جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم

دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعـــداد الطالبة:

فاطمة العليان

إشـــراف الدكتورة:

رويدا حمدان

المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس

العام: 2014-2015م

-فهرس الموضوعات:

عنوان الموضوع	رقم الصفحة
آية كريمة	19
كلمة شكر	20
الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث	21
1-مقدّمة البحث	22
2-مشكلة البحث	24
3-أهمية البحث	25
4-أهداف البحث	26
5-أسئلة البحث	26
6-فرضيات البحث	26
7-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	28
الفصل الثاني: دراسات سابقة	32
أ-الدراسات المحلية والعربية	38

ب- الدراسات الأجنبية	39
ج- التعليق على الدراسات السابقة:	39
أولاً: المقارنة بين الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها	39
ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وماتتميز به الدراسة الحالية	40
الفصل الثالث: الإطار النظري للبحث	41
-المحور الأول: البنائية ونموذج فيجوتسكي التوليدي:	42
-أولاً: النظرية البنائية:	43
1-مفهوم النظرية البنائية	
2-أهمية النظرية البنائية	44
3-الافتراضات الرئيسة للنظرية البنائية	44
4-المبادئ الرئيسة للنظرية البنائية	45
5-نماذج النظرية البنائية في التعليم	46
6-مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم البنائي	47

- البنائية الاجتماعية (نظرية فيجوتسكي):	49
7-مفهوم البنائية الاجتماعية	49
8-مضمون البنائية الاجتماعية	50
9-الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية	52
-ثانياً: نموذج فيجوتسكي التوليدي:	54
1-تعريف نموذج فيجوتسكي التوليدي	55
2-أهمية نموذج فيجوتسكي التوليدي	55
3-الأسس التي يقوم عليها نموذج فيجوتسكي التوليدي	57
4-معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة وفق فيجوتسكي	57
5-أهداف استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي	59
6-عناصر نموذج فيجوتسكي التوليدي	59
7-عمليات نموذج فيجوتسكي التوليدي	60
8-مراحل نموذج فيجوتسكي التوليدي	62

9-مميزات التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي	63
10-تعريف منطقة النموالقريبة المركزية	64
11-مراحل منطقة النموالقريبة المركزية	64
12-ركائز منطقة النموالقريبة المركزية	65
13-خصائص المعلم الذي يدرس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي	68
14-خطوات التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي	68
-المحور الثاني المهارات الحياتية:	71
-تعريف المهارة	72
1-تعريف المهارات الحياتية	73
2-أهمية المهارات الحياتية	74
3-خصائص المهارات الحياتية	74
4-عوامل اكتساب الفرد للمهارات الحياتية	75
5-تصنيف المهارات الحياتية	76

6-المهارات الحياتية التي تسهم مادة العلوم في تنميتها	81
-المحور الثالث: مادة العلوم في التعليم الأساسي	84
1-تعريف مادة العلوم	85
2-أهمية تدريس مادة العلوم	86
3-أهداف تدريس مادة العلوم	87
4- أسس تربوية عامة في تدريس العلوم	89
5-علاقة المهارات الحياتية بمنهاج مادة العلوم	90
الفصل الرابع: إجراءات تطبيق البحث	92
-أولاً: منهج البحث وأدواته	93
-ثانياً: اختيار المادة التعليمية من كتاب العلوم:	93
1-تحديد الوحدة الدراسية	93
2-تحليل محتوى الوحدة الدراسية: أ- أهداف التحليل	94
ب- تحديد فئات التحليل المستخدمة	94

3-صدق تحليل المحتوى	95
4-ثبات تحليل المحتوى	97
-ثالثاً: بناء وتصميم الأدوات:	97
***الأداة الأولى (تصميم الدروس):**	97
-التجريب الاستطلاعي للدروس المحضّرة وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي	97
***الأداة الثانية: اختبار التحصيل الدراسي:**	98
1-تحديد الهدف من الاختبار	98
2-مستويات الاختبار	98
3-إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبار	99
4-صياغة مفردات الاختبار	103
5-تحديد صدق الاختبار:	103
أ-دراسة صدق محتوى الاختبار	103
ب-التجربة الاستطلاعية للاختبار	104
ج-حساب زمن الاختبار ومعامل السهولة والصعوبة لبنود الاختبار	105

د-حساب معاملات تمييز بنود الاختبار	106
6-ثبات الاختبار:	107
-الثبات بطريقة الإعادة	107
-ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	107
-الثبات بطريقة التجزئة النصفية	107
-الاختبار بصورته النهائية	
***الأداة الثالثة: مقياس المهارات الحياتية:**	108
1-تحديد الهدف من مقياس المهارات الحياتية	108
2-إعداد جدول المواصفات الخاص بمقياس المهارات الحياتية	109
3-صياغة مفردات المقياس	109
4-التحقق من صدق مقياس المهارات الحياتية:	110
-عرض المقياس على المحكمين	110
5-الصدق البنيوي	111
6-التحقق من ثبات المقياس:	112

–الثبات بطريقة الإعادة	112
–ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	113
–الثبات بطريقة التجزئة النصفية	114
7– إخراج المقياس بصورته النهائية	115
رابعاً– البدء بتنفيذ التجربة الميدانية	115
خامساً– حدود البحث	117
سادساً– متغيرات البحث	117
سابعاً– مجتمع البحث وعينته	117
ثامناً– إجراءات تطبيق الدروس:	119
1–التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس المهارات الحياتية	119
2–تطبيق الدروس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي	119
3–التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس المهارات الحياتية	119
4– التأكد من صحة فرضيات تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	120

الفصل الخامس: عرض نتائج البحث ومناقشتها	131
أولاً- نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:	132
-نتائج السؤال الأول ومناقشتها	132
-نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	136
ثانياً- نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:	141
-نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	141
-نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	144
-نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	148
-نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	151
-نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	156
-نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	159
-نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	163
-نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	166

–نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	169
–نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها	172
–خلاصة نتائج البحث	176
مقترحات البحث	177
ملخّص البحث	179
المراجع	184
–المراجع العربية	185
–المراجع الأجنبية	195
قائمة بالملاحق	197
ملخّص البحث باللغة الانكليزية	257

فهرس الجداول:

رقم واسم الجدول	رقم الصفحة
الجدول (1) مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم البنائي	48
الجدول (2)مقارنة بين آراء علماء البنائية المعرفية وآراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية	51
الجدول (3) الفرق بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية	53
الجدول(4) نتائج حساب معامل تحليل المحتوى الذي قامت به الباحثة	95
الجدول(5) نتائج حساب معامل ثبات تحليل المحتوى الذي قامت به الباحثة الأخرى	96
الجدول(6) الأهداف ومستوياتها المعرفية لكل درس من دروس وحدة (الكهرباء والمغناطيس)	100
الجدول(7) مواصفات الاختبار التحصيلي	102
الجدول(8) مواصفات مقياس المهارات الحياتية	109
الجدول(9) معاملات ارتباط درجة كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية	111
الجدول(10) معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس المهارات الحياتية مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند	112
الجدول(11) الثبات بطريقة الإعادة لمقياس المهارات الحياتية	113

الجدول(12) معاملات الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس المهارات الحياتية	113
الجدول(13) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المهارات الحياتية	114
الجدول(14) توزع أفراد المجموعة التجريبية على المدرسة التي سحبت منها وفقاً لمغيري العدد والجنس	118
الجدول(15) توزع أفراد المجموعة الضابطة على المدارس التي سحبت منها وفقاً لمغيري العدد والجنس	118
الجدول(16) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	120
الجدول(17) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الإناث والذكور في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	122
الجدول(18) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	123
الجدول(19) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية	125
الجدول(20) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية	126
الجدول(21) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية	128
الجدول(22) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة	129

التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	
الجدول(23) نسبة الكسب المعدل في مقياس المهارات الحياتية للمجموعتين التجريبية والضابطة	133
الجدول(24) نسبة الكسب المعدل في اختبار التحصيل الدراسي	137
الجدول(25) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية	141
الجدول(26) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية	145
الجدول(27) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي	148
الجدول(28) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي	152
الجدول(29) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي	156
الجدول(30) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية ومحاوره الفرعية	160
الجدول(31) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية ككل وكل محور من محاوره	163
الجدول(32) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية	167
الجدول(33) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية.	169

الجدول(34) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية.	172

فهرس الأشكال:

رقم واسم الشكل	رقم الصفحة
الشكل(1) عناصر نموذج فيجوتسكي التوليدي	60
الشكل(2) عمليات نموذج فيجوتسكي التوليدي	61
الشكل(3) الترابط بين الركائز الأربعة لمنطقة النمو القريبة المركزية	67
الشكل(4) تنفيذ التجربة الميدانية للبحث الحالي	116
الشكل(5) مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على محاور مقياس المهارات الحياتية	134
الشكل(6) مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	135
الشكل(7) مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي	139
الشكل(8) مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	139
الشكل(9) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي	143
الشكل(10) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة	146

في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي	
الشكل(11) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي	146
الشكل(12) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي	147
الشكل(13) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي	150
الشكل(14) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي	150
الشكل(15) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث في كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي	154
الشكل(16) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي	155
الشكل(17) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث في كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي	158
الشكل(18) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي	159
الشكل(19) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي	161

الشكل(20) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي	162
الشكل(21) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي	162
الشكل(22) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي	162
الشكل(23) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي	168
الشكل(24) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي	168
الشكل(25) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي	171
الشكل(26) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي	171
الشكل(27) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث على محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي	174
الشكل(28) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي.	175

-فهرس الملاحق:

رقم واسم الملحق	رقم الصفحة
الملحق (1) فهرس دروس كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي	198
الملحق(2) قوائم تحليل محتوى الدروس (المفاهيم والأهداف التعليمية)	203
الملحق (3) نموذج تصميم الدروس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي	209
الملحق (4) الاختبار التحصيلي	215
الملحق (5) مقياس المهارات الحياتية	219
الملحق (6) سلم تصحيح الاختبار التحصيلي	223
الملحق (7) سلم تصحيح مقياس المهارات الحياتية	225
الملحق (8) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي	227
الملحق (9) معاملات تمييز الاختبار التحصيلي	229
الملحق (10) قوانين الثبات المستخدمة	231
الملحق (11) درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي القبلي	233
الملحق (12) درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي البعدي	235
الملحق (13) درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي القبلي	237

الملحق (14) درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي البعدي	239
الملحق (15) درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق مقياس المهارات الحياتية القبلي	241
الملحق (16) درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق مقياس المهارات الحياتية البعدي	243
الملحق (17) درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس المهارات الحياتية القبلي	245
الملحق (18) درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس المهارات الحياتية البعدي	247
الملحق (19) استبانة الدراسة الاستطلاعية ونتائجها	249
الملحق (20) تسهيل المهمة	254
الملحق (21) أسماء السادة المحكمين	256

بسم الله الرحمن الرحيم

(ومَآ بِكُمْ مِنْ نعمَةٍ فَمِنَ الله)..

سورة النحل، آية رقم: 53

كلمة شكر

***أتقدم** بأسمى آيات الشكر والتقدير للدكتورة رويدا حمدان على كافة الجهود المبذولة من قبلها في الإشراف على هذا البحث خلال مسيرة طويلة ومتعبة من البحث والتنقيب، وطيب التعامل معي، فلها فائق الشكر والاحترام.*

***ويسرّني** أيضاً أن أشكر السادة أعضاء لجنة الحكم على هذا البحث على كافة الملاحظات والتوجيهات القّيمة التي قدموها لي:*

الأستاذ الدكتور طاهر سلوم..

والأستاذ الدكتور أحمد الدبسي..

كما أشكر السادة أعضاء لجنة مناقشة مخطط البحث، والسادة المحكمين.

وأخص بالشكر أفراد أسرتي على كافة الدعم والمعونة والتسهيلات التي قدموها لي، وأخصّ بالذكر أخي وصديقي مراد. وكافة الأصدقاء والزملاء، والكادر التعليمي في المدارس التي طبق فيها البحث.

*–**وأتمنى** أن أكون عند حسن ظن جميع أساتذتي في أن يقدم هذا البحث المتواضع الفائدة المرجوة، والله من وراء القصد.*

الفصل الأول:

الإطار المنـهجي للبحث

الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث

1- مقدّمـــة البحث:

شهدت دول العالم على اختلافها في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً في ميدان التعليم بشكل عام، وفي مرحلة التعليم الأساسي بشكل خاص، فلم يعد الاهتمام بالمعلومات الغاية الوحيدة، بل زاد الاهتمام بشكل ملحوظ بتشجيع المتعلم على القيام بمزيد من النشاط، وإتاحة الفرصة له ليتعلم بنفسه ويتعلم كيف يتعامل مع الآخرين.

ونتيجة لحدوث كثير من التطورات العلمية والاكتشافات المتزايدة النظرية منها والتطبيقية، مما قد يسميه البعض انفجاراً معرفياً، باتت الطرائق التدريسية التقليدية غير قادرة على استيعاب الكم الكبير من المعارف والمعلومات، مما استوجب إعادة النظر في تطوير تلك الطرائق، لتكون قادرة على تنمية المهارات الأساسية للمتعلم وتعليمه كيف يتعلم.

وفي هذا السياق أكّد خبراء منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة أن هذا الانفجار المعرفي قد جعل طرائق التدريس القائمة على التذكر والتلقين أمراً عديم الجدوى فعقول التلامذة مهما اتسعت لن تتمكن من استيعاب أي فرع من فروع المعرفة استيعاباً كاملاً، ومن ثم لم يعد أمام المربين سوى التركيز على إكساب التلامذة القدرة على التعلم وجمع المعلومات من مصادر متنوعة ومعالجتها واستخدامها عند الحاجة إليها، بحيث ترتبط بحياتهم ومجتمعاتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية والاجتماعية المختلفة(وزارة التربية، 2007، 36). وهذا يتفق مع ما جاء في وثيقة المعايير الوطنية للمناهج التعليمية لوزارة التربية السورية، إذ أكّدت على ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة وطرائق التدريس الفعالة(وزارة التربية، 2006، 6-15).

استناداً إلى ما سبق نستنتج أن العمل على إكساب المتعلمين المهارات الحياتية الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية، حتى يكونوا قادرين على التعايش السليم مع العصر الحالي، هوأمر مهم، فالمتعلمين بحاجة لامتلاك مهارات التواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين وتحمل المسؤلية واتخاذ القرار، وغير ذلك من المهارات الحياتية بما يواكب الحياة الاجتماعية اليومية لهم.

ولعلّ نموذج فيجوتسكي التوليدي هوأحد أهم نماذج التدريس الحديثة التي ينصح باستخدامها في العملية التعليمية التعلمية لإكساب التلامذة تلك المهارات، إذ يهتم هذا النموذج بالمتعلم كمحور أساسي ويسهم في تلبية حاجاته وتنمية مهاراته العقلية والاجتماعية المختلفة، ويساعد على تنمية التحصيل والمهارات الحياتية للمتعلمين، وهذا ما أثبتته دراسة عبد المولى(2010) في مصر.

ويستند هذا النوع من التعليم على إحدى أهم نظريات التعلم وهي نظرية (بياجيه) البنائية التي تركز على العمليات الذهنية الداخلية للمتعلم، والنموالمعرفي لديه، وتنظر إلى أن التعلم هوعملية نشطة مستمرة تقوم على إعادة الفرد بناء تعلمه من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، مع مراعاة وجود معرفة قبلية سابقة، حتى يحدث التعلم ذي المعنى(زيتون، 2002، 140). ولذا فقد سمي هذا النموذج لفيجوتسكي بالنظرية البنائية الاجتماعية، إذ أكّد على أهمية إدماج الثقافة الاجتماعية في خبرات التعلم، وكذلك أهمية اللغة والحوار في عملية التعلم، وذلك من خلال التفاعل والتفاوض الاجتماعي للمتعلمين مع المعلم ومع بعضهم البعض(جابر، 1999، 144). فمن خلال التواصل والتفاعل بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين مع بعضهم، يكتسب المتعلم العديد من المهارات الحياتية الضرورية. "وتعدّ مادة العلوم إحدى أهم المواد التدريسية في مرحلة التعليم الأساسي التي ترتبط بالحياة اليومية للمتعلمين، وهي المادة الأساسة لحل المسائل وخدمة العلوم الأخرى، بل إن التقدم التقني المعاصر هوتقدم يستند إلى الأساليب والنماذج العلمية، وتطوير الأجهزة والبرمجيات. وإحدى أهم الأهداف الأساسية لمادة العلوم هوتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين"(وزارة التربية، 2010، 3).

وفي ضوء ماتقدم سعت الباحثة للكشف عن أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم، لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

2- مشكلة البحث:

نتيجةً للتطور العلمي والمعرفي في مجال التربية والتعليم، تركز عمل الباحثين على تطوير طرائق التدريس العرضية التي أصبحت عاجزة عن استيعاب هذا التطور ومواكبته.

ففي طرائق التدريس العرضية يجري التركيز على المعلم وإهمال المتعلم، وبالآتي تقل تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين. ولذا يجب " تنويع طرائق التدريس والتركيز على الطرائق التفاعلية والكشفية التي تعطي نشاط المتعلم أهمية قصوى، وتبرز هنا أهمية دور النظرية البنائية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي"(عمار،2003، 224-230).

ويعدّ نموذج فيجوتسكي التوليدي أحد أهم نماذج النظرية البنائية في التدريس الذي يركز على النشاط الاجتماعي للمتعلمين. ومن بين الدراسات التي تناولت هذا النموذج دراسة يونس(2007) في العراق التي بيّنت فاعلية نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي، ودراسة المعيوفي(2010) في العراق التي أشارت إلى أهمية نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي، ودراسة سلمان(2012) في السعودية التي بيّنت فاعلية النموذج في التحصيل والتفكير الاستدلالي.

ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس الصف الرابع الأساسي، لاحظت أن غالبية المعلمين يركزون على الطرائق التدريسية العرضية في تدريس مادة العلوم، التي أضحت تواجه صعوبات كبيرة في تلبية أهداف العملية التعليمية التعلمية، وأيضاً من خلال دراسة استطلاعية قامت الباحثة بها - ملحق رقم (19)- على عينة عشوائية من معلمي الصفوف في مدارس مدينة دمشق بلغ عددها (30) معلماً ومعلمة، بيّنت النتائج أن غالبية المعلمين ليس لديهم خلفية معرفية كافية بنموذج التعلم التوليدي، فقد كان (80%) من المعلمين يحملون مفاهيم خاطئة حول نموذج التعلم التوليدي، لكنهم أحياناً يستخدمون بعض خطواته بطريقة عفوية (كإثارة الأسئلة التوليدية والتعليم عن طريق المجموعات)، كما يستخدم المعلمون طرائق التدريس التفاعلية في مادة العلوم، كالمناقشة والعصف الذهني والتعلم التعاوني، إلا أن 60% من المعلمين يركزون على الطرائق العرضية يبقى سائداً،

و(70%) من المعلمين أكدوا أن تلامذة الصف الرابع الأساسي يعانون ضعفاً في المهارات الحياتية الخاصة بمادة العلوم لا سيما تلك المهارات المتعلقة بالوعي الصحي والبيئي، والعادات الغذائية والمهارات الوقائية والمهارات اليدوية.

وانطلاقاً مماسبق ، يمكن صياغة مشكلة البحث والتي تتحدد بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلامذة الصف الرابع ؟

3- أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية للبحث:

تبرز الأهمية النظرية للبحث في النقاط الآتية:

1- تسليط الضوء على بعض الدراسات التي تناولت أهمية التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي من خلال ذكر الخصائص الرئيسة لهذا النموذج.

2- يأتي هذا البحث تلبيةً للاحتياجات التربوية التي تنادي باستمرارية تجريب طرائق تدريس حديثة ومتنوعة تساعد على تكوين شخصية متكاملة للمتعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

وتتجلّى كما يأتي:

1- قد يقدم البحث الحالي نموذجاً تطبيقياً للتدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي يمكن أن يفيد طلبة قسم معلم الصف في كلية التربية.

2- قد تفيد نتائج البحث الحالي المعنيين في المجال التربوي في كيفية إعداد بعض الوحدات الدراسية تعليمية في مادة العلوم باستخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي، بهدف تدريبهم عليها.

4- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1-تعرف أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.

2-تعرف أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.

5- أسئلة البحث: يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

2-ما أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

6- فرضيات البحث:

يحاول البحث التحقق من صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05 %)، وهي عبارة عن عشر فرضيات كما يأتي:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

7- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

-نموذج فيجوتسكي التوليدي: Vygotsky Generative Learning Modle (G.L.M):

هونموذج يعكس رؤية فيجوتسكي للتعلم ويتكون من أربع مراحل أوأطوار تعليمية هي: "الطور التمهيدي، والطور التركيزي (البؤرة)، والطور المتعارض (التحدي)، وطور التطبيق"(Shepardson,1999, 626).

وكما يعرّف النموذج التوليدي في التدريس بأنه: عملية بنائية يجري فيها توليد الأفكار واستخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة، ويربط بين الأفكار والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات القديمة والجديدة(van zee , 2000,115).

وتعرّف الباحثة نموذج فيجوتسكي التوليدي بأنه:

هوأحد نماذج النظرية البنائية في التدريس، يقوم على مساعدة المتعلم على توليد المعلومات والأفكار من خلال ربط المعلومات السابقة بالجديدة، كما يركّز بشكل أساسي على دور العوامل الاجتماعية كالحوار والتواصل الاجتماعي في بناء المعرفة. ويجري التدريس وفق هذا النموذج من خلال توزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ومساعدة المعلم لهم على التفاعل والتواصل فيما بينهم، وتوجيههم ومساندتهم لبناء المعلومات وتوليدها للحد الأقصى الذي يستطيعون الوصول إليه، وتحقيق الأهداف التعليمية، من خلال تحفيزهم على المشاركة والتفاعل فيما بينهم.

-منطقة النمو المركزية Zone proximal development (zpd):

يقصد بها ما يأتي: "هي المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ، أوالتعاون مع الأقران،

أوهي ما ينجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين ويتمكن من فعله غداً بشكل مستقل"(Chaiklin,2002,3). وقد تبنّت الباحثة هذا التعريف في البحث.

- **المهارات الحياتية:** تعرّف بأنها:

"هي المهارات الأساسية الذهنية والعملية بتفاعل المتعلمين مع المواقف الحياتية التي لا غنى عنها، ومن هذه المهارات: مهارة الاتصال والتواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والإبداع، والتفكير الناقد، واستخدام الموارد والأدوات "(عمران وآخرون، 2001، 14-15).

- **مهارة التواصل الاجتماعي:** وتعرّف بأنها:

هي مجموعة أنشطة التفاعل اللفظي وغير اللفظي الاجتماعية ومهارات تبادل الأفكار، والإصغاء والحوار وتكوين علاقات وصداقات مع الآخرين. أي تبادل الرسائل اللسانية وغير اللسانية بين الأفراد والجماعات.(http://www.aljabriabed.net/n88_09marini.htm).

وتعرّف الباحثة مهارة التواصل الاجتماعي إجرائياً بما يأتي:

هي مجموعة أنشطة التفاعل الاجتماعي اللفظي والجسدي بين تلامذة الصف الرابع الأساسي، والتي ستقيس الباحثة درجتها على مقياس المهارات الحياتية الخاص بهذا البحث.

- **مهارة التعاون:** وتعرّف بأنها هي:

سلوك إنساني نبيل، يتمثل في تقديم المساعدة للآخرين بهدف تحقيق الأهداف المشتركة، أي العمل مع الآخرين والتشارك والتفاوض مع الزملاء، وحب مساعدة الآخرين، والقدرة على الانضمام لفرق عمل، والتعاون في سبيل تحقيق أهداف الجماعة(http://www.startimes. 2015)

وتعرّف الباحثة مهارة التعاون إجرائياً بأنها:

هي سلوك اجتماعي وأخلاقي يقوم به التلامذة يتمثل في التشارك مع الآخرين وتبادل المعونات معهم والتي ستقيس الباحثة درجتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي مقياس المهارات الحياتية الخاص بهذا البحث.

- **مهارة تحمل المسؤولية:** وتعرّف:

إحدى المهارات التي تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للاعتماد على النفس. أي سلوكات التلميذ التي يقوم بها في مواقف حياتية ضرورية، بالاعتماد الجاد على معارفه ومهارته وأنشطته، والقدرة على القيام بإجراءات السلامة والتقيد بقواعد الأمان، وتحمل المسؤولية تجاه الذات والآخرين(https://3o7solvingproblem.wordpress.com , 2015).

وتعرّف الباحثة مهارة تحمل المسؤلية إجرائياً بما يأتي:

هي مهارة اجتماعية وحياتية تتمثل في الاعتماد على النفس وإتقان المسؤليات الخاصة الملقاة على عاتق الفرد والتي ستقيس الباحثة درجتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي على مقياس المهارات الحياتية الخاص بهذا البحث.

-**التحصيل الدراسي:** ويقصد به:

مستوى محدد من الإنجاز، أوبراعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أوبالاختبارات المقررة(العيسوي وآخرون، 2006، 13).

وتعرّف الباحثة التحصيل الدراسي إجرائياً بما يأتي:

هو الدرجة التي يكتسبها تلامذة الصف الرابع في اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدّته الباحثة لقياس المعارف والخبرات التي تشتمل عليها وحدة دراسية في مادة العلوم نتيجة مرورهم بخبرات ومواقف تعليمية وفق الطرائق المعتادة في التدريس، ثم وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي.

-**الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** : "هي مرحلة تعليمية مجانية وإلزامية وتمتد من الصف (1-4)"(وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2005، 2).

الفصل الثاني:
دراسات سابقة

الفصل الثاني: دراسات سابقة

لقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات العربية والمحلية في موضوع نموذج فيجوتسكي التوليدي كاستراتيجية بحد ذاتها، ولذا فقد اطلعت الباحثة على دراسات عدة تدور حول موضوع النموذج التوليدي وفاعليته في التحصيل وتنمية مهارات التفكير المختلفة، وقد جرى تقسيم تلك الدراسات إلى دراسات عربية، ودراسات أجنبية.

أولاً : دراسات محلية وعربية:

1-دراسة عبد الكريم (2000) في مصر بعنوان: (معرفة فاعلية التدريس وفقاً لنظرية بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكل).

وهدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التدريس وفقاً لنظرية بياجيه (نموذج دورة التعليم) ونظرية فيجوتسكي (نموذج التعلم التوليدي) في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي أثناء تدريس وحدتي أنواع الحركة وقوانين نيوتن. إذ جرى استخدام المنهج التجريبي من خلال تصميم اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعّدد، وكذلك اختبار تفكير لقياس خمسة أنماط من التفكير الاستدلالي الشكلي. وقد اختبرت عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي مكونة من (77) طالبة بمدارس السلحدار ومصر الجديدة العامة ومصر الجديدة النموذجية. وقد أثبتت النتائج أن التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي قد تفوق على كل من التدريس وفقا لنظرية بياجيه والتدريس بالطريقة السائدة، وذلك بالنسبة لتحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي.

2-دراسة محمد (2003) في مصر بعنوان: (فاعلية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء القبلي والاتجاه نحوالعلوم).

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء القبلي والاتجاه نحوالعلوم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي من خلال اختبار تحصيل واختبار التصورات البديلة، واختبار مهارات الاستقصاء القبلي ومقياس الاتجاه نحوالعلوم كأدوات للبحث. وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذة من تلميذات الصف الأول المتوسط بمدرستي المنيا الإعدادية بنين، وسوزان مبارك الإعدادية للبنات. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ-النموذج التوليدي في التدريس له قوة تأثير وفعالية كبيرة في اكتساب التلامذة مهارات الاستقصاء العلمي .

ب-النموذج التوليدي في التدريس له قوة تأثير كبيرة، وليس له فعالية في اكتساب التلامذة الاتجاه نحوالعلوم.

ج-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المختلفة، ومهارات الاستقصاء العلمي لدى تلامذة عينة البحث.

3-دراسة الدواهيدي (2006) في فلسطين بعنوان: (فاعلية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية).

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية. إذ استخدم المنهج التجريبي، وصمّم الباحث اختباراً تحصيلياً ينقسم إلى أربعة مجالات من الأسئلة، ثم تطبيقه قبلياً وبعدياً. وقد جرى اختيار عينة الدراسة بصورة قصدية من جامعة الأقصى، وتكونت من شعبة واحدة من شعب مساق الدراسات، وتم توزيع الطالبات بصورة عشوائية إلى

مجموعتين إحداهما ضابطة مكونة من (42) طالبة، والأخرى تجريبية مكونة من (40) طالبة. وأهم ما توصلت إليه الدراسة ما يأتي:

1-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في اكتساب بعض المفاهيم البيئية.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في القدرة على حل المشكلات المرتبطة ببعض المفاهيم البيئية.

4-دراسة يونس (2007) في العراق بعنوان: (أثر برنامج تعليمي على وفق نظرية فيجوتسكي في تحصيل واستبقاء مادة الأحياء).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي على وفق نظرية فيجوتسكي في تحصيل واستبقاء مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. حيث استخدم المنهجين التحليلي والتجريبي، عن طريق تحضير الوحدة والمادة العلمية، وتصميم اختبار تحصيلي، حيث جرى تطبيق الأدوات بعد التأكد من صلاحيتها. وقد تكونت العينة من شعبتين من طالبات الصف الثاني المتوسط، قسمت إلى محجموعتين ضابطة وتجريبية في كل منها (32) طالبة، من ثانوية الجامعة، وكوفئت المجموعتان في متغيري درجة الصف والعمر. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين فيما يتعلق بالتحصيل والاستبقاء، وفي ضوء ذلك جرى اعتماد البرنامج التعليمي في تدريس مادة الأحياء للمرحلة الثانية المتوسطة.

5-**دراسة قابيل (2009) في مصر بعنوان:** (فاعلية استخدام النموذج التوليدي في تنمية الاتجاهات التعاونية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية استخدام النموذج التوليدي في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلامذة المرحلة الإعدادية. وإعداد وحدة دراسية مصاغة وفق النموذج التوليدي، وتنمية الاتجاهات التعاونية لدى التلامذة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي من خلال استخدام الأدوات الآتية: تصميم وحدة البيئة ومواردها وفق نموذج التعلم التوليدي، تصميم مقياس

الاتجاهات التعاونية، حيث طبقت هذه الأدوات بعد تحكيمها. وقد طبقت الدراسة على عينة من تلامذة الصف الأول الإعدادي بلغ عددهم (70) تلميذاً وتلميذة من مدرسة الأعراس الشرقية في محافظة الشرقية، إدارة المينا، جرى تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة مكونة من(35) ومن مجموعة تجريبية من (35) تلميذا وتلميذة. وقد أثبتت النتائج ما يأتي:

1-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات التعاونية لصالح المجموعة التجريبية (0.01).

2- يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي، أي أنه اتضحت فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية الاتجاهات التعاونية.

6-دراسة المعيوفي (2009) في العراق بعنوان: (أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية وتفكيرهم الإبداعي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية، وأثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في تفكيرهم الإبداعي. من خلال استخدام الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد أعدّ الباحث اختباراً من (23) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بعد أن جرى تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً، بالإضافة إلى اختبار التفكير الإبداعي. وقد تكونت العينة من شعبتين من شعب الصف الثالث المتوسط واختيرت عشوائياً لتمثل (30) طالباً للمجموعة التجريبية و(28) طالباً للمجموعة الضابطة، وقد كوفئت المجموعتان في عدد من المتغيرات. وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة كان ما يأتي:

1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اكتساب المفاهيم الرياضية بين طلاب المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اكتساب التفكير الإبداعي بين طلاب المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

3-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اكتساب المفاهيم الرياضية بين طلاب المجموعتين لدى طلاب المجموعة التجريبية، وعلاقة ضعيفة لدى طلاب المجموعة الضابطة.

7-دراسة ريان(2010) في فلسطين بعنوان:(فاعلية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم).

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة. إذ استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث قام بإعداد اختبار تحصيلي لوحدتين دراسيتين من كتاب الرياضيات المقرر بوكالة الغوث الدولية الجزء الأول. وتكونت العينة من (73) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي بشمال قطاع غزة وتحديداً في معسكر جباليا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات ذوات التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات ذوات التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وتحصيلهن في التطبيق المؤجل للاختبار نفسه.

ثانياً- دراسات أجنبية:

1-دراسة هارلاند Harland (2003) في أمريكا بعنوان: (أثر نظرية التنمية الإدراكية لفيجوتسكي والتعليم القائم على حل المشكلة على ربط المفاهيم العلمية بالنظرية: دراسة ميدانية).

Effect of Vygotsky s zone of proximal developmeny and problem-based learning in linking a theoretical concept with practice through.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس فصل معين في مادة علم الأحياء بواسطة نظرية التنمية الإدراكية لفيجوتسكي على ربط المفاهيم العلمية بالنظرية، في المرحلة الثانوية.وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الأفكار لتحسين الممارسة المهنية في الفصل. حيث طبّقت الدراسة على خمسة مدرّسين في المدارس الأمريكية، ووثّقت النتائج على مدار خمس سنوات من العام 1995 وحتى العام 2000م. وقد أثبتت النتائج أن التفاعل بين المعرفة الشخصية والعامة من خلال استخدام نظرية التنمية الإدراكية، خلق فرص حوار أكثر صعوبة من ذي قبل، كما أكدت الدراسة على أهمية خلق بيئات تركز على النشاطات الأصلية، وأهمية دعم الطلاب كمعلمين نظراء للمساعدة على تطوير حكم الطالب الذاتي ضمن سياق تعلم تعاوني.

2- دراسة يانغ وتوا، Yung & Toa(2004) في الصين بعنوان: (مدى تقدم الطلاب من خلال تنشيط منطقة النموالمركزية القريبة: دراسة حالة في تدريس مادة العلوم).

Advancing pupils within the motivational zone of proximal development.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تقدم الطلاب ضمن تنشيط منطقة النموالمركزية القريبة في تدريس مادة العلوم للصفوف الثانوية في مدينة هونج كونج. وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، حيث طُبقّت دروس طولية وعرضية، كما جرى تدوين الملاحظات بعد تسجيل الدروس على أشرطة الفيديو.تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا و(20) طالبة من صفوف الدرجة السابعة، وأُخذت البيانات على مدار العام بمعدل ثلاثة دروس في الأسبوع. وقد أثبتت الدراسة أهمية دور المعلم في تعزيز ثقة الطلبة في استكشاف العلم، ودور المعلم كخبير في مساعدة الطلاب في عملية التعلم،

وأوضحت كيف أنّ السياقات الاجتماعية المختلفة من خلال تحفيز منطقة النموالمركزية القريبة، والعوامل الشخصية تؤثر على مستوى الرضا للمشاركين، وبالآتي تقدماً في عملية التعلم والتعليم.

-التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: المقارنة بين الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها:

لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على نتائج الدراسات السابقة ما يأتي:

-قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر استخدام التدريس وفق نموذج فيجوتسكي في تنمية التحصيل والمهارات، وكان التركيز الأكبر فيها على تنمية مهارات التفكير لاسيما في مواد الرياضيات والعلوم.

- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية استخدام النموذج التوليدي في زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير المختلفة وحل المشكلات، وغيرها من المهارات الدراسية والعقلية.

-كما تشابهت الدراسات السابقة جميعها في المنهج المتبع وهوالمنهج التجريبي.

-كما استخدمت كل الدراسات اختبارت تحصيلية ومقاييس مهارات تفكير واتجاهات، في حين تميزت دراسة ريتشموند وستيرلي (1996)، ودراسة يانغ وتوا (2004) في استخدامهما لأشرطة فيديوكأداة إضافية.

-في حين اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث العينة من جوانب عدة (نوع المتغير التابع ،العينة المنتقاة، طبيعة المقرر). كما ما يأتي على الترتيب:

-لكن الدراسات السابقة جميعها أكدت تفوق نموذج التعلم التوليدي على طرائق التدريس العرضية المعتادة في زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير والمهارات العلمية والاجتماعية.

-ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وما تتميز به الدراسة الحالية:

استفادت الباحثة من خلال الاطلاع على تلك الدراسات فيما يأتي:

-في الاطلاع والإفادة من الأدب النظري لتلك الدراسات فيما يخص نظرية فيجوتسيكي، وكذلك في تحديد طبيعة المنهج العلمي المتبع في البحث.

-أيضاً في كيفية وضع الفرضيات، وصياغة واختيار الأدوات المناسبة وإجراءات الدراسة.

-**وتتميز** هذه الدراسة بأنها أول دراسة محلية وعربية-في حدود علم الباحثة- تتناول أثر التدريس وفق نموذج فيجوتسكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلامذة الصف الرابع الأساسي، حيث تتناول الدراسة الحالية مفهومي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي معاً.

الفصل الثالث:

الإطار النظري

المحور الأول: البنائية ونموذج فيجوتسكي التوليدي

المحور الثاني: المهارات الحياتية

المحور الثالث: مادة العلوم في التعليم الأساسي

المحور الأول:

البنائية ونموذج فيجوتسكي التوليدي

يتناول المحور الأول من هذا الفصل مفهوم النظرية البنائية وأهميتها وافتراضاتها الرئيسة ومبادئها ونماذجها في التعليم، كما يتضمن مفهوم البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي ومضمونها والأسس التي تقوم عليها. وأيضاً مفهوم نموذج فيجوتسكي التوليدي وعناصره ومراحله وعملياته وخطوات التدريس وفقه وغير ذلك.

في الفترة الأخيرة ازداد الاهتمام بكيفية إكساب المتعلمين العلوم بطريقة وظيفيّة تساعدهم على تطبيقها في الحياة اليومية. ونتيجةً لذلك ظهرت عدّة نظريات حديثة في التعليم والتعلم، أسّست لطرائق تدريس فعّالة تستخدم في العملية التعليمية. أهم تلك النظريات النظرية البنائية، التي تدعوالمعلم للعمل على إثارة نشاط المتعلم لبناء المعارف وتوليدالمعاني والربط بينها، وقد تبلورت النظرية البنائية بعدّة نماذج تعليمية تركز على نشاط المتعلم وفعاليته.

أولاً: النظرية البنائية:

1-مفهوم النظرية البنائية:

تؤكد هذه النظرية الاهتمام بكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرة المتعلم وكيفية استخدامه لها في تحقيق المزيد من التعلم والتفكير. إذ يعد التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية لدى المتعلم باعتبارها ذات أثر جوهري في بناء المتعلم للمعرفة الجديدة، بحيث يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه(زيتون، 2002، 214 +218).

ويعّرف المعجم الدولي للتربية (IDE) النظرية البنائية بما يأتي:

هي رؤية في نظرية التعلم ونموالطفل، وقوامها أن توصل الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرية(زيتون، 2007 ،36).

2-أهمية النظرية البنائية:

تتلخّص أهمية هذه النظرية في العملية التعلمية التعليمية بما يأتي:

إن نجاح طريقة التدريس تقاس بمدى كفاءتها في أن يتعلم المتعلمون ما قُصد لهم أن يتعلموه بغرض مساعدتهم في أن يبنوا أنفسهم ويكتشفوا المعارف التي يتعلمونها في ضوء النظرية البنائية (وزارة التربية، 2010، 3)، إذ تقود البنائية إلى معتقدات جديدة حول التميز والإبداع في التعلم والتعليم، والتجديد في أدوار المعلم والمتعلم، إذ يكون المتعلم نشيطاً بدلاً من كونه سلبياً، ويكون المعلم مسانداً بدلاً من نقله للمعرفة العلمية فقط، ويؤكد التعلم البنائي على النشاط، ويشجع استقلالية المتعلم ومبادراته، ويغذي الفضول الطبيعي للمتعلم، والبحث والاستقصاء، ويدعم المشاركة والتعلم التعاوني ويركز على التفكير، والفهم وتطبيق المعرفة وتوظيفها(زيتون، 2007، 67).

إذ ينبغي تهيئة مواقف تعليمية تمكن المتعلم من أن يجرّب، ويضع تساؤلات، ويخطّط للإجابة بنفسه، ويقارن ما توصل إليه مع ما توصل إليه زملاؤه، ومن ثم تحويل المعلومات إلى إلى معرفة يستطيع استخدامها وتوظيفها في مواقف متعددّة(كوجك وآخرون، 2008، 37).

3-الافتراضات الرئيسة للنظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية في التعليم على افتراضات رئيسة عدة تتعلق بالمتعلم وعملية التعلم، وهي وفق الآتي:

1- يبني الفرد المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصة.

2- إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة، أي أنها تشمل الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها.

3- إن التعلم عملية بنائية نشطة تنتج عن ابتكار المتعلم ومواءمته للعالم الخارجي.

4- الهدف الجوهري من التعلم هوإحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية (ويقصد بالضغوط المعرفية: ما يحدث من اضطرابات معرفية لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات حياتية)(طربية، 2005، 339)، (الطنطاوي، 2002، 11)، (علي، 2005، 257).

4-المبادئ الرئيسة للتعلم وفق النظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية على جعل المتعلم نشيطاً في أثناء عملية المتعلم، وفسح المجال له ببناء وتوليد المعلومات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة، ويمكن إجمال المبادئ الرئيسة للتعلم وفق هذه النظرية بما يأتي:

1- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه، أي أن المتعلّم يبذل جهداً عقلياً لاكتشاف المعرفة بنفسه، ولتحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها.

2- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

3- الهدف من عملية التعلم هوإحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية المسهمة في خبرة الفرد.

4- مواجهة المتعلم مشكلة أومهمة حقيقة هي أفضل ظروف للتعلم.

5- تتضمّن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

6- إن بناء المعنى هوفعل عقلي يحدث داخل الدماغ، ولذا فإنّ الأفعال الجسدية في الخبرات المحسوسة ضرورية للتعلم ولكنها لا تكفي.

7- التعلم عملية تحتاج لوقت، وإعادة التأكيد على أفكار معينة وتأمل معاني جديدة واستخدامها في مواقف حياتية.

8- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.

9- التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه.

10- الاستدلال شرط لبناء المفهوم.

11- الخطأ شرط التعلم.

12- الفهم ضروري للتعلم.

13- التعلم يقترن بالتجربة وبالتلقين(الترتوري والقضاة، 2006، 351)(زيتون، 2003، 19) (الهلالي، 2007، 107).

5-نماذج النظرية البنائية في التعليم:

تتجلى النظرية البنائية بنماذج تعليمية عدة يمكن اتباعها من قبل المعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية وهي كالآتي:

1- نموذج دورة التعلم.

2- نموذج تروبردج وبايبي.

3- نموذج التغيير المفهومي لبوسنر.

4- نموذج خريطة الشكل.

5- نموذج التقويم البنائي.

6- نموذج ويتلي (التعلم لقائم على المشكلة).

7- نموذج التعلم البنائي (المنحنى البنائي).

8- النموذج التوليدي(سالم، 2001، 107).

-كما لخّص بعضهم نماذج النظرية البنائية بما يأتي:

*نموذج التحليل البنائي- ابلتون.

*نموذج التغيير المفاهيمي- بوسنر.

*استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة- جريسون ويتلي.

*النموذج التعليمي المعرفي- دانيال نيل- تشارلز أندرسون.

* نموذج بايبى للتعلم البنائي- بايبي.

* نموذج التعلم التوليدي- فيجوتسكي.

*استراتيجية دورة التعلم- أتكن- كاربلس.

*النموذج الانساني- نوفا ك.

*نموذج الشكل 7 المعرفي- جووين.

*نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.

*نموذج التعلم البنائي(.http://www.tpsc.tanta.edu.eg).

6- مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم البنائي:

وضع فهمي وعبد الصبور(2001) جدولاً يبين التغيرات المطلوبة للانتقال بعناصر العملية التعليمية من التعلم التقليدي إلى التعلم البنائي، واستناداً إلى هذا الجدول يمكن إجراء مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم البنائي وبينّها كما يأتي:

الجدول (1) مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم البنائي:

التعلم التقليدي	التعلم البنائي
المعرفة توجد خارج المتعلم	المعرفة توجد داخل المتعلم نفسه
محور المعرفة هوالمعلم	محورها المتعلم
المتعلم سلبي من ناحية تلقي المعلومات	المتعلم ايجابي ونشط
الأنشطة فردية	الأنشطة تفاعلية
تعلم تنافسي	تعلم تعاوني
يتقبل المعلم الإجابة الصحيحة فقط	يقبل المعلم آراء المتعلمين مهما كانت صحيحة أوخاطئة
تذكّر المعرفة	تغيير المفاهيم
يعتمد المتعلم على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة	يعتمد المتعلم على مصادر متنوعة
يعتمد التقويم على الاختبارات التحريرية فقط	يعتمد التقويم على بدائل مختلفة

(فهمي وعبد الصبور، 2001، 107).

نستنتج من الجدول السابق أن التعلم التقليدي يركز على المعلم والكتاب ومستويات التفكير الدنيا، بينما يركز التعلم البنائي على المتعلم والطريقة ومستويات التفكير العليا.

7- البنائية الاجتماعية (نظرية فيجوتسكي):

يعدّ فيجوتسكي من أهم مؤسسي البنائية الاجتماعية، وأبرز رواد اللغة وبناء الفكر، قدم رؤية لدور المجتمع والثقافة التي تؤثر على التنمية المعرفية للمتعلم، وبالرغم من أن نظرية فيجوتسكي لم تحظَ في البداية بالاهتمام والتجريب في التربية وعلم النفس مثل نظرية بياجيه، إلا أنه زاد الاهتمام بها حديثاً في المراكز التربوية وخصوصاً في شمال أمريكا(مصطفى، 2001، 109-110).

-مفهوم البنائية الاجتماعية:

هي نظرية تنحدر من البنائية إذ أنها تشدد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد وتؤكد خاصة على الصراع في النموالفردي والاجتماعي. تؤكد هذه النظرية على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق ويساعد هذا التفاعل على نموالبنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار. ومن أهم منظري البنائية الاجتماعية "فيجوتسكي" الذي اعتبر أن النموالفكري ذوطبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط كما يراها بياجيه، وأن التعلم يمكن أن يكون عاملاً من عوامل النموالفكري، والمعرفة لها صبغة اجتماعية ولا يمكن فصل النشاط الفكري للفرد عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها. كما تؤكد البنائية الاجتماعية علي التربية من أجل التحول الاجتماعي، فهي انعكاس لنظرية التطور الإنساني التي تقوم على الفردية في إطار السياق الثقافي – الاجتماعي، أي أن تطور الفرد يُستمد من التفاعلات الاجتماعية في إطار من المعاني الثقافية المستمدة من المجموعة وتفاعلها مع الفرد(Henriques, 19). فسّر بيركنز ذلك بأن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل الأفراد تعلم كل منهم أفضل وأكثر فاعلية، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية(السعدي وعودة، 2006، 117).

8-مضمون البنائية الاجتماعية:

تتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر عليه بما فيهم المعلم، والأصدقاء، وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها أي أننا نأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية للمتعلم، ومن هنا تهتم البنائية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره فالكثير يرجع الفضل إلى "فيجوتسكي" الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع.

وقد جاء ذلك نتيجة للانتقادات التي وجهها عدد من الباحثين للبنائية الفردية لإهمالها الجوانب الاجتماعية في عملية التعلم، حيث أوضحوا أن عملية التعلم تتضمن عوامل عدة مثل: العوامل الثقافية – والعوامل اللغوية– التفاعلات مع الآخرين – التفاعل مع المعلم، لذلك طالبوا بضرورة أن تتضمن البنائية وضع الجانب الاجتماعي موضعاً مهماً في عملية التعلم، وأن يكون تعلم الفرد في إطار الطبيعة الاجتماعية(السيد، 2000، 25).

وفيما يأتي: مقارنة بين آراء علماء البنائية المعرفية وآراء علماء البنائية الثقافية المجتمعية:

إذ يمكن النظر إلى الآراء المتباينة لعلماء البنائية في اتجاهين أساسين هما:

الاتجاه الأول: آراء علماء البنائية المعرفية ويشتق من نظرية بياجيه وهويركز على النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم.

الاتجاه الثاني: آراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية، ويشتق من نظرية فيجوتسكي وهويركز على الأنشطة المجتمعية، كما يركز على السياق الاجتماعي والثقافي للمعرفة.

ويوضح الجدول الآتي مقارنة بين هذين الاتجاهين:

الجدول (2): مقارنة بين آراء علماء البنائية المعرفية وآراء علماء البنائية الثقافية المجتمعية:

وجه المقارنة	آراء علماء البنائية المعرفية	آراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية
تحديد موقع العقل	في رأس الفرد	في التفاعل الفردي والاجتماعي
التعلم	هوعملية نشطة لإعادة تنظيم المعرفة	هوعملية مشاركة الفرد بممارساته في بيئة معينة
كيفية تحقيق الهدف	عن طريق الأساس الثقافي والاجتماعي لخبرة الفرد	من خلال عمليات ثقافية واجتماعية يقوم بها أفراد متفاعلين
الاهتمام النظري	الاهتمام بعمليات الفرد النفسية	الاهتمام بالعمليات الثقافية والاجتماعية
تحليل التعلم	هوتنظيم ذاتي معرفي، فالطفل يشارك في ممارسة ثقافية	هومشاركة الفرد مع الآخرين والطفل يبني المعرفة بنفسه
تركز هذه التحليلات على	تصميم نماذج لإعادة تنظيم مفاهيم الفرد	مشاركة الفرد في ممارسات منظمة ثقافياً والتفاعل وجهاً لوجه
حجرة الدراسة	يكوّن فيها المعلم بمشاركة المتعلمين ثقافة محدودة	ممارسات منظمة ثقافياً
النظر إلى الجماعة	انعدام التجانس بين أفراد البيئة الواحدة، والتحليلات بعيدة عن الممارسات الثقافية والاجتماعية	التجانس بين أفراد البيئة الواحدة مع الاهتمام بتحليل الاختلافات النوعية بينهم

(زيتون وزيتون، 2003، 59-60).

وترى الباحثة أن النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي أشمل وأعمق من النظرية البنائية المعرفية لبياجيه، كما أنها أقوى لتكوين شخصية متكاملة للمتعلم، كونها تركز على مشاركة واسعة من قبل المتعلم مع مجتمعه وزيادة نشاطه وتوسيع ثقافته، وتنمية مهاراته الاجتماعية وتفاعله مع الآخرين.

9-الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية:

تقوم النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي على عدة أسس أهمها:

1- تنمية الوظائف العقلية العليا من خلال التفاعلات والحياة الاجتماعية داخل الفصل المدرسي.

2-هناك عوامل مؤثرة في التنمية المعرفية للطلاب وسماتهم الاجتماعية وفق ما أورد سكوت Scott (1998) ومن أهمها :

- البيئة المنزلية.

- العلاقات بين الأقران.

-الغذاء الذي يؤكل.

- الملابس التي ترتدى.

- إتقان اللغة.

3-أهمية التفاعلات للمستوى السيكولوجي الخارجي وخصوصاً طبيعة الحوار والمناقشة بين المعلم والطلاب في الفصل لدى المتعلم لبناء المعنى لدى المتعلم.

4-أهمية المعلم من خلال لعبة عدة أدوار منها:

أ) - دوره كوسيط حيث يصل من المعرفة العامة الأولية إلى المعرفة العلمية.

ب) – توجيه المتعلم تدريجياً نحوفهم وإتقان المهمة، الأمر الذي يعتبر مفتاح لتحضير فهم الطلاب للمعرفة العلمية ليكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة يعجزون أن يصلوا إليه بمفردهم.

ت) –توجيه المتعلمين إلى التفكير بصوت عال وهوما يشجعهم على الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ويحفزهم لعملية التفكير والانتباه.

5– الدور المتبادل بين المفاهيم العرضية والعلمية:

صنف فيجوتسكي مفاهيم المتعلمين إلى فئتين تعكس السياق المرتبط هما: المفاهيم التلقائية (وهي تكتسب من خلال التعليم الموازي)، والمفاهيم غير التلقائية وهناك فروق بينهما:

الجدول (3): الفرق بين المفاهيم العرضية و المفاهيم العلمية

المفاهيم التلقائية (التعليم الموازي أوالعرَضي)	المفاهيم غير التلقائية
تتكون من خلال التفاعلات والخبرات خارج المدرسة	تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة
تعتمد على الظواهر المادية والخبرات اليومية في تكوينها	تعتمد على العمليات العقلية في تكوينها
تُنمى من المحسوس للمجرد	تُنمى من المجرد للمحسوس

ويلائم المتعلم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يُعلَّم في المدرسة (المفاهيم العلمية) وفي الوقت نفسه لابد أن يفهم المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة في ضوء خبراته، فالاتجاه من المحسوس للمجرد والعكس ضروري، فالحركة في الاتجاهين ضرورية للفهم(مصطفى ،2001، 116). ويضيف (عبد الحليم، 2003م)، عدة نقاط أهمها:

1–أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التعلم الفردي، فالفرد يتعلم بشكل ايجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل زملائه– المعلم– الوالدين.

2–تعلم المحتوى الاجتماعي يجب أن يتم من خلال التفاعل الاجتماعي حيث يتضمن ذلك مهارات اتصال.

3–تؤكد على المعارف المنظمة التي تراكمت ولا تزال تتراكم– عبر الأحقاب– ويكمل بعضها بعضاً، مثلما ينقد بعضها بعضاً، ومثلما ينقض بعضها بعضاً.

4–ومن مقتضيات البنائية الاجتماعية في رؤية أصل المعرفة الإنسانية أن يراعى في التعليم أن المعارف لا تنقل من جيل إلى جيل، أومن المعلمين إلى المتعلمين، وإنما يبنى المتعلمون معارفهم في ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية، وليس من خلال أدوات ابستمولوجية محضة. ولذا، فإن المعارف المختارة للتعلم والتعليم في مجالات الحياة كافة يجب أن تكون ملائمة لتطوير الأسيقة الاجتماعية الراهنة، وتحديثها وفقاً للمعارف الجديدة، وفي أسيقة ومناخات تشجيع المتعلمين على بناء معارف جديدة(عبد الحليم، 2003، 112).

إذاً يركز فيجوتسكي على تأثير العوامل غير المعرفية في التعلم وتنمية استراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقية وبناء المعنى من خلال التفاوض الاجتماعي، كما أنه يركز على اللغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكل المناخ العام لبيئة الفصل. وما يفسر زيادة الاهتمام في الفترة الأخيرة بوجهات النظر المعرفية للثقافة الاجتماعية هوإدراك الباحثين أن التعلم يكون في المقام الأول عملية اجتماعية معقدة تأتي بجانب نقل المعرفة، ونتيجة لذلك بدأ الباحثون يستكشفون كيف تسهم اللغة والتفاعلات الاجتماعية والسياقات الاجتماعية في التنمية المعرفية، فلا يمكن فهم المعنى ما لم يتم ربطه بالسياق الثقافي الاجتماعي المحيط(مصطفى، 2001، 104+105).

–ثانياً: نموذج فيجوتسكي التوليدي:

ظهر النموذج التوليدي في البداية على يد (آدزبورن وتيروك) Osborn & Wittrok، وهويركز على الفلسفة البنائية وتطبيقاتها ويسهم هذا النموذج بشكل فعال في تحقيق نواتج قائمة على المعنى والفهم واستبدال الأفكار الخطأ بما هوصحيح. ويعتبر النموذج التوليدي انعكاساً لنظرية فيجوتسكي.

ويعرّف بما يأتي:

1-تعريف نموذج فيجوتسكي:

هوأحد نماذج النظرية البنائية ويتركز اهتمام نموذج فيجوتسكي التوليدي بالجانب الاجتماعي للمتعلم وعلى ما يحدث من تفاعلات اجتماعية، إذ أن المتعلم في أي مرحلة من تعلّمه يكون لديه ثلاث مناطق من النمو:

1- منطقة النمو الفعلي: تحدّد الأداء الوظيفي العقلي الحالي للفرد والقدرة على تعلم أشياء معينة معتمداً على نفسه.

2- منطقة النمو المستقبلي (الممكن): وهي منطقة النموالتي يسعى الفرد للوصول إليها بمساعدة الآخرين كالمعلم أوالأسرة أوالأقران.

3- منطقة النمو المركزي: وهي المنطقة الفاصلة بين المنطقتين السابقتين(عبد الحميد، 1999، 144).

2-أهمية نموذج فيجوتسكي التوليدي:

هناك ثلاث نقاط مرتبطة بنموذج فيجوتسكي التوليدي وهي:

1- اللغة: إن التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة واللغة هي المعاني التي يتم من خلالها التواصل بين الأفراد.

2-يعتمد المعنى داخل اللغة على البيئة الاجتماعية فالمرجع اللغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية الخاصة ببيئتهم.

3-الغرض من اللغة هواستمرار العلاقات بين أفراد المجتمع، وهذا الشكل من البنائية يركز على المواقف الثقافية والطبيعية لعملية المعرفة.

ويوضح فيجوتسكي أنه من الأيام الأولى لنموالطفل تكتسب أنشطته معنى خاصاً به في نظام من السلوك الاجتماعي، وأن أية وظيفة في نموثقافة الطفل تظهر مرتين: الأولى على المستوى الاجتماعي، والثانية على المستوى الفردي الداخلي. وأن كل وظائف المستويات المعرفية العليا تنتج أصلا كعلاقة حقيقية بين الأفراد وهي مرتبطة بالمجتمع والثقافة، ويمر هذا النمومن المستوى الاجتماعي إلى المستوى الداخلي بأربعة مراحل هي:

1- أن يحدث أفراد آخرون تأثيراً في الطفل.

2-أن يدخل الطفل في تفاعلات مع هؤلاء الأفراد.

3-أن يبدأ الطفل بإحداث تأثيرا في الآخرين.

4-أن يؤثر الطفل في نفسه(.http://forum.net.edu.sa /2009).

لذلك يعتقد فيجوتسكي أن الأقران عامل مهم وأساسي لتطوير الفرد. وتؤكد كتاباته دور العوامل التاريخية والثقافية والاجتماعية في المعرفة، كما أنه يجد أن اللغة أهم أداة رمزية وضعها المجتمع. ويرى لفرانكوس Lifrancois (1994) أن نظرية فيجوتسكي تنطوي على ثلاثة موضوعات هي: الأول: أهميّة الثقافة، والثاني: الدور الرئيس للغة، والثالث وهوما سمّاه فيجوتسكي: (منطقة النمو والتطور).

أي أن هناك فترة زمنية محددة لتطوير المعرفة، والتطور التام خلال هذه الفترة (ZPD) يعتمد على التفاعل التام خلالها. إن مدى التطور الذي تصله المهارات يزداد من خلال إرشاد البالغين أوبالتعاون مع الأقران يزداد أكثر مما لوكان وحده. إذاً نظرية فيجوتسكي ما هي إلاّ محاولة لإيجاد إنسان اجتماعي. كما أن نظريته هي عملٌ تكميليّ لأعمال باندورا (Bandura) حول التعلم الاجتماعي. إن نظرية فيجوتسكي هي إحدى النظريات العامة في مجال تطوير المعرفة، ومعظم أعماله الأساسية أجريت في سياق كيفية تعلم الأطفال اللغة(Vegotsky, 1962) وعليه فإن التطبيقات على هذه النظرية هي في ازدياد واتساع (Wertsh, J.V.,1985).

3-الأسس التي يرتكز عليها نموذج فيجوتسكي التوليدي:

يتضح مما سبق أن الأسس التي يعتمد عليها النموذج التوليدي تقوم على الفلسفة البنائية من حيث التعلم القائم على المعنى وذلك من خلال قيام المتعلم ببعض العمليات التوليدية لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وأهم الأسس التي يرتكز عليها النموذج التوليدي في التدريس ما يأتي:

أ- يبني المتعلم المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة في بنيته المعرفية.

ب- يتم تدريس العلوم من خلال نموالمفاهيم وتطورها في أثناء التعلم، عن طريق قيام المتعلم بتوليد المعاني والعلاقات بين المفاهيم لتصويب أنماط الفهم الخطأ المرتبطة بها.

ج- يستخدم المتعلم العمليات التفكيرية ليكون العلاقات بين المعلومات التي تعلمها وتوليد المعنى بين المعرفة الجديدة والخبرات السابقة.

د- ضرورة استمرارية التعلم بمعنى أن يتعدى الطالب حدود إلى ما بعد التعلم أوما بعد المعرفة (http://www.tpsc.tanta.edu.eg/ Meatacognetion).

4-معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة وفق فيجوتسكي:

يؤكد فيجوتسكي أن الإنسان غير محدد بدرجة كبيرة بدرجة النموالمفروضة عليه، ولكشف العلاقات الحقيقية بين عملية النموإمكانية التعلم، لابد من تحديد مستويين من النموهما :

أ- مرحلة النمو الواقعية:

وترجع إلى مستوى نموالعمليات العقلية والتي تنجح عند الانتهاء من مرحلة نومعينة أي إلى درجة محددة من النضج.

ب- مستوى النمو المتوقع:

وترجع إلى المدى الذي يمكن أن يحققه الطفل فوق ما تسمح به المرحلة الواقعية لنموه (درجة نضجه)، وهذا ما يحددّه فيجوتسكي كمنطقة للنموالمحتمل. الذي يعرفها على الشكل الآتي:

المدى بين النموالواقعي كما يحدد بقدرة الطفل الواقعية على حل مشكلة والمستوى المحتمل الذي يمكن أن ينجزه الطفل في حل المشكلات بحيث تفوق قدرته الواقعية تحت توجيه الكبار أوالتعاون مع الرفاق.

ويورد فيجوتسكي بعض الأمثلة لشرح مفهومه من منطقة النموالأدنى(المحتمل):

مثال[1] : قد تقدّم سؤالاً للطفل، ولا يستطيع حله، ولكن ببعض المساعدة والتوجيه من الكبار أوبالتعاون مع الأصدقاء، فإنه يصل إلى حلّ ، وهذا دليل على أنه لم يتمكن من الحل كنتيجة لنموه الواقعي فقط.

مثال [2]: لنفرض أن هناك طفلين في العاشرة من عمرهما الزمني وفي الثامنة من عمرهما العقلي. فهما في نفس العمر العقلي ويستطيعان إنجاز اختبار مقنّن لسن ثمان سنوات، وقد يعتقد بأن إنجازهما المدرسي متساوياً نظراً لتساوي نسبة الذكاء لديهما، لكن إذا تمت مساعدة واحد منهما، مثلا يمكن العرض عليه كيف يمكن حل المشكلة، وكيف يمكن أن يتعامل معها، أوتقديم بعض الأسئلة المساعدة حول حل المشكلة، وبدء الحل بالمساعدة وترك الطفل ينهي الحل. بهذه المساعدات فإن أداء الطفل يختلف، ويعتقد فيجوتسكي أن ذلك يحسن القدرات العقلية.

- ولتحقيق هذه المهمة لابد أن ترتكز على مقومات عدة كالأهداف التعليمية التي تعتمد على حاجات التلميذ من جهة وقدراته من جهة أخرى، والمعلم والإمكانات المادية والبرامج المدرسية والمنهاج التعليمي الذي يعتبر المقياس الذي تقوم عليه العملية التعليمية والمتضمن للمعارف والمهارات التي يجب أن يحصل عليها التلميذ في المرحلة التعليمية والتي تسمح له بالقيام بأنشطة هادفة في بنيته وخاصة مناهج العلوم التي تعتمد على ربط مادة العلوم بخبرات في حياتهم اليومية، ومساعدتهم على فهم الظواهر الطبيعية والبيئة المحيطة بهم ولابد عند تدريس مقرّر العلوم أن يراعي المعلم أن تكون

المعرفة مناسبة لنموالتلميذ وأن يعتبر هذه المعرفة وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، وأن تكون ذات معنى لحياة التلميذ(المقرم، 2001، 38).

5-أهداف استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي:

إن استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التدريس يحقق عدداً من الأهداف:

1- تزويد المتعلمين بمواقف تعليمية تمكنهم من تكوين خبرات جديدة وتوجيه أسئلة لأنفسهم وللآخرين عن هذه الخبرات، وتكوين أفكار ترتبط بمظاهر معينة للظاهرة موضوع الدراسة.

2- تنشيط جانبي الدماغ من خلال إيجاد علاقات منطقية ومتشعبة لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقة تزيد من قدرة المتعلم على الفهم والاستفهام للمواقف التعليمية وتوليد أفكار جديدة وإحلال المفاهيم الصحيحة محلّ المفاهيم الخاطئة.

3- العمل على تنمية التفكير الفوق المعرفي، وهومن نتاج توالد الأفكار عند المتعلمين، ومن ثم جعل الدماغ بكليتّه في حالة من النشاط والفاعلية، وإعطاء الآخرين الفرصة لتحدّي أفكارهم من خلال النقد والدليل التجريبي.

4- إحداث تغير مفاهيمي في بنية المتعلم لزيادة قدرته على التعامل مع المواقف الحياتية بصورة أفضل، ويزيد من وضوح الأفكار المعرفية(عفانة والجيش، 2008، 250)(النجدي وآخرون، 2006، 465).

6-عناصر نموذج فيجوتسكي التوليدي:

لهذا النموذج أربعة عناصر من الممكن أن تستعمل منفردة أومرتبطة ببعضها البعض لإنجاز هدف التعلّم، وهي كالآتي :

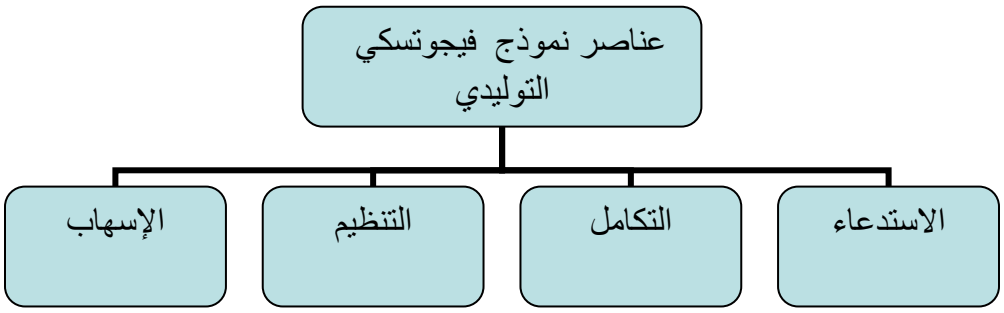
1- الاستدعاء: ويكون باسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم البعيدة المدى، فهدف التذكر أن يتعلّم المتعلم المعلومات المستندة على الحقيقة .

2- التكامل: وفيه يكامل المتعلم المعرفة الجديدة مع المعرفة المسبقة، فهدف التكامل هوتحويل المعلومات في شكل يمكن من تذكّره بشكل أكثر سهولة.

3- التنظيم: ويضمن ربط المعرفة المسبقة بالأفكار الجديدة بطرق ذات معنى.

4- الإسهاب: يتضمن ارتباط المادة الجديدة بالمعلومات الموجودة في عقل المتعلم، بهدف التوسّع هوإضافة أفكار إلى المعلومات الجديدة(عبد السلام،2005 ، 158) .

وتوجز الباحثة العناصر السابقة بالشكل الآتي:



شكل (1): عناصر نموذج فيجوتسكي التوليدي

7-عمليات نموذج فيجوتسكي التوليدي:

يمر نموذج فيجوتسكي التوليدي بخمس عمليات وهي كالآتي:

1- تصورات المعرفة والخبرة : Knwoledg and Exprinece:

تمثل مفاهيم المتعلم المسبقة للعنصر الأساسي لهذا النموذج فهي بمثابة قاعدة المعرفة لبناء العلاقات بين المفاهيم التي جرى تعلّمها والتي سيتم تعلّمها، وعن طريق التفاعل بين معرفة التعلم الجديدة ومعرفته القبلية يحدث التعلم ذوالمعنى .

2- الدافعية: Motivation:

يتضمن النموذج التوليدي نوعا من التحفيز، وذلك من خلال الأنشطة الصفية التي تعزز ثقة المتعلم بنفسه.

3- الانتباه: Attention:

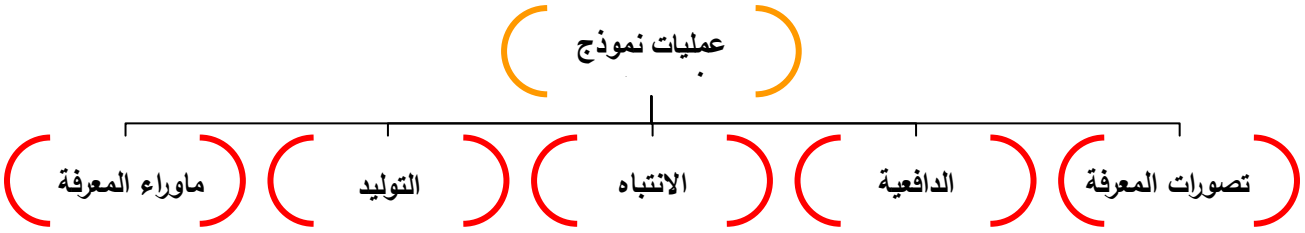
إذ يوجّه المعلم انتباه المتعلم إلى التركيز على بناء وشرح وتفسير المعنى الذي يتم التوصل إليه، وتوجيه انتباه المتعلم إلى الأحداث والموضوعات كوسيلة لتوليد بنية المعرفة .

4- التوليد: Generation:

تعدّ هذه الخطوة مهمة، فينبغي على المعلّم أن يترك المتعلمين لكي يولدوا المعنى بأنفسهم من خلال ممارسة الأنشطة الجماعية، ثم توجيههم إلى نوعين من العلاقات كطريق لفهم المادة العلمية، وهما: العلاقات بين هذه المفاهيم التي جرى تعلّمها، والعلاقات بين هذه المفاهيم وخبراتهم السابقة، ثم الربط بينها باستخدام الرسوم والصور والخرائط وذلك لتسهيل التعلّم.

5- ما وراء المعرفة: Metcognitio :

على المعلّم أن يساعد المتعلمين على استخدام عملياتهم الدماغية لفهم وتطبيق واستخدام المفاهيم التي جرى تعلّمها، وذلك حتى يكونوا أكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجههم لاحقاً(عبد السلام، 2005، 161)(عفانة والجيش، 2008، 251). وقد أوجزت الباحثة العمليات السابقة في الشكل الآتي :



شكل(2): عمليات نموذج فيجوتسكي التوليدي

وقد ركزت الباحثة على هذه العمليات في أثناء إعداد الدروس في دليل المعلم وفي أثناء عرض الدرس في الفصل الدراسي وبين ثنايا المراحل المتبقية للنموذج التوليدي والتي سيتم توضيحها لاحقاً.

8-مراحل (أطوار) نموذج فيجوتسكي التوليدي:

يتم التدريس وفقاً لهذا النموذج في أربع مراحل أوأطوار كما يأتي:

1- الطور التمهيدي: Preliminary:

وفي هذه المرحلة يمهّد المعلّم للدرس من خلال المناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة ويستجيب المعلم إما للإجابة اللفظية أوالمكتوبة في دفاترهم اليومية، فاللغّة بين المعلم والمتعلمين تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية.

2- الطور التركيزي (البؤرة): Focus:

وهنا يوجه المعلم المتعلمين للعمل في مجموعات صغيرة فيصل بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدفة ويركز على المفاوضة والحوار بين المجموعات.

3- الطور المتعارض (التحدّي): Chllenge:

يقود المعلم مناقشة الفصل بالكامل مع إتاحة الفرصة للمتعلمين للمساهمة بملاحظاتهم وفهم ورؤية أنشطة الفصل بالكامل ومساعدتهم بالدعائم التعليمية المناسبة، وإعادة تقديم المصطلحات العلمية، والتحدّي بين ما كان يعرفه المعلّم في الطور التمهيدي وما عرفه أثناء التعلّم.

4- طور التطبيق: Application :

وتستخدم المفاهيم العلمية كأدوات وظيفية لحل المشكلات وإيجاد نتائج وتطبيقات في مواقف حياتية جديدة كما تساعد على توسيع نطاق المفهوم(Schaveien، 2003, 1451) (626 ،1999 Shepardson،).

9-مميّزات نموذج فيجوتسكي التوليدي:

يحقق التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي المزايا الآتية:

1- يحث على التعلم القائم على المعنى.

2- ينمّي مهارات الملاحظة، والاتصال الشفوي والتنقيب عن المعلومات والتنظيم لدى المتعلمين.

3- يتيح الفرصة للمتعلمين ليشاركوا في الأعمال الجماعية من خلال الطور التركيزي وبالآتي ينمي لديهم روح التعاون والمشاركة للإجابة على الأسئلة المطروحة من قبل المعلم ولإجراء الأنشطة والتجارب المختلفة ليصلوا إلى أفضل النتائج.

4- يساعد المتعلم على تطبيق المعلومات في حلّ ما يواجهه من مشكلات خلال الطور التطبيقي.

5- تحسين لغة المتعلمين من خلال المناقشة والحوار بين التلامذة مع بعضهم البعض ومع المعلم.

6- يصحح المفاهيم الخاطئة التي توجد لدى المتعلم والمكتسبة من خبراته اليومية.

7- يكتسب المفاهيم العلمية السلمية من خلال عملية بناء المعرفة.

8- يتم التعلم في جوديمقراطي يتمتع بالتفاعل الاجتماعي والمناقشة بين المتعلمين بعضهم البعض.

9- يعمل على بناء المعرفة لدى المتعلمين والوصول إلى مرحلة ما وراء المعرفة والتعلم ذي المعنى.

10- يزيد من ثقة المتعلم بنفسه فيتمكن من مواجهة المشكلات المختلفة.

11- يزيد من دافعية المتعلمين.

12- يتيح الفرصة أمام المتعلمين للتفكير بطريقة علمية سلمية(زيتون،2003 ، 383-384).

10-تعريــف فيجوتســكي لمنطقــة النموالقريبــة المركزيــة: Zone of Proximal Develepment: **(ZPd)**:

لقد جرى اختيار كلمة المنطقة (Zone) من قبل فيجوتسكي لأنها تحمل تطويراً وليست كنقطة على مقياس وإنما استمرارية السلوك أودرجات النضج، وكلمة القريبة (Proximal) تعني بأن المنطقة تحدد بتلك السلوكات التي ستتطور في المستقبل القريب، فهي تعني أن السلوك أقرب إلى الظهور من أي وقت، فليس كل سلوك محتمل يجب أن يظهر في النهاية ويرى فيجوتسكي أيضاً أن السلوك يحدث على مستويين والذين بدورهما يشكلان حدود منطقة النموالقريبة المركزية (ZPD). فالمستوى الأدنى هوأداء الطفل المستقل الذي يعرفه الطفل ويعمل لوحده، ويمثل هذا المستوى الأعلى الحد الذي يمكن أن يصل إليه الطفل بالمساعدة، ومستوى الأداء الذي يشمل بدوره المساعدة أوالتفاعل، فقد تكون المساعدة عبارة عن تعليمات أوأفكار أوإعادة أوإعادة إجابة سؤال أوإعادة صياغة ما قبل أوسؤال الطفل ماذا يفهم أويكمل جزء من مهمة أوالمهمة كاملة Leang & Brodrova)، 1995 ، 1_2).

وعرّف فيجوتسكي منطقة النموالقريبة المركزية بأنها: " المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حلّ المشكلة بتوجيه بالغ أوالتعاون مع الأقران(Vygotsky,1978,86).

11-مراحل نشوء منطقة النموالقريبة المركزية:

تنشأ منطقة النموالقريبة المركزية من خلال أربع مراحل أساسية هي :

1- الأداء المساعد من الآخرين الأكثر قدرة: يعتمد الأطفال على البالغين أوالأقران الأكثر قدرة لأداء المهمة قبل الانشغال بها بمفردهم، وهنا تعتمد كمية ونوع المساعدة على عمر الطفل وطبيعة المهمة، وبهذا يكون تنشيط اتساع وتعاقب منطقة النموالقريبة المركزية في المتناول.

2- الأداء المساعد الذاتي: ينتقل الطفل في هذه المرحلة إلى معرفة القواعد اللازمة، فالمسؤوليات التي قُسّمت سابقا بين الطفل والبالغ أصبح الآن بإمكان الطفل السيطرة عليها كاملة لوحده، فالنشاط

الذي كان يستعين بالآخرين لإنجازه يمكن أن ينجزه لوحده، وبهذا فإن النشاط الذي يمارسه الطفل في كل شكل أصبح بينه وبين نفسه، أي ينجز المهام بدون مساعدة الآخرين وهذا لا يعني أنه قد جرى تطوير أداء الطفل بشكل كامل.

3- تطوير الأداء تلقائياً: حيث يتطور أداء الطفل وينتقل إلى مرحلة متطورة لتلك المهمة، فيستطيع أداءها بشكل كامل ومتناغم وبدون مساعدة، بل فإن المساعدة تعتبر معرقلة ومزعجة، والأداء لم يعد يطور بل يتطور حيث وصفه فيجوتسكي بثمار التطوير، ووصفه أيضا ببعده عن التغير بفعل القوى العقلية والاجتماعية.

4- إزالة تلقائية للأداء يؤدي إلى العودة للخلف من خلال منطقة النموالقريبة المركزية:

إن عملية التعلم عند الطفل تتكون من نفس الخطوات المتسلسلة والمنظمة لمنطقة النموالقريبة والانتقال من مساعدة الآخرين إلى مساعدة الذات، وبتكرار هذه الخطوات مرة تلوالأخرى يؤدي إلى نموقدرات جديدة عند الطفل، وهذا يؤدي بالطفل لاستملاك المهارة وتتطور قدرته على أدائها بآلية وتلقائية، ومن خلال منطقة النموالقريبة المركزية (ZPD) يعود لاستملاك مهارة جديدة، وهكذا تستمر دورة منطقة النموالقريبة المركزية لاستملاك المهارات واكتساب المعرفة المتراكمة (Tharp &Gallimare,1988,35-36)

12-ركائز منطقة النمو القريبة في عملية التعلم :

تعتمد عملية منطقة تنمية النموالمركزية للمتعلم على أربع ركائز رئيسة :

1- طبيعة التفاعل الاجتماعي للمتعلم :

إن دخول المتعلم في تفاعلات اجتماعية يجعل التراكيب المعرفية لديه تنموونتطور حيث أن الخبرة تنتقل من أشخاص ومواقف معينة في المجتمع إلى المتعلم والذي يحدث نمواً في المنطقة المركزية لديه. فطبيعة التفاعل الاجتماعي للمتعلم هي عدم فصل المتعلم عن المجتمع في بناء السياق المعرفي وتشجيع المتعلم من خلال الأنشطة الجماعية والاشتراكية في العمل.

2- دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية:

يشير فيجوتسكي إلى أن العامل الأكثر أهمية لبناء المعنى هوالتفاعلات الاجتماعية على المستوى السيكولوجي الخارجي، مثل الحوار والمناقشة والتفاوض بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين وبعضهم البعض، فالمعلم يلعب دور الوسيط الذي يصل بالمتعلم بين المعرفة الدارجة والمعرفة العلمية فيوجهه تدريجياً نحوفهم وإتقان المهمة، ومن ثم تزداد لديه عملية التفكير الصحيح، ويعد هذا مفتاحا لتحفيز فهم المتعلم للمعرفة وتنمية منطقة النموالمركزية.

3- دور الأدوات في تنمية تفكير المتعلم:

يحتاج المتعلم إلى أدوات معرفية ونفسية وفنية، وذلك لمساعدته على تكوين تفسيرات للظواهر المختلفة وتنقيحها واسترجاعها، وتتمثل هذه الأدوات فيما يعرف بالسقالات التعليمية أودعائم التعلم، والتي تعد أداة تحليلية لوصف تفاعلات المتعلمين في ضوء تنمية المنطقة المركزية وهي تساعد على فهم المتعلم، وهي أدوات وسيطة للرؤية والعمل والتحدث والتفكير، ومن تلك الأدوات استخدام تلميحات التأمل والتفكير، اللغة والكتابة والرموز والرسوم والنصوص، واستخدام الأجهزة والمقاييس كالتلفاز أوالاجتماع عبر الفيديو.

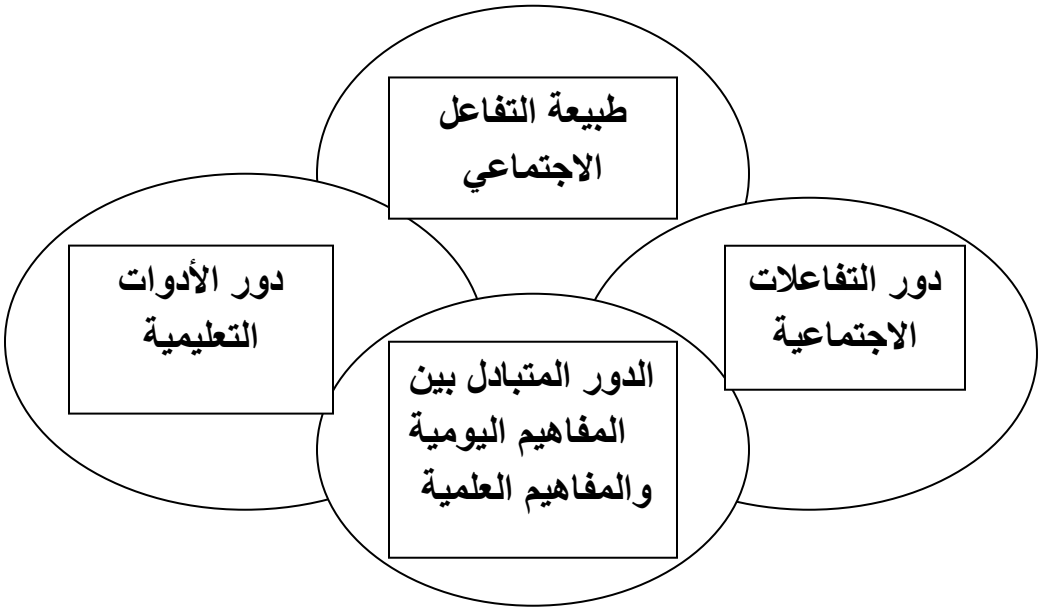
4- الدور المتبادل بين المفاهيم التلقائية والمفاهيم غير التلقائية:

تتكون المفاهيم التلقائية من خلال الخبرات والتفاعلات خارج المدرسة، ولكن المفاهيم غير التلقائية تتكون من خلال عمليات عقلية، كما أن المفاهيم التلقائية تلقائياً تنمى من المحسوس إلى المجرّد، بينما المفاهيم غير التلقائية تنمى في الاتجاه العكسي، فالمتعلم يفهم المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسومة ويلائم المفاهيم اليومية داخل نظام المدرسة، أي أن الحركة في الاتجاهين من محسوس إلى مجرد ومن مجرد إلى محسوس يعّد ضروريا للفهم. فالتعلم هواستخدام المعرفة اليومية بمرونة أكثر وتطبيقها في مواقف عديدة لتتكامل داخل نظام أوسع وأكثر شمولية للمفاهيم العلمية. والغرض من إظهار أفكار المتعلمين ومفاهيمهم اليومية حتى تكون أساسا لمعرفة جديدة

أوكنقطـة انطـلاق للـدخول داخـل نظـام المفـاهيم العلميـة الجديدة(عفانـة والجـيش، 30 ، 126)(النجدي وآخرون ،2006 ، 383–389)(الجندي وأحمد، 2004 ، 698).

واستناداً إلى ما سبق **يتضح للباحثة** أن الركائز الأربعة مترابطة ومتداخلة معاً، فطبيعة الأنشطة الجماعية ووجود الأدوات المساعدة للتعلم تقود المتعلمين للنقاش والحوار فيما بينهم للوصول إلى المعرفة الجديدة التي تنتج من دمج الخبرات والمعارف اليومية للمتعلمين والتي تزيد من تفاعلهم أثناء التعلم في وجود المعلم المتعاون مع الميسر لعميلة صنع المعنى للمتعلمين.

والشكل (5) يوضح ذلك الترابط : **(من إعداد الباحثة)**



الشكل(3): الترابط بين الركائز الأربعة لمنطقة النموالمركزية

13- خصائص المعلم الذي يدّرس وفق النموذج التوليدي:

1- يصبح المعلم أحد المصادر التي يتعلم منها المتعلم وليس المصدر الرئيس.

2- يدمج المتعلمين في خبرات تتحدى المفاهيم أوالمدركات السابقة.

3- يشجع روح الاستفسار والتساؤل وذلك بطرح أسئلة تثير تفكير تلامذته.

4- يشجع المناقشة بين المتعلمين، ويسمح بوجود قدر من الضوضاء إذا كانت ناجمة عن الحركة والتفاعل الاجتماعي.

5- يفصل بين المعرفة واكتشافها.

6- يعلّم الموضوعات التي تشغل حيّز اهتمام المتعلمين.

7- يتسم بحبه لمادته العلمية، ويتمتع بالصبر والعدالة والاتزان الانفعالي.

8- مبدع ويتسم بالذكاء في إدارة الموقف التعليمي وانتقاء أنشطة التعلم.

9- ينوّع في مصادر التقويم لتناسب الممارسات التدريبية.

10- لديه القدرة على معرفة خصائص المتعلمين والمعرفة السابقة لديهم(عدس، 1988، 265- 281).

14- خطوات التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي :

من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية المتعلّقة بالنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي والنموذج التوليدي المشتق منها، اجتهدت الباحثة في التوصل لأهم الخطوط العريضة للتدريس وفق هذا النموذج، والتي يمكن أن توضّح للمعلم كيفية استخدام هذا النموذج في العملية التعليمية ولاسيما تدريس مادة العلوم.

وقد استندت الباحثة للفقرات السابقة الخاصة بهذا النموذج والمتعلقة بالمفهوم والأهداف والعناصر والعمليات والمراحل وتم التوصل للخطوات الآتية:

1- يتعرّف المعلّم تصورات المتعلمين وخبراتهم السابقة حول الموضوع، كما يتعرف على وجهات نظرهم وذلك لتصحيح تصوراتهم وذلك من خلال طرح الأسئلة واستقبال الإجابات.

2- يوضّح المعلم للمتعلّمين أن عملية الفهم هي عملية توليدية ولا تقتصر فقط على التذكّر.

3- يقدّم المعلم مفاهيم لها علاقة بموضوع التعلم حتى يصبح بإمكان المتعلمين إيجاد علاقات لها معنى وبناء مهارات جديدة.

4- تعريف المتعلمين بالخطوات اللازمة والمفاهيم والمهارات والمواقف ومساعدتهم على اقتراح أنشطة مساعدة.

5- يعمل المعلّم على تحفيز المتعلمين للتعلم مما يؤدي إلى تعزيز الثقة بأنفسهم وكسب الفهم العميق.

6- يوجه المعلّم انتباه المتعلمين إلى التركيز على بناء وشرح وتفسير المعنى الذي جرى التوصل إليه ويكون ذلك من خلال طرح الأسئلة.

7- يوجه المعلّم انتباه المتعلمين نحوالمفاهيم (المهارة أوالقيمة أوالمفهوم).

8- يترك المعلم المتعلمين لكي يولدوا المعنى ثم التوصل للمفاهيم ومن خلال بذل جهودهم كي يفهموا المادة العلمية من خلال بناء العلاقات بين المفاهيم الجديدة التي جرى تعلمها، وبين المفاهيم الجديدة والسابقة، ويكون ذلك من خلال الاستعانة بالمخططات والرسوم والصور والأشكال والعروض والأمثلة وغيرها.

9- يساعد المعلم المتعلمين على استخدام عملياتهم الدماغية ليكونوا أكثر قدرة على حل المشكلات، ومن الممكن أن تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة، مثل: استراتيجية توليد الأسئلة (قبل، أثناء، بعد)، واستراتيجية (تنبأ، لاحظ، فسّر). ويقصد باستراتيجية ما وراء المعرفة ما يأتي:

معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أوأي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أوالبيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه(جابر، 2008) (زيتون وزيتون، 2003) (مازن،2008) (مصطفى،2001) (النجدي، 2006).

إذاً فنموذج فيجوتسكي التوليدي هوأحد أهم نماذج النظرية البنائية في التعليم، ويركز على عامل اللغة والحوار لدى المتعلم، كما يركز على النشاط الاجتماعي للمتعلم مع الآخرين، ليتمكن من توليد المعلومات والمعارف وربطها بالخبرات السابقة الموجودة لديه.

المحور الثاني:

المهـــــــــارات الحيـــــــــاتية

يتناول هذا المحور مفهوم المهارات الحياتية وأهميتها وخصائصها وتصنيفاتها وعوامل اكتساب الفرد لها، ككما يتضمن أيضاً أهم المهارات الحياتية التي يكتسبها التلامذة في مادة العلوم.

المهارات الحياتية هي عمل مهم يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص وبالآتي فإن هذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكناً من مهارات أساسية.

وقد أشار تقرير اليونيسيف(2005) إلى أن(164) دولة من الدول التي التزمت بمادة التعليم للجميع أقرت تضمين المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف، وإكسابهم المعارف التي تُبنى على السلوك الصحيح السليم، ويُعد هذا التعليم عنصراً مهماً في تعريف اليونيسيف للتعليم النوعي(مصطفى، 2005، 19).

وترى الباحثة أن عملية اكتساب المهارات الحياتية هي من النواتج المهمة للمنهاج الحديث في أي مرحلة دراسية، فالتربية في جوهرها معنية بإكساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشة الناس والتعامل معهم وتمكنهم من العمل والمشاركة في العملية التنموية.

1-تعريف المهارات الحياتية:

-تعريف المهارة:

هي الأداء السهل والدقيق القائم على الفهم لما يملكه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف وتحقيق الأمان(عاشور ومقدادي، 2005، 111).

إذاً فالمهارة هي هي عمل معين يقوم به الفرد قائم على الفهم والإدارك لتحقيق هدف معين بأقل وقت وجهد ممكنين وأجود النتائج.

-المهارات الحياتية:

"هي المهارات الأساسية الذهنية والعملية بتفاعل المتعلمين مع المواقف الحياتية التي لا غنى عنها، ومن هذه المهارات: مهارة الاتصال والتواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والإبداع، والتفكير الناقد، واستخدام الموارد والأدوات "(عمران وآخرون، 2001، 14-15).

كما تعرّف بأنها: الأدوات التي تساعد المتعلمين على تعلم كيفية التعامل والتفاعل مع المجتمع المحيط، وتحسن من علاقتهم مع الآخرين، والتعامل مع الضغوط، والروابط الأسرية، والثقة بالنفس، واحترام الذات والآخرين، والتواصل معهم، وتقبل المسؤولية(منصور والشربيني، 2005 ،242-243).

أو: هي القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حلّ مشكلات أومن مواجهة تحديات حياتية اليومية أوإجراء تعديلات على أسلوب حياة الفرد والمجتمع(عمران، 2001، 125).

-كما يعرّف حجازي المهارات الحياتية على أنها:

مجموعة من المهارات التي يحتاجها المتعلم لإدارة حياته، وتكسبه الاعتماد على النفس وقبول آراء الآخرين، وتحقق له الرضا النفسي، وتساعده في التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، مثل مهارات التواصل، والقيادة، والعمل الجماعي، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار(حجازي، 2005، 56).

تلاحظ الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم المهارات الحياتية يتضمّن عدة جوانب من أبرزها، أنها :

- قدرات متنوعة تتضمّن الجوانب النفسية والمادة والعقلية.
- تساعد الفرد على التكيف والإيجابية.
- مهمة لحل مشكلات الفرد ومواجهة تحدّياته.

2-أهمية المهارات الحياتية:

من خلال رجوع الباحثة إلى الأدبيات النظرية حول أهمية المهارات الحياتية تبيّن ما يأتي:

أصبحت الحاجة ماسة لتنمية بعض جوانب المهارات الحياتية لدى الأفراد، وذلك للأسباب الآتية:

1- ضرورة تجاوز حدة الهوة الكبيرة والمتعاظمة بين البلدان العربية والبلدان المتقدمة، ويوضح الحاجة الماسة لضرورة تفعيل برامج المهارات الحياتية لارتباطها بالعلم والتكنولوجيا من ناحية، ولأنها تكسب الأفراد مهارات التعامل مع متغيرات العصر الحديث من ناحية ثانية.

2- إن التسارع المعرفي والمعلوماتي في مجال التكنولوجيا المعلوماتية، والذي جعل من العالم قرية صغيرة يتفاعل أهلها معاً وكأنهم وجهاً لوجه، يوضح أن الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية أصبح ضرورة ملحة استجابة لهذه المتغيرات المتسارعة.

3- نجاح الفرد في حياته يتوقف إلى حد كبير على ما يمتلكه من خبرات ومهارات حياتية.

4- للمهارات الحياتية أهمية كبيرة في تمكين الفرد من التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات طيبة قائمة على الحب والمودة.

5- تزود المهارات الحياتية المتعلم بأساس للتعلم اللاحق، فما يراه المتعلم في بيئته ويتفاعل معه يعد الأساس المحسوس في توسيع مداركه فيما بعد(السيد، 2002 ،29).

3-خصائص المهارات الحياتية:

تتحدّد خصائص المهارات الحياتية فيما يأتي:

1- متنوعة وشاملة بحيث تتضمّن احتياجات المتعلمين الملائمة لمتطلبات التفاعل مع المواقف الحياتية.

2- تختلف من مجتمع لآخر وفقاً لطبيعة المجتمع والقدرات الزمنية التي يمر بها، ودرجة تقدّمه ومتطلباته وتحدياته.

3- تساعد المتعلمين على التفاعل مع المواقف الحياتية التي تواجههم في معايشتهم للحياة الواقعية.

4- تعتمد على طبيعة العلاقة بين المتعلم والمجتمع، وبين المجتمع والمتعلم، وتأثير كل منهما في الآخر(عمران وآخرون، 2001، 16).

4-عوامل اكتساب الفرد للمهارات الحياتية:

إن اكتساب المهارات الحياتية بشكل عام يعتمد على عوامل عدة من أبرزها:

- مستوى نضج المتعلم.
- قدرة المتعلم وخبرته.
- الأدوات المطلوب التدريب عليها، والمفاهيم المرتبطة بها.
- الإمكانات المتاحة.

- كما يعتمد اكتساب المهارات على مكونين أساسين يتحدان معاً هما:

- قواعد العمل: أي أن تعلم الروتين التنفيذي، أوالقواعد التنفيذية للعمل والتي تحكم الأفعال والإجراءات لتشكيل الأداء المطلوب.
- دقة الأداء: ويعد المكون الثاني الأساسي للمهارة هذا إلى جانب القاعدة التي تحكم إجراءات الأداء، ولا تأتي دقة الأداء إلا بالممارسة، أي بالمحاولات المتكررة من جانب المتعلم ليحقق الأداء المستهدف على النحووالمستوى المرغوب تماماً(عمران وآخرون، 2001، 17-18).

- كما أن اكتساب الفرد للمهارات الحياتية يتأثر بالعوامل الآتية :

1- العلاقات المدعّمة: وجودها أوعدم وجودها يجعل الفرد يصرّ على اكتساب المهارة أويهمل تلك المهارة.

2- نماذج الأداء: قوة أوضعف المهارة يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج تقوم بأداء تلك المهارة.

3- تتابع الإثابة: سواء أكانت إثابة أساسية مثل(الحصول على الغذاء) أوثانوية.

4- التعليمات: هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة والصحة ينبغي على الفرد تعلمها خارج البيت.

5- إتاحة الفرصة: عندما يعتمد الفرد على الآخرين لأداء المهارات الحياتية ويصعب عليه اكتساب المهارات الحياتية.

6- التفاعل مع الأقران: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيداً.

7- نوع الجنس والثقافة(الباز وخليل، 1999، 89).

5-تصنيف المهارات الحياتية:

هناك تصنيفات عديدة للمهارات الحياتية، تناولت منها الباحثة التصنيفات الأساسية للمهارات الحياتية كما يأتي:

-تصنيف منظمة الصحة العالمية (1993):

يشتمل على عشر مهاراتٍ أساسية، تعدُّ من أهمِّ مهاراتِ الحياة بالنسبةِ للفردِ، وهي: مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حلِّ المشكلات، ومهارة التَّفكير الإبداعي، ومهارة التَّفكير النَّاقد، ومهارة الاتِّصال الفعَّال، ومهارة العلاقات الشَّخصية، ومهارة الوعي بالذَّات، ومهارة التَّعاطف، ومهارة التَّعايش مع الانفعالات، ومهارة التَّعايش مع الضُّغوط(http://www.alukah.net/).

-تصنيف اليونسيف (2005):

صنفت اليونسيف المهارات التي تُعتبَر مهارات حياتية فيما يأتي:

مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، وتشمل مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص، مهارات التفاوض والرفض، مهارات تفهم الآخر والتعاطف معه ومهارات التعاون وعمل الفريق، مهارات الدعوة لكسب التأييد، ومهارات صنع القرار والتفكير الناقد، وتشمل: مهارات صنع

القرار وحل المشكلات، مهارات التفكير الناقد، مهارات التعامل وإدارة الذات، وتشمل مهارات لزيادة المركز الباطني للسيطرة، مهارات إدارة المشاعر، مهارات إدارة التعامل مع الضغوط(unicief.2005.).

-تصنيف اليونسيف(2006):

1- مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص:

- التواصل اللفظي/ غير اللفظي .

- الإصغاء الجيد.

- التعبير عن المشاعر.

-وإبداء الملاحظات والتعليمات.

2- مهارات التفاوض / الرفض:

- مهارات التفاوض وإدارة النزاع .

- مهارات توكيد الذات.

- مهارات الرفض.

3- مهارات التعاون وعمل الفريق:

- التعبير عن الاحترام لإسهامات الآخرين وأساليبهم المختلفة.

- تقييم الشخص لقدراته وإسهامه في المجموعة.

4- مهارات صنع القرار وحل المشكلات:

- مهارات جمع المعلومات.

- تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين عند وجود الحافز.

5- مهارات إدارة المشاعر:

- إعادة امتصاص الغضب.

- التعامل مع الحزن والقلق.

- مهارات التعامل مع الخسارة، الإساءة، والصدمات المؤلمة.

6 - مهارات إدارة التعامل مع الضغوط :

- إدارة الوقت. -التفكير الإيجابي. - تقنيات الاسترضاء(اليونيسيف، 2006، 1-4).

-تصنيف كوفاليك (kovalik 2000) للمهاراتِ الحياتية إلى:

مهارات التنظيمِ وحلِّ المشكلات، والتأمل، والمبادأة، والمرونة، والمثابرة، وتحمُّل المسؤولية، والتَّعاون، وإدراك الذَّات، واكتساب المعرفة(http://www.alukah.net).

-كما قسّم اللقاني وحسن:2001، المهارات الحياتية حسب مجالات التعامل الاجتماعي إلى المهارات الآتية :

1- مهارات تحمل المسؤولية.

2- مهارات الاتصال.

3- مهارات التعامل المالي وإدارة العلاقات الشخصية.

4- مهارات اتخاذ القرار وحلّ المشكلات.

5- مهارات إدارة الصراع والتفاوض وإدارة الوقت.

6- مهارة اختيار التخصص واختيار العمل.

7- مهارات استخدام الكمبيوتر والتعامل على شبكات المعلومات(اللقاني وحسن،2001 ، 225).

- تصنيف فوكس (فوكس Fox):

حيث حدد المهارات الأساسية اللازمة للفرد في عشر مهارات أساسية هي:

1- مهارة احترام الذات.

2- المهارات الاجتماعية.

3- مهارة التعامل مع ضغوط العصر.

4- مهارة تحمل المسؤولية.

5- مهارة الرفض.

6- مهارة اتخاذ القرار.

7- مهارة حل المشكلات.

8- مهارة التخطيط ووضع الأهداف.

9- مهارة المرونة.

10- مهارة الاتصال الايجابي الفعال وتغير الاتجاهات السلبية , Fox , Lynn and Forbing) Shirley , 1992 , p97 - 105)

-تصنيف (تغريد عمران وآخرين):

قدمت تغريد عمران وآخرون تصنيفاً للمهارات الحياتية في ضوء طبيعة المهام المتطلبة للأداء وذلك على النحوالآتي:

1- مهارات ذهنية وتشمل:

- القراءة والكتابة والحساب.

- ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات.

- الاتصال.

- إدارة الموارد البشرية وغير البشرية.

- صناعة القرار وحل المشكلات.

- إدارة مواقف الصراع وإجراء عمليات التفاوض.

- التخطيط لأداء الأعمال.

- إدارة مواقف الأزمات والكوارث.

- إدارة الوقت والجهد.

- ممارسة التفكير الناقد.

- ممارسة التفكير المبدع.

مهارات عملية وتشمل :

- العناية الشخصية بالجسم.

- العناية بالملبس.

- العناية بالأدوات الشخصية.

- استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية.

- اختيار المسكن والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي.

- إجراء بعض الإسعافات الأولية.

- حسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستهلاك(عمران وآخرون، 2001، 14 – 15).

6- المهارات الحياتية التي تسهم مادة العلوم في تنميتها:

من بين أهداف تدريس العلوم والتربية الصحية لمناهج لتعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية تنمية العديد من المهارات الحياتية أهمها ما يأتي:

1-مساعدة المتعلمين على استثمار البيئة والمحافظة عليها.

2- تنمية القدرة على التفكير العلمي.

3- تنمية مهارة حلّ المشكلات.

4- تنمية القدرة على تحمل المسؤولية.

5- تنمية مهارة العمل بروح الفريق.

6- تنمية مهارات التواصل العلمي والعمل مع الزملاء الآخرين والقدرة على التعامل معهم باحترام وتقدير.

8- تنمية مهارات العمل والتعاون في مجموعات صغيرة.

9- تنمية مهارات التفكير العليا(وزارة التربية، 2010، 2).

تعد مهارات الاتصال والتواصل من مهارات عمليات العلم الضرورية في تدريس مبحث العلوم العامة، ويعمل مبحث العلوم العامة على تعزيزها وتعميقها لدى الطلاب، وتبني مهارات الاتصال والتواصل على عمليات أخرى، منها: الملاحظة، التصنيف والقياس إلى حد كبير، ويمكن تعريف مهارات **الاتصال والتواصل** بأنها: مساعدة الطالب على نقل أفكاره وترجمتها شفهياً أوكتابياً، أوعلى هيئة جداول أورسومات أولوحاً، وتتضمن المهارات الفرعية:

-القدرة على التعبير العلمي، وفهم الأفكار وتدوينها من خلال الأمثلة.

-الألفة مع مفاهيم وتعميمات العلوم والتقانة ومفرداتها.

-وضع تفسيرات الأشياء، وبيان الأسباب ووصفها.

-توضيح العلاقات من خلال الرسم البياني وقراءتها، وعرض النتائج.

-كتابة تقارير بحثية.

-استخدام العلاقات الرياضية، لوصف وتفسير النتائج.

-إيجاد الأماكن على الخريطة ووصفها.

-المشاركة في حلقات النقاش، والندوات العلمية.

-إنشاء رسومات وخرائط.

-تركيب نماذج بدقة ما أمكن ذلك.

-شرح العلاقات السببية من خلال إدراك وفهم الطلاب(زيتون، 2007، 232) (البلوشي وسعيدي، 2009، 66).

وتعتبر **مهارات الاتصال اللفظي من المهارات الحياتية وأهمها ما يأتي:**

-استخدام الأسماء والألقاب المناسبة.

-الاتزان في استخدام نبرات الصوت.

-التوقف وقفات قصيرة (فترات صمت).

- معرفة مخارج الحروف.

-التوسط في سرعة الحديث.

-الالتزام يصلب الموضوع.

- التركيز على النقاط الرئيسة وتكرير طرحها بتنوع.

-الثناء على النقاط الإيجابية في كلام الطرف الآخر حين يتكلم.

-استخدام نبرة صوت هادئة.

-النظر إلى عين الطرف الآخر مباشرة.

-عدم مقاطعة الطرف الآخر أثناء الحديث، وتلخيص الموضوع بشكل جيد(بشارة، 2009).

إذاً فالمهارات الحياتية هي تلك القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حلّ مشكلات أومن مواجهة تحديات حياتية اليومية، ويحتاج التلامذة المهارات الحياتية على مختلف أنواعها في حياتهم العملية، لذا كان من المهم تنمية هذه المهارات من خلال المنهاج المدرسي لا سيما مادة العلوم التي تعتبر غنية بهذه المهارات.

وقد اختارت الباحثة ثلاث مهارات حياتية في هذا البحث في مادة العلوم وهي (مهارة التواصل الاجتماعي والتعاون وتحمل المسؤلية).

المحور الثالث:

مادة العلوم في التعليم الأساسي

يحتوي هذا المحور على تعريف مادة العلوم وتوضيه أهمية تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، كما يتضمن أهداف تدريس هذه المادة، وأهم الأسس التربوية في تدريسها، وأخيراً علاقة المهارات الحياتية بمنهاج مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

تعد مادة العلوم من المواد المهمة للتلامذة نظراً للدور الكبير الذي تقوم به من تنمية التفكير العلمي والملاحظة والتطبيقات العلمية والاستنتاجات السليمة، بما ينسجم مع التحديدات التربوية التي تشهدها التربية في جميع مجالاتها.

كما يعنى التعليم بوجه عام وتدريس العلوم والتربية الصحية بوجه خاص في الصف الرابع الأساسي بإعداد التلميذ إعداداً متوازناً فكرياً ونفسياً وجسدياً، فهويهتم بإعداد شخصية المتعلم من كافة جوانبها لذا فإن المهمة الأساسية التي يضطلع بها تدريس العلوم والتربية الصحية تتمثل في تزويد التلامذة بالمعارف العلمية اللازمة وإكسابهم المهارات الحياتية والفكرية والعملية والاجتماعية وتكوين القيم والاتجاهات لديهم، وتنمية اتجاه البحث والتفكير العلمي عندهم، من خلال إشراكهم في الأنشطة بصورة فعالة بغية تكوين المفاهيم الجديدة وربطها بحياتهم وبيئتهم بعيدا عن الطرائق العرضية(وزارة التربية، 2007، 4).

1-تعريف مادة العلوم:

العلوم هي وسيلة تمكن التلامذة من تأمل وكشف العالم الذي يحيط بهم بهدف الحصول على المعرفة والمعلومات المتعلقة بسلوك الأحياء وخصائصهم وأسباب الظواهر الفيزيائية والكيميائية وصلاتها بحياتنا والبيئة والمجتمع، وبما يمكن أن تنمية الملاحظة والتفكير العلمي والتطبيقات العلمية والاستنتاجات السليمة وممارسة السلوك الصحيح القائم على فهم الحقائق لدى التلامذة(وزارة التربية، 2008، 4).

2- أهمية تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي:

إن من أهداف تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية هوتنمية قدرات التلامذة على تطبيق ما يتعلمونه من العلوم في الحياة اليومية وابتكار حلول للمشكلات البيئية والحياتية التي تؤثر في مجتمعهم وتنمية قدراتهم على اكتساب الحقائق والمفاهيم في مواقف حياتية جديدة(نشوان، 2001، 70).

وتعتمد مادة العلوم بشكل أساسي على إشراك المتعلمين في النشاطات العلمية، إذ يقومون بممارسة مجموعة من عمليات العلم مثل الملاحظة، والاستنتاج، والتنبؤ، والتفسير، وهذا ما جعل طبيعة تدريس العلوم تختلف عن المواد الأخرى.

وفيما يأتي توضيح لطبيعة تدريس هذه المادة:

1- العلوم مادة قائمة على أمرين أساسين هما: فهم المفاهيم وفهم العمليات، إذ لا يمكن أن يتعلم المتعلم المفاهيم والمعلومات فقط، بل عليه أيضاً تعلم وفهم العمليات العلمية التي يتم من خلالها الحصول على تلك المفاهيم.

2- العلوم ذات طبيعة تجريبية، لذا ينبغي أن تركز طرائق التدريس وأساليب التعلم على تحقيق ذلك.

3- العلوم لا تُعلم بمعزل عن تطبيقاتها التكنولوجية، وعلاقة ذلك بالمجتمع، والبيئة التي يعيش فيها المتعلم.

4- الانفجار المعرفي في التعلم، والتحول من الحقائق العلمية بشكلها المنفصل إلى تعليم المفاهيم العلمية التي تحوي داخلها تلك الحقائق، يتطلب طرائق وأساليب تدريس تلبي ذلك.

5- طبيعة مفاهيم العلوم (بعضها مجرد، وغير محسوس) تتطلب نوعية خاصة من طرائق التدريس تساعد على تقريب تلك المفاهيم للمتعلمين، وجعلها محسوسة لهم(البلوشي وَامبوسعيدي، 2009، 77).

3-أهداف تدريس مادة العلوم :

يُسعى خلال تدريس مادة العلوم إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تزويد المتعلمين بقدر مناسب من المعارف بشكل وظيفي:

تعد المعرفة العلمية نتاج التفكير، والبحث العلمي، ويتوصل إليها الباحثون بالملاحظة، والتصنيف، والتركيب، ويتكون البناء المعرفي للعلم من مجموعات من الأشكال المعرفية تصنف إلى حقائق، ومبادئ، وقوانين، ونظريات علمية، تعد الركيزة الأساسية للتقدم العلمي، ومع ذلك فإن تزويد المتعلمين بهذه المعارف والمعلومات يجب أن يكون وسيلة وليست غاية، والمعلومات تكون وسيلة إذا كانت وظيفية، أي ذات قيمة في حياة المتعلمين، وتتصل بحاجاتهم الفردية، وحاجات مجتمعهم، وتساعدهم على التكيف بصورة فعالة مع أنفسهم، ومع بيئتهم المتغيرة باستمرار (الدبسي والشهابي، 2003، 72).

2) مساعدة المتعلمين على اكتساب الطريقة العلمية في التفكير :

إن أهم أهداف تعليم العلوم هوتعليم المتعلمين كيف يفكرون، لا كيف يحفظون مقررات ومحتويات المناهج الدراسية دون فهمها، واستيعابها، وتوظيفها في حياتهم اليومية. والتفكير ينتمي إلى أرقى مستويات التنظيم المعرفي، إذ أنه يتعلق بمستوى إدراك العلاقات واستيعابها، وإدراك العلاقات هوأرقى مستويات العمليات العقلية جميعاً، لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً معقداً، أما التفكير العلمي فهونشاط عقلي يستخدمه الإنسان في معالجة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية بمنهجية علمية منظمة والوصول إلى حلول لها(الدبسي والشهابي، 2003، 84 - 86).

3) مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات العملية العلمية المناسبة:

يعد تدريس العلوم مجالاً خصباً لاكتساب الكثير من المهارات، فدروس العلوم المختلفة، والأنشطة العلمية التي تصاحب هذه الدروس يمكن أن تمد المتعلم بالمواقف اللازمة لاكتساب المهارات، ومن هذه المهارات، مهارات حسية حركية تتعلق باستخدام الأدوات، والمواد، والأجهزة العلمية، ورسم الأشكال التوضيحية، وإعداد بعض الأدوات، والمواد العلمية...الخ، ومهارات علمية تتعلق بكيفية

الحصول على معلومات، وحقائق من مصادر علمية، وتنظيمها والقدرة على إجراء التجارب، والملاحظات العلمية، والتوصل إلى نتائج، والتنبؤ، والتطبيق، والقياس، والاتصال، والاستدلال، وصياغة الفرضيات(مازن 2008، 46-47).

4) مساعدة المتعلمين على تنمية سلوكيات وجدانية مرغوبة:

وتتمثل هذه السلوكيات في الاتجاهات، والميول، وأوجه التقدير:

- **الاتجاهات العلمية:** وهي الخصائص والمكونات السلوكية التي ينبغي أن تظهر في سلوك الأفراد ذوي العقلية العلمية، وأهم هذه الاتجاهات هي: الدقة، الموضوعية، سعة الأفق، العقلانية، حب الاستطلاع، التروي في إصدار الأحكام، التواضع العالمي.

-**الميول العملية:** هي ما يفضله الشخص، ويهتم به من نشاطات ودراسات، وأشياء علمية، وهوما يقوم به من أعمال علمية محببة إليه، ويشعر من خلال ذلك بقدر كبير من الحب، والارتياح، وأن تعرف ميول المتعلمين، واهتماماتهم العلمية يساعد على تنيمتها، وتوجيهها، كما أن إقبال المتعلمين على دراسة العلوم، واتخاذها هواية لهم يجعلهم يستمرون في دراستها، وبالآتي اتخاذ أحد مجالاتها مهنة لهم في المستقبل(الدبسي والشهابي، 2003، 99- 102).

- **تذوق العلم وتقدير جهود العلماء:** الأمر الذي يؤكد الوظيفة الاجتماعية لتدريس العلوم، إن من الواجب الاهتمام بغرس صفات العلماء، والمبتكرين، وتقدير جهودهم العلمية في المجالات التي يعملون بها من أجل خدمة مجتمعاتهم ومن أجل حل مشكلات أفراد هذا المجتمع(مازن، 2008، 78).

ويمكن تقسيم أهداف تدريس العلوم إلى ما يأتي:

1- أهداف معرفية Cognitive:

تتعلّق بالمفاهيم والنظريات والمهارات العقلية المتدرّجة والمتنوعة في تعلم معارف علمية كثقافة عامة أوكإعداد لدراسات تالية في المراحل التعليمية السابقة، وهناك ثلاث مستويات معرفية:

أ- مستوى أدنى: يتضّمن مجرد تذكر المعلومات واستيعابها.

ب- مستوى متوسط: يتضّمن التطبيقات المباشرة لما يتعلمه التلميذ من قوانين ونظريات.

ج- مستوى أعلى: يتضّمن تنمية مهارات التفكير العليا، وحل المسائل بما تتطلبه من تحليل وتركيب وتقويم لمسائل أوعلاقات ومواقف علمية وتطبيقية.

2- أهداف وجدانية: Affective:

تتعلق بتقدير العلوم كعلم ومجال أسلوب تفكير بشري، وتقدير العلماء وإسهاماتهم، وتكوين ميول واتجاهات إيجابية نحودراسة العلوم، ونحودورها في التقدم ونحوأساليبها في التفكير ودقة لغتها في الاتصال والتواصل.

3- أهداف نفسية حركية: Psychomotor:

يقصد بها تنمية مهارات علمية، مثل تنفيذ النشاطات، وأن يكتسب التلميذ مهارات استخدام التنمية المتاحة من أجهزة وأقراص مدمجة CDs جاهزة مناسبة(وزارة التربية، 2010، 3).

4- أسس تربوية عامة في تدريس العلوم:

* يجري تدريس العلوم على شكل فصول ووحدات دراسية موزّعة بين صفوف كل مرحلة، وبين المجالات العلمية (علوم الحياة وجسم الإنسان والعلوم الفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء).

* يتوزع المحتوى رأسياً (عبر الصفوف) وحلزونياً في كل فرع.

* يتوزع المحتوى أفقياً (في كل صف) بحيث يتضمن وحدات من مجالات مختلفة تعكس إلى حد ما وحدة الفكر العلمي.

* يراعى محتوى مادة العلوم في جميع الحالات التناغم العلمي لمتطلبات الوحدات على اختلاف انتهاءاتها إلى المجالات ولخدمة المجالات الأخرى ذات الصلة(وزارة التربية، 2010، 4).

5-علاقة المهارات الحياتية بمناهج مادة العلوم :

بالإضافة إلى كون العلوم إحدى الركائز الأساسية للتطور العلمي والتكنولوجي، فإن طبيعة بنائها ومحتواها وطريقة معالجتها للموضوعات يجعل منها ميداناً خصباً للتدريب على المهارات اللازمة للبحث والتفكير وحل المشكلات الحياتية التي تواجه التلاميذ في حياتهم حتى تؤهلهم لمواجهة التغيرات السريعة في المجتمع(http://elibrary.mediu.edu.2015).

لذلك فإن أحد أهداف تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية في معظم المشاريع أوالبرامج العالمية وعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن أحد أهداف البرنامج الإفريقي لتدريس العلوم للمرحلة الابتدائية هوتنمية قدرات التلاميذ على استخدام وسائل التكنولوجيا في حياتهم اليومية، وتطبيق ما يتعلمونه من العلوم في الحياة اليومية، وابتكار حلول للمشكلات البيئية والحياتية التي تؤثر في مجتمعهم، كذلك من أهداف المشروع البريطاني نافليد هوتنمية قدرة التلاميذ على اكتشاف الحقائق والمفاهيم، واستخدام الأدوات المخبرية، وتوظيف الحقائق والمفاهيم في مواقف حياتية جديدة(نشوان،2001، 70).

إذاَ فمن أهم أهداف تدريس مادة العلوم هوكشف العالم المحيط وتطبيق ما يتعلمه التلامذة في حياتهم اليومية، واكتسابهم الطريقة العلمية في التفكير، وتنمية المهارات الحياتية التي يحتاجونها في بيئاتهم المحيطة، كي يكونوا مؤهلين لمسايرة التغيرات المتسارعة في المجتمع.

وبذلك بعد أن جرى في فصل الإطار النظري للبحث الحالي الحديث عن المحاور الثلاثة للبحث، إذ تناولت الباحثة مفهوم البنائية ومبادئها ونماذجها في التعليم وتعريف نموذج فيجوتسكي التوليدي وما يستند إليه من عناصر ومراحل وعمليات وخطوات التدريس وفقه، ثم تناولت الباحثة مفهوم المهارات الحياتية وأهميتها وخصائصها وأهم تصنيفاتها، ثم الحديث عن مادة العلوم في التعليم الأساسي، مفهومها وأهميتها وأهداف تدريسها لتنتقل أخيراً إلى العلاقة بينها وبين مادة العلوم. سعت الباحثة لتطبيق ما جمعته من معلومات عن نموذج فيجوتسكي التوليدي حول تصميم بعض الدروس من مادة

العلوم، إذ اختارت الباحثة ثلاث مهارات حياتية وهي التواصل الاجتماعي والتعاون وتحمل المسؤلية لتقيس أثر هذا النموذج في تنميتها وتنمية التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، وفق ما هومبيّن في الفصل الآتي.

الفصل الرابع:

إجراءات تطبيق البحث

الفصل الرابع: إجراءات تطبيق البحث

تتناول الباحثة في هذا الفصل تحليلاً للخطوات التي اتبعتها لإعداد أدوات البحث، ووصفاً لمجتمع وعينة البحث، والمنهج والأدوات، والحدود والمتغيرات، وتحليلاً لإجراءات تنفيذ التجربة.

أولاً- منهج البحث وأدواته:

استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي لإجراء الدراسة الاستطلاعية وجمع المعلومات النظرية والدراسات السابقة، كما استخدمت منهج البحث التجريبي في تطبيق أدوات البحث كونه يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه. وذلك من خلال تصميم الأدوات الآتية:

-وحدة دراسية من مادة العلوم للصف الرابع الأساسي مصمّمة وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي.

-اختبار للتحصيل الدراسي في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي.

-مقياس المهارات الحياتية في مادة العلوم.

ثانياً- اختيار المادة التعليمية من كتاب العلوم:

آ-تحديد الوحدة الدراسية:

يحتوي كتاب العلوم على (53) درساً موزعة على أربع وحدات ،كما يبيّن الملحق رقم (1) في قائمة الملاحق. وقد قامت الباحثة باختيار الوحدة الرابعة من الكتاب (الكهرباء والمغناطيس)، وهي عبارة عن خمسة دروس، وذلك للأسباب الآتية:

-تتضمن هذه الوحدة مفاهيم علمية أساسية مرتبطة بحياة التلميذ، وفهمها بشكل جيد سيساعده على فهم ومواجهة العديد من المواقف الحياتية، واتخاذ سلوكات مناسبة.

-تتوقع الباحثة فائدة تدريس هذه الوحدة وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية وعي التلميذ بالمخاطر الكهربائية، والوقاية منها، وأهمية الكهرباء والمغناطيس في الحياة اليومية.

-تحتوي الوحدة على عدة مهارات أدائية وصحية ضرورية في حياة التلميذ.

-رأت الباحثة أن محتوى الوحدة يساعد على تحقيق أهداف البحث الحالي الخاصة بمعرفة أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية.

ب-تحليل محتوى الوحدة الدراسية: تتألف الوحدة الدراسية من الموضوعات الآتية:

-الدارة الكهربائية.

-النواقل والعوازل.

-الوقاية من أخطار الكهرباء.

-المغناطيس.

-الأثر المغناطيسي للتيار الكهربائي.

وقد اتبعت الباحثة ما يأتي في التحليل:

1- أهداف التحليل:

تم تحليل محتوى الدروس بهدف تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية التي تتضمنها عند إعدادها للتدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي، كما هدف التحليل لتحديد الأهداف التعليمية وذلك لإعداد اختبار التحصيل الدراسي الخاص بمحتوى هذه الدروس. كما يبين الملحق رقم (2).

2- تحديد فئات التحليل المستخدمة:

حددت الباحثة المفهوم كفئة لتحليل المحتوى حيث اعتمدت عناوين الدروس مفاهيماً رئيسة تتفرع عنها مفاهيم فرعية، كما اعتمدت على الجملة كوحدة للتحليل وقد عرفت الباحثة المفهوم الرئيس

بأنه: (مكون معرفي يضم علاقات منطقية بين مجموعة من المكونات الفرعية التي تنظم المعرفة الخاصة بموضوعات الدروس الخاصة بهذا البحث). كما عرفت المفهوم الفرعي بأنه: (علاقة معرفية بين مكونين معرفيين فقط، أوبين حقيقتين علميتين أوبين معلومات لحقيقة واحدة).

3- صدق تحليل المحتوى:

استعانت الباحثة بمجموعة من المحكمين للتحقق من صدق عملية التحليل السابقة، فعرضت قائمة التحليل على السادة المحكمين، الملحق رقم(21)، وقد أخذت الباحثة بالتعديلات والاقتراحات المطلوبة.

4- ثبات تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بإعادة تحليل المحتوى بعد حوالي (19) يوماً من انتهاء التحليل الأول وذلك للتأكد من نتائج ثبات تحليل المحتوى، حسب معادلة (هولستي) الآتية لحساب معامل الثبات:

معامل الثبات = 2 X نقاط الاتفاق بين المحللين = C2.C1

نقاط المحلل الأول + نقاط المحلل الثاني C1+C2(طعيمة، 1987، 178).

حيث قامت بحساب معامل ثبات التحليل كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (4): نتائج حساب معامل تحليل المحتوى الذي قامت به الباحثة

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	**معامل الثبات**
	تحليل المحتوى في المرة الأولى	تحليل المحتوى في المرة الثانية		
المفاهيم الرئيسة	5	5	5	1
المفاهيم الفرعية	30	31	30	%0.98

الأهداف	27	29	27	%0.96
المهارات	49	48	46	%0.95

ويوضح الجدول السابق أن معامل ثبات التحليل يساوي وسطياً(0.97) وهومعامل ثبات مرتفع مناسب لأغراض الدراسة.

– كما استعانت الباحثة بإحدى طالبات الماجستير ووضحت لها طريقة التحليل للتأكد من ثبات عملية التحليل، كما زودتها بالتعاريف الإجرائية التي اعتمدتها لفئتي التحليل. ويوضح الجدول (5) نتائج حساب معامل ثبات التحليل بالاستعانة بمحللة أخرى.

الجدول (5) نتائج حساب معامل ثبات تحليل المحتوى الذي قامت به الباحثة الأخرى

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليل	معامل الثبات
	تحليل الباحثة	تحليل الزميلة		
المفاهيم الرئيسة	5	5	5	1
المفاهيم الفرعية	32	31	31	0.98
الأهداف	29	26	26	0.94
المهارات	48	45	45	0.96

ويوضح الجدول السابق أن معامل ثبات التحليل يساوي وسطياً(0.95%) وهومعامل ثبات مرتفع.

ثالثاً- بناء الأدوات وتصميمها:

قامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات رئيسة لإنجاز أهداف هذا البحث وهي :

1- الدروس المختارة المصمّمة وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي.

2- اختبار تحصيلي بالدروس الستة المختارة.

3- مقياس مهارات حياتية.

*بناء الأداة الأولى (تصميم الدروس):

بعد الانتهاء من جمع المعلومات النظرية للبحث من خلال المراجع والمصادر المتعلقة بالتعليم البنائي ونظرية فيجوتسكي، قامت الباحثة بتصميم الدروس وفق الخطوات المستخلصة لهذا النموذج كما وردت في الإطار النظري، وتمَّ عرض الدروس على مجموعة السادة المحكمين لإبداء آرائهم والأخذ بها. وقد أوردت الباحثة نموذجاً لتصميم الدروس في قائمة الملاحق الخاصة بهذا البحث، رقم (3).

-التجريب الاستطلاعي للدروس المحضّرة وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي:

أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدرسة جمال الدين القاسمي للتعليم الأساسي في مدينة دمشق، وذلك على (45) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة البحث الأساسية، حيث التقت الباحثة مع التلامذة ووضحت لهم أنها ستقوم باتباع أسلوب جديد في تقديم الدروس، وذلك يتطلب منهم المشاركة الفعالة من قبلهم والتركيز على المعلومات ومحاولة توليد المعرفة، بالإضافة للمناقشة وإبداء الآراء والتساؤلات حول النقاط الغامضة وأهمية التعاون مع المجموعات، دون الإخلال بالنظام والانضباط الصفي. وقد لاحظت الباحثة قبول التلامذة وارتياحهم للأسلوب الجديد.

***بناء الأداة الثانية (اختبار التحصيل الدراسي):** لإعداد اختبار التحصيل الدراسي قامت الباحثة بتحليل محتوى الدروس المختارة من كتاب العلوم، من أجل إعداد جدول المواصفات، وقد شمل التحليل المفاهيم الرئيسة والفرعية بالإضافة للأهداف التعليمية (السلوكية) بمجالاتها الثلاثة. حيث قامت الباحثة بإعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف اختبار التحصيل الدراسي إلى قياس تحصيل عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي للمعارف المتضمنة في محتوى دروس العلوم.

2- مستويات الاختبار: أعدت الباحثة الاختبار في مستويات بلوم الستة للمجال المعرفي للأهداف المعروفة كما يأتي:(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). والتي **عرّفتها إجرائياً** بـ:

***مستوى المعرفة:** هوالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي في الأسئلة الخاصة من اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة والتي تقيس قدرة التلميذ على استرجاع المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدة الكهرباء والمغناطيس.

***مستوى الفهم:** هوالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي في الأسئلة الخاصة من اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة، والتي تقيس قدرة التلميذ على إدراك معنى المعارف واستخلاص الأسباب والنتائج وإعطاء شرح وتفسيرات لبعض المعلومات الخاصة بوحدة الكهرباء والمغناطيس.

***مستوى التطبيق:** هوالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي في الأسئلة الخاصة من اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة، والتي تقيس قدرة التلميذ على استخدام وتوظيف ما تعلمه من معلومات ومعارف في مواقف وحالات جديدة.

***مستوى التحليل:** هوالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي في الأسئلة الخاصة من اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة والتي تقيس قدرة التلميذ على تحديد أجزاء المعرفة العلمية، وتحديد تسلسل المعارف والعلاقات بينها، بوحدة الكهرباء والمغناطيس.

***مستوى التركيب:** هوالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي في الأسئلة الخاصة من اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة والتي تقيس قدرة التلميذ على تجميع المعلومات وتنظيمها في بناء معرفي جديد، أواستنتاج علاقات جديدة بما يخصّ وحدة الكهرباء والمغناطيس.

***مستوى التقويم:** هوالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي في الأسئلة الخاصة من اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة، والتي تقيس قدرة التلميذ على تقدير قيمة الأشياء أوإصدار أحكام على مجموعة من المعارف بالاعتماد على محك معرفي داخلي أوخارجي بما يتعلق بوحدة الكهرباء والمغناطيس.

3- إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبار:

أعدت الباحثة جدولاً بمواصفات الاختبار، وبهدف التأكد من أن الاختبار يقيس تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي للمعارف الخاصة بمحتوى دروس الوحدة. ويوضح جدول المواصفات الأهمية النسبية لكل موضوع من المحتوى المعرفي، ولكل هدف من الأهداف المعرفية، حيث يتم من خلاله حساب عدد أسئلة الاختبار المخصصة لكل موضوع على حدة، و**يعرّف** جدول المواصفات بما يأتي: قائمة تربط بين الأهداف والمحتوى العلمي من ناحية، وعدد فقرات الاختبار الذي جرى إعداده، ويمثل الركيزة الأساسية التي يستند عليها في الكشف عن صلاحية الاختبار وخاصة في اكتشافه مدى الاتساق الداخلي ومدى تمثيله للموضوعات المطروحة، وهذا يدل على صدق المحتوى للاختبار .(الفتلاوي، 2004، 101). ويفيد جدول المواصفات في إعطاء كل هدف الوزن النسبي الذي يستحقه بغض النظر عن واضع الاختبار، ويعد أداة فعالة في تأسيس صدق المحتوى للاختبار من خلال إلزام واضع الاختبار على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المحتوى وعناصره من جهة، وعلى جميع الأهداف التعليمية المتصلة بهذا المحتوى من جهة أخرى(ميخائيل، 2008، 316).

الجدول (6): جدول الأهداف ومستوياتها المعرفية لكل درس من دروس وحدة (الكهرباء والمغناطيس)

الوحدة الدراسية	عنوان الدرس	الأهداف السلوكية ومستوياتها المعرفية						المجموع
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
الكهرباء و المغناطيس	الدارة الكهربائية	3	1	1	1	–	–	**6**
	النواقل والعوازل	1	1	1	–	1	1	**5**
	الوقاية من أخطار الكهرباء	3	1	2	2	–	1	**9**
	المغناطيس	4	3	–	2	–	–	**9**
	الأثر المغناطيسي للتيار الكهربائي	2	–	2	2	–	–	**6**
المجموع		**13**	**6**	**6**	**7**	**1**	**2**	**35**
النسبة عند الباحثة		%37	%17	%17	%20	%3	%6	%100
النسبة عند بلوم		%45	%10	%20	%10	%10	%5	%100

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الأهداف من المستويات الدنيا حسب تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق) قد نالت نسبة (71%) من الأهداف التعليمية، أما نسبة الأهداف في المستويات العليا(التحليل، التركيب، التقويم) قد بلغت (29%)، وهذا يتقارب نوعاً ما مع النسبة المقررة لهذه المستويات في التوزيع المعياري التي وضعها بلوم والذي خصّص(75%) للمستويات الدنيا و(25%) للمستويات العليا. وقد قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الأهمية النسبية لكل درس من الدروس الخمسة للوحدة الدراسية.
- تحديد الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدة المختارة.
- وضع أسئلة شاملة للمحتوى، وتنويع مستوياتها بشكل يغطي جميع المستويات المعرفية لـ(بلوم).
- تحديد عدد البنود في كل درس من الدروس الخمسة ومستوياتها المعرفية ونسبتها المئوية.
- تحديد نسبة تمثيل كل مستوى معرفي لبنود الاختبار.

وقد قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

1. حساب الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدة المختارة من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الاهداف السلوكية لكل درس}}{\text{مجموع الاهداف السلوكية لكل الدروس}} \times 100$$

2. حساب الأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدة المختارة من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{عدد صفحات كل درس}}{\text{مجموع عدد صفحات كل الدروس}} \times 100$$

3. اقتراح عدد بنود الاختبار بـ(20) بنداً وتوزيعها على المستويات المعرفية بشكل يتناسب مع الوزن والأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدة المختارة.
4. حساب نسبة تمثيل بنود كل درس للأهداف السلوكية للدرس نفسه من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{مجموع بنود الدرس} \times 100}{\text{مجموع الاهداف السلوكية لكل درس}}$$

5. حساب نسبة تمثيل كل مستوى من المستويات المعرفية الست لبنود الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{عدد بنود كل مستوى} \times 100}{\text{مجموع بنود الاختبار}}$$

(مخائيل، 2008، 316-319)، (مراد وسليمان، 2002، 148)، (السعيد، 2003، 333).

والجدول الآتي يبين مواصفات اختبار التحصيل الدراسي وفقاً للخطوات السابقة الذكر.

الجدول (7): جدول مواصفات اختبار التحصيل الدراسي

المحتوى	عدد الصفحات	توزع بنود الاختبار على المستويات المعرفية							عدد الأهداف لكل درس	الوزن النسبي للدروس	الأهمية النسبية للدروس	نسبة تمثيل البنود لأهداف
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع				
الدرس1	3	1	–	1	1	–	–	3	6	17.1	%18.7	%50
الدرس2	4	–	–	1	–	1	–	2	5	14.2	%25	%40
الدرس3	3	1	2	1	1	–	1	6	9	25.7	%18.7	%66.6
الدرس4	3	3	2	–	1	–	–	6	9	25.7	%18.7	%66.6
الدرس5	3	1	1	–	1	–	–	3	6	17.1	%18.7	%50
المجموع	16	6	5	3	4	1	1	**20**	**35**	%100	%100	%53
رقم البند الخاص بكل مستوى		-1 -6 -12 -13 -14 18	-7 -8 -15 -16 -19	-4-2 -9	-3 -10 -17 -20	-5	11	**مجموع بنود الاختبار 20 بند**	**مجموع الأهداف السلوكية 35**			**مجموع الأهداف السلوكية 35**
نسبة تمثيل المستوى لبنود الاختبار		**%30**	**%25**	**%15**	**%20**	**%5**	**%5**					

يتبين من قراءة الجدول السابق أن مجموع الأهداف للدروس الخمسة بلغت (35) هدفاً سلوكياً معرفياً وأن عدد بنود اختبار التحصيل الدراسي بلغ (20) بنداً موزعة على المستويات المعرفية الستة حسب تصنيف بلوم، وأن نسب تمثيل البنود للأهداف السلوكية متقاربة إلى حد مقبول مع الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل درس من الدروس الخمسة.

4- صياغة مفردات الاختبار:

بلغ عدد بنود اختبار التحصيل الدراسي حسب جدول المواصفات (20) بنداً، من نوع الاختيار من متعدد بحيث تغطي المستويات المعرفية السابقة، وحددت درجة واحدة للإجابة الصحيحية لكل منها من أصل أربع إجابات، كما وضعت الباحثة تعليمات الاختبار راعت فيها الوضوح والسهولة لتناسب مستويات المتعلمين. والاختبار أخذ رقم (4) في قائمة الملاحق لهذا البحث

5- تحديد صدق الاختبار :

أ- دراسة صدق محتوى الاختبار (الصدق الظاهري):

يتمثل صدق الاختبار فيما إذا كان الاختبار يقيس فعلاً ما أعد لقياسه، وللصدق أنواع عديدة. ويعد صدق المحتوى أكثر أنواع الصدق أهميةً وصلاحية للاستعمال ولاسيما ما يتعلق منها في حالات قياس التحصيل الأكاديمي، ويقصد به إلى أي مدى يقيس الاختبار المعرفة التي حددتها الأهداف التعليمية (ملحم، 2005، 27).

وللتحقق من صدق المحتوى قامت الباحثة بالموازنة بين ما تشمله بنود الاختبار التي جرى إعدادها وبين جدول الموصفات، بالإضافة إلى التأكد من تمثيل الاختبار لما وضع لقياسه وسلامة التركيب اللغوي لمفرداته بحيث تعطي الدلالات المطلوبة، وبعد ذلك قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في كلية التربية وموجهي مادة العلوم للصف الرابع الأساسي في وزارة التربية لإبداء آرائهم في صلاحية الاختبار من حيث صياغة بنود الاختبار والدقة اللغوية ومناسبة كل بند للمستوى المعرفي الذي يقيسه وحذف البنود الغير صالحة، وإضافة ما يلزم من البنود، بالإضافة لإبداء رأيهم حول دقة تعليمات الاختبار ووضوحها وملاءمة

البدائل المقترحة لكل مفردة من مفردات الاختيار من متعدد ومناسبة الدرجة المقترحة لبنود الاختبار وملاءمة بنود الاختبار لتلامذة الصف الرابع الأساسي. وقد جاءت آراء السادة المحكمين وفق الآتي:

- إعادة صياغة مقدمة السؤال في بعض أسئلة الاختبار من متعدد لطولها، لكي لا تسبب تشتيتاً للتلامذة في أثناء الإجابة عليها.
- اقتراح تعديل بعض الأجوبة لعدم تجانسها مع أهدافها، أولعدم وضوح عباراتها وتناسقها فيما بينها.
- تعديل بعض البدائل لتصبح متقاربة في الطول.

وقد قامت الباحثة بالأخذ بجميع الملاحظات التي قدمها السادة المحكمون من حذف وتعديل وإضافة.

-مثال (1):

-السؤال قبل التعديل: س12- **إن المادة التي يصنع** منها المغناطيس هي:

أ- الألمنيوم، ب- الحديد، ج- النحاس، د- الفولاذ.

-السؤال بعد التعديل: -**يُصنع** المغناطيس الدائم من:

أ- الألمنيوم، ب- الحديد، ج- النحاس، د- الفولاذ.

ب--**مثال (2):**

-السؤال قبل التعديل: س19- **ماهوالتطبيق الذي لا يستخدم فيه** المغناطييس في حياتنا:

أ-الجرس الكهربائي، ب- فرن الغاز، ج-خلاط الفواكه، د- الميكروفون.

-السؤال بعد التعديل: -**أي مما يأتي لا يعد** من تطبيقات المغناطيس؟

أ-الجرس الكهربائي، ب- فرن الغاز، ج-خلاط الفواكه، د- الميكروفون.

ب- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد تعديل الاختبار وفقاً لما أشار إليه السادة المحكمون قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للاختبار، إذ قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار التحصيل الدراسي لمرتين، المرة الأولى تمت في الفصل الدراسي الثاني بتاريخ (الاثنين 2014/3/19 م) على عينة من تلامذة

الصف الرابع الأساسي من خارج عينة البحث ، تكونت من (34) تلميذاً وتلميذة بمدرسة مروان بن الحكم في مدينة دمشق. ثم أعيد تطبيق الاختبار في المرحلة الثانية على نفس العينة وذلك بتاريخ (الأربعاء 31 / 3/ 2014 م). وقد جرى تطبيق الدراسة الاستطلاعية لدراسة سلامة اختبار التحصيل الدراسي من حيث وضوح بنوده للتلامذة، وتحديد زمنه وحساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لبنوده بالإضافة إلى التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة عند تطبيق الاختبار التحصيلي. وقد انتهت الدراسة الاستطلاعية إلى:

1. **تعديل** بعض الكلمات والعبارات التي وردت في الاختبار بسبب غموضها وصعوبة فهمها بالنسبة لتلامذة الصف الرابع الأساسي.

2. تحديد زمن تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة في أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية بتحديد زمن تطبيق اختبار التحصيل الدراسي من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن تطبيق اختبار التحصيل الدراسي} = \frac{\text{زمن انتهاء أول تلميذ} + \text{زمن انتهاء آخر تلميذ}}{2} .$$

$$\text{وقد بلغ زمن تطبيق اختبار التحصيل الدراسي} = \frac{50+30}{2} = 40 \text{ دقيقة.}$$

وبالآتي فقد جرى تحديد زمن تطبيق اختبار التحصيل الدراسي ب(40) دقيقة.

ج . حساب معامل السهولة والصعوبة لبنود الاختبار:

قامت الباحثة بحساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة اختبار التحصيل الدراسي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (34) تلميذاً وتلميذة. وذلك باستخدام المعادلات الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مج ص}}{\text{مج ص}+\text{مج خ}}$$

معامل الصعوبة = $\frac{\text{مج خ}}{\text{مج خ+مج ص}}$

حيث: مج ص= مجموع الإجابات الصحيحة لكل سؤال.

مج خ= مجموع الإجابات الخاطئة لكل سؤال.

وقد تراوحت معاملات سهولة بنود الاختبار بين (0.38 حتى 0.68) في حين تراوحت معاملات صعوبة بنود الاختبار بين (0.32 حتى 0.62) وهي معاملات سهولة وصعوبة جيدة وتدل على ملاءمة بنود اختبار التحصيل الدراسي وصلاحيته للاستخدام من حيث السهولة والصعوبة (انظر الملحق رقم 8).

د . حساب معاملات تمييز بنود الاختبار:

بهدف التعرف على قدرة أسئلة اختبار التحصيل الدراسي على التمييز بين التلامذة قامت الباحثة بحساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي. حيث بعد أن قامت الباحثة بتصحيح اختبارات جميع أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (34) تلميذاً وتلميذة، قامت الباحثة بترتيب درجات التلامذة تنازلياً بدءاً من العلامة العليا وانتهاء بالعلامة الدنيا ثم قامت بتحديد أفراد المجموعتين العليا والدنيا من التلامذة، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة العليا (11) تلميذ أي بنسبة (33%) من أفراد العينة، على حين بلغ عدد أفراد المجموعة الدنيا (11) تلميذ أي بنسبة (33%)، في حين جرى استبعاد المجموعة المتوسطة من التلامذة والبالغ عددهم (12) تلامذة.

ثم استخدمت الباحثة المعادلة الآتية:

معامل التمييز = $\frac{\text{مج (ص ع)– مج (ص د)}}{\text{ن}}$

حيث: مج (ص ع) تعني عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

مج (ص د) تعني عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ن: نصف عدد التلامذة الذين أجابوا عن السؤال في المجموعتين.

وقد تراوحت معاملات التمييز لبنود اختبار التحصيل الدراسي بين (0.27 حتى 0.82) (انظر الملحق رقم 9).

وتعتبر معاملات التمييز الناتجة جيدة، إذ أنَّ السؤال يُعد مقبولاً إذا زادت معامل تمييزه عن (0.20) أي كانت نسبة تمييزه 20% أما إذا قل عن ذلك فيعتبر السؤال غير مقبول، ويجب تعديله (مخائيل، 2008، 99- 100).

6. دراسة ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي وذلك للتحقق من كفاءة استخدامه كأداة في البحث الحالي، إذ أنه بالإضافة إلى قيام الباحثة بالتحقق من صدق محتوى اختبار التحصيل الدراسي قامت بالتحقق من ثبات الاختبار، وهويعني إلى أي مدى تكون درجات اختبار ما متسقة وغير مختلفة من وقت لآخر حين يتكرر تطبيق الاختبار عدة مرات.

وللتحقق من ثبات اختبار التحصيل الدراسي قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل الدراسي على عينة عشوائية (عينة الدراسة السيكومترية) وبلغ عدد أفرادها (50) تلميذاً وتلميذةً جرى سحبهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مدرسة ربيعة الأيوبية للتعليم الأساسي في منطقة مساكن برزة في محافظة دمشق. ولحساب ثبات اختبار التحصيل الدراسي اعتمدت الباحثة على طرائق عديدة ومتنوعة وهي الثبات بطريقة **الإعادة** وثبات الاتساق الداخلي بمعادلة **ألفا كرونباخ** وثبات **التجزئة النصفية**، حيث قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة من خلال تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة من التلامذة بلغ عددهم (50) تلميذاً ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور (15) يوماً وبعد ذلك جرى حساب معامل الارتباط بين درجات التلامذة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (0.874) وهذا المعامل يعتبر مؤشراً جيداً بأنَّ الاختبار على درجة عالية من الثبات ويجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية، كما جرى حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي (0.822) وهوأيضاً معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث العلمي للاختبارات التحصيلية، أما فيما يخص استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية وذلك باستخدام معادلة سيبرمان – براون فقد بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (0.873) وهومعامل ثبات جيد.

يتضح مما سبق أنَّ اختبار التحصيل الدراسي يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات أي أن الخصائص السيكومترية للاختبار تعتبر جيدة وتجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

7. اختبار التحصيل الدراسي في صورته النهائية:

تكون اختبار التحصيل الدراسي في صورته النهائية من (20) سؤالاً، حيث يعطى لكل سؤال درجة واحدة إذا كانت إجابة التلميذ صحيحة ودرجة الصفر (0) إذا كانت إجابة التلميذ خاطئة. وبالآتي فإنَّ أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على الاختبار هي (20) درجة وأقل درجة مكن أن يحصل عليها التلميذ هي الصفر.

*بناء الأداة الثالثة: (مقياس المهارات الحياتية):

قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من مقياس المهارات الحياتية :

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى اكتساب تلامذة الصف الرابع الأساسي لمجموعة مهارات حياتية والتي تعرفها إجرائياً بما يأتي:

مجموعة من السلوكات والمواقف المنظمة التي تنشأ عن النشاط العقلي المعرفي المنظم لمتعلم الصف الرابع الأساسي بهدف التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وتأدية أعمال التعاون والتشارك وتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية والحياتية، حيث يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المقياس الذي أعدته الباحثة.

* وقد اختارت الباحثة ثلاث مهارات رئيسة هي (مهارة التواصل الاجتماعي والتعاون وتحمل المسؤولية)، وذلك للأسباب الآتية :

– أهمية هذه المهارات بالنسبة للمتعلمين في هذه المرحلة، حيث تساعده على إبداء آرائه والقيام بمسؤولياته الاجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية مثمرة في الحياة.

– تركيز فيجوتسكي على الجانب الاجتماعي من حياة الطفل، إذ يركز نموذج فيجوتسكي التوليدي ونظريته على المهارات الاجتماعية للمتعلم.

3–إعداد جداول المواصفات الخاصة بمقياس المهارات الحياتية:

أعدت الباحثة جدولاً بمواصفات المقياس بهدف التأكد أن المقياس يقيس مستوى اكتساب التلامذة للمهارات الحياتية، ثم الأهمية النسبية لكل مهارة ، وذلك لتحديد عدد بنود المقياس وفق ما يأتي:

الجدول (8): مواصفات مقياس المهارات الحياتية في صورته الأولية

مقياس المهارات الحياتية	عدد المفردات	أرقام المفردات
التواصل الاجتماعي	7	14–12–10–8–5–2–1
التعاون	4	11–9–6–3
تحمل المسؤولية	4	15–13–7–4

4–صياغة مفردات القياس :

وضعت الباحثة في الصورة الأولية لمقياس المهارات (15) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، تتألف كل مفردة من سؤال يمثل موقفاً حياتياً ما موجهاً لتلميذ الصف الرابع الأساسي لتحديد سلوكه. وقد

حددت الباحثة أربع إجابات صحيحة، لكن تمثل مستويات مختلفة من المهارة: (4درجات مستوى مهارة جيد جداً، 3 درجات مستوى مهارة جيدة ، 2 درجة مستوى مهارة متوسط ، 1درجة مستوى مهارة منخفض). كما وضعت الباحثة تعليمات المقياس وراعت فيها السهولة والوضوح لتناسب مستوى التلامذة. وذلك كما يبيّن الملحق رقم (5) في قائمة الملاحق.

5-التحقق من صدق المقياس:

-عرض المقياس على المحكّمين (الصدق الظاهري):

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين تشمل مختصين في التربية والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم النفسي والتربوي من مدرسين وأساتذة في كلية التربية بجامعة دمشق، وموجهين تربويين وذلك للتأكد من سلامة الفقرات ومدى ارتباطها بالهدف العام للمقياس، إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى قدرة البنود على قياس للغرض الذي أعدت من أجله. وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم في فقرات المقياس، ثم قامت الباحثة بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة في ضوء مقترحاتهم.

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (34) تلميذاً وتلميذة، وهي نفس العينة الاستطلاعية السابقة التي سحبت للاختبار التحصيلي، وذلك للتأكد من مدى مناسبة البنود للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للتلامذة، وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية عدلت الباحثة بعض العبارات غير الواضحة للتلامذة، وبعد ذلك قامت الباحثة بالدراسة السيكومترية للمقياس للتحقق من صدقة وثباته على عينة بلغ عدد أفرادها (50) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الأساسي جرى سحبها بشكل عشوائي من مدرسة ربيعة الأيوبية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق وهي نفس العينة التي استخدمت للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، وفيما يأتي نتائج الصدق والثبات.

-الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي):

للتحقق من الصدق البنيوي لمقياس المهارات الحياتية قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أ- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة.

ب-قياس مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (9) معاملات ارتباط درجة كل محور من محاور المقياس مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية

محاور المقياس	التواصل الاجتماعي	التعاون	تحمل المسؤولية
التواصل الاجتماعي	1		
التعاون	0,647**	1	
تحمل المسؤولية	0,656**	0,710**	1
الدرجة الكلية	0,919**	0,853**	0,861**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (9) أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على اتساق داخلي جيد لمقياس المهارات الحياتية.

ت-إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند، والجدول (10) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (10) معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند

م	التواصل الاجتماعي	م	التعاون	م	تحمل المسؤولية
1	0,740**	3	0,773**	4	0,820**
2	0,702**	6	0,759**	7	0,761**
5	0,780**	9	0,831**	13	0,864**
8	0,859**	11	0,839**	15	0,825**
10	0,826**				
12	0,766**				
14	0,812**				

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (10) وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. مما يشير إلى أن المقياس يتصف باتساق داخلي جيد، وهذا يدل على صدقه البنيوي.

6- التحقق من ثبات المقياس:

اعتمدت الباحث في التحقق من ثبات مقياس المهارات الحياتية على عدة طرائق، وذلك للتأكد من أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به وهذه الطرائق هي:

-الثبات بطريقة الإعادة:

قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على نفس عينة الدراسة السيكومترية، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس المهارات الحياتية للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، واستخرجت معاملات الثبات لمحاور المقياس ودرجته الكلية عن طريق

حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، كما موضح في الجدول (11).

الجدول (11) الثبات بطريقة الإعادة لمقياس المهارات الحياتية

محاور المقياس ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة
التواصل الاجتماعي	0,843**
التعاون	0,756**
تحمل المسؤولية	0,783**
الدرجة الكلية	0,898**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يُلاحظ من خلال الجدول (11) أن قيمة معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.898) وهي قيمة دالة إحصائياً ومرتفعة وصالحة لأغراض البحث الحالي، أما قيم معامل ثبات الإعادة لمحاور المقياس فقد تراوحت بين (0.756–0.843) وهي أيضاً قيم مرتفعة وصالحة لأغراض البحث الحالي.

-ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وفيما يأتي يوضح الجدول (12) نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (12) معاملات الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس المهارات الحياتية

محاور المقياس ودرجته الكلية	معامل ألفا كرونباخ
التواصل الاجتماعي	0.89
التعاون	0.81

تحمل المسؤولية	0.83
الدرجة الكلية	0.93

يتضح من الجدول (12) أن قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.93) وهي قيمة مرتفعة وصالحة لأغراض البحث الحالي، أما محاور المقياس فتراوحت قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بين (0.81–0.89) وهي أيضاً قيم جيدة وصالحة لأغراض البحث الحالي.

-ثبات التجزئة النصفية:

كذلك قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس المهارات الحياتية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون، والجدول (13) يوضح نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

الجدول (13) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المهارات الحياتية

محاور المقياس ودرجته الكلية	ثبات التجزئة النصفية
التواصل الاجتماعي	0.92
التعاون	0.90
تحمل المسؤولية	0.82
الدرجة الكلية	0.89

يتبين من الجدول (13) بأن معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية قد بلغت للدرجة الكلية (0,89) في حين تراوحت بين (0.82–0.82) فيما يخص محاور المقياس، وهي تعتبر

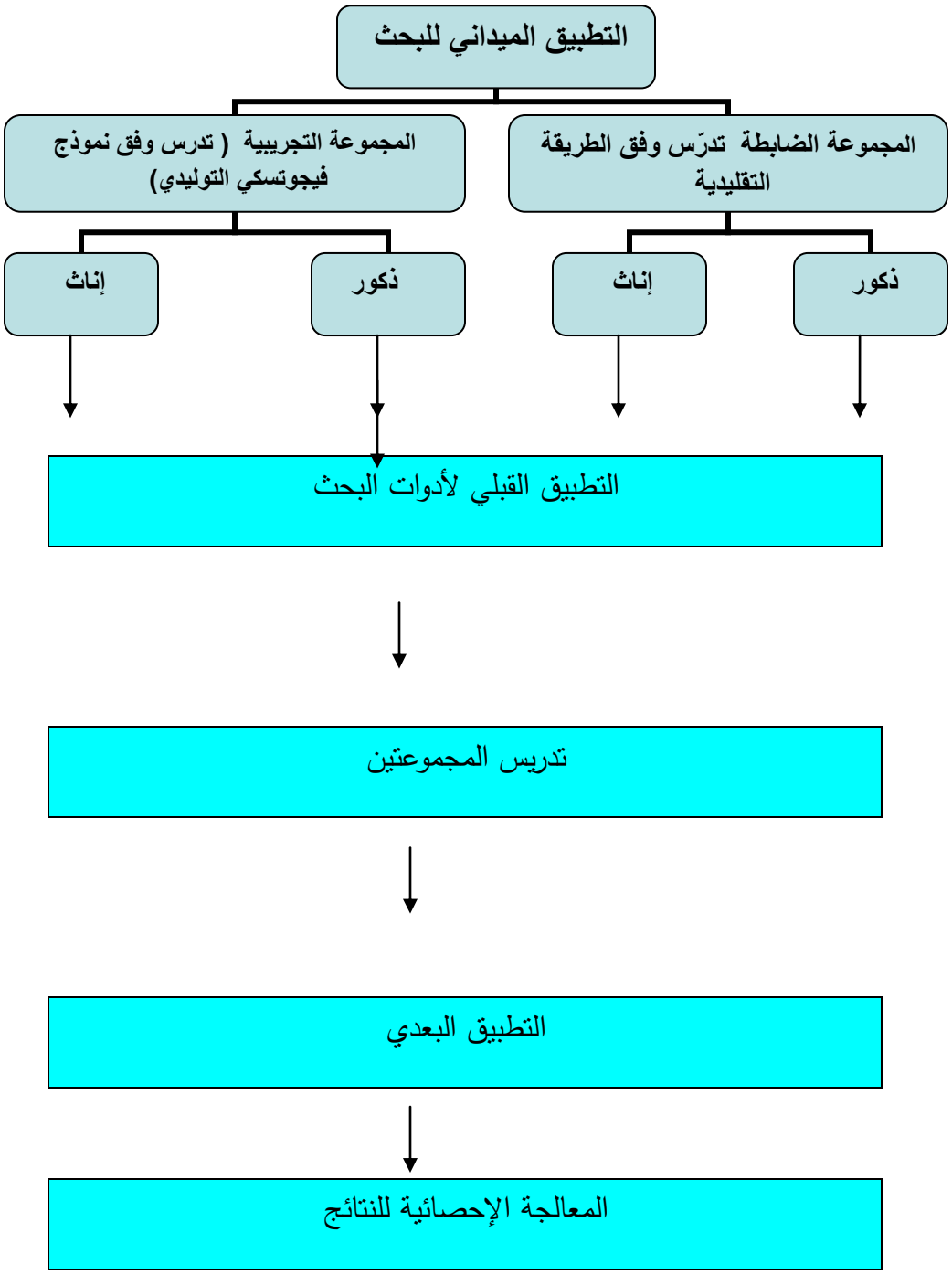
معاملات ثبات جيدة لأغراض البحث الحالي. **يتضح** مما سبق أن مقياس المهارات الحياتية يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

7- إخراج المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (15) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وبدائل إجابة عن بنود المقياس رباعية وهي (جيد جداً، جيد، متوسط، منخفض)، ويصحح مقياس المهارات الحياتية بإعطاء التلميذ أربعة درجات إذا اختار بديل الإجابة (جيد جداً)، وثلاثة درجات إذا اختار بديل الاجابة (جيد)، ودرجتين إذا اختار بديل الإجابة (متوسط)، ودرجة واحدة إذا اختار بديل الإجابة (منخفض)، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها التلميذ عند إجابته على جميع بنود المقياس (60) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها التلميذ عند إجابته على جميع بنود المقياس (15) درجة.

رابعاً- البدء بتنفيذ التجربة الميدانية :

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لدراسة أثر نموذج فيجوتسكي التوليدي في لتحصيل الدراسي وبعض المهارات الحياتية من الجنسين. كما يوضح الشكل الآتي:



شكل (4): مخطط إجراءات التطبيق الميداني للبحث

خامساً- حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

-الحدود المكانية قامت الباحثة بتطبيق البحث في مدرسة المأمون للتعليم الأساسي -الحلقة الأولى التابعة لمديرية التربية في محافظة مدينة دمشق.

-الحدود الزمانية: قامت الباحثة بإجراء البحث والانتهاء منه في الفترة الزمنية الواقعة بين 1-10 -2013 ، وحتى 1-10-2014 م.

-الحدود البشرية: تلامذة وتلميذات الصف الرابع من التعليم الأساسي.

-حدود الموضوع: قياس أثر التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي.

سادساً- متغيرات البحث:

***المتغيرات التابعة:** -بعض المهارات الحياتية. -التحصيل في مادة العلوم.

***المتغيرات المستقلة:** -نموذج فيجوتسكي التوليدي في التدريس. -الجنس(ذكور، إناث).

سابعاً- مجتمع البحث وعينته:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق والبالغ عددهم حسب إحصائية مديرية التخطيط والإحصاء في محافظة دمشق للعام الدراسي 2013- 2014م، وهوالعام الذي طبق فيه البحث، (32521) تلميذاً وتلميذة، وُزّعوا على (280) مدرسة(الدليل الإحصائي لمدارس مدينة دمشق، 2013-2014، 23). وقد جرى سحب عينة التلامذة بشكل مقصود من مدرسة المأمون للتعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق. وهي من نوع **(العينة المقيَدة)** المقصودة، التي تُحدد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث (الزراد ويحيى، 1986، 72).

حيث أنه بعد تحديد عدد الشعب والتلامذة في المدرسة قامت الباحثة بسحب شعبتين من المدرسة (بشكل عشوائي)، بعد ذلك قامت الباحثة بتقسيم الشعبتين في المدرسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة لتكون إحدى الشعبتين عينة الدراسة التجريبية والشعبة الأخرى عينة الدراسة الضابطة، والجدولان (14 و15) يوضحان كيفية توزع أفراد العينات التجريبية والضابطة.

الجدول(14) توزع أفراد المجموعة التجريبية على المدرسة التي سحبت منها ووفقاً لمغيري العدد والجنس

المجموعة التجريبية	العدد		التسرب التجريبي		العدد النهائي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
	18	15	2	1	16	14	30

الجدول(15) توزع أفراد المجموعة الضابطة على المدارس التي سحبت منها ووفقاً لمغيري العدد والجنس

المجموعة الضابطة	العدد		التسرب التجريبي		العدد النهائي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
	20	12	3	1	17	11	28

يتبين من الجدولين (14 و15) بأنه قد بلغ عدد عينة البحث النهائية (58) تلميذاً وتلميذة، قسموا إلى مجموعتين (30) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية منهم (16) تلميذاً و(14) تلميذة، و(28) تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة منهم (17) تلميذاً و(11) تلميذة.

ثامناً- إجراءات تطبيق الدروس:

-تطبيق القياس القبلي لأدوات البحث:

بعد التأكد من صلاحية أدوات البحث (اختبار التحصيل الدراسي لمادة العلوم ومقياس المهارات الحياتية)، قامت الباحثة في(16-4-2014م) بتطبيق القياس القبلي من خلال تطبيق أدوات البحث (اختبار التحصيل الدراسي ومقياس المهارات الحياتية)، على أفراد العينتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف **التأكد من تجانس التلامذة وتكافئهم في كلا المجموعتين** التجريبية والضابطة وأنهم ينطلقون من مستوى واحد في اختبار التحصيل الدراسي لمادة العلوم والمهارات الحياتية.

2-تطبيق الدروس:

طُبّقت دروس مادة العلوم في مدرسة المأمون للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الفترة الواقعة بين (17-4-2014م) ولغاية (5-5-2014م) (لتلامذة العينة التجريبية)، حيث جرى تعليم تلامذة المجموعة التجريبية من قبل الباحثة وفق خطوات نموذج فيجوتسكي التوليدي لدروس الوحدة الرابعة من كتاب العلوم.

3-تطبيق القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق الدروس المحضرة وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي للتلامذة أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية)، والانتهاء من تعليم تلامذة (المجموعة الضابطة) بالطريقة التقليدية من قبل معلمتهم. قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث (اختبار التحصيل الدراسي ومقياس المهارات الحياتية)، على تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في (6-5-2014م) حيث طلبت الباحثة من أفراد العينة الإجابة عن بنود الاختبارين بدقة وعدم ترك أي سؤال بدون الإجابة عليه.

1. إجراء المقارنات (القبلية، البعدية) بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال التحليلات الإحصائية والتوصل إلى نتائج البحث وعرضها، وفق ما يأتي:

-التأكد من صحة فرضيات تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة:

أولاً:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار **(t-test)** للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق القبلي للاختبار كما هوموضح في الجدول (16).

الجدول (16) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	التجريبية	30	2.07	1.799	0.888	56	0.378	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	2.43	1.230				
فهم	التجريبية	30	1.70	1.055	0.846	56	0.401	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	1.50	0.694				
تطبيق	التجريبية	30	1.07	0.868	1.067	56	0.291	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	0.86	0.591				
تحليل	التجريبية	30	0.83	1.085	0.858	56	0.395	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	1.04	0.637				

تركيب	التجريبية	30	0.33	0.479	0.187	56	0.852	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	0.36	0.488				
تقويم	التجريبية	30	0.37	0.490	1.610	56	0.113	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	0.18	0.390				
الدرجة الكلية	التجريبية	30	6.37	2.356	0.017	56	0.987	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	6.36	1.890				

يتبين من الجدول (16) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية، وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية. وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي، وبالآتي فأي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنه يعزى إلى أثر متغير طريقة التدريس (نموذج فيجوتسكي التوليدي).

ثانياً:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار **(t-test)** للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية

للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق القبلي للاختبار كما هوموضح في الجدول (17).

الجدول (17) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الإناث والذكور في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	ذكور	16	2.56	1.825	1.662	28	0.108	الفروق غير دالة
	إناث	14	1.50	1.653				
فهم	ذكور	16	1.44	1.094	1.486	28	0.148	الفروق غير دالة
	إناث	14	2.00	0.961				
تطبيق	ذكور	16	1.19	0.834	0.810	28	0.425	الفروق غير دالة
	إناث	14	0.93	0.917				
تحليل	ذكور	16	0.69	1.014	0.781	28	0.441	الفروق غير دالة
	إناث	14	1.00	1.177				
تركيب	ذكور	16	0.38	0.500	0.502	28	0.619	الفروق غير دالة
	إناث	14	0.29	0.469				
تقويم	ذكور	16	0.44	0.512	0.842	28	0.407	الفروق غير دالة
	إناث	14	0.29	0.469				
الدرجة الكلية	ذكور	16	6.69	2.845	0.792	28	0.435	الفروق غير دالة
	إناث	14	6.00	1.664				

يلاحظ من الجدول (17) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وبالآتي **نقبل الفرضية الصفرية**، وهذا يشير إلى تكافؤ التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، وبالآتي فأي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنه يعزى إلى متغير الجنس.

ثالثاً:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي باستخدام اختبار **(t-test)**، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق القبلي للاختبار كما هوموضح في الجدول (18).

الجدول (18) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة الضابطة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	ذكور	17	2.71	1.404	1.518	26	0.141	الفروق غير دالة
	إناث	11	2.00	0.775				
فهم	ذكور	17	1.41	0.712	0.832	26	0.413	الفروق

	إناث	11	1.64	0.674				غير دالة
تطبيق	ذكور	17	0.88	0.600	0.276	26	0.785	الفروق غير دالة
	إناث	11	0.82	0.603				
تحليل	ذكور	17	1.00	0.612	0.363	26	0.720	الفروق غير دالة
	إناث	11	1.09	0.701				
تركيب	ذكور	17	0.47	0.514	1.570	26	0.128	الفروق غير دالة
	إناث	11	0.18	0.405				
تقويم	ذكور	17	0.18	0.393	0.035	26	0.973	الفروق غير دالة
	إناث	11	0.18	0.405				
الدرجة الكلية	ذكور	17	6.65	1.801	1.010	26	0.322	الفروق غير دالة
	إناث	11	5.91	2.023				

من خلال الجدول (21) يظهر بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وبالآتي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية، وهذا يدل على تكافؤ التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، وبالآتي فأي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنه يعزى إلى متغير الجنس.

رابعاً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الحياتية.

للتحقق من هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الباحثة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره في التطبيق القبلي للمقياس كما هوموضح في الجدول (19).

الجدول (19) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التواصل الاجتماعي	التجريبية	30	12.80	2.310	0.613	56	0.542	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	13.18	2.389				
التعاون	التجريبية	30	7.03	1.921	1.073	56	0.288	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	7.57	1.894				
تحمل المسؤولية	التجريبية	30	7.47	2.403	0.941	56	0.351	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	8.04	2.186				
الدرجة الكلية	التجريبية	30	27.30	4.527	1.282	56	0.205	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	28.79	4.281				

يتبين من خلال الجدول (19) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره الفرعية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الحياتية، وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية، وبالآتي يشير هذا إلى تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي، وبالآتي فأي فرق قد يظهر فيما بعد في التطبيق البعدي، فإنه يعزى إلى أثر متغير طريقة التدريس (نموذج فيجوتسكي التوليدي).

خامساً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره في التطبيق القبلي للمقياس كما هوموضح في الجدول (20).

الجدول (20) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التواصل الاجتماعي	ذكور	16	12.75	2.352	0.125	28	0.902	الفروق غير دالة
	إناث	14	12.86	2.349				
التعاون	ذكور	16	7.13	2.187	0.275	28	0.785	الفروق غير دالة
	إناث	14	6.93	1.639				

تحمل المسؤولية	ذكور	16	7.81	2.857	0.838	28	0.409	الفروق غير دالة
	إناث	14	7.07	1.774			
الدرجة الكلية	ذكور	16	27.69	5.816	0.495	28	0.625	الفروق غير دالة
	إناث	14	26.86	2.507			

يتبين من خلال قراءة الجدول (20) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولكل محور من محاوره أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية، وبالآتي **نقبل الفرضية الصفرية**، وهذا يشير إلى تكافؤ التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية ولكل محور من محاوره، وبالآتي فأي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنه يعزى إلى متغير الجنس.

سادساً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الباحثة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره في التطبيق القبلي للمقياس كما هوموضح في الجدول (21).

الجدول (21) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة الضابطة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التواصل الاجتماعي	ذكور	17	13.12	2.736	0.165	26	0.870	الفروق غير دالة
	إناث	11	13.27	1.849				
التعاون	ذكور	17	7.76	2.047	0.664	26	0.512	الفروق غير دالة
	إناث	11	7.27	1.679				
تحمل المسؤولية	ذكور	17	8.06	2.164	0.068	26	0.946	الفروق غير دالة
	إناث	11	8.00	2.324				
الدرجة الكلية	ذكور	17	28.94	4.802	0.235	26	0.816	الفروق غير دالة
	إناث	11	28.55	3.532				

يُلاحظ من خلال الجدول (21) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولكل محور من محاوره أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية، وبالآتي **نقبل الفرضية الصفرية**، وهذا يشير إلى تكافؤ التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية وكل محور من محاوره، وبالآتي يمكن القول بأن أي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي يعزى إلى متغير الجنس.

سادساً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار **(t-test)** للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق القبلي للاختبار كما هوموضح في الجدول (22).

الجدول (22) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الإناث والذكور في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	ذكور	16	2.56	1.825	1.662	28	0.108	الفروق غير دالة
	إناث	14	1.50	1.653				
فهم	ذكور	16	1.44	1.094	1.486	28	0.148	الفروق غير دالة
	إناث	14	2.00	0.961				
تطبيق	ذكور	16	1.19	0.834	0.810	28	0.425	الفروق غير دالة
	إناث	14	0.93	0.917				
تحليل	ذكور	16	0.69	1.014	0.781	28	0.441	الفروق غير دالة
	إناث	14	1.00	1.177				
تركيب	ذكور	16	0.38	0.500	0.502	28	0.619	الفروق

	إناث	14	0.29	0.469			غير دالة
تقويم	ذكور	16	0.44	0.512	0.842	28	0.407	الفروق غير دالة
	إناث	14	0.29	0.469			
الدرجة الكلية	ذكور	16	6.69	2.845	0.792	28	0.435	الفروق غير دالة
	إناث	14	6.00	1.664			

يلاحظ من الجدول (22) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية، وهذا يشير إلى تكافؤ التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، وبالآتي فأي فرق قد يظهر فيما بعد في الاختبار البعدي، فإنه يعزى إلى متغير الجنس.

الفصل الخامس:

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً- نتائج أسئلة البحث ومناقشتها

ثانياً- نتائج فرضيات البحث ومناقشتها

-خلاصة نتائج البحث

-مقترحات البحث

- ملخص البحث

الفصل الخامس: عرض نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن الفصل الخامس الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته، ولتحقيق ذلك وبعد أن قامت الباحثة بتصحيح اختبار التحصيل الدراسي ومقياس المهارات الحياتية بعد التطبيقين القبلي والبعدي، قامت الباحثة باستخراج النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، ثم قامت الباحثة بحساب أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم مقارنة بالطرائق العرضية المستخدمة، كما قامت الباحثة بحساب أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وفيما يأتي عرض لنتائج البحث:

أولاً: نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

سعى البحث تعرف أثر نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

لتعرّف أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطرائق العرضية المستخدمة، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات التلامذة على مقياس المهارات الحياتية في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل على النحوالاتي: نسبة الكسب المعدل = $\frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع} - \text{م}_1} + \frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع}}$

حيث: م1= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في مقياس المهارات الحياتية في التطبيق القبلي.

م2= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في مقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي.

ع= الدرجة العظمى لمقياس المهارات الحياتية وهي (60) درجة.

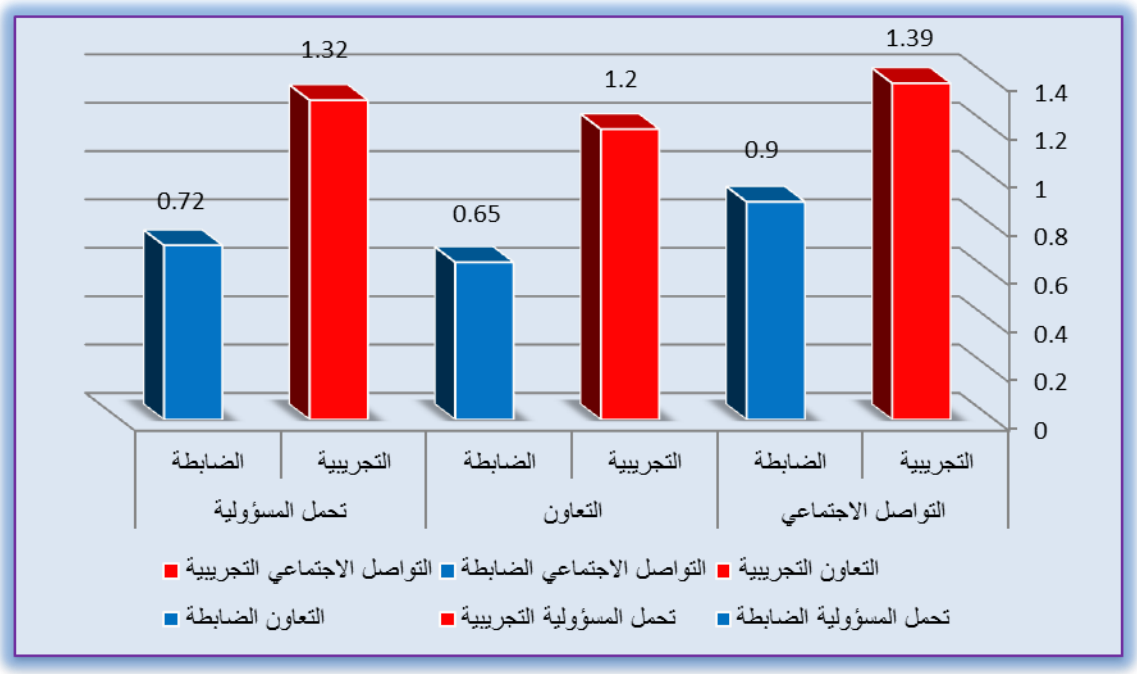
وبعد القيام بمعالجة البيانات إحصائياً وتطبيق قانون بلاك على متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الحياتية في التطبيق القبلي والبعدي، جرى التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول (23).

الجدول (23) نسبة الكسب المعدل في مقياس المهارات الحياتية
في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

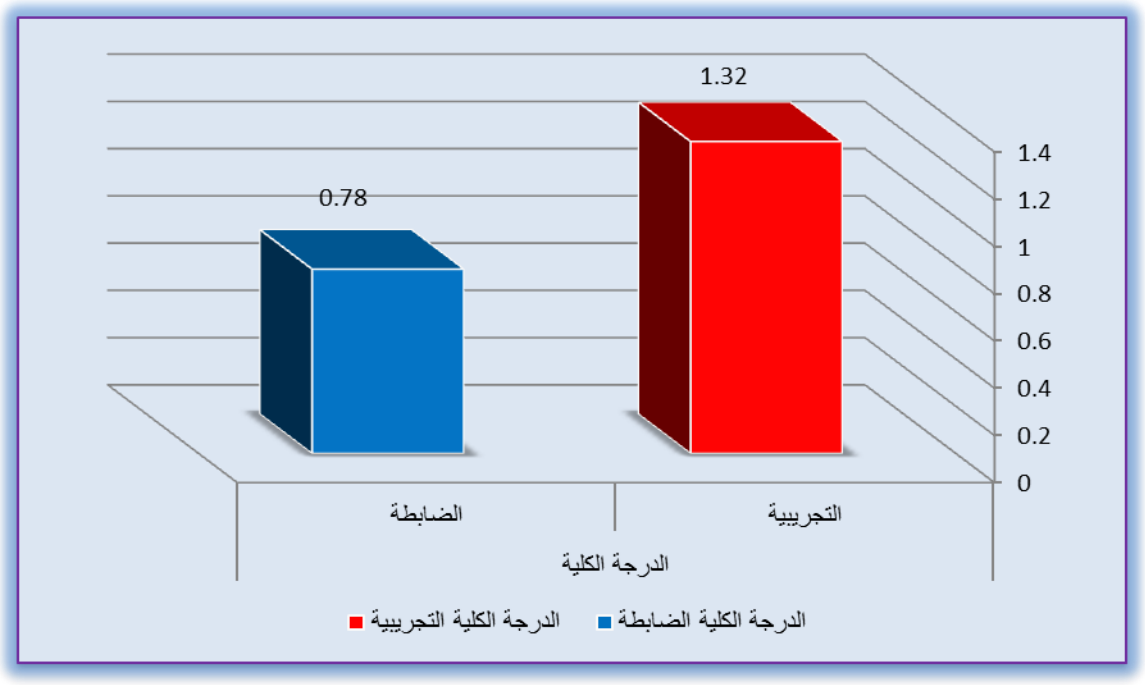
مقياس المهارات الحياتية	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
التواصل الاجتماعي	التجريبية	30	12.80	26.53	1.39
	الضابطة	28	13.18	21.86	0.90
التعاون	التجريبية	30	7.03	13.93	1.2
	الضابطة	28	7.57	11.14	0.65
تحمل المسؤولية	التجريبية	30	7.47	14.83	1.32
	الضابطة	28	8.04	11.86	0.72
الدرجة الكلية	التجريبية	30	27.30	55.30	1.32
	الضابطة	28	28.79	44.86	0.78

يتبين من خلال الجدول (23) بأنَّ نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية قد بلغت (1.32) وهي أعلى من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك وهي (1.2) أما المجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لديها على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية (0.78) وبالآتي هي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (1.2)، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق قدره (1.32− 0.78

= 0.54) مما يدل على تأثير نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي والذي جرى به تدريس المجموعة التجريبية وتفوق هذا النموذج على الطرائق العرضية التي درست بها المجموعة الضابطة. وبالرجوع الى المحاور الثلاثة التي يتضمنها مقياس المهارات الحياتية يُلاحظ أن نسب الكسب المعدل للمجموعة الضابطة تراوحت من (0.65 حتى 0.90)، أما نسب الكسب المعدل للمجموعة التجريبية على المحاور الثلاثة التي يتضمنها مقياس المهارات الحياتية فقد تراوحت من (1.2 حتى 1.39)، ومن خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُلاحظ تفوق المجموعة التجريبية في نسبة الكسب المعدل. والشكلان (5) و(6) يوضحان هذه الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على نسبة الكسب المعدل على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره الفرعية.



الشكل(5): مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على محاور مقياس المهارات الحياتية



ال

شكل(6): مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية

بالنظر إلى الرسوم البيانية يلاحظ وجود فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدل على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسّر الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المهارات الحياتية إلى أن التدريس وفقاً لنموذج فيجوتسكي التوليدي أتاح للتلامذة التفاعل الاجتماعي المستمر وفرص التعبير والمناقشة والتفاوض والحوار فيما بينهم، وقد أسهم ذلك في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاون وتحمل المسؤلية لديهم، كما أن تنويع الأنشطة من قبل الباحثة خلال التدريس وفق هذا النموذج قد ساعد على ذلك. حيث اتبعت الباحثة نشاطات صفية ولاصفية ممتعة بالنسبة للتلامذة، وربطت ذلك بمواقف حياتية تتعلق بمضمون دروس الوحدة المختارة، مما أدى إلى لفت انتباه التلامذة لأهمية هذه المهارات والرغبة باكتسابها وممارستها.

وهذا ما يؤكده زيتون وزيتون، ففي التعلم التوليدي تتحكم عملية التفاوض الاجتماعي في تعلم التلامذة وبنائهم للمعارف والمهارات، وتعلم مواقف ترتبط بمشكلات حياتية، وذلك من خلال طرح التساؤلات، وربط الخبرات والمعارف بالحياة اليومية(زيتون وزيتون، 2003، 171).

وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة الكسب المعدل لدى تلامذة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق العرضية ، **وتتفق** هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية التحصيل الدراسي كدراسة قابيل(2009)، ودراسة سلمان(2012)، حيث أكدت نتائج هاتين الدراستين على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاهات التعاونية، وتنمية المهارات الحياتية. وأيضاً تتلاقى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سلمان(2012)، اللتين بيّنتا أهمية استخدام النموذج التوليدي في التدريس.

2. ما أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

لتعرّف أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطرائق العرضية المستخدمة، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات التلامذة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل على النحوالاتي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع} - \text{م}_1} + \frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع}}$$

حيث:

م1= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي.

م2= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي.

ع= الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي وهي (20) درجة للاختبار التحصيلي في هذا البحث.

وبعد القيام بمعالجة البيانات إحصائياً وتطبيق قانون بلاك على متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي، جرى التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول (24).

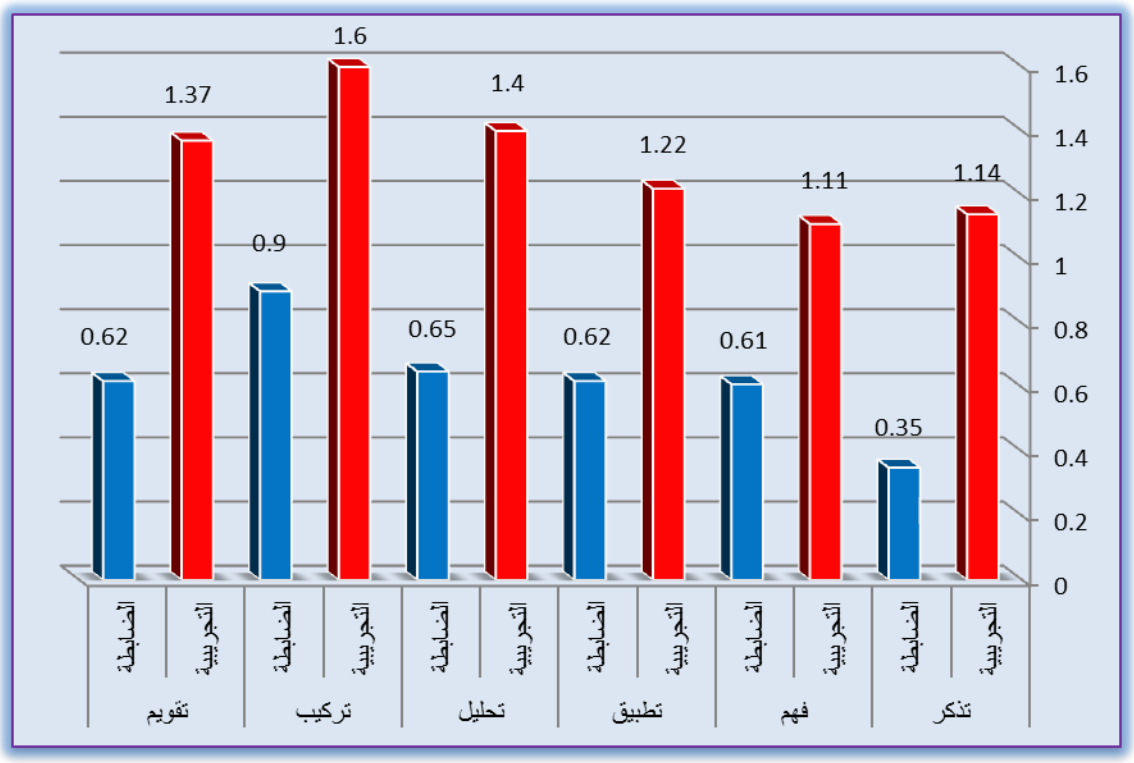
الجدول (24) نسبة الكسب المعدل في اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
تذكر	التجريبية	30	2.07	4.77	1.14
	الضابطة	28	2.43	3.21	0.35
فهم	التجريبية	30	1.70	3.90	1.11
	الضابطة	28	1.50	2.75	0.61
تطبيق	التجريبية	30	1.07	2.50	1.22
	الضابطة	28	0.86	1.64	0.62
تحليل	التجريبية	30	0.83	3.30	1.4
	الضابطة	28	1.04	2.14	0.65
تركيب	التجريبية	30	0.33	0.97	1.6
	الضابطة	28	0.36	0.71	0.9
تقويم	التجريبية	30	0.37	0.90	1.37
	الضابطة	28	0.18	0.46	0.62

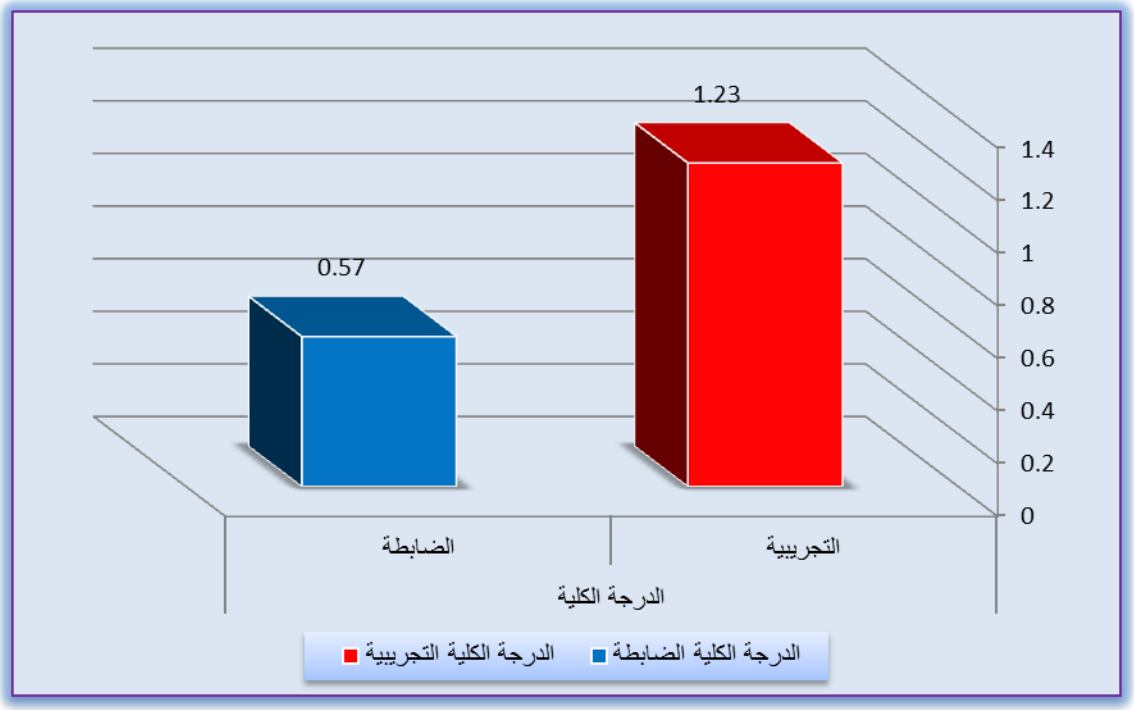
الدرجة الكلية	التجريبية	30	6.37	16.33	1.23
	الضابطة	28	6.36	10.93	0.57

يتبين من خلال الجدول (24) أنَّ نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بلغت (1.23) وهي أعلى من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (1.2) أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لديها على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (0.57) وهي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (1.2)، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق قدره (1.23− 0.57 = 0.66) مما يدل على تأثير نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم والذي جرى به تدريس المجموعة التجريبية وتفوق هذا النموذج على الطرائق العرضية التي درست بها المجموعة الضابطة. وبالرجوع الى المستويات المعرفية التي يتضمنها الاختبار يلاحظ أن نسب الكسب المعدل للمجموعة الضابطة تراوحت من (0.35 حتى 0.9) على حين أن نسب الكسب المعدل للمجموعة التجريبية على المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي قد تراوحت من (1.11 حتى 1.6).

يلاحظ مما سبق من خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تفوق المجموعة التجريبية في نسبة الكسب المعدل. والشكلان (7 و8) يوضحان هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على نسبة الكسب المعدل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وكل مستوى من مستوياته المعرفية.



الشكل(7) مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي



الشكل(8) مخطط بياني لنسب الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

من خلال النظر إلى الرسوم البيانية يتضح وجود فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدل على اختبار التحصيل الدراسي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسّر الباحثة ذلك بأن تلامذة المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي، قد أتيح لهم ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، لاسيما بعد التأكد من وجود خبرات سابقة لديهم حول المحتوى العلمي، وبالآتي ترسخّت المعلومات والمعارف في أذهان التلامذة بشكل فعّال، مما زاد من تحصيلهم الدراسي في مادة العلوم، وهي إحدى مراحل هذا النموذج، والتي ربما لم تتوافر لتلامذة المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا وفق طرائق التدريس العرضية في مادة العلوم.

وهذا ما يشير إليه صالح(2009)، إذ يرى أنه في التعلم التوليدي يتم شدّ انتباه التلامذة وتوليد المعلومات عن طريق إثارة التلامذة واستحضار خبراتهم السابقة، وفسح المجال لهم لربط وبناء علاقات بين المعلومات السابقة والجديدة، وهذا يؤدي إلى اكتساب التلامذة المعلومات وتطبيقها، ممايؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي(صالح، 2009، 361). **وتتفق** هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية التعلم التوليدي في تنمية التحصيل الدراسي كدراسة عبد الكريم(2000)، ودراسة يونس(2007)، ودراسة Anyanechi(1996)، أكدت على أهمية نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية التحصيل الدراسي، في حين **تختلف** نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الدواهيدي(2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اكتساب طلبة الجامعة المفاهيم البيئية، وربما عاد ذلك إلى اختلاف العينة، أوإلى أخطاء في تطبيق النموذج التوليدي.

ثانياً: نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

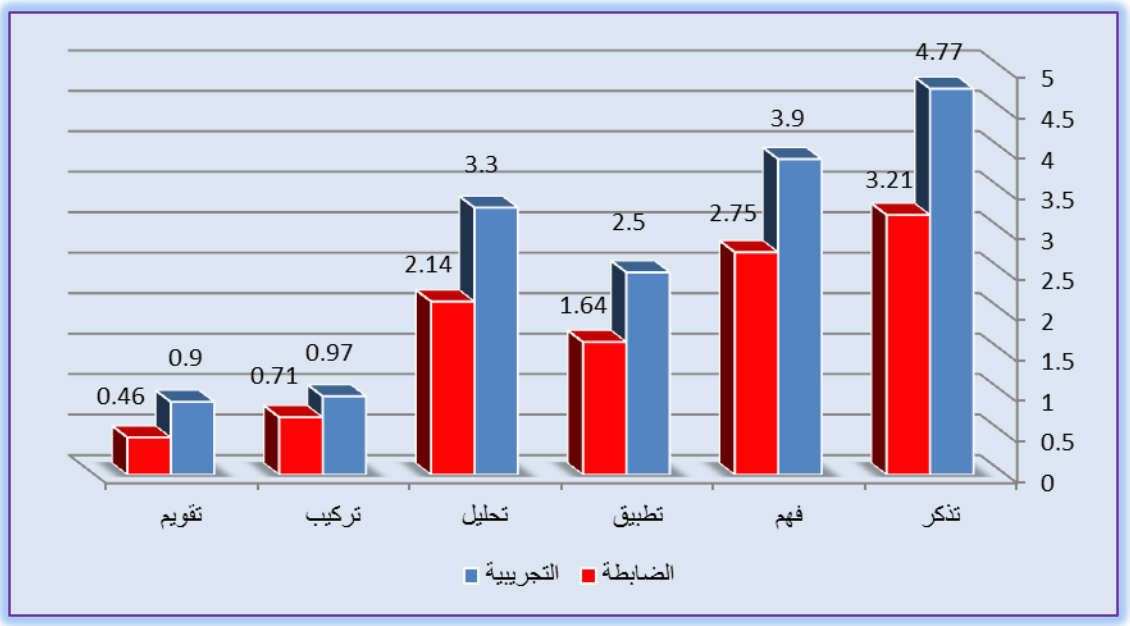
للتحقق من هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي كما موضح في الجدول (25).

الجدول (25) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

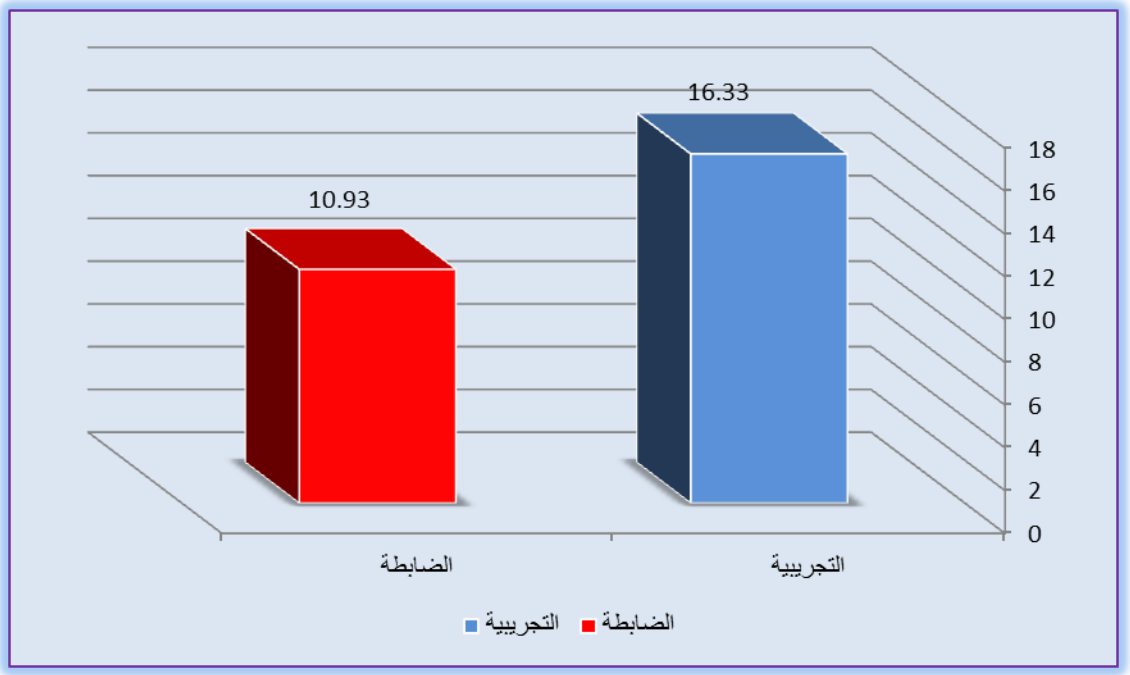
الاختبار التحصيلي	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	التجريبية	30	4.77	1.591	3.658	56	0.001	دال
	الضابطة	28	3.21	1.641				
فهم	التجريبية	30	3.90	1.125	3.453	56	0.001	دال
	الضابطة	28	2.75	1.404				
تطبيق	التجريبية	30	2.50	0.630	4.320	56	0.000	دال
	الضابطة	28	1.64	0.870				
تحليل	التجريبية	30	3.30	0.750	4.496	56	0.000	دال
	الضابطة	28	2.14	1.177				

تركيب	التجريبية	30	0.97	0.183	2.781	56	0.007	دال
	الضابطة	28	0.71	0.460				
تقويم	التجريبية	30	0.90	0.305	3.992	56	0.000	دال
	الضابطة	28	0.46	0.508				
الدرجة الكلية	التجريبية	30	16.33	2.857	6.444	56	0.000	دال
	الضابطة	28	10.93	3.516				

من خلال الجدول (25) يتبين بأنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولدرجة كل مستوى من مستوياته المعرفية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي وهو(0.05)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لأن متوسط درجات أفرادها على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، وبالآتي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية** والشكلان(9) و(10) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(9) أعمدة بيانية لمتوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي



الشكل (10) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي

يُلاحظ من الشكلين (9) و(10) أنَّ هناك تفوقاً واضحاً لتلامذة المجموعة التجريبية في تحصيلهم الدراسي على تلامذة المجموعة الضابطة في مادة العلوم، ويتبين ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنَّ تقديم الدروس وفق مراحل نموذج فيجوتسكي التوليدي أدى إلى إثارة دافعية التلامذة نحوالتعلم وأتاح لهم التفكير العميق للتوصل إلى استنتاجات جديدة من المعلومات المقدمة، وإعادة النظر في التفكير في حالة عدم توافر حلول صحيحة للأنشطة، من خلال تشجيع الباحثة على التفكير للوصول إلى توليد المعنى بشكل صحيح ودقيق. إذ أن استخدام الباحثة لطرائق التدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي، زاد رغبة التلامذة لإبراز قدراتهم واستخدام أقصى إمكانياتهم، خاصة أنه كسر الاستخدام الروتيني لطرائق التدريس العرضية من قبل، إذ أدى ذلك زيادة انتباههم أثناء نشاطات الدروس وتحفيز أدمغتهم لتقديم كل مالديهم في هذا المجال.
إذ أن قيام التلامذة بالأنشطة خلال مراحل نموذج فيجوتسكي التوليدي ينمي الملاحظة والتفسير العلمي للظواهر بأسلوبهم الخاص للوصول إلى النتائج. ويركز على العمليات التفكيرية الناتجة عن عمل الدماغ أثناء تعلم المفاهيم وحل المشكلات في المواقف اليومية مما يزيد من قدراتهم التحصيلية(صالح، 2009، 381).

-نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

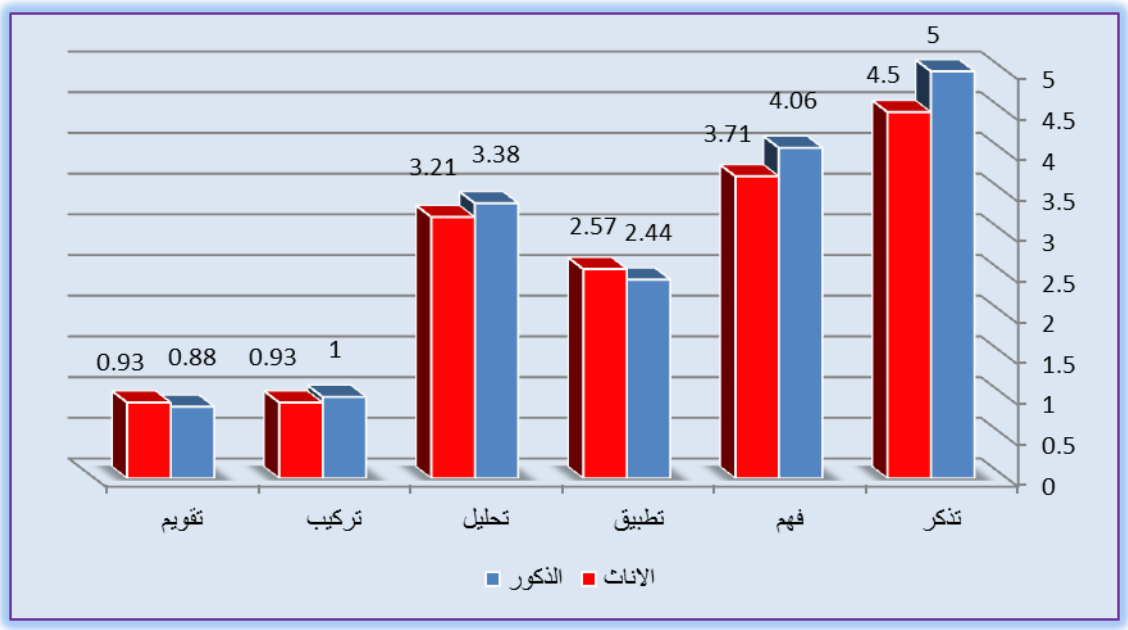
للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور ومتوسط درجات الإناث على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي كما موضح في الجدول (26).

الجدول (26) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

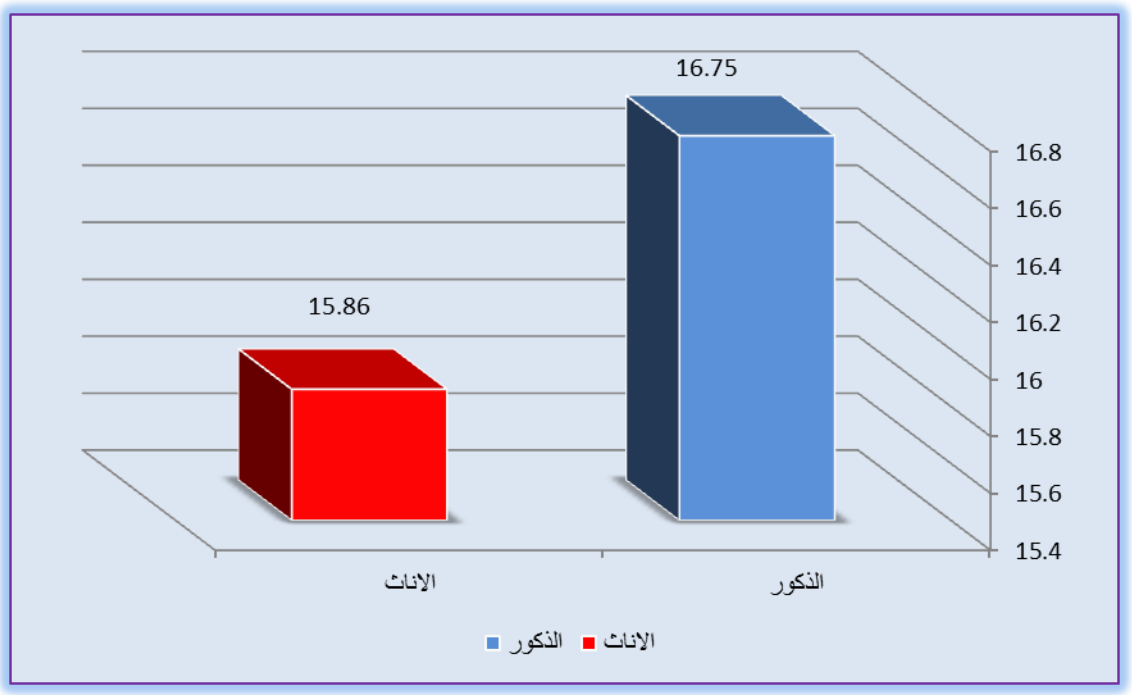
الاختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	الذكور	16	5.00	1.633	0.855	28	0.400	الفروق غير دالة
	الإناث	14	4.50	1.557				
فهم	الذكور	16	4.06	1.124	0.842	28	0.407	الفروق غير دالة
	الإناث	14	3.71	1.139				
تطبيق	الذكور	16	2.44	0.629	0.574	28	0.570	الفروق غير دالة
	الإناث	14	2.57	0.646				
تحليل	الذكور	16	3.38	0.806	0.579	28	0.567	الفروق غير دالة
	الإناث	14	3.21	0.699				
تركيب	الذكور	16	1.00	0.000	1.072	28	0.293	الفروق غير دالة
	الإناث	14	0.93	0.267				
تقويم	الذكور	16	0.88	0.342	0.473	28	0.640	الفروق غير دالة
	الإناث	14	0.93	0.267				
الدرجة الكلية	الذكور	16	16.75	2.720	0.850	28	0.403	الفروق غير دالة
	الإناث	14	15.86	3.035				

يتبين من خلال الجدول (26) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.**

والشكلان (11) و(12) يوضحان طبيعة الفروق بين الجنسين في العينة التجريبية.



الشكل(11)أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث في كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي



الشكل(12) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي

يلاحظ من خلال تتبع الفروق في الشكلين البيانيين (11) و(12) أن الفروق غير دالة إحصائياً بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية .

وتفسّر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية بأن التدريس وفقاً لنموذج فيجوتسكي التوليدي أتاح للتلامذة ذكوراً وإناثا، بناء المعارف من خلال عملية نشطة من التفاعلات الاجتماعية في المجموعات المتعاونة، فقد ساعد التعاون في المجموعات بين التلامذة الذكور والإناث في تبادل الآراء والأفكار على حد سواء، وبالآتي ساهم ذلك في زيادة التحصيل الدراسي للتلامذة ككل، دون ظهور أي فروق بين الذكور والإناث، **كما قد** يعود السبب في عدم وجود فروق إلى تجانس عينة تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث من حيث مستوياتهم التحصيلية، وأيضاً حرص الباحثة

على مراعاة الفروق الفروق الفردية بينهم. كما أن التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لأفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث قد جرى مباشرة بعد تعلم الموضوعات، وبالآتي فجميعهم خضعوا لنفس الشروط والظروف، وضمن بيئة واحدة، وفترة زمنية واحدة.

-نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور ومتوسط درجات الإناث على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي كما موضح في الجدول (27).

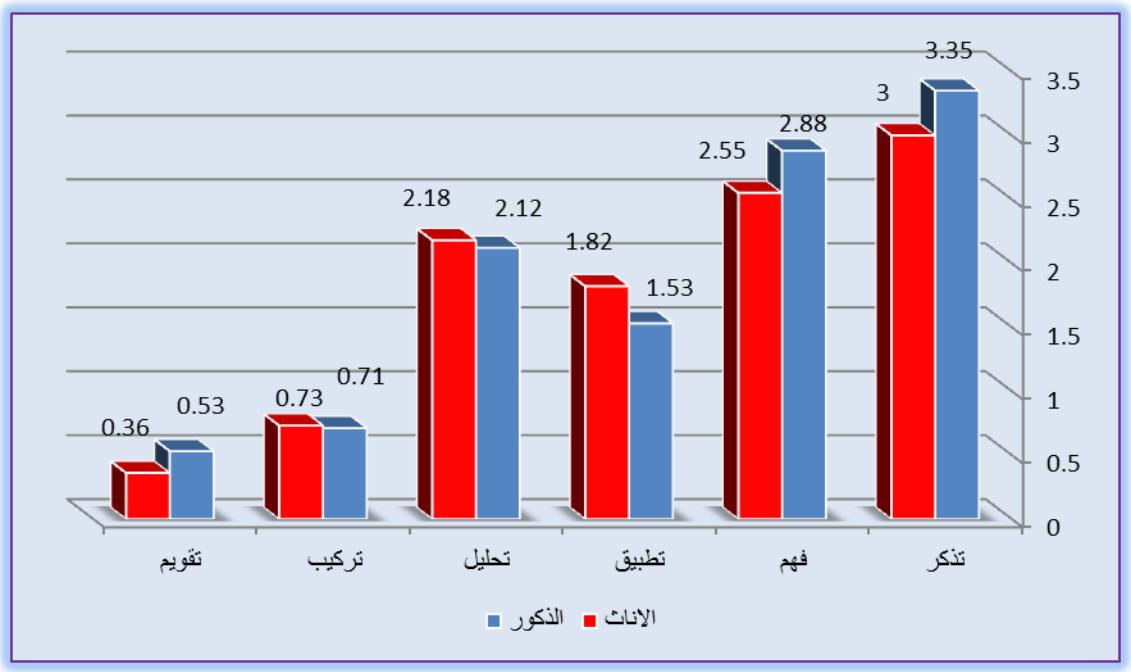
الجدول (27) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة الضابطة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	الذكور	17	3.35	1.766	5490.	28	0.588	الفروق غير دالة
	الإناث	11	3.00	1.483				
فهم	الذكور	17	2.88	1.364	0.613	28	0.545	الفروق غير دالة
	الإناث	11	2.55	1.508				
تطبيق	الذكور	17	1.53	0.800	0.854	28	0.401	الفروق

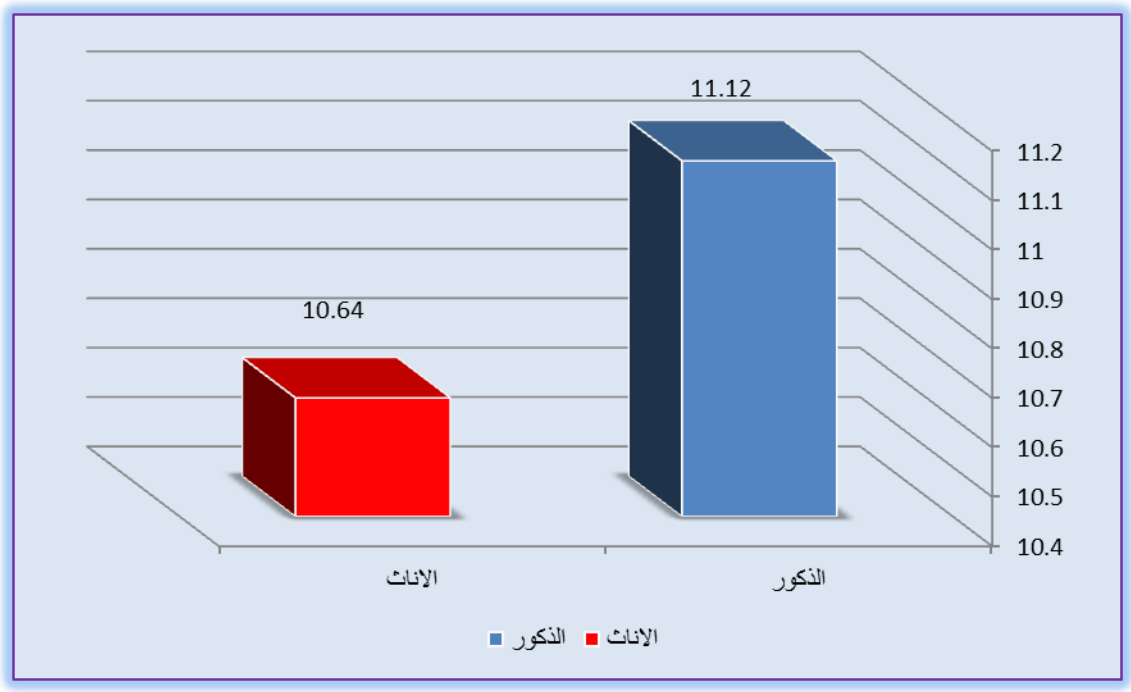
	الإناث	11	1.82	0.982				غير دالة
تحليل	الذكور	17	2.12	1.409	0.138	28	0.891	الفروق غير دالة
	الإناث	11	2.18	0.751				
تركيب	الذكور	17	0.71	0.470	0.118	28	0.907	الفروق غير دالة
	الإناث	11	0.73	0.467				
تقويم	الذكور	17	0.53	0.514	0.839	28	0.409	الفروق غير دالة
	الإناث	11	0.36	0.505				
الدرجة الكلية	الذكور	17	11.12	3.773	0.348	28	0.731	الفروق غير دالة
	الإناث	11	10.64	3.233				

يظهر من خلال قراءة الجدول (27) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.**

والشكلان (13) و(14) يوضحان طبيعة الفروق بين الجنسين في العينة الضابطة.



الشكل(13)أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذكور والإناث في كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي



الشكل(14) مخطط بياني بيانية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذكور والإناث على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي

يتبين من خلال تتبع الفروق في الشكلين البيانيين (13) و(14) وجود فروق طفيفة بين ذكور وإناث المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وهذه فروق غير دالة احصائياً.

وتفسّر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية إلى تجانس عينة تلامذة المجموعة الضابطة الذكور والإناث من حيث مستوياتهم التحصيلية، وأيضاً حرص الباحثة في التطبيق البعدي على مراعاة الفروق الفروق الفردية بينهم. كما أن التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لأفراد المجموعة الضابطة الذكور والإناث قد جرى مباشرة بعد تعلم الموضوعات، وبالآتي فجميعهم خضعوا لنفس الشروط والظروف، وضمن بيئة واحدة، وفترة زمنية واحدة.

-نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

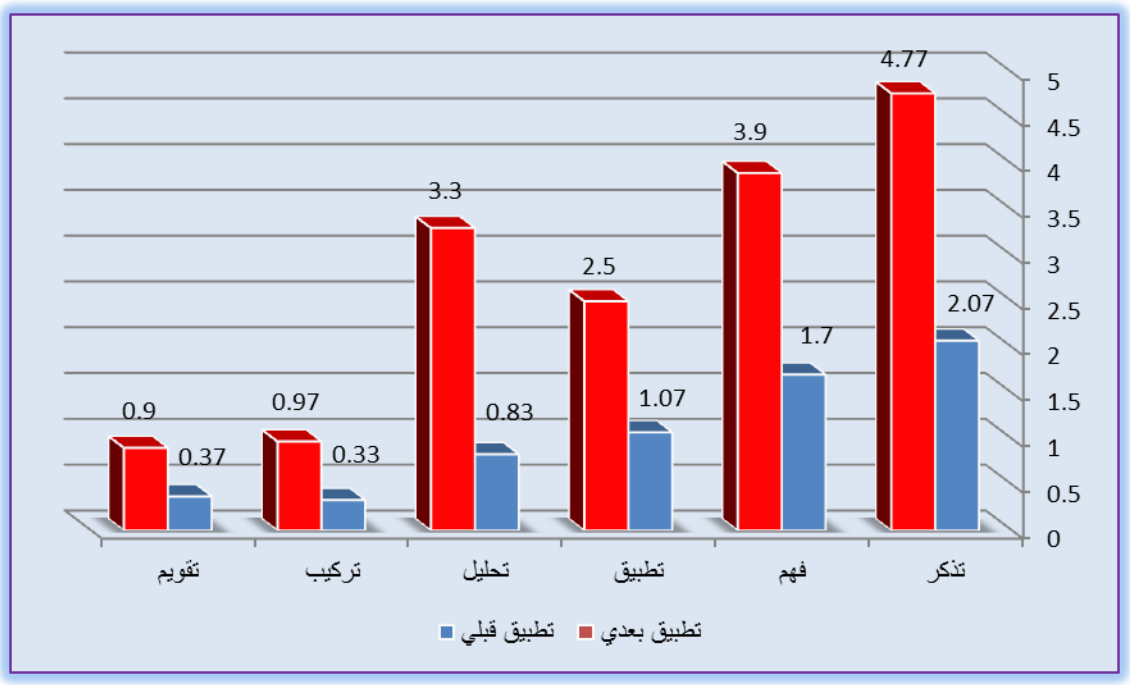
للتحقق من هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المترابطة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيقين القبلي والبعدي كما موضح في الجدول (28).

الجدول (28) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية

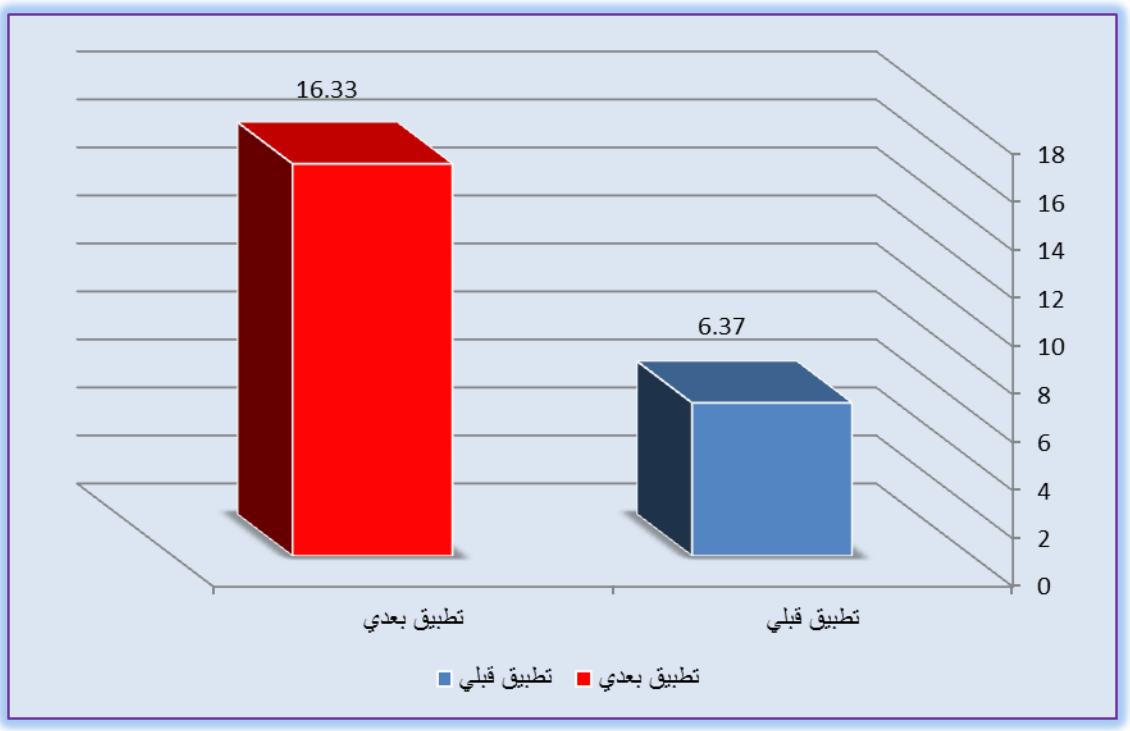
الاختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	تطبيق قبلي	30	2.07	1.799	7.086	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		4.77	1.591				
فهم	تطبيق قبلي	30	1.70	1.055	10.418	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		3.90	1.125				
تطبيق	تطبيق قبلي	30	1.07	0.868	7.802	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		2.50	0.630				
تحليل	تطبيق قبلي	30	0.83	1.085	9.950	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		3.30	0.750				
تركيب	تطبيق قبلي	30	0.33	0.479	7.077	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		0.97	0.183				
تقويم	تطبيق قبلي	30	0.37	0.490	5.113	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		0.90	0.305				

الدرجة الكلية	تطبيق قبلي	30	6.37	2.356	27.055	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		16.33	2.857				

يلاحظ من الجدول (28) أنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وذلك لأن متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، وبالآتي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح التطبيق البعدي.** والشكلان (15) و(16) يوضحان هذه الفروق.



الشكل (15) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي



الشكل (16) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي

يتبين من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكلين (15) و(16) أنَّ هناك تحسناً واضحاً لتلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وهذا يشير إلى فاعلية نموذج فيجوتسكي في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

وتفسّر الباحثة زيادة تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى التدريس بواسطة نموذج فيجوتسكي التوليدي والذي ساهم بشكل مباشر في ذلك، حيث أتاح هذا النموذج في التدريس للتلامذة تشخيص جوانب القوة والضعف في معلوماتهم السابقة والتي تعرفوا عليها في مراحل سابقة، وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة والمناقشات الصفية من قبل الباحثة وهذا بدوره مكنها من تحديد الأفكار الخاطئة لدى التلامذة، وتعديلها، وإضافة معلومات جديدة، وتعتقد الباحثة أن ذلك ربما يحدث نتيجة الأنشطة التي يقوم بها التلميذ مع زملائه في المجموعة الواحدة. فعملية الحوار والنقاش بين التلامذة تسهم في إدراكهم لما يلزمهم من معلومات لتكملة وتنفيذ النشاط، وتعاونهم فيما بينهم

بهذا الخصوص يسمح لهم بتلافي نقاط الضعف لديهم، كما يخلق لديهم حافزاً لاكتساب مزيداً من التعلم.

وهذا ما يؤكده قطيط(2007) إذ أن "عملية التحليل تتطلب معرفة المتعلم للعناصر والعلاقات التي تربط الأشياء ببعضها والتعرف على تفاصيل الأشياء"(قطيط، 2007،31).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة يونس(2007). حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق نموذج فيجوتسكي التوليدي على الطريقة المعتادة في زيادة التحصيل.

-نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار(t-test) للعينات المترابطة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيقين القبلي والبعدي كما موضح في الجدول (29).

الجدول (29) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية

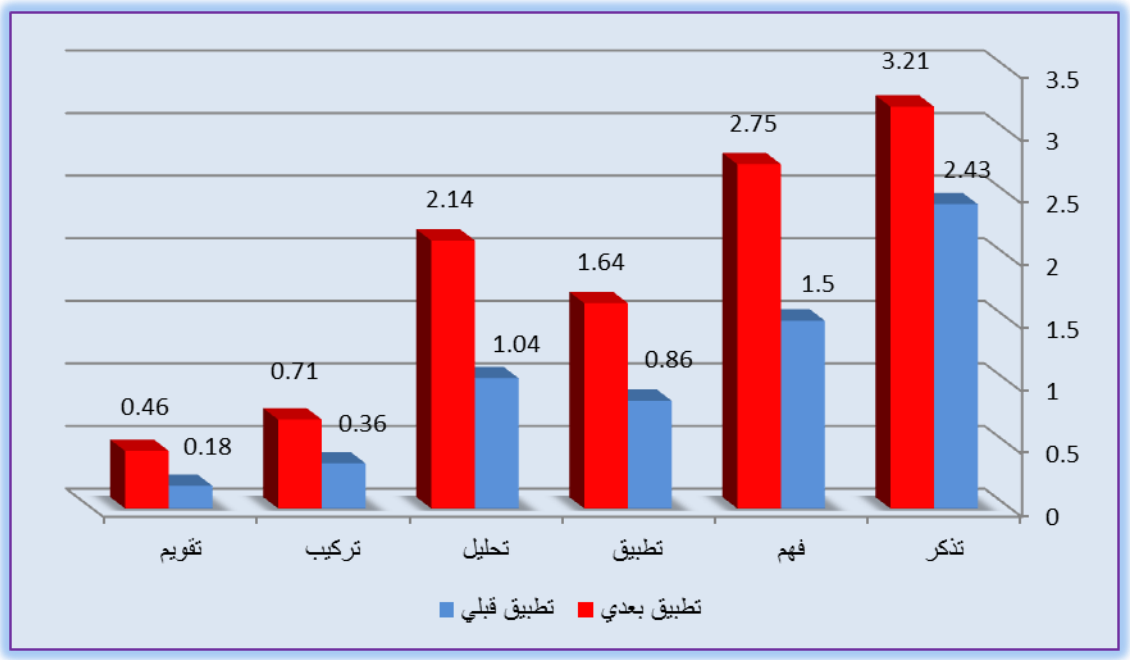
الاختبار التحصيلي	المجموعة الضابطة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	تطبيق قبلي	28	2.43	1.230	2.976	27	0.006	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		3.21	1.641				
فهم	تطبيق قبلي	28	1.50	.694	4.710	27	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		2.75	1.404				

تطبيق	تطبيق قبلي	28	.86	.591	3.898	27	0.001	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		1.64	.870				
تحليل	تطبيق قبلي	28	1.04	.637	4.456	27	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		2.14	1.177				
تركيب	تطبيق قبلي	28	.36	.488	3.041	27	0.005	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		.71	.460				
تقويم	تطبيق قبلي	28	.18	.390	2.828	27	0.009	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		.46	.508				
الدرجة الكلية	تطبيق قبلي	28	6.36	1.890	8.615	27	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		10.93	3.516				

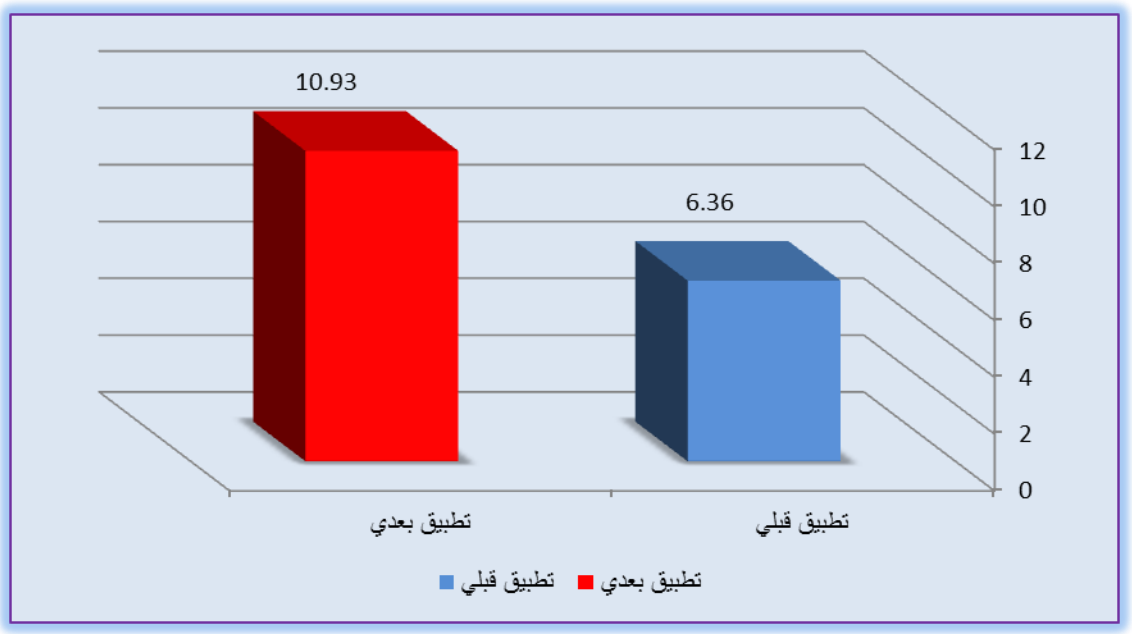
يتبين من خلال الجدول (29) أنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ومستوياته المعرفية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ، وذلك لأن متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي للاختبار أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، وبالآتي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين**

متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح التطبيق البعدي.

والشكلان (17) و(18) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(17) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي



الشكل(18) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي

يتضح مما سبق من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكلين (17) و(18) أنَّ هناك تحسناً واضحاً لتلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، **وتعزو**الباحثة زيادة تحصيل تلامذة المجموعة الضابطة في مادة العلوم إلى الطرائق العرضية المقدمة من قبل معلميهم، وربما ساعد نظام المكافآت والتعزيز والتقويم المستمر الذي اتبعته الباحثة أثناء الدروس حيث جعل التلامذة يبذلون أقصى جهودهم نحوتحقيق الأهداف وبالآتي زيادة دافعيتهم في التعلم، وبالآتي زيادة التحصيل الدراسي.

-نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية.

للتحقق من هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره في التطبيق البعدي كما موضح في الجدول (30).

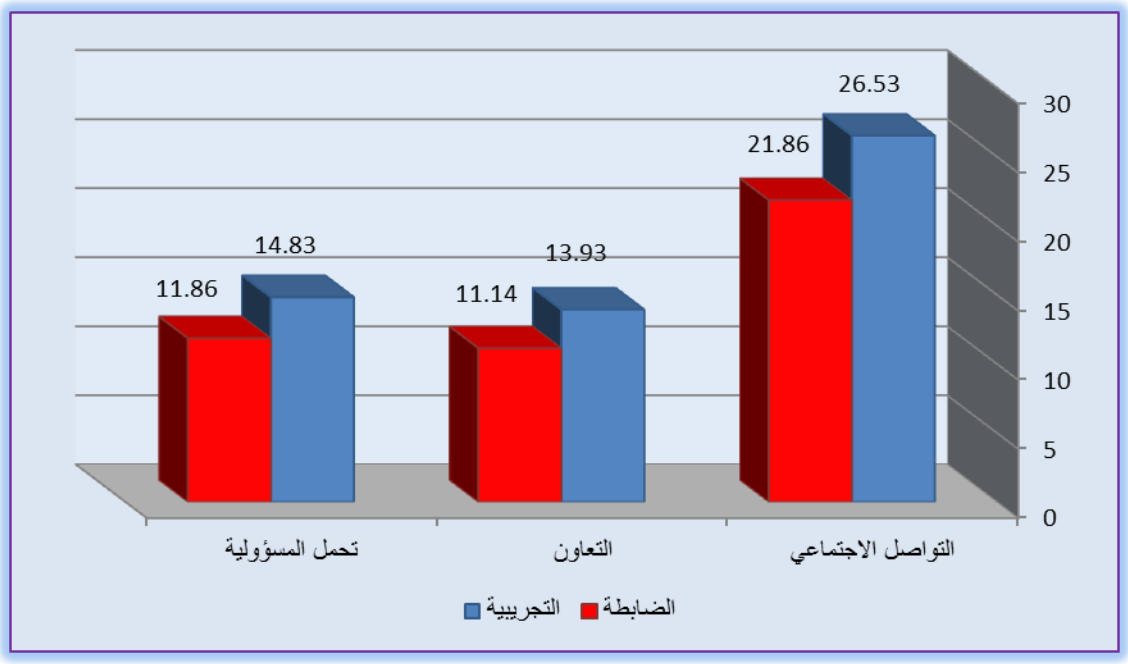
الجدول (30) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التواصل الاجتماعي	التجريبية	30	26.53	2.080	5.165	56	0.000	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	21.86	4.470				
التعاون	التجريبية	30	13.93	2.164	4.533	56	0.000	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	11.14	2.520				
تحمل المسؤولية	التجريبية	30	14.83	1.464	6.123	56	0.000	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	11.86	2.189				
الدرجة الكلية	التجريبية	30	55.30	4.735	6.287	56	0.000	الفروق غير دالة
	الضابطة	28	44.86	7.668				

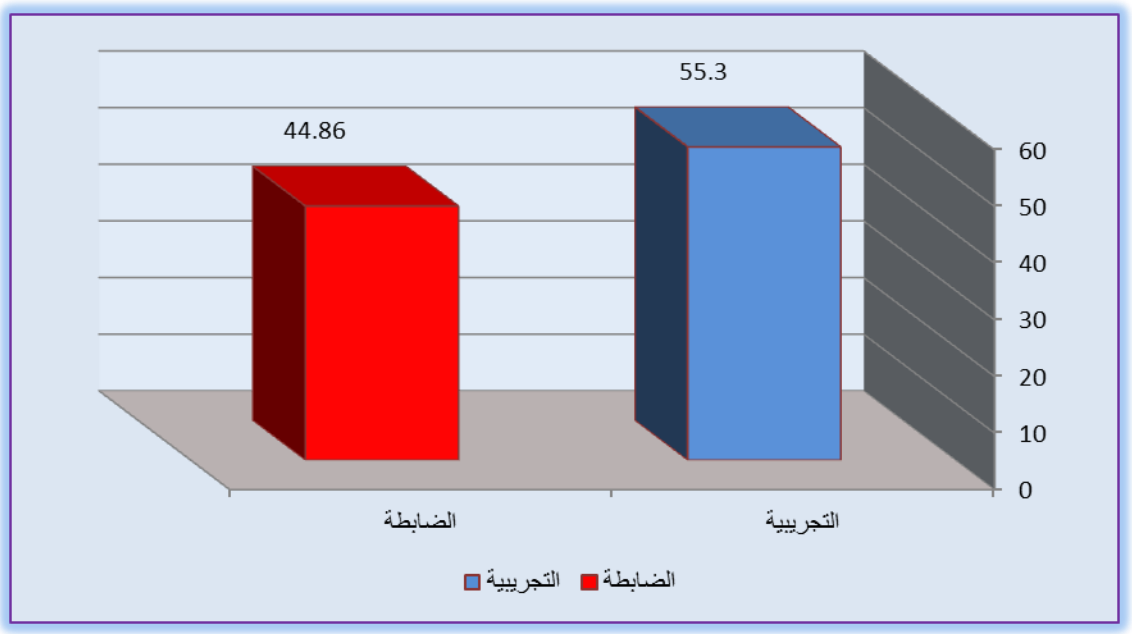
يتبين من الجدول (30) بأنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي وهو(0.05)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لأن متوسط درجات أفرادها على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، وبالآتي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **بوجود**

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية.

والشكلان(19) و(20) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(19) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي



الشكل (20) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي

يتبين من مما سبق عرضه من نتائج التحقق من الفرضية السادسة ومن خلال الشكلين (19) و(20) أنَّ هناك تفوقاً واضحاً لتلامذة المجموعة التجريبية في تحصيلهم الدراسي على تلامذة المجموعة الضابطة، ويتبين ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره في التطبيق البعدي.

وتفسّر الباحثة هذه النتائج بأنَّ نموذج فيجوتسكي التوليدي أضاف فرصة للتواصل الفعال مع المفاهيم التي جرى بناؤها بين أفراد المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، وتبادل الأفكار العلمية وفهم التفسيرات من قبل التلامذة، إذ تسنى للتلامذة خلال مراحل نموذج فيجوتسكي التوليدي طرح التساؤلات المرتبطة بالمواقف والمهارت الحياتية، وتطبيق ماتعلموه في مواقف حياتية جديدة من خلال تنوع الأنشطة، واستخدام لغة الحوار والتفاعلات الاجتماعية الحاصلة، وبذلك اكتسب التلامذة مهارات التواصل الاجتماعي والتعاون، ونمّيت لديهم مهارة تحمل المسؤلية أيضاً من خلال تبادل

الجهود والإنجازات في المجموعات، وتوظيف الصور وحل المسائل وغيرها من الأنشطة المتنوعة. وبذلك فالتدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي ساهم بشكل جيد في تنمية المهارات الحياتية لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

-نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره في التطبيق البعدي للمقياس كما هوموضح في الجدول (31).

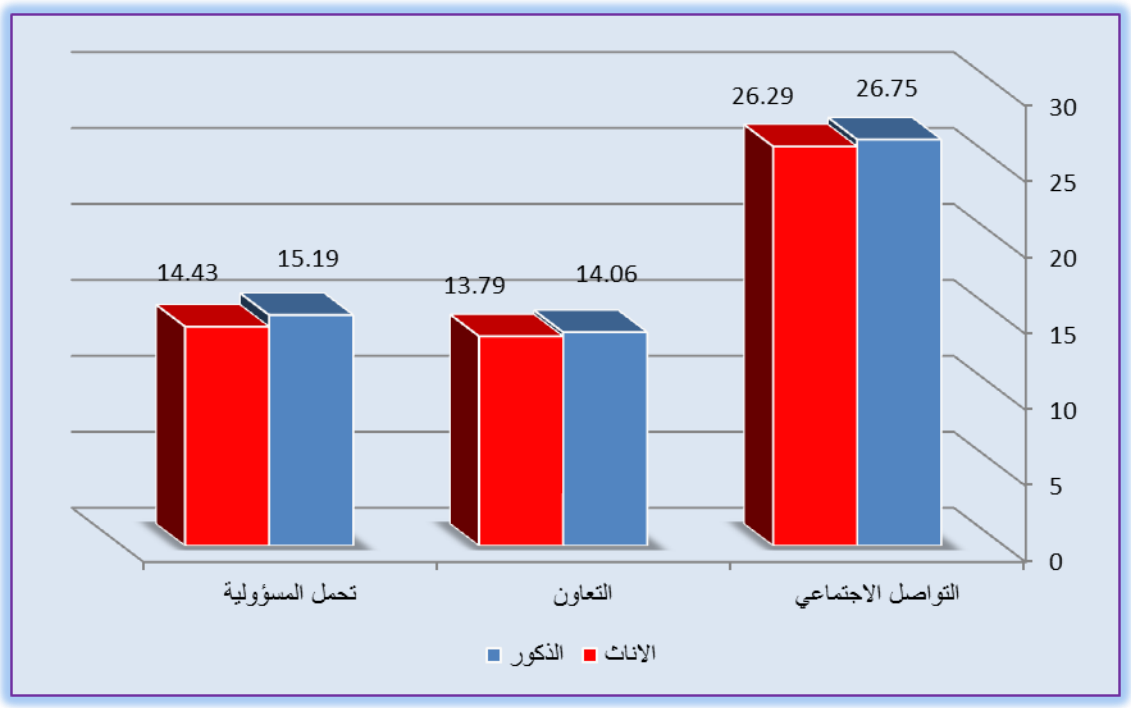
الجدول (31) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التواصل الاجتماعي	الذكور	16	26.75	2.380	0.603	28	0.551	الفروق غير دالة
	الإناث	14	26.29	1.729				
التعاون	الذكور	16	14.06	2.542	0.344	28	0.733	الفروق غير دالة
	الإناث	14	13.79	1.718				
تحمل المسؤولية	الذكور	16	15.19	.911	1.443	28	0.160	الفروق

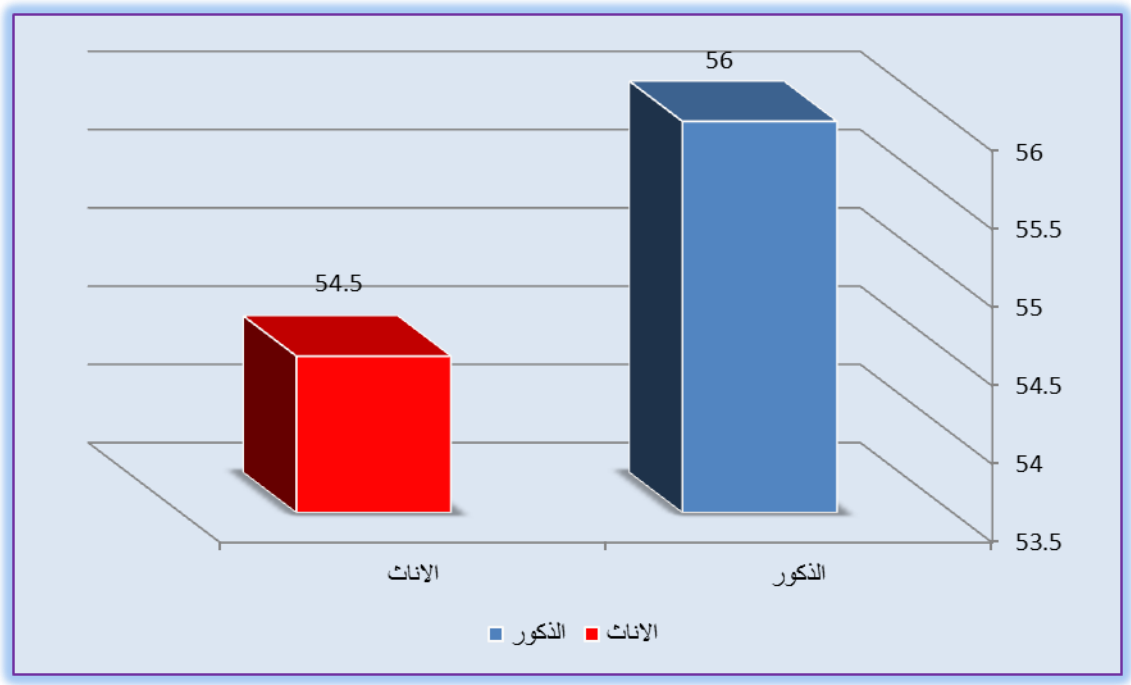
	الإناث	14	14.43	1.869			غير دالة
الدرجة الكلية	الذكور	16	56.00	4.926	0.862	28	0.396	الفروق غير دالة
	الإناث	14	54.50	4.553			

يتبين من خلال الجدول (31) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولكل محور من محاوره أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة لذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية، وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية، التي تقول: **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية.**

والشكلان (21) و(22) يوضحان طبيعة الفروق بين الجنسين.



الشكل(21) أعمدة بيانية للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث على محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي



الشكل(22) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي

من خلال تتبع الفروق في الشكلين البيانيين (21) و(22) يمكن ملاحظة أن الفروق غير دالة إحصائياً بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولكل محور من محاوره.

وتفسّر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين بأن أغلب التلامذة كانوا من منطقة واحدة وبالآتي ينتمون لمستويات اجتماعية واقتصادية واحدة ذكوراً وإناثا، كما أن المجموعات التعاونية كانت تضم تلامذة من الجنسين، وبالآتي لم يكن هدف كل تلميذ أوتلميذة الحصول على أعلى الدرجات، بقدر ما سعى هؤلاء للدرجة الكلية للمجموعة وانخرطوا في أنشطة التواصل والتعاون الاجتماعي ذكوراً وإناثا على حد سواء.

-نتائج الفرضية الثامنة:

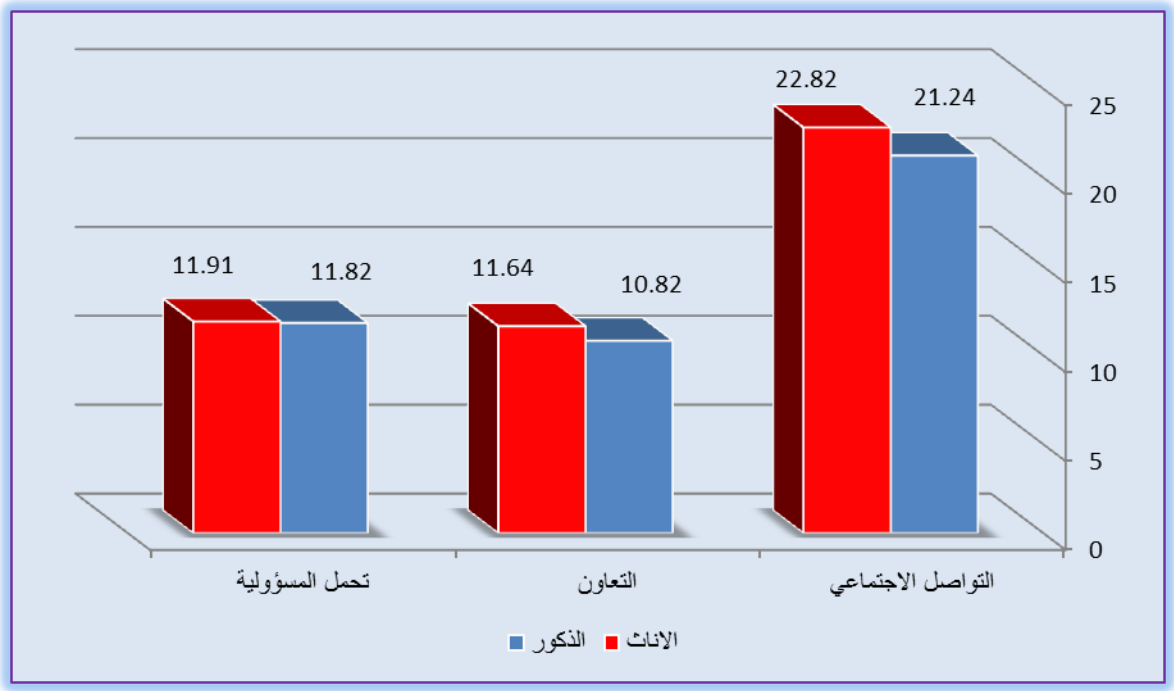
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية وفي كل محور من محاوره في التطبيق البعدي للمقياس كما هوموضح في الجدول (32).

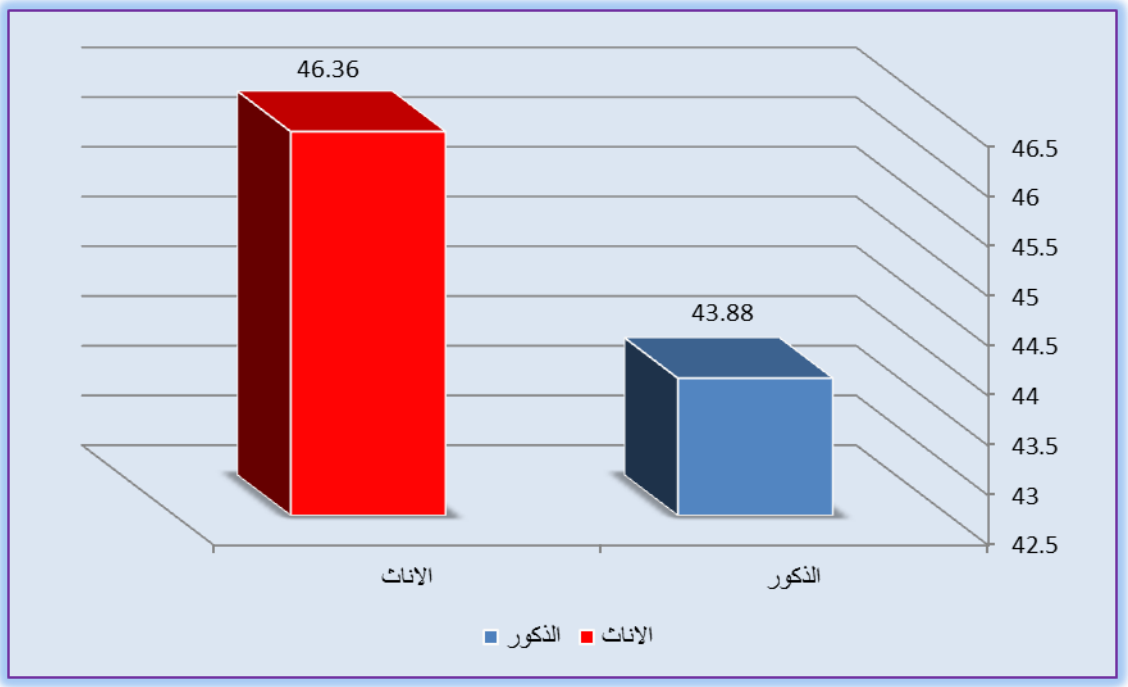
الجدول (32) دلالة الفروق بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة الضابطة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	درجة الحرية	القرار
التواصل الاجتماعي	الذكور	17	21.24	4.603	0.912	26	0.370	الفروق غير دالة
	الإناث	11	22.82	4.285				
التعاون	الذكور	17	10.82	2.651	0.829	26	0.415	الفروق غير دالة
	الإناث	11	11.64	2.335				
تحمل المسؤولية	الذكور	17	11.82	2.038	0.099	26	0.922	الفروق غير دالة
	الإناث	11	11.91	2.508				
الدرجة الكلية	الذكور	16	43.88	7.881	0.831	26	0.413	الفروق غير دالة
	الإناث	14	46.36	7.433				

يتضح من خلال الجدول (32) بأن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولكل محور من محاوره أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية، وبالآتي نقبل الفرضية الصفرية، التي تقول: **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية.** والشكلان (23) و(24) يوضحان الفروق بين الجنسين.



الشكل(23) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذكور والإناث على محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي



الشكل(24) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في التطبيق البعدي

من خلال تتبع الفروق في الشكلين البيانيين (23) و(24) يُلاحظ بوجود فروق طفيفة بين التلامذة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولكل محور من محاوره وهي فروق غير دالة احصائياً.

وتفسّر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين بين تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية بأن ذلك يعود إلى تجانس التلامذة من حيث المستويات الدراسية، ومن حيث المستويات الاقتصادية والاجتماعية وبالآتي كان تقديرهم لتطبيق ماتعلموه كأنشطة وأسئلة ترتبط بمواقف حياتية، متماثلاً، في مادة العلوم.

-نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذةالمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

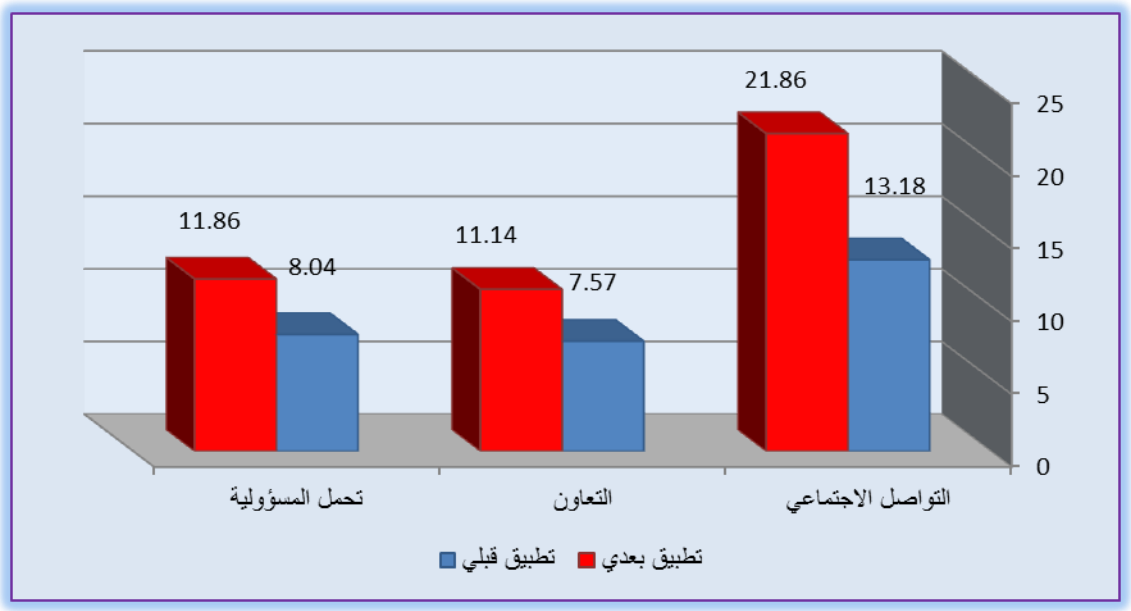
للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (t-test) للعينات المترابطة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية مقياس المهارات الحياتية ودرجة كل محور من محاوره في التطبيقين القبلي والبعدي كما موضح في الجدول (33).

الجدول (33) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية ككل وكل محور من محاوره

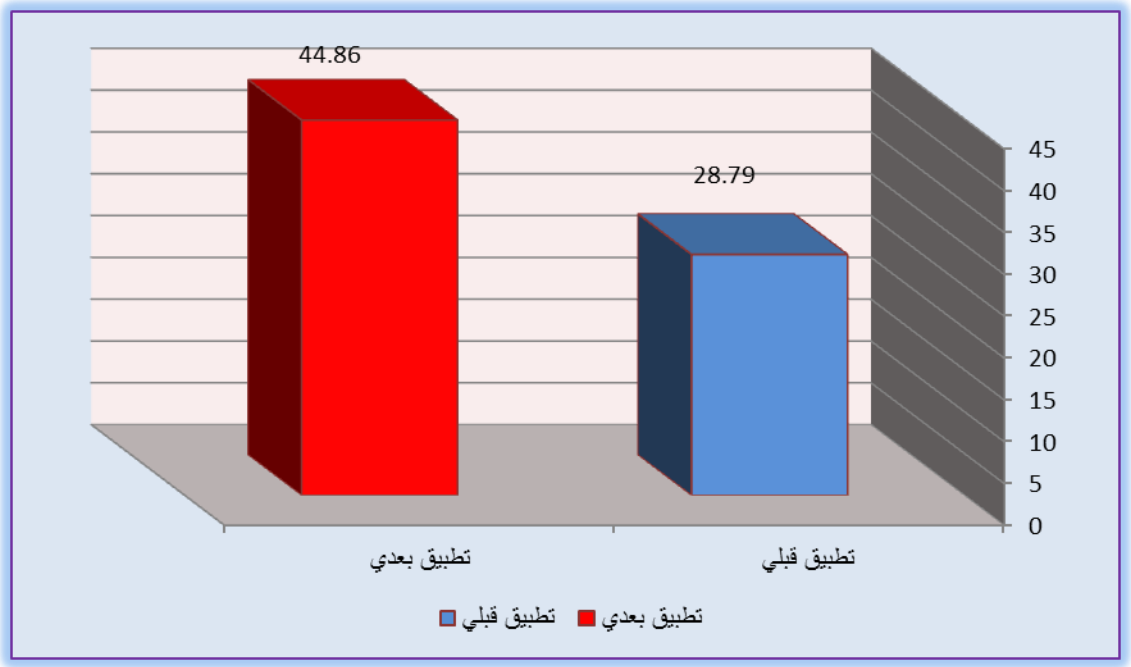
مقياس المهارات الحياتية	المجموعة الضابطة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التواصل الاجتماعي	تطبيق قبلي	28	13.18	2.389	9.725	27	0.000	دال لصالح التطبيق
	تطبيق بعدي		21.86	4.470				

								البعدي
التعاون	تطبيق قبلي	28	7.57	1.894	5.839	27	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		11.14	2.520				
تحمل المسؤولية	تطبيق قبلي	28	8.04	2.186	6.644	27	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		11.86	2.189				
الدرجة الكلية	تطبيق قبلي	28	28.79	4.281	10.492	27	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		44.86	7.668				

يتوضح من خلال قراءة الجدول (33) أنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ودرجة كل محور من محاوره أصغر في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وذلك لأن متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره أصغر في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، وبالآتي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية ومحاوره لصالح التطبيق البعدي.** والشكلان (25) و(26) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(25) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي



الشكل (26) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي

يتبين مما سبق من خلال تتبع الفروق البيانية الظاهرة في الشكلين (25) و(26) أنَّ هناك تحسناً لتلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية ككل وكل محور من محاوره.

وتفسّر الباحثة تحسن التلامذة على مقياس المهارات الحياتية إلى طرائق التدريس العرضية التي اتبعتها الباحثة، كما أن اهتمام تلامذة المجموعة الضابطة، بعد أن طبقت الباحثة عليهم الاختبار القبلي، ربما خلق لديهم نوع من التنافس مع تلامذة المجموعة التجريبية وبالآتي زاد اهتمامهم وانتباههم للمادة العلمية، كما **تعتقد** الباحثة أن لطبيعة مادة العلوم دوراً في ذلك، إذ تعتبر موضوعات منهاج مادة العلوم قريبة جداً من الحياة اليومية، وترتبط أنشطتها بشكل كبير بالمهارات الحياتية، فساعد ذلك على اكتسابها من قبل تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية.

-نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

للتحقق من هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المترابطة، إذ حسبت الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره في التطبيقين القبلي والبعدي كما موضح في الجدول (34).

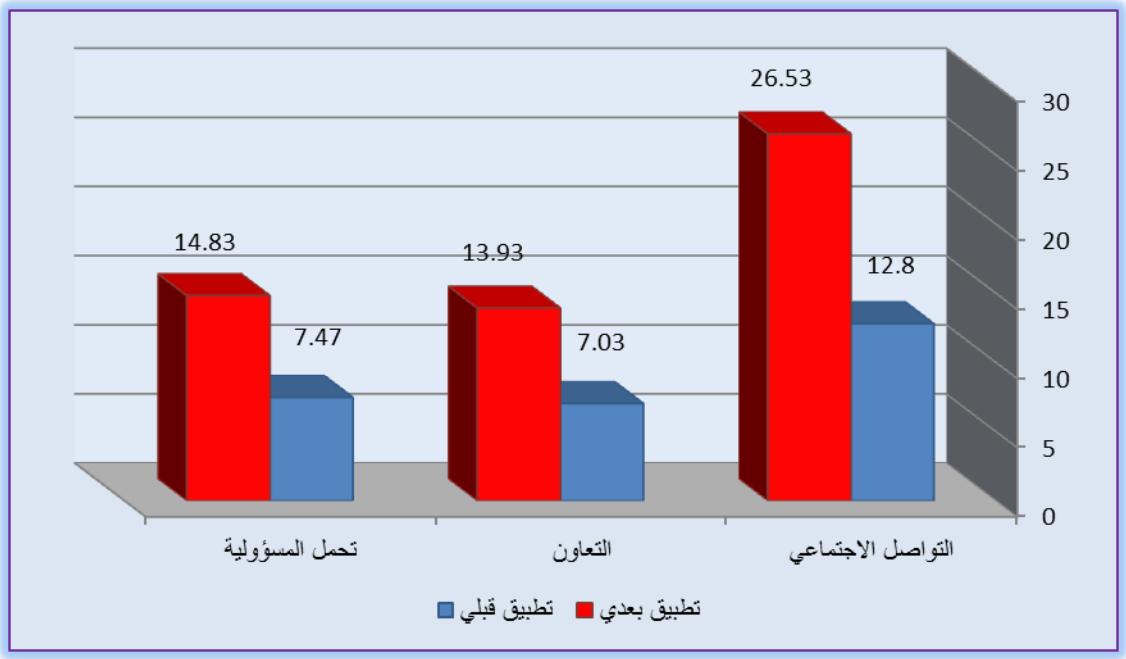
الجدول (34) دلالة الفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية ومحاوره الفرعية

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التواصل الاجتماعي	تطبيق قبلي	30	12.80	2.310	27.195	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		26.53	2.080				
التعاون	تطبيق قبلي	30	7.03	1.921	13.118	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		13.93	2.164				
تحمل المسؤولية	تطبيق قبلي	30	7.47	2.403	13.555	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		14.83	1.464				
الدرجة الكلية	تطبيق قبلي	30	27.30	4.527	24.270	29	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	تطبيق بعدي		55.30	4.735				

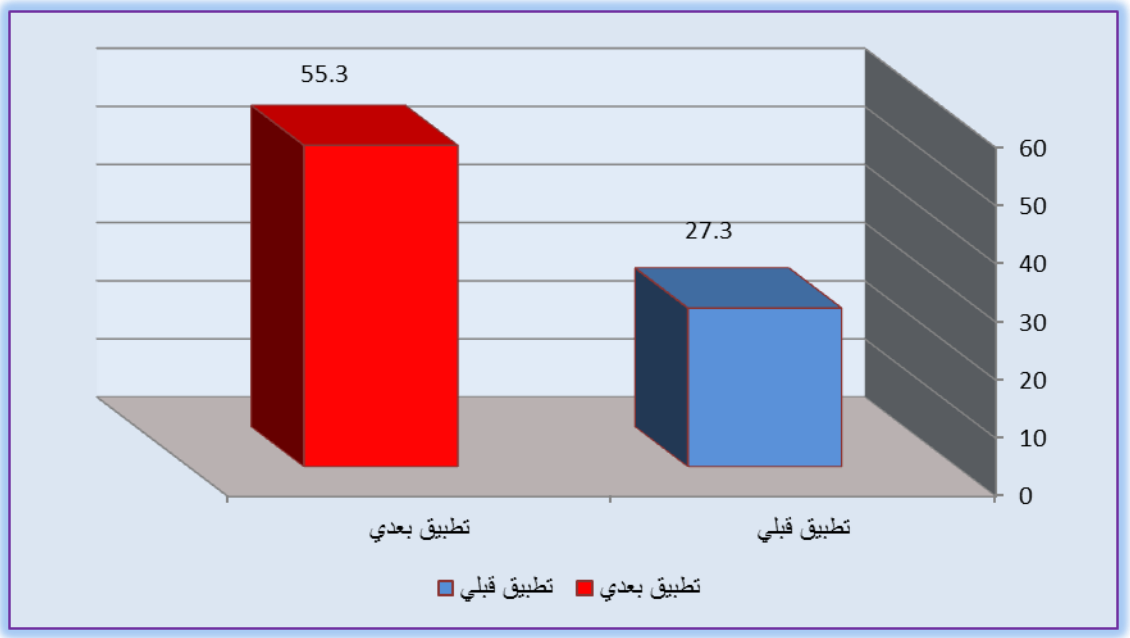
يتبين من الجدول (34) أنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ولدرجة كل محور من محاوره أصغر في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وذلك لأن متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية

ولدرجة كل محور من محاوره أصغر في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، وبالآتي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية ومحاوره لصالح التطبيق البعدي.**

والشكلان (27) و(28) يوضحان هذه الفروق.



الشكل (27)مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي



الشكل (28) مخطط بياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي

يُلاحظ من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكلين (27) و(28) أنَّ هناك تحسناً واضحاً لتلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية ككل وكل محور من محاوره وهذا يشير إلى أثر نموذج فيجوتسكي في تنمية المهارات الحياتية.

وتفسَر الباحثة هذه النتائج بأن نموذج فيجوتسكي التوليدي يسهم بدرجة جيدة في تنمية المهارات الحياتية، وذلك من خلال مراحله المميزة والتي تدعم نموالتلامذة العقلي والاجتماعي.

إذ ينمّي هذا النموذج مهارات الملاحظة والاتصال الشفوي، كما يزيد من دافعية التلامذة نحوالتعلم، والمشاركة الجماعية، وتحسين لغة التلامذة، والتعلم في جوديمقراطي(زيتون،2003، 383-384).

فأثناء مرحلته الأولى والثانية يتم إثارة التلامذة وتهيئتهم والسير معهم نحوالمشاركة الفعالة مع غيرهم، وفي مرحلته الثالثة والرابعة تُخلق فرص المناقشة والحوار ومن ثم تطبيق ما اكتسبوه من معلومات في مواقف اجتماعية حقيقية، إذاً فخلال هذه المراحل تنمّى مهارات حياتية عدّة لدى التلامذة.

-خلاصة نتائج البحث:

أهم ما خلص إليه البحث الحالي بشكل عام:

1-الأثر الإيجابي لنموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية (التواصل الاجتماعي والتعاون وتحمل المسؤلية).

2-الأثر الإيجابي لنموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية التحصيل الدراسي.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الحياتية.

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.

5-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية.

6-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.

واستنتجت الباحثة من خلال مناقشة نتائج البحث أن تنويع المعلم لطرائق التدريس وتركيزه على الطرائق التي تثير تفكير المتعلم وتزيد نشاطه وتحفزه تحوالتعلم، له الدور الأساسي في نجاح عملية التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة.

وترى الباحثة أن استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي لنموذج فيجوتسكي التوليدي يحسّن من فاعلية العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، إضافةً إلى تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، كما أنه يزيد من رغبة المتعلم نحوالتعلم، وتنصح الباحثة المعلمين باستخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في كافة المواد العلمية والأدبية.

ثالثاً- مقترحات البحث:

استناداً إلى نتائج البحث التي تمت مناقشتها أعلاه خرج البحث بمجموعة من المقترحات وذلك ضمن اتجاهين الأول يتعلق بالمجال التعليمي التربوي، والثاني يتعلق بمجال البحث العلمي، وذلك كما يأتي:

أولاً: فيما يتعلق بالمجال التعليميى التربوي:

تقترح الباحثة ما يأتي:

-تشجيع معلمي العلوم على استخدام نموذج فيجونسكي التوليدي لما له من أثر تربوي فعال في تنمية المهارات الحياتية.

-الاهتمام بإعداد أدلة لمعلمي العلوم تتضمن دروساً مُعدّة وفقاً للخطوات الإجرائية لمراحل نموذج فيجوتسكي التوليدي.

-إعداد وتنفيذ ورشات عمل لتدريب معلمي العلوم على الخطوات الإجرائية لمراحل نموذج فيجوتسكي التوليدي.

-أن تهتم مؤسسات إعداد المعلمين بالجانب التطبيقي وأساليب التدريب العملي لطرائق التدريس الحديثة.

- أن تهتم مراكز التدريب التربوي بإدارات التعليم عند تصميم البرامج التدريبية للمعلمين بالتركيز على طرائق التدريس الحديثة نظرياً وعملياً.

- أن تقوم وزارة التربية بعمل خطط استراتيجية نحوتخفيف أعداد المتعلمين المتزايدة بزيادة إنشاء المدارس الحكومية المجهزة بالإمكانيات والوسائل اللازمة، إضافة إلى العمل نحوتخفيف الأعباء الملقاة على عاتق المعلم مما يساعد على أن يعمل في جومريح يساعده على الأداء الجيد والإبداع المستمر.

– أن يقوم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة بتوعية المعلمين وحثهم على أهمية استخدام أساليب التدريس الحديثة وأثرها على رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين.

– أن تولي مراكز مصادر التعلم عنايتها بتسجيل الدروس النموذجية والتي يستخدم فيها طرائق التدريس الحديثة وعرضها أمام المعلمين.

ثانياً: فيما يتعلق بمجال البحث العلمي:

تقترح الباحثة ما يأتي:

–إجراء دراسة حول درجة استخدام نماذج النظرية البنائية من قبل المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي.

–إجراء دراسة تهدف إلى تقويم كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء المهارات الحياتية ومدى اكتساب تلامذة المرحلة الأساسية لها.

–إجراء دراسة حول فاعلية نموذج فيجوتسكي التوليدي في التدريس مقارنة بنماذج أخرى.

–إجراء دراسة حول مدى امتلاك معلمي مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس وفق نماذج النظرية البنائية.

–إجراء دراسة حول معيقات وصعوبات استخدام وتطبيق نماذج النظرية البنائية في التدريس.

-ملخّص البحث:

عنوان البحث:

أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

أهداف البحث:

سعى البحث لتحقيق مايلي:

1-تعرف أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.

2-تعرف أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.

فرضيات البحث:

حاول البحث التحقق من صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05 %):

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

عينة البحث:

جرى سحب عينة التلامذة بشكل مقصود من مدرسة المأمون للتعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق. وهي من نوع (العينة المقيَّدة) المقصودة، تكونت من (58) تلميذاً وتلميذة، منهم (16) تلميذاً، و(14) تلميذاً للمجموعة التجريبية، و(17) تلميذاً و(11) تلميذة للمجموعة الضابطة.

منهج البحث وأدواته:

استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، وقامت بتصميم بعضاً من دروس مادة العلوم وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي، وتصميم اختبار تحصيلي ومقياس مهارات حياتية.

نتائج البحث: توصّل البحث للنتائج الآتية:

1-الأثر الإيجابي للتدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

2- الأثر الإيجابي للتدريس وفق نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الحياتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

11- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذةالمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

12- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية.

واقترح البحث عدة نقاط كان منها:

-إعداد وتنفيذ ورشات عمل لتدريب معلمي العلوم على الخطوات الإجرائية لمراحل نموذج فيجوتسكي التوليدي.

-إجراء دراسة تهدف إلى تقويم كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء المهارات الحياتية ومدى اكتساب تلامذة المرحلة الأساسية لها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أ- الكتب:

- البلوشي، سليمان وَامبوسعيدي، عبد الله(2009). *طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية*. ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

- الترتوري، محمد عوض وَالقضاة، محمد فرحان(2006). *المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة*. عّمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- جابر، جابر عبدالحميد(1999). *استراتيجيات التدريس والتعليم*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

- جابر، جابر عبدالحميد(2008). *استراتيجية التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الجيوشي، فاطمة(1992). *مناهج البحث التربوي*. جامعة دمشق: مديرية الكتب الجامعية، دمشق، سوريا.

- حجازي، رضا السيد محمود(2005). *التعليم النشط مدخل لجودة العملية التعليمية- ورقة عمل*. القاهرة: المركز المصري لحقوق المرأة.

- الدبسي، أحمد وَالشهابي، صالح(2003). *طرائق تدريس العلوم والطبيعة*. جامعة دمشق، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

- الزراد، فيصل محمد خير وَيحيى، علي محمد (1986). *الإحصاء النفسي والتربوي، مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم*. دبي: دار القلم.

- زيتون، كمال عبد الحميد(2002). *تدريس العلوم للفهم: رؤية منظومية*. القاهرة: عالم الكتب.

- زيتون، حسن(2003). *استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم*. القاهرة: عالم الكتب.

– زيتون، حسن حسين وَزيتون، كمال عبد الحميد(2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

– زيتون، عايش محمود(2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. ط2، عمان: دار الشرق.

– السعدي، عبد الرحمن وَعودة، ثناء(2006). *التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها*. القاهرة: دار الكتب الحديثة.

– طربيه، محمد عصام(2008). *طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة*. عمّان: دار حامورابي للنشر والتوزيع.

– طعيمة، رشدي(1987). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

– الطنطاوي، عفت مصطفى(2002). *أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

– عاشور، راتب وَمقدادي، محمد(2005). *المهارات القرائية والكتابية– طرائق تدريسها واستراتيجياتها*. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– عاشور، رضا السيد محمود(2005). *التعليم النشط مدخل الجودة العلمية التعليمية*. ورقة عمل، المركز المصري لحقوق المرأة .

– عبد السلام، مصطفى عبد السلام(2005). *تدريس العلوم ومتطلبات العصر*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

– عدس، محمد عبد الرحيم(1998). *فن التدريس*. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– عفانة، عزوإسماعيل وَالجيش، يوسف(2006). *التدريس والتعليم بالدماغ ذي الجانبين*. عمّان: دار الثقافة.

– عمران، تغريد وآخرون(2001). *المهارات الحياتية*. القاعرة: زهراء الشرق.

– الفتلاوي، سهيلة(2003). *كفايات التدريس*. ط1، عمّان: دار الشروق.

– الفتلاوي، سهيلة(2004). *كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*. ط1، عمّان: دار الشروق.

– فهمي، فاروق وَعبد الصبور، منى(2001). *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية*. القاهرة: دار المعارف.

–قطيط، غسان يوسف(2007). *استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا*. ط1، عمّان: دار الثقافة.

– كوجك، كوثر حسين، وآخرون(2008). *تنويع التوزيع في الفصل دليل المعلم لتحسين طرائق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*، بيروت: مكتب اليونسكوالإقليمي للتربية في الدول العربية.

– اللقاني، أحمد الحسين وحسين، فارعة(2001). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*. القاهرة: عالم الكتب.

– مازن، حسام(2008). *اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

– مراد، صلاح وَسليمان، أمين(2001). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

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

– مصطفى، فهيم(2005). *الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

– مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد(2005). *استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها خاص لمقرر طرق تدريس الرياضيات2*. كلية التربية، جامعة المنوفية، القاهرة.

– المقرم ، سعد خليفة(2001). *طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف*. عمّان: دار الشروق.

– منصور، عبد الحميد وَالشربيني، زكريا(2005). *الشباب بين صراع الأجيال المعاصرة والهدي الإسلامي (المشكلات، القضايا، مهارات الحياة)*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

– ملحم، سامي(2005). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمّان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

– ميخائيل، امطانيوس(2008). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. ط6، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

–النجدي، أحمد وآخرون(2006). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير النظرية البنائية*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

– نشوان، يعقوب(2001). *الجديد في تدريس العلوم*. عمّان: دار القرفان.

– وزارة التربية ج.ع.س(2005). *النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي*. سوريا: دمشق.

– وزارة التربية ج.ع.س(2007). *وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. المجلد2، سوريا: دمشق.

– وزارة التربية ج.ع.س(2007). *طرائق تدريس العلوم: الطرائق الفعالة في تعليم قواعد السلوك الصحي*. سوريا: دور المعلمين.

– وزارة التربية ج.ع.س(2008). *مرشد المعلم في المنهج الصحي المدرسي*. دمشق: مديرية الصحة المدرسية.

– وزارة التربية ج.ع.س(2010). *العلوم (كتاب المعلم) للصف الرابع الأساسي*. دمشق: المؤسسة العامة للطباعة.

– وزارة التربيةج.ع.س(2013). *الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق*. دمشق: مديرية التربية في محافظة دمشق، مديرية التخطيط والإحصاء.

– يونس، فيصل(1997). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. القاهرة: دار النهضة.

ب– الرسائل والأبحاث العلمية:

– الدواهيدي، عزمي(2006). *فعاليات التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

– ريان، خليل(2010). *فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

– سلمان، سماح(2012). *أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة*. بحث تكميلي للماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– عبد المولى، أسامة عبدالرحمن(2010). *فاعلية برنامج قائم على البنائي الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلامذة الصم بالحلقة الإعدادية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

– غزلان، عزيزة(2011). *برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية لتلامذة الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

– قابيل، سحر معوض(2009). *فاعلية استخدام النموذج التوليدي في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلامذة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

– اللولو، فتحية صبحي(2005). *المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسين*. بحث مقدم لمؤتمر الطفل الفلسطيني وتحديات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

– المعيوفي، رائد(2009). *أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية وتفكيرهم الإبداعي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد(8)، العدد(2)، العراق.

– منصور، ندى(2011). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل الدراسي في مقرر علم الأحياء لطلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

– موسى، مصطفى(2010). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، البحرين.

– يوسف، سمر(2011). *أثر التعلم النشط في التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم والتربية الصحية واكتسابهم بعض المهارات الحياتية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

ج– المجلات والدوريات والمؤتمرات:

– الباز، خالد وَخليل، محمد(1999). دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، *المؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين*. الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، *1*(1)، 84–103، 25– 28 يوليو.

– بشارة، جبرائيل(2009). إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم (الحوار وإكساب التلامذة مهاراته الحياتية). دراسة مقدمة لمؤتمر *نحواستثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر*. كلية التربية، جامعة دمشق، 25–27 أكتوبر/ تشرين الأول، 2009.

– الجندي، أمينة السيد وَأحمد، نعيمة(2004). دراسة التفاعل بين أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحوالعلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. *المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)*، جامعة طنطا، مصر، *1*(2)، 659–728.

– خليل، محمد أبوالفتوح وآخرون(1999). دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. *المؤتمر العلمي الثالث: مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية*. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة، *1*(1).

– سالم، المهدي محمود (2001). تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحوتعلم الفيزياء. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، *4*(2)، 107 – 146.

– سعيد، عاطف وَعيد، رجاء(2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية المهارات مهارات حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، *1*(111)، 101–141.

– السيد، أحمد جابر(2002). استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *1*(73)، 15–47.

– زيتون، كمال عبد الحميد(2003). تصميم التعليم من منظور البنائية. *مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، *1*(91)، 15–29.

– صالح، مدحت محمد حسن(2009). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتواصل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)*، جامعة عين شمس، القاهرة، 315– 373.

– عبد الكريم، سحر(2000). فعالية التدريس وفقا لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، *المؤتمر العلمي الرابع " التربية العلمية للجميع"، 1*(1)، القرية الرياضية بالإسماعيلية، 31 يوليو_3 أغسطس، 2000.

– علي، وائل عبد اللّه (2005). نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، *1*(87)، 149–201.

– عمار، سام(2003). المستلزمات النفسية والتربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، *19*(1)، 28–29 نيسان.

– العيسوي، عبد الرحمن وآخرون(2006). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي. *مجلة مدرسة الوطنية الخاصة*، *1*(1)، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

– محمد، ناهد عبد الراضي(2003). فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحومادة العلوم لدى تلامذة الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، *6*(3)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

– يونس، نادية(2007). أثر برنامج تعليمي على وفق نظرية فيجوتسكي في تحصيل واستبقاء مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ابن الهيثم، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، *3*(6)، بغداد، العراق.

د– المواقع والشبكات الإلكترونية:

– أحمد، محمدبخيت(2009). *أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج: نُشرت في: 27 مارس 2011، استرجع في 13–8–2013م من المصدر: *http://www. kenanaonline.com/drkhaledomran.*

– الجلالي، الهلاوي(2007). *نظريات التعلم*. نقلاً عن محمد الصدوقي: المفيد في التربية. 2007/11/3، استرجع في 2013/12/3 من المصدر: *http://www.jilali56.webobo.com.*

– بركات، علي راجح. نظرية فيجوتسكي في النموالمعرفي، جامعة أم القرى، قسم علم النفس، استرجع في 2013/11/16 من المصدر: */http://www.kenanonline.com/files/0026.*

– وزارة التربية(2006). *وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي*. سوريا، استرجع في 1–12–2013م من المصدر: *(http://www.abdallah-y.com/maayeen.htm).*

–اليونسيف (2005). –ما هي المهارات التي تعتبر مهارات حياتية ؟ :

http://www.unicief.org/arabic/2 255.html

– اليونيسيف(2006). *المهارات الحياتية*. استرجع في 17–8–2013 م من المصدر:

. http//:www.unisef.org/arabic/lifskills/253344html

-القدسي، ربا(2007). *التعليم في سوريا: واقع مؤلم*. بوابة جهينة الإخبارية، العدد 22، استرجع في 24-12-2012م من المصدر: *http://www.archivr_article.php.htm*.

-المهارات الحياتية. استرجع من المصدر: *http://www.aljabriabed.net/n88_09marini.htm*- . تاريخ الزيارة: 7-3- 2015م.

-المهارات الحياتية. استرجع من المصدر *http://www.startimes.com/f.aspx?t=14174649*- . تاريخ الزيارة: 7-3- 2015م.

-المهارات الحياتية. استرجع من المصدر:

https://3o7solvingproblem.wordpress.com/2011/12/08/11/.

تاريخ الزيارة: 7-3- 2015م.

-المهارات الحياتية. استرجع من المصدر:

http://elibrary.mediu.edu.my/books/2014/MEDIU4716.pdf- .

تاريخ الزيارة : 6-4-2015م.

Wertsh, J.V. (1985). استرجع من المصدر:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCgQFjAA&url

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Chaiklin, Seth(2002). *The zone of proximal development in Vygotsky s analysis of learning and instruction.* University of Maiami & Florida Internaional University, from chat seminar, U.S.A.

- Fox, E, Shirley, E.F(1992). *Creating Drearting Drug free school and commuities. Comperhensive Approach.* New york Harper Callins publisher sins, U.S.A ,20- 33.

- Griffith, J(2007). *Life skills Education program for primary school*. Eric. No . Ed. 27, 1-3 .

- Harland, Tony(2003). *Effect of Vygotsky s zone of proximal developmeny and problem-based learning in linking a theoretical concept with practice through*. Action research, Teaching in higher education,vol, 8, no.2.

- lee, Hyeon woo(2008). *The effects Of generative learning strategy prompts and metacognitive feedback on learner's self - regulation generation process, and achievement.* The pennsy lvania State university, U.S.A .

- savinainen, A ,Scott, p . & Viiri, J(2005). Using abriding representation, and social interaions to foster conceptual change designing and evaluting an instractionual sequence for newton s third law. *Scieno edncation*, U.S.A, 8, (2), 175 - 195.

- Schaveien, L(2008). Teacher Ednacation in the Generative virtual classroom: Developing learning through A web. Delivered Technology &- schaveien Education context, *International Journal Of science Education*, Vol . 25 . No. 12 , Pp 1451-1464 .

- Seepardson, D.P(1999). Learning science in a first gard science activity: A Vygotskian prespective. *Science education*, vol.83, No 5.

- Shepards, D. p(1999*). learning science in a first Grad Scinice Activity: A Vygotskion Perspective*. Science Euacation, Vol . 83, No .5, Pp 621_ 638.

- Tharp R.G & Gallimove R (1988*). Four - Stage Model Of ZPD Rousing minds to live*(P.35). University of Miami & Florida Interational university , from chat Seminar, U.S.A.

- Van zee, E(2000). analysis of student- generated inquairy discussion. *Interational journal of science eductior*, 22 (2), 115 -14.

- Vygotsky. L.S(1987). *The collected Works of L. S Vygotsky proplems of Generd psychology*. Newyork :Plenum, vol . 1.

- Yung, B. H. W & Toa , P. K(2004). *Advancing pupils within the motivational zone of proximal development.* A case study in scinece teaching, klawer Academic publishers, regearch in science aducation education, Chaina: the university of honj kong, 34, 403 - 426.

قائمة بالملاحق:

-الملحق (1):

فهرس دروس كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي

يبيّن الجدول الآتي محتويات كتاب العلوم للصف الرابع، حيث يحتوي هذا الكتاب على ثلاثة وخمسين درساً موزعةً على أربع وحدات، كالآتي:

الوحدة الأولى:	**جسم الإنسان وصحته**
الفصل الأول:	**التنظيم والتنسيق الداخلي**
الدرس الأول	أقسام الجهاز العصبي
الدرس الثاني	الدماغ
الدرس الثالث	النخاع الشوكي
الدرس الرابع	الأعصاب
الدرس الخامس	صحة الجهاز العصبي
الدرس السادس	الغدد الصم
الدرس السابع	الغدة النخامية
الدرس الثامن	الغدة الدرقية
الفصل الثاني:	**الحواس**
الدرس الأول	العين
الدرس الثاني	العين والرؤية

الدرس الثالث	صحة العين وعيوب الرؤية
الدرس الرابع	الضوء واللون
الدرس الخامس	الأذن
الدرس السادس	الأذن والسمع
الدرس السابع	صحة الأذن
الدرس الثامن	الصوت
الدرس التاسع	الجلد
الدرس العاشر	صحة الجلد
الدرس الحادي عشر	اللسان والتذوق
الدرس الثاني عشر	الأنف
الفصل الثالث	**الجهاز الدعامي الحركي**
الدرس الأول	الهيكل العظمي
الدرس الثاني	المفاصل
الدرس الثالث	صحة الهيكل العظمي
الدرس الرابع	العضلات
الدرس الخامس	الطاقة
الدرس السادس	الآلات البسيطة

الوحدة الثانية:	**البيئة وتكيف الأحياء**
الفصل الأول	**البيئة**
الدرس الأول	البيئة ومكوناتها
الدرس الثاني	أنواع البيئات
الفصل الثاني:	**تكيف الحيوانات مع بيئتها**
الدرس الأول	تكيف حيوانات اليابسة مع بيئتها
الدرس الثاني	تكيف الحيوانات المائية مع بيئتها
الفصل الثالث:	**تكيف النباتات مع بيئتها**
الدرس الأول	تكيف نباتات اليابسة مع بيئتها
الدرس الثاني	تكبف النباتات المائية مع بيئتها
الوحدة الثالثة:	**الأرض والفضاء**
الفصل الأول:	الفضاء
الدرس الأول	النجوم والكواكب
الدرس الثاني	النظام الشمسي
الفصل الثاني	**المحافظة على الأرض**
الدرس الأول	تلوث الهواء

الدرس الثاني	تلوث الماء
الدرس الثالث	تلوث التربة
الوحدة الثالثة:	**مصادر ماء الري**
الدرس الأول	المياه الجوفية والينابيع
الدرس الثاني	المواد البيئية وترشيدها
الفصل الثالث	**الطقس والمناخ**
الدرس الأول	تحولات المادة
الدرس الثاني	درجة الحرارة
الدرس الثالث	تمدد الأجسام الصلبة بالحرارة
الدرس الرابع	الضغط الجوي
الدرس الخامس	العوامل المؤثرة في الضغط الجوي
الفصل الرابع	**العوامل الداخلية المؤثرة في القشرة الأرضية**
الدرس الأول	البراكين
الدرس الثاني	نواتج البركان
الدرس الثالث	الزلزال
الوحدة الرابعة:	**الكهرباء والمغناطيس**
الفصل الأول:	**الكهرباء**

الدرس الأول	الدارة الكهربائية
الدرس الثاني	النواقل والعوازل
الدرس الثالث	الوقاية من أخطار الكهرباء
الفصل الثاني	**المغناطيسية**
الدرس الأول	المغناطيس
الدرس الثاني	الأثر المغناطيسي للتيار الكهربائي

-الملحق (2):

قوائم تحليل محتوى الدروس (المفاهيم والأهداف التعليمية)

أولاً : المفاهيم الرئيسة والفرعية:

الدرس الأول: الدارة الكهربائية :

1- الدارة الكهربائية مجموعة عناصر كهربائية موصولة بأسلاك توصيل.

2- عناصر الدارة الكهربائية هي: (بطارية، مصباح، قاطعة، أسلاك).

3-البطارية تنتج اليتار الكهربائي.

4-المصباح يستهلك التيار الكهربائي.

5-القاطعة تستخدم لفتح وإغلاق الدارة.

6-أسلاك التوصيل تنقل التيار الكهربائي.

7- الدارة المفتوحة لا يمر التيار الكهربائي في عناصرها.

8- الدارة المغلقة يمر التيار الكهربائي في جميع عناصرها.

9- أول من اخترع المصباح الكهربائي هوتوماس أديسون.

الدرس الثاني: النواقل والعوازل:

1- الجسم الناقل يسمح بمرور التيار الكهربائي.

2- الجسم العازل لا يسمح بمرور التيار الكهربائي.

3- السلك الكهربائي يصنع من مواد ناقلة للكهرباء، ومغطاة بمواد عازلة.

4- للأسلاك نوعان رفيعة وثخينة.

5-المعادن تنقل التيار الكهربائي.

الدرس الثالث: الوقاية من أخطار الكهرباء:

1- الصعق الكهربائي يحدث بسبب تعرض جسم الإنسان للتيار الكهربائي.

2- ينشب حريق من سوء استخدام أسلاك التوصيل الكهربائية.

3- يُغطّى المأخذ الكهربائي بمادة بلاستيكية.

4- المصباح ذوالسلك يسخن عند استعماله.

5- يحوي سلكاً معدنياً، وحبابة زجاجية مفرغة من الهواء.

6- مصباح التفريغ الكهربائي لا يسخن عند استعماله.

7- يحوي مصباح التفريغ الكهربائي غازات مختلفة الألوان وأنابيب متنوعة الأشكال.

8- مصباح توفير الطاقة يوفر (20%) من الطاقة الكهربائية.

9- مصباح توفير الطاقة أسعاره مرتفعة.

10- مصباح توفير الطاقة يحتوي على الزئبق.

الدرس الرابع: المغناطيس:

1-الحجر المغناطيسي يجذب الحديد إليه.

2-يعدّ الحجر المغناطيسي دائم المغنطة.

3-سمي المغناطيس بهذا الاسم نسبة إلى مقاطعة مغنيسيا في آسيا الصغرى.

4-المغناطيس الدائم يحتفظ بمغنطته بشكل دائم.

5- المغناطيس الدائم يصنع من الفولاذ.

6-المغناطس المؤقت يحتفظ بمغنطته عند مرور التيار الكهربائي فيه فقط.

7- المغناطس المؤقت يصنع من الحديد.

8-تسخين المغناطيس يفقده مغنطته.

9-طرق المغناطيس يفقده مغنطته.

10-لحفظ المغناطيس توصل قطعة من الحديد بين قطبيه.

11-يحدث الشفق القطبي بسبب انجذاب الإشعاعات الشمسية نحوالأرض.

الدرس الخامس: الأثر المغناطيسي للتيار الكهربائي :

1-الإبرة المغناطيسية قطعة صغيرة رقيقة من الفولاذ.

2-تستخدم الإبرة المغناطيسية لتحديد الجهات.

3-يحرف المغناطيس الإبرة المغناطيسية.

4-يؤثر التيار الكهربائي على الإبرة المغناطيسية.

5-يؤثر المغناطيس على التيار الكهربائي.

ثانياً: الأهداف التعليمية الخاصة بالدروس:

يتوقع من التلميذ في نهاية الوحدة أن يكون قادراً على أن:

أ-الأهداف المعرفية:

1- يعرّف الدارة الكهربائية بما لا يقل عن أربع كلمات(تذكر).

2- يعدّد عناصر الدارة الكهربائية إذا أعطي رسماً لدارة كهربائية(تذكر).

3- يستنتج فوائد عناصر الدارة الكهربائية(فهم).

4- يذكر نوعي الدارة الكهربائية(تذكر).

5- يحدّد الفرق بين الدارة المفتوحة والدارة المغلقة(تحليل).

6- يصنع دارة كهربائية بسيطة إذا ما طلب منه ذلك خلال خلال خمس دقائق على الأكثر.(تطبيق)

7- يشرح الفرق بين الجسم الناقل والجسم العازل(فهم).

8- يعطي أمثلة على الأجسام الناقلة والعازلة(تطبيق).

9- يعرّف أسلاك التوصيل بما لا يقل عن تسع كلمات(تذكر).

10- يفسّر علمياً تغطية الأسلاك الكهربائية بمادة عازلة بما لا يقل عن سطر ونصف(تركيب).

11-يختار نوع المفك الآمن من عدة مفكات صنعت مقابضها من مواد مختلفة (تقويم).

12- يعرّف الصعق الكهربائي(تذكر).

13- يعطي أمثلة على أخطار الكهرباء(تطبيق).

14- يشرح مفهوم الصاعقة بما لا يقل عن سطر.(فهم).

15- يعدّد بعض الاحتياطات الوقائية من أخطار الكهرباء .(تذكر).

16- يذكر نوعي المصباح الكهربائي.(تذكر).

17- يحدّد أنواع المصابيح الكهربائية المستخدمة في منزله.(تطبيق).

18-يستنتج الفرق بين مصباح أديسون ومصباح ترشيد الطاقة.(تحليل).

19-يفسّر استخدام أغطية بلاستيكية للمأخذ الكهربائي(فهم) .

20-يحدّد أفضل أنواع المصابيح الكهربائية من حيث ترشيد الطاقة الكهربائية(تقويم).

21-يعلّل التصاق بعض المسامير بالحجر المغناطيسي(فهم).

22-يعرّف الحجر المغناطيسي إذا أعطي صورة للحجر بما لا يقل عن أربع كلمات(تذكر).

23-يشرح سبب تسمية المغناطيس بهذا الاسم(فهم).

24- يذكر نوعي المغناطيس(تذكر).

25- يستنتج الفرق بين نوعي المغناطيس بعد القيام بنشاط صفي عن نوعي المغناطيس(تحليل).

26-يحدّد المادة التي يصنع منها المغناطيس الدائم(تذكر).

27- يحدّد المادة التي يصنع منها المغناطيس المؤقت(تذكر).

28-يحدد نقاط الحفاظ على قوة المغناطيس من خلال بعض الصور(تحليل).

29-يعلل سبب ظهور الشفق القطبي في المساء(فهم).

30-يعرّف الإبرة المغناطيسية(تذكر).

31- يستنتج حرف المغناطيس للإبرة المغناطيسية من خلال القيام بتجربة صغيرة(تحليل).

32-يحدّد اتجاه الإبرة المغناطيسية حرة الحركة(تطبيق).

33-يستنتج أثر التيار الكهربائي على الإبرة المغناطيسية(فهم).

34-يذكر اسم العالم مخترع الأثر المغناطيسي للتيار الكهربائي(تذكر).

35-يعطي أمثلة على تطبيقات المغناطيس الكهربائي في الحياة(تطبيق).

ب-الأهداف المهارية:

1- يستعمل سلك التوصيل لوصل قطبي البطارية بطرفي المصباح.

2- يرسم دارة كهربائية رسماً واضحاً ومبسطاً.

3-يصنع دارة كهربائية بسيطة إذا ما توافرت لديه العناصر اللازمة.

6- يجرّب توصيل بعض أنواع أسلاك مختلفة المادة لدارة كهربائية بالشكل الصحيح.

7- يرسم مغناطيساً دائماً أومؤقتاً.

8-يقرّب إبرة مغناطيسية من بوصلة.

ج-الأهداف الوجدانية:

1- يشعر بالأهمية الكبيرة للكهرباء في الحياة اليومية.

2-يحترم العالم أديسون مخترع المصباح الكهربائي.

3-يشعر بأهمية اتخاذ التدابير الوقائية من أخطار الكهرباء.

4- يؤمن بضرورة ترشيد الطاقة الكهربائية.

5-يشعر بأهمية وفوائد المغناطيس في الحياة اليومية.

5-يقدّر قيمة جمال الشفق القطبي.

6-يقدّر قيمة العالم كريستيان أورستد.

-الملحق (3):

نموذج عن تصميم الدروس

الدرس الأول: الدارة الكهربائية:

1ً _ المهام التعليمية والأنشطة المتوقع من التلميذ القيام بها:

- يعدّد عناصر الدارة الكهربائية(هدف معرفي)

- يستنتج الفرق بين نوعي الدارة الكهربائية(هدف معرفي)

- يسمي مخترع المصباح الكهربائي(هدف معرفي)

- يقوم بصنع دارة كهربائية بسيطة(هدف مهاري)

2ً _ الطرائق والتقنيات التعليمية:

- نموذج فيجوتسكي، المناقشة وطرح الأسئلة، التعلم الجماعي، ...

- السبورة العادية، جهاز السبورة الضوئية، الكتاب، لوازم الدارة الكهربائية: مصباح- أسلاك- بطارية- قاطعة.

3ً _ تنفيذ الدرس:

1ً - تصورات المعرفة: تعرض الباحثة صورة الدارة الكهربائية بواسطة جهاز السبورة الضوئية وتطلب إليهم أن يسموا مكونات هذه الدارة. ثم تبدأ بعرض تمهيدي للمفردات الخاصة بمكونات الدارة الكهربائية عن طريق مصدر النشاط الموجود في الكتاب..	الطور التمهيدي

2ً – الدافعية: تقسم الباحثة التلامذة إلى مجموعات صغيرة وتطلب منهم قراءة مكونات الدارة الكهربائية الموجودة في الدرس بتركيز، وأن يستنتجوا مكوناتها ثم تعرض كل مجموعة نتاجها، وتقوم الباحثة بإثارة دافعيتهم من خلال التحفيز والإثابة.	الطور التركيزي
3ً– الانتباه: تقوم الباحثة بشرح مكوّنات الدارة الكهربائية بنوعيها للتلامذة، وتتيح لهم ذلك من خلال الرسم على السبورة وصور الكتاب. ثم تطلب منهم تجريب توصيل مكونات الدارة الكهربائية ببعضها لإدراك الفرق بين الدارة المفتوحة والدارة المغلقة.	الطور المتعارض
4ً – التوليد: بعد الانتهاء من التجربة يتوصل التلامذة لنوعي الدارة الكهربائية المفتوحة والمغلقة والفرق بينهما وذلك عن طريق الملاحظة والاستنتاج وربط المعلومات والأفكار وذلك بإدارة الباحثة وتوجيهها مع مراعاة الفروق الفردية وتزويدهم بالتغذية الراجعة.	طور التطبيق
5ً – ما وراء المعرفة: تطلب الباحثة من التلامذة قراءة الفقرة الخاصة بمصباح أديسون ومناقشتها معهم، واستنتاج بعض القيم والمهارات العلمية والاجتماعية الشخصية، كالمثابرة وعدم اليأس من الفشل. وتقدير قيمة العالم أديسون، ثم تقوم الباحثة بمراجعة معلومات الدرس من خلال الإجابة عن النشاط التقويمي في نهاية الدرس.	

الدرس الثاني: النواقل والعوازل

1ً _ المهام التعليمية والأنشطة المتوقع من التلميذ القيام بها:

– يستنتج الفرق بين النواقل والعوازل.

– يذكر أمثلة على الأجسام الناقلة.

– يذكر أمثلة على الأجسام العازلة.

2 _ الطرائق والتقنيات التعليمية:

– نموذج فيجوتسكي التوليدي، المناقشة، التعلم الجماعي، العصف الذهني، التجريب، ...

– السبورة، الكتاب، دارة كهربائية وأسلاك.

3ً _ تنفيذ الدرس:

1ً – تصورات المعرفة: تسأل الباحثة التلامذة عن تعريفي الجسم الناقل والجسم العازل، والفرق بينهما.	الطور التمهيدي
2ً – الدافعية: تقوم الباحثة بتقسيم التلامذة لمجموعات صغيرة وتطلب إليهم قراءة مكونات السلك من الكتاب للتوصل إلى تعريف الجسم الناقل والجسم العازل والتأكيد للتلامذة على أهداف الدرس، والربط بين المعلومات للتوصل إلى توليد الأفكار.	الطور التركيزي

3ً – الانتباه: تقوم الباحثة بلفت انتباه التلامذة لإجراء تجربة تكوين الدارة الكهربائية وشرحها بمساعدة التلامذة عن طريق النقاش. والتي تبين الفرق بين أسلاك النحاس والخشب من حيث نقلها للكهرباء.. وتفسح المجال للتلامذة لوصل الأسلاك بأنفسهم، ثم تطلب منهم فتح الكتاب لمناقشة تجربة تكوين الدارة الموجودة في الكتاب، وحل النشاط الموجود وتمثيله على السبورة..	الطور المتعارض
4ً – التوليد: تعرض كل مجموعة نتاجها حيث تعمل الباحثة على مقارنة المفاهيم الصحيحة والخاطئة، وبعد أن ربط التلامذة بين التكوين المادي للسلك وإمكانية نقل الكهرباء أوعزلها وتفسير عدم إضاءة المصباح إذا كان السلك من خشب.	طور التطبيق
5ً – ما وراء المعرفة: يمكن للباحثة أن تسأل التلامذة عن أجسام ناقلة وعازلة غير ما ذكر في الكتاب وذلك عن طريق تحريك أدمغتهم بعصف دماغي سريع ثم تقوم الباحثة بمراجعة معلومات الدرس من خلال حل النشاط التقويمي في نهاية الدرس.	

الدرس الثالث: الوقاية من أخطار الكهرباء

1 ً_ المهام التعليمية والأنشطة المتوقع من التلميذ القيام بها:

– يعدّد أهم الأخطار المحتملة الناتجة عن الكهرباء(هدف معرفي)

– يذكر أهم الاحتياطات الوقائية من أخطار الكهرباء(هدف معرفي)

–يكتب نصاً إنشائياً قصيراً لا يقل عن سطرين عن أهمية الكهرباء(هدف وجداني)

2_ الطرائق والتقنيات التعليمية: – نموذج فيجوتسكي التوليدي، نقاش تعاوني، طرح أسئلة، استنتاج، تعلم جماعي....

– الكتاب، السبورة، جهاز عرض الفيديوالبروجيكتور، كمبيوتر محمول.

3 ً _ تنفيذ الدرس:

1 ً– تصورات المعرفة: تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة حول أخطار الكهرباء وكيفية الوقاية منها.....	الطور التمهيدي
2 ً –الدافعية: تلفت الباحثة انتباه التلامذة لأن يركزوا فيما سيعرض، وتقوم بعرض فلم قصير حول أخطار الكهرباء متضمناً (طفل يلمس مأخذ كهربائي ويده مبللة بالماء، تشغيل عدة أجهزة كهربائية على مأخذ واحد، ...الخ)، بالإضافة إلى صور أشخاص يتعرضون لأخطار كهربائية، مع وضع إشارات صح وخطأ على كل سلوك في نفس الفلم..	الطور التركيزي
3 ً – الانتباه:	

تسأل الباحثة التلامذة عن الأخطار الكهربائية والاحتياطات الوقائية بعد تقسيم التلامذة إلى مجموعات صغيرة، ومقارنة ذلك المفاهيم الصحيحة.	الطور المتعارض
4ً – التوليد: بعد أن يقوم التلامذة بالقراءة والنقاش التعاوني، وقراءة النص المتعلق بأخطار الكهرباء في الكتاب. تعرض كل مجموعة نتاجها وتقوم الباحثة بتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة.	طور التطبيق
5ً – ما وراء المعرفة: تقوم الباحثة بمناقشة بسيطة مع التلامذة حول مصباح توفير الطاقة (فوائده وعيوبه). ثم مراجعة الدرس من خلال الإجابة عن أسئلة التقويم النهائي. – تقترح الباحثة على التلامذة كتابة نص قصير عن فوائد الكهرباء وكيفية الوقاية من أخطارها.	

-الملحق (4):

اختبار تحصيلي في دروس الوحدة الرابعة من كتاب العلوم لتلامذة الصف الرابع

أعزائي التلامذة: فيما يأتي مجموعة من الأسئلة التي تختبر معلوماتكم في موضوعات الوحدة الرابعة، يرجى الإجابة بصدق وبتأني، علماً أن لكل سؤال درجة واحدة.

الاسم: .....، الشعبة : ..... ، زمن الاختبار: ( ).

***ضع دائرة حول الحرف المقابل لكل إجابة صحيحة لكل سؤال مما يأتي:**

س1: تسمى الدارة الكهربائية التي لا يمر فيها التيار الكهربائي:

أ- دارة ناقصة ب- دارة كاملة ج- دارة مغلقة د – دارة مفتوحة.

س2 : أول من اخترع المصباح الكهربائي هو:

أ- العرب ب – أنشتاين ج – كريستيان أورستد د –توماس أديسون.

س3: عندما نغلق القاطعة في الدارة الكهربائية يحدث ما يأتي:

أ- يمر التيار الكهربائي في جميع عناصرها ب – ينقطع التيار الكهربائي

ج – ينطفئ المصباح د – ينكسر المصباح.

س4: حدّد أي من المفكات الآتية التي تعتبر خطرة في الأعمال الكهربائية:

أ- بلاستيك ب- نحاس ج- خشب د- فلين.

س5: عندما نضيف إلى الدارة الكهربائية بين النقطتين (أ وب) سلكا نحاسياً يحدث ما يأتي:

أ- يضيء المصباح ب- لا يضيء المصباح ج- ينكسر المصباح د- تضيء البطارية.

س6: من أخطار الكهرباء :

أ- الصعق الكهربائي ب- الحرائق ج- تلف الأجهزة الكهربائية د – كل ما سبق.

س7: يحتوي المصباح ذوالسلك على:

أ- مغاطيس ب- حبابة زجاجية مفرغة ج- أنابيب د – بطارية.

س8: من عيوب مصباح أديسون أنه:

أ- صعب الشراء ب- ترشيد الطاقة ج- أسعاره منخفضة د- حجمه كبير.

س9 : عند تشغيل عدة أجهزة كهربائية على مأخذ واحد فهذا يسبب :

أ- حدوث حريق وتلف الأجهزة ب- حدوث صاعقة كهربائية

ج – توفير طاقة كهربائية د- انقطاع التيار الكهربائي.

س10: أي من الكلمات هي المناسبة في الفراغ الآتي:

يحتوي مصباح التفريغ الكهربائي على..... مختلفة الألوان.

أ- أسلاك ب- غازات ج- بطاريات د- حبابة مفرغة.

س11 : أي من المصابيح الآتية يوفر 20 % من الطاقة الكهربائية

أ- ب - ج - د-

س12: يصنع المغناطيس الدائم من :

أ- الألمنيوم ب- الحديد ج- النحاس د- الفولاذ.

س13: للمغناطيس نوعان هما:

أ- كبير وصغير ب- مائي وكهربائي ج – دائم ومؤقت د- حار وبارد.

س14: يصنع المغناطيس المؤقت من :

أ- الخشب ب- الحديد ج- الزجاج د – الفولاذ.

س15: أي من الأجسام الآتية يجذبها الحجر المغناطيسي؟

أ- الحديد ب- الزجاج ج- الماء د- التراب.

س16: سبب الأضواء الملونة الجميلة التي تُرى في أفق السماء مساءً هو:

أ- انجذاب إشعاعات الشمس نحوقطبي الأرض ب- لون السماء

ج-حدوث الليل. د- ابتعاد إشعاعات الشمس نحوقطبي الأرض.

س17: يجب عدم تسخين المغناطيس للسبب الآتي:

أ- كي لا يحدث حريق ب- كي أوفر طاقة حرارية

ج- كي لا يفقد المغناطيس قدرته على الجذب د- كي أوفر طاقة كهربائية.

س18: إن نوع أثر التيار الكهربائي على الإبرة المغناطيسية هو:

أ- كهربائي ب- مغناطيسي ج- حراري د- كيميائي.

س19: أي مما يأتي لا يعدّ من تطبيقات المغناطيس في حياتنا ؟

أ- جرس كهربائي. ب- فرن الغاز ج- خلاط الفواكه د- الميكروفون.

س20: يزول الأثر المغناطيسي للتيار الكهربائي في حال:

أ- عكسنا قطبي المغناطيس. ب-فتحنا الدارة الكهربائية

ج-عكسنا قطبي البطارية. د- عكسنا قطبي المغناطيس والبطارية.

-الملحق (5):

مقياس المهارات الحياتية

أعزائي التلامذة: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التواصل الاجتماعي والتعاون وتحمل المسؤولية، وهذا الاختبار ليس له علاقة بدرجاتك المدرسية، لذا يرجى منك الإجابة بصدق على البنود. ويتضمن الاختبار (15) بنداً، وكل بند يحتمل إجابة واحدة من أصل أربعة.

الاسم .....، الشعبة ..... ، زمن الاختبار ( ).

- ضع دائرة حول حرف الإجابة فيما يأتي:

س1: بينما كنت تمشي في طريقك إلى المنزل ورأيت طفلين يتشاجران بصوت عالٍ، فما موقفك؟

أ- أقول لهما يكفي أنتما أصدقاء وأكمل طريقي. ب-أساعد أحدهما ضد الآخر.

ج- أفصل بينهما فقط د- أفصل بينهما وأدعوهما للتسامح والاحترام.\

س2: أثناء دوامك المدرسي تغيّب أحد المعلمين لمدة أسبوع كامل بسبب حادث صحي، فماذا تفعل؟

أ- أزوره مع كافة أصدقائي. ب- أزوره مع كافة أصدقائي ونتشارك لإهدائه باقة ورد.

ج-أتصل به هاتفياً. د- أساهم في الهدية دون أن أذهب لزيارته مع الأصدقاء.

س3: في إحدى الرحلات المدرسية تعطلت الحافلة واستلزم الأمر دفعاً قوياً لهذه الحافلة، فماذا تفعل:

أ- أحثّ أصدقائي على المساهمة في دفع الحافلة. ب- أدفع الحافلة مع أصدقائي.

أحث أصدقائي لنتعاون جميعاً في دفع الحافلة . د- أحث أصدقائي وأتعاون معهم ثم أناقش مع أصدقائي أهمية التعاون في مثل هذه المواقف.

س4: عندما تذهب للقاء إحدى زملائك في مكان عام فإنك:

أ- تلتزم بدقة بموعدك معه. ب-تتأخر قليلاً وتعتذر منه.

ج-تتصل به في حال طرأ ظرف. د-تحسب وقتك بدقة كي تراه في الموعد المحدد وتتصل به في حال طرأ ظرف ما.

س5: عندما يزوركم في البيت أصدقاء والديك مع أسرهم ، فماذا تفعل؟

أ-أرحب بهم فقط . ب- أرحب بهم وبأطفالهم الذين من عمري فقط.

ج-أرحب بجميع الأفراد صغاراً وكباراً. د- أرحب بهم جميعاً وألعب مع الأطفال وأساعد أمي في أعمال الضيافة .

س6: لتصميم ملصق حول قواعد السلامة من الزلازل فإنك تقوم بما يأتي:

أ- أتعاون مع مجموعة من زملائي وأفراد أسرتي بجمع المعلومات حول ذلك. ب-أجتهد لوحدي في تصميم الملصق. ج- أستعين بأهلي وأطلب مساعدتهم. د-أتشارك مع زميلي المقرّب.

س7: عندما يُطلب منك واجباً منزلياً في إحدى المواد الدراسية، فإنك:

أ-تنجز الواجب وتتأخر في تقديمه. ب- تنجز النشاط بشكل جزئي.

ج- تعتذر بلباقة عن القيام بالواجب. د-تقوم بإنجازه بإتقان وفي الوقت المحدد.

س8: عندما تُدعى للمشاركة في المعرض العلمي السنوي للوحات الفنية، فإن موقفك سيكون:

أ–أرسم لوحة صغيرة بسرعة ودون اهتمام . ب– أرسم لوحة وأسجلها ياسم أحد أصدقائي.
ج– أدعوزملائي في للمشاركة في المعرض. د–أحضّر لوحة فنية جميلة ملونة وأشاركها في المعرض وأدعوأسرتي وأصدقائي للحضور .

س9: لودُعيت إلى المشاركة في نشاط بيئي مفتوح لتنظيف إحدى الساحات في منطقتك، فإن موقفك سيكون:

أ–أشارك في النشاط البيئي بشكل منفرد. ب– أتعاون مع كل المشاركين في النشاط.

ج– أشارك جزئياً في هذا النشاط. د– أشارك كلياً في النشاط وأساهم في دعوة أصدقائي الآخرين.

س10: بينما كنت تلعب مع أخيك في الحديقة قام بضربك ، فماذا تفعل؟

أ–أعاتبه وأبكي . ب– أخبر أمي أوأبي بذلك فوراً.

ج–أطلب مساعدة أحدهم لضرب أخي . د–أعاتب أخي وأنصحه بكل حب.

س11: عندما يُطلب منك صنع مجسم لبركان من مواد الجص والماء فإن موقفك سيكون:

أ–أقوم بصناعته لوحدي . ب– أقوم بصناعته مع زميلي المقرب. ج– أشترك مع أكثر من زميل لصناعته. د–أقوم بصنعه بالتعاون مع زملائي من داخل وخارج الصف.

س12: أثناء وجودك في إحدى محاضرات لمركز ثقافي في منطقتك فإنك:

أ– تستمع للمحاضرة وتنظر للأسفل. ب–تستمع وتنظر في عيون المتكلم بين حين وآخر.

ج–تصغي باهتمام إلى الطرف الآخر حين يتكلم. د– تستمع جيداً وتلاحظ بدقة وتركيز.

س13: عندما ترى أحد الأشخاص يستخدم المأخذ الكهربائي ويده مبللة بالماء فإنك تقوم بما يأتي:

أ- أخبر والديه. ب- أقوم بنصحه مباشرة وأشرح له السبب. ج-أكلّف صديقي لينصحه.
د-أخبر أخي الكبير.

س14: عندما يُطلب منك المشاركة بنشاط تعليمي على المسرح المدرسي فإنك:

أ- تعتذر عن تقديم النشاط . ب- تقدم نشاطاً مكتوباً وتقوم بقرائته فقط .

ج-تحضر نشاطاً شفهياً وتستخدم لغة واضحة. د -تحضر نشاطاً اجتماعياً وتستخدم لغة الجسد.

س15: عندما يمرض أخي الصغير، ويذهب أبي وأمي للطبيب، ريثما يعودون للمنزل فإنني:

أ-أحافظ على أغراض البيت. ب- أرتب غرفتي. ج-أرتب غرفتي ثم أنظف المطبخ.
د-أنظف البيت وأقوم بتحضير الطعام لهم.

انتهى ..مع التمنيات بالتوفيق.

الملحق رقم (6):

سلم تصحيح الاختبار التحصيلي:

رقم السؤال	حروف الإجابة الصحيحة
1	د
2	ج
3	أ
4	ب
5	أ
6	د
7	ب
8	أ
9	أ
10	ب
11	ج
12	د
13	ج
14	ب
15	أ
16	أ
17	ج

18	ب
19	ب
20	ب

الملحق رقم(7):

سلم تصحيح مقياس المهارات الحياتية

رقم السؤال	حرف الإجابة الصحيحة مع ما يقابله من رقم مستوى المهارة			
	أ	ب	ج	د
1	متوسط	منخفض	جيد	جيد جداً
2	جيد	جيد جداً	منخفض	متوسط
3	منخفض	جيد	متوسط	جيد جداً
4	جيد	منخفض	متوسط	جيد جداً
5	متوسط	منخفض	جيد	جيد جداً
6	جيد جداً	منخفض	متوسط	جيد
7	متوسط	جيد	منخفض	جيد جداً
8	جيد	متوسط	منخفض	جيد جداً
9	منخفض	جيد	متوسط	جيد جداً
10	جيد	متوسط	منخفض	جيد جداً
11	منخفض	متوسط	جيد	جيد جداً
12	منخفض	متوسط	جيد	جيد جداً
13	جيد	جيد جداً	متوسط	منخفض

14	منخفض	متوسط	جيد	جيد جداً
15	منخفض	متوسط	جيد	جيد جداً

الملحق رقم (8):

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	21	13	0.62	0.38
2	22	12	0.65	0.35
3	21	13	0.62	0.38
4	19	15	0.56	0.44
5	20	14	0.59	0.41
6	23	11	0.68	0.32
7	21	13	0.62	0.38
8	17	8	0.50	0.50
9	22	12	0.65	0.35
10	20	14	0.59	0.41
11	21	13	0.62	0.38
12	18	16	0.53	0.47
13	18	16	0.53	0.47

0.56	0.44	19	15	**14**
0.53	0.47	18	16	**15**
0.50	0.50	17	17	**16**
0.47	0.53	16	18	**17**
0.53	0.47	18	16	**18**
0.62	0.38	21	13	**19**
0.59	0.41	20	14	**20**

الملحق رقم (9):

معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		معامل التمييز
	المجموعة العليا (10 تلامذة)	المجموعة الدنيا (10 تلامذة)	
1	10	3	0.64
2	10	5	0.45
3	9	2	0.64
4	6	3	0.27
5	10	3	0.64
6	11	6	0.45
7	10	3	0.64
8	6	3	0.27
9	10	3	0.64
10	10	5	0.45
11	10	4	0.55
12	7	3	0.36

0.45	3	8	**13**
0.36	1	5	**14**
0.82	1	10	**15**
0.55	3	9	**16**
0.36	5	9	**17**
0.45	1	6	**18**
0.27	2	5	**19**
0.27	5	8	**20**

الملحق رقم (10):

قوانين الثبات المستخدمة:

-معادلة هولستي : (Holsti) لحساب ثبات تحليل المحتوى :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times \text{عدد المفردات المتفق في التحليلين}}{\text{عدد المفردات في التحليل الأول} + \text{عدد المفردات في التحليل الثاني}}$$

1) معامل الثبات = 2س1*2 / س1 + س2

س1*2 = عدد المفردات المتفق في التحليلين .

س1 = عدد المفردات في التحليل الأول .

س2 = عدد المفردات في التحليل الثاني .

مج س ص = مج حاصل ضرب الدرجات المقابلة في الاختبارين .

2) معادلة سبيرمان وبراون لحساب ثبات اختبار التحصيل بالتجزئة التصنيفية :

$$\text{ر 1} = \frac{\text{ن} * \text{ر}}{1 + (\text{ن}-1)}$$

ر 1 = معامل ثبات الاختبار .

ن = عدد الأجزاء .

ر = معامل ارتباط أي جزيء .

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ س\ مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

الملحق رقم (11):

درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي القبلي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 0(خطأ)، 1(صح)																			
ذكر(1)، أنثى(2)	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15	س 16	س 17	س 18	س 19	س 20
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0
1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0
1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0

0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	**1**
0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	**1**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	**1**
0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	**2**
0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	**2**
0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	**2**
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	**2**
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	**2**
0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	**2**
0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	**2**
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**2**
0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**2**
0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	**2**
0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	**1**

الملحق رقم (12):

درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي البعدي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 0(خطأ)، 1(صح)																			
ذكر 1)، أنثى 2)	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15	س 16	س 17	س 18	س 19	س 20
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	غياب																			
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	غياب																			
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0
1	غياب																			
1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0
1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1
1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0
1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1
1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1
1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
1	1	0	0	0	0

0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	**2**
0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	**2**
0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	**2**
0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	**2**
1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	**2**
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	**2**
0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**2**
																		غ ب		**2**
1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**2**
0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	**2**
0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	**2**
0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**

الملحق رقم (13):

درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي القبلي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 0(خطأ)، 1(صح)																			
ذكر 1، أنثى 2	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15	س 16	س 17	س 18	س 19	س 20
1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1
1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1
1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1
1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1
1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1

1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	**1**
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	**1**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	**1**
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	**1**
1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	**2**
1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	**2**
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	**2**
1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	**2**
1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	**2**
																غ ب ل	0	0	1	**2**
1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	**2**
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	**2**
1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	**2**
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	**2**
1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	**1**

الملحق رقم (14):

درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي البعدي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 0(خطأ)، 1(صح)																			
ذكر1، أنثى2	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15	س 16	س 17	س 18	س 19	س 20
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1
1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0
1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0

1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	**1**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	**1**
0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	**2**
1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	**2**
1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	**2**
																			ب ب ة	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	**2**
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	**2**
1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	**2**
1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**2**
0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	**1**

الملحق (15):

درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق مقياس المهارات الحياتية القبلي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 4: جيد جداً، 3: جيد، 2: متوسط، 1: منخفض														
ذكر1، أنثى2	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4
1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	3	4
1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	3	4	3	4
1	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	2
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3
1	1	3	1	1	4	3	4	4	4	2	3	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3
1	4	3	2	3	4	3	3	1	3	3	3	4	4	2	4
1	4	3	2	3	4	4	4	1	4	4	4	3	4	3	1
1	4	4	1	3	4	4	4	1	4	4	1	3	3	3	1
1	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	1	2	3	2	1
1	3	3	1	3	2	3	3	1	4	2	3	3	4	2	3
1	4	4	1	4	2	4	1	3	4	3	1	1	2	4	4
1	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3	4	3	4	4	4
1	3	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	3	3	3	2
1	4	4	4	3	3	2	4	4	3	2	3	2	3	3	3

4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	3	**1**
3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
4	2	2	2	2	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	**2**
3	3	3	2	1	3	4	4	4	4	3	3	2	3	3	**2**
4	2	4	4	2	3	3	4	3	4	3	3	1	3	3	**2**
3	3	3	2	2	21	4	4	4	4	4	3	3	4	2	**2**
4	2	2	1	1	3	3	4	3	3	3	3	2	4	4	**2**
4	3	4	4	2	4	4	4	3	1	4	4	4	2	2	**2**
4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	**2**
4	4	3	2	1	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	**2**
4	4	4	3	4	2	4	4	4	2	2	3	1	4	4	**2**
3	3	3	2	1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	**2**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	**2**
3	2	3	1	1	2	1	3	1	4	4	1	2	1	3	**2**
4	3	1	3	2	3	3	4	4	2	2	3	1	4	2	**2**

الملحق (16):

درجات تلامذة المجموعة الضابطة في تطبيق مقياس المهارات الحياتية البعدي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 4: جيد جداً، 3: جيد، 2: متوسط، 1: منخفض														
ذكر1، أنثى2	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
1	غياب														
1	غياب														
1	غياب														
1	2	2	4	3	2	4	4	3	2	2	1	4	1	3	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	2	3
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	2	2	1	2	2	1	3	4	2	2	1	1	2	2	2
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
1	4	4	2	2	3	2	4	1	4	2	2	3	4	3	4
1	4	3	2	2	3	2	4	4	3	2	1	2	4	2	3
1	2	2	1	4	2	2	3	4	4	4	2	2	4	3	1
1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**2**
4	3	4	3	2	4	4	4	4	2	2	3	3	3	4	**2**
3	2	3	3	3	2	4	4	4	3	2	4	4	3	4	**2**
3	2	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	**2**
3	3	4	2	1	2	2	4	4	1	3	4	4	3	4	**2**
4	2	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**2**
4	4	4	2	3	2	4	4	2	2	4	3	1	4	4	**2**
4	3	4	3	4	2	4	4	4	1	4	4	4	4	4	**2**
														غياب	**2**
1	1	3	1	2	2	1	1	4	4	4	3	2	3	3	**2**
3	3	3	4	4	4	3	2	4	1	4	3	3	1	1	**2**
4	2	4	1	1	3	4	4	4	2	2	2	2	1	2	**2**
2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	3	4	4	3	**2**

الملحق (17):

درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس المهارات الحياتية القبلي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 4: جيد جداً، 3: جيد، 2: متوسط، 1: منخفض														
ذكر1، أنثى2	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15
1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	3	2
1	3	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	2	3	3	4
1	2	3	1	3	4	4	3	2	3	3	4	3	3	1	2
1	3	3	3	4	3	4	4	4	4	2	1	2	3	3	3
1	1	2	2	2	1	1	3	2	3	3	1	1	2	2	3
1	2	3	1	2	3	2	4	4	4	2	1	1	2	2	1
2	1	1	2	2	3	2	3	2	3	1	2	1	2	2	2
2	1	2	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2	1	1	2
2	2	3	4	3	4	1	1	3	3	2	3	3	3	1	3
2	2	3	3	2	2	4	2	3	3	2	2	2	2	3	4
2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	1	2	3	2	3
2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	3	4
2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	2	3	3	4	3	4
2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4
2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	4

4	3	4	2	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	**2**
4	3	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	**2**
4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	**2**
4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	**2**
1	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	2	3	2	2	**2**
4	3	3	2	1	2	4	4	4	2	2	2	2	3	1	**1**
1	3	1	2	3	2	3	1	2	4	2	3	3	3	2	**1**
3	3	2	2	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	**1**
4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	**1**
3	3	1	2	2	3	3	4	4	3	3	3	2	3	4	**1**
4	3	2	2	3	2	4	4	4	3	3	2	2	2	2	**1**
4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	**1**
3	1	3	3	2	2	1	4	3	1	4	3	2	3	1	**1**
3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	**1**
3	2	3	3	1	2	3	4	4	3	3	4	3	3	3	**1**
3	2	3	2	1	1	4	4	3	1	3	3	3	3	3	**1**

الملحق (18):

درجات تلامذة المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس المهارات الحياتية البعدي

الجنس	س: (رقم السؤال)، وإجابات التلامذة: 4: جيد جداً، 3: جيد، 2: متوسط، 1: منخفض														
ذكر1 ، أنثى2	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	س 14	س 15
1	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2
1	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4
1	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4
1	4	4	1	4	1	4	3	2	1	4	2	2	4	2	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4
2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
2	4	4	4	4	2	3	4	1	3	4	2	4	4	4	1
2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	3	3	3	2
2	4	4	4	4	3	2	4	1	3	4	3	3	4	4	4
2	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	1	3	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
2															
2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4
2	4	4	3	3	3	2	4	2	3	4	2	4	3	4	1
2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	1

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	**2**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**2**
4	3	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	**2**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**2**
4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
1	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	**1**
														غیاب	**1**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**1**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	**1**
4	4	4	4	2	4	4	4	4	1	3	3	2	1	4	**1**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	**1**

الملحق رقم (19):

استبانة الدراسة الاستطلاعية

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية– قسم المناهج وطرائق التدريس

استبانة استطلاع رأي

موجهة لعينة من معلمي الصف الرابع الأساسي في بعض مدارس مدينة دمشق، حول موضوع بحث ماجستير بعنوان: (أثر استخدام نموذج فيجوتسكي التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل في مادة العلوم لتلامذة الصف الرابع الأساسي)

**** المعلم المحترم / المعلمة المحترمة:**

بين يديك مجموعة من العبارات المتعلقة بموضوع ذي أهمية في طرائق التدريس، إذ يصنف التعلم التوليدي ضمن طرائق التدريس الحديثة، ولذا نرجوونأمل أن تكون إجابتك دقيقة، شاكرين تعاونك، علماً أن ذلك لخدمة البحث العلمي فقط... ولا توجد إجابة صحيحة أوخاطئة.

–يُرجى وضع إشارة (x) في المربع المناسب للعبارة مع مراعاة وضع إجابة واحدة فقط لكل عبارة.
مع كامل الشكر والاحترام.

****معلومات للإفادة:**

–يقصد بالتعلم التوليدي مايلي:

هوإحدى نماذج التعلم الحديثة والتي تتبع للنظرية البنائية في التدريس، حيث يقوم هذا النوع من التعليم على نشاط المتعلم، وبناء المعرفة بنفسه من خلال مساعدة زملائه وتوجيه المعلم له، ويمر

هذا النموذج بأطوار تعليمية عدة هي: (التمهيد، التركيز، التحدي، التطبيق)، كما يركز هذا النموذج على التفاعلات الاجتماعية مع الأقران من خلال التعلم بمجموعات صغيرة، ويولي أهمية كبيرة للغة، ويعتمد على توليد المعلومات والمعارف بناءً على معرفة سابقة أساسية.

-يقصد بالمهارات الحياتية ما يأتي:

هي مجموعة من القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من القيام بحل مشكلات تواجهه في حياته اليومية، أوإجراء تعديلات على أسلوب حياة الفرد والمجتمع، ومن هذه المهارات الحياتية في مادة العلوم: المهارات البيئية والغذائية والصحية والوقائية واليديوية.

العبارة:	نعم	لا	أحياناً
1-يستخدم المعلمون طرائق التدريس التي تعتمد على الإلقاء والشرح غالباً.			
2-يستخدم المعلمون طرائق التدريس العرضية التي تعتمد على المعلم أكثر من دور المتعلم.			
3-يواجه المعلمون صعوبات في استخدام طرائق تدريس حديثة لعدم توفر التأهيل المناسب.			
4-يستخدم المعلمون طرائق التدريس التفاعلية في تدريس مادة العلوم.			
5-يستخدم المعلمون التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم.			
6-يستخدم المعلمون طريقة العصف الذهني تدريس مادة العلوم.			
7-يستخدم المعلمون طريقة المحاضرة بكثرة في تدريس مادة العلوم.			
8-يستخدم المعلمون طريقة لعب الأدوار في تدريس مادة العلوم.			

9-يستخدم المعلمون طريقة حل المشكلات في تدريس مادة العلوم.			
10-يستخدم المعلمون طريقة المناقشة في تدريس مادة العلوم.			
11-يستخدم المعلمون طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس مادة العلوم.			
12-يستخدم المعلمون طرائق تدريس تعتمد على نشاط المتعلم وتوليد الأفكار من خلال دمج معلوماته السابقة بالمعلومات الجديدة.			
13-يكون معلم الصف الذي يحمل إجازة في التربية مؤهلاً بشكل جيد لاستخدام طرائق تدريس حديثة.			
14-المعلمون غير مؤهلين بشكل كاف لاستخدام نموذج التعلم التوليدي في التدريس.			
15-التعلم عن طريق مساعدة الآخرين هوإحدى أهم خطوات التعلم التوليدي.			
16-التعلم ضمن مجموعات صغيرة يساعد المتعلم على توليد الأفكار وبناء المعرفة.			
17-يعتبر التواصل الاجتماعي للمتعلم مع زملائه خطوة أساسية في توليد المعلومات وبنائها.			
18-يعمل المعلمون على إثارة أسئلة ونشاطات توليدية لربط المعلومات الجديدة بالسابقة.			
19-نسبة كبيرة من التلامذة لديهم وعي اجتماعي صحي.			
20-يعاني التلامذة ضعفاً في المهارات الصحية الوقائية.			

21-يمتلك التلامذة عادات غذائية سيئة.			
22-يحترم التلامذة قيمة الحفاظ على البيئة المحيطة.			
23-يمتلك التلامذة القدرة على ممارسة العادات الغذائية السليمة.			
24-يمارس التلامذة مهارات أدائية عملية في المدرسة وفي الحياة اليومية.			

مع جزيل الشكر والامتنان...

نتائج استبانة الدراسة الاستطلاعية

عدد المعلمين والمعلمات	المحور	النسبة المئوية من المعلمين
24	ممن لديهم مفاهيم خاطئة حول التعلم التوليدي	%80
4	ممن لديهم مفاهيم صحيحة حول التعلم التوليدي	%13
2	لا إجابات	%7
18	ممن يرون يسود التركيز على طرائق التدريس العرضية	%60
12	ممن يرون أن هناك تنويعاً لطرائق التدريس واستخدام طرائق حديثة من قبل المعلمين	%40
21	ممن يرون ضعفاً لدى التلامذة في المهارات الحياتية	%70
9	ممن يرون أن التلامذة يمتلكون مستوى جيداً من المهارات الحياتية	%30

الملحق رقم (20): تسهيل مهمة

الجمهورية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة

الموضوع :

التاريخ : ٢٠١٤/٢/٤

إلـــى مديريـــة تربيـــة دمشـــق

إشارةً إلى كتاب عمادة كلية التربية رقم ١٦٧٢/و.ط تاريخ ٢٠١٤/٢/٤ .

يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير **فاطمة العليان** المسجلة في كلية التربية بجامعتنا بالحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز البحث الذي تعده بعنوان:" أثر نموذج فيجوتسكي التوليدي على تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل" ، وذلك بإشراف السيدة الدكتورة **رويدا حمدان** .

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات من جراء ذلك .

شـــاكرين حســـن تعاونكـــم ،،،

دمشق في ـــا
نسرين

نائب رئيس جامعة دمشق
لشـــؤون البحث العلمي والدراسات العليـــا

الأســـتاذ الدكتـــور جمـــال العبـــاس

مديرية تربية محافظة دمشق
الوارد ٢٠١٤
٨٠٨

الـــــى المدير

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : بلا
تاريخ: / /٢٠١٣

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة "فاطمة العليان " طالب في السنة ماجستير تخصص "المناهج وطرائق التدريس" بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "(أثر نموذج فيجوتسكي التوليدي على تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل)" المنطلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٣٥ هـ و ٦/ ٢ / ٢٠١٤ م

الأستاذ المشرف
د. روبدا حمدان

عميد كلية التربية
أ. د. طاهر سلوم

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم :

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١

تثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / / تاريخ / /٢٠١٣م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " فاطمة العليان " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٥ هـ و ٢٠ / ٢ / ٢٠١٤ م

مدير التربية
محمد مازيني

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١
- صاحب العلاقة

الملحق رقم (21):

أسماء السّادة المحكمين :

أ. د. جمال سليمان	أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس
أ. د. علي سعود حسن	أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. سوزان المقطرن	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. يحيى العمارين	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. ابتسام الفارس	مدرّسة في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. إلياس أبويونس	مدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. خلود جزائري	مدرّسة في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. رنا قوشحة	مدرّسة في قسم القياس والتقويم
أ . خالد الجهماني	محاضر في قسم المناهج وطرائق التدريس
د . إبراهيم المصري	مدرّس في قسم أصول التربية
أ. سهام أبوزيد	موجهة تربوية
أ. عدنان الحريري	موجه تربوي

Research Summary:

-Address:

The effect of using Vygotsky generative model in the development of some of the life skills and academic achievement in science among students in the fourth grade primary.

-Research goals:

Find sought to achieve the following:

1-known effect of using Vygotsky generative model in the development of life skills for some basic fourth-grade students in science.

2-known effect of using generative model Vygotsky in academic achievement among students in the fourth grade in basic science.

-Hypotheses:

Try searching validate the following assumptions at the level (0.05%):

The first hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students of the experimental and control groups differences in dimensional application of the achievement test as a whole and in each level of cognitive levels.

The second hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students in the experimental group in the post application to test the collection as a whole and in each level of cognitive levels according to gender (male, female).

The third hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students in the control group in the post application to test the collection as a whole and in each level of cognitive levels according to gender (male, female).

Fourth hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students of the experimental group differences in the two applications for pre and post test collection as a whole and in each level of cognitive levels.

Fifth hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students of the control group differences in the two applications for pre and post test collection as a whole and in each level of cognitive levels.

Sixth hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students in the experimental group and the control group in the post application life skills scale according to gender (male, female).

Seventh hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students in the experimental group in the post application life skills scale according to gender (male, female).

Eighth hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of the students in the control group posttest application life skills scale according to gender (male, female).

Ninth hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students of the control group differences in the two applications pre and post life skills scale.

Tenth hypothesis:

No statistically significant differences between the mean scores of students of the experimental group differences in the two applications pre and post life skills scale.

-The research sample:

Sample were students withdraw from school deliberately safe for basic education in the city of Damascus province. It is of type (restricted sample) intended, consisted of (58) pupils, of whom 16 students, and 14 students the experimental group, and (17) and students (11), a pupil of the control group.

-Research methodology and tools:

The researcher used descriptive and analytical approaches and experimental, and has designed some of the lessons of science according to Vygotsky generative model, and design achievement test and measure life skills.

-Search Results:

The research found the following results:

1-positive impact of teaching according to Vygotsky generative model in the development of some life skills for students of fourth grade primary.

2. The positive impact of teaching according to Vygotsky generative model in the development of academic achievement among students in the fourth grade primary.

3. There are significant differences between the mean scores of students in the experimental group and control group differences in post application to test the collection as a whole and in each level of cognitive levels.

4. There are no statistically significant differences between the mean scores of the students in the experimental group dimensional application to test the collection as a whole and in each level of cognitive levels according to gender (male, female).

5. There are no statistically significant differences between the mean scores of the students in the control group post application to test the collection as a whole and in each level of cognitive levels according to gender (male, female).

6. There are statistically significant differences between the mean scores of students in the experimental group in the two applications for pre and post test collection as a whole and in each level of cognitive levels.

7. There are significant differences between the mean scores of students in the control group in the two applications for pre and post test collection as a whole and in each level of cognitive levels.

8. There are statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental group and the control group in the post application life skills scale.

9. There are no statistically significant differences between the mean scores of the students in the experimental group dimensional application life skills scale according to gender (male, female).

10. There are no statistically significant differences between the mean scores of the students in the control group posttest application life skills scale according to gender (male, female).

11. There are significant differences between the average scores in the two applications Tlamzhalmjmuah control pre and post life skills scale.

12. There are significant differences between the average scores of the experimental group students in the two applications pre and post life skills scale.

The proposed research was several points, including:

Preparation and implementation of workshops to train science teachers on the procedural steps for the stages of Vygotsky generative model.

Conduct a study designed to evaluate science books in basic education in the light of the life skills and how students acquire basic phase her.

Damascus University
Faculty of Education
Curriculum and teaching methods section

The effect of using Vygotsky generative model in the development of some of the life skills and academic achievement in science

An experimental study on the fourth-grade students in the primary city of Damascus

Search provider Masters curricula and methods of teaching degree

Prepare the student:

Fatema Alalyan

Dr. supervision:

Rueda Hamdan

Year: 2014-2015