فاعلية الطرق التكاملية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي وتنمية تفكيرهم السابر

م.د. صلاح مجيد سعدي م.م. نصير محمد ظاهر
كلية التربية الاساسية/ جامعة المثنى

The Effectiveness of Integrative Methods in Achieving the Second Grade Students in the Arab Islamic History and the Development of Their Past Thinking

Lec. Dr. Salah Majeed Saadi Ass. Lec. Nasir Mohammed Zaher
College of Basic Education\ University of Muthanna
Salah.1980free@yahoo.com

Abstract:

The current research aims at identifying the effectiveness of complementary methods in the development of thinking among middle secondary students in Islamic history. To verify this, the researchers chose a experimental design with partial adjustment and randomly selected the middle (spark) for the boys in the center of Samawa city to be a sample of the research, which reached 64 students and 32 students in both experimental and control groups. The researchers conducted a number of goals for the three and four semesters (100), and prepared teaching plans for the two research groups (24).The researchers used the following statistical methods: (t-test), end-point for two independent samples, Pearson correlation coefficient for half-test stability, Seppermann Brown equation.

Key words: Thinking Saber, Integrative method ،Collection ,Islamic history.

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى (فاعلية الطرق التكاملية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي وتنمية تفكيرهم السابر)

للتحقق من ذلك اختار الباحثان تصميما تجريبياً ذا ضبط جزئي، وحدد عشوائيا متوسطة (الشرارة) للبنين في مركز مدينة السماوة لتكون عينة للبحث، إذ بلغ حجمها (64) طالبا، وبواقع (32) طالبا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة. أجرى الباحثان تكافؤاً بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عدة، صاغ الباحثان، أهدافاً سلوكية للفصلين الثالث والرابع بلغ عددها (100) هدفاً، واعد خططاً تدريسية لمجموعتي البحث، عددها (24) خطة تدريسية استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي (t–test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط (بيرسون) لحساب ثبات نصف الاختبار، معادلة (سيبرمان براون)، مربع كأي، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة معامل تمييز الفقرة. وأسفرت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الطرق التكاملية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير السابر. في ضوء هذه النتيجة خرج الباحثان باستنتاجات، وتوصيات عدة.

الكلمات المفتاحية: التفكير السابر، الطريقة التكاملية، التحصيل، التاريخ الاسلامي.

الفصل الأول التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

على الرغم من التطور الهائل والتسارع المطرد الذي شهده العالم منذ بداية القرن الماضي والذي بلغ أوجه في العقود الأخيرة في شتى مناحي الحياة إلا إن الانطباع السائد في أوساط التربويين– في مختلف دول ألعالم يشير إلى إن هناك تراجع ملموس في مستوى التعلم، مما حدا كثيراً من دول العالم على أن تدق ناقوس الخطر لتحري الأسباب، ووضع الخطط الكفيلة بتجاوز هذه الظاهرة في زمن التطور المعرفي الهائل(ابو جاود، 1998: 15).

وهذا التطور ساعد على تقدم تدريس المواد العلمية بصورة عامة والمواد الاجتماعية بصورة خاصة ولكن بالرغم من هذا التطور. فإن تدريس مادة التاريخ تواجه كثيراً من المشكلات التي أفرزتها طرائق تدريسها، فقد ساد الاعتماد على الحفظ والتلقين من مدرسيها في أكثر مدارسنا، مما أوقع الطلبة في إشكالات عديدة منها إنهم أصبحوا اسرى لمبدا استظهار المادة الدراسية في إثناء الاختبارات فقط، وأصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة التاريخ هو إتقان الحقائق والمعلومات من دون أدنى اهتمام بمدى حاجة الطلبة وعلاقة التعليم بميولهم وقدراتهم، أو مدى الإفادة منها في حياتهم على الرغم من إتباع المدرسين للأساليب والطرائق التدريسية في عملية إعداد الطلبة التي لها تأثيرها الواضح في اتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الدراسية، فإن تلك الطرائق تتوقف إلى حد كبير على نجاح المدرس أو فشله في تحقيق رسالته التربوية، وهذا ما أكدته دراسة (الحسن، 1987 و1995) و(سلمان، 1987) و(عبد الرضا، 2000).

فأصبح مدرس مادة التاريخ يشعر الآن بانعدام قيمة تلك المادة للطلبة سواء أكان ذلك في حياتهم الحاضرة أم المستقبلية، مما يجعلها مادة سقيمة مملة ومنفرة لهم وهذا يؤدي إلى القصور في البحث، والتنقيب، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم، تتبناها طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة.(قطامي وعرنكي، 99:2007).

أن الاتجاه السائد في تدريس التاريخ في مدارسنا هو تدريس الحقائق التاريخية ثم التأكد من إن الطالب قد تمكن منها وعليه تكون هذه الحقائق الغاية الرئيسية من تدريس مادة التاريخ وما على الطالب سوى أن يستعد لها في الامتحان وما يمكن أن يقيسه، وقد تعرضت هذه الطريقة للنقد الشديد بسب الكم الهائل من الحقائق التي ينبغي أن يحفظها الطالب. (عبد الله، 22:2003) ولعل ما نشكو منه في مدارسنا من جمود طرائق التدريس وتخلفها عن ركب التطور والتقدم الذي حققه الفكر التربوي يتضح بأحلى صورة في تدريس المواد الاجتماعية الذي كان وما زال يعتمد أساسا على طريقة واحدة هي طريقة المحاضرة مع تعديلات طفيفة وغير جوهرية عليها(اللقاني ورضوان، 115:1984).

من هنا برزت مشكلة البحث ومن خلال السؤال الآتي:

هل لفاعلية الطرق التكاملية اثر في تنمية التفكير السابر لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي؟

ثانيا/ أهمية البحث

تعد التربية عملية اجتماعية هدفها إعداد الفرد للحياة في مجتمع ما، وتنمية ذلك المجتمع فهي ضرورة فردية واجتماعية تمثل في الوقت نفسه وسيلة من وسائل الإنتاج وعنصراً فاعلاً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولا يستطيع الفرد ولا المجتمع أن يستغني عنها، لأنها بمعناها الشامل نشاط كلي يؤثر في تكوين الفرد وأداة ديمومة الحياة، وظيفتها نقل تراث المجتمع وتوجيه طاقاته وتكييفه الاجتماعي(مهدي، 2002: 6).

والتدريس بوصفة نشاطا اجتماعيا وإنسانيا يجب أن يسهم به كلٌ من المدرس والطلاب ضمن العملية التعليمية التي تحدث داخل مؤسسات التربية النظامية معتمدا على المنهج والتدريس والتقويم(الفتلاوي، 2003: 11).

كونه يعد نوع من انواع من التبادل المعرفي بين المدرس والطلاب يستفيد كلاهما من ذلك مما يصقل ذكاءهم وينمي شخصيتهم، فالمدرس عندما يساعد الطلاب على اكتساب الخبرة فانه يواجه الفروق الفردية بينهم وكثرة مشكلاتهم، ويجد نفسه مضطرا إلى معاملة أعضاء في مجتمع لا أفراد مستقلين عن بعضهم، بل قد يجد المدرس أحيانا عزوفا عن علمه وزهدا في جهوده مما يضطره إلى مراجعة نفسه واكتشاف أسباب ذلك: أهي المادة أم الطريقة؟(شبر وآخرون، 2005: 15).

فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الإنسان، ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية إلى أقصى درجة ممكنة من النمو وفقاً لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته مع توجيه هذا النمو وجهة اجتماعية(ربيع، 62:2007).

وهي المكان التربوي الأساس للطلاب، تكمن أهميتها بأنظمتها التربوية ومناهجها التعليمية وأساليبها الإدارية ومحاولتها صهر الطلاب في بوتقة تربوية متجانسة وسوية(حلاق، 2006: 17).

وبما أن المنهج المدرسي هو الوسيلة التي تحقق أهداف التربية لذا ينبغي أن يواكب حركة المجتمع في تطوراته وتعبيره عن اهدافه(الدليمي، 8:2000). كونه يشمل مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة للطلاب داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يودي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف المنشودة(جابر، 2009: 27).

لذا لم تعد دراسة التاريخ مجرد سرد للإحداث والوقائع التاريخية أو انه فرع من فروع التحصيل يدرس لذاته وإنما هو نوع من أنواع المعرفة يفيد الناس في حياتهم ويرتقي بأخلاقهم وقيمهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية ويعينهم على فهم الكثير من القضايا المعاصرة بما يحمله من جذور لتلك القضايا والمشكلات ويساعدهم على فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وبناء عقولهم من خلال تنمية العديد من المهارات ويقوي عندهم الانتماء لامتهم والمحافظة على هويتها وشخصيتها بل على قوتها وقدرتها على البقاء(الجمل، 8:2005).

فاستعمال المدرس لطريقة التدريس الملائمة لمادة التاريخ هي الوسيلة التي تساعده في نقل ما تتضمنه المادة من معرفة ومهارات وترجمته بطريقة تكفل للطلاب التفاعل مع المادة والنشاطات المنهجية وتحقيق الأهداف التعليمية بكل سهولة ويسر(علوان، 2011: 112).

لان عملية تدريس المواد الاجتماعية بعامة والتاريخ بخاصة هي عملية اجتماعية تطبيقية، تتنوع في صيغها ومبادئها ونظرياتها من موقف إلى آخر ويتوقف تنفيذ طرائق تدريسها ونجاحها على المدرس بوصفه المسؤول عن تحقيق الأهداف المرجوة منها(السكران، 2007: 5)

ومن اجل أن يقوم المدرس بدوره على أكمل وجه فلابد له من معرفة شاملة بطرائق وأساليب التدريس كي يستعمل الطريقة المناسبة التي تتلاءم مع مستوى نضج الطلاب والمادة الدراسية والأهداف المتوخاة من تدريسها(محمد وانور، 2004: 39).

إن التفكير العلمي السليم هو الطريق إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتى مجالات العلم والمعرفة والفن، لذا لابد أن تركز الحصائل المعرفية في مراحل التعليم بعامة وفي المرحلة المتوسطة بخاصة على تنمية قدرات الطالب على هذا التفكير وتأطيره وفقاً للمسارات المنهجية العلمية المختلفة، ولكي يتحقق هذا التأطير لابد أن تغير جهات الاختصاص من المنظور الحالي لتصميم البرامج والمقررات المعتمدة على عرض المفاهيم واستخدام أساليب التلقين التقليدية إلى المنظور الديناميكي الجديد الذي يكفل للطلبة كيف يفكرون، وكيف يتعاملون مع آليات التفكير العلمي أي مع منهجيته وخطواته ومقتضيات تنفيذ هذه الخطوات، فالبرامج والمقررات التي تشحذ أذهان الطلاب بالمفاهيم المجردة من الوقائع التطبيقية هي برامج عقيمة تشل التفكير، ولا تمكن الطلاب من تفعيل معرفتهم التفعيل الذي يسمو إلى مصاف الفكر العلمي المطلوب اليوم في عالم العلوم والتقنية، بل وتعيق المزواجة بين النظرية والتطبيق أو بين الشمول والتخصص المعرفي الدقيق. (الخطيب وآخرون، ١٩٩٩: ١٥).

تجدر الإشارة بأن التفكير السابر لا يكتفي بمستوى العمليات الذهنية البسيطة كالانتباه والإدراك فقط لإغلاق دائرته الفكرية وإنما يستعمل عمليات ذهنية معقدة تتفاعل مع مادة ذهنية معقدة، لذلك يمكن القول بأن الفرق بين التفكير السابر والبسيط هو فرق في مستوى العمليات الذهنية وطبيعتها ومحتواها(جودت سعادة، 45:2003).

وتأسيسا على ما سبق ذكره فلا بد من إيجاد وسائل واستراتيجيات حديثة تساعد على تحقيق ذلك، وينبغي أن تتناسب هذه الوسائل مع خصائص الطلاب الذين يعيشون عالم الفضائيات والتقنيات الحديثة المتطورة التي تتطلب تزويدهم بالخبرات المتنوعة التي تساهم في تشكيل شخصيتهم(حلاق، 2006: 85).

ان طرائق التدريس لها أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم وبدونها لا يمكن نقل المادة للطلاب بصورة صحيحة ومنظمة ومؤثرة في أنفسهم فأهميتها تكمن في كيفية توصيل محتوى المادة إليهم واستيعابها، والطريقة الجيدة في أي منهج من المناهج هي التي تسفر عن نجاح المدرس في عملية التدريس وتعليم الطلاب(عبد الدائم، 1981: 53).

وأهميتها لا تقل عن أهمية المادة الدراسية (المحتوى) والقائم بتدريسها(المدرس)، إذ يرتبط نجاح التعلم وتقدمه بالأسلوب التعليمي ومدى ملاءمته للموقف التعليمي(الجبوري، 2003: 252).

ومن الطرق الحديثة هي الطرق التكاملية التي يقصد بها استخدام المعلّم لأكثر من طريقة تدريسيّة في الموقف التدريسيّ الواحد بشرط أن ينتقل المعلّم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلّبه خطوات الموقف التعليميّ التدريسيّ، كأن يبدأ المعلّم باستخدام طريقة الإلقاء لمخاطبة المتعلّمين ثمّ الطريقة الاستنتاجيّة في التمهيد للدرس الجديد ثمّ ينتقل إلى طريقة الحوار والمناقشة بطرح الأسئلة المتعلّقة بموضوع الدرس ثمّ سرعان ما يشرع في استخدام طريقة العرض ثمّ يعود مرة أخرى إلى استخدام طريقة الإلقاء للتعليق على فكرة معيّنة يريد توضيحها للمتعلّمين .وهكذا يظلّ المعلّم ينتقل من طريقة إلى أخرى من بداية الموقف التدريسيّ حتّى نهايته، ولا يقتصر على استخدام طريقة واحدة، ما يزيد من تفاعل المتعلّمين مع الموقف التعليميّ ومع المعلّم، وكذلك المادّة التعليميّة موضوع الدرس، وفي الطريقة التكامليّة أو (الشاملة)، نرى أنّ كل هدف تعليميّ يراد تحقيقه لدى المتعلّمين يفرض على المعلّم اختيار واستخدام طريقة تدريسيّة معيّنة دون غيرها ترى أنّها مناسبة لتحقيق هذا الهدف (القلا، 228:2007).

ويرى الباحثان أن الطريقة التكاملية تأتي هنا لتسد النقص الحاصل في عملية فهم الطلاب للمفاهيم التاريخية وعلاقاتها بعضها البعض التي تؤدي في الاخير الى تسهيل فهم الاحداث التاريخية وسهولة تفسيرها، وقد اختيرت المرحلة المتوسطة كونها تمثل بداية مرحلة المراهقة للطالب، وتمثل المرحلة المتوسطة موقعا بين المرحلتين الابتدائية التي تعد مرحلة الاساس في السلم التعليمي والمرحلة الاعدادية التي تعد الطالب للحياة العامة او لمواصلة دراسته العلمية(علي، 1992: 19).

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

1- أهمية المواد الاجتماعية بصفتها مواد دراسية تسهم في بناء المواطن الصالح، وتنمية الفهم العلمي للبيئة الاجتماعية بكل عناصرها وتعقيداتها، وتكوين النظرة المستقبلية للحياة، وتدعيم البيئة الاجتماعي بشكل فاعل وتكوين الاتجاهات الايجابية.

2- اهمية الطرق التكاملية بوصفها طرق حديثة في تدريس مادة التاريخ العربي الاسلامي.

3- أهمية المرحلة المتوسطة لأنها بداية مرحلة المراهقة إذ تصاحبها تغيرات نفسية جسمية للطلاب ويحتاج الطالب إلى رعاية كاملة نظرا لوجود مشكلات مصاحبة لهذه المرحلة.

ثالثا / هدف البحث

يرمي البحث إلى التعرف على ((فاعلية الطرق التكاملية في تنمية التفكير السابر في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي))

خامسا / حدود البحث

يقتصر البحث على:

1- طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة (النهارية) للبنين في مركز محافظة المثنى.

2- موضوعات من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية جمهورية العراق، ط23، للعام 2017- 2018

سادسا / تحديد المصطلحات

أولا: الفاعلية

1- عرفها (بدوي، 1977:ص127) بأنها "القدرة على احداث اثر حاسم في زمن محدد".

2- عرفها (Morris,1980:P95) بأنها "تعني الاثر المرغوب أو المتوقع الذي يخدم غرضا معينا".

ثانياً: الطرق التكاملية

عرفها كل من:

1- القلا عز الدين (2006) بأنها ويقصد بها استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريسية في الموقف التدريسي الواحد بشرط أن ينتقل المعلم من طريقة إلى أخرى انتقالا طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلبه خطوات الموقف التعليمي التدريس.

ثالثاً: التفكير السابر: عرفه كل من:

1- (شعبان وتيم، 1999)بأنه عملية تبويب البيانات وإيجاد معاني للواقع الحالي من خلال تطابق العلاقات الإنسانية وتسميتها وصولاً إلى التعميمات والقوانين. (شعبان وتيم، 1999: 3)

2- (الجنابي، 2003) بأنه عملية تصنيف وتفسير المبادئ والأنظمة التي يمارسها التلميذ فيما يواجهه من أساسيات المفاهيم لتكوينها بشكل صحيح واكتساب عادات جديدة تساعد في تخطي صعوبات الدوافع. (الجنابي، 2003: 19)

الفصل الثاني: الجوانب النظرية والدراسات السابقة

اولاً: الجانب النظري:

1-الطريقة التكامليّة:

ويقصد بها استخدام المعلّم لأكثر من طريقة تدريسيّة في الموقف التدريسيّ الواحد بشرط أن ينتقل المعلّم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلّبه خطوات الموقف التعليميّ التدريسيّ، كأن يبدأ المعلّم باستخدام طريقة الإلقاء لمخاطبة المتعلّمين ثمّ الطريقة الاستنتاجيّة في التمهيد للدرس الجديد ثمّ ينتقل إلى طريقة الحوار والمناقشة بطرح الأسئلة المتعلّقة بموضوع الدرس ثمّ سرعان ما يشرع في استخدام طريقة العرض ثمّ يعود مرة أخرى إلى استخدام طريقة الإلقاء للتعليق على فكرة معيّنة يريد توضيحها للمتعلّمين. وهكذا يظلّ المعلّم ينتقل من طريقة إلى أخرى من بداية الموقف التدريسيّ حتّى نهايته، ولا يقتصر على استخدام طريقة واحدة، ما يزيد من تفاعل المتعلّمين مع الموقف التعليميّ ومع المعلّم، وكذلك المادّة التعليميّة موضوع الدرس. وفي الطريقة التكامليّة أو (الشاملة)، نرى أنّ كل هدف تعليميّ يراد تحقيقه لدى المتعلّمين يفرض على المعلّم اختيار واستخدام طريقة تدريسيّة معيّنة دون غيرها ترى أنّها مناسبة لتحقيق هذا الهدف. (يونس ناصر، 2006، 22)

المميّزات:

تساعد المعلّم والمتعلّم على:

1 . اكتساب مبادئ تربويّة حديثة، مثل مبدأ التنوّع الّذي يمكن تحقيقه واستخدامه في اختيار واستخدام طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليميّة المناسبة للموقف التعليميّ التدريسيّ.

2 . زيادة تفاعل كلّ منهما مع الموقف التعليميّ والمادّة التعليميّة خلا استخدام طرق تدريسيّة متنوّعة.

3 . الربط الجيّد بين الهدف والطريقة والوسيلة والنشاط وطريقة التقويم بمعنى الاهتمام باختيار طرق تدريس ووسائل ونشاطات تعليميّة وطرق تقويم تتناسب مع طبيعة ومستويات الأهداف السلوكيّة للدرس، وتؤدّي إلى تحقيقها بما يساعد على تنمية شخصيّة المتعلّم بشكل متكامل.

4 . تنمية المرونة في التعامل والمشاركة الإيجابيّة في الموقف التعليميّ.

5 . تنمية روح التجديد والتحديث في طرق التدريس والوسائل والنشاطات التعليميّة في الموقف التعليميّ.

خطوات الطريقة التكامليّة:

تتضمّن الطريقة التكامليّة ثلاث خطوات أساسيّة يتّبعها المعلّم في أدائه للموقف التدريسيّ، وهي:

1 . التمهيد للدرس:

وهو عبارة عن مقدّمة تمهيديّة لتهيئة المتعلّمين لموضوع الدرس وجذبهم إليه. ويجب أن يكون التمهيد سريعًا ومثيرًا ومشوّقاً، وذلك من طريق أسئلة تتعلّق

ببعض المفاهيم الخاصّة بالدرس الماضي لربطه بالدرس الحالي أو ذكر حدث جارٍ يتناول مفهومًا أو عدّة مفاهيم لها ارتباط بموضوع الدرس الحالي.

2 . عرض محتوى الدرس:

وهو عبارة عن عرض وتقديم عناصر الموضوع وأفكاره الرئيسة والفرعيّة الّتي يجب على المعلّم تناولها بالشرح الواضح الفكرة تلو الأخرى، على أن يسجّلها على اللّوح بمشاركة المتعلّمين وتفاعلهم معه، ولا ينتقل من فكرة إلى أخرى إلّا بعد التأكّد من فهم المتعلّمين لها، عن طريق طرحه لأسئلة تعليميّة، تساعده على المتابعة والفهم وربط موضوع الدرس بحياتهم وبالكتاب المدرسيّ وبالمجتمع الّذي يعيشون فيه وينتمون إليه.

3 . ملخّص الدرس:

وهو عبارة عن تلخيص عامّ وموجز وسريع لموضوع الدرس والخلاصة المستفادة منه، بهدف مساعدة المتعلّمين على تثبيت أفكار ومفاهيم الدرس في ذاكرتهم ومنعًا لتشتيت أذهانهم في نهاية الحصّة.

وكلّ خطوة من الخطوات الثلاث الّتي تناولناها بالشرح تعالج مجموعة من الأفكار والمفاهيم الّتي يجب ترجمتها في أهداف سلوكيّة بمستوياتها المختلفة (معرفيّ، مهاريّ، وجدانيّ) ثمّ اختيار واستخدام أنسب الوسائل والنشاطات التعليميّة وطرق التدريس، وكذلك طرق التقويم في إطار الزمن والوقت المخصّص للدرس، ما يساعد المعلّم على تحقيق هذه الأهداف، وتنمية هذه المفاهيم لدى المتعلّم (القلا عز الدين، 228، 2006)

2-التفكير السابر في اللغة

معرفة الشيء، فيقال سبر الشيء سبرا: حزره وخبره

ما يقدر به قدر وعمق الشيء: فيقال المِسبارُ والسَبارُ: ما سبر به وقدر به غور الجراحات ؛ قال يصف جرحها: ترد السبار على السابر التهذيب: والسبار فتيلة تجعل في الجرح ؛ وأنشد: ترد على السابري السبارا وكل أمر رزته، فقد سبرته وأسبرته. يقال: حمدت مسبره ومخبره. مما سبق يمكن القول أن التفكير السابر، هو التعمق في دراسة الحالة المعروضة، للتعرف على مختلف جوانبها، وإيجاد أفضل الحلول الممكنة لها (قطامي، 15:2007).

التفكير السابر في الاصطلاح:

التفكير السابر هو عملية عقلية يستطيع الفرد من خلالها معالجة المعلومات بطريقة راقية وفهمها وتسقيلها واكتسابها وإدماجها في بناه المعرفية واسترجاعها بسهولة عند الحاجة اليها، التفكير السابر تفكير له مستوى عال من العمليات الذهنية ومحتوى قيم من المعارف فهو ليس كالتفكير البسيط أو التفكير السطحي الذي لا يحتاج إلى مستوى معقد من العمليات الذهنية أو إلى مستوى ذهني معرفي عميق، باختصار أن التفكير السابر يتطلب عمليات ذهنية معقدة وراقية كالانتباه والإدراك والتنظيم، وتذكر الخبرات المخزونة وربط قديمها بجديدها فترميز خبرة الفرد (Coding) وتسجيلها في الدماغ فاستيعابها بإضافة الطابع الشخصي عليها وإدماجها في بنية الفرد المعرفية وتخزينها واستدعاها عند الحاجة أو نقلها عند مواجهة خبرات جديدة (عبد العزيز، 132:2009)

أهمية التفكير السابر

1- التفكير السابر عملية ذهنية يطور فيها المتعلم:

2- أن التفكير السابر يزيد من قيمة الإنسان

3- يساهم التفكير السابر في إعادة النظر إلى الطالب (كونه فردا سلبيا منسحبا متلقيا للمعرفة التي تقدم)

محددات التفكير السابر:

يتحدد مستوى التفكير السابر عادة بـ:

1- العمليات المبذولة في التعامل مع الخبرة:

أن عدد العمليات الذهنية ومستوياتها، تلعب دور كبير في مستوى التفكير السابر، وبالتالي فهم الخبرات الجديدة وتفصيلها بهدف استيعابها وإدماجها في الأبنية المعرفية، وبالتالي تغيير بناء الفرد المعرفي بما يدخل إليه من خبرات جديدة

2- الزمن المنقضي في التفاعل مع المهمة:

أن زيادة الزمن المستغرق في المعالجات الذهنية تلعب دورا كبيرا في مستوى التفكير السابر، وبالتالي فهم الخبرات الجديدة وتفصيلها، بهدف استيعابها وإدماجها في الأبنية المعرفية، وبالتالي تغيير بناء الفرد المعرفي بما يدخل إليه من خبرات جديدة (العياصرة، 38:2011).

علاقة الأسئلة الفعالة بالتفكير السابر

أن للأسئلة السابرة خصائص وقيماً تربوية عديدة منها:

1. تهيئ فرصاً واسعة لممارسة الأنواع الأخرى من أنواع التفكير المختلفة.
2. تساعد المدرس في الكشف عن الطرق المختلفة للتفكير السابر التي يفكر بها طلابه.
3. تسمح للطالب تقويم نفسه ذاتياً.
4. تبين للطلاب إن المدرس موجهاً وليس ناقلاً للمعرفة ومصححاً للأخطاء.
5. تساعد على تحقيق التعلم بالمشاركة. (ريان، 287:2012).

طرق قياس التفكير السابر

يرى منظرو علم النفس انه مادام يمكننا قياس التفكير السابر والتعرف عليه على القدر الذي يمتلكه الفرد، فإننا نستطيع تحديد موقفه بمقارنته بأقرانه، فإذا كان ما لديه من القدرة على التفكير السابر منخفضاً سعينا إلى تنميته وتدريبه، وإذا كانت قدرته مرتفعة سعينا إلى الحفاظ عليها وتوجيهها للاستفادة منها ومن ابرز الطرق لقياس التفكير السابر ما يأتي:

1-الملاحظة:

الملاحظة أسلوب في القياس ينطوي على المراقبة المقصودة لظاهرة معينة، ورصد الكيفية التي تحدث بها في الواقع، وتسجيلها كما هي بمعزل عن التغيرات الذاتية والأحكام التقديرية للقائم بالملاحظة، ويمكن أن تقوم بالملاحظة المنظمة للنشاط العقلي للأفراد أثناء ممارستهم لحياتهم العادية، كملاحظة السلوك السابر أثناء المقابلة التي يقوم بها الباحث، ويجيب المبحوث عن أسئلة تعبر عن مواقف معينة (قصص بوليسية، العاب الغاز، والعاب حسابية) تتطلب منه تفكيراً سابراً للوصول إلى حلول لتلك المواقف، وقد يحتاج الأمر اختيار أشخاص يتمتعون بمهارات سابرة مرتبطة، ليعملوا في مجالات هامة مثل (قضاة، محققين، ضباط، شرطة وقادة) (الأمين، 146:2005).

2-التقدير الذاتي:

ويقصد بالتقدير الذاتي إن يعطي المبحوث فكرة عن نفسه، وهي طريقة لتقييم مستوى مهارات التفكير السابر لدى الفرد من خلال الحصول على معلومات من المبحوث نفسه، ولكن قبل قيام المبحوث بملاحظة ذاته يجب أن يعرف بوضوح مفهوم التفكير السابر ومهارات.

3- تقديرات المحيطين:

نظراً لبعض أوجه النقد التي توجه إلى أسلوب التقدير الذاتي والصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء ملاحظاتهم للسلوك العقلي (التفكير السابر) للفرد في المواقف المختلفة، فقد تبنى الباحثون أسلوباً إضافيا يتمثل في الحصول على تقديرات المحيطين بالفرد، سواء

كانوا أقرانه في الحي الذي يسكنه، أو زملاءهُ في المدرسة، أو العمل، أو والديه، وإخوانه يمكن أن تزودنا بصورة، واضحة نسبياً عن مستواه في مهارات التفكير السابر، وحينما توجه إليهم أسئلة المفترض توجيهها للطالب ليجيبوا عنها، بدلاً منه ويلاحظونه بما أنهم يلاحظوه بصورة متكررة فقد يقدمون وصفاً يتسم بالدقة، وان تقديرات المحيطين بالفرد تصبح أكثر دقة وخصوبة كلما ازداد معدل تفاعلهم مع الفرد وتنوعت المجالات السلوكية التي يتفاعلون معها أو يشاهدونه بها وفقاً لطول الفترة الزمنية.(قطامي، 90:1990).

4- الاختبارات النفسية:

الاختبار النفسي عبارة عن مجموعة من المواقف المقننة أو المضبوطة، تقدم بتصميم معين للحصول على عينة من السلوك في ظروف أو متطلبات بيئية معينة، أو في مواجهة تحديات تتطلب أقصى الجهد، أو الطاقة غالباً ما تأخذ هذه الظروف أو التحديات شكل الأسئلة اللفظية (حبيب، 70:1995).

ثانياُ: الدراسات السابقة

1. دراسة نهار 1996

"أثر الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية للصف العاشر في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن"

اجريت هذه الدراسة في الأردن رامية إلى:

استقصاء أثر الطريقة التكاملية في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن.

اختار الباحث عينة مكونة من (199) طالباً وطالبةً من مدارس لواء بني كنا نة بمحافظة اربد بمعدل ثماني شعب: أربع شعب تجريبية (للذكور والإناث) وأربع اخرى ضابطة.

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً طبقه على عينة الدراسة قبل بدء التجربة وفي نهايتها

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

هناك فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل متعلمي الصف العاشر الأساسي واحتفاظهم بالمعلومات بمادة اللغة العربية لمصلحة الطلبة الذين درسوا اللغة العربية بأسلوب تكاملي.

2. دراسة عمران1997

"فاعلية التدريس بالطريقة التكاملية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في اللغة العربية "

اجريت هذه الدراسة في جامعة البحرين – كلية التربية ومرماها:

بناء وحدة دراسية في اللغة العربية للصف الأول الثانوي لمعرفة أثرها في التحصيل وبنيت بالطريقة التكاملية، وقد تضمنت الدراسة فرضيتين هما:

لا يوجد فرق دال احصائياً بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للوحدة الدراسية.

لا يوجد فرق دال احصائياً بين نتائج القسم الأدبي ونتائج القسم العلمي في المجموعة التجريبية التي تدرس اللغة العربية بالطريقة التكاملية.

صمم الباحث الوحدة الدراسية المراد بيان أثرها بالطريقة التكاملية وأعدّ اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل الطلبة في نهاية دراسة الوحدة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

كان مستوى تحصيل المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الدراسية بالطريقة التكاملية أعلى من مستوى تحصيل المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بطريقة الفروع المنفصلة.

أكدت الدراسة ان تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية من طريق مدخل النص اللغوي المتكامل يحافظ على وحدة اللغة ويكسبها وظيفتها ومعناها لدى المتعلمين، لأن ذلك يساير طبيعة الاستعمال اللغوي في كونه كلاً متكاملاً لا فروعاً منفصلة.(عمران، 105:144)

3. دراسة الجهوري2002

"فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالسلطنة "

اجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان وكان مرماها:

معرفة فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المطالعة والنصوص لدى طلبة الصف الأول الثانوي

اختارت الباحثة العينة بطريقة عشوائية وقسمتها بين مجموعتين تجريبية وضابطة، درّست الباحثة بنفسها المجموعة التجريبية الدروس المعدة بالطريقة التكاملية في حين درّست احدى معلمات اللغة العربية المجموعة الضابطة بالطريقة العادية

وبعد الانتهاء من التطبيق الذي استغرق ثلاثة أشهر تمت المقارنة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

– ان المجموعة التجريبية اظهرت نمواً ذا دلالة في التحصيل نتيجة لدراستها الدروس المعدة بالطريقة التكاملية.

واضافت ان للطريقة التكاملية خطوات اجرائية يمكن اتباعها عند تدريس اللغة العربية بوجه عام والمطالعة والنصوص بوجه خاص. (www.mo33.com/vb/show Thread,2002155 :)

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المتبعة في هذا البحث من حيث اعتماد المنهج المناسب والتصميم التجريبي الملائم، وتحديد مجتمع البحث، وطريقة اختيار العينة، وإجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في سلامة نتائج التجربة، وإعداد أداته وما يتعلق بها من صدق وثبات، وإجراءات تطبيق التجربة، والوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج، وكما يأتي:

أولا / منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي لأنه أكثر مناهج البحث ملاءمة لأهداف وإجراءات البحث. إذ أثبت هذا المنهج كفاءته وفاعليته في العديد من الدراسات الاجتماعية

ثانيا / التصميم التجريبي:

من أولى الخطوات التي ينبغي على الباحثان تنفيذها هي اختيار التصميم التجريبي المناسب، لأنه يعد بمثابة الاستراتيجية التي يتبناها الباحثان لجمع المعلومات اللازمة لضبط العوامل والمتغيرات التي تؤثر في هذه المعلومات ومن ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة على أسئلة البحث ضمن خطة شاملة. فلا بد من أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به، وذلك لضمان دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث في دراسته(فان دالين، 1985:381) (عودة وفتحي، 1992، :129)

وعلى الرغم من أن جميع البحوث التجريبية تشترك في إجراء تجربة، إلا أنه لا يوجد تصميم تجريبي واحد يصلح لكل بحث. إذ إن طبيعة الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها، وحجم وظروف اختيار العينة تحدد التصميم التجريبي المناسب.(القيم، 2006:94).

ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، لأن تحقيق درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها (فان دالين، 1985:381).

لذا اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملائمة لإجراءات البحث، فجاء التصميم على ما مبين في الجدول ادناه:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغيرالتابع
التجريبية	الطريقة التكاملية	تنمية التفكيرالسابر
الضابطة	ـــــــــ	
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار التفكير السابر		

يتضح من هذا، أن الباحثان استعملوا مجموعتين، أحدهما تجريبية تعرض للمتغير المستقل (الطريقة التكاملية)، والأخرى ضابطة لا تعرض له، ومن ثم يجري اختبارا نهائيا للمجموعتين في التفكير السابر، ويحسب الفرق بين نتائج المجموعتين.

ثالثا / مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث:

تعد عملية تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية الأساسية في البحوث التربوية، وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة، إذ تتوقف عليها إجراءات البحث وتصميم أدواته وكفاءة نتائجه (محمد، 2001:184).

ويعني مجتمع البحث جميع الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها. الذين يمكن أن تعّمَم عليهم نتائج البحث(السعداوي وآخرون، 2007:15)، (داود، 2000:57).

وقد شمل مجتمع البحث الحالي المدارس المتوسطة النهارية للبنين (مركز مدينة السماوة) للعام الدراسي (2017م . 2018م)، التي تشمل على شعبتين فأكثر، لذا زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة المثنى لمعرفة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لها.

2- عينة البحث:

العينة: هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة، ويفضل اختيارها بطريقة عشوائية لكي تعطي لكل أفراد المجتمع فرصاً متساوية للظهور، في العينة وبذلك تكون ممثلة للمجتمع تمثيلا صحيحا(المنيزل وعدنان، 2010 ص102).

وتعد عملية اختيار العينة من الخطوات المهمة في البحث، إذ يقوم الباحث بتحديد أفراد عينته حسب الظاهرة أو المشكلة التي يهدف لدراستها (ملحم، 2010، ص269). إذ إنَّ مقدار الاعتماد على نتائج أي بحث يرتبط بشكل كبير بنوع وطريقة تحديدها من المجتمع الأصل، ليتم بعدها تعميم النتائج وهذا التعميم لا يمكن اعتباره علمياً إلا إذا كان تحديد العينة يسير على وفق نظام دقيق وممثل للمجتمع، وان العمل بأسلوب العينة يقلل من الجهد البحثي ويجعله أكثر دقة ورصانة (القيم، 2006، ص135). وتقسم عينة البحث الحالي على ما يلي:

أ- **عينة المدارس:**

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة النهارية في مركز المدينة وبالأسلوب القصدي تم اختيار مدرسة ثانوية الخيرات لأجراء التجربة فيها، وهي أحدى المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية المثنى، وذلك بسبب ابداء التعاون من قبل أدارة المدرسة، وقربها من سكن الباحث.

ب- **عينة الطلاب:**

بعد أن تم تحديد مدرسة الشرارة للبنين لتكون ميدانا لتطبيق التجربة زارها الباحث مصطحباً معه كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية المثنى، فتبين أن المدرسة تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط (أ، ب)، اختيرت شعبة (أ) عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها البالغ عددهم (40) طالبا على وفق الطريقة التكاملية، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي يدرس طلابها البالغ عددهم (37) طالبا على وفق الطريقة التقليدية، وعليه بلغ الحجم الكلي للعينة (77)طالبا، وتم استبعاد الطلاب الراسبين* وذلك لخبرتهم السابقة بالموضوعات التي ستدرس خلا مدة التجربة، فأصبح حجم العينة (64) طالبا.

طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة والشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية (أ)	40	8	32
الضابطة (ب)	37	5	32
المجموع	77	13	64

سادسا / ضبط المتغيرات الدخيلة:

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي، لتحقيق درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، مما يمكن الباحث من عزو التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في البحث وليس إلى متغيرات أو عوامل أخرى، لأن المتغير التابع يتأثر بعدة عوامل أو متغيرات غير المتغير المستقل، لذلك لابد من ضبطها وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده للتأثير في المتغير التابع (عطوي، 2009، ص198). لأن عدم ضبطها في التجربة يمكن أن يؤدي إلى نتائج غير دقيقة بحيث يصعب التميز بين تأثيرها وتأثير المتغير المستقل (الخطيب وآخرون، 1985، ص91).

لذلك حاول الباحثان ضبط المتغيرات غير التجريبية، وأهم هذه المتغيرات هي:

1 – اختيار العينة:

حاول الباحثان السيطرة على الفروق في اختبار العينة، وذلك باختيارها عشوائيا، وإجراء تكافؤ إحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عدة.

2 – العمليات المتعلقة بالنمو

يقصد بها التغيرات التي تحدث بمرور الزمن لدى الطلاب الخاضعين للتجريب نتيجة للنمو الجسمي والعقلي (عطوي، 2009، ص199). ولم يكن لهذه التغيرات أثر في نتائج البحث الحالي، لأن مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

3 – الاندثار التجريبي:

هو الأثر الناتج من ترك بعض الطلاب الخاضعين للتجريب للدراسة أو انتقالهم عنها، مما يؤثر في دقة نتائج البحث (العساف، 1989، ص210). ولم تتعرض التجربة إلى مثل الأثر عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها المجموعتان بنسب ضئيلة ومتساوية تقريباً، لذلك تم تفادي أثر هذا العامل.

4– الحوادث المصاحبة:

لم يتعرض طلاب المجموعتين إلى أي ظرف أو طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة طوال مدتها أو يؤثر في المتغير التابع بجانب تأثير المتغير المستقل.

5 – أداة القياس:

استعمل الباحثان أداة القياس نفسها مع طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) متمثلة باختبار التفكير السابر الذي أعدها الباحثان بما يتفق مع متطلبات هذا البحث.

6– اثر الإجراءات التجريبية:

عمل الباحثان قدر المستطاع على تفادي أثر بعض الإجراءات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، ومن ثم تؤثر في دقة نتائج البحث، وهي كما يأتي:

أ- المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي الفصلين الثالث والرابع من الباب الأول والباب الثاني من مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي 2017 – 2018.

ب- القائم بالتدريس:

تمت السيطرة على أثر هذا العامل من خلال قيام الباحث نفسه في تدريس طلاب مجموعتي البحث، حرصاً منه على دقة تطبيق إجراءات التجربة، لأن أي خلل أو قصور في إجراءات تطبيقها سوف يؤثر في دقة نتائج البحث.

ج- سرية البحث:

للحفاظ على سرية البحث اتفق الباحثان مع أعضاء إدارة المدرسة ومدرس مادة التاريخ فيها على إخبار طلاب مجموعتي البحث بأنه مدرس جديد تم نقله إلى المدرسة، كي لا يتأثر نشاطهم خلال مدة تطبيق التجربة، ومن ثم تتأثر نتائج البحث، وبذلك تم تفادي أثر هذا العامل.

د- مدة التجربة:

كانت المدة الزمنية لتطبيق إجراءات التجربة متساوية لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبلغت (8 أسابيع)، إذ بدأت يوم الأحد الموافق 16، 2، 2017 م، وانتهت يوم الخميس الموافق 10، 4، 2017م.

و – توزيع الحصص:

اتفق الباحثان مع مدير المدرسة على تنظيم حصص مادة التاريخ في جدول الدروس بصورة متتالية، وكانت بواقع حصتين في الأسبوع لكلتا المجموعتين

ت- الوسائل التعليمية:

يقصد بها كل ما يستعين به المدرس من أجهزة وأدوات ومواد في عملية تدريس الطلاب، ليصبح درسه أكثر إثارة وفائدة، ولجعل الخبرة التربوية التي يمر بها الطلاب خبرة حية ومباشرة (الزند وهاني، 2010، ص293).

وللوسائل التعليمية مكانة بارزة بين المدخلات التربوية، لتعدد فوائدها، وتحظى بأهمية بالغة لدى المخططين التربويين والمدرسين، لما لها من دور في استثارة اهتمام الطلاب.

واستعمل الباحثان الوسائل التعليمية نفسها في تدريس طلاب مجموعتي البحث كالسبورة ذات الحجم واللون الواحد والأقلام الملونة والخرائط التاريخية والمخططات (الجبالي، 2006، 11)

سابعا- متطلبات البحث:

يتطلب البحث الحالي مجموعة من الإجراءات وهي كما يأتي:

1 – تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء التجربة وهي الفصلين الثالث والرابع من الباب الأول والباب الثاني من كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط، للعام الدراسي 2017، 2018.

4- إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالتخطيط للتدريس بأنه عملية وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأنشطة والأساليب التعليمية، لتحقيق أهداف سلوكية محددة خلال مدة زمنية معينة، والتأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف، أي انه رسم لمعالم الطريق الذي يسلكه المدرس والطلاب للوصول إلى الأهداف السلوكية المرجوة (أبو زينة، 2007:169).

وقد أشار العديد من المربين بان عملية إعداد خطط التدريس تعد حجر الزاوية في بناء العملية التدريسية، فهي تساعد المدرس على التمكن من المادة العلمية، ومعرفة ماذا وكيف يدرس طلابه، وما هي الوسائل والأساليب التي يستعملها لتحقيق أهدافه (الجعافرة، 2011:268).

ولما كان إعداد الخطط التدريسية من الكفايات المهنية المهمة للمدرس، وإحدى متطلبات التدريس الناجح، فقد اعد الباحث أنموذجاً للخطط التدريسية على وفق الطرائق والأساليب التدريسية المستعملة (الطريقة التقليدية، والطرق التكاملية) لكل مجموعة من مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية)، معتمداً على الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ، والأهداف السلوكية ومحتوى الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها في أثناء تطبيق التجربة، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في هذا المجال، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم فيها، وفي ضوء تلك الآراء والملاحظات تم إجراء التعديلات اللازمة.

اعداد الاختبار:

تم اعداد الاختبار في اطار الاطلاع على بعض الاختبارات ذات الصلة بالتفكير السابر ولكن لعدم مناسبة هذه الاختبارات للمرحلة العمرية للطلاب، فتم بناء اختبار مخصص لهذه المرحلة (الصف الثاني المتوسط).

د- تعليمات الاختبار:

1- اكتب اسمك والصف والشعبة في المكان المخصص في ورقة الإجابة.

2- السؤال المتروك أو الذي تم الإجابة عليه إجابة خاطئة يحصل على صفر.

3- السؤال الذي يتم الإجابة عليه إجابة صحيحة تكون درجته واحد.

4- لكل سؤال زمن محدد.

5-مثال توضيحي عن كيفية الإجابة.

2 - صياغة فقرات الاختبار:

اعتمد الباحثان في صياغة فقرات الاختبار على الاختبارات المقالية القصيرة، لقدرتها على قياس جميع أنواع الأهداف السلوكية وفي هذه المرحلة الدراسية، كما أن لها القدرة على قياس المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، فضلاً عن مستوى المعرفة والفهم والتطبيق (عبد الهادي، 2001، ص160)

لهذا أعد الباحثون اختباراً يتكون من (63) فقرة من نوع الاختيار المقالي بصورة أولية، وشملت المستويات المعرفية الستة من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في هذا المجال، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم فيها، وفي ضوء تلك الآراء والملاحظات تم تعديل صياغة بعضها.

تاسعا- صدق الاختبار:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء الاختبار ويقصد (بالصدق) هو الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يجب قياسه أو الاختبار الذي يقيس السلوك أو القدرة أو السمة الذي وضع من أجل قياسها(عباس وآخرون، 2009، ص261)، (باهي والنمر، 101:2004).

وقد تثبت الباحثان من صدق الاختبار على النحو الآتي:

الصدق الظاهري:

يكون الاختبار صادقاً إذا كان مظهره يشير إلى ذلك من حيث الشكل ومدى ارتباط فقراته بالموضوع أو السمة التي يهدف لقياسها، وللصدق الظاهري أهمية، لأنه يجعل الطلاب يدركون الغرض من الاختبار، وهذا يشجعهم على الاستجابة الفاعلة على جميع فقرات الاختبار (عبد الهادي، 2002: ص123- 124).

وان أفضل وسيلة للتثبت من الصدق الظاهري للاختبار هي عملية عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمتخصصين (دروزة، 1997: ص165). لهذا عرض الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم والتاريخ. لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في شأن صلاحيتها وسلامة صياغتها، وفي ضوئها تم تعديل صياغة بعض فقرات الاختبار، وبهذا عُدَّ الاختبار صادقاً باتفاق أكثر من (80 %) من الخبراء. وللتأكد من الدلالة الإحصائية تم استعمال اختبار مربع كأي وأظهرت الفروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة (كا^2) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبهذا عُدَّتْ جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض الذي أعدت من أجله وهو تنمية تفكير طلاب مجموعتي البحث في مادة التاريخ (الكبيسي، 2010، ص264)

3- **الثبات:** يعد الثبات أحد المؤشرات المهمة لمعرفة مدى أتساق فقرات الاختبار في قياس السمة المراد قياسها.

والثبات يعني أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الطلاب أنفسهم وفي الظروف نفسها، ويعني أيضاً الاستقرار، بمعنى أن درجات الطلاب تظهر شيئاً من الاستقرار إذا ما تكررت عمليات قياسها، كما يعني الموضوعية، بمعنى أن الطلاب يحصلون على نفس الدرجات أيّاً كان المطبق أو المصحح (أبو التمن، 2007، ص 252).

4- معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار:

أن ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بمحك خارجي أو داخلي، يعد من مؤشرات صدقها، وحينما لا يتوفر محك خارجي يستخدم عادة المحك الداخلي وتعد درجة المستجيب الكلية على الاختبار افضل محك داخلي فضلا عن أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار مؤشر على تجانس الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، لذا فأن الفقرة التي ترتبط ارتباطا سالبا مع الدرجة الكلية للاختبار فقرة يجب استبعادها لأنها غالبا تقيس وظيفة تختلف عن تلك التي تقيس بقية فقرات الاختبار(احمد، 1981:293).

ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار اخضعت درجات طلاب عينة تحليل الفقرات البالغ حجمها (100)طالب وهي العينة نفسها التي حسبت عليها القوة التمييزية لفقرات المقياس وتم حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,98)عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98) وبذلك تم الابقاء على فقرات الاختبار جميعها البالغة (63)فقرة.

معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,43	17	0,28	33	0,60	49	0,46
2	0,32	18	0,53	34	0,44	50	0,52
3	0,71	19	0,71	35	0,43	51	0,27
4	0,40	20	0,29	36	0,45	52	0,32
5	0,63	21	0,60	37	0,63	53	0,42
6	0,61	22	0,21	38	0,60	54	0,26
7	0,45	23	0,49	39	0,59	55	0,24
8	0,22	24	0,64	40	0,45	56	0,61
9	0,31	25	0,34	41	0,52	57	0,35
10	0,21	26	0,62	42	0,36	58	0,26
11	0,38	27	0,70	43	0,44	59	0,44
12	0,71	28	0,29	44	0,43	60	0,42
13	0,59	29	0,33	45	0,25	61	0,23
14	0,31	30	0,45	46	0,30	62	0,71
15	0,58	31	0,71	47	0,50	63	0,26
16	0,22	32	0,33	48	0,45		

الحادي عشر: تطبيق التجربة:

طبق الباحثان تجربته يوم الاحد الموافق 2017/2/16 م بعد أن كافأ طلاب مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور, اختبار الذكاء، درجات الطلاب في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2017م . 2018م) في مادة التاريخ، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات) وأكمل الإجراءات الإحصائية الخاصة بأداة البحث. ودرس المجموعتين حسب الخطط التدريسية واستمرت تجربته (8) أسابيع وانتهت يوم الخميس الموافق 4/10/ 2017م، وقبل انتهاء التجربة بأسبوع، اخبر الباحث مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بأنه سيجرى لهم اختباراً في الموضوعات التي تمت دراستها. وفي الموعد المحدد (الساعة 30,2 ظهرا من يوم الخميس الموافق 10/ 4/ 2017م) جرى الاختبار للمجموعتين معاً بعد أن هيأ الباحثان بالتعاون مع مدرس مادة التاريخ قاعتي الاختبار. وقد اشرف الباحث بنفسه على سير الاختبار بتعاون مدير المدرسة ومدرس التاريخ. وذلك من اجل المحافظة على سلامة التجربة.

الثاني عشر – الوسائل الإحصائية:

لتحليل البيانات واستخلاص النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:(الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مستقلتين، مربع كاي (كا^2)، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان – براون، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة تمييز الفقرة)(العجيلي وآخرون، 2001:70)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي وفقاً للخطوات التي اشار اليها في الفصل الثالث، إذ حللت النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي لتعرف على فاعلية الطرق التكاملية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ وتعرف دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث ومن ثم التحقق من فرضيات البحث على وفق المتغير التابع في البحث وهو التفكير السابر.

وسيتم عرضها وفق هذه الفرضيات:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على أنه:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ باستعمال الطريقة التكاملية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية. وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية الأولى من خلال استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرض بين المتوسطين كانت النتائج على ما مبينه ادناه

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0.5)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	42,46	12,78	62	4,44	2	دالة
الضابطة	32	31,46	5,73				

يتضح من الجدول اعلاه ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الطرق التكاملية بلغ (42,46) درجة, ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (31,46)درجة, وأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (4,44) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (62)، وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة

إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ بالطريقة التكاملية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت تفوق الطرق التكاملية على الطريقة التقليدية على الرغم من اختلاف طبيعة المادة والمرحلة الدراسية مثل دراسة (البعلي، 2003).

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على:

ليس هناك فرق ذو دلالة عند مستوى (0,05)بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ بالطرق التكاملية في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي.

وقد تحقق الباحث من صحة الفرضية الثانية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين الاختبار (القبلي والبعدي) كانت النتائج على ما مبينه في جدول ادناه.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدوليه)

لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي	32	29,813	13,328	31	12,653	2,04	داله إحصائيا

يتضح من الجدول اعلاه أن متوسط درجات الاختبار (القبلي والبعدي) بلغ (29,813) وبانحراف معياري (13,328)، وأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (12,653) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,04) وبدرجة حرية (31) عند مستوى دلالة (0,05)، أي أن النتيجة تدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية الطرق التكاملية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب المجموعة التجريبية.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على أنه:

ليس هناك فرق ذو دلالة عند مستوى (0,05)بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التاريخ بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي.

وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية الثانية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين الاختبار (القبلي والبعدي) كانت النتائج على ما مبينه في جدول ادناه

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدوليه) لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي	32	19,594	7,539	31	14,703	2,04	داله إحصائيا

يتضح من الجدول اعلاه أن متوسط درجات الاختبار (القبلي والبعدي) بلغ (19,594) وبانحراف معياري (7,539)، وأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (14,703) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,04) وبدرجة حرية (31) عند مستوى دلالة

(0,05)، أي أن النتيجة تدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بسيط ولصالح الاختبار البعدي، مما يدل على أثر الطريقة التقليدية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ثانياً: تفسير النتائج

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق الطريقة التكاملية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ووجود فرق بين المجموعتين في تنمية هذا التفكير، ويرى الباحثون أنَّ هذا التفوق والفرق يُعزى إلى الأسباب الآتية:

1- جاءت خطوات الطريقة التكاملية بصورة متسلسلة ومتكاملة ومترابطة فيما بينها إذ تؤدي كل خطوة دوراً معيناً تمهيداً للخطوة التي تليها مما يساعد على تنظيم المادة واكتسابها بشكل أفضل من الطريقة الاعتيادية في التدريس.

2- قدرة تأثير هذه الطريقة الحديثة في الطلاب، إذ يشمل مجموعة من العمليات العقلية المختلفة وهي كلها مبنية على أسس نظرية حققت الكثير من التقدم في الأوساط التعليمية، وإنْ كانت الطرائق الاعتيادية لا تخلو من المحاسن إلا أنها باتت لا تلبي حاجات المجتمع التعليميّ.

3- تعد الطرق التكاملية من الادوات المفيدة في تعزيز التفكير وتدعيمه، ويضيف المعنى الى المواضيع الدراسية، ويعمق فهم الطلاب لها، من خلال توافر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية.

4- تطبيق هذه الطرق في التدريس يعمل على اشتراك اكثر من حاسة في ذلك، فعندما يبدأ وضع الحلول للمشكلة تشترك اليد في الكتابة والعقل في التفكير، وعند اشتراك اكثر من حاسة تزيد من فاعلية التعلم.

احتواء الطرق التكاملية على انشطة تعليمية مختلفة ؛ ساعدت في تغيير اسلوب أنماط التفكير لدى الطلاب

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته وهي على النحو الآتي:

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث استنتج الباحثون ما يأتي:

1- أن استعمال الطرق التكاملية أفضل من الطريقة التقليدية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ.

2- استعمال الطرق التكاملية ولدت الرغبة والاهتمام والحماس لدى الطلاب في المناقشة والحوار الصفي أثناء دراستهم لمادة التاريخ، وزيادة مشاركتهم في الدرس.

3- إن استعمال الطرق التكاملية أدى إلى زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم وزيادة تحفيزهم ومن ثم التعبير عن أفكارهم وآرائهم بحرية مما أثر إيجاباً في تحصيلهم لمادة التاريخ.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحثون بما يأتي:

1- ضرورة اهتمام وزارتي التربية والتعليم العالي بتوفير المستلزمات اللازمة لاستعمال مثل هذه الأساليب التدريسية من حيث القاعات الدراسية الواسعة والأثاث المناسب، فضلاً عن الوسائل التعليمية الحديثة.

2- إقامة الدورات التدريبية وعقد الندوات التربوية التي من شأنها تدريب مدرسي ومدرسات مادة التاريخ على استعمال أسلوب التنافس بين المجموعات.

3- ضرورة استعمال الطرق التكاملية من قبل مدرسي ومدرسات التاريخ في تدريس المادة.

4- تزويد واضعي المناهج بمعلومات كافية وواضحة عن أهمية الطرق التكاملية لمراعاة ذلك في تصميم وتخطيط المناهج الدراسية.

ثالثا: المقترحات:

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الإناث.

2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف أُخر من المرحلة المتوسطة والإعدادية.

3- جراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أُخر كالتفكير الناقد والاتجاه نحو التاريخ وحب الاستطلاع العلمي.

4- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المواد الاجتماعية الأُخر (الجغرافية، الاقتصاد، الاجتماع، التربية الوطنية).

المصادر

1. أبو التمن، عز الدين: القياس والتقويم، آليات التفكير الإحصائي، ج7، منشورات جامعة الفاتح، دار الكتاب الجديد المتحدة، الجماهيرية العظمى 2007.
2. أبو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة، عمان، 1998.
3. أبو زينة، فريد كامل وعبد الله يوسف عبابنة: مناهج تدريس الرياضيات، للصفوف الأولى، ط1، دار المسيرة، عمان2007.
4. احمد، صفاء محمد علي: رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، 2008.
5. باهي، مصطفى حسين، وفاتن زكريا النمر: التقويم في مجال العلوم التربوية والسلوكية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2004.
6. جابر عبد الحميد جابر واخرون: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط3، دار الفكر العربي، عمان، 2009.
7. الجبوري، شاكر محمود: أثر استخدام نموذجين للملخص السبوري، في تدريس مادة التاريخ للصف الخامس الابتدائي في تحصيل واستبقاء المعلومات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى- العراق، 2003.
8. الجعافرة، عبد السلام يوسف: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2011.
9. الجمل، علي احمد: تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، ط1، مطبعة عالم الكتب، القاهرة، 2005.
10. حلاق، حسان: طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، ط1، مطبعة دار النهضة العربية، بيروت، 2006.
11. الخطيب، محمد شحات، وآخرون: التفكير العلمي لدى طالب التعليم العام في المملكة العربية السعودية الواقع والطموحات، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٩.
12. داود، عزيز: مبادئ البحث العلمي والتربوي، دار أسامة، عمان، 2000.
13. دروزة، أفنان نظير: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط2، مكتبة الفارابي، الأردن، 1997.
14. الدليمي، حمزه حمد: فلسفة التاريخ والحضارة، ط2، مطبعة الطيف، الكوت، 02000
15. ربيع، هادي مشعان: مدخل الى التربية، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2007.
16. السكران، محمد: اساليب تدريس المواد الاجتماعية، ط2، دار الشروق، عمان، 02002
17. عبد الدائم، عبد الله: التربية التجريبية والبحث التربوي، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1981.
18. عبد العزيز، سعيد: تعليم التفكير ومهاراته، ط1، دار الثقافة، عمان، 2009.
19. عبد الهادي، نبيل: القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل، عمان، 2001.
20. العجيلي، صباح حسين وآخرون: مبادئ القياس والتقويم، مكتبة أحمد الدباغ، بغداد، 2001.

21. العساف، صالح بن حمد: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، 1989.
22. عطية علي محسن: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء، عمان، 2008.
23. علوان عامر ابراهيم وآخرون: الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس– مفاهيم وتطبيقات، اليازوردي، عمان، 2011.
24. علي، عثمان سرا لختم: اصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والاعدادية، دار الشواف، القاهرة، 1992.
25. عودة، أحمد سليمان وفتحي حسن مكاوي أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، عناصر البحث، ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته، مكتبة الكناني، أربد، 1992.
26. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم: المدخل الى التدريس، ط1، مطبعة دار الشروق، عمان، 2003.
27. شبر، خليل ابراهيم، وأخرون: اساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، 2005.
28. الكبيسي، وهيب مجيد: الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط1، مؤسسة المرتضى للكتاب العراقي، العالمية المتحدة، بيروت، 2010.
29. اللقاني، أحمد حسين، وأحمد رضوان البرنس: تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب للنشر، القاهرة، 1984.
30. محمد، شفيق: البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2001.
31. ملحم، سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان، 2010.
32. مهدي، عباس عبد وآخرون: " أسس التربية "، مديرية دار الكتب، بغداد، 2002.
33. اليافعي، علي عبد الله حسن، (2003): برنامج لتطوير الأداء المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر في ضوء الاحتياجات التدريسية، مركز مجلة بحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (24)، السنة (12).