أثر الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكاتاي) في مقرر الدراسات الاجتماعية على مستوى أداء الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي

رندي هاجد الثبيتي* أحمد بن حسين الفقيه**

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكتاي Wiggins & McTighe) في مقرر الدراسات الاجتماعية على مستوى الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

يهدف البحث إلى التعرف على أثر الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكاتاي) في مقرر الدراسات الاجتماعية على مستوى أداء الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وتم في هذا البحث استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث. بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي بالمدرسة الثانوية السادسة بمحافظة الدوادمي، وقد تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتم توزيعهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، بواقع (٣٠) طالبة في كل مجموعة. وقد تم استخدام اختبار تحصيلي لمعرفة أثر الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكتاي) على مستوى الفهم لدى أفراد العينة.

وقد أسفرت نتائج البحث عن الآتي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.
٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث، تم تقديم عدد من التوصيات على النحو التالي:
١- تضمين الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكتاي) في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني ثانوي.
٢- تصميم برامج تدريبية لمعلمات الدراسات الاجتماعية في الصف الثاني ثانوي تركز على كيفية توظيف الأنشطة التعليمية القائمة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكتاي).

الكلمات المفتاحية : الأنشطة التعليمية ، جوانب الفهم الستة ، التخطيط للفهم.

* معلمة دراسات اجتماعية، إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي.
** أستاذ طرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك ، جامعة الملك سعود
البريد الالكتروني: rundy900@gmail.com

المقدمة:

إن التعلم لا يتوقف عند مجرد حفظ المعلومات وترديدها من خلال استخدام استراتيجيات تركز على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لفترة زمنية أطول، بل يسعى إلى تعزيز عملية الفهم التي تحدث نتيجة قيام المتعلم بعدة عمليات تسمح له بإنتاج المعرفة وعدم الاقتصار على تلقيها من خلال ما يقوم به من أنشطة تعليمية تساهم في تنمية مهاراته اللازمة للوصول به إلى الفهم العميق (ويجنز وماكتاي ،٢٠٠٨). وقد أكدت بعض الدراسات على أهمية العناية بتحسين مستوى أداء الفهم لدى المتعلمين من خلال استخدام استراتيجيات للفهم تساهم بفاعلية في هذا الجانب، ومن ذلك دراسة الخوالدة(٢٠١٥) التي هدفت إلى استقصاء أثر نموذج التعلم ثنائي الموقف في فهم الطلاب عينة التطبيق لمفاهيم البناء الضوئي مقارنة بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن للتجربة أثرًا ذا دلالة إحصائية في الفهم. ودراسة أحمد (٢٠١٣) التي هدفت إلى استقصاء أثر نموذج بيركنز وبلايث في اكتساب المفاهيم و الاحتفاظ بها، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم العلمية تعزى لنموذج التدريس التجريبي.

وقد جاءت النظرة الحديثة للمنهج كما يشير إلى ذلك عبدالحميد(٢٠١٣) إلى اعتبار النشاط التعليمي جزءًا لا يتجزأ من مكوناته؛ لما يمثله من أهمية قصوى في التربية المعاصرة، من خلال تركيزه على الجوانب العملية والحياتية، ولما تضفيه على التعلم من حيوية وواقعية تمثل خبرات إيجابية كفيلة بإشباع رغبات المتعلمين وتلبية حاجاتهم.

وتعد الدراسات الاجتماعية مجالاً خصبًا لبناء الأنشطة التعليمية التي تحدث تفاعلاً إيجابيًا للمتعلمين، من خلال تركيزها على علاقات الإنسان وميادين نشاطه وسلوكه مع البيئة وما ينتج عنها من مشكلات، والوسائل التي يمكن أن تجعل تلك العلاقات بأحسن وجه ممكن، حيث ذكر كتيرنجهام (Ketteringham,2007) أن من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية تنمية مهارات جمع وتنظيم المعلومات ومعالجتها والتوصل إلى استنتاجات وإيجاد بدائل لحل المشكلات واتخاذ القرارات. وأضاف أوسك (Osk,2008) أنها تسعى إلى تنمية قدرة المتعلمين على فهم المعلومات والمفاهيم والتعميمات، وعلى تفسير الأحداث والظواهر الاجتماعية وتحليلها، والتواصل والتفاعل مع الآخرين. وقد تضمنت وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية العناية بكتاب النشاط ليكون مساندًا وداعمًا لكتاب الطالب؛ وذلك لتحقيق التكامل بين الكتابين من خلال التأكيد على القيم والمبادئ وترسيخ المفاهيم والمعارف، وتنمية مهارات التفكير العليا وتعزيز التعلم الجماعي(وزارة التربية التعليم ،٢٠٠٦).

وقد رؤي أهمية استخدام الأنشطة التعليمية المصممة وفق استراتيجية للفهم تقوم على تنظيم عملية الفهم وتحديد مستوياته، وتعتمد على الجوانب الستة للفهم التي ذكرها (ويجنز وماكتاي) في كتابهما المشار إليه أعلاه، حيث ذكرا أن " هناك أنوع متعددة وأساليب مختلفة للفهم ، وقد وضعنا رؤية متعددة الجوانب للفهم الناضج، رؤية ذات ستة جوانب، فحينما نفهم حقًا فإننا نستطيع أن نشرح ونستطيع أن نفسر ونستطيع أن نطبق وأن نمتلك رؤية ونستطيع أن نتفهم الآخر وأن نمتلك معرفة ذاتية " (ويجنز وماكتاي، ٢٠٠٨، ص١٣٢). لذلك من الضروري تعريض الطالبات لمواقف جديدة من خلال تصميم أنشطة تعليمية تضمن استخدام الاستراتيجيات التي تركز على عملية الفهم من جوانبه الستة.

وقد أوضح (ويجنز وماكتاي ، ٢٠٠٨) ستة جوانب للفهم في كتابهما (الفهم عن طريق التخطيط)، يمكن أن يكشف بها المعلم عن فهم المتعلم، ويعني بها الطرق المتعددة والمختلفة الدالة على تحقق نواتج التعلم المرغوبة؛ التي يُستند عليها في بناء الأفهام الثابتة، وقياس مدى فهم المتعلمين من خلال قدرتهم على نقل أثر تعلمهم، في سياقات مختلفة وتطبيقات جديدة، تتمثل في الآتي:

١. الشرح (Explaination): يوضح المتعلم كيف تعمل الأشياء، وما تشير إليه ضمناً، ومواقع ارتباطها، وسبب حدوثها.

٢. التفسير (Interpretation): يفسر ما فهمه بسرد قصصي ذي معنى، وتقديم ترجمات مناسبة.

٣. التطبيق (Application): يستخدم ما يعرفه بطريقة فاعلة، في سياقات مختلفة تمثل الأداء العملي مع ما تعلمه.

٤. الرؤية/المنظور (Perspective): قدرة المتعلم على رؤية وسماع وجهات النظر المختلفة للآخرين.

٥. التعاطف (Empathy): قدرة المتعلم على أن يضع نفسه مكان الآخر، ويبتعد عن استجابته وردوده لتفهم الآخر.

٦. المعرفة الذاتية (Self knowledge): معرفته لمواطن جهله، ومعرفة أن نمط تفكيره وسلوكه يؤثر على فهمه إيجاباً وسلباً.

مشكلة البحث:

أظهرت بعض الدراسات؛ كدراسة (أحمد،٢٠١٢ ؛ أحمد،٢٠١٣ ؛ الجهوري،٢٠١٢ ؛ الخوالدة،٢٠١٥ ؛ الشريف،٢٠١٤ ؛ العذيقي،٢٠١٠) حرص معظم المتعلمين على حفظ المعلومات والاحتفاظ بها لاستخدامها في سياق تقويمي عند تأدية الاختبارات؛ ما يعني بقاء أثر التعلم لحين تلك الفترة، دون فهم عميق يتيح لهم استخدامها في سياق حياتهم الواقعية. وقد أشار البوهي (٢٠١٨) إلى أن التعليم الذي يحرص على أسلوب الحفظ والتلقين كان المتعلمون فيه أكثر سلبية وأقل دافعية وقدرة على معالجة المعرفة واستخدامها، فجاء الاهتمام في الوقت الحاضر بأهمية تنمية قدرات المتعلمين وتوظيف إمكاناتهم ؛ بهدف استخدامها في حياتهم الواقعية وجعلهم أكثر إيجابية ودافعية وثقة بقدراتهم.

وقد أكدت تلك الدراسات على أهمية الأخذ بالأساليب الحديثة التي تبرز قدراتهم العقلية؛ من خلال استخدام استراتيجيات خاصة بالفهم تسهم في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين. وكان من بين تلك الاستراتيجيات التي ندر ذكرها في الدراسات السابقة وإن ذكرت فلم يتم تناولها بشكل متكامل من جميع جوابنها، استراتيجية الفهم المستندة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكتاي).

ومن الدراسات التي تناولة بعض جوانب هذه الاستراتيجية دراسة السندي (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية الفهم المستندة على جوانب الفهم الستة في تحصيل مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في العراق، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تستخدم استراتيجية الفهم القائمة على الجوانب الستة.

وقد جاءت الدراسة الحالية إلى الربط بين استخدام الاستراتيجية من جميع جوانبها الستة ودرجة تأثيرها على تنمية عملية الفهم لدى الطالبات، وذلك من خلال أنشطة تعليمية مصممة وفق جوانب الفهم الستة في منهج الدراسات الاجتماعية وقياس أثرها على تحسين مستوى أداء الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، من خلال مقياس يوضح ترتيب مستويات الفهم لكل جانب من جوانب الفهم الستة والذي سوف يتم توضيحه بحسب مقترح ويجنز وماكتاي.

وعليه، فإن مشكلة البحث تتحدد في التعرف على أثر الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة لدى ويجنز وماكتاي في مقرر الدراسات الاجتماعية على تحسين مستوى أداء الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. التعرف على أثر الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة كما وردت عند (ويجنز وماكتاي) في مقرر الدراسات الاجتماعية على مستوى أداء الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

٢. التحقق عمّا إذا كان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة.

فروض البحث:

يسعى البحث إلى التحقق من الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة وبعدها.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- -من المتوقع أن يسهم البحث في تطوير طرق وأساليب التدريس والتعلم والتقويم بما يتناسب مع تنفيذ أنشطة تعليمية مستندة على جوانب الفهم الستة.

- قد يثري البحث الميدان التربوي في مجال استخدام أنشطة تعليمية مصممة وفق جوانب الفهم الستة؛ بحكم أنها تعد من الأبحاث العربية النادرة في هذا الجانب.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- -من المتوقع أن يستفيد من نتائج البحث المسؤولون في قطاع التعليم من خلال تعرفهم على أثر تنفيذ الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة.

- -قد يسهم البحث في تحسين مستوى أداء الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث:

يقتصر البحث في حدوده على ما يلي:

- الحد الموضوعي: تحديد أثر تنفيذ الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة في وحدة الحوار في مقرر الدراسات الاجتماعية على تحسين مستوى أداء الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
- الحد المكاني: مدارس التعليم العام للبنات في إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي بمنطقة الرياض.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٣٩/ ١٤٤٠) هـ.
- الحد البشري: طالبات الصف الثاني الثانوي بمدارس التعليم العام للبنات بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي.

مصطلحات البحث :

١- الأنشطة التعليمية:

للأنشطة التعليمية عدة تعريفات منها، أنها "جزء من المنهج تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الشاملة" (شحاته،٢٠٠٧، ص ١٥). وتعرف بأنها "كل جهد يقوم به المتعلم داخل الصف أو خارجه بإشراف المعلم، يهدف إلى تنمية مهارة أو أكثر من المهارات، أو اكتساب معارف جديدة" (العنزي و الشمري،٢٠١٧، ص ٨). وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها مجموعة الممارسات التي تنفذها طالبات الصف الثاني الثانوي بإشراف وتصميم من الباحثة، وتكون مستندة على جوانب الفهم الستة، ومرتبطة بأهداف وحدة الحوار في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي؛ بهدف الوصول لفهم عميق للمحتوى.

٢- جوانب الفهم الستة:

ذكر (ويجنز وماكتاي، ٢٠٠٨، ص١٣٢) أن "هناك أنوع متعددة وأساليب مختلفة للفهم ، وقد وضعنا رؤية متعددة الجوانب للفهم الناضج، رؤية ذات ستة جوانب، فحينما نفهم حقًا فإننا نستطيع أن نشرح ونستطيع أن نفسر ونستطيع أن نطبق وأن نمتلك رؤية ونستطيع أن نتفهم الآخر وأن نمتلك معرفة ذاتية " .

- وتعرّف بأنها "الطرق المتعددة والمختلفة الدالة على تحقق نواتج التعلم المرغوبة؛ (الشرح، التفسير، التطبيق،تكوين وجهة النظر، التقمص العاطفي، ومعرفة الذات) التي يُستند عليها في بناء الأفهام الثابتة، وقياس مدى فهم المتعلمين من خلال قدرتهم على نقل أثر تعلمهم، في سياقات مختلفة وتطبيقات جديدة" (شركة تطوير، ٢٠١٣، ص ١٥)

وتعرف بأنها "استراتيجية تعليمية بنائية تتكون من ست خطوات هي : الشرح ، التفسير ، التطبيق ، رؤية المتعلم ، فهم مشاعر الآخرين ، معرفة الذات ، لغرض إحداث الفهم عند المتعلمين في ضوء إمكاناتهم وقدراتهم ونوع ذكاءاتهم ، ونمط تعلمهم المفضل" (ياسين وراجي،٢٠١٢، ص ٣٦).

وتعرف إجرائيا: بأنها طريقة مشتملة على ستة جوانب هي (الشرح، التفسير، التطبيق،تكوين وجهة النظر، التقمص العاطفي، ومعرفة الذات) توظف في توليد أفكار جديدة للأنشطة التعليمية، وتخضع طالبات الصف الثاني الثانوي للموقف التعليمي في سياقات مختلفة تساهم في تعميق الفهم وتشمل جميع جوانبه عند تدريس (وحدة الحوار) في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي بالطريقة التجريبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

أولاً: الأنشطة التعليمية:

١- تعريف الأنشطة التعليمية:

ظهرت عدة تعريفات للأنشطة التعليمية؛ نظرًا للتطور المستمر لهذا المفهوم، فقد عرفتها (الهاشمي،٢٠٠٩، ٤٩) أنها " تمرين فكري أو تطبيق نفس حركي يمارسه الطالب من أجل الوصول إلى معلومات جديدة أو إتقان مهارات عقلية وحركية معينة وهادفة" ، كما تعرفها (شلبي، ٢٠١٠، ٢٠٠) بأنها " البرامج المتكاملة مع المناهج التعليمية وهى جزء أساسي من المنهج الدراسي والمتمّمة لها والتي تخطط لها الأجهزة التربوية وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية، ويشترك فيها الطلاب مشاركة نشطة وتتم داخل غرفة الدراسة " ، ويعرّفها (زيتون،٢٠١٠، ١٠٥) بأنها "مجموعة من الأداءات العقلية والحركية التي يقوم بها الطلاب داخل الصف أو خارجه؛ بغية تعلمهم محتوى المنهج، وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة" ، ويعرّفها (يونس، ٢٠١٠، ١٥٤) بأنها "الخبرات والفعاليات التي يمارسها الطلاب داخل الصف وخارجه حسب مراحلهم العمرية وفقًا لاحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم والمحددة بخطة، ويتم تنفيذها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه من معلميهم لتحقيق الأهداف التربوية". كما يعرّفها (الغامدي،٢٠١١،ص ١١) بأنها " مجموعة من العمليات، والممارسات المنظمة ،التي تتم بإشراف المعلم، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمقرر، وترتكز على المتعلم ،وتهدف لتكامل العملية التعليمية، وتنمية المعلومات والمهارات لدى الطلاب، وتتم داخل أو خارج الحجرة الدراسية ".

يتضح من التعريفات السابقة، أن الأنشطة التعليمية هي كل ممارسة تؤديها الطالبات داخل الصف الدراسي وخارجه بتوجيه وتخطيط من معلمات المدرسة، وسوف يتناول البحث الحالي الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الفهم والإتقان لمفردات المقرر الدراسي.

٢- أهمية الأنشطة التعليمية:

وتمثل الأنشطة التعليمية مكونًا مهمًا من مكونات المنهج الدراسي، فهي إحدى الركائز الأساسية لعملية التعلم؛ باعتبار أن الاتجاه الحديث في التربية والتعليم يؤكد الاعتماد على إيجابية الطالبة كما ذكر ذلك الخليفة (٢٠١٠)، ويرى أن أهمية الأنشطة التعليمية تكمن في إسهامها في بناء شخصية الطالبة بشكل متكامل، وربط المدرسة بالمجتمع، وإثراء عملية التعلم داخل الفصل وخارجه، وتحقيق الترابط بين المواد الدراسية، وتكامل الخبرات التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية، وتنمية مهارات الاعتماد على النفس وتحمّل المسؤولية والقيادة والإيجابية وغيرها.

وتكمن أهمية الأنشطة التعليمية كما يشير إلى ذلك القرني (٢٠١٧) في تلبية احتياجات المتعلمين على اختلافهم مع مراعاة فروقهم الفردية في الميول وأنماط التعلم، كما تسهم في القضاء على الملل وكسر الروتين الذي قد يصيب المتعلمين بسبب الطريقة التقليدية من خلال تنمية حب العمل وتشجيع روح التعاون فيما بينهم. ويذكر عبدالحميد (٢٠١٣) أن الأنشطة التعليمية تسهم في تثبيت المفاهيم العلمية وفي إدراكها أثناء عملية التعلم بما تحققه من ترابط وتكامل بين المقرر والنشاط المصاحب، وتشجع المتعلم على المشاركة في تحقيق ذاته بما يمارسه من برامج ويشارك فيه من مشروعات وخدمة عامة؛ يكون لها أثر إيجابي على المتعلمين من خلال تدريبهم على تحمل المسؤولية وتعزيز العمل التعاوني فيما بينهم، والمواءمة بين توجهاتهم الشخصية وبين القيم والعادات الإيجابية للمجتمع الذي يعيشون فيه.

ويرى شحاتة (٢٠٠٣) أن استخدام الأنشطة التعليمية يعد عنصرًا مهما في بناء شحصية المتعلم لما لها من دور مهم في إثراء عملية التعلم وزيادة فاعليتها وتحقيق التربية المتوازنة المتكاملة، من خلال النمو الشامل للمتعلم في جميع نواحي حياته. كما يرى عمران وإسماعيل (٢٠١٤،٤٠) أن "الأنشطة التعليمية في الدراسات الاجتماعية تساعد في تحول الطالب من السلبية واللامبالاة إلى الاندماج في المجتمع والمشاركة وتكوين الشخصية التي تسعى لخدمة الصالح العام من خلال التمييز السليم والقدرة على الحكم على الموقف حكمًا صادقًا وموضوعيًا".

وقد أشار الرفايعة (٢٠١٠) إلى أن أهمية الأنشطة التعليمية تكون في ثلاثة محاور، وهي أهميتها للمعلم وللمتعلم وللمادة العلمية، حيث ذكر أن أهميتها للمعلم تكمن في مساعدته على البحث والاطلاع المستمر لكل ماهو جديد، وتزويده بتغذية راجعة من خلال تفاعل الطلاب مع النشاط عن مستوى استيعابهم وكذلك عن مستوى أدائه في العمل، أما بالنسبة لأهميتها للمتعلمين فهي تساعدهم على تنمية حب الاستطلاع وإتقانهم للمهارات والخبرات المكتسبة، وتعزيز روح التنافس الشريف والإيجابي بينهم، بالإضافة إلى أنها تتيح الفرصة أمامهم لإشباع رغباتهم وميولهم وتلبية احتياجاتهم. أما بالنسبة لأهميتها للمادة العلمية فهي تسهم في إثرائها وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجه الطلاب، بالإضافة إلى ترسيخ المعلومات وتثبيتها في أذهانهم.

يتضح من العرض السابق أن للأنشطة التعليمية في الدراسات الاجتماعية دورًا مهمًا في تنمية شخصية الطالبات؛ ليكنّ قادرات على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة التي تساعدهن في التعامل مع حياتهن الواقعية من خلال فهم بيئتهن الاجتماعية التي يعشنها.

٣- أهداف الأنشطة التعليمية:

أشار عزوز(٢٠٠٩) إلى أن الأهداف التربوية للأنشطة التعليمية قد تكون وجدانية أو مهارية أو معرفية، حيث ذكر أن من أهدافها الوجدانية غرس القيم الدينية والأخلاق الحمدية في نفوس الطلاب، وزيادة ارتباطهم بالوطن، وبث روح التعاون والمحبة بينهم بالعمل بروح الفريق من خلال تهيئة مواقف تعليمية محببة إليهم وتحديد مهامهم ومسؤولياتهم. ومن أهدافها المهارية أنه يبني قدراتهم على حل المشكلات من خلال زيادة نموهم العقلي واكتشاف المواهب والعمل على تنميتها باستمرار. ومن أهدافها المعرفية أنها تؤدي إلى إدراكهم لطبيعة العلاقات بين المعارف التي يكتسبونها والخبرات التي يمارسونها من خلال التعرف على كيفية ربطها بواقعهم وطريقة توظيفها في حياتهم.

وقد حدد الفراجي وعبدالكريم (٢٠٠٦) مجموعة من الأهداف التي تتمثل في القيام بدور أساسي وفعال في تربية المتعلمين تربية متكاملة، وذلك من خلال توجيههم ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم، وتدريبهم على الأساليب العلمية من خلال البحث والابتكار، وعلى حب العمل والقيام به على أكمل وجه؛ سعيًا إلى تعميق المفاهيم التربوية لدى المتعلمين وإكسابهم عادات واتجاهات إيجابية وترسيخ القيم والمعتقدات الدينية والاجتماعية في نفوسهم؛ الأمر الذي سوف يسهم في تحقيق مزيد من التفاعل والاندماج بين المتعلمين، وفي تنمية روح التعاون وتنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية فيما بينهم.

وذكر عثمان (٢٠٠٩) أن الهدف العام من الأنشطة التعليمية هو إكساب الطلاب الحد اللازم من الخبرات التطبيقية الضرورية لتحقيق نواتج التعلم، من خلال معالجة جوانب القصور لدى الطلاب وتشويقهم وزيادة دافيعتهم نحو التعلم؛ بهدف إكسابهم القدرة والرغبة في الحصول على المعرفة الصحيحة.

يتضح من العرض السابق أن الأنشطة التعليمية تهدف إلى ترسيخ المعرفة الجديدة المرتبطة بالمقرر وتنمية المهارات اللازمة وغرس القيم وبناء الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطالبات. لذلك، فهي تهدف إلى التأكد من تحقيق نواتج التعلم المرغوبة.

٤- خصائص الأنشطة التعليمية:

للأنشطة التعليمية عدة خصائص ينبغي أن تتصف بها لكي تحقق أهدافها، وقد ذكرت باوزير (٢٠١٧) أن الأنشطة التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بالجاذبية والفاعلية، وأن من أهم المعايير التي تحقق الجاذبية؛ أن تكون عملية بحيث توظف أكبر قدر ممكن من الحواس، وأن تكون متنوعة تتميز بالابتكار والتجديد قدر الإمكان، وأن تكون ممتعة يستمتع المتعلم بها ويتعايش معها، كما ينبغي أن تكون مثيرة بحيث تستثير التفكير وتشد الانتباه بعمق إلى الموضوع بما يحقق التعلم، وأن تكون دافعة للمتعلم نحو التقصي بحيث تتوافق مع اهتماماته، وأن تكون متحدية أي تشمل على تحدٍ وغموض ومشكلات، وأن تكون ممايزة تراعي التمايز بين أنماط المتعلمين وذكاءاتهم المتعددة، وأن تكون معززة للجوانب التفاعلية والاجتماعية. كما ذكرت أن من أهم المعايير التي تحقق الفاعلية؛ أن تكون مركزة على أهداف واضحة ومعلنة مرتبطة بالمحتوى، وأن تكون واضحة بحيث يفهم المتعلمون الهدف منها وما هو المطلوب منهم، وأن تكون منتجة للمعرفة بحيث يتكون المعنى من قبل المتعلمين أنفسهم، وأن تكون معينة على ممارسة المتعلمين للاكتشاف والتقصي لتحقيق الفهم، كما ينبغي أن تكون مانحة للمتعلمين فرصًا للتقويم الذاتي في ضوء المحكات والتغذية الراجعة، وأن تكون واقعية بحيث تربط خبرات المتعلمين بالعالم خارج الصف، وأن تكون تراكمية تراعي خبرات المتعلمين السابقة وتضيف إليها الجديد، وأن تكون مؤقتة بحيث تتناسب مع الوقت المتاح، وأن تكون داعمة للمتعلمين بحيث تعدّهم للمهمات الأدائية.

كما حددت شركة تطوير (٢٠١٣) عدة خصائص للأنشطة التعليمية ينبغي أن تتسم بها، حيث إن من أهم تلك الخصائص أن تكون الأنشطة مبنية على معايير محددة، مستمدة من سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية ومن معايير المنهج التي تتضمن الاتجاهات المرغوبة وكذلك من المعايير التي تحدّد نوع التفكير ومستواه المطلوبين. وينبغي للأنشطة أن تلبي احتياجات المتعلم المعرفية، من خلال الوصول إلى معارف واضحة واستكشاف وتنظيم وربط المعارف الجديدة بالسابقة، ومن خلال ممارسة المهارات الفكرية الجديدة مع التغذية الراجعة، كما ينبغي للأنشطة أن تلبي احتياجات المتعلم التفاعليّة

وذلك من خلال التفاعل الاجتماعي واستكشاف الأشياء والتعرّف عليها، ومن خلال الاستكشاف العملي وإتاحة الوقت اللازم للتحدّث عن تعلّمه الجديد والكتابة حوله.

ثانيًا: تنمية الفهم:

١- تعريف الفهم:

يعرّف (Newton,2000.48) الفهم بأنه: "قدرة الطالب على الفحص الناقد للأفكار والمفاهيم الجديدة ووضعها في بنائه المعرفي وعمل ترابطات بينها وبين معرفته السابقة أو بناء ترابطات بين النماذج المختلفة والواقع، والبحث عن المعني، والتركيز على الأدلة والمفاهيم المتطلبة لإنجاز المهام ". ويعرّفه (Cox and Clark,2005,91) بأنه: "قدرة الطالب على استخدام المفاهيم التفسيرية وعلى التفكير في حل المشكلات وإيجاد الحلول الجديدة لها".

وتعرّفه شركة تطوير (١٥،٢٠١٥) بأنه " تكوين معنى لأجزاء المعرفة المنفصلة، وإدراك علاقاتها من خلال: التبصر، والبحث، والتقصي، وتقديم أدلة لقدرة الطالبات على استخدام المهارات والحقائق في سياقات مختلفة، بوعي وحكمة" كما تعرّفه أيضًا بأنه "قضية بنائية تمكّن الطالب من استخدام الحقائق والمهارات بوعي وإدراك وفاعلية، وتطبيقها في سياق حقيقي، فالفهم لا يقف عند مستوى المعرفة والمهارة، بل يتطلب القدرة على الأداء بعمق، وبصيرة والقدرة على النقد والتبرير لتلك الأداءات، بما يضمن نقل أثر التعلم في سياقات جديدة" (شركة تطوير، ٢٥،٢٠١٥)

وقد عرّفته الشافعي (١٦٩،٢٠٠٥) بأنه "عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات المتصلة ذات العلاقات المتبادلة التي تساعد المتعلم على التفكير العلمي واستخدام المعرفة العلمية والمهارة في السياق بطرق مرنة ومتقنة". كما عرّفته الشربيني (٣٠٤،٢٠٠٥) بأنه "مهارة الفرد في شرح الظواهر وتفسيرها وتطبيق ما اكتسبه من معارف في مواقف جديدة وحل المشكلات بطرق متعددة ومهارته في معرفة ذاته وتفهم الآخرين". كما عرّفته كل من بابطين والعيسى (١٧١،٢٠١٠) بأنه " القدرة على التوظيف الواعي للمعارف والمعلومات في مواقف جديدة مختلفة عن ماتم دراسته، وتقديم تفسيرات تعبر عن العلاقات والارتباطات بين تلك المعارف والمعلومات، ثم استخدامها عن وعي في المواقف المختلفة".

يتضح من التعريفات السابقة أن الفهم يتجاوز مجرد تلقي المعرفة البسيطة واستقبالها جاهزة دون بذل أي جهد، إلى كونه عملية عقلية واعية ومتعددة الجوانب، ذات علاقات مرتبطة فيما بينها، تسهم في تنمية قدرة الطالبة على بناء تعلمها بنفسها.

٢- أهمية الفهم:

تتمثل أهمية الفهم في عدة جوانب كما يشير إلى ذلك الجهوري (٢٠١٣) ، من أهمها؛ فهم العلاقة بين العمليات والاستراتيجيات والأفكار والنواتج النهائية، من خلال الربط بين الأسباب والنتائج، وكذلك المساهمة في عملية صنع القرار وحل المشكلات والبحث والتقصي من خلال التركيز على الأنماط المعرفية الكفيلة بالاستخدام والتطبيق في مجالات جديدة والتي تحقق التعلم ذي المعنى الذي يؤدي إلى أفكار مترابطة وقدرة على المقارنة والتمييز وفهم المتناقض، بحيث يمكن توظيف ذلك الجهد الذهني في تحسين عملية التحصيل الدراسي. ويرى (زيتون،٢٠١٠) أن رفع مستوى الفهم لدى الطلبة يساهم بشكل

كبير في تنمية الإبداع لديهم، من خلال دمج المعرفة العلمية بالمهارات العقلية؛ بهدف التوصل إلى فهم أعمق وقدرة على مواجهة مشكلات الحياة الواقعية.

وقد دعت رابطة معلمي العلوم الوطنية في الولايات المتحدة (Rodger,2010) إلى ضرورة استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تحقق الفهم لدى الطلبة؛ لما لها من أهمية في مساعدتهم ليكونوا مسؤوولين عن تعلمهم وقادرين على نقل أثر خبرتهم إلى حياتهم الواقعية.

يتضح من العرض السابق أن لعملية الفهم أهمية قصوى في العملية التعليمية؛ لما لها من دور فاعل في ربط الطالبات بحياتهن الواقعية، من خلال استيعاب المفاهيم الجديدة وإدراك العلاقات بينها؛ بهدف استخدامها وتوظيفها بصورة سليمة.

ثالثًا: التخطيط للفهم:

١- فلسفة التخطيط للفهم:

قدّم ويجنز وماكتاي (٢٠٠٨) فلسفة جديدة للتخطيط للتعلُّم، تُركز على الفهم، يقاس من خلال الأداء. ومعنى الأداء لديهما أن تعمل شيئاً له قيمة في العالم خارج المدرسة، حيث يتطلب التخطيط للفهم البدء بطرح السؤال: ما الذي يمكن قبوله كشاهد ودليل على أن المتعلمين قد حققوا الأفهام المرغوبة، والكفاءات قبل القيام بتخطيط خبرات التعليم والتعلم؟

ويعد التخطيط للفهم كما أوردته شركة تطوير (٢٠١٥) أحد أنماط التخطيط الفعال، ويعتمد على التفكير بصورة هادفة ودقيقة للوصول إلى الفهم العميق، وذلك من خلال البدء بالتفكير في التقويم قبل أن يقرر ماذا وكيف سيعمل؛ مما يزيد الترابط بين النتائج المرغوبة، والأداءات الأساسية، والخبرات التعليمية والتعلمية.

٢- خطوات التخطيط للفهم:

تتمثل خطوات التخطيط للفهم في ثلاثة مراحل (شركة تطوير، ٢٠١٣):

- تحديد النتائج المرغوبة: وتتمثّل في تحديد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويستوجب الفهم، ويستطيع فعله، وهي الأفهام الباقية المرغوبة.

- تحديد البراهين والأدلة على تحقيق تلك النتائج: وتتمثّل في تحديد المؤشرات والشواهد الدّالة على تحقيق المتعلم النتائج المرغوبة، ومدى فهمه لها وبراعته في أدائها.

- التخطيط للخبرات التعليمية والتعلّمية: وتتمثّل في تخطيط وتصميم الأنشطة التعليمية الفعالة، وبنائها في ضوء تحديد النتائج المرغوبة والمؤشرات والشواهد الملائمة لقياس الفهم.

٣- خطوات التخطيط للفهم:

ولعملية التخطيط للفهم عدة عناصر ينبغي التركيز عليها للوصول إلى فهم عميق، وتتمثّل هذه العناصر في الآتي (ويجنز وماكتاي، ٢٠٠٨):

- الأفكار الكبرى: هي أداة مفاهيمية (مفهوم، أو موضوع، أو قضية) تشحذ التفكير، وتربط أجزاء المعرفة المتناقضة معاً، وتعطيها معنى، وتزود الطالبات بالفهم الذي يساعدهم في نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة، وتمثل أولوياتٍ فكريةً ومحورية منظمة تعطي معنى للحقائق والمهارات المستقلة، وتقِيم صلة فيما بينها، وتشكِّل جوهرَ موضوع ما أو مادة دراسية ما.

- الأفهام الثابتة: هي تعميم مصاغ على شكل جملة كاملة، يحدّد ما يراد من الطالبات فهمه عن الفكرة الكبرى. وتقدم قضية ذات أهمية عامة مصاغة كتعميم محدد ومفيد، تتضمن استنتاجات مهمة تصاغ كتعميم، و تُكتَسب من خلال الكشف والتطبيق العملي.

- الأسئلة الأساسية: هي ذلك النوع من الأسئلة التي لا تنتهي بسرعة إلى حقيقة أو نتيجة ثابتة، بل تقود لاستقصاء حقيقي، وتستثير التفكير لتسليط الضوء على الأفكار الكبرى، وطرح مزيدٍ من الأسئلة الجديدة بهدف الوصول لأفهام أعمق، وتكون قابلة للجدل. وللأسئلة الأساسية دور كبير في تسليط الضوء على الأفكار الكبرى التي ينبغي للطلاب التركيز عليها، وهذا الأمر يتطلب تحديد الأسئلة التي يمكن أن نعتبرها سؤالاً أساسيًا.

ويتضح من العرض السابق لمحاور الإطار النظري أن تنمية الفهم لدى الطالبات أصبح ضرورة في عمليتي التعليم والتعلم؛ لما لها من أثر في تنمية إدراكهن حول موضوع معين من جميع جوانبه، وجعلهن أكثر وعيًا بأهداف تعلمهن وعملياته ونواتجه؛ وهذا يتطلب استخدام استراتيجيات تسهم في توسيع الخبرة وتعميقها لديهن من خلال تصميم أنشطة تعليمية مبنية وفق تلك الاستراتيجات، وقد تم اختيار استراتيجية جوانب الفهم الستة التي تسعى إلى تنمية الفهم من عدة جوانب بشكل تكاملي، كما ذكرها ويجنز وماكتاي.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت عملية الفهم في مقرر الدراسات الاجتماعية:

- دراسة (Tezar,2010): التي هدفت إلى بيان تأثير نظم المعلومات الجغرافية على طلاب المدارس المتوسطة لتنمية المعرفة الجغرافية والتعاطف التاريخي، واعتمدت الدراسة على برنامج "جوجل إيرث" كأداة فعالة لتعزيز التعاطف التاريخي والمعرفة الجغرافية للطلاب، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تطور المعرفة الجغرافية والتعاطف التاريخي لدى التلاميذ.

- دراسة عمر (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر مدخل التاريخ الشفوي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية الفهم والتعاطف لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في إدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية ووزعت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانخرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الاختبار البعدي؛ مما يدل على أثر التاريخ الشفوي على تنمية الفهم والتعاطف التاريخي، كما توجد علاقة ارتباطية بين الفهم والتعاطف لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- دراسة الفتلاوي (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تتابع الأحداث بأسلوبي عرض الخرائط والجداول الزمنية والآنية في استيعاب مفاهيم التاريخ، حيث تناولت جوانب الشرح والتفسير

والتطبيق والتعاطف، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (١٠٩) طالبات من طالبات الصف الرابع الأدبي ضمن مديرية بغداد الكرخ، موزعات على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى (٤٣) طالبة تم تدريسهن بأسلوب عرض الجداول الزمنية المجهزة، والمجموعة التجريبية الثانية عددهن (٣٤) طالبة تم تدريسهن بأسلوب عرض الجداول الزمنية الآنية، والمجموعة الثالثة الضابطة وعددهن (٣٢) طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية، وطبقت أداة الاختبار لاستيعاب المفاهيم التاريخية وهي الشرح والتفسير والتطبيق ومقياس خاص للتعاطف التاريخي، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة تحليل التباين آحادي الاتجاه (أنوفا) لأكثر من مجموعتين، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وكذلك بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، ولايوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.

- دراسة محمد (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجة المتشابهات والمتماثلات على تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الإعدادي من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٣٠) طالبة من مدرسة مصر الجديدة بالقاهرة، وطبقت أداة الاختبار القبلي والبعدي لقياس الاستيعاب المفاهيمي، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانخرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين، وأظهرت التنائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أثر الأنشطة المعتمدة على تلك الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب المفاهمي في مادة التاريخ لدى الطالبات.

- دراسة عبدالهادي (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على تنمية الاستيعاب المفاهيمى في الدراسات الاجتماعية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة ميت حلفا بإدارة قليوب التعليمية، حيث تناولت جوانب الشرح والتفسير والتطبيق، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٧٠) طالبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية بمعدل (٣٥) طالبة لكل مجموعة، وطبقت أداة الاختبار القبلي والبعدي لقياس الاستيعاب المفاهيمي لجوانب الشرح والتفسير والتطبيق، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين ومعادلة مربع إيتا، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أثر الأنشطة المعتمدة على خرائط المفاهيم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الدراسات الاجتماعية لدى الطالبات، وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية جاء جانب التطبيق أولاً يليه التفسير ثم الشرح.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت عملية الفهم في المقررات الأخرى:

- دراسة العذيقي (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في منهج اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القنفذة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت العينة من (50) طالبًا ، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وطبق عليهم اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي، باستخدام المتوسط

الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة سبيرمان، ومعادلة كوبر، وتحليل التباين، وأظهرت النتائج وجود أثر ايجابي لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي في كافة مستوياته.

- دراسة أحمد (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعليم الاستراتيجي في تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبقت أداتي الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز، باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (ت) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في الاختبار والمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة أحمد (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر نموذج (بيركنز و بلايث) في اكتساب المفاهيم و الاحتفاظ بها في مادة الأحياء، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتكونت العينة من(٧٠) طالبة، وطبقت أداة الاختبار التحصيلي باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتحليل التباين، وأظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم العلمية تعزى لنموذج التدريس التجريبي.

- دراسة الشريف (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في منهج اللغة العربية، وقد اعتمدت على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت العينة من (٧٦) طالبة في الصف الأول الثانوي ، وطبقت أداة الاختبار التحصيلي، باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين ومعادلة (إيتا). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي المجموعتين في مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائيًا بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي.

- دراسة الخوالدة (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر نموذج التعلم ثنائي الموقف في فهم الطلاب لمفاهيم البناء الضوئي في مادة العلوم، واستخدمت المنهج شبه التجريبي وتكونت العينة من (٧٣) طالبًا، وطبق أداة الاختبار مكون في جزئه الأول من الأسئلة مغلقة النهاية والجزء الآخر مفتوحة النهاية لقياس عملية الفهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن للتدريس بنموذج التعلم ثنائي الموقف أثرًا ذا دلالةٍ إحصائيةٍ في فهم مفاهيم البناء الضوئي والتنفس لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أيضًا أن للتدريس بنموذج التعلم ثنائي الموقف أثرًا ذا دلالةٍ إحصائيةٍ في احتفاظ الطلاب بفهم مفاهيم البناء الضوئي والتنفس ولصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة السندي (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية الفهم المعتمدة على جوانب الفهم الستة لدى (ويجنز وماكتاي) في تحصيل مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وكان حجم العينة (٦٦) طالبة طبق عليها أداة الاختبار التحصيلي واختبار التفضيل المعرفي، وباستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تستخدم استراتيجية الفهم القائمة على جوانبه الستة.

- دراسة أبو رية والسرجاني (٢٠١٥): التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين مستوى الفهم العميق لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، حيث تناولت جوانب الشرح والتفسير والتطبيق والمنظور في عملية الفهم، وقد استخدم المنهج شبه

التجريبي، وتكونت العينة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي من مدرسة السيدة عائشة التابعة لإدارة شرق المحلة الكبرى، موزعات على مجموعتين، المجموع التجريبية عددهن (٣٨) والمجموعة الضابط عددهن (٣٢) طالبة. وطبقت أداة الاختبار، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانخرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعتين في الاختبار البعدي لجوانب الشرح والتفسير والتطبيق والمنظور، وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية جاء جانب التطبيق أولاً يليه جانب الشرح يليه التفسير ثم المنظور، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى البرنامج التدريسي المقترح.

ثالثًا: الدراسات التي تناولت استخدام الأنشطة التعليمية ودورها في المنهج:
- دراسة الطيار (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تنفيذ الأنشطة التعليمية في مقرر الجغرافيا على تحصيل الطالبات ومعرفة اتجاهاتهن نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي وقد تكونت العينة من (٤٦) طالبة في الصف الأول المتوسط، وطبقت أداتي الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات باستخدام معامل كرونباخ وبيرسون والمتوسط الحسابي واختبار (ت)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين نتائج المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ومن أهم نتائج مقياس الاتجاهات استمتاع الطالبات في الأنشطة التعاونية وزيادة الدافعية بدرجة كبيرة.

- دراسة الهاشمي والبهادلي (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الأنشطة المتدرجة في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٦٠) طالبًا من مدارس مديرية الرصافة بتربية بغداد في العراق، بمعدل (٣٠) طالبًا لكل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة ، وطبقت أداة الاختبار البعدي لكلا المجموعتين، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أثر الأنشطة المتدرجة على تحصيل الطلاب في مادة التاريخ.

- دراسة أحمد (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٤٥) طالبًا وطالبة من الصف السادس الابتدائي بمدرسة علي بن أبي طالب بمدينة دمياط الجديدة في مصر، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين ومعادلة مربع إيتا، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الاختبار البعدي؛ مما يدل على فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى الطلاب.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث :

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، لتناسبه مع طبيعة البحث الحالي، وقد أشار أبو النصر (٢٠١٧، ص١٢١) إلى أنه "نظراً لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على الكثير من الظواهر الإنسانية ودراستها في الواقع الفعلي؛ فإن الباحث يلجأ إلى المنهج شبه التجريبي، والذي يقوم على دراسة الظواهر

الإنسانية كما هي دون تغيير". وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تخضع لتأثير العامل التجريبي المتمثل في جوانب الفهم الستة، ومجموعة ضابطة تخضع للطريقة التقليدية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدرسة الثانوية السادسة للبنات التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي ، والتي يبلغ عددهن (٦٥) طالبة موزعات على ثلاثة فصول دراسية (موقع إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي ١٤٤٠هـ).

عينة البحث:

بلغ عدد حجم العينة (٦٠) طالبة بالصف الثاني الثانوي بالمدرسة الثانوية السادسة للبنات بمحافظة الدوادمي، وقد تم اختيارها بطريقة قصدية، تم توزيعها على مجموعتين متجانستين بمقدار (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة و(٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية، كل مجموعة تمثل فصلاً دراسيًا مستقلاً.

وقد تم اختيار المدرسة بناء على وجودها في منطقة سكنية تتشابه فيها ظروف الطالبات الاقتصادية والاجتماعية؛ لضمان تكافؤ مجموعات البحث في هذا الجانب، وقد تم القيام بعمل إجراءات التجانس من حيث المستوى الدراسي والعمر بين أفراد العينة من خلال جمع البيانات اللازمة من سجلات الطالبات وتقاريرهن الدراسية؛ لضمان وجود تقارب في المستوى العام للطالبات.

تحديد محتوى الوحدة:

- اختيار المحتوى العلمي: تم اختيار (وحدة الحوار) الوحدة الخامسة من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي، وذلك بناء على ملاءمة الموضوع للغرض من البحث وهو تعميق الفهم لدى الطالبات من خلال إجراء النقاش الهادف البناء وفق الأسس والمبادئ التي تضمنتها الوحدة، والذي ساهم في ترسيخ قيمة الحوار؛ وهذا بدوره ساعد في تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة التي تتيح للطالبات فهم المحتوى بصورة أعمق.

- إجراء تحليل المحتوى: تم تخطيط محتوى الوحدة الدراسية وفق نموذج التخطيط للفهم، والذي يتضمن ثلاث خطوات وكل خطوة تتضمن مجموعة عناصر-الواردة في الإطار النظري- بحيث يشمل الأهداف والمعارف والمهارات وإجراءات التدريس وأنشطة التعلم المصممة وفق جوانب الفهم الستة. وبعد الانتهاء من تخطيط محتوى الوحدة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم قبل اعتماد نموذج التخطيط للفهم في صورته النهائية

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم القيام بإعداد وتصميم أسئلة اختبار مفتوحة النهاية، من أجل قياس مستوى أداء الفهم للمجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها، وإعطاء نفس أسئلة الاختبار للمجموعة الضابطة قبل وبعد تنفيذ التدريس بالطريقة التقليدية. وقد ذكر ويجنز وماكتاي (٢٠٠٨) أنه يفضل لقياس مستوى أداء الفهم أن يكون المقياس تحليليًا يوضح مستويات الفهم، لا إجماليًا يعطي علامة عامة واحدة فقط. ولذلك، تم إعداد ستة أسئلة مفتوحة النهاية بمعدل سؤال واحد لكل جانب من جوانب الفهم الستة، بحيث يكون لكل سؤال خمسة عناصر ينبغي على الطالبة الكتابة فيها، ويخصص لكل عنصر درجة واحدة؛ ليكون مجموع كل

سؤال خمس درجات ، وهذه العناصر الخمسة في كل سؤال تمثل الخمس مستويات لكل جانب من جوانب الفهم الستة التي اقترحها ويجنز وماكتاي (٢٠٠٨) وهي كما يلي:

أولاً: عناصر جانب الشرح: ١- بسط الفكرة، الحقيقة أو التعميم. ٢- التوصل إلى استنتاج. ٣- يحدد النتائج. ٤-يحدد العلاقات، أو الاتباطات. ٥-يقدم أمثلة، يدعم بأدلة.

ثانيًا: عناصر جانب التفسير: ١- كشف وتوضيح المعنى، مامعنى ، مامضمون، ما الذي يكشفه؟. ٢- التشبيه : كيف يكون مثل كذا؟. ٣- يحدد العلاقات: كيف يرتبط بنا أو بكذا؟. ٤- أهمية ذلك، ماذا يعني؟، لماذا هو مهم؟. ٥- الهدف منه.

ثالثًا: عناصر جانب التطبيق: ١- كيف نستخدم؟. ٢- متى نستخدم؟. ٣- أين نستخدم؟. ٤-مثل لاستخدام، اقترح. ٥-استخدامات خاطئة.

رابعًا: عناصر جانب المنظور: ١- وجهة نظرك، كيف يبدو لك؟. ٢- وجهة نظر الآخرين:ردود الفعل المحتملة. ٣- أوجه الشبه والاختلاف. ٤- نقاط القوة والضعف. ٥- أدلة موثوقة وكافية.

خامسًا: عناصر جانب التعاطف: ١- كيف تشعر؟. ٢- كيف يشعر الآخرون؟. ٣- معرفة مايحتاجه لمعايشة شيء ما. ٤- إظهار وجهات النظر المختلفة. ٥-تغير الشعور حول مايبدو غريبًا.

سادسًا: التأمل (المعرفة الذاتية): ١- يظهر وعيًا لمواطن جهله. ٢- يظهر وعيًا لمواطن قدرته. ٣- يظهر وعيًا للمعتقدات الخاطئة. ٤- يظهر وعيًا لنمطه الشخصي وتفضيلاته. ٥- يظهر وعيًا لما لا يفهمه الآخرون.

-صدق الاختبار:

أولاً: صدق الاختبار الظاهري:
جرى التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتعرف على آرائهم من حيث؛ وضوح الصياغة، ومناسبتها لجوانب الفهم ومستوياته، وملاءمتها لمستوى الطالبات. حيث تكونت الصورة الأولية من (٣٠) فقرة، بمعدل (٥) فقرات لكل سؤال، وتم تعيين درجة واحدة لكل فقرة صحيحة، ليكون المجموع الكلي للاختبار (٣٠) درجة، وتم اعتماد ذلك عند تصحيح إجابات الطالبات. وبناء على ما أبداه المحكّمون من تعديلات ومقترحات التي تم الأخذ بمعظمها؛ أصبحت الأداة في صورتها النهائية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:
جرى التحقق من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية في مدرسة لها نفس خصائص أفراد مجتمع البحث بلغت (٣٠) طالبة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة على حدة والدرجة الكلية للسؤال الذي تنتمي إليه الفقرات، وقد استغرق زمن الاختبار (٤٠) دقيقة. حيث تم إجراء اختبار شيبيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتعرف على نوع توزيع البيانات وجاءت قيمته (٠.٠٣) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يعني أن توزيع البيانات غير اعتدالي؛ لذلك تم استخدام

اختبار سبيرمان (Spearman)؛ للتعرف على الاتساق الداخلي للأداة. ويوضح الجدول رقم (١) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات السؤال الأول (جانب الشرح) والدرجة الكلية للسؤال:

جدول رقم (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للسؤال الأول

فقرات السؤال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	**٠.٨٦	٠.٠٠
٢	**٠.٧٦	٠.٠٠
٣	*٠.٥٣	٠.٠٣
٤	**٠.٨٩	٠.٠٠
٥	*٠.٦٩	٠.٠٢
لكل فقرة درجة واحدة ، مجموع السؤال ٥ درجات		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). * دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (١ و ٢ و ٤) من السؤال الأول والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، بينما معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (٣ و٥) والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث كانت قيمة الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠.٥٣) فيما كانت قيمة الحد الأعلى (٠.٨٩). وبناء عليه، فإن جميع فقرات السؤال متسقة داخليًا مع السؤال الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت الاتساق الداخلي لفقرات السؤال الأول.

ويوضح الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات السؤال الثاني والدرجة الكلية للسؤال:

جدول رقم(٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للسؤال الثاني

فقرات السؤال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	**٠.٤٦	٠.٠١
٢	**٠.٥٩	٠.٠٠
٣	*٠.٥٢	٠.٠٢
٤	**٠.٥٨	٠.٠٠
٥	**٠.٧٣	٠.٠٠
لكل فقرة درجة واحدة ، مجموع السؤال ٥ درجات		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). * دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (١ و ٢ و ٤ و ٥) من السؤال الثاني والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، بينما معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرة (٣) والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث كانت قيمة الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠.٤٦) فيما كانت قيمة الحد الأعلى (٠.٧٣). وبناء عليه، فإن جميع فقرات السؤال متسقة داخليًا مع السؤال الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت الاتساق الداخلي لفقرات السؤال الثاني.

ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات السؤال الثالث والدرجة الكلية للسؤال.

جدول رقم(٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للسؤال الثالث

فقرات السؤال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	**٠.٦٣	٠.٠٠
٢	*٠.٥٢	٠.٠٢
٣	*٠.٤٧	٠.٠٢
٤	**٠.٤٩	٠.٠٠
٥	*٠.٤٥	٠.٠٢
لكل فقرة درجة واحدة ، مجموع السؤال ٥ درجات		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). * دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (١ و ٤) من السؤال الثالث والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، بينما معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (٢ و ٣ و ٥) والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث كانت قيمة الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠.٤٥) فيما كانت قيمة الحد الأعلى (٠.٦٣). وبناء عليه، فإن جميع فقرات السؤال متسقة داخليًا مع السؤال الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت الاتساق الداخلي لفقرات السؤال الثالث.

ويوضح الجدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات السؤال الرابع والدرجة الكلية للسؤال.

جدول رقم(٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للسؤال الرابع

فقرات السؤال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	**٠.٨٩	٠.٠٠
٢	**٠.٦٦	٠.٠٠
٣	**٠.٦٥	٠.٠٠
٤	*٠.٤٨	٠.٠٢
٥	**٠.٥٩	٠.٠٠
لكل فقرة درجة واحدة ، مجموع السؤال ٥ درجات		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). * دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (١ و ٢ و ٣ و ٥) من السؤال الرابع والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، بينما معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرة (٤) والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث كانت قيمة الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠.٤٨) فيما كانت قيمة الحد الأعلى (٠.٨٩). وبناء عليه، فإن جميع فقرات السؤال متسقة داخليًا مع السؤال الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت الاتساق الداخلي لفقرات السؤال الرابع.

كما يوضح الجدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات السؤال الخامس والدرجة الكلية للسؤال.

جدول رقم(٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للسؤال الخامس

فقرات السؤال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	**٠.٥٢	٠.٠٠
٢	**٠.٥٥	٠.٠٠
٣	**٠.٥٢	٠.٠٠
٤	*٠.٤٩	٠.٠٣
٥	**٠.٨٦	٠.٠٠
لكل فقرة درجة واحدة ، مجموع السؤال ٥ درجات		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). * دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (١ و ٢ و ٣ و ٥) من السؤال الخامس والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، بينما معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرة (٤) والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث كانت قيمة الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠.٤٩) فيما كانت قيمة الحد الأعلى (٠.٨٦). وبناء عليه، فإن جميع فقرات السؤال متسقة داخليًا مع السؤال الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت الاتساق الداخلي لفقرات السؤال الخامس. ويوضح الجدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات السؤال السادس والدرجة الكلية للسؤال.

جدول رقم(٦) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للسؤال السادس

فقرات السؤال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	**٠.٥٩	٠.٠٠
٢	**٠.٦٧	٠.٠٠
٣	**٠.٨١	٠.٠٠
٤	**٠.٦٣	٠.٠٠
٥	*٠.٤٧	٠.٠٤
لكل فقرة درجة واحدة ، مجموع السؤال ٥ درجات		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). * دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرات (١ و ٢ و ٣ و ٤) من السؤال السادس والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، بينما معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) بين فقرة (٥) والدرجة الكلية للسؤال دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث كانت قيمة الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠.٤٧) فيما كانت قيمة الحد الأعلى (٠.٨١). وبناء عليه، فإن جميع فقرات السؤال متسقة داخليًا مع السؤال الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت الاتساق الداخلي لفقرات السؤال السادس.

وبناء على نتائج معاملات الارتباط بين فقرات كل سؤال مع درجته الكلية في الجداول السابقة يتضح الاتساق الداخلي للأداة؛ مما يؤكد إمكانية تطبيقها على كامل العينة الأساسية.

- ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة البحث تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لقياس معامل الثبات. والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٧) معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

رقم السؤال	عدد الفقرات	ثبات المحور
السؤال الأول	٥	٠.٧٤
السؤال الثاني	٥	٠.٧٢
السؤال الثالث	٥	٠.٦٨
السؤال الرابع	٥	٠.٧٥
السؤال الخامس	٥	٠.٧٨
السؤال السادس	٥	٠.٧٥
الثبات العام للأداة	٣٠	٠.٧٣

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معامل الثبات لمحاور الاختبار قد تراوحت بين (٠.٦٨) كحد أدنى وبين (٠.٧٨) كحد أعلى، وأن قيمة معامل الثبات العام للمحاور قد بلغت (٠.٧٣) لإجمالي فقرات الاختبار، حيث بلغت قيمة معامل ثبات المحور الأول (٠.٧٤)، وقيمة معامل ثبات المحور الثاني (٠.٧٢) وقيمة معامل ثبات المحورالثالث (٠.٦٨) وقيمة معامل ثبات المحور الرابع (٠.٧٥) وقيمة معامل ثبات المحور الخامس (٠.٧٨) وقيمة معامل ثبات المحور السادس (٠.٧٥)؛ وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق.

- إجراءات تطبيق البحث:

مرّت إجراءات تطبيق البحث بالعديد من الخطوات، منها على سبيل المثال:

القيام بزيارة المدرسة الثانوية السادسة للبنات بمدينة الدوادمي لعمل الآتي:

١- تعريف قائدة المدرسة بطبيعة البحث وأهميته وأهدافه.
٢- جمع البيانات اللازمة عن طالبات الصف الثاني الثانوي من حيث العمر وحالة القيد ومستوى التحصيل الدراسي.
٣- الاتفاق على خطة زمنية لتدريس الوحدة الدراسية المقرر تطبيق التجربة عليها.
٤- تحديد الزمن الكلي لاختبار العينة الأساسية، والذي قدر بـ (٤٠) دقيقة، بعد التعرف على الزمن الذي استغرقه اختبار العينة الاستطلاعية.

إجراءات ما تم قبل تطبيق التجربة:

تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية ؛ للتأكد من تكافئهما في مستوى التحصيل الدراسي، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في كلا. ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج الاختبار:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	القرار
الاختبار القبلي	الضابطة	٣٠	٤.٦٠	٢.٠٤	٠.٨٨	٠.٣٨	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٠	٥.١٢	٢.٤٨			

يوضح الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) بلغت (٠.٨٨) وجاءت بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥)، وبذلك لا يظهر فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي ؛ مما يشير إلى أن كلا المجموعتين متكافئتين إلى حد كبير في درجات الاختبار القبلي أي متجانستين في مستوى التحصيل الدراسي وذلك قبل البدء في تطبيق تجربة البحث.

تطبيق التجربة:

تم القيام بتدريس الوحدة الدراسية المختارة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث تم تطبيق التجربة على مدى ثلاثة أيام على المجموعة التجريبية من خلال تقديم الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة، بينما تم تقديم الأنشطة التعليمية على المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ثم بعد ذلك تم تطبيق الاختبار على كلتا المجموعتين.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار.

- معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

- اختبار (ت) T-test لمجموعتين مترابطتين ، للإجابة عن السؤال الأول.

- اختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين، للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

١. نص الفرض الأول على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة وبعدها).

وللتحقق من هذا الفرض، تم إجراء الاختبار على عينة البحث في المجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة وبعدها، وتم استخدام اختبار(ت) T-test للتعرف على أثر الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة على مستوى الفهم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. ويوضح الجدول رقم (٩) نتائج اختبار(ت) T-test للمجموعة التجريبية.

جدول رقم (٩) نتائج اختبار (ت) للمجموعة التجريبية للتعرف على أثر التجربة على مستوى الفهم

المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	القرار
المجموعة التجريبية	القبلي	٣٠	٥.١٧	٢.٤٨	١٥.٤٧	٠.٠٠١	دال إحصائيًا
	البعدي	٣٠	١٥.٧٠	٤.٩٩			

يوضح الجدول رقم (٩) تباعد المتوسطات الحاسبية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (١٥.٤٧)، وبدلالة إحصائية (٠.٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) ؛ مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي للمجوعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي بفارق (١٠.٥٨) ؛ مما يدل على وجود أثر للأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة على مستوى فهم الطالبات.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

نص الفرض الثاني على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة).

وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إجراء التجربة ، وتم استخدام اختبار(ت) T-test لعينتين مستقلتين؛ وذلكلدراسة دلالة الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي على مستوى الفهم. ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار(ت) T-test لعينتين مستقلتين للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	القرار
الاختبار البعدي	الضابطة	٣٠	٥.٥٥	٢.١	١٠.٣	٠.٠٠١	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٠	١٥.٧٠	٥.٠			

يوضح الجدول رقم (١٠) تباعد المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث إن قيمة (ت) بلغت (١٠.٣) ، وبدلالة إحصائية عند (٠.٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) ؛ مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أثر فاعلية الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة في تنمية الفهم لدى عينة البحث.

ومن ناحية أخرى، ولمعرفة أكثر جوانب الفهم توافرًا بين عينة البحث، يوضح الجدول رقم (١١) ترتيب جوانب الفهم الستة لدى عينة البحث:

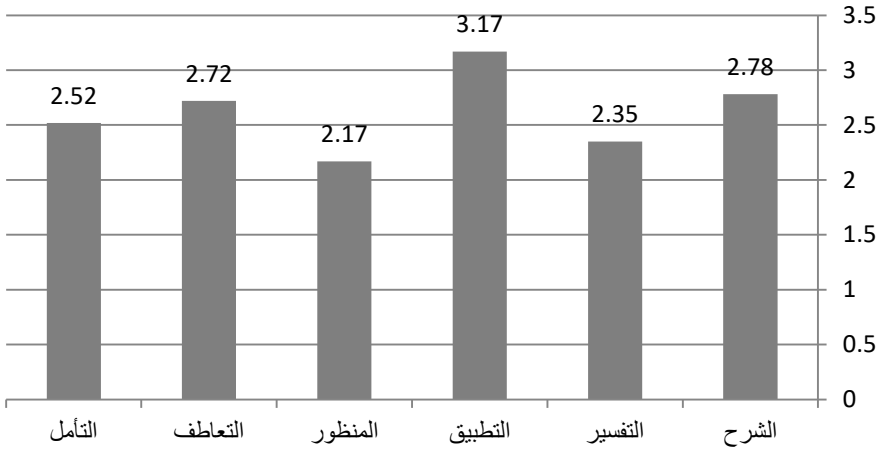
جدول رقم (١١) ترتيب جوانب الفهم الستة لدى عينة البحث

رقم السؤال	جانب الفهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
٣	التطبيق	٣.١٧	١.٠٨	٠.٦٣	١
١	الشرح	٢.٧٨	١.٢٢	٠.٥٦	٢
٥	التعاطف	٢.٧٢	٠.٩٨	٠.٥٤	٣
٦	التأمل	٢.٥٢	١.١٣	٠.٥٠	٤
٢	التفسير	٢.٣٥	٠.٩٨	٠.٤٧	٥
٤	المنظور	٢.١٧	١.١٢	٠.٤٣	٦
	الإجمالي	٢.٦٢	١.١	٠.٥٢	

يتضح من نتائج الجدول رقم (١١) ترتيب جوانب الفهم بناء على استجابات أفراد عينة البحث، حيث جاء جانب التطبيق في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (٣.١٧)، وجاء جانب الشرح في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٨)، تلاه جانب التعاطف في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٢)، فيما جاء جانب التأمل في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٢)، وفي المرتبة الخامسة جاء جانب التفسير بمتوسط حسابي قدره (٢.٣٥)، أما جانب المنظور فقد جاء في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (٢.١٧)، وقد بلغت قيمة المتوسط العام لجوانب الفهم الستة (٢.٦٢) .

وتدل هذه النتائج على التقارب في مستوى استجابات الطالبات على كل جانب من جوانب الفهم الستة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو رية والسرجاني (٢٠١٥) في حصول جانب التطبيق على المرتبة الأولى، وحصول جانب الشرح على المرتبة الثانية، بينما تختلف معها في حصول جانب التفسير على المرتبة الثالثة. كما تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة عبدالهادي (٢٠١٧) في حصول جانب التطبيق على المرتبة الأولى، بينما تختلف معها في حصول جانب التفسير على المرتبة الثانية وجانب الشرح على المرتبة الثالثة. ويمكن تفسير تقدم جانبي التطبيق والشرح في البحث الحالي على بقية الجوانب ربما إلى اعتياد الطالبات على هذين الجانبين بصفة مستمرة وبصورة أكبر من غيرهما من خلال الأنشطة التعليمية المصممة مسبقًا في مقررات الدراسات الاجتماعية.

ويوضح الشكل رقم (١) ترتيب جوانب الفهم الستة حسب قيم المتوسطات الحسابية لكل جانب:



شكل رقم (١) قيم المتوسطات الحسابية لجوانب الفهم الستة

التوصيات:

- تضمين منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الثاني الثانوي الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة، بما يتواءم مع خصائص نمو الطالبات ومرحلتهن الدراسية.

- بناء دليل إجرائي لمعلمات الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي يركز على كيفية توظيف الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة أثناء عملية التدريس.

- تصميم برامج تدريبية لمعلمات الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي حول كيفية توظيف الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة أثناء عملية التدريس.

- ربط الأهداف التعليمية لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي بجوانب الفهم الستة بما يتواءم مع مفردات المحتوى المعرفي.

المقترحات:

- إجراء دراسة عن واقع استخدام الأنشطة التعليمية المستندة على جوانب الفهم الستة لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول جوانب الفهم الستة في منهج الدراسات الاجتماعية؛ تطبق على عينة من طالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ للتعرف على جوانب الفهم التي تحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية

أبو رية، حنان حمدي أحمد والسرجاني، عزة محمود (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريسي مقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين مستوى الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، كلية التربية، ع ٦٠، ص ٢٥٩-٣٢٤ .

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٧). مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.

أحمد، أحمد محمد (٢٠١٣). أثر نموذج تعليمي يؤكد الفهم في اكتساب المفاهيم لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء واحتفاظهن بها. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت: الأردن، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج وطريق التدريس.

أحمد، فطومة محمد علي (٢٠١٢). تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعليم الاستراتيجي. المجلة المصرية للتربية العلمية: مصر، ١٥ (٤)، ١٥٩-٢١٦.

أحمد، محمود جابر حسن (٢٠١٩). استخدام الأنشطة الإثرائية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج ٥٨ ، ص ٢٢٣-٢٦٧ .

بابطين، هدى محمد؛ العيسى، هنادي محمد (٢٠١٠) فعالية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الأحياء على فهم المفاهيم العلمية وطبيعة العلم والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ١٣، ص ١٦٩-١٩٩.

باوزير، سلوى بوبكر و عبدالله، وفاء محمد (٢٠١٧). الدليل الإجرائي لتعلم صفي نشط. مكة المكرمة: دار الطرفين.

البوهي، رأفت عبدالعزيز (٢٠١٨). أصول التربية المعاصرة. مصر: دار العلم والإيمان.

الجهوري، ناصر علي محمد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي لدى سلطنة عمان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: السعودية، ٣٢ (١) ، ١١-٥٨.

الخليفة ،حسن (٢٠١٠) . المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه-أسسه-مكوناته-تنظيماته-تقويمه-تطويره . الرياض: مكتبة الرشد.

الخوالدة، سالم (٢٠١٥). أثر نموذج التعلم ثنائي الموقف في فهم مفاهيم البناء الضوئي والتنفس لدى طلاب الصف التاسع الأساسي والاحتفاظ بهذا الفهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، ٢١ (٢)، ٤٢٣-٤٦٣.

الرفايعة، عمر (٢٠١٠). تخطيط المناهج وتصميمها. ورقة عمل مقدمة في دورة تخطيط وتصميم المناهج. الرياض: برنامج تأهيل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، شركة الخليج للتدريب والتعليم.

زيتون، حسن (٢٠١٠). مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية. الرياض:دار الصولتية للنشر والتوزيع.

السندي، ناز بدرخان(٢٠١٥). أثر استراتيجية الفهم في تحصيل مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الأدبي وتفضيلهن المعرفي. مجلة الأستاذ بجامعة بغداد، ٢(٢١٤)، ٩٣-١٢٢.

الشافعي، سنية محمد (٢٠٠٥) فعالية وحدة تعليمية مفترحة في الكيمياء قائمة على التصميم الارتجاعي في تحقيق الفهم العلمي لتلاميذ المرحلة الثانوية في مدينة الإسماعيلية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج١، ص ١٩١-٢٢٨.

شحاته، حسن محمد (٢٠٠٣). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. ط٣ ، القاهرة: الدار العربية للكتب.

شحاته، حسن محمد (٢٠٠٧). النشاط المدرسي وظائفه ومجالات تطبيقه (ط٧). لبنان، الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، أحلام حسن (٢٠٠٥) فعالية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٣١يوليو-٣أغسطس. الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية: مصر، مج١، ص ٢٩٩- ٣٥٠.

شركة تطوير للخدمات التعليمية (٢٠١٥). التخطيط للفهم. المملكة العربية السعودية: الرياض.

شركة تطوير للخدمات التعليمية (٢٠١٣). دليل المعلم للتدريس الفعال. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشريف، هيا بنت دخيل الله (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي وأثره في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي. رسالة ماجستير، جامعة طيبة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

شلبي ,هناء عبد الغفار(٢٠١٠). برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية , جامعة عين شمس ، ع ٢٧، ص ١٩٤-٢١١.

الطيار، بسمة محمد سلطان (٢٠١١). أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط واتجاهاتهن نحو البرنامج. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢١)، ١١١-١٩٤.

عبدالحميد، آلاء (٢٠١٣). الأنشطة المدرسية. عمّان، دار اليازوري للنشر.

عبد الهادي ، شيرين كامل موسى (٢٠١٧). أثر استخدام خرائط المفاهيم كمنظم متقدم فى تدريس وحدة مقترحة فى الدراسات الاجتماعية على تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو المادة لدى طالبات المرحلة الإعدادية. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، م ١٨ , ع ٥٧ ، ١-٧٩.

عثمان، رجاء محمود و قمر، عصام توفيق (٢٠٠٩). النشاط الطلابي، أسس نظرية وتجارب عالمية وتطبيقات علمية، دار الفكر للنشر والتوزيع: الأردن.

العذيقي، ياسين محمد عبده (٢٠١٠). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. جامعة أم القرى،كلية التربية بالقنفذة.

عزوز، رفعت (٢٠٠٩). الأنشطة التربوية المدرسية. القاهرة: مؤسسة طيبة.

عمر، أمل سعد محمود محمد (٢٠١٥). تنمية الفهم والتعاطف التاريخي في الدراسات الاجتماعية باستخدام التاريخ الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج ٢٦ , ع ١٠٣ ، ص ٢٦١-٢٨٤.

عمران، خالد عبداللطيف محمد و إسماعيل، نجاة عبده عارف (٢٠١٤) فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير السياسي والانتماء الوطني لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: مصر، ع٥٩ ، ١٥-٧٥.

العنزي، سالم والشمري ، فهد (٢٠١٧). معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية المضمنة في مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٣(٢)، ٢٦٠-٢٩٨.

الغامدي، ماجد (٢٠١١). فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس ،كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠١٦). فاعلية تتابع الأحداث بأسلوبي عرض الخرائط والجدوال الزمنية المجهزة والآنية في استيعاب مفاهيم مادة التاريخ واكتساب التعاطف نحوها. مجلة الأستاذ، مج٢، ع ٢١٨، ص ٢٠٣- ٢٣٢.

الفراجي، هادي أحمد و عبدالكريم، موسى (٢٠٠٦). الأنشطة والمهارات التعليمية. عمان، دار كنوز المعرفة.

القرني، فهد حمدان حسن (٢٠١٧). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الأنشطة المتدرجة فى تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. دراسات فى المناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس: القاهرة،ع ٢٢١، ١١٠-١٥٩.

محمد، حنان إبراهيم الدسوقى (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ. مجلة التربية، ع ١٦٧، ج ١، جامعة الأزهر: كلية التربية، ١٣٠-٢٠٤ .

موقع إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي (٢٠١٨). دليل شرائح مدارس قطاعات محافظة الدوادمي بنين وبنات.

الهاشمي، حيدر ماجد إبراهيم و البهادلي ، عبدالرسول فهد (٢٠١٧). أثر استراتيجية الأنشطة المتدرجة في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع١٣، ص ١٢٢- ١٤٢ .

الهاشمي, هند عبد الله (٢٠٠٩). كيفيه بناء المعلم الأنشطة الصفية: تطبيقات. مجلة التطوير التربوي ,عُمان ,ع٥٠ , سبتمبر, ٤٩ - ٥١ .

وزارة التعليم (٢٠١٩). مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني الثانوي. الإدارة العامة للمناهج، الرياض.

وزارة التعليم (٢٠٠٦). وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية. الإدارة العامة للمناهج، الرياض.

ويجنز، جرانت و جاي ماكتاي (٢٠٠٨). الفهم عن طريق التخطيط(ط٢) الكتاب الأول. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع (١٩٩٨).

ياسين ، واثق عبد الكريم وراجي ، زينب حمزة (٢٠١٢). المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات تدريس المفاهيم العلمية. بغداد، دار الكتب والوثائق.

يونس، إدريس سلطان صالح (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على الانشطة اللاصفية في الجغرافيا في تنمية العقلية الكونية والاتجاه نحوه. دراسات في المناهج وطرق التدريس , ع ١٥٩: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٤٦ – ١٨٢

ثانياً- المراجع بالإنجليزية

Cox, K.. & Clark, D. (2007). The Use of Formative Quizzes for Deep Learning. Journal of Computers &Education,30 (3-4) April/ May. 157- 167.

Ketteringham, K. (2007). Do We Need Studies in the Class Room. Journal of early children. 3(2), 205-207.

Newton, L. (2000). Teaching for Understanding What it is and How to do it. New York: Routledge Falmer.

Osk, M. (2008). Importance of Teaching Social Studies. New Jersy: Intelligent Life Publishers.

Rodger, W. (2010). The Teaching of Science: 21st Century Perspectives. NSTA (National Science Teachers Association) Press. Arlington, VA, USA

Tesar Jennifer Eillen (2010). The Impact of A geographic Information System on Middle School Student Geographic Literacy and Historical Empathy ‘Ph.D. Ohio University.

الملاحق

ملحق (١) الصورة النهائية لتخطيط الوحدة الدراسية وفق نموذج التخطيط للفهم

المادة: الدراسات الاجتماعية والوطنية	الصف: الثاني الثانوي
عنوان الوحدة: الحوار	الزمن: ثلاث حصص

خلاصة مختصرة للوحدة :

يعد الحوار أسلوبًا للتواصل والتفاهم بين الناس وبناء العلاقات بينهم, ويعرّف الحوار بأنه الطريقة التي يستعملها المحاور مع الطرف الآخر في موضوع محدد بهدف الوصول إلى الحق. والبشر بحاجة إلى الحوار في مختلف مراحل حياتهم وفيما يمرون به من مواقف اجتماعية فهو وسيلة التفاهم بينهم. لذا على الإنسان أن يبذل جهدًا في تعلم الحوار والتدرب عليه (وزارة التعليم،٢٠١٩).

وتتضمن الوحدة الدراسية تعريفًا للحوار وأهميته، واستعراض نماذج للحوار في القرآن الكريم والسنة النبوية، والمنطلقات التي يقوم على أساسها الحوار والغاية منه. كما تتضمن مقومات الحوار بنوعيها الأركان والقواعد، وآداب الحوار التي ينبغي الالتزام بها.

الفكرة الكبرى
أهمية الحوار في حياتنا.

المرحلة الأولى: تحديد نواتج التعلم	
الأهداف الإجرائية: يتوقع من الطالبة بعد دراسة هذه الوحدة أن : ١- تعرّف مفهوم الحوار. ٢- تستنتج أهمية الحوار. ٣- تقتدي بالأساليب الحوارية التربوية الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية. ٤- تستند على منطلقات الحوار وغاياته. ٥- تمارس مقومات الحوار من حيث الأركان والقواعد . ٦- تطبق آداب الحوار في حياتها اليومية .	
المعرفة والمهارات الرئيسية التي ستكتسبها الطالبات بعد تعلم الوحدة:	
الأفهام الثابتة:	الأسئلة الأساسية:
ستفهم الطالبات أن : - الحوار قديم قدم البشرية . - الحوار من وسائل الإتصال الفعّالة. - استخدم القرآن الكريم والسنة النبوية أساليب حوارية تربوية متعددة . - الحوار أصل من الأصول الثابتة للحضارة الإسلامية . - ممارسة الحوار أمر ضروري للتواصل مع الآخرين. - للحوار مقومات تساهم في إنجاحه. - الحوار المثمر يستند على فكرة جديرة بالمناقشة. - للحوار تأثير على أفكار المتحاورين وخبراتهم . - للحوار سمات علمية ونفسية ولفظية ينبغي على المتحاورين الإلتزام بها .	- ماذا يقصد بالحوار ؟ - ما الفرق بين الحوار والجدال؟ - ماذا لو لم يكن هناك حوار بين الشعوب ؟ - كيف يكون الحوار وسيلة من وسائل الإتصال الفعالة بين البشر ؟ - لماذا استخدم القرآن أساليب حوارية متعددة ؟ - متى يكون الحوار إيجابياً ومتى يكون سلبياً ؟ - لماذا يعتبر الحوار مظهرًا حضاريًا للمجتمعات ؟ - ماهي مقومات نجاح الحوار ؟ - كيف يؤثر الحوار على أفكار المتحاورين وخبراتهم ؟ - ماهي نتائج الالتزام بآداب الحوار ؟
المعارف:	المهارات:
ستعرف الطالبة : - المفاهيم والمصطلحات التالية: (الحوار-الآداب) - أهمية الحوار .	ستكون الطالبة قادرة على : - الاستناد على منطلقات الحوار وغاياته . - ممارسة مقومات الحوار .

- نماذج للحوار من القرآن الكريم والسنة النبوية . - منطلقات الحوار . - الغاية من الحوار . - مقومات الحوار . - آداب الحوار السبعة . - أسباب المقاطعة والإطالة في الحوار.	- تطبيق آداب الحوار في مواقف تمثيلية . - التمثيل على موضوعية الحوار .
الأفهام الخاطئة الشائعة:	
- الحوار يقتصر على التواصل اللفظي . - رفع الصوت أثناء الحوار يدل على قوة الحجة . - اعتراف المتحاور بعدم علمه بمسألة ما ينقص من قدره . - الحوار لايحل المشاكل .	

المرحلة الثانية: تحديد البراهين والأدلة		
عنصر الدرس	وجه الفهم المرغوب	الدليل على الفهم
تفهم الطالبة أن .. ١- للحوار أهمية كبيرة.	١- شرح .. - الحوار من وسائل الاتصال الفعالة. - دور الحوار في تحقيق التوازن في شخصية الإنسان.	- كيف يكون الحوار من وسائل الاتصال الفعالة ؟ - بيّني دور الحوار في تحقيق التوازن في شخصية الإنسان.
	٢- تفسير .. - الحوار من أهم أدوات التواصل الفكري والثقافي والاجتماعي والاقتصادي. - الإصغاء الجيد مهارة من مهارات الحوار.	- وضحي كيف يكون الحوار من أهم أدوات التواصل الفكري والثقافي والاجتماعي والاقتصادي. - (الإصغاء الجيد مهارة من مهارات الحوار) .. احكمي على صحة هذه العبارة مع تبرير إجابتك.
	٣- التطبيق من خلال .. - خريطة مفهومية توضح الفرق بين الحوار والجدال والمناقشة والمناظرة والمحاجة.	- قومي ببناء خريطة مفهومية توضح الفرق بين الحوار والجدال والمناقشة والمناظرة والمحاجة . تجمع الأنواع الخمسة وتوضح مفهوم كل واحد منها . مع توضيح العلاقة التي تربط بينها، سواء أكانت علاقة تجانس أو تضاد.
	٤- أن يرى من منظور .. - الأجيال السابقة ومعتقداتهم عن الحوار.	- قارني بين الجيل السابق والجيل الحالي من حيث فهمهم ومعتقداتهم حول أهمية الحوار في الحياة.
	٥- أن يتعاطف مع .. - موظف يعاني من الاختلاف الدائم في وجهات النظر مع زميله في العمل.	- تخيلي أنك موظفة تعانين من الاختلاف الدائم في وجهات النظر مع زميلتك في العمل. وكيف ستشعرين في هذه الحالة؟.
	٦- التأمل في .. - استخدامك للحوار في المشاكل التي تواجهك في الحياة.	- إلى أي حد تعتبرين نفسك شخصًا ملتزمًا بالحوار ؟ - كيف يمكن أن تكوني أفضل استخدامًا للحوار في حياتك ؟
عنصر الدرس	وجه الفهم المرغوب	الدليل على الفهم
تفهم الطالبة أن .. ٢- القرآن الكريم والسنة النبوية استخدمت أساليب حوارية تربوية	١- شرح .. - أسباب استخدام القرآن الكريم أساليب حوارية تربوية متعددة .	- قدمي شرحاً لصور استخدام القرآن والسنة لأساليب حوارية تربوية متعددة .
	٢- تفسير .. - الهدف من استخدام القرآن الكريم	- ما الهدف من استخدام القرآن الكريم لأساليب حوارية متعددة؟

متعددة.	لأساليب حوارية عدة.	
	٣- التطبيق من خلال .. - كيفية إجراء حوار مع شخص يختلف عنك في الدين والعمر مستندة إلى الأساليب الحوارية التي وردت في القرآن والسنة مع الكفار والفئات العمرية المختلفة.	- كيف تجرين حوارًا مع شخص مختلف عنك في الدين والعمر مستندة إلى الأساليب الحوارية التي وردت في القرآن والسنة مع الكفار والفئات العمرية المختلفة؟
	٤- أن يرى من منظور .. - المتحاور الذي لايهتم بمعرفة نفسية الطرف الآخر.	- كيف سيكون الحوار لو أن أحد الطرفين لايهتم بمعرفة نفسية الطرف الآخر؟
	٥- أن يتعاطف مع .. - شخص غير مسلم يحسن المسلمون التحاور معه .	- ما الذي قد يشعر به شخص غير مسلم، أحسن المسلمون التحاور معه؟
	٦- التامل في .. - أساليبك الحوارية التي تستخدمينها مع الأطفال ومدى مناسبتها.	- اقترحي أساليب حوارية في تعاملك مع الأطفال مستندة على ماورد في القرآن والسنة.
عنصر الدرس	وجه الفهم المرغوب	الدليل على الفهم
تفهم الطالبة أن .. ٣- الحوار يقوم على منطلقات أساسية وله غايات وأهداف .	١- شرح .. - منطلقات الحوار وغاياته.	- اشرحي ماتعرفينه عن منطلقات الحوار وغاياته .
	٢- تفسير .. - الحوار الناجح ليس بالضرورة أن ينتهي فيه المتحاورون إلى رأي واحد يتفقون عليه.	- هل من الضروري أن ينتهي أحد الطرفين إلى قول الطرف الآخر ليكون حواراً ناجحاً؟ مع تبرير إجابتك.
	٣- التطبيق من خلال .. - تقييم الحوارات التي تجري بينك وبين زميلاتك بشكل يومي.	- كيف تطورين من طريقة تفكيرك لبناء حوار ناجح؟
	٤- أن يرى من منظور .. - شخص يحوّل النقاش إلى قطيعة وتخطئة الآخر بسبب عدم قبول فكرته.	- مارأيك في شخص لايرى أن الرأي الفكري نسبي الدلالة على الصواب والخطأ ؟
	٥- أن يتعاطف مع .. - شخص يجري حوارًا دون معرفته بمنطلقات الحوار.	- كيف تشعرين لو أنك أجريت حوارًا دون معرفتك بمنطلقات الحوار؟
	٦- التأمل في .. - الاستراتيجيات التي تقود إلى غايات الحوار.	- حددي الاستراتيجيات التي ترين مناسبتها وسوف تتبعينها للوصول إلى غايتك من الحوار.
عنصر الدرس	وجه الفهم المرغوب	الدليل على الفهم
تفهم الطالبة أن .. ٤- مقومات الحوار أساسية لبناء حوار ناجح.	١- شرح .. - أركان الحوار. - قواعد الحوار.	- كيف تؤدي أركان الحوار وقواعده دورًا مهمًا في الوصول إلى الأهداف وتحقيق الغاية من الحوار؟
	٢- تفسير.. - أهمية وجود أكثر من طرف في عملية الحوار لمناقشة قضية محددة.	- وضحي أهمية وجود أكثر من طرف في عملية الحوار لمناقشة قضية محددة .
	٣- التطبيق من خلال .. - ضبط عملية حوار تفتقد لقواعده الأساسية.	- كيف يمكنك من ضبط حوار غير واضح ولا مثمر، ويصعب استمراره؟

	٤- أن يرى من منظور .. - أطراف الحوار من حيث درجة الالتزام بقواعد الحوار.	- قارني بين طرف يلتزم بقواعد الحوار وطرف آخر لا يلتزم.
	٥- أن يتعاطف مع .. - شخص لايجيد اختيار فكرة أو موضوع يستحق المناقشة.	- لو كنتي قائدة لمجموعتك, كيف ستحققين حوارًا ناجحًا بين أفراد مجموعتك؟
	٦- التأمل في .. - مقومات الحوار الشخصية.	- قوّمي نفسك إلى أي حد تعتبرين طرفًا ملتزمًا بمقومات الحوار.
عنصر الدرس	وجه الفهم المرغوب	الدليل على الفهم
تفهم الطالبة أن .. ٥- للحوار آداب يجب الالتزام بها.	١- شرح .. - آداب الحوار.	- وضحي كيف يمكن أن يلتزم المتحاورون بآداب الحوار.
	٢- تفسير .. - معنى آداب الحوار. - أهمية آداب الحوار.	- ماذا نعني بآداب الحوار؟ ولماذا هي مهمة؟
	٣- التطبيق من خلال .. - آداب إضافية للحوار.	- اقترحي آدابًا للحوار ترين أهميتها من خلال ممارستك اليومية للحوار مع الآخرين.
	٤- أن يرى من منظور .. - شخص يستخدم نبرة صوته العالية في حواره.	- كيف يبدو لك شخص يستخدم نبرة صوته العالية اثناء حواره مع الآخرين؟
	٥- أن يتعاطف مع .. - شخص يتعرض لقيود تتعارض مع بعض آداب الحوار.	- تخيلي نفسك في موقف حواري مع قيود تتعارض مع بعض آداب الحوار. كيف يبدو الأمر لك؟
	٦- أن يتأمل في .. - أسباب الإطالة في الكلام ومقاطعة الحديث عند الحوار مع الآخرين .	- تأملي ذاتك، هل أنت ممن يطيل في الكلام ويقاطع الحديث عند الحوار مع الآخرين؟ ولماذا؟

المرحلة الثالثة: خبرات التعليم والتعلم
الأنشطة التعليمية التعلمية: - تبدأ المعلمة بسؤال تمهيدي هو : قال تعالى " وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ " ما الغرض من حوار الله عز وجل للملائكة في الآيات السابقة ؟ - تقدم المعلمة الأسئلة الأساسية وتناقشها مع الطالبات , مع تعريف المفاهيم الأساسية، وهي الحوار والآداب. - تطلب المعلمة من الطالبات إثبات أن الحوار من وسائل الاتصال الفعالة وأن للحوار دورًا في تحقيق التوازن في شخصية الإنسان . - تعرض المعلمة صورًا للتواصل الثقافي والفكري والاقتصادي والاجتماعي ثم تطلب من الطالبات أن يوضحن كيف يكون الحوار من أهم أدوات التواصل الفكري والثقافي والاقتصادي والاجتماعي. - تطلب المعلمة من الطالبات الحكم على صحة العبارة التالية: (الإصغاء الجيد مهارة من مهارات الحوار) مع تبرير إجابتهن. - تعرض المعلمة من خلال الباوربوينت الآيات التالية : (قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ) ، (وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَن تَبِعَ دِينَكُمْ قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَى اللَّهِ أَن يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِندَ رَبِّكُمْ ۗ قُلْ إِنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ ۗ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ). ثم تطلب المعلمة من كل مجموعة بناء خريطة مفهومية توضح الفرق بين الحوار والجدال والمناقشة والمناظرة والمحاجّة , تجمع الأنواع الخمسة وتوضح مفهوم كل واحد منها وتوضح العلاقة التي تربط بينها سواء كانت علاقة تجانس أو تضاد. - تطلب المعلمة من الطالبات المقارنة بين فهم الجيل السابق والجيل الحالي ومعتقداتهم حول أهمية الحوار

في الحياة، ثم تتبادل المجموعات فيما بينها وجهات النظر والنقد.

- بعد عرض مشهد رسومي صامت عن موظف يعاني من الاختلاف الدائم في وجهات النظر مع مديره في العمل, تطلب المعلمة من الطالبات أن يتخيلن أنفسهن مكان الموظف, كيف سيشعرن وكيف سيتصرفن في هذه الحالة.
- ثم تسأل المعلمة الطالبات، إلى أي حد يعتبرن أنفسهن ملتزمات بالحوار, وكيف يمكن أن يكنّ أفضل استخدامًا للحوار؟
- تعرض المعلمة بعض الآيات القرآنية التي تحتوي أساليب حوارية تربوية , وتطلب من الطالبات تقديم شرح لصور استخدام القرآن الكريم لهذه الأساليب الحوارية المتعددة. وما الهدف من استخدامها؟ ، ثم تطلب منهن بالاستناد على تلك الأساليب الحوارية التربوية القرآنية توضيح كيف سيجرين حوارًا مع طرف آخر مختلف في الدين والعمر.
- تقرأ الطالبات نشرة معرفية حول أهمية معرفة الخصائص النفسية لكل طرف من أطراف الحوار قبل البدء في أي حوار, ويناقشن ذلك في مجموعات تعاونية.
- تسأل المعلمة كيف سيشعر شخص غير مسلم لو أحسن المسلمون التحاور معه بأدب واحترام.
- تعرض المعلمة على الطالبات لوحة للأساليب الحوارية، وتطلب منهن اقتراح أساليب حوارية أخرى عند تعاملهن مع الأطفال بالاستناد على ماورد في القرآن الكريم والسنة النبوية، ثم يقمن بتعليق أوراق إجاباتهن في الأماكن الخالية على اللوحة.
- تقدم المعلمة عرض باوربوينت حول منطلقات الحوار وغاياته، ثم تطلب من الطالبات شرح مايعرفنه عن غايات الحوار, وهل من الضروري أن ينتهي أحد الطرفين إلى قول الطرف الآخر ليكون حوارًا ناجحًا، مع توضيح ذلك. وكيف نطوّر في طريقة تفكيرنا لبناء حوار ناجح.
- تكتب المعلمة على السبورة عبارة: (الرأي الفكري نسبي الدلالة على الصواب والخطأ)، ثم تطلب من الطالبات إبداء آرائهن حول من لا يرى صحة تلك العبارة، وكيف سيشعرن لو أجرين حوارًا دون معرفة بمنطلقات الحوار.
- تطلب المعلمة من الطالبات من خلال المجموعات التعاونية مناقشة تحديد استراتيجيات فعالة ومناسبة للوصول إلى الغاية المنشودة من الحوار.
- تعرض المعلمة من خلال الباوربوينت خارطة ذهنية لمقومات الحوار وتطلب من الطالبات شرح كيف تؤدي الأركان والقواعد دورًا مهمًا في الوصول إلى الأهداف وتحقيق الغاية من الحوار. ثم تطلب تفسيرًا لأهمية وجود أكثر من طرف في عملية الحوار عند مناقشة قضية محددة.
- تسأل المعلمة الطالبات كيف يمكنهن من ضبط حوار غير واضح ولامثمر ويصعب استمراره، ثم تطلب منهن المقارنة بين طرفي حوار أحدهما ملتزم بقواعد الحوار والآخر غير ملتزم .
- تطلب المعلمة من الطالبات أن يتخيلن أنفسهن في موقف قيادة لمجموعة متحاورة، ثم وتسألهن كيف سيحققن حوارًا ناجحًا بين أفراد المجموعة.
- تطلب المعلمة من الطالبات تقويم أنفسهن ذاتياً، من خلال سؤالهن إلى أي حدٍ يعتبرن أنفسهن ملتزمات بمقومات الحوار.
- تعرض المعلمة من خلال الباوربوينت آداب الحوار، ثم تسأل الطالبات ماذا نعني بآداب الحوار، ولماذا هي مهمة، ثم تطلب منهن أن يوضحن كيف يلتزم المتحاورون بآداب الحوار.
- تطلب المعلمة من الطالبات أن يقترحن آدابًا أخرى للحوار يرين أهميتها من خلال ممارستهن اليومية للحوار مع الآخرين، ثم تسألهن كيف يبدو لهن أحد المتحاورين وهو يستخدم نبرة صوته العالية أثناء الحوار.
- تعرض المعلمة بعض القيود التي تتعارض مع آداب الحوار وتسأل الطالبات كيف سيبدو الامر لهن لو وضعن في موقف حواري مع وجود تلك القيود.
- تكتب المعلمة على السبورة السؤال التالي: قومي نفسك ذاتيًا: هل أنا أطيل في الكلام واقاطع محدثي؟ ولماذا ؟ ، وتطلب منهن الإجابة عنه كتابيًا بصورة فردية لكل طالبة، ثم تجري نقاشًا حول إجاباتهن.

ملحق (٢) الصورة النهائية لأداة الاختبار

أجيبي عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: بالاستناذ على فهمك لأهمية الحوار، أجيبي عن الآتي:

١. عرفي الحوار.
٢. ما أهمية الحوار في حياتنا ؟
٣. ماالنتائج المترتبة على استخدام الحوار في المجتمع كأداة من أدوات التواصل؟
٤. هل للحوار دور في تقدم الأمم؟ وضحي ذلك.
٥. الحوار قديم قدم البشرية، أعطي دليلاً على ذلك.

السؤال الثاني: بالاستناذ على فهمك للأساليب الحوارية الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية، أجيبي عن الآتي:

١. ورد لفظ الحوار في القرآن الكريم في أكثر من موضع. علام يدل ذلك؟
٢. أعطي مثالاً على أسلوب حواري في القرآن الكريم أو الحديث الشريف.
٣. كيف يمكن للأساليب الحوارية التي نستخدمها أن تؤثر في علاقاتنا مع الآخرين؟
٤. ما أهمية استخدام القرآن الكريم لأساليب حوارية متعددة؟
٥. ما الهدف من استخدام القرآن الكريم لأساليب حوارية متعددة؟

السؤال الثالث: بالاستناذ على فهمك لكيفية ممارسة آداب الحوار في حياتنا، أجيبي عن الآتي:

١. كيف نستخدم الحوار بموضوعية؟
٢. متى نستخدم التدرّج في الحوار؟
٣. أي من الآتي يمكن أن نستخدم عند بدء الحوار: نقاط الاتفاق أم نقاط الخلاف؟ ولماذا؟
٤. اقترحي آدابًا للحوار ترين أهميتها من خلال ممارساتك اليومية للحوار مع الآخرين.
٥. ما رأيك في استخدام نبرة الصوت العالية في الحوار مع الآخرين؟

السؤال الرابع: بالاستناد على فهمك لمنطلقات الحوار وغاياته، أجيبي عن الآتي:

١. مارأيك في مقولة: (الرأي الفكري نسبي الدلالة على الصواب والخطأ).
٢. ماهي ردة الفعل المتوقعة عند الحوار مع طرف آخر عندما تشاركينه في بعض قناعاته وتشيدين بأفكاره؟
٣. ماهي أوجه الشبه والاختلاف بين الغاية الأساسية والغايات الفرعية للحوار؟
٤. ما الجوانب التي ينبغي أن ينطلق منها الحوار وتؤثر في استمراره ووصوله لهدفه؟
٥. أعطي دليلاً على ان الاحترام المتبادل بين المتحاورين يسهم في إنجاح الحوار.

السؤال الخامس: بالاستناذ على فهمك للأساليب الحوارية التربوية، أجيبي عن الآتي:

١. كيف ستشعرين لو أجريت حوارًا مع شخص غير مسلم بأدب واحترام؟
٢. ما الذي قد يشعر به شخص غير مسلم لو أجرينا معه حوارًا بأدب واحترام؟
٣. ما الذي تحتاجينه عند التعامل مع متحاورين باختلاف فئاتهم العمرية ودياناتهم وأجناسهم ونفسياتهم؟
٤. هناك من يرى بأن الحوار ليس من الدين مع أهميته في الحياة. وضّحي وجهات النظر المؤيدة والمعارضة لذلك.
٥. كيف تردين على من يقول بأن الحوار ليس أصلاً من أصول الحضارة الإسلامية؟

السؤال السادس: بالاستناد على فهمك لمقومات الحوار (الأركان والقواعد)، أجيبي عن الآتي.

١. ماهي القواعد الحوارية التي تجدين صعوبة في الالتزام بها أثناء حوارك مع الآخرين؟
٢. ماهي القواعد الحوارية التي تجدين سهولة في تطبيقها وقدرة على الالتزام بها أثناء حوارك مع الآخرين؟
٣. كيف يمكن أن يكون الحوار مع طرف آخر دون هدف محدد تتفقان عليه؟
٤. عندما تشاركين في مناقشة قضية ما، هل ترغبين في إجراء الحوار مع طرف واحد أم مع عدة أطراف؟ ولماذا؟
٥. ما المهارات الحوارية التي تتقنينها وتعتزين بها؟ ولماذا ؟

The Effectiveness of Educational Activities Based on the Six Aspects of Understanding of Wiggins and McTighe in Social Studies Course Among 11th Grade Female Students

Rundy H. Al-Thubaiti

Teacher of Social Studies, Aldwadmi Educational Administration

Ahmed H. Al-Fagih

Associate prof. of Social Studies Education, King Saud University

Abstract:

The aim of this study is to identify the impact of Educational Activities Based on the Six Aspects of Understanding of Wiggins and McTighe in Social Studies Course Among 11th Grade Female Students. Semi- experimental design was employed. A sample of (60) female students of the 11th grade were purposively chosen, and divided into two groups, experimental group (30 students) and controlled group (30 students). Achievement test was used to identify the impact of Educational Activities Based on the Six Aspects of Understanding of Wiggins and McTighe in Social Studies Course Among 11th Grade Female Students.

The results of the study were as follows:

- There is a significant difference between the pre and post test for the experimental group in favor of the post test.
- There is a significant difference between the average scores of experimental group and controlled group in favor of experiential group

In the light the results of the study, the following are some of the recommendations:

- The inclusion of educational activities based on the six aspects of understanding in the Social Studies Curriculum in the 11th grade.
- To design a training program for 11th grade Social Studies teachers with focus on employing the educational activities based on the six aspects of understanding.
-

Keywords: Educational activities , the six aspects of understanding , Planning for Understanding