استخدام المُدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلةالإعدادية

إعـــداد

د/ دعاء عبد السلام الشاعر
مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا
كلية التربية - جامعة المنوفية

د/ إيمان رجب حشيش
مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية التربية – جامعة المنوفية

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استخدام المُدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحقيقًا لذلك قامت الباحثتان بإعداد قائمة بمهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دليلًا للمعلم يوضح كيفية استخدام المُدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة ، كُتيب أنشطة للتلميذ لتنفيذ أنشطة دليل المعلم لاستخدام المدخل البيني ، اختبار مهارات الفهم العميق، ومقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، وبعد تطبيق أدوات البحث كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ككل وكل مهارة على حدة لصالح تلاميذ التطبيق البعدي ، وفرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ككل وكل مهارة على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وفرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لصالح تلاميذ التطبيق البعدي ، وفرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما وُجد أثر فعال دال إحصائيًا لاستخدام المُدخل البيني في تنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ووُجد أثر فعال دال إحصائيًا لاستخدام المُدخل البيني في تنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم العميق و درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية في التطبيق البعدي، وهذا يُشير إلى فاعلية التدريس باستخدام المُدخل البيني لدى هؤلاء التلاميذ، وقد أوصى هذا البحث في ضوء نتائجه بضرورة تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وفق المُدخل البيني وتفعيله في التدريس، مع الاهتمام بتنمية مهارات الفهم العميق في الدراسات الاجتماعية أثناء التدريس لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، بما يساعد على تنمية الاتجاه نحوها لدى هؤلاء التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: المُدخل البيني– مهارات الفهم العميق – الاتجاه نحو المادة.

Abstract

The aim of the research was to identify the effectiveness of using the inter-approach in teaching social studies to develop deep understanding skills and attitudes towards the subject among middle school students. To achieve this, the researchers prepared a list of deep understanding skills among middle school students, a teacher's guide explaining how to use the inter-approach to develop deep understanding skills and attitudes towards the subject, an activity booklet for the student to implement the activities of the teacher's guide for using the inter-approach, a deep understanding skills test, and a scale of attitudes towards social studies. After applying the research tools, the results revealed a statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of students in the experimental group with the two pre- and post-applications of the deep understanding skills test as a whole and each skill separately in favor of students in the post-application, and a statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of students in the experimental and control groups in the post-application of the deep understanding skills test as a whole and each skill separately in favor of students in the experimental group, and a statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of students in the experimental group with the two pre- and post-applications of the scale of attitudes towards social studies in favor of students in the post-application. A statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of the students of the experimental and control groups in the post-application of the social studies attitude scale in favor of the students of the experimental group. There was also a statistically significant effective effect of using the inter-approach in developing deep understanding skills among middle school students. There was also a statistically significant effective effect of using the inter-approach in developing the attitude toward social studies among middle school students. A statistically significant positive correlation was found at the level of (0.01) between the scores of the students of the experimental group in the deep understanding skills test and their scores in the social studies attitude scale in the post-application. This indicates the effectiveness of teaching using the inter-approach among these students. In light of its results, this research recommended the necessity of developing social studies curricula according to the inter-approach and activating it in teaching, with attention to developing deep understanding skills in social studies during teaching for middle school students, which helps develop the attitude toward it among these students.

Key words: Interdisciplinary Approach – Deep Understanding Skill - attitudes towards the subject.

مقدمة:

فرض التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع واقعًا جديدًا على شتى مناحي الحياة، واجه التلاميذ خلاله مجموعة غير مسبوقة من التحديات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية والبيئية، إضافة إلى ما تعانيه المناهج التقليدية من قصور في تركيزها على المعرفة من منظور أحادي، والنظر إلى المواد الاجتماعية على أنها مواد منفصلة عن بعضها البعض وأن لكل منها ميدانها الخاص بها دون الاهتمام لما بينها من علاقات، إضافةً إلى عدم الاهتمام بتنمية مهارات الفهم العميق والاكتفاء بملىء عقول التلاميذ بالمعلومات بشكل كمي وسطحى دون التعمق في فهمها والعمل علي تطبيقها، والاستفادة منها في كافة جوانب الحياة، الأمر الذى جعل التلاميذ يشعرون بأنها مواد ثقيلة الظل، ولكنهم مضطرون لاستظهارها تحت ضغط الامتحان.

ومما لاشك فيه، أن أسلوب التعلم له تأثير علي نوعية التعلم، فالتعلم السطحي يؤدي إلي فهم سطحي للمحتوي، حيث لا يتطلب هذا الأسلوب جهدًا كبيرًا كما هو الحال في العمليات المعرفية البسيطة كالحفظ والتذكر، والتي لا تتطلب المعالجة العميقة للمعلومات، فالفرد يركز في تعامله مع المعلومات من حيث خصائصها المادية أو الشكلية، بينما يؤدي الأسلوب العميق في التعلم إلي الفهم العميق للمحتوي العلمي حيث يمارس المتعلم العديد من العمليات المعرفية المعقدة كالاستنتاج والاستدلال والإبداع والنقد والتحليل والتساؤل مع التعمق في دلالات المحتوي بهدف الوصول إلي منتج يتمتع بدرجة كبيرة من التعمق، ففكرة معالجة المعلومات هنا تقوم علي إدراك وتحليل معاني المعلومات التي يتعامل معها الفرد، ومحاولة الربط بين هذه المعاني مستخدمًا قدراته بشكل فعال، وهو ما يطلق عليه الفهم العميق. (**عدنان العتوم وآخرون**، ٢٠١٥، ص. ٢٦-٢٧).[١]

وقد أشارت دراسة (**كمال زيتون**، ٢٠٠٢ ، ص. ٢١) إلي أنه ينبغي عند تدريس المواد المختلفة أن نركز علي العمق بدلًا من التوسع الأفقي أو الأحادي، وفق شعار " قليلٌ من المعرفة يتم تعلمها بعمق، خير من سطحيَّة كثيرة " من خلال الخبرات المباشرة أو الغير مباشرة، والاشتراك والاندماج الفعلي فيما يدرسونه، وهو ما أكدته دراسة (**Atherton**, 2013) ، حيث أوضحت أن

(١) ما بين القوسين يشير إلى الإسم الأول والأخير للمؤلف في الدراسات العربية، والإسم الأخير للمؤلف في الدراسات الأجنبية، سنة النشر، رقم الصفحة .

الفهم العميق عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم إلى المعرفة العميقة للمتعلم التي تُبنى بشكل متكامل ومتعدد الأبعاد ومعقد بداخل إطاره المفاهيمي، فالتعلم السطحي يؤدي إلي أفكار غير مترابطة ويفتقد القدرة علي المقارنة، ويتقبل الأفكار غير المتناقضة، أما التعلم العميق فيؤدي إلى أفكار مترابطة، وقدرة علي المقارنة، والتمييز، وفهم الأفكار المتناقضة، ومن ثم فقدرة الأفراد علي التفكير، وحل المشكلات وخلق حلول جديدة لهذه المشكلات هو ما يُنتج من خلال القدرة علي استخدام المفاهيم التفسيرية بابتكارية وهذا يعني الفهم العميق.

ولذا يمكن القول بأن أسلوب تعلم الطلاب له إنعكاس واضح علي نوعية وجودة التعلم وعملية الفهم، فالتعلم السطحي يؤدي بالتلاميذ إلي فهم سطحي للمحتوي العلمي ومعلومات مفككة وغير مترابطة، ونواتج تعلم غير مرضية للقائمين علي العملية التعليمية من خلال الاعتماد علي حفظ المعلومات وتذكرها دون محاولة فهمها أو تطبيقها في الحياة العملية، أما التعلم المتعمق الذي يعتمد علي الكيف وليس علي الكم فيؤدي إلي فهم عميق للمحتوي العلمي وبطريقة منظمة من قبل التلاميذ، وإلي التأكيد علي الخبرات ذات المعني، والربط بين الأفكار النظرية والممارسات التطبيقية، من خلال تفاعلهم مع الخبرات المباشرة وغير المباشرة والاندماج والتفاعل مع ما يتم دراسته ومحاولة الاستفادة منه وتطبيقه في حياتهم العملية، وتحقيق نواتج تعلم عالية تعكس مستوي الفهم الحقيقي لديهم. (**علاء الدين أحمد**،٢٠٢٣، ص. ٥٤٢).

وقد أشارت دراسة (**حنافي جواد**، ٢٠١٥، ص. ١) إلى أن التلاميذ يحاولون من خلال مهارات الفهم العميق أن يستخرجوا المعاني من النصوص المعروضة عليهم، ولا يتقبلون الأفكار بدون فحص ناقد، كما أنهم يحاولون ربط المعلومات الجديدة بالبيئة المحلية والعالمية والخبرات السابقة لديهم، ساعين نحو التكيف مع مجتمعهم وعرض الأسباب المقبولة والمبررات والأفكار المنطقية التي تقف خلف المعلومات الواردة في النصوص المختلفة، أما التلاميذ الذين يتبعون أسلوب التعلم السطحي فأنهم يهتمون بحفظ المعلومات والمعارف دون فهمها، معتمدين علي التعلم الحرفي الذي يعتمد علي حفظ المادة المقررة، كما أنهم يتقبلون الأفكار الواردة بالنص بدون فهم معناها، معتمدين في ذلك علي اكتساب المعلومات بمعزل عن البيئة الواسعة والمعلومات والخبرات السابقة.

ويتحقق الفهم العميق لدي المتعلم عندما ينغمس في تفسيرات متعمقة حول موضوع التعلم ويتطلب منه طرح التساؤلات ومراجعة المعرفة وبناء الأفكار، واستدعاء المعرفة السابقة أثناء أدائه لمهام حقيقية سياقية، وتحدث عمليات تفاعلية بين المعلم وطلابه، وأن ما يوفره المعلم من تغذية راجعة لطلابه تؤدي إلي تعميق الفهم لديهم، كما أنه يمكن تنميته لدي الطلاب من خلال بيئات تعلم تفاعلية وفعالة تقوم بدور مؤثر في تذكر وفهم عناصر المحتوي وابتكار الأشكال والتشبيهات وتكوين صور عقلية وطرح التساؤلات، وإحداث معالجات عميقة متمثلة في عمليات فهم المعاني، وتحديد المبادئ والأفكار واستخدام الأدلة والبراهين. **(ناصر علي**، ٢٠١٢ ، ص. ٢٩).

ويعد تنمية مهارات الفهم العميق من الأسس الهامة والأهداف الرئيسة التي تسعي التربية إلى تحقيقها في الوقت الحالي، حيث أصبح تمكن المتعلم من استخدام ما تعلمه وتوظيفه له في حياته دليلًا علي مدي فهم وعمق ما تعلمه، ولا يتأتي له ذلك دون الفهم المتعمق للمعلومات والمعارف المختلفة، والتي تعتمد علي مجموعة من القدرات المتصلة ذات العلاقات المتبادلة. **(علياء السيد**، ٢٠١٢، ص. ١٦٤).

ولأهمية تنمية مهارات الفهم العميق تناولتها العديد من الدراسات السابقة وأكدت على أهمية تنميتها لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة كدراسة(**Roy**, 2014 ; **Lisl**,**et al**, 2013 ; **Allen & Wang**, 2015 ؛ **عزة فتحي**، ٢٠١٦؛ **رحاب أحمد**، ٢٠١٧) والتي أكدت على ضرورة الإهتمام بتعميق المعرفة وتنوع المهام التعليمية والأنشطة المصاحبة لدى المتعلمين بدلا من الإهتمام بكثرة الموضوعات الفرعية التى تشتت أذهان التلاميذ، كما أوصت بضرورة البحث عن الاستراتيجيات والمداخل التى تسهم فى تعميق الفهم مما يسيل عملية التعليم بعمق وبقاء أثر التعلم.

لذا يعتبر تنمية الفهم العميق بمهاراته المختلفة من التوجهات الحديثة التي يولي لها رجال التربية اهتمامًا كبيرًا في العصر الحديث، وذلك لكونه من المفاتيح الهامة لضمان مواجهة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات، كما تعد مشكلة عدم التمكن من الفهم الجيد والعميق للمواد الدراسية مشكلة عامة يجب التصدي لها، والتحقق من الاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون لتمكين التلاميذ من هذا الفهم، ومن ثم وضع الحلول المناسبة لمعالجة ذلك من خلال التعرف على واقع التدريس في

مدارسنا، واستقصاء التركيز على الفهم العميق للمواد الدراسية، وتحديد الإستراتيجيات التي يتبعها المعلمون لتمكين التلاميذ من هذا الفهم بشكل أكثر عمقًا. **(محارب الصمادي ورحاب النقيب، ٢٠١٧**، ص. ٧٣).

وتعد مادة الدراسات الاجتماعية من المواد الدراسية التي تهدف إلي تنمية مهارات الفهم العميق؛ لما لها من طبيعة ذات علاقة بعمليات التفكير العليا ؛ كما أن الفهم العميق يرتبط بطبيعة فرعيها التاريخ والجغرافيا، حيث تستهدف تنمية القدرة على التحليل العميق للموضوعات الجغرافية والأحداث التاريخية، وتنمية القدرة لدى المتعلم على تفسير أسباب وقوع هذه الأحداث التاريخية، والتنبوء ببعض النتائج المرتبطة ببعض الظواهر الجغرافية، وطرح العديد من الأسئلة تجاه بعض الموضوعات، وبالنظر إلي كل هذه الأهداف نجد مدي العلاقة الوثيقة بين طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية وأهدافها وبين مهارات الفهم العميق. **(علاء الدين أحمد،**٢٠٢٣، ص. ٥٤٣).

وفي هذا السياق أكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم العميق لدى المتعلمين خلال تدريس الدراسات الاجتماعية بفروعها المختلفة كدراسة (**سها زوين، ٢٠١٨؛ إيمان عبدالوارث، ٢٠١٩؛ دعاء درويش، ٢٠١٩؛ داليا الشربيني، ٢٠٢١**) وقد توصلت تلك الدراسات إلى أنه كلما تمكن المتعلمون من فهم واستيعاب المفاهيم الجغرافية والحقائق والتفسيرات التاريخية زاد إتقانهم للمقرر الدراسي، وتحقق لديهم ما يسمى بمتعة الفهم العميق التي تعد أعلى درجات التعلم.

وبالرغم من أهمية تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لأى مقرر دراسي إلا أن الجوانب الوجدانية قد حظيت بالاهتمام والتنمية لاشباعها للحاجات النفسية التي تؤثر في الشخصية وتحقيقها للنمو السليم والاتجاه الإيجابي لدي التلاميذ تجاه المواد الدراسية ومنها مادة الدراسات الاجتماعية التي تُعد من المقررات الدراسية المهمة في أى برنامج تعليمي ؛ لتركيزها بشكل مباشر على علاقات الإنسان وتفاعله مع البيئة المحيطة كما أنها تسهم في إعداد المتعلمين ليصبحوا مواطنين صالحين قادرين على الفهم السليم والإدراك الواعي لكل ما يجري في المجتمع من أحداث وتغيرات لها علاقة بماضيهم العريق وحاضرهم وتؤثر في مستقبل مجتمعهم. **(سالي عبد المعبود، ٢٠١٦**، ص. ٤٩٦).

وقد قسم المجلس القومي للدراسات الاجتماعية أهداف الدراسات الاجتماعية إلى أربع فئات وهي المعرفة والمهارات والقيم والمشاركة، ويتم تناول هذه الفئات الأربع لتعلم الدراسات الاجتماعية في الأهداف التي أعلنتها وزارة التربية والتعليم لكل من المدارس الابتدائية والإعدادية، ومع ذلك كانت هناك مخاوف متزايدة على مر السنين بشأن اتجاه التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية ، وهنا بدأت الحاجة إلى تكييف التعليم مع احتياجات المجتمع وجعل التعليم أكثر صلة باحتياجات الأفراد والمجتمع؛ واستخدام التعليم من أجل الاندماج الوطني والتنمية الاجتماعية والاقتصادية. (**Adeyemi & Ayantunji**, 2022, p. 124).

ولكن إذا نظرنا إلى واقع تدريس منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية نجد أنه يعاني من قصور في عدة جوانب، منها تجزئة المنهج إلى عدد من المواد التي تُدرس منفصلة عن بعضها البعض انفصالاً يكاد يكون تامًا، فالتاريخ يدرس منفصلًا عن الجغرافيا، والجغرافيا تدرس منفصلة عن التاريخ، وكل مادة من هذه المواد تدرس في حصص مستقلة وعلى أيدى معلمين مختلفين في أغلب الأحيان، وأن معظم الموضوعات التي يحتوى عليها منهج الدراسات الاجتماعية المنفصل لا يوجد صلة قوية بينها وبين مواقف الحياة ومشكلات التلاميذ واحتياجاتهم، كما أنّها تدرس منفصلة عن واقعهم وبيئتهم، كما أن منهج الدراسات الاجتماعية المنفصل لا يكسب التلاميذ أساليب التفكير العلمي السليم ومهاراته كالفهم السليم ، كما أنّه لا يهتم بإكسابهم القيم والاتجاهات والميول المرغوب فيها أى أنه لايهتم بالجوانب الوجدانية. (**سامي عبد الرحمن**،٢٠١٩، ٣٢).

لذلك كان من الضروري البحث عن استراتيجيات بديلة تُكسب المتعلمين مهارات التفكير العلمي السليم ، وتجعل في نفس الوقت المتعلم يستخدم أكثر من حاسة لجعل اتجاهه نحو تعلم المادة إيجابيًا، فالتلاميذ الذين لديهم مواقف إيجابية تجاه مادة الدراسات الاجتماعية يأخذون زمام المبادرة في حل المشكلات الاجتماعية من خلال إظهار سلوكيات اجتماعية إيجابية بقصد إفادة الآخرين ، فلمادة الدراسات الاجتماعية إسهامها في زيادة رضا التلاميذ عن الحياة من خلال تثقيف التلاميذ كمواطنين مسؤولين اجتماعيًا ، وبالنظر إلى العلاقة بين الرضا عن الحياة للأفراد ومسؤولياتهم الاجتماعية نجد أن الرضا عن الحياة قد يكون له دور وسيط في العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو مقرر الدراسات الاجتماعية ومسؤولياتهم الاجتماعية (**Eryılmaz & Deveci**, 2022,p. 852).

وقد أشارت دراسة (**Atieku, Ofori & Segbefia**, 2023, p.140) إلى أن معظم التلاميذ يعربون عن كرههم للدراسات الاجتماعية، وأن التلاميذ يمررون تعليقات مثل "الدراسات الاجتماعية مملة للغاية" ، "الدراسات الاجتماعية لا تفيدنا بعد المدرسة" ، "كل ما نفعله هو القراءة" ، "مدرس الدراسات الاجتماعية لدينا يجعل فصل الدراسات الاجتماعية أقل إثارة للاهتمام"، "إنه يقرأ دائما من الكتاب المدرسي"، مما يدل على أن التلاميذ قد اتخذوا موقفًا سلبيًا تجاه الدراسات الاجتماعية بسبب الأساليب التربوية لمعلميهم.

الأمر الذى دفع العديد من المربين إلى التفكير في مداخل واستراتيجيات تدريسية تراعي طبيعة المتعلمين واتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الدراسية ، وتأخذ في اعتبارها ما بين المواد الدراسية من ترابط وتكامل ، وخاصة مادة الدراسات الاجتماعية التي تتسم بطبيعة خاصة في أنها تربط بين البعدين الزمانى والمكاني، كما أنّها تتميز عن باقي المواد الدراسية بطبيعة اجتماعية كما هو واضح من مسماها، كل هذا جعلها بيئة خصبة في أنْ تسهم بدورٍ أكبر في إعداد جيل من الناشئة؛ ليكونوا أفرادًا نابغين في المجتمع الذى يعيشون فيه. (**منصور عبد المنعم وحسين عبد الباسط**، ٢٠٠٦، ص. ٢٣).

ويعد المدخل البيني أحد المداخل التدريسية التي تراعي ميول وحاجات المتعلمين واتجاهاتهم ، أيضًا يسعى إلى تحقيق التكامل والترابط بين المواد الدراسية المنفصلة كمادتي التاريخ والجغرافيا ؛ لأنّهما لا يمثلان شيئين مختلفين، بل إنّهما متداخلان وتوجد علاقة متبادلة بينهما؛ فالجغرافيا بدون التاريخ تبدو كهيكل بدون حراك، والتاريخ بدون الجغرافيا كضال لا مأوى له يسير على غير هُدى، أي أن الجغرافي في حاجة إلى التاريخ؛ لتفهم ما قد يواجه من مشكلات تمتد جذورها إلى أعماق الماضي، وكذلك المؤرخ في حاجة إلى الجغرافيا لتقييم تأثير الموقع والظروف الطبيعية والتغيرات الاقتصادية على أحداث الماضي، ولما كان كل حدث من أحداث التاريخ يقع في مكان وزمان معينين، فإنّ المؤرخ في حاجة لدراسة طبيعة هذا المكان، وفى حاجة إلى خريطة؛ ليحدد مكان وقوع الأحداث، ولذلك أصبحت هناك حاجة مُلحة لاستخدام المُدخل البيني للربط بين التاريخ والجغرافيا لتعميق الفهم لهما ، مما يساعد في تنمية اتجاهات المتعلمين الإيجابية تجاهما . (**يحيى سليمان وسعيد نافع**، ٢٠٠١، ص. ٣١٢).

وتتجلي أهمية استخدام المُدخل البيني في منهج الدراسات الاجتماعية في أنه يبرز وحدة العلم ويتيح للتلاميذ بأنْ يستزيدوا من العلم ويتعمقوا فيه بفهم عميق، كما يكسبهم المقدرة علي الربط بين ما هو مكتوب، وما هو واقع في الحياة اليومية التي نعيشها، مع تجنب التكرار الذي يحدث نتيجة تدريس فروع العلم المنفصلة، ويساعدهم أيضًا علي تنمية مهارات التفكير المتعددة التي من أهمها مهارات الفهم العميق، مما يجعل نواتج التعلم أكثر ثباتًا ودوامًا وأقل عرضةً للنسيان وتزيد من تحصيلهم، واكتساب المفاهيم بشكل أعمق. (**المكاشفي القاضي**، ٢٠١٦، ص. ٥٧).

وهناك العديد من النماذج العالمية لتطبيق المناهج الدراسية متعددة التخصصات منها مشروع مناهج التميز في إسكتلندا والذي أطلق في عام ٢٠١٠ والذي ينص على أن «التعلم متعدد التخصصات هو خطة لنهج تعليمي يستخدم الروابط بين موضوعات وتخصصات مختلفة لتعزيز التعلم ، ولتحقيق هذا الهدف اختارت مناهج التميز ثمانية مجالات كأسس لها، هي: الفنون التعبيرية، والصحة والرفاة الاجتماعي، واللغات، والرياضيات، والتربية الدينية والأخلاقية ، والعلوم والدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ، وحددت ثلاثة محاور متعددة التخصصات هي التعلم من أجل تحقيق التنمية المستدامة، والمواطنة العالمية والمشروعات في مجال التعليم، حيث أكدت على ضرورة وجود توازن بين التعليم متعدد التخصصات، وتعلم مجالات بعينها، على مدار الفصل الدراسي والسنة الدراسية والمرحلة الدراسية، وعلى كل مدرسة ومؤسسة أن تقرر التوازن الصحيح الذي يناسبها، بما يستجيب للسياق واحتياجات المتعلمين فيها. (**National Improvement (Scotland's Hub**, 2019

كذلك مشروع تحسين المناهج التعليمية في المدارس الابتدائية والثانوية بفرنسا التي أشارت إليه دراسة (2019، **Fernandez**) ، حيث طرحت السلطات التعليمية في فرنسا على مدى السنوات القليلة الماضية سؤالاً عن كيف يتم تطوير العمليات متعددة التخصصات سعيًا نحو الأفضل لحاضر ومستقبل التعليم من الابتدائي إلى الثانوي في فرنسا، وذلك من أجل تحقيق برامج تعليمية متعددة التخصصات ، ويشددون على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهه المعلم في تنفيذ أنشطة متعددة التخصصات، وينصب التركيز على كسر الحواجز بين الموضوعات، والتي يجب أن يساعدهم على اكتساب المعرفة المدرسية المفيدة في الحياة الاجتماعية.

وقد أجريت الكثير من الدراسات والبحوث السابقة لتصميم مناهج متعددة التخصصات بين مناهج الدراسات الاجتماعية منها الآتي:

ودراسة (**Sadiq & Demirkaya** , 2014) بتقييم نهج التدريس متعدد التخصصات في دروس الجغرافيا في المرحلة الثانوية في تركيا، استنادًا إلى آراء معلمي الجغرافيا حيث أنهم يعتقدون أن دروس الجغرافيا مناسبة للتدريس متعدد التخصصات، ويرتبط هذا الرأي مع الجغرافيا كونه العلوم متعددة التخصصات.

كما هدفت دراسة (**نجلاء محمد وسها زوين**، ٢٠١٦) بناء وحدة مقترحة في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة على الدراسات البينية في تنمية مهارات التفسير والحس العلمي والجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال الموضوعات المشتركة بين العلوم والجغرافيا والمتعلقة بالظواهر الكونية والبيئية ، وتم قياس فاعلية الوحدة في تنمية مهارات التفسير: (السببي – الاستنتاجي – التبريري) وأبعاد الحس العلمي والجغرافي: (الاستماع – حب الاستطلاع – المثابرة – التريث وعدم التسرع في إصدار الحكم – الطلاقة والمرونة – سعة الخيال – التواصل بلغة علمية).

كما دمج (**Hudson & Hinman** , 2017) الجغرافيا في المناهج الدراسية بسبب قابليتها للتكيف واتساع نطاقها، وقابليتها من الاندماج في جوانب متنوعة من برنامج التدريس الشامل.

أيضًا دراسة (**Vicek, el at** , 2019) التي قامت بدمج الجغرافيا والتربية البدنية في التعليم الابتدائي بجمهورية التشبك وجمهورية سلوفينيا، حيث تم تحليل ومقارنة وثائق المناهج الدراسية بالمدارس الابتدائية في الدولتين للكشف عن كيفية دمج التربية البدنية والجغرافيا على مستوى السياسات، وتقديم بعض الأمثلة العملية لإظهار كيف يمكن تحقيق التكامل بين التربية البدنية والجغرافيا،

وبُناءً على ما سبق؛ سعى البحث الحالي إلى استخدام المدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية ؛ لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؛

لمساعدة هؤلاء التلاميذ على الفهم العميق للأحداث التاريخية والظواهر الجغرافية المختلفة ، مما يساعد في تنمية اتجاههم الإيجابي تجاه مادة الدراسات الاجتماعية .

الإحساس بمشكلة البحث:

لقد نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال الآتي:

- ما أكدته العديد من الدراسات والبُحوث السابقة على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم العميق لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة خلال تدريس الدراسات الاجتماعية، ومن هذه الدراسات دراسة (**جمال الدين محمود، ٢٠١٢؛ سها زوين، ٢٠١٨؛ إيمان إمام، ٢٠١٩؛ علام أبو درب ، ٢٠١٩؛ هالة يوسف ، ٢٠١٩؛ داليا الشربيني، ٢٠٢١؛ علاء الدين أحمد، ٢٠٢٣**)، وقد أوصت هذه البحوث والدراسات السابقة بضرورة تضمين بعض مهارات الفهم العميق في مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل وظيفي وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية عليها لمساعدتهم علي تنميتها لدي تلاميذهم.
- ما أكدته توصيات العديد من المؤتمرات على الاهتمام ببناء المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية وفق مدخل الدراسات البيئية منها **مؤتمر الدراسات البينية في العلوم العربية والإسلامية في ضوء التسارع التكنولوجي والمعرفي (٢٠١٩) جامعة المنيا، مؤتمر مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية (٢٠١٦) جامعة حلوان، مؤتمر العلاقات البيئية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى (٢٠١٥) جامعة السلطان قابوس، ومؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية (٢٠١٥) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.**
- ما أكدت نتائج الدراسات والبحوث السابقة على أن بناء مناهج دراسية متعدد التخصصات وفق المُدخل البيني يساعد في تحقيق وحدة المعرفة وإظهار الروابط بين ما يدرسه التلاميذ في المقررات المختلفة، وعمق البناء المفاهيمي وتكوين إدراك كلي للظاهرات والقضايا، إلى جانب تحقيق المتعة وزيادة الدافعية نحو التعلم والرغبة في مواصلة التعلم ، كدراسة (**نجلاء محمد وسها زوين ، ٢٠١٦؛ Vicek & Resnik, 2019 ; Hudson & Hinman, 2017**) ؛ لذا يأتي البحث الحالي استجابة لتوصيات المؤتمرات والدراسات السابقة في مجال الدراسات البينية ومسايرة للاتجاهات العلمية الحديثة كإحدى المداخل الحديثة في مجال المناهج.

- ما أكدته العديد من الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بتنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية وتوفير الاستراتيجيات والمداخل التدريسية والبيئة التعليمية التي تساعد في تحقيق ذلك ومنها دراسة (**أسماء معاذ** ، ٢٠١٦؛ **سالي عبد المعبود**، ٢٠١٦؛ **سعد الحارثي**، ٢٠١٧؛ **مها الهملان**، ٢٠١٧؛ **دينا حمدان**، ٢٠١٩؛ **أحمد داود**، ٢٠٢٠؛ **دينا سعيد**، ٢٠٢١؛ **Atieku,Ofori & Dhakal**, 2022 ؛ **حامد عبد الرازق**، ٢٠٢٢؛ **Segbefia**, 2023).

- وفى سبيل تحديد المشكلة قامت الباحثتان بإجراء دراسة استكشافية (اختبار مهارات الفهم العميق)، فبعد أن توصلت الباحثتان إلى بعض مهارات الفهم العميق ومؤشراتها السلوكية من خلال الدراسات السابقة ، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين[(١)]؛ لإبداء آرائهم فيها وإجراء التعديلات اللازمة، قامت بتحديد الوزن النسبي لمهارات الفهم العميق ، وذلك بقسمة عدد الأهداف أو المؤشرات (المُكونات السُلوكية) الخاصة بكل مهارة على العدد الكلى للأهداف ، وكان كالآتي:

جدول (١)

الوزن النسبي لمهارات الفهم العميق في الاختبار ككل (الدراسة الاستكشافية)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد الأهداف السلوكية الخاصة بكل مهارة	العدد الكلي للأهداف السلوكية	الوزن النسبي %
التفكير التوليدي	فهم التحديات	٤	١٠	%٤٠
	توليد الأفكار	٣		%٣٠
التفسير	ترتيب المعلومات وترجمتها	٣		%٣٠
المجموع		١٠		%١٠٠

وجدير بالذكر أنه بعد أن قامت الباحثتان بتحديد الوزن النسبي لمهارات الفهم العميق بمكوناتها السلوكية، قامت ببناء الاختبار فى ضوء هذه المهارات والمُكونات السُلوكية الخاصة بكل مهارة ، وقد تضمن هذا الاختبار بعض موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية المُقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالفصل الدراسي الثاني من خلال وحدتي (خيرات وطننا العربي، الخلافة

(١) ملحق (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

الاسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدول المستقلة)، وقد تم بناؤه من (١٠) سؤالًا مقاليًا، وكانت الدرجة الكلية للاختبار (٥٠) درجةً، ويُمكن توضيحها في الجدول الآتي:

جدول (٢)

جدول مواصفات لأسئلة اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الاستكشافية)

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	المُكونات السُلوكية الخاصة بكل مهارة	أرقام الأسئلة الرئيسة الخاصة بكل مكون سلوكي
التفكير التوليدي	**فهم التحديات**	- يحدد الأهداف المراد تحقيقها من فهم الظاهرة الجغرافية أو الموضوع التاريخي.	١
		- يصيغ الفكرة الرئيسة للموضوع بشكل واضح يساعد على توليد العديد من الأفكار حوله.	٢
		- يحدد مدى أهمية الظاهرة الجغرافية في ضوء الأسباب التي أدت إليها.	٣
		- يحدد أهمية حل المشكلة التاريخية في ضوء النتائج المترتبة عليها.	٤
	توليد الأفكار	- يقدم أكبر عدد ممكن من الأمثلة التي تشترك في الظاهرة الجغرافية أو الحدث التاريخي.	٥
		- يقدم أكبر عدد ممكن من الأسئلة تجاه الموضوع المطروح.	٦
		- يستنتج بدائل متنوعة لحل المشاكل المتعلقة بجغرافية الوطن العربي.	٧
التفسير	**ترتيب المعلومات وترجمته**	- يرتب المعلومات وفقًا لأهميتها في تناول الظاهرة الجغرافية أو الحدث التاريخي.	٨
		- يترجم النص المكتوب في شكل بصري.	٩
		- يترجم الشكل البصري إلى نص مكتوب.	١٠
المجموع		١٠	١٠

وجدير بالذكر أنه قامت الباحثتان بعرض هذه الصورة المبدئية من الاختبار على مجموعة من السادة المُحكمين؛ وبعد إجراء التعديلات التي أقروها، قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار[١] على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لتعرف مدى تمكن هؤلاء التلاميذ من مهارات الفهم العميق، وقد بلغ حجم هذه العينة(٥٠) تلميذًا بمدرسة زاوية بمم الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة تلا التعليمية.

ولكى تتأكد الباحثتان من أن هذا الاختبار جيد يتمتع بصفات الاختبار العلمي أى أنه مقنن قامت بحساب صدقه وثباته ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز وزمنه[٢] ، وقد أكدت النتائج بأن هذا الاختبار يتمتع بمعاملات صدق وثبات وسهولة وصعوبة وتمييز معقولة، أيضًا أرادت الباحثتان أن تتأكد من وجود انخفاض لدى هؤلاء التلاميذ في مهارات الفهم العميق، فقامت بتصحيح هذا الاختبار في ضُوء مفتاح التصحيح [٣]، ثُم قامت بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجاتهم من خلال الإحصاء الوصفي البسيطة ؛ للتأكد من وجود انخفاض لدى هؤلاء التلاميذ في مهارات الفهم العميق، وقد أثبتت النتائج هذا الانخفاض، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والنسبة المئوية للتلاميذ في اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الاستكشافية)

مهارات الفهم العميق الرئيسة	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الدرجة العظمى	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
التفكير التوليدي	فهم التحديات	٤,٥٢	٨	%٥٦,٥	١,٠٦
	توليد الأفكار	٣,٦٢	٩	%٤٠,٢٢	٠,٨٧
التفسير	ترتيب المعلومات وترجمتها	٤,٣٤	٨	%٥٤,٢٥	٠,٩٩
المجموع		١٢,٤٨	٢٥	%٤٩,٩٢	١,٦١

(١) ملحق (٢) اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الاستكشافية).
(٢) ملحق (٣) معاملات الصدق والثبات ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز وزمن اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الاستكشافية).
(٣) ملحق (٤) مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الاستكشافية)

يتضح من نتائج الجدول السابق الآتي:

- أن المتوسط الحسابى لاختبار مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثني الإعدادى "**ككل**" (١٢,٤٨) وبنسبة مئوية (٤٩,٩٢%) وهى نسبة منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى في هذا الاختبار .
- أن المتوسط الحسابى لمهارة "**التفكير التوليدي**" **الرئيسة** كان (٨,١٤) وبنسبة مئوية (٤٧,٨٨%) وهى نسبة منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى في هذه المهارة .
- أن المتوسط الحسابى لمهارة "**فهم التحديات**" **الفرعية** كان (٤,٥٢) وبنسبة مئوية(٥٦,٥%) وهى نسبة منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى في هذه المهارة.
- أن المتوسط الحسابى لمهارة " **توليد الأفكار**" **الفرعية** كان (٣,٦٢) وبنسبة مئوية(٤٠,٢٢%) وهى نسبة منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى في هذه المهارة.
- أن المتوسط الحسابى لمهارتين "**التفسير**" **الرئيسة ومهارة (ترتيب المعلومات وترجمتها) الفرعية** كان (٤,٣٤) وبنسبة مئوية (٥٤,٢٥%) وهى نسبة منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى في هاتين المهارتين .

وفي ضوء ماتم عرضه من دراسات سابقة ، وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستكشافية، كان لابد من البحث عن مداخل تدريسية جديدة مناسبة تساعد على تنمية الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ ، على أن تقوم هذه المداخل على الإيجابية في اكتساب خبرات التعلم وإشباع الحاجات التعليمية، وتنمية قدرة هؤلاء التلاميذ على الفهم العميق ولذا سعى البحث الحالي إلى استخدام المُدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية، بما يمكن أن يُفيد في تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث:

انطلق البحث الحالي من مشكلة واقعية تتمثل في ضعف مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، حيث يرجع السبب في ذلك إلى ما تُعانيه مناهج الدراسات الاجتماعية من قصور في تركيزها على المعرفة من منظور أحادي أثناء

التدريس، والنظر إلى إليها على أنها مواد منفصلة عن بعضها البعض، وأن لكل منها ميدانها الخاص بها دون الاهتمام لما بينها من علاقات، مما أدى إلى عدم الاهتمام بتنمية مهارات الفهم العميق والإكتفاء بملء عقول التلاميذ بالمعلومات بشكل كمي دون التعمق في فهمها والعمل علي تطبيقها ، مما أدى إلى ضعف الاتجاه نحو المادة، وهو الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة، وأوصت بضرورة تبني إستراتيجيات ومداخل تدريسية تُحقق الترابط والتكامل بين فروع الدراسات الاجتماعية ؛ لتنمية الفهم العميق ومهاراته والاتجاه نحوها لدى المتعلمين .

وقد تمت صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمُكن تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية باستخدام المُدخل البيني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

س١. ما مهارات الفهم العميق التي يجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

س٢. ما التصور المقترح لاستخدام المُدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

س٣. ما فاعلية استخدام المُدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

س٤. ما فاعلية استخدام المُدخل البيني لتنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

هدف البحث:

استخدام المُدخل البيني وقياس أثره في تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في أنه قدم:

١. **لمخططي وواضعي المناهج:** قائمة بمهارات الفهم العميق، الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتي يُمكن الاستفادة منها في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢. **للمعلمين والقائمين على تدريب المعلمين:** دليل المعلم يوضح كيفية استخدام المُدخل البيني أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، يُمكن الاستفادة منه في تطوير تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية وتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه.

٣. **للتلاميذ:** كتيب أنشطة للتلميذ لتنفيذ أنشطة دليل المعلم لاستخدام المُدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية) ، ومقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية يُمكن الإفادة منهم في تقويم تعليم وتعلم التلاميذ في الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على الآتي:

الحدود الموضوعية:

- استخدام المُدخل البيني أثناء تدريس موضوعات وحدتين تاريخ وجغرافيا بعنوان (وطننا العربي (مكان واحد وطبيعة متنوعة) – حياة محمد صلى الله عليه وسلم (قصة بناء أمة) لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالفصل الدراسي الأول؛ حيث تضمنت العديد من الموضوعات التاريخية والجغرافية التي تسمح بتحقيق التكامل والترابط بينهما؛ بما يفيد في تنمية مهارات الفهم العميق أثناء التدريس لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تنمية بعض مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهي (التفكير التوليدي { فهم التحديات – توليد الأفكار} ، التفسير { ترتيب المعلومات وترجمتها– إدراك العلاقات}، طرح الأسئلة { طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة – طرح أسئلة تربط بين أفكار}، اتخاذ القرار { تحديد الصعوبات والمعوقات– تزليد البدائل وتقديم الحلول}).

- تنمية بعض أبعاد الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية وهي (الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية – الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية – الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية – الاتجاه نحو معلم المادة – الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية).

الحد المكاني:

- تم تطبيق تجربة البحث الحالي بمدرسة الشهيد طارق محمد زكي الإعدادية (الحسينية سابقًا) التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية بمحافظة المنوفية.

الحد الزماني:

- تم تطبيق تجربة البحث الحالي (القبلي – الفعلي – البعدي) فى الفصل الدراسي الأول في الفترة من ٢٢ سبتمبر حتي ٢١ نوفمبر للعام الدراسي ٢٠٢٤م .

أدوات البحث والمواد التعليمية:

تمثلت الأدوات والمواد التعليمية في البحث الحالي في الآتي:

١. قائمة بمهارات الفهم العميق.
٢. دليلًا للمعلم لاستخدام المُدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية .
٣. كتيب أنشطة للتلميذ لتنفيذ أنشطة دليل المعلم لاستخدام المُدخل البيني .
٤. اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية).
٥. مقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية.

متغيرات البحث:

١. **المتغير المستقل:** المُدخل البيني.
٢. **المتغيرات التابعة:** مهارات الفهم العميق – الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية.

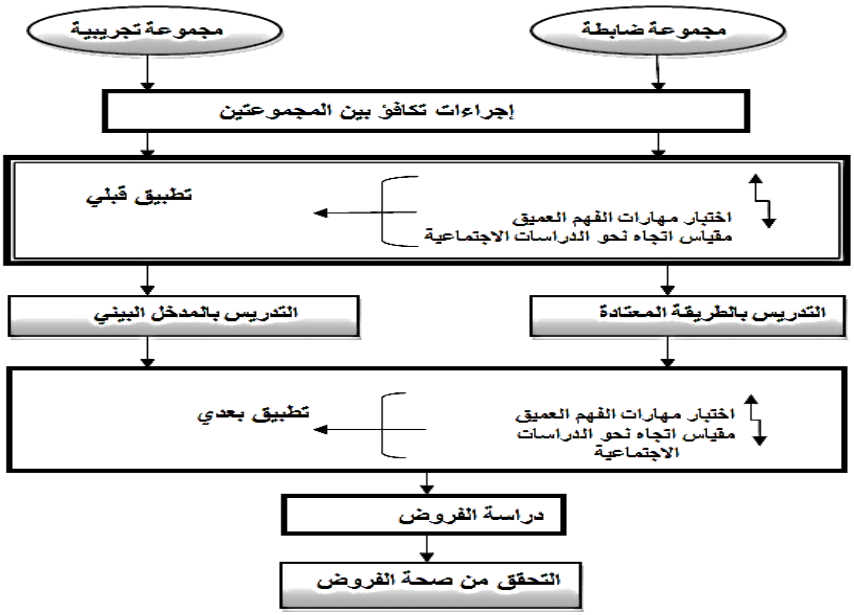
منهج البحث:

في ضوء أسئلة البحث الحالي وفروضه استُخدم المنهج الوصفي في مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وفي بناء قائمة بمهارات الفهم العميق ، ، دليلًا للمعلم يوضح كيفية التدريس بالمدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة ، كتيب أنشطة

للتلميذ لتنفيذ أنشطة دليل المعلم، اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية) ، ومقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، كما استُخدم المنهج التجريبي في قياس أثر استخدام المُدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تصميم البحث:

اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي القائم على اختيار مجموعتين مثلت إحداهُما المجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير التجريبي (مدخل التاريخ البيني)، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا المتغير، حيث تم التدريس لها بالطريقة المعتادة، ثم مقارنة نتائج المجموعتين من خلال البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا بما يسمى بالتصميم شبه التجريبي قبلي– بعدي مع وجود مجموعة ضابطة–The Pre–Test Post–Test Control Group Design، ويُمكن توضيحه في الشكل الآتي:



شكل (١)

التصميم شبه التجريبي للبحث

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من مدى تحقق الفروض الآتية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ككل وكل مهارة على حدة لصالح تلاميذ التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ككل وكل مهارة على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لصالح تلاميذ التطبيق البعدي.

٤. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٥. يوجد أثر فعال دال إحصائيًا لاستخدام المُدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٦. يوجد أثر فعال دال إحصائيًا لاستخدام المُدخل البيني لتنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٧. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات تلاميذ مجموعة البحث في اختبار مهارات الفهم العميق و درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية في التطبيق البعدي.

مصطلحات البحث:

١. المُدخل البيني

عرفه (**عمار أمين**، ٢٠١٢، ص. ٢) بأنه: "دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة عن بعض الأسئلة، أو حل بعض المشاكل، أو معالجة موضوع واسع أو معقد جدًا، ويصعب التعامل معها بشكل كافٍ عن طريق تخصص واحد".

أيضًا عرفه (**Everett** ,2019, p.113) بأنه: "إجراء روابط بين اثنين أو أكثر من التخصصات الأكاديمية ويتحقق ذلك من خلال اتباع منهج شامل ومتكامل من البناء المعرفي".

ويُعرف المُدخل البيني إجرائيًا في هذا البحث بأنه: مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية (كالتعلم التعاوني –التعلم الذاتي – العصف الذهني– القصة – الحوار والمناقشة – الاستقصاء – خرائط التفكير– فكر زاوج شارك) التي تُستخدم أثناء التدريس لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام المدخل البيني الذي يسمح بالتداخل بين التاريخ والجغرافيا في مادة الدراسات الاجتماعية، وتلاشي الفواصل والحواجز التخصصية المعروفة، بحيث يتم معالجة الموضوعات بصورة كلية ومتكاملة، من خلال مجموعة من المفاهيم المرتبطة منطقيًا، والتي يمكنها أن تفسر وتعالج هذه الموضوعات، مما يؤدي إلى تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى هؤلاء التلاميذ ".

٢. الفهم العميق

عرفته (**إيمان عبد الوارث** ، ٢٠١٩، ص.٧٧) بأنه" قدرة المتعلم علي إعطاء معني للظواهر والمشكلات المطروحة تمهيدًا لوضعها في بنائه المعرفي وذلك من خلال قيامه بمجموعة من العمليات العقلية المترابطة من وصف وتوضيح وتقديم تفسيرات ملائمة وتحليل لوجهات النظر المتباينة وقراءة لما بين السطور واستنباط للنتائج والتعميمات والمفاهيم والمبادئ والتي تعمق من استيعابه لتلك الظواهر والمشكلات، وتعزيز قدرته علي تفهم أفكار ومشاعر الآخرين والاستجابة بناء علي هذا الفهم، وإدراكه لذاته وطرق تعلمه ونقاط قوته وضعفه".

٣. مهارات الفهم العميق:

عرفتها (**إيمان أحمد** ، ٢٠١٨، ص. ٢٢٦) بأنها: " قدرة المتعلمين على تفسير وشرح المعارف والمفاهيم والحقائق وتطبيقها في مواقف جديدة والتنبؤ بنتائج جديدة في ضوء خبراتهم السابقة؛ ليصبح تعلم عميق وليس سطحي".

وتُعرف مهارات الفهم العميق إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: "قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تفسير وشرح واستنتاج المفاهيم والحقائق العلمية الخاصة الموجودة في الوحدة المقترحة المعدة وفق المُدخل البيني وتطبيقها في مواقف جديدة والتنبؤ بنتائج جديده في ضوء خبراتهم السابقة؛ ليصبح تعلم المادة العلمية عميق وليس سطحي، ويمكن قياس ذلك من خلال اختبار مهارات الفهم العميق المعد من قِبل الباحثتان".

٤. الاتجاه

عرفه (**Adeyemi & Ayantunji**, 2022, p. 125) بأنه :" الطريقة أو التصرف أو الشعور أو الموقف فيما يتعلق بشخص أو أشياء أو أحداث، ويمكن الإشارة إليه على أنه وجهة نظر الشخص أو عقليته أو معتقداته تجاه شخص أو أماكن أو أشياء أو مواقف".

٥. الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية

عرفته (**دينا حمدان**، ٢٠١٩، ص. ٢٤٥) بأنه:" استعداد وجداني يتكون لدى التلميذ نتيجة مروره بتفاعل معرفي أو وجداني أو سلوكي يمتاز بأنه ثابت نسبيًا ويحدد قبوله أو رفضه لمادة الدراسات الاجتماعية".

ويُعرف الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية إجرائيًا في البحث الحالي بأنه:" الشعور أوالتصورات والأفكار الثابتة نسبيًا التي توجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو قبول أو رفض مادة الدراسات الاجتماعية أوالاتجاه نحوها سواء بشكل إيجابي أو سلبي، ويمكن قياس ذلك من خلال مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية المعد من قبل الباحثتان".

إجراءت البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار مدى تحقق فروضه تم اتباع الإجراءات الآتية:

أولًا: إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث.

ثانيًا: تحديد وتنفيذ إجراءات إعداد أدوات البحث والمواد التعليمية وتجربته الميدانية.

ثالثًا: عرض نتائج البحث وتحليلها إحصائيًا وتفسيرها.

رابعًا: تقديم توصيات البحث ومقترحاته.

وفيما يلي وصف هذه الإجراءات بشيء من التفصيل:

أولًا: الإطار النظري للبحث

يهدف عرض الإطار النظري إلى تحديد مهارات الفهم العميق وأبعاد الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية الواجب تنميتهما لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدام المُدخل البيني لتنمية هذه المهارات والأبعاد ؛ وتحقيقًا لذلك يعرض هذا الإطار المحاور الآتية:

المحور الأول: المُدخل البيني

عانت العملية التعليمية كثيرًا من المناهج التقليدية التي تركز بالتحديد على المعرفة من منظور أحادي، مما جعلها تبحث عن مداخل حديثة تعالج القصور في المناهج الجزئية، وتحقق رؤية متكاملة للظواهر والمشكلات والقضايا، وتفسح الطريق لإيجاد حلول متكاملة لها، وتعد الدراسات البينية في الآونة الأخيرة مطلبًا أساسيًا للعديد من البحوث العلمية.

أولاً: مفهوم المُدخل البيني

تتكون كلمة البينية Interdisciplinary من مقطعين أساسيين: مقطع "Inter" وتعني " بين"، وكلمة disciplinary وتعني مجالًا دراسيًا معينًا، وعرفه (**Newell**, 2007, p. 248) بأنه: " عملية ذات بعدين؛ يهتم البعد الأول بالدراسة النقدية المتعمقة لمنظورات المركبات المعرفية المستقلة في معالجة الظواهر المركبة، بينما يركز البعد الثاني على دمج الرؤى المستقاة منها لإبراز التعقيد والشمولية والطابع المتداخل لها، مما يتيح رؤية أوضح لوحدة العالم والحياة والعلوم، ويهيئ فرصًا جديدة أمام المركبات المعرفية للتوسع والتطور".

وعرفه (**Spelt, et al**, 2010, p. 20) بأنه : "حقل معرفي جديد مبني على التداخل ما بين اثنين أو أكثر من حقول المعرفة التقليدية Discipline المختلفة، في حقل واحد تفرضه متطلبات العصر".

كماعرفه (**Razmak & Belanger**, 2016, P. 173) بأنه: "منهج مبتكر يجمع بين التخصصات العلمية لحل مشكلات الحياة الواقعية وذلك من خلال الاستفادة من الموارد البشرية والمادية المتاحة بالمؤسسات التعليمية بكفاءة".

ويلاحظ أن هناك اتفاقًا كبيرًا في العناصر الرئيسة للتعريفات السابقة للمدخل البيني، ما يأتي:

أولًا: يركز المُدخل البيني على تحديد المشكلات أو القضايا، أو موضوعات تحتاج لأكثر من اتجاه فكري لتقديم الحلول لها.

ثانيًا: يسعى المُدخل البيني إلى وضع ترتيبات تسلسلية، للمساهمة المنفصلة من التخصصات المختارة لحل تلك المشكلة أو القضية.

ثالثًا: يُسهم في التعرف على الرؤى ذات الصلة بالمشكلة أو القضية أو الموضوع، ومن ثم إيجاد القواسم المشتركة بين العلوم، ومن ثم استخدام تلك القواسم في إدماج تلك العلوم وتكاملها.

ويُعرف المُدخل البيني إجرائيًا في هذا البحث بأنه: مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية (كالتعلم التعاوني –التعلم الذاتي – العصف الذهني– القصة – الحوار والمناقشة – الاستقصاء – خرائط التفكير– فكر زاوج شارك) التي تُستخدم أثناء التدريس لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام المدخل البيني الذي يسمح بالتداخل بين التاريخ والجغرافيا في مادة الدراسات الاجتماعية، وتلاشي الفواصل والحواجز التخصصية المعروفة، بحيث يتم معالجة الموضوعات بصورة كلية ومتكاملة، من خلال مجموعة من المفاهيم المرتبطة منطقيًا، والتي يمكنها أن تفسر وتعالج هذه الموضوعات، مما يؤدي إلى تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدى هؤلاء التلاميذ ".

ثانيًا: أهمية استخدام المُدخل البيني

تتمثل أهمية الدراسات البينية في إدراك العلاقات بين فروع العلوم المختلفة، والوصول إلى مفاهيم وقواسم مشتركة بينها، مما يحقق وحدة العلوم وتكاملها، وتتضح الأهمية بشكل عام من خلال ما ذكرته دراسة (عمار أمين ، ٢٠١٢، ص. ٤ ؛ نورة الصوبان ، ٢٠١٦، ص. ٢٨)، رقية كريات ، ٢٠١٦، ص. ٦)، على النحو الآتي:

- **دمج المعرفة Integrate Knowledge:** ويعني أن ربط الاختلافات بين التخصصات المتنوعة وتكاملها ومواجهتها، يؤدي إلى تكامل المعرفة وترابطها، وتحقيق مبدأ " الاقتصاد المعرفي" مما يحقق فهمًا أعمق وأكثر شمولية.
- **تنمية التفكير Development of Thinking:** وذلك بتطوير القدرة على عرض القضايا، ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة، والأخذ بأساليب الدراسة، والتحقق من التخصصات المختلفة، لإيجاد حلول خارج نطاق التخصص الواحد.
- **تحقيق التكامل Integration:** التركيز على إدراك وجهات النظر المتعددة، ودمجها في مختلف التخصصات والأفرع المتخصصة أو مجالات الخبرة المتعددة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة والأكثر شمولًا من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد.
- **إنتاج المعرفة Knowledge Producing:** إن العديد من المشكلات لا يمكن أن تحل بشكل كافٍ عن طريق تخصص واحد معين، وإنما تتطلب دراسات بينية تعتمد على طرق بحث حديثة، لإنتاج معارف جديدة تتواكب مع طبيعة المشكلات المتجددة وتطورات العصر، وذلك أن معالجة القضايا الاجتماعية والإنسانية من منظور واحد تمثل تقصير في الوضوح.

وتتضح أهمية المُدخل البيني كما أشارت إليه دراسة **(محمد محمود ونجوى عبدالعزيز، ٢٠٠٢،** ص. ٧٧) في الآتي:

- تخطي الحواجز التي تفصل بين المقررات الدراسية، حيث إن المشاكل لا تحل إلا من خلال وحدة المعرفة.
- زيادة التفاعل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، وإلغاء التقسيم الشائع بينها، مما أدى إلى ظهور علوم جديدة تنشأ على الحدود، مثل الجغرافيا السياسية، الجغرافيا التاريخية، والجغرافيا البشرية.
- توجيه أنظار الدراسين إلى دراسة المشكلة بصورة كلية تتكامل فيها المعرفة.

ثالثًا: أهمية استخدام المُدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية

تتجلي أهمية استخدام المُدخل البيني في تدريس منهج الدراسات الاجتماعية كما أوضحها **(المكاشفي القاضي** ، ٢٠١٦ ، ص. ٥٧) في الآتي:

- إبراز وحدة العلم وإتاحة الفرصة للتلاميذ بأنْ يستزيدوا من العلم ويتعمقوا فيه بفهم عميق.
- زيادة قدرة التلاميذ علي الربط بين ما هو مكتوب، وما هو واقع في الحياة اليومية التي نعيشها.
- تجنب التكرار الذي يحدث نتيجة تدريس فروع العلم المنفصلة.
- تنمية مهارات التفكير المتعددة لدي التلاميذ.
- جعل نواتج التعلم أكثر ثباتًا ودوامًا وأقل عرضة للنسيان.
- تكامل شخصية التلاميذ، وزيادة تحصيلهم.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب المفاهيم بشكل أعمق.
- جعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكًا وتوافقًا والمهارات أكثر تناسقًا.

ويمكن تحديد أهمية استخدام المُدخل البيني في تدريس منهج الدراسات الاجتماعية فيما يأتي:

١- بالنسبة للمنهج:

- يتيح الفرص لربط منهج الدراسات الاجتماعية بشقيه التاريخ والجغرافيا بالبيئة، وبالتالي يساعد التلميذ على مواجهة المشكلات وحلّها.
- يقضى على التكرار الذى تحدثه دراسة التاريخ على حده والجغرافيا على حده.
- يعالج مشكلة تفتيت المنهج الخاص بالدراسات الاجتماعية وما يرتبط بها من طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتسميع فيما يتعلق بالأحداث التاريخية أو الظواهر الجغرافية.

٢- بالنسبة للمتعلم

- يعمل دائمًا على تلبية ميول وحاجات واهتمامات التلميذ العملية، وأيضًا مساعدته في حل مشكلاته.
- يساعد التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، لأنّه أكثر المناهج واقعية وارتباطًا بالحياة.
- يُعدّ من أفضل الأساليب بالنسبة للتلاميذ ذوى القدرات المتوسطة.

٣- بالنسبة للمعلم:

- يساعد معلمي الدراسات الاجتماعية على تطوير أنفسهم ورفع مستواهم العلمي، وذلك ليكونوا على المستوى الجيد في كافة المجالات وجميع التخصصات.
- يساعد المعلم على بناء شخصيته المتكاملة كهدف من أهداف التربية، وكمحاولة لعلاج عيوب المناهج المنفصلة.
- يجعل المعلم يتعلم مع التلاميذ ويرى في أسئلتهم الملحة دافعًا ومحفزًا لنموه، كما يدرك أهمية تكامل المعلومات وجدواها.

رابعًا: مزايا تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال المُدخل البيني

أكدت كثير من الدراسات والبحوث التربوية على أنّ استخدام المُدخل البيني له مميزات عديدة تجعله في مقدمة الأسباب التي تدعونا إلى الاهتمام بالتكامل والتركيز عليه في مناهج الدراسات الاجتماعية منها الآتي:

- يلائم المُدخل البيني طبيعة نمو التلميذ خاصة طبيعة طفل المرحلة الابتدائية التي تميل إلى كلية الأشياء والنظر إلى الأشياء ككل وليس كأجزاء.
- يراعى مطالب نمو التلميذ ويشبع حاجاته وميوله ويساعده على النمو بطريقة متكاملة.
- يدرب التلميذ على المعالجة الشاملة والمتكاملة لكل ما يقابله ويواجهه من مواقف ومشكلات في حياته.

ويؤكد علماء النفس على أهمية استخدام المُدخل البيني في المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ؛ لأنّ المواد المنظمة والمترابطة يسهل استيعابها بسهولة، كما إنّها تبقى لدى المتعلم فترة أطول عكس المعلومات المجزأة أو غير المترابطة.

ولتحقيق التكامل بصورة أفضل يجب أن تشتق الموضوعات التي تدرس للتلاميذ من الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والشخصية للمتعلمين وتوضع في صورة مشروعات أو مشكلات أو مواقف حياتية يحصلون من خلالها على المعلومات بصورة متكاملة ومستمرة؛ الأمر الذى يدفعهم للدراسة ويحمسهم لها وتصبح المادة الدراسية أكثر تشويقًا ووضوحًا وتكاملًا، والتكامل بهذه الصورة فيه

مجالات واسعة لإشباع حاجات التلاميذ وتنمية ميولهم. **(يحيى سليمان وسعيد نافع،٢٠٠١، ص.٤٧)**.

كما أنّ التكامل بين التاريخ والجغرافيا يحقق القدر الكبير من الاستفادة من خلال الربط بين الأحداث التاريخية والأماكن الجغرافية الخاصة بها، فهو يحتاج إلي أسلوب منظم ومدروس لإدماج العناصر المتقاربة والعناصر الغير متقاربة مع بعضها حتي لا يحدث فواصل وفراغات في المعلومات والأحداث في ذاكرة الطلاب، كما يعمل علي إحداث الربط التكاملي بين فروع المادة الواحدة دون وجود حواجز أو فواصل فيصبح كلّ منهم يكمل الآخر ، وهناك مثال لذلك : عند دراسة **(معركة التل الكبير عام ١٨٨٢ م)** يجب معرفة مكان مدينة التل الكبير التي تُعد إحدى المدن الهامة لمحافظة الإسماعلية ، ومعرفة طريق سير الجيش الإنجليزي عند دخوله مصر من قناة السويس وطريق سير عرابي جغرافيًّا، وكيف التقي كل من الجيشين بالآخر، والأسباب التي أدت إلي هزيمة أحمد عرابي في هذه المعركة؟، فهذا من الأحداث التي لا يجوز إغفال المكان التي حدثت فيه فلابد من الربط بينها.

لذا يجب علي المعلم الربط بين فروع المادة عند الإعداد للدرس وعند العرض خلال الحصة علي الطلاب ويفضل أن يجذب المعلم الطلاب لاستخلاص عناصر الارتباط بين الحدث والمكان قدر الإمكان. **(جهاد حجاج،٢٠١٨، ص. ٤٣)**.

خامسًا: أنواع المداخل البينية

لقد أشارت دراسة (نورة **الصوبان** ، ٢٠١٦) إلى أنه يقصد بالمداخل البينية، تلك المحاور التي تدور حولها محتويات المنهج المختلفة من حقائق ومعلومات وخبرات بطريقة متكاملة، وبذلك يمكن الربط بين الخبرات غير المترابطة لتكوين نسق موحد يشعر به التلاميذ، فيساعدهم ذلك عل تنظيم خبراتهم وتنسيقها، ومن المداخل المتعددة لبناء المناهج البينية الآتي:

- **مدخل المفاهيم والنظريات والتعميمات:** ويؤكد هذا المُدخل على المفاهيم الأساسية والنظريات والتعميمات التي تشترك فيها المواد الداخلة في هذا المنهج المتكامل، حيث إن المفاهيم والنظريات أكثر ارتباطًا بحياة التلاميذ، كما أنها تعينهم على ممارسة عمليات التفكير العلمي،

حيث يتم تنظيم خبرات المنهج وحقائقه ومعارفه عند تخطيطه وبنائه على المفاهيم، والتعميمات والنظريات، وذلك لأن المفاهيم أكثر ارتباطًا بحياة التلاميذ.

- **مدخل المشكلات المعاصرة:** ويركز هذا المُدخل على المشكلات الملحة القائمة في حياة التلاميذ، التي يشعرون بها ويلمسون أثرها في حياتهم، ويرغبون في الدراسة عن حل لها، سواء كانت مشكلة قائمة فعلا أو مشكلة مستقبلية.

أيضًا أشارت دراسة (**Mansilla**, 2003) أن المداخل البينية ثلاثة وهي:

- **المنهج البيني النصي:** حيث يصبح محور عملية الربط بين النصوص المعرفية المتعددة أن تكون **المعرفة** وثيقة الصلة بنصها الواقعي، والذي قد يكون نصًا تاريخيًا أو فلسفيًا، بما يتضمنه من المعتقدات الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية، أو نصًا معرفيًا، حيث يرتبط ذلك بالطرق الخاصة لبناء المعنى.
- **المنهج البيني المفاهيمي:** ويتضمن هذا المنهج اتخاذ المفاهيم كمحاور أساسية تشمل مجالات معرفية متعددة.
- **المنهج البيني المتمركز حول مشكلات الحياة الواقعية:** إذ تصبح مشكلات وقضايا الحياة الواقعية محورًا لربط المجالات العلمية المتعددة في المنهج البيني، وذلك عندما يتصدى المنهج للمشكلات والقضايا العلمية المعقدة والهامة.

سادسًا: المهارات الخاصة بالمُدخل البيني

يرى (**Spelt**, 2010) أن المهارات البينية معقدة كمهارات الاستقصاء، حل المشكلات، التصميم والبناء، البحث وإدارة المعلومات، التنبؤ، والتفكير الناقد، العرض، التفكير المنظومي، وكلها مهارات تندرج تحتها مهارات فرعية، وتشير دراسة (نوال **شلبي** ، ٢٠١٢) إلى أن المهارات البينية تظهر في العديد من المجالات العلمية المختلفة، وتستخدم في سياق الحياة، وتتطلب أداءات معقدة (مهارات فرعية) يستطيع الطلاب من خلالها إنتاج المعرفة، ويعبر عنها بالأسماء بدلًا من الأفعال، وهي: إدارة المعلومات، إجراء البحوث، التفكير الناقد، حل المشكلات، الاستقصاء، مهارات شخصية، الاتصال، والمهارات التكنولوجية.

سابعًا: دواعي استخدام المُدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية

لقد أثارت مشكلتي التخصص والتكامل في المعرفة جدلًا مستمرًا في مجالي التعليم و البحث العلمي، حيث إنّ التعليم يكون أكثر فعالية إذا أمكن ربط الحقائق والمبادئ في مجال آخر، فالتكامل يُعد محاولة للربط بين المعلومات الدراسيّة المختلفة التي تقدم المعرفة للطلاب بشكل مترابط ومتكامل وتنظمه بدقة، وتسهم في تخطى الحواجز بين المواد الدراسيّة المختلفة، ويدرك من خلاله العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة (**فايز السيد**، ٢٠٠٣، ص. ١٩٨).

ومن هنا جاء الاهتمام بموضوع التكامل بين التاريخ والجغرافيا؛ أى الحرص على أن يكون هناك ترابط بين فروع الدراسات الاجتماعية من خلال دراسة الأحداث التاريخية والموقع والمكان الجغرافي التي حدثت فيه هذه الأحداث؛ لأنّ فروع الدراسات الاجتماعية ليس كل منها منفصل عن الآخر؛ لأنّها تهدف إلي دراسة الأحداث والأماكن من خلال فروع هذه المناهج، إلّا أنّ البعض يفصل بين التاريخ والجغرافيا باعتبار أنّ كلًّا منهما موضوع، وهذا يتطلب من المعلم بذل جهدًا كبيرًا؛ لُيساعد التلاميذ على الفهم، ولقد تم دمج كلّ من الفرعين إلي منهج واحد يسمي الدراسات الاجتماعية لما بينهما من ترابط كبير، ولقد أوضح ذلك (**جهاد حجاج** ، ٢٠١٨، ص. ٤٣) من خلال الآتي:

- اعتماد كلًّا منهما علي العديد من المعلومات والحقائق المرتبطة بكل منهما.
- اعتماد كلًّا من التاريخ والجغرافيا على العديد من المعلومات الاجتماعية الهامة.
- التكامل بين هذين الفرعين ينمي الفهم والاستيعاب والإحساس الزماني المكاني.
- التكامل بين التاريخ والجغرافيا يوفر الوقت والجهد.
- شعور التلاميذ بإشباع رغباتهم الثقافية والعلمية لمادة الدراسات الاجتماعية ؛لما لها من أساليب التنظيم الاجتماعي عند إعداد المعلم وعند استجابة الطالب.

ثامنًا: أسس استخدام المدخل البيني في التدريس

قدمت دراسة (**Szostak**, 2020,p. 9) الأسس والمبادئ التوجيهية التي يمكن تطبيقها بشكل مفيد عند استخدام المدخل البيني وهي:

- تحديد المشكلات والقضايا المعقدة.
- تبرير استخدام المدخل البيني .
- تحديد التخصصات ذات الصلة.
- التكامل المعرفي ودمج المعرفة والأساليب من مختلف التخصصات.
- التعاون والتواصل لتحليل المشكلات من جوانبها المختلفة.
- السياق والتطبيق ومراعاة السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي للمشكلة قيد الدراسة.
- تحديد التعارضات بين الرؤي ومصادرها.
- خلق أرضية مشتركة.
- دمج الرؤي.
- إنتاج فهم متعدد التخصصات واختباره.

تاسعًا :إجراءات استخدام المُدخل البيني في التدريس

حدد (**Repko**, 2008) إجراءات وخطوات عملية إجراء دراسات بينية بين مجالات معرفية مختلفة، لإيجاد أرضية مشتركة بينها، وهي على النحو الآتي:

- فهم النظريات والأساليب والظواهر التي تستند إليها المجالات المعرفية قيد الدراسة.
- اختيار وفحص وثائق المنهج للبحث عن المفاهيم الخاصة بالمجالات المعرفية المستقلة، وكذلك المفاهيم القابلة للتحويل وتحديدها.
- تحديد المهارات البينية، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية.
- تحديد عناصر تنظيم المنهج البيني التي تتمحور حوله الوحدة أو الدراسة البينية ومن العناصر الأكثر شيوعًا هي: (الموضوعات الرئيسة أو المفاهيم البينية، التعميمات، المهارات البينية، والقيم).
- تنظيم الموضوع الرئيس الشامل، وما يتفرع عنه من مواضيع فرعية، والعناصر ذات الصلة به، ومشكلات توظيف فرص التعلم البينية والممارسات التدريسية المناسبة له وأساليب التقويم، وينبغي ألا يركز التعليم هنا على نقل مجموعة من الحقائق فقط، بل يجب أن

يركز على المهارات البينية، ومعرفة مكان العثور على المعلومات، ومعرفة كيفية استخدامها بشكل جيد.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اختيار العنصر يكون وفق الغاية من عملية التكامل، بمعنى أنه إذا كانت أهداف المنهج مهنية أو فنية يكون اختيار عنصر المهارات الأنسب لها، أما إن كانت أهداف المنهج ترتكز على الجانب المعنوي والأخلاقي، يكون اختيار عنصر القيم الأنسب، في حين إذا كانت أهداف المنهج تعالج قضايا أو حل مشكلات، فيكون اختيار عنصر المفاهيم أو التعميمات الأنسب لها.

المحور الثاني: مهارات الفهم العميق الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

أولًا: مفهوم الفهم العميق:

عرفه (**Wang& Allen**, 2003, p.39) بأنه: " أكثر من مجرد معرفة الطلاب لمجموعة الحقائق المجردة، فهو يتضح من خلال توظيف ما تم فهمه من المحتوى العلمي، واستخدامه بشكل عميق ببراعة وإتقان".

وعرفته (**نادية لطف الله** ، ٢٠٠٦، ص. ٦٠٣) بأنه: "نوع من أنواع الفهم يجعل الطالب قادرا على ممارسة مهارات التفكير التوليدي، واتخاذ القرار المناسب، وإعطاء تفسيرات ملائمة، وطرح تساؤلات جوهرية متعددة المستويات".

أما (**جمال الدين محمود** ،٢٠١٢، ص. ٢١) فقد عرفه بأنه:" قدرة التلميذ على استيعاب وفهم الموضوعات التي يدرسها ويظهر ذلك من خلال عدة مظاهر كالطلاقة والأصالة والتطبيق في المواقف الحياتية وطرح الأسئلة والتفسير والتنبؤ في ضوء المعطيات"

وعرفه (**Robert J. et al**, 2016, p.53) بأنه: "عملية عقلية تقوم على ثلاث عمليات فرعية هي: تشكيل المفهوم، تشكيل المبدأ ، الفهم والاستيعاب ، وترتبط هذه العمليات بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم وفق منحنى بياجيه في النمو العقلي المعرفي، كما ترتبط بخصائص الخبرة وبالظروف البيئية ومعطياتها بالنسبة للمتعلم".

كما عرفته (**سميرة دحلان** ، ٢٠١٧ ، ص. ٢٨) بأنه" : مجموعة من العمليات الذهنية التي ترتقي بقدرات الطالب من مستويات التفكير السطحية إلى المستويات العليا العميقة والتي يوظفها الطلاب لفهم محتوى منهج محدد وتقوم على الشرح والتوضيح والتفسير والتطبيق ".

وعرفه (**فهد القرني** ،٢٠١٧ ، ص. ١٣١) بأنه " قدرة التلاميذ على طرح الأسئلة والتوضيح والتفسير بعيدًا عن الحقائق، والإصرار على فهم المادة وإظهار مستويات متقدمة من الفهم".

ثانيًا: أهمية تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين:

يتطلب الفهم العميق أن يحقق التلميذ أكثر من مجرد امتلاك المعرفة، بل يتضمن استبصارات وقدرات تنعكس في أداءات ومهارات متباينة، ومن مظاهره أو مكوناته كما ذكرها(جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣ ، ص. ٢٩٠) الآتي:

١. **الشرح Explanation**: ويقصد به تقديم أوصافًا متقنة مدعمة للحقائق والبيانات.
٢. **التفسير Interpretation**: وهو التوصل إلى نتيجة من بيانات أو حقائق منفصلة أو ترجمات سليمة.
٣. **التطبيق Application**: وهو القدرة على استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة.
٤. **المنظور Perspective**: وهو أن يرى الفرد ويسمع وجهات النظر الأخرى عن طريق عيون وآذان ناقدة للرؤية الشاملة للصورة.
٥. **التعاطف Empathy**: وهو قدرة الفرد لإدراك العالم من وجهة نظر شخص آخر.
٦. **معرفة الذات Self-knowledge: وهو** معرفة الفرد مواضع قصوره، وكيف تؤدي أنماط تفكيره إلى فهم مستنير أو متحيز.

أيضًا أشارت (**سميرة دحلان**، ٢٠١٧، ص. ٤٥) إلى أن المتعلم ذو الفهم العميق يتميز بالنقاط الآتية:

١. الرغبة في البحث والفضول.
٢. يميل إلى ربط الأفكار الجديدة بالسابقة ووصفها جيدا.
٣. يستخدم الأدلة والحجج في تعلمه، والاندفاع باهتمام نحو التعلم.

٤. الثقة بما لديه من معلومات.
٥. الثبات في مواقف التعلم.
٦. إمكانية استخدام المعرفة بأكثر من صورة في مواقف تعلم متعددة.

كما ترى (**فطومة أحمد**، ٢٠١٢ ، ص ص.١٦٢-١٦٣) أن المتعلم ذو الفهم العميق لديه إدراك واستيعاب أفضل للمعرفة بما يمكنه من أداء المهام المطلوبة منه، كما أنه يوظف الجهد العقلي ويستخدم أكبر شبكة من الترابطات بين المعلومات الجديدة وبنيته المعرفية لذا يتمكن من تحصيل وفهم ما يقرأه لأن له عدة صور وتمثيلات في بنيته المعرفية، كما أنه يصبح لديه قدرة على التحليل الناقد ويضيف للمعلومات الجديدة، وعمق الأفكار ومدلولاتها من خلال استخدام التفسيرات والاحتفاظ ببدائل متنوعة للمفهوم، وطرح تساؤلات ذات مستوى عالي من التفكير بما يفتح مدخلا نحو معارف غير مألوفة بعكس الطالب ذو الفهم السطحي الذي لا تكون نواتج أسئلته أكثر من المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي.

وأضاف (**السيد محمد** ،٢٠١٦، ص. ٣٧) أن الفهم العميق يؤدي إلى نمو البنية المعرفية للمتعلم وتميزها، ولكي يحدث الفهم العميق لابد من حدوث ترابط منطقي بين المعلومات السابقة والجديدة، فالفهم العميق يكسب الموقف معنى لدى المتعلم.

كما أشار (**Kabaker**, 2016, p. 9) أنه مع الفهم العميق للمحتوى العلمي يتمكن التلميذ والمعلم من الكشف عن التصورات البديلة للمفردات والبدائل واكتشاف المفاهيم الخاطئة ومع قدرته على طرح الأسئلة يستطيع التلميذ ذو الفهم العميق أن يطرح تفسيراته حول كل بديل وعلاقته بالموقف ومدى أهميته في الوصول لأفضل الحلول خلال الموقف التعليمي.

ومما سبق تتضح أهمية الفهم العميق وضرورة تنمية مهاراته لدى التلاميذ، ليتمكنوا من الشرح والتفسير والتطبيق وتكوين وجهات نظر ناقدة لما يتم تعلمه من موضوعات، وهذا يتطلب من معلم الدراسات الاجتماعية مراعاة سمات وخصائص الفهم العميق، وكذلك خصائص المتعلم ذو الفهم العميق حتى يستطيع ايصال المحتوى التعليمي بشكل يعمق الفهم لديهم، ويعمل على بقاء أثر التعلم.

ثالثًا: مفهوم مهارات الفهم العميق

عرفها **(أحمد اللقاني، علي الجمل،** ٢٠٠٨ ، ص. ٢١٨) بأنها: " قدرة الطالب علي إعطاء معني للموقف الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات، كأن يترجم أو يفسر، أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شئ ما".

وعرفها(**Sharon & David**, 2013, p. 3) بأنها: " قدرة المتعلم على إعطاء تفسيرات متعمقة حول موضوع التعلم من خلال مراجعة المعرفة وطرح التساؤلات وبناء الأفكار وحل المشكلات".

وعرفتها **(إيمان محمد،** ٢٠١٩، ص. ٧٧) بأنو : " قدرة المتعلم على إعطاء معنى للظواهر المطروحة ووضعها في بنائها المعرفي، وذلك من خلال قيامه بمجموعة من العمليات العقلية المترابطة، والتي تعمق من استيعابه لتلك الظواهر، وفضلاً عن قدرته على تفهم مشاعر الآخرين، وإدراكه لذاته وطرق تعلمه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، ولذا يكون التعلم مسئول وذو معنى وله أثر ويستطيع المتعلم تطبيقه في الحياة".

وتُعرف مهارات الفهم العميق إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: "قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تفسير وشرح واستنتاج المفاهيم والحقائق العلمية الخاصة الموجودة في الوحدة المقترحة المعدة وفق المُدخل البيني وتطبيقها في مواقف جديدة والتنبؤ بنتائج جديده في ضوء خبراتهم السابقة؛ ليصبح تعلم المادة العلمية عميق وليس سطحي ، ويمكن قياس ذلك من خلال اختبار مهارات الفهم العميق المعد من قِبل الباحثتان".

رابعًا: أنواع مهارات الفهم العميق

لقد أشار (**Chin**, 2000,p.53) إلى أن مهارات الفهم العميق تتمثل في التفكير التوليدي، طبيعة التفسيرات ، وطرح الأسئلة، وقد اقترح كل من (**Grant & Jay**, 2008) ستة أوجه يكشفان بها تعمق فهم التلميذ، وأطلقا عليها: الأوجه الستة للفهم، وهي الشرح، التفسير، التطبيق، تكوين وجهة النظر، التعاطف أو التقمص العاطفي، ومعرفة الذات، ويمكن تناول الأوجه الستة للفهم العميق كما ذكرتها دراسة **(محمد سالم** ، ٢٠١٨، ص. ٢٩) كالآتي:

- **الشرح:** ويقصد به قدرة التلاميذ على صياغة بأسلوبهم الشخصي المعنى، وأن يتجاوزوا عرض الحقائق والمعلومات الصحيحة إلى تقديم آراء مبررة تبرز كيفية التوصل إلى الحقائق والمعلومات، وأسباب صحتها؛ فالشرح ليس مجرد معرفة حقائق، بل التوصل إلى استنتاجات وأدلة تتسم بالتبصر والتعمق.
- **التفسير:** ويقصد به قدرة التلاميذ على إيجاد معنى أو دلالة أو شيئا معقولًا، أو قيمة في الخبرة الإنسانية والبيانات والنصوص، وأن يتوصلوا إلى المعاني والتفسيرات بأنفسهم، ويبتعدوا عن تقديم التفسيرات الجاهزة، وأن يكونوا المعاني الخاص بهم.
- **التطبيق:** ويقصد به قدرة التلاميذ على أن يستخدموا المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات حقيقية مختلفة.
- **تكوين وجهة نظر:** ويقصد به قدرة التلاميذ على أن يقدموا نقدًا متبصرًا للآراء الواردة في موضوع ما، ويدركوا وجهات النظر المختلفة بشأنه، ويميزوا المعقول منها وغير المعقول، ويكونوا وجهة نظرهم الخاصة.
- **التعاطف أو التقمص العاطفي:** ويقصد به قدرة التلاميذ على أن يدركوا أفكار الآخرين وآرائهم بموضوعية، وأن يتجردوا من الذاتية، في محاولة منضبطة منهم بأن يشعروا كما يشعر الآخرون، وأن يروا ما يراه الآخرون.
- **معرفة الذات:** ويقصد به قدرة التلاميذ على أن يعوا استيعابهم ويتحكموا في عملياتهم التفكيرية، ويخططوا ويراقبوا ويقيموا تعلمهم ذاتيا.

وقد ذكرت دراسة (**عبد الناصر عبد البر** ، ٢٠١٩، ص. ١١٦) أن مهارات الفهم العميق تتمثل في الآتي:

- **التفكير التوليدي:** ويتضمن عدة مهارات فرعية، تتمثل في:

أ. **الطلاقة الفكرية:** وهي قدرة التلميذ على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأمثلة الرياضية والأشكال التي تشترك في المعنى أو أي صفة أخرى في وقت محدد.

ب. **وضع الفروض:** وهو قدرة التلميذ على وضع استنتاجات أو حلول مبدئية للمشكلات الرياضية، ثم يُخضعها للفحص والتجريب، حتى يصل إلى الحل الصحيح.

ت. **التنبؤ في ضوء المعطيات:** وهو قدرة الطالب على توقع حدوث نتيجة رياضية معينة من خلال معطيات المسألة.

ث. **اتخاذ القرار:** ويقصد به قدرة التلميذ على اتخاذ القرار باختيار طريقة لحل المشكلات الرياضية المعروضة أمامه مع تبريره لاختيار طريقة الحل.

ج. **التفسير:** ويقصد به قدرة التلميذ على إعطاء تبريرات وتوضيحات لحلول رياضية معينة وتوضيح المفاهيم والتعميمات الرياضية التي استخدمها أثناء الحل.

ح. **طرح الأسئلة:** ويقصد بها قدرة التلميذ على إنتاج أكبر عدد من الأسئلة المتنوعة مختلفة المستويات، مثل أسئلة (التذكر، الفهم ، التطبيق، التحليل، ... إلخ).

وقد حددت دراسة **(دعاء عبد الرحمن** ، ٢٠١٩، ص. ٤٤٢) مهارات الفهم العميق في أربع مهارات هي: إيجاد المعنى، ربط الأفكار، استخدام الأدلة، التعمق في الأفكار، كما حددت دراسة **(عايدة فاروق ونجلاء أحمد** ، ٢٠١٩، ص. ٢٠٦) مهارات الفهم العميق في خمس مهارات هي: الدافع العميق، تنظيم عملية التعلم، التعرف على الأخطاء والمغالطات، إثارة الأسئلة، وإنتاج المعرفة، وحددت دراسة **(شرين شحاته** ، ٢٠٢٠، ص. ١١١) مهارات الفهم العميق في التفكير التوليدي (الجانب الاستكشافي ويشمل: التعرف على الأخطاء والمغالطات، النقد، التنبؤ في ضوء المعطيات، والجانب الإبداعي ويشمل : الطلاقة والمرونة والأصالة)، طبيعة التفسيرات، طرح الأسئلة، واتخاذ القرار.

وقد تبنت دراسة (**رانيا عبد الله** ، ٢٠٢١، ص. ٢٨٧) توظيف مهارات الفهم العميق في مساق تقنيات التدريس كالآتي:

- **التفكير التوليدي:** وهو أحد نواتج التعلم العميق وهو عبارة عن قدرة الطالب على توليد إجابات عندما لا يكون لديه حل جاهز للموقف الذي واجهه، ويتضمن التفكير التوليدي عدة مهارات لتوليد المعلومات منها (توليد أفكار، تلخيص أحداث الدرس، إنتاج معنى واحد لمجموعة أفكار، وإعادة صياغة الفكرة بأسلوب آخر).
- **طبيعة التفسيرات:** تحديد الطالب للأسباب التي أدت إلى نتائج معينة وتعرف الشواهد والأدلة المرتبطة بمحتوى مساق تقنيات التدريس والتوصل للنتائج وتقديم تفسيرات ذات معنى وتتضمن

عدة مهارات منها (ترجمة المعلومات وتوضيحها، شرح الأسباب والعلاقات منطقيًا، استنباط الحكم والدروس المستفادة من المواقف المختلفة).

- **اتخاذ القرارات:** اتخاذ الطالب القرار بناء على خبرات سابقة، وأهم القرارات هو حل المشكلات ، ومن أهم مهارات اتخاذ القرار (تشخيص وتحديد الصعوبات والمعوقات، وضع بدائل ممكنة، تقويم نتائج القرار، تنفيذ الحل).

وقد استفادت الباحثتان من هذه الدراسات السابقة في وضع قائمة بمهارات الفهم العميق الرئيسة والفرعية الخاصة بالبحث الحالي، هي ((التفكير التوليدي { فهم التحديات – توليد الأفكار} ، التفسير { ترتيب المعلومات وترجمتها– إدراك العلاقات}، طرح الأسئلة { طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة – طرح أسئلة تربط بين أفكار}، اتخاذ القرار { تحديد الصعوبات والمعوقات– تزليد البدائل وتقديم الحلول}).

خامسًا: معلم الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات الفهم العميق

يعد الفهم العميق من المهام الأساسية لتدريس الدراسات الاجتماعية لأنه يركز على فهم التلاميذ للمادة العلمية وتطبيقها في حياتهم اليومية وقد أشارت (**تهاني حتحوت** ، ٢٠١٨) إلى أنه للوصول للفهم العميق خلال عملية التدريس يجب اتباع ما يأتي:

١. اشراك الطلاب في بناء وصنع المعاني للوصول إلى التعلم ذو المعنى وإعطاء الطلاب الفرصة لبناء تراكيب معرفية في أذهانهم.
٢. تقريب المعاني لأذهان المتعلمين من خلال ممارسة الأنشطة المتنوعة.
٣. تطوير معرفة الطلاب عن ذاتهم ليتعرفوا على مواطن الضعف والقوة والتعرف على أنماط تفكيرهم.
٤. مساعدة المتعلمين على إقامة علاقات اجتماعية سليمة.
٥. إثارة تفكير المتعلمين وتشجيعهم على تقديم وصف متقن للحقائق وتفسيرها وتطبيقها في مواقف جديدة ومختلفة.

سادسًا : دور المُدخل البيني في تنمية مهارات الفهم العميق

يرتبط المدخل البيني بالنظرية المعرفية التي تؤكد على أهمية العمليات المعرفية كالفهم العميق والتفكير والاستدلال والاستبصار، كمثيرات أساسية تصمم في ضوئها – خبرات التعلم، وكذلك أهمية تكوين المعنى للبنى المعرفية للمتعلمين بالتركيز على ربط المعلومات والمعارف الجديدة بما لديهم من خبرات سابقة، كما يرتكز ذلك المدخل على مبادئ النظرية البنائية الداعمة لخبرات التعلم المفتوحة، ومعالجة المعلومات من خلال توفير الخبرات اللازمة لعمليات بناء المعرفة من عدة منظورات قيمة، وجعل التعلم في سياق واقعي أي يرتبط بالمجتمع، ويتوافق مع سياقه، والتشجيع على استخدام أشكال مختلفة من التمثيل، والوعي الذاتي بعملية بناء المعرفة مما يؤدي إلى فهم أعمق. **(زيد العدوان ومحمد الحوامدة**،٢٠١١ ، ص.٨٥**)**.

ويرتبط المدخل البيني بتنمية مجموعة من الكفاءات والمهارات لدى التلاميذ مثل مهارات التقصي عن العالم الخارجي، وإجراء بحوث حول المشكلات المطروحة، وتعرف منظورات الآخرين وربطها بمنظوراتهم، وشرحها، وتفسيرها، بتمعن واحترام، وتواصل الأفكار بشكل فعال مع الآخرين وكسر الحواجز بأنواعها الجغرافية واللغوية، والأيدلوجية، والثقافية، واتخاذ القرارات اللازمة لتحسين الظروف، ورؤى أنفسهم كمشاركين فيما يحدث حولهم لفهم العالم، وهي مهارات تساعد على تنمية مهارات الفهم العميق. **(Mansilla & Jackson**, 2011, p.115**)**.

ومما سبق يتضح أن للمدخل البيني أهمية كبيرة في تنمية مهارات الفهم العميق للتلاميذ إذا تم تضمينه في منهج الدراسات الاجتماعية، واستخدام الاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي تساعد على تطبيقه خلال العملية التعليمية بالصف الدراسي وكل ما تتضمنها من أنشطة ومهام تعليمية تتيح التعمق في العلم بفهم عميق، مع تجنب التكرار الذي يحدث نتيجة تدريس فروع العلم المنفصلة.

المحور الثالث: أبعاد الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

أولًا: ماهية الاتجاه

الاتجاه هو عملية تقييم لموضوع أو فكرة معينة كما يتضمن الاتجاه نحو المواد الدراسية من حيث الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية، ولكن الاتجاه قد يختلف من فصل لآخر ومن مدرسة لأخرى ومن جنس لآخر، ويعتمد تطوير الاتجاه نحو المواد الدراسية على كل من الطالب والمعلم والعامل الاجتماعي، فالطالب من حيث التحصيل، الحافز ، الإيمان بالمادة ، والفعالية الذاتية، والمعلم يؤثر بشخصيته ، معرفته بالمادة، طرقة تدريسه ، الموارد المتاحة، والإدارة الصفية، أما العامل الإجتماعي يشمل بيئة المنزل، وخلفية الوالدين التعليمية. (**Sarkar**, 2015, p.472).

ويتعامل علم السلوك مع الاتجاه كأحد المفاهيم الرئيسية وهو لا يقتصر على علم النفس فقط وإنما يشمل العلوم الاجتماعية مثل التاريخ والجغرافيا وعلم الاقتصاد وعلم السياسة وغيرها من العلوم. (**Dhakal**, 2017,p. 53)

ويشير الاتجاه إلى السلوكيات الإيجابية أو السلبية التي يطورها الفرد تجاه أي مفهوم أو موضوع أو مادة معينة وتشكل الاتجاهات مشاعر التلاميذ وأفكارهم، وتؤثر على صنع القرار والسلوكيات لدى التلاميذ، وتلعب دورًا مهمًا في التعلم، كما تؤثر علي مستويات التلاميذ ومعرفتهم بالموضوعات الدراسية وأدائهم واستعدادهم لاكتساب المعرفة واهتماماتهم. (**Akyürek** & **Çiçek**, 2023, p. 564)

ثانيًا: مميزات الاتجاه

لقد أشار (**العربي باز**، ٢٠٢١، ص. ٢٥١) إلى مميزات الاتجاهات والتي من أهمها الآتي:

- تتسم الاتجاهات بالثبات النسبي فحكم الفرد على الموضوعات والقضايا التي تهمه ثابتة نسبيًا، ونظرًا لاتصاف الاتجاهات بدرجة معقولة من الثبات فإنه يمكن دراستها وقياسها واستخدامها في التنبؤ بالسلوك.
- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست موروثة وبالتالي يمكن تعديلها أو تغييرها في الاتجاه المرغوب فيه.

- تتأثر الاتجاهات بالسياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد سواء كان التعامل مباشرًا أو غير مباشرًا.
- تتأثر الاتجاهات بمواقف الخبرة التي يمر بها المتعلم.
- هناك إمكانية للتنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة وذلك من خلال المعرفة باتجاهاته السابقة بمعنى أن الاتجاهات تعمل كمنبهات لظواهر نفسية لها أهميتها.
- تعكس الاتجاهات إدراك الفرد للعالم المحيط به واستخدامه ومعالجته للمعلومات عن هذا العالم.
- تساعد الاتجاهات الفرد على تحقيق أهدافه وأن يدافع عن نفسه أمام هجمات الآخرين وانتقاداتهم.

ثالثًا: الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية

يعد تنمية الاتجاهات واكتشافها لدى التلاميذ هدفًا من أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية إذ يمكن الانطلاق من هذه الاتجاهات نحو تزويد التلاميذ بخبرات تستهدف تنميتها بغرض الاستفادة منها مستقبلًا، ولذلك يولي المجتمع اهتمامًا كبيرًا بتكوين الاتجاهات وتنميتها لدي التلاميذ لكي يستطيعوا مواجهة التقدم العلمي والتكنولوجي وذلك من خلال تنمية الاتجاهات والقيم التي تبث روح الانتماء والولاء والعمل على تقدم ورفعة ذلك المجتمع. **(العربي باز**، ٢٠٢١، ص. ٢٥٢**)**.

إن دور الدراسات الاجتماعية في المناهج الدراسية معترف به جيدًا من قبل التلاميذ باعتباره الموضوع الوحيد الذي يوفر المواطنة، ولكن علي الرغم من هذه الحقيقة الراسخة، لا يُبدي التلاميذ الكثير من الجدية عند دراسة موضوعات الدراسات الاجتماعية؛ بسبب وجود بعض العوامل التي تجعل موقف التلاميذ سلبيًا تجاه الدراسات الاجتماعية ومنها استراتيجيات التدريس التقليدية، وبالتالي يجب استخدام استراتيجيات التدريس التي تشجع على التعلم، واستخدام التقنيات في التدريس التي تجعل التعلم ممتعًا ؛ لتعزيز الاتجاه الإيجابي تجاه تعلم الدراسات الاجتماعية. **(Adeyemi & Ayantunji**, 2022, p. 129**)**

وقد كشفت تصورات المعلمين أن مواد الدراسات الاجتماعية يصعب تدريسها بسبب طبيعتها المعقدة، وبالتالي يعتبر تعليم وتعلم موضوعات الدراسات الاجتماعية أكثر تحديًا لكل من التلاميذ

والمعلمين، والتدريس في المدرسة غالبا ما يعاني من قلة الوقت المخصص لتدريس موضوعات المادة، واستراتيجيات التدريس السلبية التي تعتمد على استخدام الكتب المدرسية، وقد انعكس ذلك على اتجاهات التلاميذ نحو المادة. (**Dhakal**, 2022, p.43) .

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة (**أسماء معاذ**، ٢٠١٦؛ **ومها الهملان**؛ ٢٠١٧) على ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية فعَّالة لتنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية ومراعاة اتجاهات المتعلمين أثناء وضع المناهج الدراسية حتى تحقق العملية التعليمية أهدافها.

وقد أشارت دراسة (**أحمد داود**، ٢٠٢٠) أن التلاميذ يكرهون دروس مادة الدراسات الاجتماعية بسبب أن طريقة التدريس مملة جدًا فغالبًا ما تكون من خلال طريقة المحاضرات أو استخدام طريقة الإجابة على الأسئلة في تدريسهم ولذلك يعاني المتعلمين من ضعف فهم هذه المادة .

كما أشار (**حامد عبد الرازق**، ٢٠٢٢، ص. ٣١) أن تدريس الدراسات الاجتماعية يعاني في مدارسنا من أزمة حقيقية حيث يتم الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس والتي تركز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته على الرغم من أن معلم الدراسات الاجتماعية يستطيع من خلال هذه المادة أن ينمي قدرة المتعلمين علي العديد من المهارات، كما أن مادة الدراسات الاجتماعية من المواد التي تتسم بدرجة عالية من التجريد ، ولذلك فإن مشاكل تدريسها ترجع لعدة عوامل أهمها طبيعة المادة والأساليب التي تستخدم في تدريسها حيث أن المعلمين يركزون على الحفظ والتلقين لتلاميذتهم مما يؤدي إلى ضعف اتجاههم نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية.

فتنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية ذات أهمية كبيرة لكن هذا لن يتم من خلال الأساليب التقليدية التي ما زالت شائعة في تدريس الدراسات الاجتماعية بل يجب على المعلم تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتنمية اتجاهات المتعلمين نحو المادة وجعل البيئة التعليمية مليئة بالإثارة والحوار والمناقشة والتفاعل الإيجابي ، مما يجعل المواقف التعليمية خبرات غنية تسهم في بناء وتكوين اتجاهات مرجوة لدى المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية. (**دينا سعيد**، ٢٠٢١، ٣٨٧).

وقد أكدت دراسة (**نـوره العنـزي**، ٢٠٢٢) أن استخدام طرق التدريس التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية وتعلمها أحد الأسباب التي أفقدت المادة معناها وقيمتها وأصبحت توصف بأنها مادة جافة بعيدة عن مدارك التلاميذ وليست لها قيمة، الأمر الذي دفع القائمين على أمر التعليم إلى البحث عن بعض الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن من خلالها إحياء الأحداث التاريخية وإعادة النظر في نتائجها لاستخلاص العبر من الماضي ومحاولة التنبؤ بالمستقبل ليصبح التعلم ذا معنى وينمي اتجاه المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية

ولذا أوصت دراسة (**Adeyemi** & **Ayantunji**, 2022) بأن تقوم الجهة المعنية بمعرفة سبل تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية، وعلى وزارة التربية والتعليم وضع سياسات تلزم المعلمين بتبني أساليب تعليمية تركز على المتعلم، وجعل المعلمين يتبنون طرق التدريس التعليمية التي ستشرك التلاميذ في الدرس، كما يجب البحث والتطوير في المناهج وإعادة تصميم منهج الدراسات الاجتماعية ليشمل جوانب جديدة تلبي احتياجات التلاميذ وهذا سيجعل موضوعات الدراسات الاجتماعية مثيرة للاهتمام للتلاميذ.

وقد بحثت دراسة (**Eryılmaz** & **Deveci**, 2022) عن دور الوساطة للرضا عن الحياة في العلاقة بين اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو مقرر الدراسات الاجتماعية والمسئولية الاجتماعية، وقد تبين وجود علاقة معنوية وإيجابية بين اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو مقرر الدراسات الاجتماعية ومسؤوليتهم الاجتماعية، كما تم التوصل إلى وجود علاقة معنوية وإيجابية بين اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو مادة الدراسات الاجتماعية والرضا عن الحياة.

ومما سبق يمكننا القول بأن مادة الدراسات الاجتماعية تعد من المقررات المهمة التي يمكن من خلالها تنمية جوانب التلاميذ المختلفة والتي تثير تفكيرهم من خلال أحداثها المتنوعة والتي ترتبط بواقع التلاميذ ولكن يتطلب ذلك جهدًا كبيرًا لتوظيف الاستراتيجيات والمداخل التدريسية المناسبة وكذلك توفير البيئة التعليمية التي تنمي اتجاه التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

رابعًا: أبعاد الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية:

حددت دراسة **(دينا حمدان،** ٢٠١٩، ص. ٢٤٨**)** أبعاد الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية فيما يأتي:

- الاهتمام والاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية.
- طرق تدريس الدراسات الاجتماعية.
- معلم الدراسات الاجتماعية.
- أهمية مادة الدراسات الاجتماعية.

كما صمم (**Dhakal**, 2022,pp. 44- 45) مقياسًا للاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية يشمل بعدين رئيسيين هما:

- الاهتمام بمادة الدراسات الاجتماعية.
- القلق تجاه مادة الدراسات الاجتماعية.

وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تحديد أبعاد الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية وحددت الأبعاد فيما يأتي:

- الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية.
- الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية.
- الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية.
- الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية.
- الاتجاه نحو معلم المادة.
- الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية.

خامسًا: دور المعلم في تنمية اتجاه التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية

هناك علاقة كبيرة بين أداء التلاميذ المدرسي واتجاهاتهم، مما يدل على أنه مع زيادة المواقف الإيجابية للتلاميذ تجاه المادة تتحسن إنجازاتهم ؛ ولذلك يمكن القول أن الموقف الإيجابي الذي يتبناه التلاميذ تجاه الموضوع سيؤثر بشكل إيجابي على نجاحهم الأكاديمي فإذا كان لدى التلاميذ موقف إيجابي تجاه موضوع أو مادة معينة، فقد يؤدي ذلك إلى تعزيز إنجازاتهم المعرفية لذلك يمكن

للمعلمين التأثير بشكل إيجابي على تجارب تعلم التلاميذ من خلال فهم ودعم احتياجاتهم العاطفية، وبالتالي مساعدتهم على أن يصبحوا أكثر نجاحًا، ومن ثم فإن معرفة مدى اتجاه التلاميذ يمكن أن يساعد المعلمين في تحديد طرق التدريس الخاصة بهم وتعزيز خبرات تعلم التلاميذ، وتوفير تعليم أكثر فعالية ويمكن اعتبار ذلك عاملًا حاسمًا في تقديم تعليمات وإرشادات أفضل للتلاميذ، وزيادة تحفيز التلاميذ، وبالتالي تحسين نتائج التعلم..(**Akyürek** & **Çiçek**, 2023,p. 564)

ويجب علي المعلمين توفير بيئة تعليمية تمكن التلاميذ من التعبير عن أنفسهم بشكل جيد، والانتباه إلى اختلافاتهم الفردية، كما يقوموا بتضمين أنشطة داخل الفصل لتحسين مهارات الاتصال لتلاميذهم بشكل أكبر في تعلمهم، فاتجاه التلاميذ نحو المادة له تأثير على إنجازاتهم الأكاديمية ولذلك يجب استخدام طرق وتقنيات التدريس لتمكين التلاميذ من أن يكونوا أكثر نشاطًا في الموقف التعليمي. (**Karasu & Faiz**, 2020, p.187).

وعلي الرغم من أن للمناهج التربوية الفعالة دورها في تنمية دافع التلاميذ وفضولهم تجاه المادة الدراسية، إلا أنه يمكن للمعلمين الذين يستخدمون أساليب تربوية غير فعّالة في تحفيز التلاميذ أو يظهرون مواقف متشائمة تجاه الموضوع مما يقلل من دافع التلاميذ وحماسهم نحو الدراسات الاجتماعية. (**Atieku**, **Ofori** & **Segbefia**, 2023,p. 142).

وقد أكدت دراسة (**Mehra & sharma**, 2016) بأن استراتيجيات التعليم قد لا تلبي الاحتياجات التي تعمل على إحداث تغيرات سلوكية في بيئة التعلم وبالتالي يجب على المعلم التعرف على اتجاهات تلاميذه وتعزيز ذلك الاتجاه الإيجابي ومحاولة تغيير الاتجاه السلبي، فكلما كان الطلاب لديهم اتجاه إيجابي فإنهم سيتعلمون بشكل أفضل ، ويتمتع التلاميذ بتحصيل أعلى في المادة عندما يكون لديهم اتجاه إيجابي نحوها ويشعرون بالمتعة في دراستها.

وأشارت دراسة (**سعد الحارثي** ، ٢٠١٧) أنه لابد من استخدام استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية القيم والسلوكيات والاتجاهات المختلفة لدى المتعلم ليصبح إيجابيًا لا متلقيًا في مواقف التعلم ، فيكتسب المعرفة والقيم والاتجاهات ومهارة التفكير بشكل عام، فكلما كانت استراتيجية التدريس أكثر ارتباطًا بمادة التعلم وبخصائص نمو التلاميذ وقدراتهم العقلية واتجاهاتهم كانت أكثر نجاحًا وقدرة على اكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو مادة التعلم.

وقد أشار (**Atieku**, **Ofori** & **Segbefia**, 2023,p. 150) أنه يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية تنمية اتجاه التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية من خلال الآتي:

- التعاون بين معلمي الدراسات الاجتماعية والعمل معًا لتبادل أفضل الممارسات وتعزيز التعليم مما قد ينتج عنه مجتمع تعليمي فعَّال يؤثر في اتجاه التلاميذ نحو المادة.
- تشجيع مشاركة التلاميذ في عملية التعلم وجعل التلميذ مركز العملية التعليمية من خلال تكليفهم بالمشاريع الجماعية ووضعهم في مواقف حقيقية تحتاج التفكير العميق، وتقديم أمثلة من العالم الحقيقي والأحداث الجارية والقضايا المعاصرة وإدارة المناقشات لجعل الموضوع أكثر صلة وجاذبية للتلاميذ، فيشعروا أن التعليم ذا معني ويربط بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- توضيح أهمية الموضوعات التي يتم تدريسها للتلاميذ مع استخدام الاستراتيجيات التعليمية الفعَّالة التي تشجع مشاركة التلاميذ والمواقف الإيجابية تجاه مادة الدراسات الاجتماعية.
- عدم إغفال أهمية دور الأسرة في تنمية اتجاه التلاميذ نحو المناهج الدراسية، فيجب علي المعلم إشراك أولياء الأمور لمساعدة التلاميذ على تطوير مواقف إيجابية تجاه الدراسات الاجتماعية، وتشجيع الآباء على التواصل مع أبنائهم حول ما يتعلمونه في الفصل والانضمام إلى الأحداث المدرسية مثل معارض الدراسات الاجتماعية والرحلات الميدانية، وتزويدهم بالمعلومات حول أهمية مادة الدراسات الاجتماعية في بناء المواطن الصالح الذي ينفع نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه.

سادسًا: المدخل البيني وتنمية اتجاه التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

إن العلوم ليست جزر منعزلة والتفكير البيني يجب تضمينه في صميم السياسات التعليمية وأن أي دعوة للانغلاق على التخصص بشكل منفرد هي دعوة عقيمة، فعلاج المشكلات لابد أن يشمل أكثر من تخصص ويأخذ في الحسبان أكثر من منظور. **(محمد قماري، ٢٠١٨، ص. ٢)**.

وتعتبر الدراسات الاجتماعية تكامل متعدد التخصصات للعلوم الاجتماعية والإنسانية لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعد مواقف واتجاهات التلاميذ تجاه موضوع ما مؤشرًا معقولًا على اهتمامهم بهذا الموضوع كما أنها مؤشرًا مهما لجودة التعليم ومؤشرًا مهمًا لخيارات التلاميذ المستقبلية ، فالاتجاهات عملية ديناميكية لها خصائص محفزة فإذا كان لموضوع معين الدعم العام من

التلاميذ فهذا يعني أن مواقفهم تجاهه إيجابية، وعندما يتعلق الأمر بالاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية في المدارس فإن اتجاهات التلاميذ نحوها لا تتوافق مع أهمية الدراسات الاجتماعية حيث يتم تجاهلها في كثير من الأحيان مقارنة بالمواد الأساسية الأخرى مثل القراءة أو العلوم أو الرياضيات. (**Dhakal**, 2022, pp. 41– 42).

فتدريس منهج الدراسات الاجتماعية يركز على حفظ التلميذ قدرًا من المعلومات حول موضوعات معينة وبذلك لا يحقق تعليم الدراسات الاجتماعية في مدارسنا الفائدة العلمية المرجوة منها؛ وبالنظر إلى طبيعة مادة الدراسات الاجتماعيه نجد أنها تتعامل مع الأحداث التاريخية والمفاهيم الجغرافية والتي تشمل الحقائق والمفاهيم التي تشكل أساس البناء المعرفي للعلم وأن قدرة التلاميذ على تكوين المفاهيم وإدراك العلاقات بينها تمكنه من إضفاء المعنى على تلك المفاهيم ، ويصبح تعلمه لها ذا معنى وبالتالي يزداد اتجاه المتعلم نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية. (**دينا حمدان**، ٢٠١٩، ص.٢٤١).

وقد أكدت دراسة (**هبة علام و شيماء الحديدي** ،٢٠٢١) أن المرحلة الإعدادية تمثل مرحلة مهمة وداعمة لحدوث تغيرات مؤثرة في هويات التلاميذ حيث يميلون بصفة عامة للعلم والثقة في قدراتهم العلمية بشكل إيجابي ثم يختارون هوياتهم التي تنحصر وتصيبهم خيبة أمل من التعليم؛ وقد يرجع ذلك لعدة أسباب منها المحتوى الدراسي وانفصاله عن المشكلات الحياتية الواقعية، وتقديم العلم بصورة نمطية سلبية، حيث أبدى تلاميذ المرحلة الإعدادية اتجاهات سلبية نحو التاريخ مؤكدين أنه غير ذي أهمية في حياتهم وما يدرسونه ينفصل تمامًا عن واقعهم المعاش، بل لجأ بعضهم للتأكيد على أنه لن يكمل دراسته للتاريخ في الجامعة كونه غير مجدي، بالإضافة لضعف امتلاكهم للثقافة التاريخية وإدراك المعنى الزماني والتاريخي للكلمة، وبدأ الضعف واضحًا في تعاطفهم التاريخي نحو الشعوب والقضايا التاريخية المختلفة.

وجدير بالذكر أيضًا أنه من أسباب ضعف اتجاه المتعلمين نحو تعلم المواد الدراسية بصفة عامة ما يشهده العالم من ثورة معرفية كونية متعددة الأبعاد العلمية والتكنولوجية تجسدت في التراكم المعرفي الهائل وتشعب العلوم وظهور التخصصات العلمية الدقيقة المجزئة للمعرفة ونشأت الحواجز

بين أفرع المعرفة المختلفة وجعلتها في معزل عن بعضها بعضًا مما أفقد المعرفة النظرة الشمولية المتكاملة. (**أميرة محمد ورانيا راغب**، ٢٠٢٣، ص.٤).

ويساعد المدخل البيني على مواجهة وحل مشكلة ضعف اتجاه المتعلمين نحو تعلم المواد الدراسية ، فهو يساعد على فحص القضايا خلال تعدد الآراء مما يؤدي إلى بذل جهود منهجية من أجل تكامل الآراء ووجهات النظر البديلة في إطار تحليلي موحد ومتماسك وتنظيم المعارف والمفاهيم التي يتعلمها التلاميذ في شكل مفاهيم رئيسة وأفكار كبرى بغرض إدراك العلاقات بينها وتوظيف تلك المعرفة في حل المشكلات والقضايا الحقيقية والحياتية لدى التلاميذ مما يعزز اتجاههم نحو تعلم المواد الدراسية ويزيد من إنجازهم الأكاديمي (**Clark** & **Wallace**, 2015, p. 234)

وقد أشارت دراسة (**Weinberg**, 2015, p.47) مزايا استخدام مدخل التخصصات البينية تتمثل في الآتي:

- فهم وتحليل القضايا المعقدة التي تتفاعل فيها المظاهر والأسباب والعوامل وإيجاد بدائل لمعالجتها.
- ربط النظرية بالممارسة من خلال تعاون العلماء والمتخصصين والخبراء والمؤسسات.
- التعامل مع المشكلات والقضايا التي تتعدى نطاق تخصص واحد.
- تحقيق تكامل ووحده المعرفة والتركيز على القضية محل الدراسة أكثر من التخصص.

وباستخدام مدخل التخصصات البينية يمكن تنمية اتجاه المتعلم نحو تعليم مادة الدراسات الاجتماعية حيث أن مدخل التخصصات البينية يعتبر تحديًا في المنهج بمفهومه الحديث، ومن أبرز الآليات الحديثة التي يرتكز عليها تطوير المنظومة التعليمية من خلال تداخل أكثر من تخصص بما يسهم في بناء متعلم قادر على مواجهة المشكلات والتحديات المختلفة، ويسمح بإثراء الخبرة التعليمية المكتسبة للمتعلم ويطور لديه مهارات التعلم مدى الحياة اللازمة للمستقبل. (**بركات عبد العزيز**، ٢٠١٦، ص. ٨).

وقد أكدت دراسة (**هناء عيسي**، ٢٠١٩) أن المدخل البيني يهتم بسياق الحياة الواقعية ويهتم بكيفية تكوين مواطنين صالحين منتجين في المستقبل لذلك فهو يربط بين ما يُدرس بالمدرسة وما

يوجد بالحياة ، حيث يصبح هناك ترابطًا بين المحتوى وبين حياة المتعلم وبيئته بمن يزيد اتجاهه نحو دراستها.

كما أن المدخل البيني يساعد التلاميذ في تخطي الحد الأدنى من الجهد ويقومون بالاتصال بين مختلف المجالات الدراسية للاجابة عن الأسئلة المفتوحة والاحتفاظ بما يتعلمون ، وتطبيق التعلم على مشاكل الحياة الواقعية فيزيد ذلك من دافعيتهم واتجاههم نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية والتي من أهدافها كما أوضحها **(محمود الجلوي**، ٢٠٢٠، ص. ٤٠) الآتي:

- توظيف المعرفة وأنماط التفكير في الكثير من مشاكل الحياة الواقعية.
- ممارسة التعلم وتطبيق مبادئه في الحياة الواقعية.
- تعزيز الفهم والإدراك وتطوير المعرفة وتطبيقها.
- تنمية القدرة على المناقشة ونقد الأفكار المتضاربة من اثنين أو أكثر من التخصصات.
- تنمية أساليب البحث وجمع البيانات من مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية.
- تنميه القدرة على الربط والتحليل والمقارنة والوصول إلى الاستنتاجات.

وجدير بالذكر أن التعلم البيني يعتمد على أن المتعلم مركز العملية التعليمية وينمي لديه العديد من المهارات المعرفية مثل مهارات التفكير الناقد واحتضان الغموض وتحليل المخاوف الأخلاقية والتعرف على الأفكار الجديدة، كما يجعل التلاميذ أكثر قدرة على فهم وجهات النظر المتعددة، وتقييم جهات النظر المتعارضة وبناء هيكل معرفي جديد حيث يمكن التلاميذ من الجمع بين المعرفة التقريرية والإجرائية لحل المشكلات المعقدة. **(شيماء متولي**، ٢٠٢٢، ص. ١٦٦٢).

وقد أشارت دراسة **(سالي عبد الفتاح**، ٢٠٢٢) إلى أن التفكير البيني يساعد المتعلم على فهم قضايا ومشكلات العالم المعاصر ذات الطبيعة المعقدة وتفسير الظواهر والوصول إلى منتجات مبتكرة ويساعد على فهم وحل المشكلات بما يتيح للتلاميذ فرصة تعلم الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تعد أساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل بما يزيد دافعيتهم تجاه المادة الدراسية.

وفي ضوء ماسبق؛ يمكننا القول بأن المدخل البيني له دور كبير في تحفيز التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية حيث أن التدريس البيني يعتمد على تطبيق الأنشطة المتمركزة حول الخبرة عن

طريق الاكتشاف والتحري والاهتمام بأنشطة التفكير المختلفة والممارسات التي تعزز تعلم التلاميذ بما يساعد على بناء معرفة جديدة والمشاركة والتفاعل داخل الموقف التعليمي، ومراعاة الفروق الفردية بينهم واتخاذ القرارات المناسبة، والتمركز حول حل المشكلات بما يساعد في تنمية اتجاه المتعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية وإعادة النظر لديه في أهمية هذه المادة ومدى ترابطها مع المواد الدراسية الأخرى.

سابعًا: مهارات الفهم العميق وتنمية الاتجاه نحو مادى الدراسات الاجتماعية

يجب البعد عن الأسلوب التقليدي المتبع في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والعمل على توجيه التلاميذ إلى ما يثير دافعيتهم واتجاههم نحو تعلم المادة من خلال الاستراتيجيات التي تهتم بإيجابية التلاميذ ومشاركتهم الفعالة في المواقف التعليمية مما يساعدهم على تحقيق التعلم ذي المعنى **(داليا الشربيني**، ٢٠٢١، ص. ٢٣٩).

ويختلف التعلم السطحي والتعلم العميق للمحتوى الدراسي باختلاف طريقة المعالجة التي يطبقها التلاميذ نحو المادة المتعلمة فالتعلم السطحي يرجع إلى عمليات المعالجة السلبية التي تفتقد التأمل واستخدام مستوى منخفض من مهارات الفهم وتعتمد على الدافع الخارجي، وعلى العكس نجد أن التعلم العميق ينتج عن المعالجة الفعالة للمعلومات التي تعتمد على الدافع الداخلي والتأمل، فيتحقق الفهم العميق بمناقشة التلاميذ فيما لديهم من معلومات سابقة والوقوف على طريقة بنائهم للمعرفة للتأكد من صحتها وتحفيز عقولهم للبحث والتساؤل وبناء التلميذ للعلاقات بنفسه وفقًا لطريقة التفكير، وترتيبه للمعلومات لكي يصل إلى معنى أوضح ومفهوم أشمل فيصبح التعليم ذا معنى فيصبح المتعلم أكثر ارتباطًا بمادة التعلم. **(أماني الجرزة**، ٢٠٢٠، ص. ٣٤).

فاكتساب المعلومات والمعارف لا يعد فهمًا عميقًا؛ فهناك فرق بين الفهم السطحي الذي يركز فقط على الكم ومجرد تذكر المعرفة واسترجاعها، والفهم العميق الذي يركز على الكيف والاستبصار والمعرفة الحقيقية ويهتم بإيجاد العلاقة بين الأجزاء والأحداث لتكوين أفكار جديدة واستخدامها في حل المشكلات. **(آية حجاج**، ٢٠٢٣، ص. ٦٧٧).

وتظهر أهمية تنمية الفهم العميق في الربط بين الأسباب والنتائج والمساهمة في حل المشكلات وإبقاء أثر التعلم وتحقيق التعلم ذو المعنى وتحسين مستوى التحصيل العلمي مما يزيد اتجاه

المتعلمين نحو تعلم المادة، لأن الفهم العميق للمادة يشجع التلاميذ علي المشاركة في عملية بناء وصنع المعنى من خلال بناء تراكيب معرفية في أذهانهم، وممارسة الأنشطة العقلية والحسية بتقريب المعنى لأذهانهم، واستثارة التفكير لديهم، وتشجيعهم على تقديم أوصاف متقنة للحقائق، ومحاولة تفسيرها وتطبيقها في سياقات مختلفة، كما يعمل الفهم العميق على تطوير معرفة التلاميذ عن ذواتهم فيعرفون مواطن القوة ومواطن الضعف، ومعرفة أنماط تعلمهم، ومساعدتهم أيضًا على إقامة علاقات اجتماعية سليمة تنمو من خلال شخصياتهم. (**تهاني حتحوت**، ٢٠١٨، ص. ١٦؛ **فهد القرني**، ٢٠١٧، ص. ١٣٢).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة (**إيمان إمام** ، ٢٠١٩، ص ص. ٨٩- ٩٣) إلى أن تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين يمثل أهمية كبيرة وحافزًا ودافعًا لتنمية اتجاههم نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية، وتحويل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى بانٍ للمعرفة من خلال اتخاذ المتعلم محورًا للعملية التعليمية، والتركيز على نشاطه وفاعليته في بناء معارفه، وممارسة التعلم ذي المعنى، واستخدام معلوماته السابقة كأساس لمعالجة المعلومات الجديدة، ومن ثم تحقيق فهم عميق وممارسة أفضل للمعرفة نظرًا لطبيعة مادة الدراسات الاجتماعية الخاصة التي تربط بين بعدي الزمان والمكان، وتحقق النظرة الكلية للأحداث التاريخية والظواهر البيئية المختلفة، وإتاحة الفرص للمتعلمين لإعمال العقل في تعرف وتدبر الظواهر الجغرافية المتنوعة.

ثانيًا:إعداد أدوات البحث والمواد التعليمية والتجريبية الميدانية، وقد تمثلت في الخطوات الآتية:

١- إعداد مواد البحث وهي كالآتي:

أ. **بناء قائمة بمهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي** ، وقد تم الاعتماد فى تحديد مهارات الفهم العميق التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على المصادر الآتية :

- الاطلاع على أهداف منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

- **دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم العميق كدراسة (جمال الدين محمود، ٢٠١٢؛ سها زوين، ٢٠١٨؛ إيمان إمام، ٢٠١٩؛ علام أبو درب ، ٢٠١٩؛ هالة يوسف ، ٢٠١٩؛ داليا الشربيني، ٢٠٢١؛ علاء الدين أحمد، ٢٠٢٣).**

– **إعداد قائمة أولية بمهارات الفهم العميق** : بعد التوصل إلى قائمة مبدئية لمهارات الفهم العميق كان لابد من التأكد من سلامتها العلمية وأسلوب تنظيمها وبالتالي التأكد من صدقها؛ لذا تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية ؛ للحكم على القائمة من حيث مدى سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة، ومدى مناسبة المهارات لهؤلاء التلاميذ ، وحذف أو إضافة أية مهارات يرونها مناسبة.

– **إعداد قائمة بمهارات الفهم العميق في صورتها النهائية**، حيث تكونت من (٤) مهارات رئيسة هى (التفكير التوليدي– التفسير – طرح الأسئلة ، واتخاذ القرار ، و(٨) مهارات فرعية يندرج تحتها العديد من المكونات السلوكية وهي (فهم التحديات– توليد الأفكار– ترتيب المعلومات وترجمتها– إدراك العلاقات– طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة– طرح أسئلة تربط بين الأفكار – تحديد الصعوبات– توليد البدائل وتقديم الحلول.[١]

ب. إعداد دليل للمعلم لكيفية استخدام المدخل البيني أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ .

وقد اشتمل الدليل على: مقدمة، أهدافه، أهميته، نبذة مختصرة عن المدخل البيني ، مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، توجيهات عامة للمعلم للتدريس بالمدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، إجراءات استخدام المدخل البيني أثناء التدريس ، الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس الوحدة ، الأهداف العامة للوحدة، المحتوى العلمي للوحدة، الخطة الزمنية لتدريس الوحدة، الوسائل التعليمية المستخدمة، الأنشطة المصاحبة، أساليب التقويم المستخدمة، ونماذج لتدريس موضوعات الوحدتين باستخدام المدخل البيني.

(١) ملحق (٥) قائمة مهارات الفهم العميق في صورتها النهائية.

وقد تم عرض الدليل بصورته الأولية على عدد من السادة المُحكمين ؛ للحُكم على مدى صلاحيته، وقد أشار بعض السادة المُحكمين إلى إضافة بعض الأهداف السلوكية، وبعد إجراء التعديلات تم إعداد الدليل في صورته النهائية. (١).

ج- **إعداد كتيب أنشطة للتلميذ** ؛ لتنفيذ أنشطة دليل المعلم لاستخدام المُدخل البيني أثناء تدريس وحدتي التاريخ والجغرافيا التي بعنوان (وطننا العربي " مكان واحد وطبيعة متنوعة"- محمد صلى الله عليه وسلم "قصة بناء أمة") لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالفصل الدراسي الأول ، وقد اشتمل الكتيب على الأنشطة المرتبطة بموضوعات الوحدتين ، وقد حرصت الباحثتان عند إعداد هذه الأنشطة مراعاة ما يأتي :

- ارتباط الأنشطة بموضوعات الوحدتين.
- مناسبة الأنشطة لمستويات التلاميذ؛ حتى يُمكن تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لديهم بشكل فعال.
- مناسبة الصياغة اللغوية للتلاميذ ؛ لمساعدتهم على القيام بالأنشطة .

وبعد الانتهاء من إعداد كتيب أنشطة للتلميذ في صورته الأولية تم عرضه على السادة المحكمين بهدف التعرف على مدى :

- مُناسبة الكتيب لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- مُناسبة الأنشطة المُعَدة لقياس مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية.
- كفاية الأنشطة من حيث العدد لقياس كل مهارات الفهم العميق وأبعاد الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية.
- مُناسبة الصياغة من الناحية اللغوية واللفظية.

(١) ملحق (٦) دليل المعلم لاستخدام المُدخل البيني في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وبعد عرض كتيب أنشطة للتلميذ على السادة المحكمين أجمع السادة المحكمون على ارتباط الأنشطة الموضوعة بالأهداف المرجوة ، وتنوع الأنشطة وكفايتها مع مناسبتها من حيث الصياغة للتلاميذ ، وبذلك أصبح كتيب أنشطة للتلميذ فى صورته النهائية[١] صالح للاستخدام

٢- إعداد أدوات البحث وهي كالآتي:

أ. إعداد اختبار مهارات الفهم العميق، وقد سار إعداده وفقًا للخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وهذه المهارات هي: (٤) مهارات رئيسة وهي(التفكير التوليدي- التفسير – طرح الأسئلة – اتخاذ القرار) ، و (٨) مهارات فرعية يندرج تحتها العديد من المكونات السلوكية وهي (فهم التحديات- توليد الأفكار- ترتيب المعلومات وترجمتها- إدراك العلاقات- طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة- طرح أسئلة تربط بين الأفكار- تحديد الصعوبات- توليد البدائل وتقديم الحلول.
- **صياغة مفردات الاختبار:** بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي عُنيت باختبارات مهارات الفهم العميق استقر رأى الباحثتان على أن يكون الاختبار مقاليًا، وقد صيغت مفرداته ووضعت تعليماته حيث تم بناؤه من (٢٦) سؤالًا تقيس المهارات السابق ذكرها، حيث تم صياغة سؤال واحدٍ لكل مكون سلوكي ، وقد تم عرضه بصورته الأولية على السادة المحكمين؛ للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث مدى:
  - وضوح تعليمات الاختبار ودقتها.
  - تمثيل المفردات لمهارات الفهم العميق.
  - التدقيق والوضوح في صياغة المفردات.
  - مُلاءمة الاختبار لعينة البحث المُختارة.
  - إبداء أية مُلاحظات تتعلق بالحذف أو الإضافة والتعديل.

(١) ملحق (٧) كتيب أنشطة للتلميذ لتنفيذ أنشطة دليل المعلم لاستخدام المُدخل البيني .

ونتيجة لموافقة السادة المُحكمون على تخصيص سؤالٍ واحدٍ لكل مكون سلوكي داخل كل مهارة رئيسة وفرعية ، كانت الصورة النهائية للاختبار وأصبح مكونًا من (٢٦) سؤالًا. [١]

- **حساب صدق الاختبار**

الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، وقد تم التحقق من صدق اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية) بالطرق الآتية:

أ. الصدق الظاهري (الخارجي):

هو المظهر العام للاختبار، من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوح هذه المفردات، وقد أكدت التجربة الاستطلاعية وضوح الصياغة اللفظية لمفردات الاختبار والتعليمات الخاصة به بالنسبة للتلاميذ ؛ مما يحقق الصدق الظاهري.

ب. صدق المحتوى:

ويُعني مدى تمثيل أسئلة الاختبار لمحتوى المادة أو السلوك المراد قياسه، ولقد تحققت الباحثتان من صدق المحتوى، من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين، حيث قد أجمعو على اتفاق محتوى الاختبار مع محتوى موضوعات الوحدة المقترحة المقدمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول؛ مما يحقق صدق المحتوى.

ج. الصدق المنطقي:

تم حساب صدق اختبار مهارات الفهم العميق عن طريق (الاتساق الداخلي) على عينة قوامها (ن = ٥٠) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة زاوية بمم الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة تلا التعليمية ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة (سؤال) والدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي تنتمي إليها والمهارة الرئيسة ، والدرجة الكلية للاختبار، ويُمكن توضيح ذلك من خلال الجداول الآتية:

(١) ملحق (٨) اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة "التفكير التوليدي " والمهارة الفرعية " فهم التحديات" والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
١	**٠,٦٢٣	**٠,٦٥١	**٠,٨١٥
٢	**٠,٦٩٤	**٠,٥٧٨	**٠,٦٣٤
٣	**٠,٧٣٦	**٠,٧١٢	**٠,٧١٥
٤	**٠,٧٠١	**٠,٧٦٣	**٠,٧٧٨

**** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال **والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة "التفكير التوليدي " والمهارة الفرعية " فهم التحديات" والدرجة الكلية للاختبار** دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين الرئيسة والفرعية.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة "التفكير التوليدي " والمهارة الفرعية " توليد الأفكار" والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
٥	**٠,٧٧٥	**٠,٥٠٨	**٠,٨٢٢
٦	**٠,٧٢١	**٠,٨٠٣	**٠,٦٨٣
٧	**٠,٥٦١	**٠,٦٨٤	**٠,٦١١

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة "**التفكير التوليدي** " والمهارة الفرعية " **توليد الأفكار**" والدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين الرئيسة والفرعية.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " التفسير " والمهارة الفرعية " ترتيب المعلومات وترجمتها" والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
٨	**٠,٧٣٦	**٠,٧٣٦	**٠,٨٥٨
٩	**٠,٦١١	**٠,٨٢١	**٠,٨٠٩
١٠	**٠,٥٩٤	**٠,٧٧٢	**٠,٧٤١

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال **والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " التفسير " والمهارة الفرعية " ترتيب المعلومات وترجمتها" والدرجة الكلية للاختبار** دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين الرئيسة والفرعية.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " التفسير " والمهارة الفرعية " إدراك العلاقات " والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
١١	**٠,٧٨٣	**٠,٧٤٨	**٠,٧٢٣
١٢	**٠,٨٠٣	**٠,٧٧٨	**٠,٧٧١
١٣	**٠,٧٨٢	**٠,٨٠٧	**٠,٥٨٩
١٤	**٠,٧٨٣	**٠,٦١٤	**٠,٧٠٨

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " **التفسير** " والمهارة الفرعية " **إدراك العلاقات** " والدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين الرئيسة والفرعية.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " طرح الأسئلة " والمهارة الفرعية " طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة " والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
١٥	٠,٦٢٤**	٠,٧٥٤**	٠,٧٠٨**
١٦	٠,٦٦٣**	٠,٧٨١**	٠,٧٣٣**
١٧	٠,٧٢٣**	٠,٦٦٨**	٠,٦٦٧**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " **طرح الأسئلة** " والمهارة الفرعية " **طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة** " والدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " طرح الأسئلة " والمهارة الفرعية " طرح أسئلة تربط بين الأفكار " والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
١٨	**٠,٨٥٨	**٠,٨٢٢	**٠,٧١٥
١٩	**٠,٨٠٩	**٠,٦٨٣	**٠,٧٧٨
٢٠	**٠,٧٤١	**٠,٦١١	**٠,٧٨٣

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " **طرح الأسئلة** " والمهارة الفرعية " **طرح أسئلة تربط بين الأفكار** " والدرجة الكلية للاختبار " والدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " اتخاذ القرار " والمهارة الفرعية " تحديد الصعوبات والمعوقات " والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
٢١	٠,٧٠٨**	٠,٦٩٤**	٠,٨١٥**
٢٢	٠,٧٣٣**	٠,٧٣٦**	٠,٦٣٤**
٢٣	٠,٦٦٧**	٠,٧٠١**	٠,٧١٥**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " **اتخاذ القرار** " والمهارة الفرعية " **تحديد الصعوبات والمعوقات** " والدرجة الكلية للاختبار " والدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال أو مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " اتخاذ القرار " والمهارة الفرعية " توليد البدائل وتقديم الحلول " والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة (السؤال)	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة	الدرجة الكلية للاختبار
٢٤	٠,٧٢٦**	٠,٧٤٨**	٠,٧٤٣**
٢٥	٠,٧١٧**	٠,٧١٢**	٠,٧١٦**
٢٦	٠,٧٣٩**	٠,٦٨٤**	٠,٧٣٥**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة أو سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة " **اتخاذ القرار** " والمهارة الفرعية " **توليد البدائل وتقديم الحلول** " والدرجة الكلية للاختبار " والدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة هاتين المهارتين.

أيضًا قامت الباحثتان بحساب صدق الاتساق الداخلى لاختبار مهارات الفهم العميق بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات الفهم العميق الرئيسة والفرعية والدرجة الكلية للاختبار كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٢)

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات الفهم العميق الرئيسة والفرعية والدرجة الكلية للاختبار

مهارات الفهم العميق الرئيسة	المهارات الفرعية								الاختبار ككل
	فهم التحديات	توليد الأفكار	ترتيب المعلومات وترجمتها	إدراك العلاقات	طرح أسئلة من فكرة واحدة	طرح أسئلة تربط بين الأفكار	تحديد الصعوبات والمعوقات	توليد البدائل وتقديم الحلول	
التفكير التوليدي	٠,٧٣٥**	٠,٧٢٦**	٠,٧٤٨**	٠,٧٤٣**	٠,٧١٨**	٠,٦٨٩**	٠,٧٤٥**	٠,٨٠٤**	٠,٧٣٦**
التفسير	٠,٧٠٤**	٠,٧١٧**	٠,٧١٢**	٠,٧١٦**	٠,٧٩٥**	٠,٧٧١**	٠,٦٨٩**	٠,٧٦٨**	٠,٧٠١**
طرح الأسئلة	٠,٧٢٢**	٠,٧٣٩**	٠,٦٨٤**	٠,٧٣٥**	٠,٧٩١**	٠,٥٨٩**	٠,٧٤٨**	٠,٧٥٧**	٠,٧١٣**
اتخاذ القرار	٠,٦٦٧**	٠,٧٤٥**	٠,٧٨٣**	٠,٦٧٨**	٠,٧٧١**	٠,٧٠٨**	٠,٧٧٨**	٠,٥٨٩**	٠,٨٧٢**
الاختبار ككل	٠,٦٦٧**	٠,٨٢١**	٠,٧٣٦**	٠,٦٨٤**	٠,٧٣٣**	٠,٧٣٣**	٠,٨٠٧**	٠,٧٠٨**	

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مهارات الفهم العميق الرئيسة والفرعية وبعضها البعض، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار مقبولة ودالة احصائيا، مما يُصبغ الاختبار بدرجة مرتفعة من الصدق، أى أنه يقيس ما أعد لقياسه.

- **حساب ثبات الاختبار:**

استخدمت الباحثتان طريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لجتمان لإيجاد معاملات ثبات اختبار مهارات الفهم العميق في الاختبار ككل، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٣)

معاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية)

مهارات الفهم العميق الرئيسة	مهارات الفهم العميق الفرعية	أرقام الأسئلة	معامل الثبات بطريقة جتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التفكير التوليدي	فهم التحديات	٢ - ٣ - ٤	٠,٧٥٨	٠,٧٩١
	توليد الأفكار	٥-٦-٧	٠,٧٧٥	٠,٧٩٢
التفسير	ترتيب المعلومات وترجمتها	٨- ٩-١٠	٠,٧٦٧	٠,٧٨٨
	إدراك العلاقات	١١- ١٢- ١٣- ١٤	٠,٧٨٤	٠,٧٨٠
طرح الأسئلة	طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة	١٥ – ١٦ - ١٧	٠,٧٨٢	٠,٧٨٦
	طرح أسئلة تربط بين الأفكار	١٨-١٩-٢٠	٠,٧٥٢	٠,٧٨١
اتخاذ القرار	تحديد الصعوبات والمعوقات	٢١-٢٢-٢٣	٠,٧٧٧	٠,٧٨٨
	توليد البدائل وتقديم الحلول	٢٤-٢٥-٢٦	٠,٧٨٠	٠,٧٨٢
الاختبار ككل			٠,٧٨٦	٠,٧٩٣

يتضح من الجدول السابق تمتع اختبار مهارات الفهم العميق بمعاملات ثبات معقولة؛ مما يشير إلى الاطمئنان إلى نتائجه.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:**

تم تحليل أسئلة اختبار مهارات الفهم العميق في الاختبار ككل لتحديد معامل السهولة، ومعامل الصعوبة، ومعامل التمييز لكل سؤال.

أ. حساب معاملات السهولة لاختبار مهارات الفهم العميق

ويقصد به نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال، ويعد معامل السهولة أحد المعاملات الإحصائية المهمة في تحليل أسئلة الاختبار، وحساب هذه النسبة يعد أمرا مهما لأن المفردات الصعبة جدا أو السهلة جداً لا تضيف أدنى شيئا إلى قدرة هذه الأسئلة على التمييز، وقد تم تحديد معاملات السهولة لمفردات الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع درجات التلاميذ في السؤال}}{\text{عدد التلاميذ} \times \text{درجة السؤال}}$$

وكان ذلك بهدف التحقق من مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ، وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠,٣٠- ٠,٧٩) ، وكان متوسط معاملات السهولة الكلى (٠,٦٢) وبهذه النتائج تبقى الباحثتان على جميع أسئلة الاختبار؛ لتدرج مستوى السهولة للاختبار.

ب. حساب معاملات الصعوبة لاختبار مهارات الفهم العميق

تم حساب معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة.

وكان ذلك بهدف التحقق من مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٢١ – ٠,٧٠) وكان متوسط معاملات الصعوبة الكلى (٠,٣٨) وبهذه النتائج تبقى الباحثتان على جميع أسئلة الاختبار؛ لتدرج مستوى الصعوبة للاختبار.

ج. حساب معامل التمييز لاختبار مهارات الفهم العميق في الاختبار ككل:

إن الاعتماد على معامل الصعوبة للسؤال كمؤشر وحيد لا يفي بالغرض؛ لأنه لا يساعد في إجراء مقارنة بين أداء التلاميذ حسب مستوى أدائهم الكلي، لذلك فإن معامل التمييز للسؤال من الخصائص المهمة، وقد تم تحديد معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار بهدف معرفة قدرة السؤال على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا فى الاختبار، وقد تم تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وذلك بعد ترتيب درجات التلاميذ ترتيبا تنازليا، واختيار عدد(٢٠) تلميذًا تمثل درجاتهم أعلى الدرجات، وعدد(٢٠) تلميذًا تمثل درجاتهم أقل الدرجات ، كما يتضح من المعادلة الآتية :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث:

س: عدد تلاميذ الفئة العليا في الاختبار الذين تمثل درجاتهم أعلى الدرجات.

ص: عدد تلاميذ الفئة الدنيا في الاختبار الذين تمثل درجاتهم أقل الدرجات.

ن: عدد أفراد المجموعة.

وقد تراوحت معاملات التمييز بين (٠,٢٠ – ٠,٦٠) وبالتالي فهي ذات قدرة جيدة على التمييز، وكان متوسط معاملات التمييز الكلى (٠,٣٦) ويقبل علم القياس معامل التمييز للفقرة إذا بلغ أكثر من (٠.٢٠)، وبذلك تبقى الباحثتان على جميع أسئلة الاختبار.

ويُمكن توضيح هذه المعاملات من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٤)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية)

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٣٠	١٥	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٥٥
٢	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٣٠	١٦	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٢٥
٣	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,٦٠	١٧	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٤٠
٤	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٥٥	١٨	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٥٠
٥	٠,٧٣	٠,٢٨	٠,٢٥	١٩	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٥٠
٦	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٣٥	٢٠	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,٥٥
٧	٠,٨٣	٠,١٧	٠,٣٥	٢١	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٢٠
٨	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٢٠	٢٢	٠,٧٣	٠,٢٨	٠,٣٥
٩	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٣٠	٢٣	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٣٠
١٠	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٢٠	٢٤	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٤٠
١١	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٢٥	٢٥	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٢٠
١٢	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٤٠	٢٦	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٢٠
١٣	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٢٠				
١٤	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٤٥				

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات الاختبار تتمتع بمعاملات سهولة وصعوبة وتمييز مقبولة.

- **حساب زمن اختبار مهارات الفهم العميق**

تم حساب زمن الاختبار، بتطبيق الاختبار على التلاميذ دون تحديد وقت محدد للإجابة، مع التنبيه عليهم بعدم تضييع وقت في أثناء الاختبار، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة، وبحساب المتوسط للزمن المستغرق، وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (٧٠) دقيقة بعد شرح تعليمات الاختبار.

$$\text{الزمن المناسب للاختبار} = \frac{٦٠ + ٨٠}{٢} = ٧٠ \text{ دقيقة}$$

- **الصورة النهائية للاختبار**

فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها عمليات حساب معاملات الصدق والثبات ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز ، أصبح الاختبار فى صورته النهائية جاهزًا للاستخدام والتطبيق الفعلى لقياس مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبل التدريس بالمدخل البيني وبعدها ، وقد تم تصحيح هذا الاختبار في ضُوء مفتاح التصحيح [١] الذي أعدته الباحثتان ، وقد تم تخصيص لجميع المفردات درجتان ، وعليها تصبح الدرجة العظمى للاختبار (٥٢) درجةً.

ب. إعداد مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، وقد سار إعداده وفقًا للخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى الكشدف عن فاعلية الوحددة المقترحة القائمة على المدخل البيني في تنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- **وصف المقياس ونوعه :** تكون المقياس من ستة أبعاد هي الاتجاه نحو (مادة الدراسات الاجتماعية– كتاب الدراسات الاجتماعية– حصص الدراسات الاجتماعية– طرق تدريس الدراسات الاجتماعية– معلم المادة– المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية) ، ويندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من العبارات التي تقيس اتجاهات التلاميذ نحو هذه الأبعاد التي يقابلها استجابات (موافق – غير متأكد– غير موافق)، حيث يقوم التلميذ باختيار الاستجابة التي تناسبه من بين هذه الاستجابات .

(١) ملحق (٩) مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية) .

وقد تم عرض هذا المقياس بصورته الأولية على السادة المحكمين؛ للتأكد من صلاحيته من حيث مدى:

- مدى مُلائمة أبعاد المقياس لأهداف البحث.
- مدى وُضوح لُغة المقياس وبساطته.
- مدى تنوع عبارات المقياس لتغطي أهداف البحث.
- مدى صحة ودقة محتوى المقياس.
- مدى مُلائمة مفردات المقياس لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- إبداء أية مُلاحظات تتعلق بالحذف أو الإضافة والتعديل.

ونتيجة لموافقة السادة المُحكمون على كل أبعاد المقياس وعباراته باستثناء عبارة واحدة كانت مكررة تم حذفها ، كان المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٤٩) عبارة. [١]

- **حساب صدق المقياس**

أ. **الصدق الظاهري (الخارجي):**

قامت الباحثتان بحساب الصدق الظاهرى للمقياس ، من حيث نوع عبارات المقياس وكيفية صياغتها، ومدى وضوح هذه العبارات، وقد أكدت التجربة الاستطلاعية وضوح الصياغة اللفظية لعبارات المقياس ؛ مما يحقق الصدق الظاهري.

ب. **صدق المحتوى:**

ويُعني مدى تمثيل عبارات المقياس لمحتوى السلوك المراد قياسه، ولقد تحققت الباحثتان من صدق المحتوى، من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين، حيث قد أجمعو على أن جميع أبعاد المقياس تقيس اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو الدراسات الاجتماعية سواء بالنسبة للمادة أو الكتاب ، الحصص ، أو طرق التدريس ، أو معلم المادة أو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية ؛ مما يحقق صدق المحتوى.

(١) ملحق (١٠) مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية.

ج. الصدق المنطقي:

بعد أن تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الإجتماعية ، وبعد أن أبدى المحكمون ملاحظاتهم، وقامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة، تم التحقق من صدق المقياس بما يُسمى بالصدق المنطقي(الاتساق الداخلى) بعد تطبيقه على عينة مكونة من(٥٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة زاوية بمم الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة تلا التعليمية ، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، ودرجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (١٤٧) درجة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، ودرجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٨٧٥**	٠,٦٧٩**	٢٦	٠,٦٤٣**	٠,٧٢٢**
٢	٠,٦١٤**	٠,٧٩٣**	٢٧	٠,٧٧٨**	٠,٨٠٥**
٣	٠,٧٧٥**	٠,٧٠٢**	٢٨	٠,٧٢٢**	٠,٨١٥**
٤	٠,٨٨٣**	٠,٨٨٣**	٢٩	٠,٧٦٢**	٠,٨١٥**
٥	٠,٧٢٣**	٠,٧٦١**	٣٠	٠,٦٢٨**	٠,٦٦٢**
٦	٠,٧٦٠**	٠,٨١١**	٣١	٠,٨٧١**	٠,٧١٢**
٧	٠,٧٣١**	٠,٧١٤**	٣٢	٠,٧٥٨**	٠,٧١١**
٨	٠,٧٩٢**	٠,٧٧٥**	٣٣	٠,٧٧٥**	٠,٧٠٢**
٩	٠,٧٥٣**	٠,٦٣٧**	٣٤	٠,٦٤٣**	٠,٧٢٢**
١٠	٠,٧٨**	٠,٦٢٣**	٣٥	٠,٧٦٠**	٠,٨١١**
١١	٠,٧١١**	٠,٦٥٩**	٣٦	٠,٧٣١**	٠,٧١٤**
١٢	٠,٥٨٦**	٠,٨٠٥**	٣٧	٠,٧٩٣**	٠,٦١٤**
١٣	٠,٦٨١**	٠,٦٧٩**	٣٨	٠,٦٧٢**	٠,٨٥٧**
١٤	٠,٧٥٣**	٠,٧٥٤**	٣٩	٠,٦٨٧**	٠,٧٨١**
١٥	٠,٧٧٥**	٠,٧٠٢**	٤٠	٠,٥٨٩**	٠,٧٢٥**
١٦	٠,٨٨٣**	٠,٨٨٣**	٤١	٠,٧٣٦**	٠,٤٠٢*
١٧	٠,٧٢٣**	٠,٧٦١**	٤٢	٠,٥٨٦**	٠,٨٠٥**

١٨	**٠,٧٦٠	**٠,٨١١	٤٣	**٠,٦٧٩	**٠,٧١٨
١٩	**٠,٧٢٥	*٠,٤٠٩	٤٤	**٠,٧٢٢	**٠,٧٦٢
٢٠	**٠,٦٧٩	**٠,٨٧٥	٤٥	**٠,٧٣١	**٠,٧١٤
٢١	**٠,٧٥٨	**٠,٧١١	٤٦	**٠,٧٩٢	**٠,٧٧٥
٢٢	**٠,٧١٣	**٠,٧٠٢	٤٧	**٠,٧٥٣	**٠,٦٣٧
٢٣	**٠,٧٥٣	**٠,٦٣٧	٤٨	**٠,٦٧١	**٠,٧٦٤
٢٤	**٠,٧٨	**٠,٦٢٣	٤٩		
٢٥	**٠,٧١١	**٠,٦٥٩		**٠,٦٧٢	**٠,٦١٢

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) لجميع عبارات المقياس ؛ حيث كانت قيمة(ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، ودرجة حرية ٤٩ أقل من قيمة (ر) المحسوبة؛ مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائيًا أى صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية .

- **حساب ثبات المقياس:**

استخدمت الباحثتان طريقتي التجزئة النصفية لجتمان وألفا كرمباخ لإيجاد معاملات ثبات المقياس ككل، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٦)

معاملات الثبات لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جتمان	معامل الثبات بطريقة ألفا كرومباخ
الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	١١	٠,٨٩٠	٠,٨٨٥
الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية	١٣	٠,٧٩٣	٠,٨٩٣
الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية	٧	٠,٧٨٩	٠,٨٨٤
الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية	٧	٠,٨١٣	٠,٨٩٢
الاتجاه نحو معلم المادة	٦	٠,٨١٦	٠,٨٨٧
الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية	٥	٠,٧١٧	٠,٨٩١

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الاتجاه بمعاملات ثبات معقولة؛ مما يشير إلى الاطمئنان إلى نتائجه.

- **حساب زمن مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية**

تم حساب زمن المقياس، بتطبيق المقياس على التلاميذ دون تحديد وقت محدد للإجابة، مع التنبيه عليهم بعدم تضييع وقت ، وعدم ترك أي عبارة دون إجابة، وبحساب المتوسط للزمن المستغرق، وجد أن الزمن المناسب للمقياس هو الآتي:

$$\text{الزمن المناسب للاختبار} = \frac{٣٠ + ٥٠}{٢} = ٤٠ \text{ دقيقة}$$

- **الصورة النهائية للمقياس**

فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها عمليات حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس ، أصبح المقياس فى صورته النهائية جاهزًا للاستخدام والتطبيق الفعلى لقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبل التدريس بالمدخل البيني وبعدها ، وقد تم تصحيح هذا المقياس في ضُوء مفتاح التصحيح [١] الذي أعدته الباحثتان ، وقد تم تخصيص لكل استجابة درجة مناسبة ، فاستجابة موافق تأخذ (٣) درجات، واستجابة غير متأكد تأخذ (٢) درجة، واستجابة غير موافق تأخذ (١) درجة ، وعليها تصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٤٧) درجةً.

٣. إجراءات التجربة الميدانية وهي كالآتي:

أ. التصميم التجريبي للبحث

اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي القائم على اختيار مجموعتين:مثلت إحداهُماالمجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير التجريبي (المدخل البيني)، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا المتغير، حيث تم التدريس لها بالطريقة المعتادة، ثم مقارنة نتائج المجموعتين من خلال البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا بما يسمى بالتصميم شبه التجريبي قبلي– بعدي مع وجود مجموعة ضابطة-The Pre-Test-Post Test Control Group Design.

(١) ملحق (١١) مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم العميق (الدراسة الأساسية) .

ب. الهدف من البحث

استهدفت تجربة البحث الحصول على بيانات تتعلق بالفروق الفردية بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، وكذلك الفروق الفردية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث وذلك عقب التدريس للمجموعة التجريبية بالمدخل البيني ، والتحقق من صحة فروض البحث.

جـ. اختيار عينة البحث

تمثلت العينة في تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وقد بلغ عددها (٤٠) تلميذًا للمجموعة التجريبية و (٤٠) تلميذًا للمجموعة الضابطة من تلاميذ مدرسة الشهيد طارق محمد زكي الإعدادية (الحسينية سابقًا) التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية بمحافظة المنوفية خلال العام الدراسي ٢٠٢٤م بالفصل الدراسي الأول.

د. التطبيق القبلي لأدوات البحث

تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم العميق ومقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية **في ٢٢ – ٩– ٢٠٢٤م** ؛ حيث استهدفت عملية التطبيق القبلي لأدوات البحث التأكد من تكافؤ المجموعتين، والحصول على نتائج تفيد في المقارنة بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وتفسير نتائج البحث بعد الانتهاء من عملية التدريس وإجراء التطبيق البعدي.

هـ. تطبيق التجربة

بعد اختيار مجموعتي البحث، وتطبيق أدوات القياس قبليًا على المجموعتين، تم البدء في تطبيق التجربة في الفترة من **٢٣ سبتمبر إلى ٢٠ نوفمبر ٢٠٢٤م**، حيث تم تدريس موضوعات الوحدتين التي سبق الإشارة إليهما سابقًا وفقًا للمدخل البيني لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالفصل الدراسي الأول ، حيث تضمنت العديد من الدروس كالوطن العربي مكان واحد وطبيعة متنوعة، خصائص سكان وطننا العربي، حياة محمد (ص) دعوته وكفاحه، عالمية الدعوة وبناء الدولة الإسلامية، وللمجموعة الضابطة من قِبل معلم الفصل ، حيث تم التدريس لها بالطريقة التقليدية وذلك بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي القياس قبليًا، حيث تم تقسيم الموضوع إلى

عدة عناصر ، شرح هذه العناصر وتوضيحها، طرح بعض الأسئلة لإثارة انتباههم وزيادة دافعيتهم ، ويتخلل ذلك إجراء المناقشات ، استخدام بعض الوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة، وحل بعض الأسئلة الموجودة بالكتاب، وقد تم تدريس هذه الموضوعات لهذه المجموعة داخل الفصل المدرسي حسب الخطة الواردة من الوزارة.

و. التطبيق البعدي لأدوات البحث

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم تطبيق اختبار مهارات الفهم العميق ومقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية بعديًا على مجموعتي البحث في **٢١ نوفمبر ٢٠٢٤م** ، ثم تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا؛ لاستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

ثالثًا: نتائج البحث وتحليلها إحصائيًا وتفسيرها:

أ. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج البحث، وهي كالآتي:

- للتحليل الإحصائي لبيانات البحث استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.25
- تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي(المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري).
- تم استخدام اختبار ت للمجموعتين المستقلتين وكذلك المرتبطتين لدلالة الفرق بين درجات مجموعتين.
- تم استخدام اختبار التحليل البعدي مربع ايتا وحجم الأثر والكسب المعدل لبلاك.
- تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون.
- معادلات ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية لجيتمان، ومعادلة كوبر Copper لحساب الثبات.

ب.عرض نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم العميق

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبليا في الاختبار ، تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار ، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين

المتوسطين تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم العميق قبليًا.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التوليدي	فهم التحديات	تجريبية	٤٠	٧.٠٣	٠.٩٢	٧٨	٠.٩٧٧	غير دال احصائيا
	توليد الأفكار	ضابطة	٤٠	٦.٨٥	٠.٦٦			
التفسير	ترتيب المعلومات وترجمتها	تجريبية	٤٠	٦.٩٨	١.٠٧	٧٨	٠.٣٠٤	غير دال احصائيا
	إدراك العلاقات	ضابطة	٤٠	٧.٠٥	١.١٣			
طرح الأسئلة	طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة	تجريبية	٤٠	٥.٨٨	١.٤٢	٧٨	٠.٨٧٧	غير دال احصائيا
	طرح أسئلة تربط بين الأفكار	ضابطة	٤٠	٦.١٥	١.٣٩			
اتخاذ القرار	تحديد الصعوبات والمعوقات	تجريبية	٤٠	٥.٩٥	١.٤٠	٧٨	٠.٣٣٢	غير دال احصائيا
	توليد البدائل وتقديم الحلول	ضابطة	٤٠	٦.٠٥	١.٣٠			
الاختبار ككل		تجريبية	٤٠	٢٥.٨٣	٣.٨٥	٧٨	٠.٣١٦	غير دال احصائيا
		ضابطة	٤٠	٢٦.١٠	٣.٩٤			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق والدرجة الكلية ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ت.عرض نتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبليا في المقياس ، تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للمقياس ، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام

اختبـار(ت) للمجمـوعتين المسـتقلتين المتسـاويتين فـي عـدد الأفـراد، وبتطبيـق اختبـار(ت) لفـرق المتوسطين لقياس مقدار دلالـة الفرق بين متوسطى درجـات مجموعتي البحث، ويتضـح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية قبليًا.

أبعاد الاتجاه	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	١٨.٧٣	٤.٤١	٧٨	٠.١٣	غير دال احصائيا
	ضابطة	٤٠	١٨.٨٥	٤.٢١			
الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	٢١.٥٥	٥.٢١	٧٨	٠.٣٩	غير دال احصائيا
	ضابطة	٤٠	٢١.١٣	٤.٥١			
الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	١٢.٠٣	٢.٩٢	٧٨	٠.٩٣٥	غير دال احصائيا
	ضابطة	٤٠	١١.٤٣	٢.٨٢			
الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	١١.٧٣	٢.٩٦	٧٨	٠.٣٨٣	غير دال احصائيا
	ضابطة	٤٠	١١.٤٨	٢.٨٧			
الاتجاه نحو معلم الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	٩.٥٠	٢.٣٢	٧٨	٠.١٤٦	غير دال احصائيا
	ضابطة	٤٠	٩.٥٨	٢.٢٩			
الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	٩.٤٨	٢.٢١	٧٨	٠.٢٠٢	غير دال احصائيا
	ضابطة	٤٠	٩.٣٨	٢.٢٢			
الاتجاه ككل	تجريبية	٤٠	٨٣.٠٠	١٣.٠٨	٧٨	٠.٤٣٥	غير دال احصائيا
	ضابطة	٤٠	٨١.٨٣	١٠.٩٧			

ويتضـح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالـة احصـائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق القبلي لمقياس الاتجاه والدرجة الكلية ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ث. اختبار مدى تحقق فروض البحث

- **اختبار مدى تحقق الفرض الأول:**

والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ككل وكل مهارة على حدة لصالح تلاميذ التطبيق البعدي.

وللتحقق من مدى تحقق هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم العميق، وقد استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired– Samples t Test ؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21) ويوضح الجدول الآتي تلك النتائج :

جدول (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم العميق ككل وكل مهارة على حدة.

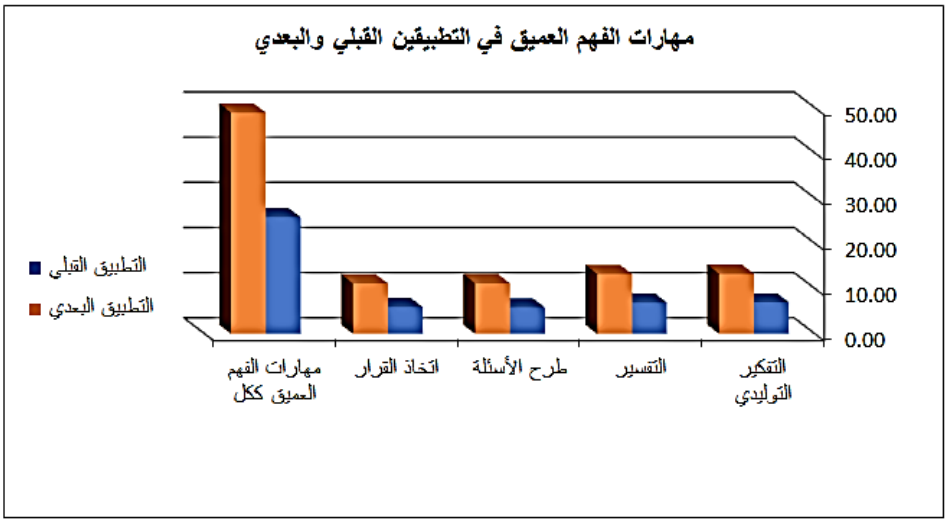
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التوليدي	فهم التحديات	القبلى	٤٠	٧.٠٣	٠.٩٢	٣٩	٣٤.٣٧٨	دالة عند مستوي ٠,٠١
	توليد الأفكار	البعدى	٤٠	١٣.٣٠	٠.٨٢			
التفسير	ترتيب المعلومات وترجمتها	القبلى	٤٠	٦.٩٨	١.٠٧	٣٩	٢٧.٠٨٥	دالة عند مستوي ٠,٠١
	إدراك العلاقات	البعدى	٤٠	١٣.٢٨	٠.٨٨			
طرح الأسئلة	طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة	القبلى	٤٠	٥.٨٨	١.٤٢	٣٩	٢٢.٦٤٢	دالة عند مستوي ٠,٠١
	طرح أسئلة تربط بين الأفكار	البعدى	٤٠	١١.٢٣	١.١٤			
اتخاذ القرار	تحديد الصعوبات والمعوقات	القبلى	٤٠	٥.٩٥	١.٤٠	٣٩	١٩.٣٧٢	دالة عند مستوي ٠,٠١
	توليد البدائل وتقديم الحلول	البعدى	٤٠	١١.١٥	١.٢٣			
الاختبار ككل		القبلى	٤٠	٢٥.٨٣	٣.٨٥	٣٩	٣٥.٠٦٨	دالة عند مستوي ٠,٠١
		البعدى	٤٠	٤٨.٩٥	٢.٤٥			

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

– أنه بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم العميق، لوحظ أن متوسط التطبيق البعدى أعلى من القبلي، وقد أرجعت الباحثتان ذلك إلى المدخل البيني التي تم تدريس موضوعات الوحدتين في ضوئه للمجموعة التجريبية.

– أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للتطبيقين القبلى والبعدى في اختبار مهارات الفهم العميق، ولذا تم قبول الفرض الأول.

ويوضح الرسم البيانى التالى تزايد متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطاتهم في التطبيق القبلى فى اختبار مهارات الفهم العميق .



شكل (٢)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للتطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم العميق

وقد أرجعت الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المدخل البيني قد ساعد في زيادة قدرة التلاميذ علي الربط بين ما هو مكتوب وبين واقع في الحياة اليومية التي يعيشها التلاميذ، وقد أتاح الفرصة لتنمية مهارات التفكير لدي التلاميذ بشكل أعمق وتكوين رؤية واضحة ومتعمقة. وهو مايتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (**Newell**, 2007؛ **عمار أمين**، ٢٠١٢؛ **المكاشفي القاضي** ، ٢٠١٦؛ **نورة الصوبان** ، ٢٠١٦ ؛ **جهاد حجاج**، ٢٠١٨؛ **هناء عيسي**، ٢٠١٩؛ **محمود الجلوي**، ٢٠٢٠؛ **مروة العدوي وياسمين حسب النبي**، ٢٠٢١؛ **هبة علام وشيماء الحديدي**، ٢٠٢١؛ ؛ **شيماء متولي**، ٢٠٢٢؛ **أميرة محمد ورانيا راغب**، ٢٠٢٣) والتي أوصت بتخطيط وتصميم المناهج الدراسية وفق مدخل التخصصات البينية.

- **اختبار مدى تحقق الفرض الثاني:**

والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ككل وكل مهارة على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مدى تحقق هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات الفهم العميق ، وقد استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للمجموعات المستقلة independent– Samples t Test ؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21) وتوضح الجداول الآتية تلك النتائج:

جدول (٢٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم العميق بعديًا.

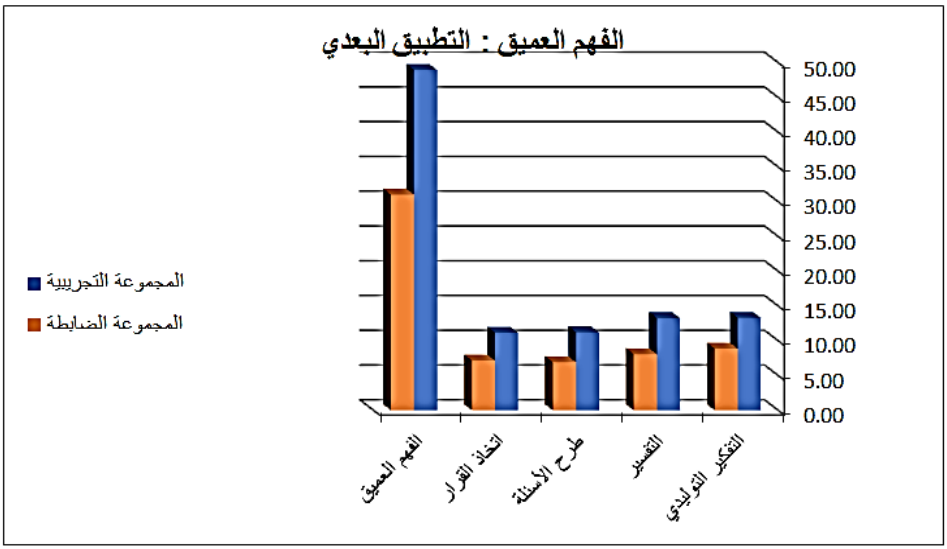
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التوليدي	فهم التحديات	تجريبية	٤٠	١٣.٣٠	٠.٨٢	٧٨	١٦.٣١٤	دالة عند مستوي ٠,٠١
	توليد الأفكار	ضابطة	٤٠	٨.٨٨	١.٥١			
التفسير	ترتيب المعلومات وترجمتها	تجريبية	٤٠	١٣.٢٨	٠.٨٨	٧٨	٢٠.٤٦٢	دالة عند مستوي ٠,٠١
	إدراك العلاقات	ضابطة	٤٠	٨.٠٨	١.٣٥			
طرح الأسئلة	طرح عدة أسئلة من فكرة واحدة	تجريبية	٤٠	١١.٢٣	١.١٤	٧٨	١٥.٩٢٤	دالة عند مستوي ٠,٠١
	طرح أسئلة تربط بين الأفكار	ضابطة	٤٠	٦.٩٣	١.٢٧			
اتخاذ القرار	تحديد الصعوبات والمعوقات	تجريبية	٤٠	١١.١٥	١.٢٣	٧٨	١٣.٨٤٦	دالة عند مستوي ٠,٠١
	توليد البدائل وتقديم الحلول	ضابطة	٤٠	٧.١٥	١.٣٥			
الاختبار ككل		تجريبية	٤٠	٤٨.٩٥	٢.٤٥	٧٨	١٩.٨٧٥	دالة عند مستوي ٠,٠١
		ضابطة	٤٠	٣١.٠٣	٥.١٥			

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات الفهم العميق ، لوحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة، وقد أرجعت الباحثتان ذلك إلى استخدام المدخل البيني أثناء التدريس للمجموعة التجريبية.

- أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم العميق البعدى، ولذا تم قبول الفرض الثاني.

ويوضح الرسم البيانى التالى تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.



شكل (٣)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات الفهم العميق في التطبيق البعدى.

وأرجعت الباحثة النتيجة السابقة إلى أن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق يرجع إلي المدخل البيني الذي يسعى إلى تحقيق التكامل والترابط بين مادتي التاريخ والجغرافيا ، واستزادة التلاميذ من العلم والتعمق فيه بفهم عميق، وجعل نواتج التعلم أكثر ثباتًا ودوامًا وأقل عرضةً للنسيان، وهو مايتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (**Sadiq & Demirkaya** , 2014؛ **نجلاء محمد وسها زوين،** ٢٠١٦؛ **Hudson & Hinman** , 2017 ; **Vicek** , 2019) والتي أكدت علي أهمية

استخدام المدخل البيني لكسر الحواجز بين الموضوعات والمواد الدراسية ومنها التاريخ والجغرافيا وتعميق فهم التلاميذ لهما.

- **اختبار مدى تحقق الفرض الثالث:**

والذي ينص على:" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لصالح تلاميذ التطبيق البعدي".

وللتحقق من مدى تحقق هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، وقد استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test ؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21) ويوضح الجدول الآتي تلك النتائج :

جدول (٢١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه.

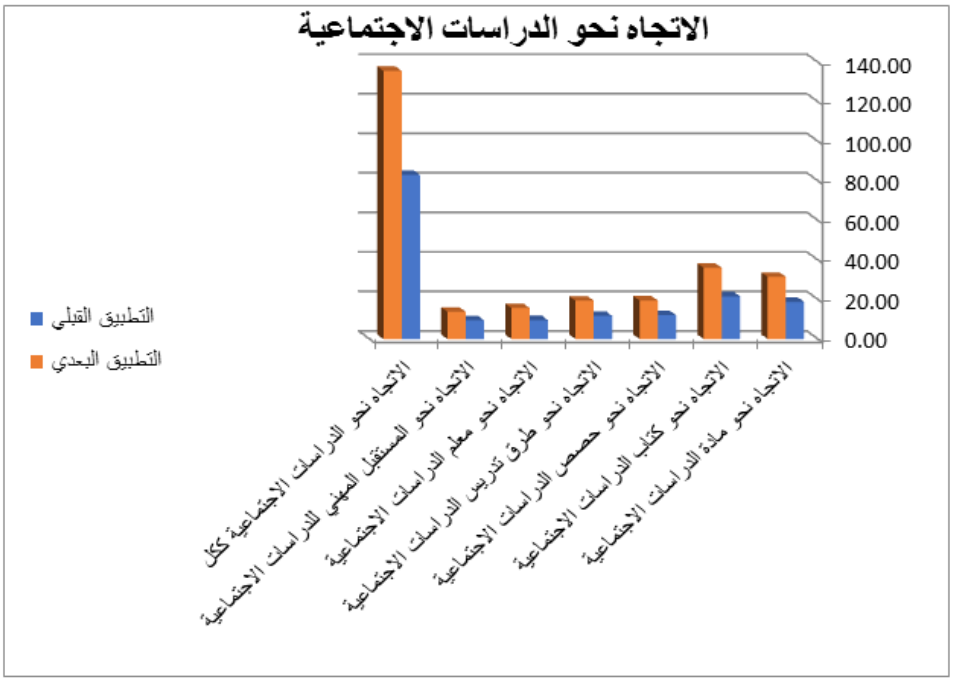
أبعاد الاتجاه	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	القبلى	٤٠	١٨.٧٣	٤.٤١	٣٩	١٧.٤٩١	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدى	٤٠	٣١.٤٣	١.١١			
الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية	القبلى	٤٠	٢١.٥٥	٥.٢١	٣٩	١٨.٨١٧	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدى	٤٠	٣٥.٩٥	١.٩٥			
الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية	القبلى	٤٠	١٢.٠٣	٢.٩٢	٣٩	١٤.٣٨٢	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدى	٤٠	١٩.٤٥	٠.٩٠			
الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية	القبلى	٤٠	١١.٧٣	٢.٩٦	٣٩	١٥.٥١٨	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدى	٤٠	١٩.٣٨	١.٠٨			
الاتجاه نحو معلم الدراسات الاجتماعية	القبلى	٤٠	٩.٥٠	٢.٣٢	٣٩	١٣.٥١٦	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدى	٤٠	١٥.٦٣	١.٥١			
الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية	القبلى	٤٠	٩.٤٨	٢.٢١	٣٩	١١.٥٩٩	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدى	٤٠	١٣.٧٨	٠.٨٣			
الاتجاه ككل	القبلى	٤٠	٨٣.٠٠	١٣.٠٨	٣٩	٢٥.٣٩٧	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدى	٤٠	١٣٥.٦٠	٥.٢٢			

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، لوحظ أن متوسط التطبيق البعدى أعلى من القبلي، وقد أرجعت الباحثتان ذلك إلى المدخل البيني الذي تم التدريس به للمجموعة التجريبية.

- أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للتطبيقين القبلى والبعدى في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، ولذا تم قبول الفرض الثاني.

ويوضح الرسم البيانى التالى تزايد متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطاتهم في التطبيق القبلى فى مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية.



شكل (٤)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ مجموعة البحث

للتطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

وقد أرجعت الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المدخل البيني الذي تم التدريس به للمجموعة التجريبية قد ساعد التلاميذ علي ربط منهج الدراسات الاجتماعية بشقيه التاريخ والجغرافيا بالبيئة، وبالتالي ساعد التلاميذ على مواجهة المشكلات وحلّها وزيادة اتجاههم نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وهو مايتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (**أسماء معاذ** ، ٢٠١٦؛ **سعد الحارثي**، ٢٠١٧؛ **دينا حمدان**، ٢٠١٩؛ **دينا سعيد**، ٢٠٢١؛ **Atieku,Ofori & Dhakal**, 2022 ؛ **حامد عبد الرازق**، ٢٠٢٢) ، والتي أكدت جميعها أن استخدام استراتيجيات التدريس التقليدية جعلت التلاميذ ينظرون إلي مادة الدرسات الاجتماعية علي أنها مادة جافة ومملة تقتصر علي سرد الأحداث وأوصت بتوفير الاستراتيجيات والمداخل التدريسية والبيئة التعليمية التي تساعد في تنمية اتجاه التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية ومنها المدخل البيني.

- **اختبار مدى تحقق الفرض الرابع:**

والذي ينص على : يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مدى تحقق هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، وقد استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للمجموعات المستقلة independent– Samples t Test ؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. V21) وتوضح الجداول الآتية تلك النتائج:

جدول (٢٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

أبعاد الاتجاه	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	٣١.٤٣	١.١١	٧٨	١٩.٩٠٧	دالة عند مستوي ٠,٠١
	ضابطة	٤٠	٢١.٤٥	٢.٩٧			
الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	٣٥.٩٥	١.٩٥	٧٨	٢٠.٤٣٦	دالة عند مستوي ٠,٠١
	ضابطة	٤٠	٢٢.٩٨	٣.٥١			
الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	١٩.٤٥	٠.٩٠	٧٨	١٦.١٣٠	دالة عند مستوي ٠,٠١
	ضابطة	٤٠	١٣.٣٨	٢.٢٠			
الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	١٩.٣٨	١.٠٨	٧٨	١٢.٦٧٦	دالة عند مستوي ٠,٠١
	ضابطة	٤٠	١٤.٠٥	٢.٤٣			
الاتجاه نحو معلم الدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	١٥.٦٣	١.٥١	٧٨	١٠.٣١١	دالة عند مستوي ٠,٠١
	ضابطة	٤٠	١٠.٩٣	٢.٤٥			
الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية	تجريبية	٤٠	١٣.٧٨	٠.٨٣	٧٨	٦.٢٠٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
	ضابطة	٤٠	١١.٢٥	٢.٤٤			
الاتجاه ككل	تجريبية	٤٠	١٣٥.٦٠	٥.٢٢	٧٨	٢٠.٧٣٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
	ضابطة	٤٠	٩٤.٠٣	١١.٥٦			

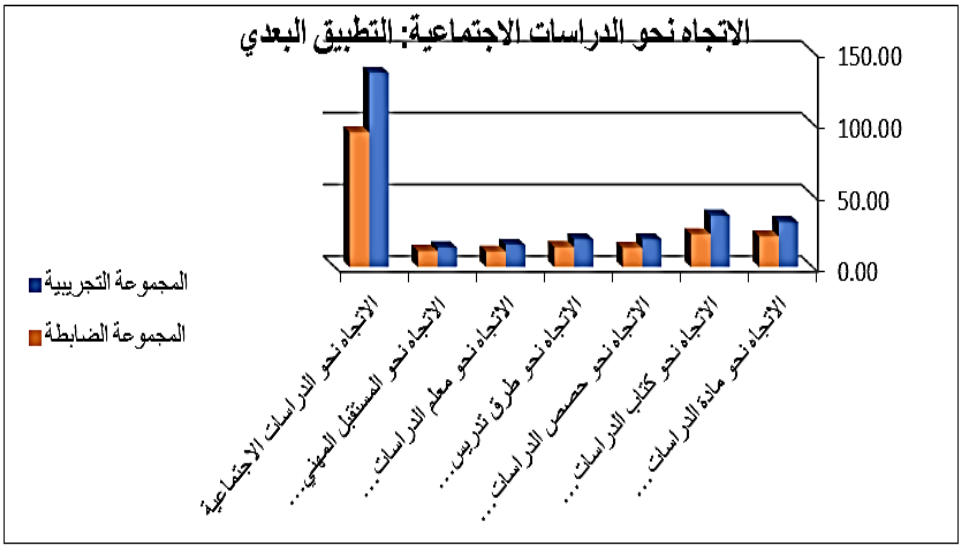
يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، لوحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط

درجات المجموعة الضابطة، وقد أرجعت الباحثتان ذلك إلى استخدام المدخل البيني أثناء التدريس للمجموعة التجريبية.

- أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية البعدى، ولذا تم قبول الفرض الرابع.

ويوضح الرسم البيانى التالى تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة فى مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.



شكل (٥)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية في التطبيق البعدى.

وأرجعت الباحثة النتيجة السابقة إلى أن المدخل البيني قد عالج قصور الاستراتيجيات التقليدية التي ساعدت علي تنمية الاتجاه السلبي للمتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية حيث لا يُبدي التلاميذ الكثير من الجدية عند دراسة موضوعات الدراسات الاجتماعية، فالمدخل البيني راعي ميول وحاجات المتعلمين واتجاهاتهم وعزز اتجاههم الإيجابي نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية من

خلال إحياء الأحداث التاريخية وإعادة النظر في نتائجها لاستخلاص العبر من الماضي ومحاولة التنبؤ بالمستقبل، وهذا مايتفق مع نتائج دراسة (**Clark & Wallace**, 2015؛ **Weinberg**, 2015؛ **مها الهملان**؛ ٢٠١٧؛ **هناء عيسي**، ٢٠١٩؛ **Ayantunji & Adeyemi**, 2022؛ **Dhakal**, 2022 ؛ **أحمد داود**، ٢٠٢٠) والتي أكدت علي أهمية الانتقال من الاستراتيجيات التقليدية والتحول إلي الاستراتيجيات والمداخل التدريسية التي من شأنها تعزيز تعلم التلاميذ وزيادة اتجاههم الإيجابي نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية، ومن هذه المداخل التدريسية المدخل البيني.

- **اختبار مدى تحقق الفرض الخامس:**

والذي ينص على: " يوجد أثر فعال دال إحصائيًا لاستخدام المُدخل البيني لتنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

وللتحقق من مدى تحقق هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام معادلة (بلاك) للكسب المعدل ، والجدول الآتي يبين تلك النتائج:

جدول (٢٣)

قيمة نسبة الكسب المعدل "لبلاك" لاستخدام المدخل البيني على تنمية مهارات الفهم العميق

المهارات الرئيسة	متوسط الدرجات القبلي (س)	متوسط الدرجات البعدي (ص)	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
التفكير التوليدي	٧.٠٢٥	١٣.٣	١٤	١.٣٥
التفسير	٦.٩٧٥	١٣.٢٧٥	١٤	١.٣٥
طرح الأسئلة	٥.٨٧٥	١١.٢٢٥	١٢	١.٣٢
اتخاذ القرار	٥.٩٥	١١.١٥	١٢	١.٢٩
الاختبار ككل	٢٥.٨٢٥	٤٨.٩٥	٥٢	١.٣٣

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لاختبار مهارات الفهم العميق ككل بلغت (١.٣٣) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك (١.٢)، مما يشير إلى فاعلية المدخل البيني فى تنمية مهارات الفهم العميق ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق الفرض الخامس وقبوله.

وقد أرجعت الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المدخل البيني قد ساعد التلاميذ علي ربط المعلومات والمعارف الجديدة بما لديهم من خبرات سابقة، وشرح الأحداث التاريخية وتفسيرها بتمعن ، وتواصل

الأفكار بشكل فعّال مع الآخرين مما أدي إلي تنمية مهارات التفكير التوليدي، التفسير، طرح الأسئلة، واتخاذ القرار لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه (**Grant** & **Jay**, 2008 ؛ **Mansilla & Jackson**, 2011 ؛ **إبراهيم البعلي ومدحت صالح** ٢٠١١؛ **زيد العدوان ومحمد الحوامدة**،٢٠١١؛ **تهاني حتحوت** ، ٢٠١٨؛ **إيمان محمد**، ٢٠١٩ ؛ **دعاء عبد الرحمن** ، ٢٠١٩؛ **عايدة فاروق ونجلاء أحمد** ، ٢٠١٩؛ **شرين شحاته** ، ٢٠٢٠؛ **رانيا عبد الله** ، ٢٠٢١) حيث أكدت جميعها ضرورة توفير المداخل والوحدات التدريسية التي من شأنها تنمية مهارات الفهم العميق لدي التلاميذ.

حجم التأثير: استخدمت الباحثتان مقياس مربع إيتا " η2" لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: المدخل البيني على المتغير التابع وهو: مهارات الفهم العميق

ويمكن حساب " η2" بعد حساب قيمة (ت) باستخدام المعادلة، $\eta 2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

حيث "t2" مربع قيمة (ت)، dF درجات الحرية، ومن ثم حساب قيمة (d) والتي تعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة الآتية :

$$d = \frac{\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمتيη2، (d). جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٢٤)

حجم التأثير للمدخل البيني على مهارات الفهم العميق

المهارات الرئيسة	مربع ايتا "η2"	قيمة d	حجم التأثير
التفكير التوليدي	٠.٩٧	٥.٥٠	كبير
التفسير	٠.٩٥	٤.٣٤	كبير
طرح الأسئلة	٠.٩٣	٣.٦٣	كبير
اتخاذ القرار	٠.٩١	٣.١٠	كبير
الدرجة الكلية	٠.٩٧	٥.٦٢	كبير

* قيمة (d) = ٠.٢ (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = ٠.٥ (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = ٠.٨ (حجم التأثير كبير).

وبملاحظة كل قيمة من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير المدخل كان كبيراً في اختبار مهارات الفهم العميق ككل (كبير = ٥,٦٢) وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨)، وأيضًا كبيرًا فى المهارات الفرعية للفهم العميق.

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير العامل المستقل (المدخل البيني) على المتغير التابع (مهارات الفهم العميق) كبير؛ لأن قيمة (d) أكبر من (٠.٨) ، وهذه النتيجة تعنى أن ٩٧ % من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الفهم العميق) يرجع إلى المتغير المستقل .

- **اختبار مدى تحقق الفرض السادس:**

والذي ينص على: " يوجد أثر فعال دال إحصائيًا لاستخدام المُدخل البيني لتنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

وللتحقق من مدى تحقق هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام معادلة (بلاك) للكسب المعدل ، والجدول الآتي يبين تلك النتائج:

جدول (٢٥)

قيمة نسبة الكسب المعدل "لبلاك" لاستخدام المدخل البيني على تنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

أبعاد الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية	متوسط الدرجات القبلي (س)	متوسط الدرجات البعدي (ص)	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	١٨.٧٢٥	٣١.٤٢٥	٣٣	١.٣
الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية	٢١.٥٥	٣٥.٩٥	٣٩	١.٢
الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية	١٢.٠٢٥	١٩.٤٥	٢١	١.٢
الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية	١١.٧٢٥	١٩.٣٧٥	٢١	١.٢
الاتجاه نحو معلم الدراسات الاجتماعية	٩.٥	١٥.٦٢٥	١٨	١.١
الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية	٩.٤٧٥	١٣.٧٧٥	١٥	١.١
المقياس ككل	٨٣	١٣٥.٦	١٤٧	١.٢

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ككل بلغت (١.٢) وهي تساوي النسبة التي حددها بلاك (١.٢)، مما يشير إلى فاعلية المدخل البيني فى تنمية الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق الفرض السادس وقبوله.

وقد أرجعت الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المدخل البيني ساعد التلاميذ علي استخدام الأدلة والحجج في التعلم، وطرح تساؤلات ذات مستوى عالي من التفكير، وجعل نواتج التعلم أكثر ثباتًا ودوامًا وأقل عرضة للنسيان، وجعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكًا وتوافقًا والمهارات أكثر تناسقًا، والثقة بما لديهم من معلومات مما أدي إلي تعلقهم واتجاههم الإيجابي نحو تعلم المادة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **(يحيى سليمان وسعيد نافع،٢٠٠١؛ فطومة أحمد، ٢٠١٢؛ Sarkar, 2015؛ رقية كريات ، ٢٠١٦؛ Kabaker, 2016؛ Dhakal, 2017؛ أحمد داود، ٢٠٢٠؛ دينا سعيد، ٢٠٢١؛ العربي باز، ٢٠٢١؛ Adeyemi &**

Ayantunji, 2022) حيث أكدت هذه الدراسات علي أن تنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية لن تتم من خلال الأساليب التقليدية التي ما زالت شائعة في تدريس الدراسات الاجتماعية بل يجب على المعلم تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتنمية اتجاهات المتعلمين نحو المادة وجعل البيئة التعليمية مليئة بالإثارة والتشويق والحوار والمناقشة التي تحقق التفاعل الإيجابي ، وهذا ما تم تحقيقه من خلال الوحدة المقترحة القائمة علي المدخل البيني.

حجم التأثير: استخدمت الباحثتان مقياس مربع إيتا " η2" لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: المدخل البيني على المتغير التابع وهو: الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

ويمكن حساب " η2" بعد حساب قيمة (ت) باستخدام المعادلة، $\eta 2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

حيث "t2" مربع قيمة (ت)، dF درجات الحرية، ومن ثم حساب قيمة (d) والتي تعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة الآتية :

$$d = \frac{\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمتيη2، (d). جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٢٦)

حجم التأثير للمدخل البيني على الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

أبعاد الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية	مربع ايتا "η2"	قيمة d	حجم التأثير
الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	٠.٨٩	٢.٨٠	كبير
الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية	٠.٩٠	٣.٠١	كبير
الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية	٠.٨٤	٢.٣٠	كبير
الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية	٠.٨٦	٢.٤٨	كبير
الاتجاه نحو معلم الدراسات الاجتماعية	٠.٨٢	٢.١٦	كبير
الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية	٠.٧٨	١.٨٦	كبير
الدرجة الكلية	٠.٩٤	٤.٠٧	كبير

* قيمة (d) = ٠.٢ (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = ٠.٥ (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = ٠.٨ (حجم التأثير كبير).

وبملاحظة كل قيمة من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير المدخل البيني كان كبيراً في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ككل (كبير = ٤,٠٧) وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨)، وهذه النتيجة تعنى أن ٩٤ % من التباين الكلي للمتغير التابع (الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية) يرجع إلى المتغير المستقل (المدخل البيني).

- **اختبار مدى تحقق الفرض السابع:**

والذي ينص على: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم العميق و درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية في التطبيق البعدي".

وللتحقق من مدى تحقق هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط بيرسون براون بين درجات التلاميذ في مهارات الفهم العميق ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية

والدرجة الكلية للاختبار في التطبيق البعدي ، ويمكن توضيح قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة من الجدول الآتي:

جدول رقم (٢٧)

معامل الارتباط بين الدرجات البعدية لتلاميذ المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الفهم العميق ومقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية والدرجة الكلية للاختبار.

أبعاد الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية	مهارات الفهم العميق				الدرجة الكلية للاختبار
	التفكير التوليدي	التفسير	طرح الأسئلة	اتخاذ القرار	
الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	٠,٥٦٧**	٠,٦١٠**	٠,٤٩٨**	٠,٥٢٤**	٠,٥٩٦**
الاتجاه نحو كتاب الدراسات الاجتماعية	٠,٤٩٦**	٠,٧١٠**	٠,٦٢٥**	٠,٥٨٩**	٠,٥٩٨**
الاتجاه نحو حصص الدراسات الاجتماعية	٠,٥٦٧**	٠,٦٦٧**	٠,٦٨١**	٠,٧٢٧**	٠,٦٠٧**
الاتجاه نحو طرق تدريس الدراسات الاجتماعية	٠,٧٢٤**	٠,٦٢٥**	٠,٥٥٦**	٠,٥٦٧**	٠,٦١٢**
الاتجاه نحو معلم الدراسات الاجتماعية	٠,٧٨١**	٠,٦٩١**	٠,٥٠٨**	٠,٥٩٩**	٠,٥٨٩**
الاتجاه نحو المستقبل المهني للدراسات الاجتماعية	٠,٦٢٣**	٠,٧١٠**	٠,٦١٧**	٠,٦٠١**	٠,٦١٧**
الاتجاه ككل	٠,٥٩٥**	٠,٦٢٤**	٠,٦٠٣**	٠,٥٩٩**	٠,٦٧٢**

**دالة عند مستوى ٠.٠١

يمكن تفسير الجدول السابق كالآتي:

أن معامل الارتباط بين الدرجات البعدية لتلاميذ المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الفهم العميق ومقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية والدرجة الكلية للاختبار كانت (٠,٦٧٢)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة بين الدرجات البعدية لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، مما يُؤكد على فاعلية المدخل البيني في تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، حيث ترتب على زيادة قدرة التلاميذ في مهارات الفهم العميق ، زيادة اتجاههم الإيجابي نحو الدراسات الاجتماعية ، وبالتالي تم قبول هذا الفرض.

وقد أرجعت الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المدخل البيني ساعد علي تحفيز عقول التلاميذ للبحث والتساؤل، وتنمية قدرتهم علي الربط بين الأسباب والنتائج والمساهمة في حل المشكلات وإبقاء أثر

التعلم، وبنائهم للعلاقات بأنفسهم وفقًا لطريقة تفكيرهم، وترتيبهم للمعلومات للوصول إلى معنى أوضح ومفهوم أشمل مما جعل التعلم ذو معني، وبالتالي كان تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين حافزًا ودافعًا لتنمية اتجاههم نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية، وتحويل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى بانٍ للمعرفة، ومتدبرًا ومتعمقًا في فهم الأحداث التاريخية وتفسيرها وتحليلها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (**فهد القرني**، ٢٠١٧؛ **تهاني حتحوت**، ٢٠١٨؛ **إيمان إمام** ، ٢٠١٩؛ **أماني الجرزة**، ٢٠٢٠؛ **داليا الشربيني**، ٢٠٢١؛ **Adeyemi & Ayantunji**, 2022؛ **آية حجاج**، ٢٠٢٣) والتي أكدت جميعها أن تنمية مهارات الفهم العميق لدي المتعلم يساعد بصورة كبيرة في تنمية اتجاهه نحو مادة التعلم ومنها مادة الدراسات الاجتماعية.

رابعًا: تقديم توصيات البحث ومقترحاته

أ. توصيات البحث

لما كانت نتائج البحث الحالي قد كشفت عن فعالية استخدام المدخل البيني في تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بدلالة حدوث تحسن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الفهم العميق وفي الاتجاه نحو المادة موضع البحث الحالي، فإنه يُوصى بما يأتي:

- الاهتمام بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وإعادة تنظيم محتواها وفق مدخل التخصصات البينية.
- الاهتمام بالأنشطة الإثرائية القائمة علي المدخل البيني أثناء تعليم التلاميذ موضوعات الدراسات الاجتماعية؛ لأن ذلك يساعد في تنمية الفهم العميق وزيادة اتجاههم الإيجابي نحو مادة الدراسات الاجتماعية.
- حث معلمي الدراسات الاجتماعية علي استخدام المدخل البيني لما له من أثر واضح في تنمية الفهم العميق وزيادة اتجاه التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية.
- وضع دليل إرشادي للمعلم لاستخدام المدخل البيني لتنمية الفهم العميق والاتجاه نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية.

- إدراج مهارات الفهم العميق ضمن أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية.
- الاهتمام بالجانب الوجداني وعدم الاقتصار على الجوانب المعرفية والمهارية فقط عند تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية، والعمل علي تحقيق أبعاد الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية.
- ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة على استخدام المدخل البيني ؛ للاستفادة من خصائصه المتعددة.

ب. مقترحات البحث

لا تتوقف نتيجة البحث العلمي عند إظهار نتائجه، أو الوصول إلى حلول للمشكلات التي تعترضه فحسب، وإنما تتضح قيمته الحقيقية فيما يثيره من تساؤلات ومشكلات أخرى تكون جديرة بالدراسة.

ويمكن من خلال هذا البحث اقتراح الدراسات والبحوث الآتية:

- أثر برنامج تدريبي مدمج قائم علي مدخل التخصصات البينية لتنمية مهارات الفهم العميق لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج إلكتروني قائم علي الواقع المعزز لتنمية الفهم العميق لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- وحدة إثرائية لتدريس العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة علي مدخل التخصصات البينية لتنمية الفهم العميق والمهارات الحياتية لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- فاعلية تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام المدخل الجمالي في تنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو المادة لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مدخل التخصصات البينية لتنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

أحمد حسين اللقانى، علي أحمد الجمل (٢٠٠٨). معجم *المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة : عالم الكتب.

أحمد عيسي داود (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجية الأمواج المتداخلة أثناء تدريس مادة الجغرافيا في اكتساب مهارات التفكير الواقعي وتحسين الاتجاهات نحوها لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٤ (٢)، ٢٥٠- ٢٦٩.

أسماء محمد عبد الحليم معاذ (٢٠١٦). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية على تنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٧٩)، ٨٠- ١٣٧.

أماني عبد الله الجرزة (٢٠٢٠). *فاعلية المدخل التكاملى في تدريس العلوم البيولوجية لتنمية الفهم العميق والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

أميرة محمد أبا زيد محمد ورانيا عادل سلامة راغب (٢٠٢٣). برنامج في البيوجرافيا قائم على مدخل التخصصات البينية لتنمية مهارات التفكير والتدريس البينيين والتصورات نحو التعلم البيني لدى طلاب شعبتي البيولوجي والجغرافيا بكلية التربية. *المجلة التربوية*، (١١٥)، ١-١٦٧.

آية أحمد عبدالفتاح حجاج (٢٠٢٣). فعالية استراتيجية REACT في تدريس العلوم لتنمية الفهم العميق والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، ٣٤ (١٣٣)، ٦٧٣ – ٧٣٦.

إيمان بدران أحمد (٢٠١٨). *فاعلية استخدام استراتيجية POEE "تنبأ – لاحظ – اشرح استكشف" في تنمية الفهم العميق والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.

إيمان محمد عبد الوارث إمام (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية ميردر R. E. D. R. U. M القائمة عى نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية الفهم العميق في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، (١١٣)، ٥٥ -١٣٦.

بركات عبد العزيز (٢٠١٦). الإشكاليات المنهجية في الدراسات البينية. *المجلة العربية لبحوث الاعلام والاتصال*، ١٢ (١٣)، ٤-٩.

تهاني محمد سليمان حتحوت (٢٠١٨). أثر استخدام بعض استراتيجيات كيجان على تنمية الفهم العميق والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢١ (٥)، ١- ٣٧.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة : دار الفكر العربي.

جمال الدين إبراهيم محمود (٢٠١٢). الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط فكر زواج شارك والتدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣ (٢٤)، ١٠- ٦٠.

جهاد محمد حجاج (٢٠١٨). *طريقة تدريس الدراسات الاجتماعية*. الجيزة: دار الحدث للنشر والتوزيع.

حامد السيد علي عبدالرازق (٢٠٢٢). فاعلية استخدام التعلم الخليط في الجغرافيا على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، ٨٥ (١)، ٢٩ – ٨٥.

حسين بن علي الخروصي، ربيع بن المر الذهلي و سيف بن درويش الحراصي (٢٠١٩). بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الدراسات النفسية و التربوية*، ١٢ (٢)، ٧١- ٩٣.

حنافي جواد (٢٠١٥). التعلم العميق. تم استرجاعه من http://www.alukah.net

داليا فوزي عبدالسلام الشربيني (٢٠٢١). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ لتنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، (٣٦)، ٢٣٤- ٣١٢.

دعاء عبد العزيز عبد الرحمن (٢٠١٩). توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعديل التصورات البديلة لبعض مفاهيم الروابط الكيميائية وتنمية مهارات التعلم العميق لدى الطلاب معلمي الكيمياء. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٠ (١١٧)، ٤٣٥- ٤٥٠.

دعاء محمد محمود درويش (٢٠١٩). نموذج تدريسى مقترح فى ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طالب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٨٣-١٥٦.

دينا صبحي السيد حمدان (٢٠١٩). استخدام الفيس بوك في تنمية الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، ٧٥ (٣)، ٢٣١- ٢٥٩.

دينا عبد المجيد فتحي سعيد (٢٠٢١). استخدام القصص الرقمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم التاريخي والاتجاه نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، ٣٢ (١٢٦)، ٣٨١- ٤١٠.

رانيا عبد المنعم عبد الله (٢٠٢١). البيئات الرقمية القائمة على التعلم التكيفي وفاعليتها في تنمية مهارات الفهم العميق. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*، جامعة الملك فيصل، ٢٢ (١)، ٢٨٥- ٣٠٥.

رحاب أحمد عبد العزيز نصر (٢٠١٧). استخدام عقود التعلم فى تنمية الفهم العميق فى العلوم لدى المتفوقين عقليًا ذوى التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الاعدادية. *المجلة المصرية للتربية العملية*، (٧)، ١٩١- ٢٣٦.

رقية محمد كرتان (٢٠١٦). أثر الدراسات البينية بالعلوم الإدارية على متطلبات سوق العمل المستقبلية بالتطبيق على تخصص إدارة الأعمال، المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان:"

مستقبل الدراسات البينية في العلوم الانسانية والاجتماعية" جامعة حلوان، الاسكندرية، في الفترة ما بين ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦م.

ريهام طلبه فريد محمد الجسر، أكمل شوقي جاب االله، سوزان محمد حسن، رحاب طلعت محمود، و ريهام محمود جلال (٢٠٢٣). برنامج مقترح في بعض مستجدات علم الكيمياء قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية الفهم العميق لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ٩ (٢)، ١٧٣- ١٩٤.

زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الميسرة.

سالي الهادي محمد عبد المعبود (٢٠١٦). فاعلية استخدام مدخل الأماكن التاريخية في تنمية أبعاد المواطنة والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كليه التربية ببنها*، ٢ (١٠٨)، ٤٩٥- ٥١٩.

سالي كمال إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٢٢). وحدة في العلوم معدة وفق مدخل STEM لتنمية مهارات التفكير البيني والمستقبلي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٦ (٣)، ١٥- ٧٧.

سامي السيد عبد العزيز عبد الرحمن (٢٠١٩). *فاعلية برنامج وسائط متعددة قائم على التكامل بين التاريخ والجغرافيا لتنمية الحس الزماني المكاني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، جامعة المنوفية: كلية التربية.

سعد بن عايض بن سعد الحارثي (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، ١ (١٧٤)، ٧٥٤- ٧٣٨.

سميرة محمد عبد الهادي دحلان (٢٠١٧). *فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة واتجاهاتهن نحوها*. رسالة ماجستير، فلسطين: كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة.

سها حمدي محمد زوين (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس الجغرافيا لتنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالب الصف الثاني الثانوي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٠٠)، ١٣٦ -١٩٦.

السيد يونس إسماعيل محمد (٢٠١٦). *فعالية استراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتنمية الفهم العميق والذكاءات المتعددة لطالب المرحلة الثانوية الأزهرية في مادة الأحياء*. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة : كلية التربية.

شيرين عبد الفتاح شحاتة (٢٠٢٠). فاعلية استخدام مدخل الاستقصاء والتعلم القائم علي السياق في تنمية الفهم العميق وانتقال اثر التعلم في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٢٣(١)، ١٦٥-٢١٣.

شيماء بهيج محمود محمد متولى (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على بحوث الفعل ومدخل التعلم البيني لتنمية الجدارة البحثية وممارسات التدريس البيني والازدهار المعرفي للطالبة المعلمة كلية الاقتصاد المنزلي. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٤٣)، ١٦٣٧ - ١٧٤٠.

عايدة فاروق حسين، ونجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي (٢٠١٩). أثر اختلاف عنصري التصميم قوائم المتصدرين / الشارات في بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب، في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتعلم العميق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس*، ٢٠ (٧)، ٢٠٥- ٢٤٠.

عبد الناصر محمد عبد الحميد عبد البر (٢٠١٩). نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية الفهم العميق للرياضيات ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، (١)، ١٠١- ١٥١.

عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، وموفق بشارة (٢٠١٥). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، ط١، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العربي حمدان أنور باز (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المهني للمعاقين سمعياً. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٣٤)، ٢٣٥- ٢٧٥.

عزة علي نعمة الله فتحي (٢٠١٦). فاعلية تدريس مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة باستخدام استراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام السنة الثانية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٨٤)، ١٤٨- ٢٠٣.

علاء الدين أحمد عبد الراضي أحمد (٢٠٢٣). تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الفهم العميق والوعي السياسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (١٠٩)، ٥٣٧- ٥٨٨.

علام على محمد أبو درب (٢٠١٩). تصميم مقترح لبيئة تعلم الجغرافيا متناغم مع الدماغ وأثره في تنمية الفهم العميق ودافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٣ (٣٥)، ٢٥١ – ٣٠٣.

علياء علي عيسى على السيد (٢٠١٢). فاعلية استخدام الدمج بين إستراتيجية PQER ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج في تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (٢٤)، ١٦٢- ٢٠٢.

عمار أمين عبد المنعم (٢٠١٢). *الدراسات البينية رؤية لتطوير الجامعي*. جامعة الملك عبد العزيز، د.ت.

فايزة أحمد أحمد السيد (٢٠٠٣). فاعلية وحدة مبنية على التكامل بين الدراسات الاجتماعية واللغة العربية وأثرها على تنمية بعض مهارات الإبداع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٨٤)، ١٩٠- ٢٢٥.

فطومة محمد علي أحمد (٢٠١٢). تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي باستخدام التعليم الاستراتيجي، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٥ (٤)، ١٥٩-٢١٦.

فهد حمدان حسن القرنى (٢٠١٧). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٢١)، ١١٠- ١٥٩.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢) *تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

محارب علي الصمادي، ورحاب منصور النقيب (٢٠١٧). الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية. *مجلة دراسات وأبحاث*، (٢٦)، ٧٠ - ٩١.

محمد صلاح الدين سالم (٢٠١٨): وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي لتنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، (٤١)، ١- ٦٥.

محمد خيري محمود، ونجوى نور الدين عبد العزيز (٢٠٠٢). فعالية وحدة مقترحة باستخدام المدخل البيني على اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الصف الثالث الابتدائي) نحو البيئة، *مجلة التربية العلمية* بمصر، ٥ (٢)، ٥٠ – ٨٣.

محمد قماري (٢٠١٨). التفكير البيني. *مجلة تقاليد*، (١٤)، ١-٨.

محمود حسن أحمد الجلوي (٢٠٢٠). بناء مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية وفق مدخل الدراسات البينية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٢٠)، ٢٦-٤٦.

مريم بنت ناقي بن معد الحربي (٢٠٢٢). *فاعلية استراتيجية محطات التعلم في تنمية المهارات الجغرافية والميل نحو الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. رساله ماجستير غير منشورة. بريدة: جامعة القصيم.

المكاشفي عثمان دفع الله القاضي (٢٠١٦). *المناهج الدراسية تطبيقات حديثة للمعلمين*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

منصور أحمد عبد المنعم، وحسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠٠٦). *تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مها عبد الهادي مسعود الهملان (٢٠١٧). *فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو التاريخ لدي طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت*. رساله ماجستير غير منشورة، جامعة جنوب الوادي: كلية التربية بالغردقة.

ناصر الجهوري على (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتى K.W.L.H فى تنمية الفهم العميق لمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالب الصف الثامن الأساسى بسلطنة عمان. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس* (٣٢)، ١١ – ٥٨.

نجلاء إسماعيل محمد ، وسها حمدي زوين (٢٠١٦). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم والدراسات قائمة على الدراسات البيئية في تنمية مهارات التفسير والحس العلمي والجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، ٤٢(٢)، ١١٢-٢٠٦.

نوال محمد شلبي (٢٠١٢). وحدة مقترحة لتنمية المفاهيم الناتوتكنولوجية والتفكير البيني لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان مناهج التعليم في مجتمع المعرفة، ١ (٢٢)، ٦- ٧١.

نورة الصوبان (٢٠١٦). بناء المناهج التعليمية في الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية: دراسة تحليلية نقدية، المؤتمر الدولي الثالث: " مستقبل الدراسات البينية في العلوم الانسانية والاجتماعية" مصر: جامعة حلوان.

نوره بنت مقحم بن محسن العنزي (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير التاريخي والميل نحو التاريخ لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٣٥)، ٢٣٥- ٢٧١.

هالة الشحات عطية يوسف (٢٠١٩). برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٤)، ٢٤١-٢٩٨.

هبة صابر شاكر علام، وشيماء سعيد الحديدي (٢٠٢١). وحدة إثرائية بينية علوماتية تاريخية لتنمية الهويتين التاريخية، والعلمية، والمعرفة البينية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١ (٢٢)، ٤٤٣- ٥٤٢.

هناء عبد العزيز عيسى (٢٠١٩). برنامج قائم على المدخل البيني لتنمية فهم الطاقة عبر المجالات العلمية والاعتقادات نحو وحدة المعرفة لدى معلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (١)، ١٤٩ - ١٩٠.

يحيى عطية سليمان، وسعيد عبده نافع (٢٠٠١). *تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين*. القاهرة : دار القلم للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adeyemi. A., & Ayantunji. M. (2022). Demographic Variables of Undergraduate Students as Correlates of Attitude towards Studying Social Studies in Southwestern Universities in Nigeria. *EAS Journal of Humanities and Cultural Studies*, 4 (3), PP 124-130.

Akyürek. T. B., & Çiçek, N. (2023). Attitudes and beliefs of 4th grade primary school students towards social studies course. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(2), 562-595.

Atherton, J. (2013). Learning and Teaching; Deep and Surface learning [On-line: UK].

Atieku. J. N., Ofori. M., & Segbefia. S. K. (2023). Influence of Social Studies Teachers' Technologlcal Pedagogical Approaches on Students' Attitudes Towards Social Studies. *African Journal of Emerging Issues*, 5 (6), PP 139-150.

Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. Journal of Research in Science Teaching, 37(2), pp 50- 62.

Clark, S. G., Wallace, R. L. (2015). Integration and interdisciplinarity: concepts, frameworks, and education. *Policy Sciences* 48(2), PP 233- 255.

Dhakal, K. R. (2017). Availability and utilization of instructional materials in teaching geography in secondary school. *Journal of Geography*, (17), pp 51-58.

Dhakal. K. (2022). Perception of Secondary Level Students Towards Social Studies Subject. *Journal of Geography*, 41 (22), pp 41- 48.

Eryılmaz, Ö. & Deveci, H. (2022). The mediation role of life satisfaction in the relationship between middle school students' attitudes towards social studies course and social responsibility. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), pp 851-869.

Everett, M. (2019). Using student perceptions of collaborative mapping to facilitate interdisciplinary learning. *A Journal of Scholarly Teaching*, (14), pp 113-129.

Fernández, R. (2019). The educational project in French schools: professional challenges to transform the school. *Educ. Pesqui, São Paulo*, (45), PP 146- 182.

Gosselin, D. C., Manduca, C., Bralower, T., Egger, A. (2019). Interdisciplinary Teaching About Earth and the Environment for a Sustainable Future. *AESS Interdisciplinary Environmental Studies and Sciences Series.* https://doi.org/10.1007/978-3-030-03273-9_1

Gurteen, D. (2008). Knowledge Management and Creativity. *Journal of knowledge Management.* 2(1), 1-10.

Hudson, F., & Hinman, S. (2017). The integration of geography in a curriculum focused to internationalization: An interdisciplinary liberal arts perspective from the Netherland. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(4), 549-561.

Kabaker ,J.(2015). *Deeper Learning in Practice Edutopia*. Retrieved January 20, 2024, from: https://www.edutopia.org/blog/deeper-learning-in practice-jenniferkabaker

Karasu Avcı E., & Faiz, M. (2020). Communication Skills of Secondary School Students and Their Attitudes Towards Social Studies Course. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 175- 191.

Lisl Fenwick & Sally Humphrey& Marie Quinn & Michele Endicot (2013). Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate Pre-service Teacher Programs through the Application of Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education* , 39 (1). pp 1-38

Mansilla, V .B, & Gardner, H. (2003) Assessing Interdisciplinary Work at the Frontier: An Empirical Exploration of "Symptoms of Quality". Cambridge: Project Zero, Harvard University.

Mehra, V., & Sharma, V. (2016). Developmeot of scale to measure student's attitude towards geography. *International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences*, 4 (7), 101-106

National Improvement Scotland's Hub, 2019). *The Partnerships for 21st Century Skills*. Retrieved: 10 May, ٢٠٢٤, From: http://www.21stcenturyskills.org/documents/august04NCLBcommissionletter_final.pdf

Newell, William H (2007). A Theory of Interdisciplinary Studies," Issues In Integrative Studies, 1-25

Razmak, J., & Bélanger, C. (2016). Interdisciplinary Approach: A lever to business innovation. *International Journal of Higher Education*, 5(2), pp173-182.

Repko, A (2008). Interdisciplinary research: Theory and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Repko, A. (2008). Assessing interdisciplinary learning outcomes. Academic exchange Quarterly, (12), 171-178.

Robert, J. M., Debra J. P., & Jane, E. P (2016). Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement , 2nd Edition, Alexandria,Virginia; Association for supervision and curriculum Development (ASCD).

Roy Tasker (2014). Visualizing the Molecular World for a Deep Understanding of Chemistry. *Teaching Science*, 60 (2), pp 16-27.

Sağdıç, M., & Demirkaya, H. (2014). Evaluation of interdisciplinary teaching approach in geography education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(49), pp 386-410.

Sarkar, P. (2015). Attitude of school students towards Geography. *Indian Journal of Applied Research*, 5(1), 469- 473

Sharon, F., & David S. (2013) :Inquiry- Based Learning: A Review of the Research Literature, Paper Presented for the Alberta Ministry of Education. Pp 1- 32.

Spelt, E.J.H. et al (2010), Interdisciplinary thinking in agricultural and life science higher education. Comm. Appl. Biol. Sci, Ghent University.

Szostak, R. (2020). *The interdisciplinary research process*. Chapters on Interdisciplinary Research and Research Skills. pp 3-19.

Vicek, P., Svobodová, H., Resnik, P. (2019). Integrating Physical Education and Geography in Elementary Education in the Czech Republic and the Republic of Slovenia. *A Journal of Comparative and International Education*, 49 (6), pp 868-887.

Wang, D., & Allen, M. (2003). Understanding by Design meets in integrated Science. *Journal of The Science Teacher*, 70 (7), PP 37-41.

Weinberg, F. J. (2015). Epistemological beliefs and knowledge sharing in work teams: A new model and research questions. *The Learning Organization*, 22 (1), PP 40- 57.