تأثير استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

إعـــداد

د/ مصطفى زكريا أحمد السحت

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد

ورئيس قسم التدريب بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر / جامعة تبوك

المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل الدراسات الاجتماعية ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتم استخدام كلمن المنهج الوصفي وذلك للاستفادة من أدبيات البحث التربوي في مجال إستراتيجية الفصول المقلوبة والتفكير التاريخي في صياغة الإطار النظري وإعداد أدوات البحث، وكذلك المنهج التجريبي القائم على تقسيم عينة البحث المكونة من 140 طالبًا وطالبة إلى مجموعتين (تجريبية 70 طالبًا وطالبة) و(ضابطة 70 طالبًا وطالبة). وقد أعد الباحث اختبارًا في التحصيل وآخر لمهارات التفكير التاريخي في الدراسات الاجتماعية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في تحصيل الدراسات الاجتماعية ومهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الفصول المقلوبة – تحصيل – الدراسات الاجتماعية – مهارات التفكير التاريخي –الصف الثاني الإعدادي.

The effectiveness of using the Filliped Classroom strategy on the achievement of social studies and the development of

historical thinking skills among second grade prep school students.

Dr. Moustafa Zakaria Ahmed Elsaht

Abstract: The study aimed to study the effect of using the Filliped Classroom strategy in the achievement of social studies and the development of historical thinking skills among the pupils of the second prep school . It was used both descriptive approach in order to benefit from the literature of educational research in the field of Filliped Classroom and historical thinking in the formulation of the theoretical framework and the preparation of research tools , as well as experimental approach based on the division of the research sample consisting of 140 students into two groups (experimental 70 students and control70 students). The researcher prepared achievement test and another for historical thinking skills in social studies. The results showed a statistically significant difference between the members of the control and experimental groups in the achievement of social studies and historical thinking skills for the experimental group .

Key words: Filliped Classroom strategy - Achievement - SocialStudies - Historical Thinking Skills - Second Grade Prep.

مقدمة:

يعيش العالم الآن ثورة معلوماتية هائلة، مما يفرض علينا توفير نظام تعليمي يهدف لإعداد جيل يمتلك أدوات العصر، وقادر على البحث؛ لحل ما يواجهه من مشكلات واتخاذ القرار الصحيح في المواقف المختلفة.و هذا يتطلب إعادة النظر في المناهج التعليمية ومدى تحقيقها للأهداف المرغوبة، وإذا كانت هناك حاجة لتطوير المناهج بشكل عام، فكان لزامًا إعادة النظر في مناهج الدراسات الاجتماعية بصورة خاصة حيث تعد مناهج الدراسات الاجتماعية أحد المناهج الدراسية المنوط بها تنمية مهارات التفكير التاريخي، فتنمية مهارات التفكير عامل رئيس في تدريس الدراسات الاجتماعية وذلك لطبيعة هذه المادة التي تحوي الكثير من المعلومات التي لا يمكن إدراكها والإلمام بها إلا بالتمكن من الطريقة العلمية في التفكير والقائمة علي أساس التفسير العلمي للكثير من القضايا، والتي تساعد التلميذ على فهم البيئة التي يعيش فيها وعلى إدراك ما لها من مزايا وما بها من عيوب وأوجه نقص ومشكلات وتساهم في التغلب عليها وتقديم الحلول الذكية لتلك المشكلات.

وعلى هذا نجد أن تنمية مهارات التفكير، ومنها مهارات التفكير التاريخي مهارات أساسية يجب أن يكتسبها دراسي الدراسات الاجتماعية لتنمية القدرة على التفكير السليم، وتدريب التلاميذ على كيفية الحصول على المعلومات ونقدها، واكتساب القدرة على التعلم الذاتي، وتنمية بعض الاتجاهات المرغوبة كحب الاستطلاع ، وتقدير قيمة دوره في الإسهام في تقدم مجتمعه.ولما كان التفكير التاريخي أحد الصور العلمية للتفكير التي تعتمد على الأساليب المنطقية في بحث وتفسير الظواهر المختلفة التي تتضمنها المشكلات التي قد يواجهها التلاميذ أثناء دراستهم وفي حياتهم المستقبلية فإن تنميته لديهم يعد هدفاً يجب أن نهتم به وأن ينظر إليه بعين الاعتبار لما له من دور فعال في حياة التلاميذ.

وقد لاحظ الباحث من خلال احتكاكه بالمعلمين، أن الاهتمام ينصب على الجانب التحصيلي من خلال حفظ التلاميذ للحقائق والمعلومات والمفاهيم مع تقصير واضح في جانب تنمية مهارات التفكير، وذلك على الرغم من التأكيد المستمر على أهمية هذا الجانب، ويظهر ذلك جليا في أهداف مادة الدراسات الاجتماعية .ويرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى استخدام المعلمين الطرق التقليدية في التدريس التي تجعل التلاميذ سلبيين يشعرون بالملل والنفور من دراسة مادة الدراسات الاجتماعية، لأنها أصبحت جافة يجد التلاميذ صعوبة في فهمها، وإستراتيجية التدريس من أهم العوامل المؤثرة في فهم التلاميذ إيجاباً وسلباً فمن المهم إعادة النظر فيها للارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ، وتنمية مهارات التفكير لديهم.

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة مثل دراسة(السعدون :2016) ودراسة (عبداللطيف : 2016) ، ودراسة (عبدالغني: 2015) التي توصلت جميعها إلى

فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل ، ودراسة (Marlowe, 2012)التي أظهرت نتائجها انخفاض مستويات القلق لدى التلاميذ، ودراسة Stone(2012,) التي أكدت زيادة فاعلية التعليم وتفاعل الطلبة عند استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة.

ويؤكد البحث الحالي على أهمية إستراتيجيةِ الفصول المقلوبة التي تتيح للتلاميذ مشاهدة الدرس أكثر من مرة في أي وقت وذلك قبل الذهاب إلى الغرفة الصفية، بحيث يمكن استثمار وقت الحصة الدراسية في التأكيد على المهارات من خلال مهام أدائية يمارسها التلاميذ ، وبذلك تتغير أدوارهم من الحفظ إلى تطبيق المهارات المختلفة ومنها مهارات التفكير التاريخي مما يجعلهم محورًا للعملية التعليمية.

مشكلةالبحث:

لقد أتى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما تأثير استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1 –ما أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل الدراسات الاجتماعية عند مستويات (التذكر/ الفهم/ التطبيق/ الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من الجنسين ؟

2 –ما أثر الجنس على تحصيل الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

3 –ما أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي(الفهم التاريخي/ التحليل والتفسير التاريخي/ البحث التاريخي/ الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية/ تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات/ الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من الجنسين ؟

4 –ما أثر الجنس على مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

فروض البحث:

يتم اختبار الفروض الصفرية التالية عند مستوى دلالة 0.05

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى تحصيل الدراسات الاجتماعية من حيث:

1– الدرجة الكلية للتحصيل 2– التذكر 3– الفهم 4– التطبيق

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى تحصيل الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من حيث:

1- الدرجة الكلية للتحصيل 2- التذكر 3- الفهم 4- التطبيق

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى مهارات التفكير التاريخي من حيث:

1 -قراءة المادة التاريخية وفهمها (الفهم التاريخي)

2 -التحليل والتفسير التاريخي

3 -البحث التاريخي

4 -الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية

5 -تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات

6 -الدرجة الكلية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس من حيث:

1- قراءة المادة التاريخية وفهمها (الفهم التاريخي) 2- التحليل والتفسير التاريخي

3-البحث التاريخي 4- الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية

5- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات 6- الدرجة الكلية

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1 -التعرف على تأثير إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

2 -التعرف على أثر الجنس على التحصيل فى مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة .

3 -التعرف على تأثير إستراتيجية الفصول المقلوبة في مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

4 -التعرف على أثر الجنس على تنمية مهارات التفكير التاريخى بإستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة .

5 -الكشف عن مستويات مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

6 -إبراز أهم الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي تدعو إلى تنمية مهارات التفكير.

أهمية البحث:

يرجع أهمية البحث الحالي إلى :

1 –الدور المهم لإستراتيجية الفصول المقلوبة في توظيف تكنولوجيا التعليم بشكل أفضل في العملية التعليمية وكذلك استخدامها بشكل مقنن مما يوفر جهد ووقت التلميذ.

2 –إعداد دليل معلم باستخدام إستراتيجية الفصو ل المقلوبة ، إضافة إلى بناء اختبار في التحصيل ومهارات التفكير التاريخي في الدراسات الاجتماعية قد يفيد المهتمين بهذا المجال.

3 –تقديم نموذجا إجرائيا عمليا لكيفية استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في مجال الدراسات الاجتماعية.

4 –تقوية الاتجاهات نحو التفكير التاريخي ومهاراته، وتطويره لدى التلاميذ.

5 –تفيد القائمين على إعداد وتطوير مقررات الدراسات الاجتماعية في صياغة وإعداد الأنشطة والإرشادات والمقترحات الكفيلة بصياغة المحتوى وفقاً لمراعاة العلاقة القائمة بين استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في التدريس وزيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي .

منهج البحث :

1 –المنهج الوصفي: لدراسة الأدبيات والبحوث السابقة في مجال متغيرات البحث وبناء الأدوات المستخدمة في البحث.

2 –المنهج التجريبي: لتطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا على عينة البحث ومقارنة النتائج في ضوء فروض البحث.

حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود الآتية:

1 –المحتوى: يقتصر البحث على وحدة " الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة " من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، طبعة 2015 / 2016 م

2 –العينة: عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الغربية، ويتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

- مجموعة تجريبية : تدرس بإستراتيجية الفصول المقلوبة
- مجموعة ضابطة : تدرس بالطريقة التقليدية المعتادة.
- اقتصار البحث على مستويات بلوم الثلاثة " التذكر – الفهم – التطبيق ".

- اقتصار البحث على بعض مهارات التفكير التاريخي " الفهم التاريخي/ التحليل والتفسير التاريخي/ البحث التاريخي/ الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية/ تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات "

مصطلحات البحث:

إستراتيجية الفصول المقلوبة:

تعرفها جامعة " Oxford" في قاموس التلميذ المتقدم " Advanced Learner's Dictionary" بأنها: "إستراتيجية تدريسية تعتمد على تلقى التلاميذ المحتوى التعليمي الجديد في المنزل باستخدام ملفات الفيديو أو عبر الإنترنت ثم مناقشة ما تلقوه والتدريب عليه بتوجيه من المعلم في الصف، بدلاً من الطريقة المعتادة التي يعمل فيها المعلمون على عرض المحتوى التعليمي الجديد في الصف ويتولى التلاميذ تدريب أنفسهم في المنزل"(Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها إستراتيجية تربوية تدمج بين توظيف التقنيات الحديثة، كتطبيقات الويب ومقاطع الفيديو والعروض التقديمية، بحيث تكون متاحة للتلاميذ في المنزل حيث يقوم التلاميذ بممارسة التعلم الفردي المباشر، وقلب مهام الفصل لتتحول إلى مهام أدائية وأنشطة تعلم تفاعلية في مجموعات صغيرة داخل الفصل لتنفيذ الأنشطة والمهام المكلف بها التلاميذ.

التحصيل:

يعرف إجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها أفراد العينة فى الاختبار التحصيلي فى الدراسات الاجتماعية المعد لذلك.

مهارات التفكير التاريخي:

يعرفها (مسعود، 2012، 175) بأنها مجموعة المهارات التي يكتسبها التلميذ في أثناء دراسة الدراسات الاجتماعية، من خلال الاطلاع على الوثائق والمصادر الأصلية والأدلة التاريخية بما يساعده على فهم التسلسل التاريخي وإدراك العلاقات والربط بين الأسباب والنتائج وإصدار الأحكام واتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالقضايا التاريخية

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها قدرة التلاميذ على القيام بمجموعة من العمليات العقلية عند دراسة الدراسات الاجتماعية بهدف الاستفادة منها في تفسير الحاضر والتنبؤ بالمستقبل والتي تتمثل في خمسة مهارات أساسية هي: مهارة الفهم التاريخي، ومهارة التحليل والتفسير التاريخي ، ومهارة البحث التاريخي، ومهارة الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية ، ومهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات ، ويقاس ذلك من خلال الدرجة التى يحصل عليها أفراد العينة فى اختبار مهارات التفكير التاريخي فى الدراسات الاجتماعية المعد لذلك.

الإطار النظري للدراسة:

يسعي الباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس إلى استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بفعالية تعمل على تنمية شخصية التلميذ من جميع الجوانب وتنمى لديه التفكير بمهاراته المختلفة ولا سيما مهارات التفكير التاريخي، وسوف يتناول الإطار النظري ما يلي:

أولاً: إستراتيجية الفصول المقلوبة:

مفهوم الفصول المقلوبة:

عرف (Bergman& Sams, 2012,2) الفصل المقلوب بأنه توظيف التكنولوجيا بعدة طرق لإتاحة المحتوى التعليمي الذي كان مقررا عرضه بالفصل في المنزل للتلميذ قبل بداية الحصة، واستغلال وقت الحصة في عمل الواجبات والأنشطة التي تطبق المعرفة.

وعرفه (Stone, 2012, 1) بأنه استخدام أدوات تسجيل الفيديو لتسجيل الصوت والصورة للمحاضرات وجعلها متاحة للتلاميذ بوقت كاف قبل الحضور للمحاضرات الرسمية. وهذا يتيح وقت المحاضرة الرسمي للمناقشة وحل المشكلات والاجابة على تساؤلات التلاميذ وربط الدروس بالحياة الواقعية خارج المحاضرة.

واوضحت (عبداللطيف ، 2016، 74) أن التعلم المقلوب إستراتيجية تربوية ترمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها التلميذات في منازلهن أو في أي مكان آخر باستعمال أجهزة الحاسب الألى أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، ويخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات، بينما يستغل عضو هيئة التدريس الوقت في المحاضرة بتوفير بيئة تعلم تفاعلية نشطة، يتم فيها توجيه التلميذات وتطبيق ما تعلمنه.

وعرفته (الدريبي، 2015، 263) بأنه أسلوب أو نمط للتعليم المدمج له سمات معينة وأبرز خصائصه الاعتماد على أدوات تفاعلية سمعية وبصرية قبل وخارج المحاضرة يتم خلالها عرض المعلومات الأساسية وهو أسلوب أو نمط تعليمي يعتمد على عدد مختلف من استراتيجيات التدريس، مثل: التعلم المدمج، والتعلم النشط، والتعلم بالمشروعات، والتعلم المتمايز، ويعتمد أيضاً على التعلم الذاتي (المبرمج) في الفصل.

ويمكن القول بأنه من خلال الفصول المقلوبة يتم تحويل الحصة ، من خلال التكنولوجيا المتوفرة والمناسبة، إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الإنترنت، بحيث يستطيع التلاميذ الوصول إليها خارج الحصة الصفية، لإفساح المجال للقيام بنشاطات أخري داخل الحصة، مثل حل المشكلة، والنقاشات،، وقد تأخذ التكنولوجيا هنا أشكالا متعددة، بما في ذلك الفيديو، والعروض التقديمية

(Power point)، والكتب الإلكترونية المطورة، والمحاضرات الصوتية (Podcasts) ، والتفاعل مع التلاميذ الآخرين من خلال المنتديات الإلكترونية وغيرها(Johnson, et al., 2014, p11)

مما سبق نجد اتفاق الآراء حول الفصول المقلوبة بأنها إستراتيجية تقلب العملية التعليمية رأسًا على عقب من خلال تكنولوجيا الفيديوهات ، حيث يشاهد التلاميذ المحتوى التعليمي في منازلهم قبل أن يأتوا إلى الغرفة الصفية مما يؤثر بصورة إيجابية في مستواهم الأكاديمي.

أهمية الفصول المقلوبة ومميزاتها:

أوردت العديد من الدراسات أن للتعلم باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة مميزات عديدة مثل دراسة (Ali,2015)، ودراسة (عبد الرحمن الزهراني، 2015) ودراسة (العبيري، 2015)، ودراسة (العقيل، 2015)، ودراسة(الشرمان، 2015) ، ودراسة (Mazur, A et al, 2015)، ودراسة (Cheolil, et al,2014) ، و دراسة (الكحيلي، 2014) ، و دراسة (Nagel,2013)، ودراسة (Mason, A et al, 2013) ، ودراسة (Goodwin & Miller, 2013)، و دراسة (Brame,2013)، و دراسة (Tucker,2012)، ودراسة (Bull&Kjellstorme,2012)، ودراسة(Frydenberg, 2013) ودراسة (Bergman& Sams, 2012) ويمكن تلخيص هذه المميزات والفوائد فيما يلي:

- التماشي مع متطلبات ومعطيات العصر الرقمي فعندما نتبنى هذه الإستراتيجية فنحن بذلك نتحدث لغة التلاميذ في هذا العصر، ويقضي ذلك على جمود العملية التعليمية ويجعل التلاميذ أكثر نشاطًا.
- تقديم المحتوى التعليمي بشكل مرن يعطي التلاميذ فرصة مشاهدة فيديو يشرح المادة الدراسية وإمكانية إيقاف الشرح وإعادته يكون فيه مراعاة أكبر لقدرات كل طالب على الفهم والاستيعاب ، وذلك استنادا إلى ما توفره التكنولوجيا الحديثة من فرص تعلم متميزة.
- تعمل الفصول المقلوبة على زيادة الفاعلية من خلال إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية ووقتها مما يجعل التفاعل أكثر فائدة، كما أن الفصول المقلوبة تزيد التفاعل بين المعلم والتلميذ بشكل كبير ليشمل وقت الحصة الصفية وكذلك خارجها.
- التركيز على مستويات التعلم العليا فما يتم داخل الحصة من أنشطة وتطبيقات عملية يستخدم لتعميق الفهم وتقييمه وهو ما يوفر الآليات التي تمكن من تقييم فهم التلميذ للمادة التعليمية.
- التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء من خلال الاستعانة بالفيديوهات التي تم تسجيلها من قبل معلمين أكثر كفاءة وخبرة.
- توفر الفصول المقلوبة مجالا أكبر للشفافية حول ما تقوم به المؤسسات التعليمية وبخاصة عندما يطلع أولياء الأمور علي الطريقة والمحتوي الذي يتعرض له أبناؤهم . وأكثر من ذلك أنه تصبح

لدي أولياء الأمور فرص لمتابعة تعلم أبنائهم، أو حتي التعلم معهم أثناء متابعتهم للفيديوهات التعليمية.

- الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيم المعلم مستوى التلاميذ في بداية الحصة، ثم يصمم الأنشطة الصفية من خلال التركيز على توضيح ما صعب فهمه، و يضاعف وقت التعلم بجمعه بين فترتين ومكانين للتعلم : قبل الحصة وأثنائها.
- تطبيق التعلم النشط بكل سهولة من خلال تكوين بيئة للتعلم التعاوني في الفصل الدراسي تتيح للتلاميذ المشاركة في الأنشطة الصفية، كما يمكن من خلاله مساعدة الطلبة المتعثرين أكاديميا.
- يمكن التلاميذ من اكتساب المعرفة وتعلم المهارات التي يمكن تطبيقها في الفصول الدراسية ، ويساعدهم في عملية التقييم الذاتي التي يمكن للتلاميذ استخدامها لتحديد المفاهيم الصعبة أو الفجوات في المهارات والمعرفة التي يمكن معالجتها خلال وقت الدرس.
- يعزز مهارات التفكير والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل بين التلاميذ ويساعد على طرح الأسئلة والمناقشة وردود الأفعال والتعاون خلال فترة الدرس ، كما أنه ينمي الثقة بالنفس ويحول المشاغبات الصفية للانشغال في ممارسة الأنشطة التطبيقية.
- إمكانية استخدام الفصول المقلوبة مع أي فئة عمرية، ومحتوى دراسي، أو نظام تعليمي لأنه يجمع بين مميزات الطريقتين التقليدية والإلكترونية في التعلم.

المعايير التي تقوم عليها إستراتيجية الفصول المقلوبة:

إن دمج التقنية بحد ذاتها لايحقق إستراتيجية الفصول المقلوبة، لذا يجب التعرف على أهم المعايير التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية، وقد أوردت العديد من الدراسات هذه الأسس مثل دراسة (شرمان، 2015)، ودراسة (TechSmith,2013)،ودراسة (Katherin, 2013)، ودراسة)(Nagel,2013، ودراسة (Sletten,2015) ، ودراسة (Bishop,2013) ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. بيئة مرنة: حيث تسمح الفصول المقلوبة بتوفير مجموعة متنوعة من طرق التعلم، حيث يقوم التلاميذ بإعادة ترتيب وقت تعلمهم بما يمكنهم من استيعاب وفهم دروسهم، بما يسمح لهم بممارسة التعلم الجماعي وفي نفس الوقت الدراسة المستقلة طبقاً للزمان والمكان المناسب لهم.

2. ثقافة التعلم: على عكس التعلم التقليدي، يتمحور نموذج التعلم المقلوب حول التلميذ، لاستكشاف الموضوعات بمزيد من العمق من خلال فرص تعليمية غنية، ونتيجة لذلك يشارك التلاميذ في بناء المعرفة بما يعمل على تحقق التعلم ذي المعنى.

3. المحتوى المقصود: لكي يساعد المعلمون تلاميذهم على استيعاب المفاهيم والمعارف الدراسية، لابد أن يحددوا بدقة المواد التي أن يجب يدرسها التلاميذ بأنفسهم، سواء كانت ملفات صوتية أو

مرئية أو كتب إلكترونية أو عروض تقديمية... الخ، والمواد التي يقدمونها للتلاميذ داخل الفصل من خلال الاعتماد على استراتيجيات التعلم النشط، والتي تختلف طبقاً للصف الدراسي وطبيعة المادة الدراسية.

4. المعلم المحترف: تتعدد أدوار المعلم داخل الفصول المقلوبة ، حيث ينقسم دوره ما بين دوره داخل الفصل، من حيث ملاحظة ومتابعة التلاميذ وتيسير عملية التعلم وتقييم أعمال التلاميذ، وما بين التعلم خارج الفصل من خلال إعداد وتوفير المحتوى العلمي بأشكاله المختلفة، ولذلك لابد من التعاون مع المعلمين الآخرين لكي يتبادلوا الخبرات فيما بينهم.

دور معلم الدراسات الاجتماعية في إستراتيجية الفصول المقلوبة:

أوردت العديد من الدراسات والأبحاث مثل دراسة (العبيري، 2015) ، ودراسة (سليمان، 2015)، ودراسة (زوحي، 2014)، ودراسة (الشامسي، 2013) ، و دراسة (Marlowe,2012)، ودراسة (Marco,2010) أدوار المعلم في إستراتيجية الفصول المقلوبة ، ويلخصها الباحث فيما يلي:

- متابع لسير العملية التعليمية.
- موجه للطلاب حول استخدام الحد الأعلى من الأنشطة الصفية.
- إعادة ترتيب وضعية الفصل لتتلاءم مع الأنشطة التي تتضمنها الوحدة الدراسية.
- يخطط مع تلاميذه كيف يتعلمون؟ ومن أين يتعلمون؟.
- يخطط للفترة الزمنية للتعلم.
- ميسر يهتم بمتابعة تعلم التلاميذ ويقوم بتسهيل ذلك.

دور التلميذ في إستراتيجية الفصول المقلوبة:

أوردت العديد من الدراسات والأبحاث مثل دراسة (العبيري، 2015، 24) و دراسة (Marlowe,2012,7)، ودراسة (Marco,2010,5) أدوار التلميذ في إستراتيجية الفصول المقلوبة ، ويلخصها الباحث فيما يلي:

- يتحول التلاميذ من محصلة للتدريس إلى مركز للتعلم.
- يستعرض التلميذ المحتوى الدراسي بشكل ذاتي خارج غرفة الفصل عبر الخيارات التي يتيحها له المعلم.
- يشارك التلميذ بشكل نشط في تكوين بيئته المعرفية من خلال الفرص التي تتيحها له البيئة الصفية للتطبيق والتقويم بشكل ذاتي.

معوقات تطبيق إستراتيجية الفصول المقلوبة:

هناك العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية الفصول المقلوبة وقد أوردت العديد من الدراسات تلك المعوقات مثل دراسة (الشرمان، 2015)، ودراسة (Educause,2013) ، ودراسة (Demski, 2013)، ودراسة (Mombourquette, 2013&Findlay– Thompson). ودراسة (Fulton, 2012) ، ودراسة (Stone, 2012) ودراسة (Mason et al.,2012)ودراسة (Frydenberg, 2012) ويمكن تلخيص هذه المعوقات فيما يلي:

- توفر التكنولوجيا المناسبة وبالمستوى المناسب لتبني إستراتيجية الفصول هما من العوامل الأساسية التي تقرر نجاح أو فشل هذه الإستراتيجية .
- ضرورة التغيير في منهجية وعقلية المعلم ، ذلك لأن المعلم وفق إستراتيجية الفصول المقلوبة لم يعد مصدر المعرفة الوحيد بالنسبة للتلميذ، ولكن يصبح مصدرا من المصادر العديدة التي من الممكن أن يرجع إليها للحصول على المعلومات.
- ضرورة امتلاك المعلم للمهارات الخاصة بالتعامل مع البرامج لكي يتمكن من إنتاج مواد الفصول المقلوبة
- ضرورة تدريب المعلمين علي البرامج التكنولوجية وطريقة توظيفها وهو ما يحتاج إلى جهد إضافي من قبل المعلم والمؤسسة التعليمية على حد سواء .
- ضرورة تقبل التلميذ لتحمل مسؤولياته في التعلم والتخلي عن اعتماده علي المعلم.
- استعداد المعلم أن يوضح للتلاميذ مبررات الانتقال لهذه الإستراتيجية بدلا من الطريقة التقليدية.
- تكاسل التلاميذ أو انشغالهم عن الاستماع للدرس خارج الصف.

ولكن أغلب هذه المعوقات يمكن التغلب عليها، من خلال تغير ثقافة المعلم ورؤيته لتجارب ناجحة في هذا المجال وتقديم الدعم والتدريب الكافي للمعلمين، سواء بالنسبة للتقنيات الإلكترونية التي تستخدم في إعداد المواد التعليمية و تصميم الأنشطة ومهام التعلم النشط التي يتم تنفيذها داخل الفصل وتحفيز التلاميذ على الدراسة والمشاهدة خارج الصف من خلال تكامل ما يحدث في الفصل مع التعلم الذي يتم مسبقاً.

خطوات تطبيق إستراتيجية الفصول المقلوبة:

لقد أشار كل من: (Brunsell&Horesjsi, 2013) ,(Ferriman, 2014) إلى أهم هذه الخطوات لتطبيق إستراتيجية الفصول المقلوبة والمتمثلة في:

1. التخطيط:نجاح الصف المقلوب يعتمد على المواءمة بين ما يجب أن ينجزه التلاميذ قبل وأثناء وبعد الصف، لذلك لابد من تحديد الأهداف بدقة واختيار المحتوى المناسب لتحقيقها، واختيار النمط

التكنولوجي الذي ستقدم به المادة، مع ملاحظة أنه لا يشترط قلب الدرس بالكامل ولكن يمكن أن يكتفي ببعض أجزائه والتي ستوفر للتلاميذ فرص التعلم ذي المعنى، ويأتي ذلك من خلال تحديد المهام المكلف بها التلاميذ بدقة والأنشطة التي يشترك التلاميذ في تنفيذها داخل الفصل، إلى جانب اختيار أسلوب التقويم المناسب طبقاً للأهداف المرجو تحقيقها.

2. إعداد المحتوى قبل الصف: بمجرد تحديد الأهداف، وطبيعة المادة لابد أن يتم الإعداد لتقديم المحتوى في قالب إلكتروني متاح للتلاميذ قبل الصف الدراسي، ويشترط في اختيار هذا النمط أن يكون جذابًا وشيقًا ويقدم بشكل واضح ومفهوم ومناسب لطبيعة الأهداف، والذي قد يتنوع ما بين العروض التقديمية والفيديو والكتب الإلكترونية وغيرها.

3. تحديد أنشطة التعلم قبل الصف: في هذه المرحلة لابد من التفكير في نوع المهام والأنشطة الفردية التي سيؤديها التلاميذ قبل حضورهم للصف الدراسي، لذلك لابد من الإعداد لبعض المهام التي تحفز التلاميذ وتثير دافعيتهم نحو تنفيذها، ومنها على سبيل المثال: الأنشطة البحثية على الإنترنت، طرح الأسئلة مفتوحة النهاية، الإعداد لمناقشة مشكلة معينة، إعداد عرض تقديمي عن أهم عناصر الدرس وكذلك النقاط التي ما تزال موضع أسئلة بالنسبة للتلاميذ.

4. تحديد أنشطة التعلم أثناء الصف:تعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات التعلم المقلوب التي تعبر عن فلسفته، فالبعض يعتقد أن الأداة التكنولوجية هي الهدف منه، ولكن الاستفادة الحقيقية هنا تتمثل فيما يمارسه التلاميذ من أنشطة داخل الصف، وقد تنقسم إلى أنشطة فردية في بعض الأحيان، ولكن يغلب عليها الطابع الجماعي، وعلى المعلم تخصيص ما بين 10–15 دقيقة في بداية الحصة لعرض مقدمة مختصرة عن موضوع الدرس، والتعرف على أهم الأسئلة التي تشغل ذهن التلاميذ نتيجة ما تم دراسته قبل الحضور للصف والإجابة عليها، ثم يتم بعد ذلك تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لممارسة التعلم النشط معاً، من خلال مناقشة موضوع ما، حل مشكلة، عرض المحتوى الذي قام التلاميذ بإعداده، وإتاحة الفرصة لكي يتبادل التلاميذ الخبرات فيما بينهم.

5. ممارسة الأنشطة ما بعد الصف: لا تنتهي عملية التعلم بمجرد خروج التلاميذ من الصف، ولكن هناك بعض الأنشطة التي يجب ممارستها لاستمرار عملية التعلم، خاصة بعد أن تم استيعاب الدرس بشكل أفضل وتم الإجابة على أسئلة التلاميذ، وقد تتمثل في المشروعات البحثية التي يكلف بها التلاميذ، والاستعداد للدرس الجديد.

6. التقويم التكويني والنهائي: يتم في هذه المرحلة الحكم على مدى تحقيق الأهداف، ويتضح ذلك من خلال قدرة التلاميذ على تنفيذ المهام المكلفين بها، وحل مزيد من التدريبات، بالإضافة إلى تلخيص الدرس وتقديم التغذية الراجعة للطلاب.

ثانيًا : التفكير التاريخي:

مفهوم مهارات التفكير التاريخي :

قد عرف (اللقاني والجمل ، 2003، 33) مهارات التفكير التاريخي بأنها جمع الحقائق وفحصها وربطها وعرض النتائج في صورة صحيحة بالابتعاد عن التحيز والتعصب والميل إلى المناقشة والوصول إلى حكم مستقل تدعمه الأدلة، وإدراك أن كل نتيجة تعد فرضًا خاضعًا للقبول والرفض في ضوء ما يستجد من أدلة وأسانيد .

ويوضح (الهباد، 2010، 132) مهارات التفكير التاريخي بأنها المهارات التي يكتسبها التلميذ أثناء دراسة التاريخ بما يساعده على فهم التسلسل التاريخي للأحداث التاريخية، وإدراك العلاقة بينها، وتنمية قدرة التلميذ على التحليل والتفسير للمواقف والأحداث التاريخية

وأوضحت (زائد ، 2014، 25) بأنه قدرة التلميذ على تفسير وتحليل ونقد الأحداث التاريخية ومساعدته على معايشة الواقع والتهيؤ للمستقبل.

وتعرفها (قزامل، 2008، 138) بأنها مجموعة من مهارات التفكير المترابطة والمتداخلة التي تهدف إلى الاستخدام الفعال لطرق ذهنية في التعامل مع المعرفة التاريخية وتنظيمها أو معالجتها لاكتشاف علة الأحداث الماضية.

كما أشارت (Tally & Goldenberg,2005, 1-3) إلى مهارات التفكير التاريخي على أنها المهارات التي تساعد التلاميذ على الفهم الجيد للتاريخ من خلال تجاوزهم للحقائق التاريخية التي تتضمنها الكتب المدرسية، وقراءتهم التاريخ بشكل مختلف عمن كتبوه. والوصول إلى وجهات نظر صحيحة من خلال التحليلات والتفسيرات والتوضيحات والوصول إلى نتائج.

ويرى الباحث أن مهارات التفكير التاريخي تتمثل في قدرة التلاميذ على القيام بمجموعة من العمليات العقلية عند دراسة الدراسات الاجتماعية بهدف الاستفادة منه في تفسير الحاضر والتنبؤ بالمستقبل والتي تتمثل في خمسة مهارات أساسية هي: مهارة الفهم التاريخي، ومهارة التحليل والتفسير التاريخي ، ومهارة البحث التاريخي، ومهارة الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية ، ومهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات.

أهمية التفكير التاريخي:

أوردت العديد من الدراسات أهمية التفكير التاريخي مثل دراسة (Warning, 2010) ، ودراسة (Savagian, 2009) ، ودراسة (نجيب، 2008) ، ودراسة (حسن، 2007)، ودراسة (صلاح، 2006)، ودراسة(أحمد، 2006)، ودراسة (الجمل، 2005) ودراسة (علي، 2004)، و دراسة (خريشة، 2004) ، ودراسة (عطية و الجمل، 2004)، ودراسة (الصعوب، 2003)،ودراسة (VanSledright, 2002) ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

- يمثل التفكير التاريخي أحد أهم أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية حيث يتضمن القدرة على تشجيع التلاميذ على المناقشة من خلال طرح الأسئلة والنقد فيما يطرحه المؤرخون على أنه لا يمثل حقائق مسلم بها، بل قابلة للنقد والتمحيص، والقيام بعمليات عقلية كالملاحظة والاستقصاء والقياس والاستنتاج والمقارنة والتحليل واستخدام المصادر والأدلة التاريخية، والربط بين السبب والنتيجة، والتي تمثل بمجملها مهارات التفكير العليا .
- يعمل التفكير التاريخي على تنمية الإحساس التاريخي من خلال فهم التلاميذ أن الناس في الماضي قد عاشوا في عالم يختلف عن عالمنا ولا يمكن فهم الماضي بمعايير الحاضر، وبالتالي يعمق فهمهم لمفاهيم الاستمرارية والتغير عبر الزمن.
- يسهم التفكير التاريخي في تنمية الهوية الوطنية لدى التلاميذ من خلال تنمية المشاعر والأحاسيس التي ترتبط بدراسة تاريخ السابقين، والتعرف على جهودهم وإنجازاتهم والتعاطف معها.
- التفكير التاريخي يساعد التلاميذ على دمج المعرفة التاريخية مع ما اكتسبوه من مهارات البحث التاريخي للمشاركة بفعالية كمواطنين مستنيرين وكمتعلمين مدى الحياة.
- امتلاك التلاميذ لأدوات التفكير التاريخي ينمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي، والتحليل السليم وتحديد المشكلات وحلها، إضافة إلى تنمية التفكير الموضوعي لديهم.
- يربط التفكير التاريخي بين التلاميذ وبين مجتمعهم، وأمتهم، وتراثهم الإنساني، ويرفع مستوى الأخلاق لديهم ، ويمثل لهم وسيلة لتقويم الحاضر وبناء المستقبل

مهارات التفكير التاريخي:

للتفكير التاريخي مهارات عديدة وخبرات تؤثر بصورة إيجابية على التلاميذ، وقد اتفق (موسى، 2008) مع(Luther & Kathryn1994) في أن مهارات التفكير التاريخي تتمثل في :

- معرفة الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمني.
- البحث التاريخي
- الفهم التاريخي
- تفسير وتحليل الأحداث التاريخية
- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.

بينما يرى كل من(Barton, 2002) و (أبو سرحان، 2000) و (Greene, 1994) أن مهارات التفكير التاريخي تتمثل في مهارات النقد والمساءلة، والتحليل، واتخاذ القرار، وكشف الحقيقة التاريخية، وقراءة ورسم الخرائط التاريخية، وإصدار الأحكام، وكشف التحيز، وتلخيص

الأفكار، ورؤية العلاقات والترابطات، وتصميم النماذج، واستخدام الصور، وجمع المادة العلمية، واستخدام المصادر والمراجع ، والقدرة على إصدار الأحكام هي من مهارات التفكير التاريخي.

وتتناول الدراسة الحالية خمس مهارات للتفكير التاريخي وهي:

- الفهم التاريخي: القدرة على التعبير عن الحدث التاريخي بلغة التلميذ الخاصة التي تعبر عن فهمه لما قرأ وذلك من خلال معرفة النصوص التاريخية وفهمها، ومعرفة الشخصيات التي تضمنهم النص التاريخي، ومكان الأحداث ، وتاريخها، والعوامل التي أدت إلى الأحداث ، ومناقشة وجهات نظر متعددة ذات صلة بالحدث التاريخي.
- التحليل والتفسير التاريخي: ويقصد به القدرة على تحديد مدى مصداقية الحدث موضوع الدراسة، والتمييز بين الحقائق والتفسيرات التاريخية، وتحديد العلاقة بين أسبابه.
- البحث التاريخي: القدرة على التمييز بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية للمعلومات التاريخية، والحصول على المعلومات حول الأحداث، وتقييمها ومقارنتها للوصول إلى تفسير تاريخي مقبول حول الحدث.
- التسلسل الزمني للأحداث التاريخية : ويقصد به القدرة على التمييز بين أحداث الوقت الماضي وأحداث الحاضر والمستقبل، وترتيب الأحداث زمنيًا، وتحديد خصائص الفترة الزمنية موضوع الدراسة وتفسير المعلومات في خطوط زمنية.
- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات: وتعني القدرة على تقييم الآثار الفورية وكذا بعيدة المدى للقرارات التاريخية، وإصدار أحكام أخلاقية حول بعض القضايا، وتحليل القرارات التي أدت إلى تغيرات جذرية في مجرى التاريخ، واستخلاص البدائل التي كانت متاحة لصانعي القرارات التاريخية.

دور معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التاريخي:

تعد تنمية مهارات التفكير التاريخي مطلب ضروريًا في ظل التحولات العالمية التي نلمسها في جميع المجالات والأحداث، وقد أوردت العديد من الدراسات مثل دراسة (Trombino,2010) ، ودراسة .(Swan &Locascio, 2008)، ودراسة (علي، 2008)، ودراسة (صلاح، 2006)، ودراسة (علي، 2004)، ودراسة(Schachter,2003)، ودراسة (Barton, 2001)مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تساعد المعلم على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذه وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

- ينبغي على المعلم أن يحلل مهارات التفكير التاريخي لدى التلاميذ للتأكد من مدى توافر تلك المهارات لديهم حتى يمكن البناء على تلك المهارات، كما يجب عليه اتباع خطوات

الأسلوب العلمي في التفكير أثناء التدريس، وأن يشترك تلاميذه في البحث والاستقصاء وتوجيههم للحصول على تفاصيل موضوعات الدراسة في الكتب والمراجع وشبكة الإنترنت

- ينبغي على المعلم أن يستخدم طرق التفكير والتحليل التاريخي في تعامله مع التلاميذ حتى يشعروا بأن جميع التفسيرات التاريخية للمؤلفين ذات صدق متساو، كما يجب أن ينتقي الوثائق التي تشجع التلاميذ على التفكير التاريخي، فيقدم لهم عددًا من المصادر الأولية التي تشتمل على نصوص مكتوبة كالخطابات والمذكرات الشخصية والمواد البصرية مثل:الصور والخرائط الرقمية، والمخططات والرسوم البيانية، والمكتبات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت.
- يجب على المعلم أن يعمل على مساعدة التلاميذ على أن يكتشف كل منهم الفهم الخاطئ لديه عن الأحداث التاريخية، وأن يقوم كل منهم بتحليل ونقد الأحداث التاريخية، ويستخدم المصادر المحفزة لتفكيرهم والتي تزيد من دافعيتهم للتعلم.
- تشجيع التلاميذ على التفكير في الأحداث التاريخية والتمييز بين الرأي والحقيقة واتخاذ القرارات فيما يرد لهم من قضايا والتصور المستقبلي لهذه الأحداث، والاستفادة من المعلومات المحددة واستخدامها في استنتاج معلومات أخرى.

دور تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التاريخي:

تعد مادة الدراسات الاجتماعية مادة دراسية تعتمد في جوهرها على قضايا ومشكلات جدلية؛ حيث أن ما تتضمنه من حقائق تاريخية وقضايا يحتاج إلى نقد وتحليل وربط الأسباب بالنتائج، وهي من المهارات الأساسية اللازمة لتنمية التفكير التاريخي، وبذلك تصبح مادة الدراسات الاجتماعية أكثر قدرة على تنمية مهارات التفكير التاريخي. (علي ، 2008، 310)

ويرى (Mayer,1999,4) أن دراسة التاريخ تشكل أهمية كبيرة لعدة أسباب منها:

- تساعد على فهم الماضي والحاضر.
- تساعد على شرح المجالات المهمة في حياة الإنسان عبر السنين، وتمده بالوسائل لاكتشاف وتفسير الماضي وفهمه لبيئته.
- تساعد على دراسة مختلف المجتمعات، والشعوب، والأديان، والأفراد، والتعرف على طبيعة تفاعل الإنسان مع بيئته، وتطور أفكاره وآرائه.
- تنمي مهارتي التحليل والنقد، مما يساعد التلميذ على فهم التعقد في الحاضر والماضي، كما أنه تقدم له وجهات نظر متعددة.

- تنظم مادة التاريخ حول الموضوعات، مما يساعد التلميذ على الإحساس بالأسماء والأماكن والأحداث التي يواجهها.
- يكتسب التلميذ معرفة تاريخية عن الشخصيات المهمة والأماكن المهمة في الماضي، ويدرك أهمية الزمن.

إجراءات الدراسة :

أولا: عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدارس محافظة الغربية، وتقتصر العينة على مدارس الشهيد سيف الإسلام قشطي للتعليم الأساسي (بنين وبنات)، ومدرسة الشهيد أبو الخير الإعدادية للبنين ، ومدرسة فاطمة الزهراء للتعليم الأساسي (بنات) من إدارة زفتى التعليمية، حيث تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتي البحث.

ثانيا: أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

1. اختبار تحصيلي في وحدة "الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة "من منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي. (من إعداد الباحث)
2. اختبار التفكير التاريخي في الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي. (من إعداد الباحث)

الطريقة والإجراءات:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار صحة الفروض تم اتباع الإجراءات التالية:

1 -الرجوع إلى الأدبيات والدراسات المتخصصة فى المناهج وطرق التدريس والتى تناولت إستراتيجية الفصول المقلوبة.

2 -الرجوع إلى الأدبيات التربوية والبحوث السابقة فى مجال تنمية مهارات التفكير التاريخي.

3 -اختيار وحدة " الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة " من منهج الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفصل الدراسي الثاني2016/2015 م .

4 -تحليل محتوى الوحدة بهدف التعرف على الحقائق والمفاهيم والمهارات المتضمنة بها وكذلك التعرف على جوانب التعلم المختلفة بالوحدة وفق الخطوات التالية:

1 -اختيار الفقرة كأداة للتحليل: وقد تم تقسيم الوحدة إلى فقرات تعالج كل فقرة فكرة معينة للتعرف على جوانب التعلم المحتلفة بها.

2 –حساب ثبات التحليل: تم تحليل محتوى وحدة الدراسة مرتين بينهما مدة زمنية قدرها أسبوعين، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليل في المرة الأولى والثانية وقد بلغت (0.93) مما يعني معامل ثبات عالي للتحليل.

3 –بعد الانتهاء من إعداد قائمة التحليل والتي شملت جوانب التعلم المختلفة والمهارات المتضمنة بالوحدة المختارة، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم التي تم أخذها بعين الاعتبار لإعداد الصورة النهائية لقائمة تحليل المحتوى الخاصة بوحدة " الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة ".

4 –إعداد دليل معلم باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة. لتدريس وحدة الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة وتتضمن:

1 –مقدمة: تم تعريف المعلم بأهمية استخدام استراتيجيات التفكير في تدريس الدراسات الاجتماعية ، وبالهدف العام من الدليل وهو الاسترشاد به في تدريس وحدة " الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة " باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة .

2 –شرح مبسط لإستراتيجية الفصول المقلوبة.

3 –إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم يجب مراعاتها عند استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في التدريس.

4 –الأهداف العامة لوحدة الدراسة .

5 –الخطة الزمنية لتنفيذ دروس وحدة الدراسة.

6 –الوسائل والأنشطة التعليمية المقترحة دروس وحدة الدراسة.

7 –أساليب التقويم المستخدمة أثناء تنفيذ دروس وحدة الدراسة.

8 –الهيكل العام لتنفيذ كل درس من دروس وحدة الدراسة باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة على النحو التالي:

- عنوان الدرس
- الأهداف السلوكية
- المحتوى العلمي.
- الوسائل التعليمية
- خطوات السير في الدرس وفق إستراتيجية الفصول المقلوبة
- الأنشطة المصاحبة.

- الأسئلة التقويمية
- الواجبات المنزلية.

وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق ، وتم أخذ جميع ملاحظتهم بعين الاعتبار أثناء إعداد الصورة النهائية لدليل المعلم.

- إعداد اختبار التفكير التاريخي فى الدراسات الاجتماعية لمهارات (الفهم التاريخي/ التحليل والتفسير التاريخي/ البحث التاريخي/ الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية/ تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات) وذلك على النحو التالي:

1 – تحديد الهدف من الاختبار: والذي تمثل في قياس مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

2 –وصف الاختبار: تم استخدم نمط الأسئلة المقالية المفتوحة في كتابة مفردات الاختبار، وتكون الاختبار من (40) سؤالاً موزعة كما بالجدول (1) التالي:

المهارة	ارقام الأسئلة	المجموع	النسبة المئوية
الفهم التاريخي	1، 2، 3 ، 4 ، 5، 6 ،7	7	%17.5
التحليل والتفسير التاريخي	8، 9، 10 ، 11 ، 12 ، 13	6	%15
البحث التاريخي	14، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19	6	%15
الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية	20، 21 ، 22 ، 23 ، 24، 25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29 ، 30	11	%27.5
تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات	31، 32 ، 33 ، 34 ، 35 ، 36 ، 37 ، 38 ، 39 ، 40	10	%25
المجموع		40	%100

وللتأكد صدق الاختبار تم استخدام الصدق الظاهري حيث تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين وقد أجريت التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم وآرائهم.

ولحساب ثبات الاختبار تم استخدام معادلة " سبيرمان– براون" للتجزئة النصفية ووجد أن معامل الثبات (0.89) وهو يشير إلى ثبات الاختبار بدرجة مناسبة.

1 –إعداد اختبار تحصيلى فى الدراسات الاجتماعية يتضمن المستويات الثلاثة الأولى فى تصنيف بلوم(التذكر والفهم والتطبيق) وذلك على النحو التالي:

1 –تحديد الهدف من الاختبار: حيث هدف الاختبار لقياس مستوى تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المحتوى العلمى لوحدة " الخلافة الإسلامية زمن

الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة "، وذلك عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)

2 -وصف الاختبار: تكون الاختبار من 40 سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد وتم توزيعها وفق جدول المواصفات (2) كما يلي:

الموضوع	مخرجات التعلم			عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	تذكر	فهم	تطبيق		
الدولة الأموية	3	6	3	12	%30
الدولة العباسية	3	3	2	8	%18
الدولة الفاطمية	2	2	2	6	%16
الدولة الأيوبية	2	3	2	7	%18
دولة المماليك	3	2	2	7	%18
مجموع الأسئلة في كل مستوى	13	16	11	40	%100
النسبة المئوية للأسئلة في كل مستوى	32.5	40	27.5	%100	

حساب ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار تم استخدام معادلة " سبيرمان– براون" للتجزئة النصفية ووجد أن معامل الثبات (0.87) وهو يشير إلى ثبات الاختبار بدرجة مناسبة.

صدق الاختبار: للتأكد صدق الاختبار تم استخدام الصدق الظاهري حيث تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين وقد أجريت التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم وآرائهم.

1 -حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار ، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.36 ، 0.72) وهي قيم ذات درجة مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة.

2 -حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار: تم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار وقد تراوحت بين (0.40، 0.86) وهي معاملات مقبولة للتمييز.

3 -اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من إدارة زفتى التعليمية بمحافظة الغربية وتنقسم إلى مجموعتين:

1) التجريبية وتدرس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة.

2) الضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية المعتادة .

1 -تطبيق اختبار التفكير التاريخي فى الدراسات الاجتماعية والاختبار التحصيلى على عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) قبليًا.

2 - تدريس المحتوى للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، وللمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.

3 - تطبيق اختبار التفكير التاريخي فى الدراسات الاجتماعية والاختبار التحصيلى على عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) بعديًا.

4 - تصحيح اختبار التفكير التاريخي فى الدراسات الاجتماعية والاختبار التحصيلى وحساب درجات التلاميذ على كل منهما.

5 - القيام بالمعالجات الإحصائية للدرجات للتأكد من اتجاه الدلالة واختبار صحة الفروض والإجابة عن أسئلة البحث .

6 - مناقشة النتائج وتفسيرها.

7 - تقديم بعض التوصيات والمقترحات فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي :

الفرضيات الخاصة بتأثير إستراتيجية التدريس على التحصيل

الفرضية الأول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى تحصيل الدراسات الاجتماعية من حيث مستوى التذكر.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي على مستوى التذكر ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى التذكر . والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	60	4.00	1.46	5.488	118	0.000
التجريبية	60	**5.40**	**1.33**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (5.488) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى تحصيل الدراسات الاجتماعية من حيث مستوى الفهم.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي على مستوى الفهم ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الفهم . والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	60	3.50	1.13	9.294	118	0.000
التجريبية	60	**5.45**	**1.17**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (9.294) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى تحصيل الدراسات الاجتماعية من حيث مستوى التطبيق.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي على مستوى التطبيق، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى التطبيق . والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	60	3.30	1.15	7.093	118	0.000
التجريبية	60	**4.65**	**.91**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (7.093) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى تحصيل الدراسات الاجتماعية على المستوى الكلي للاختبار التحصيلي.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على المستوى الكلي للاختبار التحصيلي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة على المستوى الكلي للاختبار التحصيلي. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	20	10.80	3.21	8.677	118	0.000
التجريبية	20	15.50	2.69			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (8.677) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضيات الخاصة بتأثير الجنس على التحصيل

الفرضية الأول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى تحصيل الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من حيث مستوى التذكر.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي على مستوى التذكر ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس في درجات المجموعة التجريبية على مستوى التذكر . والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	5.40	1.22	0.00	58	1.00
الإناث	**30**	**5.40**	**1.45**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.00) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (1.00) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المجموعة التجريبية على مستوى التذكر تبعا للجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى تحصيل الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من حيث مستوى الفهم.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي على مستوى الفهم ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس في درجات المجموعة التجريبية على مستوى الفهم. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	5.60	.93	0.992	58	0.325
الإناث	**30**	**5.30**	**1.37**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.992) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.325) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المجموعة التجريبية على مستوى الفهم تبعا للجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى تحصيل الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من حيث مستوى التطبيق.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي على مستوى التطبيق ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس في درجات المجموعة التجريبية على مستوى التطبيق. والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	4.60	1.04	0.419	58	0.677
الإناث	**30**	**4.70**	**.79**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.419) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.677) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المجموعة التجريبية على مستوى التطبيق تبعا للجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى تحصيل الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من حيث مستوى المستوى الكلي للاختبار التحصيلي.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي على المستوى الكلي للاختبار التحصيلي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس في درجات المجموعة التجريبية على المستوى الكلي للاختبار التحصيلي. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة

الذكور	30	15.60	2.24	0.285	58	0.777
الإناث	**30**	**15.40**	**3.12**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.285) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.777) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المجموعة التجريبية على المستوى الكلي للاختبار التحصيلي تبعا للجنس.

الفرضيات الخاصة بتأثير إستراتيجية التدريس على مهارات التفكير التاريخي

الفرضية الأول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى مهارات التفكير التاريخي من حيث قراءة المادة التاريخية وفهمها (الفهم التاريخي).

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى الفهم التاريخي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الفهم التاريخي . والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	60	3.02	1.38	2.340	118	0.021
التجريبية	**60**	**3.58**	**1.27**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (2.340) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.021) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى مهارات التفكير التاريخي من حيث التحليل والتفسير التاريخي

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى التحليل والتفسير التاريخي، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى التحليل والتفسير التاريخي . والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة

الضابطة	60	2.30	1.01	11.46	118	0.000
التجريبية	**60**	**4.15**	**.73**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (11.46) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى مهارات التفكير التاريخي من حيث البحث التاريخي

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى البحث التاريخي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى البحث التاريخي . والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	60	2.15	.80	15.08	118	0.000
التجريبية	**60**	**4.35**	**.80**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (15.08) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى مهارات التفكير التاريخي من حيث الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية. والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة

الضابطة	60	2.85	1.51	7.514	118	0.000
التجريبية	**60**	**4.45**	**.67**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (7.514) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى مهارات التفكير التاريخي من حيث تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات. والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	60	2.25	1.35	9.69	118	0.000
التجريبية	**60**	**4.05**	**.50**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (9.69) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.000) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) فى مهارات التفكير التاريخي على المستوى الكلي

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي على المستوى الكلي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المستوى الكلي. والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول رقم (16) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	60	14.23	6.00	3.465	118	0.001

التجريبية	60	**17.00**	**1.50**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (3.465) ، وهذه النسبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.001) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

الفرضيات الخاصة بتأثير الجنس على مهارات التفكير التاريخي

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس من حيث: قراءة المادة التاريخية وفهمها (الفهم التاريخي)

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى الفهم التاريخي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية على مستوى الفهم التاريخي تبعا لمتغير الجنس. والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	3.40	1.35	1.124	58	0.266
الإناث	**30**	**3.77**	**1.17**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (1.124) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.266) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على مستوى الفهم التاريخي تبعا لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس من حيث: التحليل والتفسير التاريخي.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى التحليل والتفسير التاريخي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية على مستوى التحليل والتفسير التاريخي تبعا لمتغير الجنس. والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	4.10	.71	0.526	58	0.601
الإناث	**30**	**4.20**	**.76**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.526) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.601) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على مستوى التحليل والتفسير التاريخي تبعا لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس من حيث: البحث التاريخي.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى البحث التاريخي ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية على مستوى البحث التاريخي تبعا لمتغير الجنس. والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	4.50	.82	1.469	58	0.147
الإناث	**30**	**4.20**	**.76**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (1.469) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.147) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على مستوى البحث التاريخي تبعا لمتغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس من حيث: الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية على مستوى الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية تبعا لمتغير الجنس. والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	4.40	.81	0.571	58	0.570
الإناث	**30**	**4.50**	**.51**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.571) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.570) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

درجات المجموعة التجريبية على مستوى الإدراك الزمني والمكاني للأحداث التاريخية تبعا لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس من حيث: تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية على مستوى تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات تبعا لمتغير الجنس. والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	4.00	.64	0.769	58	0.445
الإناث	**30**	**4.10**	**.31**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.769) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.445) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على مستوى تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات تبعا لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس من حيث: مستوى الدرجة الكلي.

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التاريخي على مستوى الدرجة الكلية ، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية على مستوى الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس. والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22) اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	30	17.20	1.49	0.990	58	0.326
الإناث	**30**	**17.60**	**1.63**			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت "المحسوبة بلغت (0.990) ، وهذه النسبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.326) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على مستوى الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس.

ويرجع الباحث النتائج السابقة إلى:

- استناد إستراتيجية الفصول المقلوبة إلى تطوير بيئات التعلم البنائي الذي يكون فيه التلميذ محور عملية التعلم ، وتربط بين محتوى الموضوعات والحياة اليومية لهم، كما يمر التلاميذ أثناء تطبيقها بإجراءات منظمة.
- تميز إستراتيجية الفصو ل المقلوبة بعدة مميزات مثل الا ستخدام الآمن للإنترنت خلال الأنشطة التعليمية ، وقدرة التلاميذ خلالها على تبادل الآراء و الأفكار. كما أنها تعد من الاستراتيجيات المفيدة في العملية التعليمية لاستثارة تفكير التلاميذ، وتوفير بيئة تربوية صالحة، والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعلم المختلفة.
- اشتمال وحدة" الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة " على العديد من الموضوعات التي تستثير تفكير التلاميذ وتشجعهم على البحث والتقصي.
- قيام التلاميذ أثناء دراستهم لوحدة" الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة" بالبحث في المراجع والمصادر الإلكترونية عن المعلومات الواردة بالوحدة وتصنيفها وتحليلها والحكم على صحتها مما يسهم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى التلاميذ.

ومن هذا المنطلق يكون من المتوقع فى التدريس، من خلال إستراتيجية الفصول المقلوبة تفوق التلاميذ الذين درسوا بها عن التلاميذ الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التحصيل ومهارات التفكير التاريخي.

كما يرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية في كل من التحصيل ومهارات التفكير التاريخي تبعا لمتغير الجنس (الذكور والإناث) إلى ضبط متغيرات إجراء تطبيق التجربة والمتمثلة في (خبرة المعلم لكل من الذكور والإناث متقاربة، والتزام المعلمين القائمين على تطبيق التجربة بدليل المعلم بصورة دقيقة، إضافة إلى تجانس أفراد عينة الدراسة من حيث المستوى الاقتصادي والإجتماعي والتحصيلي).

- التوصيات:

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1) تطوير محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء النظرية البنائية المعرفية.

2) تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية تخطيط الدروس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة لتنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التاريخي بصورة خاصة.
3) بناء أدلة لتدريس الدراسات الاجتماعية تعكس أساليب وطرق تدريسية تهتم بزيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي.
4) طرح بعض الأنشطة المبنية على إستراتيجية الفصول المقلوبة داخل كراسة التدريبات الخاصة بكتاب الدراسات الاجتماعية.
5) أن يتضمن دليل المعلم الذي تعده وزارة التربية والتعليم لمادة الدراسات الاجتماعية نماذج لكيفية تقديم بعض الدروس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة لزيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى التلاميذ.
6) استخدام استراتيجيات لتنمية مهارات التفكير التاريخي في عمليتي تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لجميع المراحل التعليمية، بحيث يتم التركيز على تعلم المهارات من أجل مواجهة تحديات العصر.
7) إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة وأشكال الامتحانات الحالية، وذلك بتضمين أسئلة في الامتحانات تقيس مهارات التفكير التاريخي لدى التلاميذ.

- المقترحات:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يقترح الباحث القيام بإجراء الدراسات التالية:

1) إجراء المزيد من البحوث حول التفاعل بين إستراتيجية الفصول المقلوبة، وبعض المتغيرات الأخرى.
2) دراسة أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس الدراسات الاجتماعية على زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي في مراحل تعليمية مختلفة.
3) دراسة أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس الدراسات الاجتماعية على زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيًا.
4) إجراء دراسة تقويمية لمهارات التفكير التاريخي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة.
5) إعداد دراسة عن تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي.

6) إعداد تصور مقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمراحل التعليمية المختلفة على ضوء مهارات التفكير التاريخي .

المراجع:

1. إبراهيم ، وسام محمد (2010). برنامج مقترح لتعليم التاريخ باستخدام الإنترنت في تنمية مهارات البحث التاريخي والتفكير الناقد لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
2. أبو سرحان، عطية عودة (2000). دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، عمان، دار الخليج للنشر والتوزيع.
3. أحمد ، عطيه أحمد (2001). التجارب التربوية في الخليج العربي، مكتب التربية الخليجي.
4. أحمد، والي (2006). أثر استخدام مدخل التراث في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى الطالب معلم الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع 6 ، ص ص 678 – 723 .
5. بني فارس ، محمود جمعه (2015). أثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع83.ص ص 45–92 .
6. الجزار، إسماعيل (2004). فاعلية تدريس وحدة مقترحة من منهج التاريخ قائمة على العمليات والمواقف التاريخية باستخدام إستراتيجية كرايدار التعاوني والإتقاني ونموذج باير الاستقصائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 2.ص ص 156–189 .
7. الجمل، علي (2005). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: عالم الكتب.
8. حال ، محمد محمد أحمد (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الإليكتروني لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى التلميذ المعلم بكليات التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع 54.ص ص 55 – 89 .
9. حسن ، هاني محمد (2007). تطوير منهج التاريخ في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم والتفكير التاريخي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
10. حسن، هبة عبد الله (2010) . فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

11. صلاح ، ولاء (2006). فاعلية طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

12. حمودة ، نادية فهمي (2006). فاعلية استخدام مدخل الوسائط المتعددة في تدريس مادة التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

13. الخريشة، علي كايد (2004). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية –جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة والعشرون، ع 21. ص ص 122-167 .

14. درغام، غادة عويس (2015). برنامج مقترح قائم على التكنولوجيا الرقمية في الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي ومهارات الاتصال الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،مصر، ع 73.ص ص 1190-1221 .

15. الدريبي ، عهود صالح (2015). اتجاهات وتصورات التلميذات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية ، رابطة التربويين العرب، ع 3. ص ص 321- 389 .

16. الذويخ، نورة صالح (2014). الصف المقلوب، مجلة المعرفة، ع233.ص ص 67-89.

17. زائد، هند يوسف (2014). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام التعلم الخليط لتنمية مهارات التفكير التاريخي والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

18. الزهراني ، عبد الرحمن بن محمد (2015). إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس العلوم الطبيعية، إمكانات ومميزات، الملتقي الثاني عشر لمعلمي العلوم: معلمي العلوم، الإرادة والطموح وزارة التعليم، جدة السعودية. 28-29 أبريل.

19. زوحي، نجيب. (2014). ما هو التعلم المقلوب (المقلوب)؟. متاح على الرابط:
http://www.new-educ.com/la-classe-inversee

20. الزين ،حنان اسعد (2015). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الاكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، المجلة التربوية الدولية، مج 4، ع 1.

21. السعدون ، الهام عبد الكريم (2016).أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة على تحصيل التلميذات وعلى رضاهن عن المقرر، المجلة التربوية الدولية، مج5، ع 6.

22. سعيد ، عاطف محمد (2004). أثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقًا للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 1.

23. سليمان، محمد وحيد (2015). دور المعلم في التعليم المدمج والتعليم المقلوب، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس عشر، متاح على الرابط :
http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=39&page=news&task=show&id=491

24. سليمان، يحيى عطية والجمل،علي أحمد (2004). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

25. الشامسي، عبداللطيف (2013). صناعة التعليم "الفصل المقلوب"، متاح على الرابط :
http://www.emaratalyoum.com/opinion/2013-04-07-1.563843

26. الشرمان ، عاطف أبو حميد (2015). التعلم المدمج والتعلم المقلوب، دار المسيرة: عمان، الأردن.

27. الصعوب، ماجد (2003). درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

28. الطيب،أحمد هارون ،والسرحان ،محمد عمر(2015).فاعلية نموذج التعلم المقلوب فى التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية،المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية "التربية .....آفاق مستقبلية"فى الفترة من 23-34جمادى الآخر 1436هـ/12-15أبريل 2015م بمركز الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية.

29. عبد الغنى ، كريمة طه (2016). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم فى تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 74.

30. عبد الغنى ، كريمة طه (2015). فاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التواصل والتعلم الذاتي وتحسين البيئة الصفية و توظيف التقنية الحديثة من وجهة نظر عينة من طلاب المرحلة الثانوية ومعلميها، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، مج 21، ع 3. ص ص 123- 178

31. عبد اللطيف ، سالى محمد (2016). تأثير استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب على تنمية الجانب المعرفي ومهارات التفكير الإبداعي في درس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية جامعة طنطا، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، مصر ، ع 77. ص ص 156- 184 .

32. عبد الهادي ،شيرين كامل موسى (2008). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وميولهم نحو المادة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

33. عبد الوهاب ، علي جودة وبدوي، عاطف محمد (2000). فعالية وحدة عن القلاع والحصون التاريخية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 64.

34. عبد الوهاب ، علي جودة وبدوي، عاطف محمد (2005).فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 5. ص ص 678- 712 .

35. العبيري، علي محمد عطوي (2015) .فاعلية استخدام التدريس المقلوب على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الفقه، واتجاهاتهم نحو المقرر، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

36. العقيّل، ابتهال. (2015). علموا طلابكم بالمقلوب. متاح على الرابط:
http://www.learning-otb.com/index.php?option=com_k2&view=item&id=114:flipped-learning&Itemid=203

37. علي ، صفاء محمد (2004). أثر استخدام خرائط المفاهيم ونموذج هيلداتابا في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

38. علي ، صفاء محمد (2008). رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة.

39. عمار ، سلوى محمد (2010). فاعلية استخدام بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

40. قزامل ، سونيا هانم (2008). فعالية برنامج مقترح قائم على الأنشطة لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى التلاميذ المعلمين بكليات التربية شعبة التاريخ"،مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 14. ص ص 126- 156 .

41. الكحيلي، ابتسام سعود. (2015). فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم. المدينة المنورة، مكتبة دار الزمان.

42. الكلثم ، مها إبراهيم محمد (2013). برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

43. اللقاني، أحمد و الجمل، علي (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة ، عالم الكتب.

44. مسعود، رضا هندي جمعة (2012). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس الحملة الفرنسية على مصر في ضوء الاكتشافات الحديثة على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها، مج 23، ع 90. ص ص 34- 67 .

45. النجدي ، عادل رسمي (2013). فاعلية تدريس وحدة تاريخية مقترحة في ضوء مدخل الإعجاز العلمي للقرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، مج 14، ع1. ص ص 156- 184 .

46. نجيب ، دعاء عبد القادر (2008). أثر استخدام برنامج وسائل متعددة تفاعلية بالكمبيوتر على التحصيل والميول ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

47. هارون، الطيب أحمد حسن ، و سرحان ، محمد عمر موسى (2015). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية،

المؤتمر الدولي الأول : التربية آفاق مستقبلية – كلية التربية – جامعة الباحة – السعودية ، ص ص 54- 91 .

48. الهباد، فهد بن فالح عقيل (2010). فعالية استخدام مدخل التراث في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع 28. ص ص 690- 723 .

49. وزارة التربية والتعليم (2003).المعايير القومية للتعليم المصري، مشروع إعداد المعايير القومية .

50- Ali, A. (2015). Changing instructional landscapes: How use of social media technology is flipping instructional rooms and roles. Retrieved Mar,.25,2016 from:http://www.aace.org/papers/39627/share

51- Baker, g. (2000): The class flip" Using web course management tools to become the guide by the side paper presents to the llthinter national conference on college teaching and learning. Gacksonville, fl: florida community college at Jacksonvilla.

52- Barton, D, (2002). "0h, that'S ricky piece?: Children, mediated action, and the tools of historical time. The Elementary School Journal, 103 (2), 161-183.

53- Barton , K (2001) : " You'd Be Wanting to Know about the Past': Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA " , Journal of Comparative Education , 37(1) , Feb, 89-106.

54- Bergman, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every, class every day. Washington, DC: ISTE..

55- Bishop, J. & Verlager M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research', 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition Available, Atlanta, USA, 23-26th June.

56- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Retrieved 2 September, 2013, from: http://cft.vanderbilt.edu/teaching guides/teaching activities/flipping the classroom/

57- Brunsell, E. & Horejsi, M. (2013). Science 2.0: “Flipping” your classroom in one “take”. The Science Teacher 8(3), 8. pp 34-78.

58- Bull, F.& Kjellstrom (2012). Inventing the Flipped Classroom. Learning & Leading with Technology, 40(1). pp 12-23.

59- Cheolil L., etal. , (2014). Comparative Case Study On Designing &Applying Flipped Classroom at Universities, Seoul National University; 1 Gwanak-ro, Gwanak-gu, Seoul 151-742.

60- De Los Arcos, B. (2014). Flipping with OER: K12 teachers' views of the impact of open practices on students, In Proceedings of Open Courseware Consortium Global, Open Education for a Multicultural World.

61- Demski, J. (2013). 6 Expert Tips for Flipping the Classroom Retrieved 4 September, 2013, from:http://campustechnology.com/articles/2013/01/23/6-expert-tips-for-flipping-the-classroom.aspx.

62- Downey, M. & Levstic, L. (1991): Teaching and Learning History. In J.P. Shaver (Ed.), Handbook og Research on Socail Studies Teaching and Learning. (400-410) New York, Macmillan

63- Educause (2012). Things you should know about flipped classrooms, Retrieved from http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/educause.edu/eli

64- Hoffman, E..(2014). Beyond the Flipped Classroom "reading a research methods", University Of Hawaii At Manoa, Department of Education Technology, USA.

65- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette,. P. (2013). Evaluation Of. a flipped classroom in an undergraduate business course. Global conference on business and finance proceedings, 8(2), 138- 146.

66- Fischhoff, et al. (2001) Adolescent Decision Making: Implications For Prevention Programs. Summary Of a Workshop, ERIC, Identifier:ED441185

67- Frydenberg, M. (2012). The Flipped Classroom: It's Got to Be Done Right. Retrieved 3 September, 2013, from::http://www.huffingtonpost.com/mark-frydenberg/the-flipped-classroom-its_b_2300988.html?view=screen

68- Fulton, K. (2012). Upside Down and inside out: Flip your classroom to improve student learning, Learning & Leading with Technology. 39(8): 12-17.

69- Gi Na Houge (2005): "Using computer Technology to Enhance Historical Thinking Skills In the United States History Survey Course", pp 1-5 Retrived, February, 1.2006, froom: available at http://mcel.pacificu.edu/jahc/jahcivi/html.

70- Goodwin, B., & Miller, K. (2013): Evidence on flipped classrooms is still coming in educational leadership, March 2013, 27- 80.

71- Greene, S., (l994) "The Problems of Learning to Think Like Historian: Writing History in The Culture of Classroom" Educational Psychologist, 29(2). 89-96.

72- Hockstader, B. (2013). Flipped learning: Personalize teaching and improve student learning, Research & Innovation Network, Pearson Education, Inc., Retrieved from http://researchnetwork. pearson. com/wp-content/uploads/Flipped_Learning.pdf

73- Johnson, L., etal., (2014): NMC Horizon report 2014: higher education edition. Austin, Texas: the New Media consortium.

74- Ferriman, J. (2014). 6 Steps For Flipping Your Classroom, Available at : http://www.leamdash.com/6-steps-for-flipping-your-classroom/

75- Katherine M., (2013). A Review of Flipped Learning, Ph.D. Pearson's Center for Educator Effectiveness, Georeg Maison University. Available at : http://www.flippedleaming.org/review

76- Kathryn, T .& Luther, W, (1994) "Learning to Think Historically" Educational Psychologist, 29(2), 71-77.

77- Lage ,M. etal., (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. Journal of Economic Education, 31 (1), 30-43

78- Marco, R. (2010). Using Video lectures to make teaching more interactive, international journal of emerging technologies in learning (jet), 5(2), 45-48

79- Marlowe, C. (2012). The effect of the flipped classroom on student achievement and stress. Master's thesis, Montana State University, Retrieved from http://edt.lib.montana.edu/etd/2012/marlowe/ marlowe C0812.pdf

80- Mayer R. (1999). Use Story of an Hutchinson to teach historical thinking, The Socail studies 90 (3), 105-109

81- Mason, G., etal., (2013). Inverting (Flipping) Classrooms – Advantages and Challenges, 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition Available, Atlanta, USA, 23-26th June.

82- Martin, D., etal., (2008). Historical thinking matters.org: using the web to teach historical thinking. Social Education, 72(3), 143-158

83- Mazur, A., etal.. (2015). Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction, Candian Journal of Learning and technology. Volume 41(2) Spring.

84- Nagel, D. (2013). “The 4Pillars of theFlipped Classroom”, The Journal,Transforming Education ThroughTechnology, available at:http://thejournal.com/articles/2013/06/18/report-the-4-pillars-of-the-flippedclassroom.aspx.185

85- Oxford (2015). Advanced Learner's Dictionary. Margaret Deuter, Jennifer Bradbery and Joanna Turnbul, Ninth Edition.

86- Risinger , C. (2008) : " Teaching Historical Analysis And Thinking Using the Internet " , Journal of Social Studies , V. 72 , N. 1 , Jan-Feb , 31-33 .

87- Savagian , J. (2009) : " Toward a Coherent Curriculum: Teaching and Learning History at Alvemo College " , The Journal of American History , March , 1114-1124

88- Schachter , R. (2003):" Bringing history to life: middle and high school student can visit the virtual past with three media-rich Web-based history programs " , Journal of technology & learning , V. 23 , Apr , available at : http://www.techlearning.com/article/17874 , 10 Apr 2010.

89- Sletten, S. (2015). Investigating Self-Regulated Learning Strategies in the Flipped Classroom. In D. Slykhuis & G. Marks (Eds.),Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015 (497-501). Chesapeake, VA:Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

90- Stern, M.(2002). Thinking Historically: the john f. Kennedy library American History Project for High School Students. 17 May. http://www.cs.umb.edu/jfklibrary/thnkhist.htm

91- Stoddard , J.& Marcus , A. (2010) : " More Than { Showing What Happened’} : Exploring ..the Potential of Teaching History with Film ", High School Journal, 93(2) , Jan/Feb , 83-90 .

92- Stone, B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, USA.

93- Strayer,J. (2007).The Effects of the classroom flip on the learning environment:A comparison of learning activity in atraditional classroom & aflip classroom that used an inteelligent tutoring ion, The OhaioUniversty)

94- Swan, K. (2004) : ." Examining, the use of technology in supporting historical., thinking., practices in three American history classrooms", Diss. Abst. Inter , V. A 65/05 , Nov , 1727 .

95- Swan, K.&Locascio, D. (2008) : " Evaluating Alignment of technology , and primary source use within a history classroom " , Journal of Contemporary Issues in Technology and Teacher Education , 8(2), 175-186.

96- Tally, B.& Goldenberg , L. (2005) : "Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources " , Journal of Research on Technology in Education , 38(1), 1-3

97- TechS. (2013). Teachers use technology to flip their classrooms. Retrieved 22 August, 2013, from: http://www.techsmith.com/flipped classroom.html.

98- Trombino , D. (2010) : " The experiences of secondary social studies teachers with historical thinking skills ", A Doctor of Philosophy of Education Curriculum and Instruction , Faculty of Education , Old Dominion University

99- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom: Online instruction at home frees class time for learning. Education Next, 12(1). pp 5-23.

100- Vansledright, B. (2002). Confronting history's interpretative paradox while teaching fifth graders to investigate the past. American Educational Research Journal, 39(4),1089-1115.

101- Warning , S. (2010) : " Escaping Myopia : Teaching Students about Historical Causality " , Journal of The History Teacher , 43(2) , February , PP. 1-7 .

102- Westhoff, M.&Polman, J. (2008). Developing preserves teachers pedagogical content knowledge about historical thinking. International Journal of Social Education, 22(2), 1-28.