أثر تدريس التاريخ باستخدام استراتيجية بايبي ومستوى الدافعية لتعلّم التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

حسن عبدالهادي الرحامنه، ناصر احمد الخوالده *

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر تدريس التاريخ باستخدام استراتيجية بايبي ومستوى الدافعية لتعلّم التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الأساسية التابعة لمديرية تربية والتعليم لواء عين الباشا المسجلين في العام الدراس(2017/2016)، ولتحقيق هدف الدراسة جرى بناء اختبار التفكير التاريخي واستبانة دافعية التعلّم. كما تم إعداد دليل استخدام استراتيجية بايبي لتدريس الوحدة الرابعة "الدولة العباسية" لطلبة المجموعة التجريبية التي تكونت من (32) طالباً، وتم تدريس الوحدة نفسها لطلبة المجموعة الضابطة المكونة من (33) طالباً باستخدام الطريقة الاعتيادية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذات دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجية بايبي ومستوى الدافعية لتعلّم التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وعدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين استخدام استراتيجية بايبي ومستوى الدافعية لتعلّم التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثامن. وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجية بايبي في تدريس مبحث التاريخ.

الكلمات الدالة: استراتيجية بايبي، الدافعية، مهارات التفكير التاريخي.

المقدمة

نظراً للتقدم العلمي والانفجار المعرفي الذي يشهده الواقع المعاصر، وانعكاس آثاره على الميادين التربوية، أصبح من المتعذر على الطلبة الإلمام بجميع المعارف، مما أوجب على المؤسسات التربوية بذل الكثير من الجهود وتسخير الوسائل والأساليب الممكنة، من أجل إعداد الأبناء للمستقبل؛ ليكونوا قادرين على حل مشكلاتهم بأنفسهم، ومواكبة عصر التطور والمعرفة بمهارات إبداعية تسمح لهم بمشاركة الأمم في سباق التقدم والتطور.

لقد ألقت الأحداث الاجتماعية والسياسية الجارية بظلالها على الناشئة، الأمر الذي دفع القائمين على المناهج والتدريس بالاهتمام بتعليم مبحث التاريخ، إذ يعد مبحث التاريخ أحد المباحث التي تربط الطالب بتاريخ أمته، وبناء اتجاهات إيجابية نحو أبطال أمته وقادتها، وتجعله يأخذ العبر من الأحداث التاريخية ليوظفها في حياته، وينمي لدى الطلبة أنماط التفكير المختلفة، ومن بينها التفكير التاريخي والاستنتاجي والناقد وحل المشكلات (المصري، 2003).

إذ يعد التفكير التاريخي بمهاراته المتعددة أحد أنماط التفكير العلمي الذي يرتبط ارتباطًا وثيقا بالبناء المعرفى للمتعلّم، فالتفكير التاريخي ينمي مهارات تتطلب من المتعلّم إدراك الحقائق والأحداث التاريخية والبحث فى العلاقات بينهما، والتوصل إلى الأسباب الحقيقية لها وتفسيرها بل والإفادة منهما فى مواقف الحياة اليومية، ولا يتحقق ذلك بالطرائق المعتادة فى تدريس التاريخ كالسرد والإلقاء (معبد ، 2007).

وتعدّ مادة التاريخ من المواد التى تسهم في اكتساب الطلاب مهارات التفكير التاريخي لأنها تتماشى مع طبيعته، فالتاريخ علم نقد وتحقيق يقوم على التحليل والتعليل ووزن قيمة الأدلة، والربط بين الأسباب والنتائج وإرجاع الأمور إلى أسبابها الحقيقة، واكتشاف التعليلات والقدرة على المقارنة، ولهذه المهارات قيمتها فى تربية الطلاب تربية عقلية سليمة، كما أن التاريخ كمادة دراسية لا يستهدف حشو عقول الطلاب بالمعلومات والحقائق، بل يستهدف بالدرجة الأولى تزويدهم بمهارات التفكير التاريخي، واستخدامها فى الكشف عن حقائق جديدة (السيد، 2003).

وتوجد عدة اتجاهات حول طبيعة التفكير، إلا أن جميع الاتجاهات تربط التفكير بالخبرة والتحصيل التراكمي لدى الطالب

* وزارة التربية والتعليم؛ كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، الاردن. تاريخ استلام البحث 2017/4/17، وتاريخ قبوله 2017/7/5.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

(Byrne, Shipman & Mumford, 2010). فتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى، إذ أن مستوى التحصيل والدافعية للتعلّم تتحسن بتحسن مستويات التفكير لدى الطلبة (زيتون، 2003).

فالدافعية من أهم موضوعات علم النفس؛ وذلك لإسهاماتها في تفسير كثير من المشكلات السلوكية التي تصدر عن الإنسان عندما نعرف دوافعه، ويجمع معظم المتخصصين بالدراسات النفسية أن سبب النشاط الإنساني وتنوعه يعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع والاهتمامات لدى الإنسان، فتعدد مثل هذه الحاجات أو الدوافع أو الرغبات وتنوعها لدى الفرد تعمل على تنويع الأنماط والخيارات السلوكية التي يقوم بها بغية تحقيق أهداف معينة، أو إشباع دوافع معينة (الزغول والهنداوي، 2002)

إن أي سلوك يصدر من الإنسان يكون بسبب دافع يدفعه إلى ذلك السلوك، فالدوافع بالنسبة لسلوكاتنا هي المحرك، فلا معنى للسلوك بدون دوافع فهي كالماء بالنسبة للأسماك وكالجذور بالنسبة للنباتات (بني يونس، 2009). إن مكونات الدافعية تحتل موقعاً رئيسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وانساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى مسلمة مؤداها (أن كل سلوك وراءه دافع)، وإذا كانت دراسة الدافعية من المحاور الأساسية في علم النفس فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، التي برزت في السنوات الأخيرة كمَعْلم من المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر (الخيري، 2008).

وتتضمن الدافعية حالة الفرد الداخلية وما ينتابه من معتقدات وافكار واتجاهات حول ما يقدم له من إنشطة ، ومدى استثارة هذه الإنشطة لعمل التعلّم الذهني للإشتراك فيهاوالتفاعل معها وذلك من اجل النمو والتطور لذلك تعدّ الدافعية ذات اهمية كبيرة عند التخطيط لاي نشاط تعليمي او تدريبي (عفانه والوائلي، 2016)

ويحتل منهاج التاريخ مكانة مهمة فى البرنامج التعليمي، وتنبع أهميته من تأكيده على القيم، والمفاهيم، والمهارات، والعادات والتقاليد الراسخة فى المجتمع عبر عصوره المختلفة، فهو أداة رئيسة لتدعيم المواطنة الصالحة لدى أفراد المجتمع، ولكن على الرغم من الدور المهم الذي تقوم به مناهج التاريخ فى تشكيل فكر وهوية أبناء المجتمع، إلا إن تدريسه لا يزال يعتمد على الإلقاء والسرد بهدف تلقين المتعلّمين بأكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق والأحداث التاريخية التى لا تثير اهتمامهم، ويقتصر دور المتعلّمين على الحفظ والاستظهار، وسرعان ما ينسوا ما درسوه بمجرد انتهاء العام الدراسي (معبد ، 2007).

ويشير إبراهيم (2011) إلى وجود الكثير من الإستراتيجيات والطرائق التي تنطوي إجراءاتها على تحفيز التفكير لدى الطلاب ، ومن هذه الإستراتيجيات استراتيجية دورة التعلّم (استراتيجية بايبي Bybee Strategy)، التي تنظم أكثر من عملية تفكير في أثناء الموقف التعليمي، وتؤكد على التعلّم النشط من جانب المتعلّم؛ لبناء المعرفة.

فاستراتيجية بايبي استراتيجية تساعد في التعلّم البنائي، وتنظيم المحتوى الدراسي، إذ يمارس المتعلّم فيها دوراً إيجابياً في أثناء المواقف التعليمية؛ من خلال التفاعل النشط بين المتعلّم والأنشطة التعليمية (الأسمر، 2008). كما تعد استراتيجية بايبي تطبيقاً تربوياً وترجمة لبعض أفكار البنائية ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، حيث يقوم المتعلّمون أنفسهم بالتحري والاستقصاء والتنقيب والبحث عن المعرفة، وتنظيمها (زيتون، 2007).

إن استخدام استراتيجيات وطرائق تعليم مناسبة، يمكن أن تعمل على تحسين مستوى التحصيل والدافعية للتعلّم، وتطوير مهارات عقلية لدى الطلبة كالتفكير التاريخي، مما ولد لدى الباحث الرغبة في دراسة أثر استخدام استراتيجية بايبي على تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في ضوء دافعيتهم للتعلّم في مبحث التاريخ.

مشكلة الدراسة:

لمبحث التاريخ أهمية كبيرة في تنمية شخصية الطالب، وربطه بتاريخ أمته، وبناء اتجاهات إيجابية نحو أبطال أمته وقادتها، كما أن مبحث التاريخ ينمي لدى الطالب مهارات التفكير المختلفة من خلال دراسة الأحداث التاريخية وتحليلها وأخذ العبر منها (المصري، 2003)، إلا أن تدريس مبحث التاريخ يواجه عدة مشكلات، تتمثل في أن تدريس محتواه يقوم على التلقين المباشر أو السرد القصصي (خريسات، 2015)، كما يركز المعلمون في تدريس المحتوى على حقائق الماضي، والأسماء، والأحداث السياسية، والتواريخ، ولا ينتظر من الطلاب أن يقوموا بإجراء عمليات عقلية عليا، أو توظيف مهارات التفكير المختلفة كالتفكير الاستنتاجي أوالتفكير التاريخي، فكل ما يطلب منهم هو حفظ المعلومات وسردها كما سمعوها، الأمر الذي يعوق تنمية تفكيرهم، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات، كدراسة خريشة (2004) ودراسة المجالي (2011)، ودراسة الجبور (2007).

وقد لاحظ الباحث من عمله كمعلم لمادة التاريخ أن هناك ضعفاً واضحاً في قدرة الطلاب على تحليل الأحداث التاريخية

الماضية والمعاصرة وتفسيرها، أو عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام على الأحداث، وهي مهارات تفكير أساسية عند دراسة التاريخ، وتشكل في مجملها مهارات التفكير التاريخي، وقد ينعكس ضعف هذه المهارات على دافعيتهم لتعلّم التاريخ، مما ولد لدى الباحث الرغبة في الكشف عن أثر استخدام استراتجية بايبي والدافعية لتعلّم التاريخ في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

اسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة الى الإجابة عن السؤال الرئيسي الأتي:

"**ما أثر استخدام استراتجية بايبي والدافعية لتعلّم التاريخ في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟**"

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد أثر لاستراتيجية التدريس (استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية) في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

السؤال الثاني: هل هناك أثر في تحسن مهارات التفكير التاريخي يعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس (استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية) ودافعية التعلّم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الموضوعات التي تناولتها، ومدى انعكاس نتائجها على الميدان التربوي، واستفادة القائمين على تدريس منهاج التاريخ المقرر لطلاب الصف الثامن الأساسي، وتتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- تعميق وعي معلمي التاريخ بأهمية مهارات التفكير التاريخي وبالعوامل المؤثرة في تشكيله. 2- تبصير معلمي التاريخ بإجراءات تنفيذ إستراتجية بايبي وكيفية استخدامها لأغراض تعلّم وتعليم محتوى منهاج التاريخ بفاعلية وجعل الطالب محوراً لعملية التعلّم.

3- تزويد أعضاء مناهج الدراسات الاجتماعية في مديرية المناهج بإستراتجية بايبي، واختبار التفكير التاريخي واستبانة الدافعية لتعلّم التاريخ وهي أدوات قد تسهم في دمج هذه الموضوعات في المناهج مستقبلًا.

التعريفات الإصطلاحية و الإجرائية

- **استراتيجية بايبي:** هي استراتيجية تدريس تقوم على إعطاء طالب الصف الثامن الأساسي دوراً مميزاً وفعالاً في البحث والاستقصاء عن المعارف المتضمنة في الوحدة الرابعة "الدولة العباسية" من كتاب التاريخ وفق خمس مراحل، هي: الاشتراك، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقييم، وتطبيق هذه المعارف مواقف جديدة.

- **التفكير التاريخي:** تعّرف مهارات التفكير التاريخي في هذه الدراسة بأنها تلك العمليات العقلية والأدائية التى اكتسبها طلاب الصف الثامن الأساسي في أثناء دراستهم لمحتوى الوحدة الرابعة "الدولة العباسية"، بما يساعدهم على تحليل الأحداث التاريخية، وإعادة صياغتها، وتفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية، وتمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني، ومهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية، وعمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام، وجرى قياس مستوى مهارات التفكير التاريخي في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها طالب الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي المعد في هذه الدراسة.

- **دافعية التعلّم:** مجموعة السلوكات الظاهرية التي يبديها طالب الصف الثامن الأساسي نحو التعلّم التي تدل على رغبته في التعلّم وتحقيق النجاح، واستمراريته في تنفيذ الأنشطة الصفية في أثناء دراسته الوحدة الرابعة "الدولة العباسية" من كتاب التاريخ، وجرى قياسها بالدرجة التي حصل عليها طالب الصف الثامن على استبانة دافعية التعلّم التي أُعدت لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

جري تناول متغيرات هذه الدراسة وفق الحدود والمحددات الآَتية :

- الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على (65) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي.
- الحدود المكانية : اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الثامن من مدرسة صلاح الدين الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء عين الباشا في محافظة البلقاء في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية :تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016.
- الحدود الموضوعية : يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدواتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التفكير التاريخي

يقوم التنافس بين الأمم على مقدار ما تقدمه من معارف وتقنيات، في شتى مجالات الحياة، سواء في حاضرها أو مستقبلها، وتلعب العقول المفكرة والمبدعة دوراً جوهرياً في تحديد معالم عالمنا، ومن هنا تقوم الدول بوضع عملية تطوير التفكير والإبداع لدى أبنائها في قمة أولوياتها، وتبذل كل الجهود وتستخدم كل الوسائل اللازمة لتمكينهم من ذلك (جروان، 2012: 18).

والتفكير ظاهرة نمائية يتطور مع مراحل نمو الفرد، فيبدأ إدراك الفرد للتفكير في مرحلة الطفولة، ويكون لديهم سرعة بديهة في إبداء آرائهم حول تفكيرنا، وقد أطلق بياجيه على التفكير الذي يمارسه الأطفال بالتفكير الحس– حركي، بعد ولادتهم، ثم تفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة، ثم التفكير المادي في مرحلة الطفولة المبكرة، والتفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ (العتوم والجراح وبشارة،2011: 17).

وقد عرف باير (Beyer) كما ورد في سعادة (2003: 39) التفكير بأنه " عملية عقلية يستطيع المتعلّم من خلالها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر فيها"، وللتفكير مهارات قام العلماء بتصنيفها بأكثر من طريقة فصنفها فيشر (Fisher) إلى مهارات تنظيم المعلومات، ومهارات الاستقصاء، ومهارات ذات علاقة بالمبررات والأسباب، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التقييم، في حين صنفها ستيرنبيرغ (Sternberg) إلى مهارات التفكير فوق المعرفي، ومهارات التفكير المعرفي، وصنفها سعادة إلى مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات جمع المعلومات،ومهارات التقييم وحل المشكلات، ومهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم (سعادة، 2015: 86– 92).

ويعرّفه رزوقي وعبد الكريم (2015: 21) بأنه " نشاط عقلي يستخدم الرموز للدلالة على الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث ويعالج هذه الرموز بدلاً من معالجة مدلولاتها الواقعية، وهو يتضمن الإدراك الحي بالإضافة إلى التعلّم". أما سولسو "(Solso) فعرفه كما ورد في قطامي وعمور (2005: 24) بأنه " نشاط داخلي يقوم من خلاله العقل بتمثل عقلي جديد، ويتضمن التمثيل وحل المشكلات والتلخيص والاستنتاج ".

وقد ظهر مفهوم التفكير في بداياته في عصر الفيلسوف سقراط، الذي اهتم بتنمية التفكير العقلاني من أجل توجيه السلوك (قطامي، 2014: 824)، والكلمة الإنجليزية (Critical) التي تعني ناقد أصلها مشتق من الكلمة اللاتينية (Criticus) أو اليوناني (Kritikos) التي تعني القدرة على التمييز وإصدار الحكم (جروان، 2012: 62).

وللتفكير خصائص تميزه منها أنه يأخذ أشكالاً وأنماطاً عديدة، وصنفه العلماء الباحثون بطرق متنوعة، ووفق معايير متنوعة، كمستوى التعقيد، أو وفق أشكاله المتناظرة، ومن هذه الأنماط التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، والتفكير العلمي، والتفكير المنظومي وغيرها الكثير (العتوم والجراح وبشارة، 2011: 21). وقد صنفت قطامي (2010: 212) أنماط التفكير على شكل أزواج متناظرة كما يأتي: التفكير العلمي والتفكير المجرد، والتفكير الوظيفي مقابل التفكير للتفكير، والتفكير التباعدي يناظر التفكير التقاربي، والتفكير الاستقرائي يناظر التفكير الاستنباطي، والتفكير القائم على الجانب الأيسر مقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن، والتفكير المحسوس مقابل التفكير المجرد، والتفكير المنطقي مقابل التفكير الخرافي، والتفكير الناقد مقابل التفكير الإبداعي وأزواج أخرى من التفكير.

والتفكير التاريخي أحد الصور المتعددة للتفكير يتضمن عدة مستويات حددها نيكول (Nichol, 1994) بما يأتي:

- تناول المادة التاريخية.
- فهم المادة التاريخية.
- اكتشاف الدليل التاريخي.
- الاستنتاج من الدليل.
- فهم الدليل التاريخى0

ويعرّف التفكير التاريخي على انه" القدرة على القيام بعمليات تتناول المادة التاريخية بشكل يثير التفكير؛ مثل وصف وتفسير الأحداث التاريخية والقدرة على استخدام المصادر التاريخية وإعادة تخيل المواقف التاريخية أو توضيح التعليلات الخاطئة والمزيفة، وفهم المواقف التاريخية واكتشاف الدليل التاريخي، والاستنتاج، وفهم الدليل التاريخي، والربط بين الأسباب والنتائج، وإصدار الأحكام" (سعيد، 2004).

كما عرّفه أحمد (2006: 217) بأنه" عمليات عقليه تتعلق بالتاريخ كمادة دراسية يتضمن ستة عناصر هي: الأهمية

التاريخية، ونظرية المعرفة والأدلة، و الاستمرارية والتغير، والتقدم والتأخر، التعاطف والأحكام الأخلاقية، والقوه التاريخية".

كما يعرّف التفكير التاريخي على أنه" قدرة طالب عند دراسته للتاريخ على معالجة المادة التاريخية، وذلك ابتداء من جمع المادة التاريخية من مصادرها الأولية والثانوية واستنتاج ما تتضمنه من حقائق تاريخية، ويتخلل ذلك ممارسة الطالب لبعض العمليات العقلية التي تتمثل في الفهم التاريخي، والتفكير الزمني والمكاني في الحدث التاريخي، والتفسير والتحليل التاريخي، والتقصي والبحث التاريخي، وكشف الرأي والحقيقة التاريخية، وإصدار الأحكام بشأن الأحداث التاريخية بحيث تكون مدعمه بالأدلة التاريخية والحجج المنطقية (حسن، 2006: 23).

ويعرّف ويتكر (Whitaker, 2003: 871) مهارات التفكير التاريخي بأنه " أسلوب تدريس التاريخ الذي يشجع الطلبة على التفكير بالماضي بطرق تتطلب الأخذ بوجهات نظر الآخرين الذين يعيشون في أزمنة مختلفة، ليتمكنوا من تحليل وتفسير الأحداث التاريخية والبحث التاريخي آخذين بعين الاعتبار ظروف ذلك الماضي".

ويعرّفه الباحث بأنه طريقة في التفكير تقوم على تحليل المادة التاريخية، من حيث الزمان والمكان وتفسيرها، وجمع الأدلة وتصنيفها، بهدف الوصول إلى فهم المادة التاريخية، والإفادة منها في المواقف الحياتية وحل مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه الطالب.

والتفكير التاريخي من أشكال التفكير التي تحظى بأهمية بالغة كونه يضم العمليات الأساسية للتفكير مثل الملاحظة والاستقصاء والقياس والتصنيف والاستنتاج والمقارنة والتحليل مما يساعد على تنمية البحث العلمي عند الطلبة، وتشجيعهم على الانفتاح، من خلال المناقشة والحوار، وطرح الأسئلة، وتفنيد آراء الباحثين، حول القضايا والأحداث التاريخية، كما أن التفكير التاريخي يساعد الطلبة على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، من خلال البحث عن الأدلة والحقائق والتقرير عنها، كما أنه ينمي الفهم التاريخي لدى الطلبة (أحمد، 2006).

والتفكير التاريخي ليس مجرد حفظ واسترجاع للأحداث التاريخية، ولطبيعة الصراعات والأزمات والحروب عبر العصور التاريخية المتلاحقة ، وإنما هو أسلوب يمّكن الطلاب من فهم وتحليل الأحداث التاريخية المتلاحقة المحلية والعالمية، كما يساعدهم على تشغيل عقولهم في هذه الأحداث وتناولها بالتحليل والنقد والتفسير مما يفيدهم في تكوين نظره شامله لها، ومن ثم ابتكار العديد من الحلول لها (شلبي وسليمان، 1998).

والتفكير التاريخي بما يتضمن مهارات متعددة، هو أحد أنماط التفكير العلمي لارتباط مهاراته ارتباطاً وثيقاً بالبناء المعرفي للطالب من خلال إدراكه للحقائق والأحداث واستقصاء العلاقات بينها، للوصول إلى الأسباب الحقيقية وراءها وتفسيرها والإفادة منها في المواقف العادية وهذا يحتاج إلى طرق تدريس خاصة تستطيع إكسابه للطالب (النجدي، 2013).

وقد أصبحت تنمية التفكير هدفا أساسياً يحتل مركز الصدارة في أهدافنا التربوية، لأي مادة دراسية وهذا ينطبق على مواد الدراسات الاجتماعية عامة، والتاريخ خاصة التي تعدّ من المواد الدراسية التي تعتمد على استخدام المصادر التاريخية المتنوعة وتحليل ما تتضمنه من أحداث تاريخية، ولذا فإنها تساعد على تنمية قدرة الطلبة على الفحص الموضوعي للأحداث والقضايا التاريخية المحلية والعالمية، والتفكير فيها والبحث عن الحلول المناسبة لها، وذلك من خلال ما تنمية مادة التاريخ لدى دارسيها من القدرة على التمييز بين الحقائق، وبين الحقائق والآراء، وربط الأحداث التاريخية، وإصدار الإحكام العامة، والخروج باستنتاجات ومبادئ عامه تفيده في الحياة (Mayer, 2003).

ثانيا: استراتيجية بايبي (5E,s)

ظهرت العديد من الدراسات التاريخية حديثاً مما أدى إلى اتساع دائرة الدراسات التي تناولت التاريخ وتدريسه في جميع مجالات الحياة ، مما أدى إلى تراكم المعرفة التاريخية واختلاف وجهات النظر حولها (بدر، 2001)، وقد أكدت كثير من الدراسات الحديثة أهمية تطوير طرائق تدريس التاريخ لتتحول من مجرد حفظ المعلومات التاريخية إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير وتطويرها لدى الطلبة، حتى يتمكن الطلبة من الوصول إلى حقيقة الأحداث التاريخية وفهمها من جهة، وفهم ارتباطها بالحاضر والمستقبل من جهة أخرى، والإفادة من الدروس والعبر المستقاة منها (Anthony, 2004)، فقد أصبح من غير المقبول من الطلبة حفظ المعلومات والنصوص التاريخية فقط، والإطلاع على أحداث حصلت في الماضي ولكن الأهم من ذلك هو تحليل هذه المعلومات للوصول إلى لماذا حدث؟ وكيف حدث؟ وما نتائج ذلك؟ وهل حدث هذا بالفعل؟

ويعدّ نموذج روجر بايبي الذي طوره العالم روجر بايبي عام 1993الذي يقوم أساسا على فكرة النظرية البنائية ويرتكز على ان الطالب يبني معرفته بنفسه من خلال عملية الاستقصاء التي تؤدي الى التعلّم (الدقس والعابد2016)

وتعد النظرية البنائية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة، التي لاقت اهتماماً كبيراً من القائمين على التعليم، كونها تحقق

غايات ونتائج مهمة في التعليم ومن نتائج هذه النظرية (قطامي، 2013):

1- ترتكز النظرية البنائية على فكرة التدريس من أجل الفهم، وأن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلّمية، وهو متعلّم نشط وإيجابي ودور المعلم هو التدريب والقيادة في الموقف التعليمي.

2- ترى النظرية البنائية أن عملية التعلّم هي عملية مستمرة ونشطة وهادفة، وأن تكوين المعنى عند الطالب عملية نفسية عقلية، يقوم من خلالها الطالب ببناء المعرفة بنفسه.

3- تقوم النظرية البنائية على استخدام العقل، والأفكار لتكوين الخبرات الجديدة، ويحدث التعلّم عند الطالب عندما يعدل الأفكار التي يمتلكها من قبل، أو يضيف إلى بنيته معارف جديدة، أو بإعادة تنظيم المعلومات لديه.

4- تفترض النظرية البنائية أن المعرفة تبنى لدى المتعلّم من خلال نشاطهم الذي يؤدي إلى تكامل وترابط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، بحيث يصبح هذا التعلّم ذات معنى بالنسبة للطالب.

5- يحدث التعلّم وفق النظرية البنائية في سياق اجتماعي، تتوفر فيه بيئة تعليمية مناسبة تتيح للطالب فرص التواصل الاجتماعي.

6- تفترض النظرية البنائية أن البنى المعرفية السابقة للطالب تقاوم التغيير بشكل كبير، لذا اهتمت النظرية البنائية بضرورة تعديل وتصحيح المفاهيم الخاطئة قبل وفي أثناء التعليم.

7- اهتمت النظرية البنائية في السلوك العقلي من فهم واستيعاب، ولكنها لم تهمل السلوك والأداء، ويظهر ذلك باهتمامهم بالتقويم البديل المتمثل في تقويم الأداء، والأعمال، والإنجازات.

والنظرية البنائية هي مكملة ومعززة لما جاء في النظرية المعرفية، التي غيرت دور كل من المعلم التقليدي القائم على الإلقاء ودور الطالب السلبي المقتصر على التلقي، وجعلت من المعلم ميسراً ومسهلاً لعملية التعلّم، وأصبح دور الطالب نشط يقوم ببناء معرفته بنفسه، فهو يبحث عن المعرفة ويبنيها بنفسه، وتوجد مجموعة من الإستراتيجيات التي انبثقت عن هذه النظرية منها استراتيجية دورة التعلّم التي مرت بأكثر من مرحلة: ثلاثية المراحل، ورباعية المراحل، وخماسية المراحل (الطناوي، 2001).

ويعرّف زيتون (1992: 88) البنائية بأنها" رؤية في نظرية التعلّم ونمو الطفل تقوم على أن الطفل متعلّم نشيط في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته النظرية مع خبراته الحياتية"،

ويعرّفها الباحث على أنها نظرية تربوية تركز على أن دور الطالب في عملية التعلّم هو دور نشط يبني تعلّمه بنفسه من خلال عمليات البحث والاستقصاء والتفسير مستفيداً من خبراته السابقة، ويستطيع القيام بنقل ما تعلّمه في مشكلات حياته العامة.

وتقوم البنائية بوصفها نظرية معرفية، على افتراضين رئيسين يركز أولهما على المعرفة، إذ تؤكد هذه النظرية أن المعرفة لا تُكتسب بطريقة سلبية، بل يتم بناؤها من قبل الفرد نفسه، من خلال نشاطه وتفاعله مع العالم الذي يُحيط به، فالمعرفة مقترنة بمن يطلبها، ولا تنتقل من فرد إلى آخر بالمعنى نفسه، بل يبني كل فرد معنىً خاصاً لها .أمّا الافتراض الثاني فيركز على عملية المعرفة، إذ تؤكد البنائية أن أهمية المعرفة تنبع من خلال ما تُقدمه من منافع للفرد وليس من خلال اكتشاف الحقيقة المُطلقة، أو مُطابقة هذه المعرفة للواقع (زيتون، 2002).

في حين يضيف خطايبة (2005) افتراضات أخرى لهذه النظرية تتمثل في: التعلّم عملية بنائية نشطة تعتمد على تعامل الطالب مع بيئته، وتوظيفه لمجهوده العقلي، في نشاطاته التعليمية التي يبني من خلالها معرفته، التي تساعده على حل مشكلاته. والافتراض الرابع يتمثل في الغاية من التعلّم وهي إحداث التكيف مع اختلال المعرفة عند مروره بالخبرات التعليمية.

والتعلّم وفق النظرية البنائية يقوم على مرتكزات تمثل افتراضات أساسية، وهذه الافتراضات هي (أبو زيد، 2003):

- التعلّم عملية نشطة، يقوم الطالب من خلالها بالتعلّم معتمداً على مدخلاته الحسية، ويبني معنى للمعرفة التي يتعلّمها.
- يتعلّم الطالب كيفية تعلّمه، ويكون التعلّم يتضمن بناء المعنى وبناء أنظمة للمعنى.
- تهتم هذه النظرية بالنشاط الأدائي والنشاط الذهني لحدوث التعلّم، وهذا يجعل الاهتمام بالأنشطة والتجارب العملية شيء ضروري ومهم لعملية التعلّم.
- تتأثر عملية التعلّم باللغة، فالتعلّم يتضمن اللغة بشكل مباشر أو غير مباشر.
- التعلّم نشاط اجتماعي يعتمد على تواصل الطالب مع محيطه، من معلمين، وطلاب، وزملاء، وعائلة، وأصدقاء.
- عملية التعلّم عملية تعتمد على السياق، يتعلّم الطالب من خلال إيجاد العلاقة بين ما يعرفه وبين ما يعتقده، وما يوافق عليه وما يرفضه.

- التعلّم لا يحدث بسرعة، بل يحتاج للوقت، حيث ينبغي على الفرد مراجعة أفكاره أكثر من مرة، وتأمل سلوكه المؤدي إلى التعلّم.
- المعرفة ضرورة لحدوث التعلّم، حيث يتم دمج المعرفة الجديدة في البناء المعرفي السابق للطالب.
- الدافعية هي المكون الرئيس للتعلّم، فالدافعية تحرك سلوك الطالب نحو توظيف المعرفة ، بعد اكتسابها.

وقد ظهرت إستراتيجيات تعتمد على النظرية البنائية منها دورة التعلّم، وتمتاز استراتيجية دورة التعلّم بتجاوزها الاهتمام بمحتوى المادة التعليمية، لتركز على الجانب العلمي وطريقة تعلّم الطالب، وتقوم على وضع الطالب في موقف يقوم فيه بفحص المادة التعليمية وتجريبها عملياً، فيكتشفون ما فيها ويبنون معرفتهم على ذلك الاكتشاف، وينقلون أثر التعلّم إلى مواقف جديدة، وهي تنظر إلى العلم على أنه طريقة بحث وتفكير، وتهتم بتنمية مهارات التفكير والمهارات العملية لدى الطالب، وهي تتوافق مع أسلوب التعلّم المناسب للطالب، وهذه الاستراتيجية تشجع الطالب على الاستقصاء للوصول إلى التعلّم ونقل التعلّم إلى مواقف جديدة وفق النظرية البنائية (الجواودة، 2006).

وتعرّف دورة التعلّم على أنها طريقة ونموذج تدريس يمكن استخدامه في تصميم مواد محتوى المنهاج وإستراتيجيات التعليم تؤكد على التفاعل بين المعلم والطالب، ويعتمد على الأنشطة الاستكشافية لتنمية الاستدلال الحسي والشكلي لدى الطلبة، وذلك من خلال مراحل أساسية تتضمن الكشف، والتقديم، والتطبيق (عبد السلام، 2001: 99)، كما عرّفها أبو عطايا (2004: 13) بأنها "استراتيجية معرفية تدريسية تستمد حقيقتها من النظرية البنائية، وهي في جوهرها تؤكد على التفاعل النشط للطالب خلال الموقف التعليمي، حيث يتم ذلك من خلال ثلاث مراحل هي الاستكشاف، والإبداع المفاهيمي، ومرحلة تطبيق المفهوم" ويعرّفها حسام الدين (2002: 159) بأنها "نموذج معرفي للتدريس وتنظيم المحتوى الدراسي يؤكد على التفاعل بين المعلم والطالب في الموقف التعليمي، ويعتمد على الأنشطة العلمية ويتم من خلال ثلاثة مراحل أساسية هي الاكتشاف وتقديم المفهوم وتطبيق المفهوم"

ويعرذف الباحث دورة التعلّم بأنها استراتيجية تدريس تقوم على النظرية البنائية وهي تعتمد على الدور الإيجابي للطالب في أثناء التعلّم، فالتعلّم يتم من خلال تفاعل الطالب مع عناصر الموقف التعليمي، من منهاج ومواد وأدوات وتوظيف معارفه السابقة وقدراته العقلية، وهي تتكون من ثلاث مراحل أساسية تبدأ بمرحلة التوصل إلى المفهوم، ومن ثم صياغته وتحديد جوانبه ومن ثم نقل هذا المفهوم إلى التطبيق في مواقف جديدة.

وقد عرض (Sunal, 2003) اثني عشر نموذجاً من نماذج دورة التعلّم وضّح مراحل آل منها .وخلص إلى القول إن دورة التعلّم تكون أكثر فاعلية عند استخدامها مع الطلبة بجميع مستوياتهم لإنجاز التوقعات، وأنها تجعل الطلبة منهمكين في سلسلة من الأنشطة تبدأ بالاستكشاف للأفكار والخوارزميات ومنها إلى تفسير إبداعاتهم لهذه الأفكار والخوارزميات، ثم إلى بلوغ القمة في الاتساع المفاهيمي من خلال تدريبات إضافية وتطبيق هذه الأفكار في مشكلات جديدة، وهذا التتابع يتعلق بتدريس مفهوم واحد في درس من الدروس. وتختلف نماذج دورة التعلّم والاستراتيجيات التي ترسمها المستخدمة في عملية التعليم من حيث عدد المراحل التي تحتويها ومسمياتها، وتشترك بأنها جميعاً تركز على استراتيجية عامة تتضمن الخبرات التعليمية والتفسيرات والاتساع المفاهيمي.

ظهرت استراتيجية بايبي على يد خبراء التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (Meami, 2001) حيث تكونت هذه الاستراتيجية من سبع مراحل 7E,s تمثل مهارات أساسية تساعد الطلبة على التفكير وبناء التراكيب المعرفية بأنفسهم.

رابعاً: الدافعية

تعرّف الدافعية بأنها طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الشخص على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة (Sternberg & Willims, 2002: 324)، كما عرّفها أبو حويج و أبو مغلي (2004: 145) بأنها" الطاقة الكامنة في الكائن الحي الذي يدفعه ليسلك سلوكاً معين في العالم الخارجي، وهذه الطاقة التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته كما تُعَرّف "بأنها سمة تدفعنا للقيام بعمل ما أو عدم القيام به (Broussard and Garrison, 2004: 106)، كما تُعَرّف الدافعية بأنها " الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك الطالب وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى تحقق الهدف، وتعريف الدافعية يعتمد على المدرسة النفسية التي عرفتها (أبو جادو، 2011: 292).

1. النظرة السلوكية: الحالة الداخلية أو الخارجية لدى الطالب، التي تستثير سلوكه وأداءاته وتعمل على استمرارها، وتوجيهها نحو تحقيق الهدف أو الغاية.
2. المدرسة المعرفية: حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف الطالب، وبناه المعرفية، ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة الأداء والاستمرار فيه، للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.
3. المدرسة الإنسانية: حالة استثارة داخلية، تحرك الطالب لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه،

ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة، ومواصلة تحقيق الذات.

ويعرّف الباحث الدافعية بأنها قوة داخلية، تحرك سلوك الفرد نحو تحقيق هدف ما، وتحافظ على استمرار السلوك حتى يتحقق الهدف.

لا يمتلك الطلبة سواء الأطفال منهم أو والكبار الوعي دائماً بالدوافع الخاصة التي تقود أفعالهم، إلا أن الدافعية غالباً ما تكشف النقاب باستمرار عن نفسها من خلال آثارها على السلوك والتعلّم فهي (آرمورد، 2016):

- توجه السلوك نحو الأهداف الخاصة.
- تزيد الجهد والطاقة لتتبع تلك الأهداف.
- تزيد من إنشاء أنشطة معينة والمثابرة عليها، حتى في وجه المقاطعات والاحباطات.
- تؤثر في العمليات المعرفية، مثل ما ينتبه إليه المتعلّم وكم يفكر به ويسعى إلى توضيحه والعمل عليه.
- تحدد ما هي النتائج التي يمكن أن يتم تعزيزها أو عدم التعزيز أو اختيار العقاب.

ومن فوائد الدافعية أيضاً (العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال، 2011):

1. تقوم الدافعية بتوجيه سلوك الطلبة نحو تحقيق الأهداف، وتؤثر في اختياراتهم وقراراتهم.
2. تزيد من الجهود والطاقة التي يبذلها الطلبة لتحقيق أهدافهم، وتدفعهم للقيام بالعمل بحماس وتشوق، حتى يتم انجازه.
3. تعزز المبادأة عند الطلبة وتزودهم بالنشاط وتجعل منهم مثابرين ومصرين على الإنجاز، والتصدي لأي معوقات تقابلهم.
4. تنمّي لدى الطلبة معالجة المعلومات، وتحدد مقدار ونوعية المعالجة التي سيقوم بها الطلبة، بالإضافة إلى إثارة انتباه الطلبة بدرجة عالية مما يتيح لهم اكتساب معلومات أكثر.
5. تحدد الدافعية النواتج المعززة للتعلّم، فعندما يندفع الطالب نحو العمل مدفوعاً لتحقيق النجاح فانه سيشعر بالفخر عند حصوله على النجاح.
6. تعوّد الطلبة على الأداء المدرسي الأفضل.

وتتميز الدافعية بمجموعة من السمات منها (الخوالدة، 2005):

1. تعتمد الدافعية على الخبرات السابقة للطالب، وهذا يؤكد أهمية الثواب والعقاب في تشكيل السلوك أو تعديله أو إلغائه.
2. تتداخل الدوافع المؤدية للسلوك أحياناً، ولا تعمل بمعزل عن بعض، مثل الدافع للتعلّم قد يكون إرضاء الوالدين، وقد يكون القبول الاجتماعي.
3. ترتبط الدافعية بحاجات الطالب.
4. الدافعية محرك للسلوك.
5. تستثار الدافعية بعوامل خارجية أو عوامل داخلية.
6. الدافعية هي قوة ذاتية داخلية.

يسعى القائمون على التعليم إلى زيادة الدافعية عند الطلبة، لتطوير عملية التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة وحتى تحقق الدافعية هدفها يجب أن يراعى بعض المبادئ التي تتعلق بها خاصة في غرفة الصف هي (نوفل وأبو عواد، 2011):

1. توفير مهمات فيها تحدي مقبول للطلبة، حيث تزداد دافعية الطلبة عندما يؤمنون أن أفعالهم تؤدي إلى النجاح في المهمات التي تتحدى قدراتهم.
2. أن يرتبط التعلّم بحاجات الطلبة، وكذلك اهتماماتهم، وميولهم.
3. وجود أهداف قصيرة المدى ذات أهمية خاصة بالطلبة تزيد من دافعيتهم نحو تحقيقها.
4. إن تنوع طرائق التدريس ودرجة تشويقها ومدى احتوائها على وسائل تعليمية تجذب انتباه الطلبة كلما زادت دافعية الطلبة نحو تحقيق الأهداف.

الدراسات السابقة ذات الصلة

أولا: دراسات التي تتعلق في التفكير التاريخي

في دراسة أجراها محمود (2013) هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي من خلال دراسة وحدة " حياة محمد صلى الله عليه وسلم" وفق المدخل المنظومي، تكونت عينة الدراسة من شعبتين للصف الثاني الإعدادي في مصر، إحداها مجموعة ضابطة درست بالطريقة العادية والثانية مجموعة تجريبية درست وفق المدخل المنظومي، استخدم الباحث قائمة بالمفاهيم التاريخية المتضمنة في الوحدة الدراسية "حياة محمد صلى الله عليه وسلم"، وقائمة بمهارات التفكير

التاريخي، واختبار تحصيلي للمفاهيم التاريخية، في مستويات (التذكر، والفهم والتطبيق) واختبار مهارات التفكير التاريخي (التفكير الزمني، والفهم التاريخي، والتحليل والتفسير التاريخي)، وقد أظهرت النتائج فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض المفاهيم التاريخية في مستويات التحصيل (التذكر، والفهم، والتطبيق)، كما أظهرت فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي في (التسلسل الزمني، والفهم التاريخي، والتحليل والتفسير التاريخي).

وأجرى المناصير (2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الدراسات العليا، حيث تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات (القادسية، وبابل، والكوفة) في العراق، استخدم الباحث اختبار مهارات التفكير التاريخي كأداة لتحقيق أهداف البحث، وقد أظهرت النتائج تفوق عينة البحث في مهارات التفكير التاريخي، وتفوق الإناث على الذكور في مهارات التفكير التاريخي، كما تبين تفوق طلبة جامعة الكوفة على طلبة جامعتي القادسية وبابل في مهارات التفكير التاريخي.

وفي دراسة سليمان والرحية (2015) التي هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريس وفق استراتيجية سميث في تنمية مهارات التفكير التاريخي لطلبة الصف الأول الثانوي في وحدة مختارة من كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية، تكونت عينة الدراسة من (183) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي في محافظة اللاذقية، تم قسيمهم إلى مجموعة تجريبية من (91) طالباً وطالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية من (91) طالباً وطالبة تم تدريسهم وفق استراتيجية سميث، استخدم الباحثان اختبار مهارات التفكير التاريخي كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في نتائج طلبة المجموعتين في اختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لطريقة التدريس.

ثانياً: دراسات التي تتعلق في دورة التعلّم

أجرى كل من (Tuna & Kacar, 2013) دراسة هدفت معرفة أثر استراتيجية (5E,s) على تدريس المثلثات على التحصيل الأكاديمي وبقاء التعلّم، تكونت عينة الدراسة من (49) من طلبة الصف العاشر في كاستامونو / تركيا، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة من (24) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية من (25) طالباً وطالبة تم تدريسهم وفق (5E,s)، استخدم الباحثان الاختبار التحصيلي كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في نتائج طلبة المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لطريقة التدريس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في نتائج طلبة المجموعتين في الاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها الجعافرة (2013) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية دورة التعلّم (5Es) في تحصيل واتجاهات طالبات الصف الأول ثانوي علمي بمادة الفيزياء. حيث تكونت عينة الدراسة من (36) طالبة من إحدى مدارس الأردن، توزعن على شعبتين، درست المجموعة الأولى التجريبية (18) باستخدام دورة التعلّم، ودرست المجموعة الثانية الضابطة (18) باستخدام الطريقة الاعتيادية. وقد تمثلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس التحصيل، وتطوير مقياس الاتجاه نحو الفيزياء، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل، وفي الاتجاه ككل نحو مادة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لاستخدام استراتيجية دورة التعلّم (5Es). .

وأجرى حسين (2014) دراسة هدفت التعرف إلى اثر الأنموذج البنائي في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الرابع الأدبي و تنمية مهارات التفكير لديهن، تكونت العينة من طلبة الصف الرابع الأدبي في بغداد للعام الدراسي (2013/ 2014) .تكونت العينة من (64) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية درست وفق النموذج البنائي، استخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير العلمي كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق الأنموذج البنائي في التحصيل و مهارات التفكير العلمي.

وفي دراسة إبراهيم (2014) التي هدفت إلى تنمية التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال استخدام نموذج التعلّم البنائي، تكونت العينة من (48) طالباً من الصف الأول المتوسط من إحدى مدارس عسير في السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين واحدة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية تم تدريسها باستخدام نموذج التعلّم البنائي (5E,s)، تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار مهارات التفكير الإبداعي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس.

وفي دراسة أجراها الدهمش ونعمان والفراص (2014) هدفت إلى تحري أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات

البديلة لمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (81) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي بمدرسة السيدة زينب للبنات في أمانة العاصمة، وزعت على مجموعتين، مجموعة ضابطة من (44) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية من (37) طالبة درست باستخدام نموذج بايبي البنائي، استخدم الباحثون اختبار للتصورات البديلة مكون من (48) فقرة ثنائية الاختيار (اختيار من متعدد ثلاثي البدائل، والتفسير العلمي للإجابة) كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، على المجموعتين قبلياً وبعدياً، وأظهرت النتائج عن كشف عدد من التصورات البديلة لدى أفراد العينة وبنسبة أعلى من (71%) وذلك حول المفاهيم المتضمنة في الوحدات المستهدفة، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة فتيحة (2015) التي هدفت إلى معرفة أثر تدريس مبحث التربية الإسلامية باستراتيجية التعلّم بالأقران وأنموذج دورة التعلّم السباعية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً اختير بطريقة قصدية، واختيرت شعبة لتكون مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (26) طالباً، و شعبة تجريبية درست باستخدام التعلّم بالأقران وعدد أفرادها (27) طالباً، وشعبة تجريبية ثانية درست باستخدام أنموذج دورة التعلّم السباعية وعدد أفرادها (28) طالباً، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً واختبار التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية التعلّم بالأقران وأنموذج دورة التعلّم السباعية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي .

ثالثاً: دراسات التي تتعلق في الدافعية

أجرى إبراهيم (2006) دراسة هدفت إلى تقصي أثر عدد من إستراتيجيات التذكر لدى طلبة الصف التاسع على استرجاع المعلومات في ضوء دافعية التعلّم، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من (257) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في السلط، ولقد صنف الباحث أفراد عينة الدراسة بناء على مقياس الدافعية، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلاله احصائية في مستوى التذكر ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة للتعلّم.

ودراسة فاسكوز وبهلر (Vasquez & Buehler, 2007) التي هدفت إلى بحث الدور الذي تلعبه القدرة على تخيل النجاح في المستقبل في إثارة الدافعية، حيث يفترض الباحث أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما تستثار دافعيتهم للنجاح في مهمة مستقبلية عندما يتخيلون عملية الإتمام الناجح لهذه المهمة من وجهة نظر شخص آخر خارجي وليس من وجهة نظرهم هم، مما يزيد من معنى وقيمة هذا النجاح، وقد بلغ عد أفراد عينة البحث (47) طالباً من طلاب الصف الأول الجامعي (31 من الإناث، 16 من الذكور) من طلاب قسم علم النفس. وقد خلصت الدراسة إلى أن نجاح الأفراد في تخيل النجاح المستقبلي ودوره في إثارة الدافعية للوصول إلى هذا النجاح يتوقف على المنظور الذي يتخذه كل فرد، فإذا ما تخيل الفرد هذا النجاح من منظور ثالث خارجي وغير ذاتي، كان ذلك سبباً في استحثاث قدر أكبر من الدافعية، إلا أن هذه الدافعية لم تتسبب في زيادة أهداف الأداء، بل انعكس التأثير الرئيس لها على المعنى الشخصي لدى الفرد، وعلى قيمه التي يعزو إليها نجاحاته وإنجاز أعماله.

كما أجرى توزان ويلماز وسويلو وكاراكاس (Tuzun, Yılmaz, Soylu, Karakus, Inal, & Kızılkaya, 2009) دراسة تجريبية على (24) طالبًا من الصفين الرابع والخامس في مدينة أنقره (Ankara) للكشف عن أثر بيئة اللعب من خلال الحاسوب في زيادة التحصيل والدافعية لدى الطلبة، وقد صمم الباحثون ثلاث ألعاب تربوية من خلال الحاسوب، وتم استخدامها لمدة ثلاثة أسابيع. كشفت نتائج الدراسة أن ألعاب الحاسوب قد ساعدت في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما زادت من مستوى الدافعية الداخلية، وخفضت مستوى الدافعية الخارجية لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة مكلويد (McLeod, 2014) إلى الكشف عن أثر بعض العوامل على تحسين مستوى الدافعية ، وأثر الدعم العاطفي المقدم للطفل خلال انتقاله لرياض الأطفال على التحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (333) طفلاً من مرحلة رياض الأطفال في (98) فصلاً دراسياً، وقد بنى الباحث أداة لقياس أثر المستوى المرتفع للدافعية على التحصيل خلال انتقال الطلبة إلى رياض الأطفال، وكشفت الدراسة أثر الدعم العاطفي على زيادة مستوى الدافعية، وأن مستوى الدعم العاطفي (الأمومية) لها أثر كبير على تحسين مستوى الدافعية، وأن المستوى المرتفع من الدافعية له أثر كبير على التحصيل.

كما أجرت عنبر (2015) دراسة هدفت معرفة مستوى سعة الذاكرة العاملة والدافعية وعلاقتهما بفاعلية حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. تكونت من (919) طالباً وطالبةً في مرحلة البكالوريوس، منهم (389) طالباً، و(530) طالبةً، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة, ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات هي: مقياس سعة الذاكرة العاملة، ومقياس الدافعية، ومقياس فاعلية حل المشكلات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى أفراد عينة الدراسة

(مرتفعاً)، وجاء مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى الطلاب الذكور أعلى منها الإناث، وجاء لدى طلبة الكليات العلمية أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية، كما أظهرت النتائج أن مستوى الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة (متوسطاً)، وجاء مستوى فاعلية حل المشكلات لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى فاعلية حل المشكلات ككل، تعزى للتفاعل بين متغيري، الجنس ونوع الكلية، لصالح الذكور في الكليات العلمية، وكما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية وفاعلية حل المشكلات. كما بينت النتائج أن كلا المتغيرين المستقلين (سعة الذاكرة العاملة، والدافعية) لهما القدرة على التنبؤ بفعالية حل المشكلات، حيث جاءت سعة الذاكرة العاملة في المرتبة الأولى، يليها الدافعية في المرتبة الثانية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل الدراسات السابقة تبين للباحث أن هذه الدراسة اتفقت جزئياً من حيث العينة مع كل من الدراسات التالية التي تناولت طلبة الصف الثامن (حجاجي، 2010؛ الدهمش ونعمان والفراص، 2014)، أما من حيث مكان تنفيذ الدراسة "المملكة الأردنية الهاشمية" فقد تشابهت هذه الدراسة مع (الجعافرة، 2013؛ الدهمش ونعمان والفراص، 2014؛ الخريشة، 2004) جميع الدراسات المتعلقة بنموذج بايبي استخدمت المنهج التجريبي وكان فيها النموذج متغيراً مستقلاً والتحصيل متغيراً تابعاً، بالإضافة لبعض أنواع التفكير كالتفكير الإبداعي، والاستدلالي، وحل المشكلات، باستثناء دراستين كان المتغير التابع هو تغيير التصورات للمفاهيم (الدهمش ونعمان والفراص، 2014)،جميع الدراسات التي بحثت في أثر نموذج بايبي على التحصيل بينت قدرته على زيادة تحصيل الطلبة، أما الدراسات التي تناولت التفكير التاريخي فجميعها تجريبية باستثناء أربع دراسات استخدمت المنهج الوصفي (الخريشة، 2004؛ المناصير، 2014؛ Bill & Lauren, 2005) والدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي كان مهارات التفكير التاريخي متغيراً تابعاً كما في هذه الدراسة، لكن المتغير المستقل كان مختلفاً كتوظيف شجرة الأخطاء، أو المدخل المنظومي، أو الذكاءات المتعددة ، من حيث المتغير المستقل نموذج بايبي، كما تناولت الدراسات الدافعية كمتغير تابع وكمتغير مستقل وأثره في التحصيل وفي متغيرات أخرى.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بمتغيراتها حيث تناولت متغيرين مستقلين نموذج بايبي والدافعية، ومتغيرين تابعين هما التحصيل ومهارات التفكير التاريخي. وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وإعداد مقاييس الدراسة، وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (65) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الأساسية للبنين التابعة لمديرية تربية والتعليم لواء عين الباشا، المسجلين في العام الدراسي (2017/2016)، وقد جرى اختيار المدرسة قصدياً لتعاون مدير المدرسة مع الباحث في تسهيل إجراءات الدراسة، ولوجود شعبتين من شعب الصف الثامن الأساسي فيها، وقد جرى تعيين الشعبة (أ) المكونة من (32) طالباً كمجموعة تجريبية، والشعبة (ب) المكونة من (33) طالباً كمجموعة ضابطة بالطريقة العشوائية باستخدام القرعة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الأدوات الآتية:

أولاً: اختبار التفكير التاريخي

جرى إعداد اختبار التفكير التاريخي للصف الثامن الأساسي وفق الخطوات الأتية:

– الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التاريخي ومهاراته كدراسة معبد (2007)، ودراسة النجدي (2013).

– تحديد المهارات الأساسية للتفكير التاريخي، ومؤشرات الأداء التي تدل على هذه المهارات، ومن ثم تحديد السلوكيات الدالة على تحقق هذه المهارات لدى طلاب الصف الثامن.

– عرض المهارات الأساسية للتفكير التاريخي ومؤشرات الأداء على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وإجراء بعض

التعديلات عليها في ضوء ملاحظاتهم.

– تحديد مهارات التفكير التاريخي التي سيبنى عليها اختبار التفكير التاريخي للصف الثامن الأساسي، التي يمكن أن تكون كما يأتي:

أ– تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها. ب– تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية. ج– تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني. د– مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية. هـ– عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام.

– تحديد الوحدات الدراسية التي ستطبق عليها الدراسة، وهي الوحدة الرابعة "الدولة العباسية".

– تحليل الوحدة الرابعة "الدولة العباسية".

– بناء جدول مواصفات يحدد أوزان الدروس في الوحدة الثانية وأوزان مهارات التفكير التاريخي.

– إعداد مجموعة من الأسئلة وفق جدول المواصفات.

– بناء الاختبار.

– استخلاص الخصائص الاختبار من صدق وثبات.

وقد تكون اختبار مهارات التفكير التاريخي بصورته النهائية من خمسة أسئلة رئيسة من نوع الأسئلة المقالية، وكانت العلامة النهائية له (30) علامة.

صدق اختبار مهارات التفكير التاريخي

أ– الصدق الظاهري: للتحقق من صدق الاختبار جرى عرضه على (9) من أعضاء هيئة التدريس المختصين في المناهج وفي أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية وجرى الأخذ بملاحظاتهم من تعديل صياغة بعض الأسئلة.

ب– الصدق البنائي: يقيس مدى تحقق الأهداف التي يريد الاختبار الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط درجة كل مهارة من مهارات التفكير التاريخي بالدرجة الكلية لاختبار التفكير التاريخي.

وقد تم حساب الصدق البنائي لاختبار التفكير التاريخي بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (28) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الجبيهة الثانوية للبنين التابعة لمديرية تربية عمان الثانية، وقد كانت النتائج كما في الجدول (2):

جدول (2)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارات التفكير التاريخي والدرجة الكلية لاختبار التفكير التاريخي

الرقم	المهارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (SIG)
1	تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها	0.83	*0.029
2	تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية	0.87	*0.006
3	تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني	0.85	*0.009
4	مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية	0.82	*0.027
5	عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام	0.0.83	*0.028

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (2) أن معاملات ارتباط كل مهارة من مهارات التفكير التاريخي التي يقيسها الاختبار بالدرجة الكلية لاختبار التفكير التاريخي هي معاملات مناسبة.

ثبات الاختبار التاريخي

جرى حساب ثبات اختبار التفكير التاريخي باستخدام طريقة الاختبار وإعادة اللاختبار (Test-Retest) وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الجبيهة الثانوية للبنين التابعة لمديرية تربية عمان الثانية، وإعادة تطبيق الاختبار نفسه بعد أسبوعين، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ معامل ثبات بيرسون (0.86) وهو معامل ثبات مناسب لهذه الدراسة.

كما جرى حساب ثبات تصحيح اختبار التفكير التاريخي من خلال اختيار عشر أوراق عشوائياً من أوراق اختبار العينة الإستطلاعية وتصويرها قبل تصحيحها، ووضع إجابة نموذجية لأسئلة الاختبار، وقام الباحث بتصحيح هذه العشر أوراق، ثم قام بإعادة التصحيح لها بعد عشرة أيام وفق الإجابة النموذجية، وتم حساب ثبات التصحيح باستخدام معادلة هولستي وقد بلغ ثبات التصحيح (0.89)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

كما تم حساب معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات التفكير التاريخي فتراوحت ما بين (0.34 – 0.83)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.78–0.24)، ويبين الجدول (3) معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

الجدول (3)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار التفكير التاريخي

رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.24	0.71	4	0.78	0.62
2	0.36	0.83	5	0.42	0.34
3	0.24	0.62			

ثانياً: مقياس دافعية اللتعلّم

قام الباحث بالاستفادة من مقياس العابد (2012)، لقياس الدافعية نحو التعلّم، والرجوع لمقاييس أخرى ودراسات تناولت دافعية التعلّم والإنجاز، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية كدراسة أبو عليا (2002)، كما تم الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالدافعية، وجرى بناء فقرات تقيس الدافعية لدى الطلبة. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة، وقد بُني المقياس بحيث يتمكن طالب الصف الثامن الأساسي من تحديد درجة انطباق الفقرة المعبرة عن مستوى الدافعية لديه، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: (موافق بشدة = 5 درجات)، و(موافق = 4 درجات)، و(محايد = 3 درجات)، و (غير موافق = درجتان)، و(غير موافق بشدة = درجة واحدة).

صدق مقياس الدافعية

للتحق من صدق مقياس الدافعية تم عرضه في صورته الأولية المكونة من (27) فقرة على (9) محكمين من المختصين في المناهج وفي أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة آل البيت، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس الدافعية، وقد جرى تعديل صياغة بعض الفقرات، كما تم حذف بعض الفقرات، فخرج المقياس في صورته النهائية مكوناً من (25) فقرة.

ثبات مقياس الدافعية

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية جرى حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة؛ وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (28) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الجبيهة الثانوية للبنين التابعة لمديرية تربية عمان الثانية، وحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.86). كما تم حساب معامل ارتباط الفقرات مع الأداة الكلية باستخدام معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وقد تراوح بين (0.75–0.94) كما يظهر في الجدول (4).

جدول (4)

معامل ارتباط فقرات استبانة الدافعية الذاتية بالأداة الكلية باستخدام معامل ارتباط كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)

رقم الفقرة	كرونباخ ألفا	رقم الفقرة	كرونباخ ألفا	رقم الفقرة	كرونباخ ألفا	رقم الفقرة	كرونباخ ألفا
1	0.86	8	0.79	15	0.82	22	0.88
2	0.92	9	0.94	16	0.75	23	0.86
3	0.93	10	0.86	17	0.85	24	0.90

رقم الفقرة	كرونباخ ألفا	رقم الفقرة	كرونباخ ألفا	رقم الفقرة	كرونباخ ألفا	رقم الفقرة	كرونباخ ألفا
4	0.94	11	0.89	18	0.79	25	0.93
5	0.88	12	0.79	19	0.89		
6	0.76	13	0.76	20	0.94		
7	0.84	14	0.82	21	0.87		

تصحيح مقياس الدافعية

لتصحيح مقياس الدافعية، تم إعادة توزيع مراكز الفئات للمقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات؛ وذلك لتسهيل إصدار حكم على درجة استجابات الطلبة، وفقاً للعلاقة الاتية:

$(5-1)/3 = 1.33$

وقد كانت الدرجات كما يأتي:

أولاً: (1,00– 2,32) منخفضة.

ثانيا: (2,33–3,66) متوسطة.

ثالثاً: (3,67–5,00) كبيرة.

دليل استخدام استراتيجية بايبي (Bybee)

أعد الباحث دليل استخدام استراتيجية بايبي في تدريس الوحدة الرابعة "الدولة العباسية" للصف الثامن الأساسي الأساسي وفق الخطوات الآتية:

– الاطلاع على الأدب النظري المتعلق باستراتيجية بايبي (وتسمى دورة التعلّم الخماسية (5Es) والاطلاع على دراسات استخدمت استراتيجية بايبي كدراسة فتيحة (2015)، ودراسة العامري (2014).

– تحليل الوحدة الرابعة "الدولة العباسية" من مبحث التاريخ في الفصل الثاني للصف الثامن الأساسي.

– إعادة بناء دروس الوحدة بما يتناسب مع استراتيجية بايبي، حيث سيجري إعادة صياغة محتوى المادة التعليمية المعرفي والمهاري والوجداني إلى مراحل محددة يجري فيها الطالب مهارات التفكير الآتية: التهيئة (Engagement)، والاستكشاف (Exploration)، والتفسير (Explanation)، والتوسع (Elaboration)، والتقويم (Evaluation).

وقد احتوى دليل استخدام نموذج روجر بايبي على ما يأتي:

– مقدمة حول نموذج روجر بايبي تشكل إطاراً نظرياً حول نموذج روجر بايبي.

– فلسفة الدليل: إذ تم بناء الدليل تحقيقاً للنظرية البنائية التي تهدف إلى جعل الطالب محوراً للتعلّم، وملاحظة قدرة الطالب على ربط التعلّم السابق بالتعلّم الجديد، وتطوير بنيته المعرفية ضمن خطوات منظمة تتضمن التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم.

– التعريف بالدليل: من حيث مكوناته والهدف العام له، والفئة المستهدفة والفترة الزمنية اللازمة لتطبيقه، ومتطلبات تنفيذه.

صدق دليل استخدام نموذج بايبي

تم التحقق من صدق الدليل من خلال عرضه على (9) محكمين من المختصين في المناهج وفي أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة آل البيت وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، وقد خرج الدليل بصورته النهائية .

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:-

1- المتغير المستقل:

أ- طريقة التدريس، ولها مستويان (استخدام استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية).

ب- الدافعية

2- المتغيرات التابعة:

أ- مهارات التفكير التاريخي.

تصميم الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر متغيرين مستقلين، هما استخدام استراتيجية بايبي والدافعية في متغيرين تابعين هما مهارات التفكير التاريخي والتحصيل، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، ويمكن التعبير عن تصميمها بما يأتي:

EG	Q1	Q2	X	Q1
CG	Q1	Q2		Q1

EG : المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة

Q1 : اختبار التفكير التاريخي (قبلي، وبعدي).

Q2 : مقياس دافعية التعلّم (قبلي).

X : المعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means) لحساب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة على أدوات الدراسة.

2- تحليل التباين الثنائي المصاحب (MANCOVA) لتحديد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية الظاهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والكشف عن تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة للإجابة عن جميع اسئلة الدراسة.

3- (Eta Square) للتنبؤ بحجم أثر استخدام استراتيجية بايبي والدافعية على التفكير التاريخي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: هل يوجد أثر لاستراتيجية التدريس (استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية) في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

السؤال الثاني: هل هناك أثر في تحسن مهارات التفكير التاريخي يعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس (استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية) ودافعية التعلّم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري الدراسة: طريقة التدريس (استخدام استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية) والدافعية للتعلّم، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري الدراسة : طريقة التدريس والدافعية للتعلّم

المجموعة	دافعية التعلّم	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	دافعية مرتفعة	14	4.36	2.68	26.50	3.23
	دافعية متوسطة	18	4.00	2.45	18.67	3.27

المجموعة	دافعية التعلّم	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجموع	32	4.16	2.52	22.09	5.08
الضابطة	دافعية مرتفعة	15	3.73	2.43	21.67	3.52
	دافعية متوسطة	18	3.11	2.8	17.00	3.29
	المجموع	33	3.39	2.24	19.12	4.09
المجموع	دافعية مرتفعة	29	4.03	2.53	24.00	4.13
	دافعية متوسطة	36	3.56	2.29	17.83	3.34
	المجموع	65	3.77	2.39	20.58	4.81

تشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعاً لمتغيري الدراسة: طريقة التدريس (استخدام استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية) والدافعية للتعلّم، فقد بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية (22.09) بانحراف معياري مقداره (5.08) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (19.12) بانحراف معياري مقداره (4.09).

كما حصل الطلبة من فئة الدافعية المرتفعة على أعلى متوسط حسابي فقد بلغ (24.00) بانحراف معياري مقداره (4.13)، أما الطلبة من فئة الدافعية المتوسطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لهم (17.83) بانحراف معياري مقداره (3.34).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (MANCOVA). ويُظهر الجدول (6) نتائج هذا التحليل.

الجدول (6)

تحليل التباين المصاحب الثنائي (MANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والدافعية للتعلّم والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
اختبار التفكير التاريخي القبلي	0.042	1	0.042	0.004	0.952	
طريقة التدريس	166.066	1	166.066	14.766	0.000	0.197
دافعية التعلّم	621.267	1	621.267	55241	0.000	0.479
طريقة التدريس* دافعية التعلّم	40.133	1	40.133	3.569	0.064	0.056
الخطأ	674.792	60	11.247			
الكلي المعدل	1479.785	64				

تشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعاً لمتغيري طريقة التدريس (استخدام استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (14.766) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للتدريس باستخدام استراتيجية بايبي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وقد فَسرت قيمة مربع إيتا (η2) ما نسبته (19.7%) من

التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو مستوى مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء عين الباشا.

وتشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين طريقة التدريس (استخدام استراتيجية بايبي، والطريقة الاعتيادية) والدافعية للتعلّم في أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (3.569) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.064$) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على وعدم جود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والدافعية للتعلّم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء عين الباشا.

وللكشف عن عائد الفروق في نتائج الطلاب على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعاً لمتغيري الدراسة: طريقة التدريس والدافعية للتعلّم؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي، كما تظهر في الجدول (7).

جدول (7)
المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي

المجموعة	دافعية التعلّم	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	دافعية مرتفعة	14	26.51	0.90
	دافعية متوسطة	18	18.67	0.79
	المجموع	32	22.59	0.60
الضابطة	دافعية مرتفعة	15	21.67	0.87
	دافعية متوسطة	18	16.99	0.80
	المجموع	33	19.33	0.59
المجموع	دافعية مرتفعة	29	24.09	0.63
	دافعية متوسطة	36	17.83	0.56

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (7) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (3.26)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي (22.59) بخطأ معياري مقداره (0.60)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي (19.33) بخطأ معياري مقداره (0.59). مما يدل وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدريس باستخدام استراتيجية بايبي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية بايبي أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

نص السؤال الأول على "هل يوجد أثر لاستراتيجية التدريس (استراتيجية بايبي، الطريقة الاعتيادية) في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن؟"

أشارت نتائج السؤال الأول إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة على اختبار مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية بايبي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء عين الباشا.

وتعزى هذه النتيجة إلى ما تتمتع بها استراتيجية بايبي من مزايا، فهي استراتيجية تتطلب من الطالب القيام بعمليات معرفية نشطة تتطلب جهداً عقلياً؛ إذ يتم تحفيز الطالب من خلال التهيئة وتشويقه، ومن ثم إثارة استكشاف المعارف التاريخية لديه وتنظيمها وصولاً لتفسير النتائج والتوسع في توظيف المعرفة التاريخية المكتسبة وتقويمها.

كما تؤكد استراتيجية بايبي على الدور النشط للطالب في التعلّم، حيث يقوم الطالب بإجراء العديد من النشاطات ضمن مجموعات أو فرق عمل، وتؤكد على المشاركة العقلية في النشاط، فالطالب نشط عقلياً في كل مرحلة من مراحلها، ويستخدم قدرات عقلية تتجاوز الحفظ والاستظهار إلى التأمل في أحداث التاريخ وتسلسها، وربط بعضها ببعض، وهي مراحل تنمّي مهارات التفكير التاريخي لديه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية بايبي تتطلب في مرحلة التوسع توظيف مهارات التفكير التاريخي في توسيع دائرة المعارف التاريخية المكتسبة، ونقلها وتوظيفها في خبرات حياتية جديدة. أما مرحلة إعطاء التفسيرات وتقديم الحلول فهي مرحلة فكرية تتطلب فحص الحقائق والنتائج وربط أجزاء المعرفة والأحداث التاريخية من خلال توظيف المنطق ومهارات التفكير التاريخي.

إضافة إلى ذلك فإن استراتيجية بايبي تزيد من تركيز المعلم على تقويم طلبته باستخدام إستراتيجيات التقويم المختلفة، ففي مرحلة التقويم يقوم المعلم بتوظيف أسئلة تتنزع في مستوياتها للتأكد من تحقيق أهداف الدرس، وتتضمن هذه المرحلة الكثير من أسئلة التفكير التي تتطلب من الطالب إجراء عمليات فكرية في الأحداث التاريخية، وهي أسئلة تساعد الطالب في تنمية مهارات التفكير التاريخي لديه.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي أظهرت فاعلية استراتيجية بايبي في تنمية مهارات التفكير التاريخي كدراسة (Caroline ,2005) التي أظهرت وجود أثر للبنائية الاجتماعية في الدراسات في ممارسة مهارات التفكير التاريخي لمدرسي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة، ودراسة حجاجي (2010) التي كشفت عن فاعلية التدريس وفقا لنموذج بايبي البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما تشابهت نتائج هذا السؤال مع الدراسات التي كشفت أن مهارات التفكير التاريخي يمكن تنميتها باستخدام بعض الاستراتيجيات كدراسة عبد العزيز(2006) التي كشفت عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة (Levesque, 2008) التي كشفت عن وجود أثر ببرنامج تاريخي رقمي واقعي على التفكير التاريخي والمنطقي في دراسة التاريخ الكندي، ودراسة محمود (2013) التي أظهرت أن مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثاني إعدادي يمكن تنميتها من خلال تدريسهم وفق المدخل المنظومي، ودراسة سليمان والرحية (2015) التي كشفت عن فاعلية برنامج تدريس وفق استراتيجية سميث في تنمية مهارات التفكير التاريخي لطلبة الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

وتشابهت نتائج هذا السؤال أيضاً مع نتائج الدراسات التي أظهرت أن استراتيجية بايبي يمكن أن تنمي مهارات التفكير بشكل عام كدراسة آل عواض (2013) التي أظهرت فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الظفيري (2010) التي كشفت عن تأثير استراتيجية دورة التعلّم المعدلة (5E,s) على والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في الكويت، ورداسة حسين (2014) التي كشفت عن وجود أثر للأنموذج البنائي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في بغداد.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على "هل هناك أثر في تحسن مهارات التفكير التاريخي يعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس (استراتيجية بايبي، الطريقة الاعتيادية) ودافعية التعلّم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير التاريخي تعزى للتفاعل بين استراتيجية بايبي ودافعية تعلّم التاريخ لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء عين الباشا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية بايبي عملت على استثارة دافعية الطلبة جميعاً للتعلّم في مرحلة التشويق، ففي بداية

كل درس يقوم المعلم باستثارة دافعية جميع الطلبة للتعلّم، بغض النظر عن مستوى دافعيتهم، إذ تسمح هذه المرحلة للطلبة بتصفح المحتوى النظري، والتقاط أكبر قدر من الأفكار، والإجابة عن أسئلة بسيطة تعززهم لمواصلة التعلّم، كما أن أسئلة هذه المرحلة تتطلب توظيف مهارات التفكير التاريخي للإجابة عن أسئلة بسيطة هدفها شد انتباه الطلبة وتشويقهم. إضافة إلى ذلك فإن الطالب في هذه المرحلة يدرك أن المفاهيم والحقائق التاريخية التي يكتسبها ستفيده في المراحل اللاحقة لاستراتيجية بايبي؛ مما يزيد من إقباله على تعلّم التاريخ.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية بايبي تدرجت بالطلبة في تعلّمهم للأحداث التاريخية شيئاً فشيئاً، من السهل إلى الصعب، ومن التعلّم السابق إلى التعلّم الجديد، ودمج الخبرات الجديدة بالسابقة، وتوظيف المعارف في مواقف عملية، واستثارت مهارات التفكير التاريخي لديهم بغض النظر عن مستوى دافعيتهم لتعلّم التاريخ، ففي مرحلة الاستكشاف وفرت استراتيجية بايبي الفرصة لجميع الطلبة لممارسة التفكير التاريخي، وتحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها، وتفسير الأحداث التاريخية، وعمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام، ضمن مجموعات، والبحث في المحتوى النظري لكتاب التاريخ للإجابة عن بعض الأسئلة، وتركت لجميع الطلبة الفرصة للمشاركة والمناقشة للوصول لإجابة الصحيحة، وهي مرحلة جعلت الطلبة جميعاً نشيطين في البحث والمناقشة باستخدام مهارات التفكير التاريخي، إضافة إلى أن هذه المرحلة استندت لبعض الأفكار التاريخية المكتسبة في مرحلة التشويق.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن مرحلة تفسير بعض الأحداث التاريخية ومرحلة التوسع تطلبت من جميع الطلبة في المجموعة الواحدة استخدام مهارات التفكير التاريخي لعرض أفكارها، فجميع الطلبة في هذه المرحلة بغض النظر عن مستوى دافعيتهم مسؤولون عن إجابة واحدة تقدمها المجموعة أمام الطلبة، وتتطلب سير جميع الطلبة في المجموعة الواحدة خطوة خطوة ضمن مراحل استراتيجية بايبي للوصول للحل الصحيح.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يورد الباحث بعض التوصيات، منها:

- استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لاستراتيجية بايبي في تدريسهم مباحث التربية الاجتماعية لتنمية التفكير التاريخي لديهم.
- عقد المشرفون التربويون لدورات تدريبية لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجية بايبي في تدريسهم لمباحث التربية الاجتماعية والوطنية.
- تضمين مناهج التربية الاجتماعية أنشطة وتدريبات تتطلب من الطلبة توظيف استراتيجية بايبي.
- اعتماد استراتيجية بايبي في تدريس الطلبة الذين تتدنى لديهم الدافعية للتعلّم.
- إجراء دراسات أخرى حول استخدام استراتيجية بايبي في تدريس مباحث أخرى والكشف عن اثرها في تنمية مهارات التفكير العليا.

المراجع

إبراهيم، أ. (2014). أثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تدريس اللغة العربية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية التربوية، 3(2): 45- 66.

إبراهيم، س. (2011). المخ البشرى آلة التعلّم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

إبراهيم، ف. (2006). أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتم للتعلّم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21، العدد الأول، ص: 83-117.

أبو جادو، ص. (2011). علم النفس التربوي. ط (8)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حويج، م. وأبو مغلي، س. (2004). علم نفس التربوي. الأردن، عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.

أبو زيد، ل. (2003). برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقاً للمدخل البنائي الواقعي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعلّم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج نحوه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (90): 185.

أبو عطايا، أ. (2004). برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لتنمية الجوانب المعرفية في الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

أبو عليا، م. (2002) العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة. مجلة المنارة، 13(3): 32-11.

أحمد، أ. (2006): " أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية عملية العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المجلد (1).

آرمورد، ج. (2016). التعلّم الإنساني. ترجمة (فاضل خشاوي ومفيد حواشين ونبيلة دودين). الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الأسمر، ر. (2008). أثر دورة التعلّم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

بني يونس، م. (2009). سيكلوجية الدافعية والانفعالات، ط ١،دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان :الاردن.

الجبور، م. (2007). أثر تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص في اكتساب مهارات التفكير التاريخي وتنمية الأتجاهات نحو مبحث التاريخ لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الدقس،ن،العابد،ع،اثر نموذج روجر بايبي في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوي لدى طلبة الصف السابع الاساسي في الاردن،مجلة دراسات العلوم التربوية عمادة البحث العلمي ، الجامعة الاردنية، المجلد 43،ملحق 1049،2 -1068.

جروان، ف. (2012). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الجعافرة، أ. (2013). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلّم (5Es) في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي بمادة الفيزياء واتجاهاتهن نحوها، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28 (4): 242-241.

الجواودة، م. (2006). أثر استراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج بايبي في التحصيل العلمي ومهارات العلم الأساسية والاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي دافع الإنجاز. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

حسام الدين، ل. (2002). أثر دورة التعلّم فوق المعرفية ودورة التعلّم العادية في التحصيل وعمليات العلم وبقاء أثر التعلّم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (81): 159.

حسن، و. (2006). فاعلية طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنات عين شمس، عين شمس، جمهورية مصر العربية.

حسين، هـ. (2014). اثر استخدام الأنموذج البنائي في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الرابع الأدبي و تنمية مهارات التفكير لديهن. مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، 23(1): 308- 325.

خريسات، م. (2015). أثر استخدام استراتجية سكامبر(SCAMPER) في تحسين مهارات التفكير التاريخي ورسم الخرائط المفاهيمية لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

خريشة، ع. (2004). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة، 1(21): 52-91.

خطايبة، ع. (2005). تعليم العلوم للجميع. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

الخوالدة، ن. (2005). مراعاة الفروق الطالبية. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

الخيري، ح. (2008). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى :السعودية.

الدهمش، ع. ونعمان، ع. والفراص، ذ. (2014). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، (2): 55- 79.

رزوقي، ر. وعبد الكريم، س. (2015). التفكير وأنماطه، التفكير العلمي- التفكير التأملي- التفكير الناقد- التفكير المنطقي. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزغول، ع. والهنداوي، ع. (2002). مدخل إلى علم النفس .ط ١، دار الكتاب الجامعي، العين : الإمارات.

زيتون، ح. (1992). دائرة التعلّم طريقة جديدة في تدريس العلوم. مجلة العلوم الحديثة، (2): 67- 79.

زيتون، ح. (2003). إستراتيجيات التدريس- رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم، القاهرة: عالم الكتاب.

زيتون، ع. (2007). النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم. الأردن، عمان: دار الشروق.

زيتون، ك. (2002). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية. جمهورية مصر العربية، القاهرة: عالم الكتب.

سعيد، ع. (2004). "اثر نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقا للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية تربيه، جامعة عين شمس، اكتوبر 2004، (1):34- 64.

سليمان، ج. والرحية، هـ. (2015). فاعلية برنامج تدريسي وفق استراتيجية سميث لتنمية مهارات التفكير التاريخي (دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة اللاذقية)، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 37(5): 229- 248.

السيد، أ. (2003). أساليب تعليم وتعلّم الدراسات الاجتماعية ، الجزء الثانى، سوهاج : دار محسن للطباعة.

شلبي، أ. وسليمان، ي. (1998). تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. جمهورية مصر العربية، القاهرة: المركز المصري

للكتاب.
الطالب المعلم للدراسات الاجتماعية بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 3(2): 284- 304.
الطناوي، ع. (2001). أساليب التعليم والتعلّم وتطبيقاتها في البحوث التربوية. جمهورية مصر العربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
العابد، ع. (2012). أثر استخدام أنموذج التعلّم التوليديّ في حلّ المسألة الرياضيّة والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيّات لدى طلبة المرحلة الأساسيّة. مجلّة الدراسات التربوية والنفسيّة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان، 6(2)، 16-1.
العامري، ي. (2014). أثر أنموذج بايبي في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية لطلاب الخامس الأدبي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
عبد السلام، ع. (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. جمهورية مصر العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
عبد العزيز، س. (2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية- جامعة بنها، 16(68): 361- 389.
العتوم، ع. والجراح، '. وبشارة، م. (2011). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط (3)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عنبر، أ. (2015). سعة الذاكرة العاملة والدافعية وعلاقتهما بفاعلية حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
عفانه،غ،الوائلي ،س،(2016)اثر التدريس وفق نمط التعلّمالسمعي والبصري في تنمية الاداء التعبيريوالشفوي والدافعية للانجاز في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الاساسي في الزرقاء، مجلة دراسات العلوم التربوية ،المجلد43 ،ملحق 2 ،747-761
فتيحة، م. (2015). أثر تريس التربية الإسلامية باستراتيجية الأقران وأنموذج دورة التعلّم السباعية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.
قطامي، ن. (2010). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
قطامي، ي. (2014). المرجع في تعليم التفكير. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
قطامي، ي. وعمور، أ. (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
المجالي ، س. (2011). فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات وتنمية إتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ في الأردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
محمود، م. (2013). فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي ومهارات التفكير التاريخي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
المصري ، ق. (2003). تعلّم التفكير في الدراسات الإجتماعية ، عمان : دار المسيرة.
معبد، ع. (2007). أثر برنامج مقترح فى التاريخ قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التاريخى لدى طلاب الصف الأول الثانوي" ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، 23 (1) ، 384 - 424 .
المناصير، ح. (2014). مدى استعمال طلبة الدراسات العليا (الماجستير) لمهارات التفكير التاريخي. مجلة كلية التربية، (22): 565- 610.
النجدي، ع. (2013). فاعلية تدريس وحدة تاريخية مقترحة في ضوء مدخل الإعجاز العلمي للقرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية،14(1): 463-425.
نوفل، م. وأبو عواد، ف. (2011). علم النفس التربوي. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
Broussard, S. & Garrison, M. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. Family and Consumer Sciences Research Journal, 33(2), 106–120.
Bybee, R., Buchwald, C.& Crissman, S. (1989). Science and technology education for the elementary years: frameworks for curriculum and instruction. Andover, MA: The National Center for Improving Science Education.
Byrne, C. Shipman, A. & Mumford, M. (2010).The effects of forecasting on creative problem solving: An Experimental Study. Creativity Research Journal, 22 (2), 119-138.
Mayer, R. (2003). Learning to Think Historically: The Impact of a Philosophy and Methods of history course on three preserves teachers ,paper presented at the annual meeting of the American Educational Research assertions 84 the ,Chicago , Eric Data Base, April 21-25,2003
McLeod, R. (2014) Motivation and Engagement Across the Kindergarten Transition: A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Psychology, Portland State

University, USA.

Nichol. J. (1994). Teaching History, London : Mac million.

Sunal, D. (2003). Learning meaning through conceptual reconstruction, a learning/teaching strategy for secondary students, Retrieved April 6, 2004, from: http://astlc.ua.edu/ teacherresources/ secstratforlearning.htm

Tuna, A. & Kacar, A. (2013). The Effect Of 5e Learning Cycle Model In Teaching Trigonometry On Students' Academic Achievement And The Permanence Of Their Knowledge. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4(1): 1309-1349.

Tuzun, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y., Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning, Computer Education, 52(1): 68- 77

Vasquez, N.A. & Buehler. R. (2007): Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence. Achievement Motivation? Personality and Social Psychology Bulletin, N. 33. PP. 130.

Whitaker ,S. (2003). The Impact of Digital Images and Visual Narratives on the Ability of fourth Graders of Engage in Historical Thinking Ph.D.2003.Diss.abs. Int .vol.64.103.A.Sep.

The Effect of Teaching History by Using Bybee Strategy and Motivation of History Learning on Developing the Historical Thinking Skills among 8th Grade Students

Hassan Abdalhade Alrahamneh, Naseer Ahmad Al Khwaldeh *

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of teaching history by using Bybee strategy and motivation of history learning on developing the historical thinking skills among 8th grade students at Sallah Al-aden school in Ain Al-Basha Directorate in the scholastic year 2016/2017. To achieve the study objective, the researcher developed historical thinking skills exam, and motivation of learning questionnaire. The researcher prepared a guidance of using Bybee strategy to teach the 4th unit in the book "Abbasid State" to 8th grade students in experimental group which consisted of (32) students, whereas students in control group which consisted of (33) students taught the same unit by conventional way. The study reached the following results: There is a statistically significant effect of teaching history by using Bybee strategy and motivation of learning on developing the historical thinking skills among 8th grade students. There is a statistically significant effect of the interaction between teaching history by using Bybee strategy and motivation of learning on developing the historical thinking skills.

Keywords: Bybee strategy, motivation of learning, historical thinking skills.

* Ministry of Education; Jordan University. Received on 17/4/2017 and Accepted for Publication on 5/7/2017.