أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمى وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ

إعداد
د/ حنان إبراهيم الدسوقي محمد
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

اثر استخدام استراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ

مقدمة:

تعتبر النظرية البنائية بالنسبة للكثير من التربويين وخاصة المعلمين مرجعا وإطارا يحتكمون إليه ويأخذون به من اجل الارتقاء بأساليب وطرق التدريس، بحيث تعطي مدى أوسع من التحرك بدلا من طرق التدريس التي يصعب عليهم تنفيذها بسبب عوامل متعددة مثل المنهاج والبيئة المدرسية والبيئة الخارجية، وبالرغم أن النظرية البنائية بمعناها المعروف الآن لها جذور تاريخية قديمة تمتد إلى سقراط إلا أنها تبلورت في صورتها الحالية على ضوء نظريات الكثير من المنظرين المعاصرين مثل "جلاسرفيد وأوزبل وفيجوتسكى وكيلي" وغيرهم، حيث يرى "برونر" أحد أعلام التربية أن البنائية قد بدأت على يد الفيلسوف الألماني الشرقي "كنت" من خلال الأفكار التي طرحها في كتابه "نقد العقل المحض "عندما رأى أن العقل ينشئ المعرفة وفقا لصوره ومقولاته، إلا أن هذه الصور والمقولات التي تنطبق على عالم التجربة لا تنطبق على عالم الشيء بذاته.(زيتون وزيتون، ١٩٩٢: ٢٣)

وقدم "جان بياجيه" للبنائية أفضل أشكالها حول كيفية اكتساب المعرفة بينما يعتبر "أرنست فون جلاسرفيلد" أفضل منظري البنائية المعاصرين" حيث أشتهر بقوله "لا يبدأ اهتمام المعلم الحقيقي بالكشف عما يدور في عقول طلبته، إلا بعد أن يكف عن التعامل مع المعرفة وكأنها سلعة تعطى للطلبة". (ذياب، ٢٠٠٣: ٢٩)

ويرى أصحاب هذه النظرية أن عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في البنيات المعرفية للفرد من خلال آليات عملية التنظيم الذاتي (التمثل والمواءمة) وتستهدف تكيفه مع الضغوط المعرفية المجتمعية، حيث يكون دور المعلم موجها للعملية التعليمية والطالب هو محور العملية التعليمية. (زيتون، ٢٠٠٢: ١٨٩)

وتأكيد لما سبق يشير "تروبريج وبايبي وبول" إلى أن من الغايات الأساسية لتدريس الدراسات الاجتماعية للقرن الحادي والعشرين، مساعدة التلاميذ على الاستيعاب المفاهيمى والفهم والتفكير، والعمل طبقاً للقضاياً المتعددة والتحديات التي يواجهونها كأفراد وكمواطنين، والتصرف وفقاً لمتطلبات العلم والتكنولوجيا على الصعيد المحلي والعالمي، ويتضح ذلك من خلال التطبيقات التربوية التي تمت في مجال المناهج وطرائق التدريس، والمشتقة من نظريات التعليم والتعلم في ميدان علم النفس التربوي.

ومن هذه النظريات، النظرية المعرفية، وتستند النظرية المعرفية إلى الافتراض القائل أن المتعلم يستطيع أن يجعل التعلم ذا معنى إذا قام بالانتباه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات الموجودة لديه بهدف جعلها ذات معنى وتخزينها في ذاكرته واسترجاعها ونقلها لمواقف جديدة، وهي بذلك تؤكد على اكتساب المتعلم للمعرفة من خلال الأبنية العقلية الداخلية بهدف تحقيق التوازن، وتركز كذلك على ما يعرفه المتعلم وكيف يطور خبراته وأبنيته المعرفية. (قطامي وآخرون، ٢٠٠١).

ومن الافتراضات التي يبنى عليها تصميم التدريس وفق الأساس المعرفي توفير بيئة تعليمية تسمح للتلاميذ وتشجعهم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي للمتعلم من خلال إقامة علاقات وروابط بين الخبرات المتعلمة والخبرات الجديدة وتسهل توفير تصميمات تدريسية مناسبة، ويظهر ذلك في عمليات التدريس التي تجري لاسترجاع المعارف و المهارات السابقة وتذكر الأمثلة المتعلقة بالخبرات الجديدة، وإجراء مماثلات تقوي التعلم، لذلك فإن وظيفة المدرس وفق المنحى المعرفي تنظيم المعارف والخبرات بطريقة يستطيع الطالب من خلالها ربط المعارف والخبرات الجديدة مع المعرفة المتوافرة لديه لتصبح مناسبة ذات معنى وقابلة للنقل للمواقف الجديدة من خلال إجراء مماثلات لما في مخزونة، وتدريب التلاميذ على استحضار المماثلات الموجودة لديهم وإثراء مخزونها وإعادة بنائها كلما دخلت بني جديدة، وبذلك يصبح التعلم عملية تفاعلية نشطة تتطلب منه استخدام ما لديه من خبرات بهدف التوصل إلى حالة التوازن المعرفية.(قطامي وآخرون، ٢٠٠٢)

وقبل أن نبحث عن أفضل الطرائق التي يمكن من خلالها إعداد طلبتنا للمستقبل وبخاصة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، علينا أن نغير الطريقة التي ننظر بها للعالم، وهذا ما يحتم علينا اكتشاف وإتباع طرائق جديدة في التفكير واكتساب المفاهيم التاريخية لتلك الفئة.

وتعد إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات إحدى الاستراتيجيات الحديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية وتقوم على تسهيل فهم المفاهيم المجردة غير الشائعة المشبه "من خلال التركيز على التشبيه مع العالم الواقعي" المشبه به " الذي يعيشه المتعلم ومعرفة السمات المشتركة" أوجه الشبه "والسمات خارج الموضوع" أوجه الاختلاف "وتعد هذه الإستراتيجية ذات أهمية لأنها تستثير اهتمام الطلاب وتنمي الاستيعاب المفاهيمي لديهم.

وتبني إستراتيجية المشابهة والمماثلة جسراً بين المفاهيم غير المألوفة، والمعلومات السابقة للمتعلمين لتساعدهم على تكوين بنية معرفية جديدة خاصة للمفاهيم المجردة، فأن أي مشكلة تبدو غريبة وغير مألوفة يمكن فهمها إذا تم التفكير فيها من خلال المشابهة والتمثيل، كما يمكن لهذه الإستراتيجية أن تساعد على شرح العلاقات شديدة التجريد كما أنها تعمل على

تسهيل التعلم وبذلك تكون المماثلات أداة فعالة في تسهيل عملية بناء المعرفة التي يقوم بها الفرد على قاعدة من المفاهيم التي يعلمها والمتاحة ببنيته المعرفية السابقة.

ويرى المتخصصون في التربية أن المماثلات تمثل أداة فعالة في إحداث التغيير المفهومي للتصورات البديلة لدى الدارسين وبخاصة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتسهل من فهم المفاهيم المجردة من خلال تركيزها على التشبيه مع العالم الحقيقي الذي يتصل بحياة المتعلم، حيث تلعب المماثلات دوراً مهماً متمثلاً في قدرتها على تنشيط المعرفة السابقة، أيضاً تلعب المماثلات دوراً مهماً في إحداث التغيير المفاهيمي.(عبد المعطى، ٢٠٠٠، ٣٧)

واستناداً إلى أحد مبادئ النظرية البنائية في التعلم والذي يشير إلى التعلم عملية تكوين أبنية معرفية جديدة ناتجة عن تفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة الموجودة لدى المتعلم في الأصل، وهو ما يطلق عليه التعلم من أجل التغيير المفاهيمي؛ نجد أن المماثلات تعد من الأدوات الفاعلة في هذا النوع من التعلم ويمكن أن تستثير المماثلات (المشابهات) اهتمام التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومن ثم تزيد دافعيتهم نحو تعلم موضوع التشبيه، وتفتح أمام التلاميذ ذوى صعوبات التعلم آفاقاً ورؤى جديدة مسهلة عليه فهم الأشياء.

كما إنها تمثل أداة فعالة في تسهيل عملية تنمية العادات العقلية، من خلال تنمية قدرة المتعلم على التأمل والتمعن في كل ما يعرض عليه من تشبيهات بحيث يستطيع من خلاله أن يميز بين موضوع التشبيه والمشبه به من خلال تحديد أوجه الاختلاف بينهما.

ويرى "كول ورفاقه" أن استخدام المماثلة والمشابهة يعد وسيلة من الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تسهيل فهم الطالب ذو صعوبات التعلم لطبيعة المادة، وذلك لما تمنحه للطالب من فرصة للتأمل بما لديه من مفاهيم والمواد اللازمة والمألوفة للطلاب، حيث إن لأنشطة التعلم دوراً مهماً في تنمية المواقف الإيجابية نحو التاريخ وتعلمها، كما أنها تهيئ للطالب فرصة لممارسة واكتساب العادات العقلية كالملاحظة والتصنيف والتفسير والتعليل وتحليل البيانات وغيرها، وهناك العديد من الأسباب الداعية إلى التأكيد على ضرورة تنمية العادات العقلية وذلك لمساعدة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم على زيادة فهمهم لمادة التاريخ وطبيعته، وتتميز إستراتيجية المماثلة والمشابهة بالسعي لإظهار عملية تعلم التاريخ على أنه مشروع بحث واستدلال يهدف إلى إنتاج المعرفة من خلال ممارسة التلاميذ أنفسهم، وسوف ينعكس ذلك على سلوك المتعلم عند حل المشكلات التي يواجهها وتتيح الفرص للمتعلم في أن يشارك مشاركة فاعلة في عملية التعليم والتعلم عن طريق البحث أو النشاط العملي الذي يقوم به. (زيتون، ١٩٩٦)

وتدعو أساليب التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية، هدفاً رئيساً في جميع مراحل التعليم بداية من التعليم الابتدائي إلى مراحل التعليم المتقدم في المعاهد و الجامعات، حيث يرى مارزانو (Marzano,2000) أن العادات العقلية الضعيفة تؤدى عادة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة أو القدرة، كما يشير كوستا (Costa,2001) إلى أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية؛ فالعادات العقلية ليست امتلاك للمعلومات بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضا، فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق (Perkins. .2003) حيث عرف الفكر التربوي في السنوات الأخيرة تحولات تربوية مهمة، وانتقادات كبيرة لطرق تدريس التاريخ التقليدية المتبعة في مراحل التعليم المختلفة، ومن جملة هذه التحولات الاهتمام المتزايد بتنمية الاستيعاب المفاهيمي Conceptual Understanding والعادات العقلية Habits of Mind للطلاب وبخاصة ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ، حيث إنها من أهم صفات الفرد المثقف.

و لما كان الواقع التعليمي يؤكد أن الطلبة ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى استخدام العادات العقلية في مختلف النشاطات التعليمية والعملية في مادة التاريخ (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٢)، إضافة إلى أنهم يحفظون المصطلحات والمفاهيم التاريخية دون فهم أو استيعاب (مجدي رجب، ٢٠٠٠) و(ليلى حسام الدين وحياة رمضان، ٢٠٠٦) , ((Marzano,2000، لذلك فقد أكد المخططون لمناهج التربية على تضمين العادات العقلية في مناهج التاريخ.

من المناهج التي تبنت عادات العقل المنهج الوطني البريطاني حيث أكد على ضرورة تنمية العادات العقلية التالية: حب الاستطلاع، واحترام الأدلة، وإدارة التسامح، والمثابرة، والانفتاح العقلي، والحس البيئي السليم، والتعاون مع الآخرين.

(NationalCurriculum,2005)

كما ظهر الاهتمام بالعادات العقلية من خلال عدد من المشاريع التربوية التي اعتمدت عادات العقل كأساس للتطوير التربوي، ومن هذه المشروعات مشروع الثقافة العلمية أو تعليم العلوم لكل الأمريكيين حتى العام ٢٠٦١م. لمؤسسة التقدم العلمي الأمريكية (American Association for the Advancement of Science (AAAS), Project, 2061, 1993). حيث حدد المشروع عددا من العادات العقلية، ومنها (التنبؤ، التصنيف، التكامل، والاجتهاد، الربط، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، التشكك المبنى على المعرفة، ومهارات الاستجابة الناقدة، والتخيل، والعدالة...الخ.

وتؤكد روتا (Rotta,2004) إلى أن تنمية العادات العقلية يساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات؛ فقد يفيد تدريس العادات العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة التاريخ لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم في جميع المراحل الدراسية المختلفة.

وفى مشروع باسم الملكة إليزابيث (Project Queen ElizabethQ.E, 2004) لتنمية العادات العقلية أكد المتخصصون على ضرورة تنمية العادات العقلية التالية: (التصنيف، التفكير المرن، التنبؤ، والاستماع إلى الآخرين، والسعي للدقة، والإصرار (المثابرة)، الربط، والفضول والمتعة في حل المشكلات، ورؤية الموقف بطريقة غير تقليدية).

يشير كوستا وجرمستون (Costa & Gamstom,2001) إلى أن تنمية العادات العقلية تتطلب من المعلمين استخدام أساليب تدريسية تساعد علي تجسيد الأفكار لاستيعابها، كما أنها ترتبط بمراحل النمو المعرفي؛ ولهذا يجب أن تكون الأنشطة التعليمية التي نسعى من خلالها لتطوير العادات العقلية مناسبة للمرحلة الإنمائية المعرفية للمتعلم.

وبينما ترى لوري (Lowery,1999) أن أحد الأسباب الرئيسة لفشل التعليم الرسمي هو أن المربين يبدءون بالأمور التجريدية عبر المواد المطبوعة وعبر اللغة اللفظية بدلاً من الأفعال المادية و السلوكيات، والاتجاهات نحو الأشياء الحقيقية كالعادات العقلية، ويضيف هاروت وكلير(Hart&Keller,2003) أن انخفاض القدرة على الاستيعاب المفاهيمي قد يعز إلى العادات العقلية التي يتبعها الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وإذا كان مارزانو وزملاؤه (١٩٩٨) صنفوا مكونات البعد الخامس (العادات العقلية المنتجة) إلى ثلاث مجموعات، وهي: (التفكير والتعلم على تنظيم الذات – والتفكير الناقد – والتفكير والتعلم الإبداعي)، فقد توصل كوستا و كاليك (٢٠٠٢) إلى تحديد ست عشرة عادة عقلية قابلة للتعلم و التدريب ظهرت في كتاب عادت العقل سلسلة تنموية، إضافة إلى أنها كانت محط اهتمام وتركيز علماء النفس المعرفي، حيث ظهر ذلك من خلال الدراسات والبحوث التي قام بها عدد من الباحثين التربويين وولف وبراندت (Wolfe&Brandt,1999) وديامونذ وهوبسو (Diamond&Hopson,1999) ، ولاورى (Lowery,1999) كما أن قائمة العادات العقلية التي حددها كوستا وكاليك أوضح في التصنيف من قائمة العادات في نموذج مارزانو فهي محددة التعريف وشبة متفق عليها. (إبراهيم الحارثى، ٢٠٠٢).

فالعادات العقلية للمتعلم ليست مجرد جمع وتصنيف الحقائق أو البيانات وإنما هي أسلوب في التفكير لحل مشكلات معقدة من أجل الوصول إلى تفسيرات دقيقة وصادقة، حيث تبدأ

بمشكلة وفي محاولة لحلها تظهر معرفة جديدة وهكذا تنمو المعرفة وبالتالي يحدث تنمية للمفاهيم التاريخية ومن ثم استيعابها وهذا ما نسعى إليه.

حيث يتم طرح المفهوم التاريخي على المتعلم ذوى صعوبات التعلم والذي بدورة يبدأ في استخدام العديد من العادات العقلية من ملاحظه وتصنيف وتنبؤ وربط ومماثله بهدف التوصل إلى ماهية المفهوم وصياغة التعريف المناسب له.(سركز وآخرون، ١٩٩٣، ٨٩)

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظرا لتزايد إعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية وفى معظم بلدان العالم، ولما تعكسه من أثار سلبية على التلاميذ والمعلمين في وقت واحد.

فالطالب ذو الصعوبة في التعلم هو إنسان له إمكاناته وقدراته ومهمتنا العلمية هي اكتشافه والتعامل مع الصعوبات الأكاديمية والسلوكية والعقلية التي يعانى منها. (فتحي السيد، ١٩٩٠، ٤٦)

وقد عرف جمال الخطيب صعوبات التعلم على إنها اضطراب في واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ذات العلاقة بفهم اللغة أو الكتابة أو القراءة أو الحساب أو التهجئة، كذلك ترتبط الصعوبات التعليمية بضعف الانتباه، أو حل المشكلات أو تذكر أو تطوير المفاهيم، واهم ما يميز الصعوبات التعليمية هو التفاوت أو التباين بين قبليات الطفل وانجازاته وقدراته العقلية الفعلية، وكذلك فان صعوبات التعلم لا تنجم عن حالة من حالات الإعاقة الأخرى المعروفة، فالطفل ليس لديه تخلف عقلي أو ضعف سمعي أو غير ذلك. (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠، ٥٩)

كما يمكن النظر إليها على أنها اضطرابات في التعلم والمعرفة التي تعتبر جهرية بالنسبة للمتعلم، وتعد مثل هذه الصعوبات نوعيه بمعنى أن كلاً من هذه الاضطرابات التي تتضمنها تؤثر بشكل دال نسبياً على مدى محدود من نواتج الأداء، والنواتج الأكاديمية. (نبيل عبد الهادي، ٢٠٠٠، ٥٧)

وبعد عرض الإسهامات والفوائد التي تقدمها إستراتيجية المشابهة والمماثلة للمتعلم ذوى صعوبات التعلم، حيث أنها تشكل حافزاً لتنمية العادات العقلية والاستيعاب المفاهيمي للمتعلم، جاءت هذه الدراسة للكشف عن اثر إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث:

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة التي تساعد على تحديد المشكلة سعيًا لحلها والإجابة عنها؛ وهي:

١. ما العادات العقلية الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ بالمرحلة الإعدادية؟
٢. ما مستويات الاستيعاب المفاهيمي الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ بالمرحلة الإعدادية؟
٣. ما أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية بعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ؟
٤. ما أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ؟

فرضا البحث:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تعليم التاريخ على تنمية عادات العقل والاستيعاب المفاهيمي؛ فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أداء عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة العادات العقلية تعزى لاستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح التطبيق البعدي.
٢. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أداء عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي تعزى لاستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد قائمة بالعادات العقلية التي يجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة التاريخ.

٢. تحديد قائمة بمستويات الاستيعاب المفاهيمي التي يجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة التاريخ.

٣. تقديم دليل لمعلم التاريخ لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية من خلال مادة التاريخ للصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم ويتضمن أنشطة تدريبية وأوراق عمل للتلاميذ تشمل العادات العقلية والمفاهيم التاريخية التي تضمنها البحث الحالي.

٤. قياس أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية من خلال إعادة صياغة وحدة في التاريخ المعد من قبل الباحثة.

٥. تنمية العادات العقلية التالية: المثابرة، التفكير التبادلي، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة التاريخ.

٦. تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي التالية: التصنيف، الربط، الاستنتاج لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة التاريخ.

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث وما سيصل إليه من نتائج في:

يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية التي تنادي بضرورة الاهتمام بطرائق واستراتيجيات تدريسية تعتمد على النظرية البنائية.

قد يفيد هذا البحث الفئات التالية:

*واضعي المنهاج: وذلك عند صياغة منهاج التاريخ بحيث يتم الاهتمام بتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية من خلال منهج التاريخ للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

*المشرفين التربويين:قد تفيد هذه الدراسة العاملين في حقل الإشراف التربوي وذلك في:

١- عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تدريبهم على استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات على أسس علمية ووفق خطواتها من اجل تدريس المفاهيم المجردة في التاريخ وتنمية العادات العقلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ.

٢- توجيه القائمين والمهتمين بالتعليم إلى أهمية استخدام استراتيجيات متعددة في تدريس محتوى مادة التاريخ بجميع المراحل التعليمية بهدف تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال مادة التاريخ.

*الباحثين وطلبة الدراسات العليا: قد تفيد هذه الدراسة الباحثون وطلبة الدراسات العليا حيث:

توفر اختبارا للاستيعاب المفاهيمي وبطاقة ملاحظة العادات العقلية عند إعداد أدوات للبحث.

سيقدم هذا تصور مقترح قائم على تطبيق إستراتيجية تدريسية حديثة تهتم بالطالب ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ وتنمية تفكيره يمكن تطبيقها واتضاح فاعليته وإمكانية تعميميه في المراحل الدراسية الأخرى.

توفير دليل لمعلم وكتيب طالبة في مادة التاريخ لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية باستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات من خلال مادة التاريخ لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم، والذي قد يكون أول دليل معلم وكتيب طالبة قائم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ باستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات (حسب علم الباحثة).

تدريب معلمين التاريخ على إعداد خطط الدروس وفق لإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتعليم مادة التاريخ في ضوء العادات العقلية الواجب تنميتها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ.

فتح المجال لدراسات أخرى في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في المواد الدراسية الأخرى.

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

- بعض العادات العقلية المتمثلة في: (المثابرة، التفكير التبادلي، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة التاريخ.

- اقتصر قياس الاستيعاب المفاهيمي على المستويات: (تصنيف، استنتاج، ربط)، من خلال اختبار الاستيعاب المفاهيمي من إعداد الباحثة.
- مفاهيم الوحدة الرابعة لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي فصل دراسي أول.
- الوحدة الرابعة " تاريخ مصر عبر العصور الفرعونية" من كتاب الدراسات الاجتماعية ظواهر طبيعية وحضارة مصرية للصف الأول الإعدادي فصل دراسي أول، وقد تم اختيارها للأسباب التالية:
- تشتمل هذه الوحدة على مفاهيم تاريخية أساسية تعتبر قاعدة تفيد المتعلم في الصفوف التالية.
- شكوى بعض المعلمين والمشرفين من عدم مقدرة الطلبة ذوى صعوبات تعلم التاريخ على استيعاب مفاهيم هذه الوحدة، وذلك نظرا لكثرة المصطلحات والمفاهيم التي قد يفيد معها استخدام إستراتيجية المماثلة والمشابهة.
- عينة من طالبات الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات تعلم التاريخ بمدرسة مصر الجديدة النموذجية بإدارة مصر الجديدة بمحافظة القاهرة.
- تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة ما يلي:

*- المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الدراسة النظرية للبحث.

*- المنهج شبه التجريبي لإجراء تجربة البحث.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في الأتي:

أولا: أدوات التجريب:

- كتيب الطالبة (من إعداد الباحثة).
- دليل المعلم (من إعداد الباحثة).

ثانيا: أدوات القياس:

أو لا: أدوات مرحلة التشخيص لذوي صعوبات التعلم، وهي كالتالي:

– مقياس التعرف على الطلبة ذوى صعوبات التعلم (هـ. مايكل بست تعريب وتقنين د.سعيد عبد الله إبراهيم)

– اختبار المسح الأكاديمي متعدد المستويات Multi academic survey test الذي أعده هاويل وآخرون ١٩٨٥، والذي يقوم على التحليل الشامل للمفاهيم مما يوفر وسيلة ذات قيمة لتحديد جوانب ومجالات المشكلات أو الصعوبات المختلفة للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم التاريخ.

– استبيان حول المستوى التحصيلي لمادة الدراسات الاجتماعية للتلاميذ محل الدراسة عبر سنوات دراستهم المتتابعة.

ثانيًا:أدوات قياس المتغيرات التابعة، وتتمثل في:

– اختبار الاستيعاب المفاهيمي (من إعداد الباحثة).

– بطاقة ملاحظة العادات العقلية (من إعداد الباحثة).

مصطلحات البحث:

حجم الأثر:

ويعرف بالتأثير الإيجابي لتدريس وحدة " تاريخ مصر عبر العصور الفرعونية" باستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية للمجموعة التجريبية بحساب مربع آيتا (η^2) والذي يستخدم للعينات المرتبطة وغير المرتبطة.

إستراتيجية:

فيقصد بها مجموعة القواعد والأسس والطرق التي يسير وفقها المعلم من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقا وتتضمن الإجراءات التي يتم تخطيطها بدقة لتوظيف الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة لمساعدة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ على بلوغ أهداف التعلم وهي أعم وأشمل من الطريقة التقليدية.

إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات:

هي إحدى الاستراتيجيات الحديثة لتدريس التاريخ والتي تعتمد على استخدام عادات عقلية مختلفة، بهدف تسهيل عملية فهم المفاهيم المجردة غير الشائعة أو غير المألوفة واستيعابها " المشبه "من خلال التركيز على التشبيه مع العالم الواقعي بمفاهيم شائعة أو مألوفة "المشبه به " الذي يعيشه التلميذ ذوى صعوبات التعلم ومعرفة السمات المشتركة "أوجه الشبه "والسمات خارج الموضوع" أوجه الاختلاف."

الاستيعاب المفاهيمي:

هو قدرة التلميذ ذو صعوبات تعلم في مادة التاريخ على تقديم معنى المادة والخبرة التعليمية، وتفسير بعض أجزاء المادة، والتوسع فيها، ووضوح الأفكار، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتصوير المشكلة وحلها بطرق مختلفة. (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٣)

العادات العقلية:

يقصد بها في هذه الدراسة بأنها الاتجاهات العقلية التي يتبعها التلميذ ذو صعوبات تعلم مادة التاريخ أثناء تعلم المفهوم التاريخي وفقا لخطوات استراتيجية المتشابهات والمتماثلات والتي تعطى سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم هذه الاتجاهات على استخدام المتعلم للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب.

التاريخ:

علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة (الأمين، ١٩٩٢: ص ١١)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

(أثر إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ)

الأهداف البحثية للإطار النظري:

يهدف الإطار النظري إلى

- **تحديد أسس بناء إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية.**
- **تحديد العادات العقلية الواجب تنميتها للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ.**

- تنمية الاستيعاب المفاهيمي لذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ.
- تحديد خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ولتحقيق الأهداف السابقة ستتناول الباحثة أربع موضوعات لكل منهم هدف من إعداده وذلك على النحو التالي:

الموضوع الأول: ويتناول إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات وذلك للتعرف على طبيعتها والفلسفة التي تستند إليها، وكيفية التخطيط للتدريس في ضوئها، وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء دروس وحدة "تاريخ مصر عبر العصور الفرعونية" من كتاب الدراسات الاجتماعية ظواهر طبيعية وحضارة مصرية للصف الأول الإعدادي فصل دراسي أول.

الموضوع الثاني: ويتناول الاستيعاب المفاهيمي من حيث معناه، أهميته، كيفية اكتسابه.

وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء أدوات البحث (اختبار الاستيعاب المفاهيمي، بناء وحدة قائمة على التدريس بإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي).

الموضوع الثالث: ويتناول العادات العقلية من حيث معناها، مهاراتها، كيفية قياسها، تنميتها.

وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء أدوات البحث (قائمة العادات العقلية، إعداد بطاقة ملاحظة العادات العقلية، بناء وحدة قائمة على التدريس بإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية العادات العقلية).

الموضوع الرابع: ذوى صعوبات التعلم من حيث المفهوم والخصائص.

وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء أدوات البحث (اختبار الاستيعاب المفاهيمي، بطاقة ملاحظة العادات العقلية، بناء وحدة قائمة على التدريس بإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية).

الموضوع الأول:

ويتناول إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات وذلك للتعرف على طبيعتها والفلسفة التي تستند إليها، وكيفية التخطيط للتدريس في ضوئها، وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء دروس وحدة تاريخ مصر عبر العصور الفرعونية" من كتاب الدراسات الاجتماعية ظواهر طبيعية وحضارة مصرية للصف الأول الإعدادي فصل دراسي أول.

إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات

تعتبر إستراتيجية المتشابهات من أحدث الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس التاريخ في الوطن العربي، فكثيرا من المعلمين قديما كانوا يستخدمون إستراتيجية المتشابهات في شرح وتوضيح بعض المفاهيم والظواهر من أجل تقريب المعنى وتسهيل عملية التعلم وبفاء أثراه لمدة طويلة، وتقوم إستراتيجية المتشابهات في جوهرها على تشبيه المفاهيم غير المألوفة بأخرى مألوفة مع تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

تعريف إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات

وقد اختلفت الآراء تجاه تحديد تعريف إستراتيجية المتشابهات:

عرفت طريقة التشبيه أو المتشابهات من قديم الزمان واستعملت في كافة شؤون الحياة والأمثلة واللغة العربية تتصفان بذلك.

ودعمت طريقة التشبيه والمتشابهات المواقف التربوية فكثيراً ما يقوم المعلم بالعملية التشبيه وعقد المقارنة بين المشبه والمشبه به لإثارة العمليات العقلية من تخيل وتصور وبناء روابط لتسهيل عملية التعلم.

وتعرف طريقة التشبيه" بأنها عملية ربط بين موضوعين متساويين في مستوى العمومية ودرجة الصعوبة ويجمع بينهما عناصر مشتركة بهدف جعل غير المألوف مألوفاً". (دروزة:٢٠٠٠، ٢٨٣)

وعرفها (البنا:٢٠٠٠، ٦٦٧) بأنها:- أسلوب للتدريس تقوم على توضيح وشرح الظواهر بمقارنتها بظواهر ومفاهيم أخرى مألوفة.

كما عرفه (أحمد:٢٠٠٠، ٦٥) المتشابهات أنها:- إستراتيجية في التدريس تساعد على فحص جوانب المشكلة للوصول إلى حل لجعل الغريب مألوفاً.

وعرف (زيتون: ٢٠٠٢، ٢٥٥) المتشابهات على أنها:- أداة فعالة تسهل عملية بناء المعرفة للفرد على قاعدة من المفاهيم التي يعلمها والمتاحة ببنيته السابقة.

ومما سبق ترى الباحثة أن هذه التعريفات تتفق بما يلي-:

١- المتشابهات إستراتيجية جيدة للتدريس.

٢- تقوم بربط المفاهيم غير المألوفة بمواقف مألوفة.

٣- تعتمد على توضيح وشرح الظواهر والأحداث وتسهيل عملية بناء المعرفة.

٤- إستراتيجية المتشابهات تثري خيالاتهم ويحسن أدوارهم وتشبيهاتهم.

٥- يصبح لديهم القدرة على طرح متشابهات جديدة.

٧- تُبقي أثراً للمتعلم.

٨- للمتشابهات دور في اكتساب المفاهيم والعمليات المعرفية ومهارات التفكير.

وبناء على ذلك تعرف الباحثة إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات بأنها إحدى الاستراتيجيات الحديثة لتدريس التاريخ وتقوم على تسهيل فهم المفاهيم المجردة غير الشائعة "المشبه "من خلال التركيز على التشبيه مع العالم الواقعي" المشبه به " الذي يعيشه الفرد ومعرفة السمات المشتركة" أوجه الشبه "والسمات خارج الموضوع" أوجه الاختلاف " وتعتمد على الخطوات التالية:-

أ -طرح المفهوم المراد تعلمه.

ب -تقديم المتشابهة الملائمة له.

ت -تحديد الخصائص المشتركة.

ث -تحديد الخصائص المختلفة.

مكونات التشبيه:

هناك مكونات عدة للتشبيه ولن يكون بالإمكان الوصول إلى الأهداف المرجوة من استخدام هذه الإستراتيجية دون هذه المكونات حيث يتكون التشبيه من: - (زيتون:٢٠٠٢، ٢٥٦)

١- موضوع التشبيه.

٢- المشبه به.

٣-السمات المشتركة.

٤-السمات خارج الموضوع.

مزايا التعلم بالمتشابهات:

للمتشابهات مزايا متعددة كما يوضحها (زيتون:٢٠٠٢، ٢٢٥)

١. تمثل أداة فعالة في إحداث التغير المفهومي للتصورات البديلة المتكونة لدى الدارسين.

٢. تسهل من فهم المفاهيم المجردة، من خلال تركيزها على التشبيه مع العالم الحقيقي الذي يحياه الفرد.

٣. يمكن أن تقدم إدراكاً بصرياً.

٤. يمكن أن تساعد المعلم في الكشف عن التصورات البديلة لما سبق تعلمه عند بداية التدريس انطلاقاً من أن الكشف عن معلومات التلاميذ القبلية يمثل أساس التعلم البنائي.

٥. يمكن أن تستثير اهتمام التلاميذ ومن ثم تزيد دافعيتهم نحو تعلم موضوع التشبيه.

محاذير يجب الابتعاد عنها عند استخدام إستراتيجية المتشابهات في التدريس:

١. يفضل أن تنسجم التشبيهات مع واقع التلاميذ، فغالباً لا تتوافق التشبيهات التي تقدم للتلاميذ مع خلفياتهم المعرفية مما قد يشكل عقبة في الإرساء الصحيح للمفاهيم في بنيات التلاميذ المعرفية.

٢. الاختلاف الكبير بين سمات المشبه به قد يؤدي إلى تضليل التلميذ وإرباكه مما قد يعيق عملية التعلم الفعال.

٣. استغراق المعلمون في الخوض في تفاصيل المشبه به مما يعيق فهم الطلاب لموضوع التشبيه.

٤. يفضل أن يصاحب توضيحات المعلم اللفظية للتشبيه بعض التمثيل البصري.

أنواع المتشابهات

ويمكن تحديد أنواع المتشابهات كما يلي: (زيتون، ٢٠٠١:٢٦٠)

التشبيهات المركبة:

حيث يستخدم المعلم تشبيهات متنوعة مألوفة لدى المتعلم وذلك لتفسير مفاهيم غير مألوفة.

السرد القصصي

حيث استخدم المعلم مجالاً واحداً مألوفاً، وذلك لشرح مفاهيم عدة من مجال آخر غير مألوف.

التشبيهات الإجرائية:

وهي خطوة إجرائية يقوم بها المعلم لاكتشاف المعرفة العامة للوصول إلى المعرفة.

وقد تبنت الباحثة أثناء إجراء الدراسة المتشابهات البنائية ولم تتطرق للمتشابهات الإجرائية أو الرقمية، حيث اتبعت منهجية (زيتون، ٢٠٠٢) في تحديد المتشابهات التي تتمثل أغلبها بالمتشابهات البسيطة والخارجية والروائية وذلك لأن المتشابهات البنائية هي الأنسب في تطبيق إجراءات البحث.

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة في أغلبها المتشابهات البسيطة إلا أنها لجأت في بعض المواضيع إلى المتشابهات المركبة.

العوامل التي يتوقف عليها التعلم بالتشبيهات

يمكن تحديد المتغيرات المرتبطة بالمتشابهات كما يلي:- (زيتون:٢٠٠٢، ٢٥٨)

1-العوامل المتصلة بخصائص التلميذ نذكر منها:

أ -الألفة التشبيه:

فكلما كان المشبه به يعرفه التلاميذ ويألفونه كلما كان ذلك أفضل في عملية التعلم، وإذا كان التشبيه غير مألوف لدى التلاميذ فإنهم سيولون ظهورهم عند التعلم.

ب -المعلومات القبلية عن الموضوع:-

فاستخدام التشبيهات في مواقف التعلم، يحقق نتائج جيدة عندما نستخدم في موضوع ليس لدى التلاميذ ألفة به وإمداد التلميذ بتشبيهات عند التوافق في الخلفية المعرفية قد يشتت انتباههم عن عرض مادة التعلم مما يضيف عبئاً غير ضروري على مواد التعلم.

د -مستويات النمو المعرفي وفقاً لتحديد بياجيه:-

والتي سبق الإشارة إليها في مراحل النمو المعرفي عند بياجيه، فمعظم التشبيهات لها وظيفة محسوسة يمكن من خلالها توضيح السمات غير الملاحظة لموضوع المجرد.

وهناك بعض الأدلة البحثية ذات الفعالية النسبية لاستخدام التشبيهات مع الطلاب ذوي التفكير المحس حسبما تكشف عنه اختبارات النمو العقلي لبياجيه مثل اختبار لوسون.

هـ -التخيل البصري:

حيث تلعب القدرة التخيلية دوراً هاماً في التعلم بالتشبيهات.

و -التعقد المعرفي:

يختلف الأفراد في تعقد بنيتهم المعرفية حيث يصنف الأفراد إلى نوعين: أفراد ذوي تعقد معرفي عادي، وأفراد منخفضي التعقد المعرفي.

وترى الباحثة أنه لابد من الأخذ بعين الاعتبار مستويات التعقد المعرفي لدى الطلاب وذلك حتى يتم مراعاة الفروق بينهم أثناء تنفيذ إجراءات إستراتيجية المتشابهات.

نماذج التدريس بالمتشابهات:

هناك ثلاثة عناصر رئيسية تتضمن أي نموذج للتدريس بالمتشابهات وهي:

١. **معرفة خلفية الطلاب لاختيار المتشابهات بحيث تكون مألوفة لكثير من الطلاب.**
٢. **تحديد الصفات المرتبطة بالمتشابهة عن طريق المعلم والطلاب.**
٣. **تحديد بوضوح الصفات غير المناسبة المرتبطة بالمتشابهة.**

أما نماذج التدريس بالمتشابهات فهي:

- **نموذج جليس للتدريس بالمتشابهة سنة ١٩٩١**
- **نموذج برون وكليمنت للمتشابهات كقطرة سنة ١٩٨٩**
- **نموذج دوبن وجويو للتدريس بالمتشابهة سنة ١٩٨٩**
- **نموذج زيتون العام للتدريس بالمتشابهة ١٩٨٤**
- **وقد اعتمدت الباحثة نموذج زيتون (١٩٨٤) للتدريس بالمتشابهة كأساس لهذه الدراسة لذلك تناول**
- **الباحثة هذا النموذج بالتفصيل.**

النموذج العام للتدريس بالمتشابهات (زيتون:٢٠٠٢، ٢٦٧)

يتكون هذا النموذج من الخطوات التسع التالية:

١ – قياس بعض خصائص الطلاب وهذه الخصائص هي:

المستويات المعرفية لبياجيه.

التخيل التصوري.

التعقيدات المعرفية.

وتعتبر هذه المرحلة اختيارية ويحتاج لقياسها مسبقاً:

١ – تقويم المعرفة السابقة للطلاب تجاه الموضوع:

إذا كان للطلاب خلفية معرفية كافية تجاه الموضوع الذي يعلم فالمتشابهات المستخدمة لا تكون فعالة ويمكن استخدام مدخلاً آخر للتدريس، والمدرس لكي يقوم هذه المعرفة السابقة يمكن أن يستخدم الأسئلة الشفهية أو مجموعة من الأسئلة أو المقابلات الإكلينيكية أو الاختبارات التحريرية.

٢ – تحليل وسائل تعلم الموضوع (محتوى الموضوع)

الغرض من هذا التحليل معرفة وتحديد المتشابهات المتضمنة في محتوى الموضوع المراد دراسته. فإذا وجد في المحتوى متشابهات موجودة بالفعل فهذه المتشابهات تفحص طبقاً لبعض المحكان وإذا لم يوجد في المحتوى أي متشابهات فهذا يحتاج إلى بناء متشابهات جديدة أو يبحث عنها.

٣ – فحص مناسبة المتشابهة للاستخدام:

المتشابهات يمكن تقويمها تبعاً للمحكات الآتية:

المتشابهات التي تتضمن المألوف والسهل وتأخذ الأولوية في الاستخدام. والمعلم الذي لا يدرك ألفة الطلاب بالمتشابهة يمكن أن يستخدم الأسئلة الشفوية لهذا الغرض. المتشابهات التي تبين صفات وخصائص كثيرة مرتبطة بالموضوع يكون لها الأولوية.

وتوجد عدة دراسات أكدت على اثر إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات، ومن هذه الدراسات دراسة الأغا ٢٠٠٧ م هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدي طالبات الصف التاسع بغزة وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اكتساب المفاهيم العلمية تعزى لاستخدام إستراتيجية المتشابهات لصالح المجموعة التجريبية.دراسة الرفيدي ٢٠٠٧هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية المتشابهات في تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي الخاص بتعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة المختارة لصاح المجموعة التجريبية وفاعلية إستراتيجية المتشابهات في تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية.دراسة عبد المعطي ٢٠٠٢ هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام إستراتيجية المتشابهات في تصحيح التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم البيولوجية للمرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية لاختبار التحصيل البعدي على

المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم العلمية كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية من حيث احتفاظهم بنتائج التعلم على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم العلمية.دراسة أحمد ٢٠٠٠ هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام إستراتيجية المتشابهات في اكتساب بعض المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة وذلك بسبب استخدام إستراتيجية المتشابهات في إكساب المفاهيم العلمية.دراسة Brown 1994 هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المتشابهات والنماذج التفسيرية على تغيير طلاب المدرسة الثانوية لمفهوم أن المنضدة لا تبذل قوة لأعلى عند وضع الكتاب عليها إلى المفهوم الصحيح وهو وجود قوة مبذولة لأعلى من منضدة على كتاب موضوع عليها وقد استخدم الباحث متشابهة توضيحية وهي القوة التي يبذلها ملف حلزوني عند الضغط عليه وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام المتشابهات مع التفسيرات على تغيير المفاهيم الخاطئة وتسهيل اكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة.وفي الدراسة التي قام بها ثييل وتريجست 1994حول تقصي الكيفية التي يستخدم بها معلمو الكيمياء للمرحلة الثانوية في استراليا المماثلة في توضيح بعض المفاهيم المعقدة، كمعدل سرعة التفاعل الكيميائي والاتزان الكيمائي، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين استخدموا المماثلات في تلك الحالات التي اعتبروا فيها أن التلاميذ غير قادرين على فهم التفسيرات المبدئية التي تم تقديمها وأيضاً كثيراً ما استخدم المعلمون المماثلات المتضمنة لصور وذلك وسيلة منهم لمساعدة التلاميذ على تخيل وبناء صور ذهنية للمفهوم موضوع التعلم.وأجرى كوسجروف 1995 دراسة هدفت إلى قياس اثر إستراتيجية المماثلات في تعديل المفاهيم الخطأ لمفهوم التيار الكهربائي الثابت في إحدى المدارس الاسترالية وقد توصل الباحث إلى إن التلاميذ الذين يستخدمون المماثلات أكثر للتيار الكهربائي الثابت هم الأكثر فهماً للتيار بشكل علمي الأمر الذي يشير إلى أهمية استخدام أسلوب المماثلة في تعديل المفاهيم الخطأ.أما دراسة تري جست ورفاقه (Teragust et al. 1996) فقد هدفت إلى تقييم فعالية استخدام المماثلة في إحداث التغيير المفاهيمي المصاحب لتعلم الطلبة موضوع انكسار. وقد أشارت الدراسة إلى فعالية منحى التدريس القائم على المماثلة في إحداث التغيير المفاهيمي لدى الطالبات فبما يتعلق بانكسار الضوء، وقد تمثل ذلك في فهم الطالبات العميق لمفهوم انكسار الضوء، بما جعل المفهوم أكثر إقناعا لهن. وأجرى بيكر ولاوسون(Baker & Lawson, 2001) دراسة هدفت إلى تقصي أثر المماثلات التعليمية في اكتساب المفاهيم النظرية في موضوع هندسة الجينات، وقد أظهرت نتائج الدراسة إن استخدام المماثلات التعليمية تسهل اكتساب مفاهيم هندسة الجينات، وأظهرت أيضاً أن أداء التلاميذ ذوي مهارات التفكير العليا أفضل من أداء التلاميذ ذوي مهارات التفكير الدنيا، كما أشارت النتائج أن غالبية التلاميذ في المجموعة التجريبية أقروا بفائدة المماثلات.دراسة ألبنا، ٢٠٠٠هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية التدريس بإستراتيجية المتشابهات في التحصيل وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء

المتغيرات العقلية وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية المتشابهات في التدريس سواء كانت موجهة أو عرضية تفسيرية تؤدي إلى زيادة التحصيل للطلاب في الكيمياء بالنسبة للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.دراسة عبد الكريم ١٩٩٨هدفت الدراسة على معرفة أثر تدريس مادة الكيمياء باستخدام خرائط المفاهيم وأسلوب المتشابهات على التحصيل العلمي وحل المشكلات للمرحلة وتوصلت الدراسة إلى زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة وزيادة تحصيل المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية المتشابهات على المجموعة الضابطة وذلك تفوق المجموعتان التجريبيتان على المجموعة الضابطة في القدرة على حل المشكلات.وأجرى توماس ومكروبي 2000 دراسة هدفت إلى قياس أثر التدريس باستخدام المماثلة في تحسين مهارات ما وراء المعرفة وعمليات العلم في تعلم الكيمياء، وقد دلت النتائج أن لدى التلاميذ ميلاً لتحسين مهارات ما وراء المعرفة وعمليات العلم، كما كشفت الدراسة أن استخدام المماثلة يسهل التأمل ما وراء المعرفي. كما قامت المومني ٢٠٠٧ بدراسة هدفت على استقصاء أثر إستراتيجية المشابهة في تنمية التفكير الإبداعي، وفهم طبيعة العلم وتوصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي لإستراتيجية المشابهة على فهم طبيعة العلم والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

الموضوع الثاني:

ويتناول الاستيعاب المفاهيمي من حيث معناه، أهميته، كيفية اكتسابه.

وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء أدوات البحث (اختبار الاستيعاب المفاهيمي، بناء وحدة قائمة على التدريس بإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية الاستيعاب المفاهيمى).

الاستيعاب المفهومي

هو عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة عن هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المحزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات، و خبرات جديدة. (يوسف قطامي و أميمه عمور، ٢٠٠٥)

ويشير كريستنسون وفشر(Fisher,&Christianson 1999) إلى أن عملية الاستيعاب المفاهيمي قد تتم من خلال رصد التصورات القبلية لدى المتعلم، ثم إضافة Adding تصورات ومفاهيم جديدة للبناء المعرفي لديه، ثم يتم تمثيل Assimilation هذه

التصورات، ثم تحدث عملية المواءمة Accommodation، ثم تحدث عملية إعادة البناء Restructuring أو إحلال Replacement المفاهيم والتصورات الموجودة بمفاهيم أخرى صحيحة ودقيقة، وبالتالي تحدث عملية الاستيعاب المفاهيمي Conceptual Understanding الكاملة، لذلك فأن الاستيعاب المفاهيمي يتوقف على عدد من العناصر منها (الأبنية المعرفية السابقة للخبر الحالية، والإدراك والانتباه الذي يتحدد بالمرحلة و الأبنية المعرفية، وملائمة الخبرة لحاجاته واستعداداته، وميوله، وإمكانية تمثيل الخبرة بأية صورة من صور التمثيل المعرفي Cognitive Representation.

ويرى مارزانو وآخرين (Marzano ,et al.,2001) أن الاستيعاب المفاهيمى، أو ما يقصد بتعميق الفهم يرتبط بالمرحلة الإنمائية التي يمر بها المتعلم (وفق منحنى بياجيه) وبخصائص الخبرة وبالظروف البيئية المحيطة ومعطياتها سواء أكانت مقصودة أو غير مقصودة، كما ضمن مارزانو ثلاث عمليات فرعية في هذا المجال، هي: (تشكيل المفهوم، و تشكيل المبدأ، و الفهم و الاستيعاب). و يضيف مارزانو وآخرين (Marzano ,et al ,2003) انه يمكن تعميق المفاهيم وصقلها لدى المتعلم من خلال استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على التساؤلات، حيث حدد ثمانية أنواع من الأنشطة لإمداد التلاميذ بالمعلومات، وتعميقها.

وتوجد عدة دراسات أكدت على تنمية الاستيعاب المفاهيمى من خلال نماذج و استراتيجيات تدريسية مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة كريستنسون وفشر (Fisher,1999&Christianson) التي أكدت فعالية مجموعة المناقشة في الاستيعاب المفاهيمى لمفاهيم الفيزياء، وأجرى كولمنت (Clement,2003) دراسة أكدت أن استخدام النماذج التعليمية تساهم في ربط المعارف بعضها ببعض، كما و أنها تيسر فهم المفاهيم العلمية، وأجرى (المهدي سالم، ٢٠٠١) دراسة أكدت فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة في تنمية التحصيل، والاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف الأول من التعليم الثانوي، كما أكدت دراسة كالكراريس، و آخرين (Kalkanis et al,2003) فاعلية النماذج في تنمية و تغير المفاهيم الخاصة بالميكانيكا الكمية، ودراسة (ليلى حسام الدين و حياة رمضان، ٢٠٠٦) أكدت فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم و الاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أهمية تنمية الاستيعاب المفاهيمي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ :

تكمن فوائد تنمية الاستيعاب المفاهيمي للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ فيما يلي:

- إن ازدياد حجم المعرفة من الحقائق والأحداث التاريخية يقتضي الاهتمام بالمفاهيم في مناهج التاريخ لأنها تساعد على تحديد الأهداف واختيار وتنظيم المحتوى والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وبذلك تخفف من التعقيد في حقائق التاريخ الناتج عن الاستغراق في التفاصيل والجزئيات.
- إن تعلم المفاهيم يساعد المتعلم ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ على التفسير والتطبيق، وهذا يعني أن تعلم المفاهيم التاريخية يساعد على تفسير المواقف أو الأحداث الجديدة التي لم يسبق للتلميذ تعلمها.
- تتمثل المفاهيم في تجريد الأحداث والوقائع وتصنيفها على أساس ما بينها من تشابه أو اختلاف للمهارات، وهذا له أهمية في جعل مادة التاريخ حيوية تقوم على التفسير والتعليل والتفكير الناقد.
- تعتبر المفاهيم من الوسائل الهامة في تحديد الأهداف التعليمية ووسائل تقويمها، حيث يمكن أن تساهم في بناء أهداف معرفية إجرائية ومن تم يمكن تقويمها والتعرف على ما تحدثه تلك المفاهيم من أثر في سلوك المتعلم في المستويات التعليمية المختلفة.

وتقوم طريقة المفاهيم في تدريس التاريخ على توضيح المفاهيم الشاملة الجديدة وإلقاء الضوء عليها بالتحليل والمناقشة والتفسير، حتى يمكن للتلاميذ استنتاج المفاهيم الفرعية من خلال الأحداث التاريخية المتضمنة للوحدة الدراسية. ويمكن تلخيص هذه الطريقة في النقاط التالية:

- إبراز المفاهيم العامة أو الشاملة على السبورة أو بواسطة الوسائط التعليمية المختارة؛
- مناقشة التلاميذ في المعنى العام للمفهوم موضوع الدرس.

-إلقاء الضوء على الأحداث التاريخية التي تدخل في مضمون المفهوم.

-استنتاج المفاهيم الفرعية، وهي عادة معلومات وخبرات سابقة لدى التلاميذ.

-إثراء الطريقة عن طريق النشاط المصاحب للدرس.

وتوجد عدة دراسات أكدت على تنمية الاستيعاب المفاهيمي من خلال نماذج واستراتيجيات تدريسية مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة كريستنسون وفشر.

(Christianson&Fisher,1999)

التي أكدت فعالية مجموعة المناقشة في الاستيعاب المفاهيمى لمفاهيم الفيزياء، وأجرى كولمنت(Clement,2003) دراسة أكدت أن استخدام النماذج التعليمية تساهم في ربط المعارف بعضها ببعض، كما و أنها تيسر فهم المفاهيم العلمية، وأجرى (المهدي سالم، ٢٠٠١) دراسة أكدت فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة في تنمية التحصيل، والاستيعاب المفاهيمى لدى تلاميذ الصف الأول من التعليم الثانوي، كما أكدت دراسة كالكراريس، و آخرين (Kalkanis et al.,2003) فاعلية النماذج في تنمية و تغير المفاهيم الخاصة بالميكانيكا الكمية، ودراسة (ليلى حسام الدين وحياة رمضان، ٢٠٠٦) أكدت فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمى و عمليات العلم و الاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الموضوع الثالث:

ويتناول العادات العقلية من حيث معناه، مهاراته، كيفية قياسها، تنميته.

وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء أدوات البحث (قائمة العادات العقلية، بطاقة ملاحظة العادات العقلية، بناء وحده قائمة على التدريس بإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية العادات العقلية).

تعتبر العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، لذلك أكدت العديد من الدراسات مع بداية القرن الحادي والعشرين أهمية تعليم العادات العقلية، وتقويتها، ومناقشتها مع التلاميذ، و التفكير فيها، و تقويمها، و تقديم التعزيز اللازم للتلاميذ من اجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءا من ذاتهم و بنيتهم العقلية (يوسف قطامي، ٢٠٠٧).

مفهوم العادات العقلية:

تعددت تعريفات العادات العقلية بتعدد و جهات النظر، والاتجاهات التي تناولته، وقد قسمتها الباحثة إلى عدة تقسيمات وفقا لما جاءوا بها، كي يخلص بتعريف محدد للعادات العقلية في هذا البحث:

• **الاتجاه الأول:** يرى أن العادات العقلية نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال، وهى تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات، والتساؤلات شريطة أن تكون حلول المشكلات أو إجابات التساؤلات بحاجة إلى تفكير، وبحث، وتأمل (Perkins ,2001)، يتفق هذا التعريف مع مقولة المربى الأمريكي هوريس مان (١٧٩٦-١٨٥٩) بأن العادات العقلية عبارة عن (حبل غليظ نضيف إليه كل يوم خيطاً و في النهاية لا

يمكننا أن نقطعه، و أن التوجه نحو العادات العقلية يتوقف على الاعتقاد بأهمية العادات، والاعتقاد بأنها يمكن أن تكون في قبضة الذهن، والاعتقاد بأن الإنسان يستطيع انجاز ما يتعلق بأهدافه). (يوسف قطامي، ٢٠٠٤)

• **الاتجاه الثاني:** يرى أن العادات العقلية تركيبة، تتضمن صنع اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها في وقت معين، عند مواجهة مشكلة ما أو خبرة جديدة، تتطلب مستوى عاليا من مهارات لاستخدام العمليات الذهنية بصورة فاعلة، وتنفيذها، والمحافظة عليها.

(Feuerstein & Ennis,1999)

ويتفق مع هذا الاتجاه في التعريف كوستا و كاليك حيث يعرفا العادات العقلية بأنها: القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية بالوقت المناسب لاستخدام النمط الأفضل، و الأكفأ من العمليات الذهنية من غيره من الأنماط عند حل مشكلة، أو مواجهة خبرة جديدة، وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية دون غيره أو قدرته على تعديله و التقدم به نحو تصنيفات مستقلة. **(Kallick, & Costa 2000)**

• **الاتجاه الثالث:** يرى أن العادات العقلية هي الموقف الذي يتخذه الفرد بناء على مبدأ أو قيم معينة، حيث يرى الشخص أن تطبيق هذا الموقف مفيد أكثر من غيره من الأنماط، و يتطلب ذلك مستوى من المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية و المداومة عليه، ومن هذا التعريف يتضح أن العادات العقلية تؤكد الأسلوب الذي ينتج به المتعلمون المعرفة، وليس على استذكارهم لها أو أعادة إنتاجها على نمط سابق. (يوسف قطامي، وأميمة عمور، ٢٠٠٥)

ومن خلال استقصاء الباحثة، وفهمها للتعريفات السابقة، توصل إلى التعريف التالي للعادات العقلية: (يقصد بها في هذه الدراسة بأنها الاتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى التلميذ ذو صعوبات تعلم مادة التاريخ التي تعطى سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم هذه الاتجاهات على استخدام المتعلم للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب).

وبالرغم من أهمية اكتساب التلاميذ للمعلومات، وتعميقها، واستخدامها بشكل ذي معنى، إلا أن اكتسابهم للعادات العقلية يعد هدفا مهما لعملية التعلم، فهي تساعدهم على تعلم أية خبرة يحتاجونها في المستقبل.

ويعتقد مارزانو وآخرين (١٩٩٩) أن عاداتنا العقلية تؤثر في كل شيء نعمله، و العادات العقلية الضعيفة تؤدى- عادة – إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة أو القدرة، وأن أفضل الطرق التي يمكن استخدامها في اكتساب التلاميذ للعادات العقلية هو

تهيئة المواقف، والأنشطة التعليمية التي تتطلب من التلاميذ ممارسة مهارات التفكير المختلفة للتوصل إلى المعلومات الجديدة التي يمكن توظيفها، واستخدامها في مواقف ومشكلات حياتية.

ومن خلال العرض السابق لإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات يمكن تحديد الأسس التي يقوم عليها تنظيم وتدريس المحتوى التعليمي وفقاً لهذه الإستراتيجية وتساعد على تنمية العادات العقلية للمتعلم فيما يلي:

- عرض المفاهيم والأفكار الرئيسية للموضوع في البداية في صورة خرائط معرفية أو مخططات هرمية، أو صور، أو رسوم بحيث تبرز هذه الأفكار والمفاهيم بوضوح.
- صياغة مهام تعليمية وأنشطة تعليمية تقوم على تأكيد إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة في الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقه.
- تنوع الأنشطة التعليمية، لكي تتاح الفرصة لممارسة مهارات التفكير المختلفة، لتدريب التلاميذ على تعميق وصقل المفاهيم واكتساب العادات العقلية المطلوب التدريب عليها.
- تدريب الطلبة في مواقف التعلم المختلفة على ممارسة العادات العقلية كاستخدام المعلومات السابقة في المواقف الجديد، والمثابرة، وعدم التهور، والاندفاع في إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، ومشاركة زملائه في التفكير التبادلي، والتساؤل الاستفسار عن المعلومات غير المعروفة لديه.
- عرض مواقف خاصة بالمتعلم مرتبطة بطبيعة مجتمعة، وحياته، ومشكلاته الدراسية، حيث تعتبر المشكلات الاجتماعية والشخصية أداة مهمة من الأدوات الأساسية في تنمية، وتعزيز العادات العقلية، خاصة تلك العادات المرتبطة بالحاجات العامة مثل الحاجة للأمان والتوافق الاجتماعي.
- استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات، ومن خلالها يتم تدريب التلميذ ذو صعوبات تعلم مادة التاريخ على أنشطة عقلية مختلفة مثل المقارنة، والتصنيف، وتحليل الأخطاء، والاستقراء، والاستنباط، وتحليل الرؤية، والتجريد، المقابلة بين الاختيارات البديلة، والتنبؤ بالنتائج والاستنتاج، وترتيب الأولويات؛ حيث تعتقد الباحثة أن التدريس من خلال هذه الإستراتيجية قد يفيد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والعادات العقلية.

عوامل تؤثر في إكساب التلاميذ للعادات العقلية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ:

أ -مناهج التاريخ: حيث أن المنهج يساهم في إعداد أفراد المجتمع حيث يتمكن الفرد من فهم ما يدور حوله وبالتالي التفاعل الإيجابي مع العالم من حوله وإن تكوين المواطن المتنور تاريخياً لا يكون إلا بتوظيف تلك المعارف في معالجة مشاكلهم اليومية.

ب -أساليب التدريس الحديث: ترى الباحثة أن استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة لها دور أساسي وفعال في اكتساب وتنمية العادات العقلية لدى التلاميذ.

ج -المعلم: للمعلم دور كبير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية حيث أنه يقع على عاتقه تنفيذ المنهج بما يتضمن ذلك من تنمية للعادات العقلية المتضمنة في المنهج وحتى يقوم المعلم بدوره على أكمل وجه لا بد من:

أ -تحديد الأهداف التعليمية التي يريد إكسابها للتلاميذ (التحضير الجيد للدرس بما يتضمن ذلك من تحديد الأهداف و تحديد العادات العقلية وتحديد أسلوب التدريس المناسب).

ب -مساعدة التلاميذ في تنمية قدرتهم على الممارسة والمناقشة.

ت -تدريب التلاميذ على استخدام العادات العقلية في مواقف تعليمية أخرى.

ث -تحديد الصف الدراسي (العمر الزمني) التي يجب أن تتلاءم مع العادات العقلية ويفضل التركيز على العادات العقلية والاتجاهات خلال العام بأكمله.

ج -تحديد العادات العقلية الواجب تدريسها والتأكد من أن المعلم قد اكتسب العادات العقلية الأساسية قبل أن يبدأ في تدريس العمليات التكاملية.

ح -استخدام العادات العقلية في مواقف تعليمية جديدة.

خ -تشجيع التلاميذ على توظيف العادات العقلية وإنهاء توظيفها في الوقت المناسب.

د -تقديم بعض الخبرات التمهيدية للتلاميذ لكي يثير لديهم بعض الأسئلة والاحتمالات وتدعوهم للتفكير وذلك عن طريق عرض عملي أو طرح فكرة أو نموذج مثير أو تجربة تاريخية هادفة.

ذ -تقويم اكتساب التلاميذ للعادات العقلية باستخدام أدوات تقويمية مناسبة.

وترى الباحثة أن على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار كل ما من شأنه رفع كفاءته حتى يتمكن من تنمية العادات العقلية لدى التلاميذ.

تقويم العادات العقلية:

إن أي عملية تحتاج في نهاية تنفيذها إلى تقويم لمعرفة درجة امتلاكها لدى التلميذ وللتحقق من درجة امتلاك التلاميذ للعادات العقلية هناك إجراءات مثل التجارب العملية، كتابة التقارير العملية.

وهناك أدوات وطرق تقويم للعادات العقلية:

١ – تقويم الطالب لنفسه (التقويم الذاتي).

٢ – تقويم المعلم للطالب من خلال ورقة الملاحظة: حيث يقوم المعلم بتصميم ورقة ملاحظة تساعده في ملاحظة سلوك التلميذ ومدى امتلاكه للعادات العقلية موضع الدراسة.

٣ – مقاييس التقدير: ويتم ذلك من خلال استبانه للتقويم الذاتي يجيب عنها الطالب أو يستخدمها معلم التاريخ كورقة ملاحظة.

٤ – الاختبارات الموضوعية: وذلك من خلال تصميم اختبار من نوع الاختيار من متعدد.

وقد لاحظه الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة استخدامهم مقياس لتقويم العادات العقلية لذلك اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على إعداد مقياس مكون من (٣٠) فقرة كأداة لتقويم العادات العقلية وقد تم تطبيقه في نهاية تدريس الوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٥/٢٠١٦م.

أهمية تعلم العادات العقلية للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم التاريخ

إن هناك أهمية كبيرة لتعلم العادات العقلية للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم التاريخ في مراحل التعليم المختلفة عامةً والتعليم الإعدادي خاصة حيث أنها:

أ -تنمي قدرة المتعلم على الاعتماد على النفس في عملية التعلم.

ب -تبقي أثراً كبيراً للتعلم عند الطالب يستمر معه طوال الحياة.

ت -تنمي التفكير بأنواعه المختلفة مثل التفكير الناقد والتفكير التأملي والتفكير الإبداعي لدى الطلاب.

ث -تتيح البيئة المناسبة التي تساعد المتعلم للوصول إلى المعلومات بنفسه.

ج -تنمي لدى الطلاب القدرة على ضبط النفس والتأني في التعامل مع أي موقف وبالتالي التأني في إصدار الحكم.

تحديد العادات العقلية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات تعلم التاريخ:

لكي تتعرف الباحثة على العادات العقلية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات تعلم التاريخ، قامت بالاطلاع على الكتب و الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ومنها (كوستا و كاليك، ٢٠٠٠)، و(إبراهيم الحارثى، ٢٠٠٢)، و(Project Q.E,2004)، و (يوسف قطامي، و أميمه عمور، ٢٠٠٥)، و (يوسف قطامي، ٢٠٠٦)، و(Costa,2007) لقد قدمت هذه الكتب والدراسات تصنيفات، وفي ضوء طبيعة مادة التاريخ، وضع الباحثة تصورا لأهم العادات والمظاهر التي تتضح من خلالها كل عادة والتي تتناسب مع طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي والتي يجب تنميتها لدى التلاميذ، وقد تم تضمين هذه العادات في استبيان تم عرضه على مجموعة من المحكمين اشتملت على (٢٥) من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ، وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس كليات التربية، بهدف التعرف على مدى أهمية و مناسبة تلك العادات وأكثرها مناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات تعلم التاريخ.

وقد أسفرت عملية التحكيم عن تحديد خمس عادات عقلية، وهي من العادات التي أكدتها قائمة كوستا وكاليك

(Costa & Kallick,2000)

والتي تشتمل على ست عشر عادة عقلية، وجاء بعضها متفق مع تحديد مشروع الملكة إليزابيث (Project Q.E, 2004) وكذلك العادات العقلية والتي حددها الياس وآخرين (Eliaset.al,1997).

ويرى وولف وبراندت أهمية الاهتمام بدعم بعض العادات العقلية لدى تلاميذ جميع مراحل التعليم و بخاصة مرحلة التعليم الأساسي، ومن أهم هذه العادات، عادة المثابرة والتحكم بالتهور، والتفكير التبادلي وتطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الجديدة. تشتمل القائمة على العادات الخمس التالية:

١- المثابرة قدرة الفرد على مواصلة العمل على المهام أو المشاريع و استخدامه تشكيلة من الإجراءات لحل المشكلات بطريقة منظمة، ومنهجية تظهر لدى الفرد خلال عدد من الأقوال الدالة مثل: (لا تريني كيف.... دعني اعرف بنفسي.... سأواصل المحاولة...) أو الأفعال الدالة مثل (متابعة العمل.... المحاولة مرة أخرى...).

٢ التحكم بالتهور قدرة الفرد على التأني والتفكير والإصغاء للتعليمات قبل أن يبدأ بالمهمة و فهم التوجيهات، وتطوير إجراءات للتعامل مع المهمة والقدرة على وضع خطة و قبول

الاقتراحات لتحسين الأداء، والاستماع لوجهات نظر الآخرين التي تظهر لدى الفرد من خلال عدد من الأقوال الدالة مثل (دقيقة من فضلك... دعني أفكر...) أو الأفعال الدالة مثل: (النظر يمنة و يسرة قبل قطع الشارع... تفحص الاتجاهات قبل البدء بالمهمة).

٣ التفكير التبادلي قدرة الفرد على تبرير الأفكار، واختبار مدى صلاحية إجراءات الحلول، و تقبل التغذية الراجعة، والتفاعل، والتعاون، والعمل ضمن مجموعات و المساهمة في المهمة من خلال الأقوال الدالة مثل (ما رأيك في.. . لو ساعدتني...فعلا إني أرى...) أو الأفعال الدالة مثل (الاحتفال بالنجاح المشترك.....يبرز وجهة نظر الآخرين...).

٤ تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة قدرة الفرد على استخلاص المعنى من تجربة ما والسير قدما، و من ثم تطبيقه على وضع جديد و الربط بين فكرتين مختلفتين، وهي قدرة الفرد على نقل المهارة و توظيفها في جميع مناحي حياته من خلال الأقوال الدالة مثل (هذا يذكرني ب... هذا مماثل تماما.. عد بالذاكرة....) والأفعال الدالة مثل (يعيد الاستعمال...يحدد موارده..حول.. .انتفع..استعمل مرة أخرى....).

٥ التساؤل وطرح المشكلات قدرة الفرد على طرح أسئلة، وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث، أو عندما تعرض عليه من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة، والقدرة على اتخاذ القرار من خلال الأقوال الدالة مثل (كيف تعرف؟.. متى تعرف؟ ما هو السبب؟ وما هى النتيجة؟) والأفعال الدالة مثل طرح الأسئلة لجمع البيانات مثل (يسأل أسئلة سابريه...يدقق في اختيار كلمات السؤال..استفسار...استفهام...برهان.).

(Wolfe&Brandt,1999)

ستقتصر الباحثة على تناول العادات التالية: المثابرة، التفكير التبادلى، تطبيق المعرفة فى مواقف جديدة.

الأهمية التربوية للعادات العقلية و دور تدريس التاريخ في تنميتها:

يعد تنمية العادات العقلية هدفا رئيسا من أهداف التربية و تدريس التاريخ، لذا ينبغي تنميتها لدى المتعلم طوال حياته، حتى يتعود على ممارسة العادات العقلية في التعامل مع الأمور المختلفة في الحياة اليومية، فلا يتأثر بكل ما يقال أو يثار- خاصة في عصر العولمة-، فأحد الملامح المؤهلة لدخول هذا العصر، هو ضرورة ممارسة العادات العقلية للتعامل مع المتناقضات في القضايا الفكرية، والعلمية، و الأخلاقية في المجتمع، و يؤكد تيشمان (Tishman,2000) أن تعلم العادات العقلية يرجع إلى الأسباب الأربعة التالية:-

- تنظر عادات العقل إلى الذكاء نظرة تركز على الشخصية وتؤكد المواقف والعادات وصفات الشخصية إضافة إلى المهارات المعرفية.
- تشتمل العادات على نظرة إلى التفكير و التعلم تضم عدداً من الأدوار المختلفة التي تؤديها العواطف في التفكير الجيد.
- تعترف عادات العقل بأهمية الحساسية التي تشكل سمة رئيسة من سمات السلوك الذكي مع أنها لا تحظى كثيراً بما تستحقه من اهتمام.
- تشكل عادات العقل مجموعة من السلوكيات الفكرية التي تدعم الفكر النقدي والإبداعي ضمن المواضيع المدرسية و عبرها و ما بعدها.

يرى كوستا وليورى (Costa&Lowery , 1991) أن تنمية العادات العقلية ضرورة تربوية قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب عليها، فبعض التلاميذ يأتون من بيوت أو صفوف أو مدارس لا قيمة فيها لعادات العقل، وقد يشعر مثل هؤلاء التلاميذ بالفراغ، وربما يقاومون دعوات المعلم لاستخدام العادات العقلية، كما يؤكد باير(Beyer,2003) أن العادات العقلية يجب أن يمارسها المتعلم مراراً و تكراراً، حتى تصبح جزءاً من طبيعته، وأن أفضل طريقة لاكتساب و تنمية هذه العادات هي تقديمها إلى التلاميذ، وممارستهم لها في مهمات تمهيدية بسيطة، ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيداً.

ويرى مارزانو وآخرين (١٩٩٩) أنه يمكن استخدام مجموعة من الخطوات، والإجراءات، والاستراتيجيات في مساعدة التلاميذ على اكتساب العادات العقلية في أثناء تدريس المقررات الدراسية المختلفة على أن يتم تعزيزها بصورة مباشرة وصريحة.

ومما سبق يتضح انه يمكن استخدام الإجراءات التدريسية التالية في تنمية العادات العقلية (استخدام مواقف وأحداث مرت عن بعض الشخصيات وعرضها على التلاميذ، و استخدام القصص المعبرة عن حياة الشخصيات التاريخية، والاجتماعية في المجتمع، و عرض المشكلات الاجتماعية التي تمس حياة المتعلم، وطرح الأسئلة، و المناقشات بمخلف صورها الثنائية و الجماعية)، ومن الدراسات التي اهتمت بالعادات العقلية دراسة دانيال (Daniel,1999) التي بينت أن اكتساب الخبرات التعليمية يتوقف على ممارسة العادات العقلية و الإلمام بها، أما دراسة باير (Beyer,1991) فقد أكدت أن استخدام التعبيرات المعرفية للعادات العقلية مع ممارسة العمليات المعرفية تصبح هذه التعبيرات جزءاً من ذواتهم فيمارسونها كجزء من حياتهم الشخصية، ودراسة دايمر (Dimmer,1993) أكدت تأثير الطرائف العلمية عن العادات العقلية العلماء في تنمية التفكير الابداعى و حل المشكلات، أما دراسة جولدنبرج (Goldenper,1996) فقامت باستقصاء العادات العقلية المنظمة للمنهج،

وتأثير تدريس عادات العقلية كمنظم متقدم في تنمية مهارات التفكير، واكتساب المحتوى، بينما أكدت دراسة بيركنز و تيشمان (Tishman,1997 & Perkins) فعالية تدريس القصص و الحكايات في تشجيع التلاميذ على ممارسة العادات العقلية، كما يضيف باركس (Perkins,1999) أن التلاميذ يكتسبون عاداتهم العقلية عندما يجبرون أو يوضعون في مواقف تجبرهم على طرح التساؤلات و الاستجابة للتحديات، و البحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم، و تفسير الأفكار، وتقديم التبريرات المنطقية و البحث عن المعلومات.

الموضوع الرابع:

ذوو صعوبات التعلم من حيث المفهوم والخصائص ومحكات التشخيص.

وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند بناء أدوات البحث (اختبار الاستيعاب المفاهيمي، بطاقة ملاحظة العادات العقلية، بناء وحدة قائمة على التدريس بإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ).

صعوبات التعلم هي من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا بسبب اهتمام الأهل والمهتمين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعلميه والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية، بالإضافة إلى أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبولا أكثر من قبل الأهل.

الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقدم لمثل هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فقد طالب أهل هؤلاء الأطفال مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم.

تعريف صعوبات التعلم:

تمت المحاولة الأولى لوضع تعريف محدد لصعوبات التعلم في عام ١٩٦٣ حيث اقترح كيرك التعريف التالي:

"يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في

الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي".

(Kirk and Chalfant, 1948)

وفي عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين والتابعة لمكتب التربية الأميركي تعريفها مستندة إلى تعريف كيرك وقد اعتمد من قبل القانون الأميركي للمعوقين في سنة ١٩٧٥ وتعديلاته اللاحقة سنة ١٩٩٠ والذي ينص على التالي:

"صعوبات التعلم الخاصة تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وتظهر على نحو قصور في الإصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضا حالات التلف الدماغي، والاضطرابات في الإدراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسه الكلام. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي الاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية" (**Education of All Children Act, 1975**).

تم نقد هذا التعريف من قبل الكثير من المختصين لاستخدامه بعض العبارات التي يصعب وصفها إجرائيا مثل العمليات النفسية والاضطرابات في الإدراك والخلل الوظيفي في الدماغ والبعض انتقده لإغفاله تحديد درجة شدة الاضطراب أو التأخر.

وبعد هذا التعريف كان هناك تعريفات عدة منها تعريف اللجنة الوطنية الأميركية لصعوبات التعلم **NJCLD** حيث عرفت صعوبات التعلم على أنها مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات، (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

ومن التعريفات التي وضعت في هذا المجال بعض التعريفات التي حاولت التفريق بين صعوبات التعلم وبين الظروف الأخرى التي تؤثر في انخفاض التحصيل العلمي حيث يوجد نمطين أساسيين من العوامل التي تؤثر في هذا الانخفاض وهي:

١. عوامل خارجية: وترجع إلى العوامل البيئية كالثقافية والاقتصادية والظروف الاجتماعية ونقص فرص التعليم والتعلم، وتمثلت هذه العوامل في تعريف إل NJCLD في عبارة المؤثرات البيئية.

٢. عوامل داخلية: ترجع إلى ظروف داخل الفرد مثل التخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة وصعوبات التعلم وقد أشير إليها في تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين من خلال الاضطرابات النفسية.

ذهب البعض إلى أن مشكلة القراءة واللغة هي جوهر صعوبات التعلم في حين أكد الآخرون أن الانتباه هو الأساس فيما اعتبر البعض الأخر أن الاضطرابات النفسية مثل الذاكرة والإدراك هي الأساس أيضا.

أما الحكومة الاتحادية الأميركية فحددت عام ١٩٧٧ ثلاث أنواع من المشكلات:

١. مشكلات لغوية، تعبير شفهي مبني على الاستماع.

٢. مشكلات القراءة والكتابة: التعبير الكتابي ومهارات القراءة.

٣. مشكلات رياضية: إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي.

وفي ضوء ذلك يمكن تطبيق صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

- صعوبات التعلم الأكاديمية
- صعوبات التعلم الإنمائية

أولا: صعوبات التعلم الإنمائية

تشمل صعوبات التعلم الإنمائية المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، مثلا يتعلم الطفل كتابة اسمه عن طريق تطوير الكثير من المهارات مثل الإدراك، تآزر البصري الحركي، الذاكرة...وكذلك تنمية العديد من المفاهيم.

فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ينتج عنها صعوبة لدى الطفل في تعلم المفاهيم والكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات المعرفية والحسابية.

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية

هي المشكلات التي تظهر من قبل أطفالنا في المدارس وتشتمل على:

- صعوبات بالتهجئة والتعبير الكتابي.
- صعوبات بالقراءة.
- صعوبات بالحساب.
- صعوبات بالكتابة.

تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هناك ثلاث محكات يجب التأكد منها قبل أن نشخص صعوبات التعلم عند الطفل وهي:

- محك التباعد أو التباين
- محك الاستبعاد
- محك التربية الخاصة

أولا: محك التباعد والتباين:

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباعداً في إحدى الأمرين التاليين أو كليهما:

- تباعدا واضحا في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، والتميز واللغة والقدرة البصرية الحركية، والذاكرة وإدراك العلاقات.. .. وغيرها).

- تباعدا بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي: ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائي، في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة.

ثانياً: محك الاستبعاد

إن تعريفات صعوبات التعلم تستبعد تلك الصعوبات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عام أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو نقص فرص التعلم.

إن السبب في استبعاد هذه الحالات قد يكون واضحا فالطفل الأصم لا يطور لغته بشكل طبيعي وفي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى برنامج تربوي للصم بدلا من برنامج صعوبات التعلم لأنه قدراته البصرية والعقلية قد تكون عادية.

ثالثاً: محك التربية الخاصة:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتعلمون بالطرق العادية ويحتاجون إلى طرق خاصة بالتعلم. إن الحاجة إلى طريقة خاصة تكون بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع أو تعيق قدرة الطفل على التعلم. يعتبر هذا المحك ضروريا إذ يتوجب على الفاحص القيام بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل وكذلك استبعاد كل الظروف حتى يحدد برنامجا علاجيا خاصا ومناسبا.

تشخيص صعوبات التعلم:

إن هناك إجراءات وطرائق متعددة لتنفيذ عملية الفحص والتشخيص، وبالتالي تقدم الخدمات التربوية وتتضمن هذه الإجراءات مراحل متعددة. وتطبيق اختبارات متنوعة، وجمع معلومات من مصادر كثيرة:

وفيما يلي بعض الاختبارات والإجراءات التي يمكن اعتمادها:

- الاختبارات المعيارية المرجع:

وهي الاختبارات التي يمكن أن نقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الإفراد من نفس العمر أو نفس الصف والتي من خلالها نستطيع الحكم على مستوى أداء الطفل، هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه.

- اختبارات العمليات النفسية:

وهذه الاختبارات بنيت أساسا على افتراض أن الصعوبات التعلم مسببة عن صعوبات في القدرة أو العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصري والإدراك السمعي وتآزر حركة العين واليد وغيرها. ومن أكثر الاختبارات شهرة في هذا المجال اختبار الينويز للقدرات النفس اللغوية.

- اختبارات القراءة غير الرسمية:

وهي الاختبارات التي يصممها المعلم ويطبقها وبشكل محدد في مجال القراءة إذ تتضمن فقرات مكتوبة متدرجة في الصعوبة يطلب من الطفل أن يقرأها بصوت مسموع. وعن طريق سماع ما يقرأه الطفل وتسجيل الأخطاء التي يقع فيها مثل حذف أو إضافة حرف أو إبدال آخر أو صعوبة في الفهم يمكن للمعلم أن يحدد مستوى الطالب القرائي.

- الاختبارات محكية المرجع:

وهي الاختبارات التي يتم فيها مقارنة أداء الطفل مع معيار أو محك معين وليس مع أداء غيره من الأطفال. ويمكن أن تستخدم مثل هذه الاختبارات قبل عملية التعليم لتحديد مستوى أداء الطفل من أجل إقرار بعض جوانب البرنامج الذي يجب أن يتعلمه. ثم إنها تستخدم بعد عملية التعلم وذلك لتقييم فعالية البرنامج أو الإستراتيجية المستخدمة.

- القياس اليومي المباشر:

وتتضمن هذه العملية ملاحظة وتسجيل أداء المتعلم في المفاهيم والمهارات والعمليات المعرفية المحددة التي تم تعلمها وذلك بشكل يومي مثل نسبة النجاح التي حققها الطفل، ومعدل الخطأ أو نسبته والفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة

هي تزويد المعلم بمعلومات عن أداء الطفل في المهارات التي يتعلمها، والمرونة في تغيير البرنامج من قبل المعلم بناء على المعلومات المتوفرة بشكل مستمر.

سوف تقوم الباحثة باستخدام مقياس صعوبات التعلم (هـ. مايكل بست تعريب وتقنين د.سعيد عبد الله إبراهيم) للتعرف على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ، بالإضافة إلى تطبيق اختبار المسح الأكاديمي متعدد المستويات Multi academic survey testالذي أعده هاويل وآخرون ١٩٨٥، والذي يقوم على التحليل الشامل للمفاهيم مما يوفر وسيلة ذات قيمة لتحديد جوانب ومجالات المشكلات أو الصعوبات المختلفة للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم التاريخ، واستبيان حول المستوى التحصيلي لمادة الدراسات الاجتماعية للتلاميذ محل الدراسة عبر سنوات دراستهم المتتابعة.

الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعاني من صعوبات التعلم. وعلى الرغم من محاولات تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعات فرعية سواء حسب درجة الشدة (شديدة، وبسيطة، ومتوسطة) أو طبيعة الصعوبة (صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الحساب، والصعوبات الخاصة بالانتباه، والصعوبات الخاصة بالذاكرة، والصعوبات الخاصة بالتفكير، والصعوبات الخاصة بالإدراك... الخ) فإنه يلاحظ درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة. وتتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعا لذوي صعوبات التعلم.

١ . الخصائص المعرفية:

وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب. ومن مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي:

- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة.
- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة.

- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.
- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة.
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة.
- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة فتتمثل فيما يلي:

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين.
- كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

٢ . الخصائص اللغوية:

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة. أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً.

٣ . الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم ومن أهم هذه المشكلات:

- النشاط الحركي الزائد
- التغيرات الانفعالية السريعة
- القهرية أو عدم الضبط
- تكرار غير مناسب لسلوك ما
- الانسحاب الاجتماعي
- سلوك غير اجتماعي
- سلوك غير ثابت

إضافة إلى الخصائص السابقة المميزة لفئة ذوي صعوبات التعلم، فإنهم أيضا يعانون من بعض الصعوبات والمشكلات التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١ . اضطرابات في الانتباه:

وتتمثل في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة على أداء النشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر.

٢ . الاندفاعية:

وتشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه. وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات.

٣ . اضطرابات في الذاكرة والتفكير:

وتتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية وصعوبة في استدعاء الخبرات المتعلمة وصعوبات تعلم المفاهيم المجردة.

٤ . صعوبات في الإدراك:

وترتبط هذه الصعوبات بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري وفهم استيعاب المعلومات التي يحصلون عليها من خلال حواسهم المختلفة.

٥ . دلالات عصبية وظيفية:

وتتمثل في بعض المؤشرات على الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي.

خطوات الدراسة:

١-الاطلاع على الأدبيات والبحوث التربوية المتعلقة بإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات والاستيعاب المفاهيمي والعادات العقلية.

٢-إجراء دراسة نظرية عن النظرية البنائية.

٣-إعداد قائمة بالعادات العقلية أولية المراد تحليل الوحدة المختارة بناء عليها ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء في مجال طرق تدريس التاريخ من أساتذة جامعات وموجهين ومعلمين لمعرفة مدى ملاءمتها للوحدة المختارة ملحق رقم (٣)، وبناء على آراء المحكمين وبعد التحليل الأولي لمحتوى الوحدة المختارة لمعرفة العادات العقلية المتضمنة لمحتواها، تم استبعاد بعض العادات العقلية حيث اقتصرت على ثلاث عمليات هي(المثابرة، التفكير التبادلي، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة).

٤-تحليل المحتوى العلمي لوحدة (تاريخ مصر الفرعونية) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي.

٥-إعداد بطاقة ملاحظة العادات العقلية وتحديد صدقه وثباته.

٦-إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي وتحديد صدقه وثباته.

٧-عرض بطاقة ملاحظة العادات العقلية واختبار الاستيعاب المفاهيمي على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال طرق تدريس التاريخ أساتذة جامعات وموجهين ومعلمين لإجراء التعديلات اللازمة ملحق (رقم٣).

٨-إعداد دليل المعلم في ضوء إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات، وقد قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المختارة وفق إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات التي تعتمد على استخدام الأمثلة المتشابهة في تدريس التاريخ وقد تضمن الدليل التالي:

أ -مقدمة للمعلم وذلك لتوضيح أهمية دليل والمكونات المتضمنة وأهدافه.

ب -وصف مراحل التدريس باستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات.

ت -الأهداف العامة للوحدة المراد تحقيقها مع نهاية تدريس الدروس المختارة.

ث -خطوات تنفيذ الدرس:

١- الأهداف السلوكية للدرس.

٢- المتطلبات السابقة والبنود الاختيارية لقياسها.

٣- الأدوات والمواد المستخدمة.

٤- الإجراءات التدريسية.

٥- التقويم بشقيه (التكويني والختامي).

وقد تم عرض الصورة الأولية لدليل المعلم على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال طرق تدريس التاريخ والمعلمين الذين لهم خبرة تزيد عن (٥) سنوات في مجال تعليم التاريخ للصف الأول الإعدادي ملحق رقم (٥)، لإجراء التعديلات اللازمة وذلك لمعرفة آرائهم في:

- مدى ارتباط أهداف كل درس بموضوع الدرس.
- صياغة الدروس بشكل يتفق مع إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات.
- اتفاق المتشابه مع موضوع الدرس.
- الصحة اللغوية والعلمية لموضوعات الدليل.
- مناسبة أسئلة التقويم لأهداف الدرس.
- مناسبة الأنشطة المستخدمة لموضوعات الوحدة.
- إبداء أي ملاحظات أخرى.

وبناء على آراء المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ، تم التعديل وإضافة بعض الأنشطة ووضع الدليل في صورته النهائية ملحق رقم (٥)

- تطبيق بطاقة ملاحظة العادات العقلية واختبارالاستيعاب المفاهيمى على عينة استطلاعية للتأكد من الصدق والثبات ومعرفة مدى صعوبة الفقرات ومعامل تمييزها.
- اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الاول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم فى مادة التاريخ وذلك من خلال تطبيق مقياس التعرف على الطلبة ذوى صعوبات التعلم واستبيان المستوى التحصيلى للعينة على معلمى مادة الدراسات الاجتماعية وذلك بهدف تحديد العينة وقد تكونت العينة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الاعدادى من مدرسة مصر الجديدة النموذجية بنات على أن يقوم معلم التاريخ في المدرسة بتطبيق الدراسة.
- تطبيق بطاقة ملاحظة العادات العقلية واختبار الاستيعاب المفاهيمى كاختبار قبلي على مجموعة الدراسة.
- تطبيق بطاقة ملاحظة العادات العقلية واختبار الاستيعاب المفاهيمى كاختبار بعدي على مجموعة الدراسة، بعد تنفيذ التجربة.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد هذه الدراسة من طلبة (الصف الأول الإعدادي) بمدرسة مصر الجديدة النموذجية بالقاهرة الذين بلغ عددهم (٣٠) طالبة من ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ.

وقد تم التوصل للعينة بعد تطبيق الباحثة لمقياس صعوبات التعلم هـ.مايكل بست– اختبار المسح الأكاديمي متعدد المستويات لـ هاويل – واستبيان مطبق على معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدرسة لتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم المادة وانخفاض في المستوى التحصيلي للمادة.

إجراءات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد:

١– قائمة العادات العقلية.

٢– قائمة مستويات الاستيعاب المفاهيمي.

٢– بطاقة ملاحظة العادات العقلية.

٣– اختبار الاستيعاب المفاهيمي حيث قامت الباحثة بإعداد الاختبار من نوع الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) والتي تتميز بارتفاع معدل صدقها وثباتها.

وسوف يتم بناء كلا من بطاقة الملاحظة والاختبار وفقا للخطوات التالية:

وسوف يتم بناء كلا من بطاقة الملاحظة والاختبار وفقا للخطوات التالية:

التجربة الاستطلاعية. تحديد الهدف

_التأكد من صدق البطاقة والاختبار وثباتهم. صياغة العبارات والأسئلة.

وفيما يلي تفصيل لكيفية بناء هذه الأدوات:

أولا: إعداد قائمة العادات العقلية التي يجب تنميتها لدى الطلبة ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ

*- الهدف من القائمة: تحديد العادات العقلية.

*- مصادر إعداد القائمة: اشتقت القائمة من المصادر التالية:

١-الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية العادات العقلية من خلال تدريس التاريخ حيث قدم بعضها أمثلة للعادات العقلية التي يمكن تنميتها لذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ من خلال تدريس التاريخ في مراحل تعليمية مختلفة.

٢- الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت العادات العقلية المرتبطة بمادة التاريخ.

٣- طبيعة مادة التاريخ.

٤- الإطار النظري للبحث الذي تناول مفهوم العادة العقلية وأبعادها ومهاراتها.

*- عرض قائمة العادات العقلية على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مناسبتها للطلبة ذوى صعوبات تعلم التاريخ، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة بعض العادات وحذف بعضها.

*- الصورة النهائية للقائمة: اشتملت قائمة العادات العقلية على (٣) عادات رئيسة متفرعة إلى (٣٠) عادة فرعية ملحق (١)

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: ما العادات العقلية الواجب توافرها للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ ؟

حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة بالعادات العقلية والتي ذات علاقة بمحتوى الوحدة المختارة ثم تم تحليل الوحدة المختارة وذلك باستخدام أداة التحليل ملحق رقم (٦) وكانت نتائج التحليل كما يوضحها الجدول رقم (١) التالي:

جدول (١)

الوزن النسبي للعادات العقلية موضع الدراسة الواجب تنميتها

وحدة التحليل	فئات التحليل			المجموع
	المثابرة	التفكير التبادلي	تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	
	التكرار ١٠٠%	التكرار ١٠٠%	التكرار ١٠٠%	
وحدة شعب	٦,٣٤%	٣%	١٠%	١٩,٣٤%
عصر بناة الأهرامات	١٠%	٨%	١٠%	٢٨%
عصر الرخاء الاقتصادي	٨%	٤%	٧,٣٣%	١٩,٣٣%
عصر المجد الحربي	١٩%	٨,٣٣%	٦%	٣٣,٣٣%
المجموع	٤٣,٣٤%	٢٣,٣٣%	٣٣,٣٣%	١٠٠%

نلاحظ من الجدول رقم (١) أن:

أن عملية المثابرة احتلت المرتبة الأولى وذلك حيث كان وزنها النسبي (٤٣,٣٤%)، يليها عملية تطبيق المعرفة في مواقف جديدة حيث كان وزنها النسبي(٣٣,٣٣%) فيما احتلت عملية التفكير التبادلي المرتبة الثالثة والأخيرة بوزن نسبي(٢٣,٣٣%).

كذلك نلاحظ تركز العمليات الثلاث في موضوعات محددة مثل المثابرة، التفكير التبادلي، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة في موضوع عصر المجد الحربي (٣٣,٣٣%) يليه موضوع عصر بناة الأهرامات يليه وحدة شعب ويحتل موضوع عصر الرخاء الاقتصادي (١٩,٣٣%).

ثانياً: إعداد قائمة مستويات الاستيعاب المفاهيمي التي يجب تنميتها لدى الطلبة ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ

***- الهدف من القائمة: تحديد مستويات الاستيعاب المفاهيمي.**

***- مصادر إعداد القائمة: اشتقت القائمة من المصادر التالية:**

١-الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الاستيعاب المفاهيمي من خلال تدريس التاريخ حيث قدم بعضها أمثلة لمستويات استيعاب المفاهيمي التي يمكن

تنميتها لذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ من خلال تدريس التاريخ في مراحل تعليمية مختلفة.

٢- الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت تنمية الاستيعاب المفاهيمي المرتبطة بمادة التاريخ.

٣- طبيعة مادة التاريخ.

٤- الإطار النظري للبحث الذي تناول مفهوم الاستيعاب المفاهيمي ومستوياتها ومهاراتها.

*- عرض قائمة مستويات الاستيعاب المفاهيمي على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مناسبتها للطلبة ذوى صعوبات تعلم التاريخ، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة بعض المستويات وحذف بعضها.

*- الصورة النهائية للقائمة: اشتملت قائمة مستويات الاستيعاب المفاهيمي على (٣) مستويات رئيسة متفرعة إلى (٣٠) مهارة فرعية ملحق (٢)

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: ما مستويات الاستيعاب المفاهيمي الواجب توافرها للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ؟

حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة بمستويات الاستيعاب المفاهيمي والتي ذات علاقة بمحتوى الوحدة المختارة ثم تم تحليل الوحدة المختارة وذلك باستخدام أداة التحليل ملحق رقم (٢) وكانت نتائج التحليل كما يوضحها الجدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢)

الوزن النسبي لمستويات الاستيعاب المفاهيمي موضع الدراسة

وحدة التحليل	فئات التحليل			المجموع
	التصنيف	الربط	الاستنتاج	
	التكرار ١٠٠%	التكرار ١٠٠%	التكرار ١٠٠%	
وحدة شعب	%٤,٢١	%٥	%١٠	%١٩,٢١
عصر بناة الأهرامات	%٧,١٢	%١٩	%١١	%٣٧,١٢
عصر الرخاء الاقتصادي	%١٠	%٣	%٧,٤٧	%٢٠,٤٧
عصر المجد الحربي	%٧	%١١	%٥,٢٠	%٢٣,٢٠
المجموع	%٢٨,٣٣	%٣٨	%٣٣,٦٧	%١٠٠

نلاحظ من الجدول رقم (٢) أن:

- أن عملية الربط احتلت المرتبة الأولى وذلك حيث كان وزنها النسبي ٣٨%، يليها عملية الاستنتاج في مواقف جديدة حيث كان وزنها النسبي(٣٣,٣٣%) فيما احتلت عملية التصنيف المرتبة الثالثة والأخيرة بوزن نسبي (٢٨٣,٣٣%).
- كذلك نلاحظ تركز العمليات الثلاث في موضوعات محددة مثل الربط، التصنيف، الاستنتاج في موضوع عصر بناة الأهرام (٣٧,١٣%) يليه موضوع عصر المجد الحربي يليه عصر الرخاء الاقتصادي ويحتل موضوع وحدة شعب (١٩,٢١%).

ثانياً: إعداد أدوات البحث

أولا: بطاقة الملاحظة

تم تحديد المكونات بحيث تتضمن (٣) عادات عقلية (عادة المثابرة، عادة التفكير التبادلى، عادة تطبيق المعرفة فى مواقف اخرى)، و اشتملت بطاقة الملاحظة في الصورة الأولية علي ثلاث عادات رئيسية وتحتوي كل عاده عقليه على عادات فرعية كالتالي:

جدول (٣)

قائمة المهارات الرئيسية والفرعية لبطاقة الملاحظة

المهارة الرئيسية	الإجمالي
عادة المثابرة	١٣
عادة التفكير التبادلى	١٢
عادة تطبيق المعرفة في مواقف أخرى	٥
المجموع	٣٠

وبذلك نجدان بطاقة الملاحظة قد اشتملت علي (٣٠) أداء فرعي من العادات العقلية.

راعت الباحثة عند صياغة مفردات بطاقة الملاحظة تطابق الأداء والصياغة مع المهارات مع أهداف بطاقة الملاحظة، لذا اهتمت الباحثة بتحديد العلاقة بين العادات العقلية الأساسية والأداء الفرعي المكون لها.

– أن تكون العبارات إجرائية ومحدده يمكن ملاحظتها وقياسها.

– صياغة عبارات الأداء في صيغة المضارع.

– أن تقيس كل عبارة أداء واحد فقط.

تم وضع مقياس متدرج لحساب التقدير الكمي للأداء علي النحو التالي:

– المستوي رقم (٣) يدل علي القيام بالأداء علي مستوي جيد.

– المستوي رقم (٢) يدل علي القيام بالأداء علي مستوي متوسط.

– المستوي رقم (١) يدل علي عدم القيام بالأداء.

تم صياغة تعليمات البطاقة كمل يلي:

– استخدام البطاقة لقياس أداء التلاميذ ذوى صعوبات تعلم مادة التاريخ والمدمجين لبعض العادات العقلية.

– ملاحظة التلاميذ من البداية حتى النهاية.

– وضع علامة (√) في المكان المناسب كل أداء حسب سهولته ودقته.

– توزيع درجات البطاقة ب معدل (٣) درجات للأداء الجيد، (٢) للأداء المتوسط، (١) الذي لم يقم بالأداء.

بعد الانتهاء من الصورة الأولية لبنود بطاقة الملاحظة كان لابد من ضبطها وعرضها علي المحكمين لإبداء الرأي ومرت عملية الضبط بمرحلتين هما:

أولا: التأكد من صدق بطاقة الملاحظة

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها في صورتها الأولية علي مجموعه من السادة المحكمين من خبراء المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة لتحديد الأتي:

١– دقة صياغة الأداء المحدد، ومدي ارتباطه بالمهارة.

٢– وضوح صياغة العبارات التي تصف الأداء.

٣– مدي مناسبة مستويات التقديرات الكمية المستخدمة لقياس وتقدير السلوك المهاري.

وقد اقترح السادة المحكمين إجراء بعض التعديلات.

وبعد إجراء التعديلات أخذت بطاقة الملاحظة شكلها النهائي (ملحق رقم ٣)

ثانيا: حساب ثبات بطاقة الملاحظة

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة من المحكمين كان لا بد من حساب ثبات البطاقة وقد تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظين في عناصر الملاحظة، وقد تمت

الملاحظة من قبل الباحثة، وقد ثبت معالجة النتائج التي تم التوصل إليها نتيجة الملاحظة:

لقد تمت الاستعانة بإحدى الزميلات لملاحظة أداء التلاميذ عينة البحث للأداء المهاري مع مراعاة :

١- أن تبدأ الملاحظة وتنتهي وقت واحد بالنسبة للباحثة والمعلمة الزميلة.

٢- تسجيل البيانات بعد ملاحظتها مباشرة للتأكد من سلامة البيانات.

وقد ثبت معالجة النتائج التي تم التوصل إليها نتيجة الملاحظة المزدوجة للباحثة والمعلمة بحساب مدي الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والمعلمة باستخدام (معادلة كوبر) لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف.

فجاءت النتائج علي هذا النحو التالي:

جدول (٤)

عدد بنود البطاقة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
٣٠	٢٠	٥	%٨٠
٣٠	١٨	٧	%٧٢
٣٠	١٣	٤	%٧٦

ومن الجدول السابق يتضح أن اعلي نسبة اتفاق (٨٠ %) حيث تدل هذه النسبة علي ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق. (ملحق رقم ٣)

ثانياً: اختبار الاستيعاب المفاهيمى:

أ. الهدف من الاختبار

قياس الاستيعاب المفاهيمى الصحيح والدقيق للمفاهيم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات تعلم التاريخ عينة الدراسة في وحدة (مصر عبر العصور القديمة)

وذلك عند المستويات التالية: -

- التصنيف: قدرة المتعلم على تصنيف بعض المواقف المرتبطة بالمفاهيم.
- الربط: قدرة المتعلم على الربط وأدراك علاقة التشابه والاختلاف بين المفاهيم المتضمنة.
- استنتاج: قدرة المتعلم على استنتاج المعرفة ومدلول المفهوم بفاعلية.

صياغة مفردات الاختبار

قامت الباحثة بإعداد صيغة أولية للاختبار، تضمن (٢٢) فقرة من نوع الاختيار من المتعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل للإجابة، مع التعليمات التي توضح كيفية إجابة الطالب على الاختبار.

صدق الاختبار:

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه أو أن يحقق ما وضع لأجله وبناءًا على ذلك فقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من المختصين في مجال القياس والتقويم و طرق التدريس التاريخ ومشرفي ومدرسي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية، وقد أعدت الباحثة الفقرة صالحة إذا حظيت بنسبة موافقة (٨١%) فأكثر، وبذا عدت فقرات الاختبار إل (٢٢) جميعها صالحة لقياس الاستيعاب المفاهيمى لدى طلبة الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات تعلم التاريخ.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

طبقة الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الإعدادي تكونت من (٣٠) طالبةً في إعدادية) مصر الجديدة النموذجية بنات)، وبعد تصحيح الإجابات رتبت تنازلياً وقسمت على نصفين النصف العلوي) ١٧ (إجابة والنصف السفلي) ١٧ (إجابة، واحتُسبت عدد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار على حدة، ولكلٍ من النصفين العلوي والسفلي، بعد تطبيق الاختبار أتضح للباحثة أن فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة عنها كانت واضحة ومفهومة للطلاب، وأن الزمن المستغرق في الإجابة يبلغ ما بين(٢٥-٣٥) دقيقة بمتوسط مدى مقداره (٣٠) دقيقة، وهو وقت ملائم ومقبول لهذه الفئة العمرية ولهذه المرحلة الدراسية.

معامل صعوبة وسهولة الفقرة:

تم إيجاد معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة صعوبة الفقرة وقد استبعدت فقرة واحدة؛ لكونها لم تحصل على مستوى صعوبة مناسبة، وهي الفقرة ذات الرقم) ١) إذ حصلت على مستوى صعوبة (٠,١٥) ومستوى سهولة (٠,٨٥) أما بقية الفقرات فقد بلغت مستوياتها بين (٠,٣٨-٠,٧١) وبمعدل (٠,٥٢) لجميع الفقرات، لذا تعد فقرات الاختبار التي أعدتها الباحثة فقرات جيدة ومعامل صعوبتها مناسب.

القوة التميزية:

تم إيجاد القوة التميزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، باستخدام المعادلة الخاصة بذلك إذ ظهر أن معامل القوة امتدت ما بين (٠,٣٥-٠,٦٤) وهى بذلك تعد فقرات مميزة.

فعالية البدائل الخاطئة:

وبعد استخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة، وجد أن معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة، وبذلك عدت جميع البدائل الخاطئة فعالة.

ثبات الاختبار:

ولاستخراج ثبات الاختبار طبقت الباحثة الاختبار على عينة من الطلاب (٣٠) طالبة، وبعد مرور أسبوعين تقريباً أُعيد تطبق الاختبار نفسه على الطلاب أنفسهم، وبعد تصحيح الإجابات وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين بلغ معامل الثبات,(٠,٨٠) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية، والمكون من (٢٢) فقرة، ملحق (٤).

المعالجات الإحصائية:

لاختبار فرضيتا الدراسة تم تخزين البيانات في الحاسوب ثم تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSSو استخدمت الباحثة فيها مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة على النحو التالي:

- للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة استخدمت الباحثة معاملات ارتباط بيرسون.
- معامل مربع إيتا لحساب حجم التأثير وللتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية ولا تعود للصدفة، وأن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات) على المتغير التابع (العادات العقلية والاستيعاب المفاهيمى) هو تأثير مباشر وجوهري أم أنه تأثير ضعيف لم يصل في قوته إلى درجة يحدث الفروق على الرغم من وجود فروق دالة إحصائيا في درجات العينة القبلي والبعدى.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الثالث:

ما أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية بعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ؟

وللتحقق من صحة الفرض الأول" يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أداء عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس العادات العقلية تعزى لاستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح التطبيق البعدى".

تم حساب ما يلي:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس العادات العقلية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	قبلي	٣٠	٩,١٢٥	٢,٤٤٦	٨,٢٥٠	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١
	بعدى	٣٠	٤,٥٩٤	١,٩١٥		
التفكير التبادلي	قبلي	٣٠	٣,٦٨٨	١,٧٨٦	٢,٦٩٤	
	بعدى	٣٠	٢,٦٥٦	١,٦٥٨		
تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	قبلي	٣٠	٦,٢١٩	٢,٦٨٥	٤,٣٧٥	
	بعدى	٣٠	٣,٥٩٤	٢,٠٧٧		
المجموع			١٩,٠٣١	٥,٨٥٦	٦,٣٤٦	
			١٠,٨٤٤	٤,٣٥٦		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن:

قيمة" ت "المحسوبة أكبر من قيمة" ت "الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدى بعد استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تدريس الوحدة المختارة، لصالح التطبيق البعدى، ويرجع السبب في ذلك إلى فاعلية استخدام إستراتيجية المتشابهات في تدريس الوحدة المختارة.

وعلى هذا فإن إستراتيجية المتشابهات قد نمت بعض العادات العقلية موضع الدراسة الحالية.

ولقد قامت الباحثة بحساب حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا " باستخدام المعادلة η "التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

جدول (٦)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η 2	٠,٢٠	٠,٥٠	٠,٨٠

جدول (٧)

يبين قيمة "ت" وقيمة"η 2 " وحجم التأثير

أبعاد العادات العقلية	T	η 2	حجم التأثير
المثابرة	٨,٢٥٠	٠,٥٣١	كبير
التفكير التبادلى	٢,٣٩٤	٠,٠٨٧	متوسط
تطبيق المعرفة فى مواقف جديدة	٤,٣٧٥	٠,٢٤٢	كبير
المجموع	٦,٣٤٦	٠,٤٠٢	كبير

يتضح من جدول (٧) أن حجم التأثير المستخدم في تدريس الوحدة كبير، ونلاحظ من الجدول أن حجم التأثير كبير في جميع العادات العقلية، ويكون أكبر ما يمكن في المثابرة تليها تطبيق المعرفة في مواقف جديدة تليها التفكير التبادلى والتي سجلت أقل حجم تأثير.

من خلال اختبار الفرض الأول للبحث، أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المختارة وفقا لإستراتيجية المتشابهات والمتماثلات على المجموعة الضابطة في مقياس العادات العقلية المتضمنة في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة).

نتائج السؤال الرابع:

ما أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ؟

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أداء عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار الاستيعاب المفاهيمى تعزى

لاستخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات كأسلوب في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح التطبيق البعدى.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعلامات الطالبات على اختبار الاستيعاب المفاهيمي ويبين الجدول (٨) ملخص هذه الإحصائيات.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعة الثانية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار.

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة الإحصائية
البعدى	٣٠	١٠٩,٧٣	٥,٣٢	٤,٦٤١	دالة
القبلي	٣٠	٩٩,٩٧	١٠,٢٣		

قيمة ت الجدولية تساوي (٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٤,٦٤١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائي عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق البعدى التي استخدمت إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات مقارنة مع التطبيق القبلي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

تفسير النتائج:

يمكن إرجاع نتائج الدراسة إلى أن التعلم في ضوء إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات ساعد الطالب ذو صعوبات التعلم في مادة التاريخ على بناء المعرفة بنفسه وأثناء عملية بناء المعرفة يحتاج الطالب إلى ممارسة العادات العقلية المختلفة وذلك حتى يستطيع بناء معرفته بناءا صحيحا وبالتالي تنمى العادات العقلية من خلال ذلك.

كما أن إدراك المتشابهات وأوجه الشبه بينها وأوجه الاختلاف ساعد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والعادات العقلية، وكذلك قيام الطالب ببعض الأنشطة العملية البسيطة ساهم قي إعمال عقل الطالب، وأصبح التعلم قائما على الفهم، كذلك استخدام الطالب ما هو معروف ومألوف لديه في التعرف وفهم ما هو غير معروف وغير مألوف وربطه بما موجود لديه من معارف سابقة وخبرات سابق، هذا كله يحتاج إلى ممارسة الطالب للعادات العقلية وذلك حتى يصل إلى النتائج المطلوبة.

كما أن واقعية المتشابهات التي عرضت على الطالب ذوى صعوبات التعلم في التاريخ ساهمت إلى حد كبير في تنمية العادات العقلية.

كما أن هذه إستراتيجية المتشابهات تتيح للطلاب ذوى صعوبات التعلم في مادة التاريخ فرصة ممارسة العادات العقلية المختلفة أثناء القيام بالعملية التعليمية التعلمية وبالتالي ترفع قدرتهم على إتقان العادات العقلية وتنمية الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم التاريخية بالوحدة لديهم.

هذا بالإضافة إلى أن التعلم وفقا لإستراتيجية المتشابهات ساعد على جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم وزاد من ارتباطه بمادة التاريخ مما ساعد على أن يصبح تعلم الطلاب تعلما ذا معنى يقوم على ممارسة العادات العقلية.

أي أن نتائج الدراسة الحالية أكدت أن إستراتيجية المتشابهات قد نمت العادات العقلية لدى أفراد مجموعة الدراسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها (أحمد، ٢٠٠٠) والتي توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة وذلك بسبب استخدام إستراتيجية المتشابهات في إكساب المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري.

كما اتفقت مع دراسة العيسوي (٢٠٠٨) والتي توصلت أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية وكذلك في اختبار الاستيعاب المفاهيمى وذلك بسبب البنائية في إكساب المفاهيم العلمية باستخدام إستراتيجية الشكلV .

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وفي ضوء حدود الدراسة ومنهجها تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات يمكن أن تساهم في الوصول بنتائج الدراسة إلى التطبيق العملي في ميدان تدريس التاريخ، وفيما يلي عرض لهذه التوصيات:

١- توظيف إستراتيجية المتشابهات في جميع المراحل الدراسية.

٢- الاهتمام بتنمية العادات العقلية والاستيعاب المفاهيمي للطلاب ذوى صعوبات التعلم في التاريخ وتشجيع الطلاب على ممارستها أثناء أداء المهام المختلفة في تدريس التاريخ.

٣- التدريس باستخدام استراتيجيات منبثقة عن النظرية البنائية.

٤-التأكيد على أن التاريخ مادة وطريقة وذلك باستخدام إستراتيجية المتشابهات التي تسهم في تنمية العادات العقلية والاستيعاب المفاهيمي.

٥-عقد دورات تدريبية لمعلمي التاريخ لتدريبهم على التخطيط لتدريس وحدات التاريخ باستخدام إستراتيجية المتشابهات وإكسابهم مهاراته وتنمية قدراتهم على إدارته.

٦-ضرورة استخدام إستراتيجية المتشابهات في تدريس بعض وحدات التاريخ في المرحلة الإعدادية لأنها تنمي العادات العقلية والاستيعاب المفاهيمي.

٧-دعوة الجامعات وكليات التربية لتضمين هذه الإستراتيجية في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

١. إبراهيم أحمد الحارثى (٢٠٠٢) العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقرى.

٢. أبو المعاطي، وليد (٢٠٠١) " القدرات العقلية واستراتيجيات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣. أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠٥) صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية، الرياض، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

٤. آثر كوستا، وبينا كاليك (٢٠٠٢) استكشاف وتقصى عادات العقل ترجمة مدارس الظهران. الرياض: دار الكتاب التربوي لنشر ولتوزيع.

٥. أحمد، سمية (٢٠٠٠): فعالية استخدام إستراتيجية المتشابهات في اكتساب بعض المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة، عالم التربية، سلسلة أبحاث لجنة مستقبلات التربية برابطة التربية الحديثة، العدد الأول، السنة الأولى، الطبعة الثانية، كلية التربية، جامعة المنصورة-مصر.

٦. أحمد حسين اللقانى وآخرون (١٩٩٠): تدريس الدراسات الاجتماعية، جزء ثاني، القاهرة، عالم الكتب

٧. أحمد حسين اللقاني، علي الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية في المناهج و طرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٨. احمد حسين اللقانى (١٩٧٨): اتجاهات في تدريس التاريخ، القاهرة، عالم الكتب

٩. الأغا، إيمان (٢٠٠٧) أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، مناهج وطرق تدريس العلوم، قسم المناهج، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

١٠. الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله(١٩٩٧):التربية العلمية وطرق التدريس، ط ٤، غزة: مطبعة منصور

١١. الأغا، إحسان) ١٩٩٧) البحث التربوي، عناصره، مناهجه، أدواته، ط ٢، غزة

١٢.الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): صعوبات التعلم الأسس والنظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات.

١٣.المهدي محمود سالم (٢٠٠١) تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل و الاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجلة التربية العلمية (٢)٤، ١٠٧-١٤٦.

١٤.إمام مختار حميدة، وآخرون (٢٠٠٠): تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، الجزء الثاني

١٥.أمل عبد المحسن، محمود عوض الله سالم (٢٠١٠) صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، ط١، المكتبة العصرية للنشر، المنصورة

١٦.اورليخ، دونالد؛ كالهان، ريتشارد ؛هاردو، روبرت؛ جبسون، هاري(٢٠٠٣)٠ استراتيجيات التعليم دليل نحو تدريس أفضل، ترجمة أبو نبعة، عبد الله، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

١٧.بهجات، رفعت (١٩٩٦) تدريس العلوم المعصرة:المفاهيم والتطبيقات، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

١٨.جابر، جابر وكاظم، أحمد (١٩٧٣) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ١، القاهرة:دار النهضة العربية للنشر.

١٩.جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٧): قراءات في تعليم التفكير والمنهج، القاهرة: دار النهضة المصرية.

٢٠.الجندي، أمنية (٢٠٠٥) أثر نموذج سوشمان الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة لإعدادية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد الثامن، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس

٢١.الجندي، أمنية (٢٠٠٣) أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢.الجندي، أمنية (١٩٩٩): أثر التفاعل بين إستراتيجية خرائط المفاهيم ومستوى الذكاء في التحصيل واكتساب بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم الجمعية المصرية للتربية العلمية المؤتمر العلمي الثالث: مناهج العلوم للقرن الحادي يوليو، المجلد الأول - والعشرين رؤية مستقبلية، أبو سلطان ٢٥

٢٣.حسام الدين، ليلى (٢٠٠٤) فعالية تدريس وحدة مقترحة على النظرية البنائية لتنمية وعي الطالبات في المرحلة الثانوية التجارية بالتربية الغذائية، دراسات في المناهج وطرقا لتدريس، مجلة التربية العلمية، المجلد السابع، العدد الثالث، الجمعية المصرية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٤.حبيب، مجدي(١٩٩٦) التفكير الأسس والاستراتيجيات، مكتبة النهضة، القاهرة.

٢٥.حجازي، حجازي (٢٠٠١) فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لتدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، المجلد، العدد ٣٩، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٦.الخليلي، أمل عبد السلام (٢٠٠٥) الطفل ومهارات التفكير" ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٢٧.الزيود، فهمي وعليان، هشام (١٩٩٨) مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط ١:دار الفكر العربي، القاهرة

٢٨.زيتون، حسن (٢٠٠١)، تصميم التدريس رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.

٢٩.زيتون، حسن وزيتون، كمال (١٩٩٢) البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، الإسكندرية:منشأة المعارف.

٣٠.زيتون، عايش محمود (١٩٩٣) كيف نجعل أطفالنا علماء.عالم التربية، الرياض: دار النشر الدولي.

٣١.زيتون، كمال (٢٠٠٣) تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(٩١) كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٢.زيتون، كمال (١٩٩٣): كيف نجعل أطفالنا علماء، عالم التربية، الرياض: دار النشر الدولي.

٣٣.زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي (١٩٨٤) صعوبات التعلم الأكاديمية والإنمائية. مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

٣٤.دروزة، أفنان (٢٠٠٠) النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، مطبعة دار الشروق.

٣٥.دياب، سهيل (٢٠٠٣) مناهج البحث العلمي-أدواته وأساليبه غزة:مكتبة آفاق.

٣٦.الرفيدي، حسن (٢٠٠٧) فاعلية إستراتيجية المتشابهات في تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس بمحافظة القنفدة، منتديات وادي حلي.

٣٧.سعيد، أيمن (١٩٩٩) أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١

٣٨.سركز، العجيلي وخليل، ناجي (١٩٩٣) نظريات التعلم، ط1 ، القاهرة.

٣٩.عادل محمد العدل(٢٠١٣) صعوبات التعلم واثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوى الاحتياجات الخاصة، ط١، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٤٠.العبد، عاطف وعزمي، زكي (١٩٩٣)الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي والإعلام، القاهرة:دار الفكر العربي.

٤١.عباس راغب علام: (١٩٩٣) تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الاجتماعية، ماجستير، غير منشوره، جامعة المنوفية، كلية التربية.

٤٢.عبد المعطي، حمادة (٢٠٠٠) فعالية استخدام إستراتيجية المتشابهات في تصحيح التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم البيولوجية للمرحلة الابتدائية."رسالة ماجستير غير منشورة:جامعة عين شمس - كلية البنات.

٤٣.عبد اللطيف فؤاد إبراهيم (١٩٩١)، سعد مرسي احمد:المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، طبعه سادسة، القاهرة، مكتبه النهضة المصرية.

٤٤.عراقي، السعيد محمود السعيد، قرشم، أحمد، عفت مصطفى، أبو المعاطي، وليد محمد، عيسى، محمد أحمد (٢٠١٠) " برنامج مقترح في ضوء التقنيات الحديثة لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات واللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، مجلة بحوث التربية النوعية –مصر ،ع ١٦، ص ٨٢.

٤٥.السيد عبد الحميد سليمان لسيد (٢٠٠٠) صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. دار الفكر العربي.

٤٦.النجدي، أحمد وآخرون (١٩٩٩) سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٧.العيسوى، توفيق (٢٠٠٨) أثر استخدام إستراتيجية الشكل البنائية في اكتساب المفاهيم V العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، مناهج وطرق تدريس العلوم، قسم المناهج، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

٤٨.عبيد، وليم وعفانة، عز(٢٠٠٣)".التفكير والمنهاج المدرسي"ط ١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت.

٤٩.علام، رجاء الدين(١٩٩٨) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.ط ٣، مصر:دار النشر للجامعات.

٥٠.فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١١) أثر التدريس بالنمذجة وتتابعه مع لعب الأدوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي –السعودية، ص ص. ١٨٧-٢٣٥

٥١.فتحي مصطفى الزيات (ب١٩٩٨) صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.دار النشر للجامعات. القاهرة.

٥٢.فتحي مصطفى الزيات (أ١٩٩٨) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. دار النشر للجامعات. القاهرة.

٥٣.فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٠) سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة.دار القلم. الكويت.

٥٤.فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

٥٥.فؤاد البهى السيد (١٩٧٩): علم النفس الأخصائي وقياس العقل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٦.قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠١) سيكولوجية التدريس، ط ١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٥٧.قطامي، يوسف؛ أبو جابر، ماجد؛ قطامي، نايفة. (٢٠٠٢) تصميم التدريس عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٨.محمود أبو زيد إبراهيم (١٩٩١): تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية، القاهرة، دار الكتاب للنشر

٥٩.ملحم، سامي (٢٠٠١): سيكولوجية التعليم والتعلم، الطبعة الأولى، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٦٠.ملحم، سامي(٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع..

٦١.ملحم، سامي(٢٠٠٥) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع

٦٢.موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١)علم النفس التربوي، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

٦٣.منصور، رشدي (١٩٩٧): حجم التأثير، الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد(١٦) المجلد السابع ص ٥٧

٦٤.نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله وسمير شقير (٢٠٠٠) بطء التعلم وصعوباته.وائل للنشر والتوزيع عمان.

٦٥.نداء عبد الله العبد الغفور(٢٠٠٥) الفروق في التمثيل المعرفي بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والعاديات من تلميذات المرحلة المتوسطة لمدارس دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الخليج العربي.

٦٦.يوسف قطامي وأميمه عمور (٢٠٠٥) عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر.

٦٧.يوسف قطامي (٢٠٠٧) (٣٠) عادة عقل. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٦٨.ثانيا: المراجع الأجنبية

69. American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmarks for science literacy New York: Oxford University Press.

70. Baird, J.R. Others (1991) The Importance of Reflection in Improving Science Teaching and Learning, Journal of Research in Science Teaching, Vo1: 28:, No.2.

71. Bauer, Norman. J (1991)"Dewey and Schon: Analysis of Reflective Thinking paper presented at the Annual Meeting of American Educational Studies Association ,Kansas Cit, MO October 23-25.

72. **Berege , Z.L.(1990): Effects of Group Size , Gender and Ability Grouping on earning Science Process Skills Using Microcomputers, Journal of Research in Science Teaching , 27(4) ,747-759.**

73. **Brown, De (1994): Facilitating conceptual change vsing Analogies and Explamatory Model, Imt…Journal.sci.educ, Vol.16, No.2, PP (201-214).**

74. **Buchmann, Margret (1992): The Practicality of Contemplative Attention WWW.Eric.Edu.**

75. **Beyer, B. (2003). Improving student thinking. The Clearing House, 71(5),262-267**

76. **Beyer, B. (2001) What Research Suggests About Teaching Thinking Skills. In Costa, A. (Ed.) Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development**

77. **.Costa, A. (2007) Building Amore Thought- Full Learning Community with Habits of Mind. [On-line]. Available http://: www.habits-of-mind.net**

78. **Costa, A. (Ed) (2001) Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking Third Edition Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.**

79. **Costa, A. & Garmston, R. (2001). Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools. Norwood, MA: Christopher Gordon Pubs.**

80. **Costa A& Liebmann, R. (1997 a.) "Difficulties with the Disciplines". In Costa, A. & Liebmann, R. (Eds.) Envisioning Process as Content: Towards Renaissance Curriculum. Thousand Oaks, CA: Corwin Press .**

81. **Costa, A & Liebmann, R. (1997 b.) "Towards Renaissance Curriculum: An Idea Whose Time Has Come" in Costa, A and Liebmann, R. (Eds.) Envisioning Process as Content: Towards Renaissance Curriculum. Thousand Oaks, CA: Corwin Press**

82. **Costa, A, L &Kallick, B. (2000) Discovering & Exploring Habits of Mind. Association for Supervision & Curriculum Development. Alexandria: Victoria.**

83. **Costa, A. and Lowery, L (1991) Techniques for Teaching Thinking. Pacific Grove CA: Critical Thinking Press and Software.**

84. **Campoy, S. (1999) Teaching for Creative Learning and Problem Solving. In Costa, A. (Ed) Developing Minds: a Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development**
85. **Christianson, R. & Fisher, K. (1999) Comparison of Student Learning About Diffusion and Traditional Classrooms. International Journal of Science Education, 21(6), 687-698.**
86. **Clement, J. (2003) Model Based Learning as Key Research Area for Science Education, International Journal of Science Education. (9)22, 1041-1053.**
87. **Daniels, H. (1999) Literature Circles: Voice & Choke in the student – Centered Classroom. New York: Teahouse publishers.**
88. **Diamond ,M.,& Hopson ,J.(1998)Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity ,and healthy emotions from birth through adolescence New York: Penguin Putnam**
89. **Dimmer, S.A (1993) the effect of humor on creative thinking &personal problem solving in college students.Diss.Abst.Inter.54, 279.**
90. **Dujarj, R. et al, (1994) The Effect of two Components of The Dimensions of Learning Model on the science Student Counterpoint, 5(5)12-23.**
91. **Elise, M.J, et al. (1997) Promoting Social & Emotional Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.**
92. **Ennis, Rolert. H (1985): Logical Basis for measuring critical Thinking Educational leadership, Vo1. (93), No. (2).**
93. **Hart, H. &Keller, R. (2003). Practical Strategies for the Teaching of Thinking. Boston: Allyn and Bacon.**
94. **Huot, j. (19996). Dimensions of Learning. College Quarterly(2)3,12-2**
95. **Hyerle, D. (1999) Visual tools and technologies. New your: Designs for Thinking.**
96. **Goldenberg ,E.p.(1996) The evolving systems approach to creative work In D.B. Wallace &H.E. Gruber (Eds),Creative people at work New York: Oxford University**
97. **Lowery, L. (1998) How new Science curriculums reflect brain research. Educational Leadership (56)3, 26-30.**

98. Kliener, C.S (1991): The Effect of Syncretism Trained On Student Creativity And Achievement In Science, Dissertation Abstract Inter National, Vol.52, No.3.

99. Killion, J.P. and Todnem, G.R. (1999): A Process for Personal Theory Building, Educational Leadership, and Vo1:48, No.6.

100. Meador, K.S (1994): The effect of Sync tics trading on gifted and non gifted Kindergarten student, Journal of the Education of the gifted, Vo1.18, and No.1.

101. Moallem, Mahnaz (1998): Reflection as a Means of Developing Expertise in Problem Solving Decision Making and Complex Thinking of Designers, WWW.. Eric.Edu.144

102. National Curriculum(,2005)Developments in science in Teaching,London:Open

103. Queen Elizabeth School Staff (2004) Project Q.E. Encouraging Habits of Mind-Phase (1). London: Foundation for Research into Teaching.

104. .Perkins, D.N. (2001). Educating for Insight. Educational Leadership. 49(2) 4-8.

105. Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1997). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. The Merrill-Palmer Quarterly, 39(1), 1-21.

106. Ross, D.D. (1990): Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teacher"In G.M. sparks- Langer and A.B.Colton Synthesis of Research on Teacher Reflective Thinking, Educational Leadership, and V01:48, No.6.

107. Rott, a. (2004). All students can learn--All students can succeed. Alexandria, VA: ASC.

108. Rovogeno, I.C. (1990):Learning to Teach in a field-based Methods Course the Development of Pedagogical Content Knowledge, Teaching and Teacher Education, Vo1: ,No.1.

109. Rubin, R.L. & Norman, J. (1992): Systematic Modeling versus Learning Cycle Comparative Effects on Integrated Science Process Skills Achievement, Journal of Research in Science Teaching, 29(7), 715-723.

110. Schoon, D.A (1987):"Educating the Reflective Practitioner, Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions", Teaching and Teacher Education, Vo1:4.

111. Teragust, D.F (1992): Science Teachers Using Of Analogies Observation Froms Classroom Practice, International Journal of Science Education, Vol.1, No, 4.

112. Tishman, S. (2000) Why Teach Habits of Mind? In Costa, A. and Kallick, B (Eds.) Discovering and Exploring Habits of Mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

113. Westbrook, S.L and Rogers, L.N (1991): An analysis the Relationship between Students invented Hypotheses and the Development of Reflective Thinking Strategies paper presented at the Annual Meeting of the national Association for Research in science Teaching, Geneva, WI, and April 7-10.

114. Wolfe, P, & Brandt, R. (1998) what do we know from brain research? Educational Leadership ,(56) 3,8-13.