"استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية"

إعداد

د/ سلوي محمد عمار

مدرس مناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية – جامعة الفيوم

ISSN : 2535- 2032 **print**)

ISSN : 2735-3184 **online**)

العدد ١٣٣ سبتمبر ٢٠٢١م – الجزء الأول

استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ سلوي محمد عمار

مستخلص البحث

تمثلت مشكلة البحث: في ضعف مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذي يتضح في غياب استخدام الاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة المناسبة لتنميتها والارتقاء بها لدى المتعلمين.

وهدف البحث إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد اعتمد البحث على **كل من المنهج الوصفي التحليلي** في مسح الدراسات السابقة وعرض الإطار النظري، وفي إعداد أدوات البحث، **والمنهج التجريبي** في إجراء التجربة ، وقد تم تقسيم **مجموعة البحث** إلى مجموعتين:إحداهما تجريبية وعددها (٤٠) تلميذًا، وضابطة وعددها(٤٠) تلميذًا .

وللوصول إلى حل مشكلة البحث تم اتباع مجموعة **من الخطوات أهمها:** إعداد قائمة بمهارات التفكير المنتج ، وأخري بأبعاد الانخراط في التعلم ، كما تم إعداد دليل المعلم وفق استراتيجية تسلق الهضبة وكذلك كراسة أنشطة التلميذ .

ولقياس فاعلية الاستراتيجية تم إعداد أدوات القياس والتي تمثلت في: اختبار مهارات التفكير المنتج، مقياس الانخراط في التعلم هذا ، وقد تم تطبيق أداتي البحث تطبيقًا قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تدريس موضوعات الوحدة المعدة وفقًا لاستراتيجية تسلق الهضبة، ثم تمت إعادة تطبيق الأداتين على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا بعديًا ورُصدت النتائج وتم معالجتها إحصائيًا. وبحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك ودلالتها أكدت النتائج أن استراتيجية تسلق الهضبة **تتصف بدرجة كبيرة من الفاعلية** في تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ المجموعة التجريبية . وعليه فقد قدم البحث مجموعة من **التوصيات والمقترحات** بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج .

كلمات مفتاحية : استراتيجية تسلق الهضبة — التفكير المنتج – الانخراط في التعلم

Using Uprising Strategy in Teaching History for Developing Productive Thinking Skills and Engagement In Learning for Primary School Students

ABSTRACT

The research problem was represented in the weak skills of productive thinking and learning engagement among primary school students. This is evident in the absence of the use of appropriate modern teaching strategies and models for their development and advancement among learners.

The aim of the research is to measure the effectiveness of using Uprising Strategy in teaching history to develop productive thinking skills and engagement in learning among sixth-grade students. The group of the study consisted of 80 students divided into two groups: one experimental group (40 students), and a control group (40 students).

In order to find a solution to the problem, a set of steps were followed, the most important of which are: preparing a list of productive thinking skills, and another list of the dimensions of engagement in learning, as well as preparing a teacher's guide according to Uprising Strategy, as well as a booklet for student activities.

To find out the effectiveness of the strategy, the measurement tools were prepared, which consisted of: Productive Thinking Skills Test and the learning engagement scale. The experimental and control groups were pre-tested on the two dependent variables, the experimental group was taught the suggested unit using the suggested strategy, then the two groups were post tested using the measurement tools. The results were analyzed and statistically processed. By calculating the adjusted gain ratio of Black and its significance, the results confirmed that the Uprising Strategy is highly effective in developing productive thinking skills and engagement in learning for the students of the experimental group. Accordingly, the research presented a set of recommendations and suggestions for further research based on the results.

***Keywords**:* Uprising Strategy - *productive thinking - engagement in learning.*

استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ سلوي محمد عمار

أولًا: مشكلة البحث وخطة دراستها :

مقدمة البحث :

تشهد كافة المجتمعات المحلية والعالمية العديد من التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية التي نتج عنها تغيرات مختلفة توغلت في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والحياتية والثقافية ، والتعليمية التي تفرض علينا مواجهتها وإعداد أفراد قادرين على مواكبة هذه التغيرات وذلك من أجل النهوض بمجتمعهم ، وإمكانية التكيف مع حاضرهم، وكيفية التخطيط لمستقبل مشرق متميز.

ولكي نستطيع التعامل مع هذه التغيرات ومواجهتها؛ فيجب أن يتم توفير نظام تعليمي أولًا وقبل أي شيء يتميز بدرجة عالية من الكفاءة والتميز ؛حتي يساهم بشكل جاد في إعداد متعلمين يتصفون بمجموعة من الخصائص والسمات، ويمتلكون المهارات التي تمكنهم من التأقلم مع هذه التغيرات والتعايش معها ، فلا تقف هذه التغيرات عند حدود نقل المعارف من المعلم إلى المتعلم وإنما لابد أن يمتلك المتعلم العديد من المهارات كمهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير العليا ، كالتفكير الإبداعي ، والناقد والتأملي ، .....وغيرها ويتحقق ذلك من خلال توفر بيئة تعليمية محفزة تعتمد على وجود معلم موجه ومتعلم نشط له دور فعال وحيوي ونشط في البيئة الصفية (أمل سعيد عابد محمد ، ٢٠٢٠، ١١٤٧)[*] .

وتهتم المجتمعات اهتمامًا شديدًا بتنمية التفكير نظرًا لعدة اعتبارات تتمثل في الانفجار المعرفي والذي بدوره أدى إلى نمو المعارف وتراكمها ؛ فأصبحنا فى حاجة ماسة إليها لمواكبتها والاستفادة منها وتحول الاهتمام تجاه النواحى التطبيقية للعلوم فلم يعد النظر للجوانب النظرية كافيًا لمواكبة التغيرات وكم المعارف المتلاحقة، والحاجة لوجود متعلم إيجابي فعال نشط ومشارك في حل المشكلات الاجتماعية ولديه القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة وذلك انطلاقًا من قاعدة أننا نحتفظ بما نشارك فيه أكثر من احتفاظنا بما نسمعه فما يمارس لا ينسي ، فالمجتمع الذي يعتمد على قدرات أفراده الذين يتسلحون بالمعارف ولديهم قدرات عالية على الابتكار والإنتاج كلما زادت الفرصة أمامه نحو التقدم (محسن على عطية ، ٢٠١٥ ، ٤٨-٥١) .

[*] اتبعت الباحثة (APA) الإصدار السادس في التوثيق .

وبناء القدرات الذهنية لدى المتعلمين غدا ضرورة حتمية في عصر باتت فيه نهضة الأمم مرهونة بما تمتلكه من العقول المفكرة القادرة على بناء مجتمعاتها والأخذ بأيديها لتسير في ركب التقدم ، ومن ثم يجب وضع الممارسات التدريسية نصب أعيننا في بناء عقول المتعلمين وتنمية مهاراتهم التفكيرية المختلف[1]ة .

وتعد تنمية مهارات التفكير الفعال مقصدًا رئيسيًا لتدريس كافة المواد الدراسية وعلى رأسها مادة التاريخ لما لهذا التفكير من أهمية كبيرة في فهم الأمور وحل المشكلات التى تواجه الإنسان ، ويأتي التفكير المنتج في مقدمة هذه الأنماط لإسهامه في تنمية القدرة على الإبداع العلمي والنقد البناء المستنير (تهاني محمد سليمان ، ٢٠٢١ ، ٢٨٠) .

وتشير (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق ، ٢٠٢٠ ، ٣٦٩) إلى أن التفكير المنتج يُمكن المتعلم من إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول ونقدها ، وذلك من خلال تنفيذ مجموعه من المهام بصورة جماعية تساهم في تطبيق اتخاذ القرار الجماعي الذي يعتمد على الحوار والمناقشة والتشاور بين أعضاء المجموعات ، كما يجعل المتعلم يفكر بشكل أفضل مما يصقل شخصيته المستقبلية ، فينمي قدرته على الحكم على المعلومات المتاحة ، واستخدام المحكات المنطقية مما يزيد قدرته على التفكير المتروى .

ويعرف (Lumbelli,2018,136) التفكير المنتج بأنه "عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة لتحقيق هدف محدد، ويجمع بين التفكير الإبداعي والناقد للقيام بالأعمال وحل المشكلات بطريقة إيجابية عملية " .

كما يعرفه (إيهاب السيد شحاتة المراغي، ٢٠١٩ ، ٢٦) بأنه " تفكير توليدي إبداعي يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد، ويتسم بالخروج عن المألوف والبراعة في التوصل إلى نتائج من خلال إدراك الواقع ،وتحليله ، وتشخيصه على أساس العلاقات السببية بين متغيراته ويشمل مهارات التفسير، الاستنتاج، التنبؤ بالافتراضات ، الطلاقة ، المرونة ، الأصالة .

كما تعرفه (تهاني محمد سليمان ، ٢٠٢١ ، ٢٨٦) بأنه : " نمط من أرقي أنماط التفكير يتضمن عدة مهارات (الطلاقة ، المرونة ، تقييم المناقشات ، وضع الافتراضات ، التفسير ، الاستنباط) والتي تجمع بين التفكير الإبداعي والناقد ويوظفها لإنتاج أفكار جديدة " .

ومما سبق يتضح أن التفكير المنتج مجموعة من المهارات والقدرات العقلية التي تمكن المتعلم من التعامل مع المشكلات التي تواجهه حيث ترتبط بمجموعة من السلوكيات الذكية التي تتحول إلى عادة مستمرة

مع الفرد في كل أمور حياته ويتطلب من الفرد تغيير النظرة إلى ما يتعلمه على أنه للمعرفة فقط بل تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة سواء كانت دراسية أو حياتية .

ونظرًا لأن التفكير المنتج من أهم أنماط التفكير التي تساهم في توسيع مدارك التلاميذ وتتيح لهم القدرة على إنتاج المعلومات بدلًا من الحفظ والتذكر ،ويسهم في تغيير السلوكيات التي يتبعها التلاميذ في التعامل مع المعلومات وتغيير هذه السلوكيات يرتبط بمجموعة من المهارات العقلية التي من شأنها تغيير عادات العقل من عادات مستهلكة للمعارف والمعلومات لعادات منتجة لها فقد اهتمت بتنمية مهاراته العديد من الدراسات السابقة ومن أهمها دراسة كل من (مرفت حامد محمد هاني ، ٢٠١٧) ، (نورا مصيلحي علي مصيلحي ، دعاء أحمد إبراهيم أبو عبد الله ، ٢٠١٨) ،(Rakhmatova,2019) ، (أميرة عزت محمود عبد العزيز ، ٢٠١٩) ، (عصام محمد عبد القادر سيد ، ٢٠١٩) (علاء محمد الخزاعلة ، ٢٠٢٠) ، (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق ، ٢٠٢٠) ، (Guzey,Jung,2020)، (Raipure,2020)

وعلي الرغم من أهمية التفكير المنتج والتي أكدت نتائج العديد من الدراسات أهميته إلا أن طرق واستراتيجيات التدريس السائدة المستخدمة في مدارسنا،والتي تعتمد علي تقديم المعلومات من قبل المعلم باستخدام الطرق التقليدية لم تعد مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة، والتي في مقدمتها تنمية مهارات التفكير لدي المتعلمين، لذلك فنحن في حاجة ماسة لاستخدام طرق،واستراتيجيات،ومداخل تدريس تنتقل بالمتعلم من ثقافة الذاكرة التي تعتمد علي الحفظ،والتلقين، واسترجاع المعلومات إلى ثقافة الإبداع التي تعتمد علي توليد المعلومات القائمة على الفهم العميق ذي المعني الذي يمكن المتعلم من توظيفها في المواقف المختلفة لحل ما يواجهه من مشكلات،وقضايا (صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٦ ،١، ٢).

ويعد التاريخ مجالاً خصباً لتنمية التفكير، ومهاراته لدى المتعلمين؛ حيث يسعى إلى تربية المتعلمين تربية فكرية تكسبهم القدرة على تحديد المشكلات وحلها عن طريق استخدام مهارات التفكير وأدوات حل المشكلة ، فالتاريخ لا يقف عند مجرد تسجيل أحداث الماضى، وإنما يحاول تفسير التطور الذى طرأ على حياة الأمم، والمجتمعات الحضارية المختلفة، وكيف؟ ولماذا؟ حدث هذا التطور من خلال إظهار الترابط بين هذه الأحداث، وتوضيح العلاقات السببية بينها وهذا يستدعي البحث عن المادة التاريخية، وجمعها، وتحليلها، وترتيبها، ونقدها داخلياً وخارجياً، فدراسة التاريخ تمثل مجالاً خصباً؛ لتنمية وتطوير مهارات التفكير المعقدة لدى التلاميذ ومساعدتهم على مواجهة المشكلات المتزايدة في عالم اليوم. (على كايد سليم، ٢٠٠٤ ،١٥٠) .

كما أكدت المعايير القومية لتعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية في جمهورية مصر العربية على توفير تعليم من أجل التفكير، والذي ينمي لدى المتعلم الحساسية للمشكلات،وتحديدها،وتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول، والأفكار، والمعلومات الأصيلة، وذلك في ضوء معايير موضوعية، كما أشارت وثيقة المعايير الموضوعية لمحتوي

مادة التاريخ للتعليم قبل الجامعي التي أصدرتها الهيئة القومية لضمان هيئة التعليم والاعتماد (لعام ٢٠٠٩) والتي جاء فيها: "إن من أهم الأهداف الأساسية لمادة التاريخ تدريب المتعلمين علي التفكير وتنمية مهارات التفكير العليا والتي من أهمها مهارات التفكير المنتج ".

كما يعد اندماج التلاميذ وانخراطهم في عملية تعلمهم من أهم الأهداف التي شغلت التربويين في الآونة الأخيرة واعتبرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) أن انخراط التلاميذ في بيئة التعلم من أهم ركائز التعلم في الوقت الحالي ومن أهم أولويات إعداد التلاميذ للمستقبل (شيماء سمير محمد ، ٢٠١٨، ٣٢٤) .

وتشير (ماريان ميلاد منصور جرجس ، ٢٠١٦ ، ١١٧) إلى أن الانخراط في التعلم يعد المؤشر الفعال لجودة التعلم ، والمُنبئ المتميز لمستوى تحصيل التلاميذ من خلال الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية والإثرائية (الانخراط السلوكي) ، وبتنفيذهم لمشاركات تعليمية فاعلة ومنظمة ذاتيًا(الانخراط المعرفي) وبامتلاكهم إيجابية نحو التعلم والمحتوى التعليمي " الانخراط الانفعالي " لذا يُعد الانخراط في التعلم من الموضوعات الحديثة والمهمة في المجال التربوي حيث يرتبط نجاح التلميذ في المهام الأكاديمية باندماجه في عملية تعلمه.

ويعرف (Buelw,Barry&Richn,2018,315) الانخراط في التعلم بأنه " حالة من الانغماس النشط في في المهمات والأنشطة التعليمية في إطار التشارك والتفاعل بين التلاميذ بشكل يساعد التلاميذ على تحقيق النواتج المختلفة " .

ويعرفه (حسني زكريا السيد النجار ، ٢٠١٩ ، ٩٩) بأنه : " درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفعالية وحماس في العملية التعليمية ، داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح " .

ويعرفه (Ding,Er& Orey,2018) بأنه " مقدار الجهد المبذول من قبل المتعلم في استيعاب محتوي التعلم في أثناء تنفيذ أنشطة ومهمات التعلم المتنوعة " .

وترجع أهمية الانخراط في التعلم باعتباره عاملًا رئيسًا في النجاح الدراسي علي المدي القصير، ويمكن من خلاله التنبؤ بتعلم التلاميذ وتحصيلهم والنجاح في الحياة العملية والتكيف مع مشكلاتها والقدرة علي حلها بأسلوب علمي وذلك على المدي البعيد ، كما يعد أحد جوانب التعلم الهامة الذي يؤثر في وجدان المتعلم والتي لا تؤثر فقط على مستوي تحصيله ولكنها تتعدي ذلك لتؤثر على مستوي سلوكه وتوجيهاته العلمية ، ولذلك يعده المركز الدولي للقيادة في الولايات المتحدة الأمريكية أحد معايير تحديد مدي نجاح المدارس في إعداد الطلاب لأدوارهم المستقبلية ومسئولياتهم .(شيماء سمير محمد ، ٢٠١٨ ، ٢٨٧ ، ٢٨٨).

ونظرًا لأهمية الانخراط في التعلم فقد استهدفت الدراسات تنميته لدي المتعلمين من خلال الاستراتيجيات والمداخل والبيئات التكنولوجية المتنوعة مثل دراسة كل من (Buelow.,Barry, &Rich 2018)،(محمد محمود حسن رسلان،٢٠١٨) ،(رضي السيد شعبان إسماعيل ، ٢٠١٩) ، (سامية جمال حسين أحمد، ٢٠٢٠)، (أحمد عبد النبي عبد الملك نظير، ٢٠٢٠) ،(تامر سمير عبد البديع عبد الجواد، ٢٠٢٠) ، (ريهام أحمد فؤاد الغندور، دينا عبد اللطيف محمد نصار، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من أهمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم إلا أنه بمراجعة البحوث والدراسات السابقة فقد تأكد ضعف وقصور مهارات التفكير المنتج لدي التلاميذ وكذلك عدم انخراط التلاميذ في عمليه تعلمهم وأدائهم للمهام والأنشطة التعليمية الخاصة بمحتوي التعلم ؛ وذلك بسبب استخدام المعلمين طرق وأساليب تدريس تقليدية داخل غرفة الصف الدراسي وتلك التحديات دفعت التربويين إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة، ومنها: استراتيجية تسلق الهضبة والتي تعد تطبيقًا تربويًا وترجمة لبعض أفكار النظرية البنائية الاجتماعية ومنطلقاتها،حيث أنها تعطي للمتعلمين فرصة للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرائق تحقيق الهدف،أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد ، وتتيح له مناخًا يتمتع بالنقاش، وتنوع الآراء، كما أنها توفر فرصًا للتعلم النشط والاندماج الحقيقي والتفاعل والمسئولية الذاتية عن تعلمهم من خلال الأدوار الرئيسة التي توكل إليهم (سامية جمال حسين أحمد ، ٢٠٢٠ ، ٣٤٥) .

وترجع أهمية استراتيجية تسلق الهضبة إلى أنها تعمل على تشجيع المتعلمين على التفكير فالمعلومات لا تقدم لهم بصورة جاهزة وإنما تحثهم على البحث والتنقيب عنها ثم تنظيم هذه المعلومات التي يتم التوصل إليها كما تتحدي عقول التلاميذ وتضعهم في مواقف تحتاج إلى التفكير .

ويشير كل من (حسين محمد أبو رياش،وغسان يوسف قطيط ، ٢٠٠٨ ، ٧٤-٧٦) ، (سامية جمال حسين أحمد ،٢٠٢٠، ٣٤٥) ، (أشرف عمر بريخ ، إسلام حميد الصوفي ،٢٠٢٠، ٥٨٤) ، (ابتسامة علوان شفيق ، ٢٠٢٠، ٤٧٣-٤٣٨) إلى أن استراتيجية تسلق الهضبة تتكون من سبع مراحل أو خطوات متتابعة ومتكاملة فيما بينها حيث تؤدي كل خطوة منها وظيفة معينة تمهد للخطوة التالية لها وتتمثل هذه المكونات في (التمهيد ، التأمل ، التشخيص ، صياغة الحلول ، معالجة الحلول ، التقويم أو التطبيق) .

ويتضح مما سبق أن استراتيجية تسلق الهضبة تساعد المتعلمين في البحث عن الحلول المناسبة لبعض المشكلات التاريخية معتمدين في ذلك على نشاطهم الذاتي، بهدف عرض جوانب المشكلة التاريخية، والتعرف على مكوناتها، وذلك لتحديد الفجوات فيها بهدف التوصل إلى علاقة منطقية واستنتاجات مناسبة ، وإعطاء معني منطقي للنتائج أو العلاقات التي تربط بينها، وذلك للعمل على وضع خطوات منطقية لحل المشكلات المطروحة ويتم ذلك

في إطار جو من التأمل والحوار والمناقشة والفاعلية وتشجيعه على المشاركة في إبداء الرأي في طرح بعض الحلول ، والأخذ بالحلول الصحيحة منها، وبلورة الحلول بصيغتها النهائية، ومن ثم تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات .

وعلى الرغم من أهمية هذه الاستراتيجية إلا أنها لا توجد أي دراسة توظف فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية مما يتضح الحاجة لإجراء هذا البحث .

مشكلة البحث :

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال العمل بالمجال التربوي حيث إشراف الباحثة علي مجموعات التربية العملية، فقدلاحظت الباحثة أن معظم تركيز معلمي الدراسات الاجتماعية ينصب على توجيه التلاميذ نحو حفظ المعلومات فقط وبخاصة في مادة التاريخ ، دون الاهتمام بكيفية معالجتها وتنظيمها في بنيتهم المعرفية وهذا ما أكدته دراسة (سامية المحمدي فايد ، ٢٠١٩) ،(إيمان عبد الحكيم أحمد عبد الله ،٢٠١٧)، (محمود محمد مصطفي محمود ، ٢٠٢٠)،(طاهر أحمد عبد الله الجبالي ، ٢٠٢٠) ، (علاء عبد الصادق الشعراوي ٢٠٢٠) ولا شك أن هذا يرجع إلى اعتمادهم علي طرائق وأساليب التدريس التقليدية في تدريس المادة ؛ مما يحرم المتعلمين من فرصة التدريب على التفكير عامة، وبخاصة التفكير المنتج، الأمر الذي أدي إلى مظاهر سلبية في سلوك المتعلمين، يمكن الإحساس بها من خلال ضيقهم من الجهد المبذول في الحفظ والاستظهار، وضعف قدرتهم على استخدام مهارات التفكير المنتج ، وعدم اندماجهم وانخراطهم في مهام وأنشطة تعلم المحتوي، التي تحتاج إلي مهارات تفكير عليا وأداءات ذهنية، وكذلك عزوف غالبية التلاميذ عن دراسة المادة، وضعف اتجاههم نحوها، والتي تظهر في قلة اهتمامهم بالأنشطة المرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، والتاريخ بصفة خاصة، وانصراف معظمهم عن حصصها التي لم تعد مركز جذب لاهتمامهم؛ ونتيجة لذلك يوجد ضعف في مستوى مهارات التفكير المنتج لديهم، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة والتي من أهمها: دراسة (أميرة عزت محمود عبد العزيز ، ٢٠١٨)، (داليا فوزي الشربيني ، ٢٠١٨) ، (نسمة حسن الجمل ، ٢٠١٩)، حيث أكدت هذه الدراسات ضعف مهارات التفكير المنتج لدي المتعلمين وعدم وجود اهتمام بهذه المهارات، فضلًا عن سلبية المتعلم؛ فهو مجرد متلق سلبي للمعرفة،.وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير المنتج بإثراء المقررات المدرسية بمشكلات ومهام تتحدى تفكير التلاميذ، مما يحفز قدراتهم، ويتحدى عقولهم،وهذا يتيح لهم ممارسة التفكير المنتج وتقويم قدراتهم العقلية، وإمكاناتهم الفكرية. **وأكد ذلك، أيضا، نتائج الدراسة الاستكشافية:** التي قامت بها الباحثة على عينة قوامها (٣٥) تلميذًا من تلاميذ الصف (السادس)، الابتدائي ، الذين طُبق عليهم اختبار مهارات التفكير المنتج في وحدة (الحملة الفرنسية على مصر)، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف مستوى مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ، ويمكن

أن يرجع ذلك إلي حاجة التلاميذ إلي أن يتعلموا، وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم؛ مما يؤكد ضرورة استخدام استراتيجية تسلق الهضبة .

أما فيما يخص الانخراط في عملية التعلم فقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة كل من : (رضي السيد شعبان إسماعيل ، ٢٠١٩)، (Stamp,2018) ، (غادة شومان الشحات إبراهيم ، ٢٠١٩) ، (متولي صابر خلاف معبد ، ٢٠٢١) علي انخفاض مشاركة المتعلمين وعدم انخراطهم في المهمات والأنشطة المتعلقة بمحتوي التعلم **وأكدت ذلك، أيضا، نتائج الدراسة الاستكشافية:** التي قامت بها الباحثة على عينة قوامها (٣٥) تلميذًا من تلاميذ الصف (السادس) الابتدائي، الذين طُبق عليهم مقياس الانخراط في التعلم ، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مشاركة التلاميذ في أنشطة ومهام محتوي التعلم ، ويمكن أن يرجع ذلك إلي حاجة التلاميذ إلي أن يتعلموا، وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم؛ واستمتاعهم بعملية تعلمهم مما يؤكد ضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومن أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجية تسلق الهضبة.

كما قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع معلمي ومعلمات التاريخ بإدارة الفيوم التعليمية بمحافظة الفيوم وقد تضمنت المقابلة الأسئلة التالية:

- ما الطرق والاستراتيجيات والمداخل التي تستخدمها عند التدريس لمادة التاريخ؟
- كيف يمكنك مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؟
- ماذا تعرف عن التفكير المنتج ؟
- ما أهمية التفكير المنتج في تدريس التاريخ؟
- ما مهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف (السادس) الابتدائي؟
- هل تستخدم مداخل وطرائق واستراتيجيات تدريس لتنمية مهارات التفكير المنتج، والانخراط في التعلم لدى التلاميذ؟
- ما مقترحاتك لتنمية مهارات التفكير المنتج، والانخراط في التعلم لدى التلاميذ؟
- وقد أكدت نتائج المقابلة أن ٩٦% من أفراد المجموعة أن أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو التاريخ لا تنمي مهارات التفكير المنتج، والانخراط في التعلم.

كما أن واقع مناهج الدراسات الاجتماعية وبصفة خاصة التاريخ، وطرق تدريسها بالمرحلة الابتدائية يؤكد وجود قصور في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ وعدم انخراطهم في عملية تعلمهم؛ حيث إنها تقوم على تقديم المعرفة بصورة جاهزة للتلاميذ؛ وبالتالي يجد المتعلم صعوبة في استقبال المعرفة، واستيعابها ودمجها في بنيته العقلية.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، وما يلاحظ في الواقع من ضعف في مستوى التفكير المنتج فى مادة التاريخ، وعدم اندماجهم واستمتاعهم بعملية تعلمهم، قد يرجع ذلك إلى استخدام طرق ومداخل تدريس غير فعالة، ولمعالجة ذلك الضعف يتطلب الأمر البحث عن أساليب واستراتيجيات مناسبة تتغلب على الصعوبات

التى تواجه التلاميذ في أثناء تعلمهم، وتهتم في الوقت نفسه بالفروق الفردية بينهم، واختلاف أنماط تعلمهم، والاستفادة منها فى تقديم عملية التعليم والتعلم.

واستكمالًا لما سبق وتلبية لبعض متطلبات تحقيق الأهداف التربوية في محور التعليم الذي تضمنته استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، والذي نصت بعض أهدافه على: " تمكين الطلاب من مهارات القرن الواحد والعشرين، وبناء عنصر بشري مبدع قادر على التفكير والإبداع والابتكار" **(وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري : (٢٠١٤) استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، ص ٣٩ ، ٤٠ .**

وبناءً على ما سبق، تتضح ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المنتج، والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وذلك لأهميتهم في الحياة اليومية للتلاميذ، وكذلك لضعف مستوى عدد كبير من التلاميذ في هذه المهارات، وهذا ما أكدته الدراسات التى تم عرضها، والدراسة الاستكشافية التى قامت بها الباحثة.

تحديد مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث الحالي في "ضعف مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ".

لذا سعي البحث الحالى للتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما سعي البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيسى التالي: **(ما فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**

وتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١-ما مهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف (السادس) الابتدائي؟

٢-ما أبعاد الانخراط في التعلم المناسبة لتلاميذ الصف (السادس) الابتدائي ؟

٣-ما فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف (السادس) الابتدائي ؟

٤-ما فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ على تنمية الانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف (السادس) الابتدائي ؟

٥-ما العلاقة بين مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي للتعرف علي فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ الصف (السادس) الابتدائي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على الحدود الآتية:

١-حدود موضوعية وتمثلت في

-وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المتضمنة في كتاب وطني حياتي الدراسات الاجتماعية مصر (بيئتنا وتاريخنا الحديث) المقررة على تلاميذ الصف (السادس) الابتدائي وذلك نظراً: لتضمنها موضوعات كثيرة يمكن أن يستخدم فيها التلاميذ مهارات التفكير المنتج، وكذلك لمناسبتها مع أبعاد الانخراط في التعلم.

- مهارات التفكير المنتج التي حظيت بنسبة اتفاق (٨٥%) فأكثر من خلال آراء السادة المحكمين والمتمثلة في (الاستنتاج – التفسير – الطلاقة- الأصالة -التوسع (إثراء التفاصيل).

- أبعاد الانخراط في التعلم وتتمثل في الأبعاد التالية: (الانخراط السلوكي – الانخراط الوجداني- الانخراط المعرفي).

٢-حدود بشرية وتمثلت في :

- مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدارس محافظة الفيوم حيث يمثل هذا الصف نهاية المرحلة الابتدائية ، ومن المتوقع أن يمتلك هؤلاء التلاميذ المهارات والحصيلة اللغوية والقدرات العقلية المتطلبة لتنمية التفكير المنتج والانخراط في التعلم .

٣-حدود مكانية :

-مدارس (العُسيلي الابتدائية، التحرير الابتدائية، محمد رضا الابتدائية) من مدارس إدارة غرب الفيوم التعليمية .

٤-حدود زمنية وتمثلت في :

- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٩ / ٢٠٢٠) .

فروض البحث:

حاول البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وفي كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانخراط في التعلم وفي كل بعد علي حدة لصالح التطبيق البعدي.

٥-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التفكير المنتج ومقياس الانخراط في التعلم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه قد يفيد كلاً من:

١-**مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يفيد هذا البحث القائمين على تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية (التاريخ)؛ لصياغة المقرر في ضوء استراتيجية تسلق الهضبة، والاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم، فضلاً عن مراعاة طبيعة التلاميذ وتقديم أنشطة ومهام تعليمية تتناسب مع استراتيجية تسلق الهضبة للتلاميذ في إعداد مناهج التاريخ.

٢- **المتعلمين** : تنمية مهارات التفكير المنتج ، والانخراط في التعلم لديهم .

٣-**المعلمين:** حيث يقدم هذا البحث نموذجًا إجرائيًا يوضح كيفية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم يمكن أن يستفيد منه المعلم.

٤-**الباحثين:** في الاستفادة من أدوات البحث التى أعدتها الباحثة والمتمثلة في: دليل المعلم لتدريس التاريخ وفق استراتيجية تسلق الهضبة، واختبار مهارات التفكير المنتج ، ومقياس الانخراط في التعلم ، فتح المجال أمامهم لإجراء دراسات وبحوث لتنمية مهارات التفكير المنتج باستخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية جديدة في التخصصات المختلفة.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

١-**المنهج الوصفي التحليلي:** لإعداد الإطار النظرى للبحث، وفي بناء أدوات البحث.

٢-**المنهج التجريبي:** في التطبيق الميداني للبحث حيث يتضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعتين مجموعة تجريبية وهي التي تدرس وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، ومجموعة ضابطة وتدرس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

أولاً: المواد التعليمية:

١-قائمة بمهارات التفكير المنتج . (إعداد الباحثة)

٢-قائمة بأبعاد الانخراط في التعلم . (إعداد الباحثة)

٣-كراسة أنشطة التلميذ . (إعداد الباحثة)

٤-دليل المعلم . (إعداد الباحثة)

ثانياً: أدوات القياس:

١-اختبار مهارات التفكير المنتج. (إعداد الباحثة)

٢-مقياس الانخراط في التعلم. (إعداد الباحثة)

إجراءات البحث:

١) للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص علي: **ما مهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف (السادس) الابتدائي؟** قامت الباحثة بما يلي:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت التفكير المنتج .
- إعداد قائمة بمهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف (السادس) الابتدائي.
- عرض القائمة علي السادة المحكمين لتحديد صلاحيتها للتطبيق.

٢) للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص علي : **ما أبعاد الانخراط في التعلم المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟** قامت الباحثة بما يلي:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت الانخراط في التعلم .
- إعداد قائمة بأبعاد الانخراط في التعلم المناسبة لتلاميذ الصف (السادس) الابتدائي.
- عرض القائمة علي السادة المحكمين لتحديد صلاحيتها للتطبيق.

٣) للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة البحث ونصهما: **ما فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف (السادس) الابتدائي ؟ ، ما فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ على تنمية الانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف (السادس) الابتدائي ؟** قامت الباحثة بما يلي:

- اختيار مجموعة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتقسيمها إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية تدرس وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، ومجموعة ضابطة تدرس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة .
- إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المختارة من كتاب الدراسات الاجتماعية المقررة علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وذلك وفق استراتيجية تسلق الهضبة .
- إعداد كراسة أنشطة التلميذ في الوحدة المختارة من كتاب الدراسات الاجتماعية المقررة علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

- إعداد اختبار مهارات التفكير المنتج ، ومقياس الانخراط في التعلم وعرضهما علي السادة المحكمين؛ لتحديد صلاحيتهما للتطبيق.
- تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج ، ومقياس الانخراط في التعلم على المجموعتين تطبيقًا قبليًا.
- تدريس وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) لتلاميذ المجموعة التجريبية في ضوء استراتيجية تسلق الهضبة، وللمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة .
- تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج ، ومقياس الانخراط في التعلم علي المجموعتين تطبيقًا بعديًا.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها .
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

٤) للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص علي: **ما العلاقة بين مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟** قامت الباحثة بما يلي:

- حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المنتج ودرجاتهم في مقياس الانخراط في التعلم .

مصطلحات البحث:

١-استراتيجية تسلق الهضبة Uprising Strategy

تعرف إجرائيًا بأنها : " مجموعة من الإجراءات والممارسات التدريسية القائمة علي النظرية البنائية تتكون من سبع مراحل متتالية متكاملة فيما بينها تتمثل في (التمهيد –عرض المشكلة – التأمل – التشخيص– صياغة الحلول – معالجة الحلول –التقويم) يتم من خلالها تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في تعلم محتويات وحدة الحملة الفرنسية على مصر لتلاميذ الصف السادس الابتدائي " .

٢-مهارات التفكير المنتج: Productive Thinking Skills

تعرف مهارات التفكير المنتج إجرائياً بأنها: "مجموعة من المهارات التي يمارسها تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتتضمن مهارة (التفسير ، الاستنتاج ، الطلاقة ، الأصالة ، التوسع " إثراء التفاصيل") التي يكتسبها التلاميذ أثناء دراستهم لوحدة (الحملة الفرنسية علي مصر) ويقاس من خلال اختبار مهارات التفكير المنتج الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض".

٣-الانخراط في التعلم:

يعرف الانخراط في التعلم إجرائياً بأنه "مقدار الجهد الذي يبذله تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء تنفيذ المهام والأنشطة المتنوعة من أجل تحقيق الامتياز والتفوق في مادة التاريخ، وتحقيق الأهداف المنشودة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الانخراط في التعلم الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض" .

ثانياً: الإطار النظري للبحث

استراتيجية تسلق الهضبة ودورها في تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية

يهدف الإطار النظري إلى استعراض متغيرات البحث؛ من أجل تحديد أهمية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ولتحقيق هذا الهدف يعرض الإطار النظري لكل من :

أولاً : استراتيجية تسلق الهضبة وأهمية توظيفها في العملية التعليمية .

ثانياً : مهارات التفكير المنتج .

ثالثاً : الانخراط في التعلم . وفيما يلي عرض مفصل للعناصر التي تضمنها الإطار النظري .

أولاً : استراتيجية تسلق الهضبة : Uprising Strategy

أ- نشأة استراتيجية تسلق الهضبة :

تستند النظرية البنائية على مبدأ أن عملية التعلم تحدث نتيجة تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم ، أو إضافة معلومات جديدة ، أو إعادة تنظيم ما لديه من أفكار وسعي التربويون لتطبيق هذا المبدأ في العملية التعليمية ، وتوليف بيئات تعلم جديدة تتناسب مع مبادئ التعلم البنائي ، فانطلقت عدة نماذج ، واستراتيجيات تدريسية من أهمها استراتيجية تسلق الهضبة .

وقد ظهر مصطلح تسلق الهضبة لأول مرة في دراسة (Wood) ، (Ross) عام ١٩٧٦م وكان الهدف من هذا المصطلح تفعيل دور المعلم في جعل المتعلم المبتدئ قادر على حل المشكلات التي تفوق قدراته الفردية من خلال عملية التأمل (إبراهيم أحمد سلامة الزعبي ، ٢٠١٤ ، ٣٥٤) .

ب-فلسفة استراتيجة تسلق الهضبة :

تشير (سامية جمال حسين أحمد ، ٢٠٢٠ ، ٣٥١) إلى أن استراتيجية تسلق الهضبة استراتيجية تدريسية من تطبيقات النظرية البنائية تعمل على تهيئة التلاميذ لحل المشكلات سواء التعليمية أو الحياتية من خلال سبع مراحل منتظمة ودقيقة تؤدي لإحداث السلوك المرغوب فيه لدى المتعلم وهي التمهيد،عرض المشكلة ،التأمل ، التشخيص، صياغة الحلول ، معالجة الحلول ، التقويم (التطبيق) وتبني استراتيجية الهضبة على عدة افتراضات منها :

- ❖ التعلم عملية بنائية : يقوم فيها المتعلم ببناء تراكيبه المعرفية ، وتنظيمها ، وتفسيرها في ضوء العالم المحسوس المحيط به ، فتُبنى المعرفة الجديدة للفرد الواعي على أساس خبراته السابقة .

- ❖ التعلم عملية نشطة : يبذل فيها المتعلم جهدًا عقليًا في عملية التعلم للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه ، وتنطلق هذه العملية من كونها مسئولية المتعلم وليس مسئولية المعلم .
- ❖ التعلم عملية غرضية التوجه : يسعي فيها المتعلم ؛ لتحقيق أغراض معينة مثل: حل المشكلات ، أو الإجابة عن أسئلة محيرة عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية .
- ❖ التعلم عملية اجتماعية : يقوم فيها المتعلم ببناء معرفته من خلال عملية التفاوض حول المعني وتغيير التصورات الداخلية من خلال التعلم التعاوني .

ج-مفهوم استراتيجية تسلق الهضبة :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهم استراتيجية تسلق الهضبة ومن أهم هذه التعريفات :

عرفها (حسين محمد أبو رياش ، قطيط غسان يوسف ، ٢٠٠٨ ، ١٧٠) بأنها " استراتيجية منظمة ويسيرة تؤكد تدريب الطلاب على نوع من الانتباه للمشكلة ، والدقة ، والتنظيم ، والربط ، والتشخيص ، يتم من خلالها حل المشكلات ، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها " .

ويعرفها (صالح محمد علي أبو جادو ، محمد أبو بكر نوفل ، ٢٠٠٧ ، ٣٣١) بأنها : " استراتيجية لحل المشكلات تستند إلى مسلمة تقول ، أن أى خطوة في الاتجاه الصحيح في الحل يقوم بها الفرد ، ستقوده للحل الذي يوصله للهدف النهائي ، وتزيده قربًا منه ، كما يحدث عند تسلق درجات السلم " .

ويعرفها (محمد إبراهيم علي ، ٢٠١٧ ، ٢٣٢) مجموعة الإجراءات والنشاطات التي يقوم بها المتعلمون داخل غرفة الصف الدراسي لحل مشكلة معينة في موضوعات محتوي التعلم من خلال البحث عن الإجابة وصولًا لحل المشكلة ثم يقوم المعلم بتفسيرها لهم " .

وتعرفها (سماح عبد الكريم عباس الفتلي ، نضال عيسي عبد المظفر ، ٢٠١٩، ١٥٤٠) بأنها " مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم، ويؤدي استعمالها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة."

ويعرفها (علاء الدين أحمد عبد الراضي ، ٢٠٢١، ٤٣٦) بأنها : " مجموعة من الإجراءات التدريسية تقوم على المنحني البنائي تتكون من سبع خطوات متتالية ومتكاملة فيما بينها تقود كل خطوة منها الطالب للحل الذي يوصله للهدف النهائي وهي التمهيد ، عرض المشكلة ، التأمل ، التشخيص ، صياغة الحلول ، معالجة الحلول ، التقويم (التطبيق) .

وتعرفها (سامية جمال حسين أحمد ، ٢٠٢٠ ، ٣٥٢) بأنها : " سلسلة من الإجراءات التدريسية المتتابعة القائمة على المنحني البنائي تتلخص في سبع مراحل التمهيد ، عرض المشكلة ، التأمل ، التشخيص ، صياغة الحلول ، معالجة الحلول ، التقويم (التطبيق) ، تهيئ التلاميذ لمواجهة مواقف ومشكلات حقيقية ، وتوفر مناخًا

تعليميًا أمنًا ، يسمح بالمناقشة وتنوع الآراء وتبادل الخبرات ،وفهم الأحداث اليومية ، وفيها يكون التلميذ مكتشفًا وباحثًا عن المعرفة ومسئولًا عن تعلمه " .

ويتضح مما سبق أن هذه الاستراتيجية تعد إحدي تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم وتعتمد على نشاط التلاميذ وتفاعلهم ، وترتكز على الخبرات السابقة التي يمتلكها التلميذ، وتسهم في إعداد بنائه المعرفي لمعلوماته ومعارفه من خلال المناقشة والتفاوض مع زملائه .

د- مراحل استراتيجية تسلق الهضبة :

اتفق كل من (خليل إبراهيم ، عبد الرحمن جامل ، عبد الباقي أبو زيد ، ٢٠١٠ ، ٢٣٦) ، (مها محمد إسماعيل الصوالحي ، ٢٠١٧ ، ١٤-١٥) ، (سماح عبد الكريم عباس الفتلي ، نضال عيسي عبد المظفر ، ٢٠١٩، ١٥٤٣ ، ١٥٤٤) (سامية جمال حسين أحمد ، ٢٠٢٠ ، ٣٥٢-٣٥٣) ، (ابتسامة علوان شفيق ، ٢٠٢٠، ٣٣٧ ، ٣٣٨) ، (علاء الدين أحمد عبد الراضي ، ٢٠٢١ ، ٤٣٩-٤٤٠) ، على مراحل استراتيجية تسلق الهضبة والتي تتمثل في :

المرحلة الأولي : التمهيد :

وفي هذه المرحلة يظهر المعلم اهتمامه بتلاميذه وبمشاعرهم ، حيث يشوق المعلم تلاميذه ويجذب انتباههم للدرس الجديد من خلال طرح عدد من الأسئلة التمهيدية التي تتعلق بموضوع الدرس السابق .

المرحلة الثانية : عرض المشكلة :

وفي هذه المرحلة يعرض المعلم على تلاميذه المشكلة ، ويقوم بتحديدها بدقة ، ويدونها على السبورة ، ويحاول لفت انتباه التلاميذ إليها .

المرحلة الثالثة : التأمل :

وفيها يطلب المعلم من التلاميذ تأمل المعلومات المدونة على السبورة ، ومراجعة معلوماتهم وأفكارهم السابقة وربطها بالمشكلة المعروضة عليهم ، ويتم ذلك من خلال المجموعات التعاونية ، ويتم تبادل النتائج التي توصلوا إليها مع المجموعات الأخرى من خلال المناقشة الجماعية للفصل بأكمله .

المرحلة الرابعة : التشخيص : وفيها يعطي المعلم التلميذ فرصة للإجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلم ، ويقتصر دور المعلم على تشخيص الأخطاء والقيام بمعالجتها ، حيث أن تشخيص هذه الأخطاء سيؤدي لإعادة توجيه تفكير التلميذ نحو الحل وتشجيعه على المشاركة في إبداء رأيه في الحلول المطروحة .

المرحلة الخامسة : صياغة الحلول :

ويتم في هذه المرحلة بلورة الحلول بصيغتها النهائية ، ويعقب المعلم على ما تمت مناقشته مع التلاميذ حول المشكلة بحيث يتمكنوا من صياغة الحلول بشكل صحيح .

المرحلة السادسة : معالجة الحلول :

وفيها وبعد معرفة التلاميذ بموضوع الدرس والسبب والنتيجة (الاقتراب من الحل) حيث يقوم المعلم باستعراض الموضوع على السبورة بصيغة مختصره ومفهومة ، حتي يتم تصحيح الأخطاء لدى التلاميذ ، ورفع مستواهم من خلال معالجة هذه الأخطاء .

المرحلة السابعة : التقويم (التطبيق) :

ففي هذه المرحلة قبل أن يكلف المعلم التلاميذ بالتكليفات المنزلية ، يتأكد من إتقان التلاميذ لموضوع الدرس، وتحقق فهمهم من خلال توجيه بعض الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس الذي تم عرضه في صورة مشكلة .

ويتضح من العرض السابق لمراحل وخطوات استراتيجية تسلق الهضبة أن استخدام هذه الاستراتيجية في العملية التدريسية يبدأ بتهيئة التلاميذ لموضوع الدرس وتشويقهم وإثارة انتباههم،ثم يتم طرح المشكلة وتحديدها بدقة، ثم إعادة النظر في أفكار التلاميذ ، ومراجعة الأفكار والمعارف والمعلومات السابقة لديهم وربطها بالمشكلة المطروحة وذلك من خلال التأمل في المعلومات المدونة على السبورة ، ومن هنا يجب أن تكون الأسئلة والمشكلة المطروحة تتسم بالإثارة والتشويق والتحدي لعقول التلاميذ وذلك لتفعيل المناقشة بين التلاميذ وحثهم على إثارة الأسئلة لرؤية الحلول من زوايا متعددة ومختلفة ويجب أن تتسم الأسئلة بإثارة مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ والتي من أهمها مهارات التفكير المنتج .

هـ- دور المعلم والمتعلم في استراتيجية تسلق الهضبة :

حدد كل من (سامية جمال حسين أحمد ، ٣٥٤) ، (علاء الدين أحمد عبد الراضي ، ٢٠٢١ ، ٤٤٠) إلى أن أدوار المعلم والمتعلم أثناء استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في التدريس يتمثل في :

دور المعلم :

- تشجيع التلاميذ أثناء عملية التفكير .
- تسجيل الأفكار التي يطرحها التلاميذ أثناء المناقشات .
- تنظيم عمليه تعلمهم وانتقالهم من خطوة لخطوة ومن نشاط إلى أخر .
- وضع التلاميذ في مواقف تتحدي عملية تفكيرهم ومعرفتهم السابقة .
- منح التلاميذ الوقت الكافي للتفكير بعد طرح الأسئلة عليهم .
- السماح لاستجابات التلاميذ على الأسئلة بأن تقود تعلم موضوع الدرس .
- طرح الأسئلة المفتوحة النهاية .

- إتاحة الفرصة للتلاميذ للمناقشة فيما بينهم .

دور المتعلم :

- حل المشكلات المعروضة عليه من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة من قبل المعلم في بداية الدرس .
- منح التلميذ وجهة نظره ، وتبريره لإجابته لمعرفة مدي اقتناعه بها ومناقشته مع المعلم والمجموعة بشكل تفصيلي ، ومحاولته لاستيعاب الإجابات الخاطئة أو الشاذة بمساعدة زملائه .
- عمل مقارنات بين الإجابات ، والملاحظة من خلال تنفيذ الأنشطة ، والمهام الموكلة إليه .
- الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس .
- تعاون التلميذ مع زملائه أثناء أداء المهام ، والأنشطة المكلفين بها .
- إيجابية التلميذ ، ونشاطه وتفاعله مع أعضاء مجموعته .
- مناقشة التلميذ جميع الأفكار التي يطرحها زملائه ، ونقدها نقدًا موضوعيًا بناءًا .
- التمييز بين الحلول الصحيحة ، والحلول الخاطئة .
- تقديم الأدلة والبراهين على صحة أرائه وأفكاره .
- عرض الأدلة والبراهين ، والحجج أمام زملائه .
- طلب المساعدة من زملائه بالمجموعة إذا تطلب الأمر ذلك .
- جمع المعلومات ، والبيانات ، والبحث ، والتقصي عن المعارف .
- التنبؤ بالحلول ، والأفكار وتبرير تلك التنبؤات .
- تبادل الأفكار ، والمعلومات مع زملائه .
- تقديم المقترحات ، والحلول المختلفة للمشكلة ، ومناقشتها .

ح- أهمية استراتيجية تسلق الهضبة في العملية التعليمية :

يشير (إبراهيم أحمد سلامة الزعبى ، ٢٠١٤ ، ٣٥٨) إلى أن استراتيجية تسلق الهضبة تعمل على توفير بيئة تعليمية تجعل من المتعلم محورًا لعملية تعلمه ، وتوفر مناخًا استكشافيًا يسمح له بالتفكير بحرية في حدود المشكلة المطروحة عليه مع ممارسة التقصي وجمع المعلومات والتنقيب عنها ، والتعبير عن الحلول المتوصل إليها بحرية في جو يسوده الود ، والحب ، والتعاون ، والديموقراطية ، وتجعل من الصف الدراسي بيئة خصبة للحوار والمناقشة، فيؤدي ذلك لوجود لغة حوار مشتركة فيما بينهم، وتوسيع قدرات المتعلمين ، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، مما يمكنهم من التعامل مع متطلبات العصر الحالي .

وأضاف (علاء الدين أحمد عبد الراضي ، ٢٠٢١ ، ٤٤١) إلى أن أهميه هذه الاستراتيجية تنبع من جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وتتيح له الفرصة للمناقشة والحوار مع زملائه،أو معلمه مما يجعله نشطًا ويجعل التلاميذ يفكرون بطريقة علمية، مما يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم ، وتمهيد الطريق لتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة، والمساعدة على تنمية روح التعاون لدي التلاميذ ، وتنمية قدراتهم على ممارسة عمليات العلم، كالملاحظة، والتنبؤ، والتفكير، والتفسير، والاستنتاج، وتنمية مهارات العمل الفردي ، والجماعي علي السواء .

ويؤكد (صبحي ناجي عبد الله الجبورى ، دعاء حسام حسين الجنديل ، ٢٠١٥ ، ٥٤٨– ٥٤٩) على أن استراتيجية تسلق الهضبة تحقق تنمية شاملة لقدرات التلاميذ ومهاراتهم الفكرية والأدائية وبناء علاقات اجتماعية تزيد من قدراتهم علي عملية التكيف الاجتماعى ، والمشاركة في العمل مع الآخرين ، وهي بذلك تجعل للمنهج وظيفة اجتماعية مفيدة ، حيث أنها تجعل التلاميذ أكثر حساسية للمشكلات وأكثر قدرة على مواجهتها ، وعلى إيجاد حلول مناسبة لها .

ويوضح (محمد إبراهيم على ، ٢٠١٧ ، ٢٤٦) أن استرتيجية تسلق الهضبة تعد وسيلة رئيسة لحل المشكلات والمناقشة ، وتساهم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال طرح الأسئلة والمناقشات ، ومراعاة الخصائص العقلية والنفسية عند القيام بتنفيذ المهام والأنشطة التعليمية، وهذا يساهم في مساعدة التلاميذ علي حل المشكلات المطروحة عليهم أثناء تنفيذ خطة الدرس .

ونظرًا لأهمية استراتيجية تسلق الهضبة فقد اهتمت العديد من الدراسات والأبحاث بتوظيفها في العملية التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة وكذلك في المواد الدراسية المتنوعة ومن أهم هذه الدراسات ما يلي :

دراسة (زيد محمد حسين علاوي ، نضال مزاحم رشيد العزاوي ،٢٠١٤) والتي أثبتت نتائجها فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية لطالبات الصف الخامس الأدبي ، دراسة (عدوية محمد مسعود الكرخي،٢٠١٥) والتي توصلت نتائجها لفاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر، فضلًا عن دراسة (Hatamleh,2015) التي كشفت نتائجها أهمية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية مهارات الإبداع والابتكار وحل المشكلات لدى المتعلمين ، كما أوضحت دراسة (مها محمد إسماعيل الصوالحي ، ٢٠١٧) فاعلية الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي ، كما كشفت دراسة (محمد إبراهيم على ، ٢٠١٧) فاعلية استراتيجيتي عظم السمكة وتسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، دراسة (سماح عبد الكريم عباس الفتلي

، نضال عيسي عبد المظفر ، ٢٠١٩) والتي أكدت نتائجها فاعلية استراتيجيتي تسلق الهضبة ومثلث الاستماع في تحصيل مادة المختبر التعليمي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء ، دراسة (سامية جمال حسين أحمد ، ٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها فاعلية توظيف استراتيجية تسلق الهضبة المدعمة بأنشطة إثرائية في تدريس العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين علميًا ، كما كشفت دراسة (أشرف عمر بريخ ، إسلام حميد الصوفي ، ٢٠٢٠) فاعلية توظيف استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير التأملي في وحدة الفقه الإسلامي لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة خان يونس ، دراسة (ابتسامة علوان شفيق ، ٢٠٢٠) والتي أثبتت نتائجها فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية تحصيل طلبة التربية للعلوم الإنسانية بجامعة مثني وتنمية ثقتهم بأنفسهم ، دراسة (علاء الدين أحمد عبد الراضي ، ٢٠٢١) والتي أكدت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات الميتامعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

- وجود أثر إيجابي لاستراتيجية تسلق الهضبة في تنمية القدرات التفكيرية والأدائية لدى المتعلمين .
- تنوعت النواتج التعليمية التي تم تنميتها بتوظيف استراتيجية تسلق الهضبة ما بين التحصيل الدراسي ، مهارات الميتامعرفية ، مهارات حل المشكلات ، المفاهيم المختلفة .
- أنها تثري الموقف التعليمي مما ينعكس إيجابًا على أداء المتعلمين .
- لم تتطرق دراسة واحدة لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لدى عينة بحثية ما؛ مما يدعم فكرة البحث الحالي .

ثانياً : مهارات التفكير المنتج : Productive Thinking Skills

أ- مفهوم التفكير المنتج :

تشير الاتجاهات الحديثة في التربية إلى أهمية التفكير المنتج ، ودوره في العملية التربوية ، والتي تُحتم على المسئولين تفعيل دوره ، وزيادة الاهتمام به ، وتكمن أهمية هذا النوع من التفكير بأنه يجمع بين أكثر من نوع من أنواع التفكير الفاعلة والتي أثبتت نجاحها في العملية التربوية وتعددت تعريفات التفكير المنتج ومن أهمها :

يعرف (Cunningham &Macgregor,2013,47) بأنه : " القدرة على تنظيم عملية التعلم بناءً على الخبرات السابقة والقيام بتأدية بعض المهام ، والأشياء لحل المشكلات ، ويجمع بين النقد والإبداع .

ويعرفه (سعد خليفة عبد الكريم ، ٢٠١٥ ، ١٢٧) بأنه : " نمط من التفكير يحقق لدى الطالب نموًا شاملًا في مهارات التفكير الناقد ، والإبداعي، وذلك يساعده في حل القضايا والمشكلات العلمية التي تواجهه بكفاءة وجودة عالية .

ويعرفه (يوسف إبراهيم محمود رضوان ، ٢٠١٦ ، ٨) بأنه " أحد أنواع التفكير الذي يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي ، والناقد ويحدد بالمهارات التالية (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ،التفسير ، تحديد الافتراضات ، المناقشة ، الاستنباط) .

وتعرفه (سالى كمال إبراهيم عبد الفتاح، ٢٠١٨، ١٦٢) بأنه " العمليات العقلية التي تعكس قدرة الطالب على ممارسة التفكير بطريقة إبداعية وناقدة " .

وتعرفه (ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ، سحر حمدي فؤاد شافعي، ٢٠٢١، ٥١٣) بأنه : " مجموعة من العمليات العقلية التي تعكس قدرة الطالب على القيام بأنشطة عقلية معينة تعكس ممارسته للتفكير الإبداعي والناقد من خلال استخدامه لمهارات الطلاقة، والمرونة،الأصالة، معرفة الافتراضات الاستنتاج، وتقييم الحجج".

ويعرفه (إبراهيم محمد عبد الهادي شاهين، ٢٠٢٠ ، ٨٥٣) بأنه " عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة للتوصل لنتاجات غير مألوفة، ويتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التوسع ، التخيل ".

ويعرفه كل من (رافع مطلك أسود ، ٢٠٢١ ، ٢١٨) ، (أمل سعيد عابد محمد ، ٢٠٢٠ ، ١١٥٩) بأنه " التفكير الذي يتكون ويتمثل من خلال مجموع ناتج التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطرق إبداعية مختلفة والتفكير الناقد ".

ويتضح من التعريفات السابقة أن التفكير المنتج يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والناقد ، ويؤدي إلى ناتج جديد حيث يقوم المتعلم بالنقد ، والتحليل للمعلومات ثم انتقاء أفضل الحلول للمشكلات المطروحة ، ويكون المتعلم هو المقدم والمصحح لأفكاره .

ب-خصائص التفكير المنتج :

يشير كل من (أماني كمال عثمان يوسف ، ٢٠١٨ ٨٥) ، (Raipure,2020,100) إلى أن خصائص الفرد الذي يمتلك مهارات التفكير المنتج تتمثل فيما يلي :

- امتلاك مجموعة من القدرات العقلية المنتجة ، وعادات سلوكية واعية ، قادرة على تحويل القدرات لعادات عقلية مستمرة .
- السعي الدائم لتأمل السلوك وتحسنه .

- الاعتماد على أنفسهم في عملية تعلمهم .
- القدرة على تنظيم ،وإنتاج أفكار جديدة حتي تصبح سلوك يستخدمه ، ويستفيد منه في حياته اليومية .
- القدرة علي تطبيق ما تعلمه من مهارات في حل المشكلات المشابهة المرتبطة بأدواره المتعددة .
- الميل الدائم إلى استخدام طرق التفكير العميق في التعامل مع المعارف ، والمعلومات .
- الحساسية للمشكلات ورؤية النواقص ، والبحث المستمر عن التجديد والتغيير .

ج- مهارات التفكير المنتج :

تعتمد مهارات التفكير المنتج على كلا من مهارات التفكير الناقد والإبداعي وخاصة أن هذه المهارات من المهارات المهمة التي تعتبر من مهارات القرن الحادي والعشرين ، والتي يرجي تعليمها للناشئة في مرحلة مبكرة من حياتهم حيث إن بعض الدراسات العلمية أشارت إلى أن الأطفال في سن مبكرة أكثر قابلية للإبداع والابتكار من الأطفال الأكبر سنًا ،وهي مجموعة من العمليات العقلية التي تعكس قدرة الفرد على ممارسة التفكير بطريقة ناقدة ومبدعة وتتعدد مهارات التفكير المنتج المتوقع تنميتها لدى المتعلمين من مختلف الصفوف الدراسية وتختلف تبعًا للخصائص العقلية لكل مرحلة عمرية، ووفقًا لتوجهات الباحثين والدارسين، فقد اتفق كل من (آلاء رياض الأسمر ، ٢٠١٦ ، ٨-٩) ، (سالي كمال إبراهيم عبد الفتاح ، ٢٠١٨ ، ١٧٠ ، ١٧١) ، (مصطفي محمد الشيخ عبد الرؤوف ، ٢٠٢٠، ٥١) على أن مهارات التفكير المنتج تتمثل في (التنبؤ بالافتراضات ، تقويم الحجج ، الاستنتاج ، التفسير، الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) .

وحدد (Hurson ,2008,92) مهارات التفكير المنتج في (تحديد المشكلة ، جمع المعلومات التي ترتبط بها ، صياغة المشكلة ، استخدام المعلومات التي تم جمعها في توليد أكبر عدد من الأفكار لحل المشكلة ، تقويم الحجج والمعلومات لاختيار أفضل الحلول ، الأصالة في تطوير الحل المقترح) .

ولخصت (مرفت حامد محمد هاني ، ٢٠١٧ ، ١٦٥) مهارات التفكير المنتج كما يلي (التحليل ، الاستنتاج ، التفسير ، التنبؤ في ضوء المعطيات ، تقويم الحجج ، الطلاقة ، المرونة ، الأصالة)

كما لخصتها (نورا مصيلحي على مصيلحي ، دعاء أحمد إبراهيم أبو عبد الله ، ٢٠١٨ ، ١٥٤) كما يلي (التحليل ، التقييم ، الأصالة ، الطلاقة ، المرونة ، التوسع ، التخيل) .

أما (أميرة عزت محمود عبد العزيز ، ٢٠١٨ ، ٥١-٦٨) فقد حددت هذه المهارات كما يلي (الاستنتاج ، الاستدلال ، التفسير ، التقويم ، بناء الفرضيات ، الترتيب ، الكشف عن المغالطات ، تآلف الأشتات ، الحل الإبداعي للمشكلات ، التنبؤ بالأحداث ، التخيل ، إثراء التفاصيل ، الحساسية للمشكلات ، توليد الاحتمالات).

كما حددها كل من : (نسمة حسن الجمل ، ٢٠١٩ ، ٤٩-٥١)، (Raipure,2020,98) بالمهارات الآتية (التفسير ، الاستنتاج ، بناء الفرضيات ، تقويم المناقشات ، الحساسية للمشكلات ، إثراء التفاصيل ، التنبؤ بالأحداث ، الطلاقة ، المرونة)

وحددتها (فائدة ياسين طه البدري ، ٢٠١٩ ،٧٥) في (الطلاقة،المرونة،الاستنباط، معرفة الافتراضات).

وصنفتها (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق، ٢٠٢٠، ٣٨٧ ، ٣٨٨) كما يلي (الاستنتاج ، التفسير ، التعرف على الافتراضات ، تحديد مدى مناسبة المعلومات ، الطلاقة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات) .

أما (ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ، سحر حمدي فؤاد شافعي ، ٢٠٢١ ، ٥١٣) فقد حددتها في (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، معرفة الافتراضات ، الاستنتاج ، تقييم الحجج).

كما لخصتها (تهاني محمد سليمان ، ٢٠٢١ ، ٣٠٠) في (الطلاقة ، المرونة ، تقييم المناقشات ، التفسير ، الاستنباط ، التنبؤ بالافتراضات) .

وقد اتفق كل من (إيهاب السيد شحاتة المراغي ، ٢٠١٩ ، ٤٣-٤٤)، (إبراهيم محمد عبد الهادي شاهين ، ٢٠٢١، ٨٥٣) فقد حددها كما يلي (التفسير ، الاستنتاج ، الطلاقة ، الأصالة ، التوسع) .

وفي ضوء العرض السابق لتصنيف مهارات التفكير المنتج فقد توصلت الباحثة لقائمة مبدئية بمهارات التفكير المنتج اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي والتي تمثلت في خمس مهارات رئيسة هي: مهارة **الاستنتاج** ويقصد بها : عملية عقلية تهدف إلى وصول التلميذ لنتيجة معينة في ما يمتلكه من معلومات ومعارف وخبرات سابقة، **ومهارة التفسير**، ويقصد بها : قدرة التلميذ على تحديد الأسباب التي تؤدى لحدوث حدث ما ، مهارة **الطلاقة** ويقصد بها : توليد عدد من الأفكار والاستجابات ذات الصلة التي تتمتع بالتدفق والنوعية، **مهارة الأصالة** ويقصد بها:إنتاج أفكار تتميز بالجدة والندرة، بحيث تكون هذه الأفكار غير مسبوقة، وفريدة من نوعها ، **مهارة التوسع (إثراء التفاصيل)** ويقصد بها:عملية عقلية يقوم بها التلميذ لإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإثرائها، والاهتمام بكافة التفاصيل الضرورية للأحداث التاريخية المختلفة، ويقاس كميًا بعدد الاستجابات والحلول والأفكار والنواتج التي ينتجها التلميذ ، ويندرج تحت كل منها مجموعة من الأداءات الدالة على المهارة ثم عرض ما تم التوصل إليه من مهارات بعد وضعها في القائمة على مجموعة من السادة المحكمين لإقرار صلاحيتها .

د- خطوات التفكير المنتج :

حددت (آلاء رياض الأسمر ، ٢٠١٦ ، ٣٧) خطوات التفكير المنتج فيما يلي :

- تحديد المشكلة والمعلومات المرتبطة بها .

- وضع تصور مقترح للحل ، وما يحتاجه للتنفيذ ، وما استراتيجيات الحل التي يمكن اتباعها، واستكشاف المعيقات التي يمكن أن تواجه الوصول إليه .
- وضع المشكلة على صورة سؤال رئيس واضح ومحدد وواقعي .
- استخدام المعلومات المتوافرة في الذاكرة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تصلح أن تكون حلًا للمشكلة واختيار الحل الأفضل من بينها .
- تطوير الحل الذي تم اختياره ، من خلال توضيح النقاط المرتبطة به ، والإضافة إليه وحذف ما هو غير مطلوب .
- ترجمة الحل ، وتنظيمه وتحديد النقاط التي تحتاج لمزيد من العمل لتطويرها .

ومما سبق نلاحظ أن خطوات التفكير المنتج تتبع المنهج العلمي في حلول المشكلات وتدور في صورة إجراءات عملية يمكن التدرب عليها وممارستها وتنميتها لدى التلاميذ ؛ لإيجاد حلول إبداعية للعديد من المشكلات الواقعية التي تحيط بهم.

د- دور المعلم في تنمية مهارات التفكير المنتج :

للمعلم دور بارز في تنمية مهارات التفكير المنتج وقد حدد كل من (محسن على عطية ، ٢٠١٥ ، ٥٤) ، (أمل سعيد عابد محمد ، ٢٠٢٠، ١١٧٢-١١٧٣) ، (ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ، سحر حمدي فؤاد شافعي ، ٢٠٢١ ، ٥١٤ ، ٥١٥) أدوار المعلم في تنمية مهارات التفكير المنتج كما يلي :

- يتمثل دور المعلم الحقيقي ليس في نقل المعرفة فحسب، وإنما توفير كافة الفرص التعليمية للمتعلمين من أجل بناء معارفهم بأنفسهم ، من خلال الممارسة والتطبيق، والمناقشة والفحص، وذلك يأتي من خلال الاهتمام بتنمية التفكير، لأن إعطاء المتعلم أدوات المعرفة ليستخدمها أفضل من نقل المعرفة وتقديمها له.
- يكون المعلم قدوه لطلابه ، ويحثهم على الانفتاح على مختلف الآراء ومناقشتها وعدم التعصب ، والانحياز لفكرة معينة راسخة في أذهانهم ، وضرورة اهتمامه بالتغذية الراجعة ، وتقويم الأفكار وتصويب طرق التفكير ، وتعويدهم على إنتاج أكبر قدر من الأفكار المرتبطة بالمشكلات وتنويع الأنشطة التعليمية لتغطي جميع حاجات المتعلمين ومستوياتهم المعرفية .
- يقوم المعلم بطرح الأسئلة التي من خلالها يمارس المتعلمين العصف الذهني حول القضية المطروحة عليهم ، ومساعدتهم على توضيح أفكارهم ، وإرشادهم لمزيد من مصادر التعلم إذا تطلب الأمر ذلك ، تشجيعهم على احترام الرأى الآخر ، واتخاذ قرارات منطقية مناسبة ، ومساعدتهم على طرح الأفكار ،

وتشجيعهم على أن أفكارهم مفيدة وذات قيمة مما يساعدهم على إيجاد وإنتاج حلول إبداعية للمشكلات والمواقف التي تواجههم .

لذا أكد (Nashaweih,2021,94) على أهمية دور المعلم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى المتعلمين ، فينبغي عليه تعزيز مهارات التفكير المنتج كأسلوب تفكير قد يخرج عن الأساليب التقليدية التي يتبناها المتعلم في تعلمه، وبذلك يساعد المتعلمين في الوصول إلى المعرفة بمجالاتها المختلفة بطريقة مثيرة شيقة، وبأنماط تعلم تراعي ميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم وخصائصهم .

هـ- أهمية تنمية مهارات التفكير المنتج :

يشير كل من (ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ، سحر حمدى فؤاد شافعي ، ٢٠٢١ ، ٥١٧) ، (تهاني محمد سليمان ، ٢٠٢١ ، ١٧٢) ، (آلاء رياض الأسمر ، ٢٠١٦ ، ٥٥) ، (Mulder,2016) أن التفكير المنتج يساهم في :

- توفير الفرص الكافية للمتعلمين لإنتاج الكثير من الاحتمالات الممكنة الخاصة بالمشكلة .
- إتاحة فرصة لديهم للتعامل مع وصف مشكلة مفتوحة ومطلوبة .
- يساهم في حل المشكلات بشكل فعال وبطرق إبداعية .
- الاهتمام بما يتطلبه توليد الأفكار، والقدرة على فحصها وتقييمها .
- الحرص على مدى كون الأفكار مفيدة ، وجيدة ، وإمكانية تطبيقها ، وارتباطها بالواقع .
- إنتاج أفكار تتصف بالتوازن .
- يعتبر من المقومات الأساسية لتحقيق المواطنة الفاعلة لدى التلاميذ ، خاصة أننا أصبحنا في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت فيه وسائل الإعلام .
- يعتبر من أنماط التفكير التي أكدت عليها مهارات القرن الحادي والعشرين حيث يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والناقد فعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي هو تفكير استكشافي وإنتاجي وتوليدي وتباعدي وغير تقليدي ، والتفكير الناقد هو تفكير تحليلي و اشتقاقي واستنتاجي ويختبر الفرضيات وغير رسمي، إلا أنه لا يمكن الفصل بينهما، لأن التفكير الناقد أحد الأساليب التي يستخدمها المبدعون في اختيار الحلول المناسبة للمشكلات حيث إنه يسهم في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتقويم الحلول المختلفة .

- يؤدى إلى مراقبة التلاميذ لتفكيرهم وضبطه ، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية وعدم تقبل الآراء والادعاءات بدون أدلة مقنعة تدعم هذا الرأى أو الادعاء .
- يسهم التفكير المنتج في تحويل عملية اكتساب المعرفة لدى التلاميذ من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له ، وتوظيف ما تعلموه في حل المشكلات بطرق إبداعية وكذلك تقويم الحجج والآراء والادعاءات .
- يسهم التفكير المنتج في جعل المتعلم مفكرًا ومبدعًا قادرًا على التعامل مع المعارف والمعلومات التي يحصل عليها عن المشكلة أو الموضوع أو المواقف التي يتعرض لها بطريقة إبداعية ، وناقدة مستخدمًا فيها مهارات المبدعين في حل الموقف أو المشكلة .

وأضاف (Murtianto, Muhtarom, Nizaruddin, Suryaningsih,2019,1392,1393) إلى أن أهمية التفكير المنتج تتلخص في :

- أهم سمة مميزة لسلوك التفكير الإبداعي لحل المشكلات .
- مؤشرًا فاعلًا للنجاح في العلاقات الأكاديمية ، والعملية ، والاجتماعية .
- يساعد المتعلمين في استكشاف الحقائق ، وتحديد الأنماط بين العلاقات .
- ينمي الإبداع المفاهيمي ، والاستقرائي لدى الطلاب .
- يشجع المتعلمين على البحث عن حلول إبداعية للوصول للنتائج المرجوة .

هذا ونظرًا لهذه الأهمية فقد عُنيت العديد من الدراسات بتنمية مهارات التفكير المنتج في تخصصات مختلفة ومن أهم هذه الدراسات :

دراسة (عدنان المصري ، ٢٠١٧) التي أثبتت فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنتج في منهج العلوم ، دراسة (أميرة عزت محمود عبد العزيز ، ٢٠١٨) التي أثبتت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير المنتج والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وكشفت دراسة (Swanson,Collins,2018) فاعلية طريقة المناقشة الاستقصائية في تنمية التفكير المنتج ، دراسة (نورا مصيلحي على مصيلحي ، دعاء أحمد إبراهيم أبو عبدالله ، ٢٠١٨) حيث أظهرت نتائجها فاعلية استرتيجية سكامبر في تنمية التفكير المنتج في الوسائل التعليمية وفعالية الذات الأكاديمية للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي ، دراسة (أماني كمال عثمان يوسف ، ٢٠١٨) التي كشفت عن فعالية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الويب لتنمية كفايات التصميم

التكنولوجي للدروس ، ومهارات التفكير المنتج لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية ، فضلًا عن دراسة (lumbelli,2019) التي أوصت بضرورة تنمية التفكير المنتج لدى التلاميذ في كافة المراحل التعليمية ، دراسة (سالي كمال إبراهيم عبد الفتاح ، ٢٠١٨) حيث توصلت نتائجها لفاعلية نموذج الاستقصاء الثماني 8WS في العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، كما أظهرت نتائج دراسة

(Murtinto,Muhtarom,Nizaruddin,Suryaningsih,2019)،أهمية التفكير المنتج في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدي الطلاب عينة الدراسة فضلًا عن دراسة (فائدة ياسين طه البدري ، ٢٠١٩) التي أكدت فعالية استراتيجيات التفكير المتشعب في التحصيل ومهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، فضلًا عن دراسة (إيهاب السيد شحاتة المراعي ، ٢٠١٩) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لنموذج 4EX2 في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (نسمة حسن الجمل ، ٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية البرنامج المقترح القائم على المستحدثات الجغرافية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير المنتج لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ،كما أظهرت دراسة (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق ، ٢٠٢٠) فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المدخل التكاملي STEM لتنمية بعض الأداءات التدريسية ومهارات التفكير المنتج لدى طلاب كلية التربية ، كما توصلت دراسة (أمل سعيد عابد محمد ، ٢٠٢٠) لفاعلية استخدام استراتيجية المكعب في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية أما دراسة (Raipure,2020) التي أوصت بضرورة تدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير المنتج حتي يتسني لهم تدريب تلاميذهم عليها، فضلًا عن دراسة (Guzey ,Jung,2020) التي كشفت أهمية مهارات التفكير المنتج في مادة العلوم حيث ساعدت المتعلمين كذلك على تعزيز عمليات العلم لديهم ، ودراسة (ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ، سحر حمدي فؤاد شافعي ، ٢٠٢١) التي توصلت لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في ضوء النظرية البنائية في تنمية الدافعية العقلية والتفكير المنتج والفضول العلمي لطلاب كلية التربية شعبة الكيمياء .

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

- أن التفكير المنتج له دور بارز في تنمية القدرات الإبداعية .
- له تأثير علي الجوانب المعرفية والأدائية والاجتماعية والانفعالية أيضًا .
- له دور في تسهيل اكتساب المفاهيم المجردة وبقاء أثر التعلم .

- أكدت الدراسات السابقة أهميته وأوصت بضرورة العناية به وتنميته لدى المتعلمين في كافة المراحل التعليمية .
- هناك قلة في الدراسات التي عنيت بتنمية التفكير المنتج في التاريخ رغم كثرتها في تخصصات أخرى ، وهذا بلا شك يدعم فكرة البحث الحالي .

الانخراط في التعلم : Engaging In Learning

يعد الانخراط في التعلم أحد أهم أهداف العملية التعليمية التي يجب الاهتمام بها حيث أصبح من الموضوعات المهمة في المجال التربوي ، فالتعلم الحقيقي يحدث من خلال انخراط التلاميذ في تعلمهم وليس من خلال الاستماع للمعلم ، حيث أنه لا يؤثر في مستوي تحصيل التلاميذ فحسب ، ولكن يتعدي ذلك بالتأثير في سلوكياته أو حتي توجهاته المستقبلية ، ويمكن تحقيق انخرط التلاميذ في التعلم من خلال انغماسهم في أنشطة تتطلب مستويات عليا من النشاط العقلي بدلًا من الاعتماد على الحفظ والاستظهار ، والعمل على إثراء البيئة التعليمية للتلاميذ ، وتشجيعهم على ممارسة المهام التي تتطلب توظيف المعارف والمهارات في حل المشكلات المختلفة بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة المستمرة .

ولذلك فالانخراط في التعلم يتضمن مشاركة التلميذ ورفع مستوي الدافعية لديه ، والتفاعل مع المحتوي والمعلم والأقران ، والاهتمام بموضوع التعلم ، وعلى المعلم استخدام أساليب واستراتيجيات تساهم في التغلب على العقبات التي تعيق مشاركة التلاميذ ووضع خطة لتحسين عملية الانخراط كبدء أنشطة استهلالية ، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب (وليد محمد سالم ، ٢٠١٨ ، ١١٤) .

أ- مفهوم الانخراط في التعلم :

تعددت مسميات الانخراط في التعلم حيث يسمي بالاندماج في التعلم ، أو الانهماك في التعلم أو الانغماس في التعلم ، إلا أنها تشترك جميعًا في مفاهيمها العامة ومكوناتها الأساسية ومن أهم التعريفات التي ذكرت للانخراط في التعلم .

لقد عرفه (Baker,Clark,Maier&Viger,2008,1878) بأنه " الانهماك النشط في مهمات وأنشطة تيسر حدوث عملية التعلم ، والبعد عن أنماط السلوك التي تبعد المتعلم عن الاستمرار في عملية التعلم".

كما يعرفه " : (Junco,2012.163) بأنه : " كمية الطاقة الجسدية والنفسية التي يكرسها المتعلم للخبرة الأكاديمية " .

أما (Trowler , 2010 ,3) فقد عرف الانخراط في التعلم بأنه : " تفاعل المتعلم مع مصادر التعلم ذات الصلة بموضوع الدرس التي يستثمرها المتعلمون لتحسين خبراتهم وتطوير أدائهم وتعزيز نتائج التعلم ويقاس هذا التفاعل بالوقت والجهد " .

ويعرفه (Lee,Song&hong,2019,2) بأنه مستوي الجهد أو التفاعل بين الوقت أو المصادر التعليمية التي تساهم في تطوير نتائج التعلم والخبرة .

كما يعرفه (Nurttila,Ketonen&Lonka,2015,1019) بأنه : " حالة من مشاركة الطالب الدائمة النشطة في عملية التعلم وإحساسه بالسعادة نتيجة ذلك مما يدفعه لمزيد من العمل والإنجاز " .

ويعرفه (محمد عطية خميس ، ٢٠١١ ، ٢١٧) بأنه " العمليات العقلية المقصودة والهادفة التي يجريها المتعلم أثناء تفاعله مع المواد التعليمية ، للحصول على التعلم ، ومن ثم فهو الجهد المعرفي العقلي المبذول أثناء التعلم ، فهو عملية عميقة تتطلب جهدًا وانتباهًا وتركيزًا عقليًا لإتقان مهمة التعلم ، ويمكن ملاحظة المتعلمين وهم منشغلون ويبذلون جهدًا عقليًا في التعلم ، من خلال الدافعية وتركيز الانتباه، وعمليات التفكير واستراتيجياته ، والتمثيلات العقلية وتوجيه التعلم ، وتقويمه " .

وتعرفه (ماريان ميلاد منصور ، ٢٠١٦ ، ١١٣) بأنه " انهماك الطلاب في تعلم المهارات الرقمية بالمشاركة في أنشطة أكاديمية واجتماعية وإثرائية (الانخراط السلوكي) ، وتنفيذهم لمشاركات تعليمية بطريقة فاعلة ومنظمة ذاتيًا (الانخراط المعرفي) ، وبامتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمتعلمين والمحتوي التعليمي (الانخراط الانفعالي) .

وتعرفه (رضي السيد شعبان إسماعيل ، ٢٠١٩ ، ٢٦) بأنه : " مقدار الجهد المبذول من قبل التلاميذ في استيعاب وفهم المحتوي التعليمي أثناء تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية المتنوعة أثناء استخدام الاستراتيجيات التعليمية معرفيًا وسلوكيًا ووجدانيًا بما يمكن التلاميذ من التفكير بشكل إيجابي " .

ويتضح من التعريفات السابقة أن الانخراط في التعلم يعني انشغال المتعلم بنشاط له صله مباشرة في عملية تعلمه داخل غرفة الصف من خلال الانتباه والمشاركة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم .

ب-مبادئ الانخراط في التعلم :

أشارت (أسماء عبد الناصر عبد الحميد سيف ، ٢٠١٨ ، ٧٣) إلى أن أهم مبادئ الانخراط التي تعمل على الحصول على ممارسات تربوية فعالة وذات كفاءة وجودة عالية :

- تعاون المتعلمين مع أقرانهم .
- تعاون المتعلمين مع المعلم .

- التعلم النشط الذي يركز على المتعلم .
- تقديم التغذية الراجعة .
- مقدار الوقت المستغرق في أداء المهام التعليمية .
- مستوى توقعات المعلم بالمتعلمين .
- التنوع في الموهبة الإبداعية وأساليب التعلم .

وقد أوضح (أحمد عبد النبي عبد الملك نظير ، ٢٠٢٠، ٦٣) أهم مبادئ الانخراط في التعلم التي تجعل المتعلم فعال نشط في عملية تعلمه كما يلي :

- الشعور بالتقدير ، والاحترام ، والمودة ، والثقة ، والإعجاب حيث يشعر بأن المعلم يراعي ظروفه ويقدره ويحترم شخصيته ويعامله بمودة ويثق في قدراته ، فيبادله التقدير والاحترام والمودة ، والثقة والإعجاب ، وهو ما يجعله يقبل على التعلم وينخرط فيه عن رضا واقتناع .
- الثقة بالنفس ؛ حيث يشعر بالثقة في النفس ويقتنع بقدرته علي التعلم والإتقان نتيجة شعوره بثقة المعلم فيه وفي قدراته فينخرط في التعلم واثقًا في نفسه .
- الشعور بالأمن : حيث يشعر بالاطمئنان إلى أن المعلم سيحميه من أى ارتباك أو حرج أو سخرية إن أخطأ أثناء التعلم ، وهو ما يعزز شعوره بالأمن داخل الجماعة ويشجع انطلاقه في التعلم دون خوف أو تردد أو إحساس بالتهديد .
- الاقتناع بأهمية التعلم : حيث يقتنع بأهمية التعلم وفائدته ؛ لاستجابته لحاجاته فيقبل على التعلم ويزيد انخراطه في عملياته ، مادام مقتنعًا بأن جهوده ستعود عليه بفوائد في حياته اليومية .
- إرساء تعاقد تربوى توافقي داعم للانخراط الإيجابي في التعليم والتعلم .

وأضافت (ريهام أحمد فؤاد الغندور ، دينا عبد اللطيف محمد نصار ، ٢٠٢١،٧٠) عدة عوامل توافرها يؤدي لتحقيق الانخراط في التعلم :

- الموضوعات ذات الصلة : Relevant : حيث يكون تعلم التلاميذ أكبر في المواد ذات الصلة ببرنامجهم الأكاديمي ، وإمكانية تطبيقها وتوظيفها في المستقبل .
- المشاركة : Participatory: حيث يتحقق الانخراط في التعلم كلما كان التلاميذ مشاركين نشطين في عملية التعلم يتفاعلون مع المحتوي ومع بعضهم البعض ومع معلميهم ، ويشاركون في المحادثات والقرارات المتعلقة بتعلمهم .

- التعاونية : Collaborative حيث يتحقق الانخراط في التعلم من خلال مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعاونية التي يعمل فيها التلاميذ معًا لحل المشكلات وممارسة مهارات جديدة .
- تحقيق الاتصال الدائم : حيث يتحقق الانخراط في التعلم من خلال تواصل التلاميذ مع بعضهم البعض ومع معلمهم .

ج- دور المعلم في تنمية الانخراط في التعلم :

أشار (Jones,2009,275-279): إلى أن للمعلم دور كبير في تحفيز تلاميذه على الانخراط في التعلم من خلال وضوح التعليمات ومشاركتهم في وضعها ، والشعور بفائدة ما يدرسونه ، والتأكيد على أهمية العمل والتواصل، وتوفير فرص المشاركة في الأنشطة، وشعور التلاميذ بالنجاح في الحصول على المعرفة وامتلاك المهارات مما يؤدى إلى ثقة التلاميذ في قدراتهم، ويتحقق ذلك عندما تكون الأنشطة في مستوي قدراتهم ".

كما أنه أكد علي ضرورة تجزئة المعلم للأنشطة الصعبة بما يساعد التلاميذ على النجاح في أدائها بالإضافة لترتيبها حسب مستوي صعوبتها بدءًا من الأسهل للأصعب ، وتقديم تقييمات للتلاميذ بما يمكنهم من تتبع تقدمهم نحو تحقيق الأهداف بما يشجعهم على بذل مزيد من الجهد ، وتوفير وقتًا كافيًا أثناء التعلم لطرح التلاميذ للأسئلة التي لديهم فضول لمعرفة إجاباتها ، ولابد أن يكون المعلم ودودًا مع تلاميذه ، وألا يظهر علاقات العداء تجاههم ، فرعاية المعلم للعلاقات الشخصية بينه وبين تلاميذه يدفع التلاميذ لإرضاء معلميهم ، وتقبل قيم المعلم واحترامهم له ، هذا بالإضافة لتوليد مشاعر إيجابية وشعور بالرغبة في المشاركة في تعلم أكثر نشاطًا مثل طرح الأسئلة والإجابة عنها .

وأضافت رابطة الكليات والجامعات الأمريكية (Wells, 2018,28-29) الشروط التالية لجعل هذه الممارسات فعاله للغاية وهي:

١-تتطلب قدرًا كبيرًا من الوقت والجهد من التلاميذ .

٢-تتطلب مزيدًا من التفاعل مع المعلمين والزملاء .

٣- تزويد الطلاب بملاحظات متكررة بشأن أدائهم .

٤- تنوع الخبرة وزيادة فرص المشاركة .

٥- تزويد التلاميذ بفرص لاختيار معلميهم .

٦- طرح أسئلة تثير التفكير وتكشف الممارسات التعليمية عالية التأثير .

د- أبعاد الانخراط في التعلم :

أوضح كل من (Lewis,Huebner,Malone& Valios,2011,250) ،(إسلام جابر أحمد علام ، ٢٠١٨ ، ١١٩)، (أشرف أحمد عبد العزيز زيدان ، ٢٠١٨ ، ٣٠)، (رضي السيد شعبان إسماعيل : ٢٠١٩ : ٢٩-٣٠) ، (متولي صابر خلاف معبد ، ٢٠٢١، ١١٠)، (لينا بنت أحمد بن خليل الفراني ، أفنان فيصل محمد باشماخ ، ٢٠٢٠، ٤٩) ،(تامر سمير عبد البديع عبد الجواد ، ٢٠٢٠ ، ٣٦) أن أهم أبعاد وجوانب الانخراط في التعلم ما يلي :

أولًا : الانخراط المعرفي : ويشمل عمليات الانتباه والتركيز أثناء عملية التعلم ، واستخدام مهارات التفكير العليا أثناء التعلم وتنظيم المعلومات وتلخيص ما تم تعلمه .

ثانيًا : الانخراط الوجداني : ويتضمن الشعور بمتعه التعلم والشعور بالكفاءة الذاتية والرغبة في بذل الجهد والمثابرة في عملية التعلم .

ثالثًا : الانخراط المهاري : ويتضمن مشاركة التلميذ في تنفيذ المهام المطلوبة والتفاعل الإيجابي مع المعلم وتلاميذه أثناء عملية التعلم .

وقد حدد (Shi,2017,26-28) عدة مؤشرات لكل بعد من أبعاد الانخراط في عملية التعلم وتمثلت هذه المؤشرات في :

الانخراط السلوكي :(بذل الجهد، المثابرة ، التركيز، طرح الأسئلة، المشاركة في المناقشات الصفية ، والأنشطة التعليمية ، الانتهاء من الواجبات المنزلية ، الامتثال لقواعد المدرسة ، إكمال المهام ، الالتزام بالقواعد).

الانخراط الوجداني (العلاقة بين المعلم وتلاميذه حيث تظهر حالة من الانسجام بعضهم البعض،الاتجاه نحو مهارات العمل والتي تتمثل في التمسك بالمهام والمحافظة عليها،الشعور بالحماس والإيجابية في تأدية الواجبات).

الانخراط المعرفي (المراقبة الذاتية ، تبادل الأفكار، تبرير الإجابة ، استخدام استراتيجيات التعلم والتحكم ،المثابرة ، ربط المهام بالمعرفة السابقة) .

وفي ضوء العرض السابق لتصنيف أبعاد الانخراط المعرفي فقد توصلت الباحثة لقائمة مبدئية بأبعاد الانخراط في التعلم المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي والتي تمثلت في ثلاثة أبعاد رئيسة: البعد السلوكي ، والبعد المعرفي، والبعد الوجداني ، يندرج تحتها عدة أبعاد فرعية ؛ تمهيدًا لعرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإقرار صلاحيتها .

هـ-أهمية الانخراط في التعلم :

يعد الانخراط في التعلم المفتاح الأساسي في معالجة التحصيل المنخفض والملل الذي يشعر به التلاميذ أثناء دراستهم ، كما يعد أهم أبعاد معايير التعلم الخاصة بالقرن الحادي والعشرين ، حيث يساهم في تحسين العملية التعليمية ، واعتبره المركز الدولي جزءًا أساسيًا من تحليل الممارسات والسياسات الأكثر نجاحًا لتحقيق الأهداف المرجوة علي النحو التي :

- تحقيق معدلات عاليه من الإنجاز نتيجة اندماج المتعلم في أداء المهام والأنشطة .
- مواصلة التعلم : سواء في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية .
- الاندماج في التعلم : من خلال تحفيز المتعلمين والالتزام بالتعلم وتكوين شعور لديهم بالانتماء والإنجاز.
- تنمية المهارات الشخصية والتي تعين المتعلم على التكيف مع ظروف الحياة .(أسماء عبد الناصر عبد الحميد سيف ، ٢٠١٨، ٧١) .

ويشير (متولي صابر خلاف معبد ، ٢٠٢١، ١٠٩) إلى أن الانخراط في التعلم يساهم في مراقبة مدي اندماج الطلاب التعليمي في تحديد الطلاب الذين يسيرون على طرق النجاح ، والذين يحتاجون لمساعدة إضافية للاستمرار والنجاح ،يعتبر مؤشرًا قويًا لاكتشاف مدى جودة أداء الطلاب لتحقيق النتائج المرغوبة ، جعل المتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه لكونه موجهًا من ذاته، جعل المتعلم استراتيجي ومشارك وفعال في تعلمه.

ويضيف (تامر سمير عبد البديع عبد الجواد ، ٢٠٢٠ ، ٣٨) أنه يمكننا من خلاله التنبؤ بتعلم وتحصيل المتعلمين على المدى القريب ، التنبؤ بالنجاح في الحياة العملية ، والتكيف مع مشكلاتها ، والقدرة على حلها بأسلوب علمي .

ويري (إسلام جابر أحمد علام ، ٢٠١٨ ، ١١٩) أن الانخراط في التعلم يساهم في تشكيل وجدان التلاميذ ، وينمي لديهم الكثير من جوانب التعلم الأخري مثل مهارات التفكير ، ومهارات حل المشكلات ، ومهارات ما وراء المعرفة ، ومهارات التقويم الذاتي .

كما أضاف (Womble ,2018,40-41) أن الانخراط في التعلم يساهم في :

- تمكين التلاميذ من فهم محتوي المواد الدراسية وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة .
- تفاعل المتعلم مع المحتوى والمتعلمين الآخرين مما ينمي مهارات التفكير الناقد .
- حماس المتعلمين أثناء أداء الأنشطة يمكنهم من تحقيق أهداف أكثر صعوبة .
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل جوانب الإبداع ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد .

- تشجيع التلاميذ لكونهم مفكرين مبدعين لديهم القدرة على التعلم مدي الحياة وتنمية القدرات الإبداعية لديهم .

ونظرًا لأهمية الانخراط في التعلم وضرورة العناية بمهاراته وأبعاده فقد تناولته البحوث بالدراسة وسعت إلى تنميته لدى المتعلمين في مختلف المراحل ، ومنها : دراسة (أسماء عبد الناصر عبد الحميد سيف ، ٢٠١٨) والتي توصلت نتائجها لفاعلية بيئة المنصات الإلكترونية Edmodo القائمة على الدعامات التعليمية في تنمية مهارات الانخراط في التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ، إضافة إلى دراسة(Safana,2018)،التي كشفت فاعلية استخدام الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات ماوراء المعرفة والانخراط في التعلم والكفاءات اللغويةلأطفال ماقبل المدرسة فضلًا عن دراسة (Hosseini,2018) التي كشفت نتائجها أهمية بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات والانخراط في التعلم لدى الطلاب عينة البحث، دراسة(إيمان عطيفي بيومي ،أيمن جبر محمود ٢٠١٩) التي أشارت نتائجها لوجود فاعلية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على توظيف نمطين لاستراتيجيتين الأمثلة المحلولة السمعية والنصية لتنمية التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، كما كشفت دراسة (تامر سمير عبد البديع عبد الجواد ، ٢٠٢٠) فاعلية الاستراتيجية المقترحة للتدريب المدمج على تصميم ملفات الإنجاز الإلكترونية وتطويرها لتنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب والعبء المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، ودراسة (رضي السيد شعبان إسماعيل ، ٢٠١٩) التي أكدت نتائجها فاعلية استراتيجية محطات التعلم لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي والانخراط في التعلم لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي ، دراسة (Kime,Hong,Song,2019) ,التي كشفت نتائجها دور الانخراط في التعلم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب ،أما دراسة (شيماء أحمد أحمد محمد ، ٢٠٢٠) التي كشفت الأثر الإيجابي للتفاعل بين طريقة تقديم المحتوي " الحي المعد مسبقًا " ، ونمط التغذية الراجعة " الفردية – الجماعية " داخل الفصول الإفترضية على تنمية الانخراط في التعلم وجودة إنتاج الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية العلوم والآداب ، ودراسة (على عبد الرحمن محمد خليفة ، ٢٠٢٠) التي أثبتت فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية ببيئة التعلم الجوال في تنمية مهارات إعداد المحتوي التعليمي الرقمي ، والانخراط في التعلم لدى معلمي المرحلة الثانوية ، فضلًا عن دراسة (ريهام أحمد فؤاد الغندور، دينا عبد اللطيف محمد نصار ، ٢٠٢١) التي أوضحت نتائجها الأثر الإيجابي للتفاعل بين نمطي القصص الرقمية خطي متفرع ، والأسلوب المعرفي تحمل الغموض وعدم تحمل الغموض لتنمية مهارات حل المشكلة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .

وقد كشفت تلك الدراسات عن الضعف الموجود لدى التلاميذ في الانخراط في تعلم المهام والمحتوي والمشاركة في أنشطة التعلم المختلفة ، ومن ثم أوصت جميعها بضرورة تنمية الانخراط في التعلم في مختلف المراحل التعليمية .

استراتيجية تسلق الهضبة ودورها في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم :

تعد استراتيجية تسلق الهضبة من الاستراتيجيات المهمة والفاعلة في تدريس مادة التاريخ ، وذلك لأنها تساعد على إكساب التلاميذ العديد من المهارات مثل : التفسير ، الاستنتاج ، الافتراض ، توليد المفاهيم الجديدة ، اتخاذ القرار ، حل المشكلات ، وتعد هذه المهارات من أهم المهارات التي تسعي مادة التاريخ لإكسابها للتلاميذ ، حيث تهدف مناهج التاريخ بالمراحل الابتدائية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ والتي من أهمها مهارات التفكير المنتج .

كما ساهمت في تعليم التلاميذ إيجاد الحلول الفعالة والإبداعية لمختلف المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية ، وتساعد على بناء علاقات اجتماعية تعاونية بين التلاميذ بعضهم البعض مما يزيد من قدراتهم على التفاعل والتكيف الاجتماعي ، حيث تجعل التلاميذ أكثر إحساسًا بالمشكلات ، وأكثر قدرة على مواجهتها ، والعمل على إيجاد حلول إبداعية لها .

و شجعت هذه الاستراتيجية التلاميذ على الانخراط والاندماج في تعلم المحتوي من خلال مشاركة التلميذ ورفع مستوي الدافعية لديه ، والتفاعل مع المحتوي والمعلم والأقران، والاهتمام بموضوع التعلم، و التغلب على العقبات التي تعيق مشاركة التلاميذ في المهام والأنشطة وساعدت المعلم على وضع خطة لتحسين عملية الانخراط كبدء أنشطة استهلالية ، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب .

إجراءات تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم وفق استراتيجية تسلق الهضبة

يتناول هذا العنصر عرضًا للإجراءات المتبعة لتنمية مهارات التفكير المنتج ، والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وفق استراتيجية تسلق الهضبة ، **وتضمنت تلك الإجراءات ما يلي :**

أولاً: إعداد قائمة بمهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي :

١- الهدف من القائمة : هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حتى يتسنى تنميتها لديهم من خلال استراتيجية تسلق الهضبة وتمهيدًا للاعتماد عليها في إعداد اختبار مهارات التفكير المنتج.

٢- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة :** وتم استخلاص هذه المهارات وتحديدها من مصادر عدة ، منها : أهداف تدريس التاريخ في المرحلة الابتدائية – الأدبيات والبحوث والدراسات التربوية (العربية والأجنبية) في ميدان التفكير المنتج ، طبيعة النمو العقلي والمعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وخصائصهم في تلك المرحلة.

٣-**إعداد القائمة في صورتها الأولية : وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية خمس مهارات رئيسة يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية،** وقد تم وضع أمام كل مهارة ثلاثة اختيارات هي: (واضحة – غير واضحة)،(مناسبة– غير مناسبة)، (منتمية – غير منتمية) ليحدد المحكومون من خلالها المهارات المناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٤-**ضبط القائمة:** ولضبط القائمة تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس(*) بالإضافة إلى خبراء الميدان من معلمي وموجهي التاريخ ، وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول القائمة من حيث : مدى وضوح الصياغة اللغوية لمهارات التفكير المنتج ، مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، مدى انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة للتفكير المنتج، مهارات يرون تعديل صياغتها، مهارات يرون حذفها أو إضافتها، وقد تركت الباحثة عقب كل مهارة رئيسة بفرعياتها– مساحة كافية ليكتب فيها المحكم اقتراحاته بشأن أي تعديل أو إضافة في صياغة المهارات المندرجة .

٥-**الصورة النهائية للقائمة :** راعت الباحثة آراء المحكمين ومقترحاتهم بشأن هذه القائمة المبدئية ، وتم إجراء التعديلات اللازمة . وتم حساب الوزن النسبي لمهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها ، كما حُدد معيار لاختيار مهارات التفكير المنتج المناسبة ، وهو: المهارات التي حظيت بنسب اتفاق تراوحت من (٨٥%) إلى (١٠٠%)، وبالمعالجة الإحصائية تم التوصل إلى قائمة نهائية(*) بمهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ حيث تضمنت خمس مهارات رئيسة يندرج تحتها (١٥) مهارة فرعية . **وبذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث .**

ثانياً إعداد قائمة بأبعاد الانخراط في التعلم .

– الهدف من القائمة : هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد الانخراط في التعلم المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حتى يتسنى تنميتها لديهم من خلال استراتيجية تسلق الهضبة وتمهيدًا للاعتماد عليها في إعداد مقياس الانخراط في التعلم .

(*) ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

(*) ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير المنتج.

٢- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة :** وتم استخلاص هذه المهارات وتحديدها من مصادر عدة ، منها : أهداف تدريس التاريخ في المرحلة الابتدائية – الأدبيات والبحوث والدراسات التربوية (العربية والأجنبية) في ميدان الانخراط في التعلم ، طبيعة النمو العقلي والمعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وخصائصهم في تلك المرحلة.

٣-**إعداد القائمة في صورتها الأولية :** وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية ثلاث أبعاد رئيسة يندرج تحتها مجموعة من الأبعاد الفرعية والأداءات المتوقع حدوثها من التلاميذ ، وقد تم صياغتها في صورة إجرائية ووضع أمام كل مهارة ثلاثة اختيارات هي: (واضحة – غير واضحة)،(مناسبة– غير مناسبة)، (منتمية – غير منتمية) ليحدد المحكومون من خلالها الأبعاد المناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٤-**ضبط القائمة:** ولضبط القائمة تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس(*) بالإضافة إلى خبراء الميدان من معلمي وموجهي التاريخ ، وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول القائمة من حيث : مدى وضوح الصياغة اللغوية لأبعاد الانخراط في التعلم ، مدى مناسبة الأبعاد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، مدى انتماء كل بعد فرعي للأبعاد الرئيسة المندرج تحته، أبعاد يرون تعديل صياغتها، أبعاد يرون حذفها أو إضافتها، وقد تركت الباحثة عقب كل بعد رئيسي بفرعياته– مساحة كافية ليكتب فيها المحكم اقتراحاته بشأن أي تعديل أو إضافة في صياغة الأبعاد المندرجة .

٥-**الصورة النهائية للقائمة :** راعت الباحثة آراء المحكمين ومقترحاتهم بشأن هذه القائمة المبدئية ، وتم إجراء التعديلات اللازمة . وتم حساب الوزن النسبي لأبعاد الانخراط في التعلم المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها ، كما حُدد معيار لاختيار أبعاد الانخراط في التعلم المناسبة ، وهو: الأبعاد التي حظيت بنسب اتفاق تراوحت من (٨٥%) إلى (١٠٠%)، وبالمعالجة الإحصائية تم التوصل إلى قائمة نهائية(*) بأبعاد الانخراط في التعلم المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ حيث تضمنت ثلاث أبعاد رئيسة يندرج تحتها مجموعة من الأبعاد الفرعية . **وبذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث .**

ثالثاً : إعداد كراسة أنشطة التلميذ :

تم إعداد كراسة أنشطة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ بهدف تعليمهم مهارات التفكير المنتج وتدريبهم على تحسين مستوى الانخراط في التعلم لديهم ، وفق مراحل وإجراءات تدريسية قائمة على استراتيجية تسلق الهضبة ، وتضمنت الكراسة مقدمة توضح الهدف منها ، ومحتوياتها ، والإرشادات التي يجب أن يتبعها حتى تحقق كراسة الأنشطة الأهداف المرجوة منها ، وقد اشتملت كراسة الأنشطة (**أربعة موضوعات**) ، تضمن كل

(*) **ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.**

(*) **ملحق رقم (٣) الصورة النهائية لقائمة الانخراط في التعلم .**

موضوع الأهداف التعليمية الخاصة به ، والأنشطة والمهمات التعليمية اللازمة لتحقيق أهدافه ، وأسئلة التقويم،هذا وقد تم ضبط كراسة أنشطة التلميذ بعرضها على السادة المحكمين، وتم إجراء التعديلات المطلوبة وبهذا أصبحت كراسة الأنشطة في صورتها النهائية(*)

رابعاً : **إعداد دليل المعلم** :

تم إعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات وحدة (**الحملة الفرنسية علي مصر**) المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وفق مراحل استراتيجية تسلق الهضبة ؛ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم ، وقد اشتمل الدليل على : مقدمة ، وأهمية الدليل ، والأهداف الإجرائية لوحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالفصل الدراسي الأول ، إضافة إلى الأهداف الخاصة بمهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم ، وعرض موضوعات الوحدة والخطة الزمنية التابعة لهما، وتقديم مراحل وخطوات الاستراتيجية، مع تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية ، وأساليب التقويم المستخدمة ، فضلًا عن صياغة الموضوعات في ضوء خطوات استراتيجية تسلق الهضبة .

هذا وقد تم ضبط دليل المعلم بعرضه على السادة المحكمين، وقد تم إجراء بعض التعديلات في دليل المعلم وفق ملاحظاتهم ، وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية(*).

خامساً : **إعداد اختبار مهارات التفكير المنتج** :

هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتعرف مدى فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية تلك المهارات لديهم . **ولبناء الاختبار** واشتقاق مادته تم الاستعانة بعدد من المصادر ومنها : قائمة مهارات التفكير المنتج المستهدف تنميتها خلال البحث ، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد الاختبارات في مجال التفكير المنتج ، الاطلاع على الأدبيات التربوية المختلفة لاستنباط المفردات والأسئلة التي يمكن تضمينها في الاختبار .

وقد تم صياغة عبارات الاختبار، وروعي أن تكون مفرداته ، وعباراته،مختلفة ومتميزة ؛ لإثارة انتباه التلاميذ واستدعائهم الإجابات بشكل سليم . **وتكون الاختبار** في صورته المبدئية من (خمس عشرة) مفردة ، تقيس كل مفردة إحدى المهارات الفرعية للتفكير المنتج المستهدف تنميتها ، كما تضمن الاختبار في مقدمته بطاقة تعليمات تشرح للتلاميذ الهدف من الاختبار ووصفه، وكيفية الإجابة عن مفرداته . **وتم تحديد الكيفية التي تم بها تصحيح اختبار** مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ بإعطاء درجة لكل استجابة صحيحة من خلال

(*) **ملحق رقم (٤) الصورة النهائية لكراسة أنشطة التلميذ .**

(*) **ملحق رقم (٥) الصورة النهائية لدليل المعلم .**

تسجيل عدد ما أنتجه التلاميذ من استجابات مناسبة وذات دلالة في الفترة الزمنية المحددة لكل سؤال ، بشرط أن تتميز الاستجابات بملاءمتها لمتطلبات السؤال ، واستبعاد ما هو مكرر وغير ذي صلة بمتطلبات السؤال ، لذا تم وضع مقياس متدرج لتقدير استجابات التلاميذ ، فيُمنح التلميذ ثلاث درجات عن كل ثلاث استجابات فأكثر ، ودرجتان عن كل استجابتين ، ودرجة عن استجابة واحدة ، وصفر عند ترك السؤال فارغًا بدون أية إجابة أيًا كان نوعها، ثم تم حساب التكرارات الإحصائية للاستجابات لتحديد درجة كل تلميذ في كل مهارة .

ولضبط الاختبار والتأكد من صدقه تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين ؛ وذلك بهدف : فحص صياغة كل مفردة من مفرداته ، ومضمونها ، وإبداء الرأي في مدى تمثيل المفردات لمهارات التفكير المنتج المستهدف قياسها ، والتحقق من مدى مناسبة الأسئلة لمستويات التلاميذ العقلية ، وتعرف مدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار، وتم إجراء بعض التعديلات على الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين .

هذا وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٣٥) تلميذًا من تلاميذ مدرسة محمد رضا الابتدائية التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية ، واستهدفت الباحثة من إجراء التجربة الاستطلاعية تحديد ما يلي :

أ- **حساب زمن الاختبار** : وقد تم تحديد الزمن الخاص بكل سؤال من أسئلة الاختبار ، وبجمع الزمن للأسئلة ككل تبين أن متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار (خمسون دقيقة) متضمنة خمس دقائق لقراءة التعليمات ، حيث خُصص لكل سؤال ثلاث دقائق للإجابة عنه.

ب- صدق الاختبار :

- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج علي العينة الاستطلاعية، تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير المنتج عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار والتي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (١) التالي:

جدول (١) مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير المنتج

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاستنتاج	٠,٨٨	٠,٠١
٢	التفسير	٠,٩٠	٠,٠١
٤	الطلاقة	**٠,٧٨	٠,٠١
٥	الأصالة	**٠,٨٦	٠,٠١
٦	التوسع (إثراء التفاصيل)	**٠,٩٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١) أنه تراوحت معاملات اتساق المهارات الفرعية للتفكير المنتج مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٧٨ ، ٠,٩٣) ، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١، وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلي إمكانية النظر إلي اختبار مهارات التفكير المنتج الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له، ويتضح مما سبق أن اختبار مهارات التفكير المنتج يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي له .

ج- حساب ثبات الاختبار :

تم حساب معامل ثبات اختبار مهارات التفكير المنتج باستخدام " معادلة ألفا – كرونباخ" ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١) وهي قيمة تشير إلي تمتع اختبار مهارات التفكير المنتج بدرجة عالية من الثبات ، ويمكن الاطمئنان إليه عند استخدامه مع التلاميذ عينة البحث .

د- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار : تأكدت الباحثة من وضوح تعليمات الاختبار، **وقد وضع في صورته النهائية** (*) **وأصبح صالحًا للتطبيق ، ويوضح الجدول التالي** ، المواصفات والأوزان النسبية لاختبار مهارات التفكير المنتج في صورته النهائية .

(*)ملحق رقم (٦) الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير المنتج .

جدول (٢) المواصفات والأوزان النسبية لاختبار مهارات التفكير المنتج في صورته النهائية .

م	المهارة	السؤال	الوزن النسبي
١	الاستنتاج	٣، ٤ ، ٧	%٢٠
٢	التفسير	١ ، ٥ ، ١٢	%٢٠
٣	الطلاقة	٨ ، ٩ ، ١٣	%٢٠
٤	الأصالة	٢ ، ٦ ، ١٥	%٢٠
٥	إثراء التفاصيل	١٠ ، ١١ ، ١٤	%٢٠
المجموع		١٥	%١٠٠

سادساً: **إعداد مقياس الانخراط في التعلم** :

أهداف المقياس: يهدف مقياس الانخراط في التعلم إلى التعرف علي مستوى الانخراط في التعلم لدي التلاميذ، أو بعبارة أخري يهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية الانخراط في التعلم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال تدريس التاريخ.

تحديد مصادر بناء المقياس: اعتمدت الباحثة في إعداد مقياس الانخراط في التعلم على المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الانخراط في التعلم.
- المؤلفات النظرية في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس.
- بعض المقاييس العربية والأجنبية التي صممت لقياس الانخراط في التعلم.
- الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس.

تحديد نوع مفردات المقياس :تم وضع مجموعة من العبارات تدور حول أبعاد المقياس وراعت الباحثة عند صياغة المقياس أن تكون مواقف واقعية ومناسبة لمستوي تلاميذ الصف السادس الابتدائي صيغت وفق مقياس ليكرت (طريقة التقديرات المجمعة) حيث يطلب من التلميذ إعطاء استجابة أمام كل عبارة تعبر عن مستوي الانخراط في التعلم لديه وفقاً للعبارة وجاءت العبارات علي مستوي ثلاثي متدرج (دائماً – أحياناً –أبداً). ويقوم التلميذ بوضع علامة (✓)أمام مستوي الاستجابة التي تتفق معه.

صياغة مفردات المقياس:راعت الباحثة عند صياغة مفردات المقياس أن تكون وفقاً لأسس بناء المقاييس.

توزيع مفردات المقياس علي أبعاد مقياس الانخراط في التعلم:

والجدول التالي يوضح توزيع مفردات وعبارات المقياس على مقياس الانخراط في التعلم التي تم تحديدها :

جدول (٣) يوضح توزيع مفردات وعبارات المقياس علي أبعاد مقياس الانخراط في التعلم

البعد	عدد العبارات	أرقام المفردات في المقياس
الانخراط السلوكي	٢٠	١-٢٠
الانخراط المعرفي	٢٠	٢١-٤٥
الانخراط الوجداني	٢٠	٤٦-٦٠
المجموع	٦٠	

تعليمات المقياس: أعدت الباحثة صفحة في مقدمة مقياس الانخراط في التعلم تتناول التعليمات الموجهة للتلاميذ، واستهدفت توضيح طبيعة المقياس، وكيفية الإجابة عنه، وتم فيها تحديد الزمن الكلي للمقياس وراعت الباحثة أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة بحيث يستطيع التلاميذ من خلالها القيام بما هو مطلوب.

التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تجريب المقياس بعد تعديله في ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين على عينة استطلاعية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغ عددها (٣٥) تلميذاً؛ في الفصل الدراسي الأول بمدرسة محمد رضا الابتدائية بمحافظة الفيوم وذلك بعد موافقة الجهات الرسمية على ذلك وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية **هو تحديد ما يلي:**

- زمن المقياس.
- ثبات المقياس.
- صدق المقياس.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

أ) **زمن المقياس:** لقد اتبعت الباحثة طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب المتوسط لهذه الأزمنة، وقد توصلت الباحثة إلى أن زمن المقياس هو (٤٥) دقيقة.

ب) **ثبات المقياس:** اعتمدت الباحثة فى حساب معامل ثبات مقياس الانخراط في التعلم علي معامل ألفا كرونباخ، وبتطبيق المعادلة علي نتائج المقياس وجد أن معامل ثبات المقياس هو (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مرتفع إلى حد ما، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدامه مع أفراد العينة.

ج) **صدق المقياس:**

- **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف تحديد ما يرونه لازماً وضرورياً من تعديلات أو مقترحات، ولقد أجرت الباحثة التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق مقياس الانخراط في التعلم علي عينة استطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الانخراط في التعلم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية

بالدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعلم التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية،و كانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤) مصفوفة الارتباط بين درجات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعلم

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**الانخراط السلوكي**	**٠,٩٠	٠,٠١
٢	**الانخراط المعرفي**	**٠,٧٧	٠,٠١
٣	**الانخراط الوجداني**	**٠,٨٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت معاملات اتساق الأبعاد الفرعية لمقياس الانخراط في التعلم مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٧٧، ٠,٩٠)، و جميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١، وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلي إمكانية النظر إلي مقياس الانخراط في التعلم بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له.

يتضح مما سبق أن مقياس الانخراط في التعلم يتصف باتساق داخلي جيد، **وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للمقياس .**

الصورة النهائية للمقياس: بعد إعداد مقياس الانخراط في التعلم ، وعرضه علي السادة المحكمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، ثم تجربته في صورته النهائية(*) وتضمن مقياس الانخراط في التعلم (٦٠) مفردة كما تحددت الدرجة النهائية للمقياس وهي (١٨٠) درجة وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس وهو (٤٥) دقيقة.

تصحيح المقياس: تم تصحيح مقياس الانخراط في التعلم علي النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٥) يوضح طريقة تصحيح مقياس الانخراط في التعلم

م	نوع العبارة	مستويات الاستجابة ودرجاتها		
		دائماً	أحياناً	أبداً
١	العبارات الموجبة	٣	٢	١
٢	العبارات السالبة	١	٢	٣

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- أعلى درجة يحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي:

٦٠ × ٣ = ١٨٠ درجة وتدل على المستوي المرتفع للانخراط في التعلم .

- أقل درجة يحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي:

(*) ملحق رقم (٧) الصورة النهائية لمقياس الانخراط في التعلم .

٦٠ × ١ = ٦٠ وتدل على المستوي المنخفض في الانخراط في التعلم.

- الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي:

٦٠ × ٢ = ١٢٠ وهي درجة تدل علي التردد أو عدم التأكد وهي الدرجة الفاصلة بين المستوي المرتفع من الانخراط في التعلم ، والمستوي المنخفض فيه .

الدراسة الميدانية ونتائجها :

سارت الدراسة الميدانية للبحث الحالي وفقًا للخطوات التالية:

أولاً :أهداف تجربة البحث :

تهدف التجربة الأساسية للبحث الحالي إلى التعرف على " **فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** "، وذلك عن طريق المقارنة بين التلاميذ الذين درسوا وفقاً لاستراتيجية تسلق الهضبة ، والتلاميذ الذين درسوا وفقاً للطريقة المعتادة أو المتبعة في مدارسنا؛ وذلك في وحدة " الحملة الفرنسية على مصر " من كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالفصل الدراسي الأول .

ثانياً :مجموعة البحث :

تم اختيار مجموعة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم تحديد المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه مجموعة البحث وهو المدارس الابتدائية التي تقع في محافظة الفيوم.
- تم اختيار إحدي الإدارات التعليمية وهي إدارة غرب الفيوم التعليمية.
- تم اختيار المدارس الآتية (العُسيلي الابتدائية)، (التحرير الابتدائية) ، (محمد رضا الابتدائية).
- تم اختيار فصل من الفصول عشوائياً بمدرسة العُسيلي الابتدائية هو فصل (٣/٦) ليمثل المجموعة التجريبية ، واختيار فصل (٢/٦) بمدرسة التحرير الابتدائية ليمثل المجموعة الضابطة.

ثالثاً: متغيرات البحث:

أ- المتغيرات المستقلة:

تتمثل المتغيرات المستقلة في هذا البحث في التدريس باستخدام:

- استراتيجية تسلق الهضبة
- طريقة التدريس المعتادة.

ب-المتغيرات التابعة:

تتمثل المتغيرات التابعة في هذا البحث فيما يلي:

- مهارات التفكير المنتج .
- الانخراط في التعلم.

ج- المتغيرات الوسيطة:

- **العمر الزمني:** اكتفت الباحثة عند النظر إلى العمر الزمني للتلاميذ عينة البحث بما تتبعه "وزارة التربية والتعليم" من تحديد سن التلاميذ عند دخول الصف الدراسي الواحد، ولهذا فإن العينة تضمنت التلاميذ المنقولين من الخامس الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي في العام الدراسي٢٠١٩ – ٢٠٢٠ حيث بلغ متوسط أعمار التلاميذ عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ما بين ١٢-١٣ سنة.
- **المستوى الاجتماعى والاقتصادى:** نظرا لصعوبة ضبط هذا المتغير مهما استخدمنا من أدوات، فقد اختارت الباحثة عينة المجموعة التجريبية والضابطة من إدارة تعليمية واحدة أى من بيئة اقتصادية، واجتماعية تكاد تكون متقاربة.
- **المستوى التحصيلى للتلاميذ:** للتأكد من تكافؤ الخلفية المعرفية الخاصة بمحتوى الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج ، ومقياس الانخراط في التعلم التي قامت الباحثة بإعدادهم قبل إجراء التجربة تطبيقاً قبلياً على كل من تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتم رصد درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومعالجتها إحصائياً وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية برنامج (**SPSS**) إصدار (٢٣)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المنتج ولمقياس الانخراط في التعلم

البيانات الإحصائي / الأداة	المجموعة التجريبية (٤٠)		المجموعة الضابطة (٤٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠١		
اختبارمهارات التفكير المنتج	٣,٩٣	١,٥٢	٣,٩٨	١,٢٧	٧٨	٢,٦٤	٠,١٥	غير دال
مقياس الانخراط في التعلم	١٠٠,٥	١٨,٧	٩٩,٧٥	١٧,٣٩	٧٨	٢,٦٤	٠,١٨	غير دال

يتضح من جدول (٦) أن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المنتج ومقياس الانخراط في التعلم متكافئ بمعنى وجود تجانس بين أفراد المجموعتين، حيث إن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المنتج ولمقياس الانخراط في التعلم غير دال إحصائيًا.

القائم بعملية التدريس:

لقد تم تدريس الوحدة المختارة للمجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة معلمة الفصل.

رابعاً: تطبيق أدوات البحث وتدريس الوحدة:

لتطبيق أدوات البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث، وهي اختبار مهارات التفكير المنتج ، مقياس الانخراط في التعلم في شهر أكتوبر من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ في تاريخ ٢٩-٣٠ / أكتوبر ٢٠١٩ .وتم تصحيح الاختبار والمقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائياً؛ للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس الانخراط في التعلم .

تدريس الوحدة الدراسية:

بعد الانتهاء من عملية التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس الانخراط في التعلم ، والتحقق من تكافؤ مجموعتى الدراسة فى الخلفية المعرفية الخاصة بموضوعات الوحدة، بدأت عملية التدريس لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في نوفمبر ٢٠١٩/٢٠٢٠ في تاريخ ٢/ نوفمبر ٢٠١٩وقد قامت معلمة الفصل بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة وذلك بعد عقد عدة لقاءات بين معلمة الفصل والباحثة، وأوضحت الباحثة لها من خلالها كيفية تدريس الوحدة وفق استراتيجية تسلق الهضبة ، وكذلك مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم المراد تنميتها، وقامت الباحثة بحضور عدة حصص مع المعلمة؛ للتأكد من سير التدريس وفق استراتيجية تسلق الهضبة ، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وقد استغرقت التجربة ٨ أسابيع .

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة لتلاميذ المجموعتين التجريبية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة والضابطة بالطريقة المعتادة تم تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس الانخراط في التعلم تطبيقًا بعدياً، **وذلك علي النحو التالي:**

- طبقت الباحثة اختبار مهارات التفكير المنتج في شهر يناير عام ٢٠٢٠ في تاريخ ١٢ / يناير ٢٠٢٠ وتم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وتم معالجتها إحصائياً تمهيداً لتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.
- طبقت الباحثة مقياس الانخراط في التعلم في شهر يناير عام ٢٠٢٠ في تاريخ ١٣ / يناير / ٢٠٢٠وتم تصحيح المقياس، ورصد النتائج، وتم معالجتها إحصائياً تمهيداً، لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

خامساً: **نتائج البحث**:

قبل البدء في عرض نتائج البحث توضح الباحثة المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها، وهي حزم البرامج المعروفة باسم "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار (٢٣).

وقد تضمنت النتائج ما يلي:

- **نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.**
- **نتائج تطبيق مقياس الانخراط في التعلم، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.**
- **عرض العلاقة بين نتائج اختبار مهارات التفكير المنتج، مقياس الانخراط في التعلم .**
- **فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة .**

أولاً: **مناقشة نتائج اختبار مهارات التفكير المنتج** :

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص علي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) الجدولية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٤٠	٤٢	٢,٠٢	٢,٦٤	٢٣,٩٨	٧٨	٠,٠١	٥,٤٣
المجموعة الضابطة	٤٠	١٧	٦,١٨					

يتضح من جدول (٧) يتضح ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤٢)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١٧)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٣,٩٨) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٥,٤٣) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير المنتج .

كما تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الاختبار علي حدة كما يلي:

جدول (٨) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في كل مهارة من مهاراته

البيانات الإحصائية / مهارات التفكير المنتج	المجموعة التجريبية (٤٠)		المجموعة الضابطة (٤٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠,٠١			
مهارة الاستنتاج .	٨,٦٣	٠,٥٩	٣,٧٣	١,٩٤	٧٨	٢,٦٤	١٥,١٨	٠,٠١	٣,٤٣
مهارة التفسير .	٨,٢٥	٠,٧١	٣,٢٢	٢,٢	٧٨	٢,٦٤	١٣,٧٥	٠,٠١	٣,١١
مهارة الطلاقة .	٨,٤٣	٠,٦٤	٣,٣٣	٢,٢٣	٧٨	٢,٦٤	١٣,٨٦	٠,٠١	٣,١٤
مهارة الأصالة .	٨,٠٠	١,٤٨	٣,٩٤	٢,١٤	٧٨	٢,٦٤	١١,٢٦	٠,٠١	٢,٥٥
مهارة التوسع (إثراء التفاصيل)	٨,٥٥	٠,٦٨	٣,١٤	٢,٣٢	٧٨	٢,٦٤	١٤,٠٩	٠,٠١	٣,١٩

يتضح من جدول (٨) ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (مهارة الاستنتاج)عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة،حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٨,٦٣)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٣,٧٣)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,١٨)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٣,٤٣) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير المنتج في **(مهارة الاستنتاج)** .

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (مهارة التفسير)عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٨,٢٥)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٣,٢٢)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣,٧٥)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٣,١١

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير المنتج في **(مهارة التفسير)**

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (مهارة الطلاقة)عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٨,٤٣)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٣,٣٣)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣,٨٦)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٣,١٤) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير المنتج في **(مهارة الطلاقة).**

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (مهارة الأصالة) عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٨)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٣,٩٤)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١١,٢٦)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٢,٥٥) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير المنتج في **(مهارة الأصالة)**

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (مهارة التوسع)عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٨,٥٥)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٣,١٤)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٤,٠٩)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٣,١٩).

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير المنتج في **(مهارة التوسع**) وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث .

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص علي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج لصالح التطبيق البعدي" .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حده

ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج ككل وفي كل مهارة من مهاراته

البيانات الإحصائية / مهارات التفكير المنتج	التطبيق القبلي (٤٠)		التطبيق البعدي (٤٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠,٠١			
الاستنتاج	٠,٩٥	٠,٦٨	٨,٦٣	٠,٥٩	٣٩	٢,٧٢	٥٤,٢١	٠,٠١	١٧,٣٨
التفسير	٠,٧	٠,٦٩	٨,٢٥	٠,٧١	٣٩	٢,٧٢	٤٨,٤٣	٠,٠١	١٥,٥٢
الطلاقة	٠,٧	٠,٥٦	٨,٤٣	٠,٦٤	٣٩	٢,٧٢	٥٧,٤٨	٠,٠١	١٨,٢٤
الأصالة	٠,٨٨	١,٢٢	٨,٠٠	١,٤٨	٣٩	٢,٧٢	٢٧,٩٥	٠,٠١	٨,٩٦
التوسع (إثراء التفاصيل)	٠,٨٥	٠,٦٨	٨,٥٥	٠,٦٨	٣٩	٢,٧٢	٤٩,٩٩	٠,٠١	١٦,٠٢
المجموع	٣,٩٣	١,٥٢	٤٢	٢,٠٢	٣٩	٢,٧٢	٩٤,٩٦	٠,٠١	٣٠,٤٤

يتضح جدول (٩) ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في **(مهارة الاستنتاج)** عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٨,٦٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠,٩٥)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٥٤,٢١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو (١٧,٣٨)، ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في مهارة **(الاستنتاج)** لصالح التطبيق البعدي.

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في **(مهارة التفسير)** عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٨,٢٥) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠,٧)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٤٨,٤٣) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من

(٠,٨) وهو (١٥,٥٢) . ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في مهارة (**التفسير**) لصالح التطبيق البعدي.

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في (**مهارة الطلاقة**) عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٨,٤٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠,٧)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٥٧,٤٨) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو (١٨,٢٤) . ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في مهارة (**الطلاقة**) لصالح التطبيق البعدي.

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في (**مهارة الأصالة**) عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٨,٠٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠,٨٨)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٢٧,٩٥) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو (٨,٩٦) . ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في مهارة (**الأصالة**) لصالح التطبيق البعدي

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في (**مهارة التوسع**) عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٨,٥٥) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠,٨٥)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٤٩,٩٩) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو (١٦,٠٢) . ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في مهارة (**التوسع**) لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

ثانياً: مناقشة نتائج مقياس الانخراط في التعلم :

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث الذي نص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٠) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) الجدولية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
المجموعة التجريبية	٤٠	١٦٥,٠٥	٩,٥١	٢,٦٤	٢١,٣٨	٧٨	٠,٠١	٤,٨٤
المجموعة الضابطة	٤٠	١١٧	١٠,٥٦					

يتضح من جدول (١٠) يتضح ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٦٥,٥)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١١٧)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢١,٣٨) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٤,٨٤) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمقياس الانخراط في التعلم .

كما تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل بعد من أبعاد المقياس علي حدة كما يلي:

جدول (١١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم فى كل بعد من أبعاده

البيانات الإحصائية / الانخراط في التعلم	المجموعة التجريبية (٤٠)		المجموعة الضابطة (٤٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠,٠١			
الانخراط السلوكي	٥٥,٢	٥,٠٣	٤٠,١٣	٥,٧١	٧٨	٢,٦٤	١٢,٥٣	٠,٠١	٢,٨٤
الانخراط المعرفي	٥٥,٠٣	٤,٥٢	٣٨,٨	٤,٨٥	٧٨	٢,٦٤	١٥,٤٨	٠,٠١	٣,٥١
الانخراط الوجداني	٥٤,٨٣	٤,٢٤	٣٨,٠٨	٧,١٥	٧٨	٢,٦٤	١٢,٧٣	٠,٠١	٢,٨٨

يتضح من جدول (١١) ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (بعد الانخراط السلوكي) عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٥٥,٢)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٤٠,١٣)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٥٣)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٢,٨٤) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمقياس الانخراط في التعلم في **(بعد الانخراط السلوكي)** .

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (بعد الانخراط المعرفي)عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٥٥,٣)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٣٨,٨)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٤٨)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٣,٥١) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمقياس الانخراط في التعلم في **(بعد الانخراط المعرفي)** .

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (بعد الانخراط الوجداني)عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٥٤,٨٣)، بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٣٨,٠٨)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٧٣)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٦٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨وهو يساوي (٢,٨٨) .

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية لمقياس الانخراط في التعلم في **(بعد الانخراط الوجداني) . وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث .**

بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص علي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح التطبيق البعدي

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الانخراط في التعلم ككل وفي كل بعد على حدة .

ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانخراط في التعلم ككل وفي كل بعد من أبعاده.

البيانات الإحصائية / الانخرلط في التعلم	التطبيق القبلي (٤٠)		التطبيق البعدي (٤٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
	م	ع	م	ع		٠,٠١			(d)
الانخراط السلوكي	٣٢,٥٣	٨,٠٩	٥٥,٢	٥,٠٣	٣٩	٢,٧٢	١٥,٠٤	٠,٠١	٤,٨٢
الانخراط المعرفي	٣٢,٥٨	٨,٥٦	٥٥,٠٣	٤,٥٢	٣٩	٢,٧٢	١٤,٦٦	٠,٠١	٤,٦٩
الانخراط الوجداني	٣٥,٤	٨,٤٩	٥٤,٨٣	٤,٢٤	٣٩	٢,٧٢	١٢,٩٤	٠,٠١	٤,١٥
المجمـــــوع	١٠٠,٥	١٨,٧	١٦٥,٠٥	٩,٥١	٣٩	٢,٧٢	١٩,٤٥	٠,٠١	٦,٢٣

يتضح من جدول (١٢) ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم في **(بعد الانخراط السلوكي)** عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٥٥,٢) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣٢,٥٣)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٠٤) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو (٤,٨٢) . ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار لبعد الانخراط السلوكي لصالح التطبيق البعدي

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم في **(بعد الانخراط المعرفي)** عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٥٥,٠٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣٢,٥٨)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (١٤,٦٦) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو (٤,٦٩) . ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار لبعد الانخراط المعرفي لصالح التطبيق البعدي

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم في **(بعد الانخراط الوجداني)** عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٥٤,٨٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣٥,٤)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٩٤) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهي تساوي (٢,٧٢) عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو (٤,١٥) . ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار لبعد الانخراط الوجداني لصالح التطبيق البعدي ، **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث .**

ثالثاً: مناقشة نتائج العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث وتعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ مجموعة البحث في اختبار مهارات التفكير المنتج وأدائهم في مقياس الانخراط في التعلم في التطبيق البعدي، وبلغت قيمة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بينهما (٠,٨٢) ، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المنتج وأدائهم على مقياس الانخراط في التعلم ، وهذا يدل على أن تحسن مستوى مهارات التفكير المنتج يؤدى إلى تحسن الانخراط في التعلم لدى المجموعة التجريبية والعكس . **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث .**

رابعاً :فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة :

ولتحديد فاعلية (استراتيجية تسلق الهضبة) فى مهارات التفكير المنتج، ومقياس الانخراط في التعلم قامت الباحثة بحساب النسبة المعدلة للكسب ودلالتها فى كل من اختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس الانخراط في التعلم، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٣) النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالتها لاختبار مهارات التفكير المنتج ومقياس الانخراط في التعلم

الدليل الإحصائى / الأداة	متوسط درجات التطبيق القبلى	متوسط درجات التطبيق البعدى	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات التفكير المنتج	٣,٩٣	٤٢	٤٥	١٣,٥٤	دالة إحصائياً
مقياس الانخراط في التعلم	١٠٠,٥	١٦٥,٠٥	١٨٠	٤,٦٨	دالة إحصائياً

يتضح من جدول (١٣) يتضح أن النسبة المعدلة للكسب لكل من مهارات التفكير المنتج ومقياس الانخراط في التعلم أكبر من (الواحد الصحيح)، مما يدل على فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة فى الجوانب التى يقيسها اختبار مهارات **التفكير المنتج، ومقياس الانخراط في التعلم**، وهذه النتائج تؤكد النتائج السابقة.

تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة ودلالتها التربوية :

أولا: تفسير نتائج اختبارمهارات التفكير المنتج :

تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات مهارات التفكير المنتج ؛ وترجع الباحثة هذه الفروق إلى :

١-توفير مناخ تعليمي يلبي حاجات التلاميذ، ويتيح الفرصة للجميع للتعلم، وهذا بدوره أدي إلى رفع مستوى مهارات التفكير المنتج.

٢-إتاحة استراتيجية تسلق الهضبة المحتوي في صورة مشكلات وفي صورة تفاعلية مما هيأ الفرصة للتلاميذ للتفكير وطرح الأفكار والربط بينها ونقدها وإصدار أحكام عليها مما ساهم في تنمية مهارات التفكير المنتج لديهم .

٣- ساعدت استراتيجية تسلق الهضبة على تقديم المحتوي التعليمي بطريقة مشوقة وجاذبة للانتباه وتقديم الأنشطة القائمة على الاستقصاء وتحفيز التفكير والابتكار والإبداع مما ساهم في تنمية قدراتهم على الاستنتاج وتقديم تفسير علمي للأسباب والنتائج المترتبة على الأحداث التاريخية .

٤- ركزت استراتيجية تسلق الهضبة على نشاط وفاعلية التلميذ أثناء عملية تعلمه حيث ساعدت الخبرات السابقة للتلميذ في بناء المعني لديه أي عملية التعلم تكون عملية بنائية ساهمت في التعرف على الافتراضات وتحديد مدى مناسبة المعلومات مما رفع مستوي مهارات التفكير المنتج لديهم .

٥-المهام والأنشطة التعليمية المتنوعة التي قدمت للتلاميذ بمختلف مستوياتهم زادت من دافعيتهم للتعلم وجعلتهم أكثر حرصًا على التعلم، وساعدهم على التفكير المنتج .

٦- تطلبت استراتيجية تسلق الهضبة من المعلم والتلاميذ تهيئة بيئة صفية مفتوحة تتسم بالعمل الجماعي والتنافسي، والتعاوني، وإيجابية التلاميذ في الموقف التعليمي، ولإيجاد مواقف إبداعية للتحدث، ومواقف أخرى للكتابة ، لتنمية مهارات التفكير المنتج ، ويضاف إلى ذلك تأكيد المعلم مبدأ أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة ، ولكن هناك إجابات إبداعية وإجابات أقل إبداعًا ؛ مما كان له كبير الأثر في جودة الأفكار المطروحة ٧- الحرية التي أتيحت أمام التلاميذ كانت نقطة الانطلاق الأولى في نمو مهارات التفكير المنتج لديهم وتحسين مستوى الأفكار، وقد حرص المعلم من أول يوم على ترسيخ هذا المفهوم في أذهان التلاميذ ، حرية طرح الأسئلة ، حرية المناقشات ، حرية التعليق والنقد لتصرف بعض الشخصيات التاريخية ، وكل ذلك حتى يتم الحصول على العائد التعليمي المنشود بشكل أكثر جودة .

٨- تنويع أساليب تقويم التلاميذ بما يتناسب مع مهارات التفكير المنتج حيث تم استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقويم، واستخدام التقويم القبلي والتكويني والنهائي، وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

٩-ساعدت استراتيجية تسلق الهضبة على تيسير فرص إعمال العقل، وتعدد الرؤى، وتتبع مسارات التفكير، والتحكم فيها وتعديلها، مما ساهم في تنمية مهارة الطلاقة والتوسع لدى المتعلمين التي تعد جوهر التفكير المنتج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسة (Murtinto,Muhtarom,Nizaruddin,Suryaningsih,2019)، (lumbelli,2019)، (فائدة ياسين طه البدري ، ٢٠١٩) ، (أمل سعيد عابد ، ٢٠٢٠) ، (علا محمد الخزاعلة ، ٢٠٢٠) ، (مصطفي محمد الشيخ عبد الرؤوف، ٢٠٢٠) ، (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق ، ٢٠٢٠) ، (Raipure,2020) ، (ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ، سحر حمدي فؤاد شافعي ،٢٠٢١) والتي توصلت في مجملها إلى فاعلية البرامج والاستراتيجيات والمداخل في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية .

ثانياً: تفسير نتائج مقياس الانخراط في التعلم :

تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم؛ وترجع الباحثة هذه الفروق للأسباب الآتية :

١-ساهمت استراتيجية تسلق الهضبة في زيادة فرص التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض في حجرة الدراسة حول الأنشطة المستخدمة، وجعل كل تلميذ أكثر قدرة علي التفاعل مع الآخرين دون خوف أو خجل، مما ساهم في إدخال المتعة والبهجة، والسرور، ودفع الملل والضجر مما زاد من الشعور بالاستمتاع بتعلم مادة التاريخ، وزيادة الانخراط في تعلم موضوعات مادة التاريخ.

٢- ساعدت استراتيجية تسلق الهضبة على توفير البيئة التربوية المناسبة، والتى شعر التلميذ بها بالراحة عند التعامل مع الآخرين، والتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض مما ساهم في زيادة انخراطهم في عملية التعلم .

٣–تنشيط التلاميذ داخل البيئة الصفية من خلال توفير أنشطة ووسائل متعددة، تمكنهم من الشعور بأهمية التعلم ودوره في تنمية الاندماج في التعلم وتحمل المسئولية في إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منهم كل ذلك ساهم في زيادة استقلالية التلاميذ مما ساهم في زيادة الانخراط في التعلم .

٤—استراتيجية تسلق الهضبة تعتمد علي المشاركات، والعمل الجماعي، وتبادل الأفكار، وإتاحة الفرصة في تبادل الأفكار، مما أدي إلى تشجيعهم علي استمرارية العمل، والمثابرة حتي يتم إنجاز مهامهم المطلوبة منهم، وتخطي الصعوبات، والعقبات التي تواجههم والوصول لحلول متميزة، وفريدة وبعيدة عن المألوف، ومن ثم تنمية دافعيتهم ، وانخراطهم في عملية التعلم .

٥–استخدام لغة حوار يسودها الحب والود والتعاون داخل الفصل، ساهم في الاستمتاع بتعلم مادة التاريخ.

٦–تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة عن أدائهم، والتي تساهم في معرفة التلاميذ لإجاباتهم الصحيحة والخاطئة، وتصحيحها مما ساهم في إرجاع التلاميذ القصور بأنه نابع منهم، وليس لعوامل خارجية مما نمي لديهم الشعور بتحمل مسئولية أداء أعمالهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتنمية مستوي الطموح لديهم وتنشيط دافعية التلاميذ، ورغبتهم في الاستزادة من المعرفة مما ساعد في زيادة انخراطهم في تعلم موضوعات مادة التاريخ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسة (أمل محمد مختار الحنفي ، ٢٠١٨)، (Safana,2018) ، (Hosseini,2018) ، (Kime,Hong,Song,2019) ،(رضي السيد شعبان إسماعيل ، ٢٠١٩) ، (أمل محمد فوزي عزام ،٢٠٢٠) ، (سامية جمال حسين أحمد، ٢٠٢٠) ، (تامر سمير عبد البديع عبد الجواد ، ٢٠٢٠) ، (ريهام أحمد فؤاد الغندور، دينا عبد اللطيف محمد نصار، ٢٠٢١) والتي أوصت بضرورة توظيف الاستراتيجيات والمداخل التدريسية والتقنيات والبيئات التكنولوجية المناسبة لتنمية الانخراط في التعلم لدى التلاميذ.

ثالثاً :النتائج المتعلقة بالعلاقة بين مهارات التفكير المنتج،و الانخراط في التعلم

قد أظهرت نتائج العلاقة الارتباطية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبار مهارات التفكير المنتج ودرجات مقياس الانخراط في التعلم ، وترجع هذه النتيجة إلى أن التفكير المنتج لا يحدث دون الانخراط في عملية التعلم فكلما ازداد الانخراط في التعلم نمت مهارات التفكير المنتج بأنواعها المختلفة فالتفكير المنتج يساعد على إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة وتشكيلها بصورة جديدة وغير مألوفة، أي تحقيق فكرة تمتاز بالطلاقة ، والعكس صحيح أيضًا فجودة الفكرة تعتمد بشكل كبير على انخراط التلاميذ واندماجهم في تعلم المحتوي ، فكلما اندمجوا في عملية التعلم تحسنت قدرة التلاميذ على التفكير المنتج . وهذا يتفق مع ما أوصت به الدراسات السابقة من ضرورة العناية بمهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية ؛ لأنها تمثل مطلبًا

مهمًا في العصر الحالي ، وهدفًا أساسيًا من أهداف تعليم التاريخ ، إضافة إلى ما أوصت به دراسة (تهاني محمد سليمان ، ٢٠٢١) من ضرورة تبني الاستراتيجيات والأساليب التي تعمل على ثقل مهارات التفكير المنتج والاندماج الأكاديمي في عملية التعلم .

توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث ، وما كشفت عنه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- إعادة تنظيم المقررات الدراسية للتاريخ في كافة مراحل التعليم وبخاصة المرحلة الابتدائية وفقًا لطبيعة استراتيجية تسلق الهضبة ؛ لما لها من أهمية كبيرة في تنمية الكثير من النواتج التعليمية .
- ضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة على استخدام استراتيجية تسلق الهضبة والاستراتيجيات الحديثة في العملية التدريسية وتطوير قدرتهم على تصميم التدريس بهذه الاستراتيجية.
- ضرورة التحديث المستمر لمحتوى مقررات طرق تدريس التاريخ لتدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية بشكل مستمر على كيفية استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذهم خلال فترة التدريب الميداني .
- عقد دورات تدريبية لمعلمي التاريخ أثناء الخدمة لتنمية كفاءتهم في تنمية مهارات التفكير المنتج ، والانخراط في التعلم لما لهما من أهمية بالغة وبخاصة في المرحلة الابتدائية .
- إعادة النظر في أدوات تقويم مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم في ضوء الاختبار والمقياس اللذين قدمهما هذا البحث .

مقترحات البحث :

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح إجراء البحوث المستقبلية التالية :

- فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لطلاب المرحلة الثانوية وأثرها على تنمية مهارات الإبداع ومفهوم الذات الإيجابي لدى تلاميذهم .
- استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي لخفض العبء المعرفي لدى التلاميذ منخفضي كفاءة الذات بالمرحلة الابتدائية .
- أثر استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير المركب لدى التلاميذ الموهوبين علميًا في صفوف ومراحل تعليمية مختلفة .

- فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الجمعي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- بناء برامج واستراتيجيات ونماذج تدريسية مختلفة لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى المتعلمين من مختلف المراحل التعليمية .

مراجع البحث

أولاً : المراجع العربية :

ابتسامة علوان شفيق (٢٠٢٠) . فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طلبة التربية للعلوم الإنسانية في جامعة المثني في مادة المناهج وثقتهم بأنفسهم ، *مجلة أوروك للعلوم الإنسانية*، جامعة المثني ، المجلد (١٣) ، العدد (١) .

إبراهيم أحمد سلامة الزعبي (٢٠١٤) . أثر استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قضية المفرق ،*مجلة دراسات في العلوم التربوية* ، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (٤١).

إبراهيم محمد عبد الهادي شاهين (٢٠٢٠) . مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين ، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، الجامعة الإسلامية بغزة ، المجلد (٢٨) ، العدد (٢) ، مارس .

أحمد عبد النبي عبد الملك نظير (٢٠٢٠) . التفاعل بين نمط الأسئلة المدمجة بالفيديو وتوقيت تقديمها في بيئة الفصل المقلوب، وأثرة على تنمية التحصيل والانخراط في التعلم والفهم العميق لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، كلية التربية ، جامعة حلوان، المجلد (٢٦) ، العدد (١) .

إسلام جابر أحمد علام (٢٠١٨). أثر التفاعل بين تصميمين للتعلم الإلكتروني (المنظم ذاتيًا- وتقليدي) والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات التعامل مع الحاسب الآلي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة تكنولوجيا التعليم* ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، المجلد (٢٨) ، العدد (٣) ، يوليو .

أسماء عبد الناصر عبد الحميد سيف (٢٠١٨) . فاعلية بيئة المنصات الإلكترونية Edmodo القائمة على الدعامات التعليمية في تنمية مهارات الانخراط في التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية ، جامعة الفيوم .

أشرف أحمد عبد العزيز زيدان (٢٠١٨) . مدخلا تصميم الأسئلة الصفية بالفيديو التفاعلي عبر المنصات الرقمية (داخل منصة الفيديو وخارجها) وأثرهما على الانخراط في التعلم ومؤشرات ما وراء الذاكرة ، *مجلة تكنولوجيا التعليم* ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، المجلد (٢٨) ، العدد (٣) يوليو.

أشرف عمر بريخ ، إسلام حميد الصوفي (٢٠٢٠) .فاعلية توظيف استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير التأملي في وحدة الفقه الإسلامي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة خان يونس ، *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي* ، الإصدار السابع عشر .

آلاء رياض الأسمر (٢٠١٦) .مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها ، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية ، جامعة غزة .

أماني كمال عثمان يوسف (٢٠١٨) . فعالية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الويب لتنمية كفايات التصميم التكنولوجي للدروس ومهارات التفكير المنتج لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية .*رسالة دكتوراه* ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

أمل سعيد عابد محمد (٢٠٢٠) .استخدام استراتيجية المكعب في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج ، العدد (٧٧) ، سبتمبر.

أمل محمد فوزي عزام (٢٠٢٠) . التفاعل بين نمط تقديم المساعدة ببيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وأسلوب التعلم وأثره في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، المجلد (٢٠) ، العدد (١) .

أمل محمد مختار الحنفي (٢٠١٨) .فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات ، *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المجلد (٢١) ، العدد (٥) ، أبريل .

أميرة عزت محمود عبد العزيز (٢٠١٨) . فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير المنتج والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

إيمان عبد الحكيم أحمد عبد الله (٢٠١٧) . فاعلية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ لتنمية بعض المهارات الحياتية والوجدانية لدى الطالب معلم التاريخ ، *رسالة دكتوراه* ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

إيمان عطيفي بيومي ، أيمن جبر محمود (٢٠١٩). تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على توظيف نمطين لاستراتيجيتين الأمثلة المحلولة السمعية والنصية وأثرهما على تنمية التحصيل الدراسي والانخراط

في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ،المجلد (٢٩) ،العدد (٢) يونيو .

إيهاب السيد شحاتة المراغي (٢٠١٩) . استخدام نموذج 4EX2 في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة كلية التربية بالوادي الجديد* ، جامعة أسيوط ، العدد (٢٩) ، أبريل .

تامر سمير عبد البديع عبد الجواد (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة للتدريب المدمج على تصميم ملفات الإنجاز الإلكترونية وتطويرها وأثرها على تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسبات والعبء المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ،المجلد (٣٠) ، العدد (٩) ، سبتمبر .

تهاني محمد سليمان (٢٠٢١) .فعالية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنتج ، ومهارات التنظيم الذاتي في العلوم بالمرحلة الإعدادية ، *المجلة التربوية* ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، العدد (٨١) ، يناير .

حسني زكريا السيد النجار (٢٠١٩) . اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنها، الجزء (٣٠) ، العدد (١٢٠).

حسين محمد أبو رياش ، وغسان يوسف قطيط (٢٠٠٨) . *حل المشكلات* ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

خليل إبراهيم، عبد الرحمن جامل،عبد الباقي أبو زيد (٢٠١٠) .*أساسيات التدريس* ، دار المناهج للنشر والتوزيع.

داليا فوزي الشربيني (٢٠١٨) . استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير المنتج والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، *المؤتمر العلمي السابع والدولي الخامس لكلية التربية جامعة* بورسعيد في الفترة ٣١ / مارس –١ / أبريل .

رافع مطلك أسود (٢٠٢١) .التفكير المنتج وعلاقته بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية ، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* ، كلية الإمارات للعلوم التربوية ، العدد (٦٣) يناير .

رضي السيد شعبان (٢٠١٩) .استخدام استراتيجية محطات التعلم لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي والانخراط في تعلم الجغرافيا لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (١١٧) ، أكتوبر.

ريهام أحمد فؤاد الغندور، دينا عبد اللطيف محمد نصار(٢٠٢١) .أثر التفاعل بين نمطي القصص الرقمية (خطي –متفرع) والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض – عدم تحمل الغموض) على تنمية مهارات حل المشكلة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية* ، رابطة التربويين العرب ، العدد (٢٢) أبريل .

زيد محمد حسين علاوي ، نضال مزاحم رشيد العزاوي (٢٠١٤) . أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الخامس الأدبي ، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة تكريت ، العراق .

سالي كمال إبراهيم عبد الفتاح (٢٠١٨) ، فاعلية نموذج الاستقصاء الثماني 8WS في العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (٢١) ، العدد (١١) .

سامية المحمدي فايد (٢٠١٩). "أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات التفكير التأملي وبقاء أثر التعلم لدي طلاب المرحلة الثانوية ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (١٠٩) ، فبراير.

سامية جمال حسين أحمد(٢٠٢٠) . وحدة مصوغة وفقًا لاستراتيجية الأبعاد السداسية PDEDED لتنمية التحصيل المعرفي والمهارات الحياتية والانخراط في تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، جامعة عين شمس ، الجزء (٤) ، العدد (١٢) ، أبريل .

سعد خليفة عبد الكريم (٢٠١٥). فاعلية المناظرة الاستقصائية في تنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عبر دراستهم العلوم، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط* ، المجلد (٣١) ،العدد (٤) ، يوليو .

سماح عبد الكريم عباس الفتلي ، نضال عيسي عبد المظفر (٢٠١٩) . فاعلية استراتيجيتي تسلق الهضبة ومثلث الاستماع في تحصيل مادة المختبر التعليمي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء ، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، جامعة بابل ، العدد (٤٣) ، أبريل .

شيماء أحمد أحمد محمد (٢٠٢٠) . التفاعل بين طريقة تقديم المحتوي " الحي المعد مسبقًا " ، ونمط التغذية الراجعة " الفردية – الجماعية " داخل الفصول الإفترضية على تنمية الانخراط في التعلم وجودة إنتاج الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة الأزهر ، الجزء (٣) ، العدد (١٨٨) ، أكتوبر .

شيماء سمير محمد (٢٠١٨) . العلاقة بين الغرض التكيفي لمقاطع الصفحات المتنوعة وأسلوب التعلم تسلسلي شمولي في بيئة تعلم افتراضية وأثرها على تنمية مهارات إنتاج العناصر ثلاثية الأبعاد والانخراط في التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم ، *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث* ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، العدد (٣٥) ، أبريل .

صالح محمد علي أبو جادو ، محمد نوفل بكر (٢٠٠٧) . *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

صبحي ناجي عبد الله الجبورى ، دعاء حسام حسين الجنديل (٢٠١٥) ، أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، *مجلة كلية التربية الاساسية* ، الجامعة المستنصرية ، العراق ، المجلد (٢١) ، العدد (٩١) .

صلاح الدين محمود عرفة (٢٠٠٦). *تفكير بلا حدود رؤي تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

طاهر أحمد عبد الله الجبالي (٢٠٢٠) . فعالية وحدة مقترحة قائمة علي الرباعيات الشعرية في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل وبعض القيم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (١٢٨) ، نوفمبر.

عدنان المصري (٢٠١٧) .فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنتج من خلال منهاج العلوم ، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات* ، جامعة فلسطين ،المجلد (٧) ، العدد (٢) يونيو .

عدوية محمد مسعود الكرخي (٢٠١٥) . أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر ، *مجلة ديالي* ، العدد (٦٥).

عصام محمد عبد القادر سيد (٢٠١٩) . أثر بعض استراتيجيات التعلم التعاوني على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير المنتج والمشاركة الإيجابية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة ، الجزء (٢) ، العدد (١٠٦).

علاء الدين أحمد عبد الراضي (٢٠٢١) . فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي ، ومهارات الميتامعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، *جامعة عين شمس* – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، الجزء (٢) ، العدد (٢٢) .

علاء عبد الصادق الشعراوي (٢٠٢٠) .استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس التاريخ لتنمية التفكير المتشعب والوعي التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،*مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، الجزء (٣١) ، العدد (١٢٢) ، أبريل .

علاء محمد الخزاعلة (٢٠٢٠). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في تحسين التفكير المنتج في الرياضيات،*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*،جامعة القدس المفتوحة، المجلد (١١) ، العدد (٣١) .

على كايد سليم (٢٠٠٤). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية ، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة عشر، العدد (٢١).

علي عبد الرحمن محمد خليفة (٢٠٢٠) . فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية ببيئة التعلم الجوال في تنمية مهارات إعداد المحتوي التعليمي الرقمي، والانخراط في التعلم لدى معلمي المرحلة الثانوية ، *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث* ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، العدد (٤٣) ، أبريل.

غادة شومان الشحات إبراهيم (٢٠١٩) . فاعلية وحدة مقترحة في هندسة التاكسي لتنمية حل المشكلات والانخراط في التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية* ، جامعة عين شمس ، المجلد (٤٣) ، العدد (٢) .

فائدة ياسين طه البدري (٢٠١٩) .فعالية استراتيجيات التفكير المتشعب في التحصيل ومهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط (٢٠١٩) .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، دار سمات للدراسات والأبحاث ، المجلد (٨) ، العدد (٤) .

لينا بنت أحمد بن خليل الفراني، أفنان فيصل محمد باشماخ (٢٠٢٠) ، أثر استخدام نظارة الواقع الافتراضي على زيادة الانخراط في العملية التعليمية لتعلم مفردات اللغة الإنجليزية : دراسة تجريبية على طالبات الصف الرابع الابتدائي في جدة المملكة العربية السعودية ، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، العدد (١٧) ، يوليو .

ماريان ميلاد منصور جرجس (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط ، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،رابطة التربويين العرب، العدد (٧٠).

متولي صابر خلاف معبد (٢٠٢١) .أثر توظيف الصف المقلوب عبر تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية الانخراط التعليمي ومهارات تصميم كائنات التعلم الرقمية بالمقررات الهندسية لطلاب كلية التكنولوجيا والتعليم ، *مجلة كلية التربية بالاسماعيلية* ، جامعة قناة السويس ، العدد (٤٩) ، يناير.

محسن علي عطية (٢٠١٥). *التفكير، أنواعه، ومهاراته، واستراتيجيات تعليمه*،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد إبراهيم علي (٢٠١٧) .أثر استراتيجيتي عظم السمكة وتسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستباقئها لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، *مجلة الأستاذ* ، المجلد (٢) ، العدد (٢٢٣) .

محمد محمود حسن رسلان (٢٠١٨) . استخدام مدخل التدريس والتعلم السياقي CTL لتنمية بعض مهارات حل المشكلات الرياضية غير الروتينية والانخراط في التعلم لدى التلاميذ متدرجي المستويات التحصيلية بالمرحلة الابتدائية ، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، المجلد (١٨) ، العدد (٢).

محمود محمد مصطفي محمود (٢٠٢٠) . فاعلية استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس التاريخ علي التحصيل وتنمية الدافعية نحو تعلم التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (١٢٩) ، ديسمبر.

مرفت حامد محمد هاني (٢٠١٧) .أثر استراتيجيات كاجان في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج ومهارات التعاون ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنوفية ، المجلد (٣٢) ، العدد (٤) .

مصطفي محمد الشيخ عبد الرؤوف (٢٠٢٠) ، التفاعل بين تدريس الفيزياء المستند إلى نظرية الذكاء الناجح ، وأنماط نظام الإنيجرام Enneagram وتأثيره في تنمية مهارات التفكير المنتج وحل المسائل الفيزيائية وخفض العبء المعرفي المصاحب لها لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (٢٣) العدد (٤) .

مها محمد إسماعيل الصوالحي (٢٠١٧) .أثر الدمج بين استرتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي، *رسالة ماجستير*،عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس

ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ، سحر حمدي فؤاد شافعي (٢٠٢١) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في ضوء النظرية البنائية في تنمية الدافعية العقلية والتفكير المنتج والفضول العلمي لطلاب كلية التربية شعبة الكيمياء، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، جامعة عين شمس ، الجزء (٣) ، العدد (٢٢) .

نسمة حسن الجمل (٢٠١٩) .برنامج مقترح قائم على المستحدثات الجغرافية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير المنتج لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية ، جامعة دمياط.

نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق (٢٠٢٠) . برنامج تدريبي قائم على المدخل التكاملي STEM لتنمية بعض الأداءات التدريسية ومهارات التفكير المنتج لدى طلاب كلية التربية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنها ، المجلد (٣١) ، العدد (١٢٢) ، أبريل .

نورا مصيلحي على مصيلحي ، دعاء أحمد إبراهيم أبو عبدالله (٢٠١٨) . أثر استرتيجية سكامبر لتنمية التفكير المنتج في الوسائل التعليمية وفعالية الذات الأكاديمية للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي ، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية ، جامعة المنيا* ، كلية التربية النوعية ، العدد (١٧) ، يوليو.

وليد سالم محمد (٢٠١٨) .الفصول المقلوبة : العلاقة بين معدل تجزئة الفيديو ومستوي التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية ما وراء الذاكرة والانخراط في التعلم لدى طلاب الدراسات العليا " ، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٢٣٤) ، يونيو .

يوسف إبراهيم محمود رضوان (٢٠١٦) ، فاعلية برنامج قائم على أبعاد التعلم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية بغزة .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Baker, J., Clark, T., Maier, K., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1876-1883.

Buelow, J., Barry, T., & Rich L. (2018). Supporting learning engagement with online students. *Online Learning Journal, 22*(4), 313-340.

Cunningham, J & Macgregor, J. (2013). Productive and reproductive thinking in solving insight problems. *The Journal of Creative Behavior*, 48(1), 44-63.

Ding, L., Er, E., & Orey, M. (2018). An exploratory study of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, 120, 213-226.

Guzey, S., & Jung, A. (2020). Productive Thinking and Science Learning in Design Teams, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-18, Education https://doi.org/10.1007/s10763-020-10057-x.

Hatamleh, H. (2015). Uprising of Creation in Education, *Journal of Education and Practice*, 6(14), 114-129.

Hosseini, R. (2018). *Program construction examples in computer science education: From staticxt to adaptive and engaging learning technology.*

Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, the Graduate Faculty of the School of Computing and Information.

Hosseini, R. (2018). *Program construction examples in computer science education examples: From static text to adaptive and engaging learning technology.* Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Faculty of the School of Computing and Information.

Hurson, T. (2008). *Thinking better an innovators guide to productive thinking.*New York: McGraw-Hill.

Jones, B.(2008). Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*,*21*(2),272-285.

Junco, R. (2012).The relationship between frequency of Face Book use participation in Face Book activities and student engagement. *Computers and Education*, *58*(1), 162-171.

Kim, H., Hong, A., & Song, H. (2019). The roles of academic Engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(*21), 1-18.

Lee, J., Song, H., & Hong, A. (2019). Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-Learning, *Sustainability*, *11*(4), 1-12.

Lewis,.A., Huebner, E., Malone, P., & Valois, R.(2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth And adolescence*, 249-262.

Lumbelli, L. (2018). Productive thinking in place of lroblem-solving? *GESTALT THEORY*, 40 (2), 131-148.

Murtianto, Y., Muhtarom, M., Nizaruddin, N., & Suryaningsih, S. (2019). Exploring student's productive thinking in solving Algebra problem, *TEM Journal*, *8*(4), 1392-1397.

Murtinto, Y., Muhtarom, M., Nizaruddin, N & Suryaningsih, S. (2019). Exploring student's productive thinking in solving Algebra problem, *TEM Journal*, *8(*4), 1392-1397.

Nashaweih, A. M. (2021 Apr) . The effect of a program based on the use of learning patterns in acquiring basic mathematical skills and developing the imaginative thinking skills of learning difficulties 4th graders. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(*16), 91 – 122.

Nurttila, S., Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Social and Behavioral Sciences*, 17, 1017-1026.

Raipure, K. (2020). Productive thinking model (FIESI): To make science education more scientific and innovative. *Horizons of Holistic Education, 7*(2), 96-103.

Rakhmatoba, F. (2019). Promoting the Development of Productive Thinking of Younger Students. *International Journals of Sciences and High Technologies*, 15(1), 14-17.

Safana, A. (2018). *Children's and teachers' experiences of engaging with ICT in Learning EFL: A case study of Saudi Arabian preschool education (ages 5-6)*. Doctoral dissertation, University of Roehampton (United Kingdom).

Shi, J. (2017). *Opening all your senses: An exploration of the multimodal approach to engage students' learning of Chinese as a foreign language*. Master thesis, Western Sydney University.

Stamp, R. (2018) .*The Role of Active Learning pedagogy in First Year Undergraduate College Students Engaged Learning.* Doctoral dissertation, Azusa Pacific University, School of Behavioral and Applied Science.

Swanson, H., Collins, A. (2018). How failure is productive in the creative process: Refining student explanations through theory-building discussion. *Thinking Skills and Creativity*, (30),54-63.

Wells, C.(2018) A Grounded Theory Analysis of the Efficacy of Teaching Practices *Used in the Design of Initiatives Intended to Engage Undergraduate Students in the Learning Process.* Doctoral dissertation, Aurora University.

Womblen, L. (2018). *Instructional Strategies and Processes Secondary Online Teachers Utilize to Engage Students*. Doctoral dissertation, Capella University.