

تاريخ الإرسال (2016-07-25)، تاريخ قبول النشر (2016-10-23)

د. علي عبد الكريم محمد الكساب^{1*}

1. أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية لعلوم التربية الأونروا، عمان، الأردن.

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address Alikssb@yahoo.com

فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تنمية
مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في
مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب
الصف الثالث الثانوي في محافظة القنطرة

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة القنطرة، بلغ مجتمع الدراسة (3903) طالباً حسب نظام الفصول، أثناء الفصل الدراسي الأول (1437/1436 هـ)، اختيرت عينة متيسرة وتكونت من (63) طالباً للمجموعتين؛ المجموعة التجريبية (35) طالباً، والمجموعة الضابطة (28) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الاختبار التحصيلي وعدد فقراته (25) فقره، ومقياس مهارات التفكير الإبداعي وعدد فقراته (25) فقره. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح على مقياس التفكير الإبداعي. وأوصت الدراسة بتوظيف إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب.

كلمات مفتاحية: إستراتيجية دورة التعلم، تنمية مهارات التفكير الإبداعي، التحصيل الدراسي، مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

The Effectiveness of Using Learning Course Strategy in the Development of Creative Thinking Skills and Achievement in Social and National Studies Curriculum among Third Grade Secondary Students in AlQunfudah

Abstract

This study sought to identify the effectiveness of using learning course strategy in the development of creative thinking skills and achievement in social and national studies curriculum among third grade secondary students in Al Qunfudah. study population consisted (N=3903) student by semester system, during the first semester (1436/1437 AH), accessible sample was chosen consisted (N= 63) student of the two groups; experimental group (N=35) student and control group (N=28) student. To achieve the objectives of this study; achievement test was applied and consisted (N=25) paragraph, and creative thinking skills scale (N=25) paragraph.

Results showed that the presence of statistically significant differences in the post application for the experimental group who studied the proposed teaching model, there was also the presence of statistically significant differences in favor of the experimental group who studied the proposed model teaching in creative thinking scale. This study recommended employing learning course strategy in the development of creative thinking skills among students.

Keywords: Learning Course Strategy, The Development of Creative Thinking Skills, Achievement, Social and National Studies Curriculum.

خلفية الدراسة :

أصبحت تظهر في الآونة الأخيرة عدة تحديات متعددة نتيجة لتعدد الحياة وفي إطار السعي لمواكبة تلك التحديات المعرفية والعلمية التي تواجه الأجيال، وتهتم بدقائق وتفاصيل حياتهم اليومية، بدء التوجه لتعليمهم الأساليب الحياتية الجديدة، والاستراتيجيات التدريسية والتي تعمل على إعادة تقديم المعلومات للطلاب للإسهام في معالجة الأخطاء، وتصويبها وتقديمها بصورة مناسبة للمتعلمين سواء من خلال ربط تلك المهارات ببعضها، أو القدرة على حل مشكلاتهم اليومية وبطرق إبداعية. والمطلع على واقع المناهج الحديثة والمطورة يمكنه أن يلاحظ بوضوح مدى انتشار الطابع النظري وافقارها إلى المهارات والتطبيقات العملية الحياتية، علماً أن هناك العديد من المناهج تضم في فلسفتها وأهدافها نصوصاً واضحة من المهارات المطلوبة، ولكن يبقى التعليم نظرياً وتظل المهارات من جوانب التعليم المهملة والتي لا تحظى باهتمام مقصود يتناسب مع أهميتها (اللقاني ومحمد، 2001م). وعند تناول طرائق واستراتيجيات ومهارات حديثة في التدريس تناولتها مناهج الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية يمكن من خلالها تنمية التحصيل، ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العليا وبأشكالها المختلفة بوجه عام، وكذلك المهارات الإبداعية بصفة خاصة تبرز النظرية البنائية (Constructivist theory)، وأضحت تتجه لتتحول حديثاً في التركيز على البيئة التعليمية للطلاب والمعلم والمدرسة والمحتوى الدراسي، إلى التركيز على العوامل الداخلية والتي تؤثر في المتعلم، وتعالج قضايا ينصب التركيز على ما يجري داخل عقل المتعلم، وقدرته على الفهم، والمعالجة للمعلومات، ودفاعيته للتعلم، وأنماط تفكيره الإبداعية وكل ما يجعل من التعلم ذا معنى وهدف، كما ركزت على كيفية تشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم وقدرته على توظيف الخبرات السابقة في تشكيل هذه المعاني (عبد الكريم، 2000م؛ الخليلي، 1996م؛ Loughline, O. 1992). وتؤكد البنائية على أن المعرفة والفهم لهما صفة اجتماعية في المقام الأول حيث يتم التعلم البنائي من خلال مجموعات عمل صغيرة تشجع الطلاب على حل المشكلات وتوليد الأفكار وبناء المعنى ويتم ذلك من خلال أداء أنشطة ومهام تدفعهم إلى التفكير، فالتعلم الجيد ينتج عن الجدال والحوار داخل مجموعات

التعلم مما يؤدي إلى فهم أفضل وتفاعل تلك المجموعات الصغيرة إلى تحدى لأفكارهم وإثارة لتفكيرهم (Brooks, 1995).

وبالنسبة للمتعلم أكد بركنز (Perkins, 1999, p.12) على أدوار رئيسية ومتميزة يجب أن يقوم بها المتعلم أثناء التعلم البنائي، وهذه الأدوار هي أن المتعلم نشط أثناء عملية التعلم، اجتماعي لا يعيش بمفرده يبني المعرفة من خلال وسط اجتماعي يساعده على التعلم، ومبدع خاصة إذا هيئت له الظروف المناسبة في ذلك، والمساعدة على الإبداع واكتشاف العلاقات وبناء المعرفة بنفسه.

ويشير الباحث إلى أن التعلم البنائي يتطلب امتلاك المتعلم لمهارات التفكير الأساسية كي يستطيع طرح تساؤلاته، محاولاً البحث عن إجابات لها وإجراء تكامل بين المعلومات المختلفة للحصول على فهم أعمق لها، وتعتبر معرفة الطلاب للمرحلة الصحيحة لأي مشكلة عملاً مهماً، ولكن الأهم من هذا العمل هو فهم أسباب صحة هذه الإجابة ومبرراتها، فالطلاب القادرون على الفهم يستفيدون من الأنواع المناسبة من الخبرات التي يوفرها المعلم، والتي تمكنهم من تقييم تفكيرهم وتغيير الآخرين، وتساعدهم ذلك بدرجة كبيرة على بناء معرفتهم بأنفسهم، وتولي المدارس التربوية الحديثة بتدريب المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير الإبداعي، ليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم الواقعية، وعلى التفكير الإبداعي البناء. والتفكير عملية عقلية متواصلة يمارسها المتعلم ما دام عقله سليماً، وعلى وجه الخصوص حين يتعرض لمعضلة أو حين يرغب في تحقيق مكسب، وتتأثر بثقافة الإنسان وخبراته وبيئته وبالظروف المحيطة به، وتفيده في حل مشكلاته وفي اتخاذ قراراته. ولأجل ذلك بينت الدراسات السابقة أهمية استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية فقد أجرى الخالدي (2013م) دراسة هدفت إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات تربية عمان الخامسة، اختيرت عينة بلغت (187) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية. اعد الباحث استبانته تكونت من (33) فقرة، وبينت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وأظهرت فروق دالة إحصائية لمتغير

الإناث (23)، (23) طالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس ولصالح العينة التي درست الوحدة التعليمية المطورة لدورة التعلم كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

وهذفت دراسة سعيد (2011م) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي. تم اختيار عينة تكونت من (140) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددهم (70) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة وعددهم (70) طالباً وطالبة. وتمثلت أدوات الدراسة باختبار تورانس للتفكير الإبداعي والبرنامج التدريبي والمستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات المعروفة باسم نظرية تريز (TRIZ) لتنمية التحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الإبداعي، وتضمن البرنامج (17) إستراتيجية إبداعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية والتي خضعت للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية تريز (TRIZ) وجاءت لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده والمتمثلة (بالطلاقة والمرونة والأصالة) ولصالح المجموعة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي ويعزى لصالح البرنامج التدريبي وفعاليته وقدرته على التفكير الإبداعي، ولم تظهر فروقاً بين الطلاب والطالبات.

وهذفت دراسة الرفاعي (2011م) التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية وأنماط التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (115) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي، تم توزيعهم في ثلاث شعب صفية، إذ درست الشعبة الأولى بالطريقة الاعتيادية، والثانية بالبنائية، والثالثة بإستراتيجية التدريس فوق المعرفية، وباستخدام اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ البنائية وفوق المعرفية، ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين لصالح أي منهما على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، وبتطبيق اختبار التفكير

المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية. أجرى (Kaaya, 2012) دراسة لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا للتدريس وفق المنحى البنائي في التعلم، وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمية، إذ تم اختيار (40) معلماً من معلمي الجغرافيا، ومن خلال دراسة الحالة؛ إذ تم جمع البيانات النوعية بواسطة سجلات الملاحظة الصفية، والمقابلات الشخصية، أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المنحى البنائي، إذ توفرت لديهم القدرة على خلق جو من التعلم الممتع في الغرف الصفية، فضلاً عن تنمية دافعية الطلبة للتعلم في جو من العمل الجماعي، وجعل المتعلم محور عملية التعلم، كما أشارت النتائج إلى فاعلية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها، والعالمية على حد سواء.

وهذفت دراسة (Tafrova-Grigorova et al., 2012) تقصي مواقف (30) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم، للنظرية البنائية في التعلم في مدارس بلغاريا الثانوية، إذ تم تصميم أداة ملاحظة قائمة على المقابلة الشخصية، تكونت من ستة أسئلة؛ من نوع الأسئلة المفتوحة، وبالتحليل النوعي لإجابات المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن (30%) من المعلمين يمارسون أفكار النظرية السلوكية في التعاطي مع المتعلمين، وأن باقي المعلمين يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحويل نحو المنحى البنائي في التدريس.

وأجرى طوالبه وعمائره والرفاعي (2011م) دراسة هدفت إلى اختبار أثر استخدام دورة التعلم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافيا ومعرفة أثر الجنس في ذلك، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة من طلبة مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من الذكور وشعبتين من الإناث من طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي (2009-2010م) حيث طبق عليهم التدريس بطريقة دورة التعلم والطريقة التقليدية، وقد بلغت عينة الدراسة (97) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين من الذكور (26)، (25) طالباً وطالبة، وشعبتين من

الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية وفق مقياس الاتجاه لمادة علم الأحياء .

هدفت دراسة الظفيري (2010) إلى تقصي تأثير إستراتيجية دورة التعلم المعدلة (5Es) في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس في مادة العلوم في دولة الكويت. قامت الباحثة باستخدام أداتين الأولى تمثلت في اختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة بما يتوافق مع مادة العلوم والبيئة الكويتية، والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي قامت به الباحثة بتطويره ولحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإبداعي. اقتصر عينة الدراسة على مدرستين تم اختيارهما بالطريقة العشوائية العنقودية وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية دورة التعلم المعدلة (24) طالبة، وبلغت أفراد المجموعة الضابطة (24) طالبة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح العينة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية دورة التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى عبدالله (2004م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. تكونت عينة الدراسة من (94) طالباً قسمت العينة إلى مجموعة تجريبية بلغت (47)، ومجموعة ضابطة بلغت (47) طالباً، اعد الباحث اختبارين الأول تحصيلي والاختبار الثاني مهارات التفكير التاريخي وفقاً للنموذج المقترح، وبلغت عدد فقراته (50) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في فاعلية النموذج المقترح في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي. أجرى لورد (Lord , 1999) دراسة هدفت إلى استكشاف اثر التدريس بالطريقة البنائية (دورة التعلم المعدلة E5) في التحصيل لمساق البيئة. تم اتباع نموذج (Bybee) المكون من خمس مراحل هي (الانشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسيع، والتقويم)، طبقت الدراسة على أربعة صفوف تم تقسيمها إلى مجموعتين الأولى الضابطة وعدد طلابها (46) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، أما المجموعة الثانية فكان عدد طلابها (48) طالباً اتبعت نموذج (Bybee) المعد

الاستقرائي، ظهرت فروق ذات دلالة لصالح إستراتيجية التدريس فوق المعرفي، مقارنة بالتعلم البنائي، والطريقة الاعتيادية.

أجرى (Qiyun, 2009) دراسة هدفت إلى تقصي اثر بيئة التعلم بنائية- معرفية اجتماعية قائمة على التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال اختيار (24) معلماً ومعلمة من المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، وتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، بحيث يختار كل معلم موضوعاً رئيساً يدور النقاش حوله مع طلبة المرحلة الثانوية لمدة (12 جلسة)، من خلال توفير بنية معرفية، وبيئة تواصل اجتماعية إلكترونية، وأظهرت النتائج فعالية المنحى البنائي، القائم على الأسس المعرفية والاجتماعية والإلكترونية، في خلق بيئة تعلم فعالة، تتصف بالمرونة في اختيار موضوع التعلم؛ من خلال المشاركة بين المعلم وطلبتة، وإثارة التفكير والانشغال بالتعلم ذي المعنى، مع ظهور سمة التعاون في البحث عن المعرفة، واستخدامها، وتميرها للآخرين.

أجرى الجنابي (2011) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية دورة التعلم في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة علم الأحياء واتجاهاتهم نحوها، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (25) فقرة من اختيار من متعدد ومقياس جاهز للاتجاه نحوها. وأجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2010 / 2011) بمتوسطة أبي ذر الغفاري للبنين على عينة مكونة من (50) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط وبمجموعتين لكل منها (25) طالباً درست المجموعة (ب) التي تمثل المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية دورة التعلم، فيما درست المجموعة (أ) بالطريقة الاعتيادية (بدون استخدام دورة التعلم). وتم تطبيق الوسائل الاحصائية مثل (الاختبار التائي . T . test)، بمربع كاي، ومعادلة كيور ريتشاردسون (20) ومعامل ألفا كرونباخ، ومعادلة بلاك للكسب وتوصلت الدراسة إلى نتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية دورة التعلم عن المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي والمعد لهذا الغرض . ووجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية دورة التعلم عن المجموعة

وفقاً لأطوار دورة التعلم، وقد جرى فحص مستوى المجموعتين حيث كان الوسط الحسابي نفسه للمجموعتين، تم تدريس المجموعتين من قبل معلم، حيث تم إعداد استفتاء لكشف عن اتجاهات الطلبة نحو هاتين الإستراتيجيتين كما تعرض طلبة المجموعتين إلى اختبار من نوع اختبار من متعدد، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية والتي درست وفق دورة التعلم على المجموعة الضابطة وأظهرت نتائج الاستفتاء أن (80%) من طلبة المجموعة التجريبية أشاروا إلى أن الصف متمتع وإن الطريقة البنائية ساعدتهم على استيعاب وفهم المادة التي درسوها.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية

- تبين أن هناك دراسات تناولت النظرية البنائية من حيث الأهداف كدراسة عبد الله (2004م)، ودراسة الخالدي (2013م)، ودراسة (Kaaya, 2011).

- تبين أن هناك دراسات تناولت العينات والمراحل التعليمية والجنس كدراسة الخالدي (2013م)، ودراسة سعيد (2011م) ودراسة عبد الله (2004م).

- تبين أن هناك دراسات تناولت أنماط التفكير الإبداعي كدراسة (سعيد، 2011م). واستفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء الأدوات وتصميمها والطريقة والإجراءات المتبعة.

مشكلة الدراسة

جاءت مشكلة الدراسة الحالية كونها تسلط الضوء على تعليم الطلاب الدراسات الاجتماعية بمدارس المملكة العربية السعودية والتي أضحت تفتقر إلى تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم الدراسات الاجتماعية لطلبتها، وقد يكمن ذلك لعدم توظيف إستراتيجية دورة التعلم في تعليم الطلاب، وأن الطرائق المستخدمة في التدريس تركز على عملية الحفظ والاسترجاع دون التركيز على العمليات العقلية العليا والتي تعتمد على دورة التعلم البنائي باعتبارها تطبيق من تطبيقات النظرية البنائية، وهي نموذج تعليم وتعلم، يستند إلى نتائج النظرية البنائية، وتعد النظرية البنائية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً واهتماماً متزايداً في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر. فالنظرية البنائية تنادي بفكرة التدريس من أجل الفهم، واعتماد الطالب مركزاً للعملية التعليمية؛ أي أن التدريس البنائي مبني

على مبدأ أن الطالب متعلم نشط وإيجابي، أما المعلم فهو مدرب وقائد لعمليات التعلم، ولهذا في تسهم في تنمية مهارات الطلاب الذهنية والتي أفقدت المقرر الدراسي معناه وأهميته والذي يخاطب جوهر وفكر الطالب وتهينته لتحدي ما يواجهه من تعقيدات حياتية. كل ذلك يفقد النظرية البنائية هدفها في التركيز على دور المتعلم في تكوين بنيته المعرفية، وتوظيف مهاراته الإبداعية. ولهذا فإن النظرية البنائية تنظر إلى التعلم بأنه عملية بناء مستمرة ونشطة تهدف إلى توجيه المتعلم لتراكيب معرفية جديدة أو إعادة بناء تراكيبه أو منظومته المعرفية اعتماداً على نظرته إلى ما يدور حوله، ويبني المتعلم المعرفة بصورة تتسم بالفردية الشديدة معتمداً على معارفه الموجودة وخبراته الدراسية، وأن التعلم ذا المعنى يعتمد على الخبرة الشخصية الفردية، وأن المتعلمين يحتفظون بالأفكار التي يرونها معقولة ولا يستطيعون تطبيقها في مواقف حياتية مما يفقدها الاتساق الداخلي، وانعكس ذلك على بطئ نمو المفاهيم والمعارف والتفسيرات وتفاعله مع التعليم، وإيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في أحد حقول المعرفة أو الحياة الإنسانية، وهو بالتالي تفكير متشعب أصيل عادة ما يتحدى ويخترق مبادئ موجودة ومألوفة ومقبولة وهو الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها. وانطلاقاً من واقع تدريس الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: "ما فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة القنطرة".

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين:

السؤال الأول: ما فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وطلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي؟

السؤال الثاني: ما فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى

- التعرف على إستراتيجية دورة التعلم مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.
- التعرف إلى أثر إستراتيجية دورة التعلم مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.

أهمية الدراسة: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية

- تمكين الطلاب من ممارسة دراسة مقرر الدراسات الاجتماعية وفق النظرية البنائية وإكسابهم المعارف والمعلومات والحقائق بطريقة حديثة في التدريس دون الحاجة إلى الاستراتيجيات التدريسية الأخرى.
- إمكانية تعليم الطلاب موضوعات الدراسات الاجتماعية من خلال عرض المعلومات بطريقة جديدة يبينها الطالب بنفسه داخل عقله ولا يكتسبها بصورة سلبية.
- التمكن من تحفيز معلمي الدراسات الاجتماعية على توظيف نماذج واستراتيجيات التعليم البنائي في التدريس مما سيؤدي إلى تحقيق أفضل للتعلم.
- تمكين الطلاب من مهارات التفكير الإبداعي وتحسين العمليات العقلية، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتقبل نقد الآخرين، والنقد البناء لذاتهم، وحل مشكلاتهم الحياتية وكيفية إعدادهم للحياة المستقبلية.
- بيان الأدوات المستخدمة في الدراسة كونها الأحدث في تناول موضوعات الدراسات الاجتماعية في تحصيل الطلاب وقياس مهارات التفكير الإبداعي لديهم حسب الاختبار المصمم.

إمكانية الخروج من النمطية والتلقين في التدريس إلى توظيف طرائق وإستراتيجيات تعليمية إبداعية جديدة قائمة على النظرية البنائية تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير الإبداعي، والتأمل في المواقف والمشكلات. إفادة الباحثين ومطوري المناهج إلى ضرورة إعداد مناهج الدراسات الاجتماعية بحيث يتم فيها مراعاة مبادئ النظرية البنائية عند تأليفها.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات، وهي:

- **المحدد البشري:** تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.

- **المحدد المكاني:** تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنطرة في المملكة العربية السعودية.

- **المحدد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي (1436/1437 هـ).

- **المحدد الموضوعي (الإجرائي):** اقتصر نتائج الدراسة على صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسة قياس تحصيل الطلاب في اختبار التحصيل القائم على دراسة الطلاب حسب النظرية البنائية واختبار التحصيل على مهارات التفكير الإبداعي.

- تم بناء اختبار تحصيلي من مقرر تاريخ المملكة العربية السعودية لوحدة الدولة السعودية الأولى وجاءت فصولها كما يلي: (قيام الدولة السعودية الأولى، بعض الملامح الحضارية للدولة السعودية الأولى، نهاية الدولة السعودية الأولى - حملات محمد علي باشا على الدولة السعودية)؛ والذي يدرس لطلبة الصف الثالث الثانوي وحسب طبعة العام (1436/1437 هـ).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

إستراتيجية دورة التعلم: طريقة في التعلم والتعليم يقوم الطلبة بالتحري والاستقصاء والتنقيب والبحث بأنفسهم وتهتم بتنمية مهارات التفكير والمهارات العملية لدى المتعلم، وتتسجم مع الكيفية التي يتعلم بها الطلبة وتقوم على مبدأ النموذج الاستقصائي. (Aderman , 2007).

نموذج التدريس (Teaching Model): تصور مبسط لطبيعة التدريس التي سوف تتبع في الغرفة الصفية، تحتوي على كافة

الأشياء، وتبصيرهم بها، لتحقيق النتائج التربوية والتعليمية وتزودهم بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات الأدائية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تعد النظرية البنائية في التعلم المعرفي والتي في جوهرها تمثل توليفاً أو تزاوجاً بين كافة الأفكار المستقاة من علوماً متعددة وخاصة علم النفس المعرفي والذي أسهم بفكرة أن العقل يكون نشيطاً في بناء تفسيراته للمعرفة وتأتي استدلالته منه، بينما يأتي علم النفس النمو بفكرة تباين تركيبات الفرد في قدرته على التنبؤ تبعاً لنموه المعرفي، ويأتي مجال الانثربولوجيا والذي أسهم بفكرة أن التعلم تحدث بصورة طبيعية باعتبارها عملية ثقافية مجتمعية يمارسها الأفراد لانجاز مهام ذات معنى وفائدة لتسهم في معالجة العديد من المشكلات الحياتية والتي تواجههم، وتهدف البنائية إلى بناء الفرد للمعرفة العلمية التي يكتسبها بنفسه ومروره بالخبرات التعليمية، وهي تنظيم فلسفي قائم على فكرة أن المتعلم لا يمكنه اكتساب المعرفة بشكل سلمي بل لابد من أن يكون إيجابياً في عملية اكتسابه للمعرفة، وأن المعرفة الجديدة هي ناتج مترابط على المعرفة السابقة (Appleton, 1997, p.303). وتحوى إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الواقعية والمعلومات السابقة بجانب مناخ التعلم الأعمدة الفوقية للبنائية. وتستند البنائية في تنظيرها إلى أفكار وأعمال ديوي (Dewey)، وبياجيه (Biaget)، وفيجوتسكي (Vugotsky)، برونر (Bruner)، إلا أن أعمال بياجيه وفيجوتسكي هما الأكثر شيوعاً في التعبير عن الفكر البنائي، ومن ثم يمكن النظر إلى البنائية من خلال اتجاهين رئيسيين (Jones, M.G, 1998) هما:

- البنائية المعرفية طبقاً لأفكار بياجيه (cognitive canstructivism)

- البنائية الاجتماعية طبقاً لأفكار فيجوتسكي (Social constructivism). واعتبر العديد من التربويين النموذج البنائي في التدريس أكثر النماذج إبداعاً في التدريس، وأنه أكثر وسائل الربط للفتوات في البحث في التربية، وتؤكد هذه النماذج والاستراتيجيات بصورة عامة على الدور النشط للمتعلمين في التعلم، كما تؤكد على

العناصر والإجراءات لعمليات بناء وتصميم وتنفيذ التدريس وفقاً لخطوات متسلسلة حسب الأهداف المرصودة (Carin, A., 1997).

البنائية (Constructivism): عرّفها زيتون (2003م) بأنها عملية نشطة تقوم على أساس ما يحمله الطالب من خبرات سابقة وذلك بإعادة صياغة المفاهيم والخبرات السابقة في عقل المتعلم. ويعرفها الباحث بأنها تنظيم عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للمتعلم تكوين بنيته المعرفية بنفسه من خلال مواقف تعليمية تثير التفكير مما يؤدي إلى إثارة بنيته المعرفية السابقة وتحفزه لبذل نشاط مقصود للمواصلة بين معرفته السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم، ومن خلال مساعدته في الحصول على المعلومات المناسبة يتوصل لحل القضية المطروحة مع توسيع المعرفة المكتسبة من خلال التدريب على التطبيقات المرتبطة بمعرفته الجديدة وبذلك يتم إعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلم ويصبح تعلمه ذا معنى، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المُعد لذلك.

التحصيل (Achievement): مدى استيعاب وفهم الطلاب لما تعلموه واكتسبوه من خبرات معنية في مقرر الدراسات الاجتماعية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لها.

التفكير الإبداعي: يعرفه تورانس (Torrance, 1963) بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف، والفجوات، والتناقض، والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة والبحث عن حلول، وتعديل للفرضيات، وإعادة فحصها، والتوصل إلى نتائج جديدة. ويعرفه الباحث إجرائياً قدرة الطلاب على توليد عدد كبير من الأفكار الإبداعية والتي تتميز بالسرعة والدقة والشمولية في توليدها والتنوع فيها لتبرز أمام الجميع مع الحفاظ على التقرد، والجدة، والتميز لأفكار كل طالب مع قدرته على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لكل فكرة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المُعد لذلك.

مقرر الدراسات الاجتماعية: هي جزء من المنهج المدرسي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية ذات الأثر الفعّال في تعليم الطلاب، وتفاعلهم مع المعارف المتنوعة وتستخدم الخيال العلمي في تفسير

على مجمل من الاقتراحات تتمثل في النقاط التالية: (زيتون، 2003م، 116، 151، 102-116، 151) (Barker and Pibarn, 1997, 102- 116, 151, 2003)

1- النشاط والاستمرار والفرضية: أن عملية التعلم عملية نشطة مستمرة غرضه التوجه، يقوم من خلالها المتعلم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة من خلال عملية نشطة مستمرة تهدف إلى تحقيق أغراض تساعد على حل مشكلاته أو تعطي تفسيرات لمواقف محيرة لديه أو تحقيق نزعات داخلية نحو تعلم مضامين معينة، إن هذه الأغراض التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها تعمل كقوة دفع داخلي لتحقيق أهداف يسعى إلى بلوغها.

2- المشكلات والمهام الحقيقية: ويقصد بهذه الفرضية أن أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم عندما يواجه المتعلم مشكلات ومهام حقيقية، إذ أن هذا النوع من التعلم يساعد على بناء المعرفة من خلال الأنشطة الفاعلة التي يمارسها المتعلم لحل المشكلات والمهام الحقيقية، في حين أن التعلم القائم على حفظ وتلقين المعرفة يعمل على تكوين معرفة لدى المتعلم وليس لها روابط متينة في بناء المعرفة، قد تتسى وتندثر بسهولة، لذا يجب أن تكون المشكلات والمهام المدروسة نابعة من حياة المتعلم وخبراته الحقيقية.

3- التفاوض الاجتماعي: ويقوم هذا الافتراض على أن المعرفة تبنى من خلال التفاوض مع البيئة الاجتماعية، ولذا فإن عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين الموجودين في المجال البيئي، إذ أن الفرد لا يقوم ببناء المعرفة من خلال نشاطه الذاتي فحسب، وإنما يقوم ببناء المعرفة من خلال مناقشة ما لديه من معارف وأفكار مع الآخرين في البيئة المدرسية، لذا يجب أن تسمح البيئة المدرسية حدوث مثل هذا التفاوض في المواقف الصعبة، ليتم تبادل الأفكار واستقصاء البيانات والمعلومات ووضع الفروض والتأكد من صحتها والوصول إلى النتائج والتعميمات.

4- المعرفة السابقة: ويفيد هذا الافتراض بأن المعرفة السابق شرطاً لازماً لبناء المعاني المعرفية، إذ أن التفاعل بين المعرفة السابقة بمثابة معبر فكري تمر من خلاله المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وأن هذا العبور لا يبقى منفردة، وإنما تتفاعل وتذوب في المعرفة لبناء وتكوين

المشاركة الفكرية الفعلية في أنشطة التعلم بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم (الخليلي، 1996) ومن هذه النماذج والاستراتيجيات ما يلي:

دورة التعلم: (Learning Cycle) (زيتون وزيتون، 2003م؛ الغريب، 1990م؛ الخليلي، 1996م؛ Driver, R, et al, 1996). تعد هذه الإستراتيجية ترجمة لأفكار يباجيه عن البنائية، وتتكون دورة التعلم من ثلاث مراحل:

1. مرحلة الاستكشاف: (Exploration) يتفاعل الطلاب في هذه المرحلة مع إحدى الخبرات الجديدة والتي تثير لديهم تساؤلاتهم والتي يصعب الإجابة عنها.

2. مرحلة تقديم أو استخلاص المفهوم: (Concept Introduction) في هذه المرحلة يحاول الطلاب الوصول إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في المرحلة السابقة، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

3- مرحلة تطبيق واتساع المفهوم: تلعب هذه المرحلة دوراً مهماً في اتساع مدى فهم المتعلمين للمفهوم أو المبدأ المقصود تعلمه ويتم ذلك من خلال ما يقوم به الطلاب من أنشطة مخططة تساعدهم على انتقال أثر التعلم.

التفكير الإبداعي عرّفه سترنبرج (Sternberg , 1988) بأنه تفكير يشتمل على عمليات متعددة المراحل، ويشتمل على تحديد المشكلة، وتحديد الجوانب المهمة فيها، والوصول إلى طريقة جديدة في حل هذه المشكلة. ويعرّفه اللقاني والجمال بأنه عملية عقلية يمر بها الطالب بمراحل متتابعة بهدف إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعمقة في المناهج وتتم في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته (اللقاني والجمال، 1996، 79). والتفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على الإنتاج والذي يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة كاستجابة الفرد لمشكلة أو لموقف مثير والتفكير الإبداعي هو التفكير فيما وراء الأشياء المألوفة أو الواضحة وينتج عنه إضافة أفكار وحلول جديدة تؤدي إلى إنتاج جديد (الشريف، 2000 ، 96). وتقوم النظرية البنائية

آخر و يناقش زملائه في ما وصل إليه ويتفق معهم أحياناً ويختلف معهم في مواقف تعليمية أخرى.

- أن يوازن المدرس بين تزويد الطلبة بالمعلومات العلمية وبين إعطائهم الفرصة لممارسة الأنشطة التي يكتشفون فيها بعض هذه المعلومات بأنفسهم عن طريق وضع الطالب في مشكلة تتحدى تفكيره وتثير لديه الدافعية لإيجاد حل لها مستخدماً مواد تعليمية حقيقية كلما أمكن .

- الخبرات التي تتضمن تحديات تفكير المتعلم وتعكس لديه اعتقادات عن العالم المحيط به وتعمل تلك الاعتقادات كدوافع للتعلم .

- أن التعليم يكون ذا فعالية عندما ينتقل أثره ويؤدي إلى تعميم خبرات الفرد ولكي يحدث هذا الانتقال في أثر التعلم فإن الطالب ينبغي أن يطبق ما يتعلمه في مواقف جديدة ومتنوعة (الأمين، 2001م، 42).

دورة التعلم: (Learning Cycle) (زيتون وزيتون، 2003م؛ الغريب، 1990م؛ الخليلى، 1996م؛ Driver, R, et al, 1996).

تعد هذه الإستراتيجية ترجمة لأفكار بياجيه عن البنائية، وتتكون دورة التعلم من ثلاث مراحل:

- **مرحلة الاستكشاف: (Exploration phase)**

يتفاعل الطلاب في هذه المرحلة مع إحدى الخبرات الجديدة والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب الإجابة عنها، ويبحثون من خلال الأنشطة الفردية والجماعية عن إجابة لتساؤلاتهم، وأثناء عملية البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويعطي الطلاب في هذه المرحلة مواد وتوجيهات يتبعونها لجمع البيانات بواسطة خبرات حسية مباشرة، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول لهم وتشجيعهم على مواصلة العمل والبحث - أي أن المعلم لا يشرح للطلاب المفهوم المتوقع وصولهم إليه ولكن يكتشفونه بأنفسهم من خلال إتباع توجيهات المعلم. (الضامري، 2003م، ص 2).

- **مرحلة تقديم أو استخلاص المفهوم: (Concept Introduction)** في هذه المرحلة يحاول الطلاب الوصول إلى

المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في المرحلة السابقة، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وفي حالة عدم تمكنهم من الوصول بأنفسهم إلى المفاهيم يقوم المعلم بتزويدهم بهذه المفاهيم من خلال الشرح، أو

مفاهيم ومعارف وأفكار أوسع، وهنا تظهر عملية بناء المعرفة لدى المتعلم (Albano, Charles, 1985).

5- التكيف والموائمة: الهدف الأساسي من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلمين، فالضغوط المعرفية هي الخبرة الجديدة والمهام التي يواجه بها المتعلم والتي تؤدي إلى إثارة عدم الاتزان المعرفي وإحداث التكيف مع الضغوط المعرفية.

- **نماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية:** اعتبر العديد من التربويين النموذج البنائي في التدريس أكثر النماذج إبداعاً في التدريس، وأنه أكثر وسائل الربط للقنوات في البحث في التربية، وتؤكد هذه النماذج والاستراتيجيات بصورة عامة على الدور النشط للمتعلمين في التعلم، كما تؤكد على المشاركة الفكرية الفعلية في أنشطة التعلم بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم (الخليلى، 1996م) ومن هذه النماذج والاستراتيجيات ما يلي:

الأساس النظري لدورة التعلم

ظهرت في عقد الستينات في الولايات المتحدة الأمريكية وصيغت في صورتها الأولى على يد كل من روبرت كارلس (Robert Karplus) وما يرون أتكين (Mayron Atkin)، ويعد أن طورت أدخلت كجزء من مشروع (SCIS) وهو أحد المشروعات لتطوير مناهج العلوم الذي أعدته جامعة كاليفورنيا للمرحلة الابتدائية (زيتون، 2000م، 280)، ومع أن هذه الاستراتيجية ظهرت مع منهج تطوير العلوم إلا أنها سرعان ما استثمرت في تدريس العلوم بمختلف فروعها، إذ قام العديد من الباحثين في مجال التربية بتطويرها واختبار فاعليتها التي تتسجم مع خصائص الطالب النمائي وتساعد في توفير الشروط والظروف التي تعين نموه الفكري (الضامري، 2003م، ص 1) وتستند دورة التعلم إلى مجموعة من المبادئ والفروض الأساسية المنبثقة من نظرية بياجيه ومن أبرز هذه المبادئ الآتي :

- أن يضمن الموقف التعليمي خبرات حسية تسهل على المعلم إنجاز أهداف التعلم، إذ لا يمكن تعليم الطالب بطريقة جيدة ما لم يكن محاطاً بمواقف حقيقية يستطيع من خلالها أن يجري ويحاول ويرى ويسأل ويضع بنفسه الإجابات الخاصة بأسئلته ويقارن بين ما يجده في موقف

للاكتفاء لهذا المدخل البنائي ومحاولة الاستفادة منه ومن الاستراتيجيات القائمة على أفكاره. وأصبح ينظر إلى طبيعة الدراسات الاجتماعية حديثاً أنها ذات مفهوم أوسع وطبيعة متميزة في موضوعاتها، وذات أهداف أكبر حيوية في عصر تميز بالتعدد والتطور، وهذا يجعلها تؤدي دوراً أكثر فعالية في تربية الأبناء على كافة المستويات وفي مختلف المجالات الحيوية، كما تعد مقرر الدراسات الاجتماعية هي المجال المتسع لإعداد الطلاب ليعيشوا كمواطنين صالحين في مجتمع ديمقراطي وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، والتي تمكنهم من مواجهة المشكلات في الحياة اليومية وتزايد تعقدها، وإمكانية حل تلك المشكلات، ولقد أكدت وثيقة مناهج الدراسات الاجتماعية بولاية نيويورك (1990م) على أن تنمية المهارات ينبغي أن يمثل جانباً أساسياً في تدريس وتعلم الدراسات الاجتماعية (Bower, & Lobdell, 1998) ويهتم المدخل البنائي في الدراسات الاجتماعية بالتركيز على الطالب، وزيادة الاعتماد على العمليات الجماعية والتعامل مع مصادر متعددة ومتنوعة من المعلومات، وتشجيع الطالب على توليد أسئلة تقود للاستقصاء، وأن يلعب المعلم دور الميسر والمساعد النشط للطلاب في بناء فهمهم وأن يشجع الطلاب على بناء نماذجهم العقلية (دي بونز، 1989م).

العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء كانت العلاقة بين الذكاء والإبداع محلاً لاهتمام كثير من الباحثين خاصة أن درجات اختبارات الذكاء والإبداع كانت مترابطة ومتلازمة إلى حد كبير (الحمادي، 1999م)، فالذكاء هو أحد عناصر القدرة الإبداعية وهو ضروري ولكنه ليس كافياً للإبداع إضافة إلى ذلك توجد عناصر ضرورية للإبداع لا يمكن أن تخمن بواسطة اختبارات الذكاء التقليدية والعلاقة بين الذكاء والإبداع ليست مطردة فلا تؤدي زيادة أحدهما إلى زيادة الآخر ولا العكس كذلك (Hinnant, B., 1993).

مراحل عملية التفكير الإبداعي:

تعتبر عملية الإبداع ومراحلها من أكثر القضايا الخلافية بين التربويين وعلماء النفس وطرائق التدريس، ويذكر والاس وماركسبري (Wallas & Marksberry) أن عملية الإبداع عبارة عن مراحل متباينة تتولد أثناءها الفكرة الجديدة المبدعة، وتتم بمراحل أربع هي (السيد، 2002م؛ وهيجان، 1999م، ص17؛ والعقيل، 2003م):

تزويدهم بمصدر تعليمي من مصادر المعرفة المباشرة كأن يقدم لهم فقرة مطبوعة أو يعرض عليهم فيلماً تعليمياً يصلون من خلاله إلى المفهوم. (Marek – Methven , 1991 ,p43).

- مرحلة تطبيق واتساع المفهوم: (Concept Application phase) تلعب هذه المرحلة دوراً مهماً في اتساع مدى فهم المتعلمين للمفهوم أو المبدأ المقصود تعلمه ويتم ذلك من خلال ما يقوم به الطلاب من أنشطة مخططة تساعدهم على انتقال أثر التعلم، أي تعميم خبراتهم السابقة على مواقف جديدة، وتتميز هذه المرحلة بأن المعلم يعطي فيها وقتاً كافياً ليطبق المتعلمون ما تعلموه على أمثلة جديدة، ويتم ذلك من خلال قراءة موضوع متعلق بالمفهوم، وغير ذلك من الأنشطة، بحيث يوجههم إلى كيفية الربط بين ما تعلموه داخل المدرسة وبين تطبيق ذلك في حياتهم العملية. ويتضح أن مراحل دورة التعلم متكاملة فيما بينها، حيث تؤدي كل منها وظيفة معينة تمهد للمرحلة التي تليها، حيث تؤدي مرحلة الاستكشاف إلى استثارة المتعلم معرفياً حيث تدخل المتعلم في حالة من عدم الاتزان المعرفي، وتدفع هذه الحالة المتعلم للبحث عن معلومات جديدة فينتقل إلى مرحلة استخلاص أو تقديم المفهوم حيث تعينه على استعادة الاتزان المعرفي من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة واللتين هما ركيزتا عملية التنظيم الذاتي، وتكتمل دورة التعلم بتنظيم المعلومات ضمن ما لدى المتعلم من تراكيب معرفية وذلك من خلال تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة مما يعني انتقاله لمرحلة تطبيق واتساع المفهوم، وأثناء ممارسة المتعلم لأنشطة تلك المرحلة قد تصادفه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة أخرى بعملية استكشاف جديدة وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دورة التعلم. (الضامري، 2003م، ص2).

الدراسات الاجتماعية والنظرية البنائية

لقد وجهت النظرية البنائية التركيز على الطالب والتعلم القائم على النشاط واستراتيجيات التعلم البنائي في مقرر الدراسات الاجتماعية إلى البحث عن الجديد لكي يدعم مجاله بأفكار تبعث فيه الروح القوية النشطة لتحقيق أهدافه بأقصى فاعلية ممكنة، وقد وجدوا أن العديد من استراتيجيات التدريس التي تعتمد على أفكار البنائية وقد أثبتت فاعلية كبيرة في موضوعات دراسية متنوعة وبدأت تحل محل الاستراتيجيات التقليدية محاولة تحديث الشكل التقليدي للتدريس بالفصل مما دفعهم

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة وذلك من خلال توزيع أدوات الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم لمحافظة القنطرة، والقيام بجمعها وتحليل بياناتها إنشاء الفصل الدراسي الأول (1437/1436 هـ).

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب الدارسين في المدارس الثانوية والتابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة القنطرة للعام الدراسي (1437/1436 هـ).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة متيسرة تكونت من شعبتين، مجموعة تجريبية وعددهم (35) طالباً، ومجموعة ضابطة وعددهم (28) طالباً من مدرسة الحسين بن علي للعينة التجريبية وثانوية النهضة للعينة الضابطة، إنشاء الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1437/1436 هـ).

أدوات الدراسة: أعد الباحث مجموعة من الأدوات لجمع بيانات الدراسة وهي:

أولاً: بناء اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية: قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في مقرر الدراسات الاجتماعية/ تاريخ المملكة العربية السعودية لوحدة الدولة السعودية الأولى وفصولها (قيام الدولة السعودية الأولى، بعض الملامح الحضارية للدولة السعودية الأولى، نهاية الدولة السعودية الأولى - حملات محمد علي باشا على الدولة السعودية). والذي يدرسها طلاب الصف الثالث الثانوي، و تكون الاختبار من نحو (25) فقرة من الاختبارات الموضوعية ومن نوع الاختيار من متعدد، وقد تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- تحليل محتوى الوحدة الدراسية والمتضمنة مفاهيم إنسانية، وتعميمات، ومهارات، وحقائق، ومعلومات معرفية.
- تم تحديد الأهداف ونتائج التعلم التي يتوقع من الطالب تحقيقها بعد دراسته وحدة الدولة السعودية الأولى وفصولها (قيام الدولة السعودية الأولى، بعض الملامح الحضارية للدولة السعودية

مرحلة الإعداد أو التحضير (Preparation) في هذه المرحلة تُحدد المشكلة وتُفحص من جميع جوانبها، وتُجمع المعلومات المتعلقة بها، وذلك عن طريق تدوين الملاحظات، وإلقاء الأسئلة، وإدارة الحلول والمناقشات، وجمع الشواهد وتسجيلها، ومما يميز المبدع في هذه المرحلة قدرته على التحرر من الأفكار الثابتة أو الارتباط بأفكار الآخرين، في حركة إبداعية طليقة أصيلة.

مرحلة الاحتضان - الكمون أو الاختمار (Incubation): مرحلة ترتيب يتحرر فيها العقل من كثير من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة، وهي تتضمن هضماً عقلياً - شعورياً ولا شعورياً - وامتصاصاً لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة التي تتعلق بالمشكلة. كما تتميز هذه المرحلة بالجهد الشديد الذي يبذله المتعلم في سبيل حل المشكلة. وترجع أهمية هذه المرحلة إلى أنها تعطي العقل فرصة للتخلص من الشوائب والأفكار الخاطئة التي يمكن أن تعوق أو ربما تعطل الأجزاء الهامة فيها (حبش، 2005م).

مرحلة الإشراف أو الإلهام (Illumination): وتتضمن انبثاق شرارة الإبداع أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي بدورها إلى حل المشكلة. ولهذا تعتبر مرحلة العمل الدقيق والحاسم للعقل في عملية الإبداع، وهذه اللحظة تأتي كوميضة برق أو إشراق ضوء.

مرحلة التحقق أو إعادة النظر (Verification): في هذه المرحلة يتعين على المتعلم أن يختبر الفكرة المبدعة ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة مكتملة ومفيدة أو تتطلب شيئاً من التهذيب والصلق، وبعبارة أخرى هي مرحلة التجريب للفكرة الجديدة.

لخص جروان (1999م، ص12) أهمية تنمية أو إثارة التفكير الإبداعي لدى المتعلمين بالنقاط التالية:

- التفكير الإبداعي ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.
- التفكير الفعال لا ينمو تلقائياً.
- للتفكير الإبداعي دور مهم في النجاح الدراسي والحياتي.
- للتفكير الإبداعي قوة متجددة لبقاء الفرد في مجتمع اليوم والغد.
- تعليم مهارات التفكير الإبداعي يفيد المتعلمين والمعلمين معاً.

الطريقة والإجراءات

جدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار التحصيلي والكلية

رقم السؤال	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	رقم السؤال	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0,53	0,82	14	0,66	0,63
2	0,78	0,46	15	0,36	0,59
3	0,43	0,71	16	0,81	0,33
4	0,71	0,38	17	0,48	0,75
5	0,69	0,41	18	0,83	0,41
6	0,44	0,78	19	0,77	0,52
7	0,37	0,72	20	0,51	0,79
8	0,80	0,36	21	0,63	0,69
9	0,53	0,80	22	0,39	0,67
10	0,77	0,51	23	0,57	0,71
11	0,61	0,42	24	0,43	0,69
12	0,54	0,76	25	0,74	0,65
13	0,74	0,49	الكلية	0,63	0,78

يظهر من الجدول (1) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.36-0.83) وهي معاملات يمكن وصفها بأنها مقبولة ومناسبة لتطبيق الاختبار. بالنسبة لمعاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.33-0.82) وهي معاملات جيدة وتدل على قدرة فقرات الاختبار التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مستوى المعرفة الذي تقيسه فقرات الاختبار، وبالتالي يمكن قبول جميع فقرات الاختبار من حيث معاملات الصعوبة والتمييز.

ثبات الاختبار التحصيلي: وللتحقق من ثبات اختبار التحصيل، تم حساب معامل الثبات له، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وعدد أفرادها (29) طالباً، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين فكان (0.83)، كما تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، فكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا تساوي (0.85)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

الأولى، نهاية الدولة السعودية الأولى - حملات محمد علي باشا على الدولة السعودية)، وتصنيف هذه الفقرات وفق مستويات المجال المعرفي في هرم بلوم للمجال المعرفي (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم).

- كتابة فقرات الاختبار ومراجعتها وتنقيحها وطباعتها بصورتها الأولية. إخراج الاختبار بصورته النهائية بعد التحكيم.
- إعداد مهارات التفكير الإبداعي والتي استهدفت تنميتها أثناء الدرس.
- إجراءات السير في إعطاء الحصص الدراسية تبعاً لمراحل النموذج المقترح.

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في وحدة الدولة السعودية الأولى وفصولها (قيام الدولة السعودية الأولى، بعض الملامح الحضارية للدولة السعودية الأولى، نهاية الدولة السعودية الأولى - حملات محمد علي باشا على الدولة السعودية). من مقرر تاريخ المملكة العربية السعودية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.

صدق الاختبار التحصيلي: للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والسعودية في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وعلم النفس، والقياس والتقويم والتحليل الإحصائي) وبلغ عدد المحكمين خمسة عشر محكماً، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديلات واقتراحات. كما تم تطبيق الاختبار على عينة من (29) طالباً من مجتمع الدراسة، من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط علامات كل فقرة مع العلامة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الاختبار بين (0.76) و (0.87) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز: تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وقد تم مراجعتها والتحقق من ملاءمتها، ويبين الجدول (1) هذه القيم.

ثانياً: مقياس مهارات التفكير الإبداعي

الهدف من المقياس: يهدف إلى قياس مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي بعد دراستهم وفقاً للنموذج المقترح. **صدق المقياس:** للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والسعودية في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وعلم النفس، والقياس والتقويم والتحليل الإحصائي، وبلغ عدد المحكمين خمسة عشر محكماً، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديلات واقتراحات. كما تم تطبيق الاختبار على عينة من (29) طالباً من مجتمع الدراسة، من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط علامات كل فقرة مع العلامة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الاختبار بين (0.76) و (0.88)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز: تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز ل فقرات الاختبار، وقد تم مراجعتها والتحقق من ملائمتها، ويبين الجدول (2) هذه القيم.

جدول (2) معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار

رقم السؤال	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	رقم السؤال	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.57	0.81	14	0.52	0.82
2	0.81	0.43	15	0.61	0.65
3	0.66	0.69	16	0.55	0.74
4	0.79	0.50	17	0.72	0.41
5	0.45	0.79	18	0.49	0.78
6	0.60	0.74	19	0.58	0.56
7	0.71	0.53	20	0.74	0.43
8	0.72	0.58	21	0.41	0.69
9	0.39	0.73	22	0.66	0.70
10	0.43	0.78	23	0.81	0.42
11	0.69	0.44	24	0.67	0.48
12	0.53	0.81	25	0.58	0.68
13	0.47	0.79	الكلية	0.53	0.78

يظهر من الجدول (2) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.39-0.81) وهي معاملات يمكن وصفها بأنها مقبولة ومناسبة لتطبيق الاختبار. بالنسبة لمعاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.43-0.81) وهي معاملات جيدة وتدل على قدرة فقرات الاختبار التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مستوى المعرفة الذي تقسه فقرات اختبار التفكير الإبداعي، وبالتالي يمكن قبول جميع فقرات الاختبار من حيث معاملات الصعوبة والتمييز.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل الثبات له، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وعدد أفرادها (29) طالباً، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين فكان (0.86)، كما تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، فكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا تساوي (0.81)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على النحو الآتي:

أولاً- التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، في التطبيق القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة، حيث كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (3).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test) في التطبيق القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة، حيث كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في التطبيق القبلي تبعاً لمتغير المجموعة

مهارات التفكير الإبداعي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدالة الإحصائية
الطلاقة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	1.95	1.348	61	0.105	0.883
	المجموعة التجريبية	1.99	1.625			
المرونة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	1.76	1.442	61	0.131	0.825
	المجموعة التجريبية	1.71	1.562			
الأصالة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	1.36	1.667	61	0.104	0.867
	المجموعة التجريبية	1.32	1.382			
الإفاضة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	1.08	0.971	61	0.206	0.839
	المجموعة التجريبية	1.13	0.946			
حل المشكلات الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	0.97	1.04	61	0.098	0.913
	المجموعة التجريبية	0.96	1.09			
مهارات التفكير الإبداعي الدرجة من (25)	المجموعة الضابطة	7.12	3.675	61	0.066	0.913
	المجموعة التجريبية	7.11	3.592			

يبين الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لأداء

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في التطبيق القبلي تبعاً لمتغير المجموعة

مستويات اختبار التحصيل الدراسي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدالة الإحصائية
التذكر الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	2.35	1.726	61	0.111	0.883
	المجموعة التجريبية	2.40	1.814			
الفهم والاستيعاب الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	2.25	1.927	61	0.148	0.825
	المجموعة التجريبية	2.18	1.837			
التطبيق الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	1.83	1.227	61	0.127	0.867
	المجموعة التجريبية	1.79	1.237			
ما بعد التطبيق الدرجة من (10)	المجموعة الضابطة	3.24	1.927	61	0.135	0.839
	المجموعة التجريبية	3.21	1.837			
التحصيل ككل الدرجة من (25)	المجموعة الضابطة	9.67	3.675	61	0.098	0.913
	المجموعة التجريبية	9.58	3.592			

يبين الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية في التطبيق القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (الضابطة، والتجريبية). وهذا يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية قبل تنفيذ البرنامج.

ثانياً- مهارات التفكير الإبداعي

السعودية الأولى - حملات محمد علي باشا على الدولة السعودية). كما يقيسه الاختبار المعد لذلك.

ثانياً: **التحصيل الأكاديمي** للمحتوى العلمي لوحدة الدولة السعودية الأولى وفصولها (قيام الدولة السعودية الأولى، بعض الملامح الحضارية للدولة السعودية الأولى، نهاية الدولة السعودية الأولى - حملات محمد علي باشا على الدولة السعودية). كما يقيسه الاختبار المعد لذلك.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب والمعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الوصفية لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي، ومهارات التفكير الإبداعي.

- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T. test).

- اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لاستجابات أفراد مجموعات الدراسة على التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: ونصت الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي".

لاختبار الفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية، في التطبيقين القبلي والبعدي، ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (الضابطة، والتجريبية). وهذا يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الإبداعي قبل تنفيذ البرنامج.

إجراءات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تطبيق مجموعة من الإجراءات التي يمكن تلخيصها بما يلي:

1- **تحديد الهدف من الدراسة:** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة القنطرة.

2- **بناء أدوات الدراسة:** قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس وأدوات واختبارات التحصيل واختبارات مهارات التفكير الإبداعي التي تتعلق بموضوع الدراسة.

3- تم عرض الاختبارات المقننة على هيئة من المحكمين من ذوي الاختصاص لقياس صدقها الظاهري، وتعديل المطلوب من المحكمين حول المحاور والفقرات.

4- **الأداة بعد التحكيم:** تم تعديل بعض الفقرات من الاختبارات التحصيلية المعدة .

5- تم توزيع أوراق الاختبار والمقياس على عينة الدراسة بهدف تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدق البناء والثبات لهما.

6- **تم تطبيق الاختبار والمقياس على عينة الطلاب** وذلك من خلال إدارة التعليم بمحافظة العاصمة القنطرة.

7- تم جمع أوراق الاختبارين وتصنيفها، وتفرغ بياناتها وتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وعرض ومناقشة النتائج، واستخلاص النتائج النهائية والتوصيات.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: نموذج مقترح لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية وفقاً للنظرية البنائية. - الطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة: أولاً: تنمية مهارات التفكير الإبداعي المرتبطة بدراسة وحدة الدولة السعودية الأولى وفصولها (قيام الدولة السعودية الأولى، بعض الملامح الحضارية للدولة السعودية الأولى، نهاية الدولة

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي

مستويات اختبار التحصيل الدراسي	المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	2.35	1.726	3.57	1.108
	المجموعة التجريبية	35	2.40	1.814	4.78	0.893
الفهم والاستيعاب الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	2.25	1.927	3.27	1.264
	المجموعة التجريبية	35	2.18	1.837	4.64	0.884
التطبيق الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	1.83	1.227	2.88	1.326
	المجموعة التجريبية	35	1.79	1.237	4.44	0.925
ما بعد التطبيق الدرجة من (10)	المجموعة الضابطة	28	3.24	1.927	5.25	2.307
	المجموعة التجريبية	35	3.21	1.837	9.05	1.228
التحصيل ككل الدرجة من (25)	المجموعة الضابطة	28	9.67	3.675	14.97	4.200
	المجموعة التجريبية	35	9.58	3.592	22.91	1.628

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على كل من الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة

التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة

مصدر التباين	مستويات اختبار التحصيل الدراسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	التذكر	8.314	1	8.314	8.920	0.001*	0.136
	الفهم والاستيعاب	9.516	1	9.516	9.134	0.001*	0.105
	التطبيق	10.622	1	10.622	10.733	0.001*	0.112
	ما بعد التطبيق	13.245	1	13.245	12.234	0.001*	0.138
	التحصيل ككل	11.517	1	11.517	13.189	0.001*	0.181
المجموعة	التذكر	13.287	1	13.287	14.255	0.001*	14.599
	الفهم والاستيعاب	10.959	1	10.959	10.519	0.001*	15.624
	التطبيق	9.923	1	9.923	10.027	0.001*	18.005
	ما بعد التطبيق	13.514	1	13.514	12.483	0.001*	16.726
	التحصيل ككل	13.529	1	13.529	15.494	0.001*	18.966
الخطأ	التذكر	55.925	60	0.932			
	الفهم والاستيعاب	62.511	60	1.042			
	التطبيق	59.377	60	0.990			
	ما بعد التطبيق	64.958	60	1.083			
	التحصيل ككل	52.392	60	0.873			

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على مستويات الاختبار

المجموعة الضابطة على كل مقياس مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، وبين الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي

مهارات التفكير الإبداعي	المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	1.95	1.348	2.99	1.546
	المجموعة التجريبية	35	1.99	1.625	4.34	0.891
المرونة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	1.76	1.442	3.06	1.322
	المجموعة التجريبية	35	1.71	1.562	4.28	0.921
الأصالة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	1.36	1.667	2.86	1.533
	المجموعة التجريبية	35	1.32	1.382	4.18	0.961
الإفاضة الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	1.08	0.971	2.65	1.821
	المجموعة التجريبية	35	1.13	0.946	4.03	1.033
حل المشكلات الدرجة من (5)	المجموعة الضابطة	28	0.97	1.04	2.54	1.980
	المجموعة التجريبية	35	0.96	1.09	3.91	1.328
مهارات التفكير الإبداعي الدرجة من (25)	المجموعة الضابطة	28	7.12	3.675	14.1	4.662
	المجموعة التجريبية	35	7.11	3.592	20.74	1.925

يبين الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير

التحصيلي، وهذا يعني رفض هذه الفرضية، حيث كانت النتائج لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية. ويعزو الباحث هذا الأثر إلى دراسة الطلاب حسب خطوات الطريقة البنائية لموضوعات الدراسات الاجتماعية، والتي تتصف بالصعوبة نحو فهمها ومحاكاة الواقع الذي يعيشه الطالب، ودراسته حسب الطرق التقليدية القديمة، وجاءت هذه الطريقة لتؤكد على تفاعل الطالب وإظهار إيجابيته ونشاطه خلال عملية التعليم، وقدرتها على بناء معارف المتعلم للمعرفة العلمية والاهتمام بالعمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم وذلك من خلال تفاعله المستمر مع الخبرات الجديدة داخل موقف التعلم، بمعنى أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً في عملية التعلم ويبني معرفته عن معطيات العالم الخارجي ليس فقط من خلال أنشطته، وشعور الطلاب بالمتعة عند دراسة موضوعات الدراسات الاجتماعية كونها مرتبطة بالواقع الذي يعيشونه ويمدهم إحساساً صادقاً نحو المادة واعتبارها مادة للإثارة وإطلاق قدراتهم الإبداعية حيث تثير انتباههم وتدريبهم على إتباع خطوات التفكير السليم كما تحثهم على التعاون وحرية التعبير واحترام الآخر والبحث والتجديد، وتتصف دورة التعلم بأنها عملية معرفية نشطة تتطلب جهداً عقلياً نشطاً، وتسير خطواته وفق النمط الاستقرائي من الجزء إلى الكل وهو يتوافق مع الاتجاهات الحديثة التي تطالب بنشاط الطلاب وإمكانياتهم على الربط بين المعلومات التي يتوصلون إليها واستخلاص النتائج من خلال وضعهم في مشكلة تدفعهم إلى الحل، وتناسب خطوات دورة التعلم مع المحتوى من خلال تنظيم خبرات المحتوى بحيث يسهل تمثيل المادة المراد تعلمها في البناء المعرفي للطلاب وتكون أبنية معرفية جديدة ينتج عنها نمو معرفي، وتكسب الطالب مهارات تفكير جديدة. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة الرفاعي (2011م)، ودراسة عبد الله (2004م).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: ونصت الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي". لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب

طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي، وهذا يعني رفض هذه الفرضية، حيث كانت النتائج لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ويعزو الباحث هذا الأثر إلى أن التفكير الإبداعي عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد وتقوم على توظيف عدة عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية لتساعد في تشكيل حالة ذهنية نشطة وفريدة عند الطلاب، وساعدت في إيجاد حلول أصيلة لمشكلات الطلاب في دراسة المادة الدراسية واستخدام أسلوب أحدث في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها كالطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة والإفاضة والحساسية للمشكلات والخيال الواسع والحرية، مما انعكس ذلك على الإسهام في تقبل التعقيد وارتفاع مستوى الغموض، وانخفاض مستوى القلق عند الطلاب، وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ أثناء النقاش الصفي بين المعلم والمتعلم، وتفضيل الاستجابات الجديدة، وتوفير روح الدعابة والمرح بين الطلاب والانفتاح الذهني، وسعة الخيال، والاجتهاد والنظام، وشعور الطلاب بالتحدي في مواجهة حل المشكلات الصعبة. وإذا توفر للطلاب الرعاية الإبداعية والتشجيع فإنها تعمل رفع قدراته وميوله الدراسية والتحصيلية، وبذلك ينتقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، ويكتشف الطالب المعلومات بنفسه، وتصبح العمليات العقلية هدفاً في توظيف الاستنتاج والتوضيح والملاحظة والتعليل والتخطيط والتطبيق والافتراض والتفسير والتنبؤ، والتأكيد على الأسئلة ذات الإجابات المتعددة بدلاً من الأسئلة ذات الإجابات المقيدة والتي تسهم في تنمية قابليتهم للإبداع والابتكار. وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة سعيد (2011م).

التوصيات: بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

- ضرورة توظيف نموذج للتدريس وفقاً للنظرية البنائية إنشاء تدريس موضوعات مقرر تاريخ المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية لأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل واحتوائه على مواقف تعليمية تثري عملية التعليم.
- ضرورة ممارسة مهارات التفكير الإبداعي إنشاء التدريس وخاصة الطلاقة الشكلية والتي تجعل من الطالب مبدعاً ومبتكراً.

الإبداعي، تبعاً لمتغير المجموعة (الضابطة، والتجريبية) في التطبيقين القبلي والبعدي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي، ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي

مصدر التباين	مهارات التفكير الإبداعي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	الطلاقة	10.522	1	10.522	6.292	0.001*	0.162
	المرونة	13.629	1	13.629	7.535	0.001*	0.127
	الأصالة	12.688	1	12.688	6.701	0.001*	0.133
	الإفاضة	14.623	1	14.623	7.040	0.001*	0.154
	حل المشكلات	12.439	1	12.439	6.849	0.001*	0.143
	مهارات التفكير الإبداعي	16.909	1	16.909	7.773	0.001*	0.162
المجموعة	الطلاقة	19.055	1	19.055	11.396	0.001*	19.322
	المرونة	17.627	1	17.627	9.745	0.001*	17.325
	الأصالة	18.544	1	18.544	9.794	0.001*	18.216
	الإفاضة	22.004	1	22.004	10.594	0.001*	18.001
	حل المشكلات	20.881	1	20.881	11.498	0.001*	17.569
	مهارات التفكير الإبداعي	28.324	1	28.324	13.020	0.001*	22.321
الخطأ	الطلاقة	100.329	60	1.672			
	المرونة	108.527	60	1.809			
	الأصالة	113.607	60	1.893			
	الإفاضة	124.626	60	2.077			
	حل المشكلات	108.966	60	1.816			
	مهارات التفكير الإبداعي	130.525	60	2.175			

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين متوسطات درجات

عبد الكريم، سحر محمود. (2000م). *فاعلية التدريس وفقاً لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. المؤتمر العلمي الرابع- التربية العلمية، الإسماعيلية، 31 يوليو - 3 أغسطس.

غريب، رمزية. (1990م). *بياجيه والتعلم الإنساني*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية. الأمين، إسماعيل محمد. (2001م) *طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .

دي بونو، إدوارد. (1989م). *تعليم التفكير*. (ط1)، ترجمة عادل عبد الحكيم وتوفيق أحمد العمري، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

رفاعي، محمد (2011م). *أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفة والبنائية للتعلم في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2000م). *تدريس من منظور البنائية*، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر .

زيتون، حسن. (2003م). *مهارات التدريس*. (ط1)، عالم الكتب، لبنان- بيروت. سعادة، جودت. (2003م). *تدريس مهارات التفكير*. دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين- رام الله.

سعيد، دينا سمير. (2011م). *التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

شريف، كوثر عبد الرحيم. (2000م). *تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير*.

ضامري، مبارك بن عبد الآلة. (2003م). *دورة التعلم*، سلطنة عمان ، www.google.com

طوالبة، هادي؛ عمايره، احمد؛ الرفاعي، عيبر. (2011م) *اثر استخدام دورة التعلم في التحصيل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافيا، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق (7) ص (2402-2413)*.

ظفيري، بشرى (2010). *تأثير إستراتيجية دورة التعلم المعدلة (SES) على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، الأردن-عمان.

عقيل، إبراهيم. (2003م). *التفكير والإبداع، الشامل في تدريب المعلمين*. دار المؤلف، لبنان- بيروت.

القاني، أحمد؛ الجمل، علي (1996م). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية*. عالم الكتب، مصر - القاهرة.

هيجان، عبد الرحمن احمد. (1999م). *المدخل الإبداعي لحل المشكلات*. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- ضرورة صياغة منهاج الدراسات الاجتماعية لكافة المراحل التعليمية وفقاً لنماذج التعليم والقائمة على تعليم الطلاب مهارات التفكير الإبداعي.

- ضرورة استخدام إستراتيجية دورة التعلم في التدريس وذلك من خلال عمل دورات تدريبية لمدرسي الدراسات الاجتماعية والوطنية لأهميتها في اكتساب المفاهيم وتنمية المعرفة لدى الطلاب.

- ضرورة العناية بتوظيف الأنشطة المنهجية واللامنهجية لطلاب المرحلة الثانوية والقائمة على مهارات التفكير الإبداعي.

المقترحات: إكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث المقترحات الآتية

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تشتمل على العديد من المتغيرات كالجنس، والمرحلة التعليمية، والفئة العمرية.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر دورة التعلم في موضوعات الدراسات الاجتماعية وخاصة موضوعات التربية الوطنية كالولاء والانتماء.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وفق استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة.

قائمة المراجع

القاني، احمد حسين؛ محمد، فارعة حسين. (2001). *مناهج التعلم بين الواقع والمستقبل*، مصر- القاهرة، عالم الكتب.

جروان، فتحي. (1999م). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط1، دار الكتاب الجامعي، الأردن- عمان.

حبش، زينب. (2005م). *التفكير الإبداعي*. دار النهضة العربية، بيروت- لبنان. حمادي، علي. (1999م). *صناعة الإبداع*. ط1، دار ابن حزم، لبنان- بيروت. خالدي، جمال. (2013م). *درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي*. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، م (21)، (1)، ص ص (289-304).

خليلي، يوسف خليل. (1996م). *مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 116. ص ص (16-38)*. جنابي، طارق كامل داود (2011). *فاعلية إستراتيجية بنائية ((دورة التعلم)) في تحصيل طلاب الثاني المتوسط بمادة علم الإحياء واتجاهاتهم نحوها*، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد الأول. ص ص (264-295).

زيتون، حسن حسين؛ زيتون، كمال عبد الحميد. (2003م). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. مصر- القاهرة، عالم الكتب.

سيد، احمد جابر احمد. (2002م). *استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد 73، ص ص (2-36).

- Perkins, D.(1999): The many faces of constructivism, *Education Leadership*, 57(3),pp.6-11.
- Sternberg, R (ed), (1988). *The Nature Of Creativity London* , Cambridge university press, 1988.
- Torrance,(1963). *Guiding creative Talent*,1st ed Engle Wood Cliffs, New Jersey, prentice – Hall.
- Kaya, Erdogan(2012).A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, vol.7, no.1, p.79-98.
- Qiyun,Wang(2009).Designing a web-based constructivist learning environment *Interactive Learning Environments*,vol.17,no.1,p.01-13.
- Tafrova-Grigorova; *et al*(2012).Science teachers attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case, *Journal of Baltic Science Education*, Vol.11, no. 2, p.184-193.
- Marek ,Edmond and Methven , Suzan,(1991). Effect of the learning cycle upon student and class room .*teacher performance journal of research in science teaching* vol(28),No(1).
- lord,T,p.(1999)."A comparison Between Tradition al and constructivist teaching in Environment al *Education journal of Environment al Education*,vol(30),No(3).
- Albano, Charles,(1985). The effects of an experimental training Program on the Creative Thinking Abilities of Adults. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 46, No. 19, pp. 809, 1985.
- Appelton, Ken(1997)." Analysis and description of students learning during science classes using constructivist – Based model". *Journal of search in science teaching*, Vol.34,No.3,pp.303-318.
- Aderman , m– key.(2007),*motivation for Achievement possibilities For Teaching and Learning* , second Edition .
- Baker,D.R&Piburn, M.D(1997).*Constructng Science in middle and Secondary school classroom*, Allen, Become, Boston, London.
- Bower, B., Lobdell,(1998). History Alive., Sex powerful Constructivist strategies, *Social Education*, 62(1), 50-53.
- Brooks, J. & Brooks, M.(1995). *Constructivist Classrooms, Virginian, Alexandria*.
- Carin, A.A.(1997). *Teaching Modern Science*, 7 ed, Merrill prentice Hall,Inc., New Jersey, Columbus Ohio.
- Driver, R, et al. (1996). Constructing scientific knowledge in the classroom, *Educational Researcher*, 23,5-12.
- Hinnant, B.(1993). A study of De Bono's PMI Thinking tool as a mean of enhancing student writing performance *DAI* Vol. 53 No. 11, pp378,1993.
- Jones, M.G,(1998):" Science teache,s Conceptual groth within vygotskys, zone of proximal Development", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.35,No.9,pp.967-985.
- Loughline,O. Micheal(1992): Rethinking Science Eduction beyond piagetian Construtivism toward a Sociocultural Model of teahing and learning, *Journal of Research in science teaching* Vol.291-820.