مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (١١)، العدد (٢)، ص ص ٤٦٧-٥٢٧، (ربيع ثاني ١٤٣٩هـ/ ديسمبر ٢٠١٧)

فاعلية استخدام طريقة المشروع في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية وأثرها على الذكاء الاجتماعي والتحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة

د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان
كلية التربية في جامعة الملك سعود

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة التعرّف على أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على الذكاء الاجتماعي، والتحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، حيث تضمنت الدراسة سؤالين رئيسين للكشف عن أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على مستوى الذكاء الاجتماعي (لفظي، وسلوكي)، وعلى التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ومن أجل تحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج التجريبي (شبه التجريبي)، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠٥.)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، طبقاً لمقياس الذكاء الاجتماعي في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠٥.) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي، بين التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.)، بين متوسطي درجات الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وأخيراً كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل عند مستوى الدلالة (٠٥.) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين: القبلي، والبعدي، لصالح الاختبار البعدي.

الكلمات المفتاحية: التدريس، طريقة المشروع، الدراسات الاجتماعية، التحصيل، الذكاء الاجتماعي.

مقدمة

تواجه عمليات التخطيط في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتطويرها، وتنفيذها عدة تحديات، ومن أبرز تلك التحديات تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، حيث إن ذلك في غاية الأهمية تبعاً لطبيعة هذه المادة (خريشة،٢٠٠٤)، وهذه التحديات التي تواجهه مناهج الدراسات الاجتماعية هي جزء من تحديات اكبر تواجه جوانب عدة في العملية التربوية، حيث تشهد العمليات المرتبطة بالسلوك التدريسي والتربوي في وقتنا الراهن تحديات عدّة، وذلك نتاج تنوّع مصادر المعرفة المتاحة لكافة المكونات البشرية للعملية التعليمية، وبالتالي أصبحت الممارسات داخل المؤسسات التعليمية أكثر تعقيداً، وأصبح ضرورياً أن يكون الطالب أكثر وعياً لأشكال تلك التحديات.

إن منظمات اليوم تعمل في بيئة تتسّم بتزايد التعقيد والغموض، وسرعة التغيّر في الظروف الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والمعرفية، والتقنية بشكل غير مسبوق مما يجعل من الصعب استخدام الحلول والأفكار التي استخدمت بالأمس لحل مشاكل اليوم (أبو خضير،٢٠١٥).

هذا التنوّع والتداخل جعل من الإحاطة بأبعاد العلاقات التعليمية وتأثيراتها المتبادلة بمثابة تحدٍ للمشتغلين في تخطيط السياسات التعليمية أو تنفيذها، وبنظرة أعمق فإن التحدي الأكبر لايبدو في العناصر المادية المتاحة والمشاهدة، بل في العمليات العقلية المعقّدة التي تحدث داخل عقل الطالب، الذي هو بمثابة المستفيد النهائي في أي نظام تعليمي، حيث يؤكد عبدالمنعم (٢٠١٥) أنه أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تطوّر أنظمتها، وتفكّر بأنماط جديدة وأساليب حديثة تنسجم وعملية التنمية؛ لتكون بمثابة استجابة للتغييرات والتطوّرات، ومواكبة التقدّم الذي يعيشه العالم.

ولاغرو أن محاولات فهم استراتيجيات التفكير والذكاء الإنساني هي التحدي الأبرز للمختصين في مجال التربية وعلم النفس، ومن أكثر صور هذه التحديات تعقيداً طريقة تعلّم الفرد حيث تحدث في داخل عقل الإنسان آلاف العمليات العقلية المتداخلة، فعملية التعلّم كما

ذكر أبو علّام تشمل العديد من المهارات والكفايات، من معرفة الحقائق البسيطة إلى المهارات التي تتعلق بالأمور المعقدّة والإجراءات الصعبة، فعمليات التعلّم تتطلب أحياناً جهداً بالغاً(أبوعلام، ٢٠٠٤)، وقد نتج عن ذلك ظهور النظريات والآراء والفلسفات التي تحاول فهم طريقة اكتساب المعرفة واستيضاح العمليات العقلية الداخلية والظاهرية التي تحدث وتؤثر في استقبال الفرد وطريقة تفكيره وتعلّمه، مما حفّز أساتذة التربية، وعلم النفس، وعلم تكوين المعرفة (الأبستمولوجيا) والمهتمين بدراسة تطوّر الإنسان أن يضعوا مجموعة من الأنماط تحاول فهم وتفسير طريقة اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات، وهذه الأنماط تعتمد على أساس دراسة التفكير الإنساني أو نظريات التعلّم أو دراسات التطوّر المعرفي، حيث تزامن مع محاولات الفهم الآنفة محاولات جادة لتطوير استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس فظهرت العديد من الفلسفات التدريسية التي تجتهد لتكون متّسقة مع متطلبات التعقيدات العقلية المعاصرة والمتطوّرة.

إن من متطلبات التدريس الحديثة ضرورة أن يعرف المعلّم اختلاف وتنوع خلفيات المتعلمين المعلوماتية، ومدى استعدادهم للتعلم، وما المواد التي يفضلون تعلمها، وما طرق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل، وكذلك معرفة ميولهم واهتماماتهم و أنماط تعلّمهم و أنواع ذكاءاتهم، ومن ثمّ يعمل على الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم محتوى المنهج بطرق متنوعة (كوجك، وآخرون، ٢٠١٠)، والدراسات الاجتماعية من أكثر المواد تأثراً حال إدخال أي متغيرات جديدة، حيث تشير بعض الدراسات مثل بتلر، وزملائه (Butler,et al, 2015)، و دندر (Dundar,2015)، من أن إدخال أي متغيرات أو مؤثرات جديدة في تدريس الدراسات الاجتماعية تؤدي إلى التأثير في عمليات تدريسها، وأحداث تعلّم عميق وحقيقي لدى الطلاب.

وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء البشرى باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات البشرية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق

والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة Theory of multiple intelligences ،ومن ثم النظريات التي صاحبتها وتلتها كنظرية "الذكاء الانفعالي" Emotional intelligence ، وما تلى ذلك من تصورات نظرية تبرهن على وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي يظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم (عكاشة، ٢٠٠٥)، حيث ساعدت هذه النظرية في تفسير الجدل القائم حول المؤثرات العامة والنقاشات المتشعّبة عن الذكاء وآليات التحصيل ومساقات الفهم لدى الطلاب، وبالتالي ساعدت على جعل عملية وصف الذكاء وآلية عمله، ومن ثم تفعيله واستخدامه في المجالات التعليمية، والتطبيقات التربوية أكثر وضوحاً، حيث أكد سالمان (٢٠١٤) أن الطريقة القائمة على الذكاءات المتعددة تؤسس طرقاً متعددة في إيجاد الحلول، وتعطي الإجابات التي نبحث عنها لمعالجة المشكلات المتعلّقة بعمليّة التعلّم، كما تسمح للمعلّم بشرح درسه بطريقته الخاصة، وللمتعلمين بعرض معارفهم ومهاراتهم بطرق مبتكره.

وفي هذه الدراسة محاولة لدراسة تأثير أطراف عدة ذات علاقة بعمليات التعليم والتعلّم، والعمليات العقلية الداخلية أو الخارجية التي يحدث بوساطتها الاكتساب، والتعلّم والتفاعل الاجتماعي، وذلك عبر إدخال متغيرات عدة للتحقق من مدى فاعلية طريقة المشروع في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة وأثرها على التحصيل والذكاء الاجتماعي للطلاب.

مفهوم الذكاء:

ويعرف المعجم الوسيط الذكاء بأنه "قدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، وعلى التكيّف إزاء المواقف المختلفة" (أنيس وآخرون، ١٣٩٢هـ)، والذكاء في قاموس التربية هو "القدرة على التكيف السريع مع وضع مستجد" (الخولي، ١٩٨٠)، ويتضح من التعريفين السابقين أن المحور الأساس لهما هو عملية التكيّف مع تغير المواقف أي إشارة واضحة إلى عملية القدرة على التأقلم مع المتغيرات، وهذا المفهوم فيه من الشمول ما يجعله يحوي العديد من

العناصر والمعطيات، فالقدرة على التأقلم مع المتغيرات يعني مهارة عالية ومرونة متميزة في التعامل مع المستجدات سواء اجتماعية أو حركية أو ذهنية ... الخ.

ومن زاوية مشابهة يرى ثورندايك أن الذكاء يتكون من مجموعة من العوامل أو القدرات المتعددة، وللقيام بعملية عقلية لا بد من وجود عددٍ من القدرات تعمل بشكل متضافر فيما بينها باعتبار أن هناك ارتباطاً بين كل عملية وأخرى، وأن العمليات العقلية هي نتاج لعمل الجهاز العصبي المعقد الذي يؤدي وظيفته على نحو كلي ومتنوع بحيث يصعب وصفه على أنَّه مجرد امتزاج مقادير معينة من عامل عام وعوامل نوعية وهو على ثلاثة أنواع: الذكاء المجرد ويعني القدرة على معالجة الألفاظ والرموز والمفاهيم المجردة بكفاءة ، والذكاء الاجتماعي وهو القدرة على التفاعل بفاعلية مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة، والذكاء الميكانيكي وهو قدرة الفرد على التعامل مع الأشياء المادية (جلال،١٩٨٥).

والذكاء هو ما لدى المتعلم من قدرات واستعدادات تمكنه من استيعاب المعلومات والمعارف، التي تدل على ما يستطيع أن يقطعه من مراحل دراسية، وبالإضافة إلى ذلك فللذكاء تعريفات كثيرة منها: العملية المعرفية، أو العقلية، القدرة على التفكير المجرد، القدرة على إدراك العلاقات والاستدلال، أو هو القدرة على التكيف الاجتماعي أو الفطنة والنباهة"(منصور، وزميلاه، ٢٠٠٥).

وبشكل عام فمفهوم الذكاء غالباً يدور في مجالات رئيسة مثل: التكيّف وسرعة البديهة والفطنة وحسن التصرف وبالتالي يمكن تعريف الذكاء بأنه: قدرة الفرد على التعامل مع المتغيرات بشكل إيجابي واتخاذ القرارات المناسبة وتحقيق مكتسبات في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

الذكاءات المتعددة:

إن النظريات التقليدية للذكاء تركز في تناولها لهذا المفهوم على النمو اللغوي والرياضي، ولا تهتم بالجوانب الأدبية، والفنية، ولا بالعلاقات الاجتماعية بالشكل المناسب حيث تركز على الأنشطة العقلية

التي تتعلق بالقدرات اللغوية، والرياضية وهي التي يعتمد عليها النظام الحالي في التدريس (السيد، ٢٠٠٥)، وفي المقابل تعد نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple intelligences) التي أطلقها جاردنر (Gardner, 1983) ثورة على الدراسات التقليدية للذكاء، وجعلت النظرة إلى الذكاء أكثر عدلاً، حيث تجاوزت هذه النظرية التركيز القاصر للذكاء على جوانب دون أخرى من شخصية الفرد.

ففي عام (١٩٨٣) توصل جاردنر لنظرية جديدة أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة (Theory Multiple Intelligences) حيث تختلف هذه النظرية عن النظريات التقليدية في نظرتها أن الذكاء الإنساني هو نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، ولذلك سعى في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء" (أحمد، ٢٠٠٥)، حيث أكد جاردنر في نظريته هذه أن القدرات التي يمتلكها الناس تقع في ثمان ذكاءات هي:

- **الذكاء اللغوي:**

القدرة على التعبير عن النفس والأفكار والمواقف، والقدرة على ترتيب عرض المعاني والكلمات، وهؤلاء الطلاب الذين يظهرون تفوقاً في فنون اللغة كالاستماع والكلام والقراءة والكتابة وهم الذين يسيطرون على أذهان مصممي المناهج، وهم الذين يعتبرهم المعلمون متفوقين في النظام التقليدي القائم.

- **الذكاء المنطقي (السببي) الرياضي:**

القدرة على التعامل مع الرياضيات والمسائل المنطقية المعقدة، وهؤلاء هم الطلاب الذين يظهرون تفوقاً في التعامل مع الأرقام وتفسير وتحليل وحل المشكلات، وهم مع سابقيهم (أصحاب الذكاء اللغوي) يتمتعون بالإشباع والتعزيز في التعليم التقليدي القائم.

- **الذكاء البصري المكاني:**

القدرة على الاستيعاب عن طريق الصور وتشكيلها، والقدرة على استيعاب العالم المرئي بدقة وإعادة تشكيله بصرياً ومكانياً في الذهن أو على الورق كما نراه لدى التشكيليين والمعماريين

والمصممين، ويميل هؤلاء إلى أن يروا ما يحدثهم المعلم عنه ليفهموه، وهم يستمتعون في تعلمهم باللوحات التوضيحية والأشكال البيانية والخرائط والجداول والعروض والصور.

- **الذكاء البدني الحركي:**

القدرة على استخدام الجسم استخداما ماهراً للتعبير عن النفس أو تجاه هدف محدد، أو القدرة على تنمية المهارات البدنية الحركية، ويفيد الأذكياء في هذا النمط من الأنشطة والألعاب الحركية، والمهام اليدوية، والتركيبات الحسية، ويوصف هؤلاء الطلاب –عادة- في حجرات الدراسة التقليدية بأنهم غير منضبطين حركياً.

- **الذكاء الإيقاعي النغمي:**

القدرة على فهم وتركيب الأنغام والإيقاعات، وهؤلاء يفهمون أفضل من خلال الغناء والإنشاد والترنيم والتعبير الموسيقي والآلي، ويشمل هؤلاء الموسيقيين والملحنين والمنشدين.

- **الذكاء التأملي:**

ويتجلى في فهم الطالب لنفسه ومشاعره وأفكاره وقيمه الذاتية، والأذكياء في هذا النمط يظهرون الميل إلى المحافظة الاجتماعية، إلا أنهم حساسون متنبهون لما يتعلمون، ولعلاقة ذلك بذواتهم. ومن هؤلاء كتاب القصة والرواية، والاستشاريون النفسيون.

- **الذكاء الاجتماعي (التواصلي):**

- **القدرة على إدراك وفهم الآخرين أمزجتهم وأذواقهم ورغباتهم، والقدرة على** التواصل وإقامة العلاقات. وهؤلاء يتعلمون بالتعاون في المجموعات أو مع الشركاء، وهم الذين اعتاد المعلمون في التدريس التقليدي اتهامهم بالثرثرة وكثرة الكلام.

- **الذكاء الطبيعي:**

القدرة على معرفة وتصنيف النباتات والحيوانات والمعادن، والقدرة على التقاط الفروق الدقيقة بين الأشياء، وهؤلاء يحبون التعلم

واكتساب الخبرات خارج قاعات الدرس من خلال الرحلات الاستكشافية والبرية (دليل مفاهيم الإشراف التربوي،٢٠٠٧).

- **الذكاء الاجتماعي**:

ركّز الباحثون في السنوات الأخيرة على الموضوعات البحثية المتعلّقة بالآليات التي يكتسب الطالب بوساطتها المعرفة، ويأتي في مقدمة هذه الموضوعات (الذكاء الاجتماعي)، كونه المسئول الرئيس عن تحويل المعارف المكتسبة إلى سلوكيات ممارسة ضمن محيط الطالب الاجتماعي والمادي.

وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة مواكبة السياسات التعليمية لمتطلبات واحتياجات العصر، فضلاً عن متطلبات المستقبل المتوقع حدوثها؛ التي يمكن أن يطلق عليها (البعد المستقبلي للتعليم)، حيث تهتم أساليب التعليم الحديثة بإعداد الإنسان من أجل أن يستطيع التعايش في هذا العالم (مصطفى،٢٠٠٥)، ومما لاشك فيه أن هذا التعايش يتطلب من الفرد حداً أدنى من المهارات التفاعلية الاجتماعية تجعله قادراً على التفاعل بإيجابية مع مايحيط به، وهذه المهارات تظهر في صورة قدرة جيّدة على التعامل مع الأحداث والمواقف التي تصادفه والتصرف بإيجابية مع مسببات هذه الأحداث وفق متطلبات الموقف وهو مايطلق عليه (الذكاء الاجتماعي).

ويؤكد المختصون في مجال التربية أن للذكاء مفهومه الاجتماعي، وهو ما أشار إليه ثورندايك من خلال تقسيمه الثلاثي للذكاء (الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي) فالإنسان لا يعيش في فراغ، وإنما يعيش في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، فلكل مجتمع عاداته وتقاليده في التفكير وأساليب السلوك واللغة السائدة والثقافة والمبادئ والمفاهيم والقوانين والواجبات الاجتماعية (الشيخ، ٢٠٠٨).

إن الذكاء الاجتماعي يتمثل في إمكانية الفرد على التخلص من المواقف الحياتية المحرجة والقدرة على إقناع من حوله والتكيف معهم، وتحقيق أهداف الفرد الذاتية، كما أنه يتمثّل في مدى القدرة على التعامل مع الآخرين، كباراً وصغاراً، أفراداً وجماعات، بحكمة

وعقلانية في المواقف الاجتماعية والحياتية من خلال التواصل معهم وفهم مقاصدهم والاستجابة لها وفق ما يتطلب الموقف الاجتماعي، وامتلاك القدرة على التأثر والتأثير والإبداع في المواقف الاجتماعية (أبوعمشة، ٢٠١٣).

ويتكوّن مفهوم الذكاء الاجتماعي وفق ماذكره وونق (Wong) من جانبين:

١- الجانب المعرفي: وهو قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين وتتمثل في الإدراك والاستبصار والمعرفة الاجتماعية.

٢- الجانب السلوكي: وهو مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حال التفاعل مع الآخرين. (حسين،٢٠١١).

والذكاء الاجتماعي من العناصر الرئيسة والهامة التي يجب أن يركز عليها أثناء ممارسة السلوك التعليمي، أو حال بناء وتصميم السياسات التربوية العريضة، لما له من أثر فاعل في بناء شخصية الطالب، حيث يستطيع الطالب عبر التركيز وتطوير هذا المفهوم (الذكاء الاجتماعي) أن يحوّل مايتحصّل عليه من معارف ومهارات إلى سلوكيات ممارسة في حياته اليومية، وتظهر أهمية الذكاء الاجتماعي عبر النقاط الآتية:

- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والنجاح في التعامل مع الآخرين.
- معرفة الحالة النفسية للآخرين وإضفاء شخصية الفرد على المواقف الاجتماعية.
- إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد.
- التنبؤ بالسلوك لدى الأفراد وبردود الأفعال خاصة.
- تنمية حب الانتماء إلى الجماعات وتكوين صداقات حميمة.
- التعاطف مع الآخرين واحترام وجهات نظرهم وتقديم النصح والإرشاد لهم.

- إدارة التحديات اليومية وتحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.
- تنمية جميع المهارات التي تتصل بالذكاء الاجتماعي من خلال ممارستها في الحياة اليومية.
- إظهار شخصية الفرد الإيجابية والاجتماعية في جميع ميادين الحياة مثل الحياة العلمية والحياة العملية والحياة المهنية (أبوعمشة، ٢٠١٣).

التحصيل والتطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة:

أثبتت نظرية الذكاءات المتعددة نجاحات عدة رغم ما يوجد عليها من تحفظات من قبل البعض، ففي الدراسة التي أجرتها (هالي) في بيئة تعليمية قائمة، على مجموعة طلاب؛ لمعرفة مدى فائدة هذه النظرية في تشكيل الاستراتيجيات التعليمية وتطوير المناهج والطرق المختلفة للامتحانات مع طلاب اللغات أظهرت أنهم يحققون نتائج أفضل عند تطبيق مبادئ هذه النظرية عليهم. (Haley, 2004)، ويؤكد (جن) أنه يجب ألاّ يغفل الأساتذة والمراكز التعليمية أهمية الأنواع المختلفة للذكاءات عند التدريس ويجب عليهم كذلك معرفة وتشجيع الطلاب على الإفادة من الذكاء المتوفر لديهم لتسخيره والإفادة منه تعليمياً. (Gen, 2000).

وتتوقف التطبيقات التعليمية داخل الفصول الدراسية علي معتقدات المعلمين عن طلابهم ، بالإضافة إلى أن تحصيل الطلاب غالباً مايعكس توقعات معلميهم، فالمعلمون يحصلون من الطلاب علي ما يتوقعونه منهم، وغالباً ما تكون هذه التوقعات محدودة بسبب بعض المعتقدات أو الانطباعات لدي المعلمين التي قد تكون معتمدة علي عوامل ظاهرية مثل: التشابه في الجنس أو الحالة الاقتصادية للطلاب أو الملبس الذي يرتدونه أو قد يكون نتاج بعض الافتراضات السلبية الخاصة ببعض الطلاب، في المقابل فإن نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تصحح المعتقدات السلبية لدي المعلمين والعوامل الخارجية غير الملائمة التي تقلل من التوقعات الإيجابية وتضعف تحصيل الطلاب، فالمدارس التي طبقت الذكاءات المتعددة ازدادت بها نسبة

التحصيل لدي طلابها، حيث يمكن القول إن المعلمين أصبحوا يؤمنون بأن الذكاءات المتعددة قد ساهمت بصورة فعالة في جعل الطلاب أكثر إيجابية في بيئة التعلّم (Campbell, 2003).

كما تجدر الإشارة إلى أن إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة ليست بمثابة بديل عن استراتيجيات التدريس المعهودة، بل تستخدم من أجل تطويرها، فالاستخدام الأمثل للذكاءات المتعددة في مجال التدريس يكون بتطبيق مبادئها جنباً إلى جنب مع الإستراتيجيات والطرائق التدريس وإن كانت هناك بعض المحاولات لنمذجتها كطريقة أو إستراتيجية تدريس مستقلة.

وقد حدد (أوزي) مجموعة من الضوابط لابد منها عند إعداد درس وفق الذكاءات المتعددة هي:

- ينبغي عند إعداد الدرس إدخال ما هو ممكن من الذكاءات بحسب ما يحتمل الدرس.
- من المهم استحضار ذكاءات المتعلمين عند تحضير الدروس.
- قبل تصميم الدرس ينبغي التفكير في المحتوى الموجود في الدرس أو الوحدة لكي يتسنى انتقاء الذكاءات المناسبة لإدخالها الدرس .
- ينبغي –دوماً- الأخذ بعين الاعتبار الطرق التي يتعلم بها التلاميذ ويرتاحون لها.
- ينبغي التعاون مع المعلمين في تحضير الدروس ومبادلتهم الآراء.
- ليس مهماً إدخال كل الذكاءات في أي درس أو وحدة فقد يتم أحياناً الاكتفاء بإدراج ثلاثة ذكاءات أو أربعة، وإذا لم يحتمل هذا الدرس يراعى ذلك في الدرس القادم (أوزي، ١٩٩٩).

إذاً فمن الهام جداً مراعاة ما سبق من قواعد، والعنصر الأهم أنه ليس من الضروري تحقيق كل الذكاءات في حصة تدريسية واحدة، بل بالإمكان تجزئة الذكاءات أحياناً على وحدة كاملة وبموازين مختلفة وفق حاجة الموضوع.

كما أنه من الجدير معرفة خصائص التلاميذ والقدرة على تصنيفهم وتوزيع المهارات الذكائية لديهم بطريقة تستجيب لخصائصهم وميولهم ورغباتهم، ومن مطالب ذلك -وفقاً للذكاءات- المتعددة أنه لابد من تحقيق عملية التكامل بين المواد الدراسية المختلفة والتشاور وتبادل الآراء بين المعلمين؛ لاختصار الوقت في عملية التصنيف.

وتعتبر إستراتيجيات هذه النظرية من أنجح الإستراتيجيات في تشجيع الطلاب ومنحهم الفرصة لإعطاء أفضل ما عندهم وجعلهم طلاباً أفضل تحدياً حيث يؤكد (جرين) أن تطبيق هذه النظرية في التعليم يجعل الطلاب مشابهين للمكتشف (كريستوفر كولومبوس) فكما أنه تحدى نظرية (العالم المسطح) بإبحاره خلف الحدود فهذه النظرية تتيح الفرصة للطلاب بأن يتخطوا الحدود التقليدية في عملية التعلّم (Green, 2000)، وهذا مايؤكده (كيفن) من تميّز هذه الطريقة بقوله: إن هذه النظرية طورت طرق التدريس بشكل عام وبإمكانها إعطاء فكرة أعمق عن احتياجات الطلاب وبالأخص الطلاب غير المتميزين في البيئة التعليمية، كذلك وفرت للمدرس طريقة يطور فيها البيئة التعليمية بشكل يؤدي إلى تقوية المعلم والطالب (Kevin, 2006).

طريقة المشروع :

تعود طريقة المشروع إلى القرنين الثامن والتاسع عشر حين نادى المربون بحرية الطفل وجعله مركز العملية التعليمية من أمثال جان جاك روسو، وهربارت، وجون ديوي، وتلميذه كلباتريك الذي تحديداً اهتم بالمشروع ووصفه بأنه: الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي (الهويدي، ٢٠٠٥).

وطريقة المشروع "project method" كما ورد في موسوعة المعرفة الإلكترونية، من أفكار جون ديوي (John Dewey) التربوية ويقصد بها أن يقوم المتعلمون باختيار موضوع واحد ودراسته من عدة جوانب كأن يذهب المتعلمون إلى مزرعة وفيها يتعلمون كيفية الزراعة ويستمعون إلى تاريخ الزراعة في تلك المنطقة ويتعاون كل فرد من المجموعة بعمل جزء من المشروع ، في عملية تنفيذ المشروع يقوم الطالب بجمع البيانات المطلوبة من المكتبة أو مقابلة الأساتذة.

ومن أهم سمات طريقة المشروع كنشاط شامل: -أن المتعلم عادة سيتفاعل معه؛ لأنه قد يكون شارك في اختيار الموضوع.-طريقة المشروع تشبع حاجة المتعلم النفسية لأنها تراعي الفروق الفردية، وتدفعه إلى التعلم الجماعي، وتحرره من قيود الكتاب المدرسي، لم يوضح (ديوي) تفاصيل طريقة المشروع في التدريس، ولكن تلميذه كلباترك قام بوضع التفاصيل.

ومن أهم خطوات طريقة المشروع للفرد أو للمجموعة:

١- وجود الغرض.
٢- رسم الخطة.
٣- تنفيذ الخطة.
٤- تقويم الخطة.

والمشروع عبارة عن عمل ميداني يقوم به الفرد، ويتسم بالناحية العمليّة، ويكون هادفاً، وتحت إشراف المعلم، ويخدم المادة العلمية، ويتم في بيئة اجتماعية، ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن الطلاب يقومون بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم،ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها لذلك فهي طريقة من طرائق التدريس، والتنفيذ للمنهاج (بدير،٢٠١٠)، والمشروع كطريقة تدريس غالباً يكون ضمن إطار المشاركة الاجتماعية التفاعلية، فالطالب يعيش جواً اجتماعياً تفاعلياً يشبه الذي يعيشه في حياته الطبيعية، حيث يؤكد (مرعي والحيلة،٢٠٠٧) أن طريقة المشروع عبارة عن طريقة علمية منظمة ترمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلّم خارج المدرسة، وداخلها معاً، أي ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، بينما يرى (بركات،٢٠١٣) أن المشروع هو مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطلبة بشكل فردي أو مجموعات من أجل تحقيق أهداف محددة وتكون على صورة منتج.

إذاً فيمكن القول أن طريقة المشروع عبارة عن مجموعة نشاطات تفاعلية تعليمية تعلّميه يقوم بها الطالب تحت إشراف معلمه سواء بشكل فردي أو جماعي.

ويتم تنفيذ المشروع كطريقة تدريس داخل غرفة التدريس أو خارجها وفق خطوات منظمة مع ملاحظة أن مسميات هذه الخطوات قد تختلف من كاتب إلى آخر أو أن مسمياتها –أحياناً- تختلف حتى عن الخطوات التي حددها كلباترك، وبشكل عام تتمثل خطوات المشروع الرئيسة في:

- الخطوة الأولى: اختيار المشروع

وهذه الخطوة من أهم الخطوات ذلك لأن الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، وتبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم بالتعاون مع طلابه بتحديد أغراضهم والأهداف المراد تحقيقها من المشروعات، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للطالب أو للمجموعة، ويفضل أن تكون رغبة الطالبة حاضرة في هذه الخطوة، وأن يكون المشروع ممكن الإنجاز.

- الخطوة الثانية: وضع الخطة

من المهم جداً أن تكون الخطة واضحة للطالب، مع التأكيد على أهمية مشاركة الطلاب وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم حيالها ويكون دور المعلّم ذا طابع استشاري يساعد الطلاب في توجيههم وتحقيق أهدافهم.

- الخطوة الثالثة: تنفيذ المشروع

يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع محسوس، حيث يقوم الطلاب في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته والتأكد من التزامهم ببنود الخطة، كما يقوم مع الطلاب بمراجعة الخطة وتعديل مايلزم لتحقيق الهدف.

- الخطوة الرابعة: تقويم المشروع

يقوم المعلّم في هذه الخطوة بالاطلاع على ما أنجزه الطلاب، مبينا لهم أوجه القوة والضعف التي وقعوا فيها وكيفية تلافيها مستقبلاً (تغذية راجعة)، كما يقوم المعلّم بإشراك الطلاب في عملية التقويم من خلال مناقشة نتائج المشروع وإبداء مرئياتهم، سواء مع المعلّم أو الطلاب فيما بينهم(الحيلة،٢٠٠٣).

وهذه الخطوات السابقة هي الخطوات العامة التي يتفق عليها جل التربويين، إلا أن البعض قد يضيف خطوة سابقة أو لاحقة، ومن أمثلة ذلك سهيلة والفتلاوي (٢٠٠٣)، اللذان يضيفان خطوة سابقة وهي (المرحلة التمهيدية)، فهما يقسمان مرحلة الاختيار إلى مرحلتين: (المرحلة التمهيدية وتحديد الهدف)، وهو ذاته الذي توجه إليه يوسف، ويوسف (٢٠٠٥)، حيث وضعا خطوة (تحديد الهدف) قبل اختيار المشروع، كما أن السكران (١٩٨٩) أضاف خطوة خامسة لاحقة وهي (كتابة تقرير المشروع)، حيث أورد فيها أن المعلم مع طلابه وبعد الانتهاء من المشروع يكتبون تقريرا يتضمن مدى تحقيق الأهداف والصعوبات، والتعديلات، والمدة الزمنية، والمقترحات لتطوير المشروع.

وتتميز طريقة المشروع بمجموعة من الميزات أبرزها:

- يتدرّب الطلاب على العمل الجماعي.
- تنمّي الممارسات الديمقراطية وروح النقد البناء.
- يتدرب الطلاب على مواجهة المشاكل والبحث عن الحلول المناسبة.
- توفر عوامل الاتصال بالبيئة المحيطة.
- تنمّي لدى الطلاب روح المساعدة.
- يتعلّم الطلاب الاعتماد على النفس والصبر على تحمّل المسؤولية.
- تنمي لدى الطلاب المعرفة والمهارات والخبرة.
- تنمي قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات وإعطاء البدائل المناسبة.
- تكشف عن مواهب الطلاب (يوسف ويوسف، ٢٠٠٥).

وفي المقابل يوجه لطريقة المشروع بعض الانتقادات التي ترى أنها تحتاج إلى دراسة متأنية قبل اتخاذ قرار استخدامها في عملية التدريس من أبرزها:

- عدم تغطية المنهج الدراسي، أو بعدها عن مفردات المنهج.

- المغالاة في مراعاة ميول الطلاب وهواياتهم على حساب حاجات المجتمع ومشكلاته.
- استغراق وقت طويل للتنفيذ.
- قد تكون مكلفة مادياً (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

وأياً كانت الانتقادات الموجهة لطريقة المشروع فهي تعتبر من طرائق التدريس المحفّزة للطلاب، وتزيد من فرص تواصلهم مع محيطهم البشري والمادي، وبالتالي فهي عامل مؤثر في الإقبال على المدرسة وزيادة مستوى التحصيل، وزيادة ذكاء الطالب الاجتماعي والوجداني.

الدراسات السابقة

وفقاً للنظريات التربوية والنفسية فمن المتوقّع أن تنويع استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس واستخدام الفلسفات الحديثة في عمليات التدريس سوف يكون له أثر إيجابي على تحصيل واتجاهات وممارسات وسلوك الطلاب، وطريقة المشروع هي إحدى الطرائق التي يتوقع منها ذلك التأثير الإيجابي.

من الدراسات التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لطريقة المشروع: دراسة علي (٢٠١٣)، التي هدفت معرفة أثر استخدام طريقة المشروع في تنمية مهارات التمثيل لدى طلبة قسم التربية الفنية، فقد توصّلت الباحثة إلى مجموعة استنتاجات مفادها أن لطريقة المشروع أثراً فاعلاً في تنمية مهارات التمثيل الجسدية والصوتية، وذلك استناداً إلى نتائج الاختبار البعدي.

أما دراسة علي و الطائي (٢٠١١). والتي هدفت تعرّف أثر استخدام طريقتي المشروع والتعلّم التعاوني بالإستراتيجية التكاملية في تنمية المفاهيم والمهارات في مادة الخرائط لدى طالبات معهدي إعداد المعلمات في مدينة الموصل وميلهن نحو الجغرافية، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى درست بطريقة المشروع، والثانية

بالتعلّم التعاوني بالإستراتيجية التكاملية، حيث تفوقت المجموعة التجريبية الثانية في تنمية المفاهيم، والمهارات، والميل نحو الجغرافية.

كما كشفت نتائج دراسة الصيعري (٢٠١١) التي هدفت معرفة أثر التعلم بالمشاريع القائم على الويب على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل في مادة الحاسوب، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي حيث نمت مهارة حل المشكلات، وارتفع مستوى التحصيل في مادة الحاسوب لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وفي دراسة أخرى عن أثر استخدام طريقة المشروع قدمت العزاوي وعلي (٢٠١١) دراسة أخرى هدفت معرفة أثر طريقة المشروع في السلوك التكيّفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في السلوك التكيّفي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في النمو الحركي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع.

ودمجت دراسة باس وبيهان (Bas & Beyhan,2010) بين الذكاءات المتعددة والتعلّم القائم على المشروع، وهدفت معرفة أثر الذكاءات المتعددة؛ المدعومة بالتعلّم القائم على المشروع على مستوى الطلاب واتجاههم نحو اللغة الانجليزية، فقد بينت نتائج الدراسة فاعلية مدخل أنشطة الذكاءات المتعددة المدعومة من التعلّم القائم على المشاريع، حيث كان أكثر فعالية في إحداث تطور إيجابي لدى للطلاب، وزاد من نسبة ميولهم الإيجابي كما أن الطلاب كانوا أكثر نجاحاً ولديهم مستويات أعلى من الطلاب الذين تعلموا بطرق تقليدية.

أما دراسة أحمد (٢٠٠٠)، فقد هدفت استقصاء فاعلية التعليم المبني بطريقة المشروعات على فهم الصف التاسع للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي ومعتقداتهم المعرفية حول العلم، وبينت نتائج الدراسة

وجود فروق فيما يتعلق بالتفكير العلمي، وكذلك في المعتقدات المعرفية حول العلم لصالح المجموعة التي تعلمت عن طريق المشروعات.

ومن الدراسات التي تناولت تأثير طريقة المشروع على المهارات الاجتماعية وسلوك الطلاب التفاعلي داخل غرفة الدراسة دراسة كراجكيك (Krajcik, 1998)، التي بيّنت أن استخدام طريقة المشروع كان له أثر إيجابي على طلاب المرحلة المتوسطة في تنمية المهارات الاجتماعية، والعمل التعاوني، واتجاه الطلاب نحو المادة.

في الجانب الآخر ثمّة دراسات أخرى اهتمت بموضوعات الذكاءات المتعددة والذكاء الاجتماعي والتحصيل، ومن هذه الدراسات: دراسة هنودة (٢٠١٣)، حيث حاولت كشف العلاقة بين التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي، بهدف: معرفة مدى وجود علاقة ارتباطيه بين التفاعل الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي، وقد توصلت إلى نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث ثانوي.

أما دراسة أبوعمشة (٢٠١٣) فقد هدفت إلى دراسة الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة؛ لذلك فقد سعت الدارسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة بين أفراد العينة، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، ومعرفة إذا ما كانت الفروق في الذكاء الاجتماعي و الذكاء الوجداني و الشعور بالسعادة تعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص، الجامعة)، وأخيرا معرفة إلى أي مدى يمكن التنبؤ بالشعور بالسعادة من خلال الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، وقد بينت النتائج أن مستوى كل من الذكاء الاجتماعي و الذكاء الوجداني و الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات بمحافظة غزة على التوالي: (٧٦,٨%) (٦٨,٨%)، (٧٣,٨%)، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني بأبعاده ودرجته الكلية والدرجة

الكلية للشعور بالسعادة لدى أفراد العينة، كذلك توجد فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى إلى متغير الجنس لصالح مجموعة الإناث من أفراد العينة، ولا توجد فروق في الذكاء الوجداني والشعور بالسعادة تعزى إلى متغير الجنس أو الكلية لدى أفراد العينة ، وأخيرا بينت النتائج وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة تبعاً لمتغير الجامعة لصالح طلبة جامعة الأزهر.

وفي دراسة أخرى في الدراسات الاجتماعية وتحديداً في الجغرافيا قدم علي وزملاؤه (٢٠١١) دراستهم التي هدفت معرفة أثر استخدام إستراتيجية (فرق التعلّم) على التحصيل والاتجاه نحو مقرر الجغرافيا، حيث أظهرت النتائج تفوّق الطالبات اللواتي درسن بإستراتيجية فرق العمل على اللواتي درسن بالطريقة التقليدية سواء بالتحصيل أو بالاتجاه نحو المادة.

أما الدراسة التي أجرتها المنابري، (٢٠١٠) فقد هدفت التعرّف على نوع العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طالبات الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة والكشف عن الفروق بين درجات طالبات التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الاجتماعي، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين كل من الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقاً لمتغير التخصص.

كما هدفت دراسة على، (٢٠١٠) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي (الذاتي، الاجتماعي) وكل من المهارات الاجتماعية، والميول المهنية، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات نتيجة اختلاف التخصص الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي (الذاتي، الاجتماعي) والمهارات الاجتماعية، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي

الاجتماعي وكل من الميل المكتبي والميل الخلوي، وأيضاً وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الشخصي الاجتماعي والميل إلى التواصل مع الناس، وعدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الشخصي الاجتماعي وكل من الميل العلمي والميل العملي والميل الإبداعي والميل التجاري، وأخيرا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أدبي، علمي) في الذكاء الشخصي (الاجتماعي، الذاتي)، والمهارات الاجتماعية.

وبالنسبة لدراسة منصور (٢٠٠٩)؛ التي كان ضمن أهدافها معرفة ما إذا كان ثمّة علاقة ارتباطيه بين كل من الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية جاردنر (أساليب التعلّم)، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، حيث بيّنت الدراسة وجود ارتباط موجب دال عند مستوى الدلالة(٠١.) بين درجات التحصيل الدراسي ومعظم الذكاءات المتعددة (اللغوي، الرياضي، الموسيقي، البصري، الجسدي)، وأسلوب التعلّم البصري. وعند مستوى الدلالة (05.) بين درجات التحصيل الدراسي وكل من أسلوب التعلم السمعي، وأسلوب التعلّم الحركي.

وأخيراً دراسة التيه (٢٠٠٢) التي قصدت ملاحظة بعض المهارات الاجتماعية، حيث هدفت الدراسة معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات على السلوك التوافقي لطفل ما قبل المرحلة الابتدائية، حيث كشفت النتائج عن فاعلية برنامج المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات وما يتضمنه من أنشطة وخبرات في رفع مستوى استجابات أطفال المجموعة التجريبية للسلوك التوافقي وذلك بخلاف المجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض أهداف ونتائج الدراسات السابقة اتّضح الآتي:

- الدراسات السابقة التي تم استعراضها في هذه الدراسة تتعلق بجانبين رئيسين؛ الأول متعلق باستخدام طريقة المشروع، والآخر حول الذكاء الاجتماعي.

- جميع الدراسات التي استهدفت استخدام طريقة المشروع كمتغيّر مستقل أثبتت أن لهذه الطريقة أثر ايجابي على جوانب متعددة سواء مهارات شخصية أو في الميول والاتجاهات وحتى في التحصيل.

- دراسة منصور، ودراسة باس وبيهان، ودراسة هنودة أدخلت الذكاءات المتعددة ضمن المتغيّرات، حيث أشارت جميعها إلى ما لهذا المتغيّر من أثر إيجابي سواء على التحصيل أو السلوك.

- الدراسات التي قصدت الذكاء الاجتماعي كمتغيّر مستقل؛ غالبيتها أظهرت علاقة ايجابية بين الذكاء الاجتماعي، والتحصيل مثل: دراسة هنودة (٢٠١٣)، ودراسة أبوعمشة (٢٠١٣)، ودراسة علي وزملائه (٢٠١١).

- أيضاً أظهرت الدراسات التي استهدفت الذكاء الاجتماعي أثر هذا النوع على عدد كبير من المهارات.

- دراسة المنابري (٢٠١٠) خالفت الدراسات السابقة حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل، ووافقتها دراسة علي(٢٠١٠) في جانب واحد هو عدم وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي والميل العلمي.

مشكلة الدراسة

يحتاج الطالب في مراحل دراسته المختلفة إلى جملة من الممارسات التي يجب أن يتعلمها، ويمارسها ومنها: تحمل المسئولية، والمشاركة في الأعمال الجماعية، والمشاركة في المشروعات الخيرية، والقدرة على التخطيط السليم، وتنظيم الوقت وإدارته، ومشاركة الآخرين في مشاعرهم والتضحية من أجلهم، وتنمية مهارات الوعي بالذات وضبط المشاعر، وتنمية مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات، وتقدير قيم الحرية والمساواة والعدل واحترام حقوق الآخرين، والقدرة على اتخاذ القرار، والمحافظة على البيئة (كوجك وآخرون، ٢٠٠٩)،

وهذه المطالب لايمكن أن تتحقق بالطرائق والأساليب التقليدية في العملية التدريسية، حيث أكدت بعض الدراسات مثل: دراسة كروس (Cross,2009)، ودراسة جازيلي ودوني (Gazeley& Dunne, 2008)، ودراسة جورارد وسميث (Gorard& Smith, 2008)، ودراسة (هنودة، ٢٠١٣)، على أن من أسباب ضعف قدرة الطالب التحصيلية ضعف البيئة الصفية التي من ضمنها الفلسفة التدريسية التي يمارسها المعلّم.

إن طرائق التدريس المستخدمة منذ فترة طويلة لا تهتم بتنمية البحث عن المعرفة، ولا تهتم أيضًا بتوظيف التعلم المدرسي في الحياة العملية، حيث كانت الطرق التقليدية تدعم التلقين والحفظ وتشجع الفردية والمنافسة في التعلّم، فهي بمثابة المصنع الذي يهدف إلى جعل المتعلمين يتخذون أسلوبًا واحدًا، كل ذلك لأن المجتمع بكل إمكانياته واستعداداته لم يكن يحتاج لأكثر من ذلك.

أما الآن وقد تغيرت الأولويات التي ظهرت في المجتمع والتي أثرت في استعداداته، أصبح الاهتمام بالمتعلم يتناسب مع التغيرات التي يشهدها العالم اليوم، فالتعليم في القرن الحالي يتوجه نحو توظيف التعلّم المدرسي في مجالات الحياة واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والعديد من الأهداف التي لا تعتمد على التلقين والحفظ بل تمتد وتتعمق أكثر في عمليتي التعليم والتعلّم الفعال القائم على نظريات تعليمية متجددة، مما يتطلب من المؤسسات التربوية التعليمية إعادة تطوير برامجها لكي تفي بحاجات الحياة العصرية، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة في التغيير، والتي تتطلب تعليمًا من نوع جديد في كل مراحل وأنواع التعليم (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣) في (بركات وحرز الله، ٢٠١٠).

من هذا المنطلق كان لزاماً أن تتجه المدرسة -ممثلةً في المعلّمين- نحو تعديل مسار الممارسات التدريسية اليومية التقليدية، وتنطلق نحو تبني فلسفات تدريسية جديدة تحقق للطالب المزيد من فرص النمو المتكامل في جميع جوانبه: المعرفية، والمهارية، والتربوية، والاجتماعية، وهذا لن يتحقق إلا من خلال تبني استراتيجيات تدريسية حديثة، وأن يكون ثمّة وعي كامل من المدارس

بوجود جوانب أخرى لابد من التركيز عليها غير اكتساب المعرفة، من هنا تشكلّت مشكلة الدراسة عبر السؤال عن أثر استخدام طريقة المشروع كإحدى الطرائق التفاعلية النشطة في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة على التحصيل، والذكاء الاجتماعي لدى الطلاب.

أسئلة الدراسة

-السؤال الأول: ما أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على مستوى الذكاء الاجتماعي (لفظي، وسلوكي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

-السؤال الثاني: ما أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

فروض الدراسة

– الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، طبقاً لمقياس الذكاء الاجتماعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس (الذكاء الاجتماعي) في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

– الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية.

– الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالتحصيل في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرّف على أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على الذكاء الاجتماعي والتحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في مجموعة نقاط، أبرزها:

– تناولت هذه الدراسة جانباً هاماً وحيوياً في المنظومة التدريسية والمتمثّل في العلاقة التواصلية والتفاعلية بين المعلّم والطالب.

– أهمية الدراسات الاجتماعية كمادة مؤثرة ورئيسة تسهم في توجيه سلوكيات الطالب، وتساعده على التأقلم مع محيطه المادي والبشري.

– أهمية الذكاء الاجتماعي ودوره الرئيس في وقتنا الراهن في تحقيق الصورة المميزة للطالب القادر على التفكير، والتفاعل، والاندماج، واتخاذ القرار بصورة سلسة ومقنعة.

– قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تبني معلمي الدراسات الاجتماعية تطبيق أساليب وطرائق تدريس أخرى، قائمة على التفاعل داخل غرفة الصف.

– المساهمة في إثراء البحث العلمي في مجال الدراسات الاجتماعية، من خلال هذا البحث الذي يحاول الكشف عن مجموعة علاقات تبادلية تحدث أثناء ممارسة السلوك التدريسي.

– تقديم مقياس جديد ومقنن للذكاء الاجتماعي يمكن استخدامه في بحوث أخرى.

حدود الدراسة

الحدود البشرية:

جميع طلاب المرحلة المتوسطة الذين يدرسون بالمدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.

الحدود المكانية:

مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ (٢٠١٥/ ٢٠١٦).

مصطلحات الدراسة

– **الدراسات الاجتماعية:** مجموعة الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية من أجل تنمية معرفة وقدرات ومهارات وقيم الطالب التي يواجهها في حياته لحل مشكلاته(السكران،١٩٨٩)، ويقصد بها في هذه الدراسة: تلك المادة المقررة على طلاب الصف الأول متوسط حيث تسمى في التعليم العام بـ (الدراسات الاجتماعية والوطنية)، وهي مزيج بين ثلاثة فروع من فروع العلوم الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية).

– **الذكاء الاجتماعي:** هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها (جابر،٢٠٠٣)، ويعنى به في هذه الدراسة: قدرة الطالب على التفاعل مع محيطه البشري داخل وخارج المدرسة، وتتمثل في الدرجة التي يتحصّل عليها الطالب في مقياس الذكاء الاجتماعي المعد من أجل قياس أثر التجربة.

– **طريقة المشروع:** عمل ميداني يقوم به الفرد يتسم بالناحية العمليّة، ويكون هادفاً، وتحت إشراف المعلم، ويخدم المادة العلمية، ويتم في بيئة

اجتماعية (بدير،٢٠١٠)، ويعنى بها في هذه الدراسة: طريقة التدريس التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة كمتغيّر مستقل، التي تقوم على الممارسة التطبيقية من أجل ربط التعليم المدرسي بالحياة الخارجية.

– **التحصيل**: درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، ومستوى النجاح الذي يحرزه ويصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين، وهو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مادة ما، ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمين أو بكليهما (علام، ٢٠٠٠)، ويقصد به في هذه الدراسة: مقدار ماتحصّل عليه الطالب من معارف في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، تقاس عبر الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

منهج الدراسة وإجراءات التطبيق

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي (Experimental Research) ، أما التصميم المستخدم فهو تصميم المجموعة الضابطة حسب تخصيص عشوائي للأفراد، واختبارين: قبلي وبعدي (Randomized Subjects, Pretest-Posttest Control Group Design) ، وهذا التصميم يصنّف ضمن التصميمات التجريبية الحقيقية، ويدعى هذا الصنف -كما ذكر آري (Ary) وزملاؤه (٢٠٠٤)- بالتجارب الحقيقية، لأن الأفراد يخصصون بشكل عشوائي للمجموعات، وهي تصميمات يوصى بها بشكل عام للتجارب في مجال التربية، وذلك بسبب الضبط الذي توفره، وقد اخذ التصميم الشكل التالي:

	المجموعة	الاختبار القبلي	المتغيّر المستقل	الاختبار البعدي
(R)	E	Y1	X	Y2

(R)	C	Y1	–		Y2
(R) اختيار عشوائي	E مجموعة تجريبية	C مجوعة ضابطة	Y1اختبار قبلي	X تجربة	Y2اختبار بعدي

وقد مر الإجراء التطبيقي للبحث بالخطوات التالية:

– مخاطبة الجهات ذات العلاقة من أجل الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة في الميدان.

– زيارة المدرسة عينة الدراسة التي تم اختيارها والاجتماع مع مدير المدرسة والمعلّم، والتأكد من أن المعلم لديه الأدوات المناسبة والقدرة على التطبيق، ومن ثم وضع خطة للتنفيذ الفعلي للدراسة.

– تحديد الاحتياجات المساعدة التي يحتاجها المعلّم وتجهيز أو شراء الأدوات التي تساعده على تطبيق طريقة المشروع.

– اختيار الفصول المستهدفة في التطبيق فقد تم اختيار فصلين أحدهما مجموعة تجريبية والثاني مجموعة ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام طريقة المشروع أما المجموعة الضابطة فدرست عبر الطريقة المعتادة لدى المعلم.

– تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي، وكذلك التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الاجتماعي.

– تحليل النتائج للتأكد من التكافؤ الفعلي بين المجموعتين، سواء التكافؤ العقلي أو الزمني

– البدء الفعلي في تطبيق طريقة المشروع على المجموعة التجريبية.

– تطبيق الاختبار البعدي، وكذلك مقياس الذكاء الاجتماعي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

– تحليل نتائج الدراسة.

– قياس التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

أ) التكافؤ في متغيّر التحصيل:

قام الباحث بحساب التكافؤ بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في الاختبار التحصيلي ومستوى الدلالة الإحصائية وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١). دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٢	١٣,٥٤٥٥	٤,٠٢٠٥١	٠,٠٣	٠,٩٧ غير دالة
الضابطة	٢٢	١٣,٥٠٠٠	٣,٩٧٣١٢		

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

ب) التكافؤ في متغيّر الذكاء الاجتماعي:

قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" لمعرفة التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الاجتماعي وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٢). دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة قبلي على مقياس (الذكاء الاجتماعي).

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول (لفظي)	تجريبية قبلي	٢٢	٤١,٧٧٢٧	٤,٦٢٨٤٠	١,١٢	٢٦٧، غير دال
	ضابطة قبلي	٢٢	٤٠,٤٠٩١	٣,٣٠٤٥٣		
المحور الثاني (سلوكي)	تجريبية قبلي	٢٢	٢٦,٥٠٠٠	٣,٣٧٧٠٩	,٠٤	,٩٦٦ غير دال
	ضابطة قبلي	٢٢	٢٦,٥٤٥٥	٣,٥٨٢٠٦		
المقياس ككل	تجريبية قبلي	٢٢	٦٨,٢٧٢٧	٧,٤١٤١٦	,٦٨	,٤٩٧ غير دال
	ضابطة قبلي	٢٢	٦٦,٩٥٤٥	٥,١٥٩١٦		

اتّضح من خلال استعراض نتائج جدول (٢) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ كل من المجموعة التجريبية والضابطة في كافة محاور الأداة.

ج) التكافؤ في بيئة التدريس:

من أجل ذلك قام الباحث بتحييد كافة المتغيرات المتعلّقة ببيئة التدريس من إضاءة وتكييف وتهوية، وما إلى ذلك، كما أن نفس المعلم من قام بتدريس المجموعتين.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة:

تشكل مجتمع الدراسة من قسمين، هما:

أولاً: جميع مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية، والأهلية والمعتمدة في العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦ بمدينة الرياض وعددها (٥٦٤ مدرسة)

ثانياً: جميع طلاب المرحلة المتوسطة الذين يدرسون بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ، ويبلغ عددهم وفق إحصائيات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٢١٩٩٥).

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيارها وفق الطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم في المرحلة الأولى اختيار المدرسة التي سوف تطبق بها الدراسة، وفي المرحلة الثانية تم اختيار الفصول عينة الدراسة داخل المدرسة بشكل عشوائي ليمثّل أحدهما المجموعة التجريبية والثاني المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد الطلاب الذين تم تطبيق الدراسة عليهم أربعاً وأربعين طالباً (٤٤) منهم اثنان وعشرون (٢٢) طالباً عينة تجريبية، واثنان وعشرون (٢٢) طالباً عينة ضابطة.

أداة الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام الأدوات الآتية:

– مقياس الذكاء الاجتماعي: وهو مقياس من إعداد الباحث احتوى على اثنين وثلاثين (٣٢) عبارة، وقد تكوّن من جزأين الجزء الأول: لقياس الذكاء الاجتماعي اللفظي(١-١٩)، والجزء الثاني: لقياس الذكاء الاجتماعي السلوكي(٢٠-٣٢)، والغرض من هذه الأداة قياس أثر استخدام طريقة المشروع في التدريس على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلاب عينة الدراسة.

– الاختبار التحصيلي: وهو عبارة عن اختبار(اختيار من متعدد) من إعداد الباحث، وتكوّن من أربع وعشرين (٢٤) سؤالاً، و كل سؤال ملحق بأربعة خيارات يطلب من الطالب الاستجابة لها، والهدف منه قياس أثر تطبيق التجربة على تحصيل الطلاب في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

أولاً: الاختبار التحصيلي

قام الباحث بعمل اختبار تحصيلي مكون من ٢٤ مفردة من نوع الاختيار من المتعدد مكون من أربع استجابات.

– العينة الاستطلاعية :

قام الباحث بتطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من ٣٠ طالباً بالصف الأول المتوسط.

الثبات

١- الثبات الكلي: قام الباحث باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ لحساب الثبات وبلغت قيمته ٠,٧٠٢ .

٢- ثبات المفردات : قام الباحث باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ لحساب ثبات المفردات

جدول رقم (٣). قيمة ثبات ألفا –كرونباخ لمفردات الاختبار.

م	قيمة الثبات	م	قيمة الثبات
١	٠,٦٨٦	١٣	٠,٧٠٦
٢	٠,٦٩١	١٤	٠,٦٩٤
٣	٠,٦٩٦	١٥	٠,٦٩٢
٤	٠,٦٩٢	١٦	٠,٧٠٦
٥	٠,٦٩١	١٧	٠,٦٨٨
٦	٠,٦٨٨	١٨	٠,٦٨٨
٧	٠,٦٩١	١٩	٠,٧٠٤
٨	٠,٦٩٠	٢٠	٠,٦٩٠
٩	٠,٦٩٥	٢١	٠,٦٩٤
١٠	٠,٦٩٥	٢٢	٠,٦٨٩
١١	٠,٦٩١	٢٣	٠,٦٨١
١٢	٠,٧٠١	٢٤	٠,٦٩٣

اتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة ومقبولة إحصائيا.

الاتساق الداخلي

قام الباحث باستخدام معادلة بيرسون لحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة المفردة والمجموع الكلى وحساب مستوى الدلالة وهذا يتضح من خلال استعراض الجدول التالي:

جدول رقم (٤). قيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة.

م	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	م	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	٠,٥٧٣	٠,٠١	١٣	٠,٥١٢	٠,٠١
٢	٠,٦٤٠	٠,٠١	١٤	٠,٥٢٧	٠,٠١
٣	٠,٦٦٠	٠,٠١	١٥	٠,٦٨٤	٠,٠١
٤	٠,٦٧٨	٠,٠١	١٦	٠,٥٣٠	٠,٠١
٥	٠,٥٠٤	٠,٠١	١٧	٠,٦٧١	٠,٠١
٦	٠,٤٨٧	٠,٠١	١٨	٠,٥٨٢	٠,٠١
٧	٠,٥١٦	٠,٠١	١٩	٠,٦١٤	٠,٠١
٨	٠,٧١	٠,٠١	٢٠	٠,٥٢٩	٠,٠١
٩	٠,٦٢٩	٠,٠١	٢١	٠,٦٥٥	٠,٠١
١٠	٠,٦١٩	٠,٠١	٢٢	٠,٦٦٢	٠,٠١
١١	٠,٥٩٦	٠,٠١	٢٣	٠,٦٠٦	٠,٠١
١٢	٠,٦٨٠	٠,٠١	٢٤	٠,٥٥٧	٠,٠١

اتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات بيرسون دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة ٠,٠١

حساب معامل السهولة والصعوبة

جدول رقم (٥). قيم معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

م	السهولة	الصعوبة	م	السهولة	الصعوبة
١	٠,٧٧	٠,٢٣	١٣	٠,٢٥	٠,٧٥
٢	٠,٥	٠,٥	١٤	٠,٥	٠,٥
٣	٠,٦٠	٠,٤٠	١٥	٠,٥	٠,٥
٤	٠,٥٤	٠,٤٦	١٦	٠,٤٥	٠,٥٥
٥	٠,٥٤	٠,٤٦	١٧	٠,٦٥	٠,٣٥
٦	٠,٧٢	٠,٢٨	١٨	٠,٤٠	٠,٦٠

تابع جدول رقم (٥).

م	السهولة	الصعوبة	م	السهولة	الصعوبة
٧	٠,٧٢	٠,٢٨	١٩	٠,٦٨	٠,٣٢
٨	٠,٧٥	٠,٢٥	٢٠	٠,٥٤	٠,٤٦
٩	٠,٥٥	٠,٤٥	٢١	٠,٢٧	٠,٧٣
١٠	٠,٦٨	٠,٣٢	٢٢	٠,٦٣	٠,٣٧
١١	٠,٥٦	٠,٤٤	٢٣	٠,٥٩	٠,٤١
١٢	٠,٥	٠,٥	٢٤	٠,٥٥	٠,٤٥

اتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات السهولة والصعوبة مقبولة إحصائيا.

معامل التمييز:

جدول رقم (٦). معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١	٠,٧٣	١٣	٠,٥٠
٢	٠,٣٣	١٤	٠,٣٣
٣	٠,٣٤	١٥	٠,٤٤
٤	٠,٣٦	١٦	٠,٤١
٥	٠,٥٠	١٧	٠,٣٣
٦	٠,٥٠	١٨	٠,٣٥
٧	٠,٥٠	١٩	٠,٣٣
٨	٠,٣٣	٢٠	٠,٣٦
٩	٠,٣٢	٢١	٠,٦٦
١٠	٠,٢٥	٢٢	٠,٢٦
١١	٠,٣٣	٢٣	٠,٣٦
١٢	٠,٤١	٢٤	٠,٣٤

اتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز مقبولة لأنها أكبر من أو تساوى ٠,٢٥

صدق الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بعرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال الأكاديمي منهم اثنان من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ،وأربعة مشرفين تربويين ، ومعلم واحد وقد راعى الباحث أن يكون عدد المحكمين عددا فرديا لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بينهم على عبارات الاختبار التحصيلي وطلب منهم الباحث حذف أو إضافة أو تعديل بعض مفردات الاختبار التحصيلي، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٧). نسب الاتفاق والاختلاف بين المحكمين على المفردات.

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسب المئوية للاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسب المئوية للاتفاق
١	٧	--	%١٠٠	١٣	٦	١	%٨٦
٢	٧	--	%١٠٠	١٤	٧	--	%١٠٠
٣	٧	--	%١٠٠	١٥	٧	--	%١٠٠
٤	٧	--	%١٠٠	١٦	٧	--	%١٠٠
٥	٧	--	%١٠٠	١٧	٦	١	%٨٦
٦	٧	--	%١٠٠	١٨	٧	--	%١٠٠
٧	٧	--	%١٠٠	١٩	٧	--	%١٠٠
٨	٧	--	%١٠٠	٢٠	٧	--	%١٠٠
٩	٧	--	%١٠٠	٢١	٧	--	%١٠٠
١٠	٦	١	%٨٦	٢٢	٧	--	%١٠٠
١١	٧	--	%١٠٠	٢٣	٧	--	%١٠٠
١٢	٧	--	%١٠٠	٢٤	٧	--	%١٠٠

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الجدول السابق ارتفاع نسب الاتفاق بين المحكمين.

ثانياً: مقياس الذكاء الاجتماعي:

وصف المقياس:

اسم المقياس: (مقياس الذكاء الاجتماعي) من إعداد الباحث.

قام الباحث بإعداد مقياس يتكون من ٣٢ عبارة لقياس الذكاء الاجتماعي بشقيه: اللفظي، والسلوكي وأمام كل عبارة ثلاث استجابات "دائما – أحيانا - نادرا " تتراوح درجات المقياس من واحد إلى ثلاثة، وعليه تكون الدرجة العظمى للمقياس ٩٦ درجة، والدرجة الصغرى ٣٢ درجة، ويتكون المقياس من محورين كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨). يوضح توزيع عبارات المقياس ومحاوره.

مسلسل	اسم المحور	أرقام العبارات
١	اللفظي	من ١ إلى ١٩
٢	السلوكي	من ٢٠ إلى ٣٢
عدد عبارات المقياس ككل		٣٢

الثبات:

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات المقياس ككل وحساب ثبات المحاور الفرعية " اللفظي، السلوكي" وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٩). يوضح ثبات المقياس ككل ومحاوره باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ.

مسلسل	اسم المحور	قيمة ثبات ألفا –كرونباخ
١	اللفظي	٠,٦٠٩
٢	السلوكي	٠,٦٣٥
ثبات المقياس ككل		٠,٦٦١

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٩) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا-كرونباخ للمحاور والمقياس ككل وأن قيم الثبات مقبولة إحصائيا.

ثبات العبارات

المحور الأول (اللفظي) :

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات عبارات المحور الأول (اللفظي)، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٠). يوضح قيمة ثبات ألفا–كرونباخ للعبارات.

مسلسل	قيمة الثبات	مسلسل	قيمة الثبات
١	٠,٦٣٢	١١	٠,٥٩٠
٢	٠,٦٤٠	١٢	٠,٥٦٩
٣	٠,٥٩٩	١٣	٠,٦٠١
٤	٠,٦٠٠	١٤	٠,٦٣٢
٥	٠,٥٧٢	١٥	٠,٥٩٧
٦	٠,٥٩٩	١٦	٠,٥٨١
٧	٠,٥٨٢	١٧	٠,٥٩٧
٨	٠,٥٩٧	١٨	٠,٥٦٥
٩	٠,٥٥٧	١٩	٠,٥٨٦

١٠	٠,٦٠٦		

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١٠) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا-كرونباخ للعبارات وان قيم الثبات مقبولة إحصائيا.

– المحور الثاني (السلوكي) :

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات عبارات المحور الثاني (السلوكي)، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١١). يوضح قيمة ثبات ألفا–كرونباخ للعبارات.

مسلسل	قيمة الثبات	مسلسل	قيمة الثبات
٢٠	٠,٦١٢	٢٧	٠,٦٥٥
٢١	٠,٦٧٢	٢٨	٠,٦٨٢
٢٢	٠,٦٨١	٢٩	٠,٦٦٧
٢٣	٠,٦٥٣	٣٠	٠,٦٩١
٢٤	٠,٦٦٤	٣١	٠,٦٤٧
٢٥	٠,٦٩٦	٣٢	٠,٦٣١
٢٦	٠,٦١٧		

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١١) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا-كرونباخ للعبارات وأن قيم الثبات مقبولة إحصائيا.

الاتساق الداخلي:

المحور الأول (اللفظي) :

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمحور الأول، من خلال إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وحساب مستوى الدلالة الإحصائية وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٢). قيم معاملات ارتباط بيرسون للعبارات ومستوى الدلالة الإحصائية.

مسلسل	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	مسلسل	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	٠,٥٣٩	٠,٠١	١١	٠,٥٩٠	٠,٠١
2	٠,٤١٢	٠,٠١	١٢	٠,٥٢١	٠,٠١
٣	٠,٦٤٢	٠,٠١	١٣	٠,٥٣٢	٠,٠١
٤	٠,٥٢٧	٠,٠١	١٤	٠,٥٦٧	٠,٠١
٥	٠,٥١٤	٠,٠١	١٥	٠,٦٣٦	٠,٠١
٦	٠,٥٢٢	٠,٠١	١٦	٠,٥٤٩	٠,٠١
٧	٠,٤٣٩	٠,٠١	١٧	٠,٦٦٦	٠,٠١
٨	٠,٦٤٤	٠,٠١	١٨	٠,٥٤٢	٠,٠١
٩	٠,٥٨٩	٠,٠١	١٩	٠,٦١٥	٠,٠١
١٠	٠,٤٩٦	٠,٠١			

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول(١٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة وعند مستوى دلالة ٠,٠١

– المحور الثاني (السلوكي) :

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمحور الثاني من خلال إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وحساب مستوى الدلالة الإحصائية وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٣). قيم معاملات ارتباط بيرسون للعبارات ومستوى الدلالة الإحصائية.

مسلسل	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	مسلسل	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
٢٠	٠,٤٨٢	٠,٠١	٢٧	٠,٥٣٢	٠,٠١
٢١	٠,٥٠٨	٠,٠١	٢٨	٠,٥٦١	٠,٠١

٢٢	٠,٥٢٥	٠,٠١	٢٩	٠,٥١٩	٠,٠١
٢٣	٠,٤٦٤	٠,٠١	٣٠	٠,٥٣٨	٠,٠١
٢٤	٠,٦١٨	٠,٠١	٣١	٠,٤٨١	٠,٠١
٢٥	٠,٥٢٥	٠,٠١	٣٢	٠,٥٥٧	٠,٠١
٢٦	٠,٤٥٦	٠,٠١			٠,٠١

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول( ) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة وعند مستوى الدلالة (٠,٠١).

– الصدق لمقياس الذكاء الاجتماعي:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على (9) من المحكمين المختصين في مجال التربية: (علم نفس، مناهج وطرق التدريس، معلمين، مشرفين تربويين)، وطلب منهم الباحث حذف أو إضافة أو تعديل بعض العبارات وقد اتفق المحكمون على جميع عبارات المحاور سواء اللفظي أو السلوكي وأن كل عبارة تقيس ما وضعت لقياسه.

جدول رقم (١٤). نسب الاتفاق والاختلاف بين المحكمين على المفردات.

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسب المئوية للاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسب المئوية للاتفاق
١	٩	--	%١٠٠	١٧	٨	١	%٨٩
٢	٩	--	%١٠٠	١٨	٩	--	%١٠٠
٣	٩	١	%٨٩	١٩	٩	--	%١٠٠
٤	٩	--	%١٠٠	٢٠	٩	--	%١٠٠
٥	٩	--	%١٠٠	٢١	٧	٢	%٧٨
٦	٩	--	%١٠٠	٢٢	٩	--	%١٠٠
٧	٩	--	%١٠٠	٢٣	٩	--	%١٠٠
٨	٩	--	%١٠٠	٢٤	٨	١	%٨٩
٩	٩	--	%١٠٠	٢٥	٨	١	%٨٩
١٠	٩	٢	%٧٨	٢٦	٩	--	%١٠٠
١١	٩	--	%١٠٠	٢٧	٩	--	%١٠٠
١٢	٩	--	%١٠٠	٢٨	٩	--	%١٠٠
١٣	٨	١	%٨٩	٢٩	٧	٢	%٧٨
١٤	٧	٢	%٧٨	٣٠	٩	--	%١٠٠
١٥	٩	--	%١٠٠	٣١	٩	--	%١٠٠
١٦	٩	--	%١٠٠	٣٢	٩	--	%١٠٠

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وللتحقق من النتائج استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.

– ألفا- كرونباخ: لحساب الثبات الكلي لمقياس الاتجاه، و ثبات عبارات الأبعاد، وحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

– معادلة بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي، وصدق التجانس الداخلي.

– اختبار (ت): لقياس التكافؤ بين المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، سواء تكافؤ التحصيل، أو الذكاء الاجتماعي، وكذلك لحساب دلالة الفروق بين المجموعات.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول:

ما أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على مستوى الذكاء الاجتماعي (لفظي، وسلوكي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم دراسة الفرضين: الأول، والثاني كالتالي:

– **الفرض الأول:** توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، طبقاً لمقياس الذكاء الاجتماعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

من أجل التحقق من ذلك قام الباحث باستخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلّة، وذلك للكشف عمّا إذا كان ثمّة فروق في القياس البعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية بعدي، والضابطة بعدي في مقياس (الذكاء الاجتماعي) وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٥). دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية بعدى وضابطة بعدى على مقياس (الذكاء الاجتماعي).

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول (الذكاء اللفظي)	تجريبية بعدى	٢٢	٤٣,٨٦٣٦	١,٣٥٥٦٠	٥,٩٥	٠,٠١ دالة
	ضابطة بعدى	٢٢	٣٦,٧٧٢٧	٥,٤١٥٤٣		
المحور الثاني (الذكاء السلوكي)	تجريبية بعدى	٢٢	٣٧,١٣٦٤	١,٩٥٩٠٠	١٧,٨٩	٠,٠١ دالة
	ضابطة بعدى	٢٢	٢٤,٤٥٤٥	٢,٦٨٥٥٤		
المقياس ككل	تجريبية بعدى	٢٢	٨١,٠٠٠٠	٢,٠٢٣٦٧	١٢,٩٩	٠,٠١ دالة
	ضابطة بعدى	٢٢	٦١,٢٢٧٣	٦,٨٤٤٧٥		

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١٣) أن قيمة (ت) دالة إحصائية؛ مما يثبت صحة الفرض القائل: (توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، طبقاً لمقياس الذكاء الاجتماعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية)، والملاحظ أن التفوق للمجموعة التجريبية كان في جميع الأقسام، وعلى المقياس ككل، فقد تفوقت المجموعة التجريبية في محور الذكاء اللفظي بمتوسط بلغ (43.8636) مقارنة بالمتوسط الذي تحصل عليه طلاب المجموعة الضابطة وهو (36.7727)، كما تفوقت المجموعة التجريبية في المحور الثاني المتعلق بالذكاء السلوكي حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (37.1364) مقارنة بـ (24.4545) للمجموعة الضابطة، أما على المقياس ككل فالتفوق أيضاً كان

واضحاً للمجموعة التجريبية بمتوسط بلغ (81.0000) مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة والبالغ (61.2273) فقط، وهذه الأرقام تشير إلى الأثر الإيجابي لطريقة المشروع في زيادة الذكاء الاجتماعي، فتعرّض الطالب للتدريس بواسطة طريقة المشروع أعطاه فرصة للتحرك والمشاركة والتفاعل مع زملائه الآخرين مما مكنه من عقد صداقات جديدة والانفتاح على أقرانه في الفصل ومشاركتهم والتطبيقات العملية التي كانت تمارس أثناء عملية التدريس بوساطة طريقة المشروع، وهذا يثبت أن الطالب كلّما كان تفاعله مع أقرانه تحت إشراف المعلم اكبر كلّما تنامى لديه الذكاء الاجتماعي.

– أما **بالنسبة للفرض الثاني** ضمن المحاولة للإجابة عن السؤال الأول، الذي نص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس (الذكاء الاجتماعي) في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، قام الباحث من أجل التحقق من صحة هذا الفرض الإيجابي، بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية: قبلي، وبعدى في مقياس (الذكاء الاجتماعي) وقد توصل الباحث إلى نتيجة تتضح من خلال استعراض الجدول التالي:

جدول رقم (١٦). دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية قبلي وبعدي على مقياس (الذكاء الاجتماعي).

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول (لفظي)	تجريبية بعدى	٢٢	٣٧,١٣٦٤	١,٩٥٩٠٠	١٢,٧٧	٠,٠١ دالة
	تجريبية قبلي	٢٢	٢٦,٥٠٠٠	٣,٣٧٧٠٩		
المحور الثاني (سلوكي)	تجريبية بعدى	٢٢	٨١,٠٠٠٠	٢,٠٢٣٦٧	٧,٧٦	٠,٠١ دالة
	تجريبية قبلي	٢٢	٦٨,٢٧٢٧	٧,٤١٤١٦		
المقياس ككل	تجريبية بعدى	٢٢	٤٣,٨٦٣٦	١,٣٥٥٦٠	٢,٠٣	٠,٠٥ دالة
	تجريبية قبلي	٢٢	٤١,٧٧٢٧	٤,٦٢٨٤٠		

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١٦) أن قيمة ت دالة إحصائية؛ مما يدل على صحة الفرض القائل: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس (الذكاء الاجتماعي) في التطبيقين: القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، حيث يلاحظ أن التفوق في كافة الأقسام لصالح الاختبار البعدي، فعلى المقياس اللفظي بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (37.1364) ، وفي المقابل بلغ في الاختبار البعدي (26.5000)، أما على المقياس السلوكي فقد كانت الدلالة لصالح الاختبار القبلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (81.0000) بينما بلغ في القياس البعدي (٦٨,٢٧٢٧)، ومن الطبيعي أن ينتج عن ذلك تفوق عام لصالح القياس القبلي على المقياس ككل، فقد بلغ متوسط المجموعة في المقياس ككل في الاختبار القبلي (43.8636) بينما كان (41.7727) في الاختبار البعدي، وهذا يدل دلالة قطعية على أن تطبيق التجربة على الطلاب ودراستهم لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بواسطة طريقة المشروع كان له أثر إيجابي انعكس على مستوى التواصل والتفاعل بين الطلاب وبالتالي أثر إيجابا على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يتوافق

مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن استخدام طريقة المشروع تؤثر على مستوى التفاعل بين الطلاب.

السؤال الثاني:

ما أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن السؤال الثاني المتضمّن السؤال عن أثر استخدام طريقة المشروع في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية على التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تم دراسة الفرضين الثالث والرابع كالتالي:

– بالنسبة **للفرض الثالث** الذي نص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات الاختبار البعدي للمجموعتين: التجريبية، والضابطة في التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية، فقد قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" بين المجموعة التجريبية بعدي، والمجموعة الضابطة بعدي في الاختبار التحصيلي، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٧). يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية بعدى والضابطة بعدى على الاختبار التحصيلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
تجريبية بعدي	٢٢	٢٠,٢٢٧٣	٢,٤٨٦٧٦	٣,٥٠٧	٠,٠١
ضابطة بعدي	٢٢	١٦,٩٠٩١	٣,٦٧٦٣٠		

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق (١٧) أن قيمة ت دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق بين المجموعة التجريبية بعدي والضابطة بعدي لصالح التجريبية بعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (20.2273)، بينما كان لدى المجموعة الضابطة (16.9091) فقط، وهذا يعطي دلالة مؤكدة على أنه كان لطريقة المشروع تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، وهذا يتوافق مع جل الدراسات السابقة التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام طريقة المشروع في التدريس على تحصيل الطلاب مثل: دراسة علي والطائي (٢٠١١)، ودراسة علي (٢٠١١)، ودراسة هنودة (٢٠١٣).

- أما بالنسبة **للفرض الرابع** الذي نص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التحصيل في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، فقد قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" بين المجموعة التجريبية بعدي والمجموعة التجريبية قبلي في الاختبار التحصيلي وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٨). دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية بعدي والتجريبية قبلي على الاختبار التحصيلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
تجريبية بعدي	٢٢	٢٠,٢٢٧٣	٢,٤٨٦٧٦	٦,٦٣	٠,٠١
تجريبية قبلي	٢٢	١٣,٥٤٥٥	٤,٠٢٠٥١		

اتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق (١٨) أن قيمة ت دالة إحصائية؛ مما يدل على صحة الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، في التحصيل، في الاختبارين: القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (13.5455)، بينما ارتفع المتوسط الحسابي بشكل ملحوظ في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية حيث بلغ (٢٠,٢٢٧٣)، وهذا يعطي دلالة واضحة على أن استخدام طريقة المشروع في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية له أثر إيجابي على تحصيل الطلاب في المحتوى المعرفي لهذا المقرر، وهذه النتيجة تتوافق مع ماذهبت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى مثل ذلك التأثير، وهذا التغيير الإيجابي في الفلسفة التدريسية في هذه الدراسة يتسّق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل: كروس (Cross,2009)، وجازيلي ودوني (Gazeley& Dunne, 2008)، وجورارد وسميث (Gorard& Smith, 2008)، و(هنودة، ٢٠١٣)، على أن من أسباب ضعف قدرة الطالب التحصيلية ضعف البيئة الصفية التي من ضمنها الفلسفة التدريسية التي يمارسها المعلّم، حيث بينت نتائج هذه الدراسة أن تغيير السلوك والطريقة التدريسية للمعلم أدى إلى إحداث تأثير إيجابي على مستوى تحصيل الطلاب في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

المقترحات والتوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي، ويقترح الآتي:

- استناداً إلى الأثر الإيجابي الذي أثبتته هذه الدراسة لطريقة المشروع؛ فلابد أن تتحرك الجهات ذات العلاقة بوزارة التعليم -ممثلة في الإدارة العامة للمناهج والإدارة العامة للإشراف التربوي والإدارة العامة للتدريب- وبشكل قوي نحو التأكيد، والتدريب، والتعزيز للاستراتيجيات الحديثة بالتدريس وأن تكون ضمن أهدافها الرئيسة في خططها التطويرية.

-يوصي الباحث أن تطبق الدراسة في المراحل الدراسة الأخرى، وفي مناطق تعليمية أخرى، للتوثق من مدى فاعلية طريقة المشروع في تدريس الدراسات الاجتماعية.

-يجب أن يُضمّن قسم الاجتماعيات -سواء في وزارة التعليم أو في إدارات التربية والتعليم- وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية؛ استراتيجيات تدريسية، وتفكيرية تعزز من قيمة، وتحصيل وفهم هذه المادة.

-يوصي الباحث بتطبيق دراسات تستهدف الأنواع الأخرى من الذكاءات المتعددة من أجل تصنيفها، ومعرفة أثرها، ومن ثم اقتراح أساليب واستراتيجيات تدريسية تساعد في تحقيقها.

-استناداً إلى النتائج الإيجابية لاستخدام طريقة المشروع وأثرها الإيجابي في تحسين الذكاء الاجتماعي للطلاب، ومن ثم زيادة التفاعل بينهم، يقترح الباحث إلحاق المعلمين ومرشدي الطلاب بدورات متخصصة في مجال الذكاء الاجتماعي بشكل خاص، والذكاءات الأخرى بشكل عام حتى يساعدهم في استيعاب الدور الحقيقي للمدرسة، الذي يتجاوز الجانب المعرفي، نحو مهارات وقيم متنوّعة.

المصادر والمراجع

أبو علّام، رجاء. (٢٠٠٤). *التعلّم أسسه وتطبيقاته*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبوخضير، إيمان. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، *رسالة التربية وعلم النفس*،٤٦.

أبوعمشة، إبراهيم.(٢٠١٣). *الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزّة.

أحمد، السيد علي.(٢٠٠٥). *نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)*. الرياض:جامعة الملك سعود.

أحمد، أماني. (٢٠٠٠). *استقصاء فاعلية تعليم العلوم المبني على طريقة المشروعات على فهم طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي ومعتقداتهم المعرفية حول العلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

آري، دونالد، وجاكوبز، لوسي، و رازافيتش، أشقر. (٢٠٠٤). *مقدمّة للبحث في التربية* (سعد الحسيني، مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.

أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبدالحليم، والصوالحي عطيه، وأحمد، محمد. (١٩٧٢). *المعجم الوسيط*.(ط.٢)، الجزء الأول، القاهرة.

أوزي، أحمد.(١٩٩٩). *التعليم والتعلّم بمقاربة الذكاءات المتعددة*. الرباط: الشركة المغربية للطباعة والنشر.

بدير، كريمان .(٢٠١٠). *التعلم النشط*، عمّان: دار المسيرة.

بركات، زياد، وبركات، حرز الله. (١٦،٢٠١٠-١٧مايو). *أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم*. قدم إلى المؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل، فلسطين.

بركات، زياد.(٢٠١٣). *فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير،الجامعة الإسلامية، غزة.

التيه، نادية.(٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات على التوافقي لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية. *رسالة الخليج العربي*، ٨٥ .

جابر، جابر.(٢٠٠٣). *الذكاءات المتعددة والفهم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جلال، سعد.(١٩٨٥). *القياس النفسي المقاييس والاختبارات*. القاهرة: دار الكتاب الحديث للطبع والنشر والتوزيع.

حسين، فادية.(٢٠١١). *الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي (دراسة عاملية)*.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الحيلة، محمد.(٢٠٠٣). *طرائق التدريس واستراتيجياته*(ط٣). العين: دار الكتاب الجامعي.

خريشة، علي. (٢٠٠٤). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، س١٩، ع١٢.

الخولي، محمد. (١٩٨٠). *قاموس التربية*. بيروت: دار العلم للملايين.

سالمان، أسامة. (٢٠١٤). التعلّم بالممارسة كمدخل لتطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، *رسالة التربية وعلم النفس*، ٤٨.

السكران، محمد. (١٩٨٩). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشيخ، سليمان.(٢٠٠٨). *الفروق الفردية في الذكاء*.عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الصيعري، هيفاء.(٢٠١٠). *التعلم بالمشاريع القائم على الويب وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل في مادة الحاسب الآلي*. رسالة دكتوراه، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

عبدالمنعم، رانية.(٢٠١٥). فاعلية استخدام الخرائط العقلية الإلكترونية في إكساب مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأقصى بغزّة. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٧(١) .

العزاوي إسراء، وعلي،خشمان.(٢٠١١). أثر طريقة المشروع في السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١١(١).*

علّام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). *القياس النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، خيرية.(٢٠١٠). *الذكاء الشخصي (الذاتي – الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها الأدبي والعلمي بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عكاشة، محمود. (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. *مجلة الدراسات الاجتماعية*،٢٠.

علي، سهاد.(٢٠١٣). *اثر استخدام طريقة المشروع في تنمية مهارات التمثيل لدى طلبة قسم التربية الفنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي.

علي، موفق، والطائي، رنا.(٢٠١١). أثر استخدام طريقتي المشروع والتعلّم التعاوني بالإستراتيجية التكاملية في تنمية المفاهيم والمهارات في مادة الخرائط لدى طالبات معهدي إعداد المعلمات في مدينة الموصل وميلهن نحو الجغرافية. *مجلة التربية والعلم*، ١٨ (٣).

علي، موفق، ومرعي، مخلف، ومصطفى، لجين.(٢٠١١). أثر استخدام المجمعات التعليمية والتعلّم التعاوني بإستراتيجية فرق العمل في التحصيل والاتجاهات نحو الجغرافية لطالبات الصف الخامس الإعدادي في مدينة الموصل. *مجلّة التربية والعلم*، ١٨(٢).

علي، هنودة. (٢٠١٣). *التفاعل الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر،بسكرة.

الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٣). *المدخل إلى التدريس*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كوجك، كوثر، والسيد، ماجدة، وخضر، صلاح الدين، وفرماوي، فرماوي، وعباد، احمد، أحمد، عليه، و فايد، بشرى. (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

كيف، جيمس، و ويلبرج، هيربرت.(١٩٩٥). التدريس من أجل تنمية التفكير (عبدالعزيز البابطين، مترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مصطفى، فهيم. (٢٠٠٥). *مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد*.القاهرة: دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد.(٢٠٠٧). *طرائق التدريس العامة*(ط ٣). عمّان: دار المسيرة.

المنابري، فاطمة.(٢٠١٠). *الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

منصور، عبدالمجيد، والتويجري محمد، والفقي، إسماعيل.(٢٠٠٥). *علم النفس التربوي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

منصور، منى.(٢٠٠٩). *الذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وعلاقة كل منها بتحصيلهم الدراسي في مادة اللغة الانجليزية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربي، جامعة الزقازيق.

موسوعة المعرفة الإلكترونية. (د.ت).*جون ديوي*. استرجعت في تاريخ ١٢ يوليو ٢٠١٥، من http://www.marefa.org/index.php

الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم* (ط١). العين: درا الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٧). *دليل مفاهيم الإشراف التربوي* (ط.٢). الرياض: مطابع الجاسر.

يوسف، ردينة، و يوسف، حذام. (٢٠٠٥). *طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة*.عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Butler, Brandon M.; Suh, Yonghee; Scott, Wendy.(2015). Knowledge Transmission versus Social Transformation: A Critical Analysis of Purpose in Elementary Social Studies Methods Textbooks. *Theory and Research in Social Education*, 43(1), p102-134.

Coustan and Rocka. (1999). Focus on Basics 3, issue A. Cambridge. *MA: National Center for the Study of Adult Literacy and Learning*, March 1999. (ED 436680) Retrieved June, 2015 from: http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/1999/fobv3ia.htm

Gen, R..(2000). *Technology and Multiple Intelligences: The Praxis of Learning Intelligences in the Classroom*. Ed at distance, 14,5,.

Dundar, Sahin.(2015). Are Prospective Elementary School Teachers' Social Studies Teaching Efficacy Beliefs Related to Their Learning Approaches in a Social Studies Teaching Methods Course?. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), Article 6.

Green, W.(2000). Multiple Intelligences Theory, Problem-Based Learning, and the Environmental Law and Policy Course, *Annual Meeting of the Association for Politics and the Life* Sciences.

Haley, M..(2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences With Second Language Learners". *Teachers College Record*, 106, 1, 163–180.

Kevin,F.(2006). *Multiple Intelligences: Theory, Up-Date and Applications in the Classroom*, AST Educator's Center for Teaching Excellence,Retrieved July, 2015 from: http://education .ast.org/,Didactic/V%20Multiple%20Intelligences/Multiple %20 Intelligences.

Kerka, S.(2002). *Multiple Intelligences and Adult Education*". Trends and Issues, 17.1-2.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2003). *Teaching & learning through multiple intelligences (3rd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Cross, Dionne. (2009). Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing. *International Journal of Scince and Methematics Education***,** 7(5), 905-930

Gazeley, Louise & Dunne, Mairead .(2008). Teachers, Social Class and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), p451-463

Gorard, Stephen & Smith, Emma. (2008). (Mis) Understanding Underachievement: A Response to Connolly. *British Journal of Sociology of Education***,** 29 (6), p705-714 .

Krajcik, J., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., & Fredricks, J. (1998). Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3, 4), 313-350.

Bas, G., Beyhan, O. .(2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson, *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 2, Issue 3.

The Effectiveness of Using the Project Method in Teaching Citizenship and Social Studies on the Social Intelligence and Achievement of Intermediate Level Students

Dr. Ibrahim bin Abdullah Al Humaidan
Faculty of Education at King Saud University

Abstract. This study aimed to identify the effect of using the project method in teaching citizenship and social studies on the social intelligence and achievement among intermediate level students in Riyadh, where the study included two main questions to detect the effect of using the project method in teaching citizenship and social studies on the students' social intelligence levels (oral, and behavioral), and on the achievement of intermediate level students in Riyadh, Saudi Arabia. In order to achieve these questions; the study used the experimental method (quasi-experimental). The results revealed a statistically significant differences at the level of significance (0.05), between the mean scores of the experimental group and the control group according to the social intelligence scale in the post test in favor of the experimental group, as well as a statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group in social intelligence between the two tests (pre and post) in favor of the post test, and the results showed a statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average test scores for the experimental and the control group in favor of the experimental group, and finally the results of the study showed a statistically significant differences in achievement at the significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group in the pre and post tests in favor of the post test.

Key words: Teaching, Project method, Social studies, Achievement, Social intelligent.