البحث(١٥)

فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

إعداد :

أ. د. م/ محمد فرج مصطفى السيد
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

د. حامد مصطفى طه أبو النصر
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

أ. د. م/ محمد فرج مصطفى السيد
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

د. حامد مصطفى طه أبو النصر
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

• **مستخلص البحث**:
استهدف البحثُ تعرف فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية، وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؛ ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثان بإعداد مواد المعالجة التجريبية، والتي تمثلت في قائمة المهارات الحياتية، وقائمة بأبعاد متعة التعلم، اللازم تنميتهما لدى هؤلاء التلاميذ، وكراسة أنشطة، ودليل المعلم؛ لتدريس وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر"،"والموارد الطبيعية لبلدي مصر" باستخدام التعلم القائم على التحدي، وقد تمثَّلت أداتا هذا البحث في اختبار المهارات الحياتية، ومقياس متعة التعلم، وقد تكوّنت عينة البحث من (٦٠) ستين تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري بمعهد (السعديين) بمحافظة الشرقية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية:(٣٠) ثلاثون تلميذًا، والمجموعة الضابطة: (٣٠) ثلاثون تلميذًا، وقد تم تنفيذ التجربة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، وقد أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي؛ لاختبار المهارات الحياتية، ومقياس متعة التعلم لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد وجود فاعلية التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية، وتحقيق متعة التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، كما أسفرت نتائجُ هذا البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الحياتية، ومتعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وقد أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام باستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحيَّة: التعلم القائم على التحدي – المهارات الحياتية – متعة التعلم.

The Effectiveness of Using Challenge-Based Learning in Teaching Social Studies to Develop Some Life Skills and Achieve Enjoyment of Learning among Al-Azhar Primary School Students

Dr. Mohamed Farag Mostafa El-Sayed & Dr. Hamed Mustafa Taha Abu Al- Nasr

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of using Challenge-Based Learning in teaching social studies to develop some life skills and achieve enjoyment of learning among Al-Azhar primary school students. To achieve this, the researchers developed the necessary experimental materials, including a list of life skills, a list of learning enjoyment dimensions, intended to be developed, an activity booklet, and a teacher's guide for teaching the two units "The Natural Features of My Country, Egypt" and "The Natural Resources of My Country, Egypt" using the Challenge-Based Learning

approach. The study employed a life skills test and a learning enjoyment scale as research tools. The sample consisted of 60 fifth-grade students from Al-Saadiyeen Institute in Al-Sharqia Governorate, divided equally into an experimental group (30 students) and a control group (30 students). The experiment was conducted during the first semester of the 2024/2025 academic year. Results indicated statistically significant differences in favor of the experimental group in the post-tests of both life skills and enjoyment of learning, confirming the effectiveness of Challenge-Based Learning in enhancing life skills and promoting learning enjoyment. Furthermore, a positive correlation was found between life skills and enjoyment of learning among the students. The study recommends the integration of Challenge-Based Learning in teaching social studies across various educational stages.
***Keywords**: **Challenge-Based Learning – Life Skills – Enjoyment of Learning**.*

• المقدمة:

في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات المعرفة والتكنولوجيا، أصبح من الضروري إعادة النظر في منظومة التعليم التقليدية والانتقال إلى استراتيجيات ومداخل تدريسية أكثر فاعلية تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتؤهل المتعلمين لمواجهة تحديات الواقع والانخراط الإيجابي في مجتمعاتهم، ومن هذا المنطلق، برزت أهمية تبني مداخل تعليمية تفاعلية تجعل من المتعلم محورًا رئيسًا في العملية التعليمية، ليس فقط كمستقبلٍ للمعلومة، بل كمشاركٍ نشطٍ في إنتاجها وتوظيفها.

فالتطورات المتلاحقة في المعرفة ووسائل الاتصال فرضت على المؤسسات التعليمية تحديات غير مسبوقة، أبرزها إعداد جيل قادر على التكيّف مع الواقع، وتحمل المسؤولية، والتفكير النقدي والإبداعي، وهو ما يتطلب تجاوز طرق الحفظ والتلقين إلى أنماط تعلم أكثر عمقا وتفاعلا، ولم يعد الدور التقليدي للمعلم كافيًا، بل أصبح لزامًا عليه أن يكون ميسرًا ومحفزًا وداعمًا للتفكير الذاتي والعمل التعاوني داخل الصف.

كما أن التلميذ اليوم لم يعد ذلك المتلقي السلبي، بل أصبح في حاجة إلى أنشطة تعليمية تثير فضوله، وتدفعه للتساؤل والاستكشاف، وتمنحه شعورًا بالمتعة والانتماء، وتزداد هذه الحاجة إلحاحًا في مراحل التعليم الأساسي، حيث تُبنى اللبنات الأولى للاتجاهات والمهارات التي تستمر مع الفرد مدى الحياة، وبالتالي، يجب أن تتجه المؤسسات التعليمية إلى اعتماد أنماط تعلم تُشرك المتعلم في مواقف حياتية واقعية، تدفعه للتفكير والمشاركة والبحث عن حلول، وهو ما يمثل جوهر التعلم القائم على التحدي، كمدخل تربوي فعال يمكن المتعلم من بناء خبراته الذاتية بدلا من الاكتفاء باستقبالها.

فالتعلم القائم على التحدي يُعد مدخلًا تربويًا فعّالًا لجعل المناهج الدراسية أكثر ارتباطا بواقع المتعلم والعالم من حوله؛ حيث يمنح التلاميذ فرصة حقيقية

لتطبيق المعارف من خلال خوض تحديات حقيقية والعمل على حلها بشكل تعاوني ومنظم، مما يُمكّنهم من الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للتعلم بأسلوب قائم على الخبرة والمشاركة، بدلًا من التلقي السلبي (خلف ومحمود: ٢٠٢٣، ٢٩٠٦)(١).

ويُعرّف التعلم القائم على التحدي بأنه خبرة تعليمية تشاركية بين المعلم والمتعلم، تهدف إلى تمكين الطلاب من حل المشكلات الواقعية من خلال التفكير الجماعي، واتخاذ قرارات مدروسة، وتنفيذ حلول إبداعية، مما يمنح المتعلم شعورًا بالسيطرة والتفاعل مع بيئته التعليمية ويعزز دافعيته الذاتية (Johnson & Brown, 2011). كما أنه يزود المتعلمين بفرص حقيقية للتأمل، والتفاعل النشط، والتعلم القائم على التجريب، وهو ما يسهم في دعم استقلاليتهم الفكرية.

وتتضح أهمية هذه الاستراتيجية من خلال تركيزها على توفير بيئة تعليمية تدمج بين التحفيز، والحرية في الاختيار، والعمل الجماعي، والربط الواقعي، مما يدفع المتعلمين لاكتساب مهارات متعددة مثل البحث، التواصل الفعّال، استخدام التكنولوجيا، وتحليل البيانات، بالإضافة إلى توفيره مناخًا من الاهتمام المشترك بين المتعلمين، وتشجيعه لهم على توظيف مهاراتهم لحل تحديات مرتبطة بعصرهم الرقمي والمجتمعي.

وقد بيّنت نتائج دراسات متعددة أن التعلم القائم على التحدي يساعد على تنمية الدافعية الداخلية لدى الطلاب، ويحفزهم على التعلم الذاتي والتعاوني، كما يمنحهم الحرية في التعبير عن أفكارهم وتجريب حلول متنوعة دون خوف من الفشل، مما يعزز مهاراتهم الإبداعية ويعمّق فهمهم للموضوعات الدراسية المختلفة (Afzali, 2022)

وبناء على ما سبق، فإن التعلم القائم على التحدي لا يقتصر على كونه مجرد استراتيجية تدريسية، بل يمثل مدخلًا تكامليًا يسعى إلى تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية للمنهج، كما يوفر نموذجًا تعليميًا يُعيد صياغة دور المعلم والمتعلم في بيئة تعليمية تفاعلية، تستند إلى الشراكة، والابتكار، والقيادة الذاتية، ومن هنا جاءت فكرة توظيفه في تدريس الدراسات الاجتماعية، لما تحويه من موضوعات ثرية ترتبط بالواقع، وتفتح المجال أمام التلاميذ لاكتساب المهارات الحياتية والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

فالمهارات الحياتية تُعد من الركائز الأساسية التي ينبغي أن يتضمنها أي منهج تعليمي معاصر، حيث تُعرف بأنها: "مجموعة من الأدوات المرتبطة بالقدرات العقلية والدينية والاجتماعية والوجدانية التي من خلالها يستطيع الطالب حل

---

(١) يسير التوثيق على النحو التالي: (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة).

مشكلات اليومية، والمشاركة بفاعلية مع البيئة المحيطة، بما يلبي متطلبات العصر وحاجات سوق العمل" (الحايك: ٢٠١٠، ١١١).

وقد أولت منظمة الصحة العالمية اهتمامًا كبيرًا بهذه المهارات؛ حيث أصدرت تقريرًا يُحدد عشر مهارات حياتية أساسية ضرورية لكل فرد في الحياة، وهي: اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والاتصال الفعّال، والعلاقات الشخصية، والوعي بالذات، والتعاطف، والتعامل مع الانفعالات، والتكيّف مع الضغوط (World Health Organization,1993).

وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن كثيرًا من مناهجنا التعليمية لا تزال تفتقر إلى تضمين هذه المهارات بالشكل الذي يُمكن المتعلم من ممارستها فعليًا؛ إذ تؤكد هذه الاتجاهات أن المهارات الحياتية المعاصرة تركز على: التعلم الذاتي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والقيادة، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والاحترام، والتواصل، والعمل الجماعي التعاوني (الزفتاوي: ٢٠١٩، ٤).

وعلى الرغم من أن بعض المناهج – ومنها مناهج الدراسات الاجتماعية – تتضمن في نصوصها التعليمية إشارات إلى بعض المهارات الحياتية؛ إلا أن تفعيل تلك المهارات لا يزال محدودًا داخل البيئة الصفية، مما يستدعي التوجه نحو استراتيجيات تدريسية تدمج هذه المهارات في مواقف تعليمية فعلية وذات طابع تطبيقي.

وفي هذا السياق، يبرز التعلم القائم على التحدي كأحد الاستراتيجيات الفاعلة في تنمية هذه المهارات؛ حيث يشترك التلاميذ في مواقف تعليمية تحاكي واقعهم، وتُحفزهم على التفكير والعمل الجماعي، ومواجهة المشكلات والتفاعل مع المواقف المتغيرة، وهو ما يُسهم في تنمية مهارات مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتعاون، والتواصل الفعال، بالإضافة إلى كونه محفزًا لتفعيل الجانب السلوكي والتطبيقي للمفاهيم التي يتعلمها التلميذ، مما يتيح له ممارسة المهارات الحياتية في سياقات عملية ذات معنى، وتحقيق متعة التعلم لديه.

وتُعد متعة التعلم من الجوانب الوجدانية الأساسية التي ترتبط بدافعية التلميذ نحو الدراسة، وتُعبر عن شعوره بالرضا، والانتماء، والانخراط الإيجابي في العملية التعليمية، وهي لا تقتصر على الشعور بالسرور، بل تمتد لتشمل الإحساس بالنجاح، والإثارة الفكرية، والتفاعل النشط مع الأنشطة التعليمية، وقد أكدت التوجهات التربوية الحديثة أن تعزيز متعة التعلم يسهم بشكل كبير في تحسين نواتج التعلم، وزيادة فاعلية العملية التعليمية، وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمواد الدراسية.

وتزداد أهمية متعة التعلم في المرحلة الابتدائية الأزهرية، نظرًا لحساسية هذه المرحلة وكونها تُشكل الأساس العاطفي والمعرفي لشخصية التلميذ؛ فالشعور

الإيجابي تجاه المدرسة والمعلم والمحتوى الدراسي يُعد مؤشرًا مبكرًا على التكيف الأكاديمي، ويؤثر في مستوى التحصيل، والمثابرة، والانضباط الذاتي لدى المتعلم (عيد: ٢٠٢٢، ٨٣).

وقد أشار Lin et al (2019.79) إلى أن متعة التعلم تختلف من مادة دراسية لأخرى، إلا أن نتائج الدراسات والبحوث السابقة أوضحت أن الدراسات الاجتماعية من المواد التي ترتبط فيها المتعة بشكل مباشر بمدى تفاعل التلميذ مع القضايا المجتمعية التي يتناولها المحتوى، ودرجة حرية التعبير، والحوار، والتجريب، والمناقشة الجماعية التي توفرها البيئة الصفية.

ويُعتبر التعلم القائم على التحدي من الاستراتيجيات التي تُحقق هذه الأبعاد بفعالية؛ إذ إنه يُشرك التلميذ في مواقف تعليمية تُثير تفكيره، وتُشعره بالتمكن والثقة بالنفس، وتُشجع على التعاون، والبحث، والابتكار، وهو ما يخلق جوًا من الإثارة والمتعة داخل الحصة الدراسية، كما أن منح التلميذ حرية تحديد التحدي، والتعبير عن أفكاره، وتجريب حلولٍ من اختياره، يُسهم في تفعيل الدافعية الذاتية ويجعل التعلم أكثر جاذبية وارتباطا بالحياة الواقعية.

وبناءً على ما سبق، فإن التعلم القائم على التحدي يمثل استراتيجية تدريسية فعاله لتطوير العملية التعليمية في الدراسات الاجتماعية، من خلال دمجها بين التفكير والممارسة، وتحفيزه للمتعلمين على التفاعل مع واقعهم، وهو بذلك يُسهم في تنمية المهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ للتكيف والنجاح، ويعزز في الوقت ذاته متعة التعلم كعنصر وجداني يدعم الدافعية ويُحقق التفاعل الإيجابي داخل الصف، ومن هنا، جاءت أهمية هذا البحث لاختبار فاعلية التعلم القائم على التحدي في تنمية المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

- **الإحساس بالمشكلة**:

يتضح الإحساس بالمشكلة في النقاط الآتية:

- رغم ما تشهده العملية التعليمية من تطوير على مستوى المناهج والمقررات، لا تزال مادة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، خاصة بالمعاهد الأزهرية، تعاني من جمودٍ في أساليب واستراتيجيات التدريس، وضعف في التفاعل، وغياب للربط بين المحتوى والحياة الواقعية للمتعلمين. فقد تحوّلت المادة – في كثير من الأحيان – إلى سردٍ لمعلومات تاريخية وجغرافية محفوظة، تُلقّى داخل قاعة الدرس، دون أن تلامس وجدان التلميذ أو تثير فضوله أو تحفّزه على التفكير والمبادرة.
- ويزداد الأمر تعقيدًا حين ندرك أن الهدف الجوهري من تدريس الدراسات الاجتماعية لا يقتصر على المعرفة؛ بل يتضمن أيضًا بناء وعي وطني، وتنمية مهارات حياتية، وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والبيئة، غير أن هذا الهدف يُهمل عمليًا تحت وطأة الاختبارات التقليدية، والضغوط الزمنية،

ومفاهيم التحصيل السطحي، مما يجعل التعلم تجربة شكلية، بعيدة عن الأثر الحقيقي والتغيير الفعّال في السلوك والمعرفة.

- وقد أظهرت خبراتُ الباحثَين الميدانية، وزياراتُهما لعددٍ من الفصول الدراسية(بالتربية العملية)، أن المعلم لا يزال هو المحورَ الأوحدَ للعملية التعليمية، وأن المعلومة تسير في اتجاهٍ واحد، من المعلم إلى التلميذ، بينما يُغَيَّب التلميذ كمشاركٍ نشطٍ في بناء المعرفة، ويُعتمد غالبًا على أساليبٍ تقليديةٍ تقريرية، مع إهمالٍ للأنشطة التطبيقية والمواقف التعليمية التفاعلية التي من شأنها تنشيط التفكير وربط التعلم بحياة التلميذ الواقعية.
- ومن الملاحظ أيضًا أن مهارات الحياة الأساسية – مثل: حل المشكلات، التعاون، اتخاذ القرار، التواصل الفعال – لا تجد حضورًا واضحًا في الممارسات التعليمية اليومية، بل تُفترض وجودًا ضمنيًا أو تلقائيًا، مما يتناقض مع المفهوم الحديث الذي يوجب تنمية هذه المهارات بشكل صريح، من خلال مواقف تعليمية واقعية تتسم بالتحدي، وتثير التفكير المشترك والمبادرة الفردية.
- أما على المستوى الوجداني، فقد أصبح الانفصال العاطفي والمعرفي بين التلميذ والمادة الدراسية ملموسًا؛ فكثير من التلاميذ لا يُظهرون رغبة حقيقية في حضور حصة الدراسات الاجتماعية، ولا يجدون فيها متعة، مما يفقدها جاذبيتها، ويحوّلها إلى عبء دراسي روتيني، لا يحمل طابع التشويق أو المتعة.
- ويُضاف إلى ذلك، أن معظم معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بالأزهر الشريف لم يتلقوا تدريبًا كافيًا على استخدام استراتيجيات حديثة مثل التعلم القائم على التحدي، الذي يُعد من أبرز المداخل التربوية المعاصرة لتفعيل التعلم النشط، وربط المحتوى بحياة المتعلم، وتحقيق التفاعل داخل الصف، وهو ما يكشف ملامح أزمة تعليمية تتجلى في: محتوى غني بالفرص – متعلمون بحاجة إلى تفاعل – معلمون يفتقرون إلى أدوات حديثة – وبيئة تعليمية تقليدية تُقاوم التغيير.

وللتحقق من وجود هذه المشكلة، قام الباحثان بتنفيذ عددٍ من الإجراءات الميدانية:

- مقابلات شخصية غير مقننة مع عدد من معلمي المرحلة الابتدائية بهدف استطلاع آرائهم حول إمكانية تطبيق التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية، والصعوبات التي قد تواجههم، تم خلالها تطبيق استبانة(٢)، لقياس تصوراتهم حول أهمية التعلم القائم على التحدي، ومدى وعيهم بمبادئه ومراحله، وقد كشفت النتائج عن:
  - ✓ محدودية معرفة معظم المعلمين بمفهوم التعلم القائم على التحدي.
  - ✓ افتقارهم إلى تدريب عملي على توظيفه في البيئة الصفية.

[٢] ملحق (١) استبانة مقابلة السادة معلمي الدراسات الاجتماعية.

- ✓ قناعتهم بأنها قد تسهم في رفع دافعية التلميذ وتنمية مهاراته إذا طُبقت بشكل صحيح.

- دراسة استطلاعية أولى: طبق خلالها اختبار لقياس المهارات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، بهدف الوقوف على مدى اكتسابهم لهذه المهارات في ظل الطرق التقليدية.(٣) ، وقد أظهرت النتائج تدنيًا ملحوظا في مستويات المهارات الحياتية، خاصة في مهارتي "حل المشكلات" و"اتخاذ القرار"، مما يدل على حاجة التلاميذ لبرامج تدريسية تنمي هذه المهارات بطرق غير تقليدية.
- دراسة استطلاعية ثانية: طبق خلالها مقياس لمتعة التعلم على نفس العينة بهدف التعرف على المشاعر الوجدانية المرتبطة بتعلم الدراسات الاجتماعية، وتحديد مدى انخراط التلاميذ فيها (٤) ، وقد أظهرت نتائج المقياس أن عددًا كبيرًا من التلاميذ يعانون من:
  - ✓ ضعف في اندماجهم خلال الحصة الدراسية.
  - ✓ شعور بالملل من طريقة شرح المعلم.
  - ✓ غياب الشعور بارتباط المادة بحياتهم اليومية.
- مُراجعة نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث السابقة التي أُجريت في هذا الميدان، والتي أشارت إلى ما يلي:
  - ✓ ضعف تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين بشكل عام وتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص، رغم ما تمثله هذه المهارات من أهمية كبرى في تكوين الشخصية المتكاملة، وضرورة توظيف محتوى الدراسات الاجتماعية كمدخل لتنمية تلك المهارات، ومن هذه الدراسات: دراسة إبراهيم(٢٠١٧)، الزفتاوي، (٢٠١٩)، *Al-Khayat, & Al-Barbari(2023)* ، *Alangari et al(2023)* ، المواجدة (٢٠٢٣)، الفولي(٢٠٢٤)، المصباحي (٢٠٢٤)، بدوي وقاسم (٢٠٢٤)، *Hvalby et al (2024)*
  - ✓ تدنّي مستوى متعة التعلم لدى التلاميذ، لا سيما في مادة الدراسات الاجتماعية، مما ينعكس سلبًا على دافعيتهم وتفاعلهم الصفي، وضرورة توظيف استراتيجيات نشطة لإضفاء المتعة والتحفيز داخل البيئة التعليمية، ومن هذه الدراسات: دراسة البنا (٢٠٢١)، سلطان(٢٠٢٣)، بيومي(٢٠٢٣)، راغب (٢٠٢٣)،*Li .et al(2024)*
  - ✓ أهمية استخدام استراتيجيات حديثة قائمة على التفاعل والتطبيق العملي مثل التعلم القائم على التحدي، حيث تُمكّن المتعلم من ربط المحتوى بالواقع، وتُسهم في تنمية المهارات الحياتية وتعزيز متعة التعلم، ومن هذه الدراسات: دراسة الفيل (٢٠٢٠)،، عبد العال، وعبد العال. (٢٠٢٢) ، يوسف(٢٠٢٣)، جبريل (٢٠٢٣)،، الشنيطي (٢٠٢٤)، *Mahiques & Díaz (2024)*، *Romero Caballero .et al(2024)* ، الفهد والشريف (٢٠٢٥).

---

[٣] ملحق (٢) الدراسة الاستطلاعية الأولى.
[٤] ملحق (٣) الدراسة الاستطلاعية الثانية.

وبناءً على ما سبق: يتّضح أن هناك مشكلة تربوية حقيقية تتجسّد في تدني مستوى التلاميذ في المهارات الحياتية، وتدنّي مستوى متعة التعلّم لديهم في مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وذلك نتيجة اعتماد أساليب تقليدية تركز على الحفظ والتلقين، وتُغفل الأساليب التفاعلية التي تُشرك التلميذ بفاعلية، ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تبنّي التعلم القائم على التحدّي كاستراتيجية تدريسية تدمج بين الواقع والمحتوى، وتمنح التلميذ دورًا نشطًا في التفكير، والتحليل، واتخاذ القرار، مما قد يُسهم في تنمية مهاراته الحياتية، وتحقيق متعة حقيقية في تعلمه.

- **أسئلة البحث**:

حاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي:

- ما المهارات الحياتية الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية؟
- ما أبعاد متعة التعلم الواجب مراعاتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية؟
- ما التصور المقترح لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس وحدتي (الملامح الطبيعية لبلدي مصر، والموارد الطبيعية لبلدي مصر) لتنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟
- ما فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟
- ما فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟
- ما نوع العلاقة -إن وجدت - بين المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟

- **أهداف البحث**: **هدف البحث إلى**:

- إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية؟
- إعداد قائمة بأبعاد متعة التعلم الواجب مراعاتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية؟
- إعداد التصور المقترح لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس وحدتي (وحدة "الملامح الطبيعية لبلدي مصر". وحدة "الموارد الطبيعية لبلدي مصر)؛

لتنمية بعض المهارات الحياتية، وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

- التعرف على فاعلية التصور المقترح لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.
- التعرف على فاعلية التصور المقترح؛ لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.
- تحديد وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الحياتية، وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

- **أهمية البحث**:

قد يفيد البحث كلاً من:

- **التلاميذ**:

- قد يسهم استخدام التعلم القائم على التحدي في جعل بيئة التعلم أكثر تشويقا، وتحفيزًا، مما يعزز من دافعية التلاميذ، ويزيد من متعة التعلم لديهم، ويسهم في تنمية بعض المهارات الحياتية، التي يحتاجونها في مواقفهم اليومية داخل، وخارج المدرسة.
- يساعد التلاميذ على تنمية مهارات التفكير الناقد، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، مما يؤدي إلى مزيد من الاستقلالية والفاعلية في التعلم.
- يقدم البحث كراسة أنشطة تعليمية موجهة للتلميذ تم إعدادها في ضوء فلسفة التعلم القائم على التحدي، تتيح له فرصًا للتفكير، والمشاركة النشطة في تعلم الدراسات الاجتماعية.

- **المعلمين**:

- يوجه انتباه معلمي الدراسات الاجتماعية إلى أهمية تغيير أدوارهم من ملقّنين إلى ميسّرين للتعلم، وتشجيعهم على تبني أساليب، تركز على التلميذ، كمحور أساسي في العملية التعليمية.
- يقدم البحث دليلا لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الأزهرية حول كيفية تطبيق التعلم القائم على التحدي، بما يدعم تحقيق أهداف الدرس، وتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ.
- يعزز لدى المعلمين القدرة على إعداد مواقف تعليمية قائمة على التحديات الواقعية، وتنمية التفاعل الصفي الفعّال، ورفع مستوى مشاركة التلاميذ.

- **واضعي ومطوري المناهج**:

- قد يساعدهم في تطوير محتوى الدراسات الاجتماعية بما يتناسب مع متطلبات الحياة المعاصرة، من خلال دمج مواقف تعليمية تعتمد على التحدي وحل المشكلات.

- يواكب الاتجاهات العالمية الحديثة، التي تنادي بدمج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية، خاصة مهارات القرن الحادي والعشرين مثل: التعاون، الإبداع، التفكير النقدي، والتواصل.
- يقدم أدوات تقويم تتمثل في :اختبار لقياس المهارات الحياتية، ومقياس لمتعة التعلم يمكن الإفادة منها في عمليات التقويم الشامل لأداء التلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعية.

- **الباحثين**:

- يفتح المجال أمام الباحثين؛ للتوسع في دراسة أثر التعلم القائم على التحدي في مواد دراسية أخرى، أو في مراحل تعليمية مختلفة.
- يوفر خلفية نظرية، وتطبيقية عن هذا النمط من التعلم، مما يساعد الباحثين في بناء دراسات مستقبلية تتناول استراتيجيات تعلم نشط، وتربطها بمهارات حياتية، وقيم، واتجاهات تعليمية مختلفة.
- يسهم في سد فجوة بحثية تتعلق بندرة البحوث، التي تربط بين التعلم القائم على التحدي، وتحقيق متعة التعلم داخل البيئة الأزهرية تحديداً.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تدريس وحدتين من منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي الأزهري، وهما: وحدة "الملامح الطبيعية لبلدي مصر". وحدة "الموارد الطبيعية لبلدي مصر". وتم اختيار هاتين الوحدتين للأسباب التالية:
  - ✓ تناولت الوحدتان موضوعات حياتية واقعية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمحيط التلميذ، مثل: المناخ، والموارد الطبيعية، والتغيرات البيئية، مما يسهل تحويلها إلى مواقف تحد، ذات معنى.
  - ✓ أتاحت الفرصة لتطبيق التعلم القائم على التحدي من خلال مشكلات بيئية واقتصادية حقيقية، مما يعزز المشاركة الفعالة.
  - ✓ ساعدت على تنمية عدد من المهارات الحياتية لدى التلاميذ، مثل: التعاون، حل المشكلات، اتخاذ القرار، المسؤولية.
  - ✓ موضوعاتهما تمثل بيئة خصبة لإثارة التساؤلات والتفكير، وتشجع على تنمية متعة التعلم في الدراسات الاجتماعية.
  - ✓ اقتصرت المهارات الحياتية المستهدفة في البحث على مجموعة محددة تم تحديدها بعد مراجعة الأدبيات التربوية، وتشمل: (حل المشكلات الجغرافية – التعاون في تنفيذ المشروعات – اتخاذ القرار البيئي – التفكير النقدي في تحليل الموارد - التواصل الفعال في عرض النتائج).
  - ✓ تم الاقتصار في أبعاد متعة التعلم على المحاور التالية: (الأنشطة التعليمية، أدوار التلاميذ، الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الدافعية الذاتية للتعلم، والبيئة الصفية الداعمة).

- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري بأحد معاهد التعليم الأزهري بمحافظة الشرقية.
- الحدود المكانية: تم تنفيذ إجراءات البحث وتجريب أدواته داخل أحد معاهد المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة الشرقية(٥).
- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤ -٢٠٢٥م.

- **مصطلحات البحث**(٦)
- **التعلم القائم على التحدي**:(Challenge-Based Learning)

يعرف وفقا لإجراءات البحث بأنه: استراتيجية تدريس حديثة تهدف إلى إشراك التلاميذ في معالجة تحديات واقعية من بيئتهم، عبر ثلاث مراحل متتابعة: الاندماج، والتقصي، والتنفيذ، بما يُنمي مهاراتهم الحياتية ويُحقق متعة التعلم. وقد تم توظيفها في هذا البحث من خلال أنشطة تعليمية بوحدتي "الملامح الطبيعية" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر" بمادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

- **المهارات الحياتية** (Life Skills):

يعرف وفقا لإجراءات البحث بأنه: مجموعة من المهارات الأساسية التي تساعد التلميذ على التفاعل الإيجابي مع المواقف اليومية، وتُمكنه من التفكير السليم، واتخاذ قرارات مناسبة، والعمل الجماعي بفاعلية، والتخطيط الجيد للوقت، وتشمل (حل المشكلات الجغرافية – التعاون في تنفيذ المشروعات – اتخاذ القرار البيئي – التفكير النقدي في تحليل الموارد - التواصل الفعال في عرض النتائج) وذلك باستخدام اختبار أعده الباحثان يتضمن مواقف حياتية واقعية يُطلب من التلميذ التعامل معها وفق تلك المهارات، ويُقاس بها مدى اكتساب التلميذ لهذه المهارات من خلال الدرجة التي يحصل عليها في هذا الاختبار.

- **متعة التعلم**:(Learning Enjoyment)

يعرف وفقا لإجراءات البحث بأنه: حالة وجدانية إيجابية يمر بها التلميذ أثناء التعلم، تتجسد في الشعور بالحماس والانخراط والاهتمام، والرغبة في مواصلة التعلم والتفاعل مع المواقف التعليمية، وقد تم قياسها من خلال مقياس تم بناؤه ليتناول الأبعاد التالية: (الأنشطة التعليمية، أدوار التلاميذ، الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الدافعية الذاتية للتعلم، والبيئة الصفية الداعمة)، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا المقياس.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة**

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية من خلال استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية، فقد كان من الضروري إلقاء الضوء على المحاور التالية:

---

[٥] مبررات اختيار مكان تطبيق البحث في الجزء الخاص بإجراءات البحث.

[٦] تم الاقتصار هنا على التعريف الإجرائي؛ لتناول هذه المصطلحات بالتفصيل في الجزء الخاص ب (الإطار النظري)

• **المحور الأول: التعلم القائم على التحدي وتدريس الدراسات الاجتماعية**

يُعدّ التعلم القائم على التحدي من الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وتعزيز قدرتهم على التعامل مع مواقف تعليمية واقعية تتطلب التحليل والتفسير واتخاذ القرار. ويُنظر إلى هذا النوع من التعلم باعتباره أداة فعّالة لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، حيث يُكسبه مهارات حياتية متنوّعة، ويزيد من دافعيته نحو التعلم من خلال خوضه لتحديات تعليمية مدروسة.

ويأتي توظيف هذا النمط من التعلم في تدريس الدراسات الاجتماعية انسجامًا مع طبيعة المادة، التي تهتم بدراسة الظواهر والوقائع الاجتماعية والإنسانية، وما يرتبط بها من قضايا حياتية، مما يجعلها مجالًا مناسبًا لتنمية مهارات التفكير النقدي، والعمل التعاوني، وحل المشكلات، وفي هذا السياق، يتناول هذا المحور نشأة التعلم القائم على التحدي، ومفاهيمه، وخصائصه، وأنواعه، والمبادئ التي يقوم عليها، إلى جانب دور كل من المعلم والمتعلم فيه، ومراحله، وآليات تطبيقه في تدريس الدراسات الاجتماعية، بالإضافة إلى إبراز الفروق بينه وبين أنماط تعليمية أخرى، كالتعلم القائم على المشكلات.

• **أولاً: نشأة وتطور التعلم القائم على التحدي:**

مع بدايات القرن الحادي والعشرين، ظهرت الحاجة إلى تطوير نماذج تعليمية تستجيب لمتطلبات الواقع المتجدد، والتغيرات المجتمعية، والاقتصادية والتكنولوجية. وفي هذا السياق، طورت شركة "آبل" (Apple) نموذجًا تعليميًا حديثًا ضمن مشروع "Apple Classrooms of Tomorrow-Today (ACOT2)" عام ٢٠٠٨م، سعيًا منها لإعداد متعلمين قادرين على التفاعل مع التحديات المعاصرة، وقد انطلقت فلسفة هذا المشروع من مبادئ التصميم التعليمي التي تُراعي بيئات القرن الحادي والعشرين، واستهدفت تقديم تجربة تعليمية واقعية تُدمج فيها مهارات التفكير وحل المشكلات ضمن بيئة تعاونية تشجع على الاستقصاء والعمل الجماعي (Nichols et al, 2016).

وقد تبنت عدة مؤسسات تعليمية في الولايات المتحدة هذا النموذج، أبرزها مؤسسة (NMC)؛ حيث أظهرت نتائج تطبيقه في أكثر من ست مدارس ثانوية أمريكية تأثيرًا إيجابيًا على أداء الطلاب الأكاديمي، وتحقيق نمو في مهارات التفكير الناقد والمثابرة، لا سيما لدى الفئات الأكثر عرضة لخطر التسرب الدراسي، ويُعد هذا النموذج من النماذج التعليمية المرنة التي تجمع بين النظرية والممارسة، مما يزيد من دافعية الطلاب ويوسع آفاق تفكيرهم نحو حل تحديات واقعية مرتبطة بمستقبلهم المهني (Johnson & Brown, 2011, 1).

كما أثبت النموذج فاعليته من خلال نتائج دراسات متعددة، مثل دراسة Afzali(2022) ، والتي أكدت أن التعلم القائم على التحدي أسهم في تطوير المحتوى الدراسي وربطه بالبيئات المهنية والتقنية، بالإضافة إلى تعزيز قدرة الطلاب على حل المشكلات اليومية بشكل إبداعي وعملي.

وهكذا، يُمكن القول إن نشأة وتطور التعلم القائم على التحدي يعكس استجابة مباشرة للتحديات التربوية المعاصرة، وسعيًا لتجديد فلسفة التعليم بحيث تصبح أكثر إنسانية، ومجتمعية، وفاعلية في بناء شخصية المتعلم، ولا يزال هذا النموذج يتطور باستمرار، لا سيما في ضوء التحول الرقمي ومتطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين.

- **ثانيًا: المقصود بالتعلم القائم على التحدي:**

تعددت تعريفات التعلم القائم على التحدي في الأدبيات التربوية نتيجة اختلاف الزوايا النظرية والبيئات التعليمية التي بُنيت فيها هذه النماذج؛ إذ يرى بعض الباحثين أن هذا النوع من التعلم يمثل فلسفة تربوية شاملة تقوم على دمج المتعلم في الواقع، بينما يراه آخرون مدخلًا تدريبيًا يربط المعرفة النظرية بالخبرة التطبيقية من خلال التحديات، ويعود هذا التعدد إلى مرونة هذا المدخل وإمكانية تكيّفه مع احتياجات الفئات العمرية والمجتمعية المختلفة، وهو ما جعل من تحديد مفهوم واحد جامع له أمرًا صعبًا، ومن أبرز هذه التعريفات ما يلي:

- يُعد التعلم القائم على التحدي مدخلًا تعليميًا حديثًا يركز على إشراك المتعلم بفاعلية في أنشطة تعليمية نابعة من مواقف واقعية أو مشكلات حياتية ترتبط بحاضره أو مستقبله، ويُكلف خلالها بمهمة حل تلك التحديات من خلال استخدام مهارات التفكير الناقد والتعاون والتواصل (*Mas et al., 2017*).
- يقوم هذا النموذج على وضع الطالب في قلب العملية التعليمية، بحيث يُمنح دورًا فعّالًا في اختيار التحديات وصياغتها، والعمل على تحليلها واقتراح حلول لها، مما يُكسبه القدرة على اتخاذ القرار، وتنمية التفكير المنظومي، وربط التعلم بالواقع العملي (*Pepin & Kock, 2021*).
- يُسهم هذا النوع من التعلم في ربط الطلاب بمجتمعاتهم وقضاياهم، ويُهيئ لهم مواقف تعلم تعاونية، تُسهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية، وتعزيز قدرتهم على المشاركة في اتخاذ قرارات تتعلق بحياتهم الدراسية أو المهنية (*Johnson & Brown, 2011*).
- ويعرفه كلًا من *Palasonthi & Piriyasurawong (2024) Conde et al. (2019)* بأنه أداة تعليمية فعالة تسمح بتكامل المعرفة وتطبيقها في مواقف متعددة التخصصات، حيث يتم العمل في مجموعات متعاونة لتوليد أفكار جماعية والتفاعل مع آراء مختلفة للوصول إلى حلول جماعية قابلة للتطبيق.
- ويعرفه *Torres-Barreto,et al (2020)* بأنه أحد المداخل التعليمية التي تركز على السياق الواقعي، إذ يُمنح الطلاب فرصة لخوض تجربة تعلم عملية قائمة على حل مشكلات تتعلق بعالمهم المعاصر، بما يشمل مشكلات بيئية، وصحية، واقتصادية، واجتماعية، ما يجعل من المحتوى التعليمي مادة حية قابلة للفهم والتوظيف.
- أما عبد العال وعبد العال (٢٠٢٢، ٩) فقد عرفاه بأنه: "مدخل تعليمي يركز على إشراك المتعلمين في تحديات حياتية حقيقية تتطلب دمج المعرفة النظرية بالخبرات العملية، ويتم خلالها توظيف مهارات التفكير العليا والتكنولوجيا الحديثة"

- كما عرّفته الزواهري (٢٠٢٤، ٣٥) بأنه "نموذج تعلم بنائي يُمكّن المتعلم من بناء المعرفة من خلال المرور بمواقف حياتية واقعية، وتحليلها وصولا إلى حلول إبداعية قابلة للتطبيق"
- ويُعرف بأنه "نمط تعلم تفاعلي قائم على إدراك المتعلم لوجود مشكلة واقعية، والعمل مع زملائه على البحث عن حلول علمية لها، باستخدام مصادر متعددة وأساليب تعلم متنوعة". (الفهد والشريف: ٢٠٢٥، ٤١)

وتُظهر التعريفات المستخلصة من الأدبيات والدراسات التربوية أن التعلم القائم على التحدي ليس مجرد استراتيجية تدريسية، بل هو تحول في دور المتعلم والمعلم على حد سواء؛ فبدلاً من أن يكون الطالب متلقيًا سلبيًا، يصبح عنصرًا فاعلا في صنع المعرفة، ومُشاركا في حل مشكلات حقيقية ترتبط بحياته ومجتمعه، كما يتضح أن هذا النوع من التعلم يُقدّم بيئة مُحفزة تسهم في تنمية التفكير التأملي، والابتكار، واتخاذ القرار، وهي مهارات تُعد من أولويات التعليم في القرن الحادي والعشرين، ويجمع هذا النمط بين التفاعل الاجتماعي، وتكامل التخصصات، والعمل الجماعي، مما يجعله خيارًا تربويًا واعدًا خاصة في مراحل التعليم العام التي تحتاج إلى مداخل تطبيقية وحيوية أكثر من اعتمادها على التلقين.

- **ثالثًا: خصائص التعلم القائم على التحدي**

يتسم التعلم القائم على التحدي بعدد من الخصائص التربوية التي تُميّزه عن الاستراتيجيات التقليدية الأخرى، وتجعله أكثر توافقا مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وقد أشار عدد من الباحثين مثل (Ardiansyah et al.2021) ، (Gibson et al.2018)، (Quweider & Khan.2016)، (الزواهري: ٢٠٢٤، ٢٥) إلى أبرز السمات التي تميز هذه الاستراتيجية، والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- التركيز على الموضوعات العالمية: يتعامل التعلم القائم على التحدي مع قضايا وتحديات ذات طابع عالمي، مما يُمكن المتعلمين من بناء فهم أعمق لمحيطهم العالمي، ويساهم في تنمية قدرتهم على معالجة هذه التحديات من خلال حلول محلية قابلة للتطبيق.
- التعامل مع مشكلات العالم الواقعي: يُعزز التعلم القائم على التحدي انخراط المتعلمين في مواقف حياتية حقيقية، ويشجعهم على الاقتراب من قضايا واقعية تواجه مجتمعاتهم، ما يزيد من دافعيتهم ومشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية.
- التعاون والعمل الجماعي: يُعد التعاون عنصرًا أساسيًا في هذه الاستراتيجية؛ إذ يُطلب من الطلاب العمل ضمن فرق تعليمية تشاركية، ما يُنمّي مهارات التواصل، وتبادل الخبرات، وتحقيق الأهداف الجماعية.
- توظيف التكنولوجيا: تُستخدم التكنولوجيا بشكل جوهري في التعلم القائم على التحدي، سواء في التواصل مع الخبراء، أو البحث عن المعلومات، أو إدارة

وتقييم أداء الطلاب، كما تتيح التكنولوجيا إنشاء بيئات تعلم تفاعلية ومرنة تُثري التجربة التعليمية وتُسهم في تتبع التقدم وتقديم تغذية راجعة فعالة.

- **المرونة والتكيف:** يتمتع التعلم القائم على التحدي بإطار تنظيمي مرن، يسمح بتكييفه حسب الأهداف التعليمية والسياقات المختلفة، ويمكن دمجه مع أساليب تعليمية أخرى ليُستخدم كأداة داعمة أو مهيمنة في الموقف التعليمي.
- **الطابع متعدد التخصصات:** يعتمد على التكامل بين التخصصات المختلفة، لا سيما في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (*STEM*)، حيث يوفر بيئة تعليمية حقيقية تعكس الواقع المهني، وتُعزز الفهم العميق للمحتوى الأكاديمي من خلال تطبيقات عملية.

وتكشف هذه الخصائص أن التعلم القائم على التحدي لا يركز فقط على المحتوى التعليمي، بل يُعيد تشكيل العملية التعليمية بكاملها، من خلال نقل محور التعلم من المعلم إلى المتعلم، وتوسيع مفهوم النجاح ليشمل المهارات الحياتية، والقدرة على التفكير النقدي، والعمل الجماعي، ومواجهة المواقف الواقعية، كما أن دمج التكنولوجيا والمرونة في التطبيق يجعله ملائمًا لمجموعة واسعة من البيئات التعليمية، مما يُعزز من فاعليته في تحسين مخرجات التعلم.

- **رابعًا: أنواع التحديات في التعلم القائم على التحدي:**

يتسم التعلم القائم على التحدي بمرونته، وتنوع استراتيجياته، ومن أبرز مظاهره هذا التنوع في أنواع التحديات، التي يُبنى عليها التصميم التعليمي، إذ تختلف من حيث الطول، والعمق، ومدى انفتاحها ومصدرها، ووفقا لما أورده عدد من الباحثين مثل: (Nichols, Cator, & Torres.2016)، Membrillo-Hernández et al.2021)، (Chanin et al. 2018)، فإن التحديات تنقسم إلى خمسة أنواع رئيسة:

شكل (1)أنواع التحديات في التعلم القائم على التحدي

- التحديات الصغيرة جدًا (*Nano Challenges*): تُعد أقصر أنواع التحديات من حيث المدة الزمنية، وتُركز على مهارة، أو مجال معرفي محدد داخل المحتوى، وتكون هذه التحديات غالبًا موجهة من قِبل المعلم، حيث لا تبدأ بسؤال إرشادي كبير، أو فكرة رئيسة، بل تهدف إلى تعزيز مهارة دقيقة، أو تقديم مفاهيم أساسية، كما تُستخدم كمدخل تمهيدي للتحديات الأكبر، أو كسقالات تعليمية داخل وحدات تعليمية أطول، وغالبًا لا تتطلب هذه التحديات نشر النتائج، أو التواصل مع جمهور خارجي.
- التحديات المصغّرة (*Mini Challenges*): تمتد على فترة زمنية متوسطة (من أسبوعين إلى أربعة أسابيع)، وتُعطي الطلاب مساحة أكبر من الحرية في التفكير، واتخاذ القرار، وتنطلق عادة من فكرة كبيرة، وسؤال مفتوح، وتسمح بتطبيق الإطار المتكامل للتعلم القائم على التحدي، كما تُعد مدخلا تدريبيًا جيدًا للتحديات الأطول؛ من حيث تطوير مهارات البحث، وتوسيع آفاق المتعلم، وتشجيعه على اكتساب مهارات القيادة، والتعاون.
- التحديات القياسية (*Standard Challenges*): يُعد هذا النوع هو الأكثر شيوعًا في تطبيقات *CBL*؛ حيث يمتد من شهر فأكثر، ويُوفر للطلاب مستوى عاليًا من المرونة في اختيار الفكرة الكبرى، وإجراء بحث متعمق متعدد التخصصات، وتقديم حلول واقعية قابلة للتطبيق، كما تشمل هذه التحديات مراحل شاملة، بدءًا من توليد السؤال الإرشادي، وتخطيط المشروع، وانتهاء بعرض الحل أمام جمهور حقيقي، وتقييم شامل لمراحل التنفيذ.
- التحديات الختامية (*Capstone Challenges*): تُستخدم كتجربة تتويجية في نهاية المقررات، أو البرامج الأكاديمية، حيث يُكلف الطلاب بمشروعات كبيرة، تُلخص ما تعلموه خلال فترة زمنية طويلة، وغالبًا ما تمثل هذه التحديات مشاريع تخرج، أو مهام شاملة في نهاية فصل دراسي، أو عام دراسي كامل، ويُتوقع من الطلاب خلالها تصميم حلول متكاملة تجمع بين ما اكتسبوه من معارف، ومهارات، وقيم، وربطها بتحديات حقيقية من واقعهم المحلي، أو العالمي.
- التحديات الاستراتيجية (*Strategic Challenges*): تُستخدم هذه التحديات على نطاق مؤسسي، حيث يتم توظيف إطار *CBL* في سياقات التخطيط المؤسسي، أو وضع الرؤى الاستراتيجية، وقد تُقترح من قبل المعلمين، أو الإدارات التعليمية، أو حتى الشركات، وتركز على قضايا عامة مثل: التكنولوجيا، العدالة، التعلم، الإنجاز، أو المستقبل المهني.

ومن خلال استعراض هذه الأنواع المختلفة للتحديات، يتضح أن التعلم القائم على التحدي، لا يتبنى نمطا واحدًا، بل يُتيح تنوعًا يُناسب السياق، والمحتوى، والفئة العمرية، ويُلاحظ أن هناك ثلاث وجهات نظر رئيسة في تحديد مصدر التحدي:

- الأولى: تُشير إلى أن المعلم هو من يحدده بحسب الأهداف التربوية.
- والثانية: تُؤكد أن المتعلمين هم من يقترحونه من واقع خبراتهم، واحتياجاتهم.

- أما الثالثة: فتُشير إلى أن المنظمات، أو الشركات يمكنها أيضًا اقتراح التحديات، خاصة في التخصصات التطبيقية، أو الموجهة نحو خدمة المجتمع.

ويُعد هذا التعدد مصدر قوة للتعلم القائم على التحدي، إذ يُتيح تصميم تعلم مرن، متمركز حول المتعلم، وقابل للتخصيص بحسب بيئة التعلم؛ لذا، فإن اختيار نوع التحدي يجب أن ينبع من فهم السياق، وأهداف التعلم، والموارد المتاحة، وطبيعة الموضوع.

- **خامسًا: مقارنة بين التعلم القائم على التحدي والتعلم القائم على المشكلات:**

استعرض كلا من (Membrillo - Hernández et al.2019) (الزواهري: ٢٠٢٤، ٤٢) مقارنة بين التعلم القائم على التحدي والتعلم القائم على المشكلات في النقاط التالية:

جدول (١) مقارنة بين التعلم القائم على التحدي والتعلم القائم على المشكلات

وجه المقارنة	التعلم القائم على المشكلات (PBL)	التعلم القائم على التحدي (CBL)
نشأة المدخل	ظهر في التعليم الطبي بداية من ستينيات القرن العشرين (في جامعة ماكماستر).	طورته شركة Apple عام ٢٠٠٨م في إطار مشروع تعليمي مجتمعي عالمي.
طبيعة المهمة	مشكلة دراسية محددة، ومعروفة، ومعدة سلفًا	تحدي واقعي، مفتوح، ومرتبط بقضايا اجتماعية، أو بيئية.
مصدر المهمة	يُحددها المعلم، أو المقرر الدراسي.	يُشارك الطالب في صياغة التحدي، أو يختاره.
نطاق التطبيق	غالبًا ما يكون داخل الفصل الدراسي أو بيئة أكاديمية مغلقة.	يمتد إلى المجتمع المحلي، أو العالمي، ويشمل أصحاب مصلحة حقيقيين.
دور الطالب	باحث، ومنفذ لخطوات تحليلية لحل مشكلة محددة.	شريك في صياغة التحدي، ويقود مشروعًا لحله، ويتواصل مع المجتمع.
دور المعلم	مصمم للمشكلة، وموجّه لخطوات البحث.	ميسر، مرشد، منسق موارد، ولا يتدخل في الحلول النهائية.
نوع التفكير المطلوب	التحليل، والاستقصاء، والفهم العميق للمفاهيم.	التفكير النقدي، الإبداعي، واتخاذ القرار، والتفكير المنظومي.
المنتج النهائي	حل مكتوب للمشكلة، أو تقرير بحثي داخلي.	مشروع حقيقي، حل تطبيقي، عرض جماهيري، أو نموذج عملي.
استراتيجيات التقييم	غالبًا تركز على الحل النهائي وفهم المفاهيم.	تقييم شامل: للمسار، للمهارات، للعرض النهائي، ورد الفعل المجتمعي.
المهارات المكتسبة	مهارات تحليلية، فهم المحتوى، التعاون المحدود.	مهارات القرن ٢١: القيادة، التفاوض، إدارة الوقت، التقييم الذاتي، التأثير المجتمعي.
العلاقة بالواقع	تمثيل واقعي للمشكلات التعليمية دون اتصال مباشر بالمجتمع.	التصاق مباشر بالواقع المجتمعي، مع دعوة؛ لتغيير حقيقي.
الهدف النهائي	إكساب المعرفة العلمية، وتنمية القدرة على التفكير المنطقي.	إحداث أثر في المجتمع، وتمكين المتعلم كعنصر فاعل فيه.

مما سبق يتضح ما يلي:

- أن التعلم القائم على التحدي يمثل تطورًا نوعيًا لمداخل التعلم النشط؛ حيث يُعيد تعريف دور المتعلم من مستجيب لمشكلة تعليمية إلى شريك فاعل في بناء المعرفة، وتغيير الواقع، فبينما يركز التعلم القائم على المشكلات على تحليل قضية دراسية ضمن سياق أكاديمي مغلق، يتجاوز التعلم القائم على التحدي هذا الإطار؛ ليُدمج المتعلم في بيئته الحقيقية، ويوجهه نحو التفاعل مع قضايا مجتمعية، يلمسها ويفهمها.

- ويُبرز الجدول أن CBL يُنمّي مهارات القرن الحادي والعشرين بصورة أعمق، وأكثر شمولًا، من خلال التركيز على التفاوض، اتخاذ القرار، المبادرة، وإنتاج الحلول الواقعية، مما يُكسب المتعلم شعورًا بالتمكين، والمواطنة الفعالة، كما أن الاعتماد على التحديات الواقعية، يجعل العملية التعليمية أكثر ارتباطًا بالحياة، ويُوفر بيئة تعلمية قائمة على التجريب، والمغامرة والمرونة.
- وفي المقابل، يظل التعلم القائم على المشكلات مدخلًا مهمًا؛ لتنمية التفكير التحليلي، وتعميق المفاهيم النظرية، خاصة في التخصصات، التي تتطلب استدلالًا منطقيًا، منضبطًا، غير أن محدودية الواقع في PBL تقلل من فرص الاتصال المباشر بالمجتمع، وتبقيه ضمن إطار معرفي، مغلق نسبيًا.

- **سادسًا: أهمية التعلم القائم على التحدي**

في ضوء التوجهات الحديثة في التربية، يكتسب التعلم القائم على التحدي (CBL) أهمية متزايدة كونه يتوائم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث يسهم في إحداث تحول نوعي في العملية التعليمية، من خلال تنمية مهارات التفكير، وربط المعرفة النظرية بالسياق الواقعي، وتحفيز الطلاب على التفاعل مع مشكلات الحياة، وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى جملة من المزايا، والفوائد التي يحققها التعلم القائم على التحدي، يمكن عرضها على النحو التالي:

- تنمية المسؤولية والتفاعل الواقعي: يساعد هذا النوع من التعلم على جعل الطلاب مسؤولين عن تعلمهم من خلال إشراكهم في مواقف حقيقية، تتطلب منهم البحث عن حلول واقعية قابلة للتطبيق، الأمر الذي يُنمّي قدرتهم على اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية (*Apple Education, 2010 Johnson & Brown, 2011*).
- الربط بين التخصصات الأكاديمية والحياة: يركز التعلم القائم على التحدي على الدمج بين الخبرات العلمية، والعملية، عبر ربط التخصصات المختلفة بواقع الطلاب، ومشكلاتهم المجتمعية، مما يُعزز من جاهزيتهم المستقبلية للحياة المهنية.
- تطوير مهارات التفكير العليا: يسهم هذا النوع من التعلم في تنمية مهارات التفكير النقدي، والتحليل، وحل المشكلات، والتأمل، وهو ما يعد من أبرز مخرجات التعلم الفعّال المرتبطة بالتعليم العميق (*Johnson & Brown, 2011)(Pepin & Kock, 2021*).
- تعزيز الإبداع والعمل الجماعي: يوفر CBL بيئة تعليمية قائمة على التعاون، يتشارك فيها الطلاب الأفكار، ويقترحون حلولًا بديلة، ويطبقون استراتيجيات، تتيح لهم التفكير الإبداعي داخل مجموعات عمل حقيقية (*Nichols et al., 2016) (Torres-Barreto,et al. 2020*).
- تمكين المتعلم من اتخاذ قرارات مستنيرة: يساعد هذا النوع من التعليم على صقل شخصية الطالب، وتمكينه من تحليل المواقف التي يمر بها، وفهم المتغيرات المؤثرة فيها، مما ينعكس على نوعية القرارات، التي يتخذها داخل الفصل، وخارجه.

- مرونة تربوية وتنوع في المصادر: يمنح التعلم القائم على التحدي الفرصة؛ لاستخدام مصادر تعليمية متعددة، كما يتيح للمعلم، والطالب التكيف مع أنماط تعلم متنوعة، ما يدعم جميع أنماط المتعلمين، ويسهم في تحقيق العدالة التعليمية.

مما سبق يتضح لنا: أن التعلم القائم على التحدي يتجاوز كونه مجرد استراتيجية تدريسية؛ ليصبح إطارًا شاملًا، يدعم بناء المتعلم القادر على التكيف مع بيئته، وتحمل المسؤولية في ظل واقع متغير، وتُعد أهميته بالغة في مراحل التعليم الأساسي باعتباره أداة؛ لبناء عقلية مرنة، قادرة على التعامل مع مشكلات واقعية بتفكير ناقد، وخلاق، كما أن هذا النوع من التعلم يرسّخ مبدأ التعلم من أجل الحياة، ويعزز من ارتباط الطالب بالمجتمع، ومشكلاته الحقيقية، وهو ما أشارت اليه العديد من الدراسات السابقة، والبحوث والتي أجريت في هذا المجال، ومنها:

- دراسة *Chanin et al(2018)*: والتي استهدفت تنمية إدماج الطلاب في العالم الحقيقي الواقعي المحيط بهم باستخدام التعلم القائم على التحدي (*Challenge-Based Learning*)، وأظهرت النتائج فاعليته في تحسين نواتج التعلم المتعددة.
- دراسة الفيل (٢٠٢٠): والتي استهدفت قياس فاعلية نموذج التعلم القائم على التحدي في تنمية عقلية الإنماء، والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية.
- دراسة *Membrillo-Hernández et al(2021)*: ركزت على إعداد برامج تدريبية للمعلمين؛ لتدريبهم على كيفية استخدام التعلم القائم على التحدي (*CBL*)، وبيّنت فاعليته في تنمية السمات الأكاديمية، والاجتماعية لدى الطلاب.
- دراسة عبد العال، وعبد العال. (٢٠٢٢). والتي هدفت تعرف فاعلية برنامج مستند إلى التعلم القائم على التحدي؛ لتنمية الممارسات العلمية، والرياضية والهندسية، والمثابرة الأكاديمية للطلاب المعلمين تخصص *STEM*.
- دراسة يوسف (٢٠٢٣): والتي استهدفت تطبيق استراتيجية مقترحة قائمة على التحدي في تنمية مهارات التفاوض الاجتماعي، والتفكير المحوري لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.
- دراسة جبريل (٢٠٢٣): والتي اختبرت فاعلية برنامج لغوي مبني على التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي، والعزم الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي في سلطنة عمان.
- دراسة فرغلي (٢٠٢٣) والتي هدفت تعرف فاعلية بيئة تعلم تكيفية قائمة على استراتيجية التحدي في تنمية مهارات الوعي الصوتي، والنسق الذاتي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ذوي السعات العقلية المتعددة.

- دراسة الشنيطي (٢٠٢٤): والتي ركزت على فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير المرن، والابتكارية الانفعالية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأوصت بتوسيع نطاق تطبيق هذا المدخل.
- دراسة الزواهري، (٢٠٢٤) والتي هدفت تعرف فاعلية التعلم القائم على التحدي في تدريس التكنولوجيا الحيوية في تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلابSTEM بكلية التربية.
- دراسة *Romero Caballero et al(2024)*: والتي تناولت فاعلية التعلم القائم على التحدي في تحسين نتائج التحصيل الدراسي، والتفكير التصميمي، والابتكار لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة *Mahiques & Díaz(2024)*: وهدفت إلى تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام التعلم القائم على التحدي.
- دراسة الفهد والشريف (٢٠٢٥): والتي اختبرت أثر تطبيق التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

وبتحليل دراسات وبحوث هذا المحور: يتضح لنا ما يلي

- استخدمت غالبية الدراسات السابقة التعلم القائم على التحدي، كمتغير مستقل ضمن تصميمات تجريبية، أو شبه تجريبية بهدف تنمية نواتج تعليمية مختلفة؛ حيث سعت دراسة *Chanin et al. (2018)*إلى دمج المتعلمين في مشكلات واقعية من بيئتهم، مما أدى إلى تحسن في نواتج التعلم المتعددة، بينما هدفت دراسة الفيل *(2020)* إلى تنمية عقلية الإنماء، والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية، وأظهرت فاعلية مرتفعة للنموذج، كما ركزت دراسة عبد العال، وعبد العال *(2022)* على تطوير الممارسات العلمية والهندسية، والرياضية، والمثابرة الأكاديمية لدى طلابSTEM ، وحققت نتائج إيجابية، وأكدت دراسة يوسف *(2023)* فعالية استراتيجية قائمة على التحدي في تطوير مهارات التفاوض الاجتماعي، والتفكير المحوري، في حين اختبرت دراسة جبريل *(2023)* فاعلية البرنامج في تنمية التذوق الأدبي، والعزم الأكاديمي، وأثبتت تحسنًا ملحوظا.
- اتفقت غالبية الدراسات على أن التعلم القائم على التحدي يُعد مدخلًا تربويًا، فعالًا في تحسين نواتج تعليمية متنوعة، سواء كانت معرفية مثل: (التفكير التحليلي، التفكير الجبري، التحصيل)، أو مهارية (مثل مهارات التفاوض، التصميم، الممارسة العلمية)، أو وجدانية مثل: (العزم الأكاديمي، الدافعية، الابتكارية الانفعالية). وقد ظهر هذا الأثر الإيجابي بوضوح في معظم الدراسات، مما يعزز مكانة هذا المدخل، كأداة تربوية شاملة تجمع بين النظرية، والتطبيق.

- تنوعت عينات الدراسات بين طلاب الجامعات كما في دراسات الفيل(2020) ، عبد العال وعبد العال(2022) ، الزواهري(2024) ، وفرغلي(2023) ، وطلاب المرحلة الثانوية، كما في دراسات Romero Caballero et al. (2024)، Mahiques & Díaz (2024)، والشنيطي(2024) ، وطلاب المرحلة الإعدادية كما في دراسة يوسف (2023) ويُلاحظ قلة الدراسات التي تناولت المرحلة الابتدائية، مما يُبرز أهمية هذا البحث في سد هذه الفجوة.
- كما تنوعت التخصصات التي طبّق فيها التعلم القائم على التحدي، مثل: الفلسفة (الشنيطي، ٢٠٢٤)، اللغة العربية (جبريل، ٢٠٢٣)، الرياضيات (الفهد والشريف، ٢٠٢٥)، التكنولوجيا الحيوية (الزواهري، ٢٠٢٤)، والتربية العلمية والهندسية (عبد العال وعبد العال، ٢٠٢٢)، مما يعكس مرونة هذا المدخل، وقابليته للتطبيق في سياقات، ومجالات متعددة.
- يتفق البحث مع هذه الدراسات في تأكيد أهمية هذه الاستراتيجية في تعزيز نواتج التعلم، لا سيما في جوانبه المهارية، والوجدانية، كما يلتقي مع دراسة جبريل (2023) في التركيز على الجوانب الوجدانية، ويتقابل مع دراسة يوسف (2023) من حيث استهداف المرحلة الأساسية، ويشترك مع دراسة عبد العال، وعبد العال (2022) في بناء برنامج تدريسي قائم على التحدي، وتوظيفه داخل بيئة تطبيقية تفاعلية.
- بينما يتميز البحث بتركيزه على المرحلة الابتدائية الأزهرية، وهي فئة لم تحظ بدراسة مباشرة في الأبحاث السابقة، كما أنه يدمج بين تنمية المهارات الحياتية، ومتعة التعلم، كمُخرجيْن متكاملين، ويُطبّق ذلك داخل محتوى "الدراسات الاجتماعية"، مما يضفي بعدًا تكامليًا جديدًا، لم يُتناول بهذا الشكل من قبل.
- وقد استفاد البحث من هذه الدراسات في بلورة مشكلة البحث، وتحديد المتغيرات، واختيار المنهج شبه التجريبي، وتصميم أدوات القياس المناسبة، كما دعّم الخلفية النظرية بمداخل متعددة للتعلم القائم على التحدي، وجاء استجابة لدعوات العديد من تلك الدراسات؛ لتوسيع تطبيق هذه الاستراتيجية في مراحل، ومجتمعات جديدة، مثل: المرحلة الابتدائية، أو البيئة الأزهرية.

- **سابعًا**: **مراحل التعلم القائم على التحدي**:

أشارت الأدبيات التربوية إلى أن التعلم القائم على التحدي يتضمن ثلاث مراحل رئيسة، مترابطة، تعمل على توجيه الطلاب عبر سلسلة من الأنشطة، والخطوات، التي تمكّنهم من الانتقال المنظم من فهم المشكلة إلى تنفيذ الحلول، وقد أوضح كل من Nichols et al(2016) ، Chanin et al(2018). هذه المراحل على النحو الآتي:

- مرحلة الانخراط (الاندماج)(*Engage Phase*): تُعد هذه المرحلة بمثابة نقطة الانطلاق، حيث ينتقل الطلاب خلالها من المفاهيم العامة إلى موضوعات

ملموسة، ومثيرة للاهتمام باستخدام مواقف من الواقع الحقيقي، وتتضمن هذه المرحلة:

- ✓ الفكرة الرئيسية: وهي محور واسع يمكن استكشافه، ويثير اهتمام الطلاب، ويرتبط بمواقف حياتية.
- ✓ السؤال الأساسي: سؤال مفتوح يستحث التفكير، ويرتبط بالفكرة الرئيسة، ويشجّع الطلاب على التعمّق في الاستكشاف.
- ✓ التحدي: يُصاغ انطلاقا من السؤال الأساسي، ويجب أن يكون قابلاً للتنفيذ، ويشكل إطارًا للعمل الجماعي.

◄◄ مرحلة البحث والتحري (التقصي) (*Investigate Phase*): يركز الطلاب في هذه المرحلة على جمع المعلومات، وتوسيع معارفهم حول التحدي، وتتضمن:

- ✓ الأسئلة الإرشادية: وهي أسئلة فرعية، تساعد في توجيه الطلاب نحو ما ينبغي تعلمه.
- ✓ المصادر والأنشطة: تشمل الأنشطة الميدانية، والبحث، والمقابلات، وتحليل البيانات التي تدعم فهم المشكلة.
- ✓ التحليل: العمل على تحليل المشكلة، واقتراح الحلول المناسبة.

◄◄ مرحلة التنفيذ (*Act Phase*): تُعتبر هذه المرحلة تتويجا للجهود السابقة، حيث يقوم الطلاب بتطبيق الحلول المقترحة في بيئة واقعية، وتشمل:

- ✓ تصميم الحل: وضع خطة واضحة؛ لتنفيذ الحل الذي توصل إليه الفريق.
- ✓ تنفيذ الحل: تطبيق الحل المقترح في المجتمع، أو البيئة المحيطة.
- ✓ التقييم والانعكاس: مراجعة النتائج، وتقييم مدى فعالية الحل في معالجة التحدي.

وقد أشار Nichols et al. (2016, 11) إلى أن هذه المراحل الثلاث تُشكل بنية متكاملة تُمكن الطلاب من تطوير التفكير النقدي، والعمل التعاوني، وتوفير بيئة تعليمية واقعية، ومثمرة.

مما سبق يتضح لنا أن المراحل الثلاث للتعلم القائم على التحدي تمثل عملية تربوية متكاملة، تُحاكي التسلسل المنطقي للتعلم العميق، بدءًا من إثارة دافعية المتعلم، ومرورًا بتكوين المعرفة، وانتهاءً بتطبيقها في موقف حياتي حقيقي، فمرحلة الاندماج تضع الطالب أمام فكرة كبيرة، وتحدٍ واقعي، مما يعزز انخراطه الوجداني، والمعرفي، أما مرحلة التقصي فتمثل الجانب العقلي التأملي، الذي يُنضج الفهم، ويُثري المحتوى الذاتي للمتعلم من خلال البحث، والتحليل، والنقاش، وفي مرحلة التنفيذ يصل الطالب إلى قمة التفاعل النشط، إذ ينتقل من الاستيعاب إلى الإنتاج، ومن التعلم إلى المشاركة المجتمعية الفعلية، وتُسهم هذه المراحل مجتمعة، في إعادة تشكيل دور المتعلم من متلق إلى فاعل، ومن تابع إلى مبادر، وهو ما يعكس جوهر الفلسفة التربوية للتعلم القائم على التحدي.

• **ثامنًا: المبادئ التي يقوم عليها التعلم القائم على التحدي**

يرتكز التعلم القائم على التحدي على مجموعة من المبادئ التربوية، التي لا تُمثل مجرد إجراءات تنفيذية، بل تُعبّر عن رؤية تعليمية عميقة تُعيد صياغة العلاقة بين أطراف العملية التعليمية، وتُضفي على التعليم طابعًا مجتمعيًا حيًّا، وواقعيًا، فهو استراتيجية تعليمية تعكس توجهًا حديثًا، يتجاوز الحدود التقليدية للفصل الدراسي، ويربط التعليم بالقضايا الواقعية، التي يعيشها الطلاب، ويمنحهم أدوارًا فاعلة في اكتساب المعرفة، والمشاركة في إنتاجها، بما يُحقق التوازن بين النظرية، والممارسة، وبين الفرد، والمجتمع، وبين المحتوى، وسياقه، ويمكن تلخيص أبرز هذه المبادئ في الآتي:

- **المشاركة النشطة بين أطراف العملية التعليمية:** لا يقتصر دور المعلم على تقديم المعرفة، بل يتحول إلى ميسّر، ومرشد، في حين يتحمّل الطلاب مسؤولية تعلمهم، مما يُعزز استقلاليتهم، وقدرتهم على اتخاذ القرار داخل بيئات تعلم مفتوحة (*Johnson & Brown, 2011*).
- **امتداد التعلم إلى ما وراء جدران الفصل:** حيث لا يُحصر التعلم في المواقف الصفية، بل يُربط بالبيئة الاجتماعية، والثقافية التي ينتمي إليها الطالب، وهو ما يُسهم في تنمية إحساسه بالمسؤولية المجتمعية (*Nichols et al., 2016, 42*).
- **الانطلاق من مواقف حياتية حقيقية:** إذ يبدأ التعليم بتحديات نابعة من الواقع، مما يُكسب الطالب معنى، وهدفًا لما يتعلمه، ويُعزز من قدرته على مواجهة المواقف المركبة، والمعقدة (*Chanin et al., 2018, 5*).
- **تفعيل التفكير النشط والعمل التعاوني:** تشجّع هذه الاستراتيجية على تعزيز مهارات التفاعل الجماعي، وتبادل الأدوار، وبناء حلول مبتكرة داخل مساحات تعلم تشاركية (*Mahiques & Díaz, 2024*).
- **التركيز على الفهم العميق لا السطحي:** لا يقتصر التعلم على اكتساب المعلومات، بل يهدف إلى تمكين المتعلم من توظيف المعرفة في سياقات جديدة، بما يدعم التفكير الناقد، والتحليل المنطقي على المدى البعيد

وتكشف المبادئ التي يقوم عليها التعلم القائم على التحدي عن منظومة تربوية متكاملة، تعيد تشكيل العملية التعليمية؛ لتكون أكثر واقعية، وأكثر انفتاحًا على المجتمع، وأكثر عمقًا من حيث بناء المعرفة، فهي تُؤسّس لعلاقة تعاونية بين أطراف الموقف التعليمي، وتربط التعلم بالحياة اليومية للطالب، وتُفعّل مهارات التفكير، والتقنية والعمل الجماعي، وبهذه المبادئ يتحقق الانتقال من التعليم الموجّه إلى التعلم القائم على التجربة، والمبادرة، وهو ما يُعد أحد أهم مداخل إصلاح التعليم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

• **تاسعًا: دور المعلم والمتعلم في التعلم القائم على التحدي**

يأخذ دور المعلم في التعلم القائم على التحدي طابعًا متجددًا، وشاملًا، يتجاوز الدور التقليدي كمصدر للمعلومة إلى أدوار أعمق، تُسهم في بناء تجربة تعلم

تفاعلية، وواقعية، إذ يتحوّل المعلم إلى شريك تعلّم، ومُيسر، ومُصمم لبيئات تعليمية قائمة على العمل الجماعي، والتفكير النقدي، والتجريب، ويكمن جوهر هذا الدور في دعم الطلاب طوال رحلتهم في مواجهة التحديات الواقعية، بما يضمن تكامل المهارات المعرفية والاجتماعية، والذاتية داخل سياق تعلم حي، كما يمتد هذا الدور إلى تحفيز بيئة مرنة، تستوعب الفروق الفردية، وتُشجّع على التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، ومن أدوار المعلم في التعلم القائم على التحدي (Tecnológico de Monterrey, 2018)،(الزواهري: ٢٠٢٤، ٣٨):

- التحول من ناقل للمعلومات إلى شريك متعلم، ومُشارك في بناء المعرفة.
- الربط بين أهداف التعلم، والفكرة العامة للتحدي، وجميع مراحله بشكل واضح، ومتسق، لضمان تحقيق مخرجات تعليمية محددة.
- دمج المهارات، والكفاءات الأساسية، التي يجب أن يكتسبها المتعلمون ضمن إطار التحدي بطريقة متسقة مع السياق الواقعي.
- تشجيع المتعلمين على تحمّل المسؤولية، والمبادرة في تطوير التحدي، وتنفيذه، بما يعزز من مهارات القيادة، واتخاذ القرار لديهم.
- التيسير، والتوجيه دون تقديم إجابات مباشرة، وذلك عبر طرح أسئلة مُحفّزة، ومتابعة العمل الجماعي بشكل مستمر، دون فرض حلول جاهزة.
- تقييم أداء الطلاب من خلال أدوات تقييم واضحة بالتعاون مع مدربين، وخبراء متخصصين، وربط التقييم بعملية تحسين الأداء.
- الإشراف على عملية التعلم، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة خلال تنفيذ مراحل التحدي، مع متابعة التطور المهاري، والمعرفي للطلاب.
- تشجيع العمل التعاوني، وتحفيز الفرق على تحقيق الأهداف المشتركة، وتعزيز ثقافة العمل الجماعي.
- حل النزاعات، وتعزيز التجريب، والتفكير الإبداعي في بيئة تتقبل الخطأ، والمخاطرة، كجزء من التعلم الحقيقي.
- تصميم تجربة التعلم، والمشاركة في وضع الأسئلة الكبرى، والموارد اللازمة، والمعايير التقييمية.

- **دور المتعلم**:

في إطار التعلم القائم على التحدي، ينتقل المتعلِم من موقع المتلقي السلبي إلى مركز العملية التعليمية بوصفه باحثًا، ومُشاركا فاعلا في إنتاج المعرفة، وتمنحه هذه الاستراتيجية مساحة من الحرية، والمسؤولية ليصبح شريكا حقيقيًا في تصميم التحدي، وتنفيذه، وتقييمه، ومن خلال الأدوار الجديدة، التي يتقمصها، يُنمّي المتعلم مهارات التفكير النقدي، والتنظيم الذاتي، والتعلم الذاتي، كما يكتسب قدرات تعاونية، ومهارية تتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وقد أشار كل من Apple Education(2010) ؛ Chanin et al(2018) ؛ Gibson et al (2018) إلى دور المتعلم في التعلم القائم على التحدي، والذي يتمثل في الآتي:

- اختيار التحديات التي يرغب في مواجهتها، والعمل على حلول مبتكرة، سواء داخل المدرسة، أو في البيئة المنزلية، أو المجتمعية.
- البحث المستقل؛ لاكتساب المعرفة، والمهارات المطلوبة؛ لفهم طبيعة التحدي، والسعي إلى حله.
- التفكير في الأنشطة، والموارد التي يمكن أن تُعينهم على مواجهة التحدي، وتحقيق أفضل النتائج الممكنة.
- العمل التعاوني مع الزملاء ضمن فرق متكاملة، وتبادل الأفكار من أجل بناء حلول مشتركة.
- تحديد، وتوظيف الموارد التعليمية المناسبة، بما يعكس القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة.
- التنظيم الذاتي للتعلم، مما يؤدي إلى تنمية مهارات المتعلم المستقل، والواعي بذاته.
- المساهمة في صياغة السؤال الأساسي، أو التحدي بالتعاون مع المعلم، مما يعزز الانخراط في صياغة المشكلة التعليمية.
- توليد الأسئلة الإرشادية، التي تُوجّه مسار البحث، والعمل، ثم ترتيب الأولويات حولها.
- اقتراح الأنشطة التعليمية المناسبة، التي تُسهم في الوصول إلى الحلول، أو بناء الفهم الأعمق للتحدي.
- جمع البيانات، والمعلومات اللازمة؛ لمعالجة المشكلة، وتحليلها بصورة نقدية، ومنظمة.
- صياغة الحلول بطريقة إبداعية، ثم تقديمها من خلال عروض تقديمية، أو تقارير، أو ملصقات.
- مشاركة النتائج المكتسبة بطرق متنوعة، سواء إلكترونيًا أو ورقيًا، مما يُنمّي مهارات التواصل، ونشر المعرفة.
- التفكير العميق فيما تم تعلمه، وما لم يتم تعلمه بعد، من خلال التأمل الذاتي في نواتج التجربة التعليمية.

مما سبق يتّضح: أن التعلم القائم على التحدي لا يقوم على نقل الأدوار من المعلم إلى المتعلم، بل على إعادة صياغةٍ العلاقة التعليمية بشكل جذري، بحيث يصبح كل من المعلم، والمتعلم شريكا فاعلا في بناء المعرفة، وتحقيق التعلم الحقيقي؛ فالمعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح منسقا، وميسّرًا يُوجه الطلاب نحو التفكير النقدي، والعمل الجماعي، في حين قد أعيد تعريف المتعلم كمبادر، ومنتج للمعرفة، ومحلل للمشكلات، ويؤسس هذا التوزيع التكاملي للأدوار لبيئة تعليمية ديناميكية، تُعزز من الاستقلالية، والمواطنة، والمسؤولية.

- **عاشرا**: **دور التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية**

تُعد الدراسات الاجتماعية من المواد الدراسية، التي تمتاز بتركيبتها متعددة التخصصات؛ حيث تجمع بين التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية، الاقتصاد،

وعلم الاجتماع، وتهدف هذه المادة إلى بناء فهم شامل للواقع الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي الذي يعيش فيه المتعلم، وتزويده بالمهارات، والقيم التي تجعله قادرًا على المشاركة الفعالة في مجتمعه.

ويمثل التعلم القائم على التحدي أحد المداخل الحديثة، التي ترتكز على التعلم النشط، والتجريب العملي؛ حيث يتم توظيف التحديات الحقيقية، التي تواجه المتعلمين، أو مجتمعهم كأساس؛ لبناء المعرفة، وتنمية المهارات، وهو استراتيجية تعليمية تُكسب الطالب مجموعة من المهارات الأساسية، والمعرفية، والوجدانية، ومن مزايا هذه الاستراتيجية (Johnson & Brown, 2011, 25)؛ (Chanin et al, 2018, 6):

- التحفيز الذاتي والدافعية الداخلية: لأنه يمنح المتعلم دورًا في اختيار القضية، أو التحدي الذي يشعر بأهميته، مما يجعله أكثر التزامًا، ومبادرة.
- التكامل بين المهارات والمعارف والقيم: حيث يُدمج بين ما يتعلمه الطالب من مفاهيم نظرية، وبين توظيفها في مواقف حياتية عملية.
- تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار: نتيجة تمرين الطالب على تحليل التحدي، والتفكير في حلول متعددة، واختيار الأنسب من بينها.
- تعزيز التفكير الإبداعي والابتكاري: من خلال ابتكار حلول جديدة لتحديات معقدة وغير تقليدية.
- دعم مهارات التواصل والتعاون: من خلال العمل ضمن فرق، وتبادل الأدوار، والتفاعل مع أصحاب المصلحة، والمجتمع.
- إعداد الطالب للمواطنة الفاعلة: حيث يشعر بأنه جزء من الحلول لمشكلات بيئته، ومجتمعه، لا مجرد ناقل للمعرفة.

ومن هنا يمكن القول إن مادة الدراسات الاجتماعية تعد مجالًا غنيًا، ومرنًا؛ لتطبيق التعلم القائم على التحدي؛ نظرًا لطبيعتها، التي تدمج بين المعرفة النظرية، والقضايا التطبيقية، واهتمامها بتنمية الوعي المجتمعي، والمواطنة لدى المتعلم، ويتناسب هذا النمط بدرجة كبيرة مع الأهداف العامة للمادة، والتي تركز على فهم الطالب لمجتمعه، وتاريخه، وتنمية مهارات التفكير النقدي، والتفاعل مع التحديات البيئية، والسياسية، والاقتصادية من حوله، ويمكن توظيف التعلم القائم على التحدي داخل هذه المادة من خلال عدد من المراحل المتتابعة التي تُمكن الطالب من الانخراط الكامل في العملية التعليمية، وهي كما يلي:

- تحديد تحدٍ واقعي مستمد من حياة المتعلمين: تبدأ العملية التربوية بتحديد تحدٍ حقيقي، يواجه المجتمع المحيط بالطلاب، بحيث يكون هذا التحدي ملموسًا، ومؤثرًا في حياتهم اليومية، ومن أمثلة هذه التحديات: مشكلة التغير المناخي، البطالة في الأحياء الفقيرة، الهجرة غير الشرعية، التمييز بين الفئات الاجتماعية، قضايا الأمن الغذائي، أو مشاكل التكدس المروري، ويتم اختيار

هذا التحدي إما من قِبل المعلم وفق مستوى الصف، أو من خلال استطلاع آراء الطلاب أنفسهم؛ لزيادة التفاعل، والارتباط بالمحتوى.

- صياغة سؤال إرشادي كبير ومفتوح: بعد تحديد التحدي، تتم صياغة سؤال إرشادي يكون محور التعلم، ويُحفّز الطلاب على التفكير النقدي، والاستقصاء، مثل:
  - ✓ "كيف يمكننا كمجموعة طلابية المساهمة في تقليل الهدر الغذائي في مدرستنا؟"
  - ✓ "ما الحلول التي نقترحها للتعامل مع ظاهرة الهجرة من الريف إلى المدينة؟"
  - ✓ "كيف يمكننا زيادة الوعي بمشكلة التصحر في مجتمعنا المحلي؟"
  - ✓ ويُمثل هذا السؤال نقطة الانطلاق نحو البحث والاكتشاف، ويُبقي التعلم موجهًا ومترابطًا.
- تنظيم مجموعات تعاونية من الطلاب: يُقسَّم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة (من حيث القدرات والميول)، ويقوم كل فريق بتحديد أدوار محددة لأعضائه مثل: الباحث، المدوّن، المصمم، المتحدث الرسمي، والمحلل. وتُكلف هذه المجموعات بالقيام بمهام متعددة منها:
  - ✓ جمع البيانات من مصادر متعددة (كتب، إنترنت، مقابلات).
  - ✓ استكشاف البيئة المحيطة وملاحظة الظواهر المرتبطة بالتحدي.
  - ✓ الاتصال بمؤسسات المجتمع المحلي، كالجمعيات الأهلية، أو الجهات الحكومية ذات العلاقة. ويُنمي هذا التعاون لدى الطلاب مهارات الحوار، والتنظيم الذاتي، والتفكير الجماعي.
- تصميم مشروع تطبيقي أو مبادرة مدرسية: ينتج عن المرحلة السابقة مقترحات لمشروعات تطبيقية تهدف لحل التحدي، ويمكن أن تكون هذه المشروعات:
  - ✓ تصميم ملصقات توعوية، أو نشرات تثقيفية حول القضية.
  - ✓ إنتاج فيديوهات قصيرة تشرح المشكلة، والحلول المقترحة.
  - ✓ كتابة خطاب رسمي موجّه لمجلس المدرسة، أو الحيّ يشرح رؤيتهم.
  - ✓ تنظيم فعالية بيئية داخل المدرسة تتعلق بالمشكلة مثل: يوم "بدون نفايات."
  - ✓ تقديم حملة إلكترونية على وسائل التواصل المدرسية بعنوان "حل من عندنا."
- عرض الناتج أمام جمهور حقيقي: يتم تقديم المشروعات أمام جمهور حقيقي، مثل: زملاء المدرسة، أولياء الأمور، أو حتى ممثلين من المجتمع المحلي، ويمكن أن يُنظم معرض مدرسي تحت إشراف المعلم يتم فيه عرض الأعمال، مع جلسة نقاشية مفتوحة.
- إجراء تقييم شامل للعملية التعليمية: لا يُركز التقييم هنا فقط على الناتج النهائي، بل يشمل مراحل العمل كافة، مثل:

- ✓ مدى التفاعل، والتعاون داخل كل مجموعة.
- ✓ استخدام مهارات التفكير النقدي في تحليل المشكلة.
- ✓ جودة الحلول المقترحة، وواقعيتها.
- ✓ الابتكار، والإبداع في تقديم الفكرة.
- ✓ القدرة على التعلم الذاتي، واستثمار مصادر المعرفة.

ويتم التقييم باستخدام أدوات متنوعة، كقوائم المراجعة، المقاييس التقديرية، والسجلات القصصية، مما يعزز من العدالة، والشمولية في قياس الأداء.

ومن هنا يتضح لنا: أن تطبيق التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية يُمثل نقلة نوعية من التعلم القائم على الحفظ، والتلقين، إلى التعلم القائم على المشاركة، والعمل المجتمعي، فمن خلال هذه الاستراتيجية، يتحول الطالب من مستهلك للمعلومة إلى مشارك في إنتاجها، وتوظيفها، كما يُحقق التكامل بين الأهداف المعرفية، والمهارية، والقيمية، ويُسهم في إعداد جيل من المتعلمين القادرين على تحليل مشكلات مجتمعهم، والمبادرة بحلول فعلية قابلة للتطبيق.

- **المحور الثاني: التعلم القائم على التحدي وتنمية المهارات الحياتية**

أصبحت تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ هدفًا رئيسًا، تسعى إليه المناهج التعليمية الحديثة، وذلك لما لهذه المهارات من دور حيوي في إعداد الفرد؛ للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية، واتخاذ القرارات، والعمل التعاوني، والتكيّف مع المتغيرات، وتُعد مرحلة التعليم الابتدائي بيئة خصبة؛ لغرس هذه المهارات؛ نظرًا لما تتميز به من مرونة، وقابلية لدى التلاميذ؛ لاكتساب أنماط السلوك الإيجابي، والتفاعل المجتمعي الفعّال، ويتناول هذا المحور مفهوم المهارات الحياتية، وأهميتها في المرحلة الابتدائية، وتصنيفاتها المختلفة، وخصائصها، إلى جانب توضيح كيفية إسهام التعلم القائم على التحدي في تنميتها، مع التركيز على دور الدراسات الاجتماعية، والمعلم، في تهيئة بيئة تعليمية داعمة لتلك المهارات.

- **أولًا: مفهوم المهارات الحياتية**

تُعد المهارات الحياتية من المفاهيم التربوية الحديثة، التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية، والنفسية؛ نظرًا لما لها من دور محوري في إعداد الفرد؛ لمواجهة تحديات الحياة اليومية، والتفاعل الفعّال مع ذاته، ومجتمعه، وقد تنوعت تعريفات المهارات الحياتية بتنوع الاتجاهات النظرية، والمجالات التطبيقية، التي تناولتها، فبعضها ركّز على البعد النفسي، والاجتماعي، في حين أبرز البعض الآخر أبعادها المعرفية، والسلوكية، وتستعرض الفقرات التالية مجموعة من أبرز هذه التعريفات التي صدرت عن منظمات دولية وجهات بحثية، وأكاديمية، مما يعكس شمولية المفهوم، وتعدد زواياه، ويُمهّد؛ لفهم أعمق لأهميته في بناء شخصية المتعلم، ومهاراته في القرن الحادي والعشرين، ومن هذه التعريفات ما يلي:

- عرَّفت منظمة الصحة العالمية (*World Health Organization, 1993, 11*) المهارات الحياتية بأنها: "قدرات الفرد على السلوك التكيُّفي الإيجابي التي تُمكنه من التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية، وتحدياتها، وتشمل حل المشكلات، اتخاذ القرارات، التفكير النقدي، التواصل الفعال".
- وأشارت اليونيسف (*UNICEF, 2013, 8*) للمهارات الحياتية بأنها: "مجموعة المهارات النفسية، والاجتماعية، التي تُعزِّز اتخاذ القرارات المدروسة، والتأقلم مع الضغوط، وإدارة الذات؛ لتحقيق النجاح في السياقات التعليمية، والمهنية".
- وتُعرف بأنها: "المهارات الشخصية التي تدعم اتخاذ قرارات مدروسة، والتواصل الفعّال، والتكيّف مع الظروف المحيطة؛ لتحقيق التقدم والنجاح" (عثمان وعبد الحميد :٢٠١٩، ٨٣)
- عرَّفها الرازق (٢٠١٧، ١١٢) بأنها: "السلوكيات المعرفية، والاجتماعية المنفذة ذاتيًا بكفاءة، واللازمة للمتعلم؛ لأداء المهام بثقة، والتفكير الابتكاري".
- وتعرفٍ بأنها: "المهارات التي تُمكن ذوي الإعاقة العقلية من التكيُّف المجتمعي، وتركز على التواصل والتعامل مع الآخرين والتفكير" (عبد العزيز :٢٠١٥، ٥٦)
- عرَّفتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (*OECD, 2023, 7*) بأنها: "الكفاءات الرقمية، والاجتماعية، والعاطفية الضرورية؛ للنجاح في الاقتصاد الحديث، بما في ذلك إدارة البيانات، والتفكير النظمي".
- عرَّفت اليونسكو (*UNESCO, 2021, 21*) المهارات الحياتية بأنها: "المهارات القابلة للتحويل التي تمكن الأفراد من مواجهة التحديات العالمية عبر الابتكار والتعلم المستدام".
- عرَّفها الخوالدة (٢٠١٧، ٤٥) بأنها: "أنماط السلوك اللازمة للتفاعل الإيجابي مع الذات والمجتمع عبر تحمّل المسؤولية واتخاذ القرارات السليمة".
- وأشار عبد الفتاح (٢٠١٦، ١٧) بأنها: "مجموع المعارف والخبرات التي تمكِّن الفرد من إدارة ذاته والتكيُّف مع محيطه وتدبير شؤون حياته".

ومن خلال تأمل التعريفات السابقة، يتّضح أن مفهوم المهارات الحياتية يتميّز بالشمول والتعدد، حيث يجمع بين الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية والسلوكية، مما يجعلها عنصرًا محوريًا في تمكين الفرد من التكيف الإيجابي مع متغيرات الحياة اليومية ومواجهة تحدياتها بثقة وكفاءة، كما يُلاحظ أن العديد من الباحثين، مثل عثمان وعبد الحميد (٢٠١٩)، قد استندوا إلى تعريف منظمة الصحة العالمية الذي ركز على مهارات اتخاذ القرار، والتواصل، والتفكير النقدي، وبناء العلاقات، وفي حين ركّز باحثون آخرون كعبد الحميد (٢٠٢٠) على البعد التمكيني لهذه المهارات من حيث تعزيز الاستقلالية والنجاح الذاتي، قدّم الخوالدة (٢٠١٧) وعبد العزيز (٢٠١٥) تعريفات تُبرز دور المهارات الحياتية في دعم السلوك التكيفي الإيجابي والتفاعل المجتمعي. ورغم تنوع زوايا التناول، فإن جميع التعريفات تتلاقى في التأكيد على أن المهارات الحياتية: تنمّي الاستقلالية والقدرة على التكيف، وتعزز التفاعل الواعي والإيجابي مع الذات والآخرين، وتشكل ركيزة أساسية في منظومات التربية المعاصرة.

• **ثانيًا: خصائص المهارات الحياتية**

تتميز المهارات الحياتية بمجموعة من السمات التربوية والنفسية التي تجعلها مختلفة عن المعارف التقليدية أو المهارات الأكاديمية المحضة؛ فهي لا تُكتسب عبر الحفظ أو التلقين، بل من خلال تفاعل حقيقي مع مواقف الحياة الواقعية، مما يجعلها قابلة للتطبيق الفوري، ومتجددة بحسب السياق الزماني والمكاني الذي تُمارَس فيه. وتجمع هذه المهارات بين البعد المعرفي والوجداني والسلوكي، فهي تسهم في تشكيل شخصية المتعلم، وتدعم استقلاليته، وقدرته على التكيف، والتفاعل الإيجابي مع محيطه، وتُظهر الدراسات أن المهارات الحياتية تمثل أهمية كبيرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تُعينهم على العيش باستقلالية وتوافق مع المجتمع المحيط، ومن أبرز خصائصها ما ورد لدى (عمران، والشناوي، وصبحي ٢٠٠٤: ١٣ -١٤) (الفولي:٢٠٢٤، ٢٩، ٣٠) على النحو التالي:

- تختلف المهارات الحياتية وفقًا لعمر المتعلم، لذا فإن المهارات المناسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية تختلف عن تلك المناسبة للمراحل الأخرى.
- تختلف أساليب تعليم المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية عن أساليب تعليمها في المراحل التعليمية اللاحقة.
- تتسم بالشمول والتكامل؛ إذ تجمع بين المعرفة والتطبيق العملي، ويُقاس اكتسابها بمستوى الكفاءة في الأداء.
- يزداد تأثيرها وفاعليتها كلما تم تعليمها مبكرًا، مما يجعل المرحلة الابتدائية الأنسب لتأسيسها.
- تتسم بالتنوع والمرونة؛ حيث تشمل الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية، وتُراعى احتياجات الفرد وظروفه.
- ترتبط بالبيئة المحيطة وأساليب التنشئة؛ حيث تساعد التلميذ على التفاعل مع ما يواجهه من مواقف في حياته اليومية.
- ترتبط بتطور التلميذ ونموه، حيث تنمو وتتطور مع الزمن، وتتكيف مع متغيرات البيئة والمجتمع.
- تختلف من مجتمع لآخر، وفقًا لطبيعة القيم الثقافية، والظروف البيئية، والموقع الجغرافي، والزمن.
- تُعدّ ذات أهمية بالغة كونها ضرورية في جميع مواقف الحياة التي يمر بها الفرد، وتُسهم في توازنه النفسي والاجتماعي.
- ترتبط بالخصائص الفردية للتلميذ (جسديًا وعقليًا ونفسيًا)، وبالبيئة التي يعيش فيها.
- تُكتسب تدريجيًا منذ السنوات الأولى للتعليم، خاصة إذا تم دمجها في المناهج والممارسات الصفية منذ المرحلة الابتدائية.

ويتضح مما سبق أن المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تتميز بخصائص متعددة تتناسب مع طبيعتهم النمائية واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية، وتُسهم في تهيئتهم للتكيف الإيجابي مع بيئتهم ومجتمعهم، وتكمن أهمية هذه الخصائص في أنها تُمثل إطارًا مرنًا يسمح بتكييف أساليب تعليم المهارات بما يتلاءم مع عمر التلميذ وقدراته، مما يعزز من فاعلية العملية التعليمية ويُرسّخ ممارسات حياتية سليمة، ويُعد فهم هذه الخصائص ضرورة عند تصميم البرامج التربوية والتخطيط لمناهج تعليمية تُعنى ببناء الشخصية المتكاملة منذ المراحل المبكرة من التعليم.

- **ثالثًا: تصنيف المهارات الحياتية**

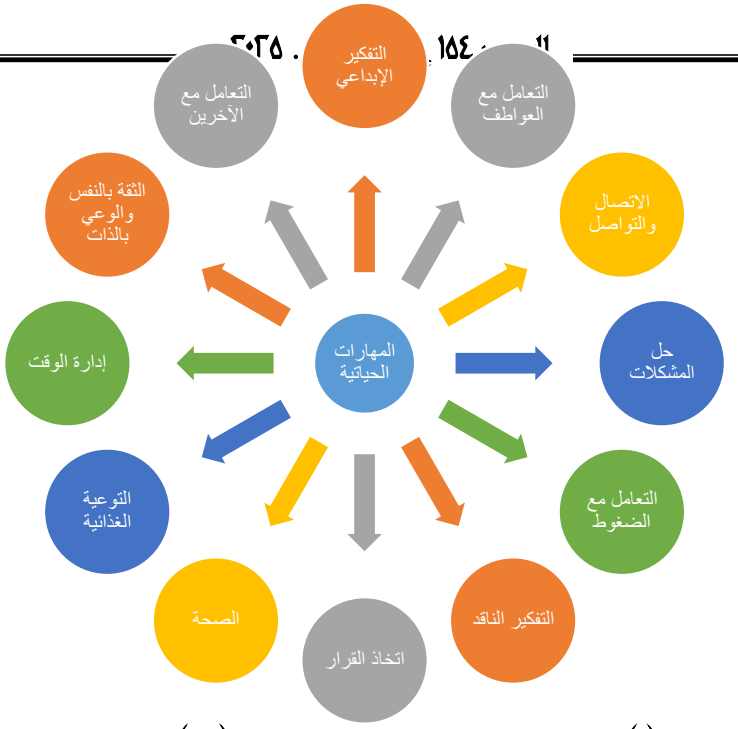
تتعدد التصنيفات التي قدمها الباحثون والمنظمات الدولية للمهارات الحياتية تبعًا لاختلاف المنطلقات النظرية والسياقات التربوية، إلا أن معظمها يتفق على أنها تُمثل مجموعة من القدرات المتداخلة التي تشمل البعد الشخصي، الاجتماعي، المعرفي، والانفعالي، وتهدف هذه التصنيفات إلى تسهيل دمج المهارات في المناهج الدراسية وتقديمها ضمن مواقف تعليمية واقعية.

فقد أصدرت منظمة الصحة العالمية تقريرًا عن تعليم المهارات الحياتية في المدارس Life Skills Education in Schools وأنه يدور حول عشر مهارات ضرورية لكل فرد في الحياة، وهي(World Health Organization, 1993, 1-3):

- اتخاذ القرار
- حل المشكلات
- التفكير الإبداعي
- التفكير الناقد
- الاتصال الفاعل
- العلاقات الشخصية
- الوعي بالذات
- التعاطف
- التعايش مع الانفعالات
- التعايش مع الضغوط

وصنف إبراهيم (٢٠٠٦، ٦١) المهارات الحياتية إلى ما يلي:

- مهارات الحفاظ على الحياة: تشمل المهارات الصحية، والنظافة الشخصية، والغذائية، والوقائية.
- مهارات علمية وتكنولوجية: التعامل مع تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها في الحياة اليومية.
- مهارات بيئية: الاستغلال الرشيد للموارد البيئية والحفاظ على البيئة.
- كما أكد (يوسف: ٢٠١٥، ٢٤) بأن تصنيفات المهارات الحياتية هي :



شكل(٢) تصنيف المهارات الحياتية وفقا لدراسة يوسف (٢٠١٥)

فيما صنفت منظمة الأمم المتحدة للطفولة UNICEF (اليونيسيف، ٢٠١٧) المهارات الحياتية إلى:

- مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص: التواصل اللفظي وغير اللفظي، الإصغاء الجيد، التعبير عن المشاعر، إبداء الملاحظات.
- مهارات التفاوض والرفض: التفاوض، إدارة النزاع، توكيد الذات.
- مهارات التقمص العاطفي: القدرة على الاستماع لاحتياجات الآخر وتفهمها.
- مهارات التعاون وعمل الفريق: التعبير عن الاحترام، تقييم الشخص لقدراته وإسهامه في المجموعة.
- مهارات جمع المعلومات: تقييم النتائج المستقبلية، تحديد الحلول البديلة للمشكلات، التحليل المتعلق بتأثير القيم والتوجيهات الذاتية.
- مهارات الدعوة لكسب التأييد: الإقناع، الحفز، صنع القرار، التفكير الناقد.
- مهارات التفكير الناقد: تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام، تحليل التوجهات والقيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعية.
- مهارات لزيادة تركيز العقل الباطني: تقدير الذات، الوعي الذاتي، تحديد الأهداف، تقييم الذات.
- مهارات إدارة التعامل مع الضغوط: إدارة الوقت، التفكير الإيجابي، تقنيات الاسترخاء.
- مهارات إدارة المشاعر: امتصاص الغضب، التعامل مع الحزن والقلق، التعامل مع الخسارة والصدمة والإساءة.

فيما حدد (الزفتاوى: ٢٠١٩، ١١) المهارات الحياتية في الآتي:

- اتخاذ القرارات المرتبطة بالاستدامة.
- استخدام التقنيات الحديثة للحصول على معلومات جغرافية لتحقيق التنمية المستدامة.
- حل المشكلات البيئية والمائية.
- ترشيد استخدام الموارد المائية والمعدنية والطاقة.
- التفاعل الاجتماعي الإيجابي للمحافظة على الموارد وتنميتها.

وتُظهر تصنيفات المهارات الحياتية التي قدمتها منظمة الصحة العالمية، واليونيسيف، وعدد من الباحثين مثل إبراهيم، يوسف، والزفتاوي، تنوعًا في الرؤى يعكس تعدد الأبعاد التي تتناولها هذه المهارات؛ فقد ركزت منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) على المهارات الأساسية كالقرار والتفكير الناقد والتواصل، فيما قدمت اليونيسيف (٢٠١٧) تصنيفًا أكثر تفصيلًا يراعي الأبعاد النفسية والاجتماعية، ويعزز الصحة النفسية والذكاء العاطفي. أما إبراهيم (٢٠٠٦) والزفتاوي (٢٠١٩) فقد ربطا المهارات بالسياقات البيئية والتكنولوجية والتنموية، في حين عرض يوسف (٢٠١٥) تصورًا بصريًا تكامليًا يدعم دمج المهارات داخل المواقف الصفية، وتدل هذه التصنيفات مجتمعة على أن المهارات الحياتية لا تُمثّل محتوى معرفيًا فقط، بل هي مكون بنائي في شخصية التلميذ، يستدعي دمجه في المناهج بأساليب تتناسب مع خصائص المرحلة الابتدائية، بما يضمن تكوين متعلم قادر على التكيف، والإنجاز، والمشاركة الإيجابية في مجتمعه.

- **رابعًا: أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

تعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التربوية التي تتشكل فيها ملامح الشخصية، وتترسخ خلالها الاتجاهات السلوكية والمعرفية الأساسية لدى المتعلم، وفي هذا السياق، تمثل تنمية المهارات الحياتية مدخلًا أساسيًا لإعداد جيل قادر على إدارة ذاته، والتكيف مع البيئة، والتواصل الفعّال مع الآخرين، وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لما لها من دور كبير في إعدادهم لمواجهة الحياة وتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي ومنها دراسة (الفولي : ٢٠٢٤، ٢٨ ،٢٩) والتي حددت أهميتها في:

- تُكسب التلميذ القدرة على التكيف مع مواقف الحياة اليومية المختلفة، والتعامل مع المشكلات التي يواجهها بثقة ومرونة.
- تساعد على اكتساب المهارات الحياتية من خلال الاحتكاك المباشر بالأشياء والأشخاص والمواقف اليومية.
- تُسهم في نمو التلميذ المستمر، وتدعم بناء شخصيته بشكل متكامل ومتوازن.
- تُنمّي قدراته على اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والبحث، والتواصل، والتصرف السليم في المواقف المختلفة.
- تعزز الشعور بالثقة بالنفس، والاعتزاز بالذات، والانتماء، وتساعد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

- تُمكن التلميذ من تطوير التفكير الناقد، والإبداع، والابتكار، والتحليل، والتفسير.
- توفر بيئة حياتية حقيقية تُسهم في اكتساب المعرفة من خلال التجربة الواقعية المباشرة.
- تؤهله لتحمّل المسؤولية، والاعتماد على الذات، والقدرة على مواجهة التحديات المختلفة.
- تُسهل عليه التفاعل مع مستجدات العصر خاصة ما يتعلق بالتكنولوجيا والوسائط الإلكترونية الحديثة.
- تساعده على تنظيم أنشطته اليومية، وإدارة وقته بكفاءة، واتخاذ قرارات مناسبة لطبيعة المواقف التي يمر بها.

يتّضح مما سبق أن تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تُعدّ ضرورة تربوية ومجتمعية ملحّة، وليست مجرد ترف تعليمي؛ فهي تُسهم في بناء شخصية متوازنة وقادرة على التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة اليومية، كما تدعم النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي للتلميذ. ومن ثمّ، فإن دمج هذه المهارات ضمن المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية يعكس توجهًا تربويًا حديثًا يُراعي تكوين الفرد القادر على التفكير، التكيّف، وحل المشكلات، مما يؤهله للنجاح في حياته المستقبلية على المستويين الشخصي والمجتمعي، وهو ما أشارت اليه العديد من الدراسات السابقة والبحوث والتي أجريت في هذا المجال، ومنها:

- دراسة إبراهيم(٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على التربية المدنية لتنمية المواطنة وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة الزفتاوي، (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية الوعي بأبعاد التنمية المستدامة والمهارات الحياتية في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة *Al-Khayat, & Al-Barbari(2023)*: والتي تناولت أثر استخدام التعلم القائم على المشاريع في تدريس الجغرافيا لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة*Alangari et al(2023)* : والتي هدفت إلى تحديد درجة إدراج المهارات المهنية والحياتية في منهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي.
- دراسة المواجدة (٢٠٢٣): والتي تناولت أثر التدريس باستخدام استراتيجية "حوض السمك" في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الجغرافيا.
- دراسة الفولي(٢٠٢٤): والتي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في بيئة تعلم نقال لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- دراسة المصباحي (٢٠٢٤): والتي سعت إلى تحليل أساليب تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بالوعي المائي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أولياء الأمور.
- دراسة بدوي وقاسم (٢٠٢٤): والتي اختبرت فاعلية برنامج يعتمد على التلميحات البصرية والسمعية من خلال القصة الرقمية في تنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية.
- دراسة *Hvalby et al(2024)*: والتي هدفت إلى تحديد ورسم خرائط الأبحاث التجريبية المنشورة بين عامي ٢٠١٣ و ٢٠٢٣ التي ركزت على المهارات الحياتية في التعليم الإلزامي (الصف الأول إلى العاشر)، وركزت الدراسات التي تم تحديدها بشكل أساسي على تقييم فعالية برامج أو تدخلات المهارات الحياتية للمراهقين، مع التركيز على مناهج التدريس.

وبتحليل الدراسات السابقة حول تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يتضح ما يلي:

- استخدمت معظم الدراسات السابقة برامج تعليمية أو استراتيجيات تدريسية متنوعة كمتغيرات مستقلة داخل تصميمات تجريبية أو تحليلية بهدف تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث هدفت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٧) إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على التربية المدنية لتنمية المواطنة والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فيما سعت دراسة (الزفتاوي، ٢٠١٩) إلى تنمية هذه المهارات من خلال التعليم المدمج لدى طلاب المرحلة الثانوية. وطبقت دراسة (*Al-Khayat & Al-Barbari, 2023*) مدخل التعلم القائم على المشاريع في تدريس الجغرافيا للمرحلة الإعدادية، وخلصت إلى تأثير إيجابي واضح في تنمية المهارات الحياتية.
- اتفقت غالبية هذه الدراسات على فاعلية المداخل النشطة مثل التعلم القائم على المشاريع، استراتيجية حوض السمك، الألعاب التعليمية الإلكترونية، والتعلم المدمج في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين في مواد الدراسات الاجتماعية والجغرافيا، وقد انعكس هذا التأثير في صورة تطور واضح في مهارات مثل التواصل، اتخاذ القرار، العمل التعاوني، والوعي البيئي، كما ظهر في نتائج دراسات (الفولي، ٢٠٢٤)، و(المواجدة، ٢٠٢٣)، و(بدوي وقاسم، ٢٠٢٤).
- تنوعت العينات ومجتمعات الدراسة بين طلاب التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي)، وطلاب الثانوي، وأطفال الروضة، مما يُظهر قابلية تطبيق هذه البرامج عبر مراحل عمرية مختلفة، كما في دراسات (إبراهيم، الفولي، المصباحي، بدوي وقاسم، *Alangari*). كما توسعت بعض الدراسات في تقييم دور البيئة الأسرية، كما في دراسة (المصباحي، ٢٠٢٤) التي تناولت وجهة نظر أولياء الأمور، مما يضفي بعدًا اجتماعيًا تكامليًا.

- ومن حيث المناهج الدراسية، ركزت دراسات مثل (*Alangari* ، ٢٠٢٣) على تحليل مضمون منهج الدراسات الاجتماعية في السعودية، وأظهرت ضعفًا في تضمين المهارات المهنية والحياتية، ما يعزز الحاجة إلى تطوير المحتوى المدرسي نفسه، وليس فقط أساليب تدريسه.
- يتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في تأكيد أهمية دمج المهارات الحياتية ضمن تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، ويشترك معها في توظيف استراتيجيات تفاعلية نشطة لبلوغ هذا الهدف، كما هو الحال في دراسات (إبراهيم، *Al-Khayat*، المواجدة، الفولي)، كما يتقاطع معها في أهمية بناء برامج تدريسية موجهة، واستخدام أدوات تحليل مناسبة لقياس أثر تلك البرامج على المهارات التطبيقية والسلوكية.
- إلا أن تميز البحث الحالي يظهر في تركيزه على المرحلة الابتدائية الأزهرية، وهي فئة تعليمية لم تُتناول بشكل مباشر في هذه الدراسات باستثناء (بدوي وقاسم، ٢٠٢٤) التي ركزت على أطفال الروضة الأزهريين، كما يجمع البحث بين متغيرين متكاملين هما المهارات الحياتية ومتعة التعلم، في إطار استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، وهو منظور تطبيقي جديد يُضيف إلى البحوث السابقة بعدًا تكامليًا وتربويًا.
- وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في بناء مبرراته النظرية والتطبيقية، وتحديد الأدوات المناسبة لقياس أثر التعلم القائم على التحدي، واختيار المنهج شبه التجريبي كإطار بحثي ملائم، بالإضافة إلى تأكيد الحاجة إلى دمج المهارات الحياتية داخل المناهج الأزهرية، ليس فقط كأهداف تعليمية، بل كوسائل لتكوين مواطن متفاعل قادر على الحياة والمشاركة الفعالة.

- **خامسًا: دور الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

تلعب مادة الدراسات الاجتماعية دورًا محوريًا في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، نظرًا لطبيعة موضوعاتها التي تُلامس واقع التلميذ وتُعبّر عن مكونات مجتمعه، مثل: البيئة، المواطنة، التاريخ، الجغرافيا، الحقوق والواجبات، والموارد الطبيعية، وتتميز هذه المادة بأنها لا تقتصر على تقديم المعرفة فحسب، بل تُسهم في بناء شخصية التلميذ، من خلال تعليمه كيف يُفكر، ويحلل، ويتخذ قرارات، ويتفاعل مع الآخرين، ويواجه مواقف الحياة اليومية بطريقة إيجابية وفعالة.

فالمرحلة الابتدائية تُعدّ مرحلة تأسيسية في حياة المتعلم، يتم فيها تشكيل الاتجاهات والقيم الأساسية، واكتساب أنماط السلوك الإيجابي، لذا فإن دمج المهارات الحياتية داخل منهج الدراسات الاجتماعية يُعد مدخلًا مهمًا لتعزيز النمو الشامل للتلميذ؛ فمن خلال هذه المادة، يمكن تدريب التلاميذ على مجموعة من المهارات الأساسية مثل: مهارة اتخاذ القرار من خلال دراسة المواقف الاجتماعية

والاختيارات اليومية، ومهارة حل المشكلات عند مناقشة قضايا البيئة أو المجتمع، ومهارات التواصل والتعاون أثناء تنفيذ الأنشطة الجماعية أو المشروعات الصفية.

كما تُسهم الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والإبداعي؛ حيث يُتاح للتلميذ تحليل الظواهر وتفسير الأحداث التاريخية وتقديم وجهات نظره بشأن القضايا المجتمعية، مما يعزز ثقته بنفسه وقدرته على التعبير الحر والمسؤول، كما تُساعد المادة في تنمية الوعي الذاتي والضبط الانفعالي، من خلال مناقشة مواقف حياتية تتطلب من التلميذ فهم مشاعره ومشاعر الآخرين، واحترام القيم الاجتماعية والثقافية داخل مجتمعه.

وتتجلى أهمية هذه المادة في كونها جسرًا يربط بين المدرسة والحياة؛ فهي تتيح للتلميذ فرصة إدراك العلاقات المتبادلة بين الأفراد، والمؤسسات، والبيئة، مما يُنمي قدرته على اتخاذ مواقف سليمة، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية، والإسهام في تحسين محيطه القريب سواء في المنزل أو المدرسة أو الحي، ويمكن من خلال المناهج والأنشطة المرافقة أن يُدمج التلميذ في محاكاة للمواقف الواقعية، مثل انتخابات صفية، أو حملات توعية بيئية، أو دراسات حالة، مما يُكسبه مهارات التفاعل المجتمعي والعمل الجماعي.

ويكمن دور معلم الدراسات الاجتماعية في تفعيل هذه الإمكانات عبر توظيف استراتيجيات تدريس حديثة تركز على المتعلم، مثل التعلم القائم على المشروعات، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمحاكاة، مما يُساعد التلميذ على تطبيق المهارات في مواقف تعليمية مشابهة للواقع، وبالتالي ينتقل الأثر من الصف إلى الحياة العملية، كما يمكن للمعلم أن يُقيّم هذه المهارات باستخدام أدوات متنوعة، مثل الملاحظة، وبطاقات الأداء، وملفات الإنجاز، للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المهارية جنبًا إلى جنب مع الأهداف المعرفية.

- **سادسًا: دور معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

يُعد معلم الدراسات الاجتماعية أحد الركائز الأساسية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، نظرًا للطبيعة التربوية والوظيفية لمادة الدراسات الاجتماعية، والتي تتناول موضوعات ترتبط ارتباطًا مباشرًا بحياة التلميذ ومجتمعه وبيئته، وتكمن أهمية هذا الدور في أن الدراسات الاجتماعية لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل تمتد لتشمل القيم والاتجاهات والمهارات، مما يمنح المعلم فرصة ذهبية لإكساب التلميذ مجموعة واسعة من المهارات الحياتية الأساسية، وتتمثل أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية في النقاط التالية:

- دمج المهارات الحياتية في المحتوى الدراسي: معلم الدراسات الاجتماعية هو الأقدر على توظيف المحتوى الدراسي في تنمية مهارات مثل: اتخاذ القرار، التفكير النقدي، حل المشكلات، التعاون، واحترام القيم الاجتماعية؛ فعند مناقشة موضوعات كالمواطنة، البيئة، الحقوق والواجبات، يمكن للمعلم أن

يُحول الدرس إلى موقف حياتي واقعي، يُناقش فيه التلميذ ويُحلل ويُبدي رأيه، مما يُنمي شخصيته ويُحفزه على التفكير العملي والواقعي.

- استخدام استراتيجيات تعليمية داعمة للمهارات: من أبرز أدوار المعلم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تتلاءم مع طبيعة المهارات الحياتية، مثل:
  - ✓ التعلم القائم على التحدي: والذي يضع التلميذ في مواجهة مشكلات حقيقية تتطلب منه التفكير والتخطيط والتنفيذ.
  - ✓ التعلم التعاوني: الذي يُنمّي مهارات العمل الجماعي، والتواصل، واحترام الآخر.
  - ✓ التعلم القائم على المشروعات: حيث يكتسب التلميذ مهارات إدارة الوقت، التخطيط، التقويم الذاتي، والعمل ضمن فريق.
- تهيئة بيئة صفية داعمة: يلعب المعلم دورًا مهمًا في خلق بيئة صفية إيجابية تُشجع التلميذ على التعبير عن ذاته، واحترام الآخرين، والتفاعل النشط مع المحتوى؛ فالمعلم الفعال لا يفرض المعلومة، بل يوجه ويدعم ويستمع، ويخلق مناخًا تعليميًا يتيح للتلميذ ممارسة مهارات الحياة في سياق تربوي آمن ومحفز.
- النموذج السلوكي: يُمثل المعلم قدوة للتلاميذ، حيث يتعلمون من سلوكياته أكثر مما يتعلمون من أقواله؛ فإذا تعامل المعلم مع المواقف الصفية بانضباط، وحكمة، واحترام للآخر، فإن ذلك يُسهم في تنمية مهارات التلاميذ السلوكية والانفعالية مثل إدارة الغضب، التعاطف، والوعي بالذات.
- الربط بين المعرفة والواقع: من الأدوار الأساسية لمعلم الدراسات الاجتماعية هو ربط المعلومات النظرية بالحياة الواقعية للتلميذ، فبدلًا من تقديم المعرفة في صورتها المجردة، يحرص على توضيح تطبيقاتها الحياتية. مثلًا، عند تعليم مفاهيم مثل "ترشيد المياه" أو "أهمية البيئة"، يُمكن أن يوجه التلميذ لوضع خطة تطبيقية للمساهمة في حماية بيئته المنزلية أو المدرسية.
- تقييم المهارات الحياتية: لا يقتصر دور المعلم على تعليم المهارات، بل يمتد إلى ملاحظتها وتقويمها باستخدام أدوات متنوعة مثل الملاحظة، بطاقة الأداء، ملفات الإنجاز، والنشاطات التطبيقية، مما يُسهم في تحسين مخرجات التعليم، وتقديم تغذية راجعة مستمرة للتلميذ.

ومن هنا يمكن القول إن معلم الدراسات الاجتماعية يُعتبر عنصرًا فاعلًا في منظومة تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال ما يوفره من مواقف تعليمية واقعية، واستراتيجيات نشطة، وتفاعل إنساني وتربوي مؤثر؛ لذا فإن تمكين المعلم وتأهيله وتزويده بالأدوات اللازمة يُعدّ خطوة أساسية في بناء جيل واعٍ، قادر على التعامل بكفاءة مع متغيرات الحياة وتحدياتها.

- **سابعًا: دور التعلم القائم على التحدي في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

يُعد التعلم القائم على التحدي (Challenge-Based Learning) من الاتجاهات الحديثة في التربية، ويعتمد على إشراك التلميذ في مواقف تعليمية

حقيقية تُحفّزه على البحث، والاكتشاف، والعمل الجماعي من أجل إيجاد حلول مبتكرة لقضايا واقعية، ويتميز بقدرته العالية على دمج المهارات الحياتية ضمن العملية التعليمية بشكل فعّال وتطبيقي، حيث لا يكتفي بنقل المعرفة، بل يُسهم في بناء الكفاءة الشخصية والاجتماعية للتلميذ منذ المراحل الأولى من التعليم.

ويمثل التعلم القائم على التحدي في المرحلة الابتدائية، مدخلًا تربويًا مثاليًا لتنمية المهارات الحياتية، إذ يتفاعل التلميذ مع تحديات بسيطة واقعية، مرتبطة ببيئته المدرسية أو المجتمعية، مما يُساعده على تنمية مهارات مثل: حل المشكلات، التفكير الناقد، اتخاذ القرار، الإبداع، التعاون، تحمل المسؤولية، التواصل الفعّال، وإدارة الذات، وعند مواجهة التحديات، يُطلب من التلاميذ العمل ضمن مجموعات، وتوزيع المهام، والبحث عن مصادر للمعلومة، ثم تقديم حلول مدعومة بالأدلة، مما يُعزز مهاراتهم التفاعلية والمعرفية في آنٍ واحد.

ويُسهم هذا النمط من التعلم في بناء دافعية داخلية قوية لدى التلميذ، لأنه يشعر بأن ما يتعلمه له صلة مباشرة بحياته، ويستطيع من خلاله أن يُحدث أثرًا ملموسًا، كما يُنمّي لديه روح المبادرة والقيادة، إذ يُوضع في مواقف تتطلب منه أن يُفكر ويخطط ويُنفذ، لا أن يكتفي بالتلقي السلبي، وتُعزّز هذه المواقف لديه الثقة بالنفس، والقدرة على إدارة التوتر، والتعامل مع التحديات المستقبلية بكفاءة.

كما يتيح التعلم القائم على التحدي للمعلم فرصة توجيه التعليم نحو المهارات دون التضحية بالمحتوى، من خلال تصميم تحديات تعليمية مرتبطة بالمنهج الدراسي، مثل: الحفاظ على البيئة، استخدام الطاقة النظيفة، تنظيم الوقت، أو التعاون في حل مشكلة مدرسية، وفي كل حالة تُصبح المهارات الحياتية جزءًا من عملية التعلم، وليست هدفًا منفصلًا أو نشاطًا جانبيًا.

وأحد أبرز مميزات هذا النوع من التعلم هو الاندماج العاطفي والاجتماعي؛ حيث يعمل التلميذ ضمن فريق، ويتعلم من زملائه، ويتقبل الاختلاف، ويطوّر مهارات الحوار والنقاش، مما ينعكس بشكل مباشر على نموه الاجتماعي والنفسي، كما تُمكنه هذه التجارب من تطبيق ما تعلمه في مواقف الحياة اليومية، مما يُحقق مبدأ التعلم مدى الحياة، ويؤسس لمرحلة تعليمية فاعلة تُعدّه للمستقبل.

ومن هنا يمكن القول إن التعلم القائم على التحدي يُعدّ من أفضل الأساليب التربوية الحديثة لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لأنه يُركز على جعل التلميذ محورًا للعملية التعليمية، ويمنحه أدوارًا حقيقية تُشبه أدواره المستقبلية في المجتمع، ومن خلال التفاعل مع التحديات، يُصبح التلميذ أكثر وعيًا بذاته، وأكثر قدرة على التفكير والمبادرة والتكيّف، مما يُسهم في بناء شخصية متكاملة قادرة على مواجهة الحياة بثقة واقتدار.

- **المحور الثالث: التعلم القائم على التحدي وتحقيق متعة التعلم**

تُعد متعة التعلم من المفاهيم الحديثة التي أولتها النظم التعليمية اهتمامًا متزايدًا، انطلاقًا من كونها عاملًا محوريًا في رفع دافعية المتعلمين، وتعزيز

انخـراطهم الإيجـابي في العمليـة التعليميـة؛ فحـين يشـعر المـتعلم بالرضـا، والانجذاب، والتفاعل داخل بيئة التعلم، يزداد إقباله على المعرفة، وتتنامى لديه الرغبـة في الاستكشـاف والتجريـب، ممـا يسـهم في تعلّم أكثـر عمقـا واسـتدامة، ويتنـاول هـذا المحـور مفهـوم متعـة الـتعلم وأبعادهـا، وأهميتهـا لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة، بالإضـافة إلى بيـان دور الـتعلم القـائم علـى التحـدي في تحقيقهـا، مـع تسـليط الضـوء علـى دور معلـم الدراسـات الاجتماعيـة في دعـم هـذه المتعـة داخـل الفصل، وتعزيزها من خلال استراتيجيات تربوية قائمة على التفاعل والتحفيز.

- **أولا**: **مفهوم متعة التعلم**

يُعد مفهوم "متعة التعلم" من المفاهيم التربوية الحديثة التي حازت اهتمامًا متزايـدًا في الدراسـات التربويـة والنفسـية، لارتباطهـا الوثيـق بدافعيـة الـتعلم، والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، والمشاركة الفعالة داخل الفصل، ورغم أنها تحمل طابعًا وجدانيًا، إلا أن لها أسسًا علمية يمكن تحليلها وتوظيفها في تصميم العملية التعليمية، وقد تنوعت تعريفاتها باختلاف الخلفية الثقافية والنظرية للباحثين، مما يثري الفهم ويعزز إمكانية تطبيقه في مواقف تعليمية متعددة.

- تُعرف لغويًّا بأنها "مَتَعَ"، بمعنى نال ما يُسعده ويبهجه، وتدل على ما يُستفاد منه ويُرتجى منه الخير. وقد أوضح معجم اللغة العربية أن "المتعة" هي كل ما يُنتفع به ويُسرّ به (مجمع اللغة العربية: ٢٠٠٨، ٨٥٢).
- ويشير مازن (٢٠١٥، ٤٥) إلى أن متعة التعلم تتجلى في إحساس الطالب بالرضا والسعادة تجاه ما يتعلمه، ويتولد هذا الشعور نتيجة اقتناعه بقيمة ما يتعلمه، وأثره في حياته سواء في الحاضر أو المستقبل، بالإضافة إلى شعوره بالملل أو عدم الرضا عند غياب هذا المعنى، مما يضيف عبئًا نفسيًا عليه.
- ويُنظر إليها أيضًا على أنها مجموعة من المشاعر الإيجابية التي ترافق المتعلم عنـد شـعوره بالرضـا أو السـعادة خـلال تعلمـه، أو عنـد مشـاركته في أنشـطة تعليميـة ممتعـة، وتُعـد هـذه المشـاعر انعكاسًـا للارتبـاط الإيجـابي بالموضـوعات التعليمية، عندما يشعر المتعلم بالانخراط النشط، ويستمتع باستخدام مهاراته أو مواجهة التحديات التعليمية بفاعلية وثقة، مما يعزز من شعوره بالقدرة على التقدم والوصول إلى حلول مناسبة *(Davidson, 2018, 158)*
- يـرى شـحاتة (٢٠١٨، ٤٥) أن متعـة الـتعلم هـى:" حالـة مـن الرضـا والانطـلاق النفسي والشعور بالإنجاز، تُصاحب المواقف التعليمية الناجحة، وتشجع المتعلم على الاستمرار في التعلم والإبداع فيه".
- كما يُعرّفها *Bhakti et al(2019.30)* بأنها شعور يُرافق الطالب أثناء التعلم، يجمع بين السعادة والراحة والمتعة، ويقل عند غياب الإحساس بالقيمة فيما يتعلمه، أو حينما لا يكون لذلك التعلم أثر واضح على حياته، أو لا يساعده في تحقيق مستوى معيشي أو علمي أفضل.
- ويـرى صـبري (٢٠٢٠، ٤٤٣) أن متعـة الـتعلم مـا هـي إلا مجموعـة مـن المشـاعر والانفعالات التي يمر بها الطالب أثناء تعلمه، وتتفاوت بين مشاعر إيجابية مثل

الحماسة والسعادة، وسلبية مثل الإحباط والملل، ويُعد ذلك نتيجة لمدى تفاعله مع الأنشطة التعليمية ومدى ملاءمتها لقدراته واهتماماته.

- أما جاد الحق (٢٠٢٢، ٢١٧) فيرى أن متعة التعلم تتكون من مشاعر ناتجة عن وجود رغبة داخلية للتعلم، تدعمها بيئة تعليمية مناسبة، ومعلمون داعمون، كما أن تحقيقها يرتبط بوضوح الأهداف التعليمية، والمشاركة الفعالة، وتوفير التغذية الراجعة، مما يجعل الطالب يشعر بالطمأنينة والارتياح.
- وتُجمع الأدبيات على أن متعة التعلم ترتبط بالنشاط الإيجابي للطالب، وتنعكس في صورة مشاعر عاطفية وعقلية، تنشأ عند شعوره بأنه يتعلم شيئًا ذا معنى وقيمة، وتسهم هذه المشاعر في ترسيخ التعلم، وتحقيق نتائج إيجابية وممتعة تتماشى مع خصائص البيئة التعليمية وشخصية المتعلم(*Buff et al.2017.424*)

يتضح من خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم متعة التعلم أنها لا تقتصر على كونها شعورًا لحظيًّا بالفرح أو الراحة، بل تتجاوز ذلك لتُشكل مدخلًا نفسيًا ومعرفيًا يؤثر بعمق في دافعية المتعلم وموقفه من التعلم؛ فهي حالة وجدانية تنبع من شعور المتعلم بالرضا عن العملية التعليمية، عندما يجد معنى فيما يتعلمه، ويرى أثره في حياته الشخصية أو المستقبلية، ويشعر بقدرته على مواجهة التحديات التعليمية بثقة، كما ترتبط المتعة بمشاعر التقدير الذاتي والانتماء، مما يجعلها أداة فعالة في بناء علاقة إيجابية بين المتعلم والمحتوى التعليمي.

ومن منظور تربوي، يمكن القول إن متعة التعلم تتجلى في البيئات الصفية النشطة التي تحفز الطالب على التفاعل والمشاركة، وتُراعي احتياجاته النفسية والمعرفية، وتمنحه مساحة للتعبير عن ذاته، فكلما كانت الممارسات التدريسية مرنة، قائمة على التنوع والحوار، وموظِّفة للتغذية الراجعة، ازدادت فرص تحقق المتعة، خاصة إذا شعر الطالب أن المعلم شريك في رحلته التعليمية لا مجرد ناقلٍ للمعرفة، وبالتالي تُعد متعة التعلم مؤشرًا مهمًّا لجودة البيئة التعليمية، وعاملًا محوريًّا في بناء تجربة تعلم غنية وفعالة تدفع الطالب للاستمرار والتطور الذاتي.

- **ثانيًا: أبعاد متعة التعلم**

يمثل مفهوم متعة التعلم أحد المفاهيم التربوية الوجدانية التي تعكس جودة التجربة التعليمية، ولا يمكن إدراكه أو تنميته بصورة منهجية دون تحليل أبعاده بصورة علمية دقيقة؛ فمتعة التعلم ليست مجرد شعور لحظي بالعاطفة الإيجابية، بل هي منظومة متكاملة من الجوانب النفسية والمعرفية والسلوكية التي تتفاعل داخل البيئة الصفية وتؤثر في فاعلية التعلم ومخرجاته، وتكمن أهمية تحليل أبعاد هذا المفهوم في تمكين المعلم من بناء بيئة تعليمية محفزة، وتصميم أدوات تقويم موضوعية قادرة على قياس المتعة كميًا وكيفيًا، مما يعزز من تحقيق نواتج تعلم أعمق وأكثر تأثيرًا. وبمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة مثل شحاتة (٢٠١٨)، بيومي (٢٠٢٣)، Dewaele & MacIntyre (2016)، Pekrun et al.

(2010)، (2023) Ha & Jang، (2020)Seemiller et al ، أمكن استخلاص هذا التصور المتكامل لأبعاد متعة التعلم ودلالاتها التربوية، بما يُسهم في تحسين ممارسات التدريس ورفع جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتتوزع أبعاد متعة التعلم على ثمانية محاور رئيسية:

- البُعد الوجداني الذي يركز على المشاعر الإيجابية المرتبطة بالتعلم كالسعادة والحماس والرضا.
- البُعد المعرفي المتعلق بشعور المتعلم بالانغماس في التفكير والفهم والاكتشاف أثناء التعلم.
- البُعد السلوكي والذي يُقاس من خلال التفاعل والمشاركة الفعلية في الأنشطة الصفية.
- البُعد البيئي ويشمل العوامل المادية للبيئة الصفية مثل الإضاءة، الألوان، ترتيب المقاعد، والوسائل التعليمية.
- البُعد الاجتماعي ويتجلى في نوعية العلاقة مع المعلم والزملاء ومدى الأمان والدعم الاجتماعي داخل الفصل.
- البُعد القيمي والتحفيزي ويتعلق بمدى إدراك المتعلم لقيمة ما يتعلمه وعلاقته بحياته الواقعية ومستقبله.
- البُعد الجمالي ويبرز في استمتاع المتعلم بجمال العرض التعليمي والأدوات البصرية والتصميمات.
- البُعد الإبداعي الذي يُمنح فيه المتعلم فرصة للتعبير الحر والابتكار واقتراح الحلول.

ويتضح من هذا التحليل أن متعة التعلم ليست حالة منفصلة أو سطحية، بل هي تجربة متعددة المستويات تنطلق من البُعد الوجداني الذي يُهيئ المناخ النفسي لباقي الأبعاد، في حين يمثل البُعد المعرفي الرابط الحقيقي بين المتعة وتحقيق أهداف التعلم، أما البُعد السلوكي، فهو المظهر الخارجي الذي يعكس فعالية المشاعر والانفعالات في السلوك الصفي، بينما يُشكل البُعد البيئي والبعد الاجتماعي القاعدة الداعمة لتهيئة المناخ العام، ويتعزز الشعور بالقيمة والانتماء من خلال البُعد التحفيزي، وتكتمل التجربة الجماليةِ والفكرية عبر البعدين الجمالي والإبداعي، مما يجعل تحقيق متعة التعلم هدفًا تربويًا متكاملًا.

- **ثالثًا: أهمية تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

تُعد المرحلة الابتدائية حجر الأساس في بناء شخصية المتعلم، وهي المرحلة التي تتشكل فيها اتجاهاته نحو المدرسة والمعرفة والمعلم، ولهذا فإن تحقيق متعة التعلم خلال هذه المرحلة ليست مجرد ترف تربوي، بل هي ضرورة نفسية وتربوية لضمان استمرار التلميذ في مسار تعلمه بنجاح، فالمتعلم بطبيعته يُقبل على ما يشعر تجاهه بالراحة والسرور، وينفر مما يسبب له الملل أو التوتر، لذا فإن إضفاء المتعة على العملية التعليمية يسهم في تحسين جودة التعلم، وتعزيز الانخراط، ورفع

مستويات الدافعية الذاتية، ومن استعراض الدراسات والبحوث السابقة ومنها(راغب: ٢٠٢٣، ٤٧٣)، (Abykanova , et al , 2016 ,3334)، (Kenan ,2018 ,36)، (Garcia , 2019 ,70)، (شحاتة: ٢٠١٨، ٥٤) أمكن تحديد هذه الأهمية في النقاط التالية:

- تعزيز الانتماء المدرسي: تُسهم متعة التعلم في تعزيز شعور المتعلم بالانتماء النفسي والاجتماعي إلى المدرسة؛ حيث يشعر بأنه جزء فاعل في بيئة تُقدّره وتحترم مشاركته، هذا الإحساس يقلل من احتمالات الاغتراب عن المدرسة، ويُرسّخ علاقة قائمة على الرغبة والانجذاب للتعلم، لا على الإكراه، كما تساعد المتعة في خلق رغبة داخلية لدى المتعلم للبقاء في المنظومة التعليمية.
- تحفيز الدافعية الذاتية نحو التعلم: تُعد المتعة من أقوى المحفزات الذاتية، حيث تدفع التلميذ للتعلم من أجل ذاته، وليس طمعًا في المكافأة أو خوفًا من العقاب، فهي تبني علاقة وجدانية بين المتعلم والمحتوى الدراسي، وتحوّل كل موقف تعليمي إلى فرصة لاكتشاف القدرات الذاتية، كلما زادت المتعة المصاحبة للتعلم، زاد ارتباط التلميذ بالمعرفة، وارتفعت رغبته في الاستمرار والتميز دون الحاجة إلى تعزيز خارجي دائم.
- زيادة القدرة على التركيز والانتباه: الأنشطة التي تعتمد على التفاعل والتشويق تخلق حالة من الاندماج العقلي والانفعالي، تُسهم في رفع مستويات التركيز والانتباه؛ فالمتعة تُنشط العمليات العقلية المرتبطة بالانتباه، وتقلل من التشتت الذهني؛ فالتعليم القائم على المتعة يوفر أجواء مناسبة لنمو الانتباه المستمر، مما يساعد على تحسين الأداء المعرفي بشكل ملحوظ.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي: حينما يشعر المتعلم بلذة في التعلم والاكتشاف، يبدأ تلقائيًا في البحث عن المعرفة خارج حدود المنهج الدراسي، ويعكس هذا التوجه بداية واضحة لتكوين استقلال فكري ونضج معرفي، ويُعتبر مؤشرًا على نشوء سلوكيات التعلم الذاتي، مثل المطالعة الحرة، وطرح الأسئلة، ومحاولة حل المشكلات بشكل مستقل.
- تحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل: الشعور بالمتعة أثناء التعلم يرتبط بتنشيط مراكز التحفيز والمكافأة في الدماغ، مما يُسهم في ترسيخ المعلومات واستدعائها بسهولة، وهذا النوع من التعلم لا يقوم على الحفظ الآلي، بل يعتمد على الفهم العميق الناتج عن تجربة تعليمية ممتعة، وغالبًا ما يؤدي هذا إلى نتائج أكاديمية أعلى، وتفكير أكثر اتساعًا وعمقًا.
- بناء اتجاهات إيجابية نحو المادة والمعلم: تُسهم المتعة التعليمية في تنمية علاقة وجدانية إيجابية بين التلميذ والمادة الدراسية، إذ يربط المتعلم بين المشاعر الإيجابية وبين من قدّم له المحتوى، وتترك هذه العلاقة أثرًا طويل المدى، حيث يُقبل التلميذ على المادة بحب، ويؤدي مهامه برغبة حقيقية، ويحتفظ بصورة إيجابية عن معلمه والموقف التعليمي ككل، وهو ما أشارت اليه العديد من الدراسات السابقة والبحوث والتي أجريت في هذا المجال، ومنها:

- دراسة البنا (٢٠٢١): والتي هدفت إلى تنمية الوعي المكاني والاستمتاع بالتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليًا في مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجية "التعلم بالنمذجة.
- دراسة *Utkugün(2023)*: والتي ركّزت على وجهات نظر معلمي الدراسات الاجتماعية حول استخدام المتاحف الافتراضية، وسلّطت الضوء على أنها تثير الفضول، وتحسن مشاركة الطلاب، رغم وجود تحديات تقنية تحتاج إلى حلول.
- دراسة سلطان (٢٠٢٣): والتي اختبرت فاعلية استراتيجية "حوض السمك" في تنمية مهارات معالجة المعلومات، وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة معابرة، وعبيدات (٢٠٢٣): والتي اختبرت فاعلية استخدام المتحف التاريخي الافتراضي أثناء تدريس مقرر التاريخ في تنمية متعة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا التربوية.
- دراسة بيومي (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى قياس فاعلية تدريس علم النفس باستخدام التعلم التحويلي في تنمية مهارات التفكير المحوري، ومتعة التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- دراسة راغب (٢٠٢٣): والتي هدفت إلى قياس أثر استراتيجية "عباءة الخبير" في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- دراسة *Li et al(2024)*: والتي بحثت العلاقة بين الألعاب التعليمية الرقمية ومتعة التعلم عند تلاميذ المدارس الأساسية، وخلصت إلى أن هذه الألعاب تعزز الدافعية والمشاركة، مع دور البيئة الرقمية المدرسية كعامل يقوّي هذه العلاقة.

وبتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بمحور "متعة التعلم": يتضح ما يلي

- استخدمت معظم الدراسات استراتيجيات تدريسية نشطة وحديثة بوصفها متغيرًا مستقلًا داخل تصميمات تجريبية أو شبه تجريبية بهدف تعزيز متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد سعت دراسة (البنا، ٢٠٢١) إلى تحسين استمتاع تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالتعلم من خلال استراتيجية مشابهة، بينما تناولت دراسة (سلطان، ٢٠٢٣) استراتيجية "حوض السمك" باعتبارها أداة تفاعلية ناجحة لتحسين المتعة ومهارات التفكير، وهو ما يؤكد تنوع الأساليب التي أثبتت فعاليتها في تحقيق الهدف نفسه.
- اتفقت هذه الدراسات على فعالية الدمج بين الوسائط التعليمية البصرية، والأنشطة الصفية التفاعلية في تعزيز دافعية المتعلمين، وزيادة مشاعر المتعة، والانجذاب نحو الموقف التعليمي، كما أوضحت أن هذه المتعة ترتبط بزيادة

المشاركة، وتحقيق نوع من التفاعل الوجداني، والمعرفي، مما يُسهم في تحسين جودة نواتج التعلم، وقد ظهر هذا التأثير الإيجابي في بيئات متنوعة، بما في ذلك البيئات الخاصة بذوي الاحتياجات، كما في دراسة البنا، وفي الفصول العامة، كما في دراسة سلطان.

- تنوعت عينات ومجتمعات الدراسة بين تلاميذ التعليم العام، وتلاميذ من ذوي الإعاقات العقلية البسيطة، كما اختلفت السياقات الثقافية والجغرافية؛ حيث طبقت بعض الدراسات في مصر (البنا، سلطان)، مما يعكس قابلية تعميم النتائج على سياقات تعليمية متعددة، كذلك فإن بعض الدراسات مثل: (*Utkugün, 2023*) ركزت على وجهات نظر المعلمين، مما أضاف بُعدًا تطبيقيًا، ومهنيًا مهمًا.
- تنوعت أيضًا المجالات التعليمية والوسائل المستخدمة، بين استخدام المتاحف الافتراضية (*Utkugün*، معابرة وعبيدات، ٢٠٢٣)، والألعاب الرقمية التعليمية (*Li et al., 2024*)، مما يشير إلى مرونة كبيرة في تطبيق وسائل تعزيز المتعة التعليمية، وتكاملها مع البيئة الصفية، والرقمية، وقد أظهرت النتائج قدرة هذه الوسائل على تعزيز الفضول، وزيادة الدافعية، وتحقيق ارتباط أعمق بين المتعلم والمحتوى.
- يتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في اهتمامه بتنمية متعة التعلم بوصفها هدفًا تربويًا مهمًا، يعزز الانخراط، ويُحسّن نواتج التعلم، كما يتقاطع معها في توظيف استراتيجيات حديثة، مثل: البيئة التفاعلية، أو الرقمية، والأنشطة الصفية المحفزة، ويشترك مع دراسة (البنا، ٢٠٢١) في استهداف تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما يلتقي مع دراسة (سلطان، ٢٠٢٣) في محاولة ربط المتعة بمهارات معرفية مثل: التفكير، ومعالجة المعلومات.
- بينما يتميز البحث الحالي بتركيزه على المرحلة الابتدائية الأزهرية، وهي فئة تعليمية لم تحظَ باهتمام مباشر في الدراسات السابقة، كما أنه لا يقتصر على تنمية المتعة فحسب، بل يدمج بينها، وبين المهارات الحياتية، داخل محتوى متخصص هو الدراسات الاجتماعية، وهو ما يُضفي طابعًا تكامليًا مميزًا، كذلك ينفرد البحث بدمج "التعلم القائم على التحدي" كاستراتيجية رئيسة، بينما استخدمت الدراسات السابقة استراتيجيات متفرقة.
- وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في صياغة خلفيته النظرية، وتحديد الوسائل التربوية، والتقنية المناسبة؛ لتعزيز متعة التعلم، وتصميم الأدوات، التي تقيس الأثر الشعوري، والسلوكي للمتعلمين، كما دعّم اختياره للمنهج شبه التجريبي، وتحديد أدوات التحليل المناسبة، ويمثل استجابة مباشرة لدعوات تلك الدراسات نحو تعميم التجريب على بيئات جديدة، كالتعليم الأزهري، أو المراحل الابتدائية الأولية.

• **رابعًا: دور معلم الدراسات الاجتماعية في تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

يؤدي معلم الدراسات الاجتماعية دورًا جوهريًا في تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ نظرًا لطبيعة المادة، التي تتعامل مع مفاهيم الحياة اليومية، والمجتمع، والتاريخ، والهوية الوطنية، وتبدأ مسؤوليته بتصميم بيئة صفية تعليمية محفزة، تقوم على التفاعل، والمشاركة؛ حيث يُتيح للتلاميذ التعبير عن أفكارهم، وربط ما يتعلمونه بحياتهم الواقعية، مما يُكسب التعلم معنى شخصيًا، ويولّد شعورًا بالانتماء، والمتعة، كما يُسهم المعلم في إثارة دافعية التلاميذ من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة، مثل: التعلم القائم على التحدي، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والقصص التاريخية المصورة، التي تحوّل المحتوى النظري إلى تجارب تعليمية جذابة، وممتعة.

وعلى المستوى النفسي، يظهر دور المعلم في بناء علاقة آمنة وإيجابية مع التلاميذ، تقوم على التشجيع والتقدير واحترام الفروق الفردية، مما يُشعر التلميذ بالقبول والثقة بالنفس، كما أن قدرة المعلم على تنويع أساليب العرض - باستخدام الوسائط المتعددة، والخرائط، والمجسمات، والأنشطة العملية – تساهم في كسر الروتين وتجنب الملل، ما يعزز من المتعة والانخراط في التعلم، ولا يقتصر دور المعلم على الجانب الأكاديمي فقط، بل يشمل أيضًا تقديم الدعم الوجداني من خلال التغذية الراجعة المحفزة، ومعالجة مشكلات التعلم بأساليب مرنة، وتحفيز التلاميذ على المبادرة والابتكار، مما يُرسّخ لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية ويجعل من التعلم تجربة مبهجة وملهمة، ومن ثم فإن معلم الدراسات الاجتماعية الفعال هو ذلك الذي يجمع بين الإعداد العلمي العميق، والفهم النفسي للمتعلم، والقدرة على تكييف المحتوى ليتماشى مع ميول التلاميذ وقدراتهم، بما يضمن تحقيق متعة التعلم كأحد أهداف التربية الحديثة.

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث، ومنها دراسة السيد (٢٠٢٠، ٢٥٤)، ودراسة محمد (٢٠٢١، ٢٨٩ -٢٩٠)، والسيد وآخرون (٢٠٢٢، ٩٤ -٩٥) على ضرورة توافر عدة شروط لتحقيق متعة التعلم خلال عملية التدريس، وهي:

- يجب أن يمتلك المعلم قدرات تمكنه من اكتشاف ميول، واحتياجات، وخصائص التلاميذ، مع تشجيعهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وكفائتهم الذاتية.
- أن يوفر المعلم مناخًا تعليميًا يشجع على الاستقلالية، ويكون محفزًا للتعلم، ليقوم بدور الموجه، والمشرف بشكل يعزز العلاقة الإيجابية بينه، وبين تلاميذه.
- القيام بالرحلات والزيارات الميدانية فيزداد ارتباط التلميذ ببيئته المحيطة به، ويتخلص من الجو التقليدي للفصل، مما يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلا وحيوية.
- يجب إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الأنشطة التعليمية المحببة لهم، والمساهمة في حل المشكلات اليومية، التي ترتبط بواقعهم، ويعزز هذا الشعور من إحساسهم بالانتماء ويعكس أثرًا إيجابيًا على سلوكهم، وأفكارهم.

- مراعاة الفروق الفردية، والتنويع في المهام والأنشطة لتناسب قدرات واهتمامات كل تلميذ، مما يتيح للجميع فرصة الاستمتاع بالتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال.

وتتمثل أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تحقيق متعة التعلم فيما يلي:

- تقديم المحتوى في سياق واقعي قريب من حياة التلميذ: يُعد ربط الدروس بالمواقف الحياتية الواقعية أحد أهم الأدوات، التي يستخدمها المعلم؛ لإضفاء المتعة على التعلم؛ فعندما يشعر التلميذ أن ما يتعلمه يرتبط بحياته اليومية، كالحديث عن موقع قريته على الخريطة، أو عن القيم التاريخية في مجتمعه، تتولد لديه رغبة حقيقية في الفهم، والمشاركة، ويسهم هذا النوع من التوظيف الواقعي في كسر الحاجز النفسي بين التلميذ، والمحتوى، ويمنحه شعورًا بأن المعرفة ليست بعيدة، أو نظرية، بل يمكن أن يعيشها، ويطبّقها.
- استخدام استراتيجيات تدريس تفاعلية: يعتمد معلم الدراسات الاجتماعية الفعّال على استراتيجيات تدريس قائمة على التفاعل، والمشاركة النشطة للتلاميذ، مثل: التعلم القائم على التحدي، لعب الأدوار، العصف الذهني، والمشروعات الصغيرة، ولا تكتفي هذه الأساليب بنقل المعرفة، بل تجعل المتعلم يكتشفها بنفسه، مما يولد لديه إحساسًا بالإنجاز، والمتعة، كما أن تلك الاستراتيجيات تحفّز التفكير الناقد، والتعاون، وتساعد على ترسيخ المفاهيم في ذهن التلميذ بشكل مشوّق.
- تنويع الوسائط التعليمية: اللجوء إلى استخدام أدوات تعليمية متعددة الوسائط مثل: الفيديوهات، الخرائط الرقمية، النماذج المجسمة، والصور التوضيحية، يسهم في تحفيز الحواس، وتنشيط الانتباه لدى التلاميذ، مما يزيد من التفاعل الحسي، والمعرفي؛ فالتلميذ في هذه المرحلة يميل إلى الصورة، والصوت، والحركة أكثر من النصوص المجردة، لذلك يخلق تنوع الوسائط بيئة تعلم ممتعة، وغنية.
- بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ: معلم الدراسات الاجتماعية الناجح لا يُقدم المحتوى فقط، بل يبني جسرًا من الثقة، والاحترام المتبادل مع تلاميذه؛ فالعلاقة الجيدة مع المعلم تُشعر التلميذ بالأمان النفسي، وتشجعه على المشاركة، والتعبير، وتجعله أكثر تقبلاً للمعلومة، وتُعد هذه العلاقة التربوية الإيجابية في حد ذاتها مصدرًا لمتعة التعلم، لأنها تجعل التلميذ يحب من يُعلمه، وبالتالي يحب ما يُعلّم.
- التحفيز، والتشجيع المستمر: يلعب المعلم دورًا كبيرًا في توليد الحماس، والرغبة لدى التلميذ من خلال الكلمات الإيجابية، وتقدير الجهود المبذولة، وتقديم التغذية الراجعة البناءة، وتعزز هذه الممارسات المشاعر الإيجابية المرتبطة بالإنجاز، وتجعل التلميذ يشعر أن جهوده مقدّرة، مما يزيد من دافعيته، واستمتاعه بالعملية التعليمية
- تنظيم أنشطة صفية، ولا صفية مشوقة: يمكن للمعلم أن يربط المحتوى الدراسي بأنشطة تطبيقية داخل الصف، وخارجه، مثل تصميم معرض تراثي،

أو القيام برحلة تعليمية إلى موقع أثري، أو تنظيم مسابقة معلومات تاريخية، وتُعد هذه الأنشطة فرصًا تعليمية، غير مباشرة تعزز محتوى المادة بطريقة عملية مشوقة، وتكسر الروتين، وتفتح آفاقا أوسع أمام التلميذ؛ للاندماج، والاستمتاع.

- **خامسًا: دور التعلم القائم على التحدي في تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

يُعد التعلم القائم على التحدي (Challenge-Based Learning - CBL) أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تتوافق بفعالية مع الخصائص النمائية والمعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لما يوفره من فرص تعليمية محفزة تُنمّي الحافز الداخلي، وتُعزز الانخراط الوجداني والعقلي، وتُضفي طابعًا ممتعًا على المواقف التعليمية. وتتمثل إحدى أبرز سماته في أنه يضع التلميذ في مركز الحدث التعليمي، حيث يواجه "تحديًا واقعيًا" يُثير فضوله، ويستدعي منه التفكير والاكتشاف والمشاركة الجماعية، مما يُحول التعلم من عملية تقليدية إلى تجربة حيوية مفعمة بالتفاعل والتشويق، ونتيجة لذلك تزداد مستويات الحماس والاستمتاع بالتعلم لدى التلاميذ بصورة ملحوظة.

ويسهم في تنشيط البعد الوجداني لمتعة التعلم، إذ تُقدَّم للتلاميذ مواقف تعليمية تتصف بالغموض والتشويق، وتستند إلى مشكلات واقعية، مما يُثير مشاعر الإثارة والانجذاب نحو المهمة التعليمية، هذا الانجذاب لا يُحفز التلميذ على الاستمرار فحسب، بل يعزز مشاعر الانتماء إلى الفصل الدراسي، وهو من العناصر الجوهرية لمتعة التعلم.

كما يُعزز التعلم القائم على التحدي من البعد المعرفي؛ إذ يدفع التلميذ إلى البحث، والاستقصاء، وربط المعرفة النظرية بتجارب واقعية من حياته اليومية، وهذا النمط من التعلم لا يُقدم المعرفة بصورة جاهزة، بل يجعل التلميذ جزءًا من عملية إنتاجها، مما يزيد من فهمه العميق للمحتوى، ويُشبع حاجته العقلية إلى الفهم، وهي من أهم مظاهر المتعة الفكرية التي ترتبط بالنجاح المعرفي.

ومن ناحية أخرى، يُسهم في تحفيز السلوك النشط لدى التلاميذ، إذ لا يقتصر دورهم على التلقي السلبي، بل يتحولون إلى باحثين فاعلين ومنتجين للمعرفة، ويُولّد لديهم هذا الانخراط العملي في الأنشطة التعليمية شعورًا بالنجاح الشخصي والإنجاز الذاتي، وهو ما يُعزّز البعد السلوكي لمتعة التعلم، حيث يربط التلميذ بين الجهد المبذول والنتيجة المحققة، ما يدفعه إلى مزيد من التفاعل والمشاركة. أما على المستوى الاجتماعي والبيئي، فإن التعلم القائم على التحدي يوفر بيئة صفية تفاعلية قائمة على التعاون والاحترام المتبادل؛ إذ يعتمد على العمل الجماعي الذي يشعر فيه المتعلم بالتقدير والانتماء والثقة. ونتيجة لهذا التفاعل الآمن، يجد التلميذ فرصة حقيقية للتعبير عن آرائه دون خوف أو توتر، وهو ما يُعزز من الانفتاح العاطفي والثقة بالنفس، ويُشكل أساسًا مهمًا لبيئة تعلم ممتعة وغنية بالتجارب الإنسانية.

ولا يمكن إغفال أهمية ربط التعلم بحياة التلميذ الواقعية، وهو ما يُعدّ من الركائز الأساسية في التعلم القائم على التحدي؛ فالمهام التعليمية تُصاغ حول مشكلات حقيقية من بيئة التلميذ ومجتمعه، ما يمنحه شعورًا بأن ما يتعلمه ذو قيمة وجدوى، ويعزّز هذا التداخل بين الحياة المدرسية والحياة اليومية لديه الإحساس بالمعنى، ويمنحه دافعًا حقيقيًا للاستمرار في التعلم، وهو ما تؤكده الدراسات بوصفه أحد الشروط الجوهرية لتحقيق متعة التعلم في أي سياق تربوي، وفي نفس الوقت يمثل توظيف التعلم القائم على التحدي في مادة الدراسات الاجتماعية أداة فعالة لتنمية متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

- ربط المحتوى بالواقع الحي: يُسهم في تقديم موضوعات المادة بأسلوب يرتبط مباشرة بحياة التلاميذ اليومية، وذلك من خلال طرح مشكلات مجتمعية حقيقية مثل التلوث البيئي، الهجرة الداخلية، أو الأمن الغذائي، ومطالبة التلاميذ بتحليلها واقتراح حلول لها، ويعزز هذا الربط الشعور بالمعنى، ويُشعر التلميذ بأن ما يتعلمه له صدى حقيقي في مجتمعه، مما يزيد من دافعيته ومتعة تعلمه.
- استخدام الوسائط المتعددة والتقنية: تُستخدم الوسائط الرقمية كالفيديوهات القصيرة، الخرائط التفاعلية، الأفلام الوثائقية، والصور من البيئة المحلية لتقديم المفاهيم الجغرافية أو التاريخية بأسلوب بصري حيوي، وهذا الأسلوب لا يكتفي بجذب الانتباه، بل يُساعد في ترسيخ المعلومات من خلال التفاعل، ويجعل التعلم أكثر متعة وارتباطًا بالخبرة الحسية.
- تنظيم التعلم في شكل مشروعات جماعية: يمكن تحويل محتوى الدرس إلى مشروع تطبيقي يُنفذه التلاميذ في مجموعات، مثل تصميم حملة توعوية بيئية، أو إعداد مجسم لقرية مثالية تحتوي على خدمات متكاملة، ويعزز هذا التنظيم من مهارات التعاون والعمل الجماعي، ويُنمّي لديهم الشعور بالمسؤولية والانخراط الفعلي في المهمة التعليمية، مما يجعل التعلم نشاطًا حيًا مشوقًا.
- إشراك التلاميذ في اختيار التحدي: عند السماح للتلاميذ بالمشاركة في اختيار التحدي الذي سيتم العمل عليه، يشعرون بامتلاكهم للتجربة التعليمية، ويُنمّي هذا الإشراك لديهم الإحساس بالتمكين والانتماء، ويُحوّلهم من متلقين إلى شركاء في بناء المعرفة، وهو ما يُعد من العوامل الأساسية لخلق بيئة تعليمية ممتعة ومحفّزة.
- تنويع الأدوار داخل الفريق: يُراعى في توزيع المهام داخل كل مجموعة أن تتنوع الأدوار بما يتناسب مع اهتمامات وميول كل تلميذ؛ فهناك من يُفضّل أن يكون باحثًا، أو مصممًا، أو متحدثًا، أو كاتبًا للتقارير، ويُساعد هذا التنوع كل تلميذ على إبراز نقاط قوته، ويُشعره بالنجاح الشخصي، مما يُعزز شعوره بالمتعة والإنجاز في أثناء تنفيذ التحدي.

- تحويل التقييم إلى جزء من التحدي: بدلًا من أن يكون التقييم إجراءً منفصلًا وتقليديًا، يمكن إدماجه في ختام النشاط من خلال عرض التلاميذ لنتائجهم في شكل عروض تقديمية، أو ملصقات، أو تمثيلات درامية. هذا النوع من التقييم يجعل التلميذ يرى ثمرة جهده أمام الآخرين، ويمنحه شعورًا بالاعتزاز والفخر، مما يحوّل التقييم نفسه إلى تجربة ممتعة.

• إجراءات تجربة البحث وأدواته

• **أولًا: منهج البحث:**

استخدم البحث ما يلي:

- المنهج الوصفي: في إعداد الإطار النظري للبحث، وبناء التصور المقترح لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس وحدتي: (الملامح الطبيعية لبلدي مصر – الموارد الطبيعية لبلدي مصر)، وكذلك في إعداد أدوات البحث الخاصة بقياس المهارات الحياتية ومتعة التعلم.
- المنهج شبه التجريبي: وذلك لقياس أثر المتغير المستقل (التعلم القائم على التحدي) على المتغيرين التابعين، وهما: تنمية المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

• **ثانيًا: متغيرات البحث:**

- المتغير المستقل: استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- المتغيرات التابعة: تنمية بعض المهارات الحياتية، تحقيق متعة التعلم.

• **ثالثًا: إعداد قوائم البحث:**

١) إعداد قائمة بالمهارات الحياتية

لما كان أحد الأسئلة الفرعية للبحث هو: " ما المهارات الحياتية الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية؟ فقد تم إعداد قائمة بالمهارات الحياتية وفق الإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من قائمة المهارات الحياتية: تحديد المهارات الحياتية الأساسية والفرعية التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وذلك من وجهة نظر مجموعة من الخبراء والمتخصصين.
- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، وخاصة تلك التي تناولت تصنيفات المهارات الحياتية بوجه عام، مثل تصنيف منظمة الصحة العالمية(*WHO*) ، وتصنيف منظمة اليونيسيف، بالإضافة إلى تصنيفات أكاديمية متعددة، كما تم الرجوع إلى طبيعة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، وأهدافها، وخصائص تلاميذ هذه المرحلة العمرية، وهو ما أسهم في تحديد المهارات الأكثر مناسبة لطبيعة التلاميذ والمحتوى.

- تحليل محتوى الوحدتين الدراسيّتين: تم إجراء تحليل علمي لمحتوى الوحدتين المستهدفتين من منهج الدراسات الاجتماعية، وهما وحدة "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" ووحدة "الموارد الطبيعية لبلدي مصر"، بهدف استخلاص المؤشرات الدالة على المهارات الحياتية التي يمكن تنميتها من خلال الأنشطة والتحديات المرتبطة بمضمون كل وحدة، وقد ساهم هذا التحليل في تحديد طبيعة المواقف التعليمية التي تتيح للتلاميذ ممارسة مهارات مثل حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، والتعاون، والتواصل الفعّال، بما يتوافق مع فلسفة التعلم القائم على التحدي.
- إعداد قائمة المهارات الحياتية في صورتها الأولية: في ضوء التحليل السابق، تم إعداد قائمة أولية شملت خمس مهارات حياتية رئيسية يُتوقع أن يسهم التعلم القائم على التحدي في تنميتها، وهي: اتخاذ القرار البيئي، وحل المشكلات الجغرافية، والتعاون في تنفيذ المشاريع، والتفكير النقدي في تحليل الموارد، والتواصل الفعّال في عرض النتائج، وقد تم اشتقاق هذه المهارات بناءً على ارتباطها بمحتوى وحدتي الدراسة، وقابليتها للملاحظة والقياس.
- ضبط القائمة من خلال التحكيم: تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس(٧)، وطلب منهم مراجعتها من حيث شمولها للمهارات المناسبة لمستوى التلاميذ، ووضوح الصياغة، ومدى ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية، وقد أبدى المحكمون عددًا من الملاحظات البنّاءة، شملت تعديل بعض الصياغات وإعادة ترتيب المهارات، وتم الأخذ بهذه الملاحظات عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.
- إعداد الصورة النهائية للقائمة: استنادًا إلى نتائج التحكيم والتعديلات المقترحة، تم إعداد الصورة النهائية لقائمة المهارات الحياتية، والتي تضمنت خمس مهارات رئيسة تمثل اتجاهات حياتية متنوعة (بيئية، اجتماعية، فكرية)(٨)، يمكن ملاحظتها وقياسها في ضوء طبيعة الأنشطة المعتمدة على التعلم القائم على التحدي، وتم اعتماد هذه القائمة كأساس علمي لبناء أدوات القياس الميدانية في البحث.

٢)**إعداد قائمة بأبعاد متعة التعلم**:

لما كان أحد الأسئلة الفرعية للبحث (ما أبعاد متعة التعلم الواجب مراعاتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد القائمة، في ضوء الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من قائمة أبعاد متعة التعلم: تمثل الهدف في بناء قائمة تتضمن الأبعاد الأساسية لمتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بحيث تُستخدم لاحقا في إعداد أداة قياس مناسبة (مقياس) تقيس مدى تحقق تلك الأبعاد داخل الموقف التعليمي عند تطبيق استراتيجية التعلم القائم على التحدي.

---

[٧] ملحق(٤) قائمة السادة المحكمين على مواد وأدوات البحث.
[٨] ملحق(٥) قائمة المهارات الحياتية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: بالرجوع إلى عدد من المراجع التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم متعة التعلم، سواء من منظور نظري أو تطبيقي، إضافة إلى الأبحاث المرتبطة باستراتيجيات التدريس النشطة والموجهة نحو المتعلم، كما تم الرجوع إلى خصائص تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وأهداف منهج الدراسات الاجتماعية، وطبيعة البيئة الصفية لهذه المرحلة.
- تحليل طبيعة المواقف التعليمية المستهدفة: تمت مراجعة وتحليل الأنشطة التعليمية والتحديات المضمنة في الوحدتين الدراسيّتين المستهدفتين، بهدف تحديد الجوانب التي تؤثر بشكل مباشر في إكساب التلاميذ الشعور بالمتعة والارتباط بالموقف التعليمي.
- إعداد قائمة أبعاد متعة التعلم في صورتها الأولية: بناءً على ما سبق، تم إعداد قائمة أولية شملت ستة أبعاد رئيسية تمثل ركائز أساسية لمتعة التعلم كما حددتها الأدبيات الحديثة، وهي: الأنشطة التعليمية، أدوار التلاميذ، الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الدافعية الذاتية للتعلم، والبيئة الصفية الداعمة، وقد تم وضع مؤشرات إجرائية لكل بُعد بما يُسهل ملاحظته وقياسه ميدانيًا.
- عرض القائمة على المحكمين: تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وطلب منهم تقييم مدى ملاءمة الأبعاد المقترحة لطبيعة المرحلة العمرية، وارتباطها الحقيقي بمتعة التعلم، ووضوح صياغتها الإجرائية، وقد أبدى المحكمون عددًا من المقترحات الجوهرية التي تم أخذها بعين الاعتبار، مع إجراء بعض التعديلات اللفظية والتنظيمية على ترتيب الأبعاد وصياغة المؤشرات.
- إعداد الصورة النهائية للقائمة: في ضوء نتائج التحكيم، تم إعداد الصورة النهائية لقائمة أبعاد متعة التعلم(٩)، والتي تضمنت ستة أبعاد مترابطة تعكس تفاعل التلاميذ مع الموقف التعليمي ومشاعرهم الإيجابية تجاهه، وتم اعتماد هذه القائمة كأساس لبناء أداة القياس الخاصة بمتعة التعلم في التطبيق الميداني للبحث.

- **رابعًا: إعداد تصور مقترح لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر" لتنمية المهارات الحياتية ومتعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري**

لما كان أحد أسئلة البحث (ما التصور المقترح لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس وحدتي (وحدة "الملامح الطبيعية لبلدي مصر". وحدة "الموارد الطبيعية لبلدي مصر) لتنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟)

---

[٩] ملحق(٦) قائمة أبعاد متعة التعلم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

تم إعداد هذا التصور المقترح استنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة والبحوث التربوية ذات الصلة بالتعلم القائم على التحدي، وتنمية المهارات الحياتية، وتحقيق متعة التعلم، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، كما تم الاسترشاد بالأدبيات التي تناولت خصائص تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأهداف مادة الدراسات الاجتماعية في التعليم الأزهري.وقد هدف هذا التصور إلى تقديم نموذج إجرائي يوجه المعلمين نحو تفعيل استراتيجية التعلم القائم على التحدي في تدريس محتوى وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر"، وذلك من خلال تحويل المحتوى الجغرافي إلى مواقف تعليمية محفزة على الاكتشاف والتفكير، وتعزيز مهارات التلاميذ الحياتية، وتهيئة بيئة صفية داعمة لمتعة التعلم، وتضمن التصور ما يلي:

١) **إعداد كراسة الأنشطة التعليمية**:

في ضوء طبيعة التعلم القائم على التحدي، ووفقًا لأهداف البحث التي تستهدف تنمية المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، تم إعداد كراسة أنشطة تعليمية تغطي موضوعات الوحدتين المستهدفتين، وهما: وحدة "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" ووحدة "الموارد الطبيعية لبلدي مصر".

وقد رُوعي عند إعداد الأنشطة التعليمية عدد من الاعتبارات التربوية، تمثلت في ضرورة ارتباط الأنشطة بمحتوى الوحدتين الدراسيّتين وبأهداف الوحدتين، وأن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ العمري والتعليمي، ومراعية للفروق الفردية بينهم، كما تم التأكد من أن تكون هذه الأنشطة مُحفزة لدافعية التلاميذ نحو الإنجاز، قابلة للتطبيق في ضوء الإمكانات المتاحة داخل البيئة المدرسية، ومترابطة مع المنهج الأزهري من حيث الدمج بين الجوانب النظرية والتطبيقية(١٠).

٢) **إعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر" وفق التعلم القائم على التحدي**:

في ضوء توجه البحث إلى توظيف التعلم القائم على التحدي لتدريس محتوى الدراسات الاجتماعية، لتنمية المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، تم إعداد دليل المعلم كأداة تنظيمية وإرشادية تساعد في تفعيل التعلم القائم على التحدي بصورة منهجية وتطبيقية داخل الفصل الدراسي، وقد تم إعداد هذا الدليل وفق إجراءات تربوية منظمة كما يلي:

- تحديد الهدف من إعداد دليل المعلم: تمثّل الهدف من إعداد الدليل في تقديم مرجع تطبيقي متكامل يُعين المعلم على تنفيذ محتوى الوحدتين المستهدفتين بما يتوافق مع مبادئ التعلم القائم على التحدي، ويُوجهه نحو أدواره الجديدة كمنسّق ومرشد ومُيسر لعملية التعلم النشط.
- تحليل محتوى الوحدتين: أجري تحليل نوعي ودقيق لمحتوى كل من وحدة "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" ووحدة "الموارد الطبيعية لبلدي مصر"،

[١٠] ملحق(٧) كراسة الأنشطة التعليمية المعدة وفق التعلم القائم على التحدي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

لاستخلاص المفاهيم الأساسية والقضايا الجغرافية والبيئية التي تصلح لبناء مواقف تعليمية تتضمن تحديات حقيقية قابلة للتناول من قبل التلاميذ.

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة: تم الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت خصائص التعلم القائم على التحدي، وأدوار المعلم والمتعلم فيه، واستراتيجيات التخطيط والتنفيذ، مما ساعد في بناء دليل يستند إلى أسس علمية معاصرة.
- تصميم محتوى الدليل وتحديد مكوناته: تضمّن الدليل عدة مكونات رئيسية: (١١)
  - ✓ مقدمة حول فلسفة التعلم القائم على التحدي؛ تعريفه، مميزاته، وأهميته في تنمية المهارات الحياتية.
  - ✓ تحديد الأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم في هذا النوع من التعلم.
  - ✓ توضيح أهداف كل وحدة من الوحدتين وتفصيل دروسها.
  - ✓ تقديم قائمة بالأنشطة والوسائل التعليمية المرتبطة بكل درس.
  - ✓ تحديد خطوات التدريس الخاصة بكل درس وفق مراحل تنفيذ التعلم القائم على التحدي.
- تصميم خطوات التدريس وفق مراحل التعلم القائم على التحدي: تم تصميم خطوات تنفيذ كل درس من دروس الوحدتين المستهدفتين في ضوء مراحل التعلم القائم على التحدي كما وردت في الأدبيات الحديثة، وخاصة النموذج الثلاثي الذي يتضمن (الاندماج – التقصي – التنفيذ). ويهدف هذا التصميم إلى تمكين التلاميذ من الانخراط النشط في المواقف التعليمية، من خلال التفاعل مع مشكلات واقعية، وبناء معارف ذات معنى، وتطبيقها عمليًا، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه" ما التصور المقترح لاستخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس وحدتي (الملامح الطبيعية لبلدي مصر، والموارد الطبيعية لبلدي مصر) لتنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟"

- **خامسًا: إعداد أداتي البحث: والتي شملت ما يلي:**

١) اختبار المهارات الحياتية:

قام الباحثان بإعداد اختبار المهارات الحياتية في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وفقًا للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: قياس مدى اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية المرتبطة بمحتوى وحدتي الدراسة، وهي: اتخاذ القرار البيئي، حل المشكلات الجغرافية، التعاون في تنفيذ المشاريع، التفكير النقدي في تحليل الموارد، التواصل الفعال في عرض النتائج.

" ملحق(٨) دليل المعلم لتدريس الدراسات الاجتماعية وفق التعلم القائم على التحدي.

- تحديد مهارات الاختبار: يشتمل الاختبار على خمسة من المهارات الحياتية الرئيسة، تم اختيارها استنادًا إلى طبيعة محتوى الوحدتين المستهدفتين، وارتباطها بالأهداف المعرفية والوجدانية والأدائية للمادة.
- تحديد نوع الأسئلة بالاختبار: اعتمد الباحثان على أسئلة الاختيار من متعدد، استنادًا إلى ما ورد في الأدبيات والدراسات التربوية الحديثة، لما لها من مزايا تربوية متعددة، منها: سهولة وسرعة التصحيح، إمكانية تحقيق درجات عالية من الصدق والثبات، قدرتها على تغطية جوانب متنوعة من محتوى الوحدتين.
- صياغة أسئلة الاختبار: استخدم الباحثان ترقيمًا متسلسلا (١، ٢، ٣...) لرؤوس الأسئلة، واعتمد الحروف الأبجدية (أ - ب - ج - د) للبدائل، وقد راعيا عند صياغة الفقرات ما يلي:
  - ✓ اتساقها مع محتوى وحدتي "الموارد الطبيعية" و"الملامح الطبيعية لبلدي مصر".
  - ✓ ملاءمتها لمستوى النمو العقلي واللغوي لتلاميذ المرحلة المستهدفة.
  - ✓ التنوع في مستويات التفكير، والتركيز على مهارات حياتية عملية.
- تصنيف أسئلة الاختبار: تم تصنيف فقرات اختبار المهارات الحياتية بما يعكس المهارات المستهدفة في البحث، مع مراعاة الوزن النسبي لكل مهارة وفق مدى تمثيلها في وحدتي الدراسة، ويُوضح الجدول التحليلي توزيع الأسئلة على المهارات الخمس، وأوزانها النسبية في الاختبار.

جدول (٢) أسئلة اختبار المهارات الحياتية وأوزانها النسبية

المهارة	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
اتخاذ القرار البيئي	١، ٤، ٦، ١٠، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٩	٨	٢٦,٧%
حل المشكلات الجغرافية	٢، ٧، ٩، ١٦، ٢٤، ٢٨	٦	٢٠,٠%
التعاون في تنفيذ المشاريع	٣، ١٤، ١٨، ٢٥	٤	١٣,٣%
التفكير النقدي في تحليل الموارد	٥، ٨، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٢، ٢٧	٧	٢٣,٣%
التواصل الفعّال في عرض النتائج	١٢، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٠	٥	١٦,٧%
المجموع		٣٠	١٠٠%

- صياغة تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة: تضمن الاختبار تعليمات واضحة للتلاميذ، وُضعت مباشرة بعد صفحة الغلاف، وتراعي ما يلي(توضيح هدف الاختبار، وعدد الأسئلة، ونوعها، تقديم نموذج مبسط يشرح للتلميذ طريقة اختيار الإجابة)، كما أُعدت ورقة إجابة مستقلة، تحتوي على بيانات التلميذ (الاسم – التاريخ – الدرجة)، وخصصت لتسجيل الإجابات فقط، بالإضافة إلى ذلك، صُمم مفتاح تصحيح خاص بالاختبار لتيسير عملية التصحيح وضمان الدقة.
- تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم اعتماد طريقة تصحيح مباشرة على النحو الآتي: تُمنح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وتُمنح صفر للإجابة الخاطئة أو غير المُجابة، وتجمع الدرجات لتحسب الدرجة الكلية (من ٣٠ درجة، حسب عدد الفقرات).

- عرض الصورة الأولية للاختبار علي السادة المحكمين: وقد تركزت ملاحظاتهم على:(دقة الصياغة اللغوية والوضوح، مناسبة الأسئلة لعمر التلاميذ، وضوح العلاقة بين كل سؤال والمهارة المقاسة، فعالية تعليمات الاختبار ووضوحها) وكان هناك اتفاق عام على مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ، مع اقتراح تعديل بعض البدائل لتصبح أكثر دقة وتمثيلًا للمواقف الحياتية، وفي ضوء تلك الملاحظات، أجرى الباحثان التعديلات المطلوبة، وتم اعتماد النسخة الأولية للاختبار لتطبيقها على العينة الاستطلاعية.
- التجربة الاستطلاعية لاختبار المهارات الحياتية: تم تطبيق الاختبار على عينة مماثلة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وذلك بهدف:
- حساب زمن تطبيق الاختبار: باستخدام متوسط إنهاء الإجابة لأسرع وأبطأ تلميذ، حيث تراوح الزمن بين ٤٧ دقيقة و٥٨ دقيقة، وبالتالي بلغ متوسط الزمن ٥٢.٥ دقيقة تقريبًا، وأضيفت خمس دقائق لشرح التعليمات، ليكون الزمن الإجمالي ٥٧ دقيقة.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار المهارات الحياتية: أظهرت التحليلات أن معاملات السهولة تراوحت بين (٠.٣٦ - ٠.٦٩) ، في حين تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٣١ - ٠.٦٤) وهو ما يُشير إلى توازن واضح في مستوى الفقرات، بما يضمن تدرجها وتنوعها بما يناسب قدرات التلاميذ.
- حساب معاملات التمييز لمفردات اختبار المهارات الحياتية: والتي تراوحت ما بين (٠.٣٢ - ٠.٦٨) ، ويدل ذلك على أن الفقرات تمتلك قدرة مناسبة على التمييز بين التلاميذ ذوي الأداء المرتفع والمنخفض، مما يعكس جودة الفقرات ووضوحها.
- حساب معامل ثبات اختبار المهارات الحياتية: للتأكد من ثبات الاختبار، استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية (*Split-Half Method*)، حيث قسمت الفقرات إلى نصفين متكافئين، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين، وأجري التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان–براون، وذلك من خلال برنامج *SPSS*، وتم التوصل إلي عدة نتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط والثبات لاختبار المهارات الحياتية

الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات
الاختبار ككل	٠.٨٢	٠.٩١

وتُشير هذه النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يجعله أداة مناسبة لتطبيقها في التجربة الأساسية.

- حساب معاملات صدق اختبار المهارات الحياتية: اعتمد الباحثان في حساب صدق الاختبار على طريقتين من أكثر الطرق شيوعًا:
  - ✓ الصدق الظاهري أو الصدق المنطقي *Face Validity* : عُرضت النسخة الأولية من الاختبار على عدد من المحكّمين، وذلك للتأكد من مدى

ملاءمة كل فقرة للمهارة المستهدفة، وقد أُجري التعديل على بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم، مما ساعد على زيادة صدق المحتوى.

- ✓ الصدق الإحصائي (الذاتي) *Intrinsic Validity* : تم احتساب الصدق الذاتي باستخدام معامل الثبات كما يلي:
- ✓ معامل الصدق الذاتي = √معامل الثبات
- ✓ وبتطبيق ذلك على اختبار المهارات الحياتية، ومع كون معامل الثبات بلغ ٠.٩٠، فإن معامل الصدق الذاتي يُساوي ٠.٩٥ تقريبًا.

- ◀◀ الصورة النهائية لاختبار المهارات الحياتية: بعد إجراء التحكيم والتجربة الاستطلاعية والتحليل الإحصائي للفقرات، أصبح اختبار المهارات الحياتية في صورته النهائية يتكوّن من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد(١٢)، ومتضمنًا ورقة إجابة خاصة به(١٣)، ومفتاح تصحيح(١٤).

٢- مقياس متعة التعلم:

- **الهدف من المقياس**:

قياس مستوى متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري عند دراستهم لمادة الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدي، وذلك من خلال الكشف عن مدى شعورهم الإيجابي تجاه الأنشطة التعليمية، والبيئة الصفية، ودور المعلم، والدافعية الذاتية، وغيرها من أبعاد المتعة داخل البيئة التعليمية.

- **تحديد أبعاد المقياس**:

صنفت مفردات المقياس إلى ستة أبعاد رئيسية تمثل أبرز جوانب الشعور بمتعة التعلم، ويندرج تحت كل بعد عدد من العبارات (الموجبة والسالبة)، على النحو التالي:

- ◀◀ الأنشطة التعليمية: ويتمثل في درجة اندماج التلميذ في الأنشطة الصفية واللاصفية المتنوعة، ومدى تفاعله معها واستمتاعه بأدائها.
- ◀◀ أدوار التلاميذ: ويتمثل في مدى مشاركة التلميذ في المواقف التعليمية وأخذ زمام المبادرة في اكتساب المعرفة، والشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية.
- ◀◀ الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس: ويشير إلى مدى تحفيز أسلوب المعلم للفضول والمشاركة الفكرية، ومدى تنوعه بما يتوافق مع خصائص المتعلمين.
- ◀◀ الوسائل التعليمية: ويشير إلى مدى جذب وانتفاع التلميذ بالوسائل والأدوات المستخدمة في التدريس، ومدى ملاءمتها لأهداف التعلم.
- ◀◀ الدافعية الذاتية للتعلم: ويتمثل في رغبة التلميذ في التعلم دون إجبار، وحرصه على الإنجاز، والبحث عن المعلومات من تلقاء نفسه.

---

[١٢] ملحق(٩) اختبار المهارات الحياتية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.
[١٣] ملحق(١٠) ورقة إجابة اختبار المهارات الحياتية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.
[١٤] ملحق(١١) مفتاح تصحيح اختبار المهارات الحياتية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

- البيئة الصفية الداعمة: وتتمثل في شعور التلميذ بالراحة والانتماء داخل الصف، وتوافر بيئة تعليمية مشجعة وداعمة خالية من التهديد.

• **صياغة مفردات المقياس**:

تم بناء مفردات المقياس في ضوء(أدبيات التعلم القائم على التحدي، وخصائص النمو لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومراجعة المقاييس السابقة المرتبطة بمتعة التعلم)، وقد رُوعي في صياغة العبارات ما يلي:

- التوازن بين العبارات الموجبة والسالبة.
- البعد عن الكلمات المطلقة أو العبارات متعددة المعاني.
- سهولة اللغة ووضوحها لتناسب أعمار التلاميذ.
- تضمين كل عبارة فكرة واحدة واضحة.
- الترتيب العشوائي للعبارات يجب أن تعطي العبارة فكرة متكاملة تتعلق بالموضوع محل القياس.
- تجنب الكلمات التي تشير للتعميم مثل (جميع، دائمًا، كل، غالبًا، ...).
- عدم تضمين العبارة أكثر من فكرة أو معلومة.

• **طريقة إعداد المقياس**:

تم استخدام مقياس ليكرت Likert الثلاثي في القياس، بحيث يعبّر التلميذ عن رأيه تجاه كل عبارة باختيار أحد البدائل:(موافق -غير متأكدٍ - غير موافق)، وذلك لسهولة تطبيقه، وحتى لا يستغرق التلاميذ وقتًا طويلا للإجابة على المقياس، وبالتالي يشعر التلاميذ بالملل، وتمثل الاستجابتان الأولى والثالثة القبول أو الرفض، أما الاستجابة الثانية (غير متأكد) فقد وضعت بغرض عدم إجبار التلميذ على القبول أو الرفض في حالة عدم قطعه برأي ما نحو العبارة.

• **بناء المقياس**:

بعد الانتهاء من صياغة العبارات، تم الحصول على الصورة الأولية للمقياس واشتمل على (٤٢) عبارة، منها (٢١) عبارة موجبة، و(٢١) عبارة سالبة، موزعة على أبعاد المقياس الستة، وتم تحويل استجابة التلميذ على كل عبارة من عبارات المقياس ببناء أوزان تقديرية وفقا لنوع العبارة، كما يتضح من الجدول التالي (٤).

جدول (٤) توزيع أرقام العبارات على كل بُعد من أبعاد مقياس متعة التعلم

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس ككل		المجموع
		العبارات الموجبة	العبارات السالبة	
١	الأنشطة التعليمية	٤، ١٠، ١١، ٢٧	١٩، ٢٦، ٣٨، ٤٠	٨
٢	أدوار التلاميذ	٥، ١٢، ٢٣، ٣٤	١٣، ٢٢، ٢٥، ٣٠	٨
٣	الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس	١٤، ٣٣، ٣٦، ٣٧	٢١، ٢٤، ٢٩، ٣٩	٨
٤	الوسائل التعليمية	١٧، ٢٠، ٣١	٣٢، ٣٥، ٤٢	٦
٥	الدافعية الذاتية للتعلم	١، ٣، ٢٨	٦، ٧، ٩	٦
٦	البيئة الصفية الداعمة	١٥، ١٦، ١٨	٢، ٨، ٤١	٦
	إجمالي العبارات			٤٢

• **تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس**:

رُوعِي في تقدير الاستجابات أن تتراوح بين (٣ - ١) بالنسبة للعبارات الموجبة، وبين (١ - ٣) بالنسبة للعبارات السالبة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٥) توزيع الدرجات على عبارات مقياس متعة التعلم

العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
الموجبة	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣

• **تعليمات المقياس**:

تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من المقياس لتوضح للتلميذ كيفية الاستجابة لعبارات المقياس، وقد رُوعي فيها أن تكون محددة ومبسطة وواضحة ومناسبة للتلاميذ، ومعرفة كيفية تسجيل الاستجابات.

• **التجربة الاستطلاعية لمقياس متعة التعلم**:

• **حساب صدق المقياس**:

• **الصدق الظاهري**:

تم حساب صدق مقياس متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري في صورته الأولية، باستخدام الصدق الظاهري (Face Validity)، من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكّمين لتقييم مفردات المقياس وفق مجموعة من المعايير العلمية، ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات المقياس:

جدول (٦)النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات مقياس متعة التعلم(ن = ١١)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لأجله.	٨٨.٧٠٪
٢	مدى ملاءمة الصياغة اللغوية لمستوى التلاميذ.	٩١.٣٠٪
٣	مدى تنوع المفردات وشمولها لأبعاد المتعة.	٨٩.٩١٪
٤	وضوح المفردات وسهولة تعليمات القياس.	٩٠.٧٢٪

يتضح من جدول (٦) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات مقياس متعة التعلم تراوحت بين (٨٨.٧٠٪) و(٩١.٣٠٪)، وهي نسب مرتفعة تشير إلى قبول صياغة العبارات، ودقتها في تمثيل الأبعاد المستهدفة، وقد أجريت التعديلات التي أشار بها المحكمون، ويُعد المقياس بذلك صالحا للتجربة الميدانية.

• **صدق الاتساق الداخلي**:

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات مقياس متعة التعلم بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بدرجة البُعد الذي تندرج تحته المفردة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وقد تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون، وأظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة قوية بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وهو ما يعكس صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي تُعد مفردات المقياس مقبولة إحصائيًا ويمكن

الاعتماد عليها، حيث بلغ عدد المفردات الإجمالي (٤٢) مفردة موزعة على ستة أبعاد، كما قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل بُعد من أبعاد مقياس متعة التعلم بالدرجة الكلية للمقياس، ويبيّن الجدول التالي معاملات الصدق البنائي للأبعاد:

جدول (٧): مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس متعة التعلم (ن = ٣٠)

البُعد	الأنشطة التعليمية	أدوار التلاميذ	الأسلوب التدريسي	الوسائل التعليمية	الدافعية الذاتية	البيئة الصفية	الدرجة الكلية للمقياس
الأنشطة التعليمية	١	٠,٧٨**	٠,٧٢**	٠,٦٩**	٠,٧٣**	٠,٧٥**	٠,٨١**
أدوار التلاميذ		١	٠,٧٠**	٠,٦٨**	٠,٧١**	٠,٧٦**	٠,٧٩**
الأسلوب التدريسي			١	٠,٦٩**	٠,٧٤**	٠,٧٧**	٠,٨٠**
الوسائل التعليمية				١	٠,٧٠**	٠,٧٣**	٠,٧٧**
الدافعية الذاتية					١	٠,٧٨**	٠,٨٢**
البيئة الصفية						١	٠,٨٣**

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٤٨ ، عند (٠,٠٥) = ٠,٣٤٩

◆ دال عند مستوى (٠,٠٥) ◆◆ دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وكذلك مع الدرجة الكلية، دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق البناء العام للمقياس واعتماده.

- حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات مقياس متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٧) لجميع العبارات، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى اتساق داخلي جيد بين مفردات المقياس، وتُعد هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يعكس الثبات المرتفع لأداة القياس، ويُعزز من صلاحيتها للاستخدام في التطبيق الميداني.
- حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس: قام الباحثان بحساب معامل ثبات الاتساق الزمني لمقياس متعة التعلم باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة من التلاميذ (ن = ٣٠) مرتين بينهما فاصل زمني قدره أسبوعين، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط بين التطبيقين.

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات (ن = ٣٠)

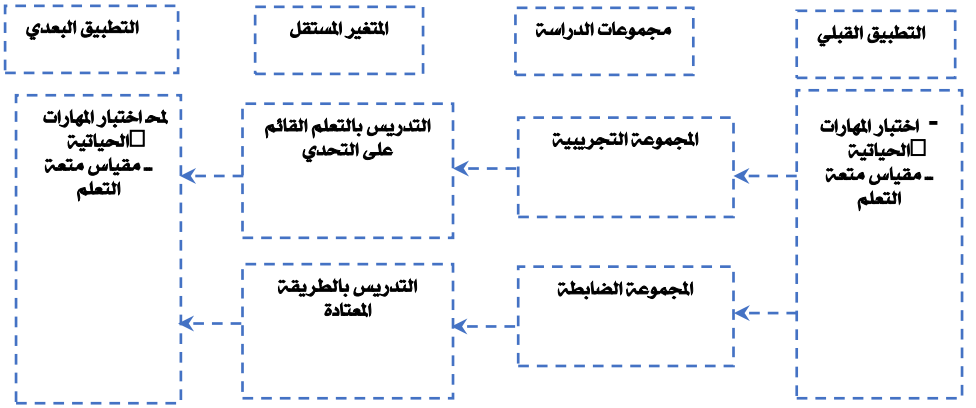
البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الأنشطة التعليمية	٢١,٣٣	٢,١٧	٢١,١٠	٢,٠٩	٠,٨٣
أدوار التلاميذ	٢٠,٨٥	٢,٠٦	٢٠,٦٧	٢,٠١	٠,٨١
الأسلوب التدريسي	٢٢,٧٠	٢,٢٣	٢٢,٤٣	٢,١٦	٠,٨٥
الوسائل التعليمية	١٩,٦٢	١,٨٩	١٩,٤٧	١,٨٤	٠,٨٨
الدافعية الذاتية	٢٠,١٢	٢,١٢	١٩,٩٨	٢,٠٧	٠,٨٦
البيئة الصفية	٢١,٤٥	٢,٠٤	٢١,٢٠	١,٩٧	٠,٨٧
الدرجة الكلية	١٢٥,٧٥	٧,٤٦	١٢٤,٨٥	٧,١٢	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠.٩٠)، وهو معامل مرتفع يدل على ثبات المقياس بمرور الوقت.

- حساب زمن المقياس : وبلغ ٤٠ دقيقة.
- الصورة النهائية لمقياس متعة التعلم: بعد إجراء التحكيم والتجربة الاستطلاعية والتحليل الإحصائي للفقرات، أصبح مقياس متعة التعلم في صورته النهائية يتكوّن من (٤٢) عبارة، بمجموع (١٢٦) درجة (١٥)، ومتضمنًا ورقة إجابة خاصة به(١٦)، ومفتاح تصحيح(١٧).

- **سادسًا: التصميم التجريبي للبحث:**

في ضوء أهداف البحث، وأسئلته، وفروضه، تم استخدام التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين: المجموعة الضابطة: تم تدريس وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر" من منهج الدراسات الاجتماعية باستخدام الطريقة المعتادة، والمجموعة التجريبية: تم تدريس نفس الوحدتين باستخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدي، ويهدف هذا التصميم إلى قياس فاعلية التعلم القائم على التحدي في تنمية بعض المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وقد تم تطبيق القياس القبلي على المتغيرات التابعة للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة، ثم أجري القياس البعدي بعد انتهاء تدريس الوحدتين؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق في النتائج بين المجموعتين في ضوء تلك المتغيرات، ويمكن التعبير عن التصميم التجريبي للبحث بالشكل التالي(٣):



شكل (٣) التصميم التجريبي للبحث

[١٥] ملحق(١٢) مقياس متعة التعلم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.
[١٦] ملحق(١٣) ورقة إجابة مقياس متعة التعلم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.
[١٧] ملحق(١٤) مفتاح تصحيح مقياس متعة التعلم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

- **سابعًا: إجراء التجربة الميدانية للبحث:**

مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

- **اختيار عينة البحث:**

تكوّنت عينة البحث من (٦٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري بمعهد (السعديين) بمحافظة الشرقية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية: (٣٠) تلميذًا، المجموعة الضابطة: (٣٠) تلميذًا، وقد تم تنفيذ التجربة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، وقد تم اختيار هذا المعهد نظرًا لـ: اطلاع الباحثان على طبيعة البيئة التعليمية والإدارية به، وجود علاقات إيجابية وتعاون مسبق مع معلمي الدراسات الاجتماعية بالمعهد، ما ساهم في تيسير تنفيذ التجربة في ظل الجدول الدراسي الرسمي دون الحاجة لتعديل أو تدخل إداري خارجي، وهو ما قد يكون صعبًا تحقيقه في مؤسسات تعليمية أخرى لا تتوفر فيها نفس درجة التعاون والدعم الإداري والتربوي.

- **تطبيق أداتي البحث قبليًا:**

تم تطبيق أداتي البحث قبليًا، والمتمثلتين في: (اختبار المهارات الحياتية المرتبطة بمحتوى الدراسات الاجتماعية، ومقياس متعة التعلم)، على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل بدء تنفيذ تجربة التدريس، وذلك بهدف ضبط المتغيّرات التابعة للبحث، والتأكد من تكافؤ المجموعتين قبليًا، وقد حرص الباحثان أثناء تنفيذ التجربة على تحييد تأثير المتغيّرات الدخيلة قدر الإمكان، من خلال ضمان تجانس أدوات القياس، واتباع إجراءات موحّدة في التطبيق، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي، تم استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لمقارنة متوسّطات درجات التلاميذ في كل من اختبار المهارات الحياتية، ومقياس متعة التعلم، كما سيتم عرضه في الجدولين التاليين.

جدول (٩) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار المهارات الحياتية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار البيئي	التجريبية	٣٠	٦٢،٤	١,٣٦	٠,٦٥٤	٠.٥١٦ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	٤،٠٣	١,٤٠		
حل المشكلات الجغرافية	التجريبية	٣٠	٤,٧٠	١,٢٠	٠,٥٣٠	٠.٥٩٨ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	٤,٥٣	١,٢٢		
التعاون في تنفيذ المشاريع	التجريبية	٣٠	٣,٦٦	١,٢٦	٠,٨٤٧	٠.٣٩٩ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	٣,٤٠	١,١٦		
التفكير النقدي في تحليل الموارد	التجريبية	٣٠	٣,٨٨	١,٣٤	٠,٦٠٦	٠.٥٤٧ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	٣,٦٨	١,٢٨		
التواصل الفعّال في عرض النتائج	التجريبية	٣٠	٤,١٢	١,٢٢	٠,٤٥٢	٠.٦٥٣ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	٣,٩٨	١,٢٦		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٢٠.٩٨	٢,٤٠	١,١٥	٠.٢٥٤ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	١٩,٩٤	٢،٣٥		

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق(٩): أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، حيث لم تتجاوز أي من القيم المحسوبة للقيمة الجدولية البالغة (٢.٣٧)، ولا حتى القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) والبالغة (١.٦٦)، وقد بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي ٢٠.٩٨ في الدرجة الكلية، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية ١٩.٩٤، أما قيمة (ت) المحسوبة فبلغت في الدرجة الكلية (١.١٥)، وتراوحت في المهارات الفرعية بين (٠.٤٥٢ إلى ٠.٨٤٧)، وهي جميعها أقل من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢.٣٧، مما تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار المهارات الحياتية، مما يدل على تجانس المجموعتين في المهارات المستهدفة.

جدول (١٠) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس متعة التعلم

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأنشطة التعليمية	التجريبية	٣٠	١٦,١٢	٢,٣٤	٠,٣٠٥	٠.٧٦١ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	١٦.٣٠	٢,٢٣		
أدوار التلاميذ	التجريبية	٣٠	١٥,٨٤	٢,٣٦	٠,٤٥٣	٠.٦٥٢ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	١٦,١٣	٢,٤٨		
الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس	التجريبية	٣٠	١٦,٣٥	٢,٦١	٠,٣٧٣	٠.٧١١ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	١٦	٢,٤٩		
الوسائل التعليمية	التجريبية	٣٠	١٦,٩٤	٤,٢٢	٠,٠٩٣	٠.٩٢٦ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	١٧,٠٤	٣,٨٥		
الدافعية الذاتية للتعلم	التجريبية	٣٠	١٦,٢٥	٢,٩	٠,٤٤٠	٠.٦٦٢ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	١٦,٥٨	٢,٧٢		
البيئة الصفية الداعمة	التجريبية	٣٠	١٦.٠٣	٢,٨٥	٠,٣٢٩	٠.٧٤٤ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	١٦,٥٦	٢,٧٨		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٩٧.٥٣	٧,٤٢	٠,٤٩٧	٠.٦٢١ (غير دالة)
	الضابطة	٣٠	٩٨.٦١	٦,٦١		

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٩٢، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٧١

يتضح من الجدول السابق(١٠): أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، حيث لم تتجاوز أي من القيم المحسوبة للقيمة الجدولية البالغة (٢.٣٩٢)، ولا حتى القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) والبالغة (١.٦٧١)، وقد بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٩٧.٥٣) في الدرجة الكلية، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٩٨.٦١) في الدرجة الكلية، أما قيمة النسبة التائية المحسوبة فقد بلغت (١.١٥) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠.٤٥٢ إلى ٠.٨٤٧) في الأبعاد الفرعية، وهي جميعها أقل من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) والبالغة (٢.٣٩٢)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المهارات، وهذا يُعد مؤشرًا على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس متعة التعلم.

• **تنفيذ التجربة الأساسية**:

تم تنفيذ التجربة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، حيث تم تدريس وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر" باستخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدي، وذلك من قِبل معلم الدراسات الاجتماعية بالمعهد الأزهري المستهدف، وتحت إشراف مباشر من الباحثان، مع الاستعانة بكراسة أنشطة تعليمية معدّة مسبقا في ضوء هذه الاستراتيجية، وقد حرص الباحثان أثناء تنفيذ التجربة على ما يلي:

- تزويد المعلم بدليل مُعد مسبقا لتوظيف التعلم القائم على التحدي، يتضمن مراحل التنفيذ والخطوات التعليمية والأنشطة التفاعلية، بالإضافة إلى كراسة الأنشطة الخاصة بالتلاميذ لتُستخدم أثناء المواقف الصفية.
- عقد جلسات تمهيدية للمعلم، لتوضيح أهداف الاستراتيجية، وشرح كيفية توظيف التحديات الصفية والأنشطة، وبيان دور المعلم كميسّر ودور التلاميذ كمبادرين.
- التأكيد على التزام المعلم بالخطة الزمنية والوحدات التعليمية المحددة، مع الالتزام بتنفيذ كل نشاط في الوقت المخصص له كما هو موضح في دليل المعلم.
- دعم بيئة التعلم التشاركي من خلال تشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية، والعمل التعاوني، واحترام أفكار الآخرين ومناقشتها داخل فرق العمل.
- تقديم الدعم الكامل للتلاميذ من خلال إجابة المعلم عن استفساراتهم أثناء تنفيذ أنشطة التحدي، وتوجيههم لحل المشكلات بأنفسهم، مما يعزز من مهاراتهم الحياتية المستهدفة.

• **بعض الانطباعات والملاحظات أثناء تنفيذ تجربة البحث**:

رصد الباحثان عددًا من الانطباعات والملاحظات المهمة خلال تنفيذ تجربة تدريس وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر" باستخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدي، والتي ساعدت على تحقيق أهداف البحث، ومن أبرز هذه الملاحظات:

- في بداية التجربة، لاحظ المعلم ضعف الحماس وغياب المبادرة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، نظرًا لاعتيادهم على أسلوب التعلم التقليدي القائم على التلقي السلبي، لكن مع مرور الوقت، ونتيجة لتوظيف أنشطة تحدّي حقيقية مرتبطة بمواقف حياتية وجغرافية من واقع البيئة المصرية، بدأ التلاميذ في التفاعل الإيجابي والمشاركة النشطة، خاصة مع تنوع التحديات المطروحة وملاءمتها لقدراتهم.
- أبدى بعض التلاميذ تخوفًا أوليًا من أدوات التقييم المستخدمة خلال التجربة، خشية أن ترتبط بنتائجهم المدرسية، وقد تمت طمأنتهم وتوضيح أن الغرض من أدوات البحث هو تحسين أساليب التعلم وتنمية مهاراتهم الشخصية وليس التقييم الأكاديمي التقليدي.

- لاحظ المعلم زيادة ملحوظة في تفاعل التلاميذ مع الأنشطة الصفية، حيث كثرت استفساراتهم، وتنوّعت آراؤهم، وتجلّى ذلك في:
  - ✓ اقتراح حلول لمشكلات جغرافية مرتبطة بالمحتوى.
  - ✓ التعاون داخل المجموعات لإنجاز مهام التحدّي.
  - ✓ التعبير الواضح عن الأفكار والنتائج أمام الزملاء.
  - ✓ اتخاذ قرارات منطقية في مواقف افتراضية ضمن الدروس.
- حظيت التجربة بدعم كبير من إدارة المعهد ومعلمي الدراسات الاجتماعية، الذين عبّروا عن تقديرهم لفكرة التحدي التعليمي، وساهموا في تهيئة بيئة صفية مشجعة ساعدت على تعزيز متعة التعلم لدى التلاميذ.
- في نهاية التجربة، أبدى تلاميذ المجموعة التجريبية رضاهم وسعادتهم بطريقة التعلم الجديدة، وأكدوا أنهم اكتسبوا مهارات مهمة في التفكير والتعاون وحل المشكلات والتواصل، كما شعروا بأن الدروس كانت ممتعة ومليئة بالتحديات المشوّقة التي جعلتهم أكثر اندماجًا وحبًا للمادة مقارنة بالطرق التقليدية.

- **تطبيق أداتي البحث بعديًا**:

بعد انتهاء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة من دراسة وحدتي "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر"، تم تطبيق أدوات البحث بعديًا، وذلك بالأسلوب نفسه الذي تم به التطبيق القبلي، من حيث الإجراءات والتنظيم وظروف التنفيذ، وقد شملت أدوات التطبيق البعدي كلا من: (اختبار المهارات الحياتية، ومقياس متعة التعلم)، وتم جمع استجابات التلاميذ تمهيداً لتحليلها إحصائيًا باستخدام الأساليب المناسبة؛ بهدف التعرّف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدي في تنمية المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

- "**نتائج البحث، وتفسيرها** "
- **أولاً: عرض النتائج المتعلقة باختبار المهارات الحياتية**:
- **التحقق من صحة الفرض الأول والذي نصَّ على أنه**: " **يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية**".

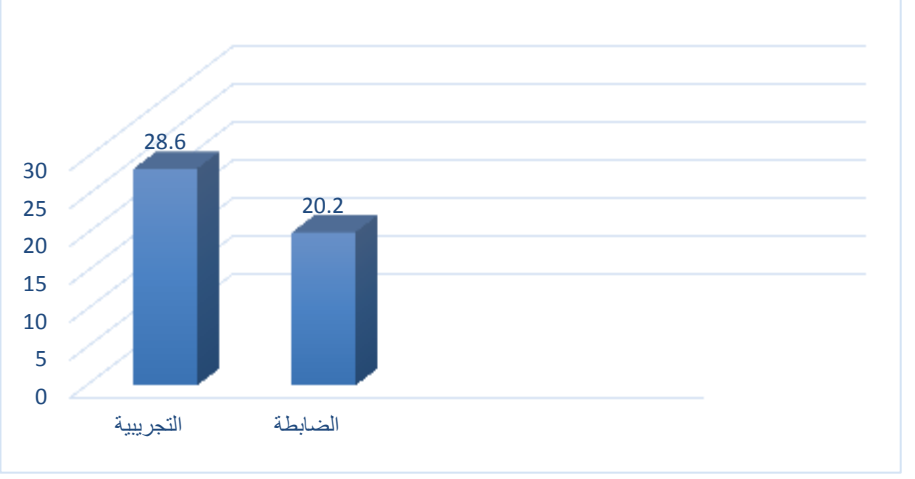
وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة بعديًا، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.19)، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار البيئي	التجريبية	٣٠	٥,٢	٠,٩	٦,٠٧	دال عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٤	١,٠		
حل المشكلات الجغرافية	التجريبية	٣٠	٦,١	١,١	٦,٠٤	دال عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٤,٢	١,٢		
التعاون في تنفيذ المشاريع	التجريبية	٣٠	٥,٨	٠,٨	٤,٥٥	دال عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٤,٥	١,٠		
التفكير النقدي في تحليل الموارد	التجريبية	٣٠	٥,٥	١,٠	٥,٣١	دال عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٩	١,١		
التواصل الفعّال في عرض النتائج	التجريبية	٣٠	٦,٠	٠,٩	٥,٨٧	دال عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٤,١	١,٢		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٢٨,٦	٢,٣	٩,٥٤	دال عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٢٠,٢	٣,١		

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

وبقراءة النتائج الموضحة بجدول (١١) تبين أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٢٨,٦) في الدرجة الكلية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٢٠,٢) في الدرجة الكلية، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٩,٥٤) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٤,٥٥، ٦,٠٧) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الحياتية، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (٤) التمثيل البياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الحياتية

- **التحقق من صحة الفرض الثاني والذي نصَّ على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المطبق قبليًا وبعديًا قبل تعرضهم للاستراتيجية وبعدها، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.19)، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المهارات الحياتية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار البيئي	القبلي	٣٠	٤.٦٢	٠,٩	٧,٤١	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٥,٢	٠,٩		
حل المشكلات الجغرافية	القبلي	٣٠	٤,٧	١,١	٧,٥٩	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٦,١	١,١		
التعاون في تنفيذ المشاريع	القبلي	٣٠	٣,٦٦	١,٠	٦,٧٢	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٥,٨	٠,٨		
التفكير النقدي في تحليل الموارد	القبلي	٣٠	٣,٨٨	١,٠	٧,١٣	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٥,٧	١,٠		
التواصل الفعّال في عرض النتائج	القبلي	٣٠	٤,١٢	٠,٩	٧,٨٥	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٦,٠	٠,٩		
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٢٠.٩٨	٢,٨	١٠,٢٩	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٢٨,٦	٢,٣		

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ودرجة حرية ٥٨ = ٢,٦٦، وعند (٠,٠٥) = ٢,٧٢

يتضح من الجدول السابق (١٢): أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٢٨.٦) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٥.٢، ٦.١) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٢٠.٩٨) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣.٦٦، ٤.٧)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٠.٢٩) للدرجة الكلية، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الحياتية، والشكل (٥) يوضح ذلك:

شكل (٥) التمثيل البياني لمتوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية

- **التحقق من صحة الفرض الثالث والذي نصَّ على أنه: " يوجد أثر للتعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري".**

ولحساب تأثير استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) قبل تعرضهم للاستراتيجية المقترحة وبعدها؛ وذلك بهدف معرفة مدى فاعلية الاستراتيجية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري ككل ومهاراتها الفرعية، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٣) حجم الأثر لفاعلية التدريس للمجموعة التجريبية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري ككل ومهاراتها الفرعية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر مربع إيتا(η^2)	حجم الأثر Cohen – d
اتخاذ القرار البيئي	القبلي	٣٠	٤.٦٢	٠,٩	٧,٤١	٠,٦٥٤	٢,٢٢
	البعدي	٣٠	٥,٢	٠,٩			
حل المشكلات الجغرافية	القبلي	٣٠	٤.٧	١,١	٧,٥٩	٠,٦٦٥	١,٩١
	البعدي	٣٠	٦,١	١,١			
التعاون في تنفيذ المشاريع	القبلي	٣٠	٣.٦٦	١,٠	٦,٧٢	٠,٦٠٩	١,٨٧
	البعدي	٣٠	٥,٨	٠,٨			
التفكير النقدي في تحليل الموارد	القبلي	٣٠	٣.٨٨	١,٠	٧,١٣	٠,٦٣٧	١,٧٠
	البعدي	٣٠	٥,٧	١,٠			
التواصل الفعّال في عرض النتائج	القبلي	٣٠	٤.١٢	٠,٩	٧,٨٥	٠,٦٨٠	٢,٢٢
	البعدي	٣٠	٦,٠	٠,٩			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٢٠.٩٨	٢,٨	١٠,٢٩	٠,٧٨٥	٣,٤٥
	البعدي	٣٠	٢٨,٦	٢,٣			

يتضح من الجدول (١٣): أن قيمة حجم الأثر (Cohen's d) للدرجة الكلية بلغت (٣.٤٥)، وهي قيمة كبيرة جدًّا وفقًا لمعايير كوهين، كما تراوحت قيم حجم الأثر في الأبعاد الفرعية بين (١.٧، ٢.٢٢). وتدل هذه القيم على أن التدريس باستخدام التعلم القائم على التحدي كان له تأثير كبير في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري. حيث يشير كوهين (Cohen, 1977)إلى أن حجم الأثر الذي يساوي (٠.٨) أو أكثر يُعد تأثيرًا كبيرًا في الدراسات التربوية، مما يعكس فاعلية الطريقة المستخدمة في إحداث تغير ذي دلالة تربوية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ.

وتأسيسًا على ما تقدم، فقد أظهرت نتائج البحث أن استراتيجية التعلم القائم على التحدي كان لها أثر فعّال في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري في وحدتي: "الملامح الطبيعية لبلدي مصر" و"الموارد الطبيعية لبلدي مصر"، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى عدة أسباب تتصل بطبيعة الاستراتيجية، وخصائص المرحلة العمرية، وأهداف المادة الدراسية، وتمثلت فيما يلي:

- أن التعلم القائم على التحدي اعتمد على تقديم مواقف تعليمية حقيقية مستمدة من البيئة المصرية، ما ساعد على ربط محتوى الدراسات الاجتماعية بحياة التلاميذ اليومية، خاصة في قضايا مثل: أهمية نهر النيل، التنوع التضاريسي، توزيع الموارد، حماية التربة والمياه، واستثمار الطاقة، وقد أتاح هذا الربط الواقعي تنمية مهارة اتخاذ القرار البيئي من خلال دفع التلميذ للتفكير في البدائل والمفاضلة بين الحلول.
- أن تنظيم الوحدتين الدراسيّتين تم بناءً على دليل للمعلم يتضمّن خطوات تنفيذية واضحة لكل موقف تحد تعليمي، وقد صاحب ذلك كراسة أنشطة للتلميذ تحتوي على أوراق عمل وتحديات مصغرة، شملت: تحليل خرائط، مشروعات جماعية، مناقشات نقدية، وعروض تقديمية شفوية، مما أسهم في تعزيز مهارات:
  - ✓ حل المشكلات الجغرافية من خلال التفاعل مع سيناريوهات بيئية واقعية.
  - ✓ التفكير النقدي عند تفسير المعلومات وتصنيف الموارد ومقارنة المظاهر الطبيعية.
- أن التعلم القائم على التحدي، باعتباره استراتيجية تدريسية نشطة، قام على مبدأ إشراك التلاميذ في تخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية، وهو ما يتوافق مع طبيعة المرحلة الابتدائية التي تتطلب الحركية والمشاركة والتعلم من خلال الخبرة العملية؛ فكان لذلك أثر مباشر على تنمية مهارة العمل الجماعي والتعاون، حيث شارك التلاميذ في تصميم ملصقات، وتقديم تقارير مصورة عن موارد البيئة.
- كما أتاحت الاستراتيجية مناخًا من التفاعل والاحترام المتبادل داخل الصف، وعززت من مهارة التواصل الفعّال، حيث قدم التلاميذ نتائجهم أمام زملائهم، وتبادلوا الآراء والنقد البناء، وهو ما ناسب خصائص النمو في هذه المرحلة العمرية التي تتسم بالرغبة في التعبير والمشاركة وإثبات الذات.
- أن آلية التقييم داخل الاستراتيجية اعتمدت على التقييم التكويني المستمر، والتغذية الراجعة بعد كل تحد، مما ساعد التلاميذ على تتبع تقدمهم وتحسين أدائهم، خاصة في المهارات المركبة التي تتطلب التدريب والممارسة كحل المشكلات والتفكير النقدي.

وبذلك نجد أن استخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدي ساعد في تنمية المهارات الحياتية الخمسة المستهدفة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي: (اتخاذ القرار البيئي، حل المشكلات الجغرافية، العمل التعاوني، التفكير النقدي، التواصل الفعّال)، وقد تمت الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصّه: " ما فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟"

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية استراتيجيات التعلم النشط القائم على المواقف والتحديات في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، مثل دراسة الزفتاوي، (٢٠١٩)، Al-Khayat, Al-Barbari(2023) & ، Alangari et al(2023) ، دراسة المواجدة (٢٠٢٣)، الفولي(٢٠٢٤).

- **ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بمقياس متعة التعلم:**

- **التحقق من صحة الفرض الرابع والذي نصَّ على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم لصالح المجموعة التجريبية".**

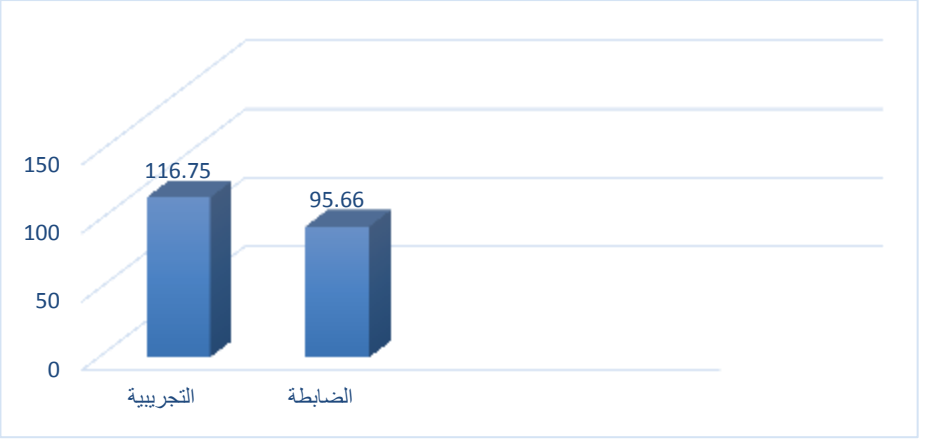
وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة بعديًا، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.19)، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأنشطة التعليمية	التجريبية	٣٠	١٨.١٢	٢,٣٤	٥,٦٢	دال عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٧.٣٣	٢,٢٣		
أدوار التلاميذ	التجريبية	٣٠	١٧.٧٤	٢,٣٦	٦,٠٦	دال عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٤.١٣	٢,٤٨		
الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس	التجريبية	٣٠	١٩.٣٥	٢,٦١	٥,٤٣	دال عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٥.١٦	٢,٤٩		
الوسائل التعليمية	التجريبية	٣٠	١٨.٢٦	٤,٢٢	٥,٨٢	دال عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٧.٢٤	٣,٨٥		
الدافعية الذاتية للتعلم	التجريبية	٣٠	٢١.٢٥	٢,٩	٥,٣٢	دال عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٦.٩٠	٢,٧٢		
البيئة الصفية الداعمة	التجريبية	٣٠	٢٢.٠٣	٢,٨٥	٥,٧٨	دال عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٤.٩٠	٢,٧٨		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	١١٦.٧٥	٧,٤٢	٩,٤١	دال عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٩٥.٦٦	٦,٦١		

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق (١٤): أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١١٦.٧٥) في الدرجة الكلية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٩٥.٦٦) في الدرجة الكلية، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس متعة التعلم، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (٦) التمثيل البياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس متعة التعلم

- **التحقق من صحة الفرض الخامس والذي نصَّ على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس متعة التعلم لصالح التطبيق البعدي".**

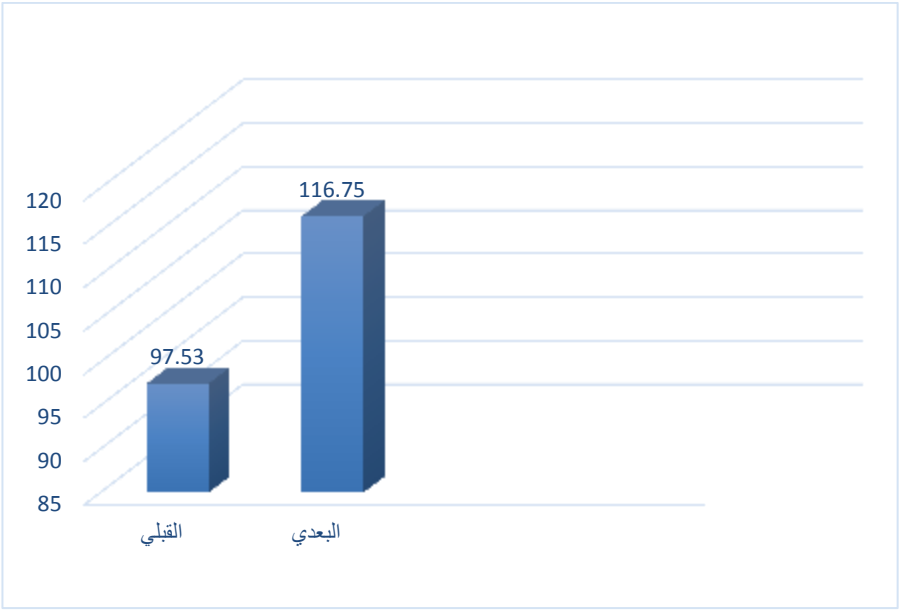
وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المطبق قبليًا وبعديًا قبل تعرضهم للاستراتيجية وبعدها، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.19)، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس متعة التعلم

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأنشطة التعليمية	القبلي	٣٠	١٦,١٢	٢,٣٤	٨,٦٧	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٨.١٢	٢,٣٤		
أدوار التلاميذ	القبلي	٣٠	١٥,٨٤	٢,٣٦	٨,٢١	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٧.٧٤	٢,٣٦		
الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس	القبلي	٣٠	١٦,٣٥	٢,٦١	٨,٠٠	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٩.٣٥	٢,٦١		
الوسائل التعليمية	القبلي	٣٠	١٦,٩٤	٤,٢٢	٨,١٢	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٨.٢٦	٤,٢٢		
الدافعية الذاتية للتعلم	القبلي	٣٠	١٦,٢٥	٢,٩	٨,٣٧	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٢١.٢٥	٢,٩		
البيئة الصفية الداعمة	القبلي	٣٠	١٦.٠٣	٢,٨٥	٨,٥٤	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	٢٢.٠٣	٢,٨٥		
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٩٧.٥٣	٧,٤٢	١٠,٥٢	دال عند ٠.٠١
	البعدي	٣٠	١١٦.٧٥	٧,٤٢		

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٤٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق (١٥): أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١١٦.٧٥) في الدرجة الكلية، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٩٧.٥٣) في الدرجة الكلية، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٠.٥٢) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٨.٠، ٨.٦٧) في الأبعاد الفرعية، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس متعة التعلم، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (٧) التمثيل البياني لمتوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس متعة التعلم

- **التحقق من صحة الفرض السادس والذي نصَّ على أنه: "يوجد أثر للتعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري".**

ولحساب تأثير استخدام التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) قبل تعرضهم للاستراتيجية المقترحة وبعدها؛ وذلك بهدف معرفة مدى أثر التعلم القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري ككل وأبعاده الفرعية، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٦) حجم الأثر لفاعلية الاستراتيجية للمجموعة التجريبية على تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر مربع إيتا(η^2)	حجم الأثر Cohen – d
الأنشطة التعليمية	القبلي	٣٠	١٦,١٢	٢,٣٤	٨,٦٧	٠,٧٢	٢,٢
	البعدي	٣٠	١٨.١٢	٢,٣٤			
أدوار التلاميذ	القبلي	٣٠	١٥,٨٤	٢,٣٦	٨,٢١	٠,٧٠	٢,٠
	البعدي	٣٠	١٧.٧٤	٢,٣٦			
الأسلوب التدريسي وطرائق التدريس	القبلي	٣٠	١٦,٣٥	٢,٦١	٨,٠٠	٠,٦٩	١,٩٦
	البعدي	٣٠	١٩.٣٥	٢,٦١			
الوسائل التعليمية	القبلي	٣٠	١٦,٩٤	٤,٢٢	٨,١٢	٠,٦٩	٢,٠٥
	البعدي	٣٠	١٨.٢٦	٤,٢٢			
الدافعية الذاتية للتعلم	القبلي	٣٠	١٦,٢٥	٢,٩	٨,٣٧	٠,٧١	٢,١٥
	البعدي	٣٠	٢١.٢٥	٢,٩			
البيئة الصفية الداعمة	القبلي	٣٠	١٦.٠٣	٢,٨٥	٨,٥٤	٠,٧٢	٢,٢١
	البعدي	٣٠	٢٢.٠٣	٢,٨٥			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٩٧.٥٣	٧,٤٢	١٠,٥٢	٠,٧٩	٢,٩٦
	البعدي	٣٠	١١٦.٧٥	٧,٤٢			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة حجم الأثر (Cohen's d) للدرجة الكلية بلغت (٢.٩٦)، وهي قيمة كبيرة جدًّا وفقا لمعايير كوهين، كما تراوحت قيم مربع إيتا للأبعاد الفرعية بين (٠.٦٩، ٠.٧٢). وتدل هذه القيم على أن استراتيجية التعلم القائم على التحدي كان لها تأثير قوي في تنمية متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري. ويُعد هذا التأثير كبيرًا من الناحية الإحصائية والتربوية، حيث أشار كوهين (Cohen, 1977) إلى أن أي قيمة لمربع إيتا تساوي أو تزيد عن (٠.١٥) تُعد دلالة على وجود أثر كبير للمتغير المستقل (الاستراتيجية التعليمية) في المتغير التابع (متعة التعلم).

- **وتأسيسًا على ما تقدم، فقد بينت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم القائم على التحدي في مقياس متعة التعلم، ويُعزى هذا التفوق إلى عدة أسباب تتعلق بطبيعة الاستراتيجية، ودورها في تفعيل نشاط التلميذ وتكييف المحتوى مع خصائص المرحلة الابتدائية، وذلك على النحو التالي:**

- أن استراتيجية التعلم القائم على التحدي قد أتاحت بيئة تعليمية حيوية وجاذبة، اعتمدت على إثارة دافعية التلاميذ من خلال طرح مشكلاتٍ واقعية ترتبط بحياتهم وبيئتهم المحلية، مما جعل عملية التعلم أكثر تشويقا وقربًا من اهتماماتهم الفعلية، وأسهم في تحسين بعد "الأنشطة التعليمية".
- تضمنت كراسة الأنشطة التعليمية تحديات تفاعلية قائمة على الرسم – المشروعات المصغرة – عروض شفوية – خرائط ذهنية – اكتشافات بيئية ميدانية، مما وفّر مساحة كبيرة للمشاركة التعاونية بين التلاميذ، وشجعهم على تقبل أفكار بعضهم البعض، والعمل بروح الفريق، وهو ما عزز بعدي: "أدوار التلاميذ" و"البيئة الصفية الداعمة".
- اعتمد الباحثان في تنفيذ وحدتي "الملامح الطبيعية" و"الموارد الطبيعية" على دليل إرشادي منظم يوجه خطوات تنفيذ كل موقف تحدٍ، ويركز على إتاحة الفرصة للتلاميذ للبحث والاكتشاف وتقديم النتائج بطريقتهم، مما دعم

استقلاليتهم، وزاد من تحملهم للمسؤولية، وبالتالي عزز من بعد "الدافعية الذاتية نحو التعلم".

- وظّفت الاستراتيجية وسائط متعددة، مثل الصور الحقيقية، مقاطع الفيديو، خرائط تفاعلية، وأوراق عمل محفزة للتفكير، مما أثار الحواس المختلفة للتلميذ، وساهم في كسر الملل النمطي المرتبط بالتعلم التقليدي، ما أدى إلى تحسن ملحوظ في بعد "الوسائل التعليمية".
- أن التلاميذ، أثناء خوضهم لمواقف التحدي، مارسوا أدوارًا قيادية وتعاونية، وشاركوا في بناء المعرفة بأنفسهم، وليس تلقيها جاهزة من المعلم، وقد انعكس هذا إيجابيًا على شعورهم بالإنجاز، والاندماج، والرغبة في الاستمرار، وهو ما يشير إلى تطور في بعدي "أسلوب وطرائق التدريس" و"البيئة الصفية الداعمة".
- تميزت الاستراتيجية بأنها تناسب طبيعة المرحلة الابتدائية، حيث اعتمدت على التفاعل، الحركة، الاكتشاف، التجريب، والتعلم من خلال اللعب والقصص والتحديات التفاعلية، وهي عناصر تستجيب لاحتياجات التلميذ في هذه المرحلة، ما أدى إلى زيادة الإقبال على التعلم، والإحساس بالمتعة خلال المواقف الصفية المختلفة.
- كما أن موضوعات وحدتي الدراسة قد احتوت على جوانب وجدانية وإنسانية، تتعلق بالحب والانتماء للوطن، واستشعار قيمة الموارد الطبيعية، وقد عززت الاستراتيجية هذه الجوانب من خلال تكليفات مثل " تنظيم معرض صفي بعنوان: "بيئتنا البرية "، أو تصمّم شعارًا ولافتة لحملة مدرسية بعنوان: "قطرة أمان... حياتنا بالماء"،مما ساعد على تعميق الارتباط بالمحتوى، وتحقيق بعد "المعنى والتأثير العاطفي في التعلم".
- كما أن تطبيق الاستراتيجية بأسلوب التحدي حفّز التلاميذ على تجريب طرق جديدة للتعلم لم يعتادوا عليها في الصفوف السابقة، مما كسر حاجز الرتابة، وأشعرهم بأن مادة الدراسات الاجتماعية ليست تلقينية بل يمكن تعلمها بشكل ممتع وتفاعلي.
- وقد ساعدت طبيعة الأسئلة المفتوحة داخل مواقف التحدي على خلق روح الاستكشاف والفضول لديهم، فكان التلميذ ينتقل من دور "المتلقي" إلى دور "المتسائل"، وهو ما عزز مشاعر الارتباط بالمادة.
- كذلك ساهمت حرية التعبير وتشجيع التفكير بصوت عال أثناء تنفيذ التحديات في إعلاء قيمة الذات لدى التلاميذ، وزيادة اندماجهم مع كل جزئية في المحتوى، وقد استشعر التلاميذ لأول مرة أن ما يتعلمونه يمكن أن يُوظف فعليًا في حياتهم، مما ولّد لديهم تقديرًا حقيقيًا لأهمية الدراسات الاجتماعية.

وبذلك نجد أن استراتيجية التعلم القائم على التحدي أسهمت بشكل فعّال في تنمية أبعاد متعة التعلم الستة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وهي: (الأنشطة التعليمية، أدوار التلاميذ، أسلوب وطرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الدافعية الذاتية نحو التعلم، البيئة الصفية الداعمة)، وقد تمت الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث ونصّه: "ما فاعلية استخدام التعلم

القائم على التحدي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟"

وتتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت الدور المحوري للتعلم النشط القائم على التحديات في تعزيز متعة التعلم، ومنها: دراسة البنا (٢٠٢١)، Utkugün(2022) ، سلطان (٢٠٢٣)، معابرة، وعبيدات (٢٠٢٣)، بيومي (٢٠٢٣)، راغب (٢٠٢٣)، Li et al(2024):

- **ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالعلاقة بين المهارات الحياتية ومتعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الازهري.**
- **التحقق من صحة الفرض السابع والذي نصَّ على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين المهارات الحياتية ومتعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الازهري.**

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار المهارات الحياتية، ومقياس متعة التعلم، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقاييس البحث (ن = ٣٠)

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لاختبار المهارات الحياتية	٢٨.٦	٢.٣	٠.٢١	٠.٧٧٩	٠.٠١
الدرجة الكلية لمقياس متعة التعلم	٣٧.٠	٢.٤	٠.١٧		

يتضح من الجدول السابق (١٧) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات التلاميذ في اختبار المهارات الحياتية ومقياس متعة التعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠.٧٧٩)، وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية بين المتغيرين، ويُرجع الباحثان هذه العلاقة إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بطبيعة كل من المهارات الحياتية ومتعة التعلم، ومدى التداخل بينهما في المواقف التعليمية التي بُنيت وفقا لاستراتيجية التعلم القائم على التحدي، ومن أبرز تلك العوامل ما يلي:

- أن الأنشطة القائمة على التحدي دفعت التلميذ إلى التفاعل النشط مع المواقف التعليمية، ما أتاح له استخدام مهارات مثل حل المشكلات – اتخاذ القرار – العمل الجماعي – التفكير النقدي – التواصل، وهي في ذاتها أنشطة تُشبع دوافعه النفسية وتُثير اهتمامه، مما يؤدي إلى الإحساس بمتعة التعلم أثناء تنمية تلك المهارات.
- أن المهارات الحياتية بطبيعتها ذات طابع تطبيقي، وكلما شعر التلميذ أن ما يتعلمه يمكن توظيفه في حياته الواقعية، كلما زاد انخراطه العاطفي والمعرفي في الدرس، وهو ما يُولد شعورًا بالمتعة، وبالتالي تتكون اتجاهات إيجابية نحو المادة والموقف التعليمي ككل.
- أن كراسة الأنشطة التعليمية الخاصة بالتلميذ تضمنت مهامًا تكاملية بين الجانب المهاري والمعرفي والوجداني، مما أوجد علاقة متبادلة: فتنمية المهارات

الحياتية دعّمت شعوره بالإنتاجية والقدرة، وأثمرت إحساسًا داخليًا بالرضا والنجاح، وهو جوهر متعة التعلم.

- أن مناخ الصف القائم على التحدي الذي شجّع التلميذ على التعبير عن رأيه، والمشاركة الحرة، والتعاون مع زملائه، وتعزيز إنجازاته، قد ساهم في تهيئة بيئة تعليمية داعمة نفسيًا ووجدانيًا، مما حفز التلميذ على الإقبال على التعلم، وأكسبه مهارات حياتية في ذات الوقت.
- أن اعتماد المواقف التعليمية على الاستكشاف الذاتي والتجريب العملي قد ربط التلميذ بالمحتوى ربطًا شعوريًا، إذ لم يكن التلميذ متلقٍ سلبي، بل أصبح مشاركًا نشطًا، وهو ما دعم شعوره بالمتعة خلال عملية اكتساب المهارات.
- أن العلاقة بين المهارات الحياتية ومتعة التعلم هي علاقة تأثير متبادل، فكما تُسهم الأنشطة الممتعة في تنمية المهارات، فإن التمكن من المهارات بدوره يُعزز الثقة بالنفس، ويُشعر التلميذ بالكفاءة، مما يزيد من شعوره الإيجابي تجاه عملية التعلم.

وبذلك تبيّن أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين تنمية المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وبذلك تمت الإجابة على السؤال السادس من أسئلة البحث ونصه:" ما نوع العلاقة -إن وجدت - بين المهارات الحياتية وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؟

- **الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات**
- **أولًا: الاستنتاجات**

في ضوء نتائج البحث، يمكن للباحثَين أن يستنتجا أن استخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدّي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري:

- يتطلب من المعلم إعدادًا دقيقًا ومسبقًا لوضع المواقف التعليمية، وتصميم الأنشطة القائمة على المشكلات والتحديات، مما يستلزم وقتًا وجهدًا إضافيين مقارنة بالطريقة التقليدية، إلا أن هذا الجهد ينعكس إيجابيًا على تفاعل التلاميذ واستجابتهم.
- يسهم في جعل التلميذ مشاركًا نشطًا في العملية التعليمية، مندمجًا في كل مراحل الموقف التعليمي، وهو ما أضفى على بيئة الصف قدرًا كبيرًا من الانتباه والحيوية، وظهر ذلك جليًا في تفوق المجموعة التجريبية في مقياسي المهارات الحياتية ومتعة التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة.
- يتماشى مع أهداف التربية الحديثة من حيث التركيز على تنمية المهارات العليا، وربط التعلم بالواقع، وتحقيق التعلم القائم على الذات، مما يجعلها أداة فعالة في تحقيق الاتجاهات المعاصرة في الفكر التربوي وخاصة في تنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين.

• **ثانيًا: توصيات البحث**

في ضوء نتائج البحث أمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- ضرورة التوسع في استخدام استراتيجية التعلم القائم على التحدي في مختلف مراحل التعليم، خاصة في المرحلة الابتدائية، وفي مواد دراسية متنوعة بخلاف الدراسات الاجتماعية، لما لها من أثر واضح في تنمية المهارات الحياتية وتعزيز متعة التعلم لدى التلاميذ.
- إثراء محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بالأمثلة الواقعية والأنشطة التعليمية التفاعلية القائمة على التحدي، والتي تحاكي البيئة المحلية وتُنمّي مهارات التفكير، العمل التعاوني، واتخاذ القرار.
- إعادة النظر في تصميم كراسات الأنشطة المصاحبة للمناهج لتتضمن مواقف تعليمية وتحديات واقعية تُحفز التلاميذ على البحث والاكتشاف والعمل الجماعي، بما يتماشى مع خصائص التعلم القائم على التحدي.
- تشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية على توظيف هذه الاستراتيجية داخل الصف، من خلال برامج تدريبية وعملية، تدعم انتقالهم من الأدوار التقليدية إلى أدوار "الميسر والمحفز" لبيئة تعليمية نشطة.
- تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بحيث تشمل التدريب على استراتيجيات التعلم النشط، وعلى رأسها التعلم القائم على التحدي، مع توفير فرص للتطبيق العملي في التربية الميدانية داخل المعاهد الأزهرية.
- توفير الأدلة الإرشادية للمعلمين تتضمن خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم القائم على التحدي، ونماذج لتخطيط الدروس، وكيفية تصميم التحديات وتوظيفها في محتوى الدراسات الاجتماعية.
- العمل على إعادة تنظيم البيئة الصفية ومصادر التعلم لتكون أكثر مرونة ودعمًا للتعلم التفاعلي، من خلال تجهيز الصفوف بوسائل بصرية وسمعية، وأدوات تسمح بالعمل التعاوني، والمشروعات الجماعية.
- تزويد المدارس والمعاهد الأزهرية بالوسائط التعليمية (صور – خرائط – فيديوهات تعليمية – منصات تفاعلية)، والتي تسهم في إثراء التجربة التعليمية للتلميذ أثناء خوضه لمواقف التحدي.
- تحفيز معلمي الدراسات الاجتماعية على تبادل الخبرات التربوية الحديثة فيما بينهم، من خلال اجتماعات دورية وورش عمل تعزز من تبني الاستراتيجيات الحديثة، وتبسيطها بما يتلاءم مع أعمار التلاميذ.
- تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو مادة الدراسات الاجتماعية من خلال تقديم محتوى دراسي ممتع ومرتبط بحياتهم اليومية، يشجعهم على التفكير والتفاعل والاندماج داخل الصف.
- دمج أولياء الأمور في العملية التعليمية من خلال مشاركتهم في بعض التحديات المنزلية المرتبطة بالمواقف التعليمية داخل الصف، مما يُعزز من استمرارية تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ خارج المدرسة، ويُوطد العلاقة بين البيت والمدرسة.

- تصميم مسابقات مدرسية دورية قائمة على التحدي بين الفصول في موضوعات الدراسات الاجتماعية، مثل: تصميم مجسمات جغرافية، أو تقديم حلول بيئية، أو ابتكار حملات توعية مجتمعية، وذلك لتعزيز متعة التعلم وترسيخ المفاهيم الجغرافية.
- تشجيع المعلمين على توثيق نماذج ناجحة من تطبيق التعلم القائم على التحدي في وحدات دراسية أخرى، ومشاركة هذه النماذج عبر منصات تعليمية أو اجتماعات مدرسية، بهدف تبادل التجارب وتعميم الفائدة على مستوى المعاهد الأزهرية.
- ربط محتوى الدراسات الاجتماعية بالأهداف القومية والتنموية في مصر مثل "رؤية مصر ٢٠٣٠"، وذلك عند تصميم مواقف التحدي، مما يُعزز الوعي الوطني لدى التلاميذ، ويُعطي قيمة أكبر للمادة في نظرهم، ويسهم في بناء جيل أكثر تفاعلاً مع قضايا مجتمعه.

- **ثالثًا: مقترحات البحث**

استكمالًا للجوانب التي لم يتناولها البحث، يُقترح إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات تجريبية تقارن بين التعلم القائم على التحدي واستراتيجيات أخرى حديثة مثل التعلم القائم على المشروع، التعلم القائم على الاستقصاء، أو التعلم التعاوني، بهدف تحديد الاستراتيجية الأكثر تأثيرًا في تنمية المهارات الحياتية ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات مماثلة لتطبيق التعلم القائم على التحدي في مواد دراسية أخرى في المرحلة الابتدائية الأزهرية، مثل اللغة العربية أو التربية الإسلامية، للتحقق من مدى عمومية فعاليته في تنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ.
- تنفيذ دراسات طولية *(Longitudinal Studies)* تتابع أثر تطبيق استراتيجية التعلم القائم على التحدي على تلاميذ المرحلة الابتدائية عبر مراحل متقدمة لاحقة، مثل المرحلة الإعدادية، بهدف قياس استدامة أثر هذه الاستراتيجية على المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاهات.
- إجراء دراسات ميدانية حول معوقات تطبيق التعلم القائم على التحدي في المدارس والمعاهد الأزهرية، سواء كانت تتعلق بالمعلمين، أو المناهج، أو البيئة الصفية، بهدف تقديم حلول عملية لتيسير تعميم هذه الاستراتيجية على نطاق أوسع.

- **عناوين مقترحة لبحوث تربوية مستقبلية:**

- فاعلية استخدام التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات حل المشكلات الجغرافية والوعي البيئي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.
- أثر استراتيجية التعلم القائم على التحدي في تنمية التفكير المكاني واتخاذ القرار في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- تصميم وحدة تعليمية قائمة على التحدي لتنمية مهارات العمل الجماعي والتفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- فعالية التعلم القائم على التحدي في تنمية الاتجاه نحو مادة الجغرافيا ومهارات عرض النتائج لدى طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري.
- أثر التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات تفسير الظاهرات الجغرافية باستخدام الخرائط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية استراتيجية التعلم القائم على التحدي في تنمية التنور الجغرافي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.
- أثر توظيف مواقف حياتية قائمة على التحدي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحليل الجغرافي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية.
- فاعلية التعلم القائم على التحدي في تنمية الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- تصميم برنامج إثرائي قائم على التحدي لتنمية مهارات استخدام مصادر المعلومات الجغرافية (الخرائط – الموسوعات – الصور الجوية) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

• مراجع البحث:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، النقراشي أحمد.(٢٠١٧). برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على التربية المدنية لتنمية المواطنة وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- إبراهيم، شيماء صبحي.(٢٠٠٦). تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- بدوي، محمود السعيد، وقاسم، متولي شعبان .(٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على التلميحات البصرية - السمعية بالقصة الرقمية في الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية، **مجلة كلية التربية – جامعة بني سويف**، مج(٢١)، ع(١٢١)، ج(٢)، ٣٢١-٣٨٧.
- البنا، تهاني عطية. (٢٠٢١). استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة لتنمية الوعي المكاني والاستمتاع بالتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليًا في مقرر الدراسات الاجتماعية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، مج(١٥)، ع(٨)، ٨٢٥–٩٠١.
- بيومي، بيومي صلاح. (٢٠٢٣). فاعلية تدريس علم النفس باستخدام التعلم التحويلي في تنمية مهارات التفكير المحوري ومتعة التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- جاد الحق، نهلة عبد المطلب .(٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، ع (٤٥)، ج (١)، ٢٠٣-٢٧٢.
- جبريل، منى مصطفى. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، **مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد**، مج(٤٤)، ع(٤٤)، ٢٣٤–٣٢٢.
- الحايك، صادق خالد .(٢٠١٠). المهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية، **مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الأردن، مج(٢٥)، ع(٤)، ١٠٩ - ١٣٣.

- خلف، شيماء جلال، ومحمود، هدى خضري. (٢٠٢٣). فاعلية التعلم القائم على التحدي في اكتساب مهارات فن Nalbinding لتنفيذ مجسمات ألعاب الأطفال، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، مج(٩)، ع(٤٤)، ٢٩٠١-٢٩٦٤.
- الخوالدة، محمد محمود (٢٠١٧). **المهارات الحياتية في المناهج الدراسية**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الرازق، عبد الله سليمان .(٢٠١٧). المهارات الحياتية وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، **مجلة العلوم التربوية**، مج(٢٩)، ع(٣)، ١١٢_١٣٠.
- راغب، نجوى إبراهيم. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية، **مجلة البحث العلمي في التربية – جامعة عين شمس**، مج(٢٤)، ع(١١)، ٤٥٤–٥١٠.
- الزفتاوي، سعد إسماعيل .(٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية الوعي بأبعاد التنمية المستدامة والمهارات الحياتية في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة.
- الزواهري، أفنان أحمد .(٢٠٢٤). فاعلية التعلم القائم على التحدي في تدريس التكنولوجيا الحيوية في تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب STEM بكلية التربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سلطان، هند أحمد. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام استراتيجية حوض السمك في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مج(٢٠)، ع(١٣٩)، ١١٦–١٧٥.
- السيد، شرين محمد؛ وكفافي، وفاء مصطفى، أبو القاسم، جليلة محمود؛ أحمد، نهى محمود. (٢٠٢٢). برنامج مقترح قائم على المحفزات التعليمية وفاعليته في تنمية متعة التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ ما قبل المدرسة، **المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية**، مج(٦)، ع(٩)، ٦٥_١٣٥.
- السيد، علياء علي. (٢٠٢٠). أنشطة إثرائية لوحدة الكائنات الحية قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM لتنمية الحس العلمي والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مج (٢١)، ع (٤)، ٢٣٦-٢٧٧.
- شحاتة، حسن .(٢٠١٨). **متعة التعلم وأثرها في تحفيز المتعلمين**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشنيطي، مي مصطفى. (٢٠٢٤). فاعلية تدريس الفلسفة باستخدام التعلم القائم على التحدي في تنمية التفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مج (٢١)، ع (١٤٥)، ٣٨٤–٤٤٩.
- صبري، رشا السيد.(٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقبائل فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**، مج(٧٣)، ع(٧٣)، ٤٤١– ٥٤٠ .
- عبد العال، هبة محمد، وعبد العال، رشا محمود. (٢٠٢٢). برنامج مستند إلى التعلم القائم على التحدي لتنمية الممارسات العلمية والرياضية والهندسية والمثابرة الأكاديمية للطلاب المعلمين تخصص STEM بكلية التربية، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس**، مج (٤٦)، ع (٣)، ١٨١–٢٤٨.
- عبد العزيز، نادية حسن .(٢٠١٥). **تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الفتاح، جمال الدين محمد .(٢٠١٦). **مهارات الحياة: الأسس والتطبيقات**، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.
- عثمان، أحمد محمد؛ وعبد الحميد، منى محمود .(٢٠١٩). **المهارات الحياتية للأطفال: دليل عملي**، الرياض: دار الزهراء للنشر.

- عمران، تغريد، والشناوي، رجاء، وصبحي، عفاف.(٢٠٠٤). **المهارات الحياتية**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عيد، سماح محمد (٢٠٢٢). استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على أنماط فارك VARK في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المحوري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مج(٢٣)، ع(١)، ٧٩-١٢٢.
- فرغلي، حكمت عادل .(٢٠٢٣). فاعلية بيئة تعلم تكيفية قائمة على استراتيجية التحدي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والنسق الذاتي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ذوي السعات العقلية المتعددة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الفهد، لولوة عبد الله، والشريف، خالد محمد. (٢٠٢٥). أثر التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، **مجلة المناهج وطرق التدريس**، مج (٤)، ع (٢)، ٣٩-٥٢.
- الفولي، بسمة أحمد.(٢٠٢٤). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية ببيئة تعلم نقال في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الفيل، حلمي محمد. (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**، مج (٧٨)، ع (٧٨)، ٦٢٩-٧٠٤.
- مازن، حسام الدين محمد .(٢٠١٥). تصميم وتفعيل بيئات التعلم الإلكتروني الشخصي في التربية العلمية لتحقيق المتعة والطرافة العلمية والحس العلمي، **ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية**: التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية، القاهرة، مصر، ٢٣-٥٩.
- مجمع اللغة العربية .(٢٠٠٨). **المعجم الوسيط**، (ط. ٤)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد، إيمان جمال. (٢٠٢١). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على تنمية بعض المفاهيم الجغرافية وتحقيق متعة التعلم بالمرحلة الإعدادية، **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**، مج (٨٧)، ع (٨٧)، ٢٥٥_٣٣٢.
- المصباحي، عبد المؤمن أحمد. (٢٠٢٤). أساليب تنمية المهارات الحياتية الخاصة بالوعي المائي لفائدة تلاميذ التعليم الابتدائي بالمغرب من وجهة نظر أولياء الأمور: دراسة وصفية تحليلية، **مجلة ريحان للنشر العلمي**، ع(٤٧)، ٣١٧-٣٤٨.
- معابرة، لمى خالد، وعبيدات، هاني حتمل. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام المتحف التاريخي الافتراضي أثناء تدريس مبحث التاريخ في تنمية متعة التعلم لدى الطلبة، **العلوم التربوية – جامعة القاهرة**، مج (٣١)، ع (٣)، ٥٠٣-٥٢٦.
- المواجدة، آسيا تيسير.(٢٠٢٣). أثر التدريس باستخدام استراتيجية حوض السمك "Fishbowl Strategy" في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الجغرافيا في لواء المزار الجنوبي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا، الأردن.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٥) **المهارات الحياتية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- يوسف، ليلى جمعة. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم القائم على التحدي في تنمية التفكير المحوري ومهارات التفاوض الاجتماعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**، مج (٣٤)، ع (١٣٤)،٤٢٥ -٤٩٦.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Abykanova, B., Bilyalova, Z., Makhatova, V., Idrissov, S., & Nugumanov, S. (2016). Psychological and pedagogic conditions of activating creative activity in students for successful learning. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(10), 3333–3343.

- Afzali, S. (2022). *Challenge based learning: Measuring CBL and the potential for change at higher educational institutions – A survey from the perspective of course and module coordinators at the UTwente* [Unpublished master's thesis]. University of Twente.
- Alangari, T. S., Alotaibi, F. A., & Alotaibi, S. S. (2023). The inclusion of career and life skills in social studies curriculum for primary education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Positive School Psychology, 7*(10), 101-113.
- Al-Khayat, E. A., & Elbarbari, D. S. (2023). Using project-based learning in teaching geography to develop some life skills for middle school students. *Port Said Journal of Educational Research, 2*(2), 79–113.
- Apple Education. (2010). *Challenge based learning: A classroom guide*. Apple Inc. https://2u.pw/EGdQK
- Ardiansyah, A. S., Ferianto, A. N., & Dinasari, A. (2021). Readability test for basic mathematics textbook integrated challenge based on blended learning to develop skills in the industrial revolution era. *Unnes Journal of Mathematics Education*, *10*(1), 12-19.
- Bhakti, C. P., Ghiffari, M. A. N., & Salsabil, K. (2019). Joyful learning: Alternative learning models to improving student's happiness. *Jurnal Varidika*, *30*(2), 30-35.
- Buff, A., Reusser, K., & Dinkelmann, I. (2017). Parental support and enjoyment of learning in mathematics: Does change in parental support predict change in enjoyment of learning? *ZDM*, *49*(3), 423-434.
- Chanin, R., Sales, A., Pompermaier, L., & Prikladnicki, R. (2018, July 2–4). Challenge based startup learning: A framework to teach software startup. In *Proceedings of the 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 266-271).
- Conde, M. Á., Fernández, C., Alves, J., Ramos, M. J., Celis-Tena, S., Gonçalves, J., ... & Peñalvo, F. J. G. (2019, October). RoboSTEAM-A Challenge based learning approach for integrating STEAM and developing computational thinking. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 24-30).
- Davidson, S. (2018). *Multidimensional model of enjoyment: Development and validation of an enjoyment scale* [Unpublished doctoral dissertation]. Embry-Riddle Aeronautical University, Florida.
- Dewaele, J. M., MacIntyre, P. D., Boudreau, C., & Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and practice of second language acquisition, 2*(1), 41-63.
- Garcia, B. (2019). Leading the Development of Strategies to Rekindle the Joy of Learning and Build Resilience. *International Journal of Teacher Leadership, 10*(1), 65-75.
- Gibson, D., Irving, L., & Scott, K. (2018). Technology-enabled challenge-based learning in a global context. In M. Shonfeld & D. Gibson (Eds.), *Online collaborative learning in a global world*. Information Age Publishing.

- Ha, T., & Jang, H. (2023). The impact of learning enjoyment on motivation and behavioral engagement in classroom settings. *Educational Psychology Quarterly, 45*(2), 105–120.
- Hvalby, L., Guldbrandsen, A., & Fandrem, H. (2024). Life skills in compulsory education: A systematic scoping review. *Education Sciences, 14*(10), 1112.
- Johnson, L., & Brown, S. (2011). *Challenge-based learning: The report from the implementation project (3)*, 1-36. The New Media Consortium.
- Kenan, K. X. F. (2018). Igniting the joy of learning mathematics. *Australian Mathematics Teacher, The, 74*(3), 34-40.
- Li, H., Zhang, Y., & Chen, X. (2024). Digital educational games, learning enjoyment, and classroom climate: A moderated mediation model. Computers & Education, 210, 105457. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105457
- Lin, S. Y., Lin, C. Y., & Hsin, M. C. (2019). Visual thinking on hierarchical illustrations of the structure of chromosomes. *Journal of Biological Education*, *53*(1), 79-91.
- Mahiques, M. T., & Díaz, M. A. (2024). Communicative English Language Skills Improvement Programme (CELSIP) through Challenge-Based Learning. *Linguo Didáctica*, *(3)*, 59-75.
- Mas, X., Pastor, L., Merino, M., González, L., & Martínez-Aceituno, T. (2017, June). Driving institutional change: Challenge-based learning for the university of the 21st century. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (pp. 592–599). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Membrillo-Hernández, J., de Jesús Ramírez-Cadena, M., Ramírez-Medrano, A., García-Castelán, R. M., & García-García, R. (2021). Implementation of the challenge-based learning approach in Academic Engineering Programs. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, *15*(2), 287-298.
- Membrillo-Hernández, J., J. Ramírez-Cadena, M., Martínez-Acosta, M., Cruz-Gómez, E., Muñoz-Díaz, E., & Elizalde, H. (2019). Challenge based learning: the importance of world-leading companies as training partners. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, *13*(3), 1103-1113.
- Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge based learner user guide*. Digital Promise.
- OECD. (2023). *Global competence framework 3.0*. OECD Publishing
- Palasonthi, K., & Piriyasurawong, P. (2024). Creative Challenge-Based Learning Model via Digital Co-Learning Space to Develop Creative Genius Innovator. *Education Quarterly Reviews, 7*(2), 1- 13.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of educational psychology*, *102*(3), 531-549.

- Pepin, B., & Kock, Z. J. (2021). Students' use of resources in a challenge-based learning context involving mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, *7*(2), 306-327.
- Quweider, M. K., & Khan, F. (2016, June 26–August 28). Implementing a challenge-based approach to teaching selected courses in CS and computational sciences. In *2016 ASEE Annual Conference and Exposition*, New Orleans, LA, United States.
- Romero Caballero, S., Canquiz Rincón, L., Rodríguez Toscano, A., Valencia Pérez, A., & Moreno Gómez, G. (2024). Challenge-based learning and design thinking in higher education: Institutional strategies for linking experiential learning, innovation, and academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*, *62*(2), 557-574.
- Seemiller, C., Grace, M., Campagnolo, P. D. B., Alves, I. M. D. R., & De Borba, G. S. (2020). What makes learning enjoyable? Perspectives of today's college students in the US and Brazil. *Journal of Pedagogical Research*, *5*(1), 1-17.
- Tecnológico de Monterrey. (2018). *Challenge Based Learning; Observatory of Educational Innovation of the Tecnológico de Monterrey*. Edu Trends (pp. 6–40). Tecnológico de Monterrey.
- Torres-Barreto, M. L., Castaño, G. P. C., & Melgarejo, M. A. (2020). A learning model proposal focused on challenge-based learning. *Advances in Engineering Education*, *8*(2), 1-23.
- **UNESCO. (2021).** *Reimagining life skills in the digital era*. UNESCO Education Sector.
- **UNICEF. (2013).** *Global evaluation of life skills programmes*. UNICEF.
- Utkugün, C. (2023). Opinions and experiences of social studies pre-service teachers on Web 2.0 tools. *Psycho-Educational Research Reviews*, *12*(1), 196-216.
- World Health Organization. (1993). *Life skills education for children and adolescents*. WHO.

- **ثالثا: مواقع الانترنت**

- موقع اليونيسيف (٢٠١٧). المهارات الحياتية. https://tinyurl.com/uurh٢m٤٨

*****