصر أو المشكلات الجزئية تمهيدا للتفكير فيها والوصول إلى الحل المناسب للمشكلة الرئيسة التي تتألف منها . (النجدي وآخران، ٢٠٠٣ ، ص١٩٢- ١٩٣) .

جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة : -

تنوه الباحثة إلى أن هذه الخطوة مدمجة في الدراسة الحالية مع الخطوة الأولى.

يذكر الجمل" أن جمع البيانات والمعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة. هي المرحلة الثانية، وأنه يمكن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تقوم كل مجموعة بجمع المعلومات والحقائق والبيانات الخاصة بأحد جوانب المشكلة وجمع المعلومات، وتكون البيانات من:

- الكتب، والمراجع، والنشرات الحكومية، والرجوع إلى الصحف والمجلات.
- عن طريق الملاحظة والمشاهدة في البيئة المحلية نفسها .
- عن طريق المقابلة أو الاستبيان أو المسح أو دراسة الحالة ".(الجمل ،٢٠٠٢، ص ١٠٢- ١٠٣)

وذكر النجدي وآخران: أن جمع المعلومات والبيانات يمكن أن تساعد في الوصول إلى حل لها، وتختلف مصادر الحصول على هذه المعلومات والبيانات وتتعدد، فمنها ما يعتمد على خبرات الآخرين والنتائج التي توصلوا إليها. وفي هذه الخطوة من خطوات مدخل حل المشكلات توجد بعض المهارات المهمة التي ينبغي أن تتوافر لدى الباحث كي يصل إلى الحل الصحيح لمشكلته:

ومن هذه المهارات: (النجدي وآخران، ٢٠٠٣، ص ١٩٣- ١٩٤)

- القدرة على التمييز بين المعلومات المتصلة بمشكلة موضوع البحث وغيرها من المعلومات التي لا تتصل بها.
- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات التي يُعْتَدُّ بها ومصادر المعلومات غير المؤكدة والتي لا يعتمد عليها.

- القدرة على التمييز بين الحقائق والملاحظات التي جُمِعَت، وبين الفروض التي تَقْتَرِحُ حلَّ المشكلة.
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة الواقعية .
- القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة والخبرات الحاضرة بما يخدم بحث المشكلة الحالية.

٢- الخطوة الثانية : فرض الفروض وأنسبها لحل المشكلة :

والفروض hpotheses هي حلول ممكنة تخضع للتجريب، وهي ليست حلولا نهائية للمشكلة، وينبغي أن تُصاغ الفروض في عبارات واضحة يسهل فهمها ويمكن اختبار صحتها " (الخطيب وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٨٠ .) .

وذكرت حميدة عن فرض الفروض أنه يتم " بمجرد أن تتحدد مشكلة البحث وتصاغ في ألفاظ إجرائية، كاقتراح حلول بديلة أو إجابات مؤقتة، وهو ما يعرف بفرض الفروض . والفرض هو تخمينٌ ذكيٌ يستخدم كل ما هو متاح من مادة سواء أكانت مقروءة أم مسموعة أم مرئية أم في ذاكرة التلاميذ أنفسهم؛ فهي أساسا عملية استقرائية طالما أنها تتقدم من بعض جزيئات من المادة إلى عبارات أكثر تعميما تبدو وكأنها توضِّح بعض العلاقة بين هذه الجزيئات والمشكلة الأولية. فهو إذا لا يُعتَبَر إجابة نهائية ولكنه إجابة مؤقتة. و ينمو عادة من فحص سريع مبدئي للمادة المتاحة.

ويكتسب التلاميذ خبرة نموذجية في فرض الفروض إذا وُجِّهوا في ذلك فيصوغ التلاميذ الفروض بأنفسهم ويَعْلَم كل تلميذ أن تخمينه هو مجرد إجابة مؤقتة وأنها معرضة للتغيير.

والمادة جزء لا يتجزأ من خبرة فرض الفروض. فالتلاميذ لا يستطيعون أن يصوغوا فروضا بدونها ولو حتى مبدئيا. والمادة الضرورية يمكن أن تُقَدَّم بواسطة المعلم ، وقد تكون متضمنة في نفس الموقف المشكل الذي انبثقت منه المشكلة تحت البحث وقد تُعْرَض في شكل آخر، وقد تكون المادة الملائمة موجودة بالفعل في عقل التلميذ فخبرة التلميذ الماضية قد تزوده بالمعلومات والمفاهيم التي تعينه على تكوين الفروض ". (حميدة، ١٩٩٦م، ص ١١٠- ١١١).

وذكر النجدي وآخران أن: تحديد فروضٍ معينةٍ من الخطوات المهمة في أسلوب حل المشكلات يحدد لنا نوع المعلومات المطلوب تناولها، والتي تؤدي في النهاية إلى التأكُّد من صحة هذه الفروض، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ إلى دراسة الحقائق والمعلومات المرتبطة بالمشكلة، وأثناء ذلك يُدَرِّب التلاميذ على بعض المهارات مثل : ترتيب البيانات، واختيار المصادر التي تتوافر فيها معلومات عن المشكلة وإدراك الصلات بين المعلومات، واستبعاد المعلومات غير المفيدة. (النجدي وآخران، ٢٠٠٣، ص ١٩٤) .

وقد ذكر السكران عن فرض الفروض ضرورة اشتراك المعلم وتلاميذه في فرض الفروض و تحليل المشكلة إلى عناصرها وفحصها فحصاً شاملاً من جميع الزوايا والمعطيات، وتفريغها إلى نقاط ونشاطات عديدة. ثم يُوَزَّع العمل على حسب ميول التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم، ويتعاونون فيما بينهم على إنجاز ما اختاروه من نشاط. و يمكن لمعلم الدارسات الاجتماعية أن يطرح بعض الأسئلة و الأفكار الهادفة على تلاميذه، بُغية الوصول إلى افتراضات ذكية مثل: (السكران، ٢٠٠٢، ص ١٤٩).

- ❖ ماذا تعرفون عن المشكلة ؟
- ❖ ماذا تقترحون من حلول للمشكلة ؟ دعونا نفكر بحلول محتملة .
- ❖ من يعطيني إجابة كاملة عن السؤال الرئيس في المشكلة ؟

هنا يُشَجِّع معلم الدراسات الاجتماعية تلاميذه على طرح الفروض الذكية لحل المشكلة ولو جزئياً.

- ❖ يقوم المعلم بتدوين المقترحات التي قُدِّمَت من قِبَل التلاميذ على السبورة حتى ولو كانت بسيطة وساذجة.
- ❖ يُناقَش كل اقتراح على حدة .

وذكر كل من عبيدات وأبو السميد عن الفروض والاحتمالات وتوليد الأفكار

"أن الفروض التي تثبت صحتها هي التي نأخذ بها في تفسيرات الموقف. أما الفروض التي لم تثبت صحتها فأنها تهمل. وأن الأسلوب العلمي هو أن ندرس المشكلة، ونضع عدة فروض لتفسيرها، ثم نختبر مدى صحة هذه الفروض حتى

نحصل على النتيجة التي تفسر المشكلة. مما يزيد وينمي مهارة التلميذ في وضع الفروض أو توليد الأفكار لحل مشكلة معينة ". (عبيدات وأبو السميد ٢٠٠٥، ٣٦٥).

٣- الخطوة الثالثة: اختبار صحة الفروض :-

ذكر النجدي وآخران أن: " اختبار الفروض أو استبعادها يجب أن يتم على أساس الحقائق الواضحة لنا – كلما أمكن – وبوجه عام فإن استخدام التجربة أساس لاختبار صحة الفروض ، ويمكن أن تكون المناقشة مفيدة في اختبار صحة الفروض المقترحة ". (النجدي وأخران٢٠٠٣، ص١٩٤) .

ويؤكد السكران: أنه على ضرورة المعلم أن يُفرِزَ المعلومات المقترحة ويحذف الاقتراحات التي ثبت عدم صحتها من خلال المناقشة الهادفة، وأن يثبت الاقتراحات المقبولة على السبورة، للتأكد من صحة الفروض المقدمة كحل معقول للمشكلة. والرجوع إلى المراجع والمصادر التي يمكن من خلالها التأكد من صحة الفروض. ووضع خطة لجمع المعلومات وتنظيمها للتأكد من أفضل الحلول المقدمة؛ وذلك من خلال ما يأتي: (السكران٢٠٠٢، ص ١٥٠)

- ❖ الاطلاع على معلومات الكتاب المدرسي
- ❖ الرجوع إلى المراجع في المكتبة المدرسية والمكتبة العامة
- ❖ استخلاص المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة القائمة
- ❖ مشاهدة فيلم أو عقد ندوات ذات صلة بالموضوع، أو مقابلة أشخاص كما يمكن إجراء بعض التجارب، والقيام بزيارات ميدانية، واستخدام استبيانات لجمع المعلومات أو بطاقة ملاحظة.

وهناك عدة طرق وأدوات متعددة لجمع المعلومات حول المشكلة تختلف باختلاف مستوى التلاميذ، وهكذا يتصدى التلاميذ للمشكلة فرديا وجماعيا حسب طبيعة المشكلة والإمكانات المتيسرة.

أشار الكلزة ومختار : " أن هذه الخطوة تمثل الحل الأساسي للمشكلة ". (الكلزة ومختار، ٢٠٠٢ ، ص١٤١).

وعن اختبار الفروض ذكرت حميدة أنه: بمجرد أن ينتهي التلاميذ من تحديد المتضمنات المنطقية للفروض ، يصبح التلاميذ في حاجة إلى تحديد مصادر المادة التي تُزَوِّدُهم بشواهد مختلفة لاختبار الفروض .

وأن المادة قد تُعرَض في أشكال مختلفة: فقد تكون مصورة أو إحصائية أو سمعية أو مكتوبة. وقد تكون في صورة خرائط أو رسوم بيانية أو صحف ... إلخ .

وأن اختبار الفروض وحل المشكلة يفيد التلاميذ كثيرا إذا شُجِّعوا على الاشتراك في كل خطوة من الخطوات؛ ذلك أن المعلم يمكنه أن يساعد في جَمْع المادة ويناقش مع التلاميذ نمطها الضروري لاختبار الفروض. ويُظهر لهم مزايا وقصور هذه الأساليب .

وأن اختبار الفروض يتمثل في تحليلِ الشواهد، وتحليلُ الشواهد مصطلح واسع جدا و غالبا ما يُسْتَخْدَمُ للدلالة على كل ما يفعله الفرد لاختبار الفروض. ويمكن الإشارة إلى تلك العمليات العقلية المتضمنة في البحث عن معان جديدة في الشواهد. وإيجاد روابط بين الشواهد بعضها وبعض من جهة وبين الشواهد والفروض من جهة أخرى. (حميدة مرجع سابق ص ١١٣- ١١٨).

٤- الخطوة الرابعة : التفسير:-

ذكرت حميدة عن الترجمة والتفسير أنه من الضروري أن يُمَيِّز التلاميذ بين الترجمة والتفسير؛ فالترجمة هي مجرد تقرير حرفي لمحتوى الشيء، أما التفسير فيتضمن إدراك علاقات وروابط بين أجزاء المحتوى.

والخطوة التالية الرئيسة في اختبار الفروض هي إعداد المادة للتحليل والإعداد وتتضمن على الأقل ثلاث عمليات متميزة هي الترجمة والتفسير والتصنيف.

- **الترجمة**: يعني أن الشواهد تكون مكتوبة بلغة يستطيع التلاميذ فهمها، فإذا كانت الشواهد الأصلية مكتوبة بلغة أجنبية أو بلغة قديمة فإنهم يكونون في حاجة إلى مساعدة في ترجمتها.

- **التصنيف**:- لابد أن يسجل التلاميذ حرفيا ما الذي تعرضه الصورة ؟ ويتم هذا من خلال تصنيف المادة إلى فئات وفقا لخصائص عامة كالتسلسل الزمني وعلاقات السبب والنتيجة فتصنيف المادة إلى فئات لا يُيَسِّر تناولها فقط، و لكنه قد يؤدي إلى اكتشاف علاقات متداخلة ومتنوعة ، واتجاهات كان من الممكن أن تُغْفَل لو لم تُجْرَ عملية التصنيف هذه . (حميدة ١٩٩٦م مرجع سابق ١١٧)

- **التفسير** :- قال بهجات إنه : " يتمثل في قدرة التلميذ على معرفة العلاقة بين وقائع معينة ونتائج مستمدة منها بتحديد صدق هذه النتائج . " (بهجات ٢٠٠٣ ، ص ٢١).

وذكر باري ك . باير أنه: " هو عملية يتم خلالها تلخيص أو تقرير المعنى الظاهري لجزء من الدليل ، وينبغي أن يَتْبَع التفسير الترجمة ، ولا ينبغي أن يكون هناك لبس أو خلط بينهما. وأن إيجاد المعنى هو غاية المرحلة النهائية في اختبار الدليل أو تحليله. وعند هذه النقطة يكون قد استخرج الدليل وقَوَّمه بعد ترجمته وتفسيره وتصنيفه إذا لزم الأمر". (باير، ١٩٩٤، ص ٩٣) .

٥- الخطوة الخامسة: استخلاص النتائج والتعميم:-

وجه النجدي وآخران: أن النتائج التي نحصل عليها من اختبار الفروض، لا تنحصر قيمتها في أنها تحل المشكلة التي نواجهها فحسب ولكنها تساعد في التوصل إلى تعميمات أعمق " (النجدي و آخران مرجع سابق، ص ١٩٥). وذكرت حميدة عن استخلاص النتائج: أن النتائج هي عبارات وصفية وتفسيرية تعرض أفضل الحلول للمشكلة في ضوء الشواهد الممكنة التي تم الحصول عليها، ويجب أن يُشَجِّعَ المعلمُ التلاميذَ على فحص صدقها من ثلاث نواح :- (حميدة مرجع سابق، ص ١١٨).

أ) هل الافتراضات المتضمنة في النتيجة مقبولة ؟

ب) إلى أي مدى تُعْتَبَر المادة التي اسْتُخْلِصَت منها النتيجة كاملة ؟

ج) هل يوجد عدم تناسق بين النتيجة والمادة التي تقوم عليها ؟

في ضوء النتائج ليحددوا أي الفروض قد دعمت ومنها لم يدعم ومنها في حاجة لمزيد من المادة لتقويمه.

وذكر الخطيب وآخرون " أن الاستنتاج هو حل المشكلة العلمية ، أو هو العملية التي ينتج عنها تعميمات علمية من خلال ما قام من خطوات ". (الخطيب وآخرون ١٩٩٧ ، ٨١) .

وأضاف الجامل " بعد أن قام التلاميذ بجمع المعلومات وتفسيرها وتنظيمها يقوم التلاميذ بإصدار الأحكام حول الحلول المقترحة للمشكلة" . (الجامل، ٢٠٠٢ ، ص ١٠٣)

وأوضح كلزة ومختار " إن هذه الخطوات ليست خطوات منفصلة عن بعضها ولكنها متداخلة تداخلا كبيرا لدرجة يصعب معها هذا الفصل الذي قد يكون بغرض الدراسة ". (كلزة ومختار، مرجع سابق، ص ١٤٢).

٦- الخطوة السادسة : تطبيق النتيجة على مادة جديدة :-

أن الخطوة الخامسة في حميدة تصنفها هي: تطبيق النتيجة على مادة جديدة: - فقد يبدو من الوهلة الأولى أن استخلاص النتائج يُعَدُّ الخطوة النهائية المنطقية، فالمشكلة قد حُلَّت، والسؤال قد أُجِيبَ عنه. وقد يكون الأمر كذلك. ولكن توصُّل الفرد لنتيجة معينة لا يجعله سيكولوجيا راضيا. و معظم الأشخاص لا يزال يوجد سؤال يلح عليهم وهو كيف يمكن معرفة ما إذا كانت النتيجة التي تُوُصِّلَ إليها هي حقا صحيحة ؟.

هذا السؤال المزعج يدفعنا إلى أن نذهب خطوة أبعد تُوصِلُنا إلى مادة جديدة لنرى هل ما نعتقد أنه صحيح هو حقا كذلك ؟ ولهذا اعْتُبِرَ الوصول للتعميمات بالنسبة للكثيرين أكثر مراحل التفكير تقدما، إذ يجب أن يجمع الشواهد الجديدة المتعلقة بالنتيجة وينظمها ويحللها ليرى إلى أي مدى تدعم هذه الشواهد نتيجته.

وقد تؤدي هذه العملية إلى تعديل جوهري في النتيجة ، فإذا دعمت الشواهد النتيجة فإن ذلك يزيد من صدقها وقابليتها للتطبيق الواسع . لذا يجب على المستقصي أن يستخدم نتيجته في تفسير الشواهد الجديدة . أما إذا فشلت النتيجة في ذلك فإنها بالتأكيد تتطلب بعض التعديل.

كما يجب أن يُدْرِك التلاميذ أن التعميمات ليست مطلقة الصدق ، وأن درجة صدقها تتوقف على كم المادة التي استُخْدِمَت في التَّوَصُّل إليها . وعموما فإن جميع التعميمات تكون عرضة للتعديل أو الرفض في المستقبل بغض النظر عما إذا كانت تدعم بقوة في الوقت الحاضر " . (حميدة ١٩٩٦م مرجع سابق ، ١١٩- ١٢٠).

واستخدمت هذه الدراسة خمس مهارات في مقياس التفكير العلمي هي: تحديد المشكلة، وفرض الفروض، واختبار الفروض، و التفسير والتعميم. وأستخدم التعارف الإجرائي في جميع المهارات السابق ذكرها.

مهارات التفكير العلمي المتكاملة

وسوف نذكر مهارات التفكير العلمي جميعها حيث يتضح للمعلم أن هناك أكثر من الخمس مهارات التي استندت عليها الدراسة الحالية وأشار إليها كل من المجبر و الردادي و سعيد،عبد الله وخضر (٢٠٠٠ - ٢٠٠٢ - ٢٠٠٤- ٢٠٠٦)

جدول (٢) مهارات التفكير العلمي المتكاملة

م	الباحث أو الكاتب	السنة	مهارات (خطوات) التفكير العلمي
١.	تصنيف الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم	١٨٤٧	أ) <u>المهارات من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث :</u> الملاحظة – التصنيف – استخدام الأرقام – القياس – استخدام العلاقات بين الفراغ والزمن – التواصل – التنبؤ – الاستدلال. ب) <u>المهارات من الرابع وحتى السادس :-</u> التعريف الإجرائي – تفسير البيانات – صياغة الفرضيات – ضبط المتغيرات – التجريب .
مهارات التفكير العلمي كما حددها التربويون :-			
مراحل عملية التفكير المتكاملة :			
٢.	جون ديوي (JohnDewey)	١٩٣٣م ١٩١٠م	الشعور بمشكلة معينة وتحديدها، جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة وتكوين الفروض واختيار أنسبها اختيار حجة الفروض – الوصول إلى نتيجة معينة وحل المشكلة .
٣.	الجمعية القومية للدراسات التربوية في أمريكا	١٩٤٧م	الشعور بالمشكلة ذات دلالة – تعريف المشكلة أو تحديدها – دراسة الموقف من حيث الحقائق التي لها علاقة بالمشكلة – وضع أحد تفسيرات أو فرض لحل المشكلة – اختيار أنسب الفروض – اختيار الفرض بواسطة التجريب أو بأي وسيلة أخرى – قبول الفرض أو رفضه واختيار فروض أخرى – الوصول إلى حل المشكلة .
٤.	كيرتس (Curts)	١٩٦٠م	تحديد المشكلة – جمع حقائق وملاحظات وتكوين فروض أو تعميمات مناسبة على أساسها – إدراك

			الأخطاء ونواحي القصور المختلفة – تعميم النتائج أو القرارات النهائية في ضوء الحقائق والملاحظات الأولى – التخطيط لملاحظات جديدة للتحقق من صحة النتائج – استخلاص النتائج من الحقائق والملاحظات – التعميم.
٥.	إبراهيم وجيه	١٩٧٤م	تحديد المشكلة – اختيار الفروض – اختبار صحة الفروض – التفسير – التعميم .
٦.	علي راشد	١٩٨٣م	الإحساس بالمشكلة – تحديد المشكلة – التحليل – جمع البيانات – اختيار الفروض – اختبار صحة الفروض – الاستقراء – الاستنباط – تفسير البيانات – التميز بين الحجج – التعميم – القدرة على الابتكار .
٧.	باكوك (Pcacok)	١٩٨٦م	التساؤل – الملاحظة – التمييز والمقارنة – التصنيف – التسجيل و التوضيح – التفسير – التحليل – التلخيص – الاستنتاج / تفسيرات مقترحة – التنبؤ – عمل اختبارات مضبوطة – تطبيق الأفكار – التطوير / التحسين – الاستطلاع – التجريب .
٨.	مارزانو وزملاؤه	١٩٨٨م	أ- مهارات التركيز Focusing Skills ١) تحديد المشكلات ٢) صياغة الأهداف ب- مهارات جمع المعلومات Information Gathering Skills ١) الملاحظة ٢) صياغة الأسئلة ج- مهارات التذكر Remembering Skills ١) استخدام الرموز ٢) التذكير (الاسترجاع) د- مهارات التنظيم Organizing Skills ١) المقارنة ٢) التصنيف ٣) الترتيب

			٤) التمثيل هـ - مهارات التحليل Analyzing Skills ١) تحديد السمات و المكونات ٢) تحديد الأنماط والعلاقات ٣) تحديد الأفكار الرئيسية ٤) تحديد الأخطاء و- مهارات التوليد Generation Skills ١) الاستدلال ٢) التنبؤ ٣) التوسع ز- مهارات التكامل Integration Skills ١) التلخيص ٢) إعادة البناء ح- مهارات التقويم Evaluation Skills ١) بناء المعايير ٢) التأكد (التدقيق)
٩.	هالة بخش	١٩٩٤م	تحديد المشكلة – جمع المعلومات – الفروض – التفسير – التعميم .
١٠.	الزهرواي	١٩٩٥م	تحديد المشكلة – الملاحظة – الاستنتاج – تفسير البيانات – التقويم .
١١.	أحمد كاظم سعد زكي	١٩٩٦م	الشعور بالمشكلة وتحديدها – جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة – فرض الفروض واختيار أنسبها – اختبار صحة الفروض – تفسير البيانات والوصول إلى حل للمشكلة – استخدام النتائج أو التعميمات في مواقف جديدة .
١٢.	ستير جيرج (Stargerg)	١٩٩٦م	تحديد المشكلة – تعريف المشكلة وتمثيلها – تشكيل الاستراتيجيه – تنظيم المعلومات – تحديد المصدر – التوجيه – التقويم .
١٣.	Deanna Kuhn , Ericamsal	١٩٩٧م	تحديد المشكلة – الاستنتاج – الملاحظة وطرح الفرضيات – التعميم .

١٤.	المجبر	٢٠٠٠	<u>مهارات التفكير العلمي الأساسية:-</u> الملاحظة – التصنيف – القياس – استخدام الأرقام – استخدام العلاقات المكانية والزمانية – الاتصال – الاستدلال – التنبؤ .
١٥.	المجبر	٢٠٠٠	مهارات التفكير العلمي المتكاملة :- التعريفات الإجرائية ، تفسير البيانات ، صياغة الفرضيات ، ضبط المتغيرات ، التجريب .
١٦.	فخري رشيد خضر	٢٠٠٦م	١) الشعور بالحاجة إلى التفكير من أجل التعامل مع قضية حياتية ٢) استحضار المعلومات والخبرات المختزنة للاستفادة منها في التعامل مع المسألة التي طرأت من أجل الحل . ٣) البحث عن أفكار أخرى والاستفادة منها للوصول إلى نتائج . ٤) اختيار الحل الملائم واختياره للتأكد من صلاحيته وذكر خضر أيضا عن جون ديوي (خطوات جون ديوي في حل المشكلات :- الإحساس بالمشكلة – تحديد المشكلة – فرض الفروض – جمع البيانات – الوصول إلى نتيجة . أمثلة على طريقة حل المشكلات:- - الإحساس بالمشكلة : إثارة اهتمام وشعور الطلاب بالجهل نحو المشكلة . - تحديد المشكلة: مثال أنواع الغذاء والمعدات المستعملة في الزراعة. - عرض الفرضيات : تابع مثال الآلات الزراعية - جمع المعلومات:الكتاب المدرسي، مقابلات، المجلات الصحف ، وغيرها - الاستنتاج والقرارات :زراعة الأشجار في الحدائق المنزلية والعامة . (ص ٢٣٨- ٢٤٣.)

١٧.	فان دالين	-	خطوات الأسلوب العلمي أو الطريقة العلمية :- الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، وضع فروض أو حلول مؤقتة للمشكلة، استنباط نتائج للحلول المقترحة، اختبار الفروض .
١٨.	ذكر كل من : عاطف محمد سعيد و محمد جاسم عبد الله	٢٠٠٤م ١٤٢٥هـ	(مهارات التفكير الفرعية :- يمكن ذكر عدد من المهارات الفرعية التي تشكل مهارة التفكير عموما والتي يمكن أن تكون محور ممارسات المعلم نحو تدريب تلاميذه على التفكير من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية ومن هذه المهارات . ۞ مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق الملاحظة ۞ مهارة تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقويمها ۞ مهارة إجراء المقارنات بين الأشياء ۞ مهارة طرح الأسئلة ۞ مهارة استخلاص نتائج ۞ مهارة التوصل إلى أفكار عامة أو تعميمات ۞ مهارة صياغة تنبؤات معقولة من التعميمات ۞ مهارة صياغة بدائل متعددة على صورة حلول ۞ مهارة المعالجة الذهنية للخبرات الجديدة (سعيد وعبد الله ، مرجع سابق ، ١١٤- ١١٥).

وهناك الكثير من مهارات التفكير العلمي التي تَيَسَّر التعليم من خلالها واختارت الباحثة المهارات الخمسة التي حددها جون دوي، واتفق عليها معظم الخبراء .

عوامل نجاح طريقة حل المشكلات (التفكير العلمي) :-

وقد ذكر خضر من عوامل نجاح طريقة حل المشكلات العوامل التالية:(خضر، ٢٠٠٦م،ص ٢٣٤ - ٢٣٦)

١- أن تكون المشكلة نابعة من حياة التلاميذ أنفسهم ، وأن يكون لها معنى عندهم .

٢- أن تكون متحدية لتفكير التلاميذ، وأن تشتمل على خبرات لها قيمة في نمو التلاميذ وتفكيرهم

٣- أن تكون مصادر المعرفة ووسائلها متوفرة لدى التلاميذ وأن يكون المعلم على علم بها

٤- أن تكون المشكلات متنوعة من حيث مجالاتها وطبيعتها

٥- أن يكون المعلم ملما بالمشكلة من جميع نواحيها حتى يستطيع توجيه التلاميذ الوجهة السليمة.

٦- أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف طريقة حل المشكلات.

٧- أن تكون المشكلات غير معروفة سابقا للتلميذ، وأن تكون المشكلات مشكلات حقيقية وواقعية.

٨- أن يستخدم المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ أسلوب حل المشكلات

٩- أن يتأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعليمها.

ومهارة التفكير هي القدرة على التفكير بفاعلية أو هي القدرة على تشغيل الدماغ، ومهارة التفكير كأي مهارة أخرى تحتاج إلى التعلم لاكتسابها، وإلى التطوير والتحسين المستمرين في الأداء. وإلى الممارسة والصبر على ذلك، ويتطلب تعلم مهارات التفكير أجواء نفسية سوية ومناخ اجتماعية صحي لكي ينمو ويثمر فإذا لم تتوفر له هذه الظروف فإنه سيضمحل ويختفي.

ومع أن التفكير عملية نشطة وفاعلة لكن تنمية مهارات التفكير بطيئة وتحتاج إلى الصبر والمثابرة.

معوقات أو صعوبات تعليم التفكير :-

تتضح هذه الصعوبات في النظرة التقليدية إلى الأهداف التربوية من كونها تركز على حفظ التراث الثقافي ونقله إلى الأجيال اللاحقة، كما أن هناك صعوبات تتعلق بمفهوم التربية ومؤهلات المعلمين، ودمجت الباحثة كل ذلك في الجدول التالي:-

جدول (٣) معوقات أو صعوبات تعليم التفكير

الباحث أو الكاتب	السنة	الصعوبات
ذوقان عبيدات وسهيلة وأبو	٢٠٠٥م	صعوبات تعليم التفكير :

السميد		١) مفهوم تقليدي للتربية وأهدافها. ٢) مناهج تقليدية لإعداد المعلمين. ٣) معلمون تقليديون. ٤) قيادات تربوية تقليدية. ٥) نظام جامعي يعتمد الدرجات والعلامات. ٦) صعوبات فنية. ٧) عوامل اجتماعية وسياسية.
		مثال على المناهج التقليدية : إن جميع الجامعات العربية تعتمد برامج إعداد المعلمين التي ترتكز على مجموعة مساقات مقرر على التلميذ حفظها والنجاح فيها كأساس لممارسة عمله كمعلم.
		المعلمون التقليديون وغير المؤهلين لتعليم التفكير : خصائص المعلم الحالي :- معلم يمتلك إعدادا في مادة دراسية معينة ويمتلك سلطة كافية ويعتبر نفسه مصدرا وحيدا للمعلومات، يقدم ويشرح ويوضح ويقيم ويمتحن ويقيس مدى ما حفظه طلابه، معلم مثقل بمنهج طويل .
		قيادات تربوية تقليدية :- قيادات تربوية محافظة تعيق التطوير والإبداع .
		النظام الجامعي المعتمد على معدل الدرجات : يكيف معلمو المدارس طرق تدريسهم وفق الامتحان العام بهدف مساعدة طلابهم على التفوق للحصول على مقعد جامعي فالجامعات تعتمد الدرجات وليس لديها معايير أخرى لقبول التلاميذ .
		صعوبات فنية ومادية :- كيف يمكن لمعلم أن يعلم تلاميذه مهارات التفكير وهو يعرف تماما أنهم تلاميذ لا تهتم سوى بالحفظ والتذكر وقليل من التفكير .
		عوامل اجتماعية وسياسية :- الطفل النموذج : طفل هادئ ، مطيع ، مستمع جيد ، لا رأى له ، لا يعارض ولا يرفض وباختصار : لا يفكر . أدوات قمع التفكير : الأسرة والمدرسة والجامعة يمكن أن تكون أدوات ووسائط لتنمية

		التفكير بدلا من ممارسة دورها الحالي في إعادة إنتاج النموذج المسالم القابع والقانع
وأشارت الخضراء	٢٠٠٣م	" ليس علينا أن نجعل البشر أذكياء فهم مخلوقون كذلك وكل ما علينا أن نفعله هو التوقف عن ممارسة ما يجعلهم أغبياء "
ووجهة الخضراء عن جروان	١٩٩٩م	من السلوكيات التي تمارس من قبل المعلمين وتعيق تفكير التلاميذ ما يأتي : ١) المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف والكتاب المدرسي المقرر هو مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان. ٢) المعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة والطلبة خاملون. ٣) نادرا ما يبتعد المعلم عن السبورة أو يستخدم التقنيات الحديثة . ٤) يعتمد المعلم على عدد محدود من التلاميذ يوجه إليهم أسئلته دائما لإنقاذ الموقف والإجابة عن السؤال الصعب . ٥) المعلم مغرم بإصدار الأحكام والتعليقات المحيطة لمن يجيبون بطريقة تختلف عن ما يفكر فيه والمعيقة للتفكير في ما هو أبعد من الإجابة الوحيدة أو الظاهرة . ٦) المعلم لا يتقبل الأفكار الغريبة أو الأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس. ٧) معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية . ٨) نادرا ما يسأل المعلم أسئلة تبدأ بكيف ؟ ولماذا وماذا لو ... ؟ ٩) أحيانا يعاقب التلميذ على التساؤل والاكتشاف ويتعرض للسخرية ١٠)تفضيل المعلم للتلميذ الذكي وعدم تفضيله للتلميذ المبتكر ١١)اتجاه المعلم نحو مكافأة التلاميذ الذين يبدون سلوك الطاعة والإذعان والمسايرة. ١٢) نادرا ما يعتمد المعلم على أساليب حديثة لتوصيل المعلومات كأسلوب البحث والاستقصاء والنقاش.
فؤاد زكريا	٢٠٠٤م	عقبات في طريق التفكير العلمي :- أولا : الأسطورة والخرافة : ثانيا : الخضوع للسلطة . واهم دعامات السلطة :- ١- القدم

		٢- الانتشار ٣- الشهرة ٤- الرغبة أو التمني ثالثا : إنكار قدرة العقل : رابعا : التعصب : خامسا : الإعلام المضلل :
فخري رشيد خضر	٢٠٠٦م	من الممارسات التي تعيق التفكير العلمي في حل المشكلات :- ١) معوقات شخصية : تتمركز حول الذات أو النفس، والتعب الجسماني ، والإرهاق الفكري العصبي والتعصب والانطباع الخطأ ، وضعف الثقة بالنفس ، الميل للمجاراة ، التفكير التقليدي ، عدم الرغبة في الموضوع . ٢) معوقات أسرية. ٣) معوقات مدرسية: مناهج الدراسة التقليدية كما ذكر السابقون. ٤) معوقات مجتمعية.(خضر،٢٠٠٦،- ٢٣٨)

وترى الباحثة أن أكثر هذه المعوقات شائعة وواقعية، وأن أغلبية العلماء أجمعوا على أن المعلم الملقن والمسترجع هو المعوِّق لتفكير التلميذ.

ولكنها تشيد بكلمة " أن التلاميذ خلقوا أذكياء ويجب علينا ألا نجعلهم أغبياء". فعلى التربويين أن يختاروا لهم كل ما هو محفِّز لهممهم ، ويختاروا الطرق و الاستراتيجيات البناءة لإخراج علماء من مدارسنا.

وتعقب الباحثة على الإطار النظري حيث استخلصت منه أن المعلم الأول هو النبي الأمي عليه أفضل الصلاة والسلام الذي لا ينطق عن الهوى حيث علَّم البشرية وصحابته بطريقة استخدام مدخل الأحداث الجارية، فالقران نزل بعد كل حدث ليوجه الأمة الإسلامية ويرشدها إلى الطريق الصحيح ويُغَيِّر الكثير من مفاهيم الجاهلية الخاطئة، ويُعَدِّل من السلوك ونجح في بناء أمة تمتلك من القيم والأخلاق ما لم تمتلكه أمة من قبلها، و النظريات التربوية الحديثة عجزت عن مضاهاتها.

و كان توجيه المصطفى عليه أفضل الصلاة والسلام الموجه من المولى تعالى لطريقة استخدام مدخل الأحداث الجارية للتوعية والتربية، والقران الكريم مليء بمثل هذه الأحداث، كما هو مليء كذلك بالآيات الداعية إلى التفكير وإمعان العقل تدبُّرا وتفكيرا في كل ما يحيط بالإنسان من موجودات كقوله تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي

لأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لا تَعْمَى الأَبصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ ﴾ الحج٤٦ وقوله: ﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ . لذا تناولت الباحثة مدخل الأحداث الجارية وهو المتغير المستقل، كما تناولت التفكير العلمي بشيء من التفصيل وهو متغير تابع.

الدراسات السابقة

وتتضمن :

أ – الدراسات السابقة الخاصة بمدخل الأحداث الجارية.

ب- الدراسات السابقة الخاصة بالتفكير العلمي.

المحور الأول: الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الأحداث الجارية

مقدمة

ظل الإنسان يسعي باستمرار نحو التطور والتقدم، وتحسين الأوضاع العلمية والاجتماعية و حل المشكلات. وثبت أن التقدم ليس مسألة حتمية ينتظرها الإنسان في صمت وجمود، لكنه أمر يتطلب البحث الجاد عن الحلول الجذرية للمشكلات الواقعية وأفضل الطرق التي من خلالها يتم حل المشكلات و استكشاف الكنوز العلمية هو البحث بالطرق العلمية. ومع أن البحث العلمي أكثر بطئا من استخدام الطرق الأخرى، إلا أنه هو الأفضل من حيث موثوقية النتائج التي يقدمها.

وأفضل توظيف للبحث العلمي يتم في مجال تنمية الموارد البشرية، وبما أن التلاميذ يمثلون ثروة وطنية في غاية الأهمية، فمن واجب المجتمع أن يسعى لدراسة حاجاتهم وطرق تنميتهم وحفزهم على الإبداع و الابتكار، وذلك لأن التلاميذ تنعقد

عليهم آمال كبرى في حل المشكلات وارتياد آفاق المستقبل، وتطوير سبل الحياة لشعوبهم.(،سليمان، ٢٠٠٦، ٥)

وتتناول الدراسة الحالية فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة في تنمية التفكير العلمي و التحصيل والاحتفاظ كدراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث متوسط في المدينة المنورة. لذلك تناولت هذه الدراسة مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة التي تتصل اتصالاً وثيقاً بمتغيرات الدراسة معتبرة ذلك أحد المجالات الخصبة التي تسترشد بها الباحثة في الكشف عن المنهج العلمي لدراستها ، و الأدوات الموضوعية ، والأهداف ، والفروض.

وقد تم تصنيف الدراسات السابقة بما يتناسب والدراسة الحالية.

المحور الأول: الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الأحداث الجارية.

١) دراسة سعيد عبده نافع(١٩٨٢م):

هدف الدراسة: استهدفت الرسالة معرفة أثر استخدام مداخل متعددة منها مدخل الأحداث الجارية في تدريس مادة التاريخ لتنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: تجريبي

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار يقيس القدرة على التفكير الناقد ثم طبقه قبلياً وبعدياً على أفراد العينة الذين تم اختيارهم من طلاب الصف الأول الثانوي، ثم قام بوضع خطة مقترحة لاستخدام ثلاث مداخل في تدريس موضوعات مادة التاريخ وهي: مدخل الأحداث الجارية - مدخل المصادر الأصلية - مدخل حل المشكلات، ثم قسم أفراد العينة إلى ضابطة وتجريبية وتم تدريسهما حسب الخطة المقترحة، ثم قام بتطبيق اختبار القدرة على التفكير الناقد للمجموعات بعد تطبيق التجربة .

نتائج الدراسة :

- تفوق المجموعة التجريبية باستخدام المداخل الثلاثة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة .
- تنامي قدرة الطلاب على التفكير الناقد نتيجة استخدام المداخل الثلاثة.

- فاعلية مدخل الأحداث الجارية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت مدخل الأحداث الجارية في تنمية القدرة على التفكير الناقد.

ووصى الباحث بضرورة تضمين برامج إعداد معلمي التاريخ هذه المداخل حيث إنها تساعد على تنمية التفكير حتى نضمن تدريساً جيداً لمادة التاريخ.

٢) دراسة رضا هندي جمعة (١٩٨٩م)

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة تقويم مدى فهم طلاب دور المعلمين والمعلمات لبعض المشكلات العالمية المعاصرة في مناهج المواد الاجتماعية.

منهج الدراسة: تحليلي

إجراءات الدراسة: قام الباحث بتحديد المشكلات العالمية المعاصرة التي يجب أن يتناولها المعلم أثناء التدريس، وقام بتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي ودور المعلمين والمعلمات بهدف تحديد الأهداف ذات الصلة بالمشكلات العالمية المعاصرة ثم قام بتحليل المقررات الدراسية في مرحلتي التعليم الأساسي ودور المعلمين والمعلمات بهدف تحديد ما تتضمنه من مشكلات عالمية معاصرة، كما قام بتحليل أعداد مجلة السياسة الدولية منذ عام ١٩٧٧م حتى ١٩٨٨م وذلك بهدف التعرف على المشكلات الدولية التي تناولتها تلك الأعداد ، وقد بلغ عدد المشكلات الناتجة عن عملية التحليل(٧٦) مشكلة ثم قام الباحث بإعداد قائمة بالمشكلات العالمية المعاصرة التي يجب أن يتناولها المعلم أثناء التدريس وتم عرضها على المحكمين وبلغ عدد تلك المشكلات عشر(١٠) مشكلات.

نتائج الدراسة :-

١- أن مناهج المواد الاجتماعية لا تكسب طلاب دور المعلمين والمعلمات بعض المشكلات العالمية المعاصرة السياسية والاقتصادية و الاجتماعية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلاب دور المعلمين وطالبات دور المعلمات في جميع أسئلة الاختبار.

٣) دراسة زاكراسيك (zakrasek(1990:

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة معرفة أثر استخدام (لعبة الأخبار)(News game) في تعلم التلاميذ للأحداث الجارية وكذلك تحديد أثر كل من العمر والنوع (ذكر/ أنثى) على تعلم الطلاب للأحداث الجارية.

منهج الدراسة: تجريبي وصفي

إجراءات الدراسة: قامت الباحثة باختبار عينة للدراسة مكونة من (٣٤٠)طالبا من (١١) فصلاً يدرسون الدراسات الاجتماعية من بينهم (١٨٣)من الذكور و (١٥٧) من الإناث وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات وهي:

- مجموعة تجريبية أولى قامت بأداء (لعبة الأخبار) بطريقة غير منتظمة (بين الحين والآخر).
- المجموعة الضابطة ولم تمارس لعبة الأخبار إطلاقاً.
- المجموعة التجريبية الثانية ودرست لعبة الأخبار بطريقة مستمرة.

ثم قامت الباحثة بعمل استبيان تضمن (٨١) سؤالاً يغطي (١٤) قضية عالمية وقومية ومحلية وتم تطبيقه على المجموعات الثلاثة بعد التجربة.

نتائج الدراسة :-

أ- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي استمرت بلعبة الأخبار على المجموعة التجريبية الثانية التي مارست لعبة الأخبار بطريقة غير منتظمة.

ب- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، الأمر الذي يؤكد فعالية (لعبة الأخبار) فيما يتصل بتدريس الأحداث الجارية.

جـ- تفوق الذكور على الإناث في أدائهم للعبة الأخبار في المجموعتين التجريبيتين .

د- حصل الطلاب الذين فاقت أعمارهم (١٤) سنة على درجات أعلى من الطلاب الأقل منهم في العمر بمعرفة الأحداث الجارية المتصلة بموضوعات الدراسات الاجتماعية.

٤) - دراسة جنستن جيروم Johnston, Jerome (١٩٩٤):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على التأثيرات المستمرة على معرفة الأحداث الجارية للشباب المراهق.

إجراءات الدراسة : منهج الدراسة وصفي تجريبي .واستخدم معامل الفا، وتكونت عينتها من ١١٤٨ طالب من ٩ مدارس ثانوية ، و ٤ مدارس متوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية. وأخذت عينة عشوائية من ١٠٠ طالب من مدارس تحتوي على امتحانات

للأحداث الجارية، والأسئلة التي تفرض ٥٥٪ من الطلاب الدارسين للأحداث الجارية في المدارس كجزء من الدورة.

ومن الأهداف الأساسية فهم الأخبار، ماذا يحدث في العالم، جذب انتباه التلاميذ للأخبار بمتعة ، سلوك البحث، التجارة العالمية، المتغيرات الكامنة في البوسنة والهرسك والمجاعات.

نتائج الدراسة: أثبتت هذه الدراسة ما يلي:-

- أن الطلاب الذين تلقوا تعليم الأحداث الجارية داخل المدارس يحتاجون إلى توجيه أقل من الطلاب الآخرين.
- أن طلاب المرحلة الثانوية أكثر فاعلية في البحث عن الأخبار خارج المدرسة.
- أن تلاميذ المرحلة المتوسطة لهم فاعلية ذاتية كبيرة لمعتقداتهم.
- أن الذكور أكثر تفاعلاً مع الحدث الجاري من الإناث.

٥) دراسة عبد المؤمن محمد عبده (١٩٩٥):-

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية من خلال تدريس التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الإعدادية موزعة على مجموعتين: تجريبية وضابطة.

منهج الدراسة: تجريبي

أدوات الدراسة:

بناء برنامج مقترح يتضمن ثلاث مداخل تدريسية هي ؛(مدخل السِّيَّر والتراجم مدخل الأحداث الجارية، مدخل المتاحف) وقام بتحديد بعض القيم الاجتماعية.

ومن نتائج الدراسة :-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس القيم لصالح المجموعة التجريبية.

- فاعلية البرنامج في تنمية بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وأُرْجع ذلك للمدخل التدريسي للأحداث الجارية في التاريخ.

٦) بيبرو وجف وغيرهم(١٩٩٥) Przbylo, Jeff and Others

هدف الدراسة : تحليل محتوى دراسة الأحداث الجارية ونقاشها في التعليم العالي.

عينة الدراسة ١٥٠ جامعة و ٢٧٤ كلية اختيرت عشوائياً من ١٧ ولاية في أمريكا .

منهج الدراسة : تحليلي، وكل تعليق رمز له برمز خاص، تشير البيانات(٥٦ , ٦٤ ٪) إلى تعليق إيجابي للحدث الجاري في التعليم العالي. و أيضاً في الكليات كانت هناك تعليقات إيجابية للحدث الجاري بنسبة (٦٨ , ٢٤ ٪) بينما كان من التعليقات السلبي على الأحداث الجارية (١٣ , ٢٤٪) و لا يوجد واحد من هؤلاء المعلقين يصغي للنقد البناء و المحدد.

نتائج الدراسة : تحليل كراج براون توصلت الدراسة إلى ما يلي:-

١- أن مسيرة التعليم العالي من خلال الحدث الجاري تحتاج لتحكم أكثر وتكليف عدد من المتبرعين للتعليقات البناءة. و أن التصويت من الكليات يقوم باستثناء الإيجابية يؤكد بأن دراسة الحدث الجاري والتعليق عليه ليس مفيداً.

٢- أن التعليم العالي من خلال الحدث الجاري يفتقر للتعليلات.

٣- لم يندهش سلبست دوفر من نتائج الدراسة ويقترح التعديل .

٤- استخدم بوب بتس تجارب بروزبول في مسيرة التعليم في الكليات ، لمعرفة كيف نحسن من نوعية الدراسة بمدخل الحدث الجاري.

٧) دراسة لينبزنك واندرمان(١٩٩٥) Linnenbrink Andererman:

هدف الدراسة:- إكساب الطلاب المعرفة بالأحداث الجارية و الاتجاهات نحو معرفة الأنباء و الدافعية نحو معرفة الأخبار مثل التي تتعلق باتجاه السعي وراء الأنباء ودراسة الأحداث الجارية في المدرسة.

منهج الدراسة: وصفي تجريبي

أداة الدراسة :- بناء اختبار عن مدى المعرفة بالأحداث الجارية ويتكون من (٣٥)عبارة صح وخطأ ، وبناء استفتاء عن مدى استخدام إستراتيجية تحديد الدافعية و الاتجاه نحو الأحداث الجارية.

عينة الدراسة (٤٥١) طالبا من الولايات المتحدة الأمريكية في التعليم العام.

نتائج الدراسة:-

- الطلاب الذين شاهدوا القَدْر الأقل من أخبار التلفزيون وقراءة الصحف كانت لديهم إجابات أقل من اختبار المعرفة بالأحداث الجارية ومعايير الاتجاهات نحو الأخبار والأنباء ومعايير الدافعية.
- الطلاب الذين شاهدوا التلفزيون وقرءوا الصحف أكثر كان لديهم إجابات أكثر على اختبار المعرفة بالأحداث الجارية ومعايير الاتجاهات نحو الأخبار و الأنباء ومعايير الدافعية.

٨) - دراسة فوزية دمياطي (١٩٩٦ م):

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح باستخدام مدخل الأحداث الجارية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

منهج الدراسة تجريبي

عينة الدراسة عشوائية وهي (٤٤) طالبة للصف الأول الثانوي مقسمة لعينة ضابطة وتجريبية بالتساوي ، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية.

إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريسي مقترح لوحدتين من كتاب التاريخ الصف الأول الثانوي

١. اختبار تحصيلي لنفس الوحدتين الدراسيتين لمادة التاريخ للصف الأولى الثانوي مكون من ٤٠ سؤالاً.
٢. برنامج مدخل الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة الشامل للوحدتين المختارتين من كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي.
٣. وطبقت برنامج مدخل الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة الشامل للوحدتين المختارتين من كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي على العينة التجريبية .
٤. ودرست العينة الضابطة بالطريقة العادية نفس الوحدتين المختارتين من كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي.

نتائج الدراسة :- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل

وتفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاحتفاظ.

٩) - دراسة فوزية أبو عمه(١٩٩٧م):

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة تطوير مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

إجراءات الدراسة قامت الباحثة بإعداد معيار تم اشتقاقه من مصادر متنوعة وتضمن المهارات اللازمة لفهم الحاضر و التنبؤ بالمستقبل، وتم عرضه على المحكمين فتضمن (١١) مهارة رئيسة تندرج تحتها (٧٥) مهارة فرعية، ومثلت مهارة استخدام الأحداث الجارية أهم المهارات اللازمة للتنبؤ بالمستقبل.

ثم تم إعداد بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء عينة البحث من المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية العامة في مدى ممارستهم للمهارات اللازمة لفهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

ثم تم اختيار عينة من طالبات المرحلة الثانوية (نظام جديد) وتم تقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة وتم تطبيق اختبار على المجموعتين يقيس المهارات العقلية لتقويم مدى اكتسابهم للمهارات اللازمة لفهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل(القبلي) وتم إعداد برنامج يعتمد على أساس وظيفتي فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، واختارت الدراسة موضوع (بناء الدولة الحديثة في مصر في مطلع القرن ١٩ وحتى الثورة العُرابية لتقديمه وحدة نموذجية من البرنامج الذي سبق إعداده، وتم تدريس الوحدة التي تخص المجموعة الأولى (التجريبية) بينما درست المجموعة الثانية (الضابطة) بالطريقة التقليدية. كما تم تطبيق اختبار المهارات العقلية على المجموعتين (بعدى).

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المهارات العقلية اللازمة لفهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل لصالح المجموعة التجريبية مما دل على فعالية البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات.

١٠)- بينتت، جولي ماكلين Bennett, Juliw Mclean (1999)

هدف الدراسة هو التعرف على التعليم من خلال النقاش المشترك عن الأحداث الجارية في العلوم.

عينة الدراسة : ١٥٠ طالباً في المستوى الثالث للتعليم العالي قبل التخرج في العلوم والتكنولوجيا والدراسات الاجتماعية. بالإضافة إلى عينة أخرى من فصول المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة:- وصفي تجريبي

نتائج الدراسة:

- ارتفاع مستوى وأفكار الطلاب الذين درسوا بمدخل الأحداث الجارية ودراستهم قادتهم للبحث عن مصادر للتعلم ومعلومات تحل مشاكل العالم.
- الطلاب الأكبر سناً أكثر اهتماماً وتطور من الأقل سناً.

١١) **دراسة كاربنك، ستار وآخرون** **Karabenick, Stuart, A; Brackmey, Barbara, Dansky, Jeffrey; Schippers, John, Smith, Stephanie, Sorah, Hicks, Bnian(1999م)**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير الأحداث الجارية كمدخل أساسي للدراسات الاجتماعية لاستيعاب الطلبة للأحداث العالمية الماضية والحاضرة للكشف عن القضايا الهامة.

منهج الدراسة: وصفي تجريبي

عينة الدراسة: ٦٢٠٠٠ مدرسة، ٤١٪ من العينة درست الأحداث الجارية على أنها جزء من الدورة بينما ٥٩٪ منها لم يطبق عليها مدخل الأحداث الجارية، و ٦٨٪ منها عرضت نماذج من الأخبار التلفزيونية كأساسيات منتظمة في المدرسة، حيث تعرض للطلاب يوميا في غرف خاصة لنشرات الأخبار لمدة خمس عشرة دقيقة، وبما أن الأخبار الإذاعية تفتقر إلى تركيب منظم للعديد من المناهج والمدارس كان على المعلمين تخصيص التعليمات التي تساعد الطلاب من خلال مشاهداتهم للإذاعة الإخبارية ، وتعلمهم المهام وتشكل لهم الهدف داخل الفصول. وتكشف لهم عن أهداف البيئة المدرسية التي تسعى إلى تعليم الأحداث الجارية. ثم تجعل هناك حلقات نقاش واسعة بين المعلمين والطلبة.

أداة البحث اختبارات قبلية وبعدية للطلبة.

نتائج الدراسة:

١- جاء جنس الذكور أكثر فاعلية؛ فقد تميز عن الإناث في القدرة على التركيز والبحث عن الأخبار خارج المدرسة، وتملك المراحل العليا من التفكير.

٢- الطلاب الذين درسوا وشاهدوا الأخبار كانوا أكثر تحصيلا.

١٢) دراسة هاس و لافلن Haas,Mary E, Laughlin, Margaret A.(2000)

هدف الدراسة: هو التعرف على أثَر تدريس الأحداث الجارية على الطلاب في جميع المراحل التعليمية العامة.

إجراءات الدراسة:-

كانت دراسة وصفية تجريبية .

عينة الدراسة: ١٧٥ مدرسة من المدارس الابتدائية وزعت عليها أسئلة اختبار الأحداث الجارية أجابت عليها ٣٥مدرسة ابتدائية، ومن المدارس المتوسطة ٢٠٠ مدرسة وزعت عليها أسئلة اختبار الأحداث الجارية أجابت عليها ٦٥ مدرسة، ومن المدارس الثانوية ٢٢٣ مدرسة وزعت عليها أسئلة اختبار الأحداث الجارية أجاب عليها ٧٦ مدرسة . واستخدم المدرسون الأحداث الجارية من خلال الكتب والجرائد المجلات مع الطلاب مدة شهر ثم طبق الاختبار على الطلبة.

وكانت المناهج قد اخْتِيرَت من قبل المعلمين في عدد من الموضوعات الهامة. كالعلوم الاجتماعية... بحيث تكون متناسبة مع المرحلة العمرية للطلبة.

ومن أهم أسباب الدراسة بهذه الطريقة أن الماضي يؤثر في الحاضر والحاضر يؤثر في المستقبل.

نتائج الدراسة: كانت لصالح الفئة التجريبية للاختبار البعدي الذي طبق بعد إجراء تجربة لجميع المراحل التي درست بطريقة الأحداث الجارية.

١٣) - دراسة سناء أبو الفتوح مغاوري(٢٠٠٠م):-

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة تنمية بعض المهارات في دراسة التاريخ من خلال برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات استخدام المصادر الأصلية، والأحداث الجارية والكتاب المدرسي، لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ.

إجراءات الدراسة:

- دراسة تجريبية تمثلت عينة البحث بطلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الزقازيق فرع بنها وعددهم(٢٠)طالبا وطالبة في مجموعة واحدة.
- استخدام القياس القبلي والبعدي لبطاقات الملاحظة.

بناء البطاقات:

- البطاقة الأولى تشمل مهارة استخدام المصادر الأصلية والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.
- البطاقة الثانية تشمل مهارة استخدام الأحداث الجارية والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.
- البطاقة الثالثة تشمل مهارة استخدام الكتاب المدرسي والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.
- بناء برنامج تدريس من خلال المداخل الثلاثة.
- استخدام أسلوب تدريسي مصغر.
- استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسط الدرجات القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلاب المعلَّمين عينة البحث في مهارة استخدام المصادر الأصلية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح أداء الطلاب المعلَّمين في التقويم البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلاب المعلَّمين لمهارة استخدام الأحداث الجارية قبل وبعد التطبيق لصالح أداء الطلاب المعلَّمين في التقويم البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلاب المعلَّمين لمهارة استخدام الكتاب المدرسي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح أداء الطلاب المعلَّمين في التقويم البعدي.

١٤) - دراسة أمير القرشي(٢٠٠١)

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة معرفة أثر استخدام رسوم الكاريكاتير في تنمية مهارة تفسير الأحداث الجارية لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي.

إجراءات الدراسة: بحث تجريبي،

عينة الدراسة: من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من إحدى مدارس مدينة طنطا.

- الوحدة السادسة من كتاب (جغرافية العالم ودراسات في تاريخ مصر الحديثة)
- جمع العديد من رسوم الكاريكاتير السياسية المنشورة في الصحف والمجلات المختلفة والتي تناولت موضوعات الأحداث الجارية المرتبطة ببعض موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي.
- بناء اختبار يعتمد على ما تم جمعه من الكاريكاتير، لقياس مهارات التلاميذ في تفسير الأحداث الجارية المتضمنة في تلك الرسوم، والتحقق من صدق وثبات.
- تطبيق الاختبار تطبيقاً " قبلياً" على العينة.
- وضع دليل للمعلم يتضمن كيفية قيام المعلم باستخدام الكاريكاتير خلال عملية التدريس.
- قيام المعلم بتدريس بعض موضوعات الوحدة السادسة من كتاب الصف الثالث المتوسط من خلال التركيز على استخدام رسوم الكاريكاتير طبقاً لما تم توضيحه بالتفصيل في دليل المعلم .
- تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً على عينة البحث.
- عرض النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

١٥) ايدجر، مارلو Ediger, Marlow(2001م):

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف على مدى استخدام قراءة الأحداث الجارية وتأثيرها على التفكير العلمي.

عينة الدراسة : من التلاميذ المتوسطي الدخل في المراحل الابتدائية والثانوية العامة للمجتمع الديمقراطي .

- استخدام القراءة المنتظمة للمجلات والأخبار.

منهج الدراسة: الدراسة استطلاعية.

فروض الدراسة:- أن يصبح الطلاب أكثر فضولا لمعرفة الأخبار وربطها بالأحداث الجارية.

- معالجة المهارات بتنظيمٍ وفهمٍ مما يساعد على التقاط عناصر الأحداث الجارية.

نتائج الدراسة:

- إن القراءة بالأحداث الجارية أوجدت تفكيرا علميا لدى الطلاب الذين يقرأون الأحداث الجارية ويتعاملون مع القضايا الجارية.
- التوصيات باستمرار الطلاب في القراءة للأخبار والأحداث الجارية و القضايا المعاصرة.

١٦) دراسة علي جودة محمد عبد الوهاب(٢٠٠٢م):-

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية وتوظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عُمان.

إجراءات الدراسة: البحث وصفي تتبعي

- تحديد مصادر التعلم في البيئة المحلية ومداخل توظيفها وقد تم ذلك من خلال:
- بحوثٍ ودراساتٍ سابقةً في هذا المجال.
- الأدبيات والمراجع المتخصصة.
- آراء خبراء المناهج وطرق التدريس في الدراسات الاجتماعية والتاريخ.
- بناء استبانه حول : مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية وتوظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: بلغت (٦٤) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بالمنطقة الشرقية – سلطنة عمان.

نتائج الدراسة: - تدني مستوى استخدام المعلمين لمصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية فيما يتعلق بالمصادر الأولية أو المصادر المتاحة في مراكز مصادر التعلم التي تُعَدُّ من الاتجاهات الحديثة التي تُسْتَخْدَم لتحقيق فريد التعليم والتعلم الذاتي.
- حاجة المعلمين الملحة للتدريب على كيفية استخدام مصادر التعلم وتوظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- أكدت النتائج أهمية مصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية من وجهة نظر المعلمين لتدريس الدراسات الاجتماعية.
- تدني مستوى استخدام المعلمين لمداخل توظيف مصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية وخاصة مداخل التكنولوجيا الحديثة وقد يرجع ذلك إلى عدم تدريبهم عليها.

- وجود تفاوت بين آراء المعلمين حول أهمية مداخل توظيف مصادر التعلم حيث زادت الأهمية من وجهة نظرهم، وحول استخدامهم لها حيث تدنى مستوى استخدامهم لها وقد يرجع ذلك إلى قلة تدريبهم على استخدامها.

ومن النتائج المتعلقة بمدى أهمية مدخل توظيف مصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين ما تضمنه الجدول الذي يوضح الدرجات والنسب المئوية على النحو التالي:-

- المدخل القصصي ٨٩٪
- الزيارات الميدانية٨٥،٦٪
- حل المشكلات ٨٠,٩٪
- المدخل الشامل٧٩٪وغيرها من المداخل.
- القضايا والأحداث الجارية٧٥، ٦٪وهذا ما يهمنا من المداخل المستخدمة في هذا البحث.

١٧) دراسة صبري الجيزاوي (٢٠٠٢م):

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل قائم على الأحداث الجارية في تحصيل طلاب الثانوية العامة واتجاهاتهم نحو التاريخ.

عينة الدراسة: قوامها (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي العام.

منهج الدراسة: تجريبي

أدوات الدراسة:-

- إعداد برنامج كمبيوتر مقترح لوحدة مصر وقضايا العالم العربي المعاصر.
- إعداد اختبار تحصيلي في محتوى الوحدة يتكون من (٥٠) مفردة اختيار من متعدد.
- بناء مقياس اتجاه نحو دراسة مادة التاريخ وتطبيقهما على العينة قبلياً وبعدياً.

نتائج الدراسة :

تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه ، وهذا يؤكد الأثر الفعَّال للبرامج في تحصيل المفاهيم التاريخية، ويُبْرِزُ أهمية تدريس التاريخ حيث احتوى البرنامج على استخدام الأحداث الجارية من خلال وسائل متعددة كالنص والصورة الثابتة والمتحركة والموسيقى مما

جذب انتباه الطلاب لموضوعات التاريخ حيث أنها توضح القضايا والمشكلات المعاصرة على الساحة، وأبرز أسبابها الماضية.

١٨) - عباس راغب علام (٢٠٠٣م):

هدف الدراسة: أثر برنامج تدريسي مصغر في تنمية مهارات استخدام الآثار في دراسة التاريخ لدى الطالب المعلم بكلية التربية.

إجراءات الدراسة:

- منهج البحث وصفي في تحليل استخدام الآثار اللازمة للطالب المعلم شعبة التاريخ وكذلك في مراجعة البحوث والدراسات السابقة.
- المنهج التجريبي عند تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) قبلياً و بعدياً. وكذلك عند تطبيق برنامج التدريس المصغر.

عينة البحث (١٦)طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية ببورسعيد جامعة قناة السويس.

- قائمة مهارة استخدام مدخل الآثار في تدريس التاريخ.
- تطبيق البرنامج على موضوعات التاريخ بالفصل الدراسي الأول.
- استخدام أسلوب التدريس المصغر في تنمية أنماط الأداء المكونة لمهارة استخدام الآثار. حيث يتيح استخدام مدخل الآثار من خلال متابعة الأحداث الجارية المرتبطة بالاكتشافات الأثرية ، ودور وزارة الثقافة في حماية وترميم وإعادة الآثار المسروقة وغيرها.
- اشتقاق قائمة مهارة استخدام الآثار من الدراسات والبحوث السابقة التي أُجْرِيَّت في مجال استخدام الآثار في تدريس التاريخ.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب عينة البحث في استخدام الآثار قبل تطبيق برنامج التدريس المصغر وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- حجم تأثير البرنامج المقترح كان كبيرا حيث إن هذا يرجع إلى عدة عوامل أهمها:-

❖ دراسة الطلاب للجانب النظري للمهارة ، ثم تطبيقها عملياً، مما ساعد على إزالة الفجوة بين النظرية والتطبيق السائدة في التعليم.

❖ تدريب أفراد العينة على الأداء (السلوكي) المكون للمهارة ، الأمر الذي ساعدهم على التمكن من أدائها.

❖ تدريب أفراد العينة في أجواء بعيدة عن الجو التقليدي الروتيني في قاعات الدرس مما ساعدهم على اكتساب الخبرة لأداء المهارة في حجرات الدرس بنجاح.

❖ تقويم أداء كل فرد من أفراد العينة بالتغذية الراجعة الفورية من الباحث وزملاء للطالب وإعطائه الفرصة للإعادة حتى يصل إلى درجة الإتقان ، مما جعلهم يقبلون على فترة التربية العملية(فترة التقويم البعدي) وهم مسلحون بالثقة بالنفس .

- اشترك جميع أفراد العينة في تقويم بعضهم البعض مما أدى إلى غرس الثقة في أنفسهم وانعكس على أدائهم.

١٩) علي عبد الوهاب، و عاطف بدوي(٢٠٠٣م):

هدف من الدراسة: هو التعرف على أثر استخدام مداخل تدريسية متعددة في تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

منهج الدراسة: تجريبي.

حدود البحث:

مداخل تنمية التعاطف وهي المدخل القصصي، مدخل الصور ، مدخل الأحداث الجارية.

عينة الدراسة: من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمحافظة البحيرة- وحدة الصراع العربي الإسرائيلي المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بعد إعادة صياغتها لتتناسب مع المداخل التدريسية المقترحة.

- مقياس للتعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأداء البعدي لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في المداخل الثلاثة في مقياس التعاطف التاريخي.

٢٠)- دراسة أمل سعيدي(٢٠٠٣م)

الهدف من الدراسة : هو الكشف عن أثر استخدام الأحداث الجارية في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

عينة الدراسة ١٣٩طالبة بالصف الثالث الإعدادي في سلطنة عُمان . قسمت العينة إلى تجريبية وضابطة .

منهج الدراسة: تجريبي

أدوات الدراسة :

- إعادة صياغة وحدات المقرر وهي: العرب والغزو الاستيطاني اليهودي، في ضوء استخدام مدخل الأحداث الجارية .
- تعديل اختبار إبراهيم وجيه محمود للتفكير الناقد بما يناسب البيئة العُمانية. واشتمل الاختبار على (الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقات الصحيحة).

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد. وأرجعت الباحثة السبب في ذلك إلى قِصَر المدة الزمنية التي لم تسمح الفرصة للتلاميذ للقيام بتدريبات كافية لتنمية المهارات الثلاثة.
- وُجِدت فروقٌ دالةٌ إحصائيا بين متوسط أداء المجموعتين في مهارة تقويم المناقشات لصالح المجموعة التجريبية،

٢١) رضا السيد منصور (٢٠٠٥م):

الهدف من الدراسة : هو التعرف على فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي بالقضايا المعاصرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

منهج الدراسة: تجريبي

عينة الدراسة : عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بشمال سيناء.

أدوات الدراسة :

- إعداد اختبار للوعي بالقضايا المعاصرة لتلاميذ المرحلة الإعدادية .

- إعداد مقياس للوعي بالقضايا المعاصرة لتلاميذ المرحلة الإعدادية .

إجراءات الدراسة : التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة.

- اختيار عينة عشوائية وتقسيمها لمجموعتين ضابطة وتجريبية.

- تدريس الوحدة وفق مدخل الأحداث الجارية للمجموعة التجريبية والطريقة المعتادة للضابطة.

إجراء المعالجات الإحصائية .

نتائج الدراسة:-

- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من اختبار الوعي بالقضايا المعاصرة ومقياس الوعي بالقضايا المعاصرة بما تحتويه كلتا الأداتين من أبعاد فرعية متمثلة في القضايا التي تضمنها وحدة الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمدخل الأحدث الجارية في مادة التاريخ

انقسمت الدراسات السابقة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية ، وكان هناك اختلاف بينهما في استخدام مدخل الحدث الجاري .

فقد كشفت بعض الدراسات السابقة أن مادة التاريخ يمكن أن تُدَرَّس بطُرُق واستراتيجيات تجعلها أكثر فاعلية في تنمية المواطنة الصالحة عند المتعلمين ، وفي تقوية انتمائهم وحبهم لتاريخ وطنهم بطرق إيجابية ، كدراسات سعيد نافع ١٩٨٢ وعبد المؤمن محمد عبده ١٩٩٥، وكاربنك ، ستار وآخرون ١٩٩٩م وايدجر & مارلو٢٠٠١م وعلي عبد الوهاب ، و عاطف بدوي٢٠٠٣م .

وأثبت معظم الدراسات السابقة- نجاح وأهمية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس هذه الأحداث وربطها بالواقع الذي يعيشه التلاميذ بربطها لهم كذلك الحاضر والمستقبل القريب بالماضي ليمكنهم ذلك من تفسير الأحداث الماضية والتنبؤ بالمستقبل عن طريق ما يشاهدونه من أحداث تقع في بيئتهم المحلية ، أو على المستوى القومي ، أو العالمي ، كدراسات زاكراسيك ١٩٩٠م وبيبرو وجف وغيرهم ١٩٩٥ ، وفوزية دمياطي ١٩٩٦، وفوزية أبو عمه١٩٩٧م ، وكاربنك & ستار و آخرون١٩٩، وأمير القرشي٢٠٠١، وصبري الجيزاوي ٢٠٠٢م.

- استخدمت الدراسة الحالية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر واستخدام مدخل الأحداث الجارية في الدول العربية وحتى في المملكة العربية السعودية مدخل الأحداث الجارية مساعد للمنهج المقرر على التلاميذ إما من خلال:

- المدخل المباشر وذلك بتخصيص جزء من الحصة يتراوح مابين ٥- ١٠ دقائق أو تخصيص حصة أسبوعية للأحداث الجارية. كما في دراسة فوزية دمياطي ١٩٩٦ وفوزية أبو عمة١٩٩٧م و سناء مغاوري٢٠٠٠م ، أميرة القرشي٢٠٠١م ، صبري الجيزاوي٢٠٠٢م ، وعباس علام ٢٠٠٣م، أمل سعيد ٢٠٠٣مرضاء منصور٢٠٠٥م.

- المدخل غير المباشر : وهذا المدخل المستخدم في الدراسة الحالية وهو يستخدم بشكل إثارة انتباه التلاميذ لموضوع الدرس من خلال الموضوعات الدراسية المقررة على التلاميذ أي من خلال ربط ومقارنة الموضوعات التي يقوم التلاميذ بدراستها بالواقع الذي نعيشه وهذا الربط بين أحداث الحاضر الذي نعيشه و الماضي الذي ندرسه يجعل المادة الدراسية أكثر تشويقا ودلالة ومعنى في حياة التلاميذ ويخرجها من الدائرة التقليدية التي تعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية كاملة بكل ما يحدث حوله حتى يتحقق الربط بين الأحداث والموضوعات التي يقوم بتدريسها .(الجمل، مرجع سابق، ٣٠٨)كما في دراسة نافع ١٩٨٢م، عبد المؤمن١٩٩٥م،

- منهج الدراسة الحالية تجريبي وكذلك معظم الدراسات السابقة مثل سعيد نافع ١٩٨٢، و زاكراسيك ١٩٩٠، و جنستن جيرم ١٩٩٤، و عبد المؤمن عبده ١٩٩٥، و لينبريك و اندرمان ١٩٩٥، و فوزية دمياطي١٩٩٦، و فوزية أبو عمه ١٩٩٧، و بنتت،جولي ماكلين١٩٩٩، وهاس و لافلن٢٠٠٠. و سناء مغاوري٢٠٠٠، أمير قرشي ٢٠٠١، وصبري الجيزاوي ٢٠٠٢، علي عبد الوهاب ، وعاطف بدوي ٢٠٠٣ ، و رضا منصور ٢٠٠٥.

- أما دراسة رضا الهندي ١٩٨٩م فكانت دراسة تحليلية لمناهج الدراسات الاجتماعية هل تحتوي على المشكلات العالمية المعاصرة وهي تكسب الطلاب المعلمين المشكلات المعاصرة وكانت بالسلب. وبيبرو وجف و غيرهم ١٩٩٥ فكان تحليل محتوى الدراسات الاجتماعية التي تدرس بطريقة الأحداث الشاملة و مناقشتها في التعليم العالي وهذا مخالف للدراسة الحالية من حيث استخدام لمدخل الأحداث الجارية كتهيئة ومنهج الدراسة الحالية التجريبي كما ذكر سابقاً.

- ودراسة ايدجر ، مارلو٢٠٠١ فكانت استطلاعية وهي مختلف عن منهج الدراسة الحالية ولكن تطابق مع الدراسة الحالية بإثبات أن مدخل الأحداث الجارية ينمي التفكير العلمي.

- ودراسة علي عبد الوهاب ٢٠٠٢م كانت دراسة وصفية على البيئة العُمانية مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية يستخدم المصادر البيئية والمحلية كمدخل الأحداث الجارية فكانت النتائج ضعف استخدام هذه المداخل ولكن أهمية استخدام مدخل الأحداث الجارية له أهمية ٧٩٪ في تدريس الدراسات الاجتماعية. ودراسة عباس علام ٢٠٠٣ كانت وصفيه وهذا المنهج مختلف عن المنهج التجريبي.

- المرحلة المتوسطة (الإعدادية) وهي المرحلة المتناولة في الدراسة الحالية ، ففي خارج المملكة العربية السعودية طبق مدخل الأحداث الجارية على المرحلة المتوسطة ولكن لم يدرس تأثيرها على التفكير العلمي وتنشيطه، كانت على المرحلة الإعدادية دراسة زاكراسيك١٩٩٠ جميع المراحل ومنها المرحلة المتوسط وجنستين جيرم١٩٩٤ جميع المراحل ومنها المتوسط و عبد المؤمن١٩٩٥ ولينبرنك و اندرمان ١٩٩٥ كانت على جميع المراحل ومنها المرحلة المتوسطة، و كاربنك و ستار وأخرون ١٩٩٩ و هاس ولافلن ٢٠٠٠ على جميع المراحل ومنها المرحلة المتوسطة، أميرة القرشي ٢٠٠١، علي عبد الوهاب ٢٠٠٢ ، وعلي عبد الوهاب وعاطف بدوي ٢٠٠٣و رضا منصور٢٠٠٥. وأما دراسة فوزية دمياطي وسعيد نافع وفوزية أبو عمة و صبري الجيزاوي على المرحلة الثانوية.

- طريقة تناول مدخل الأحداث الجارية غير المباشر عن طريق التهيئة و إثارة الدافعية و المقارنة بين الحاضر والماضي واختلفت مع طرق تناول مدخل الأحداث الجارية في تدريس الدراسات السابقة وهي عدة أساليب ووسائل مثل:- دراسة زاكراسيك ١٩٩٠ التي اهتم باستخدام لعبة الأخبارو عبد المؤمن عبده ١٩٩٥ أكد أن مدخل الأحداث الجارية ينمي القيم الاجتماعية ودراسات أكدت تفسير الماضي وتنمية التحصيل عن طريق استخدام معظم مصادر التعلم في مدخل الأحداث الجارية وتتفق الدراسة الحالية معهم مثل فوزية دمياطي ١٩٩٦، و فوزية أبو عمه ١٩٩٧ ، و سناء مغاوري ٢٠٠٠،وأمير القرشي ٢٠٠١ الذي أكد أهمية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية كمصدر من مصادر الأحداث الجارية، و صبري الجيزاوي ٢٠٠٢ الذي أكد فعالية الأحداث الجارية من خلال استخدام الحاسوب لاحتوائه على وسائل

متعددة كالصوت والصورة، و رضاء منصور ٢٠٠٥ التي أكدت فاعلية الأحداث الجارية لتنمية الوعي بالقضايا المعاصرة.

- عينة الدراسة الحالية كانت عشوائية تنقسم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة اتفقت مع عينة هذه الدراسة معظم الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج التجريبي واختلفت معها عينة الدراستان السابقتان وهما سناء مغاوري ٢٠٠٠و عباس علام ٢٠٠٣ حيث كانت العينة التجريبية فرقه واحدة وغير عشوائية.

- أما الدراسات الأجنبية فدرست الأحداث الجاري عن طريق المدخل الشامل وفق الأحداث الجارية بحيث تشمل تلك الموضوعات جميع جوانب المجتمع في الوقت الحاضر انطلاق من أهداف التاريخ ، وهي فهم المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ والمشاركة الفعالة في وضع الحلول لكافة القضايا و المشكلات التي يعيشها التلميذ في كافة الجوانب السياسية والاقتصادية و الاجتماعية.

- واختلفت الدراسة الأجنبية بيرو وجف وغيرهم ١٩٩٥م في الأحداث الجارية للدراسات العليا حيث كانت هناك مؤشرات أن بعض النتائج سلبية بهذا المدخل لأن المعلم لم يخطط له . و بعض تلاميذ الدراسات العليا لا يستمعون للنقد ولا يسمحون بالتعديل.

وتُلَخِّص الباحثة نظرتها الناقدة للدراسات السابقة كالتالي:

- لوحظ أن معظم الدراسات السابقة التي سلف عرضها فيما يخص الأحداث الجارية في الدول العربية لم تتطرق في دراستها أن الأحداث الجارية تنمي التفكير العلمي الذي عرضت له الدراسة الحالية، وإن كان هناك دراستان عربية في سلطنة عُمان لأمل سعيد هدفت للكشف عن اثر استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكر الناقد ولكن لم تثبت الدراسة إيجاد أثر للأحداث الجارية على تنمية التفكير الناقد. و وسعيد نافع الذي أثبت أن مدخل الأحداث الجارية يؤدى لتنمية التفكير الناقد. وهناك دراسة واحدة أجنبية وهي دراسة ايدجر، ومارلو ٢٠٠١م تطرقت لدراسة أثر الأحداث الجارية على التفكير العلمي وكانت نتائجها إيجابية بالنسبة لجميع المراحل الدراسية العامة في أمريكا ونهج الدراسة كان استطلاعي خلاف منهج الدراسة الحالية.

- لوحظ أن معظم الدراسات الأجنبية درست الأحداث الجارية بطريقة الشاملة والبلدان العربية استخدمت مدخل الأحداث الجارية المباشر أو غير المباشر لكي يكون داعم للمنهج الدراسي . لأن الكتاب المدرسي أساسي في الدول العربية خلاف الدول الأوربية.

- أكثر الدراسات العربية استخدمت مدخل الأحداث الجارية في المواد الاجتماعية و القليل منها في غيرها من المواد، ولكن في الدول الغربية استخدم مدخل الأحداث الجارية في معظم المجالات العلمية والتجارية والصناعية بحدود قراءات الدارسة.

- كان هناك تضارب في نتائج الدراسات الأجنبية بالنسبة لتدريس مدخل الأحداث الجارية الشامل للتعليم العالي بيت، وجولي ماكلين، وكاربنك، وستار، وهاس ولفن، وايدجر، مارلوا، وزاكراسيك نتائجهم تفوق الطلاب في المستويات العليا بخلاف بيرو وجف وغيرهم كانت نتائج دراستهم عدم فاعلية مدخل الأحداث الجارية وأنه يحتاج لضبط وتحكم من الجهات المسئولة في الدراسات العليا.

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تسعي لإكساب المتعلمين مهارات التعلم المستمر من خلال الأحداث الجارية وربطها بدروس التاريخ الماضية والنظر للمستقبل.

المحور الثاني الدراسات السابقة التي تتعلق بتنمية التفكير العلمي

ذُكِر في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة أنه يهدف إلى تسليط الضوء على المشروع الأول من نوعه في العالم، و"هدف إلى تطوير حقائب تعليم التفكير التي تتكامل مع المواد التعليمية، ويتم تنفيذها في إطار الحصة الصفية، وتقديم أنشطتها جنباً إلى جانب، والمواد التعليمية التي يشتملها المنهج العادي الذي يغطي المراحل التعليمية من مستوى الروضة وحتى الصف الثاني عشر . وتعمل على التفاعل مع مفردات المحتوى وإثرائها بمزيد من المعارف والخبرات التي هي حصيلة جهود نخبة من الخبراء في ميادين التخصص المختلفة"(إنصاف درار ،٢٠٠٦، ٢١٦).

وقبل أربع سنوات من تاريخ هذا المؤتمر عقد وزراء التربية والتعليم في دول الخليج العربي اجتماعهم الدوري في المملكة العربية السعودية ورصد مليون دولار أمريكي لتطوير حقائب تعليم التفكير المنتج. و عناصر المشروع هي أنماط التفكير

وقسمت ثلاثة أقسام هي : التفكير المبدع، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات الحل المبدع للمشكلات . وهذه كلها منشقة عن التفكير العلمي. (إنصاف درار ٢٤٣- ٢٤٤).

و تصبو الدراسة الحالية إلى تنمية التفكير العلمي من خلال مدخل الحدث الجاري.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التفكير العلمي

أولاً : في مجال التاريخ.

لم تجد الباحثة دراسات عربية تناولت التفكير العلمي في مادة التاريخ إلا دراسة فوزية دمياطي في تنمية التفكير الإبداعي في مجال التاريخ. ورانية الردادي في التفكير العلمي في مجال التاريخ. و دراسة فادية الخضراء في تنمية التفكير الناقد ، وأمل سعيد في التفكير الناقد.

١) دراسة نادية بكار (١٩٩٨م)

هدف الدراسة: هو التعرف على مدى ممارسة عادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وتعلمها من وجهة نظر الموجهات التربويات في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة: تحليلي

عينة الدراسة : ٢٦ موجهة من منطقة الرياض.

أدوات الدراسة: استبانه تتكون من سبعة وأربعين مؤشراً لعادات التطبيع على التفكير لكل من المعلمة والمتعلمة .

نتائج الدراسة: عدم ممارسة كل المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس وتعلم مادة التاريخ بمدارس منطقة الرياض.

٢) - دراسة رانية الردادي(٢٠٠٢م)

هدف الدراسة: هو التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لدى طالبات المستوى الثالث بقسم التاريخ في المدينة المنورة.

منهج الدراسة: تجريبي.

عينة الدراسة: مقصودة ومقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة:

- مقياس التفكير العلمي إعداد الباحثة.
- اختبار تحصيلي إعداد الباحثة.
- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي في البيئة السعودية من إعداد محمود منسي وليلى عبد الجواد ١٩٥٨م.

نتائج الدراسة :

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التفكير العلمي ككل.
- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.
- تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاحتفاظ بالمعلومات.

الدراسات التي تتعلق بتنمية التفكير العلمي في المواد الاجتماعية

١- دراسة عطيه هجرس (١٩٩٣م)

هدف الدراسة: هو التعرف على مدى قدرة مساقات الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير العلمي لدى طلاب التعليم العام بسلطنة عُمان .

منهج الدراسة : المنهج المسحي التحليلي.

عينة الدراسة: كل كتب الاجتماعيات المقررة على صفوف المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بسلطنة عُمان. وأداة التحليل قوائم التقدير التي أعدها الباحث على أساس تصميم رومي ١٩٦٨م Romey.

- قائمة تقدير معامل الاستقصاء لعبارات الكتاب ورصد الحقائق أو البيانات والتعميمات. والتعريفات، والتساؤلات التي تتطلب من التلميذ أن يقوم بتحليل بيانات أو إجابات فورية، أو عبارات تتطلب منه كذلك أن يتوصل بنفسه إلى الاستنتاج، أو توجيهات تتطلب منه أن يقوم أيضا بأداء نشاط ما أو محاولة حل مشكلة معينة.

نتائج الدراسة: يمكن القول بأن الصياغة اللفظية للمحتوى العلمي لمناهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان كما هي موجودة بالكتب المقررة بأنها عبارة عن تقريرية ورموز لفظية وبصرية يقوم المتعلم بحفظها واستظهارها واسترجاعها عند الامتحان.

المعاملات الاستقصائية للصور والخرائط والأشكال التوضيحية بكتب الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان. فقد أظهرت النتائج وجود خمس معاملات استقصائية تخص كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول والثاني إلى الخامس الابتدائي يساوى واحدا صحيحا. أما بقية المستويات فالنسبة صغيرة جداً ويمكن الاستدلال على أن الصور والرسوم والخرائط التي تضمنتها كتب الدراسات الاجتماعية بمراحلها العامة لا تعطي الفرصة لتحقيق هدف تنمية التفكير العلمي.

- معاملات الاستقصاء لأسئلة التقويم بكتب الدراسات الاجتماعية.منعزلة إلى حد كبير عن أهم الأهداف التربوية لتدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام بسلطنة عُمان ، وهو هدف تنمية التفكير العلمي.

٢- دراسة فاطمة حميدة (٢٠٠٣م)

هدف الدراسة: اختبار فعالية الأنشطة الكتابية ، والتقويم الجماعي في الجغرافيا في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى الطالبات المعلمات.

منهج الدراسة: التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات المقيدات بالفرقة الثالثة قسم الجغرافيا (تربوية) للعام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢م بكلية البنات جامعة عين شمس وبلغ عددهن ٦٦طالبة. أي أن العينة مقصوده.

أدوات الدراسة:

- استعانت الباحثة بقائمة مهارات التفكير العليا لأودل ودانيالز ١٩٩١م.في تحديد ٢١ مهارة مصنفة وفقاً لثلاثة أنواع من التفكير الاستنباطي والاستقرائي والتقيمي وهي من مستويات التفكير العليا الخاصة بالتفكير العلمي؛ لذا اتخذتها الباحثة في هذه الدراسة دراسة سابقة.
- إعداد الباحثة مرشداً للطالبة في مهارات التفكير العليا.
- إعداد ثمانية نصوص جغرافية لكل منها أسئلة.

- إعداد مرشد تصحيح سمة أولية كي تستخدمه المجموعة التجريبية لتقويم الطالبات بعضهن بعضاً.
- أُعِدّ اختبار في المهارات العليا من النوع الإنتاجي.
- أعدت الباحثة بطاقة لتقييم الأنشطة الكتابية، والتقويم الجماعي.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الفرع الأول لمهارات التفكير العليا الاستنباطية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التفكير العليا الاستقرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لمهارة التفكير ألتقييمي لصالح المجموعة التجريبية.
- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار الكلي لمهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التفكير العلمي في بعض المواد الأخرى

١) دراسة فهد الحبيب (١٩٩١)

هدف الدراسة: هو التعرف على مدى تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة : الوصفي التحليلي.

حدود الدراسة مقرر العلوم في الصف الرابع و الخامس و السادس الابتدائي بنين.

عينة الدراسة: الوثائق و المطبوعات الحكومية.

نتائج الدراسة : أثبت التحليل للتمارين والنقاط الواردة في المحتوى أن مدى تحقيق تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي في الأسئلة الواردة في مادة العلوم ضعيفة وتحتاج إلى إعادة نظر.

٢) دراسة فتحي هلال ، سميحة الشريد وآخرون ١٩٩٥م:

هدف الدراسة هو قياس قدرات التفكير العلمي لطلبة الثانوية العامة ونظام المقررات في دولة الكويت.

واقتصرت الدراسة على قياس قدرات التفكير العلمي التالية:

١- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

ب- إدراك الافتراضات.

جـ- التفسير.

د- الاستنتاج.

عينة الدراسة: بلغت ٧٣٣ طالب وطالبة، ٥٠٨ من طلبة نظام التعليم العام و٢٥٥ من طلبة نظام المقررات. وحدود العينة نظام التعليم(نظام الفصلين- نظام المقررات) التخصص علمي، وأدبي الجنس(ذكور- إناث).

منهج الدراسة: ميداني.

أداة البحث: تطبيق اختبار لقياس قدرات التفكير العلمي وذلك بالاستعانة بمقياس قدرات التفكير العلمي الذي تم بناؤه وتقنيته بمركز البحوث التربوية والمناهج التابع لوزارة التربية بدولة الكويت حيث كانت معاملات الثبات عالية.

نتائج الدراسة:

- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة لم يكتسبها إلا ٥٠ ٪ وهذه نتيجة منخفضة.
- إدراك الافتراضات أقل من النصف وهذه النتيجة منخفضة.
- قدرة التفسير تمكن أقل من نصف حجم العينة من استخدام هذه القدرة بنجاح.
- القدرة على الاستنتاج منخفضة جداً.
- تعتبر نتائج قياس مدى اكتساب عينة البحث لقدرة الاستنتاج منخفضة حيث بلغت ٢٨٪ أي أن ربع العينة نجح في الاستنتاج.

٣) دراسة أمال أبو شاويش (١٩٩٨م):

هدف الدراسة: التعرف على أثر طريقة التدريس المعرفي على التفكير العلمي لطلبة الصف الثامن وتحصيلهم للمعرفة العلمية.

منهج الدراسة: تجريبي.

أدوات الدراسة:-

- إعداد اختبار تفكير علمي.
- إعداد مذكرات تدريس لوحدة الطاقة الحرارية.
- إعداد اختبار معرفي يشمل وحدة الطاقة الحرارية ووحدات مقرر العلوم للصف الثامن الفصل الدراسي الأول.

عينة الدراسة : عشوائية من مدارس الغوث الدولية في لواء غزة وبلغت ١٧٨ طالبا وطالبة في الصف الثامن الإعدادي.

نتائج الدراسة :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في تحصيل اختبار مهارات التفكير العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي.

٤) دراسة هدى السعيد (١٩٩٩م)

هدف الدراسة: كان الهدف من الدراسة هو بيان مدى موافقة المعلمات على أساليب التفكير العلمي ، ومدى ممارستهن لأساليب التفكير العلمي .

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

عينة الدراسة: معلمات المرحلة الابتدائية وعددهن ٧٥٠ معلمة.

أداة الدراسة: استبانه

نتائج الدراسة:

- معلمات المرحلة الابتدائية اللواتي لديهن توجه قوي للموافقة على المنطلقات النظرية للتفكير العلمي .
- تمارس معلمات المرحلة الابتدائية منطلقات التفكير الإبداعي في تدريسهن بشكل قليل.

- تمارس معلمات المرحلة الابتدائية منطلقات التفكير الناقد بشكل متوسط.
- ترى معلمات المرحلة الابتدائية أن أساليب التفكير العلمي صالحة لتدريس مواد المرحلة الابتدائية.

٥) دراسة هناء عيسى (٢٠٠٢م):

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية في مادة العلوم.

منهج الدراسة: وصفي تجريبي.

أدوات الدراسة:

- اختبار مهارات التفكير الإبداعي في العلوم وضبطه (إعداد الباحثة).
- اختبار مهارات التفكير العلمي وضبطه (إعداد الباحثة).
- اختبار التحصيل المعرفي وضبطه (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق ألبعدي، في التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير العلمي والتفكير العلمي ككل.
- البرنامج اتصف بفاعلية في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٦)دراسة رفعت بهجات (٢٠٠٣م):

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى

- تحديد قائمة مهارات الدراسة StudySkills التي تقوم بدور مهم في تعليم التلميذ كيف يتعلم وكيف يفكر.

- الدمج بين خطوات مدخل الاستقصاء التعاوني (مدخل مهارات الدراسة) لتطوير مدخل جديد للتعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة حيث يتم تقويمه واختباره عملياً.

- اختبار فعالية مدخل التعليم التعاوني القائم على مهارات الدراسة في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أثناء تدريس العلوم.

- اختبار فعالية مدخل التعلم التعاوني القائم على مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أثناء تدريس العلوم.

منهج البحث: تجريبي.

أدوات الدراسة:

- بناء مقياس مهارات التفكير العلمي المتضمنة وحدة بناء الكائن الحي من قبل الباحث.

- بناء اختبار تحصيلي في وحدة بناء الكائن الحي من قبل الباحث.

- دليل للمعلم في وحدة بناء الكائن الحي من إعداد الباحث.

عينة الدراسة: ثلاث مجموعات متساوية العدد (٣٠ تلميذا لكل مجموعة) المجموعة الأولى استطلاعية، والمجموعة الثانية ضابطة ، والمجموعة الثالثة تجريبية، وكلهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بقنا في جمهورية مصر العربية.

نتائج الدراسة :

- دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تحصيل الدراسة البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- تفوق مدخل التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة على الطريقة التقليدية في تطوير التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٧) دراسة فضيلة الزمزمي (٢٠٠٥م):

هدف الدراسة: هو إعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية (التصنيف ، التسلسل، المقارنة الجزء والكل) من خلال دمجها ضمن وحدات المنهج المطور لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة: تجريبي.

أدوات الدراسة: برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية (التصنيف، التسلسل، و المقارنة، الجزء والكل) إعداد الباحثة.

- قائمة بالإجابات المتوقعة من الأطفال في اختبار مهارات التفكير الأساسية (التصنيف، التسلسل، المقارنة، الجزء و الكل) إعداد الباحثة.
- اختبار رسم الرجل لجود - انف- هاريس (١٩٢٦).
- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة السعودية، إعداد سهير عجلان(١٤٠١).

عينة الدراسة: عينة عشوائية من أطفال السنة التمهيدية من سن(٥- ٦) سنوات بإحدى رياض الأطفال بمكة المكرمة.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في مهارات(التصنيف، التسلسل، المقارنة، الجزء والكل)عند مستوى (٠,٠٠١) تعزى إلى استخدام البرنامج المقترح لتنمية هذه المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٨) دراسة غدنانه البنعلي(٢٠٠٥م):

هدف الدراسة : مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

مجتمع الدراسة: جميع معلمي مواد الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الصف الخامس و السادس في دولة قطر وعددهم (٨٤) معلماً، (٣٠)منهم من الذكور و(٥٤) من الإناث.

أداة الدراسة:

- استبانة من(٣٥ مهارة تمهديه في التفكير و١١مهاره إبداعية في التفكير) إعداد الباحثة.
- بطاقة ملاحظة.

نتائج الدراسة: مستوى الدلالة إحصائي يدل على أن مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير العامة كانت متدنية جداً.

تعليق على المحور الثاني في مجال التفكير العلمي

إن المتغير التابع في هذه الدراسة هو التفكير العلمي وهو قليل في مادة التاريخ والعلوم الاجتماعية، وإن معظم الدراسات السابقة التي تخص التفكير العلمي تم تطبيقها في العلوم كالأحياء و الفيزياء والكيمياء وغيرها .

النظرة التحليلية الناقدة للدراسات السابقة

- اتفقت أغلب نتائج الدراسات السابقة نجاح مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي حيث تتفق هذه الدراسة مع ما ذكرت نادية بكار١٩٩٨ في دراستها السابقة عند تحليل النتائج من " أن مادة التاريخ أكثر المواد التي يُفَضَّل تعلُّمها بأساليب التفكير، وأن عادات التطبيع على التفكير تتبلور سريعاً لدى المتعلمين عند تعلمهم لهذه المادة دون سواها من المواد"

ولقد أشارت إنصاف درار إلى أهمية تنمية التفكير من خلال التعليم : " يتفق كثير من المربين و الخبراء على أن التعليم من أجل التفكير أو تَعَلُّم مهارات التفكير هدفٌ مهمٌ للتربية، ولكن الوقائع تشير إلى أن أعداداً هائلة من التلاميذ الذين يتم تخرجهم تنحصر خبراتهم في التذكر والاستدعاء للمعلومات ، ويفتقرون إلى القدرة على استخدام المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة" (إنصاف درار، ٢٠٠٦، ٣٢٦).

- هناك دراسات اختصت بمناهج الدراسات الاجتماعية ومدى فعاليتها في تنمية التفكير العلمي كدراسة الهجرس عام ١٩٩٣ في سلطنة عُمان والتي أثبتت عدم فاعليتها في التفكير العلمي. ودراسة فتحي هلال ، وسميحة الشريد وآخرون ١٩٩٥م والتي ضمت جميع المقررات الدراسية، وأثبتت هذه الدراسات عدم فعالية تلك المناهج بالنسبة للتفكير العلمي في دولة الكويت لمقررات المرحلة الثانوية العامة. واتفقت معها دراسة فهد الحبيب ١٩٩١ التي أثبتت عدم فعالية مقررات المرحلة الابتدائي في المملكة العربية السعودية في التفكير العلمي.

- وهناك دراسات تناولت دور المعلمين في تنمية التفكير العلمي في المواد الاجتماعية وغيرها كدراسة نادية بكار ١٩٩٨م بسؤال موجهات الدراسات الاجتماعية ، ودراسة هدى السعيد ١٩٩٩ودراسة غدنانة البنعلي ٢٠٠٥م وكلها أثبتت ضعف استخدام

المعلمين تنمية التفكير العلمي وغيره من أنواع التفكير لدى التلاميذ ، ودراسة البنعلي التي أثبتت أن المعلمين لا يستخدمون طرق تنمية التفكير.

- وهناك دراسات استخدمت طرقاً في مختلف المواد والمراحل الدراسية لتنمية التفكير العلمي وقد نجحت في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ كدراسة فضيلة زمزمي وهي دراسة في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية على تلاميذ تراوحت أعمارهم من ٥إلى٦ سنوات ونجحت في تنمية التفكير العلمي لديهم من الصغر بطريقة التدريب . وكذلك دراسة أمال أبو شاويش١٩٩٨ وهناء عيسى٢٠٠٢ و رفعت بهجات ٢٠٠٣ وجميعهم نجحوا في تنمية التفكير العلمي لطلابهم في جميع المراحل التعليمية العامة ، وهذا يتفق مع دراسة الحالية في تنمية التفكير العلمي عن طريق إثراء طرق التدريس بمداخل واستراتيجيات وطرق تعلم التلاميذ.

- منهج الدراسة الحالية تجريبي وأغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي.

- عينة الدراسة الحالية كانت عشوائية ومعظم الدراسات السابقة استخدموا العينة العشوائية.

- سعت معظم الدراسات السابقة لمعرفة مدى اكتساب مهارات التفكير عند التلاميذ وهذا ما تصبوا له هذه الدراسة.

وهكذا رجعت الباحثة لدراسة واحدة سابقة وجدتها في مادة التاريخ وأثبتت فاعليتها في تنمية التفكير العلمي واضطرت إلى أخذِ وتحويرِ دراساتٍ سابقةٍ في المواد الاجتماعية تناولت موضوع تنمية التفكير العلمي - وهي قليلة جداً - ثم استشهدت بدراسات سابقة بمواد أخرى تناولت تنمية التفكير العلمي لأهميته لهذه الدراسة.

الفصـــل الثـــالث

منهج وإجـراءات الدراسـة

- يتضمن :
- منهج الدراسة.

- **مجتمع الدراسة .**

- **عينة الدراسة .**

- **أدوات الدراسة .**

- **خطوات تطبيق الدراسة.**

- **المعالجة الإحصائية.**

يحتوى الفصل الثالث على إجراءات الدراسة، ويتضمن: منهج الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، أدوات الدراسة، وخطوات تطبيق الدراسة و المعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة :-

نظراً لطبيعة الدراسة فإن الباحثة استخدمت المنهج التجريبي Experimental Design**، لما يتطلب من قياس متغير مستقل(مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة) عن متغيرات تابعه (التفكير العلمي)، و (التحصيل و الاحتفاظ).**

- المتغير المستقل هو Independant Variable**: - وهو العامل الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على الموقف.** (عبيدات وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٤) .

- المتغير التابع Dependent Variable**:- وهو العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل .** (عبيدات وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٤) .

وبناء على المنهج التجريبي، حيث اعتمد التصميم التجريبي في هذه الدراسة على تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة العادية ، وذلك بعد التحقق من تجانس المجموعتين، وهنا تم تطبيق اختبار التحصيل واختبار التفكير العلمي قبليا للمقارنة بين المجموعتين لغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين، ومن ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، وتلا ذلك تطبيق اختبار التفكير العلمي بعدياً واختبار التحصيل، ثم أُجريّت المقارنة بين المجموعتين لمعرفة فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع .

(وصف خطوات التجربة)

الشكل (٨)

مُجتمع الدراسة :-

ويشمل جميع التلميذات المقيدات بالصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول، لعام ١٤٢٧ هـ / ١٤٢٨ هـ .

عينةُ الدراسة :-

تم اختيارُ عينة عشوائية من تلميذات الصف الثالث المتوسط كما يلي :-

أ- فصلان من فصول الصف الثالث المتوسط في إحدى مدارس المدينة المنورة (المتوسطة التاسعة بالمدينة المنورة)، أحدهما يمثل المجموعة التجريبية، والآخر يمثل المجموعة الضابطة.

ب- تكونت العينة بشكلها النهائي من(٦٠) تلميذة، منهن(٣٠) تلميذة للمجموعة التجريبيةِ، و(٣٠) تلميذة للمجموعة الضابطة من أصل مائة وعشرين تلميذة مسجلة بالمتوسطة التاسعة .

أدوات الدراسة:-

أعدّت الباحثة لهذه الدراسة الأدوات التالية :-

١- إعداد اختبار التفكير العلمي.

٢- إعداد اختبار التحصيل .

ملخص شامل لمداخل الأحداث الجارية غير المباشر مدمج مع فصل الدولة السعودية في دورها الأول والثاني للصف الثالث المتوسط.

أولاً : إعداد اختبار التفكير العلمي:-

إن اختبار التفكير العلمي جزء مهم من هذه الدراسة، ولعدم وجود مقياس تفكير مقنن على البيئة السعودية لهذه المرحلة كان لزاماً على الباحثة عمل اختبار تفكير علمي مقنن، وقد مر هذا الاختبار بالعديد من المراحل ليصل لمستوى التلميذة في المرحلة المتوسطة.

الهدف من اختبار التفكير العلمي :-

يهدف اختبار التفكير العلمي إلى تحديد وقياس مهارات التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط.

إعداد الصورة الأولية للاختبار:

قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير العلمي بعد تحديد الهدف من اختبار تفكير وتحديد أبعاد الاختبار المتضمنة للتفكير العلمي القائم على خمس مهارات، ووصف عبارات اختبار التفكير العلمي في صورة مواقف، وقد روعي عند صياغة الموقف ما يلي:-

- أن تتمثل المشاكل في ما يرتبط بحياة التلميذة، و أن لا ترتبط بمادة علمية معينة بل بالمجال التعليمي والتربوي والاجتماعي ، وكل ما له صلة بالبيئة السعودية .
- وضوح و دقة الألفاظ المستخدمة في صياغة المواقف .
- أن تكون مادة اختبار التفكير العلمي ذات طابع لفظي .
- الاستعانة في صياغة المواقف بمصادر متعددة مثل :-

❖ ثم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات والمقاييس الخاصة بالتفكير العلمي مثل صالح(١٩٨٥)، زيتون(١٩٨٦)، الحبيب(١٩٩١)،اختبار استراتيجيات التفكير العلمي عياصرة (١٩٩٢)، هلال وآخرون (١٩٩٥)، سليم والعفيفي (١٩٩٦)، أبو شاويش (١٩٩٨) المجبر(٢٠٠٠)، ردادي (٢٠٠٢)، الدغيم (٢٠٠٣)، عيسى (٢٠٠٢)، بهجات (٢٠٠٣)زمزمي (٢٠٠٥)، نشوان (٢٠٠٥).

❖ التعريف الإجرائي لكل مهارة، حيث يتضمن الإجراءات السلوكية التي تعبر عنها.

❖ الكتب والمجلات والدوريات التربوية و الشبكة العنكبوتية.

❖ متابعة المشرفة على الدراسة.

❖ خبرة الباحثة العلمية.

قامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات التفكير حيث شملت خمس مهارات و هي:-

١- تحديد المشكلة. ٢- فرض الفروض. اختبار صحة الفروض. ٤- التفسير.

٥- التعميم.

كما قامت بتعريف كل مهارة ، ثم عرضتها على السادة المحكّمين (الخبراء).

واتفق السادة الخبراء على أن هذه المهارات مناسبة لتلميذات المرحلة المتوسطة وكانت هناك تعديلات على بعض الفقرات لاختبار التفكير العلمي وعُدِّلت ثم أُرسلت للتحكيم مرة أخرى من هيئة المحكمين المكونة من عشرين محكماً من خبراء في علم النفس والمناهج وطرق التدريس بهدف الحكم على مفردات الاختبار وذلك من حيث:-

- ارتباط الفقرة بالمهارة أو البعد عنها.
- أهمية الفقرة لمهارة التفكير العلمي.
- ملاءمة صياغة الفقرة.
- ترابطها مع المشكلة و الهدف.
- ارتباط الفقرة بالمهارة المراد قياسها.

- تحديد نوع مفردات اختبار التفكير؛ على أن يكون أسلوبه اختيارا من متعدد لما له من مزايا عديدة مثل : وضوح الأسئلة، وسهوله الإجابة عنها، وموضوعية ودقة التصحيح .

- صياغة مفردات اختبار التفكير العلمي : روعي عند صياغة مفردات اختبار التفكير العلمي أن تكون موضوعا مختصرا (متن) في المقدمة تليها مجموعة من الاستجابات أي من خلال الموضوع (المتن) تُحدَّد للتلميذة خمسة محاور :

المحور الأول : تحديد المشكلة.

المحور الثاني : فرض الفروض.

المحور الثالث : اختبار الفروض.

المحور الرابع : التفسير.

المحور الخامس- التعميم.

ولكل محور من الأربعة الأولى اختيار من متعدد : أ ، ب ، جـ ، د ، حيث تضع التلميذة أمام الإجابة الصحيحة في نظرها علامة (✓)في كل محور من محاور اختبار التفكير.

أما في المحور الخامس- التعميم - فإن التلميذة تختار كلمة من أربع كلمات في كل من أ، ب، جـ ، د ، (كل، أو معظم، أو بعض، أو لا) وتضعها في الفراغ المتاح لها .

وروعي عند صياغة الإجابات الأربع التي تلي مقدمة السؤال ما يلي:

- الإجابات المضللة لأنها محتملة الصواب عند التلميذات.
- هناك إجابة واحدة مناسبة من بين الإجابات الأربع.
- طول الإجابات بحيث تكون متجانسة وقصيرة بقدر الإمكان.
- سهولة الفهم، والبعد عن الغموض، واتفاقها لغوياً، وعلمياً مع مقدمة السؤال.

تصميم اختبار التفكير العلمي :-

❖- اشتمل الاختبار في صورته الأولية على خمسة عشر بنداً، ولكل بند خمس مراحل، ثم حُذفت منها خمسة بنود، خاصة البنود الأربعة التي تتحدث عن جوانب الصحة، وأما البند الخامس فحُذِف لأن آراء المحكمين اتفقت على أنه أعلى من مستوى تلميذات المرحلة المتوسطة، وهكذا وصل المقياس إلى عشرة بنود: الأول منها

مثال توضيحي للتلميذات، والتسعة الباقية تقيس مهارات التفكير العلمي لدى التلميذات (تحديد المشكلة ، فرض الفروض، اختبار الفروض، التفسير ، التعميم) لكل بند، وبذلك يصبح عدد فقرات اختبار التفكير العلمي خمسا وأربعين فقرة .

❖- عرض اختبار التفكير العلمي على مجموعة من المحكمين وعددهم عشرون لإبداء آرائهم حول الدقة العلمية للمفردات.

❖- تحديد المستوى المقبول تربوياً - اختبار التفكير العلمي.

❖- مدى ملاءمة كل مفردة للمهارة المراد قياسها.

❖- كما تم تعديل بعض فقرات المقياس وفق آراء المحكمين وضمها لاختبار التفكير العلمي الذي طُبِّق على العينة الاستطلاعية.

و" تم حساب صدق اختبار التفكير العلمي بعرضه على عدد من المتخصصين والمحكمين الخبراء Trustees validity في المجال الذي يقيس السلوك الذي وضع لقياسه ، وهنا يستطيع الباحث الاعتماد على حكم الخبراء - الصدق العاملي- الذي يعتمد على استخدام منهج التحليل العاملي Factor Analysis وهو منهج إحصائي لقياس العلاقة بين مجموعة من العوامل.

ويمكن حساب الصدق العاملي عن طريق حساب معامل الارتباط بين فقرات الاختبار الواحد، أو عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة أو بين الاختبار ككل، ولا تكون الفقرة صادقة إلا إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الاختبار الكلي عالياً". (عبيدات وآخران ٢٠٠٥، ١٧٣ - ١٧٤).

التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير العلمي:-

تحكيم المحكمين الخبراء هو اختبار تفكير علمي في مجال التربية وعلم النفس على أن يُطبَّق اختبار التفكير على عينة عشوائية من مدارس البنات في المدينة المنورة للمرحلة المتوسطة وذلك لِحساب ما يأتي:-

- حساب ثبات اختبار التفكير العلمي.
- حساب صدق اختبار التفكير العلمي.
- حساب معامل الصعوبة والتميز لمفردات اختبار التفكير العلمي .
- حساب زمن تطبيق اختبار التفكير العلمي.

تجريب اختبار التفكير العلمي:-

جُرِّب اختبارُ التفكير العلمي على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، مكوَّنَة من ستين تلميذة.

ثبات اختبار التفكير العلمي:-

تم حساب تقديرات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير العلمي المكون من ٤٥ سؤالا، وتم تطبيقه على عينه استطلاعية بلغت ٦٠ تلميذة (لسن ضمن العينة الأساسية للدراسة) من تلميذات الصف الثالث المتوسط بغرض إيجاد ثبات الأداة ، وللتحقق من معامل الثبات أُعيد تطبيق اختبار التفكير العلمي بعد أسبوعين من الاختبار السابق حيث بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ الكلي = ٨٤٢٥ . و هذا الثبات يعتبر عالياً . فأداة اختبار التفكير العلمي تتمتع بدرجة ثبات عالية .

واستُخدِم معامل الثبات من خلال التجزئة النصفية لجتمان فكان الثبات =٨٥٥٥. و يعتبر هذا الثبات أيضاً عالياً.

و معامل التميز :- Discrimination Index مؤشر لتحديد قوة العنصر في التميز بين إجابات ذوي الأداء العالي، وإجابات ذوي الأداء المنخفض وفقا لمعيار ما (الدوسري ٢٠٠٠ ، ٦٢) .

وحسب معامل الصعوبة Difficulty Iindex(value) :- تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الأسئلة ومحاور اختبار التفكير بهدف حذف الأسئلة المتناهية في الصعوبة أو السهولة ، وعرفه الدوسري بأنه : (نسبة عدد الأفراد الذين أعطوا إجابة صحيحة عن العنصر إلى مجموعة عدد الأفراد الذين أجابوا عن العنصر) (الدوسري ٢٠٠٠ ، ٦٢)

معاملات الصعوبة والتمييز:-

جدول (٤) معاملات الصعوبة و التمييز

م	التمييز	الصعوبة
١	.٦٠	.٤٠
٢	.٦٠	.٧٨
٣	.٧٠	.٥٧
٤	.٦٠	.٦٨

٥	.٥٠	.٦٦
٦	.٦٠	.٦٥
٧	.٨٠	.٧٣
٨	.٨٠	.٥٧
٩	.٦٠	.٨٣
١٠	.٥٠	.٨٨
١١	.٦٠	.٤٥
١٢	.٤٠	.٤٥
١٣	.٦٠	.٥٧
١٤	.٧٠	.٦٠
١٥	.٧٠	.٦٠
١٦	.٦٠	.٤٧
١٧	.٨٠	.٣٧
١٨	.٤٠	.٦٣
١٩	.٨٠	.٦٢
٢٠	.٦٠	.٨٨
٢١	.٦٠	.٥٢
٢٢	.٧٠	.٥٥
٢٣	.٥٠	.٧٠
٢٤	.٨٠	.٥٣
٢٥	.٤٠	.٧٧
٢٦	.٩٠	.٦٢
٢٧	.٦٠	.٦٨
٢٨	.٨٠	.٣٨
٢٩	.٦٠	.٦٨
٣٠	.٧٠	.٨٨
٣١	.٦٠	.٨٧
٣٢	.٦٠	.٤٢
٣٣	.٦٠	.٦٧
٣٤	.٣٠	.٨٢
٣٥	.٧٠	.٨٨
٣٦	.٤٠	.٣٨
٣٧	.٦٠	.٤٥
٣٨	.٦٠	.٤٧
٣٩	.٨٠	.٤٠
٤٠	.٤٠	.٨٨

٤١	.٥٠	.٦٢
٤٢	.٤٠	.٣٧
٤٣	.٦٠	.٥٢
٤٤	.٥٠	.٥٨
٤٥	.٩٩	.٨٨

الاتساق الداخلي :-

تم حساب صدق اختبار التفكير العلمي عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين كل محور من محاور اختبار التفكير العلمي والدرجة الكلية لاختبار التفكير العلمي .

والجداول التالية توضح ذلك :-

جدول (5)**معامل الارتباط بين الفقرة في المحور الأول(تحديد المشكلة) وبين الدرجة الكلية للمحور**

	معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation	
١		٥٥,٠**
٢		.٥٦٨**
٣		٦٠,٣**
٤		.٦٤٤**
٥		.٥٦٣**
٦		٦٠,٧**
٧		.٤١٠**
٨		٥٢,٧**
٩		.٤٣٠**
	عدد أفراد العينة :	٦٠

0.05 الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية **

0.0١ الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية *

جدول (٦)

معامل الارتباط بين الفقرة في المحور الثاني(فرض الفروض)

وبين الدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation	
١		**٣٧,٧
٢		**.٣٥١
٣		**.٣٩٩
٤		**.٦٤٤
٥		**٥٥,٥
٦		**.٤٦٤
٧		**.٥٤٢
٨		**٥٢,٠
٩		**.٣٥١
	عدد أفراد العينة :	٦٠

** 0.05 الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية

* ١0.0 الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية

جدول(٧)

معامل الارتباط بين الفقرة في المحور الثالث(اختبار الفروض)

وبين الدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation	
١		**.٥٦٠
٢		**.٣٦٧
٣		**٥٣,٢
٤		**.٤٤٠

٥		**.٤٦٥
٦		**.٧٢١
٧		**٦٣,١
٨		**٥٣,١
٩		**.٤٨٤
	عدد أفراد العينة :	٦٠

** الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية 0.05

* الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية ١0.0

جدول (٨)

معامل الارتباط بين الفقرة في المحور الرابع(تفسير المشكلة)

وبين الدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation	
١		*٥٨,٧
٢		**٤٥,٢
٣		**٥٨,٧
٤		**.٦١٢
٥		**٦٠,٩
٦		.٥١٦**
٧		**.٣٦٦
٨		**٥٣,٦
٩		**.٣٩٦
	عدد أفراد العينة :	٦٠

** الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية 0.05

* الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية ١0.0

جدول (٩)

معامل الارتباط بين الفقرة في المحور الخامس(التعميم)

وبين الدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation	
١		.٦١٤**
٢		.٤٩٧**
٣		.٧٢٢*
٤		٧٠,٣**
٥		٨٨,٢**
٦		٧٠,٨**
٧		.٧٢٠**
٨		٦٥,٣**
٩		٨٨,٢**
عدد أفراد العينة :		٦٠

0.05 الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية **

١0.0 الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوي معنوية *

وعُدِّل اختبار التفكير العلمي حتى وصل لصورته النهائية لخمس وأربعين فقرة ، موزعة بين خمس مهارات على النحو التالي:-

جدول (١٠)

الصورة النهائية لمهارات اختبار التفكير

م	المهـــــــــارة	عدد الفقرات وتسلسل الخطوات
١	تحديد المشكلة	٩ مشكلات
٢	فرض الفروض	٩ المرحلة الثانية
٣	اختبار الفروض	٩ المرحلة الثالثة
٤	التفسير	٩ المرحلة الرابعة
٥	التعميم	٩ المرحلة الخامسة

زمن اختبار التفكير العلمي :-

حُسب زمن اختبار التفكير المناسب ، وذلك بحساب متوسط زمن التلميذة الأولى التي انتهت من الإجابة بعد ٤٥ دقيقة، و زمن آخر تلميذة انتهت من الإجابة بعد٦٥ دقيقة فكان الزمن المناسب للاختبار(٥٥ دقيقة)، وتم اختيار حصص النشاط لتطبيق اختبار التفكير العلمي فيها لأنها أطول من الحصة المدرسية العادية (٤٥ دقيقة)، ونشاط مدة الحصة ساعة أي ٦٠ دقيقة تستغل منها(٥ دقائق) في توزيع الورق وشرح التعليمات، وخمس و خمسون دقيقة لتطبيق اختبار التفكير العلمي .

الزمن = ٦٥ + ٤٥ = ١١٠ قسمة على ٢ = ٥٥ دقيقة.

ثانياً : بناء الاختبار التحصيلي:-

اختبار تحصيلي Achievement Test :

"اختبار مصمم لقياس مدى معرفة أو تمكُّن الطالب أو الدارس في مجال معرفي أو مهاري معين نتيجة للدراسة أو التدريب"(الدوسري ٢٠٠٠ ، ٥٩٦).

طبيعة الدراسة الحالية تحتاج لقياس التحصيل الدراسي في مادة التاريخ (الدولة السعودية في مرحلتيها الأولى والثانية) لتلميذات السنة الثالثة المتوسطة حتى يتحقق الهدف من الدراسة الحالية ، وهدف الدراسة: هو التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي والتحصيل، والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة. لذا أُعِدّ اختبارٌ تحصيليٌ يقيس مدى تحصيل التلميذات للمادة العلمية المتضمنة أدوار الدولة السعودية الأولى والثانية وأيضا حساب مدى احتفاظ التلميذات بهذه المادة المهمة.

خطوات بناء الاختبار: (الدوسري ٢٠٠٠ ، ٥٩٦).

١- تحديد الهدف من الاختبار.

٢- التخطيط للاختبار .

٣- بناء الاختبار و تجريبه استطلاعياً.

٤- الاختبار في الصورة النهائية.

٥- زمن الاختبار.

تحديد الهدف من الاختبار:-

الهدف من بناء الاختبار هو تصميم أداة صادقة ثابتة تقيس التحصيل الدراسي وذلك للتعرّف على تحصيل تلميذات عينة الدراسة في مادة التاريخ (مراحل الدولة السعودية الأولى والثانية)، ويطبق الاختبار قبلياً وبعدياً على العينة الضابطة والتجريبية، وتتم معالجة النتائج لمعرفة مدى فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة على التحصيل والاحتفاظ .

إعداد الجدول التخطيطي لمحتوى الاختبار أو (جدول المواصفات):-

"لإحداث التوازن المطلوب بين الموضوعات التي يتألف منها محتوى الاختبار في ضوء العمليات الذهنية المرتبطة بها، وللحصول على أسلوب علمي يمْكِن من خلاله تقويم محتوى الاختبار في ضوء المحتوى الذي يقيسه من المادة."(الدوسري ، ٢٠٠٠ ، ١٨٠) .

وأُعِد جدول الموصفات بتحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات مادة الدراسة مستخدمة الوقت المستغرق، وعُرِض الجدول على هيئة المحكمين من الخبراء ومن ثم عدد الأسئلة في كل موضوع ولكل مستوى من مستويات الأهداف الستة وفق تصنيف بلوم لأهداف الاختبار في الجانب المعرفي والذي هو أقدم الأطر المرجعية، ولا يزال مستمراً حتى وقتنا الحاضر، وهذه الأطر المرجعية هي: المعرفة (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب ، والتقويم).

تحديد مستوى الأهداف التعليمية:

تم الاعتماد على تصنيف بلوم الأكثر شيوعا في تحديد أهداف الاختبارات.

اختبار تحصيلي للباب الثالث (للدولة السعودية الأولى والثانية) في مقرر مادة التاريخ .

جدول (١١)

المواصفات اختبار التحصيل

عنوان الدرس	المستويات المعرفية	المجموع	بنسبة جميع أسئلة المقرر

رقم الدرس	المعرفة (التذكر)	الفهم	التطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
الأول	١×١٠٠÷٢= ٥٠٪	١×١٠٠÷٢= ٥٠ ٪					١٠٠٪	٢ ×١٠٠÷ ٢٥= ٨٪
الثاني	١ ×١٠٠÷ ٤ = ٢٥٪		١ ×١٠٠÷٤ = ٢٥٪	١ ×١٠٠÷٤ = ٢٥٪		١ ×١٠٠÷٤ = ٢٥٪	١٠٠٪	٤ ×١٠٠÷ ٢٥ = ١٦٪
الثالث		١ ×١٠٠÷٢ = ٥٠٪		١ ×١٠٠÷ ٢ =٥٠٪			١٠٠٪	٢ ×١٠٠÷ ٢٥ = ٨٪
الرابع	١ ×١٠٠÷ ٥ = ٢٠٪	١ ×١٠٠÷ ٥ = ٢٠٪			١ ×١٠٠÷ ٥ = ٢٠٪	٢ ×١٠٠÷ ٥ = ٤٠٪	١٠٠٪	٥ ×١٠٠÷ ٢٥ = ٢٠٪
الخامس	١ ×١٠٠÷ ٣ =٣٣٪ ٣	١ ×١٠٠÷ ٣ =٣،٣٣٪			١ ×١٠٠÷٣ =٣،٣٣٪		١٠٠٪	٣ ×١٠٠÷ ٢٥ = ١٢٪
السادس يوزع على ثلاث حصص	٣ ×١٠٠÷ ٩ = ٣٣٪ ٣،	٢ ×١٠٠÷ ٩ =٢،٢٢٪	١ ×١٠٠÷ ٩ =٢، ١١٪			٣ ×١٠٠÷٩ =٣،٣٣٪	١٠٠٪	٩ ×١٠٠÷ ٢٥ = ٣٦٪

التخطيط للاختبار :-

ويذكر جان عن الديلم وزملائه أن الاختبار من متعدد " يمتاز بقدرته على قياس بعض القدرات العقلية العليا " (جان ١٤٢٠، ١٢٦).

بناء مفردات الاختبار:-

بُنِيَّ الاختبار من أسئلة اختيار من متعددMultiple Choice Questions

" ويعتبر هذا النوع من أشهر أنواع الاختبارات الموضوعية، وأوسعها انتشارا وأكثرها استعمالاً، لقابلية استخدامه في تقويم أي نوع من أنواع المعرفة، أو الخصائص الفكرية

المختلفة لدى المتعلمين، وتتجلى الميزة الكبرى للاختبار المتعدد في قدرته على قياس تحصيل الطلبة بدقة **كبيرة** " (جان ١٤٢٠، ١٢٦)

والهدف الأساسي للجملة الرئيسة هو: تقديم المشكلة بشكل واضح يمَكِّن التلميذ من تكوين فكرة عامة عن السؤال ، ومن ثم يستطيع تحديد الإجابة المطلوبة.

والبدائل هنا تكون من أربعة خيارات لكل سؤال فإما : أ، أو ب، أو جـ ، أو د. وعلى التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة بوضع علامة (✓) أمامها .

وروعي في إعداد الاختبار ما يأتي:-

- الوعي التام بتفاصيل محتوي مادة التاريخ للدولة السعودية في مرحلتيها الأولى والثانية، وربطها بالمنهج ككل، وبالهدف من دراسة مادة التاريخ العام والخاص بالدرس.
- مستوى التلاميذ في هذه المرحلة .
- ضبط صيغة الأسئلة، ووضوح ودقة الألفاظ المختارة قدر المستطاع.
- البدائل تتطلب من التلميذ أن يختار أفضل إجابة وأدقها من بين أربعة خيارات.
- أن يرفض التلميذ أي إجابة قد تبدو معقولة ولكنها أقل في درجة الصحة.
- البعد عن الغموض في الإجابات حتى لا يؤدى إلى التشتت.
- أن تكون الإجابات متساوية الطول قدر المستطاع.
- توزع الإجابات الصحيحة بطريقة عشوائية.
- صياغة تعليمات الاختبار
- كتابة المعلومات الأولية عن التلميذ.
- تعريف التلميذ بالهدف من الاختبار التحصيلي.
- تعريف التلميذ بمستوى الاختبار التحصيلي.

إعداد الصورة الأولية للاختبار :-

- تمت صياغة الأسئلة بحيث تغطي الجوانب الأساسية لموضوعات الدراسة، وإعداد ورسم خرائط صماء لتحديد المواقع عليها، وقد بلغ عدد الأسئلة خمسة وثلاثين سؤالا قبل التحكيم.
- وخصص لكل سؤال درجة.

صدق المحكمين Trustees Validity

عُرِض الاختبار على عدد من الخبراء للأخذ بآرائهم في مجال مناهج وطرق التدريس ، وعدد من المشرفات التربويات ومعلمات مادة التاريخ ، و " إذا قال الخبراء: إن هذا الاختبار يقيس السلوك الذي وضع لقياسه، فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكم الخبراء " (عبيدات وآخران ٢٠٠٥ ، ١٧٣) .

و أُرفِق خطابٌ للسادة المحكمين مع الاختبار. لمعرفة أرائهم فيما يأتي:-

- مدى ملاءمة البدائل في كل مفردة من مفردات الاختبار.
- عدد الأسئلة ومناسبتها للزمن المحدد.
- سلامة ووضوح التعليمات.
- شمول الاختبار وتغطيته للجوانب المعرفية التي يقيسها.
- صلاحية كل سؤال في تحقيق المستوى الذي يهتم بقياسه.
- موافقته أو رفضه للسؤال.

وقد عُدِّلَت بعض فقرات الاختبار وحُذِفت منها عشرة أسئلة، وكان أكثرها يتصل برسم الخرائط لأنها غير مقررة على تلاميذ هذا المستوى في مادة التاريخ.

ثم أجمع المحكمون على أن عدد البدائل مناسب لتلميذات المرحلة المتوسطة ،واتفقوا على أن درجة لكل سؤال مناسبة .

وقد تم تعديل بعض مستويات الأسئلة كما أتفق المحكمون، ثم طُبِّق الاختبار على عينة من تلميذات الصف الثالث المتوسط.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:-

تهدف التجربة الاستطلاعية إلى معرفة ما يأتي:-

١- الموضوعية الاختبار.

٢- الصدق الاختبار.

٣- ثبات الاختبار.

٤- مدى مناسبة زمن الاختبار.

٥- معامل الصعوبة والتميز لأسئلة الاختبار.

١- الموضوعية Objectivity:

" يتصف الاختبار الجيد بالموضوعية، والاختبار الموضوعي هو الاختبار الذي يعطي النتائج نفسها مهما اختلف المصححون، أي أن النتائج لا تتأثر بذاتية المصحح أو شخصيته، فالمفحوص يأخذ درجة معينة على الاختبار حتى لو صحح الاختبار أكثر من مصحح. ويكون الاختبار موضوعياً إذا كانت أسئلته محددة وإجاباته محددة وبحيث يكون للسؤال الواحد جواب واحد فقط لا يترك مجالٌ للالتباس". (عبيدات وآخران مرجع سابق ١٦٨)

واتصف للاختبار التحصيلي بهذه الموضوعية؛ فأسئلته محددة وكذلك إجاباته، فلكل جواب صحيح درجة واحدة أو صفر في حالة الخطأ، ولا مجال للالتباس إذا حقق الاختبار التحصيلي الموضوعية .

٢- الصدق: ولحساب صدق المقياس و صدق المحكمين الخبراء Trusteesvalidity فإنه " يمكن حساب صدق المقياس بعرضه على عدد من المتخصصين والخبراء في المجال الذي يقيس السلوك الذي وضع لقياسه، وإن الباحث ليستطيع الاعتماد على حكم هؤلاء الخبراء، وعرضَ الاختبار بعد تعديل الفقرات التي أشار إليها المحكمون و وافقوا عليها جميعاً.

الصدق العاملي: ويعتمد على استخدام منهج التحليل العاملي Factor Analysis، وهو: منهج إحصائي لقياس العلاقة بين مجموعة من العوامل. ويمكن حسابه عن طريق حساب معامل الارتباط بين فقرات الاختبار الواحد، كما يمكن حسابه عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة وبين الاختبار ككل، ومن الواضح أن الفقرة تكون صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الاختبار الكلي عالياً." (عبيدات وآخران ٢٠٠٥، ١٧٣ - ١٧٤).

٣- حساب ثبات الاختبار

" يُطبِّق الباحث اختباره على عدد من المفحوصين، ثم يُكرِّر تطبيق الاختبار نفسه على المفحوصين أنفسهم بعد فترة زمنية محددة، وتحسب درجات المفحوصين على الاختبار في المرة الأولى ودرجاتهم في المرة الثانية، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجاتهم في المرتين، فإذا كان معامل الارتباط عالياً أمكن القول: بأن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة ". (عبيدات مرجع سابق ١٦٩).

وقد تم حساب تقديرات الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي الذي تكون من ٢٥ سؤالا باستخدام تطبيق اختبار التحصيل، وإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من تلميذات الصف الثالث المتوسط وعددهن ٦٠ تلميذة . (لسن ضمن العينة الأساسية للدراسة)

١ - الثبات باستخدام معامل(ألفا كرونباخ)

٢ - قيمة معامل الثبات الكلي = ٨٥٩٢ . تتمتع أداة ا لاختبار التحصيلي بدرجة ثبات عالية.

٣ - وتم حساب اختبار التحصيل بطريقة التجزئة النصفية باستخدام سيبرمان وكان معامل الثبات =٨٦٩٠ .

٤- تم حساب زمن الاختبار التحصيلي المساوي زمن أول تلميذة انتهت من الاختبار الاستطلاعي + زمن آخر تلميذة انتهت. ثم قسم على اثنين : ٣٥ + ٤٥=٨٠ قسمة على٢ = ٤٠ دقيقة + خمس دقائق استغلت في توزيع الورق و تعليمات الاختبار فأصبح مدة الحصة ٤٥ دقيقة.

٥- معامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي :-

" يقل ثبات الاختبار كلما زادت سهولته لأنه يفقد القدرة على التمييز، كما يقل الثبات إذا ازدادت صعوبة الاختبار لأنه سيدفع المفحوصين إلى التخمين". (عبيدات مرجع سابق ١٧١) .

حساب الصعوبة والتمييز:-

جدول (١٢)

صعوبة و تمييز للاختبار التحصيل

م	التمييز	الصعوبة
١	.٥٠	.٧٥
٢	.٧٠	.٤٧
٣	.٦٠	.٨٧
٤	.٧٠	.٦٢
٥	.٥٠	.٧٠
٦	.٦٠	.٥٣
٧	.٨٠	.٣٨
٨	.٦٠	.٥٠
٩	.٧٠	.٤٣
١٠	.٧٠	.٦٧
١١	.٨٠	.٣٥
١٢	.٧٠	.٣٥
١٣	.٦٠	.٤٣
١٤	.٦٠	.٧٢
١٥	.٨٠	.٥٥
١٦	.٧٠	.٥٠
١٧	.٨٠	.٥٠
١٨	.٦٠	.٧٠
١٩	.٨٠	.٦٢
٢٠	.٦٠	.٧٥
٢١	.٦٠	.٥٣
٢٢	.٥٠	.٤٨
٢٣	.٨٠	.٧٠
٢٤	.٦٠	.٧٥
٢٥	.٨٠	.٦٢

٦- الاختبار في صورته النهائية:-

- صفحة العنوان.
- صفحة التعليمات وتحتوى على البيانات الأساسية للتلميذة.

- دفتر الاختبار ويحتوى على خمسة وعشرين سؤالاً شاملة لمحتوى مادة التاريخ للسنة الثالثة المتوسطة باب الدولة السعودية في دوريها الأول والثاني.

صياغة ملخص شامل للموضوعات المختارة باستخدام مدخل الأحداث الجارية غير المباشر:-

قامت الباحثة بإعداد ملخص شامل لمدخل الأحداث الجارية غير المباشرة، وفقاً لطريقة مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة؛ بحيث يتكون كل درس من الأجزاء الرئيسية التالية:-

أ- عنوان الدرس.

ب- أهداف الدرس.

جـ- مدخل الحدث الجاري ، ومدته خمس دقائق .

د- الأدوات و الوسائل التعليمية.

هـ- إعادة صياغة الدروس وفق ما يناسبها من مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة .

و- إعداد المناقشة.

اختيار الدروس التاريخية من مادة التاريخ للصف الثالث المتوسط

تم اختيار الدولة السعودية في دوريها الأول والثاني من المقرر للأسباب التالية:-

- تزود هذه الموضوعات التلميذة بخلفية تاريخية وثقافية عن تاريخ بلدها، وأنها موضوع خصب لتنمية روح المواطنة لدى التلميذة، كما أنها تساير موضوع مدخل الأحداث الجارية المرتبط ببيئة التلميذة التي ينطلق اهتمامها منها.

- ملامسة تلك الموضوعات التاريخية للأحداث الجارية للتلميذة وما وصلت له هذه الدولة في العصر الحديث من تطور وتقنية.

- تبرز هذه الفترة الجهود المبذولة لتثبيت العقيدة الإسلامية الصحيحة وتوحيد أطراف الجزيرة على كلمة لا إله إلا الله، ومدى إرساء الأمن والأمان في هذه الدولة التي أصبحت مترامية الأطراف.

تحديد أهداف الدروس :-

يجب تحديد أهداف الدروس بحيث تحقق جوانبها الثلاثة المعرفية، والمهارية، والوجدانية. و مستويات الأهداف المعرفية الستة لتصنيف بلوم bloom,s taxonomy في الجانب المعرفي، وهو أقدم الأطر المرجعية ولا يزال مستمراً حتى وقتنا الحاضر وهذه الأطر المرجعية هي: المعرفة (التذكر والفهم، التطبيق والتحليل، التركيب ، التقويم).

الوسائل التعليمية:-

ذكر الجمل أن " إدخال الوسائل التعليمية يعني أن على المعلم خلال عرضه للمادة العلمية أن يستخدم الوسائل التعليمية أثناء شرحه لأن هذا قد يحد من الملل ويساعد على فهم التلاميذ للمادة العلمية ". (الجمل ٢٠٠٥ ، ١٧٤).

واستخدمت الباحثة كافة الوسائل الممكنة في مدخل الحدث الجاري كتهيئة ، ثم ربطتها بالدروس.

ملخص مدخل الأحداث الجارية غير المباشر :-

ذكر الجمل عن المدخل غير المباشر أنه : " هو ربط الموضوعات التي يقوم المعلم بشرحها بالحدث الجاري " . (الجمل مرجع سابق ١٧٥)

وهذا المدخل للحدث الجاري قد ينمِّي لدى التلميذة ما يأتي:-

- مهارة التفكير العلمي
- ميولها واتجاهاتها نحو مادة التاريخ .
- الشعور بالانتماء لهذا الوطن الآمن .
- مهارة الاتصال بينها و بين الآخر.
- حب التعلم المستمر.

محتوى المادة:

شملت هذه الدراسة موضوع الدولة السعودية في دوريها الأول والثاني من كتاب السنة الثالثة متوسط، الفصل الدراسي الأول، لعام ١٤٢٧هـ. الصادر من وزارة التربية والتعليم، وهذا المقرر خالٍ من الأحداث الجارية المرتبطة بالموضوعات المختارة، لذا استعانت الباحثة بمدخل الحدث الجاري غير المباشر لِتُثْرِي محتوى الموضوعات بما يتناسب مع موضوعات مادة التاريخ المستخدمة في الدراسة الحالية.

التقويم :-

يعمل مدخل الحدث الجاري على الحوار كتهيئة تحفيز للتلميذة من خلال قراءتها أو مشاهدتها، أو استخدامها الشبكة العنكبوتية. ثم يتم إعداد المناقشة التقويمية بعد كل حدث جرى لمساعدة التلميذة على وصف الأحداث وصياغتها بطريقة التفكير العلمي كتحديد المشكلة وصياغتها وتفسيرها وكذلك الفروض واختبارها ومن ثم الخروج بتعميم .

كما يعمل مدخل الحدث الجاري على مساعدة التلميذة على الحوار الحر الذي ينمي عندها طريقة التفكير والانتماء للوطن باعتدال.

وتم عرض صياغة الموضوعات مع مداخل الأحدث الجاري من خلال التهيئة للدرس على السادة المحكمين لأخذ رأيهم في ما يأتي :-

- مداخل الأحداث الجارية غير المباشر.
- ملاءمة المحتوى والوسائل التعليمية المستخدمة.
- التحقق من أهداف الدروس ، ومدى ملاءمتها لمستواها.
- مدى مناسبة الطريقة التدريسية من خلال مدخل الحدث الجاري غير المباشر لتنمية مهارة التفكير العلمي .

و تم تعديلٌ ما اتُفِقَ على تعديله، كما أجمع المحكَّمون على ملاءمة مداخل الأحداث الجارية غير المباشرة - كمدخل حديثة - لتدريس مادة التاريخ لتنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط.

وبعد التأكد من صدق وثبات الأدوات تم إجراء التجربة الاستطلاعية في المتوسطة السابعة والعشرين، والتجربة الفعلية في المتوسطة التاسعة للبنات في منطقة المدينة المنورة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٧هـ.

هدف تجريبي للدراسة :-

تهدف الدراسة من وراء التجربة إلى التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة.

حدود الدراسة

- موضوع الدولة السعودية الأولى والثانية من كتاب الصف الثالث المتوسط لعام ١٤٢٧ / ١٤٢٨ هـ الفصل الدراسي الأول، وتم تدريس المجموعتين مدة شهرٍ تقريباً أي من أواخر شهر شوال إلى آخر شهر ذي القعدة من عام ١٤٢٧هـ.
- تدريس التلميذات للمجموعة التجريبية والضابطة معاً . لكن المجموعة التجريبية تَستخدِم مداخل الأحداث الجارية، أما المجموعة الضابطة فتستخدم الطريقة العادية في التدريس.

التجربة:-

التجربة هي: تطبيق مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة على المجموعة التجريبية ، و" يقصد بها تطبيق عامل معين على مجموعة دون الأخرى لمعرفة ما يحدثه من أثر " .(العساف ٢٠٠٣، ٣٠٦).

المتغير المستقل:

المتغير المستقل : هو طريقة التدريس بمدخل الحدث الجاري غير المباشر ، وهو العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة.

المتغير التابع:

وهو النتيجة التي بها يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها .ا(لعساف مرجع سابق) فأثره في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ هي المتغيرات التابعة.

المجموعة التجريبية: هي المجموعة التي تنطبق عليها التجربة.

المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي تشبه تماما المجموعة التجريبية في جميع خصائصها ، وتتماثل معها في جميع الإجراءات ما عدا تطبيق التجربة فلا تخضع لها.

اخْتِيرَت عينة عشوائية من تلميذات السنة الثالثة المتوسطة من المدرسة التاسعة وعددهن ٦٠ تلميذة.

الاختيار العشوائي : " أي أن تصبح الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي عضو من أعضاء مجتمع البحث ليكون من بين أفراد العينة دونما أي تأثير أو تأثُّر"(العساف مرجع سابق ٣٠٦).

الاختبار القبلي: " وهو الاختبار الذي تختبره المجموعتان التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة بغرض تحديد مستوى التحصيل الدراسي لديهما " في مادة التاريخ.

(العساف مرجع سابق) **حتى يتسنى لنا معرفة مدى تقارب مستوى التحصيل لدى التلميذات في العينتين.**

وأيضاً يتم تطبيق اختبار التفكير العلمي على العينتين التجريبية والضابطة قبل التجربة لمعرفة مستوى التلميذات في التفكير العلمي وتقاربهما.

وتتطلب طبيعة البحث الحالي اختيار مجموعتين متكافئتين من مستوى دراسي واحد و في مدرسة واحدة وهذا هو مجتمع الدراسة، حيث يكون عدد التلميذات ستين تلميذة موزعات على فصلين دراسيين بالتساوي.

العمر الزمني متقارب، والمستوى التحصيلي متقارب ، و مهارات التفكير العلمي متقاربة تقريباً. وهذه عوامل مرتبطة بالدراسة الحالية. إذا كانت النتيجة تظهر تجانساً بين العينة التجريبية والضابطة .

وكانت نتيجة الدراسة الاستطلاعية أن العينة التجريبية المكونة من ستين تلميذة عشوائية عند تطبيق اختبار التفكير و اختبار التحصيل قبل التجربة متساوية .

أي لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيل القبلي واختبار التفكير القبلي أي قبل تطبيق التجربة، وهذا يعني أن المجموعة الضابطة والتجريبية متساويتان في التحصيل والمستوى العلمي للتفكير، وأن العينة العشوائية متجانسة.

ولحساب العمر الزمني للمجموعة التجريبية = مجموع أعمار تلميذات المجموعة التجريبية قسمة عددهن = ٩، ١٤ سنة.

ولحساب متوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة فإنه = مجموع أعمار تلميذات المجموعة الضابطة قسمة على عددهن ليساوي ١١، ١٤ سنة مما يدل على أن هناك تجانسا في العمر الزمني بين المجموعتين.

ولمعرفة مستوى التحصيل اطّلَعت الباحثة على كشوف درجات التلميذات للسنة السابقة ووجدت أن المستوى التحصيلي متقارب. وأما عن المستوى الاجتماعي اجتمعت الدارسة بالموجهة الطلابية للاطلاع على الكشوف الخاصة بالتلميذات لدراسة حالاتهن الاجتماعية ووجدت أنها متقاربة تقريباً ، لأنهن من بيئة واحدة ولأن المدرسة حكومية ، وأن المستوى المادي لأكثر التلميذات فيها متوسط تقريبا .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في المعالجات :-

حُسبت نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :-

- اختبار " ت " "T-Test " لاختبار دلالة الفرق بين القياس القبلي للمجموعتين: التجريبية ، و الضابطة على اختبار التفكير العلمي ، وقبل حساب نسبة "ت" تأكدت الباحثة من تحقق الشروط اللازمة لحساب "ت" وهي:-

أ- حجم العينة.

ب- الفرق بين عينتي البحث.

جـ- مدى تجانس العينتين.

د- مدى اعتدال التوزيع التكراري لكل من عينتي البحث.

وبعد التحقق من الشروط قامت الباحثة بحساب نسبة "ت" من المعادلة:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

حيث : م١= متوسط درجات المجموعة التجريبية.

م٢= متوسط درجات المجموعة الضابطة.

ع١= الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية.

ع٢= الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة.

ن = عدد أفراد المجموعة التجريبية = عدد أفراد المجموعة الضابطة .

واستخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية(StatisticalPackage for (V.14,SPSS social scienc وذلك لإجراء المعاملات الإحصائية الواردة بالدراسة والتحقق من مستوى دلالتها.

- اختبار "ت" T- TEST لدلالة الفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري ومستوى الدلالة؛ وذلك لمعرفة مدى تحسُّن أداء التلميذات من خلال مقارنة المتوسطين: القبلي والبعدي، لدرجات التلميذات في اختبار التفكير العلمي واختبار التحصيل.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

- يتضمن :

- عرض النتائج .

- مناقشة النتائج وتفسيرها.

عرض النتائج

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية الواردة بالدراسة، للتعرف على مدى فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مادة التاريخ ، وللإجابة عليه نختبر فروض الدراسة.

ولاختبار صحة الفروض تم عرض النتائج تبعاً لفروض الدراسة مصنفة وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك على النحو التالي:-

١- نتائج مهارات التفكير العلمي.

٢- نتائج التحصيل الدراسي .

٣- نتائج الاحتفاظ.

ومن خلال مقارنة أداء تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير العلمي، واختبار التحصيل اللاتي درسن باستخدام مدخل الأحداث الجارية، وأداء تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة العادية، فقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، وهي: اختبار "ت" والمتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة و الانحراف المعياري ،ومستوى الدلالة المعنوية عند مستوى (٠٥.)، وللتأكد من صحة الفروض تم عرض نتائج الدراسة تبعاً لهذه الفروض الحالية وهي :-

فروض الدراسة Hypotheses:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة(التي درست بالطريقة العادية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحداث الجارية) في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة تحديد المشكلة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة اختبار صحة الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التفسير لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التعميم لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاحتفاظ (اختبار تحصيل بعدي مؤجل) لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

الفروض الخاصة باختبار التفكير العلمي:

الإجابة عن السؤال الخاص بالتفكير العلمي- ما فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشرة في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في مادة التاريخ بالمدينة المنورة ؟ .

لاختبار صحة الفروض:-

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة " تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين في الاختبار القبلي للتأكد من تجانس المجموعتين قبل التجربة .

اختبار التفكير العلمي	المجموعة	حجم العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة إحصاء الاختبار (ت)	مستوى الدلالة

ككل القبلي	التجريبية	٣٠	١٣,٢٠٠٠	٣,٩١٦٤	.٠٢٢٢	.٨٢٥
	الضابطة	٣٠	١٣,٤٣٣٣	٤,٢٢٣٨		

جدول (١٣)

بيان المتوسطات و الانحراف المعياري و قيمة "ت" للتفكير العلمي ككل قبلي بين المجموعتين التجريبية و الضابطة .

وبالنظر إلى قيمة "ت" ومستوى الدلالة يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (١٣) أن قيمة "ت" = ٠٢٢٢. ، وأن قيمة "ت" ليست لها الدلالة عند مستوى (٠٥.) مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار القبلي للتفكير ككل. وحيث يؤكد الجدول رقم (١٣) على أن متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي =(١٣,٢٠٠٠، ١٣,٤٣٣٣) والانحراف المعياري عند المجموعتين التجريبية والضابطة = (٣,٩١٦٤، ٤,٢٢٣٨) فإن هذه المتوسطات تؤكد عدم وجود فروق معنوية بين المتوسط الحسابي للمجموعتين ، وهذا يؤكد تجانس المجموعتين قبل تطبيق التجربة. وقبول الفرض الصفري السابق. وهذه النتيجة مطابقة لنتيجة أبي شاويش ١٩٩٨م والردادي ٢٠٠٢ م . وبهجات ٢٠٠٣ م .

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي ككل تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي ككل بعد تطبيق التجربة.

ويوضح الجدول التالي نتيجة المقارنة وقيمة "ت".

جدول (١٤)

بيان المتوسطات والانحراف المعياري و قيمة " ت "بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير ككل

التفكير ككل بعد التجربة	المجموعة	حجم العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة إحصاء الاختبار (ت)	مستوى الدلالة
	الضابطة	٣٠	٢٦,٣٣٣٣	٥,٧٣٧٦	٥,٩٨٧	٠٠٤❖❖.
	التجريبية	٣٠	٣١,٦٦٦٧	٧,٩١٩١		

و بالنظر إلى قيمة "ت" و مستوى الدلالة يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (١٤) أن قيمة ت =(٥,٩٨٧) وهذا له دلالة عند مستوى (٠٥.) ويساوي مستوى الدلالة =(٠٠٤❖❖.) وهذا أيضا يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي ككل، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة .

وبمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية و الضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٣١,٦٦٦٧)، بينما متوسط المجموعة الضابطة بعد التجربة (٢٦,٣٣٣٣) مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للتفكير العلمي على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية ، مما يقودنا إلى رفض الفرض الأول القاضي بأنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحداث الجارية) في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط لمادة التاريخ بالمدينة المنورة ". وقبول الفرض البديل القاضي بـ:" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحداث الجارية) في تنمية التفكير العلمي ككل لصالح المجموعة التجريبية ". مما يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي ككل.

ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة تحديد المشكلة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط لمادة التاريخ بالمدينة المنورة" .

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة تحديد المشكلة تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات الانحراف المعياري و قيمة "ت"

للمجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التجربة، والجدول التالي يوضح نتيجة المقارنة وقيمة "ت".

جدول (١٥)

بيان المتوسطات و الانحراف المعياري و قيمة " ت" بين المجموعة التجريبية و الضابطة في اختبار التفكير.(مهارة تحديد المشكلة).

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة تحديد المشكلة	التجريبية ٣٠	٥ ,٥٣٣٣	٢ , ٥٤٢٥	١ , ١٥٨	غير دالة عند ٠٥ , ٠ , ٢٥٢
	الضابطة ٣٠	٤ , ٨٣٣٣	٢ , ١١٨٦		

وبالنظر إلى قيمة "ت" و مستوى الدلالة نجد أن الجدول رقم (١٥) يوضح أن قيمة "ت" = (١٥٨ , ١) وليس لهذا دلالة عند مستوى معنوية (٠٥.) ، مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المتوسط الحسابي ، كما يؤكد الجدول على أن متوسط المجموعة التجريبية = (٥٣٣٣, ٥)، ومتوسط المجموعة الضابطة = (٣٣٣ ٨ ,٤) مما يعني وجود فرق بسيط لصالح المجموعة التجريبية ولكن ليس له مستوى دلالي عند معنوية (٠٥.) ،وهذا بدوره يعني قبول الفرض الصفري الثاني القاضي بأنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة تحديد المشكلة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط لمادة التاريخ بالمدينة المنورة ".

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة."

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة فرض الفروض بعد التجربة فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ، والجدول التالي يوضح نتيجة المقارنة وقيمة "ت".

جدول (١٦)

بيان المتوسطات و الانحراف المعياري و قيمة ت بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير (مهارة فرض الفروض) .

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة تحديد فرض الفروض	التجريبية ٣٠	٥ , ٦٠٠٠	٢ , ١٢٧٠	٢, ٤٨٨	له دالة عند ٠٥, ٠١٦ , ❖
	الضابطة ٣٠	٤ , ٤٠٠٠	١ , ٥٦٦٩		

وبالنظر إلى قيمة "ت" و مستوى الدلالة يتضح لنا ومن خلال الجدول رقم (١٦) أن قيمة "ت" =(٤٨٨ ,٢) ولهذا دلالة عند مستوى (٠٥.) مما يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة فرض الفروض للتفكير العلمي ، كما يدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية و الضابطة بعد تطبيق التجربة .

وبمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٦٠٠٠ , ٥)، بينما متوسط المجموعة الضابطة بعد التجربة =(٤٠٠٠ , ٤) مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارة فرض الفروض على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يقودنا إلى رفض الفرض الثالث الذي يرى أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة ". وقبول الفرض البديل القاضي بأنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض لصالح المجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض". و يؤكد هذا فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة فرض الفروض.

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة اختبار صحة الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط لمادة التاريخ بالمدينة المنورة".

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض بعد التجربة فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ، والجدول التالي يوضح نتيجة المقارنة وقيمة "ت":

جدول (١٧)

بيان المتوسطات و الانحراف المعياري و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية و الضابطة في اختبار التفكير (مهارة اختبار صحة الفروض) .

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة اختبار صحة الفروض	التجريبية ٣٠	٥ , ٥٦٦٧	٢ , ٣٧٣٥	٣ , ٠٩٣	له دالة عند ٠٥, ٠٠٣ , ❖
	الضابطة ٣٠	٣ , ٨٦٦٧	١ , ٨٥٢٠		

وبالنظر لقيمة "ت" و مستوى الدلالة يوضح لنا الجدول رقم (١٧) أن قيمة "ت" = (٣ ,٠٩٣) وهذا له دلالة عند مستوى (٠٥.) مما يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض للتفكير العلمي ، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية و الضابطة بعد تطبيق التجربة .

وبمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٥,٥٦٦٧) ، بينما متوسط المجموعة الضابطة (٣, ٨٦٦٧) مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارة اختبار صحة الفروض على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق كان معنوياً وذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يقودنا إلى رفض الفرض الرابع إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة (و المجموعة التجريبية في مهارة اختبار صحة الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة ". وقبول الفرض البديل القاضي بأنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة صحة الفروض لصالح المجموعة التجريبية في مهارة اختبار صحة الفروض " مما يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض بعد تطبيق التجربة.

ولاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التفسير لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة ".

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التفسير بعد التجربة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول التالي يوضح نتيجة المقارنة، وقيمة "ت" :

جدول (١٨)

بيان المتوسطات و الانحراف المعياري و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير (مهارة التفسير)

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة التفسير	التجريبية ٣٠	٦ ,٣٣٣٣	١ , ٩٧١١	٢ , ٢٨٥	له دالة عند ٠٥, ❖ ٠٢٦ ,
	الضابطة ٣٠	٥ , ١٦٦٧	١ , ٩٨٤١		

وبالنظر إلى قيمة "ت" ومستوى الدلالة يوضح لنا الجدول رقم (١٨) أن قيمة "ت" = (٢٨٥ , ٢) ولهذا دلالة عند مستوى (٠٥.) وهذا يؤكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التفسير للتفكير العلمي، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية و الضابطة بعد تطبيق التجربة .

وبمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة=(٦,٣٣٣٣)، بينما متوسط المجموعة الضابطة (١٦٦٧ , ٥)مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارة التفسير على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يقودنا إلى رفض الفرض الخامس الذي يرى أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التفسير لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". وقبول الفرض البديل القاضي بأنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في

مهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير". مما يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التفسير في اختبار التفكير.

ولاختبار صحة الفرض السادس الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التعميم لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة " ، وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التعميم ؛ فقد تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة و التجريبية بعد التجربة، و الجدول التالي يوضح نتيجة المقارنة وقيمة "ت".

جدول (١٩)

بيان المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة ت بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير (مهارة التعميم) .

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة التعميم	التجريبية ٣٠	٢ , ٦٣٣٣	١ , ٠١٦٠	١, ٤١٩	غير دالة عند ٠٥ , ٠ ١٦٤ ,
	الضابطة ٣٠	١ , ٠٠٦٧	٨٥٠٣ ,		

وبالنظر إلى قيمة "ت" ومستوى الدلالة توضح لنا نتائج الجدول رقم (١٩) أن قيمة "ت" =(١, ٤١٩)، وأنها ليست لها دلالة عند مستوى(٠٥.) مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التعميم للتفكير العلمي. كما يؤكد الجدول أن متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي =(٦٣٣٣, ٢, ٠٠٦٧, ١)، وأن الانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة = (٠١٦٠ , ١، ٨٥٠٣ ,)، وهذا يعني أن هذه المتوسطات تؤكد عدم وجود فروق معنوية بين المتوسط الحسابي للمجموعتين ، مما يقودنا إلى قبول الفرض الصفري السابق القائل : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التعميم لدى تلميذات الصف

الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة "، كما تؤكد عدم وجود فاعليةٍ لتنمية مهارة التعميم .

ولاختبار صحة الفرض الذي يقول إنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعد تطبيق (الدراسة باستخدام مدخل الأحداث الجارية) في تنمية التفكير العلمي ككل لدى تلميذات المجموعة التجريبية ".

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي لدى المجموعة التجريبية نقارن بين متوسطات المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق التجربة من خلال التالي

جدول (٢٠)

بيان المتوسطات و الانحراف المعياري و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية قبل وبعد التجربة في اختبار التفكير العلمي

المجموعة	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات	الإنحراف المعياري	قيمة إحصاء الإختبار (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	القبلي	٣٠	١٣,٢٠٠٠	٤,٢٢٣٨	١٩,٦٣٩	.٠٠٠❖❖
	البعدي	٣٠	٣١,٦٦٦٧	٧,٩١٩١		

وبالنظر إلى قيمة "ت" و مستوى الدلالة يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (٢٠) أن قيمة "ت " = (١٩,٦٣٩) ولهذا دلالة عند مستوى (٠٥.) ، وهذا يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي ككل ، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق التجربة

و بمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية قبل وبعد نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٣١,٦٦٦٧)، بينما متوسط المجموعة التجريبية قبل =(١٣,٢٠٠٠)مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية بعد تطبيق التجربة في الاختبار البعدي للتفكير العلمي على المجموعة التجريبية نفسها قبل التجربة، وهذا الفرق معنوي وذ ودلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق وهذا يقودنا إلى رفض الفرض الصفري السابق ، و قبول الفرض البديل: الذي يرى عدم وجود " فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.)

بين المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعد تطبيق(الدراسة باستخدام مدخل الأحداث الجارية) في تنمية التفكير العلمي ككل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية بعد تطبيق(الدراسة باستخدام مدخل الأحداث الجارية) .". وهذا يؤكد فاعلية مدخل الأحداث الجارية لتتفق النتيجة مع نتيجة دراسات أبي شاويش١٩٩٨م، وعيسى٢٠٠٢م، و الردادي ٢٠٠٢م، و بهجات ٢٠٠٣م ، وحميدة٢٠٠٣ م.

ولمقارنة نتائج التفكير العلمي بالدراسات السابقة وللتأكيد على فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير العلمي ككل تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ويوضح الجدول التالي نتيجة المقارنة وقيمة "ت".

جدول (٢١)

يوضح قيمة (ت) و الدلالة الإحصائية لما بين متوسطات درجات اختبار التفكير العلمي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
تحديد المشكلة	التجريبية ٣٠	٥,٥٣٣٣	٢ , ٥٤٢٥	١ , ١٥٨	غير دالة عند ٠,٠٥ , ٢٥٢
	الضابطة ٣٠	٤ , ٨٣٣٣	٢ , ١١٨٦		
فرض الفروض	التجريبية ٣٠	٥ , ٦٠٠٠	٢ , ١٢٧٠	٢, ٤٨٨	له دالة عند ٠,٠٥, ٠١٦ , ❖
	الضابطة ٣٠	٤ , ٤٠٠٠	١ , ٥٦٦٩		
اختبار صحة الفروض	التجريبية ٣٠	٥ , ٥٦٦٧	٢ , ٣٧٣٥	٣ , ٠٩٣	له دالة عند ٠,٠٥, ٠٠٣ , ❖
	الضابطة ٣٠	٣ , ٨٦٦٧	١ , ٨٥٢٠		
التفسير	التجريبية٣٠	٦ ,٣٣٣٣	١ , ٩٧١١	٢ , ٢٨٥	له دالة عند ٠,٠٥, ٠٢٦ , ❖
	الضابطة ٣٠	٥ , ١٦٦٧	١ , ٩٨٤١		
	التجريبية٣٠	٢ , ٦٣٣٣	١ , ٠١٦٠		غير دالة عند ٠٥ , ٠

التعميم	الضابطة ٣٠	١ , ٠٠٦٧	, ٨٥٠٣	١, ٤١٩	, ١٦٤
اختبار التفكير العلمي بعد التطبيق	التجريبية٣٠	٣١,٦٦٦٧	٧,٩١٩١	٥,٩٨٧	له دالة عند ٠٥, ❖❖٠٠٤.
	الضابطة ٣٠	٢٦,٣٣٣٣	٥,٧٣٧٦		

ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة تحديد المشكلة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة تحديد المشكلة تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات والانحراف المعياري و قيمة "ت" بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التجربة ويوضح الجدول التالي نتيجة المقارنة وقيمة "ت". بالنظر لقيمة "ت" ومستوى الدلالة إذ نجد أن الجدول رقم (١٥، ٢١) يوضح قيمة "ت"=(١٥٨ , ١) وهي ليس لها دلالة عند مستوى معنوية (٠٥.) مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المتوسط الحسابي ويؤكد جدول رقم (١٥) ذلك حيث متوسط المجموعة التجريبية =(٥٣٣٣, ٥) ومتوسط المجموعة الضابطة = (٤,٨٣٣٣) فكان هناك فرق بسيط لصالح المجموعة التجريبية ولكن ليس له مستوى دلالة عند معنوية (٠٥.) وهذا يعني قبول الفرض الصفري الثاني حيث " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة تحديد المشكلة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وهذه النتيجة تخالف كل من أبي شاويش ١٩٩٨م، وعيسى ٢٠٠٢، والردادي ٢٠٠٢م، وبهجات ٢٠٠٣م ، وحميدة٢٠٠٣ م.

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة."

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة فرض الفروض بعد التجربة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وبالنظر إلى قيمة "ت" ومستوى الدلالة

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (١٦ ، ٢١) أن قيمة ت=(٤٨٨ ,٢) وله دلالة عند مستوى (٠٥.) وهذا يؤكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة فرض الفروض للتفكير العلمي، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة .

و بمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٦٠٠٠ , ٥) بينما متوسط المجموعة الضابطة (٤٠٠٠ , ٤)مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارة فرض الفروض على المجموعة الضابطة، وهذا الفرق كان معنوياً وذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية وهذا يقودنا إلى رفض الفرض الثالث الذي يقول:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وقبول الفرض البديل الذي يقول: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض لصالح المجموعة التجريبية في مهارة فرض الفروض." وهذا يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة فرض الفروض وهذه النتيجة تتفق مع دراسات أبي شاويش ١٩٩٨م، وعيسى ٢٠٠٢، والردادي ٢٠٠٢م، و بهجات ٢٠٠٣م ، وحميدة٢٠٠٣م.

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة (والمجموعة التجريبية في مهارة اختبار صحة الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." و للتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض بعد التجربة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة..

وبالنظر إلى قيمة "ت" ومستوى الدلالة يوضح لنا الجدول رقم (١٧ ،٢١) أن قيمة ت=(٠٩٣ , ٣)ولها دلالة عند مستوى (٠٥.) وهذا يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض للتفكير العلمي، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة .

وبمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٥٦٦٧ , ٥)، بينما متوسط المجموعة الضابطة (٨٦٦٧ , ٣)مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارة اختبار صحة الفروض على المجموعة الضابطة، وهذا الفرق كان معنوياً وذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية وذلك يقودنا إلى رفض الفرض الرابع القائل: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة اختبار صحة الفروض لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وقبول الفرض البديل " الذي يرى أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة صحة الفروض لصالح المجموعة التجريبية في مهارة اختبار صحة الفروض." وهذا يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض بعد تطبيق التجربة وهذه النتيجة تتفق مع دراسات أبي شاويش ١٩٩٨م، وعيسى ٢٠٠٢، وبهجات ٢٠٠٣م، وحميدة٢٠٠٣ م. وتختلف مع الردادي ٢٠٠٢م .

ولاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة التفسير لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." و للتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التفسير بعد التجربة تم إيجاد المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بالنظر لقيمة "ت" و مستوى الدلالة يتضح لنا الجدول رقم (١٨، ٢١) أن قيمة ت=(٢٨٥ , ٢) و له دلالة عند مستوى (٠٥.) وهذا يؤكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التفسير للتفكير العلمي ، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية و الضابطة بعد تطبيق التجربة . و بمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية و الضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٦,٣٣٣٣) ، بينما متوسط المجموعة الضابطة (١٦٦٧ , ٥)مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارة التفسير على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق كان معنوياً ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية وذلك يقودنا إلى رفض الفرض الخامس" لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة التفسير لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وقبول الفرض البديل " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير." وهذا يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التفسير في اختبار التفكير وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التالية أبو شاويش ١٩٩٨م، وعيسى ٢٠٠٢ ، و الردادي ٢٠٠٢م، و بهجات ٢٠٠٣م ، و حميدة٢٠٠٣ م.

ولاختبار صحة الفرض السادس الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التعميم لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارة التعميم تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات و الانحراف المعياري وقيمة "ت" المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التجربة. بالنظر لقيمة "ت" ومستوى الدلالة يتضح من نتائج الجدول رقم (١٩ ، ٢١) أن قيمة "ت" =٤١٩, ١ وأن قيمة "ت" ليس لها الدلالة عند مستوى(٠٥.) مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التعميم للتفكير العلمي. وحيث يؤكده الجدول رقم (١٩ ،٢١) على أن متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي =(٦٣٣٣, ٢ ، ٠٠٦٧, ١) والانحراف المعياري المجموعتين التجريبية والضابطة = (٠١٦٠, ١، ٨٥٠٣,)وهذه المتوسطات تؤكد عدم وجود فروق معنوية بين متوسط الحسابي للمجموعتين، وهذا يقودنا إلى قبول الفرض الصفري السابق" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التعميم لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وعدم وجود فاعلية لتنمية مهارة التعميم وهذه النتيجة مخالفة لنتيجة أبي شاويش١٩٩٨م، والردادي ٢٠٠٢م . وبهجات ٢٠٠٣م.

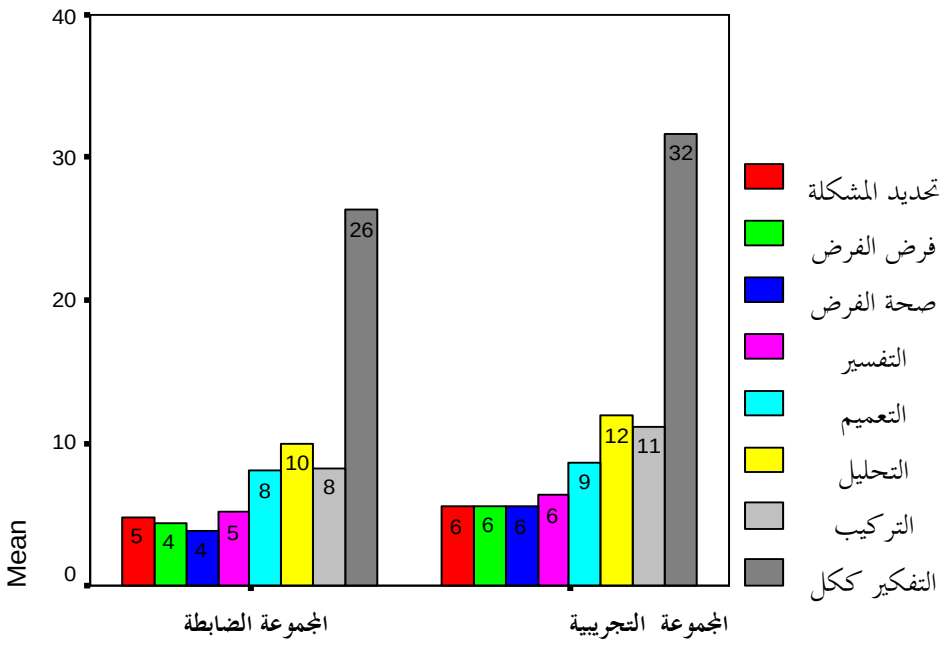
وللتأكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي ككل تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التفكير العلمي ككل بعد تطبيق التجربة. ويوضح الجدول التالي نتيجة المقارنة وقيمة "ت".

وبالنظر إلى قيمة "ت" ومستوى الدلالة يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (١٤، ٢١) أن قيمة ت=(٥,٩٨٧) ولها دلالة عند مستوى (٠٥.) ويساوي مستوى الدلالة =(٠٠٤❖❖.) وهذا يؤكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي ككل ، ويدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة .

وبمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بعد التجربة = (٣١,٦٦٦٧) ، بينما متوسط المجموعة الضابطة (٢٦,٣٣٣٣)مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في اختبار البعدي للتفكير العلمي على المجموعة الضابطة، وهذا الفرق كان معنوياً وذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية وذلك يقودنا إلى رفض الفرض الأول الذي يقول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة

(التي درست بالطريقة العادية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وقبول الفرض البديل الذي يقول: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في تنمية التفكير العلمي ككل لصالح المجموعة التجريبية ." وهذا يؤكد فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير العلمي ككل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أبي شاويش ١٩٩٨م، وعيسى ٢٠٠٢ ، و الردادي ٢٠٠٢م، و بهجات ٢٠٠٣م ، و حميدة٢٠٠٣ م.



رسم بياني يوضح مهارات التفكير العلمي، والمستويات العليا من تصنيف بلوم.

يؤكد الرسم البياني فاعلية مدخل الأحداث الجارية على تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات سعيد نافع ١٩٨٢ وأبي شاويش١٩٩٨م ، وعيسى٢٠٠٢م ، و الردادي ٢٠٠٢م ، و بهجات ٢٠٠٣م ، وحميدة٢٠٠٣ م.

الفروض الخاصة باختبار التحصيل

ولاختبار صحة الفرض السابع الذي يقول : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة" . تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للتأكد من تجانس المجموعتين قبل التجربة. و الجدول التالي يوضح نتيجة اختبار "ت" بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي.

جدول (٢٢)

بيان المتوسطات و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" لاختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية و الضابطة .

اختبار	المجموعة	حجم العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة إحصاء اختبار (ت)	مستوى الدلالة
التحصيل القبلي	الضابطة	٣٠	٤,٨٠٠٠	١,٩٨٩٦	.٤٤٠	.٦٦١
	التجريبية	٣٠	٤,٥٦٦٧	٢,١١٢١		

وبالنظر لقيمة "ت" ومستوى الدلالة يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (٢٢) أن قيمة "ت" = ٤٤٠. أي ليست لها الدلالة عند مستوى(٠٥.) مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار القبلي للتحصيل . كما يؤكد الجدول رقم (٢٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي =(٤,٥٦٦٧ ، ٤,٨٠٠٠)، وأن الانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة =(٢,١١٢١ ، ١,٩٨٩٦) هذه النتيجة تؤكد عدم وجود فروق معنوية بين المتوسط الحسابي للمجموعتين، وهذا بدوره يؤكد تجانس المجموعتين قبل تطبيق التجربة. وقبول الفرض الصفري القائل : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التحصيل لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". وهذا يتطابق مع نتيجة اختبار التفكير العلمي قبل التطبيق في هذه الدراسة ، مما يدل على تجانس العينة من حيث التفكير العلمي والتحصيل للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، لتتطابق هذه النتيجة مع نتيجة فوزية دمياطي ١٩٩٦م، وصبري الجيزاوي ٢٠٠٢م.

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في التحصيل ككل، تم إيجاد المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل بعد تطبيق التجربة، و الجدول التالي يوضح نتيجة المقارنة و نتيجة "ت".

جدول (٢٣)

بيان المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاختبار التحصيل

حسب تصنيف بلوم للاختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المستويات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التذكر	التجريبية٣٠	٦ , ٢٦	٢ , ٥٠	٢ , ٢٥	دالة إحصائياً
	الضابطة٣٠	٤ , ٦٠	٢ , ٢٠		
الفهم	التجريبية ٣٠	٦ , ٤٠	٢ , ٦٠	٢ , ٤	دالة إحصائياً
	الضابطة ٣٠	٤,٦٨	٢ , ٣٢		
التطبيق	التجريبية ٣٠	٦ , ١٢	٢ , ٢٠	٣ , ٩٠	دالة إحصائياً
	الضابطة ٣٠	٢ , ٨٠	١, ٥٠		
التحليل	التجريبية ٣٠	٨ , ٨٦	٤ , ٥٤	٤ , ٩٨	دالة إحصائياً
	الضابطة ٣٠	٣ , ٢٨	٢ , ٢٥		
التركيب	التجريبية ٣٠	٨ , ٩٦	٤ , ٨٢	٤ , ٩٩	دالة إحصائياً
	الضابطة ٣٠	٣, ٢٤	١ , ٩٥		
التقويم	التجريبية ٣٠	٢ , ٠٠	١ , ٨٩	١, ٢٥	غير دالة إحصائياً
	الضابطة ٣٠	١ . ٤٦	٠,٦٤		

مستوى التذكر:-

نظرا لنتائج الجدول رقم(٢٣) فإنه يتضح لنا أن قيمة "ت" لمستوى التذكر حسب تصنيف بلوم للتحصيل "ت" =(٢٥, ٢) دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥.) مما يدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والضابطة .

وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على التوالي(٦,٢٦، ٦٠ , ٤)، والفرق بين الانحراف المعياري بين المجموعة التجريبية والضابطة على التوالي(٥٠ , ٢، ٢٠, ٢) نجد ما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار بعد التجربة للتحصيل على المجموعة الضابطة، وهذا الفرق كان معنوياً وذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يقودنا إلى رفض الفرض السابع الذي يرى أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث

المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". وقبول الفرض البديل القاضي بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تنمية تحصيل مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية".

مستوى الفهم :-

ونظرا لنتائج الجدول رقم (٢٣) فإن قيمة "ت" لمستوى الفهم حسب تصنيف بلوم للتحصيل "ت" = (٤ , ٢) دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥.) مما يدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية و الضابطة .

وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على التوالي (٦,٤٠، ٦٨ ,٤) والفرق بين الانحراف المعياري بين المجموعة التجريبية والضابطة على التوالي(٦٠ , ٢ ، ٣٢ , ٢) نجد ما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار بعد التجربة للتحصيل على المجموعة الضابطة، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية وذلك يقودنا إلى رفض الفرض السابع القاضي بأنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة." وقبول الفرض البديل الذي يرى أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية التحصيل عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية." وهذه النتيجة مطابقة لنتيجة سعيد نافع ١٩٨٢، و فوزية دمياطي ١٩٩٦م، وصبري الجيزاوي ٢٠٠٢م.

مستوى التطبيق :-

نظرا لنتائج الجدول رقم(٢٣) يتضح لنا أن قيمة "ت" لمستوى التطبيق حسب تصنيف بلوم للتحصيل "ت" =(٩٠ , ٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥.) مما يدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والضابطة .

وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على التوالي (١٢ , ٦، ٨٠ , ٢) و الفرق بين الانحراف المعياري بين المجموعة التجريبية

والضابطة على التوالي(٢٠, ٢، ١,٥٠) نجد ما يد على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار بعد التجربة للتحصيل على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يقودنا إلى رفض الفرض السابع الذي يرى أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". ، وقبول الفرض البديل الذي يقول: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية تحصيل مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية المستويات العليا حسب تصنيف بلوم في التحصيل، تم إيجاد المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل بعد تطبيق التجربة.

مستوى التحليل:-

نظرا لنتائج جدول رقم (٢٣) يتضح لنا أن قيمة "ت" لمستوى التحليل حسب تصنيف بلوم للتحصيل - وهو من المستويات العليا - "ت" =(٩٠ , ٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥.) مما يدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية و الضابطة.

وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على التوالي (٨٦ , ٨ ، ٢٨ , ٣) ، والفرق بين الانحراف المعياري بين المجموعة التجريبية والضابطة على التوالي(٥٤, ٤، ٢٥, ٢) نرى ما يد على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار بعد التجربة للتحصيل على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية وذلك يقودنا إلى رفض الفرض السابع الصفري حيث " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة" . وقبول الفرض البديل حيث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة

التجريبية في تنمية تحصيل مستوى التحليل لصالح المجموعة التجريبية". وهذا يؤكد فاعلية مدخل الأحداث الجارية في تنمية المستويات العليا حسب تصنيف بلوم للتحصيل. وهذه النتيجة مطابقة لنتيجة سعيد نافع ١٩٨٢، و رانية الردادي٢٠٠٢، وصبري الجيزاوي ٢٠٠٢م.

مستوى التركيب:-

نظرا لنتائج الجدول رقم(٢٣)فإنه يتضح لنا أن قيمة "ت" لمستوى التركيب حسب تصنيف بلوم للتحصيل- وهو من المستويات العليا- "ت" =(٤,٩٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥.) مما يدل على وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والضابطة.

وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على التوالي (٩٦, ٨، ٢٤, ٣) والفرق بين الانحراف المعياري بين المجموعة التجريبية والضابطة على التوالي(٨٢ , ٤، ١,٩٥) نجد ما يد على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار بعد التجربة للتحصيل على المجموعة الضابطة، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.)لصالح المجموعة التجريبية وهذا يقودنا إلى رفض الفرض السابع الصفري حيث " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". وقبول الفرض البديل حيث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية تحصيل مستوى التركيب لصالح المجموعة التجريبية". وهذا يؤكد فاعلية مدخل الأحداث الجارية في تنمية المستويات العليا حسب تصنيف بلوم للتحصيل. وهذه النتيجة مطابقة لنتيجة سعيد نافع ١٩٨٢، ورانية الردادي ٢٠٠٢، وصبري الجيزاوي ٢٠٠٢م.

مستوى التقويم:-

بالنظر إلى قيمة "ت" ومستوى الدلالة توضح لنا نتائج الجدول رقم (٢٣) أن قيمة "ت" =(٢٥ ,١) ، وأنه ليس لها الدلالة عند مستوى(٠٥.) مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار القبلي للتحصيل.

وحيث يؤكد الجدول رقم (٢٣) على أن المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي = (٠٠ , ٢، ٤٦ . ١)، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة =(٨٩ ,١ ، ٦٤) فإن هذه المتوسطات تؤكد عدم وجود فروق معنوية بين المتوسط الحسابي للمجموعتين، وهذا يؤكد عدم تنمية هذا المستوى المرتفع حسب تصنيف بلوم مما يقودنا إلى قبول الفرض الصفري حيث " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". وهذا يتطابق مع نتيجة رانية الردادي ٢٠٠٢م .

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التحصيل ككل تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل بعد تطبيق التجربة ، ويوضح الجدول التالي نتيجة المقارنة و نتيجة "ت"

بيان المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة لاختبار التحصيل

جدول(٢٤)

الاختبار	المجموعة	حجم العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة إحصاء الاختبار (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي البعدي	الضابطة	٣٠	١١,٢٣٣٣	٣,١٠١٥	٨,٣٣٨	له دلالة عند مستوى ٠٠٠ ❖❖
	التجريبية	٣٠	١٨,٩٦٦٧	٤,٠٢٣١		

نظراً لقيمة "ت" ومستوى الدلالة يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (٢٤) أن قيمة "ت" =(٨,٣٣٨) ، وأنها دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥.) مما يدل على وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

وبمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التحصيل بعد تطبيق التجربة على التوالي (١٨,٩٦٦٧ ، ١١,٢٣٣٣) والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي(٤,٠٢٣١ ، ٣,١٠١٥) يتضح لنا تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل بعد تطبيق التجربة على المجموعة الضابطة ، وهذا الفرق في المتوسطات معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) لصالح المجموعة التجريبية مما يقودنا إلى رفض الفرض السابع الصفري حيث" لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". وقبول الفرض البديل:حيث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية التحصيل لصالح المجموعة التجريبية لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة". وهذا يؤكد فاعلية مدخل الأحداث الجارية في تنمية التحصيل ويجعل هذه النتيجة تتفق مع الدارسات السابقة العربية والأجنبية ولنذكر منها: فوزية دمياطي ١٩٩٦، وفوزية أبو عمة ١٩٩٧م وأميرة القرشي ٢٠٠١م ، وصبري الجيزاوي٢٠٠٢م ، وعباس علام ٢٠٠٣م،وأمل سعيد ٢٠٠٣م ورضاء منصور٢٠٠٥م والردادي٢٠٠٢ وبهجات٢٠٠٣.

لاختبار الفرض الثامن " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.)بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاحتفاظ (اختبار تحصيلي مؤجل) لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة .

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التحصيل البعدي المؤجل(الاحتفاظ)، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين المجموعة التجريبية و الضابطة في اختبار التحصيل البعدي المؤجل (الاحتفاظ) ، ويوضح لنا الجدول التالي نتيجة المقارنة و قيمة "ت".

جدول رقم (٢٥)

بيان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت

بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاحتفاظ

الاختبار	المجموعة	حجم العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة إحصاء الاختبار (ت)	مستوى الدلالة
الاحتفاظ	الضابطة	٣٠	٩,٦٣٣٣	٢,١٧٤١	٨,٠١٧	له دلالة عند مستوى ٠٠٠ ❖❖
	التجريبية	٣٠	١٨,٣٠٠٠	٤,٦٥٢٧		

نظراً لقيمة "ت" = (٨,٠١٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥.) فإننا نجد وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبمقارنة متوسطات المجموعتين - الضابطة والتجريبية- نجد أن متوسط المجموعة التجريبية =(١٨,٣٠٠٠)، بينما متوسط المجموعة الضابطة =(٩,٦٣٣٣) مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المؤجل(الاحتفاظ)على المجموعة الضابطة، وهذا الفرق معنوي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) لصالح

المجموعة التجريبية وهذا يقودنا إلى رفض الفرض الثامن حيث " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاحتفاظ (اختبار تحصيل بعدي مؤجل) لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة ". وقبول الفرض البديل حيث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاحتفاظ (اختبار تحصيل بعدي مؤجل) لصالح المجموعة التجريبية لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة ". وهذا يؤكد فاعلية مدخل الأحداث الجارية في احتفاظ المعلومات لوقت أطول من الطريقة العادية، وهذه النتيجة مطابقة لنتائج فوزية دمياطي ١٩٩٦ ، سعيد نافع ١٩٨٢ ، وفوزية أبو عمة ١٩٩٧م ، وصبري الجيزاوي٢٠٠٢م ، وغيرهم مما يشجع على استخدام مدخل الأحداث الجارية الذي يساعد على الاحتفاظ بالمعرفة.

وللتأكد من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية الاحتفاظ بين المجموعة التجريبية بعد تطبيق التجربة واحتفاظ المجموعة التجريبية بعد ثلاث أسابيع و اكتساب المجموعة الضابطة بعد التطبيق ثم احتفاظها بعد ثلاث أسابيع، تم إيجاد المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري و قيمة "ت" و الجدول التالي يوضح نتيجة المقارنة ونتيجة "ت".

الفرق بين (٢٤ ، ٢٥) جدول رقم(٢٦)

بيان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت

بين المجموعة التجريبية والضابطة في فاقد الاحتفاظ

الاختبار	المجموعة	حجم العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة إحصاء الاختبار (ت)	مستوى الدلالة
فاقد الاحتفاظ	الضابطة	٣٠	١١,٢٣٣٣	٣,١٠١٥	١,٦٢٧٤	له دلالة عند مستوى ٠٠.❖❖
	الضابطة بعد ثلاث اسابيع	٣٠	٩,٦٣٣٣	٢,١٧٤١		
	التجريبية	٣٠	١٨,٩٦٦٧	٤,٠٢٣١	٤٢٩٦ ،	ليس له مستوى دلالة ٠٠.❖❖
	التجريبية بعد ثلاث أسابيع	٣٠	١٨,٣٠٠٠	٤,٦٥٢٧		

وبمقارنة متوسط المجموعة الضابطة بعد التطبيق مباشرة = (١١,٢٣٣٣) بينما متوسط حساب احتفاظ الضابطة بعد ثلاث أسابيع =(٩,٦٣٣٣) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) وقيمة "ت" تؤكد وجود فاقد في الاحتفاظ لدى المجموعة الضابطة بعد التطبيق و بعد ثلاث أسابيع حيث تساوى = (6274 ،1) ، و بمقارنة اكتساب المجموعة التجريبية من خلال المتوسط الحسابي بعد تطبيق التجربة وفرق بين المتوسط الحسابي بعد ثلاث أسابيع للمجموعة التجريبية (١٨,٩٦٦٧ ، ١٨,٣٠٠٠) يتضح لنا من قيمة "ت" =(٤٢٩٦ ،) و الفرق بين المتوسط الحسابي أن الفاقد ليس له دلاله إحصائية مما يثبت فاعلية مدخل الأحداث الجارية على الاحتفاظ وتفوق المجموعة التجريبية في الاحتفاظ على المجموعة الضابطة حيث كان هناك فرق واضح بين المتوسط الحسابي وهذا يقودنا لقبول الفرض البديل " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاحتفاظ (اختبار تحصيل بعدي مؤجل) لصالح المجموعة التجريبية لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة " . وهذا يؤكد فاعلية مدخل الأحداث الجارية في احتفاظ المعلومات لوقت أطول من الطريقة العادية، وهذه النتيجة مطابقة لنتائج فوزية دمياطي ١٩٩٦ ، سعيد نافع ١٩٨٢ ، وفوزية أبو عمة ١٩٩٧م ، وصبري الجيزاوي٢٠٠٢م ، وغيرهم مما يشجع على استخدام مدخل الأحداث الجارية الذي يساعد على الاحتفاظ بالمعرفة.

مناقشة نتائج الدراسة و تفسيرها

أجابت نتائج الدراسة على فروض و أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :-

١- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي ككل .

٢- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات فرض الفروض واختبار الفروض، و التفسير.

٣- تساوت المجموعتان التجريبية والضابطة في مهارات تحديد المشكلة، والتعميم .

٤- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل .

٥- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمعلومات .

التفكير العلمي

١- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي ككل.

تفسير النتيجة: ترجع هذه النتيجة إلى تأثير المتغير المستقل؛ وهو مدخل الأحداث الجارية الذي ساعد التلميذات على إثراء معلوماتهن ودفعهن للتفكير العلمي وإكسابهن مهارات من خلال مادة التاريخ ، وهذا ما أظهرته الآثار الإيجابية والواضحة في أدائهن لهذه المهارات من خلال تدريسهن بمداخل الأحداث الجارية ؛ إذ ظهرت إيجابية التلميذات وتفاعلهن المستمر أثناء الحصة سواء بتكليف ما من الباحثة للتلميذات كالبحث عن مداخل أحداث جارية للحصة القادمة، أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة والمناقشة خلال الحصة .

وأكد بهجات أن هناك نزعة إلى استبدال أسلوب التلقين المتبع بأنشطة وخبرات علمية، تمارس فيها التلميذة مهارات الدراسة والتفكير العلمي والبحث والفهم واستبدال المدخل المتبع في الماضي الذي يعتمد على المحاضرة والاسترجاع بمدخل حديث يوفر استخدام مصادر ومراجع متعددة بدلاً من نص الكتاب الواحد. بالإضافة إلى دورها المهم في تدريب التلميذة على استخدام الإجراءات و العمليات و المهارات في إنجاز التعلم والتفكير بشكل يجعل المتعلمة تستطيع أن تعلّم نفسها طوال الحياة. (بهجات ٢٠٠٣م) وهذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسة أبي شاويش١٩٩٨م ، والردادي٢٠٠٢م ، وعيسي ٢٠٠٢م و بهجات ٢٠٠٣م ، وحميدة ٢٠٠٣م ، والزمزمي ٢٠٠٥م.

٢- أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة(التي درست بالطريقة العادية) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية في المهارات التالية:-

أ- فرض الفروض .

ب- اختبار صحة الفروض.

جـ- التفسير.

تفسير النتيجة: أظهرت هذه النتيجة وجود إيجابية في زمن محدود لإيجابية مدخل الأحداث الجارية، مما جعل الباحثة توصي معلمات مادة التاريخ بضرورة استخدام مدخل الأحداث الجارية، لما له من تأثير فعّال في تنمية التفكير العلمي عند

التلميذات ، وهذا ما أوصى به سعيد نافع ١٩٨٢م ، وأشار إليه ايدجر، ومارلو ٢٠٠١م ، و الردادي٢٠٠٢م حين رأوا أن مدخل الأحداث الجارية يساعد على نمو مهارات التفكير العلمي لدى التلميذات اللائي يستخدمن مدخل الأحداث الجارية، وأن مادة التاريخ إذا درست بطرق واستراتيجيات مختلفة عن التلقين تؤدي للتفكير العلمي ، وهذا ما ذهب إليه بهجات ٢٠٠٣م ، وعيسي ٢٠٠٢م و حميدة ٢٠٠٣م ، والزمزمي ٢٠٠٥م حين ذكروا: أن استخدام طرقٍ تَختلف عن التلقين و الاسترجاع يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العلمي في معظم المواد ولئن كانت هناك بعض الاختلافات في نتائج بعض مهارات التفكير العلمي في هذه الدراسة فإن الدراسة الحالية أثبتت أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية مهارات تحديد المشكلة و التعميم ".

وتُرجع الباحثة السبب في ذلك من وجه نظرها إلى عدد من الأمور منها :

- أن مهارة تحديد المشكلة تحتاج إلى وقت لتدريب التلميذات على الاستدلال على المشكلة وتميزها عن البدائل الأخرى، وأن استخدام مدخل الأحداث الجارية مدة شهر واحد كان غير كافٍ لتنمية جميع مهارات التفكير العلمي.
- أن قله استخدام التلميذات لمهارات التفكير العلمي في مادة التاريخ و المواد الأخرى أدى إلى عدم إتقان هذه المهارة لدى تلميذات المجموعتين.
- أن طبيعة تدريس المادة التاريخية التي تعودت عليها التلميذات أدى إلى عدم الاستخدام الأمثل لهذه المهارة .

أما مهارة التعميم التي تساوت فيها المجموعتين الضابطة والتجريبية فترجع الباحثة السبب في ذلك إلى :-

- أن مهارة التعميم تمثل رأس الهرم لمهارات التفكير العلمي - وهذا ما أكدته كوين Hong Kwen1998 وذلك لما تحويه هذه المهارة من تراكيب داخلية وخارجية معقدة يصعب على المتعلم الوصول إليها بسهولة إلا بالممارسة المستمرة. (الردادي،٢٠٠٢، ٢٤٤)
- أن عدم تضمن هذه المهارة الدقة في التعبير عن المشكلة و التراكيب الداخلية المعقدة للتعميم أدى إلى عدم تمكن التلميذات من هذه المهارة .

ورغم هذه الصعوبات إلا أن التلميذات اكتسبن معظم المهارات وهي ليست بالسهلة كمهارة فرض الفروض، ومهارة اختبار صحة الفروض وهي معقده بعض الشيء ومهارة تفسير المشكلة، وهذا يرجع إلى أن المتغير المستقل مدخل الأحداث الجارية له الأثر الإيجابي على اكتساب مهارات التفكير العلمي .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعد تطبيق تنمية التفكير العلمي ككل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية وهذه النتيجة تتفق مع ايدجر، ومارلو٢٠٠١م، وأبي شاويش١٩٩٨م، و الردادي٢٠٠٢م وعيسي ٢٠٠٢م ، وبهجات ٢٠٠٣م، وحميدة ٢٠٠٣م الزمزمي ٢٠٠٥م .

تفسير النتيجة: تُرجع الباحثة ذلك إلى إمكانية استخدام مدخل الأحداث الجارية لتحقيق تنمية التفكير العلمي مقارنة بالتدريس العادي المُعتمِد على الإلقاء والاسترجاع، وذلك لما لاحظته الباحثة على التلميذات أثناء تدريسهن من تحمل مسئولية استخدام مدخل الأحداث الجارية المسموعة والمقروءة؛ إذ كن يبحثن عن الأحداث الجارية الملائمة للدروس التاريخية ويناقشنها في الحصة، ذلك أن تطور التعبير عن المعرفة ، وفحص المعلومة ، ووضع الفروض ، واختبار صحة الفروض ، وتفسير الحدث كل ذلك يؤدى إلى نمو مهارات التفكير العلمي ، وهذا ما ذهب إليه قطامي حين أكد أن مهارات التفكير العلمي إحدى المهارات القابلة للتطور والنمو لدى المتعلم، إذا ما تمكن المتعلم من التدرب على أساليب تعليمية مناسبة تسهم في ارتقاء هذه المهارات لديه.

(قطامي ، ٢٠٠١، ٢٦٧)

❖ - لاحظت الباحثة أثناء تدريس مدخل الأحداث الجارية غير المباشر دور المعلمة التي تُساعد إلى حد كبير - في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذاتها؛ حيث قامت في بداية الدرس باستثارة التلميذات وتحفيزهن للاستعداد للدرس وذلك من خلال نشاط يشاركن به في مدخل الحدث الجاري المسموع أو المشاهد في غرفة المصادر والمعلومات على الشبكة العنكبوتية أو الفيديو أو غيرهما... وفقاً لما يقتضيه موضوع الدرس ، كما قامت بتشجيع التلميذات أثناء الحصة بالمشاركة الفعالة، وإتاحة الفرصة لهن في التفكير والربط بين الحاضر والماضي، وكيف يمكنهن استقراء المستقبل من خلال تفسير الأحداث الجارية والتعميم، مع إرشادهن وتوجيههن ، وتصحيح ما ورد من أفكار خاطئة أثناء النقاش .

❖ - كما تم عرض الحدث الجاري وربطه بالدرس، وتقدير الآراء والمقترحات المقترحة، ثم يطلب من التلميذات متابعة الأحداث الجارية المرتبطة بالبيئة والدرس القادم، مما يساعدهن في الاعتماد على النفس والوصول إلى حلول للمشكلات المطروحة على الساحة ، وكيفية الربط بين ما يتعلمنه داخل الفصل وحياتهن العامة ، فهذا الأسلوب من المقارنات ومحاولة الربط بين الماضي والحاضر واستقراء المستقبل من خلال المعطيات المستنتجة من الدراسة يؤدي بشكل فعال إلى تنمية قدرة التفكير عند التلميذات ، وإلى تثبيت وترسيخ المعارف لديهن

❖- يؤكد سترنبرج Sternberg أهمية هذا المدخل، فهو يرى أن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تصبح قديمة ، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً بغض النظر عن المكان و الزمان، أو أنواع المعرفة التي تَستخدِم مهارات التفكير، وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلّم مهارات التفكير من خلال المواد واستخدامها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها. (غباين٢٠٠٤، ٢٣)

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية التحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

تفسير النتيجة: إن المتغير المستقل كان له الأثر الإيجابي على المتغير التابع وهو التحصيل ؛ حيث أن مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تدريس مادة التاريخ كان لها الأثر الإيجابي في تنمية مهارات التفكير العلمي، و في التحصيل أيضا؛ حيث لوحِظت إيجابية التلميذات في الحصة، والمشاركة الفاعلة في الدرس ، وطرح الفروض ومناقشة الحاضر وربطه بتاريخ بلدة التلميذات مما يثير اهتمامهن بالمادة العلمية ويعمل على إثراء المعرفة لديهن، ومما يجعلهن كذلك يبحثن عن الأحداث الجارية بأنفسهن ويربطنها بالتاريخ، وكان لهذا كله الأثر الإيجابي على المستويات العليا حسب تصنيف بلوم في التحصيل. وهذا ما نصت عليه الدراسات السابقة إذ أكدت دراسة فوزية دمياطي ١٩٩٦م، ولينبرك وأندرمان ١٩٩٥ ودراسة صبري الجيزاوي٢٠٠٢م أن مدخل الأحداث الجارية يثير شوق و دافعية التلميذات نحو المعرفة ، وهذا ما أثبتته الدراسة الحالية، وأن مدخل الأحداث الجارية من الطرق الحديثة التي تثري معلومات التلميذات ويربط التاريخ بالحاضر، وقد أشار الجمل إلي أن ربط الأحداث الجارية بموضوعات المادة الدراسية يجعلها أكثر ثراء وارتباطاً بالواقع، وهذا بدوره يجعل

التلميذات أكثر تشوقاً لدراستها و الإقبال عليها، كما أكد على تنمية العديد من المهارات لدى التلميذة.(الجمل مرجع سابق ٣٠١) .

وقد أثبتت هذه الدراسة وبرهنت على أن نمو مهارات التفكير العلمي لدى التلميذات، بإشراكهن في البحث عن الأحداث الجارية، ومناقشة الحدث معهن وربطه بموضوع الدرس، وتشجيعهن على متابعة الأحداث الجارية بكل ثقة بالنفس ؛ كل ذلك أدى إلى التأثير الفعال في استيعاب الماضي من خلال ربطه بصور الحاضر المعاش محلياً وقومياً و عالمياً، مما جعل للتاريخ دوراً هاماً في حياة التلميذات.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاحتفاظ(اختبار تحصيل بعدي مؤجل) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

تفسير النتيجة: كان مدخل الأحداث الجارية التي كانت تُعرَض على التلميذات تنطوي على أحداث حاضرة قريبة من التلميذات مما تطلب تفكيراً من خلال ربط الأحداث بدرس التاريخ، وأدى إلى جذب انتباه التلميذات وإثارة تفكيرهن وزيادة دافعيتهن لجمع المعلومات المتصلة بالدرس من مصادر معلومات مختلفة، وساهم في تفعيل المشاركة بمدخل الأحداث الجارية بربط الحاضر بالماضي، والتفاعل مع التفسير وفرض الفروض وفحصها، والتحليلات الإخبارية المتعلقة بالحدث الجاري، ومتابعته بشكل مستمر ومناقشة كل حدث جديد له علاقة بموضوع الدرس.

وبهذا عمل مدخل الأحداث الجارية غير المباشر على نقل التلميذات من الموقف السلبي المتلقي إلى الموقف الإيجابي ، وإلى المشاركة الفعالة في الموقف التعليمي وهذا هو دور المعلمة الموجهة وليس الملقنة؛ فأداة مدخل الأحداث الجارية جعلت التلميذات تتواصل مع كل قنوات المعرفة بحرية بحيث استفدن وأثرين معلوماتهن بطريقه موجهة من قبل المعلمة مما يضمن الاحتفاظ بالمعلومات لأطول وقت ممكن .

كما عملت أخيراً على مساعدة التلميذات في الاعتماد على أنفسهن؛ للوصول إلى أحداث وأخبار صحيحة بعيدة عن التغرير بالمشاهد أو القارئ، وإلى الربط بين ما يتعلمنه داخل الفصل الدراسي ، وما يعشنه في حياتهن الواقعية؛ لضمان الاستفادة ربط الماضي والحاضر والمقارنة بينهما وإيجاد علاقة بينهما تمكن التلميذات من استشراف المستقبل ، وهذا سيجعل التلميذة أقل عرضة للنسيان، وقد ظهرت دلائل على تلميذات المجموعة التجريبية دون الضابطة، لتتفق بهذا نتيجة الدراسة الحالية

مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة زاكراسيك١٩٩٠، ولينبزنك واندرمان١٩٩٥، وفوزية دمياطي ١٩٩٦، وبيتت ،جولي ماكليرن١٩٩٩، وكاربنك، ستار وأخرون١٩٩٩، وصبري الجيزاوي٢٠٠٢م.

الفصل الخامس

الخاتمة

يتضمن :

- ملخص الدراسة .
- توصيات الدراسة.
- مقترحات الدراسة.

ملخص الدراسة:-

قامت الباحثة بدراسة فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي و التحصيل و الاحتفاظ: دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة. هدفت الدراسة إلى ما يلي:-

١- التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مادة التاريخ .

٢- التعرف على فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مادة التاريخ .

٣- التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في احتفاظ مادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة.

و فروض الدراسة ما يلي:- Study Hypotheses:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.05) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في تنمية التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.05) بين المجموعة الضابطة(التي درست بالطريقة العادية) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.05) بين المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مدخل الأحدث الجارية) في الاحتفاظ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ بالمدينة المنورة.

وتتكون عينة الدراسة من ٦٠ تلميذة من تلميذات الصف الثالث المتوسط واُختيرت بطريقة عشوائية وهي المتوسطة التاسعة.

- و استخدمت الباحثة منهج تجريبي (Experimental Design) الذي يقوم على اختيار مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة .
- استخدمت الباحثة الأدوات التالية:-
- اختبار التفكير العلمي. من إعداد الباحثة.
- اختبار تحصيلي خاص بباب الدولة السعودية في أدوارها الأولى و الثانية. من إعداد الباحثة.
- ملخص شامل لباب الدولة السعودية الدور الأول والثاني مدمجاً مع مداخل الأحداث الجارية من إعداد الباحثة.
- اقتصرت الدراسة على قياس خمس مهارات للتفكير العلمي(تحديد المشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم).

وتم المعالجة الإحصائية باستخدام الباحثة الحزمة الإحصائية (V.14,SPSS) Statistical Package for social science وذلك لإجراء المعاملات الإحصائية الواردة بالدراسة و التحقق من مستوى دلالتها. واختبار "ت" T TEST لدلالة الفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري و مستوى الدلالة؛ وذلك لمعرفة مدى تحسن أداء التلميذات من خلال مقارنة المتوسطين: القبلي و البعدي، لدرجات التلميذات في اختبار التفكير العلمي و اختبار التحصيل.

و نتائج الدراسة ما يأتي:-

١- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي ككل.

٢- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من المهارات التالية: فرض الفروض و اختبار الفروض، و التفسير.

٣- تساوى المجموعتين التجريبية و الضابطة في مهارات تحديد المشكلة ، و التعميم.

٤- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

٥- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمعلومات.

توصياتُ الدراسة :-

بناء على ما اتفقت عليه معظم الدراسات السابقة، وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من أهمية وضرورة استخدام مدخل الأحداث الجارية غير المباشر، ومدى فاعليته فقد ارتأت الباحثة مجموعة من التوصيات و الاقتراحات أجملتها فيما يأتي:-

أ- التوصيات

- ضرورة إعادة النظر في صياغة كتب المواد الاجتماعية بحيث تدمج مع مدخل الأحداث الجارية غير المباشر، انطلاقا من بيئة التلميذة والمجتمع ككل .
- تشجيع التلميذات على متابعة هذه الأحداث حسب مستواهن .
- تعهّد تدريب معلمات المواد الاجتماعية على مداخل وطرق استخدام مدخل الأحداث الجارية في التدريس ، على أن يكون ذلك عن طريق تصميم برامج تدريب باستخدام مدخل الحدث الجاري بأنواعه وتنفيذها في حلقات التدريس المصغرة Micro Teaching لما لها من أهمية.
- ضرورة توجه تقويم التلميذات للمستويات العليا من تصنيف بلوم .
- استخدام أساليب تقويم التلميذات في تحصيل المواد الاجتماعية ، بحيث تعتمد بعضها على متابعة الأحداث الجارية ونتائجها على المستوى المحلي والخليجي و العربي والعالمي مما يثري معلومات التلاميذ الصحيحة.
- تشجيع تعميم استخدام هذا المدخل في تدريس المواد الاجتماعية.
- الابتعاد عن الطرق المعتادة في تدريس المواد الاجتماعية التي تدعو للحفظ والاسترجاع دون التفكير.
- تزويد المدارس بالكم المناسب سنوياً من الأحداث الجارية التي تفيد التلميذ في مستقبله، وربط التلميذ بمصادر المعلومات خاصة بمادة التاريخ.
- تدريب المعلمين على إدارة الحوار، وربط الحدث الجاري بالمواد التدريسية .
- انتقاء أفضل منهج لكتاب تاريخ الدولة السعودية في أدوارها الأولى، وربطه بالأحداث الجارية ليَنقُل للتلميذ مدى التطور والجهد الذي بُذِل للحفاظ على كيان شبه الجزيرة العربية، وعلى إصلاح شأنها من خلال تثبيت العقيدة الإسلامية الصحيحة، والمحافظة على الأمن البلاد وترابط كلمتها.

- التخطيط من خلال الأهداف التعليمية للرحلات العلمية المنظمة لأهم المتاحف والأماكن التاريخية.

- توفير دروس عملية ترشد المعلم لكيفية استخدام الأحداث الجارية وربطها بدروس التاريخ، وذلك من خلال دليل المعلم .

- ضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بإعداد مجلة أسبوعية أو شهرية خاصة بالدراسات الاجتماعية تتضمن أهم الأحداث الجارية، وتسمى مثلاً: أنباء وأراء، ويشترك كافة التلاميذ في إعدادها .

- ضرورة أن تحتوى جميع المناهج برامج التفكير مدمجة مع المنهج لجميع مستويات التعليم.

ب- مقترحات

- إجراء دراسات علمية تختبر أثر مصادر الأحداث الجارية في تدريس التاريخ و المواد الاجتماعية المختلفة مثل المصادر البشرية، والمصادر السمعية والبصرية، والحاسوب، والشبكة العنكبوتية، والأخبار من خلال وسائل الإعلام المتنوعة الحديثة .

- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة على مدارس البنين؛ للوقوف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية في التفكير العلمي.

- إجراء دراسة أخرى مشابهة لهذه الدراسة؛ للوقوف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية في أنواع أخرى من التفكير النقدي، والابتكار، والإبداعي، ولاكتشافي... إلى غير ذلك .

- إجراء دراسة تجريبية عن فاعلية مدخل الأحداث الجارية في تنمية تفكير و تحصيل المتأخرين دراسياً، والموهوبين، وبطيئين التعلم.

- إجراء دراسة أخرى مشابهة على المرحلة الابتدائية بنين و بنات.

فهرس المراجع

أولا المراجع العربية

۞ القرآن الكريم.

۞ **إبراهيم، خيري علي**، (١٩٩٦)م. المواد الاجتماعية في المناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، ط بدون، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

۞ أ- **إبراهيم، مجدي عزيز**، (١٤٢٦هـ= ٢٠٠٥م). التفكير من منظور تربوي (تعريفه - طبيعته- مهارته- تنميته- أنماطه) ط١، القاهرة، دار عالم الكتب.

- ب_____ (١٤٢٦هـ=٢٠٠٥م). المنهج التربوي وتعليم التفكير ، (ط١)،القاهرة ، عالم الكتب.

- جـ_____ و (١٤٢٦هـ = ٢٠٠٥م). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.

- _____ و (١٤٢٧هـ =٢٠٠٦م). تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.

۞ **بكار، نادية أحمد**، (١٤١٨=١٩٩٨). ممارسة عادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وتعلمها من وجهة نظر الموجهات التربويات في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة الملك سعود : العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية.

۞ **أحمد، سامي جابر**، (١٩٩٤ م). أثر استخدام القراءات الخارجية في الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السابع، الأساس، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة عين شمس، مصر، كلية البنات.

۞ **إدوارد ، دي بونز**، (١٩٩٩م). التفكير العلمي ترجمة إيهاب محمد عطا ، (ط١) ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

۞ **الألباني، محمد ناصر الدين** ، (١٤١٥ هـ = ١٩٩٥م). سلسلة الأحاديث الصحيحة المجلد الأول بقسميه، (طبعة جديدة منقحة ومزيدة) ، الرياض ، مكتب المعارف.

۞ **أبـو شـاويش ، أمـال حسـين**، (١٩٩٨م). أثـر طريقـة التـدريس المعـرفي علـى الـتفكير العلمـي لطلبـة الصـف الثـامن وتحصـيلهم للمعرفـة العلميـة، رسـالة ماجسـتير (غـير منشـورة) جامعـة النجـاح الوطنيـة الأردن ، كليـة الدراسـات العليا.

۞ **أبو عمه، فوزية عزت**، (١٩٩٧م). تطور مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، رسالة دكتوراه(غير منشورة) جامعة عين شمس، كلية: التربية، قسم التاريخ.

۞ **بـاير ، بـاري كِ**، (١٤١٥هـ =١٩٩٤م). الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية إستراتيجية للتدريس ، (ط١)، الرياض ، مكتبة العبيكان.

۞ **بنجر، فوزي صالح** ؛ السبحي، عبد الحي أحمد، (١٩٩٧م). طرق التدريس واستراتيجياته، (ط١)، جدة، دار زهران.

۞ **البنغلـي، غدنانـه**،(١٤٢٦ = ٢٠٠٥). مـدى اسـتخدام معلمـي الدراسـات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. رسالة الخليج العربي، الرياض ، (ع ٩٦)(السنة ١٤٢٦).

۞ **بهجات، رفعت محمود**، (٢٠٠٣). التعلم الاستراتجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي، (ط١)،القاهرة ، عالم الكتب.

۞ التطـوير التربـوي، وزارة التربيـة والتعلـيم، ، المملكـة العربيـة السـعودية ،(١٤٢٥هـ=٢٠٠٤). **دليـل المعلـم لتنميـة مهـارات الـتفكير**، ط١. الريـاض، المطـابع الأهلية.

۞ **تيرنـر، تومـاس ن، (ترجمـة خضـر ، فخـري رشـيد)**، (٢٠٠٥م). أساسـيات التدريس الصفي – الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية ، ط١، دبي ، دار القلم.

۞ **جابر، عبد الحميد جابر؛ زاهر، فوزي؛ الشيخ، سليمان الخضري**، (١٩٩٤). مهارات التدريس(ط بدون)، القاهرة، دار النهضة العربية.

۞ **الجامل، عبد الرحمن عبد السلام**، (١٤٢٢هـ=٢٠٠٢م). أهمية تدريس المواد الاجتماعية في التعليم العام، طرق تدريس المواد الاجتماعية،(ط١) عمان ، المناهج للنشر والتوزيع.

۞ **جان، محمد صالح علي، (١٤٢٠هـ=١٩٩٩م)**. إعداد الاختبارات الموضوعية بين الواقع و المأمول، (ط١) مكة المكرمة، المكتبة المكية.

۞ **جروان، فتحي عبد الرحمن**، (١٤٢٣هـ = ٢٠٠٢م). تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، (ط ١)، عمان، دار الفكر.

۞ **جمعة، رضا هندي**، (١٩٨٩م). تقويم مدى فهم طلاب دور المعلمين والمعلمات لبعض المشكلات العالمية المعاصرة في مناهج المواد الاجتماعية، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الزقازيق، الزقازيق ، كلية التربية ببنها.

۞ **الجمل، علي أحمد**، (٢٠٠٥ م). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين ورؤية تربوية تعكس دور مناهج التاريخ في مواجهة تحديات القرن الجديد، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.

۞ **جمل، محمد جهاد، (٢٠٠٥)**. العمليات الذهنية ومهارات التفكير، (ط٢)، العين، الكتاب الجامعي.

۞ **جنست، إريك، (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)**، (١٤٢٢=٢٠٠١م) . كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم،(ط١)، الدمام، دار الكتاب.

۞ **الجيزاوي، إبراهيم عبد العال، (٢٠٠٢)**. فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائل قائم على الأحداث الجارية في تحصيل طلاب الثانوية العامة واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، (رسالة غير منشورة)جامعة الأزهر، القاهرة، كلية التربية.

۞ **الحبيب، فهد إبراهيم**، (١٩٩١=١٤١١). تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. جامعة الملك سعود الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية اللقاء السنوي الثالث التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ في الفترة ٢٠- ١٤١١/٢٢،١٢هـ، ص.ص ١٠- ٢٠.

۞ **الحقيل ،سليمان بن عبد الرحمن**، (٢٠٠٣م). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، (ط١٥) ، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية.

۞ **حميدة، فاطمة إبراهيم**، (١٩٩٦م). المواد الاجتماعية أهدافها ومحتواها واستراتيجيات تدريسها، (ط١)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

_____و (٢٠٠٣م). الأنشطة الكتابية و تنمية مهارة التفكير العليا دراسة تجريبية في تدريس الجغرافيا، ط بدون ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

۞ **الحيلة، محمد محمود**، (١٤٢٢هـ=٢٠٠٢م). طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط٢ ، بدون مكان النشر ، دار الكتاب الجامعي.

۞ **الخطيب،محمد شحات؛ المهندس، أحمد عبد القادر؛ أبو الخير، يحي محمد؛ الضبيبان،صالح موسى**، (١٤١٨ هـ= ١٩٩٧م). التفكير العلمي لدى طالب التعليم العام في المملكة العربية السعودية الواقع و الطموحات، (ط١)، الرياض، العبيكان.

۞ **خضر ، فخري رشيد**، (١٤٢٦هـ = ٢٠٠٦م). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، (ط١) ، عمان، دار المسيرة للنشر.

۞ **الخضراء، فادية عادل**، (٢٠٠٥م). تعليم التفكير لابتكاري والناقد دراسة تجريبية، (ط١)، عمان – دار ديبونو.

۞ **الخياط، عبد الكريم عبد الله**، (١٤٢٥هـ =٢٠٠٤م). بحث تحليلي حول أبرز توجهات مناهج المواد الاجتماعية في الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي في ضوء وثيقة الأهداف العامة للتربية و الأسس العامة للمناهج في دول الخليج من بحوث محور عام ١٤٢٥هـ رسالة الخليج العربي، ع٩٢.

۞ **درار، إنصاف محمد أحمد**، (٢٠٠٦ = ١٤٢٧). التعليم وتنمية التفكير ، رسالة منشورة في مؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، تنظمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في الفترة ٢- ١٤٢٧/٨/٦هـ. جدة. منطقة مكة المكرمة .

۞ **دمياطي، فوزية إبراهيم**، (١٩٩٢). أثر استخدام التدريس بالمجموعات الصغيرة في التحصيل في مادة العلوم الاجتماعية و الاحتفاظ بمعلومات لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، العدد (٢٥) ص ص٢٥- ١٢٤.

_____ (١٩٩٦م). فاعلية برنامج مقترح باستخدام مدخل الأحداث الجارية في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات المرحلة

الثانوية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية : التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس مجلة الملك عبد العزيز العلوم التربوية.

ـــــــــــــــــــــ(١٩٩٨). استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس التاريخ وأثره في تنمية التفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، **جامعة الملك سعود**، العدد (١٤٢)، ص ص ١- ٥١.

_____ (٢٠٠٠). فعالية مدخل المصادر الأصلية في التاريخ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، **رسالة التربية وعلم النفس**، العدد(١٢)، ص ص١٢٧- ١٨٥.

۞ **الدوسري، إبراهيم مبارك** ، (١٤٢١هـ. ٢٠٠٠م). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، (ط٢)، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت،الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

۞ **دياب ، إيناس عبد المقصود،** (١٩٩٤م). برنامج مقترح للتعليم الذاتي للمواد الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، رسالة دكتوراه ، (غير منشورة) ، جامعة الزقازيق ، الزقازيق ، كلية : التربية .

۞ **الردادي ، رانية ناصر حامد،** (١٤٢٣هـ=٢٠٠٢م). فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء في تنمية مهارة التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لدى قسم التاريخ بكلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، قسم المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية .

۞ **رضوان، أبو الفتوح؛ مبارك، فتحي،** (١٩٩٥م). المواد الاجتماعية في التعليم العام، (ط٤)، القاهرة، دار المعارف.

۞ **زكريا، فؤاد،** (٢٠٠٤م). التفكير العلمي ، (ط بدون) ، الاسكندريه ، دار الوفاء.

۞ **زمزمي، فضيلة أحمد،**(٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى أطفال الروضة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد (١٠٥) أغسطس ٢٠٠٥ كلية التربية . جامعة عين شمس.

۞ زهران، **حامد عبد السلام**، (١٩٩٥)علم نفس النمو " الطفولة و المراهقة". (ط٥) القاهرة ، عالم الكتب.

۞ أ- **زيتون، حسن حسين**، (١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.

- _____(١٤٢١هـ=٢٠٠١م).مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، (ط١)، القاهرة ، عالم الكتب.

ب- _____(٢٠٠٣م). نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعلم و التعليم في مدارسنا، (ط١) ، القاهرة ، عالم الكتاب.

۞ **سعادة، جودت أحمد**، (٢٠٠٣م). تدريس مهارات التفكير، (ط١)، الأردن، دار الشروق .

- _____، (١٤٢٥هـ = ٢٠٠٤م). المنهج المدرسي المعاصر، (ط٤)، الأردن، دار الفكر.

۞ **سعيد ، عاطف محمد؛ عبد الله ، محمد جاسم**، (١٤٢٥هـ=٢٠٠٤م). الاتجاهات المعاصرة في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط١)، القاهرة، مكتبة الأدب.

۞ **السعيد، هدى راشد محمد**، (١٩٩٩). مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير (منشورة) في مجلة رسالة الخليج العربي (ع ٧٠)، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

۞ **سعيدي، أمل بنت عبد العزيز بن خالد**، (٢٠٠٣). أثر استخدام الأحداث الجارية في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط، (رسالة غير منشورة) جامعة السلطان قابوس، بسلطنة عُمان، كلية التربية.

۞ **السكران، محمد**، (٢٠٠٢). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط١)، عمان، دار الشروق.

۞ **سلامة، عادل أبو العز أحمد**، (١٤٢٧هـ = ٢٠٠٦م). تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق ، (ط ٢)، عمان، ديبونو للطباعة والنشر .

۞ **سليمان، السر أحمد محمد،** (١٤٢٧هـ=٢٠٠٦م). البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين،جدة، منطقة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية،في الفترة ٢- ٦ /١٤٢٧/٨هـ. ص٥.

۞ **سويد، عبد المعطي،** (١٤٢٤هـ = ٢٠٠٣م). مهارات التفكير ومواجهة الحياة ، (ط ١)، الأمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

۞ **السيد، جيهان كمال محمد،** (١٤٢٣هـ=٢٠٠٢م). تدريس الدراسات الاجتماعية،(ط٢)، الرياض، مكتبة الرشد.

۞ **شلبي، أحمد إبراهيم؛ و خلف،يحي عطية؛ وعبد العزيز ، فهيمة سليمان؛ الجمل، علي،** (١٩٩٨م). تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية و التطبيق، (ط٢)، القاهرة،المركز المصري للكتاب.

۞ **صالح، أحمد،** (١٩٨٥). دراسة مقارنة لأنماط التفكير بين طلاب القسمين العلمي و الأدبي بالمرحلة الجامعية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

۞ **الصباب، أحمد عبد الله،(١٩٩٨م)** أساليب ومناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.(ط٣)، جدة، البلاد.

۞ **طافش، محمود،** (١٤٢٤هـ = ٢٠٠٤م). تعليم التفكير مفهومه ، أساليبه ، مهاراته ، (ط١)، عمان ، جهينة للنشر والتوزيع.

۞ **عبد المؤمن محمد عبده،** (١٩٩٥). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية من خلال تدريس التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه ، (غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها كلية: التربية.

۞ **عبد الوهاب، علي عبد الجواد،** (٢٠٠٢م). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية وتوظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عُمان،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد الثامن والثمانون سبتمبر ٢٠٠٣ ، جامعة عين شمس، القاهرة كلية، التربية.

۞ **عبيدات ، سليمان أحمد،** (١٩٨٩م). أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، (ط٢)، الأردن، النور النموذجية.

- _____ (٢٠٠٥م). الدماغ والتعلم والتفكير، (ط١)، عمان ، دار ديبونو.

۞ **عبيدات ، ذوقان ؛ أبو السميد ، سهلية،** (٢٠٠٥م). الدماغ والتعلم والتفكير ، (ط١) ، عمّان ، دار ديبونو .

۞ **عبيدات، ذوقان ، عدس، عبد الرحمن ، عبد الحق، كايد،** (١٤٢٦=٢٠٠٥). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، (ط٩)، عمان ، دار الفكر.

۞ **العساف، صالح بن حمد،** (١٤٢٤هـ= ٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، (ط٣)، الرياض، مكتبة العبيكان.

۞ **عصر ، حسني عبد الباري،** (١٤٢٤ = ٢٠٠٣). مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج الدراسي، (ط٢)، الرياض، مكتبة الشقري.

۞ **علام، عباس راغب،** (٢٠٠٣م). أثر برنامج تدريسي مصغر في تنمية مهارات استخدام الآثار في دراسة التاريخ لدى الطالب المعلم بكلية التربية ، مجلة تصدر عن القراءة والمعرفة ، العدد الرابع و العشرين يوليو ٢٠٠٣م ، جامعة عين شمس، كلية التربية.

۞ **آل عمرو ، فهد عبد الله،** (١٤٢٤هـ = ٢٠٠٣م). طرق تدريس المواد الاجتماعية ، (ط٢)، الدمام، مكتبة المتنبي.

۞ **عيسى، هناء عبد العزيز،** (٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة التعليمية تنمية التفكير الإبداعي و التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية في مادة العلوم.رسالة دكتوراه (غير منشورة) .جامعة الإسكندرية ، كلية التربية.

۞ **غباين، عمر محمود،** (٢٠٠٣م). تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير ، (ط١) ، عمان ، جهينة.

۞ **الغبيسي، محمد إسماعيل عبد المقصود،** (٢٠٠١م = ١٤٢١هـ). تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي ، (ط١) ، الكويت ، مكتبة الفلاح.

۞ **غرايبة: فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبد الله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني،** (٢٠٠٢). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية ، (ط٣)، عمان، دار وائل.

۞ **الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم،** (٢٠٠٣م). كفايات التدريس المفهوم التدريب الأداء ، (ط١) ، غزة، دار الشروق.

۞ القرشي، أمير إبراهيم، (٢٠٠٠)، أثر استخدام رسوم الكاريكاتير في تنمية مهارة تفسير الأحداث الجارية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، نشر في **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد الحادي والسبعون**، يونيو، ٢٠٠١م، جامعة عين شمس، القاهرة.

۞ قطامي ، نايفة، (٢٠٠٤م). مهارات التدريس الفعال، (ط١)، الأردن، دار الفكر.

- **اللقاني،أحمد،** (١٩٧٨م). المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، (ط بدون)، القاهرة، عالم الكتب.

۞ **اللقاني، أحمد حسين ؛ الجمل، علي،** (١٩٩٦ م). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس،(ط١)، القاهرة، علم الكتب.

۞ **اللقاني ، أحمد ، أبو سنية، عودة،** (١٩٩٩م). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، (ط١) ، عمان ، دار الفكر.

۞ كاظم، أحمد ؛ زكي، سعد، (١٩٩٧)، تدريس العلوم، (ط٣)، القاهرة، النهضة العربية.

۞ كشت، إبراهيم، (٢٠٠٦م). تفكيرنا بين النمط السليم والمنهج السليم، (ط١)، عمان ، دار الشروق.

۞ **الكلزة ، رجب أحمد ؛ مختار ، علي حسن،** (٢٠٠٢م). تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق (ط ٢)، الإسكندرية، منشاة المعارف.

۞ **المجبر، محمد أحمد،** (١٤٢٠هـ = ٢٠٠٠م). مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثامن وعلاقتها باستطلاعهم وميولهم العلمي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، قسم المناهج وطرق تدريس العلوم ، غزة .

۞ **مجلة المعرفة،** الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم ، ١٤٢٥هـ - ١٤٣٥هـ . وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية، ع(١٠٠)، رجب ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م. (٢٠٠٣).

۞ **محمود ، صلاح الدين عرفة،** (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، (ط١)،القاهرة، عالم الكتب.

۞ **مرسي ، محمد عبد العليم،** (١٤١٥ هـ = ١٩٩٥م). المعلم المناهج وطرق التدريس، (ط٢)، الرياض، دار الإبداع الثقافي.

۞ **مغاوري ، سناء أبو الفتوح،** (٢٠٠٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الأصلية ، و الأحداث الجارية ، والكتاب المدرسي لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ،رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها.

۞ **منسي، حسن،** (١٩٩٩م)، مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط٢)، اربد دار الكندي.

۞ **منصور، رضا منصور السيد،** (١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م). فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي بالقضايا المعاصرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة قناة السويس ، كلية التربية بالعريش.

۞ **نافع، سعيد عبده،** (١٩٨٢م). أثر استخدام مدخل متعدد في تدريس مادة التاريخ في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشور) جامعة الإسكندرية، كلية التربية، قسم التاريخ. الإسكندرية.

۞ **النجدي، أحمد؛ عبد الهادي، منى؛ راشد، على،** (١٤٢٣هـ=٢٠٠٣م). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، (ط ١)، القاهرة، دار الفكر العربي.

۞ **نشوان، يعقوب حسين،** (١٤٢٦هـ=٢٠٠٥م). التفكير العلمي والتربية العلمية، (ط١)، دار الفرقان للنشر والتوزيع .

۞ **هلال، فتحي؛ الشريدة ، سميحة؛ نقي، خديجة ؛ الطرموم، وفاء ؛ المانع ، الطاف ؛ الثاقب ، فدوى فالح،** (١٩٩٦م). قياس قدرات التفكير العلمي، لدى طلبة الثانوية العامة ونظام المقررات في دولة الكويت: بحث ميداني، مجلة التربية، السنة السادسة، العدد ١٩، أكتوبر: ١٢ – ١٣.

۞ **هجرس، عطية،** (١٩٩٣). مدى قدرة مساقات الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير العلمي لدى طلاب التعليم العام بسلطة عُمان.مجلة التربية ، (العدد التاسع و العشرين)السنة العاشرة،ص٢٦٩- ٢٩١.

ثانياً: المراجع الأجنبية :-

۞ **Anderson, L.** (1991). Arationale for global education. In , K, Tye (ed), Global education: from though to action, Alexandria. VA;Association for Supervivion and Curriculum Development.

۞ **Angell,A.V.&Avery.P.G**.(1992) Examining global issues in the elementary classroom. The Social Studies, 83,113-117.

۞ **Banks,J.(1992)** Multicultural education: for freedom,s sake. Educational Leadership,49,32-36.

۞ **Christopher, Jon.** (1993). seniors; Current events and Consumer Awareness. Pennsylvania Dept. of Education.

۞ **Edgier, Marlow,** (2003)Helping your child in Reading in the social studies.

۞ **Hoge, John D**. (1994), Achieving History Standards in Elementary schools. Eric Clearinghouse for social studies/social science Education Bloomington IN. accepted for publication.

۞ **Hoffman, David.** (2002). Schools of California ONLINE RESOURCES for Education connecting California classrooms to the world. San Bernardino county superintendent of schools.

۞ **Karabenick, Stuart, A; Brackmey, Barbara, Dansky, Jeffrey; Schippers, John, Smith, Stephanie, Sorah, Hicks, Bnian. (1999),** Autobiographical Narratives of important school events and college students, current Academic engagement. Montreal, Quebec, Canada.

۞ **Kirman, joseph M.(1992**), Using newspapers to study media bias social .V55.N.1

۞ **-Linnenbrink-lisa.Anderman,eric-m**.(1995). Motivation and News- seeking behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Eucaional research association sanfromcisco. CA, April 18- 22.

۞ **Mary Margaret Zakrasek**,(1990); 'The Effectiveness of 'news games' as an Educational tool in the Teachiog of current events' Dis abs int' Vol.50.no.11,may,p,3473.

۞ **Matricardi, Giogio ; Muratori, Rosanna; Porro, Rita; Pirola, Elisabeetta; Capozzo, Angela**. (2000). Science Education and controversial Issues; case study. Abu Dhabi, United Emirates.

۞ **Martorella, Peter H**. (2001) Taeching Sacial Studies in middle and Secondary Schools. 3rd.ed.Marrill Printice Hall.

۞ **Molek, Carol.** (1993), Current Events and consumer Awareness. Pennsylvania State Dept. of Education.

۞ **Rainie, lee;Kalsnes, Bente**. (2001-10), The commons of the Tragedy; how the Internet was Used by Millions after the Terror Attacks to grieve, console, share news.

۞ **Rocha dos Reis, Perdo**. (2000), the genet project The discussion of biotechnology and genetics contrive arises at internet. Edinburgh, Scotland.

۞ **Smith, Andrew F.** (2000), International conflict and the American forum for global Education, New york, NY.

۞ **Yeager, Elizabeth Annie Davis, o.l,Jv.** (1995). Teaching the knowhow of history; classroom teachers thinking about historical Texts. Draft**.**

ثالثاً: المراجع الإلكترونية

۞ **Anderman, M; Johnston and Jerome**.(1994). Motivational Influences, current events Knowledge. San dingo. Accepted for publication. www .ERIC - Education Resources Information Center.htm.

۞ **Ashby,Nicole ,ED.(2001)**. Community update, 2001. Washington Dc Department of education. Published in www.ed.gov.

۞ **Bennett, Julie Mclean**.(1999), Students learning science through collaborative Discussions on current events science. Boston. teachiog.www.eric.ed.gov.ed443707.

۞ **Edgier, Marlow,** (2001-11-1), Reading current Events Items, class actives, critical thinking*current events, elementary education, learning activates. Skill development, ‹ ERIC – Education, ed.gov. ED458 551CS 014 520.

۞ **Haas,Mary E, Laughlin, Margaret A.(2000),** Teaching Current Evwnts; its status in soial studies Today. University of Wisconsin – Green Bay,Wi 54311-7001. www.eric.ed.gov. ED 440899.

۞ **History Day in California,** (2003). Today,s classroom-Meeting the califonia content standards. Revised. Constitutional Rights foundation, losAngeless. Www .ERIC – Education, ed 477750.

۞ **Johnston, Jerome. (1994**), Motivational Influences on Adolescent, Current Events Knowledge, www.eric.ed.gov. ED381420.

۞ **Przybylo, Jeff; and Other.** (1995), The high school and college, University Individual Events Judge, Ballot. Indianapolis. Aquantiversity Analysis of current ballot content and Approaches. www.eric.ed.gov.ed386777.

۞ **http//lexicons.ajeeb.com2006 .**

۞ **www.eric.ed.gov Education, vol 55,n**

۞ **http://www.girlsedu.gov.sa2003.**

ملاحق

شكر خاص لكل من حكم هذه الأداة (اختبار التفكير العلمي)

م	اسم الدكتور المحكم	الدرجة العلمية	تخصص	القسم	جامعة	المدينة
١	أ.د منصور بن أحمد غوني	أستاذ	مناهج وطرق التدريس	علوم	طيبة	المدينة المنورة
٢	أ.د محاسن بنت إبراهيم شمو	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	تربية أسرية	طيبة	المدينة المنورة
٣	أ.د سناء بنت محمد سليمان	أستاذ	علم نفس تربوي	علم نفس	طيبة	المدينة المنورة
٤	أ.د إبراهيم بن محمد عطا	أستاذ	مناهج وطرق التدريس	لغة عربية	طيبة	المدينة المنورة
٥	د. رضوان بن فضل الرحمن الشيخ	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	علوم اجتماعية	طيبة	المدينة المنورة
٦	د. سمير بن عبد الباسط إبراهيم	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	علوم اجتماعية	طيبة	المدينة المنورة
٧	د. فتحي بن عبد الرحمن جروان				الأردنية	الأردن
٨	د. صالح أبو جادو					الأردن
٩	د. علي بن موسي سليمان	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	تربية فنية	طيبة	المدينة المنورة
١٠	د. فاطمة بنت أحمد المغربي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	لغة إنجليزية	طيبة	المدينة المنورة
١١	د. أحمد بن عبد الدايم وزير	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	تربية رياضية	طيبة	المدينة المنورة
١٢	د. عفت بنت حسن درويش	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	لغة عربية	طيبة	المدينة المنورة
١٣	نجاة بنت عبدا لله بوقس	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جغرافيا	كلية التربية	جدة
١٤	د. مبارك بن سعيد حمدان	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	فلسفة	الملك خالد	أبها
١٥	د. آيات عبد المجيد مصطفي	أستاذ مساعد	موهوبين	رياض أطفال	إعداد معلمات	المدينة المنورة
١٦	د. سميرة بنت حسن أبكر	أستاذ مشارك	صحة نفسية		كلية التربية	جدة

١٧	د. سوسن بنت عز الدين	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس		كلية التربية	جدة
١٨	د. سحر بنت عبد الغني عبود	أستاذ مساعد	صحة نفسية		كلية التربية	المدينة المنورة
١٩	د.تغريد بنت مالك جليدان	أستاذ مساعد	صحة نفسية		كلية التربية	المدينة المنورة
٢٠	أ.د . سناء بنت الضبع	أستاذ	صحة نفسية		الملك سعود	الرياض

شكر خاص لكل من حكم هذه الأداة

(اختبار التفكير العلمي)

شكر خاص لكل من حكم اختبار التحصيل الباحثة سوسن بنت خليل الجاعوني

م	اسم الأستاذ المحكم الفاضل	الدرجة العلمية	تخصص القسم	مكان العمل
١	أ.د منصور بن أحمد غواني	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس علوم.	جامعة طيبة
٢	أ.د محاسن بنت إبراهيم شمو	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس تبية اسرية	جامعة طيبة
٣	د رضوان فضل الرحمن الشيخ	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس علوم اجتماعية	جامعة طيبة
٤	د سمير عبد الباسط إبراهيم	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس علوم اجتماعية	جامعة طيبة
٥	د فاطمة أحمد مغربي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس لغة انجليزية	جامعة طيبة
٦	د احمد عبد الدايم وزير	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس تربية رياضية	جامعة طيبة
٧	د عفت حسن درويش	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس لغة عربية	جامعة طيبة
٨	نجاة عبد الله بوقس	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس علوم اجتماعية	جامعة الملك عبد العزيز جدة
٩	د علي موسي سليمان	أستاذ مشارك	جامعة طيبة	جامعة طيبة
١٠	د ايات عبد المجيد مصطفى	أستاذ مساعد	موهوبين	إعداد المعلمات المدينة المنورة
١١	شادية صباغ ، وبثينة صباغ	موجهتان اجتماعيات	اجتماعيات	مكتب التوجيه
١٢	فاطمة سعد الصبحي	موجهة اجتماعيات	اجتماعيات	مكتب التوجيه
١٣	خديجة باحمدان	موجهةلغة عربية	لغة عربية	مكتب التوجيه
١٤	هيفاء سعد الصبحي	معلمة	معلمة اجتماعيات	المتوسطة ٤٥
١٥	مهدية شاه مرغلاني	معلمة	معلمة تاريخ	المتوسطة ٢٧

الأدوات بصورتها النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي .
جامعة طيبة .
كلية التربية والعلوم الإنسانية
قسم المناهج وطرق التدريس

اختبار تحصيلي في محتوى الباب الثالث للدولة السعودية الأولى والثانية للصف الثالث المتوسط:

عنوان الدراسة.

فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ:
دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة.

إعداد الطالبة : سوسن بنت خليل الجاعوني.

إشـراف : أ . د . فوزية بنت إبراهيم دمياطي.

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية.

تعليمات عامة: -

اسم التلميذة:

الصـــــف :

الســـــن :

ابنتي التلميذة:-

يقيس الاختبار قدرتك على التحصيل العلمي للمادة فابذلي كل جهدك للإجابة عليه بجدية، يتكون هذا الاختبار من ستة مستويات هي :- التذكر و الفهم و التطبيق و التحليل والتركيب و التقويم وهي المستويات العليا من التفكير، إقرائي الأسئلة بعناية ثم إبدائي بالإجابة ، ثم ضعي علامة(✓) على الإجابة الصحيحة وهي (أفضل وأدق خيار من الخيارات الأربعة)، ولا تتركي أي عبارة (سؤال) دون إجابة وعدد الأسئلة خمس وعشرون سؤال. لك قدرتك الخاصة فاعتزي بها واعتمدي على نفسك بالإجابة. علماً بأن إجابتك لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

.

مدة الاختبار ٤٠ دقيقة فقط لا غير.

الباحثة

المملكة العربية السعودية.
وزارة التعليم العالي.
جامعة طيبة .
كلية التربية والعلوم الإنسانية
قسم المناهج وطرق التدريس.

ضعي علامة ✓ على الإجابة الصحيحة فيما يلي:

م	السؤال
١	**أي ممّا يلي يعتبر سببا لقيام الدولة السعودية الأولى ؟** **أ- تفكك البلاد في الجزيرة العربية .** **ب- لنصرة الدين والقضاء على البدع.** **جـ- استقالة الإمام عبد الله بن سعود.** **د- القضاء على الفتن في نجد.**
٢	**قوّمي وضع نجد في أول عهد الدولة السعودية الأولى:** **أ- تفتقر للأمن والأمان والاستقرار.** **ب- انتشرت فيها البدع والهرج والمرج.** **جـ - تفتقر لحكام أشداء لضبطها.** **د - لا تحتاج لتثبيت العقيدة الصحيحة .**
٣	**أي بلدة من بلدان الجزيرة العربية تعتبر عاصمة الدولة السعودية الأولى؟** **ا - الدلم .** **ب - الخرج .** **جـ - الرياض .** **د - الدرعية .**
٤	**على أي من الفقرات التالية تنطبق هذه العبارة: قوة العقيدة كانت أساس انتشار الدولة السعودية الأولى في الجزيرة العربية.** **أ- حكام الدرعية آل سعود وهم قبيلة عريقة تمتاز بالحكمة والعدل.** **ب- تخليص الرياض من فتن أميرها دهام بن دواس.** **جـ- أعادت عهد السنة كما في عهد الرسول ﷺ في الجزيرة العربية.** **د ـ ركائز الإيمان كانت وراء انتصارات الدولة السعودية الأولى.**

٥	أي الأسباب التالية أدّى لعداء عريعير بن دجين للأمير محمد بن سعود خلال الدولة السعودية الأولى؟ ا. حتى لا يمتد نفوذها للإحساء. ب. الانتصارات التي حققتها السعودية في نجد. جـ. إقبال الناس على الانضواء تحت اللواء السعودي. د. الحقد الدفين الذي يكنه للدولة السعودية الأولى.
٦	جاهد الأمير عبد العزيز بن محمد لإعلاء السنة فحقد عليه البعض فكان نتيجة ذلك :- أ – انتشار السنة في جميع أنحاء العالم . ب- الاعتداء على القوافل السعودية . جـ- الحروب الداخلية . د- اغتيال الأمير عبد العزيز بن ومحمد .
٧	يعتبر عهد الأمير عبد العزيز بن محمد : أ- تأسيس ب- ازدهار جـ- اضمحلال د- توسع
٨	ماذا لو خضعت أرض الحرمين الشريفين للاستعمار؟ ا . إضعاف الإسلام بكل طريقة. ب. إمداد العامة بالسلاح والأفكار الهدامة. جـ. تدنيس الأرض المقدسة. د٠ كل ما سبق ذكره.
٩	في رأيك ما دوافع معاداة الدولة العثمانية للدولة السعودية الأولى؟ أ- لامتلاك ثروات الحجاز ونجد. ب- لأن الدولة السعودية الفتيه تشكل خطراً على الدولة العثمانية. جـ- سيطرتها على الحجاز يفقد الدولة العثمانية مكانتها. د- التقاء مصالح محمد علي والدولة العثمانية.
١٠	تنسب الدولة السعودية إلى: أ- سعود بن عبد العزيز. ب- سعود بن محمد.

	ج- عبد العزيز بن سعود. د- عبد الله بن سعود.
١١	ماذا الذي كان يحدث لو حاربت الدولة العثمانية مباشره مع الدولة السعودية؟ ا – ضياع مكانة الدولة العثمانية بين شعبها. ب – ضياع جيوشهم في صحراء نجد. جـ - تنتصر عليها الدولة السعودية. د – يسيطر عليها محمد علي.
١٢	أي من الأسباب أدى لانتصار طوسون واحتلاله لمدينة الرسول ﷺ في الدولة السعودية الأولى؟ أ- ضعف القوات بالمدينة المنورة. ب- لم يدافع أهلها عنها. جـ- قلة المؤن وانتشار المرض. د- سهولة وصول الإمدادات لطوسون وندرتها لأهالي المدينة.
١٣	**تم استدراج السعوديون خلال الدولة الأولى للقوات المصرية إلى نجد للأسباب التالية:** أ- لعدم معرفة القوات المصرية بمسالكها. ب- لتخلي السعوديين عن مكة المكرمة. جـ- لقربهم من الإمدادات السعودية. د – لقربهم من المدد و عدم خبرة المصرين بنجد.
١٤	قوّمي ما فعله إبراهيم باشا بعد عقد الصلح مع الإمام عبد الله بن سعود بناء على وصية أبي بكر الصديق؟ ا – عدم قطع الأشجار وترويع الأطفال والنساء والشيوخ. ب – عدم هدم وحرق الصوامع التي يذكر فيها اسم الله. جـ- التزم طوسون بشروط الصلح. د – خان شروط الصلح الذي نص عليه أبو بكر الصديق.
١٥	الوفاء بالعهد يبني ويعمر الدول والغدر والخيانة تهدم الدول. طبقي العبارة على الموقف الصحيح التالي:- أ- محاولة محمد بن معمر،ومشاري بن سعود إقامة دولة في نجد باءت بالفشل. ب- تنازل محمد بن معمر لمشاري بن سعود عن حكم الرياض ثم إظهار الندم. جـ- غضب تركي بن عبد الله على محمد بن معمر.

	د- هروب محمد بن معمر من نجد.
١٦	آخر حكام الدولة السعودية الثانية: ا- فيصل بن تركي. ب- عبد الله بن فيصل. جـ - عبد الرحمن بن فيصل. د –سعود بن عبد الله.
١٧	إن التضامن بين المسلمين على عقيدة التوحيد يكون دائما نصراً لهم طبقي العبارة على ما يلي؟ ا- الاتحاد بين الدولة العثمانية ودولة محمد علي. ب- الاتحاد بين السعوديين والبريطانيين مولد السعودية الثانية. جـ- ندم محمد بن معمر لتنازله عن حكم الرياض للسعوديين. د – ظهور الدولة السعودية الثانية وضم الإحساء والقطيف ثمرة للإتحاد.
١٨	طبقي العبارة التالية : نتيجة معاهدة لندن عام ١٢٥٦هـ ؟ أ- خلاص نجد من الاحتلال. ب- تحسن العلاقات مع الدولة العثمانية. جـ- اكتفاء الدولة العثمانية بالسيادة الاسمية على الدولة السعودية. د- جميع ما سبق لصالح الدولة السعودية.
١٩	عداء الشعب السعودي لخالد بن سعود بسبب: أ- امتياز قوته في الحكم. ب- عدم محاربته لإسماعيل بك. جـ- عمله تحت مظلة حكام مصر. د- عدم محبته لفيصل بن تركي.
٢٠	قومي العبارة التالية على نهاية الدولة السعودية الثانية: إن انهيار أي دولة إسلامية يكون بتغيير النفوس المؤمنة فيغير الله عليهم. أ- تسلط الدولة العثمانية عليها.

	ب- تسلط محمد علي وأعوانه عليها. جـ- تسلط بنو خالد عليها. د- تسلط حب كرسي الحكم على الإخوة.
٢١	عللي أنقسم عهد الإمام تركي بن عبد الله إلى فترتين بسبب ؟ أ- مغادرته إلى بلدة الحلوة. ب- موت مشارى بن سعود. جـ- الحملات المصرية. د- زعماء بنو خالد .
٢٢	لم تتمكن الحامية السعودية في الحملة الثانية في القنفذة من الصمود أمام القوات المصرية بسبب ؟ أ- سوء الأحوال الجوية . ب- تهدم قلعة القنفذة . ج- قلة أفراد الحامية. د- عدم وصول المدد لهم.
٢٣	في الدولة السعودية الأولى بعد دخول إبراهيم باشا شقراء اتجه نحو الدرعية سالكاً طريق؟ أ- وادي ثمار. ب- وادي حنيفة. ج- وادي الرمة. د- وادي الدواسر.
٢٤	أول من حاول إقامة دولة سعودية ثانية في نجد بعد الدولة السعودية الأولى هو؟ أ- مشاري بن عبد الرحمن. ب- خالد بن سعود. ج- محمد بن مشاري بن معمر. د- سعود بن محمد.
٢٥	تمكن فيصل بن تركي من الهرب من منفاه في... أ- اسطنبول. ب- مصر. ج- العراق. د- عنيزه. والله ولى التوفيق

المملكـة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طيبة
كلية التربية والعلوم الإنسانية
قسم المناهج وطرق التدريس.

اختبار التفكير العلمى للمرحلة المتوسطة

عنوان الدراسة

"فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ : دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث متوسط في المدينة المنورة".

إعداد الطالبة : سوسن خليل الجاعوني.

إشراف :
أ. د . فوزية بنت إبراهيم دمياطي .

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية.

اختبار التفكير العلمي للمرحلة المتوسطة

بيانات أولية:

اسم الطالبة/. . . . . .

اسم المدرسة . . . . . .

السن/. . . . . .

تعليمات عامة: -

ابنتي الطالبة:-

يقيس الاختبار قدرتك على التفكير العلمي فابذلي كل جهدك للإجابة عليه بجدية، و يتكون هذا الاختبار من خمسة أقسام وهي: تحديد المشكلة، وضع الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، والتعميم. ويوجد عشر مشكلات الأولى مثال أقرئي المثال جيداً ، ثم اقرئي تعليمات كل قسم بعناية ولا تبدئي الإجابة إلا بعد التأكد من المطلوب منك، ثم ضعي علامة (✓) على الإجابة الصحيحة، ولا تتركي أي عبارة بدون إجابة، فلك قدرتك الخاصة في التفكير العلمي فاعتزي بها واعتمدي على نفسك في الإجابة. علماً بأن إجابتك لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

ولك فائق التقدير والشكر على تعاونك،،،،

الباحثة

سوسن خليل الجاعوني

القسم الأول:

١- تحديد المشكلة

التعريف: هي أداة يتعلم من خلالها الفرد بذل الجهد في سبيل التوصل إلى تعريف دقيق للمشكلة التي تواجهه وذلك لتسهيل حلها والتركيز عليها بشكل جاد .

ويتكون هذا القسم من مشكلات، ويتبع كل مشكلة عدد من العبارات التي يمكن أن تكون تعريفاً لها، فإذا كانت إحدى العبارات تعرف المشكلة تعريفاً دقيقاً فضعي علامة (✓) بين القوسين بجانب العبارة الصحيحة وفيما يلي مثال يوضح طريقة الإجابة:

مثال توضيحي:

١) الغى الإسلام كل أنواع العصبية والتفاخر بالأرض والأنساب التي كانت في الجاهلية، أي العبارات التالية تعتبر تعريفاً جيداً للمشكلة:

أ- ( ) ما أفضل الطرق للقضاء على القومية؟ (سؤال لا يعبر عن مشكلة).
ب- ( ) كيف تغلب المسلمون على التفاخر بالأنساب؟ (سؤال لا يعبر عن مشكلة).
جـ - ( ) ما أفضل الطرق للقضاء على العصبية القبلية؟
د - (✓) ما الذي ألغى العصبية القبلية والتفاخر بالأنساب؟ (سؤال يعبر عن المشكلة فعلاً).

القسم الثاني:

وضع أو فرض الفروض:

الافتراضات هو شيء نفترضه أو نسلم به، فعندما يقرر شخص أن "أنهي المرحلة الدراسية في نهاية هذا العام" فإنه يسلم أو يفترض أنه سيعيش حتى نهاية هذا العام، وأنه سيبقى في المدرسة حتى ذلك الوقت وأنه سينجح في مقرراته الدراسية، وما شابه ذلك. ويمثل القدرة على التمييز بين عدد من الافتراضات المقترحة لحل

مشكلة ما، وإدراك إذا ما كان الفرض يمكن أن يؤخذ به على ضوء الوقائع المعينة التي تمثل موضوع المشكلة أم لا؟

فإذا اعتقدت أن الافتراض المعني مسلم به في العبارة، فضعي علامة (✓) أمام الحرف المماثل للحل الذي حدد فيه:

مثال توضيحي:

"الغي الإسلام كل أنواع العصبية والتفاخر بالأرض والأنساب كما كان يحدث في الجاهلية "التمرين الأول نفسه. سوف يستخرج منه الفروض.
ا – ( ) انتشار البدع والخرافات.
ب – ( ) كثرة الحروب الأهلية.
جـ - ( ) تفاخر القبائل بالقرابة والأنساب.
د - (✓) ضعف الدولة القائمة على العصبية القبلية. وهذا الفرض صحيح.

القسم الثالث

اختبار الفرضيات:

العمل على اكتشاف الأدلة التي تدعم هذه الفرضيات من المراجع والمصادر المختلفة، وأن يحكم على دقة الأدلة وقوتها ومن ثم اختيار أفضل الفروض المدعومة بالأدلة العديدة والقوية.اقرئي كل عبارة من العبارات الخاصة بهذا القسم من المقياس، ثم اختاري أي طريقة من الطرق تصلح لاختبار ما جاء في العبارة، وضعي أمام العبارة الصحيحة علامة (✓).

مثال توضيحي:

١) ألغى الإسلام كل أنواع العصبية والتفاخر بالأرض والأنساب كما كان يحدث في الجاهلية.

أ- ( ) ندرس وضع الدول التي تنتشر فيها العصبية القبلية.

ب- ( ) مراجعة المراجع لمعرفة أسباب الحروب الأهلية.

جـ - ( ) ندرس أسباب ضعف الدول.

د – (✓) نحصي عدد الدول البائدة التي بها عصبيه قبلية. (اختيار موفق يعبر عن المشكلة فعلاً).

القسم الرابع:

التفسيـــر:

هو أن تحكم فيما إذا كانت العبارات التي تلي الجمل الواردة تترتب عليها بدرجة معقولة.أو يتمثل في قدرة الفرد على شرح وتقديم المعنى المقنع الذي يناسب ويلاءم الموقف أو الظاهرة المعروضة.وإذا كانت الجملة المقترحة تفسر الفقرة بدرجة معقولة من اليقين، أي اختاري التفسير الصحيح الذي يترتب على ما جاء في العبارة. فضعي في علامة (✓) بين القوسين أمام العبارة الصحيحة:

مثال توضيحي:

ألغى الإسلام كل أنواع العصبية والتفاخر بالأرض والأنساب كما كان يحدث في الجاهلية.

أ- ( ) يميل كثير من السعوديين للعصبية القبلية.

ب- ( ) عدم إتباع بعض القبائل للدين الإسلامي الحنيف.

ج- (✓) نهي الإسلام عن التعصب لعرق أو قبيلة. (تفسير يعبر عن المشكلة فعلاً).

د- ( ) التعصب القبلي يؤدى للحرب الداخلية.

القسم الخامس:

التعميـــــــم:

ألغى الإسلام كل أنواع العصبية والتفاخر بالأرض والأنساب التي كانت في الجاهلية، أي العبارات التالية تعتبر تعريفاً جيداً للمشكلة:

هو جملة خبرية توضح العلاقات المكتشفة من المعلومات الواردة بين المفاهيم.

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبها في الفراغ المخصص:

مثال توضحي:-

أ – (لا) ضعف الدول ناتج عن التعصب القبلي فقط.

ب- (معظم) النصر حليف الشعوب المتحدة على مله واحده .

جـ -(بعض) الحروب الداخلية مرتبطة بالتعصب القبلي.

د- (كل) استعمار الدول الإسلامية أدى لتخلفها عن ركب الحضارة.

ـ تحديد المشكلة:

ويتكون هذا القسم من مشكلات، ويتبع كل مشكلة عدد من العبارات التي يمكن أن تكون تعريفاً لها، فإذا كانت إحدى العبارات تعرف المشكلة تعريفاً دقيقاً فضعي علامة (✓) بين القوسين بجانب العبارة الصحيحة:

يتطلب نجاح أي قائد في المجتمع أدوار وخصائص معينة كدور الوالد العادل في الأسرة.

أ- ( ) ما أفضل الطرق التي يتبعها القائد ورب الأسرة؟
ب-( ) كيف يمكن تكوين قادة ناجحين؟
جـ( ) ما أفضل الطرق التي يتبعها رب الأسرة ؟
د-( ) هل من صفات القائد الناجح الحنكة وعمق التفهم؟

فرض الفروض:

فإذا اعتقدت أن المقصود والمسلم به في العبارة فضعي علامة (✓) بين القوسين
يتطلب نجاح أي قائد في المجتمع أدوار وخصائص معينة كدور الوالد العادل في الأسرة.

أ- ( ) يمتاز القائد بالحنكة السياسية في شؤون المجتمع .
ب-( ) مراعاة العدل والمساواة بين الرعية .
جـ ( ) يمتاز القائد بالذكاء والفطنة وعمق التفهم.
د- ( )التبصر بشؤون الدولة السياسية .

اختبار الفروض:

العمل على اكتشاف الأدلة التي تدعم هذه الفرضيات من المراجع والمصادر المختلفة وأن يحكم على دقة الأدلة وقوتها ومن ثم اختيار أفضل الفروض المدعومة بالأدلة العديدة والقوية . اقرئي كل عبارة من العبارات لخاصة بهذا القسم من المقياس ، ثم اختاري أي طريقة من الطرق تصلح لاختبار ما جاء في العبارة الصحيحة وضعي علامة (✓) بين القوسين للفقرة التي اخترتها لاختبار الفروض.

يتطلب نجاح أي قائد في المجتمع أدوار وخصائص معينة كدور الوالد العادل في الأسرة.

أ- ( ) ملاحظة أهم الصفات المشتركة بين الوالد والحاكم وهي العدل.
ب-( ) دراسة مراجع توضح صفات القائد الناجح.
جـ ( ) تجريب العدل في الأسرة من قبل الوالد.
د- ( ) تفاعل الحاكم مع شعبه بطريقة عادلة.

تفسير المشكلة.

إذا كانت إحدى الجمل التالية المقترحة تفسر الفقرة الرئيسية بدرجة معقولة فضعي علامة (✓) بين القوسينأمام العبارة الصحيحة.

يتطلب نجاح أي قائد في المجتمع أدوار وخصائص معينة كدور الوالد العادل في الأسرة.

أ- ( ) تحديد دور القائد الناجح.
ب-( ) التشابه بين صفات القائد والوالد.
جـ-( ) العدل هي صفة ناجحة بالنسبة للوالد والقائد.
د- ( ) نجاح القائد يكون بحنكته العسكرية والسياسية.

التعميم

ويتمثل في قدرة الفرد على بناء حكم عام من خلال مروره بحل المشكلة ودراسته لها، وهو جملة خبرية توضح العلاقات المكتشفة من المعلومات الواردة بين الكلمات .
حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( )القائد الناجح يمتاز بالحنكة السياسية .
ب-( )الحاكم الفذ يمتاز بالذكاء والعدل.
جـ( ) أهم صفة يمتاز بها القائد ورب الأسرة العدل.
د- ( ) القائد هو قائد الأمة للنصر.

٣- تحديد المشكلة

٣ -الاستعمار: قيام قوة أجنبية كدولة أو شركة أو ما شابه بفرض سيطرتها على بلد آخر من أجل مصالح سياسية أو اقتصادية أو إستراتيجية أو عقدية وسبيل الاستعمار عماده العدوان (عسكرياً أو سياسياً أو غزواً فكرياً).

أ- ( ) كيف يمكن التقليل من الاستعمار؟
ب- ( )ما أهم أسباب الاستعمار؟
جـ ( )كيف يمكن مواجهة خطر الاستعمار؟
د- ( ) من هم المستعمرون الاقتصاديون؟

فرض الفروض

الاستعمار: قيام قوة أجنبية كدولة أو شركة أو ما شابه بفرض سيطرتها على بلد آخر من أجل مصالح سياسية أو اقتصادية أو إستراتيجية أو عقدية وسبيل الاستعمار عماده العدوان (عسكرياً أو سياسياً أو غزواً فكرياً).

أ- ( )الاستعمار من أجل الثروات الاقتصادية.
ب- ( )الاستعمار من أجل تقدم الشعوب.
جـ - ( ) سبيل الاستعمار هو العدوان على الدول الفقيرة فقط.
د- ( ) هدف الاستعمار الغزو الفكري أو السياسي أو الاقتصادي.

اختبار الفروض

الاستعمار: قيام قوة أجنبية كدولة أو شركة أو ما شابه بفرض سيطرتها على بلد آخر من أجل مصالح سياسية أو اقتصادية أو إستراتيجية أو عقدية وسبيل الاستعمار عماده العدوان (عسكرياً أو سياسياً أو غزواً فكرياً).

أ- ( ) دراسة المراجع التاريخية لمعنى الاستعمار.
ب- ( ) دراسة أهداف الاستعمار من خلال الأبحاث العلمية.
جـ ( ) عمل دراسة ميدانية على الشعوب المستعمرة.
د- ( ) مراجعة تاريخ الاستعمار.

تفسير المشكلة

الاستعمار: قيام قوة أجنبية كدولة أو شركة أو ما شابه بفرض سيطرتها على بلد آخر من أجل مصالح سياسية أو اقتصادية أو إستراتيجية أو عقدية وسبيل الاستعمار عماده العدوان (عسكرياً أو سياسياً أو غزواً فكرياً).

أ- ( ) الاستعمار لنقل الشعوب من عالم متأخر فكريا لعالم متحضر.
ب- ( )الاستعمار أداة لاستغلال شعب ما من النواحي الاقتصادية والاجتماعية وغيرها.
جـ -( )الاستعمار هو أداة لتنوير الشعوب.
د- ( )الاستعمار هو وسيلة لتنمية اقتصاد دول العالم الثالث.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ-( ) الاستعمار يساوي بين الشعوب.
ب( )الاستعمار ينمي دول العالم الثالث.
جـ( ) الاستعمار يستغل الدول المستعمرة اقتصادياً واجتماعيا وسياسياً.
د-( ) الاستعمار ينشر الثقافات بين الشعوب.

٤-تحديد المشكلة

إذا كانت إحدى العبارات تعرف المشكلة تعريفاً دقيقاً فضعي علامة (✓) بين القوسين بجانب العبارة الصحيحة:
أن للإسلام نقلة عظيمة في حياة العرب من حيث أحوالهم من أقوام متنافرة تمزقهم العصبية القبلية وتنغص حياتهم أباطيل الوثنية، إلى مجتمع متماسك يشعر به المؤمنون بالأخوة والعدل والتسامح وهم يدينون جميعاً بالإسلام.

أ- ( ) ما أثر الإسلام على العرب.
ب-( ) كيف أصبح العربي متسامحاً.
جـ ( ) ما أفضل الطرق لتغيير حياة العرب.
د- ( ) كم نسبة تغيير العرب بعد الإسلام.

فرض الفروض

أن للإسلام نقلة عظيمة في حياة العرب من حيث أحوالهم من أقوام متنافرة تمزقهم العصبية
القبلية وتنغص حياتهم أباطيل الوثنية، إلى مجتمع متماسك يشعر به المؤمنون بالأخوة والعدل
والتسامح وهم يدينون جميعاً بالإسلام.

أ- ( ) تغير العرب تغيراً جذرياً عند مخالطتهم للشعوب عن طريق التجارة.
ب-( ) الإسلام وسيلة لتقدم الشعوب.
جـ ( ) يطبق المسلمون العرب الإسلام بشدة.
د- ( ) عادات العرب الأصيلة قادتهم للقمة.

اختبار الفروض

أن للإسلام نقلة عظيمة في حياة العرب من حيث أحوالهم من أقوام متنافرة تمزقهم العصبية القبلية وتنغص حياتهم أباطيل الوثنية، إلى مجتمع متماسك يشعر به المؤمنون بالأخوة والعدل والتسامح وهم يدينون جميعاً بالإسلام.

أ- ( ) التطبيق الصحيح للإسلام يعمق العدل والأخوة بين المسلمين.
ب-( ) هناك علاقة وثيقة بين الإسلام والعنصرية.
جـ ( ) الغزو الفكري سبب في فرقة العرب.

د- ( ) بعد مراجعة الكتب التاريخية وجد أن الإسلام غيَّر كثيراً من عادات العرب.

تفسير المشكلة

أن للإسلام نقلة عظيمة في حياة العرب من حيث أحوالهم من أقوام متنافرة تمزقهم العصبية القبلية وتنغص حياتهم أباطيل الوثنية، إلى مجتمع متماسك يشعر به المؤمنون بالأخوة والعدلوالتسامح وهم يدينون جميعاً بالإسلام.

أ- ( ) صعوبة تغيير العرب.
ب- ( ) الإسلام عامل مهم لتغيير العرب.
جـ -( ) حسن خلق العرب كان وراء تغيرهم.
د- ( ) توجه العرب نحو الحضارة غيرهم تغيراً جوهرياً.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( ) العجم في الجزيرة العربية مسلمون.
ب- ( ) سكان المملكة العربية السعودية مسلمون.
جـ ( ) نسبة المسلمين في الجزيرة العربية ٩٠%.
د- ( ) العرب جميعهم مسلمون .

٥- تحديد المشكلة

عرف الملك عبد العزيز أن التعليم من أهم وسائل بناء المجتمع واستقراره فوضع حجر الأساس لحركة التعليم الحديث.

أ- ( ) الطرق التي اتخذها الملك عبد العزيز لنشر التعليم .
ب-( ) كيف أرسى الملك عبد العزيز بناء المجتمع واستقراره؟
جـ( ) ما طرق التدريس التي اتخذها الملك عبد العزيز لتعليم الشعب السعودي؟
د- ( ) ما الأمور التي تعيق مسيرة النظام التعليمي؟

فرض الفروض

عرف الملك عبد العزيز أن التعليم من أهم وسائل بناء المجتمع واستقراره فوضع حجر الأساس لحركة التعليم الحديث.

أ- ( ) التعليم لا يعكس مدى تطور الشعوب.
ب-( ) هناك علاقة بين التعليم ومدى استقرار الشعوب.
جـ( ) التعليم يجعل الشعوب متمردة.
د- ( ) التعليم يؤدي لتنوير العقول.

اختبار الفروض

عرف الملك عبد العزيز أن التعليم من أهم وسائل بناء المجتمع واستقراره فوضع حجر الأساس لحركة التعليم الحديث.

أ- ( ) ندرس أثر التعليم على اقتصاد الشعب.
ب-( ) عمل مقارنة بين الشعوب المتعلمة ومدى استقرارها مع الشعوب غير المتعلمة .
جـ( ) ندرس أثر الجهل على اقتصاد الدول.
د- ( ) دراسة تاريخ الجزيرة العربية.

تفسير المشكلة

عرف الملك عبد العزيز أن التعليم من أهم وسائل بناء المجتمع واستقراره فوضع حجر الأساس لحركة التعليم الحديث.

أ- ( ) وَطَّنَ الملك عبد العزيز البدو.
ب-( ) وفر الملك عبد العزيز لشعبه السبل الاقتصادية
جـ( ) أرسى الملك عبد العزيز الأمن والأمان في الجزيرة العربية.
د- ( ) اتخذ الملك عبد العزيز التعليم كعنصر أساسي لاستقرار الشعب.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( ) الدولة المتميزة بالجهل ضعيفة.
ب- ( ) المناطق الفقيرة قليلة التعليم.
جـ ( ) الدول الصناعية مسيطرة على العالم.
د- ( ) أهم وسائل التطور في العالم هو التعليم.

٦- تحديد المشكلة

كان تفكير الملك عبد العزيز صائباً حيث أدرك أهمية توطين البادية في أماكن تتوفر فيها سبل الراحة والاستقرار.

أ- ( ) ما المشكلة التي واجهت الملك عبد العزيز؟
ب- ( ) ما التغيرات التي حدثت في عهد الملك عبد العزيز؟
جـ ( ) كيف وَطَّنَ الملك عبد العزيز شعبه؟
د- ( ) هل يمكن توعية السكان بأهمية التوطن في الهجر؟

فرض الفروض

كان تفكير الملك عبد العزيز صائباً حيث أدرك أهمية توطين البادية في أماكن تتوفر فيها سبل الراحة والاستقرار.

أ- ( ) يتعرض البدو للأمراض خلال تنقلهم في الصحاري.
ب-( ) هناك علاقة بين الوفيات والتنقل غير المأمون في الصحاري.
جـ( ) توفر للسكان في الأماكن البعيدة الرعاية التعليمية والصحية.
د- ( ) توفير سبل الراحة في الهجر أدى إلى توطين البادية.

اختبار الفروض

كان تفكير الملك عبد العزيز صائباً حيث أدرك أهمية توطين البادية في أماكن تتوفر فيها سبل الراحة والاستقرار.

أ- ( ) دراسة أثر توفير سبل الراحة في توطين البدو.
ب- ( ) هناك علاقة بين الترحال والبحث عن الكلأ.
جـ ( ) عمل دراسة مقارنة بين عدد الوفيات البدو الرحل ووفيات البدو في الهجر
د- ( ) دراسة أثر قرب أو بعد الهجر عن مناطق وجود البدو.

تفسير المشكلة

كان تفكير الملك عبد العزيز صائباً حيث أدرك أهمية توطين البادية في أماكن تتوفر فيها سبل الراحة والاستقرار.

أ- ( ) وَطَّنَ الملك عبد العزيز شعبه ووفر لهم سبل الراحة.
ب-( ) توفير سبل الراحة للشعب أدى لازدهار المملكة العربية السعودية.
جـ ( ) الرؤية الصائبة للملك عبد العزيز.
د- ( ) لا يميل السعوديون للتوطين.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( ) سكان دول العالم الثالث رُحَّل.
ب-( ) البدو الرحل اكثر كرماً من الحضر.
جـ( ) سكان الجزيرة العربية من البدو الرحل .
د- ( ) القبائل في الصحراء متحدة.

- تحديد المشكلة

خلق الله آدم وزوجه ثم اسكنهما الجنة، ولكن الشيطان وسوس لهما بالأكل من الشجرة المنهي عنها ثم استغفر آدم وزوجه الله، ثم أمرا بالهبوط من الجنة إلى الأرض.

أ- ( ) ما العوامل التي أدت إلى هبوط آدم وزوجه من الجنة؟
ب- ( ) ما شروط دخول الجنة؟
جـ( ) كيف كانت حياة آدم في الجنة؟
د- ( ) ما طرق الشيطان لإغواء الإنسان؟

فرض الفروض

خلق الله آدم وزوجه ثم اسكنهما الجنة، ولكن الشيطان وسوس لهما بالأكل من الشجرة المنهي عنها ثم استغفر آدم وزوجه الله، ثم أمرا بالهبوط من الجنة إلى الأرض.

أ- ( ) إغواء الشيطان لآدم كان سبباً في خروجه من الجنة.
ب- ( ) لا يؤثر الشيطان على الإنسان قوي العزيمة .
جـ ( ) هناك ارتباط بين المعاصي التي يرتكبها الإنسان ووسوسة الشيطان.
د- ( ) الإنسان المؤمن يقهر الشيطان.

اختبار الفروض

خلق الله آدم وزوجه ثم اسكنهما الجنة، ولكن الشيطان وسوس لهما بالأكل من الشجرة المنهي عنها ثم استغفر آدم وزوجه الله، ثم أمرا بالهبوط من الجنة إلى الأرض.

أ- ( ) أن ندرس كتب الصحاح لمعرفة السبب في هبوط آدم وزوجه الى الأرض.
ب- ( ) إتباع أفضل الطرق للوقاية من وسواس الشيطان.
جـ - ( ) المقارنة بين نهج الصالحين والضالين.
د- ( ) إتباع كتب السنة المطهرة لمعرفة كيف نحمي أنفسنا من الشيطان.

تفسير المشكلة

خلق الله آدم وزوجه ثم اسكنهما الجنة، ولكن الشيطان وسوس لهما بالأكل من الشجرة المنهي عنها ثم استغفر آدم وزوجه الله، ثم أمرا بالهبوط من الجنة إلى الأرض.

أ- ( ) الشيطان عدواً للإنسان .
ب- ( ) الشغل الشاغل للشيطان إغواء الإنسان.
جـ ( ) خروج آدم من الجنة كان بسبب وسوسة الشيطان.
د- ( ) طرد الشيطان من رحمة الله بسبب الإنسان.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( ) استماع الناس لوسوسة الشيطان.
ب- ( ) جميع الفتن والخطايا من وسوسة الشيطان.
جـ( ) الشيطان له تأثيره على كل إنسان.
د- ( ) الناس اقوي من الشياطين.

٨- تحديد المشكلة

يرسل الله الرسل لهداية الناس إلى توحيد الله وكان أول الرسل سيدنا نوح عليه السلام وآخرهم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أ- ( ) كم عدد الرسل ؟
ب- ( )ما الفرق بين النبي والرسول؟
جـ -( ) لماذا أرسل الله الرسل للبشرية؟
د- ( ) متى بدأت عبادة الأصنام؟

فرض الفروض

يرسل الله الرسل لهداية الناس إلى توحيد الله وكان أول الرسل سيدنا نوح عليه السلام وآخرهم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أ- ( ) يرتبط انخفاض الإيمان بإرسال الرسل.
ب- ( ) كلما زاد عدد سكان المنطقة أرسل الله لهم المرسلين.
جـ -( ) لكل بلده يرسل رسول.
د- ( ) الرسول معصوم من الخطأ.

اختبار الفروض

يرسل الله الرسل لهداية الناس إلى توحيد الله وكان أول الرسل سيدنا نوح عليه السلام وآخرهم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أ- ( ) مراجعة القرآن الكريم لمعرفة أسباب إرسال الرسل.
ب- ( ) دراسة أسباب طغيان الأقوام.
جـ -( ) قراءة السيرة النبوية لمعرفة الطرق الصحيحة في الإسلام.
د- ( ) مقارنة سلوك الأقوام الموحدة والملحدة.

تفسير المشكلة

يرسل الله الرسل لهداية الناس إلى توحيد الله وكان أول الرسل سيدنا نوح عليه السلام وآخرهم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أ- ( ) كلما فسد القوم أرسل الله لهم نبياً.
ب- ( ) عدم توارث الثقافات أدى إلى إرسال الرسل.
جـ -( ) إرسال الرسل لتعليم الناس لتوحيد بالله.
د- ( ) أرسل الله نبيه محمد صلى الله عليه وسلم ليكون خاتم الرسل والأنبياء.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( ) شباب الغرب تأثر بالإسلام من خلال الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)
ب- ( ) البشر تلازمهم الفطرة السليمة.
جـ -( ) عدم الاهتمام بالعلوم الشرعية أدى إلى ضعف الإيمان.
د- ( ) دول العالم الثالث أكثر دول العالم تأثراً بالعولمة.

٩- تحديد المشكلة

دنس شارون المسجد الأقصى بدخوله إليه وذلك عام ٢٠٠٠ م وكان تحت حماية ثلاثة آلاف جندي إسرائيلي. وحاول المصلون العزَّل منع الكارثة فأستشهد منهم خمسة وجرح منهم مئة.

أ- ( ) ما سبب تدنيس شارون للمسجد الأقصى؟
ب- ( ) كيف دخل شارون المسجد الأقصى؟

جـ - ( ) ما المشكلة التي واجهت شارون؟
د- ( ) كيف أهان شارون المسلمين؟

فرض الفروض

دنس شارون المسجد الأقصى بدخوله إليه وذلك عام ٢٠٠٠ م وكان تحت حماية ثلاثة آلاف جندي إسرائيلي. وحاول المصلون العزَّل منع الكارثة فأستشهد منهم خمسة وجرح منهم مئة.

أ- ( ) تعرض المسلمون للإهانة في الوقت الحالي.
ب- ( ) اليهودي جبان بطبعه.
جـ -( ) تفكك المسلمون أطمع شارون بهم.
د- ( ) اليهود ملعونون من الله ورسوله.

اختبار الفروض

دنس شارون المسجد الأقصى بدخوله إليه وذلك عام ٢٠٠٠ م وكان تحت حماية ثلاثة آلاف جندي إسرائيلي. وحاول المصلون العزَّل منع الكارثة فأستشهد منهم خمسة وجرح منهم مئة.

أ- ( )عمل دراسة علمية لأسباب دخول شارون المسجد الأقصى.
ب- ( ) لا يحارب اليهود إلا من وراء حجاب.
جـ -( ) مقارنة أوضاع المسلمين في عهد الصحابة والعهد الحالي.
د- ( ) نتتبع أخبار دولة فلسطين في الوقت الراهن.

تفسير المشكلة

دنس شارون المسجد الأقصى بدخوله إليه وذلك عام ٢٠٠٠ م وكان تحت حماية ثلاثة آلاف جندي إسرائيلي. وحاول المصلون العزَّل منع الكارثة فأستشهد منهم خمسة وجرح منهم مئة.

أ- ( ) ضعف المسلمين الفلسطينيين وامتلاك اليهود للحصون التي يقاتلون من خلفها أطمع اليهود بهم.
ب-( ) حماية الجند والأسلحة الفتاكة لشارون أدى إلى ازدياد طغيانه.ولكن المجاهدين هبوا للدفاع عن الأقصى.
جـ -( ) الجنود الإسرائيليون يحيطون بشارون دائماً.
د- ( ) لقد كان هذا الحادث سبب في اشتعال الانتفاضة الفلسطينية.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( ) ضعف المسلمين جلب عليهم النكبات.
ب- ( ) الحروب الداخلية كانت السبب في جراءة شارون على اقتحام المسجد الأقصى.
جـ -( ) أطفال الحجارة أشد من اليهود.
د- ( ) المسلمون أقوياء بعددهم وعتادهم.

١٠

- تحديد المشكلة

العولمة الثقافية هي توحيد الشعوب فكرياً، ولها ايجابيات اقتصادية وسلبيات على الديانات السماوية وهوية الشعوب.

أ- ( ) ما أسباب العولمة؟
ب- ( ) ما فائدة العولمة؟
جـ -( ) ما تعريف العولمة.؟
د- ( ) لماذا وجدت العولمة؟

فرض الفروض

العولمة الثقافية هي توحيد الشعوب فكرياً، ولها ايجابيات اقتصادية وسلبيات على الديانات السماوية وهوية الشعوب.

أ- ( ) العولمة معول هدم للإسلام.
ب- ( ) تغريب أفكار الشباب ناتج عن العولمة.
جـ-( ) استفادة أعداء الإسلام من العولمة.
د- ( ) محافظة الشعوب على هويتها في عصر العولمة.

اختبار الفروض

العولمة الثقافية هي توحيد الشعوب فكرياً، ولها ايجابيات اقتصادية وسلبيات على الديانات السماوية وهوية الشعوب.

أ- ( ) دراسة أهداف العولمة.
ب- ( ) نقارن بين أفكار الشباب المؤيد للعولمة والرافض لها.

جـ -( ) دراسة السبل للاستفادة من العولمة ومنع خطرها على الإسلام كثقافة.
د- ( ) تتبع تاريخ نشأة العولمة.

تفسير المشكلة

العولمة الثقافية هي توحيد الشعوب فكرياً، ولها ايجابيات اقتصادية وسلبيات على الديانات السماوية وهوية الشعوب.

أ- ( ) العولمة تجعل الشعوب أمةً واحدةً بدون هوية ولا دين.
ب- ( ) العولمة تحقق مصالح الغرب.
جـ -( ) للعولمة سلبيات على الدين وإيجابيات اقتصادية.
د- ( ) واجب المسلمين المحافظة على دينهم أمام التيارات القادمة.

التعميم

حددي الكلمة المناسبة (بعض، كل، معظم، لا) لكل عبارة في ورقة الإجابة، واكتبيها في الفراغ المخصص:

أ- ( ) الجديد مرفوض.
ب- ( ) الثقافة العامة خير من الجهل.
جـ -( ) العولمة مفيدة.
د- ( ) الغرب يريد مصلحة الشعوب.

وما توفيقي الا بـــاللـــــــــــــه

THE EFFECTIVENESS OF INDIRECT CURRENT EVENTS' APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC THINKING, RETENTION, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF FEMALE THIRD INTERMEDIATE LEVEL STUDENTS IN STUDYING THE HISTORY SUBJECT IN AL-MADINAH AL-MUNAWWARAH

By:
Sawsan Khalil Al-Jauni

ABSTRACT

The purpose of this experimental study was to delineate the effectiveness of indirect current events' approach in the development of scientific thinking, retention, and academic achievement of female third intermediate level students in studying the history subject in Al-Madinah Al-Munawwarah. The sample of this study consisted of 60 female third intermediate level students chosen at random. They were divided into an experimental group and a control group. To achieve the purpose of this study a scientific thinking scale and an achievement test were developed and utilized. Students of both groups were taught the unit on "the role of first and second Saudi states" from the subject of history for one month. The experimental group was taught through the indirect current events' approach, while a regular teaching method was used in teaching the control group. The scientific thinking scale and the achievement test were applied on both groups before and after teaching them the mentioned unit of the subject of history.

Collected data were analyzed by statistical procedures including arithmetic mean, Standard Deviation, and T-test.

Major findings were as follows:

1. The experimental group excelled the control group in both the scientific thinking scale and the achievement test.
2. The experimental group excelled the control group in the following skills: setting hypothesis, testing hypothesis, and explanation of the problem.
3. There were no significant statistical differences at 0.05 level between the experimental group and the control group in the limitation of the problem and generalization skills.
4. The experimental group excelled the control group in the achievement test.
5. The experimental group excelled the control group in retaining information.

Finally, in the light of the previous findings the researcher cited some suggestions and recommendations.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
TAIBAH UNIVERSITY
Department of curriculum and instruction
Faculty of education and humanities.

TAIBAH UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION AND HUMANITIES
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

THE EFFECTIVENESS OF INDIRECT CURRENT EVENTS' APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC THINKING, RETENTION, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF FEMALE THIRD INTERMEDIATE LEVEL STUDENTS IN STUDYING THE HISTORY SUBJECT IN AL-MADINAH AL-MUNAWWARAH

A THESIS
SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR
THE MASTER'S DEGREE IN EDUCATION (Social Sciences)

By:
Sawsan Khalil Al-Jauni

SUPERVISED By:

Professor Fawzia Ebraheem Dumyaty

PROFESSOR OF CURRICULUM AND INSTRUCTION OF SOCIAL SCIENCES
FACULTY OF EDUCATION AND HUMANITIES
TAIBAH UNIVERSITY

2007 - 1428