مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 04 (02) ديسمبر 2020 ص ص 115-150

فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا

The effectiveness of a program based on the use of some active learning strategies in the teaching of social education to develop meditative thinking skills and the trend towards subject in higher-level students

خليل علي أبو جراد*
محاضر غير متفرغ بجامعة القدس المفتوحة، غزة (فلسطين).
البريد الالكتروني: jevara_1987@hotmail.com

تاريخ الايداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2020/12/02	2020/01/24	2020/12/01

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في التحقق من اسئلة الدراسة التي تمحورت كالتالي:

ما مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف التاسع بمبحث التربية الاجتماعية؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لمهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية؟

* المؤلف المرسل

تم اختيار بعض استراتيجيات التعلم النشط وهى (التعلم التعاوني- فكر زاوج شارك – العصف الذهني) وتقديمها بشكل متنوع ومتكامل ونفذ الباحث تجربة الدراسة على موضوعات الوحدة الاولى من الفصل الاول وهى (التجزئة السياسية والسياسة لاستعمارية الاقتصادية في الوطن العربي وسياسية التجهيل وسياسية القمع) وذلك لمدة شهر اعتبارا من (1 أكتوبر 2019) إلى (31 أكتوبر 2019) وذلك وفقا للجدول المدرسي (ثلاث حصص أسبوعيا). وتم اختيار عينة الدراسة من بين طلاب الصف التاسع بمدرسة بيت لاهيا الاساسية للبنين بمحافظة شمال غزة، حيث تم اختيار فصلين متساويين في العدد ومتكافئين في النواحي المختلفة (العمر- الجنس- المستوى الاقتصادي والاجتماعي) وتم اختيار أحد الفصلين (1/1) للمجموعة التجريبية للدراسة التي تعلمت باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، والفصل الثاني (2/1) للمجموعة التي تعلمت بالطريقة المعتادة والبالغ عددهم (34) في المجموعة التجريبية و(34) في المجموعة الضابطة وتحقق الباحث من فروض الدارسة باستخدام الاسلوب الاحصائي المناسب من خلال برنامج spss وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدارسات السابقة وفي ضوء تلك النتائج تم اقتراح مجموعة من التوصيات الخاصة بنتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: *التعلم النشط ؛ التفكي التاملي ؛ الاتجاه نحو المادة.*

Abstract:

The current study aimed to reveal the effectiveness of a program based on the use of some active learning strategies in the teaching of social education to develop the skills of meditative thinking and the trend towards subject in the students of the upper core stage and the researcher has used the semi-experimental method in verification Some of the study's questions focused on:

What are the meditative thinking skills to be developed in ninth grade students in the social education research?

Are there statistically significant differences between the average grades of students of the experimental group who were educated using active learning strategies, and the grades of the students of the control group who learned the usual way in the dimensional application of the observation card for meditation thinking skills for the benefit of the group Experimental?

Are there statistically significant differences between the average grades of students of the experimental group who were educated using active learning strategies, and the grades of the students of the control group who learned in the usual way in the dimensional application of the scale of the trend towards the subject of social education for the benefit of the group Experimentation.

Some of the active learning strategies were selected, namely (collaborative learning - thought of Juz-Shark- Brainstorming) and presented in a diverse and integrated manner and the researcher carried out the study experiment on the subjects of the first unit of the first chapter, namely (political fragmentation and policy of economic colonialism in the Arab world and the politics of ignorance and the policy of repression) for a period of one month from (October 1, 2019) to (October 31, 2019) according to the school schedule (three classes per week). The sample of the study was selected from among the students of the ninth grade at Beit Lahia Basic School for Boys in northern

Gaza governorate, where two classes were selected equal in number and equal in different aspects (age- gender - economic and social level) and one of the two chapters (1/1) was selected for the experimental group of the study that I learned using some active learning strategies, chapter two (1/2) of the group that learned the usual way of (34) in the experimental group and (34) in the control group and the researcher checked the courses using the appropriate statistical method through the spss program The results were explained in the light of the theoretical framework and previous studies and in the light of those?

***Keywords**: Active Learning; Meditation; Direction towards Matter.*

المقدمة:

يتسم العصر الحالى بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة والتى من سماتها الثورة المعلوماتية وسهولة الوصول إليها وانتقالها وتضاعفها، وكان من نتاجها كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة، والوسائط والمستحدثات التكنولوجية التى غيرت كثيراً فى أساليب التعليم والتعلم وانتقل محور الاهتمام فى العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، وأصبح التركيز على النمو المتكامل والشامل للمتعلم أمرا اساسيا، كما فرضت التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفى المستمر على التربويين أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية، وأن تستمر مع الفرد لتسهل له التكيف مع هذه المستجدات. وبالتالى أصبح من الضرورى أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة فى تدريس المواد المختلفة ومنها التربية الاجتماعية التى تستهدف تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط التى تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمى لديهم المهارات الجديدة التى تساعدهم على التكيف مع المستجدات، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة، والنشاط، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا ومنها مهارات

التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية لديهم (Wineburg, 1999, 488-499 ؛ زيد الهويدى، 2005، 196-199).

وفى هذا الإطار نجد العديد من الدراسات التى أكدت على استخدام التعلم النشط فى المواد الدراسية المختلفة وخاصة التربية الاجتماعية:

حيث أكدت نتائج دراسة فريزى (1984) Frazee على أن التعلم النشط القائم على لعب الدورحقق إيجابية أكثر لدى الأطفال الموهوبين أكثر من استخدام بعض النماذج الأخرى منها نموذج الكرة.

كما تؤكد دراسة ثورنتون (1988) Thornton على أثر فهم الأطفال لمفهوم الزمن على تنمية الفهم التربية الاجتماعية لديهم، وذلك من خلال التعلم النشط، وأثبتت دراسة هاندلى (1993) Handley دور عناصر التعلم النشط (القراءة، والكتابة، والتحدث) فى تنمية الفهم التربية الاجتماعية.

كما أكدت نتائج دراسة كمبس وبورنى (1994) Combs& Bourne على أن أسلوب المناظرة وهو من أساليب التعلم النشط ساهم فى تنمية مهارات الاتصال الشفهى لدى الطلاب ولدى زملائهم فى الصف، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام المناظرة أكثر فعالية من التعلم بالمحاضرة.

وفى هذا الإطار تؤكد دراسة سانتانو (1996) Santano على فاعلية التعلم النشط فى زيادة التحصيل والاتجاه لدى تلاميذ الصف الرابع الموهوبين مقارنة بالطريقة التقليدية فى مادة التربية الاجتماعية.

كما تؤكد نتائج دراسة جورلتز (1997) Goerlitz على فاعلية بعض أساليب التعلم النشط- وهى استخدام رسوم الكاريكاتير وتحليلها من قبل الطلاب ومتابعة الأحداث الجارية من خلال الصحف اليومية – عاى تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأثبتت دراسة كيفنج Cavanaugh (1998) فاعلية استخدام الفيديو فى المواقف التعليمية القائمة على التعلم النشط –التى يقوم فيها الطالب بالمشاركة فى العملية التعليمية من خلال المناقشة والحوار والقراءة والكتابة– على زيادة التحصيل وتنمية اتجاههم نحو مادة العلوم فى المرحلة الاعدادية عكس استخدام الفيديو فى المواقف التدريسية التقليدية. وأكدت دراسة نلسون Nelson (1999) على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المهارات المرتبطة بالفهم التربية الاجتماعية ومنها مهارات البحث والاتصال لدى الأطفال فى المرحلة الابتدئية والمرحلة الاعدادية.

كما أكدت دراسة فان دجيك Van Dijk (2000) على أن استخدام التعلم النشط له تأثير إيجابى على نتائج المتعلمين وزيادة دافعيتهم فى الأماكن ذات الكثافة الطلابية العالية أكثر من المحاضرة التقليدية.

أثبتت دراسة فاطمة السعدى (2001) فعالية وحدة قائمة على التعلم النشط فى تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادى فى مادة التربية الاجتماعية بسلطنة عمان، حيث تم أعداد وحدة مطورة قائمة على التعلم النشط وتم تقديمها للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التى درست الوحدة بالطريقة المعتادة.

كما أثبتت دراسة محمد هندى (2002) أن استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تعليم وحدة بمقرر الأحياء له تأثير على اكتساب المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابى المتبادل مقارنة باستخدام الطريقة المعتادة لدى طلاب الصف التاسع الاساسي.

مشكلة الدراسة:

ومن خلال الدراسات السابقة يتضح دور التعلم النشط فى اكساب الطلاب العديد من جوانب التعلم فى المواد الدراسية المختلفة ومنها مادة التربية الاجتماعية ،وبالاضافة إلى

ذلك ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط الذى يؤكد على فاعلية المتعلم باستمرار وذلك من خلال:

- ايجابية المتعلمين وزيادة دافعيتهم فى الأماكن ذات الكثافة الطلابية العالية .
- حرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع.
- تخصيص وقتاً كافياً للمتعلم للتفكير فيما يتعلمه و بأهمية ما يتعلمه .
- يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها.
- يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة.
- يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى.
- تنمية المهارات المرتبطة بالتفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية ومهارات البحث والاتصال لدى المتعلمين.
- اكتساب المهارات الحياتية التى تمكن المتعلمين من التعامل مع متطلبات الحياة.

وفى إطار البحث عن أساليب واستراتيجيات جديدة تساير ما يحدث فى تعليم وتعلم التربية الاجتماعية على المستوى العالمى والتى تؤكد على زيادة فاعلية المتعلم وتجعلها عنصرا أساسيا فى عملية التعلم، ومن ضرورة التركيز على النشاط الذاتى والتفاعلى لتطوير تدريس التربية الاجتماعية، وتجعلها من مجرد مادة جافه سهلة للحفظ واستظهار المعلومات والحقائق والأحداث المرتبطة بها إلى النشاط والعمل بالتربية الاجتماعية من جانب المتعلم، مما يجعل منها مادة حية وذات وظيفه فى حياة المتعلم تكسبه العديد من المهارات الشخصية والاجتماعية والعقلية والأدائية وغيرها من مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية وهو مالم تحققه الأساليب والاستراتيجيات التقليدية المستخدمه حاليا فى مدارسنا ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة على النحو الآتي.

ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التاملي لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لمهارات التفكير التاملي لصالح المجموعة التجريبية.

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فى أنها:

1- تقدم بعض الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التى تقوم على التعلم النشط والتى يمكن استخدامها من جانب معلمى التربية الاجتماعية بالمرحلة الاساسية العليا.

2- تقدم بعض النماذج التطبيقية لكيفية تنمية مهارات التفكير التاملي لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا.

3- تقدم مقياسا لاتجاهات الطلاب نحو مادة التربية الاجتماعية فى المرحلة الاساسية العليا يمكن الاستفادة منه مستقبلا.

4- تقدم أداة تتضمن بعض مهارات التفكير التاملي يمكن لمخططى مناهج التربية الاجتماعية والمعلمين الاستفادة منها.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

1- اختيار بعض استراتيجيات التعلم النشط وهى (التعلم التعاونى- فكر زاوج شارك- العصف الذهنى) وتقديمها بشكل متنوع ومتكامل.

2- اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف التاسع الاساسي بمدرسة بيت لاهيا الاساسية للبنين بمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال غزة .

3- تنفيذ تجربة الدراسة على موضوعات الوحدة الاولى من الفصل الاول وهى (التجزئة السياسية والسياسة الاستعمارية الاقتصادية في الوطن العربي وسياسة التجهيل وسياسية القمع) وذلك لمدة شهر اعتبارا من (1 أكتوبر 2019) إلى(31 أكتوبر 2019) وذلك وفقا للجدول المدرسى(ثلاث حصص أسبوعيا).

فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لمهارات التفكير التاملي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من بين طلاب الصف التاسع بمدرسة بيت لاهيا الاساسية للبنين بمحافظة شمال غزة، حيث تم اختيار فصلين متساويين فى العدد ومتكافئين فى النواحى المختلفة(العمر- الجنس- المستوى الاقتصادى والاجتماعى) والبالغ عددهم (34) في المجموعة التجريبية و(34) في المجموعة الضابطة وتم اختيار أحد الفصلين (1/1) للمجموعة التجريبية للدراسة التى تعلمت باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، والفصل الثانى (2/1) للمجموعة التى تعلمت بالطريقة المعتادة.

خطوات الدراسة:

سارت الدراسة وفقا للخطوات التالية:

أولا: مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التفكير التاملي، والاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية، وتم الاستفادة منها فى :

أ- تحديد استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة.

ب- تحديد المهارات الأساسية اللازمة للتفكير التربية الاجتماعية.

ت- بناء مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية.

ثانيا: اعداد أدوات الدراسة وهى بطاقة الملاحظة أو (بطاقة تقويم مهارات التفكير التاملي) ومقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية فى ضوء ما سبق وضبطها.

ثالثا: اختيار الموضوعات التى سوف يتم تدريسها باستراتيجيات التعلم النشط وتم تدريب المعلمين على تدريس الموضوعات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط .

رابعا: تطبيق أدوات الدراسة على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعديا.

خامسا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

سادسا: تقديم التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

1- التعلم النشط Active Learning:

التعلم النشط كما يرى الباحث فى هذه الدراسة هو "طريقة تدريس تشرك الطلاب بفاعلية في عمل أشياء تاريخية وتشجعهم على التفكير فيما يتعلمونه، وذلك من خلال وضع الطلاب فى مواقف تعليميه تاريخية تدفعهم إلى العمل وبذل الجهد والمشاركة الفعالة المستمرة، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا ومصمما للمواقف اللازمة لعملية التعلم".

2- استراتيجيات التعلم النشط Active Learning Strategies:

يعرف الباحث استراتيجيات التعلم النشط فى هذه الدراسة بأنها" الاجراءات والأساليب التى تتطلب من الطلاب فى مادة التربية الاجتماعية ممارسة مهارات التفكير التاملي من خلال ممارسة الأنشطة التربية الاجتماعية المختلفة والتى تتطلب التحدث والكتابة، وإلقاء الأسئلة والتفاعل مع الموقف التعليمى، والتعاون، وتوظيف ما تعلموه فى مواقف حياتية والتى تضم استراتيجيات: التساؤل، فكر- زاوج- شارك، والعصف الذهنى".

3- مهارات التفكير التاملي:

ويقصد الباحث بها " المهارات الشخصية والعقلية والآدائية التى تجعل من من الطلاب أن يفكروا تاريخيا وتتضمن كيفية فهم وتدبر الافكار والأحداث والمفاهيم والتفسيرات الرئيسية التربية الاجتماعية، والقدرة على التحليل نقدى للوثائق التربية الاجتماعية فى ضوء السياقات، وطرح الأسئلة والبحث واتخاذ القرار واصدار أحكام."

الإطار النظرى:

يعد استخدام التعلم النشط فى العملية التعليمية أحدالطرق التى تستخدم لاكتساب المعرفة والخبرة وتشجع التفاعل بين المعلم و المتعلمين، وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم

يفكرون فيما يتعلمونه، وتشجع التعاون بين المتعلمين من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة.

والتعلم النشط لا يقوم على التعلم من خلال الاستماع و كتابة المذكرات، و إنما من خلال التحدث و الكتابة عما يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، وما يجب أن يتعلموا وإلى تقييم ما تعلموا، كما أنه يعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا مما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم (Meyers& Jones, 1993 ,22).

كما يراعى فى التعلم النشط استخدام الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligent)، وأن للطلاب أساليبهم وقدراتهم المختلفة في التعلم، وبالتالي فإن الأساليب التدريسية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد والاختلاف.

مفهوم وطبيعة التعلم النشط

أوضحت نتائج الأبحاث أن الطريقه التقليدية السائدة فى مدارسنا لا تسهم في خلق تعلم حقيقي. وظهرت دعوات متكررة إلى البحث وتطوير طرق وأساليب تدريس جديدة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية وتشركة في تعلمه بطريقه فعالة وتضعه دائما فى موقف يجبر فيه على بذل الجهد والتفكير فيما يتعلمه، من خلال القراءة، والتحدث، والتفكير العميق، والكتابة، والقدرة الذاتية على تنظيم ما يتعلمه (عدس، 1996، 46-5 ؛ Dodge, 1996).

ومما سبق يتضح أن طبيعة التعلم النشط تقوم على المشاركة الفعالة من قبل المتعلم فى عملية التعلم، واستخدام مهارات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وقيام المتعلمون بأنشطة تفاعلية تتطلب منه الحركة والأداء فيما يتعلق بالقراءة و الكتابة و المناقشة و حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أوعرض عملى، وتطبيق ما تعلموه فى مواقف حياتية.

واستخدام التعلم النشط فى العملية التعليمية ليس بجديد لأنه قد نال اهتمام العديد من الفلاسفة والمربين منذ القدم، حيث يظهر من خلال الحقائق التربية الاجتماعية أنه كان أول طريقة تعليمية يستخدمها الانسان، وكانت تلك الطريقة هى الأكثر استخداما فى المجتمعات البدائية للتعامل مع الحياة واكتساب الخبرات الحياتية، وهذا النمط من التعليم استخدمه الإغريق واتبعه سقراط فى تركيزه على التفاعل بين المتعلمين أثناء حل المشكلة، والتركيز على أهمية اكتساب الخبرات التعليمية من خلال الخبرات المحسوسة والعمل (Lorenzen, 2001)، كما أكد جون ديوى على ضرورة أن يكون المتعلم محورا لعملية التعلم، واكتساب التعلم من خلال الخبرة، وبالتالى فإن مسئولية المدرسة تقوم على تقديم أنشطة للطلاب تتناسب مع ظروفهم ومستواهم الاجتماعى وتوجيههم إلى الاكتشاف والتعلم، ويقاس الانجاز بمدى تقدم المتعلم من خلال خبراته وقدراته على التعامل مع المواقف الجديدة (Eakin, 2000).

وفى هذا الإطار يرى (الحيلة، 2003، 288) أنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على تنمية مهارات التفكير العليا وتطويرها، من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط التى تقوم على التفاعل والمشاركة النشطة من جانب المتعلم والتوجيه المستمر تحت إشراف وتوجيه المعلم.

وتعد النظرية البنائية من أهم النظريات التى أكدت على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم وإشراكهم فى عملية تعلم نشطة، وبالتالى فهى تقوم على أساس أن المعرفة شيئ يبنى من قبل المتعلمين من خلال قيامهم بأنشطة تعليمية محددة تتم تحت إشراف وتوجيه المعلم (Reinhartz & Beach, 1997 ,76-78).

وبناء على ماسبق نجد أن التعلم النشط لقى اهتماما متزايدا فى عالم اليوم حيث انتقل الاهتمام بالعملية التعليمية من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم، وتحويل المتعلم من وضع المفعول به السلبى إلى وضع الفاعل المشارك المفكر المتعاون بصورة

إيجابية، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها فى مواقف جديدة، وامتلاك أدوات العلم، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية والمعرفية والعقلية والآدائية وبالتالى تنمية الشخصية المتكاملة لدى المتعلم.

دور المتعلم في التعلم النشط:

يكون دور المتعلم فى التعلم النشط أكثر فاعلية فهو مشارك نشط في العملية التعليمية، يمارس عمليات التفكير ويكتسب المهارات وينميها ويبنى ثقته بنفسه وبقدراته، أقوى بكثير من أى عمل يقوم على التلقين وحشو الذهن بالمعارف والمعلومات عديمة الجدوى وتكون سريعة النسيان.

وفى إطار التعلم النشط يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بمادة التربية الاجتماعية، مثل: طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والتفسير، والتعليل، وكتابة القصص التربية الاجتماعية القصيرة، وحل المشكلات، ومتابعة الأحداث الجارية، ولعب أدوار تاريخية، والافادة منها فى تطبيقاتهم الحياتية العملية، وبالتالى يصبحوا مستقلين، متعلمين معتمدين على أنفسهم قادرين على أن يفهموا ما يتفاعلون معه من أشياء وأشخاص فى المواقف الحياتية (White, 1993, 305-306).

دور المعلم فى تنمية التفكير التاملي من خلال استراتيجيات التعلم النشط :

لمعلمى التربية الاجتماعية دور كبير فى تنمية مهارات التفكير التاملي من خلال استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط، وإذا كنا نتوقع من طلابنا أن يفكروا تاريخيا، فإننا نحتاج إلى معلمين يستطيعون توجيههم نحو التفكير التاملي في المنهاج وتنمية مهاراتهم والفهم الخاص للتاريخ، كما نحتاج إلى تعليمهم كيفية فهم وتدبر الافكار والأحداث والمفاهيم والتفسيرات الرئيسية بداخل مجالهم، والقدرة على التحليل النقدى للوثائق فى ضوء السياقات والأدلة التربية الاجتماعية.

كما يجب على المعلمين أن يختاروا بحرص المصادر والأدلة التى تجعل طلابهم ينهمكون فى تفكير تاريخى كما أن للمعلمين دور مهم فى تسهيل عملية التفاعل والتعاطف بينهم وبين الطلاب، واكتشاف الأنواع المختلفة للكتابات، وادراك التشابه بين العمليات وعمليات القراءة والتفكير التاملي في المنهاج وذلك من خلال المصادر والأدلة التى استخدمت كعنصر أساسى فى ورشة العمل التربية حيث يمكن تعليم التربية الاجتماعية كعمليات، واجراء ورش العمل التربية التى تتضمن (إعادة بناء الماضى) من خلال: كيف يناقش الطلاب من خلال الاسئلة الشفهية، واستخدام الصور المختلفة من المصادر الأولية المتعددة مما يجعلهم يعيدون إحياء الماضى (Tunnel, 1993, 1-19).

وفى إطار التعلم النشط يكون دور المعلم مساعدة الطلاب على تنمية مهارات التفكير وتنمية قدراتهم العالية عن طريق المواقف الحقيقية والمحاكاة، وأن يكونوا محورا للعملية التعليمية، مما يجعلهم مستقلين اسقلالا ذاتيا (White,1994, 58-60)، وبالتالى هو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم والمصمم لمواقف التعلم فهو يدير الموقف التعليمي، وهذا يتطلب منه جهدا كبيرا، وتقديم حلول متعددة، وحكما دقيقا وتفسيرا صحيحا، والإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، والقدرة على حل المشكلات للتلميذ والتوجيه المستمر، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها (الحميد، 1999، 175).

كما يستطيع المعلمون استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة لتنمية مهارات التفكير التأملي التربية الاجتماعية من خلال تقديم عدة مصادر أولية للطلاب تشمل النصوص الكتابية مثل الخطابات، ومقتطفات من الأحاديث، والمذكرات اليومية، ودفاتر الحسابات الجارية، بالإضافة إلى المواد المرئية مثل الصور الفوتوغرافية والرسوم البيانية والخرائط والاشكال والرسوم السياسية (الكارتون السياسى) وغيرها.

ويرى دريك Drake: أن هناك ثلاثة طرق يمكن أن يستخدمها المعلمون لتنمية مهارات التفكير التاملي التربية الاجتماعية من خلال المصادر الأولية وهى:

الطريقة الأولى: يحضر المعلمون مصدرا أوليا فى دراسة موضوع تاريخى، وذلك لكى يثبتوا صحة المعلومات التى قدموها لطلابهم.

الطريقة الثانية: وهى أكثر تعقيدا من الطريقة الأولى لأنها تأخذ فى الإعتبار استخدام مصادر مختلفة للموضوع الواحد فى حجرة الدراسة.

الطريقة الثالثة: وهى تضم الطريقة الأولى والطريقة الثانية وهى تجعل الطلاب يشتركون فى مناقشات قصدية مع البدء بوثيقة أساسية حيث يقوم المعلم بمناقشة الوثيقة الأساسية مع الطلاب ويطلب منهم أن يتشككوا فى الأحكام الخاصة بالماضى لمحاولة فهم سياق الوثيقة، وبالتالى يكون لدى الطلاب فهم أفضل للفترة الزمنية التى يدرسونها، ويقدم المعلم بعد ذلك وثائق إضافية ترتبط بالوثيقة الأساسية ثم يطلب من الطلاب أن يبحثوا بأنفسهم عن الوثائق التى تتعلق باستقصائهم عن الموضوع التربية الاجتماعية. أما الوثائق ذات الترتيب الثالث التى يأتى بها الطلاب للمناقشة فإنها تسمح للمعلم بتقييم ميول اهتمامات الطلاب وقدراتهم على الاشتراك فى البحث، ولمساعدة المعلمين والطلاب على التفكير التاملي لديهم يمكن للمعلمين أن يستخدموا الأدلة المرتبطة بالقدرة على توضيح المصادر، والقدرة على التأييد للمصادر بالأدلة المختلفة (Drake, 2002 ,1-4).

ومن خلال ما سبق تكمن أهمية استخدام التعلم النشط فى تدريس التربية الاجتماعية فى:

1- تصميم المواقف التعليمية في مبحث التربية الاجتماعية المشوقة والمثيرة لاهتمام الطلاب التى تعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها.

2- تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية وتنمية قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه فى مواقف تعليمية جديده .

3- زيادة قدرة الطلاب على حل المشكلات، وبالتالى يصبحوا مستقلين معتمدين على أنفسهم قادرين على التعامل مع المواقف الحياتية.

4- ينمى لدى الطلاب القدرة على الإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، والبحث، والقراءة، و كتابة القصص التربية الاجتماعية القصيرة، وحل المشكلات، ومتابعة الأحداث الجارية، ولعب أدوار تاريخية، والافادة منها فى الحياة العملية.

5- زيادة انتباه المتعلمين واستمتاعهم بالعملية التعليمية والحصول على تعزيزات كافية من المصادر المختلفة حول فهمهم للمعارف الجديدة.

6- يسهم فى تنمية المهارات والخبرات الاجتماعية للمتعلمين، وتنمية مهارات الاتصال لديهم.

7- مساعدة الطلاب على تنمية تفكيرهم وقدراتهم العالية، مما ينمى قدراتهم الذاتية على الإنجاز، ويزيد من اعتماد المتعلمبن على أنفسهم.

8- يساعد على تغيير دور المعلم من مجرد مصدر وحيد للمعرفة إلى التوجيه والإرشاد وتصميم مواقف تعليمية تعلمية متعددة.

9- يساعد على تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يختار، وكيف يحصل على الخبرات التعليمية بنفسه.

10-يؤكد على التعدد والتنوع فى مصادر التعلم المتاحة فى البيئة المحلية ليختار منها كل طالب ما يناسبه مما ينمى لديهم القدرة على الاكتشاف والتعلم، وبالتالى تنمية مهارات البحث والتفكير التاملي لديهم.

استراتيجيات التعلم النشط وتنمية المهارات في منهاج التربية الاجتماعية:

هناك العديد من الطرق والأساليب والاستراتيجيات للتعلم النشط التى يمكن استخدامها فى تعليم التربية الاجتماعية لتنمية العديد من المهارات ومنها مهارات التفكير

التأملي في منهاج التربية الاجتماعية، ومن هذه الاستراتيجيات التى تتطلب نشاطا زائدا من جانب المتعلم (استراتيجية التساؤل، استراتيجية فكر- زاوج- شارك، واستراتيجية العصف الذهنى) وفيما يلى توضيح ذلك:

أولا: استراتيجية التساؤل

يعد تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير ومنها مهارات التساؤل أحد المداخل الحديثة التى تنمى التفكير التاملي والتى تلقى الاهتمام فى الوقت الحالى ففى أثناء دروس التربية الاجتماعية، يتم إلقاء أسئلة عن الماضي والحاضر والمستقبل، والمشكلات المتعلقة بالأحداث المختلفة، ومن هنا يجب على معلمي تقديم المشكلات بشكل محوره التساؤل والنقاش، ويعد طرح الأسئلة طريقة المعلم فى تقديم المشكلات للطلاب من خلال توجيه تفكيرهم نحو النقاش والجدل، مثيرا ومقدما للعديد من المعلومات والحقائق.

فتدريس التربية الاجتماعية يجب ان يسمح للطلاب بإلقاء الأسئلة وإثارة المشكلات حول المواضيع التى يدرسونها، وأيضا يجب أن يتعلموا كيف يتتبعوا؟ وكيف ينظموا المعلومات المختلفة التى تناسب حل سؤال أو مشكلة ما، وهذا هو المحور الأساسي لاستراتيجية التساؤل فى تدريس التربية الاجتماعية حيث يمكن بسهولة إجراؤه فى أى صف بالمرحلة الاساسية العليا.

تهدف استراتيجية التساؤل إلى إثارة قدرة الطالب على التساؤل وتنمية اتجاهه نحو التربية الاجتماعية ومصادره المختلفة، ومن خلالها يمكن تزويد الطلاب بأساس وقاعدة تساعدهم على مواجهة تحديات المستقبل وتنمية مهاراتهم الشخصية. كما أن استخدام استراتيجية التساؤل فى تعليم التربية الاجتماعية وسيلة لتشجيع الطلاب لكى يصبحوا طلابا مبدعين، ويتضمن ذلك استخدام قائمة من الأسئلة بخصوص موضوع يدرسه الطلاب، ولكن الأسئلة يقترحها الطلاب أنفسهم وليس من خلال المعلم، ويعطى المعلم لطلابه الوقت للتفكير والنقاش حول موضوع جديد قبل دراسته ويسمح لهم بتحديد

المشكلات وتعريفها لأنفسهم والتركيز على تلك النقاط الهامة التى تحتاج الفحص والفهم والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام وغيرها من مهارات التفكير التربية الاجتماعية (Yeager, 2001,307).

وفى إطار استراتيجية التساؤل نجد أنها تمد الطلاب بقاعدة لدراستهم وذلك من خلال إنجاز وظيفة المنظم، بحيث أنها تضع الخطوط الإيجابية التى توجه الطالب للقراءة والكتابة وكتابة الملاحظات، وتقييم نموذج فى إطار المراجع بحيث تساعدهم على تنظيم المعلومات (جابر، 1999، 207-208).

وبمساعدة استراتيجية التساؤل يتعلم الطلاب مسبقا ما يبحثون عنه، وذلك من خلال المصادر المختلفة، ويؤدى ذلك إلى تنشيط مهارة القراءة واستمرار إنتباههم، وأيضا يخلق أساسا ناقدا للمصادر مما ينمى مهارات التفكير الناقد، ويتمثل ذلك فى الدليل المستخلص من الجمل والخطابات والخطب والاستنتاجات مما يعد أساسا قويا للحكم الصحيح غير المنحاز على القضايا التربية الاجتماعية المختلفة، ويجعل الطالب يتعمق فى المعنى الموجود ما بين السطور وما وراء المعنى. (Welson and al, 1997, 121-126)

وهناك فائدة أخرى لهذه الاستراتيجية تتمثل فى توجيه أنشطة، فهو يوضح المعلومات وما يجب أن يختاره الطلاب مما يساعد هم على مسايرة المعلومات الموجودة وفهمها، ويستطيع الطلاب تنظيمها حتى يصلوا إلى مرحلة الكتابة (التربية الاجتماعية) وعندئذ تستخدم هذه الاستراتيجية من خلال إطار عملى يساعد الطلاب على التنظيم والتحليل والتفسير والتعليق والتوثيق وغير ذلك من مهارات التفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية والتأملي، وبمرور الوقت تنمو قدراتهم الاستفهامية فى مجال التربية الاجتماعية وفى مجالات الدراسة المختلفة، مما يضيف عناصر أخرى ويجعل الطالب يتجنب بعض جوانب القصور فى الطرق المعتادة فى تدريسها.كما تفيد هذه الاستراتيجية فى إشراك الطلاب والعمل فى مهارة التحليل التربية الاجتماعية Historical Analysis

حيث يمكن استخدام الأسئلة الاستفهامية لتشجيع الطلاب على الافتراض والمشاركة فى التبرير التربية الاجتماعية، فالطلاب قد يقترحون الإجابات وفيما بعد يقارنون المعلومات بعضها ببعض ووزن الأدلة Historical Evidences والطلاب فى المرحلة الاساسية العليا يستطيعون تطبيق هذه الاستراتيجية فى الامتحانات، كوسائل معينة ،كما تعلمهم كيف يستخلصون أسئلة فرعية منها التى يضعها الممتحنون على المحتوى الذى سوف يدرسونه. والتى يمكن أن تساعد على تنمية التفكير التأملي التربية الاجتماعية (James, 2003, 1625).

ويمثل التربية الاجتماعية الشفهي Oral History مفهوما ممتازا لزيادة اهتمام الطلاب بها أهمية جوهرية لاستخدام استراتيجية التساؤل حيث يتضمن مناقشة الطلاب– وجها لوجه– الافراد من ذوى التجارب والخبرات نحو الأحداث التربية الاجتماعية ومنها الأحداث الجارية– مما يسهم فى فاعلية تدريسها ويعطى قوة فعالة لإثارة وتحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو دراسة موضوعات التربية الاجتماعية ويتطلب تطبيق ذلك:

اختيار موضوع ذو علاقة بمحتوى المنهج الدراسى.

تحديد الطلاب الذين سيتم اجراء مناقشات وحوارات وطرح الاسئلة عليهم.

اعداد الأسئلة التوجيهية المناسبة للموضوع.

الإعداد لإجراء مقابلات شخصية للطلاب بمساعدة معلميهم وتحديد الأدوات اللازمة لذلك (Armistrong, 1980, 352-357).

وفى ضوء ذلك يتم استنباط وبناء المادة التربية الاجتماعية من خلال المقابلات، واستخلاص المعلومات من الطلاب ومن خلال تجهيز واعداد سلسلة من الأسئلة الاستخلاصية التى تنمى لدى الطلاب العديد من المهارات التربية الاجتماعية.

ثانيا: التفكير التأملي

اصطلاحاً: عرفه كل من:

سعادة بأنهُ:" ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي، والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور" (سعادة، 2011، ص43).

ريان بأنهُ: "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط".(ريان، 2012، ص121)

التعريف الإجرائي: هو تأمل طلاب عينة البحث للموقف الذي إمامهم وتحليله إلى عناصره الأساسية؛ ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف.

جذور التربية الاجتماعية للتفكير التأملي:

إنَّ جذور التربية الاجتماعية للتفكير التأملي تعود للإسلام. وبالرغم من أن التأمل دعوة تبنتها كل الديانات السماوية، لكنها جاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنُظرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾*. فالقرآن الكريم أول من دعا للارتقاء بالعقل وذلك من طريق تخليصه من الوثنية، وتبصيره بأن الله خالق الكون ومدبره. ويرى العقاد (العقاد، 1986) أن عناية القرآن بإعمال العقل، بكل صوره، تجعل الإسلام الدين الوحيد الذي يمنح التفكير والتدبر والتعقل هذه المكانة، حتى أنه يمكن الجزم بأن التفكير فريضة إسلامية حيث أن أعمال العقل والتدبر والتفكر في مخلوقات الله والتبصير بحقائق الوجود من الأمور التي فرضها

القرآن الكريم على كلّ إنسان وليس على المسلم وحده؛ لأنها وسائل الإنسان لاكتشاف سنن الكون ونواميس الحياة وفهمها كما أنها من وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده (العقاد، 1986، 283). وعند الغربيين فأن الجذور التربية الاجتماعية للتفكير التأملي تعود إلى عام 1933عندما عرف جون ديوي التأمل على أنه: النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية أو أنه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها ونتائج متوقعة (خوالدة، 2012، 173). لكنه اختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس خلال ازدهار المدرسة السلوكية، حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي، حينما كتب سكون (Schon, 1983) عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها، وترجم الكثيرون ممن كانوا يعتقدون بأهمية التفكير التحليلي والنقدي إلى استعمال مصطلح التأمل في تقارير دراساتهم البحثية وخاصة المتصلة منها بالتعليم الصفي وأعداد المعلمين في أثناء الخدمة (العفون، 2012، 221) ومن وجهة نظر ديوي فأن تنمية التفكير التأملي أهم هدف للتربية، لأنه يمكن الفرد من السيطرة على تفكيره والمسؤولية عنه لكي يشارك بفاعلية بوصفه عنصراً في مجتمع ديموقراطي (جابر، 2008، 24).

الأهمية التربوية للتفكير التأملي: يبرز التفكير التأملي كضرورة تربوية في خلال الفوائد التي تنتج عنه وهي كما يأتي:

- يساعد الطلبة على التفكير العميق.
- يساعد الطلبة على استكشاف آليات تعليمية جديدة.
- يساعد الطلبة على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً.
- تعزيز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق.
- يعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة(خوالدة، 2012، 179).

- يساعد المعلم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة من جهة، وتنويع في أساليب التعليم من جهة أُخرى.
- يعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية (الأستاذ، 2011، 1337).

مراحل التفكير التأملي:

تعددت آراء الباحثين في تحديد مراحل التفكير التأملي منها:

1- رأي (جون ديوي، 1933)، و(روس، 1990)، و(عبيد وعفانة 2003) إذ يرون أن مراحل التفكير المتأمل هي:

- الشعور بالصعوبة – الوعي بالمشكلة.
- تحديد الصعوبة – فهم المشكلة.
- تقويم المعرفة وتنظيمها–تصنيف البيانات –اكتشاف العلاقات –تكوين الفروض.
- تقويم الفروض – قبول الفروض أو رفضها.
- تطبيق الحل – قبول النتيجة أو رفضها

الدراسات السابقة

1- دراسة (أحمد، 2013): أثر أنموذج رينزولي R.D.I.M في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات.

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد–كلية التربية–ابن رشد، وهدفت إلى تعرف اثر أنموذج رينزولي R.D.I.M في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات. ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي المستند إلى استعمال متغيرين مستقلين مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة بواقع (30) طالبة في المجوعة التجريبية، و(30) طالبة في المجموعة الضابطة.

استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس الكتابة الإبداعية والتفكير التأمليّ عند طالبات مجموعتي البحث، إذ أعدَّت سلسلة اختبارات تحصيلة، لأغراض بحثها لتطبيقها على مجموعتي البحث في نهاية كلّ موضوع اعتماداً على المحكات التي بنتها بنفسها، وأعدت مقياس للتفكير التأملي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس الكتابة الإبداعية باستعمال أنموذج رينزولي، على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس الكتابة الإبداعية بالطريقة الاعتيادية، في الكتابة الإبداعية.

2- أجرى اليسون (Ellison, 2008) دراسة تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لدى معلمي المدارس الأساسية، طبقت الدراسة على (6) معلمين توزعوا على مجموعتين تكونت المجموعة الأولى من (3) معلمين لمقرر الرياضيات وتكونت المجموعة الثانية من (3) معلمين لمبحث العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام بطاقة للملاحظة الصفية، أظهرت نتائج الدراسة وجود مخرجات إيجابية لتطبيق هذا البرنامج على الممارسات الصفية للمعلمين المشاركين في البرنامج، تمثلت في الاستمتاع بالاندماج التشاركي، والحوار التأملي الناقد، وتطوير المناهج الدراسية، وهذا بالتالي انعكس إيجاباً على مخرجات تعلم الطلبة داخل الصف من خلال الاندماج في الأنشطة الصفية والمناقشات التعاونية.

3- أما مينوت (Minott, 2007) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملي أثناء تخطيط الدروس، والتطبيق، والتقويم، طبقت الدراسة على (4) معلمين، تم جمع بيانات الدراسة من خلال أدوات البحث الكيفي وتضمنت مقابلات حول الخبرة والملاحظة ذات العلاقة بمجالات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل وثائق المعلمين (خطط الدروس)، أظهرت نتائج الدراسة أن (3) معلمين يطبقون التأمل في تدريسهم وكل ما يتعلق بطلبتهم والأنشطة التي يمارسونها، وقد تم تصنيفهم

ضمن فئة المعلمين الأكثر تأملاً، وفيما يتعلق بمجال التطبيق تبين أن جميع المعلمين يطبقون مستوى التأمل أثناء الحدث كأحد عناصر التدريس التأملي، وأن (3) معلمين يستخدمون مبادئ التدريس التأملي الأخرى مثل التقييم الذاتي، والتأمل في المواقف التدريسية، والمعتقدات والقيم الشخصية حول التدريس، وأن (2) يستخدمون مبادئ التدريس التأملي أثناء تقييم الدرس، كما أظهرت النتائج أن اتخاذ القرارات والتبريرات حول عمليات التخطيط والتطبيق والتقويم المبنية على التأمل يؤثر على السياقات والمواقف التدريسية.

4- دراسة اوجنور وبادموس (Ogonor and Badmus, 2006) فحصت أثر التدريس التأملي على معتقدات الطلبة المعلمين نحو أدوارهم المستقبلية، ولتحقيق هذه الغاية تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (304) طالباً وطالبة من طلبة إحدى الجامعات في نيجيريا وممن هم في مستوى السنة الدراسية الأخيرة في تخصص التربية، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة تضمنت أسئلة مفتوحة وزعت على مجالات متعددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين للتدريس التأملي قد تمثلت في التأثير على معارفهم الحالية والسابقة في التربية، وعلى نموهم المهني وعلى خبراتهم السابقة، كما أشار معظم أفراد العينة إلى أن التدريس التأملي يحفزهم على الإصرار نحو التميز.

5- دراسة بدرو (Pedro, 2005) وقد هدفت إلى الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية، وكيف استفادوا من هذه المفاهيم في ممارساتهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم معرفة عامة في التأمل وأنهم تعلموا للتأمل في الفرص المتاحة وفي سياقات متعددة، كذلك تبين أن لديهم تعريفات متعددة لممارسة التأمل، كما تبين أن هناك تركيز على الخبرات السابقة أثناء ممارسة التأمل.

6- دراسة ينج ولينج (Ying and leng, 2003) استكشاف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين من خلال دراسة حالة طبقت على (4) مشاركين في برنامج التربية، تم

جمع بيانات الدراسة من خلال تحليل الوثائق ومقابلات التأمل، أظهرت نتائج الدراسة أن (76%) من الطلبة المعلمين قد جاءوا في المستوى الأول من مستويات التفكير التأملي (الإجراء الاعتيادي)، وأن (18.7%) قد صنفوا في مستوى الثاني (الإجراء العملي)، و(5.3%) في المستوى الثالث (التأمل)، كما بينت نتائج تحليل الوثائق أن معظم الكتابات التأملية قد جاءت في مستوى الوصف وليست في مستوى التأمل.

7- أجرى سينج (Seng, 2001) دراسة هدفت إلى فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في إحدى كليات إعداد المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (223) طالباً معلماً، ولقياس الممارسات التأملية تم استخدام النسخة المعدلة لمقياس التفكير التأملي التدريسي الذي أعده سباركس وزملاؤه في عام 1990، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين نادراً ما يتأملون حيث تبين وجود مستوى متدن من التفكير التأملي التدريسي لدى الطلبة المعلمين.

دور التعلم النشط في تنمية التفكير التاملي التربية الاجتماعية:

يعد تدريس التربية الاجتماعية لتنمية الفهم والتفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية Teaching Historical Thinking أحد الجوانب التى ينبغى على معلمى التربية الاجتماعية التأكيد عليها واستخدامها نظرا للتحولات العالمية التى تتطلب منهم تنمية قدرات الطلاب على الفهم لمجريات الأمور والأحداث المتلاحقة من خلال منظور تاريخى، وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات العالمية فى تدريس التربية الاجتماعية من خلال استخدام المداخل والأساليب والاستراتيجيات المناسبة والقائمة علىالتعلم النشط لتنمية الفهم والتفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية ومهاراته المختلفة الشخصية والعقلية والعملية.

وفى إطار ذلك أجريت العديد من الدراسات التى أكدت على ضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية ومنها:

– قدمت دراسة هوج (Hogue,2000) مشروعا للبحث فى تاريخ العائلة باستخدام تكنولوجيا الكمبيوتر لتنمية مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية يقوم على أنشطة مختلفة منها تحليل الصور.

– كما قدم دريك (Drake, 2002) نموذجا لاستخدام بعض أساليب التعلم النشط من خلال المقارنة بين طريقة تفكير المؤرخين فى المصادر الأولية والأساسية العليا بعمليات التفكير الخاصة بطلاب ومعلمى المرحلة الاساسية العليا، كما أكدت الدراسة على أن تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية من خلال استراتيجيات التعلم النشط فى المرحلة الاساسية العليا يقوم على المجالات التالية:

1- القدرة على توضيح المصادر، واستخدامها وتأييدها بالمصادر والأدلة المختلفة .

2- تقديم اكتشافات بشأن التفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية ومهاراته والمعرفة فى مجال محدد.

3- تطبيقات لتنمية مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية فى مجال قراءة وتفسير الوثائق التربية الاجتماعية

4- استخدام مصادر الإنترنت لتنمية التفكير.

– وأثبتت دراسة كوبر (Cooper ,2003) إمكانية تنمية مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية من أنشطة تعليمية مختلفة قائمة على التعلم النشط حيث يمكنهم ممارسة مهارات التفكير.

ومن خلال ما سبق يتضح دور استراتيجيات التعلم النشط واستخدامها فى تدريس التربية الاجتماعية من أجل تنمية مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية والاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية لما تتضمنه من قيام الطلاب بالعديد من الأنشطة التى تجعل من مادة التربية الاجتماعية ذات وظيفة تنمى لديهم مهارات التفكير، وقدراتهم

البحثية والنقدية والتأملية، وكذلك القدرات والمهارات الشخصية والعقلية والأدائية وهو ما تفتقدة أساليب تدريس التربية الاجتماعية الحالية .

أدوات الدراسة:

تم اعداد أدوات الدراسة على النحو التالى:

1- اعداد بطاقة لتقويم مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية: والهدف منها قياس مدى تمكن الطلاب (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) من مهارات التفكير التربية الاجتماعية.

2- مقياس اتجاه الطلاب نحو دراسة التربية الاجتماعية : والهدف منه بيان أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية اتجاه الطلاب نحو مادة التربية الاجتماعية.

ضبط أدوات الدراسة:

أولا: بطاقة الملاحظة:

صدق بطاقة الملاحظة: تم عرض البطاقة على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس راجع ملحق (01)، وبعد أخذ آراء المتخصصين من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل لبنود البطاقة لبيان مدى مناسبتها، وأهميتها، وارتباطها بمهارات التفكير التاملي التربية الاجتماعية. أصبح عدد عبارات البطاقة (46) راجع ملحق (2).

ثبات بطاقة الملاحظة: تم الملاحظة من قبل الباحث وأحد المعلمين الذين تم تدريبهم على كيفية تطبيق البطاقة على عينة من نفس الطلاب بلغت (11) طالبا، وبعد ذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحث والمعلم طبقا لتطبيق معادلة كوبر (Cooper, 1881) رقم (1) التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد المهارات المتفق عليها}}{\text{عدد المهارات المتفق عليها + عدد المهارات الغير متفق عليها}} \times 100$$

وبتطبيق هذه المعادلة بلغت نسبة الاتفاق(82%) وهى نسبة مقبولة.

ثانيا: مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية:

صدق المقياس: تم عرضه على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس، وبعد أخذ آراء المتخصصين من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل أصبح عدد عبارات المقياس (62) عبارة متنوعة. منها (42) موجبة و(20) سالبة. (راجع الملحق رقم 03).

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقة على عينة من الطلاب بلغت (26) طالبا من نفس الطلاب عينة البحث بفاصل زمنى قدره عشرة أيام، وتم حساب الثبات باستخدام رزمة المعالجات الإحصائية (SPSS 10) وتم التوصل إلى معامل الثبات وقدره (81 %) وهى نسبة مقبوله مما يعتبر المقياس ثابتا. كما تم حساب زمن الاجابة عن المقياس عند الاجابة عنه فى التطبيق وإعادة التطبيق وقد بلغ 40 دقيقة.

وبعد أن تم ضبط ادوات الدراسة تم تدريب عدد من معلمى التربية الاجتماعية بالمدرسة (5) المشهود لهم بالكفاءة والخبرة على نماذج تطبيقية مختلفة توضح كيفية تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط المختلفة وتدريبهم عليها (راجع ملحق 5) من قبل الباحث وذلك لمدة ثلاثة أيام (3 ساعات يوميا) وذلك فى الأسبوع الثالث من شهر سبتمبر 2005 على التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

تنفيذ تجربة الدراسة: بعد أن تم تدريب المعلمين على كيفية تدريس الموضوعات للوحدة موضع الدراسة تم تنفيذ تجربة الدراسة على بعض الموضوعات لمادة الجتماعيات للصف التاسع من الباب الأول وهى(التجزئة السياسية والسياسة الاستعمارية في الوطن العربي وسياسة التجهيل وسياسة القمع) وذلك لمدة شهر اعتبارا من (1 أكتوبر 2019) إلى (31 أكتوبر 2019) وذلك وفقا للجدول المدرسى (حصتان أسبوعيا).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد أن تم التنفيذ وتطبيق أدوات الدراسة (بطاقة ملاحظة مهارات التفكير التاملي للدراسات الاجتماعية، ومقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاجتماعية) على عينة الدراسة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تم استخدام برنامج المعالجات الاحصائية (SPSS .10) لتحليل نتائج الدراسة واسخلاصها وعرضها وتفسيرها تبعا لفروض الدراسة السابق تحديدها ولقد جاءت النتائج على النحو التالى:

نتائج التساؤل الأول: ما مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف التاسع بمبحث التربية الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي والتي يرى الباحث انها قد تكون ذات علاقة بمحتوى الوحدة المختارة تم قام الباحث بتحليل المحتوى كما هو موضح بالجدول رقم (1):

وحدة التحليل السياسة الاستعمارية في الوطن العربي	تكرارات فئات التحليل					
	الملاحظة والتأمل	الكشف والمغالطات	الوصول إلى استنتاجات	اعطاء تفسيرات	حلول مقترحة	المجموع
التجزئة السياسية	6 %	3 %	6.5 %	3 %	3 %	21.5 %
السياسة الاستعمارية الاقتصادية في الوطن العربي	%6.5	%4	%6.5	%4	%4	%25
سياسية التجهيل	%6	%5	%7	%4.5	%3	%25.5
سياسية القمع	%10	%3	%7.5	%3.5	%4	%28
المجموع	%28.5	%15	%27.5	%15	%14	%100

نلاحظ ان مهارة الملاحظة والتامل جاءت في المرتبة الاولى بوزن نسبي 28.5% ويليها مهارة الوصول الى استنتاجات في المرتبة الثانية بوزن نسبي 27.5% ويليها مهارة الكشف والمغالطات واعطاء التفسيرات بشكل متكافئ بوزن نسبي 15% وتم مهارة حلول مقترحة في المرتبة الاخيرة بوزن نسبي 14% وأن سياسة القمع حصلت على أعلى مرتبة بوزن نسبي 28% ويليها موضوع سياسية التجهيل بالمرتبة الثانية بوزن نسبي 25.5% ويليها بالمرتبة الثالثة موضوع السياسة الاستعمارية الاقتصادية في الوطن

العربي بوزن نسبي 25% وفي المرتبة الاخيرة موضوع التجزئة السياسية بوزن نسبي 21.5% ويعزو الباحث ذلك للواقع المرير الذي يمر به طلاب المرحلة الاساسية من اثار الاحتلال والحروب الثلاثة الاخيرة المتتالية التي عايشها الطالب الفلسطيني والتي نالت من حقوقه التعليمية والنفسية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لمهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التاملي التربية الاجتماعية والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

نتائج التطبيق لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية من حيث المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة" ت " للفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة ف	الدلالة	قيمة ت	الدلالة
مهارات التفكير التربية الاجتماعية	الضابطة	34	80.26	12.27	2.10	568.	454.	-10.894	0.05
	التجريبية	34	111.05	11.00	1.88				

يتضح من نتائج الجدول (2) ما يلى:

أولا: بالنسبة للمهارات: يتضح من الجدول رقم (2) لا توجد فروق في مهارات التفكير للدراسات الاجتماعية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة؛ وذلك لأن قيمة الاحتمال (sig) تساوي 0.454 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5% وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل القائل بوجود

فروق بين المجموعتين في مهارات التفكير للدراسات الاجتماعية. حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (11.05) باحراف معيارى مقداره (11.01) بينما كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (80.26) بانحراف معيارى مقداره (12.27)، ومن خلال حساب قيمة "ت" (10.89-) نجد أن مستوى الدلاله قد بلغ (0.05) مما يثبت صحة الفرض الأول. وقد يرجع ذلك إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التساؤل، فكر–زاوج–شارك، العصف الذهنى) وتنوعها لها عظيم الأثر فى تنمية مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية لدى الطلاب، وقيام الطلاب بالعديد من الأنشطة التربية الاجتماعية التى تنمى لديهم العديد من القدرات والمهارات الشخصية والعقلية والأدائية التربية الاجتماعية التى تجعل من مادة التربية الاجتماعية مادة حية وعملية.

ثانيا: نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثانى للدراسة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه.

جدول رقم (3): نتائج التطبيق لمقياس الاتجاه من حيث المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة "ت" للفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة ف	الدلاله	قيمة ت	الدلاله
الاتجاه	الضابطة	34	207.76	18.09	3.10	5.44	023.	-9.50	0.05
	التجريبية	34	242.73	11.55	1.98				

يتضح من نتائج الجدول رقم (3) أن هناك فرقا ذو دلاله إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط. حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (242.73) بانحراف معيارى مقداره (11.55) بينما كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (207.76) بانحراف معيارى مقداره (18.09)، ومن خلال حساب قيمة "ت" (9.50-) نجد أن مستوى الدلاله قد بلغ (0.05) مما يثبت صحة الفرض الثانى. وقد يرجع إرتفاع مستوى الدلالة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التساؤل، فكر-زاوج-شارك، العصف الذهنى) وتنوعها لها عظيم الأثر فى تنمية الاتجاه نحو دراسة وتدريس التربية الاجتماعية لدى الطلاب، نظرا لتضمنها قيام الطلاب بالعديد من الأنشطة التى تجعل من مادة التربية الاجتماعية مادة حية وعملية تسهم فى تنمية اتجاه الطلاب وتحببهم فى دراسة المادة وفى أساليب تدريسها وهو ما يتفق مع ماجاء من نتائج الدراسات السابقة ومنها: دراسة جورلتز (Goerlitz, 1997)، ودراسة كيفنج (Cavanaugh,1998)، ودراسة فان دجيك (Van Dijk, 2000)، ودراسة محمد هندى (2002)، ودراسة دريك (Drake, 2002)، ودراسة كوبر (Cooper ,2003).

الخلاصة:

من خلال نتائج الدراسة التى حاولت التحقق من فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المهارات التربية الاجتماعية والاتجاه نحو دراسة وتدريس التربية الاجتماعية، ولقد حاولت الدراسة التحقق من فرضين وضعا فى شكل توجهى للتأكد من فاعلية استخدام بعض استرتيجيات التعلم النشط كمتغير مستقل على تنمية مهارات التربية الاجتماعية والاتجاه نحو دراسة التربية الاجتماعية كمتغيرين تابعين للدراسة، و قد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط وهى (التساؤل - فكر-

زاوج – شارك – العصف الذهنى) فى تنمية مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية والاتجاه لدى طلاب الصف التاسع الاساسي. ويرجع ذلك إلى تنوع الاستراتيجيات التى تتضمن قيام الطلاب بالعديد من الممارسات النشطة والحيوية والتفاعل الجاد فى المواقف التعليمية من قبل الطلاب مما يسهم فى تطوير تدريس التربية الاجتماعية ويحببهم فى دراستة وينمى لديهم الاتجاه الايجابى نحو دراسة التربية الاجتماعية.

المقترحات:

من خلال نتائج الدراسة يوصى الباحث بما يلى:

1- ضرورة الاهتمام بتوعية الطلاب والمعلمين والمسئولين بأهمية التعلم النشط لتنمية المهارات التربية الاجتماعية ومنها مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية والاتجاه وهو ما ينتقص أحيانا من أساليب تعليم التربية الاجتماعية.

2- تدريب الطلاب المعلمين فى شعبة التربية الاجتماعية بكليات التربية على استراتيجيات التعلم النشط .

3- تقديم نماذج تدريسية لمعلمى التربية الاجتماعية أثناء الخدمة قائمة على استراتيجيات التعلم النشط ملحق(4) .

4- عقد لقاءات مع موجهى التربية الاجتماعية للاسترشاد بآرائهم فى سبل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وتحسينها لدى معلمى المرحلة الاساسية العليا.

5- تدبير الامكانات المادية والمعنوية التى تساعد الطلاب والمعلمين على نجاح تطبيق استراتيجيات التعلم النشط فى دراسة التربية الاجتماعية.

6- ضرورة تطوير مناهج التربية الاجتماعية لتساير ما يحدث فى العالم وضرورة التركيز على المواقف النشطة واستخدام استراتيجيات التعلم النشط التى تسهم فى تنمية

المهارات الشخصية والعقلية والعملية المرتبطة بالتفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية لدى الطلاب.

7- تقديم نموذج لكيفة تطبيق بعض مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاجتماعية ليستفيد منه المعلمون والطلاب (ملحق 5).

المراجع:

أولا: المراجع والدراسات العربية

القران الكريم والسنة النبوية

أحمد حسين اللقانى، على الجمل (1999): معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.

أحمد، بيمان جلال. أثر أنموذج رينزولي (R.D.I.M) في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي عند طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات، جامعة بغداد-كلية التربية (ابن رشد)، 2013م. (أطروحة دكتوراه غيرمنشورة).

جابر عبد الحميد جابر(1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربى.

خوالدة، أكرم صالح محمود. التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.

زيد الهويدى (2005): مهارات التدريس الفعال،العين، دار الكتاب الجامعى.

السعيد الجندى عبد العزيز (2004): أثر استخدام استراتيجية قائمة على العصف الذهنى فى تدريس التربية الاجتماعية على الفهم التربية الاجتماعية وتنمية التفكير الابداعى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.مجلة كلية التربية ببنها، العدد 59، أكتوبر ص 1-29 .

العفون، نادية حسين. التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعلمه وتعليمه، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.

العقاد، عباس محمود. التفكير فريضة إسلامية في ضمن الأعمال الكاملة، ط3، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1986م.

فاطمة بنت حمد بن سيف السعدى (2001): فعالية وحدة قائمة على النشاط فى تحصيل طلبة الصف الثالث الاعدادى فى مادة التربية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

فتحية حسنى محمد (1994): فاعلية أسلوب التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى مادة التربية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، دراسة تجريبية، دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء (70)، 1994، ص 178 – 180 .

محبات أبو عميره (1997): تجريب استخدام استراتيجيتى التعلم التعاونى الجمعى والتعلم التنافسى الجمعى فى تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا العامة، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (44)، ص 194–197.

محمد حسن مرسى (2001): فاعلية التعليم التعاونى فى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوى مهارات القراءة الناقدة، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد(74)، 2001 ص 13–80 .

محمد حماد هندى (2002): أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابى المتبادل لدى طلاب الصف التاسع الاساسي ،بحث منشور بمجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (79)، أبريل، ص 183–237 .

محمد عبد الرحمن عدس (1996): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد محمود الحيلة (2003):طرائق التدريس واستراتيجياته،العين، دار الكتاب الجامعى.

ملكة حسين صابر (2000) : أثر التعلم التعاونى الجمعى فى اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوى أدبى لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو استراتيجية التعلم التعاونى، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد(68)، ص 178 .

ثانيا: المراجع الاجنبية

Ellison, C. (2008). Reflective Make-and-take: A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model. *Reflective Practice*. *9*(2), 185 – 195

Winebeurg, Sam. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts, Phi Delta Kappan. *80*(7). 488-99.

Frazee, Bruce M. (1984). *Children Understand of Night and Day*, ERIC Document No Ed. 251223.

Thornton, Stephen J.; Vukelich, Ronald. (1988). Effect of Understanding of Time Concept on Historical Understanding. Theory and Research in Social Education. *16*(01). 69-82.

Handley, Leslie Mills, Ed.(1993). Teacher's Roundtable, Social Studies and the Young Learner. *5*(04). 26-28.

Combs,H.W.,&Boum,S.G.(1994). the Renaissance of Educational Debate: Results of a Five-Year Stydy of the Use of Debate in Business Education, *Journal of Excellence in College Teaching*. *5*(01), 57-67.

Santano, Theresa (1996): Effect of Contract Activity Packagages on Social Studies Achievement and Attitude of Fourth-Grade Gifted Students. *Dissertation Abstract International*. 57(06), 2346.

Goerlitz, D.(1997).Will the Use of Political Carton ,Student Developing Political Carton, and the Use of Newspaper Editorials Increase my School Social Studies Student Higher-Order Critical Thinking skill

(www.learningfrompractice.Org/Paam/Participant)

Cavanaugh, Terence W.(1998). Effect of Using Repurposed Science Rish Future Films With Levels of Studient Activity in Middle Grades Science Instruction.

Nelson, Lynn R. ; Nelson ,Trudy A.(1999). Learning Histor through Children's Literature. *ERIC Digest*. ED 435586.

Van Dijk, L.A. (2000). Activity Instrucation in Lectures; A Study into the Possibilities and the Effects, *Dissertation Abstract Intrrnational. 61(04)*, 905

McKinny, Kathleen (1998). Engaging Studies Through Active Learning, *Newsletter from the Center for the Advanced of Teaching*. Illinois State University.

Meyers,C. AND Jones, T.B(1993): Promoting Active Learning :Strategies for the College Classroom, San Francisco: Jossey-Bass.

Lorenzen,M. (2001). Active Learning and Library Instruction. www.libraryreference.org/activebi.html.

Eakin,S.(2000). Giants of American Education: John Dewey The Education Philosopher, Technos Quarterly for Education and Technology. 9(4).

www.technos.net/journal/volume9/4ekin.Htm.

Reinhartz,J.& Beach,D.M.(1997). Teaching and Learning in Elementary School: Focus on Curriculum. New Jersey. Prentic-Hall Inc. 76-78

Minott, M. (w.d). the Extent to Which Seasoned in the Cayman Islands Use Elements of Reflective Teaching in Their Lesson Panning , Implementation , and Evaluation: Implication for Teacher Education and Training Globally and Locally", *ERIC Digest*,

Ogonor, B. and Badmus, M.(2007). Reflective Teaching Practice Among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria. *Australian Journal of Teacher Education.* 31 (2), 1 – 11ED 495112, 2007

McKinny, Kathleen (1998). Engaging Studies Through Active Learning, Newsletter from the Center for the Advanced of Teaching, Illinois State University

Jensen, Sharon (1996). Enhancing Possible Sentence Through Cooperative Learning (Open to Suggestion;Journal of Adolescent &Adult Literacy. 39(08), 58-59.

Bromley, Karen (1997). Using Cooperative Learning to Improve Reading and Writing in Langauge Arts. *Reading and Writing Quarterly*. 13(01), 21-35.

Cooper, David (2003). A Virtual Dig-Joning Archaeology and Ficion to Prpmote Critical Thinking and Historical Thinking, Social Studies. 94 (02), 69-74.

Drake, Frederic D.(2002). teaching Historical Thinking, *ERIC Clearing House For Social Studies/Social Science* (ERIC/CHESS) PP 1-4.