كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد
د/ شيماء أحمد محمد أحمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بكلية التربية- جامعة عين شمس

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية ـ العدد السادس والسبعون ـ أغسطس ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط، وتكونت مجموعتا البحث من (٧٨) تلميذًا وتلميذةً، وقُسمت إلي (٣٩) تلميذة للمجموعة الضابطة بمدرسة الزاوية الحمراء الابتدائية، و(٣٩) تلميذة للمجموعة التجريبية بمدرسة العاشر من رمضان، والمدرستان بإدارة الزاوية الحمراء التعليمية في محافظة القاهرة، كما تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث من حيث: العمر الزمنى، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمعرفة السابقة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي عند بناء البرنامج ودليل المعلم وتصميم أدوات البحث المتمثلة في: قائمة المهارات الاجتماعية الوجدانية، وقائمة أبعاد الدافعية نحو التعلم، ومقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية، ومقياس الدافعية نحو التعلم، واختبار التحصيل المعرفي والمنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة عند التأكد من فاعلية البرنامج في تنمية المتغيرات التابعة في هذا البحث قبليا وبعديا. وطبق البرنامج مع تطبيق أدوات التقييم بعد التدريس للمجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية ومقياس الدافعية نحو التعلم واختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة دعوة القائمين على النظام التعليمي بما يلي: تضمين أنشطة صفية ولا صفية ضمن المناهج الدراسية لتعزيز المهارات الاجتماعية والوجدانية في كل مستوى من مستويات التعليم، وعمل دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على إعداد الأنشطة التدريسية التي تعزز مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لطلابهم، وحث أعضاء هيئة التدريس على تضمين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ضمن أنشطة تدريسهم؛ بما يسهم في زيادة قدرة الطلاب على مواجهة الإحباطات والتعثرات الدراسية ويزيد من قدرتهم على مواجهة المشكلات الدراسية اليومية مما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم، والاستفادة من نتائج البحث الحالي في بناء برامج التنمية المهنية من خلال تبني مداخل أخرى غير التعلم الاجتماعي الوجداني.

الكلمات المفتاحية: البرنامج، العلوم، النظرية الثقافية التاريخية للنشاط، المهارات الاجتماعية الوجدانية، التعلم الاجتماعي الوجداني، الدافعية نحو التعلم، التحصيل المعرفي، المرحلة الابتدائية.

A program in Science based on the Cultural Historical Activity Theory to Develop Emotional social skills and Motivation for learning and Cognitive Achievement among Primary School Pupils

The research aimed at developing the social emotional and motivation for learning and cognitive achievement in primary school pupils, through a program in science based on the Cultural Historical Activity Theory. The research groups consisted of (78) pupils and were divided into (39) pupils for the control group at Zawiya Al-Hamra Primary School, and (39) pupils for the experimental group. The experiment was held on the tenth of Ramadan. The school was in the zone of Al-Zawia Alhamra dectorate, Cairo governorate. The equality of the two research groups was confirmed in terms of age, economic and social level, and previous knowledge. The researcher used the analytical descriptive approach when building the program, the teacher's guide and the design of research tools. The tools were as follows: a list of emotional social skills, a list of learning motivation ales, a measure of emotional social skills, a measure of motivation for learning, and achievement test. The research used the cognitive and experimental method with two experimental and control groups to ensure the effectiveness of the program in the development of the dependent variables in before and after the adminstration. The program was applied with the application of post-teaching evaluation tools for the pilot group. The results showed a statistically d difference between the average grades of pupils of the experimental and control groups in the dimension application of both the emotional social skills scale and the motivation alicit scale for learning and achievement test for the experimental group. In light of these findings, the researcher recommended inviting the administrators of the educational system to include classroom and non-classroom activities within the curriculum to enhance social and emotional skills at each level of education, and to conduct training courses and workshops for faculty members to train them in preparing activities. Teaching that enhances the skills of emotional social learning for their students, and encourages faculty members to include emotional social learning skills in their teaching activities, thereby increasing students' ability to cope with school frustrations and setbacks and increasing their ability to cope with school

problems. In addition, this will be positively reflected in their achievement. The results of the current research will benefit in building professional development programs by adopting entries other than emotional social learning.

Keywords: Program, Science, Cultural Historical Activity Theory, Emotional Social Skills, Emotional Social Learning, Motivation for Learning, Cognitive Achievement, Primary School.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بسرعة التغير، وتزايد التدفق التكنولوجي والمعرفي، في مختلف المجالات العلمية، ومن أهمها تراكم المعرفة وتغيرها بشكل لم يشهده الإنسان من قبل، مما جعل التربية تسعى جاهدة إلى إيجاد مداخل واستراتيجيات ونظريات حديثة تؤكد تفاعل المتعلمين في مواقف التعلم، وتدريبهم على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية؛ لذا تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة أهمية المداخل والاستراتيجيات والنظريات في تشجع التعلم المعتمد على حل المشكلة، والتفكير التأملي، والعمل التعاوني، والتعددية في وجهات النظر، وهي خصائص تتلاءم ومتطلبات عصر المعرفة، ومن أمثلة هذه النظريات البنائية الاجتماعية والنظرية الثقافية التاريخية للنشاط لفيجوتسكى (CHAT) Cultural Historical Activity Theory.

وتؤكد النظرية الثقافية التاريخية للنشاط أهمية اندماج المتعلمين في التعلم، واعتباره حوارًا داخل سياقٍ ثقافيٍ اجتماعي يتشكل إلى حد كبير بسلوك المتعلم، وتوظيفه المتقن لأدوات المعرفة ومصادرها، وحل المشكلات من خلال الحوار، والتساؤل، والتفكير التأملي، والبحث لربط الخبرة الحالية بالمعرفة السابقة لبناء تفسيرات جديدة، وعلاقات اجتماعية مع الآخرين (جوان، 2011) [1].

ونظرا لوجود تشابه بين غرفة الصف والمجتمع الكبير، فإن غرفة الصف لها نظامها الاجتماعي، وثقافتها الصفية، وتوقعاتها، ومعاييرها، ويجب أن يعكس النظام التعليمي فيها نمط التعامل مع المجتمع، وهذا يتطلب عدم محاولة تعميم المعرفة العلمية بدون العملية الاجتماعية، وقد زاد الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والثقافية للعملية التعليمية، وبخاصة تفاعل المتعلم مع زميله أو تفاعله مع المجموعة أو تفاعل المجموعة مع مجموعة أخري. وقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بوجهات النظر المعرفية للثقافة الاجتماعية، وأدرك الباحثون أن التعلم يكون في المقام الأول عملية اجتماعية معقدة تأتي بجانب نقل المعرفة.

وتشير نظرية فيجوتسكى "Vigorin " إلى ضرورة الربط بين البيئة الاجتماعية وبين المعرفة والثقافة؛ فالمتعلمون يكتسبون أساليب التفكير والسلوك التي تؤلف الثقافة وذلك عن

١ اتبعت الباحثة في توثيق المراجع نظام رابطة علم النفس الأمريكية الإصدار السادس The American Psychological Association (APA 6th Edition). (اسم العائلة، سنة النشر).

طريق التفاعل مع أفراد واسعي المعرفة. ويعتقد فيجوتسكى أن التفاعل الاجتماعي سوف يفضي إلى تغيرات مستمرة في سلوك الفرد وتفكيره (Adams, 2015).

كما تؤكد النظرية التربية من أجل التحول الاجتماعي، وهي انعكاس لنظرية التطور الإنساني التي تقوم على الفردية في إطار السياق الثقافي – الاجتماعي، أي أن تطور الفرد يُستمد من التفاعلات الاجتماعية في إطار من المعاني الثقافية المستمدة من المجموعة وتفاعلها مع الفرد (Lisa, Yamagata, 2010).

ويعتبر التعلم عملية تفاعل اجتماعي عن طريق التعاون مع الآخرين، يطور المتعلم قدراته ومهاراته. وفقًا لما أشار إليه إنجستروم Engeström بأن المفهوم الأساسي لنظرية النشاط هو أن التعلم نشاط بشري، وهو جزء لا يتجزأ من المجتمع، وتتضمن الفكرة الرئيسية أن بعض الأنشطة العقلية مثل التفكير تنشأ عن النشاط العملي للفرد في السياق الاجتماعي–الثقافي. وينمو عقل الإنسان ووعيه من خلال تفاعلات الانشطة المشتركة مع المتعلمين والآخرين، وهم دائما في اتصال مع القيم والعلاقات الاجتماعية للمجتمع.

ونظرًا لأهمية النظرية في مجال تعلم العلوم قامت جامعة اكسفورد بإنشاء مركز بحوث Oxford Centre for Sociocultural and Activity Theory Research (OSAT) وهو مختص بدراسة جميع جوانب التعلم من خلال هذه النظرية، وتعتبر النظرية الثقافية التاريخية للنشاط هي حصيلة الدراسات الاجتماعية والنفسية في التعلم؛ حيث شهدت معدلات نمو هائلة على مدار العقدين الماضيين (Trust, 2017).

ويمكن تطبيق النظرية التاريخية الثقافية للنشاط في مجال تعلم العلوم، حيث يعمل المتعلم بشكل جماعي تعاوني في سياق القواعد التي يتبعها المجتمع بأكمله. فيصبح مندمجًا في الأنشطة العلمية ويتفاعل مع أقرانه وكذلك مع المجتمع ككل.

واقترح Joseph (2002) تبنى مفهوم Passion School والذي يوضح أن بيئات التعلم مثل: الفصول الدراسية لها دور كبير في عملية اندماج المتعلمين؛ حيث يجب أن تنظم وفقًا لاهتماماتهم، وليس مجرد مكانٍ يجمع عددا من المتعلمين من نفس الفئة العمرية، وضرورة الاهتمام بإعداد أفراد لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية؛ ولذا بدا الباحثون الاهتمام بالتعلم الاجتماعي الوجداني.

ويعد التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدم رؤية جديدة للتعلم، وتسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديد، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، وبخاصة أن بحوث التعلم التي تمت في العقدين الماضيين اهتمت بالجوانب الوجدانية في التعليم مع حركة متنامية الطريقة الاجتماعية العاطفية الأكثر إنسانية وشمولية في الممارسات التعليمية، هذا وقد طلب من المدارس والفصول الدراسية التجاوز بين ما بين مؤشرات الأداء والمعايير؛ لكي تصبح أكثر انخراطا في العالم الحقيقي والمساعدة في تشكيل أفراد مثقفة أكاديمية ووجدانية واجتماعية، وأصبح الاهتمام بالمهارات الاجتماعية الوجدانية كلمات واضحة ومؤثرة في التعليم، تحدد دور العواطف في السلوك والتعلم (الزغبي، ٢٠١٨).

كما أثبتت الدراسات السابقة التي أجريت في الجمعية التعاونية الأكاديمية التعلم الاجتماعي والوجداني Academic Cooperative Society Social and Emotional learning (CASEL) أن برامج Society Social and Emotional Learning (SEL) كان لها التأثير المطلوب على الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي والاضطراب العاطفي. ففي مرحلة ما قبل المدرسة كان له الأثر الأكبر في الحد من المشكلات السلوكية مع تأثير أقل في مجالات الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي الإيجابي والاضطراب العاطفي، أما في مرحلة المراهقة لقد تم تطبيق برامج تعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية (مهارات الحياة) وكشفت النتائج أنها تقلل من السلوكيات الخطيرة للمراهقين بما في ذلك استخدام العنف والمخدرات، وبناء الثقة بالنفس وتعزيز الشعور بالمسئولية الشخصية وتطور مجموعة من مهارات الاتصال مثل: طلب العون من الأقران وتأكيد الذات (شاهين، 2013 والشحات، 2013; Martinsone & Vilcina, 2017).

وينطوي التعلم الاجتماعي الوجداني على عمليات تطوير المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى المتعلمين. ويتم هذا النوع من التعلم بتدريس مهارات الحياة والمهارات العقلية التي تؤدي إلى قيم وبناء علاقات طويلة الأمد وإدارة العاطفة، وإظهار التحالف مع الآخرين وإيجاد حلول بناءة للمشكلات المختلفة واتخاذ قرارات مسؤولة.

وللتعلم الاجتماعي الوجداني أهمية كبيرة ؛حيث إنه يحسن السلوكيات الإيجابية ويحد من السلوكيات السلبية، والتي تشمل تحسين المهارات الاجتماعية الوجدانية وتحسين السلوك داخل الفصول الدراسية، وتحسين النظرة نحو الآخرين الذات، ويمكن الاحتفاظ بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) في جميع مراحل الحياة حتى في البلوغ، كما تساعد على تعزيز النجاح ومساعدة الأفراد على إكساب المهارات والقيم والخبرات والاتجاهات التي من شانها تحفيزهم لممارسة السلوكيات الخطيرة والمدمرة واتخاذ قرارات عن فرص إيجابية للنمو، ويسهم التعلم الاجتماعي الوجداني في بناء المتعلمين ليكونوا مواطنين صالحين ذوي قيم إيجابية والتفاعل بشكل فاعل والتصرف بشكل بناءٍ، ويتيح للمتعلمين فرصة لتعرف مشاعر ويمكنهم من استخدام تلك المشاعر لتسهيل النجاح والتعلم في نهاية المطاف (Carthy, & McGilloway, 2015).

وقد أشار شاهين وعبد العزيز وزايد (2015) إلى أنه لا يمكن تحقيق نجاح شخصي ونجاح أكاديمي حقيقي بدون تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية، فقد دلت عديد من الدراسات التي أجريت على المدارس على وجود قاسم مشترك بين الأنماط المختلفة من المدارس التي قدمت تقارير تثبت نجاحها الأكاديمي، ووجود عملية نسقية لتنمية التعلم الاجتماعي الوجداني، وقد برزت أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني في التعلم الأكاديمي وعلى دافعيتهم على نحو أقوى.

ويعد انخفاض الدافعية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض الرغبة نحو التعلم الأمر الذي قد يؤدي إلى التسرب من الدراسة أو إلى الضعف الدرامي؛ لذا تعد إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم الهدف من مهارات التدريس المهمة، ولا نتمكن من هذه الإثارة إلا من خلال التفاعل الناجح بين المعلم والمتعلم (آيات ونجلاء، 2014).

وتعد الدافعية من الطاقات الكامنة والتي يجب أن تستغل وتستثمر لتوجيه المتعلمين نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ورفع مستوي التحصيل الأكاديمي لديهم. الأمر الذي قد يسهم في رفع مستوي تعليمه، ومن ثم رفع شأن المجتمع في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية بالإضافة إلى أن الدافعية تعد شرطًا أساسيًا من شروط عملية التعلم (عبد الحميد، 2017).

لذا يركز المختصون في علم النفس التربوي على دافعية المتعلمين نحو التعلم، والتي ترتبط بتأثير الآخرين، وعلى رأسهم المعلمون بطبيعة الحال، حيث إن لهم تأثيرًا واضحًا سواء من حيث شكل العلاقة بينهم وبين المتعلمين، أو من حيث دورهم في تعزيز الدافعية للتعلم (أبو العينين وعبد الغني، ٢٠١٨).

وعلي المعلم أن يستثير دافعية طلابه نحو التعلم من خلال الممارسات الصيفية الداعمة مثل: وضوح أهدافه التدريسية واستخدامه الأمثل لاستراتيجيات ومدخل التدريس وتنوع أساليبه، وتعزيزه للقيم الداعمة لتكوين شخصية المتعلم وتمثله بها، وتقويمه العادل لطلابه، يجعل من العملية التعليمية مغامرة ممتعة تثير الفكر وتحفز النفس.

وتظهر أهمية إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم عامة وتعلم العلوم خاصة، الأمر يوفر لديهم الشعور بالرضا والارتياح والسعادة في أثناء دراستهم العلوم، مما ينعكس بالإيجاب على تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لديهم.

ونظراً لما يتميز به تلاميذ المرحلة الابتدائية من خصائص معينة ترتبط بطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها وما يرتبط بمستوي النضج القيمي والأخلاقي، حاول هذا البحث اقتراح برنامج في العلوم قائم النظرية الثقافية التاريخية للنشاط بالمرحلة الابتدائية؛ من أجل تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية ورفع الدافعية نحو التعلم، وبالتالي أصبح من أهم التحديات التي تواجهها المؤسسات التربوية اليوم كيفية إعداد البرامج الحديثة التي تواكب التطورات في الثقافة والمجتمع واحتياجات المتعلمين.

وتركز المؤسسات التعليمية على تدريس المهارات الأكاديمية للتلاميذ، فهناك فكرة مفادها أن إكساب التلاميذ لتلك المهارات السابقة يؤهلهم لمستقبل شخصي ومهني مميز ، في حين يؤكد المهنيون والتربويون أن التغيرات المجتمعية الحالية تتطلب مهارات إضافية في مجال فهم إدارة العواطف وتحقيق الأهداف الإيجابية ومهارات الوعي الذاتي ومهارات الوعي الاجتماعي ومهارات إدارة الذات، ومهارات التواصل، ومهارة اتخاذ قرار مسئول؛ فلقد أصبح واضحا أن النجاح بصفة عامة يتوقف على إمكانية توظيف واستخدام المهارات الاجتماعية الوجدانية لمواجهة التحديات الحياتية المختلفة والمتعددة بطريقة فعالة.

وعلى الرغم من أهمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم كأحد أهم المخرجات التعليمية إلا أن مناهج التعليم الابتدائي وخاصة مناهج العلوم لم تنجح في تحقيق هذه المخرجات للتلاميذ ولا تعطي اهتماما عند تصميمها وتخطيطها وبنائها وتطويرها بمدي ارتباطها بحياة التلاميذ وكيفية تطبيق المفاهيم في واقعهم اليومي، وبالتالي فهذه المناهج لم توفر الفرصة الكافية لإعداد هؤلاء التلاميذ للتعامل بفاعلية مع التطورات السريعة والهائلة في الثقافة والمجتمع، مما أدي إلى عدم قدرتهم على التصرف السليم في المواقف الحياتية التي يوجهونها أو التي يمر بها المجتمع؛ نظرا لمعاناتها من عديد من جوانب القصور. فلقد توصلت نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على التعليم الابتدائي في مصر (مثل: محمد، ٢٠١٤؛ رمضان، ٢٠١٦) إلى انخفاض مستويات التحصيل المعرفي في مادة العلوم، ووجود شكوى عامة من صعوبة المواد العلمية، وعدم ارتباطها بحياة التلاميذ الاجتماعية؛ بحيث يجد التلميذ انفصالًا بين المحتوى العلمي الذي يدرسه والحياة. وقد أدت هذه المشكلات إلى انفصال التعليم عن الحياة الاجتماعية.

وتعتبر المهارات الاجتماعية الوجدانية إحدى تلك المهارات التي لا يمتلكها تلميذ المرحلة الابتدائية بالقدر الكافي؛ حيث تشير نتائج عدد من الدراسات (مثل: الشحات، ٢٠١٣؛ مهدى وهناء، ٢٠١٧) إلى انخفاض مستويات المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية. كما أدى انخفاض الدافعية نحو التعلم إلى انعدام الحماس أو قلته تجاه العمل المدرسي، وقلة الاهتمام بالواجبات المدرسية التي تستعصي على الفهم، وإهمال الكتب والأدوات التعليمية التي تعزز العملية التعليمية، وتعتبر أمراً أساسياً فيها. ضعف الرغبة لدى الطلبة في الحصول على العلم، فلقد توصلت نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على التعليم الابتدائي في مصر (مثل: آيات ونجلاء، ٢٠١٤؛ حكيم، ٢٠١٦).

فضلا عن أن الباحثة لاحظت من خلال التعامل مع التلاميذ واستطلاع آراء موجهي ومعلمي العلوم [١] وأيضًا تطبيق استطلاع رأى التلاميذ [٢]، وكذلك من خلال الزيارات الميدانية لمدرسة اليرموك الابتدائية إدارة الزاوية الحمراء وحضور عدد من حصص العلوم

١ ملحق (١) استطلاع رأى موجهي ومعلمي العلوم عن المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم.

٢ ملحق (٢) استطلاع رأى التلاميذ عن المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم.

فيها. وبمراجعة مناهج العلوم المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، كل ذلك أظهر ضرورة وحاجة ماسة الى مراعاة الجانب الاجتماعي الوجداني في حياتهم، لكي يصبحوا قادرين على مواجهة على المشكلات والتعامل مع العقبات المختلفة، حيث تركز جميع المناهج على الجانب المعرفي، ويهتم معظم المعلمين بالجانب المعرفي دون مراعاة للجانب الاجتماعي الوجداني والعلاقات الإنسانية، فأصبح التلاميذ يحتاجون إلى من يستمع اليهم وإلى مشاكلهم ويشاركهم حياتهم ويقدم النصيحة لهم بصدق، فعندما تعني المدرسة بالمهارات الاجتماعية الوجدانية لدى التلاميذ، يتحسن التحصيل الأكاديمي لديهم، وتخفض معدلات حدوث المشكلات السلوكية وتدعم جودة العلاقات الاجتماعية حول كل تلميذ، ويصبح الطلاب منتجين، ومسؤولين وأعضاء مشاركين بفاعلية في مجتمعهم.

ويفرض واقع التعليم الابتدائي في مصر، وعدم قدرته على توفير بيئة جيدة آمنة منظمة، بيئة راعية للشخصية مشجعة على التقدم، بيئة لا تقتصر فقط على الجانب المعرفي، بل تشجع على العلاقات الإنسانية القائمة على الوعي والقدرة على إدارة الانفعالات واحترام الآخر وتحمل المسئولية، وهذا من شأنه مساعدة التلاميذ على التعبير عن أنفسهم وحرية الرأي في التعبير وإطلاق طاقات الإبداع والعمل المثمر، ولعل هذا ما دعا الباحثة إلى إجراء هذا البحث بهدف بناء برنامج في العلوم قائم على النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في "انخفاض مستويات المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نتيجة للقصور في مناهج العلوم، وعدم قدرتها على مواكبة التغييرات الكبيرة في الثقافة وعدم ربطها بحياة التلاميذ الواقعية وكذلك عدم النظر لاحتياجاتهم، مما أدي إلى قصور مناهج العلوم الحالية بالمرحلة الابتدائية في مساعده التلاميذ على تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية ورفع الدافعية نحو التعلم؛ وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟" ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. **ما المهارات الاجتماعية الوجدانية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟**
٢. **ما أبعاد الدافعية نحو التعلم المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟**
٣. **ما البرنامج المستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟**
٤. **ما فاعلية البرنامج المستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**
٥. **ما فاعلية البرنامج المستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**
٦. **ما فاعلية البرنامج المستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلي:

- **تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط.**
- **تنمية الدافعية نحو التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط.**
- **تنمية التحصيل المعرفي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط.**

حدود البحث:

اقتصر البحث علي:

- **أبعاد المهارات الاجتماعية الوجدانية، وهي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، ومسئولية صنع القرار**
- **أبعاد الدافعية نحو التعلم، وهي: الاستقلال، والثقة بالنفس، والرغبة في الأداء الأفضل، والمثابرة، وتحمل المسئولية، والطموح.**
- **تطبيق تجربة البحث الميدانية في مدارس: اليرموك الابتدائية، العاشر من رمضان الابتدائية، والزاوية الحمراء الابتدائية المشتركة إدارة الزاوية الحمراء في محافظة القاهرة؛ لسهولة التطبيق فيها ومساعدة إدارة المدرسة للباحثة في كافة إجراءات التجربة.**
- **مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.**
- **نتائج البحث وتفسيرها مرتبط بطبيعة وظروف مجموعتي البحث وزمان ومكان تطبيقه.**

مصطلحات البحث:

- النظرية الثقافية التاريخية للنشاط "**Cultural Historical Activity Theory**" **(CHAT): ويحدد إجرائيًا بأنها "نظرية تقوم على مجموعة من المبادئ والاسس التي يمكن من خلالها مساعدة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على العمل بشكل جماعي في المجتمع في سياق القواعد التي يتبعها المجتمع بأكمله؛ فيصبحوا مندمجين في التعلم ويتفاعلون مع بعضهم البعض وكذلك مع البيئة والمجتمع ويصبح التعلم نشاط البشري حيث ترتبط النظرية والتطبيق وتتضح مخرجات التعلم على المجتمع".**
- المهارات الاجتماعية الوجدانية "**Social Emotional skills**": **الآداءات التي يمارسها تلاميذ الصف السادس الابتدائي لدمج الشعور والسلوكيات والتفكير من أجل أن يصبح التلميذ واعيًا بذاته وبالآخرين، ويدير أموره الخاصة، ويتخذ القرارات مسؤولة بشأن نفسه والأخرين، بما يؤثر على كفاءاته الأكاديمية والاجتماعية والتي من شأنها رفع الدافعية نحو التعلم لديهم.**
- الدافعية نحو التعلم "**Motivation for Learning**": **بأنها رغبة ذاتية توجه سلوك تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو التميز والتفوق والتفرد والمثابرة والتفرد في أداء المهارة وإتقانها وبذل أقصي جهد للوصول إلي أعلي مستوي وتحقيق أكبر قدر من النجاح وتحقيق الأهداف التعليمية.**
- التحصيل المعرفي "**Cognitive Achievement**" **المستوى الذي تعلمه تلاميذ الصف السادس الابتدائي للقيام بالأداء على مهارة معينة وعادة ما يرتبط بالمعلومات والمهارات والأفكار التي اكتسبها تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية.**

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء طبيعة هذا البحث تم استخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي Pre-test/Post-test control group design، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث:

جدول ١

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	• مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية	البرنامج	• مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية
الضابطة	• مقياس الدافعية نحو التعلم • اختبار التحصيل المعرفي	المنهج التقليدي	• مقياس الدافعية نحو التعلم • اختبار التحصيل المعرفي

فروض البحث.

١. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية لصالح المجموعة التجريبية.**

٢. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية لصالح التطبيق البعدي.**

٣. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية.**

٤. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم لصالح التطبيق البعدي.**

٥. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي اختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.**

٦. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي اختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.**

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة الفروض تم اتباع الخطوات البحثية التالية:

١. **تحديد المهارات الاجتماعية الوجدانية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.**

٢. **تحديد أبعاد الدافعية نحو التعلم المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.**

٣. **إعداد البرنامج المستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتلاميذ المرحلة الابتدائية.**

٤. **إعداد مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية، ومقياس الدافعية نحو التعلم، واختبار التحصيل المعرفي، والتأكد من الصدق والثبات.**

٥. **قياس فاعلية البرنامج من خلال اختيار مجموعة تجريبية وضابطة، وتطبيق أدوات التقييم قبل وبعد تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية، وتدريس المنهج التقليدي للمجموعة الضابطة.**

٦. **جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.**

٧. **تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.**

أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث بما يقدمه لكل من:

- مخططي المناهج: **حيث أنه من الممكن أن يساعد في بناء مناهج العلوم وخاصة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم.**
- المعلمين: **تقديم دليل للمعلم مضمن في البرنامج، وتعطي الفرصة للمعلمين لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء خطوات وإجراءات تدريسية تعليمية محددة قائمة على النظرية الثقافية التاريخية للنشاط وأسسه.**
- التلاميذ: **قد يسهم النظرية الثقافية التاريخية للنشاط في العلوم لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.**

- الباحثين: **يقدم البحث برنامج مستند الى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط، كما انه تقدم ثلاث أدوات تقييم وهي: "مقياس الدافعية نحو التعلم، ومقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية واختبار التحصيل المعرفي"، يمكن أن يستفيد منهم الباحثون والمهتمون بهذا المجال.**

الإطار النظري للبحث

النظرية الثقافية التاريخية للنشاط، وتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

أولًا- النظرية الثقافية التاريخية للنشاط CHAT:

الخلفية النفسية وفلسفة النظرية **Cultural Historical Activity Theory:**

هي نظرية في علم النفس أسسها Vygotsky في نهاية عشرينيات القرن العشرين وتم تطويرها على يد طلابه Luria ثم Leontief، يقدم علم النفس الثقافي التاريخي عدة افتراضات: أن هناك ارتباط وثيق بين البيئة التي يعيشها الفرد والصفات المميزة لعملياته النفسية المميزة مثل: التعلم، بدأ التفكير فيها من قبل المفكرين حين لم تستطع مدارس علم النفس السلوكية والتحليل النفسي تقديم تفسير للتعلم كنشاط أنساني في ضوء السياق الثقافي التاريخي.

كما انبثقت النظرية الثقافية التاريخية للنشاط CHAT من النظرية الثقافية الاجتماعية، وأصبح مفهوم النشاط الانساني الذي يقوم به الأفراد في السياق الاجتماعي والتركيز على هذا النشاط وحدة أساسية لتحليل سلوك الأفراد؛ مما جعل علماء النفس يهتمون به، وقد تم تمييز نوعين من عناصر النشاط وفقًا لهذه النظرية هما: العنصر التاريخي الثقافي للمادية والنشاط.

وقد قام علماء النفس بدراسة النشاط على المستوي الكلي مع الأخذ في الاعتبار وضع احتياجات الفرد على القمة؛ فأصبحت المعرفة هي نتاج هذا النشاط، ويجب نشرها في المجتمع حيث يقوم الأفراد باستخدام تلك المعرفة وتقسيم العمل بينهم مع إتباع قواعد مجتمعهم من خلال الأدوات الوسيطة للقيام بهذا النشاط؛ يؤدي إلى تغيير مستمر وتطور في البيئة والمجتمع والأفراد أنفسهم (Plakitsi, 2013).

من هذا المنطلق تحول الاهتمام من الأفراد إلى النظام ككل وأصبح النشاط هو وحدة التحليل التي يمكن من خلالها توضيح التفاعلات التي تحدث بين الأفراد وبعضهم وبينهم وبين المجتمع بواسطة الأدوات المختلفة للحصول على المعرفة، (Roth & Lee, 2007).

الهمت النظرية الثقافية التاريخية للنشاط CHAT المعلمين والباحثين أن يقوموا بدراسة تعلم الافراد من حيث انسانيته على المستوي البيولوجي ونضجه وتطوره، وانتمائه على مستوي المجتمع والبيئة المحيطة ومستقبله، فتحدث المعرفة دائما في سياق معين (Foot, 2013).

وتقترح نظرية النشاط مجموعة من الآداءات والممارسات التي تربط الأفراد بالنشاط الاجتماعي، كما تعتبر النظرية النشاط الإنساني الذي يحدث في أصغر السياقات الممكنة هو وحدة بنائها (Engestrom, 1999). مثال: يقوم الفرد أو مجموعة من الأفراد بنشاط ما في سياق معين تحت مجموعة من القواعد الاجتماعية الثقافية فينتج عن ذلك علاقات ديناميكية بينهم بالإضافة للمعرفة التي يكتسبوها (Barab, Schatz, & Scheckler, 2004).

وفى ضوء ما سبق، تحدد الباحثة النظرية الثقافية التاريخية للنشاط بأنها: "نظرية تقوم على مجموعة من المبادئ والاسس التي يمكن من خلالها مساعدة التلاميذ على العمل بشكل جماعي في المجتمع في سياق القواعد التي يتبعها المجتمع بأكمله؛ فيصبحوا مندمجين في التعلم ويتفاعلون مع بعضهم البعض وكذلك مع البيئة والمجتمع ويصبح التعلم نشاط البشري حيث ترتبط النظرية والتطبيق وتتضح مخرجات التعلم على المجتمع"، وفي ضوء هذا التعريف تم التحديد المصطلح الإجرائي كما ورد سابقا.

- النظرية الثقافية التاريخية للنشاط "**Cultural Historical Activity Theory**" **(CHAT)**:

١. أجيال النظرية الثلاثة:

يشير Engeström, (2005); Lisa, Yamagata (2010); Plakitsi (2013) إلي أجيال النظرية الثلاثة وهى:

أ. الجيل الأول **Vygotsky: يري Vygotsky أن العمليات النفسية العليا تحكم بنفس قوانين التطور والنمو، ففي عملية النمو العامة يمكن أن نفرق بين العملية البسيطة التي أساسها بيولوجي والعمليات النفسية العليا التي أساسها ثقافي اجتماعي، ويتولد تاريخ تطور ونمو السلوك من الحركة الداخلية لهذين الخطين، وأن الوظائف العقلية وما يتبعها من اليات تفكير أنما هي متأثرة في أصل تكوينها بالمحيط الاجتماعي. وقرر Vygotsky أن التقدم يسير وفقا لقانون عام "أي وظيفة للنمو الثقافي للأفراد تظهر في المرحلة الواحدة مرتين، أو على مستويين، مرة على المستوى النفسي ومرة بعدها على المستوى الاجتماعي".**

ب. الجيل الثاني **Leontief's: يعرف النشاط في إطار المحيط الاجتماعي الثقافي الذي يحدث فيه التفاعل والتواصل الشخصي والأداء المسنود وينظر على أنه يتضمن موضوعًا وغرضًا وعمليات وافعالًا، ولتوضيح هذه المكونات الخاصة بالنشاط يمكن أن نستخدم الفصل المدرسي كمثال؛ فالتلميذ ينهمك في نشاط ما مثل تعلم مفهوم جديد، وهذ التلميذ له هدف أو غرض، يدفع نشاطه ويعطيه اتجاهًا محددًا. وفي حالة هذا المتعلم فإن الغرض يتراوح من الإسهام الكامل في ثقافة جديدة الي الحصول على درجة النجاح.**

ولتحقيق هذا الهدف لابد للمتعلم من القيام بأفعال، وهذه الافعال تخضع دائما للتوجيه من قبل الهدف، ويقوم كل متعلم باستراتيجيات مختلفة للوصول الي نفس الهدف. واخيرًا يأتي المستوي الاجرائي للنشاط وهو عبارة عن الطريقة التي يؤدي بها الفعل والتي تعتمد على الظروف التي يتم فيها تنفيذ الفعل.

في تصور Leontief يجب أن يُفهم الإدراك والفكر كجزء من الحياة الاجتماعية وكجزء من وسائل الإنتاج وأنظمة العلاقات الاجتماعية من جهة، ونوايا الأفراد في ظروف اجتماعية ما من جهة أخرى.

ج. الجيل الثالث Engeström: طور Engeström النظرية وصمم نموذج عملي يمكن من خلاله رصد هذا التفاعل بين الفرد والأفراد وبين محيطهم المجتمعي بثقافته والقوانين التي تحكمه سواء كانت قوانين مكتوبة أو عرفية. ويضع الجيل الثالث من نظرية النشاط طرق متعددة لتصور أنشطة التعلم في حين تركز نظريات التعلم التقليدية على كيفية اكساب الأفراد؛ معزول عن المجتمع والبيئة لمعرفة منظمة محدودة.

تتميز المواقف التربوية وفقًا لمفهوم نظرية النشاط كما حددها كل من Engeström, Miettinen, & Punamaki, (2011) بما يلي: نتائج ومحتويات التعلم ليست مجرد المعرفة بالمادة، بل هي أشكال من النشاط الذهني والعملي التي يشترك بها المعلمون والتلاميذ، والتي تتمثل في معالجة المشروعات المرتبطة بواقع الحياة أو مشاكلها، وتمثل الاحتياجات الحقيقة للمتعلمين الدافع للتعلم، وربط التعلم بمشاكلهم وحياتهم، ويتطور التعلم خلال مراحل معقدة من تعلم السلوك، حيث وتتطور وتنتج دوافع المتعلمين بفتح آفاقًا أوسع لهم للمشاركة في الأنشطة.

لخص Engeström الوضع الحالي لـ CHAT في خمسة مبادئ: النشاط كوحدة أساسية للتحليل: يشتمل نموذج الجيل الثالث الأساسي على الحد الأدنى من نظامين متفاعلين للأنشطة التفاعلية، وتعدد الأصوات: نظام النشاط هو دائمًا مجتمع يضم عدة وجهات النظر واهتمامات وتقاليد، والتاريخ: تتبلور نظم النشاط وتتحول عبر فترات زمنية طويلة. لا يمكن فهم كيفية اكساب المشكلات والمعرفة إلا على من خلال الخلفية التاريخية.

ويمكن تطبيق نظرية النشاط التاريخية الثقافية في مجال تعلم العلوم، حيث يعمل التلميذ بشكل جماعي تعاوني في سياق القواعد التي يتبعها المجتمع بأكمله. فيصبح مندمجًا في الانشطة العلمية ويستخدم الادوات من أجل التعامل مع المفهوم العلمي؛ وهكذا يصبح بناء المعرفة ذو معنى للتلميذ الذي يتفاعل مع اقرانه وكذلك مع المجتمع ككل.

٢. المفاهيم الرئيسة للنظرية **Key Concepts of CHAT**

يوضح Vygotsky جروان، (2012) ؛ (2017) Trust, أربعة مفاهيم رئيسية وهي: التوسط–الادوات الثقافية–السقالات–منطقة النمو المرتقب.

أ. التوسط **Mediation: ترى Leontief أن الفهم النظري الرئيسي الذي قدمه Vygotsky يتمثل في أن الأشكال العليا من النشاط الذهني للأفراد تتم دائما وفي كل الاجوال بواسطة الوسائل الرمزية ويشار إليها بالتوسط (mediation) ماديًا أو رمزيًا، على أن تقدم أداه مساعدة للأنشطة تؤدي الي ربط الأفراد بعالم من السلوك الذهني أو بالأشياء.**

ب. الادوات الثقافية **Tools Cultural: تتكون الثقافة من المحيط المادي مثل التقنيات والادوات، ومن نظام المحاكاة مثل: التقاليد والمعتقدات والعلاقات الاجتماعية والمعلومات؛ وذلك ضمن مجموعات ثقافية واسعة مع وجود ثقافات فرعية تمتلك أنماط فريدة ولكنها مشتركة في السلوك والأهداف والقيم. عندما ناقش Vygotsky فكرة أن التطور المعرفي لا يمكن فهمه إلا في سياق اجتماعي لفت الانتباه إلى هذا الشعور السائد في للثقافة. فكر للحظة بالطرق عديدة التي تتشكل بها الثقافة، محتوى التفكير وعملياته التي يتم من خلالها تطوير الأفكار.**

ج. السقالات **Scaffolding: تعزز المهمات الصعبة أقصى درجات النمو المعرفي؛ لذا فاستخدام المهمات التي لا يستطيع الأفراد تأديتها باستقلاليه ولكن بمساعدة وارشاد الاخرين يؤدي لاكساب الافراد المعرفة؛ لذا فقد حدد العلماء مفهوم السقالة والتي من خلالها يمكن مساعدة التلاميذ على إنجاز مهمات فيها تحديات.**

د. منطقة النمو المرتقب**ZPD** Zone **of Proximal Development: تعني المنطقة في منظور Vygotsky التطوير، حيث إنها تحمل تطويرًا وليس نقطة على مقياس وإنما استمرارية درجات النضج أو السلوك، وكلمة القريبة أو الأدنى تعني أن المنطقة تحدد بتلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب، أي أن**

السلوك أقرب إلى الظهور في أي وقت، ويرى Vygotsky أن السلوك يحدث على مستوي حدود المستوى الأدنى ومنطقة النمو القريبة المركزية هو أداء الفرد المستقل الذي يمكن أن يصل إليها الفرد بالمساعدة، وهي الفرق بين مستوي الأداء بين التعلم الذي يكتسبه المتعلمين بمفردهم ومستوي التعلم الذي يكتسبه المتعلمين تحت توجيه وإرشاد المعلم.

وبالتركيز على طبيعة منطقة النمو المرتقب، يلاحظ أن المتعلم يتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي، فالمعرفة الشخصية والمهارات تظهر أولا على المستوي الاجتماعي خلال التفاعل بين المتعلم والشخص الأكثر خبرة، ثم يتم استبدالها على المستوي الفردي.

وقد أوضح Vygotsky أن أحد أهداف التعلم الرئيسية هو توفير خبرات داخل منطقة النمو المرتقب واشراكه في نشطة تشكل تحديات يمكن تحقيقها. فمنطقة النمو هي منطقة يتفاعل خلالها المتعلمين في حياتهم اليومية مع المفاهيم التي يوفرها وسطاء التعلم كالمعلمين. ويمكن النظر الي هذه المنطقة أنها حيوية وإبداعية خلال التفاعلات القائمة عن طريق الوسيط فيتوفر فرص للملاحظة وبناء المعرفة والتفكير. ولتحقيق النمو والانتقال داخل منطقة النمو المرتقب يجب علي المعلم استخدام التدعيم أو السقالات.

٣. ركائز التعلم في ضوء النظرية الثقافية التاريخية للنشاط **CHAT** وضحها **(Lisa, Yamagata, 2010 &) فيما يلي:**

أ. حديث النفس: **Inner speech يعني أنّ الأفراد لهم مجتمعهم الداخلي الذي يحاورهم ويجادلهم ويخاطبهم، وربما يتخذوا من خلاله قرارات حاسمة أو يستبعدها، وهذا التفكير الداخلي وحوار الذات وصراعها لا يكون إلا بلغتهم، وفي أثناء هذا التفكير يتساءلوا عن كثير من التعبيرات والمفردات والمواقف الاجتماعية والثقافية التي يبغي التعامل معها والتعبير عنها.**

ب. الاستدخال (تذويت المعرفة): **Internalization تمر عملية الاستدخال بثلاث مراحل تحولية هي: في البداية يعتمد تمثيل الأشياء على أنشطة خارجية واستخدام أدوات خارجية، ومع النمو تتحول هذه الأدوات إلى عمليات داخلية، وتتحول العلاقات الخارجية وعمليات التفاعل الاجتماعي إلى عمليات داخلية، والتحول من العمليات الخارجية إلى عمليات داخلية تكون نتيجة للمجموعة طويلة من الأحداث التطورية.**

ج. طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم: **طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم لا ينفصل الفرد عن المجتمع في بناء السياق المعرفي وتشجيع التعلم من خلال النشاط التعاوني الجماعي بين التلميذ والمعلم وبين التلاميذ وبعضهم البعض. وبناء المعرفة وفقًا لنظرية Vygotsky في فصول العلوم يتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم التلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير التلاميذ وتكوين المعني، فالمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي لمتعلم مع شخص أكثر معلوماتية ومعرفة، ثم بعد ذلك بني ذاتيًا كنشاط فردي.**

د. دور الأدوات النفسية والفنية: **وهي أدوات يستخدمها المعلم لتعليم تلاميذه ومنها: أدوات نفسية: وهي أدوات وسيطة للعمل والرؤية والتفكير والتحدث تجاه المفهوم، وتُستخدم كأداة لرؤية المفهوم من وجهة نظر المتعلم لتمده بطرق المعرفة ومنها: الحوار الشفهي والكتابة والأفكار والمعتقدات واللغة والرسم والرموز والإشارات، وأدوات فنية: وهي أدوات عملية يستخدمها المعلم لتمد المتعلم بكيفية الحصول على المعرفة ومنها: المقاييس والأجهزة والميكروسكوب. وتعد الأدوات النفسية والفنية لتعرف المتغيرات الطبيعية في الظاهرة، وتمد المتعلم بالمساعدة ليفرق بين الجوانب المختلفة للظاهرة عن طريق الملاحظة.**

هـ. التوسع **Expanding: يؤثر السياق الاجتماعي للمتعلم في النمو المعرفي والتعلم، وأشار الباحثين أن التعلم ملزم لا ينفصل عن سياقه. وربما يتعارض مع الفطرة السليمة، قال Vygotsky أن مستويات الوظائف العقلية العليا تبدأ من التفاعلات الخارجية أو النشاط التفاعلات الخارجية والتي يتم بناءها تدريجيًا ومن ثم تصبح داخلية، جميع الوظائف العقلية العليا والتي تتضمن: التخطيط، وتقييم المعلومات، واتخاذ القرار، والتفكير الانعكاسي**

أو ما وراء المعرفة، تبدأ كعمليات عقلية خارجية أو بين شخصية ثم تندرج تدريجيًا معا لإدراك الشخصي.

٤. المبادئ الرئيسية في النظرية الثقافية التاريخية للنشاط **CHAT حددها Gilbert, Bulte, & Pilot (2011) في:**

أ. المبدأ الأول: **ويتميز الأفراد في استخدامهم لوظائف عقلية متزنة وتركز على العمليات المعرفية التي تعزز التفكير المنطقي والتعلم والذاكرة ومن وجهه نظره تبني امكانية اكساب الوظائف العقلية الدنيا اصلًا بيولوجًيا. ولكن الثقافة والمجتمع مهمان لتطوير الوظائف العقلية العليا.**

ب. المبدأ الثاني: **تمرر كل ثقافة من خلال أدوات مادية ومعرفية بحيث تجعل الحياة اليومية فعالة، ولا يعلم الأطفال والكبار طرق تفسير الخبرة فقط بل يمررون الأدوات الخاصة التي يمكن أن تساعدهم على تناول المشكلات والمهمات التي تواجههم.**

و. المبدأ الثالث: **أحد الأدوات المعرفية المهمة هي اللغة، والتفكير متداخلان، فنحن نفكر دائما في ضوء الكلمات الخاصة التي توفرها لنا اللغة.**

ز. المبدأ الرابع: **يلعب حديث الذات الذي يعرف بالحديث الخاص دورًا مهمًا في النمو المعرفي، يتطور الحديث الذاتي الي كلام داخلي مستمر يستخدمه الأفراد في توجيه أنفسهم لفظيًا من خلال الأنشطة والمهمات لذا وجب أن نتحدث عن التنظيم الذاتي وأهميته.**

ح. المبدأ الخامس: **الوظائف العقلية العليا لها جذورها في التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بشكل يومي.**

ط. المبدأ السادس: **يستطيع الأفراد إنجاز مهمات صعبة عندما تتوفر لديهم مساعدة متقدمة وذات كفاءة من الناس الاكثر خبرة.**

٥. التطمينات التربوية للنظرية **CHAT**:

أ. سياق التعلم: **تصف القواميس عادة السياق بأنه الإطار الذي تقم فيه بعض الظروف أو الاحداث أو البيئة المحلية أو مجموعة من الشروط أو المواقف المحيطة، أما المنهج القائم على السياق يتم فيه استخدام السياقات وتطبيقات العلوم كنقطة انطلاق لتطوير الأفكار العلمية. وهذا يتناقض مع المناهج التقليدية التي تغطي الأفكار والمفاهيم العلمية، وحددت De Jong (2008) أربعة مجالات على أنها أصل السياقات: المجال الشخصي والمجال الاجتماعي والمجتمعي ومجال الممارسة المهنية والمجال العلمي والتكنولوجي.**

كما حدد Finkelstein (2005) ثلاثة شروط أساسية في السياق ليكون التعلم فعال: المهمة: إذا كان السياق الذي يحدث فيه التعلم في شكل مشكله تحتاج إلى حل فيسمي المهمة، والموقف: النشاط الذي من خلاله يتم حل المشكلة يسمي الموقف، والثقافة: يمكن أن يحدث ذلك من خلال اشتراك مجموعة من التلاميذ وعملهم الجماعي في محاولة حل المشكلة. وأثناء عملهم تحدث التفاعلات بينهم البعض وهو ناتج للثقافة أو الايدولوجية التي تحكمهم.

كما أشار Gilbert, Bulte, & Pilot (2011) إلى أربعة نماذج لتطوير مناهج العلوم القائمة على السياق، حيث يستخدم السياق في التطبيق المباشر للمفاهيم، وإدراك العلاقة بين المفاهيم وتطبيقاتها، كما يحدث في الظروف الاجتماعية المحيطة أو في النشاط العقلي، وهم: النموذج الأول: عندما يتم استخدام السياق كتطبيق مباشر لمفهوم ما، ويتم تقديم مثال علي المفهوم فقط. في هذا النموذج الأول يعتبر استخدام السياق مجرد صورة، والنموذج الثاني يستخدم كوسيلة لربط المفهوم بتطبيقاته. لا تستخدم التطبيقات فقط كأمثلة، ولكنها تؤثر أيضًا على معنى المفهوم. أثناء تدريس المفاهيم في هذا النموذج، يفترض أن تكون العلاقة مع السياق دائرية، مما يجعل هذا النموذج أكثر تعقيدًا مقارنة بالنموذج الأول، والنموذج الثالث: عندما ترتبط المفاهيم العلمية بالنشاط العقلي والحديث النفسي الشخصي. يتطلب هذا المنهج معرفة أساسية معرفية وخلفية معينة خاصة بالمتعلم ويعمل بشكل أفضل إذا كان التلميذ يتعلم بمفرده، على سبيل المثال تعلم ذاتي، والنموذج الرابع: ركز على البعد الاجتماعي للسياق.

وان التعلم يحدث ضمن التفاعلات بين التلميذ والمعلم، والتلاميذ وبعضهم ممن يعملون معًا لحل مشكلة من مشكلات الحياة الحقيقية من المجتمع الذي يعيشون فيه.

ب. بيئة التعلم: **يتوقف نجاح أي تعليم على البيئة التعليمية التي يحدث فيها ذلك التعليم، فالبيئة التعليمية تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق أهداف التعليم جنبًا إلى جنب مع المنهج وطرق التدريس الحديثة والمعلم التي تُفعل دور المتعلم، وتجعله في قلب العملية التعليمية، ولكي تتحقق أهداف التعليم، لابد أن تكون البيئة التعليمية مشوقة وجاذبة، يشعر فيها المتعلمون بالأمن والراحة والتحدي وتحفزهم على التعلم. ومن هذا المنطلق اهتم التربويون بالبيئات التعليمية التي يجري فيها تعلم التلاميذ، ويتم فيها تنشئتهم الثقافية والاجتماعية، ويتحقق فيها نماؤهم، وقد يتساءل البعض عن موجبات هذا الاهتمام المتزايد بالبيئات التعليمية، ويمكن الإجابة عن ذلك بأن تعلم التلاميذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بخصائص البيئات التعليمية التي يتم فيها تعلمهم، فضلا عن انتشار ظاهرة العنف في المدارس، ونفور كثير من التلاميذ من التعليم بالمدارس. وفقا للنظرية، فإن عمليات التعلم تتطلب توفير بيئة تعلم غنية بالمثيرات التعليمية مناسبة للمتعلمين، تراعي السياق الثقافي والتاريخي وتساعدهم على بناء التعلم، وتتضمن تفاعلات بين الأفكار الحالية والمعرفة السابقة للمتعلمين توفر لهم فرص التفاعل مع مصادر تعلم مختلفة، بما فيها التواصل مع التلاميذ والمعلمين والخبراء (الخريشا والعظامات،2015).**

ج. المعلم: **يلعب المعلمون دورًا مهمًا في تشكيل وتنفيذ سياق المناهج، لأن استخدام المعلمون للسياق يؤثر على خبرات التلاميذ لاحظت عديد من هذه الدراسات أنه من الصعب جعل المعلمين الانخراط في منهج تدريس العلوم يتجاوز المناهج أو الإجراءات التدريسية التقليدية؛ لذلك تم تصميم إطار لتمكين المعلمين من تطبيق هذه المناهج وتمثل ذلك الإطار في التطوير المهني للكفاءات التعليمية يكون مستند إلى السياق.**

بعد ذلك تم تطوير وتصميم أداة لتوضيح مدي تطور المعلمون في تعلم خلق بيئة تعلم قائمة على السياق. ويمكن استخدام هذه الأداة أيضًا في تحليل الاختلافات في تطبيق المداخل القائمة على السياق والتي يتم تنفيذها في مختلف المواد العلمية وفي مختلف البلاد (اورمورد، 2016).

د. خصائص المتعلم: **حدد Aikenhead (2005) بعض الخصائص التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان لدى التلاميذ: التركيز على الجوانب الإنسانية، والثقافية للعلم، والتكنولوجيا الأكثر ارتباطا بالتلاميذ، قدرتهم على التفكير الناقد، وحل المشكلات؛ ومساعدتهم في اتخاذ القرارات في سياق مواقف الحياة اليومية المرتبطة بالعلوم، فضلا عن قدراتهم على الاتصال مع المجتمع العلمي، وزيادة التزام التلاميذ بالمسئولية الاجتماعية.**

٦. ويمكن الاستفادة من النظرية الثقافية التاريخية للنشاط في بناء مناهج العلوم وتدريسها من خلال المنظورات Prespectives التي اشار اليها اورمورد (2016) فيما يلي:

أ. البناء الاجتماعي للمعني **Social Constructivism of Meaning: يساعد المعلم المتعلمين على ايجاد معني للعالم من خلال نقاش الأحداث أو الظواهر التي خبروها في نفس الوقت. ويدعي ذلك التفاعل أحيانا خبرة التعلم الوسيطي الذي يشجع التلاميذ على التفكير في الحدث أو الظاهرة بطرق معينة وإدراك المبادئ التي تكمن وراءها واستخلاص نتائج معينة منها.**

ب. السقالة (التدعيم) **Scaffolding: يستفيد المتعلمون من الأنشطة والمهمات التي يستطيعون إنجازها بنجاح فقط بمساعدة ودعم الأفراد ذوي الكفاءة، وأطلقوا على هذه الطرق السقالة من خلالها يمكن مساعدة التلاميذ على إنجاز مهمات فيها تحديات في السياقات التدريسية. ومن الطرق الفاعلة هو طرح أسئلة للوصول الي تفكير التلاميذ في الطرق المناسبة عن المهمة.**

ج. المشاركة في انشطة الكبار **Participating in Adults Activities: تسمح كل الثقافات للأطفال بالانخراط في أنشطة الكبار بدرجة ما من خلال ما يسمي بالمشاركة الموجهة، فالمشاركة تساعد المتعلمين علي ربط المهارات المكتسبة حديثًا وقدرات التفكير مع السياقات الخاصة، حيث أن تلك القدرات والمهارات تكون مفيدة لاحقًا. ويعتبر الدخول في أنشطة جديدة هي عملية تدريجية حتى يصبح للمتعلمين دورًا رئيسيًا في نشاط خاص بالتدريج إلى أن يصبحوا مشاركين بصلاحية تامة.**

د. التلمذة الصناعية (فترة التدريب المهني) **Apprenticeships: التلمذة الصناعية هو شكل مكثف من المشاركة الموجهة. حيث يكون عمل المبتدئين في العمل بمراقبة الخبراء لفترة زمنية طويلة لتعلم كيفية أداء المهمات المعقدة خلال مجال معين، يوفر فيها المراقب بنية كبيرة وتوجيه خلال العملية وتزال الدعامات تدريجيًا ويعطي المبتدئون كثيرًا من المسئوليات حيث تزيد القدرة لديهم. وتستخدم كثير من الثقافات التلمذة الصناعية كطريقة لتعليم الأطفال مهارات ومهن خاصة في مجتمع الكبار، وتستطيع فترة التدريب أن تظهر للمبتدئين كيف يفكر الخبراء عادة بالنشاط أو المهمة، وهذا موقف يعرف بالتلمذة الصناعية المعرفية.**

هـ. اكساب مهارات التدريس **Acquisition of Teaching Skills: بينما يكتسب الأطفال مهارات ومعلومات جديدة من الأفراد ذوي الخبرة في مجتمعهم، يبدأون بتعليم معرفتهم الجديدة الي الأخرين. ومع الخبرة والعمر سيصبحون ماهرين جدًا في تعليم الأخرين ما تعلموه.**

و. التقييم الديناميكي **Dynamic Assessment: اعتقد Vygotsky أننا نستطيع الحصول على الصورة الكاملة لنمو الأطفال. عندما نقيم كل مستوي من نموهم الحقيقي: الحد الأعلى للمهمات التي يستطيع الأطفال إنجازها بنجاح وحدهم، ومستوي نموهم المحتمل: الحد الأعلى للمهمات التي يستطيعون إنجازها عندما يكون عندهم مساعدة من افراد ذوي كفاءة. وعند تقييم قدرات التلاميذ المعرفية يركز معظم المعلمين وبشكل استثنائي على مستوي النمو الحقيقي. يطلبون من المتعلمين أخذ اختبارات وإتمام واجبات بدون مساعدة أي شخص. ولتقييم مستوي النمو الممكن لدي الأطفال.**

٧. تخطيط وبناء وتنفيذ مناهج العلوم في ضوء اسس النظرية CHAT

أظهرت الدراسات النفسية جوان (2011)؛ Adams (2015) أن هناك أسس ومبادئ عامًا للنمو ينبغي أن تراعى في وضع المنهج وهي تمثل فيما يلي:

أ. التعلم يتأثر بالبيئة: **أن عملية النمو لا تحدث من تلقاء نفسها وإنما تتوقف على ظروف البيئة التي يعيش فيها الأفراد سواء كانت بيئة اجتماعية أو طبيعية، فالبيئة الصالحة تساعد على النمو السليم، في حين إن البيئة الفاسدة تعيفه. ولما كانت البيئة تمثل**

الجانب الذي يمكن التحكم به، فإن على المدرسة بكل ما فيها أن يهيئ أفضل الظروف لنمو التلاميذ، وعلى المنهج أن يتيح للتلاميذ أفضل فرص للنمو السليم كما على المدرسة والمجتمع كبيئات يتفاعل معها الفرد وتؤثر في نموه أن تتعاون في تحقيق أهداف المنهج.

ب. يتأثر التعلم بالمواقف الاجتماعية التي يعيشها الفرد: **تتكون البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد عوامل لا حصر لها، ومن بينها المطالب التي يفرضها على الفرد والداه ومدرسوه وزملاؤه والجماعات يضعون معايير للتعلم والنمو والتكيف، ينبغي أن يصل إليها التلميذ حتى يستمتع بوجوده في الجماعة الاجتماعية التي يعد جزءا منها وهي ما تسمى بمطالب النمو.**

ج. بنية النشاط التعليمي: **ينبغي تصميم النشاط بالاعتماد على التفاعل مع التلميذ باستخدام أشكال التدريس الوسيطة: وهي أشكال تدخل وتوسط المعلّم أو البرنامج المصمم ليدعم تنمية فهم التلاميذ للمعرفة العلمية، ومنها: أساليب الافتتاح وكسر الجمود أو التهيئة والاستجابة والتغذية الراجعة؛ بحيث يوجه مناقشات الفصل الاجتماعية لتحفيز التلميذ على التعبير عن المعرفة بألفاظهم الخاصة، وذلك لبناء وصلات بين المعرفة العلمية والمفاهيم اليومية للتأكد من فهم المحتوى.**

د. الدعامات العلمية: **هي جسور تساعد على الوصول إلى الشيء الذي لا يعرفه التلاميذ، بحيث تكون عبارة عن مساعدة مؤقتة، وبمجرد أن يشعر المعلم بأنَّ التلميذ بدأ فعليا بحل المشكلة بصورة مستقلة يقوم تدريجيًا بإزالة الدعامات. ولكن ينبغي الانتباه إلى ضرورة تنويع الدعامات التعليمية بحسب تناسب طبيعة التلميذ واحتياجاته واحتياجات الموقف التعليمي.**

ثانيًا- التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته (**Social Emotional Learning and his skills**):

١. التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته (**Social Emotional Learning and his skills**) **يعد تحديد مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني مهمًا لتحديد المبادئ التي يجب تضمينها عند ممارسة ذلك التعلم سواء من حيث المهارات او الافتراضات أو**

الأنشطة، فقد عرف Humphrey(2013) التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه عملية لمساعدة الفرد على تطوير المهارات الأساسية للحياة من خلال تعليم المهارات التي يحتاجها للتعامل مع الآخرين وتشمل هذه المهارات: إدارة العواطف، وتطوير الرعاية، والاهتمام بالآخرين، وتكوين علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات أخلاقية ومسئولة، ومعالجة المواقف والتحديات بشكل بناء.

ويشير التعلم الاجتماعي الوجداني إلى عملية دمج الشعور والسلوكيات والتفكير من أجل أن يصبح الفرد واعيًا بذاته وبالآخرين، ويدير أموره الخاصة، ويتخذ القرارات مسؤولة بشأن نفسه والأخرين، بما يؤثر على كفاءاته الأكاديمية والاجتماعية (جروان، 2012)، أما Bikowsky (2013) فيرى أن التعلم الاجتماعي الوجداني منهج يسهم في الحد من عوامل الخطر المهدد للمتعلمين عن طريق تعزيز آليات الحماية والتكيف الإيجابي المستندة إلى مجموعة مترابطة من المهارات السلوكية والمعرفية والوجدانية، وذكر مهدي ومحمد (2017) أن التعلم الاجتماعي الوجداني يقلل من الفجوة بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من خلال تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح الدراسي.

وعن تحليل التصورات السابقة أمكن الباحثة استخلاص أن التعلم الاجتماعي الوجداني مفهوم قابل للتحسين والتنمية، ويرتبط التعلم الاجتماعي الوجداني بارتفاع مستويات التحصيل الأكاديمي، ويرتبط تنمية التعلم الاجتماعي الوجداني بزيادة قدرة المتعلمين على مواجهة التحديات والضغوط الدراسية اليومية، ويرتبط التعلم الاجتماعي الوجداني ايجابيًا بالسلوكيات الإيجابية التكيفية سلبًا بالسلوكيات اللاتكيفية.

وفى ضوء ما سبق، تحدد الباحثة المهارات الاجتماعية الوجدانية بأنها: الآداءات التي يمارسها التلاميذ لدمج الشعور والسلوكيات والتفكير من أجل أن يصبح التلميذ واعيًا بذاته وبالآخرين، ويدير أموره الخاصة، ويتخذ القرارات مسؤولة بشأن نفسه والأخرين، بما يؤثر على كفاءاته الأكاديمية والاجتماعية والتي من شأنها رفع الدافعية نحو التعلم لديهم، وفي ضوء هذا التعريف تم التحديد المصطلح الإجرائي كما ورد سابقا.

٢. كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني:

تعرف كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني بانها "القدرة على فهم وإدارة التعبير عن الجوانب الاجتماعية الوجدانية لحياة الفرد بالطريقة التي تمكن من الإدارة الناجحة للحياة

مثل: التعليم وتشكيل العلاقات، وحل المشكلات اليومية. واجمع كل من Dorman, (2015) (2013) Bilawsky, علي وجود خمس كفاءات للتعلم الاجتماعي الوجداني تمثل المبادئ الأساسية للتدريب عليه في:

أ. الوعي الذاتي: **(Awareness Self) قدرة المتعلمين على تقييم عواطفهم ومعتقداتهم ومهاراتهم وقيمهم الخاصة والتعرف على نقاط الضعف والقوة لديهم والكفاءة الذاتية والثقة وفهم وتحليل كيف تؤثر عواطفهم على الآخرين.**

ب. إدارة الذات: **(Management Self) هي القدرة على تنظيم السلوكيات والأفكار بفاعلية في المواقف المختلفة لمواجهة الضغوط ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف.**

ج. الوعي الاجتماعي: (Social Awareness) **ويشمل الوعي الاجتماعي واظهار الاحترام الآخرين، وزيادة التعاطف والحساسية المشاعر الأخرين، والقدرة على التعامل مع وجهات نظر مختلفة والتعاطف مع الاخرين من ثقافات وخلفيات متنوعة.**

د. المهارات الاجتماعية: **(Social Skills) القدرة على عمل علاقات مثمرة وصحية والحفاظ على علاقات متنوعة مع الجماعات والأفراد، والتواصل بوضوح والاستمتاع بالتعاون والأنشطة، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، واشتراك الآخرين في المواقف الاجتماعية، والتأكيد على التعلم التعاوني.**

هـ. مسئولية صنع القرار: **(Making Decision) تحليل المواقف وادراكها وتعريف المشكلات بدقة ووضوح، والاستجابة بشكل بناء وبطريقة فعالة لحل المشكلات والعقبات الشخصية، ووضع النفس في موضع المسئولية الشخصية والأخلاقية والمعنوية، والقدرة على اتخاذ قرارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية علي المعايير الأخلاقية.**

وأوضح Dominguez & LaGue (2013) أن الكفايات الخمسة السابقة التعلم الاجتماعي الوجداني توفر أساسًا لتحسين التحصيل الدراسي للطلاب من خلال تعزيز دافعيتهم للمشاركة الأكاديمية وتدعيم شعورهم بالانتماء وتقليل مشكلاتهم السلوكية ووقايتهم من الفشل الدراسي.

وفي إطار التعلم الاجتماعي الوجداني أجريت عديد من الدراسات التي تؤكد على فاعلية هذا النوع من التعلم في تخطي الطلاب لعوامل الفشل والخطر الأكاديمي، وأهميته في تحسين المتغيرات الانفعالية والمعرفية والاجتماعية، فقد أسفر التدريب على برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني من ارتفاع مستويات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف السادس الابتدائي (Lawlor, 2016)، كما ارتبط التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بالتأثيرات الإيجابية على الجوانب السلوكية المتعلمين في كافة المراحل الدراسية وأكدت ذلك Carthy, & McGilloway (2015) في إشارتها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين انخفاض مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وبين مؤشرات سوء التكيف لدي طلاب الجامعية كما بحثت بعض الدراسات العربية تأثير البرامج الإرشادية التي تستند إلى التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز السلوكيات التوافقية وخفض السلوكيات اللاتوافقية لدي المتعلمين في الاعمار المعتمدة كدراسية (Hakan, Sefa, & Ülkü, 2015) التعرف على كيفية استخدام التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين التحصيل الأكاديمي للرياضيات في المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريب في تحسين مستوي التحصيل الدراسي أوصت الدراسة بأهمية إعادة تعريف التخطيط للدرس ليشمل إنشاء مناخ مرات التعلم الاجتماعي الوجداني وانعكاس ذلك على التقييم الذاتي للتعلم، وضرورة دعم مبادئ التعلم الاجتماعي الوجداني في فصول تعليم الرياضيات، كما بحثت دراسة حواس (2010) تأثير منهج التعلم الاجتماعي الوجداني في التحصيل لدي طلاب المرحلة الإعدادية وتم اختيار ١٩ طالبا في بالصف الأول من المرحلة الإعدادية بطريقة عشوائية لتلقي دروسًا منظمة في التعلم الاجتماعي الوجداني، لفترة ١٠ أسابيع ومجموعة اخرى من الطلاب المجموعة ضابطة واشارت النتائج إلى أن التعليم الاجتماعي الوجداني له تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية على مستويات الكفاءة والرفاهية العاطفية لدي طلاب المجموعة التجريبية، وأن التعلم الاجتماعي الوجداني ساهم في مواجهة المشكلات السلوكية وفرط النشاط لدي طلاب الصف الأول بزيادة في القراءة، وفي الإطار نفسه هدفت دراسة (Martinasone & Vidcina, 2017) تحديد تصورات المعلمين حول مدى استدامة برنامج التعليم الاجتماعي الوجداني في لانيفيا وقد تم ذلك في أحد وأربعين مدرسة خلال سبع مجموعات، وأشار التحليل الموضوعي إلى

فوائد متنوعة من البرنامج، بما في ذلك نشر مبادئ التعلم الاجتماعي الوجداني عامة، وإدراك المدرسين الأهمية دورهم النشط في عملية التعلم الاجتماعي الوجداني، وأهمية، ودعم إدارة المدرسة لاستدامة البرنامج، كما قام (Tan, Sinha, Shia & Wang, 2018) إلي بيان أنماط الاحتياجات السلوكية والأكاديمية للتعلم الاجتماعي الوجداني لدي الطلاب المستجدين بالمدرسة الثانوية لطلاب الصف التاسع، وقد توصلت الدراسة إلى وجود انماط الاحتياجات التعلم الاجتماعي الوجداني منها تحديد مشكلات المهارات، وتحديد الاحتياجات السلوكية، وأن الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في التعلم الاجتماعي يعانون من مشاكل سلوكية واكاديمية أكبر، بالإضافة إلى أن معدلات أهمية المهارات الاجتماعية لها ارتباطات متفاوتة مع أنماط احتياجات التعلم الاجتماعي الوجداني، وأكدت النتائج على أهمية ممارسة المعلمين التعلم الاجتماعي الوجداني في المدارس وتحسين جهود البرامج التي تستهدف النتائج الأكاديمية والسلوكية.

ثالثًا- الدافعية نحو التعلم **(Motivation for Learning)**:

تعد الدافعية التعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى المتعلم، وذلك للحد من تشتت انتباهه، ودمجه في المهام التعليمية، والتزامه بتنفيذ الانشطة والمهام الموكلة إليه خارج داخل الصف الدراسي.

حيث وقد درس علماء النفس الدافعية من اتجاهات مختلفة، فقد بدأ الاهتمام مبكرًا الدافعية الخارجية التي ظهر مفهومها على يد هارلو Harlow، ثم الدافعية الداخلية والتي أشار إليها وايت White لأول مرة عام 1959 (Santos, 2014).

توالت الأبحاث بعد ذلك لتدرس أنواعًا مختلفة من الدافعية في مجالات مختلفة، قد يكون أبرزها في المجال الأكاديمي، فالمدرسة كمؤسسة أكاديمية تشكل جزءًا مهمًا في حياة المتعلم، يواجه فيها تحديات: كالانخراط في الأنشطة الأكاديمية، وإقامة علاقات جيدة من زملائه ومعلميه، واكساب المهارات المختلفة، وتحقيق النجاح المتوقع منه، والالتزام بقواعد الفصل الدراسي، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، إن كل هذه الالتزامات لا بد لها من طاقة توجهها وتحركها، وهذا ما أطلق عليه الدافعية الأكاديمية. وتعني دافعية التعلم والإنجاز وكل ما يتعلق بالتعلم.

ويرى Negovan, & Bogdan (2013) أن الدافعية هي المحرك الرئيس لبذل أقصي الطاقة والجهد لتحقيق الأهداف التعليمية، وعلى المعلم أن يمتلك مهارة إثارة دافعية المتعلم، وذلك تسهيلا لمهمته داخل الصف.

ويعرفها حماد (2018) بأنها: مجموعة الظروف الخارجية والداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يرتبك أو يختل.

ويشير حكيم (2016) إلى أن الدافعية نحو التعلم هي محرك سلوكي ذاتي المتعلم نحو التعلم يتخلله شعور بالحاجة للتعلم كمتعة مصاحبة لحصوله.

يوضح كل من وساس، العابد (2017) أن الدافعية نحو التعلم حالة خاصة من دافعية التعلم التي تدفع المتعلم إلى الاهتمام والرغبة في التعلم، والانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط، والاستمرار بهذا النشاط؛ حتى يتحقق التعلم.

ويعرفها رمود (2017) رغبة ذاتية توجه سلوك المتعلم نحو التميز والتفوق والتفرد والمثابرة والتفرد في أداء المهارة وإتقانها وبذل أقصي جهد للوصول إلي أعلي مستوي وتحقيق أكبر قدر من النجاح.

وفى ضوء ما سبق، تحدد الباحثة الدافعية نحو التعلم بأنها: رغبة ذاتية توجه سلوك المتعلم نحو التميز والتفوق والتفرد والمثابرة والتفرد في أداء المهارة وإتقانها وبذل أقصي جهد للوصول إلي أعلي مستوي وتحقيق أكبر قدر من النجاح وتحقيق الأهداف التعليمية، وفي ضوء هذا التعريف تم التحديد المصطلح الإجرائي كما ورد سابقا.

١. مكونات الدافعية نحو التعلم:

ويرى هنداوي (2016) أن للدافعية مجموعة من المكونات تتلخص في: حيث يسعي المتعلم إلى أن يتعلم أشياء جديدة، وهنا يلعب الفضول دورًا مهمًا أساسيًا كمحفز للمتعلم؛ فكلما زاد الفضول لديهم كلما زادت دافعيتهم نحو التعلم، والمكون الثاني هو الكفاءة الذاتية، وتشير إلى أنه كلما زادت ثقة المتعلم بنفسه وأبعد عن الشك في قدرته على النجاح، زاد لديه الدافع للتعلم، وعلى ذلك لابد من الاهتمام بتنمية الثقة المتعلمين، أما الكون الثالث للدافعية هو السلوك ومن المعروف أن السلوكيات السلبية تؤثر على الدافعية نحو التعليم؛ لذا لابد من العمل على تعديلها لدى المتعلم من خلال عمليات التوجيه الفردية، والمكون الرابع هو الحاجات، ومن المعروف أن الحاجات تعلب دورً امهمًا أساسيًا في زيادة مستوى الدافع

لدى المتعلم، ولهذا فالدافع يتأثر حال عدم وصول المتعلم إلى الاحتياجات أو النجاح في تحقيها بدرجة مقبولة وهناك أيضا المحفزات كمكون للدافعية وخاصة المحفزات الخارجية والتي تتضمن التعزيز بوجه عام حيث إن له أهمية في تحفيز المتعلمين وزيادة دافعيتهم، وخلق دوافع متجددة لديهم .

٢. أهمية الدافعية نحو التعلم: **لخصها عبد البر (2017)؛ Edna, Taylor, (2015) ,Adriana & في الاعتبارات التالية :**

أ. ان الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك؛ إذ لا يمكن أن يحدث سلوك، أن لم تكن وراءه دافعية

ب. أن جميع الناس على اختلاف مستوياتهم الثقافية والاجتماعية واعمارهم يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالأخرين

ج. ان موضوع العالمية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس؛ فهو وثيق الاتصال مثلا بالإدراك، والتفكير، والذاكرة.

د. الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه؛ لان السلوك بطبعه يسعي إلى تحقيق الهدف وخفض التوتر والاستقرار والهدوء والاتزان وتحريك الطاقات الكامنة الكثير لقلق لدى الفرد.

هـ. الدافعية مثيرة للنشاط والطاقة أي أنه لا سلوك بدون دافع.

و. تستثير المتعلمين وتجعلهم أكثر نشاطا واهتمام ومثابرة وتجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وحركية وعاطفية.

ز. تقوي الجهود وتحافظ على استمراها.

ح. توجه المتعلم للقيام بسلوك معين لتحقيق هدف محدد.

ط. تسهم في جعل المتعلم يختار نشاطًا من بين البدائل ليحقق هدفا ما.

ي. تسهم للمتعلم كيفية إنجاز عمل ما.

ك. تجعل المتعلم قادرًا على تحديد وتأكيد الأولويات.

٣. الدافعية في عملية التدريس وظائفها وضحها العبيكان والحناكي **(2016)؛ دينور (2016) فيما يلي:**

أ. التنشيط: إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية بداخله للتفاعل مع موقف ما والقيام بأداء وسلوك معين.

ب. التوجيه: إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية بداخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات، وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من أهداف أخري.

ج. التعزيز: فالدافع هو محرك للسلوك الفرد لإشباع الرغبات.

د. صيانة السلوك: فالدافع يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

٤. عناصر دافعية التعلم: أساليب **زيادة دافعية التعلم من المتعلمين لخصها الدردير وعبد السميع وحسن والظفيري (2017)؛ رضوان والشهراني (2019) في:**

أ. الترحيب بأسئلة واستفسارات المتعلمين، وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة والحوار بين المتعلمين كما سمح الوقت بذلك، مع مراعاة اشتراك أكبر عند المتعلمين في مناقشة والحوار هذه الاسئلة والإجابة عليها.

ب. مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لحاجات ومتطلبات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم.

ج. مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المتعلمين والمعلم مع بعضهم البعض داخل الصف، ومن الضروري أن يحرص المعلم علي التقرب للمتعلمين واتباع الأساليب المختلفة، ليجعلهم يحبونه ويشعرون بالاحترام والمودة، لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فانهم يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية.

د. مساعدة المتعلمين علي في رؤية أهمية المواد الدراسية وقيمتها العلمية، ويبين ليهم أن نجاحهم فيها يكون ذا أثر بالغ في وظائفهم المستقبلية

هـ. آن يظهر المعلم لطلابه اهتمامه بالمادة الدراسية ورغبته في أن يتعلم الكثير عن المواد

و. أن يحدد المعلم الخبرة المراد تعلمها يؤدى إلى المتعلمين للموقف الذي يعملون فيه

ز. ربط الأهداف بالدافع وينوع النشاط الممارس؛ مما يزيد في تحصيل المتعلم وتعزيز الاستجابة مباشرة.

٥. أسباب تدني الدافعية لخصها الرويلي (2018)؛ زوين (2018)؛ صديق (2016) فيما يلي:

أ. هناك بعض الممارسات التي يقوم بها المعلم تسهم في تدني الدافعية منها ما يلي :

- **عدم كشفه عن استعدادات المتعلمين التعلم في كل خيرة.**
- **عدم تحديده للأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها.**
- **إغفاله تحديد أنواع التعزيزات المختلفة التي يستجيبون لها.**
- **إهمال نشاط المتعلمين وحيويتهم وفاعليتهم.**
- **وجمود الغرفة الصفية وجفافها سواء بالنسبة للإدارة الصف أو المظهر العام.**
- **تقليل بعض المعلمين من قيمة استجابات المتعلمين.**
- **اهمال بعض المعلمين أساليب تعلم المتعلمين المختلفة والاعتماد على اسلوب التلقين.**
- **استخدام العلامات والواجبات اسلوبا لعقاب المتعلمين.**
- **تدني حيوية الأنشطة الصفية، وعجز الخبرات التعليمية عن تلبية حاجات المتعلمين.**

ب. هناك بعض الأمور التي المواد والخبرات التعليمية منها ما يلي :

- **عدم الترابط بين المواد والخبرات التي تقدم للمتعلمين.**
- **صعوبة المواد والخبرات التعليمية وغموضها وافتقارها للمعني مما يصعب استيعابها.**
- **قصور المواد والخبرات التعليمية عن إشباع حاجات المتعلمين وحبهم للاستطلاع والمعرفة.**
- **علم الربط بين الخبرة التعليمية داخل الصف وخارجه.**
- **قصورها عن حل المشكلات الحيوية والواقعية عند المتعلم .**
- **تركيزها على الجوانب المعرفية واهمالها الجوانب الوجدانية والمهارية.**
- **إهمال التدرج في مستوى الخبرات التعليمية المقدمة.**
- **إهمال التركيز على استراتيجيات التفكير**
- **تدني مراعاتها للأسس النفسية للمتعلم**
- **التركيز على التفاصيل مما يحول دون مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية منظمة ومترابطة وسهلة التخزين والاسترجاع.**

٦. أهم النظريات المفسرة لدافعية التعلم وضحها أبو العينين، وعبد الغني (2018)؛ المسعري (2013) فيما يلي:

أ. نظرية توجيه الأهداف: **تمتلك هذه النظرية أربعة مستويات لظهور الأهداف هي: أداء مهمة محددة، وأداء مهمة موقفية خاصة، والأهداف الشخصية، وأهداف خاصة بالمعايير الذاتية وصورة الذات المستقبلية، حيث اهتمت بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتحليل كل السلوكيات الخاصة بالإنجاز، وتقسم النظرية دافعية الإنجاز إلي ثالث أنماط هي: التوجه نحو الأداء كهدف حيث يكون هدف المتعلم هو الحصول على درجات مرتفعة والأداء بشكل جيد خاصة المقارنة بالمتعلمين الآخرين، التوجه نحو المهمة كهدف ويكون عند المتعلمين الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معارفهم ومعلوماتهم في موضوع ما، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها.**

ب. نظرية موراي : Murray **تعد دافعية التعلم لتحقيق الإنجاز الجيد عند موراي إرادة الفرد القوية، وحاجته إلى الإنجاز تظهر من خلال سعيه للقيام بالأعمال الصعبة والقوية، وعليه فإن الدافعية نحو التعلم والانجاز تكمن في رغبة الفرد في تحقيق الأشياء التي يراها صعبة، والتحكم في الأفكار وحسن تنظيمها وتناولها وسرعة الأداء، وحرص الفرد على أن يقوم بمجهود ومستمر وفير للوصول إلى شيء أصعب، وأن يعمل بغرض واحد نحو هدف، وأن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم، نحو هدف بعيد وعال.**

ج. نظرية: **(Z) تعد من نظريات الحوافز الإدارية التي استخدمها وليم أوتشي في الدافعية، وتم استخدامها مؤخرا في الدافعية نحو التعلم، وهي من أهم النظريات المعاصرة في الدافعية، وتستند هذه النظرية على أسس معينة؛ لتحقيق الدافعية من أهمها: المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، والرقابة الضمنية، والاعتبار الكلي للمتعلم والمسئولية الجماعية، وضمان الترقي العادل من خلال التقويم البطيء ولا شك أن التركيز في هذه النظرية يكون على التنسيق بين العاملين، والجهود الجماعية بدلا عن التكنولوجيا، وذلك من أجل التحسن في الإنتاجية، وتحقيق الأهداف، وهذا يتطلب التركيز على جميع الأسس السابقة من أجل تحقيق الدافعية . ومن الباحثين الذين اهتموا بالتجربة اليابانية (وليم أوتشي) الذي طور نموذجًا إداريًا أطلق عليه نظرية (Z) ويؤكد النموذج على الاهتمامات الإنسانية للأفراد في النظم.**

د. نظرية توقع القيمة: **تشير هذه النظرية إلى أن الدافع التعلم للإنجاز هو استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف معين، وأن النجاح يتبعه شعور بالفخر والفشل يتبعه شعور بالخيبة، وأن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الافراد للهدف المراد الوصول إليه والمراد تحقيقه.**

الإطار الإجرائي للبحث

للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة الفروض قامت الباحثة بالخطوات التالية:

أولا-تحديد المهارات الاجتماعية الوجدانية التي تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية:

تم بناء قائمة بالمهارات الاجتماعية الوجدانية، والتي تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بمراجعة الدراسات التي تم عرضها في الإطار النظري واهتمت بتحديد المهارات الاجتماعية الوجدانية، كما تم دراسة طبيعة مناهج العلوم بالتعليم الابتدائي. وفي ضوء ذلك تم إعداد قائمة مبدئية بالمهارات الاجتماعية الوجدانية تكونت من ٥ مهارات رئيسية.

وللتأكد من صلاحية قائمة المهارات الاجتماعية الوجدانية تم عرض الصورة المبدئية للقائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية [١]؛ وذلك للتحقق من مدى ارتباط القائمة بالهدف الذي أعدت من أجله. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، تم الاتفاق على المهارات. وأصبحت القائمة في صورتها النهائية [٢] مكونة من ٥ مهارات رئيسية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٢
قائمة المهارات الاجتماعية الوجدانية

م	المهارات	المهارات
١	الوعي الذاتي	١
٢	إدارة الذات	١
٣	الوعي الاجتماعي	١
٤	المهارات الاجتماعية	١
٥	مسئولية صنع القرار	١
	المجموع	٥

ثانيا-تحديد أبعاد الدافعية نحو التعلم التي تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية:

١ ملحق (٣) قائمة بأسماء السادة الخبراء والمتخصصين.

٢ ملحق (٤) قائمة المهارات الاجتماعية الوجدانية.

تم بناء قائمة بأبعاد الدافعية نحو التعلم، والتي تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بمراجعة الدراسات التي تم عرضها في الإطار النظري واهتمت بتحديد بأبعاد الدافعية نحو التعلم، كما تم دراسة طبيعة مناهج العلوم بالتعليم الابتدائي. وفي ضوء ذلك تم إعداد قائمة مبدئية بأبعاد الدافعية نحو التعلم تكونت من ٦ أبعاد رئيسية.

وللتأكد من صلاحية قائمة المهارات الاجتماعية الوجدانية تم عرض الصورة المبدئية للقائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية؛ وذلك للتحقق من مدى ارتباط القائمة بالهدف الذي أعدت من أجله. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، تم الاتفاق على الابعاد. وأصبحت القائمة في صورتها النهائية [١] مكونة من ٦ أبعاد رئيسية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٣
قائمة بأبعاد الدافعية نحو التعلم

م	أبعاد الدافعية نحو التعلم	الأبعاد
١	الاستقلال	١
٢	الثقة بالنفس	١
٣	الرغبة في الأداء الافضل	١
٤	المثابرة	١
٥	تحمل المسئولية	١
٦	الطموح	١
	المجموع	٦

ثالثا-إعداد البرنامج المستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

١. فلسفة البرنامج: **تنطلق فلسفة البرنامج من النظرية الثقافية التاريخية للنشاط، وتقوم فلسفة النظرية على عدة مبادئ ولها دورًا كبيرًا في تدعيم المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي للمتعلم؛ حيث تعتبر النظرية التعلم نشاط يقوم فيها المتعلم بعدة خطوات معقدة ويعيد بناء المعرفة من خلال المشاركة الايجابية وتعاون المتعلمين والدخول في تفاوض اجتماعي، ويمكن تلخيص هذه المبادئ في: اعتبار المتعلم مركزًا للعملية التعليمية، ويتم التعلم من خلال جو ديمقراطي حيث تتاح**

١ ملحق (٥) قائمة بأبعاد الدافعية نحو التعلم.

الفرصة للتفاعل النشط بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، والربط بين التكنولوجيا والتعلم، وللسياق الاجتماعي والثقافي للتعلم وبيئة التعلم دورًا رئيسيًا لإكساب المعارف والمهارات والاتجاهات، وإبراز العلاقة بين العلم والإنسانية، والاهتمام بالجوانب الوجدانية، والتنوع في استخدام استراتيجيات وطرق ونماذج التدريس، مراعاة حاجات وطبيعة المجتمع في العصر الحالي.

٢. الهدف العام للبرنامج: **يتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**

٣. نواتج تعلم البرنامج: **في ضوء الهدف العام للبرنامج تم صياغة عدد من نواتج التعلم لكل موضوع من موضوعات البرنامج بحيث تُعطى وصفًا للآداءات المتوقعة التي يسعى البرنامج إلى إكسابها للتلاميذ.**

٤. المحتوى العام للبرنامج: **يتكون البرنامج من ٨ موضوعات. ويدور كل موضوع حول فكرة واحدة يتم من خلالها تحقيق الربط والتكامل بين كافة فروع العلوم الأخرى. وفي كل وحدة، يتم تحديد المحتوى المعرفي بما يشمله من مفاهيم ومبادئ وقوانين، والمهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم.**

٥. مصادر وتكنولوجيات التعلم: **تم تحديد مصادر التعلم التي تساعد على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة وتساعد المتعلم على اكساب مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، ومن بين هذه المصادر: المصادر المطبوعة، والمصادر السمعية البصرية، والمصادر البشرية، والمصادر الرقمية، والأجهزة والأدوات.**

٦. الاستراتيجيات وطرق ونماذج التدريس: **اقترحت الباحثة مجموعة من استراتيجيات وطرق التدريس في تصميمها للبرنامج المعد في البحث الحالي، مثل: المشروعات، المناقشة، والعصف الذهني، والعروض العملية، والعمل المعملي، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني.**

٧. أساليب التقويم: **تم إعداد خطة شاملة للتقويم بحيث يتم استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات تتضمن: الاختبارات، والأسئلة الشفوية، والاستبيانات، وملف الإنجاز، وبطاقات**

الملاحظة، والتقدير الذاتي، وتقويم الآخرين. وتتسم عملية التقويم البرنامج بالاستمرارية والتنوع؛ حيث تتم على ثلاث مراحل، وهي:

- التقويم المبدئي: **ويتم قبل بدء تطبيق البرنامج، ويكون هذا من خلال تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، واختبار التحصيل المعرفي على التلاميذ بهدف تحديد مستواهم فيها قبل التطبيق.**
- التقويم البنائي: **ويتم من خلال تطبيق أدوات تقويم متنوعة أثناء تنفيذ البرنامج لعمل تغذية راجعة حتى يتسنى معرفة نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها قبل الانتقال لجزئية جديدة. ويشمل التقويم البناء استخدام الأسئلة والتدريبات التي توزع في أثناء إجراء الأنشطة، والتكليفات، والاستبيانات، وملف الإنجاز، وبطاقات الملاحظة، والتقدير الذاتي، وتقويم الأقران.**
- التقويم الختامي: **ويتم بعد تطبيق البرنامج بهدف تحديد مستوى التلاميذ في كل من المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، والتحصيل المعرفي.**

٨. الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج: **بمراجعة الخطة الزمنية لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وجد أنه يتم تدريس ثلاث حصص أسبوعيا للصف السادس الابتدائي، وتستغرق الحصة الواحدة ٤٥ دقيقة، وبذلك يكون الزمن التدريس ٢٣ حصة. وقد التزمت الباحثة بالفترة الزمنية المخصصة لتدريس العلوم من قبل وزارة التربية والتعليم أثناء بناء الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.**

وتم عرض الإطار المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجال التربية العلمية؛ للتعرف على آرائهم والتأكد مما يلي: مناسبة نواتج التعلم للإطار الفلسفي للبحث، ومدى اتساق عناصر البرنامج مع نظرية الثقافية التاريخية للنشاط والمهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم في كل وحدة، ومدى مناسبة إطار البرنامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والدقة العلمية والصحة اللغوية للإطار المقترح. وقد اقترح السادة المحكمين حذف موضوعين وهم الانقسام الميتوزي والميوزي وإعادة ترتيب موضوعات البرنامج وتقليل المحتوى العلمي للموضوعات وتعديل الفترة الزمنية لبعض الموضوعات أحدهم بالزيادة والأخر بالنقصان وتعديل صياغة عدد من نواتج التعلم، وإضافة عدد من مصادر التعلم واستراتيجيات

التدريس. وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح الإطار العام للبرنامج في العلوم في صورته النهائية [1].

رابعا-اختيار موضوعات البرنامج وبناؤها بشكل تفصيلي:

تم اختيار موضوعات بعنوان "كوبنا الحي"، والمقرر تدريسها للصف السادس الابتدائي. وقد وقع الاختيار عليها نظرا لأن مجال النمو والتكاثر مرتبط بحياة المتعلم الاجتماعية الوجدانية ويعد أحد المجالات التي تؤثر على الدافعية نحو التعلم، وخاصة مجال الكواكب، كما يتضمن المحتوى العلمي عددًا من المشروعات العلمية والتجارب والأنشطة التي يمكن اعتبارها مجالًا خصبًا لتحقيق عدد من نواتج التعلم المرغوبة بصفة عامة، وتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي بصفة خاصة.

ولبناء كتاب التلميذ للموضوعات، قامت الباحثة بدراسة الموضوعات، والذي تم إعداده في الخطوة السابقة، وتشمل هذه العناصر: نواتج تعلم، والمحتوى العام، ومصادر تعلم، واستراتيجيات وطرق التدريس، وأساليب التقويم، والخطة الزمنية لتدريس. وفي ضوء ذلك، تم بناء المحتوى التفصيلي لكتاب التلميذ بالاستعانة بمجموعة من الكتب العلمية والتعليمية، والموسوعات، والمجلات العلمية، وصفحات الإنترنت ذات الصلة بالعلوم، وأثناء عملية بناء كتاب التلميذ تم مراعاة ترابط الموضوعات، والتسلسل المنطقي للأفكار، والتناسق بين الأفكار الرئيسة للموضوعات بما يحقق تتابع واستمرارية عملية التعلم، وتجنب الإسهاب في السرد بالمحتوى، والاستعانة بالرسوم والصور والمخططات والأشكال التوضيحية التي تيسر استيعاب التعلم، والاستعانة بأكبر عدد ممكن من الأنشطة التعليمية التي تجعل بيئة التعلم بيئة نشطة جاذبة للتعلم، والاستعانة بتدريبات عقب كل موضوع كتغذية راجعة لمعرفة مدى تحقق المخرجات التعليمية المنشودة. وتكونت البرنامج من ثمان موضوعات فرعية، موضحة في الجدول التالي:

١ ملحق (٧) الإطار العام للبرنامج

جدول ٤
موضوعات محتوى كتاب التلميذ

عنوان الموضوع	الموضوعات الفرعية	عدد الحصص
كوبنا الحي	الأول ـ الطبيعة تعيد استخدام المواد	٤
	الثاني ـ أهمية دورة الماء	٤
	الثالث ـ الأنظمة البيئية تتغير طبيعيا	٣
	الرابع ـ الإنسان تتغير الأنظمة البيئية	٣
	الخامس –الإنسان يحمى الأنظمة البيئية ويعيد استصلاحها	٣
	السادس ـ وظائف الجذور والسيقان والأوراق	٣
	السابع ـ النباتات تتكاثر	٢
	الثامن ـ استخدام الإنسان النباتات	١
المجموع	٨	٢٣

وللتأكد من صلاحية كتاب التلميذ تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية لإبداء الرأي حول مدى مراعاة المحتوى نظرية الثقافية التاريخية للنشاط والمهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم، ومدى اتساق وتسلسل المحتوى، ومدى مناسبته للتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومدى وضوح الأشكال والصور المستخدمة، والدقة العلمية والصحة اللغوية لمحتوى كتاب التلميذ. وقد اتفق السادة المحكمين على صلاحية كتاب التلميذ بعد إجراء عدد من التعديلات، والتي تشمل: تغيير صياغة بعض العبارات، استبدال عدد من الصورة بأخرى أكثر وضوحًا وتعبيرًا عن النص، وإضافة بعض الأنشطة العلمية التي تساعد التلاميذ على اكساب المهارات والدافعية. وبعد إجراء تلك التعديلات أصبح كتاب التلميذ في صورته النهائية صالح للتجريب [١].

كما قامت الباحثة إعداد دليل المعلم لتدريس "كوبنا الحي" بهدف مساعدة المعلم على التدريس للمجموعة التجريبية بما يؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، والتحصيل المعرفي. وتم بناء الدليل تفصيليًا بما يحقق نواتج التعلم، ويراعي نشاط وإيجابية المتعلم في كافة مراحل التدريس. وقد جاء الدليل مشتملًا على المكونات التالية: الغرض من دليل المعلم، وكيفية استخدام الدليل، وفلسفة وطبيعة البرنامج، والخطة العامة، والخطط التفصيلية لموضوعات. وبعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية لإبداء الرأي حول مدى مراعاته

١ ملحق (٧) كتاب التلميذ

لطبيعة البرنامج، لنظرية الثقافية التاريخية للنشاط والمهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم، واتساقه مع كتاب التلميذ، ومنسابة الأنشطة للتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وبعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين أصبح الدليل في صورته النهائية [١].

خامسا- إعداد أدوات التقييم

- إعداد مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية:

تم إعداده بهدف قياس نمو المهارات الاجتماعية الوجدانية. وقد تم تقسيم المقياس إلى خمسة أبعاد كل منها يعبر عن إحدى جوانب المهارات الاجتماعية الوجدانية، وهذه الأبعاد هي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، ومسئولية صنع القرار.

وتم صياغة مفردات المقياس في ٥٩ مفردة تعطي كل منها وصفًا لموقف مؤيد أو معارض لمهارات الاجتماعية الوجدانية؛ حيث يطلب من المتعلم وضع علامة (√) في المكان الذي يوافق ما يعتقده على مقياس متدرج من خمس نقاط. وتحسب الدرجات بشكل تصاعدي من ١-٥ حسب نوع العبارة (موجبة أو سالبة)، وتم مراعاة الدقة العلمية واللغوية، والوضوح وأن تكون محددة ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتم صياغة تعليمات المقياس في الصفحة الأولي من كراسة المقياس؛ بحيث تشتمل على الهدف من المقياس، طريقة الإجابة المطلوبة، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح، وبذلك يكون المقياس قد أصبح في صورته الأولية.

وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية؛ بهدف معرفة صلاحية مفرداته، وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من المقترحات، والتي شملت حذف تسعة مفردات لعدم وصول نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠%، كما تم تعديل صياغة عدد من المفردات الأخرى، وبعد إجراء التعديلات أصبح المقياس في صورته الأولية مكون من ٥٠ مفردة، وتكون أقل درجة يحصل عليها التلميذ هي ٥٠ درجة وهي تعبر عن اتجاه سلبي نحو المهارات الاجتماعية الوجدانية، أما الدرجة العليا فهي ٢٥٠ درجة وهي تعبر عن اتجاه إيجابي نحو المهارات الاجتماعية الوجدانية.

---

١ ملحق (٨) دليل المعلم لتدريس البرنامج

جدول ٥
المواصفات والأوزان النسبية لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية

أبعاد المقياس	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
١. الوعي الذاتي	١٠	١-١٠	٢٠ %	١٠	٥٠
٢. إدارة الذات	١٠	١١-٢٠	٢٠ %	١٠	٥٠
٣. الوعي الاجتماعي	١٠	٢١-٣٠	٢٠ %	١٠	٥٠
٤. المهارات الاجتماعية	١٠	٣١-٤٠	٢٠ %	١٠	٥٠
٥. مسئولية صنع القرار	١٠	٤١-٥٠	٢٠ %	١٠	٥٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠ %	٥٠	٢٥٠

تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من غير مجموعتي البحث وعددهم ٣٦ تلميذًا وتلميذةً بمدرسة اليرموك الابتدائية إدارة الزاوية الحمراء في يوم الثلاثاء الموافق ٢٤ / ٩/ ٢٠١٩، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون بلغ ٠.٨٣% مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتم تحديد زمن المقياس بحساب مجموع زمن إجابات جميع التلاميذ مقسومًا على عدد التلاميذ وبلغ ٤٠ دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتفصح المقياس وقراءة تعليماته ليكون الزمن الكلي ٤٥ دقيقة. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية [١] صالحًا للاستخدام كأداة صادقة وثابتة لقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- مقياس الدافعية نحو التعلم:

تم إعداده بهدف قياس مستوى الدافعية نحو التعلم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد تم تقسيم المقياس إلى ستة أبعاد كل منها يعبر عن إحدى جوانب مقياس الدافعية نحو التعلم، وهذه الأبعاد هي: الاستقلال، والثقة بالنفس، والرغبة في الأداء الأفضل، والمثابرة، وتحمل المسئولية، والطموح.

وتم صياغة مفردات المقياس يشمل ٣٩ مفردة؛ حيث يطلب من المتعلم وضع علامة (√) في المكان الذي يوافق ما يعتقده على مقياس متدرج من خمس نقاط. وتحسب الدرجات بشكل تصاعدي من ١-٥. وتم صياغة تعليمات المقياس في الصفحة الأولي من كراسة المقياس؛ بحيث تشتمل على الهدف من المقياس، طريقة الإجابة المطلوبة، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح، وبذلك يكون المقياس قد أصبح في صورته الأولية.

١ ملحق (٩) مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية.

وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية لإبداء الراي حول مدى صلاحية مفرداته. وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من المقترحات، والتي شملت حذف ٤ مفردات؛ وذلك نظرا لعدم وصول نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠%. وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح المقياس مكون من ٣٥ مفردة، ولتصحيح المقياس متدرج Rubrics من خمسة مستويات تبدأ من المستوى الأول، وهو أقل مستوى، ويعطى فيه التلميذ درجة واحدة فقط، وتنتهي بالمستوى الخامس وهو أعلى مستوى، ويعطى فيه التلميذ خمس درجات. وفي ضوء ما سبق فإن الدرجة أقل درجة يحصل عليها التلميذ في المقياس هي ٣٥ درجة، وأعلى درجة هي ١٧٥ درجة.

جدول ٦

المواصفات والأوزان النسبية لمقياس الدافعية نحو التعلم

أبعاد الدافعية نحو التعلم	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
الاستقلال	٦	١-٦	%١٧.١٤	٦	٣٠
الثقة بالنفس	٦	٧-١٢	%١٧.١٤	٦	٣٠
الرغبة في الأداء الافضل	٦	١٣-١٨	%١٧.١٤	٦	٣٠
المثابرة	٦	١٩-٢٤	%١٧.١٤	٦	٣٠
تحمل المسئولية	٥	٢٥-٢٩	%١٤.٣٠	٥	٢٥
الطموح	٦	٣٠-٣٥	%١٧.١٤	٦	٣٠
المجموع	٣٥	١-٣٥	%١٠٠	٣٥	١٧٥

تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من غير مجموعتي البحث وعددهم ٣٦ تلميذاً وتلميذةً بمدرسة اليرموك الابتدائية إدارة الزاوية الحمراء في يوم الاربعاء الموافق ٢٥ / ٩/ ٢٠١٩، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون بلغ ٠.٨٢% مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتم تحديد زمن المقياس بحساب مجموع زمن إجابات جميع التلاميذ مقسومًا على عدد التلاميذ وبلغ ٢٥ دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتفصح المقياس وقراءة تعليماته ليكون الزمن الكلي ٣٠ دقيقة. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية [١] صالحًا للاستخدام كأداة صادقة وثابتة لقياس الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- إعداد اختبار التحصيل المعرفي:

١ ملحق (١٠) مقياس الدافعية نحو التعلم.

تم بناء الاختبار بهدف قياس مستوى التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتم تحديد أربعة مستويات للاختبار وهي: تكوين قاعدة معرفية، وتحليل المعرفة الجديدة، وتركيز المعرفة الجدية في اتجاه جديد، وتقويم المعرفة الجديدة. وتم تحديد الأوزان النسبية للمستويات من خلال أخذ آراء السادة الخبراء والمتخصصين، والذين أشاروا أن يكون الوزن النسبي للمستويات ٣٣.٣٣% لتكوين قاعدة معرفية، ٢٣.٣٣% لتحليل المعرفة الجديدة، ٢٣.٣٣% وتركيز المعرفة الجدية في اتجاه جديد، ٢٠.٣٣% لتقويم المعرفة الجديدة كما تم توزيع المفردات على موضوعات البرنامج من خلال حساب عدد صفحات كل درس. وتم صياغة المفردات الاختبار في صورة أسئلة اختيار من متعدد، وقد روعي الشروط الواجب توافرها في هذا النوع من الأسئلة، كما تم صياغة تعليمات الاختبار. وأعدت الباحثة أيضا ورقة إجابة منفصلة، ومفتاح التصحيح، وبذلك تكون الاختبار في صورته الأولية من ٣٣ مفردة.

وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية لإبداء الراي حول مدى صلاحية مفرداته. وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من المقترحات، والتي شملت حذف ٣ مفردات؛ وذلك نظرا لعدم وصول نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠%. كما تم اقتراح تعديلات في صياغة عدد من الأسئلة والبدائل. وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح الاختبار مكون من ٣٠ مفردة. وتكون الدرجة العظمى ٣٠ درجة، والصغرى صفر.

جدول ٧
المواصفات والأوزان النسبية لاختبار التحصيل المعرفي

الموضوع	عدد المفردات					النسبة المئوية
	تكوين قاعدة معرفية	تحليل المعرفة الجديدة	تركيز المعرفة الجدية في اتجاه جديد	تقويم المعرفة الجديدة	المجموع	
١. الطبيعة تعيد استخدام المواد	٢	١	١	١	٥	%١٧
٢. أهمية دورة الماء	٢	١	١	١	٥	%١٧
٣. الأنظمة البيئية تتغير طبيعيا	١	١	١	١	٤	%١٣
٤. الإنسان تتغير الأنظمة البيئية	١	١	١	١	٤	%١٣
٥. الإنسان يحمى الأنظمة البيئية ويعيد استصلاحها	١	١	١	١	٤	%١٣
٦. وظائف الجذور والسيقان والأوراق	١	١	١	١	٤	%١٣
٧. النباتات تتكاثر	١	١	١	-	٣	%١٠
٨. استخدام الإنسان النباتات	١	-	-	-	١	%٣
المجموع	١٠	٧	٧	٦	٣٠	%١٠٠
النسبة المئوية	%٣٣.٣٣	%٢٣.٣٣	%٢٣.٣٣	%٢٠.٣٣		١٠٠ %

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من غير مجموعتي البحث وعددهم ٣٦ تلميذاً وتلميذًة بمدرسة اليرموك الابتدائية إدارة الزاوية الحمراء في يوم الخميس الموافق ٢٦ / ٩/ ٢٠١٩، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، والذي بلغ ٠.٨٦% مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتم تحديد زمن لاختبار بحساب مجموع زمن إجابات جميع التلاميذ مقسومًا على عدد التلاميذ وبلغ ٤٠ دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتفصح الاختبار وقراءة تعليماته ليكون الزمن الكلي

٤٥ دقيقة. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية [١] صالحًا للاستخدام كأداة صادقة وثابتة لقياس التحصيل العلمي في مادة الفيزياء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

سادسا - قياس فاعلية البرنامج:

- التجريب الميداني للبرنامج:

تم اختيار ٣٨ تلميذًا وتلميذةً من الصف السادس الابتدائي بمدرسة العاشر من رمضان الابتدائية إدارة الزاوية الحمراء التعليمية كمجموعة تجريبية، وتم اختيار ٣٨ تلميذاً وتلميذةً من الصف السادس الابتدائي بمدرسة الزاوية الحمراء الابتدائية المشتركة إدارة الزاوية الحمراء التعليمية كمجموعة ضابطة، كما تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث من حيث: العمر الزمنى، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وتم التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، واختبار التحصيل المعرفي على مجموعتي البحث قبليًا في مدة استغرقت ٣ أيام اعتبارا من يوم الاحد ٢٠١٩/٩/٢٩ إلى يوم الثلاثاء ٢٠١٩/١٠/١م، بمساعدة معلم الفصل؛ وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية مع الضابطة، وتم رصد درجات التلاميذ، ومعالجة البيانات باستخدام اختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة. وقد أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين إحصائيًا من حيث الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، واختبار التحصيل المعرفي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٨

نتائج التطبيق القبلي لأدوات التقييم.

المقياس/الاختبار	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٧)			التجريبية (ن = ٣٧)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
المهارات الاجتماعية الوجدانية	٢٥٠	١٣٠.٩	٥٢.٣٦%	٣.٥	١٣١.٨	%٥٢.٧٢	٣.٩	٠.٣٩	غير دالة
الدافعية نحو التعلم	١٧٥	٧٧.٩	٤٤.٢٣%	٧.٩	٧٧.٩	%٤٤.٥١	٨.٤	٠.٤٢	غير دالة
التحصيل المعرفي	٣٠	٩.٩٠	٣٣.٠٢%	٣.١	٩.٩٩	%٣٣.٣	٢.٣	١.٠١	غير دالة

١ ملحق (١١) اختبار التحصيل المعرفي.

بعد تأكدت الباحثة من تكافؤ مجموعتي البحث تم الاستعانة بأحد بمعلمه الفصل[1]؛ لتدريس موضوعات البرنامج "كوبنا الحي" للمجموعة التجريبية. كما تم الاستعانة بمعلمه [2] آخر لتدريس المنهج التقليدي للمجموعة الضابطة، وذلك بعد التأكد من التكافؤ بينهما من حيث المؤهل، وعدد سنوات الخبرة. ولقد بدأ التطبيق يوم الاثنين الموافق ٧/ ١٠/ ٢٠١٩، وانتهى يوم الخميس الموافق ٢٠١٩/١١/٢١ بمعدل ثلاث حصص أسبوعيًا، وذلك حسب الخطة الدراسية لوزارة التربية والتعليم. وبذلك تكون عملية التدريس قد استمرت لمدة سبع أسابيع.

انطباعات وملاحظات خرجت بها الباحثة أثناء التطبيق بالنسبة للتلاميذ: أبدى التلاميذ استغرابهم من المقاييس والاختبار، وظهرت بعض الصعوبات أثناء اجابتهم عليهم، ولمست الباحثة شغف التلاميذ بطرح أسئلة لا تنتهي عبرت التلاميذ عن سعادتهم البالغة بدراسة موضوعات البرنامج وقد ظهر ذلك في تجاوبهم مع المعلمة أثناء الشرح والتنافس في القيام بالأنشطة المختلفة. وبالنسبة للمعلمين: في البداية كان لديها أسئلة عديدة عن النظرية وعلاقتها بمادة العلوم، كما كانت قلقة من تطبيق الموضوعات بأنشطتهم وبعد البدء بالتنفيذ أصبحت أكثر نشاطًا وتفاؤلًا حيث كانت تشعر بأنها تمسك زمام الأمور ولم تكن مرتبطة بوقت زمني، كما وفر لها المحتوي المرونة الكافية لإضافة وحذف بعض النقاط بالاتفاق مع التلاميذ وأصبحت تمتلك بعض الحماس حيث انها تخلصت من بعض ممارسات التدريس التقليدية. وبالنسبة لإدارة المدرسة تعاونت إدارة المدرسة مع الباحثة جدًا وقد سمحت للباحثة بدخول المدرسة بشكل ودي إلى حين صدور الموافقة الأمنية وقامت بتوفير الحصص اللازمة والامكانيات الموجودة في المدرسة، وسمحت إدارة المدرسة للباحثة استخدام الكمبيوترات والمعمل.

وبعد الانتهاء من عملية التدريس تم إعادة تطبيق أدوات التقييم على تلاميذ مجموعتي البحث لمدة ثلاثة أيام ٢٤-٢٠١٩/١١/٢٦؛ وذلك لقياس مدى نمو المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، واختبار التحصيل المعرفي.

١ أ/ أسماء عبد الحميد معلمة العلوم بمدرسة الزاوية الحمراء إدارة الزاوية الحمراء التعليمية.
٢ أ/ سحر محمد معلمة العلوم بمدرسة العاشر من رمضان إدارة الزاوية الحمراء التعليمية.

سابعا - نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تم رصد درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية، والدافعية نحو التعلم، واختبار التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تدريس البرنامج، وبتحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) تم التوصل إلى النتائج التالية:

١ نتائج تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية لصالح المجموعة التجريبية" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٩

نتائج التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية على المجموعة الضابطة والتجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٩)		التجريبية (ن = ٣٩)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	م	ع		
الوعي الذاتي	٥٠	٢٣.٤	%٤٦.٨٠	٤٥.١	٢.٦	١٢.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
إدارة الذات	٥٠	٢٨.٩	%٥٧.٨٠	٤٦.٢	١.٩	٣٣.٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
الوعي الاجتماعي	٥٠	٢٢.٣	%٤٤.٦٠	٤٨.٥	٢.١	٣٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
المهارات الاجتماعية	٥٠	٢٩.٥	%٥٩.٠٠	٤٣.٧	٣.٧	٣٨.٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
مسئولية صنع القرار	٥٠	٢٧.٣	%٥٤.٦٠	٤٤.٩	٢.٢	٢٨.٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	٢٥٠	١٣١.٤	%٤٦.٨٠	٢٢٨.٤	٢.٦	١٢.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية

الوجدانية الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الثالث.

ولاختبار صحة الفرض الرابع "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية لصالح التطبيق البعدي" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٠

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية على المجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	المجموعة التجريبية (ن = ٣٩)				قيمة ت	مستوى الدلالة
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي			
		م	%	م	ع		
الوعي الذاتي	٥٠	٢٣.٥	%٤٧.٠٠	٤٥.١	٢.٥	٣٠.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
إدارة الذات	٥٠	٢٩.١	%٥٨.٢٠	٤٦.٢	٢	٤٧.٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
الوعي الاجتماعي	٥٠	٢٢.٤	%٤٤.٨٠	٤٨.٥	٢.٣	٤٤.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
المهارات الاجتماعية	٥٠	٢٩.٣	%٥٨.٦٠	٤٣.٧	٣.٥	٤٨.٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
مسئولية صنع القرار	٥٠	٢٧.٥	%٥٥.٠٠	٤٤.٩	٢.١	٢٧.٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	٢٥٠	١٣١.٨	%٥٢.٧٢	٢٢٨.٤	٣.٩	٩٩.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الرابع.

ولحساب حجم تأثير Effect Size تدريس البرنامج "d" على المهارات الاجتماعية الوجدانية تم حساب "η^2" كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ١١

قيمة " $\eta 2$" وقيمة " d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية

المقياس	المجموعة التجريبية (ن = ٣٩)				قيمة ت	قيمة $\eta 2$	قيمة d	مقدار حجم التأثير
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي					
	م	ع	م	ع				
المهارات الاجتماعية الوجدانية	١٣١.٨	٣.٩	٢٢٨.٤	٣.٠	٩٩.٨	٠.٩٧	٣٥.٦	كبير

يتبين من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج على المهارات الاجتماعية الوجدانية كبير، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢. نتائج تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو التعلم، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٢
نتائج التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم على المجموعة الضابطة والتجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٩)			التجريبية (ن = ٣٩)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
الاستقلال	٣٠	١٤.٢٣	٤٧.٤٣%	٣.٤	٢٧.٧٧	٩٢.٥٧%	٣.١	٢٧.٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
الثقة بالنفس	٣٠	١٣.٩٥	٤٦.٥٠%	١.٩	٢٧.٣٠	٩١.٠٠%	١.٦	٤٣.٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
الرغبة في الأداء الأفضل	٣٠	١٣.٩٢	٤٦.٤٠%	٤.٢	٢٦.٨٨	٨٩.٦٠%	٣.٩	٢٣.٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
المثابرة	٣٠	١٢.٩٠	٤٣.٠٠%	٢.٧	٢٦.١٠	٨٧.٠٠%	٢.٢	٢٩.١	دالة عند مستوى ٠.٠١
تحمل المسئولية	٢٥	١٠.٦٠	٤٢.٤٠%	٥.١	٢١.٤٠	٨٥.٦٠%	٤.٨	٤١.٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
الطموح	٣٠	١١.٦٠	٣٨.٦٧%	٢.٨	٢٥.٤٠	٨٤.٦٧%	٢.٤	٢٩.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	١٧٥	٧٧.٦٠	٤٤.٣٤%	٨.٣	١٥٥.٤٠	٨٨.٨%	٨.٢	٤٩.٦	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الأول.

ولاختبار صحة الفرض الثاني "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم لصالح التطبيق البعدي" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري،

وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٣

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم على المجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	المجموعة التجريبية (ن = ٣٩)				قيمة ت	مستوى الدلالة
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي			
		م	%	ع	م	%	ع		
الاستقلال	٣٠	١٤.٣١	%٤٧.٧١	٣.٢	٢٧.٧٧	%٩٢.٥٧	٣.١	٣٤.٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
الثقة بالنفس	٣٠	١٣.٨٠	%٤٦.٠٠	٢.١	٢٧.٣٠	%٩١.٠٠	١.٦	٤٧.٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
الرغبة في الأداء الافضل	٣٠	١٣.٥٦	%٤٥.٢٠	٣.٩	٢٦.٨٨	%٨٩.٦٠	٣.٩	٢٩.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
المثابرة	٣٠	١٣.٣٥	%٤٤.٥٠	٢.٩	٢٦.١٠	%٨٧.٠٠	٢.٢	٣١.٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
تحمل المسئولية	٢٥	١٠.٧٠	%٤٢.٨٠	٤.٨	٢١.٤٠	%٨٥.٦٠	٤.٨	٤٧.١	دالة عند مستوى ٠.٠١
الطموح	٣٠	١١.٩٠	%٣٩.٦٧	٣.١	٢٥.٤٠	%٨٤.٦٧	٢.٤	٣١.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	١٧٥	٧٧.٨٩	%٤٤.٥١	٨.٤	١٥٥.٤٠	%٨٨.٨	٨.٢	٥٢.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الثاني.

ولحساب حجم تأثير Effect Size تدريس البرنامج "d" على الدافعية نحو التعلم تم حساب "η^2" كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ١٤

قيمة "$\eta 2$" وقيمة "d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم

المقياس	المجموعة التجريبية (ن = ٣٩)				قيمة ت	قيمة $\eta 2$	قيمة d	مقدار حجم التأثير
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي					
	م	ع	م	ع				
الدافعية نحو التعلم	٧٧.٩	٨.٤	١٥٥.٤	٨.٢	٥٢.٣	٠.٩٦	٢٥.١	كبير

يتبين من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج على الدافعية نحو التعلم كبير، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣. نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي:

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٥

نتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي على المجموعة الضابطة والتجريبية

مستويات الاختبار	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٩)			التجريبية (ن = ٣٩)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
تكوين قاعدة معرفية	١٠	٤.٠١	%٤٠.١	٢.٣	٩.٠٧	%٩٠.٧	٠.٩١	٢٣.٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
تحليل المعرفة الجديدة	٧	٢.٣٤	%٣٣.٥	١.٥	٦.١٨	%٨٨.٤	٠.٧٥	١٦.٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
تركيز المعرفة الجدية في اتجاه جديد	٧	٢.٢٨	%٣٢.٧	١.٩	٥.٩٥	%٨٥.١	٠.٧١	١٥.٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
تقويم المعرفة الجديدة	٦	١.٨٢	%٣٠.٤	٢.٤	٥.٠٣	%٨٣.٩	٠.٦٩	١٤.٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	٣٠	١٠.٢٥	%٣٤.١٧	٣.٤	٢٦.١٠	%٨٧.٠٢	١.٩	٢٤.٦	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي الكلي ولكافة مستوياته لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الخامس.

ولاختبار صحة الفرض السادس "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٦

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي على المجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	المجموعة التجريبية (ن = ٣٩)				قيمة ت	مستوى الدلالة
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي			
		م	%	ع	م		
تكوين قاعدة معرفية	١٠	٤.٠٢	%٤٠.٢	١.٩	٩.١	٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
تحليل المعرفة الجديدة	٧	٢.٣٤	%٣٣.٤	١.٢	٦.٢	١٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
تركيز المعرفة الجدية في اتجاه جديد	٧	٢.٣٠	%٣٢.٨	٠.٨٩	٦.٠	١٥.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
تقويم المعرفة الجديدة	٦	١.٨٢	%٣٠.٣	١.٧	٥.٠	١٦.٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	٣٠	١٠.٢٦	%٣٤.٢	٢.٢	٢٦.١	٣٣.٤	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي الكلي ولكافة مستوياته لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض السادس.

ولحساب حجم تأثير Effect Size تدريس البرنامج "d" على التحصيل المعرفي تم حساب "$\eta 2$" كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ١٧

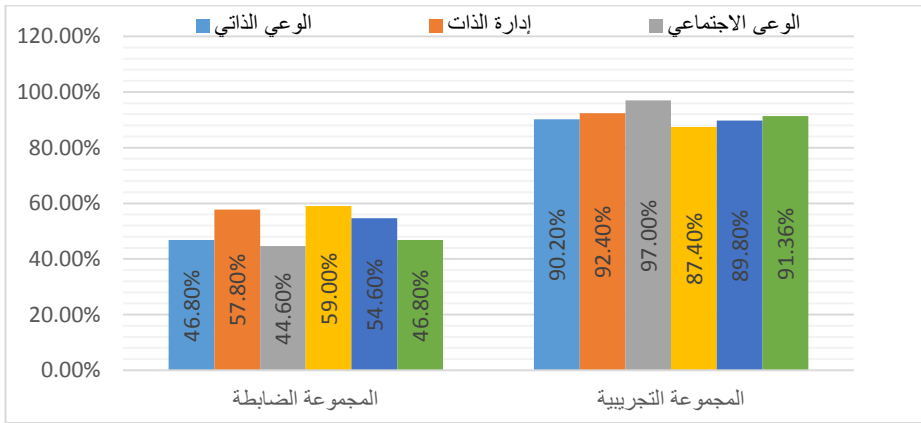
قيمة " η2" وقيمة " d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

المقياس	المجموعة التجريبية (ن = ٣٩)				قيمة ت	قيمة η2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي					
	م	ع	م	ع				
التحصيل المعرفي	١٠.٢٦	٢.٢	٢٦.١	١.٩	٣٣.٤	٠.٩٦٩	١١.٢	كبير

يتبين من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج على التحصيل المعرفي كبير، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل العلمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤ـ مناقشة النتائج، وتفسيرها:

يتضح من نتائج البحث فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه في تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويتضح من الشكل ١ التالي تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية بالنسبة للمقياس ككل ولكافة أبعاده.



شكل ١

نسبة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية

ويتضح من الشكل وجود انخفاض في مستويات المهارات الاجتماعية الوجدانية في التطبيق البعدي؛ ويمكن تفسير هذا الانخفاض إلى واقع مناهج العلوم في التعليم الابتدائي والتي لا توجه اهتمام مباشر بتدريب التلميذ على الفهم والإدارة، وتفسير عديد من المواقف الدراسية التي يتعرضن لها بطريقة تمكنهم تكوين علاقات طيبة مع أساتذتهم، وحل المشكلات الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات مثل: (Tarbetsky, Martin, collie

2017؛ الخريشا والعظامات،2015؛ Adams، 2015؛ Plakitsi؛، 2013؛ Trust، 2017) التي توصلت إلى ضعف المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء الإشارة إلى أن اكساب التلاميذ المشاركين في البرنامج لمهارات الوعي بالمشاعر الخاصة واحترام الآخرين والتعاطف معهم، وكذلك اكسابهم لمهارات إدارة انفعالاتهم ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم مهما واجهتهم المشكلات والمحن، ومهارة اتخاذ القرارات، وتحمل مسئولية اتخاذها؛ قد انعكس ذلك كله على قدرتهم على تخطي المحن الدراسية ومواجهة الضغوط اليومية، عن طريق وعيهم بعمليات التعلم المختلفة، والسيطرة عليها، والقدرة على التعلم في سياقات مختلفة من حيث السهولة والصعوبة، ووعيهم بنقاط القوة والضعف في تعلمهم.

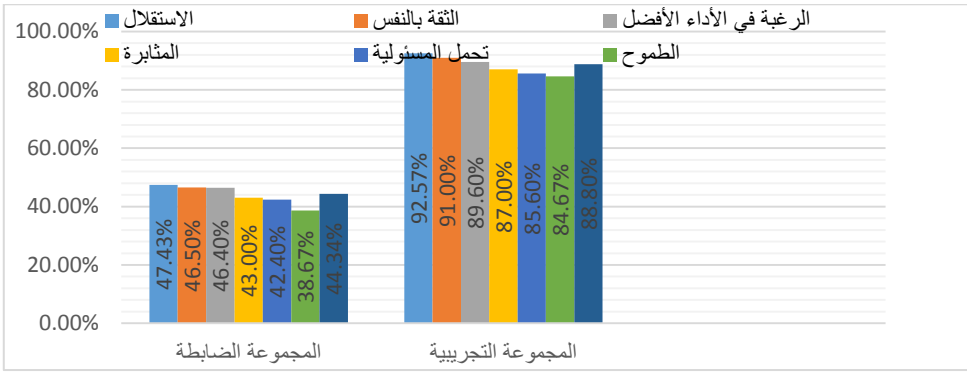
وتفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المشكلات الوجدانية السلوكية المبكرة قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي، وتحول دون قدرة التلاميذ على إقامة علاقات فعالة في إطار البيئة الدراسية، مما يجعلهم مستمرين في مواجهة عديد من التحديات والمحن والصعوبات ولذا كان التدريب على البرنامج الي مقيدًا في تحقيق التوافق النفسي للجوانب الشخصية والاجتماعية التلاميذ المشاركين مما أدى إلى خفض المشكلات السلوكية والعاطفية اليومية والتي تعرقل أدائهم وارتفاع مستوى الدافعية نحو التعلم متمثلًا في زيادة ثقتهم بالنفسية وزيادة توقعاتهم الإيجابية حول قدراتهم على الاداء، وزيادة مشاركاتهم في سياق الدراسة، ورفع مستوى علاقاتهم الاجتماعية الناجحة سواه مع أساتذتهم أو البيئة الاجتماعية بشكل عام .

وتفسر نتيجة البحث الحالي في ضوء تضمين المناهج الأنشطة تنمى المهارات الاجتماعية الوجدانية وتحفيز دافعية التلاميذ التحصيل والإنجاز والمثابرة وتحمل الإحباط والضغوط الدراسية اليومية، والتحدي للإحباطات المستمرة في سبيل الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

إن ارتكاز البرنامج على النظرية الثقافية التاريخية للنشاط التي ينطلق منها التعلم الاجتماعي الوجداني والتي تشير إلى أن التغيير في الجانب الانفعالي ينعكس على التأثير على الجانبين المعرفي والسلوكي للمتعلم، يسهم في تفسير نتيجة البحث الحالي، حيث ساهم

التدريب على أنشطة البرنامج في بناء عواطف إيجابية نحو الذات ونحو الأخرين، وفي توجيه طاقات التلاميذ إلى القيم الإيجابي لمواقف التحديات والمحن والنكسات التي تواجههم بشكل مستمر، والتي تبدو آثارها بشكل موسع في تعثرهم وانخفاض معدلاتهم ولذلك فالضبط الذاتي لانفعالاتهم زاد من قدرتهم على ضبط مشاعر من وسلوكياتهم تجاه المواقف، وخلق لديهم الرغبة في التحدي والمثابرة التخطي هذه المحن لتحقيق ما تم وضعه من أهداف ما يشير إلى ارتفاع مستوى الدافعية نحو التعلم لديهم

أما بالنسبة لمقياس الدافعية نحو التعلم، فقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية نحو التعلم. ويتضح من الشكل ٢ تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم بالنسبة للمقياس ككل ولكافة أبعاده.



شكل ٢

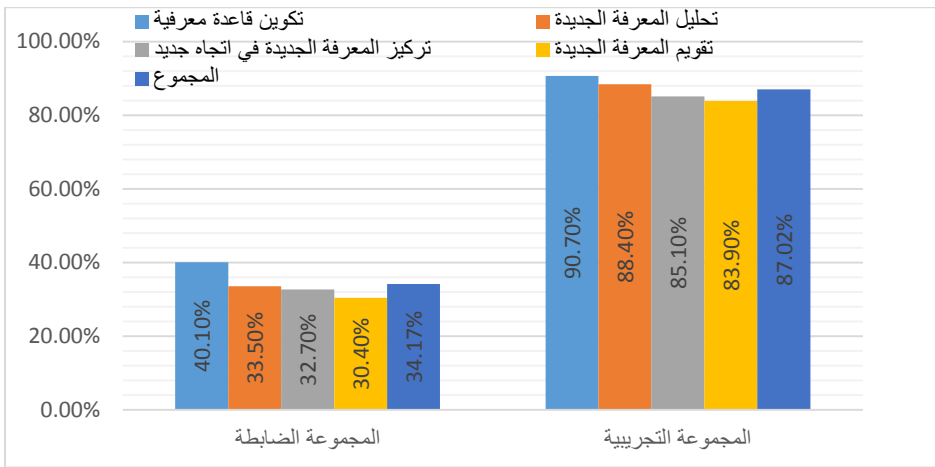
نسبة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم.

ويظهر من الشكل وجود انخفاض في مستويات الدافعية نحو التعلم في التطبيق البعدي؛ ويمكن تفسير هذا الانخفاض إلى واقع مناهج العلوم في التعليم الابتدائي والتي لا توجه اهتمام مباشر بتدريب التلميذ على تفسير عديد من المواقف الدراسية التي يتعرض لها بطريقة تمكنهم من الدافعية في إنجاز المهام التعليمية، كالتكيف مع متطلبات الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات مثل: (رضوان، 2019؛ الرويلي، 2018؛ زوين، 2018؛ Edna, (Taylor, & Adriana 2015 التي توصلت إلى ضعف مستوى الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ان تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين مستوى الدافعية لدي التلاميذ المشاركين في البرنامج، يفسر في ضوئه تنمية البرنامج السلوكيات الإيجابية اليومية، وكذا إسهامها في تحقيق مزيد من النجاح في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مما ساعد في إعادة التوازن النفسي والاجتماعي للتلاميذ المتعثرين، وزيادة ثقتهم في أنفسهم؛ مما زاد من قدرتهم على مواجهة التحديات اليومية.

أن إحساس التلاميذ المتعثرين بالسلبية، وعدم الثقة في النفس والقلق من أدائهم وانعكاس ذلك على عزوفهم عن المشاركات نتيجة الإخفاق المتكرر لديهم، يفسر انخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم لديهم، وفي المقابل ساعدت أنشطة البرنامج التلاميذ على التخلص من المشاعر السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية عن طريق تدريبهم على عمليات المراقبة الذاتية، وزيادة مثابرتيهم ووعيهم بجوانب القوة لديهم، وكذلك إكسابهم المرونة في التفكير والتعامل مع المحن والنكسات الدراسية المتواترة خلال حياتهم الدراسية، مما أدي على تحسين مشاركاتهم وفاعلياتهم وتحسين علاقاتهم مع زميلاتهم وأساتذتهم.

وبالانتقال إلى نتائج تطبيق اختبار التحصيل المعرفي، فقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل المعرفي. ويتضح من الشكل ٣ تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي بالنسبة للمقياس ككل ولكافة مستوياته.



شكل ٣

نسبة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

ويظهر من الشكل ضعف مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة للمفاهيم والمعلومات، وقد يرجع هذا إلى تركيز منهج العلوم بصورته التقليدية على البنية المعرفية بتنظيمها الذي يتسق ومنطق المادة وحدها، وطرق اكساب التلاميذ لها بغض النظر عن أهميتها في حياتهم ودون الاهتمام بحياتهم الاجتماعية الوجدانية ودافعيتهم نحو التعلم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (آيات ونجلاء، 2014؛ دينور، 2016؛ رمود، 2017؛ Carthy, & McGilloway, 2015).

أما بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية، فيتضح من الشكل تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وقد يرجع هذا إلى ارتباط موضوعات البرنامج بصورة مباشرة بموضوعات الحياة الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم وهي موضوعات ذات أهمية كبيرة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما قدم البرنامج المعارف العلمية في إطار وظيفي، مما يسر اكساب التلاميذ لهذه المعلومات، وارتفاع مستوى تحصيلهم لها. كما وفر ارتباط البرنامج بالمهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم عنصر التشويق والإثارة، وبذلك نمت في المتعلم الرغبة والحافز في الدراسة المتعمقة، وزادت دافعيته الذاتية، وبذلك أصبحت مادة العلوم ذات قيمة كبيرة خاصة مع اعتياد المتعلم على تطبيقها والاستفادة منها في اكساب المهارات الاجتماعية الوجدانية الدافعية نحو التعلم.

ثامنا–تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج:

- توصيات البحث:

- **توفير مناخ دراسي ييسر وينمي التعلم الاجتماعي الوجداني.**
- **دعوة القائمين على النظام التعليمي تضمين أنشطة صفية ولا صفية ضمن المناهج الدراسية لتعزيز المهارات الاجتماعية والوجدانية في كل مستوى من مستويات التعليم.**
- **عمل دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على إعداد الأنشطة التدريسية التي تعزز مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لطلابهم.**
- **حث أعضاء هيئة التدريس على تضمين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ضمن أنشطة تدريسهم بما يسهم في زيادة قدرة الطلاب على مواجهة الإحباطات والتعثرات**

الدراسية ويزيد من قدرتهم على مواجهة المشكلات الدراسية اليومية مما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراس.

- **الاستفادة من نتائج البحث الحالي في بناء برامج التنمية المهنية من خلال تبني مداخل أخرى غير التعلم الاجتماعي الوجداني.**

- مقترحات البحث:

- **أثر التدريب على المهارات الاجتماعية الوجدانية في تنمية بعض المتغيرات النفسية والمعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم.**
- **إجراء بحوث تجريبية على مراحل دراسية متعددة (ابتدائي – ثانوي) وحتى الجامعة في ضوء النظرية الثقافية التاريخية للنشاط.**
- **إجراء دراسة عن فاعلية برامج مقترحة قائمة على النظرية الثقافية التاريخية للنشاط في تدريس تخصصات العلوم الأخرى.**
- **استخدام اسس الجيل الرابع لنظرية النشاط والذي يهتم باستخدام التكنولوجيا في التعلم.**
- **قياس فاعلية برامج في ضوء النظرية في العلوم لتنمية اهداف اخري لتدريس العلوم مثل: مهارات التفكير المختلفة، وتنمية مفاهيم العلمية، والتغلب على صعوبة المفاهيم العلمية، الميول نحو دراسة العلوم.**
- **برامج للمعلم في ضوء النظرية الثقافية التاريخية للنشاط في تنمية اهداف تدريس العلوم لدي تلاميذهم.**

المراجع

أولًا -المراجع العربية:

أبو العنين، حنان عثمان وعبد الغني، فادية رزق عبدالجليل (2018). تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنقطة نجران. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7 (1).*

اورمورد، جاين اليس (2016). *التعلم الإنساني*. ترجمة فاضل محمود خشاوي واخرون. القاهرة: دار الفكر العربي.

أيات حسن صالح ونجلاء إسماعيل السيد (2014). أثر كل من نموذج عجلة الاستقصاء وأسلوب حل المشكلات في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات الاستقصاء العلمي والدافعية لتعلم العلوم لتلاميذ الصف الثاني، *مجلة التربية العلمية، 6 (17)*، 80-1.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2012). *الذكاء الوجداني والتعلم الاجتماعي العاطفي*. القاهرة: دار الفكر.

جوان، وينك، لي ان جي-بتني (2011). *منظور فيجوتسكي-تتبع تطبيقي تاريخي اجتماعي لعمليات التعلم والنمو الإنساني*. ترجمة ناصر محمد الحمادي. السعودية: دار العبيكان للنشر، الطبعة الثانية.

حكيم، اريج يوسف (2016). معايير مقترحة لتقييم الأداء الصفي لمعلم الدراسات الاجتماعية في إثارة دافعية التعلم لدي الطلبة. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، 5*،-11 38 .

حماد، محمود محمد (2018). أثر استخدام نموذج ويتلى في اكتساب المفاهيم الهندسية والدافعية نحو تعلم الهندسة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربية، جامعة ال البيت، الأردن.

حواس، خضرة (2010). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي SEL. *مجلة دراسات لجامعة الأغواط، 34*، 123-109.

الخريشا، هبه محمد والعظامات، عواد (2015). بيئات التعلم البنائية المفضلة عبر الانترنت لدي طلبة كليات العلوم في الجامعة وعلاقتها بنوعهم الاجتماعي في الأردن. *دراسات في العلوم التربوية الأردن، 42 (1)*، 46-31-.

الدردير، عبدالمنعم أحمد محمود وعبدالسميع، محمد عبدالهادي وحسن، محمود محمد شبيب والظفيري، أحمد معاشي مرزوق (2017). الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب بطيئى التعلم بالمرحلة

المتوسطة فى دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، 31*، 13-34.

دينور، يسرى طه محمد (2016). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الثاني الاعدادي. *دراسة عربية في التربية وعلم النفس*، 73، 67-17.

رضوان، العنبي والشهراني، سعد عبود عبدالله (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في الدافعية نحو تعلم برمجة الحاسوب لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، 26*، 225-193.

رمضان، حياة علي محمد (2016). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة التربية العلمية*، 1 (19)، 63-114.

رمود، ربيع عبد العظيم (2017). التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكتروني الشخصية " التشاركية الفردية والأسلوب المعرفي " المستقل، المعتمد " وأثره في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 174 (1)*، 100-2.

الرويلي، سلطان خليف حدب (2018). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز المثالية (I-TRIZ)في تحسين التفكير الاستقصائي والحس الهندسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأردن.

الزغبي، أمل عبد المحسن زكى إبراهيم (2018). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة التربية – جامعة أسيوط كلية التربية،43 (6)*، 446-389.

زوين، سها حمدي محمد (2018). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي H-L-W-K في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس – كلية التربية، 100.*

شاهين، جودة السيد (2013). منظرو تكاملي ناقد للنماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني في برامج اعداد المعلمين، *مجلة كلية التربية جامعة الازهر*، 152 (1)، 10-80.

شاهين، جودة السيد جودة إبراهيم وعبد الرازق، مصطفى محمود حسن وزايد، هليل زايد هليل (2015). ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر: دراسة تنبؤيه غارقة، *مجلة كلية التربية جامعة الازهر*، 166 (2)، 12-70.

الشحات، تامر محمد (2013). تأثير برنامج التعلم الاجتماعي / الوجداني في خفض مؤشرات التعرض للخطر وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية، جامعة، القاهرة

صديق، سامح محمد محمد (2016). تطوير آليات التقويم لمادة الحاسب الآلي وأثره في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للتعليم والتعلم الإلكتروني. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث بغزة، (8) 2*، 86- 100.

عبد الحميد، عبد الناصر محمد (2017). برنامج مقترح قائم على التعلم المقلوب لتنمية مكونات البنية الرياضية والدافعية نحو التعلم لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *مجلة تربويات الرياضيات، 20 (8)*، 59-6.

عبدالبر، عبدالناصر محمد عبدالحميد (2017). برنامج مقترح قائم على التعلم المقلوب لتنمية مكونات البنية الرياضية والدافعية نحو التعلم لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *مجلة تربويات الرياضيات، 20 (8)*، 56-5.

العبيكان، ريم بنت عبدالمحسن بن محمد والحناكي، منى سليمان صالح (2016). أثر التدريس باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 5 (8)* ، 186-172.

محمد، كريمة عبد اللاه محمود (2014). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي والمتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة التربية العلمية*، 6 (17)، 163-218.

المسعري، محمد علي (2013). *النظريات العلمية*. المملكة العربية السعودية، مكتبة التربية والتعلم بشمال مكة.

مهدي، رشا أحمد ومحمد، هناء عبد الحميد (2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 33 (6)، 455 - 487.

هنداوي، أسامة سعيد علي (2016). فاعلية بعض متغيرات تصميم وعرض الكتب الالكترونية في التحصيل وتنمية الدافعية نحو التعلم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 4*، 349-276.

وساس، أمل علي والعايد، عدنان سليم (2017). فاعلية نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة الدراسات* التربوية والنفسية، 11 (2)، 277-208.

ثانيًا - المراجع الأجنبية:

Adams, M. (2015). A cultural historical theoretical perspective of discourse and design in the science classroom ,*Cult Stud of Sci Educ* 10:329–338

Aikenhead, G. (2005). "Review of Research on humanistic perspectives in science curricula" A paper presented to the *European Science Education Research Association Conference*, The Netherlands, and August 19-23.

Barab, S., Schatz, M., & Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize onlineCommunity and using online community to conceptualize activity theory. Mind, Culture and Activity, 11(1), 25-41.

Bikowsky, B. (2013). Social-Emotional Learning Competency (SELC) Scale: Development of an Instrument to Measure School Counselors' Perceptions of Implementation, Impact, Involvement, and Importance of School-Wide Social and Emotional Learning Practices (unpublished doctoral dissertation). Faculty of the Graduate School of Education at Seattle Pacific University.

Carthy, A., & McGilloway, S. (2015). Thinking Outside The Box': Promoting Learning Through Emotional And Social Skills Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 191*, 2655 – 2660

De Jong, O. (2008). Context-based chemical education: How to improve it? *Chem Edu Int, 8*, 1-7.

Dominguez, D., & LaGue, K. (2013). Beyond Academic Standards: Social and Emotional Learning in the Classroom. *National Teacher Education Journal 6 (1)*,17-21.

Dorman, E. (2015). Building Teacher' Social-Emotional Competence Through Mindfulness Practicesm. *Curriculum and Teaching Dialogue 17, (1 & 2)*, 103-119.

Edna, A., Taylor, U., & Adriana, J. (2015). The longitudinal relation between academic support and latino adolescents' academic motivation. Hispanic. *Journal of Behavioral Sciences, 37 (3), 319-341*. On-line).Available: https://eric.ed.gov/?q= Motivation+&pg=2&id=EJ1069823 (Retrieved February, 2018).

Engeström, R., Miettinen, A., & Punamaki, R. (2011.). Perspectives on activity theory. *New York*: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2005). Developmental work research: Expanding activity theory in practice. Berlin: Lehmanns Media.

Finkelstein, N. (2005). Learning Physics in Context: A study of student learning about electricity and magnetism. *Int J Sci Edu, 27*, 1187-1209.

Foot, K. (2013). Analyzing Evolving Social Work Practices via Cultural-Historical Activity Theory: Examples from the HUSK Project. Paper presented at the Workshop of the HUSK Work Group on Evidence-informed Human Service Practice, School of Social Welfare, University of California, Berkeley

Gilbert, K., Bulte, W., & Pilot, A. (2011). Concept Development and Transfer in Context-Based Science Education. Int J Sci Edu, 33, 817 837Halstead, J and M Taylor, 'Learning and teaching about values: a review of current research', *Cambridge Journal of Education,30 (2),* 169 202.

Hakan, Y., Sefa, D., & Ülkü, A. (2015). Achievement motivation of primary mathematics education teacher candidates according to their cognitive styles and motivation styles. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7 (2),* 125-142. Online). Available: https://eric.ed.gov/?q=Motivation+&id=EJ1057856 (Retrieved February, 2018).

Humphrey, N. (2013). Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal. London: SAGE Publications Ltd impact of enhancing students' social and emotional learning: a metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82 (1),* 405-432.

Joseph, D. (2002). Passion as a driver for learning: A framework fo r the design of interest-centered curricula. Seattle, WA: John G. Nicholls Trust. Fromhttp://tigger.uic.edu/~thork/Trust/joseph.htm

Lawlor, M. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. In K.A. Schonert- Reichl and R.W. Roeser (eds.), Handbook of Mindfulness in Education: *Integrating Theory and Research into Practice,.65-80. New York :Springer.*

Lisa, C., & Yamagata, L. (2010). Activity Systems Analysis Methods. Understanding Complex Learning Environments, DOI 10.1007/978-1-4419-6321-5_2, *Springer Science+Business Media*. retrived December 2018.

Martinsone, B., & Vilcina, S. (2017). Teachers Perceptions of Sustainability of the Social Emotional Learning Program in Latvia: A Focus Group Study. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(2),* 5-20

Negovan, V., & Bogdan, C. (2013). Learning Context and Undergraduate Students' Needs for Autonomy and Competence, Achievement Motivation and Personal Growth Initiative. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78*, 300-304.

Plakitsi, K. (2013). Activity Theory in Formal and Informal Science Education: Sense Publishers.

Roth, M., & Lee, S. (2007). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88(2), 263–291.

Santos, M. (2014) . An assessment of school belonging and academic motivation among latino middle school students (Order No. 3618601). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1530478044) . Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 1530478044?accountid=48928.

Tan, K., Sinha, G., Shin, O., & Wang, Y. (2018) .Patterns of social emotional learning needs among high school freshmen students. *Children and Youth Services Review ,86* , 217-225

Tarbetsky, L., Martin, J., & collie, R. (2017). Social and Emotional Learning competence, and students' Academic outcomes: the roles of psychological Need satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. In E. Frydenberg. (Eds.), *social and Emotional Learning in Australia and the Asia pacific: perspective, programs and Approaches 17 37. New York : Springer.*

Trust, T. (2017). Using cultural historical activity theory to examine how teachers seek and share knowledge in a peer-to-peer professional development network, *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 98-113.