بناء برنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع

أ. طلال دخيل اللّه الجهني
البريد الإلكتروني: talal_3504@hotmail.com
أ. د. فهد بن علي العميري
البريد الإلكتروني: dr. fahadalomairi@gmail.com
faomairi@uqu.edu.sa

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج إثرائي قائم على التعلم الخدمي، وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة، إضافة إلى قياس العلاقة الارتباطية والاعتمادية التنبؤية بين المتغيرين المعتمدين. واشتمل مجتمع الدراسة على طلاب المستوى الأول الثانوي في المدارس الحكومية للبنين في تعليم مدينة ينبع، والبالغ عددهم (840) طالباً. وتمثلت عينة الدراسة العشوائية المتيسرة في طلاب المستوى الأول الثانوي في مدرسة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود الثانوية في مدينة ينبع وعددهم (30) طالباً. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي-ذو تصميم المجموعة الواحدة. واستُخدمت أداتان لجمع البيانات وهما: اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، ومقياس الوعي للتنمية المستدامة. وحُللت البيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ومقياس الوعي للتنمية المستدامة لصالح التطبيق البعدي. كما

أظهرت النتائج تأثير مرتفع للبرنامج الإثرائي المقترح في العينة، حيث بلغ معامل التأثير (مربع إيتا) للمتغيرين المعتمدين (0,93؛0,98) على التوالي. ووصلت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين إلى (1,36%؛1,39%) على التوالي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المتغيرين المعتمدين. إضافة إلى ذلك؛ كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة القوة طردية وموجبة بلغت (0,505) عند مستوى الدلالة (05,0≥ α) بين المتغيرين المعتمدين. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية، حيث بلغت قيمة بيتا (0,36؛0,71) عند مستوى الدلالة (05,0≥ α) بين المتغيرين المعتمدين في رفع كل منهما لمستوى الآخر. وبناء على نتائج الدراسة؛ قُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخدمي، المهارات الحياتية الاجتماعية، الوعي بالتنمية المستدامة، الدراسات الاجتماعية والمواطنة، طلاب المستوى الأول الثانوي.

Building an enrichment program based on service-learning projects in the course of social studies and citizenship and measuring its effectiveness in developing social life skills and awareness of sustainable development among first-level secondary students in the city of Yanbu

Mr. Talal Dakhil Allah
talal_3504@hotmail,com
Prof. Fahad Ali Alomairi
dr.fahadalomairi@gmail.com
faomairi@uqu.edu.sa

Abstract

The current study aimed at building an enrichment program based on service learning, measuring its effectiveness in developing social life skills and awareness of sustainable development, in addition to measuring the correlation and predictive dependence between the approved variables. The study community included first-level secondary students in government schools for boys in the education of the city of Yanbu, and they numbered (840) students. The sample of the randomized study available was at the first secondary level students in King Abdulaziz bin Abdul Rahman Al Saud Secondary School in Yanbu, and they were (30) students. The study followed a quasi-experimental approach - with one group design. Two tools were used to collect data: test of attitudes for social life skills, and measure of awareness for sustainable development. The data were analyzed using a set of appropriate descriptive and inferential statistical methods through the SPSS program.

The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the mean scores of the study group in the pre and post applications in both the attitudes test for social life skills and the measure of awareness for sustainable development in favor of post application. The results also showed a high effect of the proposed enrichment program in the sample, where the impact factor (ETA squared) for the approved variables was (0.98; 0.93), respectively. The ra-

tio of Black's modulus to the adjusted gain of the accredited variables reached (1.36%; 1.39%), respectively, which indicates the effectiveness of the enrichment program based on service-learning projects in developing the accredited variables. Moreover; The results revealed that there was a positive and medium positive correlation relationship (0,505) at the significance level ($\alpha \leq 0.01$) between the two approved variables. The results also revealed that there was a linear predictive dependence relationship for the beta value of (0.71; 0.36) at the significance level ($\alpha \leq 0.01$) between the two variables approved in raising each other to the other level. Based on the results of the study; A range of related recommendations and proposals were submitted.

Key words: Service Learning, Social Life Skills, Awareness of Sustainable Development, Social Studies and Citizenship, First-Level Secondary Students.

خلفية الدراسة وأدبياتها

يشهد القرن الحادي والعشرين المعاصر تغيرات سريعة ومتلاحقة في مختلف ميادين ومجالات الحياة، ويتطلب هذا العصر من أي فرد أن يكون على وعي بقضايا ومشكلات مجتمعه والكيفية المثلى للتعايش معها واقعيا، حيث أقصى ما يطمح إليه الفرد هو أن يكون مواطنا صالحا فعالا وله تأثير إيجابي في المجتمع، ويساهم في تنميته وحل مشاكله، إذ المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة هي قضية مهمة لابد من تنميتها وترسيخها من خلال الممارسة وربط التعلم بواقع الحياة والظروف التي تواجههم حتى يتم التغلب عليها.

تؤكد تقارير الأمم المتحدة (United Nations) :UN المشار إليها في إبراهيم (41، 2016) أن العلاقة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية علاقة أحادية الاتجاه، فقديماً كان المجتمع من خلال مؤسساته الرسمية والنظامية هو المسؤول عن دعم المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف المقصودة، بالإضافة إلى ضرورة أن تكون البرامج التعليمية قائمة على احتياجات المجتمع، وضرورة إزالة الحواجز بين التعليم والمجتمع بهدف تحقيق الجودة للجميع، وإمكانية مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في إدارة النظم التعليمية ودعمها.

يرى يونس (2015) أنه لابد أن تتنوع المناهج الدراسية ومدخلاتها التدريسية الملائمة، ويقتضي ذلك التحرر من القوالب التقليدية الجامدة للمناهج والبرامج التعليمية، لمواكبة المستجدات المجتمعية المتوافقة مع الرؤية التربوية للمجتمع. ومن هذا المنطلق التطويري يعد التعلم الخدمي من التوجهات الحديثة للمناهج التي تمكن الطلبة من تطبيق المعرفة في الحياة الواقعية، باعتبار أن الخبرة تمثل أساسا عملية التعلم التي تهتم بإثارة تفكير الطالب، والاستفادة من ملاحظاته الموضوعية ومعلوماته المنظمة، كما يعد التعليم الخدمي فرصة منظمة للتعلم حيث تتاح للطلبة الفرصة للتفكير فيما تعلموه أثناء ممارستهم الأنشطة المختلفة بما يسمح لهم بتقييم ما توصلوا إليه.

ترجع بداية التعلم الخدمي كفكرة وكنظرية أساسية إلى المربي الأمريكي جون ديوي (John Dewey) الذي اقترح منذ بداية القرن العشرين ضرورة التركيز على خبرات المتعلم الشخصية وتكوين خبرات تعليمية جديدة له مما يساعده على تحقيق التعلم كماً وكيفاً, واعتبر ديوي أن التعلم يحدث بين الفرد والبيئة، وركز في كتاباته على أهمية التعلم بالخبرة الذي يرتكز على التعلم النشط

من خلال التجربة والتفكير، وحل المشكلات خارج غرفة الصف، لذلك يعد التعلم الخدمي أحد أشكال التعلم التجريبي، الذي يقوم بربط الأنشطة الخدمية بالمناهج الدراسية. (حسن، 2016؛ Govekar & Rishi, 2007).

ويركز التعلم الخدمي على التنمية الشخصية والاجتماعية للطلبة، والمسئوليات والمهام والأدوار المدنية التي يمكن أن يقوموا بها، والتعليم الأكاديمي وزيادة التحصيل والإنجاز، والاستكشاف والتطلعات المهنية، وتطوير العملية التعليمية بالمدارس، وتنمية المجتمع المحلي المحيط بالمدارس (Chambers & Lavery, 2018).

بدأ استخدام التعلم الخدمي فعلياً عندما ناشد إرنست بوير في عام (Ernest Boyer,1916) الوارد في إبراهيم (2016، 47) مؤسسات التعليم العالي لكي يصبح لها دور مع المجتمعات المحلية في حل المشكلات المجتمعية؛ من خلال الاشتراك في دراسات ميدانية، ومن هنا شكّل التعلم الخدمي طريقة يمكن بها الاستفادة من طاقات الطلاب وإمكانية تسهيل تعقيدات المقررات الدراسية. ويركز التعلم الخدمي على أن تكون المهام نحو مشكلات فعلية قائمة في المجتمع، وتتطلب جهداً منظماً من الطلبة، وذات علاقة بخبراتهم، بالإضافة إلى التركيز على المشكلات الحياتية التي تواجه الطلبة في مجتمعهم، كما يعمل التعلم الخدمي على ربط تطبيق المناهج التعليمية مع الحياة الواقعية للطلبة، وينمي لديهم المسؤولية الاجتماعية، ويدعم المكونات الأخلاقية ذات العلاقة بخدمة المجتمع (حسب، 2016).

يتميز التعلم الخدمي عن غيره من أنواع العمل الميداني مثل الخدمة المجتمعية أو العمل التطوعي أو التدريب العملي، بتكامل الخدمة المجتمعية مع التدريس في غرفة الصف، إذ أن التعلم الخدمي يتضمن أهدافا تعليمية واضحة، تركز على تعزيز روح المسؤولية والوعي والمواطنة لدى الطلبة، وينعكس ذلك على ما يقدمه الطلبة من خدمات للمجتمع على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي (Elsasser , 2011).

ويمر التعلم الخدمي بخمس مراحل رئيسة، الأولى الاستكشاف حيث يقوم المعلمون والطلبة باستكشاف القضايا أو المشكلات المجتمعية التي سيعالجونها، والثانية التخطيط والإعداد حيث يتم تحديد الأهداف الأكاديمية وأنشطة التعلم الخدمي التي يمكن تخطيطها، وتحديد

المتطلبات الإدارية والتنظيمية اللازمة للأنشطة، ووضع خطة تنفيذية تتضمن كيفية القيام بالمهام والمسئوليات، والجدول الزمني للتنفيذ، أما المرحلة الثالثة فتتضمن تنفيذ ما تم التخطيط له؛ من خلال فرق عمل يجمع الطلبة والمعلمين والمجتمع المحلي، وتشتمل المرحلة الرابعة على التأمل والتفكير فيما تم تنفيذه وتقديم الأفكار والمقترحات بشأنها، في حين تتضمن المرحلة الخامسة التقويم، وذلك للتعرف على جوانب القوة وتدعيمها، وجوانب الضعف وعلاجها والاحتفال بالإنجاز وتقديم الجوائز بحضور كافة المشاركين في الخدمة (Harris , 2018).

يساعد هذا النوع من التعلم الذي يقوم على المشروعات على تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة، ومواكبة التطور والتحديث الهائل في جميع المجالات، وتعمل على تصفية الواقع الاجتماعي من الآفات الاجتماعية، والمشكلات السلوكية، وتعمل على تنشئة المواطن الصالح، كما تساعد على إعداد جيل يتحمل المسؤولية التي تقع على كاهلهم في بناء مجتمعهم وتقدمه (حسن، 2016).

ويرى السعايدة وطلافحة (2019) أن مناهج التعليم العام لا تعنى بالمهارات الحياتية الاجتماعية، على الرغم من أن هناك العديد من المناهج الحالية التي تضم فلسفاتها وأهدافها نصوصاً واضحة عن المهارات المطلوبة؛ إلا أن التعليم العام يبقى نظرياً، وتظل المهارات من جانب التعليم, لا تحظى بالاهتمام المطلوب، ولم تعد المناهج الحالية تفي باحتياجات الطلبة من المهارات الحياتية الاجتماعية, وفي طليعتها مهارات استكشاف المشكلات، والبحث عن حلول لها والتخطيط، وبناء العلاقات الناجحة، واتخاذ القرار، لهذا فهي تتمركز على المجال المعرفي في أغلب موضوعاتها بالمقررات الدراسية، التي تُدرس بغية تعلم قدر من المعارف والمعلومات, الأمر الذي مازال يؤثر سلباً على الطلبة وكيفية إعدادهم للحياة، أو على المجتمع وتنميته وتقدمه, مما أعجز المنهج عن تحقيق أهدافه الحقيقية كإعداد الموطن الصالح والفعال؛ الذي يسهم في نهضة وطنه والدفاع عنه، وتأهيل النشء الصاعد لكي يصبحوا قادة المستقبل, وتعزيز الولاء والانتماء. وتأسيساً على ذلك؛ فإن ربط منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمشروعات التعلم الخدمي من شأنه أن يجعل الطلبة مشاركين فاعلين في المشروعات الخدمية، التي تهدف للاستجابة إلى حاجات المجتمع وتحقق غايات وأهداف العملية التعليمية، وأن يقدم نمطاً مختلفاً غير النمط التقليدي داخل غرفة الصف. وانطلاقا من مفاهيم أساسيات منهج الدراسات الاجتماعية، فالدول المتقدمة

تستهدف من هذا المنهج إمداد الطلبة بالمهارات الحياتية التي تجعلهم قادرين على التفاعل مع الحياة اليومية بكل إيجابياتها وسلبياتها.

كما يُعد موضوع التنمية المستدامة من الموضوعات الحيوية والأساسية في وقتنا الحالي، والتي ينبغي أن تكون محور اهتمام نُظم التعليم في دول العالم جميعها، وإن ما يدعو إلى ذلك هو أهمية التنمية المستدامة في الخطط والمشاريع التنموية الاقتصادية والاجتماعية وحتى التوعية والثقافة التي تخطط لها دول العالم وتنفذها لرفع مستوى معيشة الأفراد الحاليين والأجيال القادمة. وقد التزمت منظمة اليونسكو (UNESCO) بالعمل لصالح التنمية المستدامة في إطار أنشطة قطاع العلوم في كل المجالات، من أجل التنمية المستدامة، وعينت اليونسكو وكالة مسئولة عن هذا الأمر، وبناء عالم يتاح فيه لكل شخص فرصة الانتفاع بالتعليم واكتساب القيم وأنماط السلوك والاستهلاك وأساليب العيش وكل ما يلزم من أجل بناء مستقبل قابل للاستمرار، ولتحقيق عالم أفضل من هذا المنظور (حسونة, 2013).

أوردت كل من (حسب,2016؛ السحاري,2017) أنماطاً متنوعة للتعلم الخدمي، حددت فيما يأتي:

أ. التعلم الخدمي المباشر: الذي يتم من خلاله المشاركة في أعمال مجتمعة عامة دون تحديد لتخصص معين.

ب. التعلم الخدمي القائم على التخصص: يتم من خلاله انخراط التلاميذ في أعمال خدمية تعكس استخدام محتوى المقرر الدراسي كأساس لفهم وتحليل مشكلات المجتمع.

ج. التعلم الخدمي القائم على المشكلة: والذي يتم من خلاله مشاركة التلاميذ سواء بصورة فردية أو تكوين فرق منهم مع أعضاء المجتمع في دراسة المشكلات وتوظيف ما لديهم من معرفة في تقديم توصيات وحلول لتلك المشكلات.

د. التعلم الخدمي القائم على مشروعات التخرج: وهي مشروعات تصمم غالبا في السنة النهائية لتطبيق التلاميذ ما لديهم من معارف في دراسة قضية أو مشكلة مجتمعية.

هـ. الخدمة الداخلية: وهي أكثر عمقا وتكثيفا من التعلم الخدمي العادي، حيث يتم تطبيق معارف ونظريات التخصص في الواقع العلمي.

و. بحوث العمل القائمة على المجتمع: حيث يعمل الطلبة على تصميم وتنفيذ بحوث للإجابة عن أسئلة، سواء بشكل فردي أو فرق عمل.

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بالتعلم الخدمي، ومن أهمها دراسة بوش وهاردين (Buch & Harden, 2011) التي سعت إلى إجراء تحليل للدراسات والأدبيات التي أجريت حول التعلم الخدمي وأثره على الطلاب من المرحلة الأساسية وحتى المرحلة الجامعية في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع منهجية نوعية قامت على تحليل نتائج عينة من (62) دراسة، أجريت في الفترة ما بين 2010-2001، وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلاب المشاركين ببرامج التعليم الخدمي كانوا أكثر تحصيلاً من أقرانهم غير المشاركين، كما اتفقت الدراسات على أن التعلم الخدمي يحقق مخرجات مرتفعة للطلاب في خمسة مجالات هي: الاتجاه الإيجابي نحو الذات، والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة, والتعلم الذاتي، والانخراط المدني، وتحسن المهارات الاجتماعية، وقد أوصت الدراسة بضرورة التوسع في إجراء دراسات تجريبية تشمل عينات أوسع من الطلاب وضمن متغيرات أخرى.

وتناولت دراسة محمد (2012) فاعلية برنامج مقترح باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري والمنهج شبه التجريبي في التطبيق الميداني، حيث ضم التصميم شبه التجريبي للبحث مجموعة واحدة وتم إعداد مقياس وفق مقايس ليكرت لقياس الأبعاد الأساسية, وتوصلت الباحثة إلى أنه توجد فروق في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث أثبتت الدراسة فاعلية برنامج التدريس باستخدام التعلم الخدمي على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي, والوعي بمشكلات المراهقة, وتنمية التفكير الناقد, وقيم المواطنة لدى الطلاب المعلمين.

وبينت دراسة كوبل (Coble, 2014) أن من أهم عوامل نجاح التعلم الخدمي في المدارس المتوسطة والعليا في ولاية كاليفورنيا الأمريكية هي تمكين الطلبة ومنحهم صلاحيات وسلطات في تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في جميع العمليات، والاختيار بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم، واحترام آرائهم وأفكارهم وجعلها موضع احترام وتقدير وعدم تجاهلها أو التقليل من شانها، كما أن مشاركة الطلبة في المشروعات تُنَمِّي

عندهم المهارات الشخصية، والمهارات القيادية، والوعي المهني، والتنمية الأكاديمية، والجانب الأدائي والأخلاقي في الشخصية، بالإضافة إلى إحداث التأثير الإيجابي في المجتمع والتعرف على مشكلاته الحقيقية وحلها.

وهدفت دراسة يونس (2015) إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة. ولتحقيق ذلك أعد دليلاً لتدريس وحدة "الموارد الطبيعية" باستخدام التعلم الخدمي، واختباراً تحصيلياً، ومقياس للسلوكيات المرتبطة بالتنمية المستدامة للموارد الطبيعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً، تم توزيعهم إلى مجموعتين وهما: (37) طالباً لمجموعة الدراسة، و(34) لمجموعة المقارنة, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة الدراسة ومجوعة المقارنة لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة.

وعمدت دراسة حسب (2016) إلى قياس فاعلية برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية قائم على مشروعات التعلم في تنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتكونت عيِّنة البحث من (٦٨) تلميذا في الصف الأول الإعدادي بمدرسة المنيا الحديثة بنات، تم توزيعهم إلى مجموعتين, وهما: (٣٠) تلميذة لمجموعة الدراسة و(٣٨) تلميذة لمجموعة المقارنة, وتم استخدام مقياس الوعي البيئي بجزئيه: اختبار المفاهيم البيئية، ومقياس الاتجاه البيئي، واختبار المهارات الحياتية، وبرنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلم الخدمي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي المقارنة والدراسة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية لصالح مجموعة الدراسة، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي المقارنة والدراسة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه البيئي لصالح مجموعة الدراسة.

وأكدت دراسة ليرولو (Ierullo, 2016) أن التعلم الخدمي عملية مؤسساتية في المدارس الأرجنتينية وتعتمد على المشاركة الفاعلة من عدة أطراف مثل: فريق القيادة المدرسية، ومديري المدارس، والمعلمين المنفذين للمشروعات، ومؤسسات المجتمع المحلي، كما تتطلب موارد مالية

لتنفيذ تلك المشروعات ونقل الطلبة إلى مواقع العمل المجتمعية، كما يتطلب وقتاً لتنفيذ المشروعات وفق جدول زمني محدد لا يتعارض مع التعليم والتعلم في قاعات الدروس، وزيادة التواصل بين المدرسة والمجتمع، وزيادة فهم الطلبة للمهن المجتمعية ومعرفتهم بها.

وسعت دراسة قطاوي وأبو جاموس (2017) إلى استقصاء أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. وتَكَوّن أفراد الدراسة من (121) طالباً وطالبة. وقد تكوّنت مجموعة الدراسة التي خضعت للتعلم الخدمي من (64) طالبا وطالبة، بينما تكّونت مجموعة المقارنة التي خضعت للطريقة التقليدية من (57) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مشروع المواطنة وفق مشروعات التعلم الخدمي، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبلياً على المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة لصالح مجموعة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة في اختبار التحصيل ككل لدى الطلبة يُعزى إلى التفاعل بين التعلم الخدمي والجنس لصالح الطالبات، وعدم وجود أثر دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة في اختبار التحصيل بمستوى التطبيق يُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وهدفت دراسة إمام (2019) إلى قياس فاعلية استخدام مدخل التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي, وطبق البحث على عينه من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي بإحدى مدارس محافظة الشرقية، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين, مجموعة الدراسة وبلغ عددها (30) طالباً، ومجموعة المقارنة وبلغ عددها (30) طالباً، وقد تم إعداد الأدوات التالية: قائمة بأبعاد ثقافة ريادة الأعمال، تصور لتدريس الجغرافيا باستخدام مدخل التعلم الخدمي لتنمية ثقافة ريادة الأعمال في صورة (دليل للمعلم – كتيب للطالب- اختبار تحصيلي للبعد المعرفي لثقافة ريادة الأعمال) وجوانب التعلم المتضمنة في الوحدة المستهدفة، مقياس مهارات ريادة الأعمال لقياس البعد المهارى لثقافة ريادة الأعمال، مقياس الاتجاه لقياس البعد الوجداني لثقافة ريادة الأعمال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة ومجموعة المقارنة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة لصالح مجموعة

الدراسة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين (القبلي - البعدي) لأدوات الدراسة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية مدخل التعلم الخدمي في تنمية ثقافة ريادة الأعمال.

وسعت دراسة شحاتة (2019) إلى استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية الجانب المعرفي للوعي الاقتصادي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد دليل المعلم، الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي الاقتصادي، وقد تم اختيار مجموعتي الدراسة وتطبيق أدواتها قبلياً على مجموعتي الدراسة والمقارنة، ثم التدريس لمجموعة الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم الخدمي, والتدريس لمجموعة المقارنة باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة، ثم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً عن طلاب مجموعتي الدراسة، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين (القبلي والبعدي) للاختبار التحصيلي المعرفي للوعي الاقتصادي ككل ومستوياته المختلفة لصالح التطبيق البعدي. ويتضح من عرض الدراسات السابقة وجود اهتمام من النظم التعليمية في كثير من دول العالم بالتعلم الخدمي كاستراتيجية تعليمية تربط بين المناهج الدراسية وخدمة المجتمع، وذلك من خلال مجموعة متنوعة من البرامج والمشروعات والأنشطة والفعاليات التي تحقق فوائد متنوعة للطلبة والمدارس والمجتمع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها:

بالنظرة الفاحصة إلى محتوى منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ولا سيما بالمرحلة الثانوية في التعليم العام السعودي؛ يلاحظ بأن هناك قصورا في تضمين مشروعات التعلم الخدمي، إذ مازال محتوى هذا المنهج يتصف بالجمود والصعوبة، وينفر الطلبة منه لكثرة موضوعاته وتشعبها، وبعدها عن حياتهم الواقعية.

وفي ضوء ذلك تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في القصور الذي يعاني منه مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة في المستوى الأول الثانوي، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى توظيف مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة.

انصب تركيز الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟
2. ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في مستوى المهارات الحياتية الاجتماعية ودرجة الوعي لمجالات التنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

وقد وضعت الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كالآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.
2. لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.
4. لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.
5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين مقدار النمو للمهارات الحياتية الاجتماعية ومجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

6. لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مجالات الوعي للتنمية المستدامة من درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية.

أهـداف الدراسـة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. إعداد تصور للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
2. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
4. تحديد نمط العلاقة الارتباطية بين مقدار النمو في المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
5. تحديد نمط العلاقة الاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول ثانوي.

أهميـة الدراسـة

انبثقت أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

1. يؤمل أن تنمي هذه الدراسة المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة من خلال برنامج إثرائي مقترح في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وخاصة طلبة المستوى الأول الثانوي.

2. يتوقع أن تسهم هذه الدارسة في تبصير معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والمواطنة في المملكة العربية السعودية، باستخدام مشروعات التعلم الخدمي لتنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وخاصة طلبة المستوى الأول الثانوي.
3. يؤمل أن تفيد هذه الدراسة القائمين والمسؤولين عن عمليات تأليف وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة في تضمين مشروعات التعلم الخدمي في تلك المناهج في مراحل التعليم العام السعودي ولاسيما المرحلة الثانوية.
4. يتوقع أن تزود هذه الدراسة الباحثين والعاملين في مجال الدارسات الاجتماعية والمواطنة بالخبرات التي من شأنها الإفادة من استخدام مشروعات التعلم الخدمي لتنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة.
5. يتوقع أن تثري هذه الدراسة المكتبة التربوية العربية، ولا سيما في المملكة العربية السعودية. حيث أنها تعد -حسب إطلاع الباحثان-من الدراسات النادرة التي تناولت مشروعات التعلم الخدمي والمهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة في مراحل التعليم بشكل عام وفي التعليم الثانوي بشكل خاص.

محـددات الدراسـة

- **المحددات الموضوعيَّة**: اقتصرت الدِّراسَة على قياس فاعلية البرنامج الاثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.
- **المحددات البشريَّة**: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طلاب المستوى الأول الثانوي.
- **المحددات المكانيَّة**: طبقت الدِّراسَة في إحدى المدارس الثانوية الحكومية للبنين في مدينة ينبع التابعة إدارياً لمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربيَّة السعوديَّة.
- **المحددات الزمانيَّة**: تم تطبيق هذه الدراسة -بحمد الله- في الفصل الثاني للعام الدراسي 1441هـ (2020م).

مصطلحات الدراسة

- **الفاعلية (Effectiveness):** عرفها العميري (2019ب، 154) بأنها: "الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة، كما تعرف بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيًا عن طريق مربع إيتا، أو عن طريق حساب الدلالة العملية للمؤثر الإحصائي المقدم في تحليل البيانات الإحصائية والفاعلية".

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: مقدار التغير الإيجابي الذي يحدثه المتغير المستقل البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في المتغيرين التابعين والمتمثلين في المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى عينة الدراسة من طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع.

- **البرنامج الإثرائي (Enrichment Program):** يعرفه أبو الحمائل (116,2013) بأنه: "تغذية البرنامج التربوي، وتزويد الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بنوع جديد من الخبرات التعليمية، تختلف عن الخبرات المقدمة لهم في الفصل الدراسي المعتاد، من حيث المحتوى والمستوى والجدة والأصالة الفكرية".

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: مجموعة المهارات المختارة التي تحصل عليها الباحثان بعد اطلاعهما على الدراسات السابقة حسب مقتضيات التعلم الخدمي ومشروعاته، والتي تُعنى بشخصية الطلبة فكرياً وعلمياً وعملياً واجتماعياً؛ بما يؤهلهم للتفاعل مع مجتمعهم وعالمهم المحيط بهم والتكيف مع متغيرات الحياة المختلفة.

- **التعلم الخدمي (Service Learning):** عرفه زعارير وعبيدات (53، 2017) بأنه: "أحد الأنماط الحديثة للمناهج الدراسية الذي يهدف إلى خدمة المجتمع المحلي من خلال ممارسة الطلبة وتنفيذهم لبعض البرامج والمشروعات الهادفة إلى تطوير معارفهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومشاركتهم الفاعلة التي تلبي احتياجات مجتمعهم، أو بيئتهم المحلية، وتحقيق التعاون والتواصل بين الطلبة والمدرسة والمجتمع".

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: عبارة عن المشروعات الخدمية التي يتم تضمينها في منهج الدراسات الاجتماعية وتركز بشكل أساسي على المهارات الحياتية والتنمية المستدامة بالمجتمع المحلي للطلاب بالمستوى الأول الثانوي بما يخدم المجتمع، ويثري معارفهم ومداركهم، وينمي مهاراتهم ووعيهم، ويرفدهم بالخبرات النوعية الحديثة.

- **المهارات الحياتية الاجتماعية** (life-cycle): صنفها دحو (2019) إلى أنها تشمل: المهارات الاجتماعية التي تتمثل في التخطيط الجيد، والتعاون بين الأفراد، وبناء العلاقات الاجتماعية الناجحة، وحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار.
- **التنمية المستدامة (Sustainable Developmen):** عرفها الشحي (5، 2017) بأنها: "التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر دون التضحية أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها".
- **الدراسات الاجتماعية والمواطنة:** (Social Studies and Citizenship) عرفها العميري (8، 2013) بأنها: "الكتب المقررة للطلبة في التعليم العام السعودي والتي تعالج عددا من الموضوعات التاريخية والجغرافية والوطنية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من بقية فروع الدراسات الاجتماعية، التي تم تطويرها ابتداء من العام الدراسي 1432/1431هـ(2011/2010م) لتتلاءم مع طبيعة المشكلات والقضايا والتحديات والتطلعات للمجتمع السعودي".

  ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها المقرر الدراسي الذي يُدَرّس لطلاب المستوى الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.
- **طلاب المستوى الأول الثانوي:** يقصد بهم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من 16 حتى 17 عاما, وهم في السنة الأولى من المرحلة الثانوية, ويتعلم جميعهم مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمعدل 5 حصص أسبوعيا لمدة فصل دراسي واحد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة:** اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة (OXO)، ذات القياس القبلي والبعدي، لغرض قياس فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع.
- **مجتمع الدراسة وعينتها:** اشتمل مجتمع الدراسة جميع طلاب المستوى الأول الثانوي في المدارس الثانوية الحكومية للبنين في المملكة العربية السعودية. وتمثلت عينة الدراسة في طلاب المستوى الأول الثانوي من إحدى المدارس الثانوية الحكومية للبنين في مدينة ينبع، وتم اختيار المدرسة بطريقة العينة العشوائية المتيسرة.

بناء البرنامج الإثرائي المقترح القائم على التعلم الخدمي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي وعلى الدراسات السابقة التي هدفت إلى تصميم وبناء البرامج الإثرائية والتعليمية والتدريبية مقترحة كدراسة (يوسف, 2006؛ محمد,2012؛ أنور,2014؛ زارع, 2014 يونس, 2015؛ حسب, 2016؛ زعارير وعبيدات, 2017؛ الحربي, 2018؛ Mpofu,2007). فقد تم تصميم البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في (16) موضوعاً، ترتبط المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة. بحيث يشمل كل موضوع على الأهداف الإجرائية، والمحتوى التعليمي، واستراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه، والتقنيات والوسائل التعليمية، والأنشطة التعلمية، والقراءات الخارجية، وأنماط التقويم وأدواته، والمراجع ذات الصلة.

1. الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج الإثرائي:

أ. تحديد الأهداف، وصياغتها في فقرات إجرائية واضحة للبرنامج الإثرائي المقترح.

ب. ارتباط موضوعات الوحدات التعليمية بأهداف البرنامج الإثرائي المقترح.

ج. ملاءمة موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج الإثرائي المقترح للطلبة في المرحلة الثانوية.

د. ربط موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح بالتقنيات والوسائل التعليمية والأنشطة التعلمية.

هـ. مراعاة الدقة والحداثة والشمول والتنوع في البرنامج الإثرائي المقترح.

و. استخدام أنماط متعددة من التقويم كالتقويم القبلي والبنائي والبعدي للبرنامج الإثرائي المقترح.

2. أهداف البرنامج الإثرائي:

أ. التعرف إلى مفهوم التعلم الخدمي.

ب. تحدد أهداف التعلم الخدمي.

ج. تعليل أهمية التعلم الخدمي.

د. المقارنة بين التعلم الخدمي والتعلم التقليدي.

هـ. ممارسة تطبيقات التعلم الخدمي لخدمة المجتمع في مجالات الحياة المختلفة.

و. تثمين دور التعلم الخدمي في تحقيق نهضة المجتمع.

3. المحتوى التعليمي

رُوعي في محتوى البرنامج الإثرائي المطبق توفر مجموعة من المعايير، تمثلت في الآتي:

أ. تحديد المهام التعليمية للمشروعات المقترحة التي توضح ما يجب أن يعرفه الطلبة في المرحلة الثانوية، ويكونوا قادرين على أدائها.

ب. ربط محتوى مشروعات البرنامج الإثرائي بالأهداف، حيث إن ما يشتمل عليه المحتوى من خبرات لابد أن يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

ج. ملائمة محتوى المشروعات التعليمية لحاجات الطلبة وقدراتهم، وطبيعة نمو الطلبة في هذه المرحلة.

د. العمل على تحقيق النمو المتكامل للطلبة بالاهتمام بجوانب النمو الثلاثة، وهي الجانب المعرفي والوجداني والمهاري, بشكل يحقق التكامل بين النظرية والتطبيق.

هـ. احتواء البرنامج الإثرائي المقترح على المادة العلمية الوافية التي يستطيع الطلبة من خلالها اكتساب معرفة عن الموضوعات المقترحة.

و. الجمع في محتوى مشروعات البرنامج الإثرائي المقترح بين الدراسة النظرية وتنفيذ المشروعات الخدمية بشكل تطبيقي، يتم خلاله تدريب الطلبة على بعض المهارات الحياتية الاجتماعية، والتوعية بمجالات التنمية المستدامة بما يساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

ز. احتواء البرنامج الإثرائي المقترح على أنماط وأدوات تقويم متنوعة للتأكد من تحقق أهداف البرنامج.

ح. توفر إمكانية المرور بخبرات تعليمية بيئية متنوعة، تساعد الطلبة على إتقان تنفيذ المشروعات الخدمية المقترحة.

وتضمن البرنامج الإثرائي المقترح قائمتين، وهما:

أولاً- قائمة المهارات الحياتية الاجتماعية

بالرجوع إلى العديد من المراجع والأدبيات التربوية (حسب,2016؛ المساعيد، 2016؛ المعمري، 2015؛ الملحم، 2018؛ Kusanagi,2019؛ Rani,2019) فقد تم حصر المهارات الحياتية الاجتماعية في (57) مهارة، موزعة على ثمانية مجالات، كما يظهرها الجدول (1).

جدول (1) المهارات الحياتية الاجتماعية القائمة على مشروعات التعلم الخدمي لدى طلاب المستوى الأول الثانوي

العدد		المهارة / المجال
العام	الخاص	
المجال الأول-أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية		
1	1	تنمي المهارات الحياتية الاجتماعية قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي
2	2	تعزز المهارات الحياتية الاجتماعية الثقة بالنفس
3	3	تزود المهارات الحياتية الاجتماعية الفرد بالمعلومات والخبرات المختلفة
4	4	تساعد المهارات الحياتية الاجتماعية الفرد على التعامل مع المواقف المختلفة
5	5	تحقق المهارات الحياتية الاجتماعية التكامل بين المدرسة والحياة

العدد		المهارة / المجال
العام	الخاص	
المجال الثاني-مهارات التخطيط الاجتماعي		
6	1	القدرة على التخطيط بالبدء بالأهم ثم الأقل أهمية
7	2	الاستشارة عند التخطيط للمستقبل
8	3	تحديد المدة الزمنية لتنفيذ الخطة لغرض تحقيق الهدف
9	4	القدرة على وضع خطط بديلة يمكن الاستعانة بها
10	5	الحرص على الواقعية عند تحديد الأهداف المستقبلية
11	6	إدراك الظروف الطارئة التي تحدث أثناء التخطيط
المجال الثالث-مهارات التواصل الاجتماعي		
12	1	تنظيم الأفكار قبل عرضها
13	2	تحليل الأفكار بشكل موضوعي
14	3	طرح الأمثلة لتوضيح الأفكار
15	4	الاهتمام بالموضوع المراد مناقشته
16	5	استخدام مهارة تجنب مقاطعة الآخرين
17	6	انتقاء الألفاظ السليمة والصحيحة
18	7	الثناء على الآخرين
19	8	التفاوض السليم مع الآخرين
20	9	المبادرة بالاتصال بالآخرين
21	10	الربط بين الأفكار الشخصية وأفكار الآخرين
22	11	استخدام لغة الصوت الملائمة أثناء الحديث
23	12	الموضوعية في عرض الأفكار بعيداً عن التعصب

المهارة / المجال	العدد	
	الخاص	العام
المجال الرابع-مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة		
إبداء الاحترام للآخرين	1	24
إظهار التقدير للآخرين	2	25
مراعاة خصوصية الآخرين	3	26
تفهم رغبة الآخرين	4	27
تجنب الإساءة للآخرين	5	28
التبسم في وجه الآخرين	6	29
المبادرة إلى تقديم الخدمة المجانية للآخرين	7	30
المجال الخامس-مهارات التعاون الاجتماعي		
تقديم المساعدة للآخرين	1	31
المشاركة في المشروعات الجماعية	2	32
احترام حق الآخرين في إبداء آرائهم	3	33
إظهار الاهتمام بأفكار أفراد المجموعة	4	34
المواظبة على إنجاز المهام والأدوار المطلوبة	5	35
المجال السادس-مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع		
زيادة التحصيل الدراسي عن طريق الاستثمار الأمثل للوقت	1	36
الحرص على المشاركة في الأنشطة المختلفة	2	37
الاهتمام بالزيارات المجتمعية المختلفة	3	38
تخصيص بعض الوقت للأعمال التطوعية	4	39
استثمار ساعات الفراغ للترويح عن النفس	5	40
المجال السابع-مهارات حل المشكلات الاجتماعية		
تحديد المشكلة بشكل واضح	1	41

المهارة / المجال	العدد	
	الخاص	العام
إثارة الأسئلة الرئيسية عن المشكلة	2	42
طرح الفرضيات للإجابة عن الأسئلة الرئيسية للمشكلة	3	43
جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة	4	44
اختبار صحة الفرضيات التي وضعت للإجابة عن الأسئلة الرئيسية للمشكلة	5	45
تحليل الأسباب المؤدية للمشكلة	6	46
وضع الحلول الملائمة لمواجهة المشكلة	7	47
تقويم البدائل المختلفة المتاحة لحل المشكلة	8	48
ابتكار حلول إبداعية جديدة لحل المشكلة	9	49
المجال الثامن-مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي		
التريث في اتخاذ القرار	1	50
توليد أفكار جديدة قبل اتخاذ القرار	2	51
إعطاء الوقت الكافي لعملية اتخاذ القرار	3	52
تحديد البدائل المتاحة بدقة عند اتخاذ القرار	4	53
مراعاة الأولويات عند اتخاذ القرار	5	54
الاهتمام برد فعل الآخرين عند اتخاذ القرار	6	55
تحمل مسؤولية اتخاذ القرار	7	56
توظيف القرار المناسب في مواقف حياتية جديدة ومشابهة	8	57

ثانياً-قائمة فقرات مقياس الوعي بالتنمية المستدامة

بالنظر في العديد من المراجع والأدبيات التربوية (يونس، 2015؛ بني ياسين، 2018؛ بوذراع, 2018؛ الجلاد,2018؛ Hadduh,2020)، فقد تم حصر قائمة فقرات الوعي بالتنمية المستدامة في (45) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، كما يظهر الجدول (2).

جدول (2) قائمة فقرات الوعي بالتنمية المستدامة القائمة على مشروعات التعلم الخدمي لدى طلاب المستوى الأول الثانوي

المهارة / المجال	العدد	
	الخاص	العام
المجال الأول الوعي بأهمية التنمية المستدامة		
أهمية التنمية المستدامة في تحقيق المواطنة الصالحة	1	1
دور التنمية المستدامة في غرس القيم بين أفراد المجتمع	2	2
مساهمة التنمية المستدامة في نشر السلوكيات الإيجابية بين أفراد المجتمع	3	3
أهمية التنمية المستدامة في تنمية مهارات الأفراد في مختلف المجالات المجتمعية	4	4
مشاركة مجالات التنمية المستدامة في حل مشكلات وقضايا المجتمع المختلفة	5	5
دور التنمية المستدامة في توفير حاجات ومتطلبات الفرد والمجتمع	6	6
مساهمة التعليم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة	7	7
المجال الثاني-الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية		
دور التنمية المستدامة في بناء شخصية أفراد المجتمع		8
مشاركة التنمية المستدامة في تفعيل دور الفرد في المنظومة المجتمعية		9
مساهمة التنمية المستدامة في المحافظة على الأعراف والعادات السليمة		10
دور التنمية المستدامة في التخلص من العادات والتقاليد المجتمعية الخاطئة		11
مشاركة التنمية المستدامة في خفض نسبة الأمية في المجتمع		12
أهمية التنمية المستدامة في تنمية الثقافة المجتمعية		13
مساهمة التنمية المستدامة في فهم الواقع المجتمعي وربطه بالمستقبل		14
المجال الثالث-الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية		
مساهمة العمل الجماعي في زيادة الإنتاجية		15
مساهمة التقنية في إحداث النمو الاقتصادي		16
التعامل بمرونة مع المستجدات الاقتصادية		17

المهارة / المجال	العدد	
	الخاص	العام
تفعيل القيم والأعراف التي تعزز السلوك الإيجابي نحو القضايا الاقتصادية		18
تشجيع الاستثمار في المشاريع التنموية الصديقة للبيئة التي تزيد من الإنتاجية		19
ترشيد استهلاك المقومات الحياتية (الماء، الغذاء، الكهرباء، الغاز، ... إلى غير ذلك)		20
إرشاد الآخرين للحفاظ على المصادر والموارد (الماء، الكهرباء، الغاز، ... إلى غير ذلك)		21
التركيز على اقتصاد المعرفة لمساهمته في التنمية الاقتصادية المستدامة		22
المجال الرابع-الوعي بالتنمية المستدامة البيئية		
الحفاظ على المناطق البيئية الطبيعية		23
إدراك أهمية أن يعيش الإنسان في بيئة نظيفة ونقية		24
الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعت لحماية البيئة		25
إدراك مخاطر التصحر على البيئة الطبيعية		26
إدراك المخاطر (الرعي الجائر، الاحتطاب، الري البدائي، ... إلى غير ذلك) التي تهدد بعض الكائنات الحية بالانقراض		27
تجنب الممارسات الخاطئة الضارة بالبيئة (التدخين، حرق النفايات، ... إلى غير ذلك)		28
الاستفادة من المصادر والموارد البيئية بالطريقة المثلى		29
إدراك العلاقة العكسية بين الاستهلاك المفرط للمصادر والموارد البيئية وتأكل طبقة الأوزون		30
اقتراح الوسائل الملائمة لخفض نسبة الاحتباس الحراري		31
التخلص من النفايات بالطرق العلمية السليمة		32
إنشاء المصانع الصديقة للبيئة		33
زيادة الحدائق بين المباني السكنية		34
المشاركة في زراعة الأشجار الظليلة والنباتات المزهرة لزيادة المساحات الخضراء		35

العدد		المهارة / المجال
العام	الخاص	
36		ترشيد استخدام المياه الجوفية العذبة
37		المشاركة في حل المشكلات البيئية لتوفير حياة أفضل لأجيال المستقبل
38		حماية النباتات والحيوانات البرية بإنشاء المحميات البيئية الطبيعية
المجال الخامس-الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية		
39		تنوع مصادر وموارد الدخل لتحقق التنمية المستدامة المستقبلية
40		رفع جودة مخرجات التعليم لتحقيق التنمية المستدامة المستقبلية
41		التدريب المستمر للعنصر البشري لتحقيق التنمية المستدامة المستقبلية
42		التركيز على تقنية معلومات الاتصال للمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة المستقبلية
43		توظيف التقنية الحديثة لبلوغ التنمية المستدامة المستقبلية
44		أهمية التنمية المستدامة في تحقيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة
45		دور التنمية المستدامة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م

4. تدريس البرنامج الإثرائي

أ. استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه: استخدمت مجموعة من استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه الحديثة، ومن أهمها: استراتيجية الاستكشاف، واستراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية حل المشكلات إبداعياً، ونموذج التعلم التعاوني، ونموذج التعلم التوليدي.

ب. التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة: تم توظيف استخدام برامج العروض التقديمية (Power Point - Emaze - Prezi) لعرض المحتوى التعليمي المرتبط بالتعلم الخدمي، والسبورة الذكية، ومقاطع الفيديو التعليمي، والنماذج والمجسمات، والصور والملصقات.

ج. الأنشطة التعلمية: يكمن دور الأنشطة التعلمية في التطبيقات العملية من خلال إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة مهارات التعلم، وتشكيل خبرات الطلبة، ومن أهمها: الاستنتاج،

والمقارنة، وتوظيف الحواس للوصول إلى حقائق الأشياء وفهم العلاقات بينها، بما ينعكس إيجابياً على تنمية أنماط التفكير ولاسيما التفكير الناقد.

د. القراءات الخارجية: اشتملت على الكتب المتخصصة، والدراسات المنشورة في المجلات العلمية، والمؤتمرات والندوات، والمدونات على الشبكة العنكبوتية.

5. أنماط التقويم وأدواته: تم استخدام نمطين من التقويم، وهما:

أ. التقويم العام: وهو التقويم الذي يتم إجراؤه قبل وبعد تدريس البرنامج الإثرائي المقترح (التقويم القبلي، والتقويم البعدي)، حيث تم تطبيق أداتي الدراسة التي تم إعدادهما، والمتمثلتين في اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية، ومقياس الوعي للتنمية المستدامة.

ب. التقويم أثناء التدريس: استخدمت الدراسة الأنماط الأتية من التقويم:

1. التقويم القبلي: من خلال طرح الأسئلة في بداية الحصة الدراسية للكشف عن خبرات الطلاب وتهيئتهم، وإثارة الدافعية لديهم للتعلم.
2. التقويم البنائي: تم خلال تدريس موضوعات الوحدات للبرنامج الإثرائي المقترح، وذلك عن طرق الأسئلة المباشرة للكشف عن مستوى تحقق الأهداف التعليمية في كل موضوع، بالإضافة إلى تفعيل دور الطلاب وضمان مشاركتهم، ودمجهم في الموقف التعليمي، واستثارتهم، وجذب انتباههم باستمرار.
3. التقويم الختامي: تم ذلك في نهاية كل موضوع للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي تم وضعها لكل موضوع من البرنامج الإثرائي المقترح.

أداتا جمع بيانات الدراسة

أولاً-اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية

1. بناء الاختبار: تم بناء اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية (القبلي والبعدي): من نمط الاختبار الموضوعي القائم على المواقف، وتكوّن من أسئلة الاختيار المتعدد ذو البدائل الأربع، وإحداهما صحيحة، واشتمل على (8) مجالات، ومجموع أسئلتها (57) سؤالاً.

2. صدق الاختبار

أ. الصدق الظاهري للاختبار: عُرض الاختبار في نسخته الأولية على عدد من المحكمين وصل عددهم إلى (20) محكماً من ذوي الخبرة في تخصصي مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والقياس والتقويم. حيث طلب منهم إبداء الرأي والملاحظات حيال اختبار المواقف من حيث: مدى مناسبته، وتحقيق الاختبار لأهدافه الدراسية، وشموليته، وتنوع محتواه، ومستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، ومدى وضوح تعليمات الاختبار للطلاب. مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبا، بما يساعد على تحقيق أهداف الاختبار. وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاختبار، وساعدت على إخراجه في نسخة جيدة. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكمين (صوان، 2017). أي بواقع اتفاق (16) محكما لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات الضرورية، وتكون الاختبار في نسخته النهائية من ثمانية مجالات بواقع (57) سوالاً.

ب. الصدق البنائي للاختبار: طُبقت التجربة الاستطلاعية للاختبار على (15) طالباً من مجتمع الدراسة من خارج العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، ووجد أن معاملات السهولة تراوحت ما بين (0,20-0,80)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة بين(0,21-0,71) مما يعني أن جميع فقرات (الاختبار تقع داخل النطاق المحدد لمعاملات السهولة والصعوبة (أبو دقة، 2008؛ أبو علام، 2018Cohen, Manion & Morrison ،2017). إلى ذلك تم حساب تباين أسئلة الاختبار لمعرفة القدرة التميزية لكل سؤال، واتضح أن جميع الاسئلة تراوحت بين (0,29-0,86)، وأيضاً تقع ضمن النطاق المحدد. وقد تبيّن من خلال التجربة الاستطلاعية أن متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطلاب الإجابة عن جميع فقرات الاختبار هو (60) دقيقة، وتم تقدير درجات الاختبار بواقع (درجة واحدة) لكل سؤال. كما تم كتابة التعليمات الخاصة بالاختبار، وكيفية الإجابة عنها في نموذج الإجابة المعد لهذا الغرض. إضافة إلى ذلك؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه، وقد بلغ معامل الأسئلة مع الدرجة الكلية (0,87). وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي أو ما يسمى بالصدق البنائي (محمد، 2015).

3. **ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-

20)، لكونها الأكثر شيوعاً في حساب ثبات الاختبارات التي تعطي فيها درجة واحدة للإجابات الصحيحة، وصفر للإجابات الخاطئة، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (97,0)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات والتجانس (مجيد، 2014).

ثانياً-مقياس الوعي بالتنمية المستدامة

1. بناء المقياس: تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي صمّمت لقياس مستوى الوعي بالتنمية المستدامة بشكل خاص، كدراسة (يونس، 2015؛ حسب، 2016). واستخدم مقياس ليكرت ذو الخيارات الخمس، وهي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

2. صدق المقياس:

أ. الصدق الظاهري للمقياس: عُرض مقياس الوعي بالتنمية المستدامة في نسخته الأولية على مجموعة من المحكمين مكونة من (20) محكماً من ذوي الاختصاص في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والقياس والتقويم. وذلك للتأكد من مستوى انتماء الفقرات لأغراض المقياس، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات الضرورية، وتكون مقياس الوعي بالتنمية المستدامة في نسختها النهائية من خمسة مجالات بواقع (45) فقرة.

ب. الصدق البنائي للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً من مجتمع الدراسة من خارج العينة، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي، وبحساب معامل بيرسون (Person Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بقصد إظهار مدى اتساق الفقرات في قياس المجالات الواردة فيها. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات المقياس بين (0,52-0,92) وبدلالة إحصائية ($\alpha \geq$,01,0). مما يدل على مناسبة هذه الفقرات لقياس مستوى طلاب مستوى الأول الثانوي لمعرفة مجالات التنمية المستدامة وأهمية فقراتها (أبو علام، 2018). وفي ضوء نتيجة الاتساق الداخلي لفقرات التنمية المستدامة، لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس، وقد ظهر أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تجاوز (0,83)، ويوصف بالارتباط المرتفع (شراز، 2015). وقد رافق هذا الاختبار دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01-0,05)، مما يؤكد أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة.

3. **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل الاتفاق، ويقصد بثبات الاختبار هو: أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة وفي ظروف متماثلة (نوري، 2009) وتحسب قيمته من (1) بالموجب أو السالب وقد تم التأكد من ثبات مقياس الوعي بالتنمية المستدامة باستخدام طريقة الّفا كرونباخ (Cronbach Alpha) حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (15) طالباً، لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف، بغية التأكد من إعطائها نتائج مشابهة في حال استخدامها مرة أخرى. وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (0,91)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات (صوان، 2017).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

1. **أساليب الإحصاء الوصفي البسيط** (Methods of Simple Descriptive Statistics): تم استخدام النسب المئوية، ومعامل الصعوبة، ومعامل التميز، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

2. **الإحصاء الاستدلالي:** تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لقياس الصدق البنائي لأداتي جمع البيانات، ولقياس العلاقة الارتباطية بين المتغيرين المعتمدين؛ ومعادلة كيودر ريتشاردسون (Coder & Richardson:KR-20) للتأكد من ثبات اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية؛ ومعامل آلفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات مقياس الوعي بالتنمية المستدامة؛ واختبارات (T-test) للعينات المترابطة لتحقق شروط تطبيقه، وذلك بهدف إيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين (القبلي والبعدي) لكل من اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية, ومقياس الوعي بالتنمية المستدامة؛ وحساب مربع إيتا لقياس حجم التأثير(Calculate the ETA Square to Measure the Impact Size)؛ ومعامل بلاك (Blake) للكسب المعدل لقياس الفاعلية؛ وتحليل الانحدار (Reliability Relationship Analysis) لقياس العلاقة الاعتمادية التنبؤية الخطية.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة

ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

جدول (3) نتيجة اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية

م	المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	مهارات التواصل الاجتماعي	القبلي	30	2,73	1,48	6,02	16,54	0,000
		البعدي	30	8,57	1,17			
2	مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي	القبلي	30	2,53	1,31	5,94	19,34	0,000
		البعدي	30	8,47	1,61			
3	مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع	القبلي	30	1,70	1,26	3,93	12,84	0,000
		البعدي	30	5,63	1,13			
4	مهارات حل المشكلات الاجتماعية	القبلي	30	1,70	1,15	3,87	13,31	0,000
		البعدي	30	5,57	1,25			

م	المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
5	مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	القبلي	30	1,67	1,12	3,50	13,38	0,000
		البعدي	30	5,17	0,91			
6	مهارات التعاون الاجتماعي	القبلي	30	1,67	1,15	3,50	12,21	0,000
		البعدي	30	5,17	0,87			
7	مهارات التخطيط الاجتماعي	القبلي	30	1,73	0,91	3,37	15,52	0,000
		البعدي	30	5,10	1,01			
8	أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية	القبلي	30	1,33	0,48	3,37	15,27	0,000
		البعدي	30	4,07	0,87			
الدرجة الكلية		القبلي	30	15,07	3,56	32,36	36,02	0,000
		البعدي	30	48,03	3,71			

*الدرجة الكلية للاختبار 57

يوضح الجدول (3) أن مهارات التواصل الاجتماعي جاءت بالمرتبة الأولى من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (6,02)، وبلغت قيمة (ت) (16,54) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (8,57) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (2,73). وجاءت مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي بالمرتبة الثانية من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (5,94)، وبلغت قيمة (ت) (19,34)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (8,47) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (2,53). وجاءت ثالثاً مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع من

حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (3,93)، وبلغت وقيمة (ت) (12,84)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (5,63) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,70). وجاءت مهارة حل المشكلات الاجتماعية في المرتبة الرابعة من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (3,87)، وبلغت قيمة (ت) (13,31)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000). وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (5,57) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,70). وجاءت مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة ومهارات التعاون الاجتماعي في المرتبة الخامسة من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (3,50)، وبلغت قيمة (ت) للمهارتين (12,21؛13,38) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (5,17) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,67). وجاءت مهارات التخطيط الاجتماعي وأهمية المهارات الحياتية الاجتماعية في المرتبة السادسة والأخيرة، من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (3,37) وبلغت قيمة (ت) للمهارتين (15,27؛15,52) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000). وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (4,07؛5,10) على التوالي مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,33؛1,73). على التوالي.

أيضاً يوضح الجدول (3) أن الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ظهر بمقدار (32,36)، وبلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية للاختبار (36,02) عند مستوى الدلالة (0,000). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 01,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر حيث بلغت قيمته (48,03)، مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (15,07).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي قامت على التعلم الخدمي، ونتج عنها وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي عند استخدام التعلم الخدمي كمتغير مستقل مع اختلاف المتغيرات التابعة كدراسة (زارع، 2014؛ Mpofu,2007 & Buch & Harden, 2011). وتدل هذه النتيجة على أن البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة له أثر إيجابي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع.

جدول (4) حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المهارة	قيمة ت	درجة الحرية	حجم التأثير
1	مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي	19,34	29	0,93
2	مهارات التواصل الاجتماعي	16,54	29	0,90
3	مهارات التخطيط الاجتماعي	15,52	29	0,89
4	أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية	15,27	29	0,89
5	مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	13,38	29	0,86
6	مهارات حل المشكلات الاجتماعية	13,31	29	0,86
7	مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع	12,84	29	0,85
8	مهارات التعاون الاجتماعي	12,21	29	0,84
الدرجة الكلية		**36,02**	**29**	**0,98**

يظهر الجدول (4) حجم التأثير الإيجابي المرتفع لاستخدام البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي، حيث بلغت قيمة حجم التأثير لها ما بين (0,30-0,73)، وجاءت مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي في المرتبة الأولى من حيث حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي بمقدار (0,93)، تليها مهارة مهارات التواصل الاجتماعي بمقدار(0,90)، ثم مهارات التخطيط الاجتماعي وأهمية المهارات الحياتية

الاجتماعية بمقدار (0,89)، ثم جاءت مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية بالمرتبة الرابعة بمقدار (0,86) لكلا منهما على حدة، في حين جاءت مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع في المرتبة الخامسة بمقدار (0,85) وأخيراً، جاءت مهارات التعاون الاجتماعي في المرتبة السادسة بمقدار (0,84). وجميعها جاءت في مستوى حجم التأثير المرتفع. وبلغت قيمة حجم التأثير في الدرجة الكلية للاختبار (0,98) حيث يكون التأثير مرتفعاً إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من (0,14) (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (محمد,2012؛ زارع,2014؛ قطاوي وأبوجاموس,2015؛ حسب,2016) في وجود تأثير مرتفع عند استخدام التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية. وهذا يقودُ إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الأولى التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 01,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الفرضية الثانية

لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

جدول (5) نسبة الكسب المعدل لبلاك في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المهارة	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
1	مهارات التواصل الاجتماعي	2,73	8,57	10	39,1
2	مهارات التعاون الاجتماعي	1,67	5,17	6	39,1
3	مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي	2,53	8,47	10	39,1

م	المهارة	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
4	مهارات التخطيط الاجتماعي	1,73	5,10	6	35,1
5	مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	1,97	5,17	6	33,1
6	مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع	1,70	5,63	7	30,1
7	أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية	1,33	4,07	5	29,1
8	مهارات حل المشكلات الاجتماعية	1,70	5,57	7	28,1
الدرجة الكلية		**37,15**	**48,03**	**57**	**1,36**

يبين الجدول (5) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاون الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار الاجتماعي جاءت في الفئة الأولى بقيمة بلغت (1,39%) لكل مهارة من هذه المهارات الثلاث على حدة، تليها في الفئة الثانية مهارات التخطيط الاجتماعي بقيمة وصلت إلى (1,35%)، وجاءت مهارات بناء العلاقات الاجتماعية في الفئة الثالثة بقيمة بلغت (1,33%)، ثم مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع في الفئة الرابعة بقيمة وصلت إلى (1,30%)، تليها أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية في الفئة الخامسة بقيمة بلغت (1,29%)، وأخيراً مهارات حل المشكلات الاجتماعية في الفئة السادسة بقيمة وصلت (1,28%). كما يبين الجدول أعلاه أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للدرجة الكلية في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية بلغت (1,36%)، وهي قيمة أكبر من القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية (1,20%). مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع. وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (حسب، 2016؛ Coble, 2014؛ Ierullo, 2016).

وبناء على ذلك؛ تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثانية التي تنص على أنه: توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة

ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

جدول (6) نتيجة اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي للتنمية المستدامة

م	المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	الوعي بالتنمية المستدامة البيئية	القبلي	30	25,23	1,63	45,6	103,00	0,000
		البعدي	30	70,83	1,98			
2	الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية	القبلي	30	12,80	1,40	22,63	68,50	0,000
		البعدي	30	35,43	1,10			
3	الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية	القبلي	30	11,10	1,24	20,07	67,95	0,000
		البعدي	30	31,17	1,12			
4	الوعي بأهمية التنمية المستدامة	القبلي	30	11,00	1,45	20,00	65,15	0,000
		البعدي	30	31,00	1,43			

م	المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
5	الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية	القبلي	30	11,23	1,38	19,97	64,66	0,000
		البعدي	30	31,20	1,32			
	الدرجة الكلية	**القبلي**	**30**	**74,20**	**3,23**	**43,00**	**197,94**	**0,000**
	البعدي	**30**	**199,63**	**2,65**				

*الدرجة الكلية للمقياس 225

يوضح الجدول (6) أن مجال الوعي بالتنمية المستدامة البيئية جاء بالمرتبة الأولى من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (45,6)، وبلغت قيمة (ت) (103,00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (70,83) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (25,23). وجاء مجال الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية بالمرتبة الثانية من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (22,63)، وبلغت قيمة (ت) (68,50) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (35,43) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (12,80). وجاء بالمرتبة الثالثة مجال الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (20,07)، وبلغت قيمة (ت) (67,95) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (31,17) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (11,10). وحلت بالمرتبة الرابعة مجال أهمية التنمية المستدامة من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (20,00)، وبلغت قيمة (ت) (65,15)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (31,00)

مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (11,00). وأخيراً واخيراً جاء بالمرتبة الخامسة مجال الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية، حيث ظهر الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي بمقدار (19,97)؛ وبلغت قيمة (ت) (64,66) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (31,20) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (11,23).

كما يوضح الجدول (6) أن الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة ظهر بمقدار (43,00)، وبلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية للمقياس (197,94)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 01,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس الوعي للتنمية المستدامة. وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر، حيث وصلت قيمته إلى (199,63) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (74,20).

جدول (7) حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المجال	قيمة ت	درجة الحرية	حجم التأثير
1	الوعي بالتنمية المستدامة البيئية	103,0	29	1,00
2	الوعي بأهمية التنمية المستدامة	65,15	29	0,99
3	الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية	67,95	29	0,99
4	الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية	68,50	29	0,99
5	الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية	64,66	29	0,99
الدرجة الكلية		**197,94**	**29**	**1,00**

أظهر الجدول (7) حجم التأثير الإيجابي المرتفع للبرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي، حيث بلغت قيمة حجم التأثير عند الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,99-

1,00)، وجاء مجال الوعي بالتنمية المستدامة البيئية، في الترتيب الأول من حيث حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي بمقدار(1,00)، يليه في الترتيب الثاني باقي المجالات وهي: مجال الوعي بأهمية التنمية المستدامة، ومجال الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية، ومجال الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية، ومجال الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية، بحجم تأثير قدره (0,99)، لكل مجال من المجالات الأربعة. وجميعها جاءت في مستوى حجم التأثير، وبلغت قيمة حجم التأثير في الدرجة الكلية (1، 00) حيث يكون التأثير مرتفعاً إذا كانت قيمة مربع إيتا أعلى من (0,14)، حسب تصنيف (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن التأثير الإيجابي المرتفع عند استخدام البرامج الإثرائية أو التعليمية المقترحة القائمة على التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة، كدراسة (يونس، 2015؛ حسب، 2016). وهذا يقودُ إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثالثة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 01,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

الفرضية الرابعة

لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

جدول (8) نسبة الكسب المعدل لبلاك في تنمية مجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المجال	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
1	الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية	11,10	31,17	35	1,41
2	الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية	11,23	31,20	35	1,41
3	الوعي بأهمية التنمية المستدامة	11,00	31,00	35	1,40

م	المجال	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
4	الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية	12,80	35,43	40	1,40
5	الوعي بالتنمية المستدامة البيئية	25,23	70,83	80	1,40
الدرجة الكلية		**74,20**	**199,63**	**225**	**1,39**

يكشف الجدول (8) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمجالي: الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية، والوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية. وجاءت في الفئة الأولى بقيمة بلغت (1,41%)، ويليهما في الفئة الثانية المجالات الثلاثة الأخرى: الوعي بأهمية التنمية المستدامة، والوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية، والوعي بالتنمية المستدامة البيئية، بقيمة وصلت إلى (1,40%). كما يبين الجدول أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للدرجة الكلية لمقياس الوعي للتنمية المستدامة بلغت (1,39%)، وهي قيمة أكبر من القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية (1,20 %). مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع. وتدعم نتيجة الدراسة الحالية نتائج بعض الدراسات السابقة التي استهدفت فاعلية التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة كدراسة (يونس، 2015؛ حسب، 2016).

وبناء على ذلك؛ تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الرابعة التي تنص على: توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة

هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في مستوى المهارات الحياتية الاجتماعية ودرجة الوعي لمجالات التنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

الفرضية الخامسة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤05,0) بين مقدار النمو للمهارات الحياتية الاجتماعية ومجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

جدول (9) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة الارتباط بين درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ومقياس الوعي للتنمية المستدامة

التطبيق البعدي		اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية	مقياس الوعي بالتنمية المستدامة
اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية	قيمة معامل الارتباط	1	0,505**
	قيمة مستوى الدلالة	_____	0,001
مقياس الوعي بالتنمية المستدامة	قيمة معامل الارتباط	0,505**	1
	قيمة مستوى الدلالة	0,001	_____

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤01,0).

يكشف الجدول (9) عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ومقياس الوعي للتنمية المستدامة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,505)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,001). وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات التي أكدت على وجود العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية والوعي البيئي كدراسة (حسب، 2016).

ووفقاً لهذه النتيجة؛ تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الخامسة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤01,0) بين مقدار النمو للمهارات الحياتية الاجتماعية ومجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الفرضية السادسة

لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥05,0) بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس الوعي للتنمية المستدامة من درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية.

جدول (10) معامل التحديد للتنبؤ بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس الوعي للتنمية المستدامة

معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة الثابت	معامل الانحدار	قيمة ت	مستوى الدلالة
0,505	0,26	9,58	0,004	182,43	0,36	32,71	0,000

يكشف الجدول (10) أن هناك علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس الوعي بالتنمية المستدامة واختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط (0,505)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,05). ويفسر معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) ما نسبته (0,26) من التباين/التغيرات الحاصلة في درجات مقياس الوعي للتنمية المستدامة، أي أن (26%) من مستوى الوعي للتنمية المستدامة ناتجة عن المهارات الحياتية الاجتماعية، والباقي (74 %) يعزى إلى عوامل ومتغيرات أخرى.

كما يكشف الجدول (10) أن قيمة ف بلغت (9.58)، وهي دالة إحصائياً (0,004). مما يعني أنه يمكن التنبؤ بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس الوعي للتنمية المستدامة، وبعبارة أخرى؛ يمكن القول: إن المهارات الحياتية الاجتماعية تُسهم إسهاماً قوياً في تنمية مستوى الوعي للتنمية المستدامة. كما بلغت قيمة معامل الانحدار (0,36) -بافتراض تحييد بقية المتغيرات- مما يعني أن كل زيادة في المهارات الحياتية الاجتماعية بمقدار درجة واحدة سيؤدي إلى زيادة في مستوى الوعي للتنمية المستدامة بمقدار (0,26)، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة ت التي بلغت (32,71)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000). وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مستوى الوعي للتنمية المستدامة من خلال معرفة درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من درجات المهارات

الحياتية الاجتماعية (182,43)، ويمكن التعويض عن أي درجة سيحصل عليها أي طالب في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية بدلاً من قيمة (س) وإيجاد درجته (المتنبئة ص) في مقياس الوعي للتنمية المستدامة.

وفي ضوء ما سبق؛ تم رفض الفرضية الصفرية السادسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة السادسة التي تنص على أنه: توجد علاقة اعتمادية تنبؤية خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 01,0$) بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس الوعي للتنمية المستدامة من درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية.

خلاصـة الدراســة

الاستنتاجات

1. ساعد البرنامج الإثرائي في إمداد الطلاب بكم وافر من المعرفة عن مفاهيم التعلم الخدمي, وكذلك ساهم البرنامج الإثرائي في تزويد الطلبة بالمعرفة عن المهارات الحياتية الاجتماعية وتصنيفاتها ومجالاتها التي تخدمهم في حياتهم العامة, وقد وضح البرنامج الإثرائي دور التنمية المستدامة بجميع مجالاتها الاجتماعي, والاقتصادي, والبيئي, والمستقبلي, في الحفاظ على ثروات المجتمع لأجيال المستقبل وفق رؤية المملكة العربية السعودية الحديثة, وذلك كله من خلال أنشطة تعليمية تَعَلُّمِيَّة معتمدة على التقنية, كان فيها دور المعلم هو ملاحظة أداء الطلاب وتوجيههم، وتقديم المساعدة لهم للوصول إلى إجابات عن استفساراتهم. وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة يونس، 2015؛ وحسب، 2016؛ و Farber,2016 التي أكدت جميعها على أهمية تضمين مفاهيم التعلم الخدمي في المناهج الدراسية؛ حيث لها أهمية كبيرة وفاعلية عالية في تنمية التفكير، وتوسيع دائرة الثقافة العامة للطلاب، ولاسيما طلاب المرحلة الثانوية.

2. نتج عن استخدام الطلاب لخطوات التعلم الخدمي مساعدتهم على التحكم في عمليات التفكير، بحيث يدركون التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها بالبعض الآخر، وليس مجموعة من المعلومات المتناثرة، وإدراك المفاهيم باعتبار ما بينها من ارتباط يساعد على التعلم بكفاءة أكبر، واستخدام ما تم تعلمه في حياته بشكل عام، وهذا الاستنتاج يتفق مع ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة أبو دقة، 2017؛ والحربي، 2018؛ والتعبان وناجي، 2020.

3. اعتمد تدريس البرامج الإثرائي بشكل أساسي على استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي والأنشطة التعلمية، إضافة إلى أنماط وأدوات التقويم البنائي والتقويم البديل. مما كان له الأثر الكبير في يقظة الطلاب، وتواصلهم المستمر والفاعل مع المعلم. الأمر الذي انعكس ايجاباً على تنمية تحصيلهم المعرفي لمفاهيم التعلم الخدمي، وكذلك تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية، ورفع مستوى الوعي بالتنمية المستدامة لديهم. وهذا ما أكدت على أهميته نتائج الدراسات السابقة كدراسة زيادات، 2018؛ والعنزي، 2019.

التوصيات

1. الإفادة من البرنامج الإثرائي القائم على التعلم الخدمي في الدراسة الحالية في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية، من حيث إنشاء الشراكات بين المدارس الثانوية والمعاهد الفنية، والأكاديميات المهنية التي ستطبق قريباً في التعليم الثانوي، وذلك لممارسة الأعمال الميدانية للطلبة، والجاهزية للعمل بعد التخرج، ممَا يعود بالنفع عليه وعلى المجتمع من الناحية الاقتصادية.

2. إنشاء وحدة المشروعات الخدمية في المدارس الحكومية، وخاصة في المرحلة الثانوية، وتتولى هذه الوحدة مسؤولية تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في جميع المواد والمقررات الدراسية، ولاسيما الدراسات الاجتماعية، مع توفير كافة الموارد المادية اللازمة لتنفيذ تلك الأنشطة والمشروعات، واستحداث وظيفة منسق التعلم الخدمي المدرسي يتولى مسئولية تنسيق برامج مشروعات التعلم الخدمي مع المجتمع المحلي.

3. الاهتمام بمشروعات التعلم الخدمي، بحيث يكون موضوعاً رئيسياً في المناهج وطرق التدريس، من خلال أنشطة ومشروعات تخدم قضايا المجتمع المحلي وتضمينها في مقررات برامج الإعداد التربوي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة في كليات التربية بالجامعات السعودية.

المقترحات

1. إجراء دراسات تربوية رصينة تعتمد على التعلم الخدمي، وقياس فاعليتها في تنمية أنماط مهارات التفكير المختلفة، وربطها بتنمية بعض المتغيرات المعتمدة (التابعة) الأخرى، كالمهارات الخاصة بالتفكير المستقبلي، ومهارات التفكير فوق المعرفي، ومهارات التفكير المنظومي, ومهارات المواطنة المسؤولة, ومهارات المواطنة الاقتصادية لدى الطلبة بمراحل التعليم العام السعودي، ولاسيما في المرحلة الثانوية.

2. إجراء دراسة مقارنة عن مشروعات التعلم الخدمي في بعض الدول المتقدمة والناهضة التي أسهمت مشروعات التعلم الخدمي في جودة مخرجاتها التعليمية، كما هو الحال في اليابان،

واستراليا، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية، وفلندا. ومن ثم توظيف خلاصة تلك المقارنة في مشروعات التعلم الخدمي في البيئة التعليمية في الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي، وخاصة المرحلة الثانوية.

3. إجراء بعض الدراسات شبه التجريبية؛ ومن ذلك دراسة تقيس فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتنمية مهاراتهم في استخدام مشروعات التعلم الخدمي عند تدريسهم لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

المراجـــع

أولاً-المراجع العربية

- إبراهيم، رفعت. (2016). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات تصميم المواد التعليمية والتفكير الاستراتيجي للطلاب المعلمين تخصص رياضيات، مجلة كلية التربية-جامعة بور سعيد-مصر، 12(20)، 39-74.
- أبو دقة، سناء. (2017). تجربة التدريس المستند للتعلم الخدمي(SL) في الجامعة الإسلامية بغزة: الإيجابيات المعوقات، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس-عُمان، 11(1)، 123-128.
- أبو دقة، سناء. (2008). القياس والتقويم الصفي: المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال، ط2، غزة: دار آفاق للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء. (2018). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPAA)، ط4، القاهرة: دار النشر.
- أبو الحمائل، أحمد. (2013). فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس بمحافظة جدة، مجلة كلية التربية-جامعة بنها-كلية التربية-مصر، 24(93)، 111-182.
- إمام، إيمان. (2019). استخدام مدخل التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مصر، 111(2)، 1-79.
- أنور، مروة. (2014). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي لتحقيق بعض أهداف برنامج إعداد معلم الجغرافيا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.
- بني ياسين، آلاء. (2018). مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- بهجات، ريم. (2018). التعلم الخدمي: مفهومه، أهميته، أهدافه، خصائصه، أسسه، مجلة العلوم التربوية-كلية التربية-جامعة جنوب الوادي-مصر، 36 (3)، 62-72.
- التعبان، مهند وناجي، انتصار. (2020). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة-فلسطين، 28 (2)، 400-423.
- ثويمر، علي. (2019). درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة الفروانية للمهارات الحياتية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة أل البيت، المفرق، الأردن.
- الجلاد، هالة. (2018). قيم التنمية المستدامة لدى طلاب التعليم الثانوي: دراسة ميدانية، مجلة التربية-جامعة الأزهر-مصر، 8(2)، 532-563.
- الحربي، نايف. (2018). فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم الطالب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العربية للتربية النوعية-المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب-القاهرة-مصر، 11(3)، 77-104.
- حسب، علياء. (2016). فاعلية برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية قائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- حسن، شيماء. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكليات التربية، مجلة تربويات الرياضيات-الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات-جامعة عين شمس-مصر، 19(7) 55-109.
- حسونة، عبد الغني. (2013). الحماية القانونية للبيئة في إطار التنمية المستدامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

- دحو، علي. (2019). مستوى تضمين المهارات الحياتية في منهاج التربية البدنية والرياضية المطور على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جمهورية الجزائر، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية-الأردن، 46 (1)، 436-448.
- زارع، أحمد. (2014). تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التعلم الخدمي وأثره في تنمية مهارات العمل المجتمعي واتخاذ القرار لدى تلاميذهم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الإمارات العربية المتحدة-الإمارات، 36(3)، 223-181.
- زعاير، محمد وعبيدات، هاني. (٢٠١٧). تطوير كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر في ضوء مشروعات التعلم المدني وقياس أثره في تنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية واتجاهات الطلبة نحوه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- زيادات، ماهر. (2018). درجة تضمين كتب الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمشروعات التعلم الخدمي من وجهة نظر المعلمين، مجلة المنارة للبحوث والاستشارات-جامعة أل البيت-الأردن، 24(3)، 335-377.
- السحاري، غاية. (2017). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات التعلم الخدمي وتوظيفها في تدريسهم لإكساب طلبة المرحلة المتوسطة مهارات العمل في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- سعادة، جودة. (2014). التعلم الخبراتي أو التجريبي، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- السعايدة، محمد وطلافحة، حامد. (2019). أثر تدريس مادة التربية الوطنية وفق برنامج تعليمي مقترح قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفاهيم الانتماء الوطني لدي طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-الجامعة الإسلامية-فلسطين 27 (6)، 430-448.
- شحاتة، إسراء. (2019). استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية الوعي الاقتصادي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة البحث العلمي في التربية-جامعة عين شمس-مصر، 20 (11)، 853-873.

- الشحي، هشام. (2017). حق التنمية المستدامة في قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- شراز، محمد. (2015). التحليل الإحصائي للبيانات SPSS، جدة: دار خوارزم العلمية.
- الشربيني، أحلام والباز، حسن. (2011). تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العملية-جامعة عين شمس-مصر، 14 (3)، 255-286.
- صوان، فرج. (2017). البحث العلمي: المفاهيم-والأفكار-الطرائق-والعمليات، الجزائر: إبن النديم للنشر والتوزيع.
- طلافحة، حامد. (2012). درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس والمعيقات التي تحول دون تنفيذها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية-الأردن, 8 (4)، 345-363.
- عبد اللطيف، إبراهيم. (2017). التدخل المهني للخدمة الاجتماعية وتنمية المهارات الحياتية لدى أعضاء الاتحادات الطلابية بالمناطق الهامشية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.
- العميري، فهد. (2013). التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية-جامعة اليرموك-الأردن، 9 (4)، 389-402.
- العميري، فهد. (2019أ). بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، مجلة الألكسو-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-تونس، 38 (1)، 81-136.
- العميري، فهد. (2019ب). بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية ضمن مادة التربية الاجتماعية والوطنية وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية-جامعة محمد بو ضياف-المسيلة-الجزائر، 4 (2)، 167-206.

- العنزي، صالح. (2019). مستوى تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهات المعلمات نحو استخدامها في التدريس، مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط-مصر، 33 (2)، 1-33.
- قطاوي، محمد وأبو جاموس، عبد الكريم. (2015). أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر في تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، مجلة أكاديمية القاسمي-حيفا-فلسطين، 19(2)، 141 176-.
- قطاوي، محمد وأبو جاموس، عبد الكريم. (2017). أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية-جامعة القدس المفتوحة-فلسطين 41 (3)، 77-90.
- مجيد، سوسن. (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، عمّان: مركز ديبو لتعليم التفكير.
- محمد، آمال. (2012). فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مص، 42 (8)، 53-116.
- المعمري، سليمان. (2016). مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التطبيق الميداني، المجلة العربية للتربية العملية والتقنية-جامعة العلوم والتكنولوجيا-تعز-اليمن، 9 (9)، 1-31.
- المساعيد، مهند. (2016). درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا المهارات الحياتية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الملحم، بندر. (2018). تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الثقافة والتنمية-سوهاج-مصر، 19(129)، 87-142.

- نوري، محمد. (2009). الإحصاء والقياس للعلوم الاجتماعية والسلوكية، الرياض: مكتبة الشقري.
- يوسف، هالة. (2006). فعالية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، بنها، مصر.
- يونس، إدريس. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مصر، 69 (1)، 89-120.

ثانياً-المراجع الأجنبية

- Buch, K. & Harden, S. (2011). The impact of a service-learning project on student awareness of homelessness, Civic Attitudes, and Stereotype Toward the Homeless, Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 15 (3), 4561-.
- Chambers, D., & Livery, S. (2018). Introduction to Service Learning and Inclusive Education, International Perspectives on Inclusive Education, 12 (1), 319-.
- Coble, M. (2014). Power to Young Hands: An Exploration into Student Experiences from Service-Learning Participation, Un published Doctoral dissertation, University of North Carolin, North Carolin, USA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research methods in education, London: Rutledge.
- Elsasser, E. (2011). Kids for a literate community, The low Council for the Social Studies Journal, 24(1), 2738-.
- Farber, K. (2016). The doing revolution: Service learning, earl adolescents, and personal growth, unpublished doctoral dissertation, Northeastern University, Michigan, USA.

- Govekar, M., Peter, A., & Rishi, M. (2007). Service learning: Bringing real-world education into the B-school classroom, Journal of Educaton for Business, 38(1), 310-.
- Hadduh, R. (2020). Prromoting Energy Efficiency in the Sctor as a Mechanism for Mainstreaming Sustainable Development, Pioneering Journal of Business Economics, 6 (1), 86100-.
- Kusanagi, K. (2019). Character Education in Indonesia and Growing Interest in Tokkatsu, unpublished Doctoral dissertation, The University of Tokyo, Tokyo, Japan.
- Ierullo, R. (2016). The Institutionalization of Service-Learning Projects in Argentine Schools, International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 4 (1), 14-.
- Mpofu, E. (2007). Service-Learning effects on the academic learning of rehabilitation services Students, Michigan Journal of Community Service Learning, 32 (6), 4652-.
- Rani, R. (2019). Life Skills Education; Concern for Educationists for holistic Development of Adolescents, Paripex Indian Journal of Research, 8(1), 2354-.
- Silver, k., & Terry, H. (2018). Columbia Training Reflection, Serve, Maulana Azad Ideal Educational Trul, 5 (1) 420-.