IUGJEPS
Vol 27, No 6, 2019, pp 892 -917

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-08-04)، تاريخ قبول النشر (2018-10-14)

فاعلية تدريس التاريخ باستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن"

اسم الباحث: أ. علي فرج كريم

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول) ماجستير مناهج وطرق تدريس - ليبيا

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: ali.kareym@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الى تعرف اثر استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في الاردن خلال الفصل الدراسي الثاني (2018/2017)، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وبلغت عينة الدراسة (60) طالباً جرى توزيعهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية درست باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الإعتيادية، وأعد الباحث دليلاً للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي ومقياسي مهارات اتخاذ القرار ومهارات الحس بالمسؤولية وتم التأكد من صدق المقياسين وثباتهما ،واظهرت نتائج الدراسة وجود اثر لاستخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية ولصالح المجموعة التجريبية واوصت الدراسة بجملة من التوصيات منها ضرورة استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في التدريس.

كلمات مفتاحية: التعلم التخيلي، اتخاذ القرار، الحس بالمسؤولية، الصف العاشر الاساسي.

The effect of teaching history using imagination strategy on the development of decision-making, responsibility, of the tenth grade students in Jordan

Abstract:

The study aimed to identify the effect of using the imaginative learning strategy in the development of decision-making and sense of responsibility among the tenth grade students in Jordan during the second semester (2017/2018). The researcher used the semi-experimental method. The sample of the study was 60 students, Experimental study using the imaginative learning strategy and a control group studied in the usual way. The results of the study showed an impact on the use of the strategy of imaginative learning in the development of decision-making skills and sense of responsibility for the benefit of the experimental group. The study recommended a number of recommendations, including the need to use strategy Imaginary learning in teaching.

Keywords: Imaginary Learning, Decision Making, Sense of Responsibility, tenth grade students.

مقدمة:

تسعى التوجهات الحديثة في التدريس إلى توفير الظروف الملائمة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطالب بشكل شامل ومتوازن، واستخدام طرق واستراتيجيات التدريس التي تنمي التفكير والمهارات والقيم المختلفة لديه، ليصبح ايجابياً في المواقف التعليمية ومحوراً لعملية التعلم والتعليم، إلا أنه يصعب وضع تصنيف لهذه الإستراتيجيات والطرق حسب أفضليتها في التدريس، فقد يكون لاستخدام إستراتيجية تدريس معينة في مادة معينة أثر في تحقيق نتاجات معينة في مادة تعليمية معينة، لا تستطيع هذه الإستراتيجية تحقيقها في مادة تعليمة أخرى، نظراً لاختلاف طبيعة النتاجات والمادة التعليمية وظروف التعلم (مسلم، 2015).

كما تهدف الدراسات الاجتماعية وخاصة التاريخ منها إلى تعليم الطلبة حل المشكلات وممارسة مختلف أنواع التفكير، وخلق الشخصية الاجتماعية لديهم، وتهيئتهم لفهم مجتمعهم سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرار، والحس بالمسؤولية الوطنية، من خلال توفير استراتيجيات تعلم متنوعة في مواقف تعليمية تمنحهم الحرية في اختيار طرق التعلم وإجراء الأنشطة الكفيلة بتحقيق تعلم ذي معنى (طلافحه، 2012).

وتؤدي إستراتيجية التعلم التخيلي دوراً فاعلاً في تنمية التفكير بشكل عام لدى الطلبة، حيث يعطي التخيل الموضوع الذي يعرفه الطلبة شيئاً من المعلومات البنائية التي تتشابه مع تلك التي قد يحصلوا عليها من الخبرة الحسية المباشرة، وهذا يعني أن المعلومات البنائية التي تشتمل عليها الصورة العقلية المتخيلة تؤثر في أحكام الطلبة وأساليب تفكيرهم بنفس المستوى الذي تؤثر فيها الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع (الأمير، 2009).

إلا أنه من الصعب تحديد مفهوم جامع للتخيل، لأنه عمليات أدائية ذهنية تعمل على تثبيت البيانات، وإعادة إنتاجها بأشكال مختلفة، وبالتالي فقد ظهرت تعريفات عدة للتخيل، منها تعريف كوري (Currie, 1995) الذي يشير إلى أن التخيل نشاط عقلي هادف، ويتمثل في تخيل أشياء وأحداث موجودة وغير موجودة، معتمداً على الخبرات الماضية التي مر بها الفرد، والتي من شأنها أن تحسن الحاضر وتطور المستقبل، اعتمادا على خبرات الماضي. وهنالك من ينظر إلى التخيل بأنه: عملية عقلية هادفة تقوم على بناء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث نتنبأ بها من قبل، أي أن التخيل يستعين بتذكر الماضي، ويستنير بالحاضر، ليؤلف تكوينات عقلية جديدة (Marian & Peter, 1999). كما ينظر إلى التخيل على أنه: إطلاق العنان للأفكار من دون النظر إلى الارتباطات المنطقية أو الواقعية، فهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها، ويتحقق فيه الوصول إلى افتراض جديد كليا (حسين وفخرو، 2002). ويعرف ديستي وزملاؤه (Decety, Jeannerod & Prablanc, 1989)التخيل بأنه المعالجة العقلية للصور عند غياب المثير الأصلي، وقد يكون خيالاً إبداعياً عند استحضار صور خيالية لم يسبق تكوينها من قبل، أو خيال تقليدي في حال استحضار صور خيالية كونها آخرون. ويعرفه (نوفل، 2008) بأنه عادة عقلية تمكن الفرد من توليد استجابات متعددة لمثيرات محددة، وتعتمد هذه العادة على تحويل المثيرات إلى صور ذهنية في الدماغ وفق مجموعة من العمليات المعرفية تمكنه من ممارسة عملية التخيل.

وتعتمد إستراتيجية التخيل (Imagination Strategy) على ستة مرتكزات أساسية تتمثل في: الاسترخاء، والتركيز، والوعي الجسمي والحسي، ثم ممارسة التخيل، فالتعبير عنه باللفظ أو بغيره كالكتابة والرسم، حتى يصل الطالب إلى مرحلة التأمل بتلك التخيلات الداخلية، وكيفية استثمارها في حياته العملية. ويمكن تنفيذ مرتكزات التخيل من خلال الخطوات الآتية :

- التهيئة: وهي مراجعة الخبرات السابقة ذات العلاقة بالخبرة الجديدة المراد تعلمها.
- التخيل: وهو معالجة عقلية للمعلومات، تتم بعدها تهيئة الطلاب للتركيز، ثم قيادة المعلم لهم وفق خطوات متسلسلة للوصول إلى الخبرات الجديدة.
- المناقشة: ويتم فيها مناقشة الطلاب بما توصلوا له من خبرات نتيجة عملية التخيل.

- الأنشطة الإضافية: وهي إجراءات إثرائية تعزز فهم الطلاب وقد تكون رسم أشكال أو كتابة تقارير أو لعب الدور(الخوالده، 2011).

وبناء على ما سبق، من الضروري أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة فى تدريس المواد المختلفة ومنها تدريس التاريخ التي تستهدف تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يتخذ القرار المناسب، وكيف يشعر بمسؤوليته الاجتماعية بفاعلية، وذلك من خلال توظيف إستراتيجية التعلم التخيلي التي تجعل الطلبة أكثر فاعلية في عملية التعلم، وإثارة خيالهم وتفكيرهم، ليعبروا عن الأحداث التاريخية بالخيال والتصور، وتنمية مهاراتهم المختلفة التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات في مختلف مناحي الحياة، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط، والتخيل والتصور والإدراك والنقد والتحليل وإشغال الذهن وممارسة الأنشطة العقلية، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات اتخاذ القرار، والحس بالمسؤولية الاجتماعية (كاظم، 2011).

وبعد استعراض ما سبق، يتبين أن تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية هي أحد أهداف تدريس التاريخ، وإن دراسة التاريخ ليس الهدف منها حفظ المعلومات التاريخية كغاية في حد ذاتها، ونظراً لأهمية تدريس التاريخ في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى الطلبة، ولجعل دراسة التاريخ وتعلمه ممتعاً ومفيداً وفعالاً، ستحاول هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية أحد أهداف تدريس التاريخ، كما أنها تعتبر أحد الجوانب التي ينبغي على معلمي التاريخ التأكيد عليها واستخدامها، نظراً للتحولات العالمية التي تتطلب منهم تنمية قدرات الطلبة على الفهم لمجريات الأمور والأحداث المتلاحقة من خلال منظور تاريخي، وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات العالمية فى تدريس التاريخ من خلال استخدام المداخل والأساليب والاستراتيجيات المناسبة والقائمة على التخيل الموجه لتنمية الفهم والتفكير التاريخي ومهاراته المختلفة الشخصية والعقلية والعملية.

وقد تم اختيار الصف العاشر الأساسي في هذه الدراسة كونه يمثل نهاية مرحلة التعليم الأساسي وبداية المرحلة الثانوية في الأردن، حيث أن الطلبة في هذا الصف يمثلون مرحلة نمائية تمكنهم من اتخاذ بعض القرارات الحاسمة لتحديد مسار حياتهم والتي تتعلق باختيار مسارهم التعليمي، أو مواقفهم إزاء بعض القضايا الاجتماعية، وتكوين الحس بالمسؤولية الاجتماعية.

ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟
2. ما فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات الحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

أهمية الدراسة:

يمكن أن تتحدد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. تعد هذه الدراسة من الدراسات النادرة في البيئة العربية التي تستهدف استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.
2. ستسهم هذه الدراسة في وضع إطار نظري وتربوي لإستراتيجية التخيل مثل إستراتيجية تدريس فاعلة في تدريس التاريخ، ولمهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
3. من المتوقع أن تساعد هذه الدراسة معلمي التاريخ في الأردن في تطوير وحدات تعليمية قائمة على تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية لدى الطلبة.
4. يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول تدريس التاريخ بإستراتيجية التعلم التخيلي وربطها بمتغيرات تعليمية أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف إلى التعرف على فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية الوطنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التعلم التخيلي: هي إستراتيجية تعلم وتعليم تستثمر الإمكانات الهائلة للذهن والعقل الإنساني في التخيل والتبصر في موضوعات التعلم المختلفة، وتساعد الطالب على تكوين صور ذهنية ترتبط بموضوع التعلم، وتهدف إلى إثراء المنهج من خلال البناء العقلي التي تعتمد على بناء تصورات عقلية موجهة. وتشمل هذه الإستراتيجيةعلى الخطوات التالية: (الاسترخاء، التركيز، الوعي الجسمي والحسي، التأمل، التعبير والاتصال)(طلافحه، 2012، ص 7-9).

ويمكن تعريفها إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها الجلسة التدريبية التي يدير فيها المعلم طلابه بخطوات منظمة نحو توجيه أذهانهم لبناء صور ذهنية وتصورات عقلية للمعلومات والأفكار التي يتعلمونها.

اتخاذ القرار: هي قدرة الطلبة على اتخاذ موقف، أو اختيار حل ما تجاه قضية معينة، واختيار أفضل البدائل المطروحة. وسيقاس مدى امتلاك الطلبة لمهارات اتخاذ القرار بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على المقياس الذي سيعد لذلك الغرض، وتتمثل مهارات اتخاذ القرار بمهارة تحديد المشكلة، وإدراك المشكلة، والتعرف إليها، وتحديد البديل المناسب (السمارات، 2013، ص 258).

الحس بالمسؤولية الوطنية: يمكن تعريفها بأنها: هي أداء الطلبة لواجباتهم في مختلف المجالات الذاتية والتعليمية والدينية الأخلاقية والاجتماعية والوطنية التي يقومون بها، من خلال فهمهم لظروفهم وظروف مجتمعهم وإدراكهم الواعي ومشاركتهم في مختلف القضايا الاجتماعية (الصمادي، 2015، ص 74).

طلبة الصف العاشر الأساسي: هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15-16 سنة)، والذين يدرسون في الصف العاشر الأساسي في العام الدراسي 2019/2018 .

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على الطلبة الذكور في الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- **المحدد المكاني:** تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة خالد بن الوليد الثانوية التابعة لمديرية تربية قصبة اربد.
- **الحد الزماني:** أجريت الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018- 2019).

– **الحد الموضوعي:** تقتصر الدراسة على الكشف عن فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي للوحدة الدراسية الثالثة (تاريخ الأردن المعاصر) من كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية الوطنية.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري:

إستراتيجية التعلم التخيلي: (Imagination Strategy)

تلعب إستراتيجية التعلم التخيلي دوراً فاعلاً في تنمية التفكير بشكل عام والتفكير التاريخي بشكل خاص لدى الطلبة، حيث يعطي التخيل الموضوع الذي يعرفه الطلبة شيئاً من المعلومات البنائية التي تتشابه مع تلك التي قد يحصلوا عليها من الخبرة الحسية المباشرة، وهذا يعني أن المعلومات البنائية التي تشتمل عليها الصورة العقلية المتخيلة تؤثر في أحكام الطلبة وأساليب تفكيرهم بنفس المستوى الذي تؤثر فيها الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع (الأمير، 2009).

ويعرف الطيطي (2015) بأنها: "عملية تعلم وتعليم تستغل فيها قدرات العقل في التخيل والتصور للموضوعات والأحداث المختلفة، وتساعد الطالب على تكوين صورة عقلية ترتبط بموضوع التعلم".

وتعرف إجرائياً: بأنها كل ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات يوجه بها الطلبة للتعلم من خلال خطوات محددة تمكنهم من توظيف مهارات التخيل وتحفزهم على التفكير ببناء صور عقلية لما يدرسونه أو يتعلمونه.

وتذكر جالين (Galyeen, 1993, 133) مجموعة من الخطوات لتوظيف التخيل في التعلم، كما يلي:

التهيئة: ويتم خلالها مراجعة خبرات الطلبة السابقة ذات العلاقة بالخبرة الجديدة المراد تعلمها، وتهيئتهم للدخول في موضوع الدرس الجديد.

الاسترخاء: توجيه الطلبة لأخذ نفس عميق للحصول على كمية كافية من الأكسجين لنشيط عملية التخيل.

التركيز: حفز الطلبة على على التفكير بعمق وذلك بإيضاح المهمة المراد تأديتها، والتحكم بعملية التخيل، من خلال توظيف جميع الحواس لتكوين صورة ذهنية كاملة التفاصيل عن الموضوع المطلوب تخيله، مما يسهم في تكوين معرفة جديدة لدى الطلبة.

الوعي الحسي والجسمي: توظيف جميع لاستكشاف الأشياء ومعرفتها.

التخيل: في هذه المرحلة يصبح الطالب قادراً على تكوين صور تخيلية متعددة ساكنة أو متحركة لموضوع التعلم، بحيث يكون تفكير الطالب قادراً على التحكم بعملية التخيل، والتعبير عنه باللفظ أو بغيره كالكتابة والرسم، حتى يصل الطالب إلى مرحلة التأمل بتلك التخيلات الداخلية، وكيفية استثمارها في الموقف التعليمي. ويمكن تنفيذ مرتكزات التخيل من خلال الخطوات الآتية :

التعبير والاتصال: حيث يمكن للمعلم توظيفها لنقل المعلومات إلى تفكير الطلبة وتخزينها لتشجيعهم على التعبير عن خبراتهم بالرسم أو الكتابة أو الحركة أو الحديث.

التأمل: وفيها يبلغ الطالب الحد الأقصى له في عملية التخيل العقلية التي يقوم بها.

المناقشة: ويتم فيها مناقشة الطلبة بما توصلوا له من خبرات نتيجة عملية التخيل.

الأنشطة الإضافية: وهي إجراءات إثرائية تعزز فهم الطلبة وقد تكون رسم أشكال أو كتابة تقارير أو لعب الدور(طلافحه، 2012).

ويرى جورمان (Gorman, 2010) أن توجيه التخيل خلال عملية التعلم له دور في زيادة قدرة الطالب على التصور ورسم صور لأحداث تتجاوز الواقع بما ينعكس أثره على تحسين مستوى التفكير وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب لدى الطلبة.

ولاستخدام إستراتيجية التخيل في التدريس شروط ثلاثة، هي (طلافحه، 2012):

- مستوى النضج لدى الطلبة وخلفيتهم الاجتماعية والثقافية.
- قدرة المعلم على بناء المواضيع بحيث تتلاءم ومعاني الطلبة الداخلية ومقدرتهم التخيلية.
- قناعة المعلم بقدرة الطلبة على إدراك المعاني خلال قيامهم بعملية التخيل.

اتخاذ القرار:(Decision Making)

يعد تعليم مهارات التفكير أحد أهم الأهداف العامة للعملية التربوية، لما لهذه المهارات من أثر على سلوك الطلبة، ومن أبرز مهارات التفكير التي يحتاجها الطلبة تعلمها مهارات اتخاذ القرار. ويؤكد جروان (2010) أن القليل من القرارات التي يتخذها الطلبة تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها، وأن معظم القرارات المهمة تتخذ في ظل حالة تجمع بين الشك واليقين، وتؤكد دراسة مينسيموير وبيركنز (Mincemoyer and Perkins, 2003) أن طلبة مرحلة المراهقة المبكرة كانوا أكثر عرضة للمشاركة في القرارات الخطرة مقارنة بالمراهقين الأكبر سناً، حيث امتازوا بالتسرع في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم، ولم يقوموا بتقييمها بشكل صحيح.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة وتدريبهم على ممارستها عن طريق استخدام إستراتيجيات تدريس تنمي مهارات اتخاذ القرار لديهم. ويعد جروان (2010) مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير المركبة، بينما يعرفها مينسيموير وبيركنز (Mincemoyer and Perkins, 2003) بأنها: عملية معرفية تؤدي إلى الاستجابة للظروف والمواقف الراهنة بالاختيار من بين البدائل. أما شوارتز (Swartz, 2008) فقد قدم هذا المفهوم بشكل أوضح، حيث يرى أن المقصود بمهارة اتخاذ القرار هو قدرة الفرد على تحديد المواقف والضرورات، واكتشاف الخيارات، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيار الحل المناسب الذي يمثل أفضل خيار ممكن. ويتطرق بيركنز (Perkins, 2009) إلى عدد من العمليات التي تتطلبها عملية اتخاذ القرار، حيث يرى أن اتخاذ القرار يمثل عملية ذهنية معرفية تتضمن قدرات متعددة كالتخطيط والتحليل والاستدلال، وتهدف إلى إيجاد بدائل ممكنة، وذلك بالفحص الدقيق للبدائل المتاحة، وإبداع بدائل لم تكن ظاهرة، وتحليلها وتقييم أثرها على المعنيين بالقرار.

يظهر مما سبق، أن عملية اتخاذ القرار هي إحدى عمليات التفكير، والتي تتضمن على مهارات تفكير متعددة، كتحليل المعلومات، واستنتاج البدائل وتوليدها، والتنبؤ بنتائجها، وتقييمها حسب أهداف الفرد وتفضيلاته كمعايير، وصولاً إلى القرار الصائب وتقييمه.

وهناك العديد من النماذج التي حاول واضعوها تصنيف مهارات اتخاذ القرار، فقد صنف بيسال (Baysal, 2009) مهارات اتخاذ القرار إلى تحديد الموقف، وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف، وتحديد الاختيارات أو بدائل الحل، وتقويم البدائل المقترحة وصولاً إلى أفضلها، واختيار أفضل البدائل. وافترض شوارتز (Swartz, 2008) أن مهارات اتخاذ القرار تتضمن تحديد المواقف، والبحث عن الخيارات المتاحة، وتحديد النتائج المتوقعة لكل خيار، وتحديد النتائج، وتقييمها، واختيار الخيار المناسب، وتوضيح مبررات اختياره.

إن طلبة الصف العاشر الأساسي تتراوح أعمارهم بين (15–16) سنة، فهم في مرحلة يمثل نهاية مرحلة التعليم الأساسي وبداية المرحلة الثانوية في الأردن، حيث أن الطلبة في هذا الصف يمثلون مرحلة نمائية تمكنهم من امتلاك مهارات التفكير

المختلفة ومن بينها مهارات اتخاذ القرار، لأنهم معرضين لاتخاذ بعض القرارات الحاسمة لتحديد مسار حياتهم والتي تتعلق باختيار مسارهم التعليمي والمستقبلي، أو مواقفهم إزاء بعض القضايا الاجتماعية، مما يتطلب تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم، كونهم في هذه المرحلة العمرية غالباً ما يتسمون بالتسرع في اتخاذ القرار، ويلازمهم القلق والتردد وعدم الثقة عند محاولتهم اتخاذ القرار، كما أنهم يفتقرون إلى المعلومات الضرورية واللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية.

لذا، يؤكد جروان (2010) على ضرورة توفير الفرص المناسبة لإكساب الطلبة مهارات اتخاذ القرار وتشجيعهم على ممارستها، عن طريق تدريب الطلبة على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ القرارات المناسبة إزاءها وفق خطوات مدروسة، في ضوء المعلومات والبيانات المتاحة، وهنا يبرز مدى أهمية تعليم مهارات اتخاذ القرار للطلبة بشكل مقصود ومخطط له، والتركيز على المواقف الاجتماعية التي تتعلق بحياة الطلبة الحقيقية.

وأظهرت نتائج دراسة كل من: الطراونة، (2006)؛ و الزيادات، (2009)؛ والمحتسب، (2010)؛ وعبد العال، (2010)؛ و إجرت ، (Eggert, 2013). أن مهارات اتخاذ القرار تتأثر بالعديد من القدرات والمهارات، وبطرق وإستراتيجيات التدريس التي يمكن التحكم بها وضبطها واستخدامها في مواقف التعلم لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة.

لذا، هناك حاجة لإكساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات اتخاذ القرار، ومن هنا، اعتمدت هذه الدراسة إستراتيجية التعلم التخيلي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات اتخاذ القرار (الغاية من القرار،وجمع المعلومات، ومعرفة الحلول، وتقييم الحلول، واتخاذ القرار) لدى طلبة الصف العاشر والذي عادة ما يظهرون مستوى متواضعاً في هذا النوع من المهارات.

التفكير التخيلي:

للتفكير التاريخي العديد من المهارات، حيث يشير مهران (2003) إلى أن أهم مهارات التفكير التاريخي تتمثل في جمع المعلومات التاريخية، وتنظيمها، وإثبات الحقائق التاريخية، وإيضاح الصيغ التاريخية، والعرض التاريخي. كما حدد هولت (Holt 2003) مهارات التفكير التاريخي في تحليل المعلومات التاريخية، وتحديد الأسباب والنتائج، وتحليل المصادر التاريخية ونقدها، وتحليل وجهات النظر المتعارضة، واتخاذ القرار والخروج بتعميمات. وحدد كذلك الصعوب (2003) مهارات التفكير التاريخي باستخدام المصادر والمراجع التاريخية، واستخدام النصوص التاريخية، والتعبير التاريخي. ويذكر الريامي (2002) أن مهارة البحث التاريخي تعد جزءاً من التفكير التاريخي، كونها تتمثل في قراءة المادة التاريخية، واختيار المصادر الأولية، واكتشاف الدليل التاريخي، وتحديد مشكلة البحث التاريخي، واستخدام مصادر التاريخ في تحصيل المعرفة التاريخية. كما حدد نيكول (NICHOL, 1994) مهارات التفكير التاريخي بتناول المادة التاريخية، وفهمها، واكتشاف الأدلة التاريخي، وتفسيرها.

وقد أكد الجمل (2005) أهمية مهارات التفكير التاريخي وضرورة تنميتها لدى للطلاب، كي تكون لديهم قدرة ناقدة تمكنهم من تقييم ونقد ما يقرأونه وما يشاهدونه ويسمعونه من أحداث أو تطورات تاريخية.

كما حدد المركز الوطني للتاريخ في المدارس الأمريكية (NCHS, 1994) مهارات التفكير التاريخي التي يمكن تنميتها لدى الطلبة من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر بخمسة مهارات، هي :

التفكير الزمني: ويعتبر أساس التفكير التاريخي، كونه يتضمن تفكيراً زمنياً وإدراكاً للتمييز عبر الزمن، وفيه يكون الطلبة قادرين على التمييز بين الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، وكيف كانت تحدث الأحداث عبر الزمن، خاصة عندما يقرأون تواريخ الأحداث الماضية، وتفسير المعلومات في الزمن الماضي، وإدراك التطور التاريخي.

الفهم والاستيعاب التاريخي: وتشمل هذه المهارة على القراءة الإبداعية ليتخيل الطالب نفسه في أدوار الأشخاص الذين يقرأ عنهم، ويفهم دوافعهم، وهذا يتطلب إدراك السياق التاريخي الذي تكشفت من خلال الأحداث التاريخية، إلا أن هذا يتطلب مهارة تفكير عالية من الطلبة في قراءة وفهم النص التاريخي، وعليهم أن يكونوا قادرين على تحديد أو معرفة شخص الحدث، وماذا حدث، وأين حدث، وما الأسباب التي أدت إلى الحدث، وما النتائج التي أعقبت هذا الحدث، وذل للوصول إلى استنتاجات حول

الحدث التاريخي، كما تشمل مهارة الاستيعاب التاريخي استخدام المعلومات المقدمة بأشكال مختلفة من مصادر تاريخية مختلفة، والخرائط، والمعلومات البصرية والعددية، والصور والرسومات الكاريكاتورية والمعمارية، والقصص، والحكايات، والروايات، والموسيقى.

التحليل والتفسير التاريخي: ويتطلب في هذه المهارة أن يكون الطلبة قادرين على تحديد المؤلف أو مصادر الدليل التاريخي، وتقييم موثوقيته وصدقه، ومقارنة مجموعات مختلفة من الأفكار والقيم والشخصيات التاريخية، وأنماط السلوك، والمؤسسات الاجتماعية، والتفريق بين الحقائق التاريخية والتفسيرات التاريخية، وإدراك وجهات نظر مختلفة عن أحداث الماضي، مع أن التاريخ يكتب غالباً من وجهة نظر الرابحين والغالبين، وتحليل علاقات السبب والأثر، وإدراك أن كثيراً من الأحداث يكو لها أسباب متعددة.

البحث التاريخي: وتتطلب هذه المهارة أن يكون الطلبة قادرين على صياغة أسئلة تاريخية، والحصول على معلومات تاريخية من مصادر تاريخية متعددة، وتقييم المعلومات، ووضعها في سياقها التاريخي، ودعم التفسيرات التاريخية بالأدلة التاريخية.

وقد حدد الباحث في هذه الدراسة مهارات التفكير التاريخي بأربع مهارات يمكن تنميتها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، هي:

1. التسلسل الزمني التاريخي: وتعني قدرة الطالب على تحديد مواقع الأحداث التاريخية على الخريطة الزمنية، وربط الأحداث التاريخية بالخصائص الإنسانية والطبيعية للمكان.
2. الفهم والاستيعاب التاريخي: ويقصد به وضع الحدث التاريخي ضمن إطاره الصحيح.
3. التحليل والتفسير التاريخي: أي قدرة الطالب على شرح الأحداث التاريخية، والتعرف على العناصر المكونة للحدث، وتحديد علاقة الأحداث التاريخية فيما بينها من حيث الأسباب والنتائج، وعلاقة الأحداث الحالية بالأحداث الماضية.
4. البحث التاريخي: وتعني قدرة الطالب على التمييز بين المصادر الأولية والثانوية، ومقارنة الأحداث الحالية بالأحداث الماضية (سليمان، 2015، 327).

المسؤولية الوطنية:

تواجه التربية اليوم في كثير من المجتمعات العديد من التحديات، أخطرها ما يعرف بظاهرة العولمة والتي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات؛ فمع العولمة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وأيدلوجية، لم يعد العالم كما كان فيما مضى؛ فالحدود الثقافية في طريقها إلى التلاشي مما يسمح بانتقال كثير من الأفكار والمعتقدات التي تكاد تقضي على الخصوصية في كثير من المجتمعات، وبالتالي لا يبقى للمكان والتاريخ أي معنى في ظل السعي إلى عولمة التربية، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير في مقومات المواطنة والولاء عند أفرادها.

ولقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع، ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية للمواطنة، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح.

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لابد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف الطالب المواطن بالعديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها، مثل: مفهوم الوطن، والحكومة، والنظام السياسي، والمجتمع، والشورى، والمشاركة السياسية وأهميتها، والمسؤولية الاجتماعية وصورها، والقانون، والدستور، والحقوق والواجبات، وغيرها من مفاهيم المواطنة وأسسها.

وهناك العديد من المؤسسات التي تشكل المواطنة وتنميها عند الفرد، ومنها الأسرة، والمؤسسات الدينية، والرفاق، ومجموعة العمل، والمدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل المواطنة الصالحة، وتنجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية.

المسؤولية الوطنية (National Responsibility) ويقصد بها التزام أطراف المواطنة (الفرد، والدولة، أو المجتمع) التزاماً ذاتياً، بهدف القيام بالأعمال والمهمات والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل طرف حسب موقعه ودوره، للوصول إلى تحقيق أهداف الجميع تحت مظلة مصلحة الوطن (درويش، 2009).

ويعرفها الباحث: بمجموعة من الممارسات الأخلاقية والقانونية والعملية والاقتصادية والسياسية والبيئية التي يجب على الفرد تأديتها تجاه وطنه لتحقيق ألأهداف العامة لوطنه، والمحافظة على وجوده وخصوصيته. وأما إجرائياً فهي: مجموع درجات استجابات أفراد الدراسة على مقياس المسؤولية الوطنية الممثل بالمجال: (المعرفي الثقافي، والمهاري السلوكي، والوطني، والاجتماعي والأخلاقي.

ثانياً: الدراسات السابقة

كما أجرى كاظم (2011) دراسة بعنوان: " أثر برنامج تدريبي قائم على التخيل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحث عشوائياً شعبتين صفيتين من مدرسة وكالة الغوث في عمان تكونت من (60) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (30) طالباً، وضابطة تكونت من (30) طالباً، وبعد تطبيق البرنامج التخيلي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج التخيلي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وفي دراسة أجرتها الحراحشة (2014) بعنوان: " أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتجية التعلم التخيلي في تنمية التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم في الأردن. هدفت إلى استقصاء فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى الطلبة، طبق البرنامج على طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة رحاب الأساسية تكونت من (62) طالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على التخيل، طبقت الباحثة اختباري التفكير الناقد والدافعية على أفراد الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختباري التفكير الناقد والدافعية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التخيل.

أجرى الطيطي (2015) دراسة بعنوان: "أثر استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي وفق ميادئ نظرية التعلم القائم على الدماغ في التحصيل والاحتفاظ بمادة العلوم لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن. لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي على عينة بلغت (74) طالباً من طلبة مدارس الغوث الدولية في الأردن، قسمت إلى مجموعة تجريبية بواقع (36) طالباً درست الوحدة التعليمية باستخدام التعلم التخيلي، ومجموعة ضابطة تكونت من (38) طالباً درست الوحدة الدراسية بالطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي عل أفراد الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أما دراسة السعيد (2015) فقد هدفت إلى قياس فاعلية إستراتيجية التخيل الموجه فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مصر، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبى، و قد تم بناء قائمة بمهارات التفكير التاريخي، ومقياس فى بعض مهارات التفكير التاريخي، ومقياس اتجاه لقياس إتجاه التلاميذ نحو مادة

التاريخ، وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتم تدريس الوحدة الدراسية (من روائع حضارتنا) ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي الفصل الدراسي الثاني باستخدام إستراتيجية التخيل الموجه للمجموعة التجريبية، تم تدريس نفس الوحدة للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التاريخي لصالح درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التخيل الموجه، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة لصالح درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التخيل الموجه. ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير التاريخي لصالح درجات التطبيق البعدي. ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة لصالح درجات التطبيق البعدي. بينما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من مقياس مهارات التفكير التاريخي ومقياس الاتجاه نحو المادة، حيث جاء معامل الارتباط ضعيف وغير دال إحصائيا. وقد أكدت النتائج فاعلية إستراتيجية التخيل الموجه فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وتوصى الدراسة بضرورة الاهتمام بإستراتيجية التخيل الموجه فى تدريس التاريخ فى مختلف المراحل التعليمية، وضرورة تدريب المعلمين على أسس وإجراءات استخدامها داخل الفصول الدراسية لما تحققه من أهداف تربوية منشودة.

وهدفت دراسة الشمري (2016) إلى استقصاء أثر إستراتيجية التخيل في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي في السعودية. طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من مدرسة ثانوية النعمان بحفر الباطن تكونت من (54) طالباً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية درست الوحدة الدراسية باستخدام التعلم التخيلي، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد واختبار التحصيل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى الزيادات (2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف مدارس المفرق في الأردن، تكونت من (158) طالباً وطالبة، اختار الباحث مجموعتين تجريبيتين، تكونت المجموعة الأولى من (39) طالباً، والثانية من (42) طالبة درست الوحدة الدراسية بإستراتيجية العصف الذهني، وتكونت المجموعتان الضابطتان من (77) طالباً وطالبة درست الوحدة الدراسية بالطريقة الاعتيادية، وبعد أن طبق الباحث مقياس اتخاذ القرار على أفراد الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على مقياس اتخاذ القرار وعلى جميع المهارات ولصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين.

وفي ألمانيا أجرت إيجرت (Eggert, 2013) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من الطلبة تكونت من (80) طالباً من المرحلة الثانوية في مدارس فرانكفورت، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضمت المجموعة التجريبية (40) طالباً درسوا الوحدة الدراسية من كتاب العلوم بإستراتيجية التعلم التعاوني، و وتكونت المجموعة الضابطة من (40) طالباً درسوا الوحدة الدراسية من كتاب العلوم بالطريقة الاعتيادية، وبعد أن طبق الباحث مقياس اتخاذ القرار على أفراد الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس اتخاذ القرار وعلى جميع المهارات ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى زيدان (2007) دراسة هدفت إلى بيان المعنى الحقيقي لمفهوم المواطنة والتعرف على الأساس الذي يعتبر الفرد مواطناً في الدولة، والحقوق والواجبات المترتبة على المواطنة و العلاقة بين التربية والمواطنة بحيث يتم التوصل إلى فهم واضح للمعنى الحقيقي للمواطنة وترسيخها بداخل النفس وهذا الفهم الواضح للمواطنة سيؤدي بالضرورة إلى أن يكون هنالك مصالحة مع الذات أولاً ومصالحة مع الآخرين ثانياً وتحقيق الانتماء الوطني، وأظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم المواطنة هو المبدأ الأساس الرئيسي للديمقراطية، فلا وجود ولا معنى لأي نظام ديمقراطي بدون تحقيق لمفهوم المواطنة، وأن المحتوى الأساس لمفهوم المواطنة نابع من مبدأ الانتماء الوطني الذي يتشكل نتيجة التربية المواطنية ، والقدرة على المشاركة الفعالة في الحكم . والشعور بالإنصاف والمساواة.

وأجرى جاك (Jack. 2008) دراسة هدفت إلى شرح معنى تربية المواطنة في ضوء المشاركة في العمل السياسي وتطبيق الديمقراطية التي تحث الفرد على أن يصبح مواطناً فعالاً في مجتمعه، وقد اتبعت الدراسة المنهج العلمي التحليلي في سرد تاريخ تربية المواطنة منذ الإغريق القدماء ومروراً بأقوال الفلاسفة والمفكرين المشاهير ووصولاً إلى تطبيقها في الولايات المتحدة الأمريكية وحث القارئ أو الدارس على التحليل المنطقي لمعنى ومغزى المواطنة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تربية المواطنة لا تقتصر على المدارس والمؤسسات التعليمية فقط، بل تبدأ من الأسرة ويتسع هذا النطاق إلى المكتبات العامة والجمعيات الأهلية ودور العبادة والاتحادات والفرق الرياضية والحملات الانتخابية، بالإضافة إلى وسائل الإعلام.

وهدفت دراسة أبو حشيش (2010) إلى التعرف على دور كلية التربية في الجامعة الإسلامية في غزة في تنمية الحس بالمسؤولية الوطنية لدى الطلبة المعلمين في الكلية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق توجيه استبانة مكونة من (40) فقرة توزعت على أبعاد المسؤولية الوطنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود دور إيجابي لكلية التربية في تنمية الحس بالمسؤولية الوطنية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية.

وهدفت دراسة سكبنر (Scbneller, 2011) إلى التعرف على دور الأنشطة المدرسية في تنمية المسؤولية الوطنية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في إيطاليا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق توجيه استبانة تكونت من (30) فقرة توزعت على أبعاد المسؤولية الوطنية لدى الطلبة، وأظهرت النتائج وجود دور للأنشطة المدرسية في تنمية الممارسات الوطنية والمجتمعية لدى الطلبة.

مما تقدم عرضه من دراسات سابقة تناولت التفكير الخيلي و تنمية مهارات اتخاذ القرار، أو الحس بالمسؤولية الوطنية لدى الطلبة، تبين أهمية الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة متغيرات هذه الدراسة سواء من خلال المنهجية المتبعة، أو من حيث الأهداف، ومقاييس البحث، ومن خلال استقراء عدد من الدراسات السابقة يتضح أن معظم الدراسات تناولت جانباً محدداً من التعلم التخيلي، والتفكير التاريخي، ولم تدرس العلاقة فيما بينهما بشكل واضح، ومنها ما استخدم استرايجيات تعليم أخرى لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة، دراسة السيوف (2009) التي فحصت أثر استخدام استرتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ودراسة أروان (Arwan, 2010) التي أجريت في المملكة المتحدة بهدف الكشف عن أثر دراسة التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي على مستوى فهم الطلبة للأحداث التاريخية، ومستوى تحصيلهم في التاريخ، ودراسة رمضان (2010) التي حاولت الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير التاريخي، ودراسة طلافحه (2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي، والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن، وكذلك الكشف عن العلاقة بين التفكير الإبداعي والاتجاهات لدى الطلبة في ضوء استخدام إستراتيجية التخيل في التدريس بينما تناولت دراسة السعيد (2015) فاعلية التعلم التخيلي في تنمية التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مصر.

إلا أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها بمحاولتها تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية الوطنية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، ما يعطي هذه الدراسة نوعاً من التفرد مقارنة بالبحوث والدراسات الأخرى، كما أنها الدراسة الأولى بحسب علم الباحث التي تناولت هذا الموضوع، إلا أن الباحث ستستفيد من الدراسات والأدبيات والمقاييس السابقة في الوصول إلى تحديد خطة الدراسة ومنهجيتها، واختيار مقاييس الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لقياس فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية اتخاذ القرار والحس بالمسؤولية الوطنية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وذلك بسبب مناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الأساسي الذكور في مديرية تربية قصبة اربد خلال العام الدراسي 2018/2017م، والبالغ عددهم حوالي (1120) طالباً، حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم لقصبة اربد.

أفراد الدراسة:

تم اختيار مدرسة خالد بن الوليد الثانوية بالطريقة القصدية، وذلك لتوفر أربع شعب صفية للصف العاشر الأساسي، إضافة إلى توفر التسهيلات المدرسية اللازمة لتطبيق الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً موزعين على شعبتين صفيتين أختيرت عشوائياً من شعب الصف العاشر الأساسي في مدرسة خالد بن الوليد الثانوية، وقسمت عشوائياً إلى مجموعتين، هما:

المجموعة التجريبية: التي درست الوحدة الدراسية باستخدام التعلم التخيلي، وتكونت من الشعبة (أ) وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً.

المجموعة الضابطة: التي درست الوحدة الدراسية بالطريقة الاعتيادية، وتكونت من الشعبة (ج) وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً.

أدوات الدراسة:

مقياس اتخاذ القرار:

اتبع الباحث في بناء المقياس الخطوات الآتية:

1. **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.

2.إعداد وصياغة فقرات المقياس: اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن خلال ذلك، تم إعداد فقرات المقياس والتي تضمنت (25) فقرة موزعة على مجالات المقياس الأربعة، وقد روعي في صياغتها انتماء الفقرات لمجالاتها، والوضوح اللغوي، ومناسبتها لمستوى طلاب الصف العاشر الأساسي، وفي ضوء آراء جميع المحكمين تم إعادة صياغة معظم الفقرات، وحذف بعضها، وإضافة فقرات جديدة، وفي ضوء ذلك، تم إعداد مقياس اتخاذ القرار بصورته النهائية.

3.التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق مقياس اتخاذ القرار على تجربة استطلاعية تكونت من (30) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية.

صدق مقياس اتخاذ القرار:

للتأكد من صدق مقياس اتخاذ القرار، تم استخدام صدق المحكمين، والصدق البنائي للمقياس، على النحو الآتي:

أ. صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق مقياس اتخاذ القرار من خلال صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (12) محكماً من أساتذة المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من معلمي ومشرفي التاريخ في تربية قصبة اربد، وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس، من حيث مناسبتها لأهداف الدراسة، وانتماء الفقرة لمجالها، ووضوحها اللغوي. وبناء على نتائج التحكيم تم إعادة صياغة معظم فقرات المقياس، ودمج بعضها مع فقرات أخرى، ونقل بعض الفقرات من مجال إلى آخر، وفي ضوء آراء المحكمين اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (85%) فأكثر كمعيار لقبول الفقرة، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على المقياس معياراً صادقاً ومنطقياً.

ب. الصدق البنائي لمقياس اتخاذ القرار:

لغرض استخراج مؤشرات الصدق البنائي لجميع فقرات مقياس اتخاذ القرار، تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس اتخاذ القرار

رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس ككل
1	**0.426	**14**	**0.413
2	**0.551	**15**	**0.445
3	**0.534	**16**	**0.527
4	**0.577	**17**	**0.556
5	**0.621	**18**	**0.612
6	**0.671	**19**	**0.613
7	**0.426	**20**	**0.413
8	**0.551	**21**	**0.445
9	**0.534	**22**	**0.527
10	**0.577	**23**	**0.556
11	**0.621	**24**	**0.612
12	**0.671	**25**	**0.613
13	**0.624		

- *معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)
- ** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يظهر من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين فقرات مقياس اتخاذ القرار بصورته الأولية تزيد عن (0.40)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يدل على وجود معامل ارتباط قوي للفقرات ومجالاتها مع المقياس ككل.

ثبات مقياس اتخاذ القرار:

تم تطبيق معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach alpha) للعينة الاستطلاعية والبالغة (30) طالباً، حيث تراوح بين (0.73– 0.86)، لمجالات المقياس، و(0.806) للمقياس ككل، وتعد هذه القيم مناسبة لتطبيق الدراسة. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مقياس اتخاذ القرار

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الغاية من القرار	5	860.
2	جمع المعلومات	5	840.
3	معرفة الحلول	5	80.7
4	تقييم الحلول	5	20.8
5	اتخاذ القرار	5	30.7
الكلي		25	600.8

يظهر من الجدول (5) أن معاملات كرونباخ ألفا (Chronbach alpha) لمجالات مقياس اتخاذ القرار تراوحت بين (**0.73**–**0.86**)، وكان أعلاها مجال "الغاية من القرار، وأدناها مجال اتخاذ القرار، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لمقياس اتخاذ القرار ككل (0.806)، وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

الصورة النهائية لمقياس اتخاذ القرار:

بلغ عدد فقرات مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية (25) فقرة موزعة على مجالات المقياس الخمسة: **الغاية من القرار** (5) فقرات، **جمع المعلومات** (5) فقرات، **معرفة الحلول** (5) فقرات، **اتخاذ القرار** (5) فقرات، وتم استخدام مقياس ثلاثي لتقدير درجة استجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس، وهو بدرجة (قليلة، متوسطة، كبيرة)، حيث أعطيت بدرجة قليلة (1) درجة، وبدرجة متوسطة (2) درجة، وبدرجة كبيرة (3) درجات.

مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية:

اتبع الباحث في بناء المقياس الخطوات الآتية:

1. **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية الحس بالمسؤولية الوطنية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.
2. **إعداد وصياغة فقرات المقياس:** اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن خلال ذلك، تم إعداد فقرات المقياس والتي تضمنت (25) فقرة موزعة على مجالات المقياس الأربعة، وقد روعي في صياغتها انتماء الفقرات لمجالاتها، والوضوح اللغوي، ومناسبتها لمستوى طلاب الصف العاشر الأساسي، وفي ضوء آراء جميع المحكمين تم إعادة صياغة معظم الفقرات، وحذف بعضها، وإضافة فقرات جديدة، وفي ضوء ذلك، تم إعداد مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية بصورته النهائية.
3. **التجربة الاستطلاعية:** تم تطبيق مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية على تجربة استطلاعية تكونت من (30) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية.

صدق مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية:

أ. **صدق المحكمين:**

تم التأكد من صدق مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية من خلال صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (12) محكماً من أساتذة المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من معلمي ومشرفي التاريخ في تربية قصبة اربد، وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس، من حيث مناسبتها لأهداف الدراسة، وانتماء الفقرة لمجالها، ووضوحها اللغوي. وبناء على نتائج التحكيم تم إعادة صياغة معظم فقرات المقياس، ودمج بعضها مع فقرات أخرى، ونقل بعض الفقرات من مجال

إلى آخر، وفي ضوء آراء المحكمين اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (85%) فأكثر كمعيار لقبول الفقرة، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على المقياس معياراً صادقاً ومنطقياً.

ب. الصدق البنائي لمقياس الحس بالمسؤولية الوطنية:

لغرض استخراج مؤشرات الصدق البنائي لجميع فقرات مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية، تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول(3): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية

رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس ككل
1	**0.426	**14**	**0.413
2	**0.551	**15**	**0.445
3	**0.534	**16**	**0.527
4	**0.577	**17**	**0.556
5	**0.621	**18**	**0.577
6	**0.671	**19**	**0.521
7	**0.426	**20**	**0.600
8	**0.551	**21**	**0.426
9	**0.534	**22**	**0.431
10	**0.577	**23**	**0.556
11	**0.621	**24**	**0.612
12	**0.671	**25**	**0.613
13	**0.624		

- ***معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**
- ****معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)**

يظهر من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية تزيد عن (0.40)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يدل على وجود معامل ارتباط قوي للفقرات ومجالاتها مع المقياس ككل.

ثبات مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية:

تم تطبيق معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach alpha) للعينة الاستطلاعية والبالغة (30) طالباً، حيث تراوح بين (0.77– 0.89)، لمجالات المقياس، و(0.83) للمقياس ككل، وتعد هذه القيم مناسبة لتطبيق الدراسة.

جدول (4): معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مقياس الحس بالمسؤولية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	**المعرفي الثقافي**	**6**	**810.**
2	**المهاري السلوكي**	**6**	**70.7**

3	الوطني	7	890.
4	الاجتماعي والأخلاقي	6	60.8
	الكلي	25	30.8

يظهر من الجدول (4) أن معاملات كرونباخ ألفا (Chronbach alpha) لمجالات مقياس **الحس بالمسؤولية** تراوحت بين **(0.77**–0.89)، وكان أعلاها المجال "الوطني، وأدناها مجال المهاري السلوكي، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لمقياس التفكير التاريخي ككل (0.83)، وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

الصورة النهائية لمقياس الحس بالمسؤولية الوطنية:

بلغ عدد فقرات مقياس الحس بالمسؤولية الوطنية في صورته النهائية (25) فقرة موزعة على مجالات المقياس الأربعة: **المعرفي الثقافي** (6) فقرات، **المهاري السلوكي** (6) فقرات، الوطني (7) فقرات، الاجتماعي والأخلاقي (6) فقرات، وتم استخدام مقياس ثلاثي لتقدير درجة استجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس، وهو بدرجة (قليلة، متوسطة، كبيرة)، حيث أعطيت بدرجة قليلة (1) درجة، وبدرجة متوسطة (2) درجة، وبدرجة كبيرة (3) درجات.

تصميم الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس (متغير تجريبي)، ولها مستويان، هي:

- التعلم التخيلي
- الطريقة الاعتيادية

ثانياً: المتغيرات التابعة، وهي: اتخاذ القرار، والحس بالمسؤولية الوطنية. وعليه، يكون مخطط تصميم الدراسة بالرموز على النحو التالي:

EG =O**1** O**2** x O**1** O**2**

CG =O**1** O**2** O**1** O**2**

حيث أن:

EG: المجموعة التجريبية

CG المجموعة الضابطة

X : المعالجة باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي.

O1: مقياس الحس بالمسؤولية .

O**2** مقياس اتخاذ القرار.

المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية "SPSS" باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

- صدق المحكمين.
- معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).
- المتوسطات الحسابية: لحساب قيم الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات أدوات الدراسة.
- الانحرافات المعيارية: للتعرف على مدى تشتت درجات استجابات أفراد الدراسة على فقرات ومجالات أدوات الدراسة .

- معامل ثبات ألف كرونباخ (Chronbach alpha): للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية تدريس التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة على أبعاد مقياس اتخاذ القرار القبلي والبعدي واتخاذ القرار ككل وفقاً طريقة التدريس(استراتيجية التعلم التخيلي ، الاعتيادية)، كما تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على الأبعاد الفرعية للاتخاذ القرار، وتطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على اتخاذ القرار ككل، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لأداء طلاب عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل وفقا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	طريقة التدريس	مهارات التفكير التاريخي	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			س	ع	س	ع		
الضابطة	الاعتيادية	الغاية من القرار	1.49	0.58	1.45	0.23	1.45	0.06
		جمع المعلومات	1.51	0.45	1.31	0.26	1.31	0.05
		معرفة الحلول	1.47	0.50	1.36	0.28	1.36	0.06
		تقييم الحلول	1.55	0.58	1.53	0.35	1.54	0.06
		اتجاه القرار	1.53	0.53	1.35	0.32	1.35	0.07
		اتخاذ القرار ككل	1.51	0.29	1.40	0.12	1.40	0.03
التجريبية	استراتيجية التعلم التخيلي	الغاية من القرار	1.77	0.40	2.66	0.42	2.66	0.06
		جمع المعلومات	1.29	0.35	2.68	0.31	2.68	0.05
		معرفة الحلول	1.48	0.40	2.55	0.40	2.55	0.06
		تقييم الحلول	1.55	0.40	2.73	0.31	2.72	0.06
		اتجاه القرار	1.41	0.45	2.65	0.46	2.65	0.07
		اتخاذ القرار ككل	1.50	0.20	2.65	0.21	2.65	0.03

س: المتوسط الحسابي، **ع:** الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلاب طلبة الصف العاشر على أبعاد مقياس اتخاذ القرار في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على أبعاد اتخاذ القرار البعدية، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مشتركاً، ويبين الجدول (6) نتائج هذا التحليل.

الجدول (6): نتائج تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس اتخاذ القرار

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	Eta square
المجموعة	الغاية من القرار	22.00	1	22.00	187.34	0.00	0.77
	جمع المعلومات	27.93	1	27.93	335.76	0.00	0.85
	معرفة الحلول	21.37	1	21.37	175.18	0.00	0.75
	تقييم الحلول	21.19	1	21.19	204.33	0.00	0.78
	اتجاه القرار	25.08	1	25.08	157.65	0.00	0.73
القياس القبلي	الغاية من القرار	0.09	1	0.09	0.79	0.38	0.01
	جمع المعلومات	0.08	1	0.08	0.99	0.33	0.02
	معرفة الحلول	0.01	1	0.01	0.10	0.75	0.00
	تقييم الحلول	0.47	1	0.47	4.57	0.04	0.07
	اتجاه القرار	0.00	1	0.00	0.00	0.95	0.00
الخطأ	الغاية من القرار	6.69	57	0.12			
	جمع المعلومات	4.74	57	0.08			
	معرفة الحلول	6.95	57	0.12			
	تقييم الحلول	5.91	57	0.10			
	اتجاه القرار	9.07	57	0.16			
المجموع	الغاية من القرار	281.84	60				
	جمع المعلومات	272.04	60				
	معرفة الحلول	258.04	60				
	تقييم الحلول	299.96	60				
	اتجاه القرار	274.16	60				
المجموع مصحح	الغاية من القرار	28.87	59				
	جمع المعلومات	32.84	59				
	معرفة الحلول	28.33	59				
	تقييم الحلول	27.75	59				
	اتجاه القرار	34.16	59				

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن جميع قيم (F) المتعلقة بمهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي؛ إذ أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة.

كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات الطلبة على مقياس اتخاذ القرار ككل، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مشتركاً، ويبين الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طلبة عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	Eta square
طريقة التدريس (المعدل)	23.44	1	23.44	785.69	0.00	0.93
القياس القبلي (مصاحب)	0.05	1	0.05	1.75	0.19	0.03
الخطأ	1.70	57	0.03			
المجموع	271.87	60				
المجموع مصحح	25.27	59				

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن قيمة (F) المتعلقة مقياس اتخاذ القرار ككل لدى طلبة الصف العاشر بلغت (785.69) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي؛ إذ أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.65)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (1.50) ولإيجاد حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (0.93)، أي أن حوالي (93%) من التباين في أداء الطلبة عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار البعدية يعود إلى مستوى طريقة التدريس، أما الباقي (7%)، فيعود لعوامل غير مفسرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات الحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة على أبعاد مقياس الحس بالمسؤولية القبلي والبعدي والحس بالمسؤولية ككل ككل وفقاً طريقة التدريس(استراتيجية التعلم التخيلي ، الاعتيادية)، كما تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على الأبعاد الفرعية لمقياس الحس بالمسؤولية، وتطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على الحس بالمسؤولية ككل، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لأداء طلاب عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الحس بالمسؤولية وفقا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	طريقة التدريس	مجالات الحس بالمسؤولية	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			س	ع	س	ع		
الضابطة	الاعتيادية	المعرفي	1.35	0.46	1.51	0.31	1.51	0.07
		المهارى	1.57	0.45	1.37	0.25	1.37	0.07
		الانتماء للوطن	1.53	0.43	1.47	0.36	1.47	0.07
		الاجتماعي	1.41	0.44	1.43	0.34	1.44	0.06
		الأخلاقي	1.56	0.45	1.28	0.30	1.28	0.06
		الحس بالمسؤولية ككل	1.48	0.24	1.41	0.16	1.41	0.03
التجريبية	استراتيجية التعلم التخيلي	المعرفي	1.48	0.40	2.75	0.41	2.75	0.07
		المهارى	1.25	0.24	2.55	0.45	2.54	0.07

المجموعة	طريقة التدريس	مجالات الحس بالمسؤولية	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			س	ع	س	ع		
		الانتماء للوطن	1.55	0.41	2.77	0.37	2.77	0.07
		الاجتماعي	1.41	0.35	2.81	0.29	2.81	0.06
		الأخلاقي	1.29	0.31	2.69	0.36	2.69	0.06
		الحس بالمسؤولية ككل	1.40	0.17	2.72	0.16	2.71	0.03
س: المتوسط الحسابي، **ع:** الانحراف المعياري								

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلاب طلبة الصف العاشر على أبعاد مقياس الحس بالمسؤولية في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على أبعاد الحس بالمسؤولية البعدية، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مشتركاً، ويبين الجدول (9) نتائج هذا التحليل.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الحس بالمسؤولية

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	Eta square
المجموعة	المعرفي	21.90	1	21.90	162.76	0.00	0.74
	المهارى	19.64	1	19.64	144.89	0.00	0.72
	الانتماء للوطن	24.54	1	24.54	178.30	0.00	0.76
	الاجتماعي	26.84	1	26.84	271.82	0.00	0.83
	الأخلاقي	28.31	1	28.31	255.34	0.00	0.82
القياس القبلي	المعرفي	0.04	1	0.04	0.33	0.57	0.01
	المهارى	0.04	1	0.04	0.26	0.61	0.00
	الانتماء للوطن	0.00	1	0.00	0.00	0.97	0.00
	الاجتماعي	0.05	1	0.05	0.53	0.47	0.01
	الأخلاقي	0.03	1	0.03	0.24	0.62	0.00
الخطأ	المعرفي	7.67	57	0.13			
	المهارى	7.73	57	0.14			
	الانتماء للوطن	7.85	57	0.14			
	الاجتماعي	5.63	57	0.10			
	الأخلاقي	6.32	57	0.11			
المجموع	المعرفي	303.24	60				
	المهارى	258.36	60				

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	Eta square
	الانتماء للوطن	303.12	60				
	الاجتماعي	304.76	60				
	الأخلاقي	273.12	60				
المجموع مصحح	المعرفي	31.03	59				
	المهارى	28.65	59				
	الانتماء للوطن	33.46	59				
	الاجتماعي	34.25	59				
	الأخلاقي	36.31	59				

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن جميع قيم (F) المتعلقة بمهارات الحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي؛ إذ أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة.

كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات الطلبة على مقياس الحس بالمسؤولية ككل، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مشتركاً، ويبين الجدول (10) نتائج هذا التحليل.

جدول (10): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طلبة عينة الدراسة على مقياس الحس بالمسؤولية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	Eta square
طريقة التدريس (المعدل)	24.141	1	24.14	896.37	0.00	0.94
القياس القبلي (مصاحب)	0.02	1	0.02	0.90	0.35	0.02
الخطأ	1.54	57	0.03			
المجموع	282.56	60				
المجموع مصحح	27.12	59				

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة (F) المتعلقة مقياس الحس بالمسؤولية ككل لدى طلبة الصف العاشر بلغت (896.37) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي؛ إذ أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.72)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (1.41) ولإيجاد حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (0.94)، أي أن حوالي (94%) من التباين في أداء الطلبة عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار البعدية يعود إلى مستوى طريقة التدريس، أما الباقي (6%)، فيعود لعوامل غير مفسرة. **الفصل الخامس**

مناقشة النتائج

اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما فاعلية تدريس التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم التخيّلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن هناك أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية التعلم التخيّلي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن استراتيجية التعلم التخيّلي تساهم تنمية قدرة الطالب على استكشاف قدر ما من الخبرات من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون هذا الهدف الفهم، أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما.

كما أن استخدام استراتيجية التعلم التخيّلي يواكب التطورات التربوية بصورة عامة والتجديدات في مجال المناهج وطرق التدريس على وجه الخصوص، وتشجيع الطلبة على المشاركة في حل المشكلات المختلفة، واتخاذ القرارات ذات الصلة، والتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم بحرية تامة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند طرح الأنشطة بحيث تكون متنوعة.

كما أن الاستراتيجية تتضمن مجموعة من الأنشطة التي تساهم في تشجيع الطلبة على الثقة بالنفس في إطار ردودهم ومشاركاتهم الفاعلة، التي تلاقي التعزيز من جانب المعلم ذاته، واستخدام تعبيرات وألفاظ مرتبطة بمهارات اتخاذ القرارات وعملياته، من أجل ترسيخ منهجية علمية في المناقشات والتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات.

كما أن استراتيجية التعلم التخيلي تساهم في تنمية القدرة على إدراك الفرد لما حوله بصريا، وتكوين تخيلات عقلية لإمكانية استخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات، فضلا عن تنمية قدرة الطالب على تقييم الصور والوعي بالأشكال والألوان والتركيبات والنماذج التي تحيط به، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التعلم التخيلي التي توفر بيئة مناسبة للمساواة بين الأفراد، وتمكنهم من احترام الزملاء، حيث إنها تعطي للطالب مساحة أكبر وحرية أكثر للتعبير عن نفسه؛ ذلك لأن الطالب يتعلم التعبير عن نفسه وجهاً لوجه مع المعلم والطلبة دون خجل؛ مما ينعكس على تفاعله مع المادة وزملائه، ويولد لديه رغبة أكثر في الاعتماد على نفسه لتعلم المادة العلمية، مما يثير مهارة اتخاذ القرار. أما الموقف الصفي التقليدي فأنه لا يسمح بفتح مجال للحوار والنقاش للطلبة معاً والحصول على التغذية الراجعة الفورية، وهذا يؤدي إلى عزوف وعدم رغبة في اتخاذ القرار في المواقف التعليمية.

كما يعود سبب فعالية استراتيجية التعلم التخيلي في اكتساب الطلبة لمهارات اتخاذ القرار، إلى أن الطلاب يحبذون طريقة التدريس التي تبعد عنهم الملل وينجذبون إليها؛ مما يزيد من يقظتهم العقلية وانتباههم، وانعكس ذلك إيجابياً على قدرتهم في اتخاذ القرار، إضافة إلى أن التعلم التخيلي يزيد من دافعية الطلاب للمشاركة في العملية التعليمية؛ مما تتيح فرصاً للممارسة والتدريب على مهارات حل المشكلات وبالتالي زيادة قدرتهم على اتخاذ القرارات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام التعلم التخيلي يجعل الطلبة محور العملية التعليمية وينمي المسؤولية الفردية والجماعية لديهم، وينمي روح التعاون الجماعي، ويعطي المعلم فرصة للتعرف على حاجاتهم، والاستجابة لها، وتبادل الأفكار فيما بينهم واحترام آراء الآخرين، وتقبل وجهات نظرهم، وتنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ، وتدريبهم على حل المشكلات، والإسهام في حلها، وزيادة مقدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة.

لقد لاحظ الباحث من خلال تطبيق التعلم التخيلي في الغرف الصفية بأن إتاحة الحوار والمناقشة بين الطلبة يساعدهم في فهم المشكلة وتحديدها والتفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، كما أن القيام بعمل مجموعات عمل تساهم في تحديد الهدف المطلوب بسهولة ودقة أكثر وتساهم في طلب المساعدة الذهنية من الآخرين، كما أن استخدام أسلوب طرح الاسئلة والأجوبة يفيد في ترتيب البدائل والمفاضلة بينها واختيار البديل الأفضل لاختيار القرار المناسب وتنفيذه.

كما يمكن تفسير نتائج هذا السؤال بأن عملية اتخاذ القرار تعتمد على عوامل عديدة منها ما يتصل بالمعلومات؛ لذا فأن التعلم التخيلي يوفر للطالب الخبرة بمهارات اتخاذ القرارات وإجراءاتها، كما أنها تعزز الثقة بالنفس؛ إذ يُعد التعلم التخيلي من أكثر الطرائق التي تساعد على توليد أفكار جديدة كحلول لمشكلات معينة، وأصبح من أكثر الطرائق التي تحظى باهتمام المربين، لتنمية التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات، أن التعلم التخيلي يتضمن التصدي النشط للمشكلة باستخدام العقل ومهارات التعاون والتواصل، ويقوم على توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة، تحتاج عملية اتخاذ القرار في كل خطوة القيام بتحديد المشكلات وتحليلها وإيجاد البدائل وموازنتها مما يدل على أن التعلم التخيلي يساعد في عملية اتخاذ القرارات من خلال تنمية القدرة على توليد الأفكار والحلول وإيجاد بدائل.

واتفقت نتائج السؤال الثاني مع دراسة السيوف (2009) التي أظهرت نتائجها وجود أثر للتدريس باستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التعلم التخيّلي في تنمية مهارات الحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن هناك أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية التعلم التخيّلي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الحس بالمسؤولية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استراتيجية التعلم التخيلي المعتمدة بالدراسة الحالية تحتوى على مجموعة من العروض التقديمية التي تهدف لتكوين شخصية متكاملة ومتوازنة للطالب من خلال تنمية شخصيته وغرس قيم إيجابية وتعميق ولائه لمجتمعه؛ لذا إن هذه العروض تهدف للارتقاء بالمستوى الثقافي والعلمي للطلبة وذلك من خلال استثمار طاقات الطلبة، وعدم تحويلها لطاقات مهدرة وسلبية بل لطاقات فاعلة وإيجابية، مما يساهم في تنمية الخلق الحسن والمعاملة الطيبة والسلوك المستقيم لدى الطلبة، وتعديل السلوك غير السوي، وتطبيق القيم والمفاهيم الدينية والوطنية السليمة وتنمية الاتجاهات المرغوب فيها؛ مما يساهم في تعزيز الحس بالمسؤولية.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية التعليم التخيلي يثير مشاركة فاعلة وحقيقية من الطالب؛ إذ أنها تتضمن الموضوعات التي تشغل الأذهان في المجتمع، والتي تدعم الاتجاهات الوطنية والخلقية والسلوكية لدى الطلبة، كما أن أغلب الموضوعات المختارة في الاستراتيجية تهدف إلى تقوية الشعور والانتماء الوطني وطاعة ولاة الأمر واحترام العلم والعلماء، كما تهدف إلى تقوية الصلات بين المعلم وطلابه، والتوعية بالمناسبات الدينية والوطنية والقومية والاجتماعية.

ويرى الباحث أن استراتيجية التعليم التخيلي تسهم بدور فعال في التكوين الثقافي والنفسي للطلبة، وتهدف إلى تدريب الطلبة على حسن الأداء وجودة الإلقاء وإتقان اللغة، ودقة الأسلوب، وهي بذلك تصقل مواهبهم وتربي فيهم الجرأة، كما تنمي معارفهم، وتزودهم بالثقافة المتجددة والمعارف والخبرات، وهي أيضاً تتيح الفرصة لمناقشة الموضوعات المهمة.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التعليم التخيلي تساهم إشاعة الجو الممتع والمشوق في الدرس، وتوجيه السلوك الفردي والجماعي للطلبة توجيهاً سليماً؛ إذ أن المشاركة الفعالة للطلبة في الإذاعة المدرسي يساهم في إثراء حس المسؤولية لدى الطلاب، وتعويدهم على الآداب والمسؤولية الوطنية، وتدريبهم على إتقان ألوان النشاط الثقافي مما يساهم في غرس الجرأة والشجاعة في نفوس الطلبة.

ويرى الباحث بأن لتجاوب الطلبة مع التعلم التخيلي أثر هام في تنمية المسؤولية الاجتماعية؛ إذ تستعمل الاستراتيجية لغرض تجسيد الموقف الذي يتضمن أحد مهارات الحس بالمسؤولية، ويقوم الطلبة بمراجعة المهارة عقلياً، ويتضمن ذلك التخلص من الأخطاء بتصور الطريقة والأسلوب الصحيح ، وإن أغلب الذين لديهم فكرة واضحة عن الجوانب الرئيسية لتنفيذ المهارة يستطيعون بواسطة التخيل مقارنة استجاباتهم بالأداء الأمثل، ومن ثم تصحيح الاستجابات الخاطئة.

وكما يمكن أن يعزو الباحث ذلك إلى أن استراتيجية التعليم التخيلي تؤدي إلى تبسيط المعلومات، مما يسهل إدراكها و استيعابها، وهذا يؤدي إلى تحسين قدرة الطلبة على ادراك المهارات الخاصة بالمسؤولية افضل لان الطالب يستخدم في هذه الاستراتيجية أكثر من حاسة في تشكيل المعلومات، وهذا يؤدي إلى ادامتها في ذاكرته حيث يشارك الطالب في الأداء وزادت من مشاركتهم الايجابية في الموقف العليمي، وهي بذلك حسنت مستويات الفهم لدى الطلاب.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجية زادت من فاعلية دور الطلاب في المحتوى التعليمي وكان لها الأثر في تحسين القدرات العقلية و الخبرات السابقة و الميول لديهم، مما نتج عنه تحسّن في العمليات الإدراكية من خلال قدرتهم على التركيز و قدرتهم على استرجاع المعلومات ، و التفاعل مع النص و فهمه مما نتج عنه تطوّر جوانب مهمة في شخصية الطلاب من اهمها الحس بالمسؤولية.

وكما يعزو الباحث النتيجة إلى أن النصوص والصور المختارة تتوافق مع قيم و اتجاهات المجتمع، وقدرات الطلاب وميولهم واهتماماتهم، فكانت النصوص والصور تتطرق إلى مواضيع تمس واقع حياتهم، وتهدف إلى أثراء مبادئهم والتأثير الإيجابي في شخصيتهم مما أدى إلى تحفيز الحس بالمسؤولية وربطها بالواقع الذي يعيشون فيه.

كما يعزو الباحث النتيجة إلى استخدام التعزيز المادي و المعنوي بشكل مستمر لترسيخ الأثار الإيجابية التي تتحقق من الدرس، والتي كان لها دور في تحسين مستوى الحس المسؤولية.

التوصيات

بناءً على ما سبق توصى الدراسة بما يلي:

1. تضمين أدلة معلمي تاريخ لخطوات استراتيجية التعلم التخيلي، حيث إن الدراسة توصلت إلى أن هناك أثراً إيجابياً لاستراتيجية التعلم التخيلي في اكتساب مهارات اتخاذ القرار ومهارات الحس بالمسؤولية فإنها توصي المعلمين باستخدام هذه الاستراتيجية في تدريسهم للتاريخ وفي الصفوف المختلفة.
2. أن تهتم وزارة التربية والتعليم في الأردن بتطوير كتب التاريخ بما يتناسب مع استراتيجية التعليم التخيلي ومهارات اتخاذ القرارات والحس بالمسؤولية.
3. ضرورة تدريب المعلمين على آليات استراتيجية التعلم التخيلي وفنياتها وكيفية الإعداد لها لتطبيقها بصورة فاعلة، بعقد دورات تدريبية وتأهيلية لهم في جميع المراحل التعليمية، وإجراء ندوات ومناقشات على مستوى المدارس والمديرية التربوية.
4. زيادة الاهتمام بالأنشطة التربوية الإثرائية ذات الصلة بمهارات اتخاذ القرارات والحس بالمسؤولية.
5. إجراء دراسات مشابهة في مناطق تعليمية أخرى في الاردن ، لمعرفة أثر استراتيجية التعلم التخيلي على متغيرات أخرى.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حشيش، بسام محمد، (2010). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأقصى، 1(14)، 123-156.

الأمير، عنود محمد،(2009). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المفرق. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

جالين، بيرفلي، (1993). التعلم من خلال التخيل. ترجمة: خليل الخليلي، عمان، منشورات معهد التربية، الأنروا، اليونسكو.

الحراحشة، كوثر عباد، (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 12(1)، 188-212.

حسين ثائر و فخرو، وعبد الناصر، (2002). دليل مهارات التفكير. عمان: دار الدرر للنشر والتوزيع.

الخوالده، محمد عبدالله .(2011). أثر تطوير وحدة تعليمية باستخدام الخيال التاريخي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

زيدان، ليث، (2007). المواطنة، ط1، مركز الدراسات القانونية والدستورية، القاهرة، مصر.

السعيد، أروى، (2015). فاعلية استرتيجية التخيل الموجه في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة بنها، مصر.

السمارات، ياسمين داود، (2013). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(2)، 247- 274.

السيوف، أحمد علي، (2009). أثر التدريس بإستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الشمري، محمد بن خزيم، (2016). أثر استخدام إستراتيجية التخيل في تدريس الاجتماعيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، 2(2)، 395- 423.

الصعوب، ماجد محمود، (2006). درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الصمادي، أحمد عبد المجيد، (2015). الفرق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالسعودية في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(1)، ص 73-82.

طلافحه، حامد، (2012). أثر استخدام إستراتيجية التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي، والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن، دراسات العلوم التربوية، 39 (1)، 2012.

الطيطي، مسلم يوسف، (2015). أثر استخدام إستراتيجة التعلم التخيلي في تحيل طلاب الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

كاظم، عبد الجبار، (2011). أثر استخدام إستراتيجية التعليم التخيلي الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية. مجلة الفتح، العدد (47)، 155- 196.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Arwan, C. (2010). Historical Fiction and non historical fiction in British History Classroom, Journal Education, 1 (2), pp 34-67.

Currie, G. (1995). Visual Imagery as Simulation of Vision. Mind and Language, 10: 25 – 34.

Decety, J. Jeanne rod, M. & Prablanc, C. (1989).The timing of mentally represented actions. Behavioral Brain Research, 34: 35-42.

Jack, C, (2008). Education Stanford Encyclopedia of Philosophy (SEP), Stanford, University, California.

Marian. J. & Peter. F.(1999). Mental Imagery in Program Design and Visual Programming. Journal of Human-Computer studies, 1: 7-30.

NCHS. (1994). National Standards for History : Historical Thinking Standards : Los Angeles University of California.

Scbneller, Chripa (2011): Democracy and National Responsibility , Asia- Eroupe Education Workshop (5-7) June , HSEM Education Hub and the University of Innsbruck, Innsbruck, Australia.