أثر استخدام استراتيجية بناء المعني K-W-L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدي لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

بحث مكمل لدرجة دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص (مناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية)

إعداد

شيماء محمد سيد محمود

إشراف

أ.د/ محمود حافظ أحمد عبد الجواد
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
ووكيل كلية التربية لشئون الدراسات العليا والبحوث
جامعة الفيوم

د/ سلوى محمد عمار عبد العزيز
مدرس المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
كلية التربية – جامعة الفيوم

مقدمة:

تعد مادة الدراسات الاجتماعية أحد المواد التي استقرت في مناهجنا منذ زمن بعيد بمختلف المراحل التعليمية وذلك لقدرتها على تحقيق الأهداف التربوية، فهي وثيقة الصلة بقضايا المجتمع ومشكلاته حيث تهتم بقدرة التلميذ علي فهم وإدراك بيئته من خلال المجتمع العالمي وتكوين اتجاهات إيجابية لدي التلميذ كالانتماء الوطني والقومي وتوسيع أطره الثقافية كما يمده بأصول مجتمعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أي أنها لها دوراً كبيراً في البناء المتكامل لشخصية التلميذ حيث يكون قادراً على الابتكار والإنتاج.

تلعب الاتجاهات دوراً مهما في عملية التعلم فبعض التلاميذ قد حباها الله تعالي بقدرات عقلية عليا ومع ذلك تواجه بعض الصعوبات التعليمية، وذلك بسبب اتجاهات سلبية نحو المادة الدراسية. (عبد الملك مسفر، ٢٠١٠، ٧٣). (*)

(*) يتم التوثيق على النحو التالي: (اسم المؤلف أو الباحث، يليه سنة النشر، ثم رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها).

فالتلميذ عندما يتعامل مع موقف معين تنشأ انفعالات معينة إزاء هذا الموقف، بما يساعد علي تكوين اتجاهات إيجابية أو سلبية تجاه هذا الموقف والتي لها دوراً كبيراً في حياة التلميذ حيث تحدد أنماط سلوكه وتساعده على اتخاذ القرار إزاء أي موضوع أو مشكلة سواء بالرفض أو القبول أو المحايدة. (خليفة عبد السميع خليفة، ٢٠٠٢، ٤٣).

ولما كانت المشكلة موقفا يستعصي على الفرد حله لأن معلوماته الحالية لا تمكنه من الوصول إلى الهدف لذا كان من الصعب على الفرد أن يصل إلى الحل ما لم يعمل أولا على تحليل الموقف المشكل قبل أن يبدأ في العمل، ومن ثم يتطلب مجموعة من الإجراءات والمهارات المتتابعة يقومبها الفرد للوصول إلى حل المشكلة.(شيماء محمد سيد،٤،٢٠١٥)

الأمر الذي يتطلب من المعلم ضرورة إتاحة الفرص أمام جميع التلاميذ للتدريب علي التفكير العلمي وحل المشكلات بحيث تأتي القرارات بناء علي حقائق ووقائع موضوعية، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق إشراكهم في تحديد المشكلة وصياغتها، وتحديد أبعادها، واستخدام الأساليب العلمية في حلها بالقدر الذي يسمح لكل تلميذ باستخدام استعداداته وقدراته وذلك من خلال تزويده بقدر مناسب من المعلومات والحقائق عن المشكلة وحث التلاميذ علي الاهتمام بمشكلات مجتمعهم وتنمية ميولهم نحوها ودراستها، والإسهام في حلها وتنمية وعي التلاميذ من خلال استخدام الوسائل العلمية الحديثة التي تساعد في البحث والتحليل لاستيعاب المشكلة من كافة جوانبها، والوصول إلى الحلول المناسبة، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات والمهارات المتتابعة يقوم بها الفرد للوصول إلى حل المشكلة وهي ما تعرف باسم مهارات حل المشكلات. ومن ثم فقد أكد رجال التربية على الأهمية الكبيرة لمهارات حل المشكلات، حيث يركزون في عملهم على إتاحة

الفرصةللتلاميذ لاكتساب هذه المهارات التي تساعدهم على تنمية التفكير العلمي بما يتيح لهم تناول المواقف المختلفة.

(دعاء محمد نبيل، ٣،٢٠١٣،٤).

علي الجانب الأخر تلعب طرق التدريس دوراً مهماً في تدريس الدراسات الاجتماعية حيث يتحول دور التلميذ من المتلقي السلبي للمعلومات إلي المشارك في صنعها حيث يقوم بالبحث والتفسير والتلخيص معتمداً علي مهاراته العقلية ومستخدما الوسائل التكنولوجيا الحديثة،ومن ضمن تلك الاستراتيجيات استراتيجية بناء المعني K- W –L- H والتي تهدف إلي تنشيط المعرفة السابقة لدي المتعلم وتجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة للنص وذلك من خلال أربع خطوات يتبعها المتعلمون وهي: ما أعرف ؟ (K)، ما ذا أريد أن أعرف؟ (W)، ما تعلمته بالفعل؟ (L)، كيف أتعلم المزيد ؟ (H).

(إبراهيم أحمد بهلول،١٨٤،٢٠٠٤).

وتوجد العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية بناء المعني K-W-L-H في التدريس منها:

دراسة (حسين علاء البوحية، ٢٠١٤)، دراسة (عبد السلام جودت، ميس عريني،٢٠١٥)، دراسة (أحمد رمضان خليفة،٢٠١٧)، دراسة (سها حمدي زوين،٢٠١٨)، دراسة (Stahel,2008)، دراسة (Tok,2008)، دراسة , (Sumardionok,2013) دراسة (Abdul Rahman;etal,2012)، دراسة(Laurice,M.;et al R,2015)

وانطلاقا مما سبق فإن ما يستهدفه البحث الحالي في هذه الدراسة هو المساهمة في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية من خلال التدريس باستخداماستراتيجية بناء المعني .K –W –H – L

مشكلة البحث:

بالنظر إلي الوضع الحالي في مدارسنا اليوم وإلي واقع تدريس الدراسات الاجتماعية بشكل خاص يلاحظ أن المتعلم في أغلب الحالات متلقي سلبي للمعلومات، والمعرفة التي تقدم له بطرق التدريس الحالية،وأصبحت المعرفة تدرس كوسيلة في حد ذاتها وعلي نحو غير وظيفي وأعتمد اكتسابها علي الحفظ واسترجعها بغرض اجتيازالامتحان، وترتب علي هذا إهمال في تنمية العديد من مهارات التفكير، ومنها مهارة حل المشكلات، وكذلك الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وهذا ما لاحظته الباحثة حيث أنها تعمل مدرسة دراسات اجتماعية كما أكدته نتائج العديد من الدراسات حيث ضعف في تنمية مهارات حل المشكلات وتكوين اتجاه سلبي من قبل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة المعتادة تجاه.

ومن الدراسات التي تؤكدضعف مهارات حل المشكلات:

دراسة (شرين جاد علي، ٢٠١٠)، دراسة (فاطمة الزهراء إبراهيم، ٢٠١١)، دراسة (سها حمدي زوين،٢٠١٣)، دراسة (دعاء محمد نبيل،٢٠١٣)، دراسة (Twyman,Todd,2003)

ومن الدراسات التي تؤكد ضعف الاتجاه نحو المادة:

دراسة (ريهام رفعت محمد،٢٠١٤)، دراسة (أحمد ماهر عبد الله،٢٠١٦)،دراسة (إمامة يوسف خالد، ٢٠١٦)،دراسة (شرين كامل عبد الهادي،٢٠١٧)، دراسة (جمال الدين العمرجي، ٢٠١٧) . ومن ثم دعت الحاجة إلى استخدام استراتيجية بناء المعني في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية بناء المعني K–W–L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما مكونات مهارات حل المشكلات المناسب تنميتها لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

٢- ما فاعلية استخدام استراتيجية بناء المعني K –W –L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي على تنمية مهارات حل المشكلات؟

٣- ما فاعلية استخدام استراتيجية بناء المعني K –W –L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي على تنمية الاتجاه نحو المادة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي:

١-تعرف مكونات مهارات حل المشكلات المناسب تنميتها لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

٢-تعرف فاعلية استخدام استراتيجية بناء المعني K–W–L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي على تنمية مهارات حل المشكلات.

٣-تعرف فاعلية استخدام استراتيجية بناء المعني K–W –L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي على تنمية الاتجاه نحو المادة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه قد يفيد في:

١-تزويد معلمي وموجهي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي ببعض استراتيجيات التدريس الحديثة في مجال الدراسات الاجتماعية،مما يساعدهم على تحقيق أهداف المادة وتطوير أساليبهم التدريسية.

٢-تقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدام استراتيجية بناء المعني K–W –L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية.

٣-مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى أهمية قيام التلميذ بدور إيجابي وألا يكون متلقيا سلبيا للمعلومات.

٤-مساعدة الباحثين في ميدان المناهج وطرق تدريس التاريخ " في تطبيق استراتيجية بناء المعني K –W –L-H في باقي فروع الاجتماعيات.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من بعض مدارس محافظة الفيوم.

٢- وحدتي " مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر لوطني" المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية (جغرافية العالم، وتاريخ مصر الحديث) المقرر على تلميذات الصف الثالث الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٨/٢٠١٩، ويرجع اختيار موضوعات تلك الوحدتين للأسباب الآتية:

١- طبيعة موضوعات هذه الوحدة وقابليتها للمناقشة والحوار والعمل الجماعي في محاولة لفهمهما والتوصل إلى حلول لهما

٢- تناسب موضوعات هذه الوحدة مع الاستراتيجية المستخدمة في هذا البحث.

فروض البحث:

استهدف البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المشكلات.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية بناء المعني k–w-L-H ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية بناء المعني k –w-L- H ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة.

مصطلحات البحث:

يلتزم البحث الحالي بالتعريفات الآتية لمصطلحاته:

- **استراتيجية بناء المعني :K-W-L-H:** نمـوذج تدريـسي وطريقـة جيـدة لمساعدة التلاميذ على فهم ما يقرونه، والاحتفاظ بمـا درسـوه، اعتمـاداعلى معرفتهم السابقة وذلك من خلال ثلاثة مراحل:

- **(K)** مساعدة التلاميذ علي تذكر واستدعاء ما يعرفونه (What I Know?)
- **(W)** مساعده التلاميذ علي تحديد ما يريدون تعلمه.
- (What I Want to Know?)
- **(L)** مساعدة التلاميذ علي التمييز بين ما تعلموه وما كان بخلفيتهم السابقة.
- (What I Learn?)
- **H)** توجيه التلاميذ نحو مصادر تعلم آخري تثري وتـضاف إلـي معلومـات النص.(How Can I Learn More?)

- **مهارات حل المشكلات:**

مجموعة من الإجراءات يقوم به التلاميذ من أجل حل موقـف مـشكل أثـار تفكيرهم وذلك بإتباع سلسلة من الخطوات تبدأ بتحديد المشكلة وجمـع المعلومـات المرتبطة بها، واقتراح الحلول واختيار أنسبها ثم تطبيق ذلك فـي مواقـف جديـدة والتي يكشف عن مدي تنميتها بدرجات التلميذات في اختبار مهارات حل المشكلات وذلك في وحدتي " مصر تحت الحكم العثماني، مـصر والزحـف الاسـتعماري، ومحاولات التحرر لوطني" المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في الفصل الدراسي الأول.

- **الاتجاه:**

الاستجابة التي تصدرها التلميذات نتيجة مرورهم بخبرات وتجارب تجعلهم يستجيبون بالقبول أو الرفض أو المحايدة إزاء الأفكار التي تتعلق بالدراسات الاجتماعية من حيث شعورهم وإحساسهم بحبها وقيمتها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع.ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في مقياس الاتجاه.

الإطار النظري للبحث:

يرجع جذور تلك الاستراتيجية إلى "Dettrich Graham" ١٩٨٠، والذي استمد بنودها من أفكار "جان بياجيه" ١٩٦٤ " كيف يتقدم البشر تدريجيا في اكتساب المعرفة وبنائها، واستخدامها "، وأُطلِقَ على تلك الاستراتيجية تكوين المعرفة ثم قام "Mason"١٩٨٢ بإضافتها كجزء من نموذجه ؛ لحل المشكلات. (وحيد حافظ، ٢٠٠٨، ١٩٥)

ثم قامت دونا أوجل(**Donnaogle:1986,1**) بتطوير تلك الاستراتيجية، ووضعها في صورتها النهائية؛ وذلك ضمن برنامج التخرج؛ للقراءة، والفنون في الكلية الوطنية للتعلم بأمريكا، أصبحت تسمى استراتيجية بناء المعنى (K-W-L)،حيث يشير الحرف الأول (K) إلى ماذا أعرف؟What I Know ويشير الحرف الثاني (W) إلي ماذا أريد أن اعرف ؟ What I want to know، ويشير الحرف الثالث (L) إلى ماذا تعلمت ؟ What I Learned، وأصبحت استراتيجية بناء المعني (K-W-L) منذ عام ١٩٨٦ تنسب إلى دونا أوجل. (محمد رجب، ٢٠١٣، ٦٦)

وتعد هذه الاستراتيجية نموذجاً فعالاً للتفكير النشط أثناء أداء المهام التعليمية والقراءة وتمر هذه الاستراتيجية بثلاث مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى: ما أعرفه؟ What I Know:** يتم في هذه المرحلة تحديد ما يعرفه الطالب بالفعل ويرمز لهذه المرحلة بالحرف(K) نسبة إلى (what I Know?)
- **المرحلة الثانية: ما أريد أن أعرفه؟What I want to Know:** ويتم في هذه المرحلة تحديد ما يريد أن يعرفه الطالب ويرمز لهذه المرحلة بالحرف (W) نسبة إلى (what I want to know)
- **المرحلة الثالثة: ما تعلمته بالفعل؟What I Learn:** ويتم في هذه المرحلة تحديد ما تعلمه الطالب بالفعل ويرمز لهذه المرحلة بالحرف (L) نسبة إلى (what I learn ?)) (محمد عبد الحليم،٢٠٠٥، ٣٦٤) ؛ (Raymond C.Jones,2007,1)

وقد أضافت " Donna ogle "خطوة رابعة لهذه الاستراتيجية وهي ما تبقى مما يريد أن يعرفه الطالب، أي الفرق بين ما تعلمه الطالب وما كان يريد أو يتوقع أن يعرفه. وتسمى هذه المرحلة ما تبقى وأريد أن أعرفه وترمز لهذه المرحلة بالحرف (H) نسبة إلى (How can I Learn More ?) وتستهدف هذه المرحلة مساعدة الطلاب في الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر أخرى تنمى معلوماتهم وتعمق خبراتهم عن الموضوع.(محمد لطفي محمد،٢٠٠٣، ٣٠).

أهمية استخدام استراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H):

هناك العديد من المزايا التي تعود على المعلم والطلاب من استخدام استراتيجية بناء المعنى نذكر منها ما يلي:

١-تؤكد على نشاط المتعلم في تكوين المعنى مما يساعده في تنظيم معلوماته فيميز بين الأنواع المختلفة من المعلومات المهمة في الدرس من حقائق ومفاهيم ومبادئ.

٢-تعزز فكرة التعلم التي تجعل الطالب محورًا للعملية التعليمية بدلا من المعلم.

٣-تمكن المعلم من أن يحقق أهمية التعزيز في بيئة التعلم الصفي. (محمد عبد الحليم، ٢٠٠٥، ٢٦٤).

٤-تساعد الطلاب على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع وتوضيح الغرض من الموضوع وتساعدهم في مراقبة فهمهم، وتقويم تعلمهم وتوسيع أفكارهم عن الموضوع.

٥-تمكن الطلاب من تقدير وقيادة تعلمهم وتزيد من قدرتهم على التعلم الذاتي بفضل الجهود التي يبذلونها.

٦-تساعد المعلم وتمكنه من معالجة أي نص قرائي مهما كانت درجة صعوبته وذلك من خلال تنشيط المعرفة السابقة .(أحمد علي إبراهيم، ٢٠٠٧، ٩٨).

مهارات حل المشكلات:

تعد القدرة على حل المشكلات متطلبا أساسيا لاستمرار حياة الإنسان، لكثرة المشكلات التي يوجهها يوميا وتنوعها، لذا فإن الإلمام بالأساليب المختلفة في مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها باستخدام مهارات التفكير، من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان الذي تتسم حياته بسرعة التغير والتبدل كي يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السوي دون إحباطات. ولعل الحاجة إلى التكيف والتوافق واستعادة التوازن هي من الأسباب الرئيسة التي تدعو الإنسان إلى التصدي للمشكلات التي تواجهه والسعي إلى إيجاد حلول لها بما يناسب احتياجاته وطموحه. (محمد محمود الحلية، ٢٠٠١، ٢٨٨)

إن كثرة المشكلات التي يوجهها الإنسان في مسيرة حياته، واختلافها في طبيعتها وعناصرها والأطراف المشاركة فيها، تدعوه إلي اكتساب المعارف

والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من حل تلك المشكلات، لذا يجب علي المعلمين والمعلمات مساعدة الطلاب علي امتلاك مهارات حل المشكلات، وإتاحة الفرص لهم كي يطوروا مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في حل المشكلات، بما يسهم في تحقيق توازنهم النفسي وفي اتخاذ القرارات السليمة في المواقف التي يوجهونها، معتمدين علي أنفسهم وقدراتهم الذاتية. (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٥، ٦٦).

ماهية مهارات حل المشكلات:

- **عرفت (نايفة قطامي، ٢٠٠١، ٢٧٦)** مهارات حل المشكلات بأنها: مجموعة المعارف والبني المعرفية التي صورها المتعلم من الخبرات التي يتفاعل معها وقام بتخزينها على صورة نواتج قابلة للاستدعاء في المواقف المشابهة أو الجديدة.
- **عرفها (علي الجمل،عادل الشاذلي، ٢٠٠٦، ٤٣)** بأنها: مجموعة المهارات التي يحتاج إليها الطلاب أثناء مواجهتهم لمشكلة ما تبدأ بتحديد أبعاد المشكلة تحديدا دقيقا وصياغتها، ثم جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بها، ثم اقتراح الحلول المناسبة واختيار أنسبها، ثم تطبيقها في مواقف جديدة.
- **عرفها (وليد رفيق العياصرة، ٢٠١١، ٤١) بأنها:** مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي ينبغي على المعلم تدريسها وتدريب المتعلمين عليها وذلك بإثارة مشكلة أو عرض موقف غريب أو مناقشة مسألة غير عادية تدفع المتعلم إلى التأمل والدراسة والبحث والعمل تحت إشراف المعلم وصولا إلى حل أو إلى بعض الحلول في وقت الدرس.
- **يعرفها (Richard , 2007 ,160) بأنها:** مجموعة من العمليات يسلكها المتعلم لمواجهة مشكلة ما أو تحدي واستكشاف طريقة للوصول إلى الحل من خلال

إجراءات تختلف من حيث الكم والكيف بناء على قدرات المتعلم وطبيعة المشكلة، ويطلق عليها عمليات التنقيب.

وتعرفها الباحثة:

مجموعة من الإجراءات يقوم به التلاميذ من أجل حل موقف مشكل أثار تفكيرهم وذلك بإتباع سلسلة من الخطوات تبدأ بتحديد المشكلة وجمع المعلومات المرتبطة بها، واقتراح الحلول واختيار أنسبها ثم تطبيق ذلك في مواقف جديدة والتي يكشف عن مدي تنميتها بدرجات التلميذات في اختبار مهارات حل المشكلات وذلك في وحدتي " مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر لوطني" المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في الفصل الدراسي الأول.

خطوات مهارات حل المشكلات:

وحدد كل من (محمد محمود الحلية، ٢٠٠١)، (عاطف محمد، محمد جاسم، ٢٠٠٨)، (حسام محمد، ٢٠٠٨)، خطوات حل المشكلة في سبع خطوات وهي:

١- الشعور بالمشكلة.

٢ - تحديد المشكلة.

٣- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة.

٤ - صياغة الفروض أو الحلول المؤقتة.

٥- اختيار أسس الفرض واجتيازها.

٦ - الاستنتاجات والتعميمات.

٧- تطبيق التعميم على مواقف جديدة.

(محمود الحلية،٢٠٠١،٢٩٨،٢٩٩)، (عاطف محمد، محمد جاسم، ٢٠٠٨، ٨٢)، (حسام محمد، ٢٠٠٨، ١٦٧، ١٦٨).

دور مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات حل المشكلات:

يساعد استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات البحث ويزيد من قدرة التلاميذ على التفكير، وتتمثل أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية في الجوانب الآتية:

- تنمية التفكير الناقد والتأملي بالنسبة للتلاميذ، كما تكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات، كما تنمي روح التعاون والعمل الجماعي لديهم.
- يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم واتجاهاتهم وهي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة.
- يوفر قدرا من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة وإزالة حالة التوتر لدي التلاميذ.
- يوفر قدرا من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة وإزالة حالة التوتر لدي التلاميذ.
- تساعد في تنمية القدرات العقلية لدي التلاميذ مما يسهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها. (محمد السكران، ٢٠٠٧، ١٠٢،١٠٣)

الاتجاه نحو المادة:

تعددت الآراء حول تعريف الاتجاه بتعدد المنطلقات النظرية التي تنطلق منها تلك التعاريف في مجموعتين رئيسيتين هما:

أ-تعريفات تشير إلى أن الاتجاه مفهوم بسيط أو آحادي البعد، بمعني أنه يشير إلى الجانب الوجداني فقط، الذي يتبناه الفرد اتجاه الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات.

ومن تلك التعريفات تعريف بوفودBrufoldالذي يعرف الاتجاه بأنه رد فعل وجداني، إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل.

ب-التعريفات التي يتبناها معظم الباحثين في علم النفس الاجتماعي والتي تؤكد أن الاتجاه النفسي مفهوم مركب، وأنه لا يعني مشاعر الفرد أو حكمه التقويمي للأشياء فحسب، بل يتضمن بالإضافة إلى ذلك مكونين آخرين، المكون المعرفي الذي يشير على أفكار ومعتقدات الشخص عن موضوع الاتجاه، والمكون السلوكي الذي يشير إلى ميل الشخص أو استعداده للاستجابة نحو موضوع الاتجاه، أي نواياه أو مقاصده السلوكية أو ما يقرر الفرد ما سيفعله أو يقوم به نحو موضوع الاتجاه. (عماد عبد الرحيم،شاكر عقلة، ٢٠٠٧، ١٨٧).

عرفه (أحمد النجدي،وآخرون،٢٠٠٢:٧١) شعور الفرد العام نسبياً الذي يحدد استجابته نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض.

وعرفه (رفاعي ماجد،٢٠٠٨،٦٩)تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو استعداد أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.

كما عرفه (توفيق مرعي، محمد الحلية،٢٠٠٩،٢٢٨) بأنه استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما ويكون ذلك مصحوبا بالأحاسيس والعواطف ويتميز هذا الموقف بالاستقرار النسبي.

وتعرفه الباحثة بأنه: الاستجابة التي تصدرها التلميذات نتيجة مرورهم بخبرات وتجارب تجعلهم يستجيبون بالقبول أو الرفض أو المحايدة إزاء الأفكار التي تتعلق بالدراسات الاجتماعية من حيث شعورهم وإحساسهم بحبها وقيمتها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في مقياس الاتجاه.

أهمية الاتجاهات:

أشار (إبراهيم بسيوني، فتحي الديب، ١٩٩٧، ١٢٧) إلى أن أهمية قياس الاتجاهات تنبع من الأهمية التي تتمتع بها الاتجاهات نفسها، فالاتجاهات لها أهمية كبيرة من حيث أنها:

١-تحديد التفاعل والرأي إزاء موضوع أو فكرة أو شخص.

٢-يمارس الفرد من خلالها عدداً من المهارات مثل (الاتصال، التنافس، التعاون، التفاعل).

٣-تساعد على تنظيم معلومات الأفراد بطريقة تسهل تفهمها.

٤-تساعد على اتخاذ القرار بشيء من الاتزانوالاتساق.

٥-تكسب الأفراد خصائص تربوية سليمة.

دور استراتيجية بناء المعني في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة:

تعد استراتيجية بناء المعني استراتيجية بناء المعني هي إحدى استراتيجيات التفكير وحل المشكلات، وتهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمونها فهي تعمل علي طرح تساؤلات عما لدينا من معلومات وما يجب أن نصل إليه، وكذلك تحويل العلاقات اللفظية إلي

علاقات بصرية أو مكانية، باستخدام المخططات الرمزية والشكلية التي تمكن التلميذ من الفهم العميق للمعرفة وتجعلها أكثر بنائية ومقاومة للنسيان. (Berkowitz, 2007, P68)

وهذا يؤكد مدي الارتباط بين خطوات استراتيجية بناء المعني ومهارات حل المشكلات، فعندما يواجه التلميذ بمشكلة معينة تجعله في حالة عدم اتزان معرفي، في محاولة منه لحلها، فيقوم بتحديدها وجمع المعلومات عنها وطرح حلول بديلة لها، ومناقشة تلك الحلول وتمحيصها لمعرفة أيهما الأكثر ملائمة ليكون حلاً، وتدعيم الحل الذي تم التوصل إليه بالأدلة العلمية والمنطقية، وهذا يتطلب من المعلم توفير بيئة تعليمية بشكل جيد تعمل عل خلق مواقف مشكلة للمتعلم فيقوم بعمليات الملاحظة والتصنيف والمقارنة والتجريب واختبار الفروض وتقييمها.

إن مهارات حل المشكلات تقف وراء عمق عمليات مهارات بناء المعني، والمعالجة الفكرية، والتي بينت أن التلاميذ يبذلون كل طاقاتهم للتفكير، لأنهم يعتبرون المشكلة تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من الاتزان المعرفي، ويلبي حاجات داخلية، وبالتالي تحسين مستوي تعلمهم.

وتعمل استراتيجية بناء المعني علي تكوين اتجاه إيجابي نحو مادة الدراسات الاجتماعية، حيث يتخلص التلميذ من دوره السلبي ويتحول إلى عنصر إيجابي، فيحدد ما يعرفه عن الموضوع ويكتب ما لذي يريد أن يعرفه، وما الذي تعلمه بالفعل، وما يريد أن يستزيد منه، وبذلك يشعر بالاندماج في العملية التعليمية، وتزداد دافعيته للتعلم، وتمكنه من الحوار مع معلمه وعرض وجهات نظره المختلفة في حرية تامة.

الطريقة والإجراءات:

(١) متغيرات البحث: اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

أ–المتغير المستقل: ويتمثل في تدريس الدراسات الاجتماعية " التاريخ " استراتيجية بناء المعني K-W-H-L.

ب–المتغير التابع: يتمثل المتغير التابع في هذا البحث فيما يلي:

- مهارات حل المشكلات.
- مقياس الاتجاه نحو المادة.

(٢) منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي: وتمثل في تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين عشوائياً إحداهما، تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق أدوات القياس قبلياً للتأكد من تكافؤ كل فئة مع نظيرتها في المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التدريس. وبعد الانتهاء من التدريس وفق استراتيجية بناء المعني K-W-L-H للمجموعة التجريبية، وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، وتم تطبيق أدوات القياس بعدياً، وتم اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل فئة مع نظيرتها في متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

➢ **إجراءات بناء الوحدتين المقترحتين:**

مرت إجراءات تخطيط، وبناء الوحدتين بمجموعة من الخطوات الفرعية، يمكن إجمالها فيما يلي:

١–تحديد الخصائص السيكولوجية لتلاميذ عينة البحث، ومتطلباتها التربوية:

تم بناء الوحدتين، وأدوات البحث وفقاً لبعض خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية وهي:

أ–النمو العقلي.

ب–النمو الانفعالي.

ج-النمو الاجتماعي.

٢-تحديد مجال الوحدتين المقترحتين:

تم اختيار مجال مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث، (مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني)؛ ليكون مجالاً للوحدتين المقترحتين، وقد تم هذا الاختيار للمبررات التالية:

١-أن موضوعات مجال مقرر الدراسات الاجتماعية، صممت خصيصاً بشكل يتفق، وحاجات، ومتطلبات تلميذ الصف الثالث الإعدادي.

٢-أنه يمكن إعادة صياغة بعض موضوعات مجال مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي في شكل وحدات متكاملة تراعي أساليب، وأسس بناء هذا النوع من تنظيمات المنهج.

٣-أنه يمكن المقارنة بين فعالية تدريس الوحدتين المقترحتين، وتدريس موضوعات مجال مقرر الدراسات الاجتماعية في تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية المحددة بحدود البحث.

٤-إن الوحدتين تضمنت العديد من الموضوعات الأساسية، وهي تمثل جانبًا هامًا من البنية المعرفية للعلم.

٥-طبيعة موضوعات الوحدتين وقابليتها للمناقشة، والحوار، والعمل الجماعي في محاولة؛ لفهمها والتوصل إلى حلول لها.

٦-تثير الوحدتان لدى التلميذات الكثير من التساؤلات مما يشجعهن على استخدام طريقة حل المشكلات.

٤ –الأهداف العامة للوحدتين:

إن الأهداف العامة للوحدتين هي مساعدة الطالب علي أن:

١. يتعرف أسباب دخول العثمانيين مصر.
٢. يتعرف أسباب ونتائج هزيمة الجيوش المملوكية.
٣. يتعرف ملامح الحكم العثماني لمصر.
٤. يوقع على امتداد نفوذ الدولة العثمانية في بدايات القرن السادس عشر الميلادي.
٥. يتعرف أحداث الحملة الفرنسية على مصر والشام ونتائجها.
٦. يتعرف دور الشعب المصري في تولية (محمد علي).
٧. يتعرف دور (محمد على) في بناء مصر الحديثة.
٨. يقدر جهود المصريين في مقاومة الاحتلال.
٩. يقدر جهود (محمد على) في بناء مصر الحديثة.
١٠. يوضح المظاهر الإصلاحية لخلفاء (محمد علي).
١١. يستنتج أسباب ازدياد التدخل الأجنبي في مصر.
١٢. يذكر أسباب الثورة العرابية.
١٣. يحدد المراحل التي مرت بها الثورة العرابية.
١٤. يستنتج أسباب تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢م.
١٥. يقدر دور الشعب المصري وزعمائه في أحداث ثورة ١٩١٩.
١٦. يقدر أهمية معاهدة ١٩٣٦ م كخطوة نحو الاستقلال التام.
١٧. يوضح أحداث الفترة التاريخية منذ ١٩١٤ م حتى قيام ثورة ٢٣يوليو ١٩٥٢.

٣-إعادة صياغة الوحدتين المقترحتين:

يتناول هذا الجزء عرض إجراءات تخطيط، وبناء الوحدتين المقترحتين؛ لتحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية المحددة بحدود هذا البحث؛ لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي بالتعليم الأساسي؛ حيث تم بناء الوحدتين وفقاً لاستراتيجية بناء المعني K-W-L-H،بالإضافة إلي مرجع الوحدة ومشتملاته وأخيرًا ضبط الوحدتين.

➢ **بناء الوحدتين المقترحتين**

سار بناء الوحدتين المقترحتين وفق مجموعة من الخطوات هي:

١-**تخطيط الوحدة الأولي ويشمل:** (مقدمة الوحدة – الأهداف التعليمية – الوسائل التعليمية – الأنشطة المصاحبة – عناصر الوحدة – المراجع المُعينة على تنفيذ الوحدة).

٢-**تخطيط الوحدة الثاني، ويشمل:** (مقدمة الوحدة – الأهداف التعليمية – الوسائل التعليمية – الأنشطة المصاحبة – عناصر الوحدة – المراجع المعينة على تنفيذ الوحدة).

٣-استراتيجيات التدريس المقترحة للوحدتين.

٤-نماذج من أمثلة التقويم.

❖ **إعادة صياغة الوحدة الأولي: (مصر تحت الحكم العثماني):**

أ – مقدمة الوحدة:

مثل موضوع (مصر تحت الحكم العثماني) محوراً لهذه الوحدة، وقد تم صياغة الوحدة في أربعة دروس، هي:

١-**الدرس الأول: مصر** بين المماليك، والعثمانيين.

٢-**الدرس الثاني: الحملة** الفرنسية"١٧٩٨-١٨٠١.

٣-**الدرس الثالث: ثورة** الشعب المصري، وتولية محمد علي.

٤-**الدرس الرابع: محمد** علي، وبناء مصر الحديثة.

ب- **الأهداف السلوكية للوحدة:** تم صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع من موضوعات وحدة "مصر تحت الحكم العثماني" والتي تصف أداء الطالب بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.

ج- **الوسائل التعليمية:** توجد العديد من الوسائل التعليمية، التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الوحدة المقترحة، وبلوغ أهدافها، مثل:

- خريطة العالم.
- قصص، ومجلات تاريخية.
- الحاسب الآلي؛ لعرض معلومات متعلقة بالدرس.
- صور لبعض الشخصيات التاريخية.
- بطاقات مدون عليها تعليمات تنفيذ المهام.
- بطاقات بأدوار التلاميذ، وما يطلبه كل دور.
- كتيب التلميذ.

د- الأنشطة المصاحبة:

روعي في الأنشطة التي استخدمت في كتاب التلميذ:

١. تطرح الأنشطة أسئلة تدفع التلاميذ للتفكير وليس التخمين.

٢. تمكن الأنشطة التلاميذ من البناء على معارفهم السابقة، واكتشاف المبادئ والمفاهيم في ضوء خبراتهم السابقة وإدراكهم لجوانب الموقف.
٣. تكون مشوقة وجذابه وأن تستحوذ على اهتمام التلاميذ.
٤. تكون المشكلات التي تتضمنها تستدعي القيان بالنقد والتحليلو الاستنتاج.

ه-الخطة الزمنية لتدريس الوحدة:

يستغرق تدريس الوحدة "مصر تحت الحكم العثماني، " بواقع فترتين في الأسبوع أي يستغرق تدريسهم ٧ فترة، ولقد تم توزيع الخطة الزمنية لتدريس دروس الوحدة على النحو التالي:

جدول (٢) الخطة الزمنية لتدريس وحدة " مصر تحت الحكم العثماني "

الوحدة	الدروس	عدد الفترات	الزمن
الوحدة الأولي " مصر تحت الحكم العثماني"	* مصر بين المماليك والعثمانيين.	٢	١٨٠دقيقة
	* الحملة الفرنسية"١٧٩٨-١٨٠١".	٢	١٨٠دقيقة
	* ثورة الشعب المصري وتولية محمد علي.	١	٩٠دقيقة
	* محمد علي وبناء مصر الحديثة.	٢	١٨٠دقيقة
المجموع	٤ دروس	٧	٦٣٠

❖ **إعادة صياغة الوحدة الثانية: (مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني):**

أ – مقدمة الوحدة:

مَثَّلَ موضوع (مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني) محوراً لهذه الوحدة، وقد تم صياغة الوحدة في أربعة دروس، هي:

١-**الدرس الأول:** خلفاء محمد علي، وازدياد النفوذ الأجنبي.

٢-**الدرس الثاني:** الحركة الوطنية، والثورة العرابية.

٣-**الدرس الثالث:** الكفاح الوطني ضد الاحتلال البريطاني.

٤-**الدرس الرابع:** مصر من الحماية البريطانية، حتى ثورة يوليو ١٩٥٢م.

ب-**الأهداف السلوكية للوحدة:** تم صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع من موضوعات وحدة "مصر تحت الحكم العثماني" والتي تصف أداء الطالب بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.

ج-**الوسائل التعليمية:** توجد العديد من الوسائل التعليمية، التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الوحدة المقترحة، وبلوغ أهدافها، مثل:

- خريطة العالم.
- قصص، ومجلات تاريخية.
- صور لبعض الشخصيات التاريخية.
- الحاسب الآلي؛ لعرض معلومات متعلقة بالدرس.
- بطاقات مدون عليها تعليمات تنفيذ المهام.
- بطاقات بأدوار التلاميذ، وما يطلبه كل دور.
- كتيب التلميذ.

د-**الأنشطة المصاحبة: روعي في الأنشطة التي استخدمت في كتاب التلميذ:**

١. تطرح الأنشطة أسئلة تدفع التلاميذ للتفكير وليس التخمين.
٢. تمكن الأنشطة التلاميذ من البناء على معارفهم السابقة، واكتشاف المبادئ والمفاهيم في ضوء خبراتهم السابقة وإدراكهم لجوانب الموقف.

٣. تكون مشوقة وجذابه وأن تستحوذ على اهتمام التلاميذ.

٤. تكون المشكلات التي تتضمنها تستدعي القيان بالنقد والتحليل والاستنتاج.

ه-الخطة الزمنية لتدريس الوحدة:

يستغرق تدريس الوحدة " مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني" بواقع فترتين في الأسبوع أي يستغرق تدريسهم ٧ فترات، ولقد تم توزيع الخطة الزمنية؛ لتدريس دروس الوحدة على النحو التالي:

جدول (٣)

الخطة الزمنية لتدريس وحدة "مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني"

الوحدة	الدروس	عدد الفترات	الزمن
الوحدة الثانية " مصر، والزحف الاستعماري ومحاولات التحرر الوطني"	* خلفاء محمد علي، وازدياد النفوذ الأجنبي.	٢	١٨٠دقيقة
	* الحركة الوطنية والثورة العرابية.	٢	١٨٠دقيقة
	* الكفاح الوطني ضد الاحتلال البريطاني.	١	٩٠دقيقة
	* مصر من الحماية البريطانية حتى ثورة يوليو ١٩٥٢م.	٢	١٨٠دقيقة
المجموع	٤ دروس	٧ فترة	٦٣٠

٤-نماذج التقويم:

ويقصد بهذا النوع من التقويم (التقويم البنائي)، هذا إلى جانب التقويم المبدئي، والتقويم النهائي، والذي أعدت الباحثة لهما، اختبار مهارات حل المشكلات، مقياس اتجاه، وفي هذا التقويم، وبعد انتهاء التلاميذ من الإجابة عن أسئلة الدروس، يقدم المعلم أسئلة لتقويم أداء التلاميذ في الدروس؛ لتحديد نقاط القوة، والضعف في الدرس، ولقد روعي في أسئلة التقويم أن:

- تكون شاملةً لجوانب التعلم في الدرس.
- تتضمن مشكلات مفتوحة النهاية.
- تتضمن مشكلات تتضمن أكثر من فكرة.
- تتضمن مواقف حياتية.
- تتضمن مشكلات تتوصل التلاميذ فيها إلى استنتاجات.

٥-إعداد كتيب التلميذ:

قامت الباحثة في ضوء أهداف الوحدتين، التي سبق تحديدها؛ بإعداد كتيب التلميذ، بحيث يشمل علي:

- الموضوعات الرئيسة، والفرعية؛ لوحدتي (مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني).
- صياغة موضوعات الوحدتين؛ وفقا لاستراتيجيةبناء المعني K-W-L-H.
- عدد من المهام، التي تقوم بها التلاميذ، وفي الوقت نفسه، تسهم في تنمية مهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه لديهم، وتتضمن كل مهمة ما يلي:

أ-الغرض من المهمة. ج – ملاحظات، وأسئلة.

ب -الأدوات المستخدمة. د -خطوات العمل.

٦-إعداد دليل المعلم:

- قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم من خلال الاطلاع على الأدبيات، والدراسات المرتبطة بالفلسفة البنائية، واستراتيجية بناء المعني K-W-L-H؛ وذلك بهدف الاسترشاد به في عمليات التدريس، والذي يشتمل علي:

✓ مقدمة.

✓ الأهداف العامة لتدريس الوحدتين.

✓ مهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه في الدراسات الاجتماعية.

✓ استراتيجية بناء المعني K-W-L-H.

✓ الخطوات الإجرائية لاستراتيجية بناء المعني بناء المعني K-W-L-H.

✓ التقويم.

✓ الخطة الزمنية لتدريس الوحدتين.

✓ تدريس موضوعات ودروس الوحدتين.

✓ المصادر المرجعية.

وبعد إعداد كتيب التلميذ، ودليل المعلم في صورتهما المبدئية ثم عرضهما على مجموعة من السادة المحكمين، وذلك بهدف تحديد ما يرونه ضروريًا من تعديلات، أو اقتراحات، وتحديد مدى مناسبة:

أ – الأهداف السلوكية لكل درس.

ب – أسلوب عرض الأنشطة بكتيب التلميذ للمحتوي العلمي لوحدة (مصر تحت الحكم العثماني– مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني).

ج – أسلوب عرض المحتوي في دليل المعلم لخطوات استراتيجية بناء المعني K-W-L-H.

د – الوسائل التعليمية للمحتوي.

ه–أساليب التقويم لأهداف كراسة التلميذ.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات كتحديد زمن الأنشطة، تعديل الأخطاء اللغوية، عمل أهداف لمهارات حل المشكلات. التي تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين بعد مراجعتها مع السادة المشرفين، وتم التوصل إلى الصورة النهائية؛ لكتيب التلميذ، والصورة النهائية دليل المعلم.

٢ –إعداد أدوات القياس:

❖ **إعداد قائمة مهارات حل المشكلات المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي:**

للإجابة عن السؤال الاول من أسئلة البحث " **ما مكونات مهارات حل المشكلات المناسب تنميتها لتلاميذ الصف الثالث الإعداديفي وحدتيمصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني؟** " تم إعداد قائمة بهذه المهارات، وذلك، وفقًا للخطوات التالية.

- **تحديد الهدف من القائمة:**

تمثل الهدف من هذه القائمة في مهارات حل المشكلات التي سعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، والتي يمكن من خلالها إعداد أدوات الدراسة.

- **مصادر اشتقاق القائمة:**

اعتمدت إجراءات بناء، واشتقاق القائمة على عدة مصادر، تمثلت إجمالًا فيما يلي:

أ-الأدبيات، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات حل المشكلات.

ب-الدراسة النظرية عن مهارات حل المشكلات.

د-خصائص تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

ه-محتوى الوحدتين المختارتين وفق المبررات المذكورة " مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني "، بمقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي بالفصل الدراسي الأول.

- **إعداد القائمة في صورتها الأولية:**

قامت الباحثة بإعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات حل المشكلات حيث تضمنت ثمانٍ مهارات رئيسة، تمثلت في (تحديد، وجمع المشكلة، جمع المعلومات، والبيانات، وضع البدائل في ضوء مدي إتاحتها، تقييم البدائل المقترحة، اختيار البدائل في ضوء معايير الحكم عليها)، ويندرج تحت كل مهارة من تلك المهارات عدد من المهارات الفرعية.

- **ضبط القائمة ووضعها في صورتها النهائية:**

تم عرض قائمة مهارات حل المشكلات على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك؛ للتأكد من صلاحية القائمة، وصدقها، من حيث:

- ارتباط كل مهارة فرعية بالمهارة الرئيسة، التي تندرج تحتها.
- مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.
- مدى مناسبة الصياغة اللفظية، واللغوية للمهارات.
- الإضافة أو الحذف أو التعديل في ضوء ما يرونه مناسبًا من أبعاد.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجراء بعض التعديلات سواء بإعادة الصياغة، أو الحذف لبعض المهارات الفرعية.

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات، التي أشار إليها السادة المحكمين، أصبحت قائمة مهارات حل المشكلات في صورتها النهائية، وتشتمل على خمس مهارات رئيسة، يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، وبهذا يكون البحث قد أجاب على تساؤله الأول.

❖ **اختبار مهارات حل المشكلات:**

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث:ما أثر استخدام استراتيجية بناء المعني K –W –L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي على تنمية مهارات حل المشكلات؟تم إعداد اختبار مهارات حل المشكلات في الدراسات الاجتماعية وفق ما يلي:

المرحلة الأولي: التخطيط وإعداد الاختبار: وقد تمت وفق الخطوات التالية:

١-**تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف اختبار مهارات حل المشكلات إلى قياس مدي تنمية مهارات حل المشكلات لدي تلميذات الصف الثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نتيجة لدراستهم للوحدتين المختارتين " مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني " باستخدام استراتيجية بناء المعني K-W-H-L.

٢-**تحديد أبعاد الاختبار:** تم الاستعانة ببعض الدراسات السابقة في تحديد أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والتي أجمعت علي وضع أبعاد الاختبار كالتالي:

١-تحديد المشكلة.

٢-جمع المعلومات.

٣-فرض الفروض.

٤-اختبار صحة الفروض.

٥-الوصول إلى النتائج.

٣-الاطلاع على بعض البحوث والدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات في الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد اختبار مهارات حل المشكلات لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بوحدتي" مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني"،وقد تم الاستعانة في إعداد الاختبار باختبارات ومقاييس أعدت في دراسات سابقة مثل دراسة (محمد عبد الرحمن،٢٠٠٧)، (شرين علي،٢٠١٠).

ومن خلال ذلك روعي عدد من الاعتبارات عند صياغة مواقف الاختبار هي أن:

- تناسب لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من حيث مضمونها وأسلوبها.
- تكون لغة المواقف سهلة وبسيطة.
- تحتوي على مواقف مرتبطة بواقع التلميذة.
- تكون المواقف وبدائلها مناسبة للمهارات التي تقيسها.
- تكون المواقف وبدائلها متقاربة في الطول إلى حد ما.
- توزيع مفردات الاختبار على مهارات حل المشكلات.

تم توزيع مفردات الاختبار على مهارات حل المشكلات كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤)

توزيع مفردات اختبار مهارات حل المشكلات

الخطوة	عدد المفردات	النسبة
١-تحديد وتحليل المشكلة	٦	%٣٣،٣
٢-جمع المعلومات والبيانات	٤	%٢٢،٢
٣-وضع البدائل في ضوء الامكانيات المتاحة	٣	%١٦،٦
٤-تقييم البدائل المقترحة	٢	% ١١،١
٥-اختيار البدائل في ضوء معايير الحكم	٣	%١٦،٦
المجموع	١٨	%١٠٠

٤-تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار لتسهل عملية التصحيح حيث تم إعطاء درجة واحدة على كل اختبار للبديل الصحيح ليكون المجموع الكلي للاختبار (١٨) درجة.

المرحلة الثانية: ضبط الاختبار: بعد ضبط مفردات الاختبار وتعليماته، وتحديد طريقة تصحيحه، تم ضبط الاختبار من خلال:

أ – التأكد من صدق الاختبار:

١-صدق المحكمين: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي في:

- مدي ملاءمة الأسئلة لمستوي تلميذات الصف الثالث الإعدادي من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

- مدي مناسبة أسلوب الصياغة لمستوي تلميذات الصف الثالث الإعدادي من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- الصحة العلمية للمعلومات والمعارف التي ضمنت في الاختبار.
- أي مقترحات بالحذف أو الإضافة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة على الاختبار بعد مراجعتها مع السادة المشرفين ليصبح الاختبار صالحا للتطبيق، حيث شملت التعديلات الآتية:

- تعديل صياغة بعض المواقف بحذف أو إضافة أو إبدال كلمة حتى تكون أكثر وضوحا للتلميذات.
- كما تم تصحيح بعض الصياغات اللغوية.

٢-**صدق الاتساق الداخلي:**تم تطبيق اختبار حل المشكلات على عينة استطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار حل المشكلات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية،وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

مصفوفة الارتباط بين درجات مستويات الاهداف

بالدرجة الكلية للاختبار حل المشكلات

م	الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تحديد وتحليل المشكلة	٠,٧٩	٠,٠١
٢	جمع المعلومات والبيانات	٠,٧٠	٠,٠١
٣	وضع البدائل في ضوء الامكانيات المتاحة	٠,٦٩	٠,٠١
٤	تقييم البدائل المقترحة	٠,٥٨	٠,٠١
٥	اختيار البدائل في ضوء معايير الحكم	٠,٥٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت معاملات اتساق الموضوعات الفرعية لاختبار حل المشكلات مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٥٥، ٠,٧٩)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١، وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلى إمكانية النظر إلى اختبار حل المشكلات بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له. يتضح مما سبق أن اختبار حل المشكلات يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى الصدق الداخلي للاختبار.

ب) التأكد من ثبات الاختبار: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للاختبار إذ تم تجريب الاختبار على عينة عشوائية من الطلاب،وتم تطبيق اختبار عليهم،اعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات الاختبار الحالي على معادلة كودرريتشاردسون رقم ٢١ (ك ر ٢١) (KR21). والجدول التالي يوضح معامل ثبات الاختبار (حيث إن الدرجة النهائية للاختبار هي١٨)

جدول (٦) معامل ثبات اختبار حل المشكلات

الدرجة النهائية للاختبار (ن)	متوسط الدرجات (م)	الانحراف المعياري (ع)	تباين الدرجات (ع٢)	معامل الثبات(ر ١,١)
١٨	١٢,٣٣	٣,٣٢	١١,٠٢	٠,٧٠

بتطبيق المعادلة السابقة على نتائج الاختبار وجد أن معامل ثبات الاختبار هو (٠,٧٠) مما يدل على أن الاختبار ذو ثبات عال، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع أفراد عينة البحث. هذا فضلاً على أن معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بهذه الطريقة يعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد البهي السيد:١٩٧٩، ٥٣٧). وبذلك يكون الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار الحالي هو (٠,٧٠) وهذا يعني أن الاختبار ثابت إلى حد كبير ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه بدرجة عالية من الثقة.

ج –زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار وذلك بحساب الزمن الذي استغرقته إجابة أول خمس تلميذات، والزمن الذي استغرقته إجابة آخر خمس تلميذات وكان متوسط الزمن (٣٠) دقيقة.

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار حل المشكلات: تم حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال نتائج تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية. وتم أخذ متوسط معاملات السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز لحساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار ككل وهو: معامل السهولة (٠,٦٤)، ومعامل الصعوبة (٠,٣٦)، ومعامل التمييز (٠,٢٢) نسب مقبولة.

المرحلة الثالثة–الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن قامت الباحثة بإعداد الاختبار، وعرضه على المحكمين، وقامت بتعديله في ضوء مقترحاتهم، وتحديد زمن الاختبار، والتأكد من صدقه وثباته، أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق، وتم تجربته في صورته النهائية، ووضع التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (١٨) مفردة، والدرجة النهائية له (١٨) درجة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٣٠) دقيقة.

٥–**عينة الدراسة:**تم اختيار عينة الدراسة من فصلين بالصف الثالث الإعدادي وذلك بمدرستي (مدينة فارس الإعدادية بنات ومدرسة التوفيق الإعدادية بنات) وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة، وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٥) بمدرسة التوفيق الإعدادية بنات، والضابطة من (٣٥) طالبة بمدرسة مدينة فارس الإعدادية بنات وتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨–٢٠١٩.

ضبط المتغيرات الوسيطة:

١–**العمر الزمنى:** بلغ متوسط أعمار طلاب الصف الثالث الإعدادي المجموعة التجريبية والضابطة ما بين ١٤، ١٥سنة.

٢–**الجنس:**تكونت المجموعة التجريبية من ٣٥ طالبة والمجموعة الضابطة من ٣٥ طالبة.

٣–**المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** اختار الباحث عينة المجموعة التجريبية والضابطة من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة.

٤–**مستوى مهارات حل المشكلات:** تم تطبيق اختبار مهارات حل المشكلاتالذى قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقاً قبليًا على كل من طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائيا، وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية برنامج (SPSS) إصدار (٢١)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول الآتي:

جدول (٧)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيةوالمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار حل المشكلاتفي كل بعد من الابعاد التي يقيسها الاختبار

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحديد وتحليل المشكلة	التجريبية	٣٥	١,٢٠	٠,٧٦	٠,٦٧	غير دالة
	الضابطة	٣٥	١,٣٤	١,٠٠		
جمع المعلومات والبيانات	التجريبية	٣٥	٠,٧٤	٠,٧٨	١,٠٨	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٠,٩٧	٠,٩٨		
وضع البدائل في ضوء الامكانيات المتاحة	التجريبية	٣٥	٠,٦٠	٠,٦٠	٠,٤٠	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٠,٦٦	٠,٥٩		
تقييم البدائل المقترحة	التجريبية	٣٥	٠,٢٦	٠,٤٤	٠,٢٧	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٠,٢٣	٠,٤٣		
اختيار البدائل في ضوء معايير الحكم	التجريبية	٣٥	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٤٦	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٠,٧٤	٠,٨٢		
المجموع الكلى	التجريبية	٣٥	٣,٤٦	١,٤٠	١,٢٥	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٣,٩٤	١,٨١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل بعد من الابعاد والمجموع الكلي. مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار حل المشكلات** في كل بعد من الابعاد والمجموع الكلي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبلياً.

إعداد مقياس الاتجاه نحو المادة:

للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث:ما أثر استخدام استراتيجية بناء المعني K –W –L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي على تنمية الاتجاه نحو المادة؟ تم إعداد مقياس اتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية وفق ما يلي:

المرحلة الأولي:

١-تحديد الهدف من المقياس:

في هذا البحث استهدف مقياس الاتجاه نحو المادة إلى التعرف على الآراء الشخصية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي (عينة البحث) نحو مادة الدراسات الاجتماعية، من حيث اتجاه التلاميذ نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية، واتجاه التلاميذ إلى أهمية مادة الدراسات الاجتماعية، واتجاه التلاميذ نحو معلم الدراسات الاجتماعية.

٢-تحديد مصادر بناء المقياس:

لقد اعتمد في بناء المقياس واشتقاق مادته على المصادر التالية:

- وحدتي "مصر تحت الحكم العثماني، مصر والزحف الاستعماري ومحاولات التحرر الوطني " المقرر على تلميذات الصف الثالث الإعدادي بالفصل الدراسي الأول.

- أدبيات المناهج وطرق التدريس.
- الأدبيات التربوية المرتبطة بكيفية إعداد مقياس الاتجاه نحو المادة.
- الدراسات والبحوث التي أعدت مقياس الاتجاه نحو المادة مثل دراسة (هادي محمد، هاني حتم: ٢٠١٢)، دراسة (إمامة يوسف: ٢٠١٦)
- عمل مقابلات مع مجموعة من التلاميذ للتعرف على انطباعاتهم حول مادة الدراسات الاجتماعية وأهميتها وفوائدها والاستمرار في تعلمها والاستمتاع بها.

في ضوء ما سبق أعدت الباحثة مقياس للتعرف على اتجاهات التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية بحيث يتضمن الأبعاد الآتية:

١) اتجاه التلاميذ نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية.

٢) اتجاه التلاميذ نحو اهمية مادة الدراسات الاجتماعية.

٣) اتجاه التلاميذ نحو معلم مادة الدراسات الاجتماعية.

٤-صياغة عبارات مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية:

تم صياغة عبارات المقياس في صورة عبارات واضحة بحيث ترتبط العبارات باتجاهات التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وأبعاد المقياس التي تم تحديدها، وعلي التلميذ أن يحدد درجة موافقته أو عدم موافقته على هذه العبارات بوضع علامة (صح)أمام الاختيار الذي يراه معبرا عن رايه أو اتجاهه، وقد تم إعداد المقياس وفقاً لطريقة ليكرث ذو التدرج الخماسي، وذلك نظراً لسهولة تعبير كل فرد عن رأيه في كل عبارة باختيار واحدة من الاستجابات الخمس وهي (موافق بشدة،موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد راعت الباحثة أثناء صياغة عبارات المقياس ما يلي:

١-أن تكون العبارات سليمة لغويا، وواضحة، ومفهومة للتلاميذ.

٢-أن تتسم المفردات بسهولة القراءة وبساطة التعبير.

٣-ألا تكون الاستجابات دائما في اتجاه واحد (موافق بالنسبة لجميع العبارات أو العكس).

٤-عدم استخدام ألفاظ توحي بالإجابة بنعم أو لا.

٥-صياغة تعليمات المقياس:

تضمن المقياس مجموعة من التعليمات ليهتدي بها التلميذ عند الإجابة على عبارات المقياس، ولقد راعت الباحثة ما يلي:

١-تحديد بيانات التلميذ (الاسم، المدرسة، الفصل، التاريخ).

٢-تحديد الهدف من المقياس.

٣-تحديد طريقة الإجابة على مفردات المقياس، ومكان الإجابة مع إعطاء مثال.

٤-عدم وضع علامتين أمام عبارة واحدة.

٥-تحديد زمن الإجابة علىالمقياس.

٦-التنبيه على الإجابة عن جميع العبارات دون ترك أي عبارة دون الإجابة عنها.

٦-طريقة تصحيح المقياس:

بالنسبة لطريقة تصحيح المقياس، فقد تم اتباع تقدير الدرجات تبعاً لنموذج ليكرت ذي الخمس استجابات(موافق بشدة،موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث تكون أوزان أو درجات العبارات الموجبة (٥ -٤ -٣ -٢ -١) بينما أوزان أو درجات العبارات السالبة (١-٢-٣-٤-٥) وتكون الدرجة الكلية للتلميذ هي مجموع الدرجات المعطاة لكل عبارات المقياس بناء علىاستجاباته.

❖ المرحلة الثانية: ضبط المقياس: ولقد تمت وفق الخطوات التالية:

أ- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي في:

- وضوح تعليمات المقياس.
- مدي اتساق كل عبارة مع البعد الذي تندرج تحته.
- سلامة الصياغة اللغوية والعلمية لمفردات المقياس.
- أي مقترحات بالحذف أو الإضافة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة على المقياس بعد مراجعتها مع السادة المشرفين ليصبح المقياس صالحا للتطبيق، حيث شملت التعديلات الآتية:

- تعديل صياغة بعض المواقف بحذف أو إضافة أو إبدال كلمة حتى تكون أكثر وضوحا للتلميذات.
- كما تم تصحيح بعض الصياغات اللغوية.
- تعديل مهارات بعض المفردات.

ب-ثبات مقياس الاتجاه:

قد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال التجربة الاستطلاعية، إذ تم تجريب المقياس على عينة عشوائية من الطلاب عن طريق حساب " معادلة ألفا – كرونباخ"، وبلغت (٠,٩٣) وهي قيمة تشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ج -زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار وذلك بحساب الزمن الذي استغرقته إجابة أول خمس تلميذات، والزمن الذي استغرقته إجابة آخر خمس تلميذات وكان متوسط الزمن (٣٠) دقيقة.

المرحلة الثالثة-الصورة النهائية للمقياس: بعد أن قامت الباحثة بإعداد الاختبار، وعرضه على المحكمين، وقامت بتعديله في ضوء مقترحاتهم، وتحديد زمن الاختبار، والتأكد من صدقه وثباته، أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق، وتم تجربته في صورته النهائية، ووضع التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (٤٠) مفردة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٣٠) دقيقة.

٧-**عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة من فصلين بالصف الثالث الإعدادي وذلك بمدرستي (مدينة فارس الإعدادية بنات ومدرسة التوفيق الإعدادية بنات) وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة، وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٥) بمدرسة التوفيق الإعدادية بنات، والضابطة من (٣٥) طالبة بمدرسة مدينة فارس الإعدادية بنات وتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

٨-ضبط المتغيرات الوسيطة:

١-**العمر الزمني:** بلغ متوسط أعمار طلاب الصف الثالث الإعدادي المجموعة التجريبية والضابطة ما بين ١٤، ١٥سنة.

٢-**الجنس:** تكونت المجموعة التجريبية من ٣٥ طالبة والمجموعة الضابطة من ٣٥ طالبة.

٣-**المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** اختار الباحث عينة المجموعة التجريبية والضابطة من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة.

٤-**مستوى الاتجاه نحو المادة:** تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو المادةالذي قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائيا، وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية برنامج (SPSS) إصدار (٢١)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول الآتي:

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبليلمقياس الاتجاه

الاداة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاه	التجريبية	٣٥	٦٥,٣٤	٦,٩٤	١,٧٦	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٦٨,٦٩	٨,٨٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية. مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه**، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبلياً.

٩-**القائم بعملية التدريس:** تم التدريس للمجموعة التجريبية من قبل الباحثة حيث أنها تعمل معلم دراسات اجتماعية، والمجموعة الضابطة قامت معلمة الفصل بالتدريس لهم.

١٠-**تنفيذ تجربة الدراسة:**

تم تطبيق أدوات القياس قبلياً والمتمثلة في اختبار مهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه على المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ

المجموعتين، ثم تم تدريس وحدتي "مصر تحت الحكم العثمانيمصر والزحف الاستعماري، ومحاولات التحرر الوطني" وفق استراتيجية بناء المعنيK-w-L-H لتلاميذ المجموعة التجريبية من قبل الباحثة، وقد استغرق تدريس الوحدتين (١٤) فترة؛ حيث درس طلاب المجموعة الضابطة مع معلم فصلهم بالأساليب المعتادة، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة، تم تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه، تطبيقا بعدياً علي تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة.

٦- المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق أدوات القياس قبلياً وبعدياً على التلاميذ -عينة الدراسة -تم تصحيح أوراق إجابات تلاميذ الصف الثالث الاعدادي في أدوات القياس، ثم تم رصد النتائج في جداول؛ تمهيداً لمعالجتها إحصائياً وتحليلها وتفسيرها والتحقق من صحة فروض الدراسة، ومن ثم الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) **(SPSS)** إصدار (٢١) في إجراء المعالجات الإحصائية.

نتائج البحث وتفسيرها:

يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج التي أسفر عنها البحث، والتحقق من صحة فروض البحث وتفسيرها، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

اختبار صحة فروض البحث:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول: بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية بناء المعنيK.W.L.H**

والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية "

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية بناء المعنيK.W.L.H والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية فى التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات ككل

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
التجريبية	٣٥	١٥,١٧	١,٢٧	٦٨	٢,٠٠	٢,٦٦	١٤,٠٩	٠,٠١	٣,٤٢
الضابطة	٣٥	٩,٤٩	٢,٠٢						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (١٤,٠٩) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٦٨)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٣,٤٢). مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول.

ولقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية بناء المعنيK.W.L.H والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات في كل بعد من الابعاد التي يقيسها كما يلي:

جدول (١٠)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات في كل بعد من الابعاد التي يقيسها الاختبار

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
تحديد وتحليل المشكلة	التجريبية	٣٥	٥,١٧	٠,٧٩	٩,٣٩	٠,٠١	٢,٢٨
	الضابطة	٣٥	٣,٠٣	١,١٠			
جمع المعلومات والبيانات	التجريبية	٣٥	٣,٣٧	٠,٦٠	٦,١١	٠,٠١	١,٤٨
	الضابطة	٣٥	٢,٢٠	٠,٩٦			
وضع البدائل في ضوء الامكانيات المتاحة	التجريبية	٣٥	٢,٥١	٠,٧٠	٥,٣٤	٠,٠١	١,٣٠
	الضابطة	٣٥	١,٥٤	٠,٨٢			
تقييم البدائل المقترحة	التجريبية	٣٥	١,٦٣	٠,٥٥	٣,٤٨	٠,٠١	٠,٨٤
	الضابطة	٣٥	١,٠٩	٠,٧٤			
اختيار البدائل في ضوء معايير الحكم	التجريبية	٣٥	٢,٤٩	٠,٦١	٥,٠٠	٠,٠١	١,٢١
	الضابطة	٣٥	١,٦٣	٠,٨١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠,٨) في كل بعد من الابعاد والمجموع الكلي. مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية بناء المعنيK.W.L.H والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات** في كل بعد من الابعاد والمجموع الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني: بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي** "

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات ككل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٣٥	٣,٤٦	١,٤٠	٣٤	٢,٠٤	٢,٧٥	٣٤,٢٦	٠,٠١	١١,٧٥
البعدي	٣٥	١٥,١٧	١,٢٧						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٣٤,٢٦) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٤) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٧٥) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٣٤)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١١,٧٥).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني.

ولقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات في كل بعد من الابعاد التي يقيسها كما يلي:

جدول (١٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات في كل بعد من الابعادالتي يقيسها الاختبار

الابعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
تحديد وتحليل المشكلة	القبلي	٣٥	١,٢٠	٠,٧٦	٢٨,٥٨	٠,٠١	٩,٨٠
	البعدي	٣٥	٥,١٧	٠,٧٩			
جمع المعلومات والبيانات	القبلي	٣٥	٠,٧٤	٠,٧٨	١٧,٠٨	٠,٠١	٥,٨٦
	البعدي	٣٥	٣,٣٧	٠,٦٠			
وضع البدائل في	القبلي	٣٥	٠,٦٠	٠,٦٠	١٢,٧٧	٠,٠١	٤,٣٨

الابعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
ضوء الامكانيات المتاحة	البعدي	٣٥	٢,٥١	٠,٧٠			
تقييم البدائل المقترحة	القبلي	٣٥	٠,٢٦	٠,٤٤	١٣,٥٦	٠,٠١	٤,٦٥
	البعدي	٣٥	١,٦٣	٠,٥٥			
اختيار البدائل في ضوء معايير الحكم	القبلي	٣٥	٠,٦٦	٠,٧٣	١١,٧٢	٠,٠١	٤,٠٢
	البعدي	٣٥	٢,٤٩	٠,٦١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠,٨) في كل بعد من الابعاد والمجموع الكلي. مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيةفي التطبيقين القبليوالبعدي لاختبار حل المشكلاتفيكل بعد من الابعاد والمجموع الكلي لصالح التطبيق البعدي.

ثالثا: اختبار صحة الفرض الثالث: بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية بناء المعنيK.W.L.H والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية فى التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية** ".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية**

بناء المعني K.W.L.H والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٣)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه ككل

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
التجريبية	٣٥	١٤٨,٥٤	٢٥,٦٥	٦٨	٢,٠٠	٢,٦٦	٦,٩٤	٠,٠١	١,٦٨
الضابطة	٣٥	١٠٩,٧٧	٢٠,٨٦						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٦,٩٤) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٦٨)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١,٦٨).مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع: بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي** "، للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)

للمقارنة بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه ككل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٣٥	٦٥,٣٤	٦,٩٤	٣٤	٢,٠٤	٢,٧٥	٢١,٢٦	٠,٠١	٧,٢٩
البعدي	٣٥	١٤٨,٥٤	٢٥,٦٥						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٢١,٢٦) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٤) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٧٥) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٣٤)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٧,٢٩).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع.

خامساً: اختبار صحة الفرض الخامس:

بالنسبة للفرض الخامس من فروض الدراسة و الذي نص على ما يلي: "**توجد علاقة ارتباطية طردية بين أداء المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات وأدائهم على مقياس الاتجاه نحو المادة** ".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين **درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات حل المشكلات وأدائهم على مقياس الاتجاه نحو المادة** في التطبيق البعدي، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (**٠,٥٥**)، مما سبق يتضح أنه توجد علاقة طردية بين **درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات حل المشكلات وأدائهم على مقياس الاتجاه نحو المادة** علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (٠,٠١).يتضح من الجدول السابق: أن تحسن مستوى مهارات حل المشكلات يؤدى الى تحسن الاتجاه نحو المادة لدى المجموعة التجريبية والعكس.

تفسير النتائج ومناقشتها:

استقراء النتائج السابقة يوضح ما يلي:

١-أكدت نتائج البحث الحالي على فاعلية استراتيجية بناء المعني k–w-L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة،فياختبار مهارات حل المشكلات؛ لصالح المجموعة التجريبية.وهذه النتائج تتفق مع الدراسات التي هدفت إلي تنمية مهارات حل المشكلات، مثل: دراسة (شرين علي جاد، ٢٠١٠)، دراسة (فاطمة الزهراء إبراهيم، ٢٠١١)،دراسة (دعاء محمد نبيل،٢٠١٣)، دراسة (سها حمدي زوين،٢٠١٣)، دراسة (Twyman,Todd 2003)، إلا أن هذه الدراسات استخدمت برامج، ومداخل، وطرق تدريس أخرى ليست قائمة علي استراتيجية بناء المعني K-W-L-H.

٢-أكدت نتائج البحث الحالي على فاعلية استراتيجية بناء المعني k –w-L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية الاتجاه؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في اختبار اتجاه

إيجابي نحو المادة؛ لصالح المجموعة التجريبية. وهذه النتائج تتفق مع الدراسات التي هدفت إلى تنمية الاتجاه: دراسة (ريهام رفعت محمد:٢٠١٤)، دراسة (أحمد ماهر عبد الله: ٢٠١٦)،دراسة (إمامة يوسف خالد: ٢٠١٦)، دراسة (شيرين كامل عبد الهادي، ٢٠١٧)، دراسة (جمال الدين محمود:٢٠١٧)، إلا أن هذه الدراسات استخدمت برامج، و مداخل، وطرق تدريس أخرى ليست قائمة علي استراتيجية بناء المعني K-W-L-H.

تفسير النتائج:

أكدت نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المشكلات ومقياس الاتجاه، أن مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة متكافئتان مهارات حل المشكلات ومقياس الاتجاه، ولذا فإن الباحثة تعزي هذا الفرق إلى دراسة طلاب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية بناء المعني K-W-L -H.

وتعتقد الباحثة أن ذلك يعود إلى حقيقة مفادها أن مهارات حل المشكلات موجود لدى جميع التلاميذ ولكن بدرجات متفاوتة، وأنه قابل للتحُسن بالتدريب من خلال أساليب تدريسية تساعد التلاميذ تحديد المشكلة وحلها. ترجع الباحثة تفوق استراتيجية بناء المعني K-W-L -H للتعلم البنائي على الأساليب المتبعة في مهارات حل المشكلات ومقياس الاتجاهإلى الأسباب الآتية:

- استراتيجية بناء المعني K-W-L –Hتنمي الثقة لدي التلاميذ في قدراتهم على حل المشكلات حيث يعتمدواعلى أنفسهم في الوصول إلى الحل الصحيح، كما أن هذا الاستراتيجية تشعرهم أن التعلم طريقهم إلى النجاح وبالتالي يمثل البحث في المشكلات متعة عقلية بالنسبة لهم.
- إن التدريس وفق استراتيجية بناء المعني K-W-L –Hينمي شعور التلاميذ بحاجتهم الماسة للمعرفة العلمية، وذلك عن طريق إثارة تفكيرهم سواء أكان

ذلك بداية الدرس أم أثناء طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التي تتطلب الإجابة عنها إجراء الأنشطة، سواء أكان ذلك من خلال المشاركة داخل المجموعة التعاونية الصغيرة، أم من خلال اندماجهم في المناقشة المفتوحة والحوار المتكامل بين المجموعات، مع وجود التشجيع المستمر من قبل المعلم الذي يجعل التلميذ يحب الدرس وهذا يؤدي بدوره إلي تنمية مهارات حل المشكلات في الدراسات الاجتماعية.

- تساعد استراتيجية بناء المعني K-W-L –H على توظيف الوسائل التعليمية المختلفة مما يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات في الدراسات الاجتماعية على عكس الطريقة التقليدية.
- إن التدريس وفق استراتيجية بناء المعني K-W-L –H تفعل الدور الإيجابي للتلميذ في التعليمية، فيقوم بتحديد ما يعرفه عن الموضوع وما الذي يريد أن يتعلمه وما تعلمه بالفعل وما هي الأجزاء التي يريد أن يستزيد منها، مما يجعل عملية التعليم مشوقه وبالتالي يكون اتجاه إيجابي نحو المادة الدراسية.

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصى الباحث بما يأتي:

١-إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين؛ وذلك من خلال إعداد برنامج تدريبي للمعلمين، أثناء؛ الخدمة للتدريب على كيفية استخدام استراتيجية بناء المعني K-W-L–H في تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية مهارات حل المشكلات.

٢-اعتماد على ما هو ثابت في نتائج الدراسة الحالية؛ عما يسهم به استراتيجية بناء المعني K-W-L–H في ترسيخ المعلومات، وتنمية مهارات حل المشكلات، وترى الباحثة ضرورة اهتمام مطوري المناهج، بإعداد مناهج الدراسات

الاجتماعية؛ لهذه المرحلة؛ بحيث يتم فيها مراعاة مبادئ النظرية البنائية، بصفه عامة، ونموذج بناء المعني، بصفه خاصة.

٣-تنظيم ندوات تدريبية، لمعلمي الدراسات الاجتماعية؛ لتعريفهم بالنظريات الحديثة في التدريس، مثل: النظرية البنائية، وأهداف التعلم المعرفي؛ حتى يستطيعوا استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية القائمة عليها، في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية.

٤-بناء على نتائج البحث، توصي الباحثة بتشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية، على استخدام استراتيجية بناء المعني K-W-L –H في باقٍ فروع الدراسات الاجتماعية.

رابعاً: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، وانطلاقًا من حدود البحث، وتوصياته، تقترح الباحثة القيام بإجراء البحوث التالية:

١-إجراء دراسات تتناول أثر استخدام استراتيجية بناء المعني K-W-L –H في مجالات دراسية أخري، بمختلف مراحل التعليم.

٢-إجراء دراسات تتناول أثر استخدام استراتيجية بناء المعني K-W-L –H في تدريس التاريخ، على تنمية جوانب تعلم أخري، مثل: مهارات التفكير المستقبلي.

٣-إجراء دراسة، تتناول فعالية نماذج تدريسية، وبرامج تعليمية مقترحة غير التعلم البنائي، من شأنها تنمية مهارات حل المشكلات وتكوين اتجاه إيجابي نحو المادة.

المراجع

آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠٠٨):" فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع "، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤): "اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"،**مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**. العدد (٣٠). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/٣٨٦٨

إبراهيم بسيوني،فتحي الديب (١٩٩٧): **تدريس العلوم والتربية العلمية**، القاهرة، دار المعارف.

إمامه يوسف خالد (٢٠١٦):"فاعلية وحدة تعليمية وفق النظرية البنائية في تنمية التحصيلوالاتجاهات لدي تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة دمشق.

أحمد رمضان خليفة (٢٠١٧): " فاعلية برنامج قائم على الدمج بين البانوراما الإلكترونية واستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير التأملي وأبعاد الوعي السياحي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

أحمد علي أحمد(٢٠٠٧):"أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدي تلاميذ الحلقة

الثانية من التعليم الأساسي"،**رسالة ماجستير**، كليةالتربية، جامعة الفيوم.

أحمد النجدي، علي راشد، مني عبد الهادي (٢٠٠٢): **المدخل في تدريس العلوم**. ط٤، القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد ماهر عبد الله (٢٠١٦):" فاعلية استخدام مدخل الأماكن التاريخية في تنمية أبعاد المواطنة والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"،**مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مجلد (٢٧)، العدد (١٠٩). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/.٧٨٩٧٣٦

أماني سعيدة سيد (٢٠٠٧):" تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية K-W-L-H المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدي الأطفال في صورة نظرية التعلم المستند إلي الدماغ ونظرية الهدف"، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (١٥)،العدد(٢). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/٤٣٥٠٣

توفيق أحمد مرعي،محمد محمود الحلية (٢٠٠٩):**المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. عمان، دار المسيرة.

جمال الدين إبراهيم محمود (٢٠١٧): " فاعلية استخدام الرحلات التخيلية في تدريس الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة على تنمية المفاهيم والتفكير التحليلي والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ "،**المجلة الدولية للأبحاث التربوية**،مجلد (٤)، العدد (٤). مسترجع من: ١٢٥٧٠٩http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=

حسام محمد مازن (٢٠٠٨): **اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم**، القاهرة، دار الفجر.

حسين علاء البوحيه (٢٠١٤): " أثر استراتيجية الجدول الذاتي في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية"،**رسالة ماجستير**، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

خليفة عبد السميع خليفه (٢٠٠٢): دور الرياضيات في التنمية البشرية. **المؤتمر العلمي الرابع**، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، ٢١-٢٢، أكتوبر.

دعاء محمد نبيل (٢٠١٣): " فاعلية برنامج مقترح قائم على الاستشعار عن بعد لطلاب كلية التربية في تنمية الوعي بالمشكلات الجغرافية ومهارات حلها"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

ريهام رفعت محمد. (٢٠١٤). استخدام الرسوم الكرتونية في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم البيئية بمقرر الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بجمهورية مصر العربية. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٦١).

سها حمدي زوين (٢٠١٣):" أثر استخدام مدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات حل المشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

ـــــــــــــ (٢٠١٨):" أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدي طلاب الصف الثاني الثانوي "، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد(١٠٠). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/٩٣٢١٥٠.

شرين جاد علي (٢٠١٠): " فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات لدي معلمي الدراسات الاجتماعية"،**رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شرين كامل عبد الهادي (٢٠١٧): " أثر استخدام خرائط المفاهيم كمنظم متقدم في تدريس وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية على تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، **مجلة عالم التربية**، العدد(٥٧). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/.٨٥٠٩٥٢

شيماء محمد سيد. (٢٠١٤):" فاعلية نموذج Wheatly في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات"،**رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

عاطف محمد، محمد جاسم (٢٠٠٨): **الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات**. القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد السلام جودت، ميس عريني (٢٠١٥): "فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تنمية تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العدد (١٩). مسترجع من:

https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=٨٨٨٩.

على الجمل،عادل الشاذلي (٢٠٠٧): " تصور مقترح لمحتوي منهج التاريخ وتدريسه بالمرحلة الثانوية في ضوء نظريات التعلم وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات لدي الطلاب"،**الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد (١١).

عماد عبد الرحيم، شاكر عقلة (٢٠٠٧): **سيكولوجية التدريس الصفي**. ط٢، عمان، دار المسيرة.

فاطمة الزهراء إبراهيم فوده (٢٠١١):" فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد (٣٤).

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩):**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط٣،القاهرة، دار الفكر العربي.

ماجد رفاعي (٢٠٠٨): "اتجاه الطلاب والمعلمين نحو كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. كلية التربية، جامعة دمشق.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥):**التفكير من منظور تربوي**، القاهرة، عالم الكتب.

محمد السكران (٢٠٠٧): **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، عمان – الأردن، دار الشروق.

محمد رجب براهيم (٢٠١٣): " أثر استخدام استراتيجية بناء المعني (K-W-L) في تدريس الرياضيات لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم "،**رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

محمد لطفي محمد. (٢٠٠٣): "فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"،**مجلة القراءة والمعرفة**،العدد (٢٢). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/٤٣٩٣٠.

محمد محمود الحلية(٢٠٠١): **طرائق التدريس واستراتيجياته**، القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

محمود حافظ وعبد التواب أبو العلا (٢٠٠٦): " فاعلية برنامج تدريبي ما وراء معرفي في تنمية مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز واتجاهات التلاميذ نحو مادة ومعلم الدراسات الاجتماعية"، **الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد (٨).

ميسر ناصر شرير (٢٠١٧): " فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة علي الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدي طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. "، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

نايفة قطامي (٢٠٠١): تعليم **التفكير للمرحلة الأساسية**، القاهرة، دار الفكر.

وحيد حافظ. (٢٠٠٨): " فاعلية استخدام التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، العدد (٧٤). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/٤٤٦٤٩

وليد رفيق العياصرة (٢٠١١): **استراتيجيات تعلم التفكير ومهاراته**، عمان – الأردن، دار أسامة.

هاني إسماعيل أبو السعود (٢٠٠٩):" برنامج تقني قائم علي أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدي طلبة الصف

التاسع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإســـلامية بغزة.

المراجع الأجنبية:

Abdul Rahman, A., Jamali ,H, & Ku Azizan ,K. (2014). Teknikmembaca know wat learn how (K-W-L-H) dalamkalanganpelajar**.** *GSE e-journal of Global Summit on Education*, *1* (2), 9-19. Retived from https://worldconferences.net/journals/gse/papergse

Laurice, M., Joseph , Sheila Alber-Morgan , Jennifer Cullen & Christina Rouse.(2015). The Effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. readin& writing quarterly,32(2),1-22.Retrievedfrom: http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2014.891449

Richard, D. (1992). Social Studies Teacher Perceptions of Knowledge AND Skill Goals: Implications for Curriculum Change and Faculty Development *Reports Research***.** Retrieved from:eric.ed.gov/?id=ED124481**.**

Stahel , K. (2008). The effects of three nstructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers.*Journal of Literacy Research, 40*, (3), 359-393. Retrieved from https://doi.org/10.1080/10862960802520594

Sudarmi, N,.Suarni,N ,. &Dibia, I.(2013). Pengaruh Model PembelajaranPdeodeTerhadapHasilBelajarIpaSiswaKel as Iv Sd Di Gugus V KecamatanSeririt.

Jurnaliniditerbitkanoleh, 1(1) ,1-10. Retrieved from: http://ejournal.undiksha.ac.id/index.

Tok, S.(2008). The Effects of note taking and K.W.L strategy on attitude and academic achievement. *Journal of Education*,34. Retrieved from: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834.

Twyman. T (2003). Effects of a conceptually Framed , Problem/Solution/Effect Graphic organizer Content Comprehension and Problem Solving Skills for Seventh Grade Social Studied Students,*Unpublished doctoral dissertation*,University of Oregon.