ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

د. وداد بنت مصلح الأنصاري *

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة مكة المكرمة، لغرض تطبيق الاستبيان. فضلا عن اختيار عينة متيسرة من معلمي التربية الاجتماعية، لتطبيق المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview). وحلّلت بيانات الدراسة باستخدام الإحصائيات الوصفية. فضلاً عن استخدام النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach) لتحليل بيانات المقابلة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى نتيجة رئيسة مفادها أن ملامح التطوير في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لم تصل إلى درجات تقدير عالية. وبصورة أكثر وضوحاً فقد خلصت الدراسة أن هناك العديد من جوانب الضعف في ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية من حيث الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والوسائل الإيضاحية، وتقييم تعلم الطالب. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوعهم الاجتماعي، وخبراتهم التدريسية، وتخصصاتهم الأكاديمية.

وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي تؤكد أهمية إعادة النظر في ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، ملامح تطوير الكتب، المرحلة المتوسطة.

Features development of social and national studies textbooks in the intermediate education stage from social studies teachers' in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aim to explore social studies teachers' viewpoint of social and national studies textbooks features development. To achieve study aims, a random sample was chosen from social studies teachers in the western region in the Kingdom of Saudi Arabia to response the questionnaire. Moreover, available sample was chosen from social studies teachers to answers the semi-structured interview. The data of the study were analysed by descriptive analysis. In parallel, qualitative data from the semi-structured interview was analyzed based on Grounded Theory Approach.

The findings of the study revealed that the social and national studies textbooks features development were not promoted to a high level. Moreover, the findings revealed several weak aspects such as aims, content, style of present the content, and evaluate students learning. Also, it was not

* أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى- مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية

found a statistical significant difference in participants' responses attributes to participant's gender, instructional experiences, and scientific qualification.

The study concluded by recommendations emphasis on reconsiderations on the social and national studies textbooks features development in intermediate stage.

Key words: features development, social and national studies, teachers, intermediate education stage.□

خلفية الدراسة

تعد العملية التربوية الوسيلة الرئيسة التي تسهم في تحقيق مختلف مجالات التنمية البشرية، وذلك في ضوء أهداف المجتمع وطموحاته ومتطلباته. وبما أن الإنسان هو هدف التنمية البشرية، فقد بات لزاما على المنهاج التربوي أن يسعى إلى تنمية شخصية الفرد بمجموعة متكاملة من الكفايات والمهارات التي تسهم في تمكينه من تحقيق الإسهام الفاعل في بناء مجتمعه وتطويره.

وبما أن الكتب المدرسية تعد الأداة الرئيسة التي تعتمدها المناهج الدراسية في تحقيق أهدافها، فقد حظيت الكتب المدرسية بعامة، وكتب التربية الاجتماعية والوطنية بصفة خاصة بمكانة مرموقة في العملية التربوية. وتعزى الأهمية الكبيرة لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية إلى دورها في إعداد أفراد المجتمع وتنشئتهم على أساس منظومة متكاملة من القيم، والاتجاهات، والمهارات، والمفاهيم المعرفية المختلفة. فضلا عن تنمية مفاهيم المواطنة الصالحة في نفوسهم.

وفي ظل أهمية كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في التنمية البشرية فقد أكدت حركات الإصلاح التربوي (Educational Reform Movements)، في مختلف بلدان العالم أن الهدف الرئيس من مناهج الدراسات الاجتماعية في المراحل التعليمية الأولى هو تنمية شخصية الطلاب ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم . (NCSS, 2002; Harrington & Enochs, 2009)

ولتحقيق أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية فإن الأمر يستلزم أن تطور في ضوء ملامح محددة تم التأكيد عليها في الحركات العالمية لإصلاح المناهج المدرسية، وذلك خلال عمليات تصميمها وتطويرها وتنفيذها وتقويمها. ومن هنا فقد عُدَّ تزويد الطلاب بفرص تعلمية (Learning Opportunities) تمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات والمنظومة القيمية، من أبرز ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية؛ ذلك أن التعلم الفعّال يرتبط بدور الكتب في تزويد الطالب بفرص تعلمية متنوعة (خوالدة، ٢٠٠٤؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤ البركات. والخزاعلة، ٢٠٠٨ ;Khalid & Azeem, 2012; Bhattacharjee, 2015)

ومن وجهة نظر التعلم البنائي فإن من أبرز ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية التركيز على الكتاب كخطة للتعلم تقوم على أساس

تزويد المتعلم بمجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية. (Tobin & Tippins 1993; Singh & Yaduvanshi, 2015)

وفي ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، فإن تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية يجب أن يقوم على تطوير شخصية الطالب، ليصبح قادراً على الوصول للمعلومات واكتساب المعرفة والمهارات والقدراتٍ اللازمةٍ للارتقاء بشخصيته. بالإضافة إلى الارتقاء بدور المعلم ليصبح ميسراً وموجهاً للتعلم (Al-Barakat&Karasenah, 2005; Gömleksiz& Öner, 2013).

ويأتي هذا التوجه انطلاقاً من أهمية إيجاد إطار تربوي يسمح بزيادة نوعية وكمية التفاعل المباشر بين الطالب ومصادر المعرفة المختلفة. (الخواجا، ٢٠٠٢؛ غانم وأبو شعيرة، ٢٠٠٨).

وكرد فعل على أساليب بناء الكتب المدرسية القائمة على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات، فقد جاءت ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المعاصرة لتؤكد على أهمية كيفية حصول الطالب على المعرفة، والمشاركة فيها، وتوظيفها، وإنتاجها من مصادر تعلمية متنوعة، مع التركيز على توظيف التطبيقات التكنولوجية في الحصول على المعرفة (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧؛ الشمري واللبني، ٢٠٠٨؛ المبسلي، ٢٠١١ ;Yilmaz, 2008) Gömleksiz & Öner, 2013. ويعد غياب هذه الجوانب من أكثر الجوانب التي تؤثر على نوعية الكتب المدرسية. وفي هذا السياق، كشفت نتائج دراسة جوارنة (٢٠٠٧) أن من أكثر جوانب القصور في كتب الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن تتمثل في عدم تغطية الجوانب التكنولوجية، والاتصال، والمعرفة العقلية والاجتماعية والوطنية والقومية والاقتصادية في محتوى وأنشطة كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

ومن أجل المشاركة الفاعلة للطالب، فإن توظيف مبدأ التعلم النشط يعد واحداً من الملامح الرئيسة لتطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ وذلك لتمكين الطالب من المشاركة في المهام التعلمية التي تسمح له بممارسة مهارات التفكير من خلال تطبيق المعرفة وتحليلها وتركيبها ويصدر في ضوئها أحكاماً منطقية. ومن هنا لا بدَّ من وجود استراتيجيات تعليمية تنشط دور الطالب، بحيث تكون مبنية على توظيف استراتيجيات التنمية المعرفية والانفعالية والمهارية مع تجنب تقديم المعارف ليتمكن الطلاب من حفظها واستظهارها (بدر،٢٠١١؛ Jadallah, 2000; Marlow, 2009;)

ولزيادة فاعلية مبدأ التعلم النشط فإن قضية تمكين الطلاب من إدراك معاني النصوص واستيعابها من خلال تضمين الوسائل الإيضاحية تعد من ملامح تطوير الكتب المدرسية؛ كونها تعد الأداة الرئيسة التي تسهم في تشكيل البنى المعرفية وتنميتها لدى الطلاب. لذلك فإن النصوص المجردة يمكن أن تؤدي إلى تشكيل غموض في عملية اكتساب المعرفة ما لم تربط بصورة تعليمية (Bruner, 1966; Evans, 1998). ولعل ما يؤكد ذلك أن

دراسة البركات (Al-Barakat, 2003)، كشفت أن غياب الصور التعليمية في بيئات التعلم عُدَّت من أكثر المعوقات التي أثرت على تمكين الطلاب من إدراك المعاني والدلالات اللغوية.

وبالعودة للأصول النفسية من وراء قضية ربط النصوص بالوسائل الإيضاحية، فقد ركز كل من بياجية وجانيه (Gagné, 1977; Bruner, 1966; Bruner, 1977) على دور الإيضاح في إدراك المعاني؛ كونه يمثل خبرة حسية تصبح جزءاً لا يتجزأ من الأبنية المعرفية لدى المتعلم عند ممارسته لعمليات التفكير. وبالتالي فإن غياب تمثيل المعرفة والمعلومات من خلال الإيضاحات في الكتب المدرسية سيؤثر سلباً على بناء المعرفة وممارسته في مواقف عملية.

وتؤكد ملامح التطوير القائمة على أفكار التعلم البنائي على أهمية دور الكتب في تضمين مهام تعلمية تقوم على المنحى التعاوني، بحيث يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من خلال الحوار البناء، الذي يمكن الطالب من بناء معارفه ومهاراته وخبراته المتنوعة. (Harrington & Enochs, 2009; Khalid & Azeem, 2012; Bhattacharjee, 2015).

وفي ضوء مراجعة الأدب التربوي (السعدي، ٢٠١٢؛ Yilmaz, 2008; Marlow, 2009; Taneri, 2012; Bhattacharjee, 2015) يمكن التأكيد على أهمية مراعاة الملامح الواردة أدناه في عمليات تطوير الكتب المدرسية:

١. التركيز على توظيف أساليب استثارة دافعية الطالب للتعلم، وربط خبراته السابقة مع خبراته الجديدة.
٢. تضمين المحتوى مهام تعلمية تدعو الطالب لتحمل المسؤولية نحو تعلمه.
٣. مراعاة المحتوى للفروق السائدة بين الطلاب من أجل توفير فرص كفيلة للتعلم والنمو الذاتي.
٤. تضمين المحتوى قضايا جدلية تمكن الطالب من تطوير قدراته على اتخاذ قرارات بشأن تعلمه.
٥. تضمين المحتوى مهام تعلمية تتحدى قدرات الطالب بحيث تكون مفتوحة الإجابة، وملبية لحاجاته، ومثيرة لتفكيره بحيث يتعلم الفضولية للوصول للإجابات، وتنمية قدرته على الصبر والمثابرة.
٦. التركيز على تنويع أدوات تقييم تعلم الطالب بحيث يتم تجنب تكرار المعارف الواردة في المحتوى، وتجنب التركيز على حفظ المعارف واستظهارها.
٧. التركيز في أساليب تقييم تعلم الطالب القائمة على أساس تحسين ظروف ووسائل تعلم الطالب.

٨. اختيار موضوعات ذات صلة بواقع حياة الطالب، بحيث تسمح له بتوظيف مهارات التفكير العليا.

٩. تضمين المحتوى مهام تعلمية تسهل المبادرة الذاتية لدى الطالب.

١٠. توظيف طرائق تقييم تركز على العمل الجماعي والفردي.

١١. تضمين المحتوى لأنشطة تسهم في تشجيع الطلبة على النقاش والاتصال، وطرح الأسئلة.

وفي ظل توجه حركات الإصلاح التربوي، فقد أجريت العديد من الدراسات لتستقصي ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

وفي هذا السياق، فقد دلت الدراسات السابقة (عبد المعطي، ٢٠٠٦؛ الحاج محمد، ٢٠٠٦؛ الشلول، ٢٠٠٩) أن متطلبات الملامح التطويرية التي حققتها الكتب تتمثل الآتية:

١. الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمصادر تعلم لتحقيق أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية من خلال تطوير مهارات البحث العلمي.

٢. توظيف التعلم الالكتروني في المواقف التعليمية التعلمية بحيث يتم التركيز على إيجابية المتعلم من خلال الاستخدام الواسع للشبكة العنكبوتية.

٣. التأكيد على دور الأنشطة التي توجه المتعلم ليفكر ويتعلم ذاتيا.

٤. تكامل المعرفة مع بعضها البعض في مختلف المجالات.

٥. توفير الفرص التعلمية لممارسة التعلم ذاتياً، انطلاقاً من مبدأ التعلم مدى الحياة من خلال البحث والاستكشاف، حيث إن هذا المطلب سيكون له تأثيرات تربوية ايجابية على المعلمين والطلاب على حد سواء لأنها تربطهم بشبكات معلومات متعددة المصادر.

٦. ربط التعلم بالحياة من خلال تزويد الطلاب بفرص تعلمية لتوظيف المعرفة عمليا.

٧. تبني الأسلوب العلمي منهجاً في الحياة، بحيث يساعد المتعلم على اكتساب المعرفة.

وانطلاقاً من إيمان المملكة العربية السعودية بضرورة المراجعة الشاملة والتقويم الموضوعي للنظام التربوي بهدف تأمين الحاجات الآنية والمستقبلية وفق معايير المواءمة والاستجابة لتلك الحاجات وانسجاما من حرص وزارة التربية والتعليم على تقويم السياسة التربوية في كل مرحلة وإتباع المنهج الناقد للتجربة التعليمية السعودية، فقد تبلورت فكرة هذه الدراسة بالبحث عن ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتمد مناهج الدراسات الاجتماعية في المملكة السعودية في تحقيق أهدافها على كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية التي تعد جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية. ولهذا فإن وزارة التربية والتعليم السعودية تولي جلّ اهتمامها بكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية كمصدر للتعلم. بالإضافة إلى دورها في مساعدة المعلم الطالب للقيام بأدوارهم الرئيسة في البيئات التعليمية التعلمية.

وانطلاقاً من هذه الأهمية لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحثة في الإشراف على معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة، وإحساسها بعدم الرضا عن كتب الدراسات الاجتماعية وتذمرهم من ملامح تطويرها، فقد تولد لدى الباحثة الشعور بضرورة إجراء هذه الدراسة. ومن هنا فقد تمَّ صوغ مشكلة الدراسة على النحو الآتي: "ما ملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة لطلاب المرحلة المتوسطة؟". ولتحقيق ذلك، تم توجيه الأسئلة الآتية:

١. ما درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، التخصص؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها المتعلق بكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم السعودية تسعى إلى الوصول بتطوير الكتب المدرسية في ضوء التوجهات العالمية لتطوير الكتب. كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تشكل استجابة للبيان الختامي لأعمال المؤتمر الأول للجودة الشاملة في التعليم العام الذي عقدته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في ١٤٣٢/٢/٧هـ..

كذلك تكتسب الدراسة أهميتها من نتائجها التي تعرف المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بملامح القوة والضعف في تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية. ومن هنا تعد هذه الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية – حسب حدود

علم الباحثة-التي تناولت كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم المتوسط.

التعريفات الإجرائية

تتضمن هذه الدراسة التعريفات الآتية:

ملامح التطوير: هي مجموعة من المؤشرات والدلالات التي تكشف عن عملية التطوير في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وتشتمل ملامح التطوير على تطوير الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى وتقييم تعلم. وتم الكشف عن ملامح التطوير من خلال أداتين بحثيتين هما الاستبيان والمقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview).

المرحلة المتوسطة: هي الصفوف التعليمية التي تمتد من الصف الأول وحتى الصف الثالث المتوسط حسب التصنيف المعتمد من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

كتب التربية الاجتماعية والوطنية: هي الكتب المقررة لتلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- الحدود المكانية: تتمثل في منطقة مكة المكرمة من المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تتمثل بإجراءات تطبيق الدراسة في الفصل الأول ٢٠١٥/٢٠١٦.
- الحدود البشرية: تتمثل بمعلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم اللمتوسط.
- أداتا الدراسة: تتمثل بالمقابلة شبه المقننة، والاستبيان.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام منهجيتي البحث الكمي والنوعي معاً (Quantitative and Quantitative Research Methods) في معالجة مشكلة الدراسة .

أفراد عينة الدراسة

تكونت العينة من (١١٣) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة مكة المكرمة، وتم هذا الاختيار بطريقة عشوائية. واختيرت هذه العينة لغرض تطبيق الاستبيان، حيث وزع (١١٣) استبانة، أمَّا عدد الاستبانات التي استردت من المستجيبين بعد الإجابة عنها فقد بلغ(١٠١) استبانة؛ أي أن نسبة الإجابة بلغت (٨٩٪). وتعد هذه النسبة معقولة ومناسبة، حيث تمّ إعطاء الحرية للمستجيبين في الاستجابة بعد أن تمّ اختيارهم عشوائيا، وتجنب إجبارهم على الاستجابة. أمَّا عينة المقابلة شبه المقننة فقد تكونت من (٧٢) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك في ضوء رغبتهم للمشاركة بالدراسة.

أداتا الدراسة

تمَّ الاعتماد على كل من أدوات البحث الكمي والنوعي، وذلك على النحو الآتي:

الأداة الأولى- المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)

هدفت المقابلة شبه المقننة من أجل التعرف على ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك تمّ إعداد أسئلة المقابلة في ضوء خبرة الباحثة، ومراجعة الأدب التربوي ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد تم تحكيم الأسئلة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والإدارة التربوية؛ ولذا فإن هذا الإجراء يعد مدعاة لطمأنة حول صدق الأداة. كما تمّ التأكد من ثبات هذه الأداة من خلال إجراء خمس مقابلات مع معلمي الدراسات الاجتماعية، وفي ضوئها تبين أن الأداة مناسبة ولا توجد أي صعوبة أو غموض في أسئلة المقابلة.

الأداة الثانية-الاستبيان

استخدمت هذه الأداة من أجل تحقيق هدف الدراسة في الكشف عن درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة. وتم بناء الاستبيان من خلال خبرة الباحثة ومراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، حيث تكونت الاستبيان في صورتها الأولية من (٦٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات: الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والوسائل الإيضاحية، وتقييم تعلم الطالب.

ومن أجل التحقق من صدق الاستبيان، تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم؛ للتأكد من أن فقرات الأداة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله. وطلب من هؤلاء إبداء آرائهم في الاستبيان من حيث: شمولية الاستبيان للفقرات اللازمة لتطوير كتب التربية الاجتماعية والمدنية، ومدى أهمية الفقرات المضمنة في الاستبيان، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبا من الفقرات، وإبداء أية مقترحات أخرى. وبعد إجراء هذه الخطوة فقد أكد جميع المحكمين على فعالية الأداة، مع إبداء ملحوظات طفيفة تتعلق بصياغة بعض الفقرات وحذف خمس فقرات. وبالتالي فقد تكون الاستبيان من (٦٠) فقرة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٣)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجاباتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغ (٠.٨٥). وتم أيضا حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ على الأداة ككل (٠.٩١)، وقد عُدّت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جمع بيانات الدراسة: تمَّ جمع بيانات الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة بعد التأكد من صدقها وثباتها.
- اختيار عينة متيسرة لإجراء المقابلة شبه المقننة.
- إعداد الاستبيان، والتي تمّ التأكد من صدقها وثباتها.
- اختيار عينة عشوائية من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لتوزيع الاستبيان.
- توزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة، وبعد شهر تم جمعها وذلك لإعطائهم الفرصة الكافية للاستجابة بصورة دقيقة وموثوقة، وهذا الإجراء تم نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦.

تحليل البيانات

تم تحليل البيانات الكمية (بيانات الاستبيان)، باستخدام برنامج (SPSS)، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي في ضوئها تم بموجبها تحديد درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. كما استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لاختبار أثر كل من (التخصص، النوع الأكاديمي، سنوات الخبرة)، على تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

وفيما يتعلق بتحليل بيانات المقابلة شبه المقننة، فقد استخدمت منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser and Strauss, 1967)، المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach)، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من خلال قراءة كلام أفراد عينة المقابلة، ثم التوصل للسمات أو الخصائص (Categories) من خلال تفريغ الاستجابات على الورق، والقراءة المتمعنة لتعابير أفراد الدراسة، واعتماد الترميز للاستجابات، ثم وضع الأفكار المتشابهة أو المتقاربة في مجالات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض نتائج البحث ومناقشتها وفقاً لأسئلتها.

نتائج السؤال الأول

نص سؤال الدراسة الأول على: ما درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبيان. والجدول (١) يعرض مستويات التقدير لمجالات الاستبيان مرتبة تنازلياً.

الجدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبيان ككل

المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير (*)
المحتوى	3.58	.684	متوسطة
أسلوب عرض المحتوى	3.55	.731	متوسطة
تقويم تعلم الطلبة	3.53	.712	متوسطة
تصميم الإيضاحات التعليمية	3.45	.718	متوسطة
الأهداف	3.43	.700	متوسطة
الأداة ككل	3.50	.629	متوسطة

يظهر الجدول (١) أن أعلى درجات التقدير لمتوسط استجابات أفراد عينة البحث في مجال المحتوى بلغ (٣.٥٨) وتلاه أسلوب عرض المحتوى، بمتوسط حسابي قدره (٣.٥٥) ضمن مستوى درجة تقدير "متوسطة". كذلك جاءت بقية المجالات ضمن ذلك المستوى، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين

(*) تمّ اعتماد المتوسطات الحسابية دون ٢.٣٣ لتدل على درجة تقدير "قليلة"، والمتوسطات الحسابية ضمن الفئة ٢.٣٣ إلى ٣.٦٦ لتدل على درجة تقدير "متوسطة"، والمتوسطات الحسابية ٣.٦٦ فأكثر لتدل على درجة تقدير "كبيرة".

(٣.٤٣-٣.٥٣)، حيث جاء مجال تقييم تعلم التلاميذ بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٣)، بينما جاء مجال الأهداف في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٥٠). وتدل هذه النتيجة أن مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية لم يتمكنوا من الارتقاء بتأليف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة إلى أرقى المستويات من عمليات التطوير. ولعل السبب في هذه النتيجة أن مؤلفي الكتب لم يأخذوا في الاعتبار عيوب الكتب القديمة في عملية التطوير الأخيرة.

وفيما يتعلق بفقرات كل مجال من مجالات الدراسة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجالات الاستبيان، والجداول (٢، ٣، ٤، ٥) تبين ذلك.

المجال الأول: أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة

يعرض هذا المجال تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح التطوير التي اتصفت بها أهداف كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة. والجدول رقم (٢) يبين ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

الجدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	صيغت الأهداف التعليمية بطريقة محددة وواضحة.	4.02	.824	كبيرة
٢	صيغت الأهداف التعليمية في ضوء الأهداف العامة الواردة في وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة.	3.92	.770	كبيرة
٣	تسعى الأهداف التعليمية إلى تنمية المجالات العقلية والوجدانية والأدائية للطلبة.	3.78	.944	كبيرة
٤	صيغت الأهداف التعليمية في ضوء أهداف تدريس منهج التعليم للمرحلة المتوسطة في المستويات المختلفة لإيجاد العلاقة الترابطية بينهما.	3.60	.895	متوسطة
٥	تركز الأهداف التعليمية على توظيف تقنية معلومات الاتصال للتعبير عن الأفكار وحل المشكلات.	3.38	.926	متوسطة
٦	تتوافق الأهداف التعليمية مع حاجات الطلبة.	3.36	1.035	متوسطة
٧	تؤكد الأهداف التعليمية على استخدام برمجيات مختلفة في تمثيل المعلومات على الخرائط والرسم البياني.	3.34	1.098	متوسطة
٨	تؤكد الأهداف التعليمية على إكساب الطلبة لمهارات أساسية في تقنية معلومات الاتصال (الحاسوب والانترنت).	3.21	1.235	متوسطة
٩	تؤكد الأهداف التعليمية على النقد البناء وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.	3.14	1.049	متوسطة
١٠	تراعي الأهداف التعليمية حاجات المجتمع المنبثقة من فلسفته في ضوء المتغيرات المجتمعية والدولية الجديدة.	3.09	1.001	متوسطة
١١	تتحقق الأهداف التعليمية في جميع الظروف والإمكانيات في جميع المدارس.	2.94	1.207	متوسطة

يبين الجدول (٢) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٩٤-٤.٠٢)، حيث جاءت الفقرات الثلاث الأولى بدرجة تقدير كبيرة، حيث

جاءت الفقرة التي نصها (صيغت الأهداف التعليمية بطريقة محددة وواضحة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٢). كما جاءت الفقرة التي نصها (صيغت الأهداف التعليمية في ضوء الأهداف العامة الواردة في وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة) في المرتبة الثانية بمتوسط بلغ (٣.٩٢). كما جاءت الفقرة التي نصها (تسعى الأهداف التعليمية إلى تنمية المجالات العقلية والوجدانية والأدائية للطلبة) بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط بلغ (٣.٧٨). كما يظهر الجدول (٢) أن بقية الفقرات فقد توزعت ضمن درجة تقدير متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٦٠) و (٢.٩٤).

ويتضح من نتائج مجال الأهداف التعليمية أن استجابات أفراد عينة الدراسة الذين تمت مقابلتهم جاءت متوافقة مع استجابات أفراد العينة الذين أجابوا على الاستبيان. وبينت نتائج تحليل بيانات المقابلة أن أهداف كتب الدراسات الاجتماعية محددة وواضحة ومشتقة من وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، حيث تهدف إلى تنمية المجالات العقلية والوجدانية والأدائية للطلبة. وفي هذا السياق أكد أحد أفراد عينة الدراسة بقوله: "*حقا أن أهداف موضوعات دروس الدراسات الاجتماعية محددة وواضحة وقادرة على تحقيق مختلف مجالات الأهداف؛ وذلك أنها متوافقة مع وثيقة الدراسات الاجتماعية المعدة لمراحل التعليم العام ....*"

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية لديهم إدراك كبير فيما يتعلق بأهمية الأهداف التعليمية من حيث تحديدها، ووضوحها، كونها الأداة الرئيسة التي تحدد سير المواقف التعليمية التعلمية. ويستدل من هذه النتيجة أن مؤلفي الكتب المدرسية قد حققوا ملامح هامة لتحديد الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين. وتتوافق هذه النتيجة مع ما ذكره التربويين من دور كبير لتحديد الأهداف التعليمية بصورة واضحة، وذلك انطلاقا من الأهداف التعليمية في مساعدة المعلم على تنفيذ المواقف الصفية.

كما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة البركات (٢٠٠٤) التي كشفت أن التوجهات العالمية في التخطيط للتعليم يجب أن تضع الأهداف التعليمية كمنطلق رئيس لجميع الممارسات التعليمية التعلمية في البيئات الصفية. وهذا التخطيط يجب أن يستند إلى انتقاء الأهداف التعليمية المناسبة للتلاميذ، مع مراعاة التوازن في التركيز على جميع مستويات الأهداف المعرفية والانفعالية والمهارية، بحيث لا يطغى مجالا على الآخر.

كما كشفت نتائج تحليل المقابلة أن ملامح التطوير الواردة أدناه، والتي يجب أن تنعكس في الأهداف التعليمية في كتب الدراسات الاجتماعية، لم تراع في أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وهذه الأمور يمكن تلخيصها بالآتي:

- غياب التركيز على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمصدر تعلم للدراسات الاجتماعية، لاسيما وأن هذه المصادر يمكن توظيفها في حل المشكلات.

- ضعف التركيز على استخدام برمجيات مختلفة في تمثيل المعلومات على الخرائط والرسم البياني.
- عدم مناسبة الأهداف التعليمية لظروف وإمكانيات جميع المدارس. فضلاً عن عدم مناسبتها لحاجات التلاميذ، وحاجات المجتمع المنبثقة من فلسفته في ضوء المتغيرات الجديدة.

ولعل هذه النتيجة من الدراسة يمكن أن تؤكد أن مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية لم يضعوا في ملامح تطوير الأهداف كتب الدراسات الاجتماعية مبادئ التعلم المتمركزة على الطلبة كمنطلقات رئيسة لتطوير كتب الدراسات الاجتماعية. وتتعارض هذه النتيجة مع التصورات العالمية في تطوير الكتب المدرسية، والتي تؤكد على ضرورة تغطية المضامين التكنولوجية، والاتصال، والمعرفة العقلية والاجتماعية والوطنية والقومية والاقتصادية (جوارنة، ٢٠٠٧). وبالرغم من ذلك، فإن نتيجة هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة الحاج محمد (٢٠٠٦) التي أظهرت أن الملامح التقنية في كتب الصف الرابع الأساسي ركزت على استخدام الانترنت، واستخدام الحاسوب بغرض تنمية مهارات الاتصال التقني لدى التلاميذ من بداية المرحلة الابتدائية. وهذا يتوافق مع التوجهات العالمية في التحول نحو توظيف تكنولوجيا الاتصال في اكتساب المعرفة.

المجال الثاني: محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

تضمن هذا المجال ٢٣ فقرة تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول (٣) يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	يعرض مواقف تبرز للطلبة أهمية الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم.	4.17	.788	كبيرة
٢	يركز على تضمين مفاهيم الوحدة الوطنية باعتبارها ضرورة أساسية للتقدم والازدهار.	4.07	.897	كبيرة
٣	تمت عملية صياغة المحتوى في ضوء الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها.	3.76	.907	كبيرة
٤	يبرز أهمية المحافظة على الثروات الطبيعية في المملكة العربية السعودية وكيفية استغلالها.	3.67	1.072	كبرة
٥	يوجه الطلبة إلى المحافظة على إنجازات المملكة العربية السعودية والتضحية من أجل المصلحة العامة.	3.66	1.034	كبيرة
٦	يتضمن أنشطة متنوعة تركز على توظيف مفاهيم المواطنة الصالحة.	3.65	1.042	متوسطة
٧	يشجع الطلبة على التعلم الذاتي.	3.60	1.123	متوسطة
٨	يراعي المحتوى التكامل مع الموضوعات ذات الصلة بالمباحث الدراسية الأخرى.	3.58	.684	متوسطة
٩	يركز على تضمين أسئلة قادرة على إثارة دافعية الطلبة للتعلم.	3.55	1.072	متوسطة

١٠	يوجه الطلبة لإدراك أهمية الموضوعية والحياد العلمي في طرح الأفكار ومناقشتها.	3.32	1.071	متوسطة
١١	يوجه الطلبة لاستخدام تقنية المعلومات بغرض إثراء خبراتهم.	3.31	1.073	متوسطة
١٢	ينوع في الأنشطة الصفية وغير الصفية وفقا لحاجات الطلبة وقدراتهم المختلفة.	3.29	.899	متوسطة
١٣	يوجه الطلبة للتعرف على المشكلات التي تواجههم.	3.25	1.096	متوسطة
١٤	يتناسب مع النتاجات (المخرجات) التعلمية المرجو تحقيقها.	3.23	.859	متوسطة
١٥	يتضمن أنشطة تسهم في توجيه الطلبة نحو الإحساس بمشكلات مجتمعهم.	3.23	1.038	متوسطة
١٦	يوجه المعلم إلى توظيف استراتيجيات تدريسية تنمي مهارات التفكر الإبداعي.	3.22	1.045	متوسطة
١٧	يوظف استراتيجيات متنوعة لتمكين الطلبة من إنتاج أفكار متنوعة وأصيلة.	3.20	.993	متوسطة
١٨	يطرح قضايا للنقاش والحوار الصفي.	3.19	1.083	متوسطة
١٩	يوجه الطلبة لاستخدام تقنية معلومات الاتصال في اكتساب المعرفة.	3.17	1.003	متوسطة
٢٠	يوجه الطلبة لتوظيف التقنية المعاصرة في إدارة المعلومات وتبادلها واستثمارها.	3.16	.996	متوسطة
٢١	يركز على استثارة خبرات الطلبة السابقة.	3.15	1.106	متوسطة
٢٢	يشجع الطلبة على تطبيق أفكارهم في مواقف علمية تطبيقية.	3.12	1.032	متوسطة
٢٣	يركز على توظيف استراتيجيات تدريسية تتناسب مع النتاجات المرجو تحقيقها.	3.11	.926	متوسطة

يبين الجدول (٣) ان المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة قد تراوحت مابين (3.12-4.17)، وتوزعت الفقرات ذوات الرتب ١، ٢، ٣، ٤ ضمن درجة تقدير "كبيرة"، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (٣.٦٦) و (٤.١٧). وبالمقابل يظهر الجدول (٣) أن الفقرات ذوات الرتب ٥، ٦، ٧، ٨ توزعت ضمن درجة تقدير "متوسطة"، وتراوحت متوسطاتها ما بين ٣.٥٥ و٣.٦٥. أما بالنسبة لبقية الفقرات ذات الرتبة التاسعة ولغاية الفقرة ذات الرتبة (٢٢)؛ فإنه للمؤسف فقد حصلت على درجة تقدير قليلة؛ أي أقل من المتوسط الحسابي (٢.٣٣)، وتراوحت متوسطاتها ما بين (٣.٣٢) و (٣.١١).

وفيما يتعلق بنتائج تحليل المقابلة شبه المقننة فقد توافقت استجابات أفراد عينة المقابلة مع ما ورد في تحليل بيانات الاستبيان. وجاءت هذه الاستجابات لتؤكد أن كتب الدراسات الاجتماعية ركزت على تنمية جوانب إيمانيةٍ لدى الطلاب تتمثل بأهمية الاقتداء بالرسول عليه الصلاة والسلام. فضلا عن وجود ملامح في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية تعزز قيم المواطنة لدى الطلاب، وذلك من خلال تضمين مجموعة من مفاهيم المواطنة الصالحة تبرز أهمية المحافظة على الثروات الطبيعية واستغلالها بشكل صحيح. فضلا عن المحافظة على إنجازات المملكة العربية السعودية والتضحية من أجلِ المصلحة العامة. وهذه النتيجة تؤكد أن محتوى الكتب يعطي اهتماما كبيرا في المحافظة على الموروث الإسلامي والحضاري والثقافي والاجتماعي للمجتمع السعودي.

وترى الباحثة أن هذه يمكن أن تعزى إلى إدراك مؤلفي الكتب المدرسية بأهمية هذه الجوانب في تنمية تعلم التلاميذ، لاسيما وأن هذه الجوانب تعكس أهداف منهاج الدراسات الاجتماعية من المتعلقة بتنمية ولاء وانتماء التلاميذ لدينهم ووطنهم. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة الأنصاري (٢٠١١)

التي كشفت أن كتب الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية تركز على قيم المواطنة لدى النشء.

وبالعودة للجدول (٣) فقد جاءت أربع فقرات ضمن درجة تقدير "متوسطة"، ولعل هذه النتيجة تؤشر على عدم بروز ملامح تميز في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، لاسيما وأن المستجيبين على أسئلة المقابلة أكدوا جميعا على عدم تميز محتوى الكتب وذلك فيما يتعلق بـ: بقلة تخصيص أنشطة لممارسة مفاهيم المواطنة الصالحة، وربط موضوعات التربية الاجتماعية والوطنية مع الموضوعات ذات الصلة بالمباحث الدراسية الأخرى. وفي هذا الصدد، عبر أحد أفراد عينة المقابلة بقوله: *"أنا [المستجيب يخاطب الباحثة] لا أشعر أنه بالرغم من وجود مفاهيم مواطنة بمحتوى الكتب إلا أنه لم تتح الفرص للطلاب لممارستها .... كما أن هذه المفاهيم لم* يتم تعزيز تعلمها من خلال ربطها بالموضوعات الدراسية الأخرى".

كما كشفت نتائج تحليل المقابلات عن عدم طرح قضايا تتعلق بإثارة دافعية الطالب ليتعلم ذاتيا. وفي هذا السياق، أكد (٥٧) فردا من أفراد عينة المقابلة أن محتوى الكتب لم يشر إلى قضايا تثير تفكير ودافعية الطالب. ولعل هذا الأمر تمَّ الكشف من خلال البيانات الكمية، التي أظهرت أن ١٤ فقرة وردت في الجدول (٣) لم تحظ بدرجات تقدير كبيرة أو متوسطة، بل وللأسف سجلت درجات تقدير قليلة. وهذه الملامح غير المرضية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، تم التوصل إليها من خلال البيانات الكمية والنوعية. وتتمثل ملامح الضعف بالآتي:

١. غياب وجود قضايا ومشكلات تستحق النقاش والبحث، والتي تهدف إلى إتاحة الفرص للطلاب للبحث واكتشاف المعرفة. وبالتالي فإن هذا الضعف سينعكس سلبا على تطوير قدرات الطلاب لتعلم الموضوعية والحياد العلمي في طرح الأفكار ومناقشتها.

٢. قلة إتاحة الفرص التعلمية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات بغرض إثراء خبرات الطلاب من خلال الانخراط في أنشطة غير صفية. ولعل غياب هذا الملمح يتعارض مع توجهات وزارة التربية والتعليم من خلال تأكيدها أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يعد مصدرا رئيسا للتعلم. وفي السياق نفسه، فقد تذمر أفراد عينة الدراسة من غياب الأنشطة الصفية وغير الصفية المصممة وفقا لحاجات الطلبة وقدراتهم المختلفة. وبالتالي فقد حُرم الطلاب من الأنشطة المصاحبة للتعلم خاصة الإثرائية التي تعزز تعلم الطلاب وتدعمه.

٣. غياب توظيف استراتيجيات تدريسية تنمي مهارات التفكير الإبداعي، بغرض تمكين الطلاب من إنتاج أفكار متعددة ومتنوعة وأصيلة.

٤. ضعف استثارة خبرات الطلاب السابقة فضلاً عن قلة وجود فرص تعلمية تسمح للطلاب لتطبيق أفكارهم في مواقف علمية تطبيقية.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول أن عدم التميز في تصميم محتوى كتبٍ التربية الاجتماعية والوطنية يقدم مؤشرات بأن تعلم الطلاب سيتأثر سلبا

من حيث تدريبهم على توظيف مهارات العصف الذهني، ومهارات حل المشكلة، وتدريبهم على استراتيجيات حل المشكلات بتمعن، وتحفيزهم لتحليلها والتأمل بها من عدة جوانبٍ، بحيثٍ توصلهم لأكثر من حل، لاسيما وأن هذه المهارات تعد مدخلاً رئيساً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، .(Hamza & Griffith, 2006; Doppelt, 2009).

ويمكن القول أن هذه النتيجة تخالف التوجهات التربوية المعاصرة في تطوير الكتب المدرسية على أسس ومبادئ اقتصاد المعرفة والتعلم البنائي. وهذه النتيجة ربما تعزى إلى وجود تصورات تقليدية لدى مؤلفي كتب التربية الاجتماعية والوطنية يتعلق بوجود اعتقاد لديهم بأن طلاب المرحلة المتوسطة ليس لديهم قدرات ذاتية على توجيه تعلمهم من خلال توظيف استراتيجيات تعلمية متنوعة، بل لا بدّ من تقديم المعلومات الجاهزة؛ أي أنهم يسعون إلى تضمين أكبر كم معرفي ممكن بصرف النظر عن كيفية تنمية تعلم الطلاب لهذه الموضوعات. وهذه النتيجة تتوافق مع الدراسات والبحوث التربوية، التي بينت وجود معيقات تؤثر على تطبيق التوجهات المعاصرة في تطوير الكتب المدرسية (داغستاني، ٢٠٠٤؛ محمد والشيخ وعطية، ٢٠٠٦) . وعليه فإن هذه النتيجة لا تسهم بتعزيز دور الطالب كباحث عن المعرفة وليس متلقي لها، وهذا بدون شك سيؤثر على نمو مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب.

المجال الثالث: أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

يشتمل هذا المجال على ست فقرات تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول رقم (٤) يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	يركز أسلوب العرض على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم.	3.65	.828	متوسطة
٢	عُرض المحتوى بطريقة متسلسلة ومتتابعة.	3.63	.913	متوسطة
٣	عُرض المحتوى بلغة بسيطة ومناسبة لمستوى نمو الطلبة.	3.58	.897	متوسطة
٤	عُرض المحتوى بأسلوب يثير دافعية الطلبة ويحفزهم على تأمل النصوص واستخلاص الأفكار منها.	3.52	1.026	متوسطة
٥	عُرض المحتوى بأسلوب مشوق.	3.42	1.107	متوسطة
٦	يتدرج أسلوب عرض المحتوى من المحسوس إلى المجرد.	3.37	.869	متوسطة

يتبين من الجدول (٤) أن جميع الفقرات توزعت ضمن درجة تقدير متوسطة، حيث إن جميع المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات تراوحت ما بين

٣.٦٥ و٣.٣٧. وجاءت الفقرة التي نصها (يركز أسلوب العرض على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم) في المرتبة الأولى. أمّا الفقرة التي نصها (يتدرج أسلوب عرض المحتوى من المحسوس إلى المجرد) فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة. وبشكل مماثل كشفت نتائج تحليل المقابلات أن أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لم يرق إلى المستوى المطلوب. وفي هذا السياق ذكر بعض أفراد عينة الدراسة أقوالهم الآتية:

"لا أشعر أن أسلوب عرض المحتوى يستخدم أسلوباً ليفكر الطالب بتعلم الموضوعات الجديدة"

لا يستخدم المحتوى آلية ليقرأ الطالب أو يتعلم ذاتياً؛ أي أن أسلوب المؤلف لا يحفز الطالب ليتعلم ذاتيا"

"... الكثير من الموضوعات عُرضت بدون تسلسل منطقي"

"... مساهمة أسلوب المحتوى لم تكن ذات أهمية، بعض الموضوعات قدِّمت للطلاب بدون تقديم محسوسات"

يتضح من الاقتباسات أعلاه أن المحتوى لم يتم عرضه بأسلوب يتوافق مع البنيتين المنطقية والنفسية للمتعلم التي تعد أساسا لتنظيم المحتوى المعرفي. وبالتالي فإن غياب التسلسل المنطقي والنفسي في عرض المحتوى، يعد من ملامح ضعف تصميم كتب الدراسات الاجتماعية. وتتمثل ملامح الضعف بأنه لم يتم التركيز على مبدأي التسلسل والتتابع في عرض المحتوى، وبالتالي فإن هذا الجانب سينعكس سلبا على توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية خاصة في قضية توظيف الخبرات السابقة كمنطلق للخبرات التعلمية في الموضوعات الجديدة، وتوظيف الخبرات المحسوسة لتعلم المجرادات.

وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة العميري (٢٠١٦) التي كشفت أن طريقة تصميم كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية عُدَّت من أبرز العوامل المؤثرة على توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية.

كما بينت النتائج بأنه لم يستخدم عرض المحتوى اللغة البسيطة في تناول الموضوعات، لاسيما وأن توافق اللغة المكتوبة مع القدرة القرائية للطالب، تعد من الإجراءات الرئيسة لفهم النصوص المقروءة. وبالتالي فإن هذا الأمر يؤثر سلبا في تحقيق أرقى الأهداف التي تسعى إليها مناهج الدراسات الاجتماعية والمتمثلة بتنمية مهارات التفكير الناقد .
(Rubin, 1997; Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

وعلاوة على ما تقدم، فقد كشفت نتائج تحليل المقابلات أن أسلوب عرض المحتوى لم يركز على إيجابية الطالب كمحور لعملية التعلم أثناء عرض المهام التعلمية. وبالتالي فإن هذا يخالف التوجهات العالمية التي تؤكد على أن تركز المواد المنهاجية على إبراز الطالب كمحور للتعلم من خلال تزويده بفرص تعلمية مفتوحة تمكنه من إبداء أفكاره، وملبية لحاجاته، وتتحدى قدراته، ومثيرة لتفكيره (Marlow, 2009; Taneri, 2012) .

وفي ظل اغفال إيجابية المتعلم، فقد بينت نتائج تحليل المقابلات أن أسلوب عرض المحتوى لم يسهم في تشويق المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم؛ الأمر الذي

ينعكس سلباً على تنشيط المتعلم واستمرار تعلمه ودفعه للحرص والمثابرة على تنفيذ المهام، والاستمتاع بالتعلم (Tobin & Tippins, 1993).

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول أن هذه النتائج يمكن أن تعزى إلى أن معايير تنظيم المحتوى لم تحظ بدرجة عالية من التوظيف السليم من جانب مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ أي أن معايير تنظيم المحتوى لم تتم في نسق يهدف إلى التدرج في تشكيل البنية المفاهيمية والعمل على ربط التعلم السابق باللاحق في ضوء قدرات الطلاب ومتطلباتهم النمائية؛ لا سيما وأن البنية المعرفية للطالب عملية تراكمية.

المجال الرابع: الوسائل الإيضاحية (الصور والرسومات) في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

يشتمل هذا المجال على تسع فقرات تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول (٥) يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتصميم الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	ترتبط بالأهداف التعليمية المنشودة.	3.89	.786	كبيرة
٢	تركز على تنمية الحس الوطني والإسلامي لدى الطلبة.	3.78	.934	كبيرة
٣	تحث الطلبة على ممارسة عمليات التفكير العلمي.	3.58	1.013	متوسطة
٤	تثير دافعية الطلبة للتعلم.	3.49	1.036	متوسطة
٥	مرتبطة بخبرات الطلبة السابقة.	3.45	1.044	متوسطة
٦	تتضمن أسئلة مصاحبة قبلية وبعدية (قبل وبعد عرض الصور والرسومات).	3.43	1.108	متوسطة
٧	تراعي المستويات النفسية والعقلية للطلبة.	3.42	.951	متوسطة
٨	مستمدة من واقع حياة الطلبة.	3.41	1.031	متوسطة
٩	تعالج مشكلات اجتماعية تتعلق بالحياة اليومية.	3.35	1.081	متوسطة

يبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال ملامح تطوير الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، قد تراوحت ما بين (3.35-3.89)، حيث جاءت الفقرة التي نصها (ترتبط بالأهداف التعليمية المنشودة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.89). بينما جاءت الفقرة التي نصها (تعالج مشكلات اجتماعية تتعلق

بالحياة اليومية) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.35). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.45).

وتتوافق نتائج البيانات الكمية التي بينها الجدول أعلاه مع نتائج البيانات النوعيةٍ التي كشفتها تحليل استجابات أفراد عينة المقابلة. وبصورة أكثر تحديدا، بينت نتائج البيانات في الجدول (٥) أن الوسائل الإيضاحية المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية جاءت مرتبطة بالأهداف التعليمية المنشودة، ومركزة على تنمية الحس الوطني الإسلامي لدى الطلبة. كذلك بينت نتائج تحليل المقابلات أن الوسائل الإيضاحية (الصور، والرسومات، والخرائط... الخ). جاءت منسجمة مع الأفكار المتضمنة في المحتوى التعليمي حيث تتناول مفاهيم متنوعة تتعلق بتنمية الحس الوطني الإسلامي.

وبالرغم مما تقدم من ملامح تطويرية مميزة للوسائل الإيضاحية، بيد أن نتائج تحليل المقابلات متوافقة مع البيانات الكمية جاءت لتظهر أن هناك مجموعة من الملامح التطويرية لم تتحقق في الوسائل الإيضاحية الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية. ويتمثل ذلك بقلة حث الطلاب على ممارسة عمليات التفكير من خلال تضمين أسئلة مصاحبة قبل وبعد عرض الوسائل الإيضاحية. كما أن إخراج الوسائل الإيضاحية لم يركز على تشويق الطلبة للتأمل فيها فضلا عن أنها لم تكن مرتبطة بخبرات الطلبة السابقة، ولم تراع المستويات النفسية والعقلية للطلبة. بالإضافة إلى أنها لم تكن مستمدة من واقع حياة الطلبة بحيث تعالج مشكلات اجتماعية تتعلق بالحياة اليومية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة غير المرضية لإخراج الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية يمكن أن تعزى إلى عدم مراعاة معايير إخراج الوسائل الإيضاحية خاصة عنصر اللون الذي أثر على جودتها. ولعل ما يؤكد ذلك أن العديد من أفراد عينة المقابلة تذمروا من طريقة تصميم الوسائل الإيضاحية من حيث عدم إخراجها بلون ساطع. بالإضافة إلى عدم الاعتماد على قائمة معايير تصميم الوسائل الإيضاحية. ومن هنا فإن الوسائل الإيضاحِية لم تنسجم مع دورها التعليمي الذي يمثل خبرة حسية تصبح جزءا من البنى المعرفية اللازمة لتنمية تفكير الطالب (Roethler, 1998). ومن هنا فقد أكدت نظرية برونر (Bruner, 1966) أن بناء المعرفة لدى الطالب يرتبط بمدى تمثيل المعرفة والمعلومات بطرق محسوسة، فالطالب الذي لا يتمكن أن يدرك المعرفة في حالة غياب التمثيل المسوس للشيء المجرد. ومن هنا شدَّد عالم النفس المعرفي جانييه (Gagné, 1977) الإيضاحات تعد بمثابة الوسائل الرئيسة التي تساعد الطالب ليستوعب معاني الأشياء أثناء معالجته للمحتوى.

المجال الرابع: تقييم تعلم الطلبة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة

يشتمل هذا المجال على (١١) فقرة تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تقييم تعلم الطلاب في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقويم تعلم الطلبة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	يتضمن أسئلة مرتبطة بنتاجات التعلم المنوي تحقيقها لدى الطلبة.	3.62	.817	متوسطة
٢	ينوع في أنماط (أنواع) تقويم تعلم الطلبة.	3.60	.883	متوسطة
٣	تتطلب إجابة التساؤلات الرجوع إلى مصادر تعلمية متنوعة.	3.55	.864	متوسطة
٤	يركز على تكليف المعلم/المعلمة استخدام نظام تقويم يقوم على الأداء والممارسة.	3.52	.812	متوسطة
٥	يكلف الطلبة بممارسة نشاطات تعلمية بغرض التعرف على مستوى تعلمهم.	3.50	1.092	متوسطة
٦	يتضمن أسئلة تستدعي تكليف الطالب/الطالبة على توظيف المعرفة في حياته.	3.49	.879	متوسطة
٧	تتناسب أدوات التقويم مع نتاجات (مخرجات) التعلم المرجو تحقيقها.	3.49	.867	متوسطة
٨	يتضمن أسئلة تركز على تقويم الطلبة لتعلمهم ذاتيا.	3.48	.965	متوسطة
٩	يوجه الطلبة لتطوير أفكارهم ذاتيا.	3.41	.951	متوسطة
١٠	يتجنب طرح تساؤلات تركز على تكرار ما ورد في المحتوى التعليمي.	3.26	.976	متوسطة
١١	يركز على تساؤلات ومشكلات محيرة تستدعي إيجاد حلولا غير تقليدية.	3.08	1.111	متوسطة

يظهر الجدول أعلاه أن جميع الفقرات حصلت على درجة تقدير "متوسطة" إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.08) و (3.82)، حيث حصلت الفقرة ذات الرتبة الأولى على متوسط حسابي بلغ (٣.٦٢)، وتلا ذلك الفقرة ذات الرتبة الثانية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٦٠). كما يبين الجدول (٦) أن الفقرة الأخيرة ذات الرتبة الحادية عشرة جاءت بلغ متوسطها (٣.٢٦).

وفي ضوء تحليل نتائج المقابلة فإن تقييم تعلم الطالب في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة لم ينل درجات تقدير مميزة للملامح التطويرية، والتي تسعى إلى توظيف التقييم كأداة لتحسين تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية. وعليه يمكن القول أن تقديرات أفراد عينة الدراسة، من خلال استجاباتهم على الاستبيان والمقابلة، تؤكد أن ملامح معالجة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لتقييم تعلم التلاميذ لم تكن مميزة بل عانت من جوانب ضعف متنوعة، والتي تتعلق بـــ:

- عدم شمولية التقييم لكافة نتاجات التعلم المرجو تحقيقها.

- غياب تضمين أسئلة تهدف إلى تنمية مهارات التفكير حسب ما وردت في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.
- غياب تنويع أدوات التقييم بحيث تتناسب مع نتاجات التعلم المنوي تقييمها؛ أي أن عملية التقييم تركز على تكرار ما ورد في المحتوى التعليمي.
- غياب التنويع في أساليب تقييم تعلم التلاميذ من خلال التركيز على الأداء والممارسة.
- غياب تضمين تساؤلات ومشكلات محيرة تستدعي تنمية مهارات التفكير الابداعي.

وفي ضوء ما تقدم، فإن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى أن التركيز على الجانب المعرفي لا يزال يسيطر على تصورات مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، حيث إنهم يركزون على أدنى المستويات المعرفية. كذلك يمكن القول أن نتائج هذا المجال ربما تظهر وجود اعتقاد لدى القائمين على تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية أن التلاميذ ليس لديهم القدرة على مواجهة أسئلة تتحدى مهارات التفكير العليا. وهذا يخالف التصورات العالمية التي تؤكد على دور التقييم في تحسين تعلم الطلاب من خلال تنفيذ مهام تعلمية تمكنهم من توظيف المعارف التي تعلموها (King, 2007; Yilmaz, 2008).

وتخلص الباحثة إلى القول أن التقييم في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لم يقم على أساس تحسين تعلم الطلاب، حيث لم يعتمد على الأداء والممارسة، وتضمين تساؤلات ومشكلات محيرة تستدعي حلول عملية قابلة للتطبيق في حياة الطلاب، وتضمين مواقف تمكن التلاميذ أن يطوروا أفكارهم ذاتيا من خلال البحث عن إجابة التساؤلات بالرجوع إلى مصادر تعلمية متنوعة. وهذا يخالف التوجهات العالمية في تطوير التقييم ليصبح أداة في تحسين تعلم الطلاب بحيث تمكنهم من مع الدراسات التربوية القيام بعمليات التعلم الذاتي التي تدفعهم لتنمية تفكيرهم بحيث يصلوا إلى أفكار جديدة وأصيلة ومتنوعة (Al-Barakat & Alhassan, 2009; Doppelt, 2009; Arsal, 2010; Penn-Edwards, 2010)

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص سؤال الدراسة الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية

السعودية حسب متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والتخصص والجدول أدناه يبين ذلك.

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، التخصص

المتغيرات	فئات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	3.48	.625	79
	انثى	3.56	.653	22
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.36	.413	18
	٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	3.58	.620	30
	١٠ سنوات فأكثر	3.50	.692	53
التخصص	الدراسات الاجتماعية	3.53	.553	27
	التاريخ	3.59	.736	33
	الجغرافيا	3.41	.584	41

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؛ وذلك تبعاً لاختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والتخصص. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨): تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والتخصص لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	.126	1	.126	0.312	0.577
الخبرة التدريسية	.411	2	.206	0.509	0.603
التخصص	.507	2	.253	0.627	0.536
الخطأ	38.369	95	.404		
الكلي	39.514	100			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغيرات النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية والتخصص لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي (٠,٣١٢)

وبمستوى دلالة بلغ (٠.٥٧٧)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الخبرة التدريسية (٠.٥٠٩) وبمستوى دلالة قدره (٠.٥٠٦). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير التخصص (٠.٦٢٧) وبمستوى دلالة قدره (٠.٥٣٦). وهذا يبين أن التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لتباين نوعهم الاجتماعي وخبراتهم التدريسية وتخصصهم لم يؤثر في تقديراتهم لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى معرفة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية، لا سيما وأن هذه الملامح تم معرفتها من خلال البرامج التدريبية التي خضع لها جميع المعلمين والمعلمات بصرف النظر عن خبراتهم التدريسية وتخصصاتهم الأكاديمية. ولعل ما يؤكد ذلك أن بعض أفراد عينة المقابلة عبروا بقولهم: "أنا أعرف جيدا خصائص الكتب المدرسية الجيدة، حيث تعرفت عليها خلال دورة تدريبية .... وشارك في هذه الدورة غالبية المعلمين".

التوصيات

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، تم التوصل إلى التوصيات الآتية:

- تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، نتائج الدراسة الحالية بالحسبان في عمليات تطوير الكتب وتجويدها.
- إعادة النظر في كتب التربية الاجتماعية والوطنية من حيث تضمين أنشطة تسهم في تطوير قدرات التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير العلمي، والتركيز على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بناء المعرفة وإنتاجها.
- توظيف أساليب استثارة إثارة دافعية التلاميذ وتنمية قدراتهم على الإحساس بمشكلات مجتمعهم من خلال تضمين نشاطات تعليمية تعلمية تحفز التلاميذ على التعلم وتشركهم فيه.
- تضمين أنشطة تمكّن الطلاب تطبيق أفكارهم في مواقف علمية تطبيقية.
- إعادة النظر في أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بحيث يركز على الطالب كمحور لعملية التعلم.
- إعادة النظر في تصميم الوسائل الإيضاحية بحيث تمكّن الطلاب من استخلاص المعرفة وبناء معانيها.
- إعادة النظر في تقييم تعلم الطلاب بحيث يصبح التقييم أداة لتحسين تعلم الطلاب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. الأنصاري، وداد. (٢٠١١). **القيم المقترح تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة لطلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية**. عالم التربية، ٣٥، ١٥١-١٩٦.

٢. بدر، بثينة. (٢٠١١). **فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥(٣)، ١١٥-١٤٣.

٣. البركات، علي وخزاعلة، تيسير. (٢٠٠٨). معايير تصميم الإيضاحات التعليمية ومدى توظيفها في العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية**، ٢٠(١)، ٨٤-١٢٧.

٤. البركات، علي. (٢٠٠٤). تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٦ (٢)، ٥١-٩١.

٥. الجورانه، مياس. (٢٠٠٧). مدى تضمين مبادئ الاقتصاد المعرفي في كتب الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفاعلية تطبيق وحدات تعليمية مطورة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك – الأردن.

٦. الحاج محمد، سوسن. (٢٠٠٦). إلملامح التقنية في كتب مناهج الصف الرابع الأساسي المطورة حديثا في الأردن ومدى توافقها مع منحى الاقتصاد المعرفي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، اربد – الأردن.

٧. الخواجا، محمد. (٢٠٠٢). **مستقبل التعليم الحديث للتحديات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة**. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

٨. خوالدة، محمد. (٢٠٠٤). **المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة**. عمّان: دار المسيرة.

٩. داغستاني، بلقيس. (٢٠٠٤). رؤية جديدة لدور المعلم لمواجهة العولمة والتبعية الثقافية. **مجلة كلية التربية**، ٢٨، ١٠٠-١٧٠.

١٠. سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (٢٠٠٤). **المنهج المدرسي المعاصر**. عمان: دار الفكر.

١١. السعدي، انتصار. (٢٠١٢). أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات

للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ٢٤(١)، ٧٣-١٠٠.

١٢. الشلول، إياد. (٢٠٠٩). تقييم وحدات المنهج التكاملي لتلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسيين في مملكة البحرين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

١٣. الشمري، هاشم والليثي، ناديا. (٢٠٠٨). **الاقتصاد المعرفي. عمان**: مكتبة دار الصفا للنشر والتوزيع.

١٤. شوق، محمود. (١٩٩٦). **تطوير المناهج الدراسية**. الرياض: دار عالم الكتب

١٥. عبد المعطي، أحمد حسين. (٢٠٠٦). دور كليات التربية في تجويد نظم إعداد المعلم للإيفاء بمتطلبات ثورة المعلومات والاتصالات. **المؤتمر الثاني لجامعة العلوم التطبيقية الخاصة** -الجودة الشاملة في ظل اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، عمان، الأردن

١٦. علي، محمد. (٢٠٠٣). **تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج**. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧. عماد الدين، منى. (٢٠٠٤). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي. **مجلة رسالة المعلم**، ٤٣ (١)، ١٢-١٥.

١٨. العميري، فهد. (٢٠١٦). العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، **المؤتمر الخامس لإعداد المعلم**، المنعقد خلال المدة من ٢٣-٢٥/٤/١٤٣٧هـ(٢-٤/٢/٢٠١٦م)، ٢، ٣٨٨-٤٣٠، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٩. غانم، بسام وأبو شعيرة، خالد. (٢٠٠٨). **التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية**. عمّان: مكتبة المجمع العربي.

٢٠. المبسلي، خلفان. (٢٠١١). **تصورات الإداريين التربويين حول إمكانية تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في النظام التربوي بسلطنة عمان**. عمان: عالم الكتاب الحديث.

٢١. محمد، جبرين، الشيخ، عاصم، وعطية، أنس. (٢٠٠٦). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٧(٤)، ١٨٤-٢٠٦.

٢٢. الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (٢٠٠٧). **المنهج والاقتصاد المعرفي. عمان**: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

23. Al-Barakat, A. & Al-Hassan, O. (2009). Peer Assessment as a Learning Tool for Enhancing Student Teachers' Preparation. Asia-Pacific **Journal of Teacher Education**, 37(4), 399-413.
24. Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The Contribution of School Textbooks in the Early Grades of Education in Preparing Young Children to Become Effective Citizens: Teachers' Perspective. **Journal of Early Childhood Research**, 3(2), 169-192.
25. Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. International **Journal of Environmental & Science Education**, 5(1), 85-103.
26. Ausbel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). **Educational Psychology, a cognitive view.** New York: Holt, Rinehart and Winston.
27. Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning–An Effective Approach of Teaching Learning. **International Research Journal of Interdisciplinary &Multidisciplinary Studies** (IRJIMS), -I (VI), 65-74.
28. Bruner, J. (1966). **Studies in Cognitive Growth**. New York, Wiley.
29. Bruner, J., S. (1977). **The process of education. Cambridge (Mass):** Harvard University Press.
30. Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. International **Journal of Technol.** Des. Educ., 19, 55-65.
31. Evans, J. (1998). **Responding to Illustrations in Picture Story Books**. Reading, 32(2), 27-31.
32. Gagné, M. (1977). **The Conditions of Learning**. New York: Holt, Rinerhart.

33. Gagné, M., (ed), (1987). **Instructional Technology Foundations.** Lawrence Erlbaum: Hill-Dale, N.J.
34. Glaser, B., and Strauss, A. (1967). **The discovery of grounded theory**: **strategies for qualitative research.** Chicago, IL: Aldin Publishing Company.
35. Gömleksiz, M. & Öner, Ü. (2013). An assessment of students' perceptions of constructivist learning-teaching process in social studies course in terms of several variables. **Journal of Social Sciences**, 6(14), 281-313.
36. Hamza, M. & Griffith, K. (2006). Fostering problem solving & creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind. **National Forum of Applied Educational Research Journal**, 19(3), 1-30.
37. Harrington, R. & Enochs, L. (2009). **Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences.** Learning Environment Research, 12, 45-65.
38. Jadallah, E. (2000). **Constructivist learning experiences for social studies education**. The Social Studies, 221-225.
39. Khalid, A. & Azeem, M. (2012). **Constructivist Vs Traditional:** Effective Instructional Approach in Teacher Education.
40. King, N. (2007). **Developing imagination creativity and literacy through collaborative story making: a way of knowing.** Harvard educational review, 77(2), 204-227.
41. Marlow, E. (2009). Seven criteria for an effective classroom environment. **College Student Journal**, 43(4), 1370-1372.
42. NCSS (2001). **Creating Effective Citizens**. Silver Spring, MD: NCSS.

43. Penn-Edwards, S. (2010). The competencies of an English teacher: beginning student teachers' perceptions. **Australian Journal of Teacher Education**, 35(2), 49-66
44. Roethler, J. (1998). Reading in Colour: Children's Book Illustrations and Identity Formation for Black Children in the United States. **African American Review**, 32(1), 95-105
45. Rubin, D. (1997). **Diagnosis and Correction in Reading Instruction. Boston:** Allyn and Bacon.
46. Singh, P. (2011). Developing a community of thinking: assessment of environmental education. **Environmental Education Research**, 17(1), 113-123.
47. Singh, S. & Yaduvanshi, S. (2015). Constructivism in Science Classroom: Why and How. **International Journal of Scientific and Research Publications**, 5(3), 2250-3153.
48. Talts, L. & Kukk, A. (2013). **Learning and teaching in the context of the value-based approach at the Younger school level**. **Problems of Education in the 21Century**, 57, 141-152.
49. Taneri, P. (2012). Roles of parents in enhancing children's creative thinking skills. **International Journal of Human Sciences,** 9(2), 91-108.
50. Tobin, K. & Tippins, D. (1993). **Constructivism as a Referent for Teaching and Learning. In Tobin, K. (ed). The Practice of Constructivism in Science Education.** New Jersey: Lawrence Erlbanm Associates.
51. Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. **European Journal of Teacher Education**, 31(1), 35-53.

52. Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. **European Journal of Teacher Education**, 31(1), 35-53.
53. Zhang, T., Torney-Purta, J & Barber, C. (2012). Students' conceptual knowledge and process skills in civic education: identifying cognitive profiles and classroom correlates. **Theory and Research in Social Education**, 40(1), 1-34.