مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات العدد التاسع عشر لسنة 2018

استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

Using McCarthy model in developing the Historical Concepts and Evaluative Thinking skills for the secondary stage students

بحث مقدم كأحد المتطلبات

للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص مناهج وطرق تدريس التاريخ)

محمد عبد الوهاب محمود عبد الوهاب

معلم أول التاريخ – مدرسة علي العديسي الثانوية

إدارة الطود التعليمية – مديرية التربية والتعليم بالأقصر

أ.د. فايزة أحمد الحسيني مجاهد
أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية البنات – جامعة عين شمس

أ.م.د. فاطمة حجاجي أحمد شمس الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد
كلية البنات – جامعة عين شمس

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

مقدمة:

تتنافس العديد من دول العالم على تخريج أفضل منتج تعليمي قادر على التعامل مع معطيات الحياة، لذلك يعمل التربويون باجتهاد على اقتراح وتجريب وتطبيق استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة لتمكين المتعلم من التعلم في مواجهة التسارع المعرفي الرهيب الذي يمر كالشهب التي تخرج من آفاق لا تكاد تنتهي إلا لتبدأ من جديد.

حيث يتسم عصرنا الحالي بتقدم علمي هائل ومتسارع في شتى مناحي الحياة ترتب عليه زيادة كم المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية؛ لذلك أصبح هدف المناهج الدراسية تحقيق تعلم يوفر للمتعلم احتياجاته من المهارات العقلية؛ حتى يكون قادرا على التفكير وتوظيف معارفه في مواجهة المشكلات التي تعترضه (فايزة أحمد، 2015، 18).

ويؤكد (حسن شحاتة، 1998، 214-216) على وجود أزمة في العملية التعليمية من ضمنها تركيز المناهج الدراسية على تزويد المتعلم بكم كبير من المعلومات دون مشاركتهم في البحث عنها أو تنمية قدراتهم العقلية كالتفكير، وينتقد نظام التقويم في مدارسنا حيث أنه لا يتعدى المستويات الدنيا من الجانب المعرفي. وأوصت دراسة (سعاد سيد، 2006، 43) بمراجعة المناهج الحالية وتنقيتها لتشمل في تصميمها تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين. ويعد من أبرز الأهداف التربوية لمناهج التاريخ تنمية مهارات التفكير بأنواعه (علي أحمد، وعادل إبراهيم، 2007، 39).

ولقد حث القرآن الكريم الناس على التفكير في ملكوت الله، وجعل التفكير من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة، ووصفهم في سورة آل عمران (الآية: 191) بأنهم دائما "يتفكرون في خلق السماوات والأرض"، ويعد التفكير من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الإنسان إلا بدونها، بل هو من أبرز الصفات التي تسمو ببني البشر عن غيرهم من مخلوقات الله، وحيث أن الانسان يحتاج إلى التفكير في مختلف مراحل حياته لتدبير شؤونه، فإن المؤسسات التربوية الجادة تهدف إلى تنمية التفكير بأنواعه المختلفة وتتعهده بالعناية والرعاية (ثائر غازي، 2009، 11).

ومن أهم أنواع التفكير ما يعرف بالتفكير التقويمي والذي تعرفه (وزارة التربية والتعليم، 2007، 47) بأنه "نشاط عقلي يهدف إلى إصدار حكم أو قرار حول قيمة أو نوعية أو سلامة شيئا ما (فكرة، موقف، رأي، ... إلخ) في ضوء معيار، ويتطلب هذا النوع من التفكير فحص المعطيات بإمعان ودقة وعدم التسرع في إصدار الأحكام".

وعرف (محمد السيد، 2011، 202) التفكير التقويمي بأنه " ذلك النمط من التفكير الذي يستهدف التوصل إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها وفق محكات أو معايير محددة".

وتعرف مهارات التفكير التقويمي إجرائيا بأنها: مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها طلاب الصف الأول الثانوي، بهدف وضع المعايير أو تقييم الأدلة والبراهين أو كشف المغالطات، على الأفكار والمعلومات التي تطرح عليهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات التفكير التقويمي المعد لذلك.

ويرى(فارس الأشقر، 2010، 29-30)، و(سناء محمد، 2011، 51-53) أن للتفكير عدد من الخصائص تتلخص في أن التفكير:

- سلوك هادف: فهو لا يتم في فراغ أو دون هدف واضح وإنما يحدث في مواقف معينة.
- نشاط عقلي وضمني: ويمكن أن يستدل عليه من السلوك الظاهري بطريقة غير مباشرة.
- سلوك تطوري: فهو ينمو ويتغير تبعا لنمو ونضج الفرد وتراكم خبراته.
- مفهوم نسبي: فلا يعقل أن هناك فردا يمكنه ممارسة جميع أنواع التفكير وتحقيق الكمال فيه.
- يتشكل من تفاعل وتداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير والخبرات المتراكمة وثقافة الفرد وبيئته، والموضوع الذي يدور حوله التفكير.
- له أنماط وأشكال مختلفة: لفظية ورمزية وكمية ومنطقية ومكانية وشكلية، ولكل منها خصوصية.
- يرتبط بشكل أساسي بالنشاط العملي والاجتماعي للفرد.
- ينطلق من الخبرة الحسية للفرد، ومع ذلك لا ينحصر فيها.
- يشمل مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية، كالتذكر والفهم والتخيل والاستنباط والتحليل وإدراك العلاقات.
- ينشأ نتيجة عوامل خارجية، ويتم وفق عوامل داخلية تؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة أو اتخاذ القرار.
- عملية يمكن ملاحظتها، وقياسها، والتعرف على مدى نموها، وتنميتها عن طريق التدريب.
- دالة شخصية، فكل ما يتعلق ببنية الإنسان ينعكس على تفكيره ويوجهه كالحاجات والدوافع والانفعالات والقيم والميول والخبرات السابقة والإحباطات والإشباعات.

ولتعليم التفكير عدة مبررات؛ نظرا لما يشهده العصر الحالي من انفجار معرفي وتضخم معلوماتي وسهولة الحصول على المعلومات من مصادر متعددة، لذلك أصبح من أولويات العملية التعليمية تعليم الطلبة كيف يفكرون؟ وكيف يتعاملون مع المعرفة؟ ويعالجونها ويقومونها بشكل أفضل، ومن تلك المبررات والفوائد لتعليم التفكير ما يلي (فارس الأشقر، 2010، 25-26)، و(وليد رفيق، 2015، 50، 132):

1. طبيعة العصر والانفجار المعرفي وضرورة تحسين قدرات المتعلم للتفاعل مع المسؤوليات والموارد والخبرات الجديدة.
2. تنمية قدرة المتعلم على التعامل مع المعارف والمعلومات ومعالجتها والتفكير فيها بناء على معايير أو محكات واضحة ومحددة، واتخاذ قرارات بشأنها.
3. تزايد المعرفة وزيادة كم المحتوى التعليمي، وضعف قدرة المدرسة على تزويد المتعلمين بكل هذه الخبرات.
4. تمكين المتعلم من التفكير بمهارة عالية لتحقيق النتائج المرغوبة وتعميق فهمه للحياة بصورة عامة.
5. قد يحقق التدريب على التفكير مبدأ التعلم المستمر والاستماع لوجهات نظر الآخرين وتفهمها بشكل سليم
6. معالجة الموضوعات والأحداث والمشكلات الماضية والحاضرة والمستقبلية بصورة سليمة.
7. تمكين المتعلم من استخدام العمليات العقلية المعقدة كالتحليل والتركيب والتقويم.
8. التنبؤ بالمترتبات على الأحداث الحالية والمعارف المتاحة، وتهيئة بيئة صفية تتصف بالحوار الهادف.

9. تقييم آراء واقتراحات الآخرين والحكم عليها واتخاذ مواقف واضحة بشأنها.
10. فهم واستيعاب المتعلم للمواد المعرفية في المدرسة والخبرات البيئية والتفاعل معها.
11. إن تعليم التفكير التقويمي يقي المتعلم مستقبلا من الجنوح الأخلاقي، والتقليل من فرص الجريمة.

وللتفكير علاقة وطيدة بتدريس بالتاريخ؛ حيث أن تعليم وتعلم التاريخ يتيح فرصا ثمينة للطلاب تمكنهم من تنمية المفاهيم الخاصة بالأماكن، والمسافات، والزمن، والأرض ... إلخ، ويتيح الفرصة لتنمية المهارات العقلية المرتبطة بهذه المفاهيم؛ فهي تسهم في التكوين العقلي للمتعلمين من خلال تنمية الملاحظة العلمية والمنظور التاريخي للظاهرات الطبيعية والبشرية، والذاكرة والمخيلة، والحكم العقلي، والتعليل، وغرس الحس التاريخي السليم، فالتاريخ بحكم طبيعته يعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها من الأبعاد الزمانية والمكانية، والعلاقات ما يجعل منها أمور ذات خلفيات وأبعاد تحتاج إلى عقول البشر للتفاعل معها والإحساس بها، ومواجهة مشكلاتها، وتمكن المتعلمين من تعلم العديد من المفاهيم والاتجاهات والقيم ومهارات التفكير التي تعد أساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل، والتي تعتبر ضرورية للعيش في مجتمع وعالم معرفي متغير، لأن ما يحمله للمستقبل لابد وأن يكون مختلفا عن كل ما نتخيله، والتاريخ كمادة دراسية تسهم في تنمية العديد من مهارات التفكير لدى المتعلمين لأنها علم يقوم على التحليل، والمقارنة، والربط، والتفسير العلمي للقضايا والمشكلات، كما تساعد في التدريب على الموازنة بين الآراء العديدة المتباينة (جيهان كمال، وفوزية محمد، 2009، 165-166).

ويعد من أهم واجبات معلم التاريخ في العصر الحالي تنمية التفكير ومهاراته لدى المتعلم؛ لمساعدته على الفهم والتفسير الذكي للوقائع والأحداث والصراعات؛ نتيجة ازدياد التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته، لذلك عليه أن يمتلك بعض القدرات والمهارات (محمد أمين، 2008، 141-143).

ويمكن تحديد مهارات التفكير التقويمي الأساسية في الدراسة الحالية والتي اتفقت عليها معظم الأدبيات والدراسات التربوية في المهارات الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (1) مهارات التفكير التقويمي الأساسية في الدراسة الحالية.

مهارات التفكير التقويمي الأساسية	مهارات التفكير التقويمي الفرعية
1- مهارة وضع المعايير أو المحكات.	1. التعرف على الافتراضات الأساسية. 2. التنبؤ بالمترتبات على فعل ما. 3. التتابع في المعلومات.
2- مهارة البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات.	4. الحكم على مصداقية المعلومات. 5. تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف. 6. تقييم الحجج أو البراهين.
3- مهارة التعرف على الأخطاء أو المغالطات.	7. التفريق بين الحقائق والآراء. 8. التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع. 9. التعرف على الاستنتاجات المغلوطة.

وتذكر (زيزي حسن، 2014، 197) أنه "لما كانت تنمية مهارات التفكير أحد أهداف التدريس بوجه عام فإنه ينبغي التركيز على تعليم مهارات التفكير التقويمي بشكل هادف ومقصود".

وقد أكدت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية على أهمية تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى المتعلمين ومنها:

- دراسة (المعتز بالله زين الدين، 2010، 18-56) استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- ودراسة (أشرف راشد، 2012، 233-237) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات على التفكير التقويمي والوعي ما وراء المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات على التفكير التقويمي والوعي ما وراء المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- ودراسة (جمال حسن، 2014، 177-185) التي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- ودراسة (زيزي حسن، 2014، 195) التي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التقويمي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التقويمي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وباستقراء الدراسات السابقة يُلاحظ أنها: أجريت في مراحل دراسية مختلفة، ففي المرحلة الابتدائية كدراسة (جمال حسن، 2014)، وفي المرحلة الإعدادية كدراسة (المعتز بالله زين الدين، 2010)، ودراسة (أشرف راشد، 2012)، وفي المرحلة الثانوية كدراسة (زيزي حسن، 2014)، وقلة الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التقويمي واقتصارها على مواد العلوم والرياضيات والجغرافيا والاقتصاد المنزلي، واستخدام استراتيجيات مختلفة لتنمية تلك المهارات.

والعصر الحالي يحتم على المعلم استخدام استراتيجيات تعليمية تساعد المتعلم على التفكير؛ لأن الهدف الأساسي من التعليم ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة على استرجاعها، وإنما يتضمن أيضا توسيع الخبرة وتقويمها طبقا لمعايير معينة والتمييز بين المعلومات وبعضها وكشف المغالطات وتقويمها، والحل الأمثل لتمكين المتعلم من ذلك هو تعليمه مهارات التفكير اللازمة لاستخدام وتوظيف المعلومات في المواقف المختلفة (المعتز بالله زين الدين، 2010، 15).

وتشكل المفاهيم اللبنات الأساسية لبناء المبادئ والنظريات وعمليات التفكير العليا، ولها أهمية كبيرة؛ حيث أنها تمثل الخطوط العريضة التي يتكون منها العلم، بل وتمكن المتعلم من مسايرة النمو المعرفي المتزايد، وذلك لأنها تعمل على تبسيط عمليات التعليم، وتساعد على تخزين واسترجاع المعلومات

المتشابهة بسهولة، وبالتالي توفر جهدا كبيرا في تناول كل جزء من أجزاء المعرفة بشكل منفصل (فخري رشيد، 2006، 325).

ويعد تعليم المفاهيم من أبرز الأهداف التربوية في مراحل التعليم المختلفة، ومن الجدير بالذكر أن المفاهيم التاريخية تمكن المتعلم من التعلم والتمييز وتسمية الأشياء بمسمياتها المناسبة، بحيث يستطيع نقل أفكاره إلى الآخرين؛ لذلك من المفيد تربويا أن يخطط لمناهج التاريخ بشكل جيد، بحيث تعطي أهمية أكبر للمفاهيم في محتواها، وكذلك في طرق تدريسها في مختلف المراحل الدراسية (عادل إبراهيم، 2015، 89-93).

وعرف (خيري إبراهيم، 1996، 291) المفهوم التاريخي بأنه "تجريد يستخلص من الخصائص أو العناصر المشتركة للمواقف أو الأحداث أو الحقائق، ويتصف بالتعميم والتمييز والرمزية، وغالبا ما يعطى اسما أو رمزا ويدل على الأفكار والمعاني التي تتكون في عقل الفرد".

وعرفت (صفاء محمد، 2008، 145) المفهوم التاريخي بأنه "تجريد لعناصر مشتركة تربط بينها علاقات، ويرمز لهذا التجريد باسم أو رمز، ليدل على الأحداث والوقائع التاريخية، وبناء على ذلك فإن المفهوم ليس مجرد الكلمة أو الرمز ولكنه المدلول اللفظي أو مضمون تلك الكلمة في ذهن المتعلم".

وتعرف المفاهيم التاريخية إجرائيا بأنها: تصور عقلي لمجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحقائق أو الأحداث التاريخية والتي تجمع معا على أساس خصائصها أو صفاتها المشتركة العامة والتي يمكن دمجها في فئة مغلقة، ويمكن أن يشار إليها باسم معين أو رمز خاص وتقاس باختبار المفاهيم التاريخية المعد لذلك.

ولتعلم المفاهيم التاريخية أهمية كبيرة أشارت إليها (صفاء محمد، 2008، 145-147) والتي تتمثل في أنها:

1. تعد من عناصر المحتوى الأساسية وتكون ذات معنى عندما ينظر إليها داخل محتوى أو ثقافة البيئة الحاضرة.
2. تعتبر بمثابة مفاتيح للمعرفة وأساس للتعلم تدور حولها الحقائق والمعرفة التاريخية.
3. تساعد على تجميع الحقائق والأحداث التي غالبا ما يتم تدريسها بشكل منفصل عن بعضها البعض.
4. تساعد على انتقال أثر التعلم واستمراره عن طريق تعلم المفاهيم وتطبيقها في مواقف تعليمية خارج المدرسة.
5. تعد من أدوات التفكير فهي تساعد المتعلم على ممارسة بعض العمليات العقلية كالتفسير والتحليل والتنبؤ وغيرها.
6. تسهم في تسهيل تعلم المتعلم للمفاهيم الفرعية والتي قد تندرج تحتها مفاهيم أكثر خصوصية.
7. تساعد في اختزال التفاصيل والمحتوى غير المترابط الذي يصيب بعض المتعلمين بالملل، خلال دراستهم للتاريخ.

وللمفاهيم التاريخيةعدة خصائص يمكن تلخيصها في النقاط التالية (خيري إبراهيم، 1996، 79-80):

- قد تكون مرتبطة بقواعد اقترانية أو قواعد انفصالية.
- قد تكون وصفية أو قيمية، فالديمقراطية مفهوما وصفيا، والحرية مفهوما قيميا.

- المفاهيم التاريخية مدركة، ووجودها الذهني عقلي مجرد، أي ليس لها حقيقة مستقلة عن تصور العقل البشري.
- المفاهيم التاريخية في حالة تغير ونمو واتساع وضيق؛ وذلك حسب الخبرات والاكتشافات والأحداث التاريخية المتسارعة، وحسب العصر التاريخي الذي تكون فيه.
- قد تكون عامة أو أساسية يمكن اشتقاق مفاهيم فرعية منها، ومن المفاهيم الفرعية مفاهيم متفرعة أكثر خصوصية.
- المفهوم التاريخي ليس خبرا أو حدثا تاريخيا بعينه، وإن كان يتضمن أخبارا وأحداثا تاريخية كثيرة.
- قد يكون المفهوم التاريخي اسم ذات وهو محسوس بشكل عام وأقل تجريدا، أو اسم معنى أكثر تجريدا، وتعرف جميعها بالأسماء الكلية.

وتضيف (سلوى أبو بكر، نادية عبد العزيز، 2011، 62) خصائص أخرى للمفاهيم التاريخية تتمثل في الآتي:

- ✓ المفاهيم التاريخية هي من إنتاج المؤرخين؛ بمعنى أنها عبارة عن تمثل ذهني للمؤرخ يقوم ببنائه انطلاقا من دراسة الأحداث والوقائع التاريخية.
- ✓ المفهوم التاريخي عبارة عن بناء فكري للأحداث التاريخية كما استنتجها المؤرخ.
- ✓ المفهوم التاريخي أداء لتصنيف الوقائع وترتيبها وإعطائها معنى ما، انطلاقا من مبدأ التدرج في بناء المعرفة من الملموس إلى المجرد، ومن الخاص إلى العام، ومن البسيط إلى المركب.

وذهب (محمد أمين، 2009، 35-36) إلى أنه يمكن تصنيف المفاهيم من حيث:

1) درجة تعلمها وتضم:

- **المفاهيم الرابطة (المقترنة):** وتتضمن مجموعة من الخصائص المترابطة، أو تسود فيها الخصائص المحكية الأساسية، ويكون على المتعلم أن يربط بين الأجزاء التي يتكون منها المفهوم، ويعد هذا النوع الأقل صعوبة في تعلمه.
- **المفاهيم الفاصلة:** وتتضمن مجموعة من الخصائص التي تتغير من موقف لآخر، وليس بالضرورة أن توجد كل الخصائص المتصلة بالمفهوم، ويعد هذا النوع متوسط الصعوبة في تعلمه.
- **المفاهيم العلاقية:** وتتضمن أو تعبر عن علاقات معينة بين خاصيتين أو أكثر وهذا النوع هو الأكثر صعوبة في تعلمه.

2) أسلوب تعلمها ويضم:

- **المفاهيم التلقائية:** وتتكون وتنمو نتيجة مرور المتعلم بخبرات مباشرة وغير مباشرة في الحياة، وتعامله مع الظروف المحيطة به، بمعنى أنه لا يدرسها بناء على أهداف سابقة؛ فهي لا تخضع لقوانين التعلم.
- **المفاهيم العلمية:** وتتكون نتيجة لتهيئة مواقف تعليمية، سواء من جانب المتعلم نفسه، أو من مصدر خارجي.

3) التصنيف الثالث ويميز بين ثلاثة أنواع من المفاهيم:

- ⊙ **مفاهيم الزمن:** وتضم نوعين، الأول: يعبر عن وقت محدد لشيء ما، وتتابع حدث معين، أو فترة فاصلة محددة بنقطة بداية، مثل يوم السبت – شهر يناير، والنوع الثاني، كمي وغير محدد مثل عصر – وحقبة.
- ⊙ **المفاهيم المكانية:** وهي متنوعة، وتشمل المحسوس والمجرد، مثل الجزيرة – مدار السرطان.

- **مفاهيم جديدة:** وهي التي ظهرت حديثا؛ نتيجة الاكتشافات العلمية الحديثة والتطورات الاجتماعية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع، مثل الطاقة الذرية – الانشطار النووي – الحرب الباردة.

وأشار (عاطف محمد، ومحمد جاسم، 2008، 54-59) إلى أشهر طرق تعليم المفاهيم وتنميتها، والتي اتفقت عليها معظم الأدبيات التربوية كالتالي:

أولا: الطريقة الاستقرائية: ويتم فيها البدء بالمواقف الجزئية ثم التدرج إلى الكل، أو من المحسوس إلى المجرد، بمعنى استنتاج القاعدة العامة من الجزئيات والحالات الفردية.

ثانيا: الطريقة الاستنباطية (القياسية): الاستنباط هو "أداء عقلي يقوم به الفرد عن طريق اشتقاق الأجزاء من القاعدة العامة، ويمكن قياس وتطبيق هذه الأجزاء على القاعدة العامة والتوصل إلى صدقها".

ثالثا: الطريقة التوالدية (الإنتاجية): وهي رؤية حديثة تقوم على اشتقاق مفاهيم فرعية من المفهوم الرئيسي؛ بحيث تكون مبدأ أو قاعدة أو تعميم.

وترى (كوثر حسين، 2001، 180-182) أنه يمكن تحديد بعض الأسس والقواعد التي تساعد على تنمية المفاهيم لدى المتعلم عن طريق:

- محاولة حل مشكلة أو تحقيق هدف معين.
- الملاحظة والتجريب والاكتشاف، أوعن طريق قراءة المراجع المتعلقة بموضوع معين.
- استخدام خبرات بديلة بدلا عن الخبرات المباشرة.
- التحليل والتعبير والتمييز.
- التكرار والتعزيز المستمر فالمفاهيم دائمة التطور والتغيير، ومما يساعد في ذلك ترابط وتكامل المواد الدراسية.
- مشاركة المتعلم ومساهمته بشكل إيجابي في المواقف التعليمية، والتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة.
- اختيار المفاهيم الأساسية والمناسبة؛ بحيث يتم اختيار مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية التي تساعد في فهم واستيعاب هذه المفاهيم.
- قبول وتشجيع المفاهيم التي قد تنمو نتيجة الصدفة، ويمكننا قبولها مادامت في الاتجاه السليم.

ولمناهج التاريخ دورا فعالا في تنمية المفاهيم التاريخية كما أوضحت (صفاء محمد، 2008، 161-164) وذلك لأن التاريخ هو قصة تفاعل الإنسان مع البيئة بكل ما فيها، وهو المدرسة التي يتعلم فيها المتعلم تجارب وخبرات الأمم المختلفة في الماضي، ويستخلص منها الدروس والعبر، وبعض المفاهيم التاريخية تظهر نتيجة عملية تاريخية طويلة من التفاعل بين الأفراد والشعوب وبيئاتهم، واشتراكهم في حل مشكلاتهم، بالإضافة إلى ما يتضمنه تدريس التاريخ من أحداث متتابعة في الماضي قد تخلق لدى المتعلم دافعا للربط بينها، ومادة التاريخ تهتم بتنمية المفاهيم التاريخية من خلال تطوير المعاني المتشعبة والمتزايدة لجميع المفاهيم. ولمعلم التاريخ دورا فعالا في بناء جيل المستقبل، وتشجيع المتعلمين على اكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمونه، لتنمية المستويات العقلية العليا لديهم من خلال تيسير عملية تعلم المفاهيم عن طريق اتباع بعض الإجراءات الخاصة بتحديد مستوى وخبرات المتعلمين السابقة، وتحديد الأمثلة الإيجابية والسلبية للمفاهيم الجديدة والتخطيط للخبرات والأنشطة التي يمكن للمتعلم ممارستها حتى يتمكن من تنمية المفاهيم التاريخية لديهم، مع تقويم ذلك التعلم، والتأكد من استبدال المفاهيم التاريخية الخاطئة لديهم بالمفاهيم الصحيحة وتطويرها.

ويمكن تقويم عملية تعلم المفاهيم التاريخية باستخدام أكثر من طريقة، كالاختبارات التحريرية والشفهية والمناقشة والملاحظة وغيرها. وأشارت (فاطمة إبراهيم، 1996، 213- 214) إلى ما وضعه (فراير وآخرون) لاختبار تعلم المفاهيم والذي يعرف بنموذج **(Wisconsin)**، والذي يقيس تعلم المفهوم من خلال عشر مهام هي:

1- بإعطاء اسم المفهوم، يختار الطالب المثال الموجب للمفهوم.
2- بإعطاء اسم المفهوم، يختار الطالب المثال السالب للمفهوم.
3- بإعطاء المثال الموجب، يختار الطالب اسم المفهوم.
4- بإعطاء اسم المفهوم، يختار الطالب الخاصية المميزة للمفهوم.
5- بإعطاء اسم المفهوم، يختار الطالب الخاصية غير المميزة للمفهوم.
6- بإعطاء معنى المفهوم، يختار الطالب اسم المفهوم.
7- بإعطاء اسم المفهوم، يختار الطالب معنى المفهوم.
8- بإعطاء اسم المفهوم، يختار الطالب المفهوم الأعلى.
9- بإعطاء اسم المفهوم، يختار الطالب المفهوم الأدنى.
10- بإعطاء مفهومين، يختار الطالب المبدأ الذي يربط بينهما.

وقد أكدت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية على أهمية تنمية المفاهيم التاريخية لدى المتعلمين ومنها:

دراسة (حمادة رمضان، 2014، 103-124) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة (محمود حمزة، وفلاح حسن، 2014، 228) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

ودراسة (فرحان عبيد، ستار علك، هديل راهي، 2015، 391-392) التي أظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج هيلدا تابا المحوسب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها.

ودراسة (محمد علي، 2015، 57-58) التي استهدفت التعرف على أثر أنموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من بينها تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في نتائج الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم التاريخية.

وباستقراء الدراسات السابقة يُلاحظ أنها: أجريت في مراحل دراسية مختلفة ففي المرحلة الإعدادية كدراسة (حمادة رمضان، 2014)، (محمود حمزة، وفلاح حسن، 2014)، (محمد علي، 2015)، وفي المرحلة الثانوية كدراسة (فرحان عبيد، وآخرون، 2015)، واستخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية مختلفة

لإكساب وتنمية المفاهيم التاريخية، وأظهرت نتائج معظم الدراسات فاعلية الاستراتيجيات والنماذج التدريسية المستخدمة لإكساب وتنمية المفاهيم التاريخية.

ويعد نموذج مكارثي من النماذج الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم وهو يعتمد على مخاطبة أنماط المتعلمين؛ حيث يتعرض الطلاب خلاله لمجموعة متنوعة من الخبرات مع زيادة فرص اكتشاف الذات والتفكير والتعلم (John et al, 1991, 612). ويوفر نموذج مكارثي مجموعة من الأنشطة تلبي احتياجات جميع المتعلمين ويعطي أولوية للفروق الفردية (Ergin & Atasoy, 2013, 744). وهو من نماذج أنماط التعلم لمكارثي، ويطلق عليه نموذج الفورمات (4Mat) لأنه يركز على أربعة أنماط للمتعلمين متداخلة مع بعضها البعض كالنسيج، وتعني(4 Mode Application Techniques) أي الآليات التطبيقية للأنماط الأربعة (زينب عزيز، وبان محمود، 2015، 92). ويهتم النموذج بالكيفية التي تمكن المتعلم من التعلم حسب قدراته وإمكاناته ويجعله مشاركا في عملية التعلم، ويسهم النموذج في مساعدة المتعلم على المشاركة الإيجابية واستخدام ما تعلمه في مواقف تعليمية جديدة، وتحسين قدرة المتعلم على التفكير (ندى حسن، 2010، 40-41). حيث يشعر المتعلم بالراحة والإنجاز لربع الوقت في حال تعلمه وفق النمط الذي يفضله في التعلم ويستفيد من الأرباع الثلاثة الأخرى في توسيع مقدرته على التعلم (خليل يوسف، وآخرون، 1996، 294). ويذكر هويت (Huitt, 2000, 35) أن نموذج مكارثي يوفر منهجية تعكس أفضل الممارسات في مجال التصميم التعليمي، وتساعد في استيعاب اختلاف الهيمنة الدماغية وأساليب التعلم لدى المتعلمين، ويشجع على تنمية مهارات التفكير العليا.

وعرفت برنيس مكارثي (McCarthy, 1991, 17) نموذجها بأنه دورة تعليمية مكونة من ثماني خطوات، والتي بنيت على أنماط التعلم الفردية والسيطرة الدماغية وتفضيلات المعالجة، ويتكون من أربعة أنماط رئيسة للتعلم هي: التخيلي، والتحليلي، والمنطقي، والديناميكي.

ويعرف نموذج مكارثي إجرائيا بأنه: نموذج تعليمي يتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية المتتابعة في شكل دورة تعلم رباعية ثابتة التسلسل، وتشتمل على: الملاحظة التأملية، وبلورة المفهوم، والتجريب النشط، والخبرات المادية المحسوسة، والتي يمر بها طلاب المجموعة التجريبية وفق الخطط التدريسية التي ستعد لذلك؛ بهدف تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي.

وضعت مكارثي (McCarthy, B.) نموذجها في ضوء نظريات التطور الإنساني ودورة التعلم الطبيعية لكل من جون ديوي، وديفيد كولب، وكارل جونج، وأبحاث التعلم المستندة إلى نصفي الدماغ الأيمن والأيسر كما يلي (علياء علي، 2014، 115-118)، (ندى حسن، 2010، 11-21)، (McCarthy & Germain & Lippitt, 2006, 10-14)، (McCarthy, et al., 2002):

أولا: أفكار جون ديوي (Dewey, J.) والخبرة: عالجت فلسفة ديوي مواضيع عديدة فهي فلسفة للحياة تؤمن بالتغيير، وتهدف إلى التطور والنمو، وتتخذ من الخبرة منهجا لها في مواجهة الواقع ومعالجة مشكلاته، ويعد التفكير العلمي أداتها المنطقية من أجل الوصول إلى الحقيقة الموضوعية، وفي ضوء ذلك أكد (ديوي) على الارتباط الوثيق بين الخبرة والتجريب؛ حيث يرى أن التعلم ثمرة التجريب المستمر الذي يُمكن المتعلم من التفاعل مع المواقف العملية التي تعدل من سلوكه وأفكاره، ولكي تكون الخبرة مفيدة فلابد أن تؤدي إلى مزيد من الخبرات، مما يضمن استمرارية عملية تعلم المتعلم واكسابه أساليب التفكير والقيم والعادات المرغوبة، أي أن الاحتكاك الدائم مع البيئة عن طريق سلسلة من الاختبارات يُمكن المتعلم من تنمية معارفه ومهاراته واتجاهاته؛ وبالتالي تحقيق التكامل في شخصيته.

ثانيا: أفكار ديفيد كولب (Kolb, D.) والتعلم التجريبي: يعتمد نموذج (ديفيد كولب) على نظرية التعلم التجريبي، فالتجربة هي مصدر التعلم والتنمية، ويتمثل نموذجه في بعدين الأول: التصور ويمثله التجربة المادية والتجريد المفاهيمي، والثاني: المعالجة ويتمثل في المشاهدة التأملية والتجريب الفعال كما في الشكل التالي:

- ✓ **المرحلة الأولى: الشعور والإحساس (التجربة المادية):**

يتم إدراك الخبرة من خلال الحواس والاتصال بالخبرة الحقيقية والانغماس فيها، وليس عن طريق القراءة من الكتب والمراجع.

- ✓ **المرحلة الثانية: التفكير وتكوين المفهوم المجرد:**

يتم إدراك الخبرة من خلال التعامل مع الأشياء والرموز وليس الأشخاص وهنا يتم الاتصال بالمراجع والقراءات النظرية، واستخدام التحليل التنظيمي والتفكير.

- ✓ **المرحلة الثالثة: المراقبة والملاحظة التأملية:**

تتم معالجة الخبرة في هذه المرحلة من خلال الملاحظة والمراقبة الموضوعية؛ من أجل اتخاذ قرارات، وغالباً ما يتم ذلك باستخدام المحاضرات والخبراء في المجال كالمعلم والخبير، ويتصف الأفراد الذين يفضلون هذه الطريقة من المعالجة بأنهم بصريون - سمعيون وانطوائيون ويعتمدون على معايير خارجية لتقييم أدائهم.

- ✓ **المرحلة الرابعة: الإنجاز أو التجريب العملي:**

تتم معالجة الخبرة عمليا عن طريق الانهماك فيها، والقيام بتجارب شخصية، ويميل الأفراد الذين يفضلون هذه الطريقة إلى عمل المشروعات والمناقشات الصغيرة والتغذية الراجعة مع الزملاء، وهم يعملون ضمن معاييرهم الخاصة الشخصية.

ويرى (كولب) في نموذجه أن أنماط التعلم أو أسلوب التعلم المفضل لدى الفرد تتمثل في الآتي:

- **النمط التباعدي (Diverging):** ويتميز صاحب هذا النمط بكونه تخيلي، ولديه القدرة على طرح الأفكار، ورؤية الأشياء من زاوية مختلفة، ولديه اهتمامات ثقافية واسعة، ويفضل جمع المعلومات، ويسأل نفسه دائما: ما السبب وراء ذلك؟، ومن الطرق التعليمية المناسبة له: طريقة المحاضرة.
- **النمط الاستيعابي (Assimilating):** ويتميز صاحب هذا النمط بكونه قادر على فهم مدى عريض من المعلومات ووضعها في نماذج منطقية أو نظريات، وذلك من خلال الاستدلال الاستقرائي، ويسأل نفسه دائما: ماذا هنا لأعرفه؟ ومن الطرق التعليمية المناسبة له: المحاضرة، والعروض البصرية والسمعية المتبوعة بالأنشطة.
- **النمط التقاربي (Converging):** يتميز صاحب هذا النمط بالقدرة على التطبيق العملي للأفكار، واستخدام المنطق الاستنتاجي لحل المشاكل وصناعة القرار ومعالجة المهام والمشكلات التقنية أكثر من القضايا الاجتماعية والشخصية، ويسأل نفسه دائما: كيف يمكنني تطبيق هذا عمليا؟ ومن الطرق التعليمية المناسبة له: حل المشكلات واستخدام الحاسوب والتعلم النشط.
- **النمط التواؤمي (Accommodating):** ويفضل صاحب هذا النمط فعل الأشياء بدلا من القراءة والدراسة، ويسأل نفسه دائما: ماذا يحدث لو قمت بهذا؟ وهو قادر على أن يُكيف نفسه مع البيئة والظروف المحيطة به، وتتعدد الطرق التعليمية المناسبة له ولكنه يفضل الاكتشاف المستقل.

ثالثا: أفكار كارل جونج (Carl Jung): وهو عالم نفسي قام بتأسيس علم النفس التحليلي والذي نادى بالتفرد من أجل تحقيق الكمال، واهتم في دراسته التحليلية باللاوعي على اعتباره محرك للفرد، ومن ثم فالخبرة التي يكتسبها الفرد تتم من خلال: اللاشعور الشخصي؛ حيث إن الخبرات التي يمر بها الشخص لا تنسى ولا تختفي

تماما، إنما تصبح جزء من لاشعوره الشخصي، وتلك الخبرات أما أن تكون قد كبتت لا إراديا، أو قمعت إراديا باعتبارها ذكرى مؤلمة للأنا، أو أنها من الضعف بحيث لم تترك انطباع شعوري في النفس، أو من خلال: اللاشعور الجمعي، وفيه تختزن الخبرات المتراكمة عبر الزمن ويمثل أساس للبناء الكلي للشخصية، وعليه فقد وضع جونج تصنيف لسلوك الفرد من حيث الوظيفة هي:

- **الحس:** وهو عملية استخدام الفرد لحواسه من أجل إدراك العالم الخارجي.
- **الحدس:** وهو عملية وضع الفروض والاحتمالات والارتباطات بين الأشياء.
- **الشعور:** وفيها يقيم الفرد الأشياء بناء على معتقداته وقيمه.
- **التفكير:** وهو عملية يصنع الفرد من خلالها القرارات.

وأن مثل هذه الوظائف يمكن تطويرها وتنميتها حتى يصل الفرد لمرحلة التحكم فيها عند البلوغ، ومن ثم تصبح اثنان منهما أكثر تفضيلا لدى الفرد عن الأخريين. كما صنف الأفراد تبعا للتفاعل الاجتماعي إلى:

- **الانبساطي (Extraversion):** وهو الفرد الذي لديه القدرة على التعامل مع الأشياء والأشخاص المحيطة به بفاعلية، ويستمتع بالاتصالات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين، ويشعر بالملل من الوحدة.
- **الانطوائي (Introversion):** وهو الذي يستمتع بوحدته ويميل إلى ممارسة جميع الأنشطة الفردية كالقراءة والرسم واستخدام الحاسوب، والميل إلى ملاحظة العمل والتأمل فيه قبل ممارسته، والميل إلى التحليل والمنطق.

رابعا: نظريات التعلم المستندة إلى الدماغ: يتكون الدماغ من نصفين وتكون السيطرة لكل منهما على أفعال الجسم في النصف المعاكس، وظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بالدماغ وتفسير حدوث التعلم منها:

نظرية ماكلين (McClean) عام 1952م، صاحب نظرية الدماغ الثلاثية (Triune Brain)، والتي تفترض وجود ثلاثة أدمغة متداخلة، يتم التعلم في كل جزء بطريقة معينة، فهناك الدماغ العقلاني أو التبريري، والدماغ المتوسط، والدماغ الفطري. ونظرية سبيري (Sperry) عام 1964م، والتي افترضت وجود دماغين أيمن وأيسر، وتتم في كل منهما أشكال خاصة للتعلم. ونظرية الدماغ الكلي لهيرمان (Theory Whole Brain) حيث أنه دمج نظريتي سبيري وماكلين في نظرية واحدة، وقسم الدماغ حسب خصائص التعلم إلى علوي (أيمن وأيسر) وسفلي (أيمن وأيسر)، والجزء العلوي يختص بالمفاهيم والتجريد، والسفلي يختص بالعاطفة والداخلية، والنصف الأيسر العلوي يختص بالمنطقية والكمية والتجريد، وأما السفلي منه يختص بالتسلسلية التنظيمية، والنصف الأيمن العلوي يختص بالمفاهيمية والبصرية، والسفلي منه يختص بالشخصية والعاطفية.

شكل (1) دورة التعلم في نموذج مكارثي.

دورة التعلم في نموذج مكارثي:

نشأت فكرة دورة التعلم لدى مكارثي منذ عام 1979م حيث فكرت في وضع نظام تعليم يتعامل مع جميع المتعلمين، وترتب على ذلك ظهور نموذج مكارثي (الفورمات)، ويعتمد هذا النموذج على دورة التعلم الطبيعية لدى الفرد، وترجع أصول دورة التعلم إلى علماء أسبق – كما ذكر في الفلسفة النظرية للنموذج – من مكارثي، ولكنها طورتها ووضعتها كتصميم تعليمي جاهز للاستخدام، وتبدأ هذه الدورة بالخبرة المباشرة بالأحداث التي تحدث مع الفرد والمشاعر التي تنشأ نحوها، وتقود هذه الإدراكات الحسية إلى التصور والتخيل الفردي، والذي يؤدي إلى إيجاد مفهوم مجرد، ويترتب عليه تطبيق وممارسة هذا المفهوم، وبالتالي يقود ذلك إلى التوسع في المفهوم ثم تكامل الخبرة مع باقي الخبرات، مما يترتب عليه تطوير الخبرة نفسها عن طريق تكييفها للاستخدام في الحياة، أو ابتكار خبرات جديدة، وهذه الدورة تعد رحلة فريدة لكل فرد؛ لذا ينبغي أن يقوم المعلم بتهيئة خبرات عديدة تناسب كل متعلم وأسلوب تعلمه، وتلك الدورة تشتمل على مسارين، المسار الأول يمثل إدراك الخبرة، بينما يمثل الثاني معالجة الخبرة، ويمثلان معا عملية التعلم التي تتضمن إدراك الخبرة الجديدة ومعالجتها (McCarthy, 2000, 2).

شكل (2) مراحل نموذج مكارثي.

المراحل الأربعة في دورة التعلم لنموذج مكارثي:

تبدأ دورة التعلم في نموذج مكارثي (4MAT) مع المتعلم وتنتهي إليه، وهي تتطلب من المعلم أن يصوغ الأهداف التعليمية، ويصنع المناخ التعليمي المناسب، ويخطط لكل مرحلة من مراحله؛ بحيث يستثير نواحي معينة لدى المتعلم، وتتكون دورة التعلم في نموذج مكارثي من أربع مراحل رئيسية تمثل أساليب التعلم المقترحة من قبل برنيس مكارثي (.McCarthy B)، وفيما يلي شرح لكل مرحلة من المراحل التي يوضحها الشكل التالي (إيمان أسعد، 2014، 63-65):

المرحلة الأولى: وتمثل الإجابة على السؤال لماذا؟، حيث تبدأ دورة التعلم بالخبرة المباشرة، ثم تصل إلى الملاحظة التأملية، ويقوم المتعلم في هذه المرحلة بربط الخبرات السابقة للمتعلم بالخبرة الجديدة، ويمكن دمج المتعلم في بعض الأنشطة مثل: تبادل القصص لربط المعنى، المشاركة في حوار مع الأقران، رؤية الخبرة في سياق أكبر وصورة كبرى، تأسيس ارتباطات، الاستماع وتبادل الخبرات المشابهة، التحدث بصفة شخصية ذاتية، إدراك تنوع وجهات نظر الآخرين، التبصر والوعي بالأفكار الشخصية، تكوين ميل نحو الخبرة الجديدة، إدراك قيمة تعلم الخبرة الجديدة، التركيز على التعلم الحالي وارتباطه بالسابق، وإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم الجديد.

المرحلة الثانية: وتمثل الإجابة على السؤال ماذا؟ وينتقل المتعلم في هذه المرحلة من الخبرة المباشرة إلى المفهوم المجرد من خلال التفكير والتأمل أما الأسئلة المثيرة في هذه المرحلة فهي: ماذا يحتاج المتعلم لمعرفته لتحصيل المحتوى؟ ما المفاهيم الأساسية في المحتوى؟ أي أجزاء المحتوى ينبغي تقديمه من أجل الوصول إلى المفهوم؟ ويمكن تقديم بعض الأنشطة للمتعلم مثل: ربط الحقائق، الاستماع للخبراء المتخصصين، فحص خبراته الشخصية مع ما يقوله الخبراء، تأسيس العلاقات بين الخبرة الشخصية والمعرفة الموضوعية، إدراك الصورة الكبرى للمفاهيم، تنظيم الخبرة في البنية المعرفية، التصنيف والمقارنة بين الخبرات، تأسيس صيغ وقوالب لخبرات متشابهة، توضيح بناء الخبرة وتركيبها، تأسيس النظرية، الاندماج في عملية تساؤل واستفسار، وتكوين تعلم جديد.

المرحلة الثالثة: وهي تمثل الإجابة على السؤال كيف؟ وينتقل المتعلم في هذه المرحلة من المفهوم المجرد إلى التجريب النشط، ومن الاستماع للخبراء إلى المهارة الشخصية والاستفادة من التعلم الجديد، أما الأسئلة المثيرة في هذه المرحلة فهي: كيف يمكن للمتعلم استخدام الخبرة الجديدة في حياته؟ كيف يمكن للمحتوي أن يؤثر في قدراته؟ ويمكن دمج المتعلم في الأنشطة التالية: تعلم مهارات هامة، تطبيق المفاهيم، التجريب، استخدام الخبرة النظرية بشكل عملي، اختبار دقة المعلومات، اكتشاف العلاقة بين النظرية والتطبيق، معرفة عمل الأشياء، التنبؤ، حل التناقضات، الوصول إلى النتائج، وتوسيع التعلم ليشمل الفائدة الحياتية من الخبرة.

المرحلة الرابعة: وتمثل الإجابة عن السؤال ماذا لو؟ ويقوم المتعلم في هذه المرحلة بتجريب وتنقية الخبرة الجديدة وتعديلها بحيث تناسبه شخصياً، وبهذا تعود دورة التعلم إلى نقطة البداية أي المتعلم نفسه، أما الأسئلة التي يسألها المعلم لنفسه: إذا أتقن المتعلم هذه الخبرة فماذا يمكن أن يفعل بها؟ ما القدرة التي سيكتسبها؟ ما الأسئلة الجديدة التي سيضيفها إلى تساؤلاته؟ ويمكن دمج المتعلم في الأنشطة التالية: تكييف وتعديل الخبرة، إعادة العمل، التأكد من فائدة الشيء، تلخيص الخبرة، تكوين أسئلة جديدة، تركيب الأجزاء، تأسيس استخدام مستقبلي للخبرة، التأكد من الاستنتاجات، تقويم العمل، عرض العمل ونشره، أداء عرض أو تجربة تمثيلية، الاحتفال بالإنجاز، وتبادل التعلم مع الزملاء.

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات العدد التاسع عشر لسنة 2018

أنماط التعلم وفقا لنموذج مكارثي:

يعتبر نموذج مكارثي نموذجا علاجيا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط للتعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات، وتصف عمليتا الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها، فبينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم، يفضل معظمهم طريقة واحدة ومحددة (ندى حسن، 2010، 37-40)، (ليانا جابر، ومها قرعان، 2004، 37-39):

المتعلم التخيلي: يبحث عن المشاركة الشخصية، والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه، ويتفاعل جديا ويتأمل بخبرته، ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معينا؟، واستراتيجيات التعلم المرتبطة بهذا النمط تشمل الاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني. والخطوة التعليمية الملائمة لهذا النمط التحفيز أو خلق الاهتمام وهذه الخطوة مهمة يتم تجاوزها في المدارس ويتم وضع هذه الخطوة قيد التطبيق من خلال جعل الدرس ما معنى للمتعلمين ومناقشتهم فيما يعرفون عن الموضوع، وفيما يرغبون في معرفته عنه، والأنشطة الملائمة له تشمل العصف الذهني ومشاهدة الفيديو وعمل القوائم والمناقشة وعمل الاستنتاجات المرحلية.

المتعلم التحليلي: يبحث عن الحقائق والمعلومات، ويشكل الأفكار، ويفضل العمليات المجردة والتأمل، ويحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه، واستراتيجيات التعلم المناسبة لهذا النمط تشمل المشاهدة والتحليل والتصنيف ووضع النظريات. والخطوة التعليمية الملائمة لهذا النمط هي إيجاد الحقائق، وتعتبر هذه الخطوة تقليدية، ولكن يجب ألا يتم إيجاد الحقائق فقط باستخدام الكتاب المقرر، بل البحث عن مصادر مختلفة مثل الكتب والمواقع على الانترنت وأشرطة الفيديو، والأنشطة الملائمة له البحث في الانترنت والبحث عن الكتب الملائمة في الموضوع، والإشارة إلى التفسيرات، ومشاهده الخرائط، ومقابلة الخبراء، والتفاعل مع برامج الكمبيوتر.

المتعلم المنطقي: يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات، ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه، واستراتيجيات التعلم المناسبة لهذا النمط تشمل التجريب والتفاعل. والخطوة التعليمية الملائمة لهذا النمط هي توظيف ما تعلمه، ويقوم المتعلم بتثبيت الدرس من خلال إكمال تمرين أو إبداع مشروع، ولامتلاك المادة يجب على الطالب أن يفعل شيئا ما بما تعلمه، والأنشطة الملائمة لهذا النمط تتمثل في إتمام واجب كتابي، أو إبداع تمثيلات، أو القيام بتجربة علمية، أو متابعة رحلة على الخربطة، أو عمل كتيب أو لوحة.

المتعلم الديناميكي: يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، ويحب التجريب وفحص تجاربه عمليا، ويحب تطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة وتبني ما يتعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا إذا؟، واستراتيجيات التعلم المناسبة لهذا النمط تشمل التعديل والتمني وحب المغامرة والإبداع. والخطوة التعليمية الملائمة لهذا النمط هي التميز؛ بمعنى وضع كل الأشياء معا وتحليلها ومشاركة المعرفة مع متعلم آخر، حيث يشارك المتعلم الآخرين فيما تعلمه، والأنشطة الملائمة لهذا النمط تتمثل في إبداع ملف لأعمال المتعلم، أو سرد القصص، أو المشاركة في المشاريع، أو عمل تقرير، أو مشاركة الآخرين بأنشطة كتابية، أو المشاركة في القصص الشفوية، أو المشاركة في الأغاني.

وأشارت (علياء علي، 2014، 122) إلى أن استخدام نموذج مكارثي له عدد من المميزات منها أنه:

1) يساعد في التعرف على كيفية نمو الفرد؛ حيث أنه يعتبر إطارا لفهم الطريقة التي يتم بها التعلم والاتصال، والتطور، كما يمكن المتعلم من فهم عمليات التجريب والاستيعاب، وبناء ودمج المعرفة.
2) عبارة عن عملية منهجية منظمة تسير في تتابع ثابت مكون من أربعة مراحل، ويقوم على أربعة أنماط أساسية للتعلم تتفق مع أحدث الدراسات في علم الدماغ.
3) اعتمد في بنائه على عدد من النظريات المهمة، والتي ترتب عليها دمج هذه النظريات في دورة تعلم رباعية، بما يضمن فهم العناصر الأساسية للتعلم والتواصل.
4) يعمل على زيادة التعاون المتبادل بين المتعلمين وبعضهم من ناحية، والمتعلمين ومعلميهم من ناحية أخرى.
5) يساعد في تحقيق أفضل النتائج للمتعلمين.
6) يعمل على تحسين بيئة التعلم من خلال جعل التعلم مسئولية المتعلم، وتشجيعه على التفكير، وربط المعارف الجديدة بما لديه من خبرات سابقة، وإتاحة الفرصة لجميع المتعلمين للتأمل والتفكير وممارسة الخبرات بشكل مباشر وتوظيف ما تعلموه في مواقف جديدة.
7) يساعد على التعلم والاتصال الناجح؛ حيث يهدف هذا النموذج إلى تعميق الاهتمام بعمليتي التعليم والتعلم، وحدوثهما وفق الفروق الفردية، ومساعدة المتعلم على الفهم من خلال الاتصال الناجح، وتوفير بيئة أكثر نجاحا.

وقد أكدت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية على أهمية استخدام نموذج مكارثي في التدريس ومنها:

دراسة (Uyangör, 2012, 43) التي استهدفت التعرف على أثر نموذج مكارثي على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع في تركيا، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في تحصيل الرياضيات والاتجاه نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (آمال عياش، وأمل زهران، 2013، 160) التي استهدفت استقصاء أثر استخدام نموذج مكارثي في التدريس على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم وتحسين اتجاهاتهن نحوه، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات.

ودراسة (Ergin & Atasoy, 2013, 730) التي استهدفت التعرف على أثر نموذج مكارثي في تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الكهربائية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج فاعلية نموذج مكارثي في الحد من التصورات الخاطئة للمفاهيم الكهربائية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ودراسة (إيمان أسعد، 2014، 126) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي في تنمية التفكير التأملي، وكذلك في التحصيل العام لمادة العلوم.

ودراسة (فايزة أحمد، 2014، 109) التي استهدفت تطوير منهج التاريخ في ضوء نموذج مكارثي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والوعي بحقوق الإنسان وقيم الولاء الوطني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج فاعلية منهج التاريخ المطور في تنمية مهارات التنظيم الذاتي، والوعي بحقوق الإنسان، وقيم الولاء الوطني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ودراسة (علياء علي، 2014، 103) التي استهدفت استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج مكارثي لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثرها في أداء تلاميذهم لاختبار TIMSS، وتبين من الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج مكارثي لتنمية الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية، وانعكاس ذلك بالإيجاب على أداء تلاميذهم لاختبار TIMSS 2011 .

وباستقراء الدراسات السابقة يُلاحظ ما يلي:

- تم استخدام نموذج مكارثي في مراحل دراسية مختلفة ففي المرحلة الابتدائية كما في دراسة (Uyangör, 2012)، (آمال عياش، وأمل زهران، 2013). وفي المرحلة الإعدادية كما في دراسة (إيمان أسعد، 2014)، ودراسة (فايزة أحمد، 2014). وفي المرحلة الثانوية كما في دراسة (Ergin & Atasoy, 2013). وفي المرحلة الجامعية كما في دراسة (علياء علي، 2014). وكانت له نتائج إيجابية في جميع المراحل الدراسية.
- ورغم أهمية استخدام نموذج مكارثي في تدريس المناهج الدراسية المختلفة إلا أن هناك بحوث تجريبية قليلة استخدمت هذا النموذج في تدريس التاريخ.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

- توصيات العديد من الدراسات السابقة كدراسة: (مريم سعد، 2012، 1193)، (محمود محمد، 2013، 135)، (جمال حسن، 2014، 185)، (فايزة أحمد، 2015، 65)، و(زيزي حسن، 2015، 223)، وكان من بينها:
  - ✓ ضرورة اهتمام المناهج الدراسية بتنمية مهارات التفكير بتقليص المعلومات وزيادة إيجابية المتعلم.
  - ✓ الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير، وإيجابية المتعلم وفاعليته
  - ✓ عدم تقديم المعلومات والأحداث والوقائع التاريخية للمتعلم في صورتها النهائية وإنما بشكل يثير تفكير الطلاب.
  - ✓ الاهتمام بالأنشطة التي تساعد المتعلم على التفكير بأنواعه المختلفة وتوظيفها في المواقف الحياتية.
  - ✓ تنويع وسائل التقويم وأساليبه والابتعاد عن النظم الاعتيادية في الامتحانات من حفظ واستظهار.
- توصيات العديد من الدراسات السابقة بضرورة إعداد دراسات في تدريس المفاهيم التاريخية، وإتقان المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة التي أثبتت الدراسات التربوية فاعليتها في نمو المفاهيم،

واستخدام أساليب التقويم التي تسهم في فهم الطلاب لمفاهيم التاريخ، وضرورة التوكيد على تعلم المفاهيم التاريخية للطلاب، وتوضيح المفاهيم الأساسية باستخدام أساليب عرض جديدة، وتنظيم مناهج التاريخ في المراحل الدراسية المختلفة بما يتناسب مع تدريس مادة التاريخ، والاهتمام بإبراز المفاهيم التاريخية بدلاً من الاعتماد على الحفظ والتلقين كدراسة: (إبراهيم المقحم، 2004، 190)، (بشائر مولود، 2012، 246)، (فرحان عبيد، ستار علك، هديل راهي، 2015، 408).

- توصيات العديد من الدراسات السابقة بإعادة تخطيط وبناء وحدات ودروس المناهج الدراسية بطريقة تراعي أنماط التعلم المختلفة في الصف الدراسي كدراسة: (ليانا جابر، ومها قرعان، 2005، 19)، واستخدام نموذج مكارثي في تخطيط الدروس وتنظيم مراحل الدرس والأنشطة والأهداف كدراسة: (عبد السلام عمر، 2012، 24)، (هناء محمد، 2014، 440)، (علياء علي، 2014، 147).

تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها:

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي في مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة

الثانوية، ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما التصور المقترح لوحدتين من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي وفقا لنموذج مكارثي؟
2. ما فاعلية استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
3. ما فاعلية استخدام نموذج مكارثي لتنمية مهارات التفكير التقويمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- إعداد تصور مقترح لوحدتين من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي وفقا لنموذج مكارثي.
2- الكشف عن فاعلية استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
3- الكشف عن فاعلية استخدام نموذج مكارثي لتنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

فروض الدراسة:

1) يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح التطبيق البعدي.
2) يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التقويمي لصالح التطبيق البعدي.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

- مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، بمدرسة (علي العديسي الثانوية) وتتبع إدارة الطود التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر، محل إقامة الباحث؛ وذلك لتسهيل إجراءات الدراسة.
- إعداد تصور مقترح لوحدتين من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي وفقا لنموذج مكارثي.
- الوحدتين الأولى والثانية من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي للعام الدراسي 2017/ 2018م.
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/ 2018م.
- اختيار (50) مفهوما تاريخيا لتنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ووضع تعريف لكل منها.
- اختيار (9) مهارات فرعية من مهارات التفكير التقويمي لتنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تفيد كلا من:

مخططي المناهج ومطوريها: حيث تقدم الدراسة الحالية تخطيطا لوحدتين من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي باستخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي، والتي قد تلفت انتباههم إلى مدى أهمية نموذج مكارثي في تدريس التاريخ، وتخطيط وحدات مناهج التاريخ عامة باستخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة؛ لمواجهة تحديات العولمة وثورة المعرفة.

المعلمين: حيث تقدم الدراسة الحالية دليل لتدريس وحدتين من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي، والذي قد يساعد على تطوير أدائهم التدريسي، وتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلابهم، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي لبعض المفاهيم التاريخية واختبار لبعض مهارات التفكير التقويمي واللذان قد يُستفاد منهما في إعداد اختبارات مماثلة.

الباحثين: حيث تقدم الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات والمقترحات للبحوث التي تتناول نموذج مكارثي والمفاهيم التاريخية والتفكير التقويمي، والتي قد تفتح مجالا لبحوث أخرى في هذا المجال.

الطلاب: حيث تقدم الدراسة الحالية كتيب أنشطة للطالب مما قد ينمي لديه بعض المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي، وقد تساهم في القضاء على بعض صعوبات تعلم المفاهيم والتي تعد أساس التعلم مما قد يحسن تعلم الطلاب.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة النظرية: عند وصف وتحليل الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بنموذج مكارثي والمفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي.

المنهج التجريبي التربوي: عند تدريس وحدتين من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي باستخدام نموذج مكارثي كمتغير مستقل وقياس أثره على المتغيرات التابعة المتمثلة في المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

التصميم التجريبي: المجموعة التجريبية الواحدة.

أدوات الدراسة:

أدوات معالجة تجريبية:

- ✓ مرجع لتدريس الوحدة الأولى والثانية من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي وفقا لنموذج مكارثي (إعداد الباحث).
- ✓ كتيب نشاط الطالب لدراسة الوحدتين (إعداد الباحث).

أدوات قياس:

- ✓ اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية (إعداد الباحث).
- ✓ اختبار مهارات التفكير التقويمي (إعداد الباحث).

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبع الباحث ما يلي:

أولا: الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بنموذج مكارثي والمفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي.

ثانيا: إعداد الإطار النظري للدراسة.

ثالثا: إعداد أدوات القياس (من إعداد الباحث) وعرضها على مجموعة من المحكمين وهي:

- **اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية:**

لتفسير مدى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم التاريخية في الوحدتين الأولى والثانية، وذلك عند مهام تقويم المفاهيم العشرة تبعا لنموذج ويسكونسن (Wisconsin). وتم ذلك بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/ 2018م، واشتمل الاختبار على (40) مفردة.

- **اختبار مهارات التفكير التقويمي**:

لتفسير مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات التفكير التقويمي في الوحدتين الأولى والثانية. وتم ذلك بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/ 2018م، واشتمل الاختبار على (9) مهارات فرعية من أصل (3) مهارات رئيسة.

رابعا: إعادة صياغة وحدتين من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي وفقا لنموذج مكارثي وإعداد أدوات التجريب:

- **مرجع لتدريس الوحدتين.**

تم إعداد مرجع لتدريس الوحدتين الأولى والثانية من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي؛ ليكون دليلا لكيفية استخدام نموذج مكارثي، وهو عبارة عن تصميم تعليمي يوضح دور كلا من المعلم والمتعلم في كل مرحلة من مراحل النموذج الأربع.

- **كتيب نشاط الطالب لدراسة الوحدتين.**

تم إعداد كتيب نشاط الطالب لدراسة الوحدتين وفقا لنموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لطلاب الصف الأول الثانوي.

خامسا: اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي.

تم اختيار مجموعة الدراسة بطريقة قصدية بما يتناسب مع الجدول المدرسي للمدرسة الأساسية التي يعمل بها الباحث، وهم طلاب فصل (3/1)، وذلك بعد تقديم الباحث طلبا لتوجيه عام مادة التاريخ لندبه لمدرسة علي العديسي الثانوية لإجراء الدراسة الميدانية.

سادسا: تطبيق أدوات القياس قبليا على المجموعة التجريبية.

قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية واختبار مهارات التفكير التقويمي قبليا على مجموعة الدراسة بتاريخ 2017/9/24م.

سابعا: تدريس الوحدتين اللتين تم إعادة صياغتهما من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي لمجموعة الدراسة باستخدام نموذج مكارثي.

حيث قام الباحث بتعريف الطلاب بنموذج مكارثي وتدريس الوحدتين الأولى والثانية من مقرر التاريخ للصف الأول الثانوي باستخدام النموذج لمدة سبع أسابيع بدء من 2017/9/26م وحتى 2017/11/12م.

ثامنا: تطبيق أدوات القياس بعديا على المجموعة التجريبية.

قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية واختبار مهارات التفكير التقويمي بعديا على مجموعة الدراسة بتاريخ 2017/11/14م، وذلك بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين الأولى والثانية من مقرر التاريخ باستخدام النموذج.

تاسعا: رصد نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة:

اختبار صحة الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح التطبيق البعدي.

تم التحقق من صحة الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية باستخدام اختبار "ت" الخاص بحالة حساب الفرق بين متوسطين مرتبطين أو لعينة واحدة. والجدول التالي يبين نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق.

جدول (2) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية.

التطبيق	المجموعة	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	د.ح	الدلالة
القبلي	32	21.09	4.64	14.79	1.69	31	دالة
البعدي		31.8	3.93				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ لذلك يكون القرار الإحصائي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح التطبيق البعدي.

اختبار صحة الفرض الثاني:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التقويمي لصالح التطبيق البعدي.

تم التحقق من صحة الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التقويمي باستخدام اختبار "ت" الخاص بحالة حساب الفرق بين متوسطين مرتبطين أو لعينة واحدة. والجدول التالي يبين نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق.

جدول (3) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التقويمي.

التطبيق	المجموعة	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	د.ح	الدلالة
القبلي	32	48.34	5.22	10.54	1.69	31	دالة
البعدي		62.72	7.35				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ لذلك يكون القرار الإحصائي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التقويمي لصالح التطبيق البعدي.

عاشرا: تفسير نتائج المعالجة الإحصائية:

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية إلى أن تدريس مادة التاريخ باستخدام نموذج مكارثي أدى إلى زيادة مستوى تحصيل طلاب مجموعة الدراسة للمفاهيم التاريخية وارتفاع مستوى مهارات التفكير التقويمي لديهم، ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- أتاح نموذج مكارثي الفرصة للمتعلمين بأن يصبحوا مشاركين وفاعلين داخل غرفة الصف، كما أن المناقشات والأسئلة التي تخللت المواقف التدريسية زادت من نشاطهم وفاعليتهم، حيث تتسم هذه المواقف بالجدية والحيوية والتفاعل المتبادل بينهم وبعضهم البعض من ناحية ومع المعلم من ناحية أخرى؛ مما جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية.
- يشجع نموذج مكارثي المتعلمين على التعلم بطرق مختلفة وفقا لتفضيلاتهم وأساليبهم في التعلم، ويضعهم في مواقف وخبرات تتطلب منهم ممارسة العديد من العمليات العقلية.
- يوفر نموذج مكارثي بيئة تعليمية يسودها حرية إبداء الرأي والتعبير والتفاعل المستمر، مما يساعد على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي.
- تأثر طلاب مجموعة الدراسة بتنوع الأسئلة المعرفية التي كانت تتخلل عملية التدريس وما يعقب انتهاء الدرس من تقويم فكان لذلك أثر فعال في تفوقهم.
- ساعد تنوع طرائق التدريس المستخدمة في تصميم الدروس على شد انتباه الطلاب وبالتالي تعلمهم بصورة أفضل.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام باستخدام نموذج مكارثي – باعتباره من نماذج التدريس الحديثة في التدريس – لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تدريب معلمي مادة التاريخ على استخدام نموذج مكارثي لتدريس التاريخ بما يسهم في تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلابهم.

- ضرورة اهتمام واضعي ومطوري مناهج التاريخ بتضمين مهارات التفكير التقويمي بمقرر التاريخ بالمرحلة الثانوية.
- ضرورة اهتمام معلمي مادة التاريخ بتدريب طلاب المرحلة الثانوية باستمرار على مهارات التفكير التقويمي، وذلك من خلال تكليفهم بالواجبات البيتية والأنشطة والمهام المتنوعة.
- ضرورة اهتمام معلمي مادة التاريخ – عند وضع الاختبارات – بتضمين بعض الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير التقويمي.
- العمل على إعداد اختبارات مقننة في التفكير التقويمي يمكن استخدامها والاعتماد عليها في مختلف المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الثانوية.

المراجع العربية:

1- المعتز بالله زين الدين محمد (2010): فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، العدد (159)، يونيو، ص ص 14-65.

2- أشرف راشد علي محمود (2012): استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات وأثره في التفكير التقويمي والوعي ما وراء المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، مصر، المجلد (28)، العدد (1)، يناير، ص ص 190-246.

3- إبراهيم المقحم (2004): برنامج مقترح لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية قسم التربية، **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، العدد (93)، ص ص187-190.

4- إيمان أسعد محمد التيان (2014): أثر استخدام استراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

5- آمال عياش، أمل زهران (2013): أثر استخدام نموذج الفورمات (4MAT) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، المجلد (1)، العدد (4)، أكتوبر، ص ص 159-182.

6- بشائر مولود توفيق (2012): أثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الثاني معهد المعلمات المركزي في مادة التاريخ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، العراق، العدد (32)، ص ص 212-256.

7- ثائر غازي حسين (2009): **الشامل في مهارات التفكير**، الأردن، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

8- جمال حسن السيد إبراهيم (2014): استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، العدد (57)، فبراير، ص ص 147-192.

9- جيهان كمال محمد السيد، وفوزية محمد ناصر الدوسري (2009): **استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، نماذج وتطبيقات**، السعودية، الرياض، مكتبة الرشد.

10- حسن شحاتة (1998): **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

11- حمادة رمضان عبد الجواد (2014): أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي، **مجلة**

جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر العدد (3)، الجزء (1)، ص ص 99-137.

12- خليل يوسف الخليلي، وعبد اللطيف حسين حيدر، ومحمد جمال الدين يونس (1996): **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، دبي، دار القلم.

13- خيري إبراهيم (1996): **المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

14- زيزي حسن عمر (2014): استخدام بعض مبادئ نظرية تريز "TRIZ" (الحل الابتكاري للمشكلات) في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التقويمي واتخاذ القرار، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد(55)، الجزء (2)، نوفمبر، ص ص 195-225.

15- زينب عزيز أحمد، وبان محمود محمد (2015): أثر أنموذجي الفورمات 4Mat وكيس Case في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العدد (22)، أغسطس. ص ص 87-111.

16- سعاد سيد محمد إبراهيم (2006): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات معلمي التاريخ على استخدام الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير في المرحلة الثانوية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، العدد (7)، مايو، ص ص 15-45.

17- سلوى أبو بكر باوزير، نادية عبد العزيز قربان (2011): **تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية لطفل الروضة**، الأردن، عمان، دار المسيرة.

18- سناء محمد سليمان (2011): **التفكير: أساسياته وأنواعه.. تعليمه وتنمية مهاراته**، القاهرة، عالم الكتب.

19- صفاء محمد علي محمد (2008): **رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية**، القاهرة، عالم الكتب.

20- عادل إبراهيم عبد الله الشاذلي (2015): أثر تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية باستخدام القصة التاريخية في تنمية بعض المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، العدد (1)، يناير، ص ص 77-180.

21- عاطف محمد سعيد، ومحمد جاسم عبد الله (2008): **الدراسات الاجتماعية، طرق التدريس والاستراتيجيات**، القاهرة، دار الفكر العربي.

22- عبد السلام عمر الناجي (2012): برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مكارثي لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، دراسة تطبيقية في مدينة الرياض، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

23- علي أحمد الجمل، وعادل إبراهيم الشاذلي (2007): تصور مقترح لمحتوى منهج التاريخ وتدريسه بالمرحلة الثانوية في ضوء نظريات التعلم وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، العدد (11)، أبريل، ص ص 39-62.

24- علياء علي عيسى على السيد (2014): فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج مكارثي لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وأثرها في أداء تلاميذهم لاختبار TIMSS، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد (45)، الجزء (4)، يناير، ص ص 103-152.

25- فارس الأشقر (2010): **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**، الأردن، عمان، دار زهران.

26- فاطمة إبراهيم حميدة (1996): **المواد الاجتماعية، أهدافها، محتوياتها، استراتيجيات تدريسها**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

27- فايزة أحمد الحسيني مجاهد (2014): تطوير منهج التاريخ في ضوء نموذج الفورمات لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والوعي بحقوق الإنسان وقيم الولاء الوطني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد (45)، يناير، ص ص 108-164.

28- فايزة أحمد الحسيني مجاهد (2015): فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريزTRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد (59)، مارس، ص ص 17-70.

29- فخري رشيد خضر (2006): **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، الأردن، عمان، دار المسيرة.

30- فرحان عبيد عبيس، وستار علك الطفيلي، وهديل راهي على الركابي (2015): أثر أنموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العراق، العدد (19)، ص ص 391-419.

31- كوثر حسين كوجك (2001): **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية، الاقتصاد المنزلي**، القاهرة، عالم الكتب.

32- ليانا جابر، ومها قرعان (2005): مراعاة أنماط التعلم في التدريس، **مجلة رؤى تربوية**، فلسطين، العدد (16)، مايو، ص ص 15-19.

33- محمد السيد على (2011): **موسوعة المصطلحات التربوية**، الأردن، عمان، دار المسيرة.

34- محمد أمين عطوة (2008): **تدريس الدراسات الاجتماعية، النظرية والتطبيق، رؤية معاصرة**، القاهرة، السحاب.

35- محمد علي حسين (2015): أثر أنموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العراق، العدد (23)، أكتوبر، ص ص 57-74.

36- محمود حمزة عبد الكاظم، وفلاح حسن كاظم (2014): أثر أنموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، **مجلة الباحث**، جامعة كربلاء، العراق، المجلد (12)، العدد (5)، ص ص 228-261.

37- محمود محمد مصطفى محمود (2013): فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسوان.

38- مريم سعد محمد سعد (2011): مدى فاعلية استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بليبيا، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (12)، ص ص 1171-1196.

39- ندى حسن إلياس فلمبان (2010): فعالية نظام 4mat (فورمات) في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني الثانوي بمكة في مادة اللغة الإنجليزية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.

40- هناء محمد صالح (2014): أثر أنموذج مكارثي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول معهد إعداد المعلمات في مادة مبادئ التربية، **مجلة الأستاذ**، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العراق، المجلد(2)، العدد (209)، ص ص 421-448.

41- وزارة التربية والتعليم (2007): **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير**، السعودية، مركز التطوير التربوي.

42- وليد رفيق العياصرة (2015): **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، الأردن، عمان، دار أسامة.

المراجع الأجنبية:

1- Ergin, S. & Atasoy, Ş. (2013): Comparative Analysis of the Effectiveness of 4MAT Teaching Method in Removing Pupils' Physics Misconceptions of Electricity, **Journal of Baltic Science Education**, Vol. (12), No. (6), Dec. Available at: http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2c98657b-136a-45a0-9375-37318f296b18%40sessionmgr4002&vid=0&hid=4206

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430500337323?needAccess=true

2- Huitt, W.G. (2000): "Using the 4MAT System to Design Web-based Instruction". Paper delivered at the 8th Annual, Conference: **Applied Psychology in Education**, Mental Health, and Business, April, 15-42.

3- John, Harb N. & Durrant, Olani S. & Ronald, Terry E. (1991): Use of the 4MAT System in Engineering Education, Frontiers in Education Conference, Twenty-First Annual Conference, **Engineering Education in a New World Order**, Available at: http://ieeexplore.ieee.org.ezproxy.zu.edu.eg:81/search/searchresult.jsp?queryText=.QT.4MAT%20system.QT.&newsearch=true

4- McCarthy, B. (1991): **Learning Styles and Schools: Making It Happen**, ED340744. Available at: http://eric.ed.gov/?q=the+4MAT+System&id=ED340744

5- McCarthy, B. (1996): **About Learning**, About Learning Inc, Wauconda, Illinois.

6- McCarthy, B. (2000): **About Teaching 4mat in the Classroom**, About Learning Inc, Wauconda, Illinois.

7- McCarthy, B; Germain, C & Lippitt, L (2006): **The 4mat Research Guide**, About Learning Inc, Wauconda, Illinois. Available at: http://www.4mat.eu/media/17158/research%20guide%204mat.pdf

8- Uyangör, S. M. (2012): The effectiveness of the 4MAT teaching model upon Student achievement and attitude levels, **International Journal of Research Studies in Education**, Vol. (1), No. (2), June, pp 43-53. Available at: http://www.consortiacademia.org/index.php/ijrse/article/view/63

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

مستخلص

عنوان الدراسة: استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية نموذج مكارثي في تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت مجموعة الدراسة من (32) طالبا من طلاب مدرسة علي العديسي الثانوية بمحافظة الأقصر، وقد تم اختيار المدرسة قصديا لتحقيق أهداف الدراسة، واتبع الباحث المنهج التجريبي التربوي، حيث أعد الباحث اختبارا تحصيليا للمفاهيم التاريخية واختبارا لمهارات التفكير التقويمي طبق بعد التحقق من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التاريخية واختبار مهارات التفكير التقويمي لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بدعوة معلمي التاريخ لاستخدام نموذج مكارثي في تدريس التاريخ.

Abstract

Title of study: Using McCarthy model in developing the Historical Concepts and Evaluative Thinking skills for the secondary stage students

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of using McCarthy's model in developing the historical Concepts and evaluative thinking skills for the secondary stage students. The subjects of the study consisted of (32) students of the first-grade students from Ali Alodasy secondary school in Luxor of the academic year 2017/2018. The researcher prepared a historical concepts and evaluative thinking skills tests, which applied after verifying their sincerity and stability. The researcher followed the experimental educational method. The results revealed statistically significant differences in the students' achievements of historical concepts and evaluative thinking skills due to using McCarthy's model in the teaching. In the light of the results, the study recommended the invitation of history teachers to use McCarthy's model in their teaching.