نوقشت رسالة الطالبة ضحى أيوبي

بعنوان:

فاعلية نموذج "IDEAL" في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مقرر الدراسات الاجتماعية

دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في 2015/12/14 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاســـم	الصفــة	التوقيــع
أ.د. جمال سليمان	عضواً مشرفاً	
أ.د. طاهر سلوم	عضواً	
د. أسمهان جعفر	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس – قسم المناهج وطرائق التدريس.

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعليّة نموذج "IDEAL " في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة

لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مقرر الدراسات الاجتماعيّة

دراسة تجريبيّة في مدارس مدينة دمشق

The effectiveness of IDEAL model in the achievement and development of the skills of thinking concerning the social studies

An experimental study was effected on the basic fourth class in the .. governorate of damascuse.

بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة: ضحى سعيد أيوبي

إشراف

الأستاذ الدكتور جمال سليمان

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

2015/ 2016 م

1436/ 1437هـ

كلمة الشكر

قال تعالى: "وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ" صدق الله العظيم.

بعد إتمام هذا العمل لا يسعني إلّا أن أتقدّم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى **الأستاذ الدكتور جمال سليمان** الذي تكّرم بالإشراف على هذه الرسالة ولم يبخل بتقديم المعرفة والآراء السديدة فله خالص الشكر والاحترام.

كما يسرّني أن أتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة في كلية التربية الذين تفضّلوا وتكّرموا بقبولهم تحكيم أدوات هذه الرسالة حتى أصبحت في هذه الصورة.

كما أقدم شكري إلى مديريّة التربية في محافظة دمشق إدارة وموظّفين ومعلّمين لتعاونهم الكبير في إنجاز هذا البحث.

إلى الذين كانوا عوناً في مسيرتي العلميّة...

إلى الذين أضاؤوا منارة العلم في دربي...

إلى الذين كانوا ومازالوا أصدقاء أوفياء...

أتوجّه إليهم جميعاً بالشكر الجزيل...

فهرس المحتوى

المحتوى	الصفحة
الباب الأول	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث.	11-1
• المقدمة.	2-1
1. مشكلة البحث.	5-3
2. أهمية البحث.	5
3. أهداف البحث.	6
4. أسئلة البحث.	6
5. متغيّرات البحث.	6
6. فرضيّات البحث.	7
7. منهج البحث.	7
8. مجتمع البحث وعيّنته.	8-7
9. أدوات البحث.	8
10.إجراءات البحث.	9-8
11.حدود البحث.	9
12.مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية.	11-9
خلاصة الفصل	11
الفصل الثاني: دراسات السابقة.	22-12
• **تمهيد.**	13
أولاً: الدراسات العربية.	16-13
ثانياً: الدراسات الأجنبية.	20-16
ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.	22-20
3-1 أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.	20
3-2 أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.	20
3-3 جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.	22-21
خلاصة الفصل.	22
الفصل الثالث: الإطار النظري.	56-23
• **تمهيد.**	23
أولاً: مقرر الدراسات الاجتماعيّة.	30-23
1-1 مفهوم مقرر الدراسات الاجتماعيّة.	25-24
1-2 طبيعة مقرر الدراسات الاجتماعيّة وأهميتها.	26-25
1-3 أهداف مقرر الدراسات الاجتماعيّة.	28-26

فهرس المحتوى

4-1 العلاقة بين مقرر الدراسات الاجتماعية ومهارات التفكير.	29-28
ثانياً: مهارات التفكير.	43-29
2-1 مفهوم التفكير.	30-29
2-2 أبعاد التفكير.	31
2-3 دور المدرسة في تعليم التفكير.	32-31
2-4 مفهوم مهارات التفكير.	33
2-4 تصنيفات مهارات التفكير الأساسيّة.	33
2-5 مهارات التفكير المتضمنة في البرنامج التعليمي	41-34
2-6 أهميّة تعليم مهارات التفكير.	41
2-7 عوامل تنمية مهارات التفكير.	42-41
2-8 معوقات تعليم مهارات التفكير.	43-42
ثالثاً: الفلسفة البنائيّة:	48-43
3-1 تعريف الفلسفة البنائيّة.	44-43
3-2 الافتراضات التي تقوم عليها الفلسفة البنائيّة.	45-44
3-3 مبادئ الفلسفة البنائيّة.	45
4-3 أهداف التعليم المعرفي تبعاً للفلسفة البنائيّة.	45
5-3 بيئة الصف البنائيّة.	46
6-3 تصميم التعليم وفقاً للفلسفة البنائيّة.	46
7-3 بعض النماذج والاستراتيجيّات المنبثقة من الفلسفة البنائيّة.	47
رابعاً: نموذج IDEALفي حل المشكلات:	**56-47**
4-1 خطوات نموذج IDEAL	49-48
4-2 تعريف المشكلة	51-49
4-3 المبادئ الأساسية التي يقوم عليها نموذج IDEAL	51- **52**
4-4 أهداف نموذج IDEAL	53-52
4-5 مهارات حل المشكلات	54-53
4-6 إجراءات نموذج IDEAL في تدريس مهارات حل المشكلات	56-54
4-7 خطوات تطبيق نموذج IDEAL داخل غرفة الصف	57 -56
4-8 فوائد نموذج IDEAL	57
خلاصة الفصل	57
الباب الثاني	
الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته	83-58
• **تمهيد**	59
أولاً: منهج البحث.	59
ثانياً: إجراءات تصميم أدوات البحث.	60

1. البرنامج التجريبي المصمّم وفق نموذج IDEAL.	67-60
2. الاختبار التحصيلي.	72-67
3. اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	77-72
ثالثاً: مجتمع البحث وعيّنته.	79-77
رابعاً: إجراءات تنفيذ البرنامج التجريبي.	79
4-1 الإجراءات التمهيديّة لتنفيذ البرنامج	79
4-2 قياس التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.	82-80
4-3 تطبيق البرنامج التجريبي.	83-82
4-4 تطبيق القياس البعدي المباشر.	83
الفصل الخامس: تحليل نتائج البحث ومناقشتها.	106-84
أولاً: نتائج أسئلة البحث.	88-84
ثانيا: نتائج فرضيات البحث.	99-88
ثالثاً: مناقشة نتائج أسئلة البحث وتفسيرها.	101-99
رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.	106-101
مقترحات البحث	107
ملخّص البحث باللغة العربيّة	110-108
مراجع البحث	119-111
المراجع العربيّة	117-111
المراجع الأجنبيّة	119-118
الملاحق	149-120
ملخّص البحث باللغة الأجنبيّة	152-150

فهرس الجداول

رقم الجدول	دلالة الجدول	الصفحة
1	دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقررة وتاريخ تطبيقها استطلاعياً.	66
2	دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقرّرة وتاريخ تطبيقها على العيّنة التجريبية.	67
3	الأهمية النسبية لموضوعات الوحدة الدراسية.	68
4	الأهميّة النسبيّة لمستويات الأهداف التعليميّة التعلميّة.	69
5	جدول مواصفات اختبار التحصيل الدراسي.	69
6	أعداد الأسئلة في اختبار التحصيل الدراسي ومستوياتها المعرفية.	70
7	قائمة مهارات التفكير الأساسية	74
8	أمثلة لبعض البنود المعدلة وبعض التعليمات المضافة (وفقاً لآراء السادة المحكمين) لاختبار مهارات التفكير الأساسية	76
9	توزع تلامذة الصف الرابع الأساسي على المدارس التي سحبت منها.	78
10	توزع المجموعة التجريبية على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمغيري العدد والجنس.	78
11	توزع المجموعة الضابطة على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمتغيري العدد والجنس.	78
12	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل.	80
13	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.	81
14	نسبة الكسب المعدل في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة	85
15	نسبة الكسب المعدّل في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة	88
16	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل.	90
17	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية.	92
18	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل	93
19	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل	95
20	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية.	96
21	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية	98
22	قيمة ارتباط (Pearson) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	99
23	قيمة ارتباط (Pearson) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	100

فهرس الأشكال

رقم الشكل	دلالة الشكل	الصفحة
1	تمثيل بياني لنسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعية.	87
2	تمثيل بياني لنسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.	89
3	تمثيل بياني للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.	91
4	تمثيل بياني للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية.	93
5	تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.	94
6	تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.	96
7	تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.	97
8	تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.	99

فهرس الملاحق

رقم الملحق	دلالة الملحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة.	120
2	الاختبار التحصيلي لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيّة.	127-121
3	اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	135-128
4	قائمة مهارات التفكير الأساسية.	136
5	الخطة الصّفية المصمّمة وفق نموذج IDEAL (العمل في الزراعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة).	146-137
6	مفتاح إجابات أسئلة الاختبار التحصيلي	147
7	مفتاح إجابات أسئلة اختبار مهارات التفكير الأساسية	148
8	توزع أسئلة الاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم للأهداف التعليمية	149

المقدمة:

يُعدُّ بناء الإنسان وتنمية قدراته العقليّة من الأهداف الرئيسة للعملية التعليميّة في جميع دول العالم؛ إذ يُقاس مقدار تقدّم الأمم بمدى قدرتها على تنمية عقول أبنائها واستثمارها على النحو الذي يمكّنها من التفاعل الإيجابي البنّاء مع متغيرات العصر، ومدى توفيرها لتعليمٍ فعّالٍ ذو كفاءةٍ عاليةٍ يجعل المتعلِّم أكثر قدرةً على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديميّة أو مناحي الحياة المختلفة.

وقد برز الاهتمام بتنمية التفكير بأشكاله المختلفة كمطلبٍ مُلحٍّ في ظل ما يشهده عالم اليوم من تغيّراتٍ متسارعة، وتحولاتٍ جذريةٍ مهمّةٍ تشمل ميادين الحياة العلميّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة، وقد حظيت مهارات التفكير الأساسيِّة باهتمامٍ واسعٍ على الساحة التربويّة نظراً للأهمية الكبيرة التي تتمتع بها في مجال التعامل الفعّال مع الكّم المعرفيّ الهائل الذي أفرزته أجهزة الاتصالات المختلفة كأجهزة استقبال البثّ الفضائيّ المباشر، والشابكة الالكترونية للمعلومات الدولية (الانترنت) وغيرها، ممّا يوجب على الفرد امتلاك مهارات التفكير المختلفة التي تمكِّنه من مقارنة وتمحيص وتحليل وفرز وتصنيف وتقييّم ما يتلقاه من معلومات، و من ثُمَّ تبنِّي الجيّد منها وتجاهل الرديء، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على حياته العلميَّة والعمليِّة، فالتفكير "عمليَّةٌ كليَّةٌ يقوم الفرد عن طريقها بمعالجة عقليِّة للمدخلات الحسيِّة، والمعلومات المترجمة لتكوين الأفكار واستدلالها أو الحكم عليها، وهي عمليِّة تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية ولها مهارات أساسيِّة قاعديِّة ويستطيع أن يقوم بها الجميع، وتعد انطلاقةً إلى مهاراتٍ أكثر تعقيداً وإبداعاً" (حبيب، 2007، 34).

ولا تقتصر آثار امتلاك مهارات التفكير الأساسيِّة على الفرد فحسب وإنّما على المجتمع، فعلاقاته بالآخرين تأخذ منحىً جديداً، بالإضافة إلى قدرته على التعامل مع المشكلات التي تواجهه بطرقٍ أفضل، وفي ظلِّ ما تبيَّن من آثار إيجابية لمهارات التفكير الأساسيِّة على الفرد والمجتمع سارع المهتمون إلى اقتراح اتجاهاتٍ عديدةٍ لتعليم هذه المهارات والدعوة لتبنِّي استراتيجياتٍ حديثةٍ في التدريس تعطي دوراً فاعلاً للطالب وتركّز على فاعليَّته في عمليِّة التعلُّم، ولذلك حرصت وزارة التربيِّة في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة على الاهتمام بجودة التعليم العام ما قبل الجامعيّ، و اعتبرت تطوير المناهج التعليميِّة هدفاً منشوداً ومستمراً، وطموحاً متعاقباً للارتقاء بها باعتبارها إحدى ركائز وأسس النهوض بالوطن والمواطن، وأساس التقدُّم والتنمية في المجتمع، وقد عملت الوزارة على وضع المعايير العامَّة والخاصة للمواد الدراسيِّة كلّها في مناهج التعليم التي تستجيب لمواصفات المعايير المعترف بها عالمياً وهي: مستمرة _ متطورة و مجتمعية _ أخلاقية _ مرنة _ متوازنة _ محققَّة مبدأ التعاون والمشاركة _ وطنيَّة _ قابلة للمقارنة.

ومادة الدراسات الاجتماعيِّة تخضع لهذه المعايير بكونها إحدى المواد الدراسيِّة ذات الأهميِّة الكبيرة في صنع الإنسان بمواصفاتٍ حضاريّةٍ أصيلةٍ، إذ أنها تهيّئ له أسباب السيطرة على بيئته وتساعده في بناء حاضره ومستقبله، وتمكِّنه من المشاركة الإيجابيِّة الواعية في مجتمعٍ ديمقراطيٍّ متعدّد الثقافات، وتنمِّي فيه الاعتماد على الذات والثقة بالنَّفس، والقدرة على اتخاذ القرار بتفكيرٍ عقلانيٍّ مسؤول بعيداً عن التعصُّب والتحيُّز، وذلك للأخذ

بيده وبيد المجتمع، إلى المزيد من الرفاه والتنميَّة، والقدرة على المنافسة في عالمٍ يحكمه منطق الصراع في ظلِّ التغيُّر المعلوماتي والثورة التكنولوجيِّة.

وأكدت كثير من الدراسات أنَّ مادة الدراسات الاجتماعيِّة مازالت تُدرّس بطرائق لا تتفق وأهدافها في شكلها الحديث مع عصر المعلومات، ومجتمع المعرفة كدراسة (العاتكي، 2011)، و(شلهوب، 2014)، اللواتي بيَّنت أنَّ معظم طرائق التعليم المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعيِّة ترتكز على أساليب التلقين والحفظ، وتتمحور حول المعلّم والمحتوى، بوصفها المصدر الأساسي للحصول على المعرفة. فالمعلّم يطرح الأسئلة، ويختار مَنْ يجيب عنها، غير مستعدٍ للابتعاد عن أسلوب المحاضرة، أو تعويد الطلبة الحوار، وإشراكهم في النشاطات الصفيّة واللاصفيّة.

ونصّت التوجّهات التربويّة التي تتبنَّاها وزارة التربيَّة في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة، على تطوير طرائق التعليم، واتِّباع نماذج حديثة في تقديم المادة العلميَّة للطلبة، يأتي البحث الحالي في محاولةٍ لتجريب أحد النماذج التعليميّة، وهو نموذج (IDEAL) الذي وضع خطواته كلاً من برانسفورد وستاين معتمداً على جهود ديوي في مجال حلِّ المشكلات بشكلٍ عميقٍ، وقد ركَّز هذا النموذج على الاستقلاليَّة التامَّة للمتعلِّم في حلِّ المشكلة المطروحة وفق خطوات دقيقة ومدروسة.

وقد اتجهت كثيرٌ من الدراسات والبحوث إلى تجريب فاعليِّة استراتيجيِّة حلِّ المشكلات، إلا أنّه – وبحدود علم الباحثة– لم يسبق وأن تم تناول هذا النموذج وتجريب فاعليته، في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الأساسيِّة؛ ومن هنا جاء البحث الحالي **لتعرّف فاعليِّة نموذج IDEAL في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيِّة بمادة الدراسات الاجتماعيِّة**، بما قد يسهم في تمكين المتعلِّم من التحليل العقلي للمشكلة، ومعرفة أدقِّ الأمور و المعلومات التي تتضمَّنها وكلّ ماله علاقة بها، وبالتالي يستطيع تحديد متغيراتها والنظر في الاعتبارات التي من الواجب مراعاتها في أثناء الحل، للانتقال إلى مرحلة الإبداع في اقتراح الحلول ووضع الخيارات و الفروض واختبارها لاختيار المناسب منها، ومن ثُمَّ النظر فيما إذا كانت محاولته في حل المشكلة قد تكلَّلت بالنجاح أم أنَّها بحاجة لإعادة النظر، لذا فإن هذا النموذج يعد اختباراً حقيقياً للقدرة والكفاءة فهو يحتاج إلى نوعٍ من الدِّقة والمثابرة والتنفيذ الدقيق للخطوات بحيث يستطيع المتعلِّم نقل هذه الخبرات إلى حياته العمليَّة.

1.مشكلة البحث:

تعدُّ مهارات التفكير أداةً فعَّالةً لابدَّ لكلِّ فردٍ من امتلاكها لمسايرة العالم سريع التغير، لذلك كانت مطلباً مُلّحاً وضرورياً ينبغي أن تهتم الأنظمة التربويَّة بتنميته لدى الطلبة وتدريبهم على ممارسته في كافة مناحي الحياة العمليَّة والتعليميَّة، ولكن أكثر ما يمكن ملاحظته في أنظمة التعليم بالدول النامية اقتصار اهتمامها على نواتج التعلم بغضِّ النظر عن مدى معرفة الطلبة بالمهارات التي قاموا بها للتوصل لتلك النواتج.

وقد أكَّدت الدراسات والبحوث كدراسة (الزعبي 2014)، (شقورة 2013)، (العسَّاف 2013) على الفجوة الكبيرة التي تتّسع يوماً بعد يوم في عالم تتزايد فيه المعرفة على نحوٍ مستمرٍ، بينما الأنظمة التعليميَّة تنأى بنفسها عن توظيف مفرزات العصر وتقتصر على الطرائق التلقينيَّة التي تخلق أجيالاً غير قادرين على مواجهة مشكلاتهم الواقعيّة، وبهذا الصدد سعت وزارة التربيَّة السوريَّة إلى تطويرِ مناهجها الدراسيَّةِ حيثُ اعتمدت في بناء المعايير الوطنيّة لتلك المناهج على مجموعة مداخل لعلَّ أبرزها مدخل المهارات الذي يساعد المتعلِّم في توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتيَّة المختلفة، وحلِّ المشكلات واتخاذ القرارات (وزارة التربية، 2007م).

وتحتلُّ مادة الدراسات الاجتماعيَّة كإحدى المناهج الدراسيَّة في مراحل التعليم العام (ولاسيِّما في المرحلة الأساسيَّة) مكانةً متميزةً، فهي تهدُف إلى تطوير القدرات العقليَّة للطلبة وإثارة تفكيرهم وتدريبهم على التحليل، والمقارنة، والتصنيف، وتمكِّينهم من تكوين أحكامٍ صحيحةٍ، واتخاذ مواقف اتجاه قضايا الحياة والمجتمع المعاصرة.

لاسيما أنَّ طبيعتها تفرض تنميَّة مهارات التفكير لدى الطلبة، فهي تتناول العلاقة القائمة بين الإنسان وبيئته الطبيعيَّة والاجتماعيَّة، وهذه العلاقات متشعبةٌ ومتسعةٌ، ولا يمكن إدراكها والتمكُّن منها إلا من خلالِ التفكير العلمي بعملياته ومهاراته المختلفة التي تُمكِّن التلميذ من التوصل إلى تعميمات تساعد في فهم البيئة التي يعيش فيها بعلاقاتها كافة (Parker،2001 ،p132).

استناداً إلى ما سبق تعدُّ مناهج الدراسات الاجتماعيَّة من أكثر المناهج الدراسيَّة المناسبة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، نظراً لما تتّسم به من غِنى في الموضوعات، والمشكلات الحياتيَّة، والظاهرات المتغيرة مما يتيح للطلبة معالجتها؛ لفهمها وإدراك العلاقات القائمة بينها.

ولا يمكن تحقيق ما سبق من أهدافٍ إلا باستخدام استراتيجيات تدريسيَّة مناسبة تسهم في تعليم الطلبة مهارات التفكير، وتكسبهم القدرة على ممارستها وتطبيقها، خاصَّةً إذا تَمكَّن المعلِّم من خلق بيئةٍ محاكيةٍ للواقع بكل مشكلاته ومتغيِّراته بما يسمح للطلبة من ممارسة مهارات التفكير لحلِّ تلك المشكلات، وفي هذا الإطار تندرج استراتيجيَّة حلّ المشكلات كاستراتيجيَّة حديثةٍ تساعد الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا بمرونةٍ وطلاقةٍ من خلال المواقف التي يتم طرحها ولاسيِّما أنَّهم لا يستطيعون تذكُّر كلَّ ما تتضمنه هذه المادة من كمٍّ هائلٍ من الحقائق والمعلومات إذا ما تمَّ الاعتماد على الطرائق القائمة على الحفظ والتذكُّر فقط.

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة لم تجد أي دراسة ميدانيِّة تناولت نموذج (IDEAL) بالبحث والتجريب وإنَّما مجموعة أفكارٍ نظريِّةٍ وضعها كلٌّ من برانسفورد وستاين في سبيل المساعدة على مواجهة المشكلات الحياتيِّة التي تواجه الأفراد في المجتمع كضغوط العمل وعلاقات التواصل الاجتماعي ..إلخ، كما أنَّ معظم الدراسات التي بحثت فاعليِّة استراتيجيِّة حلِّ المشكلات لم تتناولها بشكلٍ مستقلٍ و إنَّما إلى جانب استراتيجيِّات أخرى كالعصف الذهني وغيرها من الاستراتيجيات التي تتداخل خطوات تطبيقها ممَّا يشتِّت تركيز المعلم عن مدى فاعليّتها بشكلٍ خاص، إضافة إلى هذه الدراسات اقتصرت على البحث في فاعليِّة هذه الاستراتيجيِّة في التحصيل وحلِّ المشكلة المطروحة دون التطرق إلى تنمية مهارات التفكير والتي أصبحت هدفاً رئيساً من أهداف العمليِّة التعليميِّة التعلميِّة؛ هذا كلَّه أثار الرغبة في البحث حول فاعليِّة نموذج (IDEAL) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيِّة في مادة الدراسات الاجتماعيِّة، ولهذا الهدف قامت الباحثة بدراسة استطلاعيِّة لعينة من معلمي الصف الرابع الأساسي بلغت (10) معلمين بواقع زيارة لكل معلم في حصة الدراسات الاجتماعيِّة، وقد شملت ملاحظة كلٌّ مِن (الطرائق والاستراتيجيِّات المستخدمة في تعليم هذه المادة والوسائل التعليميِّة المستخدمة والتفاعل الصفي وأساليب التقويم المرحلي والنهائي ومستوياتها وأساليب التعزيز). وقد كانت النتائج كما يأتي:

- الاعتماد على طرائق المناقشة والإلقاء.
- ندرة استخدام الوسائل التعليمية.
- الاعتماد على عدد محدود من الطلاب في التفاعل الصفي وعدم تشجيع الآخرين على طرح أفكار أخرى.
- مساعدتهم في الإجابة وعدم انتظار أفكارهم الجديدة.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تبدأ ب كيف؟ وماذا لو؟.
- عدم إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الإجابة ممَّا يحصر المشاركة على الطلاب المتفوقين فقط.
- عدم إيلاء الاهتمام الكافي للقدرات العقلية المختلفة والأفكار الغريبة التي تُطرَح، ممَّا يولِّد النُّفور والعدول عن المشاركة، ويجعلهم يكوِّنون اتجاهات سلبيّة اتجاه المعلمين والمادّة.
- النظر إلى التلميذ منخفض التحصيل، باعتباره غير قادر على القيام بأية مهمّة تعليميّة وعدم تحفيزه على المشاركة.

تؤسس الملاحظات السابقة لمشكلة تمثَّلت في ضعف الطلبة في كلٍّ من مهارات التفكير والتحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعيِّة، وتُقدِّم مؤشراً واضحاً على التناقض بين واقع تعليم هذه المادة وأهدافها المتمثلة في مساعدة الطلبة على اكتساب المعارف وفهم أنفسهم ومجتمعهم وبيئتهم وتنمية مهارات التفكير لديهم.

وممّا دفع الباحثة إلى اختيار هذا النموذج تميّزه بدقة خطواته، كما أنَّه ليس من الاستراتيجيِّات المعقدة التي تحتاج إلى الجهد الكبير من قبل المعلم، إنَّما هو أحد الاستراتيجيِّات الحديثة التي تتّسم بالدقة، وتعتمد على المتعلِّم كمحور أساسي في العملية التعليميِّة التعلميِّة، فما على المعلم سوى طرح المشكلة وتوجيه الطلبة إلى

المعلومات التي تساعدهم في اقتراح الحلول لها، ومن ثُمَّ يقوم المتعلِّم باختبار الفروض واختيار المناسب، كما أنَّه يتميّز باعتماد المتعلِّم على نفسه في تقويم النتائج التي تمَّ التوصل إليها.

ومن خلال ما سبق ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية، ارتأت الباحثة تعرُّف إلى فاعليَّة نموذج (IDEAL) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيَّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، من خلال مادة الدراسات الاجتماعيَّة فجاءت مشكلة البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعليَّة نموذج (IDEAL) في التحصيل وتنميَّة مهارات التفكير الأساسيَّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، في مقرر الدراسات الاجتماعيَّة ؟

2. **أهمية البحث:** يستمد البحث أهميته من خلال النقاط الآتية:

- كونه استجابة موضوعيَّة وضروريَّة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة مسايرة الاتجاهات التربويَّة الحديثة في التدريس، وتجريب استراتيجيات جديدة قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العمليَّة التعليميَّة.
- يُقدِّم نموذجاً عمليّاً مصمماً وفق نموذج (IDEAL) يمكن أن يستفيد منه معلمو مادة الدراسات الاجتماعيَّة بما يساعد تلامذتهم في اكتساب مهارات التفكير المتعلقة بهذه المادة.
- يسعى إلى رفع مستوى التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير المتعلقة بالدراسات الاجتماعيَّة ممَّا قد يؤدي إلى علاج مشكلات تدريس هذه المادة، ويجنِّب بعض الطلبة الفشل، من خلال استخدام معلميهم استراتيجيَّات التدريس التي تسهم في تدريبهم على ممارسة مهارات التفكير في أثناء معالجتهم للمعلومات المتعلقة بهذه المادة، دون الحاجة إلى حفظها.
- قد يسهم النموذج في تطوير العناصر الأخرى لمادة الدراسات الاجتماعيَّة (طرائق التدريس، ممارسات المعلم الصفيَّة، أساليب التقويم ..إلخ) بما يتوافق مع مهارات التفكير الأساسيَّة.
- يؤمل من هذا البحث توجيه نظر القائمين لضرورة عقد دورات تدريبية لتأهيل وتدريب المعلمين على نماذج وطرائق تدريس حديثة تنمّي مهارات التفكير لدى الطلبة.
- يؤمل من هذا البحث التمهيد لدراسات وبحوث أخرى في مادة الدراسات الاجتماعيَّة والمواد العلميَّة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- قد يصبح مرجعاً في كلية التربية بجامعة دمشق، يعود إليه الطلبة والباحثون عند الحاجة.
- أهمية موضوع تنمية مهارات التفكير الذي يأخذ مكان الصدارة في الأبحاث التربوية بالقرن الحادي والعشرين الذي أُطلِق عليه قرن المفكرين المبدعين؛ فاستثُمَّار مهارات التفكير أصبح هاجس المجتمعات الإنسانية لتحقيق التقدم والتطور والرفاهية.

3. أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

تعرّف فاعليّة نموذج (IDEAL) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيِّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، في مقرر الدراسات الاجتماعيِّة، ويتفرَّع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1- إعداد برنامج قائم على نموذج (IDEAL) لتنمية مهارات التفكير من خلال مادة الدراسات الاجتماعيِّة لطلبة الصف الرابع الأساسي.

2- قياس فاعليّة نموذج (IDEAL) في التحصيل لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيِّة عند المستويات المعرفية الستّة التي حدَّدها بلوم (التذكُّر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم)، وذلك مقارنة بالاستراتيجيِّة المتَّبعة السائدة في تدريس هذه المادة.

3- قياس فاعليّة نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيِّة (ككل وفي كلِّ مهارة على حدة) لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيِّة، وذلك مقارنةً بالاستراتيجيِّة المتَّبعة السائدة في تدريس هذه المادة.

4. **أسئلة البحث:** يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

- ما التصوُّر المقترح لاستخدام نموذج (IDEAL) لتنمية مهارات التفكير من خلال مادة الدراسات الاجتماعيِّة لطلبة الصف الرابع الأساسي؟
- ما فاعليّة نموذج (IDEAL) في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الدراسات الاجتماعيِّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدل، وعند كل مستوى من المستويات المعرفية الستة التي حددها بلوم (التذكُّر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم)؟
- ما فاعليّة نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيِّة (ككل وفي كلِّ مهارة على حدة) بمادة الدراسات الاجتماعيِّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدل؟

5. متغيرات البحث:

يشمل البحث المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلّة:

- طريقة التدريس: - نموذج (IDEAL).

_ الطريقة التقليدية.

2- المتغيرات التابعة:

- التحصيل.
- مهارات التفكير الأساسيِّة.

6. فرضيّات البحث:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

الفرضيّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير.

الفرضيّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير.

الفرضيّة السابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيِّة في القياس البعدي.

الفرضيّة الثامنة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيِّة في القياس البعدي.

7. منهج البحث:

استُخدم المنهج التجريبي لتناسبه مع طبيعة البحث الحالي، وإمكانية تحقيق أهدافه المحدَّدة؛ فالمنهج التجريبي يتيح التحكُّم في المتغيرات المستقلّة، لمعرفة أثر هذا المتغيِّر في المتغيِّرين التابعين (التحصيل ومهارات التفكير). وتمَّ تطبيق نموذج (IDEAL) في تعليم وحدة من وحدات كتاب الدراسات الاجتماعيِّة على شعبة ضابطة (مجموعة ضابطة) تعلّمت وفق الطريقة التقليدية؛ وشعبة تجريبية تعلّمت وفق نموذج (IDEAL).

8. مجتمع البحث وعينته:

يتكوَّن مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق و البالغ عددهم (32521) متعلِّماً ومتعلِّمةً، موزَّعين في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في محافظة دمشق للعام الدراسي (2014-2015) والبالغ عددها (280) مدرسة؛ في حين بلغ عدد أفراد العينة (120) متعلِّماً ومتعلِّمةً من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق تمَّ اختيارهم بطريقة قصديِّة من مدرستين هما (أم هانئ القرشية ومحمد

البزم)، ثُمَّ تقسيمهم بطريقة عشوائيّة إلى مجموعتين: تجريبيّة ضمّت (60) متعلّماً ومتعلّمةً، وضابطة ضمّت (60) متعلّماً ومتعلّمةً.

9. أدوات البحث: اشتمل البحث على الأدوات الآتية:

❖ برنامج تجريبي مصمم وفق نموذج (IDEAL) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة للصف الرابع الأساسي، ويتكون من (4) دروس تغطي محتوى الوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي.

❖ قائمة مهارات التفكير الأساسيّة الواجب مراعاتها عند تدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي.

❖ اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للأهداف المعرفية المحددة للوحدة، ويغطي مستويات بلوم المعرفية الستَّة.

❖ اختبار مهارات التفكير لقياس فاعليّة نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.

10. إجراءات البحث:

10-1 اختيار الوحدة التي سيتم تعلّمها وفق نموذج (IDEAL).

10-2 بناء قائمة المهارات الأساسيّة الواجب مراعاتها في كتاب الدراسات الاجتماعيّة.

10-3 تصميم البرنامج التجريبي (وفق خطوات نموذج IDEAL المقترح)، ثُمَّ التأكّد من صدقه وعرضه على المحكّمين.

10-4 تصميم الاختبار التحصيلي والتأكد من صدقه وثباته.

10-5 تصميم اختبار مهارات التفكير الأساسيّة والتأكد من صدقه وثباته.

10-6 التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي: وذلك بهدف الوقوف على قابليّته للتنفيذ.

10-7 التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسيّة: وذلك بهدف تحديد الزمن اللازم لتطبيق كلٍّ منهم.

10-8 التجريب النهائي ويتضمّن:

- اختيار عيّنة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة.
- ضبط التكافؤ بين تلامذة المجموعتين التجريبيّة والضابطة، من خلال التطبيق القبلي للاختبارين.
- تطبيق البرنامج: حيث تعلّمت المجموعة التجريبيّة وفق نموذج (IDEAL)، بينما تعلّمت المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها وفق الطريقة التقليدية.
- تطبيق الاختبار البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الأساسيّة بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق البرنامج.

10-9 معالجة النتائج إحصائيّاً وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضيّاته.

10-10تقديم المقترحات بناءً على ما توصّل إليه البحث من نتائج.

11. حدود البحث: أُجري البحث في إطار الحدود الآتية:

11-1 عيّنة من طلبة الصف الرابع الأساسي (ذكوراً وإناثاً) من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

11-2 الوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي وهي بعنوان: دعائم الاقتصاد الوطني في سورية.

11-3 قياس مستوى التحصيل لدى الطلبة وقد قيس بمجموع درجات كلٍّ منهم على الاختبار التحصيلي.

11-4 قياس مهارات التفكير الأساسيِّة المتضمّنة في البرنامج المصمّم وفق نموذج (IDEAL) من خلال اختبار خاص بكل مهارة من المهارات الآتية: (التذكُّر، الملاحظة، الوصف، المقارنة، التصنيف، اتخاذ القرار).

11-5 التقيُّد بالزمن المخصص لمادة الدراسات الاجتماعيّة وفقاً للحصص الدراسيّة الموزّعة في المدرسة.

12. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **الفاعليّة:** هي مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلّة في عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاته وآخرون، 2003، 30).

وتُعرّف لأغراض البحث بأنها: قدرة البرنامج التجريبي المصمم وفق نموذج (IDEAL) في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيِّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

- **نموذج (IDEAL):** خمس خطوات أساسية كل حرف يشير إلى خطوة مقابلة له على النحو الآتي:
  - تحديد المشكلة **I**dentifying the problem
  - تعريف المشكلة **D**efining problem
  - استكشاف الخيارات المختلفة لحلّ المشكلة **E**xploring Alternative Approaches
  - تنفيذ الحل المطلوب **A**cting on the plan
  - النظر في النتائج **l**ook at results

ويسعى لملء الفجوة بين الواقع الحالي والهدف المنشود، مع مراعاة المسار لتحقيق الهدف، فهو يساعد الناس على حلِّ المشاكل بطريقة ناجحة من خلال التعريف بالمشكلة التي قد يكون تمَّ تجاهلها من قبل أشخاص آخرين، وتحديد المشكلة بمجموعة من الأهداف، والعمل على استكشاف الاستراتيجيات ذات الصلة بتحقيق الأهداف، ومن ثُمَّ اختيار الحل المناسب للمشكلة مع تقييمه (Bransford،1998، p4).

وتُعرّفه الباحثة إجرائياً: مجموعة من الخطوات المدروسة التي يسير وفقها البرنامج التعليمي والتي تتلخَّص بطرح مشكلة للطلبة، ومساعدتهم في تحديد عناصرها ومتغيِّراتها، وتحفيزهم على اقتراح الحلول المناسبة ووضع مجموعة من الفروض، ثُمَّ اختيار الحل المناسب مع مراجعتهم وتقييمهم لأنفسهم بشكل مستمر.

- **التحصيل: يُعرِّفه (جودgood)** بأنَّه المعرفة المكتسبة والمهارات المتطورة في موضوع دراسي معين، ويحدد بدرجات الاختبارات، وتقديرات المعلمين أو الاثنين معاً (عفانة والخزندار، 2007، 202).

وتُعرِّفه الباحثة إجرائياً: المعلومات التي حصل عليها المتعلِّم من المحتوى المعرفي في الوحدة التعليميَّة في كتاب الدراسات الاجتماعيَّة، وتحدَّدها العلامة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعدّ وفق المستويات المعرفيَّة في تصنيف بلوم.

- **مهارات التفكير الأساسيَّة: يُعرِّفها ويلسون(2002):** عمليات عقليَّة محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد بهدف جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها ومعالجتها (سليمان والفوال، 2013).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائياً: هي قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على تذكُّر المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الحاليَّة بهدف التعرُّف إلى المشكلة، وقدرته على ملاحظة الخصائص التي تميِّز الموضوع ووصفه بالصفات التي ينفرد بها للوصول إلى حلول واستنتاجات واتخاذ قرارات مناسبة للمشكلة، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات ضمن نموذج IDEAL، وتُقاس بالعلامة التي يحصل عليها طالب الصف الرابع الأساسي في اختبار المهارات المعدّ لهذا الغرض.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل مهارة على حدة:

مهارة التذكُّر: قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على استرجاع المعلومات السابقة ذات الصلة بالمشكلة المطروحة، سواء أكانت هذه المعلومات أحداثاً، تواريخاً، مصطلحات أو حقائق ..إلخ، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبار الخاص بمهارة التذكُّر.

مهارة الملاحظة: قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على جمع المعلومات حول المشكلة من خلال توظيف حاسة أو أكثر، وتشمل مراقبة الظواهر لمعرفة خصائصها، والتغيرات التي قد تطرأ عليها، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبار الخاص بمهارة الملاحظة.

مهارة الوصف: قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على التعبير عن صفات ظاهرة أو شيءٍ ما بأسلوب شفهي أو كتابي، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبار الخاص بمهارة الوصف.

مهارة التصنيف: قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على تجميع الأشياء في مجموعات اعتماداً على معيار يتم تحديده بشكل مسبق، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبار الخاص بمهارة التصنيف.

مهارة المقارنة: قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على تحديد أوجه الشبه والاختلاف اعتماداً على معيار يتم تحديده بشكل مسبق، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبار الخاص بمهارة المقارنة.

مهارة اتِّخاذ القرار: قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على اختيار أفضل الحلول المطروحة للمشكلة، وتقييمها والنظر في مدى تحقيقه للهدف، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبار الخاص بمهارة اتخاذ القرار.

- **مقرر الدراسات الاجتماعيّة:** عُرِّفت في وثيقة المعايير الوطنيّة بأنّها "برنامج دراسي تكاملي يجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة في وحدات دراسيّة تُكسب المتعلِّمين مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقّة من التاريخ والجغرافية، والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم السياسة وعلم النفس والفلسفة بشكلٍ مندمجٍ في الصفوف (1–4) (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) ومتداخل في الصفوف (5–9) (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) ومترابط في التعليم الثانوي (10–12)" (وزارة التربية (1)، 2005، 3).

خلاصة الفصل:

تضمّن هذا الفصل تعريفاً عامًّاً بالبحث حيث ورد فيه المقدمة والمشكلة والأهميّة إضافةً إلى استعراض أهداف البحث وفرضياته ومتغيِّراته المستقلّة والتابعة؛ كما أوضح الفصل منهج البحث وعينته والأدوات المستخدمة في تطبيق البرنامج التجريبي المقترح، وفي النهاية تمَّ عرض مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائيّة لكل منها.

الفصل الثاني

دراسات السابقة

تمَّهيد

أولاً: الدراسات العربية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة:

3-1 أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

3-2 أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

3-3 جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل.

التمَّهيد:

اطَّلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث بجانب ما أو أكثر، وقد ندرت الدراسات السابقة التي تناولت نموذج IDEAL، إذ لم تعثر الباحثة على أيَّة دراسة ميدانية تناولت هذا النموذج بالبحث و التجريب، ونظراً إلى استناده إلى النظرية البنائيِّة آثرت الباحثة على عرض بعض الدراسات التي تناولت النظرية البنائيِّة بالتجريب وبعض الاستراتيجيات المستندة إليها، إضافةً إلى بعض الدراسات الأخرى فهي ذات الصلة بموضوع البحث الحالي في جانب أو اكثر، رغم عدم تناولها نموذج IDEAL.

لذا فان الفصل الحالي يتضمَّن أولاً عرضاً للدراسات العربية، ثانياً الدراسات الأجنبية، ثُمَّ التعقيب على الدراسات لبيان أوجه الشبه والاختلاف وجوانب الاستفادة منها.

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة شلهوب (2014) بعنوان: فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة في محافظة السويداء (سوريا).

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي، وقد تمّ اختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء قسّمت إلى مجموعتين تجريبية قوامها (61) تلميذ وتلميذة تعلّمت وفق النموذج التجريبي، وأخرى ضابطة قوامها (61) تلميذ وتلميذة تعلّمت وفق الطريقة التقليديّة، أسفر البحث عن مجموعة نتائج تلخّصت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر؛ في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على

الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر.

2- دراسة العاتكي (2011) بعنوان: أثر استراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية في محافظة اللاذقية (سوريا).

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية باير في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، وتم الاختبار باستخدام ثلاث مجموعات من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية (مجموعة تجريبية أولى، تعلمت وفق استراتيجية باير الطريقة الاستقرائية، ومجموعة تجريبية ثانية تعلمت وفق استراتيجية باير الطريقة المباشرة، ومجموعة ضابطة تعلمت وفق الاستراتيجية المتبعة)، تكونت الأولى من (70) تلميذاً وتلميذة، والثانية من (60) تلميذاً وتلميذة، والضابطة من (64) تلميذاً وتلميذة، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: الأثر المرتفع لاستخدام استراتيجية باير (الطريقتين الاستقرائية، والمباشرة) في تحصيل تلامذة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، (في اختبار التحصيل الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية على حدة)، تفوق (استراتيجية باير، وبطريقتيها الاستقرائية، والمباشرة) على الاستراتيجية المتبعة في تنمية مهارات التفكير ككل و في كل مهارة على حدة، وجود علاقة إيجابية قوية دالة إحصائياً بين درجات التلامذة في اختبار مهارات التفكير الكلي، ودرجاتهم في اختبار التحصيل الكلي.

3- دراسة الحوري (2007) بعنوان: أثر استخدام أربع استراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلهم في مبحث التاريخ (الأردن):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أربع استراتيجيات (استراتيجيّة مكفرلاند- مونرو سلاتر- أوريلي- سميث) في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل في مبحث التاريخ، لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس منطقة إربد الأولى بلغ عددهم (333) طالباً وطالبةً، قُسِّموا إلى أربع مجموعات تجريبية، ومجموعة في ضابطة واحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، و طُوِّرت وحدة تعليمية من كتاب تاريخ أوربا في العصور الوسطى للصف الثامن الأساسي، كما طُبِّق اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، و اختبار تحصيلي مُكوَّن من (45) فقرة، وقد أشارت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة الأهدل (2006) بعنوان: تعليم التفكير من خلال تدريس الجغرافيا وأثره على تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن (السعودية).

هدفت الدراسة إلى قياس أثر دليل المعلمة المعدّ من قبل الباحثة في تدريس التفكير من خلال مادة الجغرافيا في تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن. ولتحقيق ذلك أعدَّت الباحثة دليل المعلمة لتعليم مهارات التفكير (الاتصال، التعليل، الربط، الوصف، المقارنة، التصنيف، الطلاقة، المرونة) من خلال مادة الجغرافيا، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكوَّنت العينة من (57) طالبةً موزعة على مجموعتين الأولى تجريبية وتضمُّ (31 طالبةً)، والثانية ضابطة وتضمُّ (26 طالبةً). وتكوَّنت أداة البحث من دليل المعلمة، واستطلاع رأي معلمات الجغرافيا في المرحلّة الابتدائية لتحديد أهمّ ثماني مهارات للتفكير، واختبار تحصيل، واختبار لمهارات التفكير، وتوصَّلت إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية، كما دلَّت على حجم الأثر الكبير للمتغير المستقل (تعليم التفكير من خلال المنهج الدراسي) على المتغيرات التابعة (درجات اختبار التحصيل، والتفكير)، وخلص البحث إلى فاعلية تعليم التفكير من خلال المنهج على تنمية التفكير، ورفع مستوى التحصيل.

5- دراسة المساعيد (2003) بعنوان: أثر برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير الأساسيّة وعلى التحصيل في الجغرافيا عند طلاب الصف السادس الأساسي (الأردن).

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير الأساسيّة وعلى التحصيل في الجغرافيا لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي، وقد تمَّ اختيار مجموعتين تجريبيّة قوامها (40) طالباً وضابطة قوامها (40) طالباً من مدرستي أم الجمال للبنين والروضة الثانوية للبنين، وتمَّ اعتمَّاد المنهج التجريبي باستخدام أربع أدوات تمَثّلت بالآتي: برنامج تعليمي لمهارات التفكير الأساسيّة (المقارنة، التصنيف، الترتيب، تمَّثيل المعلومات، الترميز، الاسترجاع)، وطريقة لتدريس مادة الجغرافيا باستخدام مهارات التفكير الأساسيّة، واختبار مهارات التفكير، واختبار تحصيلي لمادة الجغرافيا؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين مستوى الأداء الكلي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة يعزى لأثر البرنامج التعليمي لمهارات التفكير الأساسيّة الذي طبّق على المجموعة التجريبيّة ولم يطبّق على المجموعة الضابطة؛ كما بيّنت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين

متوسط تحصيل المجموعتين التجريبيّة والضابطة على اختبار التحصيل في مادة الجغرافيا، وذلك لصالح المجموعة التجريبيّة يعزى إلى الأثر الإيجابي لاستخدام مهارات التفكير الأساسيّة في تعليم مادة الجغرافيا.

6- دراسة محمود (2003) بعنوان: أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي وميولهم نحو المادة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الصور والرسوم التوضيحيّة في مادة الدراسات الاجتماعيّة، ونمو عمليّات التفكير لدى التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتأثير استخدام الصور والرسوم التوضيحيّة على ميول التلاميذ نحو المادة الدراسيّة، واختار الباحث عيّنة عشوائيّة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي بلغت (120) تلميذاً، كما استخدم اختباراً تحصيليّاً لقياس عمليّات التفكير من خلال وحدتي "الظاهرات الطبيعيّة والموارد الاقتصاديّة" اشتمل (21) سؤالاً، كما تمّ إعداد اختبار آخر من خلال وحدة " شخصيّات التاريخ الإسلامي" وقد اشتمل (18) سؤالاً لتلاميذ الصف الخامس، ومقياساً لتعرّف الميول نحو المادة الدراسيّة؛ ودلّت نتائج الدراسة على أنّ استخدام الصور والرسوم التوضيحيّة يساعد على تنمية عمليّات التفكير ومستوياتها المختلفة (الملاحظة، الوصف، التفسير، التنبّؤ، العلاقات المكانيّة الزمانيّة..إلخ)، كما بيّنت النتائج أنّ استخدام الصور والرسوم التوضيحيّة قد ساهم في تنمية ميول التلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعيّة، وأنّ التدريس باستخدام الصور والرسوم التوضيحيّة قد أتى بنتائج إيجابيّة ودالّة من حيث تحقيق الأهداف وفق عمليّات التفكير المحددة.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة كولير وآخرون Collier,et,al (2002) بعنوان:

تطوير مهارات التفكير النقدية عبر استراتيجيات تعليمية مختلفة-شيكاغو

Developing Critical Thinking Skills through a Variety of Instructional Strategies

هدفت الدراسة إلى العمل على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة، من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية مختلفة داخل بيئة الروضة، مثل التعلُّم القائم على المشكلات وطرائق الاكتشاف والتقصّي. وتكوَّنت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة، وأطفال التعليم الابتدائي البالغ عددهم (120) طفلاً وطفلةً من جنسيات متعددة ومستويات اجتمَّاعية مختلفة في ولاية شيكاغو، وصُمِّمت انشطة للتدريب على مهارات التفكير الناقد، كما أُخضعت العينة لمعضلات حقيقية تدعوهم إلى التفكير، واكتساب

المفاهيم والمهارات. توصَّلت الدراسة إلى: -تحسُّن مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال، إلَّا ان هذه المهارات لا تُعلَّم تعليماً مباشراً بل من خلال عملية التعليم الكليِّة فهي تحتاج إلى وقت وممارسة.

- كما أكَّدت الدراسة ان بيئة الصف تعدُّ مكوناً أساسياً لتشجيع مهارات التفكير الناقد.

2- دراسة ماغنيسن و آخرون Magnussen,et,al (2001) بعنوان:

تأثير استخدام التعليم المبني على الاستقصاء كطريقة منهجية في تطوير التفكير النقدي-الولايات المتحدة الأمريكية

The Impact of the Use of Inquiry- Based Learning as a Teaching Methodology on the Development of Critical Thinking

هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثير طريقة التعليم المبني على الاستقصاء في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب بعد تعرضهم لهذا النموذج من التعليم، وتألَّفت العينة من ٢٢٧ طالباً وطالبةً من طلبة كلية التمَّريض، وقد استُخدم مقياس واطسون جلاسر لتقييم التفكير النقدي.

توصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أظهر الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في البداية في مهارة التفكير النقدي استناداً إلى المقياس المطبق تحسُّناً واضحاً في هذه المهارة بعد تطبيق برنامج التعلُّم الاستقصائي، أي ان تطبيق التعلُّم الاستقصائي أسهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب الذين أحرزوا نتائج أولية متدنيِّة.

- التعلُّم الاستقصائي يتضمّن العديد من المهارات والممارسات، ويقوم على توظيف المعارف والمعلومات السابقة في فهم المعلومات الجديدة وبنائها.

- ظهر لدى أفراد العينة قدرة كبيرة على صياغة المفاهيم أكثر من الاستحفاظ.

3- دراسة مغنيس McGuiness (2000) بعنوان:

تنشيط مهارات تفكير الأطفال، دراسة منهجية لتعزيز مهارات التفكير عبر المنهاج الدراسي-إيرلندة الشمالية

Activating Children's Thinking Skills, Methodology for Enhancing Thinking Skills across the Curriculum

هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات التفكير في الصفوف العادية في إيرلندة الشمالية لطلاب المرحلِّة الأساسية (الفئة الثانية)، وتقديم كُتيِّبٍ عن دروس نموذجية لمهارات التفكير عبر المنهاج، وتقويم الدراسة المنهجية لبرنامج تنشيط مهارات التفكير لدى الأطفال من قبل المعلمين والأطفال.

بلغت عينة الدراسة سبعة عشر معلماً من التعليم الأساسي خضعوا للبرنامج التدريبي، كما تلقَّى (300) طالباً من طلبة مرحلّة التعليم الأساسي دروساً مصمَّمة لتنشيط مهارات التفكير، وتألَّفت الأدوات من البرنامج التدريبي الذي خضع له المعلمون خلال ست جلسات تدريبية توزَّعت على ستة أشهر، إضافة إلى كُتيِّبٍ قُدّم للمعلمين يحتوي على(24) درساً مصمماً لتنشيط مهارات التفكير لدى الأطفال.

– أكَّدت النتائج أنَّ البرنامج نال رضا المعلمين، إذ تمَّ تعديل طرائق التعليم وانعكس ذلك على تطورهم المهني، كما أظهرت تحسُّناً في نتائج الأطفال إذ تعلَّم الأطفال تعلُّماً أفضل من السابق من خلال تفعيل وتنشيط مهارات التفكير.

– أكَّدت الدراسة أنَّ التعلُّم الاستقصائي ينمي مهارات حلِّ المشكلة والتفكير والإبداع عند الطلاب ويلبي حاجاتهم للبحث والاستطلاع.

4–دراسة رود (1997) بعنوان:

تعليم التفكير للأطفال الصغار: آثار برنامج تدريسي محدد–الولايات المتحدة الأمريكية

Teaching young children to think: the effects of a specific instructional programme

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال: هل نستطيع تعليم الأطفال الصغار مهارات التفكير؟ وتكوَّنت عينة الدراسة من (48) طفلاً، قُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية ضمَّت (24) طفلاً، وضابطة ضمَّت (24) طفلاً، تراوحت أعمار أطفال العينة بين (4–5) سنوات وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على برنامج المواهب غير المحدودة لعام واحد، وبمعدل حصتين إلى ثلاث حصص أسبوعياً، بهدف تعليم المهارات الآتية: التفكير المنتج، والاتصال، والتنبؤ، وبيَّنت نتائج الدراسة:

– وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ضمن مهارات التفكير المنتج والتنبؤ والاتصال، وذلك حسب مقياس كل مهارة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقاييس المهارات تُعزى لمتغير الجنس.

خلصت الدراسة إلى إمكانية تعليم مهارات التفكير لدى التلامذة الصغار، لذا أوصت بالبدء بتدريبهم على مهارات التفكير منذ مراحل ما قبل المدرسة بما يتيح تمكّنهم منها بشكلٍ متقنٍ مع التقدم في المراحل الدراسية اللاحقة.

5- دراسة جونيز (1993) بعنوان: أثر التدريس المباشر لمهارات التفكير في مادة الدراسات الاجتمَّاعية على تنمية مهارات التفكير في المرحلّة الابتدائية-انكلترا:

The Effect of Direct Instruction of Thinking Skills in Elementary Social Studies on the Development of Thinking Skills

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعليم المباشر لمهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتمَّاعية على تنمية تلك المهارات، وتكوَّنت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين درسوا وحدة الدراسات الاجتمَّاعية نفسها من خلال ثلاث طرائق، درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية باستخدام الكتاب المدرسي، أما المجموعة التجريبية الأولى دُرِّست باستخدام التعليم المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تضمَّنت الأنشطة الموجهة لمهارات التفكير الناقد، وقد أُلغي أيُّ تعليمٍ مباشر عن هذه المجموعة، وأظهرت النتائج أنَّ إدخال مهارات التفكير الناقد في المنهج يمكن أن يُعزز تعلُّم تلك المهارات.

وأوصت الدراسة بدمج مهارات التفكير الناقد في المواد الدراسية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تحقّق الهدف من ذلك الدمج.

6-دراسة ليومبكن Lumpkin (1991) بعنوان:

أثر منحى تدريس موجَّه نحو القدرة على التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ في محتوى الدراسات الاجتمَّاعية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس في الولايات المتحدة الأمريكية:

Effect of teaching critical thinking ability achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders:

هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحىً تدريسياً موجَّهاً لتنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ في محتوى الدراسات الاجتمَّاعية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس، وتكوَّنت عينة الدراسة من (35) طالباً من الصف الخامس، (45) طالباً من الصف السادس في المدارس الابتدائية في ولاية الأباما (Alabama)، قُسِّموا عشوائياً إلى مجموعتين الأولى: تجريبية دُرِّست محتوى الدراسات الاجتمَّاعية مع التركيز على مهارات التفكير الناقد، والثانية: ضابطة دُرِّست بالطريقة التقليدية، واستغرقت فترة التجربة خمسة أسابيع، ثُمَّ طبق اختبار كورنل (Cornel) لقياس التفكير الناقد على المجموعتين، وقد كشفت النتائج عن الآتي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الناقد تُعزى للصف (الخامس والسادس).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس، واحتفاظهم بمحتوى الدراسات الاجتمَّاعية لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

1– أوجه الشبه بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

❖ يتَّفق البحث الحالي مع البحوث السابقة في هدفه في تنمية مهارات التفكير لدى عينة من الطلبة من خلال بناء برنامج متكامل اعتماداً على استراتيجيِّة معينة لتحقيق ذلك الهدف.

❖ كما يتَّفق معها في المنهج المستخدم في التجريب، من خلال تطبيق المنهج التجريبي القائم على المجموعات التجريبية والضابطة.

❖ كما يتَّفق مع الدراسات السابقة التي اهتمَّت بتنمية مهارات التفكير ضمن سياق تعليم المواد الدراسية، وإن اختلفت في الاستراتيجيِّة المتبعة في كل منها.

❖ كما يتَّفق مع دراسة جونيز Johnes وليومبكن Lumpkin، في اختياره مادة الدراسات الاجتمَّاعية لتعليم مهارات التفكير.

❖ ويتَّفق مع دراسة مساعيد في اختياره تنمية مهارات التفكير الأساسيّة من خلال برنامج تعليمي وأثره على التحصيل في الجغرافيا التي تعدّ أحد فروع مادة الدراسات الاجتمَّاعية.

أوجه اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

❖ تحديد نموذج IDEAL لبناء برنامجٍ تعليمي وفقهُ بهدف تنمية مهارات التفكير الأساسيِّة المتعلقة بمادّة (الدراسات الاجتماعيِّة) لدى طلبة الصف الرابع الأساسي تحديداً، وقياس أثرها في التحصيل وتنمية مهارات التفكير كمتغيِّرات تابعة، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة.

❖ مكان إجراء الدراسة: إذ تعد الأولى من نوعها في الجمهوريِّة العربيِّة السوريِّة، التي تحاول تنمية مهارات التفكير الأساسيِّة باستخدام نموذج IDEAL ضمن سياق تعليم مادة الدراسات الاجتماعيِّة.

❖ مهارات التفكير التي سيتضمَّنها البرنامج، إذ اختيرت تبعاً لعدّة اعتبارات تتعلق بالمادّة والعينة.

❖ دراسة الارتباط بين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى التلامذة.

جوانب استفادة البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة:

- ❖ الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كلِّ دراسة.
- ❖ تبيّن الجوانب التي تمَّ التركيز عليها والجوانب التي لم يتمَّ التركيز عليها ومراعاة ذلك في البحث الحالي.
- ❖ صياغة أهداف البحث وفرضياته.
- ❖ الاطلاع على الأدوات المستخدمة في كل دراسة، ومحاولة تكوين تصوُّر لكيفية تصميم الأدوات التي تتطلبها الدراسة الحالية.

تخلص الباحثة من خلال ما اطلعت عليه من دراسات سابقة إلى:

- ❖ تعدُّد الدراسات والأبحاث التي اهتمَّت بتنمية مهارات التفكير لدى الطالبين، باستخدام استراتيجيات أو برامج متنوعة.
- ❖ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت نموذج IDEAL، لتجريب فاعليتها، أو تحديد أثرها في تنمية مهارات التفكير.
- ❖ تنوع مهارات التفكير التي تناولتها الدراسات السابقة، إذ ركَّز بعضها على مهارات التفكير الناقد، و بعضها تناول مهارات التفكير الإبداعي، في حين أنَّ البعض الآخر تناول مهارات التفكير الخاصة بمادة دراسيّة معينة، مثل مهارات التفكير الجغرافية.
- ❖ تناول الدراسات السابقة لاختبار فاعلية استخدام انشطة، واستراتيجيات، وبرامج لتنمية مهارات التفكير في صفوف دراسية من مختلف المراحلِّ الدراسية (الأساسية "الدنيا والعليا" والثانوية).
- ❖ يُستدلّ من ذلك إمكانية تنمية مهارات التفكير في المراحل الدراسية المختلفة مع تكييف الأنشطة والاستراتيجيات، بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين العمريِّة والعقليِّة والشخصيِّة في كلِّ مرحلة دراسية.
- ❖ وجود اتِّفاق في نتائج الدراسات السابقة إذ أكَّدت نتائجها تفوُّق المجموعات التجريبية التي دُرِّست وفق برامج أو استراتيجيات لتنمية التفكير في اكتساب مهاراته على المجموعات التي درست بالطريقة التقليدية، وذلك وفقاً للنتائج التي أظهرتها الاختبارات الخاصة بمهارات التفكير المطبَّقة في تلك الدراسات.

أشارت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى أنَّ استخدام استراتيجيات تدريسية بهدف تنمية مهارات التفكير يؤدِّي إلى زيادة التحصيل الدراسي لدى التلامذة، مثل دراسة كل من (المساعيد، 2003) إلَّا أنَّه لم تقم (Lumpkin, 1991) و(الأهدل، 2006) و(الحوري، 2007) أيّ من الدراسات السابقة بدراسة

الارتباط بين مهارات التفكير (كمتغير مستقل) والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع)، وهذا ما ينفرد به البحث الحالي.

❖ جاء في توصيات ومقترحات الدراسات السابقة جميعها: الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة من خلال المواد الدراسية؛ لأنَّه يحقق هدفين معاً: تنمية مهارات التفكير، وزيادة التحصيل الدراسي لديهم، ومن هنا جاء البحث الحالي كاستجابة لتوصيات ونتائج الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل:

تضمَّن الفصل الثاني عرضاً لأهمِّ الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث سواء بجانب أو أكثر، جاءت الدراسات العربية أولاً، والدراسات الأجنبية ثانياً، وجاء في كلّ دراسة منها توضيح لعنوانها، ثُمَّ هدفها، وعينتها، والمنهج، والأدوات المستخدمة فيها، ثُمَّ عُرضت أهمُّ نتائجها، كما تضمَّن الفصل تعليقاً على الدراسات السابقة من حيث أوجه الشبه والاختلاف مع البحث الحالي، وانتهى الفصل ببيان أوجه الاستفادة ممَّا عُرض من دراسات، وبما انفرد البحث الحالي وما قدَّمه من جديد.

تمهيد:

تُعدّ الدراسات الاجتماعيِّة من المكوِّنات الأساسيِّة للمناهج الدراسيِّة في جميع المراحل التعليميِّة، وزاد الاهتمام بهذه المادَّة نتيجةً لأهميّتها في بناء شخصيّة المواطن المتكاملة، ودورها في تحفيز تفكير التلاميذ حول ظواهر البيئة الطبيعيّة والبشريّة التي ينتمون إليها؛ كما تعدَّدت الطرائق التعليمية المستخدمة في تعليمها وتقديمها للتلاميذ بما يتناسب مع تطوّر وتوظيف استراتيجيات تعليميّة تعلّميّة تعتمد على المشاركة الفعّالة من قبل المتعلّم، والتي تستند إلى الفلسفة البنائيّة وما ينبثق عنها من نماذج واستراتيجيّات تعليميّة تعلميّة حديثة كان من بينها نموذج IDEAL الذي يقوم على حلِّ المشكلات التي تواجه المتعلمين بخطوات دقيقة ومحددّة بشكلٍ يتوافق مع جعل المتعلِّم محور العملية التعليمية التعلُّميِّة.

ويأتي هدف تنمية مهارات التفكير لدى التلامذة في مقدمة الأهداف العامَّة التي تسعى مادَّة الدراسات الاجتماعيِّة إلى تحقيقها، فهي تُمثّل الأساس الذي ينطلق فيه التفكير الجيّد، كما أنّ تطوير براعة المتعلّم في مهارات التفكير الأساسيّة تجعله يطمح إلى النجاح في الأمور التي تتحدَّى تفكيره وهذا كلّه ينعكس إيجابيّاً على التحصيل العلمي وعلى نوعيّة الحياة التي يعيشها (اللولو، 1997، 4).

أولاً: مقرر الدراسات الاجتماعيِّة

1-1 مفهوم مقرر الدراسات الاجتماعيِّة

تُعنى الدراسات الاجتماعيِّة بالإنسان وعلاقاته الإنسانيِّة من ناحية، إضافةً إلى علاقاته مع بيئته من ناحيةٍ أُخرى، والمشكلات والمواقف التي تبدو ردّ فعل لتلك العلاقات، فالإنسان بطبيعة تكوّينه الاجتماعي بحاجة إلى معرفة ما يدور حوله من الأحداث والوقائع على المستويين المحلِّي والعالمي، حتى يتمكَّن من مواجهة المشكلات التي تواجهه في مناحي الحياة كافة (خضر، 2006، 15)؛ (الأمين، 2005، 35).

وتعدَّدت التعريفات حول مفهوم المواد الاجتماعيِّة أو ما يُطلق عليه في وقتنا الحاضر مفهوم الدراسات الاجتماعيِّة، فمفهوم المواد الاجتماعيِّة يُطلق على المناهج المدرسيّة في التاريخ والجغرافيا والتربية القوميّة كلٌّ هذه المواد بحكم طبيعتها تعالج المجتمع وواقعه وتطلّعاته وماضيه وحاضره ومستقبله (جامل، 2004، 11).

وعُرّفت المواد الاجتماعيِّة بأنّها: "مجموعة من المواد مستقاة من العلوم الاجتماعيِّة صيغت ونُظّمت محتوياتها في منهجٍ دراسيٍّ لغرض التدريس، ولتحقيق أهداف المواطنة لدى الطلاب وتشمل المفاهيم

والنظريّات والعمليّات في كلٍّ من التاريخ والجغرافيا وعلوم الاجتماع وعلم النفس والتربية الوطنيّة وغيرها من فروع العلوم الاجتماعيِّة حسب أهداف التربية في نظام التعليم" (آل عمرو، 2004، 18).

كما أنّها جملة المقرّرات التي تُعالج العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه وعلاقات المجتمع بغيره من المجتمعات، كما وتُعنى بدراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه وعلاقة الإنسان ببيئته والمشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات؛ وتشمل الاجتماعيّات التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع (دبور والخطيب، 2001، 9).

ومهما تعدّدت مسمّياتها بين المواد الاجتماعيِّة أو الدراسات الاجتماعيِّة أو التربية الاجتماعيِّة فكلّهم واحد ولا يوجد اختلاف بينهم. وقد جاءت تسمية الدراسات الاجتماعيِّة لاعتبار أنَّها متَّصلة مباشرةً بالمجتمع الصغير أو الكبير على حدٍّ سواء من زوايا متعدِّدة وبالعلاقات الإنسانيِّة السائدة بين الناس داخل المجتمع، كما أنّ هذه الدراسات تعالج المجتمع وآماله وتطلّعاته وماضيه وحاضره ومستقبله بحكم طبيعتها (اللقاني وأبو سنينة، 1990، 17).

وقد طرح ميخائيل تعريفاً شاملاً للدراسات الاجتماعيِّة على أساس أنّها ذلك البرنامج الذي يتضمّن دراسة العلاقات الإنسانيّة، التي تبدو مهمّة لتعليم التلاميذ، وتهدف بصورة أساسيّة إلى تنمية المواطنة المسؤولة عندهم، عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم الضروريّة لذلك. ويهتم هذا البرنامج بالتفاعل بين الناس والبيئة الطبيعيّة والبشريّة من حولهم، بينما يعمل التلاميذ فيه على التأكّد من التفاعل البشري لتحديد العلاقات بين الإنسان والأرض، والإنسان والقوانين، والإنسان والقيم؛ ويشمل محتوى هذا البرنامج موضوعات دراسيّة وطرائق تدريس مستنبطة من ميادين العلوم الاجتماعيِّة وغيرها من العلوم ذات الصلة من أجل دراسة موضوعات ومشكلات مختارة

(Michaelis, 1980, p4-5)

وقد ورد في المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعيِّة في التعليم العام ما قبل الجامعي، تعريف الدراسات الاجتماعيِّة بأنها: "برنامج دراسي تكاملي، يجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعيِّة والإنسانية في وحدات دراسية، يكتسب التلامذة من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم السياسة وعلم النفس والفلسفة واللغة والتقانة، بشكل مندمج في الصفوف من (1-4) أي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية في ج.ع.س.، 2007، 331).

2-1 طبيعة مادة الدراسات الاجتماعيّة وأهميتها:

تستقي الدراسات الاجتماعيّة مادَّتها من المعارف والمهارات والقيم التي تشكّل مخرجات الفروع المختلفة للعلوم الاجتماعيّة والإنسانية، وتعمل على تكييف هذه المخرجات بما يتناسب مع مرحلة نمو المتعلّم لإكسابه الكفايات الأساسيّة الضروريّة للمواطن بما يسمح له بالتفاعل الإيجابي مع المجتمع وأنظمته ومع البيئة على الصعيدين المحلّي والعالمي.

وتتميّز العلوم الاجتماعيّة عن العلوم الطبيعيّة والبيولوجيّة والتقنيّة في أنّ محور اهتمامها هو الإنسان فهي تتناوله كفردٍ له ثقافة وتاريخ واحتياجات وتطلّعات مستقبليّة ودوافع يخضع إلى تأثيرات خارجيّة بسبب تقانات الاتصال المتطوّرة ممّا يؤثّر في أنماط سلوكه وطبيعة القرارات التي يتخذها في تفاعله مع المجتمع المحلّي والمكان الذي يعيش فيه، إضافةً للتفاعل المتزايد مع المجتمعات العالميّة.

وتستطيع الدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة تزويد المتعلّمين بالكفايات التي تساعدهم على بناء العلاقات السليمة، فموضوع العلوم الاجتماعيّة هو الإنسان في مختلف مجالات حياته فالإنسان يتفاعل مع بيئته ويبني مكانه الاجتماعي من خلال ثقافته والقرارات الذاتيّة لأفراده وهو مجال الجغرافية؛ كما أنّ الإنسانيّة منذ أن وُجدت على سطح الأرض وحتى الآن كان لها مسيرة من التطوّر ومرّت بعصور وتتالت عليها أحداث وظهرت عبر الزمن شخصيّات ساهمت في صناعة التاريخ مع شعوبها وهو مجال التاريخ؛ والإنسان يعمل وينتج السلع ويتبادلها من خلال عمليّات البيع والشراء وهو مجال الاقتصاد، وهو يعيش في مجتمع له قيمه ومعتقداته وعاداته التي تشكّل الإطار العام الذي ينظّم علاقات الأفراد ضمن المجتمع الواحد وغيره من المجتمعات وهذا مجال علم الاجتماع؛ كما أنّ الناس يعيشون ضمن وحدات سياسيّة وإدارية ويختارون نظم الحكم التي تناسبهم ويضعون قوانينهم الخاصّة لحماية مجتمعهم وتنظيم شؤون حياتهم وهو مجال علم السياسة والقانون، كما أنّ الإنسان يسعى دائماً ليدرك العلاقات التي تربطه مع الطبيعة والمجتمع والتاريخ ليرتقي بوجوده على نحو إنساني أفضل وهو مجال الفلسفة، كما يسعى لتعرّف الظواهر النفسيّة الشعوريّة واللاشعوريّة والكشف عن قوانينها العامة وهو مجال علم النفس.

وللدراسات الاجتماعيّة أهميّة كبيرة فهي المجال الرئيس الذي يتيح للمتعلّم معرفة:

- بيئته المحليّة ووطنه وأمته والعالم من حوله ومكانته في هذا العالم والتحديات التي يتعرّض لها.
- خصائص المجتمع الذي يعيش فيه من حيث تاريخه ومعتقداته وتقاليده وقيمه التي تميّزه عن غيره وتحفظ هويته.

- طموحات مجتمعه المستقبليّة.
- نماذج من أشكال تكيّف المجتمعات مع بيئاتها قديماً وحديثاً.
- الثقافات الأخرى وتفهّمها وبناء جسور التعاون معها.
- التغيرات التي حصلت وتحصل في المجتمع السوري وفي العالم.

كما أنّ الدراسات الاجتماعيّة تتيح للمتعلّم اكتساب:

- القيم الوطنيّة والقومية والإنسانيّة والبيئيّة والاقتصاديّة والجماليّة والأخلاقيّة والعلميّة التي تؤهّله للتعامل الراقي مع تحديات عصر العولمة.
- القدرة على دراسة المشكلات التي تواجهه وتواجه مجتمعه سواء كانت بيئيّة أم اجتماعيّة أم اقتصاديّة.
- القدرة على توقّع ما يمكن أن يطرأ من أحداث أو مشكلات انطلاقاً من المعطيات الحاليّة.
- مهارات التواصل الإنساني السليم المبني على الحوار والاحترام المتبادل وقبول الآخر واستخدام مهارات التفكير السليم في التعاطي مع القضايا المطروحة.
- القدرة على توظيف المعرفة.
- القدرة على تفسير الماضي بصدق وعمق ممّا ساهم في إغناء الكيان الإنساني، والقدرة على الإنتاج والإبداع (وزارة التربية (1)، 2005، 3-5).

ممَّا سبق يتبيَّن أهمية الدراسات الاجتماعيّة في إعداد التلامذة وتنمية مهاراتهم، وإكسابهم المعرفة التي تسهم في إثارة اهتمامهم بالمشكلات الاجتماعيّة الراهنة، واتجاههم نحو المشاركة الفاعلة الواعية بما يحيط بهم من مشكلات وتحديات، إضافة إلى أهميتها في تقويم السلوك الاجتماعي السليم للتلامذة، وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين منتمين إلى مجتمعهم وأمتهم.

3-1 أهداف مادة الدراسات الاجتماعيّة:

ترتبط أهداف الدراسات الاجتماعيّة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف العامة للتربية، حيث تعمل على تنمية المفاهيم والتعميمات والاتجاهات المرغوب فيها، والتي تبدأ بالمرحلة الابتدائيّة، بحيث تتعمّق أركانها تدريجيّاً من خلال دراسة التلميذ للحقائق والمعلومات الجغرافيّة والتاريخيّة والاجتماعيّة، وذلك بتدريس الموضوعات المختلفة، والتي تسعى إلى تنمية الأهداف التربوية بما يتناسب وطبيعة المواد الاجتماعيّة،

التي تمثّل موضوعاً مهمّاً في حياة التلاميذ وحياة الناس كافةً، فهي تعمل على تنشئة المواطن الصالح والفعّال في خدمة مجتمعه ووطنه وأمّته والمجتمع الإنساني بأسره (حمصي وآخرون، 2001، 88).

حدَّدت وزارة التربية في الجمهوريِّة العربيِّة السوريِّة في معاييرها الوطنيِّة الغاية من تدريس مادة الدراسات الاجتماعيِّة في "مساعدة التلميذ على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله، وعلى اكتساب المعارف والمهارات والقيم، التي تجعل منه مواطناً مزوَّداً بحس المسؤولية، وفاعلاً في مجتمعه، وقادراً على تفهُّم القضايا المحلية والعربية والعالمية والمشاركة في معالجتها، وعلى اكتساب مهارات التفكير وإبداء الرأي واتخاذ القرار بما يخدم الصالح العام، ويتوقع من التلميذ أن يكون مواطناً:

1- متمتعاً بمشاعر الانتماء الوطني والقومي والإنساني.

2- مقدراً الجهود التي تبذلها الحكومة في المجالات كافةً على المستوى المحليّ والعربيّ والعالميّ.

3- مراعياً القوانين المعمول بها في بلده والعالم.

4- مُعتزاً بالأمة العربية، ولغتها القومية، وتُراثها، وقيمها الروحيّة والإنسانيّة، ومستعداً للدفاع عنها.

5- محافظاً على البيئة المحلية والعالمية.

6- متمتعاً بالحسّ الجمالي والأخلاقي السليمين في مجالات الحياة كافةً بما يتلاءم مع أهداف المجتمع وقيمه.

7- قادراً على التواصل في مجتمعه، ومتمكِّناً من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

8- قادراً على التفكير العلمي والناقد والنظمي.

9- قادراً على اتخاذ قرارات مسؤولة اتجاه القضايا السكانية والبيئية وفق سياسات المجتمع وخططه التنموية.

10- قادراً على اكتساب الحقائق والمبادئ والمفاهيم البيئية والعلمية والاجتماعيِّة والسكَّانية والاقتصادية.

11- قادراً على التفاعل مع التطورات التقنية، وأساليب العمل في الحياة من خلال:

- القدرة على التعلُّم الذاتي.
- القدرة على استخدام منهجية البحث العلمي من حيث تحديد المشكلات المجتمعيِّة، وجمع المعلومات حولها، ومن ثُمَّ تحليلها، واقتراح الحلول المناسبة.
- القدرة على توظيف التقانات المعاصرة في مجالات الحياة، وفهم الدور الإيجابي والسلبي لها.
- القدرة على العمل ضمن فريق.

12- منفتحاً على الآخرين، ومؤمناً بإيجابيات التعدّدية، وتوظيفها لخدمة المجتمع والمصلحة العامة" (وزارة التربية في ج.ع.س.، 2010، 11-14).

نستخلص من الأهداف السابقة أنَّ التفكير يحتلّ مكانةً بارزةً في ظلِّ عملية التطوير التي تشهدها المناهج الدراسيِّة، (ومن بينها مناهج الدراسات الاجتماعيِّة) في الجمهوريِّة العربيِّة السوريِّة، مما يحتّم على المعلم الاهتمام به، وتعليمه، وتنمية مهاراته باستخدام استراتيجيات تدريسية موجَّهة لتحقيق ذلك.

4-1 العلاقة بين مادة الدراسات الاجتماعيِّة ومهارات التفكير:

تتناول مادة الدراسات الاجتماعيِّة جوانب الحياة جميعها ماضياً وحاضراً ومستقبلاً؛ لذا فإنَّ تنمية التفكير في الحياة بأبعادها كافةً على درجةٍ كبيرةٍ من الأهمية، إذا كان هدفنا إعداد الشخصية الفاعلة في مجتمعها والقادرة على بناء العلاقات السليمة.

وانطلاقاً من كون الدراسات الاجتماعيِّة ملتصقة بالواقع المتغيِّر، وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في المجالات كافة وتشخيص المشكلات الحاليِّة ودراستها، وتوقع المستقبليِّة منها، فإنَّ مضمونها يُقدّم سياقاً تعليمياً مثالياً؛ لإكساب التلامذة مهارات التفكير المختلفة، من خلال إتاحة الفرصة للحكم على الحوادث والأشخاص والظواهر الطبيعية المختلفة، كما أنَّها تسهم في جعلهم يمرون في مدى واسعٍ من الخبرات الحياتية من خلال فحص المشكلات الإنسانية في الماضي والحاضر، واستقصاء حلول لها واتخاذ قرارات إزاءها، وهذا ما يجعلهم قادرين على فهم ما يحيط بهم من مشكلات وظاهرات متغيّرة ومدركين لاتجاهات الماضي، وعلاقتها بالحاضر والمستقبل (المصري، 2003، 98).

إضافة إلى أنَّ الدراسات الاجتماعيِّة تساعد التلميذ في فهم بيئته التي يعيش فيها، وإدراك ما لها من مزايا ليستغلّها وينميّها، وما بها من عيوب ليسهم في التغلب عليها، فالمعارف التي يتعلَّمها التلميذ من هذه المادّة تحثُّه على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير؛ لاستخلاص المفاهيم والأحكام العامّة والتدريب على التمييز بين آراء عدّة، فيتعرّف مصادر المعلومات وكيفية استخدامها ويدرك وجوب عدم الاعتماد على مصدرٍ واحدٍ لجمع الحقائق والمعلومات، إضافةً إلى أنَّ هذه المادَّة تساعد التلميذ في تكوين نظرةٍ واسعةٍ إلى الحوادث من جهات مختلفة، فيدرك العلاقة بينها، ويميِّز الآراء الصحيحة، ويكوّن نظرةً شخصيةً، وحكماً خاصاً به (أبو سريع، 2008، 17-19).

ولا يتمكَّن التلميذ من القيام بدوره كمواطنٍ في وطنه، له حقوق، وعليه واجبات، إلَّا إذا فهم مقومات الحياة فهماً دقيقاً، وأدرك طبيعة المشكلات التي يعاني منها وطنه، ولا يتأتَّى هذا الفهم من خلال تزويد التلميذ

بمعارف سواء أكانت عامة أو تفصيلية عن تلك المشكلات، بل من خلال امتلاكه لمهارات التفكير الضرورية واللازمة لجعله مواطناً صالحاً.

ولا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ الدراسات الاجتماعيَّة كمادّة دراسيّة لا تحتاج إلى تلميذٍ يتذكّرها ويحفظها بقدر ما تحتاج إلى تلميذٍ مُفسِّرٍ ومقيّم للمعلومات التي تتضمَّنها بحيث تساعده في فهم واقعه الحياتي والتنبؤ بمستقبله الآتي، فهي مادة دراسيَّة يعالج مضمونها مسائل وقضايا اجتماعيَّة متباينة، من الضروري أن يتعرّفها التلميذ ويدرك العلاقة بينها، ليتوصّل إلى تعميمات تساعده في تفسير تلك القضايا والتنبؤ بنتائجها في المستقبل، وبذلك يصبح قادراً على اتخاذ قرارات إزاءها.

وقد أدرك المعنيون بتطوير المناهج في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة ذلك، فاعتمدوا مدخل المهارات عند بناء المعايير الوطنية، فقد رأوا أنَّه بات ضرورةً في العملية التعليمية؛ لأنَّ المهارات على أنواعها تساعد التلميذ في توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتيَّة المختلفة، وتمكِّنه من حلِّ المشكلات، واتخاذ القرار، واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة.

انطلاقاً مما سبق يتوضَّح دور مادة الدراسات الاجتماعيَّة في تنمية مهارات التفكير لدى التلامذة، التي يوضِّح العرض الآتي مفهومها وأهم تصنيفاتها واتجاهات تعليمها.

ثانياً: مهارات التفكير واتجاهات تعليمها:

يشكِّل هدف تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم ومراحلهم التعليمية هدفاً أساسياً تسعى المناهج الجديدة إلى تحقيقه، بوسائل وطرائق عدة، يتمثّل أحدها بحثّ المعلمين والمدرسين على استخدام استراتيجيات التدريس وطرائقه التي تنمي مهارات التفكير وتشجيع المتعلمين على البحث والتقصي ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم.

2-1 مفهوم التفكير:

ويعدّ التفكير من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً، ويعرّف بشكلٍ عام: نشاط عقلي معرفي تفاعلي وانتقائي قصدي ومُوجَّه نحو حلِّ مشكلةٍ ما أو اتخاذ قرار وإشباع رغبةٍ في الفهم أو إيجاد معنى، حيث يتطور وفق ظروف البيئة المحيطة بالفرد (الفوال وسليمان، 2013، 155).

كما يعتبر التفكير إحدى العمليّات العقليّة المعرفيّة الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانيّة، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحيّة، واكتشاف الحلول الفعّالة التي يتغلّب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، بل إنّ معظم الإنجازات العلميّة التي حققتها البشريّة مبنيّة على عمليّة التفكير، هذا

بالإضافة إلى أنّ الأسلوب الذي يفكّر به الفرد قوّة كامنة تؤثّر على كافة تفاعلاته (الطيب، 2006، 19).

وتنوّعت آراء الباحثين في تعريف التفكير فمنهم من عرّفه بأنّه "إدراك علاقات بين عناصر موقف معيّن مثل إدراك العلاقة بين المقدّمات والنتائج وإدراك العلاقة بين العلّة والمعلول أو السبب والنتيجة أو إدراك العلاقة بين شيء معلوم وشيء غير معلوم أو إدراك العلاقة بين العام والخاص" (بكر، 2002، 16).

ويعرفه ديبونو: استكشاف متأنٍ للخبرة للوصول إلى هدف محدد (DeBono, 2001, p105).

ويعرفه باير: التفكير عمليّة عقليّة تُمكّن التلميذ من عملٍ مهمٍّ وفعّالٍ من خلال الخبرة التي مرّ أو يمرّ بها (Beyer, 2001, p73).

في حين نجد أنَّ سترنبرغ وجريجورينكو يؤكدان أنّ "التفكير عمليّة عقليّة معرفيّة تُؤثّر بشكلٍ مباشرٍ في طريقة تجهيز المعلومات ومعالجتها، والتمثيلات العقليّة المعرفيّة داخل العقل البشري" وكذلك الأمر من وجهة نظر تاجارد الذي يرى أنّ التفكير هو عمليّة داخليّة عقليّة تُبنى وتعمل على أساس التمثيلات والتصورات العقليّة للمعلومات، ويماثل تاجارد بين العقل وبرنامج الكومبيوتر حيث تكون التمثيلات العقليّة في العقل مشابهة لتنظيم البيانات المخزّنة، والخوارزميات التي يتمّ تنفيذها بواسطة البرامج مطابقة لعمليات التفكير في العقل (جابر، 2008، 27)، ويلاحظ تأكيد التعريفين السابقين على المعرفة، والمعلومات، وكيفية معالجتها داخلياً من قبل الفرد في أثناء ممارسته التفكير.

إلّا أنَّ التعريف الأشمل للتفكير هو ما جاء لدى ماير إذ يرى أنَّ "التفكير مفهومٌ مركّبٌ يتضمَّن جوانب أربعة أساسية هي:

- التفكير كعملية: تتمثّل في عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي للفرد.
- التفكير عقلي – معرفي: إذ يتمّ داخل العقل الإنساني ويُستدل عليه من سلوك حلّ المشكلة.
- التفكير مُوجّه: إذ يظهر في سلوك مُوجّه لحلّ مشكلةٍ ما.
- التفكير نشاطٌ تحليليٌّ تركيبيٌّ لعمل الدماغ" (Mayer, 1992, p807).

استناداً إلى ما ورد من تعريفات يمكن القول: إنّ التفكير هو كلّ نشاطٍ عقليٍّ داخلي يقوم به الفرد في أيّ موقف يمرّ به، الأمر الذي يؤدي إلى تطور البنية المعرفيّة لديه، ويزيد من قدرته على حلّ المشكلات واتخاذ القرارات بشكلٍ سليم.

2-2 أبعاد التفكير:

لا تُشكّل أبعاد التفكير تصنيفاً معيّناً كما أنّها ليست منفصلة عن بعضها بعضاً وهي غير قابلة للمقارنة فيما بينها بل إنّها متداخلة في بعض الأحيان وتربطها صلات بطرائق متعددة، وقد عرض عدد من الباحثين أبعاد التفكير كما يأتي:

1. التفكير في التفكير: ويشير إلى وعينا بتفكيرنا وضبطنا له فعلى سبيل المثال إنّ معتقدات المتعلّمين عن أنفسهم وعن قيمة المثابرة وطبيعة العمل سوف يُؤثّر بدرجةٍ كبيرةٍ على دافعيّتهم وانتباههم، والجهد الذي يضعونه في أيّة مهمّة تُوكل إليهم.

2. التفكير الناقد والتفكير الإبداعي: حيث يُركّز الأول على التقييم بينما يُركّز الثاني على التوليد، ويكّمل الاثنان بعضهما البعض.

3. عمليّات التفكير: وينظر إليها كتكوين المفاهيم، والفهم، وصياغة القرارات، وحلّ المشكلات.

4. مهارات التفكير الجوهريّة: وقد وصفها حبيب (نقلاً عن مارزانو وآخرين) بمهارات التفكير الأساسيّة، كما وتتضمّن مهارات التحديد، جمع المعلومات، التذكُّر، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل، التقييم، التركيب، الاستدلال المنطقي، التنبّؤ، المقارنة، التعرّف على المشكلة، التمييز، التلخيص، التجميع، التخيّل، الإبداع، التعميم، ضبط البيانات وتفسيرها، رسم الأشكال البيانيّة، التجريب. والمهارة في التفكير تولي اهتماماً كبيراً بالإدراك والقدرة على الفهم وتوجيه الانتباه، إنّها مسألة استكشاف للقدرة وتطبيق المعرفة وهي معرفة كيفيّة التعامل مع المواقف، والقدرة على التخطيط واتخاذ القرار والبحث عن الدليل والتخمين والابتكار (حبيب، 2003، 369-370)، (مارزانو وآخرون، 2004، 19-20).

2-3 دور المدرسة في تعليم التفكير

اختلفت وجهات النظر في تعليم التفكير فمنهم من يرى أنّ تعليم المنهج أو المادة العلميّة يؤدي إلى تعليم التفكير فلا حاجة لتعليم التفكير فهي تحصيل حاصل لعمليّة التعليم، بينما يرى البعض الآخر أهميّة تعليم التفكير والاهتمام به من قبل المعلّمين وتدريب المتعلّمين عليه سواء من خلال المنهج المدرسي أو من خلال برامج تدريبيّة لتعليم التفكير بشكلٍ مباشر.

وعرّفت الأهدل نقلاً عن (سعادة،2003، 62) تعليم التفكير بأنّه: " تشجيع المعلّم للطلبة على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار المعروضة، ومساعدتهم على كيفيّة تحديد الافتراضات غير المحدّدة،

وبناء الأفكار والآراء العديدة والدفاع عنها وفهم العلاقات بين الحوادث والأفكار المختلفة" (الأهدل، 2006، 8).

ومن المهام الأساسيّة للمدرسة الابتدائية الاهتمام بتفكير التلميذ وتنمية قدرته على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة في المواقف والمشكلات التي يقابلها في حياته الدراسيّة أو في حياته الخاصة، ويتميّز التلميذ في المدرسة الابتدائيّة برغبته المستمرّة في التساؤل وفي تعرّف الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله لذا يوجب على المعلّم استثمار رغبات ودوافع المتعلّمين ويعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة ومع ذلك فإنّ هناك كثيراً من المتعلّمين يفقدون هذه الرغبة تدريجيّاً كلّما زاد نموّهم ويرجع ذلك إلى انعدام العقليّة المنفتحة لدى الآباء والمعلّمين، كما أنّ الأساليب التربويّة التقليديّة تجعل من المتعلّم متلقياً للمعلومات دون أن يشترك مع المعلّم أو أولي الأمر في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق، ذلك كلّه يجعل المتعلّم فاقداً لروح البحث والتفكير المنطقي السليم (محمد، 2001، 121).

وحتى تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهمّ في إيجاد البيئة التعليميّة المدرسيّة الملائمة لإثارة التفكير لابدّ من توفّر الآتي:

1- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إدارياً وتربوياً بأهميّة دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.
2- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محوراً مهماً من محاور العمليّة التعليمية التعلميّة.
3- ضرورة ممارسة المتعلم لعلميات التفكير بحريةٍ تامةٍ في مناخٍ تربويٍّ سليمٍ يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والمتعلّم والإدارة المدرسية.
4- توفير المناخ الصفي المناسب: كالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة، والمراجع المتعددة والكثيرة، وطرائق التعليم المتنوعة، والأنشطة التعليميّة المناسبة التي تستوعب الفروق الفردية بين المتعلّمين، مع استخدام التقنية الحديثة (كالحاسوب والانترنت)، وغيرها مما يساعد على توفير البيئة التعليمية الصفية المشجعة على التفكير والإبداع (سعادة، 2006، 69)، (الرشيد، 2004، 55).

2-4 مفهوم مهارات التفكير

يُقصد بمفهوم مهارات التفكير أنّها مهارات عقليّة محدّدة نمارسها ونستخدمها عن قصد لمعالجة المعلومات مثل مهارة حلّ المشكلة، وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم الدليل (الخضري، 2009، 39).

وعُرّفت مهارات التفكير نقلاً عن ستيرنبرغ بأنّها قدرة المتعلّم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليّات العقليّة بسرعة وإتقان، وحدّدت العمليّات العقليّة بقدرة المتعلّم على إدراك العلاقات في المواقف والقدرة على الاستبصار واختيار البدائل وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة (دياب، 2000، 60).

كما تعرّف بأنّها "عمليّات معرفيّة إدراكيّة يمكن اعتبارها بمثابة لبنات أساسيّة في بنية التفكير" (أبو جادو ونوفل، 2007، 74).

ويمكن أنّ تعرّف مهارات التفكير بأنّها عمليّات عقليّة يقوم بها الدماغ بهدف اكتساب أساليب تفكير متنوّعة وليس مجرّد استدعاء الحقائق والمعارف من الذاكرة.

2-5 تصنيفات مهارات التفكير الأساسيّة

تعدّدت تصنيفات مهارات التفكير الأساسيّة بين آراء الباحثين وكان منهم على سبيل المثال لا الحصر مارزانو الذي صنفها في ثمانِ مهارات هي على التوالي: التركيز-جمع المعلومات-التذكُّر-التنظيم-التحليل-التوليد-التكامل-التقويم؛ وقد تفرّع عن كل مهارة عدد من المهارات الفرعيّة شملت بمجموعها إحدى وعشرين مهارة من مهارات التفكير (مارزانو وآخرون، 2004، 161).

في حين رأى جروان أنّ التفكير من مستوى أدنى أو أساسي يضمّ العديد من مهارات التفكير والتي هي على التوالي: المعرفة (اكتسابها وتذكّرها) -الملاحظة-المقارنة-التصنيف (جروان، 2002، 14-23).

بينما أشار زيتون إلى أنّ عمليّات التفكير الأساسيّة تضم مجموعة من المهارات الآتية: الملاحظة-القياس-التصنيف-الاستنباط-الاستقراء-الاستدلال-التنبّؤ واستخدام الأرقام-استخدام العلاقات المكانيّة والزمانيّة-الاتصال (زيتون، 1999، 102).

واتّفق شواهين مع جروان في بعض المهارات عندما صنّف مهارات التفكير الأساسيّة والتي تمثّلت في: المعرفة-الملاحظة-المقارنة-التصنيف-الترتيب-تنظيم المعلومات-التطبيق (شواهين، 2002، 12-16).

2-6 مهارات التفكير المتضمنة في البرنامج التعليمي:

فيما يأتي شرحٌ مُوضّحٌ ومفصّلٌ لمهارات التفكير الأساسيّة المتضمنة في البرنامج التعليمي وهي:

أولاً مهارة التذكُّر: تعني القدرة على ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة بهدف استرجاعها وقت الحاجة إليها (مارزانو وآخرون، 182 ،2004)، وهي تُمثّل أدنى مستويات التفكير إلا أنَّها أساسيّة لحدوث مهارات التفكير الأخرى، لأنّنا لا نفكر في فراغ بل نفكر في شيءٍ معيّنٍ، ومحتوى تفكيرنا يُؤثر بدرجةٍ كبيرةٍ في كيفيته، لذا يجب على المعلمين تنمية هذه المهارة لدى تلامذتهم بما يوفّر القاعدة المعرفيّة الضروريّة لتنمية مهارات التفكير الأخرى، ويمكن أن يتمّ ذلك من خلال تشجيع التلميذ على أن:

- ❖ يعطي المعلومة درجة أكبر من الاهتمام.
- ❖ يزيد من عناصر الربط بين المعلومات.
- ❖ يبحث عن جوانب مشوّقة في المعلومات المراد تخزينها أو الاحتفاظ بها.
- ❖ يستخدم إحدى الاستراتيجيات الآتية:

1-طرح الأسئلة: يقوم المعلم بتشجيع التلميذ على طرح أسئلة متوقّعة عن الموضوع الذي يدرسه ليجيب عنها، ممّا يساعد في جعله أكثر تركيزاً، وبالتالي أكثر قدرة على التذكُّر.

2-إيجاد المتشابهات: تساعد هذه الاستراتيجية في جعل المعلومات غير المألوفة مألوفة وذات معنىً بالنسبة للتلميذ الذي يقوم بعملية ربط بين خبراته السابقة وموضوع التعلُّم الجديد.

3-إيجاد الأفكار الرئيسة: يحدّد التلميذ الفكرة أو الأفكار الرئيسة في الموضوع ويركّز عليها، ممّا يجعله تلميذاً نشطاً وفعّالاً ويساعده في استرجاع المعلومات بسهولة (مارزانو وزملاؤه، 2004، 185-187)، (سعادة، 2006، 337-340)، (مصطفى، 2002، 120-122).

وبشكلٍ عامٍّ يمكن القول: إنّ التفكير بمشكلةٍ ما يبدأ عندما تتوافر معلومات غير مكتملة لدى الفرد حول هذه المشكلة، لذا يحاول استكمالها عبر مجموعةٍ من الإجراءات، أو النشاطات الذهنيّة (مهارات التفكير)، إلى أن يصل إلى التحديد الدقيق لتلك المشكلة؛ وانطلاقاً من ذلك تصبح المعرفة وسيلةً أو أداةً للتفكير بحلّ المشكلة فيما بعد؛ تلك المعرفة التي يخزّنها التلميذ ويسترجعها عبر مهارة التذكُّر التي تكتسب (وفقاً لما سبق) أهميّة في جميع المواد الدراسيّة، ولاسيّما في مادة الدراسات الاجتماعيّة التي إذا ما أردنا تحقيق أهدافها المتمثّلة في (تربية التلميذ اجتماعيّاً ومساعدته في فهم ماضي مجتمعه وتراثه وفهم العالم من حوله)، فإنه لابد من السعي أولاً لتحقيق اكتساب التلميذ للمعارف المتعلّقة بماضي مجتمعه، وتراثه،

والاحتفاظ بتلك المعارف لاستخدامها، وفهمها، وتحليلها ثُمَّ اتخاذ قرار بشأنها؛ لذا فنحن بحاجة إلى تدريب التلميذ على مهارة التذكُّر؛ ليكون قادراً على ممارسة مهارات التفكير الأخرى بفاعليّة.

ثانياً مهارة الملاحظة:

تندرج ضمن محور مهارات جمع المعلومات، وتعني: الحصول على المعلومات من خلال حاسّة أو أكثر، وتُعدّ أساس المنهجيّة العلميّة، والخطوة الأولى نحو إدراك الأشياء أو الأحداث، على أن تتوافر فيها شروط الدقة، والشمولية، والتكرار في ضوء تعدُّد المواقف والظروف، وتختلف الملاحظة باختلاف موضوعها، فهناك الملاحظة السرديّة، والعلميّة، التجريبيّة، والإرشاديّة. تتمثّل أهميّة تعليم هذه المهارة في أن الحواس الخمس بحاجةٍ إلى تدريبٍ كي تؤدي دورها بشكلٍ فاعلٍ في الملاحظة، إضافة إلى ضرورة تدريب التلامذة على استثمار جميع حواسهم دون الاعتماد فقط على السمع أو البصر، لاسيّما وأنّ عصرنا الحالي (عصر المعلومات) يعتمد على المرئيّات، ممّا قد يقلّل من استخدام الحواس الأخرى، لذا يجب على المعلم عند تدريب التلامذة على مهارة الملاحظة التأكيد على ما يأتي:

- ❖ الموضوعيّة في الملاحظة.
- ❖ تعبير الملاحظات عن الواقع الحقيقي للظاهرة.
- ❖ التنويع في ظروف الملاحظة بين ظروف طبيعيّة بعيدة عن تدخل الإنسان، وظروف صناعيّة يتدخل فيها عن قصد؛ لمعرفة أثر هذا التدخل على الظاهرة موضوع الملاحظة.
- ❖ تناول جميع جوانب الظاهرة بالملاحظة دون إهمال أيّ جانب منها (عبد العزيز، 2007، 165-166)، (مارزانو وآخرون، 2004، 176)، (مصطفى، 2007، 190-192)، (البرغوثي، 2000، 121)، (الطيطي، 2007، 114).

تُعدّ مهارة الملاحظة من مهارات التفكير الضروريّة للتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي عموماً، وفي مادّة الدراسات الاجتماعيِّة خصوصاً، للأسباب الآتية:

❖ طبيعة المادة التي تفرض ملاحظة الظواهر الطبيعية من تضاريس وغابات وسهول و..إلخ؛ لتحديد خصائصها وتعرّف أشكالها وأنماطها، وتعرّف البيئات الطبيعيّة بنباتاتها وحيواناتها ومناخها.

❖ يتمثّل الهدف الأساسي منها في مساعدة التلميذ على فهم بيئته والعالم من حوله لتحديد جميع الاعتبارات والمتغيّرات التي تؤثّر في تكوين المشكلة، ولا يمكن أن يتأتّى هذا الفهم دون أن يلاحظ التلميذ بيئته ويتعرّف إليها، لينطلق منها إلى العالم الأوسع.

❖تُعدّ هذه المادّة المجال الرئيس الذي يتيح للتلميذ معرفة التغيّرات التي تحصل في مجتمعه وبيئته والعالم من حوله، وهذا لا يتحقق أيضاً دون امتلاك التلميذ لمهارة الملاحظة التي تمكنه من المراقبة، والتمعن في الظواهر والأحداث في بعديها الزمانيّ والمكانيّ لتعرّف التغيّرات التي تطرأ عليها.

❖تُعدّ هذه المهارة إحدى مهارات جمع المعلومات، ويتطلب جمع المعلومات تعرّف مصادرها أولاً، هذه المصادر التي تتنوّع تنوّعاً كبيراً في مادة الدراسات الاجتماعيّة، إذ أنّها قد تكون مصادر طبيعيّة، مثل: (الصحراء، ساحل البحر، المرتفعات، المنخفضات، درجة الحرارة، الرياح.....الخ)، وقد تكون ماديّة، مثل: (الشوارع، وسائل النقل، المحصولات الزراعية، الصناعات المختلفة، الأماكن الأثرية.....الخ)، وقد تكون بشرية، مثل: (رجال المرور، أصحاب المهن المختلفة مثل الأطباء والمحامين والعمال في المصانع و الموظفين في المؤسسات والجمعيات .....الخ)، وقد تكون مصادر القراءات المتنوعة، مثل: (الكتب والصحف والمجلات والنشرات وغيرها من المطبوعات المناسبة للتلامذة). يتيح هذا التنوع في مصادر المعلومات الذي توفّره مادة الدراسات الاجتماعيّة، تدريباً مناسباً للتلامذة على مهارة الملاحظة، وبالتالي تنميتها لديهم بما يتيح لهم الحصول على المعلومات اللازمة لتحديد المشكلة بدقّة باستخدام حواسهم المختلفة ومن مصادر عدّة، دون الاعتماد على مصدر واحد فقط لجمع المعلومات.

ثالثاً مهارة الوصف:

تُعرّف بأنّها: تحديد ميّزات أو ملامح موضوع أو فكرة ما بهدف مساعدة القارئ في الحصول على فكرة جيدة عن الموضوع الموصوف، وترتبط مهارة الوصف بالكثير من مهارات التفكير الأخرى وهي تسبق مهارة التصنيف والمقارنة، كما أنّها متطلب سابق لتنظيم الخصائص الجوهرية للأشياء أو الأفكار، والخطوة الأولى من خطوات مهارة تطوير المفاهيم أو تنميتها. كما أنّها تستند بشكلٍ أساسيٍّ إلى مهارة الملاحظة، إذ لابدّ من ملاحظة الأشياء أو الظواهر؛ ليتمكّن التلميذ من وصفها باستخدام التعبيرات، والألفاظ الدقيقة، والمناسبة، والتي تعبّر عن موضوع الوصف (سعادة، 2006، 419-420).

تتمثّل أهمية استخدام هذه المهارة في مساعدة التلميذ على استيعاب الموضوع وفهمه بشكلٍ كاملٍ، وفي جعل الاتصال والتواصل بينه وبين الآخرين أكثر سهولة ويسراً (حسين وفخرو، 201، 2002)، لذا يجب على المعلم ربط مهارة الوصف بمادة الدراسات الاجتماعيّة والعمل على تنميتها لدى التلامذة من خلال تحديده لموضوع ما، قد يكون فكرة أو ظاهرة أو مشكلة محددة من بيئتهم، ثم الطلب إليهم تحديد معالمها باستخدام المعاني المناسبة، مع التأكيد على ترابط الأفكار، والتعبيرات، ومراعاة أن تكون مفهومة خلال

عملية الوصف بعيداً عن الغموض، مع التركيز على جميع التفاصيل دون إهمال أي جزء من الموضوع الموصوف.

وبما أن الإنسان هو موضوع الدراسات الاجتماعيِّة سواء كفردٍ أو كعنصرٍ في مجموعة، يتفاعل مع بيئته ويؤسس علاقات مع محيطه الاجتماعي، ويسعى لحلّ المشكلات التي تعترضه في حياته الاجتماعيِّة لذا كان لابدّ أن تعمل هذه المادة على إكسابه مهارات التواصل الإنساني السليم، الذي يمكن تحقيقه من خلال إتاحة الفرصة له لوصف ما يشاهده في بيئته، ومجتمعه، والعالم من حوله للآخرين بأسلوب مفهوم ودقيق، ومن خلال الاستخدام الفاعل للغة، بوصفها الوسيلة الرئيسة للوصف ممّا يؤدي إلى تنمية مهاراته اللغوية، ويقوّي تواصله مع الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى تلبية احتياجاته الاجتماعيِّة، والتي تعد مادة الدراسات الاجتماعيِّة من أنسب المواد لتلبيتها.

رابعاً مهارة التصنيف:

تندرج ضمن مهارات تنظيم المعلومات، وتعرّف بأنّها: "تجميع مفردات (معلومات، أشياء، أحداث، ظواهر...) في فئات أو مجموعات معيّنة اعتماداً على خواص أو صفات محدّدة" (مجيد، 2008، 74). وهي تُعدّ من مهارات التفكير الأساسيّة؛ لأنّ العالم يحتوي على عدد غير نهائيّ من المثيرات، إذ يمكن من خلال التصنيف ربط مثيرات جديدة بأخرى معروفة من قبل التلميذ، مما يسهّل تنظيمها في البنيّة المعرفيّة وتوظيفها عند الحاجة إليها، وخصوصاً إذا ما اعترضت المتعلّم مشكلة فأهمّ خطوة هو تصنيف المثيرات التي تؤثر بها بشكلٍ مباشرٍ واستبعاد تلك التي لا علاقة لها ممّا يساعده على إيجاد الحلّ الأمثل للمشكلة، وهذا ما يؤكده برونر عندما يرى أنّ التصنيف عمليةٌ أساسيّةٌ في اكتساب المفاهيم، ويعرّفها بأنّها: "عمليّة إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي سبق تعلّمها" (أبو رياش، 2007، 139).

تتمثّل أهمية مهارة التصنيف في عملية التعلّم بالنقاط الآتية:

- ❖ منح التلميذ القدرة على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.
- ❖ يسهّل عملية التعلّم.
- ❖ يؤدي إلى تحسين مستوى القدرة على توضيح العلاقات بين الأشياء، والأحداث، أو الموضوعات.
- ❖ تساعد في الوصول إلى تعميمات.

يمكن للمعلم عند تدريب التلامذة على مهارة التصنيف أن يدرّبهم على تحديد الصفات، أو السمات الخاصّة بالموضوعات أو الأشياء؛ ليتم تكوين مجموعات بناء على الصفات المشتركة، إلّا أنّ ذلك يخضع لضوابطٍ محدّدةٍ هي:

- ❖ الشموليّة: أي أن تستوعب فئات التصنيف جميع المفردات.
- ❖ اعتماد الخصائص الأساسيّة عند تحديد فئات التصنيف.
- ❖ وضوح معاني فئات التصنيف بشكلٍ لا يقبل التأويل. (طافش، 2006، 157).

وبالعودة إلى مناهج الدراسات الاجتماعيّة التي طُوّرت وفق المعايير الوطنيّة، يلاحظ اعتمادها على مدخل أساسيات المعرفة الذي يركّز على المفاهيم الرئيسة لهذه المادّة، وعلى إكساب التلامذة القدرة على التعلّم بأنفسهم.

الأمر الذي يحتّم على معلّم مادة الدراسات الاجتماعيّة تدريب التلامذة على مهارة التصنيف؛ لإكسابهم مفاهيمها، وبما يساعدهم في الوصول إلى التعميمات والمبادئ العامّة بأنفسهم وصولاً إلى حلّ المشكلات التي تواجههم في حياتهم، لاسيّما وأنّ أحد أهمّ أهداف هذه المادّة هو جعل التلميذ قادراً على اكتساب المبادئ، والمفاهيم البيئيّة، والعلميّة، والاجتماعيّة، والسكّانيّة، والاقتصاديّة؛ لأنّ المفاهيم تسهم في تبسيط وتنظيم عدد لانهائي من المدركات في نظامٍ معينٍ، مما يمكّن التلميذ من استخدامها، وتطبيقها في مواقف حياتية عدّة دون الحاجة لأيّ تعلّم جديد.

وتتوافر أمثلة عدّة تتطلّب استخدام مهارة التصنيف في مادة الدراسات الاجتماعيّة نذكر منها: تصنيف المدن السوريّة إلى ساحليّة وداخليّة، تصنيف المناطق السياحيّة إلى أثريّة وترويحيّة، تصنيف الصناعات إلى تقليديّة وحديثة، تصنيف وسائط النقل إلى بريّة وبحريّة وجوّية.

خامساً مهارة المقارنة:

تندرج ضمن محور مهارات تنظيم المعلومات، وتُعرّف بأنّها: تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات في ضوء معيار أو أكثر. وتتعدّد معايير المقارنة، ونذكر منها: الخصائص الوصفيّة (الحجم–اللّون–الوزن...الخ)، والأدوار، والاستخدامات، أو الوظائف، والسلوك، والمكوّنات.

تكتسب مهارة المقارنة أهميّة كبيرة تحتّم على المعلم تنميتها لدى تلامذته، فهي تساعدهم في تنظيم معلوماتهم الجديدة والسابقة عن طريق التوصّل إلى العلاقات بينها، كما تعمل على تقوية وتنشيط مهارات

التفكير الأخرى لديهم، ومثال ذلك: عندما تعترض الطلبة مشكلة ما، فإنّهم يبحثون في مخزوناتهم المعرفيّة عن شبيه لما رأوه.

تعتمد قدرة التلميذ على إجراء مقارنة صحيحة مكتملة العناصر على دقة ملاحظته، وقدرته على التحليل، والمرونة في التفكير، وهنا يأتي دور المعلم في تدريبه، وإتاحة الفرصة له باستمرار لممارسة مهارة المقارنة وصولاً إلى إتقانها.

طوّر ستال سنة 1985 استراتيجيّة للمقارنة، تتضمن أربع خطوات تتمثّل بالآتي:

- ❖ تحديد السمات البارزة التي يجب أن تقارن.
- ❖ إعادة ترتيبها بحيث توضع كل سمة مقابل الأخرى.
- ❖ ملاحظة ما إذا كانت السمات متشابهة أو مختلفة.
- ❖ وضع أوجه الشبه والاختلاف بصيغة تعميمات.

أمّا في طريقة رافائيل وكيرشنر Raphaeland and Kirschne (1985) يتعلم الطلبة ثلاث استراتيجيات للقيام بالمقارنة، وهي: (الكلّ بالكلّ) و(الجزء بالجزء) وكذلك المزيج، مما يزيد قدرة التلامذة على الفهم وكتابة ملخصات تتعلّق بالمقارنة (مارزانو و آخرون، 2004، 189-192)، (زيتون، 2003، 14-15)، (سعادة، 2006، 201).

تكتسب مهارة المقارنة أهمية خاصة عند استخدامها من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة لأنّ الاستنتاجات التي يتوصّل إليها التلميذ (في الخطوة الأخيرة من المقارنة) تساعد في فهم الظواهر الاجتماعيّة بأبعادها الزمانيّة والمكانيّة، إضافة إلى إبراز عناصر التشابه والاختلاف بين الأحداث، والأفكار، والأوضاع السياسيّة والاجتماعيّة و..الخ، الأمر الذي يسهم في اتخاذ موقف إزاءها مبني على فهم وتحليل دقيق لكلّ جانب منها. كما تتمثّل أهمية هذه المهارة بالنسبة لمادّة الدراسات الاجتماعيّة في تدريب التلميذ على اشتقاق التعميمات، التي تسهم في إيجاد حلول للمشكلات الحياتية التي تواجهه، وفي إنتاج معرفة جديدة، ممّا يؤدي إلى تحقيق الهدف الأساسي للمقارنة وهو تمكين تفاعل التلميذ مع بيئته، أي تحقيق الغاية الأساسية من تدريس الدراسات الاجتماعيّة.

سادساً مهارة اتخاذ القرار:

تعّرف بأنّها: القدرة على اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معيّن بعد دراسة النتائج المترتّبة على كل بديل اعتماداً على ما لديه من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته. والقرار هو: الاختيار الذي يتمّ التوصل إليه بعد المفاضلة بين بدائل عدّة (الحلاق، 2010، 21).

اتخاذ القرار هو "عملية إصدار حكم معين عمّا يجب أن يفعله الفرد في موقف معين بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة"، في حين يرى آخرون أن "اتخاذ القرار عبارة عن تصور صاحب القرار للأحداث، والأفعال، والنتائج، والاحتمالات المرتبطة باختيار بديل معين" (محمود، 2006، 117).

وقد طوّر ويلز ونارديو وستيجرNardi and Stager ،Wales (1986) نموذجاً لاتخاذ القرارات يتضمّن أربع عمليات إجرائية هي: تحديد الهدف–توليد الأفكار–وضع الخطة–تنفيذ الخطة، وفي كلّ عملية منها يقوم صانع القرار بتحديد المشكلات (التحليل)، وإيجاد البدائل (التركيب)، واتخاذ قرار استنادًا إلى التقويم.

تعدّ تنمية قدرة التلميذ على اتخاذ القرار متطلّباً أساسيّاً لحلّ مشكلات الحياة اليومية، خاصّة بعد ظهور المشكلات البيئيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة وتعددها، والتي يواجهها التلميذ بصورة متكررة، لذا فإنّ اتخاذ القرار يحدث في حياة كلّ فردٍ وبشكلٍ مستمر، وبالتالي إنّ تنمية هذه المهارة لديه يجنّبه اتخاذ قرارات خاطئة. ومن هنا يمكن القول: إنّ هذه المهارة ينبغي أن تكون النقطة المحورية في العمليّة التعليميّة، بحيث تكون الهدف النهائيّ لتوظيف التلميذ جملة المهارات السابقة الذكر.

يتبيّن عند العودة إلى طبيعة مادة الدراسات الاجتماعيّة أنّ محور اهتمامها –الإنسان– يخضع باطّراد إلى تأثيرات خارجيّة بسبب وسائل الاتصال وتقاناته، الأمر الذي يؤثّر في سلوكه وطبيعة القرارات التي يتّخذها في أثناء تفاعله مع مجتمعه، الأمر الذي يفرض استخدامه مهارات التفكير في التعاطي مع القضايا المطروحة، والمشكلات التي تعترض سبيله وصولاً إلى اتخاذ قرارات سليمة لحلّ تلك المشكلات تتّفق مع قيمه وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وبما يخدم الصالح العام؛ لذا فقد ورد في الأهداف العامّة لهذه المادّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة: "جعل التلميذ قادراً على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاه القضايا المطروحة وفق سياسات المجتمع وخططه، ومتمتعاً بروح المبادرة لصالح وطنه وأمّته والإنسانيّة جمعاء بعد اكتسابه المعارف والمهارات والقيم المناسبة".

لابدّ من الإشارة في نهاية العرض التفصيلي للمهارات المتضمّنة في البرنامج التعليميّ، إلى التكامل بينها بحيث تعدّ كلّ مهارة منها متطلّباً سابقاً ضرورياً لإتقان المهارة التالية لها، حتى الوصول إلى مهارة اتخاذ القرار التي لا يستطيع التلميذ إتقانها دون أن يكون قادراً على الملاحظة والمقارنة والتحليل، وقد تمت مراعاة هذا الجانب في أنشطة البرنامج إضافة إلى مراعاة المهارات الفرعيّة المكوّنة لكلّ مهارةٍ رئيسةٍ منها. بما يصبّ في الهدف الأساسي من تدريس مادّة الدراسات الاجتماعيّة، الذي يتمثّل بمساعدة التلميذ في فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله، لأنّ تنمية مهارات التفكير لدى التلامذة يعطيهم حريّة أكبر، ويمكّنهم من التعبير، والمشاركة الحرّة، والمسؤولة في مجتمعهم.

2-7 أهميّة تعليم مهارات التفكير

استأثر تعليم مهارات التفكير اهتمام العديد من الباحثين فقد أشار البعض إلى أنّ تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تمكين الفرد من اكتساب القدرة على التعامل بفعاليّة مع أيّ نوعٍ من أنواع المعارف والمعلومات أو المتغيّرات التي يأتي بها المستقبل (جروان، 2002، 16).

ويعدّ تعليم مهارات التفكير مظهراً من مظاهر النشاط الوظيفي للعقل، وهناك شروط لتنمية مهارات التفكير عند التلميذ في المرحلة الأساسيّة بعضها ما يتّصل بالتركيب الجسمي والاستعداد العقلي لهذا التلميذ، وبعضها ما يتّصل ببيئته الحياتيّة الاجتماعيّة منها أو التعليميّة. ولا يمكن أن نفصل واحدة من بين هذه العوامل عن الأخرى في أهميّة تأثيرها ودورها في عمليّة التعلّم (الطيطي، 2001، 66).

ويتّفق (مصطفى، 2002) مع المربين في أنّ مسألة دمج مهارات التفكير في التعليم ومناهجه يعتبر هدفاً تربويّاً مهمّاً يجب أن يُعطى له الأولويّة وينبغي على المؤسسة التربويّة فعل ما تستطيع من تعليم مهارات التفكير من خلال تعزيزه ودمجه في مناهج التعليم ومقرراته الدراسيّة (مصطفى، 2002، 40).

2-8 عوامل تنمية مهارات التفكير

يمكن أن ينمو التفكير لدى المتعلّم إذا توفّرت له الرعاية الكاملة والبيئة المناسبة لاكتساب المعارف والمعلومات، فهذه المعلومات التي يزوّد بها تتفاعل مع ذاته وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى أعمق أو في تفسير ظواهر مختلفة ممّا قد يكشف عن حلول إبداعية مثل حلّ المشكلات أو وضع خطة أو رسم خريطة ..إلخ، وحتّى يصل المتعلّم إلى هذا المستوى من التفكير يوجد عوامل متعددة يمكن أن تؤثر في كيفية تفكيره (الهويدي، 2005، 328).

ومن العوامل ما يأتي:

1. الملاحظة: وتعني الملاحظة المنظّمة للظواهر الطبيعية والإحيائيّة التي يراد دراستها وبحثها.
2. التصنيف: وهي تجميع الأشياء أو الظواهر على أساس ما يميّزها من معالم عامّة مشتركة تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة.
3. القياس: ويعني وصف الحدث باستخدام الأدوات لتعيين الملاحظات كميّاً.
4. تنظيم المعلومات: هي العمليّة التي يتم بها تنسيق مئات الأشياء أو الظواهر في نظام معين وفقاً لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.
5. الاستنتاج: وهي العمليّة التي يتمّ من خلالها التوصّل إلى استنتاجٍ معيّنٍ في ضوء البيانات المعطاة والخبرة السابقة.
6. التجريب: يهدف إلى توظيف جميع عمليات العلم الأساسيّة والمتكاملة في البحث والاكتشاف وتقصّي المعلومات لذلك يعدّ قمّة العمليات العلميّة وأكثرها تقدّماً.
7. وضع الفروض: الفرضيّة هي عبارة عن جملة مقترحة كحلٍّ محتملٍ لمشكلةٍ ما.
8. ضبط المتغيرات: وهو أن يصبح بإمكان المتعلّم أن يغيّر متغيراً واحداً عند تجربة ما ويبقي بقية العوامل الأخرى ثابتة.
9. المقارنة: تعنى بتدريب المتعلّم على إبراز أوجه التشابه والاختلاف أو توضيح الرابط بين فكرتين أو مفهومين ممّا ينمّي القدرة على إدراك العلاقات القريبة والبعيدة وبالتّالي القدرة على التوقّع (إبراهيم، 2007، 33)، (اللولو والآغا، 2008، 43)، (محمود، 2006، 339).

2-9 معوّقات تعليم مهارات التفكير

يقصد بمعوّقات تعليم مهارات التفكير كافّةً العوامل المؤثّرة في العمليّة التعليميّة والمرتبطة بالبيئة الاجتماعيّة والسياسات التعليميّة وبالمعلّم وإدارته، وكذلك المرتبطة بالمناهج الدراسيّة، والبيئة المدرسيّة الصفيّة وبالمتعلّم نفسه (عبد الكبير وآخرون، 2008، 12).

وهناك اتّفاق من قبل الكثيرين على وجود قصورٍ في التعليم المدرسيّ والبرامج التربويّة يتمثّل في تدنّي القدرات التفكيريّة لدى التلاميذ وهذه المشكلة التعليميّة مشكلة عالميّة تستحق الاعتناء بها والالتفات إليها بجديّة، وبهذا الشأن عرض بعض الباحثين عدداً من العوامل التي تعوق من تعليم مهارات التفكير وهي كالآتي:

1. إنّ تعليمنا يعتمد على التقليد وحفظ النصوص وأنّ التلميذ يحفظ آلاف السطور وينساها ظهر يوم الاختبار ليكون في النهاية شخصاً غير قادر على التفكير والاستنتاج.
2. إيمان الكثيرين بأنّ الكتاب المدرسي المقرّر هو المرجع الوحيد للمتعلّم والمعلّم في آنٍ واحدٍ ممّا يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي.
3. لا تزال الفلسفة العامّة لأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلّم تركّز على عمليّة نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها واستعمالها.
4. تمسّك الكثير من المعلّمين بوجهات نظرهم وعدم تقبّل أفكار المتعلّمين التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم ممّا يعيق التفكير كثيراً (المانع، 2005، 150)، (سعادة، 2006، 71-72).

ثالثاً الفلسفة البنائيّة:

3-1 تعريف الفلسفة البنائيّة

يعتقد البنائيون أنّ التعلّم الحقيقي يحدث خلال عمليّة المواءمة ويتمّ عندما يغيّر التلاميذ معارفهم وأفكارهم السابقة نتيجة للمعلومات والأفكار الجديدة؛ فالمعرفة البنائيّة إذن: تنتج عن تفاعلٍ بنائيٍّ بين العقل والحواس، وبين النظريّة والتطبيق؛ ويتمّ بناؤها من جهة المتعلّم من خلال نشاطٍ تفاعليٍّ مع الموضوع؛ كما وتتكوّن من مفاهيم وتصوّرات عقليّة قابلة للتعديل عندما تعجز عن استيعاب معطيات تجريبيّة (نسبيّة المعرفة) وتلعب فيها التجربة دور الفاحص وليست أصلاً مصدراً لها (غريب وآخرون، 1992، 15).

والفلسفة البنائيّة هي عمليّة استقبال تتضمّن إعادة بناء المتعلّمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحاليّة مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلّم، إذ تمثّل كلاً من خبرات الحقيقة، والمعلومات السابقة، بجانب مناخ تعلّم الجوانب الأساسيّة للفلسفة البنائيّة (زيتون، 2002، 212).

كما عرّفت البنائيّة بأنّها: "إحدى نظريّات التعلّم المعرفي التي تؤكّد على الدور النشط للمتعلّم في بنائه لمعرفته من خلال خبراته السابقة والتفاوض الاجتماعي من الأقران في وجود المعلّم الميسّر والمساعد في بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال النشاطات والتجارب والطرائق التدريسيّة المختلفة" (أبو زيد، 2003، 192).

ويشير إليها سليمان وآخرون (2012) عن طريق "تزويد المتعلمين بخبرات تنتج شعوراً عميقاً بعدم وجود التوازن، الأمر الذي يدفعهم إلى تطوير استراتيجية تفكيرية جديدة لمعالجة الوضع المُشكل الذي يواجهونه" (سليمان وآخرون، 2012، 120).

وتفترض البنائيّة أنّ المتعلّمين يكون باستطاعتهم بناء المعرفة وتكوين نماذج ومنظومات لها، من خلال التفاعل القائم في عملية التعلّم بين الخبرات السابقة وخبرات التعلم الجديدة إذ أنّ هذا التفاعل يؤدي إلى تفسير المعلومات والمعارف في ضوء الخبرة السابقة ممّا يؤدي إلى بناء المعنى وفقاً لحاجة المتعلمين وخلفيّاتهم المعرفيّة واهتماماتهم (الكامل، 2003، 80).

بذلك يمكننا القول إنّ البنائيّة تركّز على بناء المعرفة الجديدة في ضوء الخبرات والمعارف السابقة الموجودة لدى المتعلّم مع الأخذ بعين الاعتبار البيئة التي تحدث فيها عمليّة التعلّم.

2-3 الافتراضات التي تقوم عليها الفلسفة البنائيّة

تقوم البنائيّة على جملة من الافتراضات تتمثّل في النقاط الآتية:

- النشاط والاستمرار والغرضيّة: ويقصد بذلك أنّ عمليّة التعلّم عمليّة نشطة مستمرّة غرضيّة التوجّه، يقوم من خلالها المتعلّم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة من خلال عمليّة نشطة مستمرة تعطي تفسيرات لمواقف محيّرة لديه.
- المشكلات والمهام الحقيقيّة: ويتضمّن هذا الافتراض أهميّة التعلّم القائم على طريقة حل المشكلات، إذ أنّ هذا النوع من التعلّم يساعد على بناء المعرفة من خلال الأنشطة الفاعلة التي يمارسها المتعلّم لحل المشكلات.
- التفاوض الاجتماعي: ويقصد به أنّ عمليّة التعلّم تتضمّن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين الموجودين في المجال البيئي، إذ أنّ الفرد لا يقوم ببناء المعرفة من خلال نشاطه الذاتي فحسب وإنما يقوم ببنائها من خلال مناقشة ما لديه من معارف وأفكار مع الآخرين في البيئة المدرسيّة.
- المعرفة السابقة: وذلك يعني أنّ التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الحاليّة يؤدّي إلى حدوث عمليّة التعلّم ذي المعنى وتكون المعرفة السابقة بمثابة معبر فكري تمر من خلاله المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلّم فتتفاعل وتذوب في المعرفة السابقة لبناء وتكوين مفاهيم ومعارف أوسع.

- التكيّف والمواءمة: فالهدف الأساسي للتعلّم البنائي هو خلق التوافق والتكيّف لإعادة الاتزان المعرفي، وإحداث التكيّف مع الضغوط المعرفيّة (مكسيموس، 2003، 51).

هذا وينطلق تصور البنائيّة حول مشكلة المعرفة وقضاياها من افتراضين أساسيين هما: إنّ الفرد الواعي يبني المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصة ولا يستقبلها بصورة سلبيّة من الآخرين؛ ووظيفة العمليّة المعرفيّة هي التكيّف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة (الطنّاوي، 2009، 181).

3-3 مبادئ الفلسفة البنائيّة

تركّز الفلسفة البنائيّة على عدد من المبادئ الأساسيّة حدّدها (زيتون، 2007) بما يأتي:

1. معرفة المتعلّم السابقة هي محور الارتكاز في عمليّة التعلّم وذلك كون المتعلّم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.
2. المتعلّم يبني معنى لما يتعلّمه بنفسه بناءً ذاتيّاً.
3. لا يحدث تعلّم ما لم يحدث تغيّر في بيئة المتعلّم المعرفيّة حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة لها عند دخول معلومات جديدة.
4. إنّ التعلّم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه المتعلّم مشكلة أو موقفاً أو مهمّة حقيقيّة واقعيّة.
5. لا يبني المتعلّم معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم. (زيتون، 2007، 44-45).

3-4 أهداف التعليم المعرفي تبعاً للفلسفة البنائيّة

تتحدّد أهداف التعليم المعرفي تبعاً للفلسفة البنائيّة فيما يأتي:

1. فهم المعرفة.
2. الاحتفاظ بالمعرفة.
3. الاستخدام النشط للمعرفة ومهاراتها.

وهذه الأهداف الثلاثة يجب أن تكون نصب الأعين حيث يتم تعليم المعرفة في المدارس بطريقة أو إستراتيجية قائمة على الفلسفة البنائيّة فيجب مساعدة المتعلّم على تخزين أساسيّات المعرفة في ذاكرته وذلك لبناء ركيزة علمية سليمة لديه تكون القاعدة التي ينطلق منها، كما يجب مساعدة المتعلم على استخدام هذه المعرفة في فهم الظواهر المحيطة به " أي إعطاء معنى" وهذا غير قائم على الاحتفاظ

بالمعرفة فحسب بل إنّه قائمٌ أيضاً على فهم المعرفة وطبيعتها حتى يكون المعنى المعطى سليماً من الناحية العلميّة، كما ويجب مساعدة المتعلّم على استخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة الطبيعيّة. 1991،(Perkins 18-23)،

3-5 بيئة الصف البنائيّة

يتطلّب تنفيذ المنهاج التحوّل من البيئة الصفيّة الاعتياديّة التقليديّة إلى البيئة الصفيّة البنائيّة والتي تتسم بالآتي:

- تقبّل استقلاليّة وذاتيّة المتعلّم وتشجّعها.
- يطرح فيها المعلّم أسئلة مفتوحة ويسمح بزمن انتظار وتفكير كافٍ لتلقّي الإجابات أو المقترحات.
- تشجّع مستويات التفكير العالية.
- ينشغل فيها الطلبة في الحوار والمناقشات والمناظرات العلميّة مع المعلم ومع بعضهم البعض.
- تشجّع الطلبة على الانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدّى الفرضيّات من جهة وتشجّع على المناقشات من جهة أخرى. (زيتون، 2010، 196-197).

3-6 تصميم التعليم وفقاً للفلسفة البنائيّة

نتج عن تحليل معالم تصميم التعليم بلورة العناصر التي تعكس تصميم التعليم وفقاً للفلسفة البنائيّة وذلك على النحو الآتي:

- محتوى التعلّم: يخزّن في صورة مهام أو مشكلات حقيقيّة ذات صلة بواقع التلاميذ وحياتهم.
- الأهداف التعليميّة: تصاغ في صورة أغراض عامّة تحدد بصورة إجرائيّة من خلال التفاوض الاجتماعي بين المعلّم والمتعلّم.
- استراتيجيّات التدريس: تعتمد على مواجهة الطلبة بموقف مشكل حقيقي في محاولةٍ لإيجاد حلول له من خلال البحث والتنقيب والتقصّي حول تقويم وتحديد أكثر هذه الحلول فعالية.
- الوسائط التعليميّة: تركّز على استخدام الوسائط المتعددة التفاعليّة التي يتم التركيز من خلالها على دمج وتوظيف الصوت والصورة والنص والرسوم البيانيّة والتوضيحيّة.
- التقويم: حيث يكون الاعتماد على التقويم الذاتي (زيتون، 2002، 223-224).

3-7 بعض النماذج والاستراتيجيات المنبثقة من الفلسفة البنائيّة

لقد أثمرت الفلسفة البنائيّة عدة استراتيجيّات تعليميّة يتّبعها المعلم في حجرة الصف وكلّها تؤكّد على الدور النشط للمتعلّم في التعلّم، حيث يقوم المتعلّمون بإجراء العديد من النشاطات في مجموعات أو فرق عمل، كما تؤكّد على المشاركة الفعليّة في النشاط بحيث يحدث تعلّم ذو معنى قائم على الفهم (الثقفي، 2007، 45).

ومن النماذج والاستراتيجيّات القائمة على الفلسفة البنائيّة:

- استراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلة: (Problem centered Learning strategy)
- دورة التعلّم: (Learning Cycle)
- استراتيجية التعلّم بخريطة الشكل V: (Vee mapping teaching strategy)
- نموذج بوسنر: (Posner's strategy)
- نموذج التعلّم البنائي: (The constructive Learning Model) (أبو طاحون، 2007، 24).

والنموذج الذي اعتمدته الباحثة في هذه الدراسة هو نموذج IDEAL المنبثق من استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وفيما يأتي شرحٌ مفصّلٌ لماهيّة هذا النموذج وخطواته.

رابعاً نموذج IDEAL في حل المشكلات:

يتميّز العصر الحالي بالتطورات المتسارعة والتغييرات الجذريّة التي جاءت كحلّ للمشكلات التي تواجه البشريّة، ويعدّ حلّ المشكلات من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية، وتُعتبر القدرة على حلّ المشكلات من السّمات المميّزة للإنسان، إذ تعود نسبة كبيرة من تقدّم البشريّة إلى هذه القدرة المتفرّدة له في حلّ المشكلات التي تواجهه، ولا سيّما في هذا العصر وما يحتويه من تطوّرات علميّة وتقنيّة متلاحقة، وما يستجد من ثورة معلوماتيّة في جميع المجالات، حيث أصبح من الصعوبة تقدير المعرفة الضروريّة التي يحتاجها الإنسان مستقبلاً.

وتأتي التربيّة الحديثة مؤكدة على أهميّة إكساب الطلبة مهارة مواجهة المشكلات التي أصبحت ضرورة لازمة لمواجهة تغيرات العصر، وإحراز التقدم في جميع المجالات، وليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، لأنّ القدرة على حلّ المشكلات متطلّب أساسيّ ونشاطٍ مهمٍّ في حياة الطالب، فالكثير من المواقف التي تواجهه في الحياة اليوميّة هي أساساً مواقف تتطلّب حلّ المشكلات.

وقد طوّر برانسفورد وستاين (1984) بالاعتماد على جهود ديوي نموذجاً لحلّ المشكلات يمر بخمس خطوات وقد سمي هذا النموذج بالنموذج IDEAL نسبة إلى الأحرف الأولى لكل خطوة من خطواته الخمس وهي:

- ✓ تحديد المشكلة **I**dentifying the problem
- ✓ تعريف المشكلة **D**efining problem
- ✓ استكشاف الخيارات المختلفة لحلّ المشكلة **E**xploring Alternative Approaches
- ✓ تنفيذ الحل المطلوب **A**cting on the plan
- ✓ النظر في النتائج **L**ook at results

والتي سيتم التعرّف إليها بشكل مفصّل نظراً لكونه البرنامج المعتمد في هذا البحث.

4-1 خطوات نموذج IDEAL:

ذكر برانسفورد وستاين أنّ حلّ المشكلة يمرّ بخمس خطوات هي:

أ-تحديد المشكلة Identifying the problem:

حيث يقوم الفرد بتحليل عقليّ للمشكلة أكثر من جمع معلومات حولها ويفكّر الفرد في تحديد أو تعيّين ما هي المشكلة، وتحديد المشكلة أمرٌ بالغ الأهميّة فمن الضروري لكلّ فردٍ من أفراد المجموعة أن يكون لديه فهم واضحٌ للمشكلة، بحيث تركّز كلّ الطاقة في نفس الاتجاه .

ب-تعريف المشكلة Defining problem:

يعتبر تعريف المشكلة من أهمّ وأدقّ الأمور والمراحل في حلّها فقد نتفق على أنّ هناك مشكلة لكنّنا نختلف في تعريفها أي تعريف المشكلة بعد المشكلة يعدّ الدليل الأهمّ في معرفة أسبابها وحجمها ووضع الخطط لمعالجتها وتحديد متغيّراتها والاعتبارات التي يجب مراعاتها في حلّ تلك المشكلة.

ج-استكشاف الخيارات المختلفة لحلّ المشكلة Exploring Alternative Approaches:

هذه المرحلة أو الخطوة مرحلة عقليّة بالدرجة الأولى حيث يقوم فيها الفرد الذي يحاول حلّ المشكلة بطرح واقتراح والتفكير في خيارات أو فروض (حلول) متعدّدة للمشكلة، إنّها مرحلة إبداع حلول المشكلة، إنّ الأمر لا يقتصر في هذه المرحلة على التفكير في فروض مختلفة كحلول للمشكلة وإنّما يرافق ذلك التفكير في استراتيجيّات مختلفة منها العام ومنها الخاص للتحقيق في هذا الخيار للحلّ أو ذاك.

د-تنفيذ الحل المطلوب Acting on the plan:

المراحل الثلاث السابقة مراحل نظريّة والمرحلة الرابعة تعدّ محلّ حقيقي للقدرة والكفاءة وهي تحتاج إلى نوع من الدقّة والمثابرة والتنفيذ الدقيق للخطّة وهناك فروقاً فرديّة بين الناس في القدرة على حلّ المشكلات فقد يكون الشخص في حاجة إلى المساعدة في تنفيذ الحلّ وقد يكون قادراً على تنفيذه بنفسه.

هـ-النظر في النتائج look at results:

من أهمّ وأدقّ مراحل حلّ المشكلات مرحلة التقويم سواءً كان حلّ المشكلة قد تكلّل بالنجاح أم بالفشل وهناك بعض الأسئلة التي يجب على الفرد أن يلقيها على نفسه أثناء هذه المرحلة؛ ما مدى مشاركتي في حلّ المشكلة وما نوعيّة هذه المشاركة؟ هل محاولة حلّي المشكلة يسهم في تحقيق هدفي أم لا؟ (Bransford & others، 1998، 35-37)

وفي سبيل تجريب هذا النموذج في مجال التعليم والتعلّم لابد من تعريف المشكلة بشكل موجز وتعرّف أنواع المشكلات التدريسية.

2-4 تعريف المشكلة:

يُعرّف برانسفورد المشكلة: بأنّها المشكلات الروتينية التي تعترض الفرد وتحول دون بلوغ أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها في حياته العمليّة (Bransford, 1998, p4).

يشير مصطلح المشكلة إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمةٍ لم تواجهه من قبل، وتكون المعلومات المزوّد بها هذا الفرد غير محدّدة تماماً لطريقة الحلّ، "ولكي يكون الموقف الذي يواجهه الفرد بمثابة مشكلة، يجب أن يتحقق فيه الشروط الآتية:

- أن يكون لدى الفرد هدف واضح يرغب الوصول إليه.
- أن يكون طريق الوصول إلى الهدف لا يخلو من العوائق.
- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف" (زيتون، 2005، 278-279).

ويعرّف ماندير Minder (2003) المشكلة بأنّها الحالة التي تظهر لدى الفرد عند وجود حاجة لديه، لا يتمّ إشباعها بطريقة آليّة، وتؤدي به إلى عدم التكيّف، وتتطلّب منه الحاجة إلى القيام بسلسلة من الأفعال بهدف إعادة التكيُّف والتوازن لديه (ماندير، 2003، 116).

ويرى زيتون (2005) "أنّ المشكلة تمثّل فجوة معلوماتيّة بين المعلومات المتاحة في الموقف، أو ما يطلق عليه الحالة الابتدائيّة للمعلومات، وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائيّة للمعلومات،

ويكون غير واضح تماماً كيفيّة فكّ الفجوة المعلوماتيّة بينهما، للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف، ويحتوي الموقف المشكل على ثلاثة عناصر رئيسة" وهي:

- ❖ حالة المعلومات الابتدائيّة: وهي الحالة التي يبدأ منها الفرد نقطة انطلاقة لحلّ المشكلة.
- ❖ حالة المعلومات النهائيّة: وهي الحالة المنشودة أو المرغوب الوصول إليها.
- ❖ العمليّات المطبقّة: وتمثّل تلك الأفعال الضروريّة واللازمة لملء الفجوة المعلوماتية بين حالة المعلومات الابتدائيّة وحالة المعلومات النهائيّة، والذي يكون مساره غير واضح للفرد تماماً، ولا يمثّل الحلّ للفرد نوع الاستدعاء المباشر، إنّما يحتاج إلى إعمال التفكير (زيتون، 2005، 278).

وتُعرّفها الباحثة: موقفٌ يعترض الطالب يُحدِث لديه الحيرة والشك، يحفزه على العمل والبحث والتفكير، لإيجاد الحلّ المناسب لتجاوز هذا الموقف.

ويمكن تصنيف المشكلات في التدريس في فئتين: مشكلات تقليديّة ومشكلات حقيقيّة:

4-2-1 **المشكلات التقليديّة:** هي تلك التي سبق وكشف الاختصاصيون حلولاً لها، وهي تتعلّق بعدّة مجالات، فقد تكون وصفيّة، من مثل: كيف يكون الرعي الجائر سبباً للتصحر؟ وقد تكون مشكلات تفسيريّة من مثل: لماذا يتزايد السكان في العالم باستمرار؟ وجميع هذه المشكلات ذات طبيعة عقليّة أيّ أنّها تتحدّى عقل الطالب وتتطلّب منّه بذل الجهد للوصول إلى الإجابة عنها.

4-2-**2 المشكلات الحقيقية:** هي تلك التي تواجه الفرد أو مجموعة أفراد وتتطلّب لحلّها جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة وتحليلها ومن ثمّ افتراض مجموعة حلول ممكنة واختيار الحلّ الأنسب من بينها ووضعه موضع التنفيذ مثال: كيف يمكن حل مشكلة الغذاء في الدول التي تعاني منها؟

والفرق الأساسي بين مدخل حلّ المشكلات الحقيقيّة والتقليديّة، يكمن في أنّ تحصيل الطلاب للمعارف المختلفة وطرائق البحث والتفكير لا يهدف إلى إشباع حاجة علميّة فقط؛ بل يهدف إلى التدريب على اتخاذ قرارات بشأن قضايا تمسّ الحياة التي يعيشها الطلاب (الحصري ويوسف، 2009، 228-229).

ويعدّ معيار الحكم على كون الموقف يمثل مشكلة بالنسبة للطالب أم لا، هو معرفة الطالب بالإجراء أو الطريق الذي يقوده إلى الحلّ، فإذا كان معروفاً له أصبح الموقف روتينيّاً لا يمثل أيّة مشكلة له، وإذا كان غير معروف له أصبح الموقف مشكلة تحتاج إلى التفكير للبحث عن الطريق اللازم للحلّ، ويمكن أن يكون للمشكلة أكثر من حلّ، وأكثر من مسار للوصول إليه في معظم الأحيان (زيتون، 2005، 279)، وبهذا الصدد يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المشكلات:

- المشكلة المفتوحة: لها أكثر من جواب واحد وأكثر من طريقة للحل.
- المشكلة المتوسطة: لها جواب واحد وعدّة طرائق للحل.
- المشكلة المغلقة: لها جواب مقبول واحد عادة، وطريقة واحدة للحل (Bilqin، 2006).

ويميّز ماندير (2003) بين ثلاثة أنواع من المشكلات وهي:

أ- **المشكلات العفوية:** وهي المشكلات التي تفرض نفسها دون تدخّل من المعلّم أو الطلاب كأن تحدث مشكلة عقب حادث في الصف أو خارجه، مثل حريق بجانب المدرسة أو حادث سير مثلاً، في هذه الحالة يكون الطلاب في حالة تعلّم طبيعي كما يصادفون ذلك في مواقف الحياة المختلفة، فإن كانت المشكلة العفويّة مرتبطة بأهداف الدرس، تطلّب ذلك البحث فيها والتقصي أسبابها والبحث عن حلول لها باعتماد خطوات التفكير العلمي، أمّا إذا كانت المشكلة غير مرتبطة بأهداف الدرس فينبغي حينئذٍ المرور عليها باختصار.

ب- **المشكلات المستثارة:** وتكون هذه المشكلات في أغلب الأحيان مُستثارة من قبل المعلم ومرتبطة بأهداف الدرس وتبدو وكأنّها عفويّة كأن يسمع الطلاب والمدرس أصواتاً مزعجة وضوضاء في الخارج ويكون عنوان الدرس هو التلوّث بالضجيج، عندئذٍ بإمكان المدرس أن يثير المشكلة لتبدو عفوية، بينما تكون مرتبطة بأهداف الدرس، ويتميز هذا النوع من المشكلات بالمرونة فهي تجمع بشكلٍ متوازنٍ بين استثارة الحاجات العفويّة وبين حصر الاهتمام بأهداف التعليم.

ت- **المشكلات المصطنعة:** وهي المشكلات التي يصطنعها المدرّس بشكلٍ مقصود من أجل حاجات الأهداف المنشودة (ماندير، 2003، 147-150).

4-3 المبادئ الأساسيّة التي يقوم عليها نموذج IDEAL:

1- **المشكلات حقائق لازمة للحياة:** ينظر هذا النموذج إلى المشكلات التي تعترض الإنسان في حياته اليوميّة كفرصٍ حقيقيةٍ تساعده على التغيير الإيجابي بدلاً من جعل تصرفاته مجرد ردّ فعل على المشكلات في حال وقوعها، فهذه المشكلات ما هي إلا حقائق لازمة للحياة يتمّ التعامل معها على أنّها فرصة لتحسين الحياة نحو الأفضل، فيتضمّن الحلّ الفعّال للمشكلة محاولات لتحديد المشاكل الشخصيّة التي يمكن أن تقف عائقاً أمام نجاح الإنسان في حياته العمليّة ويعمل على إكسابه مهارات جديدة لتجاوز هذه العوائق في حال مواجهتها، ومن المهمّ عند العمل على استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات التفريق

بين المشكلات التي تكون فرصة حقيقيّة للتقدم والتطور وبين تلك المشكلات التي ليست سوى هدر للوقت والطاقة.

2- **الإبداع في حل المشكلة:** ينطوي المبدأ الثاني لنموذج IDEAL على تطوير فهم المشكلات وتحديدها وبالتالي تحديد الأهداف البديلة بحيث يتمّ الانتقال من مرحلة التفكير السريع بالحلول المحتملة التي هي ليست إلا عمليّة روتينيّة لحلّ المشكلة والتي تحدّ من الإبداع إلى مرحلة توليد استراتيجيّة جديدة لحلّها.

3- **المواءمة بين الاستراتيجيّة والأهداف:** يركّز المبدأ الثالث على أهميّة استكشاف مجموعة متنوّعة من الاستراتيجيات والحلول لإزالة العوائق التي تحول بين الإنسان وبين الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

4- **توقّع ثُمّ اعمل:** يؤكّد العمل وفق نموذج IDEAL أهميّة تخمين واستباق الآثار والنتائج المحتملة للاستراتيجيات قبل بدء العمل بها، ويُعتبر هذا المبدأ مميز جداً للابتعاد عن الحلّ الروتيني للمشكلة.

5- **الشجاعة في العمل:** يتميز نموذج IDEAL بقدرته على التحفيز على العمل وتطبيق الأفكار والحلول الفعّالة، وبالتالي يعمل على تنميّة الثقة بالنفس والابتعاد عن الخوف من الفشل وذلك بسبب وجود العديد من الأهداف والاستراتيجيات البديلة.

6- **استمراريّة التعلّم:** المبدأ الأخير لنموذج IDEAL يوضح أنّ الإنسان الناجح في حلّ المشكلات هو الذي يعمل بشكلٍ مستمرٍ على التعلّم من الأخطاء التي ارتكبها لتلافيها في المرات القادمة، من خلال إعادة النظر في النتائج. (Bransford & others، 1998، 3-7).

4-4 أهداف نموذج IDEAL:

يهدف نموذج IDEAL إلى:

- مساعدة المتعلمين في تعرف وجود المشكلات والتي تعدّ واحدة من أهم الخصائص في حل المشكلات بشكل ناجح.
- تقديم مجموعة فريدة من الخبرات للمساعدة في ممارسة المهارات الأساسية اللازمة لتعلّمٍ فعالٍ، والعمل بفعالية في مجموعات، إذ أنّ الأفراد يتعلّمون على نحوٍ أكثر فعالية عن طريق القيام بدلاً من الاستماع إلى الآخرين يتحدثون.
- إيجاد معلمين مدربين لقيادة وتنظيم غرف الصف وتتحدد مسؤولياتهم في شرح المشكلات للمتعلمين، والإجابة عن الأسئلة المطروحة حول الإجراءات اللازمة لحلّ المشكلات، ومساعدة المتعلمين وحفزهم

على النجاح، وتشجيعهم على البقاء على المسار الصحيح، والمساعدة في بعض الأحيان المجموعات التي تتعثر باقتراح بعض البدائل.

- تحديد احتياجات التعلّم ونوع المعلومات اللازمة لحلّ المشكلة المطروحة، إذ أنّه تختلف الاحتياجات من متعلمٍ إلى آخر وبالتالي يختلف نوع الدعم المطلوب تقديمه.
- البدء مع ما يعرفه المتعلمون ومساعدتهم على الاستفادة من هذه المعرفة.
- مساعدة المتعلمين في تعرّف نقاط القوة والضعف لديهم، والعمل على تدعيم نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف بما يسهم بشكل كبير في حلّ المشكلات الحياتية (Bransford & others, 1998, 7-10).

4-5 مهارات حلّ المشكلات:

تعدّ مهارة مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلّها من المهارات الأساسية التي ينبغي على الطالب أن يتعلّمها ويتقنها، حيث أنّ الطالب في مسيرته الحياتيّة يواجه الكثير من المشكلات والضغوطات المختلفة في طبيعتها وعناصرها والأطراف المشاركة فيها، فيسعى دائماً إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكّنه من مواجهة تلك الضغوطات والمشكلات المرتبطة بها. ويقصد بمهارة حلّ المشكلات بأنّها "تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حلّ سؤالٍ صعبٍ أو موقفٍ معقّدٍ أو مشكلةٍ تعيق التقدّم في جانبٍ من جوانب الحياة، و في التدريس تعني إيجاد الطلبة حلولاً لمشكلةٍ ما أو قضيّةٍ معيّنةٍ أو مسألة مطروحة، ويُمثّل حلّ المشكلات التطبيق الفعليّ للتفكير التأملي، حيث أنّه من أجل القيام بعملية التفكير، لابدّ للفرد من الشعور بالحيرة والغموض أولاً، والتفكير بالصعوبة أو الحيرة عن طريق تحديد المشكلة المراد حلّها ثانياً، و اختبار الفرضيات عن طريق جمع البيانات للتخلص من الحيرة والغموض ثالثاً، وتطوير فكرة تؤدي إلى الحلّ رابعاً، وقبول النتيجة التي تمت برهنتها بالمعلومات والأدلّة، ورفض غيرها من تلك التي يتمّ إثباتها بالأدلّة" (الحصري و يوسف، 2009، 227).

ويُعرّفها ابراهيم (2009) بأنّها "نوعٌ من الأداء يقوم به المتعلم بنفسه وبتوجيه من المعلم لإيجاد حلّ أو أكثر لموقفٍ جديد غير مألوف (إبراهيم، 2009، 313).

ويُطلق على حلّ المشكلات (الأسلوب العلمي في التفكير) فهي تقوم على إثارة تفكير المتعلّمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلّها بسهولة ويتطلّب إيجاد الحلّ المناسب لها قيام المتعلّمين بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحلّ (شبر وآخرون، 2005، 169).

ويرى قطامي وآخرون (2000) أنّ مهارة حلّ المشكلة هي مهارة ذهنيّة قابلة للتدريب والتنميّة إذ أنّها مهارة ترتبط بعمليات الفرد الذهنيّة، ومستوى المعالجات الموظّفة في موقف المشكلة، والأفراد مختلفون في درجة سيطرتهم على عملياتهم الذهنية المهاريّة في مواجهة مشكلة ما ومرد ذلك عوامل مختلفة تتعلّق بالفرد والمهمّة (قطامي وآخرون، 2000، 701).

يتبيّن من التعريفات السابقة أن مهارات حلّ المشكلات هي عبارة عن عمليات عقليّة يمكن تدريب المتعلّمين عليها، ليكونوا قادرين على ممارستها في الوقت اللازم عند اعتراضهم أيّ موقفٍ غير مألوف لديهم، حيث لا تتطلّب إلّا خطوات التفكير العلمي السليم للوصول إلى الحلّ عند الشعور بالمشكلة وتحديدها، وجمع المعلومات عنها، ووضع الفروض واختبارها، واختيار الأنسب منها.

4-6 إجراءات نموذج IDEAL في تدريس مهارات حل المشكلات:

يقترح Bransford بعض الإجراءات التي يمكن استخدامها في أثناء تدريس مهارات حلّ المشكلات وهي:

- دراسة جوانب المشكلة.
- التعرّف على الصورة العامّة الكاملة دون العنايّة بالتفاصيل.
- عدم إبداء الحكم إلّا بعد جمع البيانات.
- تبسيط المشكلة باستخدام الكلمات والرموز وطرح الأسئلة والتنويع في صياغتها.
- التعديل في طريقة وأسلوب عرض المشكلة والتعامل المرن مع المعالجة واختبار صحّة الفرضيات (فارس، 2003، 47).

ويشير (Bransford, 1998) إلى أنّ التعلّم يحدث على نحو أفضل، عندما يتم تفعيل استخدام حلّ المشكلات في تدريس الطلبة، وعندما يتعامل الطلاب مع مشكلات حياتيّة واقعيّة، فتزداد دافعيّتهم للتعلّم من خلال إيجاد حلّ لهذه المشكلات لأنّ أهداف التعلّم التي تحقّقها حلّ المشكلات وتعلّم إجراءات حلّ المشكلة تمثّل أهدافاً مهمّة وجوهريّة للمجتمع.

والمبادئ التي يتمّ تعلّمها وتطبيقها في حصص حلّ المشكلات تكون أكثر انتقالاً وأثراً للمواقف خارج الصف، عن غيرها من المبادئ التي لا تطبّق فيها حلّ المشكلات، كما أنّها تساعد في تحسين قدرات الطلاب التحليليّة، وتساعدهم في استخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة، كما تسهم في تحسين دافعيّة

الطلاب ممّا يجعل المادة أكثر إثارة ومتعة، بما تحمله من متعة عقليّة للكثير منهم من خلال الخطوات التي يتبعونها في الحلّ (إبراهيم، 2004، 203).

ويشير الحصري ويوسف (2009) إلى أنّ التعليم المشكلي يهدف إلى تدريب الطلبة على مجموعة من العمليات الفكريّة بدءاً من التحليل، فالتركيب والمقارنة، فالتعميم والوصول إلى معلومات جديدة، يؤدّي استخدام الطلبة للمعلومات في مواقف جديدة إلى استيعابهم لمنظومة الأفعال العقليّة الإبداعيّة، وإلى تراكم في الخبرات والمهارات التي تقود تلقائيّاً إلى حدوث تغيير في مستوى ونوعيّة النشاط العقلي بحدّ ذاته، والذي يتّصف عندئذٍ بالنقديّة والعلميّة، ويرتكز هذا التعليم على قيام الطلبة بعملية البحث عن جواب لتساؤل أو حلّ لمشكلات نظريّة أو عمليّة (الحصري و يوسف، 2009، 228).

ومن الجدير بالذكر أنّ عملية إرساء أساليب التفكير العلمي وحلّ المشكلات وتنميّتها لدى الطلاب، تحتاج إلى مدرّس ناجح، يمتلك استعدادات وإمكانات وسمات شخصيّة ومعرفيّة والقدرة على تقديم إجابات عن مشكلات تواجههم، فالطلاب مهما تفاوتت أعمارهم يواجهون مشكلات مجتمعهم وتؤرّق أذهانهم مشكلات معيّنة قد تكون شخصيّة أو اجتماعيّة، ويمكن للمُدرّس أن يعوّدهم على الجرأة في عرض المشكلات والموضوعية في تناولها و مناقشتها، فعندما يُراد للطلاب أن يتعلّموا حلّ المشكلات المتعلّقة بحياتهم وأن يفسروا الظواهر تفسيراً صحيحاً، فإنّما يُراد لهم بذلك أن يفكّروا بطريقة علميّة تفكيراً هادفاً ودقيقاً وواقعياً، وهذه كلّها سمات التفكير السليم المبنيّ على أسس علميّة (المنصور، 2007، 420-421).

وتشير الأعسر (1998) إلى أنّ تدريس الطلبة مهارات حلّ المشكلات، وكيفية استخدامها، تتطلّب إعادة تقيّيم طرائق التدريس والمقررات الدراسيّة، لسدّ الثغرة بين التعليم المدرسي والأنشطة خارج المدرسة، وإلقاء الضوء على أهمية دور المُدرّس في العمليّة التربويّة، فإذا أعطى المدرّسون الحريّة لطلّابهم ليقرروا ماذا يتعلّمون، وكيف يقيّمون تقدّمهم في التعلّم، فإنّ الطلّاب لابدّ أن يتفوقوا في حلّ المشكلات والإبداع في ذلك (الأعسر، 2000، 12).

إضافةً إلى ذلك فإنّ تعلّم مهارات حلّ المشكلات تُحقّق للطلاب العديد من الفوائد يمكن إيجازها فيما يأتي:

- يكتسب الطلاب من خلال حلّ المشكلات بعض الصفات والمهارات المرغوبة، مثل تحمّل المسؤوليّة، والتعاون والاعتماد على النفس.

❖ يساعد تعلّم مهارات حلّ المشكلات الطلاب على اكتساب المعلومات بصورة أفضل من اكتسابهم لها بطرائق التدريس الأخرى، وبالتالي القدرة على تطبيقها واستخدامها في مواقف أخرى مشابهة.

❖ يساعد الاعتماد على الواقعيّة في التفكير، والبعد عن الأنانيّة، ممّا يمكّنهم من التكيّف بسهولة مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

❖ يمنح الطلاب الفرصة للقيام بالبحث التجريبي لتفسير الظواهر في العالم الحقيقي ممّا يساهم في زيادة الوعي لديهم وفهم ما يدور من حولهم.

❖ إن مهارات حلّ المشكلات تساعد الفرد على استخدام الطريقة العلميّة في التفكير، واكتساب المهارات العقليّة الأساسيّة اللازمة لذلك (الطناوي، 2009، 176).

وترى الباحثة أنّ لتعليم مهارات حلّ المشكلات دور كبير في بناء شخصيّة المتعلّم وإعطائه الثّقة بالنفس من خلال جعله محور العمليّة التعليميّة في البحث عن الحلّ المناسب للمشكلات التي تعترضه في الموقف التعليمي المشكل، مما يساعده على الخروج من نطاق الحفظ الصمّ للمعلومات من الكتاب، إضافة إلى حفزه على وضع أهداف بشكل دائم في حياته لابدّ له من السعي لتحقيقها من خلال استراتيجيات ملائمة باتباع أسلوب علمي في التفكير.

4-7 خطوات تطبيق نموذج IDEAL داخل غرفة الصف:

لتطبيق نموذج IDEAL يقوم المعلم بالتمهيد للدرس ثمّ يقوم بالخطوات الآتية:

- في نهاية التمهيد يطرح تساؤل يثير تفكير المتعلمين يُمثّل المشكلة الأساسية التي سيتم بحثها وإيجاد الحل المناسب لها.
- يستدعي المعلومات السابقة لدى المتعلمين عن المشكلة المطروحة، ثمّ يطرح أسئلة تساعدهم على جمع المعلومات اللازمة لتعرّف متغيرات المشكلة وأبعادها مثل: ماذا يفعل؟ ماذا تعتقد؟ ماذا لو؟، ويعرض المصورات والوسائل التي تساعدهم على زيادة المعرفة لديهم عن حجم المشكلة.
- يقسّم المتعلمين لمجموعات ويوزّع أوراق عملٍ معدّةٍ وفق نموذج IDEAL وكلّ ورقة عمل تطرح مشكلة، وعلى أفراد المجموعة استكشاف الحلول المناسبة لهذه المشكلة وتدوينها على الورقة.
- يطلب المعلم من قائد المجموعة بطرح الأفكار التي توصلت إليها مجموعته ومناقشة المجموعات الأخرى بهذه الحلول وإعطاء الفرصة للتعبير عن آرائهم وتدوين الحلّ الأنسب الذي تمّ التوصل إليه بموافقة الجميع.

- إعادة النظر في جميع الحلول المدوّنة على السبورة وإفساح المجال لكلّ متعلّم لتقييم مشاركته في الحل ودرجة رضاه عن هذه المشاركة وهل تكلّلت بالنجاح أم لا.

وللمعلم دور فعّال في تطبيق هذا النموذج إذ أنّه يتطلّب منه التوجيه والتنظيم والقدرة على قيادة المجموعات وتقديم الدعم اللازم عند الحاجة ومساعدتهم للبقاء في المسار الصحيح نحو الحلّ والتكيّف والمرونة لملائمة الخطة الصفية مع مسار العمل لتحقيق الهدف المنشود.

4-8 فوائد نموذج IDEAL:

يحقّق استخدام نموذج IDEAL كاستراتيجيّة تعليميّة مجموعة من الفوائد يمكن إجمالها في:

❖ تنمية مهارات التفكير الأساسيّة والناقد والتأملي للطلاب كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحلّ المشكلات.

❖ تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لديهم.

❖ مراعاة الفروق الفرديّة عند التلاميذ كما يراعي ميولهم واتجاهاتهم وهي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة.

❖ تنمية الثقة بالنفس وتشجيع روح المبادرة والمنافسة بين الطلبة.

❖ خلق جو يتميّز بالإيجابيّة والنشاط في العمليّة التعليميّة لوجود هدف من الدراسة وهو حلّ المشكلة وإزالة حالة التوتر لدى الطلبة.

❖ تنمية القدرات العقليّة والوظيفيّة لدى الطلاب ممّا يساهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجه (Bransford & others، 1998، 16).

خلاصة الفصل:

تناول الفصل الثالث الإطار النظري في البحث، فقدّ وضّحت فيه مادّة الدراسات الاجتماعيّة من حيث مفهومها، طبيعتها وأهميّتها، الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وعلاقتها بمهارات التفكير الواجب تنميّتها لدى الطلبة، كمّا تمّ التعرّف إلى مهارات التفكير المستهدفة في هذا البحث بشكلٍ مفصّل، وعوامل تنميّتها من خلال بعض الاستراتيجيات المنبثقة من الفلسفة البنائيّة، إضافةً إلى المبادئ والافتراضات التي تقوم عليها البنائيّة وينتهي الفصل بنموذج IDEAL المستخدم في هذا البحث بمبادئه، وخطواته، وفوائده، ويعرض الفصل القادم إجراءات التصميم والتجريب الضروريّة لتعرّف فاعليّة هذا النموذج في التحصيل، وتنميّة مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من خلال مادّة الدراسات الاجتماعيّة.

- **تمهيد.**

أولاً منهج البحث.

ثانياً إجراءات تصميم أدوات البحث.

ثالثاً مجتمع البحث وعينته.

رابعاً إجراءات تنفيذ البرنامج التجريبي.

- **خلاصة الفصل.**

- **تمهيد**

يتناول الفصل الآتي عرضاً للمنهج المستخدم في البحث، والإجراءات المنهجيّة المتّبعة للتحقّق من فرضيّات البحث والإجابة عن أسئلته، وذلك من خلال بناء أدوات البحث والتأكّد من صدقها وثباتها ومن ثمّ تجريبها استطلاعيّاً، إضافةً إلى أنّه يتضمّن إجراءات التجريب النهائي من حيث اختيار العيّنة وتنفيذ التجربة النهائيّة وصولاً إلى النتائج، وفيما يأتي عرضٌ مفصّلٌ لكلٍّ ما سبق:

أولاً: منهج البحث:

أُعتمد في البحث الحالي المنهج التجريبي والذي يعتمد الطريقة العلميّة في حلّ المشكلات سواء كانت نظريّة، أو تطبيقيّة، أو تطوير بنية التعلّم، وأنظمته المختلفة، فبالتجريب يتم التحكّم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسيّة، باستثناء متغيّرٍ واحد، حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغيّيره بهدف تحديده وقياس تأثيره في العمليّة، فهو "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها" (ملحم، 2010، 422).

ويقصد بالمنهج التجريبي:" ذاك النوع من البحوث الذي تتمّ فيه السيطرة على المتغيّرات ويتحقّق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتمّ تقسيمها بشكلٍ عشوائيٍّ إلى مجموعتين أو أكثر تسمّى المجموعة أو المجموعات الأولى بالمجموعات التجريبيّة وتسمّى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة" (البياتي، 2004، 43).

وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي من خلال استخدام مجموعتين متكافئتين (تجريبيّة، ضابطة)، أُختبرت قبليّاً في (اختبار التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير الأساسيّة)، ثمّ أُخضعت المجموعة التجريبيّة لتعلّم الوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة وفق نموذج IDEAL في حلّ المشكلات، في حين أُخضعت المجموعة الضابطة لتعلّم الوحدة ذاتها ولكن وفق التعليم التقليدي، بعد ذلك اختُبرت المجموعتان (التجريبيّة والضابطة) بعديّاً للتعرّف إلى فاعليّة تطبيق المتغيّر المستقل (نموذج IDEAL) في المتغيّرات التابعة (التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير الأساسيّة) لدى المجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي دُرّست بالطريقة التقليدية.

ثانياً: إجراءات تصميم أدوات البحث:

لمعرفة فاعليّة نموذج IDEAL في التحصيل لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لديهم قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية:

1. برنامج تعليمي مصمّم وفق نموذج IDEAL.
2. الاختبار التحصيلي.
3. اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

وفيما يأتي عرضٌ تفصيليٌّ لخطوات بناء كلّ أداة من الأدوات آنفة الذكر:

2-1 البرنامج التجريبي المصمّم وفق نموذج IDEAL:

اتّبعت الباحثة في تصميم البرنامج التجريبي الذي استخدمته في التعليم وفق نموذج IDEAL على النظريّة البنائيّة التي تقوم فلسفتها على صنع المعنى. فالأفراد يصنعون فهمهم الخاص اعتماداً على التفاعل بين ما يعرفونه ويعتقدون بصحّته وبين الظاهرة الجديدة أو المعرفة التي يتفاعلون معها، فالبنائيّة وصفيّة للمتعلّم تصف ما يتعلّمه الأفراد وليست فلسفة تنبّؤيّة افتراضيّة تحدّد ما يجب أن يتعلّمه الأفراد. وبعبارة أخرى فإنّ الفلسفة البنائيّة تقوم على أساس أنّ المتعلّم يستخدم ما يمتلكه من أفكار ومعلومات، لإدراك الخبرات والمعلومات الجديدة، ولذا يحدث التعلّم عند إعادة تشكيل البنى المعرفيّة لدى المتعلّم، سواء تمّ ذلك بإضافة معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما هو موجود بالفعل بالبنية المعرفيّة. وبذلك تركّز البنائيّة على دور المتعلّم في بناء معرفته الشخصيّة من خلال تفاعله المستمر مع الخبرات والمعارف التي يتعرّض لها في بيئة تعلّم جديدة (الكسباني، 2008، 262).

أولاً-فلسفة **البرنامج التجريبي:**

يعتمد نموذج IDEAL لحل المشكلات بشكلٍ أساسي على وضع المتعلّمين في مواقف تحاكي المشكلات الواقعيّة، ويسير وفق خطواتٍ محدّدةٍ ومدروسة، بحيث يصل المتعلّم بشكلٍ ذاتي إلى الحلّ المناسب، بما يسهم في مساعدته على حلّ مشكلاته الحياتيّة التي قد تواجهه.

والبرنامج التجريبي المصمّم وفقاً لنموذج IDEAL تقوم فلسفته على الأسس والمنطلقات الآتية:

- يمكن مساعدة الطلبة على جعل المشكلات التي تواجههم في حياتهم فرص للتغيير نحو حياة أفضل.
- كلّ اقتراح يقدمه الطلبة يمكن أن يكون جزءاً في الحلّ النهائي.

- يمكن تنمية مهارات التفكير الأساسيّة من قبل التلاميذ من خلال معرفتهم بمضمون كلّ مهارة.
- يمكن تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى التلاميذ عن طريق التدريب والممارسة وليس عن طريق الدروس النظريّة فقط.

ثانياً–خطوات تصميم البرنامج التجريبي المصمّم وفق نموذج IDEAL:

مرّ تصميم البرنامج التجريبي بعدة خطوات ومراحل مُخطّطة ومنظّمة بدقّة وفق الأصول العلميّة لبناء وتصميم البرامج التجريبية، وتتجلّى هذه الخطوات بالآتي:

2–1 **تحديد الهدف العام من البرنامج التجريبي:** يعدّ تحديد الأهداف من أهمّ الأمور في أيّ عمل تربوي، لذا فالبرنامج التعليمي الفعّال والذي يكون له أهداف واضحة ومحدّدة، لأنّ هذه الأهداف هي التي ستعمل على توجيه العمل التعليمي نحو ما نسعى لتحقيقه من نتائج مرغوبة لعمليّة التعلّم (الطناوي،2009، 13) ويهدف البرنامج إلى قياس فاعلية نموذج IDEAL في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة وتنمية مهارات التفكير الأساسية لديهم ويتفرع عنها الأهداف الفرعية التالية:

1– أن يوظّف الطالب نموذج IDEAL في التعرّف إلى المشكلة (موضوع العرض).

2– أن يحلّل الطالب المشكلة (موضوع العرض) إلى عناصرها.

3– أن يتعاون الطالب مع زملائه في جمع المعلومات للوصول إلى حلول للمشكلة.

4– أن يقوم الطالب باستخدام ما تمّ التوصّل إليه من معلومات لحلّ المشكلة بأنسب الحلول.

5– تنمية مهارة التقويم والنظر في النتائج هل هي مرضية كحلّ للمشكلة.

6– زيادة وعي الطلبة بالمشكلات والتحديّات الموجودة في بيئتهم وزيادة اهتمامهم بها ورعايتهم في حلّها.

2–1– **اختيار محتوى البرنامج التجريبي:** تمّ اختيار الوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي وهي بعنوان: (دعائم الاقتصاد الوطني في الجمهوريّة العربيّة السوريّة)، وقد تضمّنت هذه الوحدة أربعة دروس هي:

- العمل في الزراعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- العمل في الصناعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- العمل في التجارة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- السياحة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

2-2- تحديد الأهداف التعليميّة: انطلاقاً من الهدف العام للبرنامج التعليمي المتمثّل في قياس فاعليّة نموذج IDEAL في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيّة وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لديهم، حُدّدت الأهداف التعليميّة الخاصّة بالمحتوى المعرفي المُستخدم، كما حُدّدت مستوياتها المعرفيّة طبقاً لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، ثُمّ عُرضت على مجموعة من المحكمين /ملحق رقم(1)/ لإبداء آرائهم في مدى صحّة المستوى المعرفي الذي ينتمي إليه كلّ هدفٍ تعليميٍّ، ومدى ملائمة الأهداف التعليميّة لمستوى طلبة الصف الرابع الأساسي، إضافة إلى حذف وتعديل ما يرونه مناسباً، وبعد أن عُدّلت الأهداف التعليمية ومستوياتها المعرفيّة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين كان مجموع الأهداف التعليميّة في صورتها النهائيّة (47) هدفاً تعليميّاً موزّعة على الدروس الأربعة، وهي (39) هدفاً تعليمياً في المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم، و(8) أهداف في المجال الوجداني.

2-3- تصميم الخطّة الصفيّة للتعليم وفق نموذج IDEAL: النموذج الذي اعتمد في هذا البحث هو نموذج IDEAL والذي يندرج ضمن النظرية البنائيّة، ويقوم المدّرس بإعطاء مقدمة صغيرة عن البحث المقرر، وطرح المشكلة الأساسية على شكل عدد من الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة في إيجاد الحلّ المناسب لها، وتحفيزهم على استدعاء المعلومات التي يمتلكونها عن هذه المشكلة والبحث عن معلومات أخرى تساعدهم في الوصول للحلّ، ويقتضي النموذج استخدام استراتيجيّات متنوعة في التدريس منها التعلم التعاوني بتوزيع الطلبة في مجموعات صغيرة (4-5) يتعاونون فيما بينهم للإجابة عن أوراق العمل المصمّمة بغرض اقتراح الحلول للمشكلات الفرعيّة للمشكلة الأساسيّة، ويتلّخص النموذج المعتمد في تصميم البرنامج بالخطوات الآتية:

1-تحديد المشكلة Indintifing the problem: حيث يقوم الفرد بتحليل عقلي للمشكلة أكثر من جمع معلومات حولها ويفكّر الفرد في تحديد أو تعيين ما هي المشكلة.

2-تعريف المشكلة Defining problem: وذلك بمعرفة أسبابها وحجمها ووضع الخطط لمعالجتها وتحديد متغيراتها والاعتبارات التي يجب مراعاتها في حل تلك المشكلة.

3- استكشاف الخيارات المختلفة لحل المشكلة Exploring Alternative Approaches

هذه المرحلة أو الخطوة مرحلة عقليّة بالدرجة الأولى حيث يقوم فيها الفرد الذي يحاول حلّ المشكلة بطرح واقتراح والتفكير في خيارات أو فروض وحلول متعدّدة للمشكلة.

4- تنفيذ الحلّ المطلوب Acting on the plan:

المراحل الثلاث السابقة مراحل نظرية والمرحلة الرابعة تعد محلاً حقيقياً للقدرة والكفاءة وهي تحتاج إلى نوع من الدقّة والمثابرة والتنفيذ الدقيق للخطّة وهناك فروقاً فرديّة بين الناس في القدرة على حلّ المشكلات فقد يكون الشخص في حاجة إلى المساعدة في تنفيذ الحل وقد يكون قادراً على تنفيذه بنفسه.

5- النظر في النتائج look at results:

وفيه يقوم الطلبة بتقويم حلّ المشكلة سواء كان قد تكلّل بالنجاح أم بالفشل وهناك بعض الأسئلة التي يجب على الفرد أن يلقيها على نفسه أثناء هذه المرحلة. ما مدى مشاركتي في حلّ المشكلة وما نوعيّة هذه المشاركة؟ هل محاولة حلّي المشكلة يسهم في تحقيق هدفي أم لا؟

2-5- تصميم أوراق العمل: يُعدّ نموذج IDEAL من النماذج التعاونيّة، مما يقتضي توزيع الطلبة في مجموعاتٍ صغيرةٍ (4-5) في كلّ مجموعة، لهذه الغاية تمّ تصميم أوراق عملٍ للمجموعات بحيث تعمل كلّ مجموعة متعاونة فيما بينها على البحث عن حلول مناسبة للمشكلة المطروحة في الورقة لديها، ممّا يمكّن المدرّس من قياس العمل الجماعي بين أفرادها، وقد رُوعي عند تصميم تمارينها أن تكون مشكلات واقعيّة نابعة من حياة الطلبة، وتقوم المجموعات بالإجابة عليها أثناء تطبيق البرنامج التجريبي وضمن غرفة الصف، فكانت (32) ورقة عملٍ موزعةٍ على ثمان حصص بمعدل أربع أوراق في كل حصة، وكل ورقة تطرح مشكلة والمطلوب من الطلبة التفكير في حلول مناسبة لها.

2-6- التقويم المستخدم في البرنامج: يتّسم نموذج IDEAL بتقويم مستمرّ من قبل الطلبة أنفسهم كونه يقوم على خطواتٍ متلاحقة، بالإضافة إلى التقويم البنائي الذي يقوم به المدرّس للتحقّق من مدى تقدّم جميع الطلبة نحو الحلّ المناسب للمشكلة، وذلك عن طريق الإجابة على أوراق العمل وهذا ما يمكن تسميته بالتقويم البنائي المرحلي، إضافةً إلى الأسئلة التي يطرحها المعلّم عند الانتهاء من كلّ هدفٍ تعليميٍّ وقبل الانتقال إلى الهدف التالي للتأكّد من مدى تحقّقه بالنسبة لجميع الطلبة، أمّا بالنسبة للتقويم النهائي فهو عبارة عن مجموعة أسئلة يطرحها المعلم في نهاية الدرس بُغية تعرّف وضوح المشكلة وأسبابها والحلّ الأنسب لها بالنسبة لجميع الطلبة، بالإضافة إلى التقويم الذي يقوم به الطلبة بأنفسهم في نهاية البرنامج بحيث يعيد النظر في النتائج التي تمّ التوصّل إليها ومدى مساهمتهم في الوصول للحلّ الصحيح.

2-7-الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج التعليمي: استخدمت الباحثة عدّة وسائل كانت متمثّلة بالوسائل المناسبة لكل درس من دروس الوحدة الرابعة في كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرّابع الأساسي، وقد عُرضت الوسائل المستخدمة في الخطط الدرسيّة المعدّة للتعليم من قبل الباحثة، وقد تنوّعت هذه الوسائل كالآتي: (الخرائط ومجموعة من صور لوسائل الري الحديثة والقديمة والآلات الصناعية ومجسمات وبطاقات ...إلخ).

2-8-تحكيم البرنامج التجريبي:

تمّ عرض البرنامج التجريبي بمرحلته الأوليّة وبمكوناته كافّة على مجموعة من السادة المحكّمين في كليّة التربيّة من جامعة دمشق (الملحق رقم"1") وذلك في الفترة الواقعة بين (2015/3/4 ولغاية 2015/4/8) بهدف التحقّق من الآتي:

- الدقّة العلميّة للبرنامج التجريبي.
- مدى توافق المحتوى التعليمي مع طبيعة نموذج IDEAL.
- مدى توافق الأهداف التعليمية، ومدى صحتها ودقتها وصحة توزّعها على المجال المعرفي.
- مدى توافق الخطّة الصّفية مع خطوات نموذج IDEAL ومدى قابليّتها للتطبيق العملي.
- صلاحيّة الوسائل التعليمية لخطوات تطبيق الخطّة الصّفية.
- مدى مناسبة خطوات التقييم المرحلي والنهائي للبرنامج.
- مدى ملاءمة إجراءات تطبيق البرنامج ومحتواه من حيث المعنى واللغة.
- مدى ملاءمة جلسات البرنامج وعددها، وما تتضمّنه من مادة علميّة وعمليّة، ومدى تغطيتها للأهداف المراد تحقيقها.
- مدى ملاءمة كفاية زمن التطبيق للهدف العام والأهداف التعليميّة للبرنامج.

وقدّم المحكّمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ما يأتي:

1. أكّد معظم المحكّمين على كفاية الأهداف التعليميّة في تحقيق الهدف من البرنامج التجريبي من دون إضافة أو حذف.
2. وجّه بعض المحكّمين ملاحظات نحو تغير صياغة عدد من الأهداف التعليمية بما يتناسب مع المحتوى والأنشطة التعليمية.

3. أكّد بعض المحكّمين على ضرورة تعديل المشكلة المطروحة–موضوع الدرس–بحيث تكون متحديّة لتفكير الطلبة بشكلٍ محفّز ومثير بشكلّ أكبر.
4. وافق معظم المحكّمين على خطوات التقويم المرحلي والنهائي وأساليبه، إلا أنّ البعض أشار إلى ضرورة أن تعكُس أسئلة التقويم النهائي الأهداف التعليميّة المحدّدة.
5. أشار بعض المحكّمين إلى ضرورة تدقيق محتوى البرنامج التجريبي لغويّاً ونحويّاً وصياغةً.
6. أشار أغلبية المحكّمين إلى كفاية الوسائل التعليميّة المستخدمة.
7. طلب بعض المحكّمين ضرورة تعديل الزمن المخصص لكلّ هدف تعليمي بما يتناسب مع إجراءات تنفيذه.

أخذت الباحثة بجميع ملاحظات وتوجيهات السادة المحكّمين من تعديلات وإضافات وحذف وذلك بعد موافقة الأستاذ المشرف.

2–9–التجريب الاستطلاعي للبرنامج التجريبي:

بعد إجراء التعديلات المطلوبة على البرنامج التجريبي بكافة مكوّناته استناداً إلى ملاحظات السادة المحكّمين والأستاذ المشرف، أصبح البرنامج التجريبي جاهزاً للتجربة الاستطلاعيّة والتي يمكن تحديد الهدف منها في الآتي:

1. التعرّف إلى إمكانيّة تطبيق البرنامج التجريبي.
2. تقدير زمن الخطّة الدراسية المصممّة وفق نموذج IDEAL المقترح.
3. تقدير الزمن اللازم لتنفيذ كل هدف من أهداف البرنامج.
4. تحديد الصعوبات التي قد تعترض سير هذه التجربة ليتم التعامل معها أثناء تنفيذ التجربة النهائيّة.
5. كشف الأخطاء في تصميم البرنامج، وتعرّف النقاط الصعبة والغامضة في كل خطّة من خطط الدروس التي تمّ إعدادها.
6. وضع البرنامج التجريبي في صورته النهائيّة بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما تمّ التوصّل إليه من خلال التجربة الاستطلاعيّة.

تمّ إجراء التجريب الاستطلاعي للبرنامج على عيّنة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة (ابن المعتز) في محافظة دمشق في الفترة الواقعة من (2015/4/6 ولغاية 2015/4/14) وتمّ اختيار الشعبة الأولى بطريقة (القرعة العشوائيّة) لتكون عينة التجربة الاستطلاعيّة وقوامها (29) طالباً وطالبة.

وسارت التجربة وفق الخطوات الآتية:

1. تطبيق الاختبارين بصورة قبليّة وذلك في يوم (2015/4/6) على العينة الاستطلاعية التي تمّ اختيارها في مدرسة (ابن المعتز).

2. البدء بتنفيذ الدروس وفقاً للخطط الدراسية المصمّمة وفق نموذج IDEAL؛ واستغرق ذلك أسبوعاً واحداً بعد الاتّفاق مع إدارة المدرسة لتكثيف الحصص نظراً لضيق الوقت واقتراب نهاية العام الدراسي وتمّ تنفيذها في الفترة (2015/4/7-2015/4/14)؛ علماً أنّ الباحثة قامت وبعد الانتهاء مباشرة من تنفيذ كلّ خطّة بتدوين الملاحظات حول سير الدروس واستجابات التلاميذ واستفساراتهم وتحديد الزمن المستغرق في تدريس كل خطّة صفية. والجدول الآتي يبين توقيت تطبيق التجربة الاستطلاعية.

الجدول(1) دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقررة وتاريخ تطبيقها استطلاعياً

م	اسم الدرس	عدد الحصص	تاريخ التطبيق
1	العمل في الزراعة في سوريا.	1	2015/4/7
2	العمل في الصناعة في سوريا.	1	2015/4/9
3	العمل في التجارة في سوريا.	1	2015/4/12
4	السياحة في سوريا.	1	2015/4/13

وبناء على نتائج التجربة الاستطلاعية للبرنامج التجريبي توصلت الباحثة إلى الآتي:

- ضرورة ضبط واختصار بعض الأنشطة في تنفيذ الدروس لتتناسب مع الزمن المخصّص للحصّة الدراسيّة الواحدة.
- ضرورة توزيع الدرسين الأول والثالث – العمل في الزراعة والعمل في التجارة – إلى حصتين بدل الحصة الواحدة.
- تعديل الزمن المخصّص لتنفيذ كل هدف تعليمي.
- زيادة وتنويع استخدام الوسائل التعليميّة.

2-10-الزمن المخصص للبرنامج:

دُرّس البرنامج المقترح في الفصل الثاني من العام الدراسي (2014-2015) من (2015/4/16)، ولغاية(2015/5/4)، على امتداد تسعة عشر يوماً وبمعدّل حصّة في اليوم لكلّ شعبة كما هو متّفق مع إدارة المدرسة نظراً لاقتراب نهاية العام الدراسي، وتوزعت الحصص على موضوعات الوحدة المختارة وفق الجدول الآتي، علماً أن مدّة الحصّة (45) دقيقة:

الجدول(2) دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقرّرة وتاريخ تطبيقها على العيّنة التجريبية

م	اسم الدرس	عدد الحصص	تاريخ التطبيق	
			مدرسة أم هانئ القرشية	مدرسة محمد البزم
1	العمل في الزراعة في سوريا.	2	2015/4/21-20	2015/4/21-20
2	العمل في الصناعة في سوريا.	1	2015/4/22	2015/4/22
3	العمل في التجارة في سوريا.	2	2015/4/26-23	2015/4/26-23
4	السياحة.	1	2015/4/28	2015/4/28

3-بناء الاختبار التحصيلي:

يُعدّ التحصيل أحد المتغيّرات التابعة المستهدفة لقياس فاعلية نموذج IDEAL في تدريس_مادة الدراسات الاجتماعيّة، لذا أُعدّ اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في محتوى الوحدة الرابعة المتضمّنة في البرنامج التعليمي المُعدّ وفق نموذج IDEAL، وذلك وفق الخطوات الآتية:

3-1- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للأهداف المعرفيّة المحدّدة للوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي، والمتضمّنة في البرنامج التعليمي وهي (دعائم الاقتصاد في الجمهوريّة العربيّة السوريّة).

3-2- مستويات أسئلة الاختبار التحصيلي:

صُمِّم اختبار التحصيل الدراسي وفقاً للمستويات المعرفية (التذكر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم) والتي عُرِّفت إجرائياً لأهداف البحث كما يأتي:

2. 1. التذكّر: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على استرجاع المعلومات التي درسها وتعلّمها.

2. 2. الفهم: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على استيعاب المعلومات المتضمّنة في الموضوعات التي تمّت دراستها وتعلّمها وترجمتها إلى عبارات لفظيّة، القدرة على فهم المشكلة المطروحة وتحديد أسبابها ومتغيّراتها.

2. 3. التطبيق: الدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الأسئلة التي تقيس قدرته على اقتراح الحلول الأنسب للمشكلة المطروحة.

2. 4. التحليل: الدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الأسئلة التي تقيس قدرته على تحليل المعلومات التي حصل عليها حول المشكلة إلى عناصرها الأساسيّة.

2. 5. التركيب: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على جمع العناصر والأجزاء وتنظيمها في حل مشكلات جديدة غير تلك التي مر بها سابقاً.

2. 6. التقويم: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأسئلة التي تقيس قدرته على الحكم على حلول التي توصّل إليها ومدى مناسبتها للمشكلة المطروحة.

3-3- جدول المواصفات للاختبار التحصيلي:

يُعدّ تصميم جدول المواصفات الخطوة الأولى والأساسيّة في بناء الاختبارات التحصيليّة، والذي يتضمّن توزيع فقرات الاختبار استناداً إلى المواضيع التي سيتمّ تدريسها من وحدة (دعائم الاقتصاد في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) لطلبة الصف الرابع الأساسي، واستناداً إلى المستويات المعرفية (التذكر-الفهم -التطبيق -التحليل -التركيب -التقويم)، من أجل الوصول إلى أسئلة شاملة تتمتع بصدقٍ عالٍ في تمثيلها للمحتوى الدراسي. وجدول المواصفات هو "مخطط للاختبار يحدّد بالتفصيل موضوعات المحتوى والوزن النسبي لكلّ سؤال، ويربط جدول المواصفات بين الأهداف المراد تحقيقها، والمادّة الدراسيّة التي تمّ تدريسها للطلبة" (خضر، 2006، 373)، كما يهدف جدول المواصفات إلى ضمان قياس جميع الأهداف التعليميّة المنشودة من المعلم، كما "يعطي للاختبار مصداقيّة المحتوى الذي تتطلّبه مواصفات الاختبارات الجيّدة، ويساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف" (طربيه، 2008، 63).

ولإعداد جدول المواصفات أُتّبعت الخطوات الآتية:

1. تحديد الأهميّة النسبيّة لكلّ موضوع من موضوعات وحدة (دعائم الاقتصاد في الجمهورية العربية السورية)، وذلك عن طريق عدد الصفحات المخصّصة له في الكتاب المدرسي، كما هو موضح في الجدول(3):

الجدول (3): الأهمية النسبية لموضوعات الوحدة الدراسية

م	الموضوع	عدد الصفحات	النسبة المئوية
1	العمل في الزراعة في سوريا	**5**	**%26.31**
2	العمل في الصناعة في سوريا	**5**	**%26.31**
3	العمل في التجارة في سوريا	**5**	**%26.31**
4	السياحة في الجمهورية العربية السورية	**4**	**%21.05**
المجموع		**19**	**%100**

2. تحديد الأهميّة النسبيّة لمستويات الأهداف التعليميّة التعلميّة المعرفيّة المتعلّقة بالمحتوى المعرفي لموضوعات الوحدة، كما هو موضّح في الجدول(4):

الجدول (4) الأهميّة النسبيّة لمستويات الأهداف التعليميّة التعلميّة

الموضوع	عدد الأهداف	الأهداف التدريسية											
		تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	13	2	15.3	3	23	2	15.3	2	15.3	2	15.3	2	15.3
2	6	1	16.6	1	16.6	1	16.6	1	16.6	1	16.6	1	16.6
3	13	2	15.3	2	15.3	2	15.3	3	23	2	15.3	2	15.3
4	7	1	14.2	1	14.2	1	14.2	2	14.2	1	14.2	1	14.2
المجموع	39	6		7		6		8		6		6	
النسبة المئوية	%100	%15.3		%17.9		%15.3		%20.5		%15.3		%15.3	

3. تحديد عدد الأسئلة التي تخصّ كلّ موضوع، وفي كلّ مستوى من مستويات الأهداف، وذلك من خلال اقتراح عدد الأسئلة للاختبار كلّه وهو(30) سؤالاً، وفق القانون الآتي:

عدد الأسئلة في كل خلية = عدد الأسئلة الكلية × الأهمية النسبية للموضوع × الأهمية النسبية لمستويات الأهداف.

ما يتضح في الجدول (5).

الجدول (5): جدول مواصفات اختبار التحصيل الدراسي

الأهمية النسبية لمستويات الأهداف / الأهمية النسبية للموضوعات		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع %100
		عدد الأسئلة						
العمل في الزراعة في سوريا	%26.31	1.20	1.79	1.20	1.20	1.20	1.20	8
العمل في الصناعة في سوريا	%26.31	1.26	1.26	1.26	1.26	1.26	1.26	8
العمل في التجارة في سوريا	%26.31	1.20	1.20	1.20	1.79	1.20	1.20	8
السياحة في الجمهورية العربية السورية	%21.05	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	6
المجموع	100	5	5	5	5	5	5	30

صيغت فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدّد، إذ تكوّن السؤال من جزءين رئيسيين:

- مقدّمة السؤال: الجزء الذي يطرح من خلاله السؤال (المشكلة)، وعُرض على هيئة جملة خبريّة ناقصة، أو سؤال استفهامي.

- بدائل الإجابة: وهي قائمة من الإجابات المقترحة للسؤال الموجود ضمن مقدمة السؤال، وعددها (4) بدائل، وتتضمّن إجابة صحيحة واحدة، وما تبقى إجابات خطأ.

وحُدِّدت درجتان للإجابة الصحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخطأ، وتراوحت درجة الاختبار بين (0 – 60) درجة، هذا وقد رُوعي في صوغ فقرات الاختبار السهولة اللغوية، والوضوح، ودقّة الصياغة، كما وُضِعت تعليمات للاختبار رُوعي فيها:

- كتابتها في بداية الاختبار.
- وضوحها، وشرحها لفكرة الاختبار شرحاً دقيقاً.
- سليمة لغويّاً.
- صحيحة علميّاً.
- ممثلة للأهداف والمحتوى المعرفي (وفق جدول المواصفات).
- مناسبة لمستوى طلبة الصف الرابع الأساسي.

الجدول (6) أعداد الأسئلة في اختبار التحصيل الدراسي ومستوياتها المعرفية

رقم الموضوع	عدد الأسئلة	مستويات الأسئلة المعرفية					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1	8	2	1	1	1	1	2
2	8	1	2	1	2	1	1
3	8	1	1	2	1	2	1
4	6	1	1	1	1	1	1
المجموع	30	5	5	5	5	5	5

3-4-التحقّق من صدق الاختبار التحصيلي: أي أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وُضع لقياسه (عبد الرحمن، 1998، 183)، ولتحديد ذلك عرض الاختبار بصورته الأوليّة على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاصات (المناهج وطرائق التدريس، العلوم الاجتماعيّة، التقويم والقياس)، ملحق رقم(1)، لإبداء آرائهم في مدى:

- سلامة بنود الاختبار التحصيلي لغويّاً.
- صحة المادة العلميّة.
- تمثيل الاختبار لموضوعات الوحدات الدراسيّة المقرّرة والأهداف السلوكيّة المحدّدة.
- مناسبته لمستوى طلبة الصف الرابع الأساسي.
- مدى انتماء البند الاختباري للمستوى المعرفي الذي يقيسه.
- في ضوء آراء المحكّمين عُدّلت بعض البنود سواء من حيث الصياغة، أو من حيث البدائل لتلائم المستوى المعرفي الذي تنتمي إليه.

3-5-تجريب الاختبار التحصيلي استطلاعيّاً: تم التجريب على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي بلغ عددهم (30) طالباً وطالبةً من مدرسة ابن المعتز غير المشمولة في عيّنة البحث النهائيّة، في يوم الأحد الواقع في (2015/4/16) بهدف:

- التحقّق من وضوح فقرات الاختبار (بنوده).
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن بنود الاختبار التحصيلي.
- تحليل فقرات الاختبار التحصيلي.
- التحقّق من ثبات الاختبار التحصيلي.
- فيما يأتي نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

✓ بالنسبة لزمن الاختبار التحصيلي: حُسب متوسط الزمن الذي يستغرقه التلامذة للإجابة عن جميع بنود الاختبار، وحُدّد زمن انتهاء أول تلميذ، وزمن انتهاء آخر تلميذ، ثم طُبّقت المعادلة:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن انتهاء التلميذ الأول + زمن انتهاء التلميذ الأخير}}{2}$$

ونتيجة تطبيق المعادلة بلغ زمن تطبيق الاختبار التحصيلي (٤٥) دقيقة.

✓ بالنسبة لتحليل فقرات الاختبار التحصيلي: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على العيّنة الاستطلاعيّة صُحّحت بنوده بحيث يحصل كل تلميذ على درجتان لكل سؤال إجابته صحيحة، ويحصل على درجة الصفر لكلّ سؤال إجابته خاطئة، وبالتالي تكون الدرجة الكليّة لكلّ تلميذ على الاختبار التحصيلي محصورة بين (0-60) درجة، ثُمّ حُلّلت نتائج إجابات التلامذة على بنوده، بهدف تحديد:

معامل الصعوبة: يُقصد به: نسبة التلامذة (أفراد العيّنة الاستطلاعيّة) الذين أجابوا عن السؤال إجابة غير صحيحة (خاطئة) (الفتلاوي،2004، 250) ويُحسب وفق المعادلة:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مج خ}}{\text{مج ص + مج خ}}$$

(مخائيل، 2009، 97).

مج خ: عدد الإجابات الخاطئة عن السؤال

مج ص: عدد الإجابات الصحيحة عن السؤال

دلّت النتائج أنّ معاملات صعوبة بنود الاختبار التحصيلي تراوحت بين (0.38-0.77)، وبذلك تكون جميع بنود الاختبار التحصيلي صالحة للتطبيق، إذ يرى بلوم أنّ "الاختبار يُعدّ جيّداً إذا كانت فقراته (بنوده) تتراوح نسبة صعوبتها بين (0.20-0.80)" (Bloom, 1971, 107). كما يرى متخصصون في القياس والتقويم أنّ من المستحسن أن يضمّ الاختبار تدريجاً واسعاً من درجات الصعوبة والسهولة (ملحم، 2000، 286؛ عبد الرحمن، 1998، 210) لذا فإنّ جميع فقرات الاختبار التحصيلي المعدّ من قبل الباحثة جيّدة وذات معامل صعوبة مناسب.

3-6 ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات الاختبار التحصيلي على طريقتين، وذلك للتأكّد من أنّ الاختبار يتمتّع بمستوى ثبات موثوق به. ومن هذه الطرائق:

- **الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):** قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من (30) تلميذاً وتلميذة، سُحبت من مدرسة محمد البزم، وهي غير العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية للبحث، ثُمّ أُعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العينّة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة بـ(0.89) وهو معامل ثبات جيّد ومقبول لأغراض الدراسة الحاليّة.

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency)**: تّم حساب معامل الاتّساق الداخلي للعيّنة نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الاتّساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بـ(0.86) وهو معامل جيّد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة الحاليّة.

ويتضّح ممّا سبق أنّ الاختبار التحصيلي يتّصف بدرجة جيّدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

4-اختبار مهارات التفكير الأساسيّة:

مرّ تصميم اختبار مهارات التفكير الأساسيّة بعدّة مراحل مخُطَّطة ومنظّمة بدقّة وفق الأصول العلميّة لبناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائيّة له، وجميع تلك المراحل تُؤسّس للصدق البنيوي، وهي:

4-1-تحديد الهدف العام للاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق.

4-2-الاطّلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الأساسيّة: وذلك بهدف الاستفادة من الإجراءات المتّبعة في إعداد الاختبار وتطبيقه، ومن هذه الدراسات: (العاتكي،2011)، (شلهوب، 2014)، (الأهدل، 2006)، (الخضري، 2009) وكذلك الاطّلاع على معظم المصادر والمراجع ذات الصلة بمهارات التفكير.

4-3-تحديد مهارات التفكير الأساسيّة المراد قياسها في الاختبار:

بعد الاطّلاع على عدة دراساتٍ وأبحاثٍ تناولت مهارات التفكير تمّ إعداد قائمة أوليّة تكوّنت من تسع مهارات أساسية، وبعد عرضها على السادة المحكّمين وإبداء آرائهم والأخذ بالتعديلات المطروحة، نظراً

لكون بعض المهارات ما هي إلا مهارات فرعيّة لمهارات أساسيّة مذكورة ضمن القائمة، وبعد موافقة الأستاذ المشرف تمّ اعتماد ست مهارات تفكير أساسية، وهي (تذكّر، ملاحظة، وصف، تصنيف، مقارنة، اتخاذ القرار) مع مراعاة مدى إمكانيّة تنميتها جميعاً من خلال نموذج IDEAL الذي يدعم هذه المهارات ويسعى من خلال خطواته على تنميتها وتعزيزها لدى الطلبة.

4-4 إعداد قائمة مهارات التفكير الأساسية:

بعد الاطّلاع على تصنيفات مهارات التفكير التي أُقترحت من قبل الكثير من الباحثين منهم: ستيرنبرغ (1986) عن (ابراهيم، 2009، 52)؛ وكويلمالز (1987)؛ ونيومان (1991) عن (الحلاق، 2007، 29)، وزيتون (2003)؛ وليسلي وآخرون (2004) عن (خليفة والقاسمية، 2009)..الخ.

قامت الباحثة بتصميم قائمة بمهارات التفكير مع اقتراح مؤشّرات دالّة على كل مهارة وذلك بهدف استطلاع آراء مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاصات (المناهج وطرائق التدريس، العلوم الاجتماعيّة، التقويم والقياس)؛ في مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.

استناداً إلى ما سبق أُشتُقت قائمة مهارات التفكير الأساسيّة، ووضع ثلاث مؤشرات دالّة لكلّ مهارة، بالاستعانة بتصنيف كلّاً من كويلمالز (1987) ونيومان (1991) –بسبب شموليتهما واستنادهما إلى بحوث علمية عند تحديد تصنيفهما– مع مراعاة طبيعة المادّة، وخصائص طلبة الصف الرابع الأساسي.

وضُبطت القائمة وذلك بعرضها في صورتها الأوليّة على مجموعة من المحكّمين المتخصصّين بعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم (الملحق رقم"1") في الفترة الواقعة من (2014/7/7 ولغاية 2014/8/3) لإبداء آرائهم في مدى شموليّة القائمة لمهارات التفكير كما صنّفها كويلمالز ونيومان، ومدى وضوح المؤشرات الدالّة على كلّ مهارة من المهارات.

ثُمّ وُضعت القائمة في صورتها النهائيّة بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكّمون، إذ تمّ الاكتفاء بست مهارات أساسية، في حين أشار البعض إلى ضرورة ارتباط المؤشرات الدالّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة، واستبدال مصطلح الأهداف السلوكيّة بالأهداف التعليمية التعلميّة أو بالأهداف المعرفيّة، وقد أصبحت بعد ذلك القائمة بصورتها النهائيّة كالآتي:

الجدول (7) قائمة مهارات التفكير الأساسية

المهارة الأساسيّة	المؤشرات
مهارة التذكّر	ـ يذكر الأحداث والحقائق والتواريخ عند الحاجة إليها. ـ تذكّر الأساليب والطرائق الخاصة بمعالجة معلومات محدّدة. ـ يربط المعلومات السابقة بالمشكلة موضوع المعالجة.
مهارة الملاحظة	– يستخدم واحدة أو أكثر من الحواس للحصول على معلومات عن ظاهرة ما. – تركيز الانتباه على المشكلة موضوع الدرس. – التمعُّن في الظواهر لتحديد التغيرات التي طرأت عليها.
مهارة الوصف	– القدرة على التعبير عن صفات وخصائص الأشياء أو المواقف أو الأشخاص بأسلوب شفهي أو كتابي. – تقديم فكرة صحيحة عن ظاهرة ما لتعرفها من قبل آخرين. – استخدام ألفاظ التعبير الوصفي لوصف الظاهرة.
مهارة المقارنة	– تحديد المعيار الذي ستتمّ المقارنة بموجبه. – بيان أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء استناداً إلى المعيار المحدد.
مهارة التصنيف	ـ تحديد الصفات أو السمات المشتركة بين الظواهر أو الأشياء. ـ تجميع الأشياء أو الظواهر في مجموعات بناءً على صفاتها المشتركة ـ تسمية المجموعات المشتركة بصفات معينة أو ترميزها.
مهارة اتخاذ القرار	ـ تحديد الهدف أو المشكلة المطلوب اتخاذ القرار فيها. ـ دراسة البدائل المتوافرة جميعها، وتقييمها في ضوء الأهداف المحددة. ـ اختيار أفضل البدائل المتاحة له في موقف لتنفيذه.

4-4-إعداد اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في صورته الأوليّة:

بعد تحديد المهارات الأساسيّة الست الواجب تنميتها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيِّة (وفقاً لآراء السادة المحكّمين) قامت الباحثة بصياغة خمسة بنود (موضوعيّة، ومقاليّة) لكلّ مهارة من المهارات السابقة (التذكّر، الملاحظة، الوصف، التصنيف، المقارنة، اتخاذ القرار)، وقد راعت الباحثة عند صياغة هذه البنود الآتي:

- الدقّة والسلامة اللغويّة لبنود الاختبار وبدائل إجاباته.
- أن تكون محدّدة وواضحة وخالية من الغموض.
- أن تكون مناسبة لمستوى الطلبة.
- أن تكون متنوّعة من حيث النوع (موضوعي، مقالي).
- أن تكون مرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعيِّة.

كما قامت الباحثة بعد تحديد بنود الاختبار وبدائل إجاباته وصياغتها بالشكل المناسب بوضع تعليمات الاختبار والتي تتضمّن:

- تعليمات خاصّة عن اسم الطالب والمدرسة والصف.
- تعليمات خاصّة بطريقة الإجابة عن البنود.

وبالتالي تكوّن الاختبار في صورته الأوليّة من (30) بنداً، موزّعة بشكلٍ متساوي على ست مهارات، حيث أعطت الباحثة (درجتين) لكلّ بند في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة يجيب عليه الطالب بشكلٍ صحيح، ودرجة الصفر للإجابة الخاطئة، وبالتالي فإنّ أعلى درجة على الاختبار يمكن أن يحصل عليها التلميذ (60) درجة، ودرجة الصفر عند عدم إجابة التلميذ على أي بندٍ بشكلٍ صحيح.

4-5- التحقّق من صدق وثبات اختبار مهارات التفكير الأساسيّة:

4-5-1-صدق المحتوى (صدق المحكمين): تمّ التحقّق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السادة المحكّمين في الفترة الواقعة من (2015/3/4 ولغاية 2015/4/8) (الملحق رقم"1") تشمل مختصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم النفسي والتربوي من مدرسين وأساتذة في كلية التربيّة من جامعة دمشق، وعدد من موجهين اختصاصي مادة الدراسات الاجتماعيّة، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيّة كلّ من:

- عدد بنود الاختبار.
- مدى تغطية بنود الاختبار لجميع المهارات المختارة (التذكّر، الملاحظة، الوصف، التصنيف، المقارنة، اتخاذ القرار).
- مدى صحّة بنود الاختبار لغويّاً.
- مدى دقّة صياغة البدائل المحدّدة لكل بند.
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى الطلبة.
- إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكّمون ضروريّة من حيث تقدير مدى صدق البنود للغرض الذي أُعدّت من أجله.

حيث أبدى السادة المحكّمون آراءهم في فقرات الاختبار، بعد ذلك استجابت الباحثة لآراء السادة المحكّمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة في ضوء مقترحاتهم؛ والجدول الآتي يوضّح بعض التعديلات التي قدمها المحكّمون.

الجدول (8) أمثلة لبعض البنود المعدلة وبعض التعليمات المضافة (وفقاً لآراء السادة المحكمين) لاختبار مهارات التفكير الأساسية

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل	التعليمات المضافة
من أهم المناطق الأثرية والتاريخية في سوريا A: مغارة جعيتا،B: الأهرامات C: جرش، D: تدمر	من أهم المدن الأثرية والتاريخية في سوريا:A : الجامع الأموي، B: نواعير حماة، C: قلعة الحصن، D: مدينة تدمر	تعديل الخيارات وتدقيق البدائل بحيث تكون مذكورة في الكتاب المدرسي حصراً.

4-6- التجربة الاستطلاعيّة لاختبار مهارات التفكير الأساسية:

قامت الباحثة بتجريب اختبار المهارات الأساسيّة استطلاعيّاً على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي بلغ عددهم (30) طالباً وطالبةً من مدرسة ابن المعتز غير المشمولة في عينة البحث النهائية، اختيروا بطريقة (العينّة العرضيّة) وهي غير عينة الدراسة الأساسية، ونفس العيّنة الاستطلاعيّة السابقة التي اختيرت لتطبيق الاختبار التحصيلي في يوم الأحد الواقع في (2015/4/6)، وذلك للتأكّد من مناسبة بنود الاختبار للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للطلبة، وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه، وقد طلبت الباحثة منهم قبل البدء بالإجابة عن عبارات الاختبار أن يضعوا إشارة إلى جانب كل بندٍ يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وبناءً عليه تمّ تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة ووضوحاً، كما تمّ تحديد الزمن اللازم لتنفيذ الاختبار بـ(40) دقيقة وفق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن اختبار مهارات التفكير الأساسية} = \frac{\text{زمن أبطأ إجابة (45)} + \text{زمن أسرع إجابة (35)}}{2} = \mathbf{40}\ \textbf{دقيقة}$$

(رمضان،2010، 159)

4-6-1 ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات اختبار مهارات التفكير الأساسية على طريقتين، وذلك للتأكّد من أنّ الاختبار يتمتّع بمستوى ثبات موثوق به، ومن هذه الطرائق:

- **الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):** قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عيّنة مؤلفة من (30) طالباً وطالبةً، سحبت من مدرسة محمد البزم، وهي نفس العينة التي سحبت لدراسة ثبات الاختبار التحصيلي، ثمّ أعيد تطبيق الاختبار للمرّة الثانية على العيّنة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة بـ (0.81) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة الحالية.

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency):** تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي للعيّنة نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بـ(0.83) وهو معامل جيد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

ويتضح ممّا سبق أنّ اختبار مهارات التفكير الأساسية يتّصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

4-7-كيفيّة تصحيح اختبار مهارات التفكير الأساسيّة:

يتكوّن اختبار مهارات التفكير الأساسية في صورته النهائية من (30) بنداً (الملحق رقم "3") وكلّ بند يتكوّن من جزءين: الجزء الأوّل عبارة عن سؤال يَطلبُ من التلميذ القيام بإجراء عمليات (تذكّر، ملاحظة، وصف، تصنيف، مقارنة، اتخاذ قرار) تتمّ الإجابة عنه إمّا باختيار بديل صحيح من أربعة بدائل أَخَذتْ الرموز(أ، ب، ت، ث)، من بينها بديل واحد صحيح فقط، أو توزيع العبارات المعطاة في مكانها المناسب في الجداول، أو يقوم التلميذ بوضع الإجابة من عنده بعد قراءة النص أو السؤال المطلوب من التلميذ الإجابة عليه، أمّا الدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند إجابته على بنود الاختبار فإنّها درجتان للإجابة الصحيحة ودرجة الصفر للإجابة الخاطئة، بحيث تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على الاختبار هي (60) درجة وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على الاختبار هي درجة الصفر(0).

ثالثاً مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في محافظة دمشق للعام الدراسي (2014-2015) وهو العام الذي طُبّق فيه البحث (32521) طالباً وطالبةً، يتوزعون حالياً على (280) مدرسة (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق).

3-1-تعريف عينة البحث: وهي من نوع **(العيّنة المقيّدة)** المقصودة، التي تُحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العيّنة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث (الزراد ويحيى، 1986، 72).

3-2-اختيار عيّنة البحث:

3-2-1-اختيار عيّنة المدارس: لتطبيق البرنامج التجريبي تمّ اختيار مدرستين بشكل مقصود من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق وهنّ (مدرسة محمد البزم، ومدرسة أم هانئ القرشية) والجدول الآتي يوضح هذه المدارس وعدد شعب وطلبة الصف الرابع الأساسي فيها.

الجدول (9) توزع تلامذة الصف الرابع الأساسي على المدارس التي سحبت منها

المدرسة	عدد الشعب	عدد التلاميذ
محمد البزم	2	60
أم هانئ القرشية	2	60
المجموع	4	120

ومن مبررات اختيار الباحثة لهذه المدارس ما يلي:

- تواجد المدرستين في أحياء متقاربة من حيث المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، وهي من الأحياء المتوسطة.
- سهولة تنقل الباحثة بين هذه المدارس ممّا ساعد على ضبط أفضل للمؤثرات الخارجية، وحال دون ضياع الكثير من الوقت والجهد المخصّص للتجريب.

3-2-2-اختيار الشعب وعينة التلاميذ:

بعد تحديد عدد الشعب والتلاميذ في كلّ مدرسة قامت الباحثة بسحب شعبتين من كلّ مدرسة (بشكل عشوائي) لتكون الشعبة الأولى (شعبة ضابطة) في حين تكون الشعبة الثانية (شعبة تجريبية).

والجداول الآتية توضح كيفيّة توزع أفراد العينة التجريبية والضابطة على المدارس التي سحبت منها.

الجدول(10) توزع المجموعة التجريبية على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمغيري العدد والجنس.

	المدرسة	ذكور	إناث
المجموعة التجريبية	أم هانئ القرشية	13	17
	محمد البزم	16	14
	المجموع	29	31
	المجموع الكلي	60	

الجدول(11) توزع المجموعة الضابطة على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمتغيري العدد والجنس.

	المدرسة	ذكور	إناث
المجموعة الضابطة	أم هانئ القرشية	14	16
	محمد البزم	15	15
	المجموع	29	31
	المجموع الكلي	60	

يتبين من الجداول السابقة ما يلي:

- بلغ عدد عيّنة البحث الأساسيّة (120) طالباً وطالبةً، قُسّموا إلى مجموعتين (60) طالباً وطالبةً للمجموعة التجريبيّة منهم (29) طالباً و(31) طالبةً، و(60) طالباً وطالبةً للمجموعة الضابطة منهم (29) طالباً و(31) طالبةً ، وقد حَرِصتْ الباحثة أن يكون حجم العينة التجريبية والضابطة بهذا العدد لزيادة الثقة في النتائج بشكلٍ أكبر، حيث أشار (أبوعلام، 2004، 209) إلى أنّه من الأفضل ألاّ يقل

عدد أفراد كل مجموعة عن (20) فرداً حتى يمكن افتراض التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين، كما أشار إلى أنّه من المؤكّد الثقة في النتائج بشكل أكبر إذا ارتفع عدد أفراد كل مجموعة عن (20) فرداً.

- لم يُستبعد أيّ تلميذ أو تلميذة من أفراد العينة نظراً لعدم تغيب أي تلميذ أو تلميذة عن تطبيق دروس البرنامج التجريبي أو تطبيق الاختبارات، كما أنّ الباحثة وبمساعدة المعلمين والمعلمات كانت تتأكد من إكمال إجابات التلاميذ في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على أدوات البحث وتنبيههم وعدم السماح لأيّ تلميذ بترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

رابعاً-إجراءات تنفيذ البرنامج التجريبي:

4-1-الإجراءات التمهيدية لتنفيذ البرنامج التجريبي:

تطلّب التمهيد لتطبيق البرنامج التجريبي القيام بالإجراءات الآتية:

1. التقت الباحثة بمدراء المدرستين ووضّحت لهم الهدف من الدراسة الحالية وأخذت منهم التزاماً بتقديم الدعم الكافي لها، والمساعدة قدر الإمكان في تحقيق الهدف من البحث الحالي وهو التحقّق من فاعليّة نموذج IDEAL في تحصيل مادّة الدراسات الاجتماعيّة وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة في لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.
2. بعد تحديد شعب المجموعة التجريبية والضابطة بكلّ مدرسة، تمّ التنسيق مع إدارة المدرستين ومعلّمي هذه الشعب لتحديد مواعيد تنفيذ دروس الوحدة الرابعة من مادة الدراسات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بالطريقتين (طريقة IDEAL، والطريقة التقليدية)، وقد تمّ تأجيل تدريس الوحدة الرابعة إلى نهاية الفصل لحين انتهاء تحكيم البرنامج والاختبارات من قبل الاختصاصيين في كليّة التربيّة بجامعة دمشق ووزارة التربيّة بمحافظة دمشق وكذلك مواعيد تنفيذ الاختبارات القبلية، والبعدية.
3. تمّ التنسيق مع إدارات ومعلمات المدرستين لوضع حصص مادة الدراسات الاجتماعيّة في هذه المدارس بصورة متعاقبة بحيث تكون (الحصة الثانية) في مدرسة محمد البزم في حين (الحصة الرابعة) في مدرسة أم هانئ القرشية بشكل يضمن للباحثة تطبيق البرنامج التجريبي في اليوم نفسه في كلتا المدرستين.
4. اجتمعت الباحثة مع طلبة المجموعة التجريبية في المدرستين (كلاً على حده) وأطلعتهم على طبيعة التعلّم وفق نموذج IDEAL، وقدّمت لهم بعض التعليمات والتوجيهات وضرورة الالتزام بحضور

حصص البرنامج التجريبي وذلك بهدف وضعهم في جوٍّ نفسيٍّ مريح يتيح لهم الاندماج والمشاركة الفعالة في تنفيذ جلسات (حصص) البرنامج التجريبي الذي ستقوم بتطبيقه عليهم من خلال الحصص الدراسيّة لمادة الدراسات الاجتماعيِّة.

4-2-قياس التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

بعد التأكّد من سلامة وصلاحيّة أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسيّة، والبرنامج التجريبي المعدّ وفق نموذج IDEAL) وبعد التأكد أيضاً من حسن اختيار عيّنة البحث التجريبيّة، قامت الباحثة في الفترة الواقعة بـ(16و2015/4/19) بتطبيق القياس القبلي من خلال تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسية) على أفراد العينة التجريبية والضابطة، للتأكّد من تجانس وتكافؤ التلاميذ في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة وأنّهم ينطلقون من مستوى واحد في كلّ من الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسية، وللتأكّد من ذلك قامت الباحثة باختبار الفرضيات الآتية:

<u>الفرضية الأولى</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.

للتحقّق من الفرضية الأولى تمّ استخدام اختبار **(t-test)** للعينّات المستقلّة، حيث حسبت الفروق بين متوسّطات درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة ومتوسّطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي القبلي كما هو موضّح في الجدول رقم (12).

الجدول (12) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل.

اختبار التحصيل	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	التجريبية	60	5.70	1.51	0.236	118	0.814	غير دال
	الضابطة	60	5.63	1.58				
الفهم	التجريبية	60	3.70	1.21	0.913	118	0.363	غير دال
	الضابطة	60	3.90	1.18				
التطبيق	التجريبية	60	2.20	1.02	0.349	118	0.728	غير دال
	الضابطة	60	2.27	1.07				
التحليل	التجريبية	60	2.87	1.12	0.162	118	0.871	غير دال

	الضابطة	60	2.83	1.12			
التركيب	التجريبية	60	2.20	1.02	0.349	118	0.728	غير دال
	الضابطة	60	2.27	1.07			
التقويم	التجريبية	60	1.60	0.96	0.516	118	0.607	غير دال
	الضابطة	60	1.70	1.15			
	التجريبية	60	20.63	4.07	0.513	118	0.609	غير دال
	الضابطة	60	21.03	4.45			

يُلاحظ من الجدول (12) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار التحصيل أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، **وبالتالي نقبل فرضيّة العدم**، ممّا يشير إلى تكافؤ الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، وبناءً على ذلك فأيّ فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنّه يعزى إلى البرنامج التجريبي.

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

للتحقّق من الفرضية الثانية تم استخدام اختبار **(t-test)** للعيّنات المستقلّة، حيث حسبت الفروق بين متوسّطات درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسية القبلي كما هو موضّح في الجدول رقم (13).

الجدول (13) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.

اختبار مهارات التفكير الأساسية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكر	التجريبية	60	3.20	1.81	1.645	118	0.103	غير دال
	الضابطة	60	3.80	2.16				
الملاحظة	التجريبية	60	3.07	1.49	1.853	118	0.066	غير دال
	الضابطة	60	3.62	1.74				
الوصف	التجريبية	60	4.37	1.62	0.619	118	0.537	غير دال
	الضابطة	60	4.55	1.62				

التصنيف	التجريبية	60	3.00	1.07	0.894	118	0.373	غير دال
	الضابطة	60	2.82	1.17				
المقارنة	التجريبية	60	3.20	1.81	1.645	118	0.103	غير دال
	الضابطة	60	3.80	2.16				
اتخاذ القرار	التجريبية	60	3.20	1.81	1.645	118	0.103	غير دال
	الضابطة	60	3.80	2.16				
الدرجة الكلية	التجريبية	60	22.63	5.66	1.955	118	0.053	غير دال
	الضابطة	60	24.73	6.09				

يُلاحظ من الجدول (13) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة وأبعاده الفرعيّة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية، **وبالتالي نقبل فرضية العدم**، مما يشير إلى تكافؤ الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية، وبناءً على ذلك فأيّ فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنّه يعزى إلى البرنامج التجريبي.

4-3 تطبيق البرنامج التجريبي:

جُرّب البرنامج التجريبي في الفترة الواقعة من (2015/4/20) إلى (2015/4/28) بمعدل حصة يومياً لكل شعبة تجريبية، إذ قامت الباحثة بتعليم طلبة المجموعة التجريبية في الحصة الأولى (الدرس الأول من الوحدة الرابعة في كتاب الدراسات الاجتماعيّة بعنوان الزراعة في الجمهورية العربية السورية) وفق نموذج IDEAL من خلال البدء بتمهيد بطرح مجموعة أسئلة تثير التفكير لدى الطلبة وتحفزهم على استدعاء المعلومات السابقة لديهم عن موضوع المشكلة التي سيقومون بمواجهتها والبحث عن الحلّ الأنسب لها، وبعد التأكّد من تحديد جميع الطلبة للمشكلة الأساسيّة، تمّ الانتقال للخطوة التالية وتعرف جميع المتغيّرات والعوامل والاعتبارات ذات العلاقة بالمشكلة، وتصنيف هذه العوامل بما يسهم في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة التي يسعى إليها البرنامج، وبعدها تمّ توزيع أوراق عمل أُعدّت لتحقيق أهداف الخطوة الثالثة لاقتراح الحلول المناسبة للمشكلة مع مراعاة التعلّم التعاوني من خلال العمل ضمن مجموعات، وعدم الانتقال من خطوة تعليميّة إلى أخرى إلّا بعد القيام بتقويم مرحلي لكلّ خطوة، وبعد عرض جميع النتائج من قبل المجموعات واختيار الحلّ الأنسب، تمّ طرح سؤال لمعرفة كلّ فرد مدى

مساهمته في حلّ المشكلة ومدى توافق الأفكار التي طرحها مع الحلّ الذي تمّ اختياره بما يعزّز الثقة بالنفس وروح المنافسة بين الطلبة، وختام الجلسة بتقويم نهائي يدلّ على مدى قدرة المتعلّم على نقل المعلومات التي تمّ اكتسابها إلى مشكلات أخرى مشابهة يمكن أن تواجهه في حياته الواقعيّة، وفي الجلسة الثانية تمّ طرح مشكلة جديدة واتباع الخطوات نفسها لحلّها مع ملاحظة مدى قدرة الطلبة على تطوير قدراتهم على حلّ المشكلات والتفكير بشكلٍ منطقيٍّ وامتلاكهم لمهارات التفكير الأساسيّة التي تساعدهم على تخزين المعلومات بشكلٍ يسهّل استدعاءها عند الحاجة إليها، واستمرت الباحثة بالعمل على هذا النحو حتى الانتهاء من تطبيق الدروس الأربعة (محتوى البرنامج التجريبي) للوحدة التعليميّة الرابعة من مادة الدراسات الاجتماعيِّة.

4-4- تطبيق القياس البعدي المباشر: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التجريبي للطلبة أفراد عيّنة البحث (المجموعة التجريبية) من قبل الباحثة، والانتهاء من تعليم أفراد (المجموعة الضابطة) بالطريقة التقليديّة من قبل معلميهم؛ قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث(الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسية) على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الفترة الواقعة من(2015/4/29) حتى (2015/5/4)؛ حيث طلبت الباحثة من أفراد العينة قراءة محتوى الاختبارات (التعليمات والبنود وبدائل الإجابة) بشكلٍ جيد والإجابة عليها بدقة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

خلاصة الفصل:

تضمّن هذا الفصل توضيحاً للمنهج المتّبع، وإجراءات تصميم أدوات البحث والتي تألّفت من (برنامج تجريبي مصمّم وفق نموذج IDEAL، وقائمة مهارات التفكير الأساسيّة، واختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسيّة)، بهدف التعرّف إلى جميع المراحل التي مرّت فيها كلّ أداة، لما لها من أثر في إعطاء قوّة علميّة لها، والوصول إلى شكلها النهائي المستخدم في البحث، كما تضمّن عرضاً تفصيليّاً عن مجتمع البحث وكيفيّة اختيار عيّنته، إضافةً إلى شرح إجراءات تنفيذ البرنامج التجريبي بدءاً من قياس التكافؤ بين المجموعتين (التجريبيّة، والضابطة) لما لهذا التكافؤ من أثر في معرفة أنّ أي تغيّر حاصل سيُعزى لنموذج IDEAL.

بعدها تمّ توضيح خطوات البرنامج التجريبي المصمم وفق نموذج IDEAL، مع شرح للدور الذي قامت به الباحثة أثناء تدريسها لأفراد المجموعة التجريبية، وعند الانتهاء من البرنامج أُجري الاختبار البعدي، وصولاً إلى القوانين الإحصائيّة المستخدمة تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيّاً والتي ستُعرض بشكل مفصّل في الفصل الخامس.

التمهيد.

أولاً: نتائج أسئلة البحث.

ثانياً: نتائج فرضيات البحث.

ثالثاً: مناقشة نتائج أسئلة البحث وتفسيرها.

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.

التمهيد:

يتناول الفصل الحالي نتائج أسئلة البحث والتأكّد من صدق فرضياته، وذلك بعد المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار التحصيلي ونتائج اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في التطبيقين (القبلي، والبعدي) وأيضاً مناقشة هذه النتائج، لينتهي إلى مجموعة من المقترحات.

أولاً: نتائج أسئلة البحث:

يتجلّى البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية نموذج (IDEAL) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟

والذي يتفرّع عنه الأسئلة التالية:

1-1 ما فاعلية نموذج (IDEAL) في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدل؟

لتعرّف فاعلية نموذج (IDEAL) في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطريقة الاعتيادية المستخدمة، تمّ حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك(Black) لحساب نسبة الكسب المعدل على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}-\text{م1}} + \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}}$$

حيث: م1= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل(القبلي).

م2= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل (البعدي).

ع= الدرجة العظمى للاختبار (60) حسب متطلبات البحث.

وبعد معالجة البيانات تمّ التوصل إلى النتائج المبيّنة في الجدول الآتي:

الجدول(14) نسبة الكسب المعدل في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة

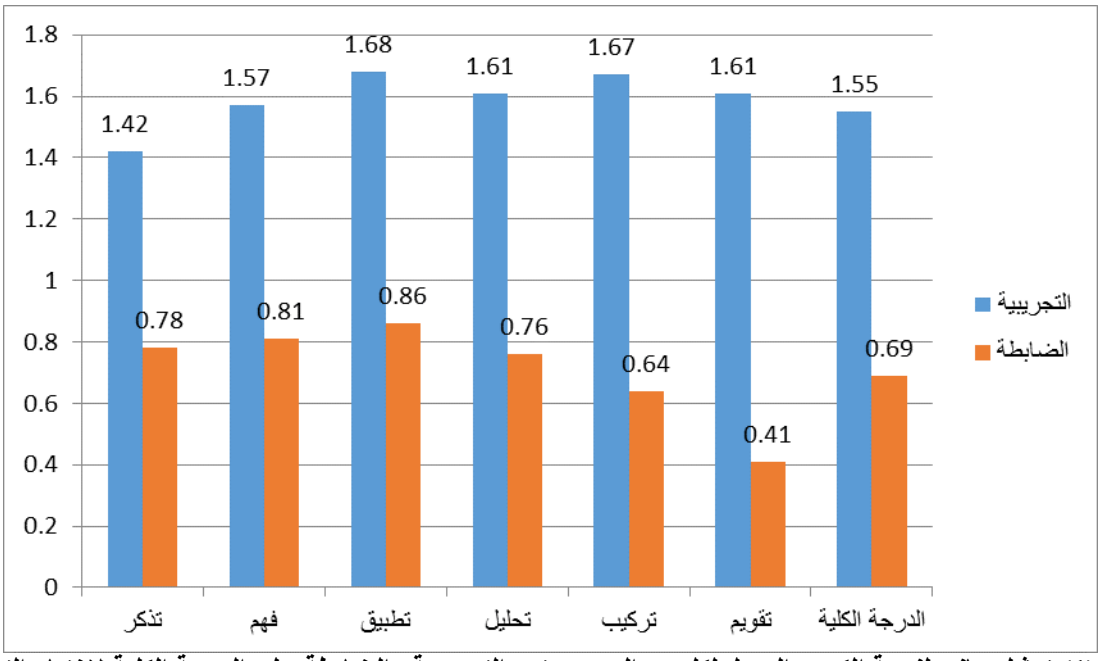
اختبار التحصيل	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
التذكر	التجريبية	60	5.70	9.97	1.42
	الضابطة	60	5.63	8.03	0.78
الفهم	التجريبية	60	3.70	9.80	1.57
	الضابطة	60	3.90	6.97	0.81
التطبيق	التجريبية	60	2.20	9.60	1.68

	الضابطة	60	2.27	6.03	0.86
التحليل	التجريبية	60	2.87	9.60	1.61
	الضابطة	60	2.83	6.03	0.76
التركيب	التجريبية	60	2.20	9.53	1.67
	الضابطة	60	2.27	5.07	0.64
التقويم	التجريبية	60	1.60	8.97	1.61
	الضابطة	60	1.70	3.60	0.41
الدرجة الكلية	التجريبية	60	20.63	57.67	1.55
	الضابطة	60	21.03	37.37	0.69

*** الدرجة الكلية لكل مهارة (10) درجة، الدرجة الكلية للاختبار(60) درجة.**

يلاحظ من الجدول السابق أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار التحصيل بلغت (1.55) وهي أعلى من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حدّدها بلاك بـ(1.2)، أمّا المجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لديها على الدرجة الكليّة للاختبار (0.69) وهي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حدّدها بلاك، وهذا يشير إلى تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق قدره (0.86)، مما يدلّ على فاعلية نموذج IDEAL في التحصيل، والذي دُرّست به المجموعة التجريبية، وتفوّقه على الطريقة الاعتيادية التي دُرّست بها المجموعة الضابطة.

وبالرجوع إلى مستويات بلوم التي تضمّنها الاختبار يلاحظ أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية تراوحت من (1.68 حتى 1.42)، أمّا نسبة الكسب المعدّل للمجموعة الضابطة على مستويات بلوم للاختبار فقد تراوحت من (0.86 حتى 0.41)، ومن خلال المقارنة يُلاحظ تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نسبة الكسب المعدّل بالنسبة لكل مستوى على حده، وبالنسبة للاختبار ككل، والشكل الآتي يوضح هذه النسب:



الشكل (1) تمثيل بياني لنسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعية.

يُلاحظ من الشكل (1) أن هناك فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدّل على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

2-1 ما فاعلية نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدّل؟ (بالنسبة للمهارات ككلّ، ولكلّ مهارة على حده).

لتعرّف فاعلية نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطريقة الاعتيادية المستخدمة، تمّ حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك(Black) لحساب نسبة الكسب المعدّل على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}} + \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}-\text{م1}}$$

حيث: م1= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة(القبلي).

م2= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة (البعدي).

ع= الدرجة العظمى للاختبار (60) حسب متطلبات البحث.

وبعد معالجة البيانات تمّ التوصل إلى النتائج المبيّنة في الجدول الآتي:

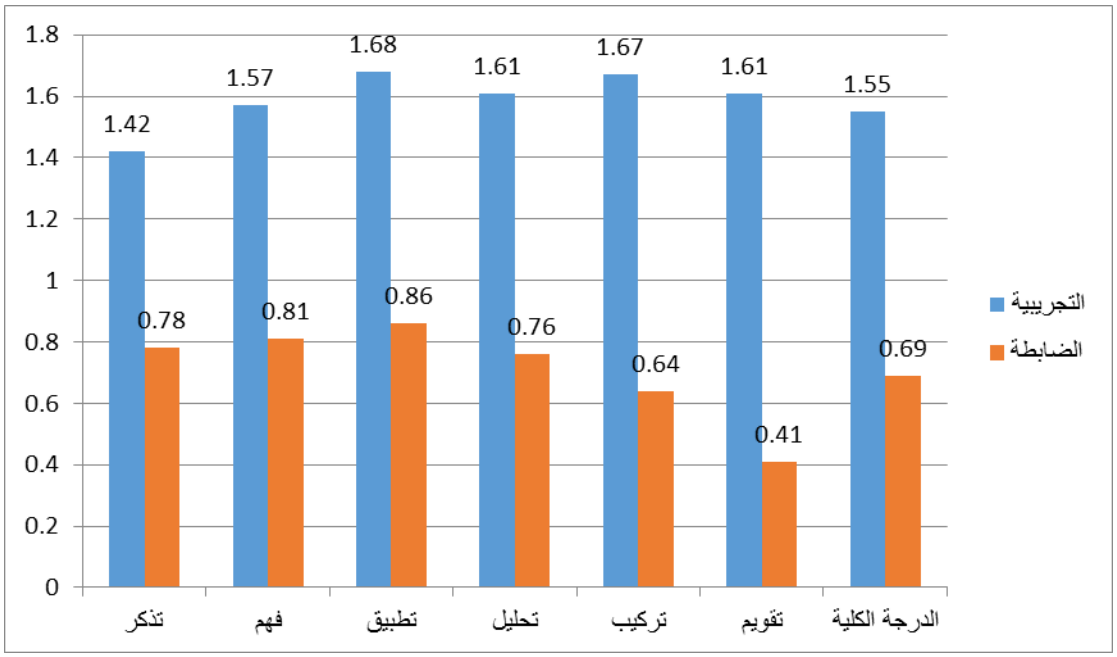
الجدول(15) نسبة الكسب المعدّل في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة

اختبار مهارات التفكير الأساسيّة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
التذكر	التجريبية	60	3.20	8.63	1.34
	الضابطة	60	3.80	6.00	0.57
الملاحظة	التجريبية	60	3.07	8.33	1.28
	الضابطة	60	3.62	6.60	0.76
الوصف	التجريبية	60	4.37	9.27	1.36
	الضابطة	60	4.55	7.47	0.82
التصنيف	التجريبية	60	3.00	8.63	1.36
	الضابطة	60	2.82	6.37	0.84
المقارنة	التجريبية	60	3.20	8.63	1.34
	الضابطة	60	3.80	6.00	0.57
اتخاذ القرار	التجريبية	60	3.20	8.63	1.34
	الضابطة	60	3.80	6.00	0.57
الدرجة الكلية	التجريبية	60	22.63	52.40	1.30
	الضابطة	60	24.73	40.53	0.71

*** الدرجة الكليّة لكل مهارة (10) درجة، الدرجة الكليّة للاختبار(60) درجة.**

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة بلغت (1.30) وهي أعلى من نسبة الكسب المعدّل المعياريّة التي حدّدها بلاك بـ(1.2)، أمّا المجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدّل لديها على الدرجة الكليّة للاختبار (0.71) وهي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدّل المعياريّة التي حدّدها بلاك، وهذا يشير إلى تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق قدره (0.59)، ممّا يدلّ على فاعلية نموذج IDEAL في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة، والذي دُرّست به المجموعة التجريبية، وتفوّقه على الطريقة الاعتياديّة التي دُرّست بها المجموعة الضابطة.

وبالرجوع إلى مهارات التفكير الأساسيّة التي تضمّنها الاختبار يلاحظ أنّ نسبة الكسب المعدّل للمجموعة التجريبية تراوحت من (1.36 حتى 1.28)، أمّا نسبة الكسب المعدّل للمجموعة الضابطة فقد تراوحت من (0.84 حتى 0.57)، ومن خلال المقارنة يُلاحظ تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نسبة الكسب المعدّل بالنسبة لكلّ مهارة على حده، وبالنسبة للاختبار ككل، والشكل الآتي يوضح هذه النسب:



الشكل (2) تمثيل بياني لنسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية.

يُلاحظ من الشكل (2) أنّ هناك فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدّل على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: نتائج فرضيات البحث:

لقد تمّ اختبار فرضيّات البحث عند مستوى دلالة (0.05) بهدف التحقّق من صحتها وذلك بحساب دلالة الفرق بين كلّ متوسطين حسابيّن وفق متغيّر (الطريقة) باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، حيث استُخدم اختبارات (t-test) لتحليل الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على كلٍّ من اختباري (التحصيل، ومهارات التفكير الأساسيّة) في التطبيق البعدي. وكانت النتائج على النحو الآتي:

الاختبار البعدي:

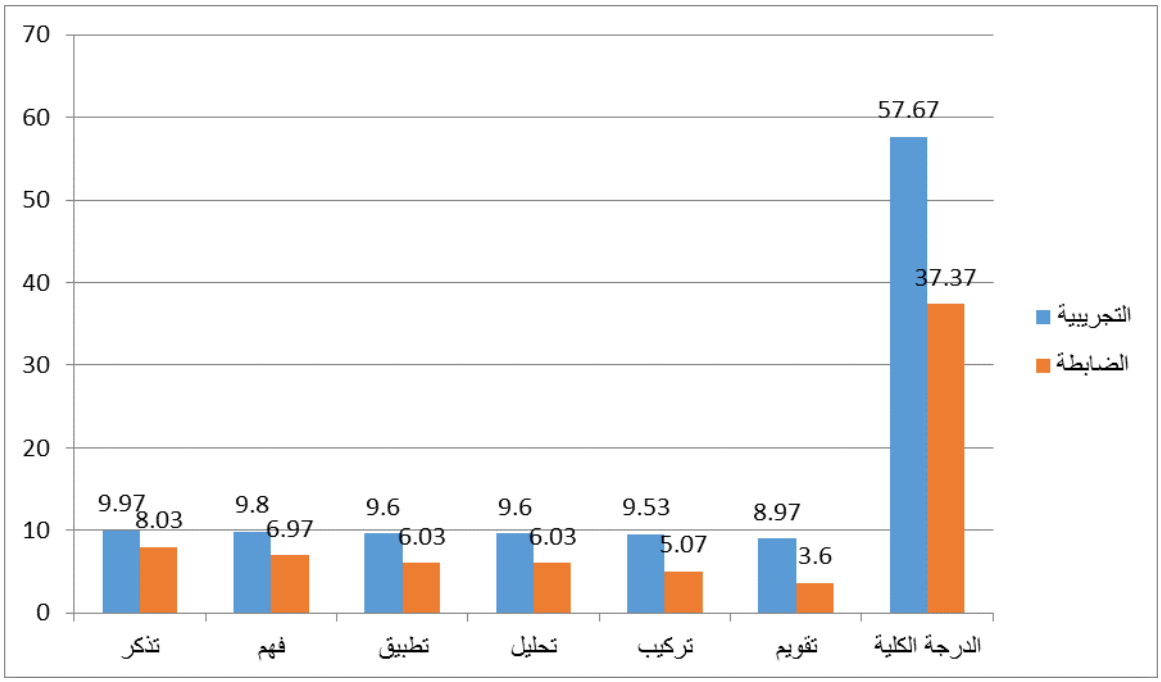
<u>الفرضيّة الأولى:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

للتحقّق من الفرضية تمّ استخدام اختبار **(t-test)** للعيّنات المستقلّة، حيث حُسبت الفروق بين متوسّطات درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي البعدي كما هو موضّح في الجدول رقم (16).

الجدول (16) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار التحصيل.

اختبار التحصيل	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	التجريبية	60	9.97	0.25	8.304	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	8.03	1.78				
الفهم	التجريبية	60	9.80	0.60	11.031	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.97	1.89				
التطبيق	التجريبية	60	9.60	0.80	12.629	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.03	2.03				
التحليل	التجريبية	60	9.60	0.80	12.629	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.03	2.03				
التركيب	التجريبية	60	9.53	0.92	13.730	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	5.07	2.34				
التقويم	التجريبية	60	8.97	1.24	15.182	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	3.60	2.43				
الدرجة الكلية	التجريبية	60	57.67	2.36	16.087	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	37.37	9.48				

يُلاحظ من الجدول (16) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكليّة لاختبار التحصيل أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبيّة، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية**، والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل (3) تمثيل بياني للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.

يتضّح من خلال تتبّع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية في القياس البعدي، أنّ هناك تفوّق واضح لطلبة العيّنة التجريبية في مستوى التحصيل الدراسي.

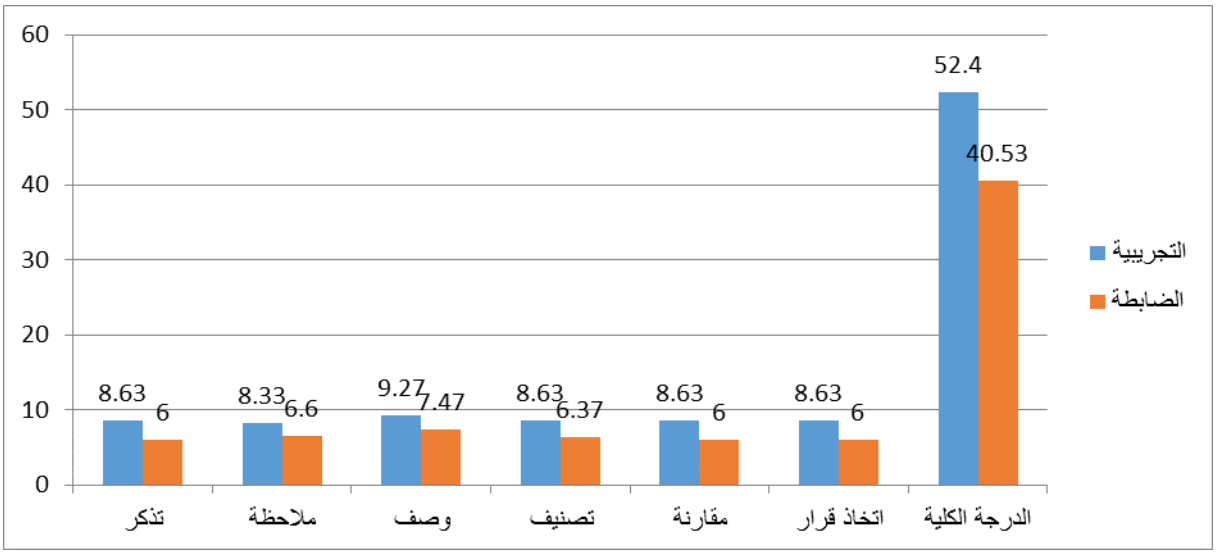
<u>الفرضيّة الثانية:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

للتحقّق من الفرضية تمّ استخدام اختبار **(t-test)** للعينّات المستقلّة، حيث حسبت الفروق بين متوسّطات درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة البعدي كما هو موضّح في الجدول رقم (17).

الجدول (17) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية.

اختبار مهارات التفكير الأساسيّة	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	التجريبية	60	8.63	1.40	7.574	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.00	2.30				
الملاحظة	التجريبية	60	8.33	1.52	4.896	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.60	2.27				
الوصف	التجريبية	60	9.27	1.21	5.854	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	7.47	2.04				
التصنيف	التجريبية	60	8.63	1.49	5.399	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.37	2.88				
المقارنة	التجريبية	60	8.63	1.40	7.574	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.00	2.30				
اتخاذ القرار	التجريبية	60	8.63	1.40	7.574	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	6.00	2.30				
الدرجة الكلية	التجريبية	60	52.40	6.06	6.730	118	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	60	40.53	12.24				

يُلاحظ من الجدول (17) أنّ القيم الاحتماليّة للدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبية**، والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل (4) تمثيل بياني للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

يُلاحظ من الشكل (4) من خلال تتبّع الفروق البيانيّة بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومستوياته الفرعيّة، تفوّق واضح لطلبة المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الأساسيّة.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

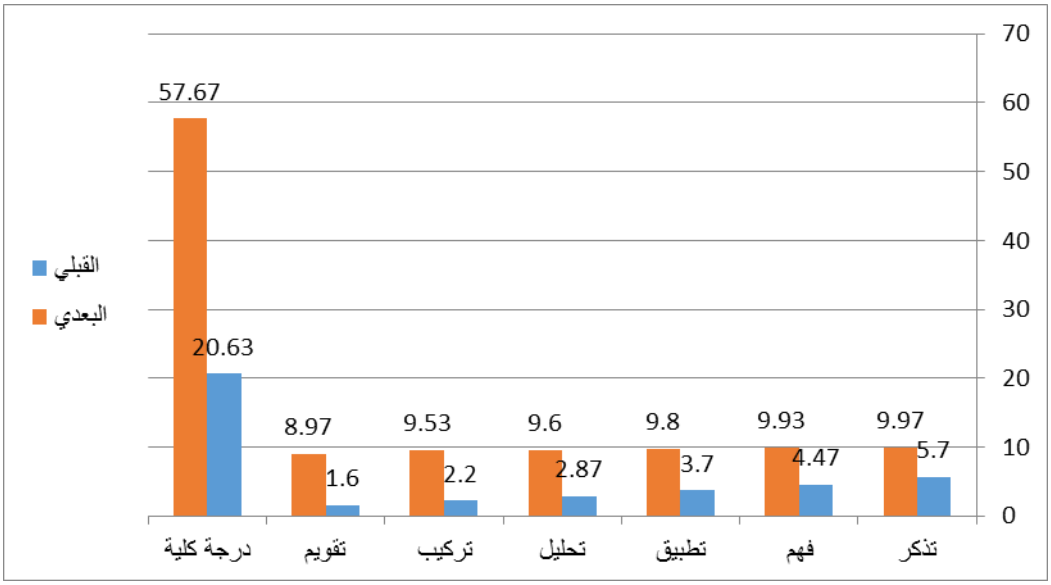
للتحقّق من الفرضية تمّ استخدام اختبار **(t-test)** للعينات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضّح في الجدول رقم (18).

الجدول (18) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل

اختبار التحصيل	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	القياس القبلي	60	5.70	1.51	22.118	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		9.97	0.25				
الفهم	القياس القبلي	60	4.47	1.39	29.824	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		9.93	0.63				
التطبيق	القياس القبلي	60	3.70	1.21	33.785	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		9.80	0.60				
التحليل	القياس القبلي	60	2.87	1.12	40.945	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		9.60	0.80				
التركيب	القياس القبلي	60	2.20	1.02	36.701	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		9.53	0.92				

التقويم	القياس القبلي	60	1.60	0.96	38.159	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		8.97	1.24				
الدرجة الكلية	القياس القبلي	60	20.63	4.07	61.685	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		57.67	2.36				

يُلاحظ من الجدول (18) أنّ القيم الاحتماليّة للدرجة الكليّة لاختبار التحصيل أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار التحصيل لصالح القياس البعدي المباشر، وبالتالي نرفض فرضيّة العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعيّة لصالح القياس البعدي**.والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل(5) تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي و مستوياته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.

يتضّح من الشكل (5) من خلال تتبّع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعية على الدرجة الكليّة للاختبار، تحسّناً واضحاً في القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية نموذج (IDEAL) في التحصيل الدراسي.

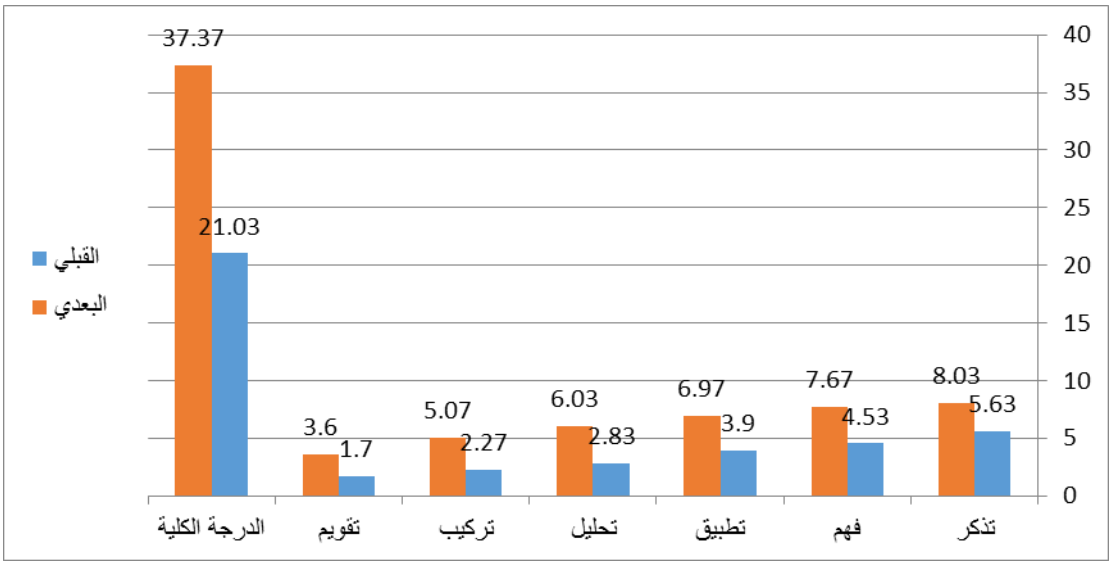
الفرضيّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

للتحقّق من الفرضيّة تمّ استخدام اختبار **(t-test)** للعيّنات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضّح في الجدول رقم (19).

الجدول (19) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل

اختبار التحصيل	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكر	القياس القبلي	60	5.63	1.58	8.558	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		8.03	1.78				
الفهم	القياس القبلي	60	4.53	1.42	10.374	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		7.67	1.81				
التطبيق	القياس القبلي	60	3.90	1.18	10.539	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		6.97	1.89				
التحليل	القياس القبلي	60	2.83	1.12	10.751	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		6.03	2.03				
التركيب	القياس القبلي	60	2.27	1.07	8.397	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		5.07	2.34				
التقويم	القياس القبلي	60	1.70	1.15	5.229	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		3.60	2.43				
الدرجة الكلية	القياس القبلي	60	21.03	4.45	12.511	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		37.37	9.48				

يُلاحظ من الجدول (19) أنّ القيم الاحتماليّة للدرجة الكليّة لاختبار التحصيل أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار التحصيل لصالح القياس البعدي، وبالتالي نرفض فرضيّة العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي**، والشكل الآتي يوضح هذه الفروق:



الشكل(6) تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.

يتضّح من الشكل (6) تحسّناً في القياس البعدي، من خلال تتبّع الفروق البيانيّة بين أداء المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ومستوياته الفرعية على الدرجة الكليّة للاختبار.

الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

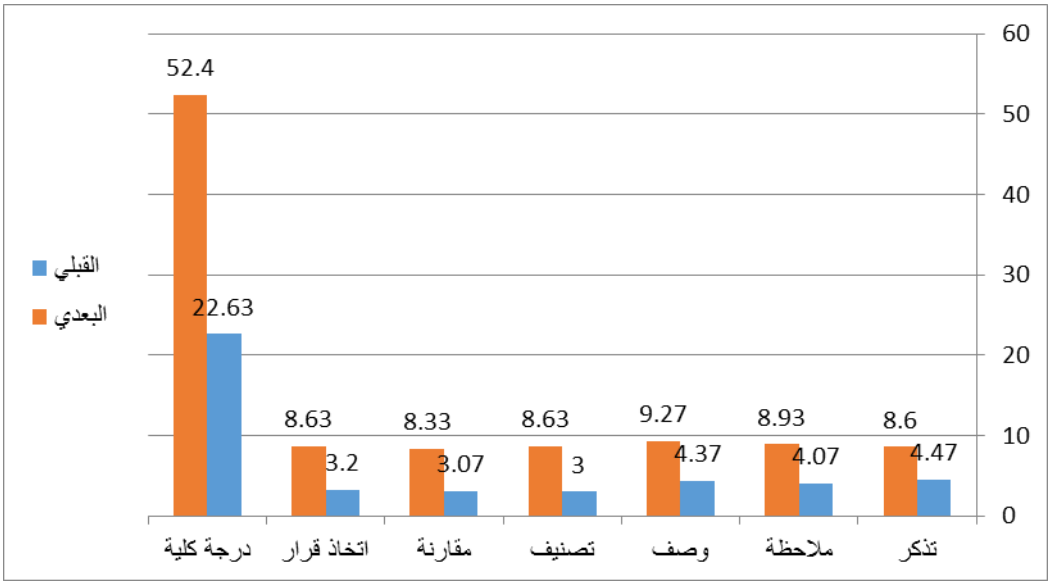
للتحقّق من الفرضية تمّ استخدام اختبار **(t-test)** للعينات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضّح في الجدول رقم (20).

الجدول (20) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية

اختبار مهارات التفكير الأساسيّة	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	القياس القبلي	60	4.47	1.39	17.789	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		8.60	1.57				
الملاحظة	القياس القبلي	60	4.07	1.47	20.326	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		8.93	1.40				
الوصف	القياس القبلي	60	4.37	1.62	18.687	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		9.27	1.21				
التصنيف	القياس القبلي	60	3.00	1.07	26.178	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		8.63	1.49				
المقارنة	القياس القبلي	60	3.07	1.49	21.334	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		8.33	1.52				
اتخاذ القرار	القياس القبلي	60	3.20	1.81	18.280	59	0.000	دال لصالح

	القياس البعدي		8.63	1.40				القياس البعدي
الدرجة الكلية	القياس القبلي	60	22.63	5.66	31.149	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		52.40	6.06				

يُلاحظ من الجدول (20) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهارته الفرعية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)،وهذا يشير إلى وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي، وبالتالي نرفض فرضيّة العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي**.والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل(7) تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي.

يُلاحظ من خلال تتبّع الفروق البيانيّة في الشكل (7) أنَّ هناك تحسّناً واضحاً لطلبة المجموعة التجريبية في جميع مهارات التفكير الأساسيّة في القياس البعدي، وهذا يشير إلى (فاعلية نموذج IDEAL في تنمية هذه المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

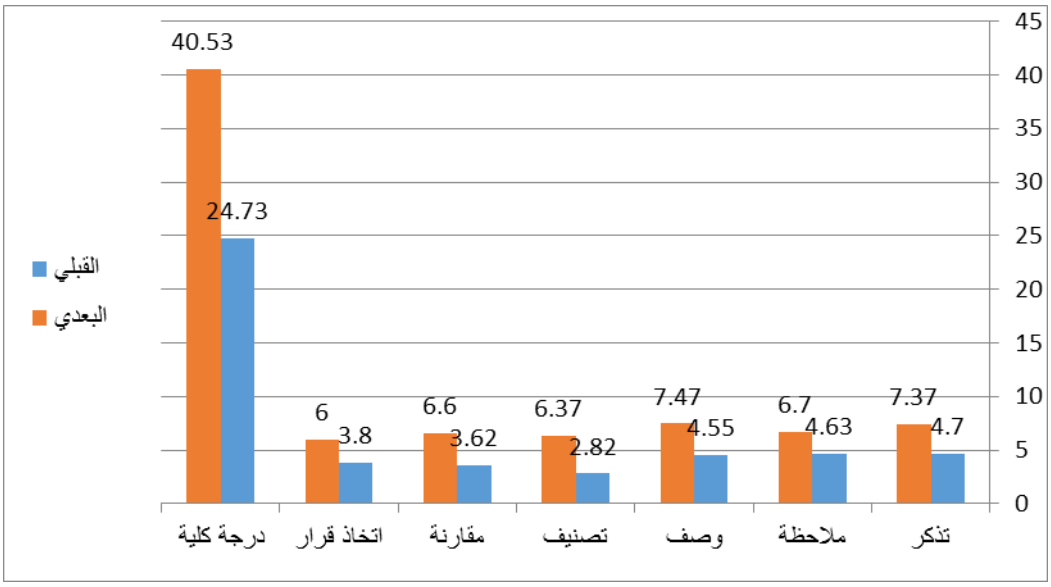
الفرضيّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

للتحقق من الفرضيّة تمّ استخدام اختبار **(t-test)** للعينات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضّح في الجدول رقم (21).

الجدول (21) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية

اختبار مهارات التفكير الأساسيّة	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكّر	القياس القبلي	60	4.70	1.31	8.588	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		7.37	1.85				
الملاحظة	القياس القبلي	60	4.63	1.44	6.344	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		6.70	2.26				
الوصف	القياس القبلي	60	4.55	1.62	8.649	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		7.47	2.04				
التصنيف	القياس القبلي	60	2.82	1.17	8.675	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		6.37	2.88				
المقارنة	القياس القبلي	60	3.62	1.74	8.434	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		6.60	2.27				
اتخاذ القرار	القياس القبلي	60	3.80	2.16	5.217	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		6.00	2.03				
الدرجة الكلية	القياس القبلي	60	24.73	6.09	8.852	59	0.000	دال لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي		40.53	12.24				

يُلاحظ من الجدول (21) أنّ القيم الاحتمالية للدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)،وهذا يشير إلى وجود فروق ذاتِ دلالّةٍ إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي المباشر، وبالتالي نرفض فرضيّة العدم ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: **بوجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي المباشر**.والشكل الآتي يوضح هذه الفروق.



الشكل(8) تمثيل بياني للفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي.

يُلاحظ من خلال تتبّع الفروق البيانيّة في الشكل (8) أنّ هناك تحسّناً ملحوظاً لطلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياس البعدي، وهذا يدلّ على فاعلية الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير ولكن ليست بدرجة تحسُّن طلبة المجموعة التجريبية إذا ما قورنت بها.

<u>الفرضيّة السابعة:</u> لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياس البعدي.

من أجل اختبار هذه الفرضية تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي، ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومن ثمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على الاختبارين كما هو موضّح في الجدول(22).

الجدول(22) قيمة ارتباط (Pearson) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

الاختبار	المجموعة	العينة	الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكليّة	التجريبية	60	0.65	0.000	دال

يُلاحظ من الجدول (22) أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكليّة لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الأساسيّة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)،وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختباري التحصيل الدراسي

ومهارات التفكير الأساسيّة، **وبالتالي نرفض فرضية العدم، ونقبل بالفرضيّة البديلة: توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكليّة لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الأساسيّة.**

الفرضيّة الثامنة: لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياس البعدي.

من أجل اختبار هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي، ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومن ثمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على الاختبارين كما هو موضّح في الجدول(23).

الجدول(23) قيمة ارتباط (Pearson) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

الاختبار	المجموعة	العينة	الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	التجريبية	60	0.184	0.159	غير دال

يُلاحظ من الجدول (23) أنّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكليّة لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الأساسيّة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الأساسيّة، **وبالتالي نقبل فرضية العدم.**

ثالثاً: مناقشة نتائج أسئلة البحث وتفسرها:

يجيب البحث الحالي عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية نموذج (IDEAL) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟

والذي تفرع عنه الأسئلة الآتية:

1- ما فاعليّة نموذج (IDEAL) في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدل؟

2- ما فاعليّة نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدل؟

3- ما فاعليّة نموذج (IDEAL) في التحصيل لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة، وعند كل مستوى من المستويات المعرفية الستة التي حددها بلوم (التذكُّر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم)؟

4- ما فاعليّة نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة (ككل وفي كلِّ مهارة على حدة) لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة؟

ستتُم مناقشة السؤالين الثالث والرابع من خلال مناقشة الفرضيّات، أمّا بالنسبة للسؤالين الأول والثاني ستتُم مناقشتهم بالتتابع على النحو الآتي:

1-1 مناقشة نتائج السؤال المتعلق فاعلية نموذج (IDEAL) في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدل:

تمّ حساب نسبة الكسب المعدّل للمجموعتين التجريبية والتي دُرّست الوحدة الرابعة المصمّمة وفق نموذج IDEAL، والمجموعة الضابطة والتي دُرّست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وذلك باستخدام قانون بلاك للكسب المعدّل على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي، وفي مستوياته الفرعية، وتشير النتائج إلى:

تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نسبة الكسب المعدّل على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى على حده.

يُستدل من النتيجة السابقة على فاعلية نموذج IDEAL في رفع مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية وذلك بالنسبة للاختبار ككل وفي كلّ مستوى من مستويات بلوم الست. ويعود ذلك إلى طبيعة نموذج IDEAL الذي يتيح للطلبة مشاركةً فعالةً نشطةً في المواقف التعليميّة التعلّميّة، حيث يضع الطالب في موقف مشكل حقيقي يجعله قادر على تحصيل المعلومات اللازمة بطريقة ذاتيّة وجمعها من المراجع والمصادر المساعدة، واستدعاء المعلومات السابقة لديه عن الموضوع المشكل، والسير بخطوات دقيقة للوصول إلى الحل المناسب مع ما يرافق كلّ ذلك من عمليات تعاونية بين أفراد المجموعات مما يعزّز روح التعاون والمنافسة، وكذلك الثقة بالنفس على طرح الأفكار، مما يساعده على ترسيخ المعلومات الدراسيّة بشكلٍ أفضل والاحتفاظ بها لاستخدامها في مواقف مشكلة أخرى.

2-2 مناقشة نتائج السؤال المتعلق فاعلية نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وفق الكسب المعدل:

تمّ حساب نسبة الكسب المعدل للمجموعتين التجريبية والتي دُرّست الوحدة الرابعة المصممة وفق نموذج IDEAL، والمجموعة الضابطة والتي دُرّست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وذلك باستخدام قانون بلاك للكسب المعدّل على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة، وفي مهاراته الفرعية، وتشير النتائج إلى:

تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نسبة الكسب المعدّل على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير ككل، وفي كلّ مهارة على حده.

يُستدل من النتيجة السابقة: فاعلية نموذج IDEAL في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة مقارنةً بالطريقة الاعتيادية وذلك بالنسبة للاختبار ككل وفي كلّ مهارة من مهاراته الست. ويعود ذلك إلى طبيعة نموذج IDEAL الذي يثير تفكير الطلبة لإيجاد حلول للمشكلات التي يتمّ طرحها من خلال النموذج، ويحفزّهم على الانخراط بشكل كامل في الموقف الذي يحاكي الواقع الحياتي، والعمل بشكل جاد لمواجهة الموقف والخروج بحلول مناسبة، وذلك كلّه عن طريق التفكير بكافة المستويات الدنيا والعليا، لاستدعاء المعلومات اللازمة عن المشكلة المطروحة وتحليل متغيّراتها وتصنيف العوامل المؤثرة بها، ومن ثمّ العمل بشكل تعاوني وتوليد الأفكار واقتراح الحلول من خلال أوراق عمل مصمّمة وفق مهارات التفكير الأساسيّة تمكّنهم من حلّ المشكلة بأنفسهم، فكلّ خطوة في النموذج تتصل بمهارة تفكير أساسيّة لابدّ للطالب من القيام بها للانتقال إلى الخطوة التالية وهذا ما يفسّر ارتفاع نسبة الكسب المعدّل لدى طلبة المجموعة التجريبية التي دُرّست وفق نموذج IDEAL على المجموعة الضابطة التي دُرّست بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها

تمّ تفسير سؤالَي البحث الثالث والرابع من خلال فرضيات البحث الآتية:

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة الأولى:**

تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ويتّضح من هذه النتيجة أنّ لاستخدام نموذج IDEAL فاعليّة في رفع مستوى التحصيل الدراسي بفروقٍ دالّة إحصائياً مقارنةً بالطريقة الاعتيادية؛ وتعزى الباحثة هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية إلى المشاركة الفعّالة التي قام بها الطلبة في الانتقال بخطوات النموذج كونهم محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة فهم قاموا بتحديد المشكلة الرئيسية والعمل على مواجهتها واستدعاء معلوماتهم عن أبعادها ومتغيّراتها والعوامل المؤثرة بها، ومناقشة الحلول المطروحة والتوصّل للحلّ الأنسب، أمّا طلبة المجموعة الضابطة فلم يكن لهم ذات النشاط في المناقشة وتحصيل المعرفة.

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة الثانية:**

تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

تبيّن النتيجة أنّ لنموذج IDEAL فاعلية في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة فقد أثّر إيجابيّاً على نتائج التلاميذ وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي مقارنة بمتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة؛ وتعزى الباحثة سبب هذه الفروق إلى استخدام نموذج IDEAL في تعليم مادة الدراسات الاجتماعيّة حيث ساهم في رفع مستوى تفكير طلبة المجموعة التجريبية والانتقال بهم من مستويات التفكير الدنيا إلى مستويات التفكير العليا بشكلٍ منطقيٍّ ومدروسٍ والوصول بهم إلى الحكم على الحلول التي قدّموها واتخاذ قرار بالحلّ الأنسب وهو أعلى مستويات التفكير، فضلاً على حكم كلّ فرد بشكلٍ ذاتي على مدى مشاركته بالوصول إلى الحلّ، ومعرفة حجم قدراته وإمكانيّاته، وممّا جعلهم يهتمّون بشكلٍ أكبر بالقضايا والظواهر الاجتماعيّة والحياتيّة والتي تشكّل الجزء الكبير من حياتهم ونشاطاتهم اليوميّة، والتفكير بحلول منطقيّة لمشكلاتهم الحياتيّة.

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة الثالثة:**

تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

يتبيّن من ذلك فاعليّة نموذج IDEAL في رفع مستوى التحصيل الدراسي وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجاتهم في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار التحصيل وتعزى الباحثة ذلك إلى أنّ

إجابات التلاميذ على الاختبار البعدي جاءت نتيجة حصولهم على المعلومات الواردة في الوحدة والتي يقيسها الاختبار من خلال تدريسهم إيّاها وفق نموذج IDEAL، في حين أنّ درجاتهم في الاختبار القبلي كانت نتيجة معلوماتهم السابقة وخبراتهم غير المنظّمة؛ بالتالي فإنّ نتائجهم في الاختبار القبلي كانت محصّلة لمعلوماتهم السابقة في حين أنّها كانت في الاختبار البعدي المباشر نتيجة تعرّضهم للبرنامج التجريبي المعدّ وفق نموذج IDEAL والذي يعتمد على جعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة الرابعة:**

تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

يُستدلّ من هذه النتيجة فاعلية الطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي، إلّا أنّ هذه الفاعلية تباينت بين مستوى وآخر من مستويات بلوم.

يمكن تفسير تفوّق طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على الاختبار القبلي، أنّهم في الاختبار القبلي لم يكونوا قد تلقّوا أي معرفة ذات صلة بمحتويات الوحدة الدراسية، إنّما كانت إجاباتهم نتيجة خبراتهم ومكتسباتهم السابقة سواء من المدرسة أو من مصادر أخرى، أمّا نتيجة الاختبار البعدي فهي بسبب تدريسهم الوحدة وفق الطريقة الاعتيادية لتعليم معلومات محدّدة.

حيث أظهرت درجات المتوسطات الحسابية أنّ هذه الفاعلية تركّزت في المستويات الدنيا، التي تعتمد على التذكّر والفهم بشكلٍ كبير، إلّا أنّها كانت منخفضة في كلٍّ من مستوى التركيب ومستوى اتخاذ القرار، ويعود ذلك لعدم تدريسهم وفق برنامج تدريسي محدّد يسعى لتحقيق جميع الأهداف التعليمية في كافة المستويات، حيث تمّ التركيز بشكل أكبر على حفظ وتذكّر المعلومات فقط.

وبالتالي فإنّ الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، هي نتيجة منطقيّة لأنّ الطلبة قبل دراسة محتوى الوحدة الرابعة لم تكن لديهم خلفية كبيرة عن المعلومات الواردة في الوحدة الدراسية، وإنّما بعض المعلومات المرتبطة بوحدات دراسية أخرى، وأنّ الفروق التي ظهرت بعد هذه النتيجة هي نتيجة للمجهود الذي بُذل من قبل طلبة المجموعة الضابطة.

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة الخامسة:**

تُشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي.

يُستدلّ من هذه النتيجة فاعلية نموذج IDEAL في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة، وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجاتهم في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار المهارات وتعزى الباحثة ذلك إلى أنّ نتائج الطلبة في الاختبار القبلي كانت متدنيّة لأنّهم لم يُختبروا بمثل هذا النوع من الاختبارات التي تثير التفكير لديهم، بدلالة دهشتهم أثناء إجراء الاختبار وكثرة التساؤلات عن ماهيّة الإجابة، أمّا تفوّقهم في نتيجة الاختبار البعدي فهي بسبب خضوعهم للبرنامج التعليمي المعدّ لتنمية مهارات التفكير الأساسيّة وفق نموذج IDEAL في حلّ المشكلات، والتوضيحات التي قدّمتها الباحثة حول كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، وجعلهم محور العمليّة التعليمية التعلّمية و تشجيعهم على التفكير وتحفيز الذهن بشكلٍ مستمر بما يسهم في نقل الحلول إلى حياتهم الواقعيّة.

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة السادسة:**

تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّها نتيجة منطقيّة، لأنّ الطلبة في الاختبار القبلي لم تكن لديهم أيّة فكرة عن موضوع الاختبار، وتفوّقهم بنتيجة الاختبار البعدي فقد كان السبب أسئلة الاختبار التي ترتبط نوعاً ما بموضوعات الوحدة الدراسية التي يقيسها في الكتاب المقرر، والمهارات الفرعية هي مهارات تفكير أساسيّة لابدّ لكلّ طالبٍ من امتلاك الحدّ الأدنى منها كالتذكّر والملاحظة وهذا ما يؤكّده نتائج الاختبار للمهارات الفرعيّة ارتفاع مستوى الاجابة على مهارة التذكّر في حين نلاحظ انخفاضها في مهارة المقارنة والتصنيف واتخاذ القرار، وهذا يؤكّد أنّ التفوّق كان محدوداً ولم يصل إلى درجة تفوّق طلبة المجموعة التجريبية.

- **مناقشة نتيجة الفرضية السابعة:**

تشير نتائج الفرضية إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الأساسيّة.

تعزى الباحثة هذه العلاقة الإيجابيّة إلى البرنامج التجريبي المعدّ وفق نموذج IDEAL الذي يتيح للتلاميذ القدرة على مواجهة المشكلات الحياتيّة والتعليميّة التي تعترضهم من خلال التفكير بهذه المشكلة

بشكلٍ منظّمٍ والبحث في معلوماتهم ومحيطهم الخارجي عن الحلّ الأنسب لها، وهذا بدوره يعمل على تنمية مهارات التفكير الأساسيّة من خلال حاجته إلى تذكّر المعلومات اللازمة واستدعائها والعمل على تصنيفها ووصف الظاهرة المشكلة التي تواجهه، ومقارنة الحلول المطروحة لاتخاذ القرار باختيار الحلّ الأنسب وهذا كلّه يتيح للطلبة تنمية مهارات التفكير لديهم في كلّ مواقف حياتهم العمليّة.

- **مناقشة نتيجة الفرضية الثامنة:**

تُشير نتائج الفرضيّة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على الدرجة الكليّة لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الأساسيّة.

تعزى الباحثة هذه النتيجة لطريقة التدريس الاعتيادية التي دُرّست بها المجموعة الضابطة والتي تعتمد بشكلٍ أساسيٍّ على التلقين والحفظ، وتذكّر المعلومات في أدنى مستويات التفكير دون التركيز على تنمية المهارات، وهذا بدوره يعمل على خلق فجوة بين صمّ المعلومات من أجل الاختبار فقط، وبين التفكير في حلّ أسئلة الاختبار وممارسة مهارات التفكير العليا.

خلاصة الفصل:

وفي نهاية هذا الفصل وبعد مناقشة النتائج يُمكن القول أنّ هناك فاعليّة أكبر لنموذج IDEAL في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لديهم مما يساعدهم على التعمّق في الوصول إلى المعرفة وتعزيز الثقة بالنفس وبالتالي إنتاج أجيال قادرة على النهوض بالمجتمع نحو الأفضل.

مقترحات البحث

مقترحات البحث

توصّل البحث إلى مجموعة من المقترحات كالآتي:

1. تبنّي نموذج IDEAL كطريقة تدريس فعّالة وناجحة في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وقدرته على مساعدتهم في مواجهة مشكلاتهم الحياتيّة.

2. العمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة المعلّمين في مؤسسات إعدادهم، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات وطرائق تنمي مهارات التفكير لتلامذتهم.

3. زيادة اهتمام المعلّمين بتوفير خبرات تعليميّة تعلّمية تحفّز المتعلّمين للتفاعل النشط، مما يكسبهم القدرة على أداء المهام المختلفة.

4. ضرورة اهتمام المربين من آباء وأمّهات ومعلّمين بتنمية مهارات التفكير لدى أبنائهم وتلامذتهم، باعتبارها إحدى العوامل المؤثّرة في التحصيل الدراسي.

5. الاهتمام بتطوير البيئة الصّفية بشكلٍ موازٍ للاهتمام بتطوير المناهج الدراسيّة.

6. حثّ المعلّمين على توفير الجوّ الصفي المشجّع على التفكير، القائم على التفاعل، والنقاش الفاعل، والتعبير الحرّ عن الأفكار بعيدًا عن النقد، والسخرية.

7. دراسة فاعلية نموذج IDEAL في مواد دراسية أخرى (لغة عربية، علم الأحياء، الرياضيات..إلخ) وعدم الاقتصار على مادة الدراسات الاجتماعيّة، ولصفوف دراسيّة أخرى، وقياس أثرها في جوانب التفكير المختلفة.

8. إقامة دورات تدريبية للمعلّمين على تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى الطلبة، وكيفيّة تحليل المحتوى لاستنباط مهارات التفكير المتضمّنة في المنهاج.

9. التعاون مع وزارة التربية ومركز تطوير المناهج التربوية، لوضع معايير وطنيّة لمهارات التفكير الأساسيّة، وبالتالي تضمينها في محتوى الدراسات الاجتماعيّة المعدل.

ملخص البحث باللغة العربية

تُعدّ مناهج الدراسات الاجتماعيّة من أكثر المناهج الدراسيّة المناسبة لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلّمين،

نظراً لما تتّسم به من غنىً في الموضوعات، والمشكلات الحياتيّة، والظاهرات المتغيّرة ممّا يتيح للمتعلّمين معالجتها، لفهمها، وإدراك العلاقات القائمة بينها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلّا باستخدام طرائق تدريسية مناسبة تسهم في جعل المتعلّمين محور العمليّة التعليميّة وتعمل على تنمية مهارات التفكير لديهم، وتكسبهم القدرة على ممارستها وتطبيقها، لذا يهدف البحث الحالي إلى:

قياس فاعلية نموذج IDEAL في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من خلال مادّة الدراسات الاجتماعيّة: ويتفرّع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

- إعداد برنامج قائم على نموذج (IDEAL) لتنمية مهارات التفكير الأساسيّة من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- قياس فاعلية نموذج (IDEAL) في التحصيل لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة عند المستويات المعرفية الست التي حددها بلوم (التذكّر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)، وذلك مقارنةً بالاستراتيجيّة المتّبعة السائدة في تدريس هذه المادة.
- قياس فاعلية نموذج (IDEAL) في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة (ككل وفي كلّ مهارة على حدة) لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيّة، وذلك مقارنة بالاستراتيجيّة المتّبعة السائدة في تدريس هذه المادة.

وقد تألّف البحث الحالي من قسمين:

- القسم النظري: وتضمّن الفصول الثلاثة الأولى

حيث شمل الفصل الأول التعريف بالبحث وأهميّته، وتضمن المقدمة، المشكلة، الأهميّة، الأهداف، الأسئلة، الفرضيات، المنهج والإجراءات، المصطلحات والتعريفات الإجرائيّة.

وعرض الفصل الثاني عدداً من الدراسات السابقة العربيّة والأجنبيّة والتعقيب عليها، إضافةً إلى تحديد أوجه التشابُه والاختلاف بين الدراسة الحاليّة والدراسات السابقة وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

في حين ناقش الفصل الثالث الإطار النظري حيث شمل أربعةَ محاورٍ هي كالآتي: مادّة الدراسات الاجتماعيّة، مهارات التفكير، الفلسفة البنائيّة، نموذج IDEAL في حلّ المشكلات.

- القسم العملي: وتضمن الفصلين الرابع والخامس

حيث عرض الفصل الرابع منهج البحث والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف المحدّدة فقد أُستخدم المنهج التجريبي وذلك لتناسبه مع طبيعة البحث الحالي فهو يعتمد بالأساس على التجربة العلميّة ممّا يتيح فرصةً عمليّةً لمعرفة الحقائق عن طريق هذه التجارب، وهو يتيح التحكّم في المتغيّر المستقلّ (طريقة التدريس) ودراسة فاعليّته في المتغيّرين التابعين (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسيّة)؛ ولقياس فاعليّة النموذج التجريبي أُستخدمت عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق قسّمت إلى مجموعتين تجريبية قوامها (60) طالباً وطالبةً تعلّمت وفق النموذج التجريبي، وأخرى ضابطة قوامها (60) طالباً وطالبةً تعلّمت وفق الطريقة التقليديّة.

وفي ضوء أهداف البحث المحدّدة أُستخدمت مجموعة من الأدوات وهي كالآتي:

1. برنامج تجريبي مصمّم وفق نموذج IDEAL.
2. اختبار تحصيلي.
3. اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

أمّا الفصل الخامس فقد عرض النتائج التي تمّ التوصّل إليها حيث أسفر البحث عن مجموعة نتائج تلخّصت بوجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، إضافةً إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي؛ كما أظهرت وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة ومهاراته الفرعيّة لصالح المجموعة التجريبية، إضافةً إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعيّة لصالح القياس البعدي؛ وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياس البعدي المباشر.

وقدّم البحث مجموعة من المقترحات كان منها:

1. تبنّي نموذج IDEAL كطريقة تدريس فعّالة وناجحة في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.
2. العمل على تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى الطلبة المعلّمين في مؤسسات إعدادهم، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات وطرائق تنمي مهارات التفكير لتلامذتهم.
3. ضرورة اهتمام المربين من آباء وأمّهات ومعلمين بتنمية مهارات التفكير لدى أبنائهم وتلامذتهم، باعتبارها إحدى العوامل المؤثّرة في التحصيل الدراسي.

المراجع العربية:

- إبراهيم، بسام عبد الله. (2009). *التعلّم المبني على المشكلات الحياتيّة وتنمية التفكير*. عمّان: دار المسيرة، ط1.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
- إبراهيم، مجدي. (2007). *التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة*. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير: النظريّة والتطبيق*. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.
- أبو رياش، محمد. (2007). *التعلم المعرفي*. عمان: دار المسيرة.
- أبو زيد، لمياء. (2003). *برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقاً للمدخل البنائي الواقعي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي* بكليّة التربية بسوهاج ونحوه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (90).
- أبو سريع، محمود. (2008). *المرجع في تدريس المواد الاجتماعية*. الجيزة: الدار العالمية.
- أبو طاحون، أحمد خالد مسلم. (2007). *أثر برنامج مقترح بالنموذج البنائي في إكساب مهارة الرسم الهندسي بمنهج التكنولوجيا للصف التاسع في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو علاّم، رجاء محمود. (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسيّة والتربويّة*. القاهرة: دار النشر للجامعات، ط4.
- الأعسر، صفاء يوسف. (2000). *الإبداع في حل المشكلات*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأمين، شاكر. (2005). *الشامل في تدريس المواد الاجتماعية*. عمان: دار أسامة.
- الأهدل، أسماء زين صادق. (2006). *تعليم التفكير من خلال تدريس الجغرافيا والتاريخ وأثره على تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن*. المملكة العربية السعودية، جدّة: كليّة التربية للبنات.
- آل عمرو، فهد بن عبد الله. (2004). *طرق تدريس المواد الاجتماعيّة*. الدمّام: مكتبة المتنبي، ط2.

- البرغوثي، بشير. (2000). *إدارة العقل البشري الجديد*. عمان: دار الزهران.
- البكر، رشيد. (2002). *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- البياتي، عبد الجبّار توفيق. (2004). *البحث التجريبي واختبار الفرضيات في العلوم التربويّة والنفسيّة*. الأردن، عمّان: دار جهينة.
- الثقفي، عبد الهادي بن عابد. (2007). *واقع معرفة وتقبّل معلّمي الرياضيات لنموذج التعلّم البنائي ودرجة قدرتهم على تطبيقه*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- جابر، جابر عبد الحميد. (2008). *أطر التفكير ونظرياته*. عمان: دار المسيرة، ط ١.
- جامل، عبد الرحمن. (2004). *طرق تدريس المواد الاجتماعيّة*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2.
- الجدي، راغب علي. (2014). *فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارات التفكير التاريخي بمادة التاريخ*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية: جامعة دمشق، دمشق.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط1.
- حبيب، مجدي. (2007). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ط2.
- حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر. (2002). *دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير*. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع، ط1.
- الحصري، علي منير؛ يوسف، آصف حيدر. (2009). *طرائق تدريس العلوم السياسية*. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- الحلاق، علي. (2007). *اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية*. عمان: دار المسيرة، ط1.
- الحلاق، هشام. (2010). *التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم*. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

- حمصي، هيام وآخرون. (2001). *طرائق تعليم المواد الاجتماعيّة وتقنياتها "للسنتين الأولى والثانية لطلاب دور المعلّمين والمعلّمات"، الجمهوريّة العربيّة السوريّة*. وزارة التربية: المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة.

- الحوري، مدين. (2007). *أثر استخدام أربع استراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلهم في مبحث التاريخ*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك. الأردن.

- خضر، فخري. (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة، ط ١.

- الخضري، ندى محمود. (2009). *أثر برنامج محوسب يوظّف إستراتيجيّة S،Seven E البنائيّة في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

- خليفة، فاطمة والقاسمية، شريفة. (2009). *مهارات التفكير بمناهج علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان دراسة تحليلية*. بحث مقدم لندوة المناهج الدراسية: رؤى مستقبلية، عمان، 16-18 مارس.

- دبور، مرشد محمود، والخطيب، إبراهيم ياسين. (2001). *أساليب تدريس الاجتماعيّات*. الأردن، عمان: الدار العلميّة الدوليّة ودار الثقافة، ط1.

- دياب، سهيل. (2000). *تعليم مهارات التفكير وتعلّمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائيّة العليا*، غزة: مكتبة دار المنارة.

- الرشيد، منيرة. (2004). *أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بالقصيم، المملكة العربية السعودية.

- الزرّاد، فيصل محمد خير، ويحيى، علي محمد. (1986). *الإحصاء النفسي والتربوي "مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدّم"*، الإمارات العربيّة المتحدة، دبي: دار القلم.

- زيتون، حسن حسين. (2003). *تعليم التفكير رؤية تطبيقيّة في تنمية العقول المفكّرة*، القاهرة: عالم الكتب، ط1.

- زيتون، حسن حسين. (2005). *تعليم التفكير رؤية تطبيقيّة في تنمية العقول المفكّرة*، القاهرة: عالم الكتب، ط1.

- زيتون، عايش. (1999). *أساليب تدريس العلوم*. الأردن، عمّان: دار الشروق.

- زيتون، عايش. (2007). *النظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمّان : دار الشروق، ط1.

- زيتون، عايش. (2010). *الاتجاهات العالمية في مناهج العلوم وتدريسها* ، عمّان : دار الشروق، ط1.

- سعادة، جودت أحمد. (2006). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقيّة*.عمّان: دار الشروق.

- سليمان، سناء. (2012). *التعلم التعاوني*، مصر، القاهرة: دار الكتب.

- شبر، خليل إبراهيم؛ جامل، عبد الرحمن؛ أبو زيد، عبد الباقي. (2005). *أساسيات التدريس*، الأردن، عمان: دار المناهج.

- شحاته، حسن وآخرون. (2003). معجم *المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. مصر: عالم الكتب، ط2.

- الشعوان، عبد الرحمن. (1999). *مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية والجغرافية الواردة بالكتب المقررة*، المجلة التربوية، المجلد (130)، العدد (52).

- شلهوب، مهاني جميل. (2014). *فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية: جامعة دمشق، دمشق.

- شواهين، خير. (2002). *تطوير مهارات التفكير في تعليم العلوم*. الأردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- طافش، محمود. (2006). *كيف تكون معلماً مبدعاً* . عمان: دار جهينة.

- طربيه، محمد عصام. (2008). *طرق وأساليب التدريس*. الأردن: دار حمورابي، ط 1.

- الطناوي، عفت مصطفى. (2009). *التدريس الفعال تخطيطه ومهاراته واستراتيجياته وتقويمه*. الأردن، عمان: دار المسيرة، ط1.

- الطيب، عصام علي. (2006). *أساليب التفكير نظريّات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب، ط1.

- الطيطي، محمد حمد. (2007). *تنمية قدرات التفكير الإبداعي*. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

- العاتكي، سندس. (2009). *فاعلية الطريقة الاستقصائية في اكتساب التلاميذ المفاهيم الاجتماعيّة، دراسة تجريبيّة على تلامذة الصف الرابع في مقرر التربية الاجتماعيّة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

- عبد الرحمن، سعد. (1998). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٣.

- عبد العزيز، سعيد. (2007). *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية*. عمان: دار الثقافة.

- عبد الكريم، صالح عبد الله وآخرون. (2008). *معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانيّة)*. الجمهوريّة اليمنيّة، عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

- عفانة، عزو والخزندار، نائلة. (2007). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. عمان، دار المسيرة، ط1.

- غريب، عبد الكريم وآخرون. (1992). *سلسلة علوم التربية (7) "في طرق وتقنيات التعليم" من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها*. الرباط: الشركة المغربية للطباعة والنشر.

- فارس، ابتسام محمد. (2003). *فعالية استخدام دورة التعلم في تنمية القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

- الفتلاوي، سهيلة. (2004). *كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار. الشروق، ط ١

- فطاير، سليمان. (1999). *تطوير فاعلية معلم التاريخ في المرحلة الثانوية في محافظات الشمال من وجهة نظر المديرين والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- الفوال، محمد خير؛ سليمان، جمال. (2013). *طرائق التدريس العامة*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التدريس*. عمان: دار الشروق.

- القلاّ، فخر الدين وناصر، يونس. (1993). *أصول التدريس*. دمشق: جامعة دمشق، ج1، ط3.

- الكامل، حسنين. (2003). *"البنائيّة كمدخل للمنظوميّة"*، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة جرش الأهليّة بالمملكة الأردنيّة الهاشميّة.

- الكسباني، محمد السيّد علي. (2008). *التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعيّة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ط1.

- اللقاني، أحمد حسين وأبوسنينة، عودة عبد الجواد. (1990). *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعيّة*. الأردن، عمّان: دار الثقافة.

- اللولو، فتحيّة صبحي. (1997). *أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزة.

- اللولو، فتحية والآغا، إحسان. (2008). *تدريس العلوم في التعليم العام، كلية التربية بالجامعة الإسلامية*: غزة.

- مارزانو، روبرت؛ وآخرون. (2004). *أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس*. ترجمة: يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، إصدار جمعيّة الإشراف وتطوير المناهج، ط2.

- ماندير، ميشيل. (2003). *فن التعليم الوظيفي*. ترجمة: محمد خير الفوال وعبد الرحمن نجيب، سوريا، دمشق: سلسلة الرضا للمعلومات، ط1.

- المانع، عزيز. (2005). *تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ*. مجلة رسالة الخليج، العدد (59)، السنة السابعة عشرة: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- مجيد، سوسن. (2008). *تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد*. عمان: دار صفاء.

- محمد، فهيم مصطفى. (2001). *الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائيّة، رؤية مستقبليّة للتعليم في الوطن العربي*. القاهرة: دار الفكر العربي، ط1.

- محمود، صلاح الدين عرفة. (2006). *تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*. القاهرة: عالم الكتب.

- محمود، صلاح الدين عرفة. (2003). *أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي وميولهم نحو المادة*.

مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (85).

– مخائيل، مطانيوس. (2009). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: جامعة دمشق.

– المساعيد، عصلا. (2003). *أثر برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير الأساسيّة وعلى التحصيل في الجغرافيا عند طلاب الصف السادس الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

– المصري، قاسم. (2003). *تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية*. عمان، الأردن: دار الفكر.

– مصطفى، فهيم. (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام*، جمهوريّة مصر العربيّة، القاهرة: دار الفكر العربي، ط1.

– مكسيموس، داؤود وديع. (2003). *"البنائيّة في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات"* المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم بالتعاون مع جامعة جرش الأهليّة بالأردن، 5–6 أبريل.

– ملحم، سامي. (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.

– المنصور، غسان. (2007). *أساليب التفكير و علاقتها بحل المشكلات*، دراسة ميدانية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية المجلد 23 العدد1.

– الهويدي، زيد. (2005). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

– هيلات، صلاح. (2003). *أثر طرائق التعليم المبرمج في تحصيل طلبة الصف السابع واتجاهاتهم في مبحث التاريخ*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

– وزارة التربية (2)، الجمهورية العربية السورية. (2005). *النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي*، دمشق.

– وزارة التربية. (2007). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. المجلد الأول.

– وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة. (2010). *دليل المعلم للدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي الصف الرابع*. سورية: المؤسسة العامة للطباعة.

المراجع الأجنبية:

- Beyer, Barry, K. (2001a). *What research suggests about teaching thinking skills*. In Costa, Arthur l. (Editor). Developing minds: A resource book for teaching. Alexandria. Virginia: ASCD.

- Bloom, B. S, J.T. & Naolaus, G.F. (1971). *Hand book on formative and Summative evaluation of student learning*. New York: MC Graw Hill.

- Bransford, John, D. & Haynes, Ada F.; Stein Barry S.; Lin, Xiaodong. (1998). *Teaching Thinking and Problem Solving*. Learning Technology Center Technical Report Series 85.1.2.

- Collie, Karn, G. Traci, V. (2002). *Developing Critical Thinking Skills through a Variety of Instructional Strategies*. From: www.geocities.com\mak 191977. Retrieved, 14, 7, 2009.

- DeBono, E. (2001). *Thinking course*. Facts on file. New York: John Welly.

- Magnussem, L. Dianne، I. & Joanne, I. (2001). *The Impact of the Use of Inquiry Based Learning as a Teaching Methodology on the Development of Critical Thinking*. Journal of Nursing Education. No 8360- 42000. From: http://wilsontxt.hwwilson. com/ pdf htm 1/02224/QLGW8/. Retrieved: 5, 20. 2009.

- Mayer, R. E. (1992). *Thinking problem solving cognition*. Second ed، new York: Freeman & Company.

- McGuinness, Carol. (2000). *Activating Children's Thinking Skills، Methodology for Enhancing Thinking Skills across the Curriculum*. From: www.scribd.com\doc\16490436.

- Michaelis, J. (1980). *Social studies for children: A Guide to basic instruction Seventh Edition. Prentice- Hall, Inc*., Englewood Cliffs, New Jersey.

- Parker, W.C. (2001). *Social Studies in elementary education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Perkins, D.N. (1985). *Thinking Frames: An integrative Perspective on Teaching cognitive skills*. Paper presented at ASCD conference on approaches To teaching thinking (August 6). Alexandria, VA.

- Rodd, J. (1997). *Teaching young children to think: the effects of a Specific instructional programme*. New Era in Education, Vol.78، No.2, pp.34-39.

- Johnes, H. (1993). *The Effect of Direct Instruction of Thinking Skills in Elementary Social Studies on the Development of Thinking Skills*. Dissertation Abstracts International, 54, (4) P1216 –A.

- Lumpkin, C. (1991). *Effect of teaching critical thinking ability Achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders*. Dissertation Abstracts International, 51, C (1), p.3694.

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة محكّمي أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	القسم
1	د. آصف يوسف	المناهج وطرائق التدريس
2	أ.د. فواز العبد الله	المناهج وطرائق التدريس
3	د. خلود الجزائري	المناهج وطرائق التدريس
4	د. ابتسام الفارس	المناهج وطرائق التدريس
5	د. جمعة إبراهيم	المناهج وطرائق التدريس
6	د. رانيا صاصيلا	المناهج وطرائق التدريس
7	د. سعدة ساري	أصول التدريس.
8	د. محمد عماد سعدا	علم نفس.
9	د. محمود علي محمد	أصول التربية.
10	د. ريمون معلولي	أصول التربية.
11	د. أمين شيخ محمد	المناهج وطرائق التدريس.
12	د. عصمت رمضان	المناهج وطرائق التدريس.
13	د. سندس العاتكي	المناهج وطرائق التدريس.
14	د. ميساء الخطيب	موجه أول لمادة التاريخ.

ملحق رقم (2)

الاختبار التحصيلي لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعيّة

الاسم:

المدرسة:

الشعبة:

عزيزي التلميذ/ التلميذة:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة، والمطلوب منك:

١-كتابة اسمك وشعبتك ومدرستك في المكان المخصص أعلى الصفحة.

٢-قراءة السؤال بدقة قبل الإجابة عنه.

٣-الاعتماد على نفسك في الإجابة.

٤-لا تبدأ بالكتابة حتى يسمح لك بذلك.

٥-لا تترك أي سؤال من دون إجابة.

٦-عدد أسئلة الاختبار (30) سؤالاً.

والله الموفق

أجب عن الأسئلة باختيار الإجابة الصحيحة من بين الخيارات الأربعة الواردة لكل سؤال:

1- واحدة ممّا يأتي ليست من المحاصيل الزراعيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة:

A. الحمضيّات.

B. الحبوب.

C. الموز.

D. الزيتون.

2- (يتميّز سكان الريف بالطبيعة النابعة من تعاملهم مع الأرض) نستنتج من هذه العبارة:

A. الزراعة هي النشاط البشري لسكان الريف.

B. الريفيون يتعاونون معاً في جني المحصول.

C. الريفيون كرماء كأرضهم.

D. استمرار عادات وتقاليد أهل الريف إلى يومنا.

3- يُمثّل السبب الرئيس لاختلاف الحاصلات الزراعية من منطقة إلى أخرى:

A. طبيعة السكان.

B. الحرارة وكمية الأمطار.

C. الآلات المستخدمة.

D. العادات والتقاليد السائدة في المنطقة.

4- يُمثّل الفرق الأساسي بين المحاصيل الزراعية والمحاصيل الصناعية:

A. طريقة الزراعة.

B. استخدامها كموادٍ خام للصناعة.

C. أماكن الزراعة.

D. كمية الإنتاج.

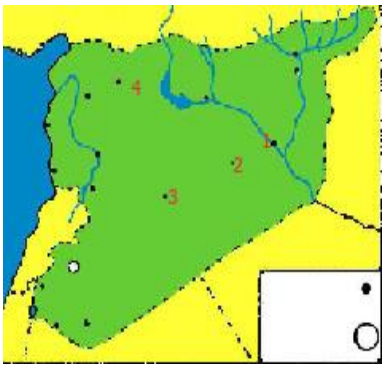
5- الفرق الأساسي بين وسائل الري القديمة والحديثة:

A. توفير الوقت.

B. توفير الجهد.

C. توفير المياه.

D. ارتفاع سعر التكلفة.



6- الرقم () يُمثّل منطقة زراعة الزيتون على مصور الجمهوريّة العربيّة السوريّة:

A. 1
B. 2
C. 3
D. 4

7- الاقتراح الأنجع لمساعدة الفلاحين على التخلص من الحشرات الضارة بالمحاصيل:

A. عدم الزراعة في المنطقة التي تنتشر فيها الحشرات.
B. استخدام المبيدات الحشرية.
C. غسل الأشجار بالماء والصابون.
D. تربية الحيوانات التي تتغذى على تلك الحشرات.

8- برأيك الخدمات التي تقدمها الوحدات الإرشادية للفلاحين تساعدهم على:

A. توفير الجهد.
B. اختيار المحاصيل الزراعية المناسبة.
C. توفير الوقت.
D. توفير المياه.

9- تسمى عملية (تحويل المواد الخام إلى مواد مفيدة للإنسان) ب:

A. الزراعة.
B. الصناعة.
C. التجارة.
D. الخدمات.

10- واحدة مما يأتي ليست من الصناعات في الجمهورية العربية السورية:

A. الحفر على الخشب.
B. الحفر على الزجاج.
C. صناعة الآلات.
D. صناعة المنسوجات.

11- الفرق الأساسي بين الصناعات القديمة والحديثة:

A. المواد الخام المستخدمة.

B. الآلات التي تستخدم للصناعة.

C. عدد العاملين.

D. الأماكن التي تقوم فيها الصناعة.

12- تتنوع الصناعات الحديثة في سورية بسبب:

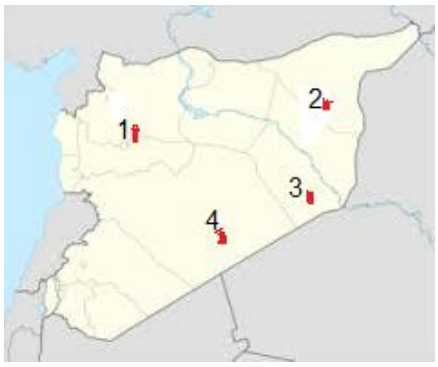
A. تنوع الآلات الحديثة.

B. وفرة العمال المدربين.

C. وجود أسواق لتصريف المنتجات.

D. تنوع المنتجات الزراعية والحيوانية.

13- يمثل الرقم () على المصور منطقة صناعة الزيوت:



A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

14- الاقتراح الأنجع لمشكلة تصريف المنتجات الصناعية:

A. التخفيض من كميات الإنتاج.

B. التخفيض بأسعار المنتجات.

C. إيجاد أسواق لتصريف المنتجات.

D. زيادة عدد المعامل.

15- برأيك: أهمية الصناعة في حياة الإنسان تكمن في:

A. تؤمّن فرص عمل للعديد من السكان.

B. تؤمّن الاحتياجات الأساسية للسكان.

C. تشكّل مصدر أساسي للدخل.

D. كل ما سبق.

16- من المقومات الأساسية للصناعات الحديثة:

A. المهارة اليدوية.

B. القوة العضلية.

C. الأموال.

D. الدقة في العمل.

17- **عملية تبادل السلع والمنتجات بين المناطق المنتجة والمستهلكة:**

A. الزراعة.

B. الصناعة.

C. التجارة.

D. السياحة.

18- **المقايضة هي:**

A. بيع السلع إلى الدول الأخرى.

B. بيع السلع إلى المناطق المجاورة.

C. تبادل السلع بين سكان المناطق المختلفة.

D. الحصول على نقود مقابل سلعة أو عمل.

19- يتمثل الفرق الأساسي بين التجارة الداخلية والخارجية في:

A. نسبة الأرباح.

B. الحدود الجغرافية لتبادل المنتجات.

C. وسائط نقل المنتجات.

D. الأهمية.

20- يتمثل الفرق الأساسي بين الحاجات الأساسية والحاجات الثانوية:

A. حاجة الإنسان اليومية.

B. أسعار المنتجات.

C. أماكن صناعة المنتجات.

D. المواد الخام المستخدمة في صناعة المنتجات.

21- (عندما يكثر العرض من منتج ما ينخفض سعره) تستنتج من هذه العبارة يعود انخفاض أو ارتفاع الأسعار إلى عاملين أساسين هما:

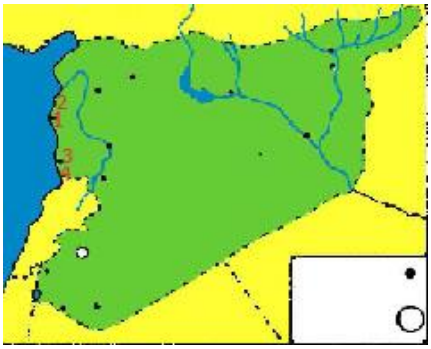
A. العرض والطلب.

B. الحاجات الأساسية والثانوية.

C. التجارة الداخلية والخارجية.

D. السلع والمنتجات.

22- الرقم () يمثل موقع ميناء اللاذقية على البحر المتوسط:



A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

23- الحلّ الأنجع برأيك لزيادة الصادرات:

A. تشجيع الصناعة المحلية.

B. دعم الأسواق الداخلية.

C. إقامة المعارض لعرض المنتجات.

D. إيقاف الاستيراد.

24- برأيك: تشجيع الدولة على تصدير المنتجات الزراعية والصناعية يساعد في:

A. توفير الأموال اللازمة للصناعة.

B. تنشيط عملية الاستيراد والتصدير.

C. تصريف الفائض من المنتجات الزراعية والصناعية.

D. تنشيط عمل الموانئ.

25- واحد مما يأتي ليس من العوامل المساعدة على قيام السياحة في سورية:

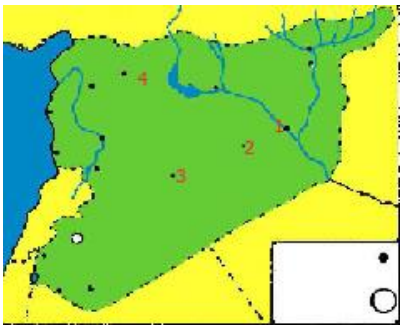
A.تنوع المناظر الطبيعية

B.توافر طرق المواصلات

C.توافر الثروات الباطنية

D.طبيعة الشعب السوري.

26- الرقم () يمثل موقع مدينة تدمر الأثرية على مصور الجمهورية العربية السورية:



A. 1.

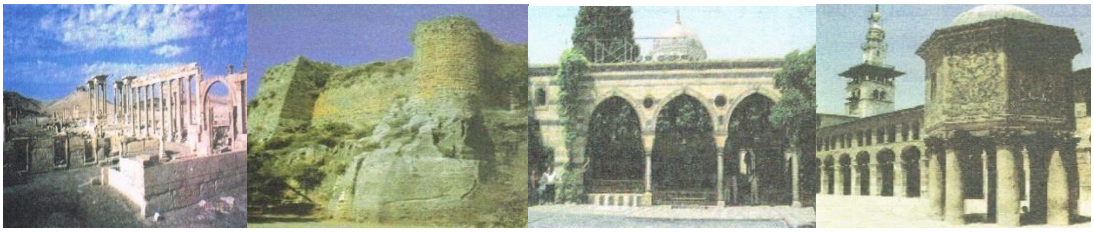
B. 2.

C. 3.

D. 4.

27- **الصورة التي تعد مثالاً لمدينة أثرية سورية هي الصورة:**

-A- -B- -C- -D-



28- **للسياحة أهمية كبيرة فهي:**

A. تشجع التجارة.

B. تُعرّف السيّاح بتراثنا الحضاري العريق.

C. تزيد من الكثافة السكانية.

D. تحسّن طرق المواصلات.

29- الاقتراح الأنجع لتشجيع السياح على زيارة المناطق الأثرية في سورية هو:

A. توفير أدلاء سياحيين أكفاء

B. تأمين المواصلات

C. الاستفادة من وسائل الإعلام

D. إقامة مهرجانات في مواقع المناطق الأثرية.

30- من العوامل التي تساعد على قيام السياحة (حسب رأيك):

A. طبيعة الشعب السوري المضياف.

B. تنوّع الحضارات في سورية.

C. طبيعة المناخ.

D. الرحلات المنظمة.

ملحق رقم (3)
اختبار مهارات التفكير الأساسيّة

الاسم:

المدرسة:

الشعبة:

عزيزي التلميذ/ التلميذة:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة، والمطلوب منك:

١-كتابة اسمك وشعبتك ومدرستك في المكان المخصص أعلى الصفحة.

٢-قراءة السؤال بدقة قبل الإجابة عنه.

٣-الاعتماد على نفسك في الإجابة.

٤-لا تبدأ بالكتابة حتى يسمح لك بذلك.

٥-لا تترك أي سؤال من دون إجابة.

٦-عدد أسئلة الاختبار (30) سؤالاً.

والله الموفق

-اختبار خاص بمهارة التذكّر-

1- يزرع القمح في المناطق التي تزيد كميات هطول الأمطار فيها عن:

A. 100 مم

B. 150 مم

C. 200 مم

D. 250 مم

2- يستخدم كمادة خام في الصناعة النسيجية:

A. القمح

B. السكر

C. القطن

D. الزيتون

3- تبادل السلع والمنتجات بين المناطق المنتجة والمناطق المستهلكة:

A. الزراعة

B. الصناعة

C. التجارة

D. السياحة

4- من أهم المناطق الأثرية والتاريخية السورية:

A. مغارة جعيتا

B. الأهرامات

C. جرش

D. تدمر

5- الميناء السوري الذي يستخدم في التجارة الخارجية:

A. ميناء العقبة

B. الاسكندرية

C. اللاذقية

D. عدن

-اختبار خاص بمهارة الملاحظة –

1-**الخاصية التي يمكن ملاحظتها في الصورة هي:**

A. استخدام أساليب الري القديمة

B. استخدام التقنية الحديثة في الري

C. فقر الغطاء النباتي

D. عدد كبير من المزارعين

2-اكتب **ثلاث خصائص تلاحظها في كل من الصور الأربع الآتية:**

-1.....	-1.....	-1.....	-1.....
-2.....	-2.....	-2.....	-2.....
-3.....	-3.....	-3.....	-3.....

-اختبار خاص بمهارة الوصف-

1-الفقرة **التي تمثل وصف جمال الطبيعة في سورية هي:**

A. يجذب التراث الحضاري في سورية السياح من كل مكان في العالم.

B. تتنوع المناظر الطبيعية الخلابة في سورية، فنرى فيها البحر والجبل والسهول والصحاري.

C. تتوافر في سورية الثروات الباطنية كالنفط مثلاً.

D. تعد النباتات الطبيعية ثروة هامة في سورية فهي تخفف أثر التلوث.

2-**الوصف الأكثر دقة للصناعة الحديثة هو أنها:**

A. تؤمن الكثير من الحاجات الأساسية للسكان، مثل: الألبسة، والأدوات المنزلية.

B. يتم فيها تحويل المواد الخام إلى مواد يستفيد منها الإنسان.

C. تتميز بوجود الآلات، وسرعة الإنتاج، ودقته.

D. تتميز بأهمية كبيرة في سورية.

3-**اكتب وصفاً لوطنك سورية في ثلاثة أسطر، بحيث يتضمن العناصر الأربعة: (مناخها-آثارها-طبيعة أهلها-مشاعرك اتجاهها).**

.....

.....

.....

4-الوصف **الدقيق لمدينة دمشق هي أنها أقدم عاصمة باقية في العالم:**

A.تقع على نهر بردى، وتشكل عقدة مواصلات بين شمال سورية وجنوبها.

B.تعاني من مشكلات تلوث الهواء والمياه والازدحام المروري.

C.يقصدها سنوياً أعداد كبيرة من الزوار من كافة أنحاء العالم

D.تشتهر بصناعات كثيرة مثل الصابون والغزل والنسيج.

5-**صف المنطقة التي تسكن فيها من حيث: موقعها-نمط المعيشة-عمل السكان-نمط العمران (بما لا يتجاوز ثلاثة أسطر)**

.....

.....

.....

-اختبار خاص بمهارة التصنيف -

1-الفقرة التي تمثل معلومات مصنفة هي:

A.

صناعات غذائية	صناعات نسيجية	صناعات معدنية
السكر	القطن	الجرارات
طحن الحبوب	الحرير	البرادات
الألبان	الجلود	الغسالات

B.

من مقومات الصناعة الحديثة:

١-توفير المواد الأولية اللازمة.

٢-توفير الطاقة.

٣-وجود العمال المدربين.

C.

من أشهر الصناعات السورية:

١–صناعة الزجاج.

٢–تطعيم الخشب.

٣–البروكار.

D.

1-القطاع العام الصناعي: يطلق على المصانع الكبرى في سورية، وهي ملك للدولة.

٢–القطاع الخاص الصناعي: يطلق على المصانع الصغيرة والمتوسطة، وهي ملك للأفراد

2–وطني سورية غنية بالموارد التي لا يستطيع الإنسان العيش من دونها. توضح القائمة الآتية مجموعة الموارد التي يحتاجها الإنسان في حياته اليومية، المطلوب منك تصنيفها في مجموعات مع ذكر اسم المجموعة: القطن–الصوف–الجلود –الزيتون.

المجموعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
اسم المجموعة		
عناصر المجموعة		

3- تمثل الصور الآتية أساليب الري في الجمهورية العربية السورية، المطلوب منك تصنيفها وفق معيار الحداثة، مع ذكر الاسم الصحيح للمجموعتين:

المجموعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
اسم المجموعة		
عناصر المجموعة		

4-تتنوع وسائل نقل البضائع في الجمهورية العربية السورية حسب نوع التجارة والمطلوب منك تصنيف هذه الوسائل وفق الجدول الآتي:

–A– –B– –C– –D–

المجموعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
اسم المجموعة		
عناصر المجموعة		

5–تمثل الصور الآتية أنماط العمل في الجمهورية العربية السورية، المطلوب منك تصنيفها وفق النمط الذي تمثله مع ذكر اسم المجموعة: (يكتفى بعنصر في كل مجموعة مع ذكر الاسم الصحيح للمجموعتين)

–A– –B– –C –

المجموعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
اسم المجموعة		
صور المجموعة		

- اختبار خاص بمهارة المقارنة –

1- قارن بين التجارة الداخلية والتجارة الخارجية وفق معيار معين تختاره (يكتفى بمعيار واحد ونقطة تشابه أو اختلاف واحدة)

2- **الفرق الأساسي بين وسائل الري القديمة ووسائل الري الحديثة هو:**

A. نوع المحصول الزراعي.

B.التوفير بالمياه.

C.التوفير بالجهد.

D.طبيعة الأرض الزراعية.

3- املأ الجدول الآتي الذي يمثل مقارنة بين الصناعة القديمة والصناعة الحديثة:

السمة	الصناعة القديمة	الصناعة الحديثة
القوة المحركة		
عدد العاملين		

4- **المعيار الأنسب للمقارنة بين السياحة للمناطق التاريخية والسياحة للمناطق الطبيعية:**

A.طريقة التنقل بين المواقع.

B.طبيعة السكان الموجودة في تلك المناطق.

C.المناظر والتراث الحضاري الموجود.

D.الجهة التي تقوم بتنظيم الرحلة.

5- قارن بين الحاصلات الزراعية والحاصلات الصناعية حسب المعيارين التاليين (نوعية المحاصيل وطريقة الاستخدام)

- اختبار خاص بمهارة اتخاذ القرار -

1- اختر المقطع الذي يمثل استخدام مهارة اتخاذ القرار:

A. السيد رأفت تاجر يملك محلا لبيع المواد الغذائية في مركز المدينة، ينظم عرض السلع وفق نوعها، إذ يعرض الخضراوات في مكان محدد، والحبوب في مكان آخر.

B. السيد رأفت تاجر يملك محلا لبيع المواد الغذائية في مركز المدينة، يتمتع بصفات التاجر الأمين الذي لا يغش بالأسعار ولا يتلاعب بالميزان، ويعامل الزبائن بلطف واحترام.

C. السيد رأفت تاجر يملك محلاً لبيع المواد الغذائية في مركز المدينة، يجني ربحاً من بيع الخضراوات أكبر من الربح الذي يجنيه من بيع الحبوب.

D. السيد رأفت تاجر يملك محلاً لبيع المواد الغذائية في مركز المدينة يختار سلعاً معينة لبيعها في المحل معتمداً على العرض والطلب ورأس المال.

2- **افترض أنك تريد اختيار نشاط ما لتمارسه من بين الخيارات الثلاثة الآتية:** (الزراعة-الصناعة-التجارة). أي نشاط تختار؟ اذكر سببين لاختيارك؟

.....

3- **أراد والدك شراء وسيلة نقل بهدف نقل ما ينتجه من محصول القمح سنويًا.** ما الخيارات المتاحة أمامه؟ ما الخيار الأنسب؟ ما المعايير الواجب اعتمادها في الاختيار؟

.....

4- ذهبت مع والدتك للسوق لشراء ألبسة جديدة، أيهما تختار الألبسة الوطنية أم الألبسة الأجنبية المستوردة. اكتب سببين لاختيارك.

.....

5- **قررت أسرتك الذهاب في رحلة سياحية ،أيهما تفضل المناطق الطبيعية أم المناطق الأثرية،** اذكر سببين لاختيارك؟

.....

ملحق رقم (4)

قائمة مهارات التفكير الأساسية

المهارة الأساسيّة	المؤشرات
مهارة التذكّر	ـ يذكر الأحداث والحقائق والتواريخ عند الحاجة إليها. ـ تذكّر الأساليب والطرائق الخاصة بمعالجة معلومات محدّدة. ـ يربط المعلومات السابقة بالمشكلة موضوع المعالجة.
مهارة الملاحظة	– يستخدم واحدة أو أكثر من الحواس للحصول على معلومات عن ظاهرة ما. – تركيز الانتباه على المشكلة موضوع الدرس. – التمعُّن في الظواهر لتحديد التغيرات التي طرأت عليها.
مهارة الوصف	– القدرة على التعبير عن صفات وخصائص الأشياء أو المواقف أو الأشخاص بأسلوب شفهي أو كتابي. – تقديم فكرة صحيحة عن ظاهرة ما لتعرفها من قبل آخرين. – استخدام ألفاظ التعبير الوصفي لوصف الظاهرة.
مهارة المقارنة	– تحديد المعيار الذي ستتمّ المقارنة بموجبه. – بيان أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء استناداً إلى المعيار المحدد.
مهارة التصنيف	ـ تحديد الصفات أو السمات المشتركة بين الظواهر أو الأشياء. ـ تجميع الأشياء أو الظواهر في مجموعات بناءً على صفاتها المشتركة ـ تسمية المجموعات المشتركة بصفات معينة أو ترميزها.
مهارة اتخاذ القرار	ـ تحديد الهدف أو المشكلة المطلوب اتخاذ القرار فيها. ـ دراسة البدائل المتوافرة جميعها، وتقييمها في ضوء الأهداف المحددة. ـ اختيار أفضل البدائل المتاحة له في موقف لتنفيذه.

الملحق رقم (5)

الخطة الصّفية المصمّمة وفق نموذج IDEAL

العمل في الزراعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة

أهداف الدرس:

يكون الطالب بعد نهاية هذا الدرس والأنشطة المرافقة له قادراً للقيام بالأعمال الآتية: أن:

1- يُعدّد أهمّ الحاصلات الزراعيّة في سورية (تذكّر).

2- يستنتج أهميّة الزراعة في سوريا (فهم).

3- يُفسّر اختلاف الحاصلات الزراعيّة من منطقة إلى أخرى (فهم).

4- يقارن بين المحاصيل الزراعية والحاصلات الصناعية (تحليل).

5- يُحدّد مناطق زراعة الحمضيات على مصور الجمهوريّة العربيّة السوريّة (تطبيق).

6- يقترح حلّاً لزيادة إنتاج الحمضيات (تركيب).

7- يبدي رأيه بالجهود التي يبذلها الإنسان لتحسين الزراعة (تقويم).

مفاهيم الدرس

*الزراعة * الحاصلات الزراعية

*الحبوب * الأشجار المثمرة

*الأسمدة * الحاصلات الصناعية

*الري بالرش * الري بالتنقيط

الوسائل التعليمية

- مصور الجمهورية العربية السورية. يوضح مناطق انتشار الأراضي الزراعية.
- صور المحاصيل الزراعية والصناعية.

قيم واتجاهات: الحفاظ على الثروة النباتية

إجراءات الدرس

الإجراء -1-

الهدف التعليمي التعلّمي: أن يعدّد التلميذ أهمّ الحاصلات الزراعيّة في سوريا.

(الخطوة الأولى: تحديد المشكلة) حيث يقوم المتعلمين بتحليلٍ عقليٍّ للمشكلة وذلك بجمع معلوماتٍ حولها ويفكّر الفرد في تحديد أو تعيين ما هي المشكلة.

التمهيد:

يطرح المعلّم السؤال التالي: أي نوع من الفواكه تفضلون؟ من أين تأتي هذه الفواكه التي ذكرتموها؟ من يقوم بزراعتها؟ وبعد إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإجابات وتقديم التعزيز المناسب يتوصل المعلّم مع التلاميذ أن المزارعين والفلاحين يقومون بزراعة الأشجار والخضراوات والفواكه، فيسألهم ما العمل الذي يقوم به المزارعون؟ يتوقع المعلم أن يجيب الطلاب (العمل في الزراعة).

- ثمّ يوجّه المعلّم السؤال الآتي: ما الصفة المميّزة لمنطقة البادية؟ ماذا لو كانت سوريا كلّها بادية؟ ما هي الآثار الناجمة عن الجفاف وقلة الأمطار؟ ويتوقّع أن يجيب التلاميذ بتدهور الغطاء النباتي، أو ندرة المزروعات...إلخ، من أين سيحصل الناس على الغذاء إذاً؟ ما هي الأخطار التي يمكن أن تنتج عن تدهور الغطاء النباتي؟ يعرض المعلم مجموعة من الصور تمثّل الأمراض والآفات التي تسببها تدهور الزراعة ويطلب من المتعلّمين تأملها ومعرفة السبب الرئيسي لهذه الأمراض، وبعد إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإجابات وتقديم التعزيز المناسب يسأل ما هي المشكلة الأساسية التي سنبحث بها اليوم، ويتوصّل التلاميذ مع المعلم إلى أنّ **تدهور الزراعة في سوريا** وسبل الحفاظ عليها هي المشكلة الأساسيّة التي سيبحثون بها وبعد التأكّد أنّ المشكلة واضحة لجميع الطلاب ينتقل للخطوة التالية.

الزمن:8د. **التقويم المرحلي:** عدد أهم الحاصلات الزراعية في سوريا.

الإجراء -2-

الهدف التعليمي التعلّمي: أن يستنتج التلميذ أهمية الزراعة.

(الخطوة الثانية: تعريف المشكلة) تعريف المشكلة بعد المشكلة يعدّ الدليل الأهمّ في معرفة أسبابها وحجمها ووضع الخطط لمعالجتها وتحديد متغيّراتها والاعتبارات التي يجب مراعاتها في حلّ تلك المشكلة.

- يعرض المعلم مصور يمثل توزع الأراضي الزراعية للجمهورية العربية السورية ويطلب من التلاميذ ملاحظة الأقسام الملونة باللون الأخضر التي تشير إلى المناطق الزراعية، فاللون الأخضر يشير إلى خصوبة الأراضي الزراعية وصلاحية تربتها للزراعة ويستنتج الطلاب أن الزراعة منتشرة في الأراضي السورية على نطاق واسع، ثم يسأل المعلم إذا كانت الزراعة منتشرة في الأراضي السورية فهل تنمو الزراعة من تلقاء نفسها؟ أم أنها بحاجة لمن يعمل بها؟ ويتوصل التلاميذ إلى أن الزراعة توفر فرص عمل عديدة للسكان.
- يسأل المعلم ماذا يفعل المزارعين بالمحاصيل المنتجة بعد نموها؟

يتيح المعلم الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإجابات ويقدم التعزيز المناسب فيتوصل الطلاب بأن المزارعين يبيعون المنتجات الزراعية فهي مصدر دخل لهم، ومن هنا جاءت أهمية العمل بالزراعة، تامين الحاجات الأساسية للسكان من الغذاء كما أنها مصدر دخل للعاملين بها.

الزمن: 7د. **التقويم المرحلي:** استنتج أهمية الزراعة.

الإجراء -3-

الهدف التعليمي التعلّمي: أن يفسر التلميذ اختلاف الحاصلات الزراعية من منطقة إلى أخرى.

الحمضيات **التفاح** **الزيتون**

الحبوب

- يعرض المعلم مجموعة من الصور لبعض المحاصيل الزراعية ليلاحظها المتعلّمين، ثمّ يوجّه السؤال الآتي: ماذا تحتاج المزروعات لتنمو؟ وما أشكال الموارد المائيّة الموجودة في سوريا؟

يتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإجابات مع تقديم التعزيز المناسب الذي يوضّح أنّ المحاصيل الزراعية تتأثر بالحرارة والمياه فبعضها يحتاج إلى حرارة معتدلة ومياه وفيرة مثل أشجار الحمضيات الموجودة في الصورة الأولى، ثمّ يسأل أيّ البيئات تشتهر بالحرارة المعتدلة والمياه الوفيرة وأين تنتشر على المصوَّر؟ ويتوصل المتعلّمين إلى أنّ الحمضيات تنتشر زراعتها في المناطق الساحلية.

- يطلب تأمّل الصورة الثانية ويسأل كيف تكون حرارة وأمطار السفوح الجبلية؟ وبعد تلقي الإجابات وتقديم التعزيز المناسب موضحاً أنّ الزيتون يزرع في السفوح الجبلية وكذلك في درعا. وبعد عرض جميع الصور يسأل المعلم أين نجد كلّاً من التفاح والحمضيات والزيتون؟ وبعد تلقي إجابات الطلاب يتوصل معهم إلى أنّ جميع ما تعرفنا إليه يسمى أشجار مثمرة.

- يسأل هل هناك مزروعات ومحاصيل أخرى نحصل عليها من غير الأشجار؟ وبعد إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإجابات وتقديم التعزيز المناسب يوضح أن الحبوب التي لا نحصل عليها من الأشجار يمكننا زراعتها في مختلف المناطق لأننا لا نعتمد فقط على مياه الأمطار وإنما يمكن زراعتها مروية ويطلب منهم أن يعددوا بعض أنواع الحبوب التي يعرفونها.
- يطلب من الطلاب تعداد محاصيل زراعية أخرى غير التي تم التعرف إليها.

الزمن: 7د. **التقويم المرحلي:** فسر اختلاف الحاصلات الزراعية من منطقة إلى أخرى.

الإجراء -4-:

الهدف التعليمي التعلّمي: أن يحدّد التلميذ منطقة زراعة الحمضيات على المصوَّر.

- يعرض المعلّم مصوّر للجمهوريّة العربيّة السوريّة ويطلب من التلاميذ الخروج إلى السبورة وتحديد المناطق التي تشتهر بزراعة الحمضيات على المصوّر المثبّت في ضوء دراستهم لمناخ ومياه البيئات الطبيعيّة لكلّ منطقة من مناطق الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

الزمن: 3د. **التقويم المرحلي:** حدد منطقة زراعة الحمضيات على المصور.

الإجراء -5-

الهدف التعليمي التعلّمي: أن يقارن التلميذ بين المحاصيل الزراعية والمحاصيل الصناعية.

قماش قطني **خبز** **سكر**

- يعرض المعلم قطعة قماش قطني ويطلب من التلاميذ لمسها ومعرفة المصدر الأساسي التي صنعت منه القطعة وبعد التوصل إلى أنها مصنوعة من القطن يسأل من أين نحصل على القطن؟ ويتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإجابات معززاً أن هناك حاصلات صناعية نستخدمها كمواد خام للصناعة كالقطن والذي يزرع مروياً ثم يسأل ما هي الحاصلات الصناعية الأخرى؟ يتوقع أن يجيب الطلاب بالخبز الذي يصنع من القمح ويعزز المعلم أن القمح هو من الحبوب الذي يمكن أن نستخدمه في الغذاء مباشرة كما يمكن أن يكون مادة خام يصنع منها الخبز وبالتالي هو يشترك بالمحاصيل الزراعية والصناعية
- يوجه المعلم السؤال الآتي: من ماذا يصنع السكر؟ ما هو المحصول الصناعي الذي نستخدمه كمادة خام لصناعة السكر؟ وبعد تلقي الإجابات وتقديم التعزيز المناسب يطلب من التلاميذ تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المحاصيل الزراعية والمحاصيل الصناعية.
- وبعد الانتهاء من هذا الإجراء يكون المعلم قد أنهى الخطوة الثانية من البرنامج وبعد التأكد أن جميع الطلاب تعرفوا المشكلة بشكل دقيق وأسبابها وحجمها وأهميتها، ينتقل للخطوة الثالثة.

الزمن: 8 د. **التقويم المرحلي:** قارن بين المحاصيل الزراعية والمحاصيل الصناعية

الإجراء -6-

الهدف التعليمي التعلّمي: أن يقترح التلميذ حلولاً لتنويع الحاصلات الزراعية والصناعية.

الخطوة الثالثة **(استكشاف الخيارات المختلفة لحل المشكلة)** هذه المرحلة أو الخطوة مرحلة عقلية بالدرجة الأولى حيث يقوم فيها الفرد الذي يحاول حل المشكلة بطرح واقتراح والتفكير في خيارات أو حلول متعددة للمشكلة

يقسم المعلم التلاميذ إلى أربع مجموعات ويوزع عليهم أوراق تطرح مشكلات مختلفة والمطلوب منهم اقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات ويعطيهم فترة من الزمن للتشاور وإيجاد الحلول وتدوينها على الورقة.

تتضمن الورقة الأولى:

تشتهر المناطق الساحلية بزراعة الحمضيات والتي من شروط زراعتها توافر:

1-.....

2-.....

إذا أردنا أن نزرع الحمضيات في منطقة الجبال ما هي المقترحات التي تراها مناسبة لنحقق نجاح هذه الزراعة:

1-.....

2-.....

3-.....

تتضمن الورقة الثانية:

يزرع الزيتون في السفوح الجبلية وله فوائد عديدة منها:

1-.....

2-.....

3-.....

وللحفاظ على هذه الثروة الهامة من المحاصيل لابد من القيام بما يلي:

1-..... ، 2-.....، 3-.....

تتضمن الورقة الثالثة:

من أكثر الصفات المميزة للبادية ندرة الغطاء النباتي، فإذا أدرنا أن نستثمرها للزراعة ما هي الإجراءات والشروط التي تقترح توفيرها:

1-.....

2-.....

3-.....

ومن المحاصيل التي يمكن زراعتها:

1-.....،2-.....،3-.....

وذلك بسبب:

1-.....، 2-.....، 3-.....

تتضمن الورقة الرابعة:

من المحاصيل التي لا تزرع في سوريا:

1-.....

2-.....

3-.....

اقترح بعض الحلول ليتم زراعتها محلياً بدلاً من استيرادها:

1-.....

2-.....

3-.....

يعطي المعلم الوقت الكافي للمجموعات للتفكير في حلول للمشاكل المطروحة عندهم في أوراق العمل وبعد انتهاء الوقت ينتقل المعلم **للخطوة الرابعة (تنفيذ الحل المطلوب)** لطرح الأفكار التي تم التوصل إليها والحلول حيث يقوم قائد المجموعة بطرح الحلول التي توصلت لها مجموعته بالنسبة للمشكلة الموجودة في الورقة الأولى مع إنصات باقي المجموعات للحلول ومناقشتها واختيار الحل الأنسب وتثبيت الإجابة الصحيحة على السبورة، وهكذا بالنسبة لجميع المجموعات الأخرى. وبعد مناقشة والتشاور في جميع الحلول المطروحة ينتقل المعلم للخطوة الخامسة من البرنامج.

الزمن: 7د. **التقويم المرحلي:** اقترح حلولاً لتنويع الحاصلات الزراعية والصناعية.

الإجراء – 7–

الهدف التعليمي التعلّمي: أن يبدي التلميذ رأيه بالجهود التي يبذلها الإنسان لتحسين الزراعة.

الخطوة الأخيرة من البرنامج (النظر في النتائج) حيث يقوم الطلاب بتقويم ما توصلوا إليه والنظر في مدى مناسبة الحلول للمشكلات المطروحة ومدى مشاركة كل طالب في هذه الحلول.

- يوجه المعلم السؤال الآتي: ما هي النتائج السلبية لزراعة الحمضيات في المناطق الجبلية؟ وما هي النتائج التي نحصل عليها من تغيير بعض الشروط الموجودة في البيئات الطبيعية؟ يتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإجابات معززاً إجاباتهم أن الإنسان يعمل دائماً على تحسين حياته وتسخير الخيرات الموجودة في البيئة لخدمته وتأمين مستلزمات ومتطلبات حياته فما هي النتائج الإيجابية والسلبية لما يقوم به الإنسان من تغييرات في بيئته حسب رأيكم؟ وبعد تلقي الإجابات وتقديم التعزيز المناسب يوضح أخيراً أن الجمهورية العربية السورية تشتهر منذ

الزمن: 5د. **التقويم المرحلي:** أبدِ رأيك بالجهود التي يبذلها الإنسان لتحسين الزراعة

التقويم الختامي:

1– في ضوء ما درست استكمل العبارات الجغرافية الآتية:

- هناك نوعان من المحاصيل: .....،.....
- تتنوع المحاصيل الزراعية ومن أهمها: .....،.....،.....

2– ضع (صح) إلى جانب العبارة الصحيحة و(خطأ) إلى جانب العبارة الخاطئة:

- يقصد بالحاصلات الصناعية التي تستخدم كمواد خام للصناعة.
- تعتبر الحبوب من الحاصلات الصناعية.

ملحق رقم (6)

مفتاح إجابات أسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	مفتاح الإجابة
1	C
2	C
3	B
4	B
5	C
6	D
7	B
8	B
9	B
10	C
11	B
12	D
13	A
14	C
15	D
16	C
17	C
18	C
19	B
20	A
21	A
22	B
23	C
24	C
25	C
26	C
27	A
28	B
29	أي إجابة يراها مناسبة
30	A

(ينال المتعلم درجتان لكل إجابة صحيحة عن البند أو السؤال، وينال درجة الصفر عن البند عند الإجابة الخاطئة).

ملحق رقم (7)

مفتاح إجابات أسئلة اختبار مهارات التفكير الأساسية

الرقم	الاختبار الفرعي	رقم البند	مفتاح الإجابة	نوع البند
أولاً	الاختبار الخاص بمهارة التذكر	1	**D**	اختيار من متعدد
		2	**C**	اختيار من متعدد
		3	**C**	اختيار من متعدد
		4	**D**	اختيار من متعدد
		5	**C**	اختيار من متعدد
ثانياً	**الاختبار الخاص بمهارة الملاحظة**	1	**B**	اختيار من متعدد
		2	تقبل أي خصائص صحيحة	مقالي
		3	تقبل أي خصائص صحيحة	مقالي
		4	تقبل أي خصائص صحيحة	مقالي
		5	تقبل أي خصائص صحيحة	مقالي
ثالثاً	**الاختبار الخاص بمهارة الوصف**	1	**B**	اختيار من متعدد
		2	**C**	اختيار من متعدد
		3	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يتضمن وصفه العناصر المحددة جميعها	مقالي
		4	**A**	اختيار من متعدد
		5	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يتضمن وصفه العناصر المحددة جميعها	مقالي
رابعاً	**الاختبار الخاص بمهارة التصنيف**	1	**A**	اختيار من متعدد
		2	موارد نباتية: قطن-زيتون، موارد حيوانية: صوف-جلد	تكملة
		3	الري القديم صورة رقم(1-4)، الري الحديث صورة رقم(2-3)	تكملة
		4	تجارة داخلية: B-C، تجارة خارجية: A-D	تكملة
		5	عمل في الزراعة A، عمل في الصناعة B، عمل في التجارة C	تكملة
خامساً	**الاختبار الخاص بمهارة المقارنة**	1	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يكون المعيار صحيحاً وذكر نقطة اختلاف أو تشابه	مقالي
		2	**B**	اختيار من متعدد
		3	تعتمد على المجهود العضلي، تعتمد على الطاقة الكهربائية،..إلخ	تكملة
		4	**C**	اختيار من متعدد
		5	نوعية المحاصيل: تعتمد على كمية الأمطار، طريقة الاستخدام: للصناعة	تكملة
سادساً	**الاختبار الخاص بمهارة اتخاذ القرار**	1	**D**	اختيار من متعدد
		2	تقبل أي إجابة صحيحة تعبر عن قرار المتعلم	مقالي
		3	تقبل أي إجابة صحيحة تعبر عن قرار المتعلم	مقالي
		4	تقبل أي إجابة صحيحة تعبر عن قرار المتعلم	مقالي
		5	تقبل أي إجابة صحيحة تعبر عن قرار المتعلم	مقالي

(ينال المتعلم درجتان لكل إجابة صحيحة عن البند أو السؤال، وينال درجة الصفر عن البند عند الإجابة الخاطئة).

ملحق رقم (8)

توزع أسئلة الاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم للأهداف التعليمية

المستوى	رقم السؤال
تذكر	1
	9
	16
	18
	25
فهم	2
	3
	10
	17
	28
تحليل	4
	5
	11
	19
	20
تطبيق	6
	13
	22
	26
	27
تقويم	8
	12
	15
	24
	30
تركيب	7
	14
	21
	23
	29

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

الفصل الثالث

الإطار النظري

الفصل الثاني

دراسات السابقة

الفصل الخامس

تحليل نتائج البحث

ومناقشتها

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

Abstract

The curricula of social studies are one of the most appropriate curricula in developing the learners thinking skills due to its richness regarding the topics, life problems and the changing phenomena, which give the students an opportunity to treat them in order to comprehend their interrelated relations. However, we cannot achieve that without using the appropriate teaching strategies, which enable the learners to learn and apply thinking skills.

this research aims basically to **identify the efficiency of IDEAL model in the achievement and development of basic thinking skill that 4th basic education graders have**. Following sub-aims are branches of that main aim:

- Preparing a program based on IDEAL model to improve thinking skills through social studies subject for the basic fourth-grade students.
- Measuring IDEAL model effect on the basic fourth-grade students achievement at social studies subject at Bloom's six levels of knowledge (memory, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation) in comparison with the prevalent and traditional strategy used in teaching this subject.
- To measure IDEAL model effect on developing thinking skills (as a whole

and in every skill separately) through social studies subject for the basic fourth grade students in comparison with the traditional strategy used in teaching this subject.

Current research consists of two parts:

- The theoretical section: include the first three chapters The first chapter includes introducing the research and its importance, introduction, the problem, importance, aims, questions, hypotheses, approach and actions, action terms and definitions.

The second chapter discussed a number of previous foreigner and Arabic researches and a commentary, in addition to defining similarities and

differences between the current study and the previous studies, and benefits of the previous studies.

When the third chapter discussed the practical frame as it included four interlocutors as follows: Social studies terms, Structural philosophy, Posner conceptual change model, thinking skills.

- The practical section; includes chapters four and five

Chapter four discussed Research Methodology and the tools used to achieve the specified aims, the experimental method was used because it fits the current research nature, as it basically depend on practical experiment which provides a practical opportunity to discover facts through these experiments, and it permits controlling the independent variable (teaching method) and studying its effects on the two dependent variables (the two-sided conceptual test, and basic thinking skills test); and to measure the experimental model efficiency, a sample of 4th graders were used in the city of damascuse, and were divided into two experimental groups each of (60) students (males and females) learned according to the experimental model, and anther control group of (60) students learned according to the traditional method.

In the light of the research specified objects a group of tools were used as follows:

- An experimental program designed according to IDEAL Model.
- Achievement test.
- Basic thinking skills test.

Chapter five showed the results that were achieved; the research came to a group of results could be summarized into: found statistically significant differences between the average of marks of the experimental group students in the direct measurement tribal and post to achievment test, in favor of the post measurement, and the presence of statistically significant differences between the average marks of the experimental group students and the average marks of control group students in the direct measurement post to the

total mark of basic thinking skills test and its sub skills in favor of experimental group, in addition to the presence of statistically significant differences between the average marks of experimental group students on the total mark of basic thinking skills test and its sub skills in the direct measurements trial and post in favor of direct measurement post; when results did not report any statistically significant differences between the average marks of experimental group students on the total mark of basic thinking skills test and its sub skills in the direct measurements trial and post in favor of direct and delayed measurement post, and results reported a statistically significant correlation between the average marks of experimental group students of the conceptual two sided test and their marks of basic thinking skills test in the direct measurement post.

The research offers a group of suggestions, among which:

1. Adopt IDEAL model as a way of teaching effective and successful in raising the achievement level of the students.

2. Work on the development of thinking skills among students of teachers in institutions to prepare them, and train them on the use of strategies and methods to develop the thinking skills of their students.

3. Paying attention to educators from parents and teachers to the development of thinking skills with their children and their students, as one of the factors affecting academic achievement.