مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 41 العدد 4 (2025): 1-31

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences
Vo. 41 No. 4 (2025): 1-31

فاعلية استخدام نموذج فراير في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي

ازدهار محمد قادريه*[1]

[1]* قائم بالأعمال، قسم مناهج وطرائق تدريس، كلية التربية الثالثة بدرعا، جامعة دمشق.
izdihar1.mohammad@damascusuniversity.edu.sy

الملخص:

هدف البحث إلى تعرّف فاعلية استخدام نموذج فراير في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد، وتكونت العينة من (84) تلميذاً وتلميذة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وصممت دروساً تعليمية من الوحدتين الخامسة والسادسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس وفق نموذج فراير، بالإضافة لاختبار مهارات التفكير الناقد.

وأظهرت النتائج وجود فروق بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ولمصلحة التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق بين درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد، ولمصلحة المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية نموذج فراير في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، نموذج فراير، مهارات التفكير الناقد.

تاريخ الإيداع: 2024/9/26
تاريخ القبول: 2024/12/30

حقوق النشر: جامعة دمشق –سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص
CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

The effectiveness of using the Frayer model in teaching social studies to develop critical thinking skills among fifth grade students

Izdihar Mohammed Qadriya[*1]

[1] *Acting, Department of Curricula and Teaching Methods,Third Faculty of Education in Daraa, Damascus University. izdihar1.mohammad@damascusuniversity.edu.sy

Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of using the Frayer model in teaching social studies to develop critical thinking skills. The sample consisted of (84) male and female students. The researcher used the quasi-experimental approach and designed educational lessons from the fifth and sixth units of the social studies book for the fifth grade according to the Frayer model, in addition to testing critical thinking skills. The results showed differences between the scores of the experimental group students in the pre- and post-applications on the critical thinking skills test in favor of the post-application, as well as differences between the scores of the experimental and control groups students in the post-application on the critical thinking skills test, in favor of the experimental group, which means the effectiveness of the Frayer model in teaching social studies to develop critical thinking skills among fifth grade students.

Key Words: Effectiveness, Frayer's Model, critical thinking skills.

Received: 26/9/2024
Accepted: 30/12/2024

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

المقدمة Introduction:

يعيش العالم اليوم فترة تقدم علمي كبير ظهر أثره في التطبيقات التكنولوجية المتعددة، وفي عملية الاتصالات وتبادل المعلومات، فأضحى العالم اليوم أشبه بقرية صغيرة اختلطت بها خصوصيات الثقافة وتداخلت فيها النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بهدف توحيد الحياة البشرية في كل المجتمعات، ولم يعد يخفى على أحد أن سمة العصر الذي نعيش فيه سرعة التغير والتطور، ما يعني وجود مشكلات وتحديات جديدة تواجه الإنسان في الألفية الجديدة.

إن الملاءمة والتعامل مع عصر العولمة، وتقانة المعلومات، وتحقيق حاجات التنمية المستديمة ومتطلباتها، ومواجهة التحديات المستقبلية، والمنافسة الاقتصادية الموجهة بقوة المعرفة، يتطلب تحقيق كفاءات جديدة أكثر اتساعاً وعمقاً لتتضمن مهارات أساسية، ونتاجات تعليمية عالية المستوى توفِّر نظرة أعمق في التعلم، تتكامل مع عمليات التدريس، يكون شعارها "الجودة في العمل" تشجِّع المتعلمين على التعلم والتفكير بأنواعه المختلفة (التفكير النقدي، والإبداعي، وما وراء المعرفي)، ومعالجة المعرفة، واستخدامها في مواقف مختلفة، وإفادة اقتصاد مجتمعهم، والحفاظ عليه والعمل على الارتقاء به نحو الأفضل.

ولأهمية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص عقدت عدة مؤتمرات محلية وعربية، ومنها، مؤتمر التطوير التربوي الأول الذي عقد في دمشق 26-2019/9/28 إذ جاء في توصياته:" ضرورة توفير أنشطة تدفع المتعلم إلى المشاركة في بعض القضايا والمشكلات المجتمعية، وتنمي لديه المهارات العليا للتفكير ومنها مهارات التفكير العلمي والناقد والتعلم الذاتي بما يعزز التعلم مدى الحياة".

والمؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار الذي انعقد في الأردن عام 2019 أكد على ضرورة دمج مهارات التفكير الناقد في محتوى المناهج الدراسية بمختلف المراحل الدراسية، (مركز ديبونو لتعليم التفكير،2018، 6).

كذلك أوصى مؤتمر "التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات"، الذي افتُتح في مركز الرياض الدولي للمؤتمرات والمعارض، بمشاركة وزراء وخبراء في مجال التعليم وأكثر من 262 جهة عالمية ومحلية، إضافة لجهات تعليمية من 23 دولة حول العالم والمنعقد (2022) إذ أكد المؤتمر أهمية تنمية أنماط التفكير المختلفة (الناقد – الإبداعي – الإيجابي – المستقبلي لدى الطلاب والطالبات) من خلال استحداث برامج وطرق تدريس إبداعية تعزز ذلك هذا وتبدو الحاجة إلى تضمين مهارات التفكير في جميع المواد الدراسية، وبشكل أكثر إلحاحاً في مادة الدراسات الاجتماعية، انطلاقاً مما تهدف إليه هذه المادة من تطوير القدرات العقلية لدى المتعلمين، وإثارة تفكيرهم وتدريبهم على التحليل والمقارنة والتصنيف، وهذا ما أكدته الجمعية الوطنية للدراسات الاجتماعية **(National Council for the social studies)** إذ حددت أربعة أهداف رئيسة يجب أن تسعى هذه المادة إلى تحقيقها لدى المتعلمين وهي: 1- المهارة في الحصول على المعرفة الضرورية حول حال الإنسان في الماضي والحاضر والمستقبل.

2- اكتساب المهارات الضرورية لمعالجة المعلومات والتعامل معها واستعمالها بشكل جيد وصحيح. 3- تنمية المهارات التي تعين على مراجعة المثل والمعتقدات. 4- تطبيق المعرفة من خلال المشاركة النشطة في المجتمع (بارث، 2004، 11).

وفي الإطار ذاته يذكر كتيرنجهام **Ketteringham** أن من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية تنمية مهارات جمع، وتنظيم، وتفسير، وربط المعلومات، ومعالجتها، والتوصل إلى استنتاجات، وإيجاد بدائل لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وأن الدراسات الاجتماعية تتحمل المسؤولية في إعداد المتعلمين لتحديد المشكلات التي يواجهها المجتمع وفهمها وإيجاد الحلول لها (2007، 102) بالإضافة إلى ما تسعى إليه من تنمية قدرة المتعلمين على فهم المعلومات والمفاهيم والتعميمات، وعلى تفسير الأحداث والظواهر الاجتماعية وتحليلها، والتواصل والتفاعل مع الآخرين (2008,55, **Osk**).

ولتحقيق أهداف هذه المرحلة اعتُمدت مهارات التفكير مدخلاً رئيساً في بناء المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، وانعكس ذلك على الأهداف العامة للمناهج من خلال "تعزيز التفكير العلمي والناقد والإبداعي لدى المتعلم" (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2007، 30). ويذكر (زيتون، 2003 أ، 144–145) عدداً من منطلقات المنهج السابق (التعليم من أجل التفكير) لعل من أبرزها:

- إن التفكير أساسي في كل المواد الدراسية لذا يجب أن يُضمَّن في تعليم أي مادة دراسية.
- إن تعلم المحتوى الدراسي من خلال التفكير فيه يؤدي إلى تعلم أفضل لهذا المحتوى.
- هناك ممارسات واستراتيجيات تدريسية معينة تعد مسؤولة عن تنمية التفكير في الصفوف الدراسية.

وتسهم مادة الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعة محتواها، وأساليب البحث فيها، بدور مهم وفعَّال في تحقيق هذه الأهداف، فمن خلالها يستطيع المتعلم أن يُكَوِّن صورة أفضل عن طريقة تفكيره، وحله للمشكلات، وكيفية تفاعله مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة به، وتفسيره بشكل دقيق لسلوكه في المواقف المختلفة، وتُعدُّ تنمية التفكير بأنواعه المختلفة لدى المتعلمين، من أهم أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، إذ حددت جمعية علم النفس الأمريكية(**American Psychological Association (APA)** معيار "تطوير مهارات التفكير العليا بما في ذلك التفكير الناقد، وحل المشكلات" المعيار الأول من المعايير الوطنية العشرة لمناهج مرحلة التعليم الأساسي **(APA, 2011,7)**.

وجاءت المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، منسجمة مع هذا التوجه، فأكدت "ضرورة أن تهتم مناهج المواد الاجتماعية باكتساب المهارات، ولاسيما مهارات التفكير بمستوياتها كافة" (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2007، 38).

وبما أنّ ثمرة التعليم الحقيقيّة هي إعمال الفكر الناتج عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليس في تراكم المعارف والمعلومات المتعلّقة بذلك الفرع، وفي هذا الصدد يذكر كوبرن **(Cobern, 1995, 8-12)** أن "التعلم لا يتم بالتوصيل، ولا هو عملية نسخ للمعلومات من ذهن المعلم إلى عقل المتعلم، كما يحصل عند نسخ المعلومات من الحاسوب إلى قرص مرن، وإنما يجب أن يكون قائماً على الفهم ذي المعنى، وفي أي عملية تعلم وتعليم من الضروري أن يصل المعلم إلى فهم مشترك مع المتعلم، بما يضمن للمتعلم عمليتي التفاوض والتفسير للوصول إلى هذا الفهم ."

ومن هنا انطلقت فكرة الانتقال بالتعليم في مراحله المختلفة من النمط التقليدي – السلوكي– الذي يعتمد على التلقين والحشو إلى نمط آخر حديث، يؤدي إلى العائد المهم من التعليم وهو التعلّم ذو المعنى، ويمنح المتعلمين قدراً كافياً من الاعتماد على ذواتهم في التعليم، والتعامل مع المحيط الذي يعيشون فيه. ويضيف المومني سبباً آخر لهذا التوجه "بأنه نتيجة الضعف الظاهر في مخرجات هذا المنهج التقليدي، فقد بدأت الأوساط التربوية ترفض هذا المنهج، وتركِّز على أفكار النظرية البنائية" (مومني، 2003، 15).

وتعدُّ البنائيّة نظريّة في المعرفة ترى أنّ كلَّ فرد يبني المعرفة بنفسه، بمعنى أنّ المعرفة هي بناءٌ شخصي، ومخطط عقلي بواسطة العمليّات المعرفيّة، وتفترض البنائية بناء المتعلم لتراكيب معرفية جديدة أو إعادة بناء تراكيبها، أو منظومته المعرفية، اعتماداً على نظرته إلى العالم، وهذا يعني أن خبرات المتعلم، ومعرفته السابقة ذات تأثير واضح في عملية تعلمه، والمعاني التي يكوِّنها عن الخبرات التي يمر بها.

ويعد نموذج فراير من النماذج التدريسية المنبثقة من النظرية البنائية وهذا النموذج هو ثمرة مشروع كبير لتعلم المفاهيم مبنى على أسس من بحوث" برونر "في التفكير واكتساب المفاهيم، تم تطويره نتيجة جهود كل من **Dorothy Frayer ,Klausmeire ,Fredrich** في جامعة **Wisconsin** في العام **(1969)** وقد تبنى هذا المشروع تحقيق خمسة أهداف رئيسة في تعليم المفاهيم وتعلمها، كان على رأسها الوصول إلى مستوى إتقان المفاهيم، إذ يتيح هذا النموذج للتلاميذ التركيز على مفهوم أو مصطلح أو ظاهرة معينة، ثم تناول خصائصها والأمثلة الدالة والغير الدالة عليها من خلال عرض هذه المعلومات في جدول مكون من مستطيل كبير مقسم إلى أربع مربعات صغيرة في وسطها دائرة يتم عرض المفهوم من خلالها، وفي المربع الأول يقوم التلاميذ بتعريف المفهوم بكلماتهم ولغتهم الخاصة، في المربع الثاني يقوم التلاميذ بكتابة الخصائص الأساسية للمفهوم ويخصص للمربعان الثالث والرابع للأمثلة الدالة والغير دالة على المفهوم، حيث يوفر ذلك معينا بصريا للتلاميذ لتكوين فكرة شاملة حول المفهوم **(Smith ,Bass&Mangione,2016,63)** مما سبق يتبين أن نموذج فراير يركز على نشاط وإيجابية المتعلم في عملية التعلم.

وأوصت عدّة مؤتمرات محلية مثل: مؤتمرات كلية التربية في كل من جامعة تشرين(2021) وجامعة دمشق(2022) وجامعة حماه (2022) ضرورة تبني نماذج تدريس فعالة لتنمية أساليب التفكير ومواكبة التغيرات والتحولات، وضرورة استخدام المعلم لطرائق ونماذج تدريسية فعالة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وخصائصهم.

وفي ضوء ما تقدم تأتي الدراسة الحالية لتسليط الضوء على فاعلية تدريس مادة الدراسات الاجتماعية وفق نموذج فراير لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي.

1- مشكلة البحث:

يُعدُّ التفكير مطلباً مُلحاً وضرورياً ينبغي أن تهتم الأنظمة التربوية بتعليمه للمتعلمين وتدريبهم على ممارسته، ويَكمُن الفرق الأساسي بين الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة وما يقابلها في الدول النامية أن الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة تهتم بتعليم أبنائها طرائق التفكير، أي إنها لا تكتفي بتعليم أبنائها نواتج التعلم، بل تحرص على أن يعرف أبناؤها كيف توصل العلماء إلى ما وصلوا إليه، أما فى الدول النامية فإنها تهتم بتعليم الطلبة نواتج التعلم، واستظهار هذه النواتج، دون أن يعرفوا كيف تم التوصل إليها، أو يدركوا حجم الجهد والمثابرة الذي يقف وراء هذه المعرفة .

وتتسع الفجوة السابقة، في عالم تتزايد فيه المعرفة على نحو مستمر، وبذلك تقع على عاتق مؤسساتنا التربوية المسؤولية في التوجه نحو منهج جديد ينأى بالمتعلمين عن التلقينية، التي لا تفرز أجيالاً قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة، وليس هناك أفضل من منهج (التعليم من أجل التفكير) للمتعلمين لتجويد ذكائهم، ورفع مهارات تفكيرهم إلى المستوى المنشود، وفي هذا الصدد يذكر نشوان وخطاب في تقديمهما لكتاب (أبعاد التفكير) لمارزانو وزملائه "أن مهارات التفكير هي الوسائط التي يستخدمها المتعلم في بناء المعرفة، وتلبي حاجته في عالم تتفجر فيه المعرفة على نحو مستمر، الأمر الذي يجعلنا ننظر إلى التربية على أنها الوسيلة لتعليم الفرد كيفية اكتساب المعرفة، فالمتعلم ينتقل من معرفة إلى معرفة جديدة عبر وسائل معينة هي مهارات التفكير" (2004، 7)، وكون مادة الدراسات الاجتماعية من أكثر المواد صلة وارتباطًا بواقع المجتمع ومشكلاته وتحدياته، فقد أصبح إعداد المتعلم القادر على المشاركة في بناء مجتمعه وإكسابه مهارات التفكير والعلاقات الإنسانية وتحقيق مفهوم الذات وتنمية القدرة على فهم المعلومات والتعميمات وتحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد عقلياً ووجدانياً واجتماعياً من الأهداف التي تسعى إليها مادة الدراسات الاجتماعية، وبما أن المفاهيم إحدى العناصر المهمة لمحتوى المناهج بصفة عامة ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية

بصفة خاصة، فقد طالب التربويون بالتركيز على تدريسها جنباً إلى جنب مع التعميمات والنظريات والمبادئ بدلاً من الاعتماد على الحقائق والمعلومات وحفظها واسترجاعها، وبذلك يتضح لأي متأمل في عمليات معالجة المعرفة السابقة أنها تتطلب استخدام طرائق ونماذج واستراتيجيات تدريس ترتكز على الدور الإيجابي الفعَّال للمتعلمين في الأنشطة التي يؤدونها، بهدف بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية.

ولما كانت طرائق التدريس ونماذجه تنطلق من نظريات التعلم المرتبطة بها، فقد شهدت الساحة التربوية نظريات تعلم كثيرة، وتأثَّرت طرائق التدريس بهذه النظريات محاولة الإفادة منها في المجال التطبيقي، وتُمثل هذه النظريات أدوات مهمة يمكن أن تسهم في رفع مستويي عمليتي التعليم والتعلم .

وتُعدُّ **البنائية (Constructivism)** إحدى نظريات المعرفة والتعلم الحديثة، التي يشتق منها طرائق تعلم متعددة، وتقوم عليها نماذج تدريسية متنوعة، وتهتم هذه النظرية ببناء المعرفة، وخطوات اكتسابها، لأنها تركِّز على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكيلها، ويرى زيتون "أن البنائية تقود إلى معتقدات جديدة حول التميُّز والإبداع في التعلم والتعليم، والتجديد في أدوار المعلمين والمتعلمين، ففي البنائية يكون المتعلمون نشيطين بدلاً من كونهم سلبيين، والمعلمون ميسرين أو مساندين للتعلم بدلاً من كونهم ناقلين للمعرفة العلمية، وبهذا يؤكد التعلم البنائي التعلم النشط (لا التعليم) والسياق الذي يحدث فيه التعلم، ويشجِّع استقلالية المتعلم ومبادرته، ويركِّز على التفكير والفهم والاستدلال، وتطبيق المعرفة وتوظيفها" (زيتون، 2007، 14).

ويعد نموذج فراير أحد أهم النماذج القائمة على النظرية البنائية، وهو أحد نتائج مشروع كبير لتعلم المفاهيم وقياسها، إذ ابتكرته دورثي فراير **(Fryer Dorothy)**، المربية الأمريكية الحاصلة على دكتوراه في علم النفس التربوي، بعد دراسات مستفيضة، واهتمام كبير مع مجموعة من زملائها بتعلم المفاهيم وتعليمها، ويعد أحد النماذج الذي تقوم على أسس التعلم النشط وتنمية مهارات التفكير الناقد وذلك لأنه يعد أحد المنظمات التصويرية أو البيانية التي بدورها تعد وسيلة مرئية تنمي التفكير الناقد وتسمح بالتعلم ذي المعنى.

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث، ومنها على سبيل المثال: دراسة العليان (2024)، دحام(2021)، أبو كلوب(2023)، الخصاونة(2019)، أبو صفا(2018)، جاسم (2023)، المقدادي(2019)، الحارثي والعيسى(2021) على أهمية نموذج فراير في تحقيق العديد من النتائج التعليمية والتي تعتبر بمثابة أهداف لعملية التعلم على سبيل المثال استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة مستندة إلى فلسفة تربوية واضحة من شأنها أن تسهم في تنمية جميع قدرات ومهارات المتعلم.

ومع التسليم بأن نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية لها إمكانات متعددة، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف، كما أنها تتيح له ممارسة عمليات العلم المختلفة، وتعمل على تنمية التفكير لديه، وتتيح له فرصاً للمناقشة مع المعلم أو مع غيره من المتعلمين، ما يكسبه لغة الحوار السليمة، وتجعله نشطاً في عملية التعلم، وتنمي روح التعاون لديه. والتدريس وفقاً لهذه النماذج يقوم على أساس مواجهة المتعلمين بموقف مشكل حقيقي يحاولون فيه إيجاد حلول له، بالبحث والتنقيب، ومن خلال المفاوضة الاجتماعية لهذه الحلول.

ورغم ما يحتويه الأدب التربوي من النماذج والاستراتيجيات المشتقة من النظرية البنائية، يُذكر منها: نموذج التغيير المفاهيمي **(Conceptual Change Model)**، ونموذج التعلم البنائي **(Constrictuvist Learning Model)**، ونموذج التعلم المتمركز حول المشكلة **(Problem Based Learning Model)**، ونموذج دورة التعلم **(Learning Cycle Model)**، ونموذج التحليل البنائي**(Constructivist Based Analytical Model)**، وخريطة الشكل **v (Vee Shape Model)**، ونموذج وودز، وفراير .. الخ إلا أن ما اتُضح أثناء فحص التوصيفات الخاصة بدليل المعلم لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي، أنه استُهلَّ

بتقديم عرض لاستراتيجيات وطرائق تدريس تدخل ضمن التعلم التشاركي والتعلم النشط، بوصفهما أساس عملية التعليم في منهاج المقرر، وهي: التعلم التعاوني، العصف الذهني، المناقشة، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، الاستكشاف. ورغم أن بعضاً منها يستند إلى مبادئ النظرية البنائية، إلَّا أنه لم يتم تصميم أي درس من دروس مادة الدراسات الاجتماعية – بشكل متكامل– وفقاً لهذه الاستراتيجيات والطرائق البنائية، واقتُصِر في ذلك على بعض الأنشطة المضمَّنة في هذه الدروس.

ومن خلال عمل الباحثة مشرفة تربية عملية لمدة عشر سنوات في كلية التربية بجامعة دمشق، تبين أن أغلب الطرائق المتبعة في فترة المشاهدة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية هي من الطرائق السائدة التي كانت تعتمد على السرد والتلقين والحفظ، الأمر الذي يتعارض مع مبادئ التعلم الفعال وهذا ما أدى إلى تدني مستويات تحصيل المتعلمين في هذه المادة، وازدياد شكوى المدرسة والمجتمع.

كما اتضح من خلال استطلاع آراء عينة من معلمي ومعلمات مادة الدراسات الاجتماعية بلغت (15) معلماً ومعلمة، باستخدام استبانة تضمنت عبارات حول مدى معرفتهم بالنظرية البنائية، والنماذج القائمة عليها، ومدى استخدامهم لهذه النماذج، ما يأتي:

أشار أكثر أفراد العينة الاستطلاعية (ما نسبته 95% من عدد أفراد العينة) إلى عدم معرفتهم بدرجة كبيرة بالنظرية البنائية، والنماذج القائمة عليها(نموذج فراير بشكل خاص). ورغم أن بعض الطرائق المعروضة في الدليل تقوم على النظرية البنائية، إلا أنه لم تتم الإشارة إلى ذلك خلال عرض هذه الطرائق في مقدمة الدليل.

أكد (ما نسبته 91%) من أفراد العينة أن هناك حالة من الشعور بعدم الرضا في عيون التلامذة عندما يتم عرض المحتوى التعليمي باستراتيجية اعتيادية تعتمد على التلقين والحفظ، ولا تتيح المجال لإعمال عقل التلميذ.

قلة استخدام ممارسات التدريس البنائي من أفراد العينة، بنسبة مئوية لم تتجاوز (10%) من أفراد العينة، وبمقارنة هذه النسبة التي تقيس مدى استخدام الممارسات البنائية في العملية التعليمية من المعلمين، مع النسبتين السابقتين التين تقيسان معرفتهم بالنظرية البنائية، يتضح أن من استخدم هذه الممارسات البنائية من المعلمين لا يعي أصلاً أنها تقوم على النظرية البنائية.

وإذا كانت بعض الأدبيات التربوية أكدت – كما اتضح سالفاً – أن الممارسات التدريسية التقليدية تلعب دوراً كبيراً في الحد من تحقيق هدف مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير، فإن الممارسات القائمة على النظرية البنائية من شأنها أن تعمل على تحقيق نواتج التعلم المرغوب بها، إذ تعدُّ مهارات التفكير الناقد أحد النواتج الأساسية للتعلم التي يمكن تنميتها من خلال خبرات تعليمية مناسبة، فإنه يمكن "مزج المقررات الدراسية باستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصاً لتنمية قدرات الوعي بالتفكير" (الأعسر، 1998، 66). وقد يكون نموذج فراير القائم على النظرية البنائية جزءاً منها.

وفق ما سبق تتبلور مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام نموذج فراير في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي ؟

2- أهمية البحث:

- قد يفيد البحث عينة البحث(التلامذة) في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
- قد يساهم هذا البحث في تقديم أداة تتمتع بخصائص سيكومترية، تسهم في تقييم أداء تلاميذ الصف الخامس الأساسي فيما يتعلق باستخدامهم لمهارات التفكير الناقد.
- قد يفيد بعض المعنيين في المجال التربوي في إعداد وحدات تدريسية باستخدام نموذج فراير.

- قد يوّجه البحث نظر المسؤولين عن تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، والمعلمين بصفة خاصة إلى ضرورة التعامل مع المتعلم ككائن مفكر، ومساعدته على التفكير في ما يتعلمه وليس حفظ ما يتعلمه.
- قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تخطيط وتطوير المناهج وطرائق التدريس، من حيث جدوى تطبيق هذا النموذج في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، كما أن هذا البحث قد يُعدُّ مدخلاً علمياً يساعد مخططي المقررات والمناهج الدراسية في إعادة وتنظيم المضامين العلمية لمادة الدراسات الاجتماعية.
- يؤمل من هذا البحث توجيه نظر القائمين لضرورة عقد دورات تدريبية لتأهيل وتدريب المعلمين على نماذج وطرائق تدريس حديثة قائمة على النظرية البنائية.
- يُعدُّ هذا البحث – في حدود علم الباحثة– من أوائل البحوث محلياً، التي تناولت البحث في فاعلية استخدام نموذج فراير في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

3- أسئلة البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات– التفسير– الاستنتاج – الاستنباط– تقويم الحجج)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات– التفسير– الاستنتاج– الاستنباط– تقويم الحجج)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات– التفسير– الاستنتاج – الاستنباط– تقويم الحجج)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات– التفسير– الاستنتاج – الاستنباط– تقويم الحجج)؟

4- أهداف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الآتي:

تعرّف فاعلية استخدام نموذج فراير في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات– التفسير– الاستنتاج – الاستنباط– تقويم الحجج) لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي مقارنة بالاستراتيجية المتبعة.

5- متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة: أنموذج فراير لتدريس المجموعة التجريبية– الاستراتيجية المعتادة لتدريس المجموعة الضابطة.

المتغيرات التابعة: مهارات التفكير الناقد: وتقاس بمجموع درجات التلاميذ على المقياس الخاص بكل مهارة من المهارات الآتية: (تعرف الافتراضات– التفسير– الاستنتاج– الاستنباط– تقويم الحجج) وبمجموع درجاتهم على في اختبار مهارات التفكير الناقد الكلي.

6- فرضيات البحث:

يقوم البحث على عدد من الفرضيات، وقد اختبرت صحة الفرضيات عند مستوى الدلالة 0.05.

– **الفرضية الأولى** :لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات– التفسير– الاستنتاج – الاستنباط– تقويم الحجج).

–**الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات– التفسير– الاستنتاج– الاستنباط– تقويم الحجج).

-**الفرضية الثالثة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات- التفسير- الاستنتاج - الاستنباط- تقويم الحجج).

-**الفرضية الرابعة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته (معرفة الافتراضات- التفسير- الاستنتاج - الاستنباط- تقويم الحجج).

7- حدود البحث:

أجري البحث ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تمثّلت بموضوعات مختارة من الوحدة الخامسة والسادسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية للعام الدراسي 2023- 2024 في الجمهورية العربية السورية.
- **الحدود الزمانية والمكانية:** طُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2024) في الفترة الممتدة من يوم الثلاثاء(3/12) إلى يوم الأربعاء (**4**/25)، وذلك في مدرسة مصطفى محمود مصطفى في محافظة دمشق.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من تلامذة الصف الخامس من مدارس مرحلة التعليم الأساسي، في محافظة دمشق. قُسّمت إلى مجموعتين؛ الأولى ضابطة والثانية تجريبية.

8- مصطلحات البحث والتَّعريفات الإجرائيَّة:

الفاعلية: يعرفها شحاته والنجار(2003): بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة (300).

تُعرَّف إجرائيًا بأنها: مقدار التأثير(التغير) الذي يحدث نتيجة تدريس موضوعات وحدة دعائم الاقتصاد في الجمهورية العربية السورية باستخدام أنموذج فراير في تنمية مهارات التفكير الناقد(المتغير التابع) والاحتفاظ بها لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي من الحلقة الأولى، كما قيست فاعلية النموذج في الاحتفاظ بحساب الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير الناقد.

نموذج فراير: تعرفه Reiss (2012) بأنه: "نموذج منظم بصري يعد مدخلاً لتعلم المفاهيم الجديدة"، حيث يساعد المتعلم على بناء حصيلة جديدة من المفاهيم حول موضوع معين مع ربطها بالأمثلة والمعاني ذات العلاقة، واستبعاد المعاني والأمثلة غير المتعلقة بالموضوع (124).

و**يُعرَّف إجرائياً بأنه:** نموذج تدريسي يقوم على شكل تخطيطي يمثل بعض الخطوات التدريسية، التي تتضمن شرح خصائص المفهوم المطلوب تدريسه من حيث التعريف والخصائص المميزة والأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة، ثم تحديد المفهوم المراد دراسته، ورسم الشكل التصويري له، ثم تقسيم التلاميذ في مجموعات، والمناقشة فيما بينهم وبمساعدة المعلم.

التفكير الناقد: يعرّفه واطسن وجلاسر Watson & Glaser أنّه: "اختبار الحقائق في ضوء الأدلة التي يستند إليها بدلاً من القفز للنتائج، وبذلك فهو يتضمن معرفة طرائق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج واختبار صحته وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة" (الفوال وسليمان،2012،168).

يعرّف التفكير الناقد إجرائياً أنّه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات الفرعية لمهارات التفكير الناقد المصمم لهذا الغرض.

مهارات التفكير الناقد: اعتمدت الباحثة تصنيف واطسون وجلاسر Watson & Glaser لمهارات التفكير الناقد، وهي كالآتي:
مهارة تعرّف الافتراضات: وهي "قدرة تتعلق بتفحّص الحوادث أو الوقائع والحكم عليها في ضوء البيانات أو الأدلة المتوفرة"(عبيد وعفانة،2003 ،55).

وإجرائياً: قدرة تلميذ الصف الخامس الأساسي على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، مما يُمكنه من الحكم على أن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه الوقائع المعطاةً، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة معرفة الافتراضات.

مهارة التفسير: هي القدرة على "إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة يقبلها العقل الإنساني"(عفانة،1998، 47).

وإجرائياً: قدرة تلميذ الصف الخامس الأساسي على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة التفسير.

مهارة الاستنباط: وتعني" استخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة، وتشمل الاستدلال من خلال البحث عن الأسباب، والتنبؤ من خلال توقع أحداث مستقبلية، والتفضيل من خلال استخدام معلومات سابقة لإضافة معنى جديد لمعلومة جديدة، والتمثيل من خلال إضافة أو تغير شكل المعلومة"(العتوم والجراح،2009، 74).

و**إجرائياً:** قدرة تلميذ الصف الخامس الأساسي على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تُعطى له، تُمكنه من الحكم على أن نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أو لا؛ بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة الاستنباط.

مهارة الاستنتاج: وتتمثل في " قدرة المتعلم على التمييز بين درجات احتمال صحة نتيجة ما او خطئها، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تُعطى له"(مرجع سابق، 74).

وإجرائياً: تُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة الاستنتاج.

مهارة تقويم الحجج: أي قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضه والتمييز بين المصادر الأساسيّة والثانويّة والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحُكم على مدى كفاية المعلومات (قطامي، 2007، ص 554).

وإجرائياً: قدرة تلميذ الصف الخامس الأساسي على إدراك الجوانب المهمة المتصلة اتصالاً مباشراً بقضية ما، وعلى قدرته على التمييز بين نواحي القوة والضعف فيها، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الخاص بمهارة تقويم الحجج.

وتُعرّف الباحثة مهارات التفكير الناقد إجرائياً بأنّها: قدرة تلاميذ الصف الخامس الأساسي على توظيف قدراتهم العقلية في التفكير في المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية المتضمنة في مادة الدراسات الاجتماعية، وتحليلها، وتمحيصها؛ للوصول إلى الحلول الصحيحة لها بسهولة ويسر ودقة، من خلال استخدام المهارات الفرعية للتفكير الناقد(معرفة الافتراضات – التفسير – الاستنتاج– الاستنباط– تقويم الحجج)، ويُعبّر عنها بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس مهارات التفكير الناقد المُعد لذلك.

الاستراتيجية المعتادة: هي مجموعة من الاجراءات والخطوات والأساليب التي يتبعها معلم الصف الخامس الأساسي في تعليمه لمادة الدراسات الاجتماعية.

مرحلة التعليم الأساسي: هي المرحلة الأولى من التعليم المدرسي التي تكفل لكل مواطن في المجتمع التمرس بطرائق التفكير السليم، وتوفر له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تساعده على التهيؤ للحياة، وممارسة دوره مواطناً منتجاً في مجتمعه، وهي مرحلة تعليمية إلزامية مجانية مدتها في سورية تسع سنوات؛ وتنقسم إلى حلقتين: تبدأ الحلقة الأولى من الصف الأول حتى الصف الرابع، وتبدأ الحلقة الثانية من الصف الخامس حتى الصف التاسع (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2007، 6).

مادة الدراسات الاجتماعية: هي المادة المقررة من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية والمعدة وفقاً للمعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، لتلامذة الصف الخامس الأساسي في كتاب مقرر طُبق في العام الدراسي (2023–2024).

9- الدراسات السابقة:

دراسة العليان (2024)عنوانها: أثر التدريس وفق نموذج فراير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، جامعة دمشق.

هدف البحث إلى تعرّف أثر التدريس وفق نموذج فراير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج التجريبي، وقد أُعتمد على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، إذْ تكونت أدوات البحث من دليل للمعلم وفق نموذج فراير، بالإضافة إلى اختبار مهارات التفكير الإبداعي (تورانس وبارون). وتألفت عينة البحث من (78) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة الشهيد عوض السيد بمدينة خان أرنبة التابعة لمحافظة القنيطرة، تمّ تقسيمها إلى مجموعتين (39) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية، و(39) تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة في الفصل الدراسي الثاني لعام (2021– 2022م). توصلت النتائج إلى وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل وكل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت النتائج على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، وحجم الأثر الكبير لنموذج فراير في تنمية التفكير الإبداعي. وأوصى البحث باستخدام نموذج فراير في تدريس تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، والعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

دراسة أبو كلوب(2023) عنوانها: أثر استخدام نموذج فراير لتنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة.

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام نموذج فراير لتنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، تمثلت أداة الدراسة في اختبار المفاهيم العلمية، دليل المعلم لنموذج فراير، وتمثلت عينة الدراسة في (63) طالبًا من طلاب مدرسة المعتصم بالله الأساسية للبنين، مُوزّعين على مجموعتين تجريبيّة وعددُها (31) طالبًا، درست في ضوءِ نموذجِ فراير، وضابطة وعددُها (32) طالبًا، وتوصّلت الدّراسةُ إلى النّتائجِ الآتية: وجود فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية، واوصت الدراسة بضرورة توظيف نموذج فراير في مادة العلوم من قبل مخططي المناهج.

دراسة جاسم(2023) عنوانها: أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم والدافعية نحو مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة الدراسات المستدامة، العراق.

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم والدافعية نحو مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. أجرت الباحثة تجربة استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً تم اختيار المنهج التجريبي طبق البحث على طالبات الصف الخامس الأدبي تمت مكافأة مجموعتي البحث حددت المادة العلمية بالفصول الأربعة الأولى تم صياغة (191) غرضاً سلوكياً، وكذلك حددت المفاهيم الجغرافية الرئيسة (15) مفهوماً وتم إعداد الخطط التدريسية، أما ما يخص أدوات البحث تم أعداد اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية مكوناً من (45) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ومقياس الدافعية (فهيم وأخرون، 2021) والمكون من (42) فقرة تم التحقق من الصدق والثبات لأداتي البحث، تم التوصل إلى النتائج الآتية تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج فراير على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية والدافعية نحو مادة الجغرافية، وبهذا تم رفض الفرضية الصفرية الأولى والثانية للبحث.

دراسة دحام(2021)عنوانها: أثر استراتيجية فراير على التحصيل الدراسي لدى طلبة الاعدادية الدارسين للغة الأنجليزية لغة أجنبية، رسالة ماجستير، جامعة تكريت.

هدفت الدراسة الحالية الى تقصي أثر استراتيجية نموذج فراير على التحصيل الدراسي لدى طلبة الإعدادية الدارسين للغة الإنجليزية لغة أجنبية، وتحسين التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم اختيار التصميم التجريبي اللاعشوائي ذو الاختبار القبلي والبعدي وتم تدريس التلاميذ خلال العام الدراسي2020_2021 حيث تألفت عينة البحث من(60) تلميذة في الصف الرابع الاعدادي/ للفرع العلمي تم اختيارهن من ثانوية العقيدة للبنات في مدينة تكريت، واقتضت الدراسة الى مجموعتين: المجموعة الأولى التي تم اختيارها عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية وتضم (30) تلميذة تم تدريسهم وفق استراتيجية نموذج فراير، والمجموعة الثانية التي تم اختيارها عشوائياً أيضاً لتكون المجموعة الضابطة وتضم (30) تلميذة وتم تدريسهم وفق الطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج بأن هناك فروق بين درجة الوسط الحسابيين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهناك أيضا فروق بين متوسط تحصيل المجموعة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية فراير على التحصيل الدراسي.

دراسة الحارثي والعيسى (2021)عنوانها: أثر استخدام نموذج فراير في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الطائف، مجلة كلية التربية، مصر .

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج فراير في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الطائف. وتحقيقا لهدف الدراسة استخدمت الباحثة منهجا شبه تجريبي على عينة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث الذي شمل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الابتدائية الحادية والعشرين، بمدينة الطائف، وقد بلغ عدد تلميذات العينة (104) تلميذات، مقسمة على النحو التالي: (52) تلميذة في المجموعة الضابطة، و(52) تلميذة في المجموعة التجريبية، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ودرست المجموعة التجريبية بنموذج فراير، واستخدمت الباحثة اختبار التفكير الابتكاري من إعداد: د. فرانك ويليامز، ترجمة وتقنين: د. أحمد قنديل. وتم تطبيق هذا الاختبار تطبيقا (قبليا، وبعديا)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التفكير الابتكاري

عند مهارات: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والعنوان اللفظي، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية بينما كانت مهارة التحسين غير دالة، وكان حجم تأثير نموذج فراير في تنمية التفكير الابتكاري يتراوح بين صغير وكبير.

دراسة الخصاونة(2020)عنوانها: أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النحوية والإملائية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النحوية والإملائية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي اختيرت بالطريقة المتيسرة، وجرى تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. المجموعة الأولى تجريبية، ضمت (25) طالبة درست المفاهيم النحوية والإملائية وفق أنموذج فراير، والمجموعة الثانية ضابطة، ضمت (25) طالبة درست المفاهيم النحوية والإملائية نفسها وفق الطريقة الاعتيادية. خضعت الطالبات في بداية الفصل الدراسي الثاني 2019/2018، إلى اختبارين قبليين واختبارين بعديين في المفاهيم النحوية والإملائية. أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقا ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النحوية والمفاهيم الإملائية مجتمعة ومنفردة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام أنموذج فراير في تدريس المفاهيم النحوية والإملائية.

دراسة أبو صفا(2018) عنوانها: أثر أنموذج فراير على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المفاهيم النحوية، ودافعيتِهنّ نحو تعلّم اللغة العربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذج فراير على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المفاهيم النحوية، ودافعيتِهنّ نحو تعلّم اللغة العربية، كما وهدفت إلى معرفة العلاقة بين تحصيل، ودافعية الطالبات عند استخدام الأنموذج في التدريس، وتكوّنت عينة الدراسة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة شويكة الأساسية، وقد بلغ عدد الطالبات (57)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، بتصميم شبه تجريبي، ولتحقيق أغراض الدراسة أعدّ الباحث ثلاث أدوات هي: دليل المعلم الخاص بتدريس المفاهيم النحوية وَفْق أنموذج فراير، ومقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، والاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق بين متوسطي الدرجة الكلية لتحصيل طالبات الصف السادس الأساسي، اللواتي درسْنَ باستخدام أنموذج فراير (المجموعة التجريبية)، واللواتي درسْنَ الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وذلك لصالح المجموعة التي درست باستخدام أنموذج فراير (المجموعة التجريبية)، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وكانت العلاقة طردية.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بما يلي: استخدام أنموذج فراير في تدريس المفاهيم النحوية، واطلاع المعلمين على أساليب التدريس الحديثة، ولاسيما أنموذج فراير، والعمل على تحفيز المعلمين على توظيف طرائق تدريسية جديدة، وتشجيعهم على التجديد، والتغيير، والإبداع في أساليب التدريس.

الدراسات الأجنبية:

دراسة ماسوني، علوية، سافيرة Maswani , Alawiyah, Safira.(2024).عنوانها: فاعلية نموذج فراير في تنمية المفردات العربية لدى طلاب المدارس الدينية، مجلة النابغة، جاكرتا.

The Frayer Model Effectiveness in The Arabic Vocabulary Development for Students in Madrasah

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين إتقان المفردات لطلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الحكومية ١١ جاكرتا من خلال استراتيجية التعلم بنموذج فراير. هذا البحث هو بحث إجرائي صفي يتكون من أربعة مكونات لكورت لوين وهي التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتأمل. وتم جمع البيانات من خلال الاختبارات (الاختبار القبلي والبعدي) والملاحظة المباشرة والمقابلات والتوثيق مع مصادر البيانات من الطلاب ومدرسي اللغة العربية والمتعاونين. وأما تحليل البيانات فهو يسير من خلال اختيار البيانات وتصنيفها وعرضها ومعالجتها واستنتاجها. بناءً على التحصيل الدراسي، بلغ متوسط درجات الطلاب في الدورة الأولى 70.68 (40٪) ممن حققوا الحد الأدنى من معايير الاكتمال ولذلك تواصل الباحثات الدورة الثانية. وفي الدورة الثانية، كان متوسط درجات الطلاب 77 (86٪) تجاوز الحد الأدنى لمعايير الاكتمال، بناءً على نتائج الدورة الأولى والثانية من البيانات، يمكن الاستنتاج أن استخدام استراتيجيات التعلم بنموذج فراير يزيد بشكل فعال من قدرة الطلاب في تعلم المفردات في المدرسة. وبالتالي فإن استخدام نموذج فراير في تطوير مفردات اللغة العربية لطلاب المدارس له آثار واسعة، بما في ذلك زيادة فهم المفردات، وتطوير مهارات التفكير النقدي، وزيادة استقلالية التعلم، وتوفير مناهج تعليمية متنوعة.

دراسة استاكيو ومارتينزEstacio & Martinez (2017) عنوانها: استخدام وتأثير نموذج فراير في إثراء مفردات العلوم لطلاب المرحلة الثانوية العليا، الفلبين.

The use of modified frayer model in developing science vocabulary of senior high school students

هدفت الدراسة إلى تعرّف استخدام وتأثير نموذج فراير في إثراء مفردات العلوم لطلاب المرحلة الثانوية العليا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب المدارس الثانوية العليا من جامعة مدينة كويزون للفنون التطبيقية (QCPU) في كلا المجموعتين، التجريبيةُ (30) طالبًا، والضابطةُ (30) طالبًا، تم تقديم دروس في علوم الأرض، واستخدام نموذج فراير كمواد تعليمية في المجموعة التجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، كما أدى استخدام نموذج فراير في تدريس العلوم إلى تَحَسُّنٍ كبير في مفردات العلوم للطلاب.

دراسة إلهان إيلترİlhan İLTER.(2015). أثر نموذج فراير على تعلم المفاهيم في الدراسات الاجتماعية، جامعة بايبورت، كلية التربية بايبورت، قسم التعليم الابتدائي، تركيا.

The Investigation of the Effects of Frayer Model on Vocabulary Knowledge in Social Studies.

الغرض من الدراسة الحالية هو تحديد أثار نموذج فراير على تطوير معرفة المفاهيم في الدراسات الاجتماعية. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بلغت عينة البحث(37) تلميذ وتلميذة من الصف الرابع ، منهم (19) للمجموعة التجريبية، و(18) للمجموعة الضابطة، بينما تم استخدام نموذج فراير كمنظم نصي في تعليم المفاهيم في المجموعة التجريبية، تم استخدام النهج التعريفي والسياقي من خلال التكامل في المجموعة الضابطة. تم تنفيذ هذا البحث في مدرسة حكومية مع طلاب الصف الرابع في بايبورت، في العام الدراسي 2014. تم استخدام المقياس الذي طوره Wesche and Paribakht (1996) وتم التأكد من صلاحيته وموثوقيته وتكييفه مع اللغة التركية من قبل الباحث، لتحديد مستوى معرفة الطلاب بالمفردات. أما بالنسبة للنتائج، فقد وجد أن المجموعة التجريبية كانت أكثر نجاحًا في معرفة المفاهيم من خلال معاني الكلمات المستهدفة من خلال توسيع سعة المفاهيم لديهم بشكل متعمق. وقد أظهرت النتائج أن نموذج فراير سهّل على الطلاب تحديد السمات ذات الصلة وغير ذات الصلة والأمثلة وغير الأمثلة للمفاهيم وكشف العلاقات والهياكل الهرمية بين المفاهيم، وبالتالي توجيههم لتوليد معاني المصطلحات من خلال تنشيط المعرفة السابقة. وبالتالي، فإنه يساعد الطلاب على تسهيل تطوير معرفة المفردات واكتساب المفردات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، تبين للباحثة أن معظم الدراسات هدفت إلى قياس فاعلية نموذج فراير في التدريس، واكتساب المفاهيم العلمية أو الجغرافية أو النحوية أو الأجنبية؛ مثل دراسة: أبو كلوب (2023)، وجاسم (2023)، والخصاونة (2020)، دحام(2021)، وأبو صفا(2018)، واستاكيو ومارتينز(2017)، وإلهان إيلتر(2015)، في حين هدف بعضها الأخر إلى التَّعرُّف على فاعلية نموذج فراير في تنمية التفكير الابداعي أو الابتكاري؛ مثل دراسة: العليان(2024) والحارثي والعيسى(2021)، بينما الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة وهدفت إلى قياس فاعلية نموذج فراير في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية، كما تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة (تلاميذ الصف الرابع– تلاميذ الصف الخامس– تلاميذ الصف السادس– طلاب المرحلة الثانوية) من بيئات ودول مختلفة. أما الدراسة الحالية فطبقتها على تلاميذ الصف الخامس في مدارس محافظة دمشق، واتبعت جميع الدراسات المنهج التجريبي عدا دراسة الخصاونة (2020)، إذ تشابهت مع منهج الدراسة الحالية الذي اتبعته الباحثة وهو المنهج شبه التجريبي. لدى الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة أمكن الاستفادة منها في توفير تصور شامل عن نموذج فراير، وسبل تطبيقه، وإثراء الجانب النظري للبحث بالرجوع للعديد من المراجع الواردة في تلك الدراسات، كما تمت الاستفادة من هذه الدراسات في المساعدة في صياغة مشكلة البحث، والاطلاع على منهجية البحث، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، ومقارنة نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة. تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع وهو تعرّف فاعلية نموذج فراير في تنمية مهارات التفكير الناقدعلى تلاميذ الصف الخامس تحديداً، بينما اقتصرت الدراسات السابقة على تعرف أثر نموذج فراير في تنمية أنواع أخرى من التفكير (الإبداعي – الابتكاري) أو تنمية المفاهيم الجغرافية أو العلمية مما يعطيها أهمية خاصة.

10- الإطار النظري: نموذج فراير: قامت دورثي فراير Dorothy Frayer ومجموعة من زملائها في جامعة (ويسكنسون مادسن) في أمريكا عام 1969م بإعداد نموذج يساعد المتعلمين على اكتساب المفاهيم، من خلال إعطاء أمثلة للمفهوم، وأمثلة مضادة، واستعمال الخواص، وغير الخواص التعريفية للمفهوم.

أهمية النموذج: يساعد النموذج المعلم على توجيه المتعلمين لإجراء نشاط معين، ومن خلاله يطلب منهم أن يلخصوا ما توصلوا إليه، ويساعده في التقويم أيضاً من خلال تأكده من اكتساب الطلاب للمفاهيم بصورة سليمة، إضافة إلى إمكانية استخدام النموذج لتلخيص الدرس. ومن الأسباب التي تدعو إلى استخدام نموذج فراير **Frayer** في التدريس أنه يساعد في:

-تحقيق نشاط وحيوية وفاعلية المتعلمين في الموقف التعليمي.

- ابتكار مرجع بصري أو مرئي للمفهوم المراد تعلمه.
- بناء وتنمية الفهم العميق لدى المتعلمين عن المفهوم المراد تعلمه.
- مساعدة المتعلمين على التفكير ووصف معنى المفهوم.
- تحليل وتقويم اكتساب المفاهيم لدى المتعلمين.

-إعداد المتعلمين لاختبارات المفاهيم.

-لا يقتصر استخدامه على تعلم المفاهيم فقط.

-يمكن الاستفادة منه في التقويم.

-يمكن الاستفادة منه في المواد الدراسية المختلفة (**Gore ,**2004, 36).

مراحل أنموذج فراير: يتضمن النموذج ثلاث مراحل حسب تصنيف فراير **Frayer** وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة تحليل المفهوم إلى عناصره: وتتضمن العناصر التالية:

عنوان واسم المفهوم: وهو كلمة أو مصطلح متعارف عليه لفظياً.

تعريف المفهوم: عبارة عن تقرير يحدد معنى المفهوم أو الخصائص أو السمات الأساسية المميزة له.

الخصائص المميزة للمفهوم: هي الخصائص أو السمات التي تشترك فيها جميع أمثلة المفهوم، وتميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى.

الخصائص غير المميزة للمفهوم: هي الخصائص التي تختلف من مثال لآخر من أمثلة المفهوم.

أمثلة منتمية للمفهوم: هي حالات المفهوم التي لها جميع الخصائص المميزة له، ويطلق عليها (الأمثلة الموجبة).

أمثلة غير منتمية للمفهوم: هي حالات ليس لها أي من خصائص المفهوم، أو لها بعض الخصائص دون البعض الآخر، ويطلق عليها (الأمثلة السالبة).

المفهوم الرئيسي: هو المفهوم الذي يحتوي على كل أمثلة أو حالات المفهوم.

المفهوم الفرعي: هو مفهوم آخر له كل خصائص المفهوم الرئيسي بالإضافة إلى خصائص أخرى ليست له.

حيث تتضمن هذه المرحلة شكلاً تخطيطياً، وهو عبارة عن مستطيل مكون من أربعة مربعات يتوسطها المفهوم في دائرة.

الشكل (1): رسم توضيحي لنموذج فراير Fraye

المرحلة الثانية: مرحلة تدريس المفهوم: حيث وضعت فراير العمليات التالية لتعلم المفهوم:

تقديم المفهوم، تعريف المفهوم، التعرف على الصفات المميزة للمفهوم، التعرف على صفات الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة، تقديم المفهوم الرئيسي، تقديم المفاهيم الفرعية.

المرحلة الثالثة: قياس اكتساب المفهوم: اقترحت فراير أداة تستخدم لقياس مدى اكتساب المفهوم، وقد تكونت هذه الأداة من اختيارا من متعدد، أو إكمال إجابة قصيرة. وفي هذه الأداة تتم معرفة التمييز بين الصفات، وتعريف المفهوم، وعنوان المفهوم، وصلة المفهوم بالمفاهيم الفرعية(شقير،2007، 43).

إن استخدام النماذج التدريسية الحديثة القائمة على النظرية البنائية يسهم في تنمية عدة مهارات ومن هذه المهارات مهارات التفكير الناقد، إذ يستطيع الفرد أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصل إلى أحكام متوازنة، وإن قبول فكرة من الجميع لا تعني الاعتقاد بحقيقتها الأزلية دون التأكد من مدى انسجامها مع الحقيقة كما نجربها، والتفكير الناقد ضرورة يقتضيها العصر يتعلم الطلبة من خلالها التفكير المنطقي والحجة والإقناع وتدريب العقل على أنماط متعددة من التفكير(دي بونو،1989، 582).

معاييرُ التفكير الناقد: ويُقصد بها تلك المواصفات العامة المُتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تُتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير جروان إذْ تُمثل خطة سير للمفكر خصوصاً المعلم، والتلميذ من المفترض الالتزام بها عند معالجة ظاهرة، أو موقف ما، وهذه المعايير تُمثل شبه إجماع من الباحثين **(**جروان، 1999، **123)** وتتمثل بالآتي:

معيارُ الوضوح: وهو المعيار الرئيس لباقي المعايير، ويعني ذلك وضوح العبارات ليتمكن الناقد من الحكم عليها، ويمكن استجلاؤها عن طريق الأسئلة مثل، هل تستطيع؟ هل يمكن أن تعبرَ عن رأيك بطريقة أُخرى؟ ماذا تقصد بقولك كذا...؟

معيارُ الصحة: والمقصود بذلك أن تكون العبارة صحيحةً موثوقةً، إذْ إن العبارة قد تكون واضحة، ولكنها غير صحيحة، ومن الأسئلة التي تخدم هذا المعيار؟ كيف يمكن فحص ذلك؟ من أينَ جاءتك هذه الفكرة؟ كيف يمكن أن تتأكد من صحة ما تقول؟

معيارُ الدقة: أي إعطاء الموضوع حقه في المعالجة، والتعبير عنه، بلا زيادة، أو نقصان، وتلافي الحشود، الإطناب.

الربطُ: أي مدى العلاقة بين السؤال، وموضوع النقاش.

العمقُ: أي عدم افتقار الفكرة، أو المشكلة إلى العمق الذي يتناسب مع تعقيداتها.

الاتساعُ: أي الأخذ بجميع جوانب المشكلة، ويمكن استخدام عبارات من مثل: هل هناك حاجة لأخذ وجهات نظر أُخرى؟ هل هناك وجهات نظر لا تنطبق على الحالة؟

المنطقُ: أي قدرة الفرد على تنظيم الأفكار، وتسلسلها، وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، والوصول إلى نتيجة مترتبة على حجج معقولة، ومن أمثلة الأسئلة في هذا المجال: هل ذلك معقول؟ هل يوجد تناقض بين الأفكار المطروحة؟

ترى الباحثة حتى تصبح هذه المعايير جزءاً مكملاً لنشاطات التفكير الناقد في الموقف التعليمي، يجب على المعلم أن يراقب نفسه في تواصله مع التلامذة، وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، حتى يكون سلوكه نموذجاً يحتذى به من قبل تلامذته، وهم يمارسون عملية التفكير الناقد.

كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي: تتناولُ الدراساتُ الاجتماعيّةُ في الصفِّ الخامسِ موضوعاتٍ أعمقَ في العلاقات الاجتماعيةِ تناسبُ عُمرَ المتعلّم. وهذا الكتابُ مبنيٌّ على أنشطةٍ تُجسّدُ المشاعرَ الإنسانيةَ وتأثيرَها في حياةِ الناسِ، وتعزّزُ مهاراتِ التفكيرِ لديهم؛ ولا سيّما المهمُّ منها مثلُ التحليل والاستنتاج وغيرها.

ويتناولُ الكتابُ آلياتِ تطويرِ مهاراتِ التواصلِ والحوارِ وبناءِ الصداقاتِ، ويُعزّزُ الروابطَ المجتمعيةَ بدراسةِ الأحداثِ التاريخيةِ ضمنَ سياقٍ وطنيّ؛ إذْ يعالجُ قضايا وظواهرَ حياتيّةً على قدرٍ من الأهميّةِ كالهجرة والمشكلات السكانيةِ مؤكّداً أهميةَ تعرّفِ مكامنِ الجمالِ في البيئة السوريّةِ؛ لتعزيزِ الانتماءِ الوطنيّ لدى المتعلّم، وتحمّلِ مسؤوليتهِ في القيامِ بواجباتِهِ، وإنجازِ المهمّاتِ الموكلةِ إليه والمبادراتِ المتوقّعةِ منه خدمةً لنفسِهِ ولأسرتِهِ ولمجتمعِهِ.

ويُفردُ الكتابُ حيّزاً واسعاً للعملِ التعاونيِّ وتكوينِ الذاتِ وَفْقَ الأسسِ المُعتمَدةِ في الإطارِ العامِّ للمنهاجِ الوطنيِّ والمعاييرِ الوطنيةِ المنبثقةِ عنه، ويُفسحُ المجالَ للمتعلّمِ أيضاً لتكوينِ آراءٍ ومفاهيمَ مبنيّةٍ على التحليلِ العلميِّ والاستنتاجِ؛ للوصولِ إلى الغاياتِ التربويّةِ المنشودةِ.

يتضمّنُ الكتاب أيضاً مجموعة من الموضوعات؛ ففي (وحدة سلامتي) تمت مناقشة أسس تجنب الإساءة والخطر، وكيف يحمي المتعلّم نفسه ويقاوم ضغط الأقران الذي يؤدي إلى نتائج سلبية، ويعزّز مشاركته في المجتمع، وبعض جوانب التعاطف وتبادل الأدوار، وفي موضوع بيئتي يتعرّف بيئاتِ العالمِ الطبيعيّة المتنوعة، وتأثير الشمس والقمر في البيئة والإنسان، ومعلومات عن الأرض وكيفية إعادة استثمار وتدوير بعض موارد البيئة، أما في وحدة وطني فيدرس بعض الأحداث والمتغيرات في الجمهورية

العربية السورية، والتنوع الاجتماعي ودوره في البناء الثقافي للمجتمع، ومواضيع عن التراث والهوية، وأهم المنجزات الحضارية التي تضع الجمهوريّة العربيّة السوريّة في قلب العالم، وأهمية العدل في تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع والارتقاء في العلاقات الإنسانية.

أهميةُ مادة الدراسات الاجتماعية:الدراسات الاجتماعية هي المجال الرئيس الذي يتيح للمتعلم ما يأتي:

- معرفةُ بيئته المحلية، ووطنه، وأمته العربيّة، والعالم من حوله، ومكانته في هذا العالم، والتحديات التي يتعرض لها.
- معرفةُ خصائص المجتمع الذي يعيش فيه من حيث تاريخه، ومعتقداته، وتقاليده، وقيمه التي تميزه عن غيره وتحفظ هويته.
- معرفةُ طموحات مجتمعه المستقبليّة.
- معرفة نماذج من أشكالِ تكيف المجتمعات مع بيئاتها قديماً وحديثاً.
- معرفة الثقافات الأُخرى وتفهمها وبناء جسور التعاون معها.
- معرفة التغيرات التي حصلت وتحصل في المجتمع السوريِّ وفي العالم.
- اكتسابُ القيم الوطنية والقومية والإنسانية والبيئية والاقتصادية والجمالية والأخلاقية والعلمية والحقوقية التي تُؤهله للتعامل الراقي مع تحديات عصر العولمة.
- اكتساب القدرة على دراسةِ المشكلاتِ التي تواجهه وتواجه مجتمعه سواء أكانت بيئية، أم اجتماعيّة أم اقتصاديّة.
- اكتساب القدرة على توقع ما يمكن أن يطرأ من أحداث أو مشكلات انطلاقاً من المُعطيات الحالية.
- اكتساب مهارات التواصل الإنسانيّ السليم المبني على الحوار والاحترام المتبادل وقبول الآخر واستخدام مهارات التفكير السليم في التعاطي مع القضايا المطروحة.
- اكتسابُ القدرة على توظيف المعرفة وإنتاجها(وزارة التربية، دليل المعلم، 2017، 13-14).

الأهدافُ العامةُ لمادّة الدّراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي:يتحددُ الهدفُ الرئيس لتدريس الدراسات الاجتماعيّة والإنسانية بتربيةِ المتعلم تربيةً اجتماعيةً من خلال مساعدته على فهم ماضي مجتمعه وتراثه، وفهم العالم من حوله، وإكسابه مهارات وكفايات يتفاعل من خلالها مع قضايا مجتمعه إيجابياً ويمتلك القدرة على اتخاذ القرار وروح المبادرة لصالح وطنه وأمته والإنسانية جمعاء وذلك بعد اكتسابه المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المناسبة. تسعى الدراسات الاجتماعية إلى بناء شخصية متميزة لمتعلِّم قادر على أن:

- يعبِّر عن رأيه باحترام.
- يدافع عن فكَره، ويناقش بالحجَّة والدليل والبرهان.
- يحترم آراء الآخرين.
- يتعاون مع الآخر.
- يحمي نفسه.
- يعرف حقوقه وواجباته.
- يحافظ على بيئته الطبيعيَّة.
- يحافظ على تراثه وآثاره.(المرجع السابق، 5).

التفكير الناقد ومادة الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي: يعتبر التفكير الناقد عملية ذهنية وقابلة للتطبيق، تنطوي على مهارات متعددة تشمل فصل الحقائق عن الآراء، والتدقيق في صحّة الأدلة وطرح الأسئلة والتّحقق من المعلومات، إضافة إلى مهارات الإصغاء، وتجري عبر الخطوات الآتية : طرح الأسئلة، البحث عن المعلومات، التحليل، مشاركة الحلول.

وبعد قيام الجمهورية العربية السورية بمشروع تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وإحداث نقلة نوعية في المحتوى التربوي بشكل عام والتعليمي بشكل خاص، ركز المفهوم الشامل لمنهج الدراسات الاجتماعية على مواكبة طبيعة التطورات المتلاحقة والسريعة سواء منها التربوية والتعليمية والمجتمعية والتقنية، مما أدى إلى تهيئة المتعلمين لمجتمع متطور باستمرار يتميز بالتعقيد ويعج بالمشكلات.

وتم الانطلاق في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية من أهداف عامة تتحدد ب" تربية المتعلم اجتماعياً من خلال مساعدته على فهم ماضي مجتمعه وتراثه وفهم العالم من حوله وإكسابه كفايات ومهارات يتفاعل من خلالها مع قضايا مجتمعه إيجابياً ويمتلك القدرة على اتخاذ القرار والمبادرة، لذا يتوقع من المتعلم أن يكون مواطناً قادراً على التفكير العلمي والناقد والنظمي وعلى استخدام منهجية البحث العلمي لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المجتمعية. (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2007، 9).

تأسيساً على ما سبق وبناء على الأهمية الكبيرة التي تحتلها مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين إذا ما تم تدريسها بأحدث الطرائق والنماذج التدريسية الحديثة، جاء البحث الحالي بغرض تعرف فاعلية استخدام نموذج فراير القائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وهذا ما سنتعرف عليه في الفقرات الآتية.

11- منهج البحث:

وفقاً لأهداف البحث وطبيعته، استُخدم المنهج شبه التجريبي، لقياس فاعلية نموذج فراير في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي، ووفقاً المنهج استُخدمت مجموعتان، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، ثم طُبقت أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير الناقد) قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، دُرِّست المجموعة التجريبية باستخدام أنموذج فراير، على حين دُرِّست المجموعة الضابطة باستخدام الاستراتيجية المتبعة، ثم طُبقت أدوات البحث بعدياً على المجموعتين، وبمقارنة نتائج التحليل الإحصائي لدرجات المجموعتين أمكن قياس فاعلية (المتغير المستقل: أنموذج فراير، في المتغير التابع (التفكير الناقد). بعدياً على المجموعتين، وبمقارنة نتائج التحليل الإحصائي لدرجات المجموعتين أمكن قياس فاعلية (المتغير المستقل: أنموذج فراير، في المتغير التابع(التفكير الناقد).

12- المجتمع الأصلي وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والبالغ عددها(280) مدرسة، اختيرت المدرسة(مصطفى محمود مصطفى) بطريقة قصدية من بين مدارس الحلقة الأولى التابعة لمدينة دمشق من أجل تطبيق الإجراءات الميدانية للبحث، وهي" العينة التي يختارها الباحث لتحقيق غرضه بحيث يقدر حاجته من المعلومات، ويقوم باختيار عينة الدِّراسة اختياراً حرّاً، بحيث تعدُّ ممثلاً للمجتمع الذي تنتمي إليه" (الشماس، ميلاد،2015، 188). وذلك للأسباب الآتية:

- إبداء إدارة المدرسة الرغبة الكاملة في التعاون مع الباحثة لإتمام التجربة وتقديم التسهيلات اللازمة لذلك.
- وجود المدرسة في منطقة تتقارب فيها المستويات الاقتصادية والاجتماعية لأفراد عينة الدراسة. قربها من مكان سكن الباحثة لتسهيل الاتصال مع التلامذة والمعلمين، وإمكانية التطبيق والمتابعة، وتنفيذ إجراءات البحث على أكمل وجه.
- احتواء المدرسة على أكثر من شعبة للصف الخامس الأساسي، الأمر الذي أسهم في اختيار عينة البحث.

وبعد أن اختيرت مدرسة مصطفى محمود مصطفى، لجأت الباحثة إلى تحديد شعبتين من المدرسة متكافئتين من حيث العدد والتحصيل والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، جرى اختيار عينة عشوائية منها؛ وهي العينة التي تكون الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لجميع أفراد مجتمع البحث دونما تأثر أو تأثير(حلس،2006، 71)، وتكونت عينة البحث من شعبتين دراسيتين من مدرسة(مصطفى محمود مصطفى)، قُسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة دُرسَّت بالطريقة المُتَّبعة المستخدمة من قبل معلم الصف، وتجريبية دُرسَّت الوحدتين المعدتين وفق نموذج فراير من قبل الباحثة، والجدول الآتي يبين أعداد تلامذة العينة وتوزعهم على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

الجدول (1): يوضح توزع أفراد عينة التجربة بحسب المجموعة والشعبة

المجموعة	الشعبة	ذكور	اناث	عدد التلامذة
التجريبية	الأولى	14	28	42
الضابطة	الثانية	16	26	42

13- إجراءات البحث:

سارت الباحثة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وهو نموذج فراير مثل: دراسة العليان (2024)، دحام(2021)، أبو كلوب(2023)، الخصاونة(2019)، جاسم (2023)..الخ للاستفادة منهم في تصميم أدوات البحث.
- **إعداد مواد وأدوات البحث وهي كالآتي:**

أ- إعداد دليل المعلم لدروس من الوحدتين الخامسة والسادسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي لتدريس المفاهيم المختارة وفق نموذج فراير، كونهما يتضمنان بعض المفاهيم والمشكلات والظواهر المناسبة للتدريس وفق نموذج فراير.

اختيار الوحدات: وقد تم اختيار الوحدتين التاليتين:

الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للفصل الثاني بعنوان بيئتي: وتضمنت 8 دروس موزعة على 16 حصة درسية، تم اختيار ثلاثة دروس منها فقط، ذلك أنها تشتمل على مفاهيم يمكن تدريسها وفق نموذج فراير، وهي كالآتي: درس نتواصل لنكتشف، صناعة الطبيعة، الأرض تتكلم.

الوحدة السادسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للفصل الثاني بعنوان وطني: وتضمنت 5 دروس موزعة على 10 حصص درسية، تم اختيار ثلاثة دروس منها فقط وهي: منجزات حضارية، تراث وهوية، أثارنا العالمية، كذلك لأنها تحتوي مفاهيم يمكن تدريسها وفق نموذج فراير.

- تحديد الأهداف العامة لكل درس، والأهداف التعليمية المتضمنة في الدروس المختارة.
- تحديد المهارات المتوقع اكتسابها، وتحديد الوسائل والتقنيات التعليمية التي يحتاجها كل درس باستخدام نموذج فراير.
- **قائمة التوجيهات:** بهدف تقديم فكرة للمتعلمين عن طريقة عملهم في المواقف التعليمية التعلمية، من خلال إعطاء التعليمات المهمة التي ينبغي عليهم مراعاتها أثناء عملية التعلم وفقاً لنموذج فراير، بحيث يبدأ المتعلمون وهم مدركون للمواقف التعليمية، ومتفهمون لمتطلباتها والمتمثلة في تأكيد دورهم النشط في المواقف التعليمية، والجدية في العمل.
- تحديد خطوات سير الدرس من خلال تنفيذ مجموعة الإجراءات والأنشطة المتضمنة في كل مرحلة من مراحل نموذج فراير وهي(مرحلة تحليل المفهوم ثم تعريف المفهوم يليها قياس المفهوم).
- تحديد الانشطة التعليمية والمهام الصفية التي يمكن أن ينفذها التلاميذ وفق نموذج فراير أثناء الدرس.

- تحديد وسائل التقويم حيث تم استخدام الأسئلة المقالية الصغيرة والموضوعية في الأنشطة والمهام.
- وبذلك تعد الدروس المصممة وفق نموذج فراير الأداة التعليمية الرئيسة في البحث، وقد عرضت الباحثة الدروس المصممة وفق نموذج فراير على عدد من المحكمين وطلبت إليهم إبداء آرائهم فيها و إضافة المقترحات التي يرونها من حذف أو إضافة أو تعديل، وأجرت الباحثة التعديلات التي اقترحها السادة المحكمين المذكورة أسمائهم والتي كان أهمها ضرورة دمج بعض الخطوات المتشابهة معاً، وإمكانية تجاوز إحدى الخطوات إذا لم يسبب ذلك اشكالية معينة، وضرورة تغيير بعض الأمثلة لأنها تثير الحيرة لدى المتعلمين.
- تم الاعتماد على صدق المحكمين للخطة الدراسية فقط دون إجراء تجريب استطلاعي وذلك بسبب ضيق الوقت، وكثرة العطل المدرسية، والالتزام بالخطة الدرسية التي وضعتها وزارة التربية لاستكمال الدروس للفصل الدراسي الثاني.

ب- تصميم اختبار مهارات التفكير الناقد:

أعدت الباحثة اختباراً لمهارات التفكير الناقد هدفه قياس مهارات التفكير الناقد، وتم اختيار المهارات الخمس التي حددها واطسن – جلاسر، استندت الباحثة في بناء الاختبار إلى عدد من البحوث والدراسات ذات الصلة بالتفكير الناقد ومنها (براون وكيلي،(2014)؛ الزعبي (2015) بالإضافة إلى الاستفادة من مقياس جلاسر وواطسن، وتألف الاختبار من (20) بنداً موزعين على (5) اختبارات فرعية يقيس كل منها واحدة من مهارات التفكير الناقد (التنبؤ بالافتراضات – التفسير– الاستنباط – الاستنتاج– تقويم الحجج) وكل مهارة منها تتألف من (4) مواقف، وقد روعي في صوغ بنود الاختبار إثارة اهتمام التلامذة وتحدي تفكيرهم، وسلامة صوغهم ومناسبتهم لمستوى التلامذة العقلي واللغوي، وقرب البنود من واقعهم ومواقف حياتهم اليومية، وتضمنت تعليمات الاختبار بيانات خاصة بالتلميذ، هدف الاختبار، وشرح طريقة الاجابة عن الاسئلة. أما فيما يتعلق بتصحيح الاختبار فيحصل التلميذ على درجتين لكل إجابة صحيحة عن الفقرة (السؤال)، وينال درجة الصفر في حال الإجابات الخاطئة، ودرجة واحدة في حال كانت الإجابة محتملة كما في مهارة الاستنتاج.

الصدق الظاهري لاختبار مهارات التفكير الناقد: قامت الباحثة بالتحقق من صدق اختبار مهارات التفكير الناقد لمادة الدراسات الاجتماعية، عن طريق عرضه على مجموعة من المختصين في قسم المناهج وطرائق التدريس، وقسم علم النفس، لمعرفة آرائهم حول النقاط الآتية:

- نص المهارات من حيث الصياغة والمعنى.
- مدى تمثيل أسئلة الاختبار للمهارات.
- مناسبة البدائل لكل سؤال من الأسئلة.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- صحة الإجابة المقترحة.
- ولقد أورد السادة المحكمون ملاحظاتهم الآتية:
- تعديل الصياغة اللغوية للتعليمات المتعلقة بالتلاميذ.
- تعديل بعض المموهات بحيث تكون قريبة من الإجابة الصحيحة.
- تعديل صياغة بعض الأسئلة.

وجرت دراسة ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين من قبل الباحثة ، وتم الأخذ بما هو مناسب لطبيعة البحث، ومستوى التلاميذ، وأجريت التعديلات اللازمة حتى أصبح الاختبار صالحاً لإجراء التجربة الاستطلاعية، ويبين الجدول (2) بعض التعديلات التي أجرتها الباحثة على بعض بنود اختبار مهارات التفكير الناقد لمادة الدراسات الاجتماعية:

الجدول(2): التعديلات التي أجريت على بعض بنود اختبار مهارات التفكير الناقد لمادة الدراسات الاجتماعية

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
يستعين بالبلدية لتأمين وصول المياه إلى أرضه.	يعتمد على سقيا المطر حتى لو لم ينزل المطر بشكل كاف.
يقترب من أحد العمال ويحاول معرفة كيفية العمل.	ينتظر حتى يتعلم كيفية أداء العمل.
توفر الدولة التسهيلات للمواطن للحصول على سيارة شام.	يمكن لأي مواطن الحصول على سيارة شام.
للتحلي بالصبر دور كبير في تحقق الذكاء في التجارة.	استخدام الذكاء في التجارة يحتاج إلى التحلي بالصبر.

وبالنسبة لزمن الاختبار: حسب متوسط الزمن الذي يستغرقه التلامذة للإجابة عن جميع بنود الاختبار بتطبيق المعادلة:

زمن الاختبار= (زمن انتهاء التلميذ الأول + زمن انتهاء التلميذ الأخير) / 2

وبالتطبيق بلغ زمن الاختبار $= \frac{50+38}{2} = 44$

وبنتيجة تطبيق المعادلة بلغ زمن تطبيق الاختبار(45) دقيقة.

الصدق البنيوي لاختبار مهارات التفكير الناقد: حسبت معاملات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة الاختبار الفرعي للمهارة التي ينتمي إليها، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل بند ودرجة اختبار المهارة التي ينتمي إليها بين (0.646−0.802)، وهي قيم ارتباط دالة إحصائياً وهذا يدل على أن اختبار مهارات التفكير الناقد متسق داخلياً.

ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد:

طريقة الثبات بالإعادة:

للتحقق من ثبات استقرار اختبار التفكير الناقد طبقت الباحثة الاختبار مرتين على عينة سيكومترية مؤلفة من 20 تلميذاً وتلميذة من خارج العينة الاساسية، أعادت الباحثة تطبيقه مرة أخرى على العينة السيكومترية بعد مرور (21) يوماً من التطبيق الأول وذلك يوم الأربعاء(6-3-2024)، وقد اتضح أن معاملات ثبات الاختبارات الفرعية، والاختبار كله دال عند مستوى (0.01) والجدول يوضح ذلك:

الجدول(3) يوضح معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير الناقد بطريقة الإعادة

	مهارة تعرف الافتراضات	مهارة التفسير	مهارة الاستنتاج	مهارة الاستنباط	مهارة تقويم الحجج	المجموع الكلي
معامل بيرسون	.614 **	.532 **	.551 **	.570 **	.596 **	.903 **
الدلالة	0.001	0.007	0.005	0.004	0.002	0.000

طريقة ألفا كرونباخ لثبات الاتساق الداخلي:

استخدمت الباحثة أيضاً طريقة ألفا كرونباخ التي يمكن من خلالها تحديد القيمة الأدنى لمعامل ثبات الاختبار، ونتيجة لذلك تراوحت معاملات الثبات بين (0.687−0.921)، وهي قيم تشير إلى أن ثبات الاختبار جيد ويمكن تطبيقه والجدول(4) يوضح ذلك:

الجدول (4): يوضح قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات التفكير الناقد

الاختبار	مهارة الافتراضات	مهارة التفسير	مهارة الاستنتاج	مهارة الاستنباط	مهارة تقويم الحجج	المجموع الكلي
معامل ثبات ألفا كرونباخ	.746	.687	.708	.726	.736	.921

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد ومجموع اختبار مهارات التفكير الناقد دالة عند مستوى الدلالة (0.01)مما يؤكد ثبات الاختبار.

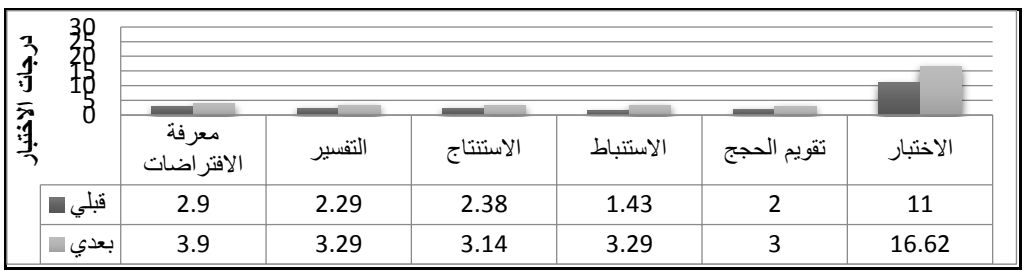
14- نتائج البحث وتفسيرها: تم التوصل إلى النتائج الآتية:

نتائج الفرضية الأولى: تم التحقق من صحة الفرضية الأولى وقبول الفرضية البديلة "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته، ولمصلحة التطبيق البعدي" وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته، واختبار (Paired-samples t-test) للعينات المستقلة، وفق ما يوضّحه الجدول (5):

الجدول (5): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
معرفة الافتراضات	القبلي	42	2.90	1.832	41	2.583	0.013	دالة
	البعدي	42	3.90	1.650				
التفسير	القبلي	42	2.29	1.852	41	2.760	0.009	دالة
	البعدي	42	3.29	1.453				
الاستنتاج	القبلي	42	2.38	1.912	41	2.051	0.047	دالة
	البعدي	42	3.14	1.539				
الاستنباط	القبلي	42	1.43	1.272	41	6.187	0.00	دالة
	البعدي	42	3.29	1.642				
تقويم الحجج	القبلي	42	2.00	2.118	41	2.313	0.026	دالة
	البعدي	42	3.00	1.938				
الاختبار	القبلي	42	11.00	5.881	41	5.041	0.00	دالة
	البعدي	42	16.62	4.808				

استناداً إلى الجدول (5) يتَّضِح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل بلغ (16.62) أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للاختبار كله إذ بلغ (11.00)، وكذلك في كل مهارة من مهاراته يتضح أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي أكبر منه في التطبيق القبلي وفق ما أوضحه الجدول(4)، كما أن قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد دالة إحصائياً في الاختبار كله إذ بلغت (5.041) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وكذلك بلغت قيمة ت في كل مهارة من مهاراته(2.583، ، 2.760، 2.051، 6.187، 2.313) على الترتيب وهذ قيم دالة احصائياً ، وبذلك يتبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي ككل وكل مهارة من مهاراته ، ما يقتضي رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة، والشكل (2) يوضِّح الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد.



الشكل(2): الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

يمكن تفسير النتيجة السابقة إن لاستراتيجيات وطرائق التدريس الواردة في دليل المعلم، ومنها (التعلم التعاوني– المناقشة– العصف الذهني)، والتي قامت مُعلمة المجموعة الضابطة باستخدامها في تدريس هذه المجموعة، أثرها في تحقيق فرق دالٍ إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ هذه المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد كله، وفي كل مهارة من مهاراته، وقد يعود السبب لإلتزام المعلمة بتطبيق هذه الاستراتيجيات و لخبرتها التعليمية وقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وبشكل متكامل، مما أثّر إيجاباً على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، ذلك أن حسن استخدام هذه الاستراتيجيات والالتزام بهم يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

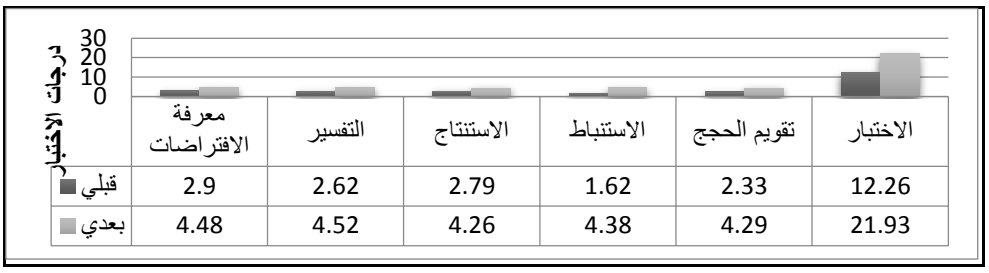
نتائج الفرضية الثانية: تم التحقق من صحة الفرضية الثانية وقبول الفرضية البديلة "يوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته، ولمصلحة التطبيق البعدي"

وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته، واختبار (Paired-samples t-test) للعينات المستقلة، وفق ما يوضِّحه الجدول (6):

الجدول (6): نتائج اختبار (t–test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
معرفة الافتراضات	القبلي	42	2.90	1.543	41	6.047	0.00	دالة
	البعدي	42	4.48	1.700				
التفسير	القبلي	42	2.62	1.794	41	6.419	0.00	دالة
	البعدي	42	4.52	1.656				
الاستنتاج	القبلي	42	2.79	2.007	41	5.061	0.00	دالة
	البعدي	42	4.26	1.926				
الاستنباط	القبلي	42	1.62	1.607	41	9.072	0.00	دالة
	البعدي	42	4.38	1.780				
تقويم الحجج	القبلي	42	2.33	2.160	41	5.463	0.00	دالة
	البعدي	42	4.29	1.954				
الاختبار	القبلي	42	12.26	5.553	41	11.895	0.00	دالة
	البعدي	42	21.93	5.335				

استناداً إلى الجدول (6) يتَّضِح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل بلغ (21.93) أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للاختبار كله إذ بلغ (12.26)، وكذلك في كل مهارة من مهاراته يتضح أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي أكبر منه في التطبيق القبلي وفق ما أوضحه الجدول(6)، كما أن قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد دالة إحصائياً في الاختبار كله إذ بلغت (11.895) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وكذلك بلغت قيمة ت في كل مهارة من مهاراته(6.047، 6.419، 5.061، 9.072، 5.463) على الترتيب وهذ قيم دالة احصائياً، وبذلك يتبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي ككل وكل مهارة من مهاراته، ما يقتضي رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة، والشكل (3) يوضِّح الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد.



	معرفة الافتراضات	التفسير	الاستنتاج	الاستنباط	تقويم الحجج	الاختبار
قبلي	2.9	2.62	2.79	1.62	2.33	12.26
بعدي	4.48	4.52	4.26	4.38	4.29	21.93

شكل(3): الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

التفسير: قد يعزى السبب في ذلك إلى أن أنموذج فراير يتناول المفاهيم الأساسية وصفاتها التعريفية ، والأمثلة التي تنتمي ولا تنتمي لها، الأمر الذي يعمل على ترسيخ المفهوم في ذاكرة المتعلم وفهمه بشكل جيد، كذلك فعندما يقوم المعلم بالرسم البياني للمفهوم ويقوم بتعبئته فإنه بذلك يساعد على عمل ملخص للمفهوم، وتخزينه في الذاكرة بشكل أفضل وأيضا فإن عمل المتعلم مع المجموعة، يجعله يناقش، ويفكر، ويستنتج، ويحلل، كل ذلك أثناء تنفيذ مراحل وخطوات أنموذج فراير.

بالإضافة إلى ذلك، فالأنموذج لا يكتفي بتعليم المفاهيم بشكل مجرد، بل يتطرق إلى النواحي المتعلقة بالمفهوم كافة، صفاته، وأمثلة عليه، وأمثلة مضادة، فعندما يفكر الطالب بصياغة تعريف للمفهوم، يفكر بأمثلة عليه، وأمثلة لا تنتمي له، ويفكر بأهم ميزاته التي تميزه عن باقي المفاهيم، وبهذه الصورة لا يبقى المفهوم مجردًا في ذهن الطالب، فهو يطبقه على أمثلة، ويفكر لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن المفهوم؟، ويفكر بالعلاقات التي تربطه بالمفاهيم الأخرى، وكذلك يفكر بأهم ميزاته التي تميزه عن المفاهيم الأخرى، وليس هذا وحسب؛ بل إن الرسم البياني يتيح للطالب تلخيص كل المعلومات التي جمعها عن المفهوم، بشكل مبسط وسهل ومحبب للمتعلم، وهو الرسم البياني للأنموذج، إذ يقوم برسمه بسرعة، ويفرغ معلوماته بداخله؛ فيعطيه نظرة سريعة وشاملة عن المفهوم، إذا أراد مراجعة الدرس مرة أخرى، لذلك كان النموذج ذا فاعلية على تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

ومن الجدير بالذكر أن أنموذج فراير يساعد التلامذة على استحضار المعلومات والإبقاء عليها مدة أطول، لأن الطالب يتوصل إليها بنفسه، كما أنها تحفزهم على البحث وربط المعنى الجديد بالمعاني والخبرات السابقة لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العليان (2024)، دحام(2021)، أبو كلوب(2023)، الخصاونة(2019)، أبو صفا(2018) إذ توصلت هذه الدراسات إلى فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها.

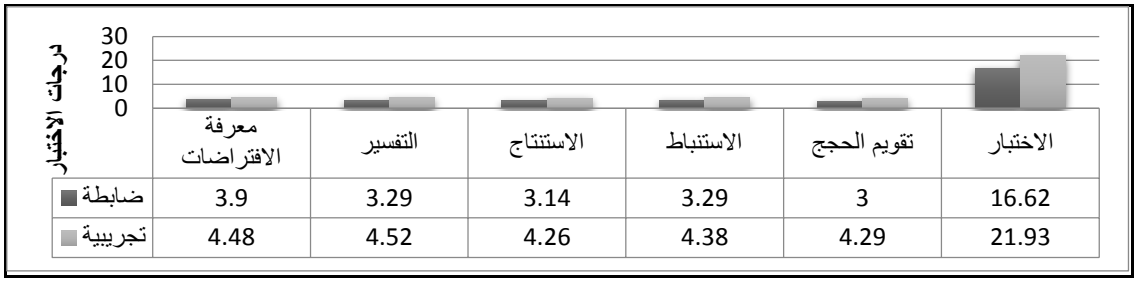
نتائج الفرضية الثالثة: تم التحقق من صحة الفرضية الثالثة وقبول الفرضية البديلة "يوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته، ولمصلحة المجموعة التجريبية".

وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته، واختبار (Paired-samples t-test) للعينات المستقلة، وفق ما يوضّحه الجدول (7):

الجدول (7): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
معرفة الافتراضات	التجريبية	42	4.48	1.700	37	1.563	0.001	دالة
	الضابطة	42	3.90	1.650				
التفسير	التجريبية	42	4.52	1.656	37	3.642	0.000	دالة
	الضابطة	42	3.29	1.453				
الاستنتاج	التجريبية	42	4.26	1.926	37	2.941	0.004	دالة
	الضابطة	42	3.14	1.539				
الاستنباط	التجريبية	42	4.38	1.780	37	2.931	0.004	دالة
	الضابطة	42	3.29	1.642				
تقويم الحجج	التجريبية	42	4.29	1.954	37	3.027	0.003	دالة
	الضابطة	42	3.00	1.938				
الاختبار	التجريبية	42	21.93	5.335	37	9.807	0.000	دالة
	الضابطة	42	16.62	4.808				

استناداً إلى الجدول (7) يتَّضِح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل و في كل مهارة من مهاراته، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية؛ إذ بلغت قيمة "ت" لمهارات التفكير الناقد ككل (9.807) وهي دالةً إحصائياً، كما بلغت قيمة "ت" لكل مهارة من مهاراته على الترتيب(1.563،3.642، 2.941،2.931،3.027) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة0.05، وبذلك يتبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية. والشكل (4) يوضِّح الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد.



الشكل(4): الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

التفسير: يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال فعالية نموذج فراير الذي تم اتباعه وتفوقه على الاستراتيجية المتبعة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي، بسبب طبيعة هذا النموذج الذي يشجع على إثارة الانتباه وحب الاستطلاع وإعمال العقل لتخمين الإجابات، وقد يعود إلى طبيعة المناخ الصفي السائد عند تطبيق هذا النموذج من توفير مساحة كافية من الحرية والتعبير عن كل ما يجول في تفكيرهم وإتاحة الفرصة لطرح الأسئلة، واحترام جميع وجهات النظر المطروحة، مما يزيد من ثقة التلامذة بأنفسهم وقدراتهم وتفاعلهم الإيجابي، مما ساعد على خروجهم عمّا هو مألوف ومعتاد وعدم تقيدهم بحرفية الكتاب والاعتماد على الرتابة المملة في تلقي المعلومات وحفظها لاسترجاعها في الامتحان والتي كانت تقدم بشكلٍ نظريّ دون توظيفها بالحياة العملية والتفكير بأهميتها وفائدتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العليان(2024)، جاسم (2023)، ونتيجة إلهان إيلتر(2015) إذ توصلو إلى

تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ذلك أن نموذج فراير من خلال توجيه التلاميذ لإضافة المفرادت أو المفاهيم الجديدة لإثراء النموذج، ومن خلال تكليف مجموعة من المجموعات بكتابة تقرير عما تم إنجازه، ساعدهم على التعبير عن معارف ومعلومات جديدة تم اكتسابها من المفاهيم المتضمنة في الوحدات الدرسية، وبالتالي زيادة قدرتهم في الطلاقة والمرونة والأصالة.

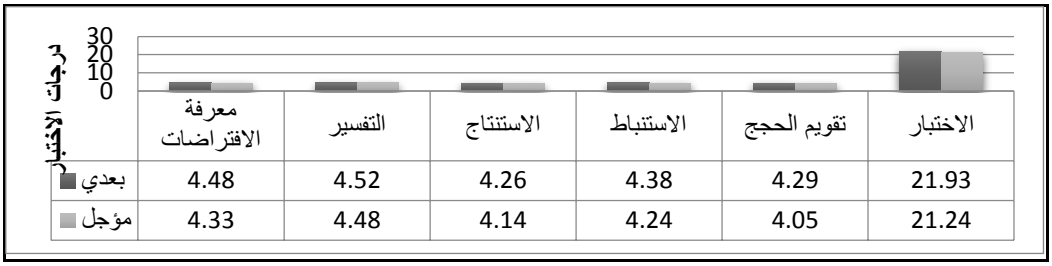
نتائج الفرضية الرابعة: تم التحقق من صحة الفرضية الرابعة وقبول الفرضية "لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته".

وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهاراته، واختبار(Paired-samples t-test) للعينات المستقلة، وفق ما يوضِّحه الجدول (8):

جدول (8): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
معرفة الافتراضات	البعدي	42	4.48	1.700	41	.684	.498	غير دالة
	المؤجل	42	4.33	1.319				
التفسير	البعدي	42	4.52	1.656	41	.240	.812	غير دالة
	المؤجل	42	4.48	1.700				
الاستنتاج	البعدي	42	4.26	1.926	41	.565	.575	غير دالة
	المؤجل	42	4.14	1.507				
الاستنباط	البعدي	42	4.38	1.780	41	.903	.372	غير دالة
	المؤجل	42	4.24	1.778				
تقويم الحجج	البعدي	42	4.29	1.954	41	1.220	.230	غير دالة
	المؤجل	42	4.05	1.561				
الاختبار	البعدي	42	21.93	5.335	41	1.260	.215	غير دالة
	المؤجل	42	21.24	3.894				

استناداً إلى الجدول (8) يتَّضح أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل بلغت(1.260) وبلغت في كل مهارة من مهاراته على الترتيب(684.، 240.، 565.، 903.، 1.220، 1.260)، ما يقتضي قبول الفرضية الصفرية، بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وفي كل مهارة من مهاراته، ما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في الاحتفاظ بمهارات التفكير الناقد، والشكل (5) يوضِّح الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على اختبار مهارات التفكير الناقد.



	معرفة الافتراضات	التفسير	الاستنتاج	الاستنباط	تقويم الحجج	الاختبار
بعدي	4.48	4.52	4.26	4.38	4.29	21.93
مؤجل	4.33	4.48	4.14	4.24	4.05	21.24

الشكل(5): الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل

التفسير: اعتَمدت عملية التدريس باستخدام نموذج فراير على أنشطة ومفاهيم تعليمية بحاجة إلى إعمال العقل والفكر لإيجاد أمثلة تنطبق على المفاهيم من المواقف الحياتية للمتعلمين، واعتمد النموذج أوراقاً للعمل؛ مكَّنت المتعلمين من تدوين معارفهم، وأمثلتهم، وتفسيراتهم، ومن ثم تخزينها في ذاكرتهم، وحسَّن قدرتهم على النفاذ والوصول إليها لاحقاً أثناء التطبيق المؤجل.

خاصة وأن هذا النموذج يرتكز على نظريات التعلم البنائي الذي يستند إلى خبرات التلاميذ السابقة ويحفزهم للانطلاق منها إلى كل ما هو جديد، تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت فاعلية نموذج فراير وهي: دراسة العليان(2024)، أبو كلوب (2023)، وجاسم (2023)،والخصاونة(2020)،والحارثي والعيسى(2021)، وأبوصفا(2018)، واستاكيوومارتينز (2017)، وإلهان إيلتر(2015)، إذ أكدت جميع هذه الدراسات فاعلية استخدام نموذج فراير في التدريس والاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم.

وكان للأسباب سابقة الذكر مجتمعة الدور الفاعل في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم تلامذة المجموعة الضابطة.

15- المقترحات: بناء على نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- لما كانت نتائج الدراسة الحالية قد أشارت إلى أن استخدام نموذج فراير في التدريس له فاعلية ايجابية في تنمية مهارات التفكير الناقد للتلامذة، فإن الباحثة تقترح بضرورة الاهتمام بتخطيط دروس مادة الدراسات الاجتماعية وتنفيذها باستخدام نموذج فراير . ذلك بالإضافة إلى النماذج الحديثة الأخرى القائمة على نشاط المتعلم وفاعليته خلال الموقف التعليمي.
- إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها على استخدام النماذج الحديثة ولاسيما نموذج فراير لما له من تأثير فاعل وإيجابي على التلامذة.
- حث الباحثين على إجراء أبحاث مماثلة لنماذج تعليمية حديثة وتعرّف فاعليتها وخاصة مع المراحل العمرية المبكرة، وبمواد تعليمية مختلفة.
- إجراء دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على نماذج التعلم واستراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية بغية تنمية مهارات التفكير الناقد عند التلامذة.

التمويل:
هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

المراجع:

1. أبو صفا، سلام حسني.(2018). أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
2. أبو كلوب، محمد(2023). أثرُ استخدامِ نموذجِ فراير لتنميةِ المفاهيمِ العلميةِ في مادةِ العلومِ والحياةِ لدى طلابِ الصَّفِّ الرابعِ الأساسيّ. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية. 3 (9).
3. الأعسر، صفاء. (1998). تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
4. بارث، جيمس، ل.(2004). مناهج المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة: النشاطات والمواد التعليمية. ترجمة: عبد الله العجاجي، السعودية: دار النشر العلمي والمطابع.
5. جاسم، علياء صباح.(2023). أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم والدافعية نحو مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة الدراسات المستدامة.
6. جروان، فتحي عبد الرحمن.(1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.432.
7. الحارثي، مها، و العيسى، هنادي.(2021). أثر استخدام نموذج فراير في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الطائف. مجلة جامعة أم القرى. 37(4) أبريل. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.
8. حلس، داوود.(2006). دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي في العلوم السلوكية. الجامعة الاسلامية.271.
9. الخصاونة، سماح .(2020). أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النحوية والإملائية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك. كلية التربية. الأردن.
10. دحام، هند .(2021).**The Impact of Frayer Model Strategy on EFL Pupils'Hev Achievement**.رسالة ماجستير. جامعة تكريت. كلية التربية للبنات.
11. دي بونو ادوارد .(1989). تعليم التفكير. ترجمة: عادل عبد الكريم ياسين وإياد احمد ملحم. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
12. زيتون، حسن. (2003 أ). تعليم التفكير "رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة". القاهرة: عالم الكتب، ط1.
13. زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
14. سليمان، جمال، والفوال، محمد.(2012). طرائق التدريس العامة. جامعة دمشق.
15. شحاته، حسن، والنجار، زينب.(2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
16. شقير، تحية محمد.(2007). فعالية نموذج فراير التدريسي في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حلوان.
17. الشماس، عيسى، وميلاد، محمود.(2015). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. منشورات كلية التربية. جامعة دمشق.
18. عبيد، وليام وعفانة، عزو. (2003). التفكير والمنهج الدراسي. مكتبة الفلاح، الكويت.
19. العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

20. عفانة، عزو.(1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية.1(1).

21. العليان، فاطمة.(2024). أثر التدريس وفق نموذج فراير **(Frayer)** في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية.40(3):276-290.

22. قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.

23. مارزانو، روبرت وبرانت، روناس وسوهيوز، كارولين وجونز، بوفلاي وبرسيسن، بربارا ورانكن، ستيوارت وسوهر، شارلز. (2004). أبعاد التفكير، إطار عملي للمنهج وطرق التدريس. ترجمة يعقوب نشوان، محمد خطاب. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط 2.

24. مركز ديبونو لتعليم التفكير. **(2018)**. المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار. عمان. الأردن.

25. مؤتمر التطوير التربوي.(2019). رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن. 26-28-2019. دمشق.

26. مؤتمر التعليم في مواجهة الأزمات.(2022). الفرص والتحديات مركز الرياض الدولي. الرياض11/أيار/2022. **https://www.spa.gov.sa/2353357**

27. المؤتمر العلمي الدولي السنوي السابع .(2023). رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في التعليم التنافسية والعالمية وجودة التعليم في الوطن العربي :الواقع والمأمول، الأردن.5/ أيار/ 2023.
https://vmi812558.contaboserver.net/index.php/conf/issue/view/32/.

28. مومني، إبراهيم. (2003). النظرية البنائية ودورها في تطوير الممارسات التدريسية لمرحلة التعليم الأساسي. المؤتمر العلمي بكلية التربية بجامعة دمشق.

29. وزارة التربية .(2017). دليل المعلم لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس. منشورات وزارة التربية.

30. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2007). وثيقة المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ما قبل الجامعي. دمشق: وزارة التربية.

31. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.(2007). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي. القانون رقم(32) الصادر بتاريخ 2003/4/7. وزارة التربية. دمشق.

32. Frayer, Dorothy. Fredrick, Wayne. Klausmeier, Herbert.(1969). A Schema for testing the level of concept mastery, working paper.16. Report from the project on situational variables and efficiency of concept-learning. 1-32.

33. Cobern, William. (1995). Constructivisim for Science Teachers. Science Education International, vol.6, no. 3, pp. 8-12.

34. APA. (2011). National Standards for High School Psychology Curricula, NE, Washington, DC 20002-4242. from:www.apa.org/education. Retrieved: 3\3\2012

35. Gore, M. (2004). Successful inclusion strategies for secondary and middle school teachers: Keys to help struggling learners access the curriculum. Corwin Press.

36. Reiss, J. (2012). 120th Content Strategies for English Language Learners Boston. Pearson Education. Inc .Tondaň.

37. Ketteringham, K. (2007). Do we need studies in the classroom. Journal of early children, 3(2), pp:20-40.
38. Osk, M. (2008). Importance of teaching social studies. New Jersy: Intelligent Life Publishers
39. ILter, I. (2015). The investigation of the effects of Frayer model on vocabulary knowledge in social studies. Elementary Education Online, 14(3), 1106-1129.
40. Estacioa, R. D. (2017). The use of modified frayer model in developing science vocabulary of senior high school students. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 4(1), 36-42.
41. Maswani, N. Lalah Alawiyah, Safira.(2024). The Frayer Model Effectiveness in the Arabic Vocabulary Development for Students in Madrasah. An Nabighoh 26, No. 1 (2024): 17-30. DOI: https://doi.org/10.32332/annabighoh.v26i1.17-30 .
42. Smith-Walters, C., Bass, A. S., & Mangione, K. A. (2016). Science and language special issue: Challenges in preparing preservice teachers for teaching science as a second language. Electronic Journal of Science Education, 20(3). Retrieved from http://ejse.southomeworkestern.edu/article/view/15869.