فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود*

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طالبة من طالبات مرحلة الماجستير بالقسم، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، ذو تصميم المجموعة الواحدة والتي خضعت للاختبار القبلي والبعدي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، وهما؛ مقياس المهارات الاجتماعية، واختبار التحصيل المعرفي. وتم تطبيق أداتي الدراسة على العينة بعد التأكد من صلاحيتهما من حيث الصدق والثبات. وبعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات عينة الدراسة فى التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في كل من مقياس المهارات الاجتماعية واختبار التحصيل المعرفي. وكشفت النتائج عن درجة مرتفعة من الفاعلية للأنموذج في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين أداء الطالبات على مقياس المهارات الاجتماعية واختبار التحصيل المعرفي، وفى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت بعض التوصيات من أهمها استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) التحري الجماعي ضمن طرق التدريس ببرنامج الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس، كما قدمت بعض المقترحات الهادفة إلى إجراء مزيد من الدراسات المرتبطة باستخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي.

الكلمات المفتاحية: أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي، المهارات الاجتماعية، التحصيل المعرفي.

◆ قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض-المملكة العربية السعودية

Abstract

The research aimed at knowing the effectiveness of using (Thelen) model / group investigation in the cognitive achievement and social skills among graduate female students in "curriculum organization course" in the social sciences college , the sample of the research consisted of (n=19) female graduate students . In order to achieve the research goals two tools were applied: an achievement cognitive test and social skills scale. The two tools were pre and post applied after confirming their validity and reliability. After analyzing the data statistically. The results showed a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the female students average score of pre and Post Test of cognitive achievement test and the social skills scale in favor of Post Test, these difference attributed to the (Thelen) model group investigation.

The results showed an effective for the Thelen model development of cognitive achievement and social skills. The results of the study also showed a strong correlation between the performance of female students of the social skills scale and cognitive achievement test**.**

The researcher recommended using (Thelen) model / group investigation within the methods of teaching in the curriculum master program, the researcher also suggested further studies related to (Thelen) model / group investigation

Key Words: Thelen model /group investigation, social skills, cognitive achievement.

خلفية الدراسة

تسود القرن الحادي والعشرين التغيرات السريعة والمتلاحقة، في جميع جوانب الحياة المختلفة، والتي تتطلب من إنسان هذا العصر البحث عن المعرفة بنفسه، وامتلاكه للمهارات الاجتماعية، التي تكسبه التكيف مع هذه التغيرات. الأمر الذي دعى التربويون في السنوات الأخيرة إلى الاهتمام باستراتيجيات ونماذج التدريس التي تركز على المتعلم وتجعل منه محوراص للعملية التعلمية التعلمية. وتتعاظم الحاجة إلى ذلك عند تدريس طلبه الدراسات العليا، ومنهم طلبة مرحلة الماجستير. وترجع هذه الحاجة لما يجب أن يمتلكه به أولئك الطلبة من الخصائص، والتي من أهمها القدرة على مزاولة الدراسة، والقيام بالاستقصاء عن المعلومات، كأسلوب تفكير في حياتهم العلمية والعملية.

ويعد استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي ليس فقط وسيلة لنقل المعلومات والمهارات للمتعلمين، بل هو أيضاً وسيلة متقدمة للاتصال بهم، والتفاعل معهم، وتنظيم التحصيل المعرفي لهم، والعمل على ربط موضوع الدرس بحياتهم العملية، ومنح الطلبة الفرصة الكافية للتفكير بحرية، وتعويدهم على الدراسة العلمية، وتحمل المسئولية، والاستقلالية في التفكير، والقدرة على اتخاذ القرارات، وهذا ما أكدت عليه مجموعة من الدراسات (الحارثي، ٢٠٠٣؛ عمران، ٢٠٠٧؛ اللامى،٢٠٠٧؛ عبد الواحد، ٢٠٠٨؛ العيساوي، ٢٠١٠؛ سلمان، ٢٠١٢) التي اجمعت على أهمية أنموذج ثيلين (Thelen) في تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، والتقليل من دور المعلم التقليدي الذي يعتمد على الألقاء (المحاضرة) كطريقة تدريسية شائعة الاستخدام في التدريس الجامعي، مما يترتب عليه عزلة الطلبة فيما بينهم، وعن ماحولهم، وقصور في مهارات العمل الجماعي، وبالتالي تدني في مستوى التحصيل المعرفي، نظراً لإن التدريس الجامعي الجيد يستند إلى العملية التفاعلية بين الطلبة، والمشاركة الإيجابية من خلال العمل في مجموعات، وفي بيئة صفية ديمقراطية، يتحقق فيها توزيع الأدوار، وتبادل الرأي والأفكار، مما يترتب عليه زيادة التحصيل المعرفي، واكتساب المهارات الاجتماعية.

وقد طور ثيلين(Thelen) في عام١٩٦٠م أنموذجه، والذي سمي باسم أنموذج التحري الجماعي Investigation (Group)، ويسميه البعض أنموذج الاستقصاء الجماعي (Group Inquiry)، ويهدف هذا النموذج إلى إعداد وبناء المواطن الصالح ضمن التفاعلات والعلاقات التي تسود المجموعات كأفراد وكمجموعات من خلال إجراءات ديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية وتفاعل أنساني بين المتعلمين عن طريق بناء علمية التربية ضمن العلمية الديمقراطية، واعتبار الطلاب داخل الصف الدراسي وحدة اجتماعية تستند على تفاعلات وعلاقات اجتماعية بين أفرادها ومجموعتها محكومة بأسس ديمقراطية، ويساعد هذا الأنموذج على تغيير النظرة التقليدية للتدريس التي رأت أن عقل المتعلم عبارة عن مخزن للمعلومات

دون الاهتمام بالتفاعلات الاجتماعية التشاركية داخل البيئية الصفية (قطامي وقطامي، ١٩٩٨؛ اللامي،٢٠٠٧).

ويتميز أنموذج التحرى الجماعى عن غيره من النماذج بما يعطى من وزن وقيمة للمتعلم واحترام قدراته واستعداداته ليقابل بذلك في الاتجاه الآخر النماذج التى ذهبت إلى مكننة الإنسان والتعامل معه كآلة وجهاز تخزين، من خلال تركيزه على تنمية شخصية المتعلم وتطويرها وزيادة فرص ممارسة للحياة فى المدرسة، إذ يحكم أنموذج ثيلين المبدئ الأساسي البارز، ومفاده أن الصف وحدة إجتماعية يضم تفاعل وعلاقات إجتماعية بين أفراده ومجموعاته وفق أسس ديموقراطية (whitehead &Pritchard, 2004).

ويوضح زنجارو(Zingaro, 2008) العلاقة بين التعلم التعاوني والتحري الجماعي، فالتعلم التعاوني (Cooperative learning) هو أكثر من مجرد عمل الطلبة في مجموعات، فهو بمثابة تحول جذري في دور المعلم كمقدم وناقل للمعلومات والمصدر الوحيد للمعرفة، ليصبح دور المعلم مرشد وموجه للطلبة للحصول على المعرفة من خلال المهام التي تطلب توظيف المهارات المتراكمة لجميع أفراد المجموعة. وفي حقيقة الأمر فأن التحري الجماعي (Group investigation) هو أحد أنماط التعلم التعاوني. وفي هذا السياق يحدد كل من (قطامي وقطامي، ١٩٩٨؛ المختار،٢٠٠١؛ عمران،٢٠٠٧) الأسس التي يبني عليها نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وهي كما يلي:

- الإنسان كائن اجتماعي يبني مع غيره من أفراد الجماعة جملة من القواعد والاتفاقات والأعراف الاجتماعية، ولذلك يجب على كل متعلم القيام بدوره، وتشجيع زملاؤه ومراقبة أدائهم والاعتماد المتبادل فيما بينهم من أجل إنجاز المهمة.
- غرفة الصف تشبه المجتمع الكبير فلها نظامها الاجتماعي وثقافتها الصفية ومعاييرها وتوقعاتها ويجب أن يعكس النمط التعليمي فيها نمط التعامل في المجتمع، فالعلم وثيق الصلة بالمجتمع يؤثر فيه ويتأثر به.
- التعلم ليس مجرد توصيل المعرفة إلى الطلبة، وإنما هو أشمل من ذلك وأعم لأنه يتضمن إرشاد الطلبة، وتوجيههم لبذل أقصى جهد في عملية التعلم، وأن يكون للطلبة النصيب في اتخاذ القرارات، وهذا يبعث الثقة في نفس كل طالب في المشاركة، وطرح أرائه وأفكاره.
- المعرفة: ويسميها "ثيلين" بالمعرفة الاستقصائية، فالمعرفة تستعمل وتختبر عن طريق التحري الجماعي وينظر لها على أنها استعداد فطري لمواجهة العالم والتفاعل مع ظواهره المتنوعة، وتمثل المعرفة حالة

الكمون لإعادة التنظيم الداخلي عند الفرد، ويحافظ على صلته بالعالم المتغير وهي في نهاية الأمر شكل من أشكال الافتراضات المقترحة لطرح مهارات جديدة لمعرفة ظواهر الحياة المختلفة لذلك توصف المعرفة عند "ثيلين" بأنها معرفة وظيفية وتطبيقية.

- الاستقصاء: يوسع دائرة المتعلمين في الموقف التعليمي ويزيد دوافعه لاستكشاف الحقائق، وينمي لديهم الميل لتقبل أراء زملائهم الذين يختلفون معهم في الرأي، وأن المناقشة التي تسبق الوصول للجواب المحدد تنمي مهارات المتعلمين في الاستماع والسؤال، وإدارة الحوار، وتتطور مهارات الاستقصاء من خلال استخدام أنماط متنوعة من التفكير الناقد والإبداعي، وإعادة بناء المفاهيم السابقة بناءاً على استنتاجات جديدة، وفتح مسارات تقصي وبحث جديدة، وبلورة نتائج جديدة وإعلانها، ومناقشتها مع ذوي الخبرة (المعلم).

ويشير كل من (عمران،٢٠٠٧؛ ملحم، ٢٠٠٧) إلى أن دور المعلم وفقاً لأنموذج ثيلين يتمثل في استثارة انتباه المتعلمين وتشويقهم بموضوع الدرس، وإعداد بيئة التعلم والجلسة المناسبة للمتعلمين لتنفيذ الخبرة، وتزويد المتعلمين بالمشكلات والمواقف المراد الدراسة عنها، وإعداد المواد اللازمة التي تستعمل في معالجة المشكلات والمواقف، وتحديد المشكلة وصياغتها بصورة قابلة للمعالجة والدراسة، ومساعدة الطلبة على تغيير نشاطاتهم وتنوعها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم، أم الحالات أو المواقف التي قد يكون تدخل المعلم فيها ضروريا فهي الحالات التي ينعزل فيها الطلبة عن المشاركة الجماعية، وتعجز المجموعات فيها عن التوصل إلى الحل، وتجعل المعلم يتدخل للمحافظة عل النظام في الغرفة الصفية.

بينما حدد سلامة والخريسات وصوافطة وقطيط (٢٠٠٩) دور المتعلم تبعاً لأنموذج ثيلين في العمل الجماعي لإنجاز المهام إذ يتعاون أفراد المجموعة الواحدة معا لإتمام المهمة وإنجازها منذ بداية الموضوع وحتى نهايته، وتنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها، ومشاركته لطلبته في الأفكار والمشاعر على أن يكون لديه القدرة على تقبل أفكار ومشاعر الطلبة، والاستعداد المستمر للتأكد من تثبيت المعلومات للطلبة، وتوظيف المعلومات المكتسبة لديهم، والتعبير عنها شفوياً أو تحريرياً، والتذكير والثقة بالنفس، والاستقصاء الفردي والجماعي، بالإضافة لقيام المتعلمين بعمل خطة ومناقشة الأدوار.

ويذكر كل من (قطامي وقطامي، ١٩٩٨؛ عمران، ٢٠٠٧) أن ثيلين كشف النقاب عن بنية التدريس لنموذج التحري الجماعي في مجموعة من الخطوات المتسلسلة بصورة منطقية، ويمكن إيجازها في الآتي:

- مواجهة الطلبة بمشكلات ومواقف محيرة مخططة وغير مخططة.
- استكشاف ردود أفعال الطلبة في المجموعات للموقف المطروح للنقاش وسبر أغوارهم الفكرية.
- تحديد المشكلة وصياغتها في شكل مهمة قابلة للمعالجة والدراسة، وتحديد أدوار الطلبة ومسئولياتهم ومعالجة المشكلة بشكل فردي وجماعي.
- تحليل العمليات الذهنية من خلال رصد درجة التقدم الذي حققه الطلبة من خلال مراجعة الأنشطة الجماعية التي قاموا بها.
- استثارة الاستقصاء الجماعي، وتنشيط أنماط مختلفة من الأنشطة بما يسهم في تحقيق الأهداف والنواتج المحددة مسبقاً.

ومن جانب آخر؛ تعاني المهارات الاجتماعية من صعوبة في تحديد مفهومها بدقة ووضوح، ونظراً لما عرضه العلماء والباحثين من مفاهيم تعريفات عديدة للمهارات الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة باختلاف المواقف وما تحدثه من تفاعلات وإلمام الفرد بذلك الموقف وطريقة أدائه واستجابته، مما يتطلب مستوى معين من التنظيم العقلي والانفعالي والمعرفي والواقعي (المطوع، ٢٠٠١).

ويشير عبد الله (٢٠٠٠) إلى أن المهارات الاجتماعية تتحدد في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد، وخصاله، وفي إطار الملائمة للموقف الاجتماعي، والعنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في الاختيارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب، ويشتمل مفهوم المهارة الاجتماعية على البراعة (Proficiency) والكفاءة (Competence) والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية، ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين، كما تشتمل على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه؛ بهدف تدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي.

وتؤثر مشكلات الاجتماعية للطلبة سلبيا على تقديرهم لذاتهم، ورضاهم الشخصى ونموهم، واتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم، ولذلك فإنه من المهم للمعلمين ان يضطلعوا بدور فعال فى مساعدة المتعلمين على اكتساب وتطوير وتهذيب المهارات الاجتماعية الضرورية للعلاقات الاجتماعية المهمة (Morris, 2002).

وتمكن المهارات الاجتماعية الجيدة الفرد من ارتباطه بعلاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية من المؤشرات الضرورية لكفاءته فى العلاقات الشخصية، إضافة إلى انها تجنب

الفرد نشوء الصراعات بينه وبين المحيطين به وحلها فى حالة حدوثها، ومواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية (شوقى،٢٠٠٣).

كما أن المهارات الاجتماعية تعنى الأنماط السلوكية والأنشطة التى تزيد عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية المختلفة بأساليب مقبولة، فيتعلم الإنسان التعامل الاجتماعي الذي يؤهله لكي يتواصل ويتفاعل مع الآخرين بطريقة فعالة، ويتجنب الاستجابات غير المقبولة، وتتمثل فى مجموعة من مهارات الحياة اليومية والتي من أهمها القدرة على التواصل، وتحمل المسئولية، والتفاعل والتعاون وعقد الصداقات وتكوين العلاقات (الجهنى،٢٠١١).

ولقد صنف كل من عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢) المهارات الاجتماعية إلى ست مهارات فرعية، وهي:

- مهارة تحمل المسئولية (Responsibility skill): تعني أداء المتعلم للتكليفات المطلوبة منه بدقة والالتزام بتقديمها بالوقت المحدد لها والمحافظة على تعليمات وتوجيهات المعلم، وتتضمن مهارتي أتباع التعليمات والالتزام بالانتهاء من الأعمال في الوقت المحدد لها.
- مهارة توكيد الذات (Self-emphasis skill): يقصد بها قدرة المتعلم على المحادثة مع أقرانه والتعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع أرائه والإفصاح عن مشاعره الإيجابية (مدح) والسلبية (غضب) نحوهم والدفاع عن حقوقه الخاصة، والمبادأة والاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية وتتضمن أيضاً مهارة المحادثة والتعبير عن الرأي في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- مهارة ضبط النفس (Self-control skill): يقصد بها قدرة المتعلم على التحكم في انفعالاته أثناء مواقف التصادم مع الأخرين والاستجابة بشكل ملائم لمن يحاول استفزازه وتتضمن مهارتي حل المشكلة والتحكم في الانفعالات.
- مهارة التعاون (Cooperation skill): تعني مساعدة الأخرين والقدرة على التعاون المتبادل معهم.
- مهارة التعاطف (empathy skill): تشمل قدرة المتعلم على تفهم مشاعر الأخرين واحترامها من خلال سلوكه.
- مهارة التواصل مع الأقران (Reaching out to pears skill): تتضمن قدرة المتعلم على التفاعل مع اقرأنه في المواقف الاجتماعية، وأيضا تكوين صداقات معهم والسيطرة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي والتصرف بصورة مرنه أثناء التعامل معهم وتعديله بما يتناسب مع ما يطراء على تلك المواقف من مستجدات وتتضمن مهارتي التواصل اللفظي وغير اللفظي.

إضافة إلى ذلك؛ يؤكد الزيتوني (٢٠٠٥) على أهمية تنمية بعض المهارات الاجتماعية من خلال العملية التعليمية، ومن أبرزها:

١-**مهارات المحادثة**: تركز على أن الفرد الذي يمتلك مهارات المحادثة يستطيع أن يبدأ المحادثة ويستمر فيها وينهيها، وتشمل مهارة الاستمرار في المحادثة ثلاثة عناصر، وهي الاستماع الجيد للآخرين، وإعطاء معلومات للآخرين، وإلقاء الأسئلة على الآخرين.

٢-**المهارات التوكيدية**: يقصد بها أن الفرد الذي يمتلك المهارات التوكيدية يستطيع أن يعبر بحرية عما يريد، وتنقسم المهارات التوكيدية إلى نوعين، وهما: مهارات التوكيد الموجب، وهي المشاعر الايجابية نحو الآخرين مثل مهارات المجاملة من مدح وثناء على الآخرين لإنجازاتهم وما يمتلكونه من أشياء مادية، ومهارات التعاطف وهي المشاركة الوجدانية للآخرين في مواقف الافراح والاتراح، وتقديم مبررات للسلوك الذي يسلكه الفرد عندما يخطئ في حق الآخرين، ومهارات التوكيد السلبي، وهي مشاعر الرفض والاستياء والدفاع عن النفس مثل رفض الطلب غير المنطقي، والاحتجاج، ورفض السلوكيات الجديدة، والتعبير بالغضب، والمقاطعة لتحقيق التفاوض الموصل إلى الحلول.

٣-**مهارات الإدراك الاجتماعي**: تعني أن الفرد الذي يمتلك مهارات الإدراك الاجتماعي يستطيع أن يعرف متى وأين وكيف يصدر الاستجابات المختلفة، وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية، والانتباه، والتنبؤ أثناء التفاعل مع المواقف المختلفة في الحياة اليومية.

ويستخلص القحطاني (٢٠١٦) الخصائص العامة للمهارات الاجتماعية في أنها تشمل كل من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية، وتساعد الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ناجحةٍ مع الآخرين، وتجعل الأفراد الذين يتصفون بهذه المهارات مقبولين اجتماعياً، ويمكن تنميتها لدى الطلبة بصورة مقصودة من خلال برامج تدريبية واستراتيجيات تدريسية معينة، كما يمكن تنميتها لدى الطلبة بصورة غير مقصودة من خلال مواقف الحياة اليومية.

وتعتبر المهارات الاجتماعية مظهر من مظاهر حياة الفرد، وتحظى بأهمية بالغة لكونها تؤثر في تكيفه وتفاعله ونجاحه مع الأخرين، في مراحل حياته المختلفة، وخاصة مراحل تعليمه، وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر، حيث فقدان مثل هذه المهارات يرتبط بالإنجاز الدراسي التعليمي، والمتمثل في تدني التحصيل الدراسي (اليوسف، ٢٠١٣).

وعلى الرغم من التطور فى استراتيجيات التدريس ونماذجه؛ إلا أن الطلبة مازالوا يواجهون مشكلة تدريسهم بطرق لا تتناسب مع قدراتهم ولاتتواكب مع طبيعية العصر، وأصبح الاهتمام منصبا على تزويدهم بأكبر كم من المعلومات، كما لو كان اكتسابهم للمعلومات هو الغاية من

التعليم الذى يعتمد على الحفظ والاستظهار، مما يؤدي إلى نتيجة مفادها نقص في القدرة على التعلم، وبالتالي تسبب ذلك في الإخفاق الدراسي، وضعف القدرة على مواجهة تحديات الحياة العملية في شتى المجالات، وعلى كافة المستويات (العلواني،١٩٩٩؛ أبو جادو، ٢٠٠٦؛ بن فرج،٢٠٠٩؛ أبو النور وعبد الفتاح وأحمد، ٢٠١٢).

وأكدت ديفيز وكوبر وكتيلر وإلوت (Davies, Cooper, Kettler & Elliott, 2015) على أهمية تعزز إدراج التعلم الاجتماعي في المناهج الدراسية بغية تطوير القدرات الشخصية والاجتماعية للطلبة، وتشجيع الطلبة على تنمية مهاراتهم الاجتماعية، لاسيما الطلبة الذين يعانون من حساسية اجتماعية تجاه الأحداث اليومية التي يتعرضون لها في حياتهم، إذ تطوير المهارات الاجتماعية يمكن من زيادة الترابط والشعور بالثقة في النفس والطمانينة في التعامل مع الآخين بدرجة أكبر، الأمر الذي يسهم في حدوث عملية الاندماج المجتمعي الذي بدوره يعتبر مطلبا مهما لتحقيق المهارات الاجتماعية المأمولة. وهنا تظهر الحاجة الملحة إلى أهمية أن يمتلك المعلمين والمعلمات القدرة والأدوات التى تعمل على قياس هذه المهارات المهارات الاجتماعية، ولتحقيق ذلك فأن الأمر يستلزم تطوير استراتيجيات التدريس

الفعال التي تدعم نمو المهارات الاجتماعية. وعلاوة على ذلك؛ أكدت دراسة

هانز وجاركوسي (Hänze & Jurkowski, 2017) أن توفر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة يلعب دورا مؤثر على مستوى آدائهم الدراسي من خلال مهارات التفاعل والتواصل بين الطلبة، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين العلاقة الإيجابية بين الطلبة في الصف ودرجاتهم في اختبارات التحصيل المعرفي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

وقد لاحظت الباحثة من خلال ممارستها للعمل التدريسي لمرحلة الماجستير انخفاض مستوى تحصيل الطالبات في مقرر تنظيمات المناهج. وقد يرجع ذلك إلى انخفاض تدني مستويات مهارة تقصي المعلومات والمعرفة، حيث أن الطالبات يتلقون تلك المعرفة، ولايشركن في البحث عنها، مما يجعل دورهن منحصرا في الحفظ والاستظهار، دون التعمق في مضمون المعرفة، وطرق الوصول إليها، إضافة إلى عدم توفر المهارات الاجتماعية اللازمة لتفاعل الطالبات مع زميلاتهن في القيام بالمهام التشاركية من خلال التكاليف الدراسة الجماعية التي تسند إليهن، والتي تتطلب مهارات اجتماعية كداعم وحافز لرفع مستوى التحصيل المعرفي، وبالتالي ربط ذلك بالمعارف والمهارات الحياتية المطلوبة. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي حاولت التحقق من فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري

الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدى الطالبات الدارسات بمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وذلك عند دراستهن لمقرر تنظيمات المناهج. وتتحدد مشكلة االدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١-ما فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؟

٢-ما فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؟

٣-هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي عند استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تدريس مقرر تنظيمات المناهج لطالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؟

أهداف الدراسة

هدفت الدِّراسَة الحاليَّة الى الكشف عن:

١-قياس فاعليَّة استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٢-قياس فاعليَّة استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٣-الكشف عن العلاقات الارتباطية والاعتمادية (التنبؤية) بين مقدار النمو في المهارات الاجتماعية ومقدار النمو في التحصيل المعرفي في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

أهمية الدراسة

١- يؤمل أن يسهم التدريس باستخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحرى الجماعى فى ارتفاع مستويات المهارات الاجتماعية لدى طالبات الماجستير، وذلك من خلال مشاركتهن في مجموعات صغيرة تكسبهن بعض المهارات الاجتماعية مثل التعاون، وإبداء الرأى، والثقة بالنفس، وتحمل المسئولية والتى من الصعوبة اكسابها لهن من خلال طرق التدريس التقليدية.

٢- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة معدي برامج الدراسات العليا بشكل عام وبرنامج الماجستير بشكل خاص فى تضمين أنموذج ثيلين (Thelen) ضمن قائمة استراتجيات وطرق ونماذج التدريس التي تستخدم في المستخدمة في البرنامج.

٣- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة -حد اطلاع الباحثة-التي استخدمت أنموذج ثيلين (Thelen) وجمعت بين متغيرين معتمدين مهمين هامين في حياة الطالبات وهما والمهارات الاجتماعية

مصطلحات الدراسة

التحري الجماعي: عرف ايفانس (Evans, 1991, 66) أنموذج ثيلين (Thelen) للتحرى الجماعى بأنه:"إنشاء أو بناء التركيز، وتعريف المواضيع الفرعية، وتشكيل المجموعات، وتخطيط التحرى، والتهيئة للمشاركة". أما شاران وشاران (Sharan & Sharan, 1992) فعرفاه بأنه:"طريقة تعلم فى الصف الدراسى، حيث يعمل الطلبة بشكل موسع، فى مجاميع صغيرة للتفحص، أو في تحقيق الأهداف والنواتج، والاختبار للتجريب، وفهم الموضوع، كما أن التحرى مصمم لاستئناف قابليات الطلبة السطحية،

والخبرة اللازمة لعملية التعلم". أما ريجاردا(٢٠٠٥،٦٥) فعرفه بأنه:"خطة شاملة أو صيغة متكاملة لمساعدة المتعلمين على تعلم أنماط محددة من المعرفة والمواقف أو المهارات تستند إلى أساس أو فلسفة أو نظرية معينة، ويشتمل على خطوات تعليمية محددة ومصممة، لتحقيق نتائج تعليمة مرغوبة ومطلوبة".

اما التعريف الإجرائي لأنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي فهو: مجموعة من الخطوات التعليمية المخطط لها لتدريس موضوعات مقرر تنظيمات المنهج والتى يتم فيها تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة تتفاعل عضواتها مع بعضهن البعض، من خلال تنفيذ خطوات الأنموذج، من أجل تحقيق نواتج تعليمية محددة.

المهارات الاجتماعية: عرفها سبينسر (Spencer, 1991, 149) بأنها:"لمكونات المعرفية، والعناصر السلوكية، اللازمة للفرد للحصول على نواتج إيجابية عند التفاعل مع الآخرين، مما يؤدى إلى إصدار الآخرين احكاما وتقييمات ايجابية على هذا السلوك". بينما عرفتها السميري (٢٠٠٣، ٣٢) بأنها: "سلوكيات مكتسبة مقبولة اجتماعياً، يستخدمها الفرد عند التفاعل مع الأخرين، وتظهر بصورة لفظية وغير لفظية".

وتعرف عز الدين (٢٠٠٤، ٦٨) المهارات الاجتماعية بأنها "سلوكيات تفاعلية لفظية وغير لفظية يتعلمها الفرد من خلال معايشته للمواقف المختلفة، وهي مهارات لازمة وضرورية لنجاح الفرد في التواصل مع الآخرين وتحقيق ما يسعى إليه من أهداف، والحصول على ردود أفعال إيجابية من الآخرين أثناء تفاعله معهم. وهي مهارات تظهر في شكل سلوكيات ظاهرة يمكن للآخرين ملاحظتها وتقديرها خاصة لدى الأطفال".

أما العلوانى (٢٠١١ ،٩) فعرفها على أنها:"قدرة الفرد على التفاعل بإيجابية مع زملائه، وحسن التعبير تجاه المشاعر الايجابية والسلبية، وضبط انفعالاته فى مواقف التفاعل الاجتماعى مع زملائه، وكذلك التعرف على مشاعر زملائه وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يتناسب مع الموقف".

التعريف الاجرائى للمهارات الاجتماعية: هى الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال إجاباتها على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم فى هذه الدراسة.

التحصيل المعرفي: يعرفه معوض (٢٠٠٩، ١١١) بأنه: "مجموعة المعارف التى يلم بها المتعلم في مجال ما، وتعرف بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى اختبار التحصيل المعرفى".

ويعرف التحصيل المعرفي إجرائيا بأنه:"الدرجات التى تحصل عليها الطالبة في اختبار التحصيل المعرفى الذي تم إعداده لأغراض الدراسة".

الدراسات السابقة

تم عرض الدراسات السابقة في ضوؤ متغيرات أنموذج ثيلين للتحري الجماعي، والتحصيل المعرفي، والمهارات الاجتماعية، وفيما يلي عرض لذلك:

هدفت دراسة محمد (١٩٩٥) إلى التعرف على فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بسبب التخلف العقلي، وأجريت الدراسة في مصر، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في القياس البعدي لصالح مجموعة الدراسة في المهارات الاجتماعية. وسعت دراسة جوردن وجونا (Jordan & Jonna, 1997) إلى تطوير بعض المهارات الاجتماعية (المشاركة، والإقناع، وإدارة الوقت) من خلال تطبيق برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج تطور المهارات الاجتماعية وأن الطلبة المنعزلين أصبحوا على علاقة وثيقة مع زملائهم ومعلميهم. وتناولت دراسة هوتلا (Huhtala,1997) قياس فعالية أنموذج التحري الجماعي ثيلين (Thelen) في تنظيم المنهج المدرسي وأثرة على بعض نواتج التعلم لدى طلبة الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكشفت النتائج عن فعالية أنموذج التحري الجماعي في تنمية مهارات التعلم التعاوني والتخطيط واتخاذ القرار لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بأهمية تنظيم جميع المناهج في ضوء أنموذج التحري الجماعي.

وأجرى المختار(٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير أنموذج التحري الجماعي ثيلين ((Thelen) في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات في محافظة نينوى بالعراق. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية أنموذج ثيلين للتحري الجماعي في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. وقصدت دراسة هوسر (Houser,2002) قياس فعالية أنموذج التحري الجماعي ثيلين (Thelen) في تنمية مهارات الاتصال لدي الطلبة في بعض الجامعات الأمريكية، واهتمت بسلوك المعلم وأسلوبه أثناء تجربتها لهذا الأنموذج في عرض المحتوى باستخدام التحري الجماعي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأشارت النتائج إلى فعالية الأنموذج في تنمية مهارات الاتصال وفي تعديل سلوك المعلم والطلبة أثناء عملية التعليم والتعلم.

وسعت دراسة السميري (٢٠٠٣) إلى قياس فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية بإحدى الجامعات السعودية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة. وهدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠٠٥) إلى تعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماعي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مصر، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية لصالح مجموعة الدراسة.

وأجرى عبد الحسين (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين (Thelen) في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافيا في العراق، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العام مقسمة إلى مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات التحصيل الدراسي ودرجات الاتجاهات لمجموعة الدراسة ومجموعة المقارنة لصالح مجموعة الدراسة.

وفي ذات السنة تناولت دراسة عمران (٢٠٠٧) أثر استخدام نموذج التحري الجماعي ثيلين (Thelen) في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في مصر، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج التحري الجماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لصالح تلاميذ مجموعة الدراسة.

وقصدت دراسة البزاز (٢٠٠٨) قياس الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي الذين درسوا باستخدام أنموذج التحري الجماعي في مادة الأحياء في العراق، واستخدمت الدراسة المنهج شبه الجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (٤٢) طالبة من الصف الخامس العلمي، مقسمة إلى مجموعتين وهما الدراسة والمقارنة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في الدافع المعرفي لصالح مجموعة الدراسة. وفي ذات العام سعت دراسة الجبوري (٢٠٠٨) إلى بيان أثر استعمال أنموذج التحري الجماعي ثيلين(Thelen) مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي عند تدريس مادة الجغرافيا الطبيعية في العراق، وتكونت العينة من طالبات الصف الخامس الإعدادي

الأدبي من (٩٠) طالبة مقسمين إلى مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وأظهرت النتائج أن استعمال هذا الأنموذج في تدريس الجغرافية أشدّ أثرا وفاعلية من الطريقة التقليدية لرفع مستوى تحصيل الطالبات.

وأيضا هدفت دراسة عبد الواحد (٢٠٠٨) إلى الكشف عن أثر استعمال أنموذج ثيلين (Thelen) في إكساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد المعلمات في إحدى محافظات العراق، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أنموذج ثيلين في إكساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لصالح مجموعة الدراسة. وعمدت دراسة محمد (٢٠٠٨) إلى التحقق من فعالية استخدام نموذج التحري الجماعي "ثيلين" لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل الدراسي والتعاطف التاريخي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشتملت العينة على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية أنموذج "ثيلين" فى تنمية التحصيل الدراسي والتعاطف التاريخي لصالح التطبيق البعدي.

وتناولت دراسة العيساوي (٢٠١٠) قياس فاعلية أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، ومهارتهن في التفكير العلمي في العراق، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق أداء طالبات مجموعة الدراسة في مادة الأحياء في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي على طالبات مجموعة المقارنة. وفي ذات السنة إجريت دراسة هادي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج التحري الجماعي في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافيا وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن في العراق، واتبع المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وتكونت العينة من (٥٥) طالبة قسمت إلى مجموعتين (الدراسة والمقارنة)، وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي ومتوسط درجات التفكير الاستدلالي بين المجموعتين لصالح مجموعة الدراسة.

وكشفت دراسة توفيق (٢٠١٢) عن أثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الثاني في معهد المعلمات في مادة التاريخ بإحدى محافظات العراق، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشتملت العينة على (٣٣) معلمة توزعن على مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المعلمات في مجموعة الدراسة. وسعت دراسة حسن (٢٠١٢) إلى معرفة أثر استخدام أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) مقارناً بالطريقة المعتادة في تحصيل طلبة قسم التاريخ في إحدى جامعات العراق، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من

(٤٢) طالب في السنة الثالثة في قسم التاريخ بإحدى جامعات العراق، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (الدراسة والمقارنة). وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي للمجموعتين لصالح مجموعة الدراسة.

وهدفت دراسة سلمان (٢٠١٢) إلى التعرف على أثر أنموذج ثيلين (Thelen) التحري الجماعي في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى بالعراق، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية أنموذج ثيلين في رفع التحصيل الدراسي في مادة مناهج البحث التربوي لصالح طلبة مجموعة الدراسة مقارنة مع الطريقة المعتاده لطلبة مجموعة المقارنة. وقصدت دراسة الشويلي (٢٠١٢) التحقق من فاعلية استخدام أنموذج ثيلين في الأداء التعبيري، واستخدامت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشتملت العينة على (٥٦) من طالبات الصف الخامس العلمي وتم تقسيمن إلى مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين لصالح مجموعة الدراسة.

وهدفت دراسة صالح (٢٠١٢) إلى التعرف على أثر نموذج التحري الجماعي ثيلين(Thelen) في التحصيل الدراسي للطالبات ودافعيتهن للإنجاز، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتألفت العينة من (٤٤) من طالبات الصف الثاني بمعهد إعداد المعلمات بأحدى محافظات العراق، وقسمت العينة إلى مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين لصالح مجموعة الدراسة اللواتي درسن وفق أنموذج التحري الجماعي في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز في مقرر علم النفس العام.

وسعت دراسة الطائي (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج التحري الجماعي في التحصيل الدراسيي طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة الجغرافيا وتنمية استطلاعهن الجغرافي في العراق، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٦١) طالبة، توزعن في مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طالبات مجموعة الدراسة في متغيري التحصيل الدراسي ومهارات الاستطلاع الجغرافي. وسعت دراسة المياحي (٢٠١٣) إلى قياس فاعلية التدريس بأنموذج ثيلين في التفضيل المعرفي والتفكير الاستدلالي لدى طالبات قسم الفيزياء بإحدى جامعات العراق، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طالبات مجموعة الدراسة في متغيري التفضيل المعرفي والتفكير الاستدلالي.

وفي نفس العام أجريت دراسة عبد العالي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التحقق من أثر استخدام نموذج التحري الجماعي ثيلين (Thelen) في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي السياسي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقسمت العينة إلى مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في اختبار التحصيل المعرفي والوعي السياسي لصالح التطبيق البعدي لمجموعة الدراسة.

وقصدت دراسة علي (٢٠١٣) قياس فاعلية استخدام نموذج التحري الجماعي لثيلين في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في مصر، واتبع المنهج شبه التجريبي في الدراسة ذو تصميم المجموعة الواحدة، وتكونت العينة من (٢٠) طالبة معلمة تخصص فلسفة واجتماع، وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطالبات المعلمات في اختبار عادات العقل وبين اختبار مهارة اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

وتناولت دراسة حسين (٢٠١٤) التعرف على أثر أنموذج التحري الجماعي في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول المتوسط لمادة الكيمياء وتنمية دافعيتهم نحوها بالعراق، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٨٨) طالبا، مقسمين إلى مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متغيري التحصيل الدراسي والدافعية بين طلاب المجموعتين لصالح طلاب مجموعة الدراسة في الاختبار البعدي. وفي نفس العام هدفت دراسة غضبان (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر أنموذج ثيلين في التحصيل الدراسي لمادة التعليم الثانوي لدى طلبة كلية التربية) ابن رشد للعلوم الإنسانية) في جامعة بغداد بالعراق، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من(٧٠) من طلبة قسم اللغة الكردية، تم توزيعهم في مجموعتين (الدراسة والمقارنة)، وأظهرت النتائج تفوق طلبة مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

وسعت دراسة أحمد (٢٠١٥) إلى التحقق من أثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم البلاغية الدى طلاب الصف الخامس الأدبي في العراق، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٨٠) طالبا موزعَين على مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال

إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي. وهدفت دراسة زيدان (٢٠١٥) إلى التحقق من فاعلية التدريس بالتحري الجماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد في العراق، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٦٦) طالبا تم توزيعهم في مجموعتين (الدراسة، والمقارنة)، وتوصلت النتائج إلى تفوق طلاب مجموعة الدراسة في اختبار التطبيق البعدي لمهارات التفكير الناقد. وقصدت دراسة المرشدي وعرط والزيدي (٢٠١٥) التعرف على أثر التدريس باستخدام أنموذج (ثيلين) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في العراق، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبة تم توزيعهن في مجموعتين (الدراسة، والمقارنة) وصلت النتائج إلى تفوق طلاب مجموعة الدراسة في اختبار التطبيق البعدي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي.

وكشفت دراسة عبد الله والسكران (٢٠١٦) عن أثر التدريس باستخدام أنموذج (ثيلين) في اكتساب مفاهيم مادة الأحياء واستبقائه لدى طلاب الصف الأول المتوسط في العراق، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالب تم توزيعهم إلى مجموعتين (الدراسو، والمقارنة)، وتوصلت النتائج إلى تفوق طلاب مجموعة الدراسة في اختبار التطبيق البعدي في اكتساب مفاهيم مادة الأحيا واستبقائها.

ومن العرض السابق يتضح اتفاق معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج شبه التجريبي، ولاسيما من نمط تصميم المجموعتين (مجموعة الدراسة، ومجموعة المقارنة). وتنوعت العينات منها: تلاميذ المرحلة الإبتدائية كدراسة (عبد الغالي، ٢٠١٣)، وطلبة المرحلة المتوسطة كدراسة (العيساوي، ٢٠١٠؛ الطائي، ٢٠١٣؛ حسين، ٢٠١٤؛ المرشدي وعرط والزيدي، ٢٠١٥؛ عبد الله والسكران، ٢٠١٦)، بينما الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية؛ تمثلت في دراسة (عبد الحسين، ٢٠٠٧؛ اللامي، ٢٠٠٧؛ هادي، ٢٠١٠؛ توفيق، ٢٠١٢؛ سلمان، ٢٠١٢؛ الشويلي، ٢٠١٢؛ علي، ٢٠١٣؛ غضبان، ٢٠١٤).

كذلك تنوعت المتغيرات التابعة في الدراسات السابقة؛ فقد تناولت بعض الدراسات متغير التحصيل المعرفي كدراسة (المختار،٢٠٠١؛ عمران،٢٠٠٧؛ اللامي،٢٠٠٧؛ العيساوي،٢٠١٠؛ هادي، ٢٠١٠؛ توفيق، ٢٠١٢؛ سلمان،٢٠١٢؛ الطائي، ٢٠١٣؛ عبد العالي، ٢٠١٣؛ حسين، ٢٠١٤؛ غضبان، ٢٠١٤؛ أحمد، ٢٠١٥؛ المرشدي وعرط، والزيدي، ٢٠١٥؛ عبد الله، والسكران، ٢٠١٦). كما تناولت الدراسات السابقة متغيرات أخرى مثل التفكير الناقد كدراسة (عمران، ٢٠٠٧؛ زيدان، ٢٠١٥)، والتفكير العلمي كدراسة (المرشدي وعرط والزيدي، ٢٠١٥)، والدافعية نحو المادة كدراسة (حسن، ٢٠١٤)، ودافعية نحو الإنجاز كدراسة (صالح، ٢٠١٢)،

وبقاء أثر التعلم أو الاحتفاظ والاستبقاء بالتعلم كدراسة (عبد الله والسكران، ٢٠١٦)، والاستطلاع الجغرافي كدراسة (الطائي، ٢٠١٣)، والوعي السياسي كدراسة (عبد الغالي، ٢٠١٣)، وعادات العقل واتخاذ القرار كدراسة (على، ٢٠١٣)، والاتجاه نحو المادة كدراسة (عبد الحسين، ٢٠٠٧)، والتعاطف التاريخي كدراسة (محمد، ٢٠٠٨).

وأكدت الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الاجتماعية على فاعلية التعلم التعاوني على تنمية المهارات الاجتماعية (محمد، ١٩٩٥؛ Huhtala,1997؛ السميري، ٢٠٠٣؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٥)، وتنمية مهارات الاتصال (Houser,2002)، بينما هناك ندرة في الدراسات السابقة - على حد اطلاع الباحثة- التي تربط بين المهارات الاجتماعية والتحري الجماعي أو أنموذج اثيلين وهذا يتعارض مع توصية دراسة (Huhtala.J,1997) التي أكدت على أهمية تنظيم المنهج المدرسي وفق أنموذج أثيلين وتنميته لنواتج التعلم لدى طلبة الدراسات العليا بالإضافة إلى تنمية مهارات التعلم التعاوني والتخطيط واتخاذ القرار.

وتأسياً على ماسبق؛ يتضح عدم ظهور أي دراسة سابقة – على حد اطلاع الباحثة- تناولت فاعلية أنموذج ثيلين للتحري الجماعي كمتغير مستقل في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي كمتغيرين تابعين مجتمعين. وهذا مايدعو إلى أهمية تناول ذلك، وهو ماقمت به الدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الأدب النظري وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها، وطرق وصف وتفسير ومناقشة النتائج التي وردت في الدراسات السابقة.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة المعتمد على استخدام القياس القبلي والبعدي لعينة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وتحددت عينة الدراسة في شعبتين من مقرر تنظيمات المناهج، المقدم ضمن مقررات المستوى الأول من مرحلة الماجستير، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي١٤٣٥-١٤٣٦هـ/ (٢٠١٥-٢٠١٦م)، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٩) طالبة تم اختيارهن بطريقة العينة القصدية نظرا لتعذر مشاركة جميع الطالبات من شعبتي مقرر تنظيمات المناهج والبالغ عددهن (٣٩) طالبة لإسباب تعود لتعارض الجدول الدراسي لبعض الطالبات مع زمن تطبيق الدراسة الحالية.

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس المهارات الاجتماعية

اعتمدت الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده العلواني (٢٠١١) وقد سبق أن طبق هذا المقياس على عينات الطلبة الجامعيين وأظهر مستويات مرضية من الصدق والثبات، حيث يتمتع المقياس بدرجات صدق وثبات مرتفعة، ويتكون المقياس من (٢٢) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وفيما يلي خطواته:

١-أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية:

أ. التعاون (Cooperation)، وتقيسه المفردات (٤، ٥، ٦، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧).

ب. عادات العمل (Working habits) ، وتقيسه المفردات (١، ٢، ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٨، ١٩).

ج. ضبط الذات (Self-management)، وتقيسه المفردات (٧، ٨، ٩، ٢٠، ٢١، ٢٢).

ولكل مفردة من مفردات المقياس سلم اجابات يتكون من (٥) تدرجات، وهي: دائما وتعطي (٥) درجات، وعادةً وتعطى (٤) درجات، أحياناً وتعطى (٣) درجات، ونادرا وتعطى (٢) درجة، وابداً وتعطى درجة واحدة، وبذلك تكون النهائية العظمى التى يحصل عليها المستجيب هي (٥ ×٢٢) والنهاية الصغرى هي (٢٢× ١).

التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام

٢-صدق المقياس: تم التحقق من صدق محتوى مقياس المهارات الاجتماعية بعرض المقياس على (١٤) محكم من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكليات التربية في الجامعات السعودية، وذلك للتعرف على مدى انتماء المفردات للمقياس، ومدى وضوح المفردات، وسلامة الصياغة اللغوية، وإبداء الملاحظات التي يرونها. وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٨٠٪) كمعيار لقبول المفردة، وتم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة على المقياس. كما تم حساب معامل صدق الاتساق بين المفرادات لمقياس المهارات الاجتماعية من خلال ارتباط بيرسون حيث تبين أنها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\propto \geq$٠.٠١) مما يدلُّ على اتساق مفردات المقياس وصلاحيتها للتطبيق.

٣-ثبات المقياس: جرى التحقق من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية، فقد تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (Spilt – half) باستخدام معادلة الفا كرونباخ

(Cronbach)، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وهذا يدل على ان المقياس يتصف بدرجة عالية من الثبات وصالح للتطبيق (عودة وفلكاوي،١٩٩٣).

ثانياً: اختبار التحصيل المعرفي

مر الاختبار التحصيل المعرفي بست خطوات قبل تطبيقه، وهي كمايأتي:

١-خطوات إعداد الاختبار:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار**: يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى التحصيل المعرفي في مقرر تنظيمات المناهج لطالبات الماجستير (المستوى الأول) تخصص المناهج وطرق التدريس.

ب.**إعداد جدول مواصفات الاختبار**: تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التي حددت فيه الموضوعات الرئيسة والفرعية حيث تشمل؛ المراحل التاريخية لتطوير التنظيمات المنهجية ومناهجها، وتنظيمات منهج المواد الدراسية، والتنظيمات الحديثة للمناهج، واستراتيجيات تنظيم محتوى المنهج. وتم تخصيص عدد (٧) مفردات للموضوع الأول، وعدد (٧) مفردات للموضوع الثاني، وعدد (٢٣) مفردة للموضوع الثالث، وعدد (٧) مفردات للموضوع الرابع، وبذلك يصبح مجموع مفردات الاختبار (٤٤) مفردة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عدد مفردات اختبار التحصيل المعرفي.

جدول رقم (١)
مواصفات اختبار التحصيل المعرفي في مقرر تنظيمات المناهج لطالبات الماجستير (المستوى الأول)

موضوعات المقرر الرئيسة	موضوعات المقرر الفرعية	رقم السؤال	العدد	الوزن النسبي
أولا: المراحل التاريخية لتطوير التنظيمات المنهجية ومفاهيمها	• الفلسفة الانسانية • الفلسفة البرجماتية • طبيعة المعرفة	١، ٣، ٤، ٧، ٢٦، ٢٧، ٢٨	٧	١٦٪
ثانيا: تنظيمات منهج المواد الدراسية	• -منهج المواد المنفصلة • منهج المواد المترابطة	٥، ٨ ، ٩ ، ١١، ١٢، ٢٤، ٣٨	٧	١٦٪
ثالثا: التنظيمات الحديثة للمنهاج	• منهج الوحدات • منهج النشاط • المنهج المحورى	٢ ، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠ ، ٤١، ٤٢، ٤٤	٢٣	٥٢٪
رابعا: تنظيم محتوى المنهج	• معاير تنظيم المحتوى • أساليب تنظيم المحتوى	٦، ١٠ ، ١٣، ٢٠، ٣٢، ٣٣، ٤٣	٧	١٦٪
المجموع		٤٤	٤٤	١٠٠٪

ج. **تحديد نوع مفردات الاختبار:** تم صياغة مفردات الاختبار بالاسترشاد بجدول المواصفات، وتم الاعتماد على أسئلة الصواب والخطأ (المفردات من ١-٢٤)، وأسئلة الاختيار من متعدد من نمط البدائل الأربع للإجابة أحداها فقط تمثل الإجابة الصحيحة، (الفقرات من ٢٥-٤٤) لكونها تناسب قياس أهداف المقرر.

د. **تحديد تعليمات الاختبار:** بعد إعداد مفردات الاختبار والتأكد من صلاحيتها تم وضع مجموعة من التعليمات الخاصة بالإجابة عن الاختبار والالتزام بها، وتم فيها مراعاة أن تكون سهلة وواضحة ومختصرة، وأن توضح ضرورة الإجابة عن كل المفردات.

هـ. **مفتاح التصحيح:** تم وضع قواعد لتصحيح الاختبار: حددت لكل مفردة صحيحة درجة واحدة والخطأ صفراً، وتصحيح الاختبار على أساس جمع الإجابات الصحيحة، وتعامل المفردات التي لم تتم الإجابة عليها معاملة الإجابة الخاطئة، والدرجة النهائية لمفردات الاختبار هي (٤٤) درجة، وتم التنبيه على أن تكون الاجابة على نفس ورقة الأسئلة.

٢-**الاختبار في نسخته الأولية**: بعد الانتهاء من صياغة جميع مفردات الاختبار والتى شملت الموضوعات الرئيسة لمقرر تنظيمات المناهج؛ فقد بلغ عدد مفردات اختبار التحصيل المعرفي (٤٤) مفردة من نوعي الصواب والخطأ والاختيار من متعدد.

٣-**صدق الاختبار**: تم عرض الاختبار في نسخته الأولية على (١٤) محكم من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكليات التربية في الجامعات السعودية، وذلك لإبداء رأيهم في تعديل النسخة الأولية للاختبار وقدرة مفردات الاختبار لما وضعت من أجلة، وصحة مفردات الاختبار من ناحية اللغوية، واقتراح ما يرونه من أضافه أو حذف أو تعديل، وبعد اطلاع المحكمين على فقرات الاختبار تم موافقة جميع المحكمين على صلاحية فقرات الاختبار في قياس ما وضع لأجل قياسه مع اقتراح بعض التعديلات اللغوية الطفيفة، والتي تم العمل بها.

٤-**التجربة الاستطلاعية للاختبار**: هدفت التجربة الاستطلاعية إلى معرفة درجة الصعوبة ووضوح مضمون مفردات الاختبار والزمن المستغرق للإجابة. وللتحقق من ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (١٥) طالبة تحمل نفس خصائص عينة الدراسة وذلك بهدف:

أ.**تحديد زمن الاختبار**: تم حساب الزمن المناسب للإجابة من خلال استخدامالمعادلة الآتية:

الزمن التجريبي للاختبار= الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة + الزمن الذي استغرقته آخر طالبة

٥٠ دقيقة + ٧٠ دقيق = ٦٠ دقيقة

ب.**حساب معامل السهولة والصعوبة** (Facility and Difficulty Indices):

تشكل عملية حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار عملية ضرورية ومهمة في بناء الاختبار، ويرجع ذلك إلى أهميتها في الحكم على مدى صلاحية المفردة ومناسبتها لأغراض القياس. وقد تم حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار، حيث بلغ معامل السهولة الكلي مابين (٠.٤٤-٠.٥٧)، بينما بلغ معامل الصعوبة الكلي (٠.٤٣-٠.٥٦)، ممّا يبين اقتراب المعاملات من (٠.٥)، وهذه النسبة في حدود المدى المسموح به لقبول المفردات وتضمينها في اختبار التحصيل المعرفي (فتح الله،٢٠٠٥).

ج.**حساب معامل التمييز** (Coefficient Discrimination): يشير معامل التمييز إلى قدرة المفردة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا من الطلبة، وهذا يعني صدق المفردة في تحقيق فاعليتها في الاختبار وهي الدقة في التمييز بين الطلبة المتفوقين والضعاف. وقد بلغت نتائج معامل التمييز

(٠.٦٥-٠,٧٦) وهذه النسبة في حدود المدى المسموح به لقبول المفردات وتضمينها في الاختبار (فتح الله، ٢٠٠٥).

٥-كما تم حساب معامل صدق الاتساق بين المفرادات لمفردات اختبار التحصيل المعرفي من خلال ارتباط بيرسون حيث تبين أنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\propto \geq$٠.٠١) مما يدلُّ على اتساق مفردات الاختبار وصلاحيتها للتطبيق.

٦-حساب معامل ثبات الاختبار: لقياس مدى ثبات الاختبار تم استخدم معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's) ومعادلة التجزئة النصفية (Split – half) للتأكد من ثبات الاختبار، حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، ويتضح معامل الثبات من الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معامل حساب ثبات اختبار التحصيل المعرفي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

معامل ثبات الاختبار	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
السؤال الأول الفقرات من (١-٢٤)	٠.٨١	٠.٨٠
السؤال الأول الفقرات من (٢٥-٤٤)	٠.٩٤	٠.٩٣

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتضح أن معامل ثبات اختبار التحصيل المعرفي وفقاً لطريقة ألفا كرونباخ بلغ (٠.٨١، ٠.٩٤)، بينما بلغت في التجزئة النصفية (٠.٨٠، ٠.٩٣)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات وانه صالحا للتطبيق (عودة وفلكاوي،١٩٩٣).

٧-النسخة النهائية للاختبار: بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية للاختبار وحساب صدقه وثباته، أصبح الاختبار في نسخته النهائية صالحا للتطبيق على عينة الدراسة ومكونا من (٤٤) مفردة، وقد حددت درجة واحدة لكل مفردة، ليصبح أجمالي درجات الاختبار ككل (٤٤) درجة، على أن تتم الإجابة فى نفس ورقة الأسئلة.

إجراءات الدراسة

١- الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجيات التعلم التعاوني بصفة عامة، وأنموذج ثيلين للتحري الجماعي بصفة خاصة.

٢- إعداد أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس المهارات الاجتماعية، واختبار التحصيل المعرفي.

٣- التطبيق القبلي لأداتي الدراسة (مقياس المهارات الاجتماعية، واختبار التحصيل المعرفي).

٤- تحديد خطوات أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي، وإعداد عرض تقديمي لتعريف الطالبات عينة الدراسة بخطوات الأنموذج،

وتم تطبيق أنموذج التحري الجماعي لمدة (١٢ أسبوع دراسي) في مقرر تنظيمات المناهج لطالبات الماجستير-المستوى الأول، ولقد مرت خطوات تطبيق الأنموذج بما يلي:

- تقسيم الطالبات إلى مجموعات (٤-٥) طالبات وتم تحديد موضوع الدراسة، وتحديد المهام والأدوا، وهي (مقرر المجموعة، والمسجل، والميقاتي، والقارئ، والمقيم) داخل كل مجموعة، وأيضاً تم تحديد مصادر التعلم المتنوعة للقيام بعملية البحث والاستقصاء في المراجع الورقية من مجلات وكتب، وفي المواقع الإلكترونية.
- مناقشة كل مجموعة في الخطة الدراسية للموضوع.
- قامت كل مجموعة بالدراسة والاستقصاء للموضوع الدراستي تبعاً للخطة الدراستية ثم قامت بإعداد تقرير في شكل عرض تقديمي وذلك لعرضه على باقي المجموعات.
- تقويم العمل الجماعي للمجموعات من خلال تحليل تقارير المجموعات وتقديم التغذية الراجعة لأعمال المجموعات.

٥- التطبيق البعدي لأداتي الدراسة (اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس المهارات الاجتماعية).

٦- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

٧- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية، ويمكن إيجازها في ثلاثة أساليب إحصائية رئيسة، وهي: المعاملات (معامل ألفاكرونباخ (Cronbach) ومعامل التجزئة النصفية (half–Split) للتأكد من الثبات، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز)، الإحصاء الوصفي (النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، والاحصاء الاستدلالي (اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (PairedSamples-Test)، ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation)، مربع ايتا للتحقق من حجم الأثر، معادلة بلاك (Black) للكسب المعدل).

نتائج الدراسة

نتيجة الإجابة عن السؤال الأول للدراسة؛ والذي نصه:

ما فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، وقيمة (ت)، وحجم الأثر، ومعادلة بلاك (Black) للكسب المعدل؛ وجاءت النتائج كما يتضح من الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وقيمة (ت) وحجم التأثير

الاختبار	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع أيتا)
القبلي	٤.٢٢	١٩	٠.٣١٤	٢.٦٦٢-	❖٠.٠١٦	٠.٢٨
البعدي	٤.٥٨	١٩	٠.٣٣١			

❖ دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝≤٠.٠٥).

يظهر من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق البعدي بلغ (٤.٥٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي لهن (٤.٢٢)، وتشير النتائج أيضا إلى أن قيمة (ت) دالة حصائياً عند مستوى(∝≤٠.٠٥) في التطبيق البعدي لدى الطالبات عينة الدراسة. وبلغ حجم التأثير (٠.٢٨) ويشير ذلك إلى أن حجم التأثير كان مرتفعا، مما يدل على وجود أثر لأنموذج ثيلين (Thelen) في تنمية المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي لدى الطالبات. وأظهرت معادلة بلاك للكسب المعدل عن درجة مرتفعة من الفاعلية للأنموذج في تنمية المهارات الاجتماعية بلغت(١.٢٥). وتتفق هذه النتيجة لحجم الأثر والفاعلية مع نتيجة دراسة كل من (Huhtala,1994؛ محمد،١٩٩٥؛Jordan&Jonna,1997؛ السميري،٢٠٠٣؛ عبد الفتاح،٢٠٠٥).

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل التي تحققت من خلال استخدام أنموذج التحري الجماعي لثيلين (Thelen)، ومنها: الأساليب التدريسية المتبعة في المواقف الصفية وفقا لهذا الأنموذج، والتعاون الإيجابي بين الطالبات وتبادل الآراء والمقترحات بينهن، وقدرة الأنموذج على

توفير بيئة تعليمية تعلمية ملائمة أسهمت في تنمية المهارات الاجتماعية، لاسيما وأن هذه المهارات عادات مكتسبة في معظمها وتحتاج إلى بيئة تعليمية مناسبة تتيح تعلمها وتفضي إلى تنميتها، وأيضاً ساهم هذا الأنموذج في تشجيع الطالبات على التساؤل والاستفسار والتقصي وتفعيل دور المجموعات المتعاونة، مما أدى إلى زيادة التفاهم بين الطالبات وتقبل وجهات النظر الاخرى وتكوين علاقات علمية إيجابية بينهن. كما أسهم هذا الأنموذج في المواقف التعليمية المختلفة للطالبات من خلال قيامهن بتنفيذ المهام التعليمية من تواصل مع الأقران وتحمل المسؤولية والتعاون الثنائي والجماعي، الأمر الذي أدى في نهاية المطاف إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات.

نتيجة الإجابة عن السؤل الثاني للدراسة؛ والذي نصه:

ما فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر تنظيمات المناهج لدى طالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة (ت)، وحجم الأثر، ومعادلة بلاك (Black) للكسب المعدل؛ وذلك للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي وقيمة (ت) وحجم التأثير

الاختبار	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع ايتا)
القبلي	٢٦.٦٨	١٩	٢.٨٢٩	-١١.٤٦٩	❖❖٠.٠٠٠	٠.٨٧
البعدي	٣٦.٦٨	١٩	٣.٩٠٢			

❖❖ دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝≤٠.٠١).

يتضح من الجدول رقم (٤) ان المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق البعدي بلغت(٣٦.٦٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق القبلي (٢٦.٦٨)، وتشير النتائج ايضا الى ان قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝≤٠.٠١) في التطبيق البعدي لدى الطالبات، ووصل حجم الأثر إلى (٠.٨٧) ويشير ذلك إلى أن حجم التأثير

كان مرتفعاً مما يدل على وجود أثر لأنموذج التحري الجماعي لثيلين (Thelen) في تنمية التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي لدى الطالبات. وكشفت معادلة بلاك للكسب المعدل عن درجة مرتفعة من الفاعلية للأنموذج في تنمية التحصيل المعرفي وصلت إلى (١.٢٧). وتتفق هذه النتيجة لحجم الأثر والفاعلية مع نتيجة دراسة كل من (المختار،٢٠٠١؛ عبد الحسين، ٢٠٠٧؛ عمران،٢٠٠٧؛ اللامي ،٢٠٠٧؛ الجبوري، ٢٠٠٨؛ محمد، ٢٠٠٨؛ العيساوي،٢٠١٠؛ هادي، ٢٠١٠؛ توفيق، ٢٠١٢؛ سلمان،٢٠١٢؛ الطائي، ٢٠١٣؛ عبد العالي، ٢٠١٣؛ حسين، ٢٠١٤؛ الغضبان، ٢٠١٤؛ أحمد، ٢٠١٥؛ المرشدي، عرط والزيدي، ٢٠١٥؛ عبد الله والسكران، ٢٠١٦).

وإذا كانت هذه النتيجة تتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة؛ فإنه في ذات الوقت يمكن أن تُعزى إلى مجموعة من العوامل التي تحققت من خلال استخدام أنموذج التحري الجماعي لثيلين (Thelen)، ومنها: أن هذا الأنموذج قدم اتجاهات إيجابية نحو التعلم حيث يعمل النموذج على توفير بيئة صفية داعمة للتعلم، ولايقتصر دوره على مجرد إيصال للمعرفة بل هو أشمل وأعم من ذلك إذ يتضمن إرشاد الطالبات وتوجيهن نحو بذل أقصى جهد في عملية التعلم، وساهم الأنموذج في تعميق المعرفة المكتسبة وصقلها من خلال إجراء عمليات المقارنة والاستقصاء وإقامة الأدلة وتحليل وجهات النظر وغيرها من الأمور التي تعمل على تعميق المعرفة، وتضمن الأنموذج آلية التعلم من الأقران ذوي مستويات التحصيل المتباينة في المجموعات الصغيرة، إذ تتعلم الطالبات ذوات التحصيل المنخفضٍ والمتوسط من أقرانهن من ذوت التحصيل المرتفع، الأمر الذي يعد عاملاً مهماً في ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي لدى الطالبات وزيادة مستوى الدافعية لديهن نحو التعلم.

٤- وصاحب تطبيق الأنموذج الإستخدام ذو المعنى للمعرفة إذ أن اكتساب الطالبات للمعرفة ليس هدفاً في حد ذاته بل إن الهدف هو استخدام هذه المعرفة بصورة ذات معنى للطالبات عند قيامهن ببعض المهام ومنها الاستقصاء وحل المشكلات وأنماط التفكير المختلفة ومن ذلك التفكير الناقد والإبداعي والتأملي وفوق المعرفي، وغيرها من المهام. وقد قدم الأنموذج أسئلة استقصائية تتحدى تفكير الطالبات وتثير دافعيتهن للتعلم مما حفزهن للبحث والمشاركة الفعالة والقيام بأنشطة استكشافية في صورة مجموعات تعاونية مما أسهم في تنمية تحصيلهن بصورة ملحوظة، وكذلك الحال ينسحب على الاستكشاف الذي شهد تطبيقا واسعا تحت إشراف وتوجيه من جانب الباحثة بقصد تنمية

مهارات التفكير المختلفة لدى الطالبات، وفي ذات الوقت شكل بيئة تعليمية ملائمة اسهمت في ارتفاع التحصيل المعرفي للطالبات.

وصفوة القول؛ يمكن القول أن الأثر الإيجابي الملحوظ للتعلم باستخدام هذا الأنموذج يرجع في المقام الأول لما يوفره من فرصة للطلبة من اسستخدام المعرفة استخداما ذو معنى من خلال عدد من المهارات ومنها الاستقصاء والاستكشاف وحل المشكلات مما ينعكس إيجاباً على التحصيل المعرفي للطلبة.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة؛ والذي نصه:

هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي عند استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تدريس مقرر تنظيمات المناهج لطالبات مرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين علامات الطالبات في مقياس تنمية المهارات الاجتماعية واختبار التحصيل المعرفي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مقياس تنمية المهارات الاجتماعية واختبار التحصيل المعرفي لدى الطالبات في التطبيق البعدي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٨٣٢)، عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$٠.٠٥).

وتدل هذه النتيجة أن الطالبة التي تحصل على علامة مرتفعة في مقياس تنمية المهارات الاجتماعية تكون علامتها في اختبار التحصيل المعرفي مرتفعة. وهذا يعني أنَّ التحسن في مستوى الطالبات في مقياس تنمية المهارات الاجتماعية يُرافقه تحسناً في اختبار التحصيل المعرفي. ويمكن تصنيف اتجاه العلاقة الارتباطية بأنها علاقة طرديَّة؛ بمعنى أنه كلما ارتفع نمو المهارات الاجتماعية قابله ارتفاع في التحصيل المعرفي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التحسن في المهارات الاجتماعية لابد أن يرافقها تحسن في التحصيل المعرفي؛ نظرا لاتصال بعضهما ببعض، إذ إن التحسن في أحدهما يرافقه تحسن بقدر ما في المتغير الآخر، حيث اضطلع أنموذج التحري الجماعي لثيلين (Thelen) بدور فاعل في تنمية المهارات الاجتماعية، وتنمية التحصيل المعرفي، ذات الاتجاه الإيجابي. وتتفق هذه النتيجة من الدراسة مع توصلت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة (Huhtala,1997& Houser,2002) من حيث وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين النمو المعرفي للطلبة ومستوى مهاراتهم الاجتماعية.

التوصيات

١-تنظيم ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في اقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية بهدف الاطلاع والممارسة لاستراتيجيات ونماذج التعلم التعاونى بصفة عامة وأنموذج ثيلين للتحري الجماعي بصفة خاصة، وتدريبهم على آلية تطبيقه في المحاضرات.

٢-أهمية تناول أنموذج ثيلين للتحري الجماعي ضمن موضوعات المقررات الدراسية المقدمة لطالبات الدراسات العليا في اقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية.

٣-ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس في اقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية بتوفير فرص لتنمية المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة الجماعية التى تساعد على المشاركة الفعالة وتبادل الآراء وتقبل الآخر، وتسهم في خلق جو من الألفة والتعاون بين الطلبة.

المقترحات

١- إجراء دراسة عن فاعلية استخدام أنموذج ثيلين للتحري الجماعي في مقررات دراسية أخرى لتنمية ذات المتغيرات المعتمدة في هذه الدراسة (المهارات الاجتماعية، والتحصيل المعرفي)، أو لتمنية متغيرات تابعة أخرى مثل أنماط التفكير المختلفة، وأنماط الذكاءات المتعددة، والدافعية نحو التعلم، ونوعية الأسئلة التي يطرحها الطلبة، والكشف عن التصورات البديلة لدى الطلبة... إلى غير ذلك.

٢- إجراء دراسة عن فاعلية استخدام أنموذج ثيلين للتحرى الجماعى فى تنمية اتجاهات الطالبات نحو الأنشطة الجماعية.

٣- مقارنة نماذج أخرى للتعلم البنائي مع أنموذج ثيلين للتحرى الجماعى فى زيادة الدافعية للتعلم وتنمية التحصيل المعرفي للطلبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أبو النور، محمد وعبد الفتاح، آمال وأحمد، محمد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران فى تنمية مهارات كتابة الخطة الدراسة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية واتجاهاتهم نحو الإستراتيجية، **المؤتمر العلمي الحادى عشر، كلية التربية -جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.**

٢. أبو جادو، صالح. (٢٠٠٦). **نظرية الذكاء الناجح التحليلى والابداعى** والعملى، عمّان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٣. أحمد، خالد. (٢٠١٥). **أثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم البلاغية** لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة ديالى للبحوث الإنسانية- العراق، ٦٥ (٣)، ١-٢٣.

٤. البزاز، هيفاء. (٢٠٠٨). استخدام أنموذج التحري الجماعي في مادة الأحياء وأثره في الدافع المعرفي لطالبات الصف الخامس العلمي، **مجلة التربية والعلم-العراق**، ١٥(٣)، ٣٢٢-٣٣٦.

٥. بن فرج، عبد اللطيف. (٢٠٠٩). **طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ط٢، عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦. توفيق، بشاير. (٢٠١٢). أثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الثاني بمعهد المعلمات/ المركزي في مادة التاريخ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**-العراق، ٣٢ (٢)، ٢١٢-٢٥٦.

٧. الجبوري، صبحي. (٢٠٠٨). أثر التدريس بإستعمال أنموذج ثيلين التحري الجماعي في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية، **مجلةالأستاذ-العراق**،٦٦(١)، ٤٩٩-٥٤٨.

٨. الجهني، عبد الرحمن. (٢٠١١). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية**، ١٤ (١)، ١٩١-٢٣٨.

٩. الحارثى، إبراهيم. (٢٠٠٣). **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق**، ط٢، الرياض: مكتبة الشقرى للنشر والتوزيع.

١٠. حسن، سعاد. (٢٠١٢). أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التحصيل لطلبة قسم التاريخ في مادة التاريخ الأوربي الحديث، مجلة أبحاث ميسان-العراق، ١٧(٣)، ٣٦١-٤٣١.

١١. حسين، محمد. (٢٠١٤). أثر أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة الكيمياء وتنمية دافعيتهم نحوه، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**–جامعة الموصل– العراق، ١٣(٢) ،٢٠٩–٢٤٨.

١٢. ريجاردا، أدنس. (٢٠٠٥). **الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعلم**، ترجمة فايد رشيد، غزة: دار الكتاب الجامعى.

١٣. الزيتوني، منى. (٢٠٠٥). **اختلاط المراهقين في التعليم وأثره على مهاراتهم الاجتماعية**، القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

١٤. زيدان، إيهاب. (٢٠١٥). فاعلية التدريس وفق آليات التحري الجماعي في التفكير الناقد، **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية** -مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية -جامعة بابل-العراق، ٥(١)، ٥٣٧-٥٥٢.

١٥. سلامة، عادل والخريسات، سمير وصوافطة، وليد وقطيط، غسان. (٢٠٠٩). طرق التدريس العام: **معالجة تطبيقية معاصرة**، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٦. سلمان، أحمد. (٢٠١٢). أثر أنموذج "ثيلين" فى تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى فى مادة مناهج البحث التربوي، **مجلة الفتح**-العراق، ٥٠(١)، ٢٩٠-٣٠٥.

١٧. السميري، لطيفة. (٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية، **مجلة العلوم التربوية**-جامعة الملك سعود،١٧(١)، ١٣-٥٤.

١٨. شوقى، طريف. (٢٠٠٣). **المهارات الاجتماعية والاتصالية**، القاهرة: دار غريب للطباعة.

١٩. الشويلى، حيدر. (٢٠١٢). فاعلية استعمال أنموذج ثيلين في الأداء التعبيري عند طالبات الصف الخامس العلمي، **مجلة آداب الكوفة** –العراق، ١٣(٥)، ٤٠٧-٤٥٦.

٢٠. صالح، هناء. (٢٠١٢). أثر أنموذج التحري الجماعي– ثيلين– في تحصيل طالبات الصف الثاني بمعهد إعداد المعلمات في مادة علم النفس العام ودافعيتهن للإنجاز، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**– العراق، ٩١(٤)، ٤٦٠-٥٠٤.

٢١. الطائي، رنا. (٢٠١٣). أثر استخدام أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة الجغرافية وتنمية استطلاعهن الجغرافي، **مجلة جامعة تكريت-العراق**،٢٠(٣)، ٣١٦-٣٦٣.

٢٢. الطيطي، محمد. (٢٠٠٨). **التربية الخاصة وأساليب تدريسها**، عمّان: دار علم الثقافة.

٢٣. عبد الله، معتز. (٢٠٠٠). **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٤. عبد الله، إسماعيل والسكران، ناصر. (٢٠١٦). أثر أنموذج ثيلين في تحصيل مادة علم الأحياء واستبقائه لدى طلاب الصف الاول متوسط، **مجلة الأستاذ-العراق**، ٢١٧(٢)، ٣٣٩-٣٦٤.

٢٥. عبد الحسين، زينب. (٢٠٠٧). أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

٢٦. عبد العالي، شيماء. (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج التحري الجماعي لـ "ثيلين Thelen "في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية الوعي السياسي لدي تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، رسالة **ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسوان، أسوان، مصر.

٢٧. عبد الفتاح، آمال. (٢٠٠٥). أثر استخدام التعلم التعاونى فى تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.

٢٨. عبد الواحد، أحمد. (٢٠٠٨) أثر استعمال أنموذجى "ثيلين وكمب" فى اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد المعلمات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

٢٩. عزالدين، رازان. (٢٠٠٤). التوافق الأسرى وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

٣٠. عكاشة، محمود وعبد المجيد، أماني. (٢٠١٢). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٣(٤)، ١١٦-١٤٣.

٣١. العلوانى، أحمد. (٢٠١١). الذكاء الانفعالى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلم لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغيرى التخصص والنوع الاجتماعى للطالب، **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، ٧(٢)، ١٢٥-١٤٤.

٣٢. العلوانى، مهند. (١٩٩٩). أثر استعمال استراتيجي كلوزماير والأحداث المتناقضة فى تعلم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد، أطروحة **دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

٣٣. علي، صباح. (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**– مصر، ٤٨(٤)، ١٤٩-١٨٤.

٣٤. عمران، خالد. (٢٠٠٧). أثر استخدام أنموذج التحرى الجماعى ل "ثيلين" (Thelen) فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفى وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، **المجلة التربوية–جامعة سوهاج**–مصر، ٢٣(١)، ١٩٥-٢٢٤.

٣٥. عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (١٩٩٣). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، عمّان: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.

٣٦. العيدانى، كريمة. (١٩٩٦). مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في دولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

٣٧. العيساوي، وفاء. (٢٠١٠). فاعلية أنموذج التحرى الجماعى فى تحصيل طالبات الصف الثانى المتوسط فى مادة علم الأحياء ومهاراتهن فى التفكير العلمى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

٣٨. غضبان، حميد. (٢٠١٤). أثر أنموذج ثيلين في تحصيل مادة التعليم الثانوي لدى طلبة كلية التربية إبن رشد للعلوم الإنسانية، **مجلة الفتح–العراق**، ٥٨ (١)، ٩٢-١١٧.

٣٩. فتح الله، مندور. (٢٠٠٥). **التقويم التربوي**، الرياض: دار النشر الدولي.

٤٠. القحطاني، محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو فى تنمية مهارات قراءة الصور وبعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف، **مجلة القراءة والمعرفة**– مصر، ١٧١(١)، ١٩٩-٢٤٧.

٤١. قطامى، يوسف ونايفة، قطامى. (١٩٩٨). **نماذج التدريس الصفى**، ط٢، عمّان: دار الشروق للطباعة.

٤٢. اللامى، زينب. (٢٠٠٧). أثر التدريس باستعمال أنموذج "ثيلين" (التحرى الجماعى) فى التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام فى مادة الجغرافيا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

٤٣. محمد، طاهر. (٢٠٠٨). فعالية استخدام **نموذج التحري الجماعي** " لثيلين " لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل والتعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، المؤتمر العلمي الثاني للشباب الباحثين، كلية التربية–جامعة أسيوط – مصر، ٢٥٢-٢٦١.

٤٤. محمد، عبد الصبور. (١٩٩٥). فعالية أسلوب التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، **مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة**، الرياض، تاريخ الدخول ٢٠١٧/١/١٧م، متاح على الرابط: http://repository.ksu.edu.sa

٤٥. المختار، رائدة. (٢٠٠١). أثر استخدام أنموذج التحرى الجماعى فى التفكير الرياضى والتحصيل لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الموصل، الموصل، العراق.

٤٦. المرشدي، عماد وعرط، عبد الأمير والزيد، فاطمة. (٢٠١٥). أثر استعمال أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط، **مجلة كلية التربية الأساسية** للعلوم التربوية والإنسانية–جامعة بابل، ١٩(١)،٢٦٨-٢٨٩.

٤٧. المطوع، أمنة. (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

٤٨. معوض، ليلى. (٢٠٠٩). إعادة بناء وحدة فى مادة البيولوجى للصف الأول الثانوى فى ضوء المستجدات البيوتكنولوجية ووفقا لنموذج التعلم البنائى وفاعليتها فى تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفى والاتجاه نحو دراسة البيولوجى لدى الطلاب، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**–الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٤٢(١)، ١٠٢-١٥٤.

٤٩. ملحم، سامي. (٢٠٠٧). **سيكولوجية التعليم والتعلم**: الأسس النظرية والتطبيقية، عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٠. المياحي، إيثار. (٢٠١٣). فاعلية التدريس بأنموذج ثيلين في التفضيل المعرفي والتكفير الاستدلالي لدى طالبات قسم الفيزياء، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.

٥١. هادي، بشار. (٢٠١٠)، أثر أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات المعلمات-نينوى في مادة الجغرافية وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، الموصل، العراق.

٥٢. اليوسف، رامي. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١(١)، ٣٢٧-٣٦٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

53. Davies, M., Cooper, G., Kettler, R. & Elliott, S. (2015). Developing social skills of students with additional needs within the context of the australian curriculum, The Australasian **Journal** of Special Education, 39(1), 37-55.

54. Evans, R. (1991). **Group investigation**, Canadian Dissertation social studies, Dissertation Abstract, 26 (2).

55. Houser, M. (2002) .**They have no idea what I need" an investigation of non-traditional student expectations of instruction communication behavior**, Paper presented at the annual meeting of the national communication association (88th new Orleans ,LA, November 21-24-2002. Variable at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474583.

56. Huhtala, J. (1994). Group Investigation: structuring an inquiry based curriculum paper presented at the annual meeting of the American educational research association (**New Orleans**, LA, April 4-8. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373050.

57. Jordan, D. & Jonna, L. (1997). Social skilling through cooperative learning, **Journal** of Educational Research, 39 (1), 3- 21.

58. Jurkowski, S & Hänze, M. (2017). A closer look at social skills and school performance: Students' peer relations skills and assertion skills as predictors for their written and oral performances, European **Journal** of Psychology of Education, 32(1), 79-95.
59. Morris, S. (2002). **Prompting social skills among students with non-verbal learning Disabilities,** Teaching Exceptional children, 34 (3), 66- 70.
60. Pritchard, f & whitehead, g. (2004). **Serve and learn ;implementing and evaluating service learning in middle and high schools**, Lawrence Erlbaum Associates (Inc).
61. Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). **Expanding cooperative learning through group investigation Teachers,** College Press, Amsterdam Avenue, New York, Variable at: https://pdfs.semanticscholar.org/d4c0.
62. Spencer, S. (1991). **Developments in the Assessments of social skill and social competence in children behavior change**" Report Review, 8 (4), 148- 155.
63. Zingaro, D. (2008). Group Investigation: **Theory and Practice, Ontario Institute for Studies in Education**, Toronto, Ontario, Canada. Virable at: http://www.danielzingaro.com/gi.