أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن

د. زيد سليمان العدوان

أستاذ مشارك، قسم العلوم التربوية، كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار التفكير التأملي ومقياس التعاطف التاريخي، وتم تطبيقهما على أفراد الدراسة التي تكونت من (162) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغت (79) طالباً والأخرى ضابطة بلغت (83) طالباً، وتم تدريس وحدة العصر الأموي من مادة التاريخ بإستراتيجية التدريس الجمالي للمجموعة التجريبية، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تُعزى لإستراتيجية التدريس الجمالي في جميع مهارات التفكير التأملي، مقارنة مع الطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لإستراتيجية التدريس الجمالي في جميع أبعاد التعاطف التاريخي، مقارنة مع الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بضرورة توجيه اهتمام مصممي مناهج التاريخ إلى أهمية التدريس الجمالي في تنمية التفكير التأملي والتي يمكن الإفادة منه في مجال بناء المناهج وتخطيطها.

الكلمات المفتاحية: التدريس الجمالي، مهارات التفكير التأملي، التعاطف التاريخي، الصف السادس الأساسي.

المقدمة:

المنحى الجمالي من استراتيجيات التدريس التي تساهم في تحسين التفكير لدى الطلبة؛ لأن الفنون تشجع على النمو الفردي للطلبة، كما تدمج ما بين التفكير والشعور، فعند التعبير الفني نحتاج لقدرة تعبيرية من جهة، ونحتاج للتفكير في اتخاذ خيارات عقلانية من جهة أخرى.

ويعدّ فريدريك سشيلر (Friedrich Schiller) من أوائل من أسسوا فكرة دمج علم الجمال بالعلوم الإنسانية. حيث اهتم بربط علم الجمال بالنواحي الإنسانية لدى الفرد، وعبر عن ذلك بفكرة إن التعليم لا بد أن يقدم مجموعة من المواقف التي يمكن أن تطلق ينابيع الحياة لدى الفرد، من خلال إدماجه بخبرات جمالية (Pugh & Girod, 2007).

إن التدريس الجمالي مليء بالخبرات الحقيقية، وكل خبرة حقيقية لا بد أن تتضمن في أعماقها خصائص جمالية، تشجع على التفكير للوصول بالطلبة إلى مستوى معين من الإبداع (Eisner, 2005). وهذا ما أكدته الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، فقد تضمنت أهداف تركز على تشكيل اتجاه جمالي لدى الطلبة، من خلال تعزيز القدرات الفنية لديهم، وإدماجهم في الأنشطة المقدمة لهم، ويجعلهم يكونون معرفة إنسانية حقيقية ومباشرة، وسط جو من المتعة والسرور، كما يدفعهم إلى إثارة تفكيرهم (وزارة التربية والتعليم، 2014).

ومن جهة أخرى سعت وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تضمين مناهجها مهارات التفكير العليا؛ لمواجهة تحديات المستقبل، ومواكبة التطورات المعاصرة، ولكي يتم إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من امتلاك مهارات التفكير المختلفة، وممارستها في جميع مجالات حياتهم. إن ممارسة الطلبة لأنماط التفكير الجيد يؤدي إلى فهم أعمق للموضوعات الدراسية، كما يؤدي إلى ربط هذه الموضوعات بعضها البعض بشكل ذي معنى ليساعد على التعلم الفعال (Hong, 2006).

ويعدّ التفكير التأملي من مهارات التفكير العليا، التي نسعى إلى إكسابها للطلبة من خلال المناهج المدرسية، حيث يعرّف بأنه نمط من التفكير يهدف إلى تعزيز آراء الطلبة من خلال الدراسة المستمرة للنظريات والأفكار والافتراضات التي تكون مترسخه في ذهنه، وربطها بتعلمه الجديد وإجراء التعديل المناسب للخروج بفكرة مميزة غير مألوفة، مع تقديم حجج داعمة للادعاءات (Griffith 2000 & Frieden,). كما ويعرّف بأنه "حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الارتباك، وصعوبة ذهنية، بحيث تمثل منطلقاً لعملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء إلى حل لهذه الظاهرة" (Phan, 2007: 575).

فالتفكير التأملي عملية اهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الطالب أو الموضوع الذي يكتب فيه فيجب تحليله بعد فهمه واستيعابه, بالإمعان بجوانبه ومراجعته، وتقويمه. إذ يشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات، هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة (العتوم وآخرون، 2011).

بالرغم من اهتمام طرائق واستراتيجيات تعليم الطلبة بمهارات التفكير بشكل عام، إلا إنها أهملت عاملاً مهماً متعلقاً بالطلبة، وهو طبيعة استجابة الطلبة الجمالية ومشاعرهم تجاه ما يتعلمونه (Zubrowski, 2002).

ويشير(الشلبي وآخرون، 2009) بإمكان المعلم تحسين الأداء التعليمي للطلبة، من خلال إتباعه أساليب تمتاز بالحس والتذوق الجمالي، كاستخدامه التشبيهات والخرائط المعرفية والخيال والسرد القصصي، وذلك ضمن أداء كلي يتسم بالمرح والفكاهة؛ الأمر الذي يتيح للطلبة إطلاق العنان لتفكيرهم، ومشاركة انفعالاتهم لمواقف المنطق مما يؤثر في تفكيرهم.

وتعدّ مناهج التاريخ المصدر الأساسي للخبرات التعليمية التي يحتاجها الطلبة، لأهميتها في إعداد الطالب الواعي الذي يؤمن بأنه يعيش في عالم متغير، إذ يساهم التاريخ في تنمية التفكير، وإكساب الطلبة القيم والاتجاهات، والشعور بالمسؤولية تجاه الإنسانية، الاعتزاز بالقيم العربية والإسلامية،

وتراثها الحضاري والثقافي، وتعمل على المساعدة في حل مشكلات الحاضر، وذلك من خلال الاطلاع على تجارب السلف في حلها (الزيادات وآخرون، 2014).

وفي المقابل يعد التعاطف التاريخي والمشاركة الوجدانية أحد أهم الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في تدريس مادة التاريخ. فالحاجة ماسة إلى مخاطبة وجدان الطالب بالأحداث التاريخية، وتقديمها بشكل مؤثر يساعد على تنمية التعاطف لديهم، إذ إن التاريخ يرتبط بنشاط الإنسان في الماضي (بدوي، 2006).

إن مفهوم التعاطف التاريخي يثير أفكار الفرد وانفعالاته ومشاعره إلى جانب الحكم على الشخصيات والأحداث التاريخية، لذا من الضروري أن يفهم الطلبة سبب قيام الشخصيات التاريخية بالأفعال التي قاموا بها، ولا يستطيعون ذلك إلا من خلال الدخول إلى عالمهم أو الذهاب عقليا إلى تلك المرحلة الزمنية ثم الحكم عليهم وعلى أفعالهم (Jensen, 2008).

إن تحقيق التعاطف التاريخي ليس مهمة سهلة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال قراءة الروايات التاريخية، والمسرحيات، والقصص، والرسم والرحلات والزيارات الميدانية والندوات الثقافية، وجمع المقالات والصور والأدلة التاريخية، وإقامة معارض تاريخية واستخدام الوسائل التكنولوجية مثل الفيديو والسينما، والتشجيع على الاهتمام بالماضي ونتائجه الحاضرة، والربط بين العواطف والأحداث والمواقف التي عاشها الأشخاص في الماضي، باستخدام الدليل والتفكير والتأمل بها (عبد الوهاب وآخرون، 2003).

ولمعرفة أثر التدريس الجمالي في تدريس المواد الدراسية المختلفة، قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة منها دراسة أبو المجد (2013) التي توصلت إلى فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. في حين توصلت دراسة مراشدة (2009) إن استخدام التدريس الجمالي في مبحث الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة الأساسية الوسطى قد أثر إيجابياً على تحصيلهم الدراسي. كما أجرى بوغ (pugh, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الفهم الجمالي في تدريس قوانين نيوتن في إكساب طلبة الصف الرابع الأساسي للخبرات التحويلية، والطريقة التي ينظرون فيها إلى العالم المحيط بهم. وكشفت نتائج الدراسة عن انخراط الطلبة بخبرات تحويلية بدرجة متوسطة، وان الأفكار التي تعلموها غيرت من الطريقة التي ينظرون بها إلى العالم المحيط بهم، وساعدتهم في تفسير كثير من المشاهدات الحياتية. كما أظهرت نتائج دراسة جيرود وآخرون (Girod, et al. 2003)، إن طرق التدريس القائمة على المنحى الجمالي كان فاعلاً لفهم المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، كما ساعد الفهم الجمالي الطلبة في التعبير عن خبراتهم العلمية في تعلم مادة العلوم. أما دراسة ستودارت (Stoddard, 2002) هدفت الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال حصة الفن لدى طلبة المرحلة الابتدائية، حيث أظهر الطلبة النضوج الفكري بشكل مناسب؛ فقد سخروا التجارب والمعلومات التي لديهم بشكل فاعل.

وهناك بعض الدراسات السابقة التي تناولت التعاطف التاريخي، منها دراسة صفي الدين (2014) التي أكدت نتائجها فاعلية استخدام دورة التعلم في بيئة تعاونية لتنمية مهارات التفكير الناقد وبعض أبعاد التعاطف التاريخي من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتوصلت دراسة الطائي والسليفاني (2014) إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست تصميم تعليمي وتعلمي وفق أنموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية في مادة التاريخ على طلاب المجموعة الضابطة في كل من عادات العقل والتعاطف التاريخي. كما أظهرت نتائج دراسة ماير(Meier, 2009) تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوثائق التاريخية والتفكير المنطقي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة

الاعتيادية في تنمية التعاطف التاريخي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يحيى (2008) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست من خلال مدخل القضايا والمشكلات التاريخية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية التعاطف التاريخي. كما أظهرت دراسة جينسن (Jensen, 2008) فاعلية أسلوب المناظرة في تنميه التعاطف التاريخي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس العليا في واشنطن. وتوصلت دراسة عبد الوهاب وبدوي (2003) إلى فاعلية مداخل تدريسية (القصص، والصور والنشاط كالرسم والرحلات والزيارات الميدانية) في تنمية التعاطف التاريخي نحو القضية الفلسطينية لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي أكثر من استخدام الأسلوب التقليدي. أما دراسة أوبنشاين وموريس (Obenchain & Morris, 2001) أظهرت اثر استخدام الميلودراما في تنمية التعاطف التاريخي من خلال تدريس مادة الدراسات الاجتماعية تجاه بعض القضايا مثل الديمقراطية، والحقوق المدنية، والتميز العنصري.

باستعراض نتائج الدراسات سالفة الذكر، فقد أظهرت فعالية التدريس الجمالي في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى الطلبة، كدراسة ابو المجد (2013)، وجيرود وراو وشيبج (Girod et al. 2003)، كما أظهرت بعض الدراسات السابقة أثراً للتدريس الجمالي في تنمية التعاطف التاريخي كدراسة الطائي والسليفاني (2014)، ماير (Meier, 2009)، عبد الوهاب وبدوي (2003)، وفي ضوء ندرة الدراسات – في حدود اطلاع الباحث– التي تناولت التدريس الجمالي، الأمر الذي شجع الباحث للتعرف على أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي، وذلك محاولة لمسايرة الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة التاريخ. وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أداتي الدراسة، في حين انفردت هذه الدراسة وتناولت تنمية التفكير التأملي والتعاطف التاريخي من خلال التدريس الجمالي. من هنا، جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة

بناءً على التغيير والتطوير في المناهج المدرسية، وخاصة منهاج التاريخ للصف السادس الأساسي، فلم يعد من المناسب أن يجلس الطالب كمتلقّ للمعلومات في عصر المعرفة. إذ تشير عدّة دراسات كدراسة (السوداني، 2007؛ الطائي والسليفاني، 2014) إن اغلب الطلبة ينظرون إلى التاريخ على أنها مادة جافة ومجردة، وأن درس التاريخ درساً مملاً محشواً بكثير من المعلومات والأحداث التاريخية التي يفصلهم عنها بعدي الزمان والمكان؛ لذلك لا نراهم يبدون جدية في دراستهم للتاريخ.

كما أشارت عدّة دراسات كدراسة (توفيق، 2006؛ مراشدة، 2009؛ هيدان، 2014) إلى انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في مادة التاريخ وعدم توظيفهم للمعلومات والإفادة منها. والسبب في ذلك يعود إلى أن أغلب المعلمين لا زالوا يلجأون في تدريسهم إلى استخدام طرائق تدريسية تعتمد على الحفظ والتلقين وتعطي الدور الأكبر للمعلم في العملية التعلمية التعليمية، مما يؤدي إلى ضعف تحصيل الطلبة، ويؤثر سلباً في تنمية مهارات التفكير لديهم. كما تؤكد دراسة صفي الدين (2014) إن استخدام الطرق التقليدية المعتادة في تدريس مادة التاريخ يؤدي إلى ضعف شديد في أبعاد التعاطف التاريخي لدى الطلبة.

بالإضافة إلى ذلك شعور الباحث من خلال خبرته في التدريس والإشراف بحاجة المعلمين إلى طرائق تدريس تخاطب مشاعر وعواطف الطلبة، بدلاً من الطرائق الاعتيادية التي تهدف إلى تزويد الطلبة بالمعلومات بالدرجة الأولى، من هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الكشف عن اثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي

والتعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن.

وعليه فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الفرضيتين الآتيتين:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مادة التاريخ تعزى إلى متغير طريقة التدريس "التدريس الجمالي والطريقة الاعتيادية".

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تنمية التعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي تعزى إلى متغير طريقة التدريس "التدريس الجمالي والطريقة الاعتيادية".

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية

- تمثل تنمية مهارات التفكير التأملي أحد أهداف التربية الحديثة التي تسعى وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى جعلها في مقدمة النتاجات التعليمية.
- تزويد الباحثين والتربويين بالخلفية النظرية حول التدريس الجمالي، إذ يفتقر الأدب التربوي في حدود علم الباحث واطلاعه إلى الدراسات التي تتعلق بالتدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي.
- توجه الدراسة الحالية اهتمام المعلمين والطلاب إلى أهمية التدريس الجمالي بشكل عام وأثره في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي بشكل خاص.

الأهمية العملية

- يمكن أن يفيد من نتائج الدراسة مخططو المناهج ومؤلفو كتب التاريخ، بتبني نهج جديد في تأليف المناهج الدِّراسية، وأن يتم مراعاة المنحى الجمالي عند تطوير مناهج التاريخ؛ بما يساعد على تحقيق النتاجات التعليمية لمادة التاريخ.
- مساعدة معلمي التاريخ على انتهاج أسلوب تدريس جديد بعيداً عن النمطية التي عُرف بها تدريس مادة التاريخ.
- تنمية خبرات الطلاب وتعديلها وصقل مواهبهم وإثارة دافعيتهم وإثراء أفكارهم، وبناء شخصية الطلاب من جميع جوانبها.
- توجيه اهتمام الباحثين والتربويين بالفئة المستهدفة- طلاب المرحلة الأساسية – وأهمية التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لديهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف السادس الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة، الملتحقين في المدارس الحكومية للعام الدراسي2015/2014.
- اقتصرت الدراسة على الوحدة الثانية بعنوان" العصر الأموي" من كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي المقرر من وزارة التربية والتعليم الأردنية، وطبقت في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/2014.
- اقتصرت الدراسة على أداتي الدراسة، وما تتمتع به من خصائص سيكومترية.

التعريفات الإجرائية

يمكن تعريف المفاهيم الواردة في هذه الدراسة كما يأتي:

التدريس الجمالي: الإجراءات التفاعلية بين عناصر العملية التعلمية التعليمية، والمتمثلة بتحويل محتوى دروس وحدة العصر الأموي إلى أعمال فنية كالرسم، النحت، الدراما والمسرح، التشكيل بمادة الصلصال، أو تقمص شخصيات المحتوى التعليمي المتضمنة في وحدة العصر الأموي، بهدف تشكيل أداء منظم ومتناغم ومتناسق، ويضفي الحيوية والسرور على التدريس.

مهارات التفكير التأملي: الدرجة التي حصل عليها طلاب الصف السادس الأساسي على اختبار التفكير التأملي لتنمية كل مهارة من مهارات التفكير التأملي. وهي: (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة).

التعاطف التاريخي: هي قدرة أفراد الدراسة على فهم مشاعر الآخرين وأفعالهم في الماضي، ويقاس بدرجة استجابة طلاب الصف السادس الأساسي على مقياس التعاطف التاريخي المعد لأغراض الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبيّ نظام المجموعتين؛ من نوع تصميم قبلي وبعدي للمجموعات المتكافئة، إحداهما مجموعة تجريبية درست بإستراتيجية التدريس الجمالي، والأخرى مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (162) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة في العام الدراسي2015/2014 وتم اختيار مدرسة ابن طفيل الأساسية بالطريقة القصدية للاعتبارات التالية: تعاون الإدارة المدرسية مع الباحث وتسهيل مهمته، وإبداء معلم التاريخ استعداداً تاماً للتعاون عند تطبيق إجراءات الدراسة، وتوفر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدِّراسة في المدرسة، ووجود أربع شعب للصف السادس الأساسي في المدرسة. وتم استخدم التعيين العشوائي لتوزيع الشعب الأربعة على المعالجتين بحيث تحتوي كل معالجة على شعبتين. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول 1:

توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	النسبة المئوية
المجموعة الضابطة	83	51.23%
المجموعة التجريبية	79	48.77%
المجموع	162	100.00%

وبذلك تكون أفراد الدراسة قد انقسمت إلى المجموعتين التجريبية والضابطة، ومثلت المجموعة التجريبية شعبتان شعبة السادس(أ) المكونة من (40) طالباً، وشعبة السادس (د) المكونة من (39) طالباً، وبهذا تكون المجموعة التجريبية (79) طالباً، والتي درست بإستراتيجية التدريس الجمالي. وتكونت المجموعة الضابطة من شعبتين وهما شعبة السادس (ب) المكونة من (36) طالباً، وشعبة السادس(ج) المكونة من (37) طالباً، وبهذا تكون المجموعة الضابطة (83) طالباً، والتي درست بالطريقة الاعتيادية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: حسب اختبار مهارات التفكير التأملي

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة، والجدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين درجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيق القبلي حسب المجموعة.

جدول 2:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين درجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيق القبلي حسب المجموعة

مهارات التفكير التأملي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الملاحظة والتأمل – الدرجة من (4)	الضابطة	1.21	0.79	160	0.416	0.615
	التجريبية	1.16	0.74			
الكشف عن المغالطات– الدرجة من (4)	الضابطة	1.27	0.88	160	0.536	0.506
	التجريبية	1.34	0.78			
الوصول إلى استنتاجات– الدرجة من (4)	الضابطة	0.97	0.73	160	0.451	0.588
	التجريبية	1.02	0.68			
إعطاء تفسيرات– الدرجة من (4)	الضابطة	0.89	0.74	160	0.664	0.457
	التجريبية	0.81	0.79			
وضع حلول مقترحة– الدرجة من (4)	الضابطة	0.78	0.66	160	0.680	0.435
	التجريبية	0.71	0.65			
مهارات التفكير التأملي ككل– الدرجة من (20)	الضابطة	5.12	0.47	160	1.144	0.311
	التجريبية	5.04	0.42			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيق القبلي تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، وتجريبية)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير التأملي قبل تطبيق إجراءاتها.

ثانياً: حسب مقياس التعاطف التاريخي

قام الباحث بتطبيق مقياس التعاطف التاريخي على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة، والجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين درجات أفراد الدراسة على مقياس التعاطف التاريخي في التطبيق القبلي حسب المجموعة.

جدول 3:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين درجات أفراد الدراسة على مقياس التعاطف التاريخي في التطبيق القبلي حسب المجموعة

مقياس التعاطف التاريخي	المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التعاطف كقوة	الضابطة	2.25	0.64	160	0.621	0.474
	التجريبية	2.19	0.59			

التعاطف كانجاز	الضابطة	2.43	0.83	160	0.472	0.559
	التجريبية	2.37	0.79			
التعاطف كعملية	الضابطة	2.16	0.57	160	0.401	0.648
	التجريبية	2.21	0.81			
التعاطف كميول واستعداد	الضابطة	2.41	0.77	160	0.697	0.412
	التجريبية	2.33	0.69			
مقياس التعاطف التاريخي ككل	الضابطة	2.312	0.26	160	0.832	0.375
	التجريبية	2.275	0.31			

- الدرجة العظمى من 4.

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس التعاطف التاريخي في التطبيق القبلي، تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، وتجريبية)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في التعاطف التاريخي قبل تطبيق إجراءاتها.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتي الدراسة، وهما:

أولاً: اختبار مهارات التفكير التأملي

قام الباحث بإعداد اختبار للتفكير التأملي لدى الطلاب في وحدة العصر الأموي من مادة التاريخ حسب مهارات التفكير التأملي وهي: (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة)، وتكون الاختبار بصورته الأولية من (24) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وفق مؤشرات دالة على كل مهارة من مهارات التفكير التأملي وكيفية ارتباطها بالأسئلة، وتم تطبيقه على مجموعتي الدراسة، كاختبار قبلي وبعدي على أفراد الدراسة.

صدق اختبار التفكير التأملي

تم التأكد من صدق محتوى اختبار التفكير التأملي بعرضه على (10) محكمين في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي، ومشرفين تربويين لمادة التاريخ. وطلب إليهم إبداء رأيهم حول ما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل على الاختبار. وقد انحصرت أراء المحكمين في حذف أربعة أسئلة التي أجمع عليها (80٪) من المحكمين وهي:(8)، (11)، (18)،(19)، وتعديل صياغة بعض الأسئلة من حيث الصياغة اللغوية أو بدائل إجابات الأسئلة، وبناء على آراء المحكمين تم اختصار فقرات الاختبار لتصبح (20) فقرة بصورته النّهائية، موزعة على خمس مهارات لكل مهارة أربع فقرات، وهي: (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة)، وبذلك اعتبرت تعديلات المحكمين للاختبار في صورتها النهائية مؤشراً على صدق محتوى اختبار التفكير التأملي.

ثبات اختبار التفكير التأملي

جرى التأكد من ثبات اختبار التفكير التأملي، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، تكونت من (33) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة. وتم حساب معامل الاتساق الدّاخلي (كرونباخ ألفا) لاختبار مهارات التفكير التأملي؛ إذ بلغت قيمته (0.83)، وهو معامل ثبات عالٍ مما يدل على صلاحية الاختبار لأغراض الدراسة الحالية.

الخصائص السيكومترية لفقرات اختبار التفكير التأملي

للتحقق من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار، تم حساب معاملات الصعوبة مقدرة بنسبة الاستجابات الصحيحة للفقرة، ومعاملات التمييز مُقّدرة من خلال معاملات ارتباط بيرسون، لكل فقرة من فقرات الاختبار،

بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تراوحت معاملات صعوبة للفقرات بين (0.41 – 0.58). وتعد هذه القيم مقبولة لاعتبار أن الاختبار يتمتع بدرجات مناسبة من الصعوبة؛ حيث إن المدى المقبول لصعوبة الفقرات هو بين (0.23-0.77)، وذلك بإضافة وطرح (0.27) من القيمة المقبولة (0.50)؛ لذلك فإن الفقرة التي يقل معامل صعوبتها عن (0.23) تعتبر فقرة لا تتمتع بدرجة مقبولة من الصعوبة، والفقرة التي يزيد معامل صعوبتها عن (0.77) تعد فقرات سهلة. ولم يلحظ الباحث أي فقرة من فقرات الاختبار كان لها معامل صعوبة أقل من (0.23)، أو أعلى من (0.77).

أما بالنسبة لمعاملات التمييز، فقد تراوحت بين (0.39-0.66). وقد اعتمد الباحث رأي إبل (Ebel, 2000) الذي رأى أن الفقرات الاختبارية التي تتمتع بقدرة تمييزية (0.25) فأكثر هي فقرة اختبارية مقبولة. ولم يلحظ الباحث أي فقرة من فقرات الاختبار كان لها معامل تمييز أقل من (0.25). لذلك تعتبر جميع الفقرات الاختبارية في الاختبار مقبولة، حيث أنها تتمتع بمعاملات صعوبة ومعاملات تمييز مقبولة.

ثانياً: مقياس التعاطف التاريخي

تم إعداد مقياس التعاطف التاريخي، وتكون بصورته الأولية من (22) فقرةً، موزعة على أربعة أبعاد، وهي: التعاطف كقوة، التعاطف كانجاز، التعاطف كعملية، التعاطف كميول واستعداد. وكل فقرة تتضمن أربعة مستويات تعبّر عن درجات متفاوتة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي. وتتراوح درجات المقياس من (1) إلى (4) درجات بحيث تمثل الدرجة (4) أعلى درجات الإيجابية، والدرجة (1) تمثل أعلى درجات السلبية للفقرات الإيجابية، بحيث يمثل مستوى الإجابة دائماً على تلك الفقرات درجة (4)، ومستوى الإجابة أحيانا درجة (3)، ومستوى الإجابة نادراً درجة (2)، أما مستوى الإجابة أبداً على تلك الفقرات درجة واحدة.

صدق مقياس التعاطف التاريخي

تم عرض مقياس التعاطف التاريخي على (10) محكمين في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، ومشرفين تربويين لمادة التاريخ، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم حول ما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل حول فقرات المقياس. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللغوية على بعض الفقرات، وتم حذف فقرة واحدة أجمع (80٪) من المحكمين على حذفها ليصبح العدد النهائي لفقرات المقياس (21) فقرةً، موزعة كالآتي: (4) مفردات أو موقفاً للتعاطف كقوة، (6) مفردات أو موقفاً للتعاطف كانجاز، (5) مفردات أو موقفاً للتعاطف كعملية، (6) مفردات أو موقفاً للتعاطف كميول واستعداد، وبذلك اعتبرت تعديلات المحكمين واقتراحاتهم للمقياس في صورتها النهائية مؤشراً على صدق محتوى المقياس.

ثبات مقياس التعاطف التاريخي

تم التحقق من ثبات مقياس التعاطف التاريخي بتطبيقه بصورته النهائية على عينة استطلاعية من خارج أفراد البحث تألفت من (33) طالباً، وتم حساب معامل ثبات مقياس التعاطف التاريخي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (0.87). ولأغراض هذه الدراسة، يتمتع هذا المقياس بدلالة ثبات مقبولة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم القيام بالآتي

1. إعداد الخطط التدريسية وفق التدريس الجمالي، والتحقق من صدقها.
2. إعداد أداتي الدراسة (اختبار للتفكير التأملي، مقياس التعاطف التاريخي) والقيام باستخراج دلالات الصدق والثبات لهما.

3. اختيار أفراد الدراسة تبعاً للخضوع لطريقة التدريس في مجموعتين: مجموعة تجريبية (التدريس الجمالي) ومجموعة ضابطة (الطريقة الاعتيادية).
4. تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة.
5. عقد لقاءات مع المعلم الذي قام بتنفيذ التجربة بهدف تعريفه وتدريبه على تطبيق التدريس باستخدام التدريس الجمالي المعدّ لأغراض هذه الدراسة.
6. تطبيق اختبار التفكير التأملي، ومقياس التعاطف التاريخي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التجربة.
7. تنفيذ المعالجتين التجريبية (التدريس الجمالي) والضابطة (الطريقة الاعتيادية). واستغرق تطبيق هذه الدراسة (14) حصةً لكل مجموعة، لمدة عشرة أسابيع، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/2014.
8. بعد الانتهاء من تنفيذ المعالجتين تم إعادة تطبيق اختبار التفكير التأملي ومقياس التعاطف التاريخي على الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة (التطبيق البعدي).
9. تصحيح أداتي الدراسة، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.
10. استخراج النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل

طريقة التدريس وله مستويان: التدريس الجمالي، التدريس بالطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع

اختبار التفكير التأملي.

مقياس التعاطف التاريخي.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن فرضيتي الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على أداتي الدراسة، وتحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وتم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة ، للكشف عن أثر التدريس الجمالي، من خلال أداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير التأملي ومقياس التعاطف التاريخي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة، وفقاً لفرضيتي الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مادة التاريخ تعزى إلى متغير طريقة التدريس "التدريس الجمالي والطريقة الاعتيادية".

للتحقق من هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيقين القبلي والبعدي، الجدول (4) يبين ذلك:

جدول 4:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مهارات التفكير التأملي في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات التفكير التأملي	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي			
	ضابطة		تجريبية		ضابطة		تجريبية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الملاحظة والتأمل	1.21	0.79	1.16	0.74	2.67	0.92	3.49	0.70

الكشف عن المغالطات	1.27	0.88	1.34	0.78	2.53	0.93	3.45	0.72
الوصول إلى استنتاجات	0.97	0.73	1.02	0.68	2.16	0.98	3.32	0.82
إعطاء تفسيرات	0.89	0.74	0.81	0.79	2.23	0.93	3.44	0.84
وضع حلول مقترحة	0.78	0.66	0.71	0.65	2.06	0.90	3.39	0.88
مهارات التفكير التأملي ككل	5.12	0.47	5.04	0.42	11.65	3.21	17.09	2.82

يبين الجدول (4) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي والبعدي لكل مجموعة، وللتحقق من الدلالات الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على مهارات التفكير التأملي، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول 5:

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للفروق بين درجات أفراد الدراسة على مهارات التفكير التأملي في كل مجموعة في الاختبار البعدي وحجم الأثر

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب (القبلي)	الملاحظة والتأمل	10.326	1	10.326	4.592	*0.003	0.021
	الكشف عن المغالطات	12.503	1	12.503	4.294	*0.005	0.020
	الوصول إلى استنتاجات	11.629	1	11.629	5.114	*0.002	0.019
	إعطاء تفسيرات	13.274	1	13.274	5.604	*0.001	0.022
	وضع حلول مقترحة	14.669	1	14.669	6.962	*0.001	0.016
	مهارات التفكير التأملي ككل	13.889	1	13.889	6.709	*0.001	0.129
طريقة التدريس	الملاحظة والتأمل	22.656	1	22.656	10.075	*0.000	0.218
	الكشف عن المغالطات	29.659	1	29.659	10.185	*0.000	0.211
	الوصول إلى استنتاجات	21.839	1	21.839	9.603	*0.000	0.196
	إعطاء تفسيرات	26.551	1	26.551	11.210	*0.000	0.183
	وضع حلول مقترحة	27.993	1	27.993	13.286	*0.000	0.188
	مهارات التفكير التأملي ككل	25.776	1	25.776	12.451	*0.000	0.566
الخطأ	الملاحظة والتأمل	357.551	159	2.249			
	الكشف عن المغالطات	462.992	159	2.912			
	الوصول إلى استنتاجات	361.586	159	2.274			
	إعطاء تفسيرات	376.597	159	2.369			
	وضع حلول مقترحة	335.008	159	2.107			
	مهارات التفكير التأملي ككل	329.155	159	2.070			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، عند جميع مهارات اختبار مهارات التفكير التأملي، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات التفكير التأملي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي، حيث كانت النتائج كما في الجدول (6).

جدول 6:

المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي

المهارات	المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الملاحظة والتأمل	الضابطة	1.185	0.68
	التجريبية	3.08	0.98
الكشف عن المغالطات	الضابطة	1.305	0.92
	التجريبية	2.99	0.89
الوصول إلى استنتاجات	الضابطة	0.995	0.87
	التجريبية	2.74	0.88
إعطاء تفسيرات	الضابطة	0.85	0.75
	التجريبية	2.835	0.80
وضع حلول مقترحة	الضابطة	0.745	0.69
	التجريبية	2.725	0.94
مهارات التفكير التأملي ككل	الضابطة	5.08	1.61
	التجريبية	14.37	2.45

يبين الجدول (6) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات مهارات التفكير التأملي، ومهارات التفكير التأملي ككل في الاختبار البعدي لكل مجموعة، حيث من الواضح أن قيم الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية كان الأعلى مقارنة بمتوسطات المجموعة الضابطة, ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الأولى؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مهارات التفكير التأملي البعدي تعزى إلى متغير طريقة التدريس؛ وذلك لصالح درجات المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التدريس الجمالي ساعد الطالب على بناء المعرفة بذاته، وأثناء عملية بناء المعرفة يحتاج الطالب إلى ممارسة مهارات التفكير التأملي؛ ليتم بناء معرفته بناءاً صحيحاً، وبقاء المعلومات محفوظة لفترة أطول. وبذلك يلعب الطالب دورا ذهنياً فاعلاً، ويتطلب منه أن يشغل فكره وخياله ويوظف خبراته السابقة والصور الفعلية المخزنة لديه، ثم استحداث صور جديدة
قد لا يكون عاشها من قبل، وتتوقف قدرة الطالب على النجاح في ممارسة التفكير التأملي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن التدريس بإستراتيجية التدريس الجمالي تدعو الطالب إلى التأمل في

المعرفة والتّعمق في فهمها وتفسيرها وتحليلها، واستنتاج أبعادها الظّاهرة والاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منهجية علمية منظمة للوصول إلى الحلول المنطقية الواقعية للظاهرة أو المشكلة.

كما تعمل إستراتيجية التدريس الجمالي على تطبيق مبادئ التعلم والتعليم، مما تؤدي إلى تلبية حاجات طلاب الصف السادس الأساسي، ممثلة بالانتماء إلى الجماعة، والعمل الجماعي الذي يفسح لهم المجال للتفكير، والتعبير عن وجهات النظر، وبالتالي تبادلها بين الطلاب ومناقشتها في بيئة صفية يسودها الاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من بوغ (pugh, 2004) التي كشفت عن انخراط الطلبة بخبرات تحويلية، وساعدتهم في تفسير كثير من المشاهدات الحياتية. ومع دراسة ستودارت (Stoddard, 2002) التي أظهرت أثر الفن في تنمية التفكير التأملي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي تعزى إلى متغير طريقة التدريس "التدريس الجمالي والطريقة الاعتيادية".

للتحقق من هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة (الضابطة والتجريبية) على مجالات مقياس التعاطف التاريخي في التطبيقين القبلي والبعدي، الجدول (7) يبين ذلك:

جدول 7:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات مقياس التعاطف التاريخي في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة

مجالات مقياس التعاطف التاريخي	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي			
	ضابطة		تجريبية		ضابطة		تجريبية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاطف كقوة	2.25	0.64	2.19	0.59	2.23	0.58	3.49	0.89
التعاطف كانجاز	2.43	0.83	2.37	0.79	2.44	0.68	3.65	0.76
التعاطف كعملية	2.16	0.75	2.21	0.81	2.21	0.60	3.77	0.71
التعاطف كميول واستعداد	2.41	0.77	2.33	0.69	2.45	0.58	3.84	0.86
التعاطف التاريخي ككل	2.31	0.26	2.27	0.31	2.35	0.44	3.70	0.52

يبين الجدول (7) وجود فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لمقياس التعاطف التاريخي، وللتحقق من تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8:

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد الدراسة على مجالات مقياس التعاطف التاريخي في كل مجموعة في التطبيق البعدي وحجم الأثر

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المتغير	التعاطف كقوة	8.244	1	8.244	8.044	*0.000	0.018
المصاحب	التعاطف كانجاز	7.938	1	7.938	7.002	*0.000	0.017

(القبلي)	التعاطف كعملية	8.441	1	8.441	6.667	*0.000	0.009
	التعاطف كميول	7.009	1	7.009	6.317	*0.000	0.011
	التعاطف التاريخي	7.243	1	7.243	7.213	*0.000	0.055
طريقة	التعاطف كقوة	12.626	1	12.626	12.319	*0.000	0.164
التدريس	التعاطف كانجاز	15.465	1	15.465	13.642	*0.000	0.158
	التعاطف كعملية	13.548	1	13.548	10.701	*0.000	0.198
	التعاطف كميول	12.552	1	12.552	11.312	*0.000	0.183
	التعاطف التاريخي	14.519	1	14.519	14.458	*0.000	0.703
الخطأ	التعاطف كقوة	162.961	159	1.025			
	التعاطف كانجاز	180.244	159	1.134			
	التعاطف كعملية	201.304	159	1.266			
	التعاطف كميول	176.428	159	1.110			
	التعاطف التاريخي	159.667	159	1.004			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، عند جميع مجالات مقياس التعاطف التاريخي، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مجالات مقياس التعاطف التاريخي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي، حيث كانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول 9:

المتوسطات الحسابية المعدّلة لتقديرات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات مقياس التعاطف التاريخي البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي

المجالات	المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التعاطف كقوة	الضابطة	2.26	0.98
	التجريبية	2.92	1.05
التعاطف كانجاز	الضابطة	2.37	0.86
	التجريبية	3.07	1.02
التعاطف كعملية	الضابطة	2.22	0.78
	التجريبية	3.04	0.89
التعاطف كميول واستعداد	الضابطة	2.35	0.76
	التجريبية	3.18	0.88
مقياس التعاطف التاريخي ككل	الضابطة	2.28	0.72
	التجريبية	3.06	0.84

يبين الجدول (9) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة على مجالات مقياس التعاطف التاريخي، في التطبيق البعدي لكل مجموعة، حيث من الواضح أن قيم التطبيق البعدي لدى المجموعة التجريبية كان

الأعلى مقارنة بمتوسطات المجموعة الضابطة, ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الثانية؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب المجموعة التجريبية على مجالات مقياس التعاطف التاريخي تعزى إلى متغير طريقة التدريس؛ وذلك لصالح تقديرات المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إن التدريس الجمالي يعمل على إثارة خيال الطالب وتعاطفه نحو الموضوعات التاريخية المتعلقة بالعصر الأموي، مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى يترك أثراً نفسياً وسلوكياً لدى الطلبة. كما إن التدريس بالمنحى الجمالي يتضمن أنشطة أو مواقف تعليمية أثارت وجدان وتفاعل الطالب مع ما يشاهده وبالتالي انعكس ذلك على تعاطفه معها. وقد ظهر ذلك من خلال تفاعل الطلاب، وهذا ما تم ملاحظته بالفعل من الباحث أثناء متابعته تطبيق الدراسة. وقد يعزو ذلك إلى إن التدريس الجمالي تضمن تكليف الطلبة بعمل بعض الصور والرسومات، وجمع الأدلة التاريخية، وقراءة الروايات التاريخية، وتطبيق بعض المواقف الدرامية وتقمص الشخصيات المرتبطة بمحتوى دروس العصر الأموي، كان له تأثير سريع في مشاعر الطلاب وتعاطفهم مع الأحداث، مما أدى إلى تنمية أبعاد التعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي. وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسة عبد الوهاب وبدوي (2003) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية مدخل الصور والمدخل القصصي والنشاط في تنمية التعاطف التاريخي. ومع دراسة يحيى (2008) التي أظهرت فاعلية مدخل القضايا والمشكلات التاريخية في تنمية التعاطف التاريخي. ومع دراسة صفي الدين (2014) التي أظهرت اثر دورة التعلم في تنمية التعاطف التاريخي من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بالاتي:

1. إبراز جماليات المعرفة في فروع الدراسات الاجتماعية، لما لذلك من آثار ايجابية في تنمية التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى الطلبة.
2. توجيه اهتمام مصممي المناهج الدراسية إلى أهمية التدريس الجمالي في تنمية التفكير التأملي التي يمكن الإفادة منه في مجال بناء المناهج وتخطيطها.
3. ضرورة دعوة معلمي التاريخ لاستخدام التدريس الجمالي في تدريس مادة التاريخ.
4. ضرورة الاهتمام بالجوانب الإدراكية والانفعالية والأخلاقية في شخصية الطلبة أثناء تدريس مادة التاريخ.

المراجع

أبو المجد، ريهام (2013). فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

بدوي، عاطف (2006). **علم التاريخ: جدواه ووظائفه التربوية في عالمنا المتغير بين النظرية والتطبيق**. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

توفيق، بشائر (2006). اثر العصف الذهني في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ. **مجلة جامعة بغداد للبحوث التربوية والنفسية، ، 9(1)**،37-156.

الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد. (2014). **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**. (ط2)، عمان، دار الثقافة.

السوداني، وفاء (2007). اثر طريقة المناقشة الجماعية في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد.

الشلبي، الهام والشاذلي، محمود (2009). اثر استخدام الجماليات المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية / الأونروا. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 23(3)**، 685-697.

صفي الدين، أحمد (2014). فاعلية استخدام دورة التعلم في بيئة تعاونية لتنمية مهارات التفكير الناقد وبعض أبعاد التعاطف التاريخي من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بني سويف.

الطائي، فاضل والسليفاني، ستار (2014). فاعلية تصميم تعليمي وتعلمي وفق أنموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، **مجلة الأردن الدولية التربوية المتخصصة، (4)**، 122-144.

عبد الوهاب، علي وبدوي، عاطف (2003) اثر استخدام مداخل تدريسية متعددة في تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة جامعة عين شمس للقراءة والمعرفة، (21)**، 104-126

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2011). **تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. (ط3)، عمان، دار المسيرة.

مراشدة، كوثر (2009). أثر التدريس الجمالي في مبحث الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة الأساسية الوسطى في تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو الدراسات الاجتماعية وعلى البيئة التعلمية الصفية. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

هيدان، غسان (2014) فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على الأفلام والمصورات التاريخية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2014). **الإطار العام للمناهج والتقويم**، المملكة الأردنية الهاشمية، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

يحيى، صفاء (2008). فاعلية مدخل القضايا والمشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم والتعاطف التاريخي لطلاب المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

Eisner, E. (2005). Back to Whole. **Educational Leadership, 63(1),** 14-18.

Girod, M., Rau, C., & Schepige, A (2003). Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding. **Science Education,78 (4),** 574-587.

Griffith, B., & Frieden, G. (2000). Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education. **Counselor Education and Supervision, EBSCOHOST, 40(2),** 8-11.

Hong, A. (2006). Supporting Creativity. **Early Child Today Journal, 20(5),** 13-15.

Jensen, j. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. **Social Studies Research and Practice, 3(1),** 55-67.

Meier, D. (2009). The Use of Primary Source Historical Document, Historical reasoning Heuristics, and the Subsequent Development of Historical Empathy. **Un published Ph.D Thesis**, The Temple University Graduate Board, USA.

Obenchain, K, & Morris, R. (2001). The Mole Drama of Social Studies: our Hero. **Social Studies**, **92(2),** 84-85.

Phan, H. (2007). An Examination of Reflective Thinking Learning Approaches, and Self – Efficacy Beliefs at the University of the South Pacific, a Path Analysis Approach**. Educational Psychology, 27(6),** 789-806

Pugh, k. (2004). Newton's Laws Beyond the Classroom Walls. **Science Education, 88,** 182-196.

Pugh, k., & Girod, M. (2007). Science, Art, and Experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. **Journal of Science Teacher Education**, **18**, 9-27.

Stoddard, S. (2002). **Reflective Thinking Within an Art Methods Class for preserves Elementary Teachers**. Retrieved August, 9. 2014 from the world wide web: http://www.hceducation.org/edu/proceedings/shari%20S%20stoddard2.pdf.

Zubrowski, B. (2002). A curriculum Framework Based on Archetypal Phenomena and Technologies. **Science Education**, **86**, 481-501.

The Impact of Aesthetic Teaching in the Development of Reflective Thinking and Historical Empathy Skills of Basic Sixth Graders in Jordan

Zaid Suleiman Al-Edwan
Associate Professor; Dept. Educational Sciences, Al-Balqa Applied University

Abstract: This study aimed to explore the effect of the aesthetic teaching in the development of the reflective thinking skills and the historical empathy of basic sixth graders in Jordan. To achieve the objectives of the study, a test of the reflective thinking and a scale of the historical empathy were prepared and applied to the study sample that consisted of (162) students who were divided into two groups; the experimental one (79) students and the control one (83) students. The unit of Umayyad Period in the history course was taught by the strategy of aesthetic teaching for the experimental group, while the control group was taught the usual way. The results of the study showed the existence of statistically significant differences at the level (α=0.05) due to the aesthetic strategy of teaching of all reflective thinking skills in comparison with the usual way of teaching; in favor of the experimental group. The results also showed the existence of statistically significant differences at the level (α=0.05) due to the aesthetic strategy of teaching of all dimensions of historical empathy in comparison with the usual way of teaching; in favor of the experimental group. The researcher recommends that History curricula designers' interest should be directed towards the importance of the aesthetic teaching in the improvement of the reflective thinking skills which can be exploited in the field of curricula designing and building.

Keywords: Aesthetic Teaching, Reflective Thinking Skills, Historical Empathy, Basic Sixth Grad