تطوير وحدتين دراسيتين في التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي وقياس أثرهما في تحسين مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية

أحمد عيسى داود* وزيد سليمان العدوان

وزارة التربية والتعليم، الأردن جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٤/١٠/٢٣ عُدل بتاريخ: ٢٠١٥/١٢/٣٠ قُبل بتاريخ: ٢٠١٥/٤/٩

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تطوير وحدتين دراسيتين في التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي وقياس أثرهما في تحسين مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية. تكونت أفراد الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في مدرسة اليادودة الأساسية للبنين في الأردن للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار مهارات التفكير العليا، واختبار المهارات الحياتية. وتم تطوير وحدتين دراسيتين في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي. وبعد تنفيذ التجربة على مجموعتي الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار المهارات الحياتية البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدتين المطورتين.

كلمات مفتاحية: التربية الاجتماعية والوطنية، الأنموذج التوليدي البنائي، مهارات التفكير العليا، المهارات الحياتية، المرحلة الأساسية.

Developing Two study Units in the Social and National Education According to the Generative Constructivist Model and Measuring their Effects on Improvement of Higher Thinking Skills and Life Skills for Students of Basic Stage

Zaid S. Al-Edwan* & Ahmed I. Daoud

AL -Balqa' Applied University, Jordan Ministry of Education, Jordan

Abstract: The purpose of this study was to develop two study units in the social and national education according to the generative constructivist model and to measure their effects on thinking skills and life skills of the basic stage students. Study sample consisted of 60 third-grade students from AL-Yadodah school (Jordan) in the year 2013-2014. To achieve the objectives of the study, a higher thinking skills and life skills tests were prepared. The researchers developed the two study units according to the generative constructivist model. The study results showed that the experimental group outscored the control group on both the higher thinking skills, and on the post testing of the life skills.

Keywords: Social and national education, Generative Constructivist Model, higher thinking skill, life skills, basic stage.

*z_aluwan@yahoo.com

يتميز العصر الحالي بصفة التغيير والتحديث في المجالات كافة، كل هذه التغيّرات فرضت على التربية وإنما مواكبتها وألا تتجاهلها؛ ولمواجهة تلك التغييرات والتحديات لا بد من إعادة النظر في طبيعة المناهج والكتب المدرسية للتأكد من مدى مواكبتها لما يستجد من تطورات واتجاهات معاصرة.

وتعد مناهج التربية الاجتماعية والوطنية جزءاً من المناهج المدرسية ومصدراً للتعلم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، فهي تعمل على إثارة اهتمام المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية الحاضرة ومشاركتهم الواعية في مواجهة مشكلات مجتمعهم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، وتسهم في تنمية التفكير العلمي (السكران، ٢٠٠٠).

وترتكز مناهج التربية الاجتماعية والوطنية إلى النظرية البنائية التي برزت في العصر الحديث، إذ شكلت البنائية ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة، وامتدت بشكل بارز إلى ميدان التربية، فقد أسهمت في إحداث تغير نوعي في الأدبيات التربوية، حيث طالت كل أطراف العملية التربوية من متعلمين ومعلمين ومناهج وبيئة تعليمية (الخالدي، ٢٠١٣).

وقد تطور عن النظرية البنائية ما يعرف بالنظرية البنائية الاجتماعية للعالم فيجوتسكي (Vygotsky's)، وتعرف بأنها "عملية اجتماعية يتفاعل الطلاب فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور، لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به" (زيتون، ٢٠٠٧: ٤١).

وترتبط تصرفات الفرد بالمواقف الثقافية لعملية المعرفة. فعملية صنع المعرفة تتشكل بالثقافة ولا ينظر لها كنشاط عقلي، وإنما كنتيجة للتفاعل بين الفرد والمجتمع والثقافة، والمؤسسات التي يتعامل معها الفرد (Loughlin, 1992؛ Heylighen, 1993).

ومن أبرز نماذج النظرية البنائية الاجتماعية الأنموذج التوليدي البنائي والذي يتضمن عمليات توليدية يقوم بها المتعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرة السابقة (Fensham, Richard, & Richard, 1994). والأنموذج التوليدي أحد نماذج التعلم البنائي الذي يعكس رؤية فيجوتسكي (Vygotsky's) في التعلم. وهذا الأنموذج يجعل المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها تسهم في حل المشكلة ثم مناقشة المقترحات مع زملائه ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية (السيد والدوسري، ٢٠٠٣).

واُقترح أزوبورن وويترك (Osborn & Wittrock) أنموذج التعلم التوليدي كتجسيد لنظرية فيجوتسكي (Vygotsky's) التي تعتمد على البنائية الاجتماعية والتأكيد على أهمية المجتمع واللغة في تنمية المعرفة، فالمعرفة في التعلم التوليدي تبنى بطريقة اجتماعية بين المعلم والطالب، وبين الطلاب أنفسهم باعتبار المعرفة عملية اجتماعية توجه تفكير الطلاب وتعينهم على تكوين المعنى، وتتأثر بشكل كبير بالأفكار الموجودة في بنية الطلاب والروابط التي تتولد بين المثيرات التي يتعرض لها الطلاب لتكوين الأفكار والمعارف الجديدة (سعيد وعيد، ٢٠٠٦).

ويقوم الأنموذج التوليدي على افتراض أن "المتعلم يأتي إلى المدرسة بهيكل من المعلومات القبلية، التي تم اكتسابها خلال التنشئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به. لذا ينبغي على المعلم إعطاء الفرصة للمتعلمين لتوليد العلاقات ذات المعنى بين المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى والمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى" (قابيل، ٢٠٠٩: ٥٨).

وبهذا فالأنموذج التوليدي هو أحد نماذج التعلم الذي يبنى وفق النظرية البنائية الاجتماعية، ويعتمد على المشاركة الاجتماعية التي تظهر خلال المناقشة والتفاوض والتحاور بين مجموعات المتعلمين، ومن خلاله يتم توليد المعلومات والمفاهيم الجديدة اعتماداً على

استحضار خبرات المتعلمين السابقة من خلال مجموعات عمل تعاونية تجمعهم في حصة دراسية، ومن ثم ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة التي تم التوصل إليها والوصول إلى التعلم المنشود.

ومن هنا فإن جوهر أنموذج التعلم التوليدي هو استخدام العقل لبناء تفسيرات خاصة للطالب من المعلومات المخزنة لديه وتكوين استدلالات من خلال التفاعلات الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين (عبد السلام، ٢٠٠٧)، لذا عند استخدام أنموذج التعلم التوليدي لا بد من توفير المواقف التعليمية التي تتيح للطلاب ربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق وإتاحة المجال لطرح الأسئلة، وتبادل الآراء فيما بينهم ونقد الأفكار، وإيجاد طرق متنوعة وجهود متعددة.

ويتكون الأنموذج التوليدي البنائي من أربعة مراحل، هي (Galle, 1999؛ Ibrahim, Buffler, & Lubben, 2009؛ خليل وسويلم، ٢٠٠١):

أولاً: مرحلة التمهيد: تتم من خلال عدة خطوات على النحو الآتي:

١- **التوجيه:** يمهد المعلم المناخ الدراسي، ويدعو طلابه لتعلم موضوع معين عن طريق مجموعة من الأسئلة أو الملاحظات المختلفة للظواهر العلمية، بحيث تكون هذه الأسئلة تثير التفكير، مع عرض بعض الصور للمشكلات المقترح دراستها. فالطلاب في البيئة البنائية يعملون بأنفسهم مع توجيه المعلم. حيث تبنى ثقافة الطالب من خلال سياق اجتماعي واضح. ويرى فيجوتسكي (Vygotsky's) أن التعلم البنائي الاجتماعي بما فيه من تفاوض وتركيز على الأبعاد ذات العلاقة بالبيئة يعمل على بلورة مهارات التعامل مع المشكلات وكيفية حلها. كما يرى سنامو (Cennamo, 1996) أن الأنموذج الاجتماعي يدعو إلى التعلم النشط في سياقٍ حقيقي ذي معنى، والاعتراف بان كل متعلم له تركيبته الفردية تسمح ببناء المعاني الخاصة به، واستخدام مشروعات فعلية ومشاركة المتعلمين في صنع القرار واخذ المعلمين الأدوار التوجيهية لهم.

٢- **إثارة واستدعاء الخبرات اليومية للطلاب:** يعرض المعلم بعض الأمور المحيرة والأحداث المتناقضة أو القضايا البيئية أو مواقف حياتية مختلفة. لإثارة أفكار الطلاب وخبراتهم اليومية عن موضوع الدرس والتي تؤدي إلى شعور الطلاب بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول للحل، مع مراعاة أن تكون الأسئلة والأشياء المعروضة عليهم ذات ارتباط بالمعلومات السابقة لديهم أو معتقداتهم وخبراتهم وذلك يؤدي إلى التفاعل معهم وهذا يشير إلى أهمية المعلومات السابقة في تلك المرحلة.

٣-**عرض أفكار الطلاب:** يتم عرض أفكار الطلاب والتفاوض حولها مع الزملاء، مع قيامهم بالأنشطة المختلفة للوصول إلى الإجابة وذلك بلغتهم وكتاباتهم الخاصة.

٤-**تفسير أفكار الطلاب وبناء أفكار جديدة:** يقوم المعلم بتفسير أفكار الطلاب واستنتاج أفكار جديدة في ضوء خبراتهم السابقة، ويقوم الطلاب بتقييم أفكارهم ويتعرضون لوجهات نظر مختلفة؛ مما يجعلهم يشعرون بعدم الاقتناع بأفكارهم نتيجة وجود أفكار أفضل تم الاتفاق عليها من خلال المناقشة والتفاوض بين المعلم والطلاب.

ثانياً: مرحلة التركيز: يقوم المعلم بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات صغيرة للتركيز على المفاهيم أو المعرفة المستهدفة أو السلوكيات المراد اكتسابها للطلاب، مع تقديم المصطلحات العلمية وإتاحة الفرصة للتفاوض والحوار بين المجموعات فيمر الطلاب بخبرة المفهوم وتقوم كل مجموعة بتفسير الأنشطة وحل الأسئلة الخاصة بها استعدادا لعمل جلسة حوار عامة مع المعلم، يتناول خلالها طلاب المجموعات المعلومات المستهدفة من الدرس.

ثالثاً: مرحلة التحدي: بعد أن تنتهي المجموعات من دراسة الموضوع يقوم المعلم بمناقشة الصف بأكمله، أي يقوم بجلسة حوار مع طلابه مع إتاحة الفرصة للطلاب للمساهمة بملاحظاتهم وأنشطتهم ويتم تعديل ما لدى الطلاب من تصورات غير صحيحة وإحلال المفاهيم العلمية

أو المعرفة المستهدفة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة وإعادة تقديم المفاهيم والتحدي بين ما كان يعرفه المتعلم قبل التعلم وبعده، ويناقش المعلم المواقف الحياتية التي تم عرضها في المرحلة التمهيدية للمقارنة بين سلوكيات المتعلمّة قبل إدخال الأفكار الجديدة وبعدها.

رابعاً: مرحلة التطبيق: هنا يحاول الطلاب في هذه المرحلة إيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من مفاهيم ومعلومات واستنتاجات وحلول في مواقف أخرى مشابهة في الحياة، فمن المعروف أن تعلم الطالب يقاس بقدرته على تطبيق ما تعلمه في حل ما يواجهه من مشكلات أو مواقف حياتية أخرى مشابهة أو الإفادة منها في تفسير ظواهر بيئية معينة.

وبهذا فإن نظرية التعلم البنائية رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، حيث أن قوامها الفرد الذي يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة (Garcia, 2001).

وينطوي مفهوم التفكير على سلسلة من النشاطات العقلية غير مرئية وغير ملموسة يقوم بها الفرد عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس (شواهين، ٢٠٠٩)، ويعرف أيضاً بأنه جهد أو نشاط عقلي يبذله الفرد دون توقف عند النظر إلى الأمور، ويأخذ هذا الجهد صوراً مختلفة كالمقارنة والاستنباط والتحليل والتركيب والتقويم (البكر، ٢٠٠٧).

ويؤكد ستيربنرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 1995) أن التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر مباشرةً في طريقة تجهيز المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية وكيفية معالجتها داخل العقل البشري.

ويقسّم بلوم (Bloom) مهارات التفكير إلى مستويين: المستوى الأدنى للتفكير ويضم: المعرفة والفهم والتطبيق، والمستوى الأعلى للتفكير ويتضمن: التحليل والتركيب والتقويم (العدوان والحوامدة، ٢٠١٤).

وقد بدأت محاولات جادة لتطوير التعليم وذلك بإدخال مهارات التفكير العليا الى المناهج الدراسية. كمهارة التحليل والتي تعد تفكيك وتجزئة المعلومات إلى عناصر يمكن التعامل معها، وكذلك مهارة التركيب التي تعني وضع الأجزاء والجوانب التي يمكن أن ترتبط مع بعضها البعض لحل ما أو فهم ما أو مبدأ ما، وذلك عن طريق بناء علاقات ذات معنى بين المعلومات، موحدة هذه المعلومات المتكاملة ضمن فهم جديد. أما مهارة التقويم فتتضمن القدرة على إصدار أحكام عن قيمة مادة من المواد أو شيء من الأشياء وأهميته (منصور، ٢٠١١؛ Posner, 2004).

ويشير النافع (٢٠٠٢) إلى أن مهارات التفكير تحتاج إلى تعليم منتظم وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التعليم الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا. لذا جاءت النظرية البنائية لتشجع على تنمية القدرات العقلية وتساعد المتعلمين على إعادة تفكيرهم فيما تعلموه وتساعدهم على إعطاء التفسيرات والحلول المناسبة (Heron, 1997).

وبما أن النظرية البنائية تبنى على النظرية المعرفية، فأن أسلوب تعليم التفكير ينبثق من معطيات النظرية المعرفية حيث أن المتعلم المفكر يبني معرفته بنفسه من خلال التكيف المعرفي الذهني الذي يقود المفكر إلى التعلم والتفكير القائم على الفهم العام. حيث إن ذهن المتعلم يقوم ببناء معرفته، ويفترض البنائيون أنه لا بد من وضع المتعلمين بين وقت وأخر في حالة ضغط معرفي بهدف استثارة نشاط المتعلم لكي يصارع هذا الضغط للوصول إلى حالة التوازن، ويعتبر البنائيون أن المتعلم يمر بحالة ضغط معرفي حينما يواجه خبرة تتعارض وتحول دون تحقيق ما يريد من نتاجات تعليمية أو الفهم أو الوصول إلى الحل المناسب (قطامي، ٢٠١٣). ولكي تتمكن التربية من تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين فإنه ينبغي أن ننمي لديهم كيف يفكرون وكيف يصلون إلى حل للمشكلات التي تواجههم، لأنه بهذه الطريقة نساعدهم على توضيح لتفكيرهم مما يسهل

عليهم عملية التعلم، وهذا لا يتم إلا بتطوير المناهج والكتب المدرسية أو باستخدام استراتيجيات حديثة تحرص على تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين، ومنها الأنموذج التوليدي البنائي.

ويرى فلاسفة البنائية أن التطور المعرفي للطالب يتم في بيئة تعاونية وتفاعلية مع الآخرين والبيئة، وذلك من خلال عملية التفاوض الاجتماعية، إذ يؤكد فيجوتسكي (Vygotsky's) بأن التعلم ينشط مجموعة من العمليات العقلية عندما يكون الطالب في بيئة تفاعلية وتعاونية وتفاوضية مع الآخرين وأقرانه، وبالتالي تساعد الطلاب في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ويُعدُّ تعليم المهارات الحياتية من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة، ومن المهام الجديدة للمعلم في القرن الحادي والعشرين، حيث تركز المنظمات الدولية والإقليمية في السنوات الأخيرة، اهتمامها الشديد على تعليم هذه المهارات وإدماجها في المناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين (اليونسكو، ١٩٦٦؛ الألكسو، ٢٠٠٤).

وتعرف المهارات الحياتية بأنها "الأدوات التي تساعد الطلاب على تعلم كيفية التعامل والتفاعل مع المجتمع المحيط، وتُحسن من علاقتهم مع الآخرين، والتعامل مع الضغوط ، والروابط الأسرية، والثقة بالنفس، واحترام الذات والآخرين، والتواصل معهم، وتقبل المسؤولية" (منصور والشربيني، ٢٠٠٥: ٢٤٢).

وعرفت منظمة الصحة العالمية (اليونيسيف) المهارات الحياتية بأنها القدرات التي تمكن الأفراد من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها. ومن هذه المهارات: المسؤولية الذاتية، والاجتماعية، والوطنية، مهارات التواصل (توكيد الذات، التفاوض، والإصغاء)، حل المشكلات وصنع القرار، والتفكير الإبداعي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

لذا حظي موضوع المهارات الحياتية باهتمام بالغ في المحافل الدولية والإقليمية، حيث تتبنى الأنظمة التربوية حاليا في كثير من دول العالم التعلم المعتمد على المهارات الحياتية والذي يشير إلى عملية تفاعلية من التعلم والتعليم تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة، وتطوير اتجاهات ومهارات تدعم تبني سلوكيات صحية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

وقد حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧) أهداف دمج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية الأردنية بالمساهمة في تحسين نوعية التعليم، والتركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية لتنمية الطلاب، والمساعدة على تقوية الصلة بين المهارات الحياتية وبين التفكير الانفعالي والعاطفي لدى الطلاب، وتعزيز الشخصية الايجابية، والتكيف الاجتماعي، والمواطنة، ليكون الطلاب فاعلين ومنتجين في مجتمعهم.

من هنا، فإنه إذا أردنا تحسين مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية لدى المتعلمين، فإنه لا بد من تشجيع المتعلمين واكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم وتشجيعهم على العمل الجماعي وذلك بتطوير المناهج والكتب المدرسية باستخدام الأنموذج التوليدي البنائي. والمدخل الأكثر فاعلية في تعليم المناهج الدراسية هو دمج مهارات التفكير والمهارات الحياتية في جميع المواد الدراسية، وبشكل أكثر إلحاحاً في مادة التربية الاجتماعية والوطنية، انطلاقاً مما تهدف إليه هذه المادة من تطوير القدرات العقلية لدى المتعلمين، وإثارة تفكيرهم وتدريبهم على مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية.

وأكدت نتائج الدراسات السابقة فاعلية الأنموذج التوليدي البنائي في تحسين مهارات التفكير والتحصيل الدراسي، فقد بينت دراسة عبد الكريم (٢٠٠٠) أن التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي (نموذج التعلم التوليدي) تفوق على التدريس وفقاً لنظرية بياجيه (نموذج دورة التعلم) والتدريس بالطريقة السائدة وذلك في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي لبعض المفاهيم

الفيزيائية وقدرتهن على التفكير الاستدلالي الشكلي. كما بينت دراسة دون وفولكل (Donne & Volkl, 2000) فعالية استراتيجيتين للتعلم التوليدي(خرائط المفاهيم والتجارب العملية) في زيادة تحصيل طلاب الصف السادس في مادة العلوم في القطاع الخاص بسان دييغو كاليفورنيا. كما توصلت دراسة صالح (٢٠٠٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق الأنموذج التوليدي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالسعودية. أما دراسة سلمان (٢٠١٢) فقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج التعلم التوليدي البنائي على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. وفي دراسة محمد (٢٠١٣) أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست في ضوء الأنموذج التوليدي في مادة العلوم على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة، كما أثبتت فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى الطلبة. أما دراسة عفيفي (٢٠١٤) أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لأنموذج التعلم التوليدي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ومقياس للتفكير الابتكاري ومقياس الدافعية للإنجاز.

وفي مجال المهارات الحياتية موضوع الدراسة، أظهرت نتائج دراسة سيجردسون وفران (2000 ,Sigurdsson and Fran) أن هناك أثر ايجابي لبرامج جمع المعلومات المطبقة في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية في اكتساب الطلبة المهارات الحياتية المختلفة. في حين توصلت دراسة مايك (Mike, 2001) إلى تدني مستوى أداء طلبة المرحلة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية والاقتصار على بعض الطرق التي من شأنها مساعدتهم على اكتساب بعض المفاهيم دون استخدام مدخل المهارات الحياتية. وفي دراسة مغاوري (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية، توصلت إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لا تعكس المهارات الحياتية بدرجة كافية. كما أكدت دراسة جرجوري ونيسولي وجيفري واينار (Gregory, Nicole, Jeffrey & Einar, 2007) على أن الألعاب التعليمية والنمذجة ولعب الأدوار تساعد على تنمية المهارات الحياتية الأساسية لدى الأطفال، حيث تعمل الألعاب على تنمية مهارات الاستماع، ومهارات التعاون وبعض المهارات الاجتماعية وتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال. أما دراسة عبد الله (٢٠١٠) كشفت عن وجود قصوراً واضحاً في تناول المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات على اختبار المهارات الحياتية في التطبيق القبلي والبعدي ولصالح درجات الطالبات في التطبيق البعدي. كما توصلت دراسة آل عارم (٢٠١٣) إلى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة أبها.

يستنتج الباحثان أن معظم الدراسات السابقة أظهرت فاعلية الأنموذج التوليدي البنائي في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة، كدراسة (عبد الكريم ٢٠٠٠؛ وصالح ٢٠٠٩؛ وسلمان ٢٠١٢؛ وعفيفي، ٢٠١٤)، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تصميم تجربة الدراسة، وفي بناء أداتي الدراسة. وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت تطوير وحدتين دراسيتين في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي في تحسين مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية في مادة التربية

الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي.

مشكلة الدراسة

تشكل مادة التربية الاجتماعية والوطنية أهمية كبرى، حيث تقوم بدور كبير في التعلم الاجتماعي وتنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب الطلاب مهارات التفكير والمهارات الحياتية مما ينعكس إيجابياً على شعور الفرد بدوره الاجتماعي وبناء شخصيته الاجتماعية بما تهيئه له من معلومات ومواقف تساعده على إدراك حقيقة ما يجري في المجتمع، وبالتالي فإنه يجب أن تقدم موادها في أفضل صورة وأحسن حال، وأي تقصير في تقديمها بشكل غير دقيق وشامل يؤثر سلبياً على العملية التربوية برمتها.

وقد أظهرت نتائج عدد من البحوث والدراسات التي تناولت مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية أن هناك قصوراً في مستوى توافرها، وتدنياً ملحوظاً في مستوى اكتسابها من قبل الطلبة، ولقد أوصت معظم الدراسات إلى ضرورة تضمين المهارات الحياتية في المناهج والكتب الدراسية كدراسة: دراسة سعد الدين (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الصف العاشر لم يصل إلى مستوى التمكن وهو (٨٠%)، وكذلك دراسة مازن (٢٠٠٢) التي أشارت إلى ضرورة إكساب المتعلمين المهارات الحياتية اللازمة لهم للتكيف مع البيئة والمجتمع وكيفية الاستعانة بها في حل كافة المشكلات الحياتية التي تواجههم. وجاء أيضاً في دراسة الحماد (٢٠٠٢) ضرورة الاهتمام عند إعادة تأليف الكتب المدرسية بكافة موادها بإضافة مهارة من المهارات الحياتية خاصة بكل وحدة دراسية لمساعدة المعلم والمتعلم في عملية التخطيط واستيعاب المهارة بسرعة فائقة. وكذلك في دراسة العزب (٢٠١١) التي أظهرت أن مناهج الدراسات الاجتماعية بصورتها الحالية غير متضمنة للمهارات الحياتية البيئية بالشكل الكافٍ وبالعمق المناسب الذي يتمشى مع أهميتها.

كما أظهرت دراسة عبيدات وبحري (٢٠١٠)، والعاتكي (٢٠١١) أن كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي قد تضمنت عدداً من مهارات التفكير وبنسب متفاوتة بين الصفوف الثلاثة الأولى، حيث حصلت مهارات التذكر وجمع المعلومات على أعلى نسبة مئوية. وتؤكد دراسة الكراسنة والطوالبة (٢٠١١) أن تركيز الأسئلة والأنشطة في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية في جميع الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية كان على مستويات التذكر والاستيعاب، وهي مستويات تفكيرية دنيا.

ومن خلال خبرة الباحثان في التدريس فإن كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي لا يزال فيه شيء من الجمود مما يؤثر على ممارسة الطلاب لمهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية؛ خاصة وإن المرحلة الأساسية الدنيا من المراحل الخصبة لتنمية مهارات التفكير العليا واكتساب السلوكيات والمهارات الحياتية.

وفي ضوء ما أظهرته نتائج الأبحاث والدراسات السابقة، واهتمام الباحثين بمناهج التربية الاجتماعية والوطنية. واستناداً إلى ما سبق فإنه تم تحديد مشكلة الدراسة في تطوير وحدتين دراسيتين من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي وقياس أثرهما في تحسين مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية.

فرضيات الدراسة

حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين الآتيتين:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات إجابات طلاب الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي تعزى لطريقة التدريس

(التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات طلاب الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية على اختبار المهارات الحياتية البعدي تعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- استجابة لمتطلبات الحياة المعاصرة، والاتجاهات الحديثة في مجال تعلم وتعليم مادة التربية الاجتماعية والوطنية.
- تساعد الباحثين التربويين على تطوير نماذج أكثر فاعلية تسهم في اكتساب مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية.
- تساهم في تضمين خطط وبرامج إعداد المعلمين لمبادئ ومراحل الأنموذج التوليدي البنائي في التدريس.
- تزويد الباحثين بالخلفية النظرية حول الأنموذج التوليدي البنائي وتوجيههم إلى الاهتمام بالفئة المستهدفة وأهمية المهارات الحياتية لديهم.
- تفيد مخططي ومؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية في تطوير مناهج التربية الاجتماعية والوطنية وفق الأنموذج التوليدي البنائي؛ بما يساعد على تحقيق النتاجات التعليمية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الآتي:

- تطوير وحدتي (الهاشميون، والمرافق الخدمية في وطني) من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي في الفصل الدراسي الثاني٢٠١٣/٢٠١٤.
- أفراد الدراسة من طلاب الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم لواء القويسمة.
- اختبار مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم).
- اختبار المهارات الحياتية (محور السلامة والأمن، العلاقات الشخصية، البيئة، الصحة).

التعريفات الإجرائية

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الأساسية، منها:

تطوير وحدتين في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي: هو إدخال التجديدات والتحسينات على دروس وحدتي (الهاشميون، المرافق الخدمية في وطني) من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي، وفق مراحل الأنموذج التوليدي البنائي (التمهيد، التركيز، التحدي، التطبيق)، على أن تراعي الوحدتين المطورتين النتاجات التعليمية واستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية، ومصادر التعلم واستراتيجيات التقويم وأدواته.

مهارات التفكير العليا: وهي مهارة التحليل (قدرة المتعلم على تجزئة مادة التعليم إلى عناصرها الجزئية المكونة لها، وتشتمل على تعيين الأجزاء وتحليل العلاقات بينها)، ومهارة التركيب (القدرة على دمج الأجزاء المختلفة مع بعضها البعض؛ لتكوين مركب أو نتاج جديد) ومهارة التقويم (القدرة على إصدار حكم لدرجة مناسبة أو تكوين رأي واضح عن الأشياء أو المواقف أو الأفكار والمعلومات)، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير العليا الذي تم إعداده من قبل الباحثين.

المهارات الحياتية: مجموعة من المهارات والسلوكيات الايجابية التي يكتسبها الفرد ويكيفها بحيث تمكنه من التعامل بفاعلية مع

متطلبات وتحديات الحياة الحقيقية، وتشمل محور السلامة والأمن (المهارات التي تساعد المتعلم على ترشيد الاستهلاك، والمحافظة على المرافق العامة، وممارسة تطبيقات السلامة في مواقف مختلفة) ومحور العلاقات الاجتماعية (المهارات اللازمة للمتعلم لتكوين علاقات اجتماعية سليمة والانخراط في المجتمع لخدمته مما يحقق التفاعل الايجابي مع أفراده) ومحور البيئة (المهارات التي يحتاجها المتعلم للمحافظة على البيئة الطبيعية المحيطة، وتعميق الفهم بمشكلاتها وأساليب التعامل مع مواردها) ومحور الصحة (المهارات التي يحتاجها المتعلم للمحافظة على سلامته وصحته والمعرفة بالوعي الصحي وما يتطلبه من ممارسات ايجابية)، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار المهارات الحياتية الذي تم إعداده من قبل الباحثين.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي المتمثل بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تطبيق هذه الدراسة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في مدرسة اليادودة الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء القويسمة. وكان اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية؛ إذ أن هذه المدرسة هي مكان عمل أحد الباحثين، كما أبدت إدارة المدرسة رغبتها في التعاون مع الباحثين. وتضمنت المدرسة شعبتين للصف الثالث الأساسي وتم توزيع الشعبتين على المجموعتين بالطريقة العشوائية البسيطة: المجموعة التجريبية وتكونت من (٣٠) طالباً والتي درست وفق الأنموذج التوليدي البنائي، والمجموعة الضابطة وتكونت من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي والتي درست بالطريقة الاعتيادية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تمت الإجراءات الآتية:

أولاً: اختبار مهارات التفكير العليا:

قام الباحثان بتطبيق اختبار مهارات التفكير العليا على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة، والجدول (١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t - test) للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيق القبلي حسب المجموعة.

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيق القبلي، تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، وتجريبية)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير العليا قبل تطبيق إجراءاتها.

ثانياً: اختبار المهارات الحياتية:

قام الباحثان بتطبيق اختبار المهارات الحياتية على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة، والجدول (٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t - test) للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار المهارات الحياتية في التطبيق القبلي حسب المجموعة.

جدول ١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيق القبلي حسب المجموعة

مهارات التفكير العليا	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التحليل الدرجة من (٦)	الضابطة	١,٧٤	٠,٨٧٤	٥٨	٠,١٥٧	٠,٨٥٣
	التجريبية	١,٨٣	٠,٩٥٢			
التركيب الدرجة من (٦)	الضابطة	١,٠٣	٠,٦٦٢	٥٨	٠,٢٤٤	٠,٨٠٢
	التجريبية	٠,٩٠	٠,٧٦٥			
التقويم الدرجة من (٤)	الضابطة	٠,٨٩	٠,٧٤٠	٥٨	٠,٢٠٥	٠,٨٢٦
	التجريبية	٠,٨٤	٠,٧٦٨			
مهارات التفكير العليا ككل الدرجة من (١٦)	الضابطة	٣,٦٦	١,٣٢٩	٥٨	١,٣٣١	٠,١٩٥
	التجريبية	٣,٥٧	١,١١٢			

جدول ٢

:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار المهارات الحياتية في التطبيق القبلي حسب المجموعة

اختبار المهارات الحياتية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
السلامة والأمن (الدرجة من ٥)	الضابطة	١,٢٤	٠,٩٧٧	٥٨	٠,١٩٦	٠,٨٣١
	التجريبية	١,٢١	٠,٩١٥			
العلاقات الاجتماعية (الدرجة من ٤)	الضابطة	٠,٩١	٠,٧٧٢	٥٨	٠,١١٤	٠,٨٩٩
	التجريبية	٠,٨٩	٠,٧١٨			
البيئة (الدرجة من ٦)	الضابطة	١,٤٣	٠,٩٦٣	٥٨	٠,١٨٥	٠,٨٣٨
	التجريبية	١,٤٥	٠,٩٧٤			
الصحة (الدرجة من ٤)	الضابطة	٠,٧٦	٠,٤٩٧	٥٨	٠,١٧٤	٠,٨٤٢
	التجريبية	٠,٧٤	٠,٥١٦			
المهارات الحياتية ككل (الدرجة من ١٩)	الضابطة	٤,٣٤	١,٦٥٢	٥٨	٠,٠٤٩	٠,٩٥٨
	التجريبية	٤,٢٩	١,٥٩٩			

يتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية درجات الطلبة على اختبار المهارات الحياتية في التطبيق القبلي، تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، وتجريبية)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في المهارات الحياتية قبل تطبيق إجراءاتها.

التصور المقترح للوحدتين المطورتين من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي.

لإعداد التصور المقترح للوحدتين المطورتين، تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بإعداد المناهج الدراسية والإفادة من تجارب الباحثين في بناء المناهج وتطويرها، وتحديد الأبعاد الرئيسة التي جرى في ضوئها تطوير وحدتي الكتاب، وتحديد النتاج (الهدف) العام للتصوّر المقترح لوحدتي كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي، والنتاجات التعليمية التي تحقق الهدف العام للتصوّر المقترح للوحدتين، والموضوعات التي يتضمنها محتوى التصوّر المقترح للوحدتين، والطرق والوسائل والأنشطة التعليمية للتصوّر المقترح للوحدتين، واستراتيجيات التقويم وأدواته للتصور المقترح للوحدتين، والتخطيط لدروس الوحدتين الدراسيتين في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي وعددها (١٠) دروس، وبعد ذلك تم عرض الوحدتين الدراسيتين المطورتين على (١٥) محكماً

متخصصاً في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها للتحقق من صدق المحتوى، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الوحدتين الدراسيتين المطورتين وإخراجها بصورتها النهائية.

إجراءات تنفيذ تدريس الوحدتين الدراسيتين المطورتين في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي

اعتمد الباحثان على مجموعة من الخطوات تنفيذ تدريس الوحدتين الدراسيتين المطورتين في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي وهي:

١- الطور التمهيدي: يتعرف المعلم على الأفكار السابقة الموجودة لدى الطلاب من خلال أي نشاط يسمح به المعلم مثل طرح أسئلة، عرض عملي بسيط أو اختبار قبلي مختصر، مع السماح لكل طالب بالاستجابة لفظياً أو كتابياً عن أسئلة المعلم المصاحبة لأي نشاط تعليمي بالإضافة إلى تدريب الطلاب على استراتيجية التساؤل الذاتي للتعرف على معرفتهم السابقة والتعبير عن ذلك بصوت مرتفع من خلال شغل الصف بأكمله في مناقشة حوارية لعرض استجابات الطلاب، ومن خلال هذه المناقشة يتعرف المعلم على المعلومات والمعرفة السابقة التي لدى الطلاب قصور فيها، وكذلك التعرف على المفاهيم الخاطئة والتي ربما تتدخل أو تعوق فهم أو تعلم المفاهيم الجديدة.

٢- الطور التركيزي: يتم احتواء الطلاب في نشاط استقصائي عملي أو عقلي مع التركيز على انتباه الطلاب وتوجههم نحو المعرفة المستهدفة أو الظاهرة المتعلقة بتلك المعارف، وعلى المعلم أن يزيد من دافعية الطلاب ويمدهم بالفرص الكافية للملاحظة والتعبير وتفسير أفكارهم عن المعرفة أو الظاهرة بكلماتهم الخاصة، وإتاحة التفاعل الاجتماعي مع الأقران داخل المجموعة وبين المعلم والطلاب داخل كل مجموعة وذلك لمحاولة تلاشي والتغلب على الصعوبات داخل المجموعة الواحدة بتقديم الدعم التعليمي المناسب، كذلك توجيه الطلاب للوصول إلى المعرفة والعلاقات بين المعارف الجديدة والقديمة الموجودة في ذاكرتهم طويلة المدى.

٣- طور التحدي: يقود المعلم مناقشة الصف بشكل جماعي لكي يقارن ويشارك طلاب كل مجموعة ملاحظاتهم وفهمهم وأفكارهم مع طلاب الآخرين في المجموعات الأخرى، أي أن هذه المناقشات تدور حول التحقق وإثبات الأفكار الجديدة التي تم توليدها في طور التركيز أو نفيها، ثم يقوم المعلم بتقديم سقالات التعلم المناسبة للتغلب على الصعوبات في بناء وفهم المعنى للمعرفة المستهدفة، ثم تقديم المعرفة المستهدفة من وجهة نظر العلماء من قبل المعلم ومقارنه الطلاب معارفهم التي توصلوا إليها وذلك من خلال إستراتيجية التساؤل الذاتي من قبل المتعلمين، أي أن التحدي يتم أولاً بين أفكار الطلاب المولدة خلال طور التركيز، وثانياً بين المعارف التي تم التوصل إليها والمعرفة المستهدفة.

٤- طور التطبيق: يقوم الطلاب باستخدام الأفكار الجديدة في المواقف المختلفة، وذلك للتأكيد على اكتسابهم المفاهيم والحقائق، ويتمثل دور المعلم في ابتكار مواقف جديدة تتحدى تفكير الطلاب ليطبقوا الأفكار الجديدة مع مراعاة الوقت في ذلك، ويقدم المعلم الدعم اللازم للطلاب سواء أكان مثالاً واحداً أم مثالين وبذلك قد يتحقق الفهم العميق.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداتي الدراسة، هما:

أولا: اختبار مهارات التفكير العليا

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات التفكير العليا بما يتناسب مع موضوعات دروس كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي, وتكون الاختبار بصورته الأولية من (١٨) فقرة، من نوع اختيار من متعدد، موزعة على ثلاث مهارات، هي: مهارة التحليل (٦) فقرات، ومهارة التركيب (٦) فقرات، ومهارة التقويم (٦) فقرات.

صدق وثبات اختبار مهارات التفكير العليا: للتحقق من صدق المحتوى تم عرضه بصيغته الأولية المكونة من (١٨) فقرة على (١٥) محكماً متخصصاً في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار وطباعته، ومناسبة فقرات الاختبار، وصياغته اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع (٨٠%) من المحكمين على تعديلها، وتم حذف فقرتين ليصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (١٦) فقرة موزعة على ثلاث مهارات، هي: مهارة التحليل (٦) فقرات، ومهارة التركيب (٦) فقرات، ومهارة التقويم (٤) فقرات، وللتأكد من ثبات الاختبار جرى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة وبلغت (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في مدرسة إسكان المالية والزراعية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء القويسمة، وتم حساب الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين درجة اختبار مهارات التفكير العليا الفرعية ودرجته الكلية، حيث بلغت مهارة التحليل (٠,٧٤)، والتركيب (٠,٨٤)، والتقويم (٠,٧٧), كما تم حساب الثبات الكلي للاختبار إذ بلغت (٠,٧٨) وهو معدل مقبول لأغراض الدراسة.

ثانياً: اختبار المهارات الحياتية

تم إعداد اختبار المهارات الحياتية بما يتناسب مع موضوعات دروس كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي، حيث اشتملت مفردات الاختبار على مواقف حياتية تم صياغتها على نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وتكونت فقرات الاختبار بصورته الأولية من (٢٢) فقرة، موزعة على أربعة محاور، وهي: محور السلامة والأمن (٦) فقرات، ومحور العلاقات الاجتماعية (٦) فقرات، ومحور البيئة (٦) فقرات، ومحور الصحة (٤) فقرات.

صدق وثبات اختبار المهارات الحياتية: للتحقق من صدق المحتوى تم عرضه بصيغته الأولية المكونة من (٢٢) فقرة على (١٥) محكماً متخصصاً في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها, وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار وطباعته، ومناسبة فقرات المواقف الحياتية للاختبار، وصياغته اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي اجمع (٨٠%) من المحكمين على تعديلها، وتم حذف ثلاث فقرات ليصبح الاختبار بصورته النهائية من (١٩) فقرة موزعة على أربعة محاور، وهي: محور السلامة والأمن (٥) فقرات، ومحور العلاقات الاجتماعية (٤) فقرات، ومحور البيئة (٦) فقرات، ومحور الصحة (٤) فقرات، وللتأكد من ثبات الاختبار حيث جرى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، بلغت (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في مدرسة إسكان المالية والزراعية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء القويسمة، وتم حساب الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين درجة اختبار المهارات الحياتية الفرعية ودرجته الكلية، وقد بلغ محور السلامة والأمن (٠,٧٤)، والعلاقات الاجتماعية (٠,٨٠)، والبيئة (٠,٦٩)، والصحة (٠,٧٣)، كما تم حساب الثبات الكلي للاختبار إذ بلغت (٠,٧٤)، وهو معدل مقبول لأغراض الدراسة.

تصحيح اختبار المهارات الحياتية

تكون الاختبار بصورته النهائية من (١٩) فقرة، يتبع كل فقرة (٣) بدائل كلها صحيحة لكنها مختلفة بدرجة صحتها. حيث يخصص لكل فقرة علامة محددة موزعة بين (١،٢،٣) علامة، وتعطى كل إجابة علامة؛ ولا يوجد إجابة خاطئة،

وبذلك يكون مجموع علامات الاختبار تتراوح بين (١٩-٥٧) علامة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة تم باتخاذ الإجراءات الآتية:

١- تطوير وحدتي الدراسة في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي، وتصميم دليل المعلم يحتوي على توجيهات وإرشادات الوحدة المطورة، حيث اشتمل التطوير إعادة صياغة مكونات الوحدتين من (أهداف، محتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، التقويم)، والتأكد من صدق التطوير للوحدتين الدراسيتين.

٢- إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير العليا، واختبار المهارات الحياتية والتأكد من صدقهما وثباتهما.

٣- اختيار أفراد الدراسة، وجرى توزيعها إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية التي تم تدريسها في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

٤- تطبيق الاختبار القبلي للاختبار مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية.

٥- تنفيذ التجربة على المجموعيتن التجريبية والضابطة.

٦- تطبيق أداتا الدراسة بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة.

٧- التصحيح، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، للوصول إلى نتائج الدراسة.

٨- مناقشة نتائج الدراسة والتوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل:

- طريقة التدريس (التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية).

المتغيرات التابعة، وهي:

- أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا.
- أداء أفراد الدراسة على اختبار المهارات الحياتية.

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة ولفحص فرضيات الدراسة، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات أفراد المجموعتين على أداتي الدارسة. كما تم حساب تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وكذلك تم حساب مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

جرى عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل اليها، وفقاً لفرضيتي الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات طلاب الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي تعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية)". ولفحص هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيقين القبلي والبعدي، جدول ٣ يبين ذلك:

يبين جدول ٣ أن هنالك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على اختبار مهارات التفكير العليا القبلي والبعدي لكل مجموعة، حيث من الواضح أن قيم الاختبار البعدي كانت الأعلى، مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولذلك تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمهارات التفكير العليا، وجدول ٤ يبين ذلك:

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير العليا في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات التفكير العليا	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي			
	ضابطة		تجريبية		ضابطة		تجريبية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحليل الدرجة من (٦)	١,٧٤	٠,٨٧٤	١,٨٣	٠,٩٥٢	٣,٧٥	١,١٧٢	٥,٣٤	١,١٤٣
التركيب الدرجة من (٦)	١,٠٣	٠,٦٦٢	٠,٩٠	٠,٧٦٥	٢,٨١	٠,٧٦١	٤,٨٧	٠,٩٨٣
التقويم الدرجة من (٤)	٠,٨٩	٠,٧٤٠	٠,٨٤	٠,٧٦٨	٢,١٣	١,٢٧٩	٤,٢١	١,٣٢٤
مهارات التفكير العليا ككل الدرجة من (١٦)	٣,٦٦	١,٣٢٩	٣,٥٧	١,١١٢	٨,٦٩	٢,٦٨٥	١٤,٤٢	٢,٠١٦

جدول ٤

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمهارات التفكير العليا في كل مجموعة في الاختبار البعدي، وقياس حجم الأثر

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب (القبلي)	التحليل	١٣٨,٦٨٣	١	١٣٨,٦٨٣	٢٢٥,٧٣٣	٠,٠٠٠*	٠,٠
	التركيب	٧٥٨,٦٦٧	١	٧٥٨,٦٦٧	٤٢٠,٤٠٨	٠,٠٠٠*	٠,٠
	التقويم	٩٥,٥٥٠	١	٩٥,٥٥٠	١٧٣,٧٢٧	٠,٠٠٠*	٠,٠
	مهارات التفكير العليا ككل	٤٢٨٤,٢٦٧	١	٤٢٨٤,٢٦٧	٧٠٧,٠٠٢	٠,٠٠٠*	٠,١
طريقة التدريس	التحليل	١٣٨,٦٨٣	١	١٣٨,٦٨٣	٢٢٥,٧٣٣	٠,٠٠٠*	٠,١
	التركيب	٧٥٨,٦٦٧	١	٧٥٨,٦٦٧	٤٢٠,٤٠٨	٠,٠٠٠*	٠,١
	التقويم	٢٧٦,٠٦٧	١	٢٧٦,٠٦٧	١٧٨,١٧٤	٠,٠٠٠*	٠,١
	مهارات التفكير العليا ككل	٤٢٨٤,٢٦٧	١	٤٢٨٤,٢٦٧	٧٠٧,٠٠٢	٠,٠٠٠*	٠,٤
الخطأ	التحليل	٣٥,٦١٢	٥٨	٠,٦١٤			
	التركيب	١٠٤,٦٩	٥٨	١,٨٠٥			
	التقويم	٨٩,٨٤٢	٥٨	١,٥٤٩			
	مهارات التفكير العليا ككل	٣٥١,٤٨	٥٨	٦,٠٦٠			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

جدول ٥

المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار مهارات التفكير العليا البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي

المجالات	المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التحليل (الدرجة من ٦)	الضابطة	٢,٧٥	٢,٤٣
	التجريبية	٤,٥٥	٢,٣٧
التركيب (الدرجة من ٦)	الضابطة	١,٩٢	٤,٢١
	التجريبية	٣,٨٤	٤,٣٣
التقويم (الدرجة من ٤)	الضابطة	١,٥١	٣,٨٤
	التجريبية	٣,١٧	٣,٦٩
مهارات التفكير العليا ككل (الدرجة من ١٦)	الضابطة	٦,١٨	٢,٧٥
	التجريبية	١١,٥٦	٢,٥١

يبين جدول ٤ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، عند اختبار مهارات التفكير العليا، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي، وجدول ٥ يبين ذلك.

يبين جدول ٥ أن هنالك فروقا ظاهرية بين متوسطي مهارات التفكير العليا ككل في الاختبار البعدي لكل مجموعة، حيث من الواضح أن قيم الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية كان الأعلى مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة، ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الأولى وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلاب الصف الثالث الأساسي على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي تعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية).

ولقياس أثر طريقة التدريس من خلال الوحدتين المطورتين على مهارات التفكير العليا لطلاب الصف الثالث الأساسي تم حساب حجم الأثر لاختبار مهارات التفكير العليا وذلك باستخدام معادلة مربع إيتا (η^2). كما هو في جدول ٤ والذي يبين فاعلية طريقة التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي في تحسين مهارات التفكير العليا لدى طلاب أفراد المجموعة التجريبية, حيث بلغ حجم الأثر (٠,٤٥٠)، وهذه القيم تدل على تأثير كبير في تحسين مهارات التفكير العليا. حيث أن حجم الأثر الذي يفسر (٠,٠١-٠,٠٦) من التباين الكلي يدل على تأثير ضعيف، والذي يفسر (٠,٠٦-٠,١٥) من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط، والذي يفسر أكثر من (٠,١٥) من التباين الكلي يدل على تأثير كبير (الكيلاني والشريفين، ٢٠١٤).

ويرجع الباحثان التفوق الذي أحرزته المجموعة التجريبية إلى أن: ما تضمنته الوحدتين المطورتين من أنشطة مختلفة معتمدةً على العمل التعاوني بحيث يعمل أعضاء المجموعة معاً بصورةٍ جماعيةٍ في تحقيق الأهداف المشتركة من خلال توزيع المهام والأدوار بينهم, مما يؤدي ذلك إلى تحاورهم وتناقشهم في جوٍ من الودِ والصداقةِ والحريةِ لإنجاز المهام المطلوبة وإثارة تفكيرهم في الموضوعات المطروحة، وربما يعزو ذلك إلى التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية والسماح للطلاب بتكوين المعنى والفهم الجديد من خلال معارفهم السابقة المألوفة لديهم، كما أن التفاعل الاجتماعي المستمر وترك الحرية للطلاب للتعبير والمناقشة والتفاوض والحوار فيما بينهم وبين المعلم أدى إلى تبادل الآراء والمعلومات التي ساعدتهم بشكل كبير في إثارة مهارات التفكير العليا لدى الطلاب للوصول إلى نتائج معرفية جديدة، ولدور المعلم أهمية أثناء التدريس استخدام الأنموذج التوليدي البنائي كوسيلة للتعلم وحث الطلاب على إجراء الأنشطة والتعاون في المجموعات ثم مناقشتها في مرحلة التحدي أدى إلى إثارة القدرات العقلية العليا عند الطلاب، وبالتالي تحسين مهارات التفكير العليا, وعلى حد إطلاع الباحثين وعلمهما عدم توافر دراسات تناولت الأنموذج التوليدي البنائي ومهارات التفكير العليا في مادة التربية الاجتماعية والوطنية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات طلاب الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية على اختبار المهارات الحياتية البعدي تعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية)".

ولفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد الدراسة

(الضابطة والتجريبية) على اختبار المهارات الحياتية البعدي, وجدول ٦ يبين ذلك:

يبين جدول ٦ أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية على اختبار المهارات الحياتية القبلي، ويتضح أيضاً أن هنالك فروقا ظاهرية بين متوسطات اختبار المهارات الحياتية البعدي لكل مجموعة، ولذلك تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمهارات التفكير العليا، وجدول ٧ يبين ذلك.

يبين جدول ٧ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، عند اختبار المهارات الحياتية، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المهارات الحياتية، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي، والجدول ٨ يبين ذلك.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور المهارات الحياتية في الاختبارين القبلي والبعدي

محور المهارات الحياتية	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي			
	ضابطة		تجريبية		ضابطة		تجريبية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلامة والأمن (الدرجة من ٥)	١,٢٤	٠,٩٧٧	١,٢١	٠,٩١٥	٢,٧٨٨	١,١١٣	٤,٥١	٠,٨٩٤
العلاقات الاجتماعية (الدرجة من ٤)	٠,٩١	٠,٧٧٢	٠,٨٩	٠,٧١٨	٢,٦٤٦	١,٠٠٥	٣,٥٦	٠,٩٦٨
البيئة (الدرجة من ٦)	١,٤٣	٠,٩٦٣	١,٤٥	٠,٩٧٤	٣,٧٠٩	١,٢١٧	٥,٤٤	١,٠٢٤
الصحة (الدرجة من ٤)	٠,٧٦	٠,٤٩٧	٠,٧٤	٠,٥١٦	٢,٤٥٥	١,٢٢٤	٣,٧٦	١,٠٠٣
المهارات الحياتية ككل (الدرجة من ١٩)	٤,٣٤	١,٦٥٢	٤,٢٩	١,٥٩٩	١١,٥٩٨	٣,٥٦٦	١٧,٢٧	٣,٢١٢

جدول ٧

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمهارات الحياتية في كل مجموعة في الاختبار البعدي، وقياس حجم الأثر

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب (القبلي)	السلامة والأمن	٤.٢١٦	١	٤.٢١٦	٧.٢٥٦	٠.٠٠٠*	٠.٠٠٩
	العلاقات الاجتماعية	١٢,٥١١	١	١٢,٥١١	٩,٣٧٢	٠,٠٠٠*	٠,٠١٢
	البيئة	٩,٠٧٧	١	٩,٠٧٧	٧,٩٤١	٠,٠٠٠*	٠,٠١٠
	الصحة	١١,٦٢٦	١	١١,٦٢٦	٧,٩١٤	٠,٠٠٠*	٠,٠١٠
	المهارات الحياتية ككل	٣٤.١٠١	١	٣٤.١٠١	٦.٢٤٣	٠.٠٠٠*	٠.٠١٨
طريقة التدريس	السلامة والأمن	٨,٥٤٥	١	٨,٥٤٥	١٤,٧٠٧	٠,٠٠٠*	٠,١٩٩
	العلاقات الاجتماعية	٢١,٣٣٢	١	٢١,٣٣٢	١٥,٩٧٩	٠,٠٠٠*	٠,٢١٣
	البيئة	٢٠,٦٨٩	١	٢٠,٦٨٩	١٨,١٠١	٠,٠٠٠*	٠,٢٣٨
	الصحة	١٩,٧٦٦	١	١٩,٧٦٦	١٣,٤٥٥	٠,٠٠٠*	٠,١٧٥
	المهارات الحياتية ككل	٤٤,٦٥٩	١	٤٤,٦٥٩	٨,١٧٦	٠,٠٠٠*	٠,٣٢٤
الخطأ	السلامة والأمن	٣٣,٦٩٨	٥٨	٠,٥٨١			
	العلاقات الاجتماعية	٧٧,٤٣	٥٨	١,٣٣٥			
	البيئة	٦٦,٢٩٤	٥٨	١,١٤٣			
	الصحة	٨٥,٢٠٢	٥٨	١,٤٦٩			
	المهارات الحياتية ككل	٣١٦,٧٩٦	٥٨	٥,٤٦٢			

جدول ٨
المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الحياتية البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي

المجالات	المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
السلامة والأمن (الدرجة من ٥)	الضابطة	٢,٠٢	١,٦٥
	التجريبية	٢,٨٦	١,٧٣
العلاقات الاجتماعية (الدرجة من ٤)	الضابطة	١,٧٨	١,١٢
	التجريبية	٢,٢٣	١,٠٥
البيئة (الدرجة من ٦)	الضابطة	٢,٥٧	١,٤٠
	التجريبية	٣,٤٥	١,٠٨
الصحة (الدرجة من ٤)	الضابطة	١,٦١	٠,٩٩
	التجريبية	٢,٢٥	١,٠١
المهارات الحياتية ككل (الدرجة من ١٩)	الضابطة	٧,٩٧	٣,٤٢
	التجريبية	١٠,٧٨	٢,١٧

يبين جدول ٨ أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطي المهارات الحياتية ككل في الاختبار البعدي لكل مجموعة، حيث من الواضح أن قيم الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية كان الأعلى مقارنةً بمتوسط المجموعة الضابطة، ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الثانية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلاب الصف الثالث الأساسي على اختبار المهارات الحياتية البعدي تعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق الأنموذج التوليدي البنائي، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية)".

ولقياس أثر طريقة التدريس من خلال الوحدتين المطورتين على المهارات الحياتية لطلاب الصف الثالث الأساسي تم حساب حجم الأثر لاختبار المهارات الحياتية، وذلك باستخدام معادلة مربع إيتا (η^2)، كما هو في جدول ٧ والذي يبين فاعلية طريقة التدريس من خلال الوحدتين المطورتين في تحسين المهارات الحياتية لدى طلاب أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ حجم الأثر (٠,٣٢٤)، وهذه القيمة تدل على تأثير كبير في تحسين المهارات الحياتية.

ويرجع الباحثان التفوق الذي أحرزته المجموعة التجريبية إلى المهارات والأنشطة التي تم التدريب عليها والمتضمنة في الوحدتين المطورتين، وتوفير الدافعية والتعزيز للطلاب، واعتماد التعلم التعاوني والعصف الذهني والذي أدى إلى بناء المعارف من خلال عملية نشطة من التفاعلات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي بين الطلاب في المجموعات المتعاونة والذي ساعد الطلاب على ربط الأفكار لتقديم أكبر عدد من النتائج، مما أدى إلى تحسين المهارات الحياتية، وربما يعزو ذلك إلى ما تضمنته الوحدتين المطورتين من أنشطة تساهم في تحسين المهارات الحياتية لدى الطلاب، وجعل الموضوعات أكثر قابلية للفهم والتطبيق في الحياة، وذلك من خلال تكليف الطلاب ببعض الأنشطة والواجبات، وكتابة التقارير وعرضها على الإذاعة المدرسية، الأمر الذي كان له أثر بالغ في تحسين المهارات الحياتية، هذا وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من آل عارم (٢٠١٣)، ومغاوري (٢٠٠٦)، وعلى حد اطلاع الباحثين وعلمهما عدم توافر دراسات تختلف نتائجها عن نتائج الدراسة الحالية في مادة التربية الاجتماعية والوطنية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تبني موضوع مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية عند تخطيط مناهج التربية الاجتماعية والوطنية وتطويرها.
- الإفادة من أدوات الدراسة لغايات تطوير مناهج التربية الاجتماعية والوطنية.
- الاهتمام بتغيير البيئة الصفية إلى بيئة تنطلق من الأنموذج التوليدي البنائي والتي تعتمد على المجموعات التعاونية والعصف الذهني.
- تنظيم ورشات عمل ودورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية، بحيث تركز هذه الدورات على موضوع الأنموذج التوليدي البنائي.
- إجراء دراسات مماثلة لتقصي فاعلية الأنموذج التوليدي البنائي على فروع

الدراسات الاجتماعية الأخرى كالتاريخ والجغرافيا، وعلى متغيرات أخرى كالتفكير الناقد والإبداعي والتأملي.

المراجع

آل عارم، صالح جابر (٢٠١٣). **فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في إكساب بعض المهارات الحياتية البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

البكر، رشيد (٢٠٠٧). **تنمية الفكر من خلال المنهجي المدرسي**، (ط٢)، الرياض: مكتبة الرشيد.

الخالدي، جمال خليل (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي, **مجلة جامعة بابل**، العراق، ٢١ (١)، ٢٨٩ – ٣٠٤.

خليل، خليل رضوان وسويلم، عبد الرزاق (٢٠٠١). أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس بالمنيا**، ١٥ (٢)، ١٣٥-١٥٣.

زيتون، عايش (٢٠٠٧). **النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم**، عمان: دار الشروق.

سعيد، عاطف وعيد، رجاء أحمد (٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (١١١)، ١٠١-١٤١.

السكران، محمد أحمد (٢٠٠٠). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، (ط٢)، عمان: دار الشروق.

سلمان، سماح محمد (٢٠١٢). **أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

السيد، جيهان والدوسري، فوزية (٢٠٠٣). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٩١)، ٨٧-١١٦.

شواهين، خير (٢٠٠٩). **تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم**، (ط٣)، عمان: دار المسيرة.

صالح، مدحت محمد (٢٠٠٩). **اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية**، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون "تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة"، ٢٩ – ٢٨ يوليو ٢٠٠٩، جامعة عين شمس، القاهرة.

العاتكي، سندس (٢٠١١). مهارات التفكير في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، (٢٧) ملحق، ٦٢٥ – ٦٦٨.

عبد الله، رشا السيد (٢٠١٠). **فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلميذات مدرسة الفصل الواحد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٧). **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الكريم، سحر محمد (٢٠٠٠). **فعالية التدريس وفقا لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي**، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع، الإسماعيلية، ٣١ يوليو- ٣ أغسطس ٢٠٠٠، (١)، ٢٠٣-٢٥١.

عبيدات، هاني وبحري، منى (٢٠١٠). مهارات التفكير الأساسية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، الجامعة الأردنية، ٣٧ (٢)، ٢٩٥ – ٣٠٥.

العدوان، زيد والحوامدة، محمد (٢٠١٤). **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، (ط٣)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزب، مكرم (٢٠١١). **تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي في ضوء مفهوم المهارات الحياتية البيئية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عفيفي، أميمة محمدر (٢٠٠٤). **فاعلية التدريس وفقاً لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة، القاهرة.

قابيل، سحر معوض (٢٠٠٩). **فاعلية استخدام النموذج التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

قطامي، نايفه (٢٠١٣). **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكراسنة، سميح والطوالبة، مصدق (٢٠١١). مستويات التفكير المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة وفق ملامح الاقتصاد المعرفي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات، (٢٩)، ٢٧ – ٤٨.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال (٢٠١٤). **مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**، ط(٤)، عمان: دار المسيرة.

محمد، ناهدر (٢٠٠٣). فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات لبديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة التربية العملية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٦(٣)، ٤٥-١٠٤.

مغاوري، سناء أبو الفتوح (٢٠٠٦). **تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها، مصر.

منصور، عبد الحميد والشربيني، زكريا (٢٠٠٥). **الشباب بين صراع الأجيال المعاصرة والهدي الإسلامي (المشكلات- القضايا- مهارات الحياة)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

منصور، غسان (٢٠١١). التحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير دراسة ميدانية على عينه من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينه دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، ٢٧ (٣)، ١٩-٦٩.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الالكسو) (٢٠٠٤). **تحديث إستراتيجية تطوير التربية العربية (رؤى وآفاق جديدة)**، تونس.

النافع، عبد الله (٢٠٠٢). التعليم بتنمية مهارات التفكير، **مجلة المعرفة**، وزارة المعارف، السعودية، (٨٣)، ٢٥-٣١.

وزارة التربيــة والتعلــيم (٢٠٠٧). **دليــل تــدريب مديري المدارس علــى المهــارات الحياتيــة**، عمان: منظمة اليونسف.

وزارة التربية والتعلــيم (٢٠٠٨). **دليــل التــدريب علــى نهــج الــتعلم المبنــي علــى المهــارات الحياتية**، الأردن: عمان.

اليونسكو (١٩٩٦). **التعلم ذلك الكنــز المكنــون، (تقرير اللجنة الدوليــة المعنيــة بالتربيــة للقرن الحادي والعشرين)**، عمّــان: مركــز الكتب الأردني.

Cennamo, K., Abell, S., & Chung, M. (1996). A "layers of negotiation" model for designing constructivist learning materials, *Educational Teaching Technology*, 36 (4), 39 -48.

Donne, R. (2000). *Effectiveness of two generative Learning strategies in the science classroom*, School Science and Mathematics, (10), 1-7.

Fensham, J., Richard, T. and Richard F. (1994). *The Content of Science: A Constructivist Approach to it Teaching and Learning,* London: The Falmer Press.

Heron, L. (1997). Using Constructivist Teaching Strategies in High School Science Classrooms to Cultivate Positive Attitudes to Words Science, *Dissertation Abstracts International*, 58 (5), 15-64.

Ibrahim, B., Buffler, A., & Lubben, F. (2009). Profiles of Freshman Physics Students' Views on the Nature of Science, *Journal of Research in Science Teaching, 46*(3), 248–264.

Galle, P. (1999). Constructivism Accurate Egg *Education Philosophy and Theory*, 31 (2), 205 – 219.

Garcia, G., Pearson, D., Taylor, B. (2011). Socio-constructivist and political views on teachers Implementation of Two Types of Reading Comprehension Approaches in Low-Income Schools, *Theory Into Practice*, 50 (2),149-156.

Loughlin, M. (1992). Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Towards A Social cultural Model of Teaching and Learning, *Journal of Science Education, 9* (8), 791 -820.

Gregory, P., Nicole A., Heal, H., & Einar T. (2007). Evaluation of a Class wide Teaching Program for Developing Preschool Life Skills, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (2), 277-300.

Mike, L. (2001). Basic skill program continuing education *(conference, Florida),* 70-78.

Posner, G. (2004**).** *Analyzing the curriculum*, (3rd ed,), Boston, MA: McGraw-Hill.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1995). Styles of thinking in the school, Europenko**,** *Journal for High Ability,* (6), 201-219.