http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7

# اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي

DOI:10.20428/IJTD.7.1.7

**د.علي عبد الكريم محمد الكساب**
أستاذ مشارك في أساليب وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية الكلية الجامعية بالقنفذة –جامعة أم القرى
**د.ميسر حمدان عودات**
أستاذ مساعد في أساليب وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية كلية التربية – جامعة طيبة


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



# اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي

د.علي عبد الكريم محمد الكساب د.ميسر حمدان عودات

## الملخص:

**هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي، بلغت عينة الدراسة (284) معلماً ومعلمة يدّرسون مواد الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة الأساسية في محافظة إربد الأردنية أثناء الفصل الدراسي الأول (2014/2015م)، واختيرت العينة عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء استبانة مكونة من (21) فقرة وزعت على ثلاثة محاور؛ هي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف المعلمين للخيال العلمي جاء بدرجة كبيرة على محور تخطيط الحصة في حين جاء بدرجة متوسطة على محوري تنفيذ الحصة وتقويمها، ووجود فروق بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور تخطيط الحصة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعلى متغير المؤهل العلمي ولصالح تقديرات الأفراد ذوي المؤهلات العليا، ووجود فروق بين متوسط تقديرات أفراد عينة على محور تخطيط الحصة، ومحور تنفيذ الحصة تعزى لمتغير الخبرة ولصالح تقديرات المعلمين ذوي الخبرة (10-5) وذوي الخبرة (أكثر من 11 سنة). وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمين حول توظيف أسلوب الخيال العلمي في التدريس، وإبراز مهارات التفكير والعمل على تنميتها أثناء التدريس.**

**الكلمات المفتاحية:**

**الخيال العلمي، الاتجاهات، معلمو الدراسات الاجتماعية، طلبة المرحلة الأساسية**

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7

# The Attitudes of Social Studies Teachers towards the Employment of Science Fiction in Basic Education Students Teaching

**Abstract:**

This study sought to identify the attitudes of social studies teachers towards the employment of science fiction in basic education Students Teaching. Study sample consisted of (N=284) teacher who teaches social studies subjects for students in primary level in the Jordanian governorate in Irbid during the first semester (2014 /2015 AD), sample selected randomly. To achieve the objectives of this study we were made a questionnaire consisting of (N=21) item distributed on three areas; ( planning, implementation, and evaluation). Results showed that the degree of teachers employment in science fiction came largely on the share planning area while came moderately on implementation and evaluation areas, and the existence of differences between the study sample average estimates of the share due to the variable sex in favor of females planning area, and the qualification in favor of variable individuals with higher qualifications estimates. The existence of differences between estimates average of respondents planning area and the implementation area due to expertise variable for the benefit of teachers with expertise estimates (5- 10) and experienced (over 11 years). This study recommended with holding training courses for teachers on the use of science fiction in the method of teaching, and to highlight the skills to think and work on development while teaching.

**Keywords:**

Science Fiction, Attitudes, Social Studies Teachers, Primary Students.


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



## المقدمة

يُعد المنهاج أحد العناصر الرئيسة للعملية التربوية والتي يتم من خلالها إعداد أجيال تستطيع أن تواجه كل التحديات والصعوبات التي تواجههم في المستقبل، وتعدّ مناهج الدراسات الاجتماعية المنهل الرئيس والخصب الذي يزود الطلبة بالمعارف والمعلومات، ويغرس في نفوسهم الاتجاهات والقيم الإيجابية، ولأجل ذلك تم بناء منهاج تعليم يعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع من أجل تربية النشء على أسس سليمة، ويبدي علماء النفس المعرفيون اهتماماً كبيراً بموضوع التخيل بوصفه نوعاً من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة؛ كالأحلام والتفكير والتذكر وفهم اللغة والمحاكمة العقلية وتكوين المفاهيم، حيث يعرّف بور( Bower ) التخيل المشار إليه في (الزغول، 2003م، ص23) على أنه التفكير بالصور التي يتم تشكيلها للأشياء والمواضيع التي يتم عرضها على نحو حسي، في حين عرّفه ماريان وبيتر(Marian&peter،1999) بأنه عملية عقلية هادفة تقوم على بناء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تُنظم في صورة أشياء لا خبرة للفرد بها من قبل؛ أي أن التخيل يستعين بتذكر الماضي ويستنير بالحاضر؛ ليؤلف تكوينات عقلية جديدة في المستقبل.

ولكل ذلك فقد حرصت المؤسسات التعليمية على إعداد برامج دراسية متكاملة وفعّالة، تتضمن تأهيل المعلمين لتنفيذ مثل هذه الأساليب بكفاءة عالية، وذلك بتوفير مختلف المتطلبات والتقنيات وورش العمل لإكسابهم مهارات تمكنهم من تأدية رسالتهم والقيام بواجباتهم المتمثلة في تحقيق عدد من الأهداف الأساسية، ومنها إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلاب، وتنمية مهاراتهم وطرائق تفكيرهم، وصولاً إلى بناء شخصياتهم بناءً سوياً متوازناً، وتعد مهارات التفكير من أبرز الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها، لذلك فهي تسخّر كل طاقاتها ليصبح الطلاب المنتسبون إليها قادرين على التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة التي تحيط بهم، إن الهدف الأول الذي تسعى التربية لتحقيقه هو تنمية قدرات الطلاب على التفكير، وبناء على ذلك فإنه ينبغي تطوير جميع أدوات المنهج التعليمي. والمعلم المبدع يمتلك القدرة على التخطيط لموقف تعليمي قائم على مجموعة من الأهداف السلوكية المنظمة والمتكاملة، ويعمل على تحقيقها من خلال تفاعل ذي تفكير متميز ونشط متعدد الأطراف يهدف إلى إقامة حوار هادئ وبناء، والقدرة على فهم حاجات الطلاب والعمل على إشباعها وتلبيتها، وتكوين علاقات إنسانية بين المتحاورين، وتعزيز ثقة الطالب بنفسه، وتزويدهم بالمهارات التي تفيدهم في التعامل مع الآخرين، وتطبيق الأساليب والوسائل لتلائم مستوى الطلاب وقدراتهم على التفكير، والتكامل بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية لإحداث تغير في السلوك وفي طرائق التفكير(سعادة، 2006م).

## مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة نتيجة لاطلاع الباحثين على واقع اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الحكومي على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والتي تعتمد على التفكير والخيال العلمي، ويعد الخيال العلمي من الأساليب التعليمية التي تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتسهم في تبسيط المحتوى العلمي في مناهج الدراسات الاجتماعية، وذلك لمواجهة التحديات التي يفرضها عصر تدفق المعلومات، بحيث يسهل على المتعلم فهمها ومعالجة المعلومات المجردة، ويتطلب ذلك مجموعة من العوامل التي يتفاعل بعضها مع بعض؛ كالقدرة على الإدراك، والتنظيم، والتخيل، والتي تساعد الطلبة على استبصار الحقائق وتفسيرها نتيجة للعديد من الظواهر الطبيعية والبشرية، وإيجاد العلاقات المتبادلة بينها، فكان لا بد من توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في تدريس الطلبة لمواد التربية الاجتماعية والوطنية، حيث يتم استخدام الخيال العلمي في تدريس المنهاج في قوالب لفظية قصصية بحيث يكون له معنى؛ ويظهر لهذه القصص جوانب إبداعية في بناء الشخصية، والتركيز على الجانب الذكائي في إيصال الصورة الواضحة في تفسير الأشياء المقصودة في التعليم لتصل درجة تمعن الطلبة في المعرفة المقصودة. ويؤكد ذلك إيجان (Egan،1992) حيث يشير إلى أنه عند عرض وحدات القصة بتسلسل منطقي فإن الخيال يعمل ارتباطات بين أجزاء القصة كأنها فيلم ذهني قصير، فمن خلال التعليم بالخيال يحسن من

أداء المتعلم من خلال تمثيل المعلومات في الذهن بطريقة فعّالة، وتقديم الصورة الحسية بعدة مستويات تعليمية؛ أهمها التذكر والتفسير وحل المشكلات بوصفها مستويات متقدمة، وتحويل الأفكار والرموز المجردة إلى صور حسية يسهل على الطلبة تعلمها والتعامل معها، وابتكار معان جديدة للأفكار المتعلمة من خلال الربط بين التعلم السابق والتعلم الجديد، وتوليد نتاجات إبداعية جديدة، وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى يسهل استرجاعها عند الحاجة. ومن هنا ولمسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة والتي تنادي بضرورة استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات متنوعة وحديثة في التدريس، جاءت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي.

## أسئلة الدراسة:

**السؤال الأول:** ما مدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) بين تقديرات أفراد العينة لمدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية في إقليم الشمال، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

## أهداف الدراسة:

- الكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي.
- بيان توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجية الخيال العلمي في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية لطلبة التعليم الأساسي.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة لمدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية في إقليم الشمال، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

## أهمية الدراسة:

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي تكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي، والتي تستمد أهميتها من وصف عناصر التدريس وإجراءاتها باستخدام الخيال العلمي، وتوفير فرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية والطلبة خاصة وللتربويين عامة للتعرف على إجراءات استخدام أسلوب الخيال العلمي، وبيان دوره في توجيه التعليم التقليدي لينمّي مهارات التفكير ويحسّن مستوى التعلم لدى الطلبة. من هنا جاء الاهتمام بالعلاقة بين الخيال العلمي واختيار المهمة العلمية لكي تؤكد على تعليم الطلبة: كيف يُعالجون المعلومات؟ وكيف يُفكرون تفكيراً مستقلاً وفعّالاً؟ والتي جاءت كإحدى ثمرات التغيرات السريعة والجديدة ضمن أحداث عصر ثورة المعلومات، لذلك حاولت هذه الدراسة في الإفادة لرفع كفايات تدريس مواد الدراسات الاجتماعية، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين وتدريبهم على تكوين صور عقلية محسوسة مما يسهل عمليات المعالجة الذهنية للمثيرات، وتشكيل صور عقلية متخيلة لأفكارهم، وتنمية المقدرة على التنظيم والتخطيط والتفكير بشكل موجه. وتكتسب هذه الدراسة أيضاً أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- الإسهام في ممارسة الطلاب لمهارات التفكير من خلال توظيف الخيال العلمي في دراسة مواد الدراسات الاجتماعية.
- توجيه اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية لأهمية توظيف الخيال العلمي كاستراتيجية حديثة ومتطورة تسهم في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والتي تتطلب المزيد من العناية والتوجيه والاهتمام في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للطلاب، ولكون هذه المرحلة غاية في الدقة والخطورة وتستوجب التركيز والكشف عن دقائق الأمور وخطورة المرحلة التي تواجه الطلاب مستقبلاً.


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



- تعدّ هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي اشتملت على موضوع اتجاهات وميل المعلمين نحو استراتيجية حديثة في التدريس، وإفادة القائمين والمؤلفين لمناهج الدراسات الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية لتوظيف الأنشطة اللامنهجية؛ والتي تتناسب والفئة العمرية المستهدفة لتحقيق أهداف معرفية يمكن توجيهها بسهولة ويسر في فهم الموضوعات.
- الإسهام في تنشيط الطاقة الخيالية لدى الطلبة من خلال تجاوزهم الأطر الإدراكية المستقرة لديهم، ومساعدتهم على بناء أطر جديدة تتفق مع حاجاتهم وإمكاناتهم، وتحرر الطلبة من الخوف والخجل والتعبير عن تخيلاتهم بحرية عما يرونه مناسباً.

## حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات، هي:

- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها بمدارس مديريات التربية والتعليم بمحافظة إربد الأردنية للعام الدراسي (2015/2014م).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015/2014م).
- الحدود الموضوعية (الإجرائية): اقتصرت نتائج الدراسة على صدق أداوت القياس المستخدمة في الدراسة وثباتها، وتمثلت الأداة بثلاثة محاور ذات علاقة بالخيال العلمي هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم.

## مصطلحات الدراسة:

- استراتيجية الخيال (Inmagination): ويعرّفها عطية (2008م) بأنها نشاط نفسي تحدث خلاله عمليات تركيب ودمج بين مكونات الذاكرة وبين الصور العقلية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية، وتكون نواتج ذلك تكوينات وأشكال عقلية جديدة. ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها نشاط عقلي يتميز به الإنسان ويرتبط هذا النشاط ارتباطاً عضوياً بكافة نشاطاته الحياتية وبخاصة نشاطه العقلي والمعرفي؛ بل إن الخيال هو مكون من مكونات هذا النشاط العقلي المعرفي.
- التدريس باستخدام الخيال العلمي: هي طريقة التدريس التي تعتمد على المعالجة العقلية للصور الحسية وبخاصة في غياب المصدر الحسي الأصلي، وتتمثل في الخطوات الآتية التي اعتمدتها جالبين (1993م) والتي تم اعتمادها في هذه الدراسة؛ وهي:
- التهيئة: وتتم فيها مناقشة الطلبة في الخبرات السابق المرتبطة بالخبرة المراد تعلمها.
- التخيل (الخيال): والذي يتم من خلال تهيئة الطلبة للاسترخاء والتركيز ومن ثم قيامهم بالتخيل الموجه بقيادة المعلم الذي يعرض الخبرة بشكل قصصي متسلسل يُحفز الطلبة لاستحضار الصور الملائمة لهذه الخبرة.
- المناقشة: تتم مناقشة الطلبة في تخيلاتهم حول الخبرة المراد تعلمها.
- الاتجاهات: حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلاله خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي في استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرهذه الاستجابة (صالح، 1996م). ويقاس الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة في ضوء نتائج العينة على محاور أداة الدراسة.

معلمو الدراسات الاجتماعية: وهم المعلمون والمتخصصون في تدريس مباحث التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، والذين هم على رأس عملهم في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/2014م).

طلبة التعليم الأساسي: هي المرحلة التعليمية؛ والتي تشتمل على عدة صفوف من الصف الأول وحتى الصف العاشر الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن.

## الإطار النظري للدراسة:

**لما كانت الدراسة مهتمة بالتعرف على اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي، فقد تناول الإطار النظري للدراسة الحالية توضيحاً لماهية الاستراتيجية وأهميتها وخطوات استخدامها في التدريس.**

**ماهية استراتيجية الخيال العلمي وخطوات تدريسها:**

**تعد طريقة الخيال العلمي من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وذات الأثر الإيجابي والتي يتم من خلالها مناقشة الطلبة بالموقف، وبعد تهيئتهم يطلب منهم التخيل بما يتناسب مع المواقف وبصورة موجهة مع إعطاء حرية التخيل للطالب في إنتاج الصور الذهنية المتخيلة بما يراه مناسباً للموقف، ويقوم الطلبة بمناقشة تخيلاتهم ووصف الصور الذهنية التي تخيلوها، وفي بعض الأحيان يتم رسم هذه التخيلات (خليفة، 1994م). ونظراً لأهمية التخيل في منظومة التفكير والنشاط العقلي وتحسين حياة الأفراد بشكل عام، وفي التربية بشكل خاص، أصبح الاهتمام بتعليمه والتدريب عليه وتنميته. ويؤكد جروان (1999م) على أنّه يمكن تعليم الطلبة وتدريبهم على الخيال العلمي الموجه من خلال اتباع الخطوات التالية:**

- **الاسترخاء: إن الضغوط النفسية كالتوتر والقلق تؤثر سلباً على تخيلات الأفراد، ولذلك يجب التخلص منها قبل البدء بالتخيل الموجه.**
- **التركيز: تتم مساعدة الأفراد على التركيز من خلال التهيئة المناسبة لكي يتمكن الأفراد من الوصول إلى التأمل العميق بتخيلاتهم، وعندها يتمكن الأفراد من رؤية الأشياء المتخيلة وسماعها وحسها، فتساعد تمارين التركيز على شحذ بصيرة الأفراد الداخلية والتحكم في تخيلاتهم للوصول إلى نتاجات الإبداع، فيستطيع الأفراد عندها أن يروا الأشياء الجلية الواضحة والأشياء غير الواضحة حيث تسهم الأخيرة في تأسيس معرفة جديدة.**
- **الوعي الجسمي والحسي: وذلك من خلال اعتماد الفرد على الحواس المتعددة، والفرد على تعدد الحواس في معرفة الأشياء زاد تعلمه لها، كما أن الإحساس المتعدد يوسع مجال إدراك الفرد وخبراته بالتخيل.**
- **ممارسة التخيل: بعد أن يتم تدريب الطلاب على التركيز بالحواس المتعددة، تتم ممارسة التخيل الموجه العميق، ومن المهم التحكم والسيطرة بمسار هذه التخيلات من قبل الأفراد حتى تصبح مفيدة.**
- **التعبير: من خلال إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن العمل التخيلي بشكل لفظي مع الآخرين أو غير لفظي ( كالرسم، والكتابة، والحركات الجسدية التعبيرية).**
- **التأمل: يشجع التخيل الأفراد على التأمل بالتخيلات الداخلية وكيفية الاستفادة منها وتوظيفها في الحياة العملية.**

**ويشير جالين (1993م) على أن التخيل يستخدم بالعديد من البرامج التعليمية وخاصة في المناهج وطرائق التدريس، ولا نغفل هنا مناهج التربية الاجتماعية، ويقع هذا الاستخدام في واحدة أو أكثر من الفئات الأربع الآتية:**

**أولاً: التهيئة والتركيز: وهي تهيئ العقل للتعلم عن طريق تخفيض الضغط وإبعاد الأفكار السلبية عن التعلم وزيادة حدة التركيز.**

**ثانياً: زيادة الإتقان المعرفي: والتي تساعد الطلاب على زيادة معرفتهم بالمواضيع الأساسية والمواد المعرفية، وتنمية المهارات التقنية واليدوية لديهم، وهذا يُعد عنصراً أساسياً وفاعلاً في منظومة التفكير والنشاط العقلي لدى الطلاب.**

**ثالثاً: زيادة النمو الانفعالي: من خلال تعليم الطلاب مهارات التفكير والذي يسهم في تعلمهم مهارات الاتصال، وحل المشكلات، وفهم الذات.**


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



**رابعاً: النمو الاجتماعي:** حيث يساعد في قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، ويمكن أن يوضع الخيال في المنهاج ضمن قوالب لفظية قصصية بحيث يكون له معنى؛ فالقصص هي طريقة جيدة في بناء الجانب الإبداعي عند الطلاب؛ ويؤكد إيجان (Egan،1992) على أن عرض وحدات القصة أو سردها بتسلسل منطقي فالخيال يعمل ارتباطات بين أجزاء القصة كأنها فيلم ذهني قصير. وتجمع العديد من الدراسات دروزة وكوستا وكليك وكوسلين (Kosslyn،2000؛ Costa & Kallick ،2000؛2004) على فاعلية استخدام الخيال العلمي في العملية التعليمية – التعلميّة من خلال تحسينها لأداء المتعلم، وقدرته على ابتكار معانٍ جديدة للأفكار، وعلى تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها، وتحويل الأفكار والرموز المجردة إلىَ صور حسية تسهل عليه التعامل معها؛ بالإضافة إلى تقديم الصور الحسية، وفق مستويات تعليمية كالتذكر والتفسير وحل المشكلات.

ويرى الباحثان أن أهمية استخدام الخيال العلمي في العملية التعليمية التعلمية أنها تُحسن من أداء المتعلم من خلال تمثيل المعلومات في الذهن بطريقة فعّالة، وتتفوق استراتيجية الخيال في عدة مستويات تعليمية، أهمها: التذكر والتفسير وحل المشكلات، وتساعد استراتيجية الخيال العلمي على تحويل الأفكار والرموز المجردة إلى صور حسية يسهل على الفرد التعامل معها، وتساعد المتعلم على ابتكار معان جديدة للأفكار المتعلمة من خلال الربط بين التعلم السابق والتعلم الجديد، وتوليد نتاجات إبداعية جديدة، وتساعد المتعلم على تخزين المعلومات في الذاكرة بفاعلية والاحتفاظ بها لفترة أطول، ويسهل استرجاعها عند الحاجة، وتساعد المتعلم في التركيز على التفاصيل الأكثر أهمية وإبرازها وتذكر المعلومات تلقائياً ودون عناء.

وللخيال العلمي عدة مستويات تتدرج حسب الصعوبة والتعقيد ( عطية، 1999م):

1. مستوى التصور الواقعي: وهو نوع من التخيل يعتمد على ما يراه الفرد كما هو في الطبيعة دون إضافة أي شيء جديد له، ويعتمد على ما يدركه الفرد بالحواس.
2. مستوى التصور الرمزي: وهو نوع من التخيل يعتمد على التفكير الرمزي.
3. مستوى التصور التجريدي: وهو أرفع أنواع التخيل وأرقاها ويصل الفرد من خلاله إلى التخيل الإبداعي.

## ماهية التفكير:

المعنى اللغوي لمفهوم التفكير- يذكر ابن منظور (1956م، 65) في لسان العرب - فكر: الفكرُ والفكرُ، إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: لا يجمع الفكر، ولا العلم، ولا النظر، وحكى "ابن المنذر" في جمعه: أفكار ويذكرها الزبيدي (2009م، 475) فكر فيه، وأفكر، وفكر تفكيراً وتفكر، وفي استعمال العامة: افتكر والمعنى تأمل، وكذا في الصحاح التفكير: التأمل، تبين مما سبق أن المعنى اللغوي لكلمة التفكير تدل على إعمال الخاطر والتأمل، لذلك فهو جهد عقلي مقصود.

كذلك تعددت تعريفات التفكير في مجال التربية وعلم النفس، فهناك من عرّف التفكير على أنه عملية عقلية مجردة، فقد عرّفه (إبراهيم، 2006م، 58؛ كشك، 2007م، 35) بأنه إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي الذي يعتمد إلى حد كبير على قدرة الفرد العقلية العامة. وبعض العلماء عرّفوا التفكير بوصفه أسلوبا لحل المشكلات؛ حيث يرى كل من (أبو حطب وعثمان، 1972م، 39 - 41؛ صالح، 1992م) أن التفكير هو أسلوب النشاط الذي يمارسه الفرد حينما يكون إزاء مشكلة وهذا الأسلوب عادة يكون داخلياً. وعلى هذا يمكن القول بأن التفكير هو عملية ونشاط عقلي يمّكن الفرد من بناء مهارات معينة تساعده في الوصول إلى حلول منطقية وتفسيرات مقبولة واستنتاجات منهجية، كما تساعده على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المتوقعة وغير ذلك من المعالجات الذهنية. ويرى كل من: (ديبونو، 1989م، 58؛ لايف، 2000م، 168؛ بكري ،2003م، 38؛ مصطفى، 2006م، 122) أن التفكير يتميز ببعض السمات والخصائص المهمة منها:

- التفكير مهارة فعّالة تدفع بالذكاء الفطري إلى العمل وليس شرطا أن يرتبط بالذكاء.

- يبدأ التفكير عندما يواجه الفرد مشكلة ما، أو موقفا غامضا يحتاج إلى تفسير.
- التفكير عملية عقلية عليا تستهدف تفسيرما يدور حول الإنسان والسيطرة على البيئة.
- التفكير مظهر كامن من مظاهر السلوك الإنساني.
- يتأثر التفكير بالخبرات السابقة، وبجمع الملاحظات وبالعوامل الشخصية والاجتماعية.
- التفكير نشاط رمزي يتضمن التفاعل مع الرموز والقدرة على استخدامها.
- أدواتـه هـي الرموز، مثل: الصـور الذهنية والمعاني والألفـاظ والأرقام والإشـارات والتعبيرات وذلك عند وجود مشكلة معينة.
- هـو عمليـة ينظم بها العقل خبراتـه بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقليـة الديناميكية والمعالجات الذهنية للصيغ والمضامين.
- التفكير تكوين فرضي يعتمد على مجموعة من المتغيرات المتوسطة ويظهر في صورة أساليب سلوكية مختلفة يمكن قياسها.

## أهمية تعلم مهارات التفكير:

تكمـن أهميـة تعلّـم مهـارات التفكير بأن علـى كلّ فـرد أن يفكر ليتعلّم ويفهـم ويطبق ما يفهمـه في حياته، والتفكـير يبـدأ لدى الأطفال في سنّ مبكـرة، أي أنه يبدأ مع الطفل منذ نشأتـه في المنزل، قبل وصوله مرحلة المدرسـة. فالطفـل الذي يجـد الرعاية الكافيـة والمناسبة في سنواتـه الأولى، يكون مهيأً للإبـداع في واحدة أو أكـثر مـن مجالات الإبداع المختلفـة لدى نموّه. ومن أهميـة تعلم مهارات التفكير ثـورة المتغيرات السريعة، وتدفـق المعلومات المعرفية التـي لا حصر لها الآن، والتي بدورها توجهنا إلى التفكير بطرق وأساليب جديدة، تتواكـب مع هذه المتغيرات والمستجدات، والتي تُشـير إلى الحاجة الماسّة إلى المبدعين، لا على مستوى الأفراد فحسـب، وإنمـا على المستوى العام. خاصـة وأن غالبية علماء النفس والباحثين التربويـين، أصبحوا يُسلّمون بأن القدرة على التفكير الابتكاري شائعة بين الناس جميعاً. وأن الفرق بينهم يكمن في درجة أو مستوى هذه القـدرات (جـروان، 2007م). وأن تعليـم أبنائنا في المدارس لمهارات التفكير قد يكـون أهم عمل يمكن أن يقوم بـه المعلـم أو المدرسة، وذلك لأن التعليـم المباشر لعمليات التفكير يساعد على رفـع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالـب، وتحسـين مستـوى تحصيل الطالب، ويمـد الطالب بالسيطـرة الواعية على تفكيره ممـا ينعكس على تحسـن مستـوى التحصيل لديه وشعـوره بالثقة في النفس في مواجهـة المهمات المدرسيـة والحياتية، وتزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل (البكر، 2007م).

وتـبرز الحاجـة لتعليـم مهـارات التفكير لأنـه يعـد أداة فعّالة لتحقيق الأهـداف عن طريـق توظيف المعارف والمهـارات والخـبرات التـي يملكها الفـرد توظيفاً سليماً، كمـا أن التفكـير السليم يمّكن الطالب مـن التكيف مع الظـروف المحيطة بـه، والتعامل مع المشـكلات والصعوبات التي تواجهه، وذلك باستدعـاء وتوظيف ما يملكه مـن معلومـات ومهارات وخبرات، والتفكير هو العامل الحاسم في قضايـا النجاح في الحياة، وكلما كان أقدر على التفكـير كان نجاحـه أعظم، لذلك فقـد اهتمت التربية الحديثـة بتدريب عمليات التفكـير وبصقل مهاراته، ليصبـح المتعلـم قادراً على توظيف المعلومـات والمهارات التي يحصل عليها في تحقيق النجـاح الذي يصبو إليه، ويجعلـه قـادراً على مواكبة التغيرات المتواصلـة التي تحصل في ميادين الحياة (جـروان، 2010م)، ولتحقيق تعليـم فعّـال لمهـارات التفكير فقد وضع بعض المتخصصـين التربويين استراتيجيـات وشروطاً لتنفيذ برامج تنمية التفكير في المدارس؛ ومنها:

- تأهيـل المعلمـين تأهيلاً حقيقيـاً نظرياً وعمليـاً، وتنمية مهاراتهـم المختلفة، وتوفير بيئـة تعليمية جاذبة للمتعلمين.
- تخطيـط وبنـاء مناهـج دراسيـة عصرية تحفز علـى التفكـير وتلائم ظروف الحيـاة المتجـددة، وتتضمن


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



تدريبات وورش عمل مدروسة ومتكاملة تربي التفكير وتصنع الإبداع.

- تخطيط وتنفيذ دورات علمية عملية لتقوية المناهج الدراسية، ولتنفيذ أسلوب حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير عند الطلبة، ووصولاً إلى الإبداع عند المتفوقين منهم، ولتحقيق تربية العقل ليصبح قادراً على التفكير الخلاق.
- توفير التقنيات الحديثة من الوسائل المتطورة التي تساعد على تنفيذ الأنشطة المصاحبة.
- توفير نظام تقويم قادر على قياس التغير في السلوك وفي طرائق التفكير.
- توفير استراتيجيات تلائم متطلبات تعليم التفكير (العقيل، 2003م).

لذا يتوجب على معلمي الدراسات الاجتماعية القيام بدور مهم في تقويم مدى إكساب الطلبة لمهارات التفكير؛ ويورد كشك (2007م) عدة أساليب لتقويم التفكير:

- استراتيجية المناقشة المخططة: وهنا لابد من تحديد أهداف المناقشة ومجالها ومراحلها ودور كل من المعلم والطالب.
- استراتيجية السؤال: حيث يشكل عامة ركناً أساسيا في التدريس، ويتم ذلك من خلال تحديد نوع السؤال (شفوي، تحريري) وموقعه من الدرس، وعلاقته بالأهداف، وقدرته على استثارة تفكير الطلاب، وهو أيضاً يحتاج للتخطيط المسبق.
- البحوث والتقارير: وهنا يجب أن يشعر الطالب بوجود مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه بحاجة لمعرفة هذه المشكلة وإيجاد الحل لها، وتعدّ هذه الطريقة من أهم الأساليب التي يمكن من خلالها تقويم مستوى أداء الطلاب للتفكير، ويجب أن نركز هنا على مدى كفاءة الطالب في:
  - تحديد المصادر المناسبة لاستقاء المعلومات والحقائق.
  - تحديد الخطوات اللازمة للوصول لحل المشكلة.
  - إجراء الموازنات ودقة ما يصل إليه من استنتاجات وتعميمات.
  - تنظيم الأفكار وترتيبها بشكل منطقي.
  - مدى نجاحه في التعبير عن أفكاره بدقه ووضوح.
  - تقويم الأعمال الإنشائية: فقد يكلف المعلم الطلاب بأنواع من الأعمال التي تظهر فيها جهودهم كجمع بيانات حول ظاهرة معينة، أو إنشاء جداول، أو تصميم خرائط ومجسمات ونماذج حسب طبيعة الدرس والمحتوى.

**الاتجاهات:**

تقع على المعلم مسؤولية البناء في الحاضر والمستقبل ومن مسؤولياته تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتعاملون مع مصادر المعرفة، وكيف يكونون مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة في مواجهة ما يعترض الوطن من مشكلات في المجالات كافة، ويرتبط بهذا أيضاً اكتساب الطلبة العديد من الاتجاهات والقيم والمهارات، ولعل ذلك يشير إلى أن المعلم ليس مجرد ناقل للمعارف، ولكنه منظم ومدير للخبرات المربية التي يستطيع توفيرها لطلابه، ونجاح المعلم في مهامه وتحقيق أهدافه يتوقف على العديد من المؤثرات التي تعد في الواقع ضغوطاً تؤثر بدرجات متفاوتة في نوع الأداء الذي يقوم به المعلم، وكذلك في مستويات ممارسته لهذا الأداء ومدى إتقانه له، ومن هذه المؤثرات اتجاهات المعلم نحو طبيعة المادة وتدريسها، فهذه الاتجاهات لها دور فعّال فيما يفعله المعلم من أدوار في حياته الاجتماعية، وما يقوم به من ممارسات تدريسية داخل الفصل، كما تؤثر هذه الاتجاهات في أداء المعلم وأداء طلابه، وبالتالي تحقيق الأهداف العامة من تدريس المواد الدراسية، فالمناهج شأنها شأن أية مادة دراسية أخرى ذات صلة باتجاهات المعلمين نحوها، حيث إنه كلما كانت اتجاهات المعلم نحو المادة الدراسية إيجابية، ساعد ذلك على أن يكون متحمساً لتدريسها مقتنعاً بأهميتها وجدوى تعليمها لطلبته، مما ينعكس على مستوى أدائه وإنتاجيته (سعادة، 2006م).

هذا وقد اختلفت وجهات النظر لمفهوم الاتجاه فعرّفه غنيم (1989م) بأنه تنظيم لعدد من المعتقدات والأفكار نحو موضوع ما يجعل الفرد ينزع نحو تفضيله أو رفضه، ويتفق هذا التعريف مع تعريف القريطي (1992م) بأنه تنظيم من المعتقدات دائم نسبياً حول موضوع ما يؤدي بالفرد إلى الاستجابة بطريقة محددة، بينما يعرّفه وحيد (2001م) بأنه استعداد نفسي أو حالة عقلية ثابتة نسبياً مستمدة من البيئة، يستدل عليها من استجابات الفرد قبولاً أو رفضاً لموقف معين. أما (Sprinthall et al، 1994) فيرى الاتجاه بأنه حالة داخلية لدى الفرد تتحكم في استجابته إيجاباً أو سلباً نحو الأشخاص والمواقف والأشياء. وعلى الرغم من تعدد التعريفات إلا أنها متداخلة في المعنى والمضمون وذلك لأن الاتجاه من المفاهيم المركبة التي تتسم بالتجريد، إلا أن جميع التعريفات تتضمن أن الاتجاه مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو موضوع أو موقف أو قضية ما، وكيفية تلك الاستجابة من حيث القبول أو الرفض( زيتون، 1988م؛ Kosslyn & Rosenberg، 2004 ).

وبالنظر إلى هذه التعريفات فإن الاتجاهات لها ثلاثة مكونات أساسية، وهي المكون المعرفي الذي يتضمن المعارف والمعتقدات والحقائق المتعلقة بموضوع الاتجاه، والمكون الانفعالي الذي يتضمن المشاعر نحو موضوع الاتجاه بما فيه من مشاعر الحب أو الكره أو الرفض أو التأييد، والمكون السلوكي الذي يشير إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة نحو موضوع الاتجاه (Wittig، 2001، Bernstein et al، 2006) . ويعدّ المكون الانفعالي من أكثر المكونات أهمية وقوة لأنه هو الذي يميز الاتجاه عن المفاهيم النفسية الأخرى مثل الآراء والمعتقدات والقيم، ولأنه يضفي قيمة على موضوع الاتجاه، أو ينفي عنه هذه القيمة أو يحدد قوتها وشدتها (Sprinthall et al، 1994). كما أن الاتجاهات تتصف بعدد من الخصائص، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية فهي تتشكل نتيجة المعتقدات والخبرات والمعرفة التي يكتسبها الفرد خلال تفاعله مع البيئة.
- تتسم الاتجاهات بالثبات والاستمرار النسبي مع وجود إمكانية لتعديلها وتغييرها، ويرجع التباين في درجة ثباتها إلى تعرضها لعوامل معينة.
- الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم وذلك من خلال تحديد فيما إذا كانت الاتجاهات إيجابية أم سلبية نحو موضوع معين، وقوة ذلك الاتجاه التي تظهر من خلال استجابة الفرد نحو الموضوع.
- تتصف الاتجاهات بالذاتية لدى الأفراد أكثر من الموضوعية من حيث المحتوى المعرفي لها.
- الاتجاهات تعدّ نتاجاً للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل(السلمي، 1986م ؛ زهران، 2000م ؛ الجبالي، 2003 م؛ Banyard & Hayes، 1994).

## الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمراجعة العديد من الدراسات والأبحاث والأدب التربوي في مجال توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي، فقد تم حصر العديد من هذه الأبحاث والدراسات، إذ أجرى لي وسويلر (Leahy& Sweller، 2004 ) دراسة طُبقت على عينة مكونة من(32) طالباً من طلاب الصف الرابع، وزعوا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين؛ تجريبية درست العلوم باستخدام التخيل، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج الاختبار التحصيلي تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التخيل على المجموعة الضابطة، تتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في أثر استخدام التخيل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

أجرت محمود (2003م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الإبداع اللغوي من خلال قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم إعداد مقياس الإبداع اللغوي ذي الصلة بالخيال العلمي؛ وذلك لقياس مدى توافر مهارات الإبداع اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتم اختيار العينة من بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي بطريقة عشوائية، وتقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما؛ تجريبية؛ وأخرى ضابطة، وبينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الإبداع اللغوي ذي الصلة


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



بالخيال العلمي من حيث الطلاقة، والمرونة؛ والأصالة؛ والإثراء بالتفاصيل؛ والمجموع الكلي للمقياس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الإبداع اللغوي ذي الصلة بالخيال العلمي من حيث الطلاقة، والمرونة؛ والأصالة؛ والإثراء بالتفاصيل، والمجموع الكلي للمقياس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإبداع اللغوي ذي الصلة بالخيال العلمي من حيث الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، والمجموع الكلي للمقياس وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى أبرامز (Abrams، 2002) دراسة هدفت إلى تدريب التلاميذ على كتابة قصص الخيال العلمي من خلال مجالات الخيال العلمي. ولتحقيق هدف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج مكون من تشكيلة من مجلات الخيال العلمي واستخدام بعض الأنشطة المصاحبة، وتم تطبيق البرنامج على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، وشرح مفاهيم الخيال العلمي ونشأته داخل الفصل الدراسي، ومساعدة التلاميذ في اختيار قصص الخيال العلمي المناسبة والتي تثير اهتمامهم، وتم مناقشة التلاميذ فيها، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج كتب التلاميذ قصصا من خيالهم مستندة للقصص الموجودة في المجالات بحيث تكون القصة الأصلية متضمنة داخل أعمالهم بطريقة علمية ما، وتبادل التلاميذ قصصهم داخل الفصل، وبينت نتائج الدراسة أن البرنامج أظهر فعالية في تدريب التلاميذ على كتابة قصص الخيال العلمي.

وأجرى فيرتيل (Virtual، 2002) دراسة هدفت إلى تعليم الطلاب فن تأليف القصة والشعر، وتطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب من خلال الخيال العلمي، ومواجهة الحياة في المستقبل. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد وحدات مركزة للطلاب تتضمن مقدمة مركزة عن القصص وتصنيفاتها، وبعض قصص الخيال العلمي لكبار الكتاب مع تحليل لها، وبعض الأشعار التي تتضمن موضوعات معاصرة، وتمارين ومواقف تساعد الطلاب على توليد الأفكار الإبداعية، وتم تطبيق هذه الوحدات على طلاب الثانوية العليا بإحدى مدارس ستانفورد، واستغرق التطبيق ثلاثة أسابيع بمعدل جلستين في اليوم جلسة في الصباح وتتضمن الوحدات المعدة من قبل الباحث، وجلسة في المساء خاصة بالتمارين ومناقشة الطلاب وتقديم أعمالهم الإبداعية. وبينت نتائج الدراسة مشاركة الطلاب الإيجابية وتفاعلهم مع الوحدات، واستطاع الطلاب تقديم أعمالهم الإبداعية في القصة والشعر.

أجرى بوشر ومانتج (Bucher.& Manning.،2001). دراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على استخدام الخيال العلمي داخل الفصل الدراسي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد دليل للمعلم يتضمن تعريف الخيال العلمي، وتوضيح كيفية استخدام الخيال العلمي داخل الفصل الدراسي بطريقة جيدة، ونشأته، وأهميته، وموضوعاته، وتم تطبيق هذا الدليل على عينة من معلمي المرحلة الثانوية. وبينت نتائج الدراسة أهمية زيادة وعي معلمي المرحلة الثانوية بطرق استخدام الخيال العلمي واستراتيجياته داخل الفصل الدراسي.

وأجرت الشافعي (2000م) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي لتدريس العلوم في تنمية التفكير الابتكاري، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باختيار المحتوى الدراسي، وإعداد وحدة دراسية ( كوكب الأرض جزء من عالم أكبر ) من مقرر كتاب العلوم بالصف الثالث الإعدادي في العام الدراسي( 1996 - 1997 م) باستخدام قصص الخيال العلمي، تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمحافظة الشرقية. وقد تكونت عينة البحث من أربعة فصول في الصف الثالث الإعدادي وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري البعدي لصالح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

أجرى جامس ( James، 2000) دراسة هدفت لحث طلاب المرحلة الثانوية على قراءة قصص الخيال العلمي؛ بوصفها أهم الأنواع الأدبية في العصر الحديث. ولتحقيق هدف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج

مكون من (100 قصة) خيال علمي، تم تطبيق البرنامج على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من جنسيات مختلفة من ( الولايات المتحدة الأمريكية-الأرجنتين- الصين- كندا- هولندا- الدنمارك- أستراليا- نيوزلندا) بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع؛ كل جلسة ساعة يتم فيها قراءة قصة من قصص الخيال العلمي. وبينت نتائج الدراسة زيادة إقبال الطلاب على قراءة قصص الخيال العلمي، كما ساعدهم ذلك على تنظيم أفكارهم في كتاباتهم.

أجرت عطية (1999م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي وأفلامه في التأثير على القدرات الإبداعية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام أدوات سيكومترية تتمثل باختبار "تورانس للإبداع"، واختبار المصفوفات المتتابعة، ومقياس الاتجاهات نحو قصص الخيال العلمي وأفلامه، ومقياس "التوجه نحو قضايا المستقبل"، ومقياس المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، وإعداد برنامج في الخيال العلمي تكون من (20) جلسة؛ تحتوي على (6) قصص، و(6) أفلام خيال علمي. تم تطبيق الأدوات والبرنامج على عينة مكونة من (150) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدارس القاهرة، وقد تم توزيعهم على ثلاث مجموعات؛ مجموعتان تجريبيتان، ومجموعة ضابطة، وبينت نتائج الدراسة فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي وأفلامه في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وفي دراسة قام بها أنتونتي(Antonietti،1999) بهدف معرفة أهمية استخدام التخيل في إيجاد حل للمشكلة لدى عينة مكونة من تسعين طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين(24-19سنة)، وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وعرض عليهم مجموعة مشكلات، وقد أظهرت النتائج إلى أن استخدام التخيل له دور فعّال في إيجاد حل للمشكلة. كما وأشارت النتائج أيضا إلى أن زيادة سرعة التخيل للمشكلة تساعد في إيجاد حل للمشكلة في وقت قصير.

أما دراسة ستيفن وسمث ( Steven & Smith،1997) التي هدفت إلى تعرّف دور التخيل في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على إنتاج جمل وعبارات قصصية مبتكرة وأصيلة لدى عينة من طلبة المدارس المتوسطة في أمريكا، أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التدريب الموجه له أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وأجرى خليفة (1994م) دراسة بعنوان علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الخيال وحب الاستطلاع، وكذلك بين الخيال والقدرات الإبداعية الثلاث( الطلاقة والمرونة والأصالة ).

دراسة هودز( Hodes،1990) المطبقة على عينة من طلبة الجامعة بهدف معرفة أثر استخدام التخيل في تدريس النصوص القرائية التي تحتوي على معلومات مكانية، وأن للتخيل أثرا إيجابيا في تحسين البناء المعرفي ونوعية التمثيل العقلي وخاصة التي تحتوي على معلومات مكانية.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

- تبين أن هناك دراسات تناولت الخيال العلمي في التدريس كدراسة خليفة (1994م) التي ربطت الخيال بالإبداع، ودراسة عطية (1999م) والتي ربطت الخيال العلمي في التأثير على القدرات الإبداعية، ودراسة الشافعي (2000م) والتي بينت أثر الخيال العلمي في تنمية التفكير الابتكاري، ودراسة محمود(2003م) والتي كشفت عن أثر برنامج لتنمية الإبداع اللغوي من خلال قصص الخيال، ودراسة ستيفن وسمث (Steven & Smith،1997) التي هدفت إلى تعرّف دور التخيل في تنمية التفكير الإبداعي، ودراسة أنتونتي(Antonietti،1999) والتي بينت أثر استخدام التخيل في إيجاد حل المشكلة، دراسة هودز ( Hodes،1990) حول أثر استخدام التخيل، ودراسة جامس(James ، 2000)، ودراسة بوشر (Bucher، 2001) والتي هدفت إلى تدريب المعلمين على استخدام الخيال العلمي داخل الفصل الدراسي، ودراسة أبرامز (Abrams، 2002) والتي هدفت إلى تدريب التلاميذ على كتابة


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



قصص الخيال العلمي، ودراسة فيرتيل (Virtual، 2002) في توظيف الخيال العلمي.

- جاءت الدراسات السابقة متشابهة في أهدافها كدراسة خليفة (1994م) ودراسة عطية (1999م) دراسة الشافعي (2000م) ودراسة محمود (2003م). وما يميز هذه الدراسة أنها أجريت على معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية وعلى المرحلة الأساسية، واستخدمت المنهج المسحي التحليلي، وتعدّ من الدراسات الحديثة في مجال الدراسات الاجتماعية على مستوى العالم.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها :

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

### منهجية الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة؛ وذلك من خلال توزيع أداة الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية والذين يدرّسون طلبة التعليم الأساسي في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم لمحافظة إربد، والقيام بجمعها وتحليل بياناتها أثناء الفصل الدراسي الأول (2014/2015م).

### مجتمع الدراسة :

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في مدارس إقليم الشمال، والبالغ عددهم (673) معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2014/2015م).

### عينة الدراسة :

تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، تكونت من (284) معلماً ومعلمة ممن يدّرسون الدراسات الاجتماعية، ويشكلون ما نسبته (42.20 %) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

| المتغيرات | المستويات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 119 | % 41.90 |
| | أنثى | 165 | % 58.10 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 226 | %79.58 |
| | دراسات عليا | 58 | % 20.42 |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 76 | % 26.76 |
| | من 6 – 10 سنوات | 94 | % 33.10 |
| | أكثر من 11 سنة | 114 | % 40.14 |
| المجموع | | 284 | % 100.00 |

### أداة الدراسة :

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة وتصميمها "استبانة مدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي" التي اشتملت على قسمين؛ هما :

- المعلومات الديموغرافية، وتشتمل على:
  - الجنس: (ذكر،أنثى).
  - المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا).
  - الخبرة: ( أقل من 5 سنوات، من 6 – 10 سنوات، وأكثر من 11 سنة )
- محاور الاستبانة: تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (21) فقرة؛ وزعت على ثلاثة محاور، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. والاستبانة هنا بصورتها الأولية وليس بصورتها النهائية لتحديد مدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية.
- قام الباحثان بتصميم استبانة تكونت من (21) فقرة، توزعت على ثلاثة محاور، وهي: محور التخطيط، ومحور تنفيذ الحصة، ومحور التقويم. وقد استخدم مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، ووفق التدرج الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1) درجة واحدة.

صدق الأداة: وللتحقق من دلالة صدق الأداة فقد تم عرضها على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة من ذوي الخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم تعديل فقرات الاستبانة سواءً بالحذف أو الإضافة أو التعديل أو بالنقل، وبذلك تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (21) فقرة موزعة على المجالات الآتية:

- محور التخطيط وعدد فقراته (4).
- محور التنفيذ وعدد فقراته (10).
- محور التقويم وعدد فقراته (7).

ثبات الأداة: وللتأكد من دلالات ثبات الاستبانة فقد تم تطبيقها بصورتها النهائية على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة، قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (19) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وذلك بتطبيقها مرتين، وبفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمحاور بين (0.80 - 0.88 )، وبلغت قيمة معامل الارتباط الاستبانة الكلية (0.92)، وهي قيمة مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

## متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

- الجنس: وله فئتان: (ذكور، وإناث).
- المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس، ودراسات عليا).
- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، ومن 6 – 10 سنوات، وأكثر من 11 سنة).

ثانياً: المتغير التابع: مدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي.

المعالجات الإحصائية: لغايات تحليل نتائج الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الثلاثي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

## عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "استبانة لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



**الأساسي"، وتم عرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص السؤال الأول على "ما مدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في تدريس طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، لمدى توظيفهم للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية في إقليم الشمال، والجدول (2) يوضح ذلك.**

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية في إقليم الشمال

| الرتبة | الرقم | المحاور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوظيف |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | محور التخطيط | 3.79 | .55 | كبيرة |
| 2 | 2 | محور تنفيذ الحصة | 3.47 | .50 | متوسطة |
| 3 | 3 | محور التقويم | 3.38 | .44 | متوسطة |
| | | الاستبانة ككل | 3.50 | .41 | كبيرة |

**يبين الجدول (2) أن محور التخطيط قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.55)، وجاء محور تنفيذ الحصة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (0.50)، بينما جاء محور التقويم في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (0.44)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الكلية (3.50)، بانحراف معياري (0.41)، وهو يقابل تقدير درجة توظيف كبيرة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:**

**المحور الأول: محور التخطيط: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).**

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور التخطيط مرتبة تنازلياً

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوظيف |
|---|---|---|---|---|
| 3 | أزود خطتي بقصص من الخيال العلمي | 3.97 | 1.00 | كبيرة |
| 2 | أربط أهداف حصتي بموضوعات من الخيال العلمي | 3.87 | 1.05 | كبيرة |
| 1 | أجعل خطتي مبنية على التخيلات العلمية | 3.73 | 1.04 | كبيرة |
| 4 | أربط تخطيطي للدروس بالأحداث الجارية المبنية على الخيال العلمي | 3.59 | 1.07 | كبيرة |
| | المحور ككل | 3.79 | .55 | كبيرة |

**يبين الجدول (3) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على "أزود خطتي بقصص من الخيال العلمي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (1.00)، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي كان نصها "أربط أهداف حصتي بموضوعات من الخيال العلمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري (1.05)، بينما احتلت الفقرة رقم (4) والتي نصت على "أربط تخطيطي للدروس بالأحداث الجارية المبنية على الخيال العلمي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (1.07)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.79)، وانحراف معياري (0.55)، وهو يقابل تقدير درجة توظيف كبيرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين يوظفون خطط التخطيط اليومي**

بنـاءً على خطوات استراتيجية الخيال العلمي؛ وذلك لتبسيط عملية إيصال المعلومات والمعارف إلى الطلاب، مما يسهل دراسة موضوعات الدراسات الاجتماعية حسب استراتيجية الخيال العلمي؛ مما ينعكس ذلك على تنميـة الخيـال لدى الطلاب، ويزيد من دافعيتهم وحماسهم للتعليـم، وإثراء الصورة الذهنية للمتعلمين التي تعدّ أساساً لعملية توليد الأفكار عند الطلاب، وتنمية قدرات ما وراء المعرفة : كالتحكم في الانتباه، وتقريب المفاهيـم المجـردة والعمليـات الدقيقـة للظواهـر المختلفة، والكشـف عن التنـوع الكبيـر في المخـزون الصوري عنـد المتعلمين لينمي عند الطـلاب قدراتهم التفكيرية. وتتفق نتائج هذا المحور مـع نتائج دراسة (Leahy& Sweller، 2004 )، ودراسة ( James، 2000).

**المحور الثاني: محور تنفيذ الحصة : تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المحور، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).**

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور تنفيذ الحصة مرتبة تنازلياً

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوظيف |
|---|---|---|---|---|
| 10 | أبرز دور التكنولوجيا الحديثة في تعزيز الخيال العلمي لدى الطلبة | 3.88 | 1.14 | كبيرة |
| 6 | أبين دور الخيال العلمي في الأحداث الجارية | 3.53 | 1.04 | كبيرة |
| 1 | أدرب طلبتي على حل المشكلات معتمدين على التصور والتخيل العلمي | 3.50 | 1.04 | كبيرة |
| 7 | أشجع الطلبة على متابعة البرامج التلفزيونية حول الخيال العلمي | 3.48 | 1.04 | متوسطة |
| 9 | أوجه الطلبة إلى كتب وقصص تنمي الخيال العلمي | 3.47 | 1.01 | متوسطة |
| 3 | أضمن الحصة الدراسية تمارين تنمي الخيال العلمي لدى الطلبة | 3.40 | 1.03 | متوسطة |
| 5 | أسرد القصص التي تعزز الخيال العلمي لدى الطلبة | 3.39 | 1.02 | متوسطة |
| 4 | أعرض للطلبة أفلاماً وشرائح تقديمية تنمي الخيال العلمي | 3.37 | 1.01 | متوسطة |
| 8 | أشجع الطلبة على ابتكار قصص وأحداث من الخيال العلمي | 3.37 | 1.02 | متوسطة |
| 2 | أسرد قصص الاختراعات والمخترعين وأربطها بالخيال العلمي | 3.35 | 1.00 | متوسطة |
| | المحور ككل | 3.47 | .50 | متوسطة |

**يبـين الجـدول (4) أن الفقرة رقـم (10) والتي نصت على "أبرز دور التكنولوجيـا الحديثة في تعزيز الخيال العلمي لدى الطلبة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (1.14)، وجاءت الفقـرة رقـم (6) والتي كان نصها "أبـين دور الخيال العلمي في الأحداث الجاريـة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابـي (3.53)، وانحـراف معياري (1.04)، بينمـا احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصـت على "أسرد قصص الاختراعـات والمخترعـين وأربطهـا بالخيال العلمـي" المرتبة الأخـيرة بمتوسط حسابـي (3.35)، وانحراف معيـاري (1.00)، وقـد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينـة على هذا المحور ككل (3.47) وانحراف معيـاري (0.50)، وهـو يقابـل تقديـر درجة توظيـف متوسطة. ويعزو الباحثـان هذه النتيجـة إلى أنه بعد توجيـه الطـلاب لمشاهـدة الأفـلام التعليميـة إلا أن الطلبة لم يتمثلوا محـاكاة تلك المشاهـدات من توظيف استراتيجيـة الخيـال العلمي لديهم، والتـي بدورها تحفّز على النجاح، وكان لا بد مـن عرض تلك المشاهدات أثناء الحصص الدراسية، وعند تشجيع الطلاب على كتابة القصص والتي تثري مهارات التفكير عند الطلاب لم توظف بالطريقة السليمة مما انعكس ذلك على أداء الطلاب.**

**المحور الثالث: محور التقويم: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المحور، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).**


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور التقويم مرتبة تنازلياً

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوظيف |
|---|---|---|---|---|
| 6 | أركز في تقويمي على تنمية الخيال العلمي لدى الطلبة | 3.56 | 1.12 | كبيرة |
| 2 | أضمن اختباراتي أسئلة تحث الطلبة على استخدام الخيال العلمي | 3.44 | 1.07 | متوسطة |
| 7 | أكلف الطلبة بكتابة بحوث ومقالات أو قصص يصورون فيها خيالهم العلمي | 3.43 | 1.00 | متوسطة |
| 1 | أطرح في الحصة أسئلة تنمي الخيال العلمي للطلبة | 3.37 | 1.04 | متوسطة |
| 5 | تعجبني إجابات الطلبة التي تتسم بالخيال | 3.33 | 1.04 | متوسطة |
| 3 | أجعل من الخيال العلمي موضوعاً لتقويم الطلبة | 3.30 | .98 | متوسطة |
| 4 | أركز في عمليات تقويم الطلبة على الأسئلة التي تدفع الطلبة للتفكير خارج الإطار الواقعي | 3.26 | .97 | متوسطة |
| | المحور ككل | 3.38 | .44 | متوسطة |

**يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (6) والتي نصت على "أركز في تقويمي على تنمية الخيال العلمي لدى الطلبة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.12)، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي كان نصها "أضمّن اختباراتي أسئلة تحث الطلبة على استخدام الخيال العلمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.07)، بينما احتلت الفقرة رقم (4) والتي نصت على "أركز في عمليات تقويم الطلبة على الأسئلة التي تدفع الطلبة للتفكير خارج الإطار الواقعي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.97)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.38) وانحراف معياري (0.44)، وهو يقابل تقدير درجة توظيف متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين وأثناء إجراء التقويم البعدي تبين أن الطلاب اعتمدوا في إجاباتهم على المهارات الدنيا من تصنيف بلوم للأهداف لإجابات الطلاب والتي كانت تجمع بين تحقيق عدد كبير من الأهداف المتنوعة، ولم تشتمل في تحقيقها على استراتيجية الخيال العلمي، كل ذلك دفع بالطلاب لتوجيه إجاباتهم لتحقيق النجاح وليس لتنمية مهارات التفكير والقائمة على توظيف استراتيجية الخيال العلمي.**

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لمدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية في إقليم الشمال، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟". للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمدى توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية في إقليم الشمال حسب متغيرات الدراسة على محاورها، على النحو التالي:**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توظيفهم للخيال العلمي في مدارس المرحلة الأساسية في إقليم الشمال حسب متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

| المتغير | مستويات المتغير | العدد | محور التخطيط | | محور تنفيذ الحصة | | محور التقويم | | الأداة الكلية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الجنس | ذكر | 119 | 3.71 | .54 | 3.33 | .50 | 3.33 | .42 | 3.40 | .39 |
| | أنثى | 165 | 3.85 | .56 | 3.57 | .47 | 3.41 | .45 | 3.57 | .41 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 226 | 3.53 | .56 | 3.45 | .50 | 3.38 | .46 | 3.44 | .40 |
| | دراسات عليا | 58 | 3.85 | .53 | 3.48 | .51 | 3.42 | .37 | 3.54 | .41 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 76 | 3.54 | .47 | 3.27 | .42 | 3.29 | .41 | 3.33 | .33 |
| | سنوات (6-10) | 94 | 3.95 | .47 | 3.60 | .54 | 3.44 | .47 | 3.61 | .43 |
| | أكثر من 11 سنة | 114 | 3.82 | .61 | 3.50 | .48 | 3.39 | .43 | 3.52 | .40 |

**يتبين من الجداول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة حسب متغيراتها، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (7) يبين ذلك.**

جدول (7): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاورالدراسة حسب متغيراتها

| مصدر التباين | المحاور | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس ولكس= 0.957 ح=0.006 | محور التخطيط | .001 | 1 | .001 | .005 | .943 |
| | محور تنفيذ الحصة | 2.226 | 1 | 2.226 | 9.717 | .002* |
| | محور التقويم | .204 | 1 | .204 | 1.046 | .307 |
| المؤهل العلمي ولكس= 0.928 | محور التخطيط | 4.022 | 1 | 4.022 | 15.030 | .000* |
| | محور تنفيذ الحصة | .069 | 1 | .069 | .300 | .585 |
| | محور التقويم | .022 | 1 | .022 | .115 | .735 |
| الخبرة هوتلنغ= 0.093 ح=0.000 | محور التخطيط | 6.108 | 2 | 6.108 | 11.411 | .000* |
| | محور تنفيذ الحصة | 2.543 | 2 | 2.543 | 5.549 | .004* |
| | محور التقويم | .590 | 2 | .590 | 1.516 | .221 |
| الخطأ | محور التخطيط | 74.670 | 279 | .268 | | |
| | محور تنفيذ الحصة | 63.919 | 279 | .229 | | |
| | محور التقويم | 54.300 | 279 | .195 | | |
| الكلي | محور التخطيط | 4160.938 | 283 | | | |
| | محور تنفيذ الحصة | 3492.580 | 283 | | | |
| | محور التقويم | 3297.571 | 283 | | | |

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


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور تخطيط الحصة، تعزى لمتغير الجنس ولصالح تقديرات الإناث، بينما لم تكن هناك فروق عند بقية محاور الدراسة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن اهتمام الإناث بتوظيف تلك الاستراتيجية كان له الأثر في ذلك، ومدى قدرتهنّ في تضمين تلك القصص مختلف أنواع الذكاء؛ كالذكاءات المتعددة، والذكاء البصري، واللغوي، والمنطقي، والحركي، والاجتماعي، مما سيعزز ترسيخ تعلم المفاهيم والحقائق والمعلومات والمعارف، وتبقى صورة ذلك في الذاكرة لفترة طويلة، وفهم المادة المعروضة. علماً أن مواد التربية الاجتماعية تتضمن الكثير من الموضوعات التي يصعب فهمها دون استخدام الخيال العلمي، وبالتالي لا يمكن شرح أي شكل من أشكال التضاريس دون الإشارة إلى واقع الشيء وتقريبه من أذهان الطلبة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور التخطيط، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح تقديرات المعلمين ذوي المؤهل العلمي (الدراسات العليا). بينما لم تكن هناك فروق عند بقية محاور الدراسة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية عالية كالماجستير والدكتوراه يمتلكون الخبرة الكافية في التخطيط، وسهولة تدريبهم على كتابة الخطط دون الوقوع في الأخطاء، وإمكانية تضمينها الخيال العلمي الذي يسهل تعليم الطلبة. وتتفق نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة الشافعي (2000م).

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة، عند محور التخطيط ومحور تنفيذ الحصة، تعزى لمتغير الخبرة، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (8).

الجدول (8): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور التخطيط ومحور تنفيذ الحصة حسب متغير الخبرة

| المحور | | الخبرة | أكثر من 11 سنة | من 10-6 سنوات | أقل من 5 سنوات |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | 3.54 | 3.95 | 3.82 |
| محور التخطيط | أقل من 5 سنوات | 3.54 | | 0.41* | 0.28* |
| | من 10-6 سنوات | 3.95 | | | 0.13 |
| المحور | | الخبرة | أكثر من 11 سنة | من 10-6 سنوات | أقل من 5 سنوات |
| | | المتوسط الحسابي | 3.27 | 3.60 | 3.50 |
| محور تنفيذ الحصة | أقل من 5 سنوات | 3.27 | | 0.33* | 0.23* |
| | من 10-6 سنوات | 3.60 | | | 0.10 |

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

يبين الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الخبرة (من 10-6 سنوات، وأكثر من 11 سنة) من جهة ثانية، يعزى لمتغير الخبرة ولصالح تقديرات ذوي الخبرة (من 10-6 سنوات، وأكثر من 11 سنة) ولصالح محوري التخطيط وتنفيذ الحصة.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9): اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل حسب متغيرات الدراسة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .729 | 1 | .729 | 4.745 | .030* |
| المؤهل العلمي | .043 | 1 | .043 | .280 | .597 |
| الخبرة | 2.208 | 2 | 1.104 | 7.185 | .001* |
| الخطأ | 42.870 | 279 | .154 | | |
| الكلي | 3527.506 | 283 | | | |

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

**يبين الجدول (9):**

1. **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند محاور الدراسة الكلية، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.**
2. **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند محاور الدراسة الكلية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**
3. **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند محاور الدراسة الكلية، تعزى لمتغير الخبرة، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (10).**

الجدول (10): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة الكلية حسب متغير الخبرة

| المحور | الخبرة | المتوسط الحسابي | أكثر من 11 سنة | من 10-6 سنوات | أقل من 5 سنوات |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 3.33 | 3.61 | 3.52 |
| محور التخطيط | أقل من 5 سنوات | 3.33 | | 0.28* | 0.19* |
| | من 10-6 سنوات | 3.61 | | | 0.09 |

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

**يبين الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الخبرة (من 10-6 سنوات، وأكثر من 11 سنة) من جهة ثانية، تعزى لمتغير الخبرة ولصالح تقديرات ذوي الخبرة (من 11-6 سنوات، وأكثر من 11 سنة) ولصالح محوري التخطيط وتنفيذ الحصة. ويعزو الباحثان تلك النتيجة للخبرة التي اكتسبها المعلم خلال فترة التدريس، إذ جاءت تقديرات ذوي الخبرة أكثر من (6) سنوات، لديهم معرفة في التخطيط والخبرة العملية من سنوات التدريس المتتالية، حيث تلعب دوراً في معرفتهم لنوع الأسلوب المستخدم في التدريس، واتباعهم الطرق المناسبة، واستخدامهم للخيال العلمي المتبع في تنفيذ الحصة الدراسية والموقف التعليمي، ومدى تضمين خططهم الدراسية اليومية للأمثلة المناسبة التي تنسجم مع الفئة العمرية والمستوى التعليمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشافعي (2000) ودراسة بوشر (Bucher، 2001) وللخبرة التي يتمتع بها المعلمون من ذوي الأكثر من (11) سنة، فإن هؤلاء المعلمين يضمنون خططهم الدراسية العديد من أنواع التفكير التي تزيد من فاعلية الحصة الدراسية، وخاصة في شرح مادة يصعب فهمها إلا باستخدام الخيال العلمي كخطوط الطول ودوائر العرض الوهمية على خارطة العالم، وتعريف الطلاب بالمناطق الحارة والمناطق المعتدلة والمناطق الباردة والقطبية، وهذه المادة بحاجة إلى معلم لديه خبرة عالية في**


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



إيصال الصورة المناسبة أمام الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ستيفن وسمث(Steven & Smith،1997).

ولا نغفل القدرة على فاعلية الخيال العلمي وكفاءته في تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات وبخاصة في موضوعات التربية الاجتماعية، حيث يساعد في تنمية العمليات الذهنية لدى الطلبة وزيادة مقدرتهم على البحث في المخزون المعرفي من صور ذهنية وتعليمات؛ لبناء التمثيلات بشكل متكامل وبناء علاقات تربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، إذ أصبح لديهم القدرة على توليد الأفكار وممارسة أساليب ذكية وبارعة في حل المشكلات من خلال تدريبهم على استخدام الخيال، حيث وفرت لهم أجواء إيجابية ومريحة من الناحية النفسية للطلاب. مما أدى إلى توفير حرية التفكير لديهم والقدرة على التعبير عن الأفكار والتخيلات مهما كانت غريبة، مما كان له الأثر في تعزيز الثقة بالنفس وتطويرها لدى هؤلاء الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبرامز(Abrams،2002).

## التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لاستخدام أسلوب الخيال العلمي في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية.
- ضرورة توظيف استراتيجية أسلوب الخيال العلمي أثناء تدريس موضوعات مقرر الدراسات الاجتماعية في كافة المراحل التعليمية.
- ضرورة توجيه القائمين ومؤلفي كتب التربية الاجتماعية والوطنية بتضمينها استراتيجية الخيال العلمي.
- ضرورة تشجيع الطلبة على استخدام أسلوب الخيال العلمي في مناقشة العديد من القضايا التي تستخدم الاستفسارات العلمية الجدلية.
- ضرورة توظيف الأسئلة التفكيرية من قبل المعلمين عند إعداد الاختبارات التحصيلية للطلبة.

## المراجع :

زهران، حامد عبد السلام . (2000). علم النفس الاجتماعي. ط6، القاهرة، عالم الكتب.

الجبالي، حسني . (2003). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. مصر- القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

القريطي، عبد المطلب. (1992). مقياس الاتجاهات نحو المعاقين. مصر- القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

زيتون، عايش محمود . (1988). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم. الطبعة الأولى، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية.

غنيم، سيد محمد . (1989). سيكولوجية الشخصية : محدداتها، قياسها ونظرياتها. مصر- القاهرة، دار النهضة العربية.

وحيد، أحمد عبد اللطيف . (2001). علم النفس الاجتماعي. ط2، مصر- القاهرة، عالم الكتب.

إبراهيم، محمد أنور (2006م). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر، مصر- القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن منظور (1956م). لسان العرب، المجلد الخامس، لبنان- بيروت، دار المعارف.

البكر، رشيد (2007م). تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي، ط2، المملكة العربية السعودية- الرياض: مكتبة الرشد.

بكري، أيمن عيد (2003م). فعالية استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الاسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر- جامعة عين شمس.

جاليين، بفرلي. (1993). بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيل، التخيلات الموجهة للناس من جميع الأعمار. ترجمة خليل يوسف وشفيق علاونة. عمان: معهد التربية بالأونروا.

جروان، فتحي. ( 2010) .الإبداع :مفهومه ، ومعاييره، ونظرياته، وخصائصه، ومراحله، وقياسه، وتدريبه. الأردن- عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط1، الأردن- عمان: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2007م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الإمارات العربية المتحدة- العين دار الكتاب الجامعي.

خليفة، عبد اللطيف. (1994) . علاقة الخيال بحب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العربية للتربية، 14(1)، 31-21.

دروزة، أفنان . (2004) . أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم. الأردن- عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

دي بونو، إدوارد(1989). تعليم التفكير. ط1. ترجمة عادل عبد الحكيم وتوفيق أحمد العمري، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

الزبيدي، محمد مرتضى (2009م). شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس، المجلد (7)، المطبعة الخيرية.

الزغول، رافع؛ والزغول، عماد. (2003) . علم النفس المعرفي . الأردن- عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن(1421). مهارات التدريس. ط1، لبنان- بيروت: عالم الكتب.

سعادة، جودت(2006). تدريس مهارات التفكير. فلسطين- رام الله، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السلمي، علي .(1986). مقدمة في العلوم السلوكية. مصر-القاهرة: دار المعارف.

الشافعي، سها. (2000). فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي لتدريس العلوم في تنمية التفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

صالح، أحمد ذكي (1992م). علم النفس التربوي، ط14، مصر- القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عطية، سوسن عبد الرحيم( 1999). أثر قصص وأفلام الخيال العلمي على القدرات الإبداعية لدى الأطفال. ماجستير غير منشورة ، كلية البنات: مصر، جامعة عين شمس.

عطية، سوسن. (1999). أثر قصص وأفلام الخيال العلمي على القدرات الإبداعية لدى الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عطية، محسن(2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال. ط1، الأردن-عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العقيل، إبراهيم (2003). التفكير والابداع، الشامل في تدريب المعلمين. لبنان- بيروت: دار المؤلف.

كشك، أنس (2007م). التفكير خصائصه ومميزاته، دار كتابنا، المنصورية.

لافي، سعيد عبد الله (2000م). برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس، 25 - 26 يوليو، ص ص 133 - 155.


ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.7



محمـود، إيمان .(2003). برنامج لتنمية الإبداع اللغوي من خلال قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

مصطفى، أمل عبيد (2006م). فعالية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في إكساب بعض مهارات التفكير الناقد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

Antonietti, A. (1999). Can students predict when imagery allow them to discover the problem solution?. European Journal of Cognitive Psychology, 11(3), 407 -428.

Bucher, K., & Manning, M. (2001).Taming the alien genre: Bringing science fiction into the classroom. The Alan Review, 28(2),41- 44.

Costa, A.& Kallick.B . (2000). Habits of Mind, Development Series, Discovering and Exploring. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. USA.

Egan, K. (1992). Imagination in Teaching and Learning. the University of Chicago, Press , USA.

Hods, Carol L. (1990). The Effect of Mental Imagery on Constructional Task. (on Line). Available: http://www. Eric Digest, ED 337136.

James, Gunn(2000). 'Aprogamme in science fiction Education programme"; SIMBBILE publishing co, storgen .

Kosslyn,S . M. (2000). Shared Mechanisms in Visual Imagery and Visual Perception.RetrievedMarch12,2006From:http;//www.Calastatela.edu/Faculty/nKosslyn

Leahy.W.& Sweller, J. (2004).Cognitive load and the imagination effect. Cognitive Psychology. 18(1), 857 -875 .

Marian, P. & Peter, J. (1999) . Mental imagery in program design and visual Programming. Journal of Human- Computer Studies,12(1), 7- 30.

Steven, M. & Smith, R (1997). The Machinery of Creative Thinking From Innovative Leader. Journal of Police Science and Administration, 8(6) , 279 -290.

Virtual,T(2002) ). A study of De Bono's PMI Thinking tool as a mean of enhancing student writing performance DAI Vol. 33 No. 11, pp178.

Sprinthall, Norman. A , Sprinthall, Richard. C & Oja, Sharon. N.(1994). Education Psychology A development approach. (6th ed). New York, R.R.Donnelly & Sons Company.

Wittig, Arno. F.(2001). Introduction to psychology.( 2nd ed ), New York, Mc Graw-hill.

Bernstein, D.A, Penner, L.A, Clarke- Stewart, A & Roy, E.J .(2006). Psychology. (7th ed), Boston: Houghton Mifflin Company.

Banyard, Philip and Hayes, Nicky.(1994). Psychology: Theory and Application. ( 1st ed ) , London, Chapman & Hall.