برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

(تخصص المناهج وطرق تدريس "العلوم")

إعداد

شاهيناز نصر عبد الله نصر

موجه علوم

إشراف

أ. د / ليلى إبراهيم معوض

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية / جامعة عين شمس

أ.م.د / أسامه جبريل أحمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية / جامعة عين شمس

أ.م.د / شيماء أحمد محمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية / جامعة عين شمس

١٤٤٣هـ/٢٠٢١م

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تنمية المهارات الحياتية وتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكونت مجموعتا البحث من (٦٠) تلميذًا وتلميذة، وقُسمت إلى (٣٠) تلميذ للمجموعة الضابطة بمدرسة محمد جعفر، و(٣٠) تلميذ للمجموعة التجريبية بمدرسة وادي النيل، والمدرستان بإدارة بحر البقر التعليمية في محافظة بورسعيد، كما تم التأكيد على تكافؤ مجموعتي البحث من حيث: العمر الزمني، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمعرفة السابقة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي عند بناء البرنامج ودليل المعلم وتصميم أدوات البحث المتمثلة في قائمة المهارات الحياتية، اختبار المهارات الحياتية، مقياس تقدير مجتمع التعلم، والمنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة عند التأكد من فاعلية البرنامج في تنمية المتغيرات التابعة في هذا البحث قبليًا وبعديًا. وطبق البرنامج مع تطبيق أدوات التقييم بعد التدريس للمجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار المهارات الحياتية، ومقياس تقدير مجتمع التعلم لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة دعوة القائمين على النظام التعليمي بما يلي: توفير مناخ دراسي ييسر وينمى التعلم الاجتماعي الوجداني، تضمين مدخل التعلم الاجتماعي والوجداني كمجال رئيسي متميز ضمن مرتكزات إصلاح التعليم في مصر في جميع المناهج الدراسية وفى الثقافة المدرسية للتعلم مدى الحياة لكل طفل في مصر، عمل دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على إعداد الأنشطة التدريسية التي تعزز المهارات الحياتية لدى تلاميذهم، ودعم التلميذ عاطفيًا، واستخدم ممارسات انضباط إيجابية لمواجهة احتياجات التلاميذ.

الكلمات المفتاحية:

برنامج – العلوم - التعلم الاجتماعي الوجداني - المهارات الحياتية – تقدير مجتمع التعلم.

A social and affective- based science program to develope daily life skills and evaluate primary school pupils learning community

The research aims to develop life skills and an appreciation of the learning community among primary school pupils, through a program in science based on emotional social learning. The research group was composed of (60) students: boys and girls then this group was divided into two other groups: (30) pupils control group from Mohamed Gafer school and (30) pupils of the experimental group from the Nile Valley School.

So, the two schools in the Bahr al-Baqar Educational Administration in Port Said Governorate. It was also emphasized that the two research groups were equal in terms of: chronological age, economic - social level, and prior knowledge.

The researcher used the descriptive analytical approach when designing the program, the teacher's guide and designing the research tools represented in the list of life skills, the life skills test, the learning community estimation scale, the experimental method with the experimental and control groups when ensuring the effectiveness of the program in developing the dependent variables in this research, before and after.

The program was done with the application of assessment tools after teaching to the experimental group. The results showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application of each of the life skills test and the learning community estimation scale in favor of the experimental group.

In light of these results, the researcher recommended inviting those in charge of the educational system to do the following: Provide an academic climate that facilitates ,develops social , and emotional learning, including the introduction to social and emotional learning as a distinct main field within the pillars of education reform in Egypt in all curricula and in school culture to ensure lifelong learning for every child in Egypt, also conducting training courses and workshops for faculty members to train them to prepare teaching activities that enhance the life skills of their students, support the student emotionally, and use positive discipline practices to address students' needs.

key words:

Program - Science - Social-emotional learning - Life skills - Learning community appreciation

برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

المقدمة:

تطلع المجتمع المصري في الآونة الأخيرة لتحقيق نهضة اقتصادية كبرى محورها قدرة الإنسان المصري على العمل والإنتاج، ويتأتى ذلك بالأخذ بكافة السبل للارتقاء بالإنسان المصري ، ويعد رأس المال البشري Human Capital هو ثروة المجتمع الحقيقية التي يسعى لاستثمارها بشتى السبل حتى تسهم في تحقيق نهضته، مما يتطلب الأخذ بمبادئ التربية الحديثة والتي ترتكز على التكامل بين الجوانب المعرفية Cognitiveوالوجدانية Emotion والنفس حركية Psychomotor، إن المدرسة هي حجر الزاوية في تحقيق النمو الشامل للإنسان، فالمدرسة هي التي تنفذ خططها عن طريق البرامج التعليمية التي تقدمها لأبنائها وللتربية العلمية دورًا بارزًا من خلال هذه البرامج في إعداد المواطن وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وطرق التفكير التي تجعل منه مواطنًا صالحًا قادرًا على تطوير نفسه وقيادة المجتمع كله نحو الأفضل.

ولقد شهدت التربية العلمية تطورًا كبيرًا خلال الخمسين سنه الماضية، تطورًا في عناصرها ومكوناتها، والمقصود بالعناصر هنا الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وأما من حيث مكوناتها فقد أصبحت تنظر للعلوم في صورتها المتكاملة وليس فقط في صورة تكامل فروعها بعضها مع البعض، بل أيضا مع غيرها من مجالات المعرفة ومن ضمن هذه المجالات التكامل مع التكنولوجيا والمجتمع في مدخلSTS، وحديثاً ظهرت مدارس STEM التي تهدف إلى تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ثم ظهرت وثيقة الجيل التالي من المعايير NGSS التي أوصت بضرورة التكامل بين العلوم والهندسة.

إلا أن هناك دائمًا مجالًا للتطور نتيجة لما يحدث حولنا من تطور الفلسفات والنظريات، وقد ظهرت نتائج الأبحاث المتقدمة في علم النفس والعلوم السلوكية الحاجه إلى مجموعة من المهارات الاجتماعية الوجدانية اللازمة للتلاميذ لتحقيق النجاح في المواد الأكاديمية هذه المهارات ليست ضرورية للنجاح الاكاديمي بل أيضًا ذات أهمية خاصة من الاستمرار في الدراسة فيما بعد المرحلة الثانوية، وفى النجاح في الحياه العلمية

والاجتماعية مستقبلًا لذلك ظهر نوع من التعلم يطلق عليه التعلم الاجتماعي الوجداني Learning Social Emotional واختصارًا SEL (زكى ، ٢٠١٨) (*) .

وفى هذا الصدد يتفق كل من مهدي ومحمد (٢٠١٧)، منصور(٢٠١٥)، (Casel 2013)، جابر(٢٠٠٤) في أن التعلم الاجتماعي الوجداني يعتبر الحلقة المفقودة في مجال تعليم العلوم، وهو العامل الحاسم في نجاح التلاميذ داخل وخارج غرفة الصف على حد سواء، وهو يهدف إلى تطوير الوعي الذاتي والإثارة الذاتية والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في الدراسة والحياة بوجه عام، مع استخدام الوعي الاجتماعي ومهارات التعامل مع الآخرين لتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتصرفات المسئولة في الشخصية حيث تعمل تلك المهارات والخصائص إلى تحسن الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

إن الحاجة إلى برامج التعلم الاجتماعي الوجداني تزداد أكثر في الأوساط التربوية بسبب الازدياد الفائق في عدد التلاميذ، وفي كل المستويات التعليمية وتنوع التخصصات الدراسية، وابتعاد مضامين المناهج الدراسية عن الجانب الإنساني والروحي، وارتباطها بالجوانب المادية التجريبية البحتة ما أسهم في تفاقم المشكلات السلوكية، والانفعالية داخل المدارس، ما أثر على نوعية المخرجات التربوية وعدم مطابقتها للأهداف المخطط لها. ما جعل الأنظمة التربوية خاصة في الدول النامية تتخبط في مشكلات متباينة على المستوى السلوكي والوجداني والمعرفي لمخرجاتها نظًرا لارتفاع نسب الإهدار التربوي، كما أدى التقدم العلمي والتقني الكبير، وما صاحبه من منجزات علمية ومخترعات دخلت إلى المنزل، المدرسة والمؤسسات مما أثر على الأفكار، السلوكيات، العلاقات، المفاهيم ما أنتج انتشار المشكلات نفسية وأمراض اجتماعية تؤثر في التماسك والمشاركة الاجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور حاجة ملحة برامج التعلم الاجتماعي الوجداني لمواجهة النواتج السلبية لهذا العصر(حواس، ٢٠١٥).

هذا وبالنظر إلى واقع مدارس التعليم العام بمصر يعكس عديدًا من المشكلات التي يعاني منها التعليم المصري ومنها: افتقار المناخ المدرسي إلى التعاون وروح المودة بين العاملين بالمدرسة وبين التلاميذ، وارتفاع كثافة الفصول، هذا بالإضافة إلى افتقار بيئة مجتمعات التعلم المدرسية إلى التجديد والتطوير (توفيق، ٢٠١٥).

(*) اتبعت الباحثة في توثيق المراجع نظام رابطة علم النفس الامريكية الإصدار السابع The American Psychological Association (APA) 7th Edition. (اسم العائلة، سنة النشر).

ومن خلال استطلاع آراء مشرفي ومعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية عن مدى تقدير التلاميذ لمجتمع التعلم اتضح انخفاض التقدير لمجتمع التعلم الدرسي لدى التلاميذ، وقامت الباحثة باستطلاع رأى التلاميذ حول مدى ارتباطهم بالمدرسة كمجتمع تعلم ومشاركتهم الفعالة بداخل مجتمع التعلم وتقديرهم لأدوار هيئة التدريس والإدارة وبعضهم البعض كانت نسبة عدد التلاميذ ٨٠% يضعف تقديرهم لمجتمع التعلم، وأنهم بحاجة كبيرة لتقدير مجتمع التعلم من خلال برامج جديدة تلائم احتياجات التلاميذ وبحاحة أيضا إلى طرائق تدريس تفاعلية تركز على الجانب العملي الذي يرسخ المعلومات ويعزز روح العمل الجماعي والمشاركة الإيجابية لدى التلاميذ ، وترى الباحثة بأن المنهج المصري المعاصر بحاجة ماسة إلى برامج تعلمية جديدة تمدنا بآفاق تعليمية واسعة التنوع، وتساعد تلاميذنا على إثراء معلوماتهم وجعلها جزء من كيانهم وحياتهم.

تحديد مشكلة البحث:

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في: الحاجة الماسة لتقدير مجتمع التعلم ويظهر هذا التقدير في امتلاك اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ومظهرها، والاتجاه نحو المعلمين وتقدير رسالتهم، والدافعية لتعلم العلوم، والعلاقات الاجتماعية مع زملائهم والعمل في فريق، وكذلك الإنجاز الأكاديمي؛ حيث أن البرامج المقدمة والطرق والأساليب المستخدمة في تقديم محتوى مادة العلوم لا تساعد على تقدير مجتمع التعلم، وللتصدي لهذه المشكلة يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما البرنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- ما فاعلية البرنامج المُقترح في العلوم القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية وتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث: يهدف البحث لتنمية تقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج
قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني.

حدود البحث: أقتصر البحث على الحدود التالية:

١- مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإحدى مدارس محافظة بورسعيد بإدارة بحر البقر التعليمية باعتبارها الإدارة التابع لها عمل الباحثة.
٢- أبعاد تقدير مجتمع التعلم، وهي: امتلاك اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ومظهرها، والاتجاه نحو المعلمين وتقدير رسالتهم، والدافعية لتعلم العلوم، والعلاقات الاجتماعية مع زملائهم والعمل في فريق، والإنجاز الأكاديمي.
٣- نتائج البحث وتفسيرها مرتبط بطبيعة وظروف مجموعة البحث وزمان ومكان تطبيقه.

مصطلحات البحث:

التعلم الاجتماعي الوجداني: Social Emotional Learning يعرف التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه " العمليات التي من خلالها يكتسب الأطفال والكبار المعارف ويطبقونها بفاعليه والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف وتحقيق الأهداف الإيجابية، والتعاطف مع الآخرين والحفاظ على العلاقات الإيجابية واتخاذ القرارات المسئولة" (CASEL,2013) (Albertson, Brackett & weisslberg, 2010,32).

ويعرف إجرائيًا بأنه" مجموعة من العمليات التي من خلالها يكتسب تلاميذ المرحلة الابتدائية التقدير لمجتمع التعلم ويظهر هذا التقدير في امتلاك اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ومظهرها، والاتجاه نحو المعلمين وتقدير رسالتهم، والدافعية لتعلم العلوم، والعلاقات الاجتماعية مع زملائهم والعمل في فريق، وكذلك الإنجاز الأكاديمي".

تقدير مجتمع التعلم: Evaluate learning community

تعرف الباحثة تقدير مجتمع التعلم إجرائياً بأنه: وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية بأهمية مجتمع التعلم ويظهر هذا التقدير في امتلاك اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ومظهرها، والاتجاه نحو المعلمين وتقدير رسالتهم، والدافعية لتعلم العلوم، والعلاقات الاجتماعية مع زملائهم والعمل في فريق، وكذلك الإنجاز الأكاديمي والمتمثل في ارتفاع الدرجات من خلال مرورهم ببرنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء طبيعة هذا البحث تم استخدام تصميم المجموعتين الضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي Pre-test/Post-test control group design ، والذي يتضمن مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث

جدول ١

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	• مقياس تقدير مجتمع التعلم	البرنامج	• مقياس تقدير مجتمع التعلم
الضابطة		المنهج التقليدي	

فروض البحث:

١- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس تقدير مجتمع التعلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تقدير مجتمع التعلم لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض سوف تتبع الباحثة الإجراءات البحثية التالية:

١. إعداد البرنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني، والمستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. إعداد مقياس تقدير مجتمع التعلم، والتأكد من الصدق والثبات.
٣. قياس فاعلية البرنامج ن خلال اختيار مجموعة تجريبية وضابطة، وتطبيق أدوات التقييم قبل وبعد تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية، وتدريس المنهج التقليدي للمجموعة الضابطة.
٤. جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا والتوصل إلى ومناقشتها وتفسيرها.
٥. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث بما يقدمه لكل من:

١- قد يُفيد هذا البحث مصممي مناهج العلوم ومطوريها في إعادة النظر في تنظيم محتوى المناهج في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني المستندة على النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما يقدم هذا البحث رؤية جديدة في تدريس العلوم تعد من التوجهات الحديثة في مجال تعليم العلوم.
٢- مساعدة معلمي ومعلمات العلوم في اكساب التلاميذ التقدير لمجتمع التعلم المدرسي، كذلك يمكن الاستفادة من دليل المعلم في كيفية تدريس الموضوعات وفق التعلم الاجتماعي الوجداني.
٣- تقديم برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني قد يستفيد منه طلبة البحث العلمي، كما يوفر مقياسًا لتقدير مجتمع التعلم.

الإطار المعرفي للبحث

أولًا: التعلم الاجتماعي الوجداني: Social Emotional Learning (SEI)

مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:

لقد حظي مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني خلال العشر سنوات الماضية اهتمامًا كبيرًا من الباحثين في علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، فقد عرفه سيزل (2010) Ceisel بأنه "دعم مهارات الفرد الاجتماعية والوجدانية والتي تتضمن ضبط الذات ومهارات بناء العلاقات وكذلك فهم انفعالات وسلوكيات الآخرين"، ولقد قام مارتينسون(Martinsoneand,2017) بتعريفه على أنه عملية يتم من خلالها تطوير كفاءات المتعلمين لفهم وإدارة مشاعرهم الخاصة، والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين، وتحديد أهداف إيجابية، وإنشاء والحفاظ على العلاقات الإيجابية بين الأشخاص، واتخاذ قرار مسؤول، بينما عرفته الزغبي (٢٠١٨) بأنه منهج يمكن من خلاله تعزيز قدرة الطلاب على فهم وتنظيم وإدارة الجوانب الاجتماعية والوجدانية بالشكل الذي يمكنهم من النجاح في الدراسة والحياة، وتخطي التحديات والعقبات التي تواجههم وتكوين علاقات سوية مع الآخرين وحل المشكلات والتكيف الإيجابي مع عناصر أي موقف ضاغط".

أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني:

يمكن تصنيف الأهداف التي يسعى التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تحقيقها في فئتين، الأولى: هي الأهداف قريبة المدى: وتتمثل في تعزيز وتنمية خمس مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتتضمن الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات إدارة العلاقات، ومسئولية اتخاذ القرارات.

الفئة الثانية: هي الأهداف بعيدة المدي تتمثل في: تنمية وتعزيز الكفايات السابقة بدورها سوف توفر أساسًا لتحسين الأداء الأكاديمي، ويترتب عليها سلوكيات اجتماعية إيجابية، ودعم شعور التلاميذ بالانتماء وتعزز دافعيتهم في المشاركة، وانخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والعنف والبلطجة والفشل في مجتمع التعلم المدرسي، وكذلك إنشاء بيئات تعلم تعزز مشاركة المتعلم والتواصل الإيجابي والتعلم (Durlak, Weisberg, Dymnicki, & Schcllinger,2011)، (شاهين،٢٠١٦).

أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

تتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج الادبيات السابقة في هذا المجال والتي تتمثل فيما يأتي:

١- يساعد على تقليل الفجوة بين كل من الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز، وذلك من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة، ويكون لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي (CASEL,2013) (Zins & Resnik,2009).
٢- يؤدي إلى تحقيق مكاسب في أداء الطلاب على اختبارات التحصيل المقننة تتراوح ما بين (١١%إلى١٧%) لدى مجموعات متنوعة من الطلاب عبر مراحل تعليمية مختلفة (O'Brien &Bresnik,2009).
٣- يوفر أساسًا لتحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغط الانفعالية، ويؤدي إلى التحسن في درجات ونتائج الاختبارات التحصيلية (Durlak, et al.,2011).
٤- يشير كل من (Camacho, et al.,2007) (Zins & Elias,2006) إلى أن المخرجات أو النتائج الإيجابية للتعلم الاجتماعي الوجداني يمكن تحديدها في ثلاثة محاور هي:

- **الاتجاهات:** وتتمثل النتائج الإيجابية في الآتي: مستوى عال من الكفاءة الذاتية، وشعور أفضل بالرعاية من المدرسة والمجتمع، واتجاه إيجابي نحو المدرسة والتعلم، وتحسين الاتجاهات الأخلاقية والالتزام بالقيم الديمقراطية، وطموحات ودوافع أكاديمية وتعليمية أعلى، الكفاءة في تحمل المسؤولية، وقدر أكبر من الثقة في المعلم واحترامه، وتحسن في التعامل مع الضغوط المدرسية وزيادة فهم عواقب التصرفات، وتنمية شعور لدي الشباب بقيمة الذات والاهتمام بالآخرين، ومواجهة التحديات اليومية.
- **السلوكيات:** وتتمثل النتائج الإيجابية في الآتي: تزايد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتحسن في نسبة الحضور وقلة الغياب من المدرسة، وانخفاض معدلات العدوان والعنف بين التلاميذ، وزيادة المشاركة الصفية ورغبة كل تلميذ في العمل على طريقته أثناء التعلم، وانخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والتدخين والجنس، وتحسن مهارات التفاوض وحل الصراعات، وزيادة الانخراط في الأنشطة الإيجابية.
- **الأداء الأكاديمي:** وتتمثل النتائج الإيجابية في الآتي: تحسن المهارات في الرياضيات والفنون واللغة والدراسات الاجتماعية وتحسين درجات الاختبارات العلمية والزيادة في التحصيل مع مرور الوقت، وتحسن مهارات التعلم من أجل التعلم، وأداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات، وتحسين مهارات الاستدلال غير اللفظي.

كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني:

تعرف كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني بانها " القدرة على فهم وإدارة التعبير عن الجوانب الاجتماعية الوجدانية لحياة الفرد بالطريقة التي تمكن من الإدارة الناجحة للحياة مثل التعليم وتشكيل العلاقات، وحل المشكلات اليومية، وتتمثل كفاءات للتعلم الاجتماعي الوجداني في الأتي (رؤوف وعيسى،٢٠١٨):

١. **الوعي بالذات وبالآخرين:**

- **الوعي بالمشاعر:** أي القدرة على إدراك المشاعر ووضع مسمى دقيق لها.
- **ادارة المشاعر:** أي قدرة الفرد على تنظيم مشاعره.
- **شعور بنائى بالذات: أي** القدرة على إدراك نواحي القوة والضعف والتعامل مع تحديات الحياة اليومية بالثقة وتفاؤل.

- **أخذ وجهات نظر الآخرين في عين الاعتبار**: القدرة على إدراك وجهات نظر الآخرين بدقة.

٢. **الاتجاهات والقيم الايجابية:**

- **المسؤلية الشخصية:** السعي للمشاركة في سلوكيات صحية وآمنة والتحلي بالأمانة والعدل في التعامل مع الآخرين.
- **احترام الآخرين:** السعي لتقبل وتقدير الاختلافات بين الأفراد والجماعات واحترام حقوق جميع الناس.
- **المسؤلية الاجتماعية:** السعي للمشاركة في الانشطة المجتمعية والحفاظ على البيئة.

٣. **اتخاذ قرارا مسئول:**

- **تحديد المشكلة:** القدرة على تحديد المواقف التي تتطلب اتخاذ قرار او ايجاد حل وتقييم ما قد يتعلق من مخاطر او معوقات وحصر المصادر التي ينبغي اللجوء اليها في اتخاذ القرار او ايجاد الحل.
- **وضع تكيفي للأهداف:** القدرة على وضع الاهداف ايجابية وواقعية.
- **تحليل المعيار الاجتماعي:** القدرة على التقنين النقدى للرسائل الاجتماعية والثقافية والاعلامية في ضوء المعايير الاجتماعية والسلوك الشخصي.
- **حل المشكلة:** القدرة على تنمية وتنفيذ وتقويم حلول ايجابية للمشكلات.

٤-مهارات التفاعل الاجتماعى:

- **الانصات النشط:** القدرة على الانتباه اللفظى والغير اللفظى للآخرين لايضاح فهمه لهم.
- **الاتصال التعبيرى:** القدرة على استهلاك الحديث والمحافظة على استمرارياتها والتعبير بوضوح عن الأفكار والمشاعر لفظيًا وغير لفظيًا.
- **التعاون:** القدرة علي تولى الادوار والمشاركة في المواقف الزوجية والجامعية.
- **التفاوض:** القدرة على أخذ وجهات نظر الجميع في عين الاعتبار عند الصراع بهدف حله بطرية سليمة ومرضية لجميع الاطراف.

- **الرفض:** القدرة على التمسك بالرأى المخالف وتجنب التعرض المواقف الضغط.
- **طلب المساعدة:** القدرة على تحديد الحاجة للدعم والمساعدة والتوجه نحو المصادر المتاحة والملائمة.

كما ان الكفايات الاجتماعية تشير للمهارات اللازمة للشعور بالقبول والاشباع الاجتماعى وتتضمن جوانب الكفاية الاجتماعية ما يلي:

١. **علاقات الأقران:** هي مدى تقبل ورفض التلاميذ من نفس المرحلة العمرية لبعضهم البعض.
٢. **مفهوم الذات**: يزداد مفهوم الذات بصورة ايجابية كلما ازدادات الكفاية الاجتماعية.
٣. **المهارات الاجتماعية:** تتضمن مهارات التفاعل مع الآخرين مثل سلوكيات المبادرة والتعاون.
٤. **العلاقات مع البالغين**: وبخاصة المعلمون والوالدين.
٥. **الادراكات الاجتماعية**: للأسباب المؤدية لحدوث المواقف الاجتماعية.

كما اجمع كل من (Kress, Elias, 2006) (Zins, & Elias, 2006) (CASEL, 2013 (CASEL,2019)، على أن منهج التعلم الاجتماعى الوجداني يعتمد على تدريس خمس كفايات رئيسة هي كالتالي:

١- **الوعي بالذات**: وتتمثل في الشعور بمشاعر الآخرين، وتقييم واقعي حقيقى لقدرات الفرد، وشعور عميق بالثقة بالنفس.
٢- **الوعي الاجتماعى**: وتتمثل في الشعور بمشاعر الآخرين، وتبنى وجهات نظر الآخرين، والاختلافات بين الجماعات والتفاعل معهم بإيجابية.
٣- **ادارة الذات**: وتتمثل في التعامل مع العواطف بصورة تيسر انجاح المهام، تأخير الاشباع لتحقيق الأهداف، الصمود عند الهزيمة.
٤- **اتخاذ قرار مسئول:** وتتمثل في تقييم المخاطر بدقة، واتخاذ قرارات تعتمد على اخذ جميع العوامل بعين الاعتبار وكذلك تبعات تجريب البدائل، احترام الآخرين، تحمل مسئولية القرارت المأخوذة.

٥- **مهارات اقامة العلاقات**: وتتمثل في التعامل مع العواطف بفاعلية داخل العلاقات، اقامة علاقات صحية تعتمد علي التعاون والتفاوض لايجاد حلول للصراعات، وطلب المساعدة عند الحاجة.

الأساس النظري للتعلم الاجتماعي الوجداني:

استندت الباحثة في برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني لنظرية النشاط الثقافية التاريخية لفيجوتسكي وهي تطور للبنائية الاجتماعية، لذا وجب استعراض ما هي البنائية الاجتماعية وبعض مبادئها.

نظرية فيجوتسكي عن التعلم الاجتماعي Vygotsky's Theory of Social Learning

طرح فيجوتسكي نظريته في البنائية الاجتماعية، والتي تفترض أن التفاعل الاجتماعي يؤول إلى تغيرات مستمرة – خطوة بخطوة – في تفكير التلاميذ وسلوكهم، وهي تغيرات بتختلف بدرجة كبيرة للغاية من ثقافة لأخرى. كما تفترض نظريته أن استعداد التلميذ للتعلم يعتمد على التفاعل مع الأشخاص المحيطين به في بيئته الاجتماعية الثقافية، وعلى الأدوات التي توافرها الثقافة لمساعدته على تشكيل نظريته للعالم، وهنا يحدد فيجوتسكي تنتقل بها الأدوات الثقافية من متعلم لأخر (منصور، طلعت،٢٠١١):

الطريقة الأولى: وهي التعلم بالمحاكاة، حيث يحاول شخص أن يقلد شخصًا آخر أو أن يحذو حذوه.
الطريقة الثانية: وهي بواسطة التعلم المُتعلم، الذي يتضمن ما يقدمه المعلم من تعليم يستخدمه الطفل في تنظيم ذاته.
الطريقة الثالثة: وهي أن الأدوات الثقافية تنتقل للأخرين من خلال التعلم التشاركي، الذي يتضمن مجموعة من الأقران الذين يسعون إلى فهم بعضهم البعض، والعمل معًا من أجل تعلم خبرات معينة أو مهارات محددة.

نظرية النشاط الثقافية التاريخية Cultural Historical Activity Theory (CHAT)

هي نظرية في علم النفس أسسها Vygotsky في نهاية عشرينات القرن العشرين وتم تطويرها على يد طلابه لوريا Luria ثم لينتوف Leontiev، يقدم علم النفس الثقافي التاريخي افتراضات عديدة من أهمها ان هناك ارتباط وثيق بين البيئة التي يعيشها الفرد والصفات المميزة لعملياته النفسية المميزة مثل: التعلم، بدا التفكير فيها من قبل المفكرين

حين لم تستطع مدارس علم النفس السلوكية والتحليل النفسي تقديم تفسير للتعلم كنشاط أنساني في ضوء السياق الثقافي التاريخي.

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

وتقترح نظرية النشاط مجموعة من الممارسات والاداءات التي تربط الفرد بالنشاط الاجتماعي، كما تعتبر نظرية النشاط الإنساني الذي يحدث في اصغر السياقات الممكنة هو وجدة بنائها (Engestrom,1999) مثال : يقوم الفرد أو مجموعة من الأفراد (الطالب او مجموعة من الطلاب أو الطالب والمعلم أو مجموعة من الطلاب والمعلم) بنشاط ما في سياق معين تحت مجموعة من القواعد الاجتماعية الثقافية فينتج عن ذلك علاقات ديناميكية بينهم بالإضافة للمعرفة التي يكتسبوها).

Barab, Schatz & Scheckler, 2004)

المفاهيم الرئيسية للنظرية Key Concepts of CHAT

يوضح Vygotsky جراون، (2012)، (2017) Trustأربعة مفاهيم رئيسية وهي: التوسط – الأدوات الثقافية – السقالات – منطقة النمو المترقب.

١. التوسط Meditation: ترى Leontief أن الفهم النظري الرئيسي الذي قدمه vygotsky يتمثل في ان الاشكال العليا من النشاط الذهني للأفراد تتم دائما وفي كل الأجوال بواسطة الوسائل الرمزية ويشار إليها بالتوسط (mediation) مادياً أو رمزياً، على ان تقدم اداة مساعدة للأنشطة تؤدي الى ربط الافراد بعالم من السلوك الذهني او بالأشياء

٢. الأدوات الثقافية:Tool Cultural : تتكون الثقافة من المحيط الهادي مثل التقنيات والادوات ومن نظام المحاكاة مثل: التقاليد والمعتقدات والعلاقات الاجتماعية والمعلومات وذلك ضمن مجموعات ثقافية واسعة مع وجود ثقافات فرعية تمتلك انماط فريدة ولكنها مشتركة في السلوك والأهداف والقيم. عندما ناقش vygotsky أن التطور المعرفي لا يمكن فهمه إلا في سياق اجتماعي لفت

الانتباه إلى هذا الشعور السائد في للثقافة. فكر للحظة بالطرق عديدة التي تشكل بها الثقافة؛ محتوى التفكير وعملياته التي يتم من خلالها تطوير الأفكار.

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

٤. منطقة النمو المرتقب Zone of proximal Development ZPD: تعني المنطقة في منظور vygotsky التطوير، حيث إنها تحمل تطويراً وليس نقطة على مقياس وإنما استمرارية درجات النضج أو السلوك، وكلمة القريبة أو الأدنى تعني أن المنطقة تحدد بتلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب، أي أن السلوك أقرب إلى الظهور في أي وقت، ويرى vygotsky أن السلوك يحدث على مستوى حدود المستوى الأدنى ومنطقه النمو القريبة المركزية هو اداء الفرد المستقل الذي يمكن ان يصل اليها الفرد بالمساعدة، وهي الفرق بين مستوى الاداء بين التعلم الذي يكتسبه المتعلمين بمفردهم ومستوى التعلم الذي يكتسبه المتعلمين تحت توجيه وإرشاد المعلم.

التضمينات التربوية للنظرية CHAT:

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

ولقد حدد Finkelstein (2005) ثلاثة شروط أساسية في السياق ليكون التعلم فعال: المهمة: إذا كان السياق الذي يحدث فيه التعلم في شكل مشكلة يسمي الموقف. والثقافة: يمكن أن يحدث ذلك من خلال اشتراك مجموعة من التلاميذ وعملهم الجماعي في محاولة

حل المشكلة، وأثناء عملهم تحدث التفاعلات بينهم البعض وهو ناتج للثقافة أو الايدولوجية التي تحكمهم.

٢. **بيئة التعلم:** يتوقف نجاح أي تعليم على البيئة التعليمية التي يحدث فيها ذلك التعليم، فالبيئة التعليمية تؤدي دورا مهما في تحقيق أهداف التعليم جنبا إلى جنب مع المنهج وطرق التدريس الحديثة والمعلم التي تفعل دور المتعلم، وتجعله في قلب العملية التعليمية. ولكي تتحقق أهداف التعليم، لابد أن تكون البيئة التعليمية مشوقة وجاذبة، يشعر فيها المتعلمون بالأمن والراحة والتحدي وتحفزهم على التعلم. ومن هذا المنطلق اهتم التربويون بالبيئات التعليمية التي يجري فيها تعلم التلاميذ، ويتم فيها تنشأتهم الثقافية والاجتماعية، ويتحقق فيها نماؤهم، وقد يتساءل البعض عن موجبات هذا الاهتمام المتزايد بالبيئات التعليمية، ويمكن الإجابة عن ذلك بأن تعلم التلاميذ يرتبط ارتباطا وثيقا بخصائص البيئات التعليمية التي يتم فيها تعلمهم، فضلا عن انتشار ظاهرة العنف في المدارس، ونفور كثير من التلاميذ من التعليم بالمدارس. وفقا للنظرية، فإن عمليات التعلم تتطلب توفير بيئة تعلم غنية بالمثيرات التعليمية مناسبة للمتعلمين، تراعي السياق الثقافي والتاريخي وتساعدهم على بناء التعلم، وتتضمن تفاعلات بين الأفكار الحالية والمعرفة السابقة للمتعلمين توفر لهم فرص التفاعل مع مصادر تعلم مختلفة، بما فيها التواصل مع التلاميذ والمعلمين والخبراء (الخريشا والعظامات،٢٠١٥).

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

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

ثانيًا: تقدير مجتمع التعلمEvaluate learning community

تجعل مجتمعات التعلم من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في محتواها، ومناهجها، وأدارتها، وثقافتها، وأنشطتها وممارسات العاملين بها، مما يؤدي في النهاية إلى أن تصبح المدرسة فعالة، وتمتلك القدرة على التواجد على خريطة المنافسة العالمية، وتكون أكثر استجابة للتغيرات العصرية المتلاحقة إن الحديث عن مجتمعات التعلم في الأنظمة التعليمة، والدعوة إلى تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم، تأخذ بأساليب التعلم المعاصرة، والمتمثلة في التعلم النشط، والتعلم البنائي، والتعلم التعاوني، والتعلم الاجتماعي الوجداني، وتأخذ بالتقنيات وتعمل على دمجها في المناهج، وعمليات البحث والتقصي وبناء وإنجاز المهام، وتخطيط وتنفيذ المشروعات، والدعوة لنشر ثقافة التفكر والتعلم المستمر وغيرها من خصائص مجتمع التعلم، كل ذلك جاء نتيجة لتبني الشركات والمصانع والبنوك، وكافة منظمات المجتمع المتقدم لفكرة مجتمعات التعلم، التي تركز على تحسين الأداء من خلال تبني مداخل متعددة تزيد من فكر ومهارة وأداء الأفراد في هذه المنظمات، وهذا ما أدى إلى وجود ضغط اجتماعي يطالب بضرورة أن تتحول أنظمة التعليم وعلى رأسها المدارس إلى مجتمعات تعلم (الصغير، ٢٠٠٩).

مفهوم مجتمع التعلم Learning Community :

تعرف توفيق (٢٠١٧) مجتمعات التعلم بأنها المجتمعات التي يعمل أفرادها بروح الفريق، والتي تتمتع بمهارة تعديل تصرفاتها وسلوكياتها ورؤيتها المستقبلية، وتتمتع أيضاً بمهارة إيجاد المعرفة وتبادلها مع جميع الأفراد داخلها بصورة مستمرة وفعالة؛ لتعكس تلك المعرفة على الجميع، وتتمكن من حل مشكلاتها بطرق مبتكرة وليست تقليدية.

ويرى سعفان (٢٠١١) أن استعداد التلميذ لتقبل مجتمع التعلم المدرسي يعتمد على أهم أساس للمعرفة وهو (كيف تتعلم؟)، وهناك أسس لتكوين هذه المقدرة الحاسمة، ترتبط جميعها بالذكاء الوجداني:

- الثقة: الإحساس بالسيطرة على الجسد والتعامل معه، والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط، وأن يشعر التلميذ بأنه على الأرجح سوف ينجح فيما يُعهد إليه.
- حب الاستطلاع: الإحساس بأن اكتشاف الأشياء أمر إيجابي يملأ النفس بالسرور.
- الإصرار: الرغبة والقدرة على أن يفعل ذلك بإصرار ودأب، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاءة والفعالية.

- السيطرة على النفس: القدرة على تغيير الأفعال، والتحكم فيها بطرق تتناسب مع المرحلة العمرية، والإحساس بأن هذا الانضباط نابع من داخله.
- القدرة على تكوين علاقات والارتباط بالآخرين: ارتكازًا على الإحساس بأنه يفهم الآخرين، وأنهم يفهمونه.
- القدرة على التواصل: الرغبة والقدرة على التبادل الشفوي للأفكار، والمشاعر، والمفاهيم مع الغير، وهذا مرتبط بالثقة في الآخرين، والاستمتاع بالارتباط بهم.
- التعاون: القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة، بين الاحتياجات الشخصية، واحتياجات الغير.

بيئة مجنمع التعلم الداعمة للتعلم الاجتماعي والوجداني:

يتطلب تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية تكوين بيئة تعليمية إيجابية يتوفر فيها التوازن بين الجانب الأكاديمي والجانب الاجتماعي والوجداني الذي يحقق جودة العلاقات الاجتماعية بين المتعلم والمعلم. وتتصف هذه البيئة بأنها أمنه (safe)، وراعية (Caring)، ومدارة بأسلوب جيد (Well-Managed)، وتشاركية (Participatory)، ويتم ذلك من خلال الاهتمام بالخدمات المدرسية، وتحديد التعليمات بدقة، واستخدام إجراءات تعليمية متباينة وتعزيز خدمة المجتمع لبناء الانتماء للوطن، وإشراك الوالدين (الأسرة)، وبناء المهارات تدريجياً، ودعم العاملين بالمدرسة بشكل كاف، والتعامل الهادئ لأن الاستجابة الأكاديمية للمتعلم تقل عندما يتعامل المعلم معه بقسوة (CASEL, 2019: OECD,2009. Jones.et al..2017 International Rescue Committee.n. d)

ولما كانت البيئة التعليمية الداعمة توفر الراحة النفسية والوجدانية للتلميذ، فمن الضروري أن يتخذ المعلم بعض الإجراءات التي تساعده على توفيرها بصفة مستمرة لينعكس ذلك على الأداء الأكاديمي للمتعلم. ومن هذه الإجراءات توظيف التعلم الاجتماعي والوجداني ضمن سياقات اجتماعية متعددة، وتوفر العلاقات الشخصية الجيدة والتواصل الدائم، وتحديد طرق العمل واللعب بشكل جيد، وتطبيق مهارات صنع القرار للتعامل بشكل مسؤول مع المواقف الأكاديمية والاجتماعية وتحديد طرق العمل بفاعليه في مجموعة وإخبار المتعلم بها، ودعم العائلة والأقران وأداره المدرسة والمجتمع، وهي تدريب المتعلم على وصف مشاعره والتعبير عنها، وإظهار المهارات المتعلقة بالأهداف الشخصية والأكاديمية، ومراعاة العوامل الأخلاقية والسلامة الاجتماعية في اتخاذ القرارات، و المساهمة في رفاهيه المدرسة والمجتمع وطالب الدعم الخارجي عند الحاجه، واتخاذ خيارات إيجابيه عند التفاعل مع زملاء الدراسة

(Adelman & Linda, 2005). كما أوضح جارت (Garrtt,2018) أن تكوين البيئة التعليمية الداعمة للتعلم الاجتماعي والوجداني يتطلب تمكين التلاميذ ليكونوا قادرين على تحديد مناقشه عواطفهم وكذلك امتلاك الوعي الذاتي والثقة بالنفس.

تقدير مجتمع التعلم Evaluate learning community

وتعرف الباحثة تقدير مجتمع التعلم إجرائياً بأنه: وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية بأهمية مجتمع التعلم ويظهر هذا التقدير في امتلاك اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ومظهرها، والاتجاه نحو المعلمين وتقدير رسالتهم، والدافعية لتعلم العلوم، والعلاقات الاجتماعية مع زملائهم والعمل في فريق، وكذلك الإنجاز الأكاديمي والمتمثل في ارتفاع الدرجات من خلال مرورهم ببرنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني.

وهي مجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بكل من البيئة المدرسية وعلاقة التلاميذ بالمعلمين، وزملائهم والدافعية لتعلم العلوم، ومستوى التحصيل الدراسي وعملية التعلم وتتضمن الأبعاد التالية:

الاتجاه نحو المدرسة: Attitudes Toward School

وهي تشير إلى اهتمامات ووجدانيات ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة، وتشير نتائج الادبيات إلى أن التلاميذ المتفوقين والذين يؤدون بشكل جيد في المدرسة يظهرون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ويهتمون بمواقف التعلم، بينما يظهر التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم اتجاهات سلبية نحو المدرسة، كما أشارت نتائج الادبيات إلى أن الاتجاه نحو المدرسة من المتغيرات التي تؤثر في التحصيل الدراسي (McCoach & Siegle,2003)، (النجار، ٢٠١١).

الدافعية للتعلم: Motivation to Learning

يعد تحفيز النفس وانتباهها من أجل توجيه المشاعر والعواطف والانفعالات في خدمة تحقيق هدف ما أمر مهم للنجاح والتفوق والإبداع، وعلى ذلك فالدافعية تؤدي دورًا مهمًا في تنظيم الانفعالات والمشاعر والعواطف وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز واتخاذ القرارات والتفاعل مع الآخرين بانفعالات مختلفة حسب متطلبات الموقف وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، والدليل على أهمية الدافعية أننا نجد الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة ينتجون أفضل ويتمتعون بجودة حياة أفضل (سعفان، ٢٠١١).

العوامل التي تؤثر في الدافعية لتعلم العلوم:

حدد عدد من الباحثين (شيخو، ٢٠١١؛ مطحنة، ٢٠١٢؛ نصار، ٢٠١٥) عدد من العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم منها:

- كفاءة وقدرة المتعلم على أداء المهام والنجاح فيها لكونه على درجة عالية من الذكاء والموهبة، مما يشعره بالمتعة والسعادة عند القيام بأداء أعمال جيدة.
- الحماس وبذل الجهد: حيث أن حماس المتعلم يجعله يبذل مزيدًا من الجهد كي يحقق التفوق مطلوب والعكس بالعكس.
- مستوى صعوبة العمل أو المهمة وخبرات المتعلم مع مثل هذه المهام، حيث من الممكن أن يتولد لدى المتعلم إرادة قوية تجعله يتغلب على صعوبة المهمة، أو يتولد لديه نوع من الإحباط الذي يؤدى بدوره إلى الفشل.
- اتجاه المتعلم نحو المهمة أو العمل حيث يعمل الاتجاه الموجب على توليد دافعية مرتفعة لتعلم الموضوع أو أداء العمل، في حين أن الاتجاهات السالبة تكون شعورًا شخصيًا لدى المتعلم بعدم متعة العمل وعدم الرغبة في بذل الجهد للانتهاء منه.
- العزو السلبي ووجهة الضبط لدى المتعلم، فإرجاع المتعلم أسباب نجاحه أو فشله لعوامل الصدفة أو العوامل الخارجية يؤثر على دافعيته، وبالمثل فكلما كان المتعلم ذو وجهة ضبط داخلية كلما كانت دافعيته مرتفعة ومستمرة.
- جماعة الأقران وبيئة التعلم، حيث يشكل الأقران جزء مهم وحيوي من بيئة التعلم الاجتماعية لها تأثير كبير على أفكار وأداء المتعلم، فيمكن أن يخلقوا بيئة إيجابية أو سلبية للتعلم من شأنها التأثير على مستوي دافعية المتعلم.

الاتجاه نحو المعلمين والفصول: Attitudes Toward Teachers and School

تقوم العلاقة بين المعلم والتلاميذ في الأصل على الأخوة والمحبة والاحترام المتبادل، وذلك عن طريق فهم كل من المعلم والتلميذ دوره الصحيح في مجتمع التعلم المدرسي، فالمعلم قائد ومرشد وموجه التلاميذ، وعليه أن يفهم أن القيادة لا تعني السيطرة وفرض القيود والتهكم ومتابعة تصرفات التلاميذ في كل كبيرة وصغيرة. وإنما المقصود بهذه القيادة السليمة مساعدة التلاميذ على النمو الصحيح إلى أقصى درجة ممكنة،

وتوجيههم توجيهاً صحيحاً مبنياً على أسس صحيحة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ويمكن للمعلم تحقيق هذه العلاقة الطيبة عن طريق (سعد الدين، ٢٠١٣):

- استبدال أسلوب السخرية والتهكم والعقاب، بأسلوب التشجيع والتبصير بالخطأ بقصد المشاركة في تحسين مستوى أداء التلميذ في جميع أطواره ومراحله.
- إتاحة أكبر قدر من الفرص للتلاميذ لإبداء الرأي والأخذ بالمعقول منها، وإشراك التلاميذ في تحديد بعض الأهداف التربوية ورسم خطة عمل لتحقيق تلك الأهداف مما يؤدي إلى زيادة حماس التلاميذ نحو المواد الدراسية وتقبلهم للأعمال الأخرى التي يكلفون بها
- زيادة جانب التفاعل بين المعلم والتلاميذ، سواء داخل الفصل أو داخل المدرسة أو في مجال الأنشطة المصاحبة، وأن يتسع صدر المعلم للاستماع إلى مشكلات التلاميذ ومساعدتهم في حلها.
- تشجيع أسلوب المناقشة والحوار داخل الفصل وخارجه، وتوسيع نطاق العمل الجماعي في المدرسة.
- اتباع المعلم سياسة موحدة في معاملة تلاميذه، فالتوازن في المعاملة مع جميع التلاميذ أمر مطلوب وضروري لإنجاح العمل الاجتماعي المدرسي.
- أن يكون عدد التلاميذ بالفصل مناسباً، إذ أن كثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد يعيق العمل الاجتماعي، بل يحول إلى حد كبير بين المعلم في تكوين علاقة وثيقة مع تلاميذه.

الإنجاز الأكاديمي

يرتبط التعلم الاجتماعي الوجداني بالإنجاز الأكاديمي من خلال تعزيز الأول لمشاعر الفرد وأفكاره، وتأثيره على السلوك والحافز والثقة والتفاؤل، وكذلك معرفة نقاط القوة والقيود المفروضة عليه، كما يسهم التعلم الاجتماعي الوجداني في تنظيم الإدراك والسلوكيات والعواطف كإدارة الإجهاد والدوافع، وتحفيز الذات، ويدعم الوعي الاجتماعي من خلال تنمية مهارات التواصل الفعال والاستماع، والتعاون، والتفاوض، والمساعدة، واتخاذ القرارات المسؤولة كاتخاذ خيارات بناءة في مواجهة العقبات والصعوبات، وتحديد الأهداف والسعي لتحقيقها (Tarbetsky, Martin & Collie,2017).

ويري Rothman. (2003) أن الإنجاز الأكاديمي الذي يحرزه التلاميذ يتوقف على مدي كفاءة مجتمع التعلم المدرسي في تنفيذ برامج عالية الجودة للتعلم الاجتماعي الوجداني الذي يلعب دورا مهما في ربط المعرفة الأكاديمية بمجموعة من المهارات الضرورية للنجاح في المدرسة والأسرة والمجتمع والحياة بوجه عام حيث تعتمد برامج التعلم الاجتماعي في المدرسة على تزويد التلاميذ بشعور قوي بقيمة الذات ليس فقط كمتعلمين ولكن كمواطنين ناجحين نشطين قادرين على إعادة تشكيل مجتمعاتهم بما يتناسب والتحديات اليومية للحياة المعاصرة وذلك في ضوء عدة أسس من أهمها: مساعدة التلاميذ في تقديم انعكاسات على التعلم الذي اكتسبوه، والإنصات باهتمام لمقترحاتهم وتوصياتهم، ووضع ضوابط وإجراءات مدرسية توضح السلوك الإيجابي وتشجعه داخل وخارج الفصل كالتعاون والرعاية والمساعدة والدعم، وفتح قنوات الاتصال مع التلاميذ لتقديم المساعدة والمشورة لهم فيما تختص بحياتهم الشخصية خارج المدرسة،واستشارة التلاميذ حول بيئات التعلم التي يرغبون في توفرها ويعتقدون في قدرتها علي زيادة دعم إنجازهم.

العلاقات الاجتماعية والعمل في فريق

أهمية العمل الجماعي:

يشير عبد الحليم (٢٠١٨) إلى أهمية العمل في مجموعات فيما يلي:

- **العمل بروح الفرق:** إن العمل الجماعي يركز على إنجاز أعمال معينة، والتركيز على هذا الهدف مما يدفع الأفراد للعمل بروح واحدة كأنهم شخص واحد، ودعم كل شخص منهم الأخر، ومساعدته على الإنجاز لأن النجاح في الوصول إلى الهدف يعني نجاح جميع أفراد الفريق، أما الفشل في تحقيق الهدف فيعني فشل كل فرد من أفراد الفريق.
- **أفضل الطرق في العمل**: فالعمل الجماعي يزيل جميع القيود التي تمنع أي شخص من القيام بعمله بشكل صحيح، مثل قلة الخبرة أو قلة المعرفة بأمر معين والاستفادة من كافة نقاط القوة التي يمتلكها جميع أعضاء الفريق.
- **تعزيز القدرة على المرونة:** يعزز العمل الجماعي قدرة الأفراد على التفاعل مع الأمور التي تحدث أثناء العمل بمرونة وسلامة أكبر من قبل، وخصوصاً قدرة كل شخص ينتمي للمجموعة للاستجابة للتعبير والتغذية الراجعة، والتطوير للأفضل وفتح المجال أمام الابتكار والإبداع، وذلك من خلال الترحيب بوجهات نظر أبناء الفريق الجماعي المميزة والفريدة من نوعها، تحقيق أكبر قدر من النجاح.

- **التعاون بين أفراد الفريق:** سهولة التواصل والنقاش المفتوح والتعاون يؤدي إلى إنجاز أعمال متعددة وأكثر تعقيدًا، فالأخذ بأكثر من رأي أفضل من الأخذ برأي واحد فقط وبالتالي يعمل على زيادة الكفاءة والإنتاجية.
- **تعزيز شعور العدل والإنصاف:** يشعر أفراد المجموعة الزين يعملون بروح الفريق بالعدل والإنصاف لما في العمل الجماعي من تقسيم للأعمال بما يتناسب مع قدرات كل موظف ومشاركة الأفكار بين أفراد الفريق الواحد، والعمل بشكل جماعي وفردي في بعض الأحيان ثم الحصول على النتائج المطلوبة، وفي العمل الجماعي توزع المهام ويتمك مشاركتها، والعمل عليها دون تخاذل من قبل أي من أفراد الفريق وهذا ما يعتبر أمراً عادلاً ومنصفاً للعاملين.
- **تعزيز شعور الإنجاز:** يشعر أفراد الفريق الواحد بالإنجاز العظيم الذي يتم تحقيقه مع مرور الوقت، فقدرة الإنجاز لدي شخص واحد، تقل عن قدرة الإنجاز لدي مجموعة كاملة من العاملين على المشروع نفسه وتوسيع أفاق التطور الشخصي. والعمل على دعم الأفراد.

وترى عبد الحليم (٢٠١٨) أن العمل الجماعي ضمن فريق يساعد على خلق بيئة محفزة للعمل، فاعمل ضمن فريق يشجع المبادرات، ويشعر الفرد بأهمية ما يقوم به وينمي قدراته ومواهبه الإبداعية، مساعدة الأشخاص الذين يواجهون مشاكل اتصالية مع الناس بسبب الخجل أو التلعثم وغيره، فالعمل الجماعي يدمج هؤلاء بفريق واحد يسهل عليهم التواصل لاحقاً مع مجموعات أكبر في المجتمع والبيئة المحيطة، وتقوية القيم الإنسانية والأخلاقية في المجتمع، فغاليا ما تعكس روح العمل الجماعي على تصرفات الأعضاء خارج الفريق، وبالتالي خلق أجيال ناضجة واعدة نمد جسور العطاء من حولها.

ولقد أثبتت دراسة الشحات (٢٠١٣) فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي/ الوجداني في خفض مؤشرات التعرض للخطر وتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتوصلت الإحصائيات إلى أن مستوى الاستفادة من تطبيق (SEL) في المدارس كالتالي: ٩% خفض معدل المشكلات السلوكية مثل العدوان والعنف، و١٠% خفض معدل القلق والاكتئاب. و٩% تحسين الاتجاه نحو الذات والآخرين والمدرسة. و٢٣% تحسين المهارات الاجتماعية والوجدانية. و٩% تحسين السلوك نحو المدرسة وغرفة الصف و١١% تحسين التحصيل الأكاديمي، وكذلك أوصت دراسة مهدى ومحمد (٢٠١٧) في ضوء ما أسفرت عنه النتائج بضرورة تدريس مهارات التعلم الاجتماعي

الوجداني للأطفال بهدف تطبيقها في مواقف الحياة اليومية؛ حيث يتعلم الأطفال كيفية التعرف على انفعالاتهم والتحكم فيها، واحترام وتقدير وجهات نظر الآخرين، ووضع اتجاهات إيجابية، والتعامل مع المواقف بفاعلية، وبناء علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين، وفى نفس الإطار أشارت دراسة جيننجز وجرينبرج (Jennings & Greenbery,2019) والإطار العام للمناهج العلوم بنيويورك (New York science Farmework,2015) إلى أن تضمين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في المناهج الأكاديمية بصفه عامه يتطلب بناء ثقافه "المدرسة الإيجابية" حيث انها كفايات مرنة، وقابله للتعلم عبر جميع سنوات الدراسة بطرق تدعم التعلم المعرفي ومهارات القرن الحادي والعشرين كالتعاون والتواصل وحل المشكلات كما تدفع المعلم لقضاء زمن أطول في التخطيط لتدريس العلوم وبناء الثقافة العلمية.

الإطار الإجرائي للبحث

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

أولًا: تحليل محتوى وحدات كتب العلوم للمرحلة الابتدائية للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

لتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدات كتاب العلوم واختيار أنشطة لتنمية هذه المفاهيم تمَ تحليل محتوى الوحدات وفقًا للإجراءات التالية: تحديد المفاهيم العلمية في وحدات كتاب العلوم للمرحلة الابتدائية للصفوف (الرابع والخامس والسادس)، وتّم استخدام الصفحة كوحدة للتحليل، يُستند إليها في رصد فئات التحليل، وبعد الحصول على نتائج التحليل، قامت الباحثة بتحليل وحدات الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) وبعد ثلاثة أسابيع قامت الباحثة بإعادة التحليل مرة أخرى، عاون الباحثة في إجراء عملية التحليل زميل آخر [1] قام كل منهما بإجراء عملية التحليل على حدة، وتمّ إيجاد نسب الاتفاق بين النتائج التي تمّ التوصل كل منهما إليها وذلك بتطبيق معادلة Holsti (صبري وكامل،٢٠٠١)، وجاء معامل الثبات مقدرًا (٩٤%)، (٩٢%)، وهما قيمتان مرتفعتان مما يدل أداة وعملية التحليل ذات درجة عالية من الثبات.

ثانيًا: إعداد الإطار العام للبرنامج القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) من المرحلة الابتدائية:

١. موجهات ومنطلقات تصميم البرنامج:

[1] أ / محمود عبد الغني يعمل موجه علوم (٢٥ سنة خبرة)

- مراعاة أهداف المرحلة الابتدائية حيث تهتم بتنمية شخصية التلميذ الاجتماعية والوجدانية.
- مراعاة اكتساب مجموعة المهارات بصفة عامة والمهارات الحياتية بصفة خاصة.
- مراعاة احتياجات كل متعلم وأن كل متعلم متفرد في تفكيره وتعلمه متعلم وتحقيق الأمن النفسي ومواجهة التحديات لتوفير مناخًا تعليميًا إيجابيًا جاذبًا.
- تفعيل التعلم النشط أو التعلم المتمركز حول المتعلم وذلك باستثمار خبرات التلاميذ (الحسية والانفعالية) ضمن مناخ متعاون متشارك ينمي مهارات كالإبداع والابتكار.

٢. **فلسفة البرنامج:** يقوم البرنامج ويعتمد على فلسفة مؤداها أنه قد ظهرت عدة نظريات تهتم بالتعلم الاجتماعي الوجداني لدى التلاميذ، وضمن هذه النظريات النظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي؛ لذا يستفيد البرنامج من إطار هذه النظرية من خلال:

- اعتبار المتعلم مركزًا للعملية التعليمية، التأكيد على دور الوسيط في عمليتي التعليم والتعلم، يتم التعلم من خلال جو ديمقراطي حيث تتاح الفرصة للتفاعل النشط بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، واستخدام سقالات التعليم، والتأكيد على أن التعلم من خلال النظري ينمي الكثير من القيم ، وللسياق الاجتماعي والثقافي للتعلم وبيئة التعلم دورًا رئيسيًا لاكتساب المعرفة والتعلم، اهمية التفاعل الاجتماعي واستخدام الادوات المتاحة في اكتساب المعرفة واهمها اللغة التفاوض حول المعنى والتعلم ذو المعني، اهمية الانشطة المختلفة وتنمية مهارات التفكير والفهم، إبراز العلاقة بين العلم والإنسانية، توضيح دور الثقافة والعلم، ابراز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، الاهتمام بتاريخ العلم، التأكيد على المفاهيم العلمية الكبرى، الاهتمام بالجوانب الوجدانية، التنوع في استخدام استراتيجيات وطرق ونماذج التدريس، مراعاة حاجات وطبيعة المجتمع في العصر الحالي.

- **الأسس العامة التي يستند إليها البرنامج:** استند إعداد البرنامج إلى مجموعة من الأسس هي: التعلم عملية بنائية نشطة، تقوم على الحوار والتفاعلات الاجتماعية والتفاوض الاجتماعي بين المعلمين والتلاميذ، إدارة الفصل يكون مركزها التلميذ، الدعم الذي يجده التلاميذ من المعلم، وإعطاء اهتمام للجوانب الوجدانية بنفس قدر الاهتمام بالمعرفة، التنوع عند استخدام استراتيجيات وطرق ونماذج التدريس مثل:

استخدام السقالات التعليمية والتدريس التبادلي والتفاعل الاجتماعي والنقاشات الصفية، الضغط الأكاديمي والتوقعات، بناء الكفاءة من خلال (التدريب – التغذية الراجعة).

٣. إعداد الإطار العام للبرنامج:

أولًا: الهدف العام للبرنامج: تقدير مجتمع التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
ثانيًا: نواتج تعلم البرنامج: في ضوء الأهداف العامة للبرنامج تم عدد من نواتج التعلم لكل وحدة من وحدات البرنامج بحث تُعطى وصفًا لمخرجات التعلم والأداءات المتوقعة التي يسعى البرنامج إلى إكسابها للتلاميذ.
ثالثًا: المحتوى العام للبرنامج والخطة الزمنية لتنفيذه: يتكون البرنامج مكونًا من عدد (١٨) موضوعًا رئيسًا يندرج تحتها مجموعة من الدروس عددها (٧٧) درسًا موزعة على الصفوف (الرابع – الخامس – السادس)، تراعي تقدير مجتمع التعلم من خلال أنشطة ومواقف تُطرح خلال الموضوعات.
رابعًا: تحديد الأنشطة التعليمية: في ضوء الأهداف ونواتج التعلم المرجو تحقيقها من البرنامج صممت الباحثة مجموعة من الأنشطة، فقد تنوعت الأنشطة بين تجارب عملية ويسجل التلاميذ فيها الملاحظات والاستنتاجات والتفسيرات المناسبة للتجارب التي يقومون بإجرائها كلما أمكن ذلك، بالإضافة إلى تصميم نماذج ومجسمات، وتكليفات خارجية، وأنشطة مفتوحة النهايات.
خامسًا: تحديد استراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة في البرنامج: أقترحت الباحثة مجموعة من استراتيجيات التدريس في تصميمها للبرنامج المعد في البحث الحالي، مثل: القصص وسير الحياة، والمناقشة الجماعية والنمذجة، ولعب الأدوار، واللعب، التعلم التعاوني، وانتقال أثر التدريب، والتعبير الفني التدريب على الوعي بالذات وتنظيم الذات، والتأمل الذاتي، والمناقشة الجدلية، والسقالات التعليمية.
سادسًا: مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية: يمكن استخدام مجموعة كبيرة من مصادر التعلم المتنوعة مثل المكتبة، شبكة المعلومات الدولية، وأيضًا المصادر البشرية، والمعمل، والملصقات والكروت، الأفلام التعليمية مرئية (البرامج التليفزيونية – برامج الكمبيوتر)، أو تسجيلات صوتية (البرامج الإذاعية)، وكذلك استخدام العروض، النماذج والمجسمات التعليمية.
ثامنًا: أساليب وأدوات التقويم: وتضمين أساليب التقويم في دليل المعلم للاستفادة منها في تنفيذ المنهج، وتشمل الأسئلة الشفهية والتحريرية المقيدة والمفتوحة، الملاحظة المباشرة – استخدام أوراق العمل ومناقشتها، أوراق النشاط والعمل، وعينات من كتابات التلاميذ،

التأمل الذاتي، تقديرات وتقارير حول مشاهدات، أنشطة جماعية، ولقد روعي أن تكون عملية تقويم البرنامج بالاستمرارية والتنوع؛ حيث تتم على ثلاث مراحل، وهي:

التقويم المبدئيInitial evaluation : ويتم قبل بدء تطبيق البرنامج، ويكون هذا من خلال تطبيق اختبار المهارات الحياتية، ومقياس تقدير مجتمع التعلم، على التلاميذ بهدف تحديد مستواهم فيها قبل التطبيق.

التقويم البنائي Formative Evaluation: ويتم من خلال تطبيق أدوات تقويم متنوعة أثناء تنفيذ البرنامج لعمل تغذية راجعة حتى يتسنى معرفة نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها قبل الانتقال لجزئية جديدة، ويتضمن سؤال مهارة القراءة والتفكير الناقد سؤال اقرأ الصورة ، تكليف كل تلميذ بشكل فردي بكتابة ملاحظاته وابحاثه وافكاره وتعليقاته بالمكان المخصص بكتيب التلميذ، الأسئلة والتدريبات التي توزع في أثناء إجراء الأنشطة وفى نهاية كل وحدة ،و تكليف التلاميذ بجمع المعلومات من شبكة الإنترنت لمتابعة موضوعات الوحدات.

التقويم النهائي Summative Evaluation: ويتم بعد تطبيق البرنامج بهدف تحديد مستوى التلاميذ في تقدير مجتمع التعلم، وفيه تم استخدام مقياس تقدير مجتمع التعلم.

تاسعًا: الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج: بمراجعة الخطة الزمنية لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وجد أنه يتم تدريس فترة ونصف أسبوعيًا للصف الخامس الابتدائي، وتستغرق الفترة = ٩٠ دقيقة، وبذلك يكون زمن التدريس ١٠ فترات، وقد التزمت الباحثة بالفترة الزمنية المخصصة لتدريس العلوم من قبل وزارة التربية والتعليم أثناء بناء الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.

- **التحقق من صلاحية البرنامج:** تم عرض الإطار المقترح على السادة المحكمين (*) والخبراء في مجال التربية العلمية؛ للتعرف على آرائهم والتأكيد مما يلي: مناسبة الأهداف العامة للبرنامج القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم، ومدى اتساق عناصر البرنامج مع نظرية الثقافة التاريخية للنشاط لتقدير مجتمع التعلم وابعاده في كل على حدة، ومدى مناسبة إطار البرنامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والدقة العلمية والصحة اللغوية للإطار المقترح، وأسفرت هذه الخطوة عن إجراء بعض التعديلات المحدودة في الإطار من ناحية التنظيم، ولقد أشار المحكمون إلى إضافة بعض نواتج التعلم الخاصة بوحدات وموضوعات البرنامج، وتعديل بصياغة بعض الأنشطة التعليمية في بعض الدروس والموضوعات، الاقتراح باستخدام

(*) ملحق (١) قائمة السادة المحكمين.

استراتيجية القصص وسير الحياة (نيوتن) درس الاحتكاك، (ابن النفيس) الجهاز الدوري، (مجدي يعقوب) الجهاز الدوري والدوران، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة ليصبح الإطار العام للبرنامج في صورته النهائية(*).

- **اختيار موضوعات البرنامج وبناؤها بشكل تفصيلي:** تم اختيار الوحدة الأولى (الاحتكاك)، والوحدة الثانية (الجهاز الدوري والاخراجي في الانسان) والمقررة تدريسها من قبل وزارة التربية والتعليم على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك للأسباب الأتية: تضمن المحتوى العلمي للوحدات عددًا من
- المفاهيم العلمية والتجارب والأنشطة الإثرائية التي يمكن اعتبارها مجالًا خصبًا لتحقيق عدد من نواتج التعلم المرغوبة بصفة عامة، ولتقدير مجتمع التعلم بصفة خاصة.

ولبناء كتيب التلميذ للموضوعات، قامت الباحثة بدراسة الموضوعات، والذي تم إعداده في الخطوة السابقة، وتشمل هذه العناصر: نواتج تعلم، والمحتوى العام، ومصادر تعلم،

عنوان الوحدة	الموضوعات	الدروس	عنوان الدرس	عدد الأسابيع	الزمن المخصص

واستراتيجيات وطرق تدريس، وأساليب التقويم، والخطة الزمنية للتدريس. وفي ضوء ذلك، تم بناء المحتوى التفصيلي لكتيب التلميذ بالاستعانة بمجموعة من الكتب العلمية والتعليمية، والموسوعات، والمجلات العلمية، وصفحات الإنترنت ذات الصلة بالعلوم، وأثناء عملية بناء كتيب التلميذ تم مراعاة ترابط الموضوعات، والتسلسل المنطقي للأفكار، والتناسق بين الأفكار الرئيسية للموضوعات بما يحقق تتابع واستمرارية عملية التعلم، والاستعانة بالرسوم والصور والخططات والأشكال التوضيحية التي تيسر استيعاب التعلم، والاستعانة بالأنشطة (*) التي تجعل بيئة التعلم بيئة نشطة جاذبة للتعلم، والتدريبات عقب كل موضوع كتغذية راجعة لمعرفة مدى تحقق المخرجات التعليمية المنشودة، وتكون البرنامج من عشر موضوعات فرعية، موضحة في الجدول التالي:

(*) ملحق (٣) الصورة النهائية للإطار العام للبرنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني.
(*) ملحق (٦) أنشطة كتيب التلميذ.

الوحدة الأولى	الاحتكاك تطبيقات الاحتكاك	الأول الثاني الثالث	• تُساعدنا وتُعيقُنا. • أنواع الاحتكاك. • تطبيقات الاحتكاك.	٢ ١	٣ فترات فترة ونصف
الوحدة الثانية	الجهاز الدوري والدوران	الرابع الخامس السادس السابع الثامن	• القلب. • الأوعية الدموية – دم. • القلب والدورة الدموية.	٢	٣ فترات
	الإخراج في الانسان	التاسع العاشر	• كيف تحافظ على صحة جهازك الدوري؟ • مكونات الجهاز الإخراجي. • صحة جهازك البولي. • صحة ردائي الواقي.	٢	فترتان ونصف
مجموع		**١٠**		**٧**	**١٠فترات**

جدول ٢

موضوعات محتوى الوحدتان التجريبيتان المقترحتان والدروس في كل موضوع

- للتأكد من صدق محتوى كتيب التلميذ، وصلاحيته للتطبيق قامت الباحثة بعرض كتيب التلميذ على مجموعة من السادة المحكمين (*) من المتخصصين في مجال العلوم والمناهج وطرق التدريس بهدف إبداء رأيهم حول مدى مراعاة المحتوى نظرية الثقافة التاريخية للنشاط والتعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم، ومدى صحة المحتوى العلمي للوحدتين، ومدى اتساق تسلسل الموضوعات داخل الوحدتين، ومدى مناسبة الأنشطة المقترحة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومدى وضوح الأشكال والصور المتضمنة، والدقة العلمية والصحة اللغوية لمحتوى كتيب التلميذ، وقد اتفق السادة المحكمين على صلاحية كتيب التلميذ بعد إجراء عدد من التعديلات، والتي تشمل : تغيير صياغة بعض العبارات، استبدال عدد من الصور بأخرى أكثر وضوحًا وتعبيرًا عن النص، وإضافة بعض الأنشطة العلمية ، وبعد إجراء تلك التعديلات أصبح أصبح كتيب التلميذ في صورته النهائية صالح للتجريب الميداني (*).

كما قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي (الاحتكاك)، و (الجهاز الدوري والاخراجي في الانسان) من خلال اتباع الخطوات التالية: بهدف مساعدة المعلم

(*) ملحق (١) قائمة السادة المحكمين.

(*) ملحق (٤) الصورة النهائية لكتيب التلميذ للصف الخامس الابتدائي.

على تدريس وحدتي (الاحتكاك)، و(الجهاز الدوري والاخراجي في الانسان) من خلال برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني بغرض تقدير دور مجتمع التعلم المدرسي، وتم بناء الدليل مشتملًا على المكونات التالية: الغرض من الدليل، وكيفية استخدامه، وفلسفة وطبيعة البرنامج، والخطة العامة، والخطط التفصيلية لموضوعات، وبعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية لإبداء الرأي حول مدى مراعاته لطبيعة البرنامج، لنظرية الثقافية التاريخية للنشاط والتعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم، واتساقه مع كتاب التلميذ، ومناسبة الأنشطة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين أصبح الدليل في صورته النهائية (*)

إعداد أداة التقويم المستخدمة في البحث

إعداد مقياس تقدير مجتمع التعلم:

هدف مقياس تقدير مجتمع التعلم لتقدير معدل نمو ابعاد دور مجتمع التعلم، وأشتمل المقياس على خمسة أبعاد أساسية وهي: امتلاك اتجاهات (صورة) إيجابية نحو المدرسة ومظهرها، والدافعية لتعلم العلوم، ودعم المعلمين وتقدير رسالتهم، والإنجاز الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية والعمل في فريق.

وتم صياغة مفردات المقياس في ٥٠ مفردة، لكل بعد من أبعاده (١٠) مفردات؛ حيث يطلب من المتعلم وضع علامة (√) في المكان الذي يوافق ما يعتقده على مقياس متدرج من ثلاث نقاط، وتحسب الدرجات بشكل تصاعدي من ١-٣ حسب نوع العبارة (موجبة أو سالبة)، وتم مراعاة الدقة العلمية واللغوية، والوضوح وأن تكون محددة ومدى سهولة ووضوح عبارات المقياس لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم صياغة تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من كراسة المقياس؛ بحيث تشتمل على الهدف من المقياس، طريقة الإجابة المطلوبة، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح، وبذلك يكون المقياس قد أصبح في صورته الأولية.

وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية؛ بهدف معرفة صلاحية مفرداته، وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من المقترحات، والتي شملت حذف عبارة واحدة لعدم وصول نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠% كما تم تعديل صياغة عدد من المفردات الأخرى، وبعد إجراء التعديلات أصبح المقياس في صورته الأولية مكون من ٥٠ عبارة وبذلك أصبحت الدرجة العظمى للمقياس ١٥٠ درجة، والدرجة الصغرى ٥٠ درجة.

(*) ملحق (٧) الصورة النهائية لدليل المعلم.

جدول ٣

المواصفات والأوزان النسبية لمقياس تقدير مجتمع التعلم

الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	العدد	النسبة المئوية
امتلاك اتجاهات (صورة) إيجابية نحو المدرسة ومظهرها.	٢- ٤-٥-٧- ٩	١ -٣ -٦-٨-١٠	١٠	%٢٠
الدافعية لتعلم العلوم	١١-١٣-١٥-١٧-٢٠	١٢-١٤-١٦-١٨-١٩	١٠	%٢٠
دعم المعلمين وتقدير رسالتهم	٢١-٢٢-٢٥-٢٨-٢٩	٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٣٠	١٠	%٢٠
الإنجاز الأكاديمي	٣١-٣٢-٣٤-٣٧-٣٩	٣٣-٣٥-٣٦-٣٨-٤٠	١٠	%٢٠
العلاقات الاجتماعية والعمل في فريق	٤١-٤٣-٤٧-٤٩-٥٠	٤٢-٤٤-٤٥-٤٦-٤٨	١٠	%٢٠
مجموع العبارات	٢٥	٢٥	٥٠	%١٠٠

تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي غير مجموعة البحث – بمدرسة سليمان وهدان الابتدائية المشتركة بإدارة بحر البقر بمحافظة بورسعيد، وذلك في الفصل الدراسي الاول بتاريخ الأحد الموافق ١٢/٢١ / ٢٠٢٠م، وتم تحليل الثبات لمقياس تقدير مجتمع التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha وطريقة التجزئة النصفية Split-Half، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس تقدير مجتمع التعلم قد بلغت (٠.٩٦)، وبلغت قيمة معامل سيبرمان-براون ومعامل جوتمان (٠.٦٣) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب متوسط زمن المقياس من خلال حساب الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن المقياس مقسوماً على عدد التلاميذ، ووجد أن متوسط الزمن هو ٤٠ دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتفحص المقياس وقراءة تعليماته ليكون الزمن ٤٥ دقيقة، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية (*) صالحًا للاستخدام كأداة صادقة وثابتة لقياس تقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

(*) ملحق (٩) الصورة النهائية لمقياس تقدير مجتمع التعلم.

قياس فاعلية البرنامج

- **التجريب الميداني للبرنامج:**

تم اختيار ٣٠ تلميذًا وتلميذةً من الصف الخامس الابتدائي بمدرسة وادي النيل بإدارة بحر البقر التعليمية كمجموعة تجريبية، وتم اختيار ٣٠ تلميذًا وتلميذةً من الصف الخامس الابتدائي بمدرسة محمد جعفر بإدارة بحر البقر التعليمية بمحافظة بورسعيد، كما تم التأكد من تكافوء مجموعتي البحث من حيث: العمر الزمنى، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

تم التطبيق القبلي لمقياس تقدير مجتمع التعلم، وذلك في يوم الاحد الموافق ١٤ / ٣ / ٢٠٢١ م، بمساعدة معلم الفصل؛ وذلك التأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية مع الضابطة، وتم رصد درجات التلاميذ، ومعالجة البيانات باستخدام اختبار "ت" t-test، لدلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة، وقد أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين إحصائيًا من حيث ابعاد تقدير مجتمع التعلم، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول ٤

التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لتقدير مجتمع التعلم

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
امتلاك صورة إيجابية نحو المدرسة ومظهرها	التجريبية	٣٠	١٦.٥٣	٢.٧٦	٠.٧٠	٥٨	٠.٤٩
	الضابطة	٣٠	١٧.٠٣	٢.٧٦			
الدافعية لتعلم العلوم	التجريبية	٣٠	١٦.٩٠	٢.٣١	٠.٠٦	٥٨	٠.٩٥
	الضابطة	٣٠	١٦.٩٣	٢.٠٧			
دعم المعلمين وتقدير رسالتهم	التجريبية	٣٠	١٦.٨٧	٢.٢٦	١.١٦	٥٨	٠.٢٥
	الضابطة	٣٠	١٦.١٧	٢.٤٢			
الإنجاز الأكاديمي	التجريبية	٣٠	١٦.٩٣	١.٨٢	١.٣٩	٥٨	٠.١٧
	الضابطة	٣٠	١٦.١٣	٢.٥٨			
العلاقات الاجتماعية والعمل في فريق	التجريبية	٣٠	١٧.٦٠	٢.٠١	١.٦٨	٥٨	٠.١٠
	الضابطة	٣٠	١٦.٥٧	٢.٧٠			
تقدير مجتمع التعلم	التجريبية	٣٠	٨٤.٨٣	٨.٩٦	٠.٨٩	٥٨	٠.٣٨
	الضابطة	٣٠	٨٢.٨٢	٨.٤٧			

بعد تأكد الباكثة من تكافؤ مجموعتي البحث قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية وحدتي (الاحتكاك)، و (الجهاز الدوري والاخراجي في الانسان) في ضوء البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لفصل ١/٥؛ وذلك طبقاً لدليل المعلم، والذي يوضح طريقة التدريس وكيفية السير في الدرس، كما تم الاستعانة بمعلمة آخر لتدريس المنهج التقليدي للمجموعة الضابطة، وذلك بعد التأكد من التكافؤ بين الباحثة والمعلمة من حيث المؤهل، وعدد سنوات الخبرة، ولقد بدأ التطبيق يوم الاثنين الموافق ١٥ / ٣ / ٢٠٢١ م، وانتهى يوم الاحد الموافق ٢٥ / ٤ / ٢٠٢١م ، وبذلك تكون عملية التدريس استغرقت (٦) اسابيع ونصف تقريباً وكان ١٠فترات تساوي عدد الحصص ٢٠ حصة وذلك حسب الخطة الدراسية لوزارة التربية والتعليم.

انطباعات وملاحظات خرجت بها الباحثة أثناء التطبيق بالنسبة للتلاميذ: لاحظت الباحثة تفاعل إيجابي من خلال سعي التلاميذ ورغبتهم في الحصول على حصص إضافية للتفاعل مع الأنشطة واندماج عدد من التلاميذ الملحوظ ، وأنهم أصبحوا أكثر انتظامًا بسبب حرصهم على الانتظام في تجربة البحث، قرر الكثير من التلاميذ العمل بالمجالات العلمية في المستقبل واتخاذ العلماء والمعلمين مثل يحتذى به، ولقد عبر التلاميذ عن احترامهم وتقديرهم لمجتمع التعلم المدرسي، وبالنسبة للمعلمين: في البداية لاحظت الباحثة الدهشة والاستغراب على وجوه معلمي المدرسة، وأن هذه الدراسة قد تعطل خطة المنهج، وصعوبة اجراء أنشطة التعلم الاجتماعي الوجداني وأنها تحتاج وقت وجهد أثناء التطبيق، ولكن سرعان ما تغير هذا الاعتقاد عند التطبيق وأنهم لاحظوا أن التلاميذ التزموا بالأنشطة والتكليفات المطلوبة منهم، بالنسبة لإدارة المدرسة فقد تعاونت مع الباحثة حيث رحب مدير المدرسة بتطبيق تجربة البحث بشكل ودي إلى حين صدور الموافقة الأمنية، وقامت بتوفير الوسائل والأدوات ولتسهيل تطبيق الدراسة، وسمحت إدارة المدرسة للباحثة باستخدام الكمبيوتر والمعمل.

وبعد الانتهاء من عملية تم إعادة تطبيق أدوات التقييم على تلاميذ مجموعتي البحث يوم الاربعاء الموافق ٢٨/ ٤ /٢٠٢١، وذلك لقياس مدى نمو ابعاد تقدير مجتمع التعلم.

نتائج البحث ومناقشتها، وتفسيرها

تـم رصد درجات التلاميذ في مقياس تقدير مجتمع التعلم للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تدريس البرنامج، وبتحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)تـم التوصل إلى النتائج التالية:

- **نتائج تطبيق مقياس تقدير مجتمع التعلم:**

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مجتمع التعلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية" تم مقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ودرجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي مقياس تقدير مجتمع التعلم تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٥

الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي تقدير مجتمع التعلم

البُعد		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تقدير التعلم	مجتمع	التجريبية	٣٠	١٣٤.٩٣	٦.٣٦	١٧.٧٢	٥٨	٠.٠٠
		الضابطة	٣٠	٩٠.٩٧	١٢.٠٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة التاء قد بلغت (١٧.٧٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي تقدير مجتمع التعلم.

كما تم دراسة معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير مجتمع التعلم، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٦

الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأبعاد مقياس تقدير مجتمع التعلم

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
امتلاك صورة إيجابية	التجريبية	٣٠	٢٦.٧٧	١.٨١	١١.٩١	٥٨	٠.٠٠
	الضابطة	٣٠	١٨.٨٧	٣.١٥			
الدافعية لتعلم العلوم	التجريبية	٣٠	٢٦.٢٠	١.٩٧	١١.٣٠	٥٨	٠.٠٠
	الضابطة	٣٠	١٨.٥٣	٣.١٥			
دعم المعلمين وتقدير	التجريبية	٣٠	٢٦.٩٠	١.٤٥	١٣.٥٨	٥٨	٠.٠٠
	الضابطة	٣٠	١٨.١٠	٣.٢٤			
الإنجاز الأكاديمي	التجريبية	٣٠	٢٧.١٣	١.٥٧	١٧.٤٠	٥٨	٠.٠٠
	الضابطة	٣٠	١٧.٨٠	٢.٤٨			
العلاقات الاجتماعية والعمل في	التجريبية	٣٠	٢٧.٩٣	١.٤١	١٦.٩٧	٥٨	٠.٠٠
	الضابطة	٣٠	١٧.٦٧	٣.٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مجتمع التعلم ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الأول.

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تقدير مجتمع التعلم لصالح التطبيق البعدي" تم مقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لإجمالي تقدير مجتمع التعلم تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired sample t-test، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٧

الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لإجمالي تقدير مجتمع التعلم.

المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تقدير مجتمع التعلم	القبلي	٣٠	٨٤.٨٣	٨.٩٦	٤٤.٦٢	٢٩	٠.٠٠
	البعدي	٣٠	١٣٤.٩٣	٦.٣٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة التاء قد بلغت (٤٤.٦٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لإجمالي تقدير مجتمع التعلم، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (٨٤.٨٣)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (١٣٤.٩٣)، أي أن الفروق لصالح التطبيق البعدي.

كما تم دراسة معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لكل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير مجتمع التعلم، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٨

الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد مقياس تقدير مجتمع التعلم

البُعد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
امتلاك صورة إيجابية نحو المدرسة ومظهرها	القبلي	٣٠	١٦.٥٣	٢.٧٦	٢٨.٣٥	٢٩	٠.٠٠
	البعدي	٣٠	٢٦.٧٧	١.٨١			
الدافعية لتعلم العلوم	القبلي	٣٠	١٦.٩٠	٢.٣١	٢٣.١٦	٢٩	٠.٠٠
دعم المعلمين وتقدير رسالتهم	القبلي	٣٠	١٦.٨٧	٢.٢٦	٢٥.١٠	٢٩	٠.٠٠
الإنجاز الأكاديمي	القبلي	٣٠	١٦.٩٣	١.٨٢	٣٠.٥٨	٢٩	٠.٠٠
العلاقات الاجتماعية والعمل في فريق	القبلي	٣٠	١٧.٦٠	٢.٠١	٢٨.٢٢	٢٩	٠.٠٠
	البعدي	٣٠	٢٧.٩٣	١.٤١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلى والبعدي لمقياس تقدير مجتمع التعلم ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الثاني.

ولحساب حجم تأثير Effect Size البرنامج لتقدير مجتمع التعلم تم حساب حجم الأثر للبرنامج المُقترح لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام "**η2** " كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ٩

حجم الأثر للبرنامج المُقترح لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

البُعد	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة إيتا	قيمة مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
امتلاك صورة إيجابية نحو المدرسة ومظهرها	١١.٩١	٥٨	٠.٨٤	٠.٧١	كبير
الدافعية لتعلم العلوم	١١.٣٠	٥٨	٠.٨٣	٠.٦٩	كبير
دعم المعلمين وتقدير [illegible]	١٣.٥٨	٥٨	٠.٨٧	٠.٧٦	كبير
الإنجاز الأكاديمي	١٧.٤٠	٥٨	٠.٩٢	٠.٨٤	كبير
العلاقات الاجتماعية والعمل في فريق	١٦.٩٧	٥٨	٠.٩١	٠.٨٣	كبير
إجمالي تقدير مجتمع التعلم	١٧.٧٢	٥٨	٠.٩٢	٠.٨٤	كبير

يُلاحظ من الجدول السابق وجود أثر كبير للبرنامج المُقترح القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث بلغ مربع إيتا (٠.٨٤).

ولتحديد نسبة الكسب المتحققة من البرنامج المُقترح القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية تقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تم استخدام معادلة ماكجوجيانMcGugian Gain Ratio ، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ١٠

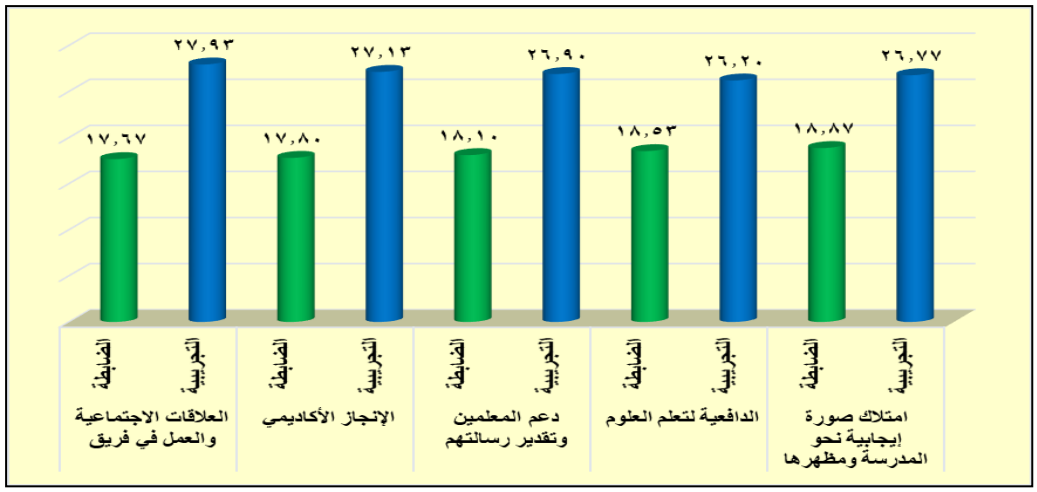
نسبة الكسب المتحققة من البرنامج المُقترح لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

البُعد	متوسط التطبيق	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب ماكجوجيان McGugian Gain Ratio
امتلاك صورة إيجابية نحو المدرسة ومعلميها	١٦.٥٣	٢٦.٧٧	٣٠	%٧٥.٩٩
الدافعية لتعلم العلوم	١٦.٩٠	٢٦.٢٠	٣٠	%٧٠.٩٩
دعم المعلمين وتقدير رسالتهم	١٦.٨٧	٢٦.٩٠	٣٠	%٧٦.٤٠
الإنجاز الأكاديمي	١٦.٩٣	٢٧.١٣	٣٠	%٧٨.٠٦
العلاقات الاجتماعية والعمل في فريق	١٧.٦٠	٢٧.٩٣	٣٠	%٨٣.٣٣
تقدير مجتمع التعلم	٨٤.٨٣	١٣٤.٩٣	١٥٠	%٧٦.٨٨

يتبين من الجدول السابق وجود حجم تأثير كبير للبرنامج المُقترح على تقدير مجتمع التعلم، وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مناقشة نتائج مقياس تقدير مجتمع التعلم وتفسيرها:

يتضح من نتائج البحث فاعلية البرنامج المقترح لتقدير مجتمع التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويتضح من الشكل ١ تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس ككل ولكافة أبعاده.



شكل ١- متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأبعاد مقياس تقدير مجتمع التعلم

كما يتضح من الشكل وجود انخفاض في ابعاد تقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المجموعة الضابطة؛ ويمكن تفسير هذا الانخفاض إلى واقع مناهج العلوم في التعليم الابتدائي والتي لا توجه اهتمام مباشر بتدريب التلميذ على تفسير عديد من المواقف الدراسية التي يتعرضوا لها بطريقة تمنكهم من تكوين علاقات طيبة مع أساتذتهم، وحل المشكلات الدراسية، كما أن إحساس التلاميذ المتعثرين بالسلبية، وعدم الثقة في النفس والقلق من أدائهم وانعكاس ذلك على عزوفهم عن المشاركات نتيجة الأخفاق المتكرر لديهم، مما يفسر انخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم لديهم، كما يظهر في الشكل ضعف مستوى الإنجاز الاكاديمي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، وقد يرجع هذا إلى تركيز منهج العلوم بصورته التقليدية على البنية المعرفية بتنظيمها الذي يتسق ومنطق المادة وحدها، وطرق اكساب التلاميذ لها بغض النظر عن أهميتها في حياتهم ودون الاهتمام بحياتهم الاجتماعية الوجدانية.

أما بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية، فيتضح من الشكل تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس تقدير مجتمع التعلم بكل أبعاده، وتفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المشكلات الوجدانية السلوكية المبكرة قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي، وتحول دون قدرة التلاميذ على إقامه علاقات فعالة في إطار البيئة الدراسية، مما يجعلهم مستمرين في مواجهة عديد من التحديات والمحن والصعوبات ولذا كان التدريب على البرنامج إلى مفيدًا في تحقيق التوافق النفسي للجوانب الشخصية والاجتماعية للتلاميذ

المشاركين مما أدى إلى خفض المشكلات السلوكية والعاطفية اليومية والتي تعرقل أدائهم وارتفاع مستوى الدافعية نحو التعلم متمثلا في زيادة ثقتهم بانفسهم وزيادة توقعاتهم الإيجابية حول قدراتهم على الأداء، وزيادة مشاركتهم في سياق الدراسة، ورفع مستوى علاقتهم الاجتماعية الناجحة سواء مع معلميهم أو البيئة الاجتماعية بشكل عام.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء ارتكاز البرنامج الحالي على مبادئ النظرية الاجتماعية الثقافية التي ينطلق منها التعلم الاجتماعي الوجداني والتي تشير إلى أن التغيير في الجانب الانفعالي ينعكس على التأثير على الجانبين المعرفي والسلوكي للمتعلم، حيث ساهم التدريب على أنشطة البرنامج في بناء عواطف إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، وفي توجيه طاقات التلاميذ إلى الفهم الإيجابي لمواقف التحديات والمحن والنكسات الأكاديمية التي تواجههم بشكل مستمر، دون التخلي عن دافعيتهم للتعلم ومواصلة العمل و والإصرار عليه بطرق إيجابية والتواصل مع الآخرين بطرق داعمة.

ساهم تكّون الحماس ومتعة التعلم من خلال مخاطبة الابعاد الاجتماعية والوجدانية للتعلم الأكاديمي في حفظ النظام والانضباط وتحسين مناخ التفاعل بين المعلمين والتلاميذ، كما ساعدت الأنشطة في تعزيز قدرة التلاميذ على الفهم والإدارة، وتفسير عديد من المواقف الدراسية التي يتعرضوا لها بطريقة تمكنهم من النجاح في إنجاز المهام الأكاديمية، كالتكيف مع متطلبات الدراسة، وتكوين علاقات طيبة مع معلميهم، وحل المشكلات الدراسية، وسيادة حرية التعبير والديمقراطية والاحترام المتبادل أيضًا احترام المعلمة لآرائهم والتحفيز الدائم والتعزيز التي استخدمته عند استجاباتهم لها خلق جو تعليميًا ساعد على دعم وتقدير المعلمين ورسالتهم، كما اكسب التلاميذ المشاركين في البرنامج المشاعر الخاصة باحترام الآخرين والتعاطف معهم، وكذلك اكتسابهم لمهارات إدارة الانفعالات ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم مهما واجهتهم المشكلات والمحن؛ قد انعكس ذلك كله على قدرتهم على تخطى المحن الدراسية ومواجهة الضغوط ليومية، عن طريق وعيهن بعمليات التعلم المختلفة، والسيطرة عليها، والقدرة على التعلم في سياقات مختلفة من حيث السهولة والصعوبة، ووعيهن بنقاط القوة والضعف في تعلمهم.

وكذلك ساعد التأكيد على أثر الجانب الوجداني في التقدم الأكاديمي وجعل الحياة الاكاديمية أكثر جاذبية وتشويق والتفوق والاندماج في الحياة المدرسية، واستقبالهم للمعلومات في شكل شيق بعيدًا عن الملل، والتقليل من نسبة التسرب والفشل المدرسي وكذلك تقليل مستوى القلق من المواقف الدراسية الضاغطة مما يشير إلى تحسن اتجاهاتهم نحو مجتمع التعلم المدرسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من

(الشحات، ٢٠١٣؛ منصور، ٢٠١٥؛ براهيمي وإسماعيل، ٢٠١٥؛ الليثي، ٢٠١٥؛ عبيد، ٢٠١٦؛ متولي، ٢٠١٦؛ مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ الزغبي، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠٢٠)

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية البرنامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين الجوانب المختلفة من الشخصية والحد من السلوكيات اللاتكيفية كدراسة (Bikowsky,2013; Furrer, 2014; Martinsone and Vilcina,2017)، كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على ارتباط الإنجاز الأكاديمي بمخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني كدراسة Strickland. And, 2015;.(Collie et al, 2015, Tarbetsky et al, 2017; Shafi. et al, 2018; Kesty,2019)

التوصيات-

(١) توفير مناخ دراسي ييسر وينمى التعلم الاجتماعي الوجداني، وبناء علاقات إيجابية بين التلاميذ والمعلمين.

(٢)تضمين مدخل التعلم الاجتماعي والوجداني كمجال رئيسي متميز ضمن مرتكزات إصلاح التعليم في مصر في جميع المناهج الدراسية وفى الثقافة المدرسية للتعلم مدى الحياة لكل طفل في مصر.

(٣)تدريب معلمي العلوم على استخدام الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية التعلم الاجتماعي والوجداني والتعلم الأكاديمي وتوظيفها خلال التدريس ودعم المتعلم عاطفيًا، واستخدم ممارسات انضباط إيجابية لمواجهة احتياجات المتعلمين.

المقترحات-

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تقترح الباحثة إجراء بحوث أخرى موضوعات مثل:

(١) تصميم برنامج لتدريب المعلمين على استخدام طرق التدريس التي تعزز المهارات الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.

(٢) بناء مصفوفة معايير ومؤشرات التعلم الاجتماعي والوجداني التي يمكن دمجها في مناهج مادة العلوم في مصر في المراحل الإعدادية والثانوية.

(٣) تجريب البرامج التي يتم تنفيذها على مستوى العالم لدعم مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني مثل: برنامج (Rs٤)، و(PATHS)، و((School Community Caring وغيرها للتعرف على مدى فاعليتها في المدارس المصرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية –

توفيق، فيفي أحمد. (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية*، ٤٧، ٢٦٠-١١٣. ١٢٥-١٥٧.

جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٤). *نحو تعلم أفضل إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني*. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٢٩-٤٤٨.

حواس، خضرة. (٢٠١٥). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي SEL. *مجلة دراسات لجامعة الأغواط*، الجزائر، (٣٤)، يناير، ١٢٤-١٠٦.

الزغبي، أمل عبد المحسن. (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتغيرات أكاديميًا للمتعثرات أكاديميًا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٤(٦)٤٤٦- ٣٨٩.

زكى، سعد يسي. (٢٠١٨). *التربية العلمية والتعلم الاجتماعي العاطفي. المؤتمر العلمي العشرين، الثقافة البيئية " آفاق – تحديات"* . الجمعية المصرية للتربية العلمية، يونيو، ١-٩.

سعد الدين، أحمد عبد القادر. (٢٠١٣). دور مكونات المجتمع المدرسي في تنمية العلاقات الإنسانية بالمدرسة، *مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم* ،٧، ٥٤-٥٥.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (٢٠١١). *التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق لجودة الحياة*، القاهرة: دار الكتاب الحديث. ٧٠-٧١.

شاهين، جودة السيد جودة إبراهيم. (٢٠١٦). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة التربية*، جامعة الازهر. ١٧١(٢). ١٢-٦٤.

شيخو، محمد (٢٠١١). *الدافعية المدرسية. كيف نحرض الرغبة في التعلم*. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

الصغير، أحمد حسين. (٢٠٠٩). *مجتمعات التعلم " نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس* ". الأردن: إثراء للنشر والتوزيع،٣١-٣٣.

عبد الحليم، يسرا سيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على المستجدات البيولوجية في ضوء مدخل (STEM) لتنمية التفكير التخيلي والمهارات الحياتية والثقافة البيولوجية لطلاب المرحة الثانوية. *رسالة دكتوراه*. كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

عبد الروؤف، طارق؛ عيسى، إيهاب. (٢٠١٨). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الليثي، أحمد حسن. (٢٠١٥). نموذج مقترح للتعلم الاجتماعي الوجداني لخفض ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١(٤). ٨٤٩-٨٦٠.

مطحنة، السيد خالد. (٢٠١٢). فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*، جامعة دمنهور، (٢)، ١٧٠-٢٧٨.

منصور، طلعت. (٢٠١١). *التفكير واللغة*. القاهرة: دار الانجلو.

منصور، نجوى مقبل. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة بمدينة إب في الجمهورية اليمنية، *مجلة رابطة التربية الحديثة*، ٢٣(٧).

مهدي، رشا أحمد؛ محمد، هناء عبد الحميد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، *المجلة كلية التربية*، ٣٣ (٦)، جامعة أسيوط. ٣٣(٦). ٤٦٦-٤٨٦.

النجار، حسني زكريا السيد. (٢٠١١). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧٠). ١٤٦-٨٧.

نصار، عصام جمعة. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية KWLH في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *كلية التربية جامعة الأزهر*. ١٦٢(٢)، ٩٠٧-٨٤٩.

الخريشا، هبه محمد والعظامات، عواد. (٢٠١٥). بيئات التعلم البنائية المفضلة عبر الانترنت لدي طلبة كليات العلوم في الجامعة وعلاقتها بنوعهم الاجتماعي في الأردن. دراسات في العلوم التربوية الأردن، ٤٢(١)، ٤٦-٣١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adelman, Howard; Taylor, Linda (2005). *Improving School Improvement*. Center's Resource Catalogue. University of California. Los Angeles. 9-11. Retrieved from: htt:// smhp. Psych.ucla. edu/quicksearch.htm.

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

Albertson. N, A, Brackett. M.A. weisslberg. R.P(2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: current, Perspectives yole university, new, haven, CT, USA springer international and book of education (23), no (10),23.

Barab, S., Schatz, M., & Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online Community and using online community to conceptualize activity theory. Mind, Culture and Activity. Mindm Culture and Activity, ll (1), 25−41.

Camacho, Y., Escamilla, A. & et al (2007). Exploration Project: social emotional learning impacts academic success. Aurora University.

CASEL. (2013). H.R. 1875. 113th Cong. (2013). https://www.govtrack .us /congress/bills/113/hr1875.

CASEL. (2019). What is SEL? Retrieved from https://casel.org/what-is-sel/

Ceisel, A. T. (2010). Chicago students' Social emotional learning suggested modification for PATHS curriculum. A Dissertation Submitted to the Faculty of The Chicago School of Professional Psychology in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Psychology.79-8.

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

Durlak, J., Weissberg, fR.; Dymnicki, A.B; Taylor R.D and & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development,82 (1), 405-432.

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

Garrtt, Byron (2018). *Creating school Environments that Support Social and Emotional Learning;* 5 Tips for District Leaders. Scholastic. Retrieved From: http:// edublog. Scholastic. Com/ post/creating-school- environments- support- Social- and- emotional- Learning-5-tips- district- leaders#

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

Jennings, P.A.; Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Learning Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research,* 79(1), 491-525.

Kress, J.S.; Elias, M. J. (2006). School - based Social and Emotional Learning Programs. In W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) and K. A. Renninger & I. E. Sigel (VoI. Eds.), Handbook of child Psychology: Child psychology in practice. Vol. 4, 6 th ed., New York: Wiley, 592-618.

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

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

McCoach, D. B.& Siegle, D. (2003): The School Attitude Assessment Survery – Revised: A new instrument to identify academically able students Who underachieve, Educational and Psychological Measurement,63,414-429.

New York Farmework (2015). *Program Overview*. McGraw-Hill Education. 2-11.

O'Brien, M. and Resnik, H. (2009). The Illinois social and emotional learning (SEL) standards: learning the Way for school and student success Illinois Principals Association, 16 (7), 1-5.

Rothman, H. R. (2003). The Relationship Between Self Perception of a Learning Disability, Domain Specific Self Concept. General Self Worth and Social Support. D.I. S., 55, 256-A.

Tarbetsky, A. L., Martin, A. J. and collie, R. (2017). Social and Emotional Learning competence, and students´ Academic outcomes: the roles of psychological Need satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. In E. Frydenberg; A. J. Martin and R.J. Collie (Eds.), social and Emotional Learning in Australia and the Asia- pacific: perspective, programs and Approaches (pp. 17- 37). New York: Springer.21-22

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

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), Children's needs III: Development, prevention, and intervention (pp.1-13). Bethesda, MID: National Association of school Psychologists,5-3.