نوقشت رسالة الطالبة ياسمين خليل المحيمد

بعنوان:

أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢٠١٦/١/٢٥ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. علي الحصري	عضواً	
أ.د. جمال سليمان	عضواً مشرفاً	
أ.د. آصف يوسف	عضواً	

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

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة

بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة
ياسمين خليل المحيمد

إشراف
الأستاذ الدكتور جمال سليمان
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

دمشق: 2014–2015 م / 1435–1436 هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى :

﴿ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا

إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

أشكر الله مولاي وخالقي الذي منَّ عليَّ بإتمام هذا العمل المتواضع مع رجائي أن يتقبله مني ويجعله خالصاً لوجهه الكريم .

انطلاقاً من قوله تعالى:﴿ **ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه** ﴾ ومن قول الرسول عليه الصلاة والسلام: (**لا يشكر الله من لا يشكر الناس**)، وإيمانا بفضل الاعتراف بالجميل وتقديم الشكر والامتنان لأصحاب المعروف فإني أتقدم بالشكر الجزيل والثناء العظيم لكل من ساعد في إنجاح هذه الرسالة وأخص بالذكر: أستاذي ومشرفي الفاضل **الأستاذ الدكتور جمال سليمان** حفظه الله على قبوله الإشراف على هذا البحث ومتابعته له منذ الخطوات الأولى وعلى ما منحني من نصح وإرشاد ساعد على إخراج هذا العمل بهذه الصورة . أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء .

وأشكر مشرفي العلمي في مرحلة الإيفاد **غسان الهديب وكادر أساتذتي في جامعة الفرات**

كما وأتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضلين: **د . أصف يوسف/ د . علي الحصري.**

على تفضلهما بقبول مناقشة هذا البحث وإثرائه بالنصائح والتوجيهات التي تساعد في إخراجه بأفضل صورة أسأل الله أن يجزيهما الثواب ويجعل عملهم هذا في ميزان حسناتهم .

وأشكر **السادة المحكمين** على آرائهم السديدة، وتعليماتهم التي أسهمت في تطوير أدوات الرسالة .

وإقراراً بالفضل واعترافاً بالجميل أقدم شكري وتقديري للدكتور **أمين شيخ محمد .**

كما أتوجه بالشكر **لوالدتي الغالية** ذات القلب الحنون التي دعمتني بدعواتها الصادقة و خفّفت عني الجهد والتعب جعل الله ما قامت به في ميزان حسناتها ، وأعانني الله على برها دوماً ، وأطال في عمرها .

وأشكر **والدي العزيز** الذي مدني بعطاءه ، الذي زرع العزم أملاً، فحصد الفخر عزةً، أطال الله في عمرك .

وأشكر رفيق دربي وشريك حياتي **زوجي الغالي** على دعمه المتواصل لي ، حيث كان خير عون لي طيلة فترة دراستي من تشجيع ودعاء وصبر وعطاء فجزاه الله عني خير الجزاء .

ولا أنسى فلذات أكبادي نور الحاضر وأمل المستقبل، **(محمد زين، حسن)** فهم شمعة حياتي وأجمل ضياء يبدد عتمة النور، أسأل الله أن لا يحرمني من وجودهم في حياتي .

وأشكر **أخوتي** أشقاء روحي، وأسأل الله لهم الصحة و العافية والتوفيق في حياتهم .

كما **أشكر أقربائي وأصدقائي وكل من مد لي يد العون ، ممن لم تسعفني الذاكرة بذكرهم بالشكر**، فجزاهم الله عني خير الجزاء .

وحسبي أني اجتهدت ولا أدعي الكمال، لأن الكمال لله وحده، فإن أصبت فلي أجران، فإن أخطأت فذلك من طبع البشر، وأسأل الله التوفيق والسداد فهو على كل شيءٍ قدير.

الباحثة

المحتوى	الصفحة
فهرس المحتوى	أ – ت
فهرس الجداول	ج
فهرس الاشكال	ح
فهرس الملاحق	خ
الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث.	١-١١
أولاً: مقدمة البحث.	١-٣
ثانياً: مشكلة البحث.	٤-٦
ثالثاً: أهمية البحث.	٦
رابعاً: هدف البحث.	٦
خامساً: أسئلة البحث.	٦-٧
سادساً: متغيّرات البحث.	٧
سابعاً: فرضيّات البحث.	٧
ثامناً: منهج البحث.	٨
تاسعاً: مجتمع البحث وعيّنته.	٨
عاشراً: أدوات البحث.	٨
أحد عشر: حدود البحث.	٩
اثنا عشر: اجراءات البحث.	٩-١٠
ثلاثة عشر: مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية.	١٠-١١
الفصل الثاني: دراسات سابقة.	١٢-٤٠
• تمهيد.	١٣
أولاً: الدراسات التي بحثت في النماذج البنائية.	١٣-٢٥
ثانياً: الدراسات التي بحثت في مهارات التفكير الاساسية.	٢٦-٣٥
ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.	٣٥-٤٠
٣-١ تحليل الدراسات السابقة	٣٥-٣٨

٣-٢ أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.	٣٩
٣-٣ أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.	٣٩
٣-٤ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.	٤٠
الفصل الثالث: الإطار النظري.	**٤١-٦٩**
• تمهيد.	٤٢
المحور الأول: النظرية البنائية	**٤٢-٥٢**
١-١ مفهوم النظرية البنائية.	٤٢
١-٢ افتراضات التعلم المعرفي عند البنائيين.	٤٣-٤٥
١-٣ مفهوم نموذج التعلم البنائي.	٤٥-٤٦
١-٤ نشأة نموذج التعلم البنائي والأسس العامة له.	٤٦-٤٧
١-٥ مراحل نموذج التعلم البنائي.	٤٧-٤٩
١-٦ مميزات نموذج التعلم البنائي.	٤٩-٥٠
١-٧ المشكلات التي تعترض استخدام نموذج التعلم البنائي.	٥٠-٥١
١-٨ مقارنة بين بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم البنائية.	٥٢
المحور الثاني: مهارات التفكير الاساسية	**٥٣-٦٠**
مفهوم التفكير.	٥٣
أبعاد التفكير.	٥٣-٥٤
دور المدرسة في تعليم التفكير.	٥٤-٥٥
مفهوم مهارات التفكير.	٥٥
تصنيفات مهارات التفكير الأساسيّة.	٥٦
عوامل تنمية مهارات التفكير.	٥٦-٥٧
معوقات تعليم مهارات التفكير.	٥٧-٥٨
مهارات التفكير المتضمنة في الخطط التدريسية.	٥٨-٦٠
المحور الثالث: مادة الدراسات الاجتماعية	**٦١-٦٦**
مفهوم مادة الدراسات الاجتماعية.	٦١-٦٢
طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية وأهميتها.	٦٢-٦٣
أهداف مادة الدراسات الاجتماعية.	٦٣-٦٤

العلاقة بين مادة الدراسات الاجتماعية ومهارات التفكير.	٦٥-٦٦
الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته	**٦٧-٨٨**
• تمهيد	٦٧
أولاً: منهج البحث.	٦٧-٦٩
ثانياً: إجراءات تصميم أدوات البحث.	٧٠-٨٣
١. قائمة مهارات التفكير الأساسية.	٧٠-٧١
٢. تصميم الدروس وفق نموذج التعلم البنائي.	٧٢-٧٨
٣. اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	٧٨-٨٢
ثالثاً: مجتمع البحث وعيّنته.	٨٢-٨٣
رابعاً: التكافؤ بين أفراد عينة البحث.	٨٣-٨٥
خامساً: إجراءات تنفيذ الخطط التدريسية.	٨٥-٨٧
سادساً: الأساليب الإحصائية.	٨٧-٨٨
الفصل الخامس: تحليل نتائج البحث ومناقشتها.	**٨٩-١٠٣**
تمهيد	٩٠
اولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.	٩٠
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.	٩٠-٩٦
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.	٩٦-٩٨
رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.	٩٨-١٠٢
خامساً: مقترحات البحث.	١٠٣
ملخّص البحث باللغة العربيّة	**١٠٤-١٠٦**
مراجع البحث	**١٠٧-١١٨**
المراجع العربيّة	**١٠٧-١١٧**
المراجع الأجنبيّة	**١١٧-١١٨**
الملاحق	**١١٩-١٧٨**
ملخّص البحث باللغة الأجنبيّة	**١٧٩-١٨١**

رقم الجدول	دلالة الجدول	الصفحة
١	حجم عينات الدراسات السابقة ومراحلها الدراسية.	٣٦-٣٨
٢	مقارنة بين بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم البنائية.	٥٢
٣	دروس الوحدة الخامسة(المواطنة السورية).	٧٤
٤	الخطة الزمنية لتدريس الوحدة الخامسة من مادة الدراسات الاجتماعية.	٧٥
٥	بعض التعديلات التي أجريت على الاختبار في ضوء مقترحات المحكمين.	٨٠
٦	معاملات الثبات باستخدام سبيرمان- براون.	٨١
٧	معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا-كرونباخ.	٨٢
٨	يبين توزع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.	٨٣
٩	قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية.	٨٤
١٠	البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق الميداني على المجموعتين التجريبية والضابطة.	٨٦
١١	معيار حجم الأثر.	٨٨
١٢	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية.	٩١
١٣	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية.	٩٣
١٤	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية.	٩٥
١٥	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير الأساسية.	٩٧

رقم الشكل	دلالة الشكل	الصفحة
١	التصميم التجريبي للبحث.	٦٩
٢	رؤية النظرية البنائية لعملية التعلم	٧٣
٣	الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية	٨٥
٤	الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية.	٩٢
٥	الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية.	٩٤
٦	الفروق بين متوسّطي درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية.	٩٦
٧	الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الأساسية.	٩٨

رقم الملحق	دلالة الملحق	الصفحة
١	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة.	١٢٠
٢	قائمة مهارات التفكير الأساسية المتضمنة في البرنامج التدريسي.	١٢١
٣	اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.	١٢٢-١٢٩
٤	مفتاح اجابات اختبار مهارات التفكير الأساسية.	١٣٠-١٣٢
٥	الخطط الدارسية المصممّة وفق نموذج التعلم البنائي.	١٣٣-١٧٧
٦	تسهيل المهمة.	١٧٨

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

- أولاً: مقدمة البحث.
- ثانياً: مشكلة البحث.
- ثالثاً: أهمية البحث.
- رابعاً: هدف البحث.
- خامساً: أسئلة البحث.
- سادساً: متغيّرات البحث.
- سابعاً: فرضيّات البحث.
- ثامناً: منهج البحث.
- تاسعاً: مجتمع البحث وعيّنته.
- عاشراً: أدوات البحث.
- أحد عشر: حدود البحث.
- اثنا عشر: اجراءات البحث.
- ثلاثة عشر: مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية.

أولاً: مقدمة البحث

يشهد الإنسان في عالمنا المعاصر اليوم تطوراً هائلاً في شتى مجالات الحياة، الأمر الذي انعكس على ما تقدمه المدرسة من طرائق ووسائل تدريس مختلفة لمساعدة التلاميذ في تلبية حاجاتهم وطموحاتهم، ويعد هذا التطور انعكاساً للانفجار المعرفي في شتى فروع العلم والتقنية الحديثة حتى أصبح الحكم على مدى تقدم الأمم ورقيها يتم وفق أساليب علمية حديثة. والمجتمع العالمي المعاصر يعيش ثورة علمية تكنولوجية عارمة، حيث يذكر نصر (١٩٩٧) أن التحولات العلمية والتكنولوجية في شتى مناحي الحياة، أدت إلى أن يكون المجتمع العالمي أشبه بقرية صغيرة، وأصبح أي مجتمع لا يساير ويواكب باقي المجتمعات منعزلاً عنها، ومحكوماً عليه بالتخلف(١٢٥).

لذلك أضحى لزاماً على المدارس تمكين التلاميذ من مهارات التفكير، من خلال استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس ترتكز على الدور الإيجابي الفعَّال للمتعلمين في الأنشطة التي يؤدونها، من أجل بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وتنمية قدراتهم الفكرية.

وفي هذا السياق تسهم المدرسة الابتدائية في صقل شخصية التلميذ وتعديل سلوكه، وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التفكير الصحيحة، 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 يسعى المعلم بما تحتويه من محتوى علميّ الى إثراء المواقف التعليميّة بحيث تثير اهتمام التلاميذ، وتشجعهم على التفكير.

وأكدت معظم البحوث (Parker, 2001),(Simpson, 2006) أهميّة الدراسات الاجتماعيّة في صناعة 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 ظلِّ المتغيّر المعلوماتي والثورة التكنولوجيّة(شلهوب، ٢٠١٤، ٢).

لكن بالمقابل هناك بحوث تربوية أخرى، أوضحت أنّ مادة الدراسات الاجتماعيّة مازالت تدرّس بطرائق لا تتفق وأهدافها في شكلها الحديث مع عصر المعلومات، ومجتمع المعرفة، كان منها دراسة (فطاير،١٩٩٩)، و(الشعوان، ١٩٩٩)، و(هيلات، ٢٠٠٣) والتي أفرزت جميعها توصيات عدّة، يمكن أن

يستفيد منها المعلّم داخل الغرفة الصفيّة، بحيث يحسّن من طرائق تدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة، ويجعل من المتعلم فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية، وليس متلقّ سلبياً للمعلومات الملقاة عليه من قبل المعلم، وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعيّة، معظمها ترتكز على أساليب التلقين والحفظ، وتتمحور حول المعلم والمحتوى، بوصفها المصدر الأساسي للحصول على المعرفة. فالمعلّم هو الذي يطرح الأسئلة، ويختار من يجيب عنها، وهو غير مستعد للابتعاد عن أسلوب المحاضرة، أو تعويد المتعلمين الحوار، وإشراكهم في النشاطات الصفيّة و اللاصفيّة.

ولما كانت طرائق التدريس واستراتيجياته تنطلق من نظريات التعلم المرتبطة بها، فقد شهدت الساحة التربوية نظريات تعلم كثيرة، وتأثّرت طرائق التدريس بهذه النظريات محاولة الإفادة منها في المجال التطبيقي، و تُمثل هذه النظريات أدوات مهمة يمكن أن تسهم في رفع مستويي عمليتي التعليم والتعلم.

و تُعدُّ البنائية إحدى نظريات المعرفة والتعلم الحديثة، التي يشتق منها طرائق تعلم متعددة، وتقوم عليها نماذج تدريسية متنوعة، وتهتم هذه النظرية ببناء المعرفة، وخطوات اكتسابها، لأنها تركّز على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكيلها، ويرى زيتون" أن البنائية تقود إلى معتقدات جديدة حول التميز والإبداع في التعلم والتعليم، والتجديد في أدوار المعلمين والمتعلمين، ففي البنائية يكون المتعلمون نشيطين بدلاً من كونهم سلبيين، والمعلمون ميسرين أو مساندين للتعلم بدلاً من كونهم ناقلين للمعرفة العلمية، وبهذا يؤكد التعلم البنائي التعلم النشط (لا التعليم) والسياق الذي يحدث فيه التعلم، ويشجّع استقلالية المتعلم، ويركِّز على التفكير والفهم والاستدلال، وتطبيق المعرفة وتوظيفها "(زيتون، ٢٠٠٧، ١٤).

فالتعلم من وجهة نظر البنائية "عملية عقلية يُعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للمتعلّم باستمرار، بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار، كما أنها عملية نشطة لصنع المعنى، وبناء على ذلك يُنظر للمتعلّمين كمنظمين لتعلّمهم الخاص خلال عملية من التوازن بين البناء المعرفي لديهم، والخبرات الجديدة المكتسبة (Gagliradi, 2007،64).

وكذلك يؤكد الميهي(٢٠٠٣) على أهمية البنائية كونها ترتكز على الدور الإيجابي الفعال للطالب أثناء عملية التعلم من خلال ممارسته للعديد من المناشط التعليمية المتنوعة (٣-٤).

وتتعدد نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية وفقاً لما أشار إليه زيتون وزيتون (٢٠٠٣م)، ومنى سعودي (١٩٩٨م) إلى النماذج الآتية :

- نموذج التغير المفهومي (بوسنر Posner Model) .
- نموذج التعلم البنائي (تروبردج وبايبي Trwobridge and Bybee M).
- نموذج التعلم البنائي (سوزان لوكس- هورسلي وزملاؤها swzan lwx).
- نموذج التعلم المرتكز المتمركز حول المشكلة(جريسون وتيليGrayson Wheatly M).
- نموذج دورة التعلم (اتكن وكاربلس Atkin and Karplus M) .
- نموذج التحليل البنائي (ابلتون Appleton M) .
- النموذج التوليدي (Osborn and Wittrock M)
- نموذج جون زاهوريك البنائي (John A Zahoric M) .
- نموذج وودز (Woods M).
- النموذج الواقعي (الخليلي) .

وجميع النماذج البنائية السابقة لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط العلمية ومشاركته الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه ، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البنية المعرفية له .

وفي البحث الحالي اعتمد نموذج التعلم البنائي الذي طورته وعدلته(سوزان لوكس- هورسلي وزملاؤها) وهو يشتق خطواته من النظرية البنائية، وهو يعد من أهم النماذج التي يمكن استخدامها في تعليم الدراسات الاجتماعية حيث يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف، كما أنه يتيح الفرصة لممارسة عمليات العلم المختلفة، ويعمل على تنمية التفكير لدى التلاميذ ، ويتيح فرص للتلاميذ للمناقشة مع المعلم أو مع غيره من التلاميذ، مما يكسبه لغة الحوار السليمة، ويجعله نشطاً، وينمي روح التعاون بين التلاميذ .

وقد اتجهت كثير من الدراسات والبحوث (المطرفي،٢٠٠٦)، (العريني،٢٠٠٩) إلى تجريب فاعلية هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ في المواد العلمية المختلفة، إلا أنّه – وبحدود علم الباحثة- هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا النموذج وتجريب فاعليته، في تنمية مهارات التفكير الاساسية في مادة الدراسات الاجتماعية، ومن هنا جاء البحث الحالي **لتعرّف أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى التلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعيّة.**

ثانياً: مشكلة البحث:

يعدُّ التفكير مطلباً مُلحاً وضرورياً ينبغي أن تهتم الأنظمة التربوية بتعليمه للمتعلمين وتدريبهم على ممارسته، و يكمُن الفرق الأساسي بين الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة وما يقابلها في الدول النامية أن الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة تهتم بتعليم أبنائها طرائق التفكير، أي إنها لا تكتفي بتعليم أبنائها نواتج التعلم، بل تحرص على أن يعرف أبناؤها كيف توصل العلماء إلى ما وصلوا إليه، أما في الدول النامية فإنها تهتم بتعليم الطلبة نواتج التعلم، واستظهار هذه النواتج، دون أن يعرفوا كيف تم التوصل إليها، أو يدركوا حجم الجهد والمثابرة الذي يقف وراء هذه المعرفة. لذلك يستدعي تطور التعليم إعادة النظر في طريقة تفكير التلاميذ بصورة علمية صحيحة وهذا ما تؤكده الجندي وصادق(٢٠٠١) في أن نعيد النظر في طريقة تفكير التلاميذ ، فلا يعني ماذا يتعلم التلاميذ ، إنما الذي يعني حقاً هو أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون (٣٦٣).

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أن لمرحلة التعليم الأساسي أهمية كبيرة في تنمية مهارات التفكير لدى التلامذة، لذا جرى التأكيد على أهمية تزويدهم في هذه المرحلة بمهارات التفكير الأساسية لهم؛ بما يسهم في التطور التدريجي السليم لتلك المهارات في المراحل العليا اللاحقة، حيث يتميز تلميذ المرحلة الابتدائية برغبته المستمرة في التساؤل، وفي التعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله، لذا فإن المعلم يجب أن يستثمر هذه الرغبة أو هذه الدوافع لدى التلميذ، فيعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة (فهيم محمد، ٢٠٠١، ١٢١).

وقد جاء في أهداف المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق ٢٠٠٣ م حول التعليم الأساسي: الوقوف عند خصائص تلامذة مرحلة التعليم الأساسي، والسعي لتطوير إمكاناتهم، ومهارات التفكير لديهم (عمار، ٢٠٠٣، ٢٢٣) .

وفي هذا الصدد أكدت المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي(التي أعدتها وزارة التربية في سورية في ظل تطوير المناهج) ضرورة أن تهتم المناهج المطورة باكتساب المهارات ولاسيما مهارات التفكير بمستوياتها كافة(وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٧، ٣٨).

وتحتل مادة الدراسات الاجتماعية كإحدى المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام(ولاسيما في المرحلة الأساسية)مكانةً متميزةً، فهي تهدف إلى تطوير القدرات العقلية للمتعلمين وإثارة تفكيرهم وتدريبهم على التحليل، والمقارنة، والتصنيف، وتمكينهم من تكوين أحكام صحيحة، واتخاذ مواقف اتجاه قضايا

الحياة والمجتمع المعاصرة، لاسيما أن طبيعتها تفرض تنمية مهارات التفكير لدى التلامذة، فهي تتناول العلاقة القائمة بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية، وهذه العلاقات متشعبة ومتسعة، ولا يمكن إدراكها والتمكن منها إلا من خلال التفكير العلمي بعملياته ومهاراته المختلفة التي تمكن التلميذ من التوصل إلى تعميمات تساعد في فهم البيئة التي يعيش فيها بعلاقاتها كافة (Parker, 2001, 132).

استناداً إلى ما سبق تعد مناهج الدراسات الاجتماعية من أكثر المناهج الدراسية المناسبة لتنمية مهارات التفكير لدى التلامذة، نظراً لما تتسم به من غنى في الموضوعات، والمشكلات الحياتية، والظاهرات المتغيرة مما يتيح للمتعلمين معالجتها؛ لفهمها وإدراك العلاقات القائمة بينها.

ولا يمكن تحقيق ما سبق من أهداف إلا باستخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة تسهم في تعليم التلامذة مهارات التفكير، وتكسبهم القدرة على ممارستها وتطبيقها، خاصة وأنهم لا يستطيعون تذكر كل ما تتضمنه هذه المادة من كم هائل من الحقائق والمعلومات إذا ما تم الاعتماد على الطرائق القائمة على الحفظ والتذكر. ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في مدرستي سمية المخزومية وتيسير صوان في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٤/٢٠١٥ لاحظت أن معظم المعلمين يعتمدون على طرائق قائمة على الالقاء بشكل أساسي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية وافتقار هذه الطرائق إلى ربط محتوى المادة بحياة التلامذة وواقعهم، كما ويهملون تنميةَ مهارات التفكير لدى التلامذة، أو إكسابهم طرائق ومهارات البحث عن المعرفة بالإضافة الى غياب مشاركة التلميذ في الحصة الدراسية مما يجعله طرفاً سلبياً حُرِمَ من النشاط والفاعلية وهذا ما يثير فيه الملل، ويدفعه إلى الشغب، ما قد ينعكس سلباً على مهارات التفكير في مادة الدراسات الاجتماعية، وتقدم مؤشراً واضحاً على التناقض بين واقع تعليم هذه المادة وأهدافها المتمثلة في مساعدة التلامذة على اكتساب المعارف وفهم أنفسهم ومجتمعهم وبيئتهم، وتنمية مهارات التفكير لديهم. (علماً أنها الأهداف الأساسية التي ركزت المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية على ضرورة تحقيقها لدى تلامذة هذه المرحلة).

يمكن أن تُعزى حالات القصور السابقة في تعليم وتعلم مادة الدراسات الاجتماعية إلى أن استراتيجية التدريس التي يتبعها المعلم في تعليم هذه المادة، وكذلك طبيعة الاختبارات ، ليس من أولوياتها إثارة تفكير التلامذة بالقضايا والمعلومات المتوافرة فيها، مما يجعلهم يلجؤون إلى حفظها، ويؤثر ذلك سلباً في امتلاكهم لمهارات التفكير.

وبما أن نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية لها إمكانات متعددة، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف، كما أنها تتيح له ممارسة عمليات العلم المختلفة،

وتعمل على تنمية التفكير لديه، وتتيح له فرصاً للمناقشة مع المدرس أو مع غيره من المتعلمين، مما يكسبه لغة الحوار السليمة، وتجعله نشطاً في عملية التعلم، وتنمي روح التعاون لديه.

استناداً إلى ما سبق يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية؟

ثالثاً: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال النقاط التالية:

١. يعد استجابة لما ينادي به التربويون مثل القائمين على تطوير مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية والباحثين في مجال طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ومشرفي الدراسات الاجتماعية والمختصين في هذا المجال، من ضرورة تطوير طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية لرفع كفاءة العملية التعليمية بما ينعكس على جعل التعليم أكثر إيجابية وفاعلية.

٢. قد تفيد نتائج البحث في تقديم نموذج تدريسي للمعلمين يعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعليمها وفقاً للاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية.

٣. قد يعد نافذة لأبحاث ودراسات أخرى للكشف عن أهمية كل من نموذج التعلم البنائي ومهارات التفكير الأساسية على السواء وضرورة إكسابها للتلاميذ في مختلف المراحل الدراسية ولاسيما في هذا العصر الذي يتسم بالتحول السريع وكثرة وتنوع المصادر والاتجاهات فيه.

رابعاً: هدف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الرئيسي الآتي:

تعرّف أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية الآتية:

(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف والوصف) في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

خامساً: أسئلة البحث:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الاساسية لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي في مقرر الدراسات الاجتماعية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مهارات التفكير الأساسية التي ينبغي قياس أثر الخطط الدرسية في تنميتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟

٢. ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية ككل وفي المهارات الفرعية (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف والوصف) بمادّة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي مقارنة بالاستراتيجية المتبعة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؟

٣. ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بنتائج التدريس؟

سادساً: متغيرات البحث:

١. **المتغيّر المستقل:**

- نموذج التعلم البنائي لتدريس المجموعة التجريبية.
- الاستراتيجية المتبعة لتدريس المجموعة الضابطة.

٢. **المتغيرات التابعة:**

- مهارات التفكير الأساسية: وقيست بمجموع درجات التلاميذ على الاختبار الخاص بكل مهارة من المهارات الآتية: (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).

سابعاً: فرضيات البحث:

تم اختبار صحة الفرضيات عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0,05)$:

الفرضية الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية.

ثامناً: منهج البحث:

وفقاً لأهداف البحث وطبيعته، استُخدم المنهج التجريبي، لقياس أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ووفقاً لهذا التصميم (المنهج) استُخدمت مجموعتان، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، ثم طُبقت أداة البحث (اختبار مهارات التفكير الاساسية) قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم دُرِّست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم البنائي، على حين دُرِّست المجموعة الضابطة باستخدام الاستراتيجية المتبعة، ثم طبقت أداة البحث بعدياً على المجموعتين، وبمقارنة نتائج التحليل الإحصائي لدرجات المجموعتين أمكن قياس أثر(المتغير المستقل: نموذج التعلم البنائي) في المتغير التابع (مهارات التفكير الأساسية).

تاسعاً: مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث الحالي بجميع تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق والبالغ عددهم حسب احصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي(٢٠١٤/٢٠١٥) وهو العام الذي طبق فيه البحث بنحو (٣٢٥٢١) تلميذاً وتلميذة، وزعوا على(٢٨٠) مدرسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق، وهي عينة مقصودة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيّة ضمّت (٤٠) تلميذاً وتلميذة، وضابطة ضمّت (٣٥) تلميذاً وتلميذة.

عاشراً: أدوات البحث:

اشتمل البحث على الأدوات الآتية:

- قائمة مهارات التفكير الأساسية وتضم(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).
- اختبار مهارات التفكير الأساسيّة لقياس أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعيّة، وهو من تصميم الباحثة.
- برنامج تدريسي مصمّم وفق نموذج التعلم البنائي والذي يضم المراحل الآتية (**الدعوة، الاستكشاف، التفسيرات و اقتراح الحلول، اتخاذ الإجراء**) لقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لتلامذة الصف الرابع الأساسي، ويتكوّن من (٦) ستة دروس تغطّي محتوى الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي.

أحد عشر: حدود البحث:

تمّ إجراء البحث في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود العلمية:** تتمثل بالوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي وهي بعنوان: (**المواطنة السوريّة**)، بالإضافة الى قائمة مهارات التفكير الأساسية التالية: (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).
- **الحدود البشرية:** عيّنة من تلامذة الصف الرابع الأساسي من مدارس مرحلة التعليم الأساسي، في محافظة دمشق. قسمت إلى مجموعتين؛ الأولى ضابطة والثانية تجريبية.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق؛ وجرى التطبيق الميداني في مدرستي سميّة المخزوميّة، تيسير صوّان.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الخطط التدريسية في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م مع التقيد بالزمن المخصص لمادة الدراسات الاجتماعيّة وفقاً للحصص الدراسيّة الموزّعة في المدرسة.

اثنا عشر: اجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١. مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث (النظرية البنائية – مهارات التفكير الأساسية) بهدف تحليلها والإفادة منها في إعداد الإطار النظري، وبناء أدوات البحث.

٢. إعداد مستلزمات البحث المتمثلة بما يأتي:

- إعداد قائمة بمهارات التفكير الأساسية الواجب تضمينها في الخطط التدريسية، والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامتها العلمية، ومناسبتها لتلامذة الصف الرابع الأساسي.
- اختيار الوحدة التي سوف يتم تعلمها وفق نموذج التعلم البنائي وهي الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعية بعنوان المواطنة السورية.

٣. تصميم الخطط التدريسية القائمة على نموذج التعلم البنائي التي تضم المراحل الآتية:

(الدعوة، الاستكشاف، التفسيرات و اقتراح الحلول، اتخاذ الإجراء)، وتم ضبطه من خلال التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، للتأكد من سلامته العلمية، ومناسبته لتلامذة الصف الرابع الأساسي وتم تجريبه استطلاعياً للتحقق من الزمن اللازم لتنفيذه.

٤. تصميم اختبار مهارات التفكير الأساسية، والتأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، للتأكد من سلامته العلمية، ومناسبته لتلامذة الصف الرابع الأساسي، وتم تجريبه استطلاعياً للتأكد من صدقه وثباته، والزمن اللازم للإجابة عن أسئلته.

٥. اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتوزيعها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية (دُرست باستخدام نموذج التعلم البنائي)، وضابطة (دُرست باستخدام الاستراتيجية المتبعة).

٦. التطبيق القبلي لأدوات البحث للتأكد من تكافؤ أفراد العينة.

٧. التطبيق التجريبي لكلتا المجموعتين:

- المجموعة التجريبية قامت الباحثة بتدريسها باستخدام نموذج التعلم البنائي .
- المجموعة الضابطة قامت مُدرسة المادة بتدريسها باستخدام الاستراتيجية المتبعة.

٨. التطبيق البعدي لأدوات البحث(بعد نهاية التطبيق التجريبي مباشرة)على أفراد عينة البحث.

٩. التطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير الأساسية (بعد مرور ٤٠ يوماً على انتهاء التطبيق التجريبي) على أفراد المجموعة التجريبية.

١٠. تفريغ النتائج، وتحليلها، ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة فرضياته.

١١. مناقشة النتائج وتفسيرها.

١٢. تقديم المقترحات في ضوء نتائج البحث.

ثلاثة عشر: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الأثر: يعرف بأنه: مقدار التغير الناتج من تدخل المتغير المستقل في المتغير التابع ويطلق عليه (قوة الإحصاء أو قوة الأثر)، أي أنه مقياس قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع ، بهدف تحديد إن كان تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع هو تأثير مباشر وجوهري، أم أنه تأثير ضعيف لم يصل في قوته الى درجة يحدث الفروق على الرغم من وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعات (فهمي، ٢٠٠٥، ٤٨٥-٤٨٦).

وتعرفه الباحثة اجرائياً: بأنه التغير الحاصل في مستوى مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، نتيجة استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية ويقاس باستخدام مربع ايتا، ووفق معيار يحدد درجته التي تتراوح بين الأثر (المرتفع والمتوسط والضعيف).

نموذج التعلم البنائي: يعرف بأنه: نموذج يتم فيه مساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية من خلال أربع مراحل مستخلصة من مراحل دورة التعلم الثلاث (استكشاف المفهوم، استخلاص المفهوم، تطبيق المفهوم)، وهذه الأربع مراحل هي: مرحلة الدعوة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ القرار، ولكل منها جانبان العلم والتقانة(النجدي وآخرون، ٢٠٠٣، ٣٠٦).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه نموذج يستخدم لتدريس المفاهيم العلمية يؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم أي التعلم القائم على المعنى (الفهم) من خلال الدور النشط للطلاب، حيث يستخدم التلاميذ معلوماتهم ومعارفهم في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنعون بها في مواقف جديدة ، ويتم وفق الخطوات الآتية : مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول، مرحلة اتخاذ الاجراء.

التفكير : يعرف بأنه: سعي أو بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة ، يتطلب التوصل إليه تأملاً و إمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الإنسان .(الفوال وسليمان، ٢٠١٣، ١٥٥).

مهارات التفكير الاساسية: تعرف بأنها: 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، ٢٠٠٦، ٤٥).

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 (١-٤) (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) ومتداخل في الصفوف (٥-٩) (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) ومترابط في التعليم الثانوي (١٠-١٢)" (وزارة التربية في في الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٥، ٣).

مرحلة التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليميّة مدتها ست سنوات تضم الصفوف من (١-٦) وهي مجانيّة وإلزاميّة" (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٥، ٢).

الفصل الثاني : دراسات سابقة

- تمهيد
- المحور الأول: الدراسات التي بحثت في النماذج البنائية .
- أولاً: الدراسات العربية .
- ثانياً: الدراسات الأجنبية .
- المحور الثاني: الدراسات التي بحثت في مهارات التفكير الأساسية .
- أولاً: الدراسات العربية .
- ثانياً: الدراسات الأجنبية .
- المحور الثالث: التعليق على الدراسات السابقة:

٣-١ تحليل الدراسات السابقة .

٣-٢ أوجه الشبه بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة .

٣-٣ أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة .

٣-٤ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة .

تمهيد:

يرى كثير من التربويين وجود علاقة بين تنمية مهارات التفكير الأساسية، واستخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية معينة، واحتلَّت نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، مكانة مهمة في الأدب التربوي الحديث، ولأهمية البحث في هذه العلاقة كان البحث الحالي الذي هدف قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ولذا استعرض الفصل الحالي عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث ذات الصلة بمتغيري البحث النموذج البنائي (كمتغير مستقل)، ومهارات التفكير الأساسية (كمتغير تابع)، بهدف التعرّف إلى أهدافها، ومناهج بحثها، وعيناتها، والأدوات التي استخدمتها، والنتائج التي توصلت إليها، للإفادة منها في البحث الحالي، وصُنفت الدراسات المتعلقة بكل متغير في (محور) وفقاً لتسلسلها الزمني بدءاً من العام ٢٠٠٦، وكانت على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي بحثت في النماذج البنائية:

أولاً. الدراسات العربية:

١. دراسة (أبو عودة، ٢٠٠٦) فلسطين

بعنوان: "أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة"

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالباً من طلبة الصف السابع في مدرسة دار الأرقم بمحافظة غزة، وُزِعوا عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست وحدة الجبر من كتاب الرياضيات باستخدام النموذج البنائي وعددها (٣٣) طالباً، وضابطة دُرِّست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المتبعة وعددها(٣٤) طالباً، وتمثَّلت أداة الدراسة في اختبار التفكير المنظومي بمستوياته (تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية- ردم الفجوات داخل المنظومة- إدراك العلاقات داخل المنظومة- إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها)، طُبق قبل تنفيذ التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التفكير المنظومي لمصلحة المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل على اختبار التفكير المنظومي.

٢. دراسة (المطرفي، ٢٠٠٦) السعودية

بعنوان: "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط"

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الصف الثالث المتوسط باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالباً من طلبة الصف الثالث المتوسط بمدارس المرحلة المتوسطة الحكومية، بمدينة جدة، وُزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست وحدة الطاقة من كتاب العلوم باستخدام نموذج التعلم البنائي وعددها (٦٤) طالباً، وضابطة دُرِّست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المتبعة وعددها(٦٤) طالباً، وتمثَّلت أداتا الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي بمستوياته الثلاثة (التذكر والفهم والتطبيق)، ومقياس الاتجاه نحو العلوم، طُبِقَت قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي لمصلحة المجموعة التجريبية.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات لمصلحة المجموعة التجريبية.

٣. دراسة (عبيد، ٢٠٠٧) مصر

بعنوان: "فعالية استخدام نموذج التعلّم البنائي في تدريس حساب الإنشاءات على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابتكاري وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الصناعي"

هدفت الدراسة تعرّف فعاليّة نموذج التعلّم البنائي في تدريس وحده الكمرات والكوابل في مقرر الإنشاءات في التحصيل والتفكير الابتكاري وبقاء أثر التعلّم باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة

الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي الصناعي بمحافظة الغربية في جمهورية مصر العربية، وزِعت إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست وحدة الكمرات والكوابيل، باستخدام نموذج التعلم البنائي وعددها (٤٠) طالباً وطالبةً، وضابطة دُرِّست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المتبعة وعددها(٤٠) طالباً وطالبةً، وتمثَّلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري، طُبِقَت قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار تورانس لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي لمصلحة المجموعة التجريبية.

٤. دراسة (النوبي، ٢٠٠٧) مصر

بعنوان: "فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري وبعض المهارات اليدوية لرسم الباترون لدى طالبات التعليم الثانوي الفني الصناعي"

هدفت الدراسة معرفة فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري وبعض المهارات اليدوية لرسم الباترون لدى طالبات التعليم الثانوي الفني الصناعي بمدينة قنا باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الثالث الفني الصناعي بمدرسة قنا الثانوية الفنية في جمهورية مصر، وُزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست أحد دروس مادة رسم الباترون باستخدام نموذج التعلم البنائي وعددها (٤٠) طالبة، وضابطة دُرِّست الدرس نفسه باستخدام الطريقة المتبعة، وتمثَّلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في مادة رسم الباترون، ومقياس تقدير لتقييم المنتج النهائي، وبطاقة ملاحظة الأداء لقياس المهارات اليدوية للطالبات، واختبار وليامز للتفكير الابتكاري، طُبِقَت قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل واختبار وليامز للتفكير الابتكاري، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية.
- نمو المهارات اليدوية لمادة رسم الباترون والمتمثلة في المهارات المتضمنة بالموديل التجريبي.

٥. دراسة (كركوكلي، ٢٠٠٧) العراق

بعنوان:"أثر استراتيجية مقترحة لتدريس مادة الرياضيات وفق النظرية البنائية في التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العام"

هدفت الدراسة معرفة أثر استراتيجية مقترحة لتدريس مادة الرياضيات وفق النظرية البنائية في التفكير الناقد لدى طلبة الصف الرابع العام في محافظة كركوك باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً من طلبة الصف الرابع من ثانوية كركوك للبنين في جمهورية العراق، وُزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست الفصلين الثاني والثالث من كتاب الرياضيات باستخدام الاستراتيجية البنائية المقترحة وعددها (٢٩) طالباً، وضابطة دُرِّست الفصلين نفسيهما بالطريقة المتبعة وعددها (٢٤) طالباً، وتمثَّلت أداة البحث في اختبار التفكير الناقد بخمسة مجالات هي تقويم المناقشات، معرفة الافتراضات، الاستنتاج، التفسير، واتخاذ القرار، طُبِقَ بعد إجراء التجربة على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد كله، ومجال اتخاذ القرار.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجالات: تقويم المناقشات، معرفة الافتراضات، الاستنتاج والتفسير.

٦. دراسة (جياش، ٢٠٠٩) اليمن

بعنوان: "أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بأمانة العاصمة"

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بأمانة العاصمة باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدرسة ابن ماجد للبنين ومدرسة خولة للبنات بصنعاء في جمهورية اليمن وُزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية دُرِّست الوحدتين الثالثة والرابعة من كتاب الكيمياء باستخدام نموذج التعليم البنائي، ومجموعة ضابطة دُرِّست الوحدتين نفسيهما باستخدام الطريقة المتبعة، وتمثَّلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيل، ومقياس لعمليات العلم، طُبِقَت قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل وعند مستويات التذكر والفهم والتحليل والتركيب لمصلحة المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر فرقاً دالاً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل عند مستوى التطبيق.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس عمليات العلم وعند مستويات (الملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، واستخدام الأرقام، وتفسير البيانات، والتجريب، والتحكم في المتغيرات، وفرض الفروض) لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية.

٧. دراسة (الناقة والعيد، ٢٠٠٩) فلسطين

بعنوان: "فاعلية التدريس القائم على استراتيجية النموذج البنائي (دورة التعلم وخريطة المفاهيم) على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم"

هدفت الدراسة معرفة فاعلية استراتيجية التدريس القائم على النموذج البنائي (دورة التعلم وخريطة المفاهيم) في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة بنات الشاطئ الابتدائية للاجئات بمدينة غزة، وزِّعت عشوائياً إلى ثلاث مجموعات؛ تجريبية أولى دُرِّست مبحث العلوم من كتاب

العلوم للصف التاسع الأساسي باستخدام استراتيجية دورة التعلم وعددها (٣٠) طالبة، وتجريبية ثانية دُرِّست المبحث نفسه باستخدام استراتيجية خريطة المفاهيم وعددها (٣٠) طالبة، وضابطة دُرِّست المبحث نفسه باستخدام الطريقة المتبعة وعددها (٣٠) طالبة، وتمثَّلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، طُبِقَ قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى.
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية مقارنة مع المجموعة الضابطة وذلك لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى مقارنة مع المجموعة التجريبية الثانية.

٨. دراسة (العريني، ٢٠٠٩) السعودية

بعنوان: "فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض"

هدفت الدراسة استقصاء فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض، وُزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية دُرِّست وحدة الأشكال الرباعية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية وعددها (٦٨) طالبة، ومجموعة ضابطة دُرِّست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المتبعة وعددها (٦٩) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على النظرية البنائية، وتمثَّلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الاستدلال، طُبِقَت قبل إجراء التجربة وبعدها، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الاستدلالي، لمصلحة المجموعة التجريبية.

٩. دراسة (ماميش، ٢٠١٠) سوريا

بعنوان: "أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات تخطيط التدريس لطلبة معلمي الصف في كلية التربية واتجاهاتهم نحو التدريس"

هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات تخطيط التدريس لطلبة معلمي الصف في كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٧٥) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، وُزِّعت إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست مهارات التخطيط باستخدام نموذج التعلم البنائي وعددها(٣٥) طالباً وطالبة، وضابطة دُرِّست المهارات نفسها باستخدام التدريب العملي وعددها (٤٠) طالباً وطالبة، وتمثَّلت أداتا البحث في اختبار تحصيلي لمهارات تخطيط التدريس، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، طُبِقَت قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الكلي لمصلحة المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه الكلي لمصلحة المجموعة التجريبية.

١٠. دراسة (منصور، ٢٠١٢) سوريا

بعنوان: "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل الدراسي في مقرر علم الأحياء لطلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي"

هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في مقرر علم الأحياء عند المستويات المعرفية كافة وعند المستويات المعرفية العليا مقارنة بالطريقة المعتادة باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة اللاذقية، وُزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درِّست فصل

استكشاف الأرض من كتاب علم الأحياء باستخدام نموذج التعلم البنائي وعددها (٦٠) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة درِّست الفصل نفسه باستخدام الطريقة المعتادة وعددها (٦٠) طالباً وطالبة، وتمثَّلت أداة الدراسة في اختبار تحصيل دراسي، طبق قبل تنفيذ التجربة وبعدها، وأظهرت نتائج الدراسة:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي كله، لمصلحة المجموعة التجريبية.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية العليا، لمصلحة المجموعة التجريبية.

١١. دراسة (أمين شيخ محمد،٢٠١٣) سوريا

بعنوان: فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية في التحصيل و اكتساب مهارات ما وراء المعرفة.

هدفت الدراسة الى قياس فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية البنائية في التحصيل واكتساب مهارات ما وراء المعرفة، باستخدام المنهج التجريبي لتناسبه مع الدراسة، تكونت عينة البحث من مجموعتين من طلبة الصف الأول الثانوي مثلتا مجموعتي البحث(الضابطة– التجريبية)، وبلغ عدد طلبة المجموعة الضابطة (32) طالباً وطالبة من مدرسة ثانوية مساكن الحرس، وعدد طلبة المجموعة التجريبية (32) طالباً وطالبة من مدرسة ثانوية ضاحية قدسيا، اعتمد البحث في إجراءاته على الأدوات الآتية: نموذج التدريس المقترح وفق مبادئ ورؤية النظرية البنائية لعملية التعلم والتدريس، اختبار تحصيل دراسي، مقياس مهارات ما وراء المعرفة، توصل البحث إلى النتائج الآتية:

–فاعلية النموذج البنائي المقترح في التحصيل الدراسي بمستوياته (الفهم – التطبيق – التحليل– التركيب – التقويم).

– تفوق النموذج البنائي المقترح على الاستراتيجية المتبعة في التحصيل الدراسي بمستوياته(الفهم – التطبيق – التحليل –التركيب –التقويم).

– تفوق النموذج البنائي المقترح على الاستراتيجية المتبعة في اكتساب مهارات ما وراء المعرفة

(التخطيط – التنظيم – التقويم).

بناءً على النتائج السابقة اقترح الباحث: تبني استخدام نموذج التعلم البنائي المقترح، من قبل مدرسي مادة علم النفس، كإحدى الطرائق الفاعلة المستخدمة في تحقيق أهداف مادة علم النفس في تنمية واكتساب مهارات التفكير.

ثانياً. الدراسات الأجنبية:

١٢. دراسة بوسبي (Busbea, ٢٠٠٦) أمريكا

بعنوان: "The Effect Of Constructivist Learning Environments On Student Learning In An Undergraduate Art Appreciation Course"

"أثر بيئات التعلم البنائية على تعلم الطلاب في المرحلة ما قبل الجامعية في موضوعات الفن"

هدفت الدراسة معرفة فاعلية ثلاثة أنشطة بنائية في تعلم طلبة المرحلة ما قبل الجامعية في موضوعات الفن باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالباً من طلبة جامعة الميسيسبي في الولايات المتحدة الأمريكية، دُرِّسوا ستة موضوعات من مقرر مدخل إلى الفنون البصرية باستخدام الأنشطة البنائية، وتمثَّلت أدوات الدراسة في مقابلات الطلبة، وملفات الإنجاز، وبطاقة ملاحظة، طُبقت خلال إجراء التجربة، وأظهرت نتائج الدراسة:

- فاعلية الأنشطة البنائية في جعل فهم الطلبة أكثر عمقاً لموضوعات الفن وعملياته، وأن الطلبة أصبحوا أكثر وعياً وتنظيماً لعملياتهم المعرفية، وأظهروا امتلاكهم لمهارات الشرح والتعميم في هذه الموضوعات.
- يسَّرت الأنشطة البنائية ممارسة أفراد العينة لعمليات التفكير العليا.
- شجَّعت الأنشطة البنائية مهارات التفكير ما وراء المعرفية لدى عينة البحث.

١٣. دراسة كاليك وزملائه (Calik, et al, 2007) تركيا

بعنوان: "Investigating the Effectiveness of a Constructivist-based Teaching Model on Student Understanding of the Dissolution of Gases in Liquids"

"تقصي فاعلية نموذج تدريسي بنائي في فهم الطلبة لانحلال الغازات في السوائل"

هدفت الدراسة معرفة فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على البنائية مكون من أربع خطوات (الأفكار المسبقة- التركيز- التحدي- التطبيق) في فهم طلبة الصف التاسع لموضوع انحلال الغازات في السوائل باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع تم اختيارهم بشكل مقصود من مدرستين بمدينة طرابزون في تركيا، دُرِّسوا موضوع انحلال الغازات في السوائل باستخدام النموذج التدريسي البنائي، وتمثَّلت أدوات البحث في اختبار تحصيل دراسي، ومقابلات، وبطاقات تقويم ذاتي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدى طلبة المجموعة التجريبية لمصلحة التطبيق البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل للاختبار، ما يشير إلى أن تدريس الطلبة باستخدام النموذج مكنهم من الاحتفاظ بالمفاهيم الجديدة على المدى الطويل.

١٤. دراسة كاراديمان وكولتيكن (Karaduman and Gultekin, 2007) تركيا

بعنوان: "The Effect of Constructivist Learning Principles Based Learning Materials to Students Attitudes, Success and Retention in Social Studies"

"أثر مبادئ التعلم البنائي في تعليم المواد على اتجاهات الطلاب والنجاح وبقاء أثر التعلم لديهم في الدراسات الاجتماعية"

هدفت الدراسة معرفة أثر مبادئ التعلم البنائي المُعتَمَدة في تعليم المواد على اتجاهات تلامذة الصف الخامس ونجاحهم الأكاديمي وبقاء أثر التعلم لديهم في مادة الدراسات الاجتماعية، باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة مدرسة شيهت علي جعفر أوكان الابتدائية في تركيا، وُزِّعت إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست باستخدام مواد التعلم المعتَمِدة على التعلم

البنائي وعددها(٢٠) تلميذاً وتلميذة، وضابطة دُرِّست المواد نفسها باستخدام الطريقة المتبعة وعددها (٢٠) تلميذاً وتلميذة، وتمثَّلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيل، واستبانة اتجاه، طُبِقَت قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مواد التعلم المعتمدة على مبادئ التعلم البنائي قد ساهمت في زيادة نجاح التلاميذ، وارتفاع تحصيلهم الأكاديمي، وبقاء أثر التعلم لديهم في مادة الدراسات الاجتماعية ولكنها لم تسهم في تطوير اتجاهاتهم نحوها.

١٥. دراسة بيمبولا ودانييل (Bimbola and Daniel, 2010) نيجيريا

بعنوان: " Effect of constructivist-based teaching strategy on academic performance of students in integrated science at the junior secondary school level"

"فاعلية استراتيجية قائمة على البنائية في الإنجاز الأكاديمي في منهج العلوم المتكاملة لطلبة المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة تعرف فاعلية استراتيجية قائمة على البنائية في الإنجاز الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية في مادة العلوم باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلبة الصف الثالث الثانوي بمدارس المرحلة الثانوية في شمال غرب نيجيريا، وُزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية دُرِّست موضوعي المعادلات الكيميائية والعمل والطاقة باستخدام الاستراتيجية البنائية وعددها (٦٠) طالباً، ومجموعة ضابطة دُرِّست الموضوعين نفسيهما باستخدام الطريقة المتبعة وعددها(٦٠) طالباً، وتمثَّلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي في الموضوعين المدروسين، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية.

١٦. دراسة هاربهي وديهرنكامار (Haribhay and Dhirenkumar, 2012) الهند

بعنوان: "Effectiveness of Constructivist 5 'E' Model"

"فاعلية النموذج البنائي 5E"

هدفت الدراسة معرفة فاعلية النموذج البنائي(5E) مقارنة بالطريقة المتبعة (الإلقاء والمحاضرة) في التحصيل والاحتفاظ بالمادة لدى طلبة الصف التاسع باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلبة الصف التاسع من مدارس منطقة تالوكا باتان في الهند، وزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست وحدة السرعة في كتاب العلوم باستخدام النموذج البنائي وعددها (٦٠) طالباً، وضابطة دُرِّست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المتبعة وعددها (٦٠) طالباً، وتمثَّلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي للوحدة المدروسة، طُبق قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج ما يأتي:

- فاعلية النموذج البنائي (5E) في التحصيل مقارنة مع الطريقة المتبعة.
- فاعلية النموذج البنائي (5E) في الاحتفاظ مقارنة بالطريقة المتبعة.

١٧. دراسة كاريري (Qarareh, 2012) الأردن

بعنوان: "The Effect of Using the Learning Cycle Method in Teaching Science on the Educational Achievement of the Sixth Graders"

"فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم في تدريس العلوم في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السادس"

هدفت الدراسة معرفة فاعلية استخدام دورة التعلم البنائية بمراحلها (الالتزام، الاكتشاف، الشرح، التوسع، التقويم) في تدريس العلوم في تحصيل تلامذة الصف السادس مقارنة بالطريقة المتبعة باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذاً من تلامذة الصف السادس في الأردن وزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست موضوعات العلوم باستخدام دورة التعلم وعددها (٤٠) طالباً، ومجموعة ضابطة دُرِّست الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة المتبعة، وتمثَّلت أداة البحث في اختبار تحصيل معرفي لمستويات، طبق قبل إجراء التجربة وبعدها، وأظهرت نتائج الدراسة:

فاعلية الاستراتيجية البنائية في التحصيل بموضوعات العلوم مقارنة بالطريقة المتبعة.

١٨. دراسة خالد (Khalid, 2012) باكستان

بعنوان: "Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education"

"البنائية مقابل التقليدية: فاعلية مدخل تدريسي في إعداد المعلمين"

هدفت الدراسة مقارنة فاعلية نموذج قائم على المدخل البنائي مع الطريقة التقليدية في تربية المعلمين باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(٦٤) طالباً من طلبة كلية التربية بجامعة لاهور في باكستان، وُزِّعت إلى مجموعتين؛ تجريبية دُرِّست مهارات التواصل باللغة الانكليزية باستخدام نموذج بنائي مطور وعددها(٣٢) طالباً، ومجموعة ضابطة دُرِّست الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة التقليدية وعددها(٣٢) طالباً، وتمثَّلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي مطور بالاعتماد على برنامج تقييم التربية العالمي (National Education Assessment Program: NEAP)، طُبق بعد تنفيذ التجربة على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات التي بحثت في مهارات التفكير الأساسية.

أولاً. الدراسات العربية:

١. دراسة (الموسى،١٩٩٨) الأردن

بعنوان :مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها في الأردن.

(هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، تكونت عينة الدراسة من) ١٢١ معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تربية إربد الأولى والثانية وبني كنانة، إضافة إلى عينة من كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، وقد تم إعداد قائمة بمهارات التفكير التي ينبغي أن تسهم بها تلك الكتب وضمنت في استبانة وجهت للمعلمين، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر الكتب إسهاماً في تنمية تلك المهارات هو كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الثانوي الأدبي، وأن أكثر مهارات التفكير التي تسهم بها كتب الدراسات الاجتماعية هي مهارات التفكير الناقد ثم الإبداعي ثم الاستقصائي وحل المشكلات، وأن كتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الأول الثانوي احتل المرتبة الأولى في مدى مساهمته في تنمية بعض مهارات التفكير من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التفكير مجتمعة تعزى لمتغير جنس المعلم وتخصصه وخبرته ومؤهله.

٢. دراسة (العسالي،١٩٩٨) فلسطين

بعنوان: اختبار قياس مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة محافظة نابلس.

هدفت الدراسة إلى قياس مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة محافظة نابلس، اختير منهم عينة بالطريقة العشوائية الطبقية بلغ عددها (٥٠٠) طالباً وطالبة من مدارس (شمال، جنوب، شرق، غرب)، واتُبع المنهج الوصفي

التحليلي، كما استُخدم اختبار لقياس مهارات التفكير المستهدفة (التفسير –التطبيق–التحليل –التركيب – التقويم)، وأظهرت النتائج ما يأتي:

–إن مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة نابلس جيدة على مهارات (التحليل والتركيب والتطبيق والتقويم)، بينما كانت مهارة التفسير متوسطة.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية، لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة نابلس، تُعزى لمتغير الجنس، باستثناء مهارة التفسير التي تميز فيها الطلاب الذكور على الطالبات الإناث.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحليل والتركيب والتطبيق في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة نابلس تُعزى لمتغير مكان المدرسة، في حين توجد فروق في مهارتي التفسير والتقويم إضافة إلى الكلي لصالح الطلبة في مدارس المدينة.

أوصت الباحثة في ضوء النتائج بالعمل على زيادة الاهتمام بمدارس القرى ورفع مستواها التربوي، ومنح الفتاة فرصاً متكافئة مع الذكر.

٣. دراسة (زيد ،٢٠٠٠) اليمن

بعنوان: مدى تركيز أسئلة كتاب الجغرافية للصف الثالث الثانوي وأسئلة امتحان الشهادة الثانوية العامة للمادة نفسها في اليمن على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة.

هدفت الدراسة معرفة مهارات التفكير التي تركز عليها كل من أسئلة الكتاب وأسئلة الامتحان لمادة الجغرافية في الصف الثالث الثانوي ومعرفة النسب المئوية لكل مهارة، وقد استخدم تحليل المحتوى وجرى إعداد قائمة معايير مشتقة من تصنيف بلوم لتحليل أسئلة الكتاب البالغ عددها(164) سؤالاً وأسئلة امتحان الشهادة الثانوية العامة للمادة نفسها خلال الفترة(1990 _1999) م (البالغ عددها (155) سؤالاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة الكتاب قد ركزت على مهارة التذكر بنسبة (% 75.3) وعلى مهارة الاستيعاب بنسبة (24 %) في حين أهملت المهارات العليا، أما أسئلة الامتحان فقد ركزت على مهارة التذكر بنسبة (% 95.5) في حين أهملت مهارات التفكير العليا.

٤. دراسة (محمود، ٢٠٠٣) سوريا

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 (١٢٠) تلميذاً، كما استخدم اختباراً تحصيليّاً لقياس عمليّات التفكير من خلال وحدتي "الظاهرات الطبيعيّة والموارد الاقتصاديّة" اشتمل (٢١) سؤالاً، كما تمّ إعداد اختبار آخر من خلال وحدة " شخصيّات التاريخ الإسلامي" وقد اشتمل (١٨) 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.

٥. دراسة (المساعيد،٢٠٠٣) الأردن

بعنوان: أثر برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير الأساسية وعلى التحصيل في الجغرافيا عند طلاب الصف السادس الأساسي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي لمهارات التفكير الأساسية على تنمية هذه المهارات، وعلى التحصيل لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي، وقد اختيرت مجموعتين : إحداهما تجريبية بلغ عددها(٤٠) طالباً، والأخرى ضابطة بلغ عددها (٤٠) طالباً في مدرستي أم الجمال للبنين، والروضة الثانوية للبنين في تربية البادية الشمالية الشرقية، وباستخدام المنهج التجريبي، وتطبيق أربع أدوات:

برنامج تعليمي لمهارات التفكير الأساسية(المقارنة –التصنيف –الترتيب –تمثيل المعلومات –الترميز – الاسترجاع)، وطريقة لتدريس مادة الجغرافيا باستخدام مهارات التفكير الأساسية، واختبار مهارات التفكير، واختبار تحصيلي لمادة الجغرافيا، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

–وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مستوى الأداء الكلي للمجموعة التجريبية، ومستوى الأداء الكلي للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير الأساسية، يعزى لأثر البرنامج التعليمي لمهارات التفكير الأساسية الذي طُبق على المجموعة التجريبية ولم يطبق على المجموعة الضابطة.

–وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الموحد لكلتا المجموعتين في مادة الجغرافيا، لصالح المجموعة التجريبية، يعزى إلى الأثر الإيجابي لاستخدام مهارات التفكير الأساسية في تعليم مادة الجغرافيا للمجموعة التجريبية.

أوصى الباحث بوضع برامج لتعليم مهارات التفكير الأساسية للطلاب في مختلف المستويات التعليمية، تتبناها وزارة التربية والتعليم في المدارس.

٦. دراسة أبو شامة (٢٠٠٨) مصر

بعنوان: فاعلية التدريس باستراتيجية سوشمان الاستقصائية للأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية سوشمان الاستقصائية في تنمية التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير المتمثلة في مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدمت التصميم القبلي –البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد اشتمل على المتغير المستقل التدريس باستخدام استراتيجية سوشمان الاستقصائية (والمتغيرات التابعة) التحصيل الدراسي في مادة العلوم وبعض مهارات التفكير .(تكونت العينة من ٧٠ تلميذاً مقسمة إلى مجموعتين تجريبية(٣٥ تلميذاً) وضابطة (٣٥ تلميذاً) من مدارس المنصورة للبنين .باستخدام الأدوات الآتية :اختبار تحصيلي في وحدة الصوت والضوء في مستويات(التذكر والفهم والتطبيق والمستويات العليا)، واختبار مهارات التفكير، بالإضافة إلى كتاب الطالب ودليل المعلم في وحدة الصوت والضوء للتدريس وفقاً لاستراتيجية سوشمان الاستقصائية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

-إن حجم تأثير استراتيجية سوشمان الاستقصائية كبير في تنمية مهارات التفكير لدى تلامذة المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلامذة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير لصالح التطبيق البعدي.

-إن حجم تأثير استراتيجية سوشمان الاستقصائية كبير في تنمية التحصيل لدى تلامذة المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلامذة المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.

أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في تنظيم محتوى مناهج العلوم بمراحل التعليم المختلفة، بحيث يشمل أنشطة علمية متنوعة تنمي مهارات التفكير لدى التلامذة، وإعادة النظر في التوزيع الزمني لموضوعات منهج العلوم بحيث تتاح الفرصة للتلميذ لممارسة أنشطة علمية عديدة، مع توفير الإمكانيات المادية وتجهيز المخابر.

٧. دراسة (العاتكي،٢٠١١) سوريا:

بعنوان: أثر استراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية في محافظة اللاذقية.

هدفت الدراسة الى قياس أثر استراتيجية باير في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، تكونت العينة من ثلاث مجموعات من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية مجموعة تجريبية أولى، تعلمت وفق استراتيجية باير الطريقة الاستقرائية، ومجموعة تجريبية ثانية تعلمت وفق استراتيجية باير الطريقة المباشرة، ومجموعة ضابطة تعلمت وفق الاستراتيجية المتبعة، تكونت الأولى من (٧٠) تلميذاً وتلميذة، والثانية من (٦٢)تلميذاً وتلميذة، والضابطة من (٦٤)تلميذاً وتلميذة، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج التجريبي لتناسبه مع طبيعة البحث ، فهو يتيح التحكم في المتغير المستقل(استراتيجية التدريس)، لمعرفة أثره في المتغيرين التابعين(التحصيل، ومهارات التفكير).وتم استخدام الأدوات التالية: (اختبار تحصيلي، اختبار مهارات التفكير، البرنامج التعليمي المصمم وفق استراتيجية باير)

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

-يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح التطبيق البعدي تبعاً للاستراتيجية المتبعة.

-تفوق(استراتيجية باير، وبطريقتيها الاستقرائية، والمباشرة)على الاستراتيجية المتبعة في تنمية مهارات التفكير،(على مستوى اختبار مهارات التفكير ككل، وفي كل من مهارات :الملاحظة، والوصف، والتصنيف، والتفسير، والمقارنة، والتحليل، واتخاذ القرار)، في حين لم تكن الفروق دالة بين متوسطات درجات تلامذة المجموعات الثلاث في الاختبار الخاص بمهارة التذكر.

-تفوق الطريقة المباشرة على الاستقرائية في تنمية مهارات التفكير (ككل، وبالنسبة لكل من مهارات الملاحظة، والتفسير، والمقارنة)، في حين لم تكن الفروق دالة بالنسبة لكل من مهارات(الوصف، والتصنيف، والتحليل، واتخاذ القرار).

وأوصت الدراسة تبني استراتيجية باير كاستراتيجية تدريسية متكاملة لتنمية مهارات التفكير، و وضع برامج تدريبية للمعلمين وتطبيقها بشكل مستمر لتدريبهم على تعليم مهارات التفكير من خلال محتوى المناهج الدراسية المقررة.

٨. دراسة (شلهوب،٢٠١٤) سوريا:

بعنوان: فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي في محافظة السويداء.

هدفت الدراسة الى تعرّف فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي ، تكونت العينة استخدمت عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء قسّمت إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٦١) تلميذ وتلميذة تعلّمت وفق النموذج التجريبي، وأخرى ضابطة قوامها (٦١) تلميذ وتلميذة تعلّمت وفق الطريقة التقليديّة، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج التجريبي لتناسبه مع طبيعة البحث ، فهو يتيح التحكم في المتغير المستقل (طريقة التدريس) ودراسة فاعليّته في المتغيرين التابعين (الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، واختبار مهارات التفكير الأساسيّة).وتم استخدام الأدوات التالية: برنامج تجريبي مصمّم وفق نموذج بوسنر، اختبار مفاهيمي ثنائي الشق، اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

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. وأوصت الباحثة بـــ: ضرورة الكشف عن تصورات التلاميذ ومفاهيمهم البديلة في كل درس وذلك قبل البدء بعمليّة التعليم، والاهتمام بعرض المفاهيم والمفاهيم البديلة في بداية كل درس في الكتاب المدرسي، وضرورة استخدام نموذج التغيير المفهومي كاستراتيجية في تعليم مادة الدراسات الاجتماعيّة.

ثانياً. الدراسات الأجنبية:

٩. **دراسة جونيز Johnes (١٩٩٣)** بعنوان:

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

أثر التدريس المباشر لمهارات التفكير في مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية –انكلترا

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعليم المباشر لمهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية على تنمية تلك المهارات، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين درسوا وحدة الدراسات الاجتماعية نفسها من خلال ثلاث طرائق، درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية باستخدام الكتاب المدرسي، أما المجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام التعليم المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تضمنت الأنشطة الموجهة لمهارات التفكير الناقد، وقد ألغي أي تعليم مباشر عن هذه المجموعة، وأظهرت النتائج أن إدخال مهارات التفكير الناقد في المنهج يمكن أن يعزز تعلم تلك المهارات. وأوصت الدراسة بدمج مهارات التفكير الناقد في المواد الدراسية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تحقق الهدف من ذلك الدمج.

١٠. **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.الولايات المتحدة الامريكية

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال :هل نستطيع تعليم الأطفال الصغار مهارات التفكير؟ وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طفلاً، قسموا إلى مجموعتين :تجريبية ضمت (٢٤) طفلاً، وضابطة ضمت (٢٤) طفلاً، وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا على برنامج المواهب – تراوحت أعمار أطفال العينة بين(٥–٤) سنوات غير المحدودة لعام واحد، وبمعدل حصتين إلى ثلاث حصص أسبوعياً، بهدف تعليم المهارات الآتية :التفكير المنتج، والاتصال، والتنبؤ، وبينت نتائج الدراسة:

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

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

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

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

بلغت عينة الدراسة سبعة عشر معلمًا من التعليم الأساسي خضعوا للبرنامج التدريبي، كما تلقى (٣٠٠) تلميذ من تلامذة مرحلة التعليم الأساسي دروساً مصممة لتنشيط مهارات التفكير، وتألفت الأدوات من البرنامج التدريبي الذي خضع له المعلمون خلال ست جلسات تدريبية توزعت على ستة أشهر، إضافة إلى كتيب قُدم للمعلمين يحتوي على (24) درساً مصممًا لتنشيط مهارات التفكير لدى الأطفال.أكدت النتائج أن البرنامج نال رضا المعلمين، إذ تم تعديل طرائق التعليم وانعكس ذلك على تطورهم المهني، كما أظهرت تحسناً في نتائج الأطفال إذ تعلم الأطفال تعلمًا أفضل من السابق من خلال تفعيل وتنشيط مهارات التفكير.

١٢. **دراسة كايت Kite** (٢٠٠١) بعنوان:

Developing Children's Thinking تطوير تفكير الأطفال –اسكوتلندة

هدفت الدراسة إلى مساعدة الأطفال على التفكير بفاعلية، وربط الجوانب النظرية بالتطبيقات العملية داخل غرفة الصف، وتزويد المعلمين بإطار عام لتعليم الأطفال مهارات التفكير من خلال توظيف الخبرات الحياتية اليومية في المدرسة .وتكونت العينة من(٤٦) طفلاً وطفلة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة اسكوتلندة، قُسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستُخدم اختبار القدرات المعرفية واختبار التفكير الإبداعي على المجموعتين، وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

– تفوقت المجموعة التجريبية التي اشتركت في التدريب على المجموعة الضابطة في اختبار القدرات المعرفية، واختبار التفكير الإبداعي البعدي.

– وأكدت الدراسة ارتفاع مستوى التفكير لدى الأطفال من خلال النتائج الإحصائية الدالة.

– كما أشار المعلمون إلى سهولة تطبيق البرنامج وإمكانية تطبيقه على جميع الأطفال من مختلف الإمكانات والقدرات والطبقات الاجتماعية المتنوعة.

المحور الثالث. التعليق على الدراسات السابقة:

٣-١ تحليل الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة المصنفة إلى محورين من حيث العلاقة مع متغيرات البحث الحالي، أمكن تحليل الدراسات السابقة وفق المعايير الآتية:

١. **المنهج:** اعتمدت معظم الدراسات المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي، إذ قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ تجريبية وأخرى ضابطة لدراسة فاعلية النموذج أو الاستراتيجية المستخدمة مقارنة بالطريقة المتبعة.

واعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي لقياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

٢. **العينة:** تنوعت الدراسات السابقة في حجم العينة، ومراحلها الدراسية، ويوضح الجدول (١) حجم عينات الدراسات السابقة، ومراحلها الدراسية.

جدول(١): حجم عينات الدراسات السابقة ومراحلها الدراسية

م	الدراسة	حجم العينة	المرحلة الدراسية	بلد الدراسة
١	(أبو عودة، ٢٠٠٦)	٦٧	الصف السابع	فلسطين
٢	(المطرفي، ٢٠٠٦)	١٣٢	الثالث المتوسط	السعودية
٣	(عبيد، ٢٠٠٧)	٨٠	الثالث الثانوي الصناعي	مصر
٤	(النوبي، ٢٠٠٧)	٨٠	الثالث الفنى الصناعى	مصر
٥	(كركوكلي، ٢٠٠٧)	٥٣	الصف الرابع	العراق
٦	(جياش، ٢٠٠٩)	–	الثاني ثانوي	اليمن
٧	(الناقة والعيد، ٢٠٠٩)	٩٠	التاسع الأساسي	فلسطين
٨	(العريني، ٢٠٠٩)	١٣٧	الثاني المتوسط	السعودية
٩	(ماميش، ٢٠١٠)	٧٥	كلية التربية	سوريا
١٠	(منصور، ٢٠١٢)	١٢٠	السابع الأساسي	سوريا
١١	(أمين شيخ محمد،٢٠١٣)	٦٤	الأول الثانوي	سوريا
١٢	(Busbea, ٢٠٠٦)	٢٦	كلية الفنون	أميركا
١٣	Calik, et al,) (2007	٤٤	الصف التاسع	تركيا

١٤	Karaduman) and Gultekin, (2007	٤٠	الصف الخامس	تركيا
١٥	Bimbola and) (Daniel, 2010	١٢٠	الثالث الثانوي	نيجيريا
١٦	Haribhay and) Dhirenkumar, (2012	١٢٠	الصف التاسع	الهند
١٧	(Qarareh, 2012)	٤٠	الصف السادس	الأردن
١٨	(Khalid, 2012)	٦٤	كلية التربية	باكستان
١٩	(العسالي،١٩٩٨)	٥٠٠	الأول الثانوي	فلسطين
٢٠	(الموسى، ١٩٩٨)	١٢١	المرحلة الثانوية	الاردن
٢١	(زيد، ٢٠٠٠)	_	الثالث الثانوي	اليمن
٢٢	(المساعيد، ٢٠٠٣)	٨٠	الصف السادس	الأردن
٢٣	(محمود، ٢٠٠٣)	١٢٠	الصفين الرابع والخامس	سوريا
٢٤	(أبو شامة، ٢٠٠٨)	٧٠	الصف السابع	مصر
٢٥	(العاتكي، ٢٠١١)	١٩٦	الصف الرابع	سوريا
٢٦	(شلهوب،٢٠١٤)	١٢٢	الصف الرابع	سوريا
٢٧	(Johnes,1993)	–	الصف الخامس	انكلترا

٢٨	(Rodd,1997)	٤٨	الحضانة	امريكا
٢٩	McGuiness, (2000)	١٧	المرحلة الأساسية(٢)	ايرلندا الشمالية
٣٠	(kite, 2001)	٤٦	المرحلة الأساسية(١،٢)	اسكوتلندا

٣. **المادة الدراسية:** تنوعت المواد الدراسية التي هدفت الدراسات السابقة تنمية التفكير من خلالها، كمادة العلوم في دراسة (أبو شامة، ٢٠٠٨)، ومادة الجغرافيا في دراستي (المساعيد، ٢٠٠٣)، (زيد،٢٠٠٠) ومادة الدراسات الاجتماعية في دراسة كل من (شلهوب،٢٠١٤)، (العاتكي،٢٠١١)، (محمود،٢٠٠٣) (الموسى،١٩٩٨)، (العسالي، ١٩٩٨)، (جونيز، ١٩٩٣) بينما هدفت دراسات أخرى تنمية هذه المهارات من خلال برامج متنوعة لا علاقة لها بالمادة الدراسية كدراسة كل من (رود، ١٩٩٧)،(مغينيس، ٢٠٠٠)، (كايت، ٢٠٠١).

وفي البحث الحالي صُمِّمت خطط درسية قائمة على النموذج البنائي لتدريس الوحدة الخامسة بعنوان (وطني سورية) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

٤. **الأدوات:** اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة لقياس مهارات التفكير الأساسية، لتشمل الاختبارات التحصيلية، اختبارات مهارات، برامج تعليمية، مقاييس الاتجاه، الاستبانات، الملاحظة، المقابلة.

وفي البحث الحالي لقياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف)، صُمِّمت خطط تدريسية قائم على نموذج التعلم البنائي يشمل دروس الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي بعنوان(وطني سورية)، وكذلك تم تصميم اختبار لمهارات التفكير الأساسية (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).

٣-٢ أوجه الشبه بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

١. يتفق البحث الحالي مع دراسات المحور الأول في تبنيه لنموذج بنائي لقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير.

٢. يتفق البحث الحالي مع دراسات المحور الثاني في اعتماده مهارات التفكير.

٣. يتفق في تنمية مهارات التفكير الاساسية لدى عينة من التلاميذ، من خلال تصميم خطط تدريسية اعتماداً على أنموذج معين لتحقيق ذلك.

٤. يتفق مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج التجريبي المعتمد على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كدراسات (شلهوب ٢٠١٤،العاتكي٢٠١١،أبو شامة ٢٠٠٨).

٥. يتفق مع معظم الدراسات السابقة في استخدام مادة الدراسات الاجتماعية، كدراسات (شلهوب،٢٠١٤)، (العاتكي،٢٠١١)، (محمود،٢٠٠٣)، (الموسى،١٩٩٨)، (العسالي، ١٩٩٨)، (جونيز، ١٩٩٣).

٣-٣ أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في:

١. اختيار نموذج التعلم البنائي (سوزان لوكس- هورسلي وزملاؤها) لتصميم خطط تدريسية، بهدف تنمية مهارات التفكير الأساسية بمادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تحديداً، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة.

٢. اختيار مهارات التفكير الأساسية، حيث تم اختيار المهارات التالية في البحث الحالي(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).

٣-٤ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة بالآتي:

١. بناء الإطار النظري للبحث الحالي، وكذلك في جمع المعلومات الخاصة بأسئلة البحث وفرضياته، لاتفاقه مع معظم الدراسات السابقة، بكونها تعتمد على المنهج التجريبي.

٢. الأسس والمبادئ البنائية في بناء النماذج التدريسية، وتصميم المواقف التدريسية وفقاً لمراحل النموذج.

٣. بناء اختبار مهارات التفكير الأساسية وفق مهارات(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).

٤. الأساليب والإجراءات المتبعة في الدراسة، وتصميم اختبار مهارات التفكير الأساسية، وطرائق المعالجة الإحصائية، وكذلك في عرض وتفسير النتائج.

استناداً إلى التحليل السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

- إن مهارات التفكير الأساسية هي قدرات نمائية تتأثر بالعمر والنماء العقلي للفرد، وتتقدم بازدياد المستوى العقلي للفرد، وتتأثر بالتدريب.
- إن مهارات التفكير الأساسية يمكن تنميتها وتطويرها باتباع النماذج والاستراتيجيات التدريسية المتنوعة مثل: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، وخرائط المفاهيم، المحاكاة.....الخ.
- البحث الحالي قد يثري مجال البحوث التربوية، من خلال تصميم خطط تدريسية تستخدم نموذج التعلم البنائي تنطلق في أهدافها من حاجة الميدان التربوي، وبإجراءات واضحة، وخطوات تنفيذ مقننة، يساعد المدرس التلاميذ في القيام بأدوارهم في العملية التعليمية، وفقاً لمبادئ النظرية البنائية، والتحقق من أثره في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى التلاميذ، كنتائج يؤمل التوصل إليها عند تطبيقه في الميدان التربوي.

الفصل الثالث: الإطار النظري

- **تمهيد**

المحور الأول: النظرية البنائية:

- مفهوم النظرية البنائية.
- افتراضات التعلم المعرفي عند البنائيين.
- مفهوم نموذج التعلم البنائي.
- نشأة نموذج التعلم البنائي والأسس العامة له.
- مراحل نموذج التعلم البنائي.
- مميزات نموذج التعلم البنائي.
- المشكلات التي تعترض استخدام نموذج التعلم البنائي.
- مقارنة بين بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم البنائية.

المحور الثاني: مهارات التفكير الأساسية:

- مفهوم التفكير.
- أبعاد التفكير.
- دور المدرسة في تعليم التفكير.
- مفهوم مهارات التفكير.
- تصنيفات مهارات التفكير الأساسية.
- عوامل تنمية مهارات التفكير.
- معوقات تعليم التفكير.
- مهارات التفكير المتضمنة في البرنامج التعليمي.

المحور الثالث: مادة الدراسات الاجتماعية:

- مفهوم مادة الدراسات الاجتماعية.
- طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية وأهميتها.
- أهداف مادة الدراسات الاجتماعية.
- العلاقة بين مادة الدراسات الاجتماعية ومهارات التفكير.

تمهيد:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، فإن الفصل الحالي شكّل إطاراً نظرياً تناول البحث في المنطلقات الفكرية والنظرية لمحاور هذا البحث(النظرية البنائية، مهارات التفكير الأساسية، ومادة الدراسات الاجتماعية)، سعياً لتوظيفهم في عملية تصميم البرنامج التدريسي، وأدوات البحث المتمثلة في (قائمة المهارات، البرنامج التدريسي، واختبار مهارات التفكير الأساسية)، وتتمثل محاور البحث الرئيسة في الآتي:

المحور الأول :النظرية البنائية.

المحور الثاني :مهارات التفكير الأساسية.

المحور الثالث: مادة الدراسات الاجتماعية.

المحور الأول :النظرية البنائية.

١-١ مفهوم النظرية البنائية:

عرّف المعجم الدولي للتربية (I.D.E,1977) البنائية، كما تذكر ملاك السليم(٢٠٠٤) بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة "(٧٠١).

وتعرّفها مدرسة التربية بجامعة كلورادو(1998) كما تذكر فايزة حمادة (٢٠٠٥)بأنها: "فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا"(٤١٣).

وترى ميرسر وآخرون أن البنائية نظرية تقوم على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه وقادر على تكوين بيئة معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة.

(Mercer, et al ,1994, 290-306)

وعرّفت نادية بكار ومنيرة البسام البنائية(٢٠٠٤) بأنها: "نظرية تقوم على توجيه المعلمين المتعلمين على اكتساب المعرفة بيسر عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية ينظر المتعلمون إليها كمفكرين، تؤدي إلى الاكتشاف، وبناء خطوات العمل، وتعميق معاني المفاهيم، واستخدام التقويم الأصيل، كما أنها تنبذ المعرفة التي تكتسب بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلم كالتلقين"(٢٣).

ويلاحظ مما سبق أنه بالرغم من وجود تفاوت إلى حد ما بين منظري البنائية في تعريفاتهم لها، إلا أنها تتفق على أن المتعلم يكوّن معرفته بنفسه مستخدماً معلوماته الحالية وخبراته السابقة مما يؤكد على أهمية الخبرات السابقة كأساس للتعلم عن طريق النظرية البنائية، كما تؤكد أيضاً على بناء الفرد لمعرفته بنفسه بحيث لا يستقبلها من الآخرين مباشرة بطريقة سلبية، ولكن يمكن أن يتعاون معهم لبناء هذه المعرفة مستخدماً وموظفاً لأساليب الملاحظة والاكتشاف والتجريب والعديد من المهارات والقدرات العقلية.

١-٢ افتراضات التعلم المعرفي عند البنائيين:

هناك مجموعة من الافتراضات تعكس ملامح البنائية كنظرية في التعلم المعرفي، ومن هذه الافتراضات ما يلي:

١- **التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه:** وهذا الافتراض يتضمن المفاهيم أو المضامين التالية:

أ- **التعلم عملية بنائية:** التعلم من المنظور البنائي يمكّن المتعلم من بناء أفكار وابتكارات جديدة من خلال خبراته السابقة، وما لديه من تراكيب في بنيته المعرفية، حيث تتفاعل خبراته السابقة مع الجديدة، فينظّم ويفسر خبراته مع العالم أو الواقع المحيط به، فالتعلم في ضوء النظرية البنائية ليس عملية تراكمية آلية لوحدات المعرفة، وإنما هو عملية ابتكار للمعرفة.

ب- **التعلم عملية نشطة:** لاشك أن هذه الفكرة ترتبط بسابقتها، فالتعلم لا يكون بنائياً ما لم يكن نشطاً، ومعنى أن التعلم نشطٌ، أي أن تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، بمعنى أن التعلم مسؤولية المتعلم وليس مسؤولية المعلم، ولكن نشاط التعلم لدى البنائين كما يشير زيتون وزيتون له معنى خاص، حيث إن هناك صوراً من التعلم قد يكون المتعلم فيها نشطاً كالتعليم المبرمج، ولكن البنائيين لا يعتبرون هذا النشاط ولا يعنون بنشاط التعلم هذا النوع من النشاط، إذ إن نشاط المتعلم هنا يوصله إلى معرفة محددة له مسبقاً في البرنامج(زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ٩٨).

جـ- **التعلم عملية غرضية التوجه:** لكي يكون التعلم بنائياً ونشطاً لابد أن يكون هناك أغراض أو أهداف يسعى المتعلم لتحقيقها، تساعده في حل مشكلة يواجهها أو تجيب على أسئلة محيرة لديه أو

ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما، وتتضح من مبدأ غرضية التعلم لدى البنائيين أهمية تحديد أغراض وأهداف التعلم من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

٢- مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم:

يرى ويتلي أن هذا النوع من التعلم يساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي لديهم الثقة في قدرتهم على حل المشكلات، ويتضح أن هذا الافتراض يؤكد على أهمية التعلم القائم على حل المشكلات باعتباره أحد أنواع التعلم الذي يساعد المتعلمين على فهم ما يتعلمونه، وأن يكون له معنى بالنسبة لهم، ويؤكد البنائيون أيضاً على أهمية أن تكون مهام التعلم أو مشكلات التعلم حقيقية أي ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية بحيث يرى المتعلمون علاقة هذه المعرفة بحياتهم(Wheatley,1991, 13).

٣- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين:

المتعلم لا يبني معرفته عن طريق أنشطته الذاتية فقط والتي يتكوّن لديه من خلالها معانٍ خاصة بها في عقله، ولكنه يبنيها أيضاً من خلال عمليات مناقشة وتفاوض حول هذه المعاني مع آخرين في بيئة تعاونية، وبالرغم من أن عملية مناقشة وتفاوض المتعلمين فيما بينهم قد تؤدي إلى الوصول إلى معنى مشترك لدى الجميع، إلا أن هذا لا يلغي الفروق الفردية فيما بينهم، فاشتراك التلاميذ في بناء معنى محدد لدى كل منهم لا يعني بالضرورة أن هذا المعنى موجود بالتساوي لديهم جميعاً، ثم إن هذا المعنى المشترك يتم تعديله لدى كل منهم من خلال ممارسته للأنشطة والمهام.

٤- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى:

تؤكد الفلسفة البنائية على معرفة المتعلم القبلية وتعتبرها شرطاً أساسياً لبناء المعنى، فالتفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، وهذه المعرفة تعتبر بمثابة الجسر الذي تعبر من خلاله المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، ولكنها قد تكون على العكس من ذلك فتكون بمثابة العقبة أو الحاجز الذي يمنع مرور المعرفة الجديدة ويحول دون وصولها إلى عقل المتعلم، وتكون كذلك في حالة عدم امتلاك المتعلم للمعرفة السابقة التي يستطيع من خلالها ربط المعرفة الجديدة بها، أو في حالة وجود معرفة قبلية غير صحيحة، وتعرف هذه الظاهرة بالمفاهيم الخاطئة.

٥- **الهدف الجوهري من عملية التعلم إحداث تكيّفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد:** يشبه هذا الافتراض التكيّفات العضوية التي تقوم بها الكائنات الحية لتتلاءم مع الضغوط البيئية من أجل بقائها، فالبنائيون يرون أن الفرد (المتعلم) يجب أن يتكيّف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها، والضغوط المعرفية كما يعرفها زيتون وزيتون(٢٠٠٣) هي: "كل ما يحدث حالة من الاضطراب المعرفي لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة جديدة عليه" (١٠٥).

ويحدث التكيف لدى الفرد من خلال إحداث تغييرات في التراكيب المعرفية كأن يطوّرها أو يوسعها أو يستبدلها لتتلاءم مع هذه الضغوط المعرفية.

٦- **تقاوم البنية المعرفية للفرد بشدة أي تغيير يتمّ عليها، مما يتطلب قيام الفرد بجهد كبير لتصحيح بنيته المعرفية:** البنية المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، فالمتعلم يتمسك بمعرفته السابقة مع أنها أحياناً قد تكون غير صحيحة، وذلك لأنها تقدّم تفسيرات تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة، وهذه المقاومة تتطلب من المعلم كما يشير إسماعيل(٢٠٠٠) الاهتمام باختيار العديد من الأنشطة التي تؤكد على صحة معطيات الخبرة وتبيّن الخطأ في الفهم إذا كان ذلك موجوداً لدى المتعلم (٢٩٩).

١-٣ مفهوم نموذج التعلم البنائي:

عرّف البنا(٢٠٠١) نموذج التعلم البنائي بأنه: "تصوّر يتم تنفيذه لمساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق أربع مراحل متتابعة مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم الثلاث وهذه المراحل هي: مرحلة الدعوة ، مرحلة الاكتشاف ، مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات وأخيراً مرحلة اتخاذ الإجراء مع التأكيد على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع خلال المراحل الأربع"(٩).

وعرّف مكسيموس(٢٠٠٣) نموذج التعلم البنائي بأنه :"نموذج يتم فيه مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق أربع مراحل مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم. ويؤكد النموذج على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع، وقد بنيت مراحله الأربع على الطرق التي يتعلّمها ويعمل بموجبها المتخصصون في العلم أو التكنولوجيا، وعلى ما يتم في عقل المتعلم عند بناء مفاهيمه العلمية به وفقاً للفلسفة البنائية، والمراحل الأربع للنموذج هي: مرحلة الدعوة ومرحلة الاستكشاف ومرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات ومرحلة التطبيق أو مرحلة اتخاذ الإجراء" (٥٥).

ويرى ياجر(١٩٩١) أن نموذج التعلم البنائي يهدف إلى أن يتعلم المتعلمون المعرفة الجديدة من خلال بنائها بأنفسهم، ويدعم التعلم الذاتي من خلال تنمية عمليات التعلم والبحث، ويتم التدريس بهذا النموذج من خلال المرور بأربع مراحل متكاملة هي: مرحلة الدعوة(التنشيط)، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، مرحلة اتخاذ الإجراء(٥٢-٥٧).

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تعريف نموذج التعلم البنائي بأنه: أحد نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، يتم فيه جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ويؤكد النموذج على التفاعل بين المعلم والمتعلم، وعلى تعاون المتعلمين فيما بينهم داخل حجرة الدراسة، وتسير عملية التعليم والتعلم وفق هذا النموذج في أربع مراحل متتالية هي: مرحلة الدعوة ، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، مرحلة اتخاذ الإجراء(التطبيق).

١-٤ نشأة نموذج التعلم البنائي والأسس العامة له.

ورد هذا النموذج بأسماء مختلفة في العديد من البحوث والدراسات، كما أشار إلى ذلك الخليلي (١٩٩٦، ٤٤٠) من بينها نموذج التعلم البنائي، وقد استخدم هذا المصطلح ياجر (Yager,1991)، وكذلك ورد بإسم نموذج المنحى البنائي في التعليم الذي يوجه التعلم، وقد تبنت هذا المصطلح سوزان لوكس – هورسلي (Susan Loucks Horsley,1990)، كما ورد بإسم النموذج التعليمي التعلمي، حيث استخدم هذا المصطلح الخليلي (١٩٩٦م)، وقد تم تعديل هذا النموذج وتطويره كما ذكر تاج الدين وصبري(٢٠٠٠، ٧٥) بصورته الحالية بواسطة سوزان لوكس وآخرين عام (١٩٩٠م) .

ويهدف نموذج التعلم البنائي كما تذكر عفت الطناوي (٢٠٠٢، ١٨) إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها قد تسهم في حل المشكلة، ثم مناقشة الحلول المقترحة مع زملائه ، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية .

ويعتمد هذا النموذج على أسس ودعامات قوية يستند عليها النموذج، أوردها كل من: بيركنز (Perkins,1991,19-21) ، ومنى سعودي (١٩٩٨، ٧٨٥) ، واللزام (٢٠٠٢، ٤٦) ، وجيهان السيد ، وفوزية والدوسري (٢٠٠٣، ٩٥)، ومكسيموس (٢٠٠٣، ٥٧-٥٨)

وتتمثل في التالي :

١- إعداد الدعوة لمشاركة المتعلمين بصورة فعالة، وذلك في بداية خطوات التعلم الجديد حيث يقوم المتعلمون بتحديد الظواهر العلمية والتعبير عنها بصورة لفظية، كما يقومون بمناقشة التفسيرات الخاصة بهذه الظواهر .

٢- استخدام تصورات ومفاهيم المتعلمين وأفكارهم في توجيه وقيادة الدرس، وإتاحة الفرصة لاختبار أفكارهم وإن كانت خاطئة .

٣- إتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة ما تم جمعه من خلال عمل حوار بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين والمعلم .

٤- إعداد الأسئلة التي تحفز المتعلمين على الرجوع للمصادر المتنوعة للمعلومات، ومحاولة إيجاد الدلائل المدعمة للتفسيرات التي قدموها للظاهرة أو الظواهر العلمية التي تم رصدها .

٥- السماح بفترة كافية بعد إلقاء الأسئلة، وكذلك قبل تلقي استجابات المتعلمين لاستقبال إجابات الطلاب.

٦- تشجيع المتعلمين على تحسين وتعديل تفسيراتهم، وعدم الحكم على صحة التفسيرات أو خطأها.

٧- يجب الإصرار على سماع تنبؤات المتعلمين للنتائج قبل إجراء التجارب أو الاختبارات العلمية المتنوعة .

٨- يجب الانتباه لمفاهيم المتعلمين البديلة، وتصميم الدروس بشكل يتحدى تصوراتهم الخاطئة (المطرفي، ٢٠٠٦، ٥١)

١-٥ مراحل نموذج التعلم البنائي :

يعد النموذج البنائي أحدث ما عرف من نماذج في تدريس العلوم، حيث يشير الخليلي وآخرون (١٩٩٦، ٤٣٥) إلى أن النموذج البنائي قد ظهر نتيجة لتحول رئيس في البحث التربوي خلال العقدين الماضيين من الزمن، حيث تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم ليتجه هذا التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم ، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى .

يعد هذا النموذج أحد نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، وقد ورد بأسماء مختلفة منها نموذج التعلم البنائي ، أو نموذج المنحى البنائي في التعليم الذي يواجه التعليم ، ويعتبر نموذج التعلم البنائي مقتبساً في أصله من دورة التعلم والتي كانت بداياتها في الستينيات وتحديداً في عام ١٩٦٢م في أمريكا على يد روبرت كاربلس (Robert Carplus) ومايرون اتكن (Mayron Atken) ، وقد عدل

ليصبح بالصورة الحالية من قبل سوزن لوكس وآخرين (Susan Lucks,1990) ، ويتم التركيز في هذا النموذج على أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها تساعد في حل المشكلة، ثم مناقشة الحلول المشتركة، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية (سعودي، ١٩٩٨، ٧٨٢-٧٨٥) ، (العجمي، ٢٠٠٣، ٢٤) .

ويقوم هذا النموذج على أربع مراحل أساسية تتمثل في التالي :

مرحلة الدعوة (الانشغال) : وتهدف الى جذب انتباه الطلاب واشراكهم في النشاط ، من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس (المفهوم الجديد) ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه ، ويتم ذلك من خلال أساليب ومناحي متعددة منها:

- عرض مواقف متناقضة أو مخالفة للحس للعام.
- عرض صورة تقترح وجود اشكالية حقيقية.
- طرح اسئلة من قبل المعلم تستدعي التفكير.
- طرح المشكلات التي تتحدى قدراتهم وتثيرهم فكرياً وتدفعهم الى البحث والتقصي والتنقيب للوصول الى الحل.

وبذلك فإن(الدعوة) و(الانتباه) وقدرة المعلم على استثارة الطلبة، وتحفيزهم للوصول إلى تحديد المشكلة، وارتباطها بالخبرات السابقة لهم، هي أمور حاسمة في تقدم الطلبة وانشغالهم في المشكلة المطروحة، مما يجعلهم يشعرون بالحاجة الى البحث والتقصي والتنقيب وجمع المعلومات للوصول الى الحلول الممكنة للمشكلة أو المشكلات البحثية المطروحة.

مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار: تتمركز هذه المرحلة حول الطالب بشكل خاص، وفيها يبدأ عمل الطلبة في الانشطة محاولين الوصول الى حل المشكلة أو الإجابة عن الاسئلة التي طرحت في مرحلة الدعوة، وقد يكون ذلك من خلال مجموعات تعاونية لمناقشة ما يقدم و من خلال اجراء الانشطة والفعاليات التعليمية. ومن الأساليب المساندة في تطبيق هذه المرحلة : الألعاب التعليمية، والعصف الذهني و تصميم النماذج والمناظرات العلمية، وملاحظة الظواهر، وتوظيف استراتيجية حل المشكلة، ومناقشة الحلول والبدائل.

مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول : يتوصل الطلبة إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير النتائج والحلول المطروحة للمشكلات المبحوثة، والمفاضلة بينها من خلال التفاوض الاجتماعي ومناقشة

المعلومات والحلول ومراجعتها ونقدها، وتبني التفسيرات جديدة وبالتالي المواءمة بين الحل والمعرفة الراهنة والخبرات.

يتمثل دور المعلم في تنظيم المناقشات وتوجيه الأفكار والحلول بين الطلبة وادارتها في بيئة مريحة وتقدير أفكار الطلبة واقتراحاتهم والاشتراك معهم في تقييم الافكار والحلول المقترحة للمشكلة أو المشكلات المطروحة، ومن ثم التوفيق بين الحل والمعرفة الراهنة والخبرات.

مرحلة اتخاذ الإجراء : تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم الطلبة للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعلمية – تعليمية جديدة.

وبهذا تسمى هذه المرحلة أيضاً (مرحلة التوسع).(سليمان، والفوال، ٢٠١٢، ٤٦٤-٤٦٦).

١-٦ مميزات نموذج التعلم البنائي:

لنجاح نموذج التعلم البنائي في العملية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على المتعلمين فإن هناك مميزات لهذا النموذج ينبغي توظيفها بشكل جيد في العملية التعليمية، حيث يتميز نموذج التعلم البنائي بعدة ميزات أوردها باتفاق كل من: زيتون وزيتون (١٩٩٢، ٧٩-٨٢)، ومنى سعودي (١٩٩٨، ٧٨٨)، وهمام وسليمان (٢٠٠١، ١١٦)، ومكسيموس (٢٠٠٣، ٥٨)، وجيهان السيد وفوزية الدوسري (٢٠٠٣، ٩٥)، ومنى عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٥،٤٢٠-٤٢١) كما يلي:

١- يجعل من المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه.

٢- يتيح فرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه .

٣- يتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات العلم.

٤- يتم التعلم من خلاله في جو ديمقراطي يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين التلاميذ وبعضهم بعضاً وبين التلاميذ والمعلم.

٥- يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا ؛ مما يوضح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور العلم في حل مشكلات المجتمع.

٦- يتم العمل من خلاله في مجموعات ؛ مما ينمي روح التعاون والعمل التعاوني الإيجابي.

٧- يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة ؛ مما يجعل المتعلمون في حالة تفكير مستمر ؛ مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمون.

٨- يتيح الفرصة أمام المتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار التي يعقدها المعلم.

٩- تتوفر من خلاله الأسئلة التي تحفز المتعلمون للرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات للوصول إلى تدعيم للتفسيرات التي توصلوا إليها لظاهرة أو مشكلة معينة.

١٠- يقتصر دور المعلم على تنظيم بيئة التعلم والتوجيه والإرشاد ومصدر للمعلومات في بعض الأحيان ومنسق لجلسات الحوار.

١١- يزود هذا النموذج التلاميذ بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم ، وذلك باستخدام اختبارات مقننة.

١٢- يسمح هذا النموذج لاستخدام العديد من المناشط والتجارب وعرض الأفلام التعليمية واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم التلاميذ.

١٣- يعتبر هذا النموذج شاملاً للتعلم البنائي من خلال بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال مراحله المختلفة.

١٤- كذلك أثبتت العديد من الدراسات والبحوث أن هذا النموذج أكثر فاعلية في تنمية المفاهيم ، وكذلك الوعي البيئي لدى التلاميذ ومن هذه الدراسات : دراسة الخوالدة (٢٠٠٣م) ، ودراسة أمة الكريم أبو زيد (٢٠٠٣م).

١-٧ المشكلات التي تعترض استخدام نموذج التعلم البنائي :

رغم الأهمية التربوية لنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم والذي أكدت عليه عدة دراسات عربية وأجنبية ، إلا أن هناك بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه التدريس بهذا النموذج أوردها كل من : اللزام (٢٠٠٢، ٥٣)، وزيتون وزيتون (٢٠٠٣، ٢٨٢- ٢٨٩) ، وزيتون (٢٠٠٣، ٢٧-٢٨) تتمثل في التالي:

هناك مشكلات تواجه تطبيق النماذج البنائية في التعليم والتعلم المعرفي ومنها:

١- توجد أنواع من المعرفة يصعب وقد يستحيل على الطلاب بنائها أو اكتسابها بأنفسهم من خلال استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي، وخاصة تلك التي تتعلق بالحقائق والمعرفة التقريرية عموماً.

٢- تتسم معظم مهام التعلم بالتعقد المعرفي، فغالباً ما تتضمن مواقف التعلم البنائي مهام ومشكلات تتطلب من المتعلمين بذل جهود لحلها، كما قد يتطلب حلها أن يمتلك المتعلم خلفية معرفية جيدة وثيقة الصلة بالمشكلة، وإلا أصحبت بالنسبة له مشكلة معقّدة معرفياً وبالتالي ينصرف عن حلها، ومشكلة التعقد المعرفي تعتبر كما يشير زيتون وزيتون (٢٠٠٣، ٢٨٤-٢٨٥) من أخطر المشكلات التي تواجه تطبيق استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي.

٣- عدم وجود رؤية أو تصور واضح لعملية التقويم وفق النظرية البنائية، حيث ترى **كامي** أن مشكلة التقويم من أكبر العقبات والتحديات التي تواجه استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي، فالبنائيون يرفضون جميع أنواع التقويم التقليدية سواءً محكية المرجع أو معيارية المرجع لأنها لا تميّز بين ما إذا كان التلاميذ يفهمون أو لا يفهمون ما يفعلونه(28-26 ,1995)، ولكن البنائيين كما يذكر زيتون وزيتون(٢٠٠٣) لم يقترحوا بديلاً أو تصوراً واضحاً ومناسباً لعملية التقويم(٢٨٦).

٤- يواجه التعليم البنائي مشكلة القبول الاجتماعي، فتقبل مختلف شرائح المجتمع من الآباء، والمعلمين، والسياسيين، والاجتماعيين لا يزال ضعيفاً، فكل هؤلاء يريدون بالدرجة الأولى تعليماً يزود التلاميذ بأساسيات المعرفة ويساهم في نقلها من جيل لآخر، كما أنهم يريدون معايير وإجراءات واضحة ومحددة يمكن من خلالها الحكم على مستوى كفاءة المتعلمين وبلوغهم مستويات معينة.

٥- مقاومة المعلمين لاستراتيجيات ونماذج التعلم البنائي، إما لأنهم غير مؤهلين للقيام بالأدوار المنوطة بهم في ظل تلك الاستراتيجيات والنماذج، أو أنها تفرض عليهم مهامَّ ومسؤوليات وأدواراً جديدة تجعلهم يتخلون عن أدوار تقليدية أَلِفوها لا يريدون التحول عنها.

٦- تقف كثافة الفصول في معظم مدارسنا عقبة أمام التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي : حيث يتطلب التدريس بهذا النموذج تقسيم الطلاب في الفصل الدراسي (المختبر) إلى مجموعات عمل صغيرة يتراوح عددها (٤-٦) طلاب مما يعد صعباً إذا كان الفصل يحتوي على أكثر من (٣٠) طالباً ، كما هو الحال في معظم مدارسنا .

٧- إن التدريس باستخدام هذا النموذج يحتاج إلى وقت طويل نسبياً شأنه في ذلك شأن طرق التدريس الاستكشافية ، مما يؤدي إلى عدم تغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد له ، وبالتالي يقتصر التدريس باستخدام النموذج على تقديم بعض المفاهيم وليس جميعها .

١-٨ مقارنة بين بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم البنائية:

يوضح الجدول الآتي الإطار العام لبيئة التعلم البنائية مقارنة ببيئة التعلم التقليدية.

جدول(٢): مقارنة بين بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم البنائية

الطريقة التقليدية (Traditional)	الطريقة البنائية (Constructivist)
يقدم المقرر كأجزاء متفرقة مع التأكيد على المهارات الأساسية.	يقدم المقرر كوحدة كلية ويركز على مفاهيم كبرى تدور حول مشكلات التلاميذ واهتماماتهم.
يلتزم المعلم بالمقرر التزاماً تاماً.	يعطي المعلم اهتماماً كبيراً لأسئلة التلاميذ.
تعتمد الأنشطة على الكتب المدرسية فقط.	تعتمد الأنشطة على مصادر من واقع البيئة وعلى أدوات ووسائل تعليمية خلاّقة.
ينظر كثير من المعلمين للتلاميذ على أنهم سلبيون متلقون للمعرفة، فيقدّمون لهم ما يرونه، دون مراعاة لحاجات واهتمامات التلاميذ.	ينظر المعلم لكل تلميذ باعتباره مفكراً نشطاً وباعتباره عالماً مستقلاً بذاته له رؤيته الخاصة وبناؤه الخاص عن العالم من حوله.
يسعى المعلم للحصول على الإجابات الصحيحة كدليل على ما حققه أو أنجزه التلاميذ.	يسعى المعلم لمعرفة وجهة نظر التلميذ لكي يفهم ما فهمه التلميذ، ويستخدم هذا الفهم في توجيه وتعديل مسار العملية التعليمية.
يتعلم التلاميذ بصورة فردية وتنافسية.	يتعلم التلاميذ بطريقة جماعية تعاونية.
يتم التقييم بصورة منفصلة عن التدريس (التعليم)، ويكون من خلال الامتحانات الرسمية الختامية.	تدخل عملية التقييم ضمن نسيج عملية التعليم والتعلم، وتتمّ من خلال ملاحظات المعلم للتلاميذ أثناء قيامهم بالمهام والأنشطة التعليمية ومن خلال بدائل أخرى غير تقليدية.

(Brooks and brooks, 1999, 17)

المحور الثاني: مهارات التفكير الأساسية.

٢-١ 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، ٢٠٠٦، ١٩).

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، ٢٠٠٢، ١٦).

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، ٢٠٠٣، ٣).

٢-٢ 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:

١. **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.
٢. **التفكير الناقد والتفكير الإبداعي**: حيث يركّز الأول على التقييم بينما يركّز الثاني على التوليد، ويكمل الاثنان بعضهما البعض.
٣. **عمليّات التفكير**: وينظر إليها كتكوين المفاهيم، والفهم، وصياغة القرارات، وحل المشكلات

٤. **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، ٢٠٠٣، ٣٦٩-٣٧٠).

٢-٣ 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 (٢٠٠٦)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"(٨).

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، ٢٠٠١، ١٢١).

وحتى تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير لابدّ من توفّر الآتي:

١- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إداريًا وتربويًا بأهميّة دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.

٢- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية التعلميّة.

٣- ضرورة ممارسة المتعلم لعلميات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والمتعلّم والإدارة المدرسية.

٤- 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، ٢٠٠٦، ٦٩)، (الرشيد، ٢٠٠٤، ٥٥).

٢-٤ 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، ٢٠٠٩، ٣٩).

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، ٢٠٠٠، ٦٠).

أمّا أبو جادو ونوفل فيعرّفان مهارات التفكير بأنّها عمليّات معرفيّة إدراكيّة يمكن اعتبارها بمثابة لبنات أساسيّة في بنية التفكير (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٧٤).

٢-٥ 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، ٢٠٠٤، ١٦١).

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، ٢٠٠٢، ١٤-٢٣).

بينما أشار زيتون إلى أنّ عمليّات التفكير الأساسيّة تضم مجموعة من المهارات الآتية: الملاحظة- القياس- التصنيف- الاستنباط- الاستقراء- الاستدلال- التنبؤ واستخدام الأرقام- استخدام العلاقات المكانيّة والزمانيّة- الاتصال (زيتون، ١٩٩٩، ١٠٢).

واتفق شواهين مع جروان في بعض المهارات عندما صنّف مهارات التفكير الأساسيّة والتي تمثّلت في: المعرفة- الملاحظة- المقارنة- التصنيف- الترتيب- تنظيم المعلومات- التطبيق (شواهين، ٢٠٠٢، ١٢-١٦).

٢-٦ 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، ٢٠٠٥، ٣٢٨).

ومن العوامل ما يأتي:

١. **الملاحظة:** وتعني الملاحظة المنظمة للظواهر الطبيعية والإحيائية التي يراد دراستها وبحثها.
٢. **التصنيف:** وهي تجميع الأشياء أو الظواهر على أساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة.
٣. **القياس:** ويعني وصف الحدث باستخدام الأدوات لتعيين الملاحظات كميّاً.

٤. **تنظيم المعلومات:** هي العملية التي يتم بها تنسيق مئات الأشياء أو الظواهر في نظام معين وفقاً لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.

٥. **الاستنتاج:** وهي العملية التي يتم من خلالها التوصل إلى استنتاج معين في ضوء البيانات المعطاة والخبرة السابقة.

٦. **التجريب:** يهدف إلى توظيف جميع عمليات العلم الأساسية والمتكاملة في البحث والاكتشاف وتقصّي المعلومات لذلك يعدّ قمّة العمليات العلمية وأكثرها تقدماً.

٧. **وضع الفروض:** الفرضية هي عبارة عن جملة مقترحة كحل محتمل لمشكلة ما.

٨. **ضبط المتغيرات:** وهو أن يصبح بإمكان المتعلّم أن يغيّر متغيراً واحداً عند تجربة ما ويبقي بقية العوامل الأخرى ثابتة.

٩. **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، ٢٠٠٧، ٣٣)، (اللولو والآغا، ٢٠٠٨، ٤٣)، (محمود، ٢٠٠٦، ٣٣٩).

٢-٧ 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، ٢٠٠٨، ١٢).

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:

١. 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.

٢. إيمان الكثيرين بأنّ الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للمتعلّم والمعلّم في آنٍ واحدٍ ممّا يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي.

٣. لا تزال الفلسفة العامة لأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلّم تركّز على عمليّة نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها واستعمالها.

٤. تمسّك الكثير من المعلّمين بوجهات نظرهم وعدم تقبّل أفكار المتعلّمين التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم ممّا يعيق التفكير كثيراً (المانع، ٢٠٠٥، ١٥٠)، (سعادة، ٢٠٠٦، ٧١-٧٢).

٢-٨ مهارات التفكير المتضمنة في الخطط الدرسية:

مهارة التذكر: تعني القدرة على ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة بهدف استرجاعها وقت الحاجة إليها(مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤، ١٨٢)، وهي تمثل أدنى مستويات التفكير إلا أنها أساسية لحدوث مهارات التفكير الأخرى، لأننا لا نفكر في فراغ بل نفكر في شيء معين، ومحتوى تفكيرنا يؤثر بدرجة كبيرة في كيفيته، لذا يجب على المعلمين تنمية هذه المهارة لدى تلامذتهم بما يوفر القاعدة المعرفية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الأخرى، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تشجيع التلميذ على أن:

- يعطي المعلومة درجة أكبر من الاهتمام.
- يزيد من عناصر الربط بين المعلومات.
- يبحث عن جوانب مشوقة في المعلومات المراد تخزينها أو الاحتفاظ بها.

يستخدم إحدى الاستراتيجيات الآتية:

١- طرح الأسئلة: يقوم المعلم بتشجيع التلميذ على طرح أسئلة متوقعة عن الموضوع الذي يدرسه ليجيب عنها، مما يساعد في جعله أكثر تركيزاً، وبالتالي أكثر قدرة على التذكر.

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

٣- إيجاد الأفكار الرئيسة: يحدد التلميذ الفكرة أو الأفكار الرئيسة في الموضوع ويركز عليها، مما يجعله تلميذاً نشطاً وفعالاً ويساعده في استرجاع المعلومات بسهولة (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤، ١٨٥).

مهارة الملاحظة: تندرج ضمن محور مهارات جمع المعلومات، وتعني: الحصول على المعلومات من خلال حاسة أو أكثر، وتعد أساس المنهجية العلمية، والخطوة الأولى نحو إدراك الأشياء أو الأحداث، على أن تتوافر فيها شروط الدقة، والشمولية، والتكرار في ضوء تعدد المواقف والظروف، وتختلف الملاحظة باختلاف موضوعها، فهناك الملاحظة السردية، والعلمية، التجريبية، والإرشادية. تتمثل أهمية تعليم هذه المهارة في أن الحواس الخمس بحاجة إلى تدريب كي تؤدي دورها بشكل فاعل في الملاحظة،

إضافة إلى ضرورة تدريب التلامذة على استثمار جميع حواسهم دون الاعتماد فقط على السمع أو البصر، لاسيما وأن عصرنا الحالي (عصر المعلومات) يعتمد على المرئيات، مما قد يقلل من استخدام الحواس الأخرى، لذا يجب على المعلم عند تدريب التلامذة على مهارة الملاحظة التأكيد على ما يأتي:

- الموضوعية في الملاحظة.
- تعبير الملاحظات عن الواقع الحقيقي للظاهرة.
- التنويع في ظروف الملاحظة بين ظروف طبيعية بعيدة عن تدخل الإنسان، وظروف صناعية يتدخل فيها عن قصد؛ لمعرفة أثر هذا التدخل على الظاهرة موضوع الملاحظة.
- تناول جميع جوانب الظاهرة بالملاحظة دون إهمال أي جانب منها (عبد العزيز، ٢٠٠٧، ١٦٥)

مهارة الوصف: تعرف بأنها: تحديد ميزات أو ملامح موضوع أو فكرة ما بهدف مساعدة القارئ في الحصول على فكرة جيدة عن الموضوع الموصوف، وترتبط مهارة الوصف بالكثير من مهارات التفكير الأخرى وهي تسبق مهارة التصنيف والمقارنة، كما أنها متطلب سابق لتنظيم الخصائص الجوهرية للأشياء أو الأفكار، والخطوة الأولى من خطوات مهارة تطوير المفاهيم أو تنميتها.

كما أنها تستند بشكل أساسي إلى مهارة الملاحظة، إذ لابد من ملاحظة الأشياء أو الظواهر؛ ليتمكن التلميذ من وصفها باستخدام التعبيرات، والألفاظ الدقيقة، والمناسبة، والتي تعبر عن موضوع الوصف(سعادة، ٢٠٠٦، ٤٢٠-٤١٩).

تتمثل أهمية استخدام هذه المهارة في مساعدة التلميذ على استيعاب الموضوع وفهمه بشكل كامل، وفي جعل الاتصال والتواصل بينه وبين الآخرين أكثر سهولة ويسراً (حسين وفخرو، ٢٠١ ،٢٠٠٢)، لذا يجب على المعلم ربط مهارة الوصف بمادة الدراسات الاجتماعية والعمل على تنميتها لدى التلامذة من خلال تحديده لموضوع ما، قد يكون فكرة أو ظاهرة أو موقف أو شيء محدد من بيئتهم، ثم الطلب إليهم تحديد معالمه باستخدام المعاني المناسبة، مع التأكيد على ترابط الأفكار، والتعبيرات، ومراعاة أن تكون مفهومة خلال عملية الوصف بعيداً عن الغموض، مع التركيز على جميع التفاصيل دون إهمال أي جزء من الموضوع الموصوف.(العاتكي، ٢٠١١، ٥٩).

مهارة المقارنة: تندرج ضمن محور مهارات تنظيم المعلومات، وتعرف بأنها: تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات في ضوء معيار أو أكثر. وتتعدد معايير المقارنة، ونذكر منها: الخصائص الوصفية (الحجم- اللون- الوزن...الخ)، والأدوار، والاستخدامات، أو الوظائف، والسلوك، والمكونات.

تكتسب مهارة المقارنة أهمية كبيرة تحتم على المعلم تنميتها لدى تلامذته، فهي تساعدهم في تنظيم معلوماتهم الجديدة والسابقة عن طريق التوصل إلى العلاقات بينها، كما تعمل على تقوية وتنشيط مهارات التفكير الأخرى لديهم، ومثال ذلك: عندما يرى التلامذة ظاهرة ما، فإنهم يبحثون في مخزوناتهم المعرفية عن شبيه لما رأوه.

تعتمد قدرة التلميذ على إجراء مقارنة صحيحة مكتملة العناصر على دقة ملاحظته، وقدرته على التحليل، والمرونة في التفكير، وهنا يأتي دور المعلم في تدريبه، وإتاحة الفرصة له باستمرار لممارسة مهارة المقارنة وصولاً إلى إتقانها.(حسين وفخرو، ٢٠٠٢، ٥٨).

مهارة التصنيف: تندرج ضمن مهارات تنظيم المعلومات، وتعرف بأنها: "تجميع مفردات (معلومات، أشياء، أحداث، ظواهر...) في فئات أو مجموعات معينة اعتماداً على خواص او صفات محددة" (مجيد،٢٠٠٨، ٧٤)، وهي تعد من مهارات التفكير الأساسية؛ لأن العالم يحتوي على عدد غير نهائي من المثيرات، إذ يمكن من خلال التصنيف ربط مثيرات جديدة بأخرى معروفة من قبل التلميذ، مما يسهل تنظيمها في البنية المعرفية وتوظيفها عند الحاجة إليها، وهذا ما يؤكده برونر عندما يرى أن التصنيف عمليةٌ أساسيةٌ في اكتساب المفاهيم، ويعرفها بأنها: "عملية إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي سبق تعلمها" (أبو رياش، ٢٠٠٧، ١٣٩).

تتمثل أهمية مهارة التصنيف في عملية التعلم بالنقاط الآتية:

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

يمكن للمعلم عند تدريب التلامذة على مهارة التصنيف أن يدربهم على تحديد الصفات، أو السمات الخاصة بالموضوعات أو الأشياء؛ ليتم تكوين مجموعات بناء على الصفات المشتركة، إلا أن ذلك يخضع لضوابط محددة هي:

- الشمولية: أي أن تستوعب فئات التصنيف جميع المفردات.
- اعتماد الخصائص الأساسية عند تحديد فئات التصنيف.
- وضوح معاني فئات التصنيف بشكل لا يقبل التأويل(طافش، ٢٠٠٦، ١٥٧).

المحور الثالث: الدراسات الاجتماعية.

٣-١ 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، ٢٠٠٤، ١١).

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، ٢٠٠٤، ١٨).

كما أنّها جملة المقرّرات 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، ٢٠٠١، ٩).

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، ١٩٩٠، ١٧).

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).

٣-٢ 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 في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، ٢٠٠٥، ٣-٥).

٣-٣ 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، ٢٠٠١، ٨٨).

كما يرمي تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. **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.

٢. **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.

٣. **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، ٢٠٠٦، ٣١-٣٢).

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، ٢٠١٠، ١١-١٤).

٣-٤ العلاقة بين مادة الدراسات الاجتماعية ومهارات التفكير:

تتناول مادة الدراسات الاجتماعية جوانب الحياة جميعها ماضيًا وحاضرًا ومستقبلاً؛ لذا فإن تنمية التفكير في الحياة بأبعادها كافة على درجة كبيرة من الأهمية، إذا كان هدفنا إعداد الشخصية الفاعلة في مجتمعها والقادرة على بناء العلاقات السليمة.

وانطلاقاً من كون الدراسات الاجتماعية ملتصقة بالواقع المتغير، وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في المجالات كافة وتشخيص المشكلات الحالية ودراستها، وتوقع المستقبلية منها، فإن مضمونها يقدم سياقاً تعليمياً مثالياً؛ لإكساب التلامذة مهارات التفكير المختلفة، من خلال إتاحة الفرصة للحكم على الحوادث والأشخاص والظواهر الطبيعية المختلفة، كما أنها تسهم في جعلهم يمرون في مدى واسع من الخبرات الحياتية من خلال فحص المشكلات الإنسانية في الماضي والحاضر، واستقصاء حلول لها واتخاذ قرارات إزاءها، وهذا ما يجعلهم قادرين على فهم ما يحيط بهم من مشكلات وظاهرات متغيرة ومدركين لاتجاهات الماضي، وعلاقتها بالحاضر والمستقبل(المصري،٢٠٠٣، ٩٨).

إضافة إلى أن الدراسات الاجتماعية تساعد التلميذ في فهم بيئته التي يعيش فيها، وإدراك ما لها من مزايا ليستغلها وينميها، وما بها من عيوب ليسهم في التغلب عليها، فالمعارف التي يتعلمها التلميذ من هذه المادة تحثه على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير؛ لاستخلاص المفاهيم والأحكام العامة والتدريب على التمييز بين آراء عدة، فيتعرف مصادر المعلومات وكيفية استخدامها ويدرك وجوب عدم الاعتماد على مصدر واحد لجمع الحقائق والمعلومات، إضافة إلى أن هذه المادة تساعد التلميذ في تكوين نظرة واسعة إلى الحوادث من جهات مختلفة، فيدرك العلاقة بينها، ويميز الآراء الصحيحة، ويكون نظرة شخصية، وحكمًا خاصاً به (أبو سريع،٢٠٠٨،١٧-١٩)

ولا يتمكن التلميذ من القيام بدوره كمواطن في وطنه، له حقوق، وعليه واجبات، إلا إذا فهم مقومات الحياة فهماً دقيقاً، وأدرك طبيعة المشكلات التي يعاني منها وطنه، ولا يتأتى هذا الفهم من خلال تزويد التلميذ بمعارف سواء أكانت عامة أو تفصيلية عن تلك المشكلات، بل من خلال امتلاكه لمهارات التفكير الضرورية واللازمة لجعله مواطناً صالحاً.

ولا بد من الإشارة إلى أن الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية لا تحتاج إلى تلميذ يتذكرها ويحفظها بقدر ما تحتاج إلى تلميذ مفسر ومقيم للمعلومات التي تتضمنها بحيث تساعده في فهم واقعه الحياتي والتنبؤ بمستقبله الآتي، فهي مادة دراسية يعالج مضمونها مسائل وقضايا اجتماعية متباينة، من الضروري

أن يتعرفها التلميذ ويدرك العلاقة بينها، ليتوصل إلى تعميمات تساعده في تفسير تلك القضايا والتنبؤ بنتائجها في المستقبل، وبذلك يصبح قادراً على اتخاذ قرارات إزاءها.

وقد أدرك المعنيون بتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية ذلك، فاعتمدوا مدخل المهارات عند بناء المعايير الوطنية، فقد رأوا أنه بات ضرورةً في العملية التعليمية؛ لأن المهارات على أنواعها تساعد التلميذ في توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتية المختلفة، و تمكنه من حل المشكلات، واتخاذ القرار، واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة.(العاتكي،٢٠١١، ٥٠).

الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته

- تمهيد .
- أولا: منهج البحث.
- ثانياً: اجراءات تصميم أدوات البحث.
- ثالثاً: مجتمع البحث وعينته.
- رابعاً: التكافؤ بين أفراد عينة البحث.
- خامساً: اجراءات تنفيذ الخطط التدريسية.
- سادساً: الأساليب الإحصائية.

تمهيد

هدف البحث الحالي قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية. ولتحقيق الهدف السابق استلزم البحث عدداً من الإجراءات يتناولها الفصل الحالي، إذ تضمن الفصل الحالي تحديداً لمنهج البحث المعتمد، وتحليلاً للخطوات المتبعة في بناء أدوات البحث متمثلة بقائمة المهارات الأساسية، والخطط التدريسية، واختبار مهارات التفكير الأساسية، وقدَّم وصفاً لعينة البحث، وطريقة اختيارها، كما تضمن إجراءات التطبيق الميداني، وعرضاً للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج.

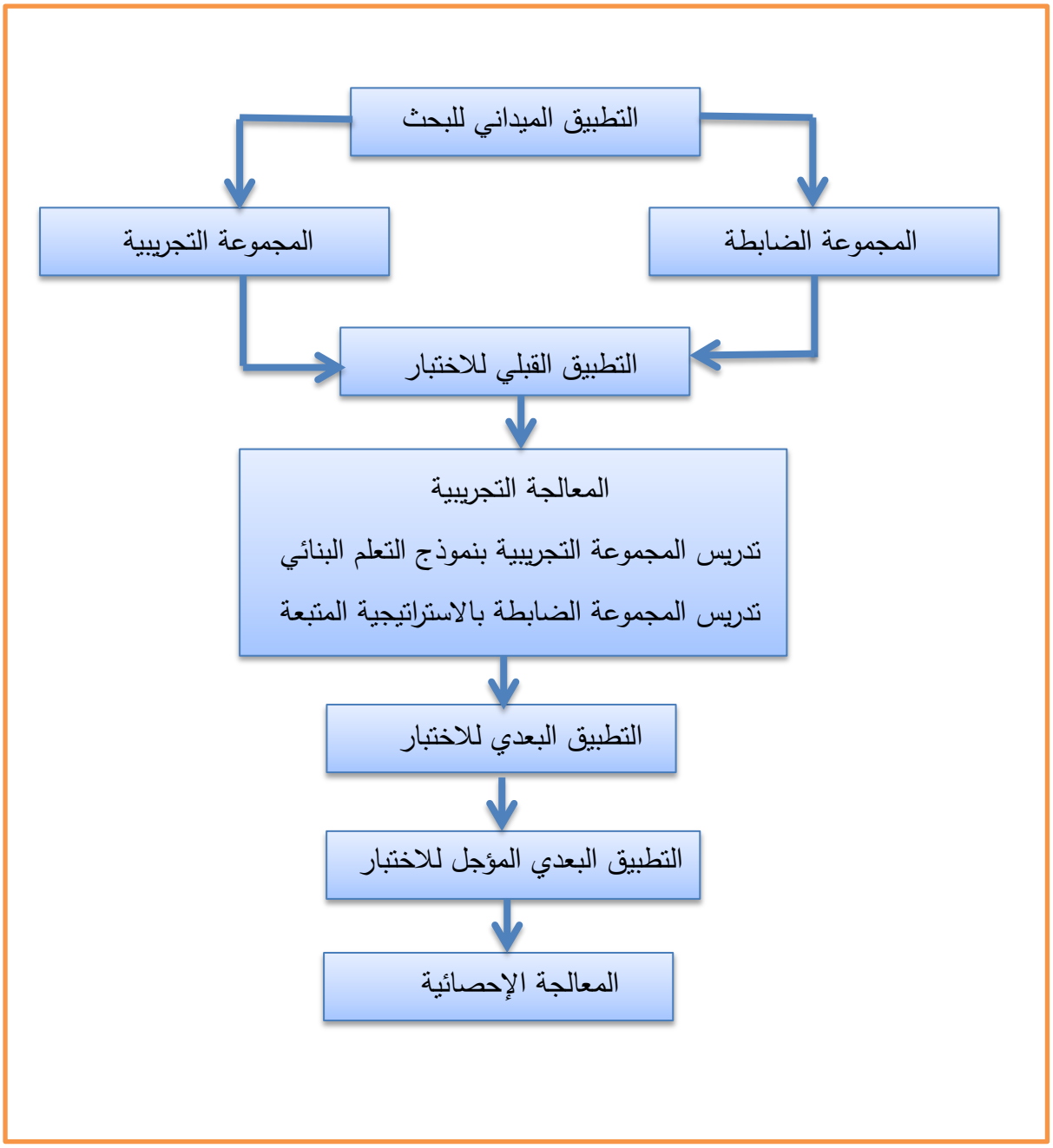
أولاً: منهج البحث:

اعتَمد البحث الحالي المنهج التجريبي لقياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ويعتمد المنهج التجريبي "ضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، أو التحكم فيها بطريقة محددة، أي إبقاء كل العوامل ثابتة ماعدا واحداً، و يغير هذا العامل بطريقة معينة، ليحدد ما إذا كان مؤثراً في الظاهرة أم لا" (دويدار، ١٩٩٩، ٨٣).

ووفقاً لهذا المنهج حُددت مجموعتان؛ إحداهما تمثِّل المجموعة التجريبية؛ والأخرى تمثِّل المجموعة الضابطة، وطبق اختبار مهارات التفكير الأساسية قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين، ثم درِّست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم البنائي، على حين درِّست المجموعة الضابطة باستخدام الاستراتيجية المتبعة، ثم طبق اختبار مهارات التفكير الأساسية بعدياً على المجموعتين، بهدف قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية، كما أعيد تطبيق اختبار مهارات التفكير الأساسية بعد مرور (٤٠) يوماً، بهدف قياس أثر النموذج البنائي في الاحتفاظ في تنمية مهارات التفكير الأساسية.

وبمقارنة نتائج التحليل الإحصائي للمجموعتين، أمكن قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في المتغيرات التابعة (مهارات التفكير الأساسية).

ويوضح الشكل(١) التصميم التجريبي للبحث الحالي:



شكل(١): التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: إجراءات تصميم أدوات البحث:

لمعرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية:

١. قائمة مهارات التفكير الأساسية.

٢. خطط درسية مصممّة وفق نموذج التعلم البنائي.

٣. اختبار مهارات التفكير الأساسية.

وفيما يأتي عرض تفصيلي لخطوات بناء كل أداة من الأدوات آنفة الذكر:

٢-١ قائمة مهارات التفكير الأساسية:

تم بناء قائمة مهارات التفكير الأساسية لتلامذة الصف الرابع الأساسي وفق الخطوات الآتية:

١. **تحديد الهدف من القائمة:** استهدفت القائمة تحديد مهارات التفكير الأساسية لتلامذة الصف الرابع الأساسي، وفي ضوئها أُعد اختبار مهارات التفكير الأساسية لعينة البحث.

٢. **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:** تم اشتقاق قائمة مهارات التفكير الأساسية لتلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال الرجوع إلى عدد من المصادر والمرجعيات ومنها:

- **الأبحاث والدراسات التي تناولت مهارات التفكير الأساسية:** تعددت الأبحاث والدراسات التي تناولت مهارات التفكير الأساسية، وقد تم التطرق إلى بعضها في الفصل الثاني حيث تم الاستفادة منها في اشتقاق بعض مهارات التفكير الأساسية، مثل دراسة (الموسى،١٩٩٨)، (العسالي،١٩٩٨).
- **الدراسة النظرية التي تناولت مهارات التفكير الأساسية:** تعد دراسة الأدبيات النظرية مصدراً هاماً من مصادر المعرفة، حيث تضمن الفصل الثالث من هذا البحث التفكير من حيث مفهومه، ومهاراته، وتصنيفات تلك المهارات، وقد أسهمت تلك الأدبيات بالمساعدة في اشتقاق بعض مهارات التفكير الأساسية.
- **طبيعة منهج الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع الأساسي:** يعد منهج مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي من المصادر الرئيسة في اشتقاق قائمة مهارات التفكير الأساسية ، انطلاقاً من كونها ملتصقة بالواقع المتغير، وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في المجالات كافة وتشخيص المشكلات الحالية ودراستها، وتوقع المستقبلية منها، لذلك فإن مضمونها يقدم سياقاً تعليمياً مثالياً؛ لإكساب التلامذة مهارات التفكير المختلفة، حيث تؤكد أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم المختلفة على ضرورة تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى المتعلمين، من أجل إعداد الشخصية الفاعلة في مجتمعها والقادرة على بناء العلاقات السليمة.

٣. إعداد قائمة المهارات في صورتها الأولية:

قامت الباحثة بإعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات التفكير الأساسية حيث تضمنت سبع مهارات أساسية تمثلت في (مهارة التذكر، مهارة الملاحظة، مهارة التفسير، مهارة المقارنة، مهارة الوصف، ومهارة اتخاذ القرار) ويندرج تحت كل مهارة من تلك المهارات عدد من المؤشرات الدالة عليها والتي تصف الأداء المتوقع حدوثه من الطلاب، تم صياغتها في صورة إجرائية قابلة للتقويم.

٤. ضبط القائمة

قامت الباحثة بعرض قائمة مهارات التفكير الأساسية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق، وموجهي مادة الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية في محافظة دمشق، الملحق رقم(١)، وذلك للتأكد من صلاحية القائمة وصدقها من حيث:

٤-١ ارتباط كل مؤشر بالمهارة الرئيسة التي يندرج تحتها.

٤-٢ مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

٤-٣ أهمية هذه المهارات ومؤشراتها.

٤-٤ وضوح الصياغة اللغوية لمهارات التفكير الأساسية.

٤-٥ الحذف أو الإضافة أو التعديل في ضوء ما يرونه مناسباً للمهارات .

وفى ضوء آراء وملاحظات السادة المحكمين كانت أهم التعديلات الآتي :

- تعديل صياغة بعض المؤشرات الدالة على مهارة التفكير الأساسية حتى تكون مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- حذف بعض المؤشرات لعدم مناسبتها لمستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- حذف مهارتي التفسير، واتخاذ القرار.

٥. الصورة النهائية للقائمة:

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، أصبحت قائمة مهارات التفكير الأساسية في صورتها النهائية، ملحق رقم(٢)، وتشتمل على خمس مهارات رئيسة يندرج تحتها عدد من المؤشرات الدالة عليها.

٢-٢ تصميم الدروس وفق نموذج التعلم البنائي:

تستند الخطط الدرسية المصممة وفق نموذج التعلم البنائي على النظريّة البنائيّة، والتي تقوم فلسفتها على دور المتعلم في بناء معرفته، على أساس أن المتعلم يستخدم ما يمتلكه من أفكار ومعلومات سابقة لإدارة الخبرات والمعلومات الجديدة، ويحدث التعلم عند إعادة تشكيل البُنى المعرفية لديه سواء تم ذلك بإضافة معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما هو موجود بالفعل.

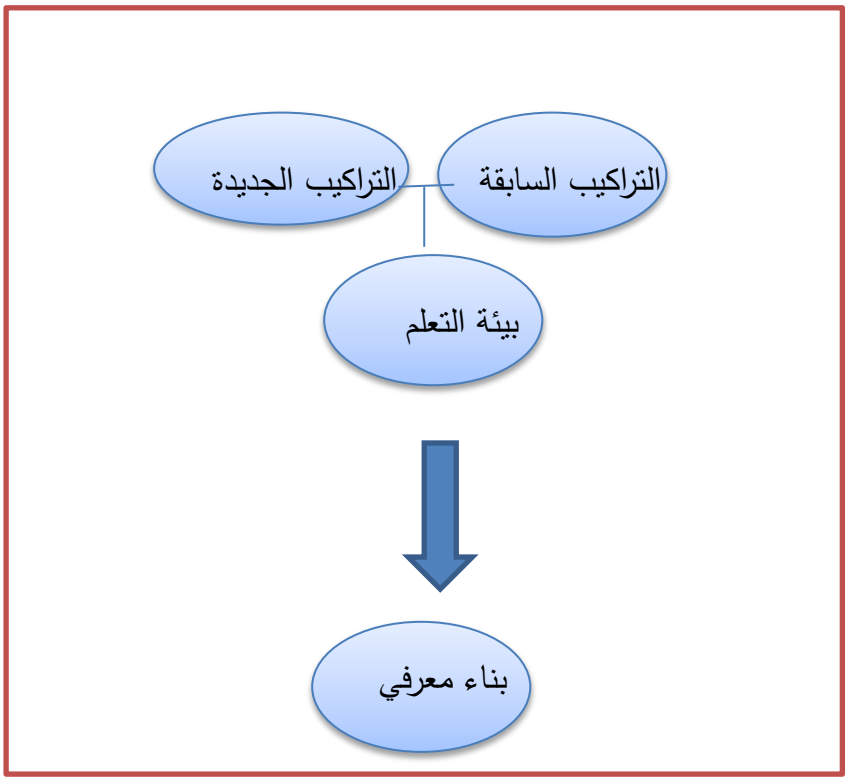
فالبنائيّة تقوم على أساس أن المتعلم يستخدم ما يمتلكه من أفكار ومعلومات، لإدارة الخبرات والمعلومات الجديدة، ولذا يحدث التعلم عند إعادة تشكيل البنى المعرفيّة لدى المتعلم، سواء تم ذلك بإضافة معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما هو موجود بالفعل في البنية المعرفيّة، وبذلك تركّز البنائيّة على دور المتعلم في بناء معرفته الشخصيّة من خلال تفاعله المستمر مع الخبرات والمعارف التي يتعرّض لها في بيئة تعلمية جديدة (الكسباني، ٢٠٠٨، ص٢٦٢).

٢-٢-١ فلسفة تصميم خطط الدروس القائمة على نموذج التعلم البنائي:

يقوم نموذج التعلم البنائي على فلسفة تربوية تعليمية تعلمية تستند إلى فكرة أن هناك دافعاً إنسانياً يقود الطالب لفهم العالم، بدلاً من استقبال المعرفة بشكل سلبي، والمعرفة تبنى بنشاط المتعلمين بأنفسهم إما بشكل فردي وإما جماعي، بناءً على معارفهم الجديدة وخبراتهم السابقة، بوجود المدرس الميسر والمساعد في بناء المعنى بصورة صحيحة في بيئة تساعد على التعلم، وذلك وفق مراحل وخطوات إجرائية محددة.

وفي ضوء ما سبق، اعتمد في عملية تصميم الخطط الدرسية على رؤية النظرية البنائية لعملية التعلم، على أنها عملية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال التفاعل النشط بين التراكيب المعرفية الجديدة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي الراهن، وخبراتهم السابقة وبيئة التعلم.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



الشكل(٢): رؤية النظرية البنائية لعملية التعلم

٢-٢-٣ خطوات تصميم الخطط التدريسية وفق نموذج التعلم البنائي:

مرّ تصميم الخطط التدريسية بعدة خطوات ومراحل مُخطّطة ومنظمة بدقّة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التدريسية، وتتجلى هذه الخطوات بالآتي:

١. **الفئة المستهدفة في الخطط التدريسية:**

استهدفت الخطط التدريسية ، عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدرستي سميّة المخزوميّة، وتيسير صوّان في محافظة دمشق في الجمهورية العربية السورية.

٢. **تحديد الهدف العام للتدريس وفق نموذج التعلم البنائي :**

تهدف الخطط التدريسية وفق نموذج التعلم البنائي إلى قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الاساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

٣. **اختيار المحتوى التدريسي :**

تم اختيار الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي والتي بعنوان **(المواطنة السورية)** وقد تضمنت الوحدة ستة دروس وهي كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول: (٣) دروس الوحدة الخامسة(المواطنة السورية)

الدرس	العنوان
١	**وطني سورية.**
٢	**نظام الحكم في وطني سورية.**
٣	**التقسيمات الإدارية في وطني سورية.**
٤	**الحقوق.**
٥	**الواجبات.**
٦	**عيد الشهداء.**

٤. تحديد الأهداف التعليمية:

الهدف الرئيسي للدروس المصمّمة وفق نموذج التعلم البنائي هو:

قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال تدريس دروس الوحدة الخامسة **(المواطنة السورية)** من كتاب الدراسات الاجتماعية، والتي تتجلى بصورة أساسيّة بـ(مهارة التذكر، ومهارة الملاحظة، ومهارة المقارنة، ومهارة التصنيف، ومهارة الوصف).

وقد تفرّع عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف التعليميّة التعلّمية والتي تسعى الخطط الصفيّة إلى تحقيقها من خلال الدروس الستة والتي تمّ تدريسها وفق نموذج التعلم البنائي، وهذا ما يوضّحه الملحق رقم(٥).

٥. مراحل نموذج التعلم البنائي :

أُعتمد في هذا البحث على نموذج التعلم البنائي والذي يندرج ضمن النظرية البنائية ويتلخص النموذج المعتمد في تصميم الخطط على المراحل الآتية:

أ- **مرحلة الدعوة (الانشغال) .**

ب-**مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار.**

ج- **مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول .**

د- **مرحلة اتخاذ الإجراء .**

٦. **الخطة الزمنية للتدريس وفقاً للخطط الدرسية:**

استلزم تدريس الدروس المحددة من الوحدة الخامسة (المواطنة السورية)، باستخدام النموذج البنائي (١٢) حصة دراسية، والجدول (٤) يوضح الخطة الزمنية لعملية التدريس.

الجدول:(٤) الخطة الزمنية لتدريس الوحدة الخامسة من مادة الدراسات الاجتماعية

الدرس	عنوان الدرس	الحصص
١	وطني سورية.	٢
٢	نظام الحكم في وطني سورية.	٢
٣	التقسيمات الإدارية في وطني سورية.	٢
٤	الحقوق.	٢
٥	الواجبات.	٢
٦	عيد الشهداء.	٢
المجموع		١٢

٧. **التقنيات والمواد التعليمية المستخدمة في الخطط التدريسية:**

اختيرت تقنيات التعليم المستخدمة في عملية التدريس، بمراعاة الآتي:

١. ارتباطها بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم.

٢. إتاحة فرص المشاركة الفاعلة لجميع المتعلمين.

٣. إسهامها بشكل مباشر في تحقيق أهداف الخطط التدريسية.

وقد تضمنت عملية التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي التقنيات والمواد التعليمية الآتية:

- جهاز عرض LCD.
- حاسوب: وذلك من خلال الاستعانة بجهاز الحاسوب المحمول.
- برنامجي (WORD – POWER POINT): وذلك لعرض النصوص، والمخططات.
- الصور التعليمية.
- أوراق عمل المتعلم.
- كتاب التلميذ (مادة الدراسات الاجتماعية).
- السبورة وأقلام السبورة الملونة.

٨. **أساليب تقويم الخطط الدرسية :**

اعتمدت أساليب التقويم الآتية:

- **التقويم البنائي:** أثناء تطبيق الخطط الدرسية، بهدف الكشف عن مدى التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية لكل درس من دروس الوحدة المدروسة، من خلال مجموعة من الأسئلة الموجهة للتلاميذ.
- **التقويم النهائي:** بعد الانتهاء من تطبيق الخطط الدرسية، بهدف تحديد ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية التعلمية لكامل دروس الوحدة من خلال:

التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير الأساسية: المصمم من قبل الباحثة للتأكد من أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية.

٩. تصميم المواقف التدريسية لدروس الوحدة المدروسة وفقاً لنموذج التعلم البنائي :

شمل الموقف التدريسي المكونات الآتية:

١. عنوان الدرس.

٢. الهدف العام للدرس.

٣. الأهداف التعليمية التعلمية: في المجالات المعرفية، والحسية الحركية والوجدانية، التي يُهدف إلى تحقيقها.

٤. التقنيات والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ عملية التدريس.

٦. خطوات سير الدرس: من خلال تنفيذ مجموعة الاجراءات والأنشطة المتضمنة في كل مراحل النموذج البنائي وهي (الدعوة، الاستكشاف، التفسيرات واقتراح الحلول، و اتخاذ الإجراء).

٧. أوراق عمل المتعلم: مجموعة من الأنشطة التعلمية مصممة وفقاً لمراحل النموذج البنائي.

٢-٣ تحكيم الخطط التدريسية:

عُرضت الخطط التدريسية على مجموعة من السادة المحكمين، ملحق (١)، للوقوف على آرائهم فيما يتعلق بالنقاط الآتية:

١. توافق الخطط، ومواقفها التدريسية مع أهداف ومحتوى الدروس.

٢. ملاءمة محتوى المواقف التدريسية، وشكلها لمراحل نموذج التعلم البنائي.

٣. ملاءمة محتوى المواقف التدريسية، وشكلها لمستوى تلاميذ الصف الرابع.

٤. الدقة العلمية للأنشطة التعليمية.

أشار المحكمون إلى أن الخطط تتمتع بالدقة العلمية، وتحقق أهداف الدروس التعليمية التعلّمية المصاغة، وملاءمة المواقف التدريسية، والأنشطة المتضمنة فيها لمراحل نموذج التعلم البنائي، كما قدم المحكمون مجموعة من المقترحات كان من أهمها:

١. تغير صياغة عدد من الأهداف التعليمية بما يتناسب مع المحتوى والأنشطة التعليمية.
٢. ضرورة تدقيق محتوى الخطط التدريسية لغويّاً ونحويّاً وصياغةً.
٣. اختصار اجراءات مرحلة الدعوة.
٤. تعديل بعض الأنشطة لتتناسب مع المستوى العقلي لتلاميذ الصف الرابع.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة، أصبحت الخطط التدريسية جاهزة للتجربة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية للخطط التدريسية:

هدف تطبيق التجربة الاستطلاعية معرفة مدى ملاءمة المواقف التدريسية المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي لمحتوى المادة ومستوى المتعلمين، والوقوف على الصعوبات التي قد تعترض التطبيق، لوضع الحلول الممكنة لتلافيها، فدُرِّست دروس الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعية، (من قبل الباحثة) بواقع ثلاثة حصص درسية على مدار أسبوعين، لصف دراسي من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة سميّة المخزوميّة(خارج عينة البحث)، والذين لم يدرسوا دروس الوحدة وعددهم (٣٢) تلميذاً وتلميذة، باستخدام المواقف التدريسية المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي، وتم تنفيذها من تاريخ ٢٠١٥/٢/٨ وحتى تاريخ ٢٠١٥/٢/١٧.

وأظهر التجريب الاستطلاعي، ما يأتي:

١. تجاوب المتعلمون على نحو إيجابي وممتع مع الأنشطة التعليمية التعلمية.
٢. وجد بعض المتعلمين صعوبة في:

٢-١ الإجابة عن بعض الأسئلة المفتوحة التي تطلبت إبداء رأيهم الشخصي، أو وجهات نظرهم.

٢-٢ الاجابة عن أنشطة المرحلة الأخيرة من النموذج مرحلة اتخاذ الإجراء(التوسع).

وقد تعود الصعوبتان السابقتان لاعتياد المتعلمين طريقةً معينةً في التعليم السائد. ولذلك عُدلت الأسئلة التي وجد المتعلمون صعوبة في فهمها، واستُبدلت بصياغة أخرى أكثر وضوحاً، كما أُعيد صياغة أسئلة أنشطة المرحلة الأخيرة من النموذج مرحلة اتخاذ الإجراء(التوسع)، على نحو أبسط لتتناسب مع مستوى المتعلمين.

٣. وجدت بعض الصعوبات الإدارية التي اعترضت تطبيق التجربة الاستطلاعية، وحدِّدَت في النقاط الآتية:

٣-١ كثافة الشعب الصفية، ما أدى إلى صعوبة في تنظيم بيئة التعلم على شكل مجموعات، وانعكس سلباً على أداء أفراد المجموعة الواحدة.

٣-٢ عدم كفاية الوقت المخصص للحصة الدرسية الواحدة لتطبيق جميع مراحل النموذج.

ولذلك اتُّفق مع إدارتي المدرستين على الآتي:

تعديل البرنامج الأسبوعي الدراسي، إذ حددت حصتان متتاليتان لتنفيذ عملية التدريس، بما يضمن وقتاً كافياً لإنهاء جميع أنشطة مراحل نموذج التعلم البنائي للدروس التي خطط لتنفيذها.

وبعد الانتهاء من هذه الإجراءات أصبحت الخطط التدريسية جاهزة للتطبيق، الملحق(٥).

<u>الأداة الثالثة: اختبار مهارات التفكير الأساسية:</u>

قامت الباحثة قبل البدء بإعداد اختبار مهارات التفكير الأساسية بالآتي:

- مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت متغير (مهارات التفكير الأساسية) كأحد المتغيرات المدروسة، بهدف الاطلاع على اختبارات مهارات التفكير التي أُعدت في هذه الدراسات، من حيث طبيعتها، إجراءات إعدادها، التحقق من خصائصها السيكومترية....الخ، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة (العاتكي،٢٠١١)، (شلهوب، ٢٠١٤)، (محمود،٢٠٠٣).
- الاستفادة من الأدب التربوي ذي الصلة بمهارات التفكير الأساسية.

ثم قامت الباحثة بتصميم اختبار مهارات التفكير الأساسية وفق الخطوات الآتية:

١. الهدف من اختبار مهارات التفكير الأساسية:

هدف الاختبار في البحث الحالي إلى ما يلي:

- الكشف عن تجانس أفراد عينة البحث في مهارات التفكير الأساسية من خلال التطبيق القبلي للاختبار.
- قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة من خلال التطبيق البعدي للاختبار.
- قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية بمهارات التفكير الأساسية من خلال التطبيق البعدي المؤجل للاختبار.

٢. تحديد مهارات التفكير المراد قياسها:

تم تحديد قائمة مهارات التفكير الأساسية المراد قياس اثر الخطط الدرسية في تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية (وفقاً لآراء المحكمين)، الملحق(٢).

وتم اعتماد المهارات الآتية: (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف)، حيث وضعت الباحثة ثلاثة مؤشرات لكل مهارة للتعريف عنها.

٣. وضع اسئلة الاختبار:

بعد تحديد قائمة مهارات التفكير الأساسية المراد قياس أثر الخطط الدرسية في تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية (وفقاً لآراء المحكمين) قامت الباحثة بصياغة اسئلة (موضوعيّة، ومقالية) لكل مهارة من المهارات الآتية: (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).

وقد راعت الباحثة عند صياغة هذه الأسئلة الآتي:

- الدقّة والسلامة اللغويّة لبنود الاختبار وبدائل إجاباته.
- أن تكون محدّدة وواضحة وخالية من الغموض.
- أن تكون مناسبة لمستوى تلامذة الصف الرابع الأساسي.
- أن تكون متنوّعة من حيث النوع (موضوعي، مقالي).
- أن تكون مرتبطة بمحتوى الوحدة الخامسة من كتاب مادة الدراسات الاجتماعيّة.

٤. كتابة تعليمات الاختبار:

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

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

٥. الاختبار بصورته الأولية:

تكوّن الاختبار في صورته الأولية من (٢٥) سؤالاً، موزّعاً 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 (٥٠) درجة، ودرجة الصفر عند عدم إجابة التلميذ على أي بند بشكل صحيح.

٦. صدق اختبار مهارات التفكير الأساسية:

٦-١ صدق المحتوى: تمّ التحقّق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين، الملحق (١)، وذلك لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم حول الآتي:

- ملاءمة الاختبار لأهداف البحث الحالي.
- مناسبة مستوى الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الرابع.
- شمولية ومناسبة اسئلة الاختبار لقائمة المهارات المختارة (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).
- وضوح تعليمات الاختبار.
- صحة ودقة أسئلة الاختبار علمياً ولغوياً.
- اقتراح ما يرونه مناسباً من التعديلات بالنسبة للاختبار كله.

وتمحورت مقترحات السادة المحكمين حول النقاط التالية:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة بحيث تبدو أكثر سهولة، ووضوحاً.
- تعديل بعض الأسئلة لتلائم مستوى التلاميذ.
- استبدال بعض الأسئلة تجنباً للتشابه مع غيرها.
- تغيير بعض بدائل الإجابة لضعفها، وسهولة استبعادها من التلميذ.

ويوضح الجدول رقم (٥) بعض التعديلات التي أجريت على الاختبار في ضوء المقترحات السابقة:

الجدول (٥) بعض التعديلات التي أجريت على الاختبار في ضوء مقترحات المحكمين

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل	التعليمات المضافة
قارن بين الصورتين الآتيتين	قارن بين الصورتين الآتيتين من حيث أثر كل تصرف على البيئة.	توضيح جانب المقارنة
صنف الوحدات الادارية وفق المخطط الهرمي	يمثل المخطط التالي الهيكل التنظيمي للإدارة المحلية في الدولة، المطلوب منك تصنيف الوحدات الادارية وفق هذا الشكل الهرمي	رسم المخطط الهرمي للطالب ووضع بعض الكلمات المفتاحية فيه

عدا ذلك، وجد اتفاق بين آراء السادة المحكمين من حيث سلامة الأسئلة ودقتها، وكذلك قدرتها على قياس ما وضع لقياسه، ومناسبة الألفاظ المستخدمة لمستوى المتعلمين، وبذلك عُدَّ الاختبار صادقاً.

٧. إجراء التجربة الاستطلاعية:

جُرِّب الاختبار على عينة قوامها (٣٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مجتمع البحث، وخارج عينته، يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٢/٢٢، وكان الهدف من هذا التطبيق حساب ما يأتي:

٧-١ **ثبات الاختبار**: اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات اختبار مهارات التفكير الأساسية على طريقتين، وذلك للتأكّد من أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات موثوق به، وهي كالآتي:

١- التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة عن طريق معامل سبيرمان- براون والجدول رقم (٦) يوضح معاملات الثبات للاختبار.

جدول (٦): معاملات الثبات باستخدام سبيرمان- براون

الاختبارات	سبيرمان براون
التذكر	.87
الملاحظة	.72
المقارنة	.87
التصنيف	.80
الوصف	.89
الدرجة الكلية	.80

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية بشكل عام تدل على ثبات عالي للاختبار.

٢- ألفا-كرونباخ:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا-كرونباخ، والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات ألفا-كرونباخ للاختبار.

جدول (٧): معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا–كرونباخ

الاختبارات	معامل ألفا–كرونباخ
التذكر	.85
الملاحظة	.68
المقارنة	.85
التصنيف	.78
الوصف	.84
الدرجة الكلية	.76

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا–كرونباخ تعد مرتفعة، وهو معامل جيد ومقبول لأغراض الدراسة الحالية.

وتؤكد قيمتا معاملي الثبات السابقتان أن المقياس يتمتع بثبات مناسب لأغراض البحث.

٧–٢ زمن تطبيق الاختبار:

حُسِب الزمن اللازم للإجابة عن اسئلة الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن اختبار مهارات التفكير الأساسية} = \frac{\text{زمن أبطأ إجابة}(65) + \text{زمن أسرع إجابة}(35)}{2} = ٥٠ \text{ دقيقة}$$

وحُدِّد بذلك(٥٠) دقيقة للانتهاء من الإجابة عن اسئلة الاختبار.

٨. الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير الاساسية:

أصبح اختبار مهارات التفكير الاساسية في صورته النهائية مكوناً من خمسة اختبارات فرعية خاصة بمهارات (التذكر، الملاحظة، المقارنة ، التصنيف، الوصف) وعدد أسئلته الكلية (٢٥) موزعة بالتساوي بين الاختبارات الفرعية، بمعدل (٥) اسئلة لكل اختبار، وتقيس مهارة تفكير محددة، ملحق(٣)، وتتحدد درجته العظمى ب(٥٠) درجة إذ ينال التلميذ درجتان لكل إجابة صحيحة عن أية سؤال من الأسئلة، ودرجة الصفر في حال كانت إجابته خاطئة.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الرسمية لمحافظة دمشق والبالغ عددهم (٣٢٥٢١) تلميذاً وتلميذة للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، واستخدمت الطريقة المقصودة في اختيار عينة البحث من مدرستي سميّة المخزوميّة، وتيسير صوّان.

ومن مبررات اختيار الباحثة لهذه المدارس ما يلي:

- تواجد المدرستين في أحياء متقاربة من حيث المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.
- سهولة تنقل الباحثة بين هذه المدارس مما دون ضياع الكثير من الوقت والجهد المخصّص للتجريب.
- موافقة وترحيب إدارتي هاتين المدرستين ومدرسي مادة الدراسات الاجتماعية فيهما بإجراء التجربة على تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتعهدهم بتقديم الدعم المناسب للبحث.

واختيرت المدرسة التي مثَّلت كلاً من المجموعتين التجريبية، والضابطة بشكل عشوائي، ونتيجة لذلك اختيرت مدرسة سمية المخزوميّة لتمثل المجموعة التجريبية، ومدرسة تيسير صوّان لتمثل المجموعة الضابطة، كما استخدمت الطريقة العشوائية لاختيار الشعبتين (التجريبية، والضابطة) من شعب كل مدرسة، وتكونت عينة البحث من (٧٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٨) يبين توزع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

المدرسة	المجموعة	عدد الشعب	الشعبة	عدد التلاميذ
سمية المخزومية	التجريبية	١	٤	٤٠
تيسير صوان	الضابطة	١	٢	٣٥

رابعاً: التكافؤ بين أفراد عينة البحث:

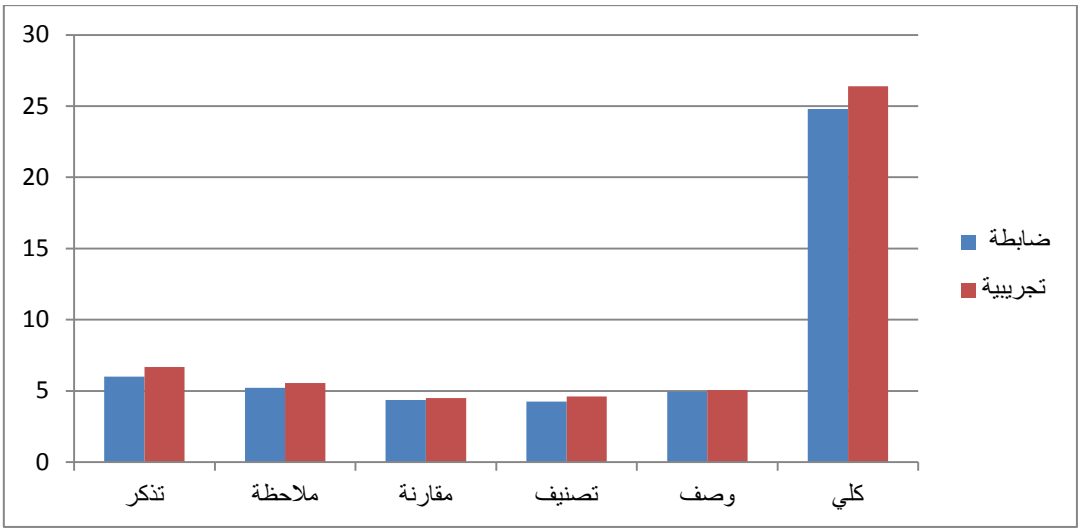
إن التوزيع العشوائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من شأنه تحقيق التكافؤ بين المجموعتين، وبهدف التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، طُبق اختبار مهارات التفكير الأساسية قبلياً يوم الخميس ٢٠١٥/٣/٥، لقياس هذه المهارات لدى عينة البحث، ولتحديد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام البرنامج الاحصائيSPSS، واستخدم اختبار ت (T- test) لتحليل الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الاختبار كله، وعلى فروعه. كما هو موضّح في الجدول رقم (٩).

جدول(٩): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية

الاختبار	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكر	الضابطة	35	6	1.37	-1.9	73	.052	غير دال
	التجريبية	40	6.67	1.54				
الملاحظة	الضابطة	35	5.22	1.30	-.78	73	.433	غير دال
	التجريبية	40	5.55	2.07				
المقارنة	الضابطة	35	4.37	1.33	-.36	73	.715	غير دال
	التجريبية	40	4.5	1.66				
التصنيف	الضابطة	35	4.25	1.19	-1.6	73	.289	غير دال
	التجريبية	40	4.6	1.53				
الوصف	الضابطة	35	4.94	1.37	-.40	73	.690	غير دال
	التجريبية	40	5.07	1.47				
الدرجة الكلية	الضابطة	35	24.80	4.84	1.305	73	.196	غير دال
	التجريبية	40	26.40	5.66				

يلاحظ من الجدول رقم (٩) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية، وذلك يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي، وهذا يعني أنّ أي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنّه يعزى إلى الخطط التدريسية.

والشكل(٣) يبين الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية.



الشكل(٣) الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الأساسية

خامساً: إجراءات تنفيذ الخطط التدريسية:

تطلب التطبيق الميداني للخطط التدريسية القيام بالإجراءات الآتية:

١. الحصول على الموافقة اللازمة للتطبيق الميداني على عينة البحث من الجهات المختصة.

٢. القيام بزيارة للمدارس المختارة، وذلك لمقابلة إدارة كل مدرسة بغرض تعريفها بأهمية البحث، وأهدافه، وطبيعة النموذج التدريسي المستخدم، كما اتُفِق مع إدارة كل مدرسة على الخطوات المطلوب اتباعها لإجراء البحث، وقد أبدت إدارتا المدرستين تجاوباً وتعاوناً في تطبيق البحث.

٣. مقابلة مُدرسة المادة بالمدرسة التي اختيرت لتمثل المجموعة الضابطة، بغرض تعريفها بأهمية البحث، وأهدافه، وطبيعة النموذج التدريسي المستخدم، والوحدة التي سيتم التطبيق عليها، والفترة التي يحتاجها التطبيق، وضرورة التقيد بالبرنامج الزمني لتدريس الوحدة، حتى يتم التزامن في تدريس كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وأبدت مُدرسة المادة تجاوباً وتعاوناً مع الباحثة.

٤. التطبيق القبلي (لاختبار مهارات التفكير الأساسية) على تلاميذ عينة البحث.

٥. التهيئة لعملية تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم البنائي من خلال:

- تعريف التلاميذ بإجراءات ومراحل الدروس، والهدف من أنشطة كل مرحلة من مراحل الدروس التي سيتم استخدامها في تدريس دروس الوحدة الخامسة من مادة الدراسات الاجتماعية.
- توزيع المتعلمين ضمن كل صف على مجموعات، وتوضيح طريقتي العمل الفردية والجماعية، وكيفية استخدام أوراق العمل أثناء الحصة الدرسية.

- تجهيز التقنيات والوسائل التعليمية المتضمنة في المواقف التدريسية المصممة.

٦. تدريس المجموعة التجريبية لدروس الوحدة الخامسة من مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج التعلم البنائي(من قبل الباحثة) خلال اثنا عشرة حصة درسية.

٧. تدريس المجموعة الضابطة لدروس الوحدة الخامسة من مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام الاستراتيجية المتبعة(من قبل مُدرسة المادة) خلال اثنا عشرة حصة درسية.

٨. التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية على تلاميذ عينة البحث.

٩. التطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير الأساسية على تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول (١٠) البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق الميداني على المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول (١٠) البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق الميداني على المجموعتين التجريبية والضابطة.

الموضوع	نوع التطبيق	نوع المجموعة	التاريخ
اختبار مهارات التفكير الأساسية	التطبيق القبلي	التجريبية	٢٠١٥/٣/٥
		الضابطة	٢٠١٥/٣/٥
تنفيذ الخطط التدريسية		التجريبية	٢٠١٥/٣/٩- ٢٠١٥/٣/٢٣
		الضابطة	٢٠١٥/٣/٩- ٢٠١٥/٣/٢٣
اختبار مهارات التفكير الأساسية	التطبيق البعدي	التجريبية	٢٠١٥/٣/٢٤
		الضابطة	٢٠١٥/٣/٢٤
اختبار مهارات التفكير الأساسية	التطبيق المؤجل	التجريبية	٢٠١٥/٥/٣
		الضابطة	٢٠١٥/٥/٣
الفترة الكلية للتطبيق الميداني			٢٠١٥/٣/٥- ٢٠١٥/٥/٣

١٠. تصحيح إجابات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار مهارات التفكير الأساسية ، وفق سلم التصحيح المعد لهذا الغرض.

١١. تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، وقياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في دروس الوحدة الخامسة من مادة الدراسات الاجتماعية.

أثناء إجراءات التطبيق الميداني السابقة، سُجِّلت بعض الصعوبات والتي يمكن حصرها في النقاط الآتية:

- عدم توافر بعض الوسائل والتجهيزات التعليمية.
- رغم تخصيص حصتين متتاليتين لعملية التدريس، إلا أن تدريس المجموعة التجريبية باستخدام النموذج البنائي أظهر حاجة ماسة لزيادة الوقت المخصص في بعض الأحيان.
- عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية شكَّل عائقاً أمام مشاركاتهم، ومناقشاتهم للأنشطة.
- التقدم البطيء في عملية التدريس في الدروس الأولى، ويعود ذلك لعدم اعتياد التلاميذ على هذا النمط من التدريس.

كما لاحظت الباحثة أثناء التطبيق الميداني:

تفاعل المتعلمون مع الخطط الدرسية بشكل ملحوظ، من خلال زيادة دافعيتهم لعملية التعلم، وحماستهم لحضور الدروس ، وحرصهم على تنفيذ الأنشطة.

سادساً: الأساليب الإحصائية.

استخدم البرنامج الإحصائي **SPSS** (**Statistical Package Of Social Sciences**) لمعالجة البيانات إحصائياً، فاستخدم اختبار ت (**t–test**) لعينتين مستقلتين (**Independent–samples t–test**) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الاساسية، استخدم اختبار ت (t–test) لعينتين مرتبطتين (**Paired–samples t– test**) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الاساسية.

كما تم استخدام مقياس قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع:(**قوة الإحصاء أو قوة الأثر**): يعتمد بعض الباحثين في تقرير نتائجهم على الدلالة الإحصائية للنسبة التائية (ت)، دون محاولة الكشف عن مقدار العلاقة القائمة بين المتغيرين، مما يؤدي إلى مغالاة في تفسير النتائج اعتماداً على دلالة قيمة (ت)، وعندما تكون قيمتها دالة إحصائيًا يكون هناك تأثير غير صفري للمتغير المستقل في المتغير التابع، إلا أنه لا يدل على حجم الأثر أو درجة العلاقة بين المتغيرين، وقد لا تعني دلالة (ت) الإحصائية وجود علاقة قوية بين المتغيرين، لذا يجب تحديد قوة هذه العلاقة أو (قوة الأثر): يُستخدم في حالة اختبار(ت) مربع ايتا ويرمز له $(n)^2$ وحسبت يدوياً بالعلاقة:

$$(n)^2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

$(n)^2$: إيتا مربع.

T^2 : قيمة (t–test) للتربيع.

df : درجة الحرية.

وقد استُخدم المعيار الموضح في الجدول(١٠) لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (فهمي،٢٠٠٥، ٤٨٥).

جدول(١١): معيار حجم الأثر

حجم الاثر	التقدير
٦٠% فأكثر	حجم أثر مرتفع
من (٥٠%) إلى (٦٠%)	حجم أثر متوسط
أقل من (٥٠%)	حجم أثر ضعيف

الفصل الخامس

تحليل نتائج البحث ومناقشتها

تمهيد

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.

خامساً: مقترحات البحث.

تمهيد:

هدف البحث الحالي قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الاساسية لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي في مادة الدراسات الاجتماعية ولتحقيق هذا الهدف صُمّمت خطط تدريسية وفق نموذج التعلم البنائي لتدريس تلاميذ الصف الرابع الأساسي الوحدة الخامسة من مادة الدراسات الاجتماعية، كما صُمم اختبار لمهارات التفكير الاساسية، وأجري التطبيق الميداني للأدوات السابقة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، وبعد الانتهاء من التطبيق، جُمِعت النّتائج وعولجت إحصائياً لقياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الاساسية لدى عيّنة البحث. وعلى ذلك تضمن الفصل الحالي عرضاً لنتائج البحث وفقاً لأسئلته، والفرضيات المتعلقة بها، وتفسيراً لهذه النّتائج في ضوء الدراسات التي اتفقت أو اختلفت مع النّتائج الحالية، وأخيراً قُدِمت مقترحات للبحث وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها.

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

١. ما مهارات التفكير الأساسية التي ينبغي قياس أثر الخطط التدريسية في تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

أجيب عن السؤال السابق في الفصل الرابع (إجراءات البحث)، ضمن تصميم أدوات البحث، المتعلقة بقائمة المهارات الأساسية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

٢. ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية ككل والمهارات الفرعية (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف والوصف) بمادّة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي مقارنة بالاستراتيجية المتبعة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؟

للإجابة عن السؤال السابق، اختُبرت صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$:

الفرضية الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.

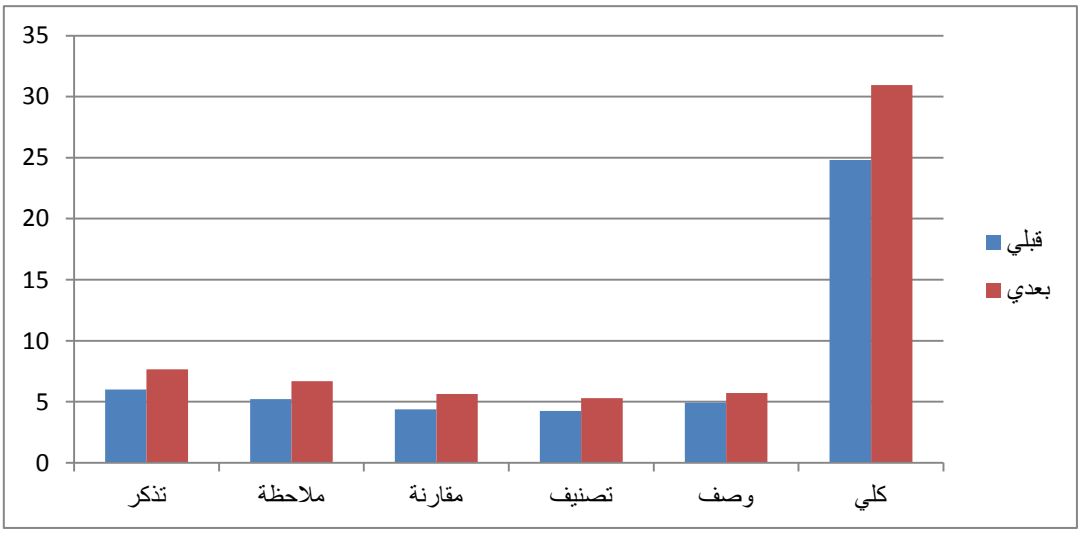
لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية، واستخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في

التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية، كما حُسب مربع ايتا لقياس حجم الأثر في حال كانت قيم ت دالة إحصائياً، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (١٢): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية

الاختبار	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر	القرار
التذكر	قبلي	35	6.00	1.372	-8.100-	34	.000	0.811	دال
	بعدي	35	7.69	1.409					
الملاحظة	قبلي	35	5.23	1.308	-6.797-	34	.000	0.758	دال
	بعدي	35	6.69	1.586					
المقارنة	قبلي	35	4.37	1.330	-5.311-	34	.000	0.673	دال
	بعدي	35	5.63	1.800					
التصنيف	قبلي	35	4.26	1.197	-5.070-	34	.000	0.656	دال
	بعدي	35	5.29	1.506					
الوصف	قبلي	35	4.94	1.371	-3.757-	34	001	0.541	دال
	بعدي	35	5.71	1.742					
الدرجة الكلية	قبلي	35	24.80	4.849	-7.250-	34	.000	0.797	دال
	بعدي	35	30.94	5.620					

استناداً إلى الجدول (١٢) يتَّضِح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للاختبار كله، وفي فروعه، كما أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية دالة إحصائياً في الاختبار كله، وفي فروعه، ما يقتضي رفض الفرضية الصفرية الأولى، **وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية (التذكر – الملاحظة – المقارنة – التصنيف– الوصف)، ولمصلحة التطبيق** البعدي. والشكل (٤) يوضِّح الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية.



شكل(٤): الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية

وبهدف تعرف حجم الأثر هنا استُخدم (مربع ايتا لقياس حجم الأثر) فتبين أن قيمته قد بلغت(٠,٧٩٧) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية، وبالعودة إلى الجدول (١١) في الفصل الرابع، يتبين أنه حجم أثر مرتفع، ما يؤكد أثر الاستراتيجية المتبعة من قبل مُدرسة المادة في تنمية مهارات التفكير الأساسية، فقد كان حجم الاثر مرتفع في المهارات الفرعية(**التذكر – الملاحظة – المقارنة – التصنيف**)بالنسب الآتية: مهارة التذكر(٠,٨١١)، مهارة الملاحظة(٠,٧٥٨)، مهارة المقارنة(٠,٦٧٣)، مهارة التصنيف(٠,٦٥٦)، أما حجم الأثر في مهارة الوصف(٠,٥٤١) فكان حجم أثر متوسط.

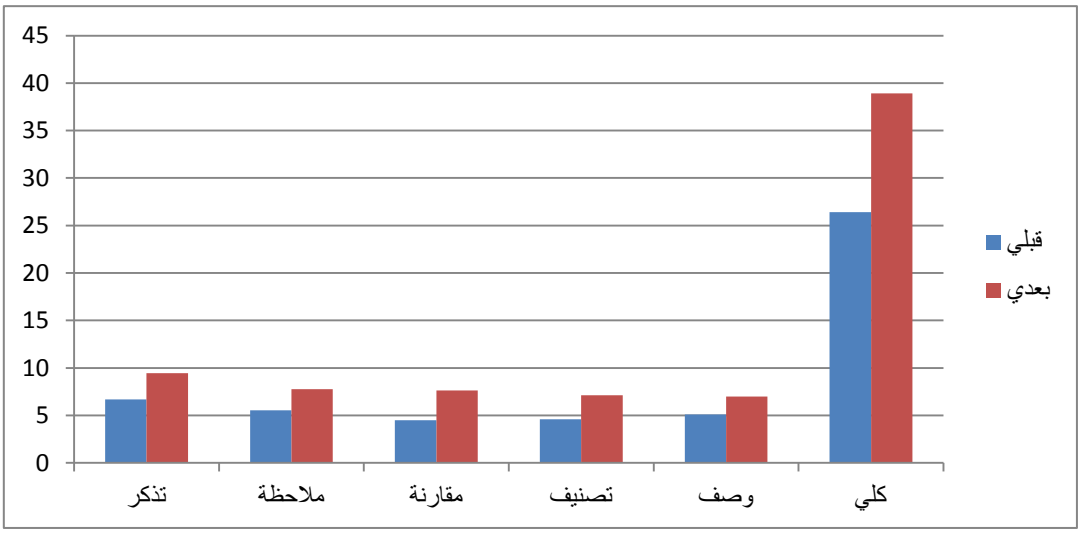
الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية، واستخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (١٣) : نتائج اختبار (t–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية

الاختبار	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر	القرار
التذكر	قبلي	40	6.68	1.542	-12.182-	39	.000	0.889	دال
	بعدي	40	9.43	.747					
الملاحظة	قبلي	40	5.55	2.075	-10.074-	39	.000	0.849	دال
	بعدي	40	7.75	2.394					
المقارنة	قبلي	40	4.50	1.664	-11.967-	39	.000	0.886	دال
	بعدي	40	7.63	2.306					
التصنيف	قبلي	40	4.60	1.533	-9.261-	39	.000	0.826	دال
	بعدي	40	7.13	2.151					
الوصف	قبلي	40	5.08	1.474	-8.677-	39	.000	0.811	دال
	بعدي	40	7.00	2.309					
الدرجة الكلية	قبلي	40	26.40	5.660	-22.303-	39	.000	0.962	دال
	بعدي	40	38.92	7.159					

استناداً إلى الجدول (١٣) يتَّضِح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للاختبار كله، وفي فروعه، كما أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية دالة إحصائياً في الاختبار كله، وفي فروعه، ما يقتضي رفض الفرضية الصفرية الثانية، **وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية (التذكر – الملاحظة – المقارنة – التصنيف– الوصف)، ولمصلحة التطبيق البعدي**. والشكل (٥) يوضِّح الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية.



شكل(٥): الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية

وبهدف تعرف حجم الأثر هنا استُخدم (مربع ايتا لقياس حجم الأثر) فتبين أن قيمته قد بلغت(٠,٩٦٢) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية، وبالعودة إلى الجدول (١١) يتبين أنه حجم أثر مرتفع ما يدل على قوة المعالجة التجريبية، ما يؤكد أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية. أما بالنسبة لحجم الأثر حسب كل مهارة من المهارات الفرعية كانت كالتالي: مهارة التذكر(٠,٨٨٩)، مهارة الملاحظة(٠,٨٤٩)، مهارة المقارنة(٠,٨٨٦)، مهارة التصنيف(٠,٨٢٦)، مهارة الوصف(٠,٨١١)، وجميع هذه القيم تعكس حجم أثر مرتفع لاستخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

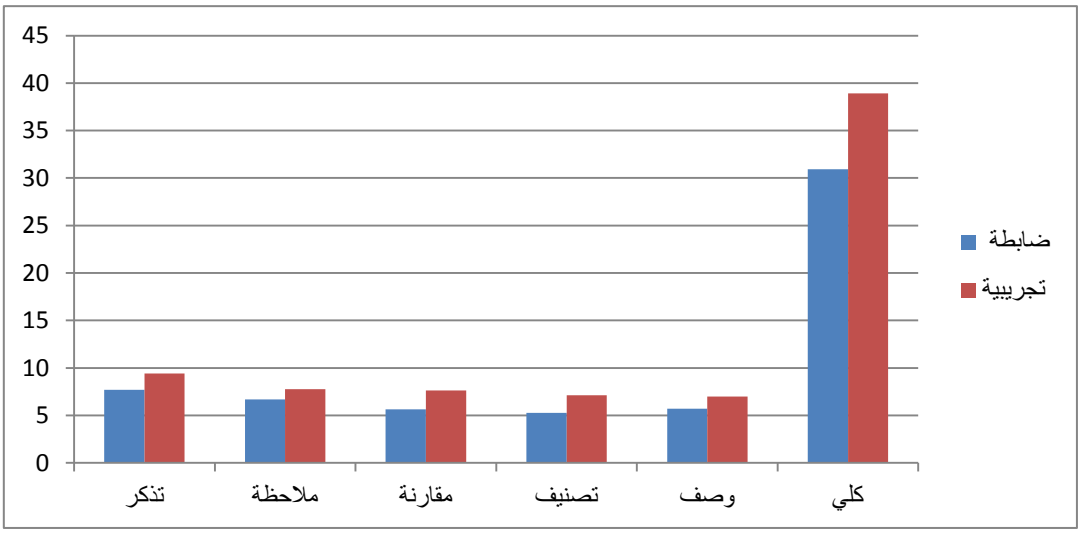
الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين، لدلالة الفرق، وجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (١٤): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية

الاختبار	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكر	الضابطة	35	7.68	1.4	-6.7	73	.000	دال
	التجريبية	40	9.42	.74				
الملاحظة	الضابطة	35	6.68	1.58	-2.2	73	.028	دال
	التجريبية	40	7.75	2.39				
المقارنة	الضابطة	35	5.62	1.8	-4.1	73	.000	دال
	التجريبية	40	7.62	2.30				
التصنيف	الضابطة	35	5.28	1.50	-4.2	73	.000	دال
	التجريبية	40	7.12	2.15				
الوصف	الضابطة	35	5.71	1.74	-2.6	73	.009	دال
	التجريبية	40	7,00	2.30				
الدرجة الكلية	الضابطة	35	30.94	5.62	5.316	73	.000	دال
	التجريبية	40	38.92	7.15				

استناداً إلى الجدول (١٤) يتَّضِح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار كله، وفي فروعه، كما أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية دالة إحصائياً في الاختبار كله، وفي فروعه، ما يقتضي رفض الفرضية الصفرية الثالثة، **وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية (التذكر – الملاحظة – المقارنة – التصنيف– الوصف)، ولمصلحة المجموعة التجريبية.** والشكل (٦) يوضِّح الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية.



الشكل(٦) الفروق بين متوسّطي درجات تلامذة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية

واستناداً إلى ما سبق أظهر نموذج التعلم البنائي أثر يفوق أثر الاستراتيجية المتبعة في تنمية مهارات التفكير الأساسية الآتية: (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف)، حيث أن حجم أثر نموذج التعلم البنائي أكبر من حجم أثر الاستراتيجية المتبعة في تنمية مهارات التفكير الأساسية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

٣. ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية بنتائج التدريس؟

للإجابة عن السؤال السابق، اختُبرت صحة الفرضية الآتية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$:

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية.

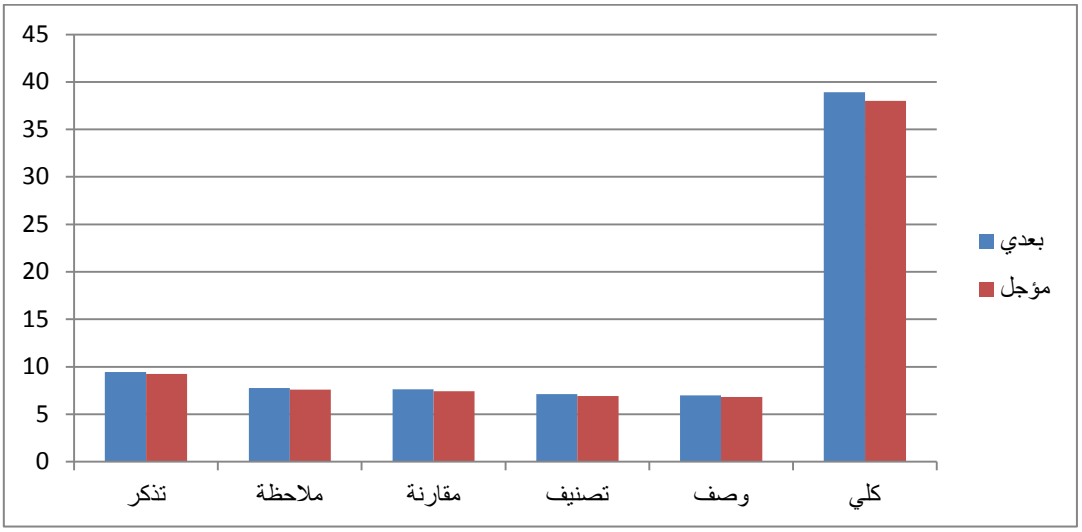
لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلامذة في المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية، واستخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (١٥): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير الأساسية

الاختبار	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التذكر	بعدي	40	9.43	.747	1.740	39	.090	غير دال
	مؤجل	40	9.25	.670				
الملاحظة	بعدي	40	7.75	2.394	.530	39	.599	غير دال
	مؤجل	40	7.58	1.217				
المقارنة	بعدي	40	7.63	2.306	.624	39	.536	غير دال
	مؤجل	40	7.43	1.430				
التصنيف	بعدي	40	7.13	2.151	.739	39	.465	غير دال
	مؤجل	40	6.93	1.163				
الوصف	بعدي	40	7.00	2.309	.602	39	.551	غير دال
	مؤجل	40	6.83	1.318				
الدرجة الكلية	بعدي	40	38.93	7.159	1.010	39	.319	غير دال
	مؤجل	40	38.00	3.374				

استناداً إلى الجدول (١٥) يتَّضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الأساسية أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار كله، وفي مهاراته الفرعية، كما يتَّضح أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الأساسية غير دالة إحصائياً في الاختبار كله، وفي مهاراته الفرعية، ما يقتضي قبول الفرضية الصفرية الرابعة، **بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الأساسية، ومهاراته الفرعية.**

ما يشير إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في الاحتفاظ بمهارات التفكير الأساسية، والشكل (٧) يوضح الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الأساسية.



شكل(٧): الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الأساسية

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

مناقشة نتيجة الفرضيّة الأولى: تشير نتائج الفرضيّة الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقيين القبلي و البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية، لصالح التطبيق البعدي.

يتبين من هذه النتيجة أثر الاستراتيجيات وطرائق التدريس الواردة في دليل المدرس، ومنها (التعلم التعاوني– المناقشة)، والتي قامت مُدرسة المجموعة الضابطة باستخدامها في تدريس هذه المجموعة، في تحقيق فرق دالٍ إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ هذه المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الاساسية كله، ومهاراته الفرعية، وعند استخدام مربع إيتا لمعرفة حجم الأثر عند كل مهارة كان حجم الأثر مرتفعاً بالنسبة لمهارات (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف)، عدا مهارة الوصف فقد كان حجم أثرها متوسط، وقد يعود ذلك الى قصور في تصميم الدروس وفقاً لهذه الاستراتيجيات والطرائق، وضيق الوقت، وقصور في كيفية توظيف الأنشطة المناسبة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية على الطالب وتساعد على تنمية مهارات التفكير الأساسية ومنها مهارة الوصف.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة: (العاتكي،٢٠١١)، التي تناولت أثر استخدام استراتيجية باير في تنمية مهارات التفكير الاساسية في مادة الدراسات الاجتماعية، والتي أكدت أن الاستراتيجية المتبعة من قبل مُدرسة المجموعة الضابطة كان لها أثرها في تنمية مهارات التفكير الأساسية.

وكذلك مع تتفق مع دراسة: (شيخ محمد،٢٠١٣)، حيث اظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المتبعة في تدريس المجموعة الضابطة في تنمية مهارات ماوراء المعرفة.

إلا أن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة: (الموسى،١٩٩٨)، التي أظهرت عدم مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير.

<u>مناقشة نتيجة الفرضيّة الثانية</u>: تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

يتبيّن من هذه النتيجة أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية وذلك بدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وتعزى الباحثة ذلك إلى:

- أنّ إجابات التلاميذ على الاختبار القبلي كانت نتيجة معلوماتهم السابقة وخبراتهم غير المنظّمة؛ بالتالي فإنّ نتائجهم في الاختبار القبلي كانت محصّلة لمعلوماتهم السابقة.
- أنّ إجابات التلاميذ على الاختبار البعدي كانت نتيجة تعرّضهم للخطط التدريسية المعدة وفق نموذج التعلم البنائي والذي يعتمد على جعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلمية ويشجّعه على التفكير وتحفيز الذهن بشكلٍ مستمر.
- طبيعة النموذج البنائي الذي يحتوي كما يذكر الميهي(٢٠٠٣، ٢٧)، على العديد من المناشط والمواد التعليمية المتنوعة التي توفر عناصر التشويق والدافعية والمتعة وإثارة القدرات العقلية والمعرفية للطلاب، وتخاطب أكثر من حاسة لديهم، حيث أن قدرة المتعلم على إدراك الموقف التعليمي بأجزائه المنفصلة، ثم التعامل معها بطريقة متكاملة عن طريق ربط المفاهيم الجديدة المتعلمة مع المفاهيم (السابقة) المناسبة التي سبق تعلمها يؤدي ذلك إلى تعلم ذي معنى ينتج عنه فهم المادة المتعلمة والاحتفاظ بها، مع القدرة على استدعائها كلما استدعى الأمر ذلك.

- استخدام النموذج البنائي يتيح تفاعل الطلاب مع بعضهم، ويساعد على زيادة الدافعية لديهم وربط خبرات التعلم مما يؤدي إلى فهم أعمق للمفاهيم العلمية، وذلك كله يساعد على تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- وعند استخدام مربع ايتا لمعرفة حجم الأثر عند كل مهارة كان حجم الأثر مرتفعاً بالنسبة لجميع المهارات (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف)، وهذا يؤكد دور نموذج التعلم البنائي بمراحله، ومنظومة الإجراءات المتبعة في كل مرحلة، في تكوين أسلوب معرفي (طريقة تعلم) واضح المعالم للمتعلمين، في معالجة المعلومات، لأداء مهامهم التعلمية في ربط معارفهم الجديدة بخبراتهم السابقة حول موضوع التعلم، ما أكسبهم مهارات أفادتهم في توجيه عمليات تعلمهم، وأسهمت في اكتسابهم مهارات التفكير الأساسية السابقة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة كل من: (شلهوب،٢٠١٤)، (محمود،٢٠٠٣)، (شيخ محمد،٢٠١٣)، والتي أظهرت فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لمهارات التفكير الأساسية، ومهارات ما وراء المعرفة.

<u>مناقشة نتيجة الفرضيّة الثالثة:</u> تشير نتائج الفرضيّة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبيّة.

تبيّن هذه النتيجة أنّ لنموذج التعلم البنائي أثر في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة فقد أثر إيجابيّاً على نتائج التلاميذ وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي مقارنة بمتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة؛ وتعزى الباحثة سبب هذه الفروق إلى:

- إن محور الارتكاز الذي يعتمد عليه النموذج البنائي كما يذكر زيتون (١٩٩٨، ٨٤) يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على عقل المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل إلى معلومات جديدة، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية، أو بإعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية. وهذا يعني أن هذا النموذج من خلال تقديمه للمعارف العلمية يركز على البنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات تفكير والذي أدى بدوره إلى زيادة مستوى تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

- يؤكد ويتلي **(Wheatly,1991,p 9-21)** على أن طبيعة التعلم البنائي تساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه، وتنمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم ولا ينتظرون من أحد غيرهم يخبرهم بهذا الحل بصورة جاهزة، كما يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد حفظ معلومات عميقة، ويشعرون أيضاً أن التعلم طريقة للنجاح وبالتالي يمثل البحث في المشكلات متعة عقلية للطلاب، وهذا بدوره أدى الى تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.
- طبيعة نموذج التعلم البنائي الذي يتيح للطلاب إعادة بناء المادة، ومعالجة الأفكار وترتيبها، وتنظيمها بطريقة خاصة، وما يترتب على ذلك من إدراك الطلاب للارتباطات المختلفة ووعيهم بها، ومن ثم الفهم الأفضل للمفاهيم العلمية للمادة المتعلمة، وكل ذلك غير متوفر في الطريقة التقليدية التي تعتمد على شرح الدرس، وحل بعض التمارين وتدريب الطلاب عليها، وهذا بدوره أدى إلى تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (العاتكي،٢٠١١)، (شلهوب، ٢٠١٤)، (جونيز،١٩٩٣) التي أظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبيّة.

<u>مناقشة نتيجة الفرضيّة الرابعة</u>: تشير نتائج الفرضيّة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية.

تبيّن النتيجة أنّ لنموذج التعلم البنائي أثر في احتفاظ التلاميذ في مهارات التفكير الأساسيّة (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف)، وتعزى الباحثة ذلك إلى:

- أن اكتساب التلاميذ مهارات التفكير الأساسية السابقة التي ثبتت فاعليتها سابقاً (عند التطبيق البعدي للاختبار) مكنهم من توظيف هذه المهارات، واستدعاء المهارات والمعارف عند مواجهة موقف حالي (التطبيق المؤجل للاختبار).
- يؤكد ياجر (Yager,1991,p 52–75) أن التعلم وفق النموذج البنائي عملية نشطة تتطلب جهداً عقلياً ، إذ يؤكد هذا النموذج على الدور النشط للطلاب في التعلم ، حيث يقوم الطلاب بإجراء العديد من المناشط والتجارب العلمية ضمن مجموعات تعاونية ، كما يؤكد النموذج أيضاً على المشاركة

الفكرية في النشاط بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم، وهذا كله يؤدي إلى صعوبة نسيان المعارف العلمية والاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة .

- وإضافة إلى ذلك فإن نموذج التعلم البنائي كما يذكر الخوالدة (٢٠٠٣، ١٣٩) يهتم بالمحتوى المراد تعلمه، وبما يوجد لدى المتعلم من أبنية معرفية، ولذلك فهو يهتم بكيفية انتقاء وتنظيم خبرات المحتوى بحيث يسهل تمثيل المادة المراد تعلمها في الأبنية المعرفية للمتعلم، وتكوين أبنية معرفية جديدة، وبذلك يحدث نمو عقلي (معرفي)، ويكون ارتباط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الخاصة والقضايا المناسبة لها نتيجة لملاءمة تلك المعلومات لمراحل النمو العقلي للمتعلم، ومن ثم تنظيم وتخطيط خبرات التعلم على هذا الأساس، وهذا كله أدى إلى احتفاظ التلاميذ في مهارات التفكير الأساسيّة (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات التالية: (الشيخ محمد،٢٠١٣)، والتي اكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل، وبالتالي احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بمهارات ما وراء المعرفة.

وكذلك دراسة (أبو عودة،٢٠٠٦) أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل على اختبار التفكير المنظومي.

ودراسة (Calik,2007) التي اظهرت فاعلية نموذج بنائي في احتفاظ الطلبة بالمفاهيم الجديدة على المدى الطويل.

خامساً: مقترحات وتوصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة، وُضعت المقترحات الآتية:

١. التركيز على الدور النشط للمتعلم في عمليات فهم المعرفة، وتوظيفها.

٢. الانتقال من البيئة الصفية التقليدية، إلى البيئة البنائية بجميع مكوناتها المادية والاجتماعية.

٣. عقد دورات تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة، لتدريبهم على استخدام النماذج البنائية في عملية التدريس، وإعادة تصميم المحتوى العلمي وفقاً لمراحل وخطوات التدريس البنائي.

٤. تضمين النماذج والاستراتيجيات البنائية في مادة التربية العملية لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي، بما يضمن لمدرسي مادة الدراسات الاجتماعية اكتساب ممارسات التعلم البنائي.

٥. تبني استخدام نموذج التعلم البنائي، من قبل مدرسي مادة الدراسات الاجتماعية، كأحد الطرائق الفاعلة في تحقيق أهداف مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية واكتساب مهارات التفكير.

٦. معالجة الصعوبات التي تحول دون استخدام النماذج البنائية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، ومنها زمن الحصة الدراسية، وكثافة المحتوى العلمي، والعدد الكبير للتلاميذ في الصف.

٧. دراسة فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم مواد دراسية أخرى، ولصفوف دراسية أخرى أيضاً، وقياس أثرها في جوانب أخرى مثل التفكير العلمي، التفكير الناقد، التفكير الابداعي.

عنوان البحث:

أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

هدف البحث:

قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

منهج البحث:

اعُتمد المنهج التجريبي بغرض الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة فرضياته.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث الحالي بجميع تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق والبالغ عددهم حسب احصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي(٢٠١٤/٢٠١٥) وهو العام الذي طبق فيه البحث بنحو (٣٢٥٢١) تلميذاً وتلميذة، وزعوا على(٢٨٠) مدرسة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدرستي(سُميّة المخزومية وتيسير صوّان) في محافظة دمشق، وهي عينة مقصودة، وتم تقسيمهم بطريقة القرعة العشوائية إلى مجموعتين: تجريبيّة ضمّت (٤٠) تلميذاً وتلميذة، وضابطة ضمّت (٣٥) تلميذاً وتلميذة.

أدوات البحث:

اشتمل البحث على الأدوات الآتية:

- قائمة مهارات التفكير الأساسية وتضم(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).
- اختبار مهارات التفكير الأساسيّة لقياس أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعيّة.
- خطط تدريسية مصمّمة وفق نموذج التعلم البنائي والذي يضم المراحل الآتية (**الدعوة، الاستكشاف، التفسيرات و اقتراح الحلول، اتخاذ الإجراء**) لقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الأساسيّة لتلامذة

الصف الرابع الأساسي، ويتكوّن من (٦) ستة دروس تغطّي محتوى الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف) لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف) لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكليّة لاختبار مهارات التفكير الاساسية ومهاراته الفرعية(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف) لصالح المجموعة التجريبية.
- فاعلية نموذج التعلم البنائي في الاحتفاظ بنتائج مهارات التفكير الأساسية (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).
- فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الاساسية(التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف).

مقترحات وتوصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة، وُضعت المقترحات الآتية:

١. التركيز على الدور النشط للمتعلم في عمليات فهم المعرفة، وتوظيفها.

٢. الانتقال من البيئة الصفية التقليدية، إلى البيئة البنائية بجميع مكوناتها المادية والاجتماعية.

٣. عقد دورات تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة، لتدريبهم على استخدام النماذج البنائية في عملية التدريس، وإعادة تصميم المحتوى العلمي وفقاً لمراحل وخطوات التدريس البنائي.

٤. تضمين النماذج والاستراتيجيات البنائية في مادة التربية العملية لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي، بما يضمن لمدرسي مادة الدراسات الاجتماعية اكتساب ممارسات التعلم البنائي.

٥. تبني استخدام نموذج التعلم البنائي ، من قبل مدرسي مادة الدراسات الاجتماعية، كأحد الطرائق الفاعلة في تحقيق أهداف مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية واكتساب مهارات التفكير.

٦. معالجة الصعوبات التي تحول دون استخدام النماذج البنائية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، ومنها زمن الحصة الدراسية، وكثافة المحتوى العلمي، والعدد الكبير للطلبة في الصف.

٧. دراسة فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم مواد دراسية أخرى، ولصفوف دراسية أخرى أيضاً، وقياس أثرها في جوانب أخرى مثل التفكير العلمي، التفكير الناقد، التفكير الابداعي.

المراجع

المراجع العربيّة

١. الأهدل، أسماء زين صادق. (٢٠٠٦). ***تعليم التفكير من خلال تدريس الجغرافيا والتاريخ وأثره على تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن.*** المملكة العربية السعودية، جدّة: كليّة التربية للبنات.

٢. إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٧). ***التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة.*** القاهرة: عالم الكتب.

٣. أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧). ***تعليم التفكير: النظريّة والتطبيق.*** الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١.

٤. أبو رياش، حسين. (٢٠٠٧). ***التعلم المعرفي.*** عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.

٥. أبوزيد، أمة الكريم طه. (٢٠٠٣). ***أثر المعرفة المسبقة والاستدلال العلمي في التحصيل وعمليات العلم باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مادة البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، القاهرة: جامعة عين شمس .

٦. أبو سريع، محمود.(٢٠٠٨). ***المرجع في تدريس المواد الاجتماعية.*** الجيزة: الدار العالمية.

٧. أبو شامة، محمد. (٢٠٠٨). ***فاعلية التدريس باستراتيجية سوشمان الاستقصائية للأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.*** **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، الجزء الأول، العدد ٦٦.

٨. إسماعيل، محمد ربيع حسني. (٢٠٠٠). ***أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الابداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.*** **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** . كلية التربية : جامعة المنيا، المجلد (١٣) ، العدد (٣) .

٩. آل عمرو، فهد بن عبدالله. (٢٠٠٤). ***طرق تدريس المواد الاجتماعيّة.*** الدمّام: مكتبة المتنبي، ط٢.

١٠. بكار، نادية أحمد، البسام، منيرة محمد. (٢٠٠٤). ***المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائين.*** **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي، العدد (٩١).

١١. بكر، رشيد النوري. (٢٠٠٢). ***تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي.*** الرياض: مكتبة الرشد.

١٢. البنا، حمدي عبد العظيم. (٢٠٠١). ***تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.*** **مجلة كلية التربية.** كلية التربية: جامعة المنصورة، العدد (٤٥).

١٣. تاج الدين إبراهيم محمد، صبري ماهر إسماعيل. (٢٠٠٠). ***فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وأساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية.*** **مجلة رسالة الخليج العربي،** الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٧٧).

١٤. جامل، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). ***طرق تدريس المواد الاجتماعيّة.*** عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط٢.

١٥. جروان، فتحي. (٢٠٠٢). ***تعليم التفكير، تعليم الإبداع.*** **مجلة المعرفة،** المملكة العربيّة السعودية، وزارة المعارف، العدد (٨٣).

١٦. الجندي، أمنية السيد، صادق منير. (٢٠٠١). ***فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة.*** المؤتمر العلمي الخامس: التربية العلمية للمواطنة من ٢٩/٧- ١/٨/٢٠٠١م ، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة : جامعة عين شمس.

١٧. جياش، عاتقة. (٢٠٠٩). ***أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بأمانة العاصمة.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

١٨. حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠٣). ***تعليم التفكير في عصر المعلومات، المداخل، المفاهيم، المفاتيح، النظريّات،*** *البرامج.* القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

١٩. حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر. (٢٠٠٢). ***دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير.*** عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع، ط١.

٢٠. حمادة، فايزة أحمد. (٢٠٠٥). ***فعالية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.*** **مجلة كلية التربية ،** جامعة أسيوط ، المجلد٢١، العدد(١).

٢١. حمصي، هيام وآخرون. (٢٠٠١). ***طرائق تعليم المواد الاجتماعيّة وتقنياتها "للسنتين الأولى والثانية لطلاب دور المعلّمين والمعلّمات.*** الجمهوريّة العربيّة السوريّة. وزارة التربية: المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة.

٢٢. خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٦). ***طرائق تدريس الدراسات الاجتماعيّة.*** الأردن، عمان: دار المسيرة، ط١.

٢٣. الخضري، ندى محمود. (٢٠٠٩). ***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.

٢٤. الخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٥). ***مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم.*** **مجلة التربية،** قطر: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.

٢٥. الخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٦). ***تدريس العلوم في مراحل التعليم.*** الإمارات العربية المتحدة: دار القلم، ط١.

٢٦. الخوالدة، سالم عبدالعزيز. (٢٠٠٣). ***فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٢٧. دبور، مرشد محمود، والخطيب، إبراهيم ياسين. (٢٠٠١). ***أساليب تدريس الاجتماعيّات.*** الأردن، عمان: الدار العلميّة الدوليّة ودار الثقافة، ط١.

٢٨. دويدار، عبد الفتاح. (١٩٩٩). ***مناهج البحث في علم النفس.*** مصر: المكتبة الجامعية، ط٢.

٢٩. دياب، سهيل. (٢٠٠٠). ***تعليم مهارات التفكير وتعلّمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائيّة العليا.*** غزة: مكتبة دار المنارة.

٣٠. الرشيد، منيرة. (٢٠٠٤). ***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.

٣١. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). ***تعليم التفكير رؤية تطبيقيّة في تنمية العقول المفكّرة،*** القاهرة: عالم الكتب، ط١.

٣٢. زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد.(١٩٩٢). ***البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي*** . الإسكندرية، ط١.

٣٣. زيتون ، حسن حسين، زيتون، كمال عبدالحميد. (٢٠٠٣) . ***التعلم والتدريس من منظور البنائية***. القاهرة : عالم الكتب، ط١.

٣٤. زيتون ، كمال عبدالحميد. (١٩٩٨). *فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة*، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة ، كلية التربية: جامعة عين شمس، المجلد (١)، العدد (٤).

٣٥. زيتون، عايش. (١٩٩٩). ***أساليب تدريس العلوم***. الأردن، عمّان: دار الشروق.

٣٦. زيتون، عايش. (٢٠٠٧). ***النظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم***. عمّان: دار الشروق، ط١.

٣٧. زيد، خالد أحمد. (٢٠٠٠). ***مدى تركيز أسئلة كتاب الجغرافية للصف الثالث الثانوي وأسئلة امتحان الشهادة الثانوية العامة للمادة نفسها في اليمن على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة.*** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٣٨. سعادة، جودت أحمد.(٢٠٠٦). ***تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقيّة***. عمّان: دار الشروق.

٣٩. سعودي ، منى عبد الهادي. (١٩٩٨). ***فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.*** المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين من ٢ – ٥ أغسطس، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة : جامعة عين شمس.

٤٠. سليمان، جمال. والفوال، محمد. (٢٠١٢). ***أصول التدريس وطرائقه***، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

٤١. السليم، ملاك محمد.(٢٠٠٤). ***فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض.*** **مجلة جامعة الملك سعود،** الرياض، كلية التربية: جامعة الملك سعود، المجلد (١٦).

٤٢. السيد، جيهان كمال، الدوسري، فوزية محمد. (٢٠٠٣). ***فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، كلية التربية: جامعة عين شمس، العدد (٩١).

٤٣. الشعوان، عبد الرحمن. (١٩٩٩). ***مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية والجغرافية الواردة بالكتب المقررة*، المجلة التربوية**، المجلد (١٣٠)، العدد (٥٢).

٤٤. شلهوب، مهاني. (٢٠١٤). ***فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة بمادة الدراسات الاجتماعيّة***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

٤٥. شواهين، خير.(٢٠٠٢). ***تطوير مهارات التفكير في تعليم العلوم***. الأردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

٤٦. شيخ محمد، أمين.(٢٠١٣). ***فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية في التحصيل و اكتساب مهارات ما وراء المعرفة***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

٤٧. طافش، محمود.(٢٠٠٦). ***كيف تكون معلماً مبدعاً***. عمان: دار جهينة.

٤٨. الطناوي ، عفت مصطفى. (٢٠٠٢). ***أساليب التعليم والتعلم***، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٩. الطيب، عصام علي. (٢٠٠٦). ***أساليب التفكير نظريّات ودراسات وبحوث معاصرة***. القاهرة: عالم الكتب، ط١.

٥٠. الطيطي، محمد حمد. (٢٠٠١). ***تنمية قدرات التفكير الإبداعي***. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١.

٥١. العاتكي، سندس. (٢٠١١). ***أثر استراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

٥٢. عبد العزيز، سعيد. (٢٠٠٧). ***تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية***. عمان: دار الثقافة.

٥٣. عبد الكبير، صالح عبد الله وآخرون. (٢٠٠٨). ***معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي(دراسة ميدانيّة).*** الجمهوريّة اليمنيّة، عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

٥٤. عبد الهادي، منى وآخرون. (٢٠٠٥). ***اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.*** القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

٥٥. عبيد، عبدالله. (٢٠٠٧). ***فعالية استخدام نموذج التعلّم البنائيّ في تدريس حساب الإنشاءات على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابتكاري وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الثانوي الصناعي.*** **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (٢٣)، العدد (١).

٥٦. العجمي، لبنى حسين. (٢٠٠٣). ***فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض: وكالة كليات البنات.

٥٧. العريني، حنان. (٢٠٠٩). ***فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، السعودية.

٥٨. العسالي، علياء.(١٩٩٨). ***اختبار قياس مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة محافظة نابلس.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

٥٩. عمار، سام. (٢٠٠٣). ***تقرير عن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق (٢٨-٢٩نيسان).*** **مجلة جامعة دمشق**. المجلد ١٩ ، العدد ١.

٦٠. فطاير، سليمان. (١٩٩٩). ***تطوير فاعلية معلم التاريخ في المرحلة الثانوية في محافظات الشمال من وجهة نظر المديرين والمعلمين.*** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٦١. فهمي، محمد شامل. (٢٠٠٥). ***الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS.*** الرياض: معهد الإدارة العامة.

٦٢. كركوكلي، عبدالله محمود. (٢٠٠٧). ***أثر استراتيجية مقترحة لتدريس مادة الرياضيات على وفق النظرية البنائية في التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العام***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

٦٣. الكسباني، محمد السيّد علي.(٢٠٠٨). ***التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعيّة***. القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

٦٤. الكيلاني، فايزة عايد. (٢٠٠١). ***أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي.*** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الأردن: جامعة اليرموك.

٦٥. اللزام، إبراهيم محمد. (٢٠٠٢). ***فاعلة نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة*** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.

٦٦. اللقاني، أحمد حسين وأبو سنينة، عودة عبد الجواد.(١٩٩٠). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعيّة**. الأردن، عمّان: دار الثقافة.

٦٧. مارزانو، روبرت؛ وآخرون. (٢٠٠٤). ***أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس***. ترجمة: يعقوب حسين نشوان و محمد صالح خطاب، إصدار جمعيّة الإشراف وتطوير المناهج، ط٢.

٦٨. ماميش، عبدالله. (٢٠١٠). ***أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات تخطيط التدريس لطلبة معلمي الصف في كلية التربية واتجاهاتهم نحو التدريس***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

٦٩. المانع، عزيز. (٢٠٠٥). ***تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ***. مجلة رسالة الخليج، السنة السابعة عشرة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٥٩).

٧٠. مجيد، سوسن. (٢٠٠٨). ***تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد***. عمان: دار صفاء.

٧١. محمد، فهيم مصطفى. (٢٠٠١). ***الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائيّة، رؤية مستقبليّة للتعليم في الوطن العربي***. القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

٧٢. محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٣). ***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 (٨٥).

٧٣. محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٦). ***تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه.*** القاهرة: عالم الكتب.

٧٤. المساعيد، عصلان. (٢٠٠٣). ***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.

٧٥. المصري، قاسم.(٢٠٠٣). ***تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية.*** عمان: دار المسيرة.

٧٦. مصطفى، فهيم. (٢٠٠٢). ***مهارات التفكير في مراحل التعليم العام***، جمهوريّة مصر العربيّة، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

٧٧. المطرفي، غازي. (٢٠٠٦). ***أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٧٨. مكسيموس، داؤود وديع. (٢٠٠٣). "***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، ٥-٦ أبريل.

٧٩. منصور، ندى. (٢٠١٢). ***أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل الدراسي في مقرر علم الأحياء لطلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

٨٠. الموسى، جعفر.(١٩٩٨). ***مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها.*** رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

٨١. الميهي، رجب السيد. (٢٠٠٣). ***أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارج.*** **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة ، كلية التربية: جامعة عين شمس، المجلد (٦)، العدد (٣).

٨٢. الناقة، صلاح والعيد، ابراهيم. (٢٠٠٩). ***فاعلية التدريس القائم على استراتيجية النموذج البنائي(دورة التعلم وخريطة المفاهيم) على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم***. مجلة القراءة والمعرفة الصادرة عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٩٥.

٨٣. النجدي، أحمد وآخرون. (٢٠٠٣). ***طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم***. القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

٨٤. نصر، محمد علي. (١٩٩٧). ***التغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة والمستقبلية وانعكاسها على التربية العلمية وتدريس العلوم***. المؤتمر العلمي الأول: التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين من ١٠-١٣ أغسطس، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية، القاهرة: جامعة عين شمس.

٨٥. النوبي، غادة محمد. (٢٠٠٧). ***فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري وبعض المهارات اليدوية لرسم الباترون لدى طالبات التعليم الثانوي الفني الصناعي***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قنا. جمهورية مصر.

٨٦. همام، عبدالرزاق سويلم، سليمان، خليل رضوان. (٢٠٠١). ***أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي***. مجلة كلية التربية، كلية التربية: جامعة المنيا، المجلد(١٥)، العدد (٢).

٨٧. الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). ***الأساليب الحديثة في تدريس العلوم***. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

٨٨. هيلات، صلاح. (٢٠٠٣). ***أثر طرائق التعليم المبرمج في تحصيل طلبة الصف السابع واتجاهاتهم في مبحث التاريخ***. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٨٩. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (٢٠٠٥). ***وثيقة المعايير والمخرجات التعليميّة لمادة الدراسات الاجتماعيّة*، التعليم العام، الصفوف من ١-١٢.**

٩٠. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (٢٠٠٥). ***النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي***، دمشق.

٩١. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.(٢٠٠٧). ***وثيقة المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ما قبل الجامعي***. دمشق: وزارة التربية.

٩٢. وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة. (٢٠١٠). ***دليل المعلم للدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي الصف الرابع.*** سورية: المؤسسة العامة للطباعة.

المراجع الأجنبيّة

1. Bimbola, Oludipe and Daniel, Oludipe. (2010). ***Effect of Constructivist-Based Teaching Strategy On Academic Performance Of Students InIntegrated Science At The Junior Secondary School Level***. Educational Research and Reviews, vol. 5, no. 7, pp. 347-353.
2. Brooks, Grennon and Brooks, Martin. (1999). ***In Search of Understanding*: *The Case for Constructivist Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development***, Alexandria, Virginia, USA.
3. Busbea, stephanie. (2006). ***The Effect of Constructivist Learning Environments on Student Learning in An undergraduate Art Appreciation Course***. Dissertation prepared for the degree of doctor of philosophy, university of north texas, USA.
4. Calik, Muammer and Ayas, Alipasa and Coll, Richard and Unal, Suat. and Costu, Bayram. (2007). ***Investigating the Effectiveness of a Constructivist-based Teaching Model on Student Understanding of the Dissolution of Gases in Liquids***. ***Journal of Science Education and Technology***, vol. 16, No. 3, pp.257- 270.
5. Gagliradi, F. (2007). ***Pedagogical Perceptions of teacher: The intersection of constructivism and technology use in the classroom***. Ed.D, University of Hartford.
6. Haribhay, Tandel and Dhirenkumar, Gordiya. (2012). ***Effectiveness of Constructivist 5 'E' Model***. International Multidisciplinary Research Journal, vol. 2, pp.76- 83.
7. Johnes, Helen. (1993). ***The Effect of Direct Instruction of Thinking Skills In Elementary Social Studies on The Development of Thinking Skills***. Dissertation Abstracts International, 54, (4) P1216 –A
8. Kamii,C."***Math Education and Piaget,s Theory AConversation With Constance Kamii***". Montessori Life ,Vol.7,No.2,1995.
9. Karaduman, Hıdır And Gültekin, Mehmet. (2007). ***The Effect of Constructivist Learning Principles Based Learning Materials to Students Attitudes, Success and Retention in Social Studies***. The Turkish Online Journal of Educational Technology, vol. 6, Issue. 3, Article 10. Technology, vol. 16, No. 3, pp.257- 270.

10. Khalid, Abida. (2012). ***Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education***, International Journal of Humanities and Social Science, vol. 2, No. 5.
11. Kite, Anne. (2001). ***Developing Children's Thinking***. From: www.scre.ac.uk Retrieved: 20, 3, 2015.
12. 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.
13. Mercer, Cecil. (1994***). Implications of Constructivism for Teaching Math to Students With Moderate to Mild Disabilities***. The Journal of Special Education, vol. 28, No.3, pp. 290-306.
14. Michaelis, John. (1980). ***Social studies for children: A Guide to basic instruction Seventh Edition***. Prentice- Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
15. Parker, Walter. C. (2001). ***Social studies in elementary education***. New jersey: Prentice Halle.
16. Perkins, D. (1991). ***Technology Meets constructivism***. Do they make a marriage, Educational technology, 31, (5).
17. Qarareh, A. O. (2012). ***The Effect of using the learning cycle method in teaching science on the Educational achievement of the sixth graders***. Int J Edu Sci, 4(2), 123-132.
18. Rodd, Jillian. (1997). ***Teaching young children to think: The effects of a specific instructional programme***. New Era in Education, vol (78), no (2).
19. Simpson, Michal. (2006). **The focus of the recent (social studies: the heart of the curriculum)**. Social Education, 70 (1), p4.
20. Wheatley, G. H. (1991). ***Constructivism Perspectives on Science and Mathematics, Science Education***. vol. 75, no. 1, pp. 9-21.
21. Yager, R. E. ***The Constructivist Learning Model***. Science Teacher, Vol. 58, No. 6, 1991, p. 52-57.

الملاحق

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	القسم
١	د. وحيد صيام	المناهج وطرائق التدريس
٢	د. فواز العبدالله	المناهج وطرائق التدريس
٤	د. أوصاف ديب	المناهج وطرائق التدريس
٥	د. ابتسام فارس	المناهج وطرائق التدريس
٦	د. جمعة ابراهيم	المناهج وطرائق التدريس
٧	د. خلود الجزائري	المناهج وطرائق التدريس
٨	د. عماد سعدة	المناهج وطرائق التدريس
٩	د. أمين شيخ محمد	المناهج وطرائق التدريس
١٠	د. مازن ملحم	القياس والتقويم
١١	أ .ميساء الخطيب	موجهة أولى في وزارة التربية (التاريخ)
١٢	أ .لينا شرف	موجهة في مديرية تربية دمشق (التاريخ)

ملحق رقم (٢)

قائمة مهارات التفكير الأساسية المتضمنة في البرنامج التدريسي

المهارة الأساسية	المؤشرات	يتوافق	لا يتوافق
مهارة التذكر	– ذكر الأحداث والحقائق والتواريخ عند الحاجة إليها. – تذكر الأساليب والطرائق الخاصة بمعالجة معلومات محددة – ربط المعلومات السابقة بالمشكلة موضوع المعالجة.		
مهارة الملاحظة	– استخدام واحدة أو أكثر من الحواس للحصول على معلومات عن ظاهرة ما . – وجود سبب قوي أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة. – التمعن في الظواهر لتحديد التغيرات التي طرأت عليها.		
مهارة المقارنة	– تحديد المعيار الذي ستتم المقارنة بموجبه. – بيان أوجه الشبه بين الأشياء استنادًا إلى المعيار المحدد. – بيان أوجه الاختلاف بين الأشياء استنادًا إلى المعيار المحدد.		
مهارة التصنيف	– تحديد الصفات أو السمات المشتركة بين الظواهر أو الأشياء. – تجميع الأشياء أو الظواهر في مجموعات بناء على صفاتها المشتركة – تسمية المجموعات المشتركة بصفات معينة أو ترميزها.		
مهارة الوصف	– التعبير عن صفات ظاهرة، أو شيء ما بأسلوب شفهي أو كتابي. – وضع مواصفات وملامح للأشياء والظواهر. – تقديم فكرة صحيحة عن شيء ما، أو ظاهرة لتعرفه من قبل الآخرين.		

ملحق رقم (٣)

اختبار مهارات التفكير الاساسية لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية

الاسم:

المدرسة:

الشعبة:

عزيزي التلميذ/ التلميذة:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة هدفها تعرف كفاءتك في مهارات التفكير الاساسية، والمطلوب منك:

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

٢- قراءة السؤال بدقة قبل الإجابة عنه.

٣- الاعتماد على نفسك في الإجابة.

٤- لا تبدأ بالكتابة حتى يسمح لك بذلك.

٥- لا تترك أي سؤال من دون إجابة.

٦- عدد أسئلة الاختبار(٢٥) سؤالاً.

والله الموفق

الاختبار الخاص بمهارة التذكر

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

١- يحق للمواطن السوري أن ينتخب عندما يبلغ عمره:

A. ١٥ سنة

B. ١٨ سنة

C. ٢٥ سنة

D. ٣٠ سنة

٢- السلطة التي تتابع تنفيذ القوانين هي السلطة:

A. القضائية

B. التشريعية

C. التنفيذية

D. السياسية

٣- التعليم في وطني الزامي حتى نهاية مرحلة التعليم:

A. الاعدادي

B. الجامعي

C. الثانوي

D. الاساسي

٤- نحتفل في سورية في كل عام بعيد الشهداء الموافق لتاريخ:

A. ٢١ آذار

B. ١٧ نيسان

C. ١ أيار

D. ٦ أيار

٥ـ اكمل العبارات التالية:

- نظام الحكم في الجمهورية العربية السورية.....
- يتم اختيار رئيس الجمهورية العربية السورية عن طريق .....
- السلطة التي تمثل الحكومة هي السلطة.....

الاختبار الخاص بمهارة الملاحظة

١. **ألاحظ الصور الآتية، وبين أي نوع من الممتلكات تمثل:**

١)..... ٢)..... .....٣)..... ٤).....

٢. **ألاحظ الصور الآتية واذكر الواجبات التي عليك القيام بها وفقها:**

١)..... ٢).....

٣)..... ٤).....

ألاحظ اللوحة التالية وأجيب؟

٣. ماذا تمثل الصورة؟.....

٤. لاحظ ما لذي يعبر عن النصر في الصورة؟.....

٥. عبر بجملة مفيدة عن مغزى الصورة؟.....

الاختبار الخاص بمهارة المقارنة

١)أكمل الجدول التالي والذي يمثل مقارنة بين المشافي العامة والمشافي الخاصة:

	المشافي العامة	المشافي الخاصة
الملكية		
الأجور		

٢)قارن بين السلطة التنفيذية والسلطة التشريعية من حيث اختصاص كل منها:

السلطة التنفيذية	السلطة التشريعية

٣)قارن بين واجبات المواطن تجاه نفسه، وواجباته تجاه وطنه، اكتفي بثلاث نقاط:

واجبات المواطن تجاه نفسه	واجبات المواطن تجاه وطنه

٤)**قارن بين مجلس الشعب ومجلس الوزراء من حيث: نوع السلطة والقوانين:**

	مجلس الشعب	مجلس الوزراء
نوع السلطة		
القوانين		

٥) **قارن بين الصورتين من حيث أثر كل تصرف على البيئة:**

.....

.....

.....

.....

.....

الاختبار الخاص بمهارة التصنيف

١. **أصنف في الجدول بعض حقوقي وواجباتي في المدرسة:**

حقوقي	واجباتي

٢. **أصنف في الجدول بعض الممتلكات العامة والممتلكات الخاصة:**

الممتلكات العامة	الممتلكات الخاصة

٣. **أصنف في الجدول واجبات الدولة تجاه المواطنين، وواجبات المواطن تجاه وطنه:**

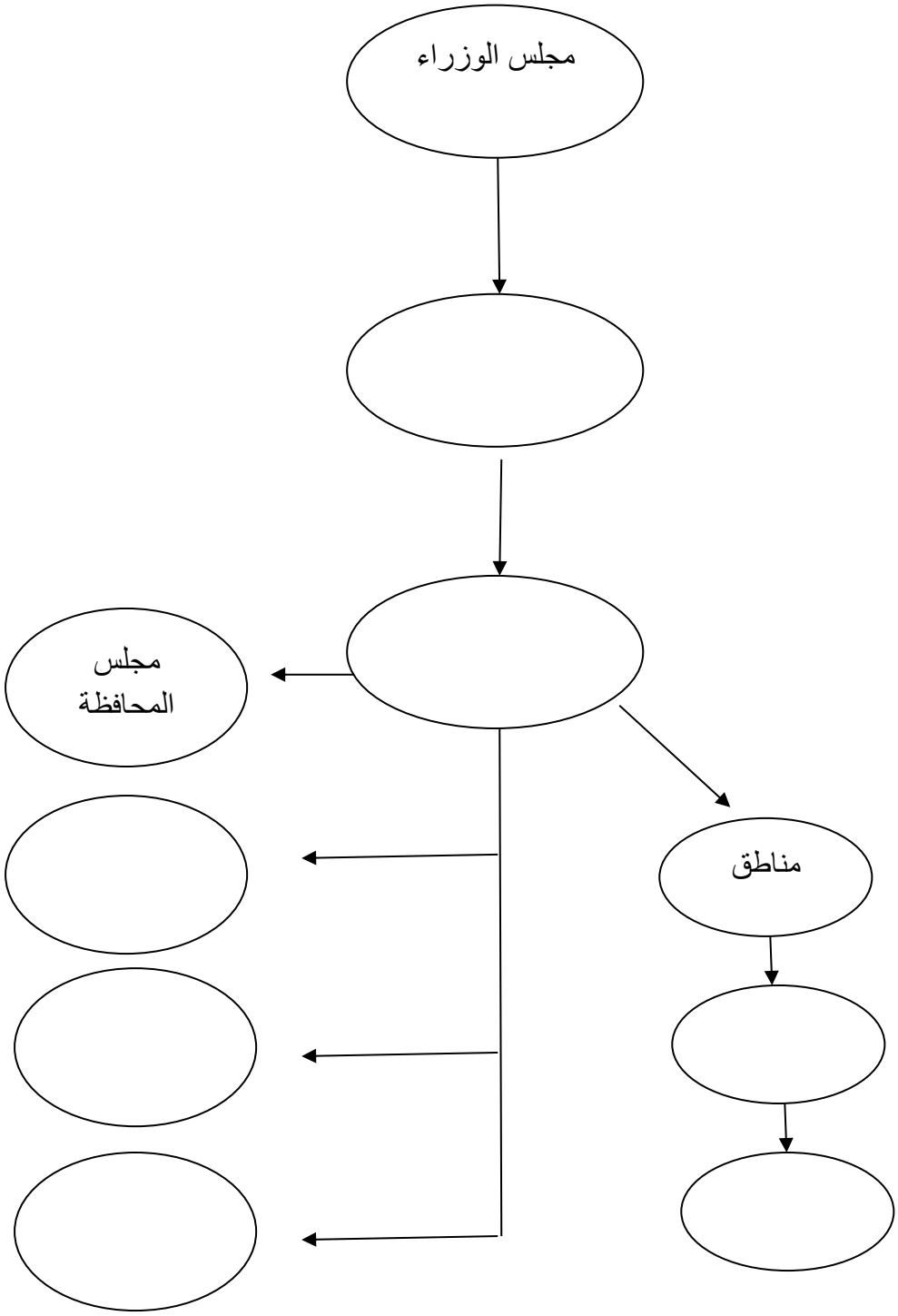
واجبات الدولة تجاه المواطنين	واجبات المواطن تجاه وطنه

٤. **فيما يلي بعض اختصاصات سلطات الدولة صنفها في الجدول تبعاً لنوع السلطة:**

مناقشة سياسة الوزارات_ اقرار القوانين_ تنفيذ القوانين_ صنع السياسة العامة للدولة_ اقرار المعاهدات

الاختصاص	نوع السلطة

٥. **يمثل المخطط التالي الهيكل التنظيمي للإدارة المحلية في الدولة، المطلوب منك تصنيف الوحدات الادارية وفق هذا الشكل الهرمي:**



الاختبار الخاص بمهارة الوصف

١. **أبيّن واجبي اذا تعرض وطني للعدوان؟**

.....

.....

.....

٢. **تحدث عن بعض الحقوق التي تتمتع بها في وطنك:**

.....

.....

.....

٣. **اكتب ثلاثة جمل أعبر فيها عن حبي لوطني:**

.....

.....

.....

٤. **ما الخدمات الموجودة في مدينتك؟ اذكر بعضها.**

.....

.....

.....

.....

٥. **اكتب رسالة بما لا يتجاوز عن ثلاثة أسطر الى صديق لي في دولة عربية شقيقة أصف فيها وطني سورية:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (٤)

مفتاح إجابات اختبار مهارات التفكير الأساسية

الرقم	الاختبار	رقم السؤال	مفتاح الاجابة
أولاً	الاختبار الخاص بمهارة التذكر	١	B
		٢	C
		٣	C
		٤	D
		٥	نظام الحكم هو نظام جمهوري. يُختار الرئيس عن طريق الاستفتاء الشعبي. السلطة التي تمثل الحكومة هي السلطة التشريعية.
ثانياً	الاختبار الخاص بمهارة الملاحظة	١	الصورة(١) ممتلكات خاصة، الصورة(٢): ممتلكات عامة، الصورة(٣) ممتلكات خاصة، الصورة(٤) ممتلكات عامة.
		٢	الصورة(١) التقيد بأنظمة المرور، الصورة(٢): ترشيد استهلاك المياه، الصورة(٣) المحافظة على البيئة، الصورة(٤) المحافظة على النظافة.
		٣	بانوراما حرب تشرين التحريرية
		٤	العلم السوري
		٥	تقبل أية إجابة تعبر عن معنى الصورة

ثالثاً	**الاختبار الخاص بمهارة المقارنة**	١	ملكية المشافي العامة: عامة، الأجور: مجانية. ملكية المشافي الخاصة: خاصة، الأجور:غالية
		٢	تقبل أية إجابة تتضمن ثلاثة من خصائص كل من السلطة التشريعية والتنفيذية
		٣	تقبل أية إجابة تتضمن ثلاثة من واجبات المواطن تجاه نفسه واتجاه وطنه .
		٤	مجلس الشعب: سلطته تشريعية، يضع القوانين. مجلس الوزراء: سلطته تنفيذية، ينفذ القوانين.
		٥	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن تتضمن تأثير كل فعل في الصورة على البيئة.
رابعاً	**الاختبار الخاص بمهارة التصنيف**	١	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يذكر بعض حقوقه وواجباته في المدرسة بشكل صحيح
		٢	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يذكر بعض الممتلكات العامة والخاصة بشكل صحيح
		٣	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يذكر بعض واجبات الدولة تجاه المواطنين، وواجبات المواطن تجاه وطنه بشكل صحيح.
		٤	مناقشة سياسة الوزرات: السلطة التشريعية. إقرار القوانين: السلطة التشريعية. تنفيذ القوانين: السلطة التنفيذية.

			صنع السياسة العامة للدولة: السلطة التنفيذية. إقرار المعاهدات: السلطة التشريعية.
		٥	وزارة الإدارة المحلية، محافظات، المناطق يليها النواحي والقرى، مجلس المحافظة يليه مجالس المدن، مجالس البلدات، مجالس النواحي والقرى
خامساً	**الاختبار الخاص بمهارة الوصف**	١	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يتضمن وصفه العناصر المحددة جميعها.
		٢	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يتضمن وصفه العناصر المحددة جميعها.
		٣	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يتضمن وصفه العناصر المحددة جميعها.
		٤	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يتضمن وصفه العناصر المحددة جميعها.
		٥	تقبل إجابة التلميذ بشرط أن يتضمن وصفه العناصر المحددة جميعها.

الملحق رقم(٥)

الخطة الدرسية (١) المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي

عدد الحصص: ٢	**زمن الحصة:٤٥د**
الصف: الرابع الأساسي	**عنوان الدرس: وطني سورية.**

الهدف العام للدرس: أن يفهم التلميذ معنى انتمائه لوطنه سورية.

الأهداف التعليمية التعلمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن:

١. يُعرّف الوطن، المواطن، المواطنة.

٢. يقارن بين الممتلكات العامة والممتلكات الخاصة.

٣. يعدد بعض المناطق السياحية والآثار في وطنه.

٤. يعبر عن حبه لوطنه.

٥. يقدر أهمية العمل على تقدم وتطوير الوطن.

التقنيات والوسائل التعليمية

١. جهاز عرض.

٢. جهاز حاسوب.

٣. مجموعة من الصور والشرائح.

٤. خريطة الجمهورية العربية السورية.

خطوات سير الدرس

المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة (الانشغال)

هدفها جذب انتباه التلاميذ واشراكهم في النشاط، من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس (المفهوم الجديد) ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه.

تُمهد المُدرسة للدرس: من خلال عرض خريطة الجمهورية العربية السورية وتطلب من التلاميذ ملاحظة الخريطة والإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماذا تمثل لك هذه الخريطة؟ .....
- من يعيش على أرض الجمهورية العربية السورية؟ .....
- ماذا نسمي الخط الذي يفصل سورية عن الدول المجاورة؟ .....

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول الأسئلة السابقة، التي تستدعي تفكيرهم، وتدفعهم الى البحث والتقصي للوصول الى الاجابات الصحيحة، وتحفيزهم للوصول الى تحديد المشكلة (موضوع الدرس): وطني سورية.

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف:

تتمركز هذه المرحلة حول التلميذ بشكل خاص ، وفيها يبدأ عمل التلاميذ في الأنشطة محاولين الوصول الى حل المشكلة.

تطلب المُدرسة من التلاميذ العمل في هذه المرحلة ضمن المجموعات التي حددتها لهم سابقاً، ثم توزع عليهم اسئلة النشاط الأول.

النشاط الأول

١. ما اسم الأرض التي تعيش عليها؟

.....

٢. من قائد الوطن الذي تعيش عليه؟

.....

٣. مامعنى المواطنة؟

.....

٤. ما واجبك تجاه وطنك؟

.....

٥. عرف المواطن؟

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الأول، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثاني، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثاني

١. لاحظ خريطة الوطن العربي وأجيب :

يحد الجمهورية العربية السورية:

شمالاً:.....

جنوباً: .....

شرقاً: .....

غرباً:..... .....

المناطق المغتصبة من قطرنا:.....

من وطنا العربي:.....

اذكر مثالاً عن كل من الممتلكات العامة والممتلكات الخاصة؟

.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثاني، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثالث، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثالث

١. عدد بعض المناطق السياحية في سورية؟

.....

.....

٢. لاحظ الصورة الآتية:

ماذا تمثل هذه الصورة؟

.....

٣. اذكر بعض الآثار الموجودة في سورية؟

.....

٤. ما الفرق بين المشافي العامة والخاصة من حيث الملكية؟

.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثالث، بعدها يتم الانتقال الى المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول:

يتوصل التلاميذ إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير نتائج اسئلة أنشطة المرحلة السابقة، يتمثل دور المُدرسة في تنظيم المناقشات وتوجيه الأفكار والحلول بين التلاميذ وادارتها في بيئة مريحة وتقدير أفكار التلاميذ واقتراحاتهم والاشتراك معهم في تقييم الافكار والحلول المقترحة للمشكلة.

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الأول، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

الوطنُ هو المكانُ الّذي تعيشُ فيه مجموعةٌ بشريَّةٌ معيّنَةٌ، تَربُطُهم علاقاتٌ إنسانيَّةٌ واجتماعيَّةٌ وثقافيَّةٌ وعاطفيَّةٌ.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم **تعريف الوطن** .

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

المواطَنَةُ هي شعورُ المواطنِ بالانتماءِ إلى الأرض التي يعيشُ فوقَها، والاعتزازِ بها والتمسُّك بالهويّةِ الوطنيَّةِ الّتي ترسِّخُ حبَّ المواطنِ لوطَنَه.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم **تعريف المواطنة** .

ومن ثمّ يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الثاني والثالث، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

الممتلكاتُ العامّة هي:

ما يملُكُه جميعُ المواطنين في الدولةِ، ويستفيدون منه.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بعدها **الفرق بين الممتلكات العامة والممتلكات الخاصة مع كيفية المحافظة عليها هي وآثار بلادنا.**

المرحلة الرابعة: مرحلة اتحاذ الاجراء(مرحلة التوسع):

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم التلاميذ للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعلمية – تعليمية جديدة.

تقوم المُدرسة بتوزيع أسئلة النشاط الرابع، وتطلب من التلاميذ الإجابة عنه بشكل فردي.

النشاط الرابع

١. **اكتب ثلاثة جمل أعبر فيها عن حبي لوطني؟**

.....

.....

.....

٢. اذكر واجبك اتجاه وطنك؟

.....

٣. لاحظ الصورة التالية ماذا تمثل؟

.....

٤. كيف تدافع عن وطنك؟

.....

.....

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على أسئلة النشاط الرابع، تقوم المدرسة بتقييم وتعزيز إجابات التلاميذ.

الخطة الدرسية (٢) المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي

عدد الحصص: ٢	**زمن الحصة:٤٥د**
الصف: الرابع الأساسي	**عنوان الدرس: نظام الحكم في وطني سورية**

الهدف العام للدرس: أن يتعرف التلميذ نظام الحكم في وطنه سورية.

الأهداف التعليمية التعلمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن:

٦. يُعرّف الاستفتاء الشعبي.

٧. يذكر الطريقة التي يتم بها اختيار الرئيس.

٨. يستنتج نوع الحكم في سورية.

٩. يبين متى يحق للمواطن المشاركة في الانتخابات.

١٠. يعرف الدستور.

١١. يعدد السلطات في الحكومة السورية.

التقنيات والوسائل التعليمية

٥. جهاز عرض.

٦. جهاز حاسوب.

٧. مجموعة من الصور والشرائح.

خطوات سير الدرس

المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة (الانشغال)

هدفها جذب انتباه التلاميذ واشراكهم في النشاط، من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس (المفهوم الجديد) ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه.

تُمهد المُدرسة للدرس: لكل دولة في العالم نظام حكم خاص بها، وسوف نتعرف في هذا الدرس نظام الحكم في الجمهورية العربية السورية، ونستنتج الطريقة التي يتم بها اختيار رئيس الجمهورية.

ثم تعرض المُدرسة الصورتين الآتيتين:

تطلب المُدرسة من التلاميذ ملاحظة هاتين الصورتين، ثم تطرح عليهم الأسئلة التالية من أجل تحفيزهم الى موضوع الدرس.

- ماذا تمثل لك الصورة الأولى؟ .....
- ماذا تمثل لك الصورة الثانية؟ .....
- ما لذي يضعه السيد الرئيس في الصندوق؟
- لماذا يجب علينا المشاركة في الاستفتاء على رئيس الجمهورية؟ .....

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول الأسئلة السابقة، التي تستدعي تفكيرهم، وتدفعهم الى البحث والتقصي للوصول الى الاجابات الصحيحة، وتحفيزهم للوصول الى تحديد المشكلة (موضوع الدرس)

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف:

تتمركز هذه المرحلة حول التلميذ بشكل خاص ، وفيها يبدأ عمل التلاميذ في الأنشطة محاولين الوصول الى حل المشكلة.

تطلب المُدرسة من التلاميذ العمل في هذه المرحلة ضمن المجموعات التي حددتها لهم سابقاً، ثم توزع عليهم اسئلة النشاط الأول.

النشاط الأول

١. عرف الاستفتاء الشعبي؟

.....

.....

٢. متى يحق للمواطن في الجمهورية العربية السورية أن يستفتي؟

.....

٣. عدد السلطات في الدولة؟

.....

.....

٤. ضع تعريفاً للدستور؟

.....

.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الأول، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثاني، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثاني

١. من رئيس الجمهورية العربية السورية؟

.....

٢. من الذي يرأس مجلس الوزراء؟

.....

.....

٣. سم بعض الوزارات في الجمهورية العربية السورية؟

.....

.....

٤. ما اسم السلطة التي تتابع تنفيذ القوانين؟

.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثاني، بعدها يتم الانتقال الى المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول:

يتوصل التلاميذ إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير نتائج اسئلة أنشطة المرحلة السابقة، يتمثل دور المُدرسة في تنظيم المناقشات وتوجيه الأفكار والحلول بين التلاميذ وادارتها في بيئة مريحة وتقدير أفكار التلاميذ واقتراحاتهم والاشتراك معهم في تقييم الافكار والحلول المقترحة للمشكلة.

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الأول، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

الاستفتاءُ الشعبيُّ:

هو سؤالُ الشعْبِ عنْ رأيِهِ في موضوعٍ مِنَ الموضوعاتِ.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم **تعريف الاستفتاء الشعبي** .

ثم تعرض الشريحة التي تليها:

يَحُقُّ للمواطنِ في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة أن يستفتي عندَما يبلُغُ عُمُرُهُ ثمانية عشر عاماً.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم **العمر الذي يحق لهم فيه الاستفتاء** .

ثم تعرض الشريحة التي تليها:

الدستورُ: هُوَ الوثيقةُ الأساسيّةُ التي تبيِّن شَكْلَ الحكم في الدّوْلَةِ، وتحدِّد صَلاحيّاتِ السلطاتِ التشريعيَّةِ والتنفيذيَّةِ والقضائيَّةِ، وتنظِّمُ العلاقَةَ بَيْنَ هذه السلْطاتِ، وتحدِّد حقوقَ المواطنِ وواجِباتِه.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم **تعريف الدستور وسلطات الدولة.**

ومن ثمّ يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الثاني، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

تتألَّفُ الحكومةُ في سوريةَ مِنْ:

- رئيسِ الجمهوريَّةِ.
- رئاسةِ مجلِس الوُزراءِ.
- الوُزَراءِ.
- أَعضَاءِ المجالسِ المحليَّةِ.

وتُشكِّلُ بمجموعِها /السُّلْطَةُ التنْفيذيَّةَ/ التي تتابع تنفيذَ القوانينِ، وتصنَعُ السياسةَ العامَّةَ للدَّوْلةِ، وتحافظُ على أَمْنِها.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بعدها مم تتألف **الحكومة السورية** .

المرحلة الرابعة: مرحلة اتحاذ الاجراء(مرحلة التوسع):

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم التلاميذ للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعلمية – تعليمية جديدة.

تقوم المُدرسة بتوزيع أسئلة النشاط الرابع، وتطلب من التلاميذ الإجابة عنه بشكل فردي.

النشاط الثالث

٢. **ارسم مخططاً يمثل الحكومة في وطني سورية:**

عرف كلاً مما يأتي:

الدستور.....

.....

.....

الاستفتاءالشعبي.....

.....

.....

السلطةالتنفيذية.....

.....

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على أسئلة النشاط الثالث، تقوم المدرسة بتقييم وتعزيز إجابات التلاميذ.

الخطة الدرسية (٣) المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي

عدد الحصص: ٢	**زمن الحصة:٤٥د**
الصف: الرابع الأساسي	**عنوان الدرس: التقسيمات الإدارية في وطني سورية**

الهدف العام للدرس: أن يتعرف التلميذ التقسيمات الإدارية لمحافظته وللجمهورية العربية السورية.

الأهداف التعليمية التعلمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن:

١. يستنتج دور مجالس الإدارة المحلية.
٢. يتعرف التقسيمات الإدارية في الجمهورية العربية السورية.
٣. يعدد الوحدات الإدارية في الجمهورية العربية السورية بالترتيب.
٤. يعرف الإدارة المحلية.
٥. يتعرف الهيكل التنظيمي للإدارة المحلية.

التقنيات والوسائل التعليمية

١. جهاز عرض.
٢. جهاز حاسوب.
٣. مجموعة من الصور والشرائح.
٤. خريطة الجمهورية العربية السورية.

خطوات سير الدرس

المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة (الانشغال)

هدفها جذب انتباه التلاميذ واشراكهم في النشاط، من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس (المفهوم الجديد) ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه.

تُمهد المُدرسة للدرس: من خلال عرض خريطة الجمهورية العربية السورية

تطلب المُدرسة من التلاميذ ملاحظة الخريطة بتمعن ، ثم تطرح عليهم الأسئلة التالية من أجل تحفيزهم الى موضوع الدرس.

- ماذا تمثل هذه الخريطة؟ .....
- كم محافظة يوجد في الجمهورية العربية السورية؟ .....
- ما أسماءُ المحافظاتِ السوريّة وأين يقعُ كلٌّ منها ؟ .....

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول الأسئلة السابقة، التي تستدعي تفكيرهم، وتدفعهم الى البحث والتقصي للوصول الى الاجابات الصحيحة، وتحفيزهم للوصول الى تحديد المشكلة (موضوع الدرس).

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف:

تتمركز هذه المرحلة حول التلميذ بشكل خاص ، وفيها يبدأ عمل التلاميذ في الأنشطة محاولين الوصول الى حل المشكلة.

تطلب المُدرسة من التلاميذ العمل في هذه المرحلة ضمن المجموعات التي حددتها لهم سابقاً، ثم توزع عليهم اسئلة النشاط الأول.

النشاط الأول

١. ماعاصمة الجمهورية العربية السورية؟

.....

٢. ماهي أكبر المدن السورية بعدد سكانها؟

.....

٣. ما اسم المحافظة التي تعيش فيها؟

.....

٤. هل تعرف ماهي أقسام المحافظة؟ عددها؟

.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الأول، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثاني، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثاني

١. ماسم الهيئة التي توفر الدولة عن طريقها الخدمات للمواطنين؟

.....

٢. اذكر بعض الخدمات التي توفرها الدولة في حيِّك؟

.....

.....

٣. اذكر بعض الخدمات التعليمية والصحية التي توفرها الدولة؟

.....

.....

٤. هل تعرف معنى الادارة المحلية؟

.....

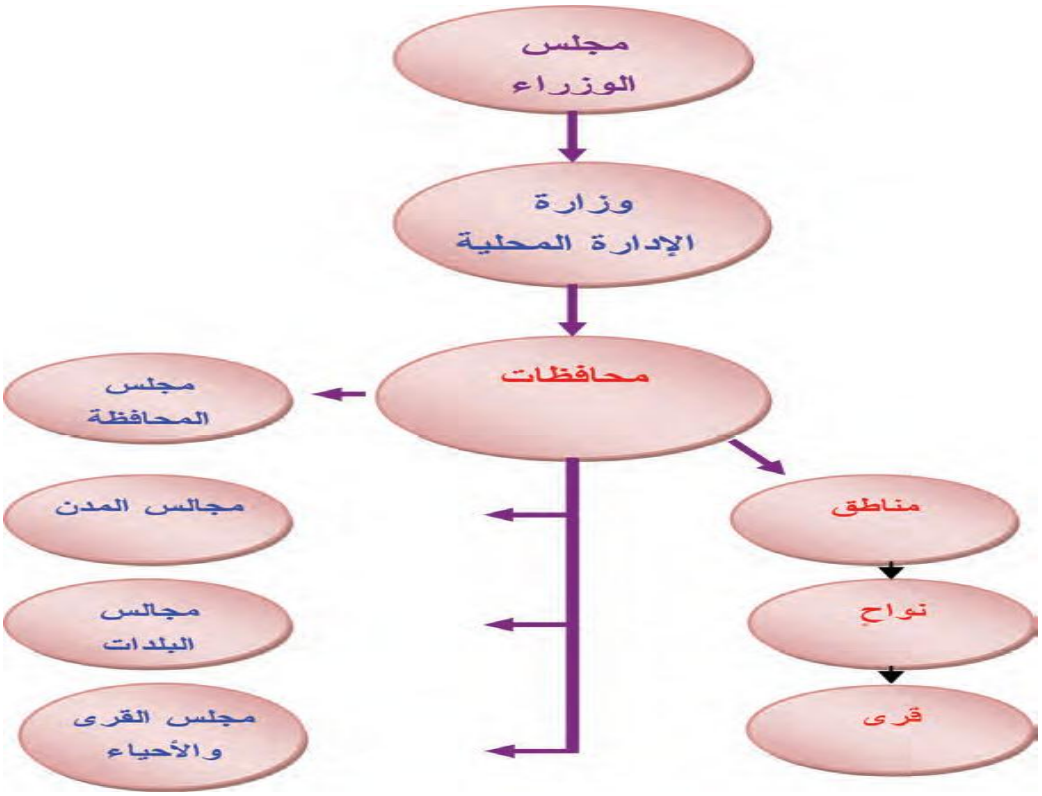
.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثاني، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثالث، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثالث

١. لاحظ المخطط التالي:



اختر الإجابة الصحيحة:

- نسمي هذا المخطط الهيكل التنظيمي ل:

A. الإدارة المحلية.

B. السلطة.

C. المحافظة.

٢. اذكر الوحدة الإدارية التي تعيش فيها؟

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثالث، بعدها يتم الانتقال الى المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول:

يتوصل التلاميذ إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير نتائج اسئلة أنشطة المرحلة السابقة، يتمثل دور المُدرسة في تنظيم المناقشات وتوجيه الأفكار والحلول بين التلاميذ وادارتها في بيئة مريحة وتقدير أفكار التلاميذ واقتراحاتهم والاشتراك معهم في تقييم الافكار والحلول المقترحة للمشكلة.

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الأول، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشرائح الآتية:

تتألَّفُ الجمهوريَّةُ العربيَّةُ السوريَّةُ من أربعَ عشْرةَ محافظةً هي: دمشقُ العاصمةُ وأكبَرُ المُدُنِ السوريَّةِ بعددِ سكّانها، ومحافظةُ ريفِ دمشقَ، وحلبَ ثاني المُحافظاتِ السوريّةِ وحمصَ واللاّذقيةِ، وهناك محافظاتٌ هامّة مثلُ دير الزورِ وحماةَ والحسكةِ وطرطوسَ، وإدلِبَ، والسويداءِ، ودرعا، والرقَّة، والقنيطرة.

تُقسَّمُ الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة إلى وَحَداتٍ إداريّةٍ هي:

المحافظةُ – المدينةُ – البلدةُ – القريةُ – الوحدةُ الريفيّةَ.

وتُقسَّم كلُّ محافظةٍ إلى: (مناطقَ – مُدُنٍ – نواحٍ – بلدات – أحياءٍ – قُرىً – وَحَداتٍ ريفيَّةٍ).

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، لتثبيت الاجابات الصحيحة في ذهنهم.

ومن ثمّ يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الثاني، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

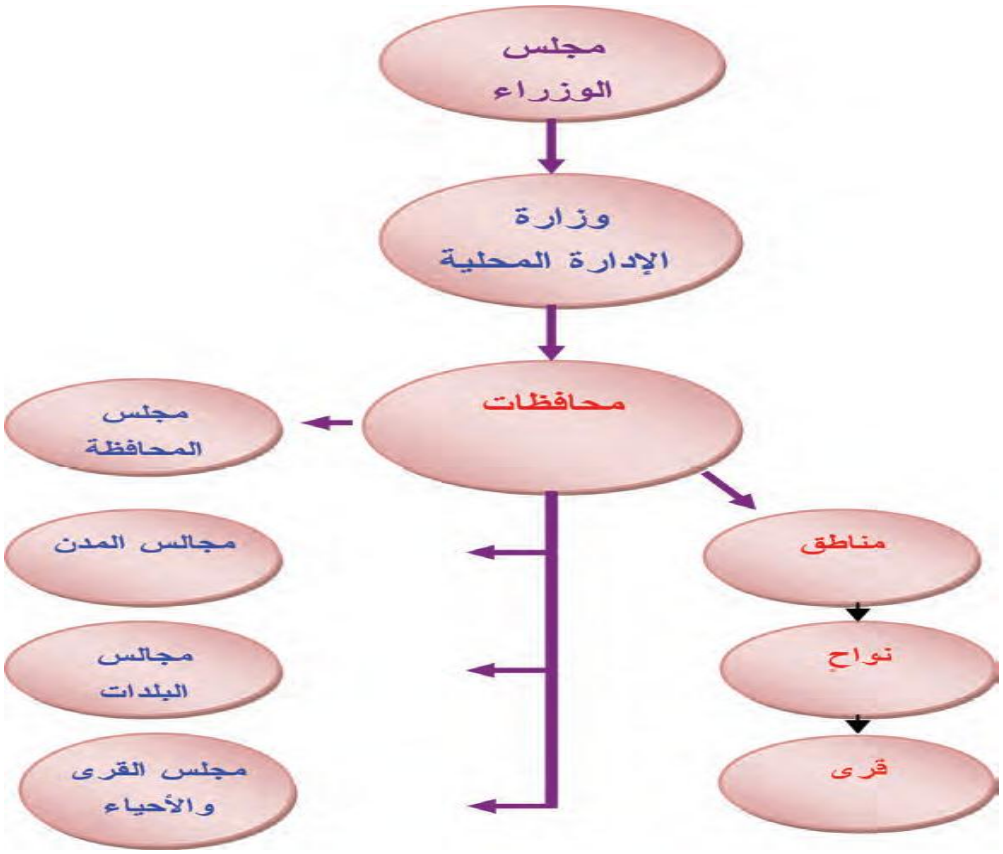
ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

الإدارةُ المحليَّةُ هيئاتٌ مُنتخَبَةٌ شعبيًّا، تمارِسُ إدارةَ الشؤون المحَلِّيَّةِ في المُحافظةِ أو المدينةِ أو البلدَةِ أو الوَحْدةِ الريفيَّةِ أو الحيِّ.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بعدها **تعريف الادارة المحلية** .

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الثالث، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:



ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بعدها بأن المخطط السابق يمثل **الهيكل التنظيمي للإدارة المحلية.**

المرحلة الرابعة: مرحلة اتحاذ الاجراء(مرحلة التوسع):

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم التلاميذ للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعلمية – تعليمية جديدة.

تقوم المُدرسة بتوزيع أسئلة النشاط الرابع، وتطلب من التلاميذ الإجابة عنه بشكل فردي.

النشاط الرابع

١. من يدير كلاً مما يأتي:

المحافظة.....

المنطقة.....

الناحية.....

القرية.....

٢. ما لخدمات الموجودة في حيك أو مدينتك؟ اذكر بعضها:

.....

.....

.....

٣. ما لملاحظات التي تقدمها إلى مجلس مدينتك أو منطقتك أو بلدتك لتحسين أداء خدماته التي يقدمها للمواطنين؟

.....

.....

.....

.....

الخطة الدرسية (٤) المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي

عدد الحصص: ٢	**زمن الحصة:٤٥د**
الصف: الرابع الأساسي	**عنوان الدرس: الحقوق**

الهدف العام للدرس: أن يتعرف التلميذ حقوقه كطفل.

الأهداف التعليمية التعلمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن:

١. يُعرّف حق التعليم، الرعاية الصحية، العيش في بيئة نظيفة.
٢. يسمي الوزارة التي تعنى بالتعليم.
٣. يصنف بعض حقوقه وواجباته في المدرسة.
٤. يذكر أهم الخدمات الصحية التي تقدمها الدولة.
٥. يقارن بين ملكية بعض الخدمات الصحية.
٦. يعدد بعض حقوقه كطفل في سورية.
٧. يقدر أهمية العيش في بيئة نظيفة.

التقنيات والوسائل التعليمية

١. جهاز عرض.
٢. جهاز حاسوب.
٣. مجموعة من الصور والشرائح.

خطوات سير الدرس

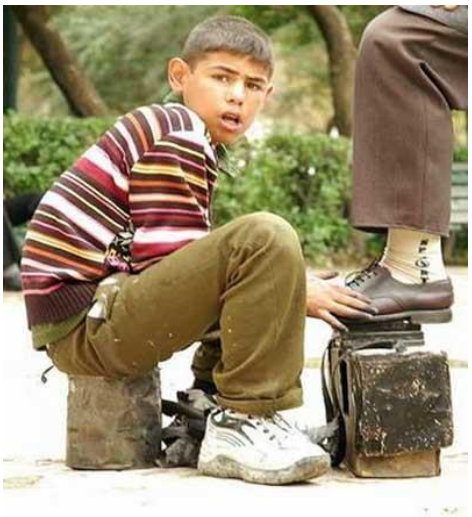
المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة (الانشغال)

هدفها جذب انتباه التلاميذ واشراكهم في النشاط، من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس (المفهوم الجديد) ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه.

تُمهد المُدرسة للدرس: تتمثل المواطنة الصالحة في مشاركة المواطن الفعالة والإيجابية في ممارسة حقوقه وواجباته، وانتم كمواطنين في هذا المجتمع لكم حقوق وعليكم واجبات تجاهه.

وفي هذا الدرس سنتعرف: حقوق الطفل في الجمهورية العربية السورية.

ثم تعرض المُدرسة الصورتين الآتيتين:



تطلب المُدرسة من التلاميذ ملاحظة هاتين الصورتين والمقارنة بينهما بتمعن ، ثم تطرح عليهم الأسئلة التالية من أجل تحفيزهم الى موضوع الدرس.

- ماذا تمثل لك الصورة الأولى؟ .....
- ماذا تمثل لك الصورة الثانية؟ .....
- هل توافق على عمل الأطفال في هذا السن؟ .....
- برأيك ما الأسباب التي تدفع الأطفال الى العمل؟ .....
- ماحق هؤلاء الأطفال على الدولة؟ .....

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول الأسئلة السابقة، التي تستدعي تفكيرهم، وتدفعهم الى البحث والتقصي للوصول الى الاجابات الصحيحة، وتحفيزهم للوصول الى تحديد المشكلة (موضوع الدرس)

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف:

تتمركز هذه المرحلة حول التلميذ بشكل خاص ، وفيها يبدأ عمل التلاميذ في الأنشطة محاولين الوصول الى حل المشكلة.

تطلب المُدرسة من التلاميذ العمل في هذه المرحلة ضمن المجموعات التي حددتها لهم سابقاً، ثم توزع عليهم اسئلة النشاط الأول.

النشاط الأول

١. هل التعليم في سورية مجاني؟

.....

٢. هل التعليم في سورية متاح للجميع؟

.....

٣. ألاحظ الصور الآتية، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليها:

٤. ما اسم الوزارة التي تعنى بشؤون التعليم ما قبل الجامعي في سورية؟

.....

٥. ما واجبك تجاه معلميك؟

.....

٦. ما واجبك تجاه صفك والباحة في مدرستك؟

.....

٧. استنتج مما سبق حق من حقوقك كطفل؟

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الأول، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثاني، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثاني

١. هل توفر الدولة في سورية الرعاية الصحية المجانية لكل المواطنين؟

.....

٢. أسمي خدمات صحية تقدمها الدولة للمواطنين؟

.....

.....

٣. ما واجبك تجاه الخدمات الصحية التي تقدمها الدولة للمواطنين؟

.....

.....

٤. صنف أنواع المشافي في سورية من حيث الملكية؟

.....

.....

٥. استنتج مما سبق حق من حقوقك كطفل؟

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثاني، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثالث، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثالث

١. اذكر بعض الخدمات التي تقدمها الدولة للحفاظ على البيئة؟

.....

.....

٢. ما واجبنا تجاه البيئة لكي تبقى نظيفة؟

.....

.....

٣. ما خطر البيئة الملوثة على صحة الإنسان؟

.....

.....

٤. ما اسم الوزارة التي تعنى بشؤون البيئة في سورية؟

.....

٥. استنتج مما سبق حق من حقوقك كطفل؟

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثالث، بعدها يتم الانتقال الى المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول:

يتوصل التلاميذ إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير نتائج اسئلة أنشطة المرحلة السابقة، يتمثل دور المُدرسة في تنظيم المناقشات وتوجيه الأفكار والحلول بين التلاميذ وادارتها في بيئة مريحة وتقدير أفكار التلاميذ واقتراحاتهم والاشتراك معهم في تقييم الافكار والحلول المقترحة للمشكلة.

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الأول، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

الوثيقة(١)

جاء في المادة (٢٨) من اتفاقية حقوق الطفل:

جعل التعليم الابتدائي الزامياً ومتاحاً ومجاناً للجميع، من تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم....

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بأن الحق الذي نستنتجه مما سبق هو **حق التعلم** .

ومن ثمّ يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الثاني، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

الوثيقة (٢)

جاء في المادة (٢٤) من اتفاقية حقوق الطفل:

حق الطفل في التمتع بأعلى مستوى صحي يمكن بلوغه....

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بعدها بأن الحق الذي نستنتجه مما سبق هو **حق الرعاية الصحية** .

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الثالث، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

تحافظ الدولة على البيئة نظيفة

من خلال تقديم خدمات متنوعة منها:

إقامة الحدائق والمتنزهات.

تشجير وتنظيف الشوارع.

وضع الحاويات لجمع النفايات.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بعدها بأن الحق الذي نستنتجه مما سبق هو **حق العيش في بيئة نظيفة.**

المرحلة الرابعة: مرحلة اتحاذ الاجراء(مرحلة التوسع):

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم التلاميذ للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعلمية – تعليمية جديدة.

تقوم المُدرسة بتوزيع أسئلة النشاط الرابع، وتطلب من التلاميذ الإجابة عنه بشكل فردي.

النشاط الرابع

١. **اقرأ الأشكال الآتية:**

٢. بعد قراءة الأشكال السابقة، أكتب موضوعاً لا يزيد على عدة أسطر أتحدث فيه عن النقاط الآتية:

٣. ما أهمية أن تكون بيئتنا نظيفة؟

٤. ما نفعله كي نحافظ على نظافة بيئتنا، كي نحافظ على نظافة مدرستنا، وحيّنا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٥. اذكر حقوق أخرى من حقك التمتع بها كطفل؟

.....

.....

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على أسئلة النشاط الرابع، تقوم المدرسة بتقييم وتعزيز إجابات التلاميذ.

الخطة الدرسية (٥) المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي

عدد الحصص: ٢	**زمن الحصة:٤٥د**
الصف: الرابع الأساسي	**عنوان الدرس: الواجبات**

الهدف العام للدرس: أن يتعرف التلميذ واجباته كطفل.

الأهداف التعليمية التعلمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن:

١. يذكر واجبات الدولة تجاه المواطنين.
٢. يعرف السلطة التشريعية.
٣. يعدد اختصاصات مجلس الشعب.
٤. يذكر واجبات المواطن تجاه نفسه.
٥. يقارن بين واجبات المواطن تجاه نفسه وواجباته تجاه وطنه.
٦. يقدر أهمية التزامه بالواجبات على أكمل وجه.

التقنيات والوسائل التعليمية

٧. جهاز عرض.
٨. جهاز حاسوب.
٩. مجموعة من الصور والشرائح.

خطوات سير الدرس

المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة (الانشغال)

هدفها جذب انتباه التلاميذ واشراكهم في النشاط، من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس (المفهوم الجديد) ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه.

تُمهد المُدرسة للدرس: تحدثنا في الدرس الماضي عن أهم الحقوق التي يجب أن تتمتعوا بها وفي هذا الدرس على الواجبات التي عليكم الالتزام بها.

ثم تعرض المُدرسة الصورة الآتية:

تطلب المُدرسة من التلاميذ ملاحظة هذه الصورة بتمعن ، ثم تطرح عليهم الأسئلة التالية من أجل تحفيزهم الى موضوع الدرس.

- ماذا تمثل لك الصورة ؟ .....
- أبين واجبي تجاه:
- الأنظمة والقوانين.....
- قوانين السير والمرور.....
- الممتلكات العامة التي توفرها الدولة.....

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول الأسئلة السابقة، التي تستدعي تفكيرهم، وتدفعهم الى البحث والتقصي للوصول الى الاجابات الصحيحة، وتحفيزهم للوصول الى تحديد المشكلة (موضوع الدرس).

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف:

تتمركز هذه المرحلة حول التلميذ ب١شكل خاص ، وفيها يبدأ عمل التلاميذ في الأنشطة محاولين الوصول الى حل المشكلة.

تطلب المُدرسة من التلاميذ العمل في هذه المرحلة ضمن المجموعات التي حددتها لهم سابقاً، ثم توزع عليهم اسئلة النشاط الأول.

النشاط الأول

١. ما اسم السلطة التي تضع القوانين ؟

.....

٢. ما هو برأيك اختصاص مجلس الشعب؟

.....

.....

.....

٣. اذكر بعض الخدمات التي تقدمها الدولة في مجال التعليم؟

.....

.....

.....

٤. اذكر بعض واجبات الدولة تجاه المواطنين؟

.....

.....

.....

٥. ماواجب المواطن تجاه انتخابات مجلس الشعب؟

.....

.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الأول، وبعد انتهائها توزع المُدرسة للتلاميذ أسئلة النشاط الثاني، وتطلب منهم الإجابة عن أسئلته ضمن مجموعاتهم.

النشاط الثاني

١. اذكر بعض واجبات المواطن تجاه نفسه؟

.....

.....

٢. اذكر بعض واجبات المواطن تجاه وطنه؟

.....

.....

٣. كيف يدافع المواطن عن وطنه؟

.....

.....

٤. اذكر واجبك تجاه الممتلكات العامة في الدولة؟

.....

.....

٥. اذكر واجبك تجاه الآخرين؟

.....

.....

تعطي المدرسة التلاميذ فترة زمنية محددة للإجابة عن أسئلة النشاط الثالث، بعدها يتم الانتقال الى المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول:

يتوصل التلاميذ إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير نتائج اسئلة أنشطة المرحلة السابقة، يتمثل دور المُدرسة في تنظيم المناقشات وتوجيه الأفكار والحلول بين التلاميذ وادارتها في بيئة مريحة وتقدير أفكار التلاميذ واقتراحاتهم والاشتراك معهم في تقييم الافكار والحلول المقترحة للمشكلة.

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الأول، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشريحة الآتية:

السلطةُ التشريعيَّةُ: هي السلطةُ التي تضعُ القوانين والتشريعاتِ العامّةِ وتراقبُ تنفيذها، ويمثِّل السلطةَ التشريعيّةَ في سوريةَ مجلسُ الشعبِ الذي يتمُّ انتخابُ أعضائِه كلَّ أربعِ سنواتٍ، ومن اختصاصاتِ مجلسِ الشعبِ:

•إقرارُ القوانين.

•مناقشةُ سياسةِ الوزارات.

•إقرارُ المعاهداتِ والاتِّفاقيَّات الدوليّة التي تتعلَّق بسلامة الدولة.

ومن واجبِنا نحن المواطنينَ المشاركةَ في انتخاباتِ مجلس الشعبِ واختيارِ الأشخاص المناسبين لهذه المهمّة.

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم **تعريف السلطة التشريعية واختصاصات مجلس الشعب** .

ومن ثمّ يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول إجاباتهم على اسئلة النشاط الثاني، وتعمل المُدرسة على تعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض المُدرسة على التلاميذ الشرائح الآتية:

من واجباتِ المواطنِ تجاهَ نفسِه أنْ:

يحافظَ على صحَّتِه وحياتِه ولا يعبَث بها.

يثِقَ بنفسِه ويحترمَ ذاتَه.

يلتزمَ بالقيم المجتمعيَّةِ الإيجابيَّة.

لا يتعدّى على حقوق الآخرين.

من واجباتِ المواطنِ تجاهَ وطنه أن:

يساهمَ في تنميةِ وطنِهِ في مختلف الجوانبِ: الاقتصاديَّةِ والفكريَّةِ والاجتماعيَّةِ.

يتقيَّدَ بالأنظمةِ والقوانين.

يدافعَ عن وطنِه ومقدَّساتِه بكلِّ ما يملكُ (العلمِ – المالِ – النفسِ).

يستفيدُ من الخدماتِ التي تقدِّمُها الدولةُ كالتعليم.

يقومَ بالأعمالِ التطوعيَّةِ لخدمة المجتمع.

يحافظَ على الممتلكاتِ العامَّةِ (حدائقَ – شوارعَ – المدرسةِ وأثاثها – المؤسَّساتِ – الوِزاراتِ).

ثم تطلب المُدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة جيداً وبصوت واضح ومسموع لبقية التلاميذ، وتبين لهم بعدها **واجبات المواطن تجاه نفسه وتجاه وطنه.**

المرحلة الرابعة: مرحلة اتحاذ الاجراء(مرحلة التوسع):

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم التلاميذ للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعلمية – تعليمية جديدة.

تقوم المُدرسة بتوزيع أسئلة النشاط الرابع، وتطلب من التلاميذ الإجابة عنه بشكل فردي.

النشاط الثالث

١. اذكر واجبات أخرى تجاه نفسك؟

.....

.....

.....

٢. اذكر واجبات أخرى تجاه وطنك؟

.....

.....

.....

٣. ما واجبك إذا تعرض وطنك للعدوان؟

.....

.....

.....

٤. صنف في جدول بعض حقوقي وواجباتي في المدرسة؟

حقوقي	واجباتي

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على أسئلة النشاط الرابع، تقوم المدرسة بتقييم وتعزيز إجابات التلاميذ.

الخطة الدرسية (٦) المصممة وفقاً لنموذج التعلم البنائي

عدد الحصص: ٢	**زمن الحصة:٤٥د**
الصف: الرابع الأساسي	**عنوان الدرس: عيد الشهداء.**

الهدف العام للدرس: أن يفهم التلميذ معنى الشهادة ومكانة الشهداء.

الأهداف التعليمية التعلمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن:

١. يُعرّف الشهداء.
٢. يستنتج أهمية الشهادة.
٣. يذكر تاريخ الاحتفال بعيد الشهداء في سورية.
٤. يذكر الخدمات التي تقدمها الدولة لأسر الشهداء وابنائهم .
٥. يسمي بعض الشهداء في سورية.
٦. يقدر قيمة التضحية في سبيل الوطن.

التقنيات والوسائل التعليمية

١. جهاز عرض.
٢. جهاز حاسوب.
٣. مجموعة من الصور والشرائح.

خطوات سير الدرس

المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة (الانشغال)

هدفها جذب انتباه التلاميذ واشراكهم في النشاط، من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس (المفهوم الجديد) ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه.

تُمهد المُدرسة للدرس: من خلال من خلال قول القائد الخالد حافظ الأسد: (الشهداء أكرم من في الدنيا وأنبل بني البشر)

ثم تعرض عليهم الصورة الآتية:

- ماذا تمثل اللوحة ؟.....
- لماذا يحمل الجندي العلم السوري؟.....
- لماذا يدافع الجنود عن وطنهم؟.....
- ماذا نسمي الأشخاص الذين يضحون بحياتهم دفاعاً عن الوطن؟.....
- ما اهمية التضحيات في الدفاع عن الوطن؟.....

يتم النقاش بين المُدرسة والتلاميذ حول الأسئلة السابقة، التي تستدعي تفكيرهم، وتدفعهم الى البحث والتقصي للوصول الى الاجابات الصحيحة، وتحفيزهم للوصول الى تحديد المشكلة (موضوع الدرس): عيد الشهداء.

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف:

تتمركز هذه المرحلة حول التلميذ بشكل خاص ، وفيها يبدأ عمل التلاميذ في الأنشطة محاولين الوصول الى حل المشكلة.

تطلب المُدرسة من التلاميذ العمل في هذه المرحلة ضمن المجموعات التي حددتها لهم سابقاً.

تتيح المُدرسة للمجموعات فرصة النقاش بين أعضاء كل مجموعة من أجل التوصل الى اجابة عن الاسئلة المطروحة في المرحلة السابقة وتجيب المدرسة عن استفسارات التلاميذ ان وجدت. بعد انتهاء وقت النقاش يقدم كل قائد مجموعة اجاباته عن الاسئلة المطروحة وتقوم المدرسة بتعزيز الاجابات الصحيحة وتقويم الخاطئة منها.

ثم تعرض على التلاميذ الشريحة التالية :

الشهداء هم الأبطال الذين ضحوا بأنفسهم

وبدمائهم دفاعاً عن وطنهم وكرامته واستقلاله.

ولولا تضحياتهم الغالية لما كنا نعيش اليوم

على ارضنا متمتعين بالسيادة والاستقلال.

ثم تطلب المدرسة من أحد التلاميذ قراءة الشريحة السابقة، وتوضح لهم بعدها بأن هذا هو تعريف للشهيد وبيان بأهمية الشهادة، وبأن اجاباتهم قد تكون مرادفة لمضمون النص في الشريحة لكنها تبقى صحيحة.

- ثم تعرض المدرسة صوراً أخرى على التلاميذ تمثل بعض التكريميات التي قدمتها الدولة لشهداء الوطن وأسرهم

وتطرح عليهم الأسئلة التالية:

١. ماذا تمثل الصور؟
٢. في أي يوم نحتفل بعيد الشهداء؟
٣. اذكر بعض الخدمات التي تقدمها الدولة لأسر الشهداء؟

ثم تناقش المدرسة التلاميذ بإجاباتهم حيث تعزز الاجابات الصحيحة وتقوّم الخاطئة منها.

وبعدها تعرض عليهم الشريحة التالية، وتطلب من احد التلاميذ قراءتها:

تحتفل سورية في كل عام بعيد الشهداء

الذي يصادف في السادس من أيار، تكريماً للشهداء

الذين ضحوا بأنفسهم في سبيل الوطن.

وتكريماً للشهيد أقامت الدولة ضريح الجندي المجهول رمزاً لشهداء الوطن

وتقدم الدولة خدمات جلى لأسر الشهداء وابنائهم مثل:

المساكن، المدارس، رواتب شهرية، العلاج الطبي المجاني.

وبهذا تترسخ اجابات الاسئلة في ذهن التلاميذ.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفسيرات و اقتراح الحلول:

بعد أن توصل الطلبة الى المفاهيم المطلوبة من المرحلة السابقة، يتم في هذه المرحلة مناقشة المفاهيم والحلول ومراجعتها ونقدها، ويتمثل دور المعلم في تنظيم المناقشات وادارتها في بيئة مريحة والاشتراك معهم في تقييم الأفكار والتوفيق بين الحل والمعرفة الراهنة .

يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يقدموا تفسيرات أخرى لأهمية الشهادة والدفاع عن الوطن.

ويتناقشوا حول الخدمات التي تقدمها الدولة لأسر الشهداء وابنائهم وإن كان هناك اقتراحات لخدمات أخرى، وأن يسموا بعض اسماء الشهداء و بعض المدارس المسماة باسمهم.

المرحلة الرابعة: مرحلة اتحاذ الاجراء(مرحلة التوسع):

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم التلاميذ للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعلمية – تعليمية جديدة.

تقوم المُدرسة بتوزيع أسئلة النشاط الآتي، وتطلب من التلاميذ الإجابة عنه بشكل فردي.

النشاط

١. أضع تعريفاً أخر للشهيد:

.....

.....

.....

٢. عدد ثلاثاً من المميزات التي حصل عليها أبناء الشهداء:

.....

.....

.....

٣. أبين واجبي إذا تعرض وطني للعدوان:

.....

.....

.....

٤. متى نحتفل بعيد الشهداء في بلدنا:

.....

٥. اسمي بعض الشهداء في محافظتك:

.....

.....

.....

.....

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على أسئلة النشاط ، تقوم المدرسة بتقييم وتعزيز إجابات التلاميذ.

الملحق رقم (٦)

تسهيل المهمة

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ١٤٩٧/٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم /٤٩٤/ تاريخ ١٥ / ٤ /٢٠١٥م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " ياسمين خليل السعيد " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٦ هـ و ٢٠١٥/٤/ ٢٠١٥ م

مدير التربية

محمد ماردينى

صورة الى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١
- صاحب العلاقة

المديرة

بشرى علي

عائشة المعلم

SUMMARY

Effect of using the Constructive Learning Model on development of the skills of thinking concerning the social studies

"An experimental study was effected on the basic fourth class in the governorate of Damascus"

Research Objective:

Measure the Effect of using the Constructive Learning Model on development of the skills of thinking concerning the social studies.

Research Methodology:

Experimental approach was adopted for answering the research questions, and tests the hypotheses.

Research population and Sample:

The population of the research consists of all students in the fourth Class in Damascus governorate in 2014 \ 2015, totaling (32521) students, while the sample of the research in the two groups of students (control - experimental) was (75) students, The number of students in the control group (35) students , and the number of students in the experimental group (40) students .

Research Tools:

Research procedures adopted on the following tools:

1. List of the basic thinking skills and include (remember, observation, comparison, classification, description).
2. Basic thinking skills test to measure the Effect of constructivist learning model in the development of the basic thinking of fourth grade students through basic social studies skills.
3. Educational program designed according to Constructive Learning Model to measure its effect on the development of basic thinking of the students of basic fourth grade skills , and consists of six (6) classes cover a fifth unit content of the book social Studies fourth grade primary.

Research results:

Research concluded the following results

1. There is a statistically significant difference between mean scores of students in the control group in the two applications pre and post the total score to test the basic thinking skills and sub skills

(remember, observation, comparison, classification, description) in favor of the post application.

2. There is a statistically significant difference between mean scores of students in the experimental group two applications pre and post the total score to test the basic thinking skills and sub skills (remember, observation, comparison, classification, description) in favor of the post application.
3. There is a statistically significant difference between mean scores of students in the experimental group and the control group in the post application on the total score to test the basic thinking skills and sub skills (remember, observation, comparison, classification, description) for the experimental group.
4. The effectiveness of constructivist learning model to keep the results of the basic thinking skills (remember, observation, comparison, classification, description)
5. effectiveness of using constructivist learning model in the development of basic thinking skills (remember, observation, comparison, classification, description).

Research suggestions:

Based on previous results develop the following suggestions:

1. Focus on the active role of the learner in the acquiring knowledge, and understanding, and employment process.
2. the transition from the traditional classroom environment, to all the structural components of the physical and social environment.
3. Hold training courses for in-service teachers, to train them on the use of structural models in the process of teaching, scientific content and re-designed according to the stages and steps constructivist teaching.
4. Include models and strategies in the structural material of practical education for Teacher Education Diploma program, including Guarantees for teachers of social studies material gain constructivist learning practices.
5. the adoption of the use of constructivist learning model, by teachers of social studies, as one of the effective methods in achieving the goals of Social Studies in the development and acquisition of thinking skills.
6. address the difficulties that prevent the use of structural models in the teaching of social studies, including Share of school time, and the intensity of the scientific content, the large number of students in the class.
7. study the effectiveness of constructivist learning in teaching other subjects model, scholarships and other ranks as well, and to measure its impact on other aspects such as scientific thinking, critical thinking, creative thinking.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Curricula & Methods of Instruction

Effect of using the Constructive Learning Model on development of the skills of thinking concerning of the basic fourth class in the social studies

Research presented to obtain a Master's Degree in The Curricula & Methods of Instruction

Prepared by

Yasmine Khalil almhemmed

Supervisor

Prof. Jamal Suleiman

Damascus: $\frac{2014-2015\ AD}{1435-1436\ AH}$