جامعة الفيوم
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو هذه القضايا

The Effectiveness of a Suggested Program Based on Service Learning in Teaching Contemporary Issues on Developing History Majors' Problem Solving Skills and Attitude Towards These Issues

إعداد

سلوى محمد عمار

المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية – جامعة الفيوم

إشـــــراف

أ.د / يحيي عطية سليمان
أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية التربية - جامعة عين شمس

أ.د / محمود حافظ أحمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
ورئيس قسم المناهج
كلية التربية – جامعة الفيوم

د / صلاح محمد جمعة
مدرس المناهج وطرق تدريس
الدراسات الاجتماعية - كلية التربية
جامعة الفيوم

مقدمة:

في ظل التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، والإسلامية بصفة خاصة والثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي يعيشها إنسان القرن الحادي والعشرين بصفة عامة، أصبح لزاماً على المسئولين عن التعليم أن يوفروا الوسائل والأدوات اللازمة؛ لاستخدام أساليب ومداخل تدريسية تنقل التعليم من ثقافة الذاكرة الممثلة في اكتساب المتعلمين أكبر قدر من الحقائق، والمعلومات، وحفظها إلى ثقافة الإبداع حتي تخرج جيل قادر على المشاركة الفعالة والنشطة في المجتمع الذي يعيش فيه، يساهم في حل قضاياه ومشكلاته بطريقة علمية، ولديه القدرة على تحمل المسئولية، وتعد مهارات حل المشكلات من أهم ما يساهم في تحقيق ذلك (على أحمد الجمل: ٢٠٠٥: ٢٥٩).(*)

وتعتبر مهارات حل المشكلات من المهارات الهامة والضرورية سواء أكان ذلك في التعلم الفعال أو في مجال العمل ومع استمرار التفجر المعرفي، والإيقاع السريع للتعلم التقني؛ فإن عالم اليوم أصبحت تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات، والمعلومات، وبالتالي تعقدت فيه مشكلات الحياة بكافة مجالاتها الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، فأصبحت مؤسسات التعليم أمام تحديات لمهامها الرئيسة ولم يعد دورها يكتفي بتزويد طلابها بالمعلومات التي يحتاجونها لمعالجة أمور حياتهم بل عليها أن تركز على مفهوم إعداد الفرد للحياة، وأن تزوده بالمهارات، والاستراتيجيات اللازمة لكي يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بكفاءة وفاعلية.(محمد أحمد شاهين: ٢٠١٣: ٣)

ومن هنا تتطلب عملية التدريس ضرورة الاهتمام بتنمية العديد من المهارات التي يستلزم توافرها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، وهذا ما أشارت إلية دراسة (عبد العزيز عبد الفتاح تاج: ٢٠٠٢) والتي أوصت نتائجها: بضرورة تدريب الطالب المعلم بكلية التربية على مهارات حل المشكلات؛ حتي يتم إعداد معلمين لديهم القدرة علي اتخاذ قرارات على أسس علمية صحيحة وبالتالي يمتلكون القدرة على مواجهة المشكلات المختلفة في العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي وخارج المجتمع.

(*) تم التوثيق علي النحو التالي: اسم المؤلف أو الباحث، يليه سنة النشر، ثم رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها.

وتسهم الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، والتاريخ بصفة خاصة بما لهما من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة في خلق جيل من النشء؛ ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه.

ويقوم التاريخ بدور كبير في التعلم الاجتماعي، وتنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير العلمي، وكذلك تنمية شعور الفرد بدوره الاجتماعي، وخلق الشخصية الاجتماعية، بما تحمله من معلومات ومواقف تساعد على إدراك الفرد لحقيقة ما يجري في المجتمع سياسياً، واقتصادياً، واجتماعياً وثقافياً، من خلال المواقف التعليمية التي تتيح فرصا من التعلم أكثر فاعلية وإيجاد طرائق تدريس تساعد على تنمية قدرات الطلاب، وعلى تنمية التفكير الناقد، والتفكير المبدع، والاستدلال المنطقي من خلال أساليب تربوية مختلفة.(صلاح الدين عرفة: ٢٠٠٥:٣١٤).

ويتطلب العصر الذي نعيش فيه من أي فرد أن يكون علي وعي بقضايا ومشكلات مجتمعه؛لأن أقصي ما يطمح إليه الفرد في عصرنا الحالي هو: أن يكون مواطناً فعالاً حقاً، وهذا ما أكده (مجدي عزيز إبراهيم: ٢٠٠٠، ٨٩) معرفاً المواطنة نقلاً عن نيومان بأنها " القدرة علي أن يمارس الفرد تأثيره في الشئون العامة " وهذا الأمر يتطلب قدراً من المعارف المعقدة، والمتشابكة ومن المهارات التي تتصف بالشمول، والاتساع، والعمق.

فمعرفة القضايا الخاصة ذات الأهمية في حياة الإنسان، وأيضاً معرفة المعضلات ذات العلاقة الوثيقة، والمتشابكة بالأحداث التي يموج بها المجتمع تتطلب امتلاك الفرد قدرات عقلية عالية، وآليات ذهنية رفيعة المستوي؛ ليستطيع أن يفكر، و يناقش، ويبدع، و يبدي رأيه واضحاً وصريحاً عند اتخاذ القرارات إذ أن الأمور السابقة تمثل في حقيقتها ومضمونها أموراً عظيمة الشأن تعبر عن أروع ما في الحياة الإنسانية.

وحيث إن الوعي بالقضايا المعاصرة التي تواجهها البشرية اليوم يجب أن تستند إلي المعرفة التاريخية حيث يمكن معالجتها؛ فإن ذلك يلقي مسئولية كبري علي مناهج التاريخ؛ ونظراً لطبيعتها وأهداف تدريسها فالتاريخ يختص بدراسة الحاضر في الماضي القريب والبعيد.(أحمد حسين اللقاني وآخرون: ١٩٩٠، ١٤)

وتعتبر دراسة التاريخ شرطاً مسبقاً للذكاء السياسي؛ فبدون التاريخ لا تتوافر للمجتمع ذاكرة مشتركة عن مكانته في أزمنة سابقة، وعن القيمة المركزية، وعن القرارات التي اتخذت في الماضي ولا تزال صالحة للحاضر، فهذه الدراسة لا غني عنها للمواطن في حياته العامة، كما للفرد في خصوصيته لأن الذاكرة التاريخية هي مفتاح الهوية الذاتية، لرؤية موضوع الإنسان في مجرى الزمن ورؤية الروابط التي تصل البشرية كلها.(عبد الخالق فتحي عبد الرازق: ٢٠٠٩، ١٢٥)

وقد أوضحت دراسة (مجدي عزيز إبراهيم:٢٠٠٨،٩٦): أن أحد مقومات المواطنة الصالحة علي المستويين المحلي والقومي أن تنال الأحداث والقضايا الراهنة قسطاً وافراً من أوقات الدراسة؛ لذلك يجب ان يكون لتلك الأحداث والقضايا موقعها المتميز، والبارز في مناهج التعليم شأنها شأن أحداث وقضايا العالم ، والأمة، والعالم بأسره في جميع المجالات الحيوية والجوهرية.

ومن أهداف تدريس التاريخ تنمية الوعي بالأحداث، والقضايا التاريخية سواء كانت تلك الأحداث والقضايا قد حدثت في الماضي، أو في الحاضر، مع إمكانية توقع المستقبل في ضوء وعيه واتجاهه وفهمه لتلك القضايا.(محمد عمارة: ١٩٩٣، ٣٣).

وعلى الرغم من أهمية تدريس التاريخ، وأهمية الأهداف التي يسعي إلى تحقيقها من أجل تحقيق وظيفته الأساسية وهي فهم مشكلات، وقضايا المجتمع المعاصرة، ومن ثم الوصول إلى إصلاح المجتمع على أسس علمية، ومساعدة الأفراد في التعرف على حقوقهم، فيطالبوا بها والواجبات التي عليهم فيؤدوها، إلا أن واقع تدريس التاريخ لا يحقق هذه الأهداف التي يسعي إليها؛ وذلك يرجع إلى طبيعة بعض الموضوعات التي تقدم للطلاب التي ليس لها ارتباط بالقضايا المعاصرة المعاشة في المجتمع، وكذلك يرجع إلى الطريقة التي تقدم بها هذه الموضوعات، حيث تقدم في صورة معلومات وحقائق مجزأة تفقد العلم طبيعته الاجتماعية.

ومما يؤكد أوجه القصور الموجودة فى الطرق المتبعة فى تدريس التاريخ اتجاه العديد من الدراسات إلى محاولة الخروج عن هذا الواقع بالبحث عن استراتيجيات، ومداخل تدريسية حديثة وقد توصلت هذه الدراسات إلي ما يلي:

١. أكدت أن التحديات التي تواجه تدريس التاريخ بالولايات المتحدة هى الطرق التقليدية المستخدمة فى تدريسه؛ ولذلك أشارت نتائجها إلي:أهمية تدريب الطالب المعلم علي استخدام طرق التدريس الحديثة التي تنمي التفكير التاريخي عند الطلاب (Warren: 2007)

٢. فعالية برنامج مقترح للتعلم الذاتي قائم علي الأنشطة لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية شعبة التاريخ (**سونيا هانم قزامل**: ٢٠٠٨)

٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية الأداء التدريسي بمادة التاريخ لدي طلاب كلية التربية (**غادة عبد الفتاح عبد العزيز**: ٢٠٠٩)

٤. فاعلية استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.(**سلوى محمد عمار**: ٢٠١٠)

٥. فعالية برنامج مقترح قائم علي استراتيجية القبعات الست؛ لتنمية التفكير التاريخي لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريس التاريخ .(**رضا منصور السيد**:٢٠١١)

٦. فاعلية برنامج قائم علي استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس التاريخ؛ لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وأثره علي بعض نواتج التعلم لدى تلاميذهم. (**أحمد بدوي أحمد**:٢٠١١)

وفي ضوء ما سبق تري الباحثة: أن أهداف تدريس التاريخ لا تتحقق باستخدام طرق وأساليب تقليدية، بل لكي تتحقق هذه الأهداف لابد من الاعتماد على طرق،وأساليب تعمل على إتاحة الفرصة للطالب، بأن يكون المسئول في الموقف التعليمي لا المتفرج، طرق واستراتيجيات تربط بين الطالب والمجتمع، والمادة الدراسية، وتجعل منه عنصراً فعالاً في المجتمع قادراً على مواجهة ما يقابله من مشكلات متحملاً لمسئولية تصرفاته، وقراراته.

لذلك حاولت الباحثة في البحث الحالي الجمع بين ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة وما أكدت عليه الاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ من حيث استخدام استراتيجيات، ومداخل تدريسية حديثة في تدريس التاريخ، والاهتمام بتدريس القضايا المعاصرة؛ لتنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

ومن أمثلة الاستراتيجيات، والمداخل التدريسية التي طرحها الفكر التربوي في الآونة الأخيرة: الاستراتيجيات التى تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم، ونشاطه في الربط، والاستنتاج، والموازنات والوصول إلى أحكام وتطبيق ما تعلموه فى حياتهم (منير بسيونى:١٩٩٥، ٦٣) ولا شك أن هذه الاستراتيجيات، والمداخل تهتم بإطلاق وتنمية طاقات الإبداع عند المتعلم، والخروج به من ثقافة تلقى المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات و تأمل المعرفة، والتعمق فى فهمها، وتفسيرها، واستكشاف أبعاد الظاهرة، والاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منظومة حية من البحث والتقصي.(فوزي الشربينى وعفت الطناوى:٢٠٠٦، ٤٠)، (وليم عبيد:٢٠٠٠، ٧)

ونظراً لأن الهدف الأساسي من التعليم والتعلم ليس مجرد تلقي الطلاب الدروس النظرية أو تنفيذهم لعدد من الأنشطة خلال العام الدراسي؛ لذلك فإن الحاجة تدعو إلى تكوين أساس علمي خبراتي متكامل يستطيع الطلاب من خلاله اكتساب مهارات حل المشكلات، وتحسين اتجاههم نحو القضايا المعاصرة؛ للتكيف مع الحياة والتغلب علي مشكلاتهم المستقبلية خاصة وأن المعرفة تكون أبقى أثراً لدى المتعلم إذا اكتسبها من خلال خبرات تعليمية منظمة، ومترابطة، ومتكاملة وهذا بدوره يتطلب استخدام مداخل، واستراتيجيات تدريس تتيح الفرصة أمام الطالب التفاعل مع القضايا والظواهر والمشكلات المعاصرة. (محمد حماد هندي:٢٠٠٢، ٢٢٨)

وتعد استراتيجية التعلم الخدمي إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تعمل على تعزيز دور الطالب في المواقف التعليمية، وترجع النظرية الأساسية للتعلم الخدمي إلى المربي الأمريكي جون ديوي John Dewy الذي اقترح منذ بداية القرن العشرين ضرورة التركيز علي خبرات المتعلم الشخصية وتكوين خبرات تعليمية جديدة له؛ مما يساعد علي تحقيق التعلم كماً وكيفاً وقد تمثلت أفكار John Dewy في ضرورة احتواء المتعلمين داخل الموقف التعليمي من خلال توفير الخبرات الحسية داخل غرف التعلم وخارجها، ومن ثم يمكن المساهمة في إعدادهم لعالم سريع، ومتغير يعيشونه الآن ومستقبلاً .(Eyler&Dwight,1999.18)

كما يعتبر التعلم الخدمي استراتيجية تدريسية يتمكن الطالب من خلالها تطبيق المعرفة والمهارات في مواقف الحياة الحقيقية باعتبار أن الخبرة تمثل أساساً لعملية التعلم التي تتم ليس بقراءة أمهات الكتب في حجرات التعلم المغلقة، بل بفتح أبواب، ونوافذ الخبرة للطالب حيث تبدأ عملية التعلم بمشكلة أو قضية تواجه الطالب، وتثير تفكيره بما يمكنه من استخدام المعلومات المنظمة بدقة والاستفادة من الملاحظة الموضوعية والتجريبية في جمع الأفكار، وتنظيمها؛ للوصول للتغلب على تلك المشكلة. (Crews, 2000, 3).

كما يعد التعلم الخدمي فرصة منتظمة؛ للتأمل حيث تتاح الفرصة للطلاب ليفكروا، ويكتبوا ويتحدثوا عما تعلموه أثناء ممارستهم للأنشطة المختلفة في المواقف التعليمية بما يسمح للطلاب بالتعبير عن مشاعرهم، واتجاهاتهم، ووعيهم، وتقييمهم لما قاموا به.(Champion, 1999, 2)

ويشير (Alt&Medrich,1994,19) إلي أهمية التعلم الخدمي في تطـــوير قـــدرات التلاميذ وإكسابهم العديد من المهارات المختلفة ومن هذه المهارات:

- مهارات التفكير المختلفة.
- مهارات المواطنة.
- مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.
- خفض المشاكل السلوكية عند الطلاب.
- تنمية مهارات الاتصال.
- تنمية المسئولية الاجتماعية والوعي الاجتماعي.

وقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث باستخدام التعلم الخدمي ومن أهمها: دراســة (سالم بن علي القحطاني: ٢٠٠١) هدفت الدراسة إلي تضمين التعلم الخدمي في مـــنهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وتوصلت نتائجها إلي أهميـــة التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية، **دراسة (Deeley ,2010)** هدفت هذه الدراسة إلي تعرف أثر مدخل التعلم الخدمي علي عملية التعلم وتوصلت نتائج الدراسة إلي حدوث النمو العقلي والشخصي للمتعلمين من خلال مدخل التعلم الخدمي كمـــا توصـــلت نتـــائج الدراسة بشكل عام إلي: انتقال أثر التعلم، **دراسة (Legant,2010)** هدفت هذه الدراســـة

إلي وصف خبرات تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين شاركوا في التعلم الخدمي والتعرف علي ما إذا كان التعلم الخدمي يؤدي إلي تنمية مهارات التفكير الناقد ووصف تلك العملية، وهدفت كذلك إلى قياس أثر التعلم الخدمي علي مهارات اتخاذ القرار في مجموعة من المواقف التعليمية وكذلك مهارات التفكير الإبداعي ومهارات الاتصال الجماعي وتوصلت نتائجها: إلى أن التعلم الخدمي له أثر إيجابي علي النمو الاجتماعي وقد أوصت الدراسة القيام بالعديد من الدراسات المستقبلية للكشف عن أثر التعلم الخدمي واستخدامه في تصميم المناهج والقيام بعمل مشروعات قائمة علي التعلم الخدمي، **دراسة (Dymond et.al,2011)** قامت هذه الدراسة بعمل مسح للدراسات السابقة التي استخدمت التعلم الخدمي في الفترة ما بين 1990-2007 لمعرفة أثر مدخل التعلم الخدمي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتوصلت نتائج الدراسة إلى:أن الدراسات التي استخدمت التعلم الخدمي قد ركزت بشكل أساسي علي وصف البرامج المصممة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي الاضطربات السلوكية بالمرحلة المتوسطة والثانوية وقد قدمت الدراسة إطاراً مقترحاً لتوجهات البحوث المستقبلية للتعلم الخدمي مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة هذا البحث فى:

- وجود فجوة بين ما يدرس في برامج إعداد المعلم من مقررات، وموضوعات دراسية وبين ما يحدث من مشكلات، وقضايا معاصرة في المجتمع المحلي، الذي يعيش فيه الطلاب ويتفاعلون معه حيث أن برامج إعداد المعلمين - شعبة التاريخ - تحتاج إلى إعادة نظر بحيث تركز هذه البرامج علي القضايا، والموضوعات المعاصرة المرتبطة بالواقع الاجتماعي وتركز أيضاً في طرق تطبيقها على الجوانب التطبيقية، والمهارات العقلية، والاجتماعية.

ويؤكد استقراء اللائحة الدراسية مقارنة بتوصيفات برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية على وجود هذه الفجوة.

- وجود بعض أوجه القصور في طرق التدريس التقليدية التي مازالت تستخدم في تدريس التاريخ التي حولته إلى مجرد معلومات، وحقائق مجزأة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال تدريس التاريخ وهي دراسة: (Warren: 2007)، (سونيا هانم قزامل: ٢٠٠٨)، (غادة عبد الفتاح عبد العزيز: ٢٠٠٩)، (رضا منصور السيد: ٢٠١١)، (أحمد بدوي أحمد: ٢٠١١)، وهذا القصور يرجع إلى استخدام طرق التدريس المعتادة لذا لابد من تدريب الطلاب المعلمين علي الطرق والمداخل التدريسية الحديثة التي تساعدهم في تدريس القضايا، والمشكلات المعاصرة؛ لتنمية التحصيل المعرفي، والمسئولية الاجتماعية، والقدرة علي إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم؛ لأن الطرق التقليدية لا تحقق ذلك، وهذا ما يؤكد ضرورة تدريب الطلاب المعلمين من خلال مجال المناهج، وطرائق التدريس علي كيفية استخدام المداخل التدريسية الحديثة،التي تساعدهم علي توجيه طلابهم التوجيه السليم.
- ضعف مهارات حل المشكلات، والاتجاه نحو القضايا المعاصرة لدي الطلاب المعلمين شعبة التاريخ.

وهذا ما أكده ما يلي:

(أ) المقابلة غير المقننة التي قامت بها الباحثة مع مجموعة من الموجهين والمعلمين تخصص التاريخ.

(ب) الملاحظة المباشرة للباحثة أثناء متابعة طلاب التربية العملية بمدارس محافظة الفيوم.

(ج) توصيات العديد من الدراسات، وتأكيدها علي أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة (Lucidi et.al 2001)، (Sanders and Kajs: 2002)، (Mullen:2006)، (شيرين على جاد: ٢٠١٠)، (ابراهيم عبد الله محمد: ٢٠١١)، (عمرو محمد أحمد: ٢٠١٢)، (عادل قائد عبد العاطي: ٢٠١٢)، (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ: ٢٠١٢)، (سها حمدي زوين: ٢٠١٣)،

(د) توصيات العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية الاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

لذا يحاول البحث الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو القضايا المعاصرة ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

١- ما أسس ومكونات البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي ؟

٢- ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة علي تنمية مهارات حل المشكلات لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية ؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة علي تنمية الاتجاه نحو القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية ؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١-بعض القضايا المعاصرة اللازمة لطلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ وهي (المواطنة – المشاركة السياسية - الإرهاب - العدالة الاجتماعية).

٢-طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الفيوم.

٣-أجريت الدراسة في الفترة الزمنية ٢٠١٤ / ٢٠١٥م.

أدوات البحث :

تمثلت أدوات البحث فيما يلى:

أولاً: أدوات ومواد تعليمية:

١. كتاب الطالب المعلم. (إعداد الباحثة)

٢. دليل المعلم. (إعداد الباحثة)

ثانياً: أدوات القياس:

١- اختبار مهارات حل المشكلات. (إعداد الباحثة)

٢- مقياس اتجاه نحو القضايا المعاصرة. (إعداد الباحثة)

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي:

١- الكشف عن مدي فاعلية البرنامج المقترح في تدريس القضايا المعاصرة باستخدام التعلم الخدمي في تنمية مهارات حل المشكلات للطلاب المعلمين شعبة التاريخ .

٢- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المقترح لتدريس القضايا المعاصرة باستخدام التعلم الخدمي في تنمية القضايا المعاصرة للطلاب المعلمين شعبة التاريخ.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى أنه قد يفيد في:

١- تزويد معلمي التاريخ ببعض استراتيجيات، ومداخل التدريس الجديدة في مجال تدريس التاريخ؛ مما يساعدهم على تحقيق أهداف المادة، وتطوير أساليبهم التدريسية.

٢- تقديم اختبار لقياس مهارات حل المشكلات للطلاب المعلمين شعبة التاريخ يمكن أن يكون بداية لاختبار مقنن.

٣- تقديم مقياس، لقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة للطلاب المعلمين شعبة التاريخ.

٤- تقديم التاريخ للطالب المعلم في صورة واقعية، ووظيفية تساعده علي تنمية مهارات حل المشكلات، وتنمي لديه الاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

٥- تقديم نموذج إجرائي؛ لكيفية إعداد برنامج في القضايا المعاصرة باستخدام التعلم الخدمي.

فروض البحث:

هدف البحث إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة لصالح التطبيق البعدي.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

١- **المنهج الوصفي التحليلي**: في الإطار النظري للبحث، وفي توصيف كل من البرنامج، وأدوات البحث.

٢- **المنهج التجريبي** نظام المجموعة الواحدة : للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات حل المشكلات، والاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للخطوات، والإجراءات التالية:

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بما يلي:

- § بناء البرامج، والاستراتيجيات المقترحة.
- § التعلم الخدمي.
- § مهارات حل لمشكلات.

٢- تحديد أسس ومكونات البرنامج المقترح القائم علي التعلم الخدمي.

٣- إعداد البرنامج المقترح القائم علي التعلم الخدمي من حيث فلسفة البرنامج، والأهداف، والمحتوي، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم.

٤- إعداد كتاب الطالب المعلم (القضايا المعاصرة) من حيث الأهداف، والمحتوي، والأنشطة

٥- إعداد دليل المعلم الخاص بإجراءات تدريس البرنامج المقترح القائم علـــى التعلم الخدمي.

٦- إعداد اختبار مهارات حل المشكلات، وعرضه على مجموعة من الـــسادة المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق.

٧- إعداد مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة، وعرضه على مجموعة مـــن السادة المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق.

٨- حساب صدق، وثبات الاختبار، والمقياس.

٩- تطبيق الاختبار، والمقياس تطبيقاً قبلياً على الطلاب (عينة البحث)، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

١٠- تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي للطلاب (عينة البحث).

١١- تطبيق الاختبار والمقياس تطبيقاً بعدياً على الطلاب عينة البحـــث ورصـــد النتائج ومعالجتها إحصائيا.

١٢- رصد النتائج، ومعالجتها إحصائياً، وتفسيرها ومناقشتها.

١٣- تقديم التوصيات، والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

التعلم الخدمي: Service Learning

يعرف التعلم الخدمي إجرائياً بأنه: "استراتيجية تدريس قائمة علي مجموعة من الإجراءات والممارسات تساعد الطلاب المعلمين شعبة التاريخ علي تطبيق المعلومات، والمعارف، والاتجاهات والقيم، والمهارات الأكاديمية التي اكتسبوها من خلال دراسة البرنامج المقترح في الحياة الواقعية؛ لتحقيق احتياجات مجتمعهم المحلي؛ لمواجهة القضايا، والمشكلات المعاصرة، والتخطيط لحلها "

مهارات حل المشكلات: Problem Solving Skills

تعرف مهارات حل المشكلات إجرائياً بأنها: " مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات عن طريق تحديد المشكلة، وتحليلها، وجمع البيانات، والمعلومات عنها من المصادر المتعددة، تنظيم هذه المعلومات وعرضها بطرق مختلفة،

واقتراح الحلول المناسبة، واختيار أنسب الحلول، والتوصل إلى الحل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها فى اختبار مهارات حل المشكلات.

الاتجاه نحو القضايا المعاصرة: Attitude Towards Contemporary Issues

يعرف الاتجاه نحو القضايا المعاصرة إجرائياً بأنه: " شعور وميل طلاب شعبة التاريخ بكليات التربية نحو دراسة القضايا المعاصرة، ويقاس ذلك من خلال استجابات هؤلاء الطلاب على مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة (التعلم الخدمي ومهارات حل المشكلات)

لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو هذه القضايا؛ فإن ذلك يتطلب عرضاً تفصيلياً لما يلي:

(١) التعلم الخدمي:

١ - ١مفهوم التعلم الخدمي:

يعد التعلم الخدمي استراتيجية للتعليم، والتعلم يتم من خلالها الربط بين المنهج الأكاديمي وخدمة المجتمع؛ وذلك لإثراء عملية التعلم، وتطبيق المعارف، والمهارات المكتسبة بحجرة الصف الدراسي في مواقف ومشكلات الحياة (King: 2011: 3).

ويشير (Hanrahan: 2008: 50) إلى أن: التعلم الخدمي يقوم على المنفعة المتبادلة للطلاب، والمجتمع على حد سواء، وينمي لدى الطلاب المسئولية المدنية، والاجتماعية، وقيم المواطنة وإكسابهم قيم، وأخلاقيات المجتمع، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويحقق أهداف المنهج الدراسي، وأهداف عملية التعلم.

<u>وتتعدد التعريفات الخاصة بالتعلم الخدمي من أهمها:</u>

يعرفه (Parker et.al: 2009)، (Manko: 2010: 33) بأنه:" استراتيجية تدريس تعمل على دمج الخبرات التعليمية، وخدمة المجتمع في المقرر الدراسي، بحيث يتم تلبية احتياجات المجتمع المحلي، وتحقيق أهداف التعلم معاً ".

كما يعرفه (Jeandron And Robinson: 2010: 4)، Chambers And (Lavery:2012): 129) بأنه: " استراتيجية تدريس تربط المنهج الأكاديمي بخدمة المجتمع؛ لتعزيز المسئولية المدنية، وعملية التعلم مع التركيز على التفكير الناقد، والتأملي مما يسمح للطلاب باكتساب المعارف، والمهارات، وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية.

كما يعرفه (Machtmes et.al: 2009: 156)، (حامد عبد الله طلافحة: ٢٠١٢: ٣٤٦) بأنه "استراتيجية تدريس توحد أهداف التعلم، مع أهداف خدمة المجتمع، بهدف أن تؤدي هذه الاستراتيجية إلى المنفعة المتبادلة بين متلقي الخدمة والقائم بها".

كما يعرفه (Kathryn: 2010: 9) بأنه "طريقة للتدريس، والتعلم لإشراك الطلاب في التعلم من خلال دراستهم للمشكلات، والقضايا الاجتماعية التي تواجه المجتمع الذي يعيشون فيه، والمساهمة الفعالة في حلها باعتبار أن المجتمع المحلي مصدر من مصادر التعلم الرئيسة".

كما تعرفه (أحلام الباز حسن: ٢٠١١: ٢٥٩)، (Deely: 2010: 43) بأنه "مدخل للتعليم والتعلم يتم من خلاله تكامل الخدمة المجتمعية مع الدراسة الأكاديمية؛ لإثراء عملية التعلم وتطبيق المبادئ العلمية المكتسبة بحجرة الدراسة في تلبية احتياجات المجتمع، وحل مشكلاته ".

كما يعرفه (Abes; Jackson; Jones: 2002: 2) بأنه: "شكل من أشكال التعلم بالخبرة يتمكن المتعلمون من خلاله المشاركة النشطة في الأنشطة الخدميه المنظمة، والمرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة؛ لمواجهة احتياجات المجتمع، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتأمل والتفكير في هذه الأنشطة مع ربط تلك الأنشطة الخدمية بالأهداف التعليمية".

ويعرفه (Konukman And Schneider: 2012) بأنه: "نموذج للتعلم التجريبي الذي يكتسب الطلاب من خلاله الخبرات للمشاركة في خدمة المجتمع، ويعمل على إتقان فهم الطلاب لمحتوي المقررات الدراسية، وتنمية المسئولية المدنية، وتنمية مهارات التفكير العليا".

ويعرفه (Lahman: 2012: 4) بأنه: " استراتيجية تدريسية تجمع بين تحقيق أهداف المنهج الدراسي، وخدمة المجتمع، وتنمية المهارات الأكاديمية للطلاب، ونمو الشخصية، وتحقيق المشاركة المدنية".

١-٢ أسس ومبادئ التعلم الخدمي:

يرتكز التعلم الخدمي على عدة أسس، ومبادئ، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

١. المشاركة النشطة للمتعلم:

حيث يرتكز التعلم الخدمي على نشاط وتفاعل المتعلم مع العالم المحيط به، وعلى حل المتعلم لمشكلات لها وظيفة وقيمة بالنسبة له، ويعمل التعلم الخدمي على ربط المتعلم بأنشطة خدمة المجتمع وتشجيعه على المشاركة النشطة في الأنشطة المختلفة سواء داخل المؤسسة التعليمية، أو خارجها من خلال المشاركة في مؤسسات العمل الاجتماعي التابعة لمديرية الشئون الاجتماعية ولذلك فالمتعلم يكون فعالاً، ونشطاً، ومشاركاً في عملية تعلمه.((Legant:2010)،Sternberger; Ford And Hale: 2005: 77)) (Smith: 2010: 9)

٢. المشاركة في التخطيط والتنفيذ والتقويم:

حيث يعد هذا المبدأ من المبادئ المهمة للتعلم الخدمي حيث يتضمن المشاركة في خطوات ومراحل التعلم الخدمي، والتي من أبرزها مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ والتقويم.(Kochanasz: 2008: 12)

٣. التعلم القائم على الخبرة المباشرة والعمل:

يعد مبدأ التعلم القائم على الخبرة المباشرة والعمل من المبادئ الأساسية للتعلم الخدمي، حيث يعتبر التعلم الخدمي شكل من أشكال التعلم القائم على العمل والخبرة، فيتمكن الطلاب من خلاله المشاركة في الأنشطة الخدمية المنظمة، والمرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة؛ لمواجهة احتياجات المجتمع، وإتاحة الفرصة للطلاب للتفكير في تلك الأنشطة مع ربط هذه الأنشطة بالأهداف التعليمية.(Abes; Jackson; Jones: 2002: 2)

٤. التعاون والتفاعل الاجتماعي:

تعد عملية التعاون والتفاعل الاجتماعي من أبرز الأسس التي يقوم عليها التعلم الخدمي حيث تتم عملية التعلم وفقاً لاستراتيجية التعلم الخدمي في إطار سياق اجتماعي يدعو إلى تحقيق التعاون والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.

٥. تقديم المقرر الدراسي في صورة مشكلات حياتية:

حيث تعمل هذه المشكلات على تحدي قدرات الطلاب، وإثارة عملية تفكيرهم، وبذل العديد من الجهود لحل تلك المشكلات.(Prentice And Robinson: 2010: 10)

٦. بناء مهارات المشاركة والتأمل:

يقوم التعلم الخدمي على مبدأ المشاركة الفعالة النشطة للمتعلم في عملية تعلمه، والتأمل والتفكير في تلك الأنشطة التي تساعده على تحقيق نتائج إيجابية للتعلم، وصقل، وبناء تلك المهارات في نفوس المتعلمين (Wilczenski And Coomey: 2007: 3)، Molnar: (2010: 22)

٧. التكامل بين المجتمع والتعلم والمنهج الدراسي:

يتضمن التعلم الخدمي ثلاثة جوانب أساسية وهي: المنهج، والطالب، والمجتمع حيث يهدف التعلم الخدمي إلى تنمية معلومات الطلاب، واتجاهاتهم، واكسابهم مهارات مختلفة من خلال مشاركتهم الفاعلة في مجتمعهم المحلي، بحيث تكون هذه المشاركة مبنية على خبرات تعليمية منظمة ومدروسة لتحقيق احتياجات المجتمع المحلي، وايجاد التعاون بين المدرسة، والمجتمع، وتكامل المنهج المدرسي وايحاد الوقت المناسب للملاحظة، والتفكير، وكتابه ما رآه، أو عملة الطلاب من نشاطات مصاحبة يتطلبها التعلم الخدمي الذي يعمل على تهيئة الفرصة؛ لإكساب الطلاب مهارات أكاديمية جديدة في مواقف حقيقية تتعلق بحياتهم، ومجتمعهم المحلي، وتعزيز ما يتم تدريسه في الصف عن طريق دفع عمليتي التعليم، والتعلم إلى خارج القاعة الدراسية وتطوير الاهتمام والرعاية بالآخرين وهذا المبدأ يوضح كيفية الربط بين المجتمع، والطلاب، والمنهج معاً، والتكامل فيما بينهم من حيث تعلم الطلاب وتحقيق المطلوب من المنهج، وخدمة المجتمع(Chester: 1993: 77)

٨. الدمج بين الجوانب المعرفية والوجدانية في عملية التعلم:

فالتعلم الخدمي لا يهتم بالجانب المعرفي فقط في عملية التعلم، وإنما يساهم في الدمج بين الجوانب المعرفية، والوجدانية، وبالتالي الاهتمام بالجوانب المتعددة للمتعلم، وعدم التركيز على جانب واحد فقط ولذلك فهو يسهم في بناء الشخصية المتكاملة، والتي تؤدي إلى تحقيق حاجات المجتمع الذي يعيش فيه، وتحقيق الأهداف التربوية، والتعليمية المنشودة (Wilczenski And Coomey: 2007: 3).

١-٣ خطوات التعلم الخدمي:

تعد استراتيجية التعلم الخدمي أحد الاستراتيجيات التي تركز على نشاط المتعلم، وتفاعله في المواقف التعليمية، وتقوم استراتيجية التعلم الخدمي على سلسلة من المراحل، أو الخطوات التي يجب اتباعها أثناء التدريس باستخدام التعلم الخدمي، ويمكن ابراز هذه الخطوات فيما يلي:

أولاً: مرحلة التخطيط والإعداد:

يعد التخطيط والإعداد أولى الخطوات الاساسية لاستراتيجية التعلم الخدمي ويحدد (Dymond ،(Manko: 2010:57) ،(Prentice:2009: 272) (Chambers And Lavery:2012: 129)،et.al:2011:219) هذه الخطوات فيما يلي:

- تحديد احتياجات المجتمع المحلي.
- اختيار قضية أو مشكلة لها علاقة بالمجتمع، والمقرر الدراسي.
- معرفة كيفية الربط بين احتياجات المجتمع المحلي، والمقرر الدراسي.
- تحديد الأهداف التعليمية المتعلقة بالموضوع الدراسي، والأهداف المتعلقة بمهارات حل المشكلات وصياغتها في صورة إجرائية.
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للقضية، أو المشكلة المطروحة.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة للقضية، أو المشكلة المطروحة.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة لمستوي الطلاب في ضوء الأهداف المعدة مسبقاً.

ثانياً: مرحلة التعاون:

تعد مرحلة التعاون من المراحل المهمة في إستراتيجية التعلم الخدمي، حيث تحتاج إلى نوع من التعاون والتآزر سواء بصفة فردية،أو جماعية، ويحكم عمل الطلاب على اختلاف فئاتهم واتجاهاتهم فلابد من التركيز على قدراتهم، والتي تؤهلهم للتعامل مع قضايا مجتمعهم، وطبيعة المهارات التي يحتاجونها، وهذه من الأمور الهامة التي يجب على الطلاب التمكن منها، وإتقانها جيداً ويحدد كلا من (Rubin:2001: 19)، (Mari And Braun: 2005: 113 -115)، (هالة الشحات عطية: ٢٠٠٦: ١٠٦) (أحلام الباز حسن الشربيني: ٢٠١١: ٢٦٣)، (أمال جمعة عبد الفتاح: ٢٠١٢: ٦٧-٦٨) خطوات مرحلة التعاون فيما يلي:

- يتحاور المعلم، ويتباحث، ويتشاور مع الطلاب عن أهمية الربط بين الخبرات المعرفية التي يكتسبها هؤلاء الطلاب من خلال المناهج الدراسية، والخبرات، والمشكلات، والقضايا المعاصرة التي يعيشها المجتمع.
- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات، وذلك حسب ميولهم، ورغباتهم وتختار كل مجموعة قضية من القضايا التي تم تحديدها في المرحلة السابقة.
- يقوم المعلم بتوزيع المهام على المجموعات، وعلى الطلاب داخل كل مجموعة مثل:

  - جمع المعلومات والبيانات عن القضايا محور الاهتمام.
  - تحليل المعلومات والبيانات التي تم جمعها في المرحلة السابقة.
  - اقتراح حلول للقضايا والمشكلات.
  - اختيار أفضل الحلول.

- تهيئة الطلاب للجلسة التعاونية، وحثهم على التعاون مع بعضهم البعض، وتشجيعهم على تحمل المسئولية، والقدرة على التوصل إلى الحل الصحيح للمشكلة.

ثالثاً: مرحلة التنفيذ أو العمل:

تعد هذه المرحلة إحدى المراحل الرئيسة والمهمة في استراتيجية التعلم الخدمي، حيث تعد هذه المرحلة بمثابة مرحلة أداء التكليفات، والمهام التي تم تحديدها في المرحلة السابقة حيث تركز استراتيجيه التعلم الخدمي على المشاركة الفعالة للمتعلم، وبذل المزيد من الجهد،

والنشاط؛ للحصول على المعارف ويحدد (Steinberg ; Bringle and Williams: 2010: 17)، (Chambers And Lavery:2012: 134) أهم خطوات مرحلة التنفيذ أو العمل فيما يلي:

- تهيئة الطلاب بالمشكلة، أو القضية المطروحة، ولإثارة اهتمام الطلاب للقضية، أو المشكلة المطروحة، وتتم عملية التهيئة من خلال عرض مجموعة من الصور، أو لقطات فيديو أو مقالات من الجرائد، أو بعض المواقف المثيرة؛ وذلك للقضية أو المشكلة التي ترتبط بالمجتمع.
- يطلب المعلم من الطلاب مناقشة القضايا، أو المشكلات التي تم توزيعها عليهم في المجموعات مناقشة جماعية.
- يطلب المعلم من كل مجموعة من هذه المجموعات تقديم تقريراً مفصلاً عن أدائها متضمناً أهم ما توصلت إليه المجموعة من إجابات ومقترحات حول القضية، أو المشكلة التي تم مناقشتها.
- يقوم المعلم بالتعليق على أداء كل المجموعات وتقديم التغذية الراجعة لهم، ومكافأة المجموعة التي قدمت أفضل الحلول، والمقترحات.
- يربط المعلم بين القضايا، والمشكلات التي تم مناقشتها بمثيلاتها في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب، بحيث يدرك الطالب العلاقة التي تربط بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه.

رابعاً: مرحلة التكامل:

تعد مرحلة التكامل إحدى مراحل التعلم الخدمي، وهي المرحلة التي يتم فيها تحقيق التكامل بين أهداف المنهج الدراسي، وأهداف المجتمع المحلي، ويشير (Belisle And Sullivan: 2007: 27)، إلى أهم خطوات مرحلة التكامل فيما يلي:

- يبرز المعلم في هذه المرحلة أهمية الربط بين احتياجات المجتمع المحلي، والمنهج الدراسي.

- يطلب المعلم من الطلاب تحديد أوجه الاستفادة من القضية المطروحة على مستوي المجتمع.
- يطلب المعلم في هذه المرحلة من الطلاب عمل لافتات توعية لزملائهم الآخرين بهذه القضايا المطروحة.

ففي هذه المرحلة يتم التكامل، والربط بين الأنشطة التي يقوم بها الطلاب، والمنهج الدراسي وأهداف المجتمع مما يساهم ذلك بالطبع بالتكامل، والربط، والدمج بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية.

خامساً: مرحلة التأمل والتفكير:

تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في التعلم الخدمي، وتتعلق هذه المرحلة بالبحث، والتأمل فيما يقوم به الطلاب من أنشطة، وممارسات، وتكليفات وذلك من أجل إدراك معني، وفائدة ما يقوم به الطلاب من خلال خبراتهم، وممارساتهم، وتطبيقاتهم التي يقومون بها على الواقع، ويقوم الطلاب بفحص، وتدقيق، وتمحيص كل ما يقومون به؛ بهد ف تعديل المسار، وتحقيق أهداف التعلم الخدمي ولا يقتصر التأمل، والتفكير على مرحلة معينة بل يتخلل كل مراحل التعلم الخدمي، وذلك لإحداث تغيرات إيجابية؛ لتطوير ما يتم القيام به ويوضح (Prentice: 2009: 272)، (Delano – Oriaran: 2012: 20) أنه يجب على المعلم أن يطلب من الطلاب كتابة تقرير ذاتي وتدوين ملاحظاتهم عن:

- مدي الاستفادة من القضية المطروحة على مستوي المنهج الدراسي، وعلى مستوي المجتمع.
- التحديات التي واجهت الطالب أثناء دراسة كل قضية، أوموضوع من الموضوعات المطروحة للدراسة.
- كيفيه التغلب على هذه التحديات، و المعوقات التي واجهها الطالب.
- المقترحات التي تدعم نقاط القوة، وتتغلب على نقاط الضعف.
- كيفية حث وتشجيع باقي الزملاء على المشاركة في القضايا، والمهام التي تتعلق بخدمة مجتمعهم.

وتهدف هذه المرحلة إلى أن يصبح الطالب أكثر فهماً للقضايا والمشكلات التي يعاني منها المجتمع والعمل على وضع حلول لهذه المشكلات، بل والمساهمة في تقدم المجتمع ورقيه.

سادساً: مرحلة التقويم:

تعد مرحلة التقويم من أهم مراحل التعلم الخدمي، وتعد مرحلة ضرورية وهامة في كل عمل يراد التحقق من أهدافه ومدى نجاحه، والحصول على الفائدة المرجوة منه، كما ينبغي أن تكون ويحدد كل من (Molnar: 2010:22)، (Kucukoglu: 2012:3085)، (فخري خضر: ٢٠١٢: ١٨٥٥) خطوات هذه المرحلة فيما يلي:

- تقويم ما تعلمه الطلاب في ضوء أهداف الموضوع المعدة مسبقاً.
- تقويم ما تعلمه الطلاب من هذه الخبرة في ضوء الأهداف المتعلقة بخدمة المجتمع.
- تكليف كل مجموعة بكتابة تقرير جماعي عما توصلوا إليه من حلول ومقترحات حول القضية المطروحة محل الدراسة.
- تطوير الأداء وفق نتائج التقويم للتغلب على نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة.

١- ٤ أهمية التعلم الخدمي:

اتفق العديد من التربويين على أهمية استراتيجية التعلم الخدمي، حيث إنها تحقق العديد من الفوائد على كافة المستويات، وتتمثل أهمية استراتيجية التعلم الخدمي فيما يلي:

١. تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب، وقد أكدت ذلك نتائج العديد من الدراسات أهمها(Smith: 2010)، (Lahman: 2012).

٢. تنمية مهارات القراءة، والكتابة، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات الكتابة الإبداعية، والكفاءة الشخصية، وقد أكدت على ذلك نتائج الدراسات التالية: (Prentice: 2009)،(Eppler et.al: 2011) (Wasserman:2009) ، (Soria and Weiner: 2013).

٣. تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أشارت إلـــى ذلـــك نتـــائج الدراســـات التاليـــة (Allison: 2008)، (Sugumar: 2009)،(Legant: 2010)، (Casey And Murphy: 2012)، (Karasik: 2013).

٤. تنمية مهارات الاتصال، والعمل الجماعي، والعمل التعاوني، والعمل في فريـــق وقـــد أشارت إلى ذلك نتـــائج الدراســـات التاليـــة (Deely:2010)، (Molnar: 2010)، (Yu: 2011)، (Gaster: 2011)، (Phelps: 2012).، (Cooper ; Cripps and Reisman: 2013)

٥. تنمية المسئولية الاجتماعية، وتنمية مهارات اتخاذ القرار، وقد أكـــدت ذلـــك نتـــائج الدراســـات التاليـــة: (Lattanzi; Campel And Dole: 2011)، (Herlitzke: 2012)، (Mahasneh et.al: 2012)، (Waldner; McGorry And Widener: 2012: 124، (أمال جمعة عبد الفتاح: ٢٠١٢)، (Chanlin; Yenlin And Hanlu: 2012: 455).

٦. تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والوعي بالقضايا المستقبلية، وقد أكدت ذلك نتـــائج الدراسات التالية: (Rubin: 2001: 18)، (Ruso: 2012).

٧. تعزيز فهم الطلاب للمحتوي الأكاديمي، وإتقانهم للمواد الدراسية المختلفة، وقد أكدت ذلك النتائج التي توصـــلت إليهـــا الدراســـات التاليـــة: (Casile; Hoover And O'Neil: 2011)، (Wilkinson; Doepker And Morbitt: 2012).

٨. تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدي المتعلمين، وقد أشارت إلى ذلك نتائج الدراســـات التالية:(Poon ; Chan And Zhou: 2011)، (Lies et.al: 2012).

٩. غرس قيم الولاء، والانتماء، والمواطنة الصالحة في نفوس الطلاب، وقد أكدت علـــى ذلك نتائج الدراسة التالية: (Fox et.al: 2011).

١٠. تنمية وعي الطلاب بالقضايا، والمشكلات المعاصرة، وقد أكد على ذلك كـــل مـــن: (Rubin: 2001)، (Sternberger ; Ford And Hale: 2005: 18)، (Manko: 2010).

١١. مساعدة الطلاب على تطبيق المعارف، والمعلومات، والمهارات المكتسبة في مواقف الحيـــاة الحقيقيـــة: (Belisleet et.al: 2007: 23)، (Cashman and Seifer: 2008: 274) (Haines: 2010)

١٢. تحمل الطلاب لمسئولية تعلمهم، وزيادة دافعية الطلاب للإنجاز، وزيادة فهم الطـــلاب لأنفسهم، وللأخرين. (Krebs: 2008: 137).

١٣. المساهمة في الربط بين الجانب النظري في الفصول الدراسية، والجانب التطبيقي في العالم الواقعي، وقد أكدت على ذلك نتـــائج دراســـة: (Sternberger ; Ford And Hale: 2005: 18).

١٤. تحسين تعلم الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، وقد أشارت إلـــى ذلـــك نتـــائج دراسة: (Warren: 2012)، (Campbell: 2012)، (Holsapple: 2012).

١٥. تنمية مهارات التعاطف، وزيادة الثقة بالنفس، وقد أشارت إلى ذلك نتائج الدراســـات التالية: (Molnar: 2010)، (Wilson: 2011)، (Terry: 2012).

١٦. تنمية قيم التسامح، والإيثار، و يقلـــل مـــن المـــشكلات الـــسلوكية عنـــد الطـــلاب. (Mitchell: 2008: 50).

١٧. تنمية الشعور بالمسئولية المدنية، والمشاركة المدنية لتلبية احتياجات المجتمع المحلي، وقد أشارت إلى ذلك نتـــائج الدراســـات التاليـــة: Reading &Padgeet: 2011: 197)، (Yu: 2011)، (Byers And Gray: 2012).

١٨. تنمية قدرة الطلاب على فهم التعدد، والتنوع الثقافي، وتقبل فكـــرة التغيـــر: (Xin: 2011)، (Casey and Murphy: 2009).

١٩. تنمية الاتجاهات الإيجابية تجاة المجتمع، وتجاه المؤسسات التعليمية، وجعل التعلـــيم فعالاً، وذات معني، وواقعياً، وملموساً، ومساعدة الطلاب على تنمية مهارات البحث، والتقصي، والاستقصاء، تنمية، وتعزيز القيم الاجتماعية البنـــاءة، والمـــساهمة فـــي تبصير الطلاب بنقاط القوة، والضعف في عمليـــة تعلمهـــم. (Peters; McHugh and Sendall: 2006: 133.

٢٠. تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية: (Dymond; Renzaglia and Slagor: 2011: 219).

٢١. تنمية قيم الاحترام المتبادل بين الطلاب، والمعلمين، وبين الطلاب بعضهم البعض، والمساهمة في القدرة على تحديد وتحليل وجهات النظر المختلفة، والتغلب على الجمود في التفكير، والعمل على مساهمة الطلاب في عملية التخطيط، والتنفيذ، والتقييم لعملية تعلمهم، ومساعدة الطلاب على انخراطهم في التفكير العميق، والتحليل الموجه نحو الذات. (Roehlkepartain: 2009: 12).

٢٢. تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وقد أكدت على ذلك نتائج الدراسات التالية: (Mahasneh et.al: 2012)، (Chambers and Lavery: 2012)، (Miller: 2013)، (Maynes; Hatt and Wideman: 2013).

ومما سبق يتضح لنا أهمية استراتيجية التعلم الخدمي وكيف يمكن من خلال المراحل السابقة توظيفها في العملية التعليمية، وأنه يعمل على تنمية مهارات حل المشكلات ولأن اكتساب مهارات حل المشكلات وتنميتها لدى المتعلمين يعد من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وتعد أساسا للعديد من مهارات التفكير العليا المطلوب تنميتها، كما أنها وسيلة لتنمية مهارات ضمنية أخرى، وتعمل على تحسين الدافعية وبقاء أثر التعلم، كما تسهم فى تنمية قدرة المتعلم على الابتكار، والإبداع، وتدريبهم على استخدام مهارات الأسلوب العلمى فى التفكير، وكذلك تساعد على تكامل، وترابط المعلومات، وتنمية الميول، والاتجاهات ومن خلالها ينظم الفرد عملياته فى معالجة المشكلة أو الموقف المشكل، كما أنها تتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذى يواجه الفرد. لذل فما مفهوم مهارات حل المشكلات وكيف يمكن تنميتعا لدى المتعلمين ؟

(٢) مهارات حل المشكلات:

٢ - ١ مفهوم المشكلة:

تعرف المشكلة بأنها: "موقف غامض، أو سؤال محير يواجه الفرد، أو مجموعة من الأفراد، ويشعر، أو يشعرون بحاجة هذا الموقف، أو ذلك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه،

أو لديهم إمكانيات، أو خبرات حالية مخزنة في بنيته، أو بنيتهم المعرفية مما لا يمكنهم الوصول للحل بصورة فورية، أو روتينية" (عبد الله صالح المقبل: ٢٠٠٨: ٣)

كما تعرف بأنها: "موقف يواجه الفرد، أو مجموعة من الأفراد ويحتاج إلى حل، ولا يستطيع التوصل إلى الحل المنشود بالطرق المباشرة (مجدي عزيز إبراهيم: ٢٠٠٤: ٨٥٢ - ٨٥٣)

ويعرفها (Wilburne: 1999: 110) بأنها: " موقف محير ينشأ عندما يرغب الفرد في تحقيق هدف ما، ولكنه يجهل سلسلة العمليات العقلية التي يجب أن يستخدمها ليصل إلى هذا الهدف".

كما عرفها (أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل: ٢٠٠٣: ٢٨) بأنها: " موقف غامض يتطلب حلاً يشعر الفرد بالحيرة، والتوتر، وعدم الارتياح؛ لعدم وجود استجابة فورية له "

ومما سبق يمكن التوصل إلى أن المشكلة هي: "موقف غامض أو عائق أمام الفرد يتطلب حلاً وهذا الموقف ينشأ نتيجة نقص في المعلومات، والوسائل، والإمكانات مما يدفع الفرد للتفكير من خلال خطوات معينة يصل من خلالها إلى حل مقنع لهذا الموقف، ومن ثم يختلف الأفراد فيما يواجهون من مشكلات، فمشكلة لفرد قد لا تمثل مشكلة لفرد آخر، كما أن نوع المشكلة، وطريقة عرضها وأسلوب حلها يختلف حسب الهدف التعليمي النهائي.

٢ - ٢ المعايير أو الشروط الواجب توافرها بالمشكلة:

لقد أشار (Jill: 2000: 189) إلى أن هناك مجموعة من الشروط والمعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار المشكلة وهي:

- مهمة للفرد، والمجتمع، وواقعية.
- مناسبة لمستوى نضج المتعلمين.
- مناسبة لمستوى المصادر المتاحة والوقت المخصص.
- ذات صلة وثيقة بالبرنامج الدراسي.
- يكون لها أكثر من حل.

وكذلك (علاء الدين كفافي: ٢٠٠٠: ٤٤) المعايير والاعتبارات التي يجب على المعلم أخذها في الاعتبار عند اختيار المشكلة وهي:

- تكون واقعية، وذات أهمية حتي يشعر المتعلم بقيمتها الحقيقية، وما يعود عليه بالنفع من دراستها.
- ترتبط بالمادة الدراسية، وحاجات المتعلمين، وتتبع من دوافعهم قدر الإمكان.
- تحقق نتيجة للمتعلم تبرر الوقت، والجهد الذي يبذله لحلها.
- تنمي مهارة التفكير، وتخلق قدرة تأملية، ونقدية، وتحليلية لدى المتعلمين.
- تساعد المتعلم على اتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات الحياتية.

ويري (كمال عبد الحميد زيتون: ٢٠٠٣: ٢٧٨) أن المشكلة ينبغي أن تتوفر فيها المعايير التالية:

- أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين.
- أن نخرج منها بمفاهيم يمكن تعميمها في المستقبل.
- أن تتوافر مصادر المعرفة التي تخدم موضوع المشكلة.
- أن تؤدى إلى مشكلات أخري تحتاج إلى دراستها لحلها.

بينما يرى (Richard: 2007: 159) أن المشكلة تخضع لثلاثة معايير أساسية هي:

١- القبول: ويقصد به أن الفرد يستقبل المشكلة، ولديه الرغبة في متابعة حلها.

٢- الإعاقة: أى أن خطوات الفرد في الوصول إلى حلها تكون غير مثمرة.

٣- الاستكشافية: وهنا يكتشف الفرد طرقاً جديدة للعمل، وعندما يكتشف الفرد الطرق الجديدة في حل المشكلة ويتعلم عملياتها من الممكن أن يطبقها في مشكلات أخرى ويعطي اكتشافات ذات استجابات جديدة صحيحة في المواقف الجديدة المشابهة.

ومما سبق يمكننا التوصل إلى مجموعة من المعايير ينبغي على المعلم أخذها في الاعتبار عند اختيار المشكلة محل الدراسة وهي:

- يجب أن تكون المشكلة مرتبطة بالمتعلمين من حيث اتجاهاتهم، ودوافعهم ولا تفرض عليهم، وبالتالي يستطيع للمعلم الموقف التعليمي في اتجاه الحل.
- أن تشمل المشكلة على خبرات لها قيمة في نمو المتعلمين، وتفكيرهم.
- تتضمن المشكلة عند معالجتها ممارسة الطريقة العلمية في حل المشكلات.
- أن تنتج معالجة المشكلة تخطيط، ومعالجة عملاً تعاونياً بين المتعلمين من ناحية، وبين المعلم من ناحية أخرى، وبين المعلمين أنفسهم من ناحية ثالثة.
- أن تنتج معالجة المشكلة في فرص للرجوع لمصادر المعرفة.
- أن يكون في المشكلة فرص لتعميم الخبرة في المجتمع أو في المواقف التعليمة حاضراً، أو مستقبلاً .
- أن تضمن المشكلة فرصاً لربط المعلومات وتكاملها.
- أن تشمل المشكلة خبرات تربط بين مظاهر التعلم المختلفة المهارية، والوجدانية، والمعرفية، وسلوك تلاميذه وشخصياتهم وبالتالي توجيههم وإرشادهم.
- أن تؤدي دراسة المشكلة وحلها؛ للكشف عن مشكلات أخرى تحتاج إلي دراسة، والكشف من جديد، وهذا مما يساعد على مزيد من النمو للمتعلمين.
- ينبغي أن تكون المشكلات متنوعة من حيث مجالاتها، وطبيعتها.

٢ - ٣ أهمية دراسة المشكلة:

١- مساعدة الأفراد على فهم المشكلات التي تواجه المجتمع الذي يعيشون فيه فهماً صحيحاً لأسبابها وآثارها.

٢- إن البحث في المشكلات، وطبيعة التغير، ومدى تأثيرها على الإنسان يثير لدى الطلاب التفكير والتأمل والمناقشة بشكل عقلاني ومنطقي.

٣- دراسة المشكلات تمكن الطلاب من التحرر من بعض المفاهيم الخاطئة، والغامضة عن الكثير من المشكلات التي يعيشونها، ويتفاعلون معها.

٤- دراسة المشكلات تعمل على تأكيد واضح على ضرورة الربط بين المناهج الدراسية، والمجتمع بما فيه من قضايا، ومشكلات.

٥- إن دراسة المشكلات تعطي فرصة للطلاب في التعبير عن آرائهم، وتوجهاتهم إزاء القضايا والمشكلات التي تحيط بهم، ولا تصب في عقولهم صباً.

٦- تزود هذه المشكلات الطلاب بالمفاهيم الأساسية في علم التاريخ، وتسهم في إشراكهم كمواطنين في حل قضايا مجتمعهم، وتساعدهم على مقاومة التغيرات السلبية.

٧- تنمية مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد لدى الطلاب، والقدرة على اتخاذ القرار بشكل ديمقراطي.

٢ - ٤ مهارات حل المشكلات:

يعرف حل المشكلة بأنه: "ناتج متوقع، ومنطقي لتعلم المفاهيم، والمبادئ، ومهارة قادرة على توليد الأفكار، والمفاهيم، والمبادئ التي يتطلبها المتعلم؛ لتحقيق درجة الإبداع"، ومن ثم تحتل عملية حل المشكلة موقعاً بارزاً في التعلم حيث يضعها **(جانيه)** في قمة التعلم الهرمي باعتبارها أعلى مراتب التعلم وأكثرها تعقيداً، حيث تعتمد على تمكن الفرد من المهارات المعرفية الدنيا ويتفق معه **(أوزبل)** في النظرة لحل المشكلة على أنها أعلى صور النشاط المعرفي، وأكثرها تعقيداً (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: ٢٠٠٣: ١٥٨).

ومن ثم فإن اكتساب هذه المهارات، يضع المتعلمين في مواقف تثير تفكيرهم، وتدفعهم للبحث والدراسة، وجمع المعلومات اللازمة؛ لمواجهة هذه المواقف، وإيجاد حلول لها.

ويعرفها (حسن شحاته: ١٩٩٩: ١٦٩) بأنها: "عملية تفكير مركبة ينظم فيها الفرد خبراته السابقة مع مكونات موقف المشكلة الحالية من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه ".

ويعرفها (صالح محمد ابو جادو، ٢٠٠٠، ٤٧٥) بأنها: "عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة، ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه ".

ومما سبق نجد أن: "حل المشكلات هو فعل، أو أداء بنائى يقوم به الفرد؛ بهدف إزالة الغموض الذى يتضمن موقف المشكلة".

وهو أيضا مهارة عقلية معقدة لا يمكن اكتسابها، أو تعلمها بطريقة عارضة، أو عشوائية، وإنما يتم ذلك من خلال اتباع سلسلة من العمليات بطريقة منظمة، تمكن المتعلم من استنباط بعض العلاقات المنطقية، التى تربط بين السبب، والنتيجة، حيث يتطلب هذا الربط قيام المتعلم بمجموعة من الإجراءات والخطوات، منها: الاختيار، والاستبصار، والإبداع، والنقد، وكذلك استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة فى التفكير بهدف الوصول إلى الحل، ويحقق المتعلم استخدام ما لديه من معارف مكتسبة ومهارات، ومعلومات متوفرة لديه، بهدف الوصول إلى الحل.

٢ - ٥ اهمية حل المشكلات:

نظراً لما يطرأ على المجتمعات من تغيرات، وتطورات سريعة متلاحقة، فلم يعد غاية التربية اليوم اكتساب المعرفة فقط، بل أصبح الاهتمام بتوظيف هذه المعارف فى المواقف المختلفة، والاستخدام الجيد لمكوناتها، ومساعدة المتعلم على الفهم، والتحليل، والتركيب، والنقد، والاستنتاج، وحث المتعلمين على التفكير، والبحث، والتأمل حول المعرفة الحقيقية وتشجيعهم على التعلم ذى المعنى عن طريق ربط ما يدرسونه بخبراتهم السابقة، وإعداد متعلمين قادرين على التفكير السليم ومزودين بالمهارات الأساسية التى تمكنهم من

التكيف مع مجتمعهم، وما يطرأ عليه من تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة، ومواجهة تحديات العصر.

ومن ثم يعد تدريب المتعلمين على مهارات حل المشكلات واحدا من أهم وظائف التربية، ولتحقيق ذلك ينبغى على المعلم أن يشرك المتعلم فى عملية التفكير، ووضع خطط للمواقف والمشكلات التى تواجهه فى حياته الدراسية، حيث أصبح حل المشكلات جزءا مهما فى حياة المتعلم، فهى مهارة ينبغى أن يتدرب عليها المتعلم ويكتسبها.

كما يؤكد (فهيم مصطفى: ٢٠٠٢، ٢٣٦) على أهمية تنمية حل المشكلات كأحد أنواع التفكير، حيث إنها تساعد الفرد على أن يكون لديه وعى بكيفية البحث فى الماضى، ووضع تصورات للمستقبل.

كما أكد كل من (Edens: 2013)، (Roh:2003) على أهمية حل المشكلات حيث تجعل الفرد قادرا على تخزين المعرفة الشاملة، ويكسبه القدرة على تحديثها أولاً بأول، وتوظيفها فى حل المشكلات التى تواجهه وهو أمر بالغ الأهمية، كما يكسب المتعلم كيفية التفكير ويشجع المتعلم على تحليل المشكلة، وتنشيط معارفه وخبراته السابقة خلال المناقشة، ومعالجة المعلومات الجديدة، وإعادة بناء المعرفة، وإثارة المتعلم لتقديم مشكلات أخرى ذات علاقة.

كما حدد كل من (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤: ٨٦٣- ٨٦٤) أهمية حل المشكلات للدراسات الاجتماعية عامة، والجغرافيا والتاريخ خاصة فيما يلى:

- تحقيق غايات جوهرية، ومهمة للمجتمع.
- تحسين دافعية المتعلم، وجعل مادة التاريخ أكثر إثارة، ومتعة أثناء تعلمه.
- تكسب المتعلم مفاهيم، ومعلومات وتعميمات جديدة؛ تنمى قدرة المتعلم نحو الاكتشاف، والتخمين، والتحليل، وتداعى الأفكار، وحب الاستطلاع، وإثارة الفضول الفكرى والعقلى.
- تنمية قدرة المتعلم على اتخاذ القرار المناسب فيما يواجهه من مشكلات حياتية.
- تزيد من قدرة المتعلم على تحمل المسئولية.

- تجعل المتعلم يعتاد تطبيق المهارات الاجتماعية فى مواقف الحياة العملية.

٢-٦ العوامل المؤثرة فى حل المشكلة:

إن حل المشكلات هي عملية معقدة تخضع لكثير من العوامل الخارجية التى تتفاعل مع بعضها البعض، وتؤثر على تنميتها حيث حدد (Jill: 2000: 223- 225) العوامل التي تؤثر على حل المشكلات فيما يلى:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة.
- معتقدات واتجاهات المتعلمين عن مدى قدراتهم على حل المشكلة.
- استيعاب المشكلة وفهمها.
- الفروق الفردية، والخلفية المعرفية، والقدرات العقلية.
- ضعف اكتشاف الحل حصيلة المتعلم من الخطط، والاستراتيجيات، والمقترحات العامة المساعدة فى اكتشاف الحل.

بينما حدد (سعيد عوضين عبد الفتاح: ١٩٩٩: ٢٥- ٢٨) بأنها:

- عدم تركيز المعلم على التعلم ذى المعنى والفهم.
- إهمال المقررات لحل المشكلات.
- درجة سهولة وصعوبة المشكلة المعطاة.
- المعرفة السابقة (الخلفية المعرفية)
- ضعف حصيلة المتعلم من المهارات، والمعارف، والمعلومات، والمفاهيم الأساسية
- بنية حل المشكلات من الوسائل، والمداخل، والعمليات العادية المتاحة.
- القصور والتلف فى الفصوص الأمامية للمخ تعد من العوامل البيولوجية التي قد تؤدي إلى التأثير على حل المشكلات.

بينما أضاف (Raheim, K. 1997: 85) أن مستوى ذكاء الفرد من العوامل المهمة المحددة للإقبال على حل المشكلات، حيث إن الأفراد ذوى الذكاء المرتفع أقل إقبالاً على المخاطرة أثناء حل المشكلات، مقارنة بذوى الذكاء المنخفض، ويختلف مستوى الأداء فى حل المشكلات باختلاف مستوى الذكاء مرتفع – متوسط – منخفض.

ويضيف (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال أحمد صادق: ١٩٩٦: ٤٨٠) أن العوامل المؤثرة فى حل المشكلات هي:

- القدرة على استدعاء جميع المفاهيم، والمبادئ المرتبطة بالمشكلة.
- التأهب لحل المشكلة.
- القدرة على إدراك العلاقة بين المبادئ التى تعلمها الطلاب، وموقف حل المشكلة.
- توافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة.
-

وحدد (ممدوح عبد المنعم الكنانى، وأحمد مبارك الكندرى: ١٩٩٢: ٣١٨) بأنها:

- الفهم، والاستيعاب لموقف المشكلة.
- إدراك عناصر المشكلة، والعلاقات الأساسية بينها.
- الاختيار من بين البدائل.
- الاستبصار، وتنظيم الخبرات المناسبة.
- القدرة الابتكارية، وذلك بإنتاج حلول جديدة مشتقة من الخبرات السابقة.
- التقويم الذاتى من أجل الحكم على صلاحية الحل الذي تم التوصل إليه.

من خلال ذلك يتبين أن هناك عدة عوامل تشترك معاً فى التأثير فى عملية حل المشكلات وأهمها الخبرة السابقة، والبنية المعرفية، وطبيعة المشكلة، واستعداد المتعلم لحل المشكلات، والدافعية، والاستعداد.

٢ - ٧ تعريف مهارات حل المشكلات Problem Solving skills

يعرف (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ٣٢٧) مهارات حل المشكلات بأنها: "تصور عقلى يحتوى على سلسلة من الخطوات المنظمة التى يسير عليها الفرد بهدف التوصل إلى حل المشكلة".

يعرف (محمود حافظ، عبد التواب أبو العلا: ٢٠٠٦: ٦٧) مهارات حل المشكلات بأنها: " قدرة المتعلم على إدراك عناصر الموقف المشكل، والعلاقات الموجودة بين عناصرها، وإدراك العلاقات بين خطوات حلها، حيث يصل المتعلم فى النهاية إلى خطة محكمة لحل المشكلة، وذلك من خلال فهم وتحليل المشكلة، والتخطيط للحل، وتنفيذه، ويقاس ذلك بالدرجة التى يحصل عليها فى مقياس مهارات حل المشكلات، والتى تشير إلى قدرته على مهارات تحديد المشكلة، وتقديم معطيات عن المشكلة، واختبار صحة المعطيات، وتقييم حل المشكلة ".

ويعرفها (جودت أحمد سعادة: ٢٠٠٦: ٤٦٩) بأنها:" تحليل ووضع استراتيجيات؛ تهدف إلى حل سؤال صعب، أو موقف معقد، أو مشكلة تعيق التقدم فى جانب من جوانب الحياة.

وتعرفها (شيرين على جاد احمد: ٢٠١٠: ٢٥٧) بأنها عملية عقلية يحاول الفرد من خلالها استخدام طرق فعالة مبتكرة تساعده فى التغلب على ما يواجهه من مشكلات، وذلك باتباع سلسلة من الخطوات المتتابعة والمتداخلة؛ حتى يصل إلى حل مناسب بشأنها.

٢-٨ مهارات حل المشكلات:

حدد (جابر عبد الحميد جابر: ١٩٩٩: ١٣٨) مهارات حل المشكلات فى قدرة المتعلم على:

- التحليل.
- النقد.
- التوصل إلى نتائج تستند إلى استنباط، واستدلال سليم، وحكم سديد.

كما حدد (Klinger & Vaughn: 1999: 30- 32) مهارات حل المشكلات فى الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة.

- صياغة الفروض.
- اختيار صحة الفرض.
- التفسير.
- التعميم.

كما حدد (ريتشارد. ى، وآخرون: ٢٠٠١: ٧- ١٣) مهارات حل المشكلات فى الخطوات التالية:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها بدقة.
- جمع البيانات.
- فرض الفروض، واختيار الفرض المناسب.
- وضع خطة لاختبار صحة الفرض.
- تنظيم البيانات.
- تطبيق النتائج فى مواقف جديدة.

وقد حدد (محمد محمود الحيلة: ٢٠٠١: ٦٧) مهارات حل المشكلات فى سبع مهارات، هى:

- الشعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة.
- صياغة الفروض، أو الحلول المؤقتة.
- اختيار أسس الفروض، واجتيازها.
- الاستنتاج، والتعميمات.
- تطبيق التعميم على مواقف جديدة.

وحدد (محمد خليفة عبد الرحمن: ٢٠٠٦: ١٢٢) مهارات حل المشكلات فى خمس مهارات هى:

- مهارة تحديد المشكلة.
- مهارة جمع المعلومات.
- مهارة تحليل المعلومات.
- مهارات اقتراح الحلول.
- مهارات إخراج النتائج.

كما حدد (جودت أحمد سعادة: ٢٠٠٦: ٤٥٥- ٥٧٧) مهارات حل المشكلات فيما يلى:

- الإحساس بالمشكلة.
- تحليل المشكلة.
- وضع المحكات.
- اقتراح البدائل.
- اختيار الحل.
- وضع الحل.
- التقويم.

كما حددت (مرفت حسن محمد: ٢٠٠٧: ١٠٢) مهارات حل المشكلات كالتالى:

- تحديد المشكلة.
- جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة، وحلها.
- فرض الفروض الممكنة، واختيار أنسبها.

- وضع خطة لاختبار صحة الفرض.
- تفسير النتائج، والوصول إلى حل المشكلة.

كما حددت (مايسة عبد العزيز محمد على: ٢٠٠٨: ٣٢٦) مهارات حل المشكلات فى النقاط التالية:

- تحديد المشكلة.
- تحليل المشكلة.
- جمع المعلومات.
- فرض الفروض، واختيار أصحها.
- التحقق من صحة الفروض.
- استخلاص النتائج، وتعميمها.

كما حددت (مها كمال حفنى نخيل: ٢٠٠٩: ٢٣٧) مهارات حل المشكلات كالتالى:

- تحليل المشكلة الجغرافية.
- جمع المعلومات الجغرافية.
- تنظيم المعلومات الجغرافية.
- عرض المعلومات الجغرافية بيانيا.
- فرض الفروض للمشكلات الجغرافية.
- اختبار/ تقويم الفروض للمشكلات الجغرافية.

وحددت (شيرين على جاد احمد: ٢٠١٠: ١٦٦) مهارات حل المشكلات كالتالى:

- تحديد المشكلة.
- جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة.
- تحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة.

- صياغة البدائل لحل المشكلة.
- الموازنة بين البدائل المقترحة لحل المشكلة.
- التخطيط لاختيار البديل الأنسب لحل المشكلة.

وبناء على ذلك تتكون مهارات حل المشكلات من عدد من الأنشطة، والأداءات التى تسير وفق ترتيب معين من الخطوات، وتتوقف هذه المهارات على متغيرات كثيرة منها طبيعة المشكلة وقدراتهم على جمع المعلومات، وتحليلها، ووضع الحلول المناسبة لها.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مهارات حل المشكلات فى ست مهارات هى:

- مهارة تحديد المشكلة.
- مهارة جمع المعلومات.
- مهارة تحليل المعلومات.
- مهارة فرض الفروض.
- مهارة اختبار صحة الفروض.
- مهارة التوصل إلى النتائج وتعميمها.

وهذه المهارات متداخلة ومرتبطة مع بعضها البعض، كما أن تمكن المتعلم من تطبيق مهارات حل المشكلات أثناء مواجهة المشكلة يدل على قدرته على حلها.

٢ - ٩ خصائص مهارات حل المشكلات:

أشار (Cothran: 2012: 15) إلى أن مهارات حل المشكلات تتسم بعدة خصائص هى:

- مكتسبة.
- تنمو بطريقة مرحلية وتتابعية.
- تتضمن عمليات ذهنية راقية كالتحليل، والمقارنة، والتصنيف، والتقويم.
- تفكير قصدي موجه بهدف الوصول إلى أنسب الحلول.

كما يرى (Strydom: 2012: 4) أن مهارات حل المشكلات تعد أحد مهارات التفكير المهمة التي تتسم بعدة خصائص منها:

- تشجيع الأفراد على البحث، والتفكير بعمق.
- وضع تصورات للمستقبل.
- تنمي التفكير المنطقي لدى المتعلمين.
- تختلف وتتباين من فرد لآخر، ولدى الفرد الواحد من موقف إلى آخر.

٢-١٠ أهمية اكتساب مهارات حل المشكلات:

أكد (فهيم مصطفى: ٢٠٠٢: ١٦٢) على أهمية اكتساب مهارات حل المشكلات حيث تساعد على تنمية ما يلي:

- التفكير الابتكارى لدى المتعلمين.
- الميل للبحث، والتفكير، والتنقيب العلمي.
- العمل المشترك، والتعاون الجماعي الهادف لدى المتعلمين.
- مهارات البحث، والتفكير الناقد، والتأملى.
- يراعى الفروق الفردية لدى المتعلمين، وهى احدى الاتجاهات التربوية الحديثة.
- توجيه فكر المتعلمين نحو ما يحدث حولهم، كما تزيد من مقدرتهم على مواجهة التحديات المستقبلية.

كما أكد (جودت أحمد سعادة: ٢٠٠٦: ٤٦٩) على أهمية مهارات حل المشكلات فى أنها تزود المتعلمين بإطار عمل منظم لتحليل تفكيرهم لمواجهة المشاكل بمسئولية وكفاءة.

وتؤكد (سهير عبد اللطيف أبو العلا: ٢٠٠٢: ١٩٥) على أهمية مهارات حل المشكلات، حيث تعد من المهارات الضرورية للتعامل مع مشكلات الحياة؛ وذلك لأنها تمثل أبعادا مهمة فى شخصية المتعلم وكفايته الذاتية.

كما يؤكد (صلاح الدين عرفة محمود: ٢٠٠٥: ٣١٤) على ضرورة الاهتمام بمهارات حل المشكلات عند تدريس الدراسات الاجتماعية؛ وذلك لأنها تساعد الطلاب على تحسين معرفتهم بحقائق المادة ومفاهيمها وإكسابهم مهارات البحث والاستقصاء.

ومن خلال ذلك نجد أن اكتساب المتعلمين لمهارات حل المشكلات يعد من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وتعد أساسا للعديد من مهارات التفكير العليا المطلوب تنميتها، كما أنها وسيلة لتنمية مهارات ضمنية أخرى، وتعمل على تحسين الدافعية وبقاء أثر التعلم، كما تسهم فى تنمية قدرة المتعلم على الابتكار، والإبداع، وتدريبهم على استخدام مهارات الأسلوب العلمى فى التفكير، وكذلك تساعد على تكامل، وترابط المعلومات، وتنمية الميول، والاتجاهات ومن خلالها ينظم الفرد عملياته فى معالجة المشكلة أو الموقف المشكل، كما أنها تتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذى يواجه الفرد.

٢ - ١١ دور المعلم فى تنمية مهارات حل المشكلات:

يجب أن يتم التركيز عند تدريس التاريخ على مهارات حل المشكلات؛ وذلك لأنها تساعد الطلاب على تحسين معرفتهم بحقائق المادة ومفاهيمها، وإكسابهم مهارات البحث والاستقصاء، ولهذا يجب على المعلم أن يتحقق من معارف الطلبة السابقة، وخبراتهم التراكمية عند تنمية مهارات حل المشكلات؛ لأن المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم فى حل المشكلات الجديدة.

كما يجب على المعلم بشتى الطرق عند تناول المشكلة أن يجعل الطلاب على وعى بالشعور بالمشكلة، وتحديدها، ومعرفة أسبابها، وبضرورة جمع المعلومات، ومعرفة مصادرها، وبضرورة البحث عن حل، أو عدة حلول لها، وبالتالي يصبح من أدوار المعلم تزويد الطلاب بمشكلات تتعلق بالمادة الدراسية، والبيئة المحلية، وذلك عن طريق تناول المشكلات اللازمة لهم.

ويؤكد (حسن شحاته: ٢٠٠٨: ٢٣٠- ٢٣٤) على أننا بحاجة إلى اكتساب معلمى المستقبل المهارات التى تمكنهم من العيش فى ذلك العالم المعقد، الذى يتطلب مستوى عال من الأداء والمهارة، وحتى يتحقق ذلك لابد من أن نركز على اكتساب المتعلم المهارات، ومنها مهارات حل المشكلات، وذلك عن طريق المشاركة فى التصدى لبعض المشكلات، واقتراح حلول عملية للتخلص، أو التخفيف من حدتها.

ومعلم الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، والتاريخ بصفة خاصة له دور فعال فى دعم،وتشجيع المتعلم على اكتشاف معانى ودلالات ما يتعلمه؛ فهو ينظم ويتابع جميع الأنشطة التعليمية أثناء عملية البحث، والتقصي على نحو يمكنه من التوصل بنفسه إلى المعرفة، والحقيقة التى يتطلع بالبحث عنها. (سهيلة محسن كاظم: ٢٠٠٣: ٥٢).

وأكد ذلك ما أشار إليه (مجدى عبد الكريم حبيب: ٢٠٠١: ٩٨- ٩٩) أن المعلم ينبغي عليه أن ينمى حب الاستطلاع لدى المتعلمين، لاسيما بالنسبة إلى الأحداث، والمشكلات المختلفة والغامضة. كما أكد (رءوف عباس: ٢٠٠٢: ١٢٠- ١٢٣) على أهمية دور المعلم فى ربط الأحداث الجارية ومشكلات المجتمع، بموضوعات ومشكلات المنهج، والتركيز على المشكلات الجدلية، وخلف جو من الديمقراطية يشجع على النقاش والحوار، والحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة؛ وذلك لأن مشكلات الحاضر تضرب جذورها في الماضي، كما أنها الآن تمثل جذوراً لمشكلات فى المستقبل.

ويرى (عايش زيتون: ١٩٩٦: ١٤٣- ١٤٤) أن تنمية مهارات حل المشكلات يتطلب من المعلم أن يراعي فى سلوكه داخل الصف ما يلى:

- تهيئة الفرصة لإعمال الفكر، واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات موضع البحث أو الأسئلة المثارة.
- إعداد بعض الأنشطة فى شكل مشكلات يقوم المتعلم ببحثها، واكتشاف الحلول المناسبة لها.
- تزويد المتعلم ببعض المعلومات عندما يشعر المعلم بأنه لم يعد فى مقدرته الاستمرار فى عملية التحدى، والاكتشاف العلمى.

- توجيه المتعلم وإرشاده أثناء القيام بالأنشطة الاستكشافية أو حل المشكلات المطروحة وذلك فى ضوء خطة عامة لدى المعلم.
- توفير كافة المواد، والأدوات، والأجهزة اللازمة لأغراض التعلم والبحث.

ويتضح من ذلك أهمية دور المعلم فى قدرته على صياغة موضوعات المنهج فى صورة مشكلات تطلب حلها، وإعداد الأسئلة المثيرة للتفكير بشأن المشكلات المحيطة به، والتي تتحدي القدرات العقلية للمتعلم، ولابد من تهيئة الصف، وتشجيع التفاعل، والمناقشة بين المتعلمين، وهذا يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين. ولكى يتم ذلك لابد من توافر شروط ينبغى على المعلم مراعاتها فى الموقف التعليمى؛لاكتساب المتعلم مهارات حل المشكلات، ومن أبرزها أن تكون المشكلة:

- جديدة بالنسبة للمتعلم حتى تستثيره معرفيا
- واقعية وقابلة للحل.
- تتوافر لدى المتعلم الرغبة الصادقة فى تعلم مهارات حل المشكلات.
- يقدم المعلم للمتعلم معلومات صريحة، ومباشرة فى حل المشكلات.
- يرشد المعلم المتعلم للمبادئ، والأسس، والاستراتيجيات التي تكفل القدرة على حل المشكلات.
- إرشاد المتعلم إلى تنظيم أفكاره، وللتواصل إلى حلول مناسبة للمشكلات.
- يوفر المعلم للمتعلم الشروط والظروف التي تساعد على تعلم مهارات حل المشكلات.

(حسن حسين زيتون: ٢٠٠٦: ٢٤٩).

ثالثاً: إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية ونتائجها:

لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات التالية:

١- إعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي.

٢- إعداد اختبار مهارات حل المشكلات.

٣- إعداد مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

أولاً:إعداد البرنامج المقترح باستخدام التعلم الخدمي:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة للطلاب المعلمين شعبة التاريخ وذلك باتباع ما يلي:

(١) <u>أسس إعداد البرنامج المقترح:</u>

تم إعداد البرنامج المقترح وفق الأسس الآتية:

* المعايير القياسية لكلية التربية، والمعايير الخاصة بإعداد معلمي التاريخ.
* خصائص النمو العقلي لدى الطلاب المعلمين.
* أهداف تدريس التاريخ.
* أسس تتعلق بالتعلم الخدمي.
* أسس تتعلق بمهارات حل المشكلات.

(٢) <u>متطلبات إعداد البرنامج المقترح:</u>

* تحديد القضايا المعاصرة.
* تحديد مهارات حل المشكلات.
* تحديد خطوات التعلم الخدمي.

(٣) <u>خطوات إعداد البرنامج المقترح:</u>

* تحديد أهداف البرنامج المقترح.
* تحديد محتوي البرنامج المقترح القضايا المعاصرة وهي (المواطنة – المشاركة السياسية – الإرهاب – العدالة الاجتماعية)
* إعداد كتاب الطالب المعلم في موضوعات البرنامج المقترح (¯).

(¯) ملحق (١) كتاب الطالب في موضوعات البرنامج المقترح.

* الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح.
* الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج المقترح.
* المراجع التي يمكن للطلاب المعلمين الرجوع إليها في موضوعات البرنامج المقترح.
* الخطة الزمنية لتدريس البرنامج المقترح.
* أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج المقترح.
* إعداد دليل المعلم الخاص بالبرنامج المقترح (¯¯).

اختبار مهارات حل المشكلات:

خطوات بناء اختبار مهارات حل المشكلات:

تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف اختبار مهارات حل المشكلات إلى قياس مدى اكتساب الطلاب المعلمين لمهارات حل المشكلات من خلال دراسة القضايا المعاصرة المتضمنة في البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي.

تحديد مصادر بناء الاختبار: اعتمدت الباحثة في بناء اختبار مهارات حل المشكلات على المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية مهارات حل المشكلات
- الكتابات النظرية في التربية التي تناولت مهارات حل المشكلات.
- بعض الاختبارات العربية والأجنبية التي صممت لقياس مهارات حل المشكلات.
- الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد الاختبارات.
- القضايا المعاصرة المتضمنة بالبرنامج المقترح.

(¯¯) ملحق (٢) دليل المعلم.

حدود الاختبار:

اقتصر الاختبار على قياس ست مهارات رئيسة من مهارات حل المشكلات حيث يندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية.

تحديد مفردات الاختبار:

يتضمن هذا الاختبار (٣٠) مفردة تنقسم إلى ست مهارات، هي:

- المهارة الأولى (مهارة تحديد المشكلة) تتضمن (٩) مفردات.
- المهارة الثانية (مهارة جمع المعلومات) تتضمن (٦) مفردات.
- المهارة الثالثة (مهارة تحليل المعلومات) تتضمن (٨) مفردات.
- المهارة الرابعة (مهارة فرض الفروض) تتضمن (٣) مفردات.
- المهارة الخامسة (مهارة اختبار صحة الفروض) تتضمن (٣) مفردات.
- المهارة السادسة (مهارة استخلاص النتائج وتعميمها) تتضمن (١) مفردات.

والجدول التالي يوضح توزيع مفردات الاختبار على مهارات حل المشكلات:

جدول (١) توزيع مفردات الاختبار علي مهارات حل المشكلات

المهارة الرئيسة	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة في الاختبار
تحديد المشكلة	٩	١، ٢، ٣، ٤،٥، ٦، ٧، ٨، ٩
جمع المعلومات	٦	١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥
تحليل المعلومات	٨	١٦، ١٧، ١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣
فرض الفروض	٣	٢٤، ٢٥،٢٦
اختبار صحة الفروض	٣	٢٧،٢٨،٢٩
استخلاص النتائج وتعميمها	١	٣٠
المجموع	٣٠	

صياغة مفردات الاختبار:

لقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون وفقاً لأسس بناء الاختبارات، ومن هذه الأسس:

- أن تقيس الأسئلة الأهداف التي صممت من أجلها.
- أن تكون العبارات متساوية الطول بقدر الإمكان.
- أن تكون العبارات بسيطة غير مركبة.

تعليمات الاختبار:

تم إعداد صفحة في مقدمة الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للطلاب واستهدفت توضيح طبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، و راعت الباحثة أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة؛ بحيث يستطيع الطلاب من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس.

الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية، وكان عددهم (٢٠) طالباً، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيحه رصدت درجات طلاب العينة الاستطلاعية، وكان الهدف من الدراسة تحديد ما يلي:

أ- زمن الاختبار ب- ثبات الاختبار ج- صدق الاختبار

(أ) **زمن الاختبار**: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل طالب في الإجابة عن المقياس، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وتوصلت الباحثة إلي أن زمن المقياس هو (١٠٠) دقيقة.

(ب) **ثبات الاختبار**: اعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات الاختبار على معامل ألفا كرونباخ وبتطبيق المعادلة على نتائج المقياس، وجد أن معامل ثبات الاختبار بلغ

(٠،٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام المقياس مع أفراد العينة.

(ج) **صدق الاختبار**: ولتحديد صدق الاختبار تم حساب الصدق باستخدام الصدق الذاتي للاختبار، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار هو (٠،٨٥) فإن صدقه الذاتي هو = $\sqrt{٠،٨٥}$ = ٠،٩٢).

الصورة النهائية للاختبار(¯)

بعد أن أعدت الباحثة الاختبار وعرضته على السادة المحكمين (¯¯) وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، تم تجربة الاختبار في صورته النهائية ووضعت التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (٣٠) مفردة، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٩٠) درجة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (١٠٠) دقيقة.

مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة:

هدف المقياس: يهدف مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة إلى قياس اتجاه الطلاب المعلمين شعبة التاريخ نحو القضايا المعاصرة، أو بعبارة أخري يهدف إلى الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي علي تنمية الاتجاه نحو القضايا المعاصرة للطلاب المعلمين شعبة التاريخ.

تحديد مصادر بناء المقياس: اعتمدت الباحثة في بناء المقياس، واشتقاق مادته على المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الاتجاه نحو القضايا المعاصرة.
- الكتابات النظرية في مجال الاتجاه نحو القضايا.
- بعض المقاييس العربية والأجنبية التي صممت لقياس الاتجاه نحو القضايا.

(¯) ملحق (٣) الصورة النهائية لاختبار مهارات حل المشكلات .

(¯¯) ملحق (٤) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

- الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس.

تحديد نوع مفردات المقياس: وقد تم إعداد مفردات هذا المقياس وفق مقياس ليكرت Likert (طريقة التقديرات المجمعة) حيث يطلب من الطالب إعطاء استجابة أمام كل عبارة، وهذه الاستجابة تعبر عن الاتجاه نحو القضايا المعاصرة لديه، ووفقاً لمقياس ليكرت جاءت العبارات على مستوي خماسي متدرج (موافق- موافق تماماً –غير متأكد – غير موافق – غير موافق تماماً) ويقوم الطالب بوضع علامة (√) أمام مستوي الاستجابة التي تتفق مع مستوى اتجاهه نحو القضايا المعاصرة .

صياغة مفردات المقياس: راعت الباحثة عند صياغة مفردات المقياس أن تكون وفقًا لأسس بناء الاختبارات والمقاييس، ولقد تم توزيع مفردات المقياس على القضايا المعاصرة التي يقيسها على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢) يوضح توزيع مفردات المقياس على القضايا المعاصرة

م	القضية	أرقام المفردات الدالة عليها	المجموع	النسبة المئوية
١	**المواطنة**	١ - ١٩	١٦	٢٨,٥
٢	**المشاركة السياسية**	٢٠ - ٣٥	١٥	٢٦,٧
٣	**الإرهاب**	٤٦ - ٥٦	١٥	٢٦,٧
٤	**العدالة الاجتماعية**	٣٦ - ٤٥	١٠	١٧,٨
	المجموع		٥٦	%١٠٠

يتضح من جدول (٢) أن: النسب المئوية لجميع القضايا متساوية إلى حد ما؛ وذلك طبقاً للأهداف الأكاديمية للقضية وعدد صفحاتها.

تعليمات المقياس: تم إعداد صفحة في مقدمة المقياس تتناول التعليمات الموجهة للطلاب، واستهدفت توضيح طبيعة المقياس وكيفية الإجابة عنه، وراعت الباحثة أن تكون هذه

التعليمات واضحة ودقيقة بحيث يستطيع الطلاب من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس.

الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس على عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية وكان عددهم (٢٠) طالباً وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه رصدت درجات طلاب العينة الاستطلاعية، وكان الهدف من الدراسة تحديد ما يلي:

أ- زمن المقياس ب- ثبات المقياس ج- صدق المقياس

(أ) **زمن المقياس**: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل طالب في الإجابة عن المقياس، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وتوصلت الباحثة إلي أن زمن المقياس هو (١٥) دقيقة.

(ب) **ثبات المقياس**: اعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات المقياس على معامل ألفا كرونباخ وبتطبيق المعادلة على نتائج المقياس وجد أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠،٨٠) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام المقياس مع أفراد العينة.

(ج) **صدق الاختبار**: ولتحديد صدق المقياس تم حساب الصدق باستخدام الصدق الذاتي للمقياس ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وبما أن معامل ثبات الاختبار هو (٠،٨٠) فإن صدقه الذاتي هو = ٠،٨٠ = ٠،٩٠).

الصورة النهائية للمقياس(¯)

بعد أن أعدت الباحثة المقياس، وعرضته على السادة المحكمين (¯¯)، وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، تم تجربة الاختبار في صورته النهائية ووضعت التعليمات

(¯) ملحق (٥) الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

(¯¯) ملحق (٤) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (٥٦) مفردة، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٢٨٠) درجة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (١٥) دقيقة.

تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣) يوضح طريقة تصحيح مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة

م	نوع العبارة	مستويات الاستجابة ودرجاتها				
		موافق	موافق تماماً	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماماً
١	العبارات الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
٢	العبارات السالبة	١	٢	٣	٤	٥

يتضح من جدول (٣) أن: أعلى درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هي:

٥٦×٥ = ٢٨٠ درجة، وتدل على المستوى المرتفع للاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

- أن أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هي:

٥٦×١ = ٥٦ وتدل على المستوى المنخفض للاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

- أن الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها الطالب المعلم في هذا المقياس هي:

- ٥٦ × ٣= ١٦٨ وهي درجة تدل على التردد، أو عدم التأكد، وهي الدرجة الفاصلة بين المستوى المرتفع، والمستوى المنخفض للاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

الدراسة الميدانية:

سارت الدراسة الميدانية للبحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

١) أهداف تجربة البحث:

تهدف التجربة الأساسية للبحث الحالي إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية في

تنمية اختبار مهارات حل المشكلات، والاتجاه نحو هذه القضايا، وذلك عن طريق المقارنة بين نتائج درجات الطلاب قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي في القضايا المعاصرة.

٢) اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم تحديد المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة وهو شعبة التاريخ (تعليم عام) بكلية التربية – جامعة الفيوم.
- اختيار عينة من الطلاب المعلمين المقيدين بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ (تعليم عام) والذين بلغ عددهم (٣٥) طالباً معلماً من نوع العينة العمدية الموجهه، وتم اختيارهم بناء على رغبتهم في الاشتراك في تنفيذ البرنامج حيث عرضت الباحثة أهداف البرنامج والقضايا المعاصرة التي يتم تناولها فيه وبناء على ذلك اشترك الطلاب في البرنامج.

٣) الخطة الزمنية لتجربة البحث:

في ضوء الهدف الأساسي لهذا البحث، وفي ضوء ما سبق بيانه من الخطوات التي اتبعتها الباحثة في إعداد أدوات البحث تم وضع خطة لتجربة البحث تتناسب وإجراءاتها، وذلك ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح الخطة الزمنية لتجربة البحث

م	القضية	عدد الساعات التدريسية
١	**المواطنة**	٨
٢	**المشاركة السياسية**	٨
٣	**الإرهاب**	٨
٤	**العدالة الاجتماعية**	٨
	المجمـــــــــــوع	٣٢

يتضح من جدول (٤) أن كل قضية من القضايا المتضمنة في البرنامج المقترح استغرق تدريسها ثمان ساعات تدريسية.

(٤) متغيرات البحث:

أ- المتغير المستقل:

يتمثل المتغير المستقل في هذا البحث في:

- تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي للطلاب المعلمين في القضايا المعاصرة.

ب- المتغيرات التابعة:

تتمثل المتغيرات التابعة في هذا البحث فيما يلي:

- اختبار مهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

جـ- المتغيرات الوسيطة:

تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم المجموعة التجريبية الواحدة في هذا البحث وبالتالي فقد ثبتت المتغيرات الوسيطة تلقائياً، والتي تتمثل في العمر الزمني، المستوي الاجتماعي، والاقتصادي، وتجانس أفراد العينة، والقائم بالتدريس، وطبيعة المادة المتعلمة، وذلك لأن التجربة أجريت على نفس المجموعة فكان التطبيق القبلي لأدوات البحث ضابطاً للتطبيق البعدي.

٥) تطبيق أدوات البحث:

لتطبيق أدوات البحث وإجراء تجربته اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

- طبق اختبار مهارات حل المشكلات علي الطلاب المعلمين عينة البحث في شهر مارس من العام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥ في تاريخ ٩/ ٣ / ٢٠١٥ وتم تصحيح الاختبار ورصدت نتائجه.

- طبق مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة علي الطلاب المعلمين عينة البحث في شهر مارس من العام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥ في تاريخ٢٠١٥/٣/١٠ وتم تصحيح الاختبار ورصدت نتائجه.

ب- تطبيق البرنامج باستراتيجية التدريس المقترحة:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث تم البدء في تدريس البرنامج المقترح في الأسبوع الثاني من شهر مارس، وذلك في الفترة من ١١/ ٣ / ٢٠١٥ حتي ١٠/ ٥ / ٢٠١٥ وقد قامت الباحثة بتدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي في القضايا المعاصرة لعينة البحث بواقع (٤) ساعات أسبوعياً في قضايا البرنامج المقترح (المواطنة – المشاركة السياسية – الإرهاب – العدالة الاجتماعية) بواقع (٨) أسابيع، وبذلك استغرق البرنامج المقترح ٣٢ ساعة.

ج- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد تدريس موضوعات البرنامج المقترح للطلاب (عينة البحث)، تم تطبيق أدوات القياس ذاتها التي سبق تطبيقها علي (عينة البحث) تطبيقاً بعدياً وذلك على النحو التالي:

- تم تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات علي الطلاب المعلمين (عينة البحث) في شهر مايو من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ في تاريخ ١١/ ٥ / ٢٠١٥ وتم تصحيح الاختبار، ورصدت نتائجه، وتم معالجته إحصائياً؛ تمهيداً لتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.
- تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة علي الطلاب المعلمين (عينة البحث) في شهر مايو من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ في تاريخ ١٢/ ٥ / ٢٠١٥ وتم تصحيح المقياس ورصدت نتائجه، وتم معالجته إحصائياً؛ تمهيداً لتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث:

وقبل البدء في عرض نتائج البحث توضح الباحثة المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها، وهي معالجة البيانات بالحزمة الإحصائية (**SPSS**). الإصدار التاسع عشر، وقد تضمنت النتائج ما يلي:

◊ نتائج تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

◊ نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

◊ **(١) مناقشة نتائج اختبار مهارات حل المشكلات:**

◊ **للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على:**

◊ **" توجـــــد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطـــلاب عينـــة البحـــث فـــي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح التطبيـــق البعدي ".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وحجم التأثير لاختبار مهارات حل المشكلات .

البيانات الإحصائية / التطبيـــــق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	التباين (ع٢)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيـــق القبلي	٣٥	.٢٨	.٦٩	١،٧٨	٣٢،٨٣	٣٤	٠،٠١	١٣،٣٢
التطبيـــق البعدي	٣٥	٨٧،٣	١،٣٥	٢،٤٣				

يتضح من جدول (٥) ارتفاع متوسط درجات الطلاب (عينة البحث) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٨٧،٣)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (.٢٧)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة

تساوي (٣٢،٨٣) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢،٠٤) عند مستوى ثقة ٠،٠٥، و قيمتها الجدولية التي تساوي (٢،٧٥) عند مستوى ثقة ٠،٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠،٨ وهو يساوي (١٣،٣٢)

وهذا يشير إلى نمو في مستوي مهارات حل المشكلات لدي الطلاب، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

وقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات فى كل مهارة على حدة وذلك كما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٦) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وحجم التأثير في كل مهارة على حدة من مهارات حل المشكلات

البيانات الإحصائية / مهارات حل المشكلات	القبلي (٣٥)		البعدي (٣٥)		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوي الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع				
تحديد المشكلة	٥،٨٣	٢،٩٣	٢٣،٣٦	.٩٤	٣٤	٣٦،٥٠	دالة عند مستوى ٠،٠١	١١،١٧
جمع المعلومات	٣،٥٧	٢،٣	١٨،٣٧	١،٠٠		٣١،١٢		١٠،٨٨
تحليل البيانات	٤،٩٤	٢،٢١	١٩،٥	.٩١		٣٤،٠٢		١٢،٢٢
فرض الفروض	٣،٥١	٤،١٢	٢٨،٢٠	١،٢٢		٤٦،١٢		١٥،٢٢
اختبار صحة الفروض	٦،٨٣	٣،٦٨	٢١،٢٢	.٩٠		٣٧،٢٢		١٤،١٢
استخلاص النتائج وتعميمها	٤،٥٧	٢،٣	١٧،٣٥	١،٠٠		٤٠،٢٣		١٣،٢١

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي للطلاب (عينة البحث) في مهارة تحديد المشكلة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٣،٣٦) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٥،٨٣) وبلغت قيمة ت المحسوبة (٣٦،٥٠) وقيمة ت الجدولية تساوي (٢،٠٤) عند مستوى ثقة ٠،٠٥، و قيمتها الجدولية التي تساوي (٢،٧٥) عند مستوى ثقة ٠،٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث، إنه أكبر من ٠،٨، وهو يساوي (١١،١٧). وهذا يشير إلى نمو في مستوي مهارة تحديد المشكلة مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تحديد المشكلة لدي الطلاب المعلمين.
- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي للطلاب (عينة البحث) في مهارة جمع المعلومات عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (١٨،٣٧) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣،٥٧) وبلغت قيمة ت المحسوبة (٣١،١٢) وقيمة ت الجدولية تساوي (٢،٠٤) عند مستوى ثقة ٠،٠٥، و قيمتها الجدولية التي تساوي (٢،٧٥) عند مستوى ثقة ٠،٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،٨، وهو يساوي (١٠،٨٨). وهذا يشير إلى نمو في مستوي مهارة جمع المعلومات مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة جمع المعلومات لدي الطلاب المعلمين.
- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي للطلاب (عينة البحث) في مهارة تحليل البيانات عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (١٩،٥) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٤،٩٤)، وبلغت قيمة ت المحسوبة (٣٤،٢)، وقيمة ت الجدولية تساوي (٢،٠٤) عند مستوى ثقة ٠،٠٥، و قيمتها الجدولية التي تساوي (٢،٧٥) عند مستوى ثقة ٠،٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،٨ وهو يساوي (١٢،٢٢). وهذا يشير إلى نمو في مستوي مهارة تحليل البيانات مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تحليل البيانات لدي الطلاب المعلمين.

- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي للطلاب (عينة البحث) في مهارة فرض الفروض عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٨,٢٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣,٥١) وبلغت قيمة ت المحسوبة (٤٦,١٢)، وقيمة ت الجدولية تساوي (٢,٠٤) عند مستوى ثقة ٠,٠٥، وقيمتها الجدولية التي تساوي (٢,٧٥) عند مستوى ثقة ٠,٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١٥,٢٢). وهذا يشير إلى نمو في مستوي مهارة فرض الفروض مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة فرض الفروض لدي الطلاب المعلمين.
- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي للطلاب (عينة البحث) في مهارة اختبار صحة الفروض عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢١,٢٢) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٦,٨٣)، وبلغت قيمة ت المحسوبة (٣٧,٢٢) وقيمة ت الجدولية تساوي (٢,٠٤) عند مستوى ثقة ٠,٠٥، وقيمتها الجدولية التي تساوي (٢,٧٥) عند مستوى ثقة ٠,٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨، وهو يساوي (١٤,١٢). وهذا يشير إلى نمو في مستوي مهارة اختبار صحة الفروض مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض لدي الطلاب المعلمين.
- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي للطلاب (عينة البحث) في مهارة استخلاص النتائج وتعميمها عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (١٧,٣٥) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٤,٥٧)، وبلغت قيمة ت المحسوبة (٤٠,٢٣) وقيمة ت الجدولية تساوي (٢,٠٤) عند مستوى ثقة ٠,٠٥، وقيمتها الجدولية التي تساوي (٢,٧٥) عند مستوى ثقة ٠,٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨، وهو يساوي (١٣,٢١). وهذا يشير إلى نمو في مستوي مهارة استخلاص النتائج وتعميمها مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة استخلاص النتائج وتعميمها لدي الطلاب المعلمين.

والنتائج السابقة تؤكد فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من

الدراسات السابقة ومن أهم هذه الدراسات ما يلي: (Slava ;Chandler and Tuovinen:2001)، (Lucidi et.al 2001)، (Sanders and Kajs: 2002)، (Mullen:2006)، (شيرين على جاد: ٢٠١٠)، (ابراهيم عبد الله محمد: ٢٠١١)، (عمرو محمد أحمد: ٢٠١٢)، (عادل قائد عبد العاطي: ٢٠١٢)، (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ: ٢٠١٢)، (سها حمدي زوين: ٢٠١٣)،

(٢) مناقشة نتائج مقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة:

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية وحجم التأثير للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة

البيانات الإحصائية / التطبيـــــق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	التباين (ع٢)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التطبيـــق القبلي	٣٥	١٨٢،٠٠	٢٧،١٠	٧٣٤،٣٥	٢١،٩٨	٣٤	دالـــة عنـــد مستوي ٠،٠١	٧،٥٤
التطبيـــق البعدي	٣٥	٢٧٥،٢٣	٩،٦١	٩٢،٤٢				

يتضح من جدول (٧): ارتفاع متوسط درجات الطلاب (عينة البحث) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القضايا المعاصرة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٧٥،٢٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق

القبلي (١٨٢،٠٠) وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢١،٩٨) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢،٠٤) عند مستوى ثقة ٠،٠٥، و قيمتها الجدولية التي تساوي (٢،٧٥) عند مستوى ثقة ٠،٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،٨ وهو يساوي (٧،٥٤)، وهذا يشير إلى نمو في مستوي الاتجاه نحو القضايا المعاصرة لدي الطلاب مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو القضايا المعاصرة المعاصرة، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: (عبير كامل علي: ٢٠٠٣)، (أمل سعيد على: ٢٠٠٥)، (عبد الرحمن أمين محمد: ٢٠٠٦).

توصيات البحث ومقترحاته:

أولاً: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى توصي الباحثة بما يلي:

١- بناء برنامج لإعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو القضايا المعاصرة لدى طلابهم.

٢- ضرورة اهتمام القائمين بإعداد معلم التاريخ بتنمية مهارات حل المشكلات، والاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

٣- تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استخدام التعلم الخدمي في التدريس؛ لربط المقررات الدراسية بالواقع الاجتماعي المحيط بالطلاب.

٤- تدريب المعلمين على بعض الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة مهارات حل المشكلات، والاتجاه نحو القضايا المعاصرة.

٥- تزويد مخططي، ومطوري المناهج بنتائج الدراسات التي أثبتت فاعلية استخدام التعلم الخدمي والاستراتيجيات، والمداخل التدريسية الحديثة؛ حتى يتسنى لهم تطوير المناهج الدراسية في ضوء هذه الاستراتيجيات، والمداخل.

ثانياً: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:

- فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة في تنمية التفكير الناقد ومهارات المواطنة لدى الطلاب المعلمين.
- فاعلية برنامج مقترح باستخدام التعلم الخدمي في تدريس التاريخ على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج مقترح باستخدام التعلم الخدمي في تدريس التاريخ على تنمية التحصيل المعرفي والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ.
- إعداد بحوث تتناول أساليب واستراتيجيات تدريسية أخرى من الممكن أن تسهم في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو القضايا المعاصرة لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ والدراسات الاجتماعية.
- فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية لتدريس القضايا المعاصرة على تنمية مهارات حل المشكلات، والاتجاه نحو هذه القضايا لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج مقترح باستخدام التعلم الخدمي في تدريس التاريخ علي تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم عبد الله محمد (٢٠١١) " فعالية استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام " دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢- أحلام الباز حسن الشربيني (٢٠١١) "تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسئولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية "، **مجلة التربية العلمية**، العدد (٣)، يوليو.

٣- أحمد بدوي أحمد (٢٠١١) "فاعلية برنامج قائم علي استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية وأثره علي بعض نواتج التعلم لدي تلاميذهم "، **رسالة دكتوراه**،كلية التربية،جامعة بني سويف.

٤- أحمد حسين اللقاني، على أحمد الجمل (٢٠٠٣) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٥- أحمد حسين اللقاني وآخرون(١٩٩٠) **تدريس المواد الاجتماعية**، الجزء الأول، القاهرة، عالم الكتب.

٦- أمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٢) "فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع " **المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية،العدد (٤٢) مايو.

٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**، ط٩، القاهرة: دار النهضة العربية.

٨- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٦) **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**، الإصدار الثاني، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٩- حامد عبد الله طلافحة (٢٠١٢) " درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس، والمعيقات التي تحول دون تنفيذها "، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (٨)، العدد (٤).

١٠- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، القاهرة: عالم الكتب.

١١- حسن شحاته وآخران (٢٠٠٨) **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٢- حسن شحاته وآخرون (١٩٩٩) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة: الدار اللبنانية المصرية.

١٣- رءوف عباس (٢٠٠٢) **التاريخ والمستقبل**، القاهرة: الهلال.

١٤- رضا منصور السيد (٢٠١١) " فعالية برنامج مقترح قائم علي إستراتيجية القبعات الست لتنمية التفكير التاريخي لدي الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريس التاريخ ". دكتوراه، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

١٥- سالم بن على سالم القحطاني (٢٠٠١) "تضمين التعلم الخدمي ومشروعاته في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية "، **مجلة العلوم التربوية جامعة الملك عبد العزيز** .

١٦- سعيد عوضين عبد الفتاح (١٩٩٩) " برنامج مقترح لحل المشكلات الجبرية في تنمية التفكير الناقد والابتكار وتنمية مهارات حل المشكلات العامة واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو الرياضيات، دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

١٧- سلوي محمد عمار (٢٠١٠) " فاعلية استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

١٨- سها حمدي زوين (٢٠١٣) "أثر استخدام مدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس الجغرافيا علي تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية "، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.

١٩- سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣) **كفايات التدريس: المفهوم: التدريب: الأداء**، سلسلة طرائق التدريس، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٠- سونيا هانم قزامل (٢٠٠٨) "فعالية برنامج مقترح للتعلم الذاتي قائم على الأنشطة لتنمية مهارات التفكير التاريخى لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية شعبة التاريخ ". **المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، العدد (١٤) فبراير.

٢١- شيرين على جاد (٢٠١٠) " فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢- صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٠) **علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر، ط٢.

٢٣- صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ (٢٠١٢) " فاعلية استخدام قبعات التفكير الست لدى بونو في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية " ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٤- صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥) **تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات**، القاهرة: عالم الكتب.

٢٥- عادل قائد عبد العاطي (٢٠١٢) " فعالية برنامج تدريبي للتدريب الابتكاري في تنمية مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الثانوية " ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٦- عايش زيتون (١٩٩٦) **أساليب تدريس العلوم**، عمان: دار الشروق.

٢٧- عبد الخالق فتحي عبد الرازق (٢٠٠٩) " تقويم منهج التاريخ بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء أبعاد التربية المدنية " ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٨- عبد الرحمن أمين محمد (٢٠٠٦) " فاعلية برنامج مقترح قائم على منظومة المعتقدات الفلسفية في تنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة والآداء التدريسي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب كلية التربية " دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢٩- عبد العزيز عبد الفتاح تاج (٢٠٠٢) " " أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة الطلاب ذوى الأسلوب المرتفع " ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٣٠- عبد الله صالح المقبل (٢٠٠٨)" الإطار العام لإعداد معلمي الموهوبين، متاح في: www.almekbel.net/main/modules

٣١- عبير كامل على (٢٠٠٣) " فعالية برنامج مقترح لتطوير محتوي منهج الجغرافيا في ضوء القضايا العالمية المعاصرة في التحصيل المعرفي والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي "، ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

٣٢- علاء الدين كفافي (٢٠٠٠) " لماذا وكيف نعلم أبنائنا التفكير النقدي ؟"" **المؤتمر الثاني عشر مناهج التعليم وتنمية التفكير** " الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٣٣- على أحمد الجمل (٢٠٠٥) **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين**،القاهرة: عالم الكتب.

٣٤- عمرو محمد أحمد (٢٠١٢) " فاعلية استخدام بعض أنماط التعلم في بيئة شبكات الويب الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بمرحلة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الشبكات " دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

٣٥- غادة عبد الفتاح عبد العزيز (٢٠٠٢) "فاعلية برنامج تعلم ذاتي لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى معلمى التاريخ في المرحلة الثانوية " دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٦- فخري خضر (٢٠١٢) "تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن "، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد (٢٦)، العدد (٨).

٣٧- فهيم مصطفي (٢٠٠٢) **مهارات التفكير في مراحل التفكير العام، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٨- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال أحمد صادق (١٩٩٦) **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي علم النفس التربوي**، ط٥، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٩- فوزي الشربينى وعفت الطناوى (٢٠٠٦) **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: المكتبة العصرية.

٤٠- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) **التدريس نماذجه ومهاراته**، القاهرة: عالم الكتب.

٤١- مايسة عبد العزيز محمد (٢٠٠٨) "فاعلية برنامج لتوظيف تكنولوجيا التعليم في اكتساب المفاهيم الجغرافية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٢- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١) **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٣- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠) **دراسات في المنهج التربوي المعاصر**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٤٤- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) **موسوعة التدريس**، القاهرة: دار المسيرة، ج٢.

٤٥- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٨) "المواطنة كأحد أصول بناء منهج المدرسة في بدايات القرن الحادي والعشرين"، "**المؤتمر العلمي الأول، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية**"، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، ١٩ -٢٠ يوليو.

٤٦- محمد أحمد شاهين (٢٠١٣) " مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، المجلد (٣٣) العدد (٤) سبتمبر.

٤٧- محمد خليفة عبد الرحمن (٢٠٠٦) " فاعلية مقرر مقترح في نظم المعلومات الجغرافية في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات والاتجاهات لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٨- محمد عمارة (١٩٩٣) **الوعي التاريخي وصناعة التاريخ**، ط٢، القاهرة، دار الشروق.

٤٩- محمد محمود الحيلة (٢٠٠١) **طرائق التدريس واستراتيجياته**، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

٥٠- محمود حافظ أحمد وعبد التواب أبو العلا (٢٠٠٦). " فاعلية برنامج تدريبي ما وراء معرفي في تنمية مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز واتجاهات التلاميذ نحو مادة ومعلم الدراسات الاجتماعية " **المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، العدد (٨)،أغسطس.

٥١- مرفت حسن محمد (٢٠٠٧) " فاعلية استخدام المواقع البيئية على شبكة الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٢- ممدوح عبد المنعم الكناني، أحمد مبارك الكندي (١٩٩٢) **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية**، الكويت: الفلاح للنشر والتوزيع.

٥٣- منير بسيونى حسن (١٩٩٥) "أثر تنوع طرق التدريس على التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة علم النفس ". ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٥٤- مها كمال حفني (٢٠٠٩) أثر برنامج قائم على التفكير الابتكاري لمعلمي الجغرافيا في تنمية مهارات حل المشكلات والوعي البيئي لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية" دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥٥- وليم عبيد (٢٠٠٠) "المعرفة وما وراء المعرفة". **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الأول، نوفمبر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1- Abes, E.S., Jackson , G. & Jones , S.R. (2002). Factors that Motivate and Deter Faculty Use of Service Learning *Michining Journal of Community Service Learning* , 19, (1) PP. (1-10).

2- Allison, A.W. (2008). A best practices service learning framework for the public relations campaigns course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,8*(3), 50-60.

3- Alt, M.& Medrich, E.(1999). Student Out Comes From Participation in Community Service. Report Prepared for The U.S , Department of Education Office by MPR Association. Berkley, California. Retrieved From ERIC database.

4- Belisle.K &Sullivan.E.(2007). *Service Learning Lesson Plans and project*.Human Rights Education Associates , New Yourk.

5- Byers, L.G. & Gray, K. (2012). *The meaning of service learning in a MSW course.* Retrieved from ERIC database. (EJ970521)

6- Campbell, E.M. (2012). *Implementing service learning into a graduate social work course: A step-by-step guide.* Retrieved from ERIC database. (EJ970518).

7- Casey, D. & Murphy, K. (2009). Service learning: Facilitating cultural awareness in undergraduate nursing students. InL. McIlrath, A. Farrell, J. Hughes, S. Lillis & A. Lyons (Eds.), *Mapping Civic Engagement within Higher Education in Ireland* (pp. 94-107).Ireland: All Ireland Society for Higher Education.

8- Cashman, S.B. & Seifer, S.D. (2008). Service learning: An integral part of undergraduate public health. *American Journal of Preventive Medicine*, *35*(3), 273-278. http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2008.06.012.

9- Casile, M., Hoover, K.F. & O'Neil, D.A.. (2011). *Both-and, not either-or: Knowledge and service learning.* Retrieved from ERIC database. (EJ923728).

10- Chamber, D.J & Lavery,S. (2012)." Service –Learning: A Valuable Component of Pre- Service Teacher Education ". *Australian of Teacher Education*. 37(4).

11- Champion, F.(1999). Service – Learning Educational Psychology Interactive Valdosta, GA: Valdosta University. Retrieved From wwW.edpsycinteractive.org/files/Service_Learning.html.

12- Chanlin, L.J., Lin,H.Y &lu,T.H. (2012).College Students' Service – Learning Experience from e- tutoring children in remote areas.*Social and Behavioral Sciences*, 46 . pp (450-456).

13- Chester ,V. (1993): Standars of Quality for School – based for Service Learning in Education New York: Alliance for Service Learning in Education Reform.

14- Cooper, S.B., Cripps, J.H. & Reisman, J.I. (2013). *Service-learning in deaf studies: Impact on the development of altruistic behaviours and social justice concern.* Retrieved from ERIC database. (EJ1001004).

15- Cothran. M.(2012). Thinking logically about Logic. Retrieved from: www.memoriapress. Com/ articles/ logic. Htm.

16- Crews,R. (2000).What is Service – Learning ? Retrieved From ERIC database (EJ137632).

17- Deeley, S.J. (2010). Service- Learning: Thinking Out Side The box. *Active Learning in Higher Education*,11 (1).PP. (43-53).

18- Delano-Oriaran, O. (2012). *Infusing umoja, an authentic and culturally engaging service-learning model, into multicultural education.* Retrieved from ERIC database. (EJ1000693).

19- Dymond , S.K., Renzaglia ,A., slagor ,M.T. (2011). Trends in the Useof Service – Learning With Students With Disabilities *Remedial and Special Education*.,32(3),PP. (219 – 229).May.

20- Eppler, M. A., Ironsmith, M., Dingle, S.H. & Erickson, M.A. (2011). *Benefits of service-learning for freshmen college students and elementary school children.* Retrieved from ERIC database. (EJ956756).

21- Eyler,J. & Dwight, G.(1999). Where's Learning in Serves- learning? San Francisco: Jossy- Bass.

22- Fox , J.,Machetment.K.,Tassin.M&Hebert.l. (2011): An Analysis of Volunteer Motivations among Youth Participating in Service – Learning projects Information for Action: *Journal for Service – Learning Research With Children and Youth*.Retrieved From http//www nclc203wagner.pbworks.com/.../EBQualQuantArticle.p

23- Gaster, M.A. (2011). Service Learning: Where is the emphasis?.*Teaching and Learning in Nursing, 6, pp. (9-21*.).

24- Haines , S. (2010). Environmental Education and service learning in the Tropics: Making Global Connection, *Journal of College Science Teaching* , 39(3) ,.pp (16-23) July.

25- Hanrahan, M.J,. (2008): *Distributed Cognition Aimed at the Heart: Faculty Motivation and Service learning* Ph. D. Dissertation. University of Phoenix. Capella University.

26- Herlitzke, M.A. (2012). *Decisions on implementing service-learning: Perceptions of physical therapist assistant faculty within a state technical college system.*. Retrieved from ERIC database. (ED542925).

27- Holsapple, M.A. (2012). *Service learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research.* Retrieved from ERIC database. (EJ988316).

28- hristine , M.C., peter ,J.C & Vick , L.R. (2005). Learning Trough Service: A Student Guide Book for Service Learning Across the disciplines, U.S.A Virginia Retrieved From. Www.amazon.com/ Learning-through...Service-Learning

29- Jeandron , C.&Robinson , G. (2010). *Creating A Climate for Service Learning Success.*American Association of Community Colleges: United States of America.

30- Jill, D. B.(2000).*Teachers Perception of Non cognitive and Metacognitive factors that influence children's Mathematical Problem solving. EDD*. Columbia University Dis , Abs. Int, 58(5).

31- Karasik, R.J. (2013). *Reflecting on reflection: Capitalizing on the learning in intergenerational service-learning.* Retrieved from ERIC database. (EJ997742).

32- Kathryn Berger,M.A(2010).The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action , Retrieved from:http://www.amazon.com/Complete-Guide-Service-Learning-Responsibility/dp/1575423456.

33- King , C. (2011): *Beyond Standard Service Learning* , Ph. D. Dissertation Retrieved from www.schoolcounselor.org/...2011/beyond-standard-serv.

34- Klinger, J.K. ; Vaughn , S.(1999) Using collaborative strategic Reading , Teaching Exceptional children. 30, (6).

35- Kochanasz, A. (2008). *A guide to service learning for disaster preparation.* State Farm Florida Service-Learning & home safety initiative.Retrieved from www.fsu.edu/statefarminitiative.

36- Konukman, F. & Schneider, R.C. (2012). *Academic service learning in PETE: Service for the community in the 21st century.* Retrieved from ERIC database. (EJ979420).

37- Kucukoglu , A. (2012). " Service Learning in Turkey: Yesterday and today . *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. (3083-3087).

38- Lahman, M. (2012). *Appreciative inquiry: Guided reflection to generate change in service-learning courses.* Retrieved from ERIC database. (EJ952502).

39- Legant , L. (2010). *A case Study Examining Critical Thinking in an Elementary Service – learning Project.*Ph.D Dissertation, College of Education ,Walden University.

40- Lies, J.M., Bock, T., Brandenberger, J. & Trozzolo, T.A. (2012). *The effects of off-campus service learning on the moral reasoning of college students.* Retrieved from ERIC database. (EJ965149).

41- Lucidi , L. ; Mecca , P. M.(2001).Student / Teacher community successes. The science teacher, 68, (5). May.

42- Machtmes, K. Johnson, E., Fox, J., Burke, M.S., Deggs, D., Matzke, B., … Aguirre, R. T. P. (2009). Teaching qualitative research methods through service-learning. *The Qualitative Report,14*(1), 155-164.

43- Mahasneh, R., Tawalbeh, A., Al-Smadi, R., Ghaith, S. & Dajani, R. (2012). *Integrating service learning in Jordanian higher education.* Retrieved from ERIC database. (EJ982463)

44- Manko, T.P. (2010).*An Exploration of Teachers' Perceptions of Employing Service –Learninginthe Class Room*. Ph. D. Dissertation. Partial Fulfillment. University of Phoenix.

45- Mari , W. & Braun , L. (2005): *Service Learning from Class room to Community Caree*r, U.S.A Jist Life. Retrieved From WWW.amazon.com.

46- Maynes, N., Hatt, B. & Wideman, R. (2013). *Service learning as a practicum experience in a pre-service education program.* Retrieved from ERIC database. (EJ1007031).

47- Miller, C.R. (2013). *Project impact: Service-learning's impact on youth with disabilities.* Retrieved from ERIC database. (EJ1004029).

48- Mitchell, T.D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14*(2), 50-65.

49- Molnar , M.L. (2010). *Arts –Based Service – Learning Curriculum for Connecting Students to their Community*. M.A.thesis, Faculty of the School of Art , the University of Arizon.

50- Mullen , J.D.(2006) Involving Parents, Students and staff in Determining Needs Assessment of Educational Priorities. D.A.I , 22, (4).

51- Parker, E.A.,Myers,N.H.,Oddsson,T.P&Gould ,T.(2009): More than Experiential Learning or Volunteering:A case Study of Community Service within the Australian Context , *Journal of Higher Education Research and Development*, 28 (6) Dec.

52- Peters, T., McHugh , M.A& Sendall , P. (2006) the Benefits of Service Learning in a Down – Turned Economy. International. *Journal of Teaching and* Learning *in Higher Education*, 18, (2), PP 131-141.

53- Phelps, A.L. (2012). *Stepping from service-learning to service learning pedagogy.* Retrieved from ERIC database. (EJ1000375)

54- Poon, P., Chan, T.S. & Zhou, L. (2011). *Implementation of service-learning in business education: Issues and challenges.* Retrieved from ERIC database. (EJ956861).

55- Prentice , M. (2009)" Service - Learning's Impact on Developmental Reading /Writing and Student Life Skills , *Community College Journal of Research and Practice*. l (33).pp 270-282.

56- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning.* US: American Association of Community Colleges.

57- Raheim, K.(1997) Problem Solving and Intelligence. New york, Academic press, 1997.

58- Reading, S. & Padgett, R.J. (2011). Communication connections: Service learning and American sign language. *American Journal of Audiology*, *20*, S197-S202.

59- Richard, A.(2007) Classroom Instruction and Management. New York , McGrow- Hill. Company.

60- Rubin , M.S. (2001) " Asmart Start to Service - Learning .*New Direction for Higher Education*, 114, Retrieved From ERIC database, (EJ 418145).

61- Sanders, R. & Kajs, L.(2002) Electronic Mapping in Education: The use of Geographic Information Systems". *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (2).

62- Slava, K.; Chandler, P. ;(2001). Tuovinen, J. When Problem solving is superior to studying worked Examples. *Journal of Educational Psychology* , 93 (3).

63- Smith, K.L. (2010). *The effects of service-learning on millennial students.* Retrieved from ERIC database. (ED524968)

64- Soria, K.M. & Weiner, B. (2013). *A "virtual fieldtrip": Service learning in distance education technical writing courses.* Retrieved from ERIC database. (EJ1004212).

65- Steinberg, K.S., Bringle , R..G& Williams, M.J. (2010). Service *Learning Research Primer*.Learn and Serve America's National Service – Learning Clearinghouse:United States of America. Retrieved Fromhttp://servicelearning.gov/filemanager/download/ServiceLearnig_Research_Primer.pdf.

66- Sternberger, L.G., Ford,K.A& Hale , D.C. (2005). International Service –Learning: Integration Academics and Active Learning in the World, *the Journal of Public Affairs.*

67- Strydom, T.(2012) Logical Thinking An Indispensable skill Retrieved from: http://www.audiblox.

68- Sugumar, R.W. (2009). Role of service learning in water quality studies. *New Horizons in Education (Special Edition),57*(3), 82-90.

69- Terry, A.W. (2012). *How to help your child make a difference in the world through service-learning.*. Retrieved from ERIC database. (EJ971472).

70- Waldner, L.S ,. McGorry , S.Y& Widener , M.C.(2012)."E-Service – Learning: the Evoluation of Service –Learning to Engage a Growing Online Student Population". *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* , 16. (2).PP.(123-150).

71- Warren, J.L. (2012). *Does service learning increase student learning?: A meta-analysis.* Retrieved from ERIC database. (EJ988320).

72- Warren, W. J. (2007) Closing the Distance between Authentic History Pedagogy and Everyday Classroom Practice. History Teacher. Retrieved from ERIC database (EJ187622), 40,PP. (249-255).

73- Wasserman, K.B. (2009). The role of service-learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 1043-1050. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.001.

74- Wilburne, J.M.(1999).Teaching Problem – Solving in Vocational Education. Journal Article , 2 (4).

75- Wilczenski, F.L. & Coomey, S. M. (2007). A Practical Guide to Service Learning. US: Springer.

76- Wilkinson, I.A.G., Doepker, G.M. & Morbitt, D. (2012). *Bringing service-learning to scale in an undergraduate reading foundations course: A quasi-experimental study.* Retrieved from ERIC database. (EJ972565)

77- Wilson, J.C. (2011). *Service learning and the development of empathy in US College students.* Retrieved from ERIC database. (EJ923731).

78- Xin , W. (2011). Exploring the Effects of a Cross –Cultural Service – Learning Program on Intercultural Competence of Participants *New Horizons in Education*, 59 (3),December.

79- Yu,D.D.(2011) Achieving Service – Learning Goals in a Financial Accounting Class Project . *New Horizons in Education.* 59 (1),May.