بناء برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

Building a Program based on Social Constructivism Theory and Measuring its Effectiveness in developing Social Values for First-year Secondary Students

إعداد

محمد جمال صالح محمد

Mohammed Gamal Saleh Mohammed

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ المُساعد كلية التربية – جامعة أسوان

Doi: 10.21608/jasep.2021.208644

استلام البحث: ١٤ / ٩ /٢٠٢١ **قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢١**

محمد، محمد جمال صالح (٢٠٢١). بناء برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٥ (٢٤)، ٢٥٧ – ٢٩٦.

بناء برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

المُستخلص:

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة البحث من (٣٦) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات التابعة للإدارة التعليمية بكوم أمبو، تم تقسيمهما إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (١٨) طالبة، والأخرى ضابطة بلغ عددها (١٨) طالبة، وتحددت مُشكلة البحث الحالي في ضعف مُستوى القيم الاجتماعية، واعتمد البحث الحالي على المنهجين: الوصفي، والتجريبي، وتوصل الباحث إلي نتائج مُؤداها وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس القيم الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ونسبة الكسب المُعدلة لـ"بليك" كانت مقبولة، وحجم تأثير البرنامج مُرتفعًا بصفة عامة، أي أن البرنامج ذو فاعلية في تنمية القيم الاجتماعية، وبناء على نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة استخدام استراتيجية تسلق الهضبة عند تخطيط مناهج التاريخ، وتدريسها، وضرورة عقد دورات تدريبية لمُعلمي التاريخ؛ لتدريبهم على استخدام الاستراتيجية في تخطيط الدروس وتنفيذها.

الكلمات المُفتاحية: البنائية الاجتماعية - القيم الاجتماعية.

Abstract*:*

The current research aimed to Build a Program based on Social Constructivist theory and measure its Effectiveness in developing Social Values among first-year Secondary Students. It was divided in to two groups، one Experimental، numbering (18)، and the other controlling (18)، and the problem of the current research was determined in the weak level of social values (0.05) between the average scores of the students of the two research groups in the Post-application of the social values scale in favor of the Experimental group، the adjusted “Blake” gain ratio was acceptable، and the program’s impact is generally high، meaning that the program is effective in developing Social Values، and based on the results of the research recommended The researcher should use the Strategy of Climbing the Plateau when planning and Teaching History curricula، and the necessity of holding training courses for history teachers; To train them to use the strategy in planning and implementing lessons.

Keywords: Social Constructivist - Social Values**.**

مُقدمة:

أصبح الهدف الرئيسي للتربية في ظل الثورة المعرفية والعلمية والتكنولوجية العمل علي المُوءامة بين مُتطلبات الفرد وقيم المُجتمع؛ ولذلك تسعى فالمُؤسسات التربوية والمناهج الدراسية لتزويد المُتعلمين بالخبرات والمهارات والمعايير والقيم الاجتماعية؛ حتي يصبحوا قادرين علي المُساهمة بإيجابية وفاعلية في حل مُشكلات المُجتمع وتطويره.

وتُعد القيم الاجتماعية منظومة تُؤثر في حياة البشر وفي سلوكياتهم وتحدد شكل العلاقات الإنسانية وأنماط التفاعل، فهي بمثابة صمام الأمان داخل التجمعات البشرية، وتمثل أدوات الضبط الاجتماعي ومُحركات السلوك وتفرز آليات الاستقرار والتوازن داخلها فإذا تعرضت منظومة القيم الاجتماعية إلى هزات وتحولات غير مرغوب فيها أو انتابها نوع من الخلل أدت إلي تدهورت أحوال البشر وعم الفساد وشعر الناس بفقدان التوازن وعدم الثقة وضياع الرؤيا (أحمد حجازي، ٢٠٠٣، ٥٣).

وتُمثل القيم الاجتماعية اطار مرجعي يحكم به الفرد علي كل ما يُواجهه من مواقف ومُشكلات وكل ما يبديه من تصرفات وكل ما يقوم به من أعمال؛ لذا فإن مسألة تعليم القيم الاجتماعية وتنميتها لدى المُتعلمين يجب ألا تترك للصدفة والعشوائية فهذا يُقلل من أهميتها، ويهدر فاعليتها، وإنما ينبغي تعليمها وتنميتها بشكلٍ قصدي من خلال تهيئة مواقف تعليمية قِيمية مُخطط لها (صفاء علي،٢٠٠٨، ١٩-٣١)، كما إن تعليمها يتطلب ربطًا بين المعلومات النظرية والتطبيقات العلمية، لذا يرى المربيون أن استخدام أساليب التعلم المبنية علي التفكير بأنواعه، وأساليب التعلم المبنية علي الحور والمناقشة والتطبيق العملي، وأساليب التعلم الذاتي أفضل الطرق لتعليم وتنمية القيم الاجتماعية لدى الطلاب (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد،٢٠١٣، ٣٢٠).

ولما كانت تنمية القيم الاجتماعية تُعد من أهم الأهداف التي يسعي التاريخ لتحقيقها فقد نَشط عديد من الباحثين لإجراء مجموعة من البحوث والدراسات لتنميتها في المراحل الدراسية المُختلفة، وذلك من خلال إعداد برامج أو استخدام نماذج واستراتيجيات وطرق ومداخل تدريسية مُتنوعة منها : رضا توفيق (٢٠٠١)، ونادية مصطفي (٢٠٠٧)، وأمل فرغلي (٢٠٠٨)، وجيهان عمارة، وهديب هلال (٢٠٠٨) وكان من نتائج دراسة نادية مصطفي (٢٠١٢)، ورضا ربيع (٢٠١٣)، وهند عبد العزيز (٢٠١٧)، وعبير نبيل (٢٠١٨)، ووفاء إبراهيم (٢٠١٨)، وسامية المحمدي (٢٠١٩).

يتضح من مُراجعة الدراسات والبحوث السابقة أنها استخدمت طرق وأساليب واستراتيجيات ونماذج وبرمج تدريسية مُتنوعة لتنمية القيم الاجتماعية، كما يتضح عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث- استهدفت تقصي فاعلية برنامج قائم على نظرية البنائية الاجتماعية في تدريس التاريخ باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد شهد البحث التربوي تحولات في نظرته للعملية التعليمية من قبل الباحثين حيث تم التركيز على ما يتم داخل عقل المُتعلم من عمليات معرفية، مثل: قدرته علي التذكر، ومُعالجة

المعلومات، وإنماء تفكيره ودافعيته وانغماسه في التعلُّم، وكل ما يجعل التعلُّم لديه ذا معني، وقد تمخض عن ذلك نظريات عديدة للتعليم، منها النظرية البنائية الاجتماعية، ويُشير "أندرسون" (Andrews، 2012، 5-6) إلي أنها تُركز علي التفاعل الفردي والجماعي، وجعل عملية التعلم تعتمد علي مُشاركة المُتعلم في بيئة التعلم، وذلك في سياق عملية ثقافية واجتماعية مُنظمة يكون التفاعل فيها وجهًا لوجه، وتعميق الفهم للكيفية التي يتعلم بها المُتعلم، وإبراز دور الثقافة الاجتماعية، ونقل بؤرة الاهتمام إلي الخبرة الاجتماعية للمُتعلم، والتركيز علي اللغة، بوصفها نصف الفهم والمعرفة، وأساس التفاعلات الاجتماعية.

لم تقدم النظرية البنائية الاجتماعية نماذج وطرق واستراتيجيات تدريسية محددة بذاتها، وانما قدمت معايير للتدريس الفعال؛ لذا انبثقت منها عديد من النماذج والطرق والاستراتيجيات التدريسية، منها: استراتيجية تسلق الهضبة، التي تُعد تطبيقًا تربويًا، وترجمة لبعض أفكار النظرية البنائية الاجتماعية ومُنطلقاتها؛ حيث إنها تُعطي المُتعلمين فرصة للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه، بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرائق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دُون وصول الفرد إلى ما يُريد؛ وتُتيح لهم مُناخًا يتمتع بالنقاش، وتنوع الآراء، كما أنها تُوفر لهم فرصًا للتعلُّم النشط والاندماج الحقيقي والتفاعل والمسؤولية الذاتية عن تعلُّمهم من خلال الأدوار الرئيسة التي تُوكل إليهم، ويظهر إرتباط هذه الاستراتيجية بالبنائية الاجتماعية بالاستناد إلي نظرتها للتعلُّم بوصفها عملية يُشكِّل المُتعلم فيها بُنيته المعرفية اعتمادًا سياق البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها (محمد عباس، ٢٠٠٧، ١٧٠-١٧٢).

وتتكون استراتيجية تسلق الهضبة من سبع خطوات التمهيد، وعرض المشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومُعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق)، وهي خطوات مُتتابعة ومُتكاملة فيما بينها؛ إذ تُؤدي كل منها وظيفة مُعينة تُمهد للخطوة التي تليها، وذلك في بيئة صفية اجتماعية مُدعمة بالمُناقشة والحوار، توفر لهم فرصًا للتعلُّم النشط والاندماج الحقيقي في سياق عملية ثقافية واجتماعية مُنظمة يكون التفاعل فيها وجهًا لوجه؛ بحيث تعمل على تنمية الفهم للكيفية التي يتعلم بها المُتعلم داخل غرفة الصف (سعد على، ٢٠٠٨، ٢٣٣)، (توفيق مرعي، محمد الحيلة،٢٠٠٩، ٢٢٦)، (خليل ابراهيم، وعبد الرحمن جامل، وعبد الباقي أبوزيد، ، ٢٠١٠، ٢٠١٢).

يتضح من الخطوات السابقة لاستراتيجية تسلق الهضبة أنها تستهدف مُساعدة المُتعلمين في البحث عن الحلول المُناسبة مُعتمدين في ذلك علي نشاطهم الذاتي؛ بهدف عرض جوانب المُشكلة التاريخية، والتعرف على مُكوناتها؛ لتحديد الفجوات فيها؛ بهدف التوصل إلي علاقة منطقية واستنتاجات مُناسبة، وإعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة؛ بهدف وضع خطوات منطقية لحل المُشكلة المطروحة، ويتم ذلك في في إطار جو من التأمل والحوار والمُناقشة، وتشجيعه على المُشاركة وإبداء الرأي في الحلول، والأخذ بالحلول الصحيحة؛ للخروج باستنتاجات تُسهم في الاقتراب من الحلول الصحيحة، وبلورة الحلول بصيغتها النهائية، ومن ثم القدرة علي اتخاذ القرارات، وحل المُشكلات التي تواجههم.

ونظرًا لأهمية استراتيجية تسلق الهضبة تم القيام بمجموعة من البحوث والدراسات لتنميتها في تدريس التاريخ، منها: سعدون الجبوري (٢٠١٥)، ومحمد إبراهيم (٢٠١٧)، وعبد الرزاق العنبكي، وعدوية الكرخي. (٢٠١٥)؛ ولأهمية تجريب واستخدام طرق واستراتيجيات ونماذج تدريسية جديدة؛ فيُمكن الاستفادة من بناء برنامج قائم في تدريس التاريخ علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة وقياس فاعليته في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدامه في تخطيط وتدريس وتقويم منهج التاريخ؛ مما يُساعد علي تحسين تدريس التاريخ بهذه المرحلة.

مشكلة البحث:

يُشير الواقع إلى أن القيم الاجتماعية تمر بأزمة؛ نظرًا لما أحدثت الثورة التكنولوجية، وغيرها من عوامل التغير الثقافي من تذبذب في القيم الاجتماعية لدى الطلاب؛ وقد أدى إلي وجود تناقض بين تلك القيم التي يتعلمها النشء، والمُمارسات الحقيقية في المُجتمع؛ مما أدى إلي اهتزاز ثقتهم بأنفسهم، ووجود أزمة قيمية لديهم، وبالرغم من ذلك نجد الواقع الحالي لتدريس التاريخ يُركز علي الجوانب المعرفية ويهمل الجونب الوجدانية؛ لذا على جميع المُؤسسات للتصدي لهذه الأزمة، ولا ينكر أحد أهمية دور المدرسة في تنمية القيم من خلال مناهجها الدراسية، وخاصة مناهج التاريخ التي يجب أن يفعل دورها في هذا الجانب، فالتاريخ بحكم طبيعته يُعد مسئولًا مسئولية مُباشرًا عن تنمية القيم الاجتماعية لدى المُتعلمين.

ومن خلال إشراف الباحث علي مجموعات التربية العملية لاحظ تدني مُستوى القيم الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وللوقوف على مدى امتلاكهم للقيم الاجتماعية، تم القيام بدراسة استطلاعية طُبق خلالها مقياسًا مبدئيًا للقيم الاجتماعية (ملحق رقم (١) مقياس القيم الاجتماعية (الدراسة الاستطلاعية) تضمن (١٦) فقرة علي مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات بمُحافظة أسوان، وجاءت النتائج لتؤكد حصول الطلاب على نسبة (٤٠,٥٤%) لدرجات مقياس القيم الاجتماعية ككل؛ مما يُشير إلى ضعف القيم الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ويرجع ذلك إلي عدم استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية تسعي لتنميتها لديهن، وتتفق تلك النتائج مع دراسة حسن عمران (٢٠١١) التي أشارت إلي قصور الاهتمام بتنمية القيم الاجتماعية في جميع مراحل التعليم، ودراسة نادية مصطفي (٢٠١٢) التي كشفت عن قصور أساليب تدريس التاريخ المُتبعة في المدارس في تنمية القيم الاجتماعية، ودراسة كرامي أبو مغنم، ونجاة عبده (٢٠١٩) التي أكدت على أن عملية تعليم القيم الاجتماعية وتنميتها لاتزال خارج دائرة الاهتمام حيث تقتصر عملية التعلم علي الجوانب المعرفية فقط دون الجوانب المهارية والوجدانية، بالرغم من أنهما من الأهداف الرئيسة لتعليم التاريخ وتعلمه.

وبذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في: إنخفاض مُستوى القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أُرجع ذلك إلى الطرق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية المُتبعة في تدريس التاريخ في المدارس الثانوية، وعدم اهتمام المُعلمين بتنميتها، ومن ثم يحاول البحث الحالي مُعالجة هذا الانخفاض من خلال بناء برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية

باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ وقياس فاعليته في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

سعي البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **"ما فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"**، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما القيم الاجتماعية المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
٢. ما الأسس والشروط التي يقوم عليها برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؟
٣. ما صورة برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؟
٤. ما فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد القيم الاجتماعية المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
٢. تحديد الأسس والشروط التي يقوم عليها برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٣. بناء برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٤. قياس فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

اتتضحت أهمية البحث الحالي والحاجة إليه فيما يلي:

١. توجيه أنظار مُخططي مناهج برامج تعليم التاريخ وتعلمه نحو بناء برامج في تدريس التاريخ قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، وتضمين القيم الاجتماعية في هذه البرنامج.
٢. يُزود مُوجهي التاريخ ومُعلميه بالمرحلة الثانوية بمهارات تخطيط وتنفيذ دروسهم (كتيب الطالب – أوراق عمل الطالب - دليل المُعلم) بطريقة تُساعدهم على توظيف برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ؛ الأمر الذي قد يُسهم في تنمية القيم الاجتماعية.
٣. يُقدم مقياس القيم الاجتماعية لطلاب الصف الأول الثانوي؛ لقياس مدى نموها لديهم.
٤. فتح المجال لاجراء دراسات مُشابهة في تدريس التاريخ في المراحل الدراسية المُختلفة

مصطلحات البحث:

١. **البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة:**

يُعرف **البرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة** إجرائيًا بأنه: "تتابع تعليمي يتضمن مجموعة من الأهداف واستراتيجية التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم لمجموعة من الخبرات التعليمية التي تم بناؤها وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة من خلال سبع خطوات مُتتابعة ومُتكاملة، وهي: التمهيد، عرض المُشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومُعالجة الحلول، التقويم، ويتم تقديمها لطالبات الصف الأول الثانوي؛ بحيث تتعدل المعرفة الداخلية لهن، وتُركز علي تنمية المعرفة أولًا علي المُستوى الاجتماعي ثم المُستوى السيكولوجي الداخلي لهن؛ بهدف عدم الفصل بين أفكارهن والمُكونات الاجتماعية المُحيطة بهن؛ بغرض تنمية الفهم التاريخي، والتفكير التأملي، والقيم الاجتماعية لديهن".

٢. **القيم الاجتماعية:**

تُعرف **القيم الاجتماعية** إجرائيًا بأنها: "مجموعة من المعايير والمُثل العليا المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال تفاعلهن مع البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، وتتمثل في: (الأمانة، والانجاز، والإيثار، وتحمل المسئولية، والتسامح، والتعاون، والتواضع، والتواصل الاجتماعي، والجهاد والدفاع عن الوطن، وحب العلم، والحرية، والديمقراطية، والرحمة، والسلام، والشجاعة، والشورى، والصبر، والطاعة، والعدالة، والمُثابرة، والمُساعدة، والمُساواة، والنظام، والولاء والانتماء للوطن)؛ بحيث تحكم تصرفاتهن، وخياراتهن، فيُحددن ما يجب عليهن فعله وما لا يجب فعله، وتدفعهن إلي تحقيق ما يطمحن إليه؛ بحيث يسود الود والتفاهم بينهن، مقاسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس القيم الاجتماعية الذي أعد لهذا لذلك".

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. بناء برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٢. إعادة صياغة وحدة (حضارة مصر القديمة) من منهج التاريخ للصف الأول الثانوي، المُقررة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.
٣. مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات التابعة لإدارة كوم أمبو التعليمية بمحافظة أسوان.
٤. مجموعة من القيم الاجتماعية المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وهي: (الأمانة، والانجاز، والإيثار، وتحمل المسئولية، والتسامح، والتعاون، والتواضع، والتواصل الاجتماعي، والجهاد والدفاع عن الوطن، وحب العلم، والحرية، والديمقراطية، والرحمة،

والسلام، والشجاعة، والشورى، والصبر، والطاعة، والعدالة، والمثابرة، والمساعدة، والمساواة، والنظام، والولاء والانتماء للوطن).

الإطار النظري:

(النظرية البنائية الاجتماعية واستراتيجية تسلق الهضبة وعلاقتهما بتعليم التاريخ وتعلمه)

١- النظرية البنائية الاجتماعية وعلاقتها بتعليم التاريخ وتعلمه:

ظهرت خلال النصف الثاني من القرن الماضي عديد من نظريات التَّعلُّم، التي أفرزت مجموعة من النظريات التعليمية، وكانت النظرية البنائية والنماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تُبنى عليها الأكثر قبولًا لدى التربويين؛(كمال زيتون،٢٠٠٢، ٢١٢)، وترجع أهمية النظرية لقدراتها على تحسين جودة التعليم، وإعداد مُتعلمين قادرين على التعلم في عالم سريع التغير، وبالتالي قادرين على التكيف مع عالم مُتغير في ظل المُستحدثات التي تطرأ بلا انقطاع (Robertson،2002)، فالنظرية البنائية من نظريات التعلم التي حظيت باهتمام واسع؛ نظرًا لما قدمته من أفكار وتطبيقات حولت التركيز من العوامل الخارجية المُؤثرة في التعليم إلى العوامل الداخلية، وما يحدث داخل عقل المُتعلم أثناء المواقف التعليمية كمعرفته السابقة.

وتُعد البنائية الاجتماعية التطور الطبيعي للبنائية الفردية، وظهرت نتيجة للانتقادات التي وُجهت للبنائية المعرفية التي ترجع إلى "بياجيه"، وذلك لإهمالها بعض الجوانب المؤثرة في عملية التعلم وبناء المعرفة كالعوامل الثقافية، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين سواء كان هذا التفاعل مع الأقران أو مع المُعلمين أنفسهم.

ويُمكن أن تنقسم البنائية إلى وجهتي نظر أساسيتين، معرفية واجتماعية و يُعد "بياجيه" الشخصية البارزة في البنائية المعرفية (cognitive Constructivism) ويعتقد أن المُتعلم يُطور ويُنمي الأشكال العامة أو الأشكال المعرفية التي تُمكنه من أن يتعامل مع الحقائق، ويؤكد هذا التعلم على كيفية استيعابه للمعلومات الجديدة في البنية العقلية الموجودة لديه، وكيف يعاد بنائها عندما تكون المعلومات مُتناقضة لدرجة صعوبة استيعابها؛ لذا على المُعلم طرح مُشكلة تشد المُتعلمين إلى نقطة من الاضطراب ثم يتيح لهم الفرصة للعمل للوصول لحل للمُشكلة.

في حين يُركز "فيجوتسكي" على البنائية الاجتماعية (Constructivism Social) التي تُوضح كيف أن البيئة الاجتماعية والثقافية تسهم في فهم عام للأشياء والأحداث، وأن المعرفة الحقيقة يبدأ بناؤها من خلال تفاعل الأفراد بعضهم مع بعض ومع مُعطيات البيئة (الصور، الإيماءات، الأحاديث، الخطب، المحاضرات..) وعلى ذلك فدور المُعلم تنظيم العمل داخل الفصل، ويُعطي الفرصة للمُتعلمين للعمل مع بعضهم البعض، ومُناقشة الصفات المُميزة للأشياء التي وجدوها.

١. مفهوم البنائية الاجتماعية.

تعددت الكتابات التي تناولت ماهية البنائية الاجتماعية، إذ أن مصطلح البنائية يضم تحت مظلته مجموعات متنوع متباينة الآراء، ومن أهم التعريفات ما يلي: يعرفها "أبلتون" (Appleton،1997، 303) بأنها: بناء الفرد للمعرفة التي يكتسبها بنفسه وذلك من خلال الخبرات التي يمر بها، والأساس في البنائية الأفكار المسبقة التي يمكن أن يستخدمها الفرد في

فهم الخبرات والمعلومات الجديدة وإعادة تنظيم ما يعرفه"، ويُعرفها أحمد جابر (٢٠٠١، ٢١) بأنها "مجموعة الإجراءات والمُمارسات التي يتبعها المُعلم في الموقف التعليمي، والتي تُؤكد على الربط بين المهارات الأساسية للتعلم والحياة العملية التي يعيش فيها المُتعلم، وتشمل مراحل التمهيد، الاستكشاف، الأنظمة التعاونية، والتقويم الذاتي"، كما يُعرفها عادل رسمي، علي معبد (٢٠٠٤، ٢٥٩) بأنها "مجموعة الإجراءات التي تتيح للتلاميذ مواجهة مواقف و مُشكلات حقيقية يُحاولون فيها إيجاد حلول لها، واتخاذ قرارات بشأنها ويتم ذلك رفق مراحل مُتتابعة".

في حين يُعرفها كامل الحصري (٢٠٠٦، ٧٠) بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المُعلم بمُشاركة طلابه بشكلٍ إيجابي في بناء خبراته مُعتمدًا في ذلك على معلوماته السابقة"، وتعرفها سحر عز الدين (٢٠١٥، ٢٥) بأنها: "نظرية في التعلم تقوم على أن المُتعلم يعيش في بيئة اجتماعية، وتتضمن مجموعة من العناصر التي تُؤثر عليه أثناء عملية التعلم، وهي: المُعلم، والأقران، والمدراء والمُوجهين، والأصدقاء، وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطة التعليمية، وتُركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي".

ويُعرف الباحث البنائية الاجتماعية بأنها: "نظرية في التعليم المعرفة تبحث في عملية اكتساب المعرفة من منظور تعليمي، على أساس أن المُتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات مُتعددة تُؤدي إلى البناء الذاتي للمعرفة في عقله، وذلك عن طريق تعديل في المنظومات أو التراكيب المعرفية للمُتعلم بواسطة آليات عملية التنظيم الذاتي (التمثل والمواءمة)، والتي تستهدف تكيف المُتعلم مع الضغوط المعرفية والبيئية".

وعلى ذلك يُمكن القول بأن مفهوم البنائية الاجتماعية يتضمن ثلاث عناصر: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المُتعلم، والمعرفة التي يتعرض لها المُتعلم في الموقف التعليمي الراهن، وبيئة التعلم بما تتضمنة من مُتغيرات مُتعددة.

٢. إفتراضات البنائية الاجتماعية:

تتضمن البنائية عددا من الفروض نوجزها كما يلي:

١. الفرض الأول: التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه، ويتضمن هذا الفرض مجموعة من المفاهيم نوردها فيما يلي:

أ- التعلم عملية بنائية: والمقصود بها أن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة (ياسر السيد، ٢٠٠٤، ٤٤).

ب-التعلم عملية نشطة: ويُعني ذلك أن يبذل المُتعلم جهدًا عقليًا للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يُواجه مُشكلة ما (Cobern, 1996, 297)، (عفت طنطاوي، ٢٠٠٢، ١٢).

ج- التعلم عملية غرضية التوجه: فالتعلم في رأي البنائيين تعلم غرضي يسعى خلاله الفرد؛ لتحقيق أغراض مُعينة تُسهم في حل المُشكلة التي يُواجهها، أو تُجيب عن أسئلة مُحيرة لديه،

أو ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه، وهذه الأغراض تُوجه أنشطة المُتعلم، وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له، وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه Hursen،Ertac، 2015، (476)

٢. الفرض الثاني: تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يُواجه المُتعلم بمُشكلة أو مهمة حقيقية واقعية، وتتضح أهمية التعلم القائم على المشكلة أن هذا النوع من التعلم يُساعد المُتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه ويُنمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المُشكلات (Weatly، 1991،15).

٣. الفرض الثالث: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المُتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، أي أن المُتعلم لا يبني معرفته عن مُعطيات العالم التجريبي المُحيط به إلا من خلال أنشطته الذاتية معها فقط Fleer)،1992 ،(377، (Larochellet،et all ، 1998،24).

٤. الفرض الرابع: المعرفة القبلية للمُتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، ويُؤكد البنائيون على أهمية المعرفة القبلية لدى المُتعلم في بناء معنى كون التفاعل بين معرفة المُتعلم الجديدة ومعرفته القبلية اللبنة الأساسية في عملية التعلم ذي المعنىGraff)،1999 ،(169-143

٥. الفرض الخامس: يُعد الهدف الجوهري من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية المُمارسة على خبرة المُتعلم، ويقوم وفيه بالتكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية، كأن يُطورها أو يُوسعها أو يبدلها لتتواءم مع هذه الضغوط المعرفية أو يهملها، والتي تُعد عناصر الخبرة التي يمر بها المُتعلم، والتي لا تتوافق مع التوقعات ومن ثم تُعيق الحصول على النتائج التي المرجوه Kersten)،(2003 ، (عايش زيتون، ٢٠٠٧، ٤٤-٥٢).

ويُمكن القول أن أهم إفتراضات البنائية الاجتماعية التالي: أولاً: إن المعرفة التاريخية لا تنتقل بطريقة سلبية، ولكنها تبنى بطريقة إيجابية عن طريق إدراك الأشياء، الأفكار، المعتقدات، ولا يمكن أن تتواصل عن طريق تجميع المعاني في كلمات وإرسالها إلى الآخرين، بمعنى أنه لا يُمكن وضع الأفكار في عقول الطلاب، بل ينبغي أن يبنوا المعاني الخاصة بهم بأنفسهم، ثانياً: إن وظيفة العملية المعرفية التكيف مع تنظيم العالم الخارجي، وليس اكتشاف الحقيقة المُطلقة، ولذلك لا نجد الحقيقة، ولكن نبني تفسيرات قابلة للتطبيق، ثالثاً: التعلم عملية نشطة بمعنى أن المُتعلم يبذل جهدًا عقليًا في عملية التعلم؛ للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، وبذلك أصبحت عملية التعلم مسؤولية المُتعلم وليست مسؤولية المُعلم، رابعاً: النموذج المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض حول المعنى أي أن الفرد لا يبني معرفته عن مُعطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية، ولكن المعرفة يتم بناؤها من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية.

٣. تصميم التعليم من منظور البنائية الاجتماعية:

يُمكن توضيح تصميم التعليم من المنظور البنائي من خلال استخلاص حصائص بيئة الصف البنائي، ودور المُعلم والمُتعلم في التعلم البنائي (عايش زيتون، ٢٠٠٧، ٥٥-٨٠)، وتبعًا للبنائية فإن المُحتوى ليس مَحدد مُسبقًا كما أن اتجاه التصميم يتم تحديده بواسطة المُتعلم، أما

التقييم فيركز على عملية بناء المعرفة وعلى التقييم الذاتي للمُتعلم (Watts،Popw، 1991 ، 327)، وبالتالي فإن المُمارسات التدريسية التي تعكس تصميم التعليم وفقًا للفكر البنائي كما في الجدول التالي:

جدول (١) المُمارسات التدريسية المرتبطة بالتعلم البنائي

الممارسات التدريسية	آليات تحقيقها
تخطيط المنهج	- الأهداف تكون صورة مقاصد عامة يسعى جميع المُتعلمين لتحقيقها، بالإضافة إلى مقاصد شخصية تخص كل طالب أو عدة طلاب. - اختيار وتقديم المُحتوى ذو المعنى في ضوء الخصائص البيئة المحيطة بالمُتعلم حتى يسهل دمج هذه الخبرات في البنية المعرفية. - محتوى التعلم يكون في صورة مهام أو مُشكلات حقيقة ذات صلة بحياة الطلاب وواقعهم.
دور المُعلم	- التأكيد على التعلم لا على التدريس، وتشجيع وقبول ذاتية المُتعلم، وتشجيع الاستقصاء. - تدعيم التعاون بين المُتعلمين في مجموعات، ودمج المُتعلمين في مواقف تعلم حقيقية، وتشجيع استفساراتهم. - الاهتمام بالمعرفة القبلية للمُتعلمين عن المفاهيم المقدمة لهم.
دور المُتعلم	- نشط يكتسب المعرفة بنفسه. - اجتماعي يكتسب المعرفة من خلال التفاعل مع الآخرين. - مُبتكر يُعيد اكتشاف المعرفة.
بيئة الصف	- تُعد المكان الذي يحتمل أن يعمل المُتعلمون معًا، مُستخدمين مصادر المعلومات المُتعددة. - بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية. - تدعم التعلم التعاوني، وتقدم بيئات تعلم حقيقية، وتُوفر تمثيلات مُتعددة للمعرفة.

٤. علاقة البنائية الاجتماعية بتعليم التاريخ وتعلمه بالمرحلة الثانوية:

نظرًا لأهمية النظرية البنائية الاجتماعية يُمكن الاستفادة منها في تعليم التاريخ وتعلمه؛ لكَونِها تُوفر بيئة تعليمية تجعل من المُتعلم محورًا لعملية التعلُّم، وتوفر مُناخًا استكشافيًا يسمح للطالب بالتفكير بحرية في حدود المُشكلة المعروضة مع مُمارسة الاستقصاء، وجمع المعلومات والتنقيب عنها، والتعبير عن الحلول المُتوصل إليها بحرية في جو تسوده الديمقراطية، وتَّعد البنائية الاجتماعية من أنسب النظريات التي ينبغي أن يصمم من خلالها منهج التاريخ بمراحل التعليم العام بسبب التالي:

١. تجعل المُتعلم مُركزًا للعملية التعليمية فهو مُطالب بالبحث لكي يحصل على المعلومة بنفسه.

٢. تتيح فرصة للمُتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومُشكلات المُجتمع الذي يعيشون فيه، ويقتصر دور المُعلم على تنظيم بيئة التعلم والتوجيه والإرشاد ومصدر للمعلومات في بعض الأحيان ومنسق لجلسات الحوار.
٣. توفر من خلاله الأسئلة التي تحفز المُتعلمين للرجوع إلى المصادر المُتنوعة للمعلومات للوصول إلى تدعيم للتفسيرات التي توصلوا إليها لظاهرة أو مُشكلة مُعينة.
٤. تتيح فرصة أمام المُتعلمين لمُمارسة مهارات الفهم والتفكير التاريخي، ويتم التعلم من خلال جو ديمقراطي يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين المُعلمين بعضهم البعض وبين المُعلمين والمُعلم.
٥. تتيح الفرص أمام المُتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار التي يعقدها المُعلم، ويتطلب من المُتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمُشكلة الواحدة؛ مما يجعل المُتعلمين في حالة تفكير مُستمر؛ ويُؤدي ذلك إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المُتعلمين.
٦. إتاحة الفرص للمُتعلمين لعمل في جماعات في جو يسوده التعاون والعمل بروح الفريق.
٧. طرح الأسئلة التي تحفز المُتعلمين على التفكير العميق، والرجوع إلى المصادر المُتنوعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل الداعمة للتفسيرات التي قدموها.

٢- استراتيجية تسلق الهضبة وعلاقتها بتعليم التاريخ وتعلمه:

١. الفلسفة والافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية تسلق الهضبة:

يرى محمد إبراهيم (٢٠٠٧)، وزيد محمد، ونضال مزاحم (٢٠١٤) أن استراتيجية تسلق الهضبة تستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية؛ لذا تستمد فلسفتها من فلسفة النظرية البنائية التي تعتمد على مبدأ مؤداه أن التعلم عملية بنائية يبذل خلالها المُتعلم جهدًا عقليًا للوصول للمعرفة بنفسه، ومن ثم حل المُشكلات التي تُواجهه من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

ويرى كل من محمد عباس (٢٠٠٧، ١٧١-١٧٥)، وحسين أبو رياش، وغسان قطيط (٢٠٠٨، ١٧٢) أن استراتيجية تسلق الهضبة تنطلق من افتراضين أساسيين هما:

- اكتساب المعرفة: المُتعلم يبنى معرفته بذاته، كما أن معرفته دالة على خبرته، كما تُعد البنائية الاجتماعية المعرفة باعتبارها أداة، فالمفاهيم والأفكار لا تنقل من فرد لاخر بنفس المعنى.
- وظيفة المعرفة: تُساعد المعرفة المُتعلم على التكيف مع الضغوط المعرفية المُمارسة على الخبرة، أي أن بناء المعرفة يتم من خلال عمليتي التمثيل (عند استقبال المعلومات المشابهة للبني المعرفية الموجودة لدى الفرد)، والمواءمة (عند استقبال المعلومات الجديدة)، أي أن كل فرد يتعامل مع الواقع من خلال تنظيم معرفي خاص به.

تُعد استراتيجية تسلق الهضبة إحدى تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية وتعمل على تهيئة المُتعلمين؛ لحل المُشكلات سواء التعليمية أو الحياتية من خلال سبع مراحل مُنظمة ودقيقة تُؤدي إلى إحداث السلوك المرغوب فيه لدى المُتعلم، وهي: التمهيد، وعرض المُشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومُعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق).

٢. مفهوم استراتيجية تسلق الهضبة:

عرفها صالح أبوجادو، محمد نوفل (٢٠٠٧، ٣٣١) بأنها:"استراتيجية لحل المُشكلات تستند إلي مُسلمة تقول: أن أي خطوة في الاتجاه الصحيح في الحل، يقوم بها الفرد ستقوده للحل الذي يوصله للهدف النهائي، وتُزيده قُربًا منه، كما يحدث عند تسلق درجات السُلم".

بينما عرفها حسين أبو رياش، وغسان قطيط (٢٠٠٨، ١٧٠) بأنها:"استراتيجية مُنظمة ويسيرة، تُؤكد تدريب المُتعلمين علي نوع من الانتباه للمُشكلة، والدقة والتنظيم والربط والتشخيص، يتم من خلالها حل المُشكلات، ومن ثم إيجاد الحلول المُناسبة".

كما عرفها "تشو" (Chui،2019، 101) بأنها:"استراتيجية لحل المُشكلات المُستندة إلى مُسلمة؛ بحيث أي خطوة جديدة تكون في الاتجاه الصحيح في الحل يقوم به المتعلم ستقوده للحل الذي يُوصله للهدف النهائي، وتُزيده قربًا منه كما يحدث عند تسلق درجات السلم".

وتعرفها سامية جمال (٢٠٢٠، ٣٤٧) بأنها: "سلسلة من الإجراءات التدريسية المُتتابعة القائمة علي المنحي البنائي تتلخص في سبع مراحل التمهيد، وعرض المُشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق) تهيئ التلاميذ لمُواجهة مواقف ومُشكلات حقيقية، وتُوفر مُناخًا تعليميًا آمنًا يسمح بالمُناقشة وتنوع الآراء وتبادل الخبرات وفَهم الأحداث اليومية، وفيها يكون المُتعلم مُكتشفًا وباحثًا عن المعرفة ومسئولًا عن تعلمه".

ويُعرف الباحث استراتيجية تسلق الهضبة بأنها: "إحدى تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية في التَّعلُّم، التي تتعدد مُسمياتها، منها: تسلق التلة، تسلق الهضبة، الاقتراب من الحل، وتسلق الجبل، وتهدف إلى تدريب المُتعلمين على نوع من الانتباه للمُشكلة والدقة والتنظيم والتشخيص والربط، وتُوفر مُناخًا تعليميًا آمنًا يسمح بالمُناقشة وتنوع الآراء وتبادل الخبرات، **و**تعتمد على نشاط المُتعلم وتفاعلهم، ويُمارس خلالها المُتعلمون عمليات عقلية وأدائية وفق المنهجية العلمية، وتتم من خلال اتباع سبع مراحل مُنظمة ودقيقة تُؤدي إلى إحداث السلوك المرغوب فيه لدى المُتعلم، وهي: التمهيد، وعرض المُشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق).

٣. مراحل استراتيجية تسلق الهضبة:

تتكون استراتيجية تسلق الهضبة من سبع مراحل، كما يُوضحها الشكل الآتي: (حسين أبو رياش، وغسان قطيط ٢٠٠٨، ١٧٠)، (خليل ابراهيم، وعبد الرحمن جامل، وعبد الباقي أبوزيد، ٢٠١٠، ٢٣٦)، (مولد نبي، وعامر العامر، ٢٠١٧، ١٦٣)

أ. المرحلة الأولى- التمهيد: وفيها يظهر المُعلم اهتمامه بطلابه، وبمشاعرهم حتى يُثير اهتمامهم للدرس الجديد، وطرح عدد من الأسئلة التمهيدية التي تتعلق بموضوع الدرس السابق، ويتم تمهيد المناخ الدراسي، ودعوة المُتعلمين لتعلم موضوع معين عن طريق مجموعة من الأسئلة أو الملاحظات المُختلفة.

ب. المرحلة الثانية- عرض المُشكلة: يعرض المُعلم خلالها المُشكلة، ويطلب من المُتعلمين تُحددها بدقة، ويُدُونها على السبورة، ويحاول لفت انتباه المُتعلمين إلى جميع جوانبها، وهذا

يعني أن التعلم البنائي الاجتماعي يستلزم تعريض الطلاب لأفكار علمية مُتنوعة بحيث تتخلل أنشطة الفصل الدراسي ويستفيد منها المُعلم بطرق مُعينة بحيث يسمح للطلاب بالتفاوض حولها وتوليد أفكار فرعية أخرى لتكوين بناء معرفي خاص بهم.

ج. المرحلة الثالثة -التأمل: وفيها يطلب المُعلم من المُتعلمين تأمل المعلومات المُدُونة على السبورة، ومُراجعة الأفكار والمعلومات السابقة وربطها بالمُشكلة المعروضة عليهم، ويكون ذلك بشكلٍ تعاوني، ويتبادلون نتائجهم مع المجموعات الأخرى من خلال المُناقشة الجماعية للفصل بأكمله.

د. المرحلة الرابعة-التشخيص: وفيها يأخذ المُتعلم فرصة؛ للإجابة عن الأسئلة، ويقتصر دور المُعلم على تشخيص الأخطاء ومُعالجتها، لأن تشخيص تلك الأخطاء سيُؤدي إلى إعادة توجيه تفكير المُتعلم نحو الحل وتشجيعه على المُشاركة في إبداء الرأي في الحلول.

ه. المرحلة الخامسة- صياغة الحلول: وفيها تتم بلورة الحلول بصيغتها النهائية؛ حيث يقوم المُعلم بالتعقيب على ما تمت مُناقشته مع المُعلمين حول المُشكلة؛ بحيث يتمكنوا من صياغة الحلول بشكلٍ صحيح.

و. المرحلة الرابعة- معالجة الحلول: وفيها وبعد معرفة المُتعلمين موضوع الدرس والسبب والنتيجة (الاقتراب من الحل) يقوم المُعلم باستعراض الموضوع على السبورة بصيغة مُختصرة ومفهومة؛ بغية تصحيح الأخطاء لدى المُتعلمين، ورفع مُستواهم من خلال مُعالجة هذه الأخطاء.

ز. المرحلة السابعة- التقويم (التطبيق): في نهاية المطاف وقبل أن يقوم المُعلم بإعطاء الواجب المنزلي للطلاب، يتأكد من تُمكنه من إيصال الموضوع إليهم، وتحقق فهمهم، بتوجيه بعض الأسئلة المُتعلقة بالموضوع.

وبذلك يُمكن القول أن استراتيجية تسلق الهضبة القائمة علي النظرية البنائية الاجتماعية تنقل المُتعلمين بعيدًا عن الحفظ الأصم للحقائق والمفاهيم إلى الفَهم الذاتي، وبالتالي تفسير ما يحدث، والتنبؤ بحدوثه مُسبقًا، كما أن بنية التَّعلُّم القائمة على البنائية تقدم خبرات يستطيع المُتعلمين من خلالها بناء مخزون للتصورات العقلية والاعتماد عليها في بناء أفكاره.

٤. أهمية استراتيجية تسلق الهضبة:

يُشير إبرهيم الزغبي (٢٠١٤، ١٢-١٣) إلى أن أهمية استراتيجية تسلق الهضبة ترجع إلي أنها تعمل علي تشجيع المُتعلمين علي التفكير؛ فالمعلومات لا تقدم لهم بصورة جاهزة وإنما تحثهم علي البحث والتنقيب عنها، ومن ثم تنظيم تلك المعلومات التي يتم التوصل لها، كما تتحدى عقول المُتعلمين وتضعهم في مواقف تحتاج إلي التفكير؛ من أجل حل الموقف المُشكل الذي يتم مُواجهتهم به.

ويُؤكد صبحي الجبور، ودعاء حسام (٢٠١٥، ٥٤٨-٥٤٩) على أن استراتيجية تسلق الهضبة تعمل على تحقيق تنمية شاملة لقدرات المُتعلمين ومهاراتهم الفكرية والادائية وبناء علاقات اجتماعية تزيد من قدراتهم على التكيف الاجتماعي والمشاركة في العمل مع زملائهم،

وهي بذلك تجعل للمنهج وظيفة اجتماعية مفيدة؛ لأنها تجعل المُتعلمين أكثر إحساسًا بالمُشكلات، وأكثر قدرة على مُواجهتها، وعلى إيجاد حلول مُناسبة لها.

ويرى الباحث أن أهمية استراتيجية تسلق الهضبة تنبع من كونها تجعل المُتعلم محور العملية التعليمية، وتتيح الفرصة للمُتعلم للمُناقشة والحوار مع زملائه المُتعلمين، أو المُعلم مما يجعله نشطًا، وجعل المُتعلمين يُفكرون بطريقة علمية؛ مما يُساعد علي تنمية الفهم التاريخي لديهم، وإتاحة الفرصة للمُتعلمين للتفكير في أكبر عدد مُمكن من الحلول للمُشكلة الواحدة، والمُساعدة علي تنمية روح التعاون لدى المُتعلمين، وتنمية قدرة المُتعلمين علي مُمارسة عمليات العلم، كالمُلاحظة، والتنبؤ، والتفسير، وتنمية قدرة المُتعلمين علي التعلُّم بالعمل الفردي والجماعي، وإكساب المُتعلمين القدرة علي التقويم الذاتي، وتنمية الاتجاه الايجابي نحو المُجتمع ومُشكلاته، وُوفر فرص للمُتعلمين لمُمارسة عمليات العلم الأساسية.

٥. أدور المُعلم أثناء التدريس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة:

ومن خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المُتعلقة باستراتيجية تسلق الهضبة تم استخلاص أدور المُعلم أثناء التدريس باستخدام هذه الاستراتيجية، ومنها التالي:

- تشجيع المُتعلمين أثناء عملية التفكير.
- تسجيل الأفكار التي يطرحها المُتعلمين أثناء المُناقشة.
- تنظيم الانتقال من خطوة إلي خطوة ومن نشاط إلي نشاط.
- وضع المُتعلمين في مواقف تتحدي معرفتهم القبلية.
- إعطاء المُتعلمين وقتًا كافيًا للتفكير بعد طرح الأسئلة عليهم.
- السماح لاستجابات المُتعلمين علي الاسئلة بأن تقود الدرس.
- طرح أسئلة مفتوحة النهاية.
- إتاحة الفرصة لمُناقشة المُتعلمين فيما بينهم.

٦. أدور المُتعلم أثناء التدريس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة

من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المُتعلقة باستراتيجية تسلق الهضبة تم استخلاص أدور المُتعلم أثناء التدريس باستخدام هذه الاستراتيجية، ومنها التالي:

- مُحاولته حل المُشكلات المعروضه عليه من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة من قبل المُعلم في بداية الدرس.
- إعطاء وجهة نظره وتبريره لإجابته؛ لمعرفة مدي اقتناعه بها، ومُناقشته مع المُعلم، والمجموعة بشكلٍ تفصيلي.
- مُحاولته لاستيعاب الإجابات الخاطئة أو الشاذة بمُساعدة زملائه، وإجراء مُقارنة بين الإجابة والمُلاحظة من خلال إجراء الأنشاطات المُوكلة إليه.
- الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المُعلم أثناء الدرس، والتعاون مع زملائه أثناء أداء المهام المُكلفين بها.
- الإيجابية والتفاعل مع أعضاء مجموعته، ومُناقشة جميع أفكار الحل التي يطرحها زملاؤه ونقدها نقدًا موضوعيًا.

- التميز بين الحلول الصحيحة أو المُناسبة والحلول الخطأ أو غير المُناسبة.
- تقديم براهين وأدلة على صحة أرائه وأفكاره للحل، وعرضها أمام زملائه.
- طلب المُساعدة (إذا تطلب الأمر) من زملائه بالمجموعة.
- المُشاركة الايجابية في عملية التعلُّم.
- جمع المعلومات والبيانات والبحث عن المعرفة.
- التنبؤ بالأفكار وتبرير أسباب تلك التنبؤات، وتبادل الأفكار والتعاون مع الزملاء.
- تقديم المُقترحات والحلول المُختلفة للمُشكلة ومناقشتها.

٧. علاقة استراتيجية تسلق الهضبة بعملية تعليم التاريخ وتعلمه لدى طلاب المرحلة الثانوية:

يُعد التاريخ من أكثر المُقررات الدراسية تغيرًا في المناهج المدرسية وفقاً للتغيرات المعرفية والإنسانية المُتتالية، كما أنه يُؤدي دورًا فعالًا في حل المُشكلات السائدة في المُجتمع من خلال تركيز مُحتواها وأنشطتها على عديد من المُشكلات، وإتاحة الفرصة للمُتعلمين لتعرف تلك المُشكلات ومن ثم حلها (ماهر الزياد، زيد العدوان، ٢٠٠٩، ٤٦٧)، ويهدف التاريخ إلى تنمية تفكير المُتعلم مع تزويده بالحقائق والمفاهيم والمبادئ اللازمة التي تجعل منه مُواطنًا قادرًا على تحمل مسئولياته المُستقبلية تجاه بيئته الاجتماعية والطبيعية، وهذا لن يتحقق إلا باتباع أساليب وطرق تدريس قادرة على تزويد المُتعلمين بالمهارات العقلية والفكرية التي تتطلبها الحياة العملية (إمام البرعي، ٢٠٠٨، ٢٧٧-٢٧٨).

ويتم عادة انتقاد الطرق والاستراتيجيات المُتبعة في تدريس التاريخ في المدارس؛ حيث يكون الاهتمام منصبًا على الكتب الدراسية والنص التاريخي، وعدم السماح للمُعلم والمُتعلم بالتشكيك في النصوص التاريخية، ولترسيخ الاصلاح المنشود في إيجاد طرق بديلة لتدريس التاريخ يجب أن يكون هناك دور للمُتعلم في مراجعة تلك النصوص والتوصل في النهاية إلي تصديقها أو التوصل للوقائع الحقيقية للأحداث والظواهر التاريخية.

وتُعد استراتيجية تسلق الهضبة من الاستراتيجيات التي تُناسب تعليم التاريخ وتعلمه لدى طلاب المرحلة الثانوية، للأسباب التالية:

أ- تعمل على إكساب المُتعلمين عديد من المهارات، منها: الترجمة، والتفسير، والاستنتاج، والتأمل، والتشخيص، ومعالجة الحلول، وصياغتها، وتُعد هذه المهارات من أهم المهارات التي تسعى مناهج التاريخ إلى إكسابها للطلاب؛ حيث تهدف مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى المُتعلمين.

ب- تُساعد على تعليم المُتعلمين ايجاد الحلول الفعّالة لمُختلف المُشكلات التي تُواجههم في الحياة، وفي الوقت المُناسب الذي يضمن تفادي الخسائر أو تقليلها قدر الإمكان من خلال صياغة الحلول ومُعالجتها؛ للوصول للحل النهائي.

ج- تُساعد على بناء علاقات اجتماعية بين المُتعلمين تزيد من قدراتهم على التكيف الاجتماعي، وهي بذلك تجعل للمنهج وظيفة اجتماعية مُفيدة؛ لأنها تجعل المُتعلمين أكثر حساسية بالمُشكلات، وأكثر قدرة على مُواجهتها، وعلى إيجاد حلول مُناسبة لها.

د- تُساعد على مُعالجة الفروق الفردية بين المُتعلمين من خلال طرح الأسئلة والمُناقشات، ومُراعاة الخصائص العقلية والنفسية عند القيام بالأنشطة التعليمية، وهذا بدوره يُساعدهم على حل المُشكلات المعروضة عليهم أثناء تنفيذ خطة الدرس.

فرض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرض التالي:

لا يُوجد فرق دال إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥) بين مُتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار لمقياس القيم الاجتماعية، وفى كل قيمة من قيمه.

إجراءات البحث:

مجموعة البحث الاستطلاعية:

بلغت مجموعة البحث الإستطلاعية (٣٠) طالبة من طالبات مدرسة "أحمد موسى الثانوية بنات" التابعة لإدارة كوم أمبو التعليمية.

مجموعة البحث الأساسية:

بلغت مجموعة البحث الإستطلاعية (٣٦) طالبة من طالبات مدرسة "عوض السيد عبدالله الثانوية بنات" التابعة لإدارة أسوان التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغت (١٨) طالبة، والأخرى ضابطة بلغت (١٨) طالبة.

منهجا البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجيين: الوصفي، والتجريبي؛ لقياس فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية الفهم التاريخي، ومهارات التفكير التأملي، والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث الحالي في قائمة القيم الاجتماعية، والبرنامج القائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، وكتيب الطالب، ودليل المُعلم الإرشادي، وفيما يلي خطوات إعدادها:

(١) **قائمة القيم الاجتماعية:**

قام الباحث بإعداد قائمة القيم الاجتماعية المُتضمنة بمنهج التاريخ للصف الأول الثانوي، وقد اتبع الباحث في إعدادها التالي: تحديد الهدف منها، وتحديد الدلالة اللفظية للقيم الاجتماعية، والتوصل إلى القائمة المبدئية للقيم الاجتماعية، وضبطها، وعرضها على مجموعة من السادة المُحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ وعدد من مُعلمي ومُوجهي التاريخ بالمرحلة الثانوية؛ وذلك للتعرف على أرائهم وتوجيهاتهم حول القائمة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المُحكمون، وبذلك التوصل إلي القائمة النهائية للقيم الاجتماعية: في ضوء تعديلات السادة المُحكمين تم التوصل للقائمة النهائية للقيم الاجتماعية المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي احتوت على (أربعة وعشـرون) قيمة اجتماعية، وبذلك يكون تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما القيم الاجتماعية المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟".

إعداد برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة:

أ- الأسس والشروط التي يقوم عليها البرنامج:

تم إعداد قائمة بالأسس والشروط التي يقوم عليها البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتدريس التاريخ للصف الأول الثانوي وفقاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من القائمة:** تحديد الأسس والشروط التي يقوم عليها البرنامج القائم على النظرية البنائية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتدريس التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي.
- **مصادر اشتقاق القائمة:** تم اشتقاق قائمة الأسس والشروط التي يقوم عليها البرنامج في ضوء كل من:
  - خصائص طلاب الصف الأول الثانوي، وقدراتهم، وميولهم، واتجاهاتهم.
  - الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة في المناهج وطرق التدريس.
  - الكتابات والدراسات التي تناولت البنائية الاجتماعية واستراتيجية تسلق الهضبة والقيم الاجتماعية.
  - أساليب وفنيات التدريس الخاصة بالتاريخ والملائمة للبرنامج.
- **الصورة المبدئية للقائمة:** تم التوصل للقائمة المبدئية للأسس والشروط التي ينبغي توافرها عند إعداد برنامج لتدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية من حيث: تحديد أهداف البرنامج، ومُحتواه، وأنشطته، والوسائل التعليمية، واستراتيجية التدريس المُتبعة، ومهارات الفهم التاريخي، ومهارات التفكير التاملي، والقيم الاجتماعية، وتنظيم العمل داخل غرفة الصف، ووسائل التقويم، وتم وضع القائمة في صورة استبانة لعرضها على السادة المُحكمين.
- **عرض القائمة على مجموعة من المُحكمين**: بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من المُحكمين المُتخصصين في تدريس التاريخ، ومُوجهي التاريخ ومُعلميه؛ لإبداء آرائهم فى:
  - مدى ملاءمة الأسس والشروط لخصائص طلاب الصف الأول الثانوي.
  - مدى ملاءمة الأسس والشروط للاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد برامج تدريس التاريخ.
  - مدى ملاءمة كل معيار للمحور المُندرج تحته.
  - إضافة ما يرونه من محاور لم تذكر.
- **التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة الأسس والشروط**: بعد التعديل في ضوء آراء المُحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة، وبذلك يكون تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما الأسس والشروط التي يقوم عليها برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؟"

ب- **صورة البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة:** للتوصل إلى صورة البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتدريس التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء قائمة الأسس والشروط سالفة الذكر تم إتباع الخطوات التالية:

- **إعداد الصورة الأولية للبرنامج:** تم إعداد صورة أولية للبرنامج باستخدام قائمة الأسس والشروط، ومن خلال تحليل مُحتوي مُقرر التاريخ والذي يشتمل علي أربع وحدات، هي : الوحدة الأولى: مدخل لدراسة حضارة مصر والعالم القديم، الوحدة الثانية: حضارة مصر القديمة (الفرعونية)، الوحدة الثالثة: حضارة بلاد العراق القديم وحضارة فينيقيا، الوحدة الرابعة: حضارة اليونان وحضارة الرومان، وتحديد القيم الاجتماعية في كل وحدة من وحدات البرنامج، وروعي في وحدات البرنامج إضافة بعض الأنشطة التي تعالج مهارة أو أكثر من مهارات الفهم التاريخي، والتفكير التأملي، والقيم الاجتماعية، والأهداف التعليمية، والأنشطة والتطبيقات، والوسائل التعليمية، واستراتيجية التدريس، وأساليب التقويم.
- **عرض الصورة الأولية على مجموعة من السادة المُحكمين: تم** عرض صورة البرنامج على مجموعة من المُتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم فيها.
- **التوصل إلي الصورة النهائية للبرنامج:** بناءً علي آراء السادة المُحكمين تم تعديل بعض جوانب التعلم وإضافة بعض الأنشطة، ومن ثم التوصل إلي الصورة النهائية لبرنامج في تدريس التاريخ القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باسخدام استراتيجية تسلق الهضبة.

وبذلك يكون تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما صورة برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؟"

١- كُتيب الطالب الإرشادي:

لإعداد كُتيب الطالب لدراسة الوحدة المُختارة باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة تم اتباع الخطوات التالية:

أ- **اختيار وحدة الدراسة:** قام الباحث بمراجعة مُحتوى كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي؛ وذلك لاختيار الوحدة المُناسبة لتنمية مهارات الفهم التاريخي، ومهارات التفكير التأملى، والقيم الاجتماعية وتم اختيار وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") من كتاب التاريخ المُقرر على طلاب الصف الأول الثانوي خلال العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

ب- **إعادة صياغة الوحدة المُختارة وفقًا لاستراتيجية تسلق الهضبة:** لتطبيق البحث الحالي والإجابة عن أسئلته تم إعادة صياغة الوحدة المُختارة وفقًا لاستراتيجية تسلق الهضبة، وقد اتبعت الخطوات التالية عند إعادة صياغة دروس الوحدة:

- **تحديد الأهداف العامة للوحدة المُختارة:** تم تحديد الأهداف العامة للوحدة المُختارة في ضوء الأهداف العامة لتدريس منهج التاريخ للصف الأول الثانوي

- **تحديد الأهداف السلوكية للوحدة المُختارة**: تم تحديد الأهداف السلوكية لدروس الوحدة المُختارة؛ حيث اشتمل كل درس من دروس الوحدة المُختارة على مجموعة من الأهداف السلوكية **الخاصة** بكل درس.
- **تحديد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي**: تطلب تدريس الوحدة **المختارة** باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة استخدام عددًا مُتنوعًا من الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، منها: (المقالات، والخرائط، والنصوص التاريخية، والصور، والمواقع التعليمية، والرسوم التوضيحية، والأشكال التخطيطية، والأفلام)؛ حيث يُعد وجودها جوهريًا؛ لتكون مصدرًا للمعرفة والمعلومات وعنصرًا جاذبًا لإثارة الاهتمام بموضوعات الدروس المُختلفة المُتضمنة بالوحدة المُختارة.
- **تحديد الأنشطة التعليمية المُتضمنة في الوحدة المُختارة:** احتوى كل درس من دروس الوحدة المُختارة على **مجموعة** من الأنشطة التعليمية التي يتم تنفيذها داخل حجرة الدراسة وخارجها، وفيما يلي عرض للأنشطة التعليمية المُقترحة: أنشطة أولية، وأنشطة تطويرية، وأنشطة المُناقشة.
- **تحديد أساليب التقويم:** تم الاعتماد في تقويم نواتج التعلم المُستهدفة، وهي: القيم الاجتماعية على ثلاثة انواع من التقويم، هما: التقويم القبلي: ويُقصد به: " مقياس القيم الاجتماعية"، والتقويم التكويني: ويُقصد به: "الأسئلة الموجودة في كل درس من دروس الوحدة المُختارة" والتقويم البعدي: ويُقصد به: "مقياس القيم الاجتماعية".
- **التوصل للصورة المبدئية لكُتيب الطالب:** تمهيدًا لعرضها على السادة المُحكمين.
- **عرض كُتيب الطالب على السادة المُحكمين**: لضبط كُتيب الطالب، والتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الحالي، ثم عرضه على مجموعة من السادة المُحكمين بهدف إبداء الرأي، وقد تم إجراء التعديلات وفقًا للمُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون، وهي: تعديل بعض الكلمات غير المُناسبة لمُستوى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوضيح بعض الصور والخرائط المُستخدمة في دروس الوحدة المُختارة، والتنويع في أساليب التقويم بشكلٍ واضح في نهاية الدرس؛ لتناسب هدف البحث الحالي.
- **التوصل للصورة النهائية لكُتيب الطالب:** بعد إجراء التعديلات وفق المُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون، أصبح كُتيب الطالب في صورته النهائية، وجاهزًا للتطبيق.

٢- أوراق عمل الطالب:

تم إعداد أوراق عمل الطالب الطالب؛ بحيث تم إعداد نشاط تقويمي على كل نشاط وارد في كُتيب الطالب، وقد بلغ عدد أوراق العمل التقويمية (٤١) نشاطًا، وتكونت ورقة العمل من مواقف قيمية تتعلق بالقيم الاجتماعية المُتضمنة بالوحدة المُختارة.

٣- دليل المُعلم الإرشادي:

لإعداد دليل المُعلم الإرشادي تم اتباع الخطوات التالية:

أ- **تحديد مُكونات دليل المُعلم الإرشادي؛** لمُساعدة المُعلم في تنفيذ دروس الوحدة المُختارة، وقد جاء الدليل في جزأين كما يلي:

- أولا: **الإطار الفكري للدليل**: ويتضمن الآتي: مقدمة، والتعريف الإجرائي للبرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، وخطوات التدريس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.
- ثانياً: **الإطار التنفيذي للوحدة المُختارة:** ويتضمن الآتي: مقدمة، والمُحتوى العلمي للوحدة المُختارة، والأهداف العامة للوحدة، والوسائل التعليمية ومصادر التعلم المُختلفة، والأنشطة التعليمية المُتضمنة بالوحدة المُختارة، وأساليب التقويم، وإرشادات وتوجيهات عامة للمُعلم، وخطوات السير لتنفيذ دروس الوحدة المُختارة.

ب- **التوصل للصورة المبدئية لدليل المُعلم:** تمهيدًا لعرضها على السادة المُحكمين.

ج- **عرض دليل المُعلم على السادة المُحكمين:** لضبطه والتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث تم عرضه على مجموعة من السادة المُحكمين بهدف إبداء الرأي، وقد تم إجراء التعديلات وفقًا للمُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون، وهي: إعادة صياغة بعض الأهداف العامة والسلوكية، وإضافة مجموعة من الأهداف؛ لتناسب جوانب التعلم المُتضمنة بالمُحتوى التدريس، وأهداف البحث الحالي، وتوضيح بعض الصور والخرائط المُستخدمة في دروس الوحدة المختارة.

د- **التوصل للصورة النهائية لدليل المُعلم:** بعد إجراء التعديلات وفقًا للمُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون، أصبح دليل المُعلم في صورته النهائية، وجاهز للتطبيق.

(٢) مقياس القيم الاجتماعية:

تم إعداد مقياس القيم الاجتماعية في وحدة (حضارة مصر القديمة) المُقررة على طلاب الصف الأول الثانوي؛ وذلك لاستخدامه كأداة لقياس مدى نمو القيم الاجتماعية لديهم نتيجة تأثير المُتغير المستقل (البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة) تبعًا للخطوات التالية:

ه- **تحديد الهدف من مقياس القيم الاجتماعية:** هدف المقياس إلى قياس مدى نمو القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بعد دراستهم وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية").

و- **تحديد أبعاد مقياس القيم الاجتماعية:** تم الاطلاع على عدد من الكتابات والبحوث والدراسات السابقة؛ لتحديد أبعاد مقياس القيم الاجتماعية، والتي تم تناولها أثناء عرضها في الإطار النظري للبحث، وما تتضمنها من مقاييس للقيم الاجتماعية، وذلك للإستفادة منها في إعداد المقياس الحالي، والإطلاع على الأدبيات التربوية العربية والأجنبية المُرتبطة بكيفية إعداد مقاييس القيم الاجتماعية، والإطار النظري للبحث الحالي، ومُراجعة أراء بعض خبراء المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي.

ز- **تحديد نوع المقياس:** تم إعداد مقياس القيم الاجتماعية في البحث الحالي بحيث تتكون مُفردات المقياس من ثلاث مُستويات للنمو القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويرجع إختيار هذه الطريقة؛ لسهولة تطبيقها، ولأنها أكثر مُلائمة للطلاب مجموعة البحث، وحتى لا تستغرق وقتًا طويلًا في الإستجابة لها.

ح- **صياغة المواقف القيمية:** تم صياغة عبارات المقياس في ضوء القائمة النهائية للقيم الاجتماعية، وقد رُوعي أن تكون عبارات المقياس واضحة وسهلة الصياغة، ومُتضمنة فكرة واحدة بسيطة، ومُتوافقة مع بيئة الطلاب بحيث تُعبر عن الأداءات السلوكية الدالة على كل سلوك من السلوكيات المُختارة، وتم توزيع بنود المقياس على القيم، حيث شملت كل بعد على (٣) مواقف، وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (٧٢) عبارة.

ط- **عرض مقياس القيم الاجتماعية في صورته الأولية علي السادة المُحكمين:** بعد تحديد القيم الاجتماعية للمقياس والمواقف التي تندرج تحت كل قيمة اجتماعية، تم عرض المقياس علي مجموعة من المُحكمين لإبداء الرأي، وقد أشار مُعظم المُحكمين إلي سلامة العبارات من الناحية اللغوية، وكذلك وضوح العبارات وإنتمائها للبعد الذي تندرج تحتها، ومُلائمة المقياس للغرض المُعد من أجله، إلا أن بعض السادة المُحكمين أشار إلي إجراء تعديل لصياغة بعض العبارات، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المُحكمون، وبعد ذلك تم توزيع عبارات المقياس توزيعًا عشوائيًا؛ تمهيدًا لإجراء التجربة الإستطلاعية وضبط المقياس إحصائيًا.

ي- **التجربة الإستطلاعية لمقياس القيم الاجتماعية:** تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على مجموعة استطلاعية من غير مجموعة البحث (مُمثلة للمجموعة الأصل) تتكون من (٣٠) طالبة بمدرسة "عوض السيد عبدالله الثانوية بنات" التابعة لإدارة أسوان التعليمية، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح الاجابات، وقد استعان الباحث بمُفتاح التصحيح الذي أعد من قبل، وتم رصد الدرجات تمهيدًا للضبط الإحصائي، وقد أجريت العمليات الحسابية، والإحصائية بإستخدام برنامج ***(SPSS"24" for Windows)*** للمُعالجات الإحصائية.

ك- **الضبط الاحصائي لمقياس القيم الاجتماعية:** تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات، وتحددت الدرجة النهائية العُظمي للمقياس (١٩٦) درجة ثم تم تصحيح الاجابات، ورصد الدرجات، وبعد رصد الدراجات تمت عملية الضبط الإحصائي الآتية:

١. **حساب ثبات مقياس القيم الاجتماعية**:

- **حساب مُعامل ثبات المقياس باستخدام مُعادلة ألفا (a) كرونباخ Cronbach :** بلغت قيم مُعاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد المقياس ككل بلغت (٠,٨٦)؛ مما يُعني أن المقياس يتمتع بمُستوى مُناسب من الثبات تناسب غرض البحث العلمي؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس.
- **حساب مُعامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية:** يُمكن التنبؤ بمُعامل ثبات أي أداة قياس إذا عُرف مُعامل ثبات نصفه؛ لذا تم استخدام مُعادلة سبيرمان براون لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ (٠,٩٤)، ويُعد مُعامل ثبات مُناسب؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس.

٢. **حساب صدق مقياس القيم الاجتماعية**:

- **حساب الصدق الظاهري (المُحتوى أو المضمون أو المُحكمين):** تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين المُتخصصين في مناهج وطرق تدريس التاريخ، ومجموعة من مُوجهي التاريخ ومُعلميها لإبداء آرائهم بشأن الاختبار (*)؛ حيث قرروا أن كل مُفردة من مُفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.
- **حساب الصدق المنطقي**: تم تحليل مُحتوى وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") المُقررة في كتاب التاريخ للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م على طلاب الصف الأول الثانوي، وتم التأكد من تغطيه مقياس القيم الاجتماعية لمُحتوى الوحدة المُختارة.
- **حساب الصدق الذاتي (الإحصائي):** تم حساب صدق الاختبار عن طريق الصدق الذاتي الذي يُساوى الجذر التربيعي لمُعامل الثبات فوجد إنه يُساوى (٠,٩٣)؛ مما يُشير إلى أن المقياس صادق بصورة مرضية، أي أنه يقيس ما وضع لقياسه.
- **حساب الصدق التمييزي لمُفردات الاختبار:** تُقدر قوة تميز مُفردات المقياس عن طريق المُقارنة بين من ينجحون أو يفشلون في الإجابة عن أي بند من بنود المقياس بالنجاح في المقياس ككل، ولغرض استخراج القوة التمييزية للمقياس؛ لتقرير التميز بين الأقوياء والضعاف (فؤاد البهي السيد،٢٠٠٨، ٤٠٦)، وقد تم حساب مُعاملات تمييز بنود المقياس باستخدام تقسيم كيلي (Kelly) **(kelly ،172 ،1973)** ، ويفضل حساب الارباعي الأعلى لنسبة ٢٧% من الأفراد الحاصلين على أعلى درجات، والارباعي الأدني لنسبة ٢٧% من الأفراد الحاصلين على أدنى درجات؛ حيث أن هذه النسبة تُعطى أنسب حجم وأعلى تمايز مُمكن (أحمد عواد، ١٩٩٩، ٢٨٦)، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مُستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا كما بالجدول التالي:

جدول (٢) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس القيم الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مُستوى الدلالة
العليا	١٥٧,٢٨	٩,٨٧	١٥,٠٩	دالة عند مُستوى (٠,٠١)
الدنيا	٩٦,٢٥	٦,٠٤		

يتضح من جدول (٢) السابق أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مُستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على أن المقياس يُميز بين الأقوياء والضعاف.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي (التكويني):** تم حساب مُعاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس (الارتباط)، وذلك بحساب مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في كل قيمة من القيم الاجتماعية، والدرجة الكلية للقيمة المُنتمي إليها، وجاءت جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥)؛ مما يُحقق صدق البناء للمقياس بطريقة

(*) ملحق رقم (١٩) قائمة بأسماء السادة المُحكمين لمواد البحث وأدواته، ص٥٨٧.

إرتباط درجة الفقرة بدرجة المجال (القيمة) الذي تنتمي إليه، كما تم حساب مُعاملات الارتباط بين كل قيمة، والدرجة الكلية للمقياس، ويُوضح جدول (٣) هذة المُعاملات كالتالي:

جدول (٣) مُعاملات الارتباط بين كل قيمة من القيم الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس

القيمة	الدرجة الكلية	القيمة	الدرجة الكلية
الأمانة	٠,٤٧	الرحمة	٠,٦٢
الانجاز	٠,٤٦	السلام	٠,٦٥
الإيثار	٠,٤٤	الشجاعة	٠,٥٩
تحمل المسئولية	٠,٤٥	الشورى	٠,٦١
التسامح	٠,٦٠	الصبر	٠,٨١
التعاون	٠,٨٣	الطاعة	٠,٨٥
التواضع	٠,٤٣	العدالة	٠,٧١
التواصل الاجتماعي	٠,٣٨	المثابرة	٠,٧٦
الجهاد	٠,٦٩	المساعدة	٠,٥٥
حب العلم	٠,٨٢	المساواة	٠,٦٠
الحرية	٠,٤٩	النظام	٠,٥٦
الديمقراطية	٠,٨٥	الولاء والانتماء	٠,٧٣

يتضح من جدول (٣) أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥)، كما تم حساب مُعاملات الارتباط درجة كل بُعد من أبعاد المقياس بدرجات الأبعاد الأخرى، وكانت قيم مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥) كما هو مُوضح في جدول (٣) التالي:

٣. **حساب شدة الإنفعالية لعبارات مقياس القيم الاجتماعية:** تُعد شدة الإنفعالية للعبارة مُناسبة إذا كانت النسبة المئوية للذين إستجابوا للبديل الذي يُعبر عن أقل مُستوى للقيمة أقل من (٢٥%) من أفراد البحث، وتُعد شدة الإنفعالية غير مقبولة إذا زادت هذه النسبة عن (٢٥%)، وبعد حساب النسبة المُئوية للطلاب الذين إختاروا البديل يُعبر عن أقل مُستوى للقيمة في كل عبارة تبين أن جميع عبارات المقياس ذات درجة مقبولة من شدة الإنفعالية؛ حيث تراوحت قيمتها ما بين (٠,١٠ – ٠,٢٣).

٤. **حساب زمن تطبيق مقياس القيم الاجتماعية:** تم تحديد الزمن اللازم للمقياس بعد رصد الزمن الذي استغرقته أول طالب وآخر طالب من أفراد المجموعة في الإجابة عن مواقف المقياس، وفى نهاية التجربة، بالإضافة إلى الزمن اللازم لإلقاء التعليمات اذ يُمكن إضافة (٥) دقائق؛ لتوضيح التعليمات، وبذلك يُصبح الزمن الكلي للمقياس (١٠٠) دقيقة تقريبًا.

٥. **طريقة تصحيح المقياس وتقدير الدرجات:** تم توزيع درجات المقياس وتصحيحه كالتالي: تُعبر إستجابة الطالب علي هذه العبارات عن مدي إمتلاكه وتمكنه من القيمة؛ بحيث تُعطي الدرجة (٣) للإختيار (الذي يُعبر عن تمكنه من القيمة بدرجة عالية)، وتُعطي الدرجة (٢) للإختيار (الذي يُعبر عن تمكنه من القيمة بدرجة مُتوسطة)، وتُعطي الدرجة (١) للإختيار (الذي يُعبر عن تمكنه من القيمة بدرجة ضعيفة)، وتكون الدرجة الكلية للطالب مجموع الدرجات لكل العبارات التي أجاب عنها.

٦. **تعليمات المقياس:** تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولي من كراسة الأسئلة لكي تُعين الطلاب على كيفية الإستجابة لعبارات المقياس، وقد رُوعي أن تكون صياغة التعليمات مُحددة وواضحة ومُبسطة وصحيحة ومُناسبة للطلاب، وأن يفهموا منها كيفية تسجيل الإستجابات.

أ- **التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس القيم الاجتماعية:** بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المُحكمين، وحساب صدق الاختبار، وثباته، أصبح مقياس القيم الاجتماعية مُكونًا (٣٦) مُفردة في صورته النهائية، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على مجموعة البحث النهائية، كما هو مُوضح في الجدول (٤) التالي:

جدول (٤) جدول مواصفات مقياس القيم الاجتماعية

م	القيمة	أرقام المواقف	عدد المواقف القيمية	الوزن النسبي	م	القيمة	أرقام المواقف	عدد المواقف القيمية	الوزن النسبي
١-	الأمانة	١، ٢٥، ٤٩	٣	٤,١٧%	١٣-	الرحمة	١٣، ٣٧، ٦١	٣	٤,١٧%
٢-	الانجاز	٢، ٢٦، ٥٠	٣	٤,١٧%	١٤-	السلام	١٤، ٣٨، ٦٢	٣	٤,١٧%
٣-	الإيثار	٣، ٢٧، ٥١	٣	٤,١٧%	١٥-	الشجاعة	١٥، ٣٩، ٦٣	٣	٤,١٧%
٤-	تحمل المسئولية	٤، ٢٨، ٥٢	٣	٤,١٧%	١٦-	الشورى	١٦، ٤٠، ٦٤	٣	٤,١٧%
٥-	التسامح	٥، ٢٩، ٥٣	٣	٤,١٧%	١٧-	الصبر	١٧، ٤١، ٦٥	٣	٤,١٧%
٦-	التعاون	٦، ٣٠، ٥٤	٣	٤,١٧%	١٨-	الطاعة	١٨، ٤٢، ٦٦	٣	٤,١٧%
٧-	التواضع	٧، ٣١، ٥٥	٣	٤,١٧%	١٩-	العدالة	١٩، ٤٣، ٦٧	٣	٤,١٧%
٨-	التواصل الاجتماعي	٨، ٣٢، ٥٦	٣	٤,١٧%	٢٠-	المثابرة	٢٠، ٤٤، ٦٨	٣	٤,١٧%
٩-	الجهاد والدفاع عن الوطن	٩، ٣٣، ٥٧	٣	٤,١٧%	٢١	المساعدة	٢١، ٤٥، ٦٩	٣	٤,١٧%
١٠-	حب العلم	١٠، ٣٤، ٥٨	٣	٤,١٧%	٢٢	المساواة	٢٢، ٤٦، ٧٠	٣	٤,١٧%
١١-	الحرية	١١، ٣٥، ٥٩	٣	٤,١٧%	٢٣	النظام	٢٣، ٤٧، ٧١	٣	٤,١٧%
١٢-	الديمقراطية	١٢، ٣٦، ٦٠	٣	٤,١٧%	٢٤	الولاء والانتماء	٢٤، ٤٨، ٧٢	٣	٤,١٧%
مقياس القيم الاجتماعية ككل		٧٢		١٠٠%					

رابعًا- تجربة البحث ونتائجها والتوصيات والبحوث المُقترحة

تناول ذلك الجزء مراحل تنفيذ تجربة البحث المُتمثلة في: مرحلة الإعداد لتنفيذ تجربة البحث، ومرحلة تنفيذ تجربة البحث، ومرحلة ما بعد تنفيذ تجربة البحث، وفيما يلي عرضًا تفصيليًا لهذه النقاط:

أولاً- مرحلة الإعداد لتنفيذ تجربة البحث:

اشتملت هذه المرحلة على عدة خطوات، وهي:

١- **تحديد الهدف من تجربة البحث:** هدفت تجربة البحث الحالي إلى تقصي فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية الفهم التاريخي ومهارات التفكير التأملي والقيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك لمُقارنة بنتائج طالبات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لأدوات البحث، والتي أُعدت لغرض البحث، والتي تمثلت في: اختباري: (الفهم التاريخي - مهارات التفكير التأملي)، ومقياس القيم الاجتماعية.

٢- **تحديد التصميم التجريبي للبحث:** اعتمد البحث الحالي على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المُتكافئتين (التجريبية والضابطة)، وفى هذا التصميم يختار الباحث مجموعتين: إحداهما تجريبية تتعرض للمُتغير المُستقل، والأخرى ضابطة تتعرض للظروف المُعتادة، ويستخدم القياس القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث المُتغيرات المُختلفة، التي يُمكن أن تُؤثر على تجربة البحث، ثم تُجرى عملية القياس البعدي للمُتغيرات التابعة في نهاية التجربة؛ وبالتالي يُرجع الفرق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة إلى تأثير المُتغير المُستقل.

٣- **تحديد المُتغيرات الخاصة بالبحث:** تم تحديد مُتغيرات البحث الحالي كالآتي:

أ. **المُتغير المُستقل**: برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.

ب. **المُتغيرات التابعة**: وتتمثل في: الفهم التاريخي، ومهارات التفكير التأملي، ومقياس القيم الاجتماعية.

ج. **المُتغيرات الضابطة**: تم ضبط بعض المُتغيرات التي قد تؤثر في التجربة كما يلي: العمر الزمني، والمُستوى التحصيلي، والمُستوى الاجتماعي والاقتصادى، والقائم بالتدريس، زمن التجربة الذي استمر التطبيق في الفترة من يوم الأحد المُوافق: ٢٠٢٠/١١/١م إلــى يوم الخميس المُوافق ٢٠٢٠/١٢/٣١م، وقد رُوعى أن تكون مدة تدريس الوحدة المُختارة مُتساوية لمجموعتى البحث.

٤- **اختيار المدرسة التي طبقت فيها تجربة البحث:** تم اختيار مدرسة أحمد موسى الثانوية بنات التابعة لإدارة كوم أمبو التعليمية بمحافظة أسوان خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م؛ لتطبيق تجربة البحث فيها علي الطالبات.

٥- **الحصول على الموافقات الإدارية لإجراء تجربة البحث:**تم البدأ في تنفيذ تجربة البحث بعد الحصول على مُوافقة السادة أعضاء هيئة الإشراف على البحث، والسيد الأستاذ

الدكتور/ عميد كلية التربية جامعة أسوان، ومديرية التربية والتعليم بمحافظة أسوان، وإدارة كوم أمبو التعليمية، ومدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسى ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

٦- **اختيار مجموعة البحث:** تم تم اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرسة أحمد موسى الثانوية بنات، وقسمت إلى مجموعتين:

أ- **المجموعة التجريبية:** بلغ عددها (١٨) طالبة فصلي (٢/١-٦/١)، ودرست وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية") المُختارة من البرنامج المصوغ وفقاً لـــ "استراتيجية تسلق الهضبة".

ب- **المجموعة الضابطة:** بلغ عددها (١٨) طالبة وطالبة فصلي (١/١-٤/١)، ودرست وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية") كما ورد بالكتاب المدرسي بالطريقة المُعتادة.

٧- **تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدمة في تحليل البيانات:** تم مُعالجة نتائج البحث إحصائيًا بالأساليب الإحصائية التالية: المُتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومُعامـلات الارتباط، واختبار "كلومجروف-سميرنوف"، واختبار (ت) (T. test)، واختبار مان وتنى (Mann-Whitney)، اختبار ويلكويكسون (Willcoxon)، ومُعادلة الكسب المُعدلة لـ "بليك Black"، وحجم التأثير.

٨- **الاستعداد لتنفيذ تجربة البحث:** أجرى الباحث مُقابلة مع مُدير المدرسة ومُعلمي التاريخ بالمدرسة؛ لشرح فكرة البحث موضع التجربة، وتم إيضاح الهدف من البحث، وأهميته، وقد أبدوا تفهمهم لأهداف التجربة والاستعداد لمُعاونة الباحث، وتذليل العقبات التي قد تُعيق سير تجربة البحث.

٩- **توفير الإمكانات المطلوبة لتنفيذ تجربة البحث:** قام الباحث بالتنسيق مع إدارة المدرسة، وتنظيم الجدول الدراسي، بحيث يكون هناك مواعيد ثابتة؛ لتطبيق تجربة البحث طوال فترة التطبيق مع مُراعاة عدم التعارض مع حصص الطالبات، تزويد كل طالبة بكُتيب؛ بحيث تم توزيع كل درس في نفس اليوم الذي يُدرس فيه، تجهيز الوسائل التعليمية الخاصة بكل درس من دروس الوحدة المُختارة.

١٠- **تطبيق أدوات البحث قبليًا:** حيث تم تطبيق كل من اختباري: الفهم التاريخي، ومهارات التفكير التأملي، ومقياس القيم الاجتماعية قبليًا، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٥) قيمة (ت) للفرق بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الفهم التاريخي، واختبار التفكير التأملي، ومقياس القيم الاجتماعية

المهارات	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
اختبار الفهم التاريخي ككل	التجريبية	٣٠	٧,٥٦	١,٨٥	٠,٣٨	(٠,٧١) غير دالة
	الضابطة		٧,٢٨	٢,٥٢		
اختبار مهارات التفكير التأملي ككل	التجريبية	٣٠	٢٣,٦١	٤,٦٠	٠,١٥	(٠,٨٩) غير دالة
	الضابطة		٢٣,٨٣	٤,٥١		
مقياس القيم الاجتماعية ككل	التجريبية	٣٠	١٠٣,٦١	٧,٣٨	٠,٠٣	(٠,٩٧) غير دالة
	الضابطة		١٠٣,٦٧	٣,٦٥		

يتضح من جدول (٥) أنه عند حساب الفرق بين مُتوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة كانت قيمة (ت) المحسوبة وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، وبذلك لا يكون للفرق بين مُتوسطي الدرجات في اختباري الفهم التاريخي مهارات التفكير التأملي، ومقياس القيم الاجتماعية دلالة إحصائية عند مُستوى (٠,٠٥)، أي أن المجموعتين مُتكافئتان.

بدء تطبيق البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة: بدأ عملية تطبيق البرنامج باجتماع الباحث مع طالبات المجموعة التجريبية والمُعلمة المُشاركة في التطبيق، وذلك بهدف توضيح الفكرة العامة للبرنامج، والهدف منه، كيفية دراسة وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية")، والاجابة على أسئلة واستفسارات الطالبات المُختلفة فيما يتعلق بتطبيق البرنامج، ولقد بدء تطبيق البرنامج يوم الأحد المُوافق ٢٠٢٠/١١/١م بواقع (١٦) حصة خلال (ثمانية) أسابيع وفقًا للجدول المدرسي، واستغرق تدريس الوحدة في الفترة من يوم الأحد المُوافق :٢٠٢٠/١١/١م إلــى الخميس المُوافق: ٢٠٢٠/١٢/٣١م

تطبيق أدوات البحث بعديًا: بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث وتدريس الوحدة المُختارة للطالبات مجموعتي البحث قام الباحث بتطبيق أدوات القياس بعديًا للمجموعتين التجريبية والضابطة في اليوم نفسه حتى لا تلتقي طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهما:

- مقياس القيم الاجتماعية: وذلك يوم الخميس المُوافق ٢٠٢٠/١٢/٣١م.

تحليل نتائج البحث وتفسيرها:

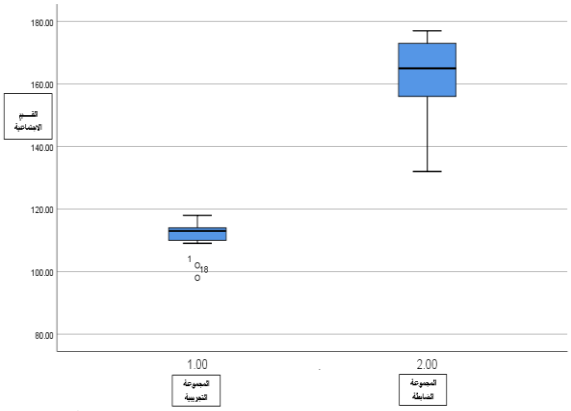
لما كان عدد أفراد مجموعة البحث أقل من (٢٠) طالبة؛ وجب اختبار مدى إمكانية استخدم الإحصاء البارمتري، وذلك من خلال توافر عدة شروط، هي: الاعتدالية، والعشوائية، والاستقلالية، والمترية، والتجانس، ويتم اختبار شرط التجانس احصائيًا في حالة تحليل التباين، أما شرط الاعتدالية فيتم اختبار احصائيًا في حالة مجموعتين مُستقلتين أو غير مستقلتين، وبقية الشروط يتم التأكد منها نظريًا، وعليه تم اختبار شرط الاعتدالية كما يتضح من جدول (٦) التالي:

جدول (٦) نتائج اختباري: "كلومجروف-سميرنوف"، و"شبيرو-ولك" لدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي

المتغيرات	المجموعة	اختبار "كلومجروف-سميرنوف"			اختبار "شبيرو-ولك"		
		احصائي الاختبار (Z)	درجات الحرية (DF)	الاحتمال المُناظر SIG(P-VALUE)	احصائي الاختبار (Z)	درجات الحرية (DF)	الاحتمال المُناظر SIG(P-VALUE)
القيم الاجتماعية	التجريبية	٠,٢٣٥	١٨	٠,٠١٠	٠,٨٤١	١٨	٠,٠٠٦
	الضابطة	٠,٢١٦	١٨	٠,٠٢٦	٠,٨٤٦	١٨	٠,٠٠٧

يتضح من نتائج التحليل الاحصائي لاختبار "كلومجروف-سميرنوف" أن قيمة (Z) بالنسبة للقيم الاجتماعية لمجموعتى البحث تساوي (٠,٢٣٥- ٠,٢١٦)، وقيمة الاحتمال المُناظر تساوي (٠,٠,٨٤١- ٠,٨٤٦)، وهي قيم أقل من مُستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي فإن بيانات

مجموعة البحث مسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي، وعليه تم استخدام الاحصاء اللابارمتري (اختباري: مان وتنىMann-Whitney - ويلكويكسون Willcoxon)، وذلك كما تُوضحه الأشكال التالي:



شكل (1) نتائج اختبار "كلومجروف-سميرنوف" لدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي لدرجات الطالبات في مقياس القيم الاجتماعية

ويُمكن عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن سؤال البحث الرابع والتحقق من صحة فرضه كالتالي:

١- **التحقق من مدى صحة الفرض الخامس:** الذي نصه: **"لا يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم الاجتماعية ككل، وأبعاده"**، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتنىMann-Whitney لعينتين غير مُرتبطتين، كمت يتوضحه الجدول التالي:

جدول (٧) مُتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (U) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس القيم الاجتماعية

القيم الاجتماعية	المجموعة التجريبية ن=١٨		المجموعة الضابطة ن=١٨		قيمة U	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الأمانة	٢,٧١٧	٤٨٩,٠٠	٩,٨٣	١٧٧,٠	٦,٠٠	٥,٠٤	دالة إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥)
الانجاز	٢٦,٩٤	٤٨٥,٠٠	١٠,٠٦	١٨١,٠	١٠,٠٠	٤,٩٢	
الإيثار	٢٤,٨١	٤٤٦,٥٠	١٢,١٩	٢١٩,٥	٤٨,٥٠	٣,٦٧	
تحمل المسئولية	٢٧,٠٨	٤٨٧,٥٠	٩,٩٢	١٧٨,٥	٧,٥٠	٤,٩٩	
التسامح	٢٦,٥٣	٤٧٧,٥٠	١٠,٤٧	١٨٨,٥	١٧,٥٠	٤,٦٦	
التعاون	٢٦,٩٧	٤٨٥,٥٠	١٠,٠٣	١٨٠,٥	٩,٥٠	٤,٩٣	
التواضع	٢٦,٤٧	٤٧٦,٥٠	١٠,٥٣	١٨٩,٥	١٨,٥٠	٤,٦٧	
التواصل الاجتماعي	٢٧,٢٨	٤٩١,٠٠	٩,٧٢	١٧٥,٠	٤,٠٠	٥,١١	

الجهاد والدفاع عن الوطن	٢٧,٣٦	٤٩٢,٥٠	٩,٦٤	١٧٣,٥	٢,٥٠	٥,٢٥	
حب العلم	٢٦,٨١	٤٨٢,٥٠	١٠,١٩	١٨٣,٥	١٢,٥٠	٤,٨٥	
الحرية	٢٦,٨٣	٤٨٣,٠٠	١٠,١٧	١٨٣,٠	١٢,٠٠	٤,٨٤	
الديمقراطية	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠	٩,٥٠	١٧١,٠	٠,٠٠	٥,٢٥	
الرحمة	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠	٩,٥٠	١٧١,٠	٠,٠٠	٥,٢٦	
السلام	٢٧,٣٦	٤٩٢,٥٠	٩,٦٤	١٧٣,٥	٢,٥٠	٥,٢٢	
الشجاعة	٢٧,٣٣	٤٩٢,٠٠	٩,٦٧	١٧٤,٠	٣,٠٠	٥,١٦	
الشورى	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠	٩,٥٠	١٧١,٠	٠,٠٠	٥,٢٨	
الصبر	٢٦,٩٤	٤٨٥,٠٠	١٠,٠٦	١٨,٠٠	١٠,٠٠	٤,٩٦	
الطاعة	٢٧,٢٢	٤٩٠,٠٠	٩,٧٨	١٧٦,٠	٥,٠٠	٥,١٢	
العدالة	٢٦,٩٤	٤٨٥,٠٠	١٠,٠٦	١٨١,٠	١٠,٠٠	٤,٩٢	
المثابرة	٢٦,٣٩	٤٧٥,٠٠	١٠,٦١	١٩١,٠	٢٠,٠٠	٤,٦٠	
المساعدة	٢٧,٤٢	٤٩٣,٥٠	٩,٥٨	١٧٢,٥	١,٥٠	٥,٢٢	
المساواة	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠	٩,٥٠	١٧١,٠	٠,٠٠	٥,٢٥	
النظام	٢٧,٤٤	٤٩٤,٠٠	٩,٥٦	١٧٢,٠	١,٠٠	٥,٢٣	
الولاء والانتماء للوطن	٢٧,١١	٤٨٨,٠٠	٩,٨٩	١٧٨,٠	٧,٠٠	٤,٩٩	
مقياس القيم الاجتماعية ككل	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠	٩,٥٠	١٧١,٠	٠,٠٠	٥,١٤	

يتضح من جدول (٧) أن قيمة "U" المحسوبة للقيم الاجتماعية ككل (٠,٠٠)؛ مما يُعني وجود فرقًا دال إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥) بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس القيم الاجتماعية، وفى كل قيمة من قيمه لصالح رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يقود إلى رفض الفرض الخامس من فروض البحث، وقبول الفرض البديل، والذي نصه: **"يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم الاجتماعية، وفى كل قيمة من قيمه لصالح رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية"**، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كما يُوضحه الشكل التالي:

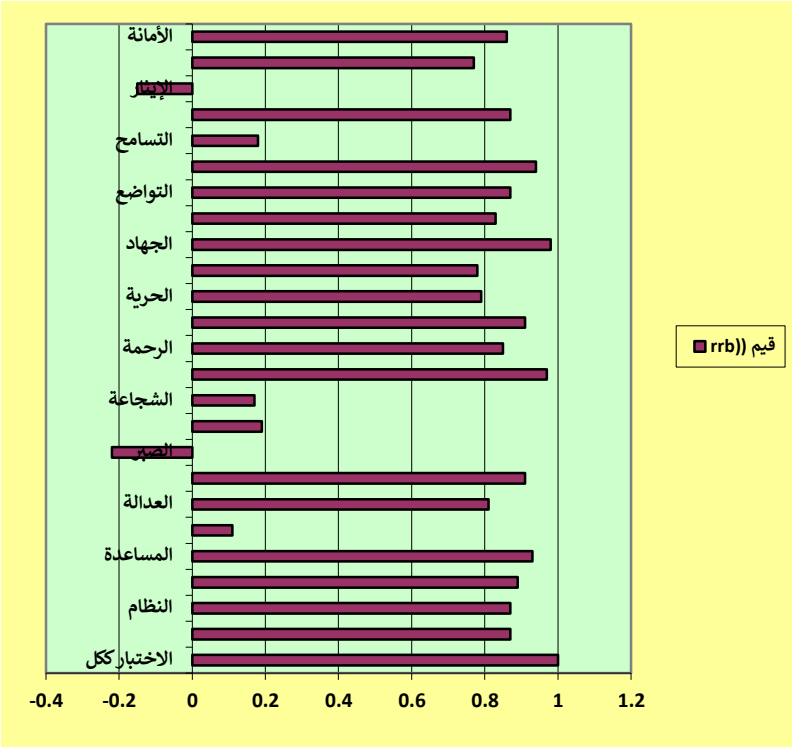
٢- **<u>إجابة السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي نصه:</u>** " ما فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"، للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث تم حساب التالي:

- **حساب حجم تأثير البرنامج في القيم الاجتماعية:** للتأكد من فاعلية البرنامج في تنمية القيم الاجتماعية تم حساب حجم التأثير (r_{rb})، وقد جاءت النتائج، كما بجدول التالي:

جدول (٨) قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{rb}) ومقدار حجم التأثير بالنسبة للقيم الاجتماعية.

العامل المُستقل	العوامل التابعة	قيم (r_{rb})	مقدار حجم التأثير
برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة	الأمانة	٠,٨٦	مرتفع
	الانجاز	٠,٧٧	مرتفع
	الإيثار	٠,١٥-	منخفض جدًا
	تحمل المسئولية	٠,٨٧	مرتفع
	التسامح	٠,١٨	منخفض
	التعاون	٠,٩٤	مرتفع جدًا
	التواضع	٠,٧٨	مرتفع
	التواصل الاجتماعي	٠,٨٣	مرتفع
	الجهاد والدفاع عن الوطن	٠,٩٨	مرتفع جدًا
	حب العلم	٠,٧٨	مرتفع
	الحرية	٠,٧٩	مرتفع
	الديمقراطية	٠,٩١	مرتفع جدًا
	الرحمة	٠,٨٥	مرتفع
	السلام	٠,٩٧	مرتفع جدًا
	الشجاعة	٠,١٧	مخفض
	الشورى	٠,١٩	منخض
	الصبر	٠,٢٢-	منخفض جدًا
	الطاعة	٠,٩١	مرتفع جدًا
	العدالة	٠,٨١	مرتفع
	المثابرة	٠,١١	مخفض
	المساعدة	٠,٩٣	مرتفع جدًا
	المساواة	٠,٨٩	مرتفع
	النظام	٠,٨٧	مرتفع
	الولاء والانتماء للوطن	٠,٨٧	مرتفع
	القيم الاجتماعية ككل	١,٠٠	مُرتفع جدًا

يتضح من الجدول (٨) أن قيم حجم تأثير العامل المُستقل البرنامج قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في العامل التابع القيم الاجتماعية ككل > ٠,٨ ، وهذا يدل على أن حجم تأثير العامل المُستقل على القيم الاجتماعية ككل مُرتفعًا، لكنه جاء مُنخفضًا عند قيم: (التسامح، والصبر، والشجاعة، والشورى، والمثابرة)، ومُنخفضة جدًا عند قيم: (الإيثار، والصبر)؛ ويرجع ذلك إلي صِغر الفترة الزمنية في التدريس، والحاجة إلى مدة زمنية أكبر لتدريس البرنامج موضع التجريب، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كالتالي:



شكل (2) قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{rb}) بالنسبة للقيم الاجتماعية.

- **تفسير النتائج المُتعلقة بفرض البحث، والسؤال الرابع من أسئلته:**

تُشير هذه النتائج إلى أن المُتغير المُستقل (برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة) له أثر دال في تنمية بعض القيم الاجتماعية، وفى كل قيمة من قيمه لدى طالبات الصف الأول الثانوى في مقرر التاريخ والنتيجة السابقة يُمكن أن تُعزى إلى التالي: تضمن البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة مجموعة من الاجراءات من شأنها تنمية القيم الاجتماعية؛ حيث أنها تُتيح للطالبات فرصة الحوار الذي منحهن حرية التعبير ومكنهن من المُشاركة الفعالة في المُناقشة أثناء مواقف التعلم، وعرض وجهات النظر؛ مما أعطى الفرصة؛ لمُمارسة ونمو القيم الاجتماعية، كما أن تفسير أسباب القضايا التاريخية المطروحة للنقاش عن طريق تنمية مهارات المُناقشة والإقناع وتقبل آراء الآخرين، ودقة الملاحظة والاستناد إلى الدليل، وتفنيد الأدلة، والمرونة الذهنية، وعدم التعصب، والتريث في إصدار الأحكام، بما أدي إلى تنمية قيم الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما أن التنوع في استخدام الأنشطة أثناء التدريس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة المُتضمنة بالبرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية

ساهم بشكلٍ كبير في تنمية عديد من القيم الاجتماعية؛ مما أدى بدوره إلى فهم الأحداث وتفعيل دورهن وتعزيز ثقتهن بأنفسهن، ونظرة الطالبات التفاؤلية وتوقعاتهن المُستقبلية الإيجابية تجاه المواقف الحياتية، بالإضافة إلى أنها ساهمت في تنمية قدرتهن على التعامل الإيجابي للطالبات مع المعلمة ومع بعضهن البعض داخل مجموعاتهن، عند المُشاركة في الأنشطة التعليمية المُتضمنة بالبرنامج، وتتفق نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة السعيد الجندي (٢٠٠٤)، ودراسة "جنيسن" (Jensen،2008)، دراسة نادية محمد (٢٠٠٧)، ودراسة أمل محمد (٢٠٠٨)، ودراسة جيهان السيد، وهديب محمد (٢٠٠٨)، ودراسة رضا محمد (٢٠١١)، ودراسة نادية محمد (٢٠١٢)، ودراسة رضا ربيع (٢٠١٣)،ودراسة "كوستا، وأخرين" Kosti،Kondiyi، Tsiaras، (2015)، دراسة أمل سعد، وعلي جودة (٢٠١٥)، دراسة عادل إبراهيم (٢٠١٥)، دراسة مي كمال (٢٠١٦).

وبذلك يكون تم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما ما فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يُوصي الباحث بما يلي:

- إعادة صياغة وتنظيم وحدات منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية وفقًا استراتيجية تسلق الهضبة؛ بحيث يُصبح المُتعلم إيجابيًا ومشاركًا في مُسئولية تعلمه؛ مما يُزيد من تحصيله الدراسي، وينمي الفهم التاريخي لديه.
- تضمين مُحتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية بالقيم اتلاجتماعية بشكلٍ مُتتابع ومُتكامل ومُستمر حسب مُستويات ومُتطلبات كل صف دراسي.
- استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية كاستراتيجية تسلق الهضبة لتنمية القيم الاجتماعية، لديهم بوصفهما من الأهداف الرئيسة التي تسعى مادة التاريخ لتحقيقها.
- تدريب طلاب شبعة التاريخ بكليات التربية على كيفية استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وبخاصة وخاصة استراتيجية تسلق الهضبة في تخطيط وتدريس منهج التاريخ، من خلال مُقرر طرق التدريس، والتربية العملية؛ مما يُسهم في تطوير مُستوى أداء طلابهم.
- عقد برامج تدريبية لمُعلمي التاريخ في أثناء الخدمة بالمرحلة الثانوية؛ بهدف اكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لاستخدام استراتيجية تسلق الهضبة بنجاح في التدريس، وتطوير قدرتهم على تصميم التدريس بهذا الاستراتيجية؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم التدريسية.
- إعداد أدلة لتقويم تعلم التاريخ بالمرحلة الثانوية تركز على السئلة التي تتعلق بتنمية القيم الاجتماعية.

البحوث المقترحة:

في ضوء الهدف من هذا البحث، والنتائج التي أسفر عنه، تبدوا الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال؛ مما يزيده عمقًا وثراء؛ لذا يقترح الباحث البحوث التالية:

أ- بناء برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب- بناء برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ وقياس فاعليته في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ج- بناء برنامج تدريبي مقترح في تدريس التاريخ قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة وقياس فاعليته في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية.

د- بناء برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أحمد الشوادفي محمد. (٢٠٠٨). "تأثير وحدة مقترحة في التاريخ الإسلامي على تنمية القيم الديمقراطية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"، **المؤتمر العلمي الأول بعنوان: "تربية الموطنة ومناهج الدراسات الإجتماعية**. *الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (١)، ٢٩٨-٣٣٢.

أحمد حسين اللقاني. (١٩٩٠). **تدريس المواد الاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.

أحمد مجدي حجازي. (٢٠٠٣). **أزمة القيم**. *مجلة الديمقراطية" بوكالة الأهرام*، المجلد (٣)، العدد (٩)، ٥٣-٦٨.

آمال إسماعيل حسين. (٢٠١٩). "التطرف الفكري وعلاقته بالقيم الاجتماعية لدى طلبة الجامعة". **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، العراق، المجلد (٤٤، العدد (٤-B)، ١٠٨-١٣٦.

أماني عبد المقصود عبد الوهاب، وعواطف محمود عيسى. (٢٠٠٨). "تنمية بعض القيم الإجتماعية لدى عينة من أطفال المدرسة الابتدائية: دراسة تجريبية". *مجلة دراسات الطفولة*، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، المجلد (١١)، العدد (٤١)، ١٨٧-٢١٤.

أماني محمد طه (٢٠١٢). "القيم السياسية المتضمنة في مقرر التاريخ بمرحلة التعليم الثانوي". **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (٢٥)، ٢١٠-٢٥٧.

أمل إسماعيل عايز. (٢٠١٠). "قياس القيم الاجتماعية وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة". **مجلة الفتح**، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، المجلد (٦)، العدد (٤٥)، ١٨٣-١٩٩.

أمل محمد فرغلي. (٢٠٠٨). "فعالية استخدام مدخل السير والتراجم في تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لتنمية بعض القيم الاجتماعية". **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بتـول جعـفر خضـر. (٢٠٢١). "أثر الارشاد الواقعي في تنمية القيم الإجتماعية لدى المراهقين"، **مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية**، العراق، المجلد (٢)، العدد (١٤٤)، ٣١٥-٣٤٨.

جمال عبد الفتاح العساف. (٢٠١٠). "أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ". **المجلة التربوية**، كلية العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، المجلد (٢٥)، العدد (٩٧)، ٤٣٩-٤٨٦.

جون باريل. (١٩٩٨). **التعليم التأملى من أجل التفكير**، تعريب: صفاء يوسف الأعسر، تعليم من أجل التفكير . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

جيهان السيد عمارة، وهديب محمد هلال. (٢٠٠٨). "فعالية استخدام استراتيجية توضيح القيم في تنمية مفاهيم القيم الاجتماعية ومهارات الاستماع الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الثالث

الإبتدائي"، **المؤتمر العلمي العشرون "مناهج التعليم والهوية الثقافي"**، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (٤)، ١٢٢٨-١٢٨٧.

حسن عمران حسن. (٢٠١١). "فاعلية برنامج مقترح في الثقافة الإسلامية لتنمية القيم الأخلاقية لدي طلاب الصف الأول الثانوي". **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد (٢٧)، العدد (٢)، الجزء (١)، ٢٩٣-٣٣٣.

خليل، عنايات محمد محمود. (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج مقترح لإكساب بعض القيم السلوكية من خلال تدريس الأنشطة الموسيقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٠٦)، ١٧٠-١٩٥.

ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السعيد. (٢٠١٣). **الدماغ والتعلم والتفكير**، ط٣. عمان: مركز ديبونو للنشر والتوزيع

سعدون أحمد جاسم الجبوري. (٢٠١٥). *"أثر استراتيجية تسلق الهضبة في إكتساب المفاهيم التاريخية لدي طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ الإسلامي بمحافظة كركوك"*. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن.

ضياء زاهر. (١٩٩٦). *القيم في العملية التربوية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عادل إبراهيم عبد الله الشاذلي. (٢٠١٥). "أثر تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية باستخدام القصة التاريخية في تنمية بعض المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية". **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (١)، ٧-١٨٠.

عادل رسمي حماد النجدي، وعلي كمال معبد. (٢٠٠٤). "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي". **مجلة كلية التربية**، أسيوط، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، الجزء (١)، ٢٥٢-٢٩١.

عارف أسعد جمعة. (٢٠١٨). "تحليل محتوى مناهج اللغة العربية لإعداد المعلمين للسنتين الثالثة والرابعة في ضوء القيم الاجتماعية". *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، **جامعة بابل**، المجلد (٣)، العدد (٤٠)، ١٠١-١١٢.

عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي، وعدوية محمد مسعود الكرخي. (٢٠١٥). "أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر". **مجلة ديالي**، العدد (٦٥)، ٣٤٣-٣٧١.

عبد الكريم محسن محمد. (٢٠١٣). "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيم الاجتماعية"، **مجلة دراسات تربوية**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٦)، العدد (٢٢)، ٥٩-٩٢.

عبد الله الثقفى، وخالد الحمورى، وقيس عصفور. (٢٠١٣). "القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملى لدى طالبات قسم التربية الخاصة والمتفوقات أكاديمياً والعاديات فى جامعة الطائف"، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد (٦)، العدد (٤)، ٥٣-٧٠.

عبير نبيل عبدالبديع عبدالجلي. (٢٠١٨). "فاعلية برنامج إثرائى قائم على الشعر فى تنمية التحصيل وبعض القيم فى مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٠٤)، ١٢١-١٣٦.

على أحمد الجمل. (١٩٩٦). **القيم ومناهج التاريخ الإسلامي (دراسة تربوية)**. القاهرة: عالم الكتب.

على جودة محمد عبد الوهاب. (٢٠٠٨). **اتجاهات حديثة في تدريس التاريخ**. بنها: مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية.

فاضل عبد علي خرميط. (٢٠١٩). "أثر نظم الواقع الافتراضي على القيم الاجتماعية". **مجلة إشراقات تنموية**، مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، العراق، المجلد (٤)، العدد (٢٠)، ٢٣٦-٢٦٥.

فريد جاسم حمود. (٢٠١٣). "القيم الاجتماعية المستنبطة من الاعلان العالمي لحقوق الانسان". ***مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية***، كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية، جامعة ديالي، العراق، المجلد (٢)، العدد (٥)، ٢٩٠-٣٢٧.

فهيمة لبيب بطرس. (١٩٩٨). "دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض القيم الخلقية لدى طلاب جامعة المنيا دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية**، جامعة المنيا، العدد (١٢)، المجلد (١)، ٤١-٧٧.

فؤاد البهي السيد. (٢٠٠٨). **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد إبراهيم علي. (٢٠١٧). "أثر استراتيجيتي عظم السمكة وتسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدي طالبات الصف الأول المتوسط". **مجلة الأستاذ**، العدد (٢٢٣)، المجلد (٢)، ٢٢٥-٢٥٢.

محمد أمين عطوة. (٢٠٠٩). **تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق "رؤية معاصرة"**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

مها أحمد عبد الحليم. (٢٠٢١). "دور الأنشطة التعليمية في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لأطفال الروضة". **مجلة الدراسات المستدامة**، الجمعية العلمية للدراسات العربية المستدامة، المجلد (٣)، العدد (٣)، ٢٨٨-٣١٧.

نادية محمد مصطفي، وفكري حسن على، وفاطمة حجاجي. (٢٠١٢). "فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البنائي لتدريس التاريخ في تنمية بعض القيم لدي طلاب المرحلة الثانوية". **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (١٣)، الجزء (٣)، ١٤٠٨-١٣٧٩.

وفاء إبراهيم محمد أبو الخير. (٢٠١٨). "*فاعلية تدريس مادة التاريخ باستخدام الأسلوب القصصي في زيادة الوعي بالمفاهيم التاريخية وتنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن*". **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن.

Andrews, T. (2012). What is social constructionism? Grounded Theory Review. *An International Journal*، 11 (1).

Appleton, K. (1997). Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivist- based model. *Journal of Research in Science Teaching*, The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 34(3), 303-318.

Barker، B. (2002). Values and practice: history teaching 1971-2001. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 61-72.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International journal of educational research*, 50(3), 153-158.

Chui,L. (2019). Educational Technology Research and Development. *Journal article*, 57 (1), 99-129.

Cobern، W. W. (1996). Constructivism and non-western science education research. *International Journal of Science Education*, 18(3), 295-310.

Fleer, M. (1992). Identifying Teacher-Child Interaction Which Scaffolds Scientific Thinking in Young Children. *Science education*، 76(4)، 373-97.

Fukukawa, K., Shafer, W. E. & Lee, G. M. (2007). Values and attitudes toward social and environmental accountability: A study of MBA students. *Journal of business ethics*, 71(4), 381-394.

Graff, H. J. (1999). Teaching [and] historical understanding: Disciplining historical imagination with historical context. *Interchange*, 30(2), 143-169.

Hursen, C., & Ertac, G. (2015). K 12 Students' Attitudes towards Using Constructivism in History Lessons**.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 475-480.

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.

Kersten, M. J., Haley, M., & Kersten, G. E. (2003، January). Developing analytic, cognitive and linguistic skills with an electronic negotiation system. *In 36th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2003. Proceedings of the (pp. 10-pp). IEEE.

Kosti, K., Kondoyianni, A., & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: A pilot study on secondary school students in Greece. Drama Research: *International Journal of Drama in Education*, 6(1), 1-22.