



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

رويدة احمد شيخ مخلف

إشراف الأستاذ الدكتور

جمال سليمان

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

كلية التربية - جامعة دمشق

العام الدراسي: 2018 - 2019م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَقُلْ
رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

﴿سورة طه، الآية (114)﴾

الإهداء

النّصف الآخر لذاتي من اكتملت حياتي به.. وكان لي أباً وأخاً وصديقاً.. بارك الله لنا العمر كلّهُ..

زوجي الحبيب

صامدٌ شامخٌ مثل جبل راسخٍ لا تهزّه ريحٌ، سندنا وفخرنا.

أبي الغالي

شمعة حياتي ، بدعائها وصلت إلى هنا.. بنورها وحنانها غمرت قلبي فعلمتني كيف تكون الأمومة.

أمي الحبيبة

السند الدائم والعزّ بوجودهم في حياتي.

إخوتي

شريكات لفرح والحزن، وصديقات حياتي من أول نفس.. يشعرون بحالي قبل قلبي.

أخواتي الغاليات

لم أترك أهلي إلا لأنني وجدت في حضنكم أهلاً وبينكم محبةً وسنداً.. وكانا لي عائلة ساعدت نجاحيعائلة ثانية أباً وأماًونسب لي الفخر بهم.....

والد زوجي ووالدته العزيزين

أرسلتهم لي الحياة إخواناً جدداً و سنداً، خير الإخوة وأفضل الأعمام والعمات.

إخوة وأخوات زوجي

شمسي وقمري.. أمومتي التي عرفتني بوجودكما فكنتما عالمي الصّغير وحياتي الجديدة.

ابنتاي الحبيبتان (ساره وتالا)

فراشات وأزهار في حقل حياتي... رسمن البسمة والأمل وتركن الخير والمحبة
منهن من رحلت وشقت طريقها في حقول الدنيا.... ومنهن التي لا تزال تنشر شذاها
في هواء تنفسي لكنّ محبتي وخالص وفائي....

(صديقاتي الغاليات)

كلمة الشكر

لله الحمد من قبل ومن بعد.

بعد إتمام هذا العمل لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى **"الأستاذ الدكتور جمال سليمان"** الذي تكرم بالإشراف على هذه الرسالة ولم يبخل بتقديم المعرفة والآراء السديدة فله خالص الشكر والاحترام.

كما أشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على التوجيهات والتوصيات والملاحظات النيرة والقيمة لإثراء هذا البحث.

كما يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة الذين تفضلوا وتكرموا بقبولهم تحكيم أدوات هذا البحث حتى أصبحت في هذه الصورة .

كما أقدم شكري إلى مديرية التربية في محافظة الحسكة إدارة ومعلمين لتعاونهم الكبير في إنجاز هذا البحث، وأخص بالشكر مدرستي (مجد السلطان، إدوار إيواس).

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر إلى جامعتي الأم جامعة الفرات و كلية التربية في الرقة التي احتضنتني طالبةً ومعيدةً وأرسلتني حيث أعود لأتابع بنائها مع إخوتي المعيدين والمعيدات.

وأخيراً لا أنسى أن أشكر من كان لهم الفضل الكبير في إنجاز هذا البحث براعم الطفولة تلامذة الصف السادس الأساسي في مدرستي (مجد السلطان، إدوار إيواس).

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الآية الكريمة
ب	الإهداء
ج	كلمة الشكر
د - ط	فهرس المحتويات
14-1	الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث.
6-3	1.1. مقدمة البحث.
8-6	2.1. مشكلة البحث.
8	3.1. أهمية البحث.
9-8	4.1. أهداف البحث.
9	5.1. أسئلة البحث.
10-9	6.1. فرضيات البحث.
10	7.1. متغيرات البحث
10	8.1. عينة البحث
11-10	9.1. حدود البحث
11	10.1. منهج البحث.
11	11.1. ادوات البحث.
14-11	12.1. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.
38-15	الفصل الثاني: بحوث ودراسات السابقة.
17	• تمهيد.
26-17	1.2. الدّراسات التي تناولت أنموذج كارين.
36-26	2.2. الدّراسات التي تناولت أنموذج فراير.
37-36	3.2. موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة.
38-37	4.2. جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.
76-39	الفصل الثالث: الإطار النظري.
42-41	1.3. النظرية البنائية.
45-42	2.3. أنموذج كارين.

فهرس المحتويات

48-45	3.3. أنموذج فراير .
57-48	4.3. التكامل بين أنموذجي كارين وفراير .
63-57	5.3. مائة الدراسات الاجتماعية .
72-63	6.3. المفاهيم الاجتماعية .
76-72	7.3. الاتجاهات .
111-77	الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته .
79	• تمهيد .
79	1.4. منهج البحث .
105-79	2.4. إجراءات تصميم أدوات البحث وضبطها .
80	1.2.4. تحديد المحتوى العلمي .
85-81	2.2.4. تحليل المحتوى العلمي .
93 -85	3.2.4. تصميم الدروس التعليمية وفق التكامل .
101-94	4.2.4. اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية .
105-102	5.2.4. مقياس الاتجاهات .
106-105	3.4. مجتمع البحث وعينته .
110-106	4.4. إجراءات التطبيق النهائي .
111-110	5.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة .
135-112	الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها .
114	• تمهيد .
127-114	1.5. عرض نتائج البحث
121-114	1.1.5. النتائج المتعلقة باختيار اكتساب المفاهيم .
126-121	2.1.5. النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات .
127-126	3.1.5. النتائج الخاصة بالعلاقة بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحوها .
135-127	2.5. تحليل النتائج وتفسيرها .
135	3.5. مقترحات البحث
137-136	ملخص البحث باللغة العربية
145-138	مراجع البحث

فهرس المحتويات

143-138	المراجع العربية
145-144	المراجع الأجنبية
210-146	الملاحق
212-211	ملخص البحث باللغة الأجنبية
	فهرس الجداول
79	جدول (1) خطوات التصميم التجريبي للبحث.
80	جدول (2) موضوعات وحدتي " سلامتي - بيئتي ".
84	جدول (3) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل الذي قامت به الباحثة في المرتين.
84	جدول (4) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الأول.
85	جدول (5) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الثاني.
85	جدول (6) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل بين المحللين الأول والثاني.
87	جدول (7) عدد الأهداف التعليمية التعليمية لكل موضوع وفق مستوياتها المعرفية.
92	جدول (8) التعديلات التي أجريت على درس "المشروع الاقتصادي".
95	جدول (9) الأهمية النسبية لكل درس وعدد الأهداف التعليمية في كل موضوع ووزنها النسبي
96-95	جدول (10) جدول مواصفات اختبار اكتساب المفاهيم .
96	جدول (11) توزيع الأسئلة والدّرجات في كل مستوى من المستويات المعرفية.
98	جدول (12) التعديلات التي أجريت على اختبار المفاهيم الاجتماعية.
101	جدول (13) نتائج معاملات الثبات لاختبار المفاهيم الاجتماعية عن طريق الاتساق الداخلي.
101	جدول (14) مواصفات الاختبار في صورته النهائية.
103-102	جدول (15) التعديلات التي أجريت على مقياس الاتجاهات.
104	جدول (16) نتائج اختبار (Independent Samples Test) للتحقق من الصدق التمييزي
105	جدول (17) قيم معامل الارتباط(بيرسون) بين كل محور جزئي من محاور المقياس المصمم لقياس الاتجاه
105	جدول (18) نتائج معاملات الثبات لمقياس الاتجاه باستخدام طريقة الاتساق الداخلي.
106	جدول (19) عدد شعب وتلامذة الصف السادس في المدرسة.

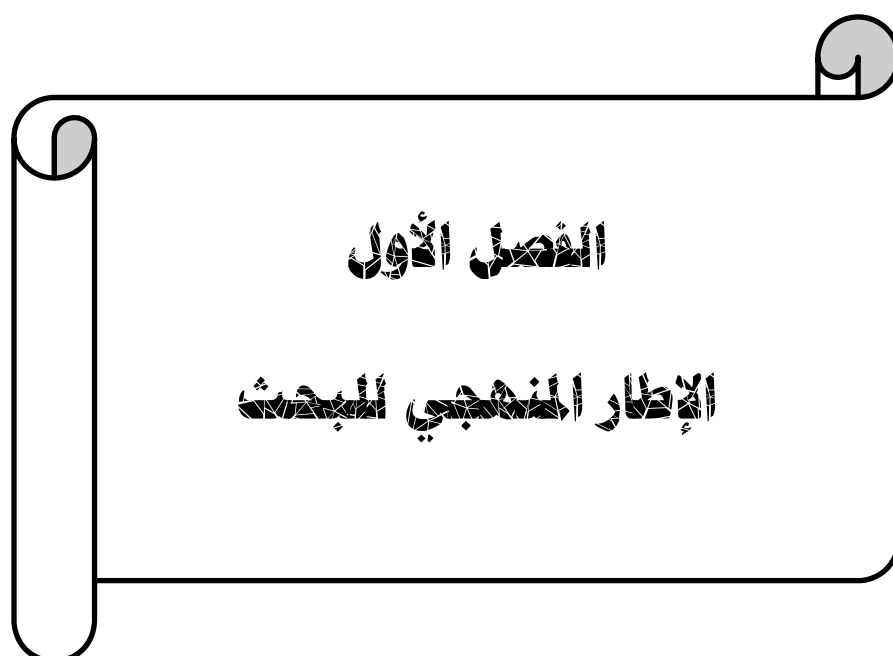
106	جدول (20) توزع عينة البحث على المجموعتين الضابطة والتجريبية
108	جدول(21) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار اكتساب المفاهيم.
109-108	جدول (22) نتائج اختبار (T- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس الاتجاهات
110	جدول(23) الجدول الزمني للتطبيق النهائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
110	جدول(24) الجدول الزمني لمواعيد الاختبار(القبلي -البعدي المباشر -البعدي المؤجل)
110	جدول(25) الجدول الزمني لمواعيد مقياس الاتجاهات (القبلي - البعدي)
111	جدول (26) معيار حجم الأثر.
115	جدول(27) نتائج اختبار(T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.
117	جدول (28) نتائج اختبار(T-test)لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.
119	جدول(29) نتائج اختبار(T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم .
121-120	جدول(30) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل على اختيار اكتساب المفاهيم.
122	جدول(31) نتائج اختبار(T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.
124-123	جدول (32) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.
125	جدول (33) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات.
126	جدول (34) نتائج معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات.
127	جدول (35) نتائج معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات تلامذة المجموعة

فهرس المحتويات

	التَّجْرِيبيَّة في التَّطْبِيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات.
	فهرس الأشكال
46	الشكل (1) الشكل العام لمخطط رسومي لنموذج فراير لاكتساب المفهوم.
90	الشكل (2) خطوات التَّموذج التَّكاملي المقترح
116	الشكل (3) تمثيل بياني للفرق بين متوسطيّ درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التَّطْبِيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.
118	الشكل (4) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التَّطْبِيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.
120	الشكل (5) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية و الضابطة في التَّطْبِيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.
121	الشكل (6) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التَّطْبِيقين البعدي والقبلي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم.
123	شكل (7) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التَّطْبِيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.
124	شكل (8) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التَّطْبِيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.
126	شكل (9) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة و التجريبية في التَّطْبِيق البعدي على مقياس الاتجاهات.
	فهرس الملاحق
149-146	ملحق رقم (1) قائمة المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في وحدتي (سلامتي - بيئتي) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.
159-150	ملحق رقم (2) اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية لمادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.
161-160	ملحق رقم (3) نتائج معاملات الصعوبة والتمييز لبنود اختبار المفاهيم الاجتماعية.
162	ملحق رقم (4) مفتاح الإجابات الصحيحة لاختبار المفاهيم الاجتماعية.
172-163	ملحق رقم (5) الأهداف التعليمية الخاصة بالمحتوى المعرفي لوحديتي "سلامتي" و " بيئتي" من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.
202-173	ملحق رقم (6) مثال لبعض الدروس المصممة وفقاً للتَّموذج التَّكاملي.

فهرس المحتويات

204-203	ملحق رقم(7) مقياس الاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية.
205	ملحق رقم(8) قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات البحث.
210-206	ملحق رقم(9) وثائق تسهيل المهمة والتطبيق.



1. الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

تناول الفصل الحالي:

1.1. مقدمة البحث

2.1. مشكلة البحث

3.1. أهمية البحث

4.1. أهداف البحث

5.1. أسئلة البحث

6.1. فرضيات البحث

7.1. متغيرات البحث

8.1. عينة البحث

9.1. حدود البحث

10.1. منهج البحث

11.1. أدوات البحث

12.1. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

1.1. مقدمة البحث:

تمثل المفاهيم وحدة بناء العلم ومفاتيحه ومن يستوعبها يستطيع الكشف عن مجالات العلم المتباينة، ودراسة المفاهيم تؤدي إلى زيادة قدرة التلاميذ على إمكانية استخدام وظائف العلم الرئيسية التي تمثل التغيير والتقويم والتنبؤ.

وبشكل تعلم المفاهيم اللبّات الأساسية التي تُبنى عليها المعرفة، إضافة إلى أن تعلمها يساعد الطالب على إصدار الأحكام، والتعميمات للمسائل. والقضايا المتشابهة التي يواجهها، فدراسة البنية المعرفية لأي موضوع تبدأ بشرح المفاهيم التي تكونه، ثم تُعنى بعد ذلك بالأساليب التدريسية المناسبة، ويساعد تدريس المفاهيم الطلاب على فهم الرموز والمصطلحات، وتمييز الحقائق وتصنيفها، واستخدامها استخداماً سليماً في حياتهم العملية، ويرى جانييه (Gagne, 1985) أن تعلم المفهوم مهم لسببين: أولهما أن العالم الذي يخبره الإنسان مُنظم بدرجة كبيرة بواسطة المفاهيم، وثانيهما أن المفاهيم تشكل متطلباً سابقاً لتعلم المهارات العقلية، وبخاصة تعلم القواعد والنظريات، ويؤكد التربويون على أهمية تعلم المفاهيم في المراحل التعليمية المختلفة. وتظهر أهمية تعلم المفاهيم في تدخل نوعيتها، ووضوحها، وصياغتها بشكل مباشر في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب (الدوسري، 2003، 318).

كما تتضح أهمية تعلم المفاهيم في قدرتها على تحقيق الكثير من المبادئ التربوية المهمة في تربية الطلاب وتنميتهم، وذلك من خلال تلك الفرص الكثيرة التي تتيحها للفهم والإدراك والوعي، الأمر الذي يجعل الطالب أكثر قدرة على معرفة العلاقات بين المعاني والأفكار من خلال ممارسته لبعض العمليات كالمقارنة، والربط، والتحليل، ومن المعلوم أن توافر الوظيفية والإجرائية في مواقف التعلم تساعد الطالب كي يشعر بأن ما يتعلمه من المفاهيم يُفيده فائدة واضحة ملموسة (وزان، 1991، 22).

فاكتساب الطلبة للمفاهيم يُعد من أهم الأهداف التي تسعى مناهج الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها، وتُعد المفاهيم أسهل تذكرًا وأكثر ثباتًا واستقرارًا وبقاءً من الحقائق، فالمفاهيم تساعد على تنظيم الخبرة والتقليل من إعادة التعلم، وتُعد وسيلة ناجحة لتحفيز عملية النمو الذهني ودفعها للأمام، واستخدام طريقة التفكير العلمي في مواجهة المشكلات وحلّها باعتبارها أداة من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية (خطابية، 2008، 39-40).

لذلك دعت التربية إلى زيادة الاهتمام بمرحلة التعليم الأساسي كونها تُعدّ من أهم المراحل التعليمية في بناء الأساسيات العملية واكتساب التلاميذ المهارات والمفاهيم الضرورية وترسيخ الأطر القيمية وتكوين الاتجاهات الإيجابية للاستمرار في المراحل التالية بالكيفية المرغوبة.

كما وتولي التربية على وفق الفلسفة الحديثة اهتماماً بالجانب الوجداني ومُتضمناته يوازي الاهتمام بالجانب المعرفي، وما الاتجاهات إلا واحدة من مُتضمنات الجانب الوجداني والتي يجب غرسها وتنميتها لدى المتعلمين ومنذ المراحل الدراسية الأولى. إذ أنّ للاتجاهات أهمية كبيرة لكونها تؤثر في سلوكهم ولها أهمية الدوافع. وهي ناتجة عن الخبرة والتعلم وبالتالي فإنّ للتعلم الدور الكبير في تنميتها وتوجيهها الاتجاه الصحيح (أبو العباس، 1963، 70).

وحين يتكوّن الاتجاه لدى الفرد إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث فقد يكون إيجابياً أو سلبياً وما يهمننا في الميدان التربوي الإيجابية منها، فالمدرسة الحديثة يجب أن لا يقتصر دورها في إكساب المتعلمين المعلومات فحسب بل بناء شخصية المتعلم وصقله لإعداد مواطن صالح متفتح الذهن ذي شخصية متكاملة.

وما الدراسات الاجتماعية إلا واحدة من المواد الدراسية التي تتأثر اتجاهات الطلبة نحوها بالعديد من العوامل المؤثرة في تعليمها وتعلمها سواء تلك التي تتعلق بالمادة الدراسية أو بالمتعلم نفسه أو بالبيئة المدرسية أو خارجها أو بالمدرسين الذين يدرسون تلك المادة.

لذلك تؤكد التوجهات التربوية الحديثة التي تتبناها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على ضرورة تطوير طرائق التعليم، واتّباع نماذج حديثة في تقديم المادة العلمية للطلّبة،

من خلال وثيقة المعايير الوطنية للتعليم العام ما قبل الجامعي في تعليم مادة الدراسات الاجتماعية، والتي تؤكد دور هذه المادة في تنمية التفكير لدى المتعلمين عن طريق مشاركتهم الفاعلة في التوصل إلى مفاهيمها بأنفسهم، من خلال قيامهم بجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتركيبها ومقارنتها وتفسيرها، كما ودعت إلى اتّباع الأساليب الحديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، حيث نصّت الأهداف العامة للمناهج التربوية في التعليم العام ما قبل الجامعي على " تبادل المعرفة وبنائها، وتنمية مهارات المتعلم في استخدام مصادر المعرفة المتنوعة، مما يسمح له بالتكيف مع الحياة العملية ومتابعة تحصيله الأكاديمي العالي (وزارة التربية ، المعايير الوطنية ، 2007).

لذا يأتي البحث الحالي في محاولة لتجريب برنامج قائم على التكامل بين كل من أنموذجي كارين و فراير وتحقيق التكامل بينهما إذ تتداخل خطواتهما مع بعضها البعض بشكل يصعب التمييز بينهما وبالتالي تحقيق أكبر استفادة منهما وتكوين رؤية كاملة لدى المتعلم حول المفهوم وبالتالي إمكانية استخدامه في مواقف جديدة، إذ يعد أنموذج كارين من النماذج التوليفية بمعنى أنه مبني على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي: النظرية السلوكية في التعليم والنظرية البنائية كما يظهرها فكر جان بياجيه _ ونظرية التعليم ذو المعنى لصاحبها ديفيد أوزيل لذا نجد أن تنفيذ التدريس بهذا النموذج تتطوي على إجراءات مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة هي : أنموذج التدريس المباشر، وأنموذجي المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم، وهما أنموذجان مطوران عن نظرية التعليم ذو المعنى، ولذا أنموذج كارين قد جمع بين تلك النماذج ومزاياها في كينونة واحدة، لذا يعد أنموذج كارين من النماذج التي اجتمعت فيه كل هذه المميزات التي ترمي لمعاملة التدريس كعلم يُفقد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعليم ونظرياته من مبادئ وتعميمات ونظريات (زاير وتركي، 2013، 258).

أما أنموذج فراير يتضمن ثلاث مراحل: مرحلة تحليل المفهوم، ومرحلة تعليم المفهوم، ومرحلة قياس اكتساب المفهوم، وهذا الأنموذج هو استراتيجية توجيهية للمعلمين لكي يستعملوه لمساعدة المتعلمين كي يتعلموا المفاهيم الجديدة من خلال استعمال الخواص وغير الخواص التعريفية للمفهوم (سمين، ورشا صاحب، 2011، 99). فهذا الأنموذج يقوم على أسس من بحوث برونر في التفكير التصنيفي واكتساب المفاهيم وذلك للكلمات أو المصطلحات أو مفردات المحتوى التعليمي للمواد الدراسية، فباستخدام "أنموذج فراير" يقوم المتعلمون بتحليل الكلمات (أسماء المفاهيم) إلى خصائص أساسية وأخرى غير أساسية، ويجعلون فهمهم أكثر تحديداً من خلال اختيار أمثلة ولا أمثلة عن المفهوم. فأنموذج فراير هو استراتيجية تدريسية تعين المعلم عندما يسعى لتعليم تلاميذه مفاهيم جديدة، ويتم عادة استخدام هذا النموذج عندما يسعى المعلم لتقديم مظلة عامة بالمفاهيم المهمة الواردة في الوحدة التي يدرسها الطلبة، ويتم ذلك بعد أن يقوم المعلم بمهامه التدريسية أو بعد الانتهاء من الدرس وشرحه حيث يعود المعلم إلى النموذج عدة

مرات وذلك لتأكيد وتدعيم المعلومات التي قدمها أثناء الشرح كما أن عرض هذه المفاهيم تمثل تلخيصاً لما ورد في الوحدة أو الموضوع من معلومات مهمة.

وانطلاقاً من أهمية مادة الدراسات الاجتماعية في المناهج التعليمية، والمفاهيم الاجتماعية كعنصر من عناصر محتوى المواد الدراسية الأكثر أهمية، واستناداً إلى التوجهات التربوية الحديثة التي تتبناها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في اتباع استراتيجيات وطرائق حديثة في تقديم المادة العلمية للطلبة، وفي ضوء ما تقدّم جاء البحث الحالي في محاولة من الباحثة تعرّف فاعلية تدريس موضوعات من مادة الدراسات الاجتماعية لتلامذة الصف السادس الأساسي باستخدام برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين و فراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

2.1. مشكلة البحث:

يُعدُّ اكتساب المفاهيم على المستوى التعليمي من أهم التحدّيات التي تواجه المعلمين في مجال التعليم، إذ يقتضي ذلك تغييراً في غايات التربية من مجرد إيصال المعلومات والمعارف للنّاشئة إلى مساعدتهم على تكوين عادات عقلية تمكّنهم من الحياة في مجتمع متغيّر نظراً للتّغير الهائل في جميع نواحي الحياة، فالحقائق والمعلومات يُمكن تعلّمها بمجرد السرد والتذكّر لما سبق تعلّمه، إلا أنّ هذه العملية العقلية ليست هدفاً في حدّ ذاتها وإنّما الهدف من وراء هذا هو تعلّم اكتساب المفاهيم وتطبيقها في المواقف الجديدة التي لم يسبق للمتعلّم معرفة شيء عنها (حميدة وآخرون، 2000، 53).

وتُعدّ الدراسات الاجتماعية المجال الرئيس الذي يكتسب المتعلّم من خلاله المفاهيم الاجتماعية، نظراً لما تتسم به من غنى في الموضوعات، والمشكلات الحياتية، بشكل يتيح للمتعلّم اكتساب مهارات حياتية متعدّدة واستخدامها في التّعامل مع القضايا المطروحة في المجتمع، لذا كان لا بد من إيلاء الاهتمام الكبير بعملية تدريسها بما يحقق أهدافها، إلا أنّ تدريس هذه المادة يواجه العديد من الصّعوبات أهمها الملل الذي يعانيه الطلبة في أثناء الدّروس، ويعود سبب ذلك إلى استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل مدرّسي الدراسات الاجتماعية، كما أن الموضوعات التي تدرّس في هذه المادة واسعة جداً، حيث لا يُتاح للطلبة فرصة التّعمق بأيّ منها، وعادة ما يُطلب من التّلاميذ في أثناء الامتحانات الإجابة عن الأسئلة التي تتناول

المستويات الدنيا في المجال المعرفي كالفهم والاستظهار وهذه المعرفة سرعان ما تتبخر بعد أسابيع قليلة إن لم تكن أياماً قليلة بعد أداء الاختبار (خضر، 2006، 20-21).

تجلى ذلك من خلال ملاحظة الباحثة الميدانية للعملية التعليمية، إذ لاحظت غياب الطرائق التي تعتمد على المتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية، واقتصار المعلمين على الطرائق الإلقائية دون الحوارية، وعدم إيلاء الاهتمام بجميع التلامذة في أثناء توجيه الأسئلة في المواقف التعليمية، والاقتصار على التعزيز اللفظي واعتماده بشكل رتيب وممل، واقتصار التقويم على مستوياته الدنيا، الأمر الذي جعل المفاهيم بعيدة عن إدراك المتعلم وهذا يتعارض مع مبادئ التعلم الفعال مما أدى إلى تدني في مستويات تحصيل المتعلمين، وقد أيد ما سبق من نتائج العديد من الدراسات التي بينت فاعلية بعض الطرائق التدريسية في تنمية المفاهيم وتعلمها تعلماً فعالاً ومنها دراسة (شيخ مخلف (2016)، العسيري 2015، فندي وغيدان 2011، أبو رغيف 2012، داخل 2011، العاشقي 2010) فقد كشفت هذه الدراسات عن تدني في مستوى اكتساب المفاهيم ناتج عن استخدام طرائق تدريس تقليدية قائمة على التلقين من قبل المعلم والتلقي من قبل المتعلم.

كما قامت الباحثة لتأكيد دعم ما سبق بإجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظتي دمشق والحسكة بلغ عددها (20) معلماً ومعلمة، وذلك بهدف التعرف على مدى اطلاعهم على النماذج الحديثة في التدريس بشكل عام ومدى معرفتهم لكل من أنموذجي كارين وفراير بشكل خاص ومدى ممارستهم لهذه النماذج في عملية التدريس وخاصة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، وقد تمت صياغة أسئلة الدراسة الاستطلاعية على شكل أسئلة مفتوحة، تبين للباحثة من خلال أجوبة المعلمين ضعف إلمامهم بالطرائق والاستراتيجيات الحديثة بشكل عام وبكلا الأنموذجين بشكل خاص والمراحل والخطوات التي يتضمنها كل أنموذج.

إلا أن الباحثة ترى أنه يمكن تلافي القصور السابق إذا ما عُدلت ظروف تعليم هذه المادة، وقُدمت خبرات وأنشطة متنوعة ضمن بيئة تعلم غنية تُستخدم فيها استراتيجيات تدريس تعتمد على المتعلم كونه محوراً لعملية التعلم، لذلك يمكن لتطبيق التكامل بين أنموذجي كارين و

فراير في تعليمها أن يؤثر في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

وفي ضوء ما سبق من نتائج الدراسات وما تمخض عن ملاحظة الباحثة الميدانية، توصلت إلى تحديد سؤال البحث بالآتي:

- ما فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين و فراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية؟

3.1. أهمية البحث:

إن أهمية البحث الحالي تتجلى فيما يلي:

1.3.1. الأهمية النظرية:

1- يعدّ البحث الحالي الأول من نوعه في سورية-حسب حدود علم الباحثة- الذي تناول فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة .

2.3.1. الأهمية التطبيقية:

1- قد يستفيد مصمموا مناهج الدراسات الاجتماعية من البرنامج المُصمم وفق التكامل بين أنموذجي كارين وفراير .

2- يمكن أن يقدم برنامجاً إجرائياً لكيفية استخدام التكامل بين أنموذجي كارين وفراير ، قد يستفيد منه المعلمون في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من خلال التصميم التجريبي لبعض وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

4.1. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1.4.1. تحديد المفاهيم الاجتماعية المتوافرة في محتوى الوحدتين المحددتين من كتاب الدراسات الاجتماعية لتلامذة الصف السادس الأساسي.

2.4.1. قياس فاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية لدى تلامذة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

3.4.1. قياس فاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في تنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

5.1. أسئلة البحث:

يجيب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

1. ما المفاهيم الاجتماعية المتوافرة في محتوى الوحدات المحددتين من كتاب الدراسات الاجتماعية لتلامذة الصف السادس الأساسي؟
2. ما فاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية؟
3. ما فاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في تنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية؟
4. ما العلاقة بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة لدى عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي؟

6.1. فرضيات البحث:

ستحاول الباحثة اختبار فرضيات البحث الآتية عند مستوى الدلالة (0.05%):

1.6.1. المجموعة الأولى: الفرضيات المتعلقة بالمفاهيم الاجتماعية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الاجتماعية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الاجتماعية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار المفاهيم الاجتماعية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار المفاهيم الاجتماعية.

2.6.1. المجموعة الثانية: الفرضيات المتعلقة بمقياس الاتجاهات:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات.

3.6.1. المجموعة الثالثة: الفرضيات المتعلقة بدراسة الارتباط بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

- لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية لتلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات في التطبيق البعدي.
- لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية لتلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات في التطبيق البعدي.

7.1. متغيرات البحث:

1.7.1. المتغير المستقل:

البرنامج التعليمي القائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير.

2.7.1. المتغيرات التابعة:

- اكتساب المفاهيم الاجتماعية.

- تنمية اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

8.1. عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من مجموعتين (تجريبية وضابطة) من تلامذة الصف السادس الأساسي، المسجلين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الحسكة للعام الدراسي 2018/2019م، وبلغ عدد تلامذة المجموعة الضابطة (40) تلميذاً وتلميذة، وعدد تلامذة المجموعة التجريبية (40) تلميذاً وتلميذة.

9.1. حدود البحث:

- الحدود البشرية: تلامذة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى).

- الحدود العلمية: دراسة فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفرابر في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة.
- الحدود المكانية: مدرستي (مجد السلطان - مدرسة إدوار إيبواس) في محافظة الحسكة.
- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2018 / 2019م).

10.1. منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي لمعرفة فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفرابر في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية، ويُعرف المنهج التجريبي "بأنه المنهج الذي تتم السيطرة فيه على المتغيرات ويتحقق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تُسمى المجموعة أو المجموعات الأولى بالمجموعات التجريبية وتُسمى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة" (هويل، 1434، 6).

11.1. أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث صُممت ثلاث أدوات رئيسة تمثلت في الآتي:

- 1- برنامج تعليمي قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفرابر.
- 2- اختبار المفاهيم الاجتماعية.
- 3- مقياس الاتجاهات.

12.1. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1.12.1. الفاعلية:

هي مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاته وآخرون، 2003، 30)، وهي المستوى الذي يبين تحقق أهداف النظام التعليمي بنجاح (القلا وناصر ، 1993، 176).

- تعريف الفاعلية إجرائياً: بأنها أثر البرنامج التعليمي القائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفرابر في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

2.12.1. البرنامج التعليمي:

يُقصد به: "كلّ خطة أو مشروع مفصّل يتناول الأعمال والخطوات الواجب تنفيذها خلال فترة زمنية محدّدة والآلية إلى إنجاح العمل" (قاسم، 2015، 18).

- **تعريف البرنامج التعليمي إجرائياً:** هو مجموعة من المواقف التّدرسيّة المُصمّمة وفق التّكامل بين أنموذجيّ كارين وفراير لوحديّ "سلامتي، بيئتي" من كتاب مادّة الدّراسات الاجتماعيّة للصّف السّادس الأساسيّ، وذلك بهدف إكساب التّلامذة المفاهيم الاجتماعيّة وتنمية اتّجاهاتهم نحو مادّة الدّراسات الاجتماعيّة، وكانت خطوات النّموذج التّكاملي كما يلي: (مراجعة المعلومات السابقة - صياغة المنظم المتقدّم - تحليل المفهوم - تقديم المنظم المتقدّم وتعليم المفهوم - التنظيم الهرمي للمحتوى واستخدام مبادئ التمايز التدرجي - قياس اكتساب المفهوم)

3.12.1. أنموذج فراير:

هو "استراتيجية تقوم على تحديد أوجه الشّبه والاختلاف بين المفهوم الجّديد والمفاهيم الأخرى الّتي بحوزة المتعلم ويتمّ في هذا النّموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال اتّباع قاعدة المثال واللا مثال" (العزّاوي، 2012، 480).

- **تعريف أنموذج فراير إجرائياً :**

مجموعة الخطوات التّعليميّة الّتي يقوم بها المعلم عندّ البدء بتدريسه مادّة الدّراسات الاجتماعيّة لتلامذة الصّف السّادس الأساسيّ من خلال تعريف المفهوم وتحديد الصفات المميّزة للمفهوم وبعدها يقدم مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية فضلاً عن الإشارة إلى المثال المنتمي والمثال غير المنتمي متضمّناً بذلك ثلاثة مراحل: تحليل المفهوم، تعليم المفهوم، قياس اكتساب المفهوم.

4.12.1. أنموذج كارين :

هو "من نماذج التّدرّيس التّوليفيّة، بمعنى أنّه مبني على أطروحات نظريّة مأخوذة من توجّهات فكريّة متعدّدة هي النّظريّة السلوكيّة في التّعلّم والنّظريّة البنائيّة كما يعكسها فكر جان بياجيه - ونظريّة التّعلّم ذي المعنى لاوزيل" (زيتون، 2003، 197)

- **تعريف أنموذج كارين إجرائياً:** هو أنموذج يتكون من ثماني خطوات تبدأ من ب: مراجعة المعلومات السّابقة، التّنظيم الهرمي للمحتوى، صياغة المنظم المتقدّم، تعريف المفهوم، تقديم

المنظم المتقدّم، الاحتفاظ بانتباه الطلبة ، استعمال مبادئ التّمايز التّدرجي، وتنتهي في مرحلة تقوية البنية المعرفيّة، والتي تتبناها الباحثة.

5.12.1. الاكتساب:

هو " تشكيل ترابطات تشابكيّة جديدة، فإذا ما كانت المدخلات مألوفة فسقويّ الترابطات المثارة، ويعتمد تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السّابقة" (السّلطي، 2004، 103).

-**تعريف (الاكتساب) إجرائياً:** هو "قدرة تلامذة الصّف السّادس الأساسي على اكتساب المعرفة وخزنها واستخدام المفاهيم وتعريفها وتمييزها وتطبيقها ويُقاس بالدرجات التي يحصل عليها التّلامذة في اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعيّة الذي أعدته الباحثة".

6.12.1. التّكامل:

ويُعرّف التّكامل: على أنّه " التّفاعل المتبادل والمتّربط بين فروع المعرفة المختلفة" (المعقل، 2001، 46)

وتُعرّف الباحثة إجرائياً بأنّه: استخدام كل من أنموذجيّ كارين وفراير معاً وبشكل متداخل إذ تُكمّل إحداها الأخرى وكأنّهما استراتيجيّة واحدة، وتبدأ الخطوات بـ: مراجعة المعلومات السّابقة، صياغة المنظم المتقدّم، تحليل المفهوم، تقديم المنظم المتقدّم وتعليم المفهوم، التنظيم الهرمي للمحتوى واستخدام مبادئ التّمايز التّدرجيّ، قياس اكتساب المفهوم.

7.12.1. المفاهيم الاجتماعيّة:

تُعرّف بأنّها " تصوّر عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً ليدل على ظاهرة معيّنة، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظّاهرة" (خضر، 2006، 331).

تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها صورة ذهنيّة للصفّات المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو المواد أو الظّواهر، يُشار إليها بكلمة أو جملة، لتدل على ظاهرة اجتماعيّة معيّنة، وتتمثّل في المفاهيم الواردة في وحدتي " سلامتي - بيئتي" من كتاب مادّة الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس الأساسي ويُقاس اكتساب التّلميذ للمفاهيم الاجتماعيّة المُحدّدة في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعيّة المُعدّ لهذا الغرض.

8.12.1. الاتجاه:

يُعرفه ألبورت: إنه "حالة ذهنية وعضوية وعصبية تكوّنها الخبرة، وتؤثر في الفرد تأثيراً ديناميكياً، يعده للاستجابة بطريقة خاصّة لعدد من الأشياء والمواقف" (غراونيز، 1996، 26).

- **تعريف الاتجاه إجرائياً:** هو حالة ذهنية يُعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلامذة من خلال الإجابة على عبارات مقياس الاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية المُعدّ لقياس ما لديهم من استعداد أو ميل أو موقف (قبول أو رفض) لهذه المادة الدراسية.



2. الفصل الثاني

بحوث دراسات سابقة

تناول الفصل الحالي:

1.2. الدراسات التي تناولت أنموذج كارين

2.2. الدراسات التي تناولت أنموذج فراير

3.2. موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

تمهيد:

تمّ الاطلاع على عدد من الدّراسات السّابقة العربيّة منها والأجنبيّة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، ونظراً لعدم وجود دراسات تناولت التّكامل بين أنموذجي كارين وفرابر، فقد تمّ تخصيص محوراً لكل من الأنموذجين، وذلك للتعرف على أهدافها، وعينتها، وأدواتها، وأهم النّتائج التي توّصلت إليها، والاستفادة منها.

ويوضّح العرض التّالي بعض الدّراسات العربيّة والأجنبيّة التي أطلعت عليها الباحثة لكل من أنموذجي كارين وفرابر على حدا.

1.2. الدّراسات التي تناولت أنموذج كارين.

1.1.2. دراسات عربيّة:

اقتصرت الباحثة على الدّراسات العربيّة التي تناولت أنموذج كارين لعدم توقّر الدّراسات الأجنبيّة (في حدود علم الباحثة).

1-دراسة مغاوري (1997) في مصر: بعنوان (فاعلية استخدام أنموذج كارين في تنمية كل من التّحصيل وعمليات العلم الأساسيّة واتّجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي نحو دراسة مادة العلوم).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام أنموذج كارين في تنمية كل من التّحصيل وعمليات العلم الأساسيّة واتّجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي نحو دراسة مادة العلوم. اعتمدت الباحثة التّصميم التّجريبيّ ذا الضّبط الجزئيّ لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وتكونت عينة الدراسة من (78) تلميذاً وتلميذةً بواقع (39) للمجموعة التّجريبية و(39) للمجموعة الضّابطة، وقد طبّقت الباحثة اختباراً تحصيلياً من إعدادها من نوع الاختيار من متعدد لعمليات العلم الأساسيّة بلغ (32) فقرة موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق) وقد استخرج الثّبات بطريقة إعادة الاختبار إذ بلغ (0.85) وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت النّتائج تفوّق المجموعة التّجريبية التي درست على وفق أنموذج كارين على المجموعة الضّابطة التي درست وفق الطريقة الاعتياديّة.

2-دراسة عبداللطيف(2002) في مصر: بعنوان (فاعلية استخدام نموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية).

هدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية استخدام أنموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية، أجريت هذه الدراسة في مصر، اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً بواقع (40) تلميذاً للمجموعة التجريبية و(40) تلميذاً للمجموعة الضابطة، وقد طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً من إعدادها من نوع الاختيار من متعدد بلغ (50) فقرة موزعة على المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم (معرفة ، فهم، تطبيق) وقد تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار إذ بلغ (0.90) وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية الاعتيادية.

3-دراسة العاشقي (2010) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، أجريت هذه الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية، تألفت عينة الدراسة من (80) طالبة، بواقع (40) طالبة للمجموعة التجريبية و(40) طالبة للمجموعة الضابطة، وقد قامت الباحثة بتكافؤ المجموعات إحصائياً في متغيرات (الذكاء، المعرفة السابقة، والتحصيّل الدراسي السابق في المادة، والعمر الزمني بالأشهر، والتحصيّل الدراسي للآباء والأمهات). وللتحقق من هدف البحث وفرضياته، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد مكون من(30) فقرة موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق)، وقد تم استعمال (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعامل صعوبة وتمييز الفقرة، ومعادلة فاعلية البدائل الخاطئة، ومعادلة سبيرمان-براون، ومعادلة كيورد). أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كارين ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم

الجغرافية ولصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (المجموعة التجريبية) في الاختبار البعدي والاستبقاء.

4- دراسة داخل (2011) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية

والتفكير التباعدي عند طلبة الصف الرابع الإعدادي الأدبي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلبة الصف الرابع الإعدادي الأدبي، أجريت هذه الدراسة في العراق، واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً بواقع (32) طالباً للمجموعة التجريبية و(32) طالباً للمجموعة الضابطة، كافاً الباحث المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج البحث وهي (العمر الزمني ، اختبار المعلومات السابقة، درجات اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 2008_2009 م، التحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأمهات).

وقد طبق الباحث اختباراً تحصيلياً من إعداد مكوّناً من (50) فقرة، أما في التفكير التباعدي فقد تكونت من (7) فقرات، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية.

5- دراسة جوامير (2012) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج كارين في تحصيل مفاهيم مادة

الديمقراطية عند طلبة كلية التربية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج كارين في تحصيل مفاهيم مادة الديمقراطية عند طلبة كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد، حدّد الباحث طلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد لتكون عينة بحثه وكانت متكوّنة من (61) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين ، مثلت إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كارين، بواقع (30) طالباً وطالبة، ومثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بواقع (31) طالباً وطالبة ، وتحقق الباحث من السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي ، وذلك بتحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر في المتغير، وأعدّ الباحث اختباراً تكون من

(30) فقرة، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لإتمام بحثه، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درّسوا وفق أنموذج كارين على طلبة المجموعة الضابطة الذين درّسوا وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مفاهيم مادة الديمقراطية.

6- دراسة الموسوي (2012) في العراق: بعنوان (فاعلية أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي. أجريت هذه الدراسة في مدرسة (إعدادية صلاح الدين للبنين) التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة، اختار الباحث بطريقة عشوائية شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد طلاب الشعبتين (68) طالباً، بواقع (34) طالباً في المجموعة التجريبية و(34) طالباً في المجموعة الضابطة.

أعدّ الباحث اختباراً لاكتساب المفاهيم البلاغية للصف الخامس الأدبي، في الموضوعات التي ستدرس خلال مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب، والأهداف السلوكية التي أعدها لقياس أنموذج كارين في اكتساب طلاب عينة الدراسة للمفاهيم البلاغية.

واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي، ومعادلة ألفا كرونباخ في تحليل نتائج بحثه.

وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية، ويتبين من تلك النتيجة أنّ أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية له أثر إيجابي في زيادة الاكتساب لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، مما يدل على أهميته في رفع المستوى العلمي.

7- دراسة الزوبعي (2012) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي

موزعين بين مجموعتين بواقع (32) طالباً للمجموعة التجريبية و(32) طالباً للمجموعة الضابطة. أجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني بالشهور، درجات اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي السابقة للعام الدراسي 2009-2010، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأُمّهات). كانت الأهداف السلوكية (75) هدفاً سلوكياً، وأعدّ الباحث اختباراً بعدياً مكوناً من (30) فقرة ويتكوّن هذا الاختبار من سؤالين الأول اختيار من متعدد، والثاني إكمال الفراغ. استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج كارين على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطّريقة الاعتيادية.

8- دراسة أبو رغيف (2012) في العراق: بعنوان (أثر استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، استخدم الباحث التصميم التجريبي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة ذوات الاختبار البعدي تضبط أحدهما الأخرى وكان عدد طلاب المجموعة التجريبية (31) طالباً درست على وفق أنموذج كارين، والمجموعة الضابطة كان عدد طلابها (30) طالباً والتي درست بالطريقة الاعتيادية، وقد درّس الباحث بنفسه وفقاً للخطط التدريسية المُعدّة وقد كافأ الباحث في متغيرات (الذكاء، التحصيل الدراسي السابق في مادة علم الأحياء، المعرفة السابقة في المادة العلمية).

وقد طبق الباحث في نهاية تجربته اختباراً تحصيلياً من إعداد الباحث لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الاحيائية وقد تكوّن الاختبار من (66) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وتوصّل الباحث بعد معالجة البيانات إحصائياً إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

9- دراسة مرزوك (2013) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو المادة).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو المادة، اختار الباحث مدرسة عقبة بن نافع بطريقة قصدية من بين المدارس، وبطريقة السحب العشوائي البسيط، اختيرت شعبة (و) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة تاريخ الحضارات القديمة باستخدام أنموذج كارين وبلغ عددها (32) طالباً وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها نفس المادة بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد طلابها (32) طالباً، وبذلك يكون عدد أفراد العينة (64) طالباً. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث (اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية - مقياس الاتجاه). وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم ومقياس الاتجاه حيث كوّن أنموذج كارين اتّجهاً إيجابياً نحو مادة التاريخ عند طلبة الصف الأول المتوسط.

10- دراسة العجرش و هندي (2015) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج كارين في تحصيل مادّة التاريخ الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

حدّد الباحثان عشوائياً (ثانوية الوائلي) للبنات في مركز محافظة بابل لتكوّن عينة لبحثهما، إذ بلغ عدد الطالبات (64) طالبةً، وبواقع (32) طالبةً في كل من المجموعة التجريبية والضابطة وأجرى الباحث تكافؤ بين المجموعتين في متغيرات عدّة وهي (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتّحصيل الدراسي للآباء، والتّحصيل الدراسي للأُمّهات، ودرجات نصف السنة لمادة التاريخ العربي الإسلامي للعام الدراسي (2013-2014)).

أعدّ الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى تحصيل الطالبات بعد انتهاء التجربة، إذ تكوّن الاختبار من (50) فقرة اختبارية، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها: اعتماد أنموذج كارين جعل الطالبات محور العملية التعليمية ومنحهن الحرية في التعبير عن آرائهن من غير تردد، فانعكس ذلك على تحصيلهن إيجابياً.

استعمال هذا النموذج في التدريس خلق اتجاهات إيجابية مما شجّع الطّالّبات في فهم مفردات مادة التّاريخ الإسلامي زد على ذلك أن الرغبة تعجل في سرعة الحفظ ، وبالتالي في التّحصيل.

11-دراسة الفقي (2016) في مصر: بعنوان فاعلية استخدام نموذج كارين في تنمية التحصيل

الدراسي وعمليات العلم الأساسية والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى المرحلة الإعدادية). هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام نموذج كارين في تنمية التحصيل الدراسي وعمليات العلم الأساسية والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى المرحلة الإعدادية. وتمّ اختيار عينة الدراسة من مدرسة أبو الجهور الإعدادية المشتركة. واقتصرت الدراسة على عينة مكوّنة من (60) طالبةً، بواقع (30) طالبةً للمجموعة التّجريبية، و(30) طالبة للمجموعة الضّابطة. وأعدّت الباحثة أدوات الدّراسة المتمثلة في : الاختبار التحصيلي، اختبار عمليات العلم الأساسية، مقياس اتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي. وبعد تطبيق أدوات الدّراسة على أفراد العينة أسفرت النتائج عن:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار التّحصيل ولصالح المجموعة التّجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم الأساسية ولصالح المجموعة التّجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لمقياس الاتجاه ولصالح المجموعة التّجريبية.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم الأساسية والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لطالّبات المجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي.

12-دراسة الجبوري (2017) في العراق: بعنوان (فاعلية أنموذج كارين (Carin) في التحصيل

والتفكير المنتج لدى طلاب الصّف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء).

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس بأنموذج كارين (Carin) في التحصيل والتفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. وللتحقّق من هدف البحث صيغت الفرضيتين الصّفريتين الآتيتين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذي درسوا مادة الفيزياء باستخدام أنموذج كارين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.
 - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذي درسوا مادة الفيزياء باستخدام أنموذج كارين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير المنتج.
- تكوّنت عينة البحث من (54) طالباً تم اختيارهم بصورة عشوائية، ووزعوا عشوائياً على مجموعتين مجموعة تجريبية مكوّنة من (27) طالباً ومجموعة ضابطة مكوّنة من (27) طالباً وتم إجراء التّكافؤ بين طلاب المجموعتين وبالمتغيرات الآتية: (العمر الزمني، تحصيل الوالدين، الذكاء، درجات الكورس الأول في مادة الفيزياء، المعلومات الفيزيائية السابقة، اختبار التفكير المنتج).
- أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوّناً من (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد واختباراً للتفكير المنتج مكوّناً من (26) موقف وتمّ التأكد من الخصائص السايكومترية للاختبارين.
- وبعد تطبيق الاختبارين تمّ جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج :
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء لمصلحة المجموعة التجريبية.
 - وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المنتج لمصلحة المجموعة التجريبية.
- 13-دراسة سليم و لفقة (2017) في العراق :** بعنوان (أثر استعمال أنموذج كارين في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكتسابها لدى طلبة المرحلة الجامعية).
- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكتسابها لدى طلبة المرحلة الجامعية. ولتحقيق ذلك اختارت الباحثان كلية التربية- جامعة القادسية، قسم التربية الإسلامية/ المرحلة الثالثة الدراسة الصباحية(عينة البحث)، إذ بلغت

(91) طالباً وطالبة بواقع (46) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و(45) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة. وقد صاغت الباحثتان (60) هدفاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي ضمن مستوياته الستة للموضوعات الدراسية المقررة. وقد أعدتا اختباراً بعدياً لتحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكتسابها، إذ بلغت فقراته (30) فقرة. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين طلبة مجموعتي البحث في متوسط درجات الاختبار البعدي، ظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طلبة مجموعتي البحث لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأنموذج كارين.

14- دراسة شيخ مخلف (2018) في سورية: بعنوان (فاعلية أنموذج كارين في تحصيل تلامذة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية أنموذج كارين في تحصيل تلامذة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة) بلغ عددها (76) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي، تكونت المجموعة التجريبية من (38) تلميذاً وتلميذة والمجموعة الضابطة من (38) تلميذاً وتلميذة.

ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة أداة (اختبار تحصيلي) لقياس المعارف العلمية لدى تلامذة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وبعد تحليل البيانات توصلت إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل تلامذة المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت أنموذج كارين:

بالنظر إلى الدراسات التي استعرضتها الباحثة يمكن ملاحظة الآتي:

- 1- تناولت الدراسات السابقة دراسة فاعلية أنموذج كارين في تنمية (التحصيل الدراسي، والاتجاهات، وعمليات العلم الأساسية، ومهارات التفكير التباعدي، ومهارة التفكير المنتج، واكتساب المفاهيم: البلاغية- النحوية - الإحيائية- الجغرافية- التاريخية).

- 2- أُجريت الدّراسات السّابقة في مراحل دراسية مختلفة وأغلبها مرحلة التعليم الأساسي، واتبعت المنهج التّجريبي.
- 3- لم تتناول أيّة دراسة منها فاعلية التّكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتّجاهات لدى تلامذة الصف السّادس الأساسي نحو مادّة الدّراسات الاجتماعية .
- 4- أفادت الباحثة منها في إغناء الجانب النّظري المتعلّق بأنموذج كارين، وفي المنهج المتبع، وفي مناقشة النتائج المتعلقة بها وتفسيرها.

2.2. الدّراسات التي تناولت أنموذج فراير:

1.2.2. دراسات عربية:

- 1- دراسة السّامي(2003) في اليمن: بعنوان (أثر نموذج اكتساب المفاهيم والتّعميمات (نموذج فراير) في تحصيل الرياضيات).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التّدريس بحسب نموذج اكتساب المفاهيم والتّعميمات (نموذج فراير) في تحصيل الرياضيات لدى تلامذة الصّف الرابع الأساسي، أُجريت الدّراسة في الجمهورية اليمنية، استخدم في الدراسة التصميم التّجريبي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) ذي الاختبار البعدي، وبعد أن حدّد الباحث مدرسة لتطبيق التجربة اختار منها عشوائياً شعبتين، مثلت إحداهما المجموعة التّجريبية بواقع (80) طالباً وطالبة، ومثلت الأخرى المجموعة الضّابطة بواقع (78) طالباً وطالبة، وبها بلغ عدد أفراد العينة (158) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية الذين درسوا بحسب نموذج فراير ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضّابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التّجريبية.

- 2- دراسة كاظم (2008) في العراق: بعنوان "أثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الإسلامية وتنمية التّفكير النّاقّد لدى طالبات الصّف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية".

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الإسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية، أجريت الدراسة في العراق في إحدى مدارس بغداد، وأعدت الباحثة اختباراً يتكوّن من (60) فقرة على المستويات الست لتصنيف بلوم. استخدمت الباحثة إحصائياً تحليل التباين الأحادي، وطريقة سيفيه للمقارنات المتعددة وتوصّلت إلى النتائج الآتية:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق (أنموذج الانتقاء) على المجموعتين الثانية التي درست على وفق (أنموذج فراير)، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية والتفكير الناقد.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق (أنموذج فراير) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية والتفكير الناقد.

3- دراسة الوزان (2009) في العراق: بعنوان (أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس بغداد، تكوّنت عينة الدراسة من (69) تلميذاً وتلميذةً موزعين على مجموعتين. أعدت الباحثة اختباراً موضوعياً من نوع الاختبار من متعدد، واستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لعرض نتائج الدراسة، إذ أظهرت نتائج الدراسة:

1- تفوق تلامذة (بنين وبنات) المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج فراير على تلامذة (بنين وبنات) المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية.

2- تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج فراير .

4- دراسة فندي وغيدان (2011) في العراق: بعنوان (أثر نموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر نموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. تكوّنت عينة الدراسة من (98) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط في إحدى مدارس محافظة ديالى. قُسمت إلى ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية وفيها (29) طالبة ودرست باستخدام نموذج فراير، والثانية تجريبية وفيها (37) طالبة درست باستخدام نموذج الانتقاء، والثالثة ضابطة وفيها (32) طالبة ودرست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج في اختبار المفاهيم النحوية تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

5- دراسة سمين وصاحب (2011) في العراق: بعنوان (أثر استخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مديرية تربية ميسان في العراق. تم اختيار عينة قصدية مقدارها (47) طالبة موزعة على شعبتين دراسيتين بشكل عشوائي: المجموعة التجريبية وعددها (24) طالبة، والمجموعة الضابطة (23) طالبة. وتم إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ودلت هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لأنموذج فراير في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

6- دراسة العزاوي (2012) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج فراير في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء).

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر أنموذج فراير في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء في محافظة ديالى، وقُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية ودرست على وفق أنموذج فراير، والثانية ضابطة ودرست بالطريقة التقليدية، وتكوّنت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة، بواقع (34) طالباً وطالبة في كل مجموعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة

المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية طريقة فراير في نمو التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء .

7- دراسة نزال (2012) في العراق: بعنوان (أثر أنموذج فراير في اكتساب مفاهيم القياس والتقويم لدى طالبات معهد إعداد المعلمات).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر أنموذج فراير في اكتساب مفاهيم القياس والتقويم لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، أجري هذا البحث في العراق، اختار الباحث معهد إعداد المعلمات في الدجيل عينة قصدية للبحث، وبلغت عينة البحث (54) طالبة وبواقع (27) طالبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (27) طالبة، وأعدّ الباحث أداة (اختبار اكتساب المفاهيم)، واستخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين كوسيلة إحصائية لمعالجة بيانات البحث، وتمّ التوصل إلى النتائج الآتية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج فراير على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي.

8- دراسة حسين (2014) في العراق: بعنوان (أثر فاعلية استخدام نموذج فراير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية).

هدفت هذه الدراسة أثر فاعلية استخدام نموذج فراير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية، تكونت عينة الدراسة من (42) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل، وزعت بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق نموذج فراير التعليمي، والمجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في تصحيح الأخطاء الشائعة لصالح المجموعة التجريبية.

9- دراسة شملي (2016) في الأردن: بعنوان (أثر التدريس باستخدام نموذج فراير واستراتيجية البيت الدائري في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام كل من فراير واستراتيجية البيت الدائري والطريقة التقليدية في اكتساب طالبات الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية في مادة العلوم، في مدارس قصبة الكرك. تكوّنت عينة الدراسة من (90) طالبةً من طالبات الصف الثامن الأساسي تمّ توزيعهن على ثلاث مجموعات متساوية، المجموعة الأولى درست بأنموذج فراير (30) طالبةً، المجموعة الثانية درست باستراتيجية البيت الدائري (30) طالبةً، والمجموعة الضابطة (20) طالبةً درست بالطريقة التقليدية. أما أداة الدراسة فكانت اختباراً تحصيلياً. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاكتساب المفاهيم العلمية لوحدة الضوء في مادة العلوم تعزى لاستراتيجيات التدريس الثلاث ولصالح استخدام أنموذج فراير، ثمّ استراتيجية البيت الدائري، وأخيراً الطريقة التقليدية.

10- دراسة نوافلة (2016) في سلطنة عمان: بعنوان (أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع في مادة العلوم، وتحديد مدى اختلافهم في اكتساب المفاهيم العلمية باختلاف التحصيل السابق في العلوم، والعلاقة الارتباطية بين اكتسابهم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو التعلم باستخدام نموذج فراير، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي ذو التصميم قبلي - بعدي للمجموعات غير المتكافئة، وتم بناء اختبار لقياس اكتساب المفاهيم العلمية، واستبانة لقياس الاتجاهات، وطبق الاختبار قبل المعالجة على أفراد عينة الدراسة التي تكوّنت من 82 طالباً موزعين على مجموعتين، تجريبية وعددها (37) طالباً وضابطة وعددها (35) طالباً، ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج فراير والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وبعد انتهاء المعالجة طُبّق اختبار اكتساب المفاهيم على مجموعتي الدراسة مرة أخرى، وطبق مقياس الاتجاهات على المجموعة التجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة $a=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية يعزى لكل من: طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، والتحصيل السابق لصالح ذوي التحصيل المرتفع، والتفاعل بين طريقة

التدريس والتحصيل السابق لصالح ذوي التحصيل المرتفع الذين درسوا باستخدام نموذج فراير، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلاب الصف السابع نحو استخدام نموذج فراير إيجابية، وأنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين اكتسابهم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو التعلم باستخدام نموذج فراير.

11- دراسة جلايطة (2017) في فلسطين: بعنوان (فاعلية استراتيجية فراير في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في العلوم والحياة واتجاهاتهم العلمية).

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية فراير على تحصيل طلبة الصف الرابع في العلوم والحياة واتجاهاتهم العلمية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية أريحا، وبيان فيما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم أريحا المنتظمين في العام الدراسي (2017/2018) والبالغ عددهم 377 طالباً وطالبة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية مكونة من 90 طالباً وطالبة من مدرسة ياسر عرفات ومدرسة عائشة أم المؤمنين موزعين على أربع شعب دراسية، وتم تعيين شعبتين لتمثلا المجموعة التجريبية وعددها (45) طالباً وطالبة التي درست باستخدام استراتيجية فراير، وشعبتين تمثلان المجموعة الضابطة وعددها (45) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار للتّحصيل واستبانة الاتجاهات العلمية، وتمّ التحقق من صدقهما وثباتهما، ولتحليل البيانات تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (ANCOVA).

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار التّحصيل واستبانة الاتجاهات العلمية مما يشير إلى فاعلية استراتيجية فراير في تدريس العلوم ويُعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما ولصالح المجموعة التجريبية، وتفقّ الذكور على الإناث في المجموعة التجريبية.

12- دراسة شيخ مخلف (2018) في سورية: بعنوان (فاعلية أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم في مادة الدّراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي، وتكوّنت عينة البحث من مجموعتين (تجريبية وضابطة) بلغ عددها (60) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الأساسي، تكوّنت المجموعة التجريبية من (30) تلميذاً وتلميذة والمجموعة الضابطة من (30) تلميذاً وتلميذة.

ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة أداة (اختبار) لقياس اكتساب المفاهيم لدى تلامذة الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وبعد تحليل البيانات توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

2.2.2. دراسات أجنبية:

1-دراسة شارلز(Charles ، 1973) في أمريكا، بعنوان:

(Acomparison between the frayer model of concept Attainment and the text book Approach to concept Attainment)

(المقارنة بين أنموذج فراير وأسلوب الكتاب المدرسي في اكتساب المفهوم كأساليب لتنظيم المادة المقروءة وتقديمها للطلاب).

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أنموذج فراير وأسلوب الكتاب المدرسي في اكتساب المفهوم كأساليب لتنظيم المادة المقروءة وتقديمها للطلاب، تكوّنت عينة الدراسة من (360) طالباً من طلاب الصف التاسع في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، درست المجموعة التجريبية على وفق أنموذج فراير والبالغ عددها (180) طالباً ودرست المجموعة التجريبية الثانية على وفق أسلوب الكتاب المدرسي والبالغ عددها (180) طالباً. طبق الباحث اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب المفاهيم وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين لتحليل النتائج، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعاف الذين استخدموا أنموذج فراير والذين استخدموا طريقة الكتاب المدرسي ولمصلحة أنموذج فراير.

2- دراسة مونرو وبندرجراس (Monroe, Pendergrass, 1997) في جامعة Briham

Young، بعنوان:

(Effect of mathematical vocabulary instruction on fourth grade students)

(مقارنة أثر استخدام نموذجين في تدريس مفردات الرياضيات لطلبة الصف الرابع الأول) .

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر استخدام نموذجين في تدريس مفردات الرياضيات لطلبة الصف الرابع الأول يُسمّى المُنظم التّخطيطي المُتكامل والذي يدمج المُنظمات التّخطيطية مع نموذج فراير والثّاني يُسمّى نموذج التّعريف فقط أُجريت الدّراسة في جامعة Briham Young. ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ اختيار (58) طالباً وطالبة من الصف الرابع وتمّ توزيع الطّلبة على مجموعتين بشكل عشوائي، المجموعة التّجريبية تكوّنت من (30) والمجموعة الضّابطة وتكوّنت من (28). درست المجموعة التّجريبية المفردات المُتضمنة في وحدة المقاييس (تتكوّن من الدّروس: النّظام المعياري، والنّظام المتري، المساحة، المحيط) باستخدام المُنظمات التّخطيطية المدمجة مع نموذج فراير، بينما درست المجموعة الضّابطة باستخدام نموذج التّعريف فقط، حيث طُلب من الطّلبة في المجموعتين في بداية التجربة وفي نهايتها أن يكتبوا كل ما يعرفونه عن المقاييس، وبعد نهاية التّجربة قام الباحث بتفريغ كتابات الطّلبة القبليّة والبعديّة في نموذج أعدّه الباحث يتكوّن من: عدد مفاهيم المقاييس التي ذكرها الطّلبة، عدد المفاهيم في محتوى دروس وحدة المقاييس، عدد المفاهيم الصّحيحة، عدد التّطبيقات للمقاييس، عدد المفاهيم الإضافية المذكورة لكنها لم تدرس لهم بشكل صريح، وبعد ذلك حللت البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، وأشارت النتائج إلى تفوّق المجموعة التّجريبية على الضّابطة، حيث سجّلوا عدداً من المفاهيم الرياضيّة المذكورة سابقاً أكثر منه في المجموعة الضّابطة، كما أشار الطّلبة إلى استمتاعهم بنموذج فراير وأنه فعّال في تدريس المفردات الرياضيّة.

3- دراسة لابروس (Labrosse, 2007) في أمريكا، بعنوان:

(Analysis of the effect of specific vocabulary instruction on high school chemistry students' knowledge and understanding).

(تحليل أثر تدريس مفردات معينة باستخدام نموذج فراير في معرفة وفهم محتوى الكيمياء لدى طلاب المدارس العليا).

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر تدريس مفردات معينة باستخدام نموذج فراير في معرفة وفهم محتوى الكيمياء لدى طلاب المدارس العليا، أُجريت هذه الدراسة في جامعة مانتشست في أمريكا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي التصميم قبلي-بعدي للمجموعات غير المتكافئة، وتكوّنت عينة الدراسة من أربع شعب كيمياء، عينت شعبتان منها مجموعة تجريبية درست (14) مصطلحاً باستخدام نموذج فراير التدريسي وشعبتان مجموعة ضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية، ولقياس معرفة المفردات تمّ بناء اختبار يغطي المصطلحات التي تمّ تدريسها مُتضمناً مترادفات علمية، ومفردات يومية، ومفاهيم خاطئة متعلّقة بالمصطلحات وتعتمد على المرادفات، وطُبّق الاختبار على مجموعتي الدراسة قبل المعالجة وبعدها، كما تمّ بناء اختبار آخر لقياس فهم الطلاب لمحتوى الكيمياء يتضمّن أربعة مسارات قائمة على المعايير القومية لتدريس العلوم ومرتبطة بمفاهيم الخطأ الشائعة لدى الطلاب، وطُبّق على مجموعتي الدراسة قبل المعالجة وبعدها. وأشارت النتائج إلى اكتساب قليل في معرفة المفردات للمجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، لكنّه غير دال إحصائياً، وفيما يتعلّق بفهم المفاهيم الكيميائية كان هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة تراسك (Trask, 2011) في جورجيا بعنوان:

(Raising achievement of special education students through vocabulary instruction).

(أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في تحصيل الطلاب في مادة العلوم الحياتية في وحدة الخلايا والكشف عن اتجاهات الطلبة ومدير المدرسة في استخدام هذا النموذج).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في تحصيل الطلاب في مادة العلوم الحياتية في وحدة الخلايا والكشف عن اتجاهات الطلبة ومدير المدرسة في استخدام هذا النموذج، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تشخيص (15) طالباً وطالبةً من (88) طالباً وطالبةً في الصفّ السابع في المدرسة من ذوي الصّعوبات الخاصّة بالتّعلم (عاطفية، سلوكية، توحّد)، وطُبّق عليهم اختبار قبلي خاص بمفردات وحدة الخليّة، ثمّ قام الباحث بتدريس الوحدة باستخدام

نموذج فراير. وبعدها طُبّق عليهم اختبار بعدي لنفس المفردات لمعرفة مدى تقدمهم. وأشارت النتائج إلى زيادة في تحصيل الطلاب على الاختبار البعدي مقارنة بالقبلي. كما تمّ مقابلة مدير المدرسة وهو معلّم علوم سابق والطلبة عينة الدراسة للكشف عن رأيهم في فعالية استخدام نموذج فراير، وأشارت النتائج في هذا الخصوص إلى تفضيلهم لاستخدام نموذج فراير في التدريس مقارنةً مع الطرق السابقة. وأشاروا إلى أن هذا النموذج يزيد من تعلّمهم لمحتوى الوحدة وفهمهم لدلالة المفردات.

5- دراسة إلتر (ilter, 2015) في تركيا، بعنوان:

(the investigation of the effects of frayer model on vocabulary knowledge in social studies).

(التحقّق من فعالية وأثر نموذج فراير على معرفة الطلاب المفردات في الدّراسات الاجتماعية). هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية نموذج فراير في تدريس الدّراسات الاجتماعية وأثرها على تطوير معرفة الطلاب للمفردات الخاصة بها لدى طلبة الصّف الرابع الأساسي، أُجريت هذه الدراسة في تركيا، وأتبعَت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي التصميم قبلي بعدي للمجموعات غير المتكافئة، وتكوّنت عينة الدّراسة من (37) طالباً موزّعين على مجموعتين اختيرت بالطريقة العشوائية، الأولى تجريبية وتكوّنت من (19) طالباً، والثانية ضابطة وتكوّنت من (18) طالباً، وتمّ تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج فراير، في حين أن المجموعة الضابطة درست بالمنحى التعريفي للمفهوم أو المنحى السياقي أي تعريف المفهوم أينما يرد في سياق النص، وتم إعداد اختبار لمفردات الدّراسات الاجتماعية. وكشفت النتائج عن تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في معرفة المفردات وسعتها وعمقها. كما أشارت النتائج أن نموذج فراير سهّل على الطّلاب معرفة الخصائص المرتبطة بالمفاهيم وغير المرتبطة، والأمثلة، والأمثلة، وكشفت عن العلاقات والبناءات الهرمية بين المفاهيم. وهذا يقود إلى توليد المعاني للمصطلحات بتنشيط المعرفة السابقة.

6- دراسة ناهمبون وسيباراني (Nahampun & Sibarani, 2014) في إندونيسيا، بعنوان:

(The effect of using Frayer model on students' vocabulary mastery)

(أثر استخدام نموذج فراير في إتقان طلبة الصف العاشر للمفردات في اللغة الانجليزية) .

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر استخدام نموذج فراير في إتقان طلبة الصف العاشر في إندونيسيا للمفردات في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي ذي التصميم قبلي- بعدي للمجموعات غير المتكافئة، وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وعددها (30) وضابطة وعددها (30). وتمّ تطبيق اختبار خاص بالمفردات الانجليزية يتكوّن من (40) فقرة على المجموعتين قبل المعالجة، ثمّ درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج فراير بينما المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثمّ أُعيد تطبيق الاختبار على المجموعتين مرة أخرى. وأشارت النتائج إلى أن التدريس باستخدام نموذج فراير له أثر إيجابي في تعلم المفردات التقليدية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت أنموذج فراير:

بالنظر إلى الدراسات التي استعرضتها الباحثة يمكن ملاحظة الآتي:

- 1- تناولت الدراسات السابقة دراسة فاعلية أنموذج فراير في تنمية (التحصيل الدراسي، والاتجاهات، ومهارات التفكير الناقد، وتصحيح أخطاء شائعة، واكتساب المفاهيم : الاجتماعية بما فيها التاريخية والجغرافية -الإسلامية- النحوية - العلمية - والقياس والتقويم).
 - 2- أجريت الدراسات السابقة في مراحل دراسية مختلفة وأغلبها مرحلة التعليم الأساسي، واتبعت المنهج التجريبي وشبه التجريبي.
 - 3- لم تتناول أية دراسة منها فاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات لدى تلامذة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية .
 - 4- أفادت الباحثة منها في إغناء الجانب النظري المتعلق بأنموذج فراير، وفي المنهج المتبع، وفي مناقشة النتائج المتعلقة بها وتفسيرها.
- 3.2. موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:**
- بعد أن تمّ استعراض الدراسات السابقة يمكن القول إن البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة بالآتي:
- استخدام المنهج التجريبي.

- يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من أبو رغيف (2012)، والموسوي (2012)، وعبد اللطيف (2002)، وداخل (2011)، في استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الاجتماعية.
 - يتفق مع دراستي العاشقي (2010)، ومرزوك (2013) في استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الاجتماعية (الجغرافية- التاريخية).
 - يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من مغاوري (1997)، ومرزوك (2013)، والفقي (2016) في استخدام أنموذج كارين في تنمية الاتجاهات.
 - يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من نزال (2012)، وكاظم (2008)، والوزان (2009)، ونوافلة (2016)، وفندي وغيدان (2011)، شملي (2016)، وسمين وصاحب (2011) في استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم دون المفاهيم الاجتماعية.
 - يتفق البحث الحالي مع دراسة شيخ مخلف (2018) في استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية.
 - يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من نوافلة (2016)، وجلايطة (2017)، دراسة تراسك (2011) في استخدام أنموذج فراير في تنمية الاتجاهات.
 - من حيث العينة يتفق البحث الحالي مع دراسة شيخ مخلف (2018) المتعلقة باستخدام أنموذج كارين في تحصيل تلامذة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.
 - من حيث المادة الدراسية يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من العاشقي (2010)، مرزوك (2013)، جوامير (2012)، شيخ مخلف (2018)، إلتر (2015).
- بينما يتميز البحث الحالي عن غيره من الدراسات بالآتي:**
- عدم وجود دراسات تناولت التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وذلك حسب علم الباحثة.

4.2. جوانب استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- الاطلاع على المنهجية المتبعة في كل دراسة.
- دعم الإطار المنهجي للبحث، وخصوصاً المقدمة، والمشكلة، والأهمية، والأهداف، والفرضيات.

- الاطلاع على الإطار النظري في كل دراسة، والاستفادة منه في الدراسة الحالية.
- الاطلاع على الأدوات المستخدمة في كل دراسة، ومحاولة تكوين تصوّر لكيفية تصميم الأدوات التي تتطلبها الدراسة الحالية .
- الاطلاع على الطرائق الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وكيفية إجراء التجريب والفترات الزمنية.
- الاطلاع على كيفية تنظيم النتائج وعرضها مع الجداول الإحصائية والمخططات البيانية المرافقة وتفسيرها.

الفصل الثالث

الإطار النظري

3. الإطار النظري

تتناول الفصل الحالي:

1.3. النظرية البنائية.

2.3. أنموذج كارين.

3.3. أنموذج فراير.

4.3. النموذج التكاملي بين أنموذجي كارين وفراير.

5.3. مادة الدراسات الاجتماعية.

6.3. المفاهيم الاجتماعية.

7.3. الاتجاهات.

وتقوم الباحثة بعرض موجز لما سبق ذكره.

1.3. النظرية البنائية

تعدّ البنائية من النظريات الحديثة في التربية، فهي تحتلّ مكانة متميزة بين نظريات التعلّم الأخرى؛ إذ إنّها تركّز على أنّ التعلّم عملية تفاعل نشطة، يستخدم فيها التلميذ أفكاره السابقة لإدراك معاني التجارب، والخبرات الجديدة التي يتعرض لها. ففي هذا الفصل تمّ عرض بعض من التعريفات المتعددة لها، كما تناول أيضاً هذا الفصل أنموذج كارين كأتمودج من نماذج هذه النظرية، وتمّ التوسّع بالشرح والتفصيل لهذا الأنموذج نظراً لتصميم البرنامج التعليمي من مادة الدراسات الاجتماعية في الجانب العملي وفقاً للتكامل بين خطواته وخطوات أنموذج فراير.

1.1.3. تعريف النظرية البنائية:

تعرف النظرية البنائية تعريفات متعدّدة تغصّ بها المعاجم والكتب دون وجود تعريفٍ محدّدٍ لها، ويمكن أن يكون السبب في ذلك بأنّ لفظة البنائية تعدّ جديدة نسبياً في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، فهي كغيرها من مصطلحات العلوم الإنسانية، قد تحتاج لسنوات عدّة قبل أن تستقرّ على معنى محدّد، بالإضافة إلى أنّ منظري البنائية ليسوا فريقاً واحداً، ولا إجماع فيما بينهم على تعريف محدّد لها، فقد عرّفها المعجم الدولي للتربية على أنها "رؤية في نظرية التعلّم ونموّ الطفل، قوامها أنّ الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة لتفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" (زيتون و زيتون، 2003، 17).

وتعرّف أيضاً على أنّها "نظرية في التعلّم المعرفي، ترتكز على أنّ التعلّم عملية بنائية نشطة ومستمرّة وغرضية التوجّه، وتهيئ للمتعلّم أفضل الظروف عندما تواجهه مشكلة أو مهمّة حقيقية، وتتضمّن عملية التعلّم إعادة بناء الفرد لمعرفة ما أو لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين. والهدف الجوهرى من عملية التعلّم، هو إحداث تكيّفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد" (شحاته والنجار، 2003، 81).

2.1.3. النماذج التعليمية المشتقة من النظرية البنائية:

إن النماذج التدريسية تعتمد في أصولها على نظريات نفسية تعليمية والمدرّس الذي يتبنّى أحد هذه النماذج عليه أن يقوم بمجموعة من الإجراءات تسير عليها عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الأهداف والتّفيذ والتّقويم وأن يمارس سلوكيات محدّدة مثل استثارة اهتمام

المتعلم وتوجيه انتباهه وشرح البنى المفاهيمية وتزويده بالتغذية الراجعة التي يقترحها النموذج على وفق نظرية التعلم التي يستند إليها (قطامي، 2003، ص 171-172). وكان السبب الرئيس في ظهور هذه النماذج هو صعوبة الافادة المباشرة من الأفكار التي يطرحها أصحاب نظرية التعلم، لذا جاءت نماذج التدريس لتهتم بتحديد الاجراءات التي يمكن الاستعانة بها في الممارسة الفعلية للتدريس في المدارس (عريفج، 2002، ص 139).

ونظراً لما تتضمنه الفلسفة البنائية من معايير للتدريس الفعال، فقد ترجمت إلى نماذج واستراتيجيات متنوعة ومتعددة، ولذلك فنماذج التعليم والتعلم البنائية يمكن أن تسهم في التعلم القائم على بناء المعنى، وفي تغيير وتعديل الأفكار والخبرات لدى التلاميذ، فالنموذج هو تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعدد من الاستنباطات والاستنتاجات، ويتضمن النموذج علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها موضوع التدريس (شيخ محمد ، 2013، 60).

وتعددت النماذج التعليمية المشتقة من النظرية البنائية ومن هذه النماذج أنموذج كارين، والذي سنتناوله الباحثة بالتفصيل:

2.3. أنموذج كارين

يعد أنموذج كارين من النماذج التكاملية المتنوعة الذي تم تطويره عن طريق ارثر كارين، ويستند هذا النموذج في تكوينه على أسس نظرية اوزيل ونظرية بياجيه ويعتمد في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين مثل المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم من نظرية اوزيل ودورة التعلم من نظرية بياجيه في إطار تكاملي تركيبي واحد يتلاءم مع ظروف الموقف التعليمي (داخل، 2011، ص 52).

وهناك عدة **حقائق** تساعد في تعليم المفهوم باستعمال أنموذج كارين وهذه الحقائق تتمثل بالآتي:

- 1- أن تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض الطلبة لسد الحاجة لديهم.
- 2- تتيح الخبرة للطلبة فرصة ممارسة السلوك الذي يراود منهم تعلمه.
- 3- تشتمل الخبرة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم عن طريق القيام بها.

- 4- توجيه المجهود إلى اكتساب القواعد والمصطلحات اللازمة لحل مشكلة ما.
- 5- تترك الخبرة في نفس الطالب أثراً عميقة عن المعلومات التي يستعملها.
- 6- يكون في الخبرة ما يساعد الطلبة على تكوين إطار فكري ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة.
- 7- تشتمل الخبرة على مواقف كثيرة مختلفة تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبها (العاشقي، 2010، ص 32).

مما سبق ، نلاحظ بأن الخبرة لا بدّ من أن تكون متصلةً بواقع الطلبة ، وتمثل مشكلة بالنسبة لهم ليقوموا بحلّها من خلال إتاحة الفرصة لممارسة السلوك المطلوب منهم تعلّمه.

1.2.3. خطوات نموذج كارين:

وتتمثل هذه الخطوات بالآتي:

- 1- **مراجعة المعلومات السابقة:** تنشيط البنية المعرفية وذلك باستثارة وعي وإدراك الطلبة بالخبرات المرتبطة بموضوع التّعلم، حيث يتم ربط المعارف السابقة ذات العلاقة لدى المتعلم بفكرة المُنظم المتقدم لتكوين بنية معرفية متكاملة.
- 2- **التّظيم الهرمي للمحتوى:** ويتم ذلك بتنظيم مفاهيم المحتوى على شكل خريطة المفاهيم، أي تنظيم المفاهيم بشكل متدرج من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية وتوضيح العلاقة بينها.
- 3- **صياغة المنظم المتقدم:** عبارة مصاغة تسبق الدرس بنحو يساعد الدارس على تخزين واسترجاع معلومات المادة الدراسية بالمعلومات المراد تعلمها، كما يساعد على ربط محتوى المادة التعليمية.
- 4- **تعريف المفهوم:** يشترط أن تكون العبارة المصاغة لتعريف المفهوم مُتضمنة الخصائص المميّزة له.
- 5- **مرحلة تقديم المنظم المتقدم:** يعرض المدرس المنظم المتقدم على المتعلمين مكتوبة على السبورة أو شفهيّاً ويتم تقديم المنظم المتقدم كالآتي:
 - تحديد الخصائص المميزة لكل مفهوم في المنظم وشرح معانيها.
 - إعطاء أمثلة لكل مفهوم وخصائصه.
 - تكرار نطق كل مفهوم إذ كان مصطلحاً جديداً.

- 6- الاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة التعليمية: ويمكن للمدرس أن يحتفظ بانتباه المتعلمين باستخدام العديد من التقنيات التعليمية مثل إثارة الأسئلة المناسبة، طرح المشكلات، إعطاء الأمثلة واستعمال الوسائل التوضيحية.
- 7- استخدام مبادئ التمايز التدريجي: يعد التمايز التدريجي ثاني أبرز مفاهيم نظرية أوزيل وهو خطوة تلي خطوة تقديم المنظم المتقدم، والتمايز التدريجي عملية تحليل الأفكار الكبيرة إلى الأفكار الأقل فالأقل، ويكون بإظهار الفروق والتمييز بين الأفكار، ويستمر هذا التمييز تدريجياً مع المفهوم العام أو الفكرة الكبيرة حتى يصل إلى مجموعة المفاهيم أو الأفكار الأولية.
- 8- مرحلة تقوية البنية المعرفية: وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت وإرساء المعلومات الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم وتتضمن الإجراءات الآتية:
- استخدام التوفيق التكاملي: وتتم تلك العملية بتحديد التشابهات المهمة المشتركة بين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بعد أن أظهرت مرحلة التمايز التدريجي الاختلاف بين المفاهيم، مما يؤدي إلى اكتساب المتعلمين للمفاهيم.
- حث التعلم الاستقبالي النشط: ويعني ذلك أن المتعلم لا يكون سلبياً، بل عليه أن يقوم بالعديد من الأنشطة الصّفية والأنشطة الخارجية ويتم ذلك كالاتي: مطالبة المتعلمين أن يذكروا شفويّاً معاني المعلومات الجديدة بلغتهم الخاصة التي تتحد في ضوء الإطار المرجعي لكل منهم، ومطالبة المتعلمين أن ينظروا للمفاهيم الجديدة من زوايا متعددة (سلامة وآخرون، 2009، ص 310-311).
- من خلال العرض السابق لخطوات أنموذج كارين، يتبين دور التلميذ من خلال قدرته على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، وتنظيم المفاهيم بشكل هرمي، وتوضيح العلاقة فيما بينها، ومعرفة خصائصها، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، والتدرّج بالمفاهيم من المفاهيم العامة وصولاً إلى المفاهيم أو الأفكار الأولية، بمعنى أن التلميذ يقوم بنفسه بالحصول على المعلومة بما يساعد على اكتسابه للمفاهيم .

2.2.3. مزايا أنموذج كارين:

تكمن مزايا أنموذج كارين في النقاط الآتية (زاير وسماء، 2015: 256):

- 1- يعد أنموذج كارين من النماذج المؤلفة من أكثر من نظرية وأسلوب قد دمجت فكّوت هذا الأنموذج.
 - 2- مبني أنموذج كارين من نظريتين هما نظرية أوزيل (التعلم ذي المعنى، ونظرية بياجيه دورة التعلم).
 - 3- يكون المدرس والطلبة في تفاعل مستمر.
- ومن العرض السابق يمكن القول، إنّ لأنموذج كارين مميّزات متعدّدة وكثيرة، يتمثّل في كونه يمتلك القدرة على جعل جو الغرفة الصفّيّة في تفاعل مستمرّ بين المعلّم والتّلامذة وبذلك لا يشعر التّلامذة بأيّ نوع من الملل أثناء سير الدرس، كما أنّ هذا الأنموذج يتألّف من دمج نظريّتين وبالتالي الجمع بين مزايا هاتين النظريّتين والاستفادة منها في أنموذج واحد.

3.3. أنموذج فراير

يعدّ التّعلّم بالاكتشاف ثورة على عمليّات التّعليم التّقليديّة أو الشّرحيّة التي يقوم فيها المتعلّم بتلقي المعلومات وحفظها فقط ثمّ يخضع للاختبارات لقياس مدى حفظه للمعلومة بينما دور المعلّم هو الدور الرّئيسي في التّعليم الشّرحي، حيث إنّ التّعلّم بالاكتشاف غير في سلوك المتعلّم وفي طريقة تفكيره ممّا يترتّب عليه التّطوير في قدرات المتعلّم على التّصنيفات وتدريبه على ممارسة مهارات التّفكير الاستقرائي (أبو عاذرة، 2012، 45)

ويعد أنموذج فراير من النّماذج التي تستند إلى التّعلّم بالاكتشاف، حيث تعتبر دورتي فراير (D.Frayer) الحاصلة على الدكتوراه في علم النّفس التّربوي من جامعة وسكنس مادسن من علماء النفس المعرفيين في الولايات المتحدة الأمريكيّة، طوّرت فراير مجموعة غنية من المصادر المطبوعة و(الفيدويّة) حول التّعليم الجامعي وهي لديها تعليم تكنولوجي تم استهلاله منذ عام عام 1995. (www.Fryer.com)

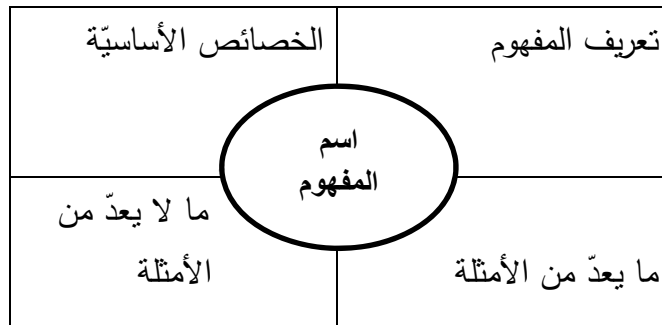
اهتمّت الباحثة دوروثي مع مجموعة من زملائها بتعليم المفاهيم، فقامت بوضع أنموذج عُرف بأنموذج فراير لاكتساب المفاهيم وقياسها أو ما يسمّى بنموذج ويسكنسون . وهذا الأنموذج هو أحد نتائج مشروع كبير لتعليم المفاهيم وقياسها تم إجراؤه بجامعة وسكنس مادسن بأمريكا، وذلك بوساطة فريق من الباحثين في قسم علم النفس يتكوّن من فراير وكلوزماير وآخرين.

فأ نموذج فراير استراتيجية توجيهية للمعلمين لكي يستعملونه لمساعدة المتعلمين ليتعلموا المفاهيم الجديدة من خلال استعمال الخواص وغير الخواص التعريفية للمفهوم.

(www.Fryer-Model.com)

حيث يقوم المعلم باستخدام هذا النموذج عدة مرات لتأكيد المعلومات التي قدمها للطلبة من خلال تقديمه مفاهيم مهمة وأساسية خلال الفصل الذي يدرسه للطلبة. (Macceca, 2007, 53).

ويعتمد هذا النموذج على بحوث برونر في التفكير واكتساب المفاهيم، حيث يقوم المتعلم بتحليل اسم المفهوم إلى خصائص أساسية وأخرى غير أساسية، ويدللون على فهمهم من خلال اختيار أمثلة ولا أمثلة عن المفهوم ولتسهيل تطبيق النموذج استخدمت " فراير " مخططاً رسمياً على شكل مستطيل، يتكون من أربعة مربعات يتوسطها اسم المفهوم في دائرة . كما في الشكل الآتي: (الجزار، 2002، 64).



الشكل (1) الشكل العام لمخطط رسومي لنموذج فراير لاكتساب المفهوم

1.3.3. إجراءات نموذج فراير

وتتلخص إجراءات تطبيق نموذج فراير وفقاً للخطوات الآتية:

- 1- تحديد المفاهيم الرئيسة بالوحدة وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى المرتبطة بها، بحيث يستعين الطلبة بهذه المربعات في تعليم فردي، أو في مجموعات صغيرة، أو في مناقشة جماعية، يقومون بعدها بصياغة المفهوم، وتحليله لمعرفة المفاهيم التي يتضمنها والتي يقع تحتها.
- 2- توضيح مدى الاتفاق أو الاختلاف بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي يمتلكها الطلبة بالفعل.

- 3- تقديم مجموعة من الأمثلة الشارحة والمفسرة للمفهوم الجديد.
- 4- تقديم مجموعة من الأمثلة الخالية من هذا المفهوم لتحديد المفهوم الذي يدرسه الطلبة.
- 5- تقديم مجموعة من الأمثلة والأمثلة حول المفهوم وطرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة لتمييز الأمثلة من الأمثلة (عبد الباري، 2011، 312).

2.3.3. الخطوات التطبيقية لأنموذج فراير

يتضمن أنموذج فراير لاكتساب المفاهيم المراحل الآتية:

- أ. تحليل المفهوم : ترى فراير أن تحليل المفهوم يتكون من العناصر الآتية:
 - 1-عنوان أو اسم المفهوم 2- تعريف المفهوم 3- أمثلة المفهوم 4- لا أمثلة المفهوم 5- الصفات التعريفية (المميزة) 6- الصفات المتغيرة 7- المفهوم الرئيسي 8- المفهوم الفرعي (Frayer, 1969, 29).
- ب. تعليم المفهوم : اقترحت فراير العمليات الآتية لتعليم المفهوم:
 - 1- تقديم المفهوم.
 - 2- تعريف المفهوم.
 - 3- التعرف على الصفات المميزة للمفهوم.
 - 4- التعرف على الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة.
 - 5- التعرف على الصفات المتغيرة للمفهوم.
 - 6- تقديم المفهوم الرئيسي.
 - 7- تقديم المفاهيم الفرعية.

(شوق، 1989، 18).

- ج. قياس اكتساب المفهوم: اقترحت فراير أداة تستخدم لقياس مدى اكتساب المفهوم وهذه الأداة تعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعليم المفاهيم وأن هذه الأداة قد تكون اختياراً من متعدد، وقد تكون تكميل إجابة قصيرة، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين الصفات، وعنونة حالات المفهوم، والتفريق بين الصفات التعريفية (المميزة) والمتغيرة، وتعريف المفهوم، وصلة المفهوم الرئيسي بالمفاهيم الفرعية. (Frayer, 1970, 17).

مما سبق نلاحظ، بأن خطوات أنموذج فراير تقوم على أساس تعريف المفهوم وتحليله ومعرفة خصائصه، وما ينتمي إليه من أمثلة ، وما لا ينتمي إليه من أمثلة وبالتالي مساعدة التلاميذ على تكوين فكرة كاملة حول المفهوم مما يساعد على تعلمه واكتسابه.

3.3.3. مزايا أنموذج فراير

وأهم ما يميّز به هذا الأنموذج:

- 1- أنه منظم بياني/ تخطيطي يتيح للمتعلّم رؤية عدد كبير من أجزاء المعلومات حول المفهوم في نظرة واحدة سريعة، وبالتالي فهو أكثر ما يصلح للمفاهيم الجديدة وغير المألوفة للطلّبة.
- 2- كما يميّز هذا الأنموذج بأنّه يساعد الطّلاب على التفكير بطرق متعدّدة، ويشجعهم على استخدام التفكير الناقد لإيجاد العلاقات بين المفاهيم.
(Teacher resource guide, 2006: Trask, 2011).
- 3- يتطلّب من الطّلاب تنشيط المعرفة السّابقة لإكمال المخطّط وبالتالي مساعدة الطّلبة في بناء وفهم العلاقات، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، والتمييز بين الخصائص الأساسيّة وغير الأساسيّة للمفهوم، ويزيد من تحصيل الطّلبة وإتقانهم للمفاهيم
(Nahampun & Sibarani, 2014; Trask, 2011).
- 4- يزيد من دافعيّة الطّلبة خصوصاً الذين لديهم صعوبات تعليميّة (Karjala, 2010).
- 5- فعّال في تدريس المفاهيم المركبة والمجرّدة، وتطوير تعلّم ذي معنى (Ilter, 2015).
مما سبق نلاحظ، أنّ أنموذج فراير يميّز بالعديد من المزايا تتمثل في كونه مخطط منظم يتيح للطلّبة ربط التعلّم بالمعرفة السّابقة وبالتالي فهم العلاقات بين المفاهيم ، ومساعدة الطّلبة على التفكير بطرق متعدّدة وتكوين رؤية واسعة حول المفهوم المتعلّم.

4.3. التّكامل بين أنموذجي كارين وفراير

يشهد العالم تغيرات متلاحقة في المجالات الإنسانيّة كافّة، ولكي تواكب الأمم هذا التّطور عليها أن تلحق بما جدّ وتطوّر من طرائق، وأساليب علميّة لتهيئة الأجيال القادمة لهذا التّطور، وتعدّ التربية أحد أهم مرتكزات التنمية البشريّة، وتتّوجه الأنظار نحوها من أجل بناء جيل واع يستطيع أن يكامل بين أشكال المعرفة والعلم، والواقع الذي يعيشه في مجتمعه، والهدف العام من العمليّة التّعليميّة هو " تخريج طلبة ذوي معلومات غزيرة ومعارف غنيّة يمتازون بذاكرة منظمّة، وأفكار مترابطة، ولديهم المهارات العلميّة المختلفة لتوظيفها في خدمة أنفسهم وخدمة مجتمعهم" (دروزة، 2000، ص 34-39).

وتواجه المناهج التّعليمية في الوقت الحالي تحديات عديدة، منها: الانفجار المعرفي الهائل في كافة المجالات، والثورة التكنولوجية التي تعتمد على المعرفة العلميّة المتقدّمة، والاستخدام

الأمثل للمعلومات، والقضايا والمشكلات العالمية المعاصرة مثل: المشكلات البيئية والسكانية والصحية وقضايا التنمية.

ولذلك يجب مراعاة هذه التحديات والتّصدي لها عند تدريس المناهج التعليمية من أجل إعداد الفرد القادر على مواكبة التطور المتسارع واستيعابه في مجال تخصصه، من خلال تنمية قدراته، وتوظيف مصادر المعرفة المتاحة في عمليتي التعليم والتعلم، هذا بالإضافة إلى تربيته تربية تكنولوجية تمده بالمعارف والمهارات اللازمة للحياة في عصر سريع التغير.

لذلك أصبح من الضروري البحث عن طرائق واستراتيجيات تدريسية جديدة لمواجهة هذه التحديات والتغيرات والتكيف السريع معها، بل والتأثير فيها بشكل إيجابي، ويتم ذلك من خلال الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التدريس الحديثة وإجراء التكامل بينها في أثناء العملية التعليمية، فالتكامل بين الاستراتيجيات يجعلها أكثر تفاعلية، ويرفع من مستوى التحصيل الدراسي، ويمكن أن يسهم في رفع فاعلية التعليم، ويعطي نتائج تتناسب مع تطلعات المجتمع التي تفرضها التطورات السريعة في عالم اليوم.

1.4.3. تعريف التكامل بين طرائق التدريس.

عرّف التكامل لغة بأنه "كَمَلَ الشَّيْءُ؛ أي تَمَّتْ أجزاؤه أو صفاته. وتكامل؛ كَمَلَ بعضها بعضاً، والمصدر تكامل" (الزيّات وآخرون، 1960، 798). ويُعرّف التكامل بأنه " تقديم المعرفة ووضوعها في سياق منظّم، بصورة مفاهيم وخبرات مترابطة، تُغطّي موضوعات مختلفة، دون أن يكون هناك تقسيم، أو تجزئة للمعرفة" (أبو حرب، 2011، 798).

أمّا المعقل (2001) فيُعرّفه على أنّه " هو التّفاعل المتبادل والمترايط بين فروع المعرفة المختلفة" (ص 46).

ويقصد بالطرائق التكاملية في التدريس استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريسية إذ تُكَمَّل كل طريقة الأخرى بشكل يسهم في زيادة التفاعل الإيجابي. ويمكن أن يُستخدم التكامل في طرائق مثل أنموذج كارين وأنموذج فراير، ويتفق كل من المنهج التكاملي والتدريس بالطرائق التكاملية في الأسس من حيث تكامل الخبرة، والمعرفة، والشخصية، ومراعاة ميول التلامذة واتجاهاتهم (مقداد، 2013، 475).

مما تقدّم يمكن تعريف النموذج التكاملي بأنه "استخدام كل من أنموذجي كارين وفراير بشكل متداخل، إذ تُكَمَّل إحداها الأخرى، وفيه يقوم التلميذ بمراجعة معلوماته السابقة ومن ثم تحليل المفهوم، والتعرف إلى خصائصه الأساسية والأمثلة المنتمية وغير المنتمية، وبعد ذلك تشكيل خريطة المفاهيم وصولاً إلى قياس اكتساب المفهوم.

2.4.3. أهمية التدريس بالتكامل بين طرائق التدريس

- يعدّ بناء الشخصية المتكاملة من أهم أهداف التربية الحديثة، ويُمثّل الاتجاه التكاملي أحد الاتجاهات الحديثة في بناء وتصميم المناهج، وتكمن أهمية التكامل في الآتي:
- مساعدة التلامذة على الفهم الواعي.
- ربط التلامذة بالمعرفة، وربط المواضيع التعليمية بالمهارات الحياتية مثل: دور الدراسات الاجتماعية في تعزيز الانتماء إلى الوطن.
- تحديد دور كل من المعلم والتلميذ في العملية التعليمية التعلمية (أبو حرب، 2011، 41-42).
- مساعدة التلامذة على التعلم الجماعي والتعاوني.
- يكتسب التلامذة المقدرة على الربط بين ما هو متعلّم، وما هو في الحياة اليومية.
- يساعد على تنمية مهارات التفكير المتعدّدة لدى التلامذة.
- يراعي مطالب النمو لدى التلامذة، ويشبع رغباتهم واحتياجاتهم.
- يتيح للتلامذة اكتساب المفاهيم بشكل أعمق.
- يجعل نواتج العلم أكثر ثباتاً ودواماً وأقل عرضة للنسيان.
- يساعد على تحقيق تكامل شخصية التلميذ، ويزيد من تحصيله.
- يهتم بالأنشطة التعليمية (الشربيني والطناوي، 2011، 263).

ومن خلال العرض السابق، يتبيّن أنّ أهمية التدريس بالتكامل تتجلى في دوره على خلق شخصية متكاملة، ومساعدتها على اكتساب المفاهيم وتنمية الاتجاهات من خلال تعلّم جماعي يُركّز على الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يجعل نواتج العلم المكتسبة أكثر ثباتاً وأقل نسياناً.

3.4.3. أهداف التدريس بالتكامل

يرى المعقل (2001) أن لتطبيق التّكامل في التّدريس قد يحقّق أهدافاً عدّة على صعيد كل من

المعلّم، والتّلامذة، والإدارة المدرسيّة، والبيئة التّعليميّة:

أولاً: على صعيد المعلم، يهدف إلى مساعدته على:

- استخدام طرق مختلفة في التّعليم، بما فيها العمل في مجموعات والأنشطة العمليّة.
- إثراء موضوعات الكتاب.

- القدرة على التّخطيط، وتقويم أعمال التّلامذة، والتّفاعل مع أفكارهم.

ثانياً: على صعيد التّلامذة، يهدف إلى تدريبهم على:

- تحمّل المسؤولية، والعمل الجماعي، والقدرة على الاتصال مع الآخرين، وتقييم أعمالهم.
- الاحترام المتبادل فيما بينهم، واحترام القوانين والأنظمة.

ثالثاً: على صعيد الإدارة المدرسيّة، يهدف إلى مساعدة مدير المدرسة على:

- العمل مع المعلّمين كفريق عمل، وبشكل فعّال، والتّخطيط، والتّقييم لعملهم.
- تحسين الاتّصال والتّواصل مع المجتمع المحلي، وعقد لقاءات مع أهالي كل صف لمناقشة تعلّم أبنائهم.

رابعاً: على صعيد البيئة التّعليميّة، يهدف إلى:

- عرض أعمال التّلامذة لبيان أهميّتها وقيمتها.
- تصميم زوايا ممتعة داخل الصفوف وتنفيذها، والاستفادة من البناء المدرسي في تنفيذ النّشاطات التّعليميّة.

- تسهيل وصول التّلامذة إلى مصادر التّعلّم المختلفة (ص 16).

مما تقدّم، يلاحظ أنّ التّدريس وفق التّموذج التّكاملي يحقّق فوائد في مجالات متعدّدة سواء (للمعلّم، أم للتلميذ، أم للإدارة المدرسيّة، أم للبيئة التّعليميّة). وكلّها تعمل على تحسين فاعليّة العمليّة التّعليميّة التّعليميّة، وتحقيق هدفها المنشود ألا وهو المتعلّم الفاعل.

4.4.3. مبررات التّدريس بالتّكامل

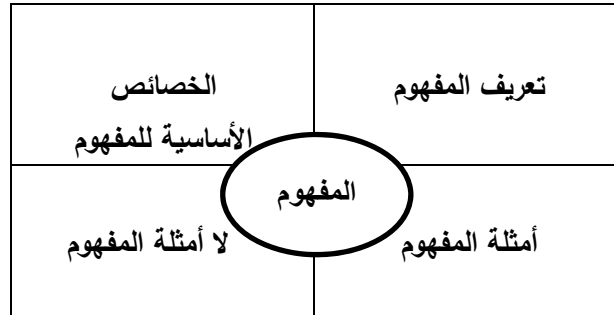
لاستخدام التّدريس بالتّكامل مبررات ذكرها مصري وآخرون (2015)، ويُمكّن إيجازها بالآتي:

- التدريس التكاملي أكثر واقعية وارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها التلميذ في حياته والتي يتطلب حلها توظيف المعارف والمهارات والخبرات المختلفة التي يتعلمها التلميذ، كما أن ارتباط التعلم بالحياة والبيئة يحفز التلميذ ويزيد من ميله إلى دراستها.
- يراعي خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للتلامذة، من حيث مراعاة ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم لقبول المعارف والخبرات والمعلومات التي تقدم لهم، الأمر الذي يعمل على إثارة دافعيتهم للإقبال على الدراسة، لذا فإن التدريس التكاملي يجعل من ميل التلامذة أساساً مهماً من أسس اختيار الموضوعات والمشكلات التي يرغبون في دراستها والنشاطات المتصلة بها، مما يدفعهم إلى بذل قصارى جهدهم لجمع المعلومات اللازمة لحل تلك المشكلات، أو لدراسة هذه الموضوعات، وبذلك يكون التعلم أكثر نفعاً وأبقى أثراً؛ لأنه تعلم قائم على رغبتهم وينسجم مع ميولهم.
- التدريس التكاملي يعمل على تطوير أداء المعلم، إذ يجد نفسه بحاجة مستمرة إلى تطوير مهاراته وتجديد معلوماته وطرائق تقديمها إلى التلامذة.
- يساعد التدريس التكاملي على مواجهة التحديات الناتجة عن التغير السريع الذي يعد أحد سمات الحياة المعاصرة، وقدرة الفرد على متابعة هذا التغير يعد أحد المقاييس لمدى نجاحه في حياته.
- شمولية المشكلات المجتمعية والحياتية وطبيعتها المتكاملة وصعوبة تجزئتها، إضافة إلى وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها (ص 11).
- من خلال الطرح السابق، يتضح أن التدريس وفق النموذج التكاملي يساعد على مواجهة تحديات وتغيرات المجتمع السريعة، ويعمل على جعل عملية التعلم أكثر واقعية وارتباطاً بحياة التلميذ مما يعمل على إثارة دافعيته ويزيد من ميله نحو التعلم.

5.4.3. خطوات النموذج التكاملي بين أنموذجي كارين وفراير

من خلال إجراء عملية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير كانت خطوات النموذج التكاملي على الشكل الآتي:

- 1- **مراجعة المعلومات السابقة:** تنشيط البنية المعرفية وذلك باستثارة وعي وإدراك الطلبة بالخبرات المرتبطة بموضوع التعلم، حيث يتم ربط المعارف السابقة ذات العلاقة لدى المتعلم بفكرة المنظم المتقدم لتكوين بنية معرفية متكاملة.
- 2- **صياغة المنظم المتقدم:** عبارة مصاغة تسبق الدرس بنحو يساعد الدارس على تخزين واسترجاع معلومات المادة الدراسية بالمعلومات المراد تعلمها، كما يساعد على ربط محتوى المادة التعليمية.
- 3- **تحليل للمفهوم:** من خلال رسم المربع الآتي وملاً أطرافه الأربعة بما هو مناسب من خلال خطوات سير الدرس (عنوان أو اسم المفهوم في وسط المربع ، وفي الأطراف الأربعة : تعريف المفهوم ، أمثلة المفهوم، لا أمثلة المفهوم ، الخصائص الأساسية للمفهوم).



- 4- **تقديم المنظم المتقدم وتعليم المفهوم:** يتم في هذه المرحلة توزيع أوراق العمل على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بحل جميع الأنشطة الواردة فيها ليتم من خلال ذلك التوصل إلى تعريف المفهوم وتحديد الخصائص الأساسية والمميزة لكل مفهوم وإعطاء أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية للمفهوم يتم وضعها في المربع المذكور سابقاً، وأثناء ذلك يقوم المعلم بالاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة العلمية.
- 5- **التنظيم الهرمي للمحتوى واستخدام مبادئ التمايز التدريجي:** ويتم في هذه المرحلة تحليل الأفكار الكبيرة إلى الأفكار الأقل فالأقل ويستمر هذا التميز تدريجياً من المفهوم العام أو الفكرة

الكبيرة حتى نصل إلى مجموعة المفاهيم أو الأفكار الأولية وذلك من خلال تنظيم المحتوى على شكل خريطة مفاهيم بما يساعد في إدراك علاقة المفهوم بغيره من المفاهيم الأخرى.

6- **قياس اكتساب المفهوم:** لقياس مدى اكتساب المفهوم تم استخدام أداة تعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعليم المفاهيم وأن هذه الأداة قد تكون اختياراً من متعدد، وقد تكون تكميل إجابة قصيرة، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين الصفات، وعنونة حالات المفهوم، والتفريق بين الصفات المميزة والمتغيرة، ومطالبة المتعلمين بأن يقترحوا تعريفاً آخرًا للمفهوم بلغتهم الخاصة أو إبداء الرأي حول أمر ما متعلق بالمفهوم.

وبالتالي يمكن القول، أنه من خلال إجراء عملية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير تم توليف خطوات النموذج التكاملي بدءاً من مراجعة المعلومات السابقة ومن ثم تحليل المفهوم، والتعرف إلى خصائصه الأساسية والأمثلة المنتمية وغير المنتمية، وبعد ذلك تشكيل خريطة المفاهيم وصولاً إلى قياس اكتساب المفهوم.

6.4.3. الأدوار الجديدة وفق النموذج التكاملي

1.6.4.3. دور المعلم وفق النموذج التكاملي

يجب على المعلم الذي يستخدم النموذج التكاملي القيام بأدوار متعددة، إذ لم يعد دوره يقتصر على تلقين التلامذة المعلومة، بل يجب عليه أن يكون مراقباً، وموجهاً، ومنظماً للعملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال قيامه بالآتي:

- الحرص على توضيح العلاقات بين أجزاء المعرفة، من خلال الموضوعات المدرسة.
- توضيح العلاقة بين المحتوى التعليمي والمتعلم أي ربط المادة بحياة المتعلمين.
- توضيح العلاقة بين المحتوى التعليمي والمدرسة والمجتمع.
- مناقشة التلامذة بدءاً من التخطيط للتعلم، مروراً بالتدريس، وصولاً إلى التقويم داخل الغرفة الصفية.
- اعتماد استراتيجيات التقويم الجديدة، والتي تعكس إنجازات التلامذة باستخدام الاختبارات معيارية المرجع (أبو دحروج، 2016، 21).

- اعتماد التشاور والمناقشة، إذ يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ في بناء شخصية التلميذ المتكاملة، والقادرة على المشاركة في بناء المجتمع، ولذلك ينبغي على المعلم تشجيع التلامذة على التشاور داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات.
- اعتماد مبدأ التساؤل، إذ ينبغي على المعلم أن يشجع التلامذة على طرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم مما يساعدهم في استيعاب المفاهيم، والمبادئ المختلفة، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم (الزعبي، 2014، 115).

2.6.4.3 دور التلميذ وفق النموذج التكاملي:

- لا يتوقف نجاح تطبيق النموذج التكاملي على المعلم فحسب، إنما يتوقف على عناصر العملية التعليمية كافة، بما في ذلك التلميذ، والذي يعتبر بناء شخصيته المتوازنة وتفكيره الناقد والإبداعي، الهدف الأساسي والمنشود من استراتيجيات التدريس الحديثة، بما في ذلك النموذج التكاملي بين أنموذجي كارين وفراير، ولتحقيق هذه الأهداف المنشودة، لا بد من قيام التلميذ بمجموعة من الأدوار والواجبات، وفق ما ورد في الزعبي (2014)، وهي كالاتي:
- التجريب وأن يسهم في حل المشكلات، إذ ينبغي على التلميذ أن ينخرط بالمجموعة التي ينتمي إليها، ويسهم في إتمام الأنشطة المطلوبة مع بقية زملائه، وبذلك يكون عوناً لزملائه وللمعلم في التوصل إلى النتائج المطلوبة.
- العمل كفريق واحد، ويتطلب ذلك أن يعتبر التلميذ نفسه عنصراً أساسياً في التدريس، وأن عمله يكمل عمل زملائه الآخرين.
- صناعة وبناء التفسيرات المنطقية، إذ لا يتوقف دور التلميذ على أداء الأنشطة الصفية وكتابة المعلومات والملاحظات، إنما يجب أن يستفيد من هذه الملاحظات التي يتم التوصل إليها في استنتاج تفسيرات منطقية متناسبة مع المعلومات والملاحظات.
- ربط المعلومات المتوصل إليها بإشراف المعلم، وذلك للتوصل إلى النتائج النهائية المرجوة (ص 115-116).

يتّضح من خلال ما سبق، أن دور كل من المعلم والتلميذ وفق النموذج التكاملي يختلف عما كان عليه في الطريقة التقليدية، فالتلميذ هو عمود الارتكاز والعنصر الفاعل في عملية التعلّم، أمّا المعلم فهو المرشد والمنظّم والمراقب لهذه العملية.

7.4.3. مزايا وعيوب النموذج التكاملي

1.7.4.3. مزايا النموذج التكاملي

يمتاز النموذج التكاملي بمجموعة من المزايا، من أهمّها:

- تحسين اندماج التلامذة بفاعلية في العملية التعليمية، إذ يشجّعهم ذلك على التفكير والإبداع، وتطوير الأفكار والقدرات الاستدلالية.
- تشجيع العمل الجماعي، فبالعمل الجماعي التعاوني يتعلّم التلامذة من بعضهم، ويتبادلون الأفكار.
- مراعاة تنوّع أنماط التعلّم، والفروق الفردية بين التلامذة.
- اعتماد التقويم التكويني المستمر المعتمد على تقويم الأداء، بدلاً من اعتماد اختبارات القلم والورقة، إذ أنّ الفصول التي تطبّق التعلّم وفق النموذج التكاملي تتيح فرصة للمعلّم أن يلاحظ التلامذة أثناء تعلّمهم، وتقييم مدى استيعابهم للمفاهيم.
- مراعاة أنماط التعلّم المختلفة، وذلك من خلال تنوّع الفعاليات الصفية التي تحدث بين المجموعات، وجمع البيانات، وعرض الأدلة والمناقشات على مستوى المجموعات، وعلى مستوى الفصل بشكل عام، وبذلك يتمّ صقل قدرات التلامذة ومهاراتهم في اتجاهات مختلفة.
- تنمية عمليات العلم ابتداءً من عملية التساؤل، ومروراً بعمليات منها التنبؤ، والقياس، والملاحظة، واستنتاج العلاقات، والاستدلال، وانتهاءً بالتفسير (الزّعبي، 2104، 95-97).

2.7.4.3. عيوب النموذج التكاملي

على الرغم من المميّزات السابقة إلا أنّ هناك ملاحظات على النموذج التكاملي ويمكن إجمالها في الآتي:

- قلة الكفاءات والمهارات التي يعاني منها الجهاز التربوي، فالتدريس وفق النموذج التكاملي يتطلب معلماً ملماً بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وقادراً على إدراك الصلات بين خطواتها لإجراء التكاملي الأنسب بينها وتحقيق الفائدة القصوى من عملية التكاملي.
- محدودية الزمن المخصص للحصة الدراسية.
- قد يواجه المعلم صعوبات في إدارة الفصل والسيطرة عليه.
- اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ.

يتبين من خلال العرض السابق، أن النموذج التكاملي شأنه شأن الاستراتيجيات التعليمية الحديثة يتمتع بإيجابيات ويعاني من سلبيات، ولعل من أهم إيجابياته قدرته على إثارة دافعية التلامذة، وتشجيعهم على العمل الجماعي، ومراعاة أنماط تعلمهم المختلفة، أما السلبيات التي يعاني منها النموذج التكاملي هي حاجة المعلم إلى خلفية معرفية عميقة بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة وكيفية إجراء التكاملي بينها، وكيفية إدارة الفصل وإيصال المعلومة للتلامذة، ويحتاج هذا النموذج إلى مدة زمنية أطول من الطريقة المعتادة.

5.3. مادة الدراسات الاجتماعية

تشكل الدراسات الاجتماعية ميداناً مهماً من الميادين الرئيسية في برامج التعليم المختلفة، وهذا الميدان فريد من نوعه إذ إنه يركز على الإنسان وعلاقاته وتفاعلاته على المستويات كافة، ولذلك فإن التعليم الصحيح لها يعدّ ذا فائدة كبيرة للمجتمع والأفراد على حدٍ سواء، ويرى تاباكنك "Tabackinik" إن أول استخدام لمصطلح الدراسات الاجتماعية ظهر عام (1905) في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان على يد توماس جويس "Joyce"، ثم رسّخ ذلك المفهوم في مجال المناهج والتربية عموماً بعد تأسيس رابطة الدراسات الاجتماعية عام (1921) (حميدة وآخرون، 2000، 7).

وفي هذا الفصل تم تناول المجالات التي تتضمنها الدراسات الاجتماعية، وعلاقتها بالمواد الأخرى.

1.5.3. مجالات مادة الدراسات الاجتماعية

من خلال التعاريف السابقة، يلاحظ أنّ المواد الاجتماعية تُشتقّ من مجموعة الدراسات الإنسانية، وموضوعاتها تتناول الإنسان وعلاقاته سواء ببيئته أو بغيره من الأفراد، وقد نُظّمت لتصف وتشرح بعض جوانب هذه العلاقات، فالعلاقات الإنسانية هي محور الدراسة في المواد الاجتماعية وكل علم يختصّ بدراسة مجال من مجالات النشاط الإنساني، فيما يلي تعريف ببعض هذه الميادين بشكل مختصر:

التاريخ:

التاريخ وهو دراسة الماضي إذ يشمل الفنون، والآداب، والسياسة، والدين، والعلم، والاختراع، وتاريخ التربية والتعليم، والأحداث العسكرية، والاقتصاد، والثقافة، والظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهو يتناول المجال الكلي للبشر وهم يتعاملون مع بعضهم ومع الطبيعة المحيطة بهم (تيرنر، 2005، 128)، ويشمل التاريخ فحص الأفراد والأحداث، بالإضافة إلى المجموعات، والمؤسسات، والأمم، والعصور، ومن خلالها يتعلّم التلاميذ استخدام دروس الماضي لاتخاذ قرارات حكيمة للحاضر والمستقبل، من خلال استكشاف وجهات النظر، والتقييمات المختلفة لمجموعة متنوعة من الأدلة التاريخية (Ontario, 2004,2).

ودراسة التاريخ تنصبّ على الماضي في أحداثه وأفكاره لبيان مدى ما يمكن لهذا الماضي أن يؤثّر في الحاضر الذي يعيشه الإنسان، وللتاريخ علاقة وثيقة بالجغرافيا فالمكان يمثل عاملاً مشتركاً بينهما، وكثير من الأحداث التاريخية لها خلفية جغرافية، فالكثير من الصراعات قامت بسبب الاستيلاء على الثروات الطبيعية، أو الأماكن الاستراتيجية، ويستقي الدارسون معلوماتهم التاريخية من الآثار التي خلفها الإنسان، وتُعرف باسم المصادر التاريخية، وهي تنقسم إلى قسمين:

أ. الروايات المأثورة.

ب. المخلفات المادية.

وهناك سبع مراحل أساسية لابدّ للمؤرخ من عبورها ليجمع بياناته ويُعالجها، وهذه المراحل هي:

1- تحديد الموضوع الذي يريد بحثه بصور جليّة وواضحة قدر المستطاع.

- 2- البحث في إطار مرجعية مختارة عن مصادر أصلية في مختلف الأماكن المحتملة، وفي أماكن أبعد احتمالاً، سعياً للكشف عن كل ما قد يكون ذا صلة بموضوع بحثه، أي البحث باستمرار عن الوثائق ذات الصلة بالموضوع الذي اختاره.
- 3- قراءة الرموز في الوثيقة، فعلى المؤرخ أن يُعلم نفسه ويتدرّب على قراءة الكلمات.
- 4- فهم لغة التوثيق وترجمتها، فغالباً ما يتعامل المؤرخ مع لغة ليست لغة عصره، وإنما لغة عصر سابق، واللغة باعتبارها نتاجاً ثقافياً فهي عرضة للتبدّل في المعاني والتركيب مع تقادم الأزمنة وتبدّل الأحوال .
- 5- التأكّد من أصالة الوثيقة، ودقّتها وأمانتها.
- 6- تحليل الإفادات المنفردة، وبيان الأهمية التاريخية.
- 7- تركيب الوقائع جميعها لتفسير الحدث أو الحقبة الزمنية.

وتهدف مادّة التاريخ إلى تكوين المواطن المنفتح على مختلف الحضارات، والمتعلّق بالحرية والموضوعية والحقيقة الجادة، والمتسلّح بثقافة عامّة تمكّنه من التفاعل الإيجابي مع قضايا عصره، والمؤمن بأنّ الحضارة البشرية نتاج لإسهامات مختلف الأمم، وتهدف إلى إحاطة التلاميذ بنشأة وطنهم، وسير العظماء والقادة وتضحياتهم، وما طرأ على الأمم من رقيّ وانحطاط، للأخذ بأسباب التقدّم من جهة، وتجنّب أسباب التأخّر من جهة أخرى (خضر، 2006، 38-40).

ويقع على عاتق معلّم مادّة التاريخ القيام بالآتي:

- مساعدة التلاميذ في استخدام التفكير الزمني كي يتمكنوا من التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل.
- تمكين التلاميذ من تطوير الفهم التاريخي، وذلك من خلال السّؤال الرئيس للسرد التاريخي، والاستفادة من البيانات في الخرائط التاريخية أو الرسوم البيانية.
- توجيه التلاميذ في ممارسة مهارات التحليل والتفسير التاريخي، وذلك من خلال المقارنة، والتمييز بين الحقائق والتفسيرات التاريخية، وتحليل العلاقات السببية.

- مساعدة التلاميذ على تطوير قدرات البحث التاريخية، من خلال صياغة الأسئلة التاريخية، والحصول على البيانات التاريخية، وتحديد الفجوات في السجلات المتاحة، وبناء التفسيرات التاريخية السليمة.
 - مساعدة التلاميذ على تحديد القضايا والمشاكل في الماضي، والتعرف على العوامل المساهمة في مثل هذه المشاكل، وتحديد مسارات العمل البديلة (Myers & et, 2002, 37-38).
- مما سبق، يلاحظ أنّ مادّة التاريخ تهتمّ بدراسة الإنسان من حيث معيشته بزمان معين، وتهدف إلى تكوين مواطن معتزّ بماضي مجتمعه، مقدّر لتضحيات العظماء والقادة، ومدرك لنقاط القوة والضعف ومستفيد منها.

الجغرافيا:

هي دراسة المكان باعتباره مسكناً للإنسان، من خلال النظم الفيزيائية للأرض وللإنسان فيها، كما يدرس كيفية تأثير الأفراد والبيئة على بعضهم البعض والذي يعتبر جوهر الاستقصاء الجغرافي، فالجغرافيا تهتمّ بتعليم الفرد كيفية جمع المعلومات التي يتمّ الحصول عليها من العمل الميداني، وتنظيمها، وتحليلها، وتقديمها، وأهمّ صفة تتسم بها المعلومات الجغرافية هي التغيّر في الزمان والمكان، ما يفرضه ذلك التغيّر من تطوّر في الظواهر وأشكالها وتأثيراتها المتبادلة (Ontario, 2004, 3).

وأقدم تقنية جغرافية عُرِفَت هي فنّ الوصف، وكثيراً ما عُرِفَت بأنّها علم وصف الأرض، وأمّا الخرائط فهي التقنية الأولى للجغرافي، فمن خلالها يُعبّر عن أفكاره بالخرائط بدلاً من الكلمات، ومن التقنيات المرتبطة بالخرائط، التطوّر الجديد الذي اقترن بإمكانية تزويد الأقمار الصناعية لنا بالخرائط والصّور الجوية والبيانات الدقيقة لجميع الظواهر الطبيعية والبشرية (خضر، 2006، 41).

وتُقسّم مادّة الجغرافيا إلى قسمين رئيسيين هما:

- الجغرافيا الطبيعية: تدرس المظاهر البيئية التي تحيط بالإنسان، والتوزيع المكاني للظواهر الطبيعية، والعوامل المؤثرة في هذا التوزيع.

- الجغرافيا البشرية: تدرس مظاهر الحياة البشرية وتجمعاتها وعلاقات تلك التجمعات وما ترتب عليها من آثار إيجابية أو سلبية، ومدى تأثر هذه التجمعات بالظواهر الطبيعية وتأثير الإنسان فيها (اللقاني وأبو سنية، 1990، 19).
- وتهدف الجغرافيا إلى تزويد التلميذ بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الجغرافية الأساسية التي تسهم في تكوين شخصيته العلمية الثقافية، وتساعد على فهم الكون بأجزائه، والنظريات التي تُفسر تكوينه، والأفكار العلمية الصحيحة حول شكل الأرض وأبعادها وعلاقتها بالكواكب الأخرى، وبيان العلاقة بين الجغرافيا الطبيعية وسائر فروع الجغرافيا، والتركيز على حتمية التفاعل القائم فيما بينها، وتمكين التلميذ من إدراك الواقع الجغرافي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه (خضر، 2006، 43).
- ويقع على عاتق معلّم مادة الجغرافيا القيام بالآتي:
- توجيه التلاميذ في استخدام الخرائط والتمثيلات الجغرافية، والأدوات، والتقنيات اللازمة لاكتساب المعلومات ومعالجتها.
- تمكين التلاميذ من استخدام الخرائط الذهنية لتنظيم المعلومات حول الأشخاص والأماكن والبيئات في سياق مكاني.
- مساعدة التلاميذ على فهم الخصائص المادية والبشرية للأماكن.
- توفير أماكن للتلاميذ لفهم وتحليل العملية الفيزيائية لتشكيل سطح الأرض.
- توجيه التلاميذ في استكشاف خصائص السكّان وتوزيعهم وهجرتهم على الأرض.
- تمكين التلميذ من استكشاف أنماط وشبكات الاعتماد الاقتصادي المتبادل على سطح الأرض (Myers & et, 2002, 39-40).
- ومما تقدّم يمكن القول بأنّ مادة الجغرافيا تهتمّ بدراسة الإنسان ومعيشتة في أماكن خاصّة، وتنقسم إلى جغرافيا بشرية وأخرى طبيعية، وتهدف إلى تزويد الفرد بالواقع الجغرافي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.

وتختص التربية الوطنية بإعداد الإنسان للحياة إعداداً ينسجم مع القيم الدينية والاجتماعية والقومية والإنسانية السائدة في مجتمعه، وهي بالتالي تركز على القيم التي يجب ان يكتسبها الفرد حتى يكون مواطناً صالحاً يؤدي دوره كاملاً في خدمة نفسه ووطنه وأمته، وتُعنى التربية الوطنية بدراسة التنظيمات الحكومية المختلفة وأساليب الإشراف عليها، وبدراسة الحقائق الأساسية حول حقوق المواطنين وواجباتهم، وتؤكد على شعور الفرد بالمواطنة وعلى تكوين الفرد المستنير الواعي المدرك لقيم مجتمعه وتنظيماته وقوانينه، وتشير دائرة المعارف البريطانية إلى المواطنة بأنها العلاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وما تضمنته تلك العلاقة من واجبات وحقوق.

وتهدف التربية الوطنية إلى تعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والأخوة والتفاهم والتعاون بين أفراد الوطن الواحد، وتعريف الناشئة بمؤسسات وطنهم والخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات (خضر، 2006، 44-45).

علم الاجتماع

ويدرس النماذج الاجتماعية، ويختص بدراسة أنظمة الأفعال الاجتماعية وعلاقاتها المتداخلة، ويهتم بدراسة الجماعات والمؤسسات التي توجد في المجتمع، ويحاول التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الثبات، والعوامل التي تؤدي إلى التغيير، فديناميكية المؤسسات الاجتماعية والعمليات الاجتماعية وعملية التنشئة الاجتماعية هي محور اهتمام هذا العلم.

الفلسفة

وتهتم بدراسة العديد من المفاهيم التي ترتبط بشؤون حياة البشر وتسود الحياة اليومية كالحقيقة، والخير، والشر، والعقل، والمادة، والمعرفة وغيرها، وينتظم فيها علم المنطق والأخلاق والجمال وما وراء الطبيعة ونظرية المعرفة.

المنطق

ويبحث في صور الفكر ومادته وعوامل الوقوع في الخطأ وذيوع الباطل، ويستقي أمثلته وتوضيحاته من العلاقات الإنسانية وما ينتج عنها من مشكلات وسلوك.

علم النفس: بفروعه المختلفة، وتدور دراسته حول سلوك الإنسان.

علم الاقتصاد

ويختص بدراسة استخدام الإنسان للمصادر الطبيعية بما يتصل بإنتاجياتها واستهلاك المواد التجارية واستخدام الخامات بجميع أنواعها (دنيا، 1982، 15-16).

وهكذا يتضح أنّ المواد الاجتماعية علوم تعنى بدراسة المجتمع الإنساني ومظاهره، والعلاقات الاجتماعية، وتدور حول الإنسان وعلاقاته ومشكلاته وميادين سلوكه، وهذه العلوم متطورة وليست ثابتة لاتصالها بالمجتمع الذي من أهم سماته التطور.

وبذلك يتضح أنّ الدراسات الاجتماعية في الوقت الحالي، أصبحت أكثر من مجرد موضوعات في التاريخ والجغرافيا والتربية القومية، فقد أصبحت ذات مفهوم أوسع وطبيعة متميزة، وأهداف أكثر حيوية، في عصر يتميز بالتعدد والتطور، وهذا ما يجعلها تؤدي دوراً أكثر فعالية في تربية الأبناء على المستويات كافة، وفي مختلف المجالات، ولكن تدريس هذه المادة يعاني من بعض المشكلات ومن أهمها (ضعف كفاءة معلمي المادة في استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، وعدم امتلاكهم المهارة في استخدام الوسائل التعليمية، بالإضافة لنقص الوسائل في المدارس وقدمها، وضيق المساحة في الفصول الدراسية واكتظاظها بالتلاميذ، وضيق الزمن المخصص للحصة الدراسية، وقلة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية والميدانية، بالإضافة لصعوبات تتعلق بالكتاب المدرسي من حيث المحتوى وطرح المعلومات).

6.3. المفاهيم الاجتماعية

1.6.3. معنى المفهوم الاجتماعي

لتحديد معنى المفهوم الاجتماعي ، لا بد أولاً من تحديد معنى المفهوم بشكل عام . هناك العديد من التعريفات التي تحدد معنى المفهوم ، على الرغم من تعددها ، إلا أنها متفقة إلى حد كبير في جوهرها أو مضمونها.

حيث يعرف " ابراهيم وسعادة" (1997، 339) المفهوم بأنه : " كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة الحقائق أو الأفكار المتقاربة.

ويرى "أبو حطب وصادق" (1996، 317): أن المفهوم عبارة عن فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة، قد تكون هذه الخصائص أشياء أو أحداث ، أو أشخاص ، وعادة ما يدل على اسم معين ، وجميع المفاهيم تشير إلى فئات من المثيرات". ويتفق هذا التعريف مع تعريف كل من "علي" (2000، 40) و"هجرس" (2000، 58) : إذ يعرفان المفهوم بأنه "مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين". أما "كلوز ماير" ورفاقه (klasmier,et,al) فقد جدد وصفاً للمفهوم يقوم على أساس وضع الموضوعات أو الأحداث في تصنيفات على أساس الخصائص المعيارية المحددة لها ، ثم يعطى ذلك التصنيف اسماً محدداً ، في ضوء تلك الخصائص. (حميدة وآخرون، 2000، 43-44).

ويتفق ذلك مع تعريف " جانبيه " : إذ يرى أن المفهوم هو صنف من المثيرات تشترك بخصائص جوهرية ، حتى لو اختلفت هذه المثيرات فيما بينها بشكل ملحوظ. (الحيلة، 2003، 100).

يلاحظ من التعريفات السابقة أنها تتفق في النظر إلى المفهوم على أنه اسم أو كلمة تدل على مجموعة من الأشياء، أو الأحداث ، أو المواقف التي تشترك معاً بخصائص عامة، ولكنها لم تحدد بشكل دقيق الدور الذي يقوم به المتعلم في تكوين المفهوم ، والذي يظهر فيما ورد في "قاموس التربية" من تحديد لمعاني المفهوم بأنه:

1- فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن بواسطته التمييز بين المجموعات أو التصنيفات.

2- تصور عقلي مجرد لموقف أو رمز أو شيء.

3- فكرة أو رأي أو صورة ذهنية.(قطامي وقطامي، 2001، 124).

هذا بالنسبة إلى المفهوم بشكل عام ، أما فيما يتعلق بالمفاهيم الاجتماعية فقد تنوعت تعريفاتها أيضاً من مفاهيم تاريخية ومفاهيم جغرافية ، ولكنها لا تخرج عن الإطار العام لتعريف المفهوم.

حيث عرف " حسين اللقاني " المفهوم التاريخي بأنه : تصور عقلي ذو طبيعة متغيرة يقوم على إيجاد العلاقة بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواقف ، ويصاغ في صورة وصفية لفظية.

أما المفهوم الجغرافي فتعرفه " فارعة حسن " بأنه: تصور عقلي مجرد يعطى اسماً أو لفظاً ليدل على ظاهرة جغرافية ويمكن تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة.(حميدة وآخرون، 2000، 47).

ويحتوي المفهوم الاجتماعي على عناصر أساسية ، وهي:

- 1- اسم المفهوم **concept Name**: وهو الاسم أو الكلمة التي تعبر عن المفهوم، وتدل عليه.
 - 2- أمثلة منتمية **Example**: وهي أمثلة تنطبق على مفهوم وتشير إليه ، فيمكن أن يذكر المتعلم أمثلة لمفهوم (الجبل) مثلاً من خلال ذكر أسماء بعض الجبال.
 - 3- أمثلة غير منتمية **Non Examples**: ويقصد بها الأمثلة التي لا تنطبق على المفهوم المستهدف ، فمثلاً تعد أسماء (شجرة ، شارع، سيارة) أمثلة غير منتمية لمفهوم (البحر).
 - 4- السمات الجوهرية **Criterial Attribites**: وهي الصفات أو العناصر الهامة للمفهوم التي تمكننا من إعطاء أمثلة إيجابية عليه ، فمن السمات الجوهرية لمفهوم البحر مثلاً وجود (أسماك ، أصناف ، أمواج ، أعماق،) .
 - 5- تعريف المفهوم **Concept Definition**: ويقصد به الجملة التقريرية التي تحدد السمات الجوهرية للمفهوم ، فعلى سبيل المثال نقول إن التجارة هي : تبادل السلع والمنتجات بين المناطق المنتجة والمناطق المستهلكة. (فرحان وآخرون ، 1999، 50-52)
- وبناء على ما سبق تعرف الباحثة المفهوم الاجتماعي بأنه: اسم أو رمز يشير إلى مجموعة المثيرات تتجمع وفق خصائص مشتركة وعلاقات قائمة فيما بينها لتؤدي إلى فهم الظاهرة الاجتماعية.

وإن تعرف ماهية المفهوم عامة ، والمفهوم الاجتماعي خاصة ، يدفعنا للوقوف على خصائصه لكي نتعمق في فهمنا له ، ونتمكن من اختيار أنسب الطرائق لتدريسه . ونستعرض هذه الخصائص بالآتي:

2.6.3. خصائص المفهوم الاجتماعي

تتميز المفاهيم عامة والمفاهيم الاجتماعية خاصة بمجموعة من الخصائص أهمها:

- تعتمد في تكوينها على الخبرات السابقة والفرص التعليمية ، والخلفية البيئية ، والعمر الزمني ، فمثلاً يسهل لمتعلم البادية تعلم مفهوم (الرعي) بينما يستطيع متعلم المدينة تعلم مفهوم (الصناعة) بسهولة أكثر .
- تنشأ المفاهيم من خلال تجريد بعض الأحداث الحسية والخصائص الحاسمة المميزة وتصنيفها ، فمثلاً لجميع الأشجار خصائص مشتركة وهي الجذر ، الساق ، الأوراق ، مما يجعلنا نجمع جميع الأشجار تحت مفهوم واحد وهو المفهوم العام للشجرة .
- تتصف المفاهيم بالقابلية للتعميم ، أي أنها لا تنطبق على شيء أو موقف واحد ، بل تنطبق على مجموعة من المواقف ، فمفهوم الأحياء الحديثة مثلاً ، لا ينحصر على الأحياء الحديثة في سورية ، بل يتعداه إلى بلدان أخرى عربية وغير عربية .
- تصنف المفاهيم ويميز بينها وفقاً لعناصر مشتركة ، فالتجارة الداخلية مثلاً يمكن تمييزها عن التجارة الخارجية ، ووسائل النقل البرية يمكن تمييزها عن وسائل النقل البحرية .
- الرمزية : فالمفهوم وسيلة رمزية يستعين بها الإنسان للتعبير عن الأفكار والمعاني المختلفة بهدف توصيلها للناس . (الغزالي ، 2002 ، 288) .
- لا يدل المفهوم على فرد معين أو شيء معين ، وإنما يشير إلى الصنف العام الذي تنتمي إليه الأمثلة الدالة على ذلك المفهوم . (خضر ، 2006 ، 329) .
- فمفهوم (البحر) مثلاً صورة ذهنية تمثل الخصائص المشتركة للبحار جميعها ، ولا يعبر عن بحر بعينه مثل البحر الأبيض المتوسط .
- وهكذا فإن جملة الخصائص السابقة تجعلنا نميز المفاهيم عن غيرها من عناصر محتوى الدراسات الاجتماعية مثل الحقائق ، المبادئ والتعميمات .

3.6.3. أهمية تعلم المفاهيم الاجتماعية

- تعد المفاهيم لحمّة المعرفة لأنها تجمع الحقائق في فئات يسهل استيعابها ، وتؤسس لما يليها من مستويات سلم البناء المعرفي من المبادئ والتعميمات . (عطية ، 2009 ، 178) .
- وتؤكد الدراسات التربوية أن تعامل العقل مع المفاهيم أسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة (الحوامدة والعدوان ، 2008 ، 37) .
- لذا أصبحت مساعدة المتعلم على تعلم المفاهيم واستيعابها من أولويات الأمور التي ينبغي الاهتمام بها في مختلف مراحل التدريس حيث تقع على عاتق النظام التربوي بشكل عام ،

والمعلم بشكل خاص مسؤولية العمل على تحسين طرائق تدريسها وتطويرها. (البشائرة والطراونة، 2003، 792).

ولعل أهمية تعلم المفاهيم بصفة عامة والمفاهيم الاجتماعية بصفة خاصة تعود أساساً إلى الوظائف التي تؤديها والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي :

- 1- تقلل من تعقد البيئة وسهولة دراسة المتعلمين لمكوناتها .
 - 2- تساعد المتعلم على التفسير والتطبيق بمعنى أن تعلم أحد المفاهيم في مرحلة ما يساعد على انتقال أثر التعلم.
 - 3- تسهم في القضاء على اللفظية ، حيث أن المتعلم كان يستخدم اللفظ دون أن يعرف مدلوله.
 - 4- تؤدي دراستها إلى زيادة اهتمام المتعلمين بالمواد الدراسية ، وتزيد من دوافعهم ، وتحفزهم على التخصص.
 - 5- تزيد من قدرة المتعلمين على استخدام وظائف العلم الرئيسة ، والتي تتمثل في التفسير والتحكم والتنبؤ .
 - 6- تؤدي دراستها إلى زيادة قدرة المتعلمين على استخدام وظائف المعلومات في مواقف حل المشكلات .
 - 7- تسمح دراستها بتوفير أساس لاختيار الخبرات وتنظيم الموقف التعليمي وتحديد الهدف من المنهج ، وبالتالي فهي تخدم كخيوط أساسية في الهيكل العام للمنهج لأن المفاهيم تقلل من اتساع الحقائق .
 - 8- يمكن تدريسها من إبراز الترابط بين فروع المعرفة المختلفة.
 - 9- تؤدي دراستها إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين (سلامة، 2004، 57).
- ومما يبين أهمية تعليم المفاهيم وتعلمها ، واتخاذها كأساس في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال ، والتي أوضحت نتائجها فاعلية تعلم المفاهيم الاجتماعية وأثرها في زيادة التحصيل المعرفي.
- مثال : دراسات "كامل" (2007)، " المرشد" (2009)، "العاتكي" (2009).
- ويتضح مما ذكر سابقاً أن تعلم المفاهيم والرئيسة منها خاصة بمثابة أدوات ومفاتيح تنقله من مجرد وعاء توضع المعلومات فيه . إلى طاقة قادرة على حل المشكلات حوله.

وبالتالي كان لابد من تزويد المتعلمين بهذه المفاهيم مع الأخذ بالحسبان تنظيمها لإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها مما يمكن من استخدامها في مواجهة المواقف الجديدة بشكل أفضل ، وعليه أصبح الحكم على مدى امتلاك هذه المفاهيم وتقويم تعلمها ذا أهمية بالغة.

4.6.3. أنواع المفاهيم الاجتماعية

تعد المفاهيم قاعدة أساسية للتعلم والتعليم في مادة التربية الاجتماعية ،وتستطيع التربية الاجتماعية أن تكسب التلاميذ العديد من المفاهيم ذات أنواع مختلفة منها:

1- مفاهيم الوقت أو الزمن : وهي المفاهيم التي تساعد التلاميذ على إدراك الزمن وتطوير الإحساس به عن طريق ربطه بخبراتهم المباشرة ، كما تساعدهم في فهم العلاقات الزمنية وترتيب الحوادث المترابطة ترابطاً زمنياً متعاقباً.

ومن أمثلتها : الليل - النهار - العصر - القرن - عصر النهضة - قبل الميلاد.

2- مفاهيم المكان : المكان هو المحيط الجغرافي الذي يعيش فيه الفرد والجماعة ،ولا يمكن فهم تاريخ أي منطقة خارج إطارها الجغرافي.

ويساعد تكوين المفاهيم المكانية عند المتعلمين استخدام الأطالس والخرائط التاريخية والجغرافية .(الحصري وآخرون ، 2006 ، 370).

ومن أمثلة المفاهيم المكانية : شبه الجزيرة - المنطقة القطبية - خط الاستواء - بادية الشام- الريف...

3- مفاهيم مادية : يمكن ملاحظتها أو الخبرة بها مباشرة ، أو بطريقة غير مباشرة باستخدام الوسائل التعليمية . مثال : بحر - نهر.

4- مفاهيم معانٍ: وهي أكثر تجريداً وصعوبة من المفاهيم السابقة وتذهب إلى أبعد من الخبرة

والملاحظة المباشرة مثل : ثورة - ديمقراطية- تعاون- وحدة. (الفتلاوي ، 2004 ، 83)

هذا وتهدف التربية الاجتماعية إلى تعليم المتعلمين مفاهيمها المتنوعة لما لها من أهمية تربية كبيرة ، لأنها تعد ضرورية لهم ليس لتفسير المواقف التعليمية والحياتية التي يمرون بها فحسب ، بل لتعديل تلك المواقف إذا تطلب الأمر ذلك ، كما أنها تسهل للمتعلمين التعرف إلى البيئة وظواهرها وأنواعها ومكوناتها مما يسهل دراستها فضلاً عن التخفيف من تعقيدها (رضوان ، 1995 ، 291).

5.6.3. عملية اكتساب المفهوم

تتميز عملية اكتساب المفهوم بأن المفهوم يكون موجوداً أصلاً وعلى المتعلم أن يقوم بالبحث عن الخصائص التي يمكن استخدامها للتمييز بين الأمثلة واللامثلة من الفئات المختلفة.

وبالتالي يمكن تعريف عملية اكتساب المفهوم بأنها :

عملية امتلاك مفهوم معين والتعرف عليه من قبل المتعلم . حيث يقدم المعلم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لمفهوم كان موجوداً أصلاً لدى المتعلم.(جابر ، 1998،278).

وبينما يعمل المتعلمون في عملية تكوين المفهوم على تجميع الأمثلة معاً في مجموعات تبعاً لقاعدة ما أو أساس معين وتشكيل ما يريدون من مجموعات ، حيث توضح كل مجموعة مفهوماً مختلفاً.

في حين أنه في عملية اكتساب المفهوم لا يوجد سوى مفهوم واحد فقط، حيث يحاول المتعلمون اكتشاف خصائصه والعمل على تعريفه بعد تقديم بعض المؤشرات الكافية من قبل المعلم.(العاتكي، 2009، 67).

هذا وتتطلب عملية اكتساب المفاهيم عدة متطلبات يتمثل أهمها في مجموعة من الأمثلة المتشابهة في بعض جوانبها من ناحية ، والمختلفة في جوانبها الأخرى من ناحية ثانية. كذلك لا بد أن يواجه المتعلم بهذه الأمثلة الإيجابية والسلبية وأن يجد بنفسه ما إذا كانت هذه الأمثلة تمثل فعلاً المفهوم أم لا . وبعدها يقوم بتشكيل الفرضيات المتعلقة بالمفهوم أو إعادة تشكيلها من جديد ، ويعمل كل مثال على تقديم معلومات أساسية عن الصفات أو الخصائص والقيم التي تعزى للمفهوم أو توضحه.

نستنتج من الشرح السابق أهم المبادئ التي تقوم عليها عملية اكتساب المفهوم وهي:

- 1- عرض مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية على المتعلمين من قبل المعلم.
- 2- مقارنة الأمثلة المعروضة مع المفهوم الرئيس والتفكير فيها من حيث هل هي منتمية أم غير منتمية.
- 3- يصوغ المتعلمون فرضيات (مفاهيم) معينة حول المفهوم المنشود.
- 4- اختبار صحة الفرضيات (المفاهيم التي توصل إليها التلاميذ) وذلك من خلال طرح المزيد من الأمثلة الموجبة والسالبة من قبل المعلم على التلاميذ.
- 5- الإعلان عن المفهوم الذي استطاع التلاميذ التوصل إليه.

6- التأكد من صدق المفهوم وثباته وذلك عن طريق الطلب من المتعلمين إعطاء أمثلة موجبة وسالبة .(المصري، 2003، 134).

1.5.6.3. المحددات التي تخضع لها عملية اكتساب المفاهيم

تخضع عملية اكتساب المفاهيم للمحددات الآتية :

- خصائص المفهوم من حيث كونه محسوساً أو مجرداً.
- مدى وضوح الأمثلة المنتمية وغير المنتمية.
- مدى قدرة المتعلمين على اكتساب المفاهيم والتعبير عنها بصورة ملائمة.
- طبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين ومدى اتساق نمو عمرهم العقلي مع عمرهم الزمني.
- مدى تقدم الجميع معرفياً وثقافياً ومدى تجديده لثقافته وتقبله للمدخلات الثقافية الأخرى (أبو رياش، 2007، 145).

2.5.6.3. معيقات اكتساب المفهوم الاجتماعي

تتحدد هذه المعوقات بما يأتي:

- 1- ازدياد المفاهيم الجديدة وزيادتها.
- 2- توقف المعنى على الخبرة : فالكلمات لا تعني أكثر مما تمثله في خبراتنا والافتقار إلى الأفكار يرجع إلى قلة اتصالنا بعالم الأشياء مما يشكل عائقاً أمام اكتساب المفهوم.
- 3- صعوبة فهم المعاني المجردة : فالطفل يضطر أحياناً إلى استظهار الكلمات وترديدها من دون فهم لها بسبب كثرة التجريد التي تقلل من استيعاب المفردات.
- 4- اعتماد المعنى على السياق: إذ يتغير معنى الشيء بتغير السياق الذي يرد فيه.
- 5- تداخل خصائص المفهوم مع مفهوم آخر مشابه.
- 6- وجود مفاهيم غامضة في ذهن المتعلم أو خبرته تتعلق بالمفهوم الجديد (قطامي وقطامي، 2001، 139).

3.5.6.3. العوامل المساعدة على اكتساب المفاهيم

هناك مجموعة من الأمور والتوجيهات التي إذا ما التزم المعلم بها في غرفة الصف ، من شأنها أن تجعل عملية اكتساب المفاهيم من قبل التلاميذ أكثر فاعلية ، ومن هذه التوجيهات:

- تحديد سلوك التلاميذ الناتج عن اكتساب المفاهيم:

إذ ليست الغاية هي حفظ تعريف المفهوم وإنما تنمية وتكوين فهم وأداء وسلوك معين بعكس القدرة على التعرف إلى المفهوم في مواقف مختلفة.

إن ذلك يحقق هدفين:

الأول: مساعدة المعلم في اختيار خبرات ومواقف التعلم المناسبة وتقويم التعلم الناتج .

الثاني: مساعدة المتعلم في إدراك مدى تحصيله ومستوى تعلمه للمفهوم.

• **تقليل عدد الصفات التي يمكن تعلمها في حالة المفاهيم المعقدة أو الواسعة:**

وذلك بتحديد الصفات السائدة والمهمة فقط، ثم تصنيفها في أنماط معينة تساعد على إدراكها وتسهيل التعلم.

• **التأكيد على خصائص المفهوم الجوهرية وإبرازها .**

• **استخدام أمثلة متعددة عن المفهوم :** يرتبط عدد الأمثلة بطبيعة المفهوم وطبيعة المتعلم إذ كلما ازداد المفهوم صعوبة احتاج إلى عدد أكبر من الأمثلة، وكلما انخفض مستوى المتعلم المعرفي احتاج إلى مزيد من الأمثلة.

• **تقديم الأمثلة الإيجابية والسلبية للمفهوم :** ذلك لأن اكتساب المفهوم يتطلب أساساً القدرة على التمييز بين الأمثلة الإيجابية والسلبية.

فالإقتصار على الأمثلة الإيجابية يضعف فرصة إجراء المقارنات ، كما يضعف من قدرة المتعلم على التعلم الصحيح.

• **تشجيع المتعلمين على التفكير في أمثلة جديدة للمفهوم :**

على المعلم ألا يكتفي بالأمثلة التي أعدها لتوضيح المفهوم بل لا بد له من حث المتعلمين على التفكير في أمثلة جديدة خارج نطاق الأمثلة التي تعرضوا لها أثناء التدريس وذلك لكي يتمكن المعلم من مساعدة المتعلم على دمج المفهوم في البنية المعرفية لديه.

• **تشجيع المتعلمين على التفكير وحل المشكلات :** ذلك أن المفاهيم هي أدوات الفكر الرئيسة

فلا بد من تشجيع المتعلمين على التفكير الذي يرتبط بتعلم المفهوم على نحو وثيق.

• **تشجيع التلاميذ على اكتساب المفاهيم :** ويتحقق ذلك من خلال :

- عرض مشكلة حقيقية لها مغزى على التلاميذ.

- توجيه التلاميذ إلى جمع المعلومات والبيانات المتصلة بها.

- تهيئة التغذية الراجعة الصحيحة بحيث يتأكدون من سلامة استجاباتهم. (نصر وآخرون، 1990، 73-74).

نلاحظ ممّا سبق، أنّه على المعلم القيام بالعديد من الأمور التي بدورها تساعد التلاميذ في تعلّمهم واكتسابهم للمفاهيم من خلال معرفة خصائص المفهوم، والأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم، وتشجيع التلاميذ على التفكير وحلّ المشكلات بما يجعل من عملية اكتساب المفاهيم أكثر فاعلية.

7.3. الاتجاهات

تحتل دراسة الاتجاهات مكانة بارزة بين العديد من الدراسات، وذلك لما لها من أهمية بالغة وتأثير كبير في حياة الفرد، وفي هذا الفصل نتناول الباحثة أهمية الاتجاه ، وتوضح أيضاً أهميته، وخصائصه، ومكوناته، وأنواعه، والنظريات المفسرة لتشكّله، والعوامل المؤثرة في تكوينه، والشروط اللازمة لذلك، وتبين أيضاً كيفية قياس الاتجاهات وتعديلها، وفيما يلي شرح مفصل لكل ما سبق.

1.7.3. أهمية الاتجاهات

تحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في الكثير من دراسات الشخصية وديناميات الجماعة، وذلك لما لها من أهمية بالغة في حياة الفرد وتتجلى تلك الأهمية في الجوانب الآتية:

1. تساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية، وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتقها الجماعة، فيشاركهم فيها، ومن ثم يشعر بالتجانس معهم.
2. تعمل الاتجاهات على إشباع الكثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية، كالحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى الانتماء والقبول الاجتماعي.
3. تسهل الاتجاهات على تسهيل الاستجابات في المواقف التي لدى الفرد اتجاهات خاصة بها، كما تساعد على تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات (السحر، 2002، 12).
4. تساعد الاتجاهات الأفراد في اتخاذ القرار بشيء من الاتزان والاتساق، بما يكفل له الثبات الانفعالي.
5. يمارس الفرد من خلالها عدداً من المهارات مثل (الاتصال، التنافس، التعاون، التفاعل).

6. الاتجاهات مرتبطة أساساً بالسلوك الاجتماعي وقد تحدد هذا السلوك وتوجد مساره بحيث ينبغي على كل دارس لهذا السلوك أن يبحث في الاتجاهات الكامنة خلفه.
7. يدرّب الأفراد على كيفية التمييز بين الخبرات السارة ويكرّرونها ويدعمونها، والخبرات الضارة فيحاولون التصدي لها ونبذها.
8. الاتجاهات تبلور وتوضح العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي (الغامدي، 1422، 29-30).

ومما سبق يمكن القول أنّ للاتجاهات أهمية كبيرة في حياة الفرد، فهي تساعد على التكيف والتفاعل مع العالم المحيط به بشيء من الثبات الانفعالي، كما تساعد على إشباع دوافعه وحاجاته سواء كانت نفسية أو اجتماعية، وبالتالي فالاتجاهات تبلور العلاقة وتوضحها بين الفرد وعالمه الخارجي.

2.7.3. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

تتمثل العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات في الآتي:

1. الأسرة

وهي الوعاء الأول الذي يأخذ منه الطفل معلوماته ومعارفه، إذ يتوجه إلى والديه للإجابة عن كل الأسئلة اليومية والخيالية التي يتعرض لها وخصوصاً في مراحل نموه الأول، لذا تعتبر الأسرة من أقوى العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات لدى الفرد، ولا سيما إن استخدام الوالدين لأساليب الثواب والعقاب يشكل أساساً للاتجاهات والمعتقدات والقيم التي يكتسبها الطفل من والديه، وتتميز هذه الاتجاهات المكتسبة داخل الأسرة بالقوة الثبات فهي تترك أثراً واضحاً فيه وفي طرق تعامله مع الناس والمجتمع (خير بك، 2001، 18).

2. المدرسة

يلتحق الطفل بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يسهمان في تكوين اتجاهات جديدة، من خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانه ومعلميه وإدارة مدرسته، وكذلك من خلال المعارف التي ينهل منها فتزيد في تحصيله الفكري والعلمي والمعرفي شيئاً فشيئاً، فمهمة المدرسة الأساسية هي دعم الاتجاهات الإيجابية ومعالجة ما تعلمه الطالب من اتجاهات غير

صحيحة سواء في جو الأسرة، أو من زملائه، أو من مجتمع المدرسة، وأيضاً ما يكتسبه من المجتمع الخارجي.

3. المجتمع

لكل مجتمع ثقافته الخاصة به وعاداته وقيمه وفلسفته التي تؤدي دوراً واضحاً في تكوين اتجاهات أفرادها، وذلك عبر مؤسساته المختلفة المتعددة المهام والأغراض والوسائل، كالمدرسة والنادي ودور العبادة والجمعيات الاجتماعية والتنظيمات المتنوعة... إلخ من المؤسسات التي يكتسب من خلالها الأفراد اتجاهاتهم المختلفة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، فضلاً عن وسائل الإعلام التي لها دور لا يستهان به في تكوين الاتجاهات من خلال ما تنشره وتبثه من معلومات وحقائق في موضوعات الحياة المختلفة (صديق، 2012، 310-311).

مما تقدم يمكن القول أن البيئة المحيطة بالفرد تسهم في تكوين الاتجاهات، والبيئة التي ينشأ فيها الفرد تبدأ بالأسرة ثم بالمدرسة ثم بالمجتمع، وكل منها لها تأثير مختلف على اتجاهات الفرد وذلك حسب مرحلته العمرية.

3.7.3. شروط تكوين الاتجاهات

إنّ لتكوين الاتجاهات شروط عدّة وهذه الشروط كالآتي:

1. تعاضد الاستجابات وتكاملها والتي كان الفرد تعلمها في أثناء مجرى نموه فمثلاً إن وجود الطفل في جو بيتي فيه الأم أقل أهمية من الأب، والبنات أقل أهمية من الأولاد سوف يولد عنده اتجاهات مفاده تعظيم شأن الذكور.
2. كلما أصبح تفاضل الخبرات وتقريدها وفصلها أنماطاً متميزة كبر الفرد ونما.
3. هناك بعض الخبرات العنيفة التي يمر بها الفرد، ففي بعض الحالات قد يكون لخبرة واحدة مفردة تأثير دائم فتعمق الموقف المشابهة كلها أو ذات الصلة (رفاعي، 2008، 74).
4. درجة نجاح التلاميذ في أداء نشاط ما أو في تفاعلهم مع الناس الآخرين، فالطفل الذي ينجح في تعلم الموسيقى لا بد له أن يكون اتجاهات نحو الموسيقى، والطفل الذي يفشل في تعلم القراءة غالباً ما يكون له اتجاه سلبي نحو القراءة، رغم أن المدرس يتكلم يومياً عن أهمية وقيمة القراءة.

5. النماذج التي يتعرض لها الطفل، فنحن نتعلم الاتجاهات بشكل غير مباشر من ملاحظة سلوك الناس المهمين لنا، إذ يؤثر الآباء والمعلمون والزملاء والشخصيات العامة تأثيراً عظيماً إذا تصرفوا بالأسلوب الذي يتفق مع الاتجاهات التي يريدون تعليمها (أبو علام، 2004، 280).

نجد من العرض السابق أن لتكوين الاتجاهات شروط عدة أهمها ما يمر به الطفل من خبرات في حياته اليومية سواء في المنزل أو في الحي أو في المدرسة، بالإضافة إلى النماذج التي قد يتعرض لها الطفل، والتي تؤثر بشكل كبير في تكوين اتجاهات الطفل سواء أكانت إيجابية أو سلبية.

4.7.3. تعديل الاتجاهات

- هناك العديد من الطرائق التي يمكن بها تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية ومن أهمها:
- **تغيير الإطار المرجعي:** إن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتأثر بإطاره المرجعي الذي يتضمن المعايير والقيم والمدرجات ويؤثر فيه، وهذا الارتباط الوثيق يؤكد أن تغيير الاتجاه يتطلب إحداث تغيير في الإطار المرجعي.
 - **تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد:** إن للجماعة أثراً في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغير انتمائه من جماعة على أخرى، وهو مع مضي الوقت يميل إلى تعديل سلوكه واتجاهاته لتتماشى مع الجماعة الجديدة، إذا حدث تغير في موضوع الاتجاه وإدراك الفرد ذلك.
 - **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:** يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة، مما يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحوه.
 - **تغيير اتجاهات الفرد والجماعة بتغيير المواقف الاجتماعية:** فنلاحظ مثلاً أن اتجاهات الطالب تتغير عندما يصبح مدرساً.
 - **أثر المعلومات ووسائل الإعلام:** تقوم وسائل الإعلام بتقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء حول موضوع ما أو قضية ما، مما يساعد على تغيير الاتجاه أما سلباً أو إيجاباً.
 - **التغيير القسري في السلوك:** فقد يضطر الفرد أحياناً على تغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف أو الشروط الحياتية التي تطرأ عليه كظروف الوظيفة أو السكن.

- **طريقة لعب الأدوار:** وفيها يطلب من الأفراد المراد تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع ما أن يلعبوا دوراً يخالف اتجاهاتهم أصلاً، كأن يطلب من المدخنين، أن يلعبوا دور غير المدخنين ويقوموا بتقديم رسالة إقناعيه للمدخنين لحثهم على ترك التدخين.
 - **طريقة سحب القدم:** وتتخلص في إقناع صاحب اتجاه معين أن يقدم خدمة بسيطة تخالف موافقه واتجاهاته، فيقدمها الفرد متنازلاً بقدر بسيط عن موافقه والتزاماته، وفي حقيقة الأمر فإن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه، ويصبح بعد ذلك أكثر استعداداً لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها أو يغير فيها من اتجاهاته السابقة (محمد، د.ت، 19-20) من موقع الشبكة الالكترونية www.gulfkids.com
- على الرغم من الطرائق المتعددة لتعديل وتغيير الاتجاهات، إلا أن الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تتعلم أو تكتسب بها، فالاتجاه بعد نشأته يصبح جانباً مندمجاً في شخصية الفرد ويؤثر على أسلوبه السلوكي ككل، وتغيير اتجاه واحد يعني تغيير جزءاً من شبكة تضيفي النظام على شخصية الفرد، وغالباً ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات في تغيير الفكرة المعتمدة فقط دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت على وضعه السابق، ومع ذلك فالاتجاهات يمكن تعديلها أو تغييرها تحت ظروف معينة، وعليه فإن الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير.



4. الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

ويتضمن هذا الفصل:

1.4. منهج البحث.

2.4. إجراءات تصميم أدوات البحث وضبطها.

1.2.4. تحديد المحتوى العلمي .

2.2.4. تحليل المحتوى العلمي.

3.2.4. تصميم الدروس التعليمية.

4.2.4. اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية.

5.2.4. مقياس الاتجاهات.

3.4. مجتمع البحث وعيّنته.

4.4. إجراءات التطبيق النهائي.

5.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي المنهج المستخدم في البحث، والإجراءات المنهجية المتبعة للإجابة عن سؤال البحث والتحقق من فرضياته، وذلك في بناء كل أداة من الأدوات المستخدمة، تم التأكد من صدقها وثباتها وتجربتها استطلاعيًا، كما يتضمن إجراءات التجريب النهائي، بما في ذلك العينة وضبط المتغيرات، ثم خطوات تنفيذ التجربة النهائية، وعرض للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج وفيما يلي تفصيل لكل ما ذكر:

1.4. منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي لمعرفة فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

ووفقاً لهذا المنهج حددت مجموعتان، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وطُبقت أدوات البحث (اختبار اكتساب المفاهيم، مقياس الاتجاهات) قبلًا على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في الاختبار، ثم دُرست المجموعة التجريبية باستخدام النموذج التكاملي، على حين دُرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المتبعة، ثم طُبقت أدوات البحث بعداً على المجموعتين.

والجدول الآتي يوضح خطوات التصميم التجريبي للبحث:

جدول (1) خطوات التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	مجموعتي البحث	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
- اختبار المفاهيم الاجتماعية. - مقياس الاتجاهات.	- المجموعة الضابطة. - المجموعة التجريبية.	- الاستراتيجية المتبعة. - النموذج التكاملي.	- اختبار المفاهيم الاجتماعية. - مقياس الاتجاهات.

2.4. إجراءات تصميم أدوات البحث وضبطها:

1.2.4. تحديد المحتوى العلمي .

2.2.4. تحليل المحتوى العلمي.

3.2.4. تصميم الدروس التعليمية.

4.2.4. إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية.

5.2.4. بناء مقياس الاتجاهات.

وفيما يلي تفصيل لهذه الإجراءات:

1.2.4. تحديد المحتوى العلمي:

اختيرت مادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي _ المعدة وفق المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي _ لتحديد محتوى البرنامج التعليمي الذي سيصمم وفق النموذج التكاملي، وذلك انطلاقاً من أن المعايير الوطنية التي تم إعداد مادة الدراسات الاجتماعية وفقها جرى التأكيد فيها على أساسيات المعرفة، والتأكيد على أساسيات المعرفة يعني التأكيد على المفاهيم.

ويتألف الكتاب المقرر من ست وحدات، وتم اختيار وحدتي (سلامتي- بيئتي) من الكتاب للبحث الحالي حيث تألفت وحدة سلامتي من ثلاثة دروس، ووحدة بيئتي من سبعة دروس وذلك لوجود خبرة سابقة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمفاهيم هاتين الوحدتين من خلال دراستها في الصفوف السابقة، كما لاحظت الباحثة بعد اطلاعها على محتوى موضوعات مادة الدراسات الاجتماعية في المراحل اللاحقة أن المفاهيم المتعلقة بموضوعات الوحدتين هي مفاهيم أساسية في مادة الدراسات الاجتماعية يركز عليها فهم ما يلي من مفاهيم، وبالتالي فأى خلل في تعلم هذه المفاهيم سيؤدي إلى خلل فيما سيتعلمه التلامذة فيما بعد، والجدول الآتي يبين الموضوعات التي تتضمنها الوحدتين:

جدول(2) موضوعات وحدتي " سلامتي- بيئتي"

الوحدة	الموضوع	عنوان الموضوع
سلامتي	الأول	التمم
	الثاني	فكر قبل أن تصدق
	الثالث	أحافظ على صحتي
بيئتي	الأول	ماذا لو؟
	الثاني	تضاريس متنوعة... وعالم جميل
	الثالث	عوامل تكوين التربة
	الرابع	الإنسان والطبيعة
	الخامس	لنحفظ كوكبنا الجميل
	السادس	بصمة القدم البيئية
	السابع	مشروع اقتصادي

2.2.4. تحليل المحتوى العلمي:

حرصاً من الباحثة على الوصول إلى نتائج تتصف بالدقة والموضوعية لتحليل محتوى وحدتي (سلامتي، بيئتي) فإنها قامت باتباع خطوات محددة بما يتناسب مع طبيعة الهدف من هذا التحليل تمثلت بالآتي:

أ- تحديد الهدف من التحليل:

يهدف هذا التحليل إلى تحديد المفاهيم المتضمنة في دروس وحدتي (سلامتي، بيئتي) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في سورية بما يمكن من:

1- صوغ الأهداف التعليمية التعلمية.

2- إعداد وتصميم كل موضوع من موضوعات الوحدة المدروسة وفقاً للنموذج التكاملي بين كارين وفراير.

3- بناء اختبار اكتساب المفاهيم.

ب- تحديد عينة المصادر ووصفها:

تشمل عينة المصادر كتاب مادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، ويتضمن هذا الكتاب الوحدات الرئيسية الآتية:

الوحدة الأولى: أنا.

الوحدة الثانية: أنا وأنت.

الوحدة الثالثة: سلامتي.

الوحدة الرابعة: مجتمعي.

الوحدة الخامسة: بيئتي.

الوحدة السادسة: وطني.

وقد تم اختيار وحدتين الثالثة والخامسة لتكون عينة التحليل، حيث تم وضع هاتين الوحدتين بشكل متتالي ضمن خطة توزيع المنهاج للفصل الدراسي الثاني.

ج- تحديد وحدات التحليل :

يعتمد تحديد وحدات التحليل وفئاته على الهدف الذي يحدده الباحث من عملية التحليل، لذا وبناءً على الهدف الذي حددته الباحثة من هذه العملية تم اعتماد المفهوم كقئة للتحليل، إذ اعتمدت الباحثة عنوان كل درس مفهوماً رئيساً، تتفرع عنه مفاهيم فرعية وأخرى تحت فرعية. وبما أن المفهوم له خصوصية من حيث أنه يرد بصيغة كلمة أو لفظة أو جملة لذا تم اعتبارها وحدات للتحليل شريطة أن تتفق مع التعريف الإجرائي للمفهوم، وأن تشير إلى المستوى الذي يقع فيه المفهوم بما يتفق مع التعريف الإجرائي الذي وضعته الباحثة لكل مستوى من مستويات المفاهيم.

د- تحديد ضوابط عملية التحليل :

روعت الضوابط الآتية في أثناء عملية التحليل:

- 1- أجري التحليل في إطار التعريف الإجرائي الذي حددته الباحثة للمفهوم على أنه صورة ذهنية يشار إليها بكلمة و جملة تنتج عن تجريد الخصائص المشتركة بين عدة حقائق ومواقف، لتدل على ظاهرة معينة .
- 2- اقتصر التحليل على محتوى الفقرات الكاملة المعنونة بعناوين رئيسة.
- 3- استبعد الهدف العام والأهداف التعليمية الواردة في بداية كل موضوع، وأسئلة التقويم الواردة في نهاية كل موضوع.

هـ- خطة التحليل:

قامت الباحثة في أثناء تحليل محتوى دروس الوجدتين المحددتين من كتاب مادة الدراسات الاجتماعية بهدف تحديد المفاهيم المتضمنة فيها بما يأتي:

- 1- قراءة عنوان كل درس من دروس الوحدة الدراسية وتصنيفه كمفهوم رئيس.
- 2- رصد المفاهيم الموجودة في كل درس بعد قراءة كل كلمة أو لفظة أو جملة تعبر عنها.
- 3- تجميع المفاهيم المرتبطة مع بعضها بعلاقة ما (والتي تشكل مفاهيم تحت فرعية) ضمن فقرة واحدة وإعطاها عنواناً يعبر عن مفهوم فرعي ما للمفهوم الرئيس.
- 4- تصنيف المفاهيم الناتجة في جداول طبقاً لدرجة عموميتها إلى مفهوم رئيس ومفاهيم فرعية وتحت فرعية، وترتيب المفاهيم تحت الفرعية أيضاً بما يتناسب مع درجة شموليتها في مستويات.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم الأخذ بالحسبان أن يكون مفهوم ما (وفي أي مستوى من المستويات) متضمناً بأكثر من مفهوم في ضوء ما قد ترتبط به هذه المفاهيم مع بعضها ، لذا تم تكرار تصنيفه مع جميع المفاهيم التي يتفرع عنها، ويبين الملحق رقم(1) المفاهيم الناتجة من التحليل .

و- التأكد من صدق التحليل:

للتحقق من صدق التحليل تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين ملحق رقم (8) من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق وجامعة الفرات، ومدرسي مادة الدراسات الاجتماعية في محافظة الحسكة، بهدف معرفة:

- مدى صحة عملية التحليل .
 - مدى اتفاق التحليل مع الفئات المستخدمة .
 - مدى تغطية تحليل المحتوى المرفق لدروس الوجدتين الدراسيتين.
 - مدى صحة انتماء المفاهيم الفرعية للمفهوم الرئيس المندرجة في إطاره.
 - مدى صحة انتماء المفاهيم تحت الفرعية للمفاهيم الفرعية المندرجة في إطارها.
 - اقتراح ما يروونه مناسباً.
- ورأى المحكمون أن التحليل يتفق مع التعريفات الإجرائية لفئاته، وأنه يغطي دروس الوحدة الدراسية، ولم يتقدموا بأي تعديل على التحليل السابق.

ي- التأكد من ثبات التحليل:

إن للثبات في تحليل المحتوى أهمية خاصة، فهو عنوان الموضوعية، وخطوة مهمة وأساسية للحصول على نتائج مضمونة وموثوق بصحتها، وخطوة مكملية ولازمة لصدق التحليل، وللتأكد من ثبات التحليل تم إجراء الآتي:

- قامت الباحثة بتحليل محتوى دروس الوجدتين المحددتين لتحديد المفاهيم المتضمنة فيهما وترتيبها وفق الضوابط السابق ذكرها.
- اجتمعت الباحثة مع محللين آخرين (من طلبة الدكتوراه: أمانة خالد و نسرين جاموس) ، وزودتهما بالتعريفات الإجرائية التي اعتمدتها لفئات التحليل، وبنسخة من دروس الوجدتين الدراسيتين _ كما وردت في الكتاب المدرسي _ ووضحت لهما طريقة التحليل وضوابطه.

- قام المحللان كل على حده بإجراء عملية التحليل لمحتوى دروس الوجدتين الدراسيتين، وفق الطريقة والضوابط المتبعة.
- أجرت الباحثة عملية التحليل مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، ثم قامت بحساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي بين تحليلها في المرتين من جهة، وبين تحليلها الأول وكل من المحللين الآخرين من جهة أخرى:
معامل ثبات التحليل:

$$R = \frac{2 \times (C1.2)}{C1 + C2} \quad (طعيمة ، 1987 ، 178)$$

حيث:

R: معامل الثبات

C1: عدد الوحدات في التحليل الأول.

C2: عدد الوحدات في التحليل الثاني.

C1.2: عدد الوحدات المتفق عليها في التحليل الأول والتحليل الثاني.

وقد بلغ عدد وحدات التحليل في وحدتي (سلامتي، بيئتي) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي (130) وحدة، وتوضح الجداول الآتية النسب المئوية لمعامل ثبات التحليل بين الباحثة في المرتين، وبين تحليلها وكل من تحليل المحللين، وبين تحليل المحللين الأول والثاني.

جدول (3) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل الذي قامت به الباحثة في المرتين.

النسبة المئوية لمعامل الثبات	التكرارات المتفق عليها في التحليلين	التكرارات		فئة التحليل
		تحليل المحتوى للمرة الثانية	تحليل المحتوى للمرة الأولى	
1	10	10	10	المفاهيم الرئيسية
1	36	36	36	المفاهيم الفرعية
0,97	80	80	84	المفاهيم تحت الفرعية
0,98	126	126	130	المجموع

جدول (4) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الأول.

النسبة المئوية لمعامل الثبات	التكرارات المتفق عليها في التحليلين	التكرارات		فئة التحليل
		تحليل المحلل الأول	تحليل الباحثة	
1	10	10	10	المفاهيم الرئيسية

المفاهيم الفرعية	36	31	31	0.92
المفاهيم تحت الفرعية	84	79	79	0,97
المجموع	130	120	120	0,96

جدول (5) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل بين تحليل الباحثة والمحلل الثاني.

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	النسبة المئوية لمعامل الثبات
	تحليل الباحثة	تحليل المحلل الثاني		
المفاهيم الرئيسية	10	10	10	1
المفاهيم الفرعية	36	29	29	0.89
المفاهيم تحت الفرعية	84	76	76	0,95
المجموع	130	115	115	0.94

جدول (6) النسبة المئوية لمعامل ثبات التحليل بين المحللين الأول و الثاني.

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	النسبة المئوية لمعامل الثبات
	تحليل المحلل الأول	تحليل المحلل الثاني		
المفاهيم الرئيسية	10	10	10	1
المفاهيم الفرعية	31	29	29	0,96
المفاهيم تحت الفرعية	79	76	76	0,98
المجموع	120	115	115	0.97

ويتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل ثبات التحليل تراوحت بين (0,94 _ 0,98) ما يدل على صلاحية معامل الثبات لأنها نسب كافية لضمان الثقة بثبات التحليل.

3.2.4. تصميم الدروس التعليمية وفق التكامل بين انموذجي كارين وفراير من خلال مادة

الدراسات الاجتماعية:

1.3.2.4. الهدف العام:

تهدف الدروس التعليمية إلى إكساب تلامذة الصف السادس الأساسي المفاهيم الاجتماعية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الدراسات الاجتماعية، ويتفرع عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية التي سيتم توضيحها ضمن الدروس.

2.3.2.4. المجموعة المستهدفة:

استهدفت الدروس التعليمية عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي من مدرستي (مجد السلطان - إدوار إيباس) في محافظة الحسكة في الجمهورية العربية السورية.

3.3.2.4. تحديد المادة العلمية:

تشمل وحدتي "سلامتي - بيئتي" من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

4.3.2.4. تحليل المحتوى المحدد:

وذلك بهدف تحديد المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في وحدتين.

5.3.2.4. صوغ الأهداف التعليمية التعليمية:

تعد عملية صوغ الأهداف من الخطوات الأساسية في العملية التعليمية التعليمية، والموجه الأساسي للمدرس والطالب على حد سواء، وانطلاقاً من الهدف العام للدروس التعليمية في إكساب تلامذة الصف السادس الأساسي المفاهيم الاجتماعية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الدراسات الاجتماعية، حددت الأهداف التعليمية الخاصة بالمحتوى المعرفي، وكما حددت مستوياتها المعرفية طبقاً لتصنيف بلوم المعدل، إذ صيغت الأهداف التعليمية التعليمية الخاصة بموضوعات وحدتي (سلامتي، بيئتي) في المجال المعرفي والحسي الحركي والوجداني في ضوء الآتي:

1- معايير ومخرجات التعلم لمادة الدراسات الاجتماعية.

2- الأهداف التعليمية الأساسية المتضمنة في كل موضوع من موضوعات الوحدتين المحددتين: وقد

استخرجت في ضوء عملية تحليل المحتوى السابقة، وقد بلغ عدد الأهداف (80) هدفاً تعليمياً، موزعة على موضوعات الوحدتين التي تم تدريسها باستخدام النموذج التكاملي.

عرضت الأهداف التعليمية التعليمية على مجموعة من المحكمين، ملحق رقم (8)، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الأهداف التعليمية، ومدى صحة المستوى المعرفي الذي ينتمي إليه كل هدف تعليمي، ومدى ملائمة الأهداف التعليمية لمستوى تلامذة الصف السادس الأساسي، إضافة إلى

حذف أو تعديل ما يرويه مناسباً، وبعد أن عدلت الأهداف التعليمية في ضوء ملاحظات السادة المحكمين وضعت في صورتها النهائية التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7) عدد الأهداف التعليمية التعلمية لكل موضوع وفق مستوياتها المعرفية

المجموع	الأهداف التعليمية					
	الموضوع	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تقويم
8	التمرير	2	1	1	1	2
7	وسائل الاعلام	1	2	1	1	1
6	الصحة	1	1	1	1	1
7	دوران الأرض	2	1	1	1	1
8	التربة	1	2	1	1	2
7	بصمة القدم البيئية	2	1	1	1	1
8	النضاريس	2	2	1	1	1
11	الطبيعة	2	4	1	2	1
8	الموارد الطبيعية	2	1	1	1	2
10	المشروع الاقتصادي	3	2	1	2	1
80	المجموع	18	17	10	12	13
%100	النسبة	%22.5	%21.25	%12,5	%15	%16,25

6.3.2.4. تصميم خطط الدروس التعليمية وفق التكامل بين الانموذجين:

صممت دروس المجموعة التجريبية وفق التكامل بين خطوات انموذجي كارين وفراير وفيما يلي عرض لخطوات الانموذجين كلاً على حدى وكيفية دمج الخطوات وصولاً إلى النموذج التكاملي الذي تم من خلاله تدريس تلامذة المجموعة التجريبية.

خطوات انموذج كارين:

وتتمثل هذه الخطوات بالآتي:

- 1-مراجعة المعلومات السابقة.
- 2-التنظيم الهرمي للمحتوى.
- 3-صياغة المنظم المتقدم.
- 4-تعريف المفهوم.
- 5-مرحلة تقديم المنظم المتقدم.
- 6-الاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة التعليمية.
- 7-استخدام مبادئ التمايز التدريجي.
- 8-مرحلة تقوية البنية المعرفية.

خطوات نموذج فراير :

وتتمثل هذه الخطوات بالآتي :

1- تحليل المفهوم

2- تعليم المفهوم

3- قياس اكتساب المفهوم

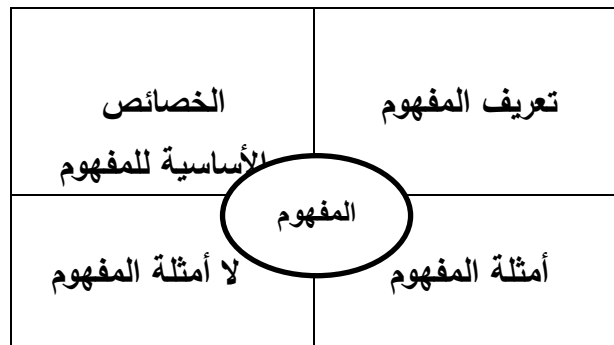
عرف التكامل بأنه استخدام كل من انموذج كارين وانموذج فراير معاً وبشكل متداخل، إذ تكمل

احدهما الأخرى وكأنهما انموذج واحد وتتمثل خطوات دمج الانموذجين كما يلي:

1- **مراجعة المعلومات السابقة:** تنشيط البنية المعرفية وذلك باستثارة وعي وإدراك الطلبة بالخبرات المرتبطة بموضوع التعلم، حيث يتم ربط المعارف السابقة ذات العلاقة لدى المتعلم بفكرة المنظم المتقدم لتكوين بنية معرفية متكاملة.

2- **صياغة المنظم المتقدم:** عبارة مصاغة تسبق الدرس بنحو يساعد الدارس على تخزين واسترجاع معلومات المادة الدراسية بالمعلومات المراد تعلمها، كما يساعد على ربط محتوى المادة التعليمية.

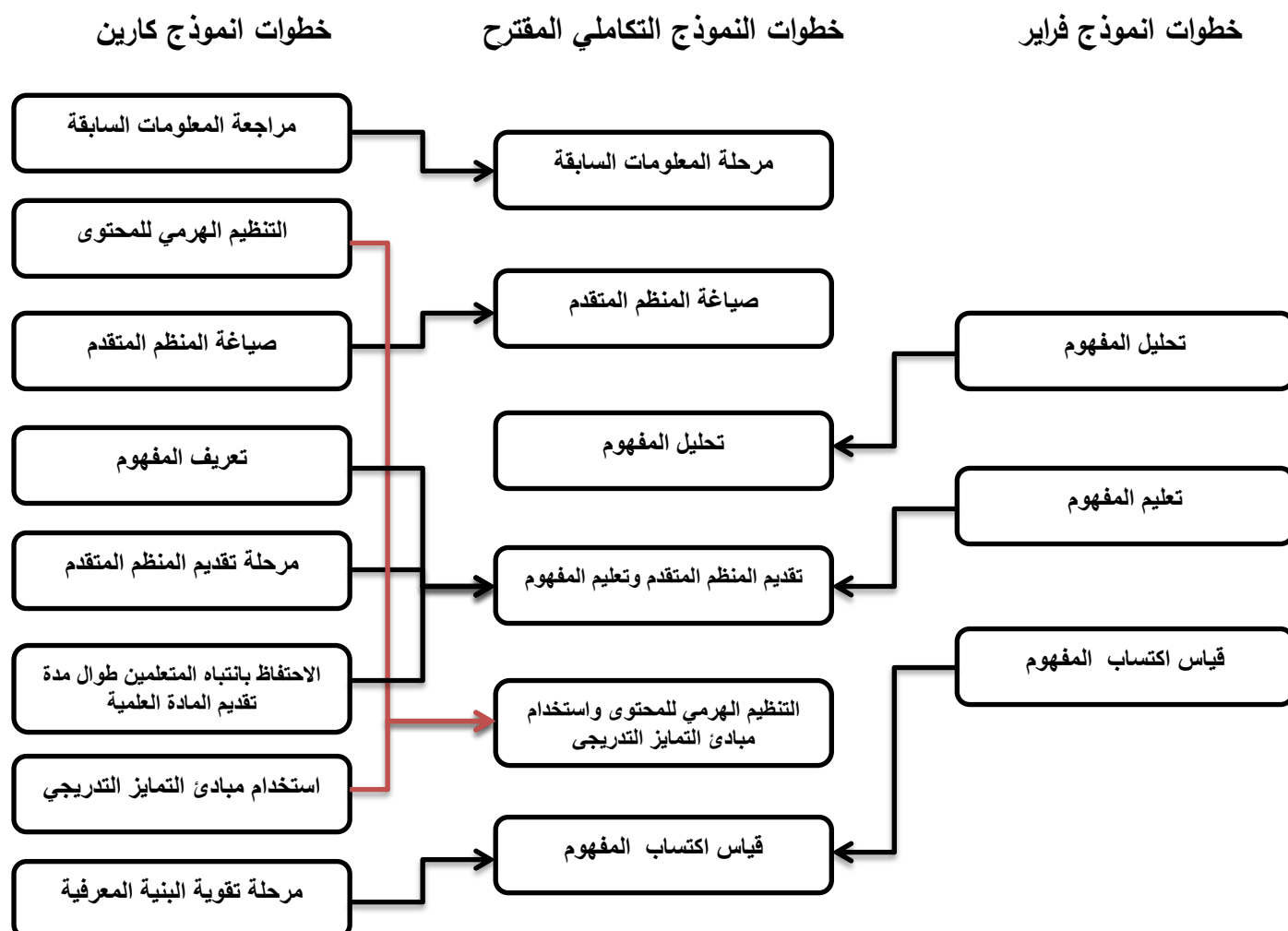
3- **تحليل للمفهوم:** من خلال رسم المربع الآتي وملاً أطرافه الأربعة بما هو مناسب من خلال خطوات سير الدرس (عنوان أو اسم المفهوم في وسط المربع ، وفي الأطراف الأربعة : تعريف المفهوم ، أمثلة المفهوم، لا أمثلة المفهوم ، الخصائص الأساسية للمفهوم).



4- **تقديم المنظم المتقدم وتعليم المفهوم:** يتم في هذه المرحلة توزيع أوراق العمل على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بحل جميع الأنشطة الواردة فيها ليتم من خلال ذلك التوصل إلى تعريف المفهوم وتحديد الخصائص الأساسية والمميزة لكل مفهوم وإعطاء أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية للمفهوم يتم وضعها في المربع المذكور سابقاً، وأثناء ذلك يقوم المعلم بالاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة العلمية.

- 5- التنظيم الهرمي للمحتوى واستخدام مبادئ التمايز التدريجي: ويتم في هذه المرحلة تحليل الأفكار الكبيرة إلى الأفكار الأقل فالأقل ويستمر هذا التميز تدريجياً من المفهوم العام أو الفكرة الكبيرة حتى نصل إلى مجموعة المفاهيم أو الأفكار الأولية وذلك من خلال تنظيم المحتوى على شكل خريطة مفاهيم بما يساعد في إدراك علاقة المفهوم بغيره من المفاهيم الأخرى.
- 6- قياس اكتساب المفهوم: لقياس مدى اكتساب المفهوم تم استخدام أداة تعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعليم المفاهيم وأن هذه الأداة قد تكون اختياراً من متعدد، وقد تكون تكميل إجابة قصيرة، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين الصفات، وعنونة حالات المفهوم، والتفريق بين الصفات المميزة والمتغيرة، ومطالبة المتعلمين بأن يقترحوا تعريفاً آخراً للمفهوم بلغتهم الخاصة أو إبداء الرأي حول أمر ما متعلق بالمفهوم.

والشكل الآتي يمثل الخطوات التي تم دمجها من كلا الأنموذجين لتشكل النموذج التكاملي المقترح:



الشكل (2) خطوات النموذج التكاملي المقترح

وبالتالي فقد صممت المواقف التدريسية الخاصة بكل موضوع من موضوعات الوحدات المحددتين في ضوء أهداف النموذج المقترح ومراحله، ونتائج تحليل المحتوى العلمي، والأهداف التعليمية التعليمية للمحتوى المحدد، وشمل الموقف التدريسي المكونات الآتية:

1. عنوان الدرس.
2. العدف العام للموضوع .
3. الأهداف التعليمية التعليمية.

4. التقنيات والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ عملية التدريس.
5. خطوات سير الدرس: من خلال تنفيذ مجموعة الإجراءات والأنشطة المتضمنة في كل مراحل النموذج المقترح وهي: (مراجعة المعلومات السابقة، صياغة المنظم المتقدم، تحليل المفهوم، تقديم المنظم المتقدم وتعليم المفهوم، التنظيم الهرمي للمحتوى واستخدام مبادئ التمايز التدريجي، قياس اكتساب المفهوم).
6. أوراق عمل المتعلم: وهي مجموعة من الأنشطة التعليمية مصممة بشكل يتوافق مع خطوات النموذج التكاملي المقترح.

7.3.2.4. الضبط العلمي للدروس التعليمية المصممة وإجراء الصدق الظاهري:

تم عرض أحد الدروس التعليمية المصممة وفق التكامل بين أنموذجي كارين وفرابر "المشروع الاقتصادي" على مجموعة من المحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق وجامعة الفرات من الأساتذة والمختصين، ومعلمة الصف السادس (يبين الملحق رقم " 8 " أسماء السادة المحكمين)، وذلك بهدف التحقق من الآتي:

- مدى دقة التقسيم الذي قامت به الباحثة للمفاهيم المتضمنة في الدرس.
 - مدى مناسبة الأهداف التعليمية التعليمية المحددة للنقاط التعليمية في الدرس، ومدى صحتها ودقة صياغتها، وصحة توزيعها على مستويات المجال المعرفي.
 - مدى توافق الدرس التعليمي المصمم مع خطوات النموذج التكاملي المقترح، ومدى قابليته للتطبيق العملي.
 - مدى ملائمة الدرس التعليمي المصمم وفق النموذج التكاملي المقترح للعمر الزمني والعقلي لتلامذة الصف السادس الأساسي.
 - مدى ملائمة الوسائل التعليمية لكل مرحلة من مراحل الدرس التعليمي المصمم.
 - مدى دقة أدوات التقويم، وتحقيقها للأهداف المحددة لها.
- وأشار السادة المحكمون إلى أن الدرس التعليمي يتمتع بالدقة العلمية، و يتمتع بملائمته للمواقف التدريسية والأنشطة المتضمنة فيه لمراحل النموذج التكاملي، كما قدم المحكمون مجموعة من المقترحات والتعديلات التي كان من أهمها:

جدول (8) التعديلات التي أجريت على درس "المشروع الاقتصادي"

التعديل المطلوب	قبل التعديل	بعد التعديل	حذف	إضافة
الأهداف التعليمية التعلمية	كانت مصاغة وفق مستويات بلوم (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)	تم صياغتها وفق مستويات بلوم المعدل (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، إبداع)		
صياغة المنظم المتقدم	كانت مصاغة على شكل أسئلة: - لو أنك تملك قطعة أرض، ماذا ستفعل بها؟ - لو أردت أن تستثمر إنتاجك الزراعي، ما الصناعة التي ستبني عليها مشروعك؟ - ماذا ستفعل إذا أصبح لديك فائض من البضائع المصنعة؟ - بعد زيادة رأس المال، ما المشروع السياحي الذي تقترح القيام به؟	تم صياغتها على شكل عبارة كما يلي: المشروع الاقتصادي كل نشاط يقوم به الإنسان ويساعده في تأمين معيشته وتوفير فرص عمل ودعم الاقتصاد الوطني (زراعة - صناعة - تجارة - سياحة)		
الأنشطة				صور توضيحية
قياس اكتساب المفاهيم	كان يتضمن أربع أسئلة فقط.	تم إضافة سؤالين كما يلي: - أكتب المصطلح العلمي لكل من العبارات الآتية. - أكمل خريطة المفاهيم الآتية.		

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة على الدرس التعليمي المصمم بمكوناته كافة، وبما تم التوجيه بضرورة إضافته بناءً على آراء غالبية المحكمين بعد موافقة الدكتور المشرف، وبذلك أصبح الدرس التعليمي المصمم جاهز للتجربة الاستطلاعية.

8.3.2.4. التجربة الاستطلاعية للدروس التعليمية:

يهدف التجريب الاستطلاعي إلى تعرف:

- مدى إمكانية تطبيق الدروس التعليمية تبعاً للواقع الفعلي للمدارس.

- مدى ملائمة الدروس التعليمية لمستوى تلامذة الصف السادس الأساسي.
 - الصعوبات التي قد تعترض التطبيق النهائي.
 - المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل درس من الدروس المصممة وفق النموذج التكاملي.
- ولتحقيق الأهداف السابقة قامت الباحثة بالخطوات الآتية:
- 1- اختيار موضوع " المشروع الاقتصادي " من وحدة "بيئتي" من كتاب مادة الدراسات الاجتماعية.
 - 2- اختيار عينة استطلاعية من تلامذة الصف السادس الأساسي (خارج حدود عينة البحث)، تمثلت في تلامذة الشعبة الأولى من الصف السادس في مدرسة (مجد السلطان) في محافظة الحسكة، وبلغ عدد تلامذة الشعبة (28) تلميذاً وتلميذة، درسوا وفق النموذج التكاملي.
 - 3- الاتفاق مع إدارة المدرسة وإعلامهم بسير التجربة الاستطلاعية لتقديم التسهيلات اللازمة للتجربة.
 - 4- بدء تطبيق الدرس المختار للتجربة الاستطلاعية في يوم الأربعاء والأحد الواقعين في 23 و 2019/1/27 من الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/2019، مع التقيد بتدوين الملاحظات حول سير الدرس واستجابة التلامذة واستفساراتهم، وتسجيل الزمن المستغرق للدرس.
- وقد توصلت الباحثة في نهاية التجربة الاستطلاعية إلى الآتي:
- تحتاج كل مرحلة من مراحل الموضوع الدراسي بما تتضمنه من أنشطة إلى حصتين دراسيتين كاملتين.
 - كانت المفاهيم التي عرضتها الباحثة والمتضمنة في الدرس التعليمي واضحة ومفهومة لدى التلامذة ولديهم خبرة سابقة بها من الصفوف السابقة مما لا يعيق تدريسها للتلامذة.
 - تعديل صياغة بعض العبارات المتعلقة بالمفاهيم وتعريفاتها، لتناسب مستوى تلامذة الصف السادس الأساسي.
 - تعديل بعض الأنشطة والأسئلة لتناسب مستوى تلامذة الصف السادس الأساسي.
 - اختلف أعضاء المجموعة في تحديد دور قائد المجموعة، فقامت الباحثة بمعالجة ذلك باتباع الأسلوب الدوري لذلك بحيث يتولى كل منهم هذه المهمة تباعاً.
- وبعد قيام الباحثة بالتعديلات المناسبة أصبحت الدروس التعليمية المصممة وفق النموذج التكاملي جاهزة للتطبيق ملحق رقم (6).

4.2.4. إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية:

قامت الباحثة بإعداد اختبار المفاهيم الاجتماعية (قبلي / بعدي مباشر / بعدي مؤجل) يقيس عينة ممثلة من الأسئلة لكل درس من دروس الوحدات الدراسيتين اللتين تضمنهما البرنامج التعليمي بهدف قياس مدى اكتساب تلامذة الصف السادس الأساسي للمفاهيم المتضمنة فيهما. وقد طبق هذا الاختبار قبل البدء بتنفيذ الدروس التعليمية، وبعد الانتهاء من التنفيذ مباشرة، ثم بعد مضي فترة زمنية معينة، وقد تمّ إعداده وفق الخطوات الآتية:

1.4.2.4. تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف اختبار اكتساب المفاهيم إلى قياس اكتساب تلامذة الصف السادس للمفاهيم المتضمنة في الوحدات المحددتين، وإلى التأكد من فاعلية الدروس التعليمية المصممة وفق التكامل بين أنموذجي كارين وفرابر .

2.4.2.4. إعداد جدول مواصفات اختبار اكتساب المفاهيم:

بعد تحديد الأهداف التعليمية بأسلوب واضح، وتحديد الموضوعات المراد تغطيتها لتحقيق هذه الأهداف، تم إعداد جدول للمواصفات، ليتم ربط المحتوى أو المادة الدراسية بالأهداف التعليمية الخاصة من جهة، وتحديد عدد مفردات الاختبار الذي سيتم إعداده من جهة أخرى، وذلك وفق الخطوات الآتية:

أ. تحديد الأهمية النسبية لكل درس من دروس وحدتي (سلامتي ، بيئتي) بناءً على عدد الحصص التي يتطلبها تدريس كل موضوع والتي تتفق مع الحصص المحددة في خطة توزيع المنهاج وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الوزن النسبي لأهمية الموضوع = عدد الحصص الدراسية / العدد الكلي للحصص $\times 100$

ب. تحديد عدد الأهداف التعليمية التعليمية في كل موضوع دراسي والوزن النسبي لها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الوزن النسبي للأهداف = عدد الأهداف في ذلك المستوى / مجموع الأهداف في كافة

المستويات $\times 100$

جدول (9) الأهمية النسبية لكل درس وعدد الأهداف التعليمية في كل موضوع ووزنها النسبي

الموضوع	عدد الحصص لكل موضوع	الأهداف التعليمية						النسبة المئوية للموضوع
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تقويم	إبداع	
التنمر	2	2	1	1	1	2	1	8%10
وسائل الاعلام	2	1	2	1	1	1	1	7%10
الصحة	2	1	1	1	1	1	1	6%10
دوران الأرض	2	2	1	1	1	1	1	7%10
التربة	2	1	2	1	1	2	1	8%10
بصمة القدم البيئية	2	2	1	1	1	1	1	7%10
التضاريس	2	2	2	1	1	1	1	8%10
الطبيعة	2	2	4	1	2	1	1	11%10
الموارد الطبيعية	2	2	1	1	1	2	1	8%10
المشروع الاقتصادي	2	3	2	1	2	1	1	10%10
المجموع	20	18	17	10	12	13	10	80%100
النسبة		22.5%	21.25%	12.5%	15%	16.25%	12.5%	100%

ج. تحديد عدد الأسئلة التي تخص كل موضوع، وفي كل مستوى من مستويات الأهداف، وذلك من خلال اقتراح عدد أسئلة الاختبار كله وهو (60) سؤالاً، وفق القانون الآتي:

عدد الأسئلة في كل خلية = عدد الأسئلة الكلي × الأهمية النسبية للموضوع ×

الأهمية النسبية لمستويات الأهداف

جدول (10) جدول مواصفات اختبار اكتساب المفاهيم

الأهمية النسبية للموضوع	الأهداف التعليمية						الموضوعات
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تقويم	إبداع	
	18	17	10	12	13	10	
التنمر	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%10
وسائل الاعلام	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%10
الصحة	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%10
دوران الأرض	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%10
التربة	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%10
بصمة القدم البيئية	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%10
التضاريس	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%10

الطبيعة	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%
الموارد الطبيعية	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%
المشروع الاقتصادي	1.35	1.27	0.75	0.9	0.97	0.75	10%
الأهمية النسبية للأهداف	22.5	21.25	12.5	15	16.25	12.5	100%

- تحديد عدد الدرجات لكل سؤال من خلال اقتراح الدرجة الكلية للاختبار وهي (60) درجة، بعد أن يتم تقريب عدد الأسئلة والدرجات للعدد الصحيح وفق القانون الآتي:

عدد الدرجات في كل خلية = الدرجة النهائية للاختبار × الأهمية النسبية للموضوع × الأهمية النسبية لمستويات الأهداف

جدول (11) توزع الأسئلة والدرجات في كل مستوى من المستويات المعرفية

الأهمية النسبية للموضوع	الأهداف التعليمية						عدد الأسئلة والدرجات	الموضوعات
	إبداع	تقويم	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر		
	10	13	12	10	17	18		
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	التنمر
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	وسائل الاعلام
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	الصحة
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	دوران الأرض
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	التربة
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	بصمة القدم البيئية
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	التضاريس
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	الطبيعة
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	الموارد الطبيعية
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
10%	1	1	1	1	1	1	الأسئلة	المشروع الاقتصادي
	1	1	1	1	1	1	الدرجات	
100%	12.5	16.25	15	12.5	21.25	22.5		الأهمية النسبية للأهداف

3.4.2.4. صياغة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم: وراعت الباحثة أن تتصف الصياغة بـ:

- سليمة لغوياً.
- صحيحة علمياً.
- واضحة خالية من الغموض.
- مماثلة للأهداف والمحتوى المعرفي (وفق جدول المواصفات).
- التأكد من وجود إجابة واحدة صحيحة فقط.
- توزع الإجابات الصحيحة توزيعاً عشوائياً في كل سؤال حتى لا يكتشف التلميذ نظام الترتيب.
- مناسبة لمستوى تلامذة الصف السادس الأساسي.

واشتمل الاختبار على (60) سؤالاً موزعة على نوعين:

1- النوع الموضوعي (اختيار من متعدد).

2- النوع المقالّي.

4.4.2.4. طريقة تصحيح الاختبار: تمّ إعطاء درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار عند الإجابة الصحيحة سواء أكان شكل مفردة اختيار من متعدد أم مقالياً، وفي ضوء ذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (60) درجة.

5.4.2.4 . كتابة تعليمات الاختبار:

وضعت الباحثة تعليمات الاختبار بهدف إرشاد التلامذة إلى كيفية التعامل مع أسئلة الاختبار وراعت فيها مراعاة السهولة والوضوح لتناسب مستوى التلاميذ، وتم فيها توضيح طريقة الإجابة عن أسئلته، إضافة إلى الطلب من التلميذ الاعتماد على نفسه في الإجابة، وعدم ترك أي سؤال من دون الإجابة عنه.

6.4.2.4. التحقق من صدق اختبار المفاهيم الاجتماعية :

أي أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه (خنيفس وآخرون، 2014، 119)، ولتحديد ذلك عُرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ملحق رقم (8)، لإبداء آرائهم في مدى:

- دقة تعليمات الاختبار ووضوحها.
- ملائمة البدائل المقترحة لكل مفردة من مفردات الاختبار من متعدد.
- سلامة بنود الاختبار لغوياً وجودة صياغتها.
- صحة المادة العلمية.
- تمثيل الاختبار لموضوعات الوحدات الدراسيتين والأهداف التعليمية المحددة.

- مناسبة لمستوى تلامذة الصف السادس الأساسي.

في ضوء آراء المحكمين عدلت بعض البنود سواء من حيث الصياغة، أو من حيث البدائل لتلائم مستوى التلامذة المعرفي، ويوضح الجدول رقم () مجموعة التعديلات التي أجريت على فقرات اختبار المفاهيم الاجتماعية.

جدول (12) التعديلات التي أجريت على اختبار المفاهيم الاجتماعية

رقم الفقرة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	عبارة تم حذفها	عبارة تم اضافتها
6	يعرّف التتمّر بأنه : شكل من أشكال الإساءة أو الإيذاء نحو فرد أو مجموعة بهدف الإضرار به جسدياً أو نفسياً، اقترح تعريفاً آخراً للتتمّر (تقويم)	يعرّف التتمّر بأنه : شكل من أشكال الإساءة أو الإيذاء نحو فرد أو مجموعة بهدف الإضرار به جسدياً أو نفسياً، قدم بأسلوبك تعريفاً آخر للتتمّر (تقويم)		
14	للتدخين مجموعة من الأضرار على صحة الإنسان، منها:	من أضرار التدخين على صحة الإنسان:		
20	عدم احساسنا بدوران الأرض (حركتها - المحورية - الانتقالية) يعود إلى:	لا نحس بدوران الأرض (حركتها المحورية - الانتقالية) بسبب:		
22	حدد على الكرة الأرضية الموجودة أمامك جهة حركتها حول نفسها.	أرسم الأرض ممثلاً حركتها حول نفسها مع تحديد جهة تلك الحركة.		
47	من العوامل الجاذبة لتوزيع السكان في منطقتنا: (تقويم) أ- الضوضاء. ب- الجفاف. ت- التلوث البيئي. ث- وفرة المياه.	برأيك، ما العوامل الجاذبة لتوزيع السكان في منطقتنا؟ (تقويم)		
56			ب-تشغيل أيدي عاملة.	ب-توفير فرص العمل.

7.4.2.4. تجريب الاختبار استطلاعيًا:

قامت الباحثة بتجريب الاختبار على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي بلغ عددها (28) تلميذاً وتلميذةً من مدرسة (مجد السلطان) غير المشمولة في عينة البحث النهائية، في يوم الثلاثاء 2019/1/22 ، وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن فقرات اختبار المفاهيم الاجتماعية.
- تحليل فقرات اختبار المفاهيم الاجتماعية .
- التحقق من ثبات اختبار المفاهيم الاجتماعية.

1- الزمن اللازم لاختبار المفاهيم الاجتماعية:

تمّ حسابه عن طريق المتوسط الحسابي لزمن انتهاء أول تلميذ وزمن انتهاء آخر تلميذ، ثم طُبقت المعادلة:

$$\text{زمن الاختبار} = (\text{زمن انتهاء أول تلميذ} + \text{زمن انتهاء آخر تلميذ}) / 2$$

فكان الزمن اللازم للتطبيق هو (70) دقيقة.

2- تحليل فقرات اختبار المفاهيم الاجتماعية:

بعد تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم على العينة الاستطلاعية صُححت بنوده وحصل كل تلميذ على درجة واحدة لكل سؤال إجابته صحيحة، وعلى درجة الصفر لكل سؤال إجابته خاطئة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية لكل تلميذ على الاختبار محصورة بين (0-60) درجة، ثم حُللت نتائج إجابات التلامذة على بنوده، بهدف تحديد:

• معامل الصعوبة والسهولة:

وهو نسبة عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال، إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة (ميخائيل ، 2009 ، 97)، ويحسب وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

دلت النتائج أن معاملات صعوبة بنود الاختبار تراوحت بين (0,21- 0,79)، وبمتوسط قدره (0,50) لمعامل الصعوبة ملحق رقم (3)، وبذلك تكون جميع بنود اختبار اكتساب المفاهيم صالحة للتطبيق، ويرى بلوم (1971) أن الاختبار يعد جيداً إذا كانت فقراته تتراوح نسبة صعوبتها بين (0,20-0,80) (ص107)، ويرى متخصصون في القياس والتقويم أن من المستحسن أن يضم الاختبار تدريجاً واسعاً من درجات الصعوبة والسهولة (نقلاً عن العاتكي ، 2011 ، 99).

• قوة التمييز:

يقصد بقوة التمييز : قدرة البند على التمييز بين التلامذة ذوي المستويات العليا، والتلامذة ذوي المستويات الدنيا، بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار، وقد حُسبت وفق المعادلة :

معامل التمييز = (س - ص) / م

بحيث: س: مجموع العلامات الصحيحة من الفئة العليا.

ص: مجموع العلامات الصحيحة من الفئة الدنيا.

م: عدد الطلاب في إحدى الفئتين.

ويتم استخراج معامل التمييز للفقرة أو السؤال بترتيب علامات الطلاب ترتيباً تنازلياً، ثم تحدد الفئة العليا (27%) وهم من حصلوا على أعلى العلامات، والفئة الدنيا (27%) وهم من حصلوا على أدنى العلامات (خنيفس وآخرون، 2014، 232).

وبعد تطبيق المعادلة وجد أن معاملات تمييز بنود الاختبار تتراوح بين (0,25 - 1) ملحق رقم(3)، إذ ينبغي أن يزيد معامل تمييز البند عن (0,20) حتى يعد مقبولاً في مقدرته التمييزية، وعليه تكون جميع الفقرات مقبولة لأن قوتها التمييزية أكبر من (0,20).

3- التحقق من ثبات اختبار المفاهيم الاجتماعية:

ويقصد بالثبات بأنه درجة ثبات نتائج المقياس في حال تكرار عملية القياس أكثر من مرة وعلى نفس المجموعة (خنيفس وآخرون، 2014، 354)، وقد حُسب ثبات الاختبار بطرائق عدة كما يأتي :

- طريقة إعادة الاختبار: بعد تطبيق الاختبار استطلاعياً في تاريخ (2019/1/22)، أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها بعد عشرة أيام من التطبيق الأول وذلك في تاريخ (2019/2/4)، ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني وقد بلغ (0,78**)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً وتشير إلى ثبات مرتفع للاختبار.
- طريقة التجزئة النصفية: إذ قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة السابقة نفسها، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان، وقد بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (0,56**) وهو معامل ثبات جيد .
- طريقة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار: بلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.919) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض البحث العلمي، وهذا يعطي مؤشراً جيداً بأن الاختبار على درجة عالية من الثبات ويجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية، والجدول الآتي يوضح قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمستويات الأهداف الفرعية.

جدول (13) نتائج معاملات الثبات لاختبار المفاهيم الاجتماعية عن طريق الاتساق الداخلي

المستوى	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع	معامل الثبات الكلي
المعامل	0.533	0.566	0.666	0.625	0.744	0.700	0.919

8.4.2.4. الصورة النهائية لاختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية:

تكون الاختبار في صورته النهائية من (60) بنداً، وحددت درجته الكلية بـ(60) درجة " درجة واحدة لكل سؤال" والجدول الآتي يوضح مواصفات اختبار اكتساب المفاهيم في صورته النهائية:

جدول (14) مواصفات الاختبار في صورته النهائية

مستويات الاختبار المعرفية	عدد الأسئلة في كل مستوى	أرقام الأسئلة	مواصفات الاختبار
تذكر	10	1-7-13-19-25	معامل الثبات: يتراوح بين (0,533-0,919)
فهم	10	4-8-14-20-26	معامل الصعوبة: يتراوح بين (0,79-0,21).
تطبيق	10	2-10-15-22-28	معامل التمييز: يتراوح بين (1-0,25).
تحليل	10	3-9-16-21-30	زمن تطبيقه: 70 دقيقة
تقويم	10	5-11-18-24-29	الدرجة العظمى: 60 درجة.
إبداع	10	6-12-17-23-27	نوع الأسئلة: موضوعية من نوع (الاختيار من متعدد _ المقالية).
المجموع	60	60	ملحق رقم (4) مفتاح الإجابات الصحيحة

5.2.4. مقياس الاتجاهات:

من أهداف البحث الحالي قياس فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في تنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية، صُمم مقياس الاتجاهات وفق الخطوات الآتية:

1.5.2.4. تحديد الهدف من مقياس الاتجاهات:

التحقق من تجانس أفراد عينة البحث من تلامذة الصف السادس في اتجاهاتهم نحو المادة من خلال تطبيقه تطبيقاً قبلياً.

قياس فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في تنمية اتجاهات تلامذة المجموعة التجريبية مقارنةً بتلامذة المجموعة الضابطة من خلال التطبيق البعدي للمقياس.

2.5.2.4. صياغة بنود المقياس:

وقد روعي في صياغة البنود السهولة اللغوية، والوضوح، ودقة الصياغة، وملاءمتها لمستوى المتعلمين.

3.5.2.4. كتابة تعليمات المقياس:

ورُوعي فيها كتابتها في بداية المقياس، ووضوحها، واحتوائها على مثال يساعد الطالب على الإجابة على المقياس بطريقة صحيحة.

4.5.2.4. تصحيح مقياس الاتجاهات:

يحصل التلميذ على ثلاث درجات إذا أجاب موافق، ودرجة واحدة إذا أجاب غير موافق، ودرجتان إذا أجاب محايد.

5.5.2.4. عرض مقياس الاتجاهات:

بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، والطلب منهم إبداء آرائهم في مدى:

وضوح التعليمات والبنود.

مناسبة المقياس لمستوى تلامذة الصف السادس الأساسي.

السلامة العلمية واللغوية لمضمون المقياس.

ملاءمة المقياس ككل لقياس اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

ومن المقترحات التي قدمها المحكمون تقسيم المقياس إلى محاور (محور الاستمتاع بالمادة، محور طبيعة المادة، محور أداء التلميذ، محور تأثير المدرس، محور أهمية المادة) تشتمل كل منها على مجموعة من المفردات، وكذلك إعادة صياغة بعض منها، وإضافة مفردات أخرى كما يلي:

جدول (15) التعديلات التي أجريت على مقياس الاتجاهات

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل	مفردة تم حذفها	مفردة تم اضافتها
1. أشعر بالملل في حصّة الدراسات	1. استمتع في حصّة الدراسات الاجتماعية.		

			الاجتماعية.
		18. أشعر بالاستياء عندما يغيب معلم الدراسات الاجتماعية.	2. يسرني غياب معلم الدراسات الاجتماعية.
		15. أشعر بالثقة بنفسي عندما أدرس مادة الدراسات الاجتماعية.	4. أشعر بالتعب عند استذكار دروس الاجتماعية في المنزل.
		8. الدراسات الاجتماعية أسهل كثيراً من غيرها.	16. يسهل علي فهم مادة الدراسات الاجتماعية.
	8. يحبني درس الدراسات الاجتماعية بالذهاب إلى المدرسة.		
5. استمتع عندما أقوم بحل واجب الدراسات الاجتماعية أكثر من المواد الأخرى.			
16. أعتقد أن الشروحات التي يقدمها المدرس جعلت الدراسات الاجتماعية ممتعة.			
17. أعتقد أن للمدرس دور كبير في حبي للدراسات الاجتماعية.			
24. أرى أن الدراسات الاجتماعية موضوع مهم وله قيمة كبيرة.			
25. أرى أن مادة الدراسات الاجتماعية تعرفنا بحضارتنا وتراثنا.			

6.5.2.4. تجريب مقياس الاتجاهات:

بعد الانتهاء من تصميم المقياس، وتحكيمة أجري التجريب الاستطلاعي له على العينة الاستطلاعية نفسها التي تم اختيارها لتجريب الدروس التعليمية، إذ تكونت العينة من (28) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي من مدرسة (مجد السلطان) وكان الهدف من هذا التطبيق حساب ما يأتي:

- **صدق المقياس:** ويقصد بصدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع لقياسه (خنيفس وآخرون، 2014، 302)، وقد حسب صدق المقياس بعدة طرق وهي كالآتي:
- **صدق المحكمين:** وذلك بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين.
- **الصدق التمييزي:** (مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه)

كما قامت الباحثة بالتحقق من الصدق التمييزي للمقياس عن طريق مقارنة الفئات الطرفية في الاختبار نفسه (خنيفس وآخرون، 2014، 231)، حيث طبق المقياس على العينة نفسها، ثم حسبت درجاتهم ورتبت تصاعدياً، وأخذت أعلى 25% منها وأدنى 25% منها، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (Independent Samples Test) وكانت النتائج كالآتي:

جدول (16) نتائج اختبار (Independent Samples Test) للتحقق من الصدق التمييزي

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الفئة الدنيا = 7		الفئة العليا = 7	
				Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean
دالة	0.000	12	24.082	2.795	39.143	1.464	67.857

يتبين من الجدول أن قيم مستوى الدلالة لـ (ت) المحسوبة (0.000) > (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين لصالح فئة المتعلمين ذوي الدرجات المرتفعة، وهذا يعني أن المقياس يتصف بصدق تمييزي.

ومن أجل زيادة التأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل محور جزئي من محاور المقياس مع المقياس المصمم لقياس الاتجاه، وقد اتضح أن قيم معاملات الارتباط للمحاور دالة عند مستوى معنوية (0.01) ومقبولة وتشير إلى صدق مرتفع للاختبار وهي:

جدول (17) قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين كل محور جزئي من محاور المقياس المصمم لقياس الاتجاه

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
المعامل	0.773**	0.624**	0.738**	0.624**	0.619**

• ثبات المقياس:

- طريقة الإعادة: بعد تطبيق المقياس استطلاعياً في تاريخ (2019/1/21)، أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها بعد عشرة أيام من التطبيق الأول وذلك في تاريخ (2019/2/3)، ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني وقد بلغ (0,88*)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً وتشير إلى ثبات مرتفع للمقياس.

- طريقة الاتساق الداخلي: حُسب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، فبلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ = (0.915)، والجدول الآتي يوضح قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور مقياس الاتجاه.

جدول (18) نتائج معاملات الثبات لمقياس الاتجاه باستخدام طريقة الاتساق الداخلي

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	معامل الثبات الكلي
المعامل	0.864	0.765	0.840	0.759	0.764	0.915

وتؤكد قيم معامل الثبات السابقة أن المقياس يتمتع بثبات مناسب لأغراض البحث.

وبذلك أصبح مقياس الاتجاهات بصورته النهائية مكون من خمس وعشرين بنداً، بحيث يحصل التلميذ على ثلاث درجات إذا أجاب موافق، ودرجة واحدة إذا أجاب غير موافق، ودرجتان إذا أجاب محايد، ويوضح الملحق رقم (7) مقياس الاتجاهات بصورته النهائية.

3.4. مجتمع البحث وعينه:

1.3.4. اختيار العينة التجريبية: تم اختيار العينة التجريبية وفق الآتي:

- تحديد مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع تلامذة الصف السادس الأساسي في المدارس الرسمية في محافظة الحسكة للعام الدراسي (2018-2019).
- اختيار عينة البحث : اختيرت عينة البحث قصدياً من مدرسة (إدوار إيواس) التابعة لمديرية التربية في محافظة الحسكة، وذلك للأسباب الآتية:
- 1- إبداء إدارة المدرسة ميلاً للتعاون مع الباحثة في تنفيذ تجربة البحث وتقديم التسهيلات اللازمة.

- 2- سهولة تواصل ومتابعة الباحثة للتطبيق، بسبب قرب المدرسة من سكنها، والجدول الآتي يوضح أعداد التلامذة في مدرسة التجربة النهائية:

جدول (19) عدد شعب وتلامذة الصف السادس في المدرسة

عدد الشعب	عدد التلامذة في كل شعبة
الشعبة الأولى	40
الشعبة الثانية	40
الشعبة الثالثة	42
المجموع	122

قامت الباحثة باختيار الشعبة الثانية للمجموعة التجريبية، والشعبة الأولى للمجموعة الضابطة، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (20) توزيع عينة البحث على المجموعتين الضابطة والتجريبية

مدرسة إدوار إيواس	المجموعة	الشعبة	عدد التلامذة
	التجريبية	الأولى	40
	الضابطة	الثانية	40

4.4. إجراءات التطبيق النهائي:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية للتطبيق النهائي:

1. الحصول على الموافقة اللازمة للتطبيق النهائي على عينة البحث من الجهات المختصة (ملحق رقم 9).
2. القيام بزيارة المدرسة، لمقابلة الإدارة وتعريفها بمهمة الباحثة وطبيعة الدروس التعليمية المصممة وفق النموذج التكاملي، مع توضيح الهدف من التجربة وقد أبدت إدارة المدرسة تجاوباً وتعاوناً في تطبيق البحث.
3. التقاء مع مدرّسة المادة التي اختيرت لتدريس المجموعة الضابطة، لتعريفها بالبحث وأهدافه، وبالمهام التي عليها إنجازها مع ضرورة التقيد بالبرنامج الزمني لتدريس الوجدتين، وأبدت المدرّسة تعاوناً مع الباحثة.
4. التطبيق القبلي لاختبار اكتساب المفاهيم ومقاييس الاتجاهات على تلامذة عينة البحث:

بدأ تطبيق اختبار المفاهيم الاجتماعية القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم الخميس بتاريخ 2019/2/7 ، وطبق مقياس الاتجاهات قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم الثلاثاء بتاريخ 2019/2/5.

وانطلاقاً من الهدف المحدد للاختبار القبلي، وهو التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- **العمر الزمني:** تراوحت أعمار طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ما بين (11-12)، وتم تحديد ذلك بالرجوع إلى بيانات الطلبة الخاصة بأعمارهم في المدرسة.
- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** تم اختيار تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية من مدرسة واحدة، مما يقلل من تأثير عاملي المستوى الاقتصادي والاجتماعي في أفراد العينة.
- **خبرة التدريس:** درس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام النموذج التكاملي من قبل الباحثة وذلك لعدم اعتياد المدرسين على هذا النمط من التدريس، ولعدم معرفتهم به مما يؤدي لعدم الوصول للنتائج المرجوة، أما المجموعة الضابطة فقد درست من قبل إحدى المدرسات، والحاصلة على تخصص في كلية التربية قسم معلم صف.
- **زمن التدريس:** ولضبط متغير الزمن طلب من مدرسة المجموعة الضابطة التقيد بالخطوة الزمنية نفسها اللازمة لتدريس موضوعات الوجدتين التي يتم تدريسها باستخدام النموذج التكاملي.
- **المحتوى العلمي:** لضمان تكافؤ المحتوى العلمي الذي ستحصل عليه كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، والموجود في الكتاب المدرسي ولم تقدم أي معلومات إضافية.
- **المفاهيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية:** بهدف الوقوف على تكافؤ متغير تحصيل تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في دروس الوجدتين المحدتين من كتاب مادة الدراسات الاجتماعية، طبق اختبار اكتساب المفاهيم المصمم لأغراض البحث قبلياً يوم الخميس تاريخ 2019 /2/7 لقياس اكتساب عينة البحث للمفاهيم المتضمنة في موضوعات الوجدتين، ولتحديد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، واستخدام ت (T-test) لتحليل الفرق بين متوسطي درجات تلامذة

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار اكتساب المفاهيم كله، ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (21) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار اكتساب المفاهيم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	40	33.05	11.320	78	-1.360	0.971	غير دالة
الضابطة	40	29.65	11.033				

استناداً إلى الجدول (20) يتضح أن قيم (ت) غير دالة إحصائياً بالنسبة لاختبار اكتساب المفاهيم كله كما أن قيمة المعنوية (0.971) < (0.05)، ومن ثم لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار اكتساب المفاهيم، وهذا مؤشر إلى تكافؤ المجموعتين في متغير اكتساب المفاهيم المتضمنة في دروس الوجدتين لمادة الدراسات الاجتماعية، وإلى تشابه المجموعتين في الاختبار القبلي، وأن أي فرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في الاختبار البعدي المباشر والمؤجل يعزى إلى الدروس التعليمية.

• **اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية:** بهدف الوقوف على تكافؤ متغير تحصيل تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاهات التلامذة نحو المادة، طبق مقياس الاتجاهات المصمم لأغراض البحث الحالي قبلياً يوم الثلاثاء 2019/2/5 لقياس اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية، ولتحديد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، واستخدام ت (T-test) لتحليل الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات، ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (22) نتائج اختبار (T- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي على مقياس الاتجاهات

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
محور الاستمتاع بالمادة	الضابطة	40	10.25	2.75	78	-1.088	0.674	غير

التجريبية	40	10.92	2.80				دالة
الضابطة	40	7.85	2.82	78	0.698-	0.712	غير دالة
التجريبية	40	8.27	2.62				
الضابطة	40	6.15	1.73	78	0.961-	0.193	غير دالة
التجريبية	40	6.50	1.52				
الضابطة	40	8.95	2.75	78	0.665-	0.753	غير دالة
التجريبية	40	9.35	2.62				
الضابطة	40	6.38	2.08	78	0.587-	0.150	غير دالة
التجريبية	40	6.63	1.71				
الضابطة	40	39.57	11.28	78	0.873-	0.550	غير دالة
التجريبية	40	41.67	10.20				

- استناداً إلى الجدول (21) يتضح أن قيم (ت) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمقياس الاتجاه ولجميع محاوره الفرعية، ومن ثم لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس الاتجاهات، وهذا مؤشر إلى تكافؤ المجموعتين في متغير اتجاهاتهم نحو مادة الدراسات الاجتماعية.
5. التقاء الباحثة مع تلامذة المجموعة التجريبية وتبثيتهم من خلال اطلاعهم على طبيعة العمل وفق النموذج التكاملي، بما يحفزهم في المشاركة في الأنشطة التعليمية.
6. التهيئة لعملية التدريس وذلك بتعريف المتعلمين بإجراءات وخطوات النموذج التكاملي، وتوزيع المتعلمين ضمن مجموعات، وتجهيز الوسائل التعليمية المضمنة في المواقع التدريسية المصممة وفق النموذج التكاملي، وطباعة أوراق العمل الخاصة بكل نشاط.
7. تدريس المجموعة التجريبية لموضوعات وحدتي (سلامتي وبيئتي)، باستخدام النموذج التكاملي .
8. تدريس المجموعة الضابطة لموضوعات وحدتي (سلامتي وبيئتي)، باستخدام الطريقة المتبعة.
9. التطبيق البعدي لأدوات البحث (اختبار اكتساب المفاهيم، مقياس الاتجاهات) على تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة.
10. التطبيق البعدي المؤجل لاختبار اكتساب المفاهيم، على تلامذة عينة البحث التجريبية.
- والجدول الآتي يوضح البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول (23) الجدول الزمني للتطبيق النهائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الموضوع	المجموعة	التاريخ	عدد الحصص
تدريس الوجدتين	تجريبية	من الأحد 2019/2/10 إلى الخميس 2019/3/28	20 حصة لكل مجموعة
	ضابطة		

جدول (24) الجدول الزمني لمواعيد الاختبار (القبلي - البعدي المباشر - البعدي المؤجل)

الموضوع	نوع التطبيق	المجموعة	التاريخ	عدد الحصص
اختبار اكتساب المفاهيم	التطبيق القبلي	تجريبية	الثلاثاء 2019/2/7	1
		ضابطة	الثلاثاء 2019/2/7	1
اختبار اكتساب المفاهيم	التطبيق البعدي المباشر	تجريبية	الأحد 2019/3/31	1
		ضابطة	الأحد 2019/3/31	1
اختبار اكتساب المفاهيم	التطبيق البعدي المؤجل	تجريبية	الثلاثاء 2019/4/16	1

جدول (25) الجدول الزمني لمواعيد مقياس الاتجاهات (القبلي - البعدي)

الموضوع	نوع التطبيق	المجموعة	التاريخ
مقياس الاتجاهات	قبلي	التجريبية	2019/2/5
مقياس الاتجاهات	قبلي	الضابطة	2019/2/5
مقياس الاتجاهات	بعدي	التجريبية	2019/4/2
مقياس الاتجاهات	بعدي	الضابطة	2019/4/2

5.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البيانات الإحصائية، فاستخدم اختبار t (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم، ومقياس الاتجاهات، واستخدم اختبار t (t-test) لعينتين مستقلتين (Independent-samples t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم، ومقياس الاتجاهات.

كما تم استخدام مقياس قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (قوة الإحصاء أو قوة الأثر)، حيث أن الاعتماد على قيمة (ت) دون الكشف عن مقدار وحجم العلاقة بين المتغيرين قد يؤدي إلى مغالاة وعدم دقة في تفسير النتائج، لذلك يجب تحديد قوة هذه العلاقة أو قوة الأثر من خلال العلاقة (ايتا²) ويرمز لها (h²) كما يلي:

$$h^2 = \frac{T^2}{df + T^2}$$

(h²): ايتا مربع ، T² : قيمة (t-test) للتربيع ، df : درجة الحرية)

وقد استخدم المقياس الآتي لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (فهمني، 2005، 485) :

جدول (26) معيار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
(60%) فأكثر	أثر مرتفع للمتغير المستقل (علاقة قوية)
من (50%) إلى (60%)	أثر متوسط للمتغير المستقل (علاقة متوسطة)
أقل من (50%)	أثر ضعيف للمتغير المستقل (علاقة ضعيفة)

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

5. الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

ويتضمن هذا الفصل:

1.5. عرض نتائج البحث

2.5. تحليل النتائج وتفسيرها

3.5. مقترحات البحث

تمهيد

هدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو المادة، ولتحقيق الهدف السابق صُمم برنامج تعليمي لدروس وحدتي (سلامتي - بيئتي) لتدريس تلامذة الصف السادس الأساسي، كما صُمم اختبار المفاهيم الاجتماعية، ومقياس الاتجاهات، وأجري التطبيق الميداني للأدوات السابقة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2019، وبعد الانتهاء من التطبيق جُمعت البيانات وعُولجت إحصائياً، وعلى ذلك يتضمن الفصل الحالي عرضاً لنتائج البحث وفقاً لأسئلته وفرضياته، وتفسير هذه النتائج، وأخيراً قُدِّمت مقترحات للبحث وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها.

1.5. عرض نتائج البحث

وقد تمثّل البحث بالسؤال الآتي:

- ما فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي؟
- للإجابة عن السؤال السابق، اختبرت صحة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05).

1.1.5. النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم

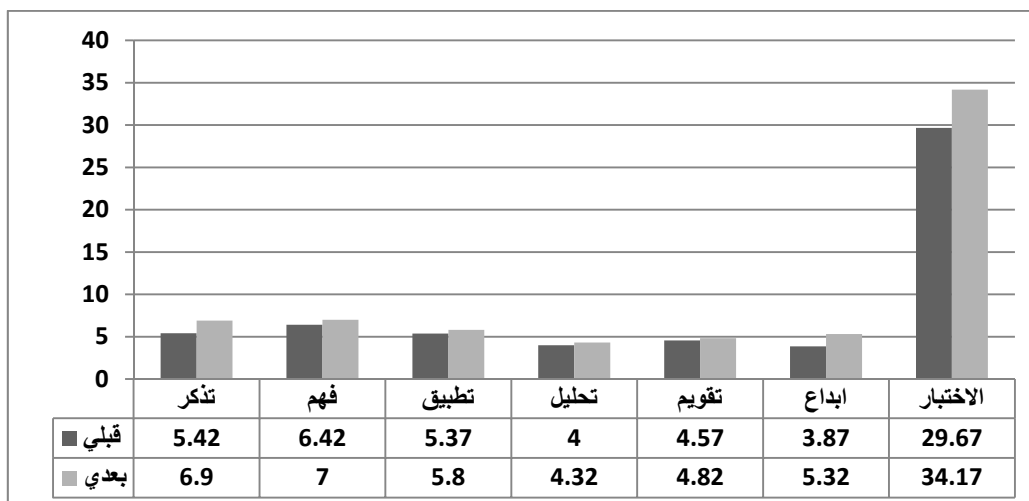
1.1.1.5. الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

لاختبار صحة الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم، واستخدم اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم، ما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول (27) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
تذكر	قبلي	40	5.42	2.28	39	4.09	0.00	دالة
	بعدي	40	6.90	2.25				
فهم	قبلي	40	6.42	2.11	39	2.07	0.045	دالة
	بعدي	40	7.00	1.85				
تطبيق	قبلي	40	5.37	1.98	39	1.24	0.223	غير دالة
	بعدي	40	5.80	2.15				
تحليل	قبلي	40	4.00	1.98	39	1.00	0.323	غير دالة
	بعدي	40	4.32	2.20				
تقويم	قبلي	40	4.57	2.78	39	0.63	0.534	غير دالة
	بعدي	40	4.82	2.20				
ابداع	قبلي	40	3.87	2.04	39	3.93	0.00	دالة
	بعدي	40	5.32	2.26				
الاختبار	قبلي	40	29.67	11.03	39	3.11	0.003	دالة
	بعدي	40	34.17	11.04				

استناداً إلى الجدول (27) يتضح أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للاختبار كلّ، كما أنّ قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم دالة إحصائياً في الاختبار كلّ، ممّا يقتضي رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم. والشكل (3) يوضّح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.



شكل (3) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

وبهدف قياس فاعلية الاستراتيجية المتبعة في اكتساب المفاهيم، حسب معامل الكسب المعدل لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

$$\text{وطبق قانون بلاك} \quad \text{الكسب المعدل} = \frac{(ع - م 1)}{(م 2 - م 1) + (ع - م 1)} \times 100$$

حيث: م 1 = متوسط درجات التلامذة في التطبيق القبلي على اختبار اكتساب المفاهيم.

م 2 = متوسط درجات التلامذة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

ع = الدرجة العظمى للاختبار.

وتعد الطريقة المتبعة فاعلة في اكتساب المفاهيم إذا تجاوز معدل الكسب الواحد الصحيح، وكانت قيمته لاختبار اكتساب المفاهيم (0.22)، واستناداً إلى المعيار السابق، تتضح عدم فاعلية الطريقة المتبعة في اكتساب المفاهيم.

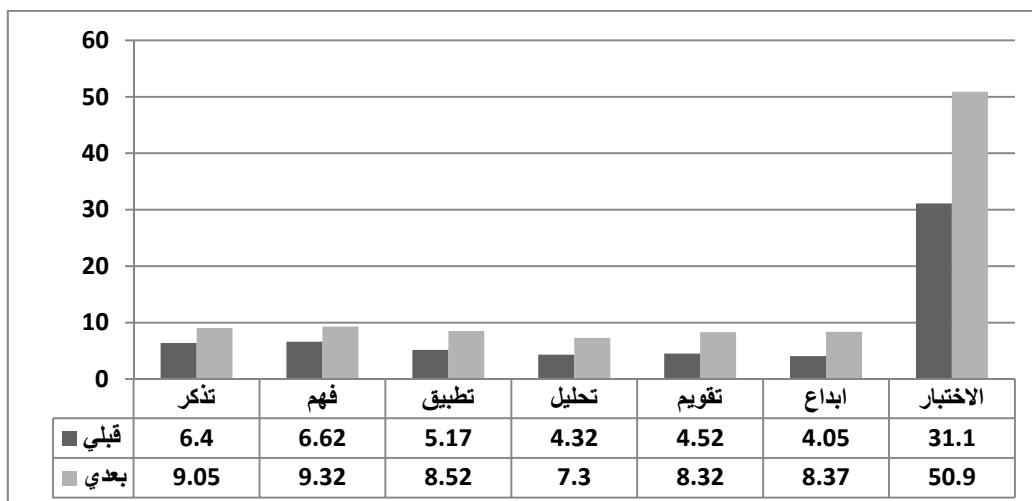
2.1.1.5. الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

لاختبار صحة الفرضية، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم، واستخدم اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم، ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (28) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
تذكر	قبلي	40	6.40	1.44	39	12.08	0.00	دالة	0.79
	بعدي	40	9.05	1.03					
فهم	قبلي	40	6.62	2.08	39	8.47	0.00	دالة	0.65
	بعدي	40	9.32	0.72					
تطبيق	قبلي	40	5.17	1.98	39	10.29	0.00	دالة	0.73
	بعدي	40	8.52	1.50					
تحليل	قبلي	40	4.32	2.12	39	8.54	0.00	دالة	0.65
	بعدي	40	7.30	1.43					
تقويم	قبلي	40	4.52	2.63	39	10.39	0.00	دالة	0.73
	بعدي	40	8.32	1.11					
إبداع	قبلي	40	4.05	2.57	39	11.14	0.00	دالة	0.76
	بعدي	40	8.37	1.65					
الاختبار	قبلي	40	31.10	10.32	39	15.22	0.00	دالة	0.86
	بعدي	40	50.90	4.61					

استناداً إلى الجدول (28) يتضح أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للاختبار كلّ، كما أنّ قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم دالة إحصائياً في الاختبار كلّ، ممّا يقتضي رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم. والشكل (4) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.



شكل (4) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

وبهدف قياس فاعلية النموذج التكاملي في اكتساب المفاهيم، حُسب معامل الكسب المعدل لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

$$\text{وطبق قانون بلاك} \quad \text{الكسب المعدل} = \frac{(ع - م 1) + (م 2 - م 1)}{(م 2 - م 1) - ع}$$

حيث: م 1 = متوسط درجات التلامذة في التطبيق القبلي على اختبار اكتساب المفاهيم.

م 2 = متوسط درجات التلامذة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

ع = الدرجة العظمى للاختبار.

وقد بلغ الكسب للاختبار (1.02)، وحسب المعيار السابق (يُعدّ النموذج فاعلاً إذا تجاوز معدل الكسب الواحد الصحيح)، وبذلك تتضح فاعلية النموذج التكاملي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية.

وبهدف تعرف حجم هذا الأثر استُخدم مربع إيتا لقياس حجم الأثر (في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار اكتساب المفاهيم)، ويوضح الجدول (28) أن حجم الأثر بلغ (0.86) وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع وفق المعيار الموضح في الجدول رقم (26) وبالتالي إن (86%) من التباين بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية يعزى لأثر المتغير المستقل.

3.1.1.5. الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

لاختبار صحة الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة، ودرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم، واستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent-samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم، ما يوضحه الجدول الآتي:

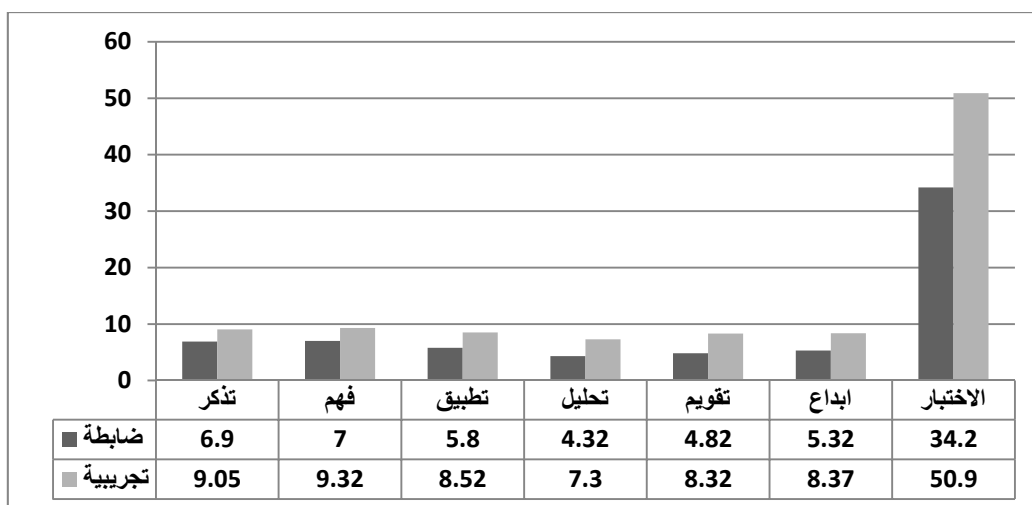
جدول (29) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
تذكر	ضابطة	40	6.90	2.25	78	5.49	0.00	دالة
	تجريبية	40	9.05	1.04				
فهم	ضابطة	40	7.00	1.85	78	7.38	0.00	دالة
	تجريبية	40	9.32	0.73				
تطبيق	ضابطة	40	5.80	2.15	78	6.57	0.00	دالة
	تجريبية	40	8.52	1.50				
تحليل	ضابطة	40	4.32	2.20	78	7.16	0.00	دالة
	تجريبية	40	7.30	1.43				
تقويم	ضابطة	40	4.82	2.20	78	8.95	0.00	دالة
	تجريبية	40	8.32	1.11				
إبداع	ضابطة	40	5.32	2.26	78	6.86	0.00	دالة
	تجريبية	40	8.37	1.66				
الاختبار	ضابطة	40	34.2	11.05	78	8.82	0.00	دالة
	تجريبية	40	50.9	4.61				

استناداً إلى الجدول (29) يتضح أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم دالة إحصائياً في اختبار اكتساب المفاهيم، مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم، وبمقارنة متوسطي درجات تلامذة المجموعتين

يتضح أن الفرق لمصلحة المجموعة التجريبية. والشكل (5) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.



شكل (5) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم.

4.1.1.5. الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة

المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم.

لاختبار صحة الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات

تلامذة المجموعة التجريبية للتطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم،

واستخدم اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين

متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم،

ما يوضحه الجدول الآتي:

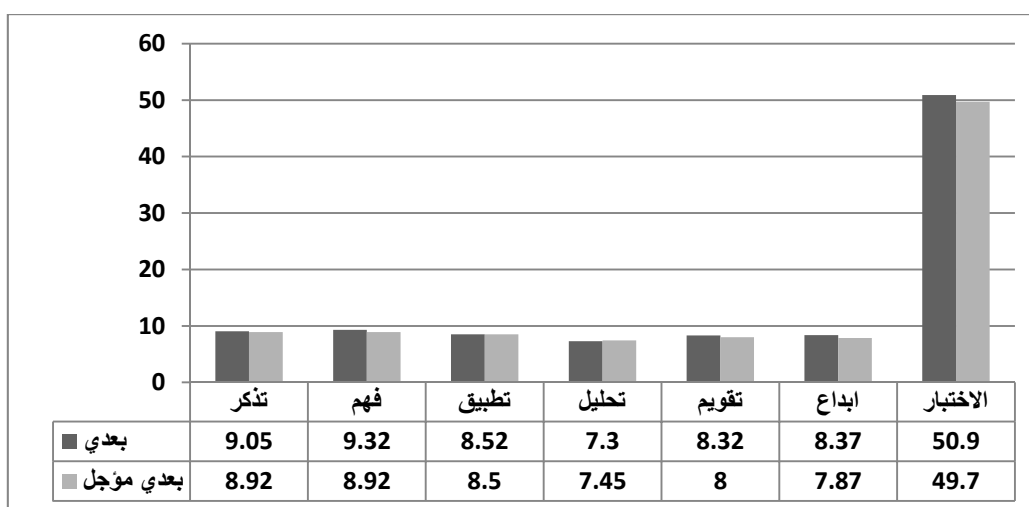
جدول (30) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين

البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
تذكر	بعدي	40	9.05	1.03	39	0.57	0.57	غير دالة
	بعدي مؤجل	40	8.92	1.30				
فهم	بعدي	40	9.32	0.73	39	2.01	0.051	غير دالة
	بعدي مؤجل	40	8.92	1.23				
تطبيق	بعدي	40	8.52	1.50	39	0.10	0.92	غير دالة
	بعدي مؤجل	40	8.50	1.59				
تحليل	بعدي	40	7.30	1.43	39	0.49	0.63	غير دالة
	بعدي مؤجل	40	7.45	1.78				

تقويم	بعدي	40	8.32	1.12	39	1.19	0.24	غير دالة
	بعدي مؤجل	40	8.00	1.95				
ابداع	بعدي	40	8.37	1.66	39	1.51	0.14	غير دالة
	بعدي مؤجل	40	7.87	2.23				
الاختبار	بعدي	40	50.9	4.61	39	1.51	0.14	غير دالة
	بعدي مؤجل	40	49.7	7.36				

استناداً إلى الجدول (30) يتّضح أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق المؤجل للاختبار كلّه، على حين أنّ قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم غير دالة إحصائياً في الاختبار، ممّا يقتضي قبول الفرضية الصّفرية، بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم. والشّكل (6) يوضّح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم.



شكل (6) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار اكتساب المفاهيم.

2.1.5. النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات

1.2.1.5. الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.

لاختبار صحّة الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات، واستخدم

اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات، ما يوضحه الجدول الآتي:

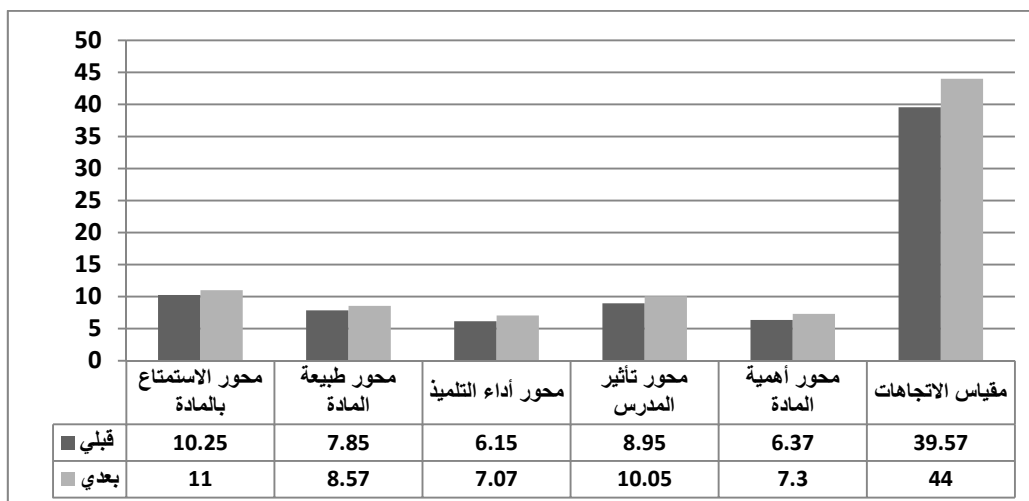
جدول (31) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة في

التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
محور الاستمتاع بالمادة	قبلي	40	10.25	2.75	39	1.13	0.26	غير دالة
	بعدي	40	11.00	3.22				
محور طبيعة المادة	قبلي	40	7.85	2.82	39	1.28	0.21	غير دالة
	بعدي	40	8.57	2.54				
محور أداء التلميذ	قبلي	40	6.15	1.73	39	1.96	0.06	غير دالة
	بعدي	40	7.07	2.03				
محور تأثير المدرّس	قبلي	40	8.95	2.75	39	1.49	0.14	غير دالة
	بعدي	40	10.05	3.52				
محور أهمية المادة	قبلي	40	6.37	2.08	39	1.70	0.09	غير دالة
	بعدي	40	7.30	2.27				
المقياس	قبلي	40	39.57	11.27	39	1.57	0.12	غير دالة
	بعدي	40	44.00	12.63				

استناداً إلى الجدول (31) أنّ قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات غير دالة إحصائياً في المقياس، مما يقتضي قبول الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات. والشكل (7) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.

وقد بلغ معامل الكسب (0.18)، وحسب المعيار السابق (يُعدّ النموذج فاعلاً إذا تجاوز معدل الكسب الواحد الصحيح)، وبذلك تتّضح عدم فاعلية الاستراتيجية المتبعة في تنمية الاتجاهات.



شكل (7) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.

2.2.1.5. الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.

لاختبار صحة الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات، واستخدم اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات، ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (32) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية في

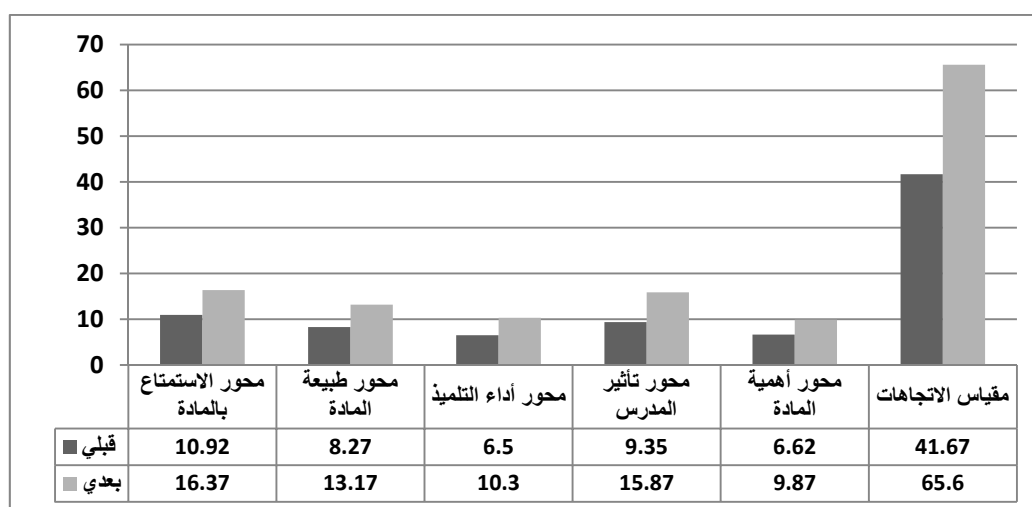
التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
محور الاستمتاع بالمادة	قبلي	40	10.92	2.79	39	12.03	0.00	دالة	0.79
	بعدي	40	16.37	1.05					
محور طبيعة المادة	قبلي	40	8.27	2.62	39	9.73	0.00	دالة	0.71
	بعدي	40	13.17	1.48					
محور أداء التلميذ	قبلي	40	6.50	1.52	39	13.45	0.00	دالة	0.82
	بعدي	40	10.30	1.18					
محور تأثير المدرس	قبلي	40	9.35	2.63	39	17.14	0.00	دالة	0.88
	بعدي	40	15.87	1.76					
محور أهمية المادة	قبلي	40	6.62	1.70	39	9.18	0.00	دالة	0.68
	بعدي	40	9.87	1.66					
المقياس	قبلي	40	41.67	10.20	39	15.64	0.00	دالة	0.86

					4.01	65.60	40	بعدي	
--	--	--	--	--	------	-------	----	------	--

استناداً إلى الجدول (32) يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للمقياس، كما أن قيمة ت دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات دالة إحصائية، مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات ولصالح التطبيق البعدي.

وقد بلغ معامل الكسب (1.04)، وحسب المعيار السابق (يعد النموذج فاعلاً إذا تجاوز معدل الكسب الواحد الصحيح)، وبذلك تتضح فاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في تنمية اتجاهات التلامذة نحو المادة . والشكل (8) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.



شكل (8) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات.

وبهدف معرفة حجم هذا الأثر استخدم مربع إيتا لقياس حجم الأثر (في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات)، ويوضح الجدول (32) أن حجم الأثر بلغ (0.86) وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع وفق المعيار الموضح في الجدول رقم (26) وبالتالي إن (86 %) من التباين بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية يعزى لأثر المتغير المستقل.

3.2.1.5. الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات.

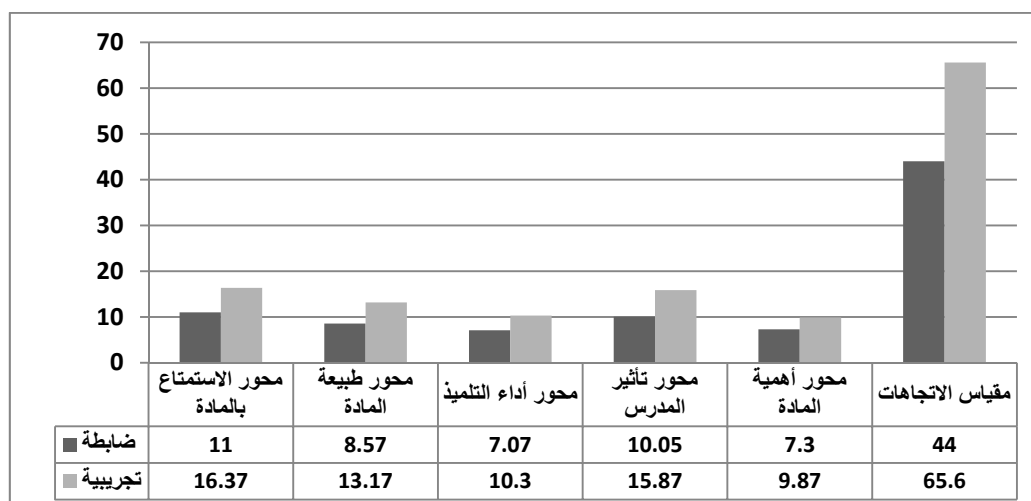
لاختبار صحة الفرضية، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات، واستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent-samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات، ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (33) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
محور الاستمتاع بالمادة	ضابطة	40	11.00	3.22	78	10.01	0.00	دالة
	تجريبية	40	16.37	1.05				
محور طبيعة المادة	ضابطة	40	8.57	2.54	78	9.88	0.00	دالة
	تجريبية	40	13.17	1.48				
محور أداء التلميذ	ضابطة	40	7.07	2.03	78	8.68	0.00	دالة
	تجريبية	40	10.30	1.18				
محور تأثير المدرس	ضابطة	40	10.05	3.52	78	9.35	0.00	دالة
	تجريبية	40	15.87	1.76				
محور أهمية المادة	ضابطة	40	7.30	2.27	78	5.76	0.00	دالة
	تجريبية	40	9.87	1.66				
المقياس	ضابطة	40	44	12.63	78	10.30	0.00	دالة
	تجريبية	40	65.60	4.01				

استناداً إلى الجدول (33) يتضح أنّ قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات دالة إحصائية، مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات، وبمقارنة متوسطي درجات تلامذة المجموعتين يتضح أنّ الفرق لمصلحة المجموعة التجريبية. والشكل (9) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات.



شكل (9) تمثيل بياني للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات.

3.1.5. النتائج الخاصة بالعلاقة بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحوها

1.3.1.5. الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون (pearson) بين درجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات خلال التطبيق البعدي كما يلي:

جدول (34) نتائج معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات تلامذة المجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات

اكتساب المفاهيم الاجتماعية			المجموعة الضابطة
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	تنمية الاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية
غير دال	0.167	-0.22	

من الجدول (34) نلاحظ أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحوها قد بلغت (-0.22) ولكن مستوى الدلالة كان (0.167) مما يقتضي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية بعدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات.

2.3.1.5. الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون (pearson) بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات خلال التطبيق البعدي كما يلي:

جدول (35) نتائج معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات

اكتساب المفاهيم الاجتماعية			المجموعة التجريبية
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	تنمية الاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية
يوجد ارتباط قوي	0.000	0.94**	

من الجدول (35) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحوها قد بلغت (0.94**) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات.

2.5. تحليل النتائج وتفسيرها

1.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة باختبار المفاهيم الاجتماعية:

يتبين من نتائج الفرضية الأولى عدم فاعلية الطريقة المتبعة في تدريس تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الاجتماعية الكلية، حيث بلغ الكسب المعدل (0.22)، في حين يتبين من نتائج الفرضية الثانية فاعلية استخدام النموذج التكاملي في تدريس تلامذة المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية الكلية، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، وقد بلغ الكسب المعدل (1.02)، أي أن تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية قد زاد بفرق دال إحصائية بعد تطبيق الدروس التعليمية المعدة وفق النموذج التكاملي وعلى جميع المستويات، كما يستدل من نتائج الفرضية الثالثة تفوق تلامذة المجموعة التجريبية في اكتسابهم للمفاهيم على المجموعة الضابطة، في اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية الكلية، وفي كل

مستوى من مستوياته، وبالتالي تفوق النموذج التكاملي على الطريقة المتبعة في اكتساب المفاهيم لدى التلامذة، كما يتبين من نتائج الفرضية الرابعة أن التدريس باستخدام النموذج التكاملي يمكن التلامذة من الاحتفاظ بالمعلومات في بنيتهم المعرفية لوقت أطول.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالنقاط الآتية:

- تُفسّر الباحثة (فيما يتعلق بالكسب المعدل) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بأن ذلك يعود إلى أن النموذج التكاملي يساعد المتعلم كيف يتعلم، فالمتعلم في ظلها لا يقتصر دوره على تلقي المادة الاجتماعية من قبل المعلم، بل إنه إيجابي يشارك مشاركة فعالة مع زملائه، ويمارس العديد من عمليات التفكير من ملاحظة وتصنيف وتفسير وتنبؤ، ما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه ودافعيته للتعلم، وبالتالي زيادة نسبة كسبه لهذه المفاهيم في المستويات جميعها بدءاً من الدنيا وانتهاءً بالعليا، مقارنةً بالمتعلم الذي يتعلم بالطريقة المتبعة، إذ رغم نجاح الأنشطة التعليمية المستخدمة في هذه الطريقة إلا أن معامل الكسب لم يتجاوز الواحد، وبالتالي فإن الاستراتيجية المتبعة غير فاعلة في اكتساب المفاهيم، وإن حقق المتعلم كسباً لهذه المفاهيم فإنه يحققه في أدنى المستويات، نظراً لما تقوم عليه هذه الطريقة من تركيز على تذكر المعلومات واستظهارها، وهذا يتفق مع ما ذكره خضر (2006): "إن تدريس مادة الدراسات الاجتماعية يواجه العديد من الصعوبات أهمها الملل الذي يعانيه الطلبة في أثناء الدروس، ويعود سبب ذلك إلى استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل مدرّسي الدراسات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال يقتصر جهد المعلم أثناء الحصة على قراءة ملاحظات مكتوبة سلفاً من السنوات السابقة له في التدريس دون أن يبذل جهداً أكثر في إيصالها للطلبة، أما الموضوعات التي تدرس في هذه المادة فهي واسعة جداً، بحيث لا يُتاح للطلبة فرصة التعمق بأيّ منها، وعادة ما يُطلب من التلاميذ في أثناء الامتحانات الإجابة عن الأسئلة التي تتناول المستويات الدنيا في المجال المعرفي كالفهم والاستظهار وهذه المعرفة سرعان ما تتبخر بعد أسابيع قليلة إن لم تكن أياماً قليلة بعد أداء الاختبار" (ص 20-21).

وهذا ما يفسّر ارتفاع نسبة الكسب المعدل لدى تلامذة المجموعة التجريبية التي درست وفق النموذج التكاملي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المتبعة.

- تُفسّر الباحثة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية أنّ درجات المتعلمين بعد تطبيق الاختبار البعدي المباشر جاءت نتيجة تعلّمهم للمفاهيم وما يتعلق بها من معارف بعد تطبيق الدّروس التعليمية المُعدّة وفق خطوات النموذج التكاملي، في حين أنّ درجاتهم في الاختبار القبلي جاءت نتيجة خبراتهم السابقة فقط فيما يتعلق بهذه المفاهيم في الصّفوف الدّراسية السابقة من دون أن يطبّق عليهم أي برنامج تعليمي يتضمّن هذه المفاهيم.
- وتُفسّر النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: بأنّ البرنامج المصمّم وفق التّكامل بين أنموذجي كارين وفرابر أسهم في تفوّق تلامذة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، ويعود ذلك إلى أن:
 - النموذج التكاملي يقوم على الجمع بين خطوات كل من أنموذجي كارين وفرابر، وبالتالي تشكيل أنموذجاً تعليمياً ومتكاملاً، يقوم على مبادئ كلّ منهما، ويتمتع بمميّزاتها، ممّا يساعد في تهيئة المناخ التعليمي لإثارة دافعية التلامذة نحو التعلّم، الأمر الذي يزيد من فاعلية عملية التعلّم وجعلها نشطة ذات هدف محدّد.
 - يُمي النموذج التكاملي لدى التلميذ الميل لتقبّل آراء زملائه الذين يختلفون معه في الرّأي، كما أنّ المناقشة التي تسبق الوصول إلى الجواب المحدّد تهذّب مهارات التلميذ التي تتعلّق بالاستماع والتحدّث والسؤال وإدارة الحوار، ممّا يُعزّز لديه عملية التفاعل الاجتماعي.
 - كما يولّد النموذج التكاملي مناخاً تعاونياً بين أفراد المجموعة الواحدة، وتنافسياً ما بين المجموعات ككلّ، ممّا يؤدي إلى زيادة تفاعل التلامذة بشكل إيجابي في عملية توليد الأفكار ومناقشتها.
 - التدريس باستخدام النموذج التكاملي ساعد تلامذة المجموعة التجريبية في تنمية قدراتهم على تكوين أساس متماسك من المفاهيم، وأوجه الشبه والاختلاف بينها، وإصدار الأحكام واقتراح الحلول، وإبداء الآراء حول ما يتعلّق بها من أمور نظراً لما هيّئه هذا النموذج التكاملي من موقف تعليمي متكامل وضعهم في موقف الباحث والمُنفّذ، على اعتبار أن إيجابية المتعلّم وانشغاله بالأنشطة ذهنياً وحسياً واجتماعياً له تأثير كبير على عملية اكتسابه للمعرفة، وهذا ما لم يتاح لمُتعلّم المجموعة الضابطة الذي وضعته الطريقة التقليديّة في موقف المستقبل السلبي للمعلومات، وهذا يتفق مع ما يراه الوزان (1991): " تتّضح أهميّة تعلّم المفاهيم في قدرتها على تحقيق الكثير من المبادئ التربويّة المهمّة في تربيّة الطّلاب وتنميتهم، وذلك من خلال تلك الفرص الكثيرة التي تتيحها للفهم والإدراك والوعي، الأمر الذي يجعل الطّالب أكثر قدرة على معرفة العلاقات بين

المعاني والأفكار من خلال ممارستها لبعض العمليات كالمقارنة، والربط، والتحليل، ومن المعلوم أن توافر الوظيفية والإجرائية في مواقف التعلم تساعد الطالب كي يشعر بأن ما يتعلمه من المفاهيم يفيد فائدة واضحة ملموسة" (ص 22).

- يركز النموذج التكاملي على المتعلم بوصفه محورا للعملية التعليمية التعلمية، ويكون فيها نشاطا ومتفاعلا مع الموقف التعليمي ومستمتعا بالتعلم، مما يزيد من اندفاعه للتعلم، وبالتالي تحقيق تحصيل أعلى واكتساب المفاهيم الاجتماعية بشكل أكبر.
- تتميز عملية التعلم بأنها نشطة ومستمرة، وتقوم على التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية، والذي يعد من المكونات المهمة لإحداث تعلم ذي معنى، الأمر الذي يزيد من دافعية التلميذ للتعلم والمثابرة في ذلك، مما يؤدي إلى زيادة المفاهيم الاجتماعية والاستمرارية في التعلم.

■ **وتفسر الباحثة نتائج الفرضية الرابعة:** بأن التدريس باستخدام النموذج التكاملي يمكن التلامذة من الاحتفاظ بالمعلومات في بنيتهم المعرفية لوقت أطول، فيعزى ذلك إلى:

- اعتماد النموذج التكاملي على تخزين أساسيات المعرفة في الذاكرة لتكون ركيزة علمية سليمة لديه، وفهم المعرفة حتى يتمكن من استخدامها في فهم الظواهر المحيطة به، واستخدامها فيما يواجهه من مشكلات في حياته.

- إن ثبات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل يشير إلى فاعلية النموذج التكاملي الذي صُممت وفقه الدروس التعليمية التي استخدمت في تعليم التلامذة المفاهيم، إذ يتيح هذا النموذج للتلامذة استيعاب المفاهيم، وتوظيف المكتسبات حولها في مواقف جديدة بطريقة ذات معنى تُسهّل تثبيتها في الذاكرة، واستحضارها خلال مدة زمنية معينة، ومن ناحية أخرى فإن التلامذة ومن خلال متابعتهم للمعلمة ومشاركتهم الفاعلة لها، استطاعوا أن يحتفظوا بالمفاهيم واسترجاعها من الاختبار البعدي المباشر إلى الاختبار البعدي المؤجل، فطبيعة النموذج التكاملي تقوم على مشاركة التلميذ في عملية تعلمه، إذ أنه يُلاحظ ويُصنف ويُستخلص ويُفسر، ثم يُطبق ما تعلمه في مواقف جديدة، الأمر الذي يُساعد في تثبيت المعلومات في بُنيته المعرفية، ولا سيما أنها أصبحت ذات معنى بالنسبة له لأنه توصل إليها بعمله، وفي ذلك ترسيخ لمبدأ انتقال أثر التعلم، وتحقيق لاستمراريته وبذلك

يُسهّم النموذج التكاملي في تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها وبقاؤها في الذهن لفترة أطول.

2.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات:

يتبين من نتائج الفرضية الأولى عدم فاعلية الطريقة المتبعة في تدريس تلامذة المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات الكلي، حيث بلغ الكسب المعدّل (0.18)، في حين يتبين من نتائج الفرضية الثانية فاعلية استخدام النموذج التكاملي في تدريس تلامذة المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات الكلي، وفي كلّ محور من محاوره، وقد بلغ الكسب المعدّل (1.04)، أي أن اتجاهات تلامذة المجموعة التجريبية قد زاد بفروق دالة إحصائية بعد تطبيق الدروس التعليمية المعدة وفق التّكامل بين أنموذجي كارين وفراير، كما يستدل من نتائج الفرضية الثالثة تفوق تلامذة المجموعة التجريبية في درجاتهم في مقياس الاتجاهات على المجموعة الضابطة، وفي كلّ محور من محاوره، وبالتالي تفوق النموذج التكاملي على الطريقة المتبعة في تنمية اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بالنقاط الآتية:

- نظراً لزيادة اكتساب المفاهيم الاجتماعية عند تلامذة المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلامذة المجموعة الضابطة، فذلك ربّما يزيد من حبّ التلامذة للمادة ويزيد من حماسهم لدراساتها وإقبالهم عليها، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو المادة المدروسة.
- فيما يتعلّق بمحور الاستمتاع بالمادة ساهم النموذج التكاملي في جعل البيئة الصفية متنوعة بحيث تمّ توزيع التلامذة إلى مجموعات وتعيين قائد لكلّ مجموعة في كلّ حصّة وذلك وفقاً لتقيدهم بالانضباط خلال الحصّة الدرسية ممّا يحفّزهم في كلّ حصّة على استلام هذا الدور الأمر الذي يزيد ثقته بنفسه ويجعله يستمتع أكثر خلال الحصّة الدرسية، واعتماد النموذج التكاملي على التلميذ كمحور للعملية التعليمية التعلمية بحيث يكون هو الأساس في اكتشاف المعلومة وترتيبها وتصنيفها وربطها بمعلوماته وخبراته القديمة، كلّ ذلك يولد المتعة لدى التلميذ في التعلّم ممّا قد يؤدي إلى تشكّل اتجاهات إيجابية نحو المادة المدروسة.
- أمّا فيما يتعلّق بمحور طبيعة المادة فالنموذج التكاملي ساعد في جعل موضوعات المادة قريبة من فهم التلميذ حيث يقوم باستدعاء المفاهيم التي سبق وتعلّمها، والقيام بعملية الرّبط بينها وبين

المفاهيم الجديدة ويتجلى ذلك من خلال بناء خريطة المفاهيم والتنظيم الهرمي للمحتوى، وذلك كله يجعل من عملية التعلم ذات معنى لدى التلميذ، ويجعل طبيعة المادة محببة بالنسبة لديه بحيث لا تتطلب جهداً ووقتاً لاستيعابها.

- أما فيما يتعلق بمحور أداء التلميذ يقوم النموذج التكاملي على إثارة الدافعية لدى التلامذة نحو العملية التعليمية التعلمية ضمن بيئة تعلم نشطة وتعاونية، إذ يوفر قدر من الإحساس بالاستقلالية والمسؤولية، فكل تلميذ يجتهد ويحاول الوصول إلى إيجاد فهم لما حوله بأسلوب فعال ومنتج، وبالتالي يصل بنفسه وبمجموعته وبالفصل بأكمله إلى مستوى أعلى من الإنجاز، الأمر الذي يؤدي إلى تشكيل مشاعر إيجابية نحو التعلم بشكل عام، ونحو المادة المدروسة بشكل خاص.
- ركز النموذج التكاملي على جعل دور المعلم مرشداً وموجهاً ومحتفظاً بانتباه التلامذة طوال مدة تقديم المادة التعليمية مستمعاً لآراء التلامذة ومقترحاتهم، وجعل التلميذ محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وأتاح له الفرصة للقيام بالأنشطة المخطط لها، بالإضافة إلى أن طبيعة تنوع الأنشطة قد ساهم في انسياب أفكار التلميذ من أجل الوصول إلى الحل المناسب، كما أن المعلم ساعد التلميذ على بناء معارفه الجديدة من خلال ما لديه من معارف سابقة، وقام بإعطائه قدراً من الحرية في التفاعل معه، ومع زملائه داخل الفصل بأكمله وداخل مجموعته، بما يزيد من ثقته بنفسه أثناء حصّة مادة الدراسات الاجتماعية، ويساعد في جعل تأثير المعلم إيجابياً بالنسبة له، حيث يعدّ ذلك عاملاً مساعداً في تنمية اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية على عكس تلامذة المجموعة الضابطة حيث كانوا متلقين للمعلومة سلبين.

- أما فيما يتعلق بمحور أهمية المادة فتعمل مادة الدراسات الاجتماعية على إثارة اهتمام التلامذة بالمشكلات الاجتماعية الحاضرة، وتعمل على توعية التلاميذ بإسهامات وطنهم في الحضارة الإنسانية في الماضي، وما عليهم عمله لتطوير الحاضر والمستقبل هذا بالإضافة إلى أنها تساعد على تنمية الميول والاهتمامات المناسبة لدى التلاميذ، ولا سيما ما يتصل بمشكلات بيئتهم ووطنهم وأمتهم والعالم المعاصر، كما تساهم المواد الاجتماعية في تنمية العديد من الاتجاهات الاجتماعية المرغوبة والقيم لدى التلاميذ، مثل احترام الآخرين وتقديرهم والإيمان بتكافؤ الفرص للجميع والأمانة والولاء للوطن والاعتزاز به، والنموذج التكاملي يساعد التلميذ في الإحساس بأهمية مادة الدراسات الاجتماعية، ومدى ارتباطها بالمجتمع المحيط به، من خلال إتاحة الفرصة

للتلامذة على التفكير واتخاذ القرارات بشكل فعال، وتطوير فهم التلامذة الاجتماعي من خلال تمكينهم من التواصل التفاعلي وتشجيعهم على أن يصبحوا مستقلين ذاتياً، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة تقديرهم لها ونمو اتجاهاتهم الإيجابية نحوها لأهميتها في حياتهم العملية. فجميع ما سبق من أسباب قد يكون لها دور كبير في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

3.2.5. مناقشة النتائج الخاصة بالعلاقة بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحوها:

بعد دراسة العلاقة بين اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحوها، تبين من نتائج الفرضية الأولى عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية الكلي لتلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات الكلي في التطبيق البعدي، في حين تبين من نتائج الفرضية الثانية وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية الكلي لتلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات الكلي في التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير ما سبق من نتائج بأن:

- كانت درجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية متدنية مقارنة مع تلامذة المجموعة التجريبية ولم تتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المادة ويعود ذلك لكونهم سلبين خلال الحصة الدراسية، والطريقة المتبعة في تدريسهم تشعرهم بالملل، و كل ما عليهم فعله هو تلقي المعلومات من قبل المعلمة التي بدورها لم تتح لهم الفرصة بالمشاركة الفاعلة التي تنمي لدى التلميذ روح المنافسة، إلا أنه لا يمكن ربط تدني درجاتهم في اختبار اكتساب المفاهيم باتجاهاتهم (الإيجابية أو السلبية) نحو مادة الدراسات الاجتماعية وذلك حسب النتائج التي تم التوصل إليها بعدم وجود علاقة ارتباط بين درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار اكتساب المفاهيم والمقياس، مقارنة مع تلامذة المجموعة التجريبية الذين تعلموا وفق النموذج التكاملي الذي أتاح لهم فرصة التفاعل مع المشكلات التعليمية من خلال مادة الدراسات الاجتماعية التي تعدّ من أكثر المواد ارتباطاً بواقع التلميذ، حيث تشكل مواضيعها مشكلات تواجه التلامذة وتتحدى قدراتهم العقلية بهدف الوصول إلى الحل الأنسب، وهذا ما

يظهر من خلال كل خطوة من خطوات النموذج، على اعتبار أن إيجابية التلميذ وانشغاله بالأنشطة التعليمية ذهنياً وحسياً واجتماعياً له تأثير كبير على عملية اكتسابه للمعرفة ، ومن ناحية أخرى يسهم النموذج التكاملي في بناء ثقة الفرد بنفسه وشعوره بالإنجاز في أثناء قيامه بالنشاطات التي يتضمنها مما يساعد على زيادة اكتسابه للمفاهيم وبالتالي تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة، كما يرى الدوسري(2003): "تظهر أهمية تعلّم المفاهيم في تدخّل نوعيتها، ووضوحها، وصياغتها بشكل مباشر في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب" (ص 318).

- يساعد النموذج التكاملي على زيادة الدافع المعرفي لدى التلامذة، مما يؤدي إلى زيادة الانخراط بالعلمية التعليمية، وبالتالي زيادة اكتساب المفاهيم الاجتماعية، الأمر الذي يساعد على خلق اتجاهات إيجابية نحو المادة، وهذا يتفق مع أبو العباس (1963): "إنّ للاتجاهات أهمية كبيرة لكونها تؤثر في سلوك المتعلمين ولها أهمية الدوافع. وهي ناتجة عن الخبرة والتعلّم وبالتالي فإنّ للتعلّم الدور الكبير في تميمتها وتوجيهها الاتجاه الصحيح" (ص 70).

ويمكن تلخيص ما تمّ التوصل إليه من نتائج بالنقاط التالية:

- 1- يركّز النموذج التكاملي على تحديد المفاهيم لمواضيع الوحدات المقترحة في مادة الدراسات الاجتماعية، وعرضها على التلامذة بشكل متّصل ومتتابع مما يسهم في تسهيل عملية حفظها وبالتالي تذكرها بشكل دقيق وسريع.
- 2- لا تشكّل المادة التعليمية محوراً للعملية التعليمية التعليمية بل هي وسيلة تساعد التلميذ على فهم المادة واستيعابها بشكل أكبر وأعمق، وبالتالي فهم نفسه وفهم بيئته المحيطة مما ينعكس إيجاباً على اكتسابه للمفاهيم وينمي اتجاهاته نحو تلك المادة.
- 3- يعتمد النموذج التكاملي على التفاعل النشط للتلامذة ومشاركتهم الإيجابية في أثناء إعطاء الدروس مما يؤدي إلى انغماسهم بالعملية التعليمية التعليمية مما يسهم في اكتساب المعرفة وفهمها بشكل نشط .
- 4- يركّز النموذج التكاملي على التعلّم التعاوني (كالمجموعات) ، مما يجعل المتعلمين يتفاعلون مع بعضهم ويتبادلون الأفكار فيما بينهم مما ينمي لديهم روح التعاون والعمل التعاوني الإيجابي، وبالتالي يؤدي إلى الاحتفاظ بالمادة العلمية وعدم نسيانها.

5- يتماشى النموذج التكاملي مع التوجهات التربوية الحديثة لتطوير العملية التعليمية التعليمية في الجمهورية العربية السورية التي تسعى إلى جعل التلميذ محور وأساس العملية التعليمية التعليمية. ومن خلال عرض وتحليل وتفسير النتائج السابقة، تتبين فاعلية النموذج التكاملي في اكتساب تلامذة الصف السادس الأساسي المفاهيم الاجتماعية على كل مستوى من المستويات المعرفية، وعلى فاعليته في تنمية اتجاهات التلامذة نحو المادة.

وبالعودة إلى الدراسات السابقة، لم تجد الباحثة أية دراسة تتعلق بفاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة.

3.5. مقترحات البحث

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- 1- الاهتمام باستخدام طرائق التدريس التي تؤمن المشاركة الفعالة الإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية، وتجعل تعلمه ذا معنى.
- 2- استخدام النموذج التكاملي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، نظراً لما كشفت عنه نتائج البحث من فاعلية لهذا النموذج في اكتساب التلامذة للمفاهيم المتعلقة بهذه المادة.
- 3- عرض محتوى مادة الدراسات الاجتماعية على نحو يتناسب مع تنمية المستويات العليا من التفكير لدى التلامذة، وليس الاعتماد على تلقين المعرفة.
- 4- عقد دورات تدريبية للمعلمين، وبما يساعدهم على إعداد الدروس وفق النموذج التكاملي بما له من مزايا عديدة يمكن أن تسهم في اكتساب المفاهيم وتنمية الاتجاهات نحو المادة، وتدريب المعلمين أيضاً على الطرائق التدريسية الحديثة التي تقوم على مشاركة المتعلمين الفعالة في عملية تعلمهم بعيداً عن الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ الصم.
- 5- الاهتمام بتنظيم البيئة الصفية وتوفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة بما يتناسب مع الطرائق التدريسية الحديثة في التدريس.
- 6- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية النموذج التكاملي في تدريس مواد دراسية مختلفة، ولصفوف دراسية أخرى، وقياس أثرها في جوانب مختلفة، مثل: التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.
- 7- إجراء دراسة تجريبية للمقارنة بين فاعلية النموذج التكاملي في التدريس، وبعض طرائق التدريس الحديثة الأخرى على بعض نواتج التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية.

فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة

❖ هدف البحث:

تعرف فاعلية التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

❖ منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج التجريبي بغرض الإجابة عن سؤال البحث، واختبار صحة فرضياته.

❖ عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (80) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي، من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الحسكة، وبلغ عدد تلامذة المجموعة التجريبية (40) تلميذاً وتلميذة، وعدد تلامذة المجموعة الضابطة (40) تلميذاً وتلميذة.

❖ أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث صُممت الأدوات الآتية:

- 1- اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية.
- 2- مقياس الاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

❖ نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- فاعلية النموذج التكاملي في اكتساب تلامذة الصف السادس الأساسي للمفاهيم الاجتماعية وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة، وفاعليته في احتفاظ التلامذة بالمعلومات التي اكتسبوها بالمفاهيم الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم لصالح تلامذة المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم لصالح القياس البعدي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح تلامذة المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات لصالح القياس البعدي .
 - وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية الكلية ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات الكلية.
- ❖ **مقترحات البحث:** في ضوء ما سبق، يمكن تقديم المقترحات والتوصيات الآتية:

1- الاهتمام باستخدام طرائق التدريس التي تؤمن المشاركة الفعالة الإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية، وتجعل تعلمه ذا معنى.

2- عقد دورات تدريبية للمعلمين، وبما يساعدهم على إعداد الدروس وفق النموذج التكاملي بما له من مزايا عديدة يمكن أن تسهم في اكتساب المفاهيم وتنمية الاتجاهات نحو المادة، وتدريب المعلمين أيضاً على الطرائق التدريسية الحديثة التي تقوم على مشاركة المتعلمين الفعالة في عملية تعلمهم بعيداً عن الطرائق التقليدية.

3- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية النموذج التكاملي في تدريس مواد دراسية مختلفة، ولصفوف دراسية أخرى، وقياس أثرها في جوانب مختلفة، مثل: التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبدالله وسعادة، جودة. (1997). **المنهج المدرسي للقرن الحادي والعشرين**. الإمارات: مكتبة الفلاح.
- أبو العباس، أحمد. (1963). **الرياضيات ، أهدافها وطرق تدريسها**. مصر: دار النهضة العربية.
- أبو حرب، يحيى. (2011). **توجهات في المنهج التربوي**. عمان: مكتبة الفلاح.
- أبو حطب، فؤاد وصديق، آمال. (1996). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو دحروج، إيمان. (2016). **فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو رغيف، أبو الفضل عقيل جبر. (2012). **أثر استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- أبو رياش، حسين. (2007). **التعلم المعرفي**. ط2. عمان: دار المسيرة.
- أبو عاذرة، سناء. (2012). **تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم**. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود. (2004). **التعلم أسسه وتطبيقاته**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- البشايرة ، زيد والطراونة، محمد. (2003). **أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس بعض المفاهيم الفيزيائية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي مقارنة بالطريقة التقليدية**. **مجلة كلية التربية**. جامعة أسيوط. مصر، مج (19)، العدد(1).
- تيرنر، توماس. (2005). **أساسيات التدريس الصفّي/ الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية**. (ترجمة فخري رشيد خضر). دبي: دار القلم.
- جابر، جابر عبد الحميد. (1998). **التدريس والتعلم الأسس النظرية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجبوري، سلام داود علي. (2017). **فاعلية أنموذج كارين (Carin) في التحصيل والتفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.
- الجزار، عبد اللطيف. (2001). **فعالية استخدام التعلم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج فراير لتقويم المفاهيم**. **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**. كلية التربية، جامعة الأزهر، 105 . (37- 83).
- جلايطه، سوزان حسن داود. (2017). **فاعلية استراتيجية فراير في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في العلوم والحياة واتجاهاتهم العلمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.
- جوامير، علي داود. (2012). **أثر أنموذج كارين في تحصيل مفاهيم مادة الديمقراطية عند طلبة كلية التربية، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، العدد (203).**

- حسين، خديجة. (2014). أثر فاعلية استخدام نموذج فراير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية. *مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية*، 22(1)، 196-218.
- الحصري، علي، مراد، سمير، سليمان، جمال، سكيكر، فياض، قسيس، جورج، أحمد، معلى. (2006/2005): *العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافية) وطرائق تدريسها*. دمشق: جامعة دمشق.
- الحصري، علي، وآخرون. (2006/2005): *العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافية) وطرائق تدريسها*. دمشق: جامعة دمشق.
- حميدة ، إمام مختار، وآخرون. (2000). *تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الحوامدة، محمد و العدوان، زيد. (2008). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*. ط1. إريد: جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد. (2003). *تصميم التعليم (نظرية وممارسة)*. عمان: دار المسيرة.
- خضر، فخري رشيد. (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خضر، فخري. (2006). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*. ط1. عمان: دار السيرة.
- خطابية، عبدالله محمد. (2008). *تعليم العلوم للجميع*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خنيفس، خالد، وآخرون. (2014). *قياس (الرياضيات)*. دمشق : منشورات جامعة دمشق.
- خير بك، غادة. (2001). اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي نحو برامج التقوية وعلاقتها بالتحصيل في مادة الرياضيات. كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- داخل، سماء تركي. (2011). *أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعي عند طلبة الصف الرابع الإعدادي*. كلية التربية /ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- دروزة، أفنان نظير. (2000). *النظرية في التدريس وترجمتها عملياً*. عمان: دار الشروق.
- دنيا، محمد طنطاوي. (1982). *استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الدوسري، عادل سلطان. (2003). *دور محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المنطقة الشرقية*. كلية التربية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- رضوان، أبو الفتوح. (1995). *المواد الاجتماعية في التعليم العام، أهدافها ومناهجها وطرق تدريسها*. دار المعارف.
- رفاعي، ماجد. (2008). اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- زاير، سعد علي وداخل، سماء تركي. (2013). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. ج1. بغداد: جامعة بغداد.
- الزعبي، زكريا. (2014). *أثر الاستخدام التكاملي للاستراتيجيات الاكتشاف والاستقصاء في التحصيل الدراسي لمادة علم الأحياء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- الزوبعي، حاتم فياض حمادي. (2012). *أثر أنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى.
- الزيات، أحمد حسن وآخرون. (1960). *المعجم الوسيط*. الجزء الأول والثاني. القاهرة: المكتبة الإسلامية.
- زيتون، حسن حسين. (1999). *تصميم التدريس رؤية منظومية*. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن وزيتون، كمال. (2003). *التعلم والتدريس من منظور البنائية*. الأردن: دار الشروق.
- السامعي، قائد محمد. (2003). *أثر نموذج اكتساب المفاهيم والتعميمات في تحصيل الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- السحار، ختام إسماعيل. (2002). *الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديمغرافية لدى شباب الانتفاضة في محافظات غزة*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سلامة، عادل أبو العز وآخرون. (2009). *طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سلامة، عادل. (2004). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها*. ط1. عمان: دار الفكر.
- السلطي، نادية سميح. (2004). *التعلم المستند إلى الدماغ*. عمان: دار المسيرة.
- سليم، وفاء كاظم و لفته، جنان مزهر. (2017). *أثر استعمال أنموذج كارين في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكتسابها لدى طلبة المرحلة الجامعية*. مجلة كلية التربية للبنات. الجامعة العراقية، العدد (6)- الجزء الأول، 302-277.
- سمين، زيد وصاحب، رشا. (2011). *أثر استخدام انموذج فراير في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة العلوم التربوية والنفسية*. العدد (91)، 147-114.
- شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيني، فوزي والطنّاوي، عفت. (2011). *تطوير المناهج التعليمية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شملي، سها. (2016). *أثر التدريس باستخدام نموذج فراير واستراتيجية البيت الدائري في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في قسبة الكرك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- شوق ، محمود أحمد. (1989). *الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات*. السعودية: دار المريخ للنشر.
- شيخ مخلف، رويدا أحمد (2016). *فاعلية أنموذج ثيلين "Thelen" في اكتساب المفاهيم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- شيخ مخلف، رويدا أحمد. (2018). *فاعلية أنموذج كارين في تحصيل تلامذة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة البعث*. حمص، العدد 89، المجلد 40.
- شيخ مخلف، رويدا احمد. (2018). *فاعلية أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي، مجلة جامعة البعث*، حمص، العدد 117، المجلد 40.

- الصباحيين، عيد وعبد الرحمن، محمد. (2012). تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 8(4)، 329-344.
- صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق. 28 (4+3). 299-322.
- طعيمة، رشدي. (1987). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العاتكي، سندس. (2009). *فاعلية الطريقة الاستقصائية في اكتساب التلاميذ للمفاهيم الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- العاتكي، سندس. (2011). *أثر استراتيجيات باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق الجمهورية العربية السورية.
- العاشقي، علياء صباح جاسم. (2010). *أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). *استراتيجيات تعليم المفردات*. ط1. عمان: دار المسيرة.
- عبد اللطيف، زينب محمد بيومي. (2002). *فاعلية استخدام أنموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية*. كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر .
- العجرش، حيدر حاتم فالح وهندي، مريم سعدي. (2015). أثر انموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية*. جامعة بابل، العدد(19)، 254-267.
- عريفيج، سامي سلطي. (2002). *مدخل إلى التربية*. ط1. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- العزاوي، علاء جبار محمود. (2012). أثر انموذج فراير في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء. *مجلة الفتح*. العدد الحادي والخمسون، 474-506.
- العزاوي، علاء. (2012). *أثر أنموذج فراير في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، العراق.
- عسيري، محمد الهلالي أحمد الخودي. (2015). *أثر استخدام استراتيجيات فراير والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية*. كلية التربية، جامعة أم القرى- مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عطية، محسن. (2009). *تنظيم بيئة التعلم*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، محمد. (2000). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. مصر: عامر للطباعة والنشر.
- غراويتز، م. (1996). *مناهج العلوم الاجتماعية "التقنيات في خدمة العلوم الاجتماعية"*. (ترجمة سام عمار). المغرب: دار مشرق.

- الغزالي، فادية. (2002). أثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج في تنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى تلامذة الصف الرابع للمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. عدد (41). 288.
- فرحان، اسحق وآخرون. (1999). *استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي*. ط2. عمان: دار الفرقان.
- الفقي، إيمان محمد صلاح. (2016). *فاعلية استخدام نموذج كارين في تنمية التحصيل الدراسي وعمليات العلم الأساسية والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي / قسم الاقتصاد المنزلي والتربية، جامعة المنوفية.
- فندي، اسماء كاظم وغيدان، سهام عبد. (2011). أثر انموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الاول المتوسط. *مجلة الفتح*. العدد (47)، 22-55.
- فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (2005). الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج spss. الجزء الثاني. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- قاسم، رهام علي. (2015). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على التكامل بين طريقتي دورة التعلم والمتشابهات في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الأساسية*. كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. (2001). *سيكولوجية التدريس*. عمان: دار الشروق.
- قطامي، يوسف وآخرون. (2003). *أساسيات تصميم التدريس*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- القلا، فخر الدين وناصر، يونس. (1993). *أصول التدريس*. ج1. ط3. دمشق: جامعة دمشق.
- كاظم، رعد اسماعيل جواد. (2008). *أثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الإسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، ابن رشد.
- كامل، مجدي. (2007). *فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط، مج23، ج2، العدد الأول.
- اللقاني، أحمد وأبو سنيّة، عودة. (1990). *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار الثقافة.
- محمد، سهام إبراهيم كامل. (د.ت). مفهوم الاتجاه. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، مصر. من موقع الشبكة الالكترونية [www. Gulfkids.com](http://www.Gulfkids.com)
- مخائيل، امطانيوس. (2009). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: جامعة دمشق.
- مرزوك، أمجد محمد. (2013). أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو المادة. *مجلة الأستاذ*. كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد، المجلد 2، العدد (205)، 417-436.
- المرشد، يوسف. (2009). أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية)*. المجلد 2، 146-184.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2009). *طرائق التدريس العامة*. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المصري، ضحى وآخرون. (2015). *دليل التعليم والتعلم التكاملي*. فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

- المعيقل، عبدالله. (2001). المنهج التكاملي. مستقبل التربية العربية. مصر، 7 (22)، 43-82.
- مغاوري، عزة محمد. (1997). فاعلية استخدام أنموذج كارين في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم الأساسية واتجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي نحو دراسة مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- مقداد، زرياف عبد القادر. (2013). أثر تطبيق التّكامل بين طريقتي المحاضرة والعروض العمليّة في تحصيل طلبة معلم الصّف السّنة الأولى في مقرّر علو وظائف الأعضاء واتّجاهاتهم نحوه. *مجلة جامعة دمشق*. 29(1)، 473-500.
- الموسوي، حيدر زامل كاظم. (2012). فاعلية أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة الأستاذ*. كلية التربية للتخصصات الإنسانية، جامعة كربلاء، العدد (200)، 913-945.
- نزال، خزعل نصير. (2012). أثر أنموذج فراير في اكتساب مفاهيم القياس والتّقييم لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم الإنسانية*. جامعة بغداد، المجلد 20، العدد (83)، 491-492.
- نصر، رضا، وآخرون. (1990). *تعليم العلوم والرياضيات للأطفال*. القاهرة: دار الفكر للطباعة.
- نوافلة، وليد حسين. (2016). اثر استخدام نموذج فراير التدريسي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. سلطنة عمان، المجلد 10، العدد 3.
- هجرس، عطية. (2000). *تدريس الدراسات الاجتماعية*. طنطا: دار دلتا للطباعة.
- هويل، ابتسام. (1434). *المنهج التجريبي*. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. (2017). *وثيقة المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ما قبل الجامعي*. دمشق: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (2007). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. دمشق: وزارة التربية.
- الوزان، بلسم وليد مجيد. (2009): *أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.
- وزان، سراج محمد. (1991). التربية الإسلامية- كيف نرغبها لأبنائنا. *رابطة العالم الاسلامي*. مكة المكرمة. سلسلة دعوة الحق، العدد (132).

- Charles, P.(1973). *Acomparision between the frayer model of concept Attainment and the text book Approach to concept Attainment*, Dissertation Abstracts international,Vo1.
- Frayer, D.A.(1969). *A schema for testing the level of concept mastery* , Madison. Wisconsin Research and Development center for cognitive learning teacher , working paper, No.16.
- Frayer, D.A.(1970): *Effects of number of Instances and emphases is of relevant attribute values on mastery of geometric concepts by Forth and Sixth Grade Children*. Madison ,Wisconsin, Research and Development Center for cognitive learning Teacher.Rev. No.20.
- ILter, I. (2015).The investigation of the effects of Frayer Model on vocabulary knowledge in social studies. *Elememmtary Education Online*, 14(3), 1106-1129.
- Karjala, L. (2010). *Math vocabulary instruction in an inclusive classroom 1 direct instruction and the Frayer model: Effects on mathematics achievement in an inclusive classroom*. (Unpublished master thesis). South West Statee University Marshall Minnesota.
- Labrosse, p. (2007). *Analysis of the effect of specific vocabulary instruction on high school chemistry students' knowledge and understanding*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell. Retrieved in 28 April 2015 from the website:
- Macceca. S. (2007). *Reading strategies for social studies*. Washington. Shell education.
- Monroe, E.E., & Pendergrass, M.R. (1997). Effect of mathematical vocabulary instruction on fourth grade students. *Reading improvement*, 34(3), 120-132.
- Nahampun, E.E., & Sibarani, B. (2014). The effect of using Frayer model on students' vocabulary mastery. *General Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, 3(1), 1-8.
- Myers, C., & et. (2002). National Standards For Social Studies Teachers. National Council for the Social Studies, United States of America.
- Ontario Curriculum. (2004). *Social Studies Grades 1 to 6 History and Geography Grades 7 and 8*. Ministry of Education' s website at <http://www.edu.gov.on.ca>.
- Teacher Resource Guid. (2006). *Florida center for reading research*. Retrieved in 8 May 2015 from the website.

- Trask, C.P. (2011). *Raising achievement of special education students through vocabulary instruction*. Lagrange University, Georgia.
- [www. Frayer.com](http://www.Frayer.com)
- [www.adsabs.harvard.edu/ abs/ 2007PhDT 40L](http://www.adsabs.harvard.edu/abs/2007PhDT.40L).

الملحق

الملحق (1)

قائمة المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في وحدتي (سلامتي - بيئتي) من كتاب الدراسات الاجتماعية
للسف السادس الأساسي

المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	المفاهيم تحت الفرعية
التنمر	• سلوكيات التنمر	1- اللامبالاة
	• الشائعة	2- الاستهزاء وعدم الاحترام 3- مصدر غير موثوق 4- أدلة غير صحيحة
وسائل الإعلام	• البرنامج الكرتوني	5- تأثيرات إيجابية 6- تأثيرات سلبية
	• الأرصاد الجوية	7- المعدل العام 8- التغير المناخي
الصحة	• الجهاز التنفسي	9- تضيق الأوعية والشرابين
	• التدخين	10- مكافحة التدخين
دوران الأرض	• محور الدوران	
	• الغلاف الجوي	
	• الحركة المحورية	
	• الحركة الانتقالية	11- الانقلاب الشتوي 12- الانقلاب الصيفي
	• القطب الشمالي	
	• القطب الجنوبي	
التضاريس	• التنوع التضاريسي	13- الهضاب 14- الحماد 14-1- الحماد السورية 14-2- التعرية الريحية 15- السهول الفيضية 15-1- سهول الدلتا 16- الأنهار

16-1- الترسيب النهري 17- البحر 17-1- الكهف البحري 17-2- الأقواس البحرية 17-3- الحت البحري 17-4- السواحب الصخرية		
18- صخر رسوبي 19- رواسب 19-1 مائية 19-2 رحيّة 19-3 عضويّة	• تربة كلسيّة	التربة
20- الحمم البركانيّة 21- صخر ناري	• تربة بركانيّة	
22- الحرارة 23- الأمطار	• المناخ	
24- تربة زراعية خصبة 25- مواد عضويّة 26- تدهور التربة	• المحاصيل	
	• مواقع أثرية • السهول الحصويّة • الكثبان الرملية	
27- النفط 27-1 عوائد النفط	• ثروات باطنية	الطبيعة
	• الكثافة السكانية • الخلجان • المخاريط البركانيّة	
28- الغابات	• موارد متجددة	
29- الفحم 30- النفط	• موارد غير متجددة	
	• التنمية المستدامة	الموارد الطبيعيّة

31- تدهور البيئة	• الاستهلاك العشوائي	
	• الانفجار السكاني	
32- النفايات 33- إعادة التدوير	• الرءات الثلاثة	
34- الصناعات الملوثة للبيئة 35- التلوث 35-1 تلوث الهواء 36- عمليات التشجير	• التوازن البيئي	
37- استهلاك رشيد 38- استهلاك كبير (الهدر)	• موارد الأرض	بصمة القدم البيئية
39- الحاصلات 39-1 المحاصيل الزراعية (أشجار مثمرة وحبوب وخضار) 39-2 الحاصلات الصناعية (القطن والشوندر السكري) 40- مقومات الزراعة 40-1 البذور 40-2 اليد العاملة 40-3 الآلات الزراعية 40-4 وسائل الري الحديثة (الري بالرش والري بالتنقيط)	• مشروع زراعي	المشروع الاقتصادي
41- صناعات غذائية (طحن الحبوب وصناعة السكر) 42- صناعات نسيجية 43- حاصلات زراعية (القطن) 44- منتجات الحيوانات (الحزير والجلود) 45- مقومات الصناعة 45-1 الأموال	• مشروع صناعي	

45-2 الأسواق 45-3 القوى المحركة 45-4 المواد الأولية		
46- تجارة داخلية 47- تجارة خارجية 48- صادرات (قطن وقمح وبنفط) 49- واردات (وسائط النقل والادوات الكهربائية) 50- مقومات التجارة 50-1 رأس المال 50-2 توافر الأسواق 50-3 توفير وسائل النقل 50-4 انتاج مواد متنوعة	• مشروع تجاري	
51- سياحة أثرية 52- سياحة طبيعية 53- سياحة داخلية 54- سياحة خارجية 55- مقومات السياحة 55-1 مقومات بشرية 55-2 مقومات طبيعية	• مشروع سياحي	

الملحق (2)

اختبار اكتساب المفاهيم الاجتماعية لمادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

عزيزي التلميذ/ التلميذة :

فيما يأتي مجموعة من الأسئلة ، والمطلوب منك:

1- كتابة اسمك ومدرستك وصفك وشعبتك في الجدول المخصص أسفل الصفحة.

2- قراءة السؤال بدقة قبل الإجابة عنه.

3- الاعتماد على نفسك في الإجابة.

4- لا تبدأ بالكتابة حتى يُسمح لك بذلك.

5- لا تترك أي سؤال بدون إجابة.

✓ عدد أسئلة الاختبار (60)

✓ زمن الاختبار (70) .

	الاسم
	المدرسة
	الصف
	الشعبة

مفهوم التّمنّر:

1. يعرف مفهوم التّمنّر بأنه:

- أ- سلوك إيجابي
- ب- سلوك غير مؤذٍ
- ت- سلوك عدواني مؤذٍ
- ث- احترام الآخرين

2. واحداً من الأمثلة لا تنتمي لسلوك التّمنّر:

- أ- إغاطة الآخرين بإشارات غير لائقة.
- ب- أخذ الأغراض باستئذان.
- ت- إيذاء الآخرين.
- ث- تقليد الآخرين باستهزاء وانتقاص

3. ما يميز الحقيقة عن الشائعة أنها:

- أ- خبر صحيح
- ب- خبر زائف
- ت- مصدرها غير موثوق
- ث- لا تحمل أي أدلة على صحتها

4. من نتائج سلوك التّمنّر:

- أ- تنتشر المحبة
- ب- تنتشر العداوة
- ت- نتائجها إيجابية
- ث- تقرب الأشخاص من بعض

5. قام أحد زملائك بأخذ قلمك وكسره بدون أي سبب، اقترح السلوك الترميمي لإصلاح

المشكلة.....

6. يعرف التّمنّر بأنه : شكل من أشكال الإساءة أو الإيذاء نحو فرد أو مجموعة بهدف الإضرار به

جسدياً أو نفسياً، قدّم بأسلوبك تعريفاً آخراً للتّمنّر.....

.....

مفهوم وسائل الإعلام

7. يعدُّ من وسائل الإعلام :

- أ- التلفاز
- ب- الكتاب

ت- السينما

ث- القصص

8. من شروط الخبر الصحيح

أ- لا يحتاج أدلة واضحة

ب- مصادره موثوقة

ت- يعتمد على معلومات غير كافية

ث- الأخذ بها مباشرة دون التأكد منها

9. واحد مما يلي ليس من إيجابيات وسائل الإعلام

أ- الحصول على المعلومات بسرعة

ب- تقريب المسافات

ت- تكوين صداقات جديدة

ث- إضاعة الوقت نتيجة الجلوس لساعات طويلة

10. أذكر مثلاً عن قصة سمعتها بوساطة الإعلام اكتشفت لاحقاً بأنها ليست الحقيقة

الكاملة.....

11. لبرامج الكرتون تأثيرات عديدة على الأطفال، برأيك ماهي هذه التأثيرات (إيجاباً أو

سلباً):.....

12. التأكد من مصدر الخبر من الخطوات الضرورية للتأكد من صحته، اقترح خطوات جديدة

تساعدك في الحصول على الخبر الصحيح.....

مفهوم الصحة

اليوم العالمي
لمكافحة التدخين



13. يشير الشعار الموجود أمامك إلى :

أ- حماية البيئة

ب- منع التلوث

ت- منع التدخين

ث- العناية بالصحة

14. من أضرار التدخين على صحة الإنسان:

أ- يزيد النشاط

ب- تضيق الأوعية والشرابين

ت- الحصول على جسم سليم

ث- القدرة على التركيز

15. من الأمثلة المنتمية لأضرار التدخين على البيئة:

أ- نقص الأوكسجين في الهواء

ب- تنقية الهواء

ت- كثرة الغطاء النباتي

ث- نمو النبات بسرعة

16. أمامك هذه الصورة تمثل الجهاز التنفسي لشخص مدخن وآخر غير مدخن، ما يميز الشخص

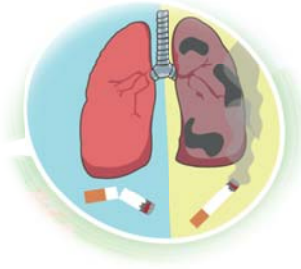
غير المدخن عن الآخر بأنه يتمتع بـ:

أ- رئة نظيفة

ب- جهاز تنفسي سليم

ت- عدم القدرة على التنفس

ث- أ + ب



17. أصدر السيد الرئيس بشار الأسد المرسوم التشريعي رقم 62 للعام 2009 القاضي بمنع

التدخين في الأماكن العامة، اقترح ثلاثة إجراءات للمساهمة في تطبيق هذا المرسوم.....

.....

18. برأيك ما دور المرسوم القاضي بمنع التدخين للحد من هذه الظاهرة.....

.....

مفهوم دوران الأرض

19. المفهوم الذي يعرف بأنه : دورة الأرض حول محورها الوهمي من الغرب إلى الشرق كل يوم

دورة واحدة هو:

أ- الحركة الانتقالية

ب- الحركة المحورية

ت- الغلاف الجوي

ث- دوران الأرض

20. لانحس بدوران الأرض (حركتها المحورية- الانتقالية) بسبب:

أ- دوران الغلاف الجوي معها وبسرعته

ب- دوران الغلاف الجوي معها وبسرعة أكبر

ت- دوران الغلاف الجوي معها وبسرعة أقل

ث- دوران الغلاف الجوي معها وبعكس الاتجاه

21. يصنف الانقلاب في التوقيت إلى:

- أ- انقلاب صيفي وانقلاب شتوي
- ب- انقلاب يومي
- ت- انقلاب شتوي فقط
- ث- انقلاب صيفي فقط

22. ارسم الأرض ممثلاً حركتها حول نفسها مع تحديد جهة تلك الحركة.

23. اقترح النتائج المترتبة لتوقف الأرض عن حركتها المحورية.....

24. برأيك لو توقفت الأرض عن حركتها الانتقالية ، ما النتائج المترتبة على ذلك.....

مفهوم التربة

25. أي مما يلي يعد من عوامل تكوين التربة ؟

- أ- الصخر الأم
- ب- الأمطار
- ت- الحرارة
- ث- جميع ما سبق

26. أكثر عناصر المناخ تأثيراً في عملية تكوين التربة ؟

- أ- الحرارة فقط
- ب- الأمطار فقط
- ت- الحرارة والأمطار
- ث- المواد العضوية

27. اقترح حلاً يساعد الإنسان في تحويل أرضه إلى تربة زراعية خصبة.

28. يعد مثلاً عن ممارسات الإنسان التي أدت إلى تدهور التربة.

- أ- الري بالرش
- ب- الري الزائد

ت- الري بالتنقيط

ث- الري بالطرق التقليدية

29. للتربة أهمية كبيرة في حياة الإنسان ، برأيك كيف جعلت التربة حياتنا ممكنة

30. قارن بين التربة الكلسية والبركانية من حيث (طريقة تكوينها - اللون) .

مفهوم بصمة القدم البيئية

31. إن تبين استهلاك الإنسان للموارد الطبيعية وقدرة البيئة على إعادة تجديد موارده :

أ- استهلاك المواد

ب- قدرة البيئة البيولوجية

ت- البصمة البيئية

ث- تجديد الموارد

32. برأيك ما دور بصمة القدم البيئية في تحقيق استهلاك متوازن للموارد.

33. علام يدل حجم القدم في الصورة الموجودة أمامك :

أ- استهلاك قليل للموارد

ب- استهلاك متوازن للموارد

ت- استهلاك كبير للموارد

ث- استهلاك ضئيل للموارد



34. تتميز بصمة القدم البيئية الجيدة عن السيئة بأن :

أ- حجم القدم أكبر واستهلاك الموارد الطبيعية أكثر

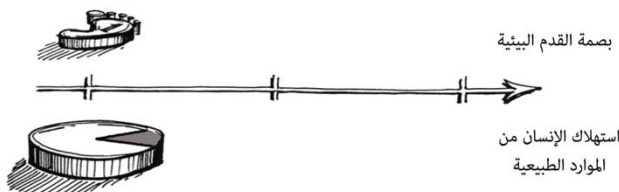
ب- حجم القدم أصغر واستهلاك الموارد الطبيعية أكثر

ت- حجم القدم أصغر واستهلاك الموارد الطبيعية أقل

ث- متساوية في حجم القدم وفي استهلاك الموارد الطبيعية

35. أكمل المخطط الآتي موضحاً العلاقة بين بصمة القدم البيئية وبين استهلاك الإنسان للموارد

الطبيعية



36. اقترح الممارسات التي يمارسها الإنسان وتجعل بصمة قدمه البيئية سيئة؟

.....

مفهوم التضاريس

37. " هضبة مساحتها واسعة يشغل سطحها صحراء حجرية " هو تعريف يطلق على:

أ- السهل

ب- الحماد

ت- القوس البحري

ث- الكهف

38. قارن بين (الحماد - القوس البحري) من حيث طريقة تشكلها.

.....

.....

39. برأيك كيف يمكن جذب السياح للتمتع بالتضاريس المتنوعة في بلدنا.

.....

.....

40. يتم تشكل القوس البحري نتيجة :

أ- الترسيب النهري

ب- التعرية الريحية

ت- الجفاف

ث- الحت البحري

41. واحدة مما يلي تعد مثالا منتماً لسهول الدلتا:

أ- الحماد السورية

ب- دلتا نهر النيل

ت- سهل الغاب

ث- القوس البحري

42. اقترح المشروع المناسب للحماد السوريّة:.....

.....

مفهوم الطبيعة

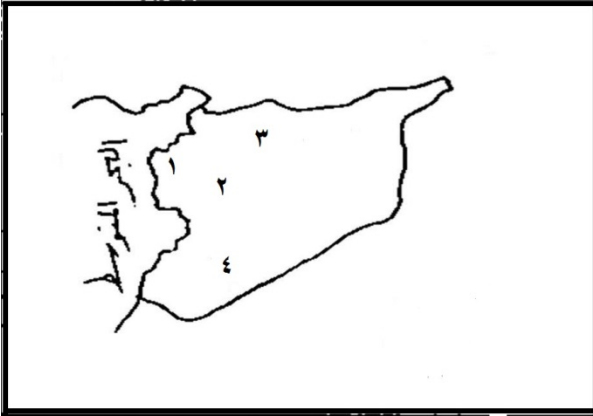
43. مما يلي ليس من مزايا موقع مدينة حماة:

- أ- موقعها على نهر العاصي
- ب- مناخها المعتدل
- ت- أرضها غير صالحة للزراعة
- ث- موقعها القريب من سهل الغاب

44. لمدينة حماة أهمية كبيرة وذلك بسبب:

- أ- موقعها القريب من سهل الغاب
- ب- كثرة الأبنية
- ت- زيادة الولادات
- ث- مناخها القاسي.

45. تعتبر النواحير من المعالم الأثرية المشهورة في مدينة حماة، حدد على الخريطة الموجودة



أمامك الرقم الذي يعبر عن مكانها

- أ- 1
- ب- 2
- ت- 3
- ث- 4

46. يتميز المناخ في مدينة حماة عنه في مدينة أبو ظبي بأنه:

- أ- معتدل
- ب- أمطاره قليلة
- ت- الصيف الحار
- ث- جاف

47. برأيك، ما العوامل الجاذبة لتوزيع السكان في منطقتنا؟

-
-
48. اقترح حلولاً تساعد في تغلب الإنسان على المعوقات التي وقفت أمام إقامة مراكز عمرانية:...
-
-

مفهوم الموارد الطبيعية

49. المفهوم الذي يُعرّف بأنه " الموارد الموجودة على سطح الأرض وفي باطنها، الضرورية للإنسان والكائنات الحية الأخرى التي تعيش إلى جانبه" هو :

- أ- التوازن البيئي
 - ب- التنمية المستدامة
 - ت- الموارد الطبيعية
 - ث- الموارد غير الطبيعية
50. تتجلى أهمية " التنمية المستدامة" في:

- أ- زيادة الاستهلاك العشوائي للموارد
- ب- تحقيق التوازن البيئي
- ت- استثمار موارد الأرض الطبيعية دون المساس بمتطلبات حياة الأجيال القادمة.
- ث- ب+ت

51. يعاني كوكب الأرض من مجموعة من المشكلات مثل (التلوث البيئي)، برأيك كيف يمكن حل تلك المشكلة؟

52. من الأمثلة المنتمة لمظاهر التوازن بين الموارد الطبيعية "الماء" وطرائق الاستهلاك الرشيد:

- أ- الري بالرش
 - ب- الري بالتنقيط
 - ت- الري بالطرق التقليدية
 - ث- أ + ب.
53. تصنف الموارد الطبيعية في سورية إلى:

- أ- موارد متجددة فقط
 - ب- موارد غير متجددة فقط
 - ت- موارد متجددة وغير متجددة
 - ث- كل ما سبق خطأ
54. اقترح حلولاً تساعد في الحفاظ على موارد البيئة:

.....

مفهوم المشروع الاقتصادي

55. كل مما يلي من مقومات الزراعة ما عدا:

- أ- وفرة الآليات الحديثة

- ب- وفرة المياه
ت- الرعى الجائر
ث- وفرة الأدوية الزراعية والمبيدات
56. تتمثل أهمية الأنشطة الاقتصادية في:
أ- الحصول على الموارد والحاجات الأساسية.
ب- توفير فرص العمل.
ت- زيادة الاقتصاد الوطني.
ث- كل مما سبق.

57. اقترح طريقة واحدة تكون فيها مستثمراً صديقاً للبيئة:

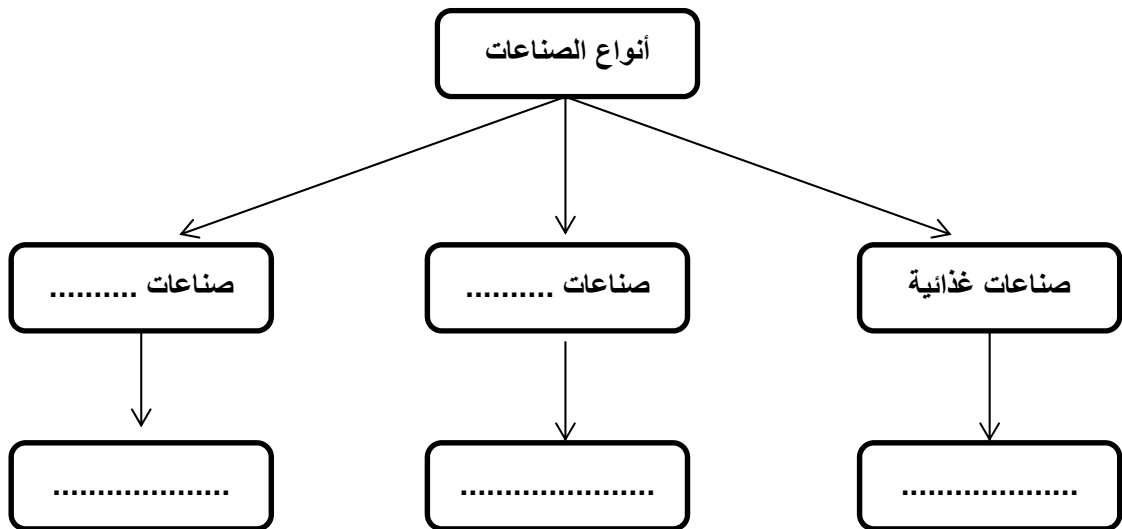
.....
.....

58. يتمثل الفرق الأساسي بين مفهوم التجارة الداخلية ومفهوم التجارة الخارجية في :

- أ- نسبة الأرباح
ب- وسائل نقل المنتجات
ت- الأهمية
ث- الحدود الجغرافيا لتبادل المنتجات
59. يمكن الحكم على دور السياحة في دعم الاقتصاد الوطني من خلال:

- أ- تعريف الأجانب بجمال الطبيعة.
ب- تنشيط عمليات البيع والشراء .
ت- تعريف الأجانب بالتراث الحضاري.
ث- توفير طرق المواصلات.

60. أكمل خريطة المفاهيم الآتية:



الملحق (3)

نتائج معاملات الصعوبة والتمييز لبنود اختبار المفاهيم الاجتماعية

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.29	0.50
2	0.36	0.38
3	0.61	0.25
4	0.32	0.25
5	0.29	0.38
6	0.21	0.25
7	0.46	0.25
8	0.25	0.38
9	0.50	0.25
10	0.57	0.50
11	0.71	0.75
12	0.71	0.63
13	0.68	0.25
14	0.32	0.25
15	0.32	0.25
16	0.54	0.25
17	0.46	0.63
18	0.71	0.63
19	0.43	0.38
20	0.36	0.63
21	0.36	0.50
22	0.46	0.50
23	0.64	0.38
24	0.61	0.50
25	0.68	0.25
26	0.54	0.50
27	0.71	0.25
28	0.57	0.88
29	0.54	0.75
30	0.71	0.63
31	0.71	0.88
32	0.71	0.38
33	0.32	0.25
34	0.71	0.25
35	0.57	0.50
36	0.71	0.25
37	0.29	0.38
38	0.57	0.88
39	0.71	0.75
40	0.57	0.25
41	0.39	0.38
42	0.71	0.75

0.50	0.61	43
0.50	0.57	44
0.50	0.54	45
0.88	0.39	46
0.63	0.25	47
0.63	0.68	48
0.25	0.50	49
1.00	0.61	50
0.25	0.51	51
0.75	0.54	52
0.88	0.54	53
0.38	0.64	54
0.75	0.64	55
0.63	0.57	56
0.88	0.61	57
0.25	0.79	58
0.25	0.64	59
0.38	0.46	60

الملحق (4)

مفتاح الإجابات الصحيحة لاختبار المفاهيم الاجتماعية

المجموعة الأولى: مفتاح الإجابات الصحيحة لأسئلة الاختيار من متعدد (درجة واحدة لكل سؤال).

رقم السؤال	أ	ب	ت	ث
1			√	
2		√		
3	√			
4		√		
7	√			
8		√		
9				√
13			√	
14		√		
15	√			
16				√
19		√		
20	√			
21	√			
25				√
26			√	
28		√		
31			√	
33			√	
34			√	
37		√		
40				√
41		√		
43			√	
44	√			
45		√		
46	√			
49			√	
50				√
52				√
53			√	
55			√	
56				√
58				√
59		√		

المجموعة الثانية: بالنسبة للأسئلة المقالية التي تتضمن اقتراح أو تعريف أو بناء الرأي تم اعتبار كل ما يقدمه التلميذ من إجابة عن هذه الأسئلة صحيحاً بشرط أن تحقق المعايير المطلوبة من الصحة والدقة.

الملحق (5)

الأهداف التعليمية الخاصة بالمحتوى المعرفي لوحدتي "سلامتي" و "بيئتي" من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

وحدة "سلامتي":

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الأول: التّمنّر

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ التصرف الأفضل لتجنب الإساءة والإيذاء (التّمنّر).

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يعرف التّمنّر (تذكر). - يعرف الشائعة (تذكر). - يستنتج نتائج سلوكيات التّمنّر (فهم). - يعطي أمثلة منتمية لسلوك التّمنّر (تطبيق). - يقارن بين الشائعة والحقيقة (تحليل). - يقدم بأسلوبه الخاص تعريفاً آخراً للتّمنّر (تقويم). - يبين رأيه في كيفية التصرف في حال تعرض للتّمنّر (تقويم). - يقترح السلوك الترميمي المناسب لإصلاح المشكلة المطروحة (إبداع).	- يقدّر ويحترم الآخرين	- يمثل أمام زملائه كيفية التصرف في حال تعرض للتّمنّر.

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الثاني: فكّر قبل أن تصدق

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ نقد وتفسير الرسائل الإعلامية بما في ذلك الرسائل المتضاربة وغير الواقعية.

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- عدد وسائل الإعلام المذكورة في النص (تذكر). - يستنتج شروط الخبر الصحيح (فهم). - يعلل سبب اختياره للوسيلة الإعلامية التي يعتمد عليها في الحصول على المعلومات (فهم). - يعطي مثلاً عن قصة سمعها بوساطة وسائل الإعلام اكتشف بأنها ليست الحقيقة الكاملة (تطبيق). - يقارن بين إيجابيات وسائل الإعلام وسلبياتها (تحليل). - يبين رأيه في تأثيرات برامج الكرتون في الأطفال سلباً وإيجاباً (تقويم). - يقترح خطوات جديدة للتأكد من صحة الخبر (إبداع).	- يقدر أهمية البحث عن المعلومة الصحيحة.	- يجمع صوراً تمثل وسائل الإعلام على اختلاف أشكالها.

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الثالث: أحافظ على صحتي

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ مخاطر التدخين على صحة الإنسان، وكيفية الحماية منها.

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يتعرف الشعارات الخاصة باليوم العالمي للتدخين لثلاثة أعوام سابقة (تذكر). - يستنتج أضرار التدخين على صحة الإنسان (فهم). - يعطي أمثلة منتمية عن أضرار التدخين على البيئة (تطبيق). - يقارن بين صورة شخص مدخن وآخر غير مدخن من حيث صحة الجهاز التنفسي (تحليل). - يبين رأيه في دور المرسوم القاضي بمنع التدخين للحد من هذه الظاهرة (تقويم). - يقترح ثلاثة إجراءات للمساهمة في تطبيق المرسوم القاضي بمنع التدخين (إبداع).	- يقدر أهمية المحافظة على الصحة.	- يصمم ملصقاً للتوعية من أضرار التدخين لعرضه في مجلة الحائط.

وحدة "بينتي":

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الأول: ماذا لو؟

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ التنبؤ بأحداث لم تحدث وتوقع النتائج المترتبة عليه.

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يعرّف الحركة المحورية للأرض (تذكر). - يعرّف الحركة الانتقالية للأرض (تذكر). - يعلل عدم إحساسنا بالأرض أثناء دورانها حول نفسها وحول الشمس (فهم). - يمثل على المجسم حركة الأرض حول نفسها وحول الشمس (تطبيق). - يصنف الانقلاب في التوقيت إلى نوعيه مع تحديد تاريخ حدوث كل صنف (تحليل). - يبين رأيه في النتائج المترتبة عن توقف الأرض عن حركتها الانتقالية (تقويم). - يقترح النتائج المترتبة لو توقفت الأرض عن حركتها المحورية والانتقالية (إبداع).	- يقدر أهمية المحافظة على نظافة البيئة.	- يجمع صوراً للمجموعة الشمسية.

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الثاني: تضاريس متنوعة ..وعالم جميل

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ التمييز بين أنواع التضاريس وخصائصها.

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يعرّف الحمّاد (تذكر). - يعدد أنواع التضاريس (تذكر). - يشرح كيفية تشكل الكهوف والأقواس البحرية (فهم). - يعلل سبب تشكل الصحراء الحجرية (فهم). - يعطي مثالاً منتمياً لسهول الدلتا (تطبيق). - يقارن بين (الحمّاد - والقوس البحري) من حيث طريقة تشكلهما (تحليل). - يبين رأيه في كيفية جذب السياح للتمتع بالتضاريس المتنوعة في بلدنا (تقويم). - يقترح المشروع المناسب للحمّاد السورية (إبداع).	- يقدر أهمية السياحة في جذب الزوار للتمتع بالمناطق السياحية في سورية	- يجمع صوراً تمثل التضاريس على اختلاف أنواعها.

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الثالث: عوامل تكوين التربة

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ أهمية التربة في حياة الإنسان.

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يحدد عوامل تكوين التربة (تذكر). - يستنتج عناصر المناخ الأكثر تأثيراً في تكوين التربة (فهم). - يوضح العلاقة بين الحرارة والأمطار في عملية تكوين التربة (فهم). - يعطي مثلاً عن ممارسات الإنسان التي أدت إلى تدهور التربة (تطبيق). - يقارن بين التربة الكلسية والبركانية من حيث (طريقة تكوينها _ اللون) (تحليل). - يبين رأيه في دور التربة في جعل حياتنا ممكنة (تقويم). - يعبر بأسلوبه عن عوامل أخر تسهم في عملية تكوين التربة (تقويم). - يقترح حلولاً لمساعدة الإنسان في تحويل أرضه إلى تربة زراعية خصبة (إبداع).	- يقف موقفاً إيجابياً من ضرورة المحافظة على نظافة البيئة.	- يجمع صوراً من الشابكة تمثل أنواع الترب.

الملاحق

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الرابع: الإنسان والطبيعة
الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ العوامل المؤثرة على توزع السكان وكثافتهم.
يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يعدد مزايا موقع مدينة حماه (تذكر). - يعدد أهم المناطق الأثرية في حماه (تذكر). - يعلل سبب أهمية موقع مدينة حماه (فهم). - يستنتج العوامل التي ساعدت على تركيز السكان في سهل الغاب (فهم). - يعلل سبب قساوة الظروف البيئية في مدينة أبو ظبي (فهم). - يشرح أهمية موقع جزيرة لوزون في الفلبين (فهم). - يحدد المناطق الأثرية في مدينة حماه على خريطة سورية (تطبيق). - يقارن بين مدينة حماه ومدينة أبو ظبي من حيث المناخ (تحليل). - يصنف العوامل الجاذبة والمعيقة للتوزع السكاني في منطقته (تحليل). - يبين رأيه في العوامل التي ساعدت في جذب السكان في أبو ظبي (تقويم). - يقترح حلولاً تساعد في تغلب الإنسان على المعوقات التي تقف أمام إقامة مراكز عمرانية (إبداع).	- يقدر أهمية الانتماء والتمسك بالوطن.	- يجمع صوراً لأهم الأماكن الأثرية في حماه..

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس الخامس: لنحفظ كوكبنا الجميل

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ كيفية المحافظة على التوازن بين الموارد والاستهلاك (التممية المستدامة).

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يعرف الموارد الطبيعية (تذكر). - يعدد المشكلات التي يعاني منها كوكب الأرض (تذكر). - يستنتج أهمية التتمية المستدامة (فهم). - يعطي مثالاً عن مظاهر التوازن بين الموارد الطبيعية وطرائق الاستهلاك الرشيد (تطبيق). - يصنف الموارد الموجودة في سورية (تحليل). - يبين رأيه في كيفية حماية الموارد الطبيعية والحفاظ عليها (تقويم). - يقيم الإجراءات المتخذة للحفاظ على التوازن البيئي (تقويم). - يقترح حلولاً للحفاظ على موارد البيئة (إبداع).	- يقف موقفاً إيجابياً من ضرورة حل المشكلات التي يعاني منها كوكب الأرض.	- يرسم مخططاً يمثل فيه طريقة إعادة تدوير النفايات.

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس السادس: بصمة القدم البيئية

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ تأثير استهلاك الإنسان على موارد البيئة.

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يعرف بصمة القدم البيئية (تذكر). - يعدد الموارد الطبيعية التي يستهلكها الإنسان (تذكر). - يوضح العلاقة بين معدل الاستهلاك والقدرة البيولوجية للأرض من خلال المخطط المرسوم أمامه (فهم). - يرسم مخططاً يبين من خلاله العلاقة بين بصمة القدم البيئية وبين استهلاك الموارد الطبيعية (تطبيق). - يقارن بين بصمة القدم البيئية الجيدة والسيئة من حيث حجم القدم - استهلاك الموارد (تحليل). - يبين رأيه في دور بصمة القدم البيئية في تحقيق استهلاك متوازن للموارد (تقويم). - يقترح الممارسات التي تجعل بصمة قدم الإنسان البيئية جيدة (إبداع).	- يقدر أهمية المحافظة على موارد البيئة.	- يجمع صوراً متنوعة تمثل موارد الطبيعة.

الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس السابع: مشروع اقتصادي

الهدف العام للدرس: يتعرف التلميذ مقومات الأنشطة الاقتصادية وأهميتها.

يتوقع من التلميذ تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
- يعدد مقومات الزراعة (تذكر). - يعدد مقومات السياحة (تذكر). - يعدد مقومات الصناعة (تذكر). - يستنتج مقومات التجارة (فهم). - يشرح أهمية الأنشطة الاقتصادية في حياة الإنسان (فهم). - يشكل خريطة للمفاهيم يمثل فيها أنواع الصناعات في سورية (تطبيق). - يصنف الصناعات في سورية (تحليل). - يقارن بين التجارة الداخلية والخارجية (تحليل). - يبين رأيه في دور السياحة في دعم الاقتصاد الوطني (تقويم). - يقترح طريقة واحدة نكون فيها مستثمرين أصدقاء للبيئة (إبداع).	- يقدر أهمية التخطيط للمشاريع الاقتصادية في حياة الإنسان. - يقدر أهمية العمل في حياة الإنسان.	- يجمع صوراً تمثل مقومات الصناعة والزراعة

الملحق (6)

مثال لبعض الدروس المصممة وفقاً للنموذج التكاملي

درس التربة:

خطوات البرنامج التعليمي و سير الدرس:

1-مراجعة المعلومات السابقة: يتم إلقاء التحية على التلامذة، يقوم المعلم بعرض مجموعة من الصور تمثل محاصيل مختلفة، يسأل المعلم ماذا تلاحظون في هذه الصور؟ يتم تلقي الإجابات من التلامذة، كيف حصلنا على هذه المحاصيل؟ من خلال الزراعة، كيف تتم عملية الزراعة؟ يتم تلقي الإجابات من التلامذة مع تعزيز الإجابات الصحيحة، ما العنصر الأساسي في عملية الزراعة؟ من خلال أجوبة التلامذة يتم التوصل إلى " التربة" يسأل المعلم هل يمكننا العيش بدون تربة؟ يتلقى المعلم الإجابات من التلامذة. إذاً بدون التربة تصبح حياتنا غير ممكنة. بعدها يطرح المعلم الأسئلة الفرعية الآتية، لتهيئة التلامذة للدرس، وإثارة فضولهم للمشاركة في النشاطات:

- ما أهمية الزراعة؟
- ما عوامل تكوين التربة؟
- كيف تتشكل التربة الكلسية والتربة البركانية؟
- ما دور الإنسان في الحفاظ على التربة؟

2-صياغة المنظم المتقدم: يقوم المعلم بصياغة المنظم المتقدم بشكل عبارة بحيث يساعد التلميذ على تخزين واسترجاع معلومات المادة الدراسية، وربط محتوى المادة التعليمية، كما يلي " جعلت التربة حياتنا ممكنة من خلال الزراعة والاهتمام بها، وتختلف الترب عن بعضها البعض من حيث اللون والخصوبة والتركيب نتيجة لعوامل أثرت في تكوينها".

الخصائص الأساسية: -تختلف الترب عن بعضها البعض من حيث اللون والخصوبة والتركيب. - تتكون الترب من عدة عوامل: الصخر الأم والحرارة والأمطار ودور الإنسان.	التربة: هي مورد غذائي هام، وأساس عملية الزراعة وبدونها تكون حياتنا غير ممكنة.
الأمثلة السالبة: الري الزائد ، قطع الأشجار	الأمثلة الموجبة: تربة كلسية: تنتج عن ترسب مواد مختلفة لونها فاتح. تربة بركانية: تنتج عن تبرد الحمم البركانية لونها أسود.

الملحق

3- تحليل المفهوم: من خلال رسم المربع الآتي وملئ أطرافه الأربعة بما هو مناسب من خلال خطوات سير الدرس (اسم المفهوم وسط المربع وفي الأطراف الأربعة: تعريف المفهوم، أمثلة المفهوم، لا أمثلة المفهوم، الخصائص الأساسية للمفهوم)

4- تقديم المنظم المتقدم وتعليم المفهوم: ويتم في هذه الخطوة توزيع أوراق العمل على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بحل جميع الأنشطة الواردة فيها ليتم التوصل إلى تعريف المفهوم الخصائص الأساسية والمميزة لكل مفهوم وإعطاء أمثلة موجبة وأمثلة سالبة يتم وضعها جميعاً في الحقل المناسب لها ضمن المربع المرسوم في الخطوة السابقة وأثناء ذلك يقوم المعلم بالاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة العلمية موضحاً لهم قواعد العمل وفق الآتي: (استثمار الوقت المحدد للعمل ، بداية العمل ونهايته، تحديد قائد المجموعة، المناقشة وعرض الإجابات)، وإعطائهم لمحة عن طريقة البحث للإجابة عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل من خلال الاستعانة بالصور والملاحظات المرفقة مع كل سؤال.

ورقة العمل

نشاط 1:



- ماذا تلاحظون في هذه الصورة ؟
- هل التربة الموجودة أمامك متشابهة في اللون؟
- هل التربة الموجودة أمامك تكونت بطريقة واحدة ؟
- هل تتشابه التربة في درجة خصوبتها؟
- هل التربة ضرورية في حياتنا؟



فكر أنت وزملائك، كيف جعلت التربة حياتنا ممكنة؟

من خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى مفهوم التربة، والذي سيقوم المعلم بتدوينه على السبورة ضمن المخطط السابق.



إذاً ما مفهوم التربة:

التربة: هي

.....

الملاحظة

ومن خلال مناقشة التلامذة في الأجوبة المقدمة للأسئلة السابقة يتم التوصل إلى أهم خصائص الترب والتربة التي سيتم تدوينها ضمن المخطط السابق.

نشاط 2: حاور زملائك ، واربط كل ثلاث عبارات وأكتبها للحصول على تأثير الصخر الأم في نوع التربة.



تربة بركانية



صخر رسوبي



صخر ناري



تربة كلسية

نتج عن تبرد الحمم البركانية المندفعة من باطن الأرض

نتج عن ترسب مواد مختلفة (رواسب مائية- ريفية -عضوية)

•ماذا تلاحظون في هذه الصور؟

•ماذا تسمي هذين النوعين من الترب؟

•هل منشأ هذين النوعين هو نفسه؟

من خلال مناقشة التلامذة يتم التوصل إلى النوع الأول من الترب والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن

المربع المرسوم في الخطوة السابقة.

إذاً كيف تشكلت التربة الكلسية، وما لونها؟



التربة الكلسية:

.....
.....



كيف تشكلت التربة البركانية؟ وما لونها؟

التربة البركانية:

يقوم المعلم بتدوين النوع الثاني للتربة ضمن المخطط السابق.



إذاً نستنتج : الصخر الأم له دور رئيس في عملية تكوين الترب، ويمثل العامل الأول من عوامل تكوين التربة.

من خلال ما سبق يتم التوصل إلى الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية للتربة والتي سيتم تدوينها ضمن المخطط السابق.



نشاط 3: تناقش أنت وزملائك، واستخدم الكلمات الآتية وضعها في مكانها المخصص لتكون علاقة

صحيحة: مرتفعة- منخفضة- غزيرة تسقط فوق أرض منحدره- تتجمع فوق سطح الأرض بكميات كبيرة جداً.

الحرارة.....

تحلل سريع لبقايا الكائنات الحية
لتتحول إلى مواد عضوية

الحرارة.....

تحلل بطيء لبقايا الكائنات الحية
لتتحول إلى مواد عضوية

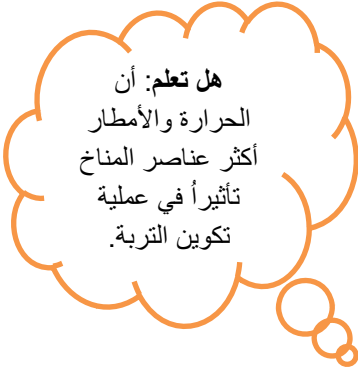
الأمطار.....

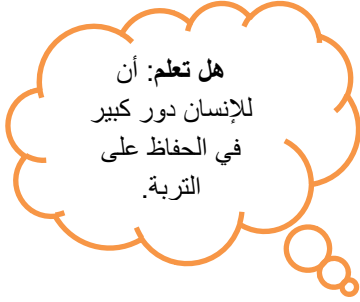
تحدّ من وجود الهواء في التربة
فتحدّ من وجود الأوكسجين

الأمطار.....

إزالة المواد العضوية من سطح
التربة وبقاء المكونات المعدنية
الناجمة عن الصخر الأم.

إذاً نستنتج : أن هناك علاقة واضحة ووثيقة بين الحرارة والأمطار حيث يعدان من أكثر عناصر المناخ تأثيراً في عملية تكوين التربة.





نشاط 4: 🧠



سهل الغاب بعد

.....

.....

.....



سهل الغاب قبل

- ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟
 - كيف كان سهل الغاب قبل؟
 - ماذا فعل الإنسان حتى حوّل سهل الغاب كما يبدو في الصورة الأولى إلى ما هو عليه في الصورة الثانية؟
 - كيف تمكن الإنسان من تحويله إلى أرض زراعية خصبة؟
 - هل دور الإنسان إيجابي أو سلبي؟
- إذا نستنتج : 🧠 أن للإنسان دور إيجابي في الحفاظ على التربة حيث تمكن من تغيير خصائص التربة وتعديلها.

نشاط 5: 🧠 شارك مجموعتك في الإجابة عما يلي:



الملاحظة

قبل

بعد

- ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟
- ماذا فعل الإنسان حتى أصبحت الأرض ملحية؟
- هل الزيادة في الري تؤثر في التربة؟ وكيف؟



قبل

بعد

- ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟
- ماذا فعل الإنسان حتى انخفض إنتاج الأرض؟
- فكر مع مجموعتك، واستنتج دور الإنسان للتأثير في التربة.



إذاً نستنتج : أن للإنسان دور سلبي في التأثير على التربة تتمثل بما يلي:

الري الزائد.....
.....

5- استخدام مبادئ التمايز التدريجي والتنظيم الهرمي للمحتوى:

بعد الانتهاء من أوراق العمل الخاصة بعوامل تكوين التربة في الخطوة السابقة يتم رسم خريطة مفاهيم بحيث يتم إتمام هذه الخريطة من خلال مناقشة التلاميذ في المفاهيم الرئيسية والتدرج حتى يتم التوصل إلى المفاهيم الأقل فالأقل وذلك بالاستعانة بالمفاهيم والأمثلة المنتمية وغير المنتمية التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة كما يلي:

عوامل تكوين التربة

دور الإنسان

سلبي

قطع
الأشجار

الري
الزائد

إيجابي

تغيير خصائص التربة
وتعديلها

الصخر الأم

صخر ناري

تربة بركانية

صخر رسوبي

تربة كلسية

الأمطار

تتجمع فوق سطح الأرض بكميات كبيرة

الحد من وجود
الأوكسجين في الهواء

غزيرة

إزالة المواد العضوية من
سطح التربة

الحرارة

منخفضة

تحلل بطيء لبقايا
الكائنات الحية

مرتفعة

تحلل سريع لبقايا
الكائنات الحية

6- قياس اكتساب المفاهيم:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات للتأكد من مدى اكتساب التلامذة للمفاهيم التي تم تعلمها:

- ✓ يسأل المعلم التلامذة عن تعريف بعض المفاهيم التي ورد ذكرها في الدرس.
- ✓ مطالبة التلامذة بإعادة المفاهيم التي مر ذكرها شفويًا وبلغتهم الخاصة.
- ✓ يوجه المعلم المجموعات كافة إلى مناقشة جماعية بين المجموعات يدون المعلم إجابات التلامذة جميعها على السبورة، ويقوم بمناقشتهم فيها، يطلب من التلامذة الاستجابة على أسئلة زملائهم.
- ✓ يقوم المعلم بتوضيح إجابات بعض الأسئلة التي لم يستطع التلامذة الإجابة عنها.
- ✓ يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة على التلامذة للتأكد من فهمهم لمحتوى الدرس:

1- اختر الإجابة الصحيحة:

- يعد مثلاً منتماً عن ممارسات الإنسان التي أدت إلى تدهور التربة:
- ج- الري بالرش ب- الري الزائد ت. الري بالتنقيط
- إذا كانت الحرارة فإنها تساعد في تحلل سريع لبقايا الكائنات الحية لتتحول إلى مواد عضوية.

أ- منخفضة ب- متوسطة ت- مرتفعة

2- للتربة أهمية كبيرة في حياة الإنسان ، برأيك كيف جعلت التربة حياتنا ممكنة

.....

3- قارن بين التربة الكلسية والبركانية من حيث (طريقة تكوينها - اللون) .

.....

.....

درس لنحفظ كوكبنا الجميل

خطوات البرنامج التعليمي و سير الدرس:

5-مراجعة المعلومات السابقة: يتم إلقاء التحية على التلامذة، يقوم المعلم بعرض مجسم لكوكب الأرض، يسأل المعلم ماذا يمثل هذا المجسم؟ يتلقى الإجابات من التلامذة، انظروا إلى هذا الكوكب الجميل ماذا يوجد فيه؟ يعزز إجابات التلامذة ، يقول المعلم إذاً اليابسة والمياه والبحر والمحيطات وغيرها من المظاهر الطبيعية الموجودة على هذا الكوكب هل هي دائمة؟ يتلقى الإجابات من التلامذة، هذه المظاهر الطبيعية تحتاج إلى استهلاك رشيد ومتوازن لنحافظ على هذا الكوكب الذي خلقه الله تعالى لنا، ومن خلال مناقشة و إجابات التلامذة يتم التوصل إلى عنوان الدرس "لنحافظ على كوكبنا الجميل" والذي سيقوم المعلم بتدوينه على السبورة.

6-صياغة المنظم المتقدم: يعرض المعلم المنظم المتقدم بشكل عبارة كما يلي " كوكبنا الجميل يتكون من: موارد طبيعية وهي الموارد الضرورية للإنسان والكائنات الحية الأخرى التي تهيش إلى جانبه، والتي سيتم استثمارها بشكل مستمر دون المساس بمتطلبات حياة الأجيال القادمة مع المحافظة على كوكب الأرض من التدهور عن طريق ما يسمى بالتنمية المستدامة".

7-تحليل المفهوم: من خلال رسم المربع الآتي وملأ أطرافه الأربعة بما هو مناسب من خلال خطوات سير الدرس (اسم المفهوم وسط المربع وفي الأطراف الأربعة: تعريف المفهوم، أمثلة المفهوم، لا أمثلة المفهوم، الخصائص الأساسية للمفهوم).

الخصائص الأساسية: ضرورية للإنسان والكائنات الحية وتحتاج لملايين لتتشكل و لا تتجدد بشكل مستمر.	الموارد غير المتجددة: هي الموارد الموجودة على سطح الأرض وفي باطنها ، ضرورية للإنسان والكائنات الحية و لا تتجدد بشكل مستمر.	الخصائص الأساسية: ضرورية للإنسان والكائنات الحية وتتجدد بشكل مستمر.	الموارد المتجددة: هي الموارد الموجودة على سطح الأرض وفي باطنها ، ضرورية للإنسان والكائنات الحية وتتجدد بشكل مستمر.
الأمثلة السالبة: شمس - ماء - هواء - غابات	الأمثلة الموجبة: النفط - النحاس - الحديد	الأمثلة السالبة: النفط - النحاس - الحديد	الأمثلة الموجبة: شمس - ماء - هواء - غابات

8-تقديم المنظم المتقدم وتعليم المفهوم: ويتم في هذه الخطوة توزيع أوراق العمل على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بحل جميع الأنشطة الواردة فيها ليتم التوصل إلى تعريف المفهوم الخصائص الأساسية والمميزة لكل مفهوم وإعطاء أمثلة موجبة وأمثلة سالبة يتم وضعها جميعاً في الحقل المناسب لها ضمن المربع المرسوم في الخطوة السابقة وأثناء ذلك يقوم المعلم بالاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة العلمية موضحاً

الملاحق

لهم قواعد العمل وفق الآتي: (استثمار الوقت المحدد للعمل ، بداية العمل ونهايته، تحديد قائد المجموعة، المناقشة وعرض الإجابات)، وإعطائهم لمحة عن طريقة البحث للإجابة عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل من خلال الاستعانة بالصور والملاحظات المرفقة مع كل سؤال.

ورقة العمل



نشاط 1:

- ماذا تلاحظون في الصورة الأولى؟
 - هل الشمس تتجدد؟
 - ماذا تلاحظون في الصورة الثانية؟
 - هل المياه تتجدد؟
 - ماذا تلاحظون في الصورة الثالثة؟
 - هل الغابات تتجدد؟
 - ماذا تلاحظون في الصورة الرابعة؟
 - هل النفط يتجدد؟
 - ماذا نسمي كلاً من الشمس، المياه، الغابات، النفط؟
 - أين توجد هذه الموارد؟
 - هل هذه الموارد ضرورية للإنسان؟
 - ما مفهوم الموارد الطبيعية؟
- من خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى مفهوم الموارد الطبيعية والذي سيقوم المعلم بتدوينه على السبورة.

إذاً ما مفهوم الموارد الطبيعية: 

الموارد الطبيعية: هي

.....



استنتج أنت وزملائك ، كيف يمكن حماية الموارد الطبيعية والحفاظ عليها؟

.....
.....

نشاط 2:



- ماذا تلاحظون في هذه الصور؟
- ماذا نطلق على هذه الموارد؟
- أين توجد هذه الموارد ؟
- هل تتجدد هذه الموارد ؟
- ماذا نسمي هذه الموارد؟
- ما مفهوم الموارد المتجددة؟

من خلال مناقشة التلامذة يتم التوصل إلى مفهوم الموارد المتجددة والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن

المربع المرسوم في الخطوة السابقة.

إذاً ما مفهوم الموارد المتجددة:



الموارد المتجددة: هي

.....



هل هذه الموارد ضرورية للإنسان ؟

فقط للإنسان ضرورية؟

من خلال مناقشة التلامذة يتم التوصل إلى خصائص الموارد المتجددة والتي سيقوم المعلم بتدوينها ضمن المربع

الخاص بها.

نشاط 3:



- ماذا تلاحظون في هذه الصور؟
- ماذا نطلق على هذه الموارد؟
- أين توجد هذه الموارد؟
- هل تتجدد هذه الموارد؟
- ماذا نسمي هذه الموارد؟
- ما مفهوم الموارد غير المتجددة؟

من خلال مناقشة التلامذة يتم التوصل إلى مفهوم الموارد غير المتجددة والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن المربع الخاص به والمرسوم في الخطوة السابقة.

إذاً ما مفهوم **الموارد غير المتجددة**:



الموارد غير المتجددة: هي.....



هل هذه الموارد ضرورية للإنسان؟

هذه الموارد ضرورية فقط للإنسان؟

كم من الزمن تحتاج هذه الموارد لتتشكل؟

من خلال مناقشة التلامذة يتم التوصل إلى خصائص الموارد غير المتجددة والتي سيقوم المعلم بتدوينها ضمن المربع الخاص بها



نشاط 4: ضع إشارة ✓ أمام العبارة الصحيحة وإشارة X أمام العبارة الخاطئة.

- الشمس مثال منتمي للموارد المتجددة.
- الغابات مثال منتمي للموارد غير متجددة.
- الهواء مثال منتمي للموارد غير المتجددة.

الملحق

- الماء مثال منتمي للموارد المتجددة .
 - النحاس مثال منتمي للموارد المتجددة.
- من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للموارد المتجددة والموارد غير المتجددة في المكان المخصص لها في المربعين المرسومين في الخطوة السابقة.

نشاط 5: شارك مجموعتك في الإجابة عما يلي:

- ماذا يفعل الإنسان بالموارد الموجودة في الطبيعة؟
 - هل يقتصر استثمار الإنسان فقط على الموارد المتجددة؟
 - كيف يجب أن يقوم الإنسان باستثمار هذه الموارد الطبيعية؟
 - لماذا يجب أن يستثمرها الإنسان بحذر؟
 - ماذا نطلق على عملية الاستثمار هذه؟
- ومن خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى تعريف مفهوم التنمية المستدامة والذي سيقوم المعلم بتدوينه على السبورة.

إذاً ما مفهوم التنمية المستدامة:



التنمية المستدامة: هي.....
.....

نشاط 6: فكر أنت وزملائك ، وأجب عما يلي:



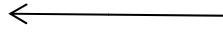
- من نتائج الاستهلاك العشوائي للموارد الطبيعية؟.....
.....
- من مظاهر عدم التوازن بين الاستهلاك العشوائي (الهدر) وقدرة الموارد على التجدد ، اذكر مثالاً واحداً.....
.....
- اذكر مثالاً عن التوازن بين الموارد الطبيعية وطرائق الاستهلاك الرشدي.....
.....
- اقترح كيف تساعد مجتمعك في التنمية المستدامة.....
.....

نشاط 7: فكر مع مجموعتك، واكمل الجدول الآتي بما تعرفه عن الموارد وطرائق استهلاكها.

طرائق استهلاكها

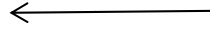
الموارد (متجددة- غير متجددة)

.....



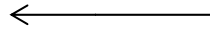
الماء

.....



.....

.....



.....



نشاط 8:

- ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟
- هل كوكب الأرض خالٍ من المشكلات؟



- لاحظ الصور الآتية الموجودة أمامك لتستنتج بعض المشكلات التي يعاني منها كوكب الأرض.



.....



.....

الملاحق



نشاط 9: تعرفت أنت وزملائك على المشكلات التي يعاني منها كوكب الأرض، لاحظ الصور الآتية واستنتج الحلول التي تساعد في الحفاظ على موارد البيئة.



نشاط 10 : فكر معك واذكر مشكلة بيئية، واقتراح الحل المناسب لها.

.....

.....

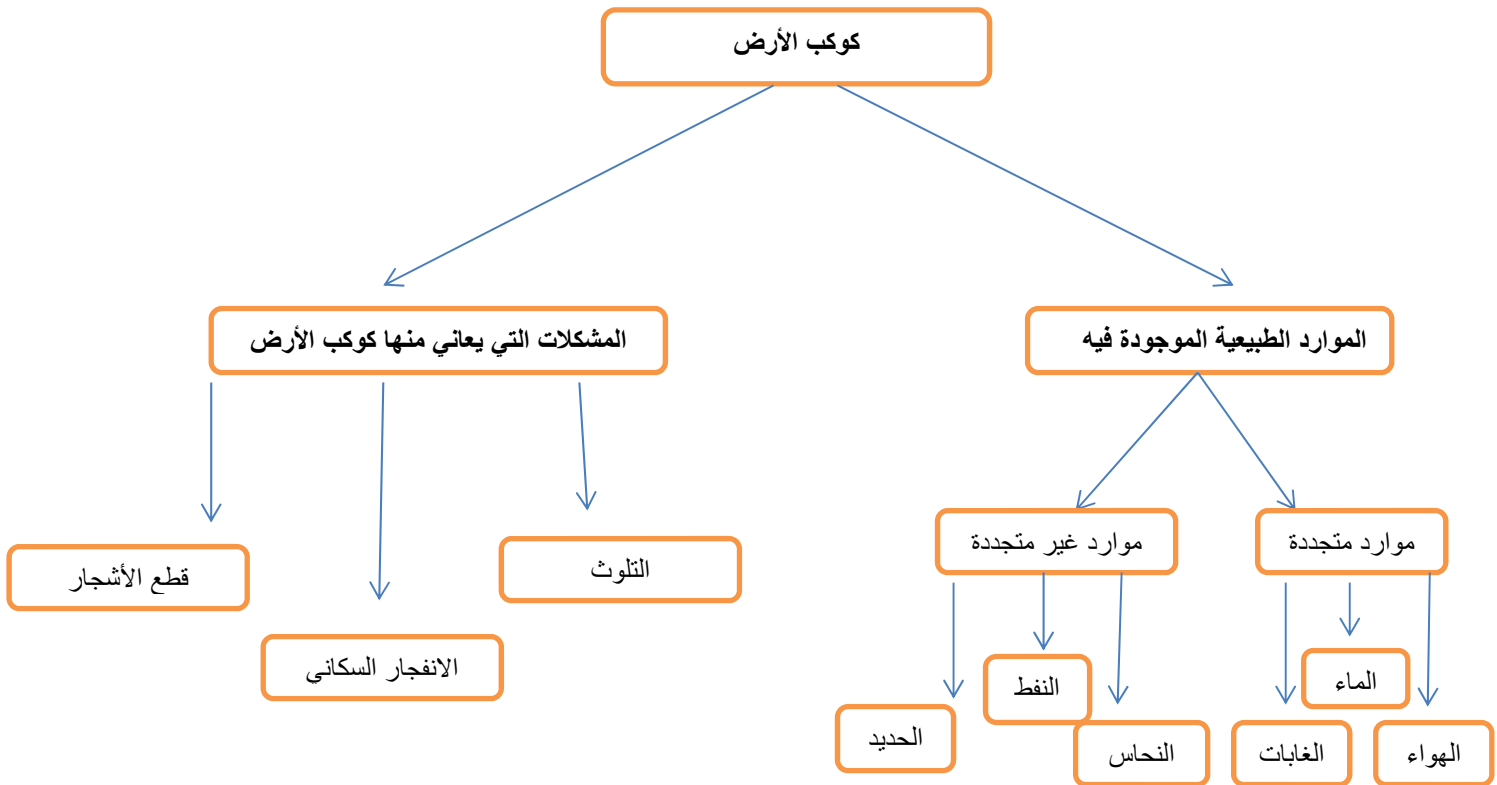
نشاط 11: إذا كنت أنت وزملائك ناشطين للبيئة، حاول معهم للعمل على تحقيق التوازن البيئي من خلال إتمام الجدول الآتي:

إجراءات التنفيذ اللازمة للتوازن البيئي	الاقتراح
.....	إبعاد الصناعات الملوثة للبيئة بعيداً عن أماكن تركز السكان.
.....	تطوير أساليب مكافحة تلوث الهواء.
.....	توسيع نطاق عمليات التشجير للتخلص من ملوثات الهواء وامتصاصها.

تطوير وسائل التخلص من القمامة والنفايات.	
--	-------

5- استخدام مبادئ التمايز التدريجي والتنظيم الهرمي للمحتوى:

بعد الانتهاء من أوراق العمل الخاصة بالعوامل الجاذبة والمعيقة في الخطوة السابقة يتم رسم خريطة مفاهيم بحيث يتم إتمام هذه الخريطة من خلال مناقشة التلاميذ في المفاهيم الرئيسية والتدرج حتى يتم التوصل إلى المفاهيم الأقل فالأقل وذلك بالاستعانة بالمفاهيم والأمثلة المنتمية وغير المنتمية التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة كما يلي:



6- قياس اكتساب المفاهيم:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات للتأكد من مدى اكتساب التلامذة للمفاهيم التي تم تعلمها:

- ✓ يسأل المعلم التلامذة عن تعريف بعض المفاهيم التي ورد ذكرها في الدرس.
- ✓ مطالبة التلامذة بإعادة المفاهيم التي مر ذكرها شفويًا وبلغتهم الخاصة.
- ✓ يوجه المعلم المجموعات كافة إلى مناقشة جماعية بين المجموعات يدون المعلم إجابات التلامذة جميعها على السبورة، ويقوم بمناقشتهم فيها، يطلب من التلامذة الاستجابة على أسئلة زملائهم.
- ✓ يقوم المعلم بتوضيح إجابات بعض الأسئلة التي لم يستطع التلامذة الإجابة عنها.
- ✓ يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة على التلامذة للتأكد من فهمهم لمحتوى الدرس:

1- ضع إشارة $\checkmark$ أمام العبارة الصحيحة وإشارة $\times$ أمام العبارة الخاطئة.

- الشمس مثال منتمي للموارد المتجددة.
- الغابات مثال منتمي للموارد غير متجددة.
- الهواء مثال منتمي للموارد غير المتجددة.
- الماء مثال منتمي للموارد المتجددة .
- النحاس مثال منتمي للموارد المتجددة.

2- عدد المشكلات التي يعاني منها كوكب الأرض؟

درس التضاريس

خطوات البرنامج التعليمي و سير الدرس:

- 1- **مراجعة المعلومات السابقة:** يتم إلقاء التحية على التلامذة، يقوم المعلم بعرض مجموعة من الصور تمثل لأنواع متنوعة من التضاريس، يسأل المعلم التلاميذ ماذا تمثل هذه الصور؟ يتم تلقي الإجابات من التلامذة مع تعزيز الإجابات الصحيحة، وكذلك بالنسبة لبقية الصور، يسأل المعلم ؛ ماذا نسمي المجموعة التي تنتمي إليها هذه الصور؟ من خلال إجابات التلامذة يتم التوصل إلى عنوان الدرس " تضاريس متنوعة ... وعالم جميل" والذي سيقوم المعلم بتدنيه على السبورة.
- 2- **صياغة المنظم المتقدم:** يعرض المعلم المنظم المتقدم بشكل عبارة كما يلي: تنتوع مظاهر سطح الأرض في الجمهورية العربية السورية ففيها الجبال، والهضاب، والسهول، والأنهار، والأودية وكل واحدة منها تشكل مجموعة تضريبية.
- 3- **تحليل المفهوم:** من خلال رسم المربع الآتي وملأ أطرافه الأربعة بما هو مناسب من خلال خطوات سير الدرس (اسم المفهوم وسط المربع وفي الأطراف الأربعة: تعريف المفهوم، أمثلة المفهوم، لا أمثلة المفهوم، الخصائص الأساسية للمفهوم).

الخصائص الأساسية: تتشكل نتيجة قدرة الحث البحري	التضاريس البحرية: . التضاريس البحرية
الأمثلة الموجبة: الكهف البحري- القوس البحري	الأمثلة السالبة: السهول

الخصائص الأساسية: تتشكل نتيجة قدرة الرياح على نقل الرمال والحصى الصغيرة	الحماد: هضبة مساحتها واسعة يشغل سطحها صحراء حجرية.
الأمثلة الموجبة: الحماد السورية- البادية	الأمثلة السالبة: الساحل

الخصائص الأساسية: تتشكل نتيجة الرواسب المترسبة التي تحملها الأنهار	السهل: مساحة من الأرض قليلة الارتفاع مستوية أو شبه مستوية.
الأمثلة الموجبة: دلتا نهر النيل	الأمثلة السالبة: الحماد السورية

- 4- **تقديم المنظم المتقدم وتعليم المفهوم:** ويتم في هذه الخطوة توزيع أوراق العمل على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بحل جميع الأنشطة الواردة فيها ليتم التوصل إلى تعريف المفهوم الخصائص الأساسية والمميزة لكل مفهوم وإعطاء أمثلة موجبة وأمثلة سالبة يتم وضعها جميعاً في الحقل المناسب لها ضمن المربع المرسوم في الخطوة السابقة

الملحق

وأثناء ذلك يقوم المعلم بالاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة العلمية موضعاً لهم قواعد العمل وفق الآتي:
(استثمار الوقت المحدد للعمل ، بداية العمل ونهايته، تحديد قائد المجموعة، المناقشة وعرض الإجابات)، وإعطائهم لمحة عن طريقة البحث للإجابة عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل من خلال الاستعانة بالصور والملاحظات المرفقة مع كل سؤال.

ورقة العمل

نشاط 1:



- ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟
- ماذا تمثل هذه الصورة؟
- ماذا تسمى؟
- مما تتكون الحمّاد؟
- ما مفهوم الحمّاد؟

ومن خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى تعريف الحمّاد والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن المخطط السابق.

إذاً ما مفهوم الحمّاد: 

الحمّاد: هي

.....

يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين للتوصل إلى أهم خصائص هذا السلوك (يثير العداوة- يباعد بين الناس- نتائج سلبية) ووضعه ضمن المخطط السابق.



نشاط 2: ضع إشارة √ أمام المثال الذي ينتمي للحمّاد وإشارة x أمام المثال الذي لا ينتمي للحمّاد.

- 1- الحمّاد السورية.
- 2- سهول الدلتا.
- 3- البادية.
- 4- الغابات.
- 5- البحر.

الملاحق

من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للحماد ضمن المربع السابق في المكان المخصص لها.

نشاط 3:



- ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟
- ماذا تمثل هذه الصورة؟
- ماذا نطلق على هذا النوع من التضاريس؟
- أين تتشكل هذه السهول؟
- ما مفهوم السهول؟

ومن خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى تعريف السهول والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن المخطط الخاص بها.

إذاً ما مفهوم السهول؟



السهول: هي

.....



نشاط 4: ضع إشارة ✓ أمام المثال الذي ينتمي للسهول وإشارة x أمام المثال الذي لا ينتمي للسهول.

1- سهول الدلتا.

2- البحر.

3- الجبل.

4- السهول الفيضية.

5- دلتا نهر النيل.

من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للسهول ضمن المربع السابق في المكان المخصص لها.

الملاحق

نشاط 5: لاحظ الصورتين الآتيتين وأجب عما يلي:



- ماذا تلاحظون في هاتين الصورتين؟
- ماذا تمثل هاتين الصورتين؟
- ماذا نسمي ما هو موجود في الصورتين؟
- أين توجد هذه التضاريس البحرية؟
- ماذا نطلق على هذه التضاريس البحرية؟
- ما مفهوم التضاريس البحرية؟ 1

ومن خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى تعريف التضاريس البحرية والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن المخطط الخاص بها.

إذاً ما مفهوم التضاريس البحرية:



التضاريس البحرية: هي

.....

نشاط 6: ضع إشارة ✓ أمام المثال الذي ينتمي للتضاريس البحرية وإشارة X أمام المثال الذي لا ينتمي



للتضاريس البحرية.

- 1- الكهف البحري.
- 2- الهضاب.
- 3- القوس البحري.
- 4- الحمّاد.
- 5- الجبال.

من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للتضاريس البحرية ضمن المربع السابق في المكان المخصص لها.



نشاط 7: تناقش أنت وزملائك ؛ واختار النوع التضريسي واكتبه في المكان المناسب لطريقة تشكله.

صحراء حجرية (الحماد) - سهول الدلتا - كهوف وأقواس بحرية

- 1- تشكلت في السواحل الصخرية نتيجة الحث البحري.
 - 2- تشكلت عند مصبات الأنهار نتيجة تراكم الرواسب الدقيقة التي تحملها الأنهار (الترسيب النهري).
 - 3- تشكلت نتيجة قدرة الرياح على نقل الرمال والحصى الصغيرة (التعرية الريحية).
- من خلال أجوبة التلامذة يتم التوصل إلى أهم الخصائص التي يتميز كلاً من الحماد - السهول - التضاريس البحرية من خلال طريقة تشكلها.

نشاط 8: فكر أنت وزملائك؛ واقترح المشروع المناسب لـ:



- السواحل الصخرية:
- سهول الدلتا:

5- استخدام مبادئ التمايز التدريجي والتنظيم الهرمي للمحتوى:

بعد الانتهاء من أوراق العمل الخاصة بالمفاهيم الأربعة (الزراعة - الصناعة - التجارة - السياحة) في الخطوة السابقة يتم رسم خريطة مفاهيم بحيث يتم إتمام هذه الخريطة من خلال مناقشة التلاميذ في المفاهيم الرئيسية والتدرج حتى يتم التوصل إلى المفاهيم الأقل فالأقل وذلك بالاستعانة بالمفاهيم والأمثلة المنتمية وغير المنتمية التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة كما يلي:

6- قياس اكتساب المفاهيم:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات للتأكد من مدى اكتساب التلامذة للمفاهيم التي تم تعلمها:

- ✓ يسأل المعلم التلامذة عن تعريف بعض المفاهيم التي ورد ذكرها في الدرس.
- ✓ مطالبة التلامذة بإعادة المفاهيم التي مر ذكرها شفوياً وبلغتهم الخاصة.
- ✓ يوجه المعلم المجموعات كافة إلى مناقشة جماعية بين المجموعات يدون المعلم إجابات التلامذة جميعها على السبورة، ويقوم بمناقشتهم فيها، يطلب من التلامذة الاستجابة على أسئلة زملائهم.
- ✓ يقوم المعلم بتوضيح إجابات بعض الأسئلة التي لم يستطع التلامذة الإجابة عنها.
- ✓ يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة على التلامذة للتأكد من فهمهم لمحتوى الدرس:

1- صل بين كل نوع تضريسي وطريقة تشكله:

الملاحق

طريقة تشكّله	النوع التضريسي
الحت البحري	صحراء حجرية (الحمّاد)
التعرية الريحية	سهول الدلتا
الترسيب النهري	كهوف وأقواس بحرية

2- ضع إشارة √ أمام العبارة الصحيحة وإشارة x أمام العبارة الخاطئة.

- الكهف البحري مثال منتمي لمفهوم التضاريس البحرية.
- سهول الدلتا مثال منتمي لمفهوم السواحل.
- القوس البحري مثال غير منتمي لمفهوم التضاريس البحرية.
- الحمّاد السورية مثال منتمي لمفهوم الحمّاد.

درس الإنسان والطبيعة

خطوات البرنامج التعليمي و سير الدرس:

- 1-مراجعة المعلومات السابقة: يتم إلقاء التحية على التلامذة، يقوم المعلم بعرض مصور للجمهورية العربية السورية، يسأل المعلم ماذا يمثل هذا المصور؟ يتم تلقي الإجابات من التلامذة، يسأل المعلم أين توجد مدينة دمشق؟ يتم تحديدها على المصور من قبل أحد التلامذة مع تعزيز ذلك من قبل المعلم، ماذا نسمي هذه المدينة؟ العاصمة، أين توجد مدينة الحسكة؟ يتم تحديدها من قبل أحد التلامذة مع تعزيز ذلك ، يسأل المعلم الطبيعة في محافظة الحسكة هو نفسه في محافظة دمشق يتم تلقي الإجابات من التلامذة؟ هل توزع السكان في هاتين المحافظتين هو نفسه؟ إذاً يختلف توزع السكان بحسب طبيعة المكان الذي نعيش فيه، من يحدد لنا عنوان درسنا لهذا اليوم؟ من خلال إجابات التلامذة يتم التوصل إلى عنوان الدرس "الإنسان والطبيعة" والذي سيقوم المعلم بتدوينه على السبورة.
- 2-صياغة المنظم المتقدم: يعرض المعلم المنظم المتقدم بشكل عبارة كما يلي " يختلف تنوع السكان في منطقة ما، بحسب العوامل الجاذبة (وفرة المياه، التربة الخصبة، المناخ المعتدل) والعوامل المعيقة (المناخ القاسي، قلة المياه).

- 3-تحليل المفهوم: من خلال رسم المربع الآتي وملاً أطرافه الأربعة بما هو مناسب من خلال خطوات سير الدرس (اسم المفهوم وسط المربع وفي الأطراف الأربعة: تعريف المفهوم، أمثلة المفهوم، لا أمثلة المفهوم، الخصائص الأساسية للمفهوم).

الخصائص الأساسية: تزيد عدد السكان	العوامل الجاذبة: هي العوامل التي تساعد في تركيز بعدد كبير السكان في منطقة ما.
الأمثلة السالبة: قلة المياه- المناخ القاسي	الأمثلة الموجبة: مناخ معتدل- منطقة زراعية خصبة
العوامل الجاذبة	

الخصائص الأساسية: تمنع الإنسان من الاستقرار في المنطقة.	العوامل المعيقة: هي العوامل التي تعيق تركيز السكان في منطقة ما.
الأمثلة السالبة: مناخ معتدل- كثرة المياه- ثروات باطنية	الأمثلة الموجبة: مناخ جاف- صيف حار- انتشار الكثبان الرملية
العوامل المعيقة	

- 4- تقديم المنظم المتقدم وتعليم المفهوم: ويتم في هذه الخطوة توزيع أوراق العمل على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بحل جميع الأنشطة الواردة فيها ليتم التوصل إلى تعريف المفهوم الخصائص الأساسية والمميزة لكل مفهوم وإعطاء أمثلة موجبة وأمثلة سالبة يتم وضعها جميعاً في الحقل المناسب لها ضمن المربع المرسوم في الخطوة السابقة وأثناء ذلك يقوم المعلم بالاحتفاظ بانتباه المتعلمين طوال مدة تقديم المادة العلمية موضحاً لهم قواعد العمل وفق الآتي:

الملحق

(استثمار الوقت المحدد للعمل ، بداية العمل ونهايته، تحديد قائد المجموعة، المناقشة وعرض الإجابات)، وإعطائهم لمحة عن طريقة البحث للإجابة عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل من خلال الاستعانة بالصور والملاحظات المرفقة مع كل سؤال.

ورقة العمل

نشاط 1:



• ماذا تلاحظون في هذه الصورة الأولى؟

• ما اسم هذه القلعة؟

• أين توجد هذه القلعة؟

• ماذا تلاحظون في الصورة الثانية؟

• أين توجد النواير؟

• أين تقع مدينة حماه؟

• بماذا يتميز مناخ مدينة حماه؟

• بماذا تتميز أرضها الزراعية؟

• ما اسم السهل الوجود في مدينة حماه؟

• بماذا يتميز سهل الغاب؟

• ماذا نطلق على العوامل التي تتميز بها مدينة حماه؟

من خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى تعريف العوامل الجاذبة والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن المخطط السابق.

إذاً ما مفهوم العوامل الجاذبة:



العوامل الجاذبة: هي

.....

استنتج أنت وزملائك العوامل الجاذبة التي ساعدت على تركيز السكان في سهل الغاب بحماه.



العوامل هي:

.....

الملاحق

بما ساعدت هذه العوامل؟.....
من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين خصائص العوامل الجاذبة ضمن المربع السابق .

نشاط 2: ضع إشارة √ أمام المثال الذي ينتمي للعوامل الجاذبة وإشارة X أمام المثال الذي لا ينتمي للعوامل



الجاذبة.

-المناخ المعتدل ... -قلة المياه.... -المناخ القاسي..... -البعد عن النهر.... -الأرض الزراعية
الخصبة....

من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للعوامل الجاذبة ضمن المربع
السابق في المكان المخصص لها.

نشاط 3:



- ماذا تلاحظون في هذه الصورة الأولى؟
- أين توجد الأبنية الموجودة في الصورة الثانية؟
- ما اسم هذه المدينة؟
- أين تقع مدينة أبو ظبي ؟
- ما اسم المنطقة التي تقع فيها مدينة أبو ظبي؟
- لماذا الظروف البيئية قاسية جداً في هذه المدينة؟
- بماذا يمتاز مناخ هذه المدينة؟
- ماذا نطلق على هذه العوامل السابقة؟

ومن خلال مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى تعريف العوامل المعيقة والذي سيقوم المعلم بتدوينه ضمن
المخطط الخاص بها.

إذاً ما مفهوم **العوامل المعيقة**:



العوامل المعيقة: هي

.....

الملاحق



استنتج أنت وزملائك العوامل التي تعيق تركيز السكان في مدينة أبو ظبي.

العوامل هي:

.....



لكن على الرغم من هذه العوامل المعيقة إلا أن هناك عوامل أخرى ساعدت على جذب السكان؛ هذه

العوامل هي؟

من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين خصائص العوامل المعيقة ضمن المربع السابق .

نشاط 4: ضع إشارة ✓ أمام المثال الذي ينتمي للعوامل المعيقة وإشارة X أمام المثال الذي لا ينتمي للعوامل



المعيقة.

-المناخ المعتدل ... -الأمطار القليلة.... -المناخ القاسي..... -الثروات الباطنية.... -الكثبان

الرملية....

من خلال أجوبة التلامذة يقوم المعلم بتدوين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للعوامل المعيقة ضمن المربع

السابق في المكان المخصص لها.

نشاط 5:



- ماذا تلاحظون في هاتين الصورتين؟
- أين توجد هذه المدرجات؟
- أين يوجد هذا البركان؟
- أين تقع جزيرة لوزون؟
- بماذا تمتاز هذه الجزيرة؟
- هل تتعرض هذه الجزيرة للأعاصير؟
- بماذا تشتهر جبالها؟

الملحق



من خلال ما سبق؛ استنتج أنت وزملائك العوامل التي ساعدت على تركيز السكان في جزيرة لوزون، والعوامل التي عاقت تركيز السكان في الجزيرة.

العوامل الجاذبة:.....

العوامل المعيقة:.....

نشاط 6: فكر أنت وزملائك ، واكتب عن كيفية تغلب الإنسان على المعوقات التي وقفت أمام إقامته مراكز

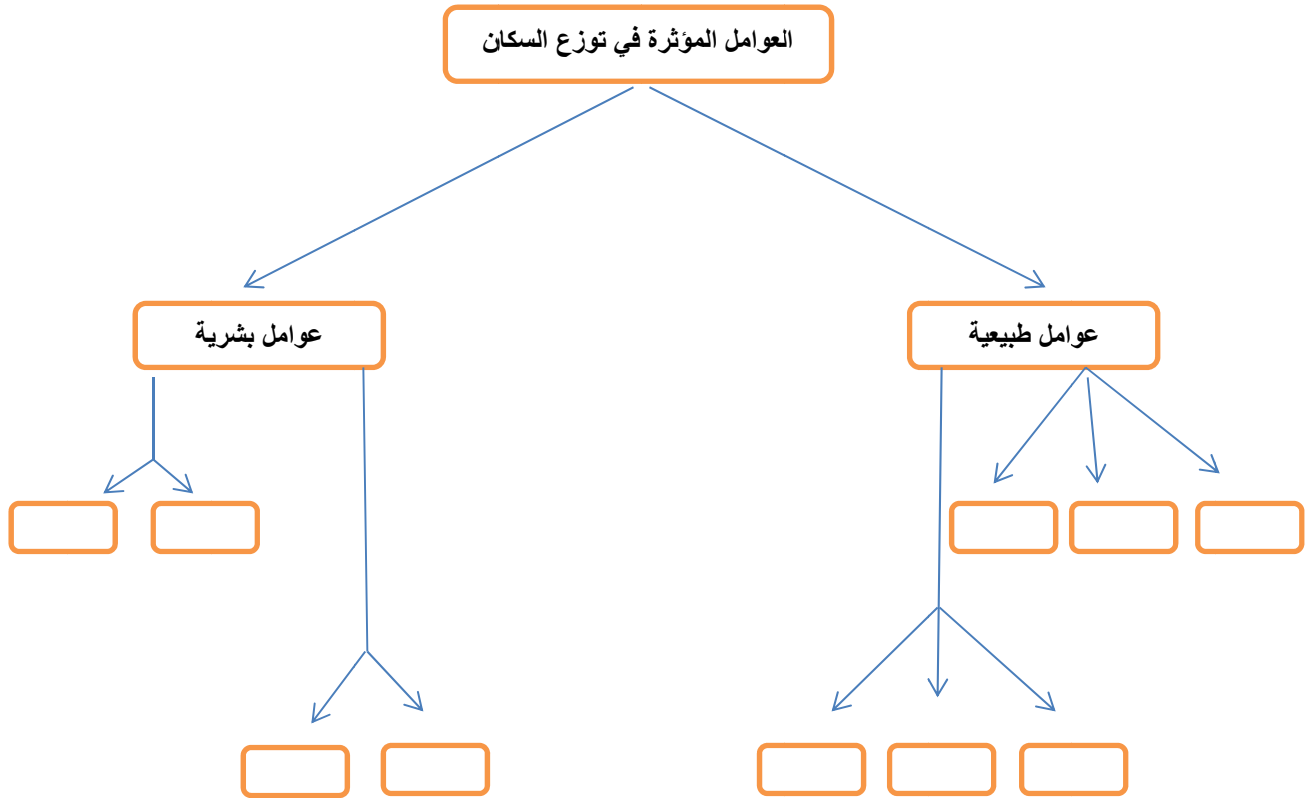


عمرانية.

.....
.....



نشاط 7: اعمل أنت وزملائك ؛ وأكمل خريطة المفاهيم الآتية.

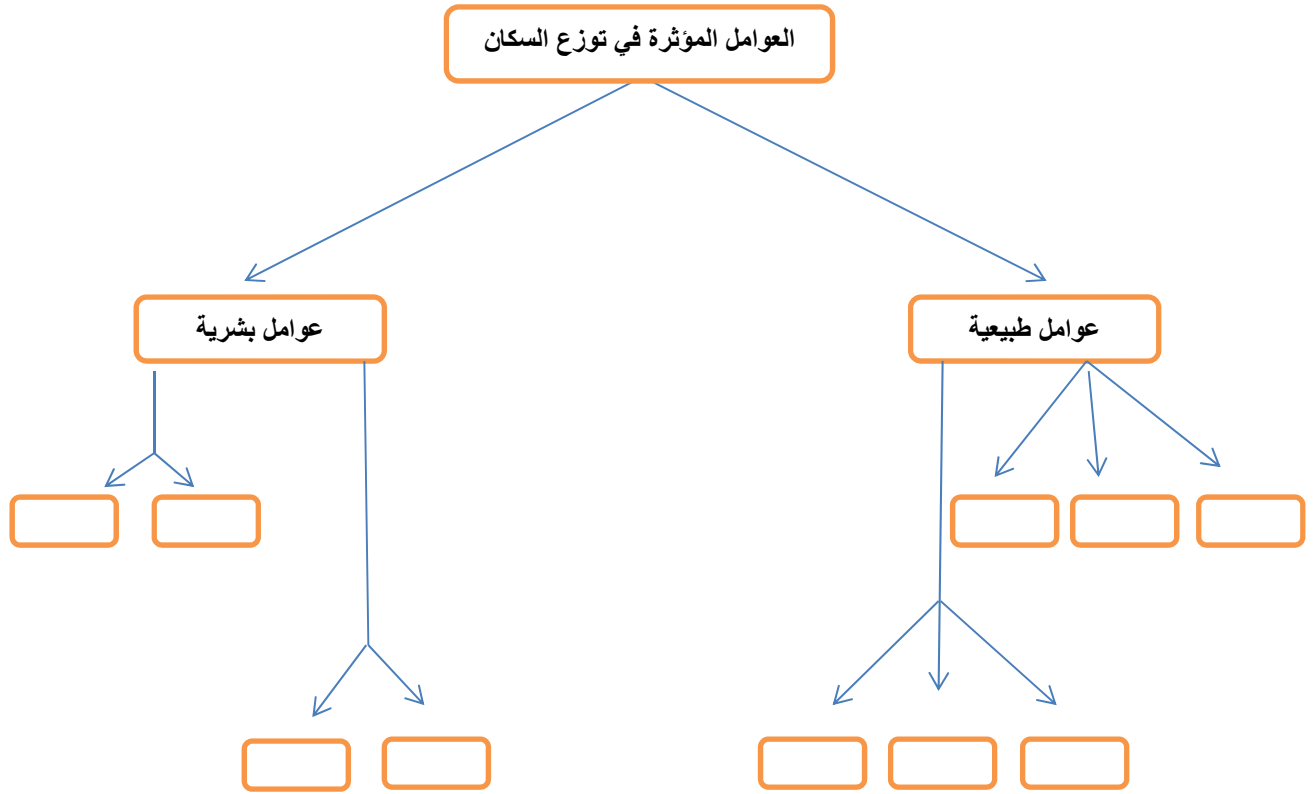


5- استخدام مبادئ التمايز التدريجي والتنظيم الهرمي للمحتوى:

بعد الانتهاء من أوراق العمل الخاصة بالعوامل الجاذبة والمعيقة في الخطوة السابقة يتم رسم خريطة مفاهيم بحيث يتم إتمام هذه الخريطة من خلال مناقشة التلاميذ في المفاهيم الرئيسية والتدرج حتى يتم التوصل إلى

الملاحق

المفاهيم الأقل فالأقل وذلك بالاستعانة بالمفاهيم والأمثلة المنتمية وغير المنتمية التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة كما يلي:



6- قياس اكتساب المفاهيم:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات للتأكد من مدى اكتساب التلامذة للمفاهيم التي تم تعلمها:

- ✓ يسأل المعلم التلامذة عن تعريف بعض المفاهيم التي ورد ذكرها في الدرس.
 - ✓ مطالبة التلامذة بإعادة المفاهيم التي مر ذكرها شفويًا وبلغتهم الخاصة.
 - ✓ يوجه المعلم المجموعات كافة إلى مناقشة جماعية بين المجموعات يدون المعلم إجابات التلامذة جميعها على السبورة، ويقوم بمناقشتهم فيها، يطلب من التلامذة الاستجابة على أسئلة زملائهم.
 - ✓ يقوم المعلم بتوضيح إجابات بعض الأسئلة التي لم يستطع التلامذة الإجابة عنها.
 - ✓ يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة على التلامذة للتأكد من فهمهم لمحتوى الدرس:
- 1- ضع إشارة √ أمام العبارة الصحيحة وإشارة x أمام العبارة الخاطئة.

- الثروات الباطنية مثال منتمي لمفهوم العوامل الجاذبة.

- قلة المياه مثال غير منتمي لمفهوم العوامل المعيقة.
 - المناخ الجاف مثال منتمي لمفهوم العوامل المعيقة.
 - الكثبان الرملية مثال منتمي لمفهوم العوامل الجاذبة.
 - الأراضي الزراعية الخصبة مثال غير منتمي للعوامل المعيقة.
- 2- عدد العوامل المعيقة لتركز السكان في منطقة ما؟
- 3- عدد العوامل الجاذبة لتركز السكان في منطقة ما؟

الملحق (7)

مقياس الاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية

عزيزي التلميذ/ التلميذة:

تهدف هذه الأداة لقياس اتجاهات التلامذة نحو مادة الدراسات الاجتماعية بهدف تعرّف اتجاه التلميذ وموقفه من موضوعات المادة.

والمطلوب منك: 1 . أن تقرأ كل سؤال بشكل دقيق.

2. أن تختار الإجابة الموافقة لآرائك من الخيارات المتاحة أمامك بوضع إشارة (x) بجانبها.

مثال:	المفردة	موافق	محايد	غير موافق
	- أحب مادة الدراسات الاجتماعية.	x		

مفردات المقياس:

المحاور	المفردة	موافق	محايد	غير موافق
محور الاستمتاع بالمادة	1. استمتع في حصة الدراسات الاجتماعية.			
	2. انتظر بلهفة حصص الدراسات الاجتماعية.			
	3. أفضل زيادة عدد حصص الدراسات الاجتماعية.			
	4. مادة الدراسات الاجتماعية بالنسبة لي من أكثر المواد الممتعة.			
	5. استمتع عندما أقوم بحل واجب الدراسات الاجتماعية أكثر من المواد الأخرى.			
	6.أفضل أن أبدأ واجباتي بمادة الدراسات الاجتماعية.			
محور طبيعة المادة	7.لا تتطلب الدراسات الاجتماعية جهداً ووقتاً لاستيعابها.			
	8.الدراسات الاجتماعية أسهل كثيراً من غيرها.			
	9.أفضل اختبارات مادة الدراسات الاجتماعية على اختبارات المواد الأخرى.			
	10.موضوعات مادة الدراسات الاجتماعية محببة جداً بالنسبة إلي.			
	11.تزودني الدراسات الاجتماعية بالحقائق التي أحتاجها.			
محور أداء التلميذ	12. لا أجد صعوبة في فهم الموضوعات التي يتناولها كتاب الدراسات الاجتماعية.			
	13.علامات امتحاناتي بمادة الدراسات الاجتماعية مرتفعة دائماً.			

الملاحق

			14. أكون هادئاً وغير خائفاً عندما أدرس الدراسات الاجتماعية.	
			15. أشعر بالثقة بنفسى عندما أدرس مادة الدراسات الاجتماعية.	
			16. أعتقد أن الشروحات التي يقدمها المدرس جعلت الدراسات الاجتماعية ممتعة.	محور تأثير المدرس
			17. أعتقد أن للمدرس دور كبير في حبي للدراسات الاجتماعية.	
			18. أشعر بالاستياء عندما يغيب معلم الدراسات الاجتماعية.	
			19. معلم الدراسات الاجتماعية عادل في تعامله مع الطلاب.	
			20. أرغب أن أكون معلماً لمادة الدراسات الاجتماعية.	
			21. شخصية معلم الدراسات الاجتماعية جذابة وقوية.	
			22. تنمي الدراسات الاجتماعية لدي حب الوطن.	محور أهمية المادة
			23. أرى أن مادة الدراسات الاجتماعية مفيدة للجميع.	
			24. أرى أن الدراسات الاجتماعية موضوع مهم وله قيمة كبيرة.	
			25. أرى أن مادة الدراسات الاجتماعية تعرفنا بحضارتنا وتراثنا.	

مع تمنياتي لكم بالتفوق والنجاح

الملحق (8)

قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات البحث

الاسم	القسم
أ.د. طاهر سلوم	المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة دمشق
د. ابتسام فارس	المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة دمشق
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم كلية التربية - جامعة دمشق
د. نيفين عيسى	المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة الفرات
د. اسماعيل العمري	أصول التربية كلية التربية - جامعة الفرات
د. وليد الخلف	أصول التربية كلية التربية - جامعة الفرات
د. تميم الكراد	كلية التربية - جامعة الفرات
أ. حسين معروف	رئيس دائرة المناهج - مديرية التربية بالحسكة
أ. أميرة رسول	مدرسة دراسات اجتماعية
أ. فريال الأحمد	مدرسة دراسات اجتماعية

الملحق (9) وثائق تسهيل المهمة والتطبيق

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مديرية التربية في الحسكة
الرقم: ٨٠٠٣ / ٤٧٣
التاريخ: ٩/١١ / ٢٠١٩ م

إلى جامعة دمشق

نحيطكم علماً بأن المعيدة رويدة أحمد شيخ مخلف طالبة الدكتوراة في قسم المناهج و
طرائق التدريس في جامعة دمشق قد قامت بتطبيق التجربة الاستطلاعية و تطبيق
برنامجها التعليمي (فاعلية برنامج قائم على التكامل بين أنموذجي كارين و فراير في
اكتساب المفاهيم الاجتماعية و تنمية الاتجاهات نحو المادة) في مدرستي مجد
السلطان و ادوار ايواس في محافظة الحسكة و ذلك اعتباراً من ٢٠١٩/١/٢١ و لغاية
٢٠١٩/٤/١٦

ر.د. المناهج
حسين عيود معروف
المدير المساعد للثانوي
عيسى عايد الاحمد
مدير التربية بالحسكة
الهام جبر ابل صورخان

٧

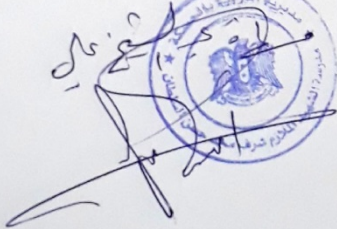
الجمهورية العربية السورية
مديرية تربية محافظة الحسكة
مدرسة مجد السلطان

شهادة إدارة مدرسة مجد السلطان

تشهد إدارة مدرسة مجد السلطان بأن المعيدة رويدة أحمد شيخ مخلف "مطالبة دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس" قد قامت بتطبيق التجربة الاستطلاعية لبرنامجها التعليمي لدراسة "فاعلية برنامج قائم على التكامل بين النموذجي كاريير وفراير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة".

وذلك ابتداءً من 2019 / 1 / 21 ولغاية 2019 / 2 / 4

مدير مدرسة مجد السلطان



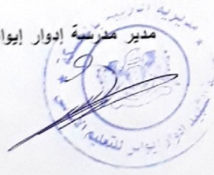
الجمهورية العربية السورية
مديرية تربية محافظة الحسكة
مدرسة إدوار إيواس

شهادة إدارة مدرسة إدوار إيواس

تشهد إدارة مدرسة إدوار إيواس بأن المعيدة رويدة أحمد شيخ مخلف "طالبة دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس" قد قامت بتطبيق برنامجها التعليمي لدراسة "فاعلية برنامج قائم على التكامل بين النموذجي كاريين وقرير في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة".

وذلك ابتداءً من 5 / 2 / 2019 ولغاية 16 / 4 / 2019

مدير مدرسة إدوار إيواس





الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية التربية بالحسكة

الرقم: ٢٤٦/٢٨٢

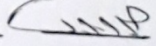
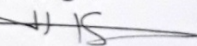
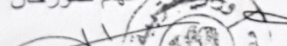
التاريخ: ١/٢٠١٩

إلى مدير مدرسة مجد السلطان

بناء على موافقة وزارة التربية رقم 555/43/12/ (3/4) تاريخ 2019/1/16
لا مانع من تسهيل مهمة الباحثة رويدة احمد شيخ مخلف (طالبة دكتوراه)
للقيام بتطبيق الجانب العملي من البحث الذي تعده بعنوان "فاعلية برنامج
قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم
الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة".

للعمل بمضمونه

ر. د المناهج المدير المساعد للثانوي مدير التربية بالحسكة

حسين معروف عيسى الأحمد الهام صورخان







الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية التربية بالحسكة

الرقم : ٢٤٦ / ٢٤٦

التاريخ : ١ / ٢٠١٩

إلى مدير مدرسة إدوار إدواس

بناء على موافقة وزارة التربية رقم 555/43/12/ (3/4) تاريخ 2019/1/16
لا مانع من تسهيل مهمة الباحثة رويدة احمد شيخ مخلف (طالبة دكتوراه)
للقيام بتطبيق الجانب العملي من البحث الذي تعده بعنوان "فاعلية برنامج
قائم على التكامل بين أنموذجي كارين وفراير في اكتساب المفاهيم
الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة".

للعمل بمضمونه

مدير التربية بالحسكة

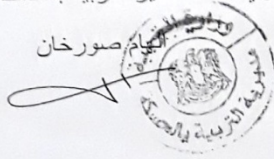
المدير المساعد للثانوي

ر. د المناهج

عيسى الأحمـد

عيسى الأحمـد

حسين معروف



Handwritten signature

Handwritten signature

ABSTRACT:

Research Objective:

Identify The Effectiveness Of Integration Between Carin And Frayer Models On Acquisition Of Social Concepts And Developing The Tendencies of sixth grade students towards the social studies material.

Research Methodology:

The research adopted the experimental method to answer the research question and examine the validity of its hypotheses.

Research Sample:

The research sample consisted of (80) of the sixth grade students of basic education in Al- Hasakah/ Syria. The number of students of the experimental group reached (40) students, and the number of students of the control group is (40) students.

search tools:

To reach the research objectives, the following tools are designed:

- 1 – "the acquisition of social concepts" test.
- 2 - "tendencies towards social studies material" scale.

research results:

The following conclusions were reached:

- The effectiveness of the integrative model on acquisition of the sixth grade students of the basic concepts of social concepts and developing their tendencies towards the material, and its effectiveness on memorisation of information acquired by social concepts.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-test for acquisition of concepts for the benefit of the experimental group students.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post measuring to test the acquisition of concepts in favor of the post measuring.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the direct and post-deferred measurings to examine the acquisition of social concepts.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post measuring the tendencies scale for the benefit of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post measuring the tendencies scale in favor of the post measuring.
- There is a positive relationship statistically significant between the scores of the experimental group students in the post-test to examine the acquisition of the overall social concepts and their degrees in the post-application of the scale of the overall tendencies.

Proposals and Recommendations:

In the light of the above, the following suggestions and recommendations may be submitted:

- 1 - attention to the use of teaching methods that ensure the active and positive participation of the learner in the educational process, and make it more meaningful.
- 2 - Holding training courses for teachers, which help them to prepare lessons in an integrated model with many advantages that can contribute to acquisition of concepts and developing tendencies towards the material, and also train teachers on modern teaching methods based on the active participation of learners instead of the Traditional methods.
- 3-Conducting further research and studies on the effectiveness of the integrative model in different materials and other classes, and measuring their impact on different aspects, such as: creative thinking and critical thinking.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Curricula & Methods of Instruction



Effectiveness of a program based on Integration between the Carin and Frayer Models in the Acquisition of Social Concepts and the Development of the Directions towards the Material

***A Thesis Submitted To Get a PhD Degree in Curriculum and
Teaching Methods Department***

**Prepared by
Ruwayda Ahmad Sheikh Mekhlef**

**Supervisor
Prof.Dr. Jamal Suliman**

**A Professor in Curricula and Teaching Methods
Department**

2018 -2019