# أثر إستعمال أسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحولة في تحصيل مادة الإجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مركز محافظة كربلاء

الاستاذ المساعد

**شيماء حسين محمد سعيد**

مديرية تربية كربلاء – وزارة التربية

**shimahlwanyhsyn8@gmail.com**

## الملخص

يهدف البحث الى التعرف على أثر إستعمال أسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحولة في تحصيل مادة الإجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مركز محافظة كربلاء.

ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: "لايوجد هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس الإجتماعيات بالأسئلة السّابرة التشجيعية والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس الإجتماعيات باسلوب الأسئلة السّابرة المحولة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الباحثة إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالأسئلة السّابرة التشجيعية، وبين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالأسئلة السّابرة المحولة، اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتّم اختيار مدرسة المرقدين الشريفين للبنات في مركز محافظة كربلاء المقدسة بصورة قصدية لتكون عينة الدراسة، وتألفت العينة من(٧٥) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الإبتدائي تمّ توزيعهن على مجموعتين، وكان عدد التلميذات (٣٧) تلميذة في المجموعة التجريبيةالأولى و(٣٨) في المجموعة التجريبية الثانية.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين**(T-test)** توصلت الباحثة إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية.

وبين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الأسئلة السّابرة المحولة، وتمّ حساب مستوى صعوبة وسهولة فقراته وقوة تمييزها، وفعالية بدائله المخطؤة، وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة توصي الباحثة بضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على الأسئلة السّابرة وتطبيقها في تدريس مادة الإجتماعيات، وتقترح الباحثة إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي في المراحل الدراسية الأخرى في مادة الإجتماعيات.


**الكلمات المفتاحية: استعمال أسلوب، مادة الإجتماعيات، تلميذات، الإبتدائية.**

# The Effect of Using the Probing, Encouraging and Transformation Questioning Method on the Female Students' Achievement in the Social Sciences

Assist. Prof.

***Shaima Hussein Mohamed Saied***

Karbala Education Directorate – Al- Marqadayn Al- Sharifayn School

## Abstract

The aim of the current research is to find out the effect of using the probing, encouraging and transformation questioning method on the fifth primary grade female pupils' achievement in Social Sciences in the city of Karbala.

To achieve the goal of the research, the researcher proposed a null hypothesis that here is no statistically significant difference at the significance level (05.0) between the mean of the students' achievement scores of the first experimental group that was taught social sciences by using the probing and encouraging questions and the second group that was taught by using the probing and transformation questions. The researcher has chosen the experimental design of partial control in Al-Marqadain Al-Sharifain School for Girls in the holy city of Karbala as an intent sample of (75) female pupils; (37) pupils for the first experimental group and (38) for the second experimental group.

The data that was treated statistically by using the t-test for two independent samples showed that there is a statistically significant difference at the level of significance of (05.0) between the achievements of the two groups.

The researcher recommends the necessity of organizing training courses for teachers on the probing questions and their application in the teaching of social sciences, and she also suggests conducting similar studies in other stages

**Keywords:using the style, social sciences, female students, primary**

## المبحث الأول:

### أولاً: مشكلة البحث Problem of the Research

لقد أصبح إلزاماً أن تتطور العملية التربوية، وأن تواكب مناهجها وطرائق تدريسها من طريق الأخذ بالفلسفات الحديثة للتدريس، وبلوغ الأهداف التعليمية التي تسهم في إعداد مواطناً واعياً يفكر بطريقة علمية(السليتي، ٢٠٠٨، ص٧)، وعلى الرغم من تأكيد الإتجاهات الحديثة في التربية على ضرورة تكييف الإستراتيجيات والطرائق وأساليب التدريس بما تجعل دور التلاميذ إيجابياً ومحوراً للعملية التعليمية، إلّا أنها ماتزال في أغلب الأحيان تعتمد على الحفظ والتسميع (الجنابي، ٢٠١٠، ص٢)، والمعلمون اليوم قد أكتفوا بأساليب تدريسية تلقوها في دراستهم متجاهلين النمو المضطرد في نظريات التعلم وإستراتيجياته مما يواكب النمو المتزايد في المعرفة وتقنيات العصر(الحلاق ومزيد، ٢٠٠٨، ص١١)، فاعتمدوا التلقين الذي ينحصر فيه التلاميذ على الحفظ، وإعادة ما يسمعونه من دون أن يفهموا مضمونه (السورطي، ٢٠٠٩، ص١٥-١٦)، ومما تقدّم تتجلى مشكلة البحث بوجود حاجة إلى إجراء بحوث تجريبية لتطبيق أساليب حديثة تركّز على التلميذ بوصفه محور العملية التعليمية، وتدعو إلى زيادة دافعيته، وتجعله قادراً على التفكير عن طريق زيادة النشاط الصفي؛ لذا ارتأت الباحثة استعمال (الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحولة)، لمعرفة مدى قدرتها على تحسين تحصيل التلميذات في مادة الإجتماعيات، وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحاليّ بالسؤال الآتي: "ما أثرإستعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحولة في تحصيل مادة الإجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مركز محافظة كربلاء".

### ثانياً: أهمية البحث Importance of the research

إنَّ للتطور العلمي والنفسي الكبير في عصرنا الحاضر أثّر بدرجة كبيرة جداً في تطور معظم الدول وفي جوانب الحياة كافة؛ إذ أضافت الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة، والعصر الذي نعيشه اليوم اختلف عن العصور السابقة من حيث سرعة التغيير في المجالات كافة، مما أدى إلى أن يحتاج معاصروه إلى تربية خاصة تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه (اشتيوه وآخرون، ٢٠١١، ص١١)، وأن التربية تعني صناعة الإنسان في كل زمان ومكان بها يتعلم الإنسان الإبداع في الحياة، ويقوى عضده في مواجهة المشكلات (عطية، ٢٠١٠، ص١١)، ومن أجل أن تحقق التربية أهدافها، لابد من وجود منهج يواكب تطورات المجتمع؛ لأنه يعد المحور الأساس في العملية التعليمية التربوية (أبو ختلة، ٢٠٠٥، ص١٦٥). وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس؛ لأن المعلم لا يستطيع التصرف بالمادة والموضوع تصرفاً يؤدي إلى الغاية المنشودة إذا لم يكن هناك تصميم وطريقة ما (الأمين، ٢٠٠٥، ص٨٢)، ولإختيار طريقة التدريس الجيدة هناك معايير عدة، أهمها، أن تكون الطريقة ملائمة

لأهداف الدرس، ولمرحلة نمو التلاميذ، وقدراتهم العقلية، والجسمية، وأن تثير دوافعهم وتحثهم على التعلم، وأن تكون ملائمة لطبيعة المادة الدراسية، فهناك طرائق يمكن إستعمالها في مادة الإجتماعيات، ولا يمكن استعمالها في مواد أُخر(عليان، ٢٠١٠، ص١٠٧).

إن للمواد الإجتماعية مكانة بـارزة في المناهج الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة، لما لها من أثر فعال في إعداد الجيل ثقافياً، وعلمياً، ومهنياً ولجعلهم أعضاء نافعين لمجتمعهم، وأمتهم، وللبشرية جمعاء (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ص٢٢)؛ لذلك فأن حسن اختيار الطريقة أو الأسلوب يؤدي إلى إيصال المادة وتحقيق الأهداف؛ لأن «المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة» (الوائلي، ٢٠٠٤، ص٢٧). ويؤكد التربويون أن أفضل الأساليب هو الأسلوب المنسجم مع قواعد الطريقة المتبعة والأساليب كثيرة ومتنوعة، ومن هذه الأساليب الإستجواب (مارون، ٢٠٠٨، ص٤٢)، فأسلوب الإستجواب ليس طريقة منفردة في التدريس، بل إنَّ الطرائق جميعها لابدّ وأن يتخللها عدد من الأسئلة، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كثيراً، وفي بعضها الآخر يكون قليلاً، والسؤال فنٌ في التعليم، وكفاية المعلم تظهر عن طريق أسلوب توجيهه الأسئلة وكيفية صياغتها، وإثـارة فاعلية التلاميذ لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، وقد قيل: «من لا يُحسن الإستجواب لا يُحسن التعليم»(مرعي ومحمد، ٢٠٠٥، ص٦٥).

ويتوقف نجاح العملية التعليمية على نوعية الأسئلة، فهي من معايير التعلم الجيد، والمعلم الناجح هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها، وشحذ الخيـال، وإثـارة التفكير، وحفز العمل، والسؤال هو روح العملية التعليمية، بل هو كل شئ فيها (الهاشمي ومحسن، ٢٠١١، ص٢٩٢).

وتؤكد التربية الحديثة أهمية الأسئلة الصفية في داخل غرفة الصف، فهي تنظم النشاط التعليمي، وترفع من فاعليته، ووسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها(فضالة، ٢٠١٠، ص٢١٩)، والأسئلة الصفية التي يعدّها المعلم إعدادا جيداً تقود التلاميذ للوصول إلى مستويات أعلى في التحصيل، إذ وجد أن هناك ارتباطاً تاماً بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات التلاميذ، وبين نوعية الأسئلة التي يوجهها المعلم (بقيعي، ٢٠١٠، ص١٧٣)، التي يبرز أثرها في تهيئة البنى المعرفية للتلاميذ وتأسيس التعلم الجديد، وعن طريقها ينتبه التلميذ ويتهيأ لتلقي السؤال من المعلم ويتحاور معه ومع زملائه من التلاميذ (عطية وعبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص١٤٢).

ويُعَدّ التدريس بالحوار من الأساليب الفاعلة في تدريس التلاميذ في مراحل التعليم الأسـاس، لأنها تأتي بعد مرحلة ما قبل المدرسة، إذ التعليم بالتلقين والمحاكاة، وتأتي قبل مرحلة التعليم الثانوي والجامعي إذ التعلم بالإكتشاف، وتُعدّ الأسئلة السّابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند إلى الحوار، وتستند أهميتها إلى افتراض مؤداه أن التلاميذ

لهم قدرة على حل شامل وكامل للمشكلات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية والتعلّمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى التلاميذ (النبهان، ٢٠٠٨، ص١٦٤)، ففي صلب كل سؤال تكمن مشكلة، والغرض من الأسئلة هو إثارة التفكير عند التلاميذ لحل تلك المشكلة (مرعي ومحمد، ٢٠٠٥، ص٦٦)، والسؤال السّابر يضع المعلم عند حدود معرفة التلميذ والفجوة التي تقع بين ما يعرفه وبين ما هو قادر على تعلمه، فأحياناً يكشف السّبر فجوات خطيرة في معرفة التلميذ التي تحتاج إلى تنمية أكثر (الحيلة، ٢٠٠٩، ص١٦٣-١٦٤).

إن لموقف المعلم من إجابات التلاميذ أهمية كبرى في التعليم، فهي تمثل جانباً كبيراً من جوانب التغذية الراجعة التي تنمي قدرة التلميذ في مجالاته المختلفة من إدراكية ووجدانية - نفس حركية، وأن تعامل المعلم الإيجابي مع إجابات التلاميذ يمثل تعزيزاً لموقف المتعلم، وتحقيقاً لمعنى التدريس الشامل الذي يظهر البعد الاجتماعي الإنساني في التعامل مع الآخرين، وإيجاد جسور الاتصال بين الناس (الجلاّد، ٢٠٠٧، ص١٥٢)، والمعلم يبني أسئلته السّابرة معتمداً إجابة التلميذ، وهذا النوع من الأسئلة يبنى على عبارات التلاميذ، وبذلك فإنها تتطلب تدريباً علمياً أكبر من ذلك الذي تتطلبه مهارات الأسئلة الأُخر(الخطيب ورداح، ٢٠٠٨، ص١٧٨)، وتكمن أهمية الأسئلة السّابرة في (توضيح الأفكار، والتقويم الذاتي للأفكار، والتوسع في الأفكار، وزيادة التفاعل الصفي)(العياصرة، ٢٠١٠، ص٦٤٦)، وقد تجعل المرء يفكر تفكيراً سابراً وتزيد من قيمة الإنسان بإعطائه الأهمية بممارسة عملياته الذهنية، وتركيز تفاعله، ومرحلته النهائية التطورية (قطامي، ٢٠٠٥، ص٢٤٥).

إنَّ التعامل مع إجابات التلاميذ يقتضي تقبل تلك الإجابات كاملة كانت أو ناقصة، وإعطاء فرصة لهم لتنظيم إجابتهم، وتشجيعهم على تصحيحها وإكمالها، وعدم السماح للتلاميذ بالازدراء من إجابات الآخرين (عطية وعبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص٧٤)؛ لإن تعزيز الناحية الإيجابية في استجابة التلميذ في الوقت نفسه الذي لايتجاهل فيه الناحية النفسية أو العنصر غير المكتمل فيها، تزيد من رغبة التلميذ في المشاركة، وإذا استجاب المعلم بطريقة سلبية لإجابة التلميذ غير الصحيحة، فأن هنالك إحتمالية كبيرة لحدوث الأثر (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩، ص٢٣٤)، ويرى بعض التربويين أن الأسلوب المستند إلى تشجيع إجابات التلاميذ بالمدح مثلاً كلمة: أحسنت، وشكراً لك، وممتاز ينمي تحصيل التلاميذ، ويزيد من دافعيتهم وتشويقهم نحو تعلم أفضل(شبر وآخرون، ٢٠٠٥، ص٢٣٣)، وأن مقياس كفاية المعلم تبنى على تصحيح فَهْم التلميذ واتمام الإجابات غير المكتملة، بتوجيهه أسئلة إضافية تتناول معلومات مألوفة بالنسبة إليه، باستعمال بعض التلميحات اللفظية التي عن طريقها يمكن للتلميذ

أن يكوّن إجابة صحيحة (الحيلة، ٢٠٠٩، ص١٤٢-١٤٣)، وعلى المعلم تقديم التشجيع والثناء على المشاركة التي يبذلها كل تلميذ كي يتعلّم ويتقدّم في تعلمه، وهذا التفاعل المعزز وجهاً لوجه قد يؤدي إلى تحفيز ذوي المستويات المنخفضة، وبطبيعة الحال فأن هذا التفاعل يُعدُّ صورة من صور التغذية الراجعة (رسلان، ٢٠٠٥، ص٩٤)؛ لذا ينبغي للمعلم أن يوّجه أسئلة تثير مدًى واسعاً من مشاركة التلاميذ وأن يشجعهم على المشاركة سواء أكانوا متطوعين، أم غير متطوعين (العياصرة، ٢٠١١، ص٦٣٨).

وتتفق الباحثة مع كثير من التربويين في أن الثناء والمدح تزيد الشعور بالسعادة (الشعور الإيجابي) المرتبط بالأداء الصحيح، كي تتولد لدى التلميذة الرغبة لتكرار الأداء وزيادة الشعور بالثقة والقبول فضلاً عن أن التشجيع يزيد من همم التلميذات ذوات المستويات المتوسطة والمنخفضة نحو التعلم.

**ثالثاً: هدف البحث Aim of the research:**

يهدف البحث ألى التعرف على أثر الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحولة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مادة الإجتماعيات.

**رابعاً: فرضيات البحث**

**Hypotheses of the research:**

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالأسئلة السّابرة التشجيعية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالأسئلة السّابرة المحولة.

**خامساً: حدود البحث: Limits of the research**

يقتصر البحث الحالي على:

الحد البشري: الصف الخامس الإبتدائي.

الحد الزماني: الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩)م.

الحد المكاني: المدارس الإبتدائية في مركز محافظة كربلاء.

الحد المعرفي: الوحدة الثانية من كتاب الإجتماعيات للصف الخامس إبتدائي، ط٦، ٢٠١٨م.

**سادساً: تحديد المصطلحات**

**Definition of the terms**

١. **الأثر (Effect)**: عرفها كل من:

- **(Dives 1981)** بأنها: «تحديد الأثر المطلوب على أداء الأفعال الصحيحة، على وفق خطة محددة» **(Dives،1981:p12)**.
- (عطيه، ٢٠٠٨) بأنها: «القدرة على الإنجاز ومقياس نتعرف به على أداء المعلم والمتعلم في عملية التعلم والتعليم» (عطيه،٢٠٠٨،ص٦١).

التعريف الإجرائي **Operational definition**: الإجراءات التي تتبعها الباحثة في تدريس تلميذات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية عينة البحث لتنشيط عملية المعرفة وتحقيق الأهداف المرسومة في مادة الإجتماعيات.

٢. **الأسلوب (style)**: عرفه كل من:

- (عطيه، ٢٠٠٨) بأنه: «مجموعة قواعد أو ضوابط أو كيفيات ينفذ بها المعلم طريقة التدريس ليحقق أهداف الدرس» (عطية، ٢٠٠٨، ص٢٩).
- (إبراهيم، ٢٠١٠) بأنه: «طريقة المعلم في التعامل مع المواقف التعليمية والمفضلة على وفق فلسفته وخبرته في التدريس» (إبراهيم، ٢٠١٠، ص١٥).

التعريف الإجرائي **Operational definition**: هو الكيفية التي تتبعها الباحثة في تدريس مادة الإجتماعيات مع المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في أثناء مدة التجربة.

٣. **الأسئلة السابرة (questions probing)** عرفها كل من:

- (الهويدي، ٢٠٠٥) بأنها: «سؤال أوسلسلة من الأسئلة تطرح على التلميذ الذي يعطي إجابة بسيطة في البداية تهدف إلى التعرف والتأكد من أن التلميذ يعرف الإجابة الصحيحة»(الهويدي،٢٠٠٥، ص،١٢٨).
- (الطناوي، ٢٠١١) بأنها: «هي مجموعة من الأسئلة المتتابعة التي يوجهها المعلم للتلميذ بعد إجابته الأولية عن أحد الأسئلة، وتكون إجابته غير صحيحة، أو جزئية أو تحتاج إلى تأكيد وتؤدي هذه الأسئلة للكشف عن معرفة التلميذ وإستدعاء المزيد من معلوماته السابقة» (الطناوي، ٢٠١١، ص١١٤ ـ ١١٥)،

والتعريف الإجرائي **Operational definition**: هو السؤال الذي يطرح لتشجيع التلميذات على التفكير بصورة أعمق في إستجابتهن الأولية للتعبير عن أنفسهن بصورة واضحة ولإعطاء الأمثلة والتوضيحات.

٤. **الاسئلة السّابرة التشجيعية**

**probing questions promotiveness**

عرفها كل من:

- **(Hoover،1976)** بأنها: «مجموعة من الأسئلة المتتابعة يستعملها المعلم بصيغة تلميحات أو مؤشرات عندما يخفق المتعلم بتقديم إجابة صحيحة لاستدراجه وتشجيعه على إعطاء إجابة أكثر نضجاً ودقةً»**(Hoover، 1976، p: 70)**.
- (سعادة، ٢٠٠٩) بأنها: «هي الأسئلة التي يطرحها المعلم عندما لا يستطيع التلميذ الإجابة، أو يجيب إجابة غير صحيحة ويكون الهدف من ورائها العمل على تصحيح إجابة التلميذ وإرشاده نحو الإجابة المرغوب فيها» (سعادة،٢٠٠٩،ص٣٨٢).

**التعريف الإجرائي Operational definition**: مجموعة من الأسئلة المتتابعة التي تطرحها الباحثة على التلميذة نفسها التي تكون إجابتها الأولية غير صحيحة أو غير مكتملة فتشجعها للوصول إلى الإجابة الصحيحة بإستعمال أسلوب تتبعي غير محرج يقود التلميذة خطوة خطوة للإجابة الصحيحة.

٥. **الأسئلة السّابرة المحوّلة**

**probing questions inverter**

عرفها كل من:

- (أبو لبدة آخرون، ١٩٩٦) بأنها: «نمط من الأسئلة يحوّلها المعلم من تلميذ عجزعن تقديم

الإجابة إلى تلميذ آخر يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال من دون اللجوء إلى تكرار طرح السؤال بصيغته الأولية بل من طريق تحويله إلى تلميذ آخر»(أبو لبدة آخرون، ١٩٩٦، ص١٨).

- (الحصري و يوسف، ٢٠٠٠) بأنها: «مجموعة أسئلة مفتوحة النهاية والتي تتبع الفرصة لكي يبدي المتعلمون أفكارهم واشتراك أكبر عدد منهم»(الحصري ويوسف، ٢٠٠٠، ص١٣٧).

**التعريف الإجرائي:Operational definition**

هي الأسئلة التي تحوّلها الباحثة من تلميذة إجابتها غير مكتملة أو غير صحيحة عن سؤال ما إلى تلميذة أخرى غير صاحبة الفكرة الأولية، إما بقصد تعمّق الإجابة الأولية وتصحيحها، أو بقصد مشاركةِ أكبر عددٍ من التلميذات لجعلهنَّ يفكرنَ تفكيراً دقيقاً في السؤال المطروح.

**التحصيل Achievement** عرفه كل من:

١. (العلام، ٢٠٠٠) بأنه: «مقدار الأكتساب الذي يحققه التلاميذ، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل اليه في مادة دراسية أو مجال تدريسي معين»(علام، ٢٠٠٠، ص٣٠٥).

٢. (أبو جادو، ٢٠٠٣): بأنه «محصلة مايتعلمه التلاميذ بعد مرور مدة زمنية معينة مقاسة بالدرجة التي يحصلوا عليها في الاختبار» (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص٤٢٥).

**التعريف الإجرائي Operational definition:**

المعرفة التي تحصل عليها تلميذات الخامس الإبتدائي مقاسة بدرجاتهن في الامتحان.

**سابعاً: الإجتماعيات Social عرفها كل من:**

١. **(Bailly،1991)** بأنها: «المعرفة التى تسجل بها المجتمعات والناس بخبراتهم عن البيئة»**(Bailly،1991، P.21)**.

٢. (مخلف وهادي، ٢٠٠٩) بأنها: «العلم الذي يتناول دراسة وتحليل العلاقات المتبادلة بين الإنسان وبيئته وما ينتج عنها من تأثيرات في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية»(مخلف وهادي، ٢٠٠٩، ص١٣).

**التعريف الاجرائي Operational definition:**

مجموعة من المعارف والحقائق والمهارات التي تتضمنها موضوعات الإجتماعيات والمقر تدريسها للصف الخامس الإبتدائي من وزارة التربية في العراق للعام الدراسي (٢٠١٨ – ٢٠١٩)م.

**ثامناً: الصف الخامس الإبتدائي fifth primary class:**

هو الصف الذي يسبق المرحلة الأخيرة في التعليم الإبتدائي، ويكون فيه عمر التلميذات أحدى عشرة سنة، ويدرسن مادة الإجتماعيات بما فيها من حقائق ومفاهيم، ومعارف، يتم تعليمها لأول مرة (وزارة التربية، ١٩٩١، ص٨).

## المبحث الثاني:

## خلفية نظرية ودراسات سابقة:

### أولاً: خلفية نظرية

### نبذة تأريخية عن الأسئلة السّابرة

**Opinion history of the probing questions promotiveness**

يُعدُّ سقراط أول من إبتدع الأسئلة السابرة، إذ استعمل الأسئلة والأجوبة أساساً لحواراته مع تلاميذه، إذ يعمل سقراط دور السائل الجاهل الذي لا يعرف شيئاً، والمتعلمون يجيبون الإجابة عن أسئلته المتتابعة، والمستمرة، وعن طريق الحوار كان يدفع المتعلمين إلى الشك في صلاحية ما يعتقدون، وأن الهدف الرئيس لحوارات سقراط الوصول إلى المعرفة عن طريق تولد الأفكار (كريم، ٢٠٠٨، ص١٦)، وينسجم هذا المعنى مع مقولة سقراط صاحب أسلوب التعليم بالحوار، حيث يقول: كانت أمي قابلة تولّد الأطفال، وأنا أولد الأفكار (نبهان، ٢٠٠٨، ص١١٤). وكذلك سار التعليم في الإسلام منذ عصر النبيﷺ على أسلوب المناقشة والحوار، فالنبيﷺ عندما كان يعلم الصحابة، كان يتلقى منهم الأسئلة ويجيبهم عنها، ويسألهم فيجيبون حتى يصل إلى الفكرة التي يريدها (عثمان، ١٩٨٣، ص١٤٥- ١٤٦)، وهذا حديث الرسولﷺ يحث على السؤال: ((العلم خزائن مفاتيحها السؤال ألا فاسألوا فإنه يؤجر فيه أربعة السائل والمتعلم والمستمع والمجيب)) (الغزالي، د.ت، ص٩).

### الأسئلة السابرة Probing Questions:

تُعدّ الأسئلة السّابرة جوهر أسلوب التعليم من أجل التفكير الذي صمم لمساعدة التلاميذ على التفكير؛ إذ لا يكتفي التلاميذ بتقديم الإجابة عن السؤال المطروح، بل يسعون إلى الدفاع عنها، وتقويمها، وتقديم الأسباب والمسّوغات التي تدعم دقة إجاباتهم (Gilbert, 2000, p: 1)؛ لذا فهي العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند إلى الحوار، وفي كثير من مواقف المناقشة الصفية يوّجه المعلم سؤالاً للتلاميذ، فيجيب أحد التلاميذ إجابة أولية عن السؤال قد تكون غير صحيحة، أو جزئية، أو أنَّ المعلم يشعر أنّ التلميذ غير متأكد من إجابته، فينبغي للمعلم طرح الأسئلة السّابرة التي تهدف إلى تحسين مستوى نوعية إجابات التلاميذ، وتكشف عن معرفة التلميذ السابقة (الطناوي، ٢٠١١، ص١١٤)، والمعلم في هذا النوع من الأسئلة يسبر غور معرفة التلميذ بحيث يتيقن بما عنده، ويتعرف في ضوء ذلك، مما يسعف هذا التلميذ ويقوده إلى المعرفة السليمة (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٥٦-٢٥٧).

ان أسئلة السّبر تتبع إجابات التلاميذ وتحفزهم، أو تحضهم على التفكير؛ لأنها تؤدي بهم إلى تطوير إجابتهم الأولية وتوسيعها، وأن يكونوا أوضح، وأكثر دقة، وأن يتبعوا تحديداً وأصالة أكبر (الحيلة، ٢٠٠٩، ص١٦٣)، وهي تركّز انتباه التلميذ نحو القضايا الأخلاقية التي كان يرفضها، أو يتجاهلها، وتساعد التلاميذ على تطوير وجهات نظرهم بشكل

أوسع(سعادة، ٢٠٠٩، ص٢٠)؛ فالغرض من السؤال ليس تلقي الجواب الصحيح من التلميذ فحسب، بل توجيهه إلى التفكير بانتظام عن طريق ممارسة العمليات العقلية (العاني، ١٩٧٦، ص٨١-٨٢)، ولا يتحقق ذلك بالاعتماد على قدرة المعلم في صياغة الأسئلة الجيدة فحسب، بل فيما يستعمله من إجراءات مناسبة مثل استثمار الإجابات الجزئية، أو غير الصحيحة في استثارة عملية التفكير عند التلميذ (رتشي، ١٩٨٢، ص١٥٢)؛ لإن الأسئلة التي تدعو إلى التفكير تعمل على تذكير التلميذ، بما قد لا يخطر بباله من أفكار ومن ثم تقوده إلى الإبداعية (أبو جادو ومحمد، ٢٠٠٧، ص١٩٧).

ان تصحيح خطأ التلميذ في أثناء عملية التعلم مسؤولية تربوية أساسية للمعلم، وحاسمة لكفاية تحصيل التلميذ في الوقت نفسه (حمدان، ١٩٨٥، ص٦٣)، وكثيراً ما يجيب التلميذ إجابة غير صحيحة ويكون لزاماً على المعلم أن يخبره بحالة إجابته في جوٍ ودّي فيعمل بتشجيعه على محاولة الإجابة عن السؤال مرة ثانية، وقد تكون إجابة التلميذ إجابة مقبولة ولكنها غير منظمة أو غير كاملة، وهنا ينبغي للمعلم أن يطالبه بالوضوح، وفي بعض الأحيان يودُّ المعلم أن يربط بين إجابته ونوع آخر سبق دراسته ويسعى نحو إعادة التركيز، ويستعمل المعلم إعادة التوجيه لتشجيع أكبر عدد ممكن من التلاميذ في أثناء المناقشة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٥، ص٧١-٧٣)، وهنا نفهم أن الحوار الذي يتم عن طريق الأسئلة السّابرة حوار استعمل فيه المعلم أسلوباً خاصاً، إذ يتمّ تطوير إجابات التلاميذ وإن كانت صواباً، ولكنها سطحية، فتتحول من التسطح الفكري إلى تشغيل المعلومات بسهولة وسلاسة، وبهذا فان التلميذ، قد يكتسب مزيداً من الثقة ويزداد انخراطه في المناقشة نفسها (عصر، ٢٠٠٠، ص٢٦٢-٢٦٣).

وينصح (أندرسون) المعلم بإجراء أحدى الخطوات الآتية حينما يتلقى إجابة غير صحيحة أو غير كاملة:

١. تشجيع التلميذ على فَهْم السؤال، وتقديم العون له لمساعدته على صياغة إجابة أكثر وضوحاً ودقة.
٢. تزويد التلميذ بإجابات لفظية أو غير لفظية كمفاتيح للإجابة لمساعدته على تقديم إجابة ملائمة وصحيحة.
٣. إعادة توجيه السؤال لتلميذ آخر كلما يفشل المتعلم في تقديم إجابة صحيحة (أندرسون، ١٩٩٨، ص١٨-١٩).

وتبرز الأسئلة السابرة التشجيعية التي تدفع التلميذ إلى التعمق في إجابته أو التوسع فيما يقدمه من إجابة، وتستعمل هذه الأسئلة في أثناء مراجعة الدروس وأثناء مناقشة بعض النقاط مع التلاميذ للتأكد من فهمهم، وعادة يسأل المعلم سؤالاً فيجيب أحد التلاميذ إجابة صحيحة ولكنها مختصرة «فيقول له المعلم» ماذا تعني؟ أو هل يمكنك إعطاء أمثلة؟ أو لماذا تخيرت هذه الإجابة؟ أوهل لديك آراء أخرى؟

وهكذا يتشجع التلميذ لتوضيح إجابته وإعطاء إجابة متكاملة ومستوفاة (كوجك، د.ت، ١٣٨).

وترى الباحثة أنَّ المعلمة تستعمل الأسئلة السّابرة التشجيعية عندما تسبر بموقفها التربوي بأسلوب الحوار، فتشتق سؤالاً من إجابة أولية للتلميذة، وتستمر هذه العملية حتى تكتمل المعرفة والفَهْم ويظهر دور المعلمة بوصفها قائد العملية التربوية فهي المبدعة بطرح الأسئلة؛ لأن عملية التعليم حياة وتفاهم كاملين بين المعلم وتلاميذه وبينهما وبين المعرفة بمصادرها المتنوعة.

**غايات السؤال السابر:**

١. توضيح الأفكار الغامضة: التي يقدّمها المتعلم لتوضيح الغامض وإظهار الخفي.
٢. التقويم الذاتي: بحيث يتمكن المتعلم من اكتشاف موطن خطئه أو موضع ضعفه وقوته.
٣. تزيد التفاعل الصفي: فيشترك أكثر من متعلم في إظهار الفكرة وتوضيحها أو إعادة صوغها أو تلخيصها (الخوالدة ويحيى، ٢٠٠٥، ٢٨١).

**القواعد التي ينبغي للمعلم مراعاتها عند إستعمال الأسئلة السّابرة:**

١. منح التلميذ الوقت الكافي للتبصر في الإجابة الأولية لتصحيحها، ووقت الانتظار المناسب يتراوح بين (٣-٥) ثوانٍ بعد طرح السؤال.
٢. إعطاء التلميذ تغذية راجعة اللفظية عقب سماع الإجابة، كالتغذية الراجعة اللفظية أو الإشارية.
٣. تزويد التلميذ فرصة للتعليق على إجابة زميله عن السؤال السّابر الذي وجّه إليه، وذلك حين تكون الإجابة بحاجة إلى تعديل، أو تصحيح (الجلاد، ٢٠٠٧، ص١٥٧).
٤. الرضا بالتقدم البطيء للتلاميذ في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، فعلى المعلم تشجيع التلاميذ بطيئي التعلم بالإجابة عن الأسئلة السّابرة.
٥. فَهمْ إجابة التلميذ وعدم رفضها بشكل تعسفي، مما يزعزع ثقة التلميذ بنفسه (الحصري ويوسف، ٢٠٠٠، ص١٤٠-١٤١).
٦. القيمة التربوية للأسئلة السّابرة: للأسئلة السّابرة قيمة تربوية لكل من المعلم و التلميذ منها:

أ. توفر بيئة تعليمية وحيوية وتفاعلية مما يدفع الملل، ويبعد التلاميذ عن التنافس السريع في تقديم الإجابة.

ب. تساعد التلاميذ في الإعتماد على أنفسهم بتصحيح عباراتهم وتنمية منهجية التقويم الذاتي لأفكارهم وتعمق ثقتهم بأنفسهم (قطامي، ١٩٨٩، ص١٩٤).

ج. تعوّد المعلم الصبر مع التلميذ الضعيف حتى يصل بنفسه إلى الإجابة الصحيحة (أبو شريخ، ٢٠٠٨، ص١٠٣-١٠٤).

**خصائص السؤال السّابر:**

للسؤال السّابر مجموعة من الخصائص التي يتفق في بعضها مع الأسئلة الاعتيادية منها:

١. يأتي بعد إجابة التلميذ الأولية لذلك فهو متدرج يبدأ بالسهل وينتهي بالعميق
٢. يحقق هدفين في آن واحد، فهو يعلّم التلميذ ويقيس مقدار تعلمه.

٣. سؤال يهدف إلى إيجاد المزيد من المناقشات الصفية وخاصة عند استعمال السّبر الترابطي والمحوّل (الجّلاد، ٢٠٠٧، ص ١٥٤-١٥٥).

**تصنيفات الأسئلة السّابرة:**

تعكس هذه التصنيفات مفهوم التعلم وعملياته، والأبعاد التربوية المتعلقة بالمناهج، ومنها:

**تصنيف (١٩٨٦) ويشمل:**

١. **أسئلة السّبر التشجيعي**: هو سؤال أو عدة أسئلة يقدمها المعلم بعد إجابة التلميذ الأولية والقصد منها تشجيعه للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

٢. **أسئلة السّبر التوضيحي**: يُقصد بها أسئلة تحمل التلميذ على توضيح الإجابة الأولية، أي إن المعلم يتابع حوار التلميذ بعد تلقي الإجابة الأولية، ويهدف هذا النوع إلى توسيع المعلومات لتصبح أكثرعمقاً.

٣. **أسئلة السّبرالمحّول**: نوع من الأسئلة يطرحها المعلم عندما يعجز تلميذ من تقديم إجابة صحيحة، إذ يوجه السؤال أو يحوّله إلى تلميذ آخر.

٤. **أسئلة السّبر الترابطي**: يقصد بها ربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة والتوصل إلى تعميمات وتطبيقها في مواقف لاحقة (القاعود، ١٩٨٦، ص٣٠-٣١).

**تصنيف الخليلي وآخرون(١٩٩٦) ويشمل:**

١. **الأسئلة السّابرة التشجيعية**: هي أسئلة متتابعة يطرحها المعلم على التلميذ نفسه عندما تكون إجابته عن سؤال سابق غير صحيحة، أو حينما لا يعطي أية إجابة، لغرض تشجيعه على تقديم إجابة إذا كان عاجزاً، أو تقوده إلى الإجابة الصحيحة إذا كانت إجابته الأولية غير صحيحة، وتكون بمثابة تلميحات، أو إشارات تقود التلميذ نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طُرِحَ أولاً.

٢. **الأسئلة السّابرة التركيزية**: أسئلة يطرحها المعلم حينما يكون التلميذ غير متأكد من إجابته لغرض تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر.

٣. **الأسئلة السّابرة التوضيحية**: هي الأسئلة التي يطرحها المعلم حينما يعطي التلميذ إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق، وذلك لتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيهه نحو الإجابة التامة، فضلاً على أنها تعمل على إزالة الغموض في الإجابات.

٤. **الأسئلة السّابرة التسويغية**: هي أسئلة يطرحها المعلم عندما تكون إجابة التلميذ الأولية نوعاً ما صحيحة أو غير صحيحة،وفي ضوء ذلك يكتشف المعلم ما يكون عند التلميذ من فَهمْ خطأ أو غير مكتمل،فيعمل على تصحيح الفَهمْ الخطأ وتعزيز السليم،واستكمال الجزء غير المكتمل.

٥. **الأسئلةالمحوّلة**: هي أسئلة ينتقل بها المعلم من تلميذ عجز تقديم إجابة عن السؤال إلى تلميذ آخر يستطيع إعطاء إجابة صحيحة بتحويل السؤال إليه بغير صيغته الأولية(الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٥٧-٢٦٠).

**تصنيف إبراهيم (١٩٩٧) ويشمل:**

١. **أسئلة السّبر المباشر**: تساعد المعلم (س) التلميذ (ج) على إعادة النظر في تفكيره، إذ تكون الإجابة الأولية التي يقدّمها التلميذ غير مرضية للمعلم.

٢. **أسئلة السبّر المحوّل**: تساعد المعلم توجّه سؤال إلى تلميذ آخر بدلاً من إستمرار التوجه به إلى التلميذ نفسه، ويطلق عليه (أسلوب التوجيه المغاير للسؤال).

٣. **أسئلة السبّر الترابطي**: يمكن من طريق هذا النوع التركيز على فكرة معينة، إذ تكون الإجابات التي تسبقها مقبولة، لذا لاتطرح هذه الأسئلة لمساعدة التلاميذ أصحاب تلك الإجابات على تحسينها وإنما لدعوة التلاميذ جميعهم إلى سّبر تلك الإجابات والبناء عليها (إبراهيم، ١٩٩٧، ص١٧٥-١٨٣).

**تصنيف مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم (٢٠٠٣) ويشمل:**

١. **السّبر التشخيصي**: هو السؤال أو الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلميذ المخطئ في إجابة ما حتى يصل التلميذ إلى الإجابة الصحيحة.

٢. **السّبر المحوّل**: هو السؤال والأسئلة التي يطرحها المعلم على عدد من التلاميذ، أما لغلط الإجابة عند أحدهم، أو بقصد مشاركة اكبر عدد منهم حتى لا ينفرد التلميذ الواحد بالإجابة دون غيره.

٣. **السّبر التوضيحي**: هو السؤال أو الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلميذ الذي يجيب إجابة غير مكتملة للوصول إلى إجابة تامة.

٤. **السّبر الترابطي**: هو السؤال أو الأسئلة التي يقصد منها ربط الإجابات السابقة بإجابة واحدة؛ وذلك لربطها بموضوع معين أو للخروج بتعميم (مؤسسة رياض نجد، ٢٠٠٣، ص٣٢-٣٣).

**تصنيف الهويدي (٢٠٠٥) لا يختلف عن تصنيف إبراهيم ويشمل:** أسئلة السّبر المباشر، أسئلة السّبر المحّول، أسئلة السّبر الترابطي (الهويدي، ٢٠٠٥، ص ١٢٨، ١٢٩)

**تصنيف قطاوي (٢٠٠٧) ويشمل:**

١. **السؤال السّابر التوضيحي**: يطرحه المعلم في ضوء إجابة التلميذ الأولية لغرض صقل تلك الإجابة، وتوضيحها وذلك بإضافة معلومات جديدة أكثر فَهْماً ووضوحاً للسامع

٢. **السؤال السّابر التشجيعي**: يستعمله المعلم حينما تكون إجابة التلميذ غير صحيحة، والهدف منه العمل على تصحيح إجابة التلميذ وإرشاده نحو الإجابة المرغوب فيها من طريق مجموعة من الأسئلة المتدرجة والمتتابعة من جانب المعلم.

٣. **السؤال السّابر التركيزي**: مجموعة من الأسئلة يطرحها المعلم كرد فعل على إجابة صحيحة من التلميذ، من أجل ربطها بالموضوع، أو بدرس سابق.

٤. **السؤال السّابر المحول**: مجموعة من الأسئلة يطرح المعلم فيها سؤالاً على تلميذ آخر غير صاحب الإجابة الأولية لأسباب عدَّة أهمها: مساعدته على تعميق إجابة زميله، أو توسيعها،

أو إثرائها، أو التعرف على وجهات نظر الآخرين من التلاميذ المعنيين بالسؤال المطروح.

٥. **السؤال التسويغي أو الناقد:** يقصد به أسئلة يطرحها المعلم على الطلبة لمناقشة السبب الأكثر منطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية وزيادة الوعي الناقد عندهم لتسويغ الإجابة، وإظهار أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة (قطاوي، ٢٠٠٧، ص ٣٤٠-٣٤١).

**تصنيف الجلاّد (٢٠٠٧) ويشمل:**

١. **السّبر التشجيعي:** سؤال أو مجموعة أسئلة يوجهها المعلم للتلميذ إذا عجز عن الإجابة أو أجاب إجابة غير صحيحة؛ وذلك لمساعدته للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

٢. **السّبر التوضيحي:** سؤال أو مجموعة أسئلة يوجهها المعلم للتلميذ بعد إجابته الأولية التي تكون غير تامة لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة وتوجيهه إلى الوصول إلى الإجابة التامة وتوضيحها بإعطاء مزيد من المعلومات مما يجعلها أكثر عمقاً ووضوحاً.

٣. **السّبر المحّول:** سؤال يحّوله المعلم إلى تلميذ آخر بعد عجزالتلميذ صاحب الإجابة الأولية عن تقديم الإجابة.

٤. **السّبر الترابطي التركيزي:** هو سلسلة من الأسئلة المتتابعة يتم طرحها من قبل المعلم على التلميذ نفسه الذي إجابته صحيحة،ولكن لا يبدو متأكداً منها، من أجل تأكيدها، وربطها بموضوع آخر، أو هو السؤال الذي يقدم فيه المعلم سّبر عبارات أولية أدلى بها عدد من التلاميذ، وتكون صحيحة وكاملة، إلّا أنه يريد تقويتها بربطها مع بعضها للوصول إلى نتيجة معينة، وقد يكون من أجل ربطها مع معلومات سبق أن أكتسبوها في دروس سابقة (الجلاد،٢٠٠٧،ص ١٥٨ -١٦٠).

**تصنيف الطناوي (٢٠١١) ويشمل:**

١. **الأسئلة الكاشفة التشجيعية:** أسئلة متتابعة يوجهها المعلم للتلميذ عندما تكون إجابته عن السؤال خاطئة.

٢. **الأسئلة الكاشفة التوضيحية:** مجموعة متتابعة من الأسئلة يوجهها المعلم للتلميذ نفسه عندما تكون إجابته جزئية، وتهدف هذه الأسئلة إلى تعزيز الجزء الصحيح من الإجابة وتوجيه التلميذ إلى إضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية التي ذكرها في إجابته عن السؤال.

٣. **الأسئلة الكاشفة التركيزية:** أسئلة متتابعة يوجهها المعلم للتلميذ نفسه عندما تكون إجابته الأولية عن السؤال صحيحة وتهدف هذه الأسئلةإلى تأكيد الإجابة الصحيحة، وربط جزيئات مختلفةللخروج بإعمام مشترك.

٤. **الأسئلة الكاشفة التسويغية:** مجموعة متتابعة من الأسئلة يوجهها المعلم للتلميذ نفسه حينما يعطي إجابة أولية عن السؤال ويشعر المعلم أن التلميذ غير متأكد من إجابته، وأنه لا تتوافر عنده معلومات واضحة عن السؤال المطروح، فيوّجه المعلم السؤال ليقدم التلميذ مسوغات لإجابته (الطناوي، ٢٠١١، ص١١٥-١١٧).

وترى الباحثتان بعد إطلاعها على تصنيفات

الأسئلة السّابرة أن (القاعود، ١٩٨٦) يتفق في تصنيف الأسئلة السّابرة بالسّبر الحثي الذي سماه القاعود بالتشجيعي، والسّبر المحوّل، والترابطي وبالمسميات نفسها، وإتفق مع (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، ٢٠٠٣) بالسّبر المحّول، والتوضيحي والترابطي، والتشجيعي، إذ وسمته بالسّبر التشخيصي في حين اتفق (إبراهيم، ١٩٩٧)، و(الهويدي، ٢٠٠٥) الذين صنفوا الأسئلة السابرة على (المباشر، والمحوّل، والترابطي)، ويتفق (الخليلي واخرون، ١٩٩٦) و(قطاوي، ٢٠٠٧)، و(الجلاّد، ٢٠٠٧)، و(أبو شريخ، ٢٠٠٨)، و(الكبيسي، ٢٠٠٨)، و(الخطايبة، ٢٠٠٨)، و(سعادة، ٢٠٠٩)، و(اليماني وعلاء، ٢٠١٠)، و(الطناوي، ٢٠١١) الذين صنفوا الأسئلة السّابرة إلى خمسة أصناف مع من صنفوا الأسئلة السّابرة إلى السّبر(المباشر، المحول، الترابطي) بالسّبر المباشر وسموه السبّر التشجيعي والكاشف التشجيعي والسّبر المحوّل والكاشف المحوّل والسّبر الترابطي وسموه التركيزي، ولكنهم زادوا السّبر التوضيحي والسّبر التسويغي (الناقد) والكاشف التسويغي، إعتمدت الباحثة في البحث الحالي الأسئلة السّابرة التشجيعية، والأسئلة السّابرة المحوّلة من تصنيف (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦) للأسئلة السّابرة وذلك للأسباب الآتية:

١. شمول التصنيف الأسئلة السّابرة (التشجيعية، والتركيزية، والتوضيحية، والتسويغية، والمحوّلة).
٢. تطابق تعريفات الأسئلة السّابرة التشجيعية، والمحوّلة مع التصنيفات الأخر.
٣. ملاءمتهما البيئة العراقية وطبيعة المحتوى وقدرات التلميذات واستعداد هذه المرحلة الدراسية.
٤. اثبتا فاعليتهما في الدراسات السابقة التي تناولت تصنيف الخليلي مع الأنواع الأخر للأسئلة السّابرة.
٥. إمكانية توظيف هذين النوعين في الخطط التدريسيةالمعدّة لتحقيق هدف التجربة(الخليلي وآخرون، ١٩٩٦).

**ثانياً / دراسات سابقة Previous Studies :**

١. دراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤) «أثر الأسئلة السّابرة في تحصيل التاريخ والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات» أُجرِيت الدراسة في كلية التربية – ابن رشد/ جامعة بغداد وهدفت إلى تقصي أثر الأسئلة السّابرة؛ لمعرفه أثرها في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ. اختار الباحث معهد إعداد المعلمات/ الصباحي التابع لتربية بغداد الكرخ الأولى ليكون ميدانا لتجربته.

وبلغت عينة البحث (٦٠) طالبة، وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية دُرِست بالأسئلة السّابرة، والأخرى ضابطة دُرِست بالطريقة التقليدية.وقد كافأ الباحث بين طالبات المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، واختبار الذكاء). وقد اعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً تكوّن من (٤٠) فقرة، إتسمَ بالصدق

والثبات والموضوعية، طبقه على طالبات المجموعتين لقياس التحصيل في نهاية التجربة التي استمرت ثلاثة أشهر، ومن ثم أعاد تطبيقه مرةأخرى بعد أسبوعين لقياس الاحتفاظ بالتحصيل، وبعد أن عالج الباحث البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ به، وقد وضع الباحث بعض التوصيات منها إطلاع مدرّسي مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية ومدرّساتها على خطوات أسلوب الأسئلة السّابرة لاستعمالها في تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لطلبة الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمات وضرورة تأكيد المشرفين التربويين على أهمية الأسئلةالسابرة في أثناء زياراتهم الميدانية للمدرسين والمدرسات(عبد الواحد، ٢٠٠٤).

٢. دراسة (الجنابي،٢٠١٠): «أثر استعمال الأسئلة المتشعبة والسّابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر» أُجريت الدراسة كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد،وهدفت إلى التعرف على أثر الأسئلة المتشعبة والسّابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر، ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعات التجريبية الأولى باستعمال الأسئلة المتشعبة، والتجريبية الثانية بالأسئلة السّابرة، المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد، اختار الباحث قصدياً ثانوية رابعة (العدوية للبنات) لتطبيق التجربة، حدد عينته بثلاث مجموعات هي:

١. المجموعة التجريبية الأولى عدد طالباتها (٣٠) طالبة من شعبة (أ) تدرس مادة التاريخ بالأسئلة المتشعبة.
٢. المجموعة التجريبية الثانية عدد طالباتها (٣٠) طالبة من شعبة (ب) تدرس مادة التاريخ بالأسئلة السّابرة.
٣. المجموعة الضابطة عدد طالباتها (٣٠) طالبة من الشعبة (ج) تدرس مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية.

كافأ الباحث بين المجموعات في (إختبار التفكير الناقد القبلي، الدرجات النهائية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط، والعمر الزمني، الذكاء، المستوى التعليمي للأب والأم) درَّس الباحث مجموعات البحث الثلاث فصلاً دراسياً كاملاً، وأعدَّ إختباراً يتكون من (٤٥) فقرة لقياس التفكير الناقد موزعة على خمسة اختبارات هي: (الإستنتاج، معرفة الافتراضات، التفسير، التقويم)، حلل الباحث البيانات التي حصل عليها واستخرج متوسطات إجابات الطالبات باستعمال تحليل التباين الأحادي لتثبت من صحة الفرضيات الصفرية، فظهرت النتائج على النحو الآتي:

١. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على

طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد.

٢. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد.

٣. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات التجريبية الثانية في اختبار التفكير الناقد.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة استعمال الأسئلة المتشعبة والسّابرة لأهميتها في رفع المستوى العلمي ودرجة قابليتهم في زيادة التفكير الناقد للطالبات (الجنابي، ٢٠١٠).

٣. دراسة (Blankeship، 1971)/ جامعة Marshal «تقصي فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الإستجواب (الأسئلة السّابرة والأسئلة ذات المستوى العالي، والأسئلة بشكل عام) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم» أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية،وكان هدفها تقصي فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الإستجواب (الأسئلة السّابرة، الأسئلة ذات المستوى العالي، والأسئلة بشكل عام) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم.كانت العينة المختارة من طلبة كلية التربية، قسم الاقتصاد المنزلي، وقد تم تدريب العينة على مهارات الإستجواب بأسلوب المجمعات التعليمية والتعليم المصغر، وقد تم اشتراك (٤١) صفاً من صفوف المرحلة الثانوية لغرض التطبيق.وتم توزيع الطلبة في المجموعات الأربع على المرحلتين كما ياتي:

المرحلة الأولى: المجموعتان الأولى والثانية، وهم الطلبة المعلمون، وقد تم تدريسهما على مهارة الأسئلة السّابرة مع العلم ان المجموعتين غير مدربتين. المجموعتان الثالثة والرابعة وهم الطلبة المعلمون المدربون على أسلوب الأسئلة السّابرة بأسلوب التعليم المصغر.

المرحلة الثانية: المجموعتان الثانية والرابعة من المعلمين المتدربين، وقد تمّ تدريسهما بأسلوب المجمع التعليمي. المجموعتان الأولى والثالثة ويتكونون من معلمين لم يتدربوا على أية مهارة.

**نتائج الدراسة :**

١. استعمل المعلمون الأسئلة السّابرة، وكان استعمالهم طريقة المحاضرة قليلاً في المجموعات التجريبية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين المدربين بأسلوب المجمع التعليمي والتعليم المصغر في تنمية التفكير الناقد عند طلبتهم (Blankeship، 1971).

٣. دراسة:(Seretuy & Dean،1986) «تأثير الأسئلة التي تعطى للطلبة بعد الموضوع في التحصيل في القراءة المفهومة» أُجريت الدراسة في ولاية إنديانا الأمريكية، وهدفت إلى معرفة تأثير الأسئلة التي تعطى للطلبة بعد الموضوع في التحصيل في القراءة المفهومة، وبلغت عينة الدراسة (٥٤) طالباً من طلبة الصف الثاني لمدرسة إبتدائية. اختيرت عشوائية من صفين بواقع (٣٢) طالباً و(٢٢) طالبة، وقسمت إلى ثلاث مجموعات

في كل صف؛ تبعاً لقدرتهم على القراءة بوساطة اختبار تحصيلي مقنن. وقسمت العينة على ثلاث مجموعات: الأولى ضمت الطلبة ذوي القدرة العالية/ والثانية ضمت الطلبة ذوي القدرة المتوسطة/ وضمت المجموعة الثالثة الطلبة ذوي القدرة الواطئة،وأعدت ثلاث مجموعات تجريبية في أحد الصفين؛ وثلاث مجموعات ضابطة في الصف الآخر، بعد التدريس من معلم الصف للمادة القرائية أعطيت المجموعات الثلاث التجريبية أسئلة حول المادة القرائية ولم تعط المجموعات الضابطة مثل هذه الأسئلة ثم اختبرت المجموعات التجريبية والضابطة باختبار تحصيلي لقياس الاستيعاب، حللت النتائج إحصائياً باستعمال تحليل التباين، واتضح أن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية وكان هذا الفرق يعود لمصلحة المجموعات التجريبية، مما يشير إلى تأثير الأسئلة في فَهْم المادة المقروءة، غير أن هذا التأثير لم يكن عند الأطفال ذوي القدرة القرائية العالية، إذ كان واضحاً عند مجموعتي الطلبة ذوي القدرة القرائية المتوسطة والواطئة **(Seretuy&Dean،1986)**

## ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة بالبحث الحالي:

١. **مكان إجراء الدراسة:** أُجرِيت الدراسات السابقة العربية في العراق كدراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤)، ودراسة (الجنابي، ٢٠١٠)، أما الدراسات الأجنبية، فقد أُجرِيت في الولايات المتحدة الأمريكية، مثل دراسة **(Blankeship،1971)**ودراسة **(Seretuy&Dean, 1986)**، أما البحث الحالي فقد أُجرِي في العراق.

٢. **هدف الدراسة:** هدفت الدراسات السابقة إلى معرفة فاعلية الأسئلة السابرة مع متغيرات أُخر وأثرها في المتغير التابع، فمثلاً هدفت دراسة **(Blankeship، 1971)** إلى معرفة فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الإستجواب في التحصيل والتفكير الناقد، في حين هدفت دراسة **( Seretuy&Dean،1986)** إلى التعرف على تأثير الأسئلة التي تعطى للطلبة بعد الموضوع في التحصيل، بينما هدفت دراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤) إلى التعرف على اثر الأسئلة السّابرة في التحصيل، وكان هدف دراسة (الجنابي، ٢٠١٠) هو التعرف على أثر إستعمال الأسئلة المتشعبة والسّابرة في تنمية التفكير الناقد، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الأهداف، إذ تناولت معرفة أثر الأسئلة السّابرة في التحصيل.

٣. **تصميم منهج البحث:** تباينت الدراسات السابقة في نوع التصميم التجريبي المستعمل، إذ اتبعت دراسة **(Blankeship, 1971)** تصميما تجريبيا ذا أربع مجموعات، أما دراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤) فقد اتبعت تصميما تجريبيا ذا مجموعتين تجريبية وضابطة، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي استعملت التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المكّون من مجموعتين تجريبيتين.

٤. **حجم العينة**: تباينت الدراسات السابقة في حجم عينة البحث،إذ بلغت العينة (٥٤) طالباً وطالبة في دراسة (Seretuy&Dean, 1986)، و(٩٠) طالباً في دراسة (الجنابي، ٢٠١٠)، في حين لم يتم التطرق إلى حجم العينة في ملخصات دراسة (Blankeship،1971) التي حصلت عليها الباحثة من المراجع، أما البحث الحالي فقد تكونت عينته من(٧٥) تلميذة.

٥. **عدد المجموعات**: تباينت الدراسات السابقة في عدد مجموعات البحث، فكانت مجموعتان في دراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤)، في حين كانت ثلاث مجموعات في دراسة (الجنابي، ٢٠١٠)، و(Seretuy&Dean, 1986)، وكان عددها أربع مجموعات في دراسة (Blankeship، 1971). ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي تناولت مجموعتين لتكون ميداناً لتجربة البحث.

٦. **المرحلة الدراسية**: تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية المشمولة بالبحث، إذ شملت دراسة (Blankeship، 1971) طلبة المرحلة الجامعية، في حين أُجري (Seretuy&Dean, 1986) دراستهم على تلاميذ الصف الثاني في المرحلة الإبتدائية، وشملت دراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤) طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات، وشملت دراسة (الجنابي، ٢٠١٠) طالبات الصف الثالث المتوسط، أما البحث الحالي فقد اشتمل على عينة من تلميذات الصف الخامس الإبتدائي.

٧. **أداة البحث**: تباينت الدراسات السابقة من حيث أداة البحث، إذ كانت الأداة اختباراً تحصيلياً دراسة (الجنابي، ٢٠١٠)،ولم تتطرق ملخصات الدراسات السابقة المستحصلة إلى أداة البحث المستعملة في دراسة(Blankeship، 1971)، بينما دراسة (Seretuy&Dean, 1986) استعملت اختباراً تحصيلياً مقنناً، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي أستعملت الاختبار التحصيلي أداة لمنهجية البحث.

٨. **الوسائل الإحصائية**: استعملت الدراسات السابقة في تحليل نتائجها وسائل إحصائية متباينة فبعضها استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، كما في دراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤)، ودراسة (الجنابي، ٢٠١٠)، فقد إعتمدت في تحليل نتائجها على تحليل التباين الآحادي وأختبار شيفيه و(LSD) لحساب معنوية الفروق بين أوساط المجموعات، ولم تحصل الباحثة على الوسائل الإحصائية التي إستعملتها دراسة (Blankeship1971)، باستثناء دراسة (Seretuy&Dean, 1986) التي استعملت أيضا تحليل التباين، ويتفق البحث الحالي في نوع الوسيلة الإحصائية المستعملة في الاختبار التائي لعينتين مستقاتين.

٩. **نتائج الدراسة**: تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها، فقد اظهر بعضها نتائج إيجابية لمصلحة إستعمال السّبر في التدريس مثل دراسة (الجنابي، ٢٠١٠)،

ودراسة (Blankeship1971)، أما البحث الحالي فقد بين ذكر أثر أسلوبين من الأسئلة السابرة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مادة الإجتماعيات عند عرض نتائج البحث وتفسيرها في الفصل الرابع.

١٠. **مدة التجربة**

**Period of The Experiment:**

تباينت مدة التجارب في الدراسات السابقة، فقد كانت(٣) أشهر في دراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤)، أما البحث الحالي فقد استغرقت التجربة (٨) أسابيع.

## رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

**account Of Previous Studies Sides:**

١. تعزيز مشكلة البحث الحالي.
٢. الإطلاع على المصادر والأدبيات التي تعزز أهمية البحث الحالي.
٣. اتباع المنهج البحثي الملائم، واختيار التصميم التجريبي للبحث.
٤. تحديد مجتمع البحث واختيار العينة.
٥. أعداد أداة البحث.
٦. انتقاء الوسائل الإحصائية المناسبة وصولاً إلى لتحقيق أهداف البحث.
٧. تحليل النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ومناقشتها وتفسيرها.
٨. صياغة الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء ما توصل اليه البحث الحالي من نتائج.

## المبحث الثالث:

## منهجية البحث وإجراءاته

### أولاً: منهجية البحث:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي؛ لأنّه المنهج المناسب لطبيعة البحث.

**ثانياً: التصميم التجريبي:** إنَّ اختيار التصميم التجريبي يمثل أهمية كبيرة في البحوث التجريبية؛ لأنه يضمن للباحثة الهيكل السليم لبحثها، وبداية جيدة في دراسة المشكلة، وما يترتب عليها من بيانات دقيقة للإجابة عن الفرضيات المطروحة للدراسة، والتأكد منها، وأهمية النتائج التي يتم التوصل إليها (العفون وقحطان، ٢٠١٠، ص١٥٤) يلاحظ الجدول (١):

**جدول (١) التصميم التجريبي للبحث**

| المجموعات | المتغير المستقل | المتغير التابع |
|---|---|---|
| التجريبية الأولى | الأسئلة السّابرة التشجيعية | التحصيل |
| التجريبية الثانية | الأسئلة السّابرة المحوّلة | التحصيل |

### ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

١. **مجتمع البحث:** يعرف بأنه مجموعة من الأفراد والأشياء، أو الأشخاص والعناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي تسعى الباحثة إلى تعميم نتائجها عليها (عباس وآخرون، ٢٠٠٩، ص٢١٧).

٢. **عينةالبحث:**

أ. **عينة المدارس:** اختارت الباحثة مدرسة المرقدين الشريفين في مركز محافظة كربلاء، للأسباب التالية:

١. توفرت في المدرسة عينة الدراسة وهي تلميذات الخامس الإبتدائي وبعدد شعبتين.

٢. تلميذات المدرسة من مستوى متقارب اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً.

ب. **عينة التلميذات:** حددت الباحثة شعبتي (أ،ب) عينة للبحث، وبالأسلوب العشوائي البسيط(*) وقع الاختيار على شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي يتم تدريسها باستعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي يتم تدريسها باستعمال الأسئلة السّابرة المحوّلة، وقد بلغ المجموع الكلي لتلميذات عينة البحث (٧٥) تلميذة بواقع (٣٧) تلميذة في المجموعة التجريبية الأولى، و(٣٨) تلميذة في المجموعة التجريبية الثانية.

وقد استبعدت الباحثة سبع تلميذات من المجموعة التجريبية الأولى لكونهن راسبات في الصف الخامس الإبتدائي، وثمان تلميذات من المجموعة التجريبية الثانية للسبب نفسه، كما هو مبين في جدول (٢).

**جدول (٢) تلميذات عينة البحث**

| المجموعة | الشعبة | التلميذات قبل الاستبعاد | التلميذات المستبعدات | التلميذات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى | أ | ٣٧ | ٧ | ٣٠ |
| التجريبية الثانية | ب | ٣٨ | ٨ | ٣٠ |
| المجموع | | ٧٥ | ١٥ | ٦٠ |

(*) وضعت الباحثة اسماء الشعب بعد كتابتها على أورق صغيرة في كيس، ثم سحبت واحدة لتكون المجموعة التجريبية الأولى (شعبة أ)، والثانية تمثل المجموعة التجريبية الثانية (شعبة ب).

## رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

**Equivalent of The Groups research:**

حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث وأرتأت القيام بتكافؤ المجموعتين في (العمر الزمني والتحصيل الدراسي للوالدين ودرجات المعدل العام في الصف الرابع الإبتدائي)، وكما موضح أدناه:

أ. **العمر الزمني بالأشهر:** بلغ متوسط أعمار تلميذات المجموعة التجريبية الأولى (١٣٥,٩) شهراً، أما متوسط أعمار تلميذات المجموعة التجريبية الثانية، فقد بلغ (١٣٣,٩) شهرا، وكانت القيمة التائية (T-test) المحسوبة، قد بلغت (٠,٦٠٣)، وهي أصغرمن القيمة التائية الجدولية (٢) وبدرجة حرية (٥٨) عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٥)، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في العمر الزمني بالأشهر،كما هو مبين في الجدول (٣).

**جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لتلميذات مجموعتي البحث في العمر الزمني**

| المجموعة | حجم العينة | الوسط الحسابي | الأنحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الأولى | ٣٠ | ١٣٥,٩ | ١٣,٥٧٠ | ٥٨ | ٠,٦٠٣ | ٢ | غير دلالة عند مستوى٠,٠٥ |
| التجريبية الثانية | ٣٠ | ١٣٣,٩ | ١١,٥٩٤ | | | | |

ب. **التحصيل الدراسي للآباء:** اظهرت نتائج البيانات بإستعمال اختبار مربع كاي، وأن قيمة (كا$^{٢}$) المحسوبة (٠,٤٢) أصغر من قيمة (كا$^{٢}$) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣)، وهذا يعني ان تلميذات مجموعتا البحث التجريبية الأولى والثانية متكافئات احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، كماهو مبين في الجدول (٤).

ج. **التحصيل الدراسي للأمهات:** اظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي،ان قيمة (كا$^{٢}$) المحسوبة (١,٥٠٤) أصغر من قيمة (كا$^{٢}$) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣)، وهذا يعني أن تلميذات مجموعتا البحث التجريبية الأولى والثانية متكافئات إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات، كماهو مبين في الجدول (٥).

د. **التحصيل الدراسي السابق:** حصلت الباحثة على هذه الدرجات من السجل الرسمي الخاص بالمدرسة، وعند تحليل درجات المجموعتين وجدت أن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى بلغ (٨,٢٠)، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية

**جدول (٤) تكرارات التحصيل الدراسي لآباء تلميذات مجموعتي البحث وقيمة (كا$^{٢}$)المحسوبة والجدولية**

| المجموعة | عدد افراد العينة | يقرأ ويكتب وابتدائية | متوسطة | اومعهد اعدادية | بكالوريوس فما فوق | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الأولى | ٣٠ | ٨ | ٤ | ٨ | ١٠ | ٣ | ٠,٤٢ | ٧,٨٢ | غير دلالة عند مستوى٠,٠٥ |
| التجريبية الثانية | ٣٠ | ٦ | ٣ | ٩ | ١٢ | | | | |

**جدول (٥) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات تلميذات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية**

| المجموعة | عدد افراد العينة | يقرأ ويكتب وابتدائية | متوسطة | اعدادية أو معهد | بكالوريوس فما فوق | درجة الحرية | قيمة كاي | | الدلالة مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبيةالأولى | ٣٠ | ١٠ | ٣ | ٣ | ١٤ | ٣ | ١,٥٠٤ | ٧,٨٢ | غير دلالة عند مستوى٠,٠٥ |
| التجريبية الثانية | ٣٠ | ٨ | ٢ | ٧ | ١٣ | | | | |

بلغ (٨,٠٠)، ولمعرفة فرق الدلالة بين درجات المجموعتين استعمل الاختبار التائي (T-test) للمقارنة بين المتوسطين. فأتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٠٤) أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٥٨) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث وجدول (٦) يوضح ذلك.

تكسب الباحثة ثقة عالية بدراستها، وتؤدي إلى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي على الباحثة أن تتعرف على المتغيرات والعوامل الأخرى (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبتها (عطوي، ٢٠٠٩، ص١٩٨). قامت الباحثة بإجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات،وحاولت قدر الإمكان السيطرة على المتغيرات الدخيلة فيها.

**جدول (٦) الاختبار التائي لمجموعتي البحث في التحصيل في الصف الرابع الإبتدائي في مادة الإجتماعيات**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبيةالأولى | ٣٠ | (٨,٢٠) | ٥٨ | ٠,٥٠٤ | ٢,٠٠٠ | غير دلالة عند مستوى٠,٠٥ |
| التجريبية الثانية | ٣٠ | (٨,٠٠) | | | | |

## خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

**Control Of The Internal Variables:**

ويقصد به تثبيت العوامل جميعها ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، وهو من الأمور المهمة في سيطرة الباحثة على عملها وإنجاح تجربتها، وبها

## أداة القياس

**Instrument measurement:**

استعملت الباحثة أداة موحدة (الاختبار التحصيلي).

## سادساً: الإجراءات التجريبية

**Experimental Procedures:**

١. **المعلم**: درَّست الباحثة مجموعتي البحث، وهذا يضفي على النتائج الدقة والموضوعية؛ لأنّ إفراد معلم لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل.

٢. **الوسائل التعليمية**: تُعدُّ من أبرز المجالات التي يمكن أن تحول المجرد إلى ثوابت في الذهن، وترفع مستوى خبرات المتعلمين، وهي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وتظهر قيمتها الحقيقية بكونها تثير الرغبة لدى المتعلمين وتخلق عندهم الشوق لمتابعة عملية التعلم وفَهْم معنى ما يتعلمون، بما ينعكس ويعين على تحقيق الأهداف السليمة للتعليم وتحسين نوعيته (شاهين وخوله، ٢٠٠٥، ص١٧٩-١٨٠).

وفي البحث الحالي كانت الوسائل التعليمية متشابهة لتلميذات مجموعتي البحث مثل السبورة والقلم العادي والملون، وصور لحضارات وآثار العراق ومدينة بغداد.

٣. **جدول الحصص**: اعتمدت الباحثة على الجدول للدروس في المدرسة،إذ درست الباحثة ثلاث حصص في الأسبوع لمجموعتي البحث، والجدول (٧) يبين ذلك:

**جدول (٧) توزيع دروس مادة الإجتماعيات على تلميذات مجموعتي البحث**

| اليوم | الدرس الاول | الدرس الثاني |
|---|---|---|
| الأحد | التجريبية الأولى | التجريبية الثانية |
| الأثنين | التجريبية الثانية | التجريبية الأولى |
| الأربعاء | التجريبية الأولى | التجريبية الثانية |

٤. **مدة التجربة**: كانت مدة التجربة متساوية لتلميذات مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الاحد ٤/ ١١/ ٢٠١٨، وانتهت يوم الاثنين ٧/ ١/ ٢٠١٩.

## سابعاً: إعداد مستلزمات البحث

١. **تحديد المادة العلمية**: حددت المادة العلمية لموضوعات البحث بالآتي: الوحدة الثانية/ الفصول الدراسية (الأول والثاني والثالث).

٢. **صياغة الأهداف السلوكية**: تُعدُّ الأهداف السلوكية الأساس في كل خطوة أو فعّالية من فعّاليات التدريس فيها يعرف المعلم لماذا يُعلّم؟ وماذا يُعلّم وكيف يعلّم؟

فهي تمثل نواتج الأهداف المرغوب فيها في عملية التعلم، وهي متعددة من حيث أنواعها ومجالاتها، ومستوياتها، وشمولها والزمن اللازم لتحقيقها (عطية، ٢٠٠٨، ص٨٣)، وبلغ عدد الأهداف السلوكية (١٠٤) هدفاً سلوكياً، وحسب تصنيف بلوم للمستويات الثلاثة الأولى (معرفة وفهم وتطبيق)، وكان عدد الأهداف السلوكية (٥٣)

هدفاً في مستوى التذكر، (٣٣) هدفاً في مستوى الفهم، (١٨) في مستوى التطبيق، كما في (ملحق١)، وللتأكد من صلاحية هذه الاهداف وسلامة صياغتها وشمولها للمحتوى عرضت على عدد من الخبراء،واجريت بعض التعديلات البسيطة في ضوء ارائهم بإعتماد نسبة اتفاق اكثر من (٨٣٪) وبذلك لم يهمل أي هدف من الأهداف.

٣. **إعداد الخطط التدريسية:** تمثل مجموعة الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية والوسائل التعليمية المتاحة، واستخدامها، إذ تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعة للعملية التعليمية (عليان، ٢٠١٠، ص٢١٣).

وقد أعدت الباحثة الخطط التدريسية للموضوعات التي ستدرس خلال التجربة، وعرضت نماذج منها على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين في علم النفس، وطرائق التدريس، وفي ضوء ما أبداه السادة الخبراء من ملاحظات، أجريت التعديلات عليها.

**إعداد الاختبار التحصيلي:**

اختارت الباحثة من الاختبارات الموضوعية الاختيار من متعدد لكون هذا النوع من الأسئلة يتميز بمزايا كثيرة منها اليسر في التصحيح مع قربها إلى طابع التفكير زيادة على أنها تعود التلميذ على الحكم الصائب ويقل فيها عنصر التخمين (علام، ٢٠٠٩، ص٩٧).

وفيما يأتي توضيح لخطوات إعداد الاختبار التحصيلي:

١. **صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:** اعدت الباحثة (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد (ملحق٢).

٢. **صدق الاختبار:** توصلت الباحثة إلى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار على المحكمين (ملحق٢). وقد أشار عدد منهم إلى إعادة صياغة بعض الفقرات لعدم تحقيق عنصر الوضوح فيها، أمّا الصدق الآخر فهو صدق المحتوى وهو مؤشر لمدى تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية وبالأهداف التدريسية المحددة (عباس وآخرون، ٢٠٠٩، ص٢٦٢).

ولقد حصلت فقرات الاختبار نسبة تتراوح بين(٨٣٪ ـ١٠٠٪) من قبل آراء السادة الخبراء والمحكمين.

٣. **إعداد جدول المواصفات:** تمّ إعداد خريطة اختبارية شملت على موضوعات الوحدة الثانية، وعلى وفق المستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم، وتمّ حساب الأهمية النسبية لكل فصل من المادة الدراسية إستناداً إلى عدد الحصص الكلي المقررة لكل فصل حسب القانون الآتي:

أ. **نسبة أهمية المحتوى للموضوع بالقانون الآتي:**

$$\text{أهمية المحتوى للموضوع} = \frac{\text{الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{العدد الكلي للحصص}} \times ١٠٠$$

ب. نسبة أهمية الهدف السلوكي بالقانون الآتي:

$$\text{نسبة أهمية الهدف السلوكي} = \frac{\text{الأهداف السلوكية لكل مجال}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية}} \times ١٠٠$$

ج. عدد الأسئلة لكل فصل بالقانون الآتي:

$$\text{الاسئلة لكل مستوى} = \frac{\text{عدد الفقرات الكلي} \times \text{الأهمية النسبية للمحتوى}}{١٠٠}$$

د. عدد الأسئلة لكل خلية بالقانون الآتي:

$$\text{الاسئلة لكل خلية} = \frac{\text{الأسئلة للمجال الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{١٠٠}$$

(العجيلي، ٢٠٠١، ص ٢٩).

**جدول (٨) الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)**

| المحتوى | عدد الصفحات | الأهمية النسبية للفصول | عدد الأهداف السلوكية | | | عدد الاهداف لكل فصل | عدد الفقرات الاختبارية | | | عدد الفقرات لكل فصل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | معرفة ٥٢٪ | فهم ٣٠٪ | تطبيق ١٧٪ | | معرفة | فهم | تطبيق | |
| الفصل الاول | ٨ | ٢٨٪ | ١٦ | ٩ | ٥ | ٢٩ | ٣ | ٣ | ٥ | ١١ |
| الفصل الثاني | ٨ | ٢٩٪ | ١٥ | ١٠ | ٥ | ٣٠ | ٧ | ٤ | ١ | ١٢ |
| الفصل الثالث | ١٢ | ٤٣٪ | ٢٣ | ١٣ | ٨ | ٤٥ | ٩ | ٧ | ١ | ١٧ |
| المجموع | ٢٨ | ١٠٠٪ | ٥٣ | ٣٣ | ١٨ | ١٠٤ | ٢٠ | ١٣ | ٧ | ٤٠ |

٤. **تحليل فقرات الاختبار:** يُعدُّ تحليل فقرات الاختبار عملية اختبار لإستجابات الأفراد عن كل فقرة من الفقرات الاختبارية،متضمناً معرفة مدى صعوبة كل فقرة، ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية المراد قياسها (العجيلي، ٢٠٠١، ص٦٧)، وتمّ حساب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة مع فعالية البدائل كما يأتي:

أ. **مستوى صعوبة الفقرة:** هو نسبة التلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة، ١٩٨٥، ص١٩٥)، وبعد حساب مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها تتراوح (٣٤٪ ـ ٧٧٪) وهذا يعني أن جميع فقرات الاختبار مقبولة؛ إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار الجيد هو الذي يتضمن فقرات تتراوح نسبة صعوبتها ما بين(٢٠٪ ـ ٨٠٪) (الكبيسي، ٢٠٠٨، ص١٧٠).

ب. **قوة تمييز الفقرة:** يهدف هذا الأجراء إلى بيان مدى الفرق بين التلامذة الأكثر تحصيلاً أوقدرة وبين التلامذة الأضعف تحصيلاً أو قدرة (الإمام واخرون، ١٩٩٠، ص١١٤). وتم حساب تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، ووجد أنها تتراوح ما بين (٣٢٪ -٦١٪)، وتعد فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠٪)فأكثر(الكبيسي، ٢٠٠٨، ص ١٧١).

ج. **فاعلية البدائل:** تعتمد صعوبة فقرات اختبار الاختيار من متعدد على درجة التشابه والتقارب الظاهري بين البدائل، مما يشتت المستجيب غير المتمكن من المادة الدراسية عند اختيار البديل الصحيح (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص١٣١)، وعند حساب فعالية البدائل

الخاطئة لكل فقرة، وجد أنها كانت ما بين (-٠,٠٩ _ -٠,٢٥)،وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة، لذلك ظهر لديها أن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار قد جذبت إليها عدداً من تلميذات المجموعة الدنيا أكبر من تلميذات المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل.

د. **ثبات الاختبار**: يعني الدقة والثقة المتوافرة في أداة القياس، لأن الأداة المتذبذبة لايمكن الإعتماد عليها، ولا الأخذ بنتائجها، وأنّها مضيعة للجهد والوقت والمال (الكبيسي، ٢٠٠٨، ص٢٠٠)، ولثبات الاختبار طرائق عدّة، استعملت الباحثة منها طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة لايتطلب إلّا تطبيق الاختبار مرة واحدة، ومعامل الثبات في هذه الحالة يسمى معامل التجانس (العزاوي، ٢٠٠٧، ص ٩٨).

## تطبيق الاختبار على عينة البحث:

طبق الاختبار على مجموعتي البحث في مدرسة المرقدين الشريفين الإبتدائية في يوم الأثنين ٢٠١٩/١/٧ الساعة (٢) ظهراً، وقد أشرفت الباحثة بنفسها على عملية تطبيق الاختبار وبمساعدة معلمات المدرسة من أجل المحافظة على سلامة التجربة.

## ثامناً: الوسائل الإحصائية Statistical Tools:

١. **الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين**: استعملت الباحثة التكافؤ بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في متغيرات (درجات التلميذات في المعدل في الصف الرابع، العمر الزمني للتلميذات، الاختبار التحصيلي)

$$ت = \frac{(س_1 - س_2)}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]\left[\frac{ع_1^2 (ن_1 - 1) + ع_2^2 (ن_2 - 1)}{ن_1 + ن_2 - 2}\right]}}$$

حيث إن: س١ = الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س٢ = الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن ١ = عدد أفراد العينة الأولى.

ن٢ = عدد أفراد العينة الثانية.

ع١ = التباين للعينة الأولى.

ع٢ = التباين للعينة الثانية. (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص٢٩٣).

٢. اختبار (كا$^2$) مربع كاي (Chi– Square): استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق عند التكافؤ الإحصائي في متغيرالتحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

$$ك = \frac{(ل - ق)^2}{مج\ ق}$$

إذ تمثل: ل: التكرار الملاحظ

ق: التكرار المتوقع (الياسري، ومروان، ٢٠٠١، ص٢٧١-٢٧٢).

٣. معامل الصعوبة: استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

اذ تمثل: ص: معامل الصعوبة للفقرة.

م: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا عن كل فقرة.

ك: عدد الأفراد في المجموعتين (العليا والدنيا)

٤. معامل قوة التمييز استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن ص ع}) - (\text{ن ص د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

(ن ص ع): عدد التلميذات اللآتي إجابتهن إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعةالعليا

(ن ص د): عدد التلميذات اللآتي إجابتهن إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا

ن: عدد تلميذات أحدى المجموعتين(الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧٩).

٥. فعالية البدائل الخاطئة: استعملت الباحثة هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار.

$$\text{فعالية البديل} = \frac{(\text{ن ع م}) - (\text{ن ع د})}{\text{ن}}$$

اذ تمثل: ن ع م = عدد التلميذات اللآتي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

ن ع د = عدد التلميذات اللآتي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

ن = عدد تلميذات أحدى المجموعتين(الظاهر، ١٩٩٩، ص ٩١).

٦. معامل ارتباط بيرسون **(Pearson)**: استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار.

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل: ر = معامل ارتباط بيرسون.

ن: عدد أفراد العينة

س: قيم المتغير الأول

ص: قيم المتغير الثاني (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص٢٩٣).

٧. معادلة إرتباط سبيرمان-براون

**Spearman- Brown Coefficient:**

استعملت الباحثة في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الزوجية والفردية) بعد أن تمّ استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون.

$$\text{رت ث} = \frac{2\,\text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

حيث أن: رت ث = معامل الثبات الكلي للاختبار

ر= معامل الثبات النصفي للاختبار(إبراهيم، وآخرون، ١٩٨٩، ص٧٦).

## المبحث الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

**أولاً: عرض النتائج:** للتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات مجموعتي البحث في التحصيل)، تم حساب متوسطات درجات تلميذات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل، وقد بلغ متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى (٢١,٠٠) درجة، أما متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية فقد بلغ (١٨,٥٠) درجة، وظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٢,١٤٥)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٥٨)، بذلك ترفض الفرضية الصفرية؛ لأنه توجد فروق معنوية بين درجات مجموعتي في التحصيل، والتي قد تعزى إلى إستعمال الأسئلة السابرة التشجيعية في التجريبية الأولى والجدول (٩) يبين ذلك.

**جدول (٩) الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية لمجموعتي البحث (التجريبية الأولى والثانية) في الاختبار التحصيلي**

| المجموعة | إفراد العينة | الوسط الحسابي | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الأولى | ٣٠ | ٢١,٠٠ | ٥٨ | ٢,١٤٥ | ٢ | دالة احصائيا عند ٠,٠٥ |
| التجريبية الثانية | ٣٠ | ١٨,٥٠ | | | | |

### ثانياً: تفسير النتائج

**Results Interpretation:**

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية في (التحصيل) إذ كان لإستعمال الاسئلة السابرة التشجيعية الأثر الايجابي في رفع مستوى تحصيل التلميذات في مادة الإجتماعيات، ويعزى ذلك للأسباب الآتية:

١. معالجة أجوبة التلميذات آنياً برد فعل سريع، يتم عن طريقه توليد سؤال سابر متعمق، تعمل على شحذ أذهان التلميذات، وجعلهنَّ في حالة من التواصل المستمر مع المعلمة والمادة الدراسية التي ترافقهن طيلة الحصة الدراسية.

٢. متابعة إستجابات التلميذات التي تثار داخل الصف، لاسيما التي تعتقد المعلمة أنها تشكّل إجابة سطحية، أو لا تنمُ عن فَهْم الموضوعات، إنما ساعد على تعويد التلميذة بعدم التسليم

باستظهار الحقائق، بل جعلها قادرة على تفهم صحة إجابتها وهذا أساس التعلم الفاعل.

٣. حرص المعلمة على إعطاء فرصة أخرى للتلميذة لتصحيح إجابتها، ودعوتها إلى إعادة التفكير فيها، ومحاولة تحسينها من تلك الزاوية بالذات، قد يفسّر تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية.

٤. إعلام التلميذة بمدى صحة إجابتها، وتوضيح الجزء غير الصحيح فيها خطوة بخطوة، شجعها على إعطاء المزيد من الإجابات للوصول إلى المعرفة بنفسها بدلاً من تقديمها جاهزة؛ (لان المعلم الجيد هو الذي لا يقبل الاجابة غير المكتملة أو الغامضة من التلاميذ، وأن أحد معايير الإجابة الجيدة صحتها، ودقتها، ووضوحها في التعبير عن الأفكار (عبد العزيز وعبد الحميد، ١٩٧٥، ص٣٠٥).

٥. تعليق المعلمة بالثناء، أو طلب المزيد من المعلومات مكّنَ التلميذة أولاً من معرفة درجة الصحة، أو الخطأ، ومقدار الغموض في الإجابة، وشكّل تغذية فورية راجعة ومستمرة رافقت تقدم التلميذة ثانياً؛ إذ أكّدت دراسات عدّة أثر التغذية الراجعة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، فالتغذية الراجعة لها مردود إيجابي في تصفية العمل وتهذيبه، إذ إنَّ معرفة التلميذ بقدر من المعلومات تساعده على إدراك أفضل للموقف التعليمي، وهذا يتطلب تلازم إعطاء المعلومات مع الإستجابة خطوة خطوة (الحمراني، ٢٠٠٥، ص٢١).

٦. إعطاء التلميحات اللفظية من المعلمة عند استعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية ساعد التلميذات على جعل تعليمهنَّ ذي معنى، وبذلك تندمج خبراتهنَّ السابقة بالخبرات اللاحقة فيكون هناك دعم، أو تعزيز لخبراتهنَّ، وتطوير تدريجي في بنيتهن المعرفية، أدى هذا إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل على طالبات المجموعة التجريبية الثانية؛ إذ إنّ التركيز على زيادة عدد البنى المعرفية عند التلاميذ والتحقق من سلامة المخزون، واستئصال أي خبرة مشوهةٍ كان التلميذ قد دمجها في بنائه المعرفي في أثناء تفاعله، ولم يصل فيها إلى درجة التمثل أو تصحيحها (قطامي، ٢٠٠٤، ص٥٢) زيادة على ذلك شعور التلميذات ان ما يتعلمْنَه ذو فائدة واضحة يلمسْنَها كأن يشبعْنَ حاجة يشعرْنَ بها شعوراً ملحاً فأنهنَّ يقبلْنَ على التعلم، ويصبح تعلمهنَّ أكثر يسراً وقوة، ويركزْنَّ انتباههن عليه دون ضجر أو ملل.

**مناقشة النتائج**: اظهرت نتائج البحث الحالي الأثر الفعال لاستعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي دلت على أثر الأسئلة السّابرة في التدريس كدراسة (عبد الواحد، ٢٠٠٤)، ودراسة(الجنابي، ٢٠١٠)، ويستدل من البحث الحالي أن للأسئلة السّابرة التشجيعية أثرٌ ذو دلالة إحصائية في التحصيل؛ إذ إنَّ المجموعة التي استعملت الأسئلة السّابرة التشجيعية في تدريسها تفوقت في التحصيل على المجموعة التي استعملت الأسئلة السّابرة المحولة في تدريسها،

ويمكن ان تعزى هذه النتيجة إلى أن عملية التدريس عن طريق السؤال والجواب محببة عند التلميذات، وخاصة إذا كان السؤال مبنياً على إجاباتهنَّ، ويرافقه التلميح الهادي، والتشجيع للوصول إلى الإجابة الصحيحة في جو تربوي بعيد عن الخوف والإرتباك، وفقدان الثقة بالنفس، زيادة على ذلك أن الحوار المثمر بين المعلمة والتلميذة نفسها في الموقف التعليمي نقل التلميذات من الموقف السلبي إلى الموقف الايجابي، وأسهم في التفكير، وإبداء الرأي في حل مشكلة معينة، وبذلك شعرت التلميذة بأهميتها بوصفها عنصراً فاعلاً.

## المبحث الخامس:

## الإستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات

**أولاً: الإستنتاجات:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، يمكن إستنتاج ما يأتي:

١. إن الأسئلة السّابرة تزيد من نشاط التلميذة داخل غرفة الصف، وتجعلها محاورة إيجابية وباحثة عن الدقة والوضوح في إجاباتها الأولية.
٢. إن السّبر في الأسئلة وفتح نوافذ من التفكير، وتنوع الإجابات تسهم في زيادة التعليم، لذلك أدى هذان النوعان إلى خلق شبكة اتصال من شأنه الإرتقاء بمستوى نوعية إجابات التلميذات، وخلق شخصية مستقلة ذات مهارات إتصال متطورة؛ وبذلك اكتسبت التلميذة أحقية في الحديث.
٣. ساعدت الأسئلة السّابرة التشجيعية على التقويم الذاتي للأفكار، فإجابة التلميذة غير الصحيحة وإتباعها بسؤال من المعلمة أثارفيها انتباهها، وقادها إلى معرفة مواطن الخطأ في إجابتها بصورة ذاتية.
٤. إنَّ الأسئلة السّابرة التشجيعية تعطي المعلمة والتلميذات تغذية راجعة فورية تسهم في معرفة المعلمة مدى تعلم التلميذات المادة، وتمكنها من إطلاع التلميذات على إجاباتهن، وتفسيرها، والدفاع عنها.
٥. إن استعمال هذان الأسلوبان يتطلب من معلمةالمادة التخطيط المسبق لتحديد مسارأجوبة التلميذات المتوقعة.
٦. صحة ما ذُهِب إليه في تأكيد أن الأسئلة السّابرة بأنواعها تغطي مستويات المعرفة (تذكر، وفهم، وتطبيق).

**ثانياً: التوصيات:** في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بـ:

١. استعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة في تدريس مادة الإجتماعيات.
٢. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة.

**ثالثاً: المقترحات:** إستكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي، وتطويرا له، تقترح الباحثة الآتي:

١. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي في مراحل دراسية أخرى في مادة الإجتماعيات.
٢. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي تهدف إلى التعرف على أثر الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة في متغيرات مثل (التفكير السّابر، والتفكير الناقد).

## ملحق (١) الوحدة الثانية / الفصل الأول (بلاد الرافدين وطني)

**بعد الإنتهاء من دراسة الفصل الأول لمادة الإجتماعيات ستكون التلميذة قادرة على أن:**

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى الذي يقيسه | مناسب | غير مناسب | بحاجة إلى تعديل | التعديل | ملاحظات اخرى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تحدد اسماء قديمة للعراق. | تذكر | | | | | |
| ٢ | تذكر تسميات العراق في العصور الاسلامية. | تذكر | | | | | |
| ٣ | تعلل سُميَّ العراق بأرض السواد. | فهم | | | | | |
| ٤ | تحدد اسم الجزء الجنوبي من العراق قديماً. | تذكر | | | | | |
| ٥ | تحدد اسم الجزء الشمالي من العراق قديما. | تذكر | | | | | |
| ٦ | تحدد اسم الجزء الاوسط من العراق قديما. | تذكر | | | | | |
| ٧ | تسمي حضارات العراق. | تذكر | | | | | |
| ٨ | تحدد على خريطة العراق بلاد اشور. | تطبيق | | | | | |
| ٩ | تحدد على خريطة العراق بلاد سومر. | تطبيق | | | | | |
| ١٠ | تسمي مكان بدايات ظهور الكتابة. | تذكر | | | | | |
| ١١ | تعرف الأرقام الطيني. | تذكر | | | | | |
| ١٢ | تعرف الأختام الاسطوانية . | تذكر | | | | | |
| ١٣ | تعلل تسمية بلاد الرافدين للعراق. | فهم | | | | | |
| ١٤ | تؤشر صورة تمثل الكتابة المسمارية. | تطبيق | | | | | |
| ١٥ | تذكر اسم اشهر الشرائع العراقية. | تذكر | | | | | |
| ١٦ | تعرف مسلة حمورابي. | تذكر | | | | | |
| ١٧ | توضح قوانين حمورابي. | فهم | | | | | |
| ١٨ | تعرف الزقورة. | تذكر | | | | | |
| ١٩ | تعلل إقامة الزقورات على أماكن مرتفعة. | فهم | | | | | |
| ٢٠ | تفسر بناء البيوت للصابئة بالقرب من الأنهار. | فهم | | | | | |
| ٢١ | توضح اهمية الحياة الدينية لمجتمع بلاد الرافدين. | فهم | | | | | |
| ٢٢ | تعدد صناعات بلاد الرافدين. | تذكر | | | | | |
| ٢٣ | تبين الدور الذي تلعبه المعابد في العراق منذ القدم. | فهم | | | | | |
| ٢٤ | تسمي الديانات القديمة التي ظهرت جنوب العراق. | تذكر | | | | | |
| ٢٥ | تؤشر على خريطة العراق بلاد اكد. | تطبيق | | | | | |
| ٢٦ | تحدد صورة تمثل الحضارة السومرية. | تطبيق | | | | | |
| ٢٧ | تذكر أول من اخترع الكتابة. | تذكر | | | | | |
| ٢٨ | تفسر تسمية الكتابة المسمارية. | فهم | | | | | |
| ٢٩ | توضح صفات الحضارة لوداي الرافدين. | فهم | | | | | |

## الفصل الثاني (العراق حاضرة الخلافة الاسلامية)

**بعد الانتهاء من دراسة الفصل الثاني لمادة الإجتماعيات ستكون التلميذة قادرة على أن:**

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى الذي يقيسه | مناسب | غير مناسب | بحاجة إلى تعديل | التعديل | ملاحظات أخرى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣٠ | تذكر اسم مدينة اتخذها الإمام علي(عليه السلام)عاصمة له. | تذكر | | | | | |
| ٣١ | تفسر تسميت الكوفة بهذا الاسم. | فهم | | | | | |
| ٣٢ | تذكر اسم القائد الذي بنى مدينة الكوفة. | تذكر | | | | | |
| ٣٣ | تحدد السنة التي بنيت فيها مدينة الكوفة. | تذكر | | | | | |
| ٣٤ | تذكر اسم مدينة اسسها العرب خارج الجزيرة العربية. | تذكر | | | | | |
| ٣٥ | توضح اهمية مكان مدينة الكوفة. | فهم | | | | | |
| ٣٦ | تذكر السنة التي جعل الإمام علي(ع) من الكوفة عاصمة له. | تذكر | | | | | |
| ٣٧ | تسمي اشهر انواع الخط العربي. | تذكر | | | | | |
| ٣٨ | تؤشر صورة تمثل الخط الكوفي. | تطبيق | | | | | |
| ٣٩ | تذكر اسماء مدينة بغداد. | تذكر | | | | | |
| ٤٠ | تشرح العوامل التي جعلت بغداد مقراً للخلافة العباسية. | فهم | | | | | |
| ٤١ | تحدد صورة قديمة تمثل مدينة بغداد | تطبيق | | | | | |
| ٤٢ | تبين أصل كلمة بغداد. | فهم | | | | | |
| ٤٣ | تشرح عن النمو العمراني لمدينة بغداد | فهم | | | | | |
| ٤٤ | تذكر اسم اشهر المدارس القديمة لمدينة بغداد. | تذكر | | | | | |
| ٤٥ | تذكر اسم اول خليفة باشر في بناء مدينة بغداد. | تذكر | | | | | |
| ٤٦ | تفسر تسميت بغداد بالمدينة المدورة. | فهم | | | | | |
| ٤٧ | تحدد السنة التي بنيت فيها مدينة بغداد. | تذكر | | | | | |
| ٤٨ | تعلل بناء مدينة بغداد بهذا الشكل. | فهم | | | | | |
| ٤٩ | تعلل تسمية بغداد بمدينة السلام. | فهم | | | | | |
| ٥٠ | تؤشر صورة تمثل الجامع الكبير في سامراء | تطبيق | | | | | |
| ٥١ | تذكر اسم الخليفة الذي اتخذ مدينة سامراء عاصمة له. | تذكر | | | | | |
| ٥٢ | تعدد اسماء مدينة سامراء. | تذكر | | | | | |
| ٥٣ | تذكر اسم اشهر القصور في مدينة سامراء. | تذكر | | | | | |
| ٥٤ | تؤشر صورة تمثل مرقد الإمامين الكاظمين | تطبيق | | | | | |
| ٥٥ | تسمي مراقد الائمة الاطهار في مدينة بغداد. | تذكر | | | | | |
| ٥٦ | تعلل تسميت الاحياء في مدينة سامراء بالقطعية | فهم | | | | | |
| ٥٧ | تذكر اسم الاضرحة المقدسة في مدينة سامراء. | تذكر | | | | | |
| ٥٨ | تعلل تسمية سامراء بـ (سر من رأى). | فهم | | | | | |
| ٥٩ | تؤشر صورة تمثل بقايا قصور سامراء | تطبيق | | | | | |

## الفصل الثالث (العراق موطن العلم والعلماء)

**بعد الانتهاء من دراسة الفصل الثالث لمادة الإجتماعيات ستكون التلميذة قادرة على أن:**

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى الذي يقيسه | مناسب | غير مناسب | بحاجة إلى تعديل | التعديل | ملاحظات اخرى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦٠ | تذكر اسم مؤسس المدرسة النظامية. | تذكر | | | | | |
| ٦١ | تحدد السنة التي بنيت فيها المدرسة النظامية. | تذكر | | | | | |
| ٦٢ | تعلل تسميت المدرسة النظامية. | فهم | | | | | |
| ٦٣ | تشرح عن المدرسة النظامية. | فهم | | | | | |
| ٦٤ | تذكر اسم مؤسس المدرسة المستنصرية. | تذكر | | | | | |
| ٦٥ | تعلل تسمية المدرسة المستنصرية. | فهم | | | | | |
| ٦٦ | تحدد السنة التي بنيت فيها المدرسة المستنصرية. | تذكر | | | | | |
| ٦٧ | تبين ميزات المدرسة المستنصرية. | فهم | | | | | |
| ٦٨ | تؤشر صورة تمثل المدرسة المستنصرية. | تطبيق | | | | | |
| ٦٩ | تعرف بيت الحكمة. | تذكر | | | | | |
| ٧٠ | تؤشر صورة تمثل احدى الكنائس في بغداد | تطبيق | | | | | |
| ٧١ | تذكر اسم اشهر المترجمين. | تذكر | | | | | |
| ٧٢ | توضح اهمية بيت الحكمة. | فهم | | | | | |
| ٧٣ | تؤشر صورة تمثل رقيم طيني يمثل نظرية رياضية. | تطبيق | | | | | |
| ٧٤ | تعرف دور العلم. | تذكر | | | | | |
| ٧٥ | توضح اهمية دور العلم. | فهم | | | | | |
| ٧٦ | تذكر اسم اشهر مؤسسي دور العلم في العراق. | تذكر | | | | | |
| ٧٧ | تؤشر صورة تمثل علم النبات عن العرب المسلمين. | تطبيق | | | | | |
| ٧٨ | تعرف أبو الأسود الدؤلي. | تذكر | | | | | |
| ٧٩ | تشرح اهم اعمال أبو الأسود الدؤلي. | فهم | | | | | |
| ٨٠ | تعرف جابر بن حيان الكوفي. | تذكر | | | | | |
| ٨١ | تؤشر صورة تمثل مخطوطة في اللغة العربية. | تطبيق | | | | | |
| ٨٢ | تشرح اعمال جابر بن حيان الكوفي. | فهم | | | | | |
| ٨٣ | تبين أهم انجازات جابر بن حيان الكوفي. | فهم | | | | | |
| ٨٤ | تعرف أبو اسحاق الصابي. | تذكر | | | | | |
| ٨٥ | تشرح اهم اعمال أبو اسحاق الصابي. | فهم | | | | | |
| ٨٦ | تذكر اسم اشهر كتب أبو اسحاق الصابي. | معرفة | | | | | |
| ٨٧ | تعرف المسعودي. | تذكر | | | | | |
| ٨٨ | تذكر اسم اهم كتب المسعودي. | تذكر | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨٩ | تعرف الحسن بن الهيثم البصري. | تذكر | | | | | | |
| ٩٠ | تذكر اسم اشهر علماء البصريات في العراق. | تذكر | | | | | | |
| ٩١ | تشرح اهم اعمال الحسن بن الهيثم البصري. | فهم | | | | | | |
| ٩٢ | تؤشر صورة تمثل تشريح العين عند الانسان | تطبيق | | | | | | |
| ٩٣ | تؤشر صورة تمثل الاسطراب | تطبيق | | | | | | |
| ٩٤ | تذكر اسم اهم كتب الحسن بن الهيثم البصري. | تذكر | | | | | | |
| ٩٥ | تعرف الراوية شهدة بنت الابري البغدادية. | تذكر | | | | | | |
| ٩٦ | تعلل لقب الراوية شهدة بنت الابري البغدادية بفخر النساء | فهم | | | | | | |
| ٩٧ | تشرح اهم اعمال الراوية شهدة بنت الابري البغدادية. | فهم | | | | | | |
| ٩٨ | تذكر اسم شاعر العرب الاكبر. | معرفة | | | | | | |
| ٩٩ | تذكر اسم عالم الإجتماع المشهور في العراق. | تذكر | | | | | | |
| ١٠٠ | تذكر اسم سفير العراق العلمي. | تذكر | | | | | | |
| ١٠١ | تذكر اسم اشهر معمارية في العراق. | معرفة | | | | | | |
| ١٠٢ | تذكر اسم اشهر النحاتين في العراق. | معرفة | | | | | | |
| ١٠٣ | تؤشر صورة تمثل نصب الحرية في بغداد. | تذكر | | | | | | |
| ١٠٤ | تبين اعمال جواد سليم. | فهم | | | | | | |

## ملحق (٢) اسماء السادة الخبراء والمحكمين ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

| ت | الاسم والدرجة العلمية | التخصص | مكان العمل | الأهداف السلوكية | الخطط التدريسية | الاختبار التحصيلي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ا. د سعد جويد | طرائق تدريس اجتماعيات | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٢ | ا.د صادق عبيس | طرائق تدريس اجتماعيات | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٣ | ا.د اوراس هاشم | طرائق تدريس اللغة الكردية | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٤ | ا.د رجاء ياسين | علم النفس | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٥ | ا.د حيدر زامل | طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٦ | ا.م.د فاطمة ذياب | علم النفس | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٧ | ا.م.دصلاح مجيد | طرائق تدريس اجتماعيات | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٨ | ا.م.د عدي عبيدان | طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ٩ | ا.م زينب كاظم | طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ١٠ | ا.م سرمد سدخان | طرائق تدريس تاريخ | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ١١ | م. ابتسام حسين | طرائق العلوم الاجتماعية | ابتدائية السناء | × | × | × |
| ١٢ | م.ضحى حسين | طرائق تدريس اجتماعيات | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |
| ١٣ | م.م رؤيا عبس | طرائق تدريس اجتماعيات | ابتدائية المروة | × | × | × |
| ١٤ | م.م ازهار محمد | طرائق تدريس اجتماعيات | كلية التربية – جامعة كربلاء | × | × | × |

**ملحق (٣) خطة باستعمال الأسئلة السابرة التشجيعية لتلميذات المجموعة التجريبية الأولى**

اليوم والتاريخ:

الصف والشعبة: الخامس أ

المادة: الإجتماعيات

الموضوع: بغداد حاضرة الخلافة العباسية

**اولاً/ أهداف الدرس**: جعل التلميذة قادرة على أن:

الوقت: ٤٠ دقيقة

١. تعدد اسماء مدينة بغداد.
٢. تبين أصل كلمة بغداد.
٣. تذكر اسم اشهر المدارس القديمة لمدينة بغداد.
٤. تذكر اسم اول خليفة باشر في بناء مدينة بغداد.
٥. تفسر تسميت بغداد بالمدينة المدورة.
٦. تحدد السنة التي بنيت فيها مدينة بغداد.
٧. تشرح العوامل التي جعلت بغداد مقراً للخلافة العباسية.

**ثانياً/ الوسائل التعليمية**: السبورة،الأقلام الملونة، صور لحضارات وآثار العراق ومدينة بغداد.

**ثالثاً/ طرائق التدريس وأساليبه**: تستعمل الباحثة أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية

**رابعاً/ خطوات الدرس:**

**المقدمة (٥دقائق)**: تثير الباحثة أذهان التلميذات للموضوع الجديد من طريق ربطه بالموضوع السابق، إذ تذكر وجه الترابط بينه وبين الدرس الماضي. الباحثة: تناولنا في الدرس السابق الكوفة عاصمة للخلافة الاسلامية، وعرفنا أن مدينة الكوفة أزدهرت بعد أن جعلها الإمام علي عليه السلام عاصمة لخلافته؛ ثم أوّجه إليهنَّ عدداً من الأسئلة منها:

١. في أي سنة جعل الإمام الكوفة عاصمة لخلافته.
٢. اذكري اسماء المدارس القديمة التي أُنشأت في الكوفة.
٣. بماذا إشتهرت الكوفة في عهد الإمام علي عليه السلام.

وتجيب التلميذات عن هذه الأسئلة تباعاً، والهدف هو إثارة اهتمام التلميذات للموضوع الجديد، أما موضوعنا لهذا اليوم هو بغداد حاضرة الخلافة العباسية، ثم أثبت عنوان الموضوع بخط واضح في أعلى السبورة.

**العرض(٣٠) دقيقة**: توّجه الباحثة أنظار التلميذات في بداية كل درس إلى أن هناك أكثر من سؤال متتال سيوّجه للتلميذة نفسها في الموقف الواحد وعلى التلميذات الآخريات الإنتباه والتركيز بعدها تعمل الباحثة على إثارة دوافع التلميذات وجذب انتباههن لموضوع الدرس الجديد؛ تستعمل الباحثة أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية بإشراك أكبر عدد ممكن منهن مراعية بذلك خبرات التلميذات السابقة ونضجهنَ العقلي، ثم اعرض الدرس الجديد: دَرسُنا

لهذا اليوم هو بغداد حاضرة الخلافة العباسية.

إن لموقع مدينة بغداد في وسط العراق وسط أهمية كبيرة، إضافة إلى شكلها المدور الذي جعل منها أول مدينة أسلامية بهذا الشكل، وأُنشأت فيها العديد من المدارس والاسواق والجوامع، كما ضمت اضرحة الائمة الاطهار، ثم أنبه التلميذات إلى أننا سنشاهد صورة لمدينة بغداد المدورة والتي لها علاقة مباشرة بالدرس، وأطلب منهن التركيز التام وملاحظة النقاط المهمة التي توضح الشرح، ثم أعرض الصورة بعد تهيئة كل الظروف الملائمة لعرضها، وتطرح على التلميذات التساؤلات الآتية:

الباحثة: ما أصل كلمة بغداد؟ احدى التلميذات: بابلي أو ارامي (اجابة صحيحة).

الباحثة: جيد، ومن تذكر اسماء مدينة بغداد؟

تلميذة أخرى: مدينة الاسلام، دار الإسلام (اجابة غير دقيقة).

الباحثة: تسمى مدينة بغداد قديماً باسم من اسماء الله.

التلميذة نفسها: كانت تسمى بمدينة السلام، دار السلام.

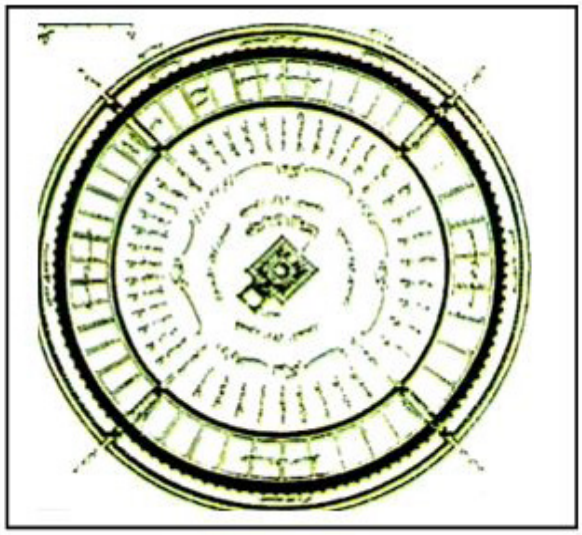
الباحثة: أحسنت، ومن تذكر اسم اشهر المدارس القديمة لمدينة بغداد ؟

تلميذة اخرى: المدرسة المستنصرية (اجابة صحيحة).

الباحثة: ممتاز، ومن تذكر اسم اول خليفة باشر في بناء مدينة بغداد ؟

تلميذة نفسها:الخليفة العباسي(اجابة جزئية).

الباحثة: وماذا كان اسم اول خليفة عباسي بنى بغداد؟



**المدينة المدورة**

التلميذة نفسها: الخليفة المنصور.

الباحثة: ممتاز، ومنْ تفسر تسمية بغداد بالمدينة المدورة؟

تلميذة اخرى: سُميت بغداد بالمدينة المدورة؛ بسبب شكلها المدور(تتردد في الاجابة).

الباحثة: سُميت بغداد بهذا الاسم؛ لأن شكلها مدور أو دائري.

التلميذة نفسها: لأن شكلها دائري، وأُحيطت بسور خارجي وآخر داخلي.

الباحثة: جيد جداً، ومَنْ تحدد السنة التي بنيت فيها مدينة بغداد.

تلميذة أخرى: سنة ١٤٩هـ (اجابة غير دقيقة).

الباحثة: في هذه السنة أكتمل بناء مرافقها كافة.

التلميذة نفسها: سنة ١٤٥هـ.

الباحثة: جيد، ومَنْ تبين العوامل التي جعلت بغداد مقراً للخلافة العباسية.

أحدى التلميذات: وهناك عوامل منها موقعها وسط العراق عل نهر دجلة، وعلى ملتقى طرق التجارة الدولية.

الباحثة: احسنت، وهل هناك عوامل أخرى، (خذي وقتاً للتفكير).

التلميذة نفسها: نعم، لتأمين مكان جديد للجند العباسين، ولاعتدال الظروف المناخية فيها.

الباحثة: ممتاز.

الباحثة: وتطورت بغداد بعد أن أصبحت عاصمة الخلافة؛ بسبب نموها السكاني وهجرة الناس اليها، وكثرة اسواقها، ومن أشهر مدارسها المدرسة المستنصرية.

**التلخيص والتقويم (٤) دقائق:** تسمح المعلمة (الباحثة) للتلميذات بعد أتمام الدرس بنقل الملخص السبوري وكتابته، وبعدها تبدأ الباحثة بتقويم التلميذات عن طريق طرح الأسئلة الموضوعية القصيرة والمركزة لمعرفة مدى استيعابهن للموضوع وهي كالآتي:

١. ما اسماء مدينة بغداد؟

٢. ما أشهر المدارس القديمة لمدينة بغداد؟

٣. سميت بغداد بالمدينة المدورة.

الواجب البيتي (دقيقة): تحدد الباحثة الموضوع القادم من سامراء إلى ص٦٤ غير داخلة.

مصادر التعليم/ كتاب الإجتماعيات للصف الخامس الإبتدائي، ط٧، ٢٠١٨م، العراق.

## ملحق (٤) خطة باستعمال الأسئلة السابرة المحولة لتلميذات المجموعة التجريبية الثانية

اليوم والتاريخ:

الصف والشعبة: الخامس ب

المادة: الإجتماعيات

الموضوع: بغداد حاضرة الخلافة العباسية

**اولاً/ أهداف الدرس:** جعل التلميذة قادرة على أن:

الوقت: ٤٠ دقيقة

١. تعدد اسماء مدينة بغداد.

٢. تبين أصل كلمة بغداد.

٣. تذكر اسم اشهر المدارس القديمة لمدينة بغداد.

٤. تذكر اسم أول خليفة باشر في بناء مدينة بغداد.

٥. تفسر تسمية بغداد بالمدينة المدورة.

٦. تحدد السنة التي بنيت فيها مدينة بغداد.

٧. تشرح العوامل التي جعلت بغداد مقراً للخلافة العباسية.

**ثانياً/ الوسائل التعليمية:** السبورة، الأقلام الملونة، صور لحضارات وآثار العراق ومدينة بغداد.

**ثالثاً/ طرائق التدريس:** تستعمل الباحثة اسلوب الاسئلة السابرة المحولة.

**رابعاً/ خطوات الدرس:**

**المقدمة (٥دقائق):** تثير الباحثة أذهان التلميذات للموضوع الجديد من طريق ربطه بالموضوع السابق، إذ تذكر وجه الترابط بينه وبين الدرس الماضي. الباحثة: تناولنا في الدرس السابق الكوفة عاصمة للخلافة الإسلامية، وعرفنا أن مدينة الكوفة أزدهرت بعد ان جعلها الإمام علي عليه السلام عاصمة لخلافته؛ ثم أوّجه إليهنَّ عدداً من الأسئلة منها:

١. في أي سنة جعل الإمام الكوفة عاصمة لخلافته.

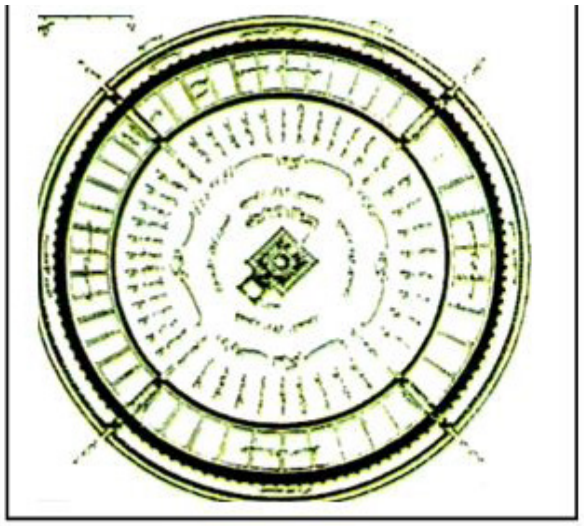
٢. اذكري اسماء المدارس القديمة التي انشأت في الكوفة.

٣. بماذا أشتهرت الكوفة في عهد الإمام علي عليه السلام؟

وتجيب التلميذات عن هذه الأسئلة، والهدف هو إثارة اهتمام التلميذات للموضوع الجديد، أما موضوعنا لهذا اليوم هو بغداد حاضرة الخلافة العباسية، ثم اثبت عنوان الموضوع بخط واضح في أعلى السبورة.

**العرض (٢٥) دقيقة:** توّجه الباحثة أنظارالتلميذات في بداية كل درس إلى أن هناك أكثرمن سؤال سيوّجه إلى تلميذات أخريات، وعليهن الإنتباه والتركيز لإحتمالية تحويل السؤال إلى أحداهن بقصد إكمال الموضوع أو إبداء الرأي وليس التكرار، بعدها تقوم المعلمة بإثارة دوافع التلميذات وجذب إنتباههن لموضوع الدرس الجديد؛ تستعمل اسلوب الأسئلة السابرة المحولة، بإشراك أكبر عدد ممكن من التلميذات مراعية بذلك خبراتهن السابقة ونضجهن العقلي، ثم أعرض الدرس الجديد: دَرسُنا لهذا اليوم هو بغداد حاضرة الخلافة العباسية، أن لموقع مدينة بغداد في وسط العراق أهمية كبيرة، إضافة إلى شكلها المدور الذي جعل منها اول مدينة اسلامية بهذا الشكل، وانشأت فيها العديد من المدارس والاسواق والجوامع، كما ضمت أضرحة الأئمة الأطهار، ثم أنبه التلميذات إلى أننا سنشاهد صورة لمدينة بغداد المدورة والتي لها علاقة مباشرة بالدرس، وأطلب منهن التركيز التام وملاحظة النقاط المهمة التي توضح الشرح، ثم أعرض الصورة بعد تهيئة كل الظروف الملائمة لعرضها، وتطرح على التلميذات التساؤلات الآتية:

الباحثة: ما اصل كلمة بغداد؟ تلميذة زهراء: سومري أو اكدي (إجابة غير صحيحة).



المدينة المدورة

الباحثة: ما رأيك يا (إسراء) بإجابة زميلتك (زهراء).

التلميذة (إسراء): كلا، أصل بابلي أو ارامي.

الباحثة: احسنت، ومن تذكر اسماء مدينة بغداد؟

التلميذة (فاطمة): مدينة الإسلام، دار الإسلام (اجابة غير دقيقة).

الباحثة: تسمى بغداد قديماً باسم من اسماء الله.

هل توافقين على ما قالته فاطمة يانور.

التلميذة نور: كلا، تسمى بمدينة السلام، أو دار السلام.

الباحثة: احسنت، ومن تسمي اشهر المدارس القديمة لمدينة بغداد؟

التلميذة هيا: المدرسة المستنصرية (اجابة صحيحة).

الباحثة: ممتاز، ومن تذكر اسم أول خليفة باشر في بناء مدينة بغداد؟

التلميذة رونق: الخليفة العباسي(اجابة جزئية).

الباحثة: وماذا كان اسم أول خليفة عباسي بنى بغداد يا رونق؟ تلميذة نفسها: (تتردد في الاجابة).

وأنت يامريم: الخليفة المنصور.

الباحثة: ممتاز، ومن تفسر تسمية بغداد بالمدينة المدورة؟

تلميذة أُخرى: سُميت بغداد بالمدينة المدورة؛ بسبب شكلها المدور (إجابة جزئية).

الباحثة: سميت بغداد بهذا الاسم؛ لأن شكلها مدور.

التلميذة نفسها: لأن شكلها دائري (اجابة غير مكتملة).

المعلمة (الباحثة): وبماذا أُحيطت؟

التلميذة نفسها: (تتردد في الاجابة).

المعلمة (الباحثة): وأنت يازهرة؟ التلميذة زهرة: لأن شكلها دائري، واحيطت بسور خارجي واخر داخلي.

المعلمة (الباحثة): جيد جداً، ومن تحدد السنة التي بنيت فيها مدينة بغداد؟

التلميذة تقى: سنة ١٤٩ هـ (اجابة غيردقيقة).

الباحثة: في هذه السنة أكتمل بناء مرافقها كافة، هل توافقين على ما قالته تقى يا خديجة.

التلميذة خديجة: كلا، سنة١٤٥هـ. الباحثة: جيد، ومن تبين العوامل التي جعلت بغداد مقراً للخلافة العباسية؟

التلميذة آية: هناك عوامل منها موقعها وسط

العراق على نهر دجلة، وعلى ملتقى طرق التجارة الدولية.

الباحثة: أحسنت، وهل هناك عوامل اخرى (خذي وقتاً للتفكير).

تلميذة نفسها: نعم، لتأمين مكان جديد للجند العباسين، ولإعتدال الظروف المناخية فيها.

الباحثة: ممتاز. وتطورت بغداد بعد أن أصبحت عاصمة الخلافة؛ بسبب نموها السكاني، وهجرة الناس إليها، وكثرة أسواقها، وأن من أشهر مدارسها هي المدرسة المستنصرية.

**التلخيص والتقويم (٤) دقائق:** تسمح المعلمة (الباحثة) للتلميذات بعد اتمام الدرس بنقل، وكتابة الملخص السبوري، وبعدها تبدأ الباحثة بتقويم التلميذات من طريق طرح الأسئلة الموضوعية القصيرة والمركزة لمعرفة مدى استيعابهن للموضوع وهي كالآتي:

١. ما اسماء مدينة بغداد؟
٢. ما أشهر المدارس القديمة لمدينة بغداد؟
٣. سميت بغداد بالمدينة المدورة.

الواجب البيتي (دقيقة): تحدد الباحثة الموضوع القادم من سامراء إلى ص٦٤غير داخلة.

مصادر التعليم/ كتاب الإجتماعيات للصف الخامس الإبتدائي، ط٧، ٢٠١٨م، العراق.

**ملحق (٥) الأختبار التحصيلي بصيغته النهائية**

| الفقرات الأختبارية |
|---|
| ١. سُميَّ العراق قديماً بعدة اسماء منها أرض:<br>أ ـ بابل. ب ـ السواد. ج ـ النيل. د ـ الرسل. |
| ٢. بنيت الزقورة على أماكن مرتفعة لـ:<br>أ ـ لإستخدامها في الزراعة. ج ـ لحماية من الفيضانات.<br>ب ـ لإستغلالها في المراعي. د ـ لحماية المعادن فيها. |

٣. كانت بدايات ظهور الكتابة في:

أ ـ المعابد. ب ـ المدارس. ج ـ الكتاتيب. د ـ الدواوين.

٤. أطلق على العراق اسم بلاد الرافدين لـ:

أ ـ لخصوبة تربته. ج ـ لتنوع تضاريسه.

ب ـ كثافة زراعته. د ـ وجود نهري دجلة والفرات فيه.

٥. أي الأرقام في الشكل أدناه تمثل بلاد سومر؟

أ ـ ١. ب ـ ٢. ج ـ ٣. د ـ ٤.

**شكل (١) يمثل خريطة العراق**

٦. من أوائل الذين أخترعوا الكتابة:

أ ـ الصينيون. ب ـ العراقيون. ج ـ المصريون. د ـ اليابانيون.

٧. أطلق على العراق أرض السواد لـكثرة:

أ ـ كثافة زراعته وخضرته. ج ـ كثرةالنفط الأسود فيه.

ب ـ تنوع مناخه. د ـ لوجود الثروة السمكية فيه.

٨. مدينة جعلها الإمام علي عليه السلام عاصمة له هي:

أ ـ بغداد. ب ـ الكوفة. ج ـ كربلاء. د ـ سامراء.

٩. تسمية الكوفة نسبة الى:

أ ـ مرتفع صغير في وسطها. ج ـ بحر النجف.

ب ـ موقعها شرق العراق. د ـ المراقد المقدسة فيها.

١٠. بنى الكوفة القائد:

أ ـ عتبة بن غزوان. ب ـ سعد بن أبي وقاص.

ج ـ الوليد بن المغيرة. د ـ خالد بن الوليد

١١. سميت بغداد مدينة السلام، لأنها:

أ ـ اسم لنهر دجلة. ج ـ تنبذ الحروب. ب ـ مدينة السلام. د ـ عوامل ثقافية.

١٢. من أعمال الحسن بن الهيثم:

أ ـ تحدث عن تشريح العين عند الانسان. ج ـ إعتمد المنهج التجريبي.

ب ـ عمل بالطب والهندسة. د ـ الف ١٣ كتاباً ومقالاً في علوم الفلك.

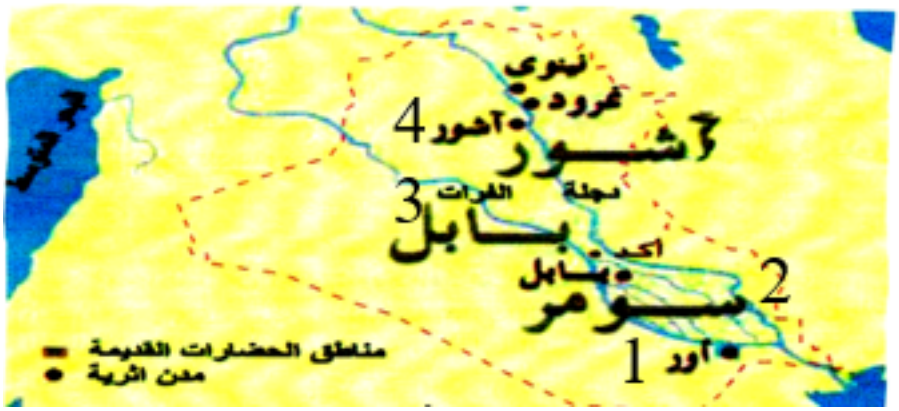
١٣. من المراقد المقدسة في بغداد:

أ ـ الإمام علي بن ابي طالب عليه السلام. ج ـ الإمام الحسين بن علي عليه السلام.

ب ـ الإماميين العسكريين عليهما السلام. د ـ الإماميين الكاظمين عليهما السلام.

١٤. أي الأرقام في الشكل أدناه تمثل بلاد اشور:

أ ـ ١. ب ـ ٢. ج ـ ٣. د ـ ٤.




**شكل (٢) يمثل خريطة العراق**

١٥. من الاسماء القديمة لمدينة بغداد:

أ ـ المدورة. ب ـ النصر. ج ـ الفتح. د ـ العظماء.

١٦. احدى العوامل التي جعلت بغداد مقراً للخلافة العباسية هي:

أ ـ تركز اماكن العبادة فيها. ج ـ للكثافة السكانية فيها.

ب ـ اعتدال ظروفها المناخية. د ـ الظروف الطبيعية الجيدة فيها.

١٧. لقبت سامراء بـ (سر من رأى) لأن:

أ ـ الخليفة المعتصم سر هو وجنوده برؤيتها. ب ـ الخليفة المتوكل سار اليها هو وجنوده.

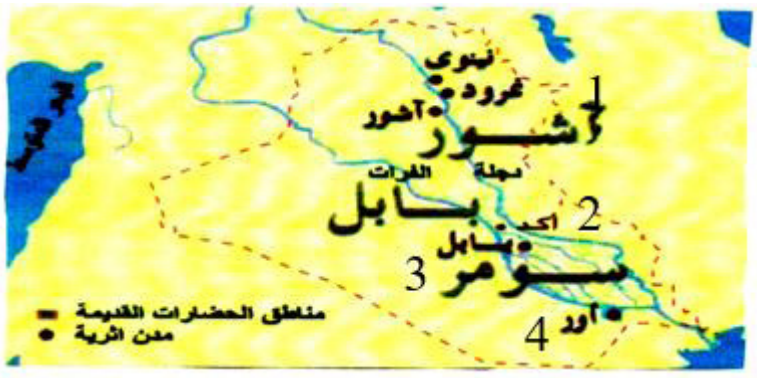
ج ـ لوجود السرايا فيها. د ـ اماكنها جميلة تسر الناظرين.

١٨. اسم شاعر العرب الاكبر هو:

أ ـ المتنبي. ب ـ علي الوردي. ج ـ الجواهري. د ـ نجيب محفوظ.

١٩. أي الأرقام في الشكل أدناه تمثل بلاد اكد:

أ ـ ١. ب ـ ٢. ج ـ ٣. د ـ ٤




**شكل (٣) يمثل خريطة العراق**

| |
|---|
| ٢٠. أول خليفة بنى مدينة بغداد هو:<br>أ ـ المستنصر بالله. ب ـ المنصور. ج ـ المعتصم. د ـ المعتمد بالله |
| ٢١. بنيت مدينة بغداد سنة:<br>أ ـ ١٥٥هـ. ب ـ ١٤٥هـ. ج ـ ٢١١هـ. د ـ ١٥٤هـ. |
| ٢٢. اشهر معمارية في العراق هي:<br>أ ـ زها حديد. ب ـ أزهار السامرائي. ج ـ نازك الملائكة. د ـ تقى فيصل. |
| ٢٣. أشهر المترجمين هو:<br>أ ـ علي بن سوار. ب ـ الفضل بن نوبخت. ج ـ نظام الطوسي. د ـ أردشير. |
| ٢٤. من أعمال النحات جواد سليم هي:<br>أ ـ نصب الحرية ببغداد. ب ـ نصب الشهيد. ج ـ الجامع النوري. د ـ كنيسة الارمن. |
| ٢٥. الحسن بن الهيثم هو:<br>أ ـ أكد أن التجربة أساس كمال صنعة الكمياء. ب ـ وضع قواعد النحو العربي.<br>ج ـ أشهر الكتاب. د ـ أشهر علماء البصريات. |

٢٦. أي الأرقام في الشكل أدناه تمثل المدينة الاسطرلاب:

١ـ ٢ـ ٣ـ ٤ـ

**شكل(٤) يمثل اثار العراق**

٢٧. تم بناء المدرسة النظامية عام:

أ ـ ٤٥٩هـ. ب ـ ٦٢١هـ. ج ـ ٢٢٢هـ. د ـ ٣٥٥هـ.

٢٨. عالم الإجتماع المشهور في العراق هو:

أ ـ أحمد شوقي. ب ـ الجواهري. ج ـ نجيب محفوظ. د ـ علي الوردي.

٢٩. بنيت المدرسة المستنصرية عام:

أ ـ ٤٥٥هـ. ب ـ ٦٣١هـ. ج ـ ٢٥٢هـ. د ـ ٣٢٢هـ.

٣٠. خليفة إتخذ من مدينة سامراء عاصمة له هو:

أ ـ المستنصر بالله. ب ـ المعتصم. ج ـ المهدي. د ـ المنصور.

٣١. سميت المدرسة النظامية نسبة إلى موسسها:

أ ـ جعفر بن حمدان. ب ـ نظام الملك الطوسي.

ج ـ مصطفى جواد. د ـ أبو جعفر المنصور.

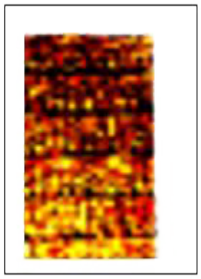
٣٢. لُقبت الراوية شهدة بنت الأبري البغدادية بفخر النساء، لانها:

أ ـ أشهر الشاعرات.　　ج ـ أكثر النساء مالاً.

ب ـ عُرفت بجمالها.　　د ـ أشهر راويات الحديث من النساء.

٣٣. أي الأرقام في الشكل أدناه تمثل الخط الكوفي:

١ ـ　　٢ـ　　٣ـ　　٤ـ



**شكل (٥) يمثل آثار العراق**

٣٤. من المؤسسات العلمية والثقافية بيت الحكمة شيدها الخليفة العباسي:

أ ـ المعتصم.　　ب ـ المعتمد بالله.　　ج ـ أبو جعفر المنصور.　　د ـ المأمون.

٣٥. يعرف دور العلم بأنه:

أ ـ مراكز علمية للأبداع العلمي والفكري.　　ب ـ مساكن لطلاب العلم.

ج ـ خزانة للكتب.　　د ـ أماكن للصلاة.

٣٦. من أعمال أبو الأسود الدؤلي هي:

أ ـ نقط المصحف الشريف.　　ب ـ درس المرايا وأنواعها.

ج ـ لقب بفخر العرب.　　د ـ واضع علم الكيمياء.

٣٧. من أعمال جابربن حيان الكوفي:

أ ـ درس إمتزاج الألوان.　　ب ـ إعتمد المنهج التجريبي.

ج ـ إشتغل بالطب والهندسة.　　د ـ تحدث عن قوس قزح.

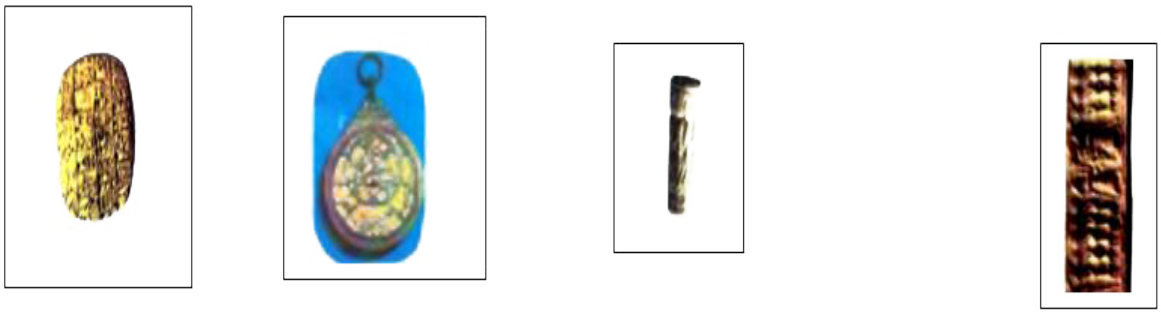
٣٨. أي الأرقام في الشكل أدناه تمثل الحضارة السومرية:

١ـ ٢ـ ٣ـ ٤ـ

**شكل(٦) يمثل اثار العراق**

٣٩. أي الأرقام في الشكل أدناه تمثل الكتابة المسمارية:

١ـ ٢ـ ٣ـ ٤ـ



**شكل(٧) يمثل اثار العراق**

٤٠. من أهم ما تميزت به المدرسة المستنصرية هو:

أ ـ تأسيس (حمام) للإغتسال لخدمة جميع الطلاب والعاملين فيها. ب ـ تصنيع ورق غير قابل للأحتراق.

ج ـ إشتملت ثلاثة عشر كتابا في علوم الفلك. د ـ تحضير طلاء يمنع صدأ الحديد.

## المصادر والمراجع

### أولاً: المصادر العربية

**Arabic References**


١. إبراهيم، مجدي عزيز، مهارات التدريس الفعّال، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٩٧م.

٢. إبراهيم، فاضل خليل، المدخل إلى طرائق التدريس العامة، دار الأثير للطباعة، جامعة الموصل، العراق، ٢٠١٠م.

٣. ابو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٣ م.

٤. أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر

والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

٥. أبو ختلة، إيناس عمر محمد، نظريات المناهج التربوية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م.

٦. أبو شريخ، شاهر، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨ م.

٧. أبولبدة، عبد الله وآخرون، المرشد في التدريس، دار القلم للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦م.

٨. أشتيوه، فوزي فايز وآخرون، مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.

٩. الإمام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠م.

١٠. الأمين، شاكر، الشامل في تدريس المواد الإجتماعية، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

١١. أندرسون، لورين (د). الإرتقاء بفعالية هيأة التدريس، ترجمة محمد جمال الدين نوير ونجوى سامي دهام، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو). أبو ظبي، ١٩٩٨م.

١٢. بقيعي، نافز أحمد، التربية العملية الفاعلة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

١٣. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي أثناسيوس، الإحصاء الوصفي والإستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية، بغداد، ١٩٧٧م.

١٤. الجلاد، ماجد زكي، مهارات تدريس القرآن الكريم – رؤية معاصرة في مناهج إعداد معنى القران الكريم وطرائق التدريس الفعالة، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

١٥. الجنابي، قاسم إسماعيل مهدي، «أثر إستعمال الأسئلة المتشعبة والسّابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر»، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠١٠م (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٦. الحصري، علي منير ويوسف العنيزي، طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠م.

١٧. الحلاق، هشام سعيد، ومزيد منصور النصراوي، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقاً للمتعلم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٨م.

١٨. حمدان، محمد زياد، طرق سائلة للتدريس الحديث – الحوار والأسئلة الصفية، دار التربية الحديثة، عمان، ١٩٨٥م.

١٩. الحمراني، انتصار كاظم، سيكولوجية التدريس ووظائفه، دار الأخوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

٢٠. الحيلة، محمود أحمد، مهارات التدريس الصفي، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.

٢١. الخطايبة، عبد الله محمد، تعليم العلوم للجميع، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٢٢. الخطيب، أحمد ورداح الخطيب، اتجاهات حديثة في التدريب، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٢٣. الخليلي، خليل يوسف، وآخرون، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط١، دار العلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦م.

٢٤. الخوالدة، ناصر أحمد، ويحيى إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية، ط١، دار الأوائل للنشر، عمان، ٢٠٠٥م.

٢٥. رتشي، روبرت، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، نيويورك، ١٩٨٢م.

٢٦. رسلان، مصطفى، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٢٧. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١م.

٢٨. سحيمات، ختام عبد الرحيم، التفكير – المفاهيم – الأنماط، دار الراية للطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

٢٩. سعادة، جودة أحمد، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.

٣٠. سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، ط٢، منشاة المعارف، الإسكندرية، ١٩٨٤م.

٣١. سلامة، عادل أبو العز وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.

٣٢. السليتي، فراس، إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٣٣. سمارة، نواف أحمد وعبد السلام موسى، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٣٤. السورطي، يزيد عيسى، اللغوية في التربية العربية، سلسلة مجلة عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٩م.

٣٥. شاهين، جميل وخوله حطاب، المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م.

٣٦. شبر، خليل إبراهيم وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

٣٧. الطناوي، عفة مصطفى، التدريس الفعال – تخطيطه – مهاراته – إستراتيجياته – تقويمه، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١١م.

٣٨. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ١٩٩٩م.

٣٩. العاني، رؤوف عبد الرزاق، إتجاهات حديثة في تدريس العلوم، جامعة بغداد، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد، ١٩٧٦م.

٤٠. عباس، محمد خليل وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٩م.

٤١. عبد العزيز، صالح وعبد العزيز عبد الحميد، التربية وطرق التدريس، ج١، ط٦، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٥م.

٤٢. عبد الواحد، أحمد عبد الستار، «أثر الأسئلة السّابرة في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات»، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) (رسالة ماجستير غير منشورة)، ٢٠٠٤م.

٤٣. عثمان، حسن ملا، طرق تدريس علم النفس وعلم الاجتماع، ج٣، ط١، مكتبة الرشيد للنشر، الرياض، ١٩٨٣م.

٤٤. العجيلي، صباح حسين، مبادئ القياس والتقويم، مكتبة أحمد الدباغ، بغداد، ٢٠٠١م.

٤٥. عصر، حسني عبد الباري، مهارات تدريس النحو العربي، النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ٢٠٠٠م.

٤٦. عطوي، جودت عزت، أساليب البحث العلمي مفاهيمه ـ أدواته ـ طرقه الإحصائية، ط١، الإصدار الثالث، دار الثقافة، عمان، ٢٠٠٩م.

٤٧. عطية، محسن علي، وعبد الرحمن الهاشمي، معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٤٨. العفون، نادية حسين وقحطان فضل راهي، فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وعلاقتها بالتفكير العلمي وتنمية الوعي البيئي، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

٤٩. العلاّم، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م.

٥٠. ـــــــــــ،القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.

٥١. عليان، شاهر ربحي، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٠م.

٥٢. عودة، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ١٩٨٥م.

٥٣. العياصرة، وليد رفيق، التربية الإسلامية وإستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

٥٤. الغزالي، محمد بن محمد أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، د.ت.

٥٥. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، كفايات تدريس المواد الإجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم، دار الشروق، الأردن، ٢٠٠٤م.

٥٦. فضالة، صالح علي، مهارات التدريس الصفي، دار

أسامة للنشر، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

٥٧. القاعود، إبراهيم، المعاصر في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ١٩٨٦م.

٥٨. قطامي، نايفة، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٥٩. قطامي، يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان، ١٩٨٩م.

٦٠. قطاوي، محمد إبراهيم، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

٦١. الكبيسي، عبد الواحد حميد، طرق تدريس الرياضيات (أساليب-أمثلة – ومناقشات)، مكتبة المجتمع العربي، ٢٠٠٨م.

٦٢. كريم، وفاء قيس، أثر استراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٨م .

٦٣. كوجك، كوثر حسين، وآخرون، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت، ٢٠٠٨ م.

٦٤. مارون، يوسف، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة (تدريس اللغة العربية في التعليم الأساس)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠٠٨م.

٦٥. مخلف، أحمد صبحي وهادي مشعان ربيع، طرائق تدريس الجغرافية، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، ٢٠٠٩م.

٦٦. مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

٦٧. مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، الشامل في تدريب المعلمين، دار المؤلف، بيروت، ودار الوراق، الرياض، ٢٠٠٣م.

٦٨. النبهان، يحيى محمد، الأسئلة السّابرة والتغذية الراجعة، دار اليازوري، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٦٩. الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.

٧٠. الهويدي، زيد، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥م.

٧١. الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.

٧٢. وزارة التربية، الأهداف التربوية في القطر العراقي، بغداد، مطبعة وزارة التربية، إعداد المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية، مديرية المناهج والكتب، العراق، ١٩٩١م.

٧٣. اليماني، عبد الكريم علي سعيد وعلاء صاحب عسكر، طرائق التدريس العامة (أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية)، زمزم للطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

## ثانياً: المصادر الأجنبية Foreign References:

74. Bailly،A.et al:les concepts dile geographic humaine concept of humain geography،2ndedition،paris، messan،1991.

75. Blankeship،Martha L.“The Use of Micro Teaching with International Anaylsis as a Feed Back System for Improving Questioning Skills”،Dissertation Abstract International Vol.32،(August)، 1971.

76. Gilbert، “New Thinking: What and Why” < htt://WWW. Gilbert. Kl2.aZ.us/ new think / What Why. html > 2000.

77. Hoover ،Kenneth.H: the professional teachers،Hand book،Allyn and Baoon ،Inc ،Boston،1976.

78. Davies, instruction teaching use, N4, M. C ، craw، Hill ، 1981.