نوقشت هذه الرسالة

فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة

بمادة الدراسات الاجتماعيّة

دراسة تجريبيّة على تلامذة الصف الرّابع الأساسي في محافظة السويداء

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في 2014/4/28 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. جمال سليمان	عضواً مشرفاً	
د. آصف يوسف	عضواً	
د. رانية صاصيلا	عضواً	

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

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة

بمادة الدراسات الاجتماعيّة

دراسة تجريبيّة على تلامذة الصف الرّابع الأساسي في محافظة السويداء

The effectiveness of Poser's model on conceptual change 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 Suedaa

بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة: مهاني جميل شلهوب

إشراف

الأستاذ الدكتور جمال سليمان

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

2013/ 2014 م

1434/ 1435هـ

كلمة الشكر

إلى الذين كانوا عوناً في مسيرتي العلميّة...

إلى الذين أضاؤوا منارة العلم في دربي...

إلى الذين كانوا ومازالوا أصدقاء أوفياء...

إلى الأمل الذي أعيش من أجله...

أتوجّه إليهم جميعاً بالشكر الجزيل...

وأخص بالشكر والعرفان إلى **الأستاذ الدكتور جمال سليمان** الذي تكرّم بالإشراف على هذه الرسالة ولم يبخل بتقديم المعرفة والآراء السديدة فله خالص الشكر والاحترام.

كما يسرّني أن أتقدّم بجزيل الشكر إلى مديريّة التربية في محافظة السويداء إدارة وموظّفين ومعلّمين لتعاونهم الكبير في إنجاز هذا البحث.

فهرس المحتوى

المحتوى	الصفحة
القسم النظري	
الفصل الأول: التعريف بالبحث وأهميّته.	12-1
• تمهيد.	1
• المقدمة.	3-1
1. مشكلة البحث.	5-3
2. أهمية البحث.	5
3. أهداف البحث.	5
4. أسئلة البحث.	6
5. متغيّرات البحث.	6
6. فرضيّات البحث.	7
7. منهج البحث.	8-7
8. مجتمع البحث وعيّنته.	8
9. أدوات البحث.	8
10. إجراءات البحث.	9-8
11. حدود البحث.	10-9
12. مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية.	12-10
الفصل الثاني: الدراسات السابقة.	24-13
• تمهيد.	14
ولاً : الدراسات العربية.	18-14
ثانياً: الدراسات الأجنبية.	22-18
ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.	24-22
3-1 أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.	23-22
3-2 أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.	23
3-3 جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.	24-23
الفصل الثالث: الإطار النظري.	

فهرس المحتوى

• تمهيد.	25
ولاً: مادة الدراسات الاجتماعيّة.	
1-1 مفهوم مادة الدراسات الاجتماعيّة.	26-25
2-1 طبيعة مادة الدراسات الاجتماعيّة وأهميتها.	28-26
3-1 أهداف مادة الدراسات الاجتماعيّة.	29-28
ثانياً: الفلسفة البنائيّة.	
1-2 تعريف الفلسفة البنائيّة.	30
2-2 الافتراضات التي تقوم عليها الفلسفة البنائيّة.	31
3-2 مبادئ الفلسفة البنائيّة.	32
4-2 أهداف التعليم المعرفي تبعاً للفلسفة البنائيّة.	32
5-2 بيئة الصف البنائيّة.	33
6-2 تصميم التعليم وفقاً للفلسفة البنائيّة.	34-33
7-2 بعض النماذج والاستراتيجيّات المنبثقة من الفلسفة البنائيّة.	34
ثالثاً: نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي.	
1-3 معنى المفهوم وطبيعته.	35
2-3 أهميّة تعلّم المفاهيم.	37-36
3-3 أسس وشروط تعليم المفاهيم.	37
4-3 لأخطاء الشائعة في تعلّم المفاهيم.	39-37
5-3 التغيير المفاهيمي.	40-39
6-3 شروط حدوث التغيير المفاهيمي.	41-40
7-3 إستراتيجية التعليم المقترحة للتغيير المفاهيمي.	42-41
رابعاً: مهارات التفكير.	
1-4 مفهوم التفكير.	43
2-4 أبعاد التفكير.	44-43
3-4 دور المدرسة في تعليم التفكير.	45-44
4-4 مفهوم مهارات التفكير.	46-45
5-4 تصنيفات مهارات التفكير الأساسيّة.	46
6-4 أهميّة تعليم مهارات التفكير.	47

فهرس المحتوى

4-7 عوامل تنمية مهارات التفكير.	48-47
4-8 معوقات تعليم مهارات التفكير.	49-48
القسم العملي	
الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته	85-50
• **تمهيد**	51
ولاً : منهج البحث.	51
ثانياً: إجراءات تصميم أدوات البحث.	52
1. البرنامج التجريبي المصمّم وفق نموذج بوسنر.	65-52
2. الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	69-65
3. اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	77-70
ثالثاً: مجتمع البحث وعيّنته.	81-77
رابعاً: إجراءات تنفيذ البرنامج التجريبي.	81
4-1 الإجراءات التمهيديّة لتنفيذ البرنامج	81
4-2 تطبيق القياس القبلي.	84-82
4-3 تطبيق البرنامج التجريبي.	85-84
4-4 تطبيق القياس البعدي المباشر.	85
4-5 تطبيق القياس البعدي المؤجل.	85
الفصل الخامس: تحليل نتائج البحث ومناقشتها.	106-86
ولاً : نتائج أسئلة البحث.	88-87
ثانيا: نتائج فرضيات البحث.	101-88
ثالثاً: مناقشة نتائج أسئلة البحث وتفسيرها.	103-101
رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.	106-103
مقترحات البحث	107
ملخّص البحث باللغة العربيّة	110-108
مراجع البحث	122-111
المراجع العربيّة	120-111
المراجع الأجنبيّة	122-121

فهرس المحتوى

الملاحق	172-123
ملخّص البحث باللغة الأجنبيّة	175-173

فهرس الجداول

رقم الجدول	دلالة الجدول	الصفحة
1	النسب المئويّة لمعامل ثبات التحليل الذي قامت به الباحثة في المرتين.	58
2	النسب المئويّة لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الأول.	58
3	النسب المئويّة لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الثاني.	58
4	النسب المئويّة لمعامل ثبات التحليل بين المحللين الأول والثاني.	59
5	دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقررة وتاريخ تطبيقها استطلاعياً.	64
6	دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقررة وتاريخ تطبيقها على العينة التجريبية.	65
7	أمثلة لبعض البنود المعدّلة وبعض التعليمات المضافة (وفقاً لآراء السادة المحكّمين) للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	68
8	خصائص العينة الاستطلاعيّة (لأدوات البحث كافة).	68
9	قائمة مهارات التفكير الأساسيّة بعد التعديل من قبل المحكّمين	73-71
10	أمثلة لبعض البنود المعدّلة وبعض التعليمات المضافة (وفقاً لآراء السادة المحكّمين) لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	75
11	توزّع الدرجات على بنود اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	77
12	توزّع تلامذة الصف الرابع الأساسي على المدارس التي سحبت منها.	78
13	الشعب المسحوبة من المدارس الثلاثة لتكون عينة البحث.	78
14	توزّع المجموعة التجريبيّة على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمتغيري العدد والجنس.	79
15	توزّع المجموعة الضابطة على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمتغيري العدد والجنس.	80
16	قيم (t- test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الاختبار القبلي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	82
17	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية وفي مهاراته الفرعية.	83-82
18	النسب المئوية لمصادر الإجابة الخطأ في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	88-87
19	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	88
20	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	90
21	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والموجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	92
22	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.	94

فهرس الجداول

23	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي المباشر.	97-96
24	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية وأبعاده الفرعية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.	99-98
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيمي ثنائي الشق ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية.	101

فهرس الملاحق

رقم الملحق	دلالة الملحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة.	123
2	اختبار تشخيصي لتحديد المفاهيم الخاطئة (دراسة على عيّنة استطلاعيّة للتعرّف إلى مدى وجود مفاهيم خاطئة في مادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي).	129-124
3	مفاهيم الوحدة الأولى.	138-130
4	قائمة التعريفات المرجعيّة لمفاهيم الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي، بعنوان: (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة)	140-139
5	اختبار مفاهيمي ثنائي الشق.	151-141
6	نتائج استطلاع آراء المحكّمين وعيّنة من معلّمي مادة الدراسات الاجتماعيّة حول مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.	152
7	اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	160-153
8	الخطة الصفيّة المصممّة وفق نموذج بوسنر.	171-161
9	تسهيل المهمة.	172

فهرس الأشكال

رقم الشكل	دلالة الشكل	الصفحة
1	الفروق بين متوسطات المجوعة التجريبيّة ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	89
2	الفروق البيانية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	91
3	الفروق البيانية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.	93
4	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر.	95
5	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر.	95
6	الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياسين القبلي والبعدي المباشر.	97
7	الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياسين القبلي والبعدي المباشر.	98
8	الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.	99
9	الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.	100

الفصل الأول

التعريف بالبحث وأهميته

تمهيد

يتضمّن الفصل الآتي عرضاً للإطار العام الذي تجري ضمنه الدراسة، من مقدمة البحث ومشكلته، وأهميّته والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بالإضافة إلى الأسئلة والفرضيات.... إلخ.

المقدمة

شهد العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تغيرات تربوية مهمة حيث ازداد الاهتمام بجعل المناهج الدراسيّة أكثر إثارة للتفكير، مع تهيئة الظروف المناسبة للمتعلمين لاكتساب الكثير من المهارات، ويعتبر التفكير العلمي ضرورة أساسية لتوفير تعليم فعّال ذي كفاءة عالية، بحيث أصبحت الحاجة ملحّة لتكوين الوعي بأهمية التفكير العلمي، ودوره في حل مشكلات الفرد والمجتمع، وأهمية إعادة النظر في المناهج والأساليب التقليدية، من منطلق التفكير العلمي بمستوياته المتعددة، خاصة إذا علمنا أنّ نسبة كبيرة من المعلومات التي يحفظها المتعلم، والتي تعتمد على المستويات الدنيا من التفكير، يتم فقدها ونسيانها بسرعة، لذلك أضحى لزاماً أن تتبنى المدارس هدفاً واحداً مختلف الأبعاد والأعماق، في مراحل التعليم، وهو تمكين التلاميذ من أساليب التفكير وعملياته وأنماطه، من خلال عملية التعليم، وذلك وفقاً لمستويات نضج التلاميذ، ومتطلبات المعرفة المختارة.

ويحتم التفجّر المعرفي الهائل على النظم التربوية تبني وسائل واستراتيجيات لتنمية قدرات التلاميذ الفكرية، وذلك لتزايد حجم المعرفة، وضرورة التعامل معها بكيفية جديدة، تتعدى المستويات الدنيا من القدرات العقلية كحفظ واسترجاع المعلومات، إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير، بهدف صنع أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبليّة يُتعذر التنبّؤ بها؛ ومواقف تتطلّب الفهم والتفسير والتحليل للوصول إلى استنتاجاتٍ سليمة بشأنها.

وتسهم المدرسة الابتدائية في صقل شخصية التلميذ وتعديل سلوكه، وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التفكير الصحيح، لكي يستطيع التكيف مع نفسه ومع الآخرين، وذلك من خلال المواد الدراسية المتعددة،ومادة الدراسات الاجتماعيّة بكونها إحدى المواد الدراسية والتي

تتناول جانباً مهمّاً من الحياة، ألا وهو الماضي والحاضر والمستقبل، لذا فإنّه يمكن من خلالها تنمية التفكير في حياة التلميذ بكل أبعادها، حيث يمكنها المشاركة في بناء الشخصية السويّة للتلميذ بما تحتويه من محتوى علميّ، يعمل على تنمية تفكير المتعلمين، من خلال إثراء المواقف التعليميّة بحيث تثير اهتمامهم، وتشجعهم على التفكير.

وأكدت معظم البحوث أهميّة الدراسات الاجتماعيّة في صنع الإنسان بمواصفات حضاريّة جديدة،حيث تهيّئ له أسباب السيطرة على بيئته وتساعده في بناء حاضره ومستقبله، وتمكّنه من المشاركة الإيجابيّة الواعية في مجتمع ديمقراطي متعدّد الثقافات، وتنمّي فيه الاعتماد على الذات والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار بتفكيرٍ عقلانيٍّ مسؤول بعيداً عن التعصّب والتحيّز، وذلك للأخذ بيده وبيد المجتمع، إلى المزيد من الرفاه والتنمية، والقدرة على المنافسة في عالمٍ يحكمه منطق الصراع في ظلّ المتغيّر المعلوماتي والثورة التكنولوجيّة.

(Simpson, 2006),(Parker, 2001)

لكن بالمقابل هناك دراسات تربوية أخرى، أوضحت أنّ مادة الدراسات الاجتماعيّة مازالت تدرّس بطرائق لا تتفق وأهدافها في شكلها الحديث مع عصر المعلومات، ومجتمع المعرفة كان منها دراسة (قطاير،1999)، و(الشعوان، 1999)، و(هيلات، 2003) والتي أفرزت جميعها توصيات عدّة، يمكن أن يفيد منها المعلّم داخل الغرفة الصفيّة، بحيث يحسّن من طرائق تعليم مادة الدراسات الاجتماعيّة، ويجعل من المتعلم فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية، وليس متلقّ سلبياً للمعلومات الملقاة عليه من قبل المعلم.

وترتكز معظم طرائق التعليم المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعيّة على أساليب التلقين والحفظ، وتتمحور حول المعلم والمحتوى، بوصفها المصدر الأساسي للحصول على المعرفة. فالمعلّم يطرح الأسئلة، ويختار من يجيب عنها، غير مستعد للابتعاد عن أسلوب المحاضرة، أو تعويد المتعلمين الحوار، وإشراكهم في النشاطات الصفيّة واللاصفيّة.

ولا يمكن الجزم بأنّ هنالك طريقة مثالية يمكن استخدامها في جميع المواقف التعليمية، وإنما قد توجد هناك طريقة مناسبة تحقق النتائج المرغوبة في نهاية المطاف، ومن خلال التوجهات التربوية التي تتبناها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، في تطوير طرائق التعليم، واتباع

نماذج حديثة في تقديم المادة العلمية للتلاميذ، يأتي البحث الحالي في محاولة لتجريب أحد النماذج التعليمية، وهو نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي، والذي وضع خطواته (بوسنر) معتمداً بذلك على وجود مفاهيم خاطئة في ذهن التلميذ، حول ما لديه من معلومات سابقة. وقد اتجهت كثير من الدراسات والبحوث إلى تجريب فاعلية هذا النموذج في تغيير المفاهيم الخاطئة، إلا أنّه – وبحدود علم الباحثة– هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا النموذج وتجريب فاعليته، في تغيير المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير في آن واحد ؛ ومن هنا جاء البحث الحالي **لتعرّف فاعلية نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي، وتنمية مهارات التفكير الأساسية بمادة الدراسات الاجتماعيّة**، بما قد يسهم في تغيير مفاهيم التلاميذ الخاطئة حول معلوماتهم السابقة، وذلك من خلال التعرف إلى مصادر الفهم الخاطئ، وتقديم بدائل متعددة للمفاهيم، واقتراح البديل الأفضل، ومن ثمّ استخدام الإطار الفكري الجديد لتفسير المواقف القديمة، والتي كان التلميذ يستخدم إطاره الفكري القديم عادةً لحلّها، حيث يستطيع هنا تفسير المواقف السابقة بالإضافة للمواقف المتحدية الجديدة، ضمن الإطار الفكري الجديد.

1. مشكلة البحث

يعدُّ اكتساب المفاهيم الصحيحة أمراً بالغ الأهميّة، كونها إحدى مكوّنات المعرفة التي تساعد التلميذ على فهم طبيعة المادة الدراسيّة، التي يتعلّمها، وتكسبه خبرات يمكن أن تثري بنيته المعرفيّة، ونموذج (بوسنر) للتغيير المفاهيمي الذي يُعنى به هذا البحث هو إحدى الاستراتيجيّات المنبثقة عن النظريّة البنائيّة، وهو إحدى النماذج التي استخدمت المفهوم في التدريس، واقترحت العديد من السبل لإيصال المفاهيم إلى التلاميذ بالشكل الصحيح، وذلك من خلال إثارة ما تمّ اختزانه في ذهن الطالب من فكرة خاطئة أو غير كاملة لهذا المفهوم أو ذاك.

ونظراً لأنّ اكتساب المفهوم بشكلٍ خاطئ له نتائج سلبيّة على تحصيل التلاميذ وفهمهم للمادة الدراسيّة، فقد أثار نموذج التغيير المفاهيمي اهتمام كثير من الباحثين، وأجريت لذلك العديد من الدراسات والبحوث، كان منها دراسة (سالم،2000) التي توصّلت إلى أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني القائم على النموذج الخاص بالتغيير المفاهيمي، ساهم في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلميّة في وحدة (النظريّة الذريّة) لطلبة الصف التاسع الأساسي بجمهوريّة مصر العربيّة كما

ساهم في تحسين الطلبة لهذه المفاهيم؛ ودراسة (الباوي وخاجي ، 2006) والتي توصّلت إلى أنّ أنموذج التعلّم البنائي وبوسنر لهما نفس الأثر في تعديل التصوّرات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائيّة لطلبة معاهد إعداد المعلّمين في العراق، في حين كان لهما الأثر الايجابي في تعديل اتجاهات الطلبة نحو الفيزياء.

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع وجدت أنهاّ قليلة في الوطن العربي بشكل عام وفي سورية بشكلٍ خاص، كما أنّ معظمها بحثت في فاعليّة استخدام نموذج بوسنر في مادة العلوم والفيزياء والرياضيّات وهذه المواد تندرج تحت الاختصاص العلمي ولم تتناوله في مادة الدراسات الاجتماعيّة التي تندرج تحت اختصاص العلوم الأدبيّة، إضافةً إلى أنّ معظم هذه الدراسات اقتصرت على البحث في فاعليّة هذا النموذج في تغيير المفاهيم الخاطئة فقط دون التطرّق إلى فاعليّته في تنمية مهارات التفكير والتي أصبحت هدفاً رئيسيّاً من أهداف العمليّة التعليميّة التعلميّة؛ هذا كلّه أثار الرغبة في البحث حول إمكانيّة استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير في مادة الدراسات الاجتماعيّة، ولهذا الهدف قامت الباحثة بدراسة استطلاعيّة وذلك بتصميم اختبار تشخيصي تألّف من (20) سؤالاً كان منهم (18) سؤالاً من النوع الموضوعي/من نموذج الاختيار من متعدد وسؤالان من النوع المقالي (ملحق رقم 2)، وطبّقت الدراسة الاستطلاعيّة على (20) تلميذاً من إحدى مدارس محافظة السويداء وذلك في بداية الفصل الأول من العام الدراسي (2012-2013) تبيّن من خلال هذه الدراسة وجود مفاهيم خاطئة لدى التلاميذ بنسبة (67,23%) وهي نسبة مرتفعة برأي الباحثة، وتعتقد أنّ السبب في ذلك يمكن إرجاعه إلى افتقار استخدام أساليب ونماذج تدريس حديثة ومتنوّعة في التدريس من قبل المعلّم.

وممّا دفع الباحثة إلى اختيار هذا النموذج أنّه ليس من العمليّات المعقّدة الّتي تحتاج إلى الكثير من الجهد من قبل المعلّم، إنّما هو واحد من نماذج واستراتيجيّات التدريس الحديثة، والتي تقوم بالدرجة الأولى على بنية المتعلّم المعرفيّة، وعلى معلوماته السابقة، وتعتمد على المتعلّم كمحور أساسي في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فما على المعلّم سوى استحضار المفاهيم من ذاكرة التلميذ وتدعيمها بالمفهوم الصحيح أو الكامل.

ومن خلال ما سبق ومن نتائج الدراسة الاستطلاعيّة، ارتأت الباحثة تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي، وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة فجاءت مشكلة البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادّة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ؟

2. **أهمية البحث:** يستمد هذا البحث أهميّته من خلال النقاط الآتية:

- يقدّم برنامجاً مقترحاً قائماً على نموذج بوسنر يمكن أن يستفيد منه معلّمو مادة الدراسات الاجتماعيّة في إعداد الخطط الدراسيّة وتقديم المادّة العلميّة للتلاميذ.
- قد يساعد معلمي مادة الدراسات الاجتماعيّة في تذليل عقبات الفهم الخاطئ للمفاهيم من خلال معرفة الأسباب وتقديم الحلول.
- يتّسم بالحداثة حيث لم يسبق إجراء بحث مشابه له في مادة الدراسات الاجتماعيّة على حد علم الباحثة.

3. **أهداف البحث:** يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الرئيسي الآتي:

تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي، وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي، ويتفرّع من هذا الهدف الأهداف الفرعيّة الآتية:

- تحديد النسب المئويّة لمصادر تكوّن الفهم الخاطئ للمفاهيم في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.
- تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي بمادّة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي.
- تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة (ككل وفي كل مهارة على حده) بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي.

4. **أسئلة البحث**: يجيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي ؟

ويتفرّع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما النسب المئويّة لمصادر تكوّن الفهم الخاطئ للمفاهيم في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.
2. ما فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي؟
3. ما فاعليّة نموذج بوسنر في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة (ككل وفي كل مهارة على حده) بمادّة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي؟
4. ما الفرق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة والتي تُعزى لبعض المتغيرات؟

5. **متغيّرات البحث**:

1. المتغيّرات المستقلّة: يشمل البحث متغيّرين مستقلّين هما: أ. طريقة التدريس ولها مستويان:

- نموذج بوسنر.
- الطريقة المُتّبعة.

2. المتغيّرات التابعة:

- مدى تغيير المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ وقد قيس بمجموع درجات كل منهم على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.
- مدى تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى التلاميذ وقد قيس بمجموع درجات كل منهم على اختبار مهارات التفكير والمتضمّن المهارات الآتية (المقارنة، التحليل، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ).

6. **فرضيّات البحث:** وضعت الفرضيات الآتية لتحقيق أهداف البحثوستختبر عند مستوى دلالة 0,05%.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

الفرضية الرابعة: لا توجد 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.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي المباشر.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر.

7. **منهج البحث:** استخدم المنهج التجريبي لتناسبه مع طبيعة البحث من خلال التحكّم في المتغيّرات المستقلّة لمعرفة أثرها في المتغيرين التابعين (التغيير المفاهيمي ومهارات التفكير الأساسيّة) وتمّ تطبيق نموذج بوسنر في تعليم وحدة من وحدات كتاب الدراسات الاجتماعيّة

على شعبة ضابطة (مجموعة ضابطة) تعلّمت وفق الطريقة التقليديّة؛ وشعبة تجريبيّة تعلّمت وفق نموذج بوسنر.

8. **مجتمع البحث وعيّنته:** يتكوّن مجتمع البحث من جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء والبالغ عددهم (7526) تلميذاً وتلميذة كان منهم (3898) تلميذ و(3628) تلميذة موزعين في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في محافظة السويداء للعام الدراسي (2014/2013) والبالغ عددها (272) مدرسة؛ في حين بلغ عدد أفراد العينة (122) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء تمّ اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث مدارس هي: (مدرسة الشهيد إحسان قيصر، مدرسة الشهيد زيدان زيدان، مدرسة الشهيد عبد الله الجرماني)، ثمّ تقسيمهم بطريقة القرعة العشوائية إلى مجموعتين: تجريبيّة ضمّت (61) تلميذاً وتلميذة، وضابطة ضمّت (61) تلميذاً وتلميذة.

9. **أدوات البحث:** اشتمل البحث على الأدوات الآتية:

9-1 برنامج تجريبي مصمّم وفق نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة للصف الرابع الأساسي، ويتكوّن من (6) ستة دروس تغطّي محتوى الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي.

9-2 اختبار مفاهيمي ثنائي الشق لقياس فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.

9-3 اختبار مهارات التفكير الأساسيّة لقياس فاعليّة نموذج بوسنر في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.

10. **إجراءات البحث:**

10-1 تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي بهدف تحديد المفاهيم المتضمّنة فيه، واختيار الوحدة ذات الغنى بالمفاهيم المجرّدة والعامّة والمفاهيم المتقاربة في المعنى، والتي تولّد حالة من الحيرة لدى التلميذ حول المعنى الصحيح والدقيق لها ومن أمثلتها مفاهيم (الجبل، التل، الهضبة، السهل...).

10-2 اختيار الوحدة التي سيتم تعلّمها وفق نموذج بوسنر بناء على نتائج التحليل.

10-3 بناء قائمة المفاهيم المتضمنة في الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع، وعرضها على المحكمين.

10-4 تصميم البرنامج التجريبي (وفق خطوات نموذج بوسنر المقترح)، ثمّ التأكّد من صدقه وعرضه على المحكّمين.

10-5 تصميم الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق والتأكّد من صدقه وثباته.

10-6 تصميم اختبار مهارات التفكير الأساسيّة والتأكّد من صدقه وثباته.

10-7 التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي: وذلك بهدف الوقوف على قابليّته للتنفيذ.

10-8 التجريب الاستطلاعي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، واختبار مهارات التفكير الأساسيّة: وذلك بهدف تحديد الزمن اللازم لتطبيق كل منهم.

10-9 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 بوسنر، بينما تعلّمت المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها وفق الطريقة التقليدية.
- تطبيق الاختبار البعدي لكل من الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق واختبار مهارات التفكير الأساسيّة بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق البرنامج.
- تطبيق الاختبار البعدي المؤجل لكل من الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق واختبار مهارات التفكير الأساسيّة بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي.

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

10-11 تقديم المقترحات بناءً على ما توصّل إليه البحث من نتائج.

11. **حدود البحث:** تمّ إجراء البحث في إطار الحدود الآتية:

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

11-2 الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي وهي بعنوان: الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

11-3 قياس درجة تغيير المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ وقد قيس بمجموع درجات كل منهم على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

11-4 قياس مهارات التفكير الأساسيّة المتضمّنة في البرنامج المصمّم وفق نموذج بوسنر للتغيير المفاهيمي من خلال اختبار خاص بكل مهارة من المهارات الآتية: (المقارنة، التحليل، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ).

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

12. مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية

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

وهي المستوى الذي يبيّن مدى تحقّق أهداف النظام التعليمي بنجاح (القلاّ وناصر،1993، 176).

وقد عدّ نموذج بوسنر في البحث الحالي فعالاً في تحقيق هدفه في التغيير المفاهيمي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي عندما يحصل (70%) منهم في المجموعة التجريبيّة على (70%) من درجات الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق؛ كما عدّ فعّالاً في تحقيق هدفه في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي عندما يحصل (70%) منهم في المجموعة التجريبيّة على (70%) من درجات اختبار مهارات التفكير الأساسيّة ككل وفي كل مهارة على حده.

- **نموذج بوسنر(التغيير المفاهيمي):** هو تفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة لدى المتعلم من أجل دمجها في الإطار المفاهيمي لديه (السامرائي، و قدوري، 2009).

وعرّف أيضا بأنه: "طريقة أو نموذج في التدريس يجري من خلاله استبدال الفهم الخطأ بالفهم العلمي السليم الذي يتوافق مع المبادئ العلمية الصحيحة" (الزعانين،2010، 15).

- **مهارات التفكير**: "عبارة عن عمليات عقلية محدّدة نمارسها ونستخدمها عن قصد، في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة، تتراوح بين تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء، وتقييم الدليل وحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات" (سعادة، 2006، 45).

وفيما يأتي التعريفات الإجرائيّة لكل مهارة من المهارات على حده:

أولاً: مهارة المقارنة: كل فكرة متضمّنة في المحتوى، ويمكن أن تتيح للتلميذ تعرّف أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر وفقاً لمعيار محدّد مسبقاً، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة المقارنة.

ثانياً: مهارة التحليل: كل فكرة متضمّنة في المحتوى، ويمكن أن تتيح للتلميذ تجزئة شيء ما أو موقف معيّن لتحديد سماته ومكوّناته والعلاقات المتضمّنة بين أجزائه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة التحليل.

ثالثاً: مهارة التصنيف: كل فكرة متضمّنة في المحتوى، ويمكن أن تتيح للتلميذ تعرّف الأشياء الموجودة في عناصر مجموعة معيّنة وغير موجودة في عناصر المجموعات الأخرى وفقاً لمعيار محدّد مسبقاً، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة التصنيف.

رابعاً: مهارة الاستدلال: كل فكرة متضمّنة في المحتوى، ويمكن أن تتيح للتلميذ التوصّل إلى نتائج ومعلومات جديدة بناءً على معلومات معروضة عليه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة الاستدلال.

خامساً: مهارة التنبؤ: كل فكرة متضمّنة في المحتوى، ويمكن أن تتيح للتلميذ توقّع ما سيحدث في المستقبل بناءً على معلوماته السابقة وما يلاحظه عن الواقع، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة التنبؤ.

- **مادّة الدراسات الاجتماعيّة**: عرّفت في وثيقة المعايير الوطنيّة بأنّها " برنامج دراسي تكاملي يجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة في وحدات دراسيّة تُكسب المتعلّمين مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقّة من التاريخ والجغرافية، والاقتصاد وعلم

الاجتماع وعلم السياسة وعلم النفس والفلسفة بشكلٍ مندمج 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).

- **مرحلة التعليم الأساسي:** " هي مرحلة تعليميّة مدتها تسع سنوات تضم الصفوف من (1-9) وهي مجانيّة وإلزاميّة وتشتمل على حلقتين: الحلقة الأولى وتمتد من الصف 1-4، والحلقة الثانية تمتد من الصف 5-9" (وزارة التربية (2)، 2005، 2).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

- تمهيد

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.

- **تمهيد**

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيّات ونماذج التدريس الحديثة ومنها نموذج بوسنر، كما اطلعت على الدراسات التي تناولت مهارات التفكير وفيما يأتي عرضٌ لبعض الدراسات العربيّة والأجنبيّة لكل منها.

أولاً: الدراسات العربيّة

1. **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 تحصيلياً 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.

2. 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 تمّ اختيار مجموعتين تجريبيّة قوامها (40) طالباً وضابطة قوامها (40) طالباً من مدرستي أم الجمال للبنين والروضة الثانوية للبنين، وتمّ اعتماد المنهج التجريبي باستخدام أربع أدوات تمثّلت بالآتي: برنامج تعليمي لمهارات التفكير الأساسيّة (المقارنة، التصنيف، الترتيب، تمثيل 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.

3. دراسة الباوي وخاجي (2006) بعنوان: أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الفيزيائيّة لدى طلاّب معاهد إعداد المعلّمين واتجاهاتهم نحو المادة (بغداد).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي التعلّم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الفيزيائيّة لدى طلاّب معاهد إعداد المعلّمين واتجاهاتهم نحو المادة، تمثّل مجتمع البحث من طلاب الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمين الصباحيّة في العراق، في حين تمّ اختيار معهد إعداد المعلمين في بعقوبة بصورة قصدية ليمثّل عيّنة البحث وبعد ذلك تمّ انتقاء شعبتين بصورة عشوائيّة المجموعة التجريبيّة الأولى وعدد طلابها (28) طالباً، والمجموعة التجريبيّة الثانية وعدد طلابها (27) طالباً، درست إحدى هاتين المجموعتين وفق أنموذج التعلّم

البنائي في حين درست المجموعة الثانية وفق أنموذج بوسنر، كما أعدّ الباحثان أدوات الدراسة والتي شملت كلاً من الاختبار قبلي / البعدي للمفاهيم، ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين مجموعتي البحث فيما يتعلّق بتعديل التصوّرات الخاطئة، ووجود فروقٍ دالّة إحصائيّاً بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبيّة الأولى في الاتجاه نحو مادة الفيزياء.

4. دراسة العليمات (2008) بعنوان: اثر التدريس باستخدام نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيمائيّة الأساسيّة واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم. (الأردن).

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام أنموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيمائيّة الأساسيّة واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم، وتكونت عينة الدراسة من (75) طالباً موزعين على شعبتين من شعب الصف الثامن الأساسي في مدرسة المفرق الأساسيّة الأولى للبنين ووزّعت هاتان الشعبتان عشوائيّاً لتشكيل مجموعتي الدراسة وهي المجموعة التجريبيّة وقوامها (38) طالباً جرى تدريسهم باستخدام نموذج بوسنر، والمجموعة الضابطة وقوامها(37) طالباً جرى تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، كما تمّ استخدام أداتين كانت الأولى عبارة عن اختبار المفاهيم الكيميائية الأساسيّة وتضمّن (40) فقرة ذات أربعة بدائل، في حين تمثّلت الأداة الثانية في مذكرات التحضير اليومي (المادة التعليميّة). حيث قام الباحث بإعداد وتطوير(12) خطة للتحضير اليومي للمواضيع التالية: المكونات الأساسيّة للذرات (ثلاث مذكرات)، تنظيم العناصر في مجموعات (خمس مذكرات)، تفاعلات العناصر (أربع مذكرات)، وذلك لمساعدة الطلبة على استبدال فهمهم القبلي غير السليم أو الخطأ بالفهم العلمي السليم. وقد جرى تطوير هذه المذكرات وفقاً للشروط التي اقترحها بوسنر وزملاؤه لإحداث التغيير المفاهيمي؛ وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، على اختبار مفاهيم الكيمياء الأساسيّة واختبار الاحتفاظ بها، وذلك لصالح المجموعة التجريبيّة؛ ويعزى ذلك إلى طريقة التدريس المستخدمة وهي نموذج بوسنر والمطبقة على أفراد المجموعة التجريبيّة.

5. دراسة البلعاوي (2009) بعنوان: أثر استخدام بعض استراتيجيّات التغيير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة (غزة).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيّات التغيير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة، حيث اتبع الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، وتكوّنت عيّنة الدراسة الوصفيّة من (326) طالباً وطالبة من أصل (3263) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي بمدينة غزة. قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي لتحديد المفاهيم البديلة في وحدة المنطق للصف العاشر الأساسي، وذلك باستخدام وحدة تحليل المحتوى، تمّ تحديد المفاهيم البديلة وعددها (9)، وتمّ اختيار عينة تجريبية قصديه مكونة من (4) شعب، شعبتان للذكور إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وشعبتان للإناث إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وبلغ حجم العيّنة(170) طالباً وطالبة؛ ودلّت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبيّة الذين درسوا باستخدام استراتيجية التغيير المفهومي، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التغيير المفهومي لصالح طالبات المجموعة التجريبيّة.

6. دراسة السامرائي وقدوري (2009) بعنوان: أثر استخدام أنموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضيّة والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، (العراق).

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام أنموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضيّة والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، أمّا عيّنة البحث فقد كانت ثانوية بلاط الشهداء للبنين في بعقوبة والتي تمّ اختيارها قصديّاً لتكون ميداناً للتجربة ثمّ اختيرت شعبتان من شعب هذه المدرسة بطريقة عشوائيّة لتكون إحداها مجموعة ضابطة والأخرى مجموعة تجريبيّة، وبعد استبعاد الطلبة الراسبين بقي عدد طلاب عينة البحث (50) طالباً موزّعين على المجموعتين بالتساوي، واستخدم الباحثين أداتين هما الاختبار العلاجي الذي أعدّ لتحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ ، وإعداد الخطط التدريسيّة والتي تمّ إعدادها وفق أنموذجين هما أنموذج خطة تدريس على وفق أنموذج

بوسنر في التغيير المفاهيمي المتّبع لتدريس المجموعة التجريبيّة، وأنموذج خطة تدريس وفق الطريقة التقليديّة لتدريس المجموعة الضابطة؛ وأظهرت نتائج هذه الدراسة الأثر الإيجابي لنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وفي التحصيل لدى طلاّب الصف الثاني المتوسّط في مادة الرياضيات. كما أكدّت الدراسة أنّ لاتباع أنموذج بوسنر في التدريس أثراً في تفوّق تحصيل الطلاّب بجعلهم مشاركين في الدرس صانعين له ومهتمّين به.

7. دراسة الزعانين (2010) بعنوان: فعالية نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائيّة لدى طلبة الصف السادس بقطّاع غزة واحتفاظهم بها (غزة).

هدفت الدراسة إلى استقصاء فعاليّة نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف السادس بقطاع غزة واحتفاظهم بها، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (85) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي موزّعين في شعبتين من شعب الصف السادس ووزّعت هاتان الشعبتان عشوائيّاً إلى مجموعتين مجموعة تجريبيّة عددها(42) طالباً درست وحدة الرياح والضغط الجوي باستخدام نموذج بوسنر ومجموعة ضابطة عددها (43) طالباً درست الوحدة نفسها بالطريقة التقليديّة وتم استخدام اختبار المفاهيم الفيزيائية كاختبار قبلي وبعدي كما استُخدِمَ كاختبار احتفاظ حيث طبّق بعد مضي شهر؛ وخلصت الدراسة إلى أنّ التدريس باستخدام نموذج بوسنر له أثر ذو دلالة إحصائية في إحداث التغيير المفاهيمي والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية مقارنة بالطريقة التقليدية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. دراسة رود (Rodd, 1997) بعنوان:

Teaching young children to think: The effects of a specific instructional program.

تعليم التفكير للأطفال الصغار: آثار برنامج تدريس محدد.

هدفت الدراسة إلى البحث في إمكانيّة تعليم الأطفال الصغار مهارات التفكير، وتكوّنت عيّنة البحث من (48) طفلاً تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة قوامها (24) طفلاً، وأخرى ضابطة قوامها (24) طفلاً، حيث تلقّت المجموعة التجريبيّة تدريباً على برنامج المواهب غير المحدودة، وذلك بهدف تعليم مجموعة المهارات الآتية: التفكير المنتج والاتصال والتنبّؤ؛ وأظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيّاً على مقياس كل مهارة من مهارات التفكير المنتج والاتصال والتنبّؤ، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبيّة، كما دلّت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة وفقاً لمقياس المهارات تعزى لمتغيّر الجنس.

2. دراسة مغينس (McGuiness, 2000) بعنوان:

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

تنشيط مهارات تفكير الأطفال، دراسة منهجيّة لتعزيز مهارات التفكير عبر المنهاج الدراسي (ايرلندا الشماليّة).

هدفت الدراسة إلى تنشيط مهارات التفكير في الصفوف العادية في ايرلندا الشماليّة لتلاميذ الفئة الثانية من المرحلة الأساسيّة، كما هدفت إلى تقديم كتيّب عن دروس نموذجيّة لمهارات التفكير عبر المنهاج، وتقويم الدراسة المنهجيّة لبرنامج تنشيط مهارات التفكير لدى الأطفال من قبل المعلّمين، وتكوّنت عيّنة البحث من (17) معلّماً من التعليم الأساسي خضعوا للبرنامج التدريبي إضافة إلى (300) تلميذ من تلامذة المرحلة الأساسيّة تلقوا دروساً مصمّمة لتنشيط مهارات التفكير، كما تكوّنت أدوات الدراسة من البرنامج التدريبي الذي خضع له المعلّمون وكتيّب يحتوي على (24) درساً مصمماً لتنشيط مهارات التفكير لدى الأطفال حيث تمّ تزويد المعلّمين به، وقد بيّنت نتائج الدراسة رضا المعلّمين عن البرنامج التدريبي لدوره في تعديل طرائق التعليم ممّا ينعكس إيجابيّاً على تطورهم المهني، بالإضافة إلى وجود تحسّنٍ كبيرٍ في نتائج تعلّم الأطفال من خلال تنشيط مهارات التفكير لديهم وذلك مقارنة مع التعلّم السابق.

3. دراسة إريلماز (Eryilmaz, 2002) بعنوان:

Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on student's misconception and achievement regarding force and motion.

فاعلية تعليم مفاهيمي ودروس التغيير المفاهيمي على تصورات الطلاب الخاطئة وتحصيلهم وقوة دوافعهم.

هدفت الدراسة إلى البحث في فاعلية نموذج دروس التغيير المفاهيمي على تصورات الطلاب الخاطئة وتحصيلهم وقوة دوافعهم، تكونت عينة الدراسة من (6) معلمين و(396) طالباً من طلاب الفيزياء تمّ انتقاؤهم من (18) صف قسموا إلى مجموعتين تجريبيّة تمّ تعليمها وفق نموذج التغيير المفاهيمي ومجموعة ضابطة تلقّت التعليم ذاته ولكن وفق الطريق التقليديّة، حيث استغرق زمن التعليم ثمانية أسابيع، كما استخدمت الدراسة اختبارين قبلي وبعدي لقياس التصورات الخاطئة لدى الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج التغيير المفاهيمي كان أداة فعّالة في تخفيض عدد تصورات الطلاب الخاطئة، كما كان له أثر في رفع نسبة دوافعه نحو التعلم.

4. دراسة البارسلان وآخرون (Alparslan et al , 2003) بعنوان:

Using the conceptual change instruction to improve learning

استخدام نموذج التغيير المفاهيمي لتحسين التعلّم.

هدفت الدراسة إلى التحقّق من فاعليّة استخدام نموذج التغيير المفاهيمي في فهم مفاهيم التنفّس لدى طلاّب الصف الحادي عشر، تكوّنت عيّنة البحث من مجموعتين ضابطة وتجريبيّة حيث استُخدِمت نصوصُ التغيير المفاهيمي في تعليم طلاّب المجموعة التجريبيّة في حين استخدم التعليم التقليدي مع طلاّب المجموعة الضابطة، وتمّ تطبيق اختبار مفاهيم التنفّس للتعرّف إلى المفاهيم الخاطئة لدى طلاب المجموعتين، أظهرت النتائج أنّ تغيير طريقة التعامل مع المفاهيم الخاطئة لدى الطلاّب قد حقّق درجة فهم أكبر لمفاهيم التنفّس لصالح المجموعة التجريبيّة، كما أكّد الباحثون أنّ السبب في النجاح الأكبر لطلاّب المجموعة التجريبيّة يرجع إلى

طبيعة الأنشطة التي استخدموها، حيث أنّ هذه النشاطات سهّلت للطلاّب تغيير مفاهيمهم الخاطئة.

5. دراسة بلجين وجيبان (Bilgin and Geban 2006) بعنوان:.

The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students, understanding of chemical equilibrium concepts.

فاعليّة نهج التعلم التعاوني القائم على أساس التغيير المفاهيمي في فهم الطلاّب لمفاهيم الاتزان الكيميائي.

هدفت الدراسة إلى فحص أثر التعلم التعاوني القائم على أساس إستراتيجية التغيير المفاهيمي في فهم طلاّب الصف العاشر لمفاهيم الاتزان الكيميائي، وكانت عيّنة الدراسة (87) طالباً وطالبة من صفوف منهاج الكيمياء الذين تلقّوا تعليم منهاج الكيمياء من قبل نفس المعلّم وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة وتقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبيّة تلقّت من خلالها المجموعة الضابطة منهاج الكيمياء وفق التعلّم التعاوني القائم على إستراتيجية التغيير المفاهيمي في حين تلقّت المجموعة الضابطة المنهاج ذاته ولكن وفقاً للتعليم التقليدي، وتمّ استخدام اختبار مفاهيم الاتزان الكيميائي واختبار تحصيلي وذلك لتقييم مدى الفهم المفاهيمي(التصوّر المفاهيمي) لدى الطلاب ولقياس الانجازات المتعلّقة بالمشكلات الحسابيّة على التوالي؛ وقد أظهرت النتائج أنّ التعلم التعاوني القائم على إستراتيجية التغيير المفاهيمي كان أفضل من التعلّم التقليدي وذلك لصالح المجموعة التجريبيّة، كما حقق طلاب المجموعة التجريبيّة نتائج أفضل في اختبار مفاهيم الاتزان الكيميائي والاختبار التحصيلي، مقارنة بنتائج طلاب المجموعة الضابطة، إضافة إلى تحقيق نتائج أفضل في الانجازات المتعلّقة بالمشكلات الحسابيّة، وكان ذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبيّة.

6. دراسة سيتن (Cetin, 2009) بعنوان:

Effect of conceptual change oriented instruction on understanding of gases concepts.

فاعلية نموذج التغيير المفاهيمي المصمم وفق تعليمات موجهة على فهم مفاهيم الغازات.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين فاعليّة نموذج التغيير المفاهيمي المترافق بالرسوم المتحركة باستخدام الحاسوب، وبين فاعليّة التعليم التقليدي في تعليم مادة الكيمياء على طلاّب الصف العاشر، كما وهدفت إلى التعرّف إلى تصوّرات الطلاب حول مفاهيم البنزين ودرجة احتفاظهم بهذه المفاهيم، إضافة إلى قياس اتجاهات الطلاب حول مادة الكيمياء موضوع الدراسة، وتكوّنت عيّنة البحث من (67) طالباً وطالبة تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تلقّوا تعليم مادة الكيمياء من قبل المعلّم ذاته، حيث درست المجموعة الضابطة وفق التعليم التقليدي بينما درست المجموعة التجريبيّة الموضوع نفسه وفق نموذج التغيير المفاهيمي المترافق بالرسوم المتحرّكة باستخدام الحاسوب، وبالنسبة لأداة الدراسة فقد طبّق اختبار الفهم الخاطئ لمفاهيم البنزين على (198) طالباً وطالبة للتعرّف إلى تصوّراتهم السابقة حول هذه المفاهيم، كما استخدم اختبار مفاهيمي خاص بمفاهيم البنزين واختبار الاحتفاظ إضافة إلى مقياس الاتجاه لقياس اتجاهات الطلاب حول مادة الكيمياء موضوع الدراسة، وطبّقت الاختبارات القبليّة والبعديّة على كلا المجموعتين؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ التعليم وفق نموذج التغيير المفاهيمي ضاهى التعليم التقليدي في اكتساب التصوّرات العلميّة لمفاهيم البنزين وفي درجة الاحتفاظ بهذه المفاهيم.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.

3-1 أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها لتغيير المفاهيم الخاطئة لدى عينة من التلاميذ من خلال تصميم برنامج تعليمي اعتماداً على نموذج تعليمي مقترح.
- تتفق مع الدراسات التي اهتمت بنموذج بوسنر في المنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي القائم على المجموعات التجريبية والضابطة.

- تتفق مع دراسة (البلعاوي 2009) في استخدامها أداة التحليل كأداة من الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- تتفق مع دراسة (محمود،2003) في اختيارها مادة الدراسات الاجتماعية لتكون محتوى للنموذج التعليمي المقترح.
- تتفق مع معظم الدراسات التي اهتمت بنموذج بوسنر في استخدامها للاختبار التشخيصي لتحديد المفاهيم الخاطئة (الباوي وخاجي 2006)، (البلعاوي ،2009)، (الزعانين 2010) (Eryilmaz, 2002)، (Alparslan et al, 2003)، (Cetin, 2009).

3-2 أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيار نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة من خلال مادة الدراسات الاجتماعية وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة.
- الأدوات التي استخدمتها الدراسة الحالية والمتمثلة في اختبار مفاهيمي ثنائي الشق واختبار مهارات التفكير الأساسيّة في آنٍ واحد وهذا ما لم تستخدمه الأدوات السابقة والتي تناول بعضُها اختبار المفاهيم فقط في حين تناول بعضُها الآخر اختبار المهارات فقط ولم تجمعهما في دراسة واحدة؛ كما أنّ اختبار المفاهيم الذي استخدمته الدراسة اختلف عن اختبار المفاهيم المستخدم في الدراسات السابقة حيث شمل الاختبار في الدراسة الحالية جزأين أحدهما كان سؤالاً عن معنى المفهوم والثاني كان سؤالاً عن مصدر إجابة الطالب.
- دراسة الارتباط بين الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق واختبار مهارات التفكير الأساسيّة.
- بناء وتصميم الخطة التعليمية وفق نموذج بوسنر وهذا ما لم تتناوله الدراسات المتعلقة بنموذج بوسنر فيما عدا دراسات (العليمات 2008، السامرائي وقدوري 2009).

3-3 جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

- الاستفادة منها في تصميم أدوات الدراسة، وفي معرفة المنهجية المستخدمة في كل منها، فقد استخدمت بعض الدراسات أداة تحليل المحتوى واستخدمت بعضها الآخر اختبار

لمهارات التفكير كما استخدمت الدراسات الأخرى اختباراً للمفاهيم؛ وتمّ الاستفادة من طريقة تصميم كل أداة من هذه الأدوات السابقة وذلك لتصميم أدوات هذه الدراسة بشكلٍ متكامل.

- انفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها دراسة إمكانية تغيير المفاهيم الخاطئة وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة وذلك من خلال نموذج بوسنر المقترح، حيث انفردت الدراسات المتعلقة بنموذج بوسنر في دراسة فاعليته في تغيير المفاهيم فقط في حين اهتمت هذه الدراسة بتغيير المفاهيم وتنمية مهارات التفكير في آنٍ واحد.

الفصل الثالث

الإطار النظري

- **تمهيد**

تعدّ الدراسات الاجتماعيّة من المواد الأساسيّة التي استقرت في المناهج المدرسيّة منذ زمن بعيد في جميع المراحل التعليميّة، وزاد الاهتمام بهذه المادة نتيجة لأهميّتها في بناء شخصيّة المواطن المتكاملة، ودورها في تحفيز تفكير التلاميذ حول ظواهر البيئة الطبيعيّة والبشريّة التي ينتمون إليها؛ كما تعددت الطرائق التعليمية المستخدمة في تعليمها وتقديمها للتلاميذ بشكلٍ متوافق مع تطوّر وتوظيف إستراتيجيّات 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 بوسنر الذي يقوم على تغيير المفهوم الخطأ لدى التلاميذ حول ظاهرة ما وإكسابهم الفهم السليم لتلك الظاهرة.

ولمهارات التفكير أهميّة كبيرة بالنسبة للمتعلّم والعمليّة التعليميّة، فهي بمثابة أدوات للتفكير وهذه الأدوات تمثّل الأساس الذي ينطلق فيه التفكير الجيّد، كما أنّ تطوير براعة المتعلّم في مهارات التفكير الأساسيّة تجعله يطمح إلى النجاح في الأمور التي تتحدى تفكيره وهذا كلّه ينعكس إيجابيّاً على التحصيل العلمي وعلى نوعيّة الحياة التي يعيشها. (اللولو، 1997، 4).

أولاً: مادة الدراسات الاجتماعيّة

1-1 مفهوم مادة الدراسات الاجتماعيّة

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

وعُرّفت المواد الاجتماعيّة بأنّها: " مجموعة من المواد مستقاة من العلوم الاجتماعيّة صيغت ونظّمت محتوياتها في منهج دراسي لغرض التدريس، ولتحقيق أهداف المواطنة لدى الطلاب وتشمل المفاهيم والنظريّات والعمليّات في كل من التاريخ والجغرافيا وعلوم الاجتماع وعلم النفس

والتربية الوطنيّة وغيرها من فروع العلوم الاجتماعيّة حسب أهداف التربية في نظام التعليم" (آل عمرو، 2004، 18).

كما أنّها جملة المقررّات التي تعالج العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه وعلاقات المجتمع بغيره من المجتمعات، كما وتعنى 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 الاجتماعيّة أو الدراسات الاجتماعيّة أو التربية الاجتماعيّة فكلّهم واحد ولا يوجد اختلاف بينهم. وقد جاءت تسمية الدراسات الاجتماعيّة لاعتبار أنها متصلة مباشرة بالمجتمع الصغير أو الكبير على حدٍّ سواء من زوايا متعددة وبالعلاقات الإنسانية 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 الاجتماعيّة 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 الاجتماعيّة وغيرها من العلوم ذات الصلة من أجل دراسة موضوعات ومشكلات مختارة (Michaelis, 1980, 4-5)

2-1 طبيعة مادة الدراسات الاجتماعيّة وأهميتها

تستقي الدراسات الاجتماعيّة مادتها 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 كفرد 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 وجدت 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).

1-3 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 كافة، فهي تعمل على تنشئة المواطن الصالح والفعّال في خدمة مجتمعه ووطنه وأمّته والمجتمع الإنساني بأسره (حمصي وآخرون، 2001، 88).

كما يرمي تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. المعرفة الوظيفية: حيث تعين المعرفة الوظيفية على فهم التطور الذي شمل الحياة البشرية في مختلف مظاهرها، من أقدم العصور حتى وقتنا الحاضر، وإدراكه. والمعرفة هنا ليست هدفاً في حد ذاتها بل هي وسيلة لتنمية قدرة الطلاب على التذكر والربط والتركيب والتحليل والنقد والتقويم؛ ولكي تكون المعرفة وظيفيّة يجب ألاّ يكون دور الطالب سلبيّاً في اكتسابها وأن تكون المعارف مبسطة تبسيطاً يتناسب ومستوى الطلاب، وأن تكون ذات صلة بحياتهم وذات فائدة لهم كما تكون دقيقة ومسايرة لأحدث التطورات. (Wade,1993)
2. الاتجاهات والقيم: حيث يسعى تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تنمية الروح الوطنية وتفضيل مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد وتنمية القيم الروحيّة والفضائل الخلقيّة، وتقدير أدوار الشعوب في تطوير الحضارة الإنسانيّة بالإضافة إلى تنمية الوعي بأهمية البيئة لحياة الإنسان والعمل على حمايتها وحماية مواردها وترشيد استهلاكها.
3. المهارات: يهدف تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تنمية القدرة على التعبير والمشاركة العلمية في الحوار وتقبل الرأي والرأي الآخر وتنمية المهارات العقلية ذات المستويات العليا كالتحليل والتقويم ومهارات التفكير الناقد وتوظيفها في حل المشكلات، واستنتاج الحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها ونقدها، كما تهدف إلى تنمية مهارات المتعلمين البحثية ومهارات قراءة الخريطة وتفسيرها وتحليلها وتنمية مهارات استخدام الأطالس ودوائر المعارف والقواميس الجغرافية والتاريخية (خضر، 2006، 31-32).

وقد حدّدت وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في معاييرها الوطنيّة أنّ الغاية من تدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة تكمن في مساعدة التلميذ على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله، وعلى اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تجعل منه مواطناً فرداً يحس بالمسؤوليّة وفاعلاً في مجتمعه قادراً على تفهّم القضايا المحليّة والعربيّة والعالميّة والمشاركة في معالجتها (وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، 2010، 11-14).

ثانياً: الفلسفة البنائيّة

2-1 تعريف الفلسفة البنائيّة

يعتقد البنائيون أنّ التعلّم الحقيقي يحدث خلال عمليّة المواءمة ويتم عندما يغيّر التلاميذ معارفهم وأفكارهم السابقة نتيجة للمعلومات والأفكار الجديدة؛ فالمعرفة البنائيّة إذن: تنتج عن تفاعل بنائي بين العقل والحواس، وبين النظريّة والتطبيق؛ ويتم بناؤها من جهة المتعلّم من خلال نشاط تفاعلي 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).

وتفترض البنائيّة أنّ المتعلّمين يكون باستطاعتهم بناء المعرفة وتكوين نماذج ومنظومات لها، من خلال التفاعل القائم في عملية التعلم بين الخبرات السابقة وخبرات التعلم الجديدة إذ أن هذا التفاعل يؤدي إلى تفسير المعلومات والمعارف في ضوء الخبرة السابقة مما يؤدي إلى بناء المعنى وفقاً لحاجة المتعلمين وخلفياتهم المعرفية 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.

2-2 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).

2-3 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).

2-4 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. (Perkins, 1991,18-23)

2-5 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).

2-6 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).

2-7 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:

- إستراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلة: (Problem centered Learning strategy)
- دورة التعلّم: (Learning Cycle)
- إستراتيجية التعلّم بخريطة الشكل V: (Vee mapping teaching strategy)
- نموذج بوسنر: (Poser's strategy)
- نموذج التعلّم البنائي: (The constructive Learning Model)

(أبو طاحون، 2007، 24)

والنموذج الذي اعتمدته الباحثة في هذه الدراسة هو نموذج بوسنر والذي يعرف بنموذج التغيير المفهومي وفيما يأتي شرحٌ مفصّلٌ لماهيّة هذا النموذج وخطواته.

ثالثاً: نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي

3-1 معنى المفهوم وطبيعته

تعدّدت وجهات النظر حول معنى المفهوم وطبيعته وقدّم العديد من الباحثين تعريفات مختلفة للمفهوم كلٌّ حسب رؤيته وفلسفته، ومنها: المفهوم هو: " نوع من المهارة الفكريّة التي تمكّن الفرد من تصنيف الأشياء أو الأحداث التي تشترك في خواص عامّة".(Zook, 2001, 212).

كما أنّه فكرة تختص بظاهرة معيّنة أو استنتاج عقلي يعبّر عنها عادة بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معيّن، وقد يكون المفهوم محسوساً أو مجرّداً (سلامة، 2000، 119).

واتفق عدد من الباحثين في أنّ المفهوم هو مجموعة من الأشياء أو الرموز الخاصة التي تُجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة والتي على أساسها يمكن التمييز بينها وبين المجموعات الأخرى وهو عبارة عن علاقات تركيبيّة ومنطقيّة لمجموعة من المعلومات توجد بينها علاقات حول شيء معيّن تتكوّن في الذهن وتشتمل على الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشيء (حسن،2003، 80)، (دروزة،2000)، (محمد، 2003، 45).

وتشتمل عمليّة تعريف المفهوم على ثلاث خطوات هي: تعيين اسم المفهوم الذي سيستخدم في تحديد الصنف العام، وتعيين الخصائص أو المميزات المستخدمة لتحديد عضويّة الصنف، ثمّ كتابة تعريف مختصر للمفهوم بأنّه زمرة من أشياء أو رموز أو أحداث محدودة مجموعة بعضها مع بعض على أساس خصائص مشتركة يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معيّن (الطيطي، 1993، 16-29).

ومُيَّز بين المفهوم التاريخي والمفهوم الجغرافي بأنّ المفهوم التاريخي هو: " تصوّر عقلي مجرّد ذو طبيعة متغيّرة يقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق و الأحداث و المواقف التي تصنّف على أساس الصفات المتشابهة بينها، ويصاغ في صورة وصفيّة لفظيّة؛ أمّا المفهوم الجغرافي فهو: " تصوّر عقلي مجرّد يعطى اسماً أو لفظاً ليدل على مظاهر جغرافية يتم تكوينه عن طريق تجمّع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة (الخياط والهولي، 2003، 6).

3-2 أهميّة تعلّم المفاهيم

إنّ المفاهيم هي الأساس الذي يقام عليه أي بناء معرفي، وتعلّمها بشكلٍ سليم إنّما يساهم بدرجة كبيرة في تعلّم المبادئ واكتساب المهارات، والاحتفاظ بالتعلّم وبقائه وانتقال أثره إلى مواقف أخرى جديدة، وتنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات، كما أنّ تعليم المفاهيم وتعلّمها يعدّان هدفاً أساسيّاً لتدريس أي مادة دراسيّة (بليطة، 2004، 34).

ويرتبط تعلّم المفاهيم ومعرفتها بالتطوّر العقلي للمتعلّم، ويعدّ الأساس لبناء الفهم وتعلّم التعميمات وحل المشكلات وتعلّمها، ولذلك يقوم المعلّمون وخبراء المناهج باختيار المواد وتطوير الإجراءات من أجل اكتساب المتعلّمين للمفاهيم بمستوى عالٍ من النجاح (Goodwin & Klausmeier, 1995, 12)

كما ويعتبر تعلّم المفاهيم من الأهداف الرئيسيّة لمناهج المواد الاجتماعيّة إذ أنّ ذلك يحقق فائدة كبيرة للمتعلّم فهي تساعد على التفسير والتعرف والتخطيط والتنبّؤ وهي بذلك تعد بمثابة أدوات أو مفاتيح للتعلّم، وتعلّم المفاهيم عمليّة عقليّة يقوم بها المتعلّم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات ويتم بناؤها على أساس التمييز بين تلك المثيرات، وهذه العمليّة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة المتعلّم على التفكير (حميدة وآخرون، 2000، 53-54).

وقد لخّص عدد من الباحثين أهمية المفاهيم والفوائد التي يجنيها التلاميذ من تعلّمها واستخدامها بالآتي:

1. تؤدي المفاهيم إلى المساهمة الفاعلة في تعلم التلاميذ بصورة سليمة.
2. تساعد التلاميذ على التعامل بفاعليّة مع المشكلات الطبيعيّة والاجتماعيّة للبيئة عن طريق تقسيمها إلى أجزاء يمكن التحكّم فيها.
3. تسهّل من تعلّم المادة التعليميّة ويزيد من تثبيتها في الذاكرة و البنى العقليّة وتسهم في تفعيل التعلّم وانتقال أثره.
4. تَحسُر الفجوة بين التعلّم السابق واللاحق فضلاً عن إسهامها في تخطيط خبرات المنهاج.
5. تعد المفاهيم وسيلة فاعلة لربط المواد الدراسيّة المختلفة بعضها ببعض ولربط مواضيع المادة ذاتها أيضاً.

6. تبرز أهمية المفاهيم في الدراسات الاجتماعيّة كونها من الأدوات الأساسيّة للتفكير والاستقصاء فضلاً عن أنّ اكتساب المفاهيم يعدّ عاملاً حاسماً في عمليّة إدراك معنى نصوص المواد الاجتماعيّة (عطيو وعبد القادر، 2009، 31-32)، (صالح، 2011، 23-26)، (نزّال، 2002، 37-38).

3-3 أسس وشروط تعليم المفاهيم

تهتم المدرسة بتعليم المفاهيم لأنها تتصل بتنمية تفكير المتعلّمين وتمثّل قاعدة صلبة لتعلّم التلاميذ بقيّة العناصر الأخرى المكوّنة للنظام المعرفي، ولتدريس المفاهيم من قبل المعلّم مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها وهي:

1. تحديد صفات المفهوم والسمات الجوهريّة التي تميّزه عن غيره.
2. القاعدة التي تنظّم هذه السمات في إطارها.
3. الاسم الذي يطلق على الصنف أو الاسم الذي يطلق على المفهوم.
4. تحديد الأمثلة الموجبة والسالبة على المفهوم المراد تعليمه (صالح،2011، 23-26).

وتنوّعت آراء الباحثين حول الشروط الواجب توافرها لتعلّم المفاهيم فمنهم من لخّصها بتحديد قدرات واستعدادات الطفل لتعلّم المفهوم الجديد، وتحديد مرحلة النمو المعرفي التي يمر بها المتعلّم، إضافة إلى تحديد سلوك الأطفال الناتج عن تعلّم المفاهيم، وتقديم أمثلة إيجابيّة وأخرى سلبيّة للمفهوم (عطيو وعبد القادر، 2009، 50).

في حين يتّفق بعضهم بأنّ هناك مجموعة من العوامل تؤثّر في تعلّم المفهوم تتحدّد بنوع المفهوم وخصائصه وصفاته وطبيعته وأمثلته ودور الخبرة في تعلّم المفهوم، بالإضافة إلى تنظيم المادة الدراسيّة تنظيماً هرميّاً، والتدرّج في تعلّم المفاهيم (إبراهيم وآخرون، 1998، 58-59).

3-4 الأخطاء الشائعة في تعلّم المفاهيم

يجد الكثير من التلاميذ صعوبة في تعلّم المفاهيم ممّا يؤدي إلى وجود أخطاء شائعة لديهم، ومن بين هذه الأخطاء نذكر ما يأتي:

1. النقص في تعريف المفهوم أو في دلالته اللفظيّة، وذلك بأن يقتصروا على خاصيّة واحدة أو أكثر دون ذكر الخصائص المميزة التي تشكّل المفهوم العلمي.
2. الخلط بين المفاهيم المتقاربة في الألفاظ.
3. التسرّع في التعميم وذلك من خلال اعتماد التلميذ على إحدى الصفات الموجودة في كل العناصر ضمن المفهوم، وتعميمها على مواقف أخرى خارجة عن نطاق المفهوم الأصلي.

ومن العوامل التي تسهم في وقوع التلميذ بهذه الأخطاء اعتماده على الحفظ الآلي في تعلّم المفاهيم ممّا يسهّل نسيانها والخلط بينها؛ ونقص الخبرة في استخدام وتطبيق هذه المفاهيم في المواقف التعليميّة المختلفة، إضافةً إلى عدم تعرّضه لخبرات ومواقف تعليميّة- تعلميّة كافية تسمح له باستخدام هذه المفاهيم في التمييز والتصنيف والتعميم (إبراهيم، 2004، 847).

وحددت بعض الأدبيات مصادر تكوّن هذه الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ ونذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر بما يأتي:

- **المعلّم:** يعد المعلم من أهم المصادر في توجيه التلاميذ وتهيئة الفرص لمساعدتهم على اكتساب المعرفة، إلاّ أنّ ذلك يتأثّر بما لدى المعلم من أفكار وتصورات بديلة عن المفاهيم التي يعلّمها للتلاميذ، فإذا كانت بنيته المعرفيّة مليئة بالتصورات البديلة فإنها تنتقل إلى تلامذته ممّا يؤدي إلى شيوعها بينهم، كما أنّ عدم معرفة المعلّم بالتصورات البديلة التي توجد في بنية التلميذ المعرفيّة يجعله غير قادر على تعديل التصورات البديلة لدى التلاميذ واستبدالها بالمفاهيم الصحيحة (محمد، 2000، 247-304).
- **الكتاب المدرسي:** تشير بعض الدراسات مثل دراسة (أمبو سعيدي، 2004) إلى أنّ الكتاب المدرسي يساعد في وجود التصورات البديلة والأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وذلك من خلال عدم توضيحه للمفهوم أو عدم ربط المفهوم بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة.

  كما أنّ افتقار الكتاب المدرسي للشرح الكامل للمفهوم وعدم الترابط والتناسق بين المقررات في مراحل التعليم العام قد يؤدي إلى تكوين مفاهيم غير صحيحة لدى التلاميذ (الشهراني، 1996، 8-34).

- **البيئة المحيطة بالتلميذ:** تعد الخبرة الناتجة عن التفاعل بين التلميذ والبيئة المحيطة به من أهم مصادر تكوين التصورات البديلة والأخطاء الشائعة، فالبيئة تساهم بدرجة كبيرة في تكوين معظم أنماط الفهم لدى التلميذ من خلال تفاعله وتعايشه مع أنماطها وأنواعها (مصطفى، 1996، 337-369).
- **وسائل الإعلام:** قد تسهم وسائل الإعلام من إذاعة وتلفاز وصحافة في تكوين التصورات البديلة والأخطاء الشائعة عن بعض المفاهيم، فقد يتأثر التلميذ بالأسلوب السريع للإعلانات التجاريّة، إضافةً إلى أنّ عدم التركيز اللازم أثناء مشاهدته للبرامج سواءً أكانت ترفيهيّة أم علميّة يؤدّي إلى تقديم مادة قد تكون صحيحة أم غير صحيحة ممّا يؤدّي إلى تكوين الأخطاء والتصورات البديلة (سعيد، 1997، 267-285).

واقترحت الباحثة من خلال هذه الدراسة مجموعة من مصادر الأخطاء الشائعة تمثّلت بما يأتي (الكتاب، المعلّم، الأسرة، جماعة الأقران، التلفاز، الانترنت).

3-5 التغيير المفاهيمي

يقول ماسون(Mason, 2000): " هناك أبحاث بارزة توضّح ما هو مهم لانهماك وانخراط اهتمامات المتعلمين باتجاهاتهم ومعتقداتهم وتفعيل نماذجهم العقلية القائمة وتشجيعهم على طرح الأسئلة الخاصة بهم وبشكوكهم وتوليد الفرضيات واستكشاف بدائل الحلول وتحفيزهم للتفكير في ما وراء المعرفة الذي ينعكس على أفكارهم وأفكار الآخرين ومعتقداتهم(Mason, 2000, 201).

ويعرّف التغيير المفاهيمي بأنّه: حركة بحث ظهرت من حركة المفاهيم البديلة التي توسعت بسرعة خلال الثمانينات، يشير إلى قدرة المتعلّمين على التوليف من نماذج في أذهانهم بدءاً من الأطر التوضيحيّة بحيث تستمر في عمليّة تدريجيّة ممّا يؤدّي إلى سلسلة نماذج عمليّة.

.(Vosniadou, 2003,45)

وهو"عبارة عن عمليّة التخلّي عن المفاهيم البديلة التي يحملها المتعلّمون ويعتقدون أنّها صحيحة لتفسير الظواهر الكونيّة وبناء تفسيرات علميّة سليمة" (المومني وآخرون، 2003، 272).

كما أنّه عمليّة عقليّة تتم عندما يتعرّف المتعلّم إلى معلومات أو معارف معيّنة لا تتفق مع المفاهيم المكتسبة لديه، فتحدث عمليّة توازن أو توافق بين ما هو مكتسب من مفاهيم وما هو معطى من معلومات، فإذا كانت هناك اختلافات واضحة بين المفاهيم المكتسبة والمعلومات المعطاة لصالح المعلومات المعطاة فإنّ المتعلّم في هذه الحالة يكتسب مفاهيم جديدة لها إطار مختلف عن إطار المفاهيم المكتسبة وبذلك نقول إنّ المتعلّم حدث له تغيير مفاهيمي (عفانة، 2001، 9).

وفي نموذج التغيير المفاهيمي يطرح (بوسنر وآخرون، 1982) أنّ التعلّم لا يُرى على أنّه عمليّة الحصول على الاستجابات الصحيحة بل إنّه يحدث نتيجة التفاعل بين ما يتم تعليمه للمتعلّم وبين أفكاره السابقة والحاليّة، لذلك يلعب هذا التفاعل دوراً حاسماً في تحديد ما الذي يمكن تعلّمه، فالمتعلّم يقبل ويفهم الأفكار فقط عندما تبدو واضحة وعقلانيّة، لذلك فإنّ التعلّم من منظور التغيير المفاهيمي هو نشاط عقلاني (Posner et al,1982, 211-227)

3-6 شروط حدوث التغيير المفاهيمي

يرى بوسنر أنّ حدوث التغيير المفاهيمي يتطلّب وجود مفهوم واضح لدى المتعلّم، مقبول ظاهريّاً، مثمر وخصب، وقد لخّص (Cetin, 2009) شروط حدوث التغيير المفاهيمي كما حددها بوسنر وفقاً للنقاط الآتية:

1. عدم الرضا عن المفاهيم الحاليّة.
2. إنّ المفاهيم الجديدة مدركة.
3. أن تكون المفاهيم الجديدة مثمرة ممّا يتيح التوسّع.
4. أن تكون المفاهيم الجديدة معقولة. (Cetin, 2009, 13-14)

ويحدث التغيير المفاهيمي من خلال إحلال تصوّر مقبول علميّاً محل تصوّر خاطئ وإعادة التنظيم أو استبدال التصوّرات الموجودة السابقة لتكيّف التصوّرات الجديدة، ويوجد اتجاهان للتغيير المفاهيمي هما التغيير الثوري (الجذري) والتغيير التطوّري التدريجي؛ والتغيير الثوري هو تغيير متعمّق لمعرفة وتصوّرات التلاميذ وهو ما يُسمّى بالتغيير ذو المدى الواسع أو التكيّف ويحدث عندما يقوم الفرد بتعديل بعض المفاهيم المركزيّة أو الأساسيّة والتحرّكات في الصيغة أو

النموذج أو التغييرات في محور مفاهيمي صعب سوف تعتبر كأمثلة للتكيّف، والتغيير التطوّري التدريجي هو ما يُسمّى بالتغيير ذي المدى الصغير أو التمثيل ويعرّف بأنّه الذي يتضمّن تسهيل التوسيع (الإضافة) في إثراء ودقّة المعنى لأطر الطلاّب (عبد السلام، 2001، 162-163).

3-7 إستراتيجية التعليم المقترحة للتغيير المفاهيمي

يقصد بإستراتيجية التعليم المقترحة للتغيير المفاهيمي بأنّها مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليميّة- التعلّميّة التي يقوم بها المعلّم بشكلٍ منتظم ومتسلسل ويكون التلميذ فيها إيجابيّاً ونشطاً وفعّالاً في بناء معرفته وأفكاره وتصوّراته بنفسه وتصويبها وتطويرها عن المفاهيم والظواهر العلميّة وتراعي شروط إحداث التغيير المفاهيمي (عبد السلام، 2001، 172).

وتسير هذه الإستراتيجية وفق الخطوات التالية:

1. التشخيص: وتعني الوقوف على بنية المفاهيم السابقة لدى المتعلّم وتحديد أنماط الفهم الخطأ والبديل لديه وذلك من خلال تحليل نتائج الاختبار التشخيصي المعد لهذا الغرض.
2. الصياغة والتحديد: صياغة وتحديد أسئلة مرتبطة بالمفاهيم وإعطاء التلاميذ الفرصة الكافية لتنشيط الفهم العقلي لهم والتعبير عن أفكارهم واستنباط الفهم الخطأ من خلال المناقشة والتركيز عليها وبذلك يصبح التلاميذ مدركين وواعين لتصوّراتهم القبليّة.
3. الشرح والتفسير: يقوم المعلّم بالشرح والتفسير للمفاهيم القبليّة وإعادة توضيحها وتوضيح العلاقات بينها وبذلك يتكوّن لدى المتعلّمين نوع من عدم الرضا عن تصوّراتهم الفعليّة الخطأ.
4. الدعم والتزويد: يقوم المعلّم بتزويد المتعلّمين بالأمثلة المتعدّدة التي تشجّعهم على الملاحظة الدقيقة وتوضّح لهم التفسيرات المقبولة والسليمة وذلك من خلال مزيد من الأسئلة والتجريب بحيث يصبح المفهوم الصحيح واضحاً ومفهوماً.
5. الممارسة والتطبيق: يوفّر المعلّم فرصة أمام المتعلّمين للممارسة والتطبيق للمفاهيم التي تمّ تصحيحها من خلال توجيه الأسئلة والمناقشة التي تساعد على تصوّر صحيح وإجراء

مقارنات تبيّن الفهم الخطأ والتصحيح والتمييز بينها ممّا يؤدّي إلى تنمية الفهم السليم وجعله مقبولاً وجديراً بالتصديق.

6. التنمية والإثراء. يعطي المعلّم المتعلّمين فرصةً لتنمية وإثراء المفاهيم الجديدة بحيث تكون مفيدة ومثمرة لديهم من خلال تطبيقها واستخدامها في مواقف جديدة مشابهة ومتنوّعة ومرتبطة بالواقع. (عطيو وعبد القادر، 2009، 156- 158).

وتتضمّن الإستراتيجية التي استخدمها بوسنر ما يأتي:

1. إحداث عدم قناعة لدى المتعلّم بأفكاره الحاليّة عن طريق إثارة انتباهه إلى عدم قدرته على تعليل بعض المواقف المتحدية ضمن إطاره الفكري الحالي الذي يستخدمه (إحداث قدح فكري).
2. ربط المفهوم الجديد بالعلاقات المفاهيميّة المتّسقة معه من ناحية علميّة والتي تكون قد وضعت سابقاً لدى المتعلّم ضمن مفاهيم غير متعلّقة به في الإطار الفكري القديم وهذا يعني بناء خارطة مفاهيميّة جديدة لديه بعد هدم السابقة.
3. جعل المفهوم معقولاً من قبل المتعلّم بحيث يتبيّن له أنّ المفهوم الجديد يتضمّن إطاراً فكريّاً جديداً لا يتّفق مع إطاره الفكري السابق، وأنّ هذا المفهوم له قدرة أكبر على حل المواقف المتحدية.
4. العمل على حل المتناقضات التي تظهر عندما يحاول المتعلّم استخدام الإطار الفكري الجديد لتفسير المواقف القديمة والتي كان يستخدم الإطار الفكري القديم عادة لحلّها، حيث يستطيع هنا تفسير المواقف السابقة بالإضافة للمواقف المتحدية الجديدة ضمن الإطار الفكري الجديد (Posner, 1982,106-126)

رابعاً: مهارات التفكير

4-1 مفهوم التفكير

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).

وهو مفهوم افتراضي يشير إلى عمليّة داخليّة تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي موجّه نحو مسألة ما أو اتخاذ قرار معيّن أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة شافية لسؤال ما ويتعلّمه الفرد من ظروفه البيئيّة المتاحة (زيتون، 2003، 3).

4-2 أبعاد التفكير

لا تشكّل 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 يؤثر بدرجة كبيرة على دافعيّتهم وانتباههم، والجهد الذي يضعونه في أيّة مهمّة توكل إليهم.
2. التفكير الناقد والتفكير الإبداعي: حيث يركّز الأول على التقييم بينما يركّز الثاني على التوليد، ويكمل الاثنان بعضهما البعض.

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

4. مهارات التفكير الجوهريّة: وقد وصفها حبيب (نقلاً عن مارزانو وآخرين) بمهارات التفكير الأساسيّة، كما وتتضمّن مهارات التحديد، جمع المعلومات، التذكّر، 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).

3-4 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 التعرّف إلى الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله لذا يتوجّب 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 والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير لابدّ من توفّر الآتي:

1- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إداريًا وتربويًا بأهميّة دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.
2- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية التعلميّة.
3- ضرورة ممارسة المتعلم لعلميات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم 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 التعليمية 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).

4-4 مفهوم مهارات التفكير

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

وعرّف دياب نقلاً عن ستيرنبرغ مهارات التفكير 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).

أمّا أبو جادو ونوفل فيعرّفان مهارات التفكير 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.

4-5 تصنيفات مهارات التفكير الأساسيّة

تعدّدت تصنيفات مهارات التفكير الأساسيّة بين آراء الباحثين وكان منهم على سبيل المثال لا الحصر مارزانو الذي صنفها في ثمان مهارات هي على التوالي: التركيز- جمع المعلومات- التذكّر- 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 يضم 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).

واتفق 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).

4-6 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 بفعالية مع أي نوع 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 يعطى 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).

4-7 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 مما قد يكشف عن حلول إبداعية مثل حل المشكلات أو وضع خطة أو رسم خريطة.....إلخ، وحتى 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 المنظمة للظواهر الطبيعية والإحيائية التي يراد دراستها وبحثها.

2. التصنيف: وهي تجميع الأشياء أو الظواهر على أساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة.
3. القياس: ويعني وصف الحدث باستخدام الأدوات لتعيين الملاحظات كميّاً.
4. تنظيم المعلومات: هي العملية التي يتم بها تنسيق مئات الأشياء أو الظواهر في نظام معين وفقاً لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.
5. الاستنتاج: وهي العملية التي يتم من خلالها التوصل إلى استنتاج معين في ضوء البيانات المعطاة والخبرة السابقة.
6. التجريب: يهدف إلى توظيف جميع عمليات العلم الأساسية والمتكاملة في البحث والاكتشاف وتقصّي المعلومات لذلك يعدّ قمّة العمليات العلمية وأكثرها تقدماً.
7. وضع الفروض: الفرضية هي عبارة عن جملة مقترحة كحل محتمل لمشكلة 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 مما ينمي القدرة على إدراك العلاقات القريبة والبعيدة وبالتالي القدرة على التوقع. (إبراهيم، 2007، 33)، (اللولو والآغا، 2008، 43)، (محمود، 2006، 339).

4-8 معوقات تعليم مهارات التفكير

يقصد بمعوقات تعليم مهارات التفكير كافة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية والمرتبطة بالبيئة الاجتماعيّة والسياسات التعليميّة وبالمعلّم وإدارته، وكذلك المرتبطة بالمناهج الدراسيّة، والبيئة المدرسيّة الصفيّة وبالمتعلّم نفسه (عبد الكبير وآخرون، 2008، 12).

وهناك اتفاق من قبل الكثيرين على وجود قصورٍ في التعليم المدرسي 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 المقرر هو المرجع الوحيد للمتعلّم والمعلّم في آنٍ واحدٍ ممّا يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي.
3. لا تزال الفلسفة العامة 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).

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

- **تمهيد**

أولاً – منهج البحث.

ثانياً – إجراءات تصميم أدوات البحث:

1. البرنامج التجريبي المصمم وفق نموذج بوسنر.
2. الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.
3. اختبار مهارات التفكير الأساسية.

ثالثاً – مجتمع البحث وعينته.

رابعاً – إجراءات تنفيذ البرنامج التجريبي:

4-1 الإجراءات التمهيدية لتنفيذ البرنامج.

4-2 تطبيق القياس القبلي.

4-3 تطبيق البرنامج التجريبي.

4-4 تطبيق القياس البعدي المباشر.

4-5 تطبيق القياس البعدي المؤجل.

- **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 ثّم تجريبها استطلاعيّاً، إضافة إلى أنّه يتضمّن إجراءات التجريب النهائي من حيث اختيار العيّنة وتنفيذ التجربة النهائيّة وصولاً إلى النتائج، وفيما يأتي عرضٌ مفصّلٌ لكل ما سبق:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي الذي يعتبر من أفضل مناهج البحث العلمي لأنّه يعتمد بالأساس على التجربة العلمية ممّا يتيح فرصة عمليّة لمعرفة الحقائق عن طريق هذه التجارب. وقد عرّفه الفضلي بأنه: " طريقة دراسة الظواهر العلميّة في العلوم الطبيعيّة والعلوم الإنسانيّة" (الفضلي، بلا عام،55).

ويقصد بالمنهج التجريبي:" ذاك النوع من البحوث الذي تتم فيه السيطرة على المتغيّرات ويتحقّق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي 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)، اختبرت قبليّاً في (الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ومهارات التفكير الأساسيّة) ، ثّم أُخضعت المجموعة التجريبيّة لتعلّم الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة وفق نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي، في حين أُخضعت المجموعة الضابطة لتعلّم الوحدة ذاتها ولكن وفق التعليم التقليدي، بعد ذلك اختُبرت المجموعة التجريبيّة بعديّاً للتعرّف إلى فاعليّة تطبيق المتغيّر المستقل (نموذج بوسنر) في المتغيّرات التابعة (التغيير المفاهيمي، ومهارات التفكير الأساسيّة) لدى المجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ثانياً: إجراءات تصميم أدوات البحث:

لمعرفة فاعلية نموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الاجتماعية الخاطئة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتنمية مهارات التفكير الأساسية لديهم قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية:

1. برنامج تجريبي مصمّم وفق نموذج بوسنر.
2. الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.
3. اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

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

2-1- البرنامج التجريبي المصمّم وفق نموذج بوسنر:

اتبعت الباحثة في تصميم البرنامج التجريبي الذي استخدمته في التعليم وفق نموذج بوسنر 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، فالبنائية وصفيّة للمتعلم تصف ما يتعلّمه الأفراد وليست فلسفة تنّوّية 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 تّم 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:

يعتبر نموذج بوسنر أحد النماذج التي تعاملت مع موضوع المفهوم، واقترحت عدداً من الاستراتيجيّات الهادفة التي تساعد في إيصال المفاهيم إلى التلاميذ بالشكل الصحيح، مع إثارة ما تّم تخزينه في ذهن التلميذ من نظرة خاطئة حول هذا المفهوم أو ذاك؛ والبرنامج التجريبي الذي صمّمته الباحثة وفقاً لنموذج بوسنر تقوم فلسفته على الأسس والمنطلقات الآتية:

- يمكن تغيير المفاهيم لدى التلاميذ من خلال التعرّف إلى التصوّرات البديلة التي يمتلكونها حول هذا المفهوم أو ذاك.
- كل تصوّر جديد يقدّمه التلميذ حول مفهوم معيّن يمكن استخدامه في تصوّر آخر جديد للمفهوم ذاته.
- يمكن تعلّم مهارات التفكير الأساسيّة من قبل التلاميذ من خلال معرفتهم بمضمون كل 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 بوسنر:

مرّ تصميم البرنامج التجريبي بعدة خطوات ومراحل مخطّطة ومنظّمة بدقّة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التجريبية، وتتجلّى هذه الخطوات بما يأتي:

2-1- تحديد الهدف العام من البرنامج التجريبي: يهدف البرنامج التجريبي وفق نموذج بوسنر إلى تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، بالإضافة إلى تنمية بعض مهارات التفكير الأساسيّة لديهم في هذه المادة.

2-2- اختيار محتوى البرنامج التجريبي: تمّ اختيار الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي وهي بعنوان: (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة)، وقد تضمّنت هذه الوحدة ستة دروس هي:

- موقع وطني الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- المجموعات التضاريسيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- البيئات الطبيعيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- الطقس والمناخ.
- الموارد المتجدّدة وغير المتجدّدة في وطني سورية.
- الموارد المائيّة في وطني سورية.

2-3- تحليل محتوى دروس الوحدة الأولى(الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) التي تمثل محتوى البرنامج التجريبي:

قامت الباحثة بتحليل محتوى دروس الوحدة الأولى (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) في مادة الدراسات الاجتماعية لتحديد المفاهيم الاجتماعية المتضمنة فيها. وفي البداية سوف تقوم الباحثة بالإشارة إلى بعض الجوانب النظريّة المتعلّقة بالتحليل، لتصل بعدها إلى إجراءات التحليل المتبّعة بغية تحقيق الأهداف المرجّوة من استخدامه.

يقصد بتحليل المحتوى أو المضمون: " أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحثيّة متنّوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المحلّلة أو لاكتشاف الخلفيّة الثقافيّة، أو الفكريّة، أو السياسيّة، أو العقائديّة، لأصحاب المواد التي يراد تحليلها" (الشماس، 2011، 133).

كما يرى بريلسون Brelson تحليل المحتوى بأنّه: أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال (تمّار، 2007، 9).

وتسعى عمليّة التحليل إلى بلوغ أهداف ثلاث:

1. الإسهامشكل رئيس في تحديد الأهداف التدريسيّة.
2. المساعدة في اختيار استراتيجيّات التدريس والوسائل التعليميّة، إذ أنّ لكل نوع من أنواع المحتوى ما يناسبه من تلك الاستراتيجيّات أو الوسائل في توضيحه.
3. الإسهام في اختيار أدوات التقويم، فلكل صنف من أصناف المحتوى ما يناسبه من تلك الأدوات (زيتون، 1999، 145).

كما ينبغي أن يتّصف التحليل بعدة مواصفات منها:

1. **الموضوعيّة**: وتعني أن يُبعدَ المحللُ تقديره الخاص أثناء جرد مكّونات النص.
2. **الشموليّة**: ويقصد بها ألاّ يهمل المحلل أي جانب من جوانب النص.
3. **المنهجيّة**: ومعناها إخضاع التحليل لمعايير معروفة، وخطوات واضحة، فإذا جاء شخص آخر ليعيد التحليل، وصل إلى النتائج ذاتها التي وصل إليها المحلل الأول.

4. **الكمّية:** وتعني أن يكون التحليل كمياً، يتيح التوصّل إلى تقديرات قابلة للقياس، بمعنى أن يكون الناتج أعداداً تتضمن التكرارات (الهاشمي، 2008، 12).

وبما أنّ تحليل المحتوى هو بحث منهجي لذلك فإنه يشتمل على مجموعة خطوات منهجيّة أتبعتها الباحثة بدقّة للوصول إلى النتائج المرجوّة وهذه الخطوات يمكن تحديدها بما يأتي:

- **الاطلاع والاستفادة من بعض المراجع والدراسات التي تناولت تحليل المفاهيم** ومنها (الهاشمي،2008)،(العاتكي،2009)، (القاسم، 2010).
- **تحديد الهدف من التحليل:** يتمثّل الهدف الأساسي من تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي في اختيار الوحدة المناسبة لتصميم أدوات البحث من خلالها، وتّم اختيار الوحدة الأولى (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) ومن مسوغات اختيارها: ما يلي:
  - ✓ غنى الوحدة بالمفاهيم المجرّدة والعامّة.
  - ✓ وجود الكثير من المفاهيم المتقاربة في المعنى والتي تولّد حالة من الحيرة لدى التلميذ حول المعنى الصحيح والدقيق لها ومن أمثلتها مفاهيم (الجبل، التل، الهضبة، السهل).
  - ✓ أهمّية تعرّف التلميذ مفاهيم كثيرةً مثل مفهوم البيئة والطقس والمُناخ وقدرته على تحديد أوجه التشابه والاختلاف في معنى كلٍّ منها.
- **تحديد وحدة التحليل:** تّم اختيار الكلمة كوحدة للتحليل باعتبارها أصغر وحدات التحليل وقد تعبّر عن فكرة أو كلمة أو مفهوم معيّن.
- **تحديد ضوابط عمليّة التحليل كما يلي:**

1. شملت عمليّة التحليل محتوى الوحدة الأولى (الطبيعة في الجمهورية العربية السورية) كاملة.
2. شملت الأهداف السلوكية المقدمة في بداية كل درس.
3. استبعدت الصور والخرائط والأسئلة المرافقة لها من عمليّة التحليل.
4. استبعدت أسئلة التقويم الواردة في نهاية كل درس.
5. اعتمدت الباحثة في ترتيبها الهرمي للمفاهيم المتضمنة في كل درس على التعريف الإجرائي الذي وضعته لكل منها:

- إذ عرّفت **المفهوم الرئيس** بأنه: صورة ذهنيّة تتصف بالشمول والاتساع بما تتضمنه من مفاهيم أقل عمومية، وُيدل على هذه الصورة بجملة وقد تمثّلت في خطّة التحليل الذي اعتمدته الباحثة بعنوان الدرس.
- كما عرّفت **المفهوم الفرعي** بأنه: صورة ذهنيّة مرتبطة بالمفهوم الرئيس لكّنها أقل شموليّة واتساعاً منه، وُيدلّ على هذه الصورة بجملة، وقد تمثّلت في خطّة التحليل الذي اعتمدته الباحثة بعناوين الفقرات الفرعيّة لكل درس.
- أما **المفهوم تحت الفرعي** فقد عرّف بأنه: صورة ذهنية مرتبطة بكلٍّ من المفهوم الرئيس والمفهوم الفرعي لكّنها أقل شمولية وأكثر خصوصية من المفاهيم الفرعيّة، وُيدل على هذه الصورة بكلمة تمثّلت بالمفهوم الذي اعتمدته الباحثة في التحليل.

ولتحديد المفاهيم سابقة الذكر قامت الباحثة في أثناء عملية التحليل بالآتي:

- قراءة عنوان الدرس وتصنيفه كمفهوم رئيسي (المستوى الأول).
- قراءة عناوين الفقرات الفرعية الموجودة في كل درس وتصنيفها ضمن المفاهيم الفرعيّة (المستوى الثاني).
- قراءة الفقرات واستخلاص المفاهيم منها وتصنيفها ضمن المفاهيم تحت الفرعيّة (المستوى الثالث)، وهو ما تّم الاعتماد عليه في تحديد مجموع عدد المفاهيم في كل وحدة.
- قامت الباحثة بتصميم جدول للتحليل بهدف وضع قائمة بالمفاهيم المتضمنة في الكتاب يشتمل على المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية والمفاهيم تحت الفرعية (ملحق رقم "3").

❖ **التأكد من صدق التحليل:** استعانت الباحثة للتحقّق من صدق عمليّة التحليل بمجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة في مجال تحليل المحتوى (ملحق رقم "1")، وذلك في الفترة الواقعة من (2013/7/21) ولغاية (2013/7/31) حيث قامت الباحثة بتزويدهم بقائمة التحليل السابقة مرفقاً بها نسخة من دروس وحدة (الطبيعة في وطني الجمهوريّة العربيّة السوريّة) – كما وردت في الكتاب المدرسي– وخطاب موجّه إليهم طُلب فيه منهم التفضّل بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى اتفاق التحليل المرفق مع التعريفات الإجرائية لفئات التحليل المستخدمة؟.

- ما مدى تغطية تحليل المحتوى المرفق لدروس الوحدة الدراسية؟.
- ما مدى تغطية صحة انتماء المفاهيم الفرعّية للمفهوم الرئيس المندرجة في إطاره؟.
- ما مدى صحة انتماء المفاهيم تحت الفرعّية للمفاهيم المندرجة في إطارها؟.
- ما الذي ترونه ضرورّياً في حذفه أو إضافته إلى التحليل المرفق؟.

ورأى المحكمون (ملحق رقم "1") أنّ التحليل يتّفق مع التعريفات الإجرائّية لفئاته، وأنّه يغطّي دروس الوحدة الدراسّية الستّة إلا أنّهم اقترحوا تعديل بعض مسّميات المفاهيم تحت الفرعّية مثل(المواقع) إلى (موقع) ومفهوم (المنطقة الساحلّية) إلى (منطقة الساحل) ومفهوم(الطبيعة) إلى مفهوم (البيئات الطبيعّية) ومفهوم (الزراعة) إلى (النشاط الزراعي). وقد تّم تعديل هذه المفاهيم وفق الملاحظات السابقة، وتضمينها في قائمة المفاهيم المحلّلة بالتعديل الجديد(ملحق رقم"3").

❖ **التأكد من ثبات التحليل:** للتأكّد من ثبات التحليل تّم اتخاذ الإجراءات الآتية:

1. قامت الباحثة بإجراء تحليل محتوى الوحدة المختارة (الطبيعة في الجمهورّية العربّية السورّية) ثّم أجرت عملّية التحليل مرّة ثانية بعد أسبوعين من التحليل الأول.
2. اجتمعت الباحثة مع محلّلين آخرين من طلبة الماجستير (محللان) وزّودتهما بالتعريفات الإجرائية التي اعتمدتها لفئات التحليل، ووضّحت لهما طريقة التحليل وزّودتهما بالنسخ المطلوب تحليلها، ووضّحت لهما طريقة التحليل وضوابطه.
3. قام المحلّلان كلّ على حده بإجراء عملّية التحليل لمحتوى دروس الوحدة المختارة، وفق الأساليب والضوابط المتبّعة والجداول المصّممة لذلك.
4. تّم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي الآتية (طعيمة،1987، 178)

$$R = \frac{2\times(C1+2)}{C1+C2}$$

حيث:

R: معامل الثبات.

C1: عدد الوحدات في التحليل الأول.

C2: عدد الوحدات في التحليل الثاني.

C1+2: عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين الأول والثاني.

وقد بلغ عدد وحدات التحليل في الوحدة الأولى المختارة (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي(281) وحدة. وتوضح الجداول الآتية النسب المئويّة لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة في المرتين، وبين تحليلها وكل من تحليل المحلّلين، وبين تحليل المحللين الأول والثاني.

الجدول (1) النسب المئوية لمعامل ثبات التحليل الذي قامت به الباحثة في المرتين

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	النسبة المئوية لقيم معامل الثبات
	تحليل المحتوى للمرة الأولى	تحليل المحتوى للمرة الثانية		
المفاهيم الرئيسة	6	6	6	1
المفاهيم الفرعية	10	10	10	1
المفاهيم تحت الفرعية	281	270	270	0.98
المجموع	297	286	286	0.98

الجدول (2) النسب المئوية لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الأول

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	النسبة المئوية لقيم معامل الثبات
	تحليل الباحثة	تحليل المحلل الأول		
المفاهيم الرئيسة	6	6	6	1
المفاهيم الفرعية	10	8	8	0.88
المفاهيم تحت الفرعية	281	253	253	0.94
المجموع	297	267	267	0.95

الجدول (3) النسب المئوية لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الثاني

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	النسبة المئوية لقيم معامل الثبات
	تحليل الباحثة	تحليل المحلل الثاني		
المفاهيم الرئيسة	6	6	6	1
المفاهيم الفرعية	10	9	9	0.94
المفاهيم تحت الفرعية	281	255	255	0.95
المجموع	297	270	270	0.95

الجدول (4) النسب المئوية لمعامل ثبات التحليل بين المحللين الأول والثاني

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	النسبة المئوية لقيم معامل الثبات
	تحليل المحلل الأول	تحليل المحلل الثاني		
المفاهيم الرئيسة	6	6	6	1
المفاهيم الفرعية	8	9	8	0.94
المفاهيم تحت الفرعية	253	255	253	0.99
المجموع	267	270	267	0.99

يلاحظ من الجداول السابقة أنّ النسب المئوّية لمعاملات الثبات بين تحليل الباحثة في المرتين الأولى والثانية، وتحليل الباحثة والمحللين(الأول والثاني)، وتحليل المحللين الأول والثاني جيدة وكافية لضمان الثقة بثبات التحليل.

2-4- تحديد الأهداف التعليميّة: تلخّصت أهداف البرنامج التجريبي المصمّم وفق نموذج بوسنر بما يأتي:

1. تغيير المفاهيم الخاطئة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في كل درس من دروس الوحدة الأولى(الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة).
2. تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في كل درس من دروس الوحدة الأولى (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) والتي تتجلى بصورة أساسيّة بـ(مهارة المقارنة، ومهارة التحليل، ومهارة التصنيف، ومهارة الاستدلال، ومهارة التنبؤ).

وقد تفرّع عن هذه الأهداف مجموعة من الأهـ داف التعليميّة التعلمية والتي تسعى الخطط الصفّية إلى تحقيقها من خلال الدروس الستة والتي تّم تعليمها وفق نموذج بوسنر، وكان مجموع هذه الأهداف (59) هدفاً تعليميّاً موزّعة على الدروس الستّة، وهذا ما يوضّحه (ملحق رقم "8").

2-5- تصميم الخطّة الصفّية للتعليم وفق نموذج بوسنر للتغيير المفاهيمي:

هناك العديد من النماذج التجريبية التعلّمية، والنموذج الذي تّم الاعتماد عليه في هذا البحث هو نموذج بوسنر والذي يعتمد على النظرّية البنائّية ويستند إلى أفكار بياجيه والذي يفترض أنّ التعلّم هو تفاعل المعرفة الموجودة لدى المتعلّم من أجل دمجها في الإطار المفاهيمي لديه، كما ويتلخّص

نموذج بوسنر والذي اعتمدته الباحثة في تصميم البرنامج الذي يوضحه ملحق رقم (8). بالخطوات الآتية:

1إحداث عدم قناعة لدى الطالب بأفكاره الحاليّة عن طريق إثارة انتباهه إلى عدم قدرته ضمن إطاره الفكري الحالي الذي يستخدمه على تعليل بعض المواقف المتحدية (إحداث قدح فكري).

2. ربط المفهوم الجديد بالعلاقات المفاهيميّة المتّسقة معه من ناحية علميّة، والتي تكون قد وضعت سابقاً لدى الطالب، ضمن مفاهيم غير متعلّقة به في الإطار الفكري القديم، وهذا يعني بناء خارطة مفاهيميّة جديدة لدى الطالب بعد هدم خارطة المفاهيم السابقة.

3. جعل المفهوم معقولاً من قبل التلميذ بحيث يتبّين له أنّ المفهوم الجديد يتضّمن إطاراً فكريّاً جديداً لا يتّفق مع إطاره الفكري السابق، وأنّ هذا المفهوم له قدرة أكبر على حل المواقف المتحدية.

4. العمل على حل المتناقضات التي تظهر عندما يحاول التلميذ استخدام الإطار الفكري الجديد، لتفسير المواقف القديمة، والتي كان يستخدم الإطار الفكري القديم لحلّها عادة، حيث يستطيع التلميذ هنا تفسير المواقف السابقة بالإضافة للمواقف المتحدية الجديدة ضمن الإطار الفكري الجديد (Posner, 1982,106-126).

2-6- التقويم المستخدم في البرنامج: إنّ ما يتّسم به نموذج بوسنر من خصوصيّة تقوم على التناقض المعرفي يجعل عمليّة التقويم مستمّرة بشكلٍ يتم من خلاله تشكيك التلميذ بالمعلومة التي يمتلكها حول مفهوم معّين، وهذا ما يمكن تسميته بالتقويم البنائي المرحلي، أما بالنسبة للتقويم النهائي فهو الذي يجريه المعلّم في نهاية الدرس بغية التعّرف إلى مدى استيعاب التلاميذ للدرس ومفاهيمه، ويتألّف هذا التقويم من مجموعة أسئلة تدور حول مفاهيم كل الدرس والتي تأخذ طابعاً متنّوعاً سواء أكان مقاليّاً أم موضوعيّاً بالإضافة إلى أسئلة تعطي مجالاً للتلميذ للقيام بالنشاط العملي كتمثيل ظاهرة معّينة.

2-7- الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج التجريبي: استخدمت الباحثة عدّة وسائل كانت متمثّلة بالوسائل المناسبة لكل درس من دروس الوحدة الأولى في كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف

الرّابع الأساسي، وقد عُوضت الوسائل المستخدمة في الخطط الدراسيّة المعدّة للتعليم من قبل الباحثة، وقد تنوّعت هذه الوسائل كالآتي: (الخرائط والمصوّرات ومجموعة من صور للظواهر الطبيعيّة إضافة إلى مجسم للكرة الأرضيّة...إلخ)، وهذا ما أوضحه (الملحق رقم "8").

2-8- تحكيم البرنامج التجريبي:

تّم عرض البرنامج التجريبي بمرحلته الأولية وبمكوناته كافة على مجموعة من السادة المحكمين في كلية التربية من جامعة دمشق (الملحق رقم"1") وذلك في الفترة الواقعة بين (2013/8/4 ولغاية 2013/9/2) بهدف التحقق من الآتي:

- الدقّة العلميّة للبرنامج التجريبي.
- مدى كفاية الأهداف التعليمية في تحقيق التغيير المفاهيمي للمفاهيم الخاطئة بمادة الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.
- مدى توافق المحتوى التعليمي مع طبيعة طريقة بوسنر.
- مدى توافق الأهداف التعليمية، ومدى صحتها ودقتها وصحة توزعها على المجال المعرفي.
- مدى توافق الخطة الصفية مع خطوات نموذج بوسنر ومدى قابليتها للتطبيق العملي.
- صلاحية الوسائل التعليمية لخطوات تطبيق الخطة الصفية.
- مدى مناسبة خطوات التقييم المرحلي والنهائي للبرنامج.
- مدى ملاءمة إجراءات تطبيق البرنامج ومحتواه من حيث المعنى واللغة.
- مدى ملاءمة جلسات البرنامج وعددها، وما تتضّمنه 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 التهيئة لكل حصة درسيّه بقصّة أو بعرض موقف معين أو بطرح أسئلة محفزّة، وأشار البعض إلى ضرورة تفصيل بعض الأنشطة التي سيقوم بها التلاميذ بشكل أكبر.
4. وافق معظم المحكّمين على خطوات التقويم المرحلي والنهائي وأساليبه، إلا أنّ البعض أشار إلى ضرورة أن تعكس أسئلة التقويم النهائي الأهداف التعليمية المحدّدة.
5. أشار بعض المحكّمين إلى ضرورة تدقيق محتوى البرنامج التجريبي لغوياً ونحوياً وصياغةً.
6. أشار أغلبية المحكّمين إلى كفاية الوسائل التعليمية المستخدمة وأشار البعض منهم إلى ضرورة إضافة وسائل أخرى وتنويعها.
7. طلب بعض المحكّمين ضرورة تعديل الزمن المخصص لكل هدف تعليمي بما يتناسب مع إجراءات تنفيذه.

أخذت الباحثة بجميع ملاحظات وتوجيهات المحكمين 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 المصمّمة وفق نموذج بوسنر للتغيير المفاهيمي 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 تّم إعدادها.
6. وضع البرنامج التجريبي في صورته النهائيّة بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما تّم التوصّل إليه من خلال التجربة الاستطلاعيّة.

تّم إجراء التجريب الاستطلاعي للبرنامج على عيّنة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة (قنوات المحدثة) في محافظة السويداء في الفترة الواقعة من (2013/9/18 ولغاية 2010/10/6) وتّم اختيار الشعبة الأولى بطريقة (القرعة العشوائيّة) لتكون عينة التجربة الاستطلاعيّة وقوامها (32) تلميذاً وتلميذة.

وسارت التجربة وفق الخطوات الآتية:

1. تطبيق الاختبارين بصورة قبليّة وذلك في الفترة الواقعة بين (18-2013/9/19).
2. البدء بتنفيذ الدروس وفقاً للخطط الدراسية المصمّمة وفق نموذج بوسنر؛ واستغرق ذلك أسبوعين تبعاً لبرنامج الحصص الدراسيّة المتبّع في المدرسة وتم تنفيذها في الفترة (2013/9/22-2013/10/6)؛ علماً أنّ الباحثة قامت وبعد الانتهاء مباشرة من تنفيذ كل 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(5) يبين دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقررة وتاريخ تطبيقها استطلاعياً

م	اسم الدرس	عدد الحصص	تاريخ التطبيق
1	موقع وطني الجمهوريّة العربيّة السوريّة.	1	2013/9/22
2	المجموعات التضاريسيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.	1	2013/9/24
3	البيئات الطبيعيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.	1	2013/9/26
4	الطقس والمُناخ.	1	2013/10/1
5	الموارد المتجدّدة وغير المتجدّدة في وطني سورية.	1	2013/10/3
6	الموارد المائيّة في وطني سورية.	1	2013/10/6

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.
- تعديل الزمن المخصّص لتنفيذ كل هدف تعليمي.
- زيادة وتنويع استخدام الوسائل التعليميّة.
- إضافة أمثلة أخرى لتوضيح معنى بعض المفاهيم في ذهن التلاميذ.
- تغيير وتعديل بعض بنود التقويم النهائي لعدم وضوحها لدى التلاميذ.

2-10- الزمن المخصص للبرنامج:

دُرس البرنامج المقترح في الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014) من (2013/10/13)، ولغاية(2014/11/24) ، على امتداد شهر وأسبوعين وبمعدل حصتين في الأسبوع لكل شعبة كما هو مقرر من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، وتوزعت الحصص على موضوعات الوحدة المختارة وفق الجدول الآتي، علماً أن مدة الحصة (45) دقيقة:

الجدول(6) يبين دروس البرنامج التجريبي وحصصه المقررة وتاريخ تطبيقها على العينة التجريبية

م	اسم الدرس	عدد الحصص	تاريخ التطبيق
1	موقع وطني الجمهوريّة العربيّة السوريّة.	2	2013/10/16-13
2	المجموعات التضاريسيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.	2	2013/10/23-20
3	البيئات الطبيعيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.	2	2013/10/30-27
4	الطقس والمُناخ.	2	2013/11/6-3
5	الموارد المتجدّدة وغير المتجدّدة في وطني سورية.	2	2013/11/13-10
6	الموارد المائيّة في وطني سورية.	2	2013/11/24-17

2-2- الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق:

مرّ تصميم الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق بعدّة مراحل مُخطّطة ومنظّمة بدقّة وفق الأصول العلميّة لبناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائيّة له، وجميع تلك المراحل تؤسّس للصدق البنيوي، وهي:

أ- **تحديد الهدف العام للاختبار:** قياس تصوّرات التلاميذ في الصف الرابع الأساسي حول المفاهيم المتضمّنة في الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة والمعنونة بـ(الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة) وتحديد مصدر إجاباتهم حول تلك التصورات.

ب- **الاطلاع على الأدبيات العلميّة والدراسات السابقة والاستفادة منها في بناء الاختبار:** ومن بعض الدراسات العربيّة والأجنبيّة التي اطلعت عليها الباحثة ما يلي: بوسنر Posner (1982) و Ozay et Oztas (2003)، والناشري (2008)، العاتكي (2009)، القاسم(2010).

ت-**حصر المفاهيم الخاطئة وإعداد قائمة بالتعريفات المرجعية لمفاهيم الوحدة المدروسة:** بعد إجراء عمليّة التحليل للوحدة الأولى من مادة الدراسات الاجتماعية لتكون الوحدة الدراسيّة المختارة لتصميم الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيّة على عددٍ من معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبما أنّ العام الدراسي لم يكن قد بدأ فقد تمّ اختيار المعلمين بناءً على اقتراح أسمائهم من قبل رئيس دائرة التعليم الأساسي في محافظة السويداء، حيث تمّ الالتقاء بهم في منازلهم وقد وجّهت الباحثة لهؤلاء المعلمين سؤالاً عن أهم مفاهيم الوحدة

الأولى ذات المعنى غير الواضح في أذهان التلاميذ ومن خلال أجوبة المعلمين تّم إعداد أسئلة عن معنى هذه المفاهيم ووجّهت إلى عينة من تلامذة الصف الرابع قوامها (15 تلميذاً وتلميذة)، كذلك الأمر تّم اختيار التلاميذ من أقرباء الباحثة وأبناء الحي الذي تقطن فيه، ومن خلال أجوبة التلاميذ ومقارنتها مع ما ورد في الكتاب تّم إعداد قائمة التعريفات المرجعّية لمفاهيم الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعّية للصف الرابع الأساسي قوامها (26) مفهوماً، ومن ثّم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين(ملحق رقم"1") لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول شموليّتها لمفاهيم الوحدة الأولى، ومراعاتها الدقّة والوضوح، وتّم التعديل بناًء على آراء المحكمين، (ملحق رقم "4").

ث-وضع الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق في صورته الأولية:

تّم إعداد الاختبار في صورته الأولّية حيث اشتمل على (20) بنداً وتكّون كل بند من جزأين: الجزء الأول هو سؤال عن معنى مفهوم معّين، حدّدت للإجابة أربعة بدائل أخذت الرموز(أ، ب، ت، ث) ، كان من بينها بديل واحد صحيح فقط، أما الجزء الثاني من البند فهو طرح سؤالٍ عن مصدر حصول التلميذ على إجابته وكذلك حُدّدت للإجابة عدّة بدائل بحيث يختار منها التلميذ البديل المناسب لمصدر إجابته (الكتاب، المعلم، الأسرة، الإنترنت). كما راعت الباحثة عند صياغة بنود الاختبار مجموعةً من النقاط أهمها:

- الدقّة والسلامة اللغوّية لبنود الاختبار وبدائل إجاباته.
- أن تكون البنود محدّدة وواضحة وخالية من الغموض.
- أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تكون جميعها من النوع الموضوعي(الاختيار من متعدّد).
- تغييرُ موقع الإجابة الصحيحة بين البدائل الأربعة بالنسبة للجزء الأول من بنود الاختبار وذلك لتقليل نسبة التخمين أثناء الإجابة.

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

- تعليمات خاصّة عن اسم التلميذ والمدرسة والصف.
- تعليمات خاصّة بالاختبار .
- تعليمات خاصّة بطريقة الإجابة عن البنود.

ج-التحقّق من صدق وثبات الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق:

1- صدق المحتوى (صدق المحكمين): تم التحقّق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين(15 محكماً) في الفترة الواقعة من(2013/8/4) ولغاية(2013/9/2) (الملحق رقم"1") تشمل مختصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم النفسي والتربوي من مدرسين وأساتذة في كلية التربية من جامعة دمشق، وعدد من معلمي مادة الدراسات الاجتماعيّة، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيّة كل من:

- عدد بنود الاختبار.
- مدى تغطية بنود الاختبار لجميع المفاهيم المحدّدة في قائمة المفاهيم المعدّة من قبل الباحثة.
- مدى صحّة بنود الاختبار لغوّياً.
- مدى دقّة صياغة البدائل المحدّدة لكل بند.
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى التلاميذ.
- مدى مناسبة مصادر إجابات التلاميذ.
- إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود للغرض الذي أعدّت من أجله.

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

الجدول (7) يبين أمثلة لبعض البنود المعدلة وبعض التعليمات المضافة (وفقاً لآراء السادة المحكّمين) للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل	التعليمات المضافة

يطلق على المكان الذي يقطنه مجموعة سكانية معيّنة اسم:	طلق على المكان الذي تعيش فيه مجموعة بشريّة معيّنة، تربطهم علاقات إنسانية واجتماعيّة وثقافيّة وعاطفيّة اسم:	وضع مثال في نهاية تعليمات الاختبار يوضح للتلاميذ كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار
يطلق على متوسط حالة الجو خلال فترة زمنيّة طويلة:	يطلق على متوسط حالة الجو من رياحٍ وأمطارٍ ورطوبةٍ وضغطٍ جويٍّ في منطقة معيّنة خلال فترة زمنيّة طويلة:	تم إضافة مصدرين لإجابات التلاميذ وهي: جماعة الأقران، التلفاز

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق:**

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعيّة تكونت من(32) تلميذاً وتلميذة في إحدى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة السويداء اختيروا بطريقة (العينة العرضية) وهي غير عينة الدراسة الأساسيّة وهي نفس عينة الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التجريبي واختبار مهارات التفكير الأساسية (أنظر الجدول [8]) وذلك للتأكد من مناسبة بنود الاختبار للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للتلاميذ، 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 يجدون غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وبناءً عليه تّم تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة ووضوحاً ، كما تم تحديد الزمن اللازم لتنفيذ الاختبار بـ(24) دقيقة وفق المعادلة الآتية:

زمن تطبيق الاختبار = $\frac{\text{زمن أبطأ إجابة(30)} + \text{زمن أسرع إجابة(18)}}{2}$ = **24 دقيقة** (رمضان،2010، 159).

الجدول(8) يبين خصائص العينة الاستطلاعية(لأدوات البحث كافة)

المدرسة	تلاميذ الصف الرابع الأساسي	
	الذكور	الاناث
قنوات المحدثة	16	16
مجموع العينة الاستطلاعية	32	

2- **ثبات الاختبار:** اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق على طريقتين، وذلك للتأكّد من أنّ الاختبار يتمتّع بمستوى ثبات موثوق به. ومن هذه الطرائق:

- **الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):** قامت الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من (32) تلميذاً وتلميذة، سحبت من مدرسة قنوات المحدثة، وهي غير

العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية للبحث، ثم أعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العيّنة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة بـ(0.88) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة الحالية.

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency)**: تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بـ(0.85) وهو معامل جيد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

ويتضّح ممّا سبق أنّ الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق يتّصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

ح- كيفيّة تصحيح الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق:

يتكّون الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق في صورته النهائية من (20) بنداً (الملحق رقم "5") وكل بند يتكّون من جزأين: الجزء الأول هو سؤال عن معنى مفهوم معّين، تتم الإجابة عليه باختيار بديل صحيح من أربعة بدائل أخذت الرموز (أ، ب، ت، ث) ، من بينها بديل واحد صحيح فقط، أما الجزء الثاني من البند فيطرح سؤالاً عن مصدر حصول التلميذ على إجاباته، وكذلك توجد للإجابة عدّة بدائل يختار منها التلميذ البديل المناسب لمصدر إجابته، حيث يعطى التلميذ درجة واحدة عند إجابته على البند بشكل صحيح، ودرجة الصفر عند إجابته بشكل خاطئ، وبذلك تكون أعلى درجة قد يحصل عليها التلميذ عند إجابته بشكل صحيح على جميع بنود الاختبار بـ(20) درجة، وأقل درجة قد يحصل عليها التلميذ عند إجابته بشكل خاطئ على جميع بنود الاختبار بـ(0) درجة.

2-3- اختبار مهارات التفكير الأساسيّة:

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

2-3-1- تحديد الهدف العام للاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء.

2-3-2- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الأساسيّة: وذلك بهدف الاستفادة من الإجراءات المتّبعة في إعداد الاختبار وتطبيقه، ومن هذه الدراسات: (أبو ملوح و عفانة، بلا عام)، (العتيبي، 20001)، (الأهدل، 2006)، (الخضري، 2009) وكذلك الاطلاع على معظم المصادر والمراجع ذات الصلة بمهارات التفكير.

2-3-3- تحديد مهارات التفكير الأساسيّة المراد قياسها في الاختبار: بعد الاطلاع على تصنيفات مهارات التفكير التي اقترحت من قبل الكثير من الباحثين منهم: ستيرنبرغ Sternberg (1986) نقلاً عن (إبراهيم، 2009، 52)؛ ومارزانو Marzano, et ,al (2004) نقلاً عن (مارزانو آخرون، 2004)؛ و(جروان، بلا عام، ص 14-23)، و(زيتون، 1999، ص 102)، و(شواهين، 2002، ص، 17-22)؛ وبالاعتماد على تصنيف مارزانو قامت الباحثة بتصميم قائمة بمهارات التفكير مع اقتراح مؤشّرات دالّة على كل مهارة وذلك بهدف استطلاع آراء عدد من معلّمي المادة؛ في مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة؛ وذلك بتوجيه سؤال لعيّنة منهم: ما مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة؟

وتضمّنت القائمة مهارات التفكير التي اقترحها مارزانو حيث تشتمل على (8) مهارات أساسيّة يتفرّع عنها(21) مهارة، وقد اقترحت الباحثة مؤشّرين دالّين على كل مهارة من المهارات الفرعيّة الواردة في القائمة.

- ضبط 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 (2013/8/4 ولغاية 2013/8/11) لإبداء آرائهم في مدى شموليّة القائمة لمهارات التفكير كما صنّفها مارزانو؛ ومدى وضوح المؤشرات الدالّة على كل مهارة من المهارات.

- وضع القائمة في صورتها النهائيّة بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكّمون، إذ وافق جمعيهم على شموليّة القائمة لمهارات التفكير حسب تصنيف مارزانو المعتَمد، في حين أشار البعض إلى ضرورة ارتباط المؤشرات الدالّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة، واستبدال مصطلح الأهداف السلوكيّة بالأهداف التجريبية التعلميّة أو بالأهداف المعرفيّة، وقد أصبحت بعد ذلك القائمة بصورتها النهائيّة كالآتي:

الجدول(9) يبين قائمة مهارات التفكير الأساسيّة بعد التعديل من قبل المحكّمين

مهارات التفكير		المؤشرات الدالّة	النسبة المئوية
مهارات التركيز	1. تحديد المشكلات.	- تعرّف مشكلات موجودة في البيئة وتحديد ماهيّتها وطبيعتها. - طرح بدائل لحل المشكلات.	
	2. صياغة الأهداف.	- وضع أهداف تعليميّة تعلميّة محددة لحصة دراسيّة معيّنة. - كتابة أهداف تعليميّة تعلميّة واضحة قابلة للملاحظة والقياس.	
مهارات جمع المعلومات	3. الملاحظة.	- تركيز الانتباه نحو ظاهرة معينة باستخدام إحدى الحواس الخمس. - استخدام حاستين أو أكثر في الحصول على المعلومات.	
	4. صياغة الأسئلة.	- توضيح القضايا والمعاني من خلال البحث. - توجيه الاستفسارات حول قضيّة أو ظاهرة ما.	
مهارات التذكر	5. الترميز (فك الرموز).	- ربط أجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها لتخزينها في الذاكرة البعيدة المدى. - إعطاء مفردة أو كلمة مفتاحيه لفكرة معيّنة بهدف تسهيل عمليّة استرجاعها من الذاكرة.	
	6. التذكر (الاسترجاع).	- استعادة معلومة سبق أن حفظت في الذاكرة. - استدعاء سمات ظاهرة ما.	
مهارات	7. المقارنة.	- تعرّف أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات	

التنظيم		المعطاة. - تحديد نقاط التشابه والاختلاف بين ظاهرتين.	
	8. التصنيف.	- تجميع المفردات في مجموعات اعتماداً على خصائصها المشتركة. - وضع الأشياء المتشابهة جنباً إلى جنب.	
	9. الترتيب.	- وضع الأشياء في سياق متتابع وفقاً لمعيار معطى (الطول، الوزن...الخ). - ظيم المفردات وفقاً لمحك معيّن.	
	10. التمثيل.	- تغيير شكل المعلومات لإظهار العلاقات الهامّة بين عناصرها. - شرح نص معيّن برسم خريطة مفاهيميّة للأفكار الرئيسيّة فيه.	
مهارات التحليل	11. تحديد السمات والمكونات.	- تحديد الخصائص والسمات لظاهرة معيّنة. - تجزئة النص إلى عناصره الأساسيّة.	
	12. تحديد الأنماط والعلاقات	- تحديد الطريقة التي ترتبط بها مجموعة من العناصر. - تحديد العلاقات بين مجموعة أحداث تهدف إلى تعبير عن موقف معيّن.	
	13. تحديد الأفكار الرئيسية	- تحديد الفقرة أو الجملة التي تعبّر عن موضوع معيّن. - تحديد الجملة التي تعطي معنى الموضوع بأكمله.	
	14. تحديد الأخطاء.	- اكتشاف المغالطات في معلومة معيّنة. - تحديد أسباب الأخطاء وتصحيحها.	
مهارات التوليد	15. الاستدلال.	- استخلاص نتائج منطقيّة من خلال معلومات معطاة. - التوصّل إلى استنتاج ما أو معلومة جديدة بالاعتماد على معلومات متوافرة.	
	16. التنبؤ.	- استخدام المعرفة السابقة لتوقّع نتائج معينة. - إعطاء تصورات مستقبليّة للواقع اعتماداً على معلومات متوافرة.	
	17. التوسع.	- إيراد مزيد من التفاصيل ذات العلاقة بمعرفة سابقة. - الإفاضة والإسهاب في شرح ظاهرة معينة.	

مهارات التكامل	18. التلخيص.	- اختصار واختزال الموضوع مع الإبقاء على أفكاره الرئيسيّة. - تجريد الموضوع من عناصره غير الرئيسيّة بطريقة فعّالة.	
	19. إعادة البناء.	- تغيير البنى المعرفيّة الموجّهة من أجل دمج معلومات جديدة. - إعادة صياغة الأفكار بناءً على معلومات جديدة مضافة.	
مهارات التقويم	20. بناء المعيار.	- وضع محكّات للحكم على قيمة ونوعيّة الأفكار. - وضع مقياس للحكم على شيء ما.	
	21. التأكد (التدقيق).	- تحديد مصادر المعلومات المعطاة بدقة. - تقديم برهان لإثبات صحّة معلومة ما.	

بعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع القائمة على عيّنة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كلّية التربية إضافة إلى عيّنة من معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وبما أنّ العام الدراسي لم يكن قد بدأ فقد تمّ اختيار المعلمين بناءً على اقتراح أسمائهم من قبل رئيس دائرة التعليم الأساسي في محافظة السويداء، حيث تمّ الالتقاء بهم في منازلهم وهي (نفس العينة الاستطلاعية السابقة التي أجريت للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق) بهدف معرفة أكثر مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة، وبعد ذلك تم التعرّف إلى آرائهم وحسابها بالنسب المئويّة (**ملحق رقم "6"**) ومن خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية تمّ اختيار المهارات حسب النسبة المئويّة الأعلى التي بيّنها رأي المحكّمين في فقرة النسبة المئويّة، ونتج عن هذا اختيار المهارات الآتية على التوالي: (المقارنة، التحليل، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ).

2-3-4- إعداد اختبار مهارات التفكير الأساسية في صورته الأولية:

بعد تحديد أكثر خمس مهارات من مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية (وفقاً لآراء العينة الاستطلاعية) وبعد تحليل دروس الوحدة

الأولى لمادة الدراسات الاجتماعية (الطبيعة في الجمهورية العربية السورية) قامت الباحثة بصياغة أربعة بنود (موضوعيه، ومقاليه) لكل مهارة من المهارات السابقة (المقارنة، التحليل، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ)، 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 التلاميذ.
- أن تكون متنّوعة من حيث النوع (موضوعي، مقالي).
- أن تكون مرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعيّة.

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

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

وبالتالي تكّون الاختبار في صورته الأولية من (20)بنداً، موزّعة بشكل متساوي على خمس مهارات، حيث أعطت الباحثة (درجتين) لكل بند في اختبار مهارات التفكير الأساسية يجيب عليه التلميذ بشكل صحيح، ودرجة الصفر للإجابة الخاطئة، وبالتالي فإنّ أعلى درجة على الاختبار يمكن أن يحصل عليه التلميذ (40) درجة، ودرجة الصفر عند عدم إجابة التلميذ على أي بند بشكل صحيح.

2-3-5- التحقق من صدق وثبات اختبار مهارات التفكير الأساسية:

2-3-5-1- صدق المحتوى (صدق المحكمين): تّم التحقّق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين(15 محكماً) في الفترة الواقعة من(2013/8/12 ولغاية 2013/9/2) (الملحق رقم"1") تشمل مختصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم النفسي والتربوي من مدرسين وأساتذة في كلية التربية من جامعة دمشق، وعدد من معلمي مادة الدراسات الاجتماعيّة، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيّة كل من:

- عدد بنود الاختبار.
- مدى تغطية بنود الاختبار لجميع المهارات المختارة (المقارنة، التحليل، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ).
- مدى صحّة بنود الاختبار لغوياً.
- مدى دقّة صياغة البدائل المحدّدة لكل بند.
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى التلاميذ.
- إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضروريّة من حيث تقدير مدى صدق البنود للغرض الذي أعدّت 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 (10) يبين أمثلة لبعض البنود المعدلة وبعض التعليمات المضافة (وفقاً لآراء السادة المحكمين) لاختبار مهارات التفكير الأساسية

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل	التعليمات المضافة
يقطع البعض أشجار الغابات من أجل الحصول على الحطب ماذا تتوقع أن يحدث لو استمروا في ذلك؟	ماذا تتوقّع أن يحدث لو استمرّ الإنسان في قطع أشجار الغابات من أجل الحصول على الحطب؟	تعديل الدرجات المعطاة لبعض بنود الاختبار (ملحق رقم"6")
تقام أحياناً إعمال تطوعيّة لتنظيف نهر بردى، كيف يمكن الاستفادة من مياهه.	تقام سنوياً مبادرات تطوعيّة لتنظيف نهر بردى، ما توقّعاتك المستقبليّة حول مجالات استخدام مياهه	إضافة بعض الصور في بعض الأسئلة لتوضيح هذه الأسئلة في ذهن التلميذ

- **التجربة الاستطلاعيّة لاختبار مهارات التفكير الأساسية:**

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من(32) تلميذاً وتلميذة، في إحدى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة السويداء اختيروا بطريقة (العيّنة

العرضيّة) وهي غير عينة الدراسة الأساسية، ونفس العّينة الاستطلاعّية السابقة التي اختيرت لتطبيق الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق والبرنامج التجريبي (الجدول رقم" 8") وذلك للتأكّد من مناسبة بنود الاختبار للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للتلاميذ، 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 تم تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة ووضوحاً ، كما تّم تحديد الزمن اللازم لتنفيذ الاختبار بـ(34) دقيقة وفق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن اختبار مهارات التفكير الأساسية} = \frac{\text{زمن أبطأ إجابة}(40) + \text{زمن أسرع إجابة}(28)}{2} = 34 \text{ دقيقة}$$

(رمضان،2010، 159)

2-3-5-2- ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات اختبار مهارات التفكير الأساسية على طريقتين، وذلك للتأكّد من أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات موثوق به، ومن هذه الطرائق:

- **الثبات بالإعادة (Test-Retest Method)**: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من (32) تلميذاً وتلميذة، سحبت من مدرسة قنوات المحدثة، وهي نفس العينة التي سحبت لدراسة ثبات الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، ثّم أعيد تطبيق الاختبار للمرّة الثانية على العّينة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة بـ (0.82) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة الحالية.
- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency)**: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعّينة نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بـ(0.84) وهو معامل جيد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

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

2-3-5-3- كيفية تصحيح اختبار مهارات التفكير الأساسية:

يتكّون اختبار مهارات التفكير الأساسية في صورته النهائية من (20) بنداً (الملحق رقم "7") وكل بند يتكّون من جزأين: الجزء الأوّل عبارة عن سؤال يَطلبُ من التلميذ القيام بإجراء(مقارنات، وتصنيفات، واستدلالات، و تحليلات، وتنبؤات) تتّم الإجابة عليه إمّا باختيار بديل صحيح من أربعة بدائل أَخذتْ 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، أما الدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند إجابته على بنود الاختبار فإنّها تختلف من بند لآخر، والجدول الآتي يبّين بنود الاختبار والدرجة التي يأخذها كل بند عند إجابة التلميذ عليها بالشكل الصحيح.

الجدول (11) يبين توزع الدرجات على بنود اختبار مهارات التفكير الأساسية

رقم البند	المقارنة	التحليل	التصنيف	الاستدلال	التنبؤ
1	2	2	2.5	2	2
2	2	2	1.5	2	2
3	2	1	2	2	2
4	2	3	2	2	2
المجموع	8	8	8	8	8
الدرجة النهائية للاختبار (40) درجة					

يتضح من الجدول السابق أنّ أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على الاختبار هي (40) درجة وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على الاختبار هي درجة الصفر(0).

ثالثاً – مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث الحالي بتلامذة الصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرة التخطيط والإحصاء في محافظة السويداء للعام الدراسي (2013-2014) وهو العام الذي طُبق فيه البحث (7526) تلميذاً وتلميذة، يتوزعون حالياً على(272) مدرسة (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة السويداء،2013، 2- 20).

3-1- تعريف عينة البحث: وهي من نوع (**العّينة المقّيدة**)المقصودة، التي تُحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضّمنهم العّينة، 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، 1686، 72).

3-2- اختيار عيّنة البحث:

3-2-1- اختيار عيّنة المدارس: لتطبيق البرنامج التجريبي تم اختيار ثلاث مدارس بشكل مقصود من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة السويداء وهن(مدرسة الشهيد إحسان قيصر، ومدرسة الشهيد زيدان زيدان، ومدرسة الشهيد عبد الله الجرماني) والجدول الآتي يوضح هذه المدارس وعدد شعب وتلاميذ الصف الرابع الأساسي فيها.

الجدول (12) يبين توزع تلامذة الصف الرابع الأساسي على المدارس التي سحبت منها

المدرسة	عدد الشعب	عدد التلاميذ
إحسان قيصر	3	63
زيدان زيدان	2	29
عبد الله الجرماني	3	77
المجموع	8	169

ومن مبررات اختيار الباحثة لهذه المدارس ما يلي:

- تواجد المدارس الثلاثة في أحياء متقاربة من حيث المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، وهي من الأحياء المتوسطة.
- سهولة تنقل الباحثة بين هذه المدارس مما ساعد على ضبط أفضل للمؤثرات الخارجية، وحال دون ضياع الكثير من الوقت والجهد المخصّص للتجريب، وذلك بسبب تعذر تطبيق البرنامج التجريبي في مدرسة واحدة.

3-2-2-اختيار الشعب وعينة التلاميذ:

بعد تحديد عدد الشعب والتلاميذ في كل مدرسة قامت الباحثة بسحب شعبتين من كل مدرسة (بشكل عشوائي) لتكون شعب العينة والجدول الآتي يبين توزع الشعب المسحوبة في المدارس الثلاثة.

الجدول (13) يبين الشعب المسحوبة من المدارس الثلاثة لتكون عينة البحث

المدرسة	الشعبة الأولى	الشعبة الثانية	الشعبة الثالثة
إحسان قيصر	*	*	
زيدان زيدان	*	*	
عبد الله الجرماني	*		*

(*) تشير إلى الشعبة المسحوبة لتكون عينة البحث (التجريبية والضابطة).

بعد ذلك قامت الباحثة بتقسيم الشعب المذكورة في المدارس الثلاثة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة على أن تتواجد في كل مدرسة شعبة تجريبية وشعبة ضابطة والجداول الآتية توضح كيفّية توزع أفراد العينة التجريبية والضابطة على المدارس التي سحبت منها.

الجدول(14) يبين توزع المجموعة التجريبية على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمغيري العدد والجنس.

	المدرسة	الشعبة الأولى	
		ذكور	إناث
المجموعة التجريبية	إحسان قيصر	11	11
	زيدان زيدان	10	10
	عبد الله الجرماني	10	9
	المجموع	31	30
	المجموع الكلي	61	

الجدول(15) يبين توزع المجموعة الضابطة على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمتغيري العدد والجنس.

	المدرسة	الشعبة الثانية		الشعبة الثالثة	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
المجموعة الضابطة	أحسان قيصر	11	9	-	-

	زيدان زيدان	10	9	–	–
	عبد الله الجرماني	–	–	10	12
	المجموع	21	18	10	12
	المجموع الكلي	61			

يتبين من الجداول السابقة ما يلي:

- بلغ عدد عينة البحث الأساسية (122) تلميذاً وتلميذة، قسّموا إلى مجموعتين (61) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية منهم (31) تلميذاً و(30) تلميذة، و(61) تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة منهم (31) تلميذاً و(30) تلميذة، وقد حَرِصتْ الباحثة أن يكون حجم العينة التجريبية والضابطة بهذا العدد لزيادة الثقة في النتائج بشكلٍ أكبر، حيث أشار (أبو علام، 2004، 209) إلى أنه من الأفضل ألاّ يقل عدد أفراد كل مجموعة عن (20) فرداً حتى يمكن افتراض التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين، كما أشار إلا أنه من المؤكد الثقة في النتائج بشكل أكبر إذا ارتفع عدد أفراد كل مجموعة عن (20) فرداً.
- تّم اختيار الشعب الأولى (المسحوبة في العينة) في المدارس الثلاثة لتمثل المجموعة التجريبية، واختيار الشعب الثانية في مدرستي(أحسان قيصر، وزيدان زيدان) والشعبة الثالثة في مدرسة (عبد الله الجرماني) (المسحوبة في العينة) لتمثل المجموعة الضابطة، حتى يكون هناك بعدٌ كافٍ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، لاستبعاد التأثير المحتمل للتجربة على أفراد العينة الضابطة.
- لم يُستبعد أيّ تلميذ أو تلميذة من أفراد العينة (الموات التجريبي) 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 لأي تلميذ بترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

رابعاً- إجراءات تنفيذ البرنامج التجريبي:

4-1- الإجراءات التمهيدية لتنفيذ البرنامج التجريبي:

تطلب التمهيد لتطبيق البرنامج التجريبي القيام بالإجراءات الآتية:

1. التقت الباحثة بمدراء المدارس الثلاثة 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 نموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الأساسية في ظل هذه المادة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.
2. بعد تحديد شعب المجموعة التجريبية والضابطة بكل مدرسة، تم التنسيق مع إدارة المدارس الثلاثة ومعلّمي هذه الشعب لتحديد مواعيد تنفيذ دروس الوحدة الأولى من مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي بالطريقتين (طريقة بوسنر، والطريقة التقليدية) وكذلك مواعيد تنفيذ الاختبارات القبلية ، والبعدية المباشرة، والبعدية المؤجلة.
3. تّم التنسيق مع إدارات ومعلمات المدارس الثلاثة لوضع حصص مادة الدراسات الاجتماعية في هذه المدارس بصورة متعاقبة (الحصة الأولى – الحصة الثالثة– الحصة الخامسة) بشكل يضمن للباحثة تطبيق البرنامج التجريبي في اليوم نفسه في هذه المدارس.
4. اجتمعت الباحثة مع تلامذة المجموعة التجريبية في المدارس الثلاثة (كلاً على حده) وأطلعتهم على طبيعة التعلّم وفق نموذج بوسنر، وقدمت لهم بعض التعليمات والتوجيهات وضرورة الالتزام بحضور حصص البرنامج التجريبي وذلك بهدف وضعهم في جو نفسي مريح يتيح لهم الاندماج والمشاركة الفعالة في تنفيذ جلسات (حصص) البرنامج التجريبي الذي ستقوم بتطبيقه عليهم من خلال الحصص الدراسّية لمادة الدراسا ت الاجتماعيّة.

4-2- تطبيق القياس القبلي:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات البحث (الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، واختبار مهارات التفكير الأساسية، والبرنامج التجريبي المعد وفق نموذج بوسنر) وبعد التأكد أيضاً من حسن اختيار عّينة البحث التجريبية، قامت الباحث في الفترة الواقعة بـ(9 و2013/10/10) بتطبيق القياس القبلي

من خلال تطبيق أدوات البحث (الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، واختبار مهارات التفكير الأساسية) على أفراد العينة التجريبية والضابطة، للتأكد من تجانس وتكافؤ التلاميذ في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة وأنّهم ينطلقون من مستوى واحد في كلّ من الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، واختبار مهارات التفكير الأساسية، وللتأكّد من ذلك قامت الباحثة باختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

للتحقق من الفرضية السابقة تم استخدام اختبار **(t-test)** للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق كما هو موضّح في الجدول رقم (16).

الجدول (16) يبّين قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق

الاختبار	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق	التجريبية	61	9.86	2.32	0.398	120	0.961	غير دال
	الضابطة	61	9.70	2.22				

يلاحظ من الجدول رقم (16) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق بلغت (0.398)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.961) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق في التطبيق القبلي، وبالتالي **نقبل فرضية العدم**، وذلك يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي، وهذا يعني أنّ أي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبارين البعدي والمؤجل، فإنّه يعزى إلى البرنامج التجريبي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية.

للتحقق من الفرضية السادسة تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية، وفي مهاراته الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (17).

الجدول (17) يبّين قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية وفي مهاراته الفرعية.

مهارات التفكير الأساسية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المقارنة	الضابطة	61	2.62	1.77	0.206	120	0.837	غير دال
	التجريبية	61	2.55	1.74				
التحليل	الضابطة	61	3.01	1.46	0.123	120	0.903	غير دال
	التجريبية	61	3.03	1.49				
التصنيف	الضابطة	61	4.78	2.14	0.559	120	0.577	غير دال
	التجريبية	61	4.57	2.06				
الاستدلال	الضابطة	61	1.22	0.73	1.255	120	0.212	غير دال
	التجريبية	61	1.40	0.84				
التنبؤ	الضابطة	61	1.95	1.49	0.181	120	0.856	غير دال
	التجريبية	61	2.01	1.48				
الدرجة الكلية	الضابطة	61	13.59	5.01	0.018	120	0.986	غير دال
	التجريبية	61	13.57	5.07				

يلاحظ من الجدول (17) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية وأبعاده الفرعية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية وأبعاده الفرعية، **وبالتالي نقبل فرضية العدم**، وذلك يشير إلى تكافؤ التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية وأبعاده الفرعية، وبالتالي فأيّ فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبارين البعدي والمؤجل، فإنّه يعزى إلى البرنامج التجريبي.

يتبّين من الجداول السابقة جميعها أنّ الفروق بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في اختباري (المفاهيمي ثنائي الشق) و(مهارات التفكير الأساسية) غير دالة إحصائياً وهي تشير على التكافؤ بين المجموعتين، لذا فإنّ أي فروق قد تظهر في هذين الاختبارين في القياسين (البعدي

والمؤجل) يمكن أن تُعزى لعوامل أخرى تتعلّق بالبرنامج التجريبي؛ وهكذا تّم الاطمئنان إلى مستوى الانطلاق المتساوي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) والتكافؤ بينهما قبل البدء بتنفيذ البرنامج التجريبي.

4-3- تطبيق البرنامج التجريبي:

تّم تطبيق البرنامج التجريبي في الفترة الواقعة من(2013/10/13) ولغاية (2013/11/24) بمعدل حصتين أسبوعياً (إي حصتين لكل شعبة من شعب العينة التجريبيّة) حيث قامت الباحثة بتعليم تلاميذ المجموعة التجريبية في الحصة الأولى من الأسبوع الأول (الدرس الأول من الوحدة الأولى لمادة الدراسات الاجتماعية والمعنون بـ موقع وطني الجمهورية العربية السورية) وفق نموذج بوسنر من خلال البدء بالتمهيد (عرض قصة) ومن ثم طرح أسئلة على التلاميذ مستوحاة من القصة وتلقي إجاباتهم وتسجيلها على السبورة ثم إعطائهم الفرصة لتأمل إجاباتهم ثم طرح أسئلة لتشكيكهم بإجاباتهم لتشجيعهم على تقديم تصورات أخرى بديلة لكل مفهوم، مستفيدين من معلوماتهم السابقة، ومساعدتهم على حل جميع التناقضات التي تعترضهم أثناء تعلّم هذه المفاهيم ثم العمل على ربط المفاهيم الجديدة المتعلمة بالمفاهيم السابقة لها والمتسقة معها باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من (صور، وخرائط، بطاقات، وأكواب ...إلخ)، وعدم الانتقال إلى تعلّم مفهوم آخر حتى إتقان معنى المفهوم الأول باستخدام عمليّة تقويميّة مستمّرة (التقويم المرحلي) وختام الجلسة(الحصة) بتقويم نهائي يدل على مدى اكتساب التلاميذ لمعنى المفاهيم الجديدة؛ وفي الحصة الثانية من الأسبوع نفسه تّمت مراجعة المفاهيم الجديدة المتعلّمة في الحصّة الأولى وتثبيتها في أذهان التلاميذ، وفي نفس الوقت الذي يتعلّم به أفراد المجموعة التجريبية بطريقة بوسنر يتعلّم أفراد المجموعة الضابطة من قبل معلميهم بالطريقة التقليدية، وفي الأسبوع الثاني يتم الانتقال إلى الدرس الثاني ومراجعته في الحصة الثانية من الأسبوع نفسه، واستمرت الباحثة بالعمل على هذا النحو حتى الانتهاء من تطبيق الدروس الستة (محتوى البرنامج التجريبي) للوحدة التعليمية الأولى من مادة الدراسات الاجتماعية بواقع ستة أسابيع.

4-4- تطبيق القياس البعدي المباشر: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التجريبي للتلاميذ أفراد عيّنة البحث (المجموعة التجريبية) من قبل الباحثة، والانتهاء من تعليم أفراد (المجموعة الضابطة) بالطريقة التقليدية من قبل معلميهم؛ قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث(الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، واختبار مهارات التفكير الأساسية) على تلامذة المجموعتين(التجريبية والضابطة) في الفترة الواقعة من(2013/11/25) حتى (2013/11/27)؛ حيث طلبت الباحثة من أفراد العينة قراءة محتوى الاختبارات(التعليمات والبنود وبدائل الإجابة) بشكل جيد والإجابة عليها بدقة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

4-5- تطبيق القياس البعدي المؤجل: بعد شهر تقريباً من الانتهاء من تطبيق البرنامج التجريبي قامت الباحث بتطبيق (الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق) و(اختبار مهارات التفكير الأساسية) وذلك في الفترة الواقعة بـ (24 و2013/12/25) حيث طلبت الباحثة أيضاً من أفراد عينة البحث قراءة محتوى الاختبارات(التعليمات والبنود وبدائل الإجابة) بشكلٍ جيد والإجابة عليها بدقة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

4-6- إجراء المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة، البعدية المؤجلة) بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال التحليلات الإحصائية، والتوصّل إلى نتائج وعرضها.

4-7- مناقشة النتائج التجريبية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وتنفيذ وتطبيق جلسات (حصص) البرنامج التجريبي، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

تحليل نتائج البحث ومناقشتها

أولاً : نتائج أسئلة البحث .

ثانياً: نتائج فرضيات البحث .

ثالثاً: مناقشة نتائج أسئلة البحث وتفسيرها.

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.

أولاً- نتائج أسئلة البحث

يتجلّى البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى ثلاثة أسئلة فرعية على النحو الآتي:

1. ما النسب المئويّة لمصادر تكوُّن الفهم الخاطئ في بعض مفاهيم مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟

تّمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب مجموع الإجابات الخاطئة لكل مفهوم لدى أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق في القياس القبلي، ومن ثّم حساب النسبة المئويّة لمصادر الإجابة الخاطئة كما هي موضّحة في الجدول الآتي:

الجدول(18) يبين النسب المئوية لمصادر الإجابة الخطأ في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق

المفهوم	رقم السؤال	مجموع الإجابات الخاطئة	مصدر الإجابة الخطأ					
			المعلم	الكتاب	الأسرة	جماعة الأقران	الإنترنت	التلفاز
الوطن	1	79	5	1	8	12	44	9
البحر	2	32	0	0	4	11	14	3
السهل	3	113	1	8	8	9	72	15
المنخفض	4	91	5	7	6	8	58	7
الجبل	5	38	0	0	11	5	22	0
الصحراء	6	53	0	2	4	9	32	6
الخليج	7	104	4	8	16	9	60	7
البيئة	8	60	0	2	3	8	32	15
التصحّر	9	70	5	0	5	14	33	13
المناخ	10	89	3	5	10	13	49	9
الموارد غير المتجددة	11	79	9	4	3	19	35	9
مدار الجدي	12	51	1	2	8	8	27	5
مفهوم الرأس	13	85	2	2	9	14	51	7
المجموعة التضاريسية	14	70	0	5	5	14	38	8
السياحة	15	67	3	4	4	7	34	15
التل	16	50	3	2	3	5	31	6
الجفاف	17	69	2	0	5	13	36	13
الجمهورية العربية السورية	18	67	0	2	5	19	29	12

منطقة الأودية والحفر	19	102	6	7	3	18	47	21
البادية	20	101	7	7	8	22	50	7
المجموع		1470	56	68	128	237	794	187
النسبة المئوية		%100	%4	%5	%9	%16	%54	%12

يلاحظ من الجدول السابق أن أعلى نسبة لمصادر الإجابة الخطأ لتلامذة عيّنة البحث في القياس القبلي كانت على مصدر الانترنت بنسبة (54%) يليها جماعة الأقران بنسبة(16%) يليها مصدر التلفاز بنسبة (12%) يليها مصدر الأسرة بنسبة(9%) يليها مصدر الكتاب بنسبة(5%) يليها مصدر المعلّم بنسبة(4%).

أما الإجابة عن سؤالي البحث الثاني والثالث (الفرعين) فقد تمت من خلال فرضيات البحث الآتية:

ثانيا- نتائج فرضيات البحث

لقد تّم اختبار فرضّيات البحث عند مستوى دلالة (0.05)بهدف التحقّ ق من صحتها وذلك بحساب دلالة الفرق بين كل متوسطين حسابين وفق متغير (الطريقة) باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، حيث اُستخدم اختبارات (t-test) لتحليل الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على كل من اختباري (المفاهيمي ثنائي الشق، ومهارات التفكير الأساسّية) في التطبيق القبلي والبعدي والمؤجل. وكانت النتائج على النحو الآتي:

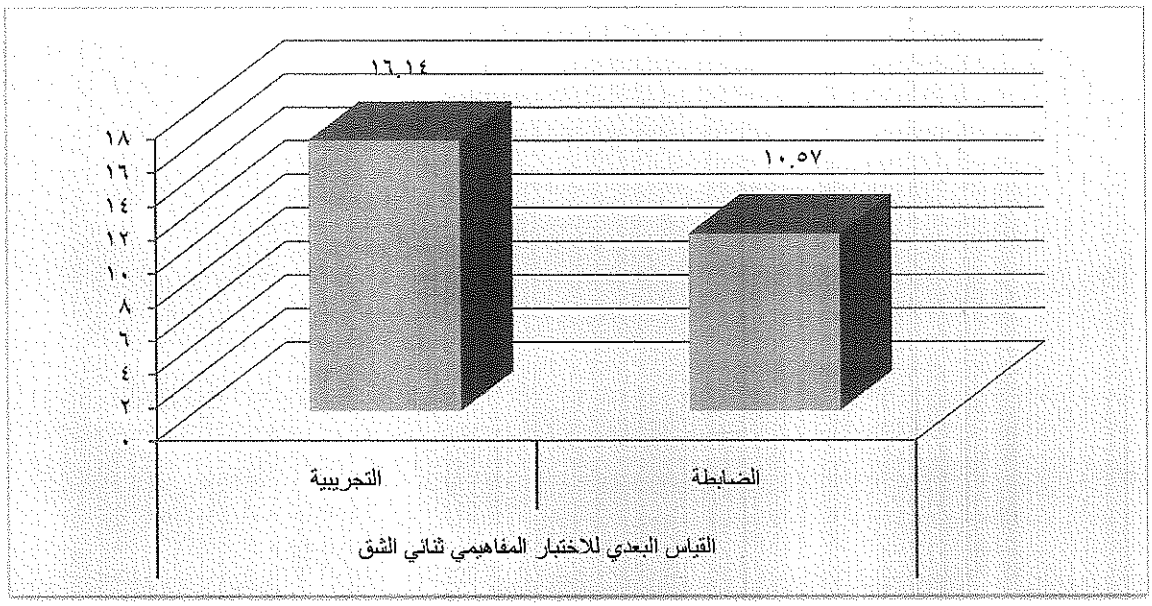
<u>الفرضية الأولى</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبّية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

للتحقّ ق من الفرضية الأولى تم استخدام اختبار **(t-test)** للعيّنات المستقلّة، حيث حسبت الفروق بين متوسّطات درجات تلامذة المجموعة التجريبّية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلّية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق في القياس البعدي كما هو موضّح في الجدول رقم (19).

الجدول (19) يبّين نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

الاختبار	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق	التجريبية	61	16.14	1.78	15.13	120	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	61	10.57	2.25				

يلاحظ من الجدول رقم (19) بأنّ قيمة (T) للدرجة الكلّية لاختبار المفاهيمي ثنائي الشق بلغت (15.13)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبّية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق لصالح المجموعة التجريبية**. والشكل (1) يوضح هذه الفروق.



الشكل (1) يبين الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

يلاحظ من الشكل (1) أنَّ هناك تحسناً واضحاً لتلاميذ العينة التجريبية في قدرتهم على تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق في القياس البعدي المباشر.

للتعرف إلى فاعلية كل من (البرنامج القائم على نموذج بوسنر) والطريقة التقليدية المتبعة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية

لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة وفقاً (لمتغير الجنس) قامت الباحثة بوضع الفرضّيات الفرعية الآتية:

<u>الفرضية الثانية</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

للتحقق من الفرضية الثانية قامت الباحثة بتحليل نتائج القياسين القبلي والبعدي المباشر لأفراد المجموعة التجريبّية، حيث استخدمت اختبار **(t-test)** للعينات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبّية في القياسين (القبلي والبعدي المباشر) على الدرجة الكلّية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية كما هو موضّح في الجدول رقم (20).

الجدول (20) يبّين نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق

الاختبار	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	نسبة الكسب المعدل لبلاك[1]
الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق	القبلي	61	9.86	2.32	21.18	60	0.000	دال لصالح القياس البعدي	0.997
	البعدي المباشر	61	16.57	1.41					

يلاحظ من الجدول رقم (20) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق بلغت (21.18)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالةإحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبّية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق لصالح القياس البعدي، كما حسبت

[1] – نسبة الكسب المعدل لبلاك = $\frac{م2-م1}{ع-م1} + \frac{م2-م1}{ع}$

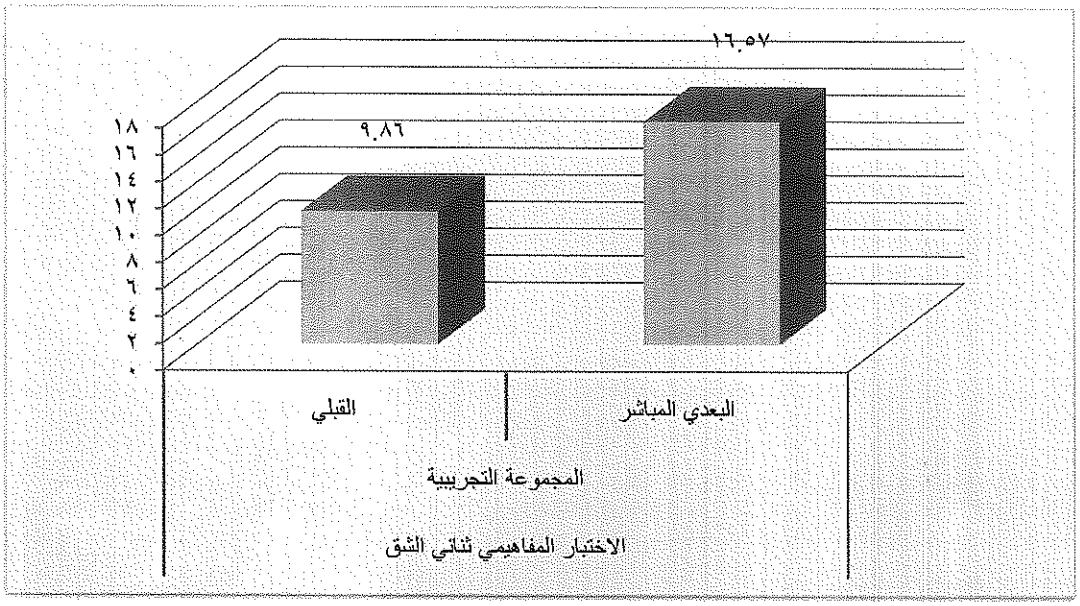
حيث: م1= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق(القبلي).

م2= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق (البعدي).

ع= الدرجة العظمى للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق (20).

الباحثة نسبة الكسب المعدل لبلاك. حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق (0.997) وهي قريبة من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (1.2) وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير قدرة تلاميذ المجموعة التجريبيّة في تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية.

وبالتالي **نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق لصالح القياس البعدي.** والشكل (2) يبين الفروق البيانّية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.



الشكل(2) يبين الفروق البيانية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق

يلاحظ من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكل (2) أنّ هناك فروقاً واضحةً بين القياسين القبلي والبعدي المباشر لتلاميذ المجموعة التجريبية، حيث يلاحظ ارتفاع درجات تلاميذ المجموعة التجريبّية في القياس البعدي، وهذا يشير إلى فاعلّية البرنامج القائم على نموذج بوسنر في تطوير قدرة تلاميذ المجموعة التجريبّية في تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية.

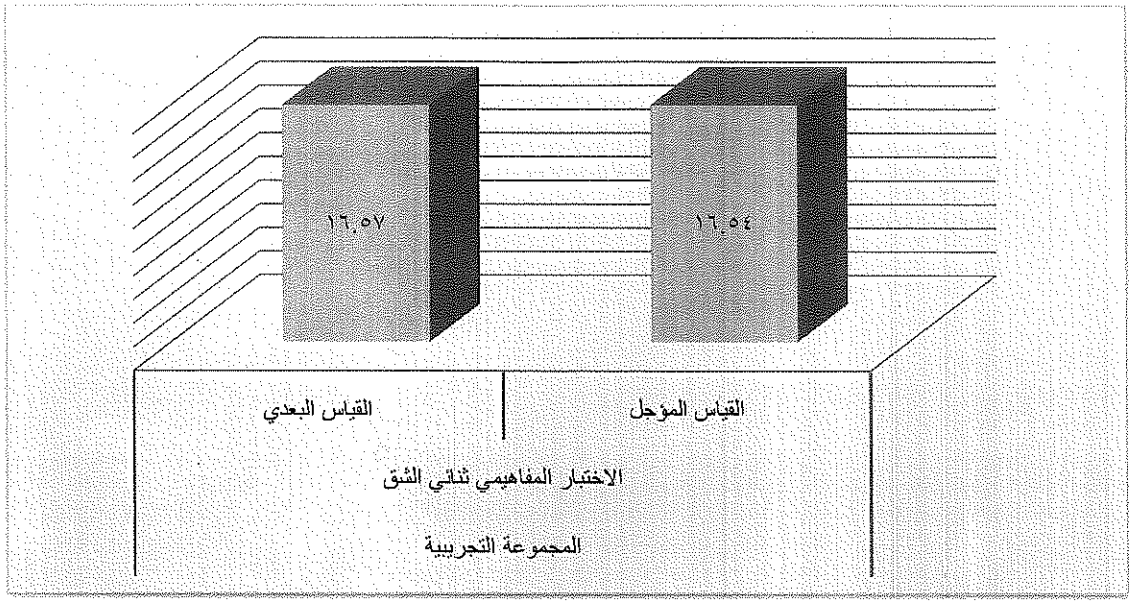
الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

للتحقق من الفرضية الثالثة قامت الباحثة بتحليل نتائج القياسين البعدي المباشر والمؤجل لأفراد المجموعة الضابطة، حيث استخدمت اختبار **(t-test)** للعينات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبّية في القياسين (البعدي المباشر والمؤجل) على الدرجة الكلّية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق كما موضح في الجدول رقم (21).

الجدول (21) يبّين نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق

الاختبار	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق	القياس البعدي	61	16.57	1.41	0.331	60	0.742	عدم وجود فروق دالة إحصائياً
	القياس المؤجل	61	16.54	1.36				

يلاحظ من الجدول رقم (21) بأنّ قيمة (T) للدرجة الكلية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق بلغت (0.331)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.331) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم جود فروق دالةإحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبّية في القياسين البعدي والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، وبالتالي **نقبل فرضية العدم التي تقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.** والشكل (3) يبين طبيعة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبّية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.



الشكل(3) يبين الفروق البيانية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق

يلاحظ من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكل (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي المباشر والمؤجل) على الدرجة الكلّية للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، وهذا يشير إلى ثبات التحسّن لدى أفراد المجموعة التجريبية في تغيير المفاهيم الخاطئة في مادة الدراسات الاجتماعية حتى بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التجريبي.

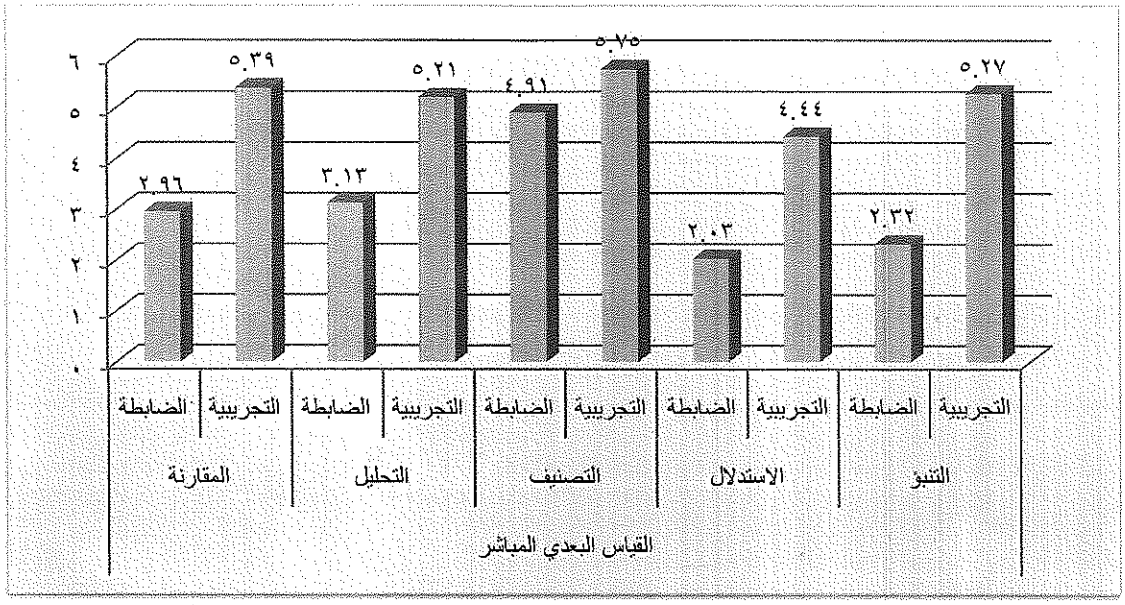
<u>الفرضية الرابعة</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.

للتحقق من الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في كلا المجموعتين التجريبّية والضابطة على الدرجة الكلّية لاختبار مهارات التفكير الأساسّية ومهاراته الفرعّية كما هو موضح في الجدول رقم (22).

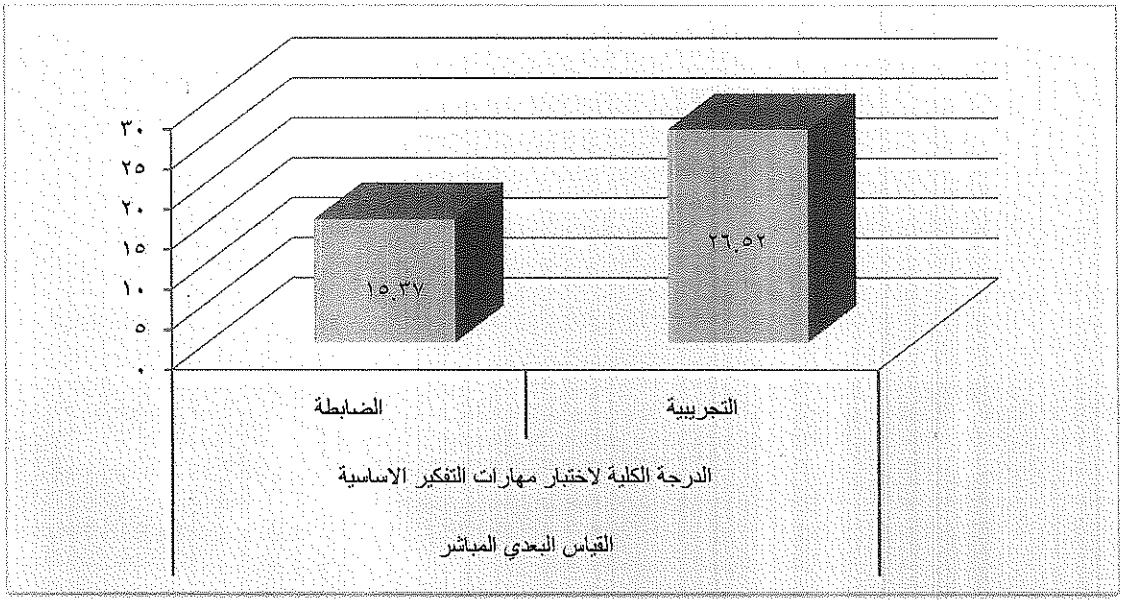
الجدول (22) يبيّن نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.

مهارات التفكير الأساسية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المقارنة	الضابطة	61	2.96	1.60	9.16	120	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	61	5.39	1.30				
التحليل	الضابطة	61	3.13	1.43	10.67	120	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	61	5.21	1.49				
التصنيف	الضابطة	61	4.91	1.43	2.65	120	0.009	دال لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	61	5.75	1.36				
الاستدلال	الضابطة	61	2.03	0.60	13.96	120	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	61	4.44	1.20				
التنبؤ	الضابطة	61	2.32	1.58	12.69	120	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	61	5.27	0.87				
الدرجة الكلية	الضابطة	61	15.37	4.96	14.52	120	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	61	26.52	3.35				

يلاحظ من الجدول (22) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسّية وأبعاده الفرعية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبّية في القياس البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعّية لصالح المجموعة التجريبّية، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **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.** والشكلان(4) و(5) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(4) يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر



الشكل(5) يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر

يلاحظ من الشكلين (4) و(5) أنَّ هناك تحسّناً واضحاً لتلاميذ العينة التجريبية في مهارات التفكير الأساسية، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانّية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسّية ومهاراته الفرعّية في القياس البعدي المباشر.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي المباشر.

للتحقق من الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار (T) للعينات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعيّة في القياسين القبلي والبعدي المباشر كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير الأساسية لدى أفراد المجموعة التجريبية كما هو موضّح في الجدول رقم (23).

الجدول (23) يبيّن قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي المباشر.

مهارات التفكير الأساسية	القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	نسبة الكسب المعدل لبلاك[1]
المقارنة	القياس القبلي	61	2.55	1.74	11.99	60	0.000	دال لصالح القياس البعدي	0.146
	القياس البعدي	61	5.39	1.30					
التحليل	القياس القبلي	61	3.03	1.49	2.16	60	0.000	دال لصالح القياس البعدي	0.136
	القياس البعدي	61	5.65	1.16					
التصنيف	القياس القبلي	61	4.57	2.06	6.10	60	0.015	دال لصالح القياس البعدي	0.062
	القياس البعدي	61	5.75	1.36					
الاستدلال	القياس القبلي	61	1.40	0.84	14.88	60	0.000	دال لصالح القياس البعدي	0.154
	القياس البعدي	61	4.44	1.20					
التنبؤ	القياس القبلي	61	2.01	1.49	17.24	60	0.000	دال لصالح القياس البعدي	0162
	القياس البعدي	61	5.27	0.87					
الدرجة الكلية	القياس القبلي	61	13.57	5.07	19.84	60	0.000	دال لصالح القياس البعدي	0.797
	القياس البعدي	61	26.27	3.53					

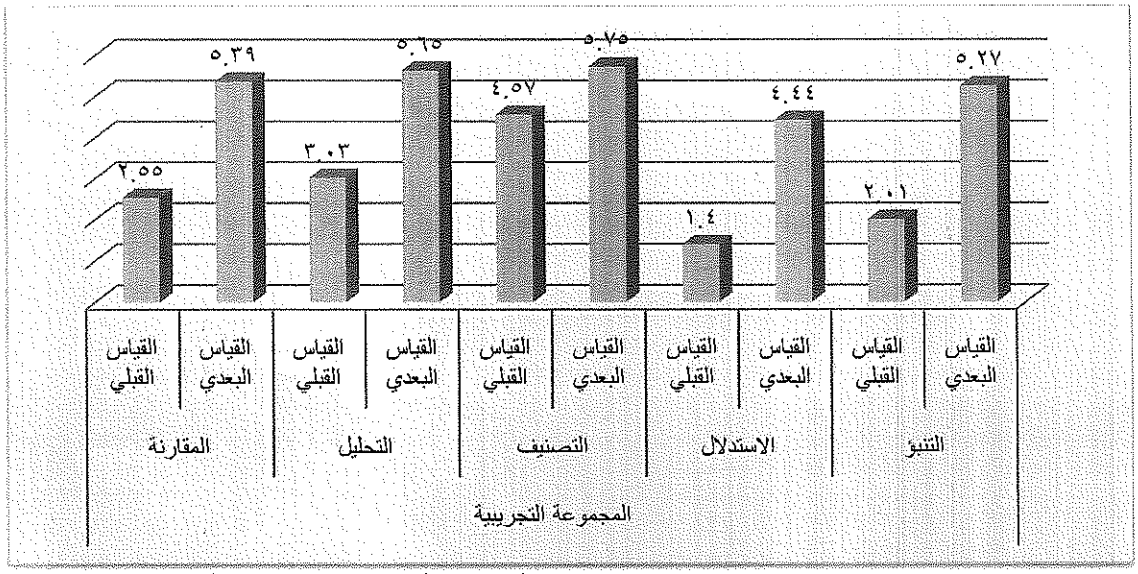
[1] - نسبة الكسب المعدل لبلاك = $\frac{م2-م1}{ع-م1} + \frac{م2-م1}{ع}$

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

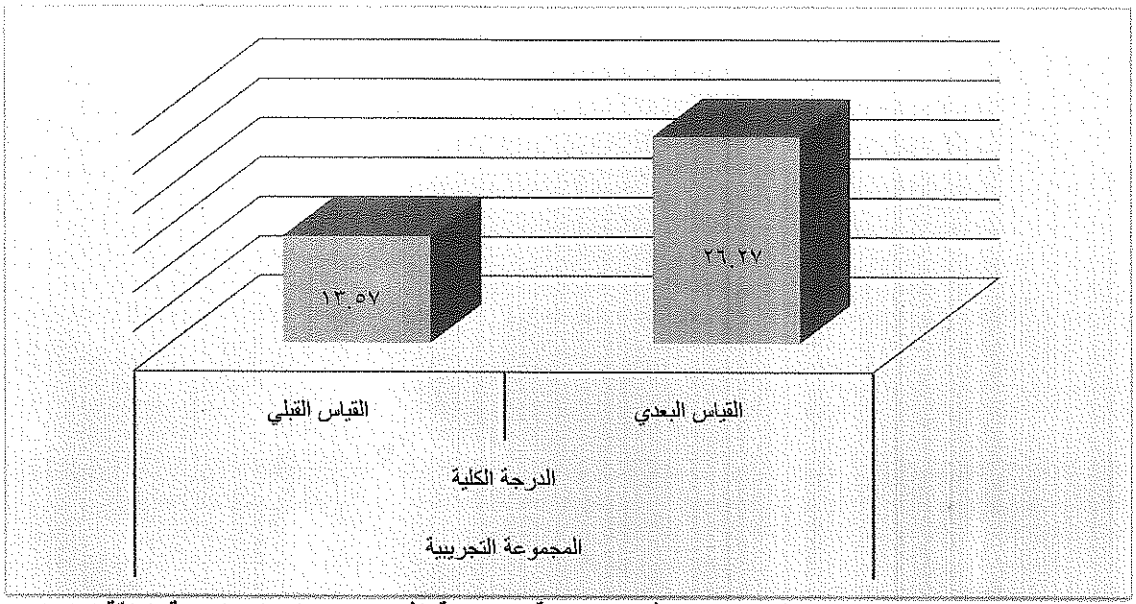
م2= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الأساسية (البعدي).

ع= الدرجة العظمى لاختبار مهارات التفكير الأساسية (40) درجة.

يلاحظ من الجدول (23) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهارته الفرعية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهارته الفرعيّة لصالح القياس البعدي المباشر، كما حسبت الباحثة نسبة الكسب المعدل لبلاك. حيث تراوحت نسبة الكسب المعدل لبلاك لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار مهارات التفكير الأساسية ومجالاته الفرعية من (0.062 حتى 0.797) وهي قريبة نوعاً ما من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (1.2) وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير الأساسية لتلاميذ المجموعة التجريبيّة في مادة الدراسات الاجتماعية. وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود 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.** والشكلان (6) و(7) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(6) يبين الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياسين القبلي والبعدي المباشر



الشكل(7) يبين الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياسين القبلي والبعدي المباشر

يلاحظ من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكلين (6) و(7) أنَّ هناك تحسّناً واضحاً لتلامذة المجموعة التجريبية في جميع مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر، وهذا يشير إلى (فاعلية نموذج بوسنر) في تنمية هذه المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

<u>الفرضية السادسة:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.

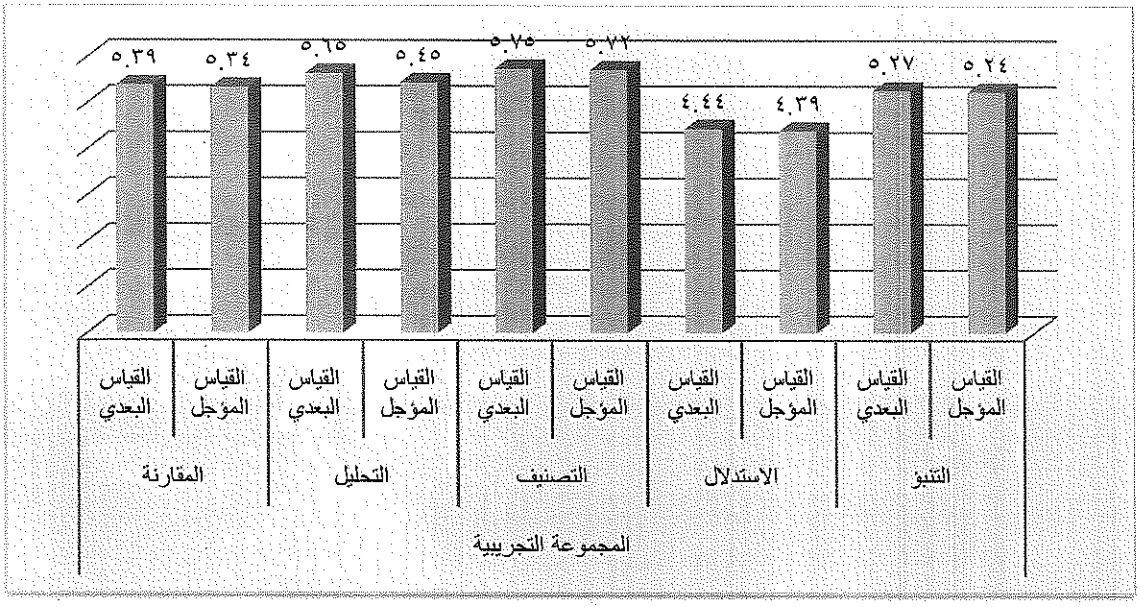
للتحقق من الفرضية السادسة تم استخدام اختبار (T) للعينات المترابطة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل كما هو موضّح في الجدول رقم (24).

الجدول (24) يبّين قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية وأبعاده الفرعية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.

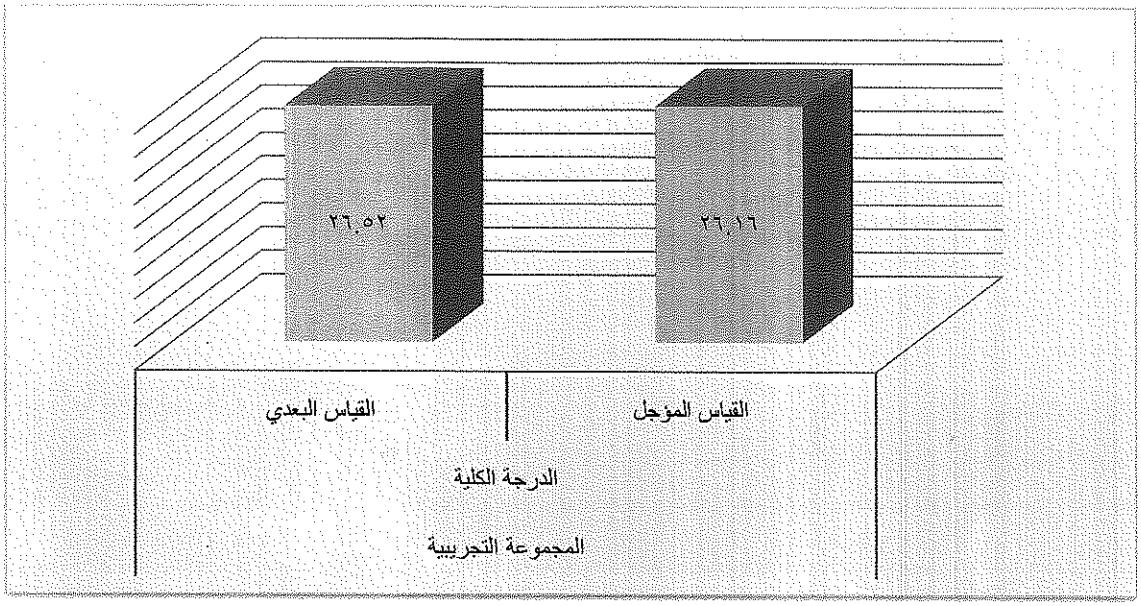
مهارات التفكير الأساسية	القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المقارنة	القياس البعدي	61	5.39	1.30	1.01	60	0.321	غير دال
	القياس المؤجل	61	5.34	1.31				
التحليل	القياس البعدي	61	5.65	1.16	1.14	60	0.256	غير دال
	القياس المؤجل	61	5.45	1.36				
التصنيف	القياس البعدي	61	5.75	1.35	0.70	60	0.484	غير دال
	القياس المؤجل	61	5.72	1.36				

الاستدلال	القياس البعدي	61	4.44	1.20	1.02	60	0.322	غير دال
	القياس المؤجل	61	4.39	1.26				
التنبؤ	القياس البعدي	61	5.27	0.87	0.62	60	0.532	غير دال
	القياس المؤجل	61	5.24	0.94				
الدرجة الكلية	القياس البعدي	61	26.52	3.35	1.87	60	0.066	غير دال
	القياس المؤجل	61	26.16	3.32				

يلاحظ من الجدول (24) أنّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلّية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهارته الفرعّية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهارته الفرعية، وبالتالي نقبل فرضية العدم التي تقول: **بعدم 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.** والشكلان (8) و(9) يوضحان طبيعة هذه الفروق.



الشكل(8) يبين الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الأساسية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل



الشكل(9) يبين الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلّية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.

يلاحظ من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكلين (8) و(9) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي المباشر والمؤجل) على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهارته الفرعّية، وهذا يشير إلى ثبات التحسّن لدى أفراد المجموعة التجريبّية في مهارات التفكير الأساسية الذي أظهروه في القياس البعدي المباشر حتى بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التجريبي القائم على نموذج (بوسنر).

<u>الفرضية السابعة</u>: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على الاختبارين كما هو موضّح في الجدول (25).

الجدول(25) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيمي ثنائي الشق ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية.

الدرجة الكلية للمقياسين	أفراد العينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق	61	16.57	1.41	0.62**	0.000	دال
اختبار مهارات التفكير الأساسية	61	26.52	3.35			

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتبين من الجدول (25) وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.62**) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر.**

ثالثاً: مناقشة نتائج أسئلة البحث وتفسرها

في تفسير السؤال الفرعي الأول الآتي:

ما النسب المئوّية لمصادر تكوُّن الفهم الخاطئ في بعض مفاهيم مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟

بّينت النتائج أنّ أعلى نسبة لمصادر الإجابة الخطأ لتلامذة عينة البحث في القياس القبلي كانت على مصدر الانترنت بنسبة (54%) يليها جماعة الأقران بنسبة (16%) يليها مصدر التلفاز بنسبة (12%) يليها مصدر الأسرة بنسبة(9%) يليها مصدر الكتاب بنسبة (5%) يليها مصدر المعلّم بنسبة(4%).

وتفسر الباحثة هذه النسبة لكل مصدر كالآتي

1. الإنترنت: وقد أخذت المرتبة الأولى في كونها مصدراً للمفاهيم الخطأ لدى التلاميذ، حيث شاع في الآونة الأخيرة ازدياد استخدام الانترنت لدى التلاميذ إمّا للتسلية أو للحصول على المعلومات التي قد تساعدهم في اكتساب معارف متنّوعة، لكن نظراً لتّوع المواقع وتعدّد

الثقافات التي تصدر هذه المواقع يجعل منها مصدراً كبيراً لاكتساب التلميذ مفاهيم كثيرة منها الخاطئ ومنها غير الواضح بالمعنى الكافي، خاصة وأنّ الكثير من مواقع الانترنت هي منتديات تجذب التلاميذ أكثر من المواقع العلمّية الأخرى وهذه المواقع تكون معظم معلوماتها أو المفاهيم التي تعطيها غير دقيقة ترسخ في ذهن التلميذ ممّا يولّد لديه مفاهيم خاطئة.

2. جماعة الأقران: وقد أخذت المرتبة الثانية كونها مصدراً من مصادر المفاهيم الخطأ لدى التلميذ، ويقصد بجماعة الأقران أصدقاء التلميذ وزملائه، ويقضي التلميذ وقتاً طويلاً مع أفراد هذه الجماعة وخاصة في فترات اللعب سواء في باحة المدرسة أم في الحي، وقد تصدر عن أفراد هذه الجماعة أثناء اللعب، أو تداول الأحاديث فيما بينهم كلمات ومفردات وتعابير متنّوعة ومختلفة غير واضحة المعنى، ممّا يجعلها مصدراً لتكّون المفاهيم الخطأ لديهم.
3. التلفاز: أخذ التلفاز المرتبة الثالثة في كونه مصدراً من مصادر تكّون المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ، حيث أنّ ما يمّيز البرامج التلفزيونّية وجود الكثير من الإعلانات التجارّية والتي تعرض بطريقة تشدّ انتباه التلاميذ سواءً باستخدامها للألوان المتنّوعة أو بطريقة عرضها للمنتجات المختلفة إضافةً إلى أسلوبها السريع في تقديم البرامج الكرتونّية والتي تجعل التلميذَ غيَر قادرٍ على التركيز اللازم في اكتساب أي معلومة بشكلها الصحيح وهذا ما يؤّدي إلى وجود الكثير من المفاهيم الخاطئة لدى التلميذ.
4. الأسرة: أخذت الأسرة المرتبة الرابعة في كونها مصدراً من مصادر تكّون المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ، لأنّها تأتي بعد المدرسة في العملّية التربوّية والتعليمّية ومنها تنشأ تربية التلميذ قبل ذهابه إلى المدرسة لذلك نجد أنّ الأسر تحرص في استخدام مفرداتها العلمّية الصحيحة البسيطة والتي تساعد التلميذ في فهم المعلومات التي سيتعلّمها أثناء الدوام المدرسي ومن خلال الكتب، لذلك فإنّ نسبة اكتساب المفاهيم الخطأ من قبل الأسرة تكون قليلة إذا ما قورنت بالمصادر الأخرى.
5. الكتاب: أخذ الكتاب الدرجة قبل الأخيرة في كونه مصدراً من مصادر المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ، وهذا أمر طبيعي في ظل حرص وزارة التربية على تقديم المناهج بأفضل صورة ممكنة تعطي للتلميذ المعلومة الصحيحة بأسلوبٍ علمي وبسيط، لذلك فالمفاهيم المعروضة في الكتب تكون صحيحة من الناحية العلمّية وإن كان الكتابُ مصدراً للخطأ أحياناً فقد يعود

ذلك لوجود خطأ مطبعي في الكتابة ممّا يجعل التلميذ يكتسب هذا المفهوم الخاطئ ويرسخ في ذهنه لفترة معيّنة؛ أو قد يكون المفهوم قد عُوض في الكتاب دون تفسيره بشكلٍ علميّ دقيق ممّا قد يخلق نحوه تصوّرات مختلفة لدى التلميذ، فيكون بذلك مصدراً لوجود المفاهيم الخطأ.

6. المعلّم: أخذ المعلّم المرتبة الأخيرة في كونه مصدراً لتكّون المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ، ويفسّر ذلك بأنّ المعلّم و-كونه أهم المصادر الأساسيّة في نقل المعلومة إلى التلميذ- فهو حريص بأ ن ينقلها بالطريقة الصحيحة علميّاً والسليمة لغوّياً وهو حريص على تصحيح الأخطاء المطبعيّة التي قد ترد في الكتاب، كما أنّ وزارة التربية حريصة على إعداد وتأهيل المعلّمين بشكلٍ دوري من خلال إقامة دورات مستمّرة مع كل عمليّة تطوير وتحديث في المناهج التعليميّة التربويّة؛ لذلك لا يكون المعلّم مصدراً لوجود مفاهيم خاطئة لدى التلاميذ وإن وجد ذلك يكون بنسبة ضئيلة جداً .

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها

تّم تفسير سؤالي البحث الثاني والثالث (الفرعيين) من خلال فرضيات البحث الآتية:

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة الأولى**

تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق لصالح المجموعة التجريبية.

ويتّضح من هذه النتيجة أنّ لاستخدام نموذج بوسنر فاعلّية في تغيير المفاهيم الخاطئة لدى تلامذة المجموعة التجريبّية بفروق دالّة إحصائّياً مقارنةً بالطريقة المتبعة بالنسبة للاختبار؛ وتعزى الباحثة الفروق لصالح المجموعة التجريبّية إلى الدور الإيجابي الذي مارسه التلاميذ باعتبارهم محور العملّية التعليميّة التعلمّية فهم الذين قاموا باستحضار المفاهيم من خبراتهم السابقة واقترحوا التصورات البديلة لكل مفهوم إضافة إلى قيامهم بمناقشة أفكارهم فيما بينهم ومن ثّم إعطاء المعنى الصحيح للمفهوم، أّما تلامذة المجموعة الضابطة فلم يكن لهم ذات النشاط في المناقشة واقتراح المفاهيم البديلة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (**الزعانين، 2010**) التي أشارت إلى أنّ التدريس باستخدام نموذج بوسنر له أثر ذو دلالة إحصائية في إحداث التغيير المفاهيمي مقارنة بالطريقة المتبعة.

- **مناقشة نتيجة الفرضّية الثانية**

تشير نتائج هذه الفرضّية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبّية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق لصالح القياس البعدي.

ويتّبين من ذلك فاعلّية نموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ وذلك بدلالة الفرق بين متوسط درجات التلاميذ ويمكن عزو ذلك إلى أنّ درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المباشر جاءت نتيجة اعتمادهم على بنيتهم المعرفية السابقة في تقديم واقتراح البدائل والتصورات المختلفة للمفاهيم وما يتعلق بها من مفاهيم جديدة اكتسبوها بعد تنفيذ البرنامج التعليمي وفق نموذج بوسنر، في حين أنّ درجاتهم في الاختبار القبلي جاءت نتيجة خبراتهم ومعلوماتهم السابقة فقط فيما يتعلّق بهذه المفاهيم التي تعلموها في الصفوف الدراسّية السابقة أو ممّا اكتسبوه لهذه المفاهيم من مصادر مختلفة كّونت لديهم مفاهيم غير صحيحة سابقاً؛ وبالتالي فإنّ نتائجهم في الاختبار القبلي كانت محصلة لخبراتهم السابقة فقط في حين أنّها كانت في الاختبار البعدي المباشر نتيجة تعّرضهم للبرنامج التجريبي المعد وفق نموذج بوسنر والذي يعتمد على فاعلّية المتعلّم بالدرجة الأولى.

- **مناقشة نتيجة الفرضّية الثالثة**

تدل نتائج الفرضّية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبّية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.

و تفسّر الباحثة ذلك بـ أنّ لنموذج بوسنر فاعلّية في الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة وذلك بدلالة عدم الفروق بين متوسط درجات التلاميذ في القياسين البعدي المباشر والمؤجل حيث أنّ الفترة الزمنّية الفاصلة بين تطبيق هذين الاختبارين لم تؤثر على درجة احتفاظهم بالمفاهيم التي اكتسبوها أثناء تلقيهم التعليم من خلال البرنامج التجريبي المعد وفق نموذج بوسنر.

- **مناقشة نتيجة الفرضّية الرابعة**

تشير نتائج الفرضّية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسّية ومهاراته الفرعّية لصالح المجموعة التجريبّية.

تبّين النتيجة أنّ لنموذج بوسنر فاعلية في تنمية مهارات التفكير الأساسّية فقد أثر إيجابّياً على نتائج التلاميذ وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي المباشر مقارنة بمتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة؛ وتعزى الباحثة سبب هذه الفروق إلى استخدام نموذج بوسنر في تعليم مادة الدراسات الاجتماعّية حيث ساهم في رفع مستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية ممّا جعلهم يهتّمون بشكلٍ أكبر بالقضايا والظواهر الاجتماعية والحياتّية والتي تشكّل الجزء الكبير من حياتهم ونشاطاتهم اليومّية.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **(مغينس، McGuiness, 2000)** التي أشارت إلى وجود تحسّنٍ كبيرٍ في نتائج تعلّم الأطفال من خلال تنشيط مهارات التفكير لديهم وذلك مقارنة مع التعلّم السابق.

- **مناقشة نتيجة الفرضّية الخامسة**

تشير نتائج الفرضّية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبّية على الدرجة الكلّية لاختبار مهارات التفكير الأساسّية ومهاراته الفرعّية في القياسين القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

يتّبين من ذلك فاعلّية نموذج بوسنر في تنمية مهارات التفكير وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجاتهم في الاختبارين القبلي والبعدي المباشر بالنسبة لاختبار المهارات وتعزى الباحثة ذلك إلى أنّ إجابات التلاميذ على الاختبار البعدي جاءت نتيجة لاعتمادهم التفكير الإيجابي في مقارنة المعلومات الجديدة بخبراتهم السابقة وتحليلهم للأفكار وفرز وتصنيف المعلومات وانتقاء المعلومات الصحيحة أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ 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 أنها كانت في الاختبار البعدي المباشر نتيجة تعرّضهم للبرنامج التجريبي المعد وفق نموذج بوسنر والي يعتمد على جعل المتعلّم محور العملّية التعليمّية التعلمية ويشّجعه على التفكير وتحفيز الذهن بشكلٍ مستمر.

- **مناقشة نتيجة الفرضّية السادسة**

تدل نتائج الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبّية على الدرجة الكلّية لاختبار مهارات التفكير الأساسّية ومهاراته الفرعّية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.

تبّين هذه النتيجة أنّ احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبيّة بالمعلومات كان ثابتاً لفترة زمنيّة طويلة لأنه قائماً على الفهم وتحليل الأفكار وليس على الحفظ الصم الذي يتم فقدانه من الذاكرة بعد فترة قصيرة وتعزى الباحثة ذلك إلى البرنامج التجريبي المعد وفق نموذج بوسنر المستخدم في تعليم تلاميذ المجموعة التجريبيّة والذي يقوم على التفاعل الكلّي من قبل التلاميذ في استحضار المعلومات من أذهانهم وتحفيز أفكارهم لبناء معلومات جديدة من أجل تفسير المواقف القديمة بطريقة جديدة تتحدّى الطريقة التقليديّة التي كانت تُستخدم في تفسيرها سابقاً، حيث أنّ تفاعل التلاميذ في بناء المعلومات أثر إيجابّياً في احتفاظهم بها في الذاكرة لفترة زمنيّة أطول وبذلك لم تتأثر درجاتهم بالفترة الزمنيّة الفاصلة بين تطبيق هذين الاختبارين البعدي المباشر والمؤجل.

- **مناقشة نتيجة الفرضيّة السابعة**

تشير نتائج هذه الفرضيّة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق ودرجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في القياس البعدي المباشر.

تعزى الباحثة هذه العلاقة الإيجابّية إلى البرنامج التجريبي المعد وفق نموذج بوسنر والذي يتيح للتلاميذ إعطاء التصوّرات البديلة للمفاهيم واقتراح الأفكار واعتماد القدح الفكري لاختيار البديل الصحيح للمفاهيم وهذا بدوره ساهم في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ من خلال تحليل الأفكار والمقارنة بين معلوماتهم السابقة والحالية وتصنيف المفاهيم وصولاً إلى الاستدلال والتنبؤ بنتائج جديدة تساعد في تفسير الظواهر والمواقف القديمة بطريقة جديدة.

وفي نهاية هذا الفصل وبعد مناقشة النتائج يُمكن القول أنّ هناك فاعلّية أكبر لنموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الخاطئة وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.

مقترحات البحث

مقترحات البحث

توصّل البحث إلى مجموعة من المقترحات كالآتي:

1. الاهتمام بالتصورات والمفاهيم البديلة من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة وذلك بتعريف التلاميذ بالتصورات البديلة والطرائق المستخدمة للكشف عنها والإستراتيجيّات الملائمة لتعديلها.
2. ضرورة الكشف عن تصورات التلاميذ ومفاهيمهم البديلة في كل درس وذلك قبل البدء بعمليّة التعليم.
3. الاهتمام بعرض المفاهيم والمفاهيم البديلة في بداية كل درس في الكتاب المدرسي.
4. إعطاء المعلمين أهمية لإجابات التلاميذ الخاطئة وتصوراتهم البديلة عن المفاهيم وذلك لكي يحدث تصحيح في البنية المعرفيّة لديهم.
5. ضرورة استخدام نموذج التغيير المفهومي كاستراتيجية في تعليم مادة الدراسات الاجتماعيّة.
6. التدقيق في الكتب المدرسيّة لاحتوائها على بعض الأخطاء في المفاهيم وتعريفاتها.
7. مساعدة التلميذ في تصفّح مواقع الإنترنت العلميّة وتوجيهه إلى البحث عن المفاهيم الجديدة واختيار المعنى الصحيح لها.

تعتبر المفاهيم اللبنة الأساسيّة في تعلّم مادة الدراسات الاجتماعيّة وذلك بتعريف التلاميذ بالتصورات البديلة والطرائق الملائمة للكشف عنها، والاستراتيجيّات الملائمة لتعديلها. وتعدّدت البحوث والدراسات التي تناولت استراتيجيات ونماذج التعليم الحديثة في تعليم المفاهيم، وتعليم مادة الدراسات الاجتماعيّة وقد تناول هذا البحث نموذجاً من نماذج التعليم الحديثة، وهو نموذج بوسنر، والذي استخدم كمنهج تجريبي في تعليم مادة الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي؛ وقد هدف البحث الحالي بشكلٍ أساسي إلى تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي، وتفرّع من هذا الهدف الأهداف الفرعيّة الآتية:

- تحديد النسب المئويّة لمصادر تكوّن الفهم الخاطئ للمفاهيم في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق.
- تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي بمادّة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي.
- تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة (ككل وفي كل مهارة على حدة) بمادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي.

وقد تألف البحث الحالي من قسمين

- القسم النظري: وتضمن الفصول الثلاثة الأولى

حيث شمل الفصل الأول التعريف بالبحث وأهميته، وتضمن المقدمة، المشكلة، الأهمية، الأهداف، الأسئلة، الفرضيات، المنهج والإجراءات، المصطلحات والتعريفات الإجرائية.

وعرض الفصل الثاني عدداً من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتعقيب عليها، إضافة إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

في حين ناقش الفصل الثالث الإطار النظري حيث شمل أربعةَ محاور هي كالآتي: مفاهيم الدراسات الاجتماعيّة، الفلسفة البنائيّة، نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي، مهارات التفكير.

- القسم العملي: وتضمن الفصلين الرابع والخامس

حيث عرض الفصل الرابع منهج البحث والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف المحددة فقد استخدم المنهج التجريبي وذلك لتناسبه مع طبيعة البحث الحالي فهو يعتمد بالأساس على التجربة العلمية ممّا

يتيح فرصة عملية لمعرفة الحقائق عن طريق هذه التجارب، وهو يتيح التحكم في المتغير المستقل (طريقة التدريس) ودراسة فاعليّته في المتغيرين التابعين (الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، واختبار مهارات التفكير الأساسيّة)؛ ولقياس فاعليّة النموذج التجريبي استخدمت 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.

وفي ضوء أهداف البحث المحددة استخدمت مجموعة من الأدوات وهي كالآتي:

1. برنامج تجريبي مصمّم وفق نموذج بوسنر.
2. اختبار مفاهيمي ثنائي الشق.
3. اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

أمّا الفصل الخامس فقد عرض النتائج التي تمّ التوصّل إليها حيث 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 للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق لصالح القياس البعدي؛ في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق؛ ووجود 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.

وقدّم البحث مجموعة من المقترحات كان منها:

1. ضرورة الكشف عن تصورات التلاميذ ومفاهيمهم البديلة في كل درس وذلك قبل البدء بعمليّة التعليم.
2. الاهتمام بعرض المفاهيم والمفاهيم البديلة في بداية كل درس في الكتاب المدرسي.
3. ضرورة استخدام نموذج التغيير المفهومي كاستراتيجية في تعليم مادة الدراسات الاجتماعيّة.

مراجع البحث

المراجع العربيّة

1. إبراهيم، أحمد سيد محمد وآخرون. (1998). **المفاهيم اللغويّة والدينيّة تطوّرها وتنميتها**، الإمارات العربيّة المتحدة: دار القلم.
2. إبراهيم، بسام عبد الله. (2009). **التعلّم المبني على المشكلات الحياتيّة وتنمية التفكير**. عمّان: دار المسيرة، ط1.
3. إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). **إستراتيجيّات التعليم وأساليب التعلّم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
4. إبراهيم، مجدي. (2007). **التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة**. القاهرة: عالم الكتب.
5. أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2007). **تعليم التفكير: النظريّة والتطبيق**. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.
6. 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).
7. 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.
8. أبو علاّم، رجاء محمود. (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسيّة والتربويّة**. القاهرة: دار النشر للجامعات، ط4.
9. أبو ملوح، محمد سلمان وعفانة، عزو إسماعيل. (بلا عام). **أثر استخدام بعض إستراتيجيّات النظرية البنائيّة في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة**. غزة: الجامعة الإسلامية.
10. آل عمرو، فهد بن عبدالله. (2004). **طرق تدريس المواد الاجتماعيّة**. الدمّام: مكتبة المتنبي، ط2.

11. أمبو سعيدي، عبد الله خميس. (2004). التعرف على الأخطاء المفاهيميّة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة مسقط في مادة الأحياء. **مجلة مركز البحوث التربويّة**، جامعة قطر، العدد (25).

12. 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.

13. الباوي، ماجدة و خاجي، ثاني حسين.(2006). أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي و بوسنر في تعديل التصوّرات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائيّة لدى طلاب معاهد إعداد المعلّمين واتجاهاتهم نحو المادة. **مجلّة الجندول للعلوم الإنسانيّة**، العدد 27، العراق: بغداد.

14. البلعاوي، حسام سيف الدين محمد.(2009). **أثر استخدام بعض استراتيجيات التغيير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

15. بليطة، حسن هاشم. (2004). فاعلية نموذج " ميرل- تنيسون" المعدل في تصويب التصورات البديلة لبعض مفاهيم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة، **مجلّة تربويّات الرياضيات**، المجلّد (7)، العدد (1).

16. بكر، رشيد النوري. (2002). **تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي**. الرياض: مكتبة الرشد.

17. البياتي، عبد الجبّار توفيق. (2004). **البحث التجريبي واختبار الفرضيات في العلوم التربويّة والنفسيّة**. الأردن، عمّان: دار جهينة.

18. تمّار، يوسف. (2007). **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**. الجزائر، طاكسيج: كوم للدراسات والنشر والتوزيع، ط1.

19. 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.

20. جامل، عبد الرحمن. (2004). **طرق تدريس المواد الاجتماعيّة**. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2.

21. جروان، فتحي عبد الرحمن. (بلا عام). تعليم التفكير.. تعليم الإبداع. **مجلة المعرفة**، العدد(83)، المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

22. جروان، فتحي. (2002). تعليم التفكير، تعليم الإبداع. **مجلة المعرفة**، العدد (83)، المملكة العربيّة السعودية، وزارة المعارف.

23. حبيب، مجدي عبد الكريم. (2003). **تعليم التفكير في عصر المعلومات، المداخل، المفاهيم، المفاتيح، النظريّات**، البرامج، القاهرة: دار الفكر العربي، ط1.

24. حسن، ثناء. (2003). أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاّب الصف الأول الإعدادي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (86)، الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التدريس.

25. 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.

26. حميدة، إمام مختار وآخرون. (2000). **تدريس الدراسات الاجتماعيّة في التعليم العام**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ط1.

27. خضر، فخري رشيد. (2006). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعيّة**. الأردن، عمان: دار المسيرة، ط1.

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

29. الخياط، عبد الكريم عبد الله والهولي، علي إسماعيل. (2003). دراسة تحليليّة لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيّات و محتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت. **مجلّة كليّة التربية**: جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثامنة عشر، العدد (20).

30. دروزة، أفنان نظير. (2000). **النظريّة في التدريس ترجمتها عمليّاً**. الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.

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

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

33. 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.

34. رمضان، عصمت الله عبد الحليم. (2010). **فاعليّة استخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاوني في تدريس الجغرافيا على التحصيل الدراسي وتنمية مهارة الطلبة في حل المشكلات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية: جامعة دمشق، دمشق.

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

36. الزعانين، جمال عبد ربه. (2010). **فعالية نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف السادس بقطاع غزة واحتفاظهم بها**. غزة: جامعة الأقصى.

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

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

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

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

41. زيتون، كمال عبد الحميد. (2002). " **تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائيّة**"، القاهرة: عالم الكتب، ط1.

42. سالم، المهدي محمود.(2000). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والتغيير المفاهيمي في العلوم لتلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي. **مجلة التربية العلميّة**، المجلد (3)، العدد (4).

43. السامرائي، فائق فاضل وقدوري، عبد القادر إبراهيم.(2009). أثر استخدام أنموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضية والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. **مجلة ديالي/ العراق**، العدد (34).

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

45. سعيد، أيمن حبيب. (1997). دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**:جامعة المينا، المجلد(11)، العدد(2) أكتوبر.

46. سلامة، عادل. (2000). **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**. عمان: دار الفكر.

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

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

49. الشمّاس، عيس وآخرون. (2011). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

50. الشهراني، عامر عبد الله. (1996). الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير. **المجلة العربيّة للتربية**، المجلد(16)، العدد(2) ديسمبر.

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

52. صالح، جهان محمد أحمد. (2011). **أثر نظريّة ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكوميّة في محافظة سلفيت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، فلسطين، نابلس.

53. طعيمة، رشدي. (1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة، مفهومه، أسسه، استخداماته**.القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

54. الطنّاوي، عفّت مصطفى. (2009). **التدريس الفعّال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

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

56. الطيطي، محمد حمد عقيل. (1993). **تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي**. جامعة اليرموك: دار الأمل.

57. الطيطي، محمد حمد. (2001). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

58. 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.

59. عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2001). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط1.

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

61. العتيبي، خالد بن ناهس محمد. (2001). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعوديّة.

62. عطيو، محمد نجيب مصطفى وعبد القادر، عبد الرزاق مختار محمود. (2009). **استراتيجيّات تصويب أنماط الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلاميّة**. القاهرة: دار الفكر العربي، ط1.

63. عفانة، عزو. (2001). العلاقة التبادليّة بين المعرفة المفاهيميّة والمعرفة الإجرائيّة في تعليم وتعلّم الرياضيّات، دراسة تحليليّة في التغيير المفهومي وإستراتيجيّاته. **مجلّة البحوث والدراسات التربويّة الفلسطينيّة**، العدد (5).

64. العليمات، علي مقبل. (2008).اثر التدريس باستخدام نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيمائيّة الأساسيّة واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة**، المجلد (7)، العدد(78)، الأردن: المفرق.

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

66. الفضلي، عبد الهادي. (بلا عام). **أصول البحث**. إيران: مؤسسة دار الكتاب الإسلامي.

67. 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.

68. القاسم، رهام علي. (2010). **فاعلية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي (دراسة تجريبيّة في مادة الدراسات الاجتماعيّة وفق وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي على تلامذة الصف الرابع- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية**. رسالة ماجستير، دمشق: جامعة دمشق.

69. القلاّ، فخر الدين و ناصر، يونس. (1993). **أصول التدريس**. دمشق: جامعة دمشق، ج1، ط3.

70. 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.

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

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

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

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

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

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

77. محمد، عبد الله علي. (2000). التصورات الخطأ لدى تلاميذ وطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية حول مفهوم التكاثر في الكائنات الحية وفاعلية بعض الاستراتيجيّات التعليميّة في تصويبها. **مجلة كلية التربية بالأزهر**، العدد (21).

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

79. محمد، ناهد عبد الراضي نوبى. (2003). فعالية النموذج التوليدي في تعليم العلوم لتعديل المفاهيم البديلة حول الظواهر الطبيعيّة المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة التربية العلمية**، المجلد (6)، العدد (3).

80. 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).

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

82. المساعيد، عصلان. (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 العربيّة.

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

84. مصطفى، محمد نجيب. (1996). أنماط الفهم الخطأ لدى طلاب الصف الأول الثانوي عن مفهوم التنوّع في الكائنات الحيّة. **مجلة كلية التربية**: جامعة الأزهر، عدد أبريل.

85. 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.

86. المومني، إبراهيم وآخرون.(2003). تدريس العلوم من خلال الأفكار البديلة التي يحملها طلبة المرحلة الأساسية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (30)، العدد(2)، الجامعة الأردنية.

87. الناشري، محمد بن أحمد بن محمد.(2008). **التصورات البديلة عن بعض مفاهيم الوراثة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة**. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

88. نزّال، شكري حامد.(2002). مدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس للمفاهيم الاجتماعيّة وأثر الجنس والصف الدراسي في ذلك. **مجلة دراسات العلوم التربويّة**، المجلد (29)، العدد (1)، الأردن: عمّان.

89. الهاشمي، عبد الله بن مسلّم. (2008). **تدريس القراءة باستخدام إستراتيجيّة تحليل المضمون " التحليل خطوة نحو الفهم والإبداع"**. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

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

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

92. وزارة التربية (1). (2005). **وثيقة المعايير والمخرجات التعليميّة لمادة الدراسات الاجتماعيّة، التعليم العام، الصفوف من 1-12**.

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

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

المراجع الأجنبيّة

1. Alparslan, C.et al .(2003). Using the conceptual change instruction to improve learning. **Journal of Biological Education, 37,(3).**
2. Bilgin, I. & Geban, O.(2006). The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students, understanding of chemical equilibrium concepts. **Journal of science Education and Technology,** 15,(1).
3. Cetin, Pinar Seda. (2009). **Effects of conceptual change oriented instruction on understanding of gases concepts**, A thesis submitted to the Graduate school of natural and applied science of Middle east technical university.
4. Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on student's misconception and achievement regarding force and motion. **Journal of Research in Science Teaching,** (39),10.
5. Goodwin, W. & Klausmeier. H. (1995).**Facilitating Student Learning: An introduction to Education Psychology,** New York: Harper and Publishers.
6. Masson, L. (2000). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. Learning and Instruction 11, 305-329.
7. McGuiness, Carol.(2000). **Activating Children's Thinking Skills, Methodology for Enhancing Thinking Skills across the Curriculum.**(with a focus on knowledge transformation), School of Psychology Queen's University Belfast.
8. Michaelis, John. (1980). **Social studies for children: A Guide to basic instruction Seventh Edition. Prentice- Hall, Inc.**, Englewood Cliffs, New Jersey.
9. Ozay, E & Oztas, H. (2003). Secondary students interpretations of photosynthesis and plant nutrition, **Journal of Biological Education,** (37), (2).
10. Parker, Walter. C. (2001). Social studies in elementary education. New jersey: Prentice Halle.
11. Perkins, D. (1991). Technology Meets constructivism. Do they make a marriage, **Educational technology**, 31, (5).

12. Posner. G, et al .(1982). Accommodation of a Scientific conception: Toward a Theory of conceptual change **"Science Education**, vol.(66), No (2).

13. Posner, G.J.(1982). Cognitive Science and A conceptual change Epistemology a new Approach to Curricular Research. **International journal of Science Education**, (4), (1).

14. Rodd, Jillian. (1997). **Teaching young children to think: The effects of a specific instructional programme,** New Era in Education, vol (78), no (2).

15. Simpson, Michal. (2006). The focus of the recent (social studies: the heart of the curriculum). **Social Education**, 70 (1), p4.

16. Vosniadou, S.(2003). **"Exploring the Relationships between Conceptual Change and International Learning".** In G.M. Sinatra, & P.R. Pintrich (Eds) International Conceptual Change, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

17. Wade, Rahima-C. (1993). Content analysis of social studies text book: A review of ten years of research, **Theory and research in social education,** V(21), N(3).

18. Zook, Kevin. (2001). **Instructional Design for classroom teaching and learning.** Houghton Mifflin: Boston, MA.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	القسم
1	أ.د أمينة رزق.	علم النفس
2	أ.د سام عمّار	المناهج وطرائق التدريس
3	أ.د طاهر سلّوم.	المناهج وطرائق التدريس
4	أ.د علي الحصري.	المناهج وطرائق التدريس
5	د.ابتسام فارس.	المناهج وطرائق التدريس
6	د. آصف يوسف.	المناهج وطرائق التدريس
7	د. جورج قسّيس.	محاضر من خارج الملاك
8	د. خلود الجزائري.	المناهج وطرائق التدريس
9	د. رنا قوشحة.	التقويم والقياس
10	د. ياسر جاموس.	التقويم والقياس
11	ثابت غانم.	مدرّس اختصاص.
12	نصري حميد.	مدرّس اختصاص.
13	نضال شلهوب.	مدرّس اختصاص.
14	واصف الهادي.	مدرّس اختصاص.
15	ياسر أبو درغم.	مدرّس اختصاص.

ملحق رقم (2)

اختبار تشخيصي لتحديد المفاهيم الخاطئة

(دراسة على عيّنة استطلاعيّة للتعرّف إلى مدى وجود مفاهيم خاطئة في مادة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي)

اسم الطالب/ الطالبة: المدرسة:

الصف: الشعبة:

مدة الاختبار: العام الدراسي:2013/2012 م

عدد الأسئلة(20) عشرون سؤال. درجة الاختبار: (20) عشرون درجة

تعليمات الاختبار

الاختبار يضم (20) عشرون سؤال ويتكّون من قسمين القسم الأول هو عبارة عن أسئلة موضوعيّة مرتّبة من رقم (1-18)، مصاغة من نمط الاختيار من متعدّد كل سؤال له أربع احتمالات تعطى نصف درجة للإجابة الصحيحة ، والقسم الثاني هو عبارة عن أسئلة مقالّية مؤلّفة من سؤالين (19و20) و تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة.

والآن عزيزي التلميذ من فضلك

1. قم بتعبئة البيانات الموجودة في أعلى الصفحة.
2. اقرأ السؤال جيّداً قبل الإجابة عليه.
3. الأسئلة مصاغة من نمط الاختيار من متعدّد كل سؤال له أربع احتمالات للإجابة ضع دائرة حول الحرف الذي يمثّل الإجابة الصحيحة برأيك.
4. قم بتسليم كافة أوراق الامتحان بعد الانتهاء من إجابتك عنها.

1. يطلق على المساحة من الأرض قليلة الارتفاع مستوية أو شبه مستوية اسم

أ. الصحراء. ب. الهضبة.

ج. السهل. د. الواحة.

2. المنخفَض: مفهوم يطلق على

أ. المنحدر الموجود بعد الجبل. ب. الجزء من الأرض منخفِض عمّا حوله.

ج. الشريط الضيّق من الماء المحاط باليابسة. د. المنطقة في البادية أو الصحراء التي يظهر فيها نبع ماء.

3. يطلق على حالة الجوّ من حرارةٍ ورياحٍ ورطوبةٍ ومطرٍ وضغطٍ جويٍّ في فترة زمنيّة قصيرة اسم

أ. المُناخ. ب. حرارة الجو.

ج. الطقس. د. درجة الحرارة.

4. يطلق على الأرض الواسعة التي تغطّيها الرمال وغالباً ما تكون فقيرة بالنباتات لقلّة أمطارها باسم

أ. الصحراء أو البادية. ب. السهل.

ج. التصحّر. د. الخليج.

5. الخليج مفهوم يطلق على

أ. مجرى من الماء العذب. ب. الشريط الضيّق من الماء محاط باليابسة من ثلاث جهات.

ج. بداية دخول اليابسة في الماء. د. الشريط الضيّق من الماء محاط باليابسة من أربع جهات.

6. يطلق مفهوم المواقع الأثرّية على

أ. الأماكن التي يقصدها السّياح للتعرّف إليها. ب. الأماكن التي تعود إلى جميع عصور التاريخ.

ج. الأماكن التي تحوي مظاهر العادات والتقاليد د. الأماكن التي تحوي القلاع والمعابد القديمة.

7. يطلق على المؤسسة التي مهّمتها نقل الرسائل اسم

أ. البريد. ب. البريد الالكتروني.

ج. رمز النداء الآلي. د. ديوان البريد.

8. السكّان: مفهوم يطلق على

أ. مجموعة من البشر يعيشون في مكانٍ ما. ب. مجموعة من البشر تجمعهم عادات وتقاليد واحدة.

ج. مورد بشري يعملون وينتجون وينقلون ما اكتسبوه من علم ومهارة في أداء الأعمال من جيلٍ إلى جيل.

د.(أ و ج).

9. الواحة: مفهوم يطلق على

أ. منطقة مراعٍ للحيوانات الطبيعّية. ب. منطقة اصطياف يقصدها السّياح من أنحاء العالم.

ج. مكان يعيش فيه الإنسان وفيه مكّونات أخرى مثل الماء والتربة والنبات والحيوان.

د. منطقة في البادية أو الصحراء يظهر فيها نبع ماء أو يحفر فيها بئر وتنمو فيها بعض الأشجار.

10 يُقصد بمفهوم الازدحام المروري:

أ. العدد الكبير من السّيارات في المدن ب. عدم تنظيم الشارع بإشارات المرور.

ج. عدم تقيّد الناس بإشارات المرور. د. تواجد عدد كبير من الأشخاص أمام إشارة المرور.

11. السّياح هم:

أ أشخاص يزورون مناطق معّينة للاستجمام. ب. أشخاص ينظّمون الرّحلات إلى خارج البلدان.

ج. أشخاص يزورون مناطق متعّددة ليتعّرفوا على آثارها ومناطقها الطبيعّية.

د. أشخاص يزورون مناطق متعّددة ليتعّرفوا على عادات و تقاليد المجتمع فيها.

12. يطلق مفهوم المواطنة على

أ. حبّ الوطن والدفاع عنه. ب.التمتّع بالحقوق والواجبات.

ج. احترام الأنظمة والقوانين في منطقة معّينة.

د. حبّ الأرض والدفاع عنها والتمتّع بالحقوق والالتزام بالواجبات واحترام أنظمة وقوانين الدولة.

13. الوطن مفهوم يطلق على:

أ. المكان الذي تعيش فيه مجموعة بشرّية تربطهم علاقات إنسانية واجتماعّية وثقافّية وعاطفّية.

ب. المكان الذي تعيش فيه مجموعة بشرّية يلتزمون بقوانينه وعاداته.

ج. الموطن والمكان الأصلي الذي يولد فيه الإنسان.

د. (أ و ب).

14. يطلق مفهوم الممتلكات العامّة على

أ. جميع ما يمتلكه المواطنين في الدولة. ب. كل مكان يستطيع المواطن زيارته.

ج. المرافق العامّة التي يتواجد فيها جميع المواطنين. د. ما يمتلكه جميع المواطنين في الدولة ويستفيدون منه.

15. يطلق مفهوم الاستفتاء الشعبي على

أ. الانتخابات العامّة. ب. سؤال الشعب عن رأيه في موضوعٍ من الموضوعات.

ج. انتخاب رئيس الدولة. د. الديمقراطيّة في عمليّة الانتخاب.

16. تعرف الوثيقة الأساسيّة التي تبّين شكل الحكم في الدولة باسم:

أ. السلطة التشريعيّة. ب. الإدارة المحلّية.

ج. الدستور. د. مجلس الشعب.

17. يطلق مفهوم التضحية بالنفس والنّماء دفاعاً عن الوطن وكرامته واستقلاله على:

أ. المقاومة. ب. النضال.

ج. التضحية. د. الشهادة.

18. يطلق على السلطة التي تقوم بوضع القوانين العامة مفهوم:

أ. السلطة التشريعيّة ب. السلطة القضائيّة.

ج. السلطة التنفيذيّة. د. الدستور.

19. ماذا يعني كل من المفاهيم التالية:

أولاً : مدار الجدي. ثانياً: مدار السرطان.

ثالثاً: خط الاستواء. رابعاً: الغابات.

خامساً : مظاهر سطح الأرض. سادساً: الإدارة المحلّية.

20. صل بين كلّ مفهوم ومعناه ممّا يأتي

- التجارة. السلع والمنتجات التي تُباع للدول الأخرى.
- الصادرات. السلع والمنتجات التي نشتريها من الدول الأخرى.
- الواردات. تبادل السكّان ما ينتجونه من سلع مقابل سلع أخرى.
- العرض والطلب. تبادل السلع والمنتجات بين المناطق المنتِجة والمناطق المستهلكة.
- المقايضة. المبادلات التجارّية بين المناطق المنتِجة والمناطق المستهلكة باستخدام طرق المواصلات البرّية بوساطة الشاحنات والقطارات.

مع تمنياتي بالتوفيق

ملحق رقم (3)

مفاهيم الوحدة الأولى

المفاهيم الرئيسيّة (المستوى الأول)	المفاهيم الفرعيّة (المستوى الثاني)	المفاهيم تحت الفرعيّة (المستوى الثالث)
موقع وطني الجمهوريّة العربيّة السوريّة	موقع الجمهوريّة العربيّة السوريّة	1. الجمهوريّة العربيّة السوريّة
		2. الوطن العربي
		3. البلد
		4. الموقع
		5. الطرق التجارية
		6. الحدود
		7. العالم
		8. الغرب
		9. الشرق
		10. الجنوب
		11. الشمال
		12. الأهميّة
		13. صلة الوصل
		14. المنفذ
		15. الطرق البريّة
المجموعات التضاريسية في الجمهورية العربية السورية		16. التنوّع
		17. سطح الأرض
		18. الجبال
		19. الهضاب
		20. السهول
		21. الأنهار
		22. الأودية
		23. المجموعة التضاريسية
		24. مقطع تضاريسي
		25. الأمطار
		26. النبات
		27. البحر
		28. المنطقة

		29. الأرض المنبسطة
		30. السهل
		31. الجبل
		32. الهضبة
		33. التل
		34. الصحراء أو البادية
		35. المنخفض
		36. الخليج.
		37. مساحة
		38. أرض مرتفعة
		39. القمة
		40. الأرض الواسعة
		41. الرمال
		42. النباتات
		43. المياه المالحة
		44. المجرى
		45. الماء العذب
		46. شريط ضيق
		47. الماء
		48. اليابسة
		49. الجهات
		50. الخريطة
		51. المقطع التضاريسي
		52. التضاريس
		53. التنوع
		54. الساحل
		55. منطقة الساحل
		56. السهول الساحلية
		57. الحفر
		58. الأودية
		59. الخلجان
		60. الرؤوس
		61. الجزيرة

		62. السهول الساحليّة
		63. خط الساحل
		64. السهول الساحلية
		65. خط الساحل
		66. الجبال الساحليّة
		67. السلاسل الجبلية
		68. الحماية
		69. الثوار
		70. الثورات
		71. المستعمر
		72. التربة الخصبة
		73. الروافد
		74. المناطق الزراعية
البيئات الطبيعية في الجمهورية العربية السورية		75. البيئة
		76. المكان
		77. الإنسان
		78. المكّونات
		79. الماء
		80. التربة
		81. النبات
		82. الحيوان
		83. البيئات الطبيعيّة
		84. سورية
		85. المناخ
		86. الموارد الطبيعية
		87. التغيرات
	البيئات الطبيعيّة في سورية	88. البيئات الطبيعيّة
		89. البيئة المتوسطية الرطبة
		90. المرتفعات
		91. الأمطار
		92. الثلج
		93. الغابات
		94. الأشجار

		95.الحيوانات البرية
		96.البيئة المتوسطية شبه الرطبة
		97.الحرارة
		98.أحراج السنديان
		99. الأعشاب الفصلّية
		100. الروائح العطرّية
		101. البيئة المتوسطية شبه الجافة
		102. النباتات الشوكّية
		103. الحيوانات
		104. الغزلان
		105. الطيور
		106. الزواحف
		107. البيئة المتوسطية الجافة
		108. البادية السورية
		109. المراعي
		110. الثروة
		111. الحفاظ
		112. نظافة البيئة
		113. التلوث
		114. الغطاء النباتي
		115. قطع الغابات
		116. الرعي الجائر
		117. التصحر
		118. الأراضي الخصبة
		119. الدولة
		120. قوانين الحماية
		121. الغطاء النباتي
		122. الخطة
		123. تشجير الأراضي
الطقس والمناخ في سورية		124. المناخ
		125. البيئات الطبيعية
		126. حياة الإنسان

		127. سطح الأرض
		128. الظروف المناخية
		129. الطقس
		130. النتائج
		131. النشرة الجوّية
		132. شاشة التلفاز
		133. المذيع
		134. حالة الجو
		135. الحرارة
		136. الرياح
		137. الأمطار
		138. الصحيفة اليومية
	الفرق بين الطقس والمناخ	139. الطقس
		140. حالة الجو
		141. الرياح
		142. الرطوبة
		143. المطر
		144. ضغط جوي
		145. فترة زمنيّة
		146. المناخ
		147. يوم
		148. أسبوع
		149. المنطقة الحرارية
		150. التضاريس
		151. الارتفاع
		152. الاتجاه
		153. درجة الحرارة
		154. الجبال
		155. الرياح الرطبة
		156. البحر
		157. الأمطار
		158. المناطق الجبلية
		159. السكان

		160. فصل الصيف
		161. كميات الأمطار
	الإنسان والمناخ	162. الإنسان
		163. المناخ
		164. البيئة الطبيعية
		165. المعيشة
		166. البادية
		167. المؤثرات البحرية
		168. الأمطار
		169. المياه
		170. النباتات الرعوية
		171. الفلاحون
		172. الأرياف السورية
		173. مياه الأمطار
		174. مياه الأنهار
		175. الآبار
		176. الدولة
		177. الحركة التصحيحية
		178. السدود
		179. الري الدائم
		180. الزراعة
		181. المواسم
		182. الزوارق
		183. المجاديف
		184. القوة العضلية
		185. السفن الشراعية
		186. الثلوج
		187. السياحة
الموارد المتجددة وغير المتجددة في وطني سورية		188. الوطن
		189. الموارد المتجددة
		190. الطاقة الشمسية
		191. الهواء
		192. الماء المتدفق

		193. الموارد غير المتجددة
		194. النفط
		195. الفوسفات
	الموارد المتجددة	196. الموارد
		197. الشمس
		198. الأرض الزراعية
		199. النبات
		200. الإنسان
		201. الحياة اليومية
		202. الصباح.
		203. اليوم
		204. مياه الأنهار
		205. الشرب
		206. المزروعات
	الموارد غير المتجددة	207. النفط
		208. الغاز
		209. الفوسفات
		210. باطن الأرض
		211. الثروات الباطنية
		212. المدفأة
		213. الأفران
		214. الخبز
		215. وقود السيارات
		216. القطارات
		217. التنقل
		218. المعامل
		219. الكهرباء
		220. مورد غير متجدد
	كيف نحافظ على مواردنا	221. الواجب
		222. المحافظة
		223. الموارد المتجددة
		224.الموارد غير المتجددة
		224. صنبور الماء

		.225 البدين
		.226 المصباح الكهربائي
		.227 الأشجار
		.228 الحدائق
		.229 الغابات
		.230 الحرائق
		.231 الهواء
		.232 التلوث
الموارد المائية في وطني سورية		.233 الاستقرار
		.234 الإنسان
		.235 موارد مائية
		.236 الأنهار
		.237 الأودية
		.238 البحيرات
		.239 المياه الجوفية
		.240 البيئة الطبيعية
		.241 المشاريع المائية
		.242 التطور الاقتصادي
	الموارد المائية السطحية في سورية	.243 الإنسان
		.244 الأرض
		.245 البيئة الطبيعة
		.246 مقومات الحياة
		.247 الحضارات
		.248 الزراعة
		.249 الصناعة
		.250 التقدم العلمي
		.251 السدود
		.252 القنوات
		.253 الآبار
		.254 الإنتاج
		.255 التقدم الاقتصادي
		.256 الأنهار
	البحيرات	.257 البحيرات

		.258 البحيرات الطبيعية
		.259 البحيرات الاصطناعية
		.260 الموارد المائية
		.261 المياه الجوفية
		.262 الصخور
		.263 جوف الأرض
		.264 سطح الأرض
		.265 الآبار
		.266 ينابيع طبيعية
		.267 الأمراض الجلدية
	المياه مورد طبيعي متجدد وحاجة أساسية للكائنات الحية	.268 الحاجة الأساسية
		.269 الكائنات الحية
		.270 الأدوات الأولية
		.271 الجفاف
		.272 الأمطار
		.273 العشب
		.274 القطعان
		.275 التقنية
		.276 باطن الأرض
		.277 استصلاح الأراضي
		.278 التنقل
		.279 الاستقرار
		.280 النشاط الزراعي
		.281 المحاصيل الزراعية

ملحق رقم (4)

قائمة التعريفات المرجعيّة لمفاهيم الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي، بعنوان: (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة)

الرقم	المفهوم	التعريف المرجعي
1	السهل	مساحة من الأرض قليلة الارتفاع، مستوية أو شبه مستوية.
2	الجبل	أرض مرتفعة ولها قمة.
3	الهضبة	أرض مرتفعة ومتسعة ومستوية.
4	التل	أرض مرتفعة قليلة ولها قمّة.
5	الصحراء أو البادية	رض واسعة تغطيها الرمال وغالباً ما تكون فقيرة بالنباتات لقلّة الأمطار.
6	البحر	مساحة الواسعة من المياه المالحة.
7	النهر	مجرى من الماء العذب.
8	المنخفض	جزء من الأرض منخفضٌ عمّا حوله.
9	الخليج	شريطٌ ضيّقٌ من الماء محاطٌ باليابسة من ثلاث جهاتٍ.
10	الرأس	منطقة دخول اليابسة في الماء.
11	الوطن	المكان الذي تعيش فيه مجموعة بشريّة معيّنة، تربطهم علاقات إنسانيّة واجتماعيّة وثقافيّة وعاطفيّة
12	الجمهوريّة العربيّة السوريّة	مكان من الأرض تقع في الجزء الشمالي من بلاد الشام، وتشكل صلة الوصل بين بلاد العالم.
13	البيئة	المكان الذي يعيش فيه الإنسان وفيه مكوّنات أخرى مثل الماء والتربة والحيوان والنبات
14	المُناخ	متوسط حالة الجو من رياحٍ وأمطارٍ ورطوبةٍ وضغطٍ جويٍّ في منطقة معيّنة خلال فترة زمنيّة طويلة.
15	الطقس	حالة الجو من حرارةٍ ورياحٍ ورطوبةٍ ومطرٍ وضغطٍ جويٍّ في فترة زمنيّةٍ قصيرةٍ (من يومٍ إلى أسبوعٍ).
16	المجموعة التضاريسيّة	مظاهر سطح الأرض من جبال وهضاب وسهول وأنهار وأودية.
17	السياحة	زيارة مناطق متعدّدة للتعرّف إلى تراثها الحضاري والتمتّع بمناظرها الطبيعيّة
18	منطقة الأودية والحفر	سهول قليلة الارتفاع تتميّز بتربتها الخصبة.
19	الينابيع	مياه جوفيّة متسرّبة عبر الصخور متجمعة في جوف الأرض تظهر على سطح الأرض.

20	التصحّر	اتساع الصحراء وامتدادها على الأراضي الزراعيّة الخصبة المجاورة.
21	الجفاف	قلّة وندرة الأمطار.
22	الموارد المتجدّدة	موارد تتجدّد باستمرار دون أن تنقطع مثل الماء والهواء والشمس والأرض الزراعيّة والنبات وتفيد الإنسان في حياته اليوميّة.
23	الموارد غير المتجدّدة	موارد تتشكّل في باطن الأرض وتسمّى بالثروات الباطنيّة، مثل النفط والغاز والفوسفات.
24	خط الاستواء	الخط الذي يفصل الكرة الأرضيّة إلى نصفين تدعى كل منها الدائرة القطبيّة الشماليّة والدائرة القطبيّة الجنوبيّة.
25	مدار السرطان	الخط الفاصل بين خط الاستواء والدائرة القطبيّة الشماليّة.
26	مدار الجدي	الخط الفاصل بين خط الاستواء والدائرة القطبيّة الجنوبيّة.

ملحق رقم (5)

اختبار مفاهيمي ثنائي الشق

المدرسة:

الصف:

الجنس:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

يهدف هذا الاختبار قياس تصوّراتك حول المفاهيم المتضمّنة في الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرّابع الأساسي بعنوان: (الطبيعة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة).

يتكّون الاختبار من(20) عشرين بنداً لكلّ بند أربع احتمالات للإجابة الصحيحة، ويعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والمطلوب منك:

1. اقرأ كل سؤال بشكلٍ جيّد ودقيق.
2. ضع دائرة حول رمزا لإجابة التي تعتقد أنها صحيحة برأيك(أ. ب. ت. ث).
3. حدّد مصدر إجابتك عن السؤال وذلك بوضع إشارة (x) في الحقل الذي يدلّ على مصدر إجابتك. ملاحظة: قد يكون هناك أكثر من مصدر للإجابة وفقاً لرأيك.

مثال

– يُدعى الخط الذي يفصل سورية عن الدول المجاورة:

(أ) الحدود. ب. التضاريس.

ت. الحواجز. ث. الفواصل.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت
X					

1. يطلق على المكان الذي تعيش فيه مجموعة بشريّة معيّنة، تربطهم علاقات إنسانيّة واجتماعيّة وثقافيّة وعاطفيّة اسم:

أ- الأرض.

ب- الوطن.

ت- الدولة.

ث- البيئة.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

2. يطلق على المساحة الواسعة من المياه المالحة، مفهوم:

أ- مجرى الماء.

ب- النهر.

ت- البحر.

ث- الوادي.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

3. تسمى المساحة من الأرض قليلة الارتفاع مستوية أو شبه مستوية

أ- الصحراء.

ب- الهضبة.

ت- السهل.

ث- الواحة.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

4. المنخفَض: مفهوم يطلق على

أ- المنحدر الموجود بعد الجبل.

ب- الجزء من الأرض منخفض عمّا حوله.

ت- الشريط الضيّق من الماء المحاط باليابسة.

ث- المنطقة في البادية أو الصحراء التي تظهر فيها نبع ماء.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

5. الجبل: مفهوم يطلق على أرض:

أ- مرتفعة لها قمّة.

ب- مرتفعة ومتّسعة ومستوية.

ت- مرتفعة قليلاً ولها قمّة.

ث- مرتفعة فقيرة بالنباتات.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

6. يطلق على الأرض الواسعة التي تغطّيها الرمال وغالباً ما تكون فقيرة بالنباتات اسم:

أ- التصحّر.

ب- الصحراء أو البادية.

ت- السهل.

ث- الخليج.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

7. الخليج: مفهوم يطلق على:

أ- مجرى من الماء العذب.

ب- بداية دخول اليابسة في الماء.

ت- الشريط الضّيق من الماء محاط باليابسة من ثلاث جهات.

ث- الشريط الضّيق من الماء محاط باليابسة من أربع جهات.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

8. يدعى المكان الذي يعيش فيه الإنسان وفيه مكّونات أخرى مثل الماء والتربة والحيوان والنبات:

أ- البيئة.

ب- الأرض.

ت- المجموعة التضاريسّية.

ث- الموقع.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

9. يسمّى اتساع الصحراء وامتدادها على الأراضي الزراعيّة الخصبة المجاورة، مفهوم:

أ- الغطاء النباتي.

ب- البادية.

ت- التصحّر.

ث- الرعي الجائر.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

10. يطلق على متوسط حالة الجو من رياحٍ وأمطارٍ ورطوبةٍ وضغطٍ جويٍّ في منطقة معيّنة خلال فترة زمنيّة طويلة:

أ- الطقس.

ب- المُناخ.

ت- النشرة الجويّة.

ث- الظروف المُناخيّة.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

11. تدعى الثروات الباطنيّة التي تتشكّل في باطن الأرض بالموارد:

أ- الطبيعيّة.

ب- المائيّة.

ت- المتجدّدة.

ث- غير المتجدّدة.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

12. مدار الجدي: مفهوم يطلق على الخط الفاصل بين:

أ- خط الاستواء والدائرة القطبيّة الجنوبيّة.

ب- خط الاستواء والدائرة القطبيّة الشماليّة.

ت- مدار السرطان والدائرة القطبيّة الجنوبيّة.

ث- مدار السرطان والدائرة القطبيّة الشماليّة.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

13. يضم الساحل بعض الخلجان والرؤوس حيث يشير مفهوم الرأس إلى:

أ- منطقة دخول الماء في اليابسة.

ب- منطقة دخول اليابسة في الماء.

ت- امتداد الرمال باتجاه البحر.

ث- ارتفاع المناطق المجاورة عن سطح البحر.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

14. المجموعة التضاريسيّة مفهوم يطلق على:

أ- مجموعة من السلاسل الجبليّة.

ب- مناطق الهضاب والسهول.

ت- مظاهر سطح الأرض.

ث- البيئات الطبيعيّة المتنوّعة.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

15. السياحة: مفهوم يطلق على

أ- زيارة مناطق متعدّدة للتعرّف إلى تراثها الحضاري والتمتّع بمناظرها الطبيعيّة.

ب- زيارة مناطق متعدّدة للتعرّف إلى عادات وتقاليد المجتمع.

ت- السفر لقضاء العطلة الصيفيّة في أي مكان.

ث- الانتقال إلى مكان آخر بهدف الحصول على المعالجة الطبّية.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

16. التل: مفهوم يطلق على:

أ- أرض سهلّية ومنبسطة.

ب- أرض مرتفعة قليلاً ولها قمّة.

ت- أرض متوسطة الارتفاع ومنبسطة.

ث- مساحة واسعة من الأرض قليلة الارتفاع.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

17. يطلق مفهوم: حالة الجفاف على:

أ- البحث عن العشب للقطعان.

ب- إيجاد مصدر للمياه.

ت- قلّة وندرة الأمطار.

ث- استخدام التقنيّة في استصلاح الأراضي.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

18. يطلق على المكان الذي يقع في الجزء الشمالي من بلاد الشام، اسم:

أ- الجمهوريّة العراقيّة.

ب- الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

ت- المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

ث- الجمهوريّة اللبنانيّة.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

19. منطقة الأودية والحفر، تعرّف بأنها:

أ- سهول قليلة الارتفاع تتميّز بتربتها الخصبة.

ب- مجموعة من الهضاب والسهول.

ت- منطقة تقع بين خط الساحل والجبال الساحلّية.

ث- منطقة تحتوي على مجموعة من الجبال.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

20. منطقة البادية، مفهوم يطلق على المنطقة:

أ- الخالية من السكان في سورية.

ب- الصغيرة التي تعادل ربع مساحة سورية.

ت- معتدلة الحرارة تعادل نصف مساحة سورية.

ث- الواسعة التي تعادل حوالي نصف مساحة سورية.

مصدر إجابتي هو

الكتاب	لمعلّم	الأسرة	جماعة الأقران	التلفاز	الانترنت

ملحق رقم (6)

نتائج استطلاع آراء المحكّمين وعيّنة من معلّمي مادة الدراسات الاجتماعيّة حول مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.

	مهارات التفكير	النسبة المئويّة
مهارات التركيز	تحديد المشكلات.	%11,11
	صياغة الأهداف.	%33,33
مهارات جمع المعلومات	الملاحظة.	%88,88
	صياغة الأسئلة.	%33,33
مهارات التذكر	الترميز (فك الرموز).	%22,22
	التذكر (الاسترجاع).	%100
مهارات التنظيم	المقارنة.	%88,88
	التصنيف.	%77,77
	الترتيب.	%66,66
	التمثيل.	%44,44
مهارات التحليل	تحديد السمات والمكونات.	%88,88
	تحديد الأنماط والعلاقات	%88,88
	تحديد الأفكار الرئيسية	%88,88
	تحديد الأخطاء.	%66,66
مهارات التوليد	الاستدلال.	%88,88
	التنبؤ.	%77,77
	التوسع.	%55,55
مهارات التكامل	التلخيص.	%33,33
	إعادة البناء.	%22,22
مهارات التقويم	بناء المعيار.	%0
	التأكد (التدقيق).	%11,11

ملحق رقم (7)

اختبار مهارات التفكير الأساسيّة

الاسم: الصف:

المدرسة: الشعبة:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

لديك مجموعة من الأسئلة هدفها تعرّف مدى توافر مهارات التفكير الأساسيّة لديك، والمطلوب منك:

1. قم بكتابة المعلومات الشخصيّة عن اسمك ومدرستك وشعبتك في أعلى الصفحة.
2. اقرأ كل سؤال بشكلٍ جيّد ودقيق.
3. اعتمد على نفسك في الإجابة عن الأسئلة.
4. يتكّون الاختبار من أسئلة اختيار من متعدّد، والمطلوب وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة برأيك (أ. ب. ت. ث) ؛ أما الأسئلة المقاليّة يتم الإجابة عنها معتمداً على خبراتك ومعلوماتك السابقة.

اختبار خاص بمهارة المقارنة (8درجات)

1. اقرأ الأمثلة الآتية بدقّة ثمّ قم باختيار رمز المثال الذي يعبّر عن مهارة المقارنة. /2د/

أ- النباتات الطبيعيّة ثروة هامّة يجب الحفاظ عليها فهي تعمل على نظافة البيئة وتخفّف من أثر التلّوث.

ب- تقسم كل محافظة من محافظات الجمهوريّة العربيّة السوريّة إلى: (مناطق- مدنٍ- نواحٍ- بلدانٍ- أحياء- قرىً- وحدات ريفيّة).

ت- من اختصاصات مجلس الشعب: (إقرار القوانين- مناقشة سياسة الوزارات- إقرار المعاهدات والاتفاقيات الدوليّة التي تتعلّق بسلامة الدولة).

ث- عرّف الطقس بأنّه: حالة الجو من حرارةٍ ورياحٍ ورطوبةٍ ومطرٍ وضغطٍ جويٍّ في فترة زمنيّة قصيرة، في حين عرّف المُناخ بأنّه: كلمة تعني متوسّط حالة الجو من حرارةٍ ورياحٍ وأمطارٍ ورطوبة وضغطٍ جويٍّ في منطقة معيّنة خلال فترة زمنيّة طويلة.

2. قارن وفق الجدول الآتي بين البيئة المتوسطّية الرطبة والبيئة المتوسطّية شبه الرطبة /2 د/

المعيار	البيئة المتوسطّية الرطبة	البيئة المتوسطّية شبه الرطبة
الموقع والامتداد		
الأمطار		

3. ضع دائرة حول الرمز الذي يعبّر عن الفرق الأساسي بين سكّان البادية وسكّان الأرياف في سورية. /2د/

أ- اللغة.

ب- طريقة تكيّف السكّان مع المُناخ والبيئة الطبيعيّة التي يعيشون فيها.

ت- طبيعة الحياة الاجتماعيّة بين السكّان.

ث- مساحة الأرض التي يعيش عليها السكّان.

4. قارن وفق الجدول الآتي بين البحر والنهر حسب المعيارين التاليين:(طبيعة المياه – الاتّساع). /2د/

المعيار	البحر	النهر
طبيعة المياه		
لاتّساع		

اختبار خاص بمهارة التحليل (8درجات)

1. اقرأ النص الآتي ثّم أجب /2د/

يستخدم الإنسان الأرض ويُحدث التغييرات في البيئة الطبيعّية: حيث يسكن الإنسان في مكانٍ ما ويستقر فيه في حال توافرت المقّومات الأساسّية للحياة، والمياه أهم هذه المقّومات لذلك قامت أولى الحضارات في مناطق توافر المياه وكان الإنسان يستثمر المياه للزراعة والصناعة بطريقة تنسجم مع درجة تقّمه العلمي ثّم أقام السدود والقنوات وحفر الآبار وأصبحت المياه متوافرة بشكلٍ مستمر وزاد من كمّية الإنتاج ممّا ساعد في التقّدم الاقتصادي في سورية.

المطلوب: حلّل النص السابق وحدد طريقتين من الطرائق المستخدمة في استثمار المياه.

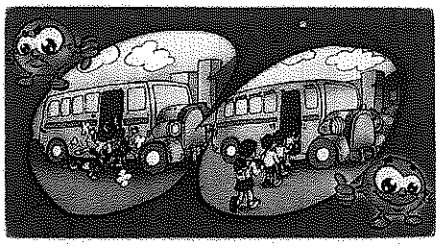
(1

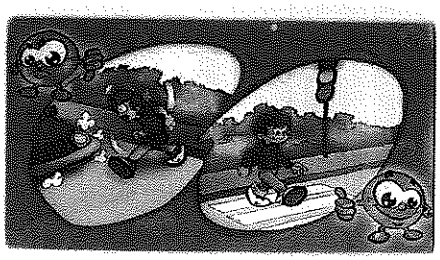
(2

2. اقرأ القصّة الآتية ثّم أجب /2د/

حسّان تلميذ في الصف الرابع، وذات صباح بينما كان ذاهب مع زميله إلى المدرسة رأى مجموعة من الأطفال يتدافعون في الصعود إلى باص الروضة، نظر حسّان إلى زميله قائلاً: "عندما كنت طفلاً في الروضة كنت ألتقي مع أصدقائي أمام منزلنا لانتظار باص الروضة وعدما يصل كّنا نصط ف وراء بعضنا البعض للصعود في الباص ومن ثّم يجلس كلٌ منّا في مقعده، لكن في العودة كان الباص يوصلني إلى بيت جدّي وكنت أنتظر إشارة المرور حتى تصبح خضراء وبعدها أقطع الشارع من ممر المشاة لأجد جدّي ينتظرني وقد اشترى لي قطع الحلوى التي أحّبها".

المطلوب:حلّ ل النص السابق مستعيناً بما يأتي من الصور لتحديد الفكرة الرئيسّية منه.





- الفكرة الرئيسّية من النص هي:

3. اقرأ ثّم أجب /1د/

كان الإنسان في سورية يستخدم الأدوات الأولّية للزراعة وحجز المياه وينتقل من مكانٍ إلى آخر في حالة الجفاف وقلّة الأمطار للبحث عن العشب للقطعان (الأغنام والماعز) وإيجاد مصدرٍ آخر للمياه، وبعد أن استخدم التقنّية والتكنولوجيا الحديثة في استجرار المياه وحجزها واستخراجها من باطن الأرض واستصلاح الأراضي، أخذ يستقر فتغّيرت طبيعة عيشه من حالة التنقّل إلى حالة الاستقرار وممارسة النشاط الزراعي.

المطلوب : ضع دائرة حول الرمز الذي يشير إلى العلاقة المتضّمنة في النص.

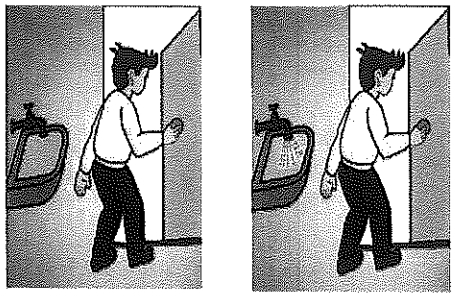
أ- العلاقة بين استخدام الإنسان للتقنية في استصلاح الأراضي وبين تغيير طبيعة عيشه.

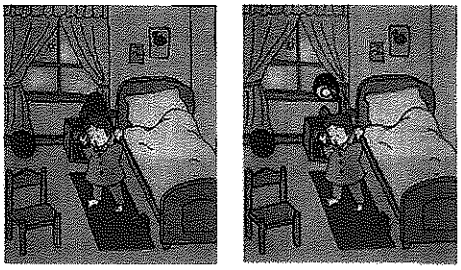
ب-العلاقة بين قلّة الأمطار وبين استخدام الأدوات الأولّية للزراعة.

ت-العلاقة بين قلّة الأمطار وحالة الجفاف.

ث- العلاقة بين حالة الجفاف وإيجاد مصادر متنّوعة للمياه.

4. فيما يأتي مجموعة من الصور تمثّل كلٌّ منها مجموعة من المواقف؛ ومن خلال تحليلك لهذه المواقف ، كيف يمكننا المحافظة على مواردنا برأيك ؟ /3 د/





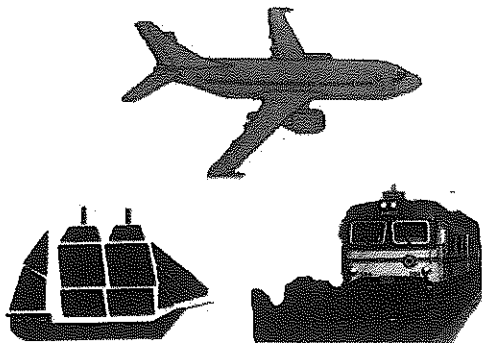
اختبار خاص بمهارة التصنيف (8درجات)

1. وطني سورية غني بموارده المتجدّدة وغير المتجدّدة، وتوضّح القائمة الآتية عدداً من هذه الموارد وهي:

الطاقة الشمسيّة- النفط- الفوسفات- الهواء-الماء المتدفّق في الأنهار؛ والمطلوب منك تصنيف هذه الموارد في مجموعتين حسب الجدول الآتي: /2,5د/

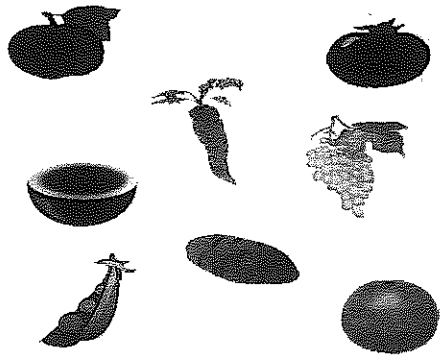
الموارد المتجدّدة	الموارد غير المتجدّدة

2. تتنوّع وسائل النقل في الجمهوريّة العربيّة السوريّة فمنها البرّية والبحرّية والجوّية، تمثّل الصور الآتية أنماطاً لبعض وسائل النقل التي يستخدمها الإنسان، والمطلوب منك تصنيف هذه الوسائل وفق الجدول الآتي وذلك بكتابة اسم وسيلة النقل المناسبة في الجدول المناسب لها. /1,5د/



وسيلة النقل البرّية	وسيلة النقل البحرّية	وسيلة النقل الجوّية

3. سورية بلدٌ غنيٌّ بمنتجاته ومحاصيله الزراعيّة، تظهر في الصورة الآتية أمثلة عن بعض المنتجات؛ والمطلوب منك تصنيف هذه المنتجات في مجموعتين مع ذكر اسم المجموعة وفقاً للجدول الآتي: يُكتفى بكتابة منتجين في كل مجموعة). /2د/ (ربع درجة لكل منتج ونصف درجة لاسم المجموعة)



المجموعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
اسم المجموعة		
عناصر المجموعة		

4. يتمتّع كل مواطن في الجمهوريّة العربيّة السوريّة بمجموعة من الحقوق تجاه نفسه وتجاه وطنه، كما أنّ عليه مجموعة من الواجبات أيضاً تجاه نفسه وتجاه وطنه، المطلوب منك تصنيف بعض هذه الحقوق والواجبات وفقاً للجدول الآتي. يُكتفى بكتابة اثنين من الحقوق واثنين من الواجبات) /2د/

الحقوق	الواجبات

اختبار خاص بمهارة الاستدلال (8 درجات)

فيما يأتي مجموعة من الأسئلة يتطلّب منك قراءتها والإجابة عن كلٍّ منها بما تراه مناسباً برأيك

1. يوجد تسعة كواكب في المجموعة الشمسيّة، وجميع هذه الكواكب تدور حول الشمس، ومن المعلوم أنّ الأرض هو أحد كواكب المجموعة الشمسيّة التي تدور حول الشمس، ماذا تستدل من هذا القول؟ /2د/
2. تعمل الدولة على إعادة تنظيم الشوارع داخل المدن، ماذا تستدل من ذلك؟ /2د/
3. ماذا تستدل لو علمت أنّ عدد المدارس في محافظتك يزداد كل خمسة أعوام؟ /2د/
4. يُقال: لقد انخفض عدد السائحين القادمين إلى سورية بنسبة كبيرة في العامين الماضيين، ماذا تستدل من ذلك؟ /2د/

اختبار خاص بمهارة التنبؤ (8درجات)

أجب عن الأسئلة الآتية

1. ماذا تتوقّع أن يحدث لو استمرّ الإنسان في قطع أشجار الغابات من أجل الحصول على الحطب؟/2د/
2. تسعى الدولة إلى إرشاد المواطنين لحماية الممتلكات العامّة كالمراكز الثقافيّة مثلاً، ما النتائج المترتّبة على ذلك برأيك؟ /2/
3. تخيّل أنّك تعيش في قرية لا يوجد فيها مختار، ماذا تتوقع أن يحدث في هذه القرية برأيك ؟ /2د/
4. تقام سنويّاً مبادرات تطوعيّة لتنظيف نهر بردى، ما توقّعاتك المستقبليّة حول مجالات استخدام مياهه؟/2د/

ملحق رقم (8)

الخطة الصفيّة المصممّة وفق نموذج بوسنر

المجموعات التضاريسيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة

يتوقّع من التلميذ في نهاية الدرس أن يكون قادراً على:

أ- في المجال المعرفي:

1. يسمّي هضبة موجودة في منطقة الهضاب والسهول الداخليّة. (تذكر)
2. يسمّي سهلاً موجوداً في منطقة الهضاب والسهول الداخليّة. (تذكر)
3. يسمّي السهول التي تتألف منها منطقة الأودية والحفر. (تذكر)
4. يعطي مثالاً عن مفهوم الرأس. (تطبيق)
5. يعطي مثالاً عن مفهوم الخليج. (تطبيق)
6. يميّز بين الخليج والرأس مستعيناً بالخريطة المعروضة أمامه. (فهم)
7. يعلّل فقر البادية بالنباتات. (فهم)
8. يصف منطقة البادية. (فهم)
9. يقترح تصوراً عن مفاهيم السهل والهضبة. (تركيب)

10. يعرّف مفهوم الجبل. (تذكر)

11. يذكر المعنى الصحيح لمفهوم البحر. (تذكر)

12. يقارن بين البحر والنهر. (تحليل)

13. يعطي تصوّرات بديلة عن كل من المفاهيم الآتية (البحر، الساحل، النهر). (تركيب)

في المجال الوجداني:

- أن يفتخر بنضال الثوار ضدّ المستعمر.

الأهداف المعرفيّة	الأنشطة والأساليب التعليميّة	الوسائل التعليميّة	الزمن	التقويم
يتوقّع من التلميذ في نهاية الدرس أن: - يعطي تصوّرات بديلة عن كل من المفاهيم التالية مستفيداً من معلوماته السابقة: البحر. الساحل. النهر.	التهيئة الحافزة: تبدأ المعلّمة بسرد قصة قصيرة للتلاميذ كالتالي " يعيش باسل مع عائلته في إحدى المدن السوريّة وفي العام الماضي قرّر الوالد اصطحاب عائلته لإمضاء العطلة الصيفيّة في منطقة مجاورة للبحر بعيداً عن ضجيج المدينة وازدحامها و حيث يكون الطقس جميلاً هناك في فترة الصيف، وعندما وصلوا تعجّب باسل كثيراً بما رآه من منظرٍ جميلٍ ورائعٍ وبدأت حكايته في طرح تساؤلاته الكثيرة التي لا تنتهي، ما اسم هذا البحر يا والدي؟ لمَ أرى أراضٍ واسعةٍ بجانبه؟ إنها مختلفة عن منطقتنا وكذلك عن المنطقة المرتفعة التي يعيش فيها جدّي، ولكنّ الجو لطيفٌ هنا عندما أعود سأروي لزملائي عن هذا المكان الجميل. بعد سرد القصة تتحاور المعلّمة مع التلاميذ وتوجّه عدّة أسئلة مستوحاة من منضمون القصّة: أين يعيش كل منكم؟ من منكم زار البحر؟ كيف تصف منطقتك؟ هل يوجد في منطقتك أراضٍ منبسطة أم أراضٍ مرتفعة؟..		3 دقائق دقيقتان	- أعط تصوّرات بديلة للمفاهيم التالية: البحر. الساحل. النهر.

- يقارن بين البحر والنهر.	بعد الاستماع إلى الإجابات المتنوّعة تعرض صوراً مختلفة تمثّل مناطق ساحليّة وسهليّة وجبليّة، وتناقش التلاميذ حول ما يلاحظون في كل صورة، الخطوة الأولى: (إحداث قدح فكري). وبعد أن تحصل على الإجابات تكتبها على السبورة على شكل مفاهيم (بحر، ساحل، جبل..) تعطي الفرصة أمام التلاميذ للتأمل في معنى كل مفهوم مستفيدين من ما لديهم من معلومات سابقة ثم تطرح عدة أسئلة س1: ماذا تعني كلمة البحر؟ ج1: مياه واسعة. ج2: مساحة كبيرة من الماء. س2: ما تصوّراتك عن مفهوم الساحل؟ ج1: منطقة واسعة بجانب البحر. ج2: منطقة مستوية. ج3: أرض منبسطة أقل ارتفاعاً من الجبل. الخطوة الثانية: (ربط المفهوم الجديد بالعلاقات المفاهيميّة المتّسقة معه من ناحية علميّة).	صور مختلفة لمناطق ساحليّة وسهليّة وجبليّة السبورة	دقيقتان 4 دقائق	- قارن بين البحر والنهر.

– يذكر المعنى الصحيح لمفهوم البحر.	(تسجّل جميع الإجابات بجانب المفاهيم وتبدأ بتشكيك التلاميذ حول كل تصوّر تمّ تقديمه وذلك لتشجيع التلاميذ على تقديم تصوّرات أخرى بديلة لكل مفهوم) المعلمة: أجاب أحدكم البحر مياه واسعة لكن أرى أنّ النهر كذلك مياه واسعة ما رأيكم أنتم؟ تخلق بذلك حالة من الشك والحيرة في أذهان التلاميذ حول معنى المفهوم الصحيح لتصل إلى الإجابة الصحيحة و تثبتها بعرض صورتين، يقارن التلاميذ من خلالها بين البحر وهو المساحة الواسعة من الماء، والثانية عن النهر وهو مجرى من الماء. الخطوة الثالثة: جعل المفهوم معقولاً من قبل التلميذ. ثم تقدّم المعلمة موقفاً يتحدّى عقول التلاميذ فتحضر كوبين من الماء تضع في إحداها مياه عادية وفي الثانية مياه مالحة مع بعض الشوائب، وتوجّه السؤال: من يتوقّع أي من الكوبين يحتوي مياه البحر وأي منها يحتوي مياه النهر، تترك الفرصة أمامهم للتفكير اعتمادهم على معارفهم السابقة وبنيتهم المعرفيّة. الخطوة الرابعة العمل على حل المتناقضات.	كوبين من الماء	3 دقائق 4 دقائق	– أذكر معنى مفهوم البحر.

	تحصل على عدّة إجابات ويقوم كل تلميذ بالدفاع عن فكرته تلميذ1: بالطبع المياه المالحة هي مياه البحر لأننا لا نشرب منها،.لم أر أحداً يشرب من ماء البحر بينما المياه العادية هي مياه النهر فهو يجري لذلك فهو عذب. تلميذ2: نعم إن البحر يحوي الكثير من الشوائب حيث تعيش فيه الأسماك والحيتان ونحن لا نشرب منه أما النهر نشرب منه لأنه لا يحوي أسماكاً تلوّثه. (يكتب أحد التلاميذ المعنى الصحيح لكل من مفهوم: البحر: مساحة واسعة من المياه المالحة. النهر: مجرىً من الماء العذب.) ثم تعرض المعلمة خريطة سورية وتطلب من أحد التلامذة أن يشير إلى بحر موجود على الخريطة. ثمّ توجّه المعلمّة أنظار التلاميذ إلى المنطقة المجاورة للبحر وهي ما نطلق عليه اسم الساحل وتشير إلى عدة سواحل **مفاهيم السهل والهضبة** الخطوة الأولى ثمّ تطلب من ثلاثة تلاميذ مختلفين من ناحية الطول والحجم	خريطة سورية	دقيقتان دقيقتان	

- يقترح تصوراً عن مفاهيم السهل و الهضبة. - يعرّف مفهوم الجبل.	الخروج إلى المنبر بحيث يمثّل كل منهم مفهوم معيّن يقول سامر: أنا أمثّل السهل. و عمر: أنا أمثّل الجبل. و عمّار: أنا أمثّل الهضبة. الخطوة الثانية تطلب من باقي التلاميذ تقديم تصوراتهم عن كل مفهوم تلميذ1: السهل: شبيه إنها أرض واسعة. المعلمة: والهضبة أرض متسعة.(محاولة التشكيك) تلميذ 2: الهضبة مرتفعة. تلميذ3: أرى أنّ السهل أرض قليلة الارتفاع شبه مستوية، والهضبة أرض مرتفعة ومتسعة ومستوية. الخطوة الثالثة المعلمة: انظروا إلى صورة الجبل هي أيضاً أرض مرتفعة. تلميذ4: هي أرض مرتفعة ولها قمّة الخطوة الرابعة تثني المعلّمة على الإجابة الصحيحة وتسجّل المعنى الدقيق لكل مفهوم مع لفت انتباه التلاميذ إلى وجود أرض مرتفعة	ثلاثة من تلامذة الصف.	4 دقائق 3 دقائق	- اقترح تصوّراً عن مفاهيم السهل و الهضبة. - عرّف مفهوم الجبل.

	قليلاً و لها قمّة وهذا ما يطلق عليه مفهوم التل (أقل ارتفاعاً من الجبل) **مفهوم البادية** تتنقل المعلّمة لعرض صورة جديدة تمثّل بيتاً في البادية الخطوة الأولى وتوجّه عدة أسئلة، هل زرت يوماً منطقة البادية؟ لاحظ الصورة واستنتج وصفاً لمنطقة البادية. ج1: أرضاً واسعة. ج2: رمال كثيرة. ج3: لكن لا توجد أشجار بل إنّ هناك نباتات قليلة جداً. المعلّمة: عبّر عن معنى البادية بكلمة ج4: جفاف. الخطوة الثانية المعلّمة: و كيف يمكن للإنسان العيش هناك. يبدأ التلميذ بتبرير إجابته قائلاً: لا أجد نهراً ولا بحراً. الخطوة الثالثة المعلّمة: لكن في المدينة لا يوجد نهر إذاً فإن مفهوم البادية	صورة لمنطقة البادية	دقيقتان 3 دقائق	- يصف منطقة البادية. - صف منطقة البادية.

	لا تعني الجفاف، ثمّ ما سبب فقر البادية بالنباتات؟ الخطوة الرابعة بعد الحصول على عدّة إجابات تكتب تعريف البادية بأنّها: أرضٌ واسعة تغطيها الرمال وغالباً ما تكون فقيرة بالنباتات لقلّة أمطارها. الآن بعد أن أصبحت المفاهيم واضحة في أذهان التلاميذ تشرح المعلّمة: بعد أن تعرّفنا على معنى كل من السهول والهضاب والجبال دعونا نتعرّف إلى مناطق توزّعها انظروا معي إلى الخريطة هذا هو البحر الأبيض المتوسط هذه الأراضي المجاورة له أطلقنا عليها اسم الساحل، لاحظوا معي الساحل الممتد بين مدينة اللاذقيّة وخليج عكار هذا ما نسميّه منطقة الساحل والسهول الساحليّة تضم خلجان ورؤوس منها خليج الإسكندرية في حين هنا رأس البسيط، ثمّ تطلب منهم التمييز بين الخليج والرأس تقديم أمثلة على كلّ منها.	خريطة سورية		
- يعلّل فقر البادية بالنباتات.			دقيقتان	- علّل فقر البادية بالنباتات.
- يميّز بين الخليج والرأس مستعيناً بالخريطة المعروضة أمامه. - يعطي مثالاً عن مفهوم الخليج. - يعطي مثالاً عن مفهوم الرأس.			دقيقتان	- ميّز بين الخليج والرأس مستعيناً بالخريطة المعروضة أمامك. - أعط مثالاً عن مفهوم الخليج. - أعط مثالاً عن مفهوم الرأس.

الهدف الوجداني: – يفتخر بنضال الثوار ضدّ المستعمر. – يسمّي السهول التي تتألف منها منطقة الأودية والحفر. – يسمّي سهلاً موجوداً في منطقة الهضاب والسهول الداخليّة. – يسمّي هضبة موجودة في منطقة الهضاب والسهول الداخليّة.	ثمّ تنتقل شرقاً إلى منطقة السلاسل الجبليّة الغربيّة والشرقيّة لتسترجع مع التلاميذ مفهوم الجبل وتشرح لهم أن مجموعة الجبال نطلق عليها اسم السلاسل الجبليّة وتشير إلى مناطق امتدادها مبيّنة دورها في حماية الثوّار أثناء الثورات السوريّة ضد المستعمر. ثمّ تضيف المعلّمة: وهنا توجد منطقة الأودية والحفر وتقع بين سلاسل الجبال الشرقيّة والغربيّة، وتطلب من أحد التلاميذ أن يتّبع موقعها على الخريطة معدّداً أسماء السهول التي تتألّف منها(سهل العمق، الرّوج، الغاب). بعد ذلك تنتقل المعلّمة في الخريطة إلى المنطقة الداخلية وتشير: تدعى هذه المنطقة منطقة الهضاب والسهول الداخليّة وتطلب من التلاميذ أن يذكروا اسم هضبة واسم سهل في هذه المنطقة.	خريطة سورية	3 دقائق دقيقتان	– سمّ السهول التي تتألف منها منطقة الأودية والحفر. – سمّ سهلاً موجوداً في منطقة الهضاب والسهول الداخليّة. – سمّ هضبة موجودة في منطقة الهضاب والسهول الداخليّة.

التقويم النهائي:

1) اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرمز الذي يشير إلى المعنى الصحيح برأيك.

1. نسمّي المساحة من الأرض قليلة الارتفاع، مستوية أو شبه مستوية اسم

- الجبل.
- السهل.
- الهضبة.
- التل.

2. نعرّف مفهوم الخليج بأنه:

أ- منطقة دخول الماء في اليابسة.

ب- منطقة من اليابسة محاطة بالماء من جهتين.

ت- شريط ضيق من الماء محاط باليابسة من ثلاث جهات.

ث- شريط ضيق من الماء محاط باليابسة من أربع جهات.

2) ما سبب فقر البادية بالنباتات برأيك؟

ملحق رقم (9)

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

الرقم : .....
التاريخ: .....

طلب تسهيل مهمة

إلى من يهمه الأمر: مديرية التربية في محافظة السويداء

يرجى تسهيل مهمة الطالبة: مهاني جميل شلهوب لإجراء التطبيق الميداني للبرنامج التعليمي والاختبارات التابعة له والذي يستلزم تطبيقه في مدارس محافظة السويداء للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م.

الأستاذ المشرف

الأستاذ الدكتور جمال سليمان

يرجى العمل على تسهيل مهمة الطالبة مهاني شلهوب
مع التحية
رئيس قسم التعليم الأساسي
مرسل سليمان شلهوب

مديرية التربية في محافظة السويداء

مديرية مدينة السويداء

مديرية منطقة شهبا

مديرية منطقة صلخد

Abstract

Concepts are considered the basic brick in learning Social Studies and that's by getting students to know the alternative conceptions, appropriate methods to discover it and appropriate strategies to alter it. Many researches and studies have adopted modern teaching models and strategies in teaching concepts and Social Studies. This research deals with one of modern teaching models which is Posner's, that had been used as an experimental method in teaching Social Studies to 4th basic education graders; this research aims basically to identify the efficiency of Posner model in conceptual change and development of basic thinking skill that 4th basic education graders have. Following sub-aims are branches of that main aim:

- Defining percentages of misconception sources of concepts in dual-prong conceptual test.
- Identifying the efficiency of Posner model in conceptual change in Social Studies for 4th basic education graders.
- Identifying the efficiency of Posner model in development of basic thinking skill (as a whole and as individuals) in Social Studies that 4th basic education graders have.

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 Suedaa, and were divided into two experimental groups each of (61) students (males and females) learned according to the experimental model, and anther control group of (61) students learned according to the traditional method.

In the light of the research specified objects a group of tools were used as follows:

1- An experimental program designed according to Posner Model.
2- A two-sided conceptual test.
3- 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 the two-sided conceptual test, in favor of the post measurement; when results did not find statistically significant differences between the average of marks of the experimental group students in the direct and the delayed measurement tribal and post to the two-sided conceptual test, 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- The necessity to discover students concepts and alternative conceptions in each lesson before the education process starts.
2- Taking into interest to view concepts and alternative conceptions at the start of every lesson in school book.
3- Importance of using conceptual change model as a strategy in teaching Social Studies.