كلية التربية بالوادي الجديد
قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعـــداد
د/ طاهر محمود محمد محمد الحنان
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد (التاريخ)
كلية التربية – جامعة الوادى الجديد
Th3346@yahoo.com

تاريخ استلام البحث ٢٠١٨/١٢/١٩
تاريخ قبول البحث ٢٠١٨/١٢/٢٧

برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعـــداد

د/ طاهر محمود محمد محمد الحنان (*)

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف علي فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة تمام رمضان الثانوية بموشا التابعة لإدارة أسيوط التعليمية، وللإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث كلا من: المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتم تطبيق أدوات البحث وهما: اختبار مهارات التفكير التوليدي، واختبار مهارات التفكير التقويمي على (٤٢ طالبًا) من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة تمام رمضان الثانوية بموشا، وأبرزت النتائج عند حساب قيمة (ت)على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي، ولاختبار مهارات التفكير التقويمي لصالح التطبيق البعدي وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على فاعلية تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٨١) و(٠.٩٥) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٤.٠٩)، (٩.١٦)، وهذا يعد مؤشرا لفاعلية البرنامج المقترح على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية التعليم الراسخ – مهارات التفكير التوليدي – مهارات التفكير التقويمي

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد (التاريخ) بكلية التربية – جامعة الوادي الجديد

A Suggested Program Based on Anchored Instruction Strategy in History Teaching to Improve First Year Secondary School Students' Generative and Evaluative Thinking Skills

By

Dr. Taher Mahmoud Mohamed Mohamed Elhanan (*)

Abstract

The present study aimed at investigating the effectiveness of using a suggested program based on anchored instruction strategy in history teaching to improve first year secondary school students' generative and evaluative thinking skills. In order to answer the questions of the study, the researcher used both the descriptive and experimental design. The researcher applied a Generative Skills Test and an Evaluative Thinking Skills Test. The participants were (42 students) at Tammam Ramadan Secondary School at Moshaa in Assiut. The results of the study showed that there was a statistically significant mean scores (at 0.01) of the pre-post generative and evaluative skills test favouring the second experimental group. That assured the effectiveness of using the suggested program based on anchored instruction strategy in improving first year secondary school students' generative and evaluative thinking skills. Based on the extent of the effectiveness. it was evident that the students' post testing The impact size was 0.81 and 0.95 and showed a high impact strength of 4.09 and 9.16. Accordingly, This is an indication of the effectiveness of the proposed anchored instruction strategy in history teaching to improve first year secondary school students' generative and evaluative thinking skills. The research also found that there is a positive correlation between statistical function at level (0.01) between the students' generative and evaluative thinking skills.

Key Words: Anchored Instruction Strategy, Generative Thinking Skills, Evaluative Thinking Skills

(*) **An assistant Prof. of social studies at the New Valley Faculty of Education, New Valley University**

برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعـــداد

د/ طاهر محمود محمد محمد الحنان (*)

مقدمة:

يعد التعليم الراسخ منهج تعليمي قائم على تصميم بيئات التعلم البنائية القائمة على التكنولوجيا، حيث يتمركز في سياق التعلم القائم على المعنى من خلال طرح مشكلات يتم تقديم محتواها ببيئة التعلم بطريقة واقعية وشاملة، وهي تشير أيضا إلى التعلم من خلال المواقف، ومن خلال الانغماس في سياقات موثوق بها. ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى مسميات للتعليم الراسخ منها: التعليم ذو الركيزة، التعليم الثابت، مراسى التعلم(Oliver, 1999,2), (Vye,2008,3) ,(Matter, 2010, p.3) ,(Hochholdinger&Schaper 2013,9) , (Sener, 2013,p.5).

والتعليم الراسخ إستراتيجية للتعليم القائم على توظيف التكنولوجيا؛ بهدف ابتكار سياق حقيقي وممتع للتعلم، ويشجع على البناء النشط للمعرفة من قبل المتعلمين، وإستراتيجية التعليم الراسخ عبارة عن قصص أكثر من كونها محاضرة ومصممة بحيث يتم اكتشاف المعلومات من قبل المتعلم وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه. (Bransford, 2007, p.1) ، (جودة،٢٠١٧، ٥)،(مهدى،٢٠١٨، ٢٢٧)

كما يعرف التعليم الراسخ بأنه شكل من أشكال التعليم القائم على حل المشكلات المركبة في سياقات التعلم المتكاملة، وتتخذ سياقات التعلم المتكاملة شكل رسم روابط واقعية، مما يجعل التعلم ذا مغزى للطلاب، حيث إنه نهج التعلم القائم على استخدام التكنولوجيا الذي يقع تحت نموذج البنائية الاجتماعية، كذلك يتم من خلاله تزويد الطلاب بأدوار واقعية تعمل على تعزيز عملية التعلم (Wikipedia, 2016,1) Bansford, 1990, 1), (Oliver, 1999,2),(Hartanto, & Reye, (2013,5).

فالتعليم الراسخ مفهوم آخر لتحسين التعليم يرتكز بشكل أساسي على تعلم حل مشكلات المجال المحدد اعتماداً على موضعية المعرفة، ويمكن وصف العملية التعليمية بأنها راسخة حين تقدم إلى المتعلمين سياقاً مفيداً يستند إلى مشكلات واقعية ومشوقة تثبته وترسخه، وتعد مجموعةالمعرفة والتكنولوجيا (Technology Group at Vanderbilt) في مدينة فانلدربلت مصدراً خصباً للأفكار في هذا المجال، إذ استطاعت تطوير العديد من المواد التعليمية عالية الجودة بالاعتماد على أشرطة الفيديو، وقامت بدراسة استخدامات وفعالية منتجاتها بدقة غير معهودة (راغن؛ سميث، ٢٠١٢، ٥٠٥).

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد (التاريخ) بكلية التربية – جامعة الوادي الجديد

حيث تم تقديم إستراتيجية التعليم الراسخ في عام ١٩٩٠م من قبل مجموعة المعرفة والتكنولوجيا في جامعة فاندربيلت مع جون برانسفورد، وصممت هذه المجموعة مجموعة واسعة من برامج الوسائط المتعددة مغامرات (جاسبر وودبورى) التي تقوم على استراتيجية التعليم الراسخ. (Bransford, etat, 1990,3) , (Oliver, 1999, 2) ,(Vye,2008,2) ,(Shyu, 2000, 58) , (Mattar, 2010,) 3 (Pappas, 2015,1)

كما يعرف التعليم الراسخ بأنه إستراتيجية للتعلم قائمة على إرساء التعليم داخل مواقف ذات معنى (معروفة للطالب)، بحيث تثير اهتمام الطالب، وتمكنه من تعرف وتمييز المشاكل، واستكشاف المحتوى من عدة منظورات مختلفة (Chapman, 2014, 59).

والتعليم الراسخ أحد إستراتيجيات التعلم البنائي، وهدفه خلق بيئة تعلم تساعد على حل المشكلات المركبة والتغلب على مشكلة المعرفة الخاملة والمواقف الايجابية نحو التعلم، حيث يكتسب المتعلم المعارف والحقائق والمهارات ولكنه لا يتعلم كيف وأين يوظفها ؟ حيث لم يتعلم كيف ينظم المعارف وكيف يطبقها في الحياة الواقعية، وإستراتيجية التعليم الراسخ تتيح للمتعلم الفرصة الحقيقية لتوظيف المعارف وتنظيمها في سياق حقيقي، بحيث يمكن أن يتذكرها في وقت لاحق ويطبقها بمرونة لحل المشكلات في الواقع الحياتي (Vye, 2008, 1).

وتركز إستراتيجية التعليم الراسخ على التعلم الحقيقي في حل المشاكل المركبة التي تميز الحياة الفعلية التي نعيشها، كما تركز هذه الإستراتيجية على العمل التعاوني في مجموعات صغيرة؛ من أجل توليد مشاكل فرعية وايجاد حلول لها بالاستفادة من البيانات التي يتم الحصول عليها خلال هذه العملية وتوفر للمتعلم بيئة تعلم واقعية تسهل من عملية حل المشكلة، كما تنمي مهارات تحديد المشكلة وتعزز من الجهود الجماعية بين الطلاب أثناء العمل الجماعي في انجاز المهمة الواقعية (Lee, 2002,1102).

مما سبق يتضح أن إستراتيجية التعليم الراسخ تهدف إلى تطبيق المعرفة في حل مشكلات الحياة، فرؤية الطالب كيفية تطبيق المعرفة في حل مشكلات العالم الحقيقي يمكن أن تزيد من اهتمامه وجهده في عملية التعلم، مما يسهل من استدعائه للمعلومات عند مواجهة مشكلة أخرى مشابهة في المستقبل، وهى ما تساعد على تحسين إنجازه في التطبيقات المتعددة، وكذلك تنمى لديه القدرة على مهارات التفكير عامة والتفكير التوليدى خاصة.

حيث إن التفكير التوليدى عملية بنائية يتم فيه الربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات القديمة والجديدة، لذا فتوليد الأفكار يتضمن استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة (Van Zee, 2000,115).

لذا أصبح تعليم مهارات التفكير التوليدي في التدريس حاجة ملحة أكبر من أي وقت مضى، نتيجة التحديات والتعقيدات التي تتطلب قيام الطالب بدور نشط في العملية التعليمية (خرارزة، ٢٠١٦، ٥)، حيث إن مهارات التفكير التوليدى تتطلب البرهنة والدليل في كل ما يقدم خلال عملية الوصول إلى

الجديد، مما يدل على قوة الأفكار المولدة، وكذلك يمكن التعبير عن الفكرة من خلال شكل توضيحي يوضح الفكرة ويسهل مناقشتها والبرهنة على صحتها، مما يجعل عملية التعلم أكثر عمقاً وإيجابية (Seeping Matter, 2011, 4) وخاصة أن التفكير التوليدى هوأحد نواتج التعلم المتعمق، وهو عبارة عن قدرة الطلاب على توليد إجابات عندما لا يكون لديهم حل جاهز للمشكلة، وخاصة عندما تكن مشكلة غير مألوفة ولا تندرج تحت الحقائق التي تعلموها سابقاً.(Entwistle, 2000,14) ، وأن مهارات التفكير التوليدي نشاط عقلي يجعل عملية التفكير تتم بنسق مفتوح، يتميز الانتاج فيه بخاصية فريدة هي: تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المتاحة. (الطيطي، ٢٠٠٤، ٥١٢)

كما تعد مهارات التفكير التقويمي من المهارات المهمة التي يجب تنميتها لدى المتعلمين، حيث كونها من المهارات العقلية التي يحتاجها المتعلمون لبناء قدراتهم الذهنية وقدراتهم على مواجهة المواقف التعليمية والحياتية وتحصيل المعرفة، فلابد من إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية بشكل مثير للتفكير من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال وإشغال التفكير (سعادة؛ إبراهيم، ٢٠٠٤، ٥٤٤)، ويعد تعليم التفكير التقويمى وتوجيهه هدفاً أساسياً لا يحتمل التأجيل فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية، والتفكير التقويمي لا غنى عنه في التفكير العلمي وتفكير حل المشكلات واتخاذ القرارات وهو أمر مهم وضروري في مجالات الحياة بصفة عامة (الحارثي، ٢٠٠٩، ٢٨٧).

حيث تعد مهارات التفكير التقويمي من مهارات التفكير المركبة التي ينبغي تضمينها في المناهج الدراسية وفي جميع المواد الدراسية، وتشجيع الطلاب على ممارستها خلال سنوات الدراسة المختلفة، وذلك لمواجهة تحديات المستقبل في العصر الحالي الذي تتعدد فيه الاختيارات والبدائل (محمد، ٢٠١٠، ٣٣)،(عمر، ٢٠١٤، ٢٠٥، ٢٠٦)

وهنا تظهر العلاقة بين مهارات التفكير التقويمي ومهارات التفكير التوليدي فممارسة مهارات التفكير التقويمي تساعد المتعلم على أن يفاضل بين الآراء المطروحة عليه واقتراح الحلول المتعددة لمعالجة المشكلات الحياتية (القحف، شبيب، ٢٠٠٨، ١٦٥)، وأن يقوم بنشاط عقلي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها، وهنا تنشط العملية الذهنية التي يتفاعل معها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات ومواقف ويولد فيها الأفكار ويحللها ويعيد تنظيمها وترميزها، ولذلك تبرز قيمة هذا النوع من التفكير بأنه يساعد فى نقل المعلومات والتأكيدات والخبرات من الشك إلى اليقين باستخدام العديد من الأدلة للوصول إلى الحقيقة . (جروان ١٩٩٩، ٧٦)، (قطامي، ٢٠٠٠، ٨٦)،(Bayer,, B. K. 2001,393) .

وقد أشار (Fisher, 1999,23) ، (محمد، ٢٠١٠، ٣٣)، (محمود، ٢٠١٢، ٢١٦)، (أحمد،٢٠١٣، ١٤٥، ١٤٦)،(عمر، ٢٠١٤، ٢٠٦) (العزاوى،٢٠١٨، ١٣١) أن تعليم الطلاب لمهارات التفكيرالتقويمي، يمكن أن يساعدهم على تقييم المعلومات التي تُعطى لهم أو التي يجمعونها أو يحصلون

عليها أو يكتسبونها، والحكم على قيمة ما يقرأون أو يسمعون أو يشاهدون، وتطوير معايير للحكم على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الآراء، والثقة بالنفس بما يتوصلون إليه من أحكام أو تقييمات، وضرورة تربوية لحماية عقول الطلاب من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع والتي يتعرضون لها في حياتهم اليومية إذا ما تم تدريبهم على ممارسته وذلك باستخدام طرق تدريس مناسبة ومن خلال التخطيط الناجح للدروس، وتوظيف اتباع الخطوات الصحيحة لحل المشكلات التي تتطلب تفضيل رأي على رأي أو الإجابة بنعم أو لا، أو بدرجة من درجات الاحتمال عند الرد على سؤال أو مناقشة موضوع، أو اشتقاق نتيجة من مقدمات أو وقائع معينة وتقويم هذه النتيجة وتقويمها ومناقشتها ومقارنتها بغيرها.

وقد أثبتت الدراسات أن مادة الدراسات الاجتماعية بصفة عامة ومادة التاريخ بصفة خاصة بكل ما تحتويه من مواقف وأحداث يمكن أن تنمى مهارات التفكير التوليدي والتقويمي حيث أثبت دراسة (رجب، ٢٠١٢) تأثيرإستراتيجية اليد المفكرة فى تنمية مهارات التفكير التوليدي فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ودراسة (إبراهيم،٢٠١٤) التى أكدت فاعلية استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة (خرارزة، ٢٠١٦) التى أثبتت فاعلية استخدام طريقة قبعات التفكير الست في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل المعرفى ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ودراسة (الزبيدى، ٢٠١٦) التى أثبتت فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتحصيل فى مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الخامس الإعدادى بجمهورية العراق ، ودراسة (العزاوى، ٢٠١٨) التى أكدت فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتيا فى تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسة لدى الطالبة معلمة التاريخ.

كما أن واقع المناهج وطرق التدريس المستخدمة فى تدريس التاريخ يركز على الحفظ والتذكر والاسترجاع بدرجة تفوق كثيرا الاهتمام بالمهارات العقلية العليا وغياب التفكير والتحدى المعرفى في الفصول الدراسية، ويركز أيضا على المعرفة ذاتها، دون الاهتمام بتشغيل هذه المعرفة عن طريق استغلال الامكانات العقلية لدى المتعلمين والتى تؤدى إلى إنتاج أفكار جديدة من خلال ممارسة عمليات التفسير التاريخي وفحص الأحداث التاريخية ونقدها واستنتاج ما بها من معلومات وإدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية التي هي من مهارات التفكير التوليدى (عبيدات؛ أبوالسميد،٢٠٠٥، ٩٦)، (حبيب، ٢٠٠٧، ٤٥)، (الجهنى،٢٠١٧، ٢١١، ٢١٢) وخاصة أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلاب بالمعلومات بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير وكسر جدار المألوف والخروج عنه، وبالتالي يجب على المعلم إعطاء وقت كاف للتفكير في المهمات والأنشطة المتعلمة ؛لأنه بذلك يرسخ بيئة محفزة للتفكير التوليدى.(الموسوى، ٢٠١٥، ٣٨)

وكذلك فإن دراسة التاريخ تناسب هذه الإستراتيجية حيث إن إستراتيجية التعليم الراسخ تتطلب التعرف على الخبرات السابقة للمتعلم، والتركيز على التنظيم والترتيب لتسهيل المعالجة المثلى للمعلومات ، وكذلك

تقديم المعلومات بصورة وظيفية ترتبط بالحياة الواقعية للطالب، واستخدام مدخل العالم، أو الخبير والذي يجعل الطالب يفكر كالعالم، فضلا عن الاهتمام بتصميم البيئة التعليمية بشكل يساعد على بناء المعرفة من خلال بحث الطالب في وجهات النظر المتعددة حول الموضوع، ويعد ما سبق من المبادئ الرئيسة للنظرية البنائية.(شحاته،٢٠١٥، ٨٦)

حيث اكتشاف الراسخ يُحَث الطلبة على تحديد أسئلتهم المتعلقة بالمشكلة، ووضع أهدافهم ومشاكلهم الخاصة، وبالتالي يبدأ العمل على تهيئة بيئة لحل المشكلة تتمثل في صيغة قرص فيديو يتيح التعرف على المعلومات ذات الصلة بالمشكلة ومن ثمَّ التوصل إلى حل لهذه المشكلة.

تحديد المشكلة

حيث إن الأساليب المتبعة في التدريس لا تهتم بترسيخ المعرفة وتوظيفها، وبما أن الهدف الأساسي من إستراتيجية التعليم الراسخ يكمن في التغلب على معرفة المشكلة الخاملة التى تكمن في صعوبة تعلم الحقائق والأحداث والمشكلات التاريخية، ويتم ذلك من خلال إنشاء وخلق البيئات التي تسمح بالاستكشاف المستمر من قبل الطلاب وتمكينهم من فهم نوع المشكلات والفرص التي تواجههم في مختلف الموضوعات والمعرفة التي سيكتبونها ومساعدة الطلاب في اختيار قيمة استكشاف نفس الموضوعات من وجهات نظر متعددة.

كذلك افتقار المعلم والمتعلمين فى فهم المعلومات الجديدة وصعوبة التمييز بين الجوانب المهمة من المعلومات بسب افتقادهم إلى المعرفة السابقة الكافية ويتم التعامل مع المعلومات على أنها حقائق يتم حفظها لذا تم استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ لتعويض افتقار المتعلمين للخبرة والمعرفة من خلال(سيناريوهات متعددة، وسائط متعددة، فيديو، صوت مع صورة) لتحسين فهم المتعلمين للمشاكل التى يتعين حلها وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة (Vye,1990) ، (Barbara, 1998) ، (Bransford & Brown & Cocking, 2000) ، (Shyu, 2000) ، (Ruokamo, 2001) ، (Lee, 2002) (Rietg .et. al, 2003) ، (Kariuki & Duran, 2004) ، Terri L. ، (Kurz, Ivana,2005)، (Maslovat & Chua & Lee& Franks, 2006) ، (Flodman,T,2007)،(Heo,2007)(Goldberg & Elhadad, 2007) ، (Bottge & Wright, 2010) ، (Matter, 2010) ، Rueda & Kwon & Grant & Laroque, 2009) ، (الحديدي، الجزار؛ عتمان،٢٠١٢)،(الحديدى،٢٠١٢)،(Yuh–Tyng Chen, 2012) ، (Hartanto,2014) (Hartanto & Reye, 2013)، (Chapman, 2014) ، (جرجس،٢٠١٧) ، (جودة،٢٠١٧)، (جودة؛صبرى؛ عمار، ٢٠١٧).

كما أثبتت الدراسات أهمية تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى المتعلمين من خلال عملية التعلم منها دراسة(Chin,C. &David ,E. 2000)،(Entwistle, N, 2000) ، (Cai, J., & Huang, S,2002) (Chin,C & Brown,D.E,2002) ، (Low, J & Hollis, S, 2003) ، (الجندى،

أحمد،٢٠٠٤)، (السعدى،٢٠٠٤)، (ربيع،٢٠٠٥)،(خليل،٢٠٠٦)،(حسام الدين؛ رمضان،٢٠٠٧)،(مرسى،محمد،٢٠٠٧)،(محمدين،٢٠٠٧)،(أحمد،٢٠٠٨)،(السيد،٢٠٠٨)، (عثمان،٢٠٠٨)،(عبد الله ،٢٠٠٨)، (حسين،٢٠٠٩)، Mushoriwa, J. Sibanda, H.Z. (Nkambul, 2009)، (Saxe,et.el,2010)(جرجس،٢٠١١)،(يوسف،٢٠١١)،(عصفور، ٢٠١١)، (خطاب،٢٠١٢)،(صميدة،٢٠١٢)،(منصور،٢٠١٢)، (أحميده،٢٠١٤)، (عبد اللطيف،٢٠١٦)، (على ،٢٠١٦)،(جاد الحق،٢٠١٦)، (خرارزة، ٢٠١٦)، (محمد،٢٠١٨) ،(محرم، ٢٠١٨) والتي أكدت جميعها على ضرورة تنمية مهارات التفكيرالتوليدى لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

كما أن العديد من الدراسات تناولت مهارات التفكير التقويمي وأظهرت أهمية تنميته لدى المتعلمين منها دراسة(محمد، ٢٠١٠)، (محمود، ٢٠١٢) ، (أحمد،٢٠١٣)،(إبراهيم،٢٠١٤)، (عمر،٢٠١٤)، (الشديفات، العنزى،٢٠١٨) ، (العزاوى،٢٠١٨) والتي أكدت جميعها على ضرورة تنمية مهارات التفكيرالتقويمى لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

تطبيق اختبارمهارات التفكير التوليدي على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة شطب الثانوية بالعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، تبين أن هناك ضرورة لتنمية مهارات التفكير التوليدي بعد تدنى مستواهم خلال الاختبار.

كذلك تطبيق اختبار مهارات التفكير التقويمي على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة شطب الثانوية بالعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، تبين أن هناك ضرورة لتنمية مهارات التفكير التقويمي بعد تدنى مستواهم كذلك خلال الاختبار.

مما سبق اتضح أن مشكلة البحث تتحدد في ضعف طلاب الصف الأول الثانوى في مهارات التفكير التوليدي والتقويمي وضرورة أن يتعود المتعلم على مواجهة المشكلات الواقعية في حياته بتعليمه تعليم جيد والاستفادة مما لديه من معلومات سابقة، فالأسلوب المستخدم في التدريس لا يهتم بما لدى المتعلم من خبرات ومعلومات سابقة وكذلك ما لديه من مهارات للتفكير .

أسئلة البحث:

حاول البحث الاجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما صورة برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٢. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٣. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٤. هل توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات التفكير التوليدي ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية:

- بناء برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- معرفة وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير التوليدي ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

مصطلحات البحث:

إستراتيجية التعليم الراسخ:

يعرفها هذا البحث بأنها: شكل من أشكال التعليم القائم على حل المشكلات من خلال عرض المعلم(عروض الفيديو – مواقف حقيقية – المشروعات التعليمية – نماذج المحاكاة) على الطلاب بعد تقسيمهم إلى مجموعات ، بحيث تحتوى على القصص والأحداث التاريخية بواسطة مرساة(محور الحدث) يتم فيها ربط الأحداث التاريخية الماضية بالأحداث الحاضرة، من خلال قيام الطلاب بالبحث عن المعلومات من مصادر التعلم المختلفة لحل المشكلات التى تواجهه، ثم عرض كل مجموعة ما توصلت إليه من معلومات مع اهتمام المعلم بالتغذية الراجعة والتقويم.

مهارات التفكير التوليدي:

يعرفها هذا البحث بأنها: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على الربط بين المعلومات التاريخية الجديدة والمعرفة السابقة من خلال توظيفها لإضافة معلومات جديدة وذلك باستخدام مهارات الاستنتاج التاريخي والنقد التاريخي وإدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية وتفسيرها ويقاس من خلال تطبيق اختبار مهارات التفكير التوليدي .

مهارات التفكير التقويمي:

يعرفها هذا البحث بأنها: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على المفاضلة بين الآراء المطروحة واقتراح الحلول المتعددة لمعالجة المشكلات الحياتية، وذلك باستخدام مهارات وضع المعايير والمحكات وتقييم الأدلة التاريخية ، وكشف الأخطاء والمغالطات التاريخية ويقاس من خلال تطبيق اختبار مهارات التفكير التقويمى.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من:

أ-**الأهمية النظرية:** يقدم البحث الحالي دراسة نظرية حول إستراتيجية التعليم الراسخ وأهميتها وخطواتها في تدريس التاريخ وأنماط التعليم الراسخ المختلفة، وكذلك تناول البحث دراسة نظرية عن مهارات التفكير التوليدي والتقويمي وطرق تنميتها عبر موضوعات التاريخ بمراحل التعليم المختلفة يمكن أن يستفيد منها المعلمين في تدريس مراحل تعليمية أخرى.

ب-**الأهمية التطبيقية:** قد يفيد البحث الحالي من الناحية التطبيقية كل من:

- **الطلاب:** سوف يقدم برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ يمكن أن يفيد الطلاب بالصفوف التعليمية المختلفة، سواء بالمرحلة الجامعية أو المرحلة الثانوية أو مرحلة التعليم الأساسي من خلال تعويد الطلاب على تطبيقه خطواته.
- **المعلمين:** سوف يقدم وحدة من البرنامج القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ يمكن أن يساعد في زيادة وعى معلمي التاريخ بمراحل التعليم المختلفة، سواء أكان في أثناء الخدمة أم في مرحلة إعداد المعلم بالمؤسسات المختلفة بإستراتيجية التعليم الراسخ وكيفية إعداد الدروس بها.
- **الموجهين:** التعرف على خطوات إستراتيجية التعليم الراسخ ، وكيفية إعداد دورس التاريخ بها يسترشد بها معلميهم في المدارس المختلفة.
- **الباحثين:** تقديم مجموعة المواد والأدوات البحثية الخاصة باختبارات مهارات التفكير التوليدي والتقويمي، والتي يمكن أن يفيدهم في تنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي وعددهم (٤٢) طالباً بمدرسة تمام رمضان الثانوية بموشا التابعة لإدارة أسيوط التعليمية بمحافظة أسيوط .

- بعض مهارات التفكير التوليدي والتقويمي والتي ترتبط بموضوعات التاريخ المقررة على مجموعة البحث
- التطبيق فى الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.

أدوات ومواد البحث:

قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

- قائمة بمهارات التفكير التوليدي المناسبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- قائمة بمهارات التفكير التقويمي المناسبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أدوات تدريسية :

- برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- أوراق عمل التلاميذ عن البرنامج المقترح القائم إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- دليل المعلم القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أدوات تقييمية :

- اختبار مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي.
- اختبار مهارات التفكير التقويمي لطلاب الصف الأول الثانوي.

منهجا البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الوصفي والتجريبي، وقد استخدم المنهج الوصفي؛ لتحديد خطوات إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريس التاريخ ومهارات التفكير التوليدي والتقويمي، وكذلك عند إعداد البرنامج المقترح القائم على استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريس التاريخ ، وإعداد أدوات البحث في تطبيق التجربة الميدانية للبحث :اختبار أدائي لقياس مهارات التفكير التوليدي والتقويمي، أما المنهج التجريبي فقد اسْتُخِدم للوقوف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول : إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريس التاريخ:

تعرف إستراتيجية التعليم الراسخ بأنها إستراتيجية للتعلم واكتشاف البيئة التعليمية، حيث تصميم جميع الأنشطة العلمية حول المواقف الحقيقة بما يؤهل المتعلمين لحل المشكلات التي تواجههم (Ruzic & O'connell, 2007, 2)، كما تعرف(الحديدى،٢٠١٢، ٩٣٣) التعليم الراسخ بمراسي التعلم على أنها "إستراتيجية تعلم تعتمد على توظيف الوسائط التعليمية التفاعلية في بيئات التعلم الإلكتروني عبر الويب كمراسي تمكين طلاب الدراسات العليا من اكتساب كفايات استخدام نظم إدارة المقررات الإلكترونية"

بينما تعرف (Foster, 2007,3) بأنها إستراتيجية لتصميم التعلم كمواقف لحل المشكلات وهو يتحدى المتعلم ويدفعه إلى الوصول للمعلومات والمعارف التي تؤهله لحل المشكلات التعليمية التي تواجهه، ويعرفها (Bransford, 2007, 1) نموذج للتعلم القائم على توظيف المستحدثات التكنولوجية بهدف ابتكار وخلق سياق تعليمي حقيقي وممتع يشجع على التعلم النشط من قبل المتعلمين.

وكما تعرف إستراتيجية التعليم الراسخ بنموذج يركز على تطبيق وتطوير المستحدثات التكنولوجية التفاعلية بهدف تزويد المتعلمين بسياق حقيقي للتعلم وتشجعهم على البناء النشط للمعارف وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم (Glossary of learning concepts and theory, 2007,1)، في حين يعرفها (Heo, 2007, 7) بأنها بيئة تعلم غنية تساعد الطلاب على توليد الأفكار والاهتمام بالمعارف، وتمكنهم من تحديد تعريف للمشاكل بشكل صحيح، وتمكنهم من استكشاف المحتوى التعليمي من خلال وجهات نظر مختلفة.

في حين يشير (Roe, 2014.1) إلى أن إستراتيجية التعليم الراسخ أسلوب يعتمد على استخدام مشكلة مركبة داخل سياق واسع كمرسى، بحيث يتاح للطلاب أن يفحصوها لمدة طويلة من الوقت، ومن منظورات مختلفة؛ لإيجاد حلول مقبولة، وهذه المرساة يمكن أن تكون في صورة معلومات نصية، أو فيديو يزود الطلاب بمعلومات عامة حول المشكلة، ويكون خبرة تعلم مشتركة.

ولذلك فإن استراتيجية التعليم الراسخ تساعد في التغلب على مشكلة المعرفة الكامنة (وهي عدم قدرة الطلاب على توظيف المعرفة الموجودة لديهم في تقديم الاستجابات المناسبة في العديد من المواقف أو المشاكل المختلفة) وذلك من خلال إتاحة العديد من الأنشطة التي تساعد في استغراق وتشويق الطلاب، وتوليد دافعية لديهم لعملية التعلم. (Wojtowicz, 2011,5) ,(Sener,2013,3)

كما يتيح التعليم الراسخ للطالب أن يرى كيف يمكن تطبيق الحقائق والمهارات في حل مشكلة حقيقية بدلا من مجرد تعلم المعارف والمهارات لذاتها. (Hartanto & Reye, 2013,4)

ويشير (Pappas, 2015,1)،(مهدى،٢٠١٨، ٢٢٧ ،٢٢٨) إلى أن التعليم الراسخ يرتبط ارتباطاً مباشراً بفكرة المعرفة السابقة الخاملة، فالهدف الأساسي من التعليم الراسخ يمكن من التغلب على معرفة المشكلة الخاملة لتعويض افتقار المتعلمين للخبرة والمعرفة ، حيث يرسى المتعلمون لاسترداد هذه المعرفة؛ من أجل حل المشكلات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، ويتم ذلك من خلال إنشاء وخلق البيئات التى تسمح بالاستكشاف المستمر من قبل الطلاب وتمكينهم من فهم نوع المشكلات والفرص التي تواجههم في مختلف الموضوعات والمعرفة التي سيكتبونها، ومساعدة الطلاب في اختيار قيمة استكشاف نفس الموضوعات من وجهات نظر متعددة، ويتم ذلك من خلال ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحديثة.

حيث يعتبر التعلم الراسخ مدخلا للتعلم ولاكتشاف بيئة التعلم، حيث تتمركز الأنشطة التعليمية حول المتعلم ويتم تصميمها حول مواقف حقيقية ؛ مما يساعد المتعلم على التحقق من المشكلة والتوصل إلى حل لها. (Ruzic& O'connell, 2007,3)

ويبرز (Heo, 2007,19) بيئة إستراتيجية التعليم الراسخ بأنها ثرية تشاركية تثير اهتمام الطلاب، وذلك بإتاحتها استكشاف المحتوى من عدة منظورات داخل سياق واسع النطاق يتضمن أنشطة لحل مشكلة ذات معنى، وذلك بهدف التغلب على مشكلة المعرفة الخامدة (المعرفة غير القابلة للانتقال إلى سياقات مشابهة).

فإستراتيجية التعليم الراسخ تعتمد بصورة أساسية على وضع التعلم داخل سياق، حيث ترسي المعارف والمهارات في مشكلات العالم الحقيقي التي تهم الطالب، والذي تتاح له الفرصة للقيام بأدوار واقعية لحل مشكلة؛ مما يعزز من عمليات التعلم الواقعي . (Wojtowiz, 2011, 3)

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية إستراتيجية التعليم الراسخ ومنها دراسة (Vye,1990) التى أبرزت تأثير استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس الدراسات الاجتماعية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة من خلال استخدام مقاطع الفيديو والمواد النصية (أفلام "Young Sherlock Holmes" و "Oliver" والقصص التي كتبها Charles Dickens و Conan Doyle) لإنشاء سياقات للتعلم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ودراسة (Young,et.el.1992) التى أكدت على فاعلية إستراتيجة التعليم الراسخ فى تدريب اثنين وأربعين باحثاً باستخدام مقاييس الأداء فى مهمات التمويل المتعددة من خلال التدريب المؤسس على المحاكاة ونقل مهارات اكتشاف الأخطاء عند تشخيص الأخطاء فى وحدات الإنتاج الآلية المعقدة من خلال استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ فى محتوى الكمبيوتر القائم على بيئة المحاكاة.

في حين أكدت دراسة (Barbara, 1998) أن التعليم الراسخ أحد استراتيجيات التعلم البنائي التي تساعد على تحسين بيئات التعلم عبر الويب، حيث تتيح الفرصة للمتعلم لاكتساب المعارف والمهارات الجديدة ضمن سياق حقيقي يمكنه من تطبيق تلك المعارف والمهارات في الحياة الحقيقة.

وأشار (Bransford & Brown & Cocking, 2000) ضرورة ارتباط الأنشطة الخاصة بالتعليم الراسخ بالخلفية المعرفية للطلاب، وتصميمها بشكل متماسك ومرتبط بموضوع شيق بالنسبة للطلاب، وداخل سياق محفز، ومنظم لتفاعلات اجتماعية، ومن خلال عمل الطلاب معا في فرق لعدة ساعات، أو أيام لمحاولة حل مشكلة عملية تواجه الطلاب، وتستلزم استخدام مستويات متعددة من المعرفة والمهارات لحل هذه المشكلة، كما يستخدم التعليم الراسخ صورا معينة، أو أصوات مفتاحية، أو كلمات أثناء التعلم لمساعدة الطلاب على تذكر المعلومات والمعارف والمهارات.

وأظهرت دراسة (Shyu, 2000) الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارات الطلاب في حل المشكلات، وكذلك في تحسين استجاباتهم المعرفية، والانفعالية.

أما دراسة (Ruokamo, 2001) فقد أكدت فاعلية توظيف استراتيجية التعليم الراسخ في بيئة تعلم قائمة على معالجة حل المشكلات والكلمات والمهارات الرياضية في مدرسة كوكاجارفى في مدينة تامبيرى بفنلندا على ٦٦ طالبا في سن الخامسة عشرة.

ودراسة (Lee, 2002) التى أبرزت فاعلية تصميم وتطوير برنامج تعليم راسخ مبني على الوسائط المتعددة والتعرف على خصائص الطالب والمجموعة خلال عملية حل المشكلة في إطار التعليم الراسخ المبني على برنامج وسائط متعددة يتم في بيئة تعلم واقعية من خلال منهج متداخل بين التخصصات حيث يتضمن بين أجزائه الحساب والجغرافيا والدراسات الاجتماعية والوعي البيئي في العلوم ، وقد تم تقسيم ٦٨ طالبا بالصف السادس الابتدائي بكوريا إلى مجموعات صغيرة باتباع اجراءات العينة العشوائية الطبقية ، حيث عمل هؤلاء الطلاب معا بشكل تعاوني في مجموعات من أجل انجاز مهمة واقعية في ظل تعليم راسخ معتمد على الوسائط المتعددة .وقد أشارت النتائج إلى أن تشكيل المجموعات بالإضافة إلى خصائص الطلاب كان لهما آثار متفاوتة بشكل كبير على عملية حل المشكلة، وقد تم مناقشة أثر هذه النتائج على التعليم الراسخ.

وأكدت دراسة (Rietg .et. al, 2003) فاعلية إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية تحصيل الطلاب وانجازهم ونقل أثر التعلم،كما بينت دراسة (Kariuki & Duran, 2004) فاعلية توظيف إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في قاعات الدروس، وفي تنظيم المنهج الدراسي.

أما دراسة(Terri, Kurz, Ivana,2005) التى أبرزت فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ فى تقييم النمو الرياضي والمعادلات الرياضية فى بيئات الحياة الحقيقية من خلال تطبيق مشروع جاسبر، وكذلك فحص التصورات التى لدى المعلمين بعد استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ بعد أن أتيحت لهم الفرصة للتحقيق وتقييم مأزق جاسبر كمجموعة.

في حين هدفت (Maslovat & Chua & Lee& Franks, 2006) إلى توظيف إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارات الطلاب في عمليات جمع رواية وفق نموذج محدد، حيث فحص أداء الطلاب في الأبجدية ومدى صلة الجمل وارتباطها بالرواية، وقد أظهرت النتائج أن إستراتيجية التعليم الراسخ تنمي مهارات عمليات تجميع الرواية وفق نماذج طبيعية.

وقدم (Goldberg & Elhadad, 2007) تجربة لاستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية المهارات اللغوية، حيث وظف التعليم الراسخ في تحديد الطلاب الذين يجدون صعوبة في اتقان اللغة، وكذلك في تنمية مهارات الطلاب في اختيار أسلوب التمهيد المناسب، وفي تحسين الدقة في استخدام اللغة.

كما سعى (Bottge & Rueda & Kwon & Grant & Laroque, 2009) في دراستهم إلى توظيف إستراتيجية التعليم الراسخ في تعليم الطلاب وقد أشارت نتائج طريقتي التقييم إلى استفادة الطلاب بصورة واسعة من عملية التعلم المدعم بالتعليم الراسخ، وبخاصة الطلاب منخفضي الانجاز، حيث كانوا قادرين على الإنجاز في الاختبار، واستغرقوا نفس مقدار الوقت الذي استغرقه الطلاب الأكثر تقدما في الانجاز.

أما (Matter, 2010) فقد حاول تطوير فكرة نقل التعلم في التعليم الراسخ باستخدام إستراتيجيات التجريد المعرفية، وقدم تصورا لكيفية توظيف إستراتيجية التعليم الراسخ في مجال تكنولوجيا التعليم، في حين أبرزت دراسة (Wright, 2010) تجربة لاستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تعليم طلاب المدارس العليا تاريخ مناطق مختلفة من العالم في فترات تاريخية متعددة، حيث أظهرت نتائج التجربة فعالية استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ وبخاصة مع الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم، من خلال الكتب النصية.

وأبرزت دراسة(الحديدي؛ الجزار؛ عتمان،٢٠١٢) فاعلية تصميم التعلم الالكترونى عبر الويب في ضوء معايير توظيف مراسي التعلم فى الجوانب الأدائية لكفايات إدارة المقررات الالكترونية لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم أعلى من التعلم الالكترونى عبر الويب بدون مراسي التعلم، في حين وضحت (Hochholdinger, Shaper, 2013) فاعلية إستراتيجة التعليم الراسخ وتقيمها للمشكلة الحسابية من خلال فهم القطع الخاصة بمحتوى الحوار والقياس.

كما وضح (Hartanto & Reye, 2013) فاعلية إستراتيجية التعليم الراسخ في نظام التدريس الخصوصى الذكي لمساعدة الطلاب بجامعة كوينزلاند للتكنولوجيا(QUT) فى تعلم لغة البرمجة C# بفاعلية، وجعل عملية التعلم أكثر متعة، وذلك من خلال دمج التعليم الراسخ داخل نظام اشراف ذكي أطلق عليه CSTutor.

وقدم (Chapman, 2014) تجربة لاستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ القائم على الفيديو لمساعدة الطلاب المعلمين في الفهم ذي المعنى للأصول المعرفية للتربية الخاصة، حيث تمت التجربة على ٢٦ طالبا في الفصل الدراسي الربيعي، و٢٦ طالبا في الفصل الخريفي، وقد قيست نتائج التجربة من خلال مقدار مساهمة الطالب في موضوعات المناقشة على لوحة نقاش عبر الويب، وكذلك عدد مرات دخول الطالب المشارك في موقع قراءات إثرائية، حيث أظهرت النتائج أن نشاط طلاب الفصل الخريفي قد زاد بمقدار ٢٥% مقارنة بطلاب الفصل الربيعي، وقد أرجع ذلك إلى استخدام مراسي التعلم في العملية التعليمية.

أما دراسة (Kariuki, & Duran,2014) فقد توصلت إلى فاعلية توظيف إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريب المعلمين قبل الخدمة على كيفية توظيف التكنولوجيا في المنهج، وإعادة هيكلة دورات الحوسبة التعليمية لتعزيز تعلم المعلمين في المستقبل لتطبيقات التكنولوجيا في الفصول الدراسية على مجموعة من ٢٢ معلما من معلمى المدارس المعتمدين في جنوب شرق أوهايو.

ودراسة (جرجس،٢٠١٧) التى أثبتت فاعلية تنمية بعض المهارات الأدائية والتفكير التكنولوجي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي بمدرسة الخياط الإعدادية بنات بأسيوط من خلال دراسة وحدة لغة

البرمجة سكراتش باستخدام نمط التعلم التشاركي القائم على مراسي التعلم الإلكترونية والمتمثلة في عروض فيديو، أنشطة تفاعلية، نماذج محاكاة، موقع إرشادي.

ودراسة (جودة،٢٠١٧) التى أبرزت أثر اختلاف نمطى الفصول الافتراضية (المتزامنة – غير المتزامنة) المدعومة بمراسي التعلم الالكترونية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي

مميزات السياق التعليمي القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ:

عملية توظيف إستراتيجية التعليم الراسخ في السياق التعليمي تثري السياق بمجموعة من المميزات والتي منها (Thad. Crews, Gautam Biswas, Susan Goldnan, 2007 , 15)، (Bielaczc, 2008,3) (مهدى،٢٠١٨، ٢٢٩)

- يكون المتعلم نشطا طوال فترة التعلم، حيث يتمركز مع مجموعة من زملائه بما ينعكس على تفاعله مع الآخرين.
- ينمي مهارات التعلم المستمر والذاتي لدى الطالب، والمساعدة للمتعلم أثناء التعلم.
- يمكن الطالب من تطبيق المعارف المكتسبة في الحياة اليومية.
- يكون التعلم ذا معنى للطالب، من خلال توفير فرص التطبيق الحقيقى للمعرفة في مواقف مشابهة للواقع.
- يتوفر في السياق التعليمي التوجيه والدعم والمساعدة للمتعلم أثناء التعلم.
- يتعلم الطالب من خلال مواقف حقيقية.

مبادئ إستراتيجية التعليم الراسخ:

يشيركل من (Bransford, et.at, 1990,4), (Oliver, 1999, 3), (Shyu, 2000,58) , (Lee, 2002,1104), (Goldman, 2008,3),(Kolodner,2008,2), (Vye,2008,1), (Hochholdinger, Shaper, 2013,9), (Wikipedia, 2016,1)، (جرجس،٢٠١٧، ٢٧٦)، (مهدى،٢٠١٨، ٢٢٩ ،٢٣٠) إلى أن هناك مبادئ لاستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في التدريس هى:

مبدأ التعليم التوليدي : يجب اختيار مرساة مناسبة للتعليم أو قطعة من الوسائط، وغالباً ما تكون فيديو لخلق تجربة مشتركة بين المتعلمين ونقطة بداية لمزيد من التعلم حول الموضوع، فالمرسى عبارة عن سيناريو حل المشكلة أو دراسة الحالة على سبيل المثال، قد تدور قصة واحدة حول لغز يجب حله، أو موقفا مشوقا للطلاب تدور حوله أنشطة التعلم.

مبدأ التعلم بالاكتشاف: مبدأ أساسي لمنهج التعليم الراسخ وهو أن المناهج المستخدمة يجب أن تسمح دائماً للمتعلم لاكتشاف والخوض في المشكلة أو السيناريو، من خلال اتباع نهج بناء، حيث يتم بناء المعرفة من خلال دمج أنشطة التعلم الإلكتروني التي تحول كل متعلم إلى مشارك في نشط فى السيناريو بدلا من المشاهد السلبية.

مبدأ العرض القائم على الفيديو: يسمح هذا الشكل للمتعلم بفهم المشاكل المركبة والمتشابكة بشكل أفضل من النص أو تنسيق الصوت، وهو ما يعزز ما يدرس في الكتب المدرسية وغيرها من الأدب من خلال التمثيل الديناميكي والبصري والمكاني وبطء الفيديو يعطي الحياة للشخصيات وبصور قصة حقيقية ويساعد الطلاب الذين قد يجدوا صعوبة في القراءة، أو فهم النص المكتوب ويسمح لهم لتطوير مهارات التعرف على الأنماط، وقد أتاحت أشرطة الفيديو عند مقارنتها بالعروض اللفظية أو المحاضرات أو الكتب المدرسية للطالب فرصة استكشاف موضوع معين بطريقة أكثر إثارة للاهتمام بدلاً من مجرد قراءة ذلك أو نقل المعلومات من المعلم.

مبدأ (النسق السردي– القصصي): يروى الفيديو لإعطاء حساب الشخصيات الحدث والأحداث اللاحقة، تحدث المشكلة بشكل طبيعي والتي تعطي الطلاب الانطباع أنه حل لمشكلة حقيقية، وعدم الاستجابة لمحاضرة على شريط فيديو، ويسهل الشكل السردي أيضاً تضمين المعلومات فى القصة.

مبدأ تولي الملكية للمتعلمين: حيث يحتاج المعلمون إلى منح زمام الأمور للمتعلمين، وذلك لتمكينهم من تطبيق أهدافهم التعليمية الموضوعة مسبقاً.

مبدأ تعقد المشكلة: القصة أو المغامرة المستخدمة ينبغي أن تكون على مستوى عال من التعقيد للمطالبة بالاهتمام الكامل وتحفيز فضول المتعلم، وينبغي أن تتطلب المشاكل أو القضايا التاريخية عدة خطوات ينبغي حلها، ويستند هذا إلى البيئة التعليمية التفاعلية الدراسية، ويجب تدريب المتعلمين على التعامل مع المشاكل المعقدة التي هي أكثر واقعية.

مبدأ تصميم البيانات المتكاملة: فالقصة تكون بسلاسة جزء لا يتجزأ من المعلومات التي هي بحاجة إلى حل القضايا، وينبغي أن تتضمن أيضاً قدراً كبيراً من المعلومات الذاتية عند التنسيق بهذه الطريقة يحتاج المتعلم إلى فهم السؤال وتحديد المعلومات ذات الصلة بالإجابة على السؤال.

مبدأ الروابط عبر المناهج الدراسية: التي تحتوي على جميع المعلومات اللازمة؛ من أجل حل هذه القصة، قد تحتاج القصة أيضاً إلى إدخال مواضيع من مواضيع أخرى لتوفير نهج التعلم الشامل.

دور معلم التاريخ في إستراتيجية التعليم الراسخ :

يتمثل دور المعلم في إستراتيجية التعليم الراسخ في تطوير بيئة تعلم آمنة، وتوفير وتسهيل عوامل التفاعل الاجتماعي، ويوفر سياق المشكلة ، وصياغة بيان المشكلة ،وتحديد القضايا الرئيسة والفرعية التى يبدو أنها تسبب المشكلة، ثم استخراج وتنظيم البيانات المتعلقة بالمشكلة، ومراقبة أداء الطلاب للأنشطة، واختيار مرساة ملائمة وتطوير خبرة مشتركة حول المرساة، والتعليم من خلال المرساة والسماح للطلاب بالاستكشاف، وتشارك ما تعلموه من المرساة مع إعطاء الطلاب الفرصة لوضع أهداف التعلم الخاصة بهم (Stacey, 2002,287)، (Bielaczc, 2008,2),(Roe, 2014,2) .

مميزات إستراتيجيةالتعليم الراسخ:

أشارت بعض الدراسات هناك مميزات عند استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ فى التدريس حيث وضح كل من (Oliver, 1999,3)، (Shyu, 2002, 2) ، (Wright, 2010,5201) ، (Wojtowicz, 2011, 3) ، (Sener, 2013,7) ، (Hartanto,2014,30)،(جرجس،٢٠١٧، ٢٧٦) أنها تنمي مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر لدى الطلاب ، كما تتيح للطالب السيطرة على عملية تعلمه من خلال تشجيع الطلاب على استخراج القضايا الرئيسة والحقائق والمعلومات والبيانات التاريخية، وتزيد من اهتمام وجهد الطالب في عملية التعلم، حيث يصبح الطلاب متعلمين نشيطين من خلال مساعدة الطلاب على تعلم المعلومات، بحيث يمكن تذكرها في وقت لاحق وتطبيقها بمرونة لحل المشكلات وتعزز مهارات الطلاب فى حل المشكلات المركبة، وتنمي اتجاهات الطالب الايجابية نحو مادة التعلم من خلال تشجيع وتطوير مهارات التفكير، كما تساعد في تعزيز العمليات المعرفية، وتنمي مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، وكذلك تساعد في تنمية مهارات التأمل والتفكير الناقد لديهم من خلال تحليل أوجه الشبه والاختلاف بين المواقف المشُكلة، وغمر الطلاب في قصة أو سيناريو الذى يسمح لهم ليس فقط لاستكشاف مشكلة معينة، ولكن أيضا لاكتساب مجموعات المهارات التى يمكن استخدامها في العالم الحقيقي.

أنماط إستراتيجيةالتعليم الراسخ :

توجد أنماط متعددة للتعليم الراسخ، والتي تستخدم كإطار عمل لتعلم الطلاب النشط في فهم وصياغة مشكلة مركبة من خلال حل مجموعة من المشكلات الفرعية المترابطة، والتي تتطلب استدعاء معرفة سابقة لدى الطلاب وتوظيفها داخل سياق مشابه للواقع الحقيقي، يعمل فيه الطلاب معا بصورة تعاونية لتطبيق مهارات حل المشكلات.

ومن أنماط التعليم الراسخ: عروض الفيديو، والمهام الأصيلة (الحقيقية)، والأنشطة التعليمية، وكذلك المناقشة والتفاعل. (Heo, 2007, 34)

في حين ترى (الغول ،٢٠١٤، ٩٠، ٩١) أن أنماط التعليم الراسخ تتمثل في المواقف الحقيقية، عروض الفيديو، المشروعات التعليمية التعاونية أوالتشاركية ، نماذج المحاكاة، وأنشطة تفاعلية.

في حين ترى جرجس (٢٠١٧، ٢٧٠) أن أنماط التعليم الراسخ تتمثل في عروض الفيديو، أنشطة تفاعلية، نماذج المحاكاة، وموقع إرشادى

في حين ترى (جودة ،٢٠١٧، ٢٣، ٢٤) أن أنماط التعليم الراسخ تتمثل في الخرائط الذهنية و الفيديو التعليمى، و One Drive كأحد تطبيقات الحوسبة السحابية.

كما يشير(مهدى،٢٠١٨، ٢٣١) أن عرض المحتوى التعليمى في بيئة إستراتيجية التعليم الراسخ يتم من خلال توظيف عروض الفيديو، أو الرسوم المتحركة أو المحاكاة أو مواقع الكترونية "ارشادية" ، ويعتمد

عرض المحتوى التعليمى على مواقف حقيقية تمكن المتعلم من اكتساب المعرفة وتطبيقها في الواقع الفعلى حيث يتم التركيز على حل المشكلة داخل سياق تعليمى حقيقى.

وهناك أنماط متعددة لتوظيف التعليم الراسخ في بيئات التعلم؛ حيث يتم عرض المحتوى التعليمي في بيئة التعلم التفاعلية القائمة على التعليم الراسخ من خلال: عروض الفيديو أو الرسوم المتحركة أو المحاكاة، ويعتمد عرض المحتوى التعليمي على مواقف حقيقية تمكن الطالب من اكتساب المعرفة وتمكنه من تطبيقها في الواقع الفعلي حيث يتم التركيز على حل المشكلة داخل سياق تعليمي حقيقي. (Thad,Biswas, Goldnan,2007,20)

وتقدم إستراتيجية التعليم الراسخ المحتوى في شكل مشكلة تعليمية تتطلب معارف سابقة لدى الطالب لحلها إلى جانب المعارف والمعلومات التي تقدم له أثناء محاولته في حل المشكلة، فالهدف الرئيس للتعليم الراسخ هو التغلب على مشكلة المعارف السابقة الخاملة، وابتكار بيئات تعلم تتيح للطلاب الاستمرار في البحث والتعلم، وتمكنهم من فهم مختلف المشكلات، وتوظيف الفرص التي تواجههم في مختلف مجالات المعارف والمعلومات والتي تكون بمثابة أداة لهم تساعدهم على تحقيق هدف التعلم. كما يهدف التعليم الراسخ إلى تطوير قدرات الطالب التخيلية والتي تساعده على نقل الخبرات والمعلومات المكتسبة لمختلف المواقف الحقيقية. (Baumbad, Brewer, Bird, 2005,18)

أولا: عروض الفيديو:

تساعد صيغة عروض الفيديو في تزويد الطلاب بأشكال مختلفة أصيلة، ومعقدة من خبرات التعلم، وتسهل فهمهم للسياق واسع النطاق، حيث تستخدم كنقطة مركزية لبدء التفكير المنتج والتفاعلات المختلفة، فهي تضع الطلاب داخل مواقف ديناميكية مركبة تمكنهم من تجربة منظورات متعددة للمفاهيم المتعلمة وتطور من نماذجهم العقلية، مما يساعد الطلاب على تكوين أنماط مرنة للفهم تسمح لهم باستخدام تعلمهم بفاعلية في مواقف حقيقية. (Heo, 2007, pp.23- 30)

وتعتمد عروض الفيديو في إستراتيجية التعليم الراسخ على الأنماط البصرية، التي تسمح للطلاب بتطوير مهاراتهم ومعارفهم، وكذلك تسمح لهم بتمثيل الأحداث مع النص بصورة ديناميكية يسهل على عقل الطالب استيعابها وتوظيفها في حل المشكلة، إلى جانب أن عروض الفيديو تكون متاحة للطالب في أي وقت وتتمتع بالتفاعلية؛ حيث تتيح للطالب إعادة عرضها أكثر من مرة والتوقف عند أي جزء منها، وبالتالي يتمكن الطالب من الوصول للمعلومة ومناقشتها بالشكل أو النمط الذي يرغب فيه. (Baumbad, Brewer, Bird, 2005,20)

وعند تصميم عروض الفيديو في التعليم الراسخ يجب أن تصاغ في شكل قصصي؛ بحيث تتضمن صياغة واضحة ومحددة للمشكلة التعليمية، وتصمم الأنشطة التعليمية بحيث تكون مرتبطة ومتكاملة مع المحتوى وتساعد الطلاب على تحقيق الهدف التعليمي بشكل نشط وذي معنى، ويتم دمج الفيديو وتكامله مع المحتوى التعليمي بحيث يدعم المحتوى ويربط معارف وخبرات الطالب السابقة بالمعارف الجديدة التي

يكتشفها، وتسمح صيغة الفيديو للطلاب برؤية ومناقشة مواقف يصعب عليهم المرور بها، حيث تقدم قصصا واقعية، وحوادث تزود الطلاب بخلفية معرفية غنية، مستخدمة في ذلك العرض المتكامل (السمعي والبصري) للمعلومات، كما أنها تستدعي من الطلاب تشارك الخبرات، وحدوث مستوى عال من التفاعل لحل المشكلات، الأمر الذي قد يزيد من قدرة الطلاب على الانجاز. (Heo, 2007,13, 24)

ويشير (Wojtowicz, 2011, 5) إلى أن نمط التعليم الراسخ القائم على الفيديو يجب أن يحتوي على معلومات وعلى أحداث مرسومة بدقة، كما يجب أن يقود تصميمها لاستخدام المفاهيم المكتسبة أكثر من مرة، وذلك دعما لنقل المعرفة أو المهارة إلى مواقف جديدة، والتقليل من إمكانية حدوث المعرفة الخامدة.

وقد أكدت دراسة (Shyu, 2000) على التأثير الإيجابي لاستخدام استراتيجية التعليم الراسخ القائم على عروض فيديو في تنمية مهارات الطلاب في حل المشكلات، وتنمية استجاباتهم المعرفية والانفعالية في تعلم الرياضيات بتايوان لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

في حين أظهرت دراسة (Kupetz & Zigenmeyer, 2005) فاعلية توظيف إستراتيجية التعليم الراسخ بصورة تكاملية، حيث تكونت من تسجيلات فيديو لممارسة التدريس وقصص قائمة على الوسائط المتعددة، ومهام ملاحظة، وتأمل، وقراءة ومناقشة، وتطبيقات مواقف حقيقية لتعلم لغة أجنبية في تنمية معارف الطلاب حول ممارسة تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وكأداة لتشارك الخبرات والتعلم.

ثانيا: المواقف الحقيقية:

وتتم من خلال وضع الطالب في موقف حقيقي يؤدي لحل مشكلة ويمكن أن يتم ذلك من خلال حلقات نقاش محددة الأهداف وباستخدام الفصول الافتراضية. والتي لها أنظمة كثيرة منها (Wiziq) والذي هو نظام مغلق يمكن من خلاله استضافة الخبراء والمتخصصين لعقد حلقات نقاش متزامنة في موضوع التعلم، وكذلك من خلال سبورة Realtime board for Education والتي هي أحد تطبيقات جوجل مفتوحة المصدر المتزامنة، والتي تتيح التشارك وإضافة ملفات وسائط متعددة، واستخدام أدوات الكتابة والمتابعة، هذا بالإضافة إلى إجراء المناقشات باستخدام غرف الحوار. (الغول، ٢٠١٤، ٩١: ٩٢)

ثالثا: المشروعات التعليمية التعاونية أو التشاركية:

تتم في مجموعات عمل من الطلاب، حيث يتعلم فيها الطلاب في صورة مجموعات تعاونية وتشاركية، ويقومون بتنفيذ مشروعات محددة ، ويمكن للطالب فيها أن يتلقى التغذية الراجعة من زملائه عن طريق التعاون أو التشارك معهم في مجموعات العمل، أو يتلقى التغذية الراجعة من المعلم. (الشرقاوي، ٢٠١٣، ٢٩)

وغالبا ما تؤدي المشروعات التعليمية إلى ظهور مخرجات تعلم مختلفة بالإضافة إلى تلك التي كانت متوقعة باعتبار التعلم عملية ديناميكية يستخدم فيها الطلاب عمليات، وطرقا مختلفة لاستكشاف المشروع.

ويمكن توظيف تطبيق Smart Sheet في التخطيط والتنظيم للمشروع التعاوني أو التشاركي من حيث توقيتات المهام وأدوار الطلاب بالمجموعة، كما أنه يتيح التشارك في المناقشات بين مجموعة العمل بالمشروع والحصول على تغذية راجعة، فضلا عن تميزه بالمرونة؛ حيث يسمح برفع المستندات والعروض. (الغول، ٢٠١٤، ٩٣)

رابعا: نماذج المحاكاة:

تهتم نماذج المحاكاة بتطبيق سيناريوهات تربوية محددة مسبقا، يؤدى خلالها الطلاب أدوارا مختلفة، ويتفاعلون مع نماذج المحاكاة بصورة تأملية، ووفقا لتفضيلاتهم المختلفة، حيث تسمح نماذج المحاكاة للطلاب باستحضار خبراتهم السابقة للمساعدة في الفهم العميق للمحتوى الغامض أو المعقد، كما يتاح لكل طالب التحكم في نموذج المحاكاة المتشارك بما يمكن الوصول إلى متغيرات نموذجية، هذا فضلا عن سماحها للطلاب ببناء الفروض واختبارها، ومعالجة متغيرات متداخلة والحصول على تغذية راجعة سليمة ورؤية النتائج. (Thomas, 2001, 3)

وتعمل هذه النماذج على اكساب الطلاب المعارف، والمهارات على اختلاف مستوياتها، ويتم ذلك من خلال تسجيل الخطوات الاجرائية الفعلية لهذه المهارات باستخدام برامج مخصصة مثل: برنامج SnagIt. (الغول، ٢٠١٤، ٩٥)

وفي هذا الصدد يشير (Thomas, 2001, 4) إلى بعض المهارات التي ينبغي توافرها لدى الطلاب لاستخدام نماذج المحاكاة التشاركية عبر الانترنت ألا وهي حفظ وإعادة تشغيل مواد المحاكاة التشاركية وبنفس حالتها، هذا فضلا عن مهارات التذييل عبر الانترنت، وذلك لإبراز وتأكيد نقاط محددة لباقي المتشاركين.

حيث إن المحاكاة هي طريقة أو أسلوب تعليمي يستخدم لتقريب العالم الواقعي إلى الطلاب، والذي يصعب توفيره لهم بسبب خطورته أو ندرته أو لارتفاع التكلفة المادية أو نقص الموارد البشرية، فهي محاولة إعادة عملية ما في ظروف اصطناعية مشابهة إلى حد ما الظروف الطبيعية.

ويوضح (إسماعيل،٢٠٠١، ٢٧١، ٢٧٢) مفهوم المحاكاة الكمبيوترية بأنها عبارة عن برامج كمبيوتر تتصف بالديناميكية والتفاعلية مع مستخدميها، حيث يتم بناؤها كنموذج مماثل لأصل المعلومات والتجارب التعليمية ليدرسها الطلاب من خلال المشاركة واكتشاف الجوانب المعلوماتية.

ويتم تصميم هذه البرامج بحيث تضع الطالب في مواجهة مواقف شديدة الشبه بالواقع، وتحثه على التفاعل مع هذا الواقع في ضوء أسس وقواعد محددة، وعلى ضوء هذا التفاعل يصدر الطالب مجموعة من القرارات والاستجابات. (الحلفاوي، ٢٠٠٦، ٢٠٧)، وخلال هذه البرامج يتم التعلم بالاكتشاف ، حيث يسير الطالب وفقا لطريقة المحاكاة من نقطة لأخرى من خلال الملاحظات والأمثلة التي يشاهدها، ثم يربط بينها في النهاية تبعا لإدراكه للعلاقة بين السبب والنتيجة، ومروره كذلك بحالة المحاولة والخطأ

ليصل إلى الاستنتاج، ومن هنا ، فوصول الطالب إلى المعرفة لم يكن إلا نتيجة لجهده في بيئة تعليمية تفاعلية. (الفار، ٢٠٠٣، ٢٢٢)

ويشير (Levi, 2009,9) إلى بعض مميزات بيئات المحاكاة التعليمية الإلكترونية، حيث تسمح بالتكرار وتفاعل الطلاب مع الموضوع، كما توفر الوقت والتكاليف، وتمكن من التحليل وتطوير بدائل، وتساعد في عمليات صنع القرار، وفي عمليات التعلم الذاتي والتعلم الفردى، وتعد برامج الواقع الافتراضي من أهم برامج المحاكاة والتي تهدف إلى اشتراك كل حواس الطالب ليمر بخبرة تشابه الواقع إلى حد كبير، حيث توصل بعض الملحقات في هذا النوع من البرامج أحيانا بالكمبيوتر، وتتصل بجسم الانسان ليتمكن الطالب من الرؤية والاستماع، أو اللمس والشعور بدرجة الحرارة وغير ذلك.

خامسا: الأنشطة التفاعلية:

هي أنشطة مصممة بحيث يتفاعل معها الطالب وصولا لتحقيق الهدف المحدد، وتعرفها(قهوجى،٢٠١٠، ١٥) بأنها مجموعة من الخبرات والفعاليات التي يمارسها جميع الطلاب حسب مراحلهم السنية وفقا لاحتياجاتهم، وميولهم، ورغباتهم بخطة محددة وفاعلة وبتوجيه من معلميهم لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية.

ويشير (Pimental & Ishiguro& Kerimbaev & Abowd& Guzdial, 2001, 359) إلى إمكانية توليد المعلومات التي يتضمنها المقرر الدراسي من خلال أنشطة يقوم بها الطلاب في أوقات وأماكن مختلفة، وبنائها على معلومات لمواد دراسية متعلمة مسبقا.

وهناك العديد من الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الطلاب في التعليم عبر الانترنت، مثل: حل التمارين، والأسئلة المرتبطة بالمحتوى التعليمي، عمل ملخصات، المناقشات سواء في مجموعات كبيرة أو صغيرة ، وذلك من خلال أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، تنفيذ عمل أو تجربة تتعلق بالأهداف التعليمية وتسجيل النتائج بصورة فردية أو جماعية، عمل تسجيلات صوتية، ومرئية حول مواضيع في المنهج، البحث عن معلومات حول مواضيع معينة على شبكة الانترنت وكتابة تقرير عنها. (عزمي ؛ إبراهيم ؛ سالم ؛ بقلاوة، ٢٠١٤، ١٥٤)

مما سبق يقترح الباحث خطوات استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريس التاريخ.

خطوات إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريس التاريخ:

١- عرض فيلم تعليمى سيناريو المعلم (مشاهدة التلاميذ للفيديو الذي يحتوي على القصص والأحداث التاريخية (المرساة) (يتم فيها ربط الأحداث الماضية بالأحداث الحاضرة).

المعلومات الجديدة المعلومات السابقة

٢- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، ومشاهدة الفيديو.

٣- فحص كل مجموعة المعلومات والبيانات التاريخية الناقصة في الفيديو من كل مجموعة.

٤- البحث عن المعلومات من مصادر التعلم المختلفة لحل المشكلات الموجودة فى الفيديو.
٥- مناقشة البيانات والمعلومات بين أفراد المجموعة نفسها.
٦- عرض ما توصلت إليه المجموعات من حل للمشكلات من خلال عرض المعلومات.
٧- التغذية الراجعة والتقويم.

المحور الثانى :مهارات التفكير التوليدي

يعرف التفكير التوليدى (Chin&Devid,2000,119) بأنه قدرة التلاميذ على توحيد إجابات عندما لا يكون لديهم حلاً جاهزاً للمشكلة، وخاصة عندما تكون المشكلة غير مألوفة لديهم، فلا يمكن إرجاعها إلى حقيقة علمية درسوها من قبل.

وهناك اتفاق شبه عام بين التربويين (الزيات، ٢٠٠١، ٣٥٦)، (قطامي، ٢٠٠١، ٩١) (الجندى؛أحمد،٢٠٠٤ ،٧٠٤)، (حسام الدين؛ رمضان ، ٢٠٠٧، ١٣٨)،(المنير،٢٠٠٨، ٤٤)، (منصور؛ حسين ، محمد، ٢٠١٢، ٧٥٩)، (دنيور، ٢٠١٤، ٤٤) ،(زنقور،٢٠١٥،٤٥)،(جاد الحق٢٠١٦،٢)،(الزبيدى، ٢٠١٦، ١٤)،(محرم، ٢٠١٨، ٧١٢)،(محمد، ٢٠١٨،١٢٤ : ١٢٦) على أن التفكير التوليدي يتضمن بعدين ، هما: بعد التوليد و بعد الاكتشاف، ففي الأول: تحدث التمثيلات المعرفية لبنى أو تركيب ما قبل الإبداع وتتضمن الخصائص المعرفية التي تهيئ للاكتشاف الابتكاري، أما بعد الاكتشاف فيسعى الفرد من خلاله إلى تفسير التراكيب المهيأة للابتكار، ويمكن أن تكون أساساً لتوليد هذه الأفكار وتعديلها خلال الاكتشاف الابتكاري.

كما يعرفها (النجدي وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٧٢) بأنها مجموعة من المهارات التي تمكن من التوصل لمعلومات جديدة وأفكار غير تقليدية ونواتج مستحدثة من خلال المعلومات المتاحة، ومنها يصل الفرد لإجابات متعددة لسؤال أو مشكلة محددة.

وتعرف مهارات التفكير التوليدي بأنها مجموعة العمليات والأنشطة التي يمارسها الطلاب؛ حتى يتمكنوا من توليد أفكار جديدة لبعض المشكلات الاجتماعية والفلسفية (على، ٢٠١٦، ٩٧).

ويرجع الاهتمام بمهارات التفكير التوليدي إلى احتياج المجتمع إلى المفكرين الجدد والرواد المتطلعين دائماً إلى المغامرة والتجديد، والتركيز على وظيفة التفكير أهم من التركيز على إنتاج التفكير، والوصول بكل فرد لتحقيق ذاته وتنمية قدراته وتدعيم مفهوم التعلم مدى الحياة، والشعور بحلاوة ما ينتجه العقل يفوق إنجاز حفظه سابقاً من معلومات أنتجها أناس آخرون، وتوفير استمرارية التعلم مدى الحياة للمتعلم من خلال تعليمه كيف يولد المعلومات، والمتعة التي يشعر بها الطلاب أثناء ممارستهم للتفكير التوليدي، وجعل التعلم ذا معنى، وتعلم كيفية الحصول على المعلومة أهم من المعلومة نفسها، كما ينمى لدى الطلاب الاستنتاج التاريخى القائم على الأدلة (قطامي، ٢٠٠١، ٢٢، ٢٣)،(حسام الدين؛ رمضان، ٢٠٠٧، ١٣٩)، (عثمان، ٢٠٠٨، ٧٧)، (عصفور، ٢٠١٢، ٤٠) ، (سليمان،٢٠١٤، ٦٧)، (محمد

٢٠١٤، ١٦٩)، (أحميدة ٢٠١٤، ٥٠)، (جاد الحق،٢٠١٦، ١٥) ، (خرارزة، ٢٠١٦، ٥٨٣ ،٥٨٤) (خرارزة، ٢٠١٦، ٩٢)، (على، ٢٠١٦، ٧٥)،(محمد، ٢٠١٨، ١٢٥ ،١٢٦)

خصائص الطالب الممارس لمهارات التفكير التوليدي:

يتمتع الطالب الممارس لمهارات التفكير التوليدي ببعض الخصائص كما أوردها كل من (النجدي وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٨٤، ٤٨٥)، (يوسف، ٢٠١١، ٥٦)، (يوسف؛محمد؛ الجندى ٢٠١١، ١١٣٩)، (أحميدة، ٢٠١٤، ٥٩، ٦٠)، (خرارزة، ٢٠١٦، ١٠٣)،(الزبيدى، ٢٠١٦، ١٤) ،(على، ٢٠١٦، ١٠٠)، (جاد الحق،٢٠١٦، ١٤، ١٥)، (أبو شرخ،٢٠١٧، ٢٩):

- الإصرار والمثابرة على التجديد وتحليل الظواهر وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات متنوعة.
- اكتساب قدر كبير من الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة الظروف والخروج من المألوف ، حتى لو أدى ذلك إلى انتقاد الآخرين.
- الطلاقة في التعبير والتفكير في آن واحد، وتساعد الطلاقة اللفظية في الرد على الاستفسارات العديدة ومحاولة إقناع الآخرين بوجهة نظره.
- الاتصاف بالعقل المتفتح، حيث يتقبل وجهات نظر الآخرين، ويعمل على سماعها والإلمام بها؛ من أجل تحليلها.
- الخيال الواسع الذي يبحث من خلاله عن الإثارة والحلول غير المألوفة.
- اكتساب قدر كبير من الذكاء ومحاولة تحقيق التميز فى كل ما يقوم به من أعمال.
- القدرة على مواجهة الأحداث، ويهتم بالحقيقة والمعتقدات وينجز الأعمال الموكله إليه ويفهم كيفية التعامل معها.

مهارات التفكير التوليدي

	وضع الفرضيات	الطلاقة	الاستنتاج	التعرف على الأخطاء والمغالطات	النقد	فرض الفروض	الاصالة	المرونة	إدراك العلاقات	التفسير	التوسيع	التمثيل	المواقف الحياتية	التنبؤ	طرح الأسئلة
(جروان، ١٩٩٩، ٣١١،٢٨٧)	✓	✓						✓						✓	
(الجندى، أحمد،٢٠٠٤، ٧٠٨)	✓	✓						✓						✓	
(السعدى،٢٠٠٤)	✓	✓		✓	✓										
(أبو جادو؛ نوفل،٢٠٠٥، ١٠٠: ١٠٣)			✓								✓			✓	
(ربيع،٢٠٠٥)		✓	✓			✓		✓						✓	
(خليل، ٢٠٠٦، ٧٥، ٧٦)	✓	✓						✓						🗑	
(حسام الدين،رمضان،٢٠٠٧، ١٤٥)	✓	✓		✓				✓						✓	
(مرسى، محمد،٢٠٠٧، ٥٥)	✓	✓		✓				✓						✓	
(محمدين،٢٠٠٧)			🗑		🗑	🗑				🗑	🗑			🗑	
(أحمد،٢٠٠٨)	✓	✓						✓						🗑	
(السيد،٢٠٠٨)	✓	✓						✓	✓					🗑	
(عبد الله، ٢٠٠٨، ١٨٥)	✓	✓		✓				✓						✓	
(عثمان،٢٠٠٨، ١١٢)	✓	✓		✓	✓										
(المنير، ٢٠٠٨، ٥٧)		✓	✓					✓						✓	
(حسين،٢٠٠٩)		✓					✓			✓			✓	✓	✓

	وضع الفرضيات	الطلاقة	الاستنتاج	التعرف على الأخطاء والمغالطات	النقد	فرض الفروض	الاصالة	المرونة	إدراك العلاقات	التفسير	التوسيع	التمثيل	المواقف الحياتية	التنبؤ	طرح الأسئلة
(يوسف،٢٠١١، ٩٩)		✓				✓		✓	✓					✓	
(يوسف؛ محمد؛ الجندى،٢٠١١، ١١٤١)		✓				✓		✓	✓					✓	
(عصفور، ٢٠١١، ٥٥)								✓			✓	✓		✓	
(خطاب،٢٠١٢، ٤)	✓	✓					✓	✓						✓	
(منصور،٢٠١٢، ٧٦٤)	✓	✓		✓	✓										
(الخطيب؛ الأشقر، ٢٠١٣، ٩٢)	✓	✓						✓						✓	
(قطامى،٢٠١٣، ٥١٥، ٥١٦)		✓					✓	✓							
(هانى،٢٠١٣، ٢٦٨)	✓	✓						✓						✓	
(أحميده،٢٠١٤، ٨٣)		✓		✓		✓		✓	✓					✓	
(أحميده؛شهاب؛ فهمى،٢٠١٤، ٣٧١)		✓		✓		✓		✓	✓					✓	
(دنيور،٢٠١٤، ٧٠)	✓	✓						✓						✓	
(سليمان،٢٠١٤، ٧٢، ٧٣)	✓	✓	✓	✓				✓						✓	
(محمد، ٢٠١٤، ١٧)	✓	✓						✓						✓	
(أبو جادو؛ نوفل،٢٠١٥، ١٠٠: ١٠٣)			✓								✓			✓	
(زنقور،٢٠١٥، ٥٦)		✓	✓					✓						✓	
(سعادة، ٢٠١٥، ٢٠٢، ٢٢٢)		✓					✓	✓			✓				

	وضع الفرضيات	الطلاقة	الاستنتاج	التعرف على الأخطاء والمغالطات	النقد	فرض الفروض	الاصالة	المرونة	إدراك العلاقات	التفسير	التوسيع	التمثيل	المواقف الحياتية	التنبؤ	طرح الأسئلة
(العياصرة،٢٠١٥، ٣١٤ :٣١٧)		✓					✓	✓			✓				
(دياب، ٢٠١٦، ٢١٧، ٢١٨)	✓	✓					✓	✓						✓	
(صادق، ٢٠١٦، ١٠٥)	✓	✓			✓			✓						✓	
(على ،٢٠١٦، ٩٧، ٩٨)	✓			✓	✓										
(خرارزة، ٢٠١٦، ٩٨، ٩٩)	✓	✓		✓				✓	✓					✓	
(خرارزة؛ ريان، عبد الوارث؛ درويش ٢٠١٦، ٥٨٨)	✓	✓		✓				✓	✓					✓	
(أبو شرخ،٢٠١٧، ٧)	✓	✓		✓				✓						✓	
(جاد الحق،٢٠١٧، ٢٣)	✓	✓		✓				✓						✓	
(الجهنى، ٢٠١٧، ٢١٨)		✓			✓			✓			✓			✓	
(محرم، ٢٠١٨، ٧١٧)	✓	✓		✓	✓			✓						✓	
(محمد،٢٠١٨، ٤٥٦)	✓	✓		✓				✓						✓	

شكل (١) يبين أهم مهارات التفكير التوليدى التى تناولتها الدراسات السابقة

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير التوليدى

اشتركت الدراسات السابقة جميعها فى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التوليدى لدى المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية المبين سابقا بالجدول ، وأكدت على ضعف الطرق والأساليب التدريسية المعتادة فى المدارس فى تنميتها، واتفق البحث الحالى مع الدراسات السابقة فى إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التوليدى، ولكن يختلف عنها فى المقرر والصف الدراسى وفى المهارات المستخدمة فى الاختبار وهى مهارات الاستنتاج التاريخى والنقد التاريخي وإدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية، وتفسير الأحداث التاريخية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة فى تدعيم الشعور بأهمية تنمية مهارات التفكير التوليدى لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مقرر التاريخ، ومعرفة المهارات الأساسية والفرعية المنبثقة منها.

المحور الثالث :مهارات التفكير التقويمي

يعرف (الشيخ، ٢٠٠١) التفكير التقويمي بأنه معرفة مدى صلاحية الاختيار أو النهج ومناسبة المعلومات وإطلاق حكم ومدى اتفاقها مع المحك الذي يقوم على أساسه والتعرف على المعلومات إذا كانت صحيحة أو خاطئة.

كما يعرف (إبراهيم ٢٠٠٥، ٤٢٣) مهارات التفكير التقويمي، بأنها عمليات عقلية تهدف إلى تحمل الفرد للمسئولية وتحديد المعايير التي تستند إليها للأحكام، والتحقق من مصداقية المعلومات.

وعرفه (عبد الهادى، ؛ أبو حشيش؛ وبسندى ، ، ٢٠٠٥، ٥٢)بأنه : سلسلة من النشاطات الذهنية العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لبعض الأحداث والمواقف التي تنقل إليه عن طريق الحواس متمثلاً ذلك باللمس والبصر والسمع والشم والذوق والتي بدورها تعد بمنزلة القنوات التي تنقل المعلومات إلى الحواس

بينما عرفه (النجدي؛ عبد الهادى؛ راشد، ٢٠٠٥، ٢٦٨) بأنهالتفكير الذي نمارسه عندما نحاول أن نبين الأسباب أو العلل التي تكمن وراء الأشياء ويستخدمه الفرد لمعرفة نتائج ما يقوم به من أعمال والحصول على أدلة تؤيد أو تنفي وجهة نظر الفرد ؛ بهدف الوصول إلى أفضل إجابة

ممكنة للأسئلة التي يثيرها الذهن أو المشكلات التي يهدف إلى حلها ويتضمن عمليات عقلية رامية يكون فيها الفرد حيوياً نشطاً.

في حين عرف (أبو جادو؛ نوفل،٢٠٠٦، ١٠٧) مهارات التقويم بأنها تقدير معقولية النتائج أو الأفكار التي تم التوصل إليها، ويمكن النظر إليها على أنها عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات، كما عرفها (أحمد،٢٠١٣، ١١٦) بأنها مجموعة من الأنشطة الذهنية التى يمارسها المتعلم تمكنه من القدرة على تحديد الأهداف وكشف التناقضات والمغالطات والأخطاء فى المعارف وإصدار الأحكام .

كما تعرف بأنها قدرة التلاميذ على ممارسة مهارات فحص المعطيات، والمفاضلة، وتصنيف المعطيات، وإصدار الأحكام عند مواجهتهم بمشكلة أو قضية أو ظاهرة ما(إبراهيم،٢٠١٤، ١٥٦) و هي أداء المتعلم لبعض العمليات العقلية التي يستطيع من خلالها وضع المعايير أو المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات، وتقييم الأدلة أو البراهين، والتعرف على الأخطاء أو كشف المغالطات.(عمر،٢٠١٤، ٢٠٠)

كما عرفه(العياصرة،٢٠١٥، ٢٣٠) بأنه تفكير معقول يركز على ما يعتقد الفرد أو يقوم بأدائه وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة ؛ من أجل إصدار حكم حول قيمة الشئ.

والتفكير التقويمي يأخذ أشكالاً عدة منها:(الحارثى،٢٠٠٩، ٢٨٧: ٢٨٩) (العزاوى،٢٠١٨،١٢٧)

- الحوار الناقد الجماعي.
- الحوار الناقد الأحادى.
- البساطة: التي تتجلى في وصف الواقع والتعرف عليه وهي خطوة أساسية في التفكير التقويمي.
- الإطراء والمحاكاة والتطوير.
- القدرة على التوقع
- اختيار المنظور المناسب.

وأوصت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية تنمية مهارات التفكير التقويمي بشكل هادف ومقصود، ومنها دراسة (محمد،٢٠١٠)،(محمود،٢٠١٢)،(أحمد،٢٠١٣)،(إبراهيم،٢٠١٤)،(عمر،٢٠١٤)، (العزاوى،٢٠١٨)

مهارات التفكير التقويمي:

حدد (مارزانو وآخرون، ١٩٩٧، ١٢) مهارات التفكير التقويمي في مهارات: تحديد المعايير، البرهنة، التعرف على الاخطاء.

وصنَّف (جروان ، ١٩٩٩، ٧٦، ٧٧)، (سليمان ، ٢٠١١، ٣٧٩) مهارات التفكير التقويمي إلى:

١- مهارة التعرف على الأخطاء والأفكار المغلوطة ، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية: التفريق بين الحقائق والآراء والتعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع وغيرها ، وكذلك التعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.

٢- مهارة إيجاد محكات أو معايير تستند عليها عملية إصدار الحكم ، وتشتمل على مهارات فرعية مثل: التعرف على القضايا والمشكلات المركزية والافتراضات الأساسية وتقييم الفرضيات والتنبؤ بالمترتبات على فعل ما والتتابع في المعلومات والتخطيط لاستراتيجيات بديلة.

٣- مهارة البرهان وإثبات الدقة وتشتمل على مهارات فرعية مثل: الحكم على مصداقية مصدر المعلومات عن طريق التحرى حول مصداقية المرجع المكتوب.

٤- الحكم على تقارير المشاهدات وتصنيف المعلومات وكذلك مقارنة أوجه الشبه والاختلاف وتحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف وتقييم الحجج والبراهين.

ويحدد (سعادة، ٢٠٠٣، ١٨: ٨٣) مهارات التفكير التقويمي في مهارات: مهارة طرح الفرضيات وإصدار الأحكام والوصول لحلول وتقديم الأدلة ووضع المحكات أو المعايير والتعرف على الأخطاء وكشف المغالطات وتحمل المسئولية.

في حين وضح (حبيب، ٢٠٠٣، ٦٣، ٦٥)، (محمد، ٢٠١٠، ٣٣، ٣٤) أن مهارات التفكير التقويمي تتضمن: مهارات التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر أو المرجع، التعرف على المبادئ الفرعية وتمييزها، الكشف عن نواحي التمييز والأفكار المبتذلة، تقديم الفروض واختبارها، التنبؤ بالنتائج، التعرف على أوجه التناقض، تقويم المناقشات.

في حين صنفها (أبوجادو، نوفل، ٢٠٠٦، ١٠٧ : ١٠٩) إلى مهارة بناء المعايير وتعني وضع مجموعة من المحكات على قيمة ونوعية الأفكار، ومهارة التحقق وتعني تأكيد دقة الإدعاءات المقدمة حول قضية ما.

في حين صنفها (أحمد،٢٠١٣، ١١٨، ١١٩)إلى تحديد المشكلة والأهداف ، واكتشاف الأخطاء ، والتنبؤ بالمترتبات على فكرة، و إصدار الأحكام .

كما صنفها (إبراهيم،٢٠١٤، ١٦٦)إلى:

مهارة فحص المعطيات أو كشف المغالطات: وهي قدرة التلاميذ على التمييز بين الحقيقة والإدعاء، ومهارة تصنيف المعطيات: وهي قدرة التلاميذ على تصنيف ما يقدم لهم من معلومات أو أشكال أو رسوم أو صور في فئات وفق الخصائص المشتركة بينهم، ومهارة المفاضلة: وهي قدرة التلاميذ على الاختيار بين عدة بدائل في ضوء مبررات تقود عملية اختيار البديل المناسب، ومهارة إصدار الأحكام: وهي قدرة التلاميذ على إصدار حكم على ظاهرة أو موضوع ما في ضوء مبررات محددة تؤيد هذا الحكم.

أولاً: مهارة وضع المعايير أو المحكات

تعرف بأنها تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من أجل التوصل إلى أحكام معينة ، أو وضع حدود معينة وتتضمن المهارات الفرعية التالية: التعرف على الافتراضات الأساسية، التنبؤ بالمترتبات على فعل ما، التتابع في المعلومات. (أحمد،٢٠١٣، ١٤٩) (عمر،٢٠١٤،٢٠٦)، (العياصرة،٢٠١٥، ٤٤٩، ٤٥٠)،(العزاوى،٢٠١٨، ١٢٨، ١٢٩)

- أهمية تدريس مهارة وضع المعايير:

- وضع مقاييس للحكم على الأشياء والقيام بمجموعة دقيقة من الخيارات.
- تصنيف الأحداث والوقائع والعمل على تقييمها.

أهداف تدريس مهارة وضع المعايير:

- الوصول إلى الأحكام أو القرارات أو الحلول المهمة.
- زيادة فاعلية الطلاب في التوصل إلى الأحكام أو تحديد الخيارات المرغوب فيها.
- تطبيق هذه المهارة والحكم على فاعليتها.

خطوات مهارة وضع المعايير:

١- تحديد القرارات أو المحك حول موضوع معين أو قضية محددة.

٢- اقتراح قرارات عديدة فرعية ذات علاقة بالحكم الأنسب أو الأفضل.

٣- اختيار أفضل القرارات التي يمكن عن طريقها تشكيل المعايير المطلوبة.

٤- الحكم على أداء هذه المهارة وتقييمها.

ثانياً: مهارة تقييم الأدلة والبراهين

تعرف مهارة تقييم الدليل بأنها تلك المهارة التي تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق من جهة وجهة الثبات من جهة ثانية ومدعومة بالأدلة. (أحمد،٢٠١٣، ١٤٧، ١٤٨) ،(عمر،٢٠١٤،٢٠٦)، (العياصرة، ٢٠١٥، ٤٣٩)،(العزاوى،٢٠١٨، ١٢٩، ١٣٠)

- أهمية تدريس مهارة تقييم الأدلة والبراهين:

- تزويد الطلاب بأدوات التفكير بطريقة ناقدة لما يسمعون عنه أو يشاهدونه أو يقرؤونه.
- تشجيع الطلاب على المقارنة بين المعلومات والوصول إلى قناعة بوجود الأدلة التي تدعم الحلول أو القرارات السليمة دون غيرها.

- أهداف تدريس مهارة تقييم الأدلة والبراهين:

- تقرير فيما إذا كانت المعلومات المتوفرة مهمة وضرورية أو أنها غير ذلك.
- تطبيق مهارة تقييم الدليل والحكم على فاعليتها.

- خطوات مهارة تقييم الأدلة والبراهين:

١- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع المطروح أو المشكلة المراد حلها.

٢- التحقق من ملاءمة المعلومات المتوفرة بأنها ملائمة عن طريق اكتشاف فيما إذا كانت مفهومة وصادقة وثابتة وصادقة ومتناسقة.

٣- تطبيق خطوات مهارة تقييم الدليل فى مواقف جديدة لتثبيتها فى أذهان الطلاب.

٤- تقييم فاعلية تطبيق هذه المهارة.

- **إجراءات تدريس مهارة الأدلة والبراهين:**

١- التمهيد للمهارة.

٢- وصف قصة شخصية مر بها المعلم ووصف الطريقة التي تم التصرف في ضوئها.

٣- العمل على تحديد الخصائص المتعلقة بكل من التفكير العميق والثبات والصدق والهدف والتناسق.

٤- توضيح عملية تقييم الدليل للطلاب.

٥- وصف المواقف التي يتوقع من الطلبة المرور بها.

وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية وهي:

أ- الحكم على مصداقية المعلومات: وتعني قدرة الطالب على استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.

ب- تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة.

ج- تصنيف المعلومات.

د- مقارنة أوجه الشبه والاختلاف.

ثالثاً: مهارات كشف الأخطاء والمغالطات.

تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية منها: (أحمد،٢٠١٣، ١٤٨) ، (عمر،٢٠١٤، ٢٠٧) ،(العزاوى،٢٠١٨ ،١٣٠)

- فحص المعلومات المقدمه جيدا.
- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- تطبيق القواعد والنظريات التى سبق تعلمها عن الموضوع.
- تحديد الأشياء غير المألوفة
- التعرف على الاستنتاجات المغلوطة.
- التفريق بين الرأى والحقيقة.

مما سبق يتضح ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التقويمى لدى المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية، وأكدت الدراسات السابقة على ضعف الطرق والأساليب التدريسية المعتادة فى المدارس فى تنميتها، واتفق البحث الحالى مع الدراسات السابقة فى إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التقويمى، ولكن يختلف عنها فى المقرر والصف الدراسى وفى بعض المهارات المستخدمة فى الاختبار وهى مهارات وضع المعايير، وتقييم الأدلة التاريخية، وكشف الأخطاء التاريخية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة فى تدعيم الشعور بأهمية تنمية مهارات التفكير التقويمى لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مقرر التاريخ، ومعرفة المهارات الأساسية والفرعية المنبثقة منها.

دور مادة التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي:

تعد مهارات التفكير التوليدي والتقويمي من المهارات العقلية المهمة لدارس التاريخ، حيث يتعرض لكتابات العديد من المؤرخين، كذلك تحليلات مختلفة تتناول القضايا والأحداث وهنا يجب أن يكون على وعي بفحص العمليات وتصنيف المعلومات وكشف المغالطات والمفاضلة بين الآراء وبيان الرأي الصحيح والادعاء والفرق بينهم، كذلك إيجاد محكات ومعايير يستند عليها في الحكم ومهارة التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع وغيرها كذلك كشف المغالطات وإثبات الدقة وتقديم البراهين والأدلة التاريخية على صحة حادثة أو موقف أو قضية تاريخية حديثة أو قديمة أو معاصرة وربط الأسباب بالنتائج.

كما أن تنمية مهارات التفكير التوليدى والتقويمي من أهم المهارات التي يهدف تدريس التاريخ لتحقيقها لتكوين العقلية العلمية التي تواجه المشكلات بطريقة إيجابية تعتمد أساساً على حل المشكلة واستخدام أسلوب التساؤل، واستنتاج الأسئلة من الطلاب، وقيامهم بملاحظات دقيقة وجمع البيانات، وعمل الاستدلالات والاستنتاجات، والتقييم الموضوعي ومعرفة التناقضات لاختيار الفرض الصحيح، وبالتالي القدرة على اتخاذ القرار من بدائل مختلفة وإصدار الأحكام والتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات والمواقف المختلفة.

ويمكن تنمية مهارات التفكير التوليدى والتقويمي في تدريس التاريخ من خلال توجيه انتباه الطلاب إلى تحديد المشكلات والمسائل المطروحة، وتكليف الطلاب بأنشطة على شكل قضايا تتطلب الانتباه، وتتحدى العقل، وأيضاً من خلال توجيه عناية الطلاب إلى التفكير في تفكيرهم؛

مما يساعدهم على مراقبة تفكيرهم وتوجيه للوصول إلى أفضل الحلول، واستبعاد الحلول غير الملائمة وغير الممكنة. (العزاوى،٢٠١٨، ١٣٣،١٣٢)

دور معلم التاريخ في تنمية مهارات التفكير التوليدى و التقويمي:

يستطيع المعلم تنمية مهارات التفكير التوليدى والتقويمي لدى الطلاب من خلال الأساسيات التالية: (العزاوى،٢٠١٨، ١٣٤)

١- تصنيف الأفكار وتنظيمها واستخدامها في قضاياهم السياسية والتاريخية والاجتماعية استخداماً صحيحاً.

٢- إدراك التتابع والتسلسل في الأفكار مع التسلسل المنطقي مثل: تعاقب الأزمان والعصور التاريخية والقدرة على استخدام مفاهيم الزمن (قبل، بعد، أثناء، فيما بعد...).

٣- تحفيز واستثارة قدرة الطلاب على تنبؤ وقوع الأحداث، وهذا يعتمد على خبراته السابقة واستجابته لها.

٤- استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.

٥- تشجيع الطلاب على تكوين فرضيات بعيدة عن الشك، ومما يساعد في ذلك التخمين الجيد.

٦- تحفيز قدرة الطلاب على الإحساس والتفكير في الآخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكرون.

٧- تحفيز قدرة الطلاب على فهم ذاتهم، ومن ثم التعرف على أسلوبه في التفكير وفهم النصوص المقروءة ومدى قدرتهم على الاستيعاب.

٨- وعلى ذلك فهناك معايير التفكير التوليدى والتقويمي لتحقيقه بصورة فعالة وتعبر بمثابة موجهات للمعلم ينبغي ملاحظتها والالتزام بها أثناء تدريس التاريخ، مثل وضوح العبارات وصحة البيانات، وموثوقيتها، والدقة والربط الذي يقصد به مدى علاقة السؤال والعبارة بموضوع النقاش، والعمق، والاتساع، أو الشمولية، والمنطق.

٩- التخطيط لعملية التعليم.

١٠- تهيئة المناخ التعليمي المناسب في غرفة الصف.

١١- يبادر إلى استخدام الموارد والنشاطات وطرح الأسئلة المفتوحة.

١٢- التركيز في المناقشات الصفية على التباين والبحث عن العمل.

١٣- التوضيح للطلبة بأن معاضة الفكرة ليس دليلاً على قلة أهميتها.

١٤- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.

١٥- تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم وسير جوانب القضية المطروحة، وأن لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم.

إعداد مواد وأدوات البحث:

أولا :إعداد قائمة بمهارات التفكير التوليدي المستند إليها البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوى

من خلال الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة، وكذلك آراء خبراء المناهج وطرق التدريس، وخاصة طرق تدريس الدراسات الاجتماعية [١]، تم إعداد قائمة بمهارات التفكير التوليدي المستند إليها البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوى، وقد تضمنت القائمة مجموعة من المهارات الرئيسة وصلت (أربع مهارات) هى الاستنتاج التاريخى والنقد التاريخي وإدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية، وتفسير الأحداث التاريخية، وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين وتم الاتفاق عليها وتم توزيعها على موضوعات البرنامج المقترح وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية[٢].

ثانيا : إعداد قائمة بمهارات التفكير التقويمى المستند إليها البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوى

من خلال الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة، وكذلك آراء خبراء المناهج وطرق التدريس، وخاصة طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، تم إعداد بمهارات التفكير التقويمى المستند إليها البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوي، وقد تضمنت القائمة مجموعة من المهارات الرئيسة وصلت (ثلاث مهارات) هى وضع المعايير، وتقييم الأدلة التاريخية، وكشف الأخطاء التاريخية ، وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين وتم الاتفاق عليها وتم توزيعها على موضوعات البرنامج المقترح وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية(٣).

---

(١) ملحق (١) أسماء السادة محكمي مواد وأدوات البحث، ص

(٢) ملحق (٢) القائمة النهائية لمهارات التفكير التوليدي المستند إليها البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوي، ص

(٢) ملحق (٣) القائمة النهائية لمهارات التفكير التقويمى المستند إليها البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوي، ص

ثالثا: بناء البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوى

وتم ذلك من خلال:

- الرجوع إلى الأدبيات الرئيسة ذات الصلة بموضوع البحث والإطلاع على الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعليم الراسخ وخطوات التدريس بهذه الاستراتيجية.
- مراجعة بعض الأدبيات التي اهتمت بمهارات التفكير التوليدى والتقويمى.
- تحديد موضوعات البرنامج المقترح من خلال مجموعة من الفترات وفق موضوعات التاريخ وطبيعة المرحلة العمرية للطلاب
- **– تحديد أهداف البرنامج المقترح:**
- تم تحديد مجموعة من الأهداف التعليمية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوى لتنمية مهارات التفكير التوليدى والتقويمى، وروعي شمولها للجوانب التدريسية المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية .
- إعداد محتوى البرنامج المقترح: مَرت صياغة محتوى البرنامج المقترح بالمراحل التالية:
- فحص العديد من المصادر ذات الصلة بالموضوعات المختارة بالبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوى لتنمية مهارات التفكير التوليدى والتقويمى ، والتي يتوقع من دراسة الطلاب مجموعة البحث لها تحقيق النواتج العامة للبرنامج.
- ربط المعارف والمهارات والقيم المتضمنة لكل موضوع ، بما قد يوجد لدى الطلاب من معلومات وخبرات تعليمية.
- تضمين بعض الخبرات العلمية لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى الطلاب
- مهارات التفكير التوليدي والتقويمي التى يمكن تنميتها من خلال هذا البرنامج .
- اشتمال موضوعات البرنامج على دليل المعلم ومجموعة من أوراق العمل التقويمية عقب الانتهاء من دراستها.
- الأنشطة التعليمية المقترحة بالبرنامج وقد رُوعي في اختيارها أن تحث الطلاب وتشجعهم على إنتاج الأفكار والمعارف ذات الصلة بحياتهم اليومية والمرتبطة بالأحداث الجارية اليومية،

وتشجعهم على التفكير المستقل والمركب وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات ذات الصلة بالموضوعات المتضمنة بالبرنامج .

- **الضبط العلمي للبرنامج المقترح:** لكي يتم التحقق من توافر الضبط العلمي في موضوعات البرنامج، تم عرضه على مجموعة من محكمي البحث للاسترشاد بآرائهم في النقاط التالية:
  - وضوح أهداف البرنامج ومدى شمولها لجوانب التعلم المرجو تحقيقها.
  - سلامة ودقة ووضوح وتسلل ومنطقية المادة العلمية المتضمنة بها.
  - مناسبة مستوى المادة التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم لمجموعة البحث.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة ، وأصبح البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوى لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي فى صورته النهائية(٤).

رابعا:إعداد أوراق عمل الطلاب فى البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي :

تم إعداد أوراق عمل بحيث تتناسب إستراتيجية التعليم الراسخ لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي، وتم عرضها على السادة المحكمين وتم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم وبالتالي تم صياغتها في صورتها النهائية (٥). وتم تصوير الطلاب أثناء قيامهم بتنفيذ ورش العمل والمهام التي قاموا بتنفيذها(٦).

خامساً:إعداد دليل المعلم فى البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي :

---

(١) ملحق (٤) البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي ، ص .

(٢) ملحق (٥) أوراق عمل الطلاب فى البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي في صورتها النهائية، ص

(٢) ملحق (٩) صور تطبيق البحث وورش العمل الخاص بالبرنامج التي قام التلاميذ بتنفيذها، ص

تم إعداد دليل المعلم وفق خطوات إستراتيجية التعليم الراسخ لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي، وتم عرضه على السادة المحكمين وتم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم وبالتالي تم صياغته في صورتها النهائية [٧].

سادساً: إعداد اختبار مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي العام:

مرت عملية الإعداد بالمراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:** استقراء بعض الأدبيات السابقة التي اهتمت بإعداد الاختبارات بصفة عامة واختبار مهارات التفكير التوليدي بصفة خاصة، وتم تحديد هدف الاختبار في قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بعد دراستهم للبرنامج.
- **المرحلة الثانية:** تحديد اختبار مهارات التفكير التوليدي من خلال الاسترشاد بالدراسات السابقة والكتابات ذات الصلة بالاختبار، حيث شمل الاختبار أربع مهارات رئيسة الاستنتاج التاريخي ، النقد التاريخي ، إدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية ، تفسير الأحداث التاريخية وكل مهارة رئيسة تحتوى على العديد من المهارات الفرعية .
- **المرحلة الثالثة:** وتشمل إعداد وصياغة مفردات الاختبار وتقدير درجته، حيث صمم الاختبار فى صورة أربعين سؤالا خصص لكل مهارة رئيسة عشرة أسئلة ، وللسؤال درجة واحدة؛ ولذا بلغ مجمل أسئلة الاختبار (٤٠) سؤالا كما يوضحها جدول (١).

(٢) ملحق (٦) دليل المعلم فى البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي في صورته النهائية، ص

جدول (١)

يوضح توزيع اختبار مهارات التفكير التوليدي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

المهارة الرئيسة	أرقام الأسئلة فى المقياس	المجموع	النسبة المئوية
الاستنتاج التاريخي	١-١٠	١٠	%٢٥
النقد التاريخي	١١-٢٠	١٠	%٢٥
إدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية	٢١- ٣٠	١٠	%٢٥
تفسير الأحداث التاريخية	٣١- ٤٠	١٠	%٢٥
المجموع الكلى	٣٠	٣٠	%١٠٠

المرحلة الرابعة: تم ضبط الاختبار وحساب ثباته وصدقه ومعاملات السهولة والصعوبة على النحو التالي:

أ- **صدق الاختبار:**

حيث اعتمد الباحث على:

الصدق الظاهري:

تم تحديد صدق اختبار مهارات التفكير التوليدي وشموله ومناسبه مفرداته لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التوليدي لمجموعة البحث اعتمادًا على آراء مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٠) من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وبعض معلمي الدراسات الاجتماعية بالتربية والتعليم وتم الأخذ بالتوجيهات التي قدمت من المحكمين، وتم تعديلها وفق المطلوب وأصبح الاختبار في صورته النهائية. (*)

- الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للمهارة الذي تنتمي إليه وبين درجة كل مهارة والدرجة

(*) ملحق (٧) اختبار مهارات التفكير التوليدي اللازم لطلاب الصف الأول الثانوي العام في صورته النهائية ، ص

الكلية للاختبار ، وذلك لمعرفة مدى ارتباط واتساق مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ومهاراته ، والجدولان رقم (٢، ٣) التاليان يوضحان هذه النتائج التالية:

جدول(٢)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمهارة الذي تنتمي إليه (ن=٤٠)

الاستنتاج التاريخي	معامل الارتباط	النقد التاريخي	معامل الارتباط	إدراك العلاقات	معامل الارتباط	التفسير التاريخي	معامل الارتباط
١	.843**	١	.701**	١	.746**	١	.686**
٢	.857**	٢	.721**	٢	.735**	٢	.673**
٣	.791**	٣	.493**	٣	.702**	٣	.684**
٤	.736**	٤	.670**	٤	.752**	٤	.747**
٥	.855**	٥	.712**	٥	.745**	٥	.676**
٦	.751**	٦	.736**	٦	.717**	٦	.652**
٧	.795**	٧	.704**	٧	.718**	٧	.769**
٨	.826**	٨	.720**	٨	.723**	٨	.720**
٩	.794**	٩	.705**	٩	.713**	٩	.751**
١٠	.798**	١٠	.769**	١٠	.696**	١٠	.765**

***دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)**

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين المهارات الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار (ن=٤٠)

البعد	الاستنتاج التاريخي	النقد التاريخي	إدراك العلاقات	التفسير
معامل الارتباط	.821**	.759**	.775**	.732**6

***دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين بأن بنود اختبار مهارات التفكير التوليدي تتمتع بمعاملات ارتباط قويه وداله إحصائيا مع الدرجة الكلية للمهارة الذي تنتمي إليه ، وكذلك معاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار قوية ودالة إحصائيا ، وهذا يدل على أن الاختبار بمفرداته يتمتع باتساق داخلي عال .

- **الثبات بطريقه ألفا-كرونباخ Alpha:**

تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت(**802.**) وهذا دليل كاف على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عالي، وبما أن الاختبار يحوى أربع مهارات رئيسة، فقد تبين أن معاملات الثبات تراوحت بين (**0.852 ,0.795**) وجميعها قيم مرتفعة من الثبات ودال إحصائيا عند مستوي دلالة (**0.01**) مما يعنى أن مهارات الاختبار تتمتع بمعاملات ثبات عال، وبذلك يكون صالحاً للاستخدام، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلي
ألفا	.823	.811	.795	٠.852	.802

- **الثبات بطريقه التجزئة النصفية Split-Half Method:**

تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقه التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم مهارات الاختبار إلى نصفين، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين مجموع مهارات النصف الأول ومجموع مهارات النصف الثاني للاختبار ، حيث بلغ معامل جيتمان لدرجات الاختبار بهذه الطريقة (**0.812**)، وبعد تطبيق معادله سبيرمان براون أصبح معامل الثبات (**0.815**) ويعد هذا دليل كاف على أن الاختبار يتمتع بدرجه ثبات عالية.

جدول (٥)

معامل سبيرمان براون وجتمان لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلي
جيتمان	.782	.850	.860	.822	.812
سبيرمان براون	.785	.852	.863	.827	.815

المرحلة الخامسة: تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى العام بلغت (٤٠) طالبا ، وذلك لتعرف مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى الطلاب ولحساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار وذلك من خلال حساب متوسط الزمن الذي أخذه كل طالب على حدة في الاختبار، حيث تبين أن الزمن المستغرق للاختبار (٣٥) دقيقة، بالإضافة إلى عشرة دقائق لتعليمات الاختبار، أى (٤٥ دقيقة) أي نصف فترة دراسية(فترة دراسية التى تساوى ٩٠ دقيقة).

سابعاً: إعداد اختبار مهارات التفكير التقويمى لطلاب الصف الأول الثانوي العام:

مرت عملية الإعداد بالمراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:** استقراء بعض الأدبيات السابقة التي اهتمت بإعداد الاختبارات بصفة عامة، واختبار مهارات التفكير التقويمى بصفة خاصة، وتم تحديد هدف الاختبار في قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بعد دراستهم للبرنامج.
- **المرحلة الثانية:** تحديد اختبار مهارات التفكير التقويمى من خلال الاسترشاد بالدراسات السابقة والكتابات ذات الصلة بالاختبار، حيث شملت الاختبار ثلاث مهارات رئيسة (وضع المعايير – تقييم الأدلة التاريخية– كشف الأخطاء التاريخية)، وكل مهارة رئيسة تحتوى على العديد من المهارات الفرعية .
- **المرحلة الثالثة:** وتشمل إعداد وصياغة مفردات الاختبار وتقدير درجته، حيث صمم الاختبار فى صورة ثلاثين سؤالا خصص لكل مهارة رئيسة عشرة أسئلة ، وللسؤال درجة واحدة ؛ ولذا بلغ مجمل أسئلة الاختبار (٣٠) سؤالا كما يوضحها جدول (٦).

جدول (٦)

يوضح توزيع اختبار مهارات التفكير التقويمى المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

المهارة الرئيسة	أرقام الأسئلة فى المقياس	المجموع	النسبة المئوية
وضع المعايير	١-١٠	١٠	%٣٣.٣٣
تقييم الأدلة	١١-٢٠	١٠	%٣٣.٣٣
كشف الأخطاء	٢١- ٣٠	١٠	%٣٣.٣٣
المجموع الكلى	٣٠	٣٠	%١٠٠

المرحلة الرابعة: تم ضبط الاختبار وحساب ثباته وصدقه ومعاملات السهولة والصعوبة على النحو التالي:

ب- صدق الاختبار:

حيث اعتمد الباحث على:

الصدق الظاهري:

تم تحديد صدق اختبار مهارات التفكير التقويمى وشموله ومناسبه مفرداته لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التقويمى لمجموعة البحث اعتمادًا على آراء مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٠) من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وبعض معلمي التاريخ بالتربية والتعليم وتم الأخذ بالتوجيهات التي قدمت من المحكمين، وتم تعديلها وفق المطلوب وأصبح الاختبار في صورته النهائية. (*)

- الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للمهارة الذي تنتمي إليه وبين درجة كل مهارة والدرجة

(*) ملحق (٨) اختبار مهارات التفكير التقويمى اللازم لطلاب الصف الأول الثانوي العام في صورته النهائية، ص

الكلية للاختبار ، وذلك لمعرفه مدى ارتباط واتساق مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ومهاراته ، والجدولان رقم (٧، ٨) التاليان يوضحان هذه النتائج التالية:

جدول(٧)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٤٠)

وضع المعايير	معامل الارتباط	تقييم الأدلة	معامل الارتباط	كشف الاخطاء	معامل الارتباط
١	.754**	١	.748**	١	.777**
٢	.732**	٢	.785**	٢	.797**
٣	.821**	٣	.723**	٣	.688**
٤	.747**	٤	.759**	٤	.740**
٥	.807**	٥	.775**	٥	.791**
٦	.780**	٦	.707**	٦	.750**
٧	.703**	٧	.701**	٧	.701**
٨	.774**	٨	.729**	٨	.706**
٩	.694**	٩	.771**	٩	.765**
١٠	.746**	١٠	.798**	١٠	.731**

***دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)**

جدول(٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٤٠)

البعد	الأول	الثاني	الثالث
معامل الارتباط	.782**	.747**	.792**

***دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين بأن بنود اختبار مهارات التفكير التقويمى تتمتع بمعاملات ارتباط قويه ودالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمهارة الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين كل

مهارة والدرجة الكلية للاختبار قوية ودالة إحصائيا ، وهذا يدل على أن الاختبار بمفرداته يتمتع باتساق داخلي عال .

- **الثبات بطريقه ألفا-كرونباخ Alpha:**

تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت(**0.724**) وهذا دليل كاف على أن الاختبار تتمتع بمعامل ثبات عالى ، وبما أن الاختبار يحوى ثلاث مهارات رئيسة، فقد تبين أن معاملات الثبات تراوحت بين (**0.785, 0.811**) وجميعها قيم مرتفعة من الثبات ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة (**0.01**) مما يعنى أن مهارات الاختبار تتمتع بمعاملات ثبات عالية، وبذلك يكون صالحاً للاستخدام، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٩) التالي:

جدول (٩) معامل ألفا كرونباخ لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
ألفا	.785	.811	.798	.724

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half Method:**

تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقه التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم مهارات الاختبار إلى نصفين، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين مجموع مهارات النصف الأول ومجموع مهارات النصف الثاني للاختبار ، حيث بلغ معامل جيتمان لدرجات الاختبار بهذه الطريقة(**785.**) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات(**787.**) ويعد هذا دليل كاف على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

جدول (١٠) معامل سبيرمان برون وجتمان لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
سبيرمان براون	.765	.700	.756	.787
جيتمان	.761	.697	.754	.785

المرحلة الخامسة: تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى العام بلغت (٤٠) طالبا ، وذلك لتعرف مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى الطلاب ولحساب الزمن

المناسب لتطبيق الاختبار، وذلك من خلال حساب متوسط الزمن الذي أخذه كل طالب على حدة في الاختبار، حيث تبين أن الزمن المستغرق للاختبار (٣٠) دقيقة، بالإضافة إلى عشر دقائق لتعليمات الاختبار، أى (٤٠ دقيقة) .

اختيار التلاميذ مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى العام بمدرسة تمام رمضان الثانوية بموشا التابعة لإدارة أسيوط التعليمية، وقد بلغ عددهم (٤٢) طالبًا في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م وذلك فى الفترة من الأحد ٢٠١٧/١٠/١ إلى ٢٠١٧/١١/٢٦ م.

ثامناً : التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم تطبيق اختباري مهارات التفكير التوليدي والتقويمي على الطلاب مجموعة البحث قبل إجراء التجربة، بهدف الوقوف على المستوى المبدئي للطلاب مجموعة البحث فى مدى توافر مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لديهم.

تاسعاً : تدريس البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ:

تم اختيار أحد معلمى مادة التاريخ بمدرسة تمام رمضان الثانوية بموشا (*)، وسلم للمعلم دليل البرنامج المقترح المعد باستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي فى مقرر التاريخ للصف الأول الثانوى العام ، وأُسند إليه تدريسه وذلك بعد أنْ وضح له موضوعاته ونواتج تعلمه، وتدريبه على كيفية استخدامه، أيضا تم توزيع كتاب أوراق عمل على مجموعة البحث قبل البدء فى التدريس، بعدها تم تدريس البرنامج **المقترح**.

عاشراً التطبيق البعدي لأدوات البحث التقويمية :

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج لطلاب مجموعة البحث، تم تطبيق اختباري مهارات التفكير التوليدي والتقويمي عليهم وتم رصد نتائج التطبيق القبلى والبعدى للاختبارين لطلاب مجموعة البحث.

(*) الأستاذ/ أحمد عبد المنعم عمران : معلم أول التاريخ بمدرسة تمام رمضان الثانوية بموشا .

نتائج البحث :

للإجابة عن **السؤال الثانى** للبحث والذى نصه: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

اتبع البحث ما يلي:

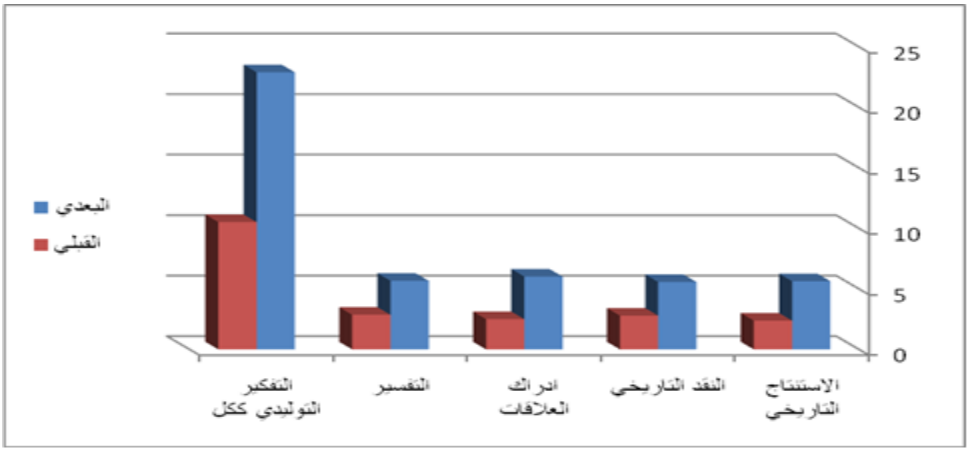
١- رصد نتائج الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي الرئيسة والفرعية.

٢- إجراء المعالجة الإحصائية لاختبار مهارات التفكير التوليدي الرئيسة والفرعية، وباستخدام التحليل الإحصائي (برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وذلك لحساب قيمة " **ت**" لقياس الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي (عبدالحفيظ ؛ باهي، ٢٠٠٢، ٣٤٣)، (فان دالين،٢٠٠٣، ٤٣٧)، وقياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة بحساب بحساب مربع إيتا Eta squared (η^2)(أبو حطب؛ صادق،١٩٩٦، ٤٤٣)، (عصر،٢٠٠٣، ٦٧٢)كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (١١)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث (قبلي – بعدي) لاختبار مهارات التفكير التوليدى الرئيسة والفرعية وحجم التأثير (قيمة مربع (η^2) وقوة التأثير(d) (ن = ٤٢)

نوع المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2 η^2	قوة التأثير (d)
الاستنتاج التاريخي	القبلي	٢.٣٨	٠.٩٨٧	١٧.٧٥	دال عند ٠.٠١	٠.٨٨	٥.٥٥
	البعدي	٥.٦٤	٠.٨٧٩				مرتفع
النقد التاريخى	القبلي	٢.٧٩	٠.٧١٧	١٤.٧٩	دال عند ٠.٠١	٠.٨٤	٤.٦٢
	البعدي	٥.٥٧	٠.٩٤١				مرتفع
إدراك العلاقات	القبلي	٢.٥٠	٠.٨٣٤	٢١.٤٥	دال عند ٠.٠١	٠.٩٢	٦.٧٠
	البعدي	٦.٠٢	٠.٧٤٩				مرتفع
التفسير التاريخى	القبلي	٢.٨٦	٠.٩٢٦	١٣.٢٣	دال عند ٠.٠١	٠.٨١	٤.١٣
	البعدي	٥.٦٧	٠.٩٧٩				مرتفع
الاختبار ككل	القبلي	١٠.٥٢	١.٦٢٧	١٣.١٠	دال عند ٠.٠١	٠.٨١	٤.٠٩
	البعدي	٢٢.٩٠	١.٨٩٧				مرتفع



شكل (٢) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث (قبلي – بعدي) لاختبار مهارات التفكير التوليدى الرئيسة والفرعية

يتضح من الجدول (١١) والشكل (٢) السابقين ما يلي :

- أن قيمة ت المحسوبة لمهارة الاستنتاج التاريخي تساوي(١٧.٧٥) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارة الاستنتاج التاريخي لصالح التطبيق البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في مهارة الاستنتاج التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٨٨) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٥.٥٥)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارة الاستنتاج التاريخي لدى طلاب مجموعة البحث.
- أن قيمة ت المحسوبة لمهارة النقد التاريخي تساوي(١٤.٧٩) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارة النقد التاريخي لصالح التطبيق البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في مهارة النقد التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ

(٠.٨٤) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٤.٦٢)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارة النقد التاريخي لدى طلاب مجموعة البحث.

- أن قيمة ت المحسوبة لمهارة إدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية تساوي(٢١.٤٥) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارة إدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية لصالح التطبيق البعدي وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في مهارة إدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٩٢) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٦.٧٠)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارة إدراك العلاقات بين الأحداث التاريخية لدى طلاب مجموعة البحث.
- أن قيمة ت المحسوبة لمهارة التفسير التاريخي تساوي(١٣.٢٣) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارة التفسير التاريخي لصالح التطبيق البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في مهارة التفسير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٨١) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٤.١٣)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارة التفسير التاريخي لدى طلاب مجموعة البحث.

مما سبق يتضح أن هناك تفاوتا في استخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارات التفكير التوليدي، الرئيسة والفرعية ، حيث جاءت مهارة إدراك العلاقات

بين الأحداث التاريخية في المرتبة الأولى، ثم يليها مهارة الاستنتاج التاريخي ثم مهارة النقد التاريخي ، وأخيرا مهارة التفسير التاريخي.

- وعند حساب قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات التفكير التوليدي ككل يتضح أنها تساوي (١٣.١٠) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات التفكير التوليدي ككل لصالح التطبيق البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في اختبار مهارات التفكير التوليدي ككل لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٨١) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٤.٠٩)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارات التفكير التوليدي ككل لدى طلاب مجموعة البحث.

- وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراســة دراسة(الجندى، أحمد،٢٠٠٤)، (السعدى،٢٠٠٤)، (ربيع،٢٠٠٥)، (خليل،٢٠٠٦)، (مرسى، محمد،٢٠٠٧) (محمدين،٢٠٠٧)، (أحمد،٢٠٠٨)، (السيد،٢٠٠٨)، (عثمان،٢٠٠٨)، (حسين،٢٠٠٩)، (يوسف،٢٠١١)، (عصفور، ٢٠١١)، (خطاب،٢٠١٢)،(منصور،٢٠١٢)،(صميدة،٢٠١٢)، (أحميده،٢٠١٤)، (على ،٢٠١٦)، (عبد اللطيف،٢٠١٦)،(خرارزة، ٢٠١٦)، (محمد،٢٠١٨)

للإجابة عن **السؤال الثالث للبحث** والذى نصه: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التقويمى لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

"؟ اتبع البحث ما يلي:

١- رصد نتائج الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التقويمى الرئيسة والفرعية.

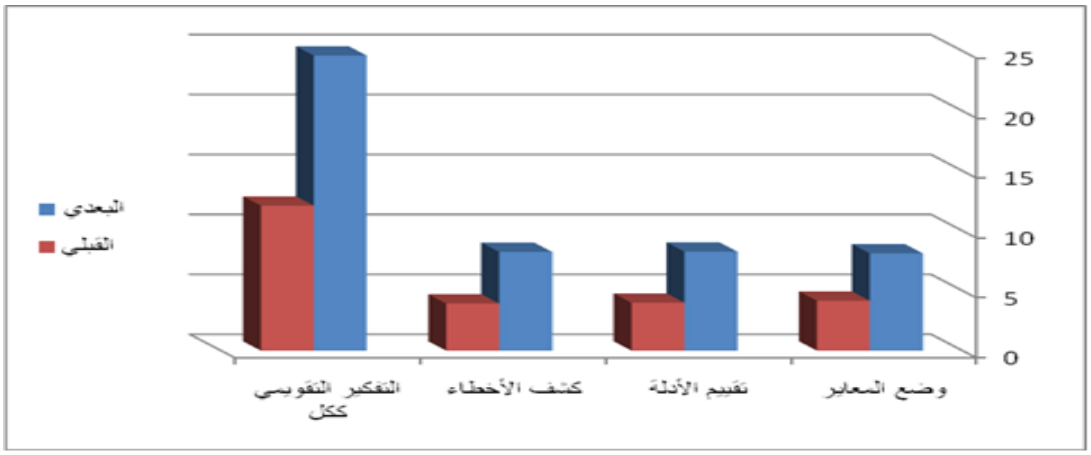
٢- إجراء المعالجة الإحصائية لاختبار مهارات التفكير التقويمى الرئيسة والفرعية، وباستخدام التحليل الإحصائي (برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وذلك لحساب قيمة " **ت**" لقياس الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي

والبعدي (عبدالحفيظ ؛ باهي، ٢٠٠٢، ٣٤٣)، (فان دالين،٢٠٠٣، ٤٣٧)، وقياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة بحساب مربع إيتا Eta squared (η^2)(أبو حطب؛ صادق،١٩٩٦، ٤٤٣)، (عصر،٢٠٠٣، ٦٧٢)كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (١٢)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث (قبلي – بعدي) لاختبار مهارات التفكير التقويمي الرئيسة والفرعية وحجم التأثير (قيمة مربع (η^2) وقوة التأثير(d) (ن = ٤٢)

نوع المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا^2 η^2	قوة التأثير (d)
وضع المعايير	القبلي	٤.١٧	١.٤٤٧	١٧.٣٠	دال عند ٠.٠١	٠.٨٨	٥.٤١
	البعدي	٨.١٢	٠.٩٩٣				مرتفع
تقييم الأدلة	القبلي	٤.٠٠	١.٢٦٩	١٧.٦٨	دال عند ٠.٠١	٠.٨٨	٥.٥٢
	البعدي	٨.٢٦	٠.٩١٢				مرتفع
كشف الأخطاء	القبلي	٣.٩٣	١.٢٣٧	٢١.٨٥	دال عند ٠.٠١	٠.٩٢	٦.٨٣
	البعدي	٨.٢٤	٠.٨٢١				مرتفع
الاختبار ككل	القبلي	١٢.١٠	٢.٤٢٨	٢٩.٣٠	دال عند ٠.٠١	٠.٩٥	٩.١٦
	البعدي	٢٤.٦٢	١.٣٠٦				مرتفع



شكل (٣) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث (قبلي – بعدي) لاختبار مهارات التفكير التقويمى الرئيسة والفرعية

يتضح من الجدول (١٢) والشكل (٣) السابقين ما يلي :

- أن قيمة ت المحسوبة لمهارة وضع المعايير تساوي(١٧.٣٠) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارة وضع المعايير لصالح التطبيق البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في مهارة وضع المعايير لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٨٨) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٥.٤١)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج القترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارة وضع المعايير لدى طلاب مجموعة البحث.
- أن قيمة ت المحسوبة لمهارة تقييم الأدلة التاريخية تساوي(١٧.٦٨) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارة تقييم الأدلة التاريخية لصالح التطبيق البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في مهارة تقييم الأدلة التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه

يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٨٢) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٥.٥٢)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارة تقييم الأدلة التاريخية لدى طلاب مجموعة البحث.

- أن قيمة ت المحسوبة لمهارة كشف الأخطاء التاريخية تساوي(٢١.٨٥) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارة كشف الأخطاء التاريخية لصالح التطبيق البعدي ، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في مهارة كشف الأخطاء التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٩٢) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٦.٨٣)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارة كشف الأخطاء التاريخية لدى طلاب مجموعة البحث.

مما سبق يتضح أن هناك تفاوتا في استخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارات التفكير التقويمي الرئيسة والفرعية، حيث جاءت مهارة كشف الأخطاء التاريخية في المرتبة الأولى ، ثم يليها مهارة تقييم الأدلة التاريخية وأخيرا مهارة وضع المعايير.

- وعند حساب قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات التفكير التقويمي ككل يتضح أنها تساوي (٢٩.٣٠) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي (٢.٧) لدرجة حرية ٤١ عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات التفكير التقويمي ككل لصالح التطبيق البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ قد أظهر فرقا دالا إحصائيا في اختبار مهارات التفكير التقويمي ككل لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبحساب حجم الأثر ونوعه يتضح أن حجم الأثر بلغ (٠.٩٥) وأظهر قوة تأثير مرتفعة بلغت (٩.١٦)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج القائم على إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارات التفكير التقويمي ككل لدى طلاب مجموعة البحث.

▪ وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراســة كل من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التقويمى ،ومنها: دراسة(محمد، ٢٠١٠)، (محمود، ٢٠١٢) ، (أحمد،٢٠١٣)،(إبراهيم،٢٠١٤)، (عمر،٢٠١٤)، (الشديفات، العنزى،٢٠١٨) ،(العزاوى،٢٠١٨)

▪ للإجابة عن **السؤال الرابع** والذي ينص علي "هل توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات التفكير التوليدي ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ؟ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٣) التالي

جدول (١٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين بين مهارات التفكير التوليدي ومهارات التفكير التقويمي

التفكير التوليدي / التفكير التقويمي	الاستنتاج التاريخي	الوعي التاريخي	إدراك العلاقات	التفسير	التفكير التوليدي ككل
وضع المعايير	.731**	.667**	.681**	.722**	.763**
تقييم الأدلة	.743**	.750**	.674**	.746**	.786**
كشف الأخطاء	.685**	.790**	.694**	.670**	.745**
التفكير التقويمي ككل	.701**	.712**	.685**	.732**	.724**

▪ يتضح من الجدول رقم (١٣) السابق ما يلي :

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ بين مهارات التفكير التوليدي ومهارات التفكير التقويمي .

تعقيب على النتائج:

▪ بعد دراسة الطلاب للبرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ قد حدث نمو في مهارات التفكير التوليدى والتقويمى لديهم، وظهر ذلك من خلال الأنشطة وأوراق العمل التى قام الطلاب بتنفيذها .

▪تقديم البرنامج باستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ له فاعلية كبيرة فى تشجيع الطلاب على توظيف ما تعلموه من مهارات التفكير التوليدي والتقويمي، مما أدى إلى زيادة الثقة بين المعلم وطلابه ، كما أدى إلى رفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

▪ بعد دراسة الطلاب البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ فى تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي ظهرت لديهم كيفية البحث عن المعلومات بأنفسهم، ومعرفة نقاط القوة والضعف فى أساليب تعليمهم خلال مرحلة الدراسة لكى يتمكنوا من اتخاذ القرارات العلمية السليمة .

▪تعزيز قدرة الطلاب من خلال الابحار عبر الانترنت من خلال إنجاز المهام المطلوبة منهم من خلال زيارة المواقع التاريخية المفتوحة ودراستها وتنشيط دافعية الطالب من خلال تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي.

▪ساعدت إستراتيجية التعليم الراسخ الطلاب على التعاون والاستخدام الأمثل لأوراق العمل من خلال تحسين مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لديهم بصورة مقننة وموجهة من خلال ما تتيحه لهم من معلومات.

- **توصيات البحث :**

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي بما يلي :

١- توصل البحث إلى قائمة بمهارات التفكير التوليدي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام عند دراستهم للتاريخ، لذا يوصي بالاستفادة من هذه القائمة فى صفوف دراسية أخرى .

٢- توصل البحث إلى قائمة بمهارات التفكير التقويمي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام عند دراستهم للتاريخ، لذا يوصي بالاستفادة من هذه القائمة فى صفوف دراسية أخرى .

٣- أثبت البحث فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تنمية مهارات التفكير التوليدي ومهارات التفكير التقويمي لطلاب الصف الأول الثانوي العام، لذا يوصي باستخدام هذه الإستراتيجية في تدريس وحدات دراسية أخرى من التاريخ ، وكذلك في مواد دراسية أخرى ومراحل دراسية أخرى.

٤- أعد البحث اختبارا لمهارات التفكير التوليدي بمنهج التاريخ للصف الأول الثانوي العام، لذا يوصي البحث بأن يتم استخدام هذا الاختبار في تقويم مهارات التفكير التوليدي فى مراحل تعليمية أخرى.

٥- أعد البحث اختبارا بمهارات التفكير التقويمي بمنهج التاريخ للصف الأول الثانوي العام، لذا يوصي البحث بأن يتم استخدام هذا الاختبار في تقويم مهارات التفكير التقويمي فى مراحل تعليمية أخرى.

٦- أعد البحث برنامجاً فى التاريخ قائم على إستراتيجية التعليم الراسخ، لذا يوصى بضرورة تدريب معلمي التاريخ فى المرحلة الإعدادية على استخدامها فى التدريس.

بحوث مستقبلية مقترحة :

من خلال البحث الحالي وفي ضوء ما أشارت إليه النتائج ظهرت بعض المواقف التي يمكن أن تكون موضوعات لدراسات وبحوث مقترحة ومن هذه المشكلات ما يلي :

- استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريس التاريخ في تنمية الحس الوطني والتواصل الحضاري لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- استخدام إستراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ في تنمية الوعى السياحي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية على إستراتيجية التعليم الراسخ فى تدريس التاريخ ، وأثر ذلك على الاتجاه نحوها.
- برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ في تدريس التاريخ لدى الطلاب شعبة التاريخ بكلية التربية بالوادي الجديد في تنمية الوعى بأبعاد الحوار الحضاري.
- برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجية التعليم الراسخ لتنمية الوعى بالتحديات الوطنية المعاصرة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

إبراهيم، جمال حسن السيد.(٢٠١٤، فبراير). استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس،العدد (٥٧)، ص ص ١٤٧ : ١٩٢.

إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٥). **المنهج التربوي وتعليم التفكير**، القاهرة: عالم الكتب.

أبو جادو، صالح محمد علي؛ نوفل، محمد بكر.(٢٠٠٦). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.

أبو جادو، صالح محمد علي؛ نوفل، محمد بكر.(٢٠١٥). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعةالخامسة.

أبو شرخ، أسماء يوسف حسن.(٢٠١٧). أثر توظيف نموذج لاندا فى تنمية مهارات التفكير التوليدى فى مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسى بغزة، **رسالة ماجستير منشورة إلكترونيا** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو حطب، فؤاد & آمال صادق. (١٩٩٦). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أحمد، شعبان عبد العظيم.(٢٠١٣، مايو).استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس على النفس لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والميل نحو علم النفس لدى طلاب الثانوية العامة بمرحلتيها،**المجلة العلمية**، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، العدد العاشر، الجزء الأول، ص ص ١٠٤ : ١٨٤.

أحمد، صباح رحومة. (٢٠٠٨). التفاعل بين بعض أساليب التعلم واستراتيجيات التدريس في مادة العلوم وأثرها في تنمية الفهم العميق والتفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

أحميدة، هناء بشير عبدالحفيظ.(٢٠١٤)، أثر التدريس بخرائط العقل في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

أحميدة، هناء بشير عبدالحفيظ؛ شهاب، منى عبد الصبور؛ فهمى، نوال عبد الفتاح.(٢٠١٤). أثر التدريس بخرائط العقل في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة البحث**

العلمى فى التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد(١٥)، الجزء(٢)، ص ص ٣٦١ :٤٠٦.

إسماعيل، الغريب زاهر.(٢٠٠١). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**، القاهرة، عالم الكتب.

جاد الحق، نهلة عبد المعطى الصادق.(٢٠١٦، يوليو). تدريس العلوم باستخدام التعلم القائم على الاستبطان لتنمية التفكير التوليدى ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد(١٩)، العدد(٤)، ص ص ١: ٤٠.

جرجس، رشا رمزي.(٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الجزئي في تدريس الكيمياء العضوية لتنمية التحصيل والتفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

جرجس، ماريان ميلاد منصور.(٢٠١٧، نوفمبر). فاعلية نمط التعلم التشاركي القائم على مراسي التعلم الإلكترونية في تدريس لغة البرمجة سكراتش لتنمية بعض المهارات الأدائية والتفكير التكنولوجي بالمرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية** ، كلية التربية ،جامعة أسيوط، المجلد الثالث والثلاثين،العدد التاسع ، ص ص ٢٦٣ – ٣٠٩ .

جروان، فتحي عبد الرحمن.(١٩٩٩). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الجندي، أمنية السيد؛ أحمد؛ نعيمة حسن.(٢٠٠٤، ٢١، ٢٢ يوليو). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الاعدادي، **المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد (٢)، ص ص ٦٨٨: ٧٢٨.

الجهنى، أحلام بنت عبد الكريم.(٢٠١٧، آزار). فاعلية استخدام استراتيجية تقصى الويب لتدريس الأحياء فى تنمية التفكير التوليدي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة** – المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب – الأردن ، المجلد(٦)، العدد(٣)، ص ص٢١٠ :٢٢٦.

جودة، إيناس أحمد أنور محمد.(٢٠١٧).أثر اختلاف نمطى الفصول الافتراضية (المتزامنة – غير المتزامنة) المدعومة بمراسي التعلم الالكترونية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة ماجستير غير منشورة**– كلية التربية النوعية– جامعة بنها.

جودة، إيناس أحمد أنور محمد؛ صبري، ماهر إسماعيل؛ عمار، حنان محمد السيد صالح.(٢٠١٧، أكتوبر).أثر اختلاف نمطى الفصول الافتراضية (المتزامنة – غير المتزامنة) المدعومة بمراسي التعلم الالكترونية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،** رابطة التربويين العرب، العدد الثامن، ص ص١١: ٦٠.

الحارثي ،إبراهيم بن أحمد مسلم.(٢٠٠٩).**أنواع التفكير**، القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع، ط٢.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(٢٠٠٣).**اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة،** القاهرة: دار الفكر العربي.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(٢٠٠٧). **تعليم التفكير فى عصر المعلومات،** القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

الحديدي، نسرين عبده .(٢٠١٢). أثر تصميم برنامج تعلم الكتروني عبر الويب بتوظيف مراسي التعلم على تنمية كفايات إدارة المقررات الالكترونية لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بكليات التربية. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** جامعة عين شمس، كلية البنات.

الحديدي، نسرين عبده ؛الجزار، عبد اللطيف الصفي؛ عثمان، الشحات سعد.(٢٠١٢). تصميم التعليم الإلكتروني عبر الويب في ضوء معايير توظيف مراسى التعلم وفاعليتها في تنمية الجوانب الآدائية لكفايات إدارة المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم، **مجلة البحث العلمى،** كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث عشر، الجزء الثاني، ص ص٩٢٥ : ٩٥٢.

حسام الدين، ليلى عبد الله حسين؛ رمضان، حياة على محمد (٢٠٠٧، يونيو). فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الإنجاز وتحصيل الفيزياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية** ، المجلد العاشر، العدد الثاني، ص ص ١٢١ – ١٧٠ .

حسين، كريمة ناجي. (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين استراتيجيتي "فكر زواج شارك والتدريس المباشر وأساليب التعلم والمعرفة المسبقة في تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

الحلفاوي ، وليد سالم محمد (٢٠٠٦): **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية** ، عمان: دار الفكر.

خرارزة، صالحة عمر محمد.(٢٠١٦).استخدام طريقة قبعات التفكير الست في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل المعرفى ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

خرارزة، صالحة عمر محمد؛ ريان، فكرى حسن؛ درويش، دعاء محمد.(٢٠١٦) استخدام طريقة قبعات التفكير الست في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة البحث العلمى فى التربية.** كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد(١٧)، الجزء(٢)، ص ص ٥٧٧ :٥٩٣.

خطاب، أحمد على إبراهيم.(٢٠١٢، أكتوبر). فاعلية برنامج إثرائى مقترح قائم على نظرية(TRIZ) فى تنمية مهارات التفكير التوليدى والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات** ، ، المجلد (١٥)، الجزء الأول.

الخطيب، منى فيصل أحمد؛ الأشقر، سماح فاروق المرسى.(٢٠١٣، مارس). استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة فى تدريس العلوم لتنمية التفكير التوليدي والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس،** كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد(١٩٢)، ص ص ٦١: ١٠٩.

خليل، نوال عبدالفتاح فهمي.(٢٠٠٦، سبتمبر).أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتفكير التوليدي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد (٩)،العدد(٣)، ص ص ٥١: ٩٩.

دنيور، يسرى طه محمد.(٢٠١٤، نوفمبر).أثر استخدم نموذج آدى وشاير"CASE" في تدريس الفيزياء على تنمية التحصيل والتفكير العلمي والتفكير التوليدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد (٥٥)، ص ص ٤١: ٨٨.

دياب، رضا أحمد عبد الحميد.(٢٠١٦، يناير). فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة فى تدريس الرياضيات فى تنمية التفكير التوليدى والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات** ، ،المجلد(١٩)، العدد(٣)، ص ص ١٦٤ :٢٥٢.

راغن، تيلمن ج؛ سميث، باتريشال.(٢٠١٢).**التصميم التعليمي**، ترجمة/الإمام، حجاب محمد، المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

ربيع، رفيق عبدالرحمن.(٢٠٠٥).أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

رجب، أمانى على السيد.(٢٠١٢،يناير).أثر استراتيجية اليد المفكرة فى تنمية مهارات التفكير التوليدى فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، **مجلة كلية التربية** ، كلية التربية، جامعة دمياط، ص ص ٢٤١: ٢٨٧.

الزبيدى، ساهر حسن علو.(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية التعلم المدمج فى تنمية مهارات التفكير التوليدى والتحصيل فى مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الخامس الإعدادى بجمهورية العراق ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

زنقور، ماهر محمد صالح.(٢٠١٥،مايو). برمجية تفاعلية قائمة علي التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد (٦١)، ص ص ١٧: ٧٨.

الزيات، فتحي مصطفي.(٢٠٠١).**علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات**، الجزء الثاني، القاهرة: دار النشر للجامعات.

سعادة ،جودت أحمد (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الامثلة التطبيقية)**، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (٢٠١٥). **مهارات التفكير والتعلم**، عمان: دار المسيرة.

سعادة، جودت أحمد ؛ إبراهيم، عبد الله محمد.(٢٠٠٤). **المنهج المدرسي المعاصر**، عمان الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السعدي، السعدي الغول.(٢٠٠٤). فعالية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والتفكير فوق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

سليمان، تهاني محمد.(٢٠١٤، نوفمبر).برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفكير التشعبي لتنمية الأداء التدريسي المنمي للتفكير لدي معلمي العلوم والتفكير التوليدي لدي تلاميذهم، **مجلة التربية العلمية**، المجلد السابع عشر، العدد السادس، نوفمبر، ص ٤٧-٨٧.

سليمان، سناء محمد.(٢٠١١).**التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته**. القاهرة، عالم الكتب، ط١ .

السيد، عائشة حسن (٢٠٠٨)، فاعلية السقالات التعليمية في تنمية التعلم المتعمق في تدريس العلوم للمرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

شحاته، نشوى رفعت محمد (٢٠١٥، يونيو) أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدي طلاب الدبلوم المهني بكلية التربية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، العدد(٦٢)، ص ص٧١: ١٢٥.

الشديفات، محمود راشد؛ العنزى، فياض حامد.(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبى مستند لمصفوفة التفكير التقويمى لجلفورد فى علاج القصور التقويمى لأستراتيجية الشكل(V) فى تحسين مهارات معلمى العلوم فى تدريس أنشطة وعمليات الخلية، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد(٣٠)، العدد(٢)، ص ص ٢١٣: ٢٤١.

الشرقاوي، جمال مصطفى.(مارس ٢٠١٣). تصميم استراتيجية قائمة على التفاعل الالكتروني بين استراتيجيتي المشاريع والمناقشة وأثرها على تنمية مهارات انتاج بيئات التدريب الالكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٥ (٣)، ص ص ١٣- ٦٩.

الشيخ، سليمان الخضري.(٢٠٠١). **الذكاء والفروق الفردية**، ط٣ ، القاهرة :عالم الكتب.

صادق، منير موسى.(٢٠١٦، مايو). التفاعل بين التفكير المكاني واستراتيجية " انتج – أفرز – اربط – توسع (GSCE) فى تحصيل العلوم وتنمية التفكير التوليدي لطلاب العاشر الأساسي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية** ، كلية التربية – جامعة عين شمس، المجلد (١٩)، العدد (٣) ، ص ص ٧٥: ١٢٨.

صميدة، أمل صميدة عطوة.(٢٠١٢).أثر استخدام موقع مصمم على الانترنت قائم على مدخل الطرائف العلمية فى فهم بنية علم الفيزياء وتنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير التوليدى لطلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٤)، **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الحفيظ، إخلاص؛ باهى، مصطفى حسين. (٢٠٠٢). **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**. ط٢. القاهرة: مركز الكتاب للنشر .

عبد اللطيف، شيماء إبراهيم.(٢٠١٦).فعالية نموذج (SWOM) فى تنمية التفكير التوليدى والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مادة العلوم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

عبد الله، زبيدة محمد قرني محمد.(٢٠٠٨، ديسمبر). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدي

طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد (١١)، العدد (٤)، ديسمبر، ص ص ١٤٥ : ٢٠٦.

عبد الهادى، نبيل؛ أبو حشيش ،عبد العزيز ؛ وبسندى ،خالد عبد الكريم.(٢٠٠٥). **مهارات في اللغة والتفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

عثمان، يسري محمد محمود (٢٠٠٨)، أثر استخدام المدخل الجدلي التجريبي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

العزاوى، نشوة محمد مصطفى عمر.(٢٠١٨، يناير).استخدام التعلم المنظم ذاتيا فى تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمى والثقافة السياسة لدى الطالبة معلمة التاريخ. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٩٧.ص ص ١٠٥: ١٧٩.

عزمي نبيل جاد؛ ابراهيم، نهله المتولي ؛ سالم، عبد الرحمن أحمد ؛ بقلاوة ، داليا محمود.(٢٠١٤، ٢٦- ٢٧ مارس). نموذج مقترح لتصميم الأنشطة الالكترونية التعليمية القائمة على نظم إدارة التعلم ودورها في تنمية النسق الذاتي للتعلم، **المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي "بيئات التعلم الافتراضية ومستقبل التعليم في مصر والوطن العربي**، ص ص ١٥٤- ١٨٠.

عصر ، رضا. (٢٠٠٣، ٢١-٢٢يوليو). حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية . **المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة**، دار الضيافة – جامعة عين شمس، المجلد الثاني، ص ص ٦٤٥-٦٧٣.

عصفور، إيمان حسنين محمد.(٢٠١٢، ديسمبر). برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبي لتنمية مهارات التفكير التوليدي وفاعلية الذات للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية – جامعة عين شمس، العدد ١٧٧، الجزء الثاني، ص ص ١٣: ٦٥.

علي، زينب بدر عبدالوهاب.(٢٠١٦ يونيه). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس بعض القضايا الاجتماعية والفلسفية على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨١)، ص ص ٧٢: ١١٨.

عمر، زيزي حسن.(٢٠١٤، نوفمبر).استخدام بعض مبادئ نظرية "TRIZ" (الحل الابتكاري لمشكلات) في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التقويمي و اتخاذ القرار، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد(٥٥)، ص ص ١٩٥ :٢٢٥.

العياصرة، وليد رفيق.(٢٠١٥).**استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، الأردن: عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

عبيدات، ذوقان؛ أبوالسميد، سهيلة .(٢٠٠٥).**الدماغ والتعلم والتفكير**،عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

الغول، ريهام محمد (مارس ٢٠١٤). توظيف مراسي التعلم بالبيئات الالكترونية التفاعلية من منظور جديد في ضوء تطبيقات جوجل. **مجلة التعليم الالكتروني**، جامعة المنصورة ع(١٣). أخر زيارة بتاريخ ٢٠١٧/٧/٢٥ متاح على موقع http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=417&sessionID=33

الفار، ابراهيم عبد الوكيل.(٢٠٠٣). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**. العين: دار الكتاب الجامعي.

فان دالين ، ديوبو. ب. (٢٠٠٣) . ترجمة/ نوفل وآخرون، محمد نبيل. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القحف، فريال ؛ شبيب، نادية (٢٠٠٨). **تعلم كيف تفكر وعلم أولادك التفكير**، عمان: دار العلم.

قطامي، نايفة.(٢٠٠٠). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان: دار الفكر.

قطامي، نايفة.(٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

قطامي، نايفة.(٢٠١٣). **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

قهوجي، سناء فاروق.(٢٠١٠). أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء، دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي في مدينة دمشق، **رسالة ماجستير**، جامعة دمشق، كلية التربية أخر زيارة بتاريخ ٢٠١٧/٨/٩ متاح على موقع http://new.damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/images/stories/master/abstract/59.pdf

مارزانو، روبرت وآخرون.(١٩٩٧).**أبعاد التفكير – إطار للمناهج والتعليم، قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي**، ترجمة/ فيصل يونس، القاهرة: دار النهضة العربية.

مرسي، حمدي محمد؛ محمد، إيهاب السيد شحاته.(٢٠٠٧، يونيو). أثراستخدام نموذج " دي بونو " على تنمية التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات المستقبل**، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط.

محرم، هبة عبد الحميد محمد.(٢٠١٨، يناير).فعالية إستراتيجية سكامبر SCAMBER فى تنمية التفكير التوليدى فى الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية،**مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد، العدد(٢٣)، ص ص ٧٠٦: ٧٢٣.

محمد، شرين السيد إبراهيم.(٢٠١٤، سبتمبر). فعالية إستراتيجية قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز(TRIZ) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد (٥٣)، ص ص ١٥٧: ١٨٦.

محمد، المعتز بالله زين الدين.(٢٠١٠، يونيه). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٥٩، الجزء الثاني، ص ص ١٤: ٦٥.

محمد، ريهام السيد شحاته.(٢٠١٨). فاعلية استخدام خرائط التفكير ونموذج (5ES) البنائى فى تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية بأسيوط، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

محمدين، زينب محمد عبدالله.(٢٠٠٧). أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية في تدريس العلوم وتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

محمود، أشرف راشد علي.(٢٠١٢، يناير). 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**، كلية التربية ،جامعة أسيوط، المجلد(٢٨)، العدد الأول ، ص ص ١٩٠ : ٢٤٦.

منصور، هاما عبدالرحمن.(٢٠١٢). فعالية استراتيجية PODEA المعدلة القائمة على التعلم النشط في تصحيح المفاهيم البيولوجية البديلة وتنمية مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

منصور، هاما عبدالرحمن؛ حسين، منى عبد الهادى؛ محمد، منى عبد الصبور.(٢٠١٢).فعالية استراتيجية PODEA المعدلة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول

الثانوي، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد(١٣)، الجزء(٢)، ص ص ٧٥٥ :٧٧١.

المنير، رندا عبدالعليم أحمد. (٢٠٠٨، مايو). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصرى لدى أطفال الروضة. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٧٨، ص ص ٣٠: ٧٤.

الموسوى، عبد العزيز حيدر.(٢٠١٥). **التفكير وتعلم مهاراته**، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

مهدى، حسن ربحى.(٢٠١٨). **التعليم الالكترونى نحو عالم رقمى**. عمان: دار الموهبة للنشر والتوزيع.

النجدي، أحمد؛ عبد الهادى، منى؛ راشد، علي .(٢٠٠٥).**اتجاهات في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

النجدي، أحمد ؛ سعودى، منى عبدالهادي ؛ راشد، على. (٢٠٠٧). **تدريس العلوم في العالم المعاصر، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

النجدي، أحمد ؛ سعودى، منى عبدالهادي ؛ راشد، على. (٢٠٠٧). **تدريس العلوم في العالم المعاصر، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

هاني، مرفت حامد محمد .(٢٠١٣،أبريل). فاعلية إستراتيجية سكامبر فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي فى العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد(١٩)، الجزء الثاني ، ص ص ٢٢٧: ٢٩٢.

يوسف، شامة جابر مجدي. (٢٠١١). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعارض المعرفي في تصحيح التصورات البديلة وتمنية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

يوسف، شامة جابر مجدي؛ محمد، منى عبد الصبور؛ الجندى، أمنية السيد.(٢٠١١). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعارض المعرفي في تنمية التفكير التوليدي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد(١٢)، الجزء(٤)، ص ص ١١٣٣ :١١٤٥ .

ثانيا المراجع الأجنبية:

Barbara, G. (1998). Web- enhanced learning environment strategies for classroom teachers, **INET 98 conferences**, Retrieved on: 15 / 11 / 2017. available on:http://:www.isoc.org/inet98/proceedings/4e/4e-3.htm

Baumbad,D. Brewer,S. Bird,M.(2005). Using anchored instruction in inservice teacher education, unvirsity of center florida. , Retrieved on : 1 / 10 / 2017 available on:http://:www.usd.edu/~mengstro/anch.instr.articall.htm

Beyer, B.K.(2001). Practical Stratigies for Direct Instruction in Thinking Skills. Developing minds: **A Resource Book for Teaching Thinking**.A.L.,3(ed) , Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, PP. 393 – 400 Retrieved on : 22 / 10 / 2017. available on:http://www.ascd.org/publications/books/101063/chapters/Practical-Strategies-for-Direct-Instruction-in-Thinking-Skills.aspx

Bielaczc, K (2008). **Instructional Design - Learning Communities Education**. Encyclopedia - StateUniversity.com. Retrieved on : 5 / 6 / 2017 available on: http://education.stateuniversity.com/pages/2093/Instructional-Design- Learning Communities.html.

Bottge, B. A.& Rueda, E.& Kwon, J. M. & Grant, T. & Laroque, P. (2009, Aug). Assessing and Tracking Students' Problem Solving Performances in Anchored Learning Environments. **Educational Technology Research and Development**, Vol. (57).No. (4), PP: 529- 552. ISSN 1042-1629. Retrieved on: 22 / 8 / 2016. available on: https://www.thefreelibrary.com/Anchoring+problem-solving+and+computation+instruction+in+context-rich...-a0230685030

Bransford, J. D & Brown, A.L & Cocking, R. (2002). How People Learn Washington, D.C, National Academy Press. Retrieved on: 17 / 10 / 2016 available on:. http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-6/bransford-brown-and-cocking-on-how-the-brain-learns.

Bransford, J. D., Sherwood, R.D., Hasselbring, T.S., Kinzer, C.K., & Williams, S.M. (1990) anchored instruction: Why we need it and how technology can help. Cognition, **Education, and Multimedia: Exploring ideas in High Technology**, PP: 115-141. Retrieved on : 2 / 8 / 2016 available on: https://www.learning-theories.com/anchored-instruction-cognition-technology-groupat-vanderbilt-bransford.html.

Bransford, J.(1990). Anchored instucation johnbransford and the cognitive and technology grou at vandrbilt. (**CTGV**). Retrieved on : 15 / 10 / 2017 available on: https://www.learning-theories.com/anchored-instruction-cognition-technology-group-at-vanderbilt-bransford.html.

Bransford. J..(2007). **Anchored instruction**. Retrieved on: 11 / 8 / 2016 available on: http://tip.psvchology.org/anchor.

Cai, J., & Huang, S. (2002). Generalized and Generative thinking in US and Chinese students' Mathematical Problem Solving and Problem Posing. **Journal of Mathematical Behavior**. Vol. (21), No. (4), PP: 401- 421. Retrieved on : 17 / 10 / 2016 available on:https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=538807

Chapman, D.N.J (2014). Using Pulp Motion Videos as Instructional Anchors for Pre-service Teachers Learning about Early Childhood Special Education. **International Research in Early Childhood Education**, Vol. (5). No. (1), PP. 56-64. Retrieved on : 11 / 3 / 2017 available on: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150998.pdf

Chin,C & Brown,D.E.(2002).Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science, **International Journal of Science Education**. Vol (24), Issue (5).PP. 521: 549. Retrieved on : 12 / 7 / 2016 available on: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690110095249

Chin,C. &David ,E.(2000): Learning in Science : Acomparison of Deep and Surface Approaches, Journal of Research in Science Teaching , Vol (17).No (2) ,PP:109-138. Retrieved on : 22 / 5 / 2017 available on:https://experts.illinois.edu/en/publications/learning-in-science-a-comparison-of-deep-and-surface-approaches.

Earnest, Darrel Steven. (2014), Supporting generative thinking about number lines, the Cartesian plane, and graphs of linear functions dissertation abstracts international section A: **Humanities and Social Sciences**.Vol(74).(7-A). Retrieved on : 5 / 10 / 2017 available on: https://www.worldcat.org/title/dissertation-abstracts-international-a-the-humanities-and-social-sciences/oclc/1566776.

Entwistle, N. (2000, Nov). Promoting deep learning through teaching assessment : conceptual frameworks and educational contexts. **Paper presented at the ESRC Teaching and Learning Research Programme**, First Annual Conference - University of Leicester Retrieved on : 4 / 5 / 2017 available on: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003220.htm

Fisher, R.,(1999): **Head start: How to develop your child mind**. Retrieved on : 22 / 10 / 2017 available on:http:// www. Teaching thinking.netthinkingskills.html. Companies, Inc

Flodman,T .(2007).Anchored Learning. In. B. Haffman(ed.). **Encyclopedia of Educational**, Retrieved on : 11 / 5 / 2017 available on http://coe.sdsu.edu/eet/articales/anchoredleaming/start.htmtechnology.

Foster.C.(2007). Anchored instruction. **Encyclopedia of Educational Technology** , Retrieved on : 5 / 8 / 2017 available on .http://coe.sdsu.edu/ed/articies/anchored instruc/start.htm.

Glossary of Learning Concepts and Theory.(2007). **Anchored instruction**. Retrieved on : 3 / 5 / 2017 available on: http://hagar.up.ac.zalcatts/leamer/ameyer/glossaryof learning theorv.htm.

Goldberg, Y. & Elhadad, M. (2007, Jun). SVM Model Tampering and Anchored Learning: A Case Study in Hebrew NP Chunking Proceedings of the 45 th Annual. **Meeting of the Association of Computational Linguistics**, Prague, Czech Republic. Pp. 224-231. Retrieved on : 12 / 7 / 2017 available on:https://www.researchgate.net/publication/220873782_SVM_Model_Tampering_and_Anchored_Learning_A_Case_Study_in_Hebrew_NP_Chunking

Goldman ,S.(2008).Instructional Design - Learning Through Design.**Education Encyclopedia** - StateUniversity.com Retrieved on : 5 / 7 / 2017 available on: http://education.stateuniversity.com/pages/2094/Instructional-Design- Learning Through Design.html

Hartanto, B. & Reye, J. (2013, Nov, 18-22). Incorporating Anchored Learning ina C# Intelligent Tutoring System, Doctoral Student Consortia. **Proceedings of the 21th International Conference on Computers in Education** .Bali. Indonesia, Asia-Pacific Society for Computers in Education.pp.5-8. Retrieved on : 22 / 10 / 2016 available on:https://apsce.net/download_data.php?filename=upfile/pdf/proceedings

Hartanto, B. (2014, Nov,). Incorporating Anchored Learning in a C# Intelligent Tutoring System, Master of Science. **Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy**. Science and Engineering .Faculty Queensland University of Technology. Retrieved on : 22 / 10 / 2016 available on:https://eprints.qut.edu.au/78834/1/Budi_Hartanto_Thesis.pdf

Heo, Y. (2007). The Impact of Multi Media Anchored Instruction on the Motivation to Learn of Students with and without Learning Disabilities Placed in Inclusive Middle School Language Arts Classes. **Doctoral Thesis**, The University of Texas at Austin

Retrieved on : 4 / 12 / 2016 available on:. https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/3592

Hochholdinger, S. & Schaper, N. (2013,Jg): Training troubleshooting skills with an anchored instruction module in an authentic computer based simulation environment, **Journal of Technical Education (JOTED)**, ISSN 2198-0306, (1),PP: 7-22. Retrieved on : 18 / 10 / 2016 available on :https: www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/…/8

Kariuki, M. & Duran, M. (2004). Using Anchored Instruction to Teach PreService Teacher to Integrate Technology in the Curriculum, **Journal of Technology & Education**, Volume 12, Number 3, 2004 ISSN 1059-7069.PP: 431-445. Retrieved on : 11 / 8 / 2017 available on : https://www.learntechlib.org/p/11462/

Kolodner.J. (2008). **Instructional Design - Case-based Reasoning Education Encyclopedia** . StateUniversity.com Retrieved on : 4 / 8 / 2016 available on: http://education.stateuniversity.com/pages/2091/Instructional-Design- Case-based Reasoning Education.html

Kupetz, R. & Ziegnmeyr, B. (2005). **Blended Learning in a Teacher Training Course: Integratedinteractive E-Learning and Contact learning**. Combridge University Press, 17 (2), PP: 179-196 Retrieved on : 22 / 10 / 2015 available on http://www.qou.edu/home/sciResearch/pdf/distanceLearning/blendedTraining.pdf

Lee, M. (2002). Anchored Instruction in a Situated Problem Solving Environment. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.). **World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications**. PP: 1102-1107). Denver, Colorado, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)

Retrieved on : 12 / 10 / 2016 available on: http://www.learntechlib.org/noaccess/10498/

Levi, R. (2009). **Innovative Approaches in Project Management for personal in The Educational and Public Administrational Fields**. Szentistv an University: Faculty of Applied and Professional Arts.

Low, J & Hollis, S, (2003), The eyes have it: Development of children's generative thinking. **International journal of behavioral development**, Vol. (27), No. (2). PP: 97:108. Retrieved on : 8 / 4 / 2017 available on: **https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/0165025024400047**

Maslovat, D. & Chua, R. & Lee, D.T. & Franks, I. (2006). Anchoring Strategies for Learning a Bimanual Coordination Pattern. **Journal of Motor Behavior**, 38 (2), PP: 101-117. . Retrieved on : 11 / 7 / 2016 available on https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JMBR.38.2.101-117

Mattar, J. (2010). Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, **Experiential, and Anchored Learning**. Boise State University. Retrieved on : 7 / 5 / 2017 available on:**http://www.joaomattar.com/Constructivism%20and%20COnnectivism%20in%20Education%20Technology.pdf**.

Mushoriwa, J. Sibanda, H.Z. Nkambul. (2009, December) .Testing Generative Thinking among Swazi Children. **UNISWA Research Journal**. (**UREJ**).Volume (24). No. (1). Retrieved on : 21 / 8 / 2016 available on http://ojs.uniswa.sz/index.php/urej01/article/view/78

Oliver, Kevin, (1999), **Anchored Instruction**. Retrieved on : 14 / 12 / 2017 available on http://methodenpool.uni-koeln.de/anchored/anchored.pdf

Pappas, Christopher, (2015, 1 July), **Instructional Design Models and Theories: Ancored instruction**. . Retrieved on : 7 / 8 / 2017 available on ;https:www.elearingindustry.com/ancored-instruction

Pimentel, M. & Ishiguro, Y & Kerimbaev, B.& Abowd, G. &Guzdial, M.(2001, February). Supporting Educational Activies through Dvnamic Web Interfaces .

Interacting with Computer, Volume 13, Issue 3, pp. 353-374. Retrieved on : 14 / 12 / 2017 available On: https://academic.oup.com/iwc/issue/13/3

Rietg, Herbert J.;Bryant, Diane P.;kinzer, Charles ,K.; Colburn, Linda k.; Hur, Suhug- June; Hartman,Paula; Choi, Hye Sung.(2003, may- jun). An analysis of the impact of anchored instruction on teaching and learning activities in two ninth- grade language arts .classes. **Remedial and Special Education**, Vol.24, No.3 .Retrieved on : 11 / 8 / 2017 available on: https://anchoredinstruction.wordpress.com

Roe, E. (2014, July). The Situated Learning Theory and Anchored Instruction . A Comparison of the Situated Learning **Theory and Anchored Instruction**. IM 504. Retrieved on : 22 / 10 / 2015 available on: http://im404504.wikidot.com/the-situated-learning-theory-and-anchored-instruction.

Ruokamo, H. (2001). The Solver Learning Environment and Anchored Instruction on Mathematical Word Problem-Solving. In C. Montgome rie & J. Viteli (Eds.), .**World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications** PP: 1595-1600 .Retrieved on : 5 / 4 / 2016 available:https://www.learntechlib.org/primary/p/8555/

Ruzic,R.& 0'connell.k,(2007) Anchored instruction. **CAST**, 2003Retrieved on : 12 / 11 / 2016 available http://dl.cast.org/ncac/anchoredinstruction/663.cfmat.

Saxe, Geoffreyh, B. & Earnest Darrel & Sitabkhan Yasmin Haldar, Lian,c & Lewis Koutherine, E. & Zheng, Ying (2010), Supporting Generative Thinking About the Integer Number Line in Elementary Mathematics, **Cognition and Instruction**, Vol. (28), Issue(4). Pages 433-474 Retrieved on : 12 / 12 / 2017 available on:https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07370008.2010.511569

Seeping Matter (2011), **Generative thinking**. Retrieved on : 12/ 12 / 2017 available on:www.blog.mvrvan.org.

Sener, J. (2013, Apr, 9-11). Event-Anchored Learning: Using Cyber Security Competitions to Engage Students. Annual Emerging Technologies .**Learning**

International Symposium , Retrieved on : 11 / 8 / 2017 available on: http://www.educause.edu/events/6th-annual-sloan-cmerlot-emerging-technologies-online-learning-international-symposium.

Shyu, H.y.C.(2000, dec). Using Video-based Anchored Instruction to Enhanced Learning: Taiwan's Experience. British.**Journal of Educational Technology**. Vol.31,No.1. PP:.57:69. Retrieved on : 29 / 10 / 2016 available on:https://pdfs.semanticscholar.org/a958/73e138a5f9d4b57df5d1a28495aeb39cd7c6.pdf.

Stacey, E. (2002). Social Presence Online: Networking Learners at a Distance. **Education and Information Technologies**, Vol 7. No. (4), PP:. 287-294. . Retrieved on : 22 / 10 / 2015 available on:. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-35596-2_4

Terri L. Kurz, Ivana Batarelo, (2005, June 1).Using Anchored Instruction to Evaluate Mathematical Growth and Understanding. **Journal of Educational Technology Systems**. Vol. 33. Issue: 4, PP: 421-436 Retrieved on : 18 / 11 / 2016 available on: https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/78JG-57N4-0702-XH25

Thad. Crews, Gautam Biswas, Susan Goldnan. (2007). Anchored interactive learning '8.(2007)environment. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**. 176_142 Retrieved on : 17 / 8 / 2016 available on: https://content.iospress.com/journals/international-journal-of-artificial.

.Thomas, R. (2001). **Interactivity & Simulations in E-Learning**. Retrieved on : 5 / 7/ 2017 available on http://elearning.typepad.com/thelearnedman/files/Interactivity_Simulations_in_eLearning.pdf

VanZee, E (2000). Analysis of Student Generated Omgioru Discussion. **International Journal of Science Education**, 22 (2), Retrieved on : 11 / 6 / 2017 available on: PP.115:142. https://www.tandfonline.com/toc/tsed20/22/4?nav=tocList

Vye, N,(1990, January).The Effects of Anchored Instruction for Teaching Social Studies: **Enhancing Comprehension of Setting Information** ,University of Washington Seattle, United States. Retrieved on : 18 / 12 / 2016 available on: https://www.researchgate.net/publication/234706110_The_Effects_of_Anchored_Instruction_for_Teaching_Social_Studies_Enhancing_Comprehension_of_Setting_Information

Vye, J. N.(2008). **Instruction design: anchored instruction**, faculty of education, state university, Retrieved on : 18 / 12/ 2016 available on: http://education.stateuniversity.com/pages/2090/instruction-design-anchored-.instruction.html

Wikipedia, (2016, October), **Anchored instrucation**.

Wojtowicz, A. (2011, Spring). **Anchored Learning Theories**. Retrieved on : 11/ 8 / 2017 available on : http:// edu/learning-theories-etc547-spring2011/theory/anchored-learning.

Wright,P.(2010, July 5-7). Using Technology to Survey World History: Anchored Learning Expriences in History for High School Students. **2nd International Conference on Education and New Learning Technologies**, Spain, Barcelona, PP: 5201-5209. Retrieved on : 15 / 10 / 2016 available on https://library.iated.org/view/WRIGHT2010USI

Young, Michael F.; Kulikowich, Jonna M.,(1992, April 20-24). Anchored Instruction and Anchored Assessment: An Ecological Approach to Measuring SituatedLearning. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. (SanFrancisco, CA,) Retrieved on : 11 / 8 / 2017 available on:https://pdfs.semanticscholar.org/.../dc61c6323fbdda8a8dc1f1146bb4.

Yuh-Tyng Chen.(2012 January). Integrating anchored instructional strategy and modularity concept into Interactive multimedia PowerPoint presentation.**Nternational Journal of the Physical Sciences**. Vol. 7.No.(1), PP. 107 – 115. Retrieved on : 4 / 5 / 2017 available on: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.401.7120&rep=rep1&type=pdf