فاعلية برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة لتنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أ.م.د/ نيفين محمد محمد محمود

أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية برنامج إثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من (80) تلميذة من تلميذات الصف الثانى الإعدادى، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (40) تلميذة، ومجموعة ضابطة (40) تلميذة ، وتم استخدام اختبار التفكير المنتج ومقياس المسئولية المجتمعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإثرائى لصالح تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج، ومقياس المسئولية المجتمعية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإثرائى، التعلم القائم على المشكلة ، التفكير المنتج، المسئولية المجتمعية.

Abstract

The aim of study was to investigate the effect of enrichment program in the light of problem based learning on developing the productive thinking and social responsibility in social studies for preparatory school students

The participants were 80 second year preparatory school students. They were divided into 40 experimental group students and 40 control group students.

The instruments used were productive thinking test and social responsibility scale.

Results revealed that were statistically significant difference between the mean score of the control group students and the experimental group students in the post administration of the productive thinking skills test and the post application of the social responsibility scale at the level of 0.05 in favour of the experimental group students.

Keywords: enrichment program, problem based learning, productive thinking and social responsibility.

مقدمة

يتسم هذا العصر بالتقدم العلمى الهائل والمتسارع في شتى جوانب المعرفة، وكذلك في عدد الاكتشافات والمخترعات في مختلف الجوانب والتطبيقات، وقد أحدثت ما شهدته الحضارة الإنسانية من قفزات وطفرات علمية تغييراً جذرياً شمل معظم نواحي الحياة البشرية، مما القى بأعباء كبيرة وجديدة على مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، حيث أصبحت مطالبة بإعداد متعلم متطور علمياً وتكنولوجياً، قادراً على حل ما يواجهه من مشكلات فردية أو مجتمعية، ويستطيع مواجهة الحياة بنجاح ليكون منتجاً فعالاً ومستهلكاً مستنيراً.

ويعتبر تنمية التفكير بأنواعه المختلفة أحد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية التي يجب العمل على تنميتها بطرق مختلفة لدى التلاميذ للتكيف مع كل ما هو جديد والقدرة على الاستفادة منه.

وينادى كثير من التربويين والباحثين بضرورة تدريس مهارات التفكير للتلاميذ كمطلب عصرى تفرضه المتغيرات الحياتية المعاصرة، لأنها لا تنمو بصورة تلقائية بالنضج أو التطور الطبيعى، بل من خلال تعليم منظم هادف لهذه المهارات من خلال استخدام أساليب تعلم التفكير، أي أنها مثلها مثل أى مهارة قابلة للتعلم والتوظيف. (مجدى عزيز، 2005، 11)*

ويؤكد (Swartz & fischer,2001) على ضرورة تنمية مهارات التفكير باعتباره هدفاً من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية، لأن تعميق قدرة المتعلم على التفكير بأنواعه الناقد والابتكارى يمكنه من القدرة على دراسة الأفكار وتحليلها وتقييمها للوصول إلى قرار علمى تجاه المشكلات أو تجاه المواقف المرتبطة بحياته الشخصية وبالمجتمع الذى يعيش فيه.

ويعتبر التفكير المنتج ومهاراته من أهم الاتجاهات الحديثة في التربية، حيث زاد الاهتمام به في الأونة الأخيرة؛ وذلك لأنه يعتمد على اندماج نمطين من أنماط التفكير الفاعلة وهما التفكير الناقد والإبداعى، ويقوم به الفرد بتنظيم أفكاره ذاتياً لإنتاج أفكار جديدة، كما أن هذا النمط من التفكير يسمو بالعلم على أن يكون مجرد تراكم المعرفة والمعلومات إلى طريقة للتفكير والإبداع. (Hurson,2008,45)؛ فالتفكير المنتج خاصة في مجال الدراسات الاجتماعية يحسن من قدرة التلاميذ عند التعامل مع المشكلات أو القضايا العلمية، وهذا يحسن من كفاءة العقل البشرى.

ويمكن تعريف التفكير المنتج على أنه اكتشاف علاقات جديدة أو طرائق غير مألوفة، ويتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوسع، والتخيل، حيث تعنى بالأصالة القدرة على إنتاج الجديد، والمرونة تعنى القدرة على تغيير اتجاه التفكير وتوليد رؤى وأفكار متنوعة، بينما تعنى الطلاقة القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في فترة زمنية محددة بشرط أن تكون

* **اتبعت الباحثة نظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (ABE).**

إيجابية وذات صلة بالموضوع محل التفكير، والتوسع تعنى القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة، ويشير التخيل إلى القدرة على إثارة التفكير وتوسيع النظرة والرؤية. (عزة عبد السميع وسمر لاشين،2012، 15-47)

كما يهدف التفكير المنتج إلى تغيير الاتجاه العام لدى المتعلم نحو التفكير، كعملية وكناتج معاً، أي تكوين اتجاهات محببة إيجابية نحو حل المشكلات وذلك من خلال تنمية ثقة المتعلم بنفسه وتشجيعه على معالجة مهمات وواجبات عقلية صعبة تتطلب المثابرة العقلية، واستمرار التفكير المنتج يتوقف على نظرة الفرد لقدراته، واحترامه لذاته وكفاءته الأكاديمية إضافة إلى قناعته بشأن إنجازه للمهمة. (سناء سليمان، 2011، 561)

كما يعد تعليم التفكير للمتعلمين من أهم ما دعت له التوجهات الحديثة في التربية؛ وذلك لكونه ركيزة أساسية للتطور المعرفى (فاطمة دعبوب،2017، 3). فقد نال التفكير اهتماماً كبيراً، وأخذ حيزاً متقدماً في الفكر التربوى واتجاهات المعلمين ببرامج التعليم لدوره وأثره في تمكين الفرد من التكيف ومواجهة متغيرات الحياة، مما دعا للاهتمام بعمليات التفكير وتطور مهاراته منذ أن تحول الفكر التربوى من النظرية السلوكية في تفسير التعلم إلى النظرية المعرفية. (محسن عطية، 2015، 5)

وحيث إن تنمية التفكير المنتج يتطلب تنمية الجانب الاجتماعى والانفعالى لدى التلاميذ مثل تحديد الهوية الاجتماعية، والمسئولية والالتزام الاجتماعى، والاتجاهات الإيجابية نحو الجماعة. (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، 2012)

ومن المفاهيم الجديدة المتداولة على المستوى الاجتماعى محلياً وعالمياً بسبب اقتران هذا المفهوم باحتياجات الإنسان، والذى يمكن من خلال تنمية التفكير المنتج ربطها بتنمية المسئولية المجتمعية حيث تعد واحدة من دعائم الحياة المجتمعية المهمة، فهى وسيلة لتقدم الفرد والمجتمع. ومفهوم المسئولية المجتمعية أشمل وأعم

من المسئولية الاجتماعية، حيث يشتمل على جميع احتياجات الفرد الصحية، والبيئية، والرياضية، والثقافية، والاجتماعية، والتعليمية.

فتنمية الشعور بالمسئولية المجتمعية في نفوس أبناء المجتمع ضرورة مؤكدة ومن أهم العوامل التي يحتاج إليها المجتمع اليوم هو الفرد المسئول مجتمعياً الذى يؤدى عمله بانتظام واتقان، ويعرف واجباته ويقوم بما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من شخص آخر (زينب الخالدى، 2020). وتحمل المسئولية من الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل فرد في المجتمع للنهوض والارتقاء به، وهى مهمة تقع على عاتق المؤسسات الاجتماعية المسئولة عن تربية الأفراد وتنشئتهم. (شادية مخلوف، 2011)

وأشار محمد زعارير (2017) إلى أن تحمل المسئولية المجتمعية مفهوم مهم يدور حول الشخصية الإيجابية المتفاعلة مع المجتمع، وللفرد الحق في أن يعيش بشكل معتدل وثقة تدفعه للإقبال على الحياة، ويسعى بشكل مطمئن حتى يكون إنساناً نشطاً وإيجابياً. فيعمل بمسئولية ومحاسبة ذاتية لنفسه ممتلكاً رؤية ومفهوم واضح لواقع مجتمعه، ويعمل على المشاركة الفعالة بشكل يعزز رقى وتقدم المجتمع.

وعليه فإن المسئولية المجتمعية من أهم دعائم الحياة الإنسانية، لأنه وسيلة لتقدم المجتمع، ومراعاة مصالحه بشكل عام، وإظهار السلوك الأخلاقى في كافة المواقف الشخصية والخاصة بمكان العمل في المجتمع، وشعور الفرد بمسئولياته تجاه ذاته ومجتمعه الذى يعيش فيه، التزامه بما يتعايش مع قيم وعادات مجتمعه، وتتضمن مدى استعداده للإقرار بنتائج أقواله وأفعاله وتصرفاته تجاه مجتمعه. (أحمد صمادى وعقل البقعاوى، 2015)

لذا يوجد عديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية المسئولية المجتمعية بأبعادها المختلفة مثل دراسة (ريمان شلبى، 2019)، ودراسة (محمد سليمان، 2019)، ودراسة (عزة النادى وآخران، 2019)، ودراسة (صلاح محمد، 2022).

وتعد الأنشطة الإثرائية أحد أهم أنواع الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى نمو قدرات التلاميذ على فهم المادة الدراسية والتعمق فيها، وتمثل الأنشطة الإثرائية مكوناً مهماً لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. (أحمد اللقانى وعلى الجمل، 1996، 37)

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية استخدام البرامج والأنشطة الإثرائية في التدريس، مثل دراسة (أمنية الجندى، 2021)، ودراسة (مروة إبراهيم، 2021) والتي أثبتت فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمى.

وتعد الأنشطة المستندة إلى حل المشكلات أحد مجالات الأنشطة الإثرائية، والتعلم القائم على المشكلة أحد الأساليب التدريسية لتنفيذ الأنشطة الإثرائية (حمدان محمد على، 2020، 280-285)، ويستند التعلم القائم على المشكلة على النظرية البنائية، والتي ترى أن التلاميذ لا يتعلمون عن طريق تراكم المعرفة البسيط، بل يحتاجون أن يبنوا فهماً للمفاهيم التي يدرسونها، وهذا يحدث بأفضل صورة عند السماح للتلاميذ باستكشاف المفاهيم والمعرفة في سياقات مختلفة، وأن يربطوا بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة، وأن يقوموا بمحاولات ليصلوا لكيفية استخدام تلك المعلومات في سياقات مختلفة، وليحددوا جدوى المفاهيم التي يمتلكونها، ثم ليدركوا بصورة متكاملة كيف يبنون المعرفة بأنفسهم.(Glen & Elaine, 2011,4-5)

كما يرى ألين ووتش (Allen & Dutch, 2012,43-53) أن التعلم القائم على المشكلة يعالج بصورة مباشرة العديد من الانتقادات التي وجهت للتعليم في الوقت الحاضر، حيث يقوم على العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، وقد أثبتت الدراسات فعالية بنية التعلم التعاونية في رفع تحصيل التلاميذ، وكذلك اكتساب التلاميذ للمعرفة في السياق التي سوف تستخدم فيه مما يجعل التلاميذ أكثر استبقاءً لما تعلموه، كما يتكون لديهم المقدرة على تطبيق المعرفة التي اكتسبوها بصورة مناسبة، وذلك عندما ترتبط المفاهيم التي يتعلمونها بتطبيقاتها، وكذلك يتعلم التلاميذ

من خلال العمل مع المشكلة كيف يتعلمون، فقواعد المعرفة تتضاعف، والتلاميذ في حاجه لأن يتعلموا كيف يتعلمون.

ومن الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم القائم على المشكلة دراسة (يسرى عيسى،2015) والتي أثبتت فاعلية التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات التفكير الابتكارى لدى التلاميذ الموهوبين، ودراسة (مروان السمان، 2017) والتي هدفت إلى استخدام " **استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات الكتابة العلمية والوعى بها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس المتفوقين**".

ونظراً لتوصيات الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بالبرامج الإثرائية والتعلم القائم على المشكلة سعت الباحثة لتنمية التفكير المنتج والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام برنامج إثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

الإحساس بالمشكلة

لقد استندت الباحثة على وجود مشكلة البحث من خلال ما يلى:

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لتعرف واقع تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، وقد تضمنت الدراسة ما يلى:

أ- المقابلات الشخصية

حيث قامت الباحثة بإجراء مقابلات مفتوحة مع عشرة من المعلمين بمدرستى أم الأبطال الإعدادية بنات، ناصر الإعدادية بنات إدارة حلوان التعليمية، وذلك بهدف تعرف آراء معلمى مادة الدراسات الاجتماعية حول طريقة التدريس التي يستخدمونها، ومدى إسهامها في تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية وكانت أهم الأسئلة التي تم إلقاؤها في المقابلة:

- ما الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي تستخدمها كمعلم في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية للصف الثانى الإعدادى؟
- إلى أي مدى تهتم بتنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية لدى التلاميذ في تدريسك لمادة الدراسات الاجتماعية؟
- ماذا تعرف عن التعلم القائم على المشكلة، وإلى أي مدى تطبقه في التدريس داخل الفصل؟
- هل يتم تطبيق برامج إثرائية محددة بهدف صقل شخصية التلاميذ وتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم؟

ومن خلال المقابلة توصلت الباحثة للنتائج التالية:

- ❖ 90% من المعلمين على علم باستراتيجيات التدريس الحديثة، من تعلم تعاونى وتعلم بالاكتشاف، والتعلم النشط، ولكنهم يستخدمونها في حدود ضيقة، حيث إن استخدام الطرق التقليدية هو الغالب نظراً لكم الدروس وقلة الوقت والإمكانات على حد قولهم.
- ❖ 80% من المعلمين يركزون على الجوانب المعرفية والتحصيل حيث إن الاختبارات التحصيلية هي المعيار في الحكم على العملية التعليمية، وهم يقرون بأن الطريقة التقليدية لا تنمى مسئولية أو تفكير، وهى تقتصر على ملئ أذهان التلاميذ بالمعلومات، ولكنهم يضطرون لاستخدامها لاسيما مع التلاميذ الضعاف على حد قولهم.
- ❖ 90% من المعلمين يخلطون بين التعلم القائم على المشكلة واستراتيجية حل المشكلات ولا يستخدمونه مبررين ذلك بعدم وجود وقت لتطبيقه.
- ❖ 90% من المعلمين لا يهتمون بالأنشطة الإثرائية، ولا يتم تطبيق برامج إثرائية بهدف تحقيق أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية،

وصقل شخصية المتعلم، كما أنه لا يوجد اهتمام بحصص الأنشطة ولا يتم توظيفها، وغالباً ما يتم إلغاؤها أو استبدالها بحصص أساسية عند الحاجة.

ب- الملاحظة المباشرة*

من خلال ملاحظة الباحثة لسلوك عشرة من المعلمين داخل الفصل الدراسى في المرحلة الإعدادية، وسلوكيات التلاميذ التعليمية في هذه الفصول، توصلت الباحثة للنتائج التالية

- البرامج التعليمية هي برامج تقليدية، تتمركز حول محتوى الكتاب المدرسى حيث إنه المصدر التعليمى الوحيد، والمعلم هو المتحدث أغلب وقت الحصة فهو يقدم ملخصاً للمفاهيم والمبادئ، وفى حالة مشاركة التلاميذ تكون المشاركة هي تسميع ما ورد في الكتاب المدرسى.
- قلة الأنشطة في حجرة الدراسة، وإهمال طبيعة العلم الاستقصائية، وعدم ممارسة التلاميذ وفهمهم لطبيعة العلم كمادة وطريقة، حيث يتم الاعتماد على تلقين التلاميذ المعلومات بهدف اجتياز الاختبارات، كذلك غياب الأنشطة اللاصفية تماماً، كما أن حصص النشاط (المكتبة – والكمبيوتر – والمسرح – والصحافة والإذاعة) لا يتم توظيفها لممارسة أنشطة إثرائية وفق برامج محددة لتنمية شخصية التلاميذ المتكاملة والجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم.
- المعلومات والمفاهيم تدرس بعيداً عن حياة التلاميذ الحقيقية، ومشكلات بيئته ومجتمعه، وميوله، واهتماماته.

* **اعتمدت الباحثة على بطاقة ملاحظة غير مقننة من إعداد الباحثة.**

- نادراً ما يستخدم المعلم طرقاً أو أنشطة لتنمية التفكير المنتج لدى التلاميذ، فلا يسمح للتلميذ بتطبيق المعرفة في مشكلات وسياقات ترتبط بحياته وبيئته ومجتمعه، وكذلك إهمال تنمية المسئولية المجتمعية والمشكلات والقضايا المرتبطة بها.

ثانياً: الإطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة في المجالات التالية

☒ في مجال استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلة

أشارت نتائج عدد من الدراسات والبحوث السابقة إلى فاعلية التعلم القائم على المشكلة على كثير من المتغيرات التابعة مثل دراسة (يسرى عيسى، 2015، دعاء عصفور، 2019، مروان السمان 2017) في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلة والتفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، والتعلم الذاتي ومهارات الكتابة والقراءة، كما أوصت باستخدام التعلم القائم على المشكلة في التدريس، والقيام بمزيد من الدراسات والبحوث في مجال التعلم القائم على المشكلة في مناهج الدراسات الاجتماعية على متغيرات تعليمية وتعلمية أخرى.

☒ في مجال تنمية التفكير المنتج

أشارت نتائج عديد من الدراسات والبحوث السابقة إلى ضرورة تنمية التفكير المنتج لدى التلاميذ مثل دراسة (نادية السرور وثائر حسين، 2010) ودراسة (Licia,2018) حيث أكدتا أهمية تنمية التفكير المنتج وقدرته على توفير الفرص الكافية للتلاميذ لإنتاج الكثير من الاحتمالات الممكنة الخاصة بالفكرة أو المشكلة، كما أكدت دراسة كلا من (منار محمد، 2021، ودراسة جمال إبراهيم، 2014) على ضرورة تنمية التفكير المنتج في الدراسات الاجتماعية.

☒ في مجال المسئولية المجتمعية

أ- أظهرت عديد من الدراسات والبحوث التربوية السابقة ضرورة تنمية المسئولية الاجتماعية كأحد أبعاد المسئولية المجتمعية كدراسة كل من

(mradi,2014) (سامح الليثى، 2015) ، (محمد القحطانى، 2018) ، (داليا الشربينى، 2019) ، (مها عبد القادر، 2020).

ب- دراسة توصيات المؤتمرات الدولية والعالمية: اتفقت عديد من المؤتمرات المحلية والدولية على ضرورة وأهمية تنمية المسئولية المجتمعية مثل :

- المؤتمر العاشر للمسئولية المجتمعية التي نظمته شركة CSR EGYPT بعنوان " الاستثمار المسئول بوابة التعافى والعبور بالأزمات"، 16 نوفمبر 2020، مصر.
- المؤتمر الدولى العلمى بعنوان " المسئولية الاجتماعية للمؤسسات الاقتصادية كآلية لتحقيق التنمية المستدامة"، 15-16 سبتمبر 2020.
- المؤتمر الدولى للمسئولية المجتمعية والتنمية المستدامة، 27 مارس 2021، مصر.

مشكلة البحث

يتضح مما سبق أن مشكلة البحث تتمثل في وجود قصور في مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وضعف المسئولية المجتمعية لديهم؛ وقد يرجع ذلك إلى أن البرامج التعليمية التي يتعرضون لها هي برامج تقليدية، تقوم على الحفظ والتلقين، واستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وبعيدة عن حياة التلاميذ وبيئتهم ومجتمعهم، والمشكلات الواقعية التي يعايشونها، لذا سعى هذا البحث لإعداد برنامج إثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

أسئلة البحث

حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

ما فاعلية برنامج إثرائى مقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما مهارات التفكير المنتج اللازم تنميتها في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

2- ما التصور المقترح لبرنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

3- ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في تنمية التفكير المنتج في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

4- ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في تنمية المسئولية المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

5- ما العلاقة الارتباطية بين تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى:

1- قياس فاعلية البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

2- قياس فاعلية البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث

تمثلت أهمية هذا البحث فيما يلى:

1- إعداد برنامج إثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة يمكن أن يستعين به المعلمون؛ بهدف تنمية التفكير المنتج والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

2- توجيه أنظار القائمين على تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة تدريب المعلمين على تطبيق التعلم القائم على المشكلة في تنفيذ الأنشطة الإثرائية وفق برنامج إثرائى محدد.

3- مساعدة المعلمين في بناء اختبارات في الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وبناء مقياس للمسئولية المجتمعية.

4- توجيه المعلمين ومخططى المناهج لأهمية التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير المختلفة.

حدود البحث

أ- الحدود البشرية: اقتصر البحث على تلاميذ 80 تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

ب- الحدود المكانية: اقتصر البحث على تلاميذ مدرسة أم الأبطال الإعدادية بنات التابعة لإدارة حلوان التعليمية، محافظة القاهرة.

ج- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021/ 2022.

فروض البحث

سعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس المسئولية المجتمعية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التفكير المنتج ومقياس المسئولية المجتمعية.

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على منهجين من مناهج البحث هما:

- **المنهج الوصفى التحليلى:** وذلك في إعداد الإطار النظري للبحث، وكذلك في إعداد البرنامج الإثرائى المقترح، وبناء أدوات البحث.
- **المنهج التجريبي:** وذلك في الجانب التطبيقي للبحث؛ بهدف تعرف فاعلية البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على حل

المشكلة في تنمية التفكير المنتج والمسئولة المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي.

التصميم التجريبى

تناول هذا الجزء متغيرات البحث والمجموعات التجريبية

أولاً: متغيرات البحث

أ- **المتغير المستقل:** اشتمل هذا البحث على متغير مستقل واحد وهو البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

ب-**المتغيرين التابعين:** اشتمل هذا البحث على متغيرين تابعين هما

- تنمية التفكير المنتج في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- تنمية المسئولية المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

ثانياً: التصميم التجريبى للبحث

استخدم هذا البحث التصميم التجريبى ذا المجموعتين التجريبية والضابطة.

إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد الإطار النظرى للبحث

وذلك من خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات البحوث السابقة التي تتصل بالمحاور الأساسية للبحث، وهى:

المحور الأول: الإثراء والبرامج الإثرائية.

المحور الثانى: التعلم القائم على المشكلة.

المحور الثالث: التفكير المنتج.

المحور الرابع: المسئولية المجتمعية.

ثانياً: إعداد أدوات البحث والتي اشتملت على

أ- إعداد اختبار التفكير المنتج، وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضبطه والتأكد من صدقه وثباته.

ب-إعداد مقياس المسئولية المجتمعية، وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضبطه والتأكد من صدقه وثباته.

ثالثاً: تصميم مواد المعالجة التجريبية للبحث

1- إعداد البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين وفقاً للخطوات التالية

- تحديد فلسفة البرنامج.
- تحديد الأسس التي يبنى في ضوئها البرنامج المقترح.
- تحديد الهدف العام للبرنامج، والأهداف الإجرائية.
- محتوى البرنامج.
- تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس البرنامج.
- تحديد الأنشطة التعليمية.
- تحديد مصادر التعلم.
- تحديد أساليب تقويم البرنامج.
- ضبط البرنامج المقترح من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضبطيه والتأكد من صدقه وحسن ثباته.

2- إعداد كراسة النشاط الإثرائى لوحدة ثروات وطننا العربى، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضبطها.

3- إعداد دليل المعلم الاسترشادي عند تطبيق البرنامج المقترح، وعرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين لضبطه.

رابعاً: التجريب الميدانى لتجربة البحث، وقد سار وفقاً للخطوات التالية:

1- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، بمدرسة أم الأبطال الإعدادية بنات التابعة لإدارة حلوان التعليمية بمحافظة القاهرة، وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

2- إعداد أدوات البحث وضبطها.

3- التطبيق القبلى لأدوات البحث (اختبار التفكير المنتج – مقياس المسئولية المجتمعية)، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعرفة المستويات المبدئية للتلاميذ في المجموعتين في المتغيرات التابعة.

4- القيام بتدريس البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على حل المشكلة والمعد لوحدة ثروات وطننا العربى في مادة الدراسات الاجتماعية للصف الثانى الإعدادى على المجموعة التجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

5- التطبيق البعدى لأدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

6- تحديد أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

7- المعالجة الإحصائية والتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

8- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث

(1)البرنامج الإثرائى Enrichment Program

يعرفه أحمد اللقانى (1996، 39) بأنه المخطط العام الذى يوضع في وقت سابق على عمليتى التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها التلميذ، وهو أشمل من المنهج.

وتعرف الباحثة البرنامج الإثرائى إجرائياً بأنه " مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية التي تزيد من عمق واتساع منهج الدراسات الاجتماعية في وحدة ثروات وطننا العربى "، وتصمم في ضوء التعلم القائم على المشكلة، وذلك بهدف تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية لدى تلاميذ الثانى الإعدادى.

(2)التعلم القائم على المشكلة Problem Based Learning

يعرفه أحمد النجدى وآخرون، (2005، 421) أن التعلم القائم على المشكلة يقوم على وجود التلاميذ في مواقف مشكلة حقيقية وذات معنى، يمكن أن تستخدم كنقطة للاستقصاء والاكتشاف.

وتعرف الباحثة التعلم القائم على المشكلة إجرائياً في هذا البحث بأنها " استراتيجية يتم فيها تقديم مواقف للتلاميذ تشتمل على مشكلات تكون مرتبطة بمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية، وحدة " ثروات وطننا العربى"، ومتصلة بحياة التلاميذ، تستثير لديهم حب الاستطلاع، حيث يقومون بالبحث والاستقصاء تعاونياً، ويجمعون المعلومات من مصادر تعلم متعددة، ويتابع المعلم التلاميذ ويوجههم ويقوم أداءهم.

(3)التفكير المنتج Productive Thinking

يعرفه (سعد عبد الكريم، 2015، 14) بأنه ذلك النمط الذى ينتهجه التلميذ من خلال استخدامه للمناظرة الاستقصائية في تعلمه لبعض الموضوعات، مما يحقق لديه نمواً شاملاً في مهارات التفكير الناقد والابتكارى، الأمر الذى يساعده في حل المشكلات والقضايا التي تواجهه بكفاءة عالية.

وتذكر (مرفت هانى، 2017، 15) أن التفكير المنتج عبارة عن مهارات التفكير التي تجمع بين التفكير الإبداعى والناقد ويشمل مهارات التحليل والاستنتاج والتفسير والتنبؤ في ضوء المعطيات وتقويم الحجج والطلاقة والمرونة والأصالة.

وتعرف الباحثة التفكير المنتج إجرائياً بأنه " مجموعة من العمليات العقلية التي تعكس قدرة التلميذ على القيام بأنشطة عقلية معينة تعكس ممارسة للتفكير الإبداعى

والناقد من خلال استخدامه لمهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ومعرفة الافتراضات، والاستنتاج، وتقييم الحجج " .

(4)المسئولية المجتمعية Social Responsibility

تعرفه (نهى مجاهد، 2018، 325) بأنه مسئولية الفرد عن نفسه، ومسئوليته تجاه مجتمعه ومدرسته وأسرته، وهذا يتم من خلال الشعور بالواجب الاجتماعى، وتفهم مشكلات المجتمع، والتعاون مع الآخرين، وتشتمل المسئولية المجتمعية على المسئولية الاجتماعية، والمسئولية البيئية، والمسئولية الاقتصادية.

وتعرف الباحثة المسئولية المجتمعية بأنها " مسئولية الفرد تجاه نفسه، ومجتمعه، ومدرسته وأسرته، وهذا يتم من خلال الشعور بالواجب الاجتماعى، وتفهم مشكلات وقضايا المجتمع، والتعاون مع الآخرين فى حلها، وتشتمل المسئولية المجتمعية على ستة أبعاد تشمل (الاجتماعى، والبيئى، والاقتصادي، والقانونى، والأخلاقى، والخيرى)، وتقاس بما يحصل عليه تلميذ الصف الثانى الإعدادى (مجموعة البحث) من درجات في مقياس المسئولية المجتمعية.

الإطار النظرى للبحث والدراسات السابقة :

المحور الأول: الإثراء والبرامج الإثرائية.

المحور الثانى: التعلم القائم على المشكلة.

المحور الثالث: التفكير المنتج.

المحور الرابع: المسئولية المجتمعية.

المحور الأول: الإثراء والبرامج الإثرائية

يتناول هذا المحور مفهوم الإثراء والبرامج الإثرائية، وأنواعه، والمبادئ والعوامل التي تحقق فاعليته، وأهداف البرامج الإثرائية وأهميتها.

مفهوم الإثراء والبرامج الإثرائية

يعرف حسن زيتون (2003 ، 65) الإثراء بأنه توسيع أو تعميق خبرات المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال ممارسته لبعض الأنشطة الإثرائية.

كما يرى مجدي عزيز (2009 ، 31-32) الإثراء تربوياً : التوسع والتعمق في جوانب التعلم المتضمنة في موضوع دراسي واحد، أو في وحدة دراسية من منهج بعينه ، أو بجميع جوانب المنهج ، والإثراء التعليمي يعني إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة على التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والنفسحركية؛ لتواكب مستوى التلاميذ الفائقين ، أو لتسهم في رفع مستوى التلاميذ العاديين ، وتوفير خبرات رأسية أو أفقية للتلميذ تهدف إلى زيادة عمق واتساع تعليمه .

كما يعرف أيضاً مجدي عزيز (2009 ، 197-198) البرنامج الإثرائي بأنه: "خبرات تعليمية تكمل موضوعات المنهج المعتاد أو تحل محله؛ لمقابلة حاجات التلاميذ ، وتفعيل قدرتهم على التعلم، وتتسم بالشمول والاتساع والعمق بما يناسب قدرات التلاميذ، ويسهم في تهيئة مواقف التدريس المثيرة لعقولهم ، وبما يحثهم على البحث والتقصي والاكتشاف ، ويتيح فرصاً مناسبة للقيام ببعض الممارسات التي تشبع رغباتهم واحتياجاتهم ، كما يشمل مجموعة من الأنشطة والمهام التي تهدف لتنمية مهارات التفكير، واستخدام المعرفة استخداماً وظيفيًا له معنى ودلالة بالنسبة لتعلم التلميذ".

ويتضح مما سبق أن جميع التعريفات أجمعت على أن الإثراء يتم من خلال تقديم خبرات وأنشطة تعليمية إضافية ترتبط بالمنهج، وتعمل على تعميق وتوسيع

خبرات التلاميذ لتحقيق أهداف محددة، وفق خطة محددة، وذلك لمقابلة حاجات التلاميذ في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية؛ بما يساعد على النمو الشامل والمتكامل لشخصية التلميذ، وينتقل إلى حياته اليومية وينعكس على بيئته ومجتمعه، وتنفذ داخل الفصل أو خارجه، ولا يقتصر الإثراء على إثراء المحتوى، وإنما يمتد لإثراء بقية عناصر المنهج من أهداف وطرق تدريس وأساليب تقويم، وبيئة تعلم ، ونواتج التعلم، بحيث يصبح المناخ التعليمي بأكمله إثرائياً، ويتفق هذا البحث مع الاتجاه الذي يرى أنه يمكن إثراء خبرات التلاميذ من خلال العمل على حل مشكلات واقعية حياتية، يقوم التلاميذ بالتقصي والاكتشاف وممارسة أنشطة متعددة للتوصل لحلول لهذه المشكلات.

وتعرف الباحثة البرنامج الإثرائي في هذا البحث بأنه "مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية التي تزيد من عمق واتساع منهج الدراسات الاجتماعية في وحدة ثروات وطننا العربى، وتصمم فى ضوء التعلم القائم على المشكلة ، وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى "

أنواع الإثراء التعليمي

يتفق (مجدي عزيز ، 2009 ، 32 ؛ عبد المطلب القريطى ، 2014 ، 355-356) على أن هناك نوعين رئيسين للإثراء ،هما:

أ- إثراء عن طريق الاتساع (أفقي): ويتضمن إضافة بعض الموضوعات أو الأبواب امتدادًا وتوسعة لموضوعات وأبواب المنهج العادي واستمراراً لها.

ب - إثراء عن طريق العمق (رأسي): ويعني تعميق محتوى مجال ما من مجالات المنهج المقرر أو وحدات دراسية معينة موجودة في المنهج الأصلي، ويتضمن عملية تعزيز للمحتوى العادي، بحيث تضاف بعض التطبيقات أو المشكلات الحياتية الواقعية.

وترى الباحثة أنه من المفيد تناول الإثراء بنوعيه، عن طريق التعمق في دراسة موضوعات وحدة الطاقة، من خلال العمل على حل بعض المشكلات الواقعية الحياتية المرتبطة، وتقديم بعض التطبيقات التكنولوجية التي تقوم على مفاهيم الوحدة، وكذلك إضافة بعض الموضوعات التي تتكامل مع الوحدة وتعد أيضًا من المشكلات الواقعية والتي ترتبط ببيئة التلاميذ ومجتمعهم ، وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير العليا والوعي العلمي .

المبادئ والعوامل التي تحقق فاعلية الإثراء

هناك مبادئ أساسية لتحقيق فاعلية الأنشطة التعليمية الإثرائية وهى كما حددها (كمال زيتون، 2008 ، 351- 352) :

- يتطلب التعلم نشاطا فكريًا: ويتفق ذلك مع منظور البنائية، حيث يبني المتعلم فهمه بدلًا من استقبال المعرفة من المعلم أو الكتاب. وتؤدي المعالجة السطحية للمعلومات إلى نقص فعالية التعلم فالاستراتيجيات العميقة تؤدي إلى تعلم ذي معنى، كما أن الفهم العميق يساعد المعلم على كشف التصورات البديلة لدى التلاميذ وإحداث التغيير المفهومي في هذه المجالات. ويجب أن يدرك المتعلم حاجته إلى زيادة المعرفة أي إدراكه بأن ما لديه من معلومات ليس كافيًا لحل المشكلة التي تواجهه، ولذلك يجب تقديم المشكلات التي تتحدى إمكانات التلاميذ المعرفية وتؤكد الحاجة لمزيد من الأنشطة التعلمية كالتجريب والاستقصاء والاطلاع، وغيرها.
- للتعلم جانب اجتماعي ولذلك يسمح بتقسيم التلاميذ لمجموعات صغيرة في أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية. ويؤدي التطبيق إلى تأكيد ما تم تعلمه ويتطلب ذلك إعطاء التلاميذ الفرصة لحل مشكلات جديدة، وتوجيه التلاميذ إلى تعرف التطبيقات التكنولوجية للمبادئ التي

يعرفونها، ومناقشة القضايا العلمية والبيئية التي تتطلب من التلاميذ إصدار القرارات المناسبة في ضوء ما سبق تعلمه.

وهذه المبادئ تتفق مع مبادئ النظرية البنائية، ويمكن تحقيقها باستخدام استراتيجيات النظرية البنائية، وسعت الباحثة لتحقيق تلك المبادئ من خلال البرنامج الإثرائي في ضوء التعلم القائم على مشكلة.

أهداف البرامج الإثرائية

وللبرامج الإثرائية العديد من الأهداف التي تسعى لتحقيقها كما حددها (حسن زيتون ، 2003، 65-66 ؛ حمدان محمد على ، 2010 ، 273-24) فيما يلي:

- تعميق فهم التلاميذ لجوانب التعلم المتضمنة بالأنشطة الإثرائية.
- تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات من خلال تقديم أنشطة علمية مفتوحة النهاية تتناول استراتيجيات حل المشكلات، وأنشطة حل المشكلات.
- مساعدة التلاميذ على إدراك أهمية العلوم في حياتهم اليومية من خلال ممارسة تطبيقات العلم في حل مشكلات المجتمع، والإطلاع على سير العلماء والمبتكرين، وتاريخ المخترعات وتطورها.
- تنمية روح التعاون والعمل الفريقي، واحترام آراء ووجهات نظر الآخرين وتجنب التعصب، والانفتاح على الخبرة، من خلال تهيئة المناخ الدراسي المساعد على التعاون بين التلاميذ وبعضهم البعض.
- استثارة الفضول وحب الاستطلاع العلمي لدى التلاميذ.
- التخفيف من صعوبة وتقليدية تعليم بعض الموضوعات العلمية.
- تقديم بيئة شيقة وثرية من خلال ما يقدم من أنشطة تساعد في تنمية مهارات التلاميذ في العمل الجماعي، ووضع المعايير الملائمة لتقديم الأفكار والبدائل.

- زيادة وعي التلاميذ بالمشكلات والتحديات الموجودة في بيئتهم وزيادة اهتمامهم بها ورغبتهم في حلها، والمشاركة مع الآخرين مما يساعد على تفتح عقلية التلاميذ.
- التركيز على تنمية مهارات التفكير التي تساعد على فهم المبادئ الأساسية.

أهمية البرامج الإثرائية

وقد أشارت العديد من الدراسات لدور وأهمية البرامج والأنشطة الإثرائية في التدريس لتعميق فهم وتحصيل التلاميذ للمحتوى الدراسي للمنهج ، وتنمية تفكير التلاميذ ومهاراتهم العقلية والمعرفية العليا، والقدرة على جمع المعلومات واختبارها وتحليلها واستخلاص النتائج، والاستدلال، وتقويم الآراء، وإثراء مناهج العلوم بمبادئ الثقافة العلمية ونشرها، وربط البرامج والأنشطة الإثرائية بالتطورات العلمية والتكنولوجية وتأثيرها على المجتمع والبيئة، وتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ، وتنمية هوايات وميول التلاميذ و اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم ، واكتشاف المواهب العلمية الكامنة من خلال ما تتيحه تلك الأنشطة الإثرائية والتجارب العلمية من تنمية أنواع مختلفة من التفكير الابتكاري والعلمي و الناقد لدى المتعلمين، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتدريب التلاميذ على العمل الجماعي وتنمية اتجاهات مناسبة نحوه، وتعزيز الشعور بالذات، والدافعية نحو التعلم، وتنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية وانتقال أثر التعلم، كما تعد الأنشطة الإثرائية مدخلًا مهمًا لتطبيق نظريات التعلم النشط ، ويؤكد ذلك دراسة (سحر عز الدين ، 2014 ؛ يحيى عبد الوهاب وآخرون ، 2019 ؛ أمنية الجندى ، 2021 ؛ مروة إبراهيم ، 2021) .

وقد استفادت الباحثة من هذا المحور في اختيار وتصميم الأنشطة العلمية الإثرائية وفقاً للمعايير المحددة مسبقاً، وبما يحقق المبادئ الرئيسة لفاعلية الإثراء،

والاتجاهات الحديثة لإعداد البرامج الإثرائية وتضمين البرنامج الإثرائي العديد من الأنشطة الإثرائية الصفية واللاصفية بما يحقق أهداف البحث ، ويثري منهج الدراسات الاجتماعية عمقاً واتساعاً .

المحور الثانى: التعلم القائم على المشكلة

تناول هذا المحور مفهوم التعلم القائم على المشكلة، والأساس النظرى الذى تعتمد عليه، ومكوناتها، وأهداف وأهمية التعلم القائم على المشكلة، ودور المعلم والمتعلم فى التعلم القائم على المشكلة، والفرق بينها وبين استراتيجية حل المشكلات.

مفهوم التعلم القائم على المشكلة

يعرفه آلين (Allen,2012,10-43) بأنه "طريقة للتعلم النشط تستخدم مشكلات الحياة الحقيقية لتيسر تعلم التلميذ ، وهي تعلم التلاميذ ليحددوا ما يعرفون وما يحتاجون لمعرفته ليجدوا المعلومات التي يحتاجونها ، ويحللوا النتائج و يشاركوها مع الآخرين."

كما يعرف جلين وايلين (Glen&Elaine,2012,4-5) التعلم القائم على المشكلة بأنه" استراتيجية تعليمية يقود التعلم فيها مشكلة تمثل تحديًا للتلاميذ، و ينتج عنها حب استطلاع."

ويرى (أحمد النجدي وأخرون، 2005 ، 421) أن التعلم القائم على المشكلة "يقوم على وجود التلاميذ في مواقف مشكلة حقيقية وذات معنى، يمكن أن تستخدم كنقطة انطلاق للاستقصاء والاكتشاف".

ويتضح مما سبق أن هناك اتفاق على أن التعلم القائم على المشكلة استراتيجية تعليمية تعلمية تتمركز حول التلميذ، وتبدأ بتقديم مشكلة حقيقية واقعية، وهي تركز على عملية حل المشكلة، والإجراءات التي يقوم بها التلميذ لحل المشكلة، أكثر من تركيزها على إيجاد إجابة صحيحة، وتعتمد على التعلم النشط والعمل التعاوني.

وبذلك تعرف الباحثة التعلم القائم على المشكلة بأنه: "استراتيجية يتم فيها تقديم مواقف للتلاميذ تشتمل على مشكلات تكون مرتبطة بمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية، ومتصلة بحياة التلاميذ، تستثير لديهم حب الاستطلاع، حيث يقومون بالبحث والاستقصاء تعاونيًا، ويجمعون المعلومات من مصادر تعلم متعددة، ويتابع المعلم التلاميذ ويوجههم ويقوم أداءهم."

فلسفة استراتيجية التعلم القائم على مشكلة

تعد النظرية البنائية Constructivism هي الأساس النظري للتعلم القائم على مشكلة ، وتقوم البنائية على مجموعة من الافتراضات يمكن تلخيصها كما يلي :(حسن زيتون، وكمال زيتون، 2003 ،96-106؛ أحمد النجدى وآخرون، 2005، 372-374 ؛ عايش زيتون، 2007 ،45-46 ؛ كمال زيتون ، 2008 ، 149 – 151) .

أ-تؤكد البنائية على بناء المعرفة وليس نقلها (التعلم عملية بنائية) فالتعلم بوصفه عملية بنائية يمثل عملية إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة تنظم خبراته وتفسرها مع معطيات العالم الخارجي.

ب -التعلم عملية نشطة: بمعنى أن المتعلم يبذل جهدًا عقليًا في عملية التعلم، للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، وتلك العملية النشطة مسؤولية المتعلم نفسه وليست مسؤولية المعلم.

ج -التعلم عملية اجتماعية، وينتج النمو المفاهيمي من خلال التفاوض حول المعنى، وتغيير التصورات الداخلية من خلال التعلم التعاوني أي أن الفرد لا يبني معرفته من خلال أنشطته الذاتية فقط، ولكن تبنى المعرفة أيضًا من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، فالأفراد ينجذبون نحو البيئات المتعاونة، وذلك لأنهم قد ينالون فيها تقدير الآخرين.

د –تعد المعرفة القبلية للمتعلم شرطًا أساسيًا لبناء التعلم ذي المعنى: يعد التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية لدى المتعلم من أهم مكونات التعلم ذي المعنى، وتمثل المعرفة التلقائية أو الذاتية إحدى صور المعرفة القبلية التي يكتسبها الفرد ذاتيًا بتفاعله مع البيئة.

هـ –ينبغي أن يحدث التعلم خلال مهام حقيقية Authentic Tasks : فعندما يواجه المتعلمون مشكلات أو مهامًا حقيقية، يساعدهم ذلك على بناء معنى لما تعلموه، و ينمي الثقة لديهم في قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم.

و–التعلم عملية غرضية التوجه؛ حيث يسعى المتعلم لتحقيق أهداف معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها، أو تجيب عن أسئلة وتساؤلات محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية لديه نحو تعلم موضوع ما، وجدير بالذكر أن مبدأ غرضية التعلم لدى البنائيين يؤكد أهمية تحديد أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

ز –الهدف من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد؛ حيث يقصد بالضغوط المعرفية كل ما يحدث حالة من الاضطراب المعرفي لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة جديدة.

مكونات التعلم القائم على المشكلة

يتكون التعلم القائم على المشكلة من ثلاث مراحل هى :

- المهام Tasks
- المجموعات المتعاونة cooperative groups
- المشاركة Sharing

ويمكن شرح المراحل الثلاثة كما يلي:

المرحلة الأولى: المهام (المشكلات) Tasks

يواجه التلاميذ في هذه المرحلة موقفًا مشكلا حقيقيا Real problem من الحياة، حيث يسأل التلاميذ بعض الأسئلة الأساسية مثل: ماذا أعرف عن هذه المشكلة؟ وما الذي أحتاجه لأتعامل مع هذه المشكلة؟ وما مصادر التعلم التي أستطيع الرجوع إليها لكي أصل للحلول المناسبة للمشكلة؟ (عايش زيتون 2007، 461) .

المرحلة الثانية: الجماعات التعاونية cooperative groups

تتبنى هذه المرحلة مبدأ التعلم الجماعي، حيث يقسم التلاميذ لعدة مجموعات، ويعمل أعضاء كل جماعة على التخطيط لحل المهمة، وذلك من خلال مبدأ "المفاوضة الاجتماعية" وقد يتطلب الأمر توزيع الأدوار فيما بينهم ، فالتلاميذ يساعدون بعضهم بعضًا من خلال تبادل الآراء والأفكار، وتكوين فهم أكثر عمقًا للمشكلة المبحوثة، ويطرحون الأسئلة ، كما يقومون آراء وأفكار بعضهم البعض، والمعلم ليس بعيدًا عن المشاركة الجماعية بل هو عضو في كل مجموعة، فهو يوجه بعض التلاميذ أحيانًا إلى إعادة التفكير ، والتأمل فيما توصلوا إليه. (حسن زيتون وكمال زيتون ، 2003، 198-199 ؛ عايش زيتون، 2007 ، 464) .

المرحلة الثالثة: المشاركة sharing

ويمثل هذا المكون المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس بحيث يعرض تلاميذ كل مجموعة حلولهم على الفصل، والأساليب التي استخدموها وصولاً لتلك الحلول، وتدور المناقشات، إذ أن تلك المناقشات تعمل على تعميق فهم التلاميذ لكل من الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لحل المشكلات (حسن زيتون وكمال زيتون، 2003 ، 199) ،وقد يحدث اختلاف بين المجموعات في الحلول والأساليب

المستخدمة ، لذا يجب على المعلم أن يصل مع التلاميذ لنوع من الاتفاق فيما بينهم خلال المناقشات كلما كان ذلك ممكنًا. (أحمد النجدي وأخرون، 2005 ، 423) .

خصائص التعلم القائم على المشكلة

يتميز التعلم القائم على المشكلة بالخصائص التالية وهى كما حددها كلاً من (جابر عبد الحميد، 1999 ، 37 ؛ Brears ,2011,36 ؛ أحمد النجدى وآخرون ، 2005 ، 421) فى الآتى :

1. **المشكلات أو القضايا Issues Problems or** : فيتم تنظيم محتوى التعلم حول قضايا أو مشكلات غير محكمة التصميم –III Structured ؛ وفيها تكون المعلومات المقدمة غير كافية لحل المشكلة ويوجد أكثر من طريقة لحلها، ويتم تقديمها بنفس الأسلوب الذي يواجه بها التلاميذ في العالم الواقعي.
2. **الواقعية أو الحقيقية Authenticity** : يبحث التلاميذ عن حلول واقعية لمشكلات حياتية واقعية، وهنا يشعر المتعلمون بالملكية نحو تعلمهم ، ويطورون أبنية أعمق للمعرفة.
3. **الاستقصاء وحل المشكلة Investigation and problem solving** : يشترك التلاميذ بصورة نشطة في التعلم القائم على المشكلة من خلال الاستقصاء وحل المشكلة، وهنا يتسم التعلم بالانفتاح والحرية العقلية والاستقلال والتنوع؛ لأن التلاميذ يعالجون مهامًا متعددة ويستخدمون تعلمهم السابق للتحليل وايجاد الحل للمشكلة مما يعزز تعلمهم.
4. **التعاون:** يتميز التدريس القائم على المشكلة بعمل التلاميذ مع بعضهم البعض في أزواج أو مجموعات مما يؤدي إلى تحقيق الدافعية للعمل وأداء المهام، ويزيد فرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات

الاجتماعية، كما أن التفاعل والتفاوض داخل المجموعة يمكن التلاميذ من رؤية المنظورات الكثيرة للمشكلة، ويساعدهم على فهم المحتوى.

5. **تقديم بعض الرسوم:** فالتدريس القائم على المشكلة يتطلب من التلاميذ أن يقدموا منتجًا أو رسومًا لتوضيح حلولهم، ويقدموا تقارير، ونماذج؛ لتوضيح ما تعلموه للتلاميذ الآخرين وقد يكون الناتج حواراً وجدلًا، كشرح الحلول التي توصل إليها التلاميذ.
6. **تساعد التلميذ أن يتعلم كيف يتعلم Learning to learn** فقاعدة المعرفة العلمية تتضاعف والتلاميذ في حاجة ليتعلموا كيف يتعلموا بنفس الطريقة التي يعمل بها العلماء المتمرسون، فالتعلم القائم على المشكلة يعزز القدرة على تحديد المعلومات المطلوبة لتطبيق محدد ، وكيف وأين يمكن الحصول على تلك المعلومات ، وكيفية تنظيمها في إطار مفاهيمي ذي معنى.
7. يحقق التعلم القائم على المشكلة التكامل بين النظرية والتطبيق.

أهداف التعلم القائم على المشكلة وأهميته

يعد الهدف الرئيسي للتعلم القائم على المشكلة هو تزويد التلاميذ بمعرفة ومهارات قابلة للانتقال، تربط بين المدرسة والحياة المهنية ، فهذا المدخل يسمح ويعزز انتقال أثر المعرفة لمواقف غامضة جديدة ،كما يهدف إلى إمداد التلاميذ بقدرات تمكنهم من التعلم مدى الحياة ، فهو يركز على التعلم القائم على الجانب التجريبي؛ والذي ينظم حول حل واستقصاء مشكلات العالم الواقعي ، وينقل الاهتمام في الفصل الدراسي من التعلم السلبي إلى التعلم النشط ، والذي يتحدى التلاميذ لكي يتعلموا كيف يتعلمون (Learn to learn) في بيئة تعاونية ، كما يمكن التلاميذ من

أن يستخدموا معرفتهم ومهاراتهم السابقة ليندمجوا في سياقات حل مشكلة من العالم الواقعي. (Brears,2011,39) .

كما يشير (جابر عبد الحميد ، 1999 ، 137-138) إلى أن أهداف التعلم القائم على المشكلة تتمثل في تنمية التفكير ومهارات حل المشكلة ، ومساعدة التلاميذ على الأداء مع مواقف الحياة الحقيقية ليتعلموا أدوار الراشدين المهمة، وتشجيع التعاون، وإنجاز المهام بالاشتراك مع الآخرين، والملاحظة، والحوار مع الآخرين، كما يدمج التلاميذ في بحوث موجهة ذاتيًا، ويمكنهم من تفسير ظواهر العالم الحقيقي وشرحها، وبناء الفهم لتلك الظواهر، هذا فضلًا عن مساعدة التلاميذ ليصبحوا متعلمين مستقلين استقلالًا ذاتيًا.

وتتمثل أهمية التعلم القائم على المشكلة في أنه يساعد على رفع جودة التعليم، فمن خلال استراتيجياته يصنع المعلمون نقلة إلى المعايير العليا والأداء المرتفع ، وتشير الدراسات التي أجريت على التعلم القائم على المشكلة ، إلى أنه يزيد من التحصيل والفهم والدافعية، ومعالجة التصورات البديلة لدى التلاميذ ،وينمي قدرات التعلم والقدرة على التطبيق، ومهارات التفكير، ومهارات عمليات العلم والاستقصاء، ومهارات حل المشكلة ،ومهارات تخطيط التعلم الذاتي، والتفكير العلمي والناقد والابتكاري، والمهارات الاجتماعية، ومهارات العمل الجماعي ، والاتجاه نحو التعلم التعاوني .(Wircala, 2011 ؛ Ferreira,2012) كما يعد التعلم القائم على المشكلة من أفضل بيئات التعلم البنائي؛ لأنه يتوافق مع معظم مبادئها التدريسية؛ مما يقدم تعليمًا ذا جودة عالية.

دور المعلم في التعلم القائم على المشكلة

تتمثل أدوار المعلم في حجرات دراسة العلوم وفق التعلم القائم على المشكلة كما حددها كلاً من (صالح أبو جاد ومحمد نوفل،2007 ،300-301؛ Arends&Kilcher 2010,32؛ Gouch,2012,3) كما يلى :

– **مصممًا للمنهج** : من خلال تصميمه للمشكلات التي تتسق مع ميول التلاميذ وقدراتهم وتتفق مع طبيعة المحتوى الدراسي

موجهًا للتلاميذ : بدلًا من تقديمه للمعلومات الجاهزة، ونموذجًا في التفكير بصوت مسموع مع التلاميذ لتشكيل السلوكيات التي يريد منهم استخدامها.

ومدربًا حيث يثير أسئلة تتحدى تفكير التلاميذ ويراقب عملية حل المشكلة .

وميسراً : عن طريق مساعدة التلاميذ على تحديد المعرفة التي يحتاجونها لحل المشكلة ، واقتراح استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة .

ومتسائلًا : عن طريق توجيه أسئلة ذات مستويات عليا لمساعدة التلاميذ على التركيز في الاستقصاء .

وناصحًا: عند اختياره لعدد من التلاميذ لتنفيذ مشروعات بحثية معينة.

ومقيماً : لتقييم فاعلية المشكلة وأداء التلاميذ وأداء المعلم نفسه.

دور التلاميذ في التعلم القائم على المشكلة

تختلف أدوار التلاميذ في حجرات دراسة الدراسات الاجتماعية وفق التعلم القائم على المشكلة عن مثيلاتها في حجرات دراسة الدراسات الاجتماعية التقليدية، حيث يتولى التلاميذ مسئولية تعلمهم عن طريق اشتراكهم فى حل المشكلة، فيكونون بذلك صانعي قرار، وبانين للمعنى، وباحثين عن مصادر المعلومات، وتطبيق المصادر كأدوات لحل المشكلات، من خلال العمل التعاوني مع رفقاء حجرة الدراسة لتطوير حلول للمشكلات قابلة للتطبيق؛ وبذلك يصبح التلاميذ متعلمين نشطين ومتعاونين ولديهم استقلال ذاتي وقدرة على مواجهة المشكلات كما تحدث في العالم الواقعي خارج حجرة الدراسة ، وقوة التعلم القائم على المشكلة تكمن في عملية التعلم نفسها من خلال الاستقصاء الموجه بالتلميذ؛ حيث يشترك التلاميذ بصورة نشطة في تقييم التعلم والتفكير وتقديم التغذية الراجعة لأقرانهم ، حول الفهم المفاهيمي واستخدام أساليب التعلم المتنوعة. (Arends&Kilcher,2010, 32) .

وقد استفادت الباحثة من عرض هذا المحور في تحديد الخطوات والمراحل التي سيسير البرنامج عليها وفق التعلم القائم على المشكلة في هذا البحث بحيث يتم مراعاة خصائصه، وتحديد بعض طرق التدريس التي تتناسب مع طبيعة التعلم القائم على المشكلة وتحقق أهداف البحث، وتحديد دور المعلم وأدوار التلاميذ، وخصائص بيئة التعلم التي يجب توافرها.

المحور الثالث: التفكير المنتج Productive Thinking

- مفهوم التفكير المنتج:

يعد التفكير المنتج منهجاً فى البحث يسلكه الفرد لفهم الواقع القائم وإطلاق الأحكام الصادقة على الوقائع والمشكلات باستخدام الأسلوب العقلى بقصد الوصول إلى غايات أو معالجات محددة ؛ بمعنى أنه منهج فى التفكير غرضه فهم الواقع وتحليله وتشخيصه على أساس العلاقات السببية بين متغيراته، و تعرف المشكلات وأسبابها وتدريس الأولويات والبدائل لحلها ومعالجتها (محسن عطيه ، 2015، 132) .

وتعرف مى خليفة (2015 ، 127) التفكير المنتج بأنه " ذلك النمط من التفكير الذى ينتهجه التلميذ في تعلمه لبعض الموضوعات، مما يحقق لديه نمواً شاملاً في مهارات كلا من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي الأمر الذى يساعده في حل القضايا والمشكلات العلمية التي تواجهه بكفاءة عالية" ، كما يعرف محسن عطيه (2015 ، 31) التفكير المنتج بأنه " عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسى مع الخبرة ويتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات ، ويسعى الفرد فى اكتشاف علاقات جديدة أو طرائق غير مألوفة لتحقيق هدف معين بدوافع داخلية أو خارجية أو كلاهما معاً ".

يعرفه كسلمان وزملاؤه Keselman, A., Kaufman, D., Kramer, S., and Pate (2015 ,846) بأنه الأداة المنهجية والعملية العقلية التى يعتمد عليها الفرد

والتى تجمع بين نمطى التفكير الإبداعى والتفكير الناقد بشكل إيجابى ، وذلك بهدف مساعدة الفرد على حل المشكلات التى تواجهه واتخاذ القرارات بفاعلية ، ويتطلب ذلك تحمله المسئولية بشكل كاف فقبل أن يفكر بشكل أفضل ، فإنه يفكر تفكيراً منتجاً.

ويعرف إجرائياً بأنه " مجموعة من العمليات العقلية التى تعكس قدرة الطالب على القيام بأنشطة عقلية معينة تعكس ممارسته للتفكير الإبداعى والناقد من خلال استخدامه لمهارات الطلاقة، المرونة، الأصالة، معرفة الافتراضات، الاستنتاج، وتقييم الحجج".

مهارات التفكير المنتج :Productive Thinking Skills

عرفت سالى إبراهيم (2018 ، 162) مهارات التفكير المنتج بأنه "مجموعة من العمليات العقلية، والتى تعكس قدرة التلميذ على ممارسة التفكير بطريقة ناقدة ومبدعة".

كما يعرفه مصطفى عبدالرؤوف (2020 ، 74) "قدرة الطالب على القيام بنشاط عقلى هادف عند مواجهة مشكلة علمية أو معالجة ظاهرة فيزيائية معينة ، وتتطلب ممارسة بعض المهارات العقلية والمعرفية المركبة المتمثلة فى : الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، ومعرفة الافتراضات ، والاستنتاج، وتقييم الحجج" .

لذا تعتمد مهارات التفكير المنتج على كلاً من مهارات التفكير الإبداعى والتفكير الناقد وفيما يلى شرح تفصيلى لهذه المهارات:

أولاً : التفكير الإبداعى

هو عملية عقلية يمر بها الطالب بمراحل متتابعة بهدف إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل، من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعمقة فى المناهج وتتم فى مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته (أحمد اللقانى وعلى الجمل، 1999، 99)، ويعرف بأنه نشاط عقلى مركب وهادف توجهه رغبة قوية فى البحث

عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوى على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (فتحى جروان ، 2011 ، 83) .

مهارات التفكير الإبداعى

أ- الطلاقة Fluency

هى قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الأفكار خلال وحدة زمنية معينة، وتعنى أيضاً القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة فى توليدها (فاروق عثمان ، 2005، 247) .

ويشير محمد خليل (2012 ، 109 – 110) إلى أن الطلاقة لها أربعة أنواع هى:

- **الطلاقة اللفظية:** وتستخدم لإنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ تتوافر فيها خصائص وشروط معينة.
- **طلاقة التداعى:** وتستخدم لإنتاج المعانى وفق شروط معينة.
- **الطلاقة الفكرية:** وتستخدم لإنتاج أكبر قدر من الأفكار فى زمن معين.
- **الطلاقة التعبيرية أو الترابطية:** وتتعلق بسهولة بناء الجمل، وتستخدم فى التفكير السريع فى كلمات متصلة وملائمة لموقف معين.

ب- المرونة Flexibility

هى القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو موقف مثير، تتسم بالتنبؤ، واللانمطية وبمقدار أو زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة (فاروق عثمان ، 2005 ، 248)، أو هى رؤية الأشياء من خلال مناطق أو زوايا مختلفة لعمل تلك الأشياء باستخدام استراتيجيات متنوعة، تتمثل هذه القدرة فى العمليات العقلية التى من شأنها أن تميز بين الفرد الذى لديه القدرة على تغيير اتجاه تفكيره من

زاوية لأخرى عن الفرد الذى يجمد تفكيره فى اتجاه واحد (صالح أبو جادو ومحمد نوفل ، 2007 ، 162) .

ويعرفها عبد الواحد الكبيسى (2007 ، 115) بأنها القدرة على تغيير اتجاه التفكير وتوليد أفكار متنوعة ليست أفكار متوقعة عادة ، أو تغيير وجهة النظر نحو المشكلة محل المعالجة والنظر إليها من زوايا مختلفة ،ويمكن للمعلم أن يستدل على مرونة التفكير عند الطالب عندما يستطيع أن يشرح أفكار الآخرين أو يعيد صياغتها بلغته الخاصة ، أو أن يبدى رأيه ويحاول حل مشكلة ما بأكثر من طريقة، وينتقل بفكره من مسار إلى آخر بحسب متطلبات الموقف أو المشكلة .

وتختلف المرونة عن الطلاقة فى أن الطلاقة تتحدد تماماً فى كمية الاستجابات التى يستطيع الفرد أن يولدها فى وحدة زمنية ثابتة، فى حين أن المرونة تستند أساساً إلى الخصائص الكيفية للاستجابات المولدة من قبل الفرد وتقاس بمقدار تنوع الاستجابات (صالح أبو جادو ومحمد نوفل ، 2007 ، 162) وهذا يعنى أن المرونة تركز على تنوع الأفكار بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع.

ج. الأصالة

ينظر إليها على أنها مرادفة للإبداع نفسه ، ويقصد بها تلك القدرة التى تبدو فى سلوك الفرد عندما يبتكر بالفعل إنتاجاً جديداً، أو القدرة على إنتاج أو توليد أفكار جديدة ، وفريدة وخلاقة (صالح أبو جادو ومحمد نوفل ، 2007 ، 162)، ويقصد بالأصالة القدرة علي انتاج استجابات غير مألوفة وغير مباشرة وأفكار متميزة وغير شائعة، ويمكن تقدير الأصالة من خلال التفكير في التتابعات المستقبلية لحدث ما، وتوليد الافكار المتنوعة علي ذلك الحدث ، والأصالة لا تشير إلي نفور الفرد من تكرار أفكاره وتصوراته التي توصل إليها بل النفور من تكرار ما توصل إليها

الآخرون، لذلك يمكن اعتبار الأصالة هى القدرة علي انتاج حلول وتوليد أفكار تتسم بالجد والندرة والنوعية لدي أفراد المرحلة العمرية التي تعرضت للموقف أو المشكلة.

كما يشير عدنان العتوم ، عبد الناصر الجراح، وموفق بشارة (2007 ، 145) إلى المهارات الآتية:

د. الحساسية للمشكلات

وهى القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص فى المعلومات، أى أنها الوعى بوجود مشكلات أو احتياجات أو عناصر ضعف فى البيئة أو الموقف، كما أنها تتضمن ملاحظة الفرد الكثير من المشكلات فى المواقف المعروضة، ويدرك الأخطاء، ويتولد لديه الإحساس والشعور بالمشكلة، مما يتطلب ارتفاع مستوى الوعى وزيادته .

هـ . التفاصيل

وتمثل قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة ما، أى أنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة، وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدى بدورها إلى زيادة جديدة، أى مدى الخبرة أو المساحة المعرفية لدى المتعلم، فهى مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق وتكامل الفكرة.

ثانياً : التفكير الناقد :

يعرفه أبو صالح جادو ومحمد نوفل (2007 ، 231) بأنه " تفكير تأملى استدلالى تقويمى ذاتى يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل ، والتقويم ، والاستنتاج بهدف تفحص الآراء والمعتقدات ، والأدلة والبراهين والمفاهيم ، والإدعاءات التى تستند إليها عند إصدار حكم ما ، أو حل مشكلة ما ، أو صنع قرار مع الأخذ فى الحسبان وجهات نظر الآخرين".

مهارات التفكير الناقد

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له ، ومن هذه التصنيفات هى (صالح أبوجادو ومحمد نوفل ، 2007 ، 243 ؛ هبة الله مختار ، 2016 ، 37):

- **التعرف على الافتراضات** : وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها ، والتمييز بين الحقيقة والرأى ، والغرض من المعلومات المعطاة.
- **التفسير:** وتشير مهارة التفسير إلى التعبير عن الفهم والمعنى، أو الدلالة المستندة إلى خبرة واسعة من التجارب والمواقف والمعطيات والقوانين ، والإجراءات والمعايير .
- **الاستنباط:** ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة له أو هو قدرة التلميذ على استخلاص معرفة جديدة بالاعتماد على مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة.
- **مهارة الاستنتاج** : ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها فى ضوء الحقائق المعطاة، وتعتبر مهارة الاستنتاج من مهارات التفكير الناقد الذى يتطلب فحص المقروء والخروج منها بأفكار صحيحة تؤكد شواهد وأدلة داخل النص.

وحدد فتحى جروان (2011، 63) أهمية مهارة الاستنتاج في تنمية القدرة على التنبؤ في ضوء الشواهد المذكورة، وزيادة القدرة على مواجهة المواقف المختلفة في الحياة والتعامل مع تلك المواقف في ضوء توفر شواهد وأدلة تساعد على اتخاذ القرار، وتنمية مهارة تفسير البيانات غير المتكاملة.

- **مهارة تقويم الحجج** : وتعنى قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها ، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية ، والحجج القوية والضعيفة ، وإصدار الحكم على كفاية المعلومات، أو تعرف هذه المهارة بأنها القدرة علي إصدار حكم علي معلومات أوحدث أو ظاهرة استنادا إلي معايير قائمة علي القياس أو الوصف (صالح أبو جادو ومحمد نوفل ، 2007 ، 244) ، ويري رضا حجازي (2014 ، 102) أن مهارة تقويم المناقشات والحجج هى القدرة علي التمييز بين مواطن القوة ومواطن الضعف في الحكم علي قضية أو واقعة معينة في ضوء الأدلة المتاحة.

دور المعلم فى تنمية التفكير المنتج

للمعلم دور فى تنمية مهارات التفكير المنتج كما حددها محسن عطيه (2015 ، 54)، وأمل محمد (2020، 172 – 173) كالتالي:

- يتمثل دور المعلم الحقيقى ليس فى نقل المعرفة فحسب وإنما توفير كافة الفرص التعليمية للطلاب من أجل بناء معارفهم بأنفسهم من خلال الممارسة والتطبيق والمناقشة والفحص، وذلك يأتى من خلال الاهتمام بتنمية التفكير؛ لأن إعطاء الطالب أدوات المعرفة ليستخدمها أفضل من نقل المعرفة وتقديمها له.
- كما يتطلب منه أن يكون قدوة لطلابه ويحثهم على الانفتاح على مختلف الآراء ومناقشتها وعدم التعصب والانحياز لفكرة معينة راسخة فى أذهانهم، وضرورة اهتمامه بالتغذية الراجعة وتقويم الأفكار وتصويب طرق التفكير وأن يعودهم على إنتاج أكبر قدر من الأفكار المرتبطة بالمشكلات وتنويع الأنشطة التعليمية لتغطى جميع حاجات الطلاب ومستوياتهم المعرفية.
- كما يجب أن يقوم بطرح الأسئلة التى من خلالها يقوم الطلاب بعملية عصف ذهنى حول القضية المطروحة عليهم ، ومساعدة الطلاب على توضيح أفكارهم وإرشادهم إلى مزيد من مصادر التعلم إذا تطلب الأمر،

بالإضافة إلى تشجيعهم على احترام الرأى الآخر واتخاذ قرارات منطقية مناسبة ، ومساعدتهم على طرح الأفكار، وأن أفكارهم ذات قيمة مما يساعدهم على إيجاد وإنتاج حلول إبداعية للمشكلات والمواقف التى تواجههم.

أهمية تنمية مهارات التفكير المنتج لدى الطلاب :

يشير كل من نادية السرور وثائر حسين (2010 ، 35) ، Lica,2018,(131-133) ، وسالى إبراهيم (2018 ، 172-173) إلى أن أهمية تنمية التفكير المنتج فى قدرته على :

- توفير الفرص الكافية للطلاب لإنتاج الكثير من الاحتمالات الممكنة الخاصة بالفكرة / المشكلة.
- إتاحة فرصة لدي الطلاب بالتعامل مع وصف مشكلة مفتوحة ومطلوبة.
- يساعد فى حل المشكلات بشكل فعال وبطرق إبداعية.
- الاهتمام بما يتطلبه توليد الأفكار والقدرة على فحصها وتقييمها.
- الحرص على مدى كون الأفكار مفيدة وجيدة وإمكانية تطبيقها وارتباطها بالواقع.
- إنتاج أفكار تتصف بالتوازن.
- يسهم التفكير المنتج في تحويل عملية اكتساب المعرفة لدي الطلاب من عملية خاملة إلي نشاط عقلي يؤدي إلي اتقان أفضل للمحتوي المعرفي وفهم أعمق له ، وتوظيف ما تعلموه في حل المشكلات بطريقة إبداعية وكذلك تقويم الحجج والأراء والدعاءات .
- يؤدي إلي مراقبة الطلاب لتفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية وعدم تقبل الآراء والإدعاءات بدون أدلة مقنعة تدعم هذا الرأي أو الإدعاء.

- يعتبر التفكير المنتج من المقومات الأساسية لتحقيق مواطنة الفاعلة لدي الطلاب، خاصة أننا أصبحنا في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الاعلام وانتشرت فيه الاشاعات؛ لذلك لابد للفرد أن يكون قادر علي التفكير بشكل منتج، لكي يستطيع الحكم علي مصداقية هذه المعلومات واستخدام ما يصل إلي من أحكام في تفسير ظواهر بطريقة إبداعية، أو الوصول الي حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم.
- يعتبر التفكير المنتج من أنماط التفكير التي أكدت عليها مهارات القرن الحادي والعشرين حيث أنه يجمع بين مهارتى التفكير الناقد والإبداعي، فعلي الرغم من أن التفكير الابداعي هو تفكير استكشافي وإنتاجي وتوليدي وتباعدي وغير تقليدي، والتفكير الناقد هو تفكير تحليلي واشتقاقي واستنتاجي و يختبر الفرضيات وغير رسمي، إلا أنه لا يمكن الفصل بينهما ؛ لأن التفكير الناقد أحد الأساليب التى يستخدمه المبدعون في اختيار الحلول المناسبة للمشكلات حيث أنه يسهم في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات و تقويم الحلول المختلفة .
- يسهم التفكير المنتج فى جعل الطالب مفكراً ناقداً وإبداعياً قادراً على التعامل مع المعارف التى يحصل عليها والمعلومات عن المشكلة أو الموضوع أو المواقف التى يتعرض لها بطريقة إبداعية وناقدة مستخدماً فيه مهارات نوعي التفكير فى حل الموقف أو المشكلة .

كما أضاف موتيانتو وزملاؤه Murtianto , Muhtarom , Nizaruddin and Suryaningsih,,(2019,1393) إلى أن أهمية التفكير المنتج تتلخص فى كونه :

- أفضل سمة مميزة لسلوك التفكير الإبداعى لحل المشكلات.
- مؤشراً للنجاح فى العلاقات الأكاديمية والعملية والاجتماعية.
- يساعد الطلاب فى استكشاف الحقائق وتحديد الأنماط والعلاقات.

- ينمى الإبداع المفاهيمى والاستقرائى لدى الطلاب.
- يدرب الطلاب على البحث عن حلول إبداعية للوصول لنتائج مثمرة.

أهم الدراسات التى اهتمت بتنمية مهارات التفكير المنتج

أجرت أمل حافظ وسمر لاشين (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذج "أوري كيرجامي في تنمية التفكير المنتج والتصور البصري المكاني في الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي الإعاقة السمعية (22)، وأسفرت النتائج إلى أن الوحدة المقترحة لها أثر كبير في تنمية مهارات التفكير المنتج والتصور البصري المكاني .

وأجرى سعد عبد الكريم (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية المناظرة الاستقصائية فى تنمية التفكير المنتج لدى عينة بلغت 105 من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المناظرة الاستقصائية فى تنمية التفكير المنتج.

وأجرت سالى إبراهيم (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الثمانى WS8 فى العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من 42 طالبة موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى.

وقام مصطفى عبد الرؤوف (2020) بدراسة هدفت إلى التحقق من تأثير التفاعل بين تدريس الفيزياء المستند إلى نظرية الذكاء الناجح وأنماط نظام الإنيجرام Enneagram وتأثيره فى تنمية مهارات التفكير المنتج وحل المسائل الفيزيائية وخفض العبء المعرفى المصاحب لها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة

البحث من 86 طالباً، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية فى اختبار التفكير المنتج واختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية فى التطبيق البعدى.

وأجرت أمل محمد (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية المكعب فى تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (23) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية المكعب لها تأثير كبير فى تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرت تهانى سليمان (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفى فى تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتى فى العلوم بالمرحلة الإعدادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى اختبار التفكير المنتج، ومقياس التنظيم الذاتى، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى اختبار التفكير المنتج ودرجاتهم فى مقياس التنظيم الذاتى .

ويتضح من العرض السابق لتلك الدراسات أهمية التفكير المنتج؛ حيث أن مهاراته تجمع بين مهارات كل من التفكير الناقد والإبداعى، كما أن العديد من الباحثين اهتم بتنميته لدى مراحل عمرية مختلفة، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير المنتج وبعض المتغيرات منها التنظيم الذاتى، كما يساعد التفكير المنتج على مساعدة الطلاب على الوصول لحلول إبداعية للمشكلات، والمرونة فى التفكير، كما يساعد الطلاب على استكشاف الحقائق وتفحصها.

المحور الرابع: المسئولية المجتمعية

مفهوم المسئولية المجتمعية

المسئولية فى المعجم الوسيط بوجه عام هى حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعته، وتعرف كلمة المسئولية فى معجم اللغة بأنها: " ما يكون به الإنسان مسئولاً ومطالباً عن أمور وأفعال أتاها " (نجلاء عبده، ٢٠١٣). أما عن تعريف المعنى فى المعاجم الأجنبية فيذكر ويبستيرز (Websters) أن المسئولية تعد أمرا واجباً أى أنها تعنى أمرا واجبا على الطالب تجاه أدائه كمسئولية المدير عن منصبه، أو كمسئولية الأب عن ابنه، وأضاف معجم كولينس (Collins) أن المسئولية هى القدرة على اتخاذ القرار أو السلوك بتوجيه ذاتى دون رقابة (ميرال أبو فريخة، ١٣ ٢٠).

ويخلط البعض بين مفهوم المسئولية الاجتماعية والمسئولية المجتمعية، حيث يتم استخدام المصطلحين بالتبادل بناء على ترجمة المصطلح من الإنجليزية Social؛ ولكن يتضح أن العلاقة بين المصطلحين هى علاقة الكل بالجزء حيث يعد الجانب الاجتماعى جزء أو بعد من أبعاد المسئولية المجتمعية (أبو بكر جلال والتهامى متولى، ٢٠١٩). ويعد مفهوم المسئولية المجتمعية أشمل من مفهوم المسئولية الاجتماعية؛ حيث يركز مفهوم المسئولية المجتمعية على مؤسسات المجتمع بشكل شامل، كما يشتمل على جميع احتياجات الإنسان الصحية، والتعليمية، والثقافية، والبيئية، والرياضية، والاجتماعية (عفراء آل مكتوم، 2011).

كما تعددت المصطلحات التى تشير إلى المسئولية المجتمعية أو جزء منها فى الأدبيات ذات الصلة، منها: المساءلة الاجتماعية (Corporate Accountability)، والأخلاق التنظيمية (Corporate Ethics)، ومواطنه الشركات (Corporate Citizenship)، والالتزامات التنظيمية (Corporate Obligations) (عادل الشمرى، ٢٠١٤).

وأيضا يجب التمييز بين المسئولية المجتمعية والشراكة المجتمعية حيث إن مفهوم المسئولية المجتمعية أعم وأشمل، ويتضمن عديد من الأنشطة التى من ضمنها إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع أو مع جامعات ومراكز بحثية أخرى.

ويوجد عديد من تعريفات المسئولية المجتمعية من خلال فئات مختلفة من ذوى التخصصات المتعددة كل حسب مجاله؛ فعرفها علماء النفس والتربية والاقتصاد والقانون والإدارة والفلسفة والدين (هالة عيد، 2019). **وفيما يلى بعض التعريفات بهدف التوضيح والوصول للمعنى الشامل لهذا المفهوم:**

فقد عرفتها منظمة التقييس العالمية ISO (2010) فى المواصفة (أيزو ٢٦٠٠٠) بأنها: مسئولية المؤسسة تجاه تأثيرات قراراتها وأنشطتها على المجتمع والبيئة؛ وذلك من خلال سلوك أخلاقى يتسم بالشفافية والذى من شأنه: يساهم فى التنمية المستدامة متضمنة صحة ورخاء المجتمع، ويأخذ فى الاعتبار توقعات الأطراف المعنية، ويتماشى مع القوانين المطبقة ومعايير السلوك الدولية، ويدمج عبر المؤسسة ويمارس من خلال علاقاتها ".

ونقلاً عن دراكر (Drucker) عرفها مسعود نصر الدين وكنوش محمد (٢٠١٢) بأنها: " التزام المؤسسة تجاه المجتمع الذى تعمل فيه ".

وتبنت وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤) عند تعريفها للمسئولية المجتمعية تعرف دراكر (Drucker) بأنها: " التزام المؤسسة تجاه المجتمع الذى تعمل فيه، وذلك عن طريق المساهمة بمجموعة كبيرة من الأنشطة الاجتماعية مثل: محاربة الفقر، وتحسين الخدمات الصحية، ومكافحة التلوث، وتوفير فرص عمل، وحل مشكلة الإسكان، والمواصلات ".

وعلى صعيد آخر عرفها مصطفى كافى (٢٠١٤، ١٠) بأنها: " مجموعة الواجبات أو التصرفات التى تقوم بها المؤسسة من خلال قراراتها بزيادة رفاهية المجتمع، والعناية بمصالحه إضافة لمصالحها الخاصة ".

تعريف نهى مجاهد (٢٠١٨، ٣٢٥) للمسئولية المجتمعية بأنها: مسئولية الطالب عن نفسه، ومسئوليته تجاه مجتمعه ومدرسته وأسرته، وهذا يتم من خلال الشعور بالواجب الاجتماعى، وتفهم مشكلات المجتمع، والتعاون مع الآخرين. وتشتمل المسئولية المجتمعية على المسئولية الاجتماعية، والمسئولية البيئية، والمسئولية الاقتصادية ".

وتأسيساً على ما انتهت إليه التعريفات السابقة استنتج هذا البحث تعدد الرؤى والزوايا لتعريف المسئولية المجتمعية؛ إلا أنها أجمعت، فيما بينها على نقاط معينة للمسئولية المجتمعية كما يلى:

- المسئولية المجتمعية جانب وجدانى انفعالى ينمى داخل الطالب بالممارسة.
- المسئولة المجتمعية صفة مكتسبة، وليست صفة موروثة.
- المسئولية المجتمعية تشتمل كل عناصر المجتمع.
- المسئولية المجتمعية ثقافة الالتزام بالمسئولية نحو المجتمع.

أهمية تنمية المسئولية المجتمعية

المسئولية المجتمعية، على الرغم من أنها تكوين ذاتى، يقوم على نمو الضمير الاجتماعى كرقيب داخلى، إلا أنها فى نموها نتاج اجتماعى؛ لأنها تتعلم وتكتسب. فيولد الطفل ولديه استعداد لتعلم المسئولية المجتمعية واكتسابها، وتبدأ عملية تعلم المسئولية منذ أن يعى الطفل تحمل والديه المسئولية المجتمعية فى رعايته وتربيته وإشباع حاجاته (Dyck,2014).

وتنمو المسئولية المجتمعية تدريجياً عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية منذ أن يبدأ الطفل في المساعدة في أعمال المنزل المتدرجة في مستوى تحمل المسئولية، وأن نمو المسئولية يرتكز على تمتع الاستعداد الأخلاقى في وسط تربوى ميسر لهذا النمو

في اتجاهه الاجتماعى الأخلاقى المناسب، عن طريق عمليات نفسية تربوية ملائمة (سامح الليثى، 2015).

ويجب متابعة نمو المسئولية المجتمعية عند الطفل وتشجيع كل مظاهر السلوك التى تدل عليها، ويتجلى ذلك فى تنمية تحمل المسئولية لدى الأطفال فى جميع جوانب الحياة، ويجب أيضا الاهتمام بأنماط الاستعداد الأخلاقى لدى النشئ إلى أقصى حد ممكن كعملية مستمرة فى وسط تربوى ملائم، ويجب استمرار أنماط المسئولية المجتمعية فى إطار النمو الأخلاقى الاجتماعى. كما يجب في نفس الوقت تجنب كل ما يعوق المسئولية المجتمعية عند الطالب والاهتمام بالوسائل التي يمكن عن طريقها علاج ضعف ودفع المسئولية المجتمعية في الاتجاه السليم في طريق نضجها (محمد سليمان، 2019).

إن تنمية المسئولية المجتمعية حاجة اجتماعية وفردية، لأن المجتمع وأجهزته يحتاج إلى الطالب المسئول مجتمعيا، فلا تنهض الحياة إلا عندما يكون عند أفراد المجتمع فيض من المسئولية المجتمعية، وحاجة فردية أيضاً، فلا تتفتح شخصيته إلا بارتباطه بالمجتمع ارتباط عاطفة وحرص ووعى وفهم ومشاركة، ولن تتوفر للفرد صحته النفسية إلا بارتباطه وإنتمائه وتوحده مع المجتمع والوطن (رانيا مرجان، 2019).

وتعد تربية الإنسان على تحمل المسئولية المجتمعية أمرا فى غاية الأهمية لتنظيم الحياة داخل المجتمع الإنسانى، ويعد تنمية المسئولية ذات أهمية كبيرة فى ظل انتشار مظاهر عديدة لضعفها بين الطلبة فى مراحل التعليم المختلفة مثل; التهاون واللامبالاة والعزلة النفسية والتفكك وضعف المشاركة والاهتمام بالجماعة والهرب من المسئولية (محمد الديب ووليد خليفة، 2014، 127).

كما تعد المسئولية المجتمعية مطلبا مهما فى عملية إعداد الطلبة داخل المجتمعات المختلفة؛ لتحمل واجباتهم تجاه الجماعة التى ينتمون إليها، والمجتمع

الذى يعيشون فيه، إذ إن الارتقاء والتقدم الحضارى للمجتمع مرتبط ارتباطاً وثيقا بدرجة وعى الطالب بمسئولياته المجتمعية، ودرجة اهتمامه للقيام بها، وتعمل المسئولية المجتمعية على صيانة نظم المجتمع وتحفظ قوانينه وحدوده من الاعتداء (فايز شلدان وسمية صايمه، 2014، زينب الخالدى، 2020).

ونظراً للدور التي تسهم به المسئولية المجتمعية في تحسين مخرجات كل من الدولة والمجتمع والمؤسسات والطلبة على حد سواء؛ فيمكن تحديد أهمية تنمية المسئولية المجتمعية بأبعادها المختلفة كما يلى:

أبعاد المسئولية المجتمعية

للمسئولية المجتمعية ثلاثة أبعاد رئيسة حددها صالح الحمورى ورولا المعايطة (2015)، وهى كالتالى:

1. **البعد الاجتماعى** Social dimension

يوجد علاقة وثيقة بين ظروف العمل والإنتاجية، حيث إن نجاح الطالب فى بيئات تنافسية متزايدة، لم يعد من الممكن قياسه بمقياس الأرقام المحضة؛ بل سيكون الطالب المسئول مجتمعياً هو الطالب الذى يأخذ أيضاً فى الاعتبار عاملين هما؛

- تحقيق الحد الأمثل من علاقات العمل داخل المؤسسة.
- القدرة على الابتكار.

ونوعية العمل تؤثر تأثيرا كبيرا فى الإنتاجية والربح؛ مما يستلزم توفير معايير أعلى للصحة والسلامة المهنيتين، وفرص التوظيف المتساوية، واقتسام الوظائف، وساعات العمل المرنة، وتحسين البيئة، وتقديم المساعدات للمجتمع المحلى (يوسف عواد، ٢٠١٠، ٩). ويرتكز البعد الاجتماعى على تحسين علاقات العمل داخل المؤسسة (نهى مجاهد، ٢٠١٨، ١٢٣).

2. البعد البيئي Environmental dimension

يجب أن يراعى الطالب الآثار البيئية المترتبة على أنشطته وعملياته ومنتجاته، والقضاء على الانبعاثات السامة والنفايات والغارات الضارة، وحماية البيئة، وتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والإنتاجية، وتقليل الممارسات التى قد تؤثر على تمتع البلاد والأجيال القادمة بهذه الموارد، وعلى الطالب أن يعى جميع الجوانب البيئية المباشرة وغير المباشرة ذات الصلة فى تأدية نشاطاته، وتقديم خدماته وتصنيع منتجاته، كما عليه استخدام معايير معينة لمعرفة تلك الجوانب البيئية ذات الأثر الكبير؛ ليتمكن من التحسين الفعال لأدائه البيئى (شادية مخلوف، ٢٠١١).

3. البعد الاقتصادى Economic dimension

يمثل هذا البعد مجموعة من المسئوليات التى يجب أن يتحملها الطالب، كإنتاج سلع وخدمات ذات قيمة للمجتمع بتوعية جيدة وبأسعار في متناول للجميع، من خلال تبنى طرق إنناج حديثة تقلل الهدر من المواد الأولية والمنتجات ويخفض التكاليف، وتمكن الطالب من تحقيق العائد الكافى لاستمراره وتلبية حاجات المساهمين. إضافة إلى ذلك مكافحة الممارسات التى قد تضر بالمستهلكين مثل: احتكار السلع وزيادة الأسعار، وغياب احترام قواعد المنافسة الشريفة والإضرار بالمنافسين بطريقة غير شرعية، ما قد يؤدى إلى فقدان عمال هذه الأخير لمناصب شغلهم، ويندرج ضمن هذا البعد كذلك المساهمة فى المحافظة على البيئة والاستغلال المستدام للموارد الأولية والموارد الطبيعية من خلال استخدام تكنولوجيات حديثة وغير ملوثة (زكية مقرى وشوقى مانع، ٢٠١٥).

وعلى صعيد آخر حدد كارول (Carroll) أربعة أبعاد للمسئولية المجتمعية كما ذكرها كل من كل من (يوسف عواد، ٢٠١٠؛ عبد الغفور دادن وحفصى رشيد، ٢٠١٢) فيما يلى:

١. **البعد الاقتصادى** Economic dimension

يؤكد هذا البعد بضرورة الاستناد إلى مبادئ المنافسة والتطور التكنولوجى، وبما لا يلحق الضرر لا بالطالب ولا بالمجتمع.

٢. **البعد القانوني** Legal dimension

يرتكز هذا البعد على حماية البيئة، والسلامة المهنية والعدالة، وقوانين حماية المستهلك فى شكل قوانين يفترض على الطالب احترامها بالشكل الذى يسمح بارتقاء المجتمع.

٣. **البعد الأخلاقى** Ethical dimension

يعتمد هذا البعد فى تحليله إلى مبادئ الأخلاق التى تكفلها الأعراف والقيم الاجتماعية من خلال ضرورة حماية البيئة والجوانب الأخلاقية فى الاستهلاك، والقضاء على البطالة؛ من خلال فتح مجال للتوظيف وتكافؤ الفرص، واحترام العادات والتقاليد السائدة فى المجتمع (مصطفى أحمد، ٢٠٢٠؛ فايز القرشى، ٢٠٢٠).

٤. **البعد الخيرى** Charitable dimension

يرتبط هذا البعد بنوعية الحياة من خلال ضرورة الارتقاء وما يتفرع عن ذلك من تقديم المساعدات الخيرية للآخرين. وشكل (1) التالى يوضح هرم كارول (Carroll) للمسئولية المجتمعية:

شكل (1) هرم كارول (Carroll) للمسئولية المجتمعية

المصدر: فريد النجار (٢٠١٤). التسويق الأخضر للتنمية المستدامة، ص63، مصر: منشأة المعارف]

وبناء على ما تم طرحه؛ حدد هذا البحث ستة أبعاد المسئولية المجتمعية التالية: (البعد الاجتماعى، والبعد البيئى، والبعد الاقتصادى، والبعد القانونى، والبعد الأخلاقى، والبعد الخيرى) لتنميتها لطلبة المرحلة الثانوية العامة حيث أنها تتناسب وقدراتهم واحتياجاتهم وسماتهم الشخصية بهذه المرحلة العمرية.

خصائص المسئولية المجتمعية

أشار أبو بكر كوناتى (٢٠١٠، ٩٣٤) إلى مجموعة من الخصائص التى تنصف بها المسئولية المجتمعية كما ذكرتها دراسة أسماء عبد الباقى (٢٠١٩، ٢، ٤٨-٤٩)، وهى:

- تختلف باختلاف المجتمع وحضارته وتقاليده، فمسئولية المجتمع البدائى تختلف عن مسئولية المجتمع المتقدم، ومسئولية المجتمع المدنى تختلف عن مسئولية المجتمع غير المدنى، وكذلك مسئولية المجتمع الإسلامى تختلف عن مسئولية المجتمع غير الإسلامى.
- تستمد قوتها وجدارتها وسلطتها من نظام المجتمع، فمسئولية المجتمع غير الدينى تستمد جدارتها من العادات أو القوانين الوضعية، فى حين تعتمد مسئولية المجتمع الدينى على الإيمان بالله وتقواه وشرعه ومراقبته فى السر والعلن.
- مستمرة باستمرار المجتمع والمؤسسات الاجتماعية فالمسئولية المجتمعية تستمر ببقاء المجتمع ومؤسساته الاجتماعية، وذكرت دراسة ايمان جاه الرسول (2014) أن خصائص المسئولية المجتمعية كما يلى:

✓مكتسبة: حيث أن تعلمها واكتسبها يكون بصورة منظمة.

- ✓ التزام ذاتى للطالب: حيث يلتزم الطالب بواجبات ناتجة من داخله نحو الجماعة دون اجبار.
- ✓ تعتمد المسئولية على اهتمام وشعور الطالب بحاجات المجتمع ومشكلاته وواجباته نحوها.
- ✓ تقوم المسئولية على مشاركة الطالب الفعالة مع الجماعة من أجل المصلحة العامة.

علاقة المسئولية المجتمعية والتفكير المنتج

إن التفكير المنتج يمكن الطلبة من المشاركة الاجتماعية الفعالة والنشطة فى العملية التعليمية، سواء كان ذلك داخل الصف الدراسى أو خارجه؛ وذلك من خلال الحوار والمناقشة، وممارسة الأنشطة المجتمعية التى تتاح للطلبة للمشاركة فيها خارج الصف من خلال أنشطة الجمعيات الدينية والثقافية والرياضية والعلمية؛ والتى يمكن من خلالها أن يكتسب الطلبة عدد من القيم الاجتماعية المحمودة كالتعاون والمسئولية وآداب الحوار واحترام الرأى والرأى الآخر، والإيثار وفهم الآخرين، والتى تساعد على تنمية وعيهم بالقضايا والمشكلات المجتمعية سواء المحلية منها أو الإقليمية أو العالمية؛ مما يساعدهم على مواجهة هذه المشكلات والمساهمة فى حلها والتجنب من الوقوع فريسة لبعضها (عماد العمارنه، ٢٠١٥).

فالتعليم عملية منظمة تهدف إكساب المتعلم الخبرات التربوية الهادفة بطريقة منظمة ومقصودة؛ لتحقيق أهداف محددة، كما يهدف لتطوير قدرات الطلبة، وتنمية تفكيرهم، وتحملهم المسئولية، والتواصل الفعال مع الآخرين؛ للقيام بأدوارهم الفردية والمجتمعية فى خدمة أنفسهم ومجتمعهم (سطوحى رحيم ومفلح الأكلبى، ٢٠١٨).

كما أكدت دراسة منار رجب (2021) إلى فاعلية مدخل المشكلات الحياتية في تنمية مهارات التفكير المنتج والتواصل الاجتماعى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

إجراءات البحث

يهدف هنا البحث إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة لتنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وللتأكد من هدف البحث والإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة فروضه تتناول الباحثة عرضاً لإجراءات البحث من حيث تصميم المواد المعالجة التجريبية، وإعداد أدوات البحث، وتنفيذ تجربة البحث، وفيما يلى شرح ذلك بالتفصيل

أولاً: قائمة مهارات التفكير المنتج

تم إعداد قائمة مهارات التفكير المنتج وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف العام من بناء قائمة مهارات التفكير المنتج.

هدفت هذه القائمة إلى تحديد المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية الخاصة بالتفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

2- بناء وتنظيم قائمة مهارات التفكير المنتج

اعتمدت الباحثة في بناء هذه القائمة على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تنمية مهارات التفكير المنتج، حيث أسهمت في تحديد المهارات الرئيسة الخاصة بالتفكير المنتج وبالتالي ساعد ذلك في اشتقاق المهارات الفرعية التي تتكون منها كل مهارة رئيسة، وقد تم وضع المهارات في صورتها الأولية، وتضمنت (6) مهارة رئيسة و(19) مهارة فرعية.

3- التحقق من صدق قائمة مهارات التفكير المنتج

قامت الباحثة باستطلاع رأى عدد من المحكمين من الأساتذة في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لاستطلاع آرائهم حول تحديد أهم مهارات التفكير المنتج مناسبة في البحث الحالي وذلك بوضع علامة (√) أمام كل مهارة من كونها مناسبة، مناسبة إلى حد ما، غير مناسبة، وبعد إحصاء ما أسفرت عنه نتائج التحكيم وذلك باختيار المهارات التي لا يقل وزنها النسبى عن 80% وصلنا إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير المنتج وتمثلت في (6) مهارات رئيسة وهى (الأصالة،

المرونة، الطلاقة، معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج) ويندرج تحتها (17) مهارة فرعية. (ملحق 1)

أولاً: تصميم المواد المعالجة التجريبية للبحث

1- إعداد البرنامج الإثرائى المقترح القائم في ضوء التعلم القائم على حل المشكلة.

في ضوء الإطار النظرى لهذا البحث والهدف من إجرائه، قامت الباحثة بوضع تصور للإطار العام للبرنامج الإثرائى المقترح، وذلك وفقاً للإجراءات التالية

أ- فلسفة البرنامج

يستند البرنامج الإثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة إلى النظرية البنائية التي يتم التركيز فيها على التلميذ بدلاً من التركيز على المعلم، حيث يتفاعل الطلاب مع الأشياء والأحداث لاكتساب الفهم لهذه الأشياء، ويحدث التعلم خلال مهام حقيقية يعطيها المعلم للمتعلم، فعندما يواجه المتعلمون مشكلات أو مهاماً حقيقية، يساعدهم ذلك على بناء معنى لما تعلموه، وينمى الثقة لديهم في قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم.

ب-أسس إعداد البرنامج الإثرائى المقترح

استند البرنامج الإثرائى المقترح إلى مجموعة من الأسس المشتقة من المصادر التالية

- أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثانى الإعدادى.
- الاتجاهات الحديثة في إعداد البرامج الإثرائية في الدراسات الاجتماعية.
- معايير تصميم الأنشطة الإثرائية في الدراسات الاجتماعية.
- التفكير المنتج.

- مجالات المسئولية المجتمعية.

وبناء على ما سبق تمثلت أسس إعداد البرنامج الإثرائى المقترح فيما يلى:

1- مراعاة خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بحيث يكون البرنامج الإثرائى مناسباً للنمو العقلى للتلاميذ، ومرتبطاً بحياتهم، وخبراتهم، وميولهم، واهتماماتهم، واستعداداتهم.

2- تقديم محتوى يتضمن موضوعات وخبرات وأنشطة إثرائية مرتبطة بوحدة " ثروات وطننا العربى " المقررة على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى تحقق بعدى العمق والاتساع، وذلك بهدف تنمية التفكير المنتج، والمسئولية المجتمعية لدى التلاميذ.

3- تنظيم عملية التعلم وفق خطوات استراتيجية التعلم القائم على مشكلة؛ لتحقيق أهداف البحث.

4- التنوع في استخدام طرق التعليم والتعلم التي تجعل التلميذ نشطاً وفعالاً في جميع مواقف التعلم، مثل (العصف الذهنى – الاكتشاف – الاستقصاء – التعلم التعاونى – المناقشة والحوار – خرائط المفاهيم والتفكير) تبعاً لطبيعة الموقف التعليمى، وبما يتناسب مع طبيعة التعلم القائم على المشكلة، ويحقق أهداف البحث.

5- التنوع في الأنشطة التعليمية الإثرائية؛ لتهيئة الفرصة لكى يتزود التلميذ بمجموعة من الخبرات التعليمية التي لا تتيسر في البرامج العادية، وتتفق مع نمط تعلمه.

6- توافر مصادر التعلم المتنوعة واللازمة لتفعيل عملية التعليم والتعلم؛ بما يحقق إثراء العملية التعليمية، وإثراء بيئة التعلم من (المكتبة المدرسية – غرفة الوسائط المتعدة – الرحلات والزيارات الميدانية).

7- ممارسة العلم باعتباره استقصاء؛ وممارسة عمليات العلم، أي ممارسة العلم كمادة وطريقة معاً.

8- مساعدة التلاميذ على تحمل مسئولية تعلمهم، والمشاركة في تخطيط التعلم، وتنمية قدرة التلميذ على تخطيط استراتيجية لتحديد المعلومات التي يحتاجها، ووعيه بالخطوات والاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء تفاعله في حل المشكلات، وتقويم التأمل الذاتي؛ بهدف تنمية معرفة المتعلم لذاته.

9- التأكيد على العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، والاهتمام بالقضايا والمشكلات العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وتنمية الوعى بها.

10- تعديل سلوكيات التلميذ الخاطئة، وتنمية وعيه بها بما ينعكس إيجاباً على ممارساته الحياتية، ويمكنه من التعامل الكفء مع المواقف الحياتية المختلفة، والقدرة على اتخاذ القرار تجاه الممارسات الخاطئة التي يتعرض لها في بيئته.

11- تهيئة بيئة تعلم ثرية، وديمقراطية، تتسم بجو من الحرية في الحوار والمناقشة، وعرض الأفكار، ووجهات النظر، وتفهم التلاميذ وجهات نظر بعضهم البعض، واحترام آراء وأفكار بعضهم البعض، والعمل الجماعى والتعاونى.

12- التقويم المستمر للتلاميذ في أثناء التعلم، وتقويم نمو التلاميذ المعرفى والمهارى والوجدانى، عن طريق أدوات تقويم متنوعة.

الإطار العام للبرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

قد قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامة في ضوء أهداف البحث (تنمية التفكير المنتج وتنمية المسئولية المجتمعية) من مصادر عدة أهمها: الدراسات السابقة، الأهداف العامة لتدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، وأهداف وحدة "

ثروات وطننا العربى " المقررة على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وتمثلت الأهداف العامة للبرنامج الإثرائى فيما يلى:

1- شرح وتفسير بعض المفاهيم (المعادن – التعدين – مصادر الطاقة – السياحة – التراث العالمى).
2- تطبيق التلاميذ بما يجدوه من معلومات لحل المشكلات في سياقات واقعية.
3- تكوين التلاميذ لوجهات نظر ناقدة ومستبصره للموضوعات التي يدرسونها من زوايا مختلفة.
4- استنتاج المشكلات التي تواجه التجارة في الوطن العربى.
5- تحديد المشكلات التي تواجه الصناعة العربية.
6- تحديد وسائل تحقيق التكامل الاقتصادى العربى.
7- استنتاج وسائل تحقيق التكامل الاقتصادى العربى.
8- تصنيف المشكلات الفنية والإدارية التي تعوق التبادل التجارى العربى.
9- تنمية الوعى بالمشكلات البيئية، واقتراح الحلول المختلفة لها.
10- تنمية الوعى بالمخاطر البيئية التي يتعرض لها التلميذ نتيجة سلوكياته الخاطئة.
11- تنمية قدرة التلاميذ على تخطيط استراتيجية لتحديد المعلومات التي يحتاجها، وتحديد بعض مصادر التعلم التي يحتاجها.
12- تنمية قدرة التلميذ على اتخاذ قرار تجاه السلوكيات الخاطئة التي يمارسها أو يتعرض لها في البيئة.
13- يشارك التلميذ في توعية المجتمع المحيط ببعض المشكلات والقضايا.
14- يبحث التلميذ ويتقصى ويجمع المعلومات من مصادر متعددة.

15- يكتسب التلميذ مهارات العمل التعاونى، وطرح الأسئلة، والمهارات العقلية التي تمكنه من التخطيط للتجريب، والتوصل للنتائج.

16- يكتسب مهارات المناقشة والإقناع، وتقليل آراء الآخرين.

17- استنتاج المقومات الطبيعية للسياحة العربية.

18- استنتاج المقومات البشرية للسياحة العربية.

19- تلخيص أساليب تشجيع السياحة في الوطن العربى.

تحديد المحتوى العلمى للبرنامج الإثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة

يشمل الإطار العام لمحتوى البرنامج الإثرائى بعض الموضوعات الإثرائية المكملة لموضوعات منهج الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثانى الإعدادي لتحقيق بعد الاتساع، وإضافة مجموعة من الأنشطة الإثرائية قائمة على حل مشكلة واقعية، وفق التعلم القائم على المشكلة لتنمية التفكير المنتج، المسئولة المجتمعية.

وقد اختارت الباحثة وحدة " ثروات وطننا العربى " من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثانى الإعدادى لتكون محور البرنامج الإثرائى، وذلك للمبررات التالية:

- مناسبة موضوعات الوحدة لصياغتها طبقاً لاستراتيجية التعلم القائم على مشكلة، لاحتوائها على العديد من التطبيقات الحياتية، مما يوفر فرصاً مناسبة لربط المعرفة بالحياة اليومية، كما تنتج ارتباط التلميذ ببيئته ومجتمعه.
- ثراء الوحدة بعدد كبير من الحقائق والمفاهيم التي تشكل البيئة الأساسية لدراسة مناهج الدراسات الاجتماعية في المراحل الدراسية التالية؛ وبالتالي يمكن التعمق في دراستها لتعميق فهم التلاميذ لها.

- تتيح الوحدة فرصاً متنوعة لممارسة الأنشطة، والبحث والاستقصاء والتعلم الذاتي، والاستعانة بمصادر متنوعة؛ مما يتيح للتلاميذ ممارسة العلم كمادة وطريقة.
- كما يمكن إثراء الوحدة بعدد من الموضوعات المرتبطة بالموضوعات الرئيسة، والتي يمكن من خلالها إثارة اهتمام التلاميذ بمشكلات البيئة والمخاطر البيئية الناتجة عنها؛ مما يتيح تنمية المسئولة المجتمعية لدى التلاميذ.
- زمن تدريس موضوعات الوحدة كبير نسبياً، حيث تشغل الوزن النسبى الأكبر بين وحدات مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثانى الإعدادى، مما يتيح الفرصة المناسبة لاستيعاب التلاميذ لموضوعات الوحدة وفهمهم لها.
- تدور الوحدة حول ثروات وطننا العربى؛ حيث تتضمن (المعادن ومصادر الطاقة – الصناعة والتجارة – السياحة في وطننا العربى – التكامل الاقتصادى العربى) وبتحليل السياق الاجتماعى والثقافى نجد أن موضوع الطاقة والتكامل الاقتصادى أصبح من الموضوعات والقضايا الهامة.

وبالتالي تعد الوحدة مجالاً خصباً للإثراء وتنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية، كما أن موضوعات الوحدة تشجع على البحث والاستقصاء والاستطلاع ومناقشة المشكلات المطروحة وإيجاد حلول لها.

ج- تحليل محتوى وحدة " ثروات وطننا العربى "

قامت الباحثة بتحليل محتوى وحدة " ثروات وطننا العربى " المقررة على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى لتحديد جوانب التعلم المتضمنة، حتى يمكن إثراء تلك الجوانب عمقاً واتساعاً لتحقيق أهداف البحث.

وقد تم إتباع الخطوات التالية لتحليل المحتوى

- **تحديد الهدف من عملية التحليل**

هدفت عملية تحليل محتوى وحدة " ثروات وطننا العربى " إلى تحديد المفاهيم الجغرافية والتعميمات المتضمنة في موضوعات الوحدة؛ لإثراء جوانب التعلم بالوحدة عمقاً واتساعاً بهدف تنمية التفكير المنتج والمسئولة المجتمعية لدى التلاميذ، وتحديد التسلسل الموضوعى والمنطقى لعرض المفاهيم والتعميمات في الوحدة لمراعاته عند بناء البرنامج الإثرائى.

وقامت الباحثة بتحديد التعريف الإجرائي لفئات التحليل كما يلى:

- المفهوم: تحديد العناصر المشتركة من عدة مواقف أو حقائق، وعادة ما يعطى هذا التجريد اسماً أو مصطلحاً أو عنواناً.
- التعميم: جملة توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر، وقد يكون التعميم مبدأ أو قاعدة، أو قانوناً علمياً وتم تحديد وحدة التحليل، حيث استخدمت الباحثة ثلاثة وحدات للتحليل هي:
  - الجملة أو الفكرة ويمثلها التعميم، ومدلول المفهوم.
  - الكلمة، ويمثلها المفهوم.
  - العلاقة الكمية أو الكيفية، ويمثلها التعميم.

وللتأكد من موضوعية التحليل قامت الباحثة بما يلى:

- **تحديد صدق التحليل**

وقد استخدمت الباحثة صدق المحتوى Content Validity، حيث تم عرض قائمة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها، للتأكد من صدق التحليل، وقد اتفق المحكمون على صحة تحليل المحتوى.

- **حساب ثبات التحليل**

يقصد بثبات التحليل " الحصول على النتائج نفسها للتحليل نفسه حتى لو اختلف المحللون، أو تفاوت الزمن الذى يتم فيه التحليل " أو مدى إمكانية الحصول على نتائج التحليل نفسها في المرات المتتابعة. (طعمية، 2004، 226)

واستخدمت الباحثة طريقة (إعادة التحليل) لحساب ثبات تحليل المحتوى للوحدة، وتقوم هذه الطريقة على أساس إجراء التحليل مرتين لمضمون المحتوى المراد تحليله وحدة " ثروات وطننا العربى " وتحديد العلاقة بينهما في شكل درجة معنية تعد مؤشراً لمعامل الثبات؛ إذ يكشف مدى الاتفاق بين التحليليين، وكلما كانت هذه الدرجة مرتفعة كان معامل الثبات عالياً ومقبولاً، ويأخذ إعادة التحليل أحد شكلين:

- أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان.
- أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين على فترتين متباعدتين.

وقد اعتمدت الباحثة النمط الثانى، حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة، ثم اتبعته بتحليل آخر بفاصل زمنى قدره 4 أسابيع دون العودة للتحليل الأول مع استخدام التعريفات الإجرائية لمحتوى الوحدة.

- وبعد الانتهاء من إجراء التحليل استخدمت الباحثة معادلة هولستى Holisti لحساب معامل ثبات التحليل بالنسبة لكل من وحدات التحليل، والتحليل الكلى، حيث بلغت نسبة ثبات التحليل (95%)، وهى قيمة مناسبة يمكن الوثوق فيها.

وفى ضوء قائمة تحليل المحتوى قامت الباحثة بما يلى:

- إضافة بعض الموضوعات الجديدة بحيث ترتبط بقائمة تحليل المحتوى، وذلك لتحقيق بعد الاتساع، بما يحقق أهداف البحث من تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية، حيث قامت الباحثة بمراجعة عدد من المراجع والموسوعات، والدراسات السابقة، واختارت

الباحثة بعض المشكلات المرتبطة بالعلم والمجتمع والبيئة، مثل مشكلة التلوث البيئي الناتجة عن استخدام محطات الوقود في توليد الكهرباء، وما ينتج عن ذلك من مشكلات تلوث الهواء والأمطار الحمضية، والاحتباس الحرارى، ومشكلة نقص الطاقة وما يرتبط بها من قضايا ترشيد استهلاك لكهرباء، ومصادر الطاقة البديلة، والطاقة الشمسية وكذلك تعرضت الباحثة للمخاطر الناتجة عن مشكلات الصناعة والتجارة وكيفية النهوض بها.

- كما رأت الباحثة ارتباط قائمة المفاهيم والتعميمات بعدد من التطبيقات والتي يمكن تضمينها والتعمق في دراستها تنمية التفكير المنتج، والمسئولية المجتمعية وهذه التطبيقات هي (الطاقة الشمسية – طاقة الرياح – الطاقة الكهرومائية – المولد الكهربى ومحطات توليد الكهرباء – الأجهزة التي تقوم على استغلال الطاقة الشمسية مثل المرايا الشمسية والخلايا الشمسية).

كذلك تضمين بعض قصص العلماء والمخترعين مثل قصة "توماس أديسون"، لإظهار دور العلماء، وتكليف بعض التلاميذ بالبحث عن قصص علماء آخرين، كما تم التطرق للعلم والتكنولوجيا في سياق تاريخى فمثلاً في مجال البيئة تقوم التكنولوجيا باستغلال الطاقة المتجددة والتطبيقية في توليد الكهرباء، كاستخدام الطاقة الشمسية، وتطبيقاتها كالمرايا الشمسية والخلايا الشمسية، واستغلال طاقة الرياح والمد والجزر، وطاقة المياه، وغيرها.

وبذلك توصلت الباحثة لعدد من الموضوعات التي يمكن إثراء الوحدة بها، وتحقيق بعد الاتساع، بما يحقق أهداف البحث، كما قامت الباحثة بتحقيق بعد العمق من خلال إضافة بعض الأنشطة الإثرائية، والتي تقوم على حل مشكلة واقعية، من خلال خطوات استراتيجية التعلم القائم على مشكلة، وبشكل يسمح بممارسة العلم

كمادة وطريقة وراعت الباحثة إحتواء المشكلات الواقعية على عناصر جديدة غير متوفرة في المنهج المعتاد.

د- إعداد المشكلات الواقعية، وإعادة صياغة الوحدة تبعاً للتعلم القائم على مشكلة

التدريس بالتعلم القائم على المشكلة يتمركز حول حل مشكلة قائمة في موقف حقيقي، ولذلك كان من العناصر الأساسية للبرنامج صياغة المحتوى في صورة مشكلات، وقد تم مراعاة معايير إعداد المشكلات، وقد اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة التي قامت بإعداد مشكلات وقضايا وفق هذا النوع من التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية، كما استعانت الباحثة بالعديد من المراجع، وشبكة الانترنت، وراعت أن تدور كل مشكلة حول مفهوم أو فكرة محورية، كما أضافت الباحثة عدداً من الأنشطة والمهام التعليمية التي تساعد التلاميذ على بحث وتقصى المشكلات المطروحة، وتسهم في تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية.

هـ- تحديد الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الإجرائية للدروس المتضمنة في وحدات البرنامج

في ضوء الأهداف العامة للبرنامج، قامت الباحثة بتحديد الأهداف الإجرائية وراعت الباحثة أن تشمل أهداف معرفية ومهارية ووجدانية، وقد تم تضمين الأهداف الخاصة بكل درس في دليل المعلم.

- **الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج**

اعتمد البرنامج في الأساس على التعلم القائم على المشكلة، كما تم استخدام عدد من طرائق التعليم والتعلم، والتي تتناسب مع طبيعة الاستراتيجية، وتسهم في تحقيق أهداف البحث، وتؤكد على إيجابية المتعلم ونشاطه، وتساعده في بحث المشكلات المطروحة وهى: المناقشة والحوار – الاستقصاء – التعلم التعاونى – العصف الذهنى – الاكتشاف – لعب الدور.

- **الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم المصاحبة للبرنامج**

ومن أمثلة هذه الأنشطة التي يمكن تضمينها بالبرنامج المقترح بما يسهم في تحقيق أهداف البرنامج المقترح وإثراء خبراتهم:

1- أنشطة مصادر التعلم الالكترونية في الحصول على معلومات أخرى إثرائية حول المحتوى العلمى للبرنامج المقترح.
2- التفاعل مع المجموعة الصغيرة في المناقشات المختلفة.
3- البحث الذاتي عن بعض المعلومات سواء من خلال بعض المواقع على الانترنت أو قراءات خارجية عن قصص بعض العلماء والمخترعين.
4- عرض نتائج الأعمال أمام الزملاء ومناقشتهم فيها.
5- جمع صور من الموسوعات والمجلات وشبكة الانترنت عن (مشكلة التلوث البيئي – أنواع محطات توليد الكهرباء – الطاقة النظيفة – طاقة الرياح)

☒ **مصادر التعلم:** استعانت الباحثة في تدريس البرنامج المقترح ببعض مصادر التعلم والتي تتمثل في:

1- الأفلام التعليمية والعروض العملية.
2- شبكة الإنترنت.
3- الرسوم والأشكال التوضيحية.

☒ **التخطيط الزمنى للبرنامج**

راعت الباحثة الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للعام الدراسى 2021 / 2022 لتدريس وحدة " ثروات وطننا العربى "، واستعانت الباحثة بحصص الأنشطة لتنفيذ الموضوعات الإثرائية التوسعية للبرنامج الإثرائى، وقد تم تقسيم كل درس إلى مواقف تعليمية، ويتضمن كل موقف مشكلة، وقد اشتملت الوحدة على أربعة دروس رئيسة، كما تم إضافة موضوعات إثرائية للبرنامج لتحقيق بعد الاتساع،

وقد تم تضمين دليل المعلم الخطة الزمنية لتدريس البرنامج الإثرائى بواقع (26) حصة مقسمة لفترات، حيث تشمل الفترة حصتين.

- **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج**

لتعرف مدى تحقق أهداف البرنامج الإثرائى تم استخدام أساليب تقويم مختلفة، وراعت الباحثة مبدأ التقييم المستمر في أثناء التعلم، حيث أنه من مبادئ التدريس من أجل الفهم، كما استخدمت الباحثة الأساليب التالية:

1- **المناقشة والحوار**: حيث استخدمت لتقويم مدى فهم التلاميذ للنتائج التي توصلت إليها.

2- **التقويم البنائى (التكوينى)**: وتشمل الأسئلة التشخيصية والحوارية، والملاحظة والمتابعة المستمرة للتلاميذ أثناء تنفيذ أنشطة الوحدة، وقيام التلاميذ بصياغة نواتج التعلم في شكل خرائط للمفاهيم، وكذلك الإجابة عن أسئلة التقويم التابعة لكل درس والتي تقيس مهارات التفكير المنتج وليس التذكر.

3- **التعيينات المنزلية**: التي تقدم للتلاميذ عقب الانتهاء من دراسة كل مشكلة، وتشمل كتابة تقرير مبسط، أو حل مشكلة جديدة، أو عمل بحث قصير باستخدام شبكة الانترنت والمكتبة، وجمع المعلومات عن مشكلة واقعية تم طرحها، ويعد ذلك ملف الإنجاز للتلميذ Portfolio.

4- **تقييم التأمل الذاتي**: ويهدف لقياس وعى التلاميذ بالخطوات والاستراتيجيات التي يتبعونها في أثناء حل المشكلات، ووعيهم بما يفهمون وما لا يفهمون، وتقييم التلميذ لذاته ولنقاط الضعف والقوة لديه.

5- **التقويم النهائي**: ويتم من خلال تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس المسئولية المجتمعية على المجموعة التجريبية والضابطة (مجموعة البحث).

ضبط البرنامج المقترح والتحقق من صلاحيته

من خلال عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والسادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية للحكم على مدى صلاحية البرنامج ومناسبته للتطبيق على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن **مناسبة البرنامج من حيث محتواه وأساليبه واستراتيجياته وطرق تقويمه للهدف ولمجموعة البحث.** (ملحق 2)

و- إعداد كراسة البرنامج الإثرائى

تبعاً لطبيعة التعلم القائم على المشكلة، فإن التلاميذ لا يقدم لهم المعلومات، والتي تمثل حلاً للمشكلة، في صورة جاهزة، بل يقومون بالبحث والتقصى خلال مصادر التعلم المتعددة، وأداء الأنشطة الاستكشافية للوصول للمعلومات وتطبيقها على المشكلة، وأداء الأنشطة الاستشكافية للوصول للمعلومات وتطبيقها على المشكلة، ويتمثل أسلوب عرض كل درس في كراسة النشاط الإثرائى كما يلى:

- عرض موقف يمثل مشكلة واقعية ومرتبطة بخبرات التلاميذ.
- بعض الصور والرسوم التي تساعد على فهم المشكلة.
- تعليمات للتلاميذ للسير في عملية التعلم وفق استراتيجية التعلم القائم على مشكلة، حيث يحددون ما يعرفون، وما يحتاجون لمعرفته، ونوع المصادر التي يقترحونها، والنتائج التي توصلت لها كل مجموعة، وما تم الاتفاق عليه في المناقشة، كما يحددون الأهداف التعليمية التي حققوها خلال كل نشاط.
- أنشطة وتجارب يمكن للتلاميذ الاستعانة بها، وتكون مرتبطة بالمشكلة، ويدفعون ملاحظاتهم واستنتاجاتهم في الأماكن المخصصة.
- صياغة نواتج التعلم في صورة خريطة للمفاهيم أو شكل توضيحى.
- أسئلة التقويم.

- التعيينات المنزلية.

4- إعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج الإثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة

وقد تضمن دليل المعلم العناصر التالية:

- مقدمة: وتتضمن فكرة عامة عن البرنامج الإثرائى، وعن التعلم القائم على المشكلة، ومراحلها وخطواتها.
- توجيهات وإشارات عامة للمعلم لتساعده قبل وأثناء عملية التدريس من أجل تحقيق أهداف البرنامج الإثرائى.
- الأهداف الإجرائية للبرنامج الإثرائى في وحدة " ثروات وطننا العربى " .
- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة الإثرائية.
- الوسائط التعليمية المستخدمة.
- جدول الأفلام التعليمية.
- عرض دروس الوحدة، والمخططة وفقاً لمراحل وخطوات التعلم القائم على المشكلة، ودور المعلم فى كل مرحلة من مرحل الاستراتيجية.

ويتضمن عرض كل درس على حدة في النقاط التالية

- عنوان الدرس.
- عدد الفقرات اللازمة للدرس.
- الأهداف الإجرائية للدرس.
- مصادر التعلم المستخدمة.
- سيناريو الدرس، وينقسم إلى ثلاث مراحل:
  - ✓ **المرحلة الأولى:** مواجهة وتحديد المشكلة.
  - ✓ **المرحلة الثانية:** ممارسة الأنشطة في مجموعات متعاونة.

✓ **المرحلة الثالثة:** المناقشة الجماعية للنتائج.

ملاحق دليل المعلم: وتضمنت ملحق " القصص والمسرحيات المتضمنة في البرنامج الإثرائى، وكذلك المقالات المرتبطة والتي يمكن للمعلم تقييمها للتلاميذ عند الحاجة إليها، وقائمة بمصادر التعلم التي يمكن للمعلم توجيه تلاميذه إليها، ومراجع دليل المعلم.

وبعد الانتهاء من دليل المعلم، تم عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين لابداء آرائهم وعمل التعديلات اللازمة ليصبح الدليل صالحاً للاستخدام في صورته النهائية. (ملحق 4)

وبذلك تكون الباحثة أجابت عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذى ينص على:

ما التصور لبرنامج إثرائى مقترح في ضوء التعلم القائم على مشكلة في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ثانياً: إعداد أدوات البحث

هدف هذا البحث قياس فاعلية البرنامج الإثرائى المقترح في تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية، لذلك أعدت الباحثة اختباراً للتفكير المنتج، ومقياساً للمسئولية المجتمعية لتحقيق ذلك العرض، وفيما يلى خطوات إعداد هاتين الأداتين.

أولاً: إعداد اختبار مهارات التفكير المنتج

- **الهدف من الاختبار:** قياس مهارات التفكير المنتج في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- خطوات بناء الاختبار
- **الاطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة التي تناولت التفكير المنتج**، وذلك للوصول إلى تحديد دقيق لمفهوم التفكير المنتج ومهاراته مثل دراسات: أمل حافظ وسمر لاشين (2013)، منار محمد

(2021)، مصطفى عبد الرؤوف (2020)، وتم التوصل إلى أن التفكير المنتج يجمع بين مهارات كل من التفكير الإبداعى والناقد، وبناءً على ذلك تم تحديد ثلاث مهارات للتفكير الابداعى وهى الطلاقة وتقاس من خلال عدد الاستجابات المناسبة، المرونة وتقاس من خلال التنوع في الاستجابات، والأصالة وتقاس من خلال عدم الشيوع للاستجابة، وثلاث مهارات للتفكير الناقد وهى معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج.

- **الاطلاع على العديد من الاختبارات التي تناولت التفكير المنتج؛** وذلك لتحديد طريقة قياس مهاراته، وبناءً على ذلك تم صياغة مهارات التفكير الإبداعى في شكل مفتوح على هيئة ستة مفردات توضح مشكلات يتعرض لها المجتمع، وطلب من كل تلميذ إعطاء أكبر عدد من الأفكار والحلول المتعلقة بتلك المشكلة، بينما تم قياس مهارات التفكير الناقد من خلال حلول لكل موقف ثلاث بدائل والمطلوب أن يختار التلميذ البديل الذى يعبر عن الإجابة الصحيحة.
- **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة تعليمات الاختبار بحيث تكون واضحة وسهلة.
- **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات:** تم تصحيح اختبار التفكير الابداعى من خلال إعطاء 3 درجات لكل مفردة كحد أقصى فيما يتعلق بالطلاقة، 3 درجات للمرونة، 3 درجات للأصالة، أي أن الدرجة العظمى لهذا الجزء 54 درجة والدرجة الصغرى صفر، بينما تكون الجزء الثانى من الاختبار من مهارات التفكير الناقد وكان عدد المفردات 25 مفردة يأخذ الطالب درجة واحدة صحيحة على كل بديل صحيح، وبالتالي الدرجة العظمى للجزء الثانى من الاختبار 25 درجة

والدرجة الصغرى صفر، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار ككل 79 درجة.

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية :

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية للاختبار (الصدق – الثبات – معامل الصعوبة والسهولة – معامل التمييز) كالآتي:

أولاً : صدق الاختبار

ومن أجل التحقق من صدق الاختبار فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين وذلك بعرضها على لجنة من الخبراء المتخصصين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك :

1. صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس تخصص دراسات اجتماعية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المفردات بالهدف من الاختبار وذلك وفقا لبديلين (مرتبطة / غير مرتبطة)، ومدى انتماء المفردات للأبعاد التابعة لها وذلك وفقا لبديلين (منتمية / غير منتمية)، ومدى مناسبة المفردات لمستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية وفقا لبديلين (مناسبة/ غير مناسبة)، ومدى دقة صياغة المفردات علميًا ولغويًا (دقيقة/ غير دقيقة)، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءا على آرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقت الباحثة على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (80.00%) فأكثر، وفيما يلي جدول (1) يوضح نسب اتفاق المحكمين على الاختبار وما يتضمنه من أبعاد:

جدول (1) نسب الاتفاق بين المحكمين على اختبار مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
1	الطلاقة	%90.91
2	المرونة	%92.42
3	الأصالة	%87.88
4	معرفة الافتراضات	%92.05
5	التفسير	%92.21
6	تقويم الحجج	%93.18
نسبة الاتفاق على الاختبار ككل		**%91.44**

وبناءا على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع المفردات الواردة بالاختبار، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد بلغت نسبة الاتفاق على الاختبار ككل (91.44%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاختبار وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات الاختبار، وبذلك فقد أصبح الاختبار بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (29) مفردة. (ملحق 4)

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير المنتج من خلال التطبيق الذي تم للاختبار على العينة الاستطلاعية من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال ما يلي:

1) حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.

2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل.

مخبئيكى ةصكجلئظ ك عكو عب :

1. حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

تم حساب معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاختبار كل على حدة، وهو كما يتضح في الجدول التالي (2):

جدول (2) معاملات الارتباط بين مفردات اختبار مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ودرجات الأبعاد كل بعد على حده

الطلاقة		المرونة		الأصالة		معرفة الافتراضات		التفسير		تقويم الحجج	
مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
1	0.82**	1	0.31*	1	0.80**	1	0.77**	1	0.71**	1	0.82**
2	0.65**	2	0.79**	2	0.86**	2	0.65**	2	0.62**	2	0.32*
3	0.59**	3	0.82**	3	0.49**	3	0.31*	3	0.82**	3	0.71**
4	0.74**	4	0.74**	4	0.82**	4	0.82**	4	0.55**	4	0.58**
5	0.82**	5	0.81**	5	0.85**	5	0.70**	5	0.80**	5	0.81**

الطلاقة		المرونة		الأصالة		معرفة الافتراضات		التفسير		تقويم الحجج	
مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
6	0.80**	6	0.65**	6	0.80**	6	0.83**	6	0.81**	6	0.48**
						7	0.80**	7	0.71**	7	0.86**
						8	0.71**			8	0.77**

*** دالة عند مستوى (0.05)** **** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق (2) أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (0.315)، و(0.860) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ومستوى (0.05).

2. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار كل على حدة والدرجة الكلية للاختبار ككل، وهو كما يتضح في الجدول التالي (5):

جدول (3) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد اختبار مهارات التفكير المنتج والدرجة الكلية للاختبار ككل

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط
الطلاقة	0.851**
المرونة	0.900**
الأصالة	0.811**
معرفة الافتراضات	0.740**
التفسير	0.856**
تقويم الحجج	0.880**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق (3) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (0.740) و(0.900)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وبناءا على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين (4) (5) أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل جميعها دالة إحصائيا؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

أ. **معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))** : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (50)

تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة السادات الإعدادية بنات إدارة حلوان التعليمية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للاختبار ككل (0.837)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق. كما تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد رئيس بالاختبار وهو ما يتضح من جدول (4):

جدول (4) قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لاختبار مهارات التفكير المنتج وللاختبار ككل

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
الطلاقة	6	0.805
المرونة	6	0.800
الأصالة	6	0.779
معرفة الافتراضات	8	0.801
التفسير	7	0.795
تقويم الحجج	8	0.808
الاختبار ككل	41	0.837

وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ب. **إعادة التطبيق Test–retest:** تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد (21) يوم من التطبيق الأول على عدد (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (0.837).

وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

ثالثاً: حساب معامل الصعوبة

وقد قامت الباحثة بحساب معامل صعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وجدول (5) يبين مؤشر صعوبة المفردات كما يلي:

جدول (5) قيم معاملات الصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

مفردة	معامل الصعوبة	مفردة	معامل الصعوبة	مفردة	معامل الصعوبة	مفردة	معامل الصعوبة
1	0.51	12	0.60	23	0.47	34	0.50
2	0.55	13	0.58	24	0.55	35	0.49
3	0.57	14	0.51	25	0.52	36	0.60
4	0.49	15	0.49	26	0.49	37	0.48
5	0.50	16	0.53	27	0.50	38	0.53
6	0.60	17	0.48	28	0.47	39	0.55
7	0.51	18	0.52	29	0.53	40	0.50
8	0.47	19	0.55	30	0.52	41	0.54
9	0.47	20	0.59	31	0.57		
10	0.52	21	0.60	32	0.49		
11	0.55	22	0.48	33	0.59		

يتضح من الجدول السابق (5) أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.47 – 0.60)، وهي معاملات صعوبة جيدة، كما بلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (0.53) ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

رابعا : حساب معامل التمييز

وقد قامت الباحثة بحساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وجدول (6) يبين معاملات التمييز لمفردات الاختبار كما يلي:

جدول (6) قيم معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

مفردة	معامل التمييز	مفردة	معامل التمييز	مفردة	معامل التمييز	مفردة	معامل التمييز
1	0.50	12	0.63	23	0.62	34	0.60
2	0.62	13	0.60	24	0.60	35	0.66
3	0.55	14	0.65	25	0.71	36	0.65
4	0.70	15	0.55	26	0.71	37	0.60
5	0.71	16	0.60	27	0.65	38	0.61
6	0.62	17	0.50	28	0.71	39	0.60
7	0.55	18	0.57	29	0.59	40	0.68
8	0.70	19	0.62	30	0.55	41	0.53
9	0.55	20	0.60	31	0.71		
10	0.63	21	0.55	32	0.62		
11	0.71	22	0.50	33	0.64		

من خلال الجدول السابق (6) يتضح أن قيم تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (0.50– 0.71) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة المفردات على التمييز بين التلاميذ، ومن ثم تم الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات، هذا وقد بلغ معامل تمييز الاختبار ككل (0.62)، ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

- بالنسبة لتحديد زمن الإجابة عن الاختبار

تم تحديد زمن الإجابة عن الاختبار بواسطة حساب الزمن الذى استغرقه أول تلميذ انتهى من الإجابة عنه، والزمن الذى استغرقه آخر تلميذ انتهى من الإجابة عنه، ثم أخذ المتوسط بين الزمنين، مع إضافة زمن إلقاء التعليمات وهو 5 دقائق؛ وبذلك يكون زمن الإجابة عن الاختبار ككل هو (55) دقيقة.

ثالثاً: إعداد مقياس المسئولية المجتمعية

أ- تحديد الهدف من المقياس

هدف هذا المقياس قياس مستوى أبعاد المسئولية المجتمعية؛ ولقد استعانت الباحثة في إعداد المقياس بعدد من الدراسات السابقة التي عينت بتنمية المسئولية المجتمعية.

ب- تحديد وصياغة مفردات المقياس

تكون المقياس من (30) مفردة صيغت مفردات المقياس باستخدام نوع الاختيار من متعدد، وتكونت كل مفردة من جزأين هما الدعامة تمثل المشكلة، وأربعة بدائل تمثل الحلول المقترحة للمشكلة، فقد تكون الدعامة سؤالا أو موقفاً مباشراً، أما البدائل فتتألف من إجابات تتراوح في مدى صحتها حسب سمات التلميذة الشخصية ومستوى المسئولية المجتمعية لديها:

وقد تم صياغة مفردات المقياس تبعاً للشروط التالية

- تتنوع أبعاد المسئولية المجتمعية التي تقيسها مفردات المقياس.
- كل مفردة تتضمن فكرة واحدة فقط.
- أن تكون المفردات واضحة ودقيقة ومحددة ومختصرة.
- أن تناسب سمات تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتراعى الفروق الفردية بينهم.

ج- وضع تعليمات المقياس

تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من كراسة المفردات، وتم تنبيه التلاميذ إلى ضرورة قراءتها قبل البدء بالإجابة عن مفردات المقياس، وروعي عند صياغة تعليمات ما يلى:

- أن يكون أسلوب التعليمات مناسباً وواضحاً لمجموعة البحث من حيث أعمارهم والمرحلة التي يدرسون فيها.
- توضيح المطلوب منهم بلغة بسيطة ومركزة حتى تكون هذه التعليمات عاملاً من عوامل الطمأنينة، وتزيل أي مخاوف أو ارتباك لدى التلاميذ.

د- طريقة تصحيح المقياس

تم تصحيح مفردات المقياس بنظام التدرج (1، 2، 3، 4) كما يلى:

(1) توضع للإجابة المعبرة عن الاتجاه السالب.

(2) توضع للإجابة المعبرة عن الاتجاه المحايد.

(3) توضع للإجابة المعبرة عن الاتجاه الموجب.

(4) توضع للإجابة المعبرة عن الاتجاه الأكثر إيجابية.

وهكذا تصبح الدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (30-120) درجة من مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من تقديره بالنسبة للإجابات حسب اتجاهاته وميوله، حيث تعبر الدرجة (30) أن مستوى المسئولية المجتمعية لدى التلميذ ضعيفة جداً، بينما تعبر الدرجة (120) أن مستوى المسئولية المجتمعية لديه قوية جداً.

الخصائص السيكومترية لمقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية للمقياس (الصدق – الثبات) كالآتي:

أولاً : صدق المقياس

ومن أجل التحقق من صدق المقياس فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين وذلك بعرضها على لجنة من الخبراء المتخصصين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك:

1. **صدق المحكمين**

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس ومجال المناهج وطرق التدريس تخصص دراسات اجتماعية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المفردات بالهدف من المقياس وذلك وفقا لبديلين (مرتبطة / غير مرتبطة)، ومدى انتماء المفردات للأبعاد التابعة لها وذلك وفقا لبديلين (منتمية / غير منتمية)، ومدى مناسبة المفردات لمستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية وفقا لبديلين (مناسبة/ غير مناسبة)، ومدى دقة صياغة المفردات علميًا ولغويًا (دقيقة/ غير دقيقة)، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءا على أرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقت الباحثة على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (80.00%) فأكثر، وفيما يلي جدول (7) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وما يتضمنه من أبعاد:

جدول (7) نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
1	البعد الاجتماعي	%89.77
2	البعد البيئي	%92.73
3	البعد الاقتصادي	%89.09
4	البعد القانوني	%90.91
5	البعد الاخلاقي	%88.64
6	البعدي الخيري	%92.73
نسبة الاتفاق على المقياس ككل		**%90.64**

وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع المفردات الواردة بالمقياس، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (90.64%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (30) مفردة.

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المسئولية المجتمعية من خلال التطبيق الذي تم للاختبار على العينة الاستطلاعية من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال ما يلي:

1) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.

2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثانيًا: حساب صدق الاتساق الداخلي:

1. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

تم حساب معامل الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس كل على حدة، وهو كما يتضح في الجدول التالي (8):

جدول (8) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ودرجات الأبعاد كل بعد على حده

البعد الاجتماعي		البعد البيئي		البعد الاقتصادي		البعد القانوني		البعد الاخلاقي		البعدي الخيري	
مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
1	0.332 *	1	0.825 **	1	0.845 **	1	0.514 **	1	0.805 **	1	0.335 *
2	0.801 **	2	0.333 *	2	0.845 **	2	0.829 **	2	0.622 **	2	0.800 **
3	0.756 **	3	0.809 **	3	0.520 **	3	0.740 **	3	0.803 **	3	0.806 **
4	0.700 **	4	0.777 **	4	0.658 **			4	0.480 **	4	0.713 **
5	0.811 **	5	0.806 **	5	0.817 **					5	0.825 **
6	0.333 *										
7	0.562										

البعد الاجتماعي		البعد البيئي		البعد الاقتصادي		البعد القانوني		البعد الاخلاقي		البعدي الخيري	
مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
	**										
8	0.715 **										

*** دالة عند مستوى (0.05)** **** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق (8) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (0.332)، و(0.845) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ومستوى (0.05).

2. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس كل على حدة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول التالي (9):

جدول (9) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المسئولية المجتمعية والدرجة الكلية للمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
البعد الاجتماعي	0.836**
البعد البيئي	0.801**
البعد الاقتصادي	0.829**
البعد القانوني	0.871**
البعد الاخلاقي	0.888**

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
البعدي الخيري	0.840**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق (9) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (0.801) و(0.888)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وبناءا على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين (8) (9) أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيا؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

أ. **معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))**: استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة السادات الإعدادية بنات إدارة حلوان التعليمية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (0.861)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق. كما تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد رئيس بالمقياس وهو ما يتضح من جدول (10):

جدول (10) قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمقياس المسئولية المجتمعية وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
البعد الاجتماعي	8	0.780
البعد البيئي	5	0.825
البعد الاقتصادي	5	0.811
البعد القانوني	3	0.798
البعد الأخلاقي	4	0.777
البعدي الخيري	5	0.805
المقياس ككل	30	0.861

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ب. **التجزئة النصفية Split Half**: كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجات في المقياس ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك تم استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان– براون)، كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (11) قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المسئولية المجتمعية

المقياس	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)
مقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية	30	0.803	0.885

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

جدول (12) قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المسئولية المجتمعية

م	أبعاد المسئولية المجتمعية	أرقام المفردات	المجموع	الوزن النسبى
1	البعد الاجتماعى	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8	8	%26.6
2	البعد البيئي	9، 10، 11، 12، 13	5	%16.7
3	البعد الاقتصادى	14، 15، 16، 17، 18	5	%16.7
4	البعد القانوني	19، 20، 21	3	%10
5	البعد الأخلاقى	22، 23، 24، 25	4	%13.3
6	البعد الخيرى	26، 27، 28، 29، 30	5	%16.7
	المجموع الوزن النسبى	30 %100		%100

ح- الصورة النهائية للمقياس

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً (30) مفردة موزعين على كل بعد من أبعاد المسئولية المجتمعية، وبهذا أصبح المقياس صالحاً للتطبيق القبلى والبعدى على مجموعة البحث، وكانت الدرجة الكلية للمقياس (120) درجة. (ملحق 5)

إجراءات تجربة البحث

تناولت الباحثة في هذا الجزء اختيار عينة البحث، والتصميم التجريبى للبحث، وإجراءات التطبيق الميدانى.

1- الهدف من تجربة البحث

هدفت التجربة الميدانية للبحث إلى الحصول على بيانات تكشف عن مدى التحسن في مستويات أداء تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج، ومقياس المسئولية المجتمعية، ومقارنة ذلك بمستويات أداء المجموعة الضابطة.

2- التصميم التجريبى للبحث

تم استخدام التصميم التجريبى المعروف بتصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلى The pre – test post – test control group design، والذى ينتمى إلى التصميمات التجريبية الحقيقية، حيث يتم مقارنة نتائج التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج، ومقياس المسئولية المجتمعية، ومقارنة نتائج التطبيق البعدى لأدوات البحث لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية، ويوضح الجدول التالى التصميم التجريبى للبحث

جدول (13) التصميم التجريبى للبحث

مجموعة البحث	التطبيق القبلى	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدى
المجموعة التجريبية	اختبار التفكير المنتج	البرنامج الإثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة	اختبار التفكير المنتج
	مقياس المسئولية المجتمعية		مقياس المسئولية المجتمعية
المجموعة الضابطة	اختبار التفكير المنتج	وحدة "ثروات وطننا العربى" المقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثانى الإعدادى	اختبار التفكير المنتج
	مقياس المسئولية المجتمعية		مقياس المسئولية المجتمعية

3- تنفيذ تجربة البحث

تم السير في تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- ضبط المتغيرات المؤثرة في التجربة

تم تطبيق أدوات البحث (اختبار التفكير المنتج – مقياس المسئولية المجتمعية) قبلياً على عينة البحث في الفصل الدراسى الثانى بداية من 7 مارس 2022 إلى 20

إبريل 2022 للعام الدارسى 2021 / 2022، حيث تم تطبيق اختبار التفكير المنتج أولاً، يليه مقياس المسئولية المجتمعية.

- بالنسبة لتكافؤ المجموعتين: تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية كل على حدة، وتم رصد درجات المجموعتين، ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار "ت" لبحث الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين المستقلتين.

- **تطبيق اختبار التفكير المنتج قبليا**

هدف التطبيق القبلي لاختبار التفكير المنتج إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التفكير المنتج قبل القيام بالتجريب، وقد تم التطبيق القبلي للاختبار على تلاميذ المجموعتين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (14):

جدول (14) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المنتج

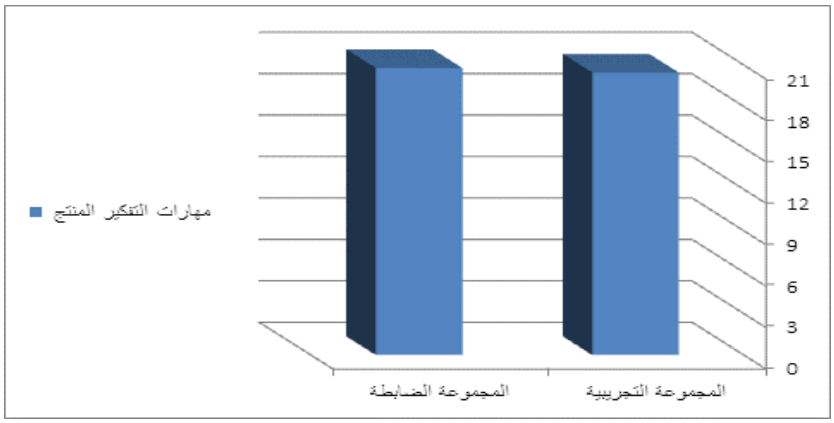
المتغير	المجموعة	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة
مهارات التفكير المنتج	التجريبية	40	20.45	3.146	78	0.373	1.991	غير دالة عند مستوى 0.05
	الضابطة	40	20.78	4.521				

يتضح من نتائج جدول (14):

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المنتج، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.373) وهي

اقل من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (1.991) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (78) ؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في درجات اختبار التفكير المنتج قبل التجريب.

- **ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل (2):**



شكل (2) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المنتج

- **تطبيق مقياس المسئولية المجتمعية قبليا:**

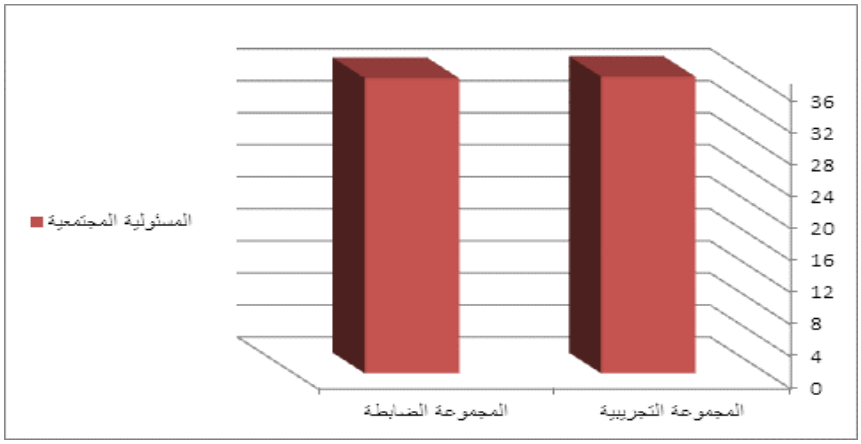
هدف التطبيق القبلي لمقياس المسئولية المجتمعية إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى المسئولية المجتمعية قبل القيام بالتجريب، وقد تم التطبيق القبلي للمقياس على تلاميذ المجموعتين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (15):

جدول (15) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المسئولية المجتمعية

المتغير	المجموعة	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة
المسئولية المجتمعية	التجريبية	40	37.03	6.133	78	0.152	1.991	غير دالة عند مستوى 0.05
	الضابطة	40	36.85	3.945				

يتضح من نتائج جدول (15):

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المسئولية المجتمعية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.152) وهي اقل من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (1.991) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (78) ؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في درجات مقياس المسئولية المجتمعية قبل التجريب. **ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل (3):**



شكل (3) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المسئولية المجتمعية

وجه قياس مسئولية المجتمع

بعد تأكد الباحثة من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومعرفة المستوى المبدئى لتلميذات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج، ومقياس المسئولية المجتمعية، قامت الباحثة بتدريس البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة، لوحدة " ثروات وطننا العربى" لتلاميذ المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة وحدة " ثروات وطننا العربى" المقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثانى الإعدادى بالطريقة التقليدية، حيث قامت معلمة الفصل بالتدريس للمجموعة الضابطة، وقد تمت عملية التدريس للمجموعة التجريبية في حصص الدراسات الاجتماعية، بالإضافة إلى حصص الأنشطة لتدريس الموضوعات الإثرائية التوسعية في البرنامج، وقد استغرقت تجربة البحث (25) حصة دراسية لتدريس البرنامج الإثرائى، سبقها ثلاثة حصص لتطبيق أدوات البحث قبلياً، وحصة لتعريف المجموعة التجريبية بطبيعة البرنامج الإثرائى، والتعلم القائم على المشكلة، وقد استغرقت تدريس البرنامج الإثرائى ستة أسابيع، ومثلهم لتدريس المجموعة الضابطة وحدة "ثروات وطننا العربى".

ظروف تنفيذ التجربة

- قامت الباحثة بإعطاء فكرة لتلاميذ المجموعة التجريبية عن البرنامج الإثرائى وأنشطته ومحتواه وعن خطوات التعلم القائم على المشكلة، وقد لمست الباحثة من التلاميذ رغبة صادقة، وتحمساً للتعلم بأسلوب جديد، كما أوضحت لهم الباحثة وهو أسلوب التعلم القائم على المشكلة.
- طلبت الباحثة من التلاميذ في اللقاء الأول تقسيم أنفسهم لمجموعات، بحيث تتألف كل مجموعة من 3-5 تلاميذ، وإعطاء اسم لكل

مجموعة، وأكدت على ضرورة العمل التعاونى بين أفراد المجموعة في أداء الأنشطة، وحل المشكلات.

- عملت الباحثة على إثراء بيئة التعلم، وجعل الفصل الدراسى مركزاً لمصادر التعلم، من خلال توفير مصادر التعلم المتعددة، كتوفير بعض الموسوعات المبسطة لتكون في متناول أيدى التلاميذ، وحث التلاميذ على الذهاب للمكتبة لجمع معلومات تتعلق بالمشكلة، أو عمل بحث قصير، وتوفير بعض الأفلام التعليمية على أسطوانة للحاسب الآلى لمشاهدة التلاميذ لها في غرفة الوسائط، واستخدام وتوفير خامات البيئة على نقص الأدوات المعملية.
- عملت الباحثة على توفير وتهيئة بنية تعلم آمنة، حيث أكدت على حرية التعبير عن الأفكار والآراء ووجهات النظر خلال المناقشات دون خوف من نقد أو سخرية، وضرورة احترام التلاميذ لآراء زملائهم ووجهات نظرهم، وحسن الاستماع والإنصات لما يدور خلال المناقشات، والتوصل لنقاط اتفاق بين التلاميذ داخل المجموعة الواحدة وخلال عرض المجموعات المختلفة للنتائج، والتروى في إصدار الأحكام، كما أكدت على وجود أكثر من حل للمشكلة، وأكثر من طريقة للوصول للحل، وضرورة عرض وجهات النظر المختلفة حول الموضوع، ونقد وجهات النظر مع ذكر الأسباب.

ملاحظات على التطبيق الميدانى

- لاحظت الباحثة في بداية تطبيق البرنامج الإثرائى ضعف قدرات ومهارات التلاميذ التي تمكنهم من حل المشكلات، مثل ضعف مهارة تحديد المشكلة، ومهارة طرح الأسئلة، وعدم قدرة التلاميذ على التخطيط، وتحديد مصادر التعلم التي يحتاجونها، وضعف مهارة

التلاميذ في تحليل المعلومات التي يقرأونها، واستخراج الأفكار الرئيسة، واستخلاص النتائج، وضعف قدرة التلاميذ على الشرح والتفسير، وتبسيط المعلومات التي توصلوا إليها بأنفسهم.

- لذلك قامت الباحثة بتوفير مصادر التعلم وذلك في المشكلات الأولى ومساعدتهم على فهم طبيعة العلم كمادة وطريقة للبحث والتجريب والتفكير، وكذلك مساعدتهم في تحليل المعلومات التي يقرأونها، واستخلاص النتائج، والتي تمثل حلاً للمشكلة، وذلك في بداية تطبيق البرنامج.
- لاحظت الباحثة بعد ذلك وفى أثناء السير في دراسة البرنامج الإثرائى تحسناً ملحوظاً في أداء التلاميذ، حيث نمت قدرة التلاميذ ومهاراتهم في تحديد المشكلة، وطرح الأسئلة، وتحديد ما يحتاجون لمعرفته، والتخطيط لحل المشكلة، وتحديد بعض مصادر التعلم التي يحتاجونها، حيث بدأوا يفهمون طبيعة العلم كمادة وطريقة في البحث والتفكير والتجريب، كما بدأوا يصممون بعض التجارب للوصول للمعلومات، والإجابة عن الأسئلة التي طرحوها، كما نمت قدرة التلاميذ ومهاراتهم في القراءة الجيدة، وتحليل المعلومات، واستخلاص النتائج، وإيجاد جوهر الموضوع، واستخراج الأفكار الرئيسة فيه، وتطبيق المعلومات والمفاهيم التي توصلوا إليها على المشكلات، وشرح النتائج التي توصلوا إليها وتفسيرها.
- لاحظت الباحثة تحمس التلاميذ للاشتراك في المناقشات، وعرض النتائج التي توصلوا إليها وشرحها وتفسيرها، وكذلك التحمس لاقتراح حلول للمشكلات الواقعية المختلفة، كمشكلات التلوث البيئي ومشكلة نقص الطاقة، كذلك تقديم التلاميذ لأفكار جديدة وغير مألوفة.

- لاحظت الباحثة شغف التلميذات بآداء الأنشطة بأنفسهم، كما لاحظت الباحثة أن التلاميذ كانوا يمارسوا مهارات الاستدلال في أثناء قيامهم بحل المشكلات.
- لاحظت الباحثة أن التلاميذ يبدون اهتمامًا أكبر بالمشكلات التي تتضمن قصة مفتوحة النهاية، ويبدون حب استطلاع أكبر، لذلك حرصت الباحثة على تقديم معظم المشكلات في صورة قصة أو طرفة.
- قامت الباحثة بسؤال التلاميذ على آرائهم في أسلوب التعلم الجديد (استراتيجية التعلم القائم على مشكلة) كجزء من تقييم الاستراتيجية، وقد أظهر التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو أسلوب التعلم القائم على المشكلة، ونحو البرنامج الإثرائى، حيث وصفوا الاستراتيجية بأنها أفضل من الطريقة المعتادة التي يستخدمها المعلمون، وأنها تزيد من ثقافتهم، وستفيدهم في حياتهم، وتفيدهم في المراحل الدراسية التالية.

[illegible]

بعد الإنتهاء من تدريس البرنامج الاثرائى المقترح تم تطبيق الاختبار التفكير المنتج ومقياس المسئولية المجتمعية على المجموعتين التجريبية والضابطة وتم التصحيح لأدوات البحث ورصدت الباحثة النتائج وتم معالجتها إحصائياً تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات بشأنها.

❖ **أساليب المعالجة الإحصائية**

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ver.22 في إجراء التحليلات الإحصائية ، والأساليب المستخدمة في هذا البحث هي:

- معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين.

- أسلوب الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق لحساب ثبات الأدوات.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لتقدير الاتساق الداخلي لأدوات البحث، ولحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق.
- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة t-test لبحث دلالة الفروق بين درجات مجموعتي البحث للتحقق من تكافؤ المجموعات في الاختبار والمقياس، وتم التحقق من دلالتها عن طريق قيمة (ت).
- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة t-test لبحث دلالة الفروق بين درجات مجموعتي البحث لتحديد مقدار الاختلاف في اختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس المسئولية المجتمعية، وتم التحقق من دلالتها عن طريق قيمة (ت).
- اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة t-test لبحث دلالة الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتحديد مقدار الاختلاف في اختبار مهارات التفكير المنتج، ومقياس المسئولية المجتمعية للمجموعة التجريبية، وتم التحقق من دلالتها عن طريق قيمة (ت).
- مقياس حجم التأثير " η^2 " (رشدى فام، 1997، 59) لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية علي المتغيرات التابعة.
- نسبة الكسب المعدلة لبلاك Blake (أخلاص عبد الحفيظ ، وآخران ، 2004، 236) لبيان مدى فاعلية المتغير المستقل على المتغيرات التابعة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لايجاد العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية.

منتج تطبيق ثاني حدد مطلوب

يتم – فيما يلي – عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث الميدانية وذلك من خلال اختبار صحة كل فرض من فروض البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

أولا : التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث

- والذي ينص على أنه : " **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج، وجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (16) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التجريب وبعده وقيمة " ت " ومستوي دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج

التطبيق	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين ف̄	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
القبلي	40	20.45	47.95	3.146	39	64.065	دالة عند مستوى 0.05	0.962	10.130	كبير
البعدي	40	68.40		4.754						

يتضح من الجدول السابق (16) ما يلي:

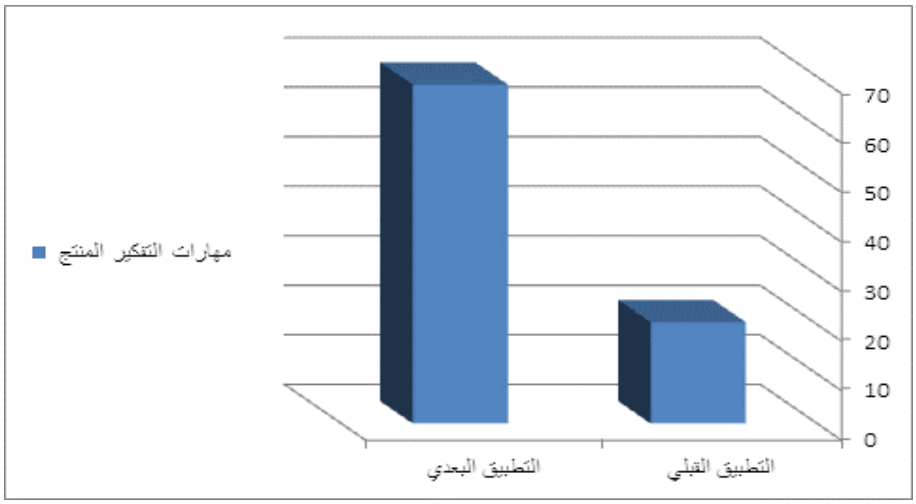
- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج، حيث حصل التلاميذ في

التطبيق القبلي على متوسط (20.45) بانحراف معياري قدره (3.146)، وفي التطبيق البعدي على متوسط (68.40) بانحراف معياري قدره (4.754)، كما بلغ متوسط الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج (47.95) درجة، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج والتي بلغت (64.065) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (2.023) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (39)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح التطبيق البعدي، وقيمة مربع آيتا (η^2) " لاختبار التفكير المنتج " هي (0.962) وهذا يعني أن نسبة (96.2%) من التباين الحادث في مستوى التفكير المنتج (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة (المتغير المستقل)، كما أن قيمة (d) بلغت (10.130) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل، وذلك لأن قيمة (d) أكبر من (0.8).

- وهذا ما يشير إلي أنه قد حدث نمو واضح ودال في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي في اختبار نواتج التعلم؛ وذلك نتيجة لاستخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

ويعنى هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، والذي يشير الى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التى تدرس من خلال برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح التطبيق البعدي.

- **ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل (4):**



شكل (4) يوضح المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

وللتحقق من فاعلية برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة تم تطبيق نسبة الكسب المعدل لبلاك Black ودلالتها على تنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (17):

جدول (17) معدل الكسب لبلاك ودلالتها على تنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

المتغير	الدرجة العظمى	المتوسط القبلى	المتوسط البعدي	قيمة معدل الكسب المحسوبة	دلالتها
التفكير المنتج	79	20.45	68.40	1.426	مقبولة

يتضح من الجدول السابق (17) أن:

- البرنامج الإثرائي يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية التفكير المنتج، حيث بلغ معدل الكسب (1.426)، وهى تعد نسبة مقبولة وتدل على أن استخدام البرنامج الإثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة فعال في تنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عينة البحث.

ثانيا : التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث

والذي ينص على أنه : " **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح المجموعة التجريبية** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج ، وجدول (18) يوضح ذلك :

جدول (18) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج

المجموعة	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية	40	68.40	4.754	78	47.652	1.991	دالة عند مستوى 0.05	0.967	10.791	كبير
الضابطة	40	23.40	3.615							

يتضح من الجدول السابق (18):

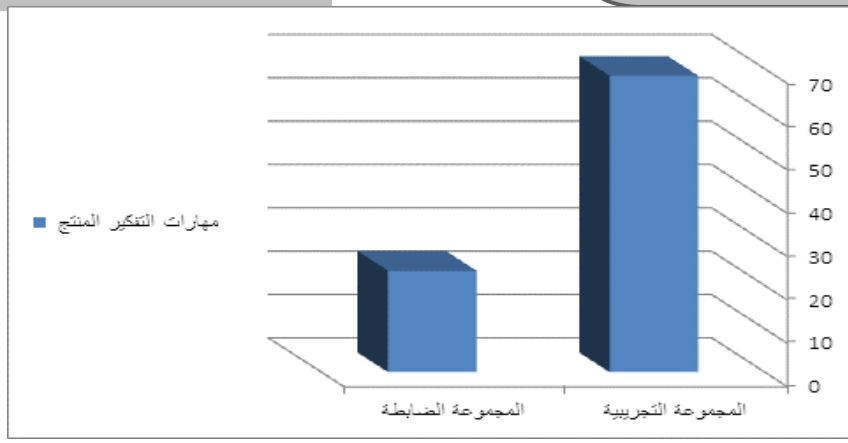
- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج، حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (68.40) بانحراف معياري قدره (4.754)، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (23.40) بانحراف معياري قدره (3.615). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج والتي بلغت (47.652) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (1.991) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (78)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية ، وقيمة مربع آيتا (η^2) "لاختبار التفكير المنتج" هي (0.967) وهذا يعني أن نسبة (96.7%) من التباين الحادث في مستوى التفكير المنتج (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة (المتغير المستقل)، كما أن قيمة (d) بلغت (10.791) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل.

- وهذا ما يشير إلي أنه قد حدث نمو واضح ودال في التفكير المنتج لدى تلاميذ المجموعة التجريبية أكبر من تلاميذ المجموعة الضابطة؛ وذلك نتيجة لاستخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

ويعنى هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث، الذي يشير الى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التى تدرس باستخدام البرنامج الإثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

- **ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل (5) :**



شكل (5) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج

ثالثا : التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث

- والذي ينص على أنه : " **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس المسئولية المجتمعية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس المسئولية المجتمعية، وجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التجريب وبعده وقيمة " ت " ومستوي دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسئولية المجتمعية

التطبيق	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين $\bar{ف}$	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
القبلي	40	37.03	65.38	6.133	39	38.333	دالة عند مستوى 0.05	0.902	6.061	كبير
البعدي	40	102.40		8.679						

يتضح من الجدول السابق (19) ما يلي:

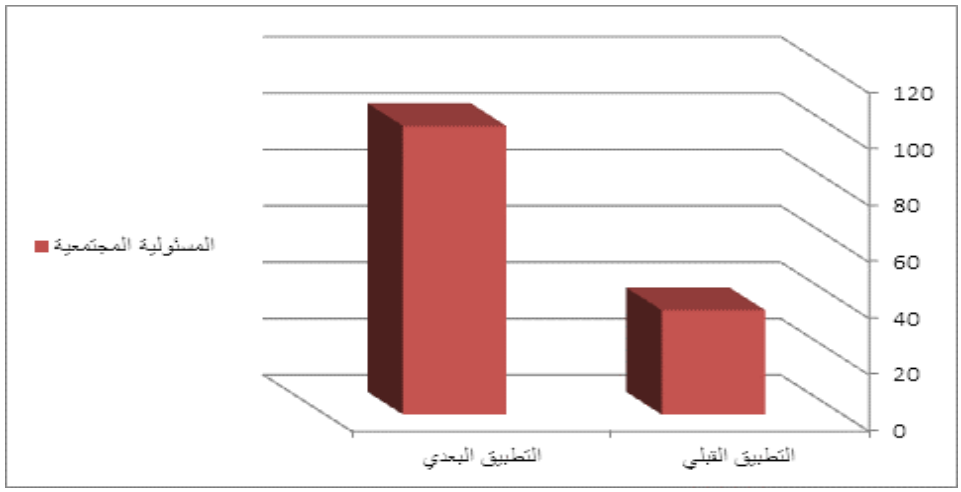
- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس المسئولية المجتمعية، حيث حصل التلاميذ في التطبيق القبلي على متوسط (37.03) بانحراف معياري قدره (6.133)، وفي التطبيق البعدي على متوسط (102.40) بانحراف معياري قدره (8.679)، كما بلغ متوسط الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسئولية المجتمعية (65.38) درجة، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسئولية المجتمعية والتي بلغت (38.333) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (2.023) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (39)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسئولية المجتمعية لصالح التطبيق البعدي، وقيمة مربع آيتا (η^2) " لمقياس المسئولية المجتمعية " هي (0.902) وهذا يعني أن نسبة (90.2%) من التباين الحادث في مستوى المسئولية المجتمعية

(المتغير التابع) يرجع إلى استخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة (المتغير المستقل)، كما أن قيمة (d) بلغت (6.061) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل.

- وهذا ما يشير إلي أنه قد حدث نمو واضح ودال في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي في مقياس المسئولية المجتمعية؛ وذلك نتيجة لاستخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

ويعنى هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث، والذي يشير الى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التى تدرس من خلال برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسئولية المجتمعية لصالح التطبيق البعدي.

- **ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل (6):**



شكل (6) يوضح المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

وللتحقق من فاعلية برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة تم تطبيق نسبة الكسب المعدل لبلاك Black ودلالتها على تنمية المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (20):

جدول (20) معدل الكسب لبلاك ودلالتها على تنمية المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

المتغير	الدرجة العظمى	المتوسط القبلى	المتوسط البعدي	قيمة معدل الكسب المحسوبة	دلالتها
المسئولية المجتمعية	120	37.03	102.40	1.333	مقبولة

يتضح من الجدول السابق (20) أن:

- البرنامج الإثرائي يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية المسئولية المجتمعية، حيث بلغ معدل الكسب (1.333)، وهى تعد نسبة مقبولة وتدل على أن استخدام البرنامج الإثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة فعال في تنمية المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عينة البحث.

رابعاً: التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث

والذي ينص على أنه : " **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية لصالح المجموعة التجريبية** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية، وجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (21) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية

المجموعة	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية	40	102.40	8.679	78	40.789	1.991	دالة عند مستوى 0.05	0.955	9.237	كبير
الضابطة	40	38.53	4.772							

يتضح من الجدول السابق (21):

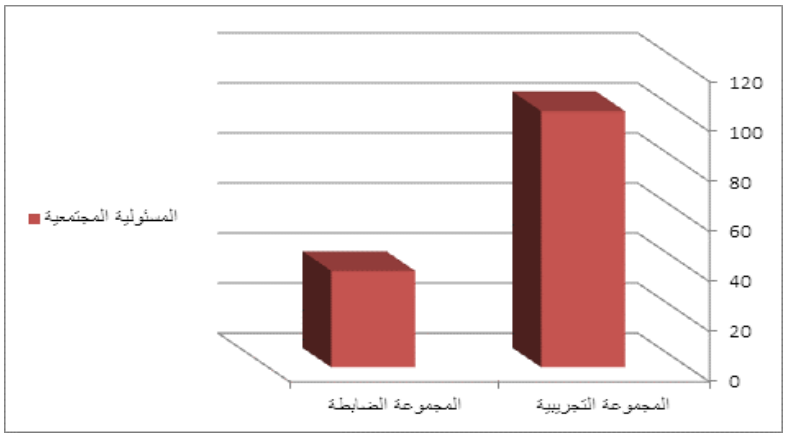
- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية، حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (102.40) بانحراف معياري قدره (8.679)، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (38.53) بانحراف معياري قدره (4.772). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية والتي بلغت (40.789) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (1.991) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (78)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية ، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية ، وقيمة مربع آيتا

(η^2) " لمقياس المسئولية المجتمعية " هي (0.955) وهذا يعني أن نسبة (95.5%) من التباين الحادث في مستوى المسئولية المجتمعية (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة (المتغير المستقل)، كما أن قيمة (d) بلغت (9.237) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل.

- وهذا ما يشير إلي أنه قد حدث نمو واضح ودال في المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية أكبر من تلاميذ المجموعة الضابطة؛ وذلك نتيجة لاستخدام برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

ويعنى هذا قبول الفرض الرابع من فروض البحث، الذي يشير الى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التى تدرس باستخدام البرنامج الإثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة.

- **ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل (7):**



شكل (7) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية

خامسا : التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث

والذي ينص على أنه : " **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التفكير المنتج ومقياس المسئولية المجتمعية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون pearson لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس المسئولية المجتمعية كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (22) معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج ومقياس المسئولية المجتمعية

العدد	أطراف العلاقة	قيمة معامل الارتباط (ر)	نوع الارتباط	قوة الارتباط
40	التفكير المنتج × المسئولية المجتمعية	0.813	طردي موجب	ارتباط قوي

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية (طردية موجبة قوية) بين درجات التطبيق البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج ودرجاتهم في مقياس المسئولية المجتمعية؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.813) وهي دالة عند مستوى (0.05).

ويعنى هذا قبول الفرض الخامس من فروض البحث، الذي يشير الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التفكير المنتج ومقياس المسئولية المجتمعية.

ثانياً: نتائج البحث:

1- فاعلية البرنامج الإثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير المنتج.

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإثرائى المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات التفكير المنتج، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى:

- استخدام الأنشطة الإثرائية؛ حيث تم صياغة المحتوى بطريقة تحث على الاستقصاء والاستكشاف والبحث في مصادر المعرفة المتعددة، مما يجعل التلميذ إيجابياً في المواقف التعليمية، ويطرح ويثير التساؤلات بهدف التوصل النتائج المطلوبة، ويكتشف الحقائق والمفاهيم، ويربطها في علاقات ومبادئ وقوانين، ويمارس العلم كمادة وطريقة، كل هذا أسهم في تنمية التفكير المنتج عند التلاميذ.
- وقد كان لخصائص التعلم القائم على المشكلة أكبر الأثر في تنمية التفكير المنتج؛ فالتعلم القائم على المشكلة يتعامل مع المشكلات التي تكون قريبة من مواقف الحياة الحقيقية، والتلاميذ يظهرون استعداداً أكبر للفهم عندما يرون ارتباطاً بين المادة العلمية التي يدرسونها وحياتهم الخاصة، كما أن استخدام مشكلة حقيقية يجعل التلاميذ يشعرون بأهمية المشكلة، وأن التفكير فيها ذو قيمة، وأنه يمكنهم تطبيق ما تعلموه في حياتهم خارج المدرسة، وهذا كله يزيد من نشاط التلاميذ ودافعيتهم، كما أنهم يكتسبون المعرفة في السياق الذى ستستخدم فيه، فيكونون أكثر استيفاءً لما تعلموه عندما ترتبط المفاهيم بتطبيقاتها، كما كان للتعلم القائم على المشكلة والأساليب المرتبطة بهذا النوع من التعلم دور في تنمية كل مهارة من مهارات التفكير المنتج.

- كما أسهم التدريس البنائى من خلال التعلم القائم على المشكلة في تنمية جوانب عديد من مهارات التفكير المنتج، فهو يتفق مع مبادئ التدريس من أجل الفهم، مما جعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويحدث التعلم خلال عملية حل مشكلة حقيقية واقعية، كما تعد المعرفة السابقة شرحاً أساسياً للتعلم ذي المعنى، فيتم تنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ والربط بينها وبين المعرفة الجديدة، كما يقوم التلاميذ أداء الأنشطة المتعددة بالتعاون مع زملائهم، وهذا الأمر قد يكون سبباً في إدراك التلميذ لوجهات نظر زملائه المتعددة وتفهم مشاعرهم.
- كما أن الاستحواذ على التلاميذ ودمجهم في أنشطة البحث والتقصى اعتماداً على استثارة تفكيرهم لحل المشكلة، والتوصل للمفاهيم بأنفسهم، والبحث خلال مصادر التعلم المختلفة من كتب، أو شبكة الإنترنت، أو من خلال التجارب والتي قد يصمموها بأنفسهم، أو يوجههم لها المعلم، قد أسهمت في نمو وتعميق الفهم لدى التلاميذ.

فالتلاميذ حين يبحثون عن المعلومات خلال الكتب بصورة تعاونية، فهم يقومون بتحليل المعلومات واستخراج الأفكار الرئيسة، والتي يمكنهم من الإجابة عن الأسئلة التي طرحوها، وهذا قد يسهم في تنمية بعض مهارات التفكير المنتج ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلاً من (سعد عبد الكريم 2015، وأمل محمد، 2020).

2- فاعلية البرنامج الإثرائى في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية المسئولية المجتمعية: أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية المسئولية المجتمعية، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى

- احتواء البرنامج الإثرائى على موضوعات ومشكلات مرتبطة بحياة التلاميذ، مع التأكيد على العلاقة بين المجتمع والبيئة والقضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل من المجتمع والبيئة، أدى إلى تنمية

الوعى بتلك العلاقة والقضايا والمشكلات الناتجة عنها، ومشاركتهم الإيجابية في حلها، واتخاذهم الموقف والقرار المناسب تجاه تلك المشكلات، كما ساعد على ربط المعرفة والمهارات بمواقف الحياة، بالتالى أصبح التلاميذ أكثر قدرة على المشاركة الإيجابية، ومواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، واتخاذ القرار بشأنها.

- معالجة محتوى البرنامج الإثرائى للمخاطر البيئة التي يمارسها التلاميذ، أو يتعرضون لها في بيئتهم التي يعيشون فيها دون وعى بخطورتها، أسهم في إدراك التلاميذ لها، وقدراتهم على تحديدها، وتجنب القيام بها أو التعرض لها، وتكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو حماية أنفسهم والبيئة من أضرارها، كما أن الربط بين المعارف والمهارات بالتطبيقات الحياتية وبمشكلات البيئة، وما لها من آثار على الإنسان ومعالجة المشكلات.
- البرنامج الإثرائى المقترح يؤكد على المشاركة الايجابية الفعالة للتلاميذ، فاستخدام التعلم القائم على المشكلة جعل التعلم عملية نشطة، حيث يواجه التلاميذ مشكلة واقعية مرتبطة بحياتهم ومجتمعهم، ويفكرون في كيفية حلها، وقد يعمل ذلك على تنمية الشعور بالمسئولية المجتمعية تجاه تلك المشكلات.
- إشراك التلاميذ في الإعداد لبعض المشروعات الخيرية لخدمة المجتمع، كما إشراكهن في تقديم بعض الأعمال التطوعية التي تقدم (دار أيتام – دار مسنين) سواء عملاً فنياً أو لوحات إرشادية أو جمع تبرعات مادية، مما ساعد على تنمية البعد الخيرى للمسئولية المجتمعية لديهن، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أسماء عبد الباقى (2019).

- توافر أنشطة متنوعة داخل البرنامج الإثرائى ساعدت التلاميذ في حل بعض المشكلات والقضايا التي تواجههم، مما ساعد على تنمية البعد الاجتماعى للمسئولية لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليس وليازون (Liss & Liazon,2013).
- إشراك التلاميذ في الأنشطة المدرسية مثل القيام بحملات توعية بالمحافظة على البيئة المدرسية، وترشيد استهلاك الماء والكهرباء مما ساعد على تنمية البعد البيئي للمسئولية المجتمعية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لو وآخرون (Lou et al,2011).

وفى ضوء ما سبق عرضه من نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها، توصلت الباحثة إلى أن البرنامج الإثرائى في ضوء التعلم القائم على حل المشكلة، يتصف بالفاعلية في تنمية التفكير المنتج والمسئولية المجتمعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

توصيات البحث

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصى البحث الحالي بما يلى:

1- تدريب المعلمين قبل وفى أثناء الخدمة على استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على النظرية البنائية، ومنها التعلم القائم على مشكلة، لما تتميز به من إثراء لبيئة التعلم، وتدريبهم على استخدام مصادر التعلم المتنوعة؛ لتوجيه تلاميذهم أثناء البحث والتقصى.

2- تطبيق التعلم القائم على المشكلة في المرحلة الإعدادية، من خلال المنهج الأساسى، بتضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لمشكلات واقعية تربط بطريقة ابتكارية بين حياة التلاميذ والمنهج الدراسى، وتكون نقطة انطلاق للبحث والتقصى، وتضمين نهاية كل وحدة دراسية في كتب الدراسات

الاجتماعية، أنشطة إثرائية تتضمن مشكلة من الحياة الحقيقية؛ لإكساب التلاميذ مهارات القرن الحادى والعشرين.

3- حاجة التلاميذ إلى ممارسة التفكير المنتج سواء من خلال المقررات الدراسية أو كنشاط منفصل ضمن الأنشطة التربوية.

4- إعداد برامج تدريبية للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم تختص بتدريبهم على أساليب التنشئة السليمة لتنمية المسئولية المجتمعية لدى المعلمين.

5- إدراج مفاهيم حول المسئولية المجتمعية وأبعادها ومبادائها في المناهج الدراسية، مع التركيز على تعزيز العمل التطوعى والانخراط في قضايا المجتمع.

6- توجيه الآباء والآمهات معلمى المرحلة الإعدادية إلى إتاحة الفرص لأبنائهم لممارسة المسئولية المجتمعية.

7- توظيف النظام التعليمى بكل مؤسساته لتعزيز المسئولية المجتمعية، وإعطاء المتعلمين الحرية لتحمل المسئوليات بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم في المواقف المختلفة.

[illegible]

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

1- دراسة فاعلية استخدام التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير (التأملى – الاستدلالى).

2- دراسة أثر توظيف التعلم القائم على المشكلة في برمجية تعليمية في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية عادات العقل.

3- إعداد برامج تعليمية لتنمية التفكير المنتج لدى المتعلمين بجميع المراحل التعليمية.

4- دراسة حول إمكانية تنمية المسئولية المجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال إعداد البرامج التعليمية في ضوء ثقافة المسئولية المجتمعية.

5- دراسة فاعلية وحدة مقترحة في ضوء التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو بكر جلال والتهامى متولى (2019). " رؤية مقترحة للمسئولية للمجتمعية لكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرى في ضوء معايير الأيزو 26000 "، مجلة كلية التربية، ع 43، ج2، ص ص 138 -232، مصر: جامعة عين شمس.

أبو بكر كوناتى (2010). " المسئولية الاجتماعية الإطار النظرى "، المؤتمر العالمى، الحادى عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي في جاكرتا، ج2، السعودية.

أحمد اللقانى، على الجمل (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة " في المناهج وطرق التدريس " ، القاهرة، عالم الكتب.

أحمد اللقانى، على الجمل (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

أحمد حمادى، عقل البقعاوى (2015). " الفروق في المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية

السعودية في ضوء عدد من المتغيرات؛ المجلة الأردنية في العلوم والتربية، مج 11، ع1، الأردن.

أحمد عبد الرحمن النجدى، منى عبد الهادى، على راشد (2005). " اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية "، القاهرة، دار الفكر العربى.

أخلاص محمد عبد الحفيظ ، مصطفي حسين باهي ، عادل محمد النشار (2004) : التحليل الإحصائي في العلوم التربوية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

أسماء عبد الباقى (2019). " استراتيجية لإثراء مناهج الاقتصاد المنزلى وعلوم الحياة الأسرية بمتطلبات العمل الاجتماعى لتنمية المسئولية الاجتماعية ومواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى طالبات المرحلة الثانوية "، رسالة دكتوراه، مصر: جامعة عين شمس، كلية البنات.

آمال صادق وفؤاد أبو حطب (2012). " نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين "، ط6، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أمل حافظ وسمر لاشين (2013). " نموذج أورى – كيرجامى في تنمية التصور البصرى المكانى والتفكير المنتج في الرياضيات لدى التلاميذ ذوى الإعاقة السمعية في المرحلة الإعدادية "، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(40)، 266-297.

أمل محمد (2020). " استخدام استراتيجية المكعب في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية "، المجلة التربوية، كلية التربية – جامعة سوهاج، 77، 1146 – 1202.

أمنية الجندى (2021). " فاعلية برنامج إثرائى باستخدام المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، مجلة البحث العلمى في التربية، 2 فبراير، 126 – 152.

إيمان جاه الرسول (2014). "فاعلية وحدة مقترحة لمادة التاريخ قائمة على الأحداث الجارية في تنمية المسئولية المجتمعية والمشاركة التطوعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة العلوم التربوية، ع4، ح2، ص 196، مصر: جامعة عين شمس، كلية البنات.

تهانى سليمان (2020). " فعالية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفى في تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي في العلوم بالمرحلة الإعدادية "، المجلة التربوية – كلية التربية – جامعة سوهاج، 81، 278–333.

جابر عبد الحميد (1999). " استراتيجيات التدريس والتعلم "، القاهرة، دار الفكر العربى.

جمال إبراهيم (2014). " استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى "، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع 57، فبراير.

حسن زيتون (2003). " تعليم التفكير – رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة "، القاهرة عالم الكتب.

حسن زيتون وكمال زيتون (2003). " التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية "، القاهرة، عالم الكتب.

حمدان محمد على (2010). " الموهبة العلمية وأساليب التفكير "، نموذج لتعليم العلوم في ضوء التعلم المستند إلى المخ، القاهرة، دار الفكر العربى.

داليا الشربينى (2019). " برنامج قائم على مشروعات التعلم الخدمى لتنمية التحصيل والمسئولية الاجتماعية ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية "، مجلة كلية التربية، ع 28، ص ص 308- 268، مصر: جامعة بورسعيد.

دعاء عصفور (2019). " فاعلية استراتيجية التعلم القائم على مشكلة في تنمية الاستطلاع العلمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم "، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، 25 (12)، ديسمبر، 237 – 291.

ذكية مفرى وشوقى مانع (2015). " أهمية المسئولية المجتمعية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة "، دراسة ميدانية لعينة بولاية باتنسة، مجلة الباحث، ع15، ص 45، الجزائر.

رانيا مرجان (2019). " المسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية جامعة بورسعيد من وجهة نظرهم "، مجلة كلية التربية، ع 28، ص ص 1-46، مصر: جامعة بورسعيد.

رشدي فام (1997) : "حجم التأثير " الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد السابع ، العدد السادس عشر ، يونيه .

رضا حجازى (2014). " فاعلية برنامج قائم على نموذج رينزولى الإثرائى في تنمية التفكير الناقد والقدرات الابتكارية الوجدانية في مادة العلوم لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية "، الجمعية المصرية للتربية العلمية – مجلة التربية العلمية، 17(5)، 79 – 129.

ريمان شلبى (2019). " فعالية برنامج قائم على الأنشطة لتنمية المسئولية الاجتماعية لطفل الروضة بجازان في ضوء 2030 "، مجلة كلية التربية، ع 183، ج1، ص ص 750 – 786، جامعة الأزهر بالقاهرة.

زينب الخالدى (2020). " دور المدرسة الثانوية في تنمية المسئولية المجتمعية لدى طلابها بالكويت"، مجلة العلوم التربوية، مج3، ع4، ص ص 175–212، مصر: جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بالغردقة.

سالى إبراهيم (2018). " فاعلية نموذج الاستقصاء الثماني 8ws في العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 21 (11)، 55–192.

سامح الليثى (2015). " فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقى لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية "، مجلة كلية التربية، ع 17، ص ص 254 – 281، مصر: جامعة بورسعيد.

سامح الليثى (2015). " فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقى لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية "، مجلة كلية التربية، ع 17، ص ص 254–281، مصر: جامعة بورسعيد.

سحر عز الدين (2014). " برنامج إثرائى قائم على التكامل وفق الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التعاون في العلوم

بالمرحلة الابتدائية "، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 5117، 131 – 174.

سطوحى رحيم ومفلح الأكلبى (2018). " فاعلية استراتيجية التعلم التعاونى في تنمية مهارات الاتصال والمسئولية الاجتماعية والاتجاه نحو التعلم التعاونى وتحقيق حدة قلق المستقبل لدى طلاب جامعة بيشة "، مجلة كلية التربية، ع 40، ص ص 342-398، مصر: جامعة الإسماعيلية.

سعد خليفة عبد الكريم (2015). " فاعلية المناظرة الاستقصائية في تنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى عبر دراستهم للعلوم "، مجلة كلية التربية بأسيوط، مج31 ، ع 4، يوليو.

سعد عبد الكريم (2015). " فاعلية المناظرة الاستقصائية في تنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى عبر دراستهم للعلوم "، مجلة كلية التربية بأسيوط ، مج 31، ع 4، يوليو 166-182.

سناء محمد سليمان (2011). " التفكير: أساسياته وأنواعه وتنمية مهاراته "، القاهرة، عالم الكتب.

شادية مخلوف (2011). " ضمان جودة المسئولية المجتمعية للتعليم الجامعى الفلسطيني "، ورقة بحثية بمؤتمر المسئولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، 26 سبتمبر، ص ص 257-258، فلسطين، نابلس.

شادية مخلوف (2011). " ضمان جودة المسئولية المجتمعية للتعليم الجامعى الفسلطينى "، ورقة بحثية بمؤتمر المسئولية المجتمعية

للجماعات الفلسطينية، 29 سبتمبر، ص ص 257-258، فلسطين: نابلس.

صالح أبوجادو ومحمد نوفل (2007). " تعليم التفكير النظرية والتطبيق "، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صالح الحمورى ورولا المعايطة (2015). "المسئولية المجتمعية للمؤسسات من الألف إلى الياء"، الموجة الرابعة للإدارة، الأردن: دار كنوز المعرفة.

صلاح محمد (2022). " فاعلية برنامج تدريبى قائم على استخدام القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى "، مجلة كلية التربية، مج 27، ع 105، ج2، ص ص 445 – 487، مصر: جامعة بنها.

عادل الشمرى (2014). " تقدير القيادات الجامعية لدور الجامعة تجاه المسئولية المجتمعية في الجامعات الحكومية في مدينة الرياض "، المجلة السعودية للتعليم العالى، ع 12، ص ص 97-132، السعودية.

عايش زيتون (2007). " النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم "، عمادن، دار الشروق.

عبد العقور دادن وحفصى رشيد (2012). " المؤسسة بين تحقيق التنافسية ومحددات المسئولية الاجتماعية والبيئة "، ورقة بحثية بالمؤتمر العلمى الدولى الأول حول " سلوك المؤسسة الاقتصادية في ظل رهانات التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية"، 20-21 نوفمبر، ص ص 409-410، الجزائر: جامعة قاصدى مرباح، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

عبد المطلب أمين القريطى (2014). " الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم "، القاهرة، عالم الكتب.

عبد الواحد الكبيسى (2007). " تنمية التفكير بأساليب مشوقة "، عمان: دار ديبونو.

عدنان العتوم وعبد النار الجراح وموفق بشارة (2007). " تنمية مهارات التفكير نماذج تطبيقية وتطبيقات عملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عزة النادى، ناهد عبد العليم (2019). " تأثير استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير الناقد والمسئولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية "، مجلة كلية التربية ، مج 19، ع2، ص ص 379 – 403، مصر: جامعة كفر الشيخ.

عزة عبد السميع وسمر لاشين (2012). " نموذج أوريجامى في تنمية التفكير المنتج والأداء الأكاديمى في الرياضيات لدى التلاميذ ذوى الإعاقة السمعية في المرحلة الإعدادية "، دراسات في المناهج وطرق التدريس – جامعة عين شمس – كلية التربية، 183، 15-47.

عفراء آل مكتوم (2011). " خريطة المسئولية المجتمعية "، صحيفة الجزيرة، متاح على
http://www.assahina.com/news/News 1/9547 html.

عماد العمارنة (2015). " أثر برنامج تعليمى مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد في النحو العربى لطلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية "، مجلة البحث العلمى في التربية، ع16، ج5، ص ص 349-372، مصر: جامعة عين شمس، كلية البنات.

فاروق عثمان (2005). " سيكولوجية التعلم والتعليم "، القاهرة: دار الأمن للطبع والنشر والتوزيع.

فاطمة دعبوب (2017). " فعالية تدريس العلوم باستخدام دورة التعلم فوق المعرفية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط "، مجلة عالم التربية، مج 18، ع 57، مصر.

فايز القرشى (2020). " الأبعاد الأخلاقية والتعليمية للمسئولية الاجتماعية في السنة النبوية وتطبيقاتها في الواقع المعاصر "، مجلة كلية التربية، ع 187، ج2، ص ص 472-501، مصر: جامعة الأزهر بالقاهرة.

فايزشلدان وسمية صايمة (2014). " المسئولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها؛ المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى، مج7، ع18، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

فتحى جروان (2011). " تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات "، (ط5). عمان: دار الفكر العربى.

فريد النجار (2014). " التسويق الأخضر للتنمية المستدامة "، مصر: منشأة المعارف.

كمال زيتون (2008). " تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية "، تأصيل فكرى وبحث أمبريصى، القاهرة، عالم الكتب.

مجدى عزيز إبراهيم (2005). " المنهج التربوى وتعليم التفكير "، القاهرة، عالم الكتب.

مجدى عزيز إبراهيم (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

محسن عطية (2015). " التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه "، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محسن عطية (2015). التفكير " أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه "، الآردن، دار صفاء.

محمد الديب ووليد خليفة (2014). " فعالية برنامج تدريبى قائم على مهارات التعلم التعاونى في تنمية المسئولية الاجتماعية وتحقيق صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف "، المجلة الدولية التربوية المخصصة، مج 3، ع2، ص 133، الأردن.

محمد القحطانى (2018). " واقع البرامج التدريبية المقدمة من شركة أرامكو السعودية لطلاب التعليم العام في إطار المسئولية الاجتماعية"، مجلة البحث العلمى في التربية، ع 19، ج 13، ص ص 31-77، مصر: جامعة عين شمس، كلية البنات.

محمد خليل (2012). " التفكير (العلمى، الابتكارى، الناقد، عمليات التعلم) أساليب تنميته وطرق قياسه "، الرياض: دار الغد للنشر والتوزيع.

محمد زغاريد (2017). " تطوير كتب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر في ضوء مشروعات التعلم الخدمى وقياس أثره في تنمية التحصيل والمسئولية الاجتماعية واتجاهات الطلبة نحوه "، رسالة دكتوراه، الآردن، جامعة اليرموك، كلية التربية.

محمد سليمان (2019). " تطوير مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء مفهوم المواطنة لتنمية التحصيل والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ

الصف السادس الابتدائى "، مجلة البحث العلمى في التربية، ع 20، ج 11، ص ص 351 – 37، مصر: جامعة عين شمس، كلية البنات.

مرفت حامد محمد هانى (2017). " أثر استخدام كاجان في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى "، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج32، ع4.

مروان السمان (2017). " استراتيجية مقترحة في ضوء الدمج بين التعلم القائم على المشكلة والتعلم القائم على الاستقصاء لتنمية مهارات الكتابة العلمية والوعى لها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا "، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 41 (3)، 170 – 252.

مروة إبراهيم (2021). " فاعلية برنامج إثرائى باستخدام المحطات التعليمية في تنمية الدافعية لتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 2 إبريل، 36-60.

مروة إبراهيم وأمنية الجندى وآخرون. " فاعلية برنامج إثرائى باستخدام المحطات التعليمية في تنمية الدافعية لتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 24 (2)، إبريل 36-60.

مسعود نصر الدين، كنوش محمد (2012). " واقع وأهمية وقيمة المسئولية الاجتماعية في المؤسسة الاقتصادية مع دراسة استطلاعية على إحدى المؤسسات الوطنية "، ورقة بحثية للملتقى الدولى

الثالث حول: منظمات الأعمال والمسئولية الاجتماعية، 14-15 فبراير، ص3، الجزائر، جامعة بشار، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

مصطفى أحمد (2020). " المسئولية الاجتماعية بين الإلزام والالتزام ضرورة لتنمية الضمير الأخلاقى: دراسة حالة لطلاب كلية التربية بجامعة المنيا "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع 14، ح10، ص ص 228-333، مصر، جامعة الفيوم، كلية التربية.

مصطفى عبد الرؤوف (2020). " التفاعل بين تدريس الفيزياء المستند إلى نظرية مهارات التفكير المنتج وحل المسائل الفيزيائية وخفض العبء المعرفى المصاحب لها لدى طلاب المرحلة الثانوية "، المجلة المصرية للتربية العلمية، 23 (4)، 45-142.

مصطفى كافى (2014). " فلسفة التسويق الأخضر"، الأردن: مكتبة المجتمع العربى.

منار محمد (2021). " مدخل المشكلات الحياتية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج والتواصل الفعال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، قسم المناهج وطرق التدريس.

مها عبد القادر (2020). " تصور مقترح لتفعيل دور الحرية الأكاديمية في تنمية قيم المسئولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس "، مجلة كلية التربية ، مج 17، ع 96، ح 3، ص ص 95-183، مصر: جامعة بنى سويف.

مى خليفة (2019). "فاعلية برنامج تدريبى قائم على تبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين

في ضوء أنماط السيطرة الدماغية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29 (102)، 433 – 516.

ميرال أبو فريحة (2013). " المسئولية الاجتماعية في الممارسات الإعلامية (المحددات السياسية – الاجتماعية – الاقتصادية – الثقافية لحرية الصحافة) "، مصر: دار الكتاب الحديث.

ناديا السرور وثائر حسين (2010). " التفكير المنتج في توليد الأفكار، الدليل التربوى في تدريب الطلبة على المهارات الحياتية والحلول الإبداعية (الجزء الثالث) "، المملكة الأردنية، ديبونو للطباعة والنشر.

نجلاء عبده (2013). " الشراكة بين القطاع الحكومى والقطاع الأهلى في مصر كأداة لتفعيل برامج المسئولية الاجتماعية، مجلة الإدارة، مج 50، ع 43، ص 30، مصر.

نهى مجاهد (2018). " التعليم والمسئولية المجتمعية والتنمية المستدامة بين الواقع والمأمول "، مصر: دار النهضة العربية.

هالة عيد (2019). " نحو استراتيجية مقترحة لعولمة البحث العلمى واستثماره في ضوء المسئولية المجتمعية للجامعات "، المجلة التربوية، ع 68، ص ص 165–192، مصر: جامعة سوهاج، كلية التربية.

هبة الله مختار (2016). " فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، دراسات في التربية وعلم النفس، 74، 17–56.

وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (2014). " استراتيجية المسئولية المجتمعية في قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، مصر متاح على http://www.mcit.gov.eg/upcont/documents/publications.

يحيى عبد الوهاب، ليلى معوض، سنيمان أحمد (2019). " أنشطة إثرائية مقترحة في العلوم وفق لبرنامج توليد الأفكار (سكامبر) لتنمية الخيال العلمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع 210، إبريل، 293 – 335.

يسرى عيسى (2015). " فعالية استخدام التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير الابتكارى لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لدى طلاب الصف السادس "، دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، ع 87، إبريل، 163 – 222.

يوسف عواد (2010). " دليل المسئولية المجتمعية للجامعات "، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Swartz & R.J. and foscher, S.D. (2001). Teaching thinking in science, in cost, A.L. (ED) developing minds: are source book for teaching thinking Alexandria, va: association for supervision and curriculum developing.

Hurson,T. (2008). Think better an innovators guide to production thinking New York, MC Graw – Hill.

Elaine & Gken,o,G (2012). One – day, one problem: an approach to problem based learning, sing apore Heidelberg, springer.

Allen, Duch & Da borch (2012). The power of problem based learning in teaching introductory science courses, new directions for teaching & learning, v (16), N (68), 10-43.

Licia, L. (2018). Production thinking in place of problem solving available at: http//:www.researchgate.net/inking in place of problem solving.

Moradi,S.(2014). Emotional intelligence and social responsibility of bay students in middle school, an line submission, conflux journal of education, vol,2,No.4.

Keselman, A., Kaafinan, D., Kromer, S., and pate., v (2015). Fostering conceptual change and critical reasoning about HIV and aids. Journal of research in science teaching, 44 (6), 844 -863.

Murtianto, Y., Muhtarom, M., nizarudin and suryaningsih, S(2019). Exploring students productive thinking in solving algebra problem TEM journal, 8 (4), 1392-1397.

Dyck, R. (2014). Youth education for social responsibility systems researcher and behavioral science vol 32, No2.

Brears, L.(2011). Preparing teachers for the 21st century using pblas an untograting strategy in science and technology

education design and technology education, v(16) n(1), pp 36-46.

Wircala, C.(2011). Problem based learning in k-12 education. Its effective and how does it achieve its effects? Dissertation, Columbia university

http://www.eul.edu.eg/proquest

Ferreira, N & Trudel, A.(2012). The impact of problem based learning (PBL) on student attitudes toward science problem solving skills, and sense of community in the classroom, journal of classroom interaction, v(47) n(1) pp 23-30.

Cauch, H (2012). An exploration of problem based learning facilitators experience in an under graduate pre-registration, honors, degree nursing program, thesis, in Strathclyde university department of educational studies.

Arends, D and kilcher, A (2010). Teaching for student learning book becoming an accomplished teacher 1st edition. New York, NY: taylor & francis group.