

## فاعلية استراتيجية التعلم البناء في تنمية مهارات التفكير الهرمي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات

**الهام عامر تركي محمد**

bas913.elham.amaar@student.uobabylon.edu.iq

**أ.د. سعد طعمه بليل**

saad.rakban.bscl@uobabylon.edu.iq

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

### الملخص

يتكوّن مجتمع البحث الحالي من تلميذات الصف الخامس الابتدائي الملتحقات بالمدارس الابتدائية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية، والبالغ عددها (٧٣) مدرسة، وطبق الباحثان التجربة في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، فقد تكونت عينة البحث من (٦٦) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرستين تمثلان عينة البحث، إذ اختار الباحثان عشوائياً (مدرسة خديجة) لتمثل المجموعة التجريبية، و(مدرسة ذات الصواري) لتمثل المجموعة الضابطة، وكلتاهما تقعان في مركز القادسية.

واعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، قائم على تطبيق مقياس قبلي وبعدي، وحددت المادة العلمية بالفصول (الأول، والثاني، والثالث، والرابع) من كتاب مادة الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي (الطبعة الحادية عشرة، ٢٠٢٤)، المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، وفي ضوء محتوى المادة الدراسية صاغ الباحثان (١٠٠) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، كما أعدّ الباحثان (٦٠) خطة تدريسية يومية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بواقع (٣٠) خطة لكل مجموعة، وقد عُرض نموذج من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم لضمان سلامتها العلمية والتربوية.

**الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم البناء، مهارات التفكير الهرمي، مادة الاجتماعيات.**

# The Effectiveness of the Constructivist Learning Strategy in Developing Hierarchical Thinking Skills among Fifth-Grade Primary School Female Students in Social Studies

Ilham Amer Turki Mohammed

Prof. Dr. Saad Tuma Bliil

University of Babylon / College of Basic Education

## Abstract:

The current research population consisted of fifth-grade primary school female pupils enrolled in governmental day schools for girls affiliated with the General Directorate of Education in Al-Qadisiyah Governorate, totaling (73) schools. The experiment was conducted during the first semester of the academic year (2025-2026). The research sample included (66) pupils selected randomly from two schools representing the study sample. "Khadija School" was randomly chosen to represent the experimental group, while "That Al-Sawari School" represented the control group. Both schools are located in the center of Al-Qadisiyah Governorate, The researcher adopted a partially controlled experimental design with two groups (experimental and control), based on a pre-test and post-test measure. The instructional content was المحدد from Chapters (1, 2, 3, and 4) of the Social Studies textbook for the fifth grade of primary school (11th edition, 2024), prescribed for the academic year (2025-2026), Based on the content, the researcher formulated (100) behavioral objectives distributed across the first three levels of Bloom's Taxonomy (knowledge, comprehension, and application). Additionally, (60) daily teaching plans were prepared for both groups (30 plans for each group). A sample of these plans was presented to a panel of specialized experts, and necessary modifications were made in light of their feedback to ensure their scientific and educational validity

## Keywords: Constructivist Learning Strategy, Hierarchical Thinking Skills, Social Studies.

### الفصل الاول: التعريف بالبحث

#### أولاً: مشكلة البحث

يشهد العصر الراهن تحولات متسارعة في مختلف مجالات الحياة، ومنها المجال التربوي الذي يشمل الوسائل التعليمية والأنشطة والأهداف، ولم تعد طرائق التدريس الاعتيادية كافية لتزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات المطلوبة لمواجهة متطلبات هذا العصر (الألوسي، ٢٠٢١: ١)، ويُعدّ الوقوف على مستوى تعلم التلاميذ وتحليل نواتج تعلمهم وسيلة أساسية للكشف عن جوانب القوة وتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف لمعالجتها، فضلاً عن التحقق من مدى تحقق الأهداف التعليمية لتدريس مادة الاجتماعيات، وتحديد المستوى الذي بلغه التلاميذ في إنجاز هذه الأهداف، إذ يتأثر مستوى تعلم التلميذ بعوامل متعددة، من أبرزها المنهاج الدراسي المعتمد وكفاءة أداء المعلم داخل الصف الدراسي. (المسعودي وآخرون ، ٢٠١٥ : ١٤٠)

وان تنفيذ او تطبيق هذه الاهداف يتطلب هذه الاهداف يتطلب استراتيجيات واساليب تدريس حديثة تؤكد على هذا النوع من التدريس والتي تتلاءم مع قدرات التلاميذ ومستوياتهم وقدراتهم واحتياجاتهم. (الحسناوي، ٢٠١٩: ١٣)

وفي ضوء ما تقدم لاحظ الباحثان انخفاضاً واضحاً في مستوى التلميذات، وعدم تمكنهن من استخدام مهارات التفكير الهرمي وتوظيف القدرات العقلية العليا في مواقف التعلم المختلفة، كما تواجه المعلمات صعوبات في تنمية المشاركة الفاعلة للتلميذات داخل الصف، وضعف قدرتهن على اكتساب المعلومات التي تساعدهن على الاستمرار في عملية التعلم، ويرجع ذلك إلى اعتماد طرائق الاعتيادية في التدريس التي لا تواكب التطور المعرفي والتكنولوجي، مما ينعكس سلباً على التحصيل وتنمية التفكير الهرمي، وانطلاقاً من ذلك، برزت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تسهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الهرمي ، ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ـ ما فاعلية استراتيجية التعلم البناء في تنمية مهارات التفكير الهرمي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات؟

#### ثانياً: أهمية البحث

تعد التربية الداعم الاساس في بناء التلميذ وتهذيبه، لأنها تتضمن أنواع النشاطات التي تؤثر في التلميذ واستعداداته وميوله وسلوكه، وتنعكس آثارها على شخصيته بأبعادها الجسمية والعقلية، فالتربية تهيب التلميذ للمستقبل وحاجاته المتطورة وتجعله مستعداً لقبول التغيير والتحول

العلمي والتقني وكذلك التغير الاجتماعي والاقتصادي والتربية هي الطريق العلمي الأكيد لتحقيق قوة الدولة ، وتحقيق التصميم وصفات القوة في التلاميذ(الحسناوي، ٢٠١٩: ١٤).

وتُعَدُّ التربية أشمل وأعمّ من التعليم، إذ يُعَدُّ التعليم أحد أساليب التربية ووسائلها، ويختلف مفهوم التربية من مجتمعٍ إلى آخر تبعاً لخصائص كل مجتمع وسماته، بل ويتباين داخل المجتمع الواحد بين فئاته المختلفة وفقاً لثقافة كل فئة، كما يتغير من فترة زمنية إلى أخرى تبعاً لتطوره وتقدمه.(سليمان وآخرون ، ٢٠١٨ : ٧٢)

إذ يعد التعليم العنصر الأساسي لتنفيذ أهداف التربية، إذ يسهم في تزويد التلاميذ بالمعرفة والمهارات التي تمكنهم من التفاعل بشكل فعال مع بيئتهم ومجتمعهم، ولأن التعليم لا يقتصر على نقل المعلومات فقط، بل يهدف أيضاً إلى تشكيل شخصية التلميذ وتغيير سلوكياته وخصائصه المعرفية، إذ انه يلعب دوراً حيوياً في تحقيق أهداف التربية ومن هنا، أصبح تحسين مستوى التعليم وجودته أمراً ضرورياً لتحقيق التقدم والازدهار في المجتمعات الحديثة فمنذ نشوء المجتمعات البشرية، كانت الحاجة إلى التعليم ملحة، وزادت هذه الحاجة مع تطور المعرفة والتكنولوجيا، مما يجعل التعليم ركيزة أساسية في تنمية الإنسان والمجتمع وتحقيق التقدم.(زايروسماء، ٢٠١٦: ٢٦)

وبذلك يُعَدُّ المنهج الدراسي جزءاً أساسياً من منظومة التعليم، إذ يمثل الإطار المنظم الذي تتكامل من خلاله عناصر العملية التعليمية لتحقيق أهدافها التربوية، ويسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية.(علي ، ٢٠١٠: ١٣)

كما أن المنهج يشمل الخبرات الرسمية وغير الرسمية، والعمليات التي تتم تحت إشراف المدرسة والتي يكتسب التلاميذ من خلالها المعارف والفهم، وينمون من خلالها المهارات، ويعدلون الاتجاهات والقيم وأساليب التقدير، فالمنهج يحتوي على جملة من الأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها، إذ يوضح طريقة اختيار وتنظيم المحتوى المعرفي، ويبني نماذج معينة للتعليم والتعلم، ويحتوي على برامج لتقويم نتائجه و مخرجاته.(الحريري، ٢٠١١: ٩٣)

وتُعَدُّ المواد الاجتماعية من المواد الإنسانية التي تُدرّس في مختلف المراحل الدراسية، لما لها من دورٍ مهم في تحقيق أهداف المدرسة، إذ تسهم بطبيعتها وموضوعاتها المتنوعة والأنشطة المصاحبة لها إسهاماً كبيراً في بناء التلميذ في مجالات متعددة تتوافق مع طبيعتها، فهي تُكسب التلميذ العديد من المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات الأساسية التي تساعده على فهم الماضي واستيعاب الحاضر واستشراف المستقبل، وتهدف المواد الاجتماعية في جوهرها إلى إعداد التلاميذ

إعدادًا صالحًا يجعلهم مواطنين فاعلين قادرين على المشاركة الإيجابية في المجتمع وأخذ دورهم في عملية التطور والنماء. (الحسناوي، ٢٠١٩: ١٩)

ولذا ينبغي على المعلم أن يحدد ما يناسبه من الطرائق والاستراتيجيات التدريسية في ضوء الدرس المراد عرضه، ونوعية التلاميذ الذين يقوم بتدريسهم، إضافةً إلى شخصيته وقدرته، ليتمكن من تقديم الدرس بشكل فعال. (السفياني، ٢٠٢٠: ١٧٢)

ومن تلك الاستراتيجيات التي اختارها المعلم استراتيجية التعلم البناء، التي تعتمد على إقامة حوار بناء وإيجابي بين التلاميذ وبإشراف المعلم، بهدف توظيف لما لديهم من معلومات سابقة في المواقف التعليمية الجديدة، إذ أنها تعد نهجاً تعليمياً يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل المجدي بين التلاميذ والمحتوى التعليمي، كما تعتمد هذه الاستراتيجية على التفاعل النشط من التلاميذ والمشاركة الفعالة في عمليات التعلم بدلاً من مجرد الاستماع والتلقي المباشر للدرس، وكذلك البناء المعرفي لمعلومات التلميذ الجديدة وخبراته السابقة وتعزيز التفكير بشكل مستقل، مما يساهم في تطوير مهاراته العقلية والتحليلية. (الشايح، ٢٠٢٤: ٣٥١)

واستراتيجية التعلم البناء تساهم في إيجاد بيئة تعلم نشطة تساهم في إكساب التلاميذ المفاهيم الأساسية، وإعمال الفكر وتطبيق المعرفة في سياقات أخرى، إذ تجعل التلاميذ يفكرون كما يفكر العلماء من خلال البحث والتقصي وربط ما لديهم من معارف سابقة بالمعرفة الجديدة فيصبح التعلم ذا معنى، ويجعلهم مشاركين بفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم وينمي مهارات التفكير مختلفة. (زيتون، ٢٠١٠: ٩٤)

يرى الباحثان أن استراتيجية التعلم البناء تمثل مدخلاً حديثاً للتدريس يركز على جعل التلميذ محوراً فاعلاً في عملية التعلم، من خلال بنائها للمعرفة بنفسها بالاعتماد على خبراتها السابقة والتفاعل الإيجابي مع زميلاتها والمعلمة، فهي لا تقتصر على نقل المعلومات، بل تهدف إلى تنمية التفكير، وتعميق الفهم، وجعل التعلم ذا معنى يساهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير الهرمي.

إذ إن التلاميذ الذين يمتلكون تفكيراً هرمياً يميلون إلى تبسيط الأفكار وتنظيمها وترتيبها عند المناقشة، مما يسهل عليهم اتباع تسلسل واضح في الحديث، كما يؤدون بشكل أفضل عندما تكون الأنشطة مرتبة ومنظمة بطريقة تساعدهم على الفهم. (جاسم، ٢٠٢٣: ١٤)

وإن استخدام التفكير الهرمي مع التلاميذ قد يحمل رؤيا التلاميذ وأهدافاً واضحة في ارتفاعهم للمهام الموكلة إليهم، فهم لديهم طموح شخصي واضح ويتحملون الجزء الأكبر من المهام لذلك لما يتميزون به من قدرات دعائية وسمات شخصية تمكنهم من أداء الأعمال الموكلة إليهم بكل كفاءة واقتدار. (عبد الستار، ٢٠٢٠: ٢٠١)

وتعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة إذ إنها تعد أساس المرحلة اللاحقة فكما كان الأساس قوياً كان النظام التعليمي أكثر متانة على مواجهة متطلبات العصر لذلك يجب الاهتمام بتلك المرحلة لجعل التلاميذ يعرفون الكثير عن حياتهم وتنمية الاستراتيجيات العلمية لديهم ولذا شهد العالم في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً شمل مجالات الحياة كافة، وأصبح التقدم العلمي الرائد الكبير لهذا التطور في المجتمع. (الساعدي، ٢٠٢٠: ١٣٢)

### ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث التعرف على (فاعلية استراتيجية التعلم البناء وتنمية مهارات التفكير الهرمي في مادة الاجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي).

### رابعاً: فرضيات البحث

#### لغرض التحقق من هدف البحث وضع الباحثان الفرضيات الآتية:

١. ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي سيدرسن مادة الاجتماعيات وفق استراتيجية التعلم البناء في مقياس مهارات التفكير الهرمي (القبلي \_ البعدي).
٢. ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي سيدرسن مادة الاجتماعيات وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التفكير الهرمي (القبلي \_ البعدي).
٣. ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي سيدرسن مادة الاجتماعيات على وفق استراتيجية التعلم البناء ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي سيدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التفكير الهرمي البعدي.

### خامساً: حدود البحث

تقتصر حدود البحث على ما يلي :

١. الحدود زمانية: الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٥ \_ ٢٠٢٦).
٢. الحدود مكانية: المدارس الابتدائية في محافظة القادسية للبنات.
٣. الحدود البشرية: تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة خديجة، ومدرسة ذات الصواري الابتدائية للبنات للعام الدراسي (٢٠٢٥ \_ ٢٠٢٦).
٤. الحدود العلمية: الفصل الدراسي (الاول، الثاني، الثالث، الرابع) من كتاب مادة الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي تأليف، ٢٠٢٤، ط ١١، المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، جمهورية العراق.

## سادساً: تحديد المصطلحات

## • الفاعلية

١. الفتلي (٢٠١٤) بأنها: "القدرة على أحداث أثر حاسم وكبير في زمن قياسي". (الفتلي، ٢٠١٤: ٢٨)

٢. التعريف الاجرائي للباحثة بأنها : الاثر المتوقع حدوثه عند تدريس تلميذات الصف الخامس الابتدائي بفعل استراتيجية تعلم البناء ويقاس بمتوسط درجات الاختبار التحصيلي في مادة الاجتماعيات ونتائج مقياس مهارات التفكير الهرمي لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة.

## • استراتيجية التعلم البناء

١. Wanniarachchi (2016) بأنها: عملية نشطة يسيطر عليها التلميذ إذ يكون التعلم وسياق التعلم متداخلين بعمق إذ يحتاج التلاميذ إلى تطوير استراتيجيات التعلم الخاصة بهم وأهدافهم، ويجب إعطاؤهم المسؤولية عن تعلمهم الخاص. (Wanniarachchi, 2016; 3)

٢. التعريف الاجرائي للباحثة بأنها: مجموعة من الاجراءات تتبعها المعلمة مع التلميذات وفق خطوات متتابعة (الدعوة، الاستكشاف، التفسيرات واقتراح الحلول، التطبيق واتخاذ القرار) وتعتمد على إقامة حوار بناء وإيجابي بين التلميذات بهدف توظيف ما لديهم من معلومات سابقة في المواقف التعليمية الجديدة تزيد التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الهرمي.

## • مادة الاجتماعيات

١. الجبوري وآخرون (٢٠١١): "تلك العلوم الاجتماعية المبسطة والمعدلة لأغراض تعليمية وتعد جزء من برنامج دراسي الذي يشمل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الاجتماع والفلسفة والاقتصاد وعلم النفس، وهذه المواد تبحث في علاقة المتعلم مع البيئة الطبيعية التي يسكن فيها، والمواد الاجتماعية لا تقتصر على هذه العلاقات بل تتعداها إلى دراسة المشكلات التي تنتج عن هذه العلاقات وايجاد الحلول لها". (الجبوري وآخرون، ٢٠١١: ٩).

## • التنمية

١. زاير وسماء (٢٠١٣) بأنها: "التقدم والتطور الحاصل للتلميذ نتيجة تعرضه الى متغيرات تعليمية فاعلة". (زاير وسماء، ٢٠١٣: ١٥٧)

٢. التعريف الاجرائي للباحثة بأنها: التقدم والتطور الملحوظ في مستوى أداء التلميذات (عينة البحث) من خلال دراستهن لمادة الاجتماعيات ويستدل عليه الباحثان من خلال أجابتهن لفقرات مقياس مهارات التفكير الهرمي مقاساً بفرق الدرجات للمقياسين القبلي والبعدي.

### • التفكير الهرمي

١. Duman&Celik (2011) بأنه: أهتمام الفرد بالعديد من المهام والعمل عليها من خلال تحديد ترتيب أولوياته. (Duman&Celik, 2011; 788)
٢. التعريف الاجرائي للباحثة بأنها: ويقصد به الدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذات عند اجابتهن على فقرات مقياس التفكير الهرمي (القبلي والبعدى) التي اعددها الباحثان في البحث الحالي.

### • الصف الخامس الابتدائي

عرفته وزارة التربية (٢٠١٢) بأنه: "صف من صفوف المرحلة الابتدائية في نظام التعليم في العراق يقبل فيه تلامذة ناجحون من الصف الرابع من هذه المرحلة يكون متوسط أعمارهم (١٠-١١) سنة". (وزارة التربية، ٢٠١٢)

### الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

#### المحور الاول: جوانب نظرية

ويتضمن هذا الفصل الأدبيات والكتابات التي تناولت مصطلحات البحث وهي :

#### أولاً: النظرية البنائية Constructivist Theory

من الصعب إعطاء مفهوم محدد ومنتق عليه للبنائية نظراً لكون اللفظة جديدة في القاموس الفلسفي والمعجم النفسي بالإضافة إلى عدم اتفاق علماء النظرية أنفسهم على مفهوم محدد لها إذ أن طبيعي البنائية قد قصدوا ألا يعرفوها وأن يتركوا لكل منا ليكون معنى محدداً لها في ذهنه، والبنائية كمفهوم ظهر قديماً مركبات دوراً في العلوم الطبيعية، إلا أن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا في عصرنا الحديث وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية، إذ برزت فيه بشكل جديد وتناسق في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى التلميذ. (الدليمي، ٢٠١٤: ١٨)

تشتق كلمة البنائية Constructivism من البناء Construction أو البنية Structure، وتشير هذه الكلمة إلى البنية العقلية، إذ تهتم النظرية البنائية بدراسة البنية العقلية والمعرفية للتلميذ، والبحث في كيفية تطوير هذه البنية، وإعادة بنائها، ولقد انبثقت النظرية البنائية من أعمال بياجيه وأوزوبل التي فسرت كيفية بناء المعرفة، ثم جاء جوزيف نوفاك Joseph Novak ورفاقه من جامعة كورنيل Comell بالولايات المتحدة الأمريكية، الذين طوروا فكر أوزوبل حول كيفية تنظيم البنية المعرفية للتلميذ من خلال فكرة المخططات المفاهيمية، والنظرية البنائية هي إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على الدور النشط للتلميذ في بناء معرفته بنفسه، من خلال عملية تفاوض اجتماعي، إذ يتفاعل مع خبراته السابقة، والخبرات الجديدة بمشاركته في نشاطات تجريبية وتطبيقية. (السر وآخرون ، ٢٠٢١: ٤٣)

فالبنائية تمتلك جذورًا متعددة في علم النفس والفلسفة من وجهة نظر جان بياجيه، فالبنائية ركزت على النشاط، ليس فقط على الاستقلال للمثير كما في السلوكية، ولكن على التلميذ المشاركة والبحث لصنع المعاني، فالتلميذ لا يختزن الخبرة في بنيته المعرفية فقط، بل يقوم بعمل تفسيرات لا نهائية ولا حدود لها فالتعلم من وجهة نظر البنائين هو صنع المعنى وبناء تنظيمات معرفية، وأن المدخلات الحسية منها الكلام والكتابة لن يكون لها معنى إلا عندما تترايط مع البنية المعرفية للتلميذ، وبهذا يتطلب إعادة بناء البنية المعرفية للتلميذ إذ يكون بمدى واسع من الخبرات والأفكار مما يستلزم النظر إلى التلميذ على أنه مشارك وصانع فعال لتعلمه من خلال عملية التوازن والتكامل بين البنية المعرفية والخبرات الجديدة. (خيري، ٢٠١٨: ٤٩ \_ ٥٠)

### • مبادئ النظرية البنائية

يمكن توضيح مبادئ النظرية البنائية بالآتي:

١. معرفة التلميذ السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم ، وذلك كون التلميذ يبين معرفته في ضوء خبراته السابقة.
٢. التلميذ يبين معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتياً، إذ يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي، أو البيئة الخارجية من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح. (العدوان وأحمد ، ٢٠١٦: ٣٤)
٣. لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بيئة التلميذ المعرفية، إذ يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.
٤. أن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه التلميذ مشكلة أو موقفاً أو مهمة حقيقية واقعية.
٥. لا يبنى التلميذ معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبينها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم. (الباوي وثاني، ٢٠٢٠: ١٩)

### • خصائص النظرية البنائية :

- هناك عدة خصائص للنظرية البنائية والتي يمكن أن يكون لها تأثيراً في المواقف التعليمية:
١. لا تنتظر إلى التلميذ على أنه متلقٍ سلبي للمعلومات والمعارف التي تتقدم إليه ولكنه يقوم بجهد ذهني تتمثل في التفاعل مع المادة المعروضة، وقدرته على استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالموضوع وربطها بالمعلومات الجديدة.
  ٢. يتحمل التلميذ مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
  ٣. التعلم يتسم بالذاتية، فكل تلميذ له قدرته الخاصة في التعلم، وإدراكه للمعلومات المقدمة واستيعابه لها. (الخفاجي وآخرون، ٢٠٢٣: ٢٤)

٤. تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للتلميذ دور فيها حيث يتطلب بناء المعنى.
٥. التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.
٦. توفر النشاطات الاستقصائية والاستكشافية الضرورية للتلاميذ ولا سيما تلك النشاطات التي تثير انتباه التلاميذ وتفكيرهم. (الدليمي، ٢٠١٤: ٣٩)

### ثانياً: التعلم النشط **Active Learning**

في ظل ما يشهده العالم من تطور معرفي متسارع أدى إلى تراكم المعرفة وأوجد الحاجة إلى إيجاد سبل تعلم جديدة تسهم في تسهيل طرائق نقلها وتحسين إمكانات التلاميذ كان من الضرورة البحث عن كل ما هو جديد ومميز لجعل التعلم أفضل وأسهل، بالإضافة إلى وجود العديد من المشكلات التي ظهرت في أساليب التعلم الاعتيادية والتي تؤثر سلباً على عملية التعلم، كما وأن التعلم النشط نوع من أنواع التعلم التي تركز على أساليب التعلم أكثر من تركيزها على نتائج التعلم تحت فلسفة أن كل وسيلة ناجحة ومميزة هي تعلم ناجح بحد ذاته، كما وإن التعلم النشط يجعل من التلميذ محور العملية التدريسية خلافاً لأساليب التعلم الاعتيادية والتي تجعل من المعلم محور العملية التدريسية والتعلم النشط يركز على جميع نواحي التعلم وعناصره من التركيز على مهارة الاستماع والحديث والتعبير والتأمل والإبداع في مجالاته المختلفة. (أبو الحاج وحسن، ٢٠١٦: ١٥)

فالتعلم النشط هو الذي يكون فيه التلاميذ مسؤولين عن تعلمهم، إذ يبذلون فيه منضبطين ومنظمين ذاتياً، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاية تحصيلهم، يتحركون ذاتياً وباهتمام ومثابرة واضحين بمهمات التعلم التي يقومون بها واحدة بعد الأخرى، مستخدمين في ذلك إستراتيجيات تعلم فعالة ومعارف مناسبة حسب مقتضيات المواقف المختلفة، والتعلم النشط يؤثر إيجابياً في اتجاهات التلاميذ نحو التعلم، ويعزز ثقة التلميذ بنفسه، ويدعم الثقة بين المعلم والتلميذ، وهذا يجعل التلميذ مسؤولاً عن تعلمه، منظماً لذاته، متأماً في طرائق تعلمه وتفكيره. (حسن، ٢٠٢١: ١٠)

#### • خصائص التعلم النشط

١. تعلم إيجابي، يهتم بوضع التلميذ في حالة دائمة من النشاط والعمل.
٢. تعلم هادف، يهتم بتحقيق الأهداف المنشودة مع مراعاة خصائص التلميذ.
٣. تعلم ذو معنى، تترايط فيه الخبرات السابقة بالمعارف الجديدة التي يكتسبها بروابط لها دلالتها عند التلميذ، إذ يطبقها التلميذ في حياته على المواقف التي تواجهه.
٤. تعلم تشاركي، يقوم على المشاركة بين جميع أطراف العملية التعليمية لتحقيق الأهداف. (خيرى، ٢٠١٨: ٧١)

٥. تشجيع التلاميذ على استخدام مصادر رئيسة وأولية ومتعددة.
٦. تفعيل دور التلاميذ في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب، والتقييم وحل المشكلات.
٧. يعمل التعلم النشط على خلق جو تعليمي فعال و مناسب داخل غرفة الصف ويتيح له العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم.
٨. يجب أن يكون التقييم أصيلاً ومرتبباً بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للتلميذ. (علي، ٢٠١٠: ٢٣٦)

#### • فوائد التعلم النشط

ولعل من أبرز فوائد التعلم النشط ما يلي:

١. يظهر قدرة التلميذ على التعلم بدون سلطة مما يعزز ثقته بذاته.
٢. يساعد التلميذ في أن يتعلم أكثر من المحتوى المعرفي، فهو يتعلم مهارات التفكير العليا، فضلاً عن تعلمه كيف يعمل مع آخرين يختلفون عنه، كما يتعلم طرائق الحصول على المعرفة.
٣. يسهم في تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة ويجعل التلميذ محور العملية التعليمية، وذلك من خلال قيامه بالقراءة والكتابة وممارسة الأنشطة والتفاعل مع الآخرين والرحلات والزيارات الميدانية والعمل المنتج. (أبو الحاج وحسن، ٢٠١٦: ٦١)
٤. يتوصل التلاميذ خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار واعية لديهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.
٥. الحاجة للتوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر التلميذ على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي يستخدم فيها التلميذ المعرفة التي اكتسبها خلال عملية التعلم. (قوره وممدوح، ٢٠١٠: ١٤)

#### ثالثاً: استراتيجية تعلم البناء Building Learning Strategy

تُعَدُّ استراتيجية التعلم البناء إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي انبثقت من النظرية البنائية في التعلم، والتي تؤكد أن التعلم عملية نشطة يقوم فيها التلميذ ببناء معرفته بنفسه من خلال التفاعل بين ما يمتلكه من خبرات سابقة وما يكتسبه من معارف جديدة، فالتعلم البنائي لا يقتصر على تلقي المعلومات، بل يبدأ بعد عملية التحصيل عندما يحوّل التلميذ المعلومات إلى نواتج ذات معنى داخل بنيته المعرفية. (عطية، ٢٠١٥: ٢٨٠)

وتقوم استراتيجية التعلم البناء على فكرة أن المعرفة لا تُقدّم جاهزة، بل تُبنى تدريجياً داخل عقل التلميذ عبر عمليتي التمثل والمواءمة، أي تعديل أو تطوير البنى المعرفية الداخلية استجابة

للمواقف التعليمية الجديدة، وترتكز على التفاعل النشط بين التلميذ وبيئته التعليمية. (السر وآخرون، ٢٠٢١: ٤٥)

وتهدف الاستراتيجية إلى تمكين التلاميذ من بناء نماذج عقلية لفهم العالم من حولهم، وتعدُّ استراتيجية التعلم البناء مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالتعلم التجريبي، إذ يكون التلميذ نشطاً في بناء المعرفة من خلال الملاحظة والتجريب والتفاعل مع المواقف الواقعية. (الضوي، ٢٠١٣: ٢٥)

وأن هذه الاستراتيجية تمثل أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية، إذ تسهم في تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ، واتخاذ القرارات المناسبة لتطوير التعليم. (الشمري، ٢٠١٩: ٤٥)

#### • الأسس التي تقوم عليها استراتيجية التعلم البناء

أن هذه الاستراتيجية تستند إلى مجموعة من الأسس منها :

١. إن التعلم عمل بنائي نشط يوجهه هدف معين يسعى التلميذ إلى تحقيقه وهذا يعني أن لا نشاط ولا تعلم من دون هدف يوجهه.
٢. إن عملية التعلم تحصل عن طريق قيام التلميذ بإعادة بناء معرفته السابقة من خلال التفاعل الداخلي بين ما يتلقى من محتوى التعلم الجديد ومعرفته السابقة وإدراكه الروابط التي يمكن أن تربط بين المحتوى الجديد والمعرفة والخبرات السابقة.
٣. إن التدريس الفعال يتوقف على مدى تهيئة الفرص الملائمة التي تجعل التلميذ إيجابياً وقادراً على أداء عمليات بناء المعنى وتمثيل المعلومات الجديدة في المعلومات السابقة. (الشايح، ٢٠٢٤: ٣٤٩)
٤. إن للتفاعل الإيجابي بين التلاميذ أنفسهم وبين المعلم دوراً مهماً في عملية التعلم.
٥. إن هناك أساليب وطرائق تزيد من فرص مشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية منها: المناقشة، وحل المشكلات، والاستجواب. (عطية، ٢٠١٥: ٢٧٩)

#### • خطوات استراتيجية التعلم البناء

١. مرحلة الدعوة أو الاستدعاء: في هذه المرحلة يعمل المعلم على جذب اهتمام التلاميذ وتحفيز مشاركتهم، واستدعاء معلوماتهم السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة.
٢. مرحلة الاستكشاف أو اكتشاف الابتكار: يشارك التلاميذ بنشاط في البحث والملاحظة والتجريب لاكتشاف معانٍ جديدة، غالباً ضمن مجموعات تعاونية، مع توجيه المعلم ومساندته.
٣. مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول: يقدم التلاميذ تفسيراتهم وحلولهم لما درسوه، ويناقشونها مع زملائهم ومع المعلم لتصحيح المفاهيم وبناء معرفة صحيحة.

٤. مرحلة التطبيق واتخاذ القرار وتعميم الخبرة: يطبق التلاميذ ما تعلموه في مواقف واقعية ويتأكدون من صحته، مع دمج الخبرات السابقة والجديدة لتكوين معرفة أوسع وأعمق. (عطية، ٢٠١٥: ٣٠١-٣٠٢)

### خامساً: التفكير الهرمي Hierarchical thinking

يشير مفهوم الهرمية إلى أن شيئاً يميل نحو الترتيب والأولية، ووفق هذا الأسلوب يميل التلاميذ إلى تحديد الأولويات حسب الحاجة، إذ لا يمكن تحقيق الحاجات دفعة واحدة، إذ أنهم يواجهون مشكلة عندما تكون حاجاتهم مناقضة لحاجات المؤسسة التي يعملون بها. (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠: ٥٦)

والتفكير الهرمي هو أسلوب التلميذ الذي يتم من خلاله معالجة ومطابقة وتركيب المعلومات وحل المشكلات المعقدة وتجزئة المشكلات أو المشروعات الكبيرة إلى خطوات أصغر سعياً لحلها أو تنفيذها وتبعاً لـ (Marina Landwigs) الأستاذ في جامعة ستوكهولم، فإن التفكير الهرمي يعني اعتماد التلميذ على استراتيجية للتعامل مع كل المهام البسيطة والمعقدة ويمكن أن تستعمله للتعامل مع المفاهيم الثقافية المعقدة منها اللغة والموسيقى والأدب والفن والعلوم كما يمكن أن تستعمله مع المهام اليومية البسيطة التي يمكننا تلقائياً فهمها على أنها عبارة عن سلسلة من المهام الفرعية البسيطة ومن الجدير بالذكر أن أدمغتنا تعمل وفقاً لاستراتيجية التفكير الهرمي وفقاً لتنظيم خاص. (محسن، ٢٠٢٤: ٢٧)

والتلاميذ ذوو التفكير الهرمي يميلون إلى أن يكونوا مدفوعين بهرمية الأهداف، ومع إدراك أنه لا يمكن تحقيق جميع الأهداف إلى أقصى درجة ممكنة بالصورة المرجوة وبطريقة متساوية، وأن بعض الأهداف أكثر أهمية من غيرها، فهم يميلون إلى ترتيب الأولويات، وأن التفكير الهرمي يتضمن المشكلات الهرمية لتحقيق أهداف متعددة وتحديد قيم وأولويات مختلفة لهذه الأهداف. (ستيرنبرغ، ٢٠١٠: ٨٨)

#### • فوائد التفكير الهرمي

إن التفكير الهرمي يوفر العديد من الفوائد والمزايا للتلاميذ ، منها:

١. تنظيم الأولويات: يساعد التفكير الهرمي في تحديد وتنظيم الأولويات في الحياة عندما يتم فهم الاحتياجات الأساسية وتلبيتها أولاً، يمكن للتلاميذ أن ينتقلوا بثقة وفعالية إلى المستويات الأعلى من الاحتياجات والأهداف.

٢. تطوير الذات: يعمل التفكير الهرمي كإطار لتحقيق التطور الشخصي والنمو العقلي، من خلال التفكير في المستويات المختلفة، يمكن للتلاميذ تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تطوير مهاراتهم وقدراتهم الشخصية.

٣. تحليل شامل: يساعد التفكير الهرمي على إجراء تحليل شامل ومتكامل للمشكلات والأفكار، عندما يتم تفصيل الأفكار والمفاهيم على مستويات مختلفة، يتمكن التلاميذ من الوصول إلى فهم أعمق وأكثر شمولاً للموضوعات التي يعملون عليها. (محسن، ٢٠٢٤: ٢٦)
٤. تخطيط استراتيجي: يمكن استخدام التفكير الهرمي للتخطيط الاستراتيجي وتحقيق الأهداف، من خلال تحليل المستويات وتحديد الأهداف وتنظيم الخطط، يمكن للتلاميذ والمنظمات تحقيق النجاح وتحقيق النتائج المرجوة.
٥. تعزيز الفهم: يساعد التفكير الهرمي على تعزيز الفهم الشامل والكامل للمواضيع والقضايا من خلال النظر في المستويات المختلفة، يكون للتلاميذ القدرة على ربط الأفكار والعلاقات والتفاعلات بين العناصر المختلفة، مما يساهم في تطوير رؤية متكاملة.
٦. تحقيق التوازن: يعمل التفكير الهرمي على تعزيز التوازن في الحياة عندما يتم تلبية الاحتياجات الأساسية على المستوى الأدنى، يمكن للتلاميذ توجيه اهتمامهم نحو الجوانب الأكثر تطوراً وتنمية منها العلاقات الاجتماعية، والإبداع، والمساهمة المجتمعية. (Harrison,2010;97-98)

#### • العوامل المؤثرة في التفكير الهرمي

- هنالك مجموعة من العوامل التي تؤثر في تنمية التفكير الهرمي لدى التلميذ وتشمل:
١. الجنس: تختلف طرائق التفكير بين الذكور والإناث بسبب أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعتمد عليها الأسرة، مما ينعكس على مستوى تنظيم الأفكار وترتيب الأولويات لديهم.
٢. الثقافة: يعيش التلميذ في إطار ثقافي معين، ولهذا فإنه سيتأثر بهذه الثقافة في قدراته وعاداته العقلية وفقاً لما يتعرض له فيها سواء كان سلباً أو إيجاباً، ومن المحتمل أن تعزز بعض الثقافات التفكير الهرمي، منها الثقافة التي تؤكد على النظام واتباع القواعد وتشجع تحقيق الأهداف.
٣. أسلوب الوالدين: إن تعامل الوالدين مع أبنائهم من حيث تشجيعهم على فهم نسبة أهمية كل شيء من حياتهم فأنهم يشجعونهم على التفكير الهرمي وترتيب الأولويات. (ستيرنبرج، ٢٠١٠: ٥٦)
٤. العمر: كلما تقدم التلميذ في العمر ازدادت قدرته على ترتيب أفكاره وتحديد أهدافه وكيفية تحقيقها، مما يدعم نمو التفكير الهرمي.
٥. التعليم: نوعية التعليم وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في طريقة تفكير التلميذ، فالتعليم الذي يشجع الاستقلال العقلي وحل المشكلات ينمي التفكير الهرمي.

٦. الخبرات والمهارات العملية: كلما مارس التلميذ أنشطة أو مهاماً تتطلب خطوات متسلسلة وتنظيماً دقيقاً، مثل المشاريع أو الأعمال التطبيقية، ازدادت قدرته على تطوير التفكير الهرمي. (جاسم، ٢٠٢٣: ٤٣)

### المحور الثاني: دراسات سابقة Previous Studies

هنالك عدد من الدراسات والبحوث السابقة، العربية والمحلية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

#### جدول (١) دراسات سابقة

دراسات سابقة تناولت استراتيجية التعلم البناء	
اسم الباحث وسنة الدراسة	ثابت (٢٠٢٢) اليمن
المنهج الدراسي	المنهج التجريبي
هدف الدراسة	تهدف الدراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية التعلم البناء في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء.
أداة الدراسة	اختبار المهارات النحوية
عينة البحث	(٦٠) طلباً الصف الاول الثانوي
النتائج	توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات النحوية لصالح المجموعة التجريبية ويعزى هذا الفرق لاستراتيجية التعلم البناء.
دراسات سابقة تناولت مهارات التفكير الهرمي	
اسم الباحث وسنة الدراسة	جاسم (٢٠٢٣) بابل العراق
المنهج الدراسي	المنهج الوصفي الأسلوب الارتباطي
هدف الدراسة	تهدف الدراسة للتعرف على اسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
أداة الدراسة	مقياس أسلوب التفكير الهرمي
عينة البحث	٣٦٧ طالباً وطالبة في جامعة كربلاء
النتائج	١. إن طلبة الجامعة يتمتعون بأسلوب التفكير الهرمي. ٢. توجد علاقة ارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الأغراء.

#### ثالثاً : جوانب الإفادة من دراسات سابقة

- أن اطلاع الباحثان على دراسات سابقة قد ساعدتها على :
١. استخدام المنهج التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
  ٢. الافادة من التصاميم التجريبية التي اعتمدت في الدراسات السابقة .
  ٣. تحديد حجم العينة واختيار الطرائق المناسبة لذلك.

٤. كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليلها وتفسير النتائج .
٥. ساعدت الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها .
٦. الاطلاع على التوصيات والمقترحات للدراسات السابقة في اجراءات البحث في مادة الاجتماعيات .
٧. الاطلاع على المصادر التي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع .

### الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

#### أولاً: منهج البحث Research Methodology

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي في بحثها وذلك لملائمة هذا المنهج لهدف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة (فاعلية استراتيجية التعلم البناء في تحصيل مادة الاجتماعيات وتنمية مهارات التفكير الهرمي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي) إذ يعد المنهج التجريبي من أدق مناهج البحث التربوي، وذلك لأنه يعمد الى إجراء التجربة من أجل فحص فروض البحث، ومن ثم قبولها أو رفضها في تحديد العلاقة بين متغيرين، إذ المنهج التجريبي يعد أكثر كفاءة وأقرب الى البحوث في حل المشكلات بالطريقة العلمية، ويطور بيئة التعلم وأنظمتها المختلفة. (الكريطي ورحيم، ٢٠٢٠: ٧٣)

#### ثانياً: التصميم التجريبي Experimental design

يقصد بالتصميم التجريبي كافة الخطوات التي يقوم بها الباحثان في إطار إعدادها للتجربة التي ستقوم بها، والتصميم بهذا المعنى هو بمثابة الخطة المتكاملة للتجربة، وهو يتم بناءً على الأهداف التي يسعى الباحثان الوصول إليها وتحقيقها ويعتمد التصميم التجريبي على المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، وتعرف المجموعة التجريبية بأنها هي التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل، إما المجموعة الضابطة فهي التي يناظر تلاميذها المجموعة التجريبية غير أنهم لا يتعرضون للمتغير المستقل. (التائب، ٢٠١٨: ٢٥٦)، وبما أن للبحث الحالي متغيراً مستقلاً وهو (استراتيجية التعلم البناء) ومتغير تابع وهو (مهارات التفكير الهرمي) لذا اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات المقياس القبلي و البعدي لمهارات التفكير الهرمي وكما موضح بالشكل (١) .

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة الاختبار
التجريبية	مقياس مهارات التفكير الهرمي القبلي	١_ استراتيجية التعلم البناء	مهارات التفكير الهرمي	مقياس مهارات التفكير الهرمي
الضابطة		٢_ الطريقة الاعتيادية		

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

## ثالثاً: مجتمع البحث

لذلك حدد الباحثان مجتمع البحث الحالي من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٥\_ ٢٠٢٦) ولأجل اختيار عينة المدارس زار الباحثان المديرية العامة لتربية محافظة القادسية بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / قسم الدراسات العليا للحصول على قائمة أسماء المدارس الابتدائية الحكومية الصباحية التابعة لها والتي تقع ضمن حدود محافظة القادسية، ويرى الباحثان أن من متطلبات البحث الحالي اختيار مدرستين من بين مدارس مركز القادسية التي يتوافر فيها الصف الخامس الابتدائي، وذلك لغرض تطبيق إجراءات البحث بصورة دقيقة ومنظمة، وبناءً على ذلك، تم اختيار مدرستين متكافئتين قدر الإمكان من حيث الظروف التعليمية والبيئة المدرسية، إذ خُصصت إحداهما لتمثل المجموعة التجريبية التي طُبقت عليها استراتيجية التعلم البناء، في حين خُصصت الأخرى لتمثل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وذلك من أجل تحقيق المقارنة العلمية بين المجموعتين، فوجد أن المديرية العامة لتربية محافظة القادسية، تضم (٧٣) مدرسة للعام الدراسي (٢٠٢٥\_ ٢٠٢٦).

## The research Sam

## رابعاً: عينة البحث

وبعد أن حدد الباحثان مجتمع البحث، اختارت مدرستين من بين مدارس مجتمع البحث باستعمال الأسلوب العشوائي البسيط إذ ظهرت مدرسة خديجة ومدرسة ذات الصواري لتمثلان عينة البحث الحالي، وبعد تحديد المدارس التي ستطبق فيها التجربة زار الباحثان كلا المدرستين مستصحبة معها كتاب التعاون البحثي الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة القادسية، فأبدت إدارتي المدرستين تعاونهما مع الباحثان لتسهيل عملهما، وقد احتوت مدرسة خديجة على شعبتين للصف الخامس الابتدائي، واختيرت شعبة واحدة بطريقة السحب العشوائي البسيط لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الاجتماعيات على وفق استراتيجية التعلم البناء، كما احتوت مدرسة ذات الصواري على شعبتين أيضاً للصف الخامس الابتدائي، وقد اختيرت شعبة واحدة لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة ذاتها وفق الطريقة الاعتيادية وقد بلغ عدد تلميذات قبل الاستبعاد لعينة البحث (٦٩) تلميذة للمجموعتين، بواقع (٣٥) تلميذة للمجموعة التجريبية و(٣٤) تلميذة للمجموعة الضابطة وتم استبعاد تلميذة واحدة راسبة من المجموعة التجريبية، مع السماح لها بالدوام مع مجموعتها طوال مدة التجربة حفاظاً على النظام المدرسي ولعدم إثارة الشك لدى التلميذات الأخريات للحفاظ على سرية التجربة وتم استبعادها إحصائياً من نتائج عينة البحث، وتم استبعاد (٢) تلميذات للمجموعة الضابطة وبهذا يكون العدد النهائي لعينة البحث (٦٦) تلميذة بواقع (٣٤) تلميذة للمجموعة التجريبية و(٣٢) تلميذة للمجموعة الضابطة وجدول (٢) يوضح ذلك .

## جدول (٢) توزيع تلميذات مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد التلميذات قبل الاستبعاد	عدد التلميذات المستبعدات	عدد التلميذات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٥	١	٣٤
الضابطة	ب	٣٤	٢	٣٢
المجموع	٢	٦٩	٣	٦٦

## خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalence of the two search groups

حرص الباحثان على أن تقوم بضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة وفي نتائج بحثها ومنها:

## ١. مقياس مهارات التفكير الهرمي القبلي :

قام الباحثان بإعداد مقياس لمهارات التفكير الهرمي مكون من (٢٥) فقرة ، وذلك لمعرفة قدرة التلميذات على هذا النوع من التفكير (التفكير الهرمي) بعد عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص وإجراء بعض التعديلات عليه وأصبح الاختبار جاهزاً ملحق (١٢) وطبق الاختبار في يوم الاحد الموافق (٢٠٢٥/١٠/٥) في مدرسة ذات الصواري، وفي يوم الاثنين الموافق (٢٠٢٥/١٠/٦) في مدرسة خديجة، على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، ويتبين في ملحق (١٣) درجات التلميذات للمقياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة وقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٠,٨٥) والتباين بلغ (٤٨,٣٧٢) بانحراف معياري بلغ (٦,٩٥٥)، اما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة فكانت قيمة المتوسط الحسابي (٣٨,٧٢) والتباين (٣٠,٧٢٤) والانحراف المعياري بلغ (٥,٥٤٣)، وقد تم حساب القيمة التائية المحسوبة (t-test) وبلغت (١,٣٧٣)، وهي أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٠٧) مما يدل على انه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٤)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس مهارات التفكير الهرمي، وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) والدلالة

الاحصائية لمقياس مهارات التفكير الهرمي القبلي لتلميذات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

المجموعة	الع دد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٤	٤٠,٨٥	٦,٩٥٥	٤٨,٣٧٢	١,٣٧٣	٢,٠٠٧	٦٤	غير دال احصائياً
الضابطة	٣٢	٣٨,٧٢	٥,٥٤٣	٣٠,٧٢٤				

## الإداة الثانية: مقياس مهارات التفكير الهرمي

ونظراً لعدم توفر مقياس عربي أو عراقي يقيس هذه المهارات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات، قام الباحثان بإعداد مقياس خاص بمهارات التفكير الهرمي، مستندةً إلى خطوات علمية منهجية في بناء أدوات القياس، وذلك بهدف الكشف عن مدى امتلاك التلميذات لمهارات التفكير الهرمي في مستوياته المختلفة وفق التسلسل الهرمي المعتمد في المجال التربوي وتم اعداد هذا المقياس باتباع الخطوات الآتية :

١. هدف المقياس: حدد الباحثان الهدف من البناء بمقياس مهارات التفكير الهرمي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

٢. تحديد مهارات التفكير الهرمي: تم تحديد مقياس مهارات التفكير الهرمي في ضوء ما يلي :

أ- مراجعة البحوث ودراسات سابقة التي أهتمت بالتفكير الهرمي وتتنوعت في أساليب تنميتها ومنها دراسة (جاسم، ٢٠٢٣)، (محسن، ٢٠٢٤).

ب- الاطلاع على اهداف تدريس مادة الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي والتي تضمنها دليل المعلمة الخاص بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٢٥\_٢٠٢٦) وقد ساعد هذا الباحثان في أعداد مقياس مهارات التفكير الهرمي.

٣. الصدق الظاهري للمقياس: وبعد ان انته الباحثان من أعداد فقرات المقياس البالغة (٢٥) فقرة كما موضحة في ملحق (١٢)، تم عرضها على عدد من المحكمين والمتخصصين في طرائق تدريس الاجتماعيات والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس مهارات التفكير الهرمي وكونها تعبر عن موقف إيجابي إتجاه الموضوع، واعتمدت نسبة الاتفاق التي لا تقل عن (٨٥%) فما فوق لقبول الفقرات، وأجريت التعديلات اللازمة وبالتالي أصبحت فقرات المقياس (٢٥) فقرة والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) الصدق الظاهري لمقياس مهارات التفكير الهرمي

المهارات	الفقرات	الموافقون	الغير موافقون	النسبة المئوية	قيمة مربع كاي	
					المحسوبة	الجدولية
١- مهارة التنظيم والتسلسل	٤-٢-١	٢٠	٠	%١٠٠	٢٠	٣,٨٤
	٣	١٨	٢	%٩٠	١٢,٨	
٢- مهارة التحليل	٣-٢-١	١٩	١	%٩٥	١٦,٢	٣,٨٤
٣- مهارة ترابط الافكار	٢	٢٠	٠	%١٠٠	٢٠	٣,٨٤
	٣-١	١٧	٣	%٨٥	٩,٨	
٤- مهارة الانتقال من العام الى الخاص	٣-٢-١	١٩	١	%٩٥	١٦,٢	٣,٨٤
٥- مهارة	٣-٢-١	١٨	٢	%٩٠	١٢,٢	٣,٨٤

التطبيق وحل المشكلات						
٦- مهارة التقييم وإصدار الأحكام	٣,٨٤	٢٠	%١٠٠	٠	٢٠	٣-١
		١٢,٨	%٩٠	٢	١٨	٢
٧- مهارة التخطيط	٣,٨٤	٩,٨	%٨٥	٣	١٧	٣-٢-١
٨- مهارة تعزيز الثقة المعرفية	٣,٨٤	١٦,٢	%٩٥	١	١٩	٣-٢-١

٤. القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التفكير الهرمي: فقد وجدت أن القيم التائية المحسوبة لفقرات المقياس تتراوح ما بين (٣,٢٥٦ \_ ٦,٤٨٥) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٧) عند درجة حرية (٥٢)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يؤشر على قدرة الفقرات على التمييز بين المجيبين للكشف عن الفروق الفردية بينهم.

٥. صدق البناء: وتم إيجاد صدق البناء على النحو الآتي:

#### ❖ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

وتم احتساب قيم معاملات الارتباط لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيم معامل الارتباط تتراوح بين (٠,٣٧٩ \_ ٠,٧٥٢) وعند حساب القيمة التائية لمعامل الارتباط ومقارنتها مع الجدولية والبالغة (٠,٢٧٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢)، وجد أن القيمة المحسوبة تكون أعلى من القيمة الجدولية وبذلك تكون معاملات الارتباط دالة إحصائياً كما في جدول (٥).

جدول (٥) يوضح علاقة الفقرة بالمقياس

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٧١٣	١٤	٠,٦١٣	١
٠,٦٨٨	١٥	٠,٣٧٩	٢
٠,٦٦٧	١٦	٠,٤٦٣	٣
٠,٦٤٦	١٧	٠,٦٣٠	٤
٠,٥٦٠	١٨	٠,٥٠٧	٥
٠,٦٠٠	١٩	٠,٦٤٧	٦
٠,٥٤٨	٢٠	٠,٦٥٠	٧
٠,٥٥٤	٢١	٠,٥٩٧	٨
٠,٦٩٥	٢٢	٠,٦٨٧	٩
٠,٦٠٤	٢٣	٠,٥٣٣	١٠

٠,٦٥٩	٢٤	٠,٧٥٢	١١
٠,٥٤٣	٢٥	٠,٥٢٩	١٢
		٠,٥٤٤	١٣

٦. ثبات المقياس: وتؤكد الباحثان من ثبات المقياس بطريقة (معادلة الفاكرونباخ)، وتعرف هذه الطريقة بطريقة (التجانس الداخلي) وسبب اختيارها يعود إلى وجود أكثر من بديل للإجابة التي تؤثر على التجانس والاتساق الداخلي بين فقرات المقياس الذي هو الأقرب إلى مفهوم الثبات لكنها تجزء المقياس إلى أجزاء بعدد الفقرات وتم حساب هذه المعادلة من درجات العينة الاستطلاعية الثانية (١٠٠) تلميذة فكان معامل الثبات (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات جيد.

٧. المقياس بصيغته النهائية: أصبح المقياس بصيغته النهائية مكونا من (٢٥) فقرة موزعة على ثمانية مهارات، كما في الجدول (١٩)، واعتمد الباحثان التقدير الثلاثي للبدائل (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) فكانت الدرجات على التوالي (١،٢،٣).

#### سادساً: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحثان في تحليل نتائج بحثها الحقيبة الاحصائية (Spss) وقد استعملت الوسائل

الاحصائية الآتية:

١. تي تيسر لعينتين مستقلتين لاستخراج تكافؤ مقياس مهارات التفكير الهرمي.
١. تي تيسر لعينتين مترابطتين لاستخراج دلالة الفروق في المقياس (القبلي \_ البعدي) للمجموعة التجريبية والضابطة.
٢. الفا - كرونباخ لاستخراج ثبات المقياس.
٣. تمييز فقرات مقياس مهارات التفكير الهرمي.
٤. مربع كأي (Chi-Square): اعتمدت هذا الوسيلة في ايجاد تكافؤ مجموعات البحث (التجريبية \_ الضابطة) في الصدق الظاهري للمقياس

#### الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

##### أولاً : عرض نتائج البحث

##### ١. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى:

\_ ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات على وفق استراتيجية التعلم البناء في مقياس مهارات التفكير الهرمي (القبلي \_ البعدي).

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرجت الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتلميذات المجموعة التجريبية في المقياس القبلي لمقياس مهارات التفكير الهرمي فظهر أن متوسط درجات التلميذات في المقياس القبلي بلغ (٤٠,٨٥)، والانحراف المعياري بلغ

(٦,٩٥٥)، وأن متوسط درجات التلميذات في المقياس البعدي بلغ (٥٥,٠٣)، في حين بلغ الانحراف المعياري (٩,٤٥٣)، وعند استعمال الاختبار التائي (t - test) لعينتين مترابطتين ، أظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق دال إحصائياً ، وأن القيمة التائية المحسوبة (٧,١٣٩) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٣٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٣)، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفروق الدرجات بين المقياس القبلي والبعدي للمجموعة

#### التجريبية لمهارات التفكير الهرمي

الدالة الإحصائية	درجة الحرية	القيمة التائية		المقياس البعدي		المقياس القبلي		المجموعة
		الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	٣٣	٢,٠٣٤	٧,١٣٩	٩,٤٥٣	٥٥,٠٣	٦,٩٥٥	٤٠,٨٥	المجموعة التجريبية

#### ✚ بيان حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع

استعمل الباحثان معادلة كوهين في استخراج حجم الأثر (d) في المقياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الهرمي للمجموعة التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٤,١٧٦) في حين بلغ الانحراف المعياري (١١,٥٨٠) وان قيمة حجم الأثر (D) بلغت (١,٢) وهي قيمة كبيرة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير وجدول (٧) يبين ذلك.

#### جدول (٧) يوضح حجم الأثر للمقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

حجم الأثر	قيمة D	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير
كبير جدا	١,٢	١١,٥٨٠	١٤,١٧٦	مقياس مهارات التفكير الهرمي (قبلي - بعدي)

#### ٢. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية :

\_ ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن مادة الاجتماعيات وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التفكير الهرمي (القبلي \_ البعدي).

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتلميذات المجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمهارات التفكير الهرمي فظهر أن متوسط درجات التلميذات في المقياس القبلي (٣٨,٧٢) في حين بلغ الانحراف المعياري (٥,٥٤٣)، وأن متوسط درجات التلميذات في المقياس البعدي بلغ (٤١,٣٨) في حين بلغ الانحراف المعياري (٦,٥٣٩)، وعند استعمال الاختبار التائي (t - test) لعينتين مترابطتين، أظهرت النتائج الإحصائية غير دالة إحصائياً، وأن القيمة التائية المحسوبة (١,٨٢٢) أصغر من القيمة

الجدولية البالغة (٢,٠٤٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣١)، وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفروق الدرجات بين المقياس القبلي والبعدي للمجموعة

#### الضابطة لمهارات التفكير الهرمي

الدلالة الاحصائية	درجة الحرية	القيمة التائية		المقياس البعدي		المقياس القبلي		المجموعة
		الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
غير دالة	٣١	٢,٠٤٠	١,٨٢٢	٦,٥٣٩	٤١,٣٨	٥,٥٤٣	٣٨,٧٢	المجموعة الضابطة

#### بيان حجم الاثر للمتغير المستقل في المتغير التابع

استعمل الباحثان معادلة كوهين في استخراج حجم الاثر (d) في المقياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الهرمي للمجموعة الضابطة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٥٦) في حين بلغ الانحراف المعياري (٨,٢٤٩) وان قيمة حجم الاثر (D) بلغت (٠,٣) وهي قيمة صغيرة لتفسير حجم الأثر وجدول (٩) يبين ذلك.

#### جدول (٩) حجم الاثر للمقياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

قيمة حجم الاثر	D قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير
تأثير صغير	٠,٣	٨,٢٤٩	٢,٦٥٦	مقياس مهارات التفكير الهرمي (قبلي - بعدي)

#### ٣. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة :

ليس هنالك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات على وفق استراتيجية التعلم البناء ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التفكير الهرمي البعدي.

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لتلميذات مجموعتي البحث فظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية التعلم البناء بلغ المتوسط الحسابي (٥٥,٠٣) وأن التباين بلغ (٨٩,٣٥٩)، والانحراف المعياري بلغ (٩,٤٥٣)، وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية بلغ (٤١,٣٨)، وأن التباين بلغ (٤٢,٧٥٨)، والانحراف المعياري بلغ (٦,٥٣٩)، وعند استعمال الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق دال إحصائياً، وأن القيمة التائية

المحسوبة (٦,٧٨٤) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٤) وجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية لمتغير مهارات التفكير الهرمي

في المقياس البعدي لتلميذات مجموعتي البحث

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة					
دال احصائياً	٦٤	٢,٠٠٧	٦,٧٨٤	٨٩,٣٥٩	٩,٤٥٣	٥٥,٠٣	٣٤	التجريبية
				٤٢,٧٥٨	٦,٥٣٩	٤١,٣٨	٣٢	الضابطة

✚ حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع

استعمل الباحثان معادلة أيتا في استخراج حجم الأثر ( $n^2$ ) في المقياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الهرمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقد بلغ (٠,٤) هي قيمة متوسطة لتفسير حجم الأثر، وجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١) حجم اثر المتغير المستقل على المتغير التابع

مقدار حجم الأثر	قيمة حجم الأثر ( $n^2$ )	المتغير التابع	المتغير المستقل
متوسط	٠,٤	مقياس مهارات التفكير الهرمي	استراتيجية التعلم البناء

ثانياً : تفسير نتائج البحث

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استراتيجية التعلم البناء، إذ اعتمدت هذه الاستراتيجية على جعل التلميذة محوراً أساسياً في عملية التعلم، حيث تقوم ببناء معرفتها بنفسها من خلال الربط بين خبراتها السابقة والمعلومات الجديدة، مما يساعد على تنمية العمليات العقلية العليا منها التحليل، والتفسير، وهي من المكونات الأساسية لمهارات التفكير الهرمي وتتضمن مهارات متعددة منها: مهارة التنظيم والتسلسل، مهارة التحليل، مهارة ترابط الافكار، مهارة الانتقال من العام إلى الخاص، مهارة التطبيق وحل المشكلات، مهارة التقييم وإصدار الأحكام، مهارة التخطيط، مهارة تعزيز الثقة المعرفية، ، إذ إن هذه المهارات تمثل مستويات مترابطة ومتسلسلة من التفكير، ينتقل فيها التلميذ من فهم الحقائق الأساسية إلى تحليلها وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات جديدة وهذه النتائج تتفق مع دراسة (جاسم، ٢٠٢٣)، كما أن استراتيجية التعلم البناء توفر بيئة تعليمية نشطة قائمة على المشاركة الفاعلة، وطرح الأسئلة، والمناقشة، والعمل التعاوني، الأمر الذي يساهم في تنمية التفكير المنظم والمتدرج لدى التلميذات، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (ثابت، ٢٠٢٢)، ويساعدن على الانتقال من المستويات الدنيا للتفكير إلى المستويات العليا، مما انعكس إيجاباً على نتائجهم في التطبيق البعدي.

## الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

### أولاً: الاستنتاجات

- في ضوء ما وصل اليه البحث الحالي من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي :
١. أن استراتيجية التعلم البناء قد ساهمت في رفع مستوى تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات.
  ٢. أن استراتيجية التعلم البناء قد ساهمت في رفع مستوى مهارات التفكير الهرمي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات.
  ٣. إن استراتيجية التعلم البناء أوجدت البيئة الصفية التفاعلية مما أدى الى زيادة في مستوى المشاركة الصفية وتحسين نوعية التفاعل بين التلميذات والمعلمة.

### ثانياً: التوصيات

- في ضوء نتائج واستنتاجات البحث الحالي توصل الباحثان الى التوصيات الآتية:
١. إجراء دورات تدريبية من قبل مديرية الاعداد والتدريب لتطوير معلمي ومعلمات مادة الاجتماعيات وتدريبهم على الاستراتيجيات الحديثة ومنها استعمال استراتيجية التعلم البناء أثناء التدريس.
  ٢. تضمين كتب الاجتماعيات أنشطة تعليمية بنائية تعتمد على التساؤل، وحل المشكلات، وربط المفاهيم، بما يسهم في تنمية المستويات المختلفة للتفكير.
  ٣. إعداد برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات الاجتماعيات قبل الخدمة وأثناءها، تهدف إلى تنمية كفاياتهم في توظيف استراتيجيات التعلم البناء داخل الصف.

### ثالثاً: المقترحات

- في ضوء النتائج واستنتاجات البحث الحالي واستكمالاً له يقترح الباحثان :
١. إجراء بحث مماثل للكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم البناء مع متغيرات أخرى (مهارات تنظيم المعرفة، مهارات بناء المفاهيم الجغرافية والتاريخية، مهارات التفكير المتدرج، تنمية مهارات الفهم العميق) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مادة الاجتماعيات.
  ٢. تحليل محتوى مادة الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير الهرمي.
  ٣. إجراء بحوث مقارنة بين استراتيجية التعلم البناء واستراتيجيات أخرى مثل استراتيجية التعلم الذاتي أو استراتيجية الصديق الناقد أو استراتيجية الجولة السريعة وما زلت أفكر لمعرفة أيهما أكثر فاعلية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الهرمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

### المصادر:

- أبو الحاج، سها أحمد، وحسن خليل المصالحه، (٢٠١٦): استراتيجيات التعلم النشط، ط١ مركز دبيونو لتعليم التفكير للنشر والتوزيع.

- أبو جادو، صالح، ونوفل محمد، (٢٠١٠) تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الالوسي اكرم ياسين محمد (٢٠٢١) : التدريس (مفاهيم - اسس نظريات - نماذج - طرائق التخطيط)، مطبعة اليسر ، العراق.
- الباوي، ماجدة ابراهيم، وثاني حسين الشمري، (٢٠٢٠) نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم، ط١، دار أمل جديدة للنشر والتوزيع.
- التائب، مسعود حسين، (٢٠١٨) البحث العلمي، ط١، المكتب العربي للمعارف للنشر والتوزيع، القاهرة.
- جاسم، ايات محمود شاكر، (٢٠٢٣) : اسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي، اطروحه بكتواره غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل.
- جاسم، ايات محمود شاكر، (٢٠٢٣) : اسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي، اطروحه بكتواره غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل.
- الجبوري ، صبحي ناجي عبد الله وآخرون (٢٠١١) : استراتيجيات وطرائق تدريس المواد الاجتماعية ، ط ١ ، مكتبة التربية الاساسية ، بغداد - العراق.
- جمهورية العراق ، وزارة التربية (٢٠١٢) : المديرية العامة للتخطيط التربوي.
- الحريري، رافدة، (٢٠١١) : الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- حسن، منال، (٢٠٢١) برنامج استراتيجيات التعلم النشط في بناء الشخصية ، ط١، دار الاكاديميون للنشر والتوزيع.
- الحسنوي، حاكم موسى عبد خضير، (٢٠١٩) جاذبية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- الخفاجي، رائد ادريس محمود، وهاجر عبد الدايم مهدي الحميري، وريم سالم مصطفى السراج، ومحمد كريم فرحان الفياده، وسراب ناصر خلف العبيدي، (٢٠٢٣) : النظرية البنائية ، ط١، دار امجد للنشر والتوزيع.
- خيري، لمياء محمد أيمن، (٢٠١٨) : التعلم النشط، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الدليمي، عصام حسن، (٢٠١٤) : النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية ، ط١ دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

- زاير، سعد علي، و سماء تركي داخل، (٢٠١٦) : المهارات اللغوية بين التنضير و التطبيق، ط١ عمان الاردن.
- زاير، سعد علي، و سماء تركي داخل، (٢٠١٣) : تجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، دار المرتضى شارع المتنبي، بغداد.
- زيتون، حسن حسين، (٢٠١٠) : طرق التدريس ورؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الساعدي، حسن حيال محيسن، (٢٠٢٠) : بيداغوجيا التعليم الابتدائي رؤية مستقبلية وديتاكتيك تعليمية ، ط١، دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع.
- ستيرنبرغ، روبرت، (٢٠١٠) : أساليب التفكير سلسلة قراءات في علم النفس التربوي المعاصر، ترجمة عادل سعد يوسف خضر، مراجعة محمد أحمد الدسوقي، ط١، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر.
- السر، خالد خميس، وعمر علي دحلان ، وإياد إبراهيم عبد الجواد، (٢٠٢١) : استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية ، ط١، كلية التربية ، جامعة الاقصى.
- السفيناني ، هلال محمد علي ، (٢٠٢٠) : طرائق التدريس العامة ، ط١ ، كلية التربية ، ومركز التعلم عن بعد ، جامعة حضر موت ، المهرة ، اليمن.
- سليمان، جمال، وآصف حيدر يوسف ، وحسنا أبو النور، (٢٠١٨) : طرائق التدريس العامة، ط١، كلية التربية ، جامعة دمشق.
- الشايع، شايع سعود، (٢٠٢٤) : فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البناء في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد ٣٤، العدد الثالث.
- الشايع، شايع سعود، (٢٠٢٤) : فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البناء في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد ٣٤، العدد الثالث.
- الشمري، زيد، (٢٠١٩) : استراتيجيات التدريس ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة، مصر .
- الضوي، منيف خضير، (٢٠١٣) : النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية استراتيجيات التدريس الحديثة ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الستار، حميد ، (٢٠٢٠) : علاقة أساليب التفكير واستراتيجية مواجهة الضغوط المهنية بالفعالية المالية لدى موظفي الإدارة بالمؤسسات العمومية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح.

- العدوان ، زيد سليمان ، واحمد عيسى داود ، (٢٠١٦): النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس ، ط١، مركز ديونو لتعليم التفكير للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي ، (٢٠١٥): التفكير انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، محمد السيد، (٢٠١٠): اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- علي، محمد السيد، (٢٠١٠): اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- الفتلي ، حسين هاشم (٢٠١٤) : أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية مفاهيمه وعناصره ومناهجه ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- قوره، علي عبد السمیع، وممدوح عبد العظيم الصادق، (٢٠١٠): استراتيجيات التدريس للمجموعات الكبيرة والصغيرة، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
- الكريطي، رياض عزوز، ورحيم كامل خضير الصجري، (٢٠٢٠): منهج البحث التربوي الاسس والتكوين، دار الصادق الثقافية - العراق.
- محسن، جمان علي، (٢٠٢٤): التفكير الهرمي وعلاقته بالثقة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة كربلاء.
- المسعودي ، محمد حميد مهدي، ومشرق محمد مجول الجبوري، وعارف حاتم هادي الجبوري، (٢٠١٥): المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان \_ الاردن.
- Duman, B. & Celik, O, (2011); The Relationship Between Elementary School Teachers' Thinking Styles and the Teaching Methods They Use. Elementary Education Online, 10(2), 785-797.
- Harrison, T. (2010). Think Better: An Innovator's Guide to Productive Thinking. Wiley.
- Wanniarachchi, N, (2016); Using a Constructivist Approach to Develop Self-Learning Materials and Promote Learner Engagement for Out-of-School Children in Sri Lanka, Working Paper, National Institute of Education, Sri Lanka, Singapore.