جامعة المنصورة
كلية التربية

فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية

إعداد

الباحثة/ شيماء محمد أبو شعيشع علي

إشراف

أ.م.د/ أماني علي السيد رجب
أستاذ المناهج وطرق تدريس
الدراسات الاجتماعية المساعد
كلية التربية- جامعة المنصورة

د/ محمد السيد عبد الرازق
أستاذ المناهج وطرق تدريس
الدراسات الاجتماعية المتفرغ
كلية التربية- جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١٧ – يناير ٢٠٢٢

فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية

الباحثة / شيماء محمد أبو شعيشع علي

مستخلص

*هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية بناء المعنى **(K.W.L.H)** في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في مادة الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بإدارة بلقاس التعليمية، وقد قسمت أفراد العينة عشوائيًا إلى مجموعتين، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٥٠) تلميذة تم تدريسهم باستخدام استراتيجة بناء المعنى **(K.W.L.H)**، وتكونت المجموعة الضابطة من (٥٠) تلميذة تم تدريسهم بالطريقة المعتادة، وقد أعدت الباحثة دليلًا للمعلم، وكراسة نشاط التلميذ تم بنائها وفق إستراتيجية بناء المعنى **(K.W.L.H)**، وتم بناء أداة للدراسة تمثلت في اختبار توليد المعلومات، وقد تم التأكد من صحة وثبات الاختبار، وأظهرت نتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار توليد المعلومات لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فعالية الإستراتيجية في تنمية مهارات توليد المعلومات.*

الكلمات المفتاحية: *إستراتيجية بناء المعنى **(K.W.L.H)** مهارات توليد المعلومات* ***Generative Information Skills***

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تحولات وتدفقات واسعة ومتسارعة في المعرفة العلمية وتطبيقاتها التقنية، الأمر الذي يفرض على التربية والتعليم ضرورة إدراك هذه التحولات والتطورات العالمية السريعة والعمل الجاد من أجل إكساب الطلاب قدرًا أساسيًا من المعرفة العلمية وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، والتأكيد على تعليم الطالب كيف يتعلم، بمعنى أن يعرف الطالب الكيفية التي يمكن أن يتعلم من خلالها بشكل أفضل، بحيث يصل إلى المعرفة ويفهمها بعمق بنفسه، ويعمل

على تطبيق تلك المعرفة واستخداماتها في مواجهة المشكلات الحياتية والعلمية التى يواجهها في حياته.

لذا بات من الضروري وضع الخطط لبدأ الثورة التعليمية وعلى رأسها التحول من الحفظ والتلقين إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب، وتشجيعهم على استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة.

وفي هذا الصدد ينادي التربويون بضرورة تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية، مع توافر البيئة التعليمية المشجعة والداعمة للتفكير، وإعطاء المتعلم دورًا نشطًا وفعالًا في المواقف التعليمية، ومنحه حرية التفكير والنقد، وذلك بالابتعاد عن تلقين المعلومات وتقديم الحلول الجاهزة والتطبيقات المعدة سلفًا للمشكلات والموضوعات الدراسية.

كما تحول الاهتمام العالمي في المناهج الحديثة إلى التركيز على تنمية التفكير ومهاراته المختلفة، حيث تعتبر مهارات التفكير أدوات العقل وأساليبه التي يمكن بها إحداث تغيير فعال في الجوانب المعرفية (فاديه ديمتري،٢٠١٠، ٢١٩).

ومن هذا المنطلق ركزت الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس على منحنى إعادة التفكير بالتطوير في كافة المراحل التعليمية المختلفة، بحيث تهيئ للمتعلم فرصًا متنوعة لممارسة مهارات التفكير الإنتاجية؛ لمساعدته على الانسجام مع طبيعة عصر المعرفة، والقدرة على الاكتشاف، وتوليد المعلومات وتفسيرها وتقيمها، وتوظيفها في مواقف ومجالات علمية مختلفة، وابتكار الحلول الإبداعية.

وتعد تنمية مهارات التفكير من أهم أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في المراحل التعليمية المختلفة، وذلك لما لمناهج الدراسات الاجتماعية من قدرة على دراسة البيئة بمكوناتها وعناصرها وعلاقاتها، وأوجه التفاعل المختلفة وما ينتج عنها من ظاهرات، وأوجه سلوك تحفز مهارات التفكير عالي الرتبة، والتي من بينها التفكير التوليدي (القحطاني، ٢٠١٨، ٢٧).

ويوصف التفكير التوليدي بأنه: مصفوفة من القدرات الذهنية، يتفاعل فيها الطالب مع الخبرات العديدة التي يواجهها؛ بهدف ربط المعلومات القديمة الموجودة لديه، من أجل الوصول إلى فهم جديد، أو إنتاج جديد، يحقق به حلًا أصيلًا لمشكلة، أو اكتشاف شيء جديد (النجدي وراشد وعبد الهادي، ٢٠٠٥، ٤٧٣).

ويكمن جوهر التفكير التوليدي في أن الطالب يقوم بتوليد وإنتاج المعلومات، سواء أكانت هذه المعلومات عبارة عن استدلالات، تتم في ضوء معطيات محددة (الاستكشاف)، أو كانت بدائل إبداعية تتم كاستجابة لمشكلات، أو مواقف مفتوحة النهاية ومثيرة (الإبداع والابتكار).

والمتأمل لمناهج الدراسات الاجتماعية يلاحظ أن لها دور كبير في تشكيل وتنمية ملكات التفكير لدى المتعلمين منذ المراحل التعليمية الأولى؛ وذلك من خلال توجيه تفكيرهم لملاحظة عناصر البيئة الطبيعية والبشرية، وتفسير الظاهرات البشرية والطبيعية المحيطة بالإنسان، واكتشاف العلاقات المتبادلة بين مختلف هذه الظاهرات؛ للتوصل إلى مفاهيم، ومبادئ، وتعميمات، وقوانين تحكم هذه العلاقات وتوجهها، الأمر الذي يجعل المتعلم يفعل مهارات طرح وإدراك العلاقات الجغرافية بين عناصر البيئة الطبيعية والبشرية والبحث والتفكير فيها (عطوه، ٢٠٠٩، ١٨– ١٩).

وفي هذا الصدد يشير موهاد وموهان (Mohd & Mohan, 2016, 65) إلى أن التفكير التوليدي يحتاج إلى انطلاقة في الأفكار، وجهدًا ذهنيًا، وفاترة واعية للمعلومات التي تم التوصل إليها؛ من أجل استكشاف أفضل، واستمرارية توليد المعلومات.

وتصنف مهارات التفكير التوليدي على أنها مهارات: الطلاقة، والتوسع، والتنبؤ في ضوء المعطيات، والتعرف على الأخطاء والمغالطات؛ التي من شأنها تحقق الفهم العميق للموضوعات المتضمنة في المادة الدراسية، والعمل على الإفادة من هذه المعلومات في حل الكثير من المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية، وغير مألوفة، مما ينعكس على تعزيز ثقة المتعلم بنفسه وتنمية القدرة لديه على التكيف مع الظروف المحيطة به، بل وتمكينه من تمثل مهارات مطلوبة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتي في مقدمتها ازدياد حجم المعرفة ومهارات التفكير التوليدي (منصور، ٢٠١٢، ١٢)، (هاني، ٢٠١٣، ٢٢).

ويتضح أنه ثمة أهمية كبرى للتفكير التوليدي، وتنميته لدى التلاميذ ، منذ بداية السلم التعليمي، وهذا ما أكدته نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة، مثل: عصفور (٢٠١١)،(ودناكن وتسن (Duncan& Tseng, 2011)، وخرازة (٢٠١٦)، والجهني (٢٠١٧)، والقحطاني (٢٠١٨)، كرامي محمد ومنى سعد (٢٠٢٠)

وتهتم الدراسات الاجتماعية بتنمية مهارات توليد المعلومات لدى المتعلمين ولاسيما إذا اهتم معلمو الدراسات الاجتماعية بمراعاة استراتيجيات التدريس التي تؤثر في تنمية مهارات توليد المعلومات التساؤل الذاتي، وتهيئة الجو وأوضاع التعلم المناسبة لهم، والاهتمام بنماذج السلوك التي

تناسب تعلم أنماط مختلفة من التفكير، ومن أهم تلك الاستراتيجيات إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) {ماذا (تعرف– تريد– تعلمت) كيف تتعلم أكثر؟}.

وتعد إستراتيجية بناء المعني K-W-L-H من الإستراتيجيات التي تعتمد على تذكر المتعلم واستدعائه وتنشيطه لمعرفته السابقة وربطها بالمعرفة اللاحقة، مما يتيح له فهم الموضوعات وسهولة تحصيلها بالإضافة إلى الدافعية للتعلم الناتجة من الدور النشط للمتعلم، حيث تمثل خبراته السابقة نقطة الانطلاق ومحور الارتكاز مما يتيح له النمو المعرفي والانتقال من التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي.

هي إحدى إستراتيجيات التفكير وحل المشكلات والتي تعمل على طرح التساؤلات عما لدينا من معلومات وما يجب أن نصل إليه، وكذلك تحويل العلاقة الموجودة لفظيًا إلى علاقة بصرية أو مكانية باستخدام المخططات المختلفة (الرمزية والشكلية) والتي تمكن المتعلم من الفهم العميق للمعرفة وتزيد من فرص التأمل الذاتي في المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة.

ولقد أكدت العديد من الدراسات التربوية على فاعلية إستراتيجية بناء المعنى في تنمية أنماط مختلفة من التفكير منها:

دراسة (أمال جمعة، ٢٠٠٨) والتي أكدت على فاعلية إستراتيجية بناء المعنى وغيرها من الإستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية في تنمية التفكير الناقد والوعى بالقضايا الاجتماعية لدى الطلاب المتعلمين في شعبة الفلسفة، ولقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالإستراتيجيات التربوية الحديثة لتنمية التفكير الناقد وغيره من أنماط التفكير، **دراسة (ميرفيت عرام، ٢٠١٢)** والتي أكدت على فاعلية بناء المعنى في تنمية التفكير الناقد واكتساب المفاهيم في العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي، ولقد أكدت الدراسة على أهمية استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير الناقد واكتساب المفاهيم، **ودراسة (سها زوين، ٢٠١٣)** التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم، **ودراسة (حسين البوحية، ٢٠١٤)** والتي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية، وقد أكدت نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، **ودراسة (ريحاب تركي، ٢٠١٦)** التي هدفت إلى دراسة فاعلية إستراتيجية بناء المعنى في تدريس مادة علم النفس والاجتماع على

تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريًا في المرحلة الثانوية، وقد أكدت نتائج الدراسة على فااعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل، **ودراسة (شيماء محمد، ٢٠١٩)** التي هدفت إلى قياس أثر إستراتيجية بناء المعنى K-W-L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة.

ومن هنا يبدأ الإحساس بمشكلة البحث، فالمتأمل في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها يجدها تقوم على عمليات التذكر والاسترجاع وهو الأسلوب الذي نقدته معظم البحوث التربوية على اختلاف تخصصاتها؛ نظرًا لعدم جدواه في تحقيق نواتج التعلم المأمول تحقيقها بما يتناسب مع حجم التغيرات المعرفية والتكنولوجية التي أصبحت تتطلب مزيدًا من التوسع المعرفي ومن هنا بدأ الاهتمام باستراتيجيات تعلم تجعل من تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية مدخلًا لإكساب التلاميذ مهارات تفكير عليا حرموا منها، مما أثر على ضعف فرص الاندماج في الحياة المدرسية، وغياب الوعي بكثير من مهارات التساؤل الذاتي، والتي أصبحوا ينظرون إليها باستغراب ودهشة، دون مشاركة إيجابية من جانبهم نحوها.

ومن ثم يتلخص مشكلة البحث في المحاور الآتية:

ما أكدته العديد من الدراسات على أن مناهج الدراسات الاجتماعية تعاني قصور في تنمية مهارات توليد المعلومات، مثل: دراسة **(هبه هاشم: ٢٠١٥)** والتي أشارت إلى قصور طرائق التدريس الم تبعة في تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق وظيفة المادة، وإكساب التلاميذ مهارات توليد المعلومات، ودراسة **(ساهر الزبيدي: ٢٠١٦)** والتي إلى أنه رغم أهمية مهارات توليد المعلومات وضرورة اهتمام مناهج الدراسات الاجتماعية بها، إلا أن هناك قصور في أداء تلاميذ الصف الخامس الإعدادي بالعراق في كثير من مهارات توليد المعلومات.

وباستقراء نتائج هذه البحوث والدراسات يلاحظ أنها أشارت إلى ضرورة تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، ولذا حاولت الباحثة استقصاء الواقع الحالي لتعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها، ومدى انعكاسه على اكتساب التلاميذ لبعض مهارات توليد المعلومات، والتي تأمل الباحثة في تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. لذا قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية (*) هدفت إلى تعرف مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك من خلال تطبيق اختبار يتضمن بعض مهارات توليد

المعلومات وتكون الاختبار من (٢٠) سؤالًا، وطبق على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وعددها (٢٠) تلميذة بمدرسة أبو عرصة الإعدادية التابعة لإدارة بلقاس التعليمية، وأشارت نتائجها إلى وجود انخفاض في مستوى هذه المهارات حيث بلغ متوسط استجابات التلاميذ على الاختبار (١٤.٦٥%)، الأمر الذي استلزم تنميتها.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في انخفاض مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في بعض مهارات توليد المعلومات وكذلك مهارات التساؤل الذاتي، رغم أنها مهارات غاية في الأهمية، والتي يمكن تنميتها من خلال الدراسات الاجتماعية.

لذا حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن تنمية مهارات توليد المعلومات والتساؤل الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H)؟

ويتفرع هذا السؤال إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية، وهي:

١. ما مهارات توليد المعلومات الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
٢. ما التصور المقترح لتنظيم وحدتي (المناخ والنبات الطبيعي، ومظاهر الحضارة المصرية القديمة) في ضوء إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) من خلال دليل المعلم وكراسة النشاط؟
٣. ما فاعلية استخدام إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

فروض البحث:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار توليد المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات توليد المعلومات لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التساؤل الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تنمية بعض مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

٢. إعداد تصور مقترح لإعادة تنظيم وحدتي التدريب (المناخ والنبات الطبيعي، ومظاهر الحضارة المصرية القديمة) في ضوء استراتيجة بناء المعنى (K-W-L-H).

٣. التحقق من فاعلية استراتيجة بناء المعنى (K-W-L-H) في تنمية بعض مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

٤. التحقق من فاعلية استراتيجة بناء المعنى (K-W-L-H) في تنمية بعض مهارات التساؤل الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

أولًا: الأهمية النظرية:

يقدم البحث الحالي دراسة نظرية حول إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) ؛ من حيث تعريفها، وخصائصها، وخطواتها، وأهميتها في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، وعلاقتها بتنمية مهارات توليد المعلومات، وكذلك علاقتها بتنمية مهارات التساؤل الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- مسايرة الاتجاهات التربوية التي تدعو إلى ضرورة قيام التلميذ بدور إيجابي في الموقف التعليمي، وألا يكون مجرد متلقي سلبي للمعلومات.
- تقديم نموذج تدريسي للمعلمين، يعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها وفقًا للاتجاهات الحديثة في التدريس.
- زيادة وعى معلمي الدراسات الاجتماعية بأهمية إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) في تنمية مهارات توليد المعلومات.

- توجيه أنظار مخططي مناهج الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة تزويد تلك المناهج بمهارات توليد المعلومات.
- يجب أن ينبه مخططو المناهج إلى أهمية تطبيق إستراتيجيات التعلم التي تعتمد على المتعلم كمحور أساسي للعملية التعليمية، والتي تساعده على تنمية مهارات التفكير المختلفة.
- فتح المجال أمام الكثير من الباحثين لاستخدام إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) لتنمية أنماط مختلفة من التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على ما يلي:

الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة الدقهلية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (مدرسة أبو عرصة الاعدادية)، والأخرى تجريبية (مدرسة الإعدادية بنات ببلقاس).

الحدود الزمنية:تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩م.

الحدود الموضوعيةتطبيق إستراتيجية بناء المعنى(K.W.L.H) في تدريس الوحدة الأولى من مقرر الجغرافيا (المناخ والنبات الطبيعي) والوحدة الثالثة من مقرر التاريخ (مظاهر الحضارة المصرية القديمة) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي بالعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، وبالتالي تتضح فاعلية استخدام إستراتيجية بناء المعنى (K.W.L.H) كمتغير مستقل على المتغير التابع مهارات توليد المعلومات.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

١- إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H)

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: هي مجموعة من الخطوات المرتبة والمنظمة التي يقوم بها تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمساعدة معلم الدراسات الاجتماعية في وحدتي المناخ والنبات الطبيعي ومظاهر الحضارة المصرية القديمة ، وتتمثل تلك الخطوات في: تحديد التلميذ ما يعرفه حول الموضوع، ثم كتابة ما يريد أن يعرف، ثم تسجيل ما تعلمه، وأخيرًا يطرح سؤاله على المعلم كيف أتعلم أكثر؟ وهنا يقوم المعلم بدوره بتحديد بعض مصادر التعلم للاطلاع عليها والاستزادة عن الموضوع وبناء المعنى ذاتيًا.

٢- مهارات توليد المعلومات Information Generation Skills:

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على توليد أكبر عدد من الأفكار والمعلومات الجديدة واللانمطية وتقييمها، وتحديد المعلومات الصحيحة من الخاطئة والتمييز بين الرأي والحقيقة، وتوقع النتائج المستقبلية للأحداث والظاهرات، والتوصل إلى استنتاجات مبدئية من خلال فرض الفروض والتجريب من أجل التوصل إلى نتائج معقولة من خلال مادة الدراسات الاجتماعية مستخدمين إستراتيجية بناء المعنى لربط خبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: إستراتيجية بناء المعنى (K.W.L.H):

تعد إستراتيجية بناء المعنى إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تفيد في تحويل دور المتعلم من متلقي للمعرفة إلى منتج لها وذلك من خلال مساعدة الطلاب على بناء المعنى وتكوينه وتنشيط المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة.

إطارها الفلسفي:

تعد إستراتيجية بناء المعنى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المتوافقة مع التعلم المستند إلى خصائص الدماغ، التي تعمل على تكوين تشابكات ووصلات عصبية نشطة تمكن الطالب من تحقيق الوظيفة الطبيعية والفطرية للأعصاب، وهي التعلم من خلال الإدراك الكلي والجزئي للمعرفة المقدمة له، الأمر الذي يساعد على تيسير تطور نمو الدماغ في الاتجاه النمائي الطبيعي واليقظة العقلية لدى الطلاب وخاصة أن هذه الإستراتيجية يطبقها الطلاب قبل وأثناء وبعد مواقف التعليم والتعلم المختلف، وهي تعتمد في جوهرها على عملية الاستجواب الذاتي للطالب، والتي يستخدمها ليتحقق من قدر ونوع المعرفة لديه.

كما أن المتأمل لفلسفة إستراتيجية بناء المعنى يجد أنها قد استمدت دعمًا كبيرًا في تصميمها من النظرية البنائية وتقوم على افتراض أساسي وهو أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه عن طريق التفاعل بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة، عن طريق عمليات ما وراء المعرفة حيث تقوم هذه الإستراتيجية على الاستجواب الذاتي وهذا جوهر ما وراء المعرفة، ويترتب على هذا الاستجواب تقويم الفرد لذاته من حيث اكتشاف مواطن القوة والضعف والوقف على أسبابها ومعالجتها.

وتعتبر إستراتيجية بناء المعنى من استراتيجيات ما وراء المعرفة ترجع إلى جرهام ديترك Detrrich Grahamعام ١٩٨٠م والذي استمد هذه النظرية من أفكار بياجيه (١٩٦٤) وسماها إستراتيجية تكوين المعرفة، ثم جعلها ماسون Mason ١٩٨٢ جزء من نموذجه لحل المشكلات (وحيد حافظ، ٢٠٠٨،١٩٥)، ثم قامت دونا أوجل (Donna ogle,1986,1) بتطوير تلك

الإستراتيجية ووضعها في صورتها النهائية؛ وذلك ضمن برنامج التخرج؛ للقراءة والفنون في الكلية الوطنية للتعلم بأمريكا، وأصبحت تسمى إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L) حيث يشير الحرف الأول (K) إلى ماذا أعرف What I Know? ويشير الحرف الثاني (W) إلى ماذا أريد أن أعرف What I Want to know? ويشير الحرف الثالث (L) إلى ماذا تعلمت؟ What I Learn? ، وأصبحت استراتيجية بناء المعنى (K-W-L) منذ عام ١٩٨٦ تنسب إلى دونا أوجل (محمد رجب، ٢٠١٣،٦٦).

تعريف وخصائص إستراتيجية بناء المعنى K-W-L-H

يعرفها إبراهيم بهلول (٢٠٠٤، ١٨٣) بأنها: "إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وانه إستراتيجية تعلم واسعة تفيد في تدريس القراءة حيث تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة للطلاب، وجعلها نقطة ارتكاز لربطها بالمعلومة الجديدة الواردة في النص المقروء".

ويرى كل من إبراهيم عطية ومحمد صالح (٢٠٠٨، ٥٩) أنها: "إحدى استراتيجيات التعلم البنائي حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع، ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل، ويمكن أن يتم ذلك بشكل فردي أو في مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلب الموقف التعليمي".

في حين يرى بيريز (Perez, 2008, 21) أنها تتضمن العصف الذهني والتصنيف وإثارة الأسئلة والقراءة الموجهة، حيث يحدد فيها التلميذ ما يعرفه عن المعلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها".

وأوضحت أماني سالم (٢٠٠٧، ٣٦) أن المعرفة السابقة التي يستحضرها التلميذ تتحدد في إستراتيجية K-W-L-H في ثلاث مضامين كالتالي:

- اتجاهات Attitudes: وتتمثل في معتقدات التلميذ عن نفسه ، والوعي باهتماماته وميوله، ومواطن قوته وضعفه، ودافعيته ورغبته في المعرفة.
- خبرات سابقة Experience: وتتمثل في الأنشطة اليومية والمعلومات السابقة التي يكتسبها التلميذ بفعل ثقافته ويأتي بها التلميذ إلى المدرسة.
- معرفة Knowledge: تتضمن معرفة التلميذ عن العمليات المعرفية ذاتها، ومعرفة عن المحتوى ومعرفة عن الموضوعات.

ومن خلال التعريفات السابقة تجد الباحثة أن إستراتيجية بناء المعني:

- ✓إحدى استراتيجيات بناء المعني التي تركز على بناء المعنى وتكوينه داخل عقل التلميذ.
- ✓تتضمن مجموعة من الخطوات المرتبة والمنظمة فكلمة (Know) معرفة التلميذ السابقة، وكلمة (Learn) تعني معرفة التلميذ المكتسبة.
- ✓تعتمد هذه الإستراتيجية على المتعلم بشكل كبير أكثر من المعلم.
- ✓تعتمد على المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة وكيفية توظيفها في المواقف المختلفة.
- ✓البحث عن أفضل طرق للحصول على مزيد من المعرفة حول الموضوع وبناء المعرفة ذاتيًا.

أهمية إستراتيجية بناء المعنى في تعلم الدراسات الاجتماعية:

يعود استخدام إستراتيجية بناء المعنى بالعديد من المزايا على كل من الطالب والمعلم، وقد أوضح كل من محمد عبد الحليم (٢٠٠٥، ٢٤٦)، وجنيفر(Jennifer Conner, 2006, 1) وأحمد إبراهيم (٢٠٠٧، ٩٨)، وأوجل (Ogel,2009, 60)، وتازليديز (Taslidees & Erylimaz, 2012)،أهمية إستراتيجية K-W-L-H كالتالي:

١- تؤكد على نشاط المتعلم في تكوين المعنى مما يساعده في تنظيم معلوماته فيميز بين الأنواع المختلفة من المعلومات المعممة في الدرس من حقائق ومفاهيم ومبادئ.

٢- تساعد على التخطيط وجمع البيانات من المصادرالاولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.

٣- تعزز فكرة التعلم التي تجعل الطالب محورًا للعملية التعليمية بدلًا من المعلم، مما يزيد من دافعيته نحو التعلم.

٤- تمكن المتعلم من أن يحقق أهمية التعزيز في بيئة التعلم الصفي.

٥- تساعد الطلاب على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع وتوضيح الغرض من الموضوع وتساعدهم في مراقبة فهمهم، وتقويم تعلمهم وتوسيع أفكارهم عن الموضوع.

٦- تمكن الطلاب من تقدير وقيادة تعلمهم وتزيد من قدرتهم على التعلم الذاتي بفضل الجهود التي يبذلونها.

٧- تساعد المتعلم وتمكنه من معالجة أي نص قرائي مهما كانت درجة صعوبته وذلك من خلال تنشيط المعرفة السابقة.

٨- تساعد التلاميذ على العصف الذهني وإثارة الاسئلة.

٩- تسمح للتلاميذ بالتقويم الذاتي المستمر، كما تهتم بالتغذية الراجعة.

١٠- تساعد التلاميذ على التعلم الذاتي الفردي من خلال متابعتهم للوصول إلى الهدف المطلوب، وكذلك تقييم آدائهم.

١١- تحقيق تعلم أفضل للتلاميذ من خلال زيادة قدرتهم على التفكير بطريقة أفضل، والتحكم في مستوى التعلم وتقييمه.

١٢- تساعد التلاميذ على التفكير بطرق موضوعية للتغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء أداء المهام التعليمية المختلفة.

١٣- تساعد التلاميذ على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم واستخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معنى يساعد على حل المشكلات.

وأكدت بعض الدراسات على فاعلية إستراتيجية بناء المعنى K-W-L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية، منها:

دراسة شيماء محمود (٢٠١٩) التي استهدفت أثر استخدام إستراتيجية بناء المعنى K-W-L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وأكدت نتائجها فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية، **وسها حمدي زوين (٢٠١٣):** والتي استهدفت دراسة أثر استخدام إستراتيجية بناء المعنى K-W-L-H في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وأكدت نتائجها فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

لذلك يجب استخدام إستراتيجية K-W-L-H في التدريس والتحرر من الحفظ والاستظهار للمعلومات من جانب التلاميذ إلى الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق وإثارة التفكير، فإستراتيجية K-W-L-H تساعد على التعلم الذاتي المستمر، فالمعرفة السابقة هي ركن رئيسي في استيعاب المعلومات الجديدة فلا بد من تنظيمها لتلاءم هذه المعلومات، كذلك تساعد الإستراتيجية على التركيز على المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة وكذلك الاستجواب الذاتي وطرح الأسئلة.

خطوات إستراتيجية بناء المعنى K-W-L-H في تدريس الدراسات الاجتماعية:

يمكن تحديد خطوات إستراتيجية [ماذا (تعرف – تريد – تعلمت) كيف تتعلم أكثر؟] كما أوضحها كل من (عبد الحميد عبد الله،٢٧٠،٢٠٠٠)، و(إبراهيم بهلول، ٢٠٠٤، ١٨٦)، و(وحيد حافظ،٢٠٣،٢٠٠٨- ٢٠٤)،(و(الخطيب وإدريس،٢٠١٠)، وفيرنجيون (Ferngiuan,2010) و(أماني العفيفي، ٢٠١٣)، و(محمد أبو الحسن، ٢٠١٣) كالتالي:

١- يحدد المعلم الموضوع المراد تدريسه بإستراتيجية K-WL-H .

٢- يكتب المعلم عنوان الموضوع على السبورة.

٣- يعد المعلم نموذجًا للإستراتيجية على السبورة مكونًا من أربعة أعمدة كما يلي:

Know	Want	Learn	How
ماذا تعرف؟	ماذا تريد؟	ماذا تعلمت؟	كيف تتعلم أكثر؟

٤- يقدم المعلم ورقة عمل لكل مجموعة من التلاميذ من (٥-٦تلاميذ) بها نفس النموذج السابق.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ أن يفكروا ويقوموا بعصف الذهن واستحضار كل ما لديهم من معلومات حول الموضوع، وذلك بسؤال أنفسهم ماذا أعرف عن الموضوع؟ مع ضرورة مساعدة التلاميذ على توليد أكبر قدر من الأسئلة.

٦- يسجل كل مجموعة من التلاميذ ما توصل إليه من معلومات في نموذج الإستراتيجية بالعمود الأول الخاص بـ (K) (ماذا أعرف)وتساعد هذه الخطوة التلاميذ على تذكر ما يعرفونه عن الموضوع أي استدعاء كل المعلومات السابقة كمًا وكيفًا، وتعتبر هذه نقطة البداية للتعلم فينطلق التلاميذ من معرفتهم السابقة إلى معرفة جديدة لاحقة مع ضرورة تكرار الأسئلة مع المتعلمين أثناء استجابتهم لتثبيت المعلومة.

٧- يستقبل المعلم معلومات التلاميذ التي توصلوا إليها، ويقوم بتصفيتها وتسجيل الأفكار المتشابهة في مجموعة واحدة على السبورة في العمود الأول (K) (ماذا أعرف).

٨- يشجع المعلم التلاميذ على توقع وتنبأ ما سيقدمه الموضوع من معلومات وأفكار جديدة، وذلك بأن يطرحوا الأسئلة التي يرغبون معرفة إجابتها، وأن يحددوا المعلومات التي يريدون معرفتها من الموضوع وتسجيل ذلك في العمود الثاني (W) (ماذا أريد أن أعرف) وهنا تتضح قدرة التلاميذ على وضع الأسئلة المهمة والمتنوعة التي تعتبر ركيزة أساسية لتحديد أهداف التعلم، فتعتبر مرحلة لتنشيط الذهن وزيادة الانتباه، ويحصل المعلم هنا على خمس أو ست أفكار ويكتب الأسئلة حولها.

٩- يحاول المعلم الرد على أسئلة التلاميذ، ويساعدهم على تحديد الهدف من الموضوع من خلال مساعدتهم في التركيز على الأسئلة المهمة، وتوضيح المعلومات الجديدة ، وإزالة التعارض بين المعلومات، ويحاول المعلم الإجابة على الأسئلة التي حددها التلاميذ في العمود (W).

١٠- يكلف المعلم التلاميذ التوصل إلى إجابات الأسئلة موضحًا ما بها من حقائق ومفاهيم ومن معلومات وأفكار جديدة توصل إليها، ويكتب المعلومات الجديدة في العمود (L) (ماذا

تعلمت) التي حصل عليها في بنائه المعرفي والتي تختلف عن المعلومات السابقة، وهذه الخطوة تساعد التلاميذ على التفكير في نهاية الموضوع أو النشاط.

١١- يطرح المعلم على تلاميذه السؤال التالي (How I Learn More?) (كيف اتعلم أكثر؟)، وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة التلاميذ على المزيد من التعلم والاكتشاف والبحث عن مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم عن الموضوع، ويطلب المعلم من كل تلميذ أن يسأل نفسه عدة تساؤلات: ما يجب علىَ لزيادة معرفتي عن الموضوع؟ ما فاتني وأين أبحث عنه؟ ما هي أفضل مصادر البحث التي تساعدني في هذا الموضوع؟

١٢- في النهاية يطرح المعلم على تلاميذه أسماء بعض الكتب في مكتبة المدرسة، وبعض المواقع الإلكترونية عبر الإنترنت أو برامج علمية مسجلة على أسطوانات تعليمية.

وترى الباحثة أن إستراتيجية K-W-L-H تساعد التلاميذ على التعاون والمشاركة وعصف أذهانهم، وتعطي الأولوية لما يريدون أن يكتبوا وتنظيم المعلومات وتلخيص ما تعلموه، وتساعدهم أيضًا على تنظيم الأفكار الرئيسة والتمييز بين التفاصيل ومعرفة السبب والنتيجة، فتعمل على تنشيط المعرفة السابقة عن موضوع الدرس وتفعيلها وربطها بالمعلومات الجديدة، وتوفر الفرصة لتوسيع هذه المعرفة باستخدام مصادر خارجية، ولذا من الضروري استخدام تلك الإستراتيجية في التدريس حيث تلعب دورًا أكثر نشاطاً في الصفوف الدراسية الأولى بصفة عامة.

دور معلم الدراسات الاجتماعية في إستراتيجية بناء المعنى K-W-L-H:

يؤدي المعلم أدوارًا أكثر أهمية من الدور التقليدي القائم على الشرح والتلقين وحدد كل من (عاطف الصيفي، ٢٠٠٨، ٢٣٨) و (حمدان إسماعيل، ٢٠١٠، ٦٨) دور المعلم في الإستراتيجية كالتالي:

١. يوجه ويرشد ويسهل التعلم، فهولا يسيطر على الموقف التعليمي، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة.

٢. يوفر مواقف تعليمية ذات معنى ويقدم الأنشطة الملائمة للتلميذ.

٣. يدعم مهارات التفكير ما وراء المعرفي ويتقبل أفكار التلاميذ الأولية ويساعدهم على تطويرها وإدارتها.

٤. يعزز نمو المعرفة من خلال تشجيع تلاميذه على الملاحظة والتجريد والاستكشاف، وتأكيده على أن المعرفة العلمية تجريبية وقابلة للتغيير.

٥. ينظم بيئة التعليم، ويدعمها بمصادر التعلم المتعددة.
٦. يمنح التلاميذ فرصًا مناسبة للتعبير عن استجاباتهم بطرق متعددة من خلال استخدامهم الإستراتيجية.
٧. يستطيع المعلم تحديد مستويات التلاميذ في الأداء لأنهم هم محور العملية التعليمية.
٨. يؤكد على التحكم ذاتيًا بواسطة التلميذ.
٩. يثير التحدي والتساؤل والاندماج النشط للمتعلم، ويحفز الدافعية ويتيح المرونة في طرح أسئلة جديدة.

المحور الثاني: مهارات توليد المعلوماتGenerative Information Skills:

مفهوم توليد المعلومات:

تعددت تعريفات توليد المعلومات، ولكنها لم تتنوع، فجميعها جاء ليؤكد ظهور فكرة أو أفكار حديثة في نفسها أو حديثة في مجال ذكرها، ومن هذه التعريفات:

محسن محمد (٢٠١٠، ١٩) بأنها "قدرة الطالب على توليد الأفكار وليس على تقليدها أو حفظها، وتقييم ما يقدم له من أفكار ومعارف وانتقاء ما يصلح منها".

ميرفت حامد (٢٠١٣، ٢٤٩) بأنه "التفكير الذي يبدع، ويضيف للحياة جديدًا أى الذي يولد المشاريع الناجحة والحلول الجديدة والقرارات الصائبة".

منصور الصعيدي (٢٠١٤، ١٩٧) بأنه "القدرة على وضع الفرضيات لحل المشكلات الروتينية وغير الروتينية، والتنبؤ بنتائج في ضوء المعطيات، وإنتاج أمكار وعلاقات وأنماط تعلم متنوعة وغير مألوفة".

ومن التعريفات السابقة ترى الباحثة أن التفكير التوليدي يتسم بالآتي:

- تفكير بنائي يعتمد على العلاقات بين الخبرات السابقة واللاحقة.
- تفكير مهاري (التخيل، والتحليل، والطلاقة، والمعالجة، والمرونة، والتقييم).
- تفكير ذو بعدين، وهما (البعد الاستكشافي، والبعد الإبداعي).

مهارات توليد المعلومات التي اعتمدها البحث الحالي:

وبالاطلاع على بعض الأدبيات التربوية، والدراسات والبحوث السابقة تبين أن هناك عدة تصنيفات لمهارات التفكير التوليدي ، وقد جاءت هذه التصنيفات في مجملها متضمنة المهارات الرئيسة التالية (محمد حمد،٢٠٠١) و(مصري عبد الحميد،٢٠٠٣) و(نوال فهمي،٢٠٠٦) و(فتحي جروان،٢٠١٠) و(هالة سعيد،٢٠١٢) و(أمل صميدة،٢٠١٢) و(شرين السيد،٢٠١٤) و(شاهرة

القحطاني،٢٠١٨) و(كرامي بدوي، ومنى سعد، ٢٠٢٠) وبعد الإطلاع على هذه القوائم، أعدت الباحثة قائمة بمهارات توليد المعلومات التي اعتمدتها في هذا البحث كالتالي:

١- الطلاقة Fluency

عرفها فتحي جروان (٢٠٠٧، ٢٢٠) بأنها: "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها".

ويذكر مصري عبد الحميد (٢٠٠٣،٥٢٤) أن هناك أنواعًا من الطلاقة تتمثل في:

- **طلاقة الكلمات:** أي سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ والكلمات وتوليدها في نسق محدد.
- **طلاقة التداعي:** أي إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد.
- **طلاقة التعبير:** أي التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفًا معينًا وصياغة أفكار في عبارات مفيدة.
- **طلاقة الأشكال:** أي تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.

٢- المرونة Flexibility

عرفها حسن زيتون (٢٠٠٣، ٦٣) بأنها: "قدرة المتعلم على تغيير تفكيره بتغير الموقف الذي يمر فيه، بحيث تصدر منه استجابات متعددة لا تنتمي إلى فئة واحدة، أي يسلك المتعلم أكثر من مسلك للوصول إلى كافة الأفكار أو الاستجابات المحتملة".

والمرونة هي تغير الحالة الذهنية لدى الشخص بتغير الموقف، أى أنها القدرة على التفكير بطرق مختلفة، ورؤية المشكلة من زوايا متعددة وتتخذ المرونة مظهرين كما حددها (محمد حمد، ٢٠٠١، ٥٥) في الآتي:

- **المرونة التكيفية:** أي التوصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف.
- **المرونة التلقائية:** أي إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد.

٣- التنبؤ في ضوء المعطيات Predicting

عرفها كمال زيتون (٢٠٠٢، ٩٧) بأنها: "صورة خاصة من صور الاستدلال، إذ يحاول المتعلم تحديد ما سيحدث مستقبلًا على أساس البيانات المتجمعة، أي أنه استقراء للمستقبل من خلال مشاهدات حالية".

٤- وضع الفرضيات Hypothesizing

عرفها محمد على (٢٠٠١، ٣٩) بأنها "مهارة تتضمن قيام الطالب بعرض مجموعة من الأفكار أو الحلول المقترحة لمشكلة موضوع الدراسة من خلال تشجيع المعلم طلابه على القيام بذلك".

وتتمثل وضع الفرضيات في تقديم مقترح أو استنتاج مبدئي بالاعتماد على بعض المعلومات المتوفرة لتفسير ظاهرة أو حل مشكلة، ثم يخضع للفحص والتجريب لإثباتها أو نفيها، والفرض يعتمد توليده على قدرة الفرد على اكتشاف العلاقات والربط بين الأحداث وإخضاعها للتنظيم العقلي والمنطقي، وتعتمد قيمة الفرض وأهميته على مدى قابليته للاختبار.

٥- التعرف على الأخطاء والمغالطات:

هي التعرف على الأقوال والتعبيرات التي تعد حقائق ثابتة وتلك التي تعبر عن وجهة نظر أو أراء قائلها أو ناقلها، وتنقسم مهارات التعرف على الأخطاء والمغالطات إلى قسمين هما:

أ- الخلط بين الرأي والحقيقة:

عرفها ستانلي وينك وآخرون (Stanly, 2002, 96) بأنها: "مهارة تمكن الفرد من معرفة الأقوال والتعبيرات التي تعد حقائق ثابتة وتلك التي تعبر عن وجهة نظر أو أراء قائلها أو ناقلها، فالحقيقة هي تصريح يمكنك إثباته بدليل، أما الرأي فهو تصريح يمثل اعتقاداتك أو حكمك".

توليد المعلومات وأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية

يعد التفكير من أهم الأهداف التربوية التي تنمي قدرة التلاميذ ، وذلك لمساعدته في التوافق المجتمعي ؛ فهو سبيلاً لحل المشكلات الحالية والمستقبلية، حيث تمكن مهاراته المتنوعة التلاميذ من اكتساب المعارف والفنيات اللازمة للتماشي مع طبيعة التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن.

ويؤكد فتحي جروان (٢٠١٣، ١٢٩) أن التفكير التوليدي وتنمية مهاراته لدى التلاميذ بمختلف مراحلهم التعليمية أصبح حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، وذلك نتيجة التحديات والتعقيدات التي تتطلب قيامهم بدور نشط في العملية التعليمية من خلال ممارسة عمليات التفسير، وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، والانشغال في حل مشكلة حقيقية، وعلى المعلم أن يغير من أنماط التفاعل الصفي التقليدي، بشكل يتيح الفرص أمام الطلاب لتوليد أفكارهم ومعلوماتهم، بدلًا من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار المعلم.

وهذا ما جعل المقحم، وأبو العز (٢٠١٤، ٢٢٦) يؤكدا على ضرورة أن تولي مناهج الدراسات الاجتماعية اهتماماتها بتنمية التفكير لدى متعلميها، بحيث يصبحون قادرين على

الاستدلال، والنقد، والاستقصاء، وتوليد المفاهيم الجديدة، وتكوين اتجاهات التربية المستقبلية، واكتساب مهارات حياة صالحة لكل زمان ومكان، وليس فقط اللفظية، وتكرار ما قامت به الأجيال السابقة.

وهذا ما أشار إليه القحطاني (٢٠١٨، ١٠٦) بأن طبيعة الدراسات الاجتماعية مجالًا خصبًا لتنمية مهارات توليد المعلومات لدى التلاميذ؛ وذلك من خلال ما تحتويه على معارف ومعلومات ومفاهيم، ومهارات تركز على البعد الزماني والمكاني وتستشرف المستقبل في ضوء الماضي والحاضر، الأمر الذي يعطي المتعلم القدرة على فهم وإدراك البيئة المحيطة وبالتالي التكيف ومواجهة تحديات العصر.

ويتضح للباحثة مما سبق أن توليد المعلومات أقرب أنماط التفكير إلى الدراسات الاجتماعية، حيث أن توليد المعلومات في جوهره إدراك علاقات والانتقال من المعلوم إلى المجهول، والجغرافيا بطبيعتها علم قائم على دراسة العلاقات بين الإنسان وبيئته الطبيعية وكيفية تفاعله معها، وهي أيضًا انتقال من المعلوم إلى المجهول، فمن خلال المعلومات المتاحة في العلوم الطبيعية والاجتماعية يصل الجغرافي إلى تفسير توزيع الظاهرات وأسباب حدوثها، وأسباب اختلاف جزء من سطح الأرض عن جزء أخر، ويهتم التاريخ بدراسة التفاعل بين الإنسان في إطار الزمان والمكان وتحليل الأحداث التاريخية ونقدها والتنبؤ بما سيحدث مستقبلًا مستعينًا بدراسة الماضي أي الانتقال من المعلوم إلى المجهول، وكذلك تنمية قدرة النقد لإصدار الأحكام على المعلومات وبيان الرأي من الحقيقة والصواب من الخطأ معتمدًا على المصادر التاريخية وتحليلها، ومن هنا نجد أن تنمية مهارات التفكير التوليدي لها مكانة متميزة في أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية.

وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير التوليدي في الدراسات الاجتماعية، مثل:

دراسة إيمان عصفور (٢٠١١) التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبي لتنمية مهارات التفكير التوليدي والذات للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، **ودراسة ساهر الزبيدي (٢٠١٦)** التي هدفت تقصي فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير التوليدي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي،**ودراسة هبة هاشم (٢٠١٥)** التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على الاقتصاد المعرفي لتنمية للمهارات الأدائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومهارات توليد المعلومات لدى تلاميذهم، وقد أوضحت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الأدائية

لمعلمي الدراسات الاجتماعية وكذلك فاعليته في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذهم، **ودراسة صالحة خرازة (٢٠١٦)** التي هدفت استخدام طريقة قبعات التفكير الست في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **ودراسة شاهرة القحطاني (٢٠١٨)** التي هدفت التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية (PQ4R) في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير التوليدي لدى طالبات الصف الثالث متوسط، **ودراسة كرامي بدوي ومنى حسانين (٢٠٢٠)** التي هدفت إلى تقصي فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية زيجلر للأمواج المتداخلة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية تحصيل ومهارات التفكير التوليدي (الطلاقة، المرونة، التوسع، التنبؤ) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ومن هنا نجد أن تنمية مهارات التفكير التوليدي لها مكانة متميزة في أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية.

إجراءات الدراسة:

أولًا: تحديد عينة البحث:

قامت الباحثة بتحديد مجموعة البحث من بين تلميذات الصف الأول الإعدادي من مدرستي (أبوعرصة الإعدادية وبلقاس الإعدادية) بإدارة بلقاس التعليمية، وذلك للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩)، وقد تكونت مجموعة الدراسة في صورتها النهائية من ١٠٠ تلميذة، والجدول رقم (٥) يوضح توزيع أفراد العينة على أساس مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة.

جدول (٥): توزيع عينة الدراسة على مجموعتين التجريبية والضابطة

الفصل	نوع المجموعة	المدرسة	العدد
٦/١	تجريبة	بلقاس الاعدادية	٥٠
١/١	ضابطة	أبو عرصة الإعدادية	٥٠
المجموع			١٠٠

ثانيًا: المواد التعليمية وأدوات البحث:

لتقصي فاعلية إستراتيجية بناء المعنى (K.W.L.H)في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي تم إجراء ما يلي:

١: تحديد مهارات توليد المعلومات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

اشتقت مهارات توليد المعلومات من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الدراسلت والبحوث السابقة التي تناولت هذه المهارات في مجال الدراسات الاجتماعية عامة، مثل دراسة (هبة هاشم، ٢١٥)، و(كرامي بدوي ومنى طايع، ٢٠٢٠)، و(نوفل عباس، ٢٠٢١)

- أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية.
- الكتب والمراجع المهتمة بمهارات التفكير عامة، والتفكير التوليدي خاصة.

وفي ضوء ما سبق تم التوصل إلى خمس مهارات رئيسة، يتبعها عدد من المهارات الفرعية وضعت في صورة أولية، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين لإبداء الرأي حول مناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد أسفرت النتائج إلى تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية، حيث تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة توليد المعلومات (ملحق ٢)، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثالثًا: إعادة صياغة وحدتي الدراسة وفق إستراتيجية بناء المعنى K.W.L.H:

تم اختيار الوحدة الأولى (المناخ والنبات الطبيعي) من مقرر الجغرافيا، والوحدة الثالثة (مظاهر الحضارة المصرية القديمة) من مقرر التاريخ ضمن منهج الدراسات الاجتماعية المقرر للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، وقد تطلب إعداد وحدتي (المناخ والنبات الطبيعي) من مقرر الجغرافيا، والوحدة الثالثة (مظاهر الحضارة المصرية القديمة) من مقرر التاريخ المقرر على الصف الأول الإعدادي لتنمية مهارات توليد المعلومات وفق إستراتيجية بناء المعنى K.W.L.H ، مراعاة الأسس الآتية:

- تم اختيار تلك الوحدات من مادة الدراسات الاجتماعية المقررة بالفصل الدراسي الثاني على طلبة الصف الأول الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، وذلك للأسباب وذلك احتواء هذه الوحدات على مجموعة من المفاهيم الجغرافية والتاريخية المجردة والأساسية والمهمة في دراسة مادة الدراسات الاجتماعية، كما أن موضوعاتها ترتبط بشكل كبير بالواقع وببعض الظواهر الطبيعية التي تلفت انتباه التلاميذ وتحفزهم نحو طرح التساؤلات والسبر في غور التفكير وممارسة التفسير والتنبؤ والاستنتاج، وتضمنها مجموعة من لنشطة والاستكشافات العلمية والتي يمكن من خلالها طرح التساؤلات وممارسة مهارات التفكير من تخطيط ومراقبة وتحكم وتقويم لدى التلاميذ، وكذلك طول الفترة الزمنية التي يحتاجها تدريس هذه الوحدة مقارنة بوحدات الكتاب الأخرى، مما يعطي فرصة أكبر لمعرفة فاعليتها في تنمية توليد المعلومات لدى التلاميذ.
- تحديد الأهداف الخاصة بالوحدة الدراسية: تم تحديد الأهداف السلوكية في ضوء مستويات بلوم، ومهارات توليد المعلومات في ضوء الأهداف العامة لتعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية للصف

الأول الإعدادي، وفي ضوء الأهداف التعليمية الخاصة بتدريس الوحدات والمتضمنة بدليل المعلم للصف الأول الإعدادي، ووفق أهداف الدراسة الحالية.

- تحليل محتوى وحدتي الدراسة: قامت الباحثة بتصميم جدول لتحليل محتوى كل درس لتحديد جوانب التعلم المراد إكسابها للتلاميذ من مفاهيم وحقائق وقيم واتجاهات ومهارات حسب المحتوى العلمي لكل درس، وتعد الخطوة الأولى من إجراءات تنفيذ دروس دليل المعلم ومرفق تحليل المحتوى لكل درس في دليل المعلم، وفي ضوء تحليل المحتوى تم صياغة الأهداف السلوكية واختيار الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة وأساليب التقويم.

ثالثًا: إعداد دليل المعلم: سارت خطوات دليل لمعلم وفق الخطوات التالية:

١- **إعداد دليل المعلم:** تم إعداد دليل المعلم كمرشد وموجه لكيفية تدريس الوحدتين المختارتين باستخدام إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H)، وقد اشتمل الدليل على مقدمة توضح أهمية إستراتيجية بناء المعنى، وتعريف الإستراتيجية، وخطواتها التدريسية، وأهم الأدوار والتوجيهات التي يجب أن يقوم بها المعلم عند استخدام إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H).

وقد اشتمل كل درس في دليل المعلم على:

أ- **عنوان الدرس:** راعت الباحثة بأن يكون عنوان الدرس في دليل المعلم هو نفس العنوان الموجود بالكتاب المدرسي.

ب- **تحليل محتوى الدرس:** قامت الباحثة بتصميم جدول لتحليل محتوى كل درس لتحديد جوانب التعلم المراد إكسابها للتلاميذ من مفاهيم وحقائق وقيم واتجاهات ومهارات حسب المحتوى العلمي لكل درس، وتعد الخطوة الأولى من إجراءات تنفيذ دروس دليل المعلم ومرفق تحليل المحتوى لكل درس في دليل المعلم، وفي ضوء تحليل المحتوى تم صياغة الأهداف السلوكية واختيار الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة وأساليب التقويم.

ج- **الأهداف الإجرائية للدرس:** تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس بما يتوافق مع مستويات وجوانب التعلم التي تم تحديدها من قبل، مع مراعاة أن تشمل الأهداف السلوكية لكل درس على المفاهيم والحقائق والاتجاهات والمهارات التي تتكون منها.

د- **وسائط التعلم:** تم الاعتماد على الحوسبة التعليمية وتطبيقات الكمبيوتر التعليمي في اختيار وسائط التعلم لتنفيذ دروس وحدتي (المناخ والنبات الطبيعي، ومظاهر الحضارة المصرية القديمة) وفق أساليب التعلم بإستراتيجية بناء المعنى(K.W.L.H) ، كما تم تحديد الأنشطة

وأوراق العمل المطلوبة لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة وفقًا لإستراتيجية بناء المعنى.

هـ- **التقويم:** راعت الباحثة أن يشتمل كل درس من الدروس على مجموعة من الأسئلة والتي تنوعت ما بين (المقاليه / والموضوعية) للتأكد من تحقيق الأهداف.

و- **تحديد الخطة الزمنية لتدريس وحدتي الدراسة:** يتطلب تدريس وحدتي الدراسة وتطبيقاتها (١٥) حصة.

ز- **ضبط الدليل:** للتأكد من صدق دليل المعلم تم عرضه في صورته الولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وقد أبدى السادة المحكمين بعض التعديلات التي قامت الباحثة بإجرائها مستعينة في ذلك بتوجيهات الأساتذة المشرفين، وتم تعديل دليل المعلم حتى أصبح في صورته النهائية. (*)

٢- إعداد كراسة النشاط: تم إعداد كراسة النشاط بإتباع الخطوات الآتية:

قامت الباحثة بإعداد كراسة النشاط للطالب بحيث تتضمن ستة دروس ، ويتضمن كل درس مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي حاولت الباحثة من خلالها تدريب تلاميذ العينة على مجوعة من الأنشطة المرتبطة بوحدتي (المناخ والنبات الطبيعي ومظاهر الحضارة المصرية القديمة) التي تساعد على تنمية مهارات توليد المعلومات والتساؤل الذاتي لدى التلاميذ، وقد راعت الباحثة الآتي:

- يتضمن كل درس عدد من الأنشطة يمكن القيام بها بالتزامن مع الوقت المخصص لتنفيذ الدرس.
- تتضمن كراسة النشاط أسئلة التقويم الخاصة بكل درس، وتم صياغة أسئلة التقويم لتناسب مهارات توليد المعلومات والتساؤل الذاتي، لاطلاع التلاميذ عليها ومتابعتهم أثناء حلها للتأكد من تحقيق الأهداف السلوكية، وتنمية مهارات توليد المعلومات والتساؤل الذاتي.

وبعد الانتهاء من إعداد كراسة النشاط في صورتها المبدئية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس،وقد أشار بعض المحكمين إلى عدم الإكثار من الأنشطة التي يتعرض لها التلاميذ حتى لا يتعرضوا للملل، وفقدان التوازن بين وقت الحصة والتدريب على الأنشطة الموجودة بكراسة النشاط، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين وبذلك أصبحت كراسة نشاط التلميذ في صورتها النهائية صالحة للتطبيق. (*)

ثانيًا: إعداد أداة البحث وضبطها:

إعداد اختبار توليد المعلومات:

١- **الهدف من الاختبار:** استهدف هذا الاختبار قياس مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي عينة البحث.

٢- **تحديد أبعاد الاختبار:** تمثلت أبعاد الاختبار في مهارات توليد المعلومات (الطلاقة- المرونة- التنبؤ- وضع الفرضيات- تعرف الأخطاء)

٣- **إعداد جدول مواصفات الاختبار:** تم بناء جدول مواصفات يوضح الأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات توليد المعلومات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨): جدول مواصفات اختبار مهارات توليد المعلومات

المهارة	المفردات الدالة عليها	المجموع	الوزن النسبي
الطلاقة	١- ٦	٦	%١٣.٣
المرونة	٧- ١١	٥	%١١.١
التنبؤ	١٢- ١٧	٦	%١٣.٣
وضع الفرضيات	١٨- ٢٣	٦	%١٣.٣
تعرف الأخطاء	٢٤- ٤٥	٢٢	%٤٩
أ- الخلط بين الرأي والصواب	١٠		%٢٢
ب- المغالطة في الاستدلال الاستنتاج.	١٢		%٢٧
المجموع	٤٥	٤٥	%١٠٠

٤- **صياغة مفردات الاختبار:** تم صياغة أسئلة الاختبار في صورة أسئلة موضوعية ومقاليه.

٥- **تحديد صدق الاختبار:** بعد إعداد الصورة المبدئية لاختبار مهارات توليد المعلومات، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ومعلمي ووجهي الدراسات الاجتماعية ، وقد رأى المحكمون صلاحية الاختبار، وبناء على ذلك بلغ عدد مفردات اختبار مهارات توليد المعلومات (٤٥) مفردة.

٦- **الدراسة الاستطلاعية لاختبار مهارات توليد المعلومات:** بعد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي غير عينة البحث الأساسية وبلغ عدد أفرادها (٣٠) تلميذة، وتم تصحيح أوراق الإجابة وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبار ما يأتي:

أ) **حساب الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات توليد المعلومات بعد تطبيقه على عينة عشوائية عددها (٣٠) من غير عينة الدراسة، وذلك من خلال:

- **حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجداول التالية:

جدول (٩):

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات اختبار مهارات توليد المعلومات للأبعاد المنتمية إليها

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاقة	١	٠.٨٠٦	٠.٠١	الخلط بين الرأي والصواب	٢٤	٠.٦٣٤	٠.٠١
	٢	٠.٤٩٨	٠.٠١		٢٥	٠.٦٣٥	٠.٠١
	٣	٠.٦٧	٠.٠١		٢٦	٠.٦٩٢	٠.٠١
	٤	٠.٨٤	٠.٠١		٢٧	٠.٧١	٠.٠١
	٥	٠.٧٧٤	٠.٠١		٢٨	٠.٨٨٩	٠.٠١
	٦	٠.٨٤٣	٠.٠١		٢٩	٠.٨٦٣	٠.٠١
المرونة	٧	٠.٨٢١	٠.٠١		٣٠	٠.٩٢٤	٠.٠١
	٨	٠.٧٧٤	٠.٠١		٣١	٠.٨٩٧	٠.٠١
	٩	٠.٨٢٨	٠.٠١		٣٢	٠.٩٠٧	٠.٠١
	١٠	٠.٧٣٢	٠.٠١		٣٣	٠.٥٣٤	٠.٠١
التنبؤ	١١	٠.٨٨٦	٠.٠١	المغالطة في الاستدلال والاستنتاج	٣٤	٠.٩٣	٠.٠١
	١٢	٠.٨٧٨	٠.٠١		٣٥	٠.٨٥٦	٠.٠١
	١٣	٠.٩٤٥	٠.٠١		٣٦	٠.٨٩١	٠.٠١
	١٤	٠.٨٥٣	٠.٠١		٣٧	٠.٦٥٩	٠.٠١
	١٥	٠.٩٢	٠.٠١		٣٨	٠.٩٣	٠.٠١
	١٦	٠.٧١٨	٠.٠١		٣٩	٠.٨٥٦	٠.٠١
	١٧	٠.٨٤٥	٠.٠١		٤٠	٠.٨٩١	٠.٠١
وضع الفرضيات	١٨	٠.٧٩٦	٠.٠١		٤١	٠.٦٥٩	٠.٠١
	١٩	٠.٤٢	٠.٠٥		٤٢	٠.٩٣	٠.٠١
	٢٠	٠.٥٦٩	٠.٠١		٤٣	٠.٨٥٦	٠.٠١
	٢١	٠.٥٦	٠.٠١		٤٤	٠.٨٩	٠.٠١
	٢٢	٠.٦٣١	٠.٠١		٤٥	٠.٦٥٩	٠.٠١
	٢٣	٠.٧١٧	٠.٠١				

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات اختبار مهارات توليد المعلومات بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها.

- **حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس**

للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لاختبار مهارات توليد المعلومات، تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات بالدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (١٠):

معاملات ارتباط أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات بالدرجة الكلية للاختبار

أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠.٩٢	٠.٠١
المرونة	٠.٩٣	٠.٠١
التنبؤ	٠.٩٨٣	٠.٠١
وضع الفرضيات	٠.٨٩٤	٠.٠١
الخلط بين الرأي والصواب	٠.٩٨٦	٠.٠١
المغالطة فى الاستدلال والاستنتاج	٠.٩٨٤	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠.٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات توليد المعلومات.

ب) حساب ثبات اختبار مهارات توليد المعلومات بمعادلة ألفا كرونباخ

تم حساب ثبات اختبار مهارات توليد المعلومات بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١١): معاملات الثبات ألفا لأبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات وللاختبار ككل

أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات	عدد المفردات	معامل الثبات ألفا
الطلاقة	٦	٠.٧٧
المرونة	٥	٠.٨٦٧
التنبؤ	٦	٠.٩٣
وضع الفرضيات	٦	٠.٦٦٨
الخلط بين الرأي والصواب	١٠	٠.٩٢٣
المغالطة فى الاستدلال والاستنتاج	١٢	٠.٩٦
الاختبار ككل	٤٥	٠.٩٦

من الجدول السابق يتضح: أن معامل الثبات لاختبار مهارات توليد المعلومات ككل= ٠.٩٦، مما يدل على ملائمة اختبار مهارات توليد المعلومات لأغراض البحث.

ت) تحديد زمن اختبار مهارات توليد المعلومات

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذى استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ زمن تطبيق الاختبار (٩٠) دقيقة.

رصد النتائج ومناقشتها:

١) لاختبار صحة الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥)بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات لصالح المجموعة التجريبية".

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول(٢١): قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات

أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	التجريبية	٥٠	١١.٦٤	٠.٧٧٦	٢٧.٥٨	٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠	٥.٤٤	١.٣٨٧			
المرونة	التجريبية	٥٠	٩.٩٢	٠.٣٩٦	١٦.٤٠٢	٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠	٥.٠٢	٢.٠٧٥			
التنبؤ	التجريبية	٥٠	١١.٢٤	٠.٩٨١	١٩.٣	٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠	٤.٠٤	٢.٤٤٩			
وضع الفرضيات	التجريبية	٥٠	١١.٢	٠.٩٩	٢٠.٨٦	٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠	٤.٥٦	٢.٠٢٢			
الخلط بين الرأي والصواب	التجريبية	٥٠	٨.٧٤	٠.٤٤٣	١٣.٩٨	٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠	٣.٧٦	٢.٤٧٩			
المغالطة في الاستدلال والاستنتاج	التجريبية	٥٠	٩.٨٢	٠.٣٨٨	١٦.٠٢	٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠	٣.٩٤	٢.٥٦٧			
الاختبار ككل	التجريبية	٥٠	٦٢.٥٦	٢.٠٩١	٢٧.١	٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠	٢٦.٧٦	٩.١٠٨			

من الجدول السابق يتضح أنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات والدرجة الكلية له بعدياً

لصالح المجموعة التجريبية (**المتوسط الأكبر**=١١.٦٤- ٩.٩٢- ١١.٢٤- ١١.٢- ٨.٧٤- ٩.٨٢- ٦٢.٥٦)، حيث جاءت قيم "ت" تساوي (٢٧.٥٨- ١٦.٤٠٢- ١٩.٣-٢٠.٨٦- ١٣.٩٨- ١٦.٠٢- ٢٧.١)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الأول" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات لصالح المجموعة التجريبية".

٢) الفرض الثاني" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥)بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات توليد المعلومات لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات توليد المعلومات، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول(٢٢): قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات توليد المعلومات

أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	قبلي	٥٠	١.٠٢	٠.٧٤٢	٧٣.٠٥	٤٩	٠.٠١
	بعدي		١١.٦٤	٠.٧٧٦			
المرونة	قبلي	٥٠	٠.٧	٠.٥٨	٨٨.٥٢	٤٩	٠.٠١
	بعدي		٩.٩٢	٠.٣٩٦			
التنبؤ	قبلي	٥٠	٠.٩٢	٠.٧٢٤	٦٢.٤٦	٤٩	٠.٠١
	بعدي		١١.٢٤	٠.٩٨١			
وضع الفرضيات	قبلي	٥٠	٠.٨٨	٠.٦٨٩	٦٥.٤٧	٤٩	٠.٠١
	بعدي		١١.٢	٠.٩٩			
الخلط بين الرأي والصواب	قبلي	٥٠	١.٣٦	٠.٤٨٥	٨٢.١٤	٤٩	٠.٠١
	بعدي		٨.٧٤	٠.٤٤٣			
المغالطة في الاستدلال والاستنتاج	قبلي	٥٠	١.٢٦	٠.٤٤٣	٩٨.٩٩	٤٩	٠.٠١
	بعدي		٩.٨٢	٠.٣٨٨			
الاختبار ككل	قبلي	٥٠	٦.١٤	١.٦٥٤	١٥٨.٦	٤٩	٠.٠١
	بعدي		٦٢.٥٦	٢.٠٩١			

من الجدول السابق يتضح أنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات لصالح التطبيق

البعدي (**المتوسط الأكبر=١١.٦٤- ٩.٩٢- ١١.٢٤- ١١.٢- ٨.٧٤- ٩.٨٢- ٦٢.٥٦**)، حيث جاءت قيم "ت" تساوي (٧٣.٠٥- ٨٨.٥٢- ٦٢.٤٦- ٦٥.٤٧- ٨٢.١٤- ٩٨.٩٩- ١٥٨.٦)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الثاني" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في لاختبار مهارات توليد المعلومات لصالح التطبيق البعدي".

- حساب حجم تأثير إستراتيجية بناء المعنى في تنميه مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (إستراتيجية بناء المعنى في تنميه مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية،تم حساب حجم التأثير (η2)، وذلك كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(٢٣): حجم تأثير إستراتيجية بناء المعنى في تنميه مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية

أبعاد اختبار مهارات توليد المعلومات	قيمة (η2)	حجم التأثير
الطلاقة	٠.٩٩	كبير
المرونة	٠.٩٩٣	كبير
التنبؤ	٠.٩٨٧	كبير
وضع الفرضيات	٠.٩٨٨	كبير
الخلط بين الرأي والصواب	٠.٩٩٢	كبير
المغالطة في الاستدلال والاستنتاج	٠.٩٩٥	كبير
الاختبار ككل	٠.٩٩٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير استراتيجية بناء المعنى في تنميه مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية كبير، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٩٨٧- ٠.٩٩٨).

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي، الذي نص على ما فاعلية استخدام إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بتنمية مهارات توليد المعلومات:

أظهرت نتائج البحث وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لإستراتيجية بناء المعنى على المهارات (الطلاقة، المرونة، وضع الفرضيات، التنبؤ، الخلط بين الرأي والصواب، المغالطة

في الاستدلال والاستنتاج) أو على مستوى الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع تفوق المجموعة التجريبية إلى:

١. استخدام التلاميذ الحوار والمناقشة المفتوحة بين التلاميذ وبعضهم البعض أو مع الباحثة قد ساعد على توضيح الأخطاء وتعديلها ونقدها، وهذه من مهارات توليد المعلومات وتقييمها.
٢. تدريب التلاميذ في مراحل إستراتيجية بناء المعنى المستخدمة في هذه الدراسة ساعدت التلاميذ على تقييم أعمالهم، مما أسهم في زيادة مستوى توليد المعلومات وتقييمها لديهم.
٣. كذلك ساعدت إستراتيجية بناء المعنى على إيجاد جسر بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة للمتعلم، مما أسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في أثناء عملية التعلم، مما زاد من الطلاقة والمرونة لدى التلاميذ.
٤. ساعدت أيضًا إستراتيجية بناء المعني على إثارة دوافع التلاميذ مما ساعد على زيادة تخزين المعلومات بما ساعدهم على عملية النقد كمهارة من مهارات تقييم المعلومات.
٥. كماأن إستراتيجية بناء المعنى أعطت مؤشرات إيجابية لتعلم مهارات التفكير بسبب ما قدمت في التنوع من المهارات واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية مع التغذية الراجعة والتعزيز، فضلًا عن وضوح الأهداف السلوكية في بداية المادة الدراسية.
٦. كما ساهم قيام التلاميذ بمجموعة من الأعمال الكتابية في كراسة النشاط في تنمية قدرتهم على توليد الأفكار؛ حيث تساعد الكتابة على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم، وتوفر لهم الفرص للقيام بالعمليات التوليدية المختصة باسترجاع المعرفة السابقة، والربط بينها، والتأليف بين مكوناتها وتحويل هذه الأبنية من صورة إلى أخرى، كما ساعد العمل في مجموعات الحصول على أكبر عدد ممكن من الحلول، وهذا بدوره ساعد في تنمية مهارات توليد المعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في تحقيق فاعلية استخدام إستراتيجية بناء المعنى في تنمية العديد من المهارات العلمية ومهارات التفكير المختلفة؛ منها: دراسة توك (Tok, 2008) ، ودراسة محمد رجب إبراهيم (٢٠١٣) ، ودراسة حسين البوحة (٢٠١٤) ، و دراسة سها حمدي زوين (٢٠١٨) ، ودراسة شيماء محمد محمود (٢٠١٩).

كما اتفقت تلك النتيجة مع الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات توليد المعلومات منها: دراسة ساهر حسن الزيدي (٢٠١٦)، وصالحة عمر خرارزة (٢٠١٦)،ودراسة سالمة محمد الرتيمي (٢٠١٦).

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج تقدم التوصيات الآتية:

١. تبني إستراتيجية بناء المعنى في تدريس مهارات توليد المعلومات بجميع المراحل الدراسية، وذلك لفاعلية هذه الإستراتيجية.

٢. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة تنمية مهارات توليد المعلومات في المراحل الدراسية ومن خلال كافة المقررات الدراسية.

٣. تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) أثناء التدريس والبعد عن الأساليب التقليدية بهدف تحقيق نواتج تعلم أفضل.

٤. إجراء المزيد من البحوث لبحث فاعلية إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) في تحقيق نتائج تعلم أخرى على تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥. الاهتمام بتنمية أنماط مختلفة من مهارات التفكير لتلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية.

٦. إجراء مزيد من الدراسات حول إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H) في تدريس الدراسات الاجتماعية تهدف إلى تقصي فاعليتها في متغيرات تابعة أخرى مثل: مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير التأملي، والاتجاهات العلمية، والعادات العقلية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي، واستكمالًا لموضوع البحث تقترح الباحثة:

- فاعلية إستراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير الجغرافي وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والاستمتاع بالتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- فاعلية إستراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية بناء المعنى في تنمية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير الناقد والوعي ببعض القضايا الجغرافية المعاصرة.

المراجع:

المراجع العربية

إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤).اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس ٣٠. ١٤٧- ٢٨٠.

إبراهيم أحمد عطية ومحمد أحمد صالح (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجيتي (K-W-L-H) و(فكر- زاوج- شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. مج ١٨. ع٧٦، ٥٠- ٨٥.

أحمد النجدي ومنى سعودي وعلي راشد (٢٠٠٣). طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة. دار الفكر العربي.

أماني سعيدة سالم (٢٠٠٧).تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية K.W.L.H المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف). مجلة العلوم التربوية. ع ٢، ٣- ١١٠.

أماني على السيد رجب (٢٠١٢).أثر إستراتيجية اليد المفكرة في تنمية مهارات التفكير التوليدي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية. جامعة دمياط. ع٦٢.

أماني مصطفى حميدة (٢٠٠٩). فاعلية استخدام إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

أميمه محمد عفيفي (٢٠٠٤). فاعلية التدريس وفقًا لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.

إيمان حسنين عصفور (٢٠١١).برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبي لتنمية مهارات التفكير التوليدي وفاعلية الذات للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع١٧٧. ١٣- ٦٥.

راندا عبد العليم (٢٠٠٨).فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى أطفال الروضة . مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع٧٨، ٢٩- ٧٤.

رشيد البكر (٢٠٠٠). تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي. الرياض. مكتبة الرشيد.

رضا أحمد دياب (٢٠١٦).فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مج ١٩، ع٣، ١٦٤- ٢٥٢).

ريحاب السيد تركي (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية بناء المعنى في تدريس مادة علم لنفس والاجتماع على تنميةمهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريًا في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنصورة.

زبيدة محمد قرني (٢٠٠٨) فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. مجلة التربية. مج١١، ع٤.

ساهر حسن الزبيدي (٢٠١٦).فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير التوليدي والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي بجمهورية العراق. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.

السعدي الغول السعدي (٢٠٠٥). فاعلية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقيمها والتفكير فوق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه. كلية البنات. جامعة عين شمس.

سعيد عبد العزيز (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته. تدريبات وتطبيقات علمية. الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سها حمدي زوين (٢٠١٣). أثر استخدام مدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة. كلية التربية. جامعة المنوفية.

شاما جابر يوسف (٢٠١١). فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعارض المعرفي في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه. كلية البنات. جامعة عين شمس.

شاهرة سعيد القحطاني (٢٠١٨). فعالية إستراتيجية (PQ4R) في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير التوليدي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. مج ٢، ع١٤، ١٠٥- ١٢٨.

شيماء محمد محمود (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيه بناء المعنى K-W-L-H في تدريس لدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ع ١٢، ج٢، ٣٤٧- ٤٠٩.

عاطف محمد عبد الله (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج ريحليوث للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر. العدد ١١، ١٤٧- ١٨٣.

على أحمد الجمل (٢٠٠٥).فاعلية استخدام التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر. العدد ٣.

على جودة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد ٥.

فاروق السيد عثمان (٢٠٠٥). سيكولوجية التعلم والتعليم. القاهرة. دار الأمن للطبع والنشر والتوزيع.

فتحي جروان (٢٠١٠). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٤. دار الكتاب الجامعي. الأردن.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). علم النفس المعرفي، مدخل ونماذج ونظريات. الجزء الثاني. القاهرة. دار النشر للجامعات.

كرامي محمد بدوي ومنى سعد طايع (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية زيجلر للأمواج المتداخلة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في الدراسات الاجتماعية لدى تلامي الصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. ع ٧٧، ١٧٧٨- ١٨١٩.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة. عالم الكتب.
محسن محمد السيد (٢٠١٠). تطوير منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل المنظومي وأثره على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات الفيزيائية وتوليد الأفكار وتقييمها. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.
محمد السيد على (٢٠٠١). التربية العملية وتدريس العلوم. القاهرة. دار الفكر العربي.
محمد أمين عطوة (٢٠٠٩). تدريس الدراسات الاجتماعية، النظرية والتطبيق، رؤية معاصرة. دار السحاب للنشر والتوزيع.
محمد حمد الطيطي (٢٠٠١). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
مصري عبد الحميد حذورة (٢٠٠٣). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي. القاهرة. مكتبة الأنجلو.
منصور سمير الصعيدي (٢٠١٨). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على أدوات الويب الدلالية (Web 3.0) في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر. تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات القاهرة. جامعة بنها. ١٤٠- ١٨٦.
ميرفت حامد هاني (٢٠١٣).فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. مج ١٩، ع٢، ٢٢٧- ٢٩٢.
ناصر بن على الجهوري (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H في تنمية الفهم العميق لمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع ٣٢، ١١- ٥٨.
نايفة قطامي (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. القاهرة. دار الفكر.
نجم عبد الله الموسوي (٢٠١٥).النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) نموذجًا. عمان. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
نوال فهمي عبد الفتاح (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتفكير التوليدي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. الجمعية المصرية العلمية. مج٩، ع٣.

نوفل عباس كريم (٢٠٢١).فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في التاريخ لدى طلاب الصف الخامس أدبي. مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث. مج ٣. ع٣،١٠- ٣١.

هالة سعيد أحمد (٢٠١٢). فعالية نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات في الكيمياء والدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. مجلة التربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج١٥، ع١، ٢١٩- ٢٦٢.

هبة هاشم محمد (٢٠١٥). برنامج تدريبي مقترح قائم على الاقتصاد المعرفي لتنمية المهارات الأدائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومهارات توليد المعلومات لدى تلاميذهم. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. ع ٦٧، ٥٥- ١١٨.

وسام فيصل الفرغلي (٢٠١٣). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء. رسالة ماجستير. كلية التربية.جامعة المنصورة.

يسري محمد عثمان (٢٠٠٨). أثر استخدام المدخل الجدلي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه. كلية البنات. جامعة عين شمس.

حسين علاء البوحيه (٢٠١٤). أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة بابل.

فادية ديميتري يوسف (٢٠١٠). المناهج الدراسية في عصر المعلوماتية. الطبعة الثانية. المنصورة. عامر للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

Coyne Michael D & other (2007). Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners. Upper Saddle River. New Jersey Columbus. Ohio.

Emaliana, L., (2012). K.W.L.H a teaching technique that develops active reading for non- English department student. Universities brawijaya. East Java.

Feldman, S. (2003). The right Line of questioning. Teaching Pre- K-8, 33 (4), 8- 17.

Geoffrey, S. et al. (2010). Supporting Generative Thinking about the Integer Number Line in Elementary Mathematics. Cognition and Instruction. (28), (4), 499- 474.

Gladstone, M. (2006). Generative Thinking and Generative Communication. Paper Presented in Meeting American Society for Quality Columbia Basin Section 614.

Mohd, T. N; Mohan.c. (2016). The Link Between Higher Order Thinking Skills, Representation and Concepts in Enhancing TIMSS Tasks. International Journal of Instruction, v9, n2, 199- 214.

Perez, K., (2008). More than 100 Brain Friendly Tools and Strategies Literacy Instruction. California. Corwin Press.

Spronken, R. & Bullard (2008). Where Might Sand Dunes Be On Mars? Engaging Student Through Inquiry- Based Learning in Geography, Geography in Higher Education, (32) (1), 61- 86.

Vanzee, E. (2000). Analysis of Student Generated Ompiora Discussing. International Journal of Science Education. 22 (2), 115- 142.