أثر التدريس باستخدام استراتجية سكامبر (SCAMPER) في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن

مها عبد المجيد مفلح خريسات *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام إستراتيجية سكامبر " SCAMPER" في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير التاريخي، وجرى التأكد من صدقه وثباته. وجرى اختيار أفراد الدراسة قصديًا من مدارس الجامعة الثانوية الأولى، التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الثانية، حيث تكون أفراد الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، وجرى تقسيمهن بالطريقة العشوائية العنقودية إلى مجموعة تجريبية تكونت من (28) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبة، وجرى تدريس الوحدة الثالثة "العصر العباسي"، والوحدة الرابعة "الدول المستقلة عن دولة الخلافة"، والوحدة الخامسة "الغزو الخارجي للعالم الإسلامي، ودور القوى الإسلامية في مواجهته" من كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي الجزء الثاني للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية سكامبر، في حين درست المجموعة الضابطة الوحدات ذاتها بالطريقة الاعتيادية، وقد كشفت الدراسة مجموعة من النتائج الآتية:

– وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي يعزى لاستخدام استراتجية سكامبر.

الكلمات الدالة: استراتجية سكامبر، التفكير التاريخي، الصف السادس الأساسي .

المقدمة

تعدّ مادة التاريخ من المواد التى تسهم في اكتساب الطلبة 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 الطلبة تربية عقلية سليمة، وأن التاريخ مادة دراسية لا يستهدف حشو العقول بالمعلومات والحقائق، بل يستهدف بالدرجة الأولى تزويدها بمهارات التفكير التاريخي، واستخدامها فى الكشف عن حقائق جديدة (السيد، 2003).

وقد تعددت وجهات النظر، وتباينت الآراء في ماهية التفكير التاريخي، فقد عرفه ريتشارد (Richard,1991:191) بأنه "عمليات ذهنية أدائية تستهدف جمع البيانات التاريخية بشكل متسلسل، وتحليلها، وتنظيمها، وعمل الاستنتاجات، والتمييز بين العبارات الدالة على الحقائق، والعبارات الدالة على الآراء، وتحديد صلة الأدلة التاريخية بالأحداث والوقائع، وكيفية استخدام الأدلة التاريخية في مواقع جديدة".

ويرى كتيرينجهام (Ketteringham, 2007) أن التفكير التاريخي يعدّ الناتج الأكثر أهمية في منظومة النتاجات المستهدفة بتدريس مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بعامة، والتاريخية منها بخاصة، ويلتقي في ماهيته وإجراءاته مع خصائص التفكير العلمي، حيث يمكن الطلبة من امتلاك مهارات جمع المعلومات التاريخية، وتحليلها، والتوصل منها إلى استنتاجات، وإصدار الأحكام، وبها يتمكن الطالب من اتخاذ القرارات الصائبة حيال المشكلات والقضايا مدار البحث، فضلا عن أنّ تفسير الأحداث التاريخية، والظواهر الاجتماعية، لا يجري بصورة فاعلة بمعزل عن توظيف مهارات التفكير التاريخي.

---

* تاريخ استلام البحث 2016/5/11، وتاريخ قبوله 2016/9/7.

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

إن امتلاك الطلبة مهارات التفكير التاريخي يجعلهم أقدر على نقد الأحداث، وتقويمها، وتحليل الأدلة التاريخية، وتقدير مدى كفاءتها، وتأثيرها على أذهانهم عند قراءتهم للوقائع، والأحداث، ولاشك أنّ مهارات التفكير التاريخي تجعلهم يمّرون في مدى واسع من الخبرات الحياتية عن طريق فحص المشكلة الإنسانية في الماضي والحاضر، واستقصاء حلول لها، وإتخاذ قرارات أزاءها، مما يجعلهم أقدر على فهم ما يحيط بهم من مشكلات، وظواهر اجتماعية وتاريخية متغيرة (المصري، 2003).

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 إنّ تدريسه لا يزال يعتمد على الإلقاء والسرد بهدف تلقين المتعلمين أكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق والأحداث التاريخية التى لا تثير اهتمامهم، ويقتصر دور المتعلمين على الحفظ والاستظهار، وسرعان ما ينسون ما درسوه بمجرد انتهاء العام الدراسي (معبد، 2007).

ولكي يتقن الطالب مهارات التفكير التاريخي ينبغي علي معلم التاريخ أن يستخدم طرائق تدريس وأساليب عرض تثير اهتمام الطلبة، ويهيئ لهم فرص العمل والقيام بدور إيجابي نشط يكسبهم مهارات التفكير التاريخي، مما يساعد على تكوين انطباعات حقيقية عن مادة التاريخ، الأمر الذي يزيد من إيجابيتهم ودافعيتهم تجاه تعلّمها (السيد، 2003)، وأن اهتمام المعلم بطرائق وإستراتيجيات التدريس التي تنسجم مع التطورات في تكنولوجيا التعليم، التي تسهم في نقل جزء كبير من أنشطة المعلم إلى الطالب، فقد أصبح الطالب مكلفًا بربط المعلومات والمفاهيم بعضها ببعض لتعميق فهمه للمعرفة، وزيادة قدرته على استدعائها، وتوظيفها في مواقف واقعية جديدة، واستثمار هذه المعرفة والبناء عليها.

وقد أشار قناوي وطه (2012) إلى أن طرائق وأساليب التدريس السائدة مثل الإلقاء، والمحاضرة، والشرح، والعرض تعدّ أحد أهم مصادر صعوبات تكوين المفاهيم واكتسابها، ولا يمكن تعلم المفاهيم بالصمت، أو الجلوس دون تفاعل معها، فالطرائق الاعتيادية تجعل الطالب يسمع معلومات عن المفاهيم دون أن يمارسها أو يحس بها.

ويؤّيد كلّ من قطامي (2013)، وستاركو (Starko, 2003) هذه النظرة، إذ يشيران إلى أن إستراتيجيات التدريس تعدّ من العوامل المؤثرة في تحقيق النتاجات التعليمية المختلفة سواء أكانت معرفية، أم مهارية، أم انفعالية، الأمر الذي يجعل اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لطبيعة النتاجات المتوخاة، ولخصائص الطلبة المتعلمين، لمواصفات وإمكانات البيئة الصفية من المعايير الأكثر أهمية التي لابد من أخذها بالاعتبار عند التخطيط لاختيار الطريقة أو الإستراتيجية، أو المدخل أو الأسلوب الذي يستخدم في مساعدة الطلبة بلوغ التعلم المنشود.

استراتيجية سكامبر: إجراءات تصف عملية البحث عن الأفكار الجديدة بمرح، كما أن اسم هذه الإستراتيجية اشتق من الأحرف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكّل في مجملها كلمةSCAMPER بالإنجليزية، وتمثل هذه الكلمات مجموعة من الأسئلة – مفتاح الإستراتيجية– وكل مجموعة من الأسئلة تعبر عن حرف من الأحرف السبعة، وهي الاستبدال "Substitute "S، والتجميع"C" Combine، والتكييف"Adapt "A، والتعديل "Modify "M، والاستخدامات الأخرى"Put to other uses "P، والحذف"Eliminate "E، والعكس وإعادة الترتيب"Reverse-Rearrange "R (Eberle,2008).

ويعدّ التفكير التاريخي نمطًا وصورة من صور التفكير المتمثلة ناتجًا تربويًا من نتاجات تدريس مادة التاريخ، ونتيجة الدعوات لإعادة صياغة كتب التاريخ المدرسية بحيث تركز على مهارات الفهم والتحليل والنقد وإصدار الأحكام، فقد تعددت التعريفات التي تناولت التفكير التاريخي، نتيجة اختلاف الباحثين حول ماهية التفكير التاريخي .

فيعّرفه سليم (2004:ص:159) بأنّه "قدرة المتعلم على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتاب التاريخ باستخدام طريقة في التفكير، تجعله قادرًا على تحليل العلاقة القائمة بين تلك الحقائق، وجمع البيانات والأدلة التاريخية من مصادرها الأصلية، وتنظيمها وتصنيفها وتفسيرها ووزن الأدلة التي تتضمن وجهات نظر مختلفة، وإصدار الأحكام عليها وتطبيق المفاهيم المجردة من أجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الأدلة والبراهين" .

ويفّرق توما (Thomas, 2005)بين التفكير التاريخي، والمحتوى التاريخي إذ يعطي التفكير التاريخي للمعلمين الأدوات اللازمة للبقاء في مجال التخصص والاطلاع على المعرفة التاريخية، ويساعدهم على فهم أفضل لما يعنيه المحتوى التاريخي لقدرتهم على قراءة ونقد النصوص التاريخية الثانوية المرتبطة مع بعضها؛ مما يؤكد ضرورة التركيز في إعداد المعلمين على التفكير التاريخي ومهاراته .

واستنادًا إلى التعريفات السابقة ترى الباحثة: أن التفكير التاريخي قدرة المتعلم على القيام بعمليات عقلية هادفة تمكّنه من التحليل والتفسير والتمييز وإصدار الأحكام وعمل الاستنتاجات المنطقية للأحداث التاريخية، بالرجوع إلى الأدلة والمصادر والوثائق التاريخية، والموازنة بينها عند دراسة التاريخ؛ مما يمكّنه من تفسير الحاضر والتنبؤ بالمستقبل .

مهارات التفكير التاريخي مدار البحث:

نظرًا لاعتبار التفكير التاريخي بعدًا مهمًا من أبعاد مادة التاريخ وهدفًا رئيسًا من أهدافها ونظرًا لأهميته؛ فقد تعددت وتباينت وجهات النظر حول تحديد ماهية مهارات التفكير التاريخي مما أدى إلى اختلاف الباحثين في تحديد مهاراته بشكل دقيق، ولقد تعددت الجهود العلمية لمعرفة مكونات ومهارات التفكير التاريخي.

وقد أوردت الباحثة مهارات التفكير التاريخي التي اعتمدتها في دراستها كما يأتي:

أولًا: مهارة تحليل الأحداث وإعادة صياغتها، وتتحدد هذه المهارة بقدرة الطلبة على فهم المحتوى التاريخي، وتحليل عناصر المحتوى إلى أجزاء، ومن ثم إعادة صياغتها، وقد أشار شيلدون (Sheldon, 2002) أن هذه المهارة من المهارات الأساسية التي تقوم عليها بقية المهارات، ويمكن ملاحظة هذه المهارة بقيام الطالب بإعادة سرد الحدث التاريخي بلغته الخاصة.

ثانيًا: مهارة تفسير الأحداث باعتماد الأدلة التاريخية، وهي إحدى مهارات التفكير التاريخي التي تقوم على اختيار الدليل المناسب وربطه بحدث تاريخي لتوضيحه وتفسيره، ويبين الباحثون (سليم، 2004؛ السيد، 2002؛ المصلح، 2006) أهمية تفسير الحدث التاريخي استنادًا إلى الدليل التاريخي، إذ قد يعكس التفسير للحدث التاريخي وجهة نظر الطالب، بينما يعكس التفسير المدعوم بالدليل التاريخي الموضوعية والقدرة على ربط أجزاء المعرفة التاريخية، ويمكن ملاحظة هذه المهارة عند قيام طالب بتوضيح سبب انهيار الخلافة في الاندلس مستعينًا بالأدلة التاريخية.

ثالثاً: مهارة تمييز الأحداث التاريخية وفق تسلسلها الزمني، ويشير عدد من الباحثين أن مهارة تمييز الأحداث التاريخية وفق تسلسلها الزمني هي أحدى مهارات التفكير التاريخي التي تعمق فهم الطلبة للأحداث التاريخية (السيد، 2006؛ عبد الله، 2003؛ والي، 2006). ويطلق المشروع الأمريكي (National Standards For History, 2005) اسم مهارة التفكير الزمني على هذه المهارة، فهي تحدد قدرة الطالب على وضع الأحداث في خط زمني متسلسل، مع إمكانية الربط بين الأحداث، أو افتراض أن الحدث السابق هو نتيجة للحدث اللاحق، ويمكن ملاحظة هذه المهارة عند قيام طالب بترتيب مراحل نشأة الدولة العباسية في الأندلس.

رابعاً: مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية، وهي مهارة قراءة الأحداث التاريخية بالرسوم والخرائط والأشكال، على اعتبار أن الخرائط والرسوم هي لغة عالمية، ويبين أحمد (2008) أن هذه المهارة تبين قدرة الطالب على تحديد مكان الحدث التاريخي، وبيان العلاقة بين خصائص المكان وطبيعة الحدث، وتفسير حركة الإنسان ضمن المكان والزمان، كأن يبين طالب نتائج المعركة استنادًا إلى طبيعة مكان المعركة، وبيان تحركات جيش صلاح الدين الأيوبي فيه.

خامسًا: مهارة إصدار الأحكام واستنتاج أحكام منطقية، يوضح المشروع الأمريكي (National Standards For History, 2005) أن هذه المهارة من أهم مهارات التفكير التاريخي، وأنها تتطلب تمكن الطالب من جميع المهارات السابقة، إذ أن إصدار حكم منطقي على حدث تاريخي يتطلب تأن ودراسة وفهم جميع تفاصيل الحدث التاريخي، وقد يتطلب البحث خارج نطاق المدرسة للوصول إلى حكم منطقي صحيح، كأن يبحث الطالب في أسباب انهيار الحضارة الإسلامية في الأندلس مبديًا رأيه في الصراع الذي دار بين ملوك الطوائف.

أساليب تنمية مهارات التفكير التاريخي:

إن التاريخ لا يكتسب خصوصيته إلا من محتواه المعرفي، لذلك فالدمج بين الأسلوب المباشر والأسلوب الضمني يعدّ من أنجع الأساليب لتنمية عملية التفكير التاريخي ومهاراته، ولكن إذا سلمنا أن تقديم برامج لتنمية التفكير التاريخي وتدريسها للطلاب كفيل بجعلهم يمارسون هذه المهارات في حياتهم اليومية وأدائهم الدراسي، فإن في ذلك شيء من القصور؛ تدريس مهارات التفكير وأنماطه شيء وممارسته شيء آخر، لأن التفكير بصورة عامة، والتفكير التاريخي على وجه الخصوص يتضمن ثلاثة مكونات متكاملة العناصر هي : العمليات العقلية، والأبعاد الوجدانية، وأنماط التفكير، والمعرفة، لذا فالتفكير التاريخي يتطلب بالإضافة إلى إجادة مهاراته توفر الدافعية، والتوجهات الشخصية والقيمية التي يمكن أن تتطور بالممارسة والتدريب (منصور، 2003).

اما البعد الوجداني فهو الأساس في بناء التفكير بالمعنى القوي، فتنمية القدرات والاستراتيجيات المعرفية تجري في إطار الاستراتيجية الوجدانية (كفافي،2000).

دور مادة التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي:

يسهم التاريخ بشكل كبير في إكساب المتعلمين مهارات عديدة، بحكم طبيعته فهو علم نقد وتحقيق يقوم على التحليل والتعليل ووزن قيمة الأدلة، والربط بين الأسباب والنتائج، وإرجاع الأحداث التاريخية إلى أسبابها الحقيقية، والمقارنة بين الأحداث التاريخية، وغير ذلك من المهارات التي تساعد على تربية عقلية سليمة. ويمكن الإشارة إ وفي هذا الصدد يشير الحويري (2001) وقاسم (2001) وكرم (2000) وياغي (2000) والسيد (2002) إلى دور مادة التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي بما يأتي:

- بدراسة التاريخ في ضوء اكتشاف وثائق التاريخ بمرور الوقت تتحدد الرؤية لها، ومن ثم فلا بد من تقييم الأحداث التاريخية في ضوء اكتشاف وثائق جديدة مهمة تتعلق بدولة من الدول أو شخصية من الشخصيات، فهذا يحتم على المؤرخ إعادة كتابة التاريخ، وإعادة التفكير في تلك الأحداث.
- إن دراسة التاريخ تساعد الطالب على التمييز بين التاريخ والتأريخ، فالتاريخ سرد لمسيرة الإنسانية بينما التأريخ كتابة التاريخ بجمع أحداثه، وتنظيمها، ودراستها، وتحليلها، واستخلاص النتائج منها .
- إن دراسة التاريخ تنشط فكر الطالب وذهنه، فالتاريخ أداة لرياضة العقل، كما أنّها توسّع أفق الطالب وترفع مستوى الأخلاق لديه، وتوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج .
- دراسة التاريخ تساعد الطالب على اتباع منهج المؤرخين عند معالجتهم للأحداث التاريخية، واكتساب عادات التفكير، واستخدام العقل في تنظيم الأحداث التاريخية، واستخدام الأدلة، وتحليل المصادر الأولية والتحقق من صدقها، والتوصل إلى استنتاجات.
- إن طبيعة مادة التاريخ أساسًا تعتمد على قضايا ومشكلات جدلية، تتطلب دراستها قدرات ومهارات معينة من نقد وتحليل وربط الأسباب بالنتائج، وبالتالي فإنّ دراسة التاريخ تنمي المهارات الأساسية اللازمة للتفكير التاريخي وغيرها من المهارات.
- تساعد دراسة التاريخ على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، ومنها: تقويم الأدلة التاريخية، وإصدار الأحكام، والربط بين حقيقة وأخرى، وزمن وآخر، ومكان وآخر، مما يسهل عملية ربط الماضي بالحاضر والمستقبل، فالتاريخ يعدَ منهج بحث في المقام الأول يستند إلى

أساليب ومهارات يمارسها الطلبة بأنفسهم ليصلوا إلى الحقيقة بأبعادها ودوافعها الحقيقية، واستخدام هذه المهارات في الكشف عن حقائق جديدة، الأمر الذي يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ويساعد الطلبة على أن يكونوا أكثر اعتمادًا على أنفسهم.

- إن مادة التاريخ كغيرها من المواد الدراسية الأخرى تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وذلك بحكم طبيعة هذه المادة وما تشمله من قضايا وأحداث جدلية تتطلب دراسته مهارات عقلية معينة.

إستراتيجية سكامبر (SCAMPER):

الإطار الفلسفي لإستراتيجية سكامبر

يشير إيبرلي (Eberle, 2008) إلى أن فلسفة إستراتيجية سكامبر ترتكز في مضمونها على عدد من المرتكزات، وهي:

– إن التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنية بوساطة قائمة توليد الأفكار (Spurring Check list) تسهم في تنمية التفكير الابتكاري والخيال.

– تمثّل اتجاه الدمج بين الأسلوبين في تعليم التفكير، فالاتجاه الأول يرى أهمية تقديم البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعليم التفكير بشكل مستقل عن المناهج الدراسية العادية، وتكون منهجًا منفردًا كبرنامج إثرائي مستقل لتنمية التفكير الابتكاري والخيال ليمثل هنا ببرنامج سكامبر (ألعاب إثرائية بما يقارب عشرين لعبة)،واتبع (البدارين، 2006) هذا الاتجاه حيث اعتمد على ألعاب سكامبر الخيالية، أما الاتجاه الثاني فإنه يرى أهمية تقديم الأنشطة وتنمية التفكير الابتكاري بشكل غير مباشر، وتقديم الإستراتيجية داخل محتوى المنهج الدراسي العادي، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ العمليات العقلية يجري تعلّمها بالتدريس بإستراتيجية سكامبر، وقد سعت الباحثة إلى الاعتماد على الاتجاه الثاني لاستخدام سكامبر كإستراتيجية لتنمية التفكير الابتكاري في تعليم التاريخ لحاجة الميدان التربوي لهذا النوع، إذ إن برامج تنمية التفكير الابتكاري المستقلة تكلف كثيرا من النفقات.

وتعدّ استراتيجية سكامبر من تقنيات العصف الذهني الحديثة، فهي إجراءات إبداعية تدمج في حلقات العصف الذهني، حيث جرى استنباطها من قائمة توليد الإبداع التي ابتكرها أوسبورن عام1963 م صاحب العصف الذهني، بهدف التجديد وتكوين مجموعة مثيرات وتوليد أفكار أكثر، ولتلافي سلبيات العصف الذهني، وعدم الوصول إلى مرحلة التأزم والجفاف في توليد الأفكار الجديدة (جروان، 2009؛ Serrat, 2009).

وتساعد استراتيجية سكامبر الطلبة في النظر إلى الأشياء وتغّيرها بطريقة إبداعية وقد تصل إلى ابتكار أشياء جديدة أو كتابة موضوع بصورة إبداعية، أو ابتكار أداة بطريقة إبداعية أو إيجاد حلّ لمشكلة ما بأسلوب إبداعي. وأسئلة سكامبر تساعد في استثارة الخيال إضافة إلى أن بعض هذه الأسئلة قابلة للتطبيق على بعض الأشياء، وبعض المواقف دون غيرها. وقد اقترح العلماء إمكانية تطبيق بعضها على مواقف ومشكلات شخصية واجتماعية وتربوية وعلمية وتكنولوجية وفنية عديدة في ضوء ما يناسب هذه المواقف من بنود قائمة خطوات استراتيجية سكامبر (القرني والبدير والشريوفي والرحيلي والحلواني، 2008).

وقد أشار كلّ من إيبرل (Eberle, 2008) ومشالكو (Michalko, 2006) وصبري والرويثي (2013)، وهاني (2013) إلى الأسئلة التي تعتمد عليها استراتيجية سكامبر والمتمثلة في الأسئلة الاتية:

1- الاستبدال "S" Substitute: هو أداء الشخص لدور شخص آخر، أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر. وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر؟، هل هناك وقت آخر؟ ويمكن إثارة الأسئلة الآتية.

- ما الذي يمكن إحلاله أو إبداله، من، وماذا؟
- هل يمكن تغيير بعض القوانين والقواعد؟
- هل يمكن تغيير بعض العناصر أو المكونات أو المواد؟
- هل يمكن تغيير بعض الخطوات أو الإجراءات؟
- هل يمكن تغيير المكان؟
- هل يمكن تغيير طريقة التعامل؟
- ما الذي يمكن استبداله أو إحلاله بدلًا عن الشيء الحالي؟

2- التجميع"C" Combine: هو تجميع الأشياء مع بعضها بعضًا، لتكون شيئًا واحدًا، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي تستطيع أن تجمعه؟ ما الأهداف أو الأفكار أو المواد المراد جمعها؟، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية:

- ما الأفكار التي يمكن دمجها؟
- هل يمكن دمج الأهداف مع بعضها؟
- ماذا لو أعدنا تنسيق أو تشكيل بعض الأشياء؟
- ماذا لو دمجنا بعض الوحدات والأشياء الأخرى؟
- ما الأشياء التي يمكن دمجها لاستخدامات متعددة؟

3- التكييف"A" Adapt:هو التكييف لملاءمة غرض أو ظرف محدد، بتغيير الشكل، أو الإبقاء عليه كما هو، وتتضمن ما يلي: إعادة التشكيل، والضبط أو التعديل، والتلطيف، والتسوية، والموافقة، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية:

- ما الشيء الآخر الذي يشبه هذا الشيء؟
- ما الأفكار الأخرى التي يمكن اقتراحها؟
- ما الشيء الذي يمكن استنساخه؟
- ما الفكرة التي يمكن إدماجها؟
- ما العمليات التي يمكن أن أكيفها وأعيد النظر فيها؟
- ما الشيء الآخر الذي يمكن أن أكّيفه؟
- ما الأنماط التي يمكن أن أعّبر عن فكرتي فيها؟
- ما الأفكار التي خارج دائرة تخصصي التي يمكن إدماجها؟

4- التطوير"M" Modify:هو تغيير الشكل أو النوع، بإستخدام ألوان، أو أصوات، أو حركة، أو رائحة أخرى، أو الشكل أو الحجم، أو طعم آخر،...الخ، وتتضمن ما يلي: "التكبير" وهو تكبير في الشكل أو النوع، بالإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعًا، أو

قوة، أو سمكًا، أو طولًا،...الخ. و"التصغير" وهو تصغير الشيء، ليكون أصغر أو أقل، من خلال جعله أصغر، أو أخف، أو أبطأ، أو أقل حدوثًا وتكرارًا أو أقل سماكة، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية:

- ما الشيء الذي يمكن تكبيره أو توسيعه أو تمديده؟
- ما الذي يمكن إضافته أكثر، وقوى، وأطول، أو أكثر ارتفاعا؟
- ماذا لو زاد عدد المرات، أو عدد الأشكال؟
- ما الشيء الذي إذا أضيف، سيحقق قيمة عالية؟
- ماذا لو جرى تصغير هذا الشيء؟
- ما الشيء الذي يمكن تكراره؟
- كيف يمكن أن أغير فكرتي للأطفال؟
- ما الشيء الذي يمكن تحويره؟
- هل يمكن تغيير المعنى، واللون، والحركة، والصوت، والنكهة، والشكل؟
- هل يمكن تغيير اسم الفكرة؟
- ما التغييرات التي يمكن عملها في الخطط، في الخطوات
- ما الأشكال أو طريقة العرض الأخرى التي يمكن أن تأخذها هذه الفكرة؟

5- الاستخدامات الأخرى"P" Put to other uses: استخدام الشيء لأغرض غير تلك التي وضع من أجلها أصلًا، وتتضمن التساؤلات الآتية: ما الاستخدامات الجديدة؟ ما الأماكن الأخرى التي يمكن أن يستخدم بها؟ متى سيستخدم؟ وكيف سيستخدم؟ ويمكن إثارة الأسئلة الآتية:

- ما الاستخدامات الأخرى لهذه الفكرة؟
- هل هناك طرق أخرى لاستخدام هذا الشيء كما هو؟
- هل من استخدامات أخرى فيما لو جرى تحويرها؟
- ما الشيء الذي يمكن صنعه من هذه الفكرة؟

6- الحذف"E" Eliminate: هو الإزالة أو التخلص من شيء ما، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟ ما الذي يمكن إزالته؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟ ويمكن إثارة الأسئلة الآتية:

- ما الذي ينبغي عليّ حذفه من هذا الشيء؟
- هل يمكن تقسيمه، فصله عن بعض إلى عدة أجزاء؟
- هل يمكن ضغطه أو تكثيفه أو اختزاله؟
- هل يمكن طرحه أو حذفه؟
- هل يمكن إزالة بعض القواعد؟
- ما الشيء غير الضروري والذي يمكن الاستغناء عنه؟

7- العكس وإعادة الترتيب"R" Reverse-Rearrange: هو الوضعية العكسية أو التدوير أي تغيير الترتيب أو التعديل أو تغيير النمط، أو إعادة التجميع، أو التوزيع، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن إدارته؟ ما الذي يمكن قلبه رأسا على عقب؟ ما الذي يمكن قلبه (الداخل للخارج والعكس)؟ ويمكن إثارة الأسئلة الآتية:

- ما الترتيبات الأخرى التي يمكن عملها وتؤدي إلى نتيجة أفضل؟
- هل يمكن إعادة تشكيل أو تغيير مكونات الفكرة أو الشيء؟
- هل من طريقه أو سياق أو ترتيب آخر للفكرة؟
- هل يمكن تدويره، قلبه من أعلى لأسفل أو العكس، من الداخل إلى الخارج؟
- هل يمكن تغيير السرعة؟
- هل يمكن تغيير الجدول الزمني؟
- هل يمكن تغيير السبب والنتيجة؟
- هل يمكن تغيير الموجب والسالب؟

– ما الأشياء المعاكسة للفكرة؟
– ما السلبيات؟
– هل أخذت بالإعتبار الخلفيات؟
– هل عكست الأدوار؟
– هل جّربت أن تعمل غير المتوقع؟

قامت الباحثة بالرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة، ومن ثم رتبت إلى دراسات تناولت تناولت التفكير التاريخي، ودراسات تناولت استراتجية سكمبر.

– أجرى معبد (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح في التاريخ قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت أفراد الدرسة من (80) طالبًا، جربى تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (40) طالبًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (40) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في كل من التحصيل ومهارات التفكير التاريخي، حيث جاء حجم الأثر للبرنامج مرتفعًا في نتائج اختبار مهارات التفكير مجتمعة ومنفردة، ووجود علاقة ارتباطية بين التحصيل في المستويات المعرفية ومهارت التفكير التاريخي.

– وأجرى كولبي (Colby, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر السرد القصصي للتاريخ على التفكير التاريخي والتعاطف، والكشف عن قدرة طلبة المرحلة المتوسطة للانخراط في التفكير التاريخي بتفنيد نموذج هالم بياحيه (Hallam-Piaget model) الذي لا يشجع التفكير التحليلي بإفتراض أن مهارات الأطفال أقل من أن يفكروا تفكيرًا ناقدًا في التاريخ، لذلك صمم برنامج قائم على أربعة مهارات من مهارات التفكير التاريخي، هي العمل التاريخي، وتفسير الأحداث التاريخية، وبناء وجهة نظر تاريخية بناء على الأدلة التاريخية، وتأليف القصة التاريخية، وتكون البرنامج من (32) درسًا في التاريخ، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالبًا من طلبة الصف السابع، وقد قام الطلبة بعرض أفكارهم ومناقشة الوثائق وكتابة الوقائع التاريخية، كما ألفوا قصصًا تاريخية، وقد كشفت الدراسة قدرة الطلبة على التفكير التاريخي إذا ما توفرت لهم الفرص التعليمية لذلك.

– وأجرى الجبور (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص في اكتساب مهارات التفكير التاريخي وتنمية الاتجاه نحو مبحث التاريخ لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من(60) طالبة من طالبات الصف التاسع في مدرسة رجم الشامي الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الوسطى، وتوزعت الطالبات على مجموعتين،مجموعة تجريبية عدد أفرادها (30) طالبة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (30) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير التاريخي، والاتجاه نحو مبحث التاريخ لصالح المجموعة التجريبية.

– أجرى لفيسيكو (Levesque, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تاريخي رقمي واقعي على التفكير التاريخي، والمنطقي في دراسة التاريخ الكندي، تكونت عينة الدراسة من (1143) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس سوثويسترن في ولاية أونتاريو بكندا، قسموا إلى مجموعة تجريبية استخدمت البرنامج الرقمي لدراسة التاريخ الكندي، ومجموعة ضابطة درست التاريخ الكندي بالاستعلام بالإنترنت والمنهاج سواء باللغة الفرنسية أو الإنجليزية، وقد اقتصرت الدراسة على بحث الأزمة الكندية في تشرين أول عام 1970، كشفت الدراسة أن الطلبة الذين درسوا باستخدام البرنامج الرقمي تطورت لديهم المفاهيم التاريخية، وأصبحوا أكثر قدرة على التفكير والكتابة التاريخية من المجموعة التي درست بالمنهاج.

– كما أجرى النجدي (2013) دراسة هدف إلى معرفة أثر تدريس وحدة تاريخية مقترحة في ضوء مدخل الإعجاز العلمي للقرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبًا بالصف الأول الثانوي مجوعة تجريبية بمحافظة أسيوط بجمهورية مصر العربية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تدريس الوحدة التاريخية المقترحة في ضوء مدخل الإعجاز العلمي للقرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التاريخي بمجملة وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية.

– أجرى البدارين (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية القدرة الإبداعية، ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة صعوبات التعلّم، وتأتير ذلك على قدراتهم الإبداعية ومفهوم الذات. وتكونت أفراد الدراسة من (97) طالبًا وطالبة يدرسون في غرفة المصادر للمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية وتعليم لواء

البادية الشمالية الغربية، وجرى توزيعهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عددها (47) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (50) طالبًا وطالبة، وجرى استخدام مقياس بيرس/ هاريس لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام إستراتجية سكامبر على مقياس القدرات الأبداعية بالدرجة الكلية، ووجود أثر لاستخدام إستراتجية سكامبر لقياس مفهوم الذات بالدرجة الكلية، والدرجات االفرعية باستثناء البعدين الإجتماعي والأكاديمي.

– وأجرى الحسيني (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج سكامبر بوصفها ألعابًا خيالية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (90) طالبًا جرى توزيعهم على ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية (مجموعة تجريبية، مجموعة ضابطة أولى، ومجموعة ضابطة ثانية)، واعتمد الباحث على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بجزأيه اللفظي والشكلي، وأسفرت النتائج عن أن برنامج سكامبر ذو فعالية في تنمية التفكير الابتكاري ومهاراته لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي.

– وأجرى جولين وتريفور (Juleen & Trevor, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن الخبرات الإرشادية لدى الطلبة المرشدين من درجة الماجستير الذين يتعلمون ويستخدمون نموذج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وقد جرى اختيار (54) طالبًا من ثلاث جامعات شاركوا في التدريب على التدخل الإرشادي باستخدام نموذج سكامبر، وجرى توظيف النموذج لمدة ثمانية أسابيع، ثم طلب منهم التقرير عن التدريب، وأظهرت النتائج تطور مستويات التفكير لدى الطلبة المشاركين في التدريب، وأنهم أصبحوا أكثر إبداعًا في التدخل الإرشادي، كما أظهر الطلبة تحسنًا في قدراتهم على توظيف نموذج سكامبر.

– وأجرت المسعودي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجية سكامبر في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة الموهوبين في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية،حيث تكونت عينة الدراسة من (106) طفلًا، جرى تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (55) طفلًا يتعلمون باستخدام إستراتجية سكامبر، ومجموعة ضابطة مكونة من (51) طفلًا، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في حب الاستطلاع المعرفي المصوّر وعلى الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث في بعد استكشاف البيئة المادية، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على الدرجة الكلية، وبعدي تساؤلات أطفال الروضة، واستكشاف البيئة الاجتماعية.

– وأجرت الحشاش (2013) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر)، وقياس أثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودافعية الإنجاز، والتحصيل المعرفي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وتكون أفراد الدراسة من (31) طالبة من طالبات صعوبات التعلّم اللواتي يعانين صعوبات في اللغة العربية من مدرسة أم المنذر الإبتدائية للبنات في منطقة الفراوتية التعليمية، وجرى تعيين الطالبات عشوائيًا في مجموعتين تجريبية ضمت (16) طالبة، وضابطة ضمت (15) طالبة، ولاختبار فرضيات الدراسة جرى تطبيق مقياس تورانس الشكلي (أ) للتفكير الإبداعي، وجرى تطوير مقياس دافعية الإنجاز، واختبار التحصيل المعرفي لقياس مهارات الكتابة في اللغة بالإضافة إلى بناء برنامج تعليمي مستند إلى استراتجية سكامبر، وتوصلت الدراسة الى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي المستند الى إستراتجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي المستند الى إستراتجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي المستند إلى استراتجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

– وأجرى صبري والرويثي (2013) دراسة هدفت إلى تقصّي فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية، ولاختبار فرضيات الدراسة جرى جمع البيانات باستخدام مقياس مهارات التفكير الابتكاري في مجال العلوم، وبلغت عينة الدراسة (54) طالبة موهوبة، جرى توزيعهن على مجموعتين تجريبية عدد أفرادها (27) طالبة درست بإسخدام استراتيجية سكامبر، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (17) درست بالطريقة المعتادة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة احصائية لاستخدام استراتيجية سكامبر في اكتساب مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

– وأجرى تورامان (Toraman, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تطبيق برنامج تعليمي مبنى على استخدام القبعات الست واستراتيجية سكامبر في تدريس وحدة الإنسان والبيئة، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا من طلاب الصف السابع في مدرسة بيكوز في استنبول، حيث كانت العينة عبارة عن (10) طالبات و(10) طلاب، وتكونت أداة الدراسة من اختبار مفتوح، والملاحظة، والمقابلة، وأظهرت الدراسة تطوّر الحس البيئي، ووجود نظرة تشاؤمية نحو الوضع البيئي في العالم في المستقبل.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يلاحظ ان الدراسات التي تناولت تأثير استخدام الاستراتيجية في تحسين مهارات التفكير التاريخي كانت قليلة لا بل نادرة وان معظمها تناول تحليل المحتوى التاريخي . غير ان الباحثة استفادت من تناولها في تعزيز أبعاد المشكلة،وتحديد مهارات التفكير التاريخي، وتوسيع المقدّمة مما أسهم في مساعدة القارئ على تقدير أهمية الدراسة الحالية .

أمّا ما امتازت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فقد تمثل في اهتمام الباحثة بالبحث في أبراز العوامل المؤثرة في تشكيل مهارات التفكير التاريخي

مشكلة الدراسة

يواجه تدريس التاريخ في المدارس الأساسية مشكلة رئيسة تتمثل في أن تدريس محتواه لا يتعدى في الكثير من الأحيان تلقين حقائق الماضي للطلاب وما يرتبط بها من أسماء الملوك أو الأحداث السياسية والتواريخ التي جرت فيها، ولا ينتظر من الطلبة إلا أن يحفظوها ويسردوها كما سمعوها، بما قد يعوق تنمية تفكيرهم، وهذا ما أكدته بعض نتائج دراسة خريشة (2004) التي أشارت إلى قلة إسهام كتب التاريخ في تنميه مهارات التفكير التاريخي، وعدم التوافق بين نتائج تحليل محتوى كتب التاريخ وبين آراء المعلمين حول إسهامها في تنمية تفكير الطلبة، وأن أكثر التحديات التي تواجه مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية تنمية مهارات التفكير، إذ أن مناهج الدراسات الاجتماعية معنية أكثر من غيرها بهذا الشأن، فطبيعة المادة تفرض عليها أن تؤدي دورًا بارزًا وأن تسهم إسهامًا كبيرًا في تنمية تفكير الطلبة، فإن لم تقم بهذا الدور افتقدت المبرر الرئيس لوجودها، وأصبحت مجرد مجموعة من الحقائق والمعلومات المتناثرة، ويؤكد هذا الجانب من المشكلة ما توصلت إليه دراسة المجالي (2011) التي كشفت عن غياب مهارات التفكير التاريخي من محتويات كتب التاريخ.

كما تؤكد دراسة قناوي وطه (2012) أن طرائق وأساليب التدريس السائدة مثل الإلقاء، والمحاضرة، والشرح، والعرض تعدّ أحد أهم مصادر صعوبات تكوين المفاهيم واكتسابها، كما أشار كل من قطامي (2013)، وستاركو (Starko, 2003) إلى أن استراتيجيات التدريس تعدّ من العوامل المؤثرة في تحقيق النتاجات التعليمية المختلفة سواء أكانت معرفية، أم مهارية، أم انفعالية.

وقد لاحظت الباحثة من عملها معلمة لمادة التاريخ أن هناك ضعفًا واضحًا في قدرة الطالبات على تحليل الأحداث التاريخية الماضية، والمعاصرة، وتفسير المحلية منها والقومية، كما أن الطالبات يفتقرن إلى القدرة على جمع المعلومات ذات العلاقة بالحدث التاريخي، أو الظاهرة الاجتماعية، مما يجعل تفسيرهن للحدث مرتبطًا فقط بمحتوى الكتاب المقرر، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص في الكشف عن أثر استخدام استراتجية سكامبر في تحسين مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن"

سؤال الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية سكامبر في تدريس التاريخ في مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الموضوعات التي تناولتها، ومن النتائج التي أسفرت عنها، ومدى انعكاس نتائجها على الميدان التربوي، واستفادة القائمين على تدريس منهاج تاريخ العرب والمسلمين المقرر لطالبات الصف السادس، وتتمثل فيما يأتي:

1– تعميق وعي معلمي التاريخ بأهمية مهارات التفكير التاريخي، وبالعوامل المؤثرة في تشكيله ناتجًا من نواتج تدريس مادة التاريخ.

2– تعريف معلمي التاريخ بإجراءات تنفيذ استراتجية سكامبر، وكيفية استخدامها لأغراض تعلم وتعليم محتوى منهاج التاريخ.

3- تزويد أعضاء مناهج الدراسات الاجتماعية في مديرية المناهج باستراتجية سكامبر، والتفكير التاريخي، التي قد تسهم في دمج هذه الموضوعات في المناهج مستقبلًا.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

- استراتجية سكامبر:

تعرّف استراتيجية سكامبر في هذه الدراسة بأنها إستراتيجية مكونة من سبع خطوات هي: (الاستبدال، والتجميع، والتكييف، والتعديل، والاستخدامات الأخرى، والحذف، وإعادة الترتيب) التي يجب أن تؤديها طالبة الصف السادس الأساسي من دراستها لمقرر تاريخ العرب والمسلمين.

- مهارات التفكير التاريخي:

تعّرف (قزامل، 2008، 135) مهارات التفكير التاريخي بأنها "مجموعة من مهارات التفكير المترابطة المتداخلة التى تهدف إلى الاستخدام الفعّال لطرق ذهنية فى التعامل مع المعرفة التاريخية، وتنظيمها أو معالجتها لاكتشاف علّة الأحداث الماضية، واتخاذ التاريخ الشكل الذي تراه الآن".

وتعّرف مهارات التفكير التاريخي في هذه الدراسة بأنّها تلك العمليات العقلية والأدائية التى تكتسبها طالبات الصف السادس الأساسي أثناء دراستهن محتوى تاريخ العرب والمسلمين، بما يساعدهن على تحليل الأحداث التاريخية، وإعادة صياغتها، وتفسيرها باعتماد الأدلة التاريخية، وتمييزها وفقًا لتسلسلها الزمني، ومهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية، وعمل استنتاجات منطقية وإصدار الأحكام ذات العلاقة بها، وتقاس مهارات التفكير التاريخي في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها طالبة الصف السادس الأساسي على اختبار مهارات التفكير التاريخي المعّد في هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

يجري تناول متغيرات الدراسة وفق الحدود والمحددات الآتية:

1- طبقت الدراسة على شعبتين من شعب الصف السادس الأساسي جرى اختيارهما عشوائيًا في العام الدراسي 2014م-2105م، وقد استغرق تنفيذ استراتيجية سكامبر (16) حصة صفية، بواقع حصة صفية واحدة لكل أسبوع وفق ما أقرتها وزارة التربية والتعليم.

2 - يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدوات الدراسة التي أعدتها الباحثة.

3- جرى استخدام استراتجية سكامبر في فصل دراسي كامل، بتنفيذ ثلاث وحدات دراسية من المحتويات التعليمية لمادة التاريخ المقررة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الثاني وهي: "العصر العباسي"، "الدول المستقلة عن دولة الخلافة العباسية"، " الغزو الخارجي للعالم الإسلامي ودور القوى الإسلامية في مواجهته".

4- اقتصرت مهارات التفكير التاريخي على خمس مهارات فقط هي: تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها، وتفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية، وتمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني، وتحليل الخرائط والأشكال التاريخية، وعمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام ذات علاقة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي التي تقوم على الضبط المتعمد والمضبوط للشروط المحددة للظاهرة التي تكون موضوع البحث والدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار ونتائج على هذه الظاهرة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (55) طالبةً من طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس الجامعة الثانوية الأولى، التابعة لمديرية التربية والتعليم عمان الثانية، والملتحقات بالمدرسة في العام الدراسي 2015/2014، وقد جرى اختيار المدرسة قصديًا لكون

الباحثة تعمل فيها، ولتعاون مديرة المدرسة مع الباحثة في تسهيل إجراءات الدراسة، وقد جرى اختيار الشعبة (ب) مجموعة تجريبية، تكونت من (28) طالبة، والشعبة (أ) مجموعة ضابطة، تكونت من (27) طالبة، وقد جرى اختيار صفوف المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية العنقودية.

أدوات الدراسة

أولًا: اختبار التفكير التاريخي

قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير التاريخي للصف السادس الأساسي وفق الخطوات التالية:

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

– تحديد المهارات الأساسية للتفكير التاريخي، ومؤشرات الأداء التي تدل على هذه المهارات، ومن ثم تحديد السلوكات الدالة على تحقق هذه المهارات لدى طالبات الصف السادس.

– عرض المهارات الأساسية للتفكير التاريخي ومؤشرات الأداء على أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وإجراء بعض التعديلات عليها.

– تحديد مهارات التفكير التاريخي التي سيبنى عليها اختبار التفكير التاريخي للصف السادس الأساسي

– تحديد الوحدات الدراسية التي ستطبق عليها الدراسة، وهي الثالثة "العصر العباسي" والرابعة "الدول المستقلة عن دولة الخلافة"، والخامسة "الغزو الخارجي للعالم الإسلامي، ودور القوى الإسلامية في مواجهته".

– حللت الوحدات الثلاث "العصر العباسي"،"الدول المستقلة عن دولة الخلافة"، "الغزو الخارجي للعالم الإسلامي، ودور القوى الإسلامية في مواجهته".

– بناء جدول مواصفات يحدد أوزان الوحدات وفق مهارات التفكير التاريخي والمستوى المعرفي.

– إعداد مجموعة من الأسئلة وفق جدول المواصفات.

– بناء الاختبار.

– استخلاص الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار Validity:

أ– الصدق الظاهري: للتحقق من صدق الاختبار جرى عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية والجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة اسيوط وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة بنها، وجرى الأخذ بملاحظاتهم من تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة بعضها الآخر.

ب– الصدق البنائي: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الاختبار إذ يقيس مدى تحقق الأهداف التي يريد الاختبار الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط درجة كلّ مهارة من مهارات التفكير التاريخي بالدرجة الكلية لاختبار التفكير التاريخي.

ولحساب الصدق البنائي لاختبار التفكير التاريخي جرى تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (28) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس الجامعة الثانوية الأولى، وقد كانت النتائج كما في الجدول (1).

الجدول (1)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية لاختبار التفكير التاريخي.

الرقم	المهارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (SIG)
1	تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها	0.85	*0.014
2	تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية	0.82	*0.005
3	تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني	0.82	*0.009
4	مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية	0.81	*0.003
5	عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام	0.86	*0.039

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول (1) أن معامل ارتباط مهارات التفكير التاريخي بالدرجة الكلية للاختبار هي معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات الاختبار Reliability:

جرى حساب ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس الجامعة الثانوية الأولى، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (0.82) بين التطبيق القبلي والبعدي.

وقامت الباحثة بحساب ثبات تصحيح اختبار التفكير التاريخي باختيار عشر أوراق عشوائيًا من أوراق اختبار العينة الإستطلاعية، وتصويرها قبل تصحيحها، ووضعت إجابة نموذجية للاختبار وقامت بتصحيح هذه الأوراق العشر، ثم قامت بإعادة التصحيح لها بعد اسبوعين حسب الإجابة النموذجية، وجرى حساب ثبات التصحيح باستخدام معادلة هولستي (Holisty) وقد بلغ (0.82) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

دليل استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس التاريخ

جرى إعداد دليل استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس التاريخ للصف السادس الأساسي الأساسي وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق باستراتيجية سكامبر.
- الاطلاع على دراسات استخدمت استراتيجية سكامبر كدراسة البدارين (2006) ودراسة المسعودي (2012).
- تحليل الوحدة الثالثة "العصر العباسي" والوحدة الرابعة "الدول المستقلة عن دولة الخلافة"، والوحدة الخامسة "الغزو الخارجي للعالم الإسلامي، ودور القوى الإسلامية في مواجهته".
- إعادة بناء دروس الوحدات بما يتناسب مع إستراتيجية سكامبر، حيث جرى تحويل محتوى المادة التعليمية المعرفي، والمهاري، والوجداني إلى مراحل محددة تجري فيها الطالبة مهارات التفكير الآتية: الاستبدال، والتجميع، والتكييف، والتعديل، والاستعمالات الأخرى، والحذف، وإعادة ترتيب الأحداث.

صدق الدليل

جرى التحقق من صدق الدليل بعرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية، وقد جرى الأخذ بملاحظاتهم من تعديل وإضافة إجراءات، وقد خرج الدليل بصورته النهائية.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. **المتغير المستقل:** وهو طريقة التدريس وله مستويان
   أ- إستراتيجية سكامبر
   ب- الطريقة الإعتيادية
2. **المتغيرات التابعة:** وهي
   أ- مهارات التفكير التاريخي.

تصميم الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام متغير تجريبي مستقل وهو إستراتيجية سكامبر في متغير تابعي هو التفكير التاريخي ، لدى طالبات الصف السادس الأساسي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، ويمكن التعبير عن تصميمها بما يأتي:

- **EG: Q1 X Q1**
- **CG: Q1 Q1**
- EG: المجموعة التجريبية
- CG: المجموعة الضابطة
- Q1: اختبار التفكير التاريخي (قبلي، وبعدي).
- X: المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام إستراتيجية سكامبر) .

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بالمعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means)، للمجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير التاريخي.

2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب ثبات اختبار التفكير التاريخي.

3- معامل ثبات هولستي (Holisty) لحساب ثبات تصحيح اختبار التفكير التاريخي.

4- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة عن سؤال الدراسة.

5- حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta square).

نتائج الدراسة

نتائج سؤال الدراسة:

نص السؤال على "**ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تدريس التاريخ في مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضيات الصفرية المرتبطة به، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير التاريخي، ويبين الجدول (2) هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلية والبعدية على اختبار التفكير التاريخي.

المجموعة	التفكير التاريخي	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها	28	2.39	0.629	4.75	0.75
	تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية	28	2.07	0.60	4.29	0.53
	تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني	28	1.86	0.65	4.14	0.59
	مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية	28	1.86	0.71	3.96	0.69
	عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام	28	2.00	0.98	3.96	0.64
المجموع		28	10.11	3.31	21.11	2.91
الضابطة	تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها	27	1.93	0.73	2.70	1.44
	تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية	27	1.63	0.84	2.33	1.27
	تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني	27	1.37	0.63	2.19	1.42
	مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية	27	1.44	0.64	2.04	1.51
	عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام	27	1.30	1.03	1.81	1.44
المجموع		27	7.63	3.54	11.00	6.93

المجموع الكلي	تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها	55	2.16	0.71	3.75	1.53
	تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية	55	1.85	0.76	3.33	1.38
	تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني	55	1.62	0.68	3.18	1.45
	مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية	55	1.65	0.70	3.02	1.51
	عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام	55	1.65	1.06	2.91	1.54
المجموع		55	8.89	3.62	16.15	7.30

يلاحظ من الجدول (2) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة على اختبار التفكير التاريخي القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (10.11) بانحراف معياري (3.31)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (7.63) بانحراف معياري (3.54).

ويلاحظ من الجدول (2) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة على اختبار التفكير التاريخي البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (21.11) بانحراف معياري (2.91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11.00) بانحراف معياري (6.93).

كما يتبين من الجدول (2) أن الطالبات قد حصلن على أعلى متوسط حسابي في مهارة " **تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها** " فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة (4.75) بانحراف معياري (0.75)، وجاءت مهارة " **تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية** " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.29) وبانحراف معياري (0.53)، وجاءت مهارة " **تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.14) وبانحراف معياري (0.59)، تليها مهارتا" **تحليل الخرائط والأشكال التاريخية**"، " **عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام**"في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.96) وبانحراف معياري (0.69).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) جرى استخدام تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA). ويُظهر الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها	الاختبار القبلي	14.321	1	14.321	16.491	0.000	0.260
	طريقة التدريس	30.283	1	30.283	34.872	0.000	0.426
	الخطأ	40.815	47	0.868			
	المجموع	126.436	54				
تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية	الاختبار القبلي	13.154	1	13.154	17.674	0.000	0.273
	طريقة التدريس	32.758	1	32.758	44.013	0.000	0.484
	الخطأ	34.981	47	0.744			
	المجموع	102.109	54				
تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني	الاختبار القبلي	7.774	1	7.774	8.484	0.005	0.153
	طريقة التدريس	30.936	1	30.936	33.760	0.000	0.418
	الخطأ	43.068	47	0.916			
	المجموع	114.182	54				
مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية	الاختبار القبلي	4.549	1	4.549	4.657	0.036	0.090
	طريقة التدريس	26.258	1	26.258	26.879	0.000	0.364

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	الخطأ	45.914	47	0.977			
	المجموع	122.982	54				
عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام	الاختبار القبلي	4.116	1	4.116	5.233	0.027	0.100
	طريقة التدريس	32.246	1	32.246	40.993	0.000	0.466
	الخطأ	36.971	47	0.787			
	المجموع	128.545	54				
الكلي	الاختبار القبلي	196.816	1	196.816	9.994	0.003	0.175
	طريقة التدريس	772.877	1	772.877	39.245	0.000	0.455
	الخطأ	925.594	47	19.693			
	المجموع	2880.836	54				

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار التفكير التاريخي البعدي تبعًا لمتغير الطريقة (إستراتيجية سكامبر)؛ استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (39.245) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر لاستراتيجية سكامبر على تحسين مستوى التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، وقد فَسرت ما نسبته (45.5 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، ويبين الجدول (3) ذلك.

كما تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في أداء طالبات الصف السادس الأساسي على مهارة "**تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها** " البعدية تبعًا لمتغير الطريقة (استراتيجية سكامبر)، استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (34.872) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وقد فَسرت ما نسبته (42.6 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به).

كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طالبات الصف السادس الأساسي على مهارة "**تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية**" البعدية تبعًا لمتغير الطريقة (استراتيجية سكامبر)، استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (44.013) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وقد فَسرت ما نسبته (48.4 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به).

كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طالبات الصف السادس الأساسي على مهارة "**تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني** " البعدية تبعًا لمتغير الطريقة (استراتيجية سكامبر)، استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (33.760) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وقد فَسرت ما نسبته (41.8 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به)، وتوجد أيضًا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في أداء طالبات الصف السادس الأساسي على "**مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية** " البعدية تبعًا لمتغير الطريقة (استراتيجية سكامبر)، استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (26.879) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وقد فَسرت ما نسبته (36.4%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به).

كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طالبات الصف السادس الأساسي على مهارة "**عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام** " البعدية تبعًا لمتغير الطريقة (إستراتيجية سكامبر)، استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (40.993) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وقد فَسرت ما نسبته (46.6%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به).

وللكشف عن مستوى عائد الفروق في نتائج الطالبات البعدية على اختبار التفكير التاريخي تبعًا لمتغير التدريس باستخدام استراتيجية سكامبر جرى استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية، ويبين جدول (4) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات في الصف السادس الأساسي على اختبار التفكير التاريخي البعدي.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار التفكير التاريخي البعدي.

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
تحليل الأحداث التاريخية وإعادة صياغتها	التجريبية	4.56	0.17
	الضابطة	2.90	0.19
تفسير الحدث باعتماد الأدلة التاريخية	التجريبية	4.17	0.17
	الضابطة	2.90	0.19
تمييز الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها الزمني	التجريبية	4.00	0.19
	الضابطة	2.33	0.20
مهارة تحليل الخرائط والأشكال التاريخية	التجريبية	3.77	0.20
	الضابطة	2.24	0.20
عمل استنتاجات منطقية وإصدار أحكام	التجريبية	3.75	0.18
	الضابطة	2.04	0.18
المجموع	التجريبية	20.24	0.89
	الضابطة	11.90	0.91

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (4) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (8.34)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار التفكير التاريخي البعدي (20.24) بانحراف معياري (0.89)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة على اختبار التفكير التاريخي البعدي (11.90) بانحراف معياري (0.91). مما يدل على وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإستراتيجية سكامبر في تحسين مستوى التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في المجموعة التجريبية اللواتي خضعن للتدريس باستخدام إستراتيجية سكامبر أكثر من طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أشارت نتائج السؤال إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام استراتيجية سكامبر على مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس الجامعة الثانوية الأولى التابعة لمديرية التربية والتعليم عمان الثانية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التي تتمتع بها استراتيجية سكامبر، فهي تقوم على تنمية الخيال وإجراء معالجات ذهنية في مبحث التاريخ، وحث الطالبات على التفكير في الحقائق التاريخية، وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول الحقائق والمفاهيم، وهذا ما جعل طالبات الصف السادس في المجموعة التجريبية يوظفن مهارات تفكير عليا تنسجم مع طبيعة التفكير التاريخي.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ توظيف استراتيجية سكامبر يتضمن مراحل تقوم الطالبات فيها بتحليل الأحداث التاريخية وتعديلها، وتكييفها، وربطها معًا، وتوليد أفكار واستعمالات جديدة، وإعادة ترتيب الأحداث التاريخية، وهي مهارات عقلية تخدم مهارات التفكير التاريخي وخصوصًا مهارة تحليل الحدث التاريخي، ومهارة تحليل الخرائط، وإعادة تسلسلها زمنيًا.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية سكامبر جعلت طالبات المجموعة التجريبية يتناولن مبحث التاريخ بطريقة لا تعتمد على حفظ المادة التاريخية، بل تعتمد على عمل معالجات ذهنية مكثفة لها، ونقدها، وتحليلها، ودعم الاستنتاجات بحقائق وأدلة تاريخية، وربط الأحداث معًا وإعادة ترتيبها، مما زاد من تفاعل الطالبات مع مبحث التاريخ، وعمل على تحسين اتجاهات الطالبات نحو مبحث التاريخ، إذ لم يعد مبحثًا جامدًا يثقل طالبات الصف السادس بالحفظ والترديد.

وقد لاحظت الباحثة أن استخدام استراتيجية سكامبر كانت صعبة في بداية الأمر، إذ لم تعتد الطالبات على توظيف مهارات التحليل وتوليد الأفكار، وملاحظة نتائج عكس بعض الأحداث التاريخية أو إعادة ترتيبها، ومع تتابع الدروس لاحظت الباحثة إقبال الطالبات على مبحث التاريخ إذ تتولد الكثير من الأفكار المرحة، والجميلة التي تلبي حاجات الطالبات للمرح والتعلم والتلاعب بالأفكار.

كما لاحظت الباحثة أن الطالبات خلال تطبيق استراتجية سكامبر، وخصوصًا في الخطوة الخامسة "استعمالات أخرى" والخطوة السابعة "إعادة ترتيب الأحداث" كن يوظفن مهارات عقلية إبداعية، ويحتجن إلى مهارة تحليل الحدث التاريخي؛ لتحليل الحدث التاريخي تحليلًا دقيقًا قبل أن يتمكنَّ من تطبيق هذه الخطوات.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من صبري والرويثي (2013)، والحشاش (2013)، وجولين وتريفور (Juleen & Trevor, 2011)، والبدارين (2006)، والحسيني (2007) من حيث وجود أثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير، وخصوصًا التفكير الإبداعي والإبتكاري.

التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، تورد الباحثة بعض التوصيات والمقترحات:

1- استخدام معلمي مبحث التاريخ ومعلماته استراتيجية سكامبر في تدريس مبحث التاريخ لما لها من أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير العقلية العليا بشكل عام، والتفكير التاريخي بشكل خاص.

2- عقد دورات وورشات تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الاجتماعية على كيفية توظيف استراتيجية سكامبر في مواقف تدريس التاريخ .

3- اهتمام واضعي مناهج التاريخ بتوظيف استراتيجية سكامبر في دروس التاريخ، وبناء أنشطة يمر الطلبة بها بمراحل استراتيجية سكامبر مما يساعد على تطوير مهارات التفكير التاريخي لديهم.

4- فحص أثر التدريس باستخدام استراتيجية سكامبر في تدريس موضوعات التربية الإجتماعية والوطنية.

المراجع

أحمد، ص. (2008) رؤى معاصرة فى تدريس الدراسات الاجتماعية ، القاهرة: عالم الكتب.

البدارين، ش. (2006) فاعلية برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية القدرة الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان .

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.

جروان، ف. (2009) الإبداع – مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحل العملية الإبداعية، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحسيني، ع. (2007) تصميم مقترح لبرنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 12(2): 57-124.

الحشاش، د. (2013) بناء برنامج تدريبي يستند على استراتجية توليد الافكار (سكامبر) وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز والتحصيل المعرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الحويري، م. (2001)منهج البحث في التاريخ، القاهرة: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.

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.

سليم، ع. (2004) مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالإمارات،الإمارات العربية المتحدة ،6 (21): 23-58.

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

السيد، أ. (2002) أثر استخدام مدخل الطرائف التاريخية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، أسيوط،18(1): 684-709.

صبري، م. والرويثي، م. (2013) فاعلية إستراتيجية (سكامبر) لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 1(33): 12-44.

قاسم، ق. (2001) فكرة التاريخ عند المسلمين قراءة في التراث التاريخي العربي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والإجتماعية، 2(2): 354-389.

القرني، س. والبدير، ن. والشريوفي، ع. والرحيلي، ف. والحلواني، إ. (2008) دمج مهارات التفكير في التدريس، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، المملكة العربية السعودية.

قزامل ، س. (2008) . فاعلية برنامج مقترح للتعلم الذاتي قائم على الأنشطة لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية شعبة التاريخ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بمصر، 2(14)، 131 - 168.

قطامي، ي. (2013) استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قناوي، ش. وطه، ش. (2013)، أثر تفاعل أنماط التعلم وطرق الحوار وأساليب عرض المفاهيم اللغوية العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات قراءة الخريطة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، 2(4): 331-386.

كرم، إ. (2000) المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، المؤتمر العلمي الثاني عشر مناهج التعليم وتنمية التفكير،25-26يوليو، جامعة عين شمس كلية التربية.

كفافي، ع. (2000) لماذا وكيف نعلم أبناءنا التفكير النقدي، المؤتمر العلمي الثاني عشر"مناهج التعليم وتنمية التفكير"، 27-25 يوليو، دار الضيافة جامعة عين شمس.

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.

المسعودي، ي. (2012) فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتجية سكامبر في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدي اطفال الروضة الموهوبين في مدينة تبوك في السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية.

المصري ، ق. (2003م) تعلم التفكير في الدراسات الإجتماعية ، عمان : دار المسيرة.

منصور، ر. (2003) فعالية استخدام استراتيجية القبعات الست في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التاريخي لدى الطلبة المعلمين، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، العريش.

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): 425-463.

هاني، م. (2013) فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، مجله دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية بحلوان، 19(2): 227-292.

والي، أ. (2006) أثر استخدام مدخل التراث في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى الطالب المعلم للدراسات الاجتماعية بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 3(2): 284- 304.

وزارة التربية والتعليم (1992) منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة، المديرية العامة للمنهاج وتقنيات التعليم،عَمان.

وزارة التربية والتعليم (2004) المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الثاني.

ياغي، إسماعيل(2000) مصادر التاريخ الحديث ومناهج البحث فيه، الرياض: مكتبة العبيكان.

Colby, R. (2007) Students as Historians: The Historical Narrative Inquiry Model's Impact on Historical Thinking and Historical Empathy. Doctor of Philosophy, Curriculum and Instruction, University of North Texas, USA.

Juleen, K; & Trevor, J. (2011) The Creative Counselor: Using the SCAMPER Model in Counselor Training, Journal of Creativity in Mental Health, 6, pp:256–273.

Ketteringham, K. (2007). Do we need studies in the classroom. Journal of Early Children, 3(2) :20-40.

Levesque, S.(2008) Can computational technology improve students' historical thinking: Experience from the Virtual Historian, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, SIG – Computer and Internet Applications in Education, 28 March 2008, New York City.

Michalko. M (2006) Thinker Toys, A hand Book of Creative-thinking Technique's, 2nd ed, Ten Speed Press Berkeley. Kora.

National Standards for history (2005) Historical Thinking standards, National center of history in the school.

Richard L . (1991) Teaching History Through Analytical and

Serrat. O. (2009) The SCAMPER Technique Knowledge Solutions, Asian Development Bank. Mandaluyong City, (31): 1-4.

Sheldon , M. (2002) Thinking Historically,The John F Kennedy library amirican history project for high school students.

Starko, A. et al. (2003). Teaching as decision making successful practices for the elementary teacher, Third edition, New Jersey: Merrill Prentice hall.

Thomas, F. (2005) Histoeigraphical Thinking(Towardsanew approach to preparing history teachers, Theory and research in social education, 39(1): 13-21.

Toraman, M .(2013) Application of the Six Thinking Hats and SCAMPER Techniques on the 7th Grade Course Unit "Human and Environment": An Exemplary Case Study. Mevlana, International Journal of Education (MIJE), 3(4): 166-185.

The Effect of Using SCAMPER Strategy on Improving Historical Thinking Skills at 6th Grade Students in Jordan

Maha Abdel-Majeed Khriesat*

ABSTRACT

This study aims to Investigate the effect of SCAMPER strategy on improving historical thinking skills at 6th grade students in Jordan .

To achieve the study objective the researcher built historical thinking exam, then the researcher assured from validity and reliability of the study tools. The study's sample selected purposely from Al-Jmiah Secondary school which is followed to second Amman educational directorate, the sample divided through cluster random way to experimental group which consist of (28) students, and control group which consist of (27) students. The experimental group studied the 3rd Unit "Abbasid" and the 4th unit "Independent States for the Caliphate State", and the 5th unit "External invasion of the Islamic world, and the role of Islamic forces in the face" of a history book for 6th grade primary Part two by using SCAMPER strategy, while the control group studied the same units using the conventional way.

The study discovered these results:

1- There is a statistical significant effect at the level ($\alpha \leq 0.05$) regarding to using SCAMPER strategy on improving historical thinking skills at 6th grade students.

Keyword : Scamper Strategy, Histroical Thinking, 6th grade students.

* Received on 11/5/2016 and Accepted for Publication on 7/9/2016.