فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أنموذج مكارثي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

إعداد

د/ زيد سليمان محمد العدوان

مناهج واساليب التدريس–الدراسات الاجتماعية

جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الأميرة

عالية الجامعية قسم العلوم التربوية

د/ محمد إبراهيم قطاوي

مناهج وأساليب التدريس–الدراسات

الاجتماعية كلية العلوم التربوية الآداب

الأونروا– عمان

المجلد (٦٥) العدد (الأول) الجزء (الأول) يناير/ ٢٠١٧م

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أنموذج مكارثي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2015/2014. وتكوّن أفراد الدراسة من (١١١) طالباً وطالبة، حيث تكونت المجموعة التجريبية التي خضعت لأنموذج مكارثي من (٥٤) طالباً وطالبة، بينما تألفت المجموعة الضابطة التي خضعت للبرنامج الاعتيادي من (٥٧) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار المهارات الاجتماعية من (٢٥) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجات الطلبة على اختبار المهارات الاجتماعية يعزى للبرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار المهارات الاجتماعية يعزى للجنس ولصالح الإناث باستثناء مهارة اتخاذ القرار. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار المهارات الاجتماعية يعزى للتفاعل بين البرنامج التعليمي والجنس.

الكلمات المفتاحية: أنموذج مكارثي، المهارات الاجتماعية، التربية الوطنية والمدنية، الصف العاشر الأساسي.

Abstract:
This study aimed to know the effectiveness of an educational program based on McCarthy model in teaching the national and civil education in improving the social skills of the tenth basic grade students in Jordan for the year 2014-2015. Study individuals consisted of (111) students, the experimental group that was subject to McCarthy model consisted of (54) male and female students, while the control group that subjected to the normal program consisted of (57) male and female students. To achieve the study objectives, the social skills test was prepared that consisted of (25) clauses. Study findings revealed the presence of difference at significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the students` scores on the social skills test attributes to the program and in favor of the educational program based on McCarthy model ,and the difference in the students' scores on the social skills test attributes to gender and in favor of the females, excluding decision making skills. And absence the difference between the educational program and gender.
Keywords: McCarthy Model, Social Skills, National and Civil Education, Tenth Grade Students.

مقدمة

لقد زاد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التي يمر بها المجتمع؛ لذا تسعى المؤسسات التربوية إلى مساعدة المتعلمين على اكتسابها وتنميتها بشكل واعي وبأسلوب علمي، إذ تعد من أهم المتطلبات الضرورية والملحة لتكيف الفرد مع متغيرات العصر الذي يعيشه، والتي يحتاجها لإدارة حياته بطريقة ناجحة لمواجهة العديد من المسئوليات والتحديات وتزوده بالمهارات الجيدة لتحقيق الرضا النفسي. وفي ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي سيكون هناك تحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلاب، وتجعل من التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم (عقل، ٢٠٠٥).

ونتيجة لما يحدث من تغييرات وتطورات في العلم وتطبيقاته ومسايرة المجتمع، ينبغي أن يسعى القائمون على أمر المناهج الدراسية عامة ومنهج الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص إلى جعله مرتبطاً بالمجتمع وحياة الطلبة، وذلك بالبحث عن استراتيجيات تدريس تثير اهتمام الطلاب وتهيئ لهم فرص التفاعل الإيجابي مع المواقف المختلفة التي تقابلهم بما يسهم في جعل هذه المادة ذات قيمة وظيفية، بحيث لا يكون ما نعلمه للطلبة منعزلا عن جوانب الحياة التي يعيشونها (محمد، ٢٠٠٥). ومادة التربية الوطنية والمدنية هي المجال المتسع لإعداد المتعلمين ليعيشوا كمواطنين صالحين في مجتمع ديمقراطي، وذلك من خلال تنمية المهارات الاجتماعية لديهم بإعداد المواقف التي يحتاجونها لاكتساب تلك المهارات (عبد الفتاح، ٢٠٠٣).

وتكتسب المهارات الاجتماعية أهمية خاصة كونها تساعد في تشكيل وصقل شخصية الفرد وإعداده لموجهة قضايا العصر ومشكلات الحياة اليومية ليكون إنساناً مبدعاً ومنتجاً وفاعلاً محلياً وعالمياً قادراً على التنمية والتطوير وإحداث التغيير. والدول المتقدمة تستهدف في مناهجها اكتساب المتعلمين المهارات الاجتماعية نظرياً وعملياً (اللقاني ومحمد، ٢٠٠١).

ويعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية بوصفها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيط الذي يعيش فيه ضمن السياقات المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة، من ركائز التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي (طريف، ٢٠٠٣). ولكي تعمل التربية بشكل حقيقي على مسايرة التقدم العلمي والتقني، فإن عليها التوجه نحو إكساب المهارات الاجتماعية اللازمة للمواطن المتنور علميًا وتقنياً، حيث أصبح من الأهمية دمج المهارات الاجتماعية في المناهج التعليمية لإعداد مواطن قادر على المواجهة في كل الظروف والمستجدات (مازن، ٢٠٠٢).

وتعرف المهارات الاجتماعية بأنها أنماط سلوكية يجب توفرها لدى الفرد؛ ليستطيع التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وفقاً لمعايير المجتمع (إدعيس والكساب، ٢٠١١). وتعرف بأنها مهارات تختص بعملية تفاعل الفرد مع مجموعته وتعامله مع أفرادها (الصبيحي، ٢٠١٣). وتتألف المهارات الاجتماعية من سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة وغير محددة، كما تزيد من عملية التعزيز الاجتماعي، وتترك تأثيرات واستجابات ملائمة، كما تعد ذات طبيعة تفاعلية مما يجعلها تثير رد فعل واستجابة مناسبة، ويتأثر أداء المهارات الاجتماعية بخصائص البيئة (هارون، ٢٠٠٠).

ومن المهارات الاجتماعية مهارة القيادة التي تضمن القدرة على التأثير في الآخرين، ومهارة التعاون إذ يعد التعاون أسلوبا من أساليب السلوك الاجتماعي، وتقضي طبيعة التفاعل ما بين الأفراد تحقيق هدف مشترك، وينتج عن ذلك الاهتمامات المشتركة بينهم وروح الصداقة، ومشاعر السعادة، وزيادة الاتصال، وتبادل المساعدة، وتنسيق جهود الأفراد، وتقسيم العمل بينهم، وزيادة تقبلهم للآراء والمقترحات المتبادلة بينهم والاتفاق في الآراء، وارتفاع الثقة بالنفس، والشعور بالانتماء للآخرين، وتحقيق الهدف المنشود (الظاهر، ٢٠٠٨) ومن المهارات الاجتماعية مهارات الاتصال والتواصل، وقد أشار زيميرمان وريجيو (Riggo & Zimmerman) على أن أي تفاعل اجتماعي ناجح لا يحدث داخل أي منظومة اجتماعية إلا إذا تميز أفرادها بمهارات عالية من التواصل اللفظي وغير اللفظي (شوقي، ٢٠٠٣). وكذلك مهارات

حل المشكلات، واتخاذ القرار، ولكي يحل الفرد المشكلة عليه أن يأخذ في الاعتبار جميع أبعاد الموقف، حتى يكون على وعي تام بالمشكلة ويحددها بدقة ووضوح. وفي ضوء فهمه للمشكلة يضع فروضاً متنوعة للوصول إلى الحل معتمداً على العلاقات التي يجب أن يدركها بين المعلومات المتاحة من جهة، وخبراته السابقة، ثم يختبر هذه الفروض ليصل إلى الحل الصحيح (القداح، ٢٠١٥). إذ تعد مهارة اتخاذ القرار من الموضوعات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وأصبحت ضرورة ملحة (McGinnis &Goldstein, 2003). ويرى دش والين (Duch &Allen, 2001) أنّ مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار تساعد الطلبة على تعلم التفكير، وفي الوقت نفسه تشجعهم على اكتساب المعرفة، وتمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين؛ والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية يعد من بين المؤشرات المهمة للكفاءة في العلاقات الشخصية (السيد وفرج ومحمود، ٢٠٠٣). علاوة على أنها تعمل على زيادة الدافعية للمشاركة، وتحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، والاستمتاع بأوقات الفراغ (خابور، ٢٠٠٩). إن اكتساب المهارات الاجتماعية تسهم في تحقيق قدر كبير من الاستقلال والاعتماد على النفس، حيث تزداد ثقة الفرد بنفسه، وتجعله يشارك الآخرين أنشطتهم بما يحقق له الاستمتاع بالحياة، والتمتع بصحة نفسية جيدة
(Gottman, 2001) . كما أن المهارات الاجتماعية تؤدي إلى زيادة انتباه الطلبة للمهام التعليمية، وتقلل من المشكلات السلوكية لديهم، في حين يتنبئ التدني في المهارات الاجتماعية بصعوبات بالغة في حياة الأفراد في المستقبل (Moskowitz, 2001).

وبين الخراشي (٢٠٠٤) أن هناك بعض المتغيرات الاجتماعية، والمعوقات التي لها أثر في اكتساب الخبرات، والقدرات والمهارات، وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى المتعلمين كعدم التعاون والمشاركة من قبل الطالب مع غيره، وعدم توفر الأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة. وتعود أسباب عدم أداء الطلبة لمهارات اجتماعية مناسبة إلى عدم معرفتهم بهذه المهارات، أو عدم معرفتهم بكيفية استخدام هذه المهارات ووقتها.

وفي هذا السياق أشارت دراسة يوسف (٢٠٠٦) إلى ظهور تدنٍ وقصورٍ في المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين، والسبب الرئيس وراء هذا التدني والقصور في المهارات الاجتماعية هو طرائق التدريس المتبعة في تعليم تلك المهارات والتي لا تتناسب مع تعليم المهارات الاجتماعية، لأنها تركز على الإلقاء والتلقين من جانب المعلم واستظهار المعلومات من جانب المتعلمين. كما أشارت نتائج دراسة الزيود والخوالدة (٢٠٠٧) إلى وجود قصور في بعض أدوار معلمي ومعلمات التربية الوطنية في تعميق وعي الطلبة بحلول المشكلات التي يعاني منها المجتمع الأردني، وتنمية روح المساءلة لدى الطلبة وتنمية روح تقبل النقد والنقد الذاتي.

وفي هذا الخصوص أشار الكراسنة (٢٠٠٧) إلى وجود ضعف في المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ومنها: مهارات تحمل المسؤولية، ومهارات الاتصال والتواصل وحل المشكلات وتدني الثقة بالنفس. ويضيف فوارعة وشاور (٢٠١١) إلى وجود ضعف لدى الطلبة بمهارة تحمل المسؤولية.

ونظراً لأهمية مادة التربية الوطنية والمدنية بوصفها فرعاً مهماً من منهاج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية العليا ودورها الأساسي المتمثل في ترسيخ الفكر الإيجابي لدى الناشئة وتحمل المسؤولية، وتشجيع المبادرات الذاتية، واستثمار الأفكار والآراء القيمة، إذ تمد التربية الوطنية والمدنية الناشئة بأهداف ذات قيمة كبيرة لحياتهم، وتجسد المشكلات التي تواجههم، إذ تنمي فيهم روح التحدي لحلها، ومواجهة التحديات، لذا كان لا بد من تبني طرائق تدريس تعمل على إثارة تفكير الطلبة نحو الموضوعات المعروضة (عودات، ٢٠٠٦). ويرى يودر (Yoder, 2005) ضرورة تشجيع المعلمين الطلبة على امتلاكهم بعض المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية؛ ففي المهارات الاجتماعية يتعلم الطلبة إدارة أنفسهم جيداً.

كما أن استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية مثل الاتصال الاجتماعي، وتنمية مفهوم الذات، وتحقق النمو المتوازن للمهارات الاجتماعية المختلفة عند المتعلم (Kutay,٢٠٠٦) إذ يعتمد التعلم الفعّال على توظيف أنماط التعلم المختلفة لمساعدة الطلبة على تحقيق التوازن

وتنمية مهارات التفكير العليا، فالتعلم يشتمل على حد سواء النشاط اللفظي وغير اللفظي، والحسي والمجرد، والمشاعر والتفكير. لذا ينبغي على المعلم أن يستخدم عدداً من أساليب التدريس التي تراعي تفضيلات الطلبة المختلفة (Tatar & Dikici, 2009)، كما ينبغي تشجيع المتعلمين؛ ليصبحوا أكثر دراية بنمط تعلمهم من أجل زيادة الوعي الذاتي حول مواطن القوة والضعف لديهم، إذ تركز النظريات التربوية الحديثة على الطالب، وتدعو إلى تغيير طرائق التدريس التقليدية في الصفوف الدراسية لمراعاة الأنماط المختلفة للمتعلمين (Chau, 2004). وقد أثبتت البحوث والدراسات التي تناولت دمج أنماط التعلم في مجال التعلم والتعليم بأن الطلبة اكتسبوا المزيد من الخبرات التعليمية التي كانت مطلوبة عند توظيف مجموعة متنوعة من أنماط التعلم مما أدى إلى تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي (Rochford, 2003). وأشار كل من فليمنج وبونويل (Fleming &Bonwell, 2002) أنماط التعلم بأنها: الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، وطريقة ترتيبه وتنظيمه لها، ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم استرجاعها بطريقته في التعبير عنها.

ومن بين هذه الأنماط أنموذج مكارثي" الفورمات" والذي يعرف بأنه" أنموذج تعليمي يسير في دورة تعلم رباعية من مراحل متتابعة بتسلسل ثابت وهي المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية، والمرحلة الثانية: بلورة المفهوم، والمرحلة الثالثة: التجريب النشط، والمرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة" (الخليلي، ١٩٩٦: ٢٩٤).

وتعود جذور هذا الأنموذج إلى أنموذج " كولب وروجر فراي"(Roger & Kolb) اللذان طوراه من أربعة عناصر؛ هي: التجربة العملية، الملاحظة والتأمل، تكوين المفاهيم المجردة، واختبارها في ظروف جديدة. فقد طورت "مكارثي" أنموذج الفورمات بالاستناد إلى نظرية "كولب" (Kolb) التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهونها بإحدى طريقتين: المشاعر أو التفكير. وقد قسم بُعدا التعلم هذان إلى أربعة أنماط تعلم رئيسة تتعلق بالمتعلم، هي: المتعلم التخيلي، والمتعلم التحليلي، والمتعلم المنطقي، والمتعلم الديناميكي (McCarthy, ٢٠٠٠). وترى عبجل (٢٠١٠) أنّ

استخدام أنموذج مكارثي (الفورمات) في التعليم الصفي يزيد فرصة الطلاب في التعلم؛ لأنه يجعل من الطالب محور العملية التعليمية من خلال تعامله مع المعلومات بشكل مباشر، وهو يبحث ويعالج ويصنف ويفحص المعلومات وبذلك يتحقق التعلم الفعال.

وفي هذا السياق أجرى ديلاني (Delaney, 2002) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية أنموذج الفورمات في تدريس العلوم لطلبة الصفوف المتوسطة واتجاهات الطلبة نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالبًا من طلبة الصف السادس في ولاية شمال تكساس، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التدريس بأنموذج الفورمات مقارنة بالطريقة التقليدية سواءً بالتحصيل أو بالاتجاهات.

أما دراسة تيفاني (Tiffany, 2004) هدفت الكشف عن فعالية أنشطة التعلم التعاوني في تنمية الجوانب الاجتماعية والعاطفية والمشاركة وتحمل المسئولية لدى أطفال الروضة، تألفت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من مدارس ولاية تنسي، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام أنشطة التعلم التعاوني وتنمية الناحية الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال، وتنمية قدرتهم على المشاركة وتحمل المسئولية.

وأجرى الماضي (٢٠٠٨) دراسة هدفت الكشف عن أثر فاعلية أنموذج مكارثي في تحصيل طلبة الصف الثاني بمعهد إعداد المعلمين في محافظة النجف العراقية في مادة العلوم، إذ تكونت عينه الدراسة من (٦٠) طالباً منهم (٢٩) طالباً مثلوا المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج مكارثي، و(٣١) طالبا مثلوا المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوعات مادة العلوم باستخدام(أنموذج مكارثي) على المجموعة الضابطة التي درست الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية.

كما أجرى ترتر وديكي (Tatar & Dikici, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد فعالية أنموذج الفورمات في تدريس العمليات الثنائية وخواصها في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتكونت من (٢٩) طالبا تم تدريسهم وفقاً نموذج الفورمات، والأخرى ضابطة وتكونت من (٢٩) طالباً تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، أظهرت نتائج

الدراسة أن التدريس بطريقة الفورمات ذو فاعلية أكثر من الطريقة التقليدية في تدريس العمليات الثنائية في الرياضيات.

وهدفت دراسة عبجل (٢٠١٠) التعرف إلى أثر استعمال أنموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة ديالى في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة، تم توزيعهن إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية درست بأنموذج مكارثي، والأخرى مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج مكارثي الفورمات على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.

أما دراسة فلمبان (٢٠١٠) هدفت إلى استقصاء أثر تطبيق نظام الفورمات في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة في مادة اللغة الانجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالبة من الصف الثاني الثانوي القسم العلمي في الثانوية الثالثة والعشرين بمدينة مكة المكرمة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التي درست بنظام الفورمات في الاختبار التحصيلي، وفي أسئلة المعرفة والاستيعاب والتطبيق والتحليل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسئلة مستوى التركيب والتقويم. كما بينت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح نظام الفورمات في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري في مهارتي الطلاقة والمرونة. بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في مهارة الأصالة، وعدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري.

وأجرت الصبحي (٢٠١٣) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الدراسات الاجتماعية والوطنية، لتعزيز القيم والمهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط من المدرسة الخامسة المتوسطة التابعة لمنطقة المدينة المنورة، تم توزيعهن إلى مجموعتين مجموعة تجريبية، تكونت من (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على

مقياس القيم والمهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية، مقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وفي دراسة قام بها كل من زيتون ومقدادي (٢٠١٤) هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريسي قائم على الدمج بين الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم وفق أنموذج مكارثي، في قدرة طالبات الصف الثامن الأساسي على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبةً في مدارس وكالة الغوث في الأردن، تم توزيعهن إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وعددها (٣٧) طالبةً ومجموعة تجريبية وعددها (٣٩) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية يُعزى إلى البرنامج التدريسي. وعدم وجود فرق دال إحصائياً في تنمية المثابرة والطموح والدافعية الذاتية لتعلم الرياضيات عامةً يُعزى إلى البرنامج التدريسي.

يستخلص الباحثان من خلال مراجعة الدراسات السابقة الدور الذي تلعبه المهارات الاجتماعية في حياة الفرد وتحسين فرصته في تحقيق النجاح في المهمات التي يواجهها، وأظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية أنموذج مكارثي في تحسين المهارات والتحصيل مثل دراسة الماضي (٢٠٠٨)، وترتر وديكي (Tatar &Dikici, 2009)، وعبجل (٢٠١٠)، وفلمبان (٢٠١٠)، وزيتون والمقدادي (٢٠١٤) في حين أشارت دراسة ديلاني (Delaney, 2002) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة لأنموذج مكارثي في التحصيل والاتجاهات. ويلاحظ من الدراسات السابقة تركيز معظم الدراسات على استقصاء فاعلية أنموذج مكارثي في المواد العلمية مثل العلوم والرياضيات، وقلة الدراسات التي تناولت أنموذج مكارثي في الدراسات الاجتماعية باستثناء دراسة عبجل (٢٠١٠) على حد اطلاع الباحثين. في حين تناولت دراسات فاعلية استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس مثل: استراتيجيات التعلم التعاوني، والتعلم الخدمي، وبرامج التدريب في تنمية المهارات الاجتماعية، مثل دراسة تيفاني (Tiffany, 2004) والصبحي (٢٠١٣)، واستفاد الباحثان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة في كيفية بناء أداة الدراسة وإعداد البرنامج التعليمي.

مشكلة الدراسة

انبثقت فكرة الدراسة الحالية من إيمان الباحثين بأهمية تناول المهارات الاجتماعية باعتبارها من الأبعاد المهمة في بناء شخصية المتعلم، إذ تركز معظم الممارسات التعليمية على التحصيل المعرفي بالدرجة الأولى، مع قلة الاهتمام بالمهارات الاجتماعية التي يعد مستوى التدني فيها من الجوانب التي تعيق وصول الفرد إلى المستوى الايجابي الذي يؤهله للحياة بطريقة منتجة، ويعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيط الذي يعيش فيه ضمن السياقات المختلفة، وهذا ما أكدت عليه دراسة السميري (٢٠٠٣) إلى حاجة الطلبة لاكتساب المهارات الاجتماعية وتنميتها لديهم كونها تعد مطلب تربوي، وفي هذا السياق أشارت دراسة يوسف (٢٠٠٦) إلى ظهور تدنٍ وقصورٍ في المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين والسبب الرئيس وراء هذا التدني والقصور هو طرائق التدريس المتبعة في تعليم تلك المهارات والتي لا تتناسب مع تعليم المهارات الاجتماعية لأنها تركز على الإلقاء والتلقين من جانب المعلم واستظهار المعلومات من جانب المتعلمين، كما أشارت دراسة الكراسنة (٢٠٠٧) إلى أن كثيراً من معلمي الدراسات الاجتماعية لا يستخدمون طرائق تدريس حديثة بسبب عدم معرفتهم بكيفية التعامل معها داخل غرفة الصف.

كما أن الباحثين لاحظا قلة الدراسات العربية التي تناولت الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية، بالإضافة إلى قلة التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تنمي المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وفي ضوء ما سبق تأتي هذه الدراسة مستقصية فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أنموذج مكارثي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة العاشر الأساسي في الأردن.

فرضيات الدراسة

تهدف الدراسة إلى اختبار الفرضية الرئيسة الآتية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية تُعزى إلى متغيري البرنامج التعليمي والجنس". وقد انبثق عن هذه الفرضية الرئيسة، الفرضيات الفرعية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية يُعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي، البرنامج التعليمي الاعتيادي).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية يُعزى إلى الجنس.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية يُعزى إلى التفاعل بين البرنامج التعليمي والجنس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تقدم:

- أنموذجاً إجرائياً في تصميم التدريس وفق أنموذج مكارثي في تدريس التربية الوطنية والمدنية، وفق خطوات منظمة ومتسلسلة يمكن الإفادة منه في تطوير أساليب واستراتيجيات تدريس فروع الدراسات الاجتماعية.
- برنامجا تدريبيا في تنمية المعلمين مهنياً في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية.
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في زيادة وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأهمية مراعاة أنماط التعلم واستراتجياتها لدى المتعلمين أثناء تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية.

التعريفات الإجرائية

لأغراض هذه الدراسة تم استخدام التعريفات الإجرائية الآتية:

البرنامج التعليمي وفق أنموذج مكارثي: مجموعة من الخطط التعليمية لوحدة" العملية الإدارية وخصائصها" التي أستندت إلى مبادئ واستراتيجيات وأنماط التعلم وفق خطوات أنموذج مكارثي" الفورمات" وهي: الخطوة الأولى: لماذا؟ التحفيز وتطوير المعاني، والخطوة الثانية: ماذا؟ التأمل وتحديد المفاهيم وتوضيحها، والخطوة الثالثة: كيف؟ تطوير الفوائد والمهارات، والخطوة الرابعة ماذا لو؟ تقييم التعلم.

المهارات الاجتماعية: مجموعة من القدرات التي تمكن المتعلم من التفاعل الاجتماعي الناجح في حياته التي من شانها أن تفيده في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجاله النفسي. وتم قياسها إجرائياً في هذه الدراسة من خلال درجة الطلبة على مقياس المهارات الاجتماعية المكون من (٢٥) فقرة، ويشتمل على المهارات الاجتماعية الآتية: القيادة، والاتصال والتواصل، وتحمل المسؤولية، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد تعميم نتائج الدِّراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مجمع نزال في منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2015/2014.
- اقتصرت الدراسة على تدريس الوحدة السادسة (العملية الإدارية وخصائصها) من كتاب التربية الوطنية والمدنية/ الفصل الثاني للصف العاشر الأساسي في الأردن.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق وثبات اختبار المهارات الاجتماعية الذي أعد خصيصاً لأغراض الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي، البرنامج

التعليمي الاعتيادي) على المتغير التابع المتمثل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية، وكذلك أثر متغير الجنس على تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية.

أفراد الدراسة

قام الباحثان باختيار مدرستين من مدارس وكالة الغوث الدولية في مجمع نزال التابع لمنطقة جنوب عمان، هما مدرسة إناث نزال الإعدادية الثانية، ومدرسة ذكور نزال الإعدادية الأولى بالطريقة القصدية، للأسباب الآتية: تعاون الإدارة المدرسية مع الباحثين وتسهيل مهمتهما، ووجود أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسي في المدرسة. حيث تم توزيع الشعب عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبواقع شعبتين من شعب الصف العاشر الأساسي في كل مدرسة (شعبتين للذكور وشعبتين للإناث)، إذ وقع الاختيار على شعبتين من شعب العاشر الأساسي في مدرسة إناث نزال الإعدادية الثانية، هما: شعبة العاشر الأساسي (ب) وعدد الطالبات (٢٥) طالبة، والعاشر الأساسي (ج) وعدد الطالبات (٢٦) طالبة، كما وقع الاختيار على شعبتين من شعب العاشر الأساسي في مدرسة ذكور نزال الإعدادية الأولى، هما: شعبة العاشر الأساسي (أ) وعدد الطلاب (٢٨) طالباً، والعاشر الأساسي (ب) وعدد الطلاب (٣٢) طالباً، وقد تم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعب الأربع في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تحتوي كل مجموعة على شعبة للذكور وشعبة للإناث، حيث جاءت شعبة إناث العاشر الأساسي (ج) وشعبة ذكور العاشر الأساسي (أ) في المجموعة التجريبية، بينما تكونت المجموعة الضابطة من شعبة إناث العاشر الأساسي (ب) وشعبة ذكور العاشر الأساسي (ب). والجدول (١) يبين توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
المجموعة التجريبية	٢٨	٢٦	٥٤
المجموعة الضابطة	٣٢	٢٥	٥٧
المجموع	٦٠	٥١	١١١

وبذلك انقسمت أفراد الدراسة إلى مجموعتين هما: المجموعة التجريبية: التي خضعت للبرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي، وتكونت من (٥٤) طالباً وطالبة. والمجموعة الضابطة: التي خضعت للبرنامج التعليمي الاعتيادي، وتكونت من (٥٧) طالباً وطالبة.

البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي

لغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم إعداد البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي في تدريس موضوعات الوحدة التعليمية الواردة في الوحدة السادسة المعنونة بالعملية الإدارية وخصائصها، من كتاب التربية الوطنية والمدنية/ الفصل الدراسي الثاني للصف العاشر الأساسي. وبدأت خطوات بنائه بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بتوظيف أنموذج مكارثي في التدريس عامةً، وفي تدريس فروع مادة الدراسات الاجتماعية خاصةً. ومن ثم تحليل المحتوى التعليمي للوحدة، وقد تكوّن البرنامج التعليمي وفق خطوات التدريس الآتية: الخطوة الأولى لماذا: التحفيز وتطوير المعاني، الخطوة الثانية: ماذا التأمل وتحديد المفاهيم، وتوضيحها والخطوة الثالثة: كيف؟ تطوير الفوائد والمهارات، والخطوة الرابعة ماذا لو؟ تقييم التعلم. وتضمنت كل خطوة من الخطوات السابقة مجموعة من التمارين والأنشطة والمواقف التعليمية المتعلقة بموضوعات الوحدة التعليمية، وأسئلة مثيرة للتفكير والإبداع، وتقويم ذاتي. وقد تألف البرنامج التعليمي من النتاجات العامة والخاصة، والزمن المحدد،

ومصـادر الـتعلم اللازمـة، وخطـوات الـتعلم لكـل مهـارة مـن المهـارات الاجتماعيـة، واستراتيجيات التقويم وأدواته.

صدق البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي" الفورمات"

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي تم عرضه على (١٠) محكمين مختصين في المنـاهج والتـدريس مـن أعضـاء الهيئـات التدريسـية فـي الجامعـات الأردنيـة، ومشـرفين تربويين ومعلمين يحملون درجة الدكتوراه والماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها. وطُلب إليهم إبداء رأيهم حول البرنامج التعليمي، من حيث الصياغة اللغويـة لأهـداف الـدروس ووضـوحها وسـلامتها، والدقـة العلميـة فـي صـياغة أنشـطة الدروس، والصحة والدقة والوضوح في التقويم، ومدى انسجامها مع الأنموذج، وسهولة تطبيقه على طلبة الصف العاشر الأساسي. وفي ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض الأنشطة التي أجمع عليها (٨٠%) من المحكمين على تعديلها، وبذلك تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للبرنامج التعليمي.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة، وهي:

اختبار المهارات الاجتماعية

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار المهارات الاجتماعية على شكل مواقف، إذ تضمن الاختبار مجموعة من الفقرات التي تشير إلى المهارات الاجتماعية:(القيادة، والاتصال والتواصل، وتحمل المسؤولية، وحل المشكلات، واتخاذ القرار). وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٨) فقرةً موزعةً على المهارات الاجتماعية السابقة.

صدق اختبار المهارات الاجتماعية

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على (١٠) محكمين مختصين في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية، ومشرفين تربويين ومعلمين، حيث طلب إلى المحكمين إبداء رأيهم في مدى وضوح أسئلة وفقرات الأداة وصحتها من الناحية العلمية، ومدى صحتها من الناحية اللغوية، ومدى شمول فقرات الاختبار للمهارات الاجتماعية، ومناسبتها لطلبة الصف العاشر الأساسي، وأي ملاحظات واقتراحات يرونها مناسبة للتعديل أو الحذف. وتم

الأخذ بآراء (٨٠%) من المحكّمين وإجراء التعديلات الضرورية. وبناءً عليه تم إجراء بعض التعديلات تتعلق بالصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم حذف ثلاث فقرات، وبهذا تكون الاختبار بصورته النهائية من (٢٥) فقرةً موزعةً على المهارات الاجتماعية، بواقع (٥) فقرات لكل مهارة (القيادة، الاتصال والتواصل، وتحمل المسؤولية، وحل المشكلات، واتخاذ القرار).

ثبات اختبار المهارات الاجتماعية

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لفقرات اختبار المهارات الاجتماعية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة تكونت من (٢٢) طالباً، إذ بلغت قيمة معامل الثبات(0.91)، ويعد مؤشرًا كافيًا لأغراض الدراسة الحالية.

تكافؤ مجموعات الدِّراسة:

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مهارات اختبار المهارات الاجتماعية الفرعية الخمس وعلى الدرجة الكلية في التطبيق القبلي، تبعا لمتغيري المجموعة والجنس والجدول (٢) يبين النتائج.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الاجتماعية القبلي تبعا لمتغيري المجموعة (الضابطة، والتجريبية) والجنس(ذكور، واناث)

المهارة	الإحصائي	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
القيادة	المتوسط الحسابي	1,44	1,56	1,89	1,85
	الانحراف المعياري	0,56	0,65	0,57	0,73
الاتصال	المتوسط الحسابي	2,81	2,64	2,54	2,96
	الانحراف المعياري	0,82	0,70	0,51	0,45
تحمل المسؤولية	المتوسط الحسابي	2,53	2,48	2,32	2,85
	الانحراف المعياري	0,72	0,71	0,61	0,68
حل المشكلات	المتوسط الحسابي	1,69	1,88	2,04	2,19
	الانحراف المعياري	0,54	0,53	0,69	0,49
اتخاذ القرار	المتوسط الحسابي	2,19	2,04	2,00	2,62
	الانحراف المعياري	0,64	0,79	0,67	0,50
القبلي الكلي	المتوسط الحسابي	10,56	10,60	10,79	12,42
	الانحراف المعياري	2,56	2,75	2,49	2,00

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الاجتماعية القبلي، تبعا

لمتغيري: المجموعة (الضابطة، والتجريبية)، والجنس (ذكور، وإناث). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي، كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣) تحليل التباين الثنائي المتعدد لإيجاد دلالة الفروق للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الاجتماعية القبلي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	القيادة	0,765	1	0,765	0,653	٠,٥٠٥
	الاتصال	0,668	1	0,668	0,692	٠,٤٨٨
	تحمل المسؤولية	0,716	1	0,716	0,761	٠,٤٢٥
	حل المشكلات	0,586	1	0,586	0,651	٠,٥٠٧
	اتخاذ القرار	1,001	1	1,001	1,030	٠,٣٣١
الجنس	القيادة	0,841	1	0,841	0,717	٠,٤٦٤
	الاتصال	0,889	1	0,889	0,921	٠,٣٦٠
	تحمل المسؤولية	0,768	1	0,768	0,816	٠,٤٠٢
	حل المشكلات	0,773	1	0,773	0,859	٠,٣٩١
	اتخاذ القرار	0,692	1	0,692	0,712	٠,٤٦٦
البرنامج * الجنس	القيادة	0,805	1	0,805	0,687	٠,٤٩٥
	الاتصال	0,797	1	0,797	0,826	٠,٤٠٠
	تحمل المسؤولية	0,557	1	0,557	0,592	٠,٥٤٧
	حل المشكلات	0,719	1	0,719	0,799	٠,٤١٦
	اتخاذ القرار	0,822	1	0,822	0,846	٠,٣٩٧
الخطأ	القيادة	124,249	١٠٧	1,172		
	الاتصال	102,326	١٠٧	0,965		
	تحمل المسؤولية	99,754	١٠٧	0,941		
	حل المشكلات	95,388	١٠٧	0,900		
	اتخاذ القرار	102,994	١٠٧	0,972		

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع المهارات

الاجتماعية للاختبار القبلي تبعا لمتغير المجموعة، أو متغير الجنس، أو التفاعل بينهما.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغير المستقل: المجموعة، وله مستويان: المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي وفق "أنموذج مكارثي"، المجموعة الضابطة التي خضعت للبرنامج التعليمي وفق الطريقة الاعتيادية.

ثانيا: المتغير التصنيفي:الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.

ثالثا: المتغير التابع، درجة أفراد الدِّراسة في اختبار المهارات الاجتماعية.

إجراءات الدراسة: لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم اتباع الخطوات الآتية:

١. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لإجراء الدراسة.

٢. إعداد البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي، والتحقق من صدقه.

٣. إعداد اختبار المهارات الاجتماعية، والقيام باستخراج دلالات الصدق والثبات له.

٤. اختيار أفراد الدراسة تبعاً للخضوع للبرنامج التعليمي في مجموعتين: مجموعة تجريبية (خضعت للبرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي) ومجموعة ضابطة (خضعت للبرنامج التعليمي الاعتيادي).

٥. عقد لقاءات مع المعلم والمعلمة اللذين قاما بتنفيذ البرنامج التعليمي أنموذج مكارثي بهدف تعريفهما وتدريبهما على تطبيق التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المعدّ لأغراض هذه الدراسة.

٦. التطبيق القبلي لاختبار المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، لغرض الضبط الإحصائي.

٧. تنفيذ المعالجتين التجريبية (البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي) والضابطة (البرنامج الاعتيادي).
٨. بعد الانتهاء من تنفيذ المعالجتين تم إعادة تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التطبيق البعدي).
٩. تم تصحيح إجابات الطلبة، وتفريغها، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).
١٠. استخراج النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية

لفحص فرضيات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين المشترك الثنائي المتعدد للمتغيرات التابعة لاستبعاد أثر الفروق القبلية بين المجموعتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد تحليل نتائج الدراسة تم التحقق من فرضيات الدراسة الفرعية على النحو الآتي:

لاختبار فرضيات الدراسة الثلاث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية للاختبار ومهاراته الفرعية الخمس، تبعا لمتغيري المجموعة والجنس والجدول (٤) يبين النتائج.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الاجتماعية القبلي والبعدي تبعا لمتغيري: البرنامج (مكارثي، والاعتيادي) والجنس(ذكور، وإناث)

المهارة	الإحصائي	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
القيادة	المتوسط الحسابي	1,44	1,56	3,09	2,08	1,89	1,85	2,39	4,35
	الانحراف المعياري	0,56	0,65	,963	,954	0,57	0,73	1,.166	1,468
الاتصال	المتوسط الحسابي	2,81	2,64	3,25	2,60	2,54	2,96	2,71	4,31
	الانحراف المعياري	0,82	0,70	1,047	,816	0,51	0,45	1,301	1,934
تحمل المسؤولية	المتوسط الحسابي	2,53	2,48	3,50	2,80	2,32	2,85	2,89	4,77
	الانحراف المعياري	0,72	0,71	1,414	1,000	0,61	0,68	1,524	1,070
حل المشكلات	المتوسط الحسابي	1,69	1,88	2,34	1,84	2,04	2,19	2,75	4,54
	الانحراف المعياري	0,54	0,53	1,260	1,028	0,69	0,49	1,110	1,140
اتخاذ القرار	المتوسط الحسابي	2,19	2,04	3,47	2,24	2,00	2,62	2,61	4,85
	الانحراف المعياري	0,64	0,79	1,107	1,165	0,67	0,50	1,663	2,327
الكلي بعدي	المتوسط الحسابي	10,56	10,60	15,69	14,23	10,79	12,42	12,29	23,12
	الانحراف المعياري	2,56	2,75	11,48	4,426	2,49	2,00	5,590	5,826

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الاجتماعية البعدي، تبعا لمتغيري: المجموعة (مكارثي، والاعتيادي) والجنس (ذكور، وإناث). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الثنائي المتعدد ذي التصميم العاملي ٢*٢ (Two way MANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما هو مبين في الجدول (٥):

جدول (٥) تحليل التباين المصاحب المتعدد الثنائي لايجاد دلالة الفروق للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الاجتماعية البعدي، تبعا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
القبلي	القيادة	6,546	1	6,546	٩٨٦,٤	,0240*	0,014
	الاتصال	7,446	1	7,446	٢٨٥,٤	*3700,0	0,027
	تحمل المسؤولية	10,524	1	10,524	6,689	0,011*	0,059
	حل المشكلات	6,038	1	6,038	4,767	0,031*	0,043
	اتخاذ القرار	26,806	1	26,806	11,196	0,001*	0,096
المجموعة	القيادة	13,914	1	13,914	10,597	*0,002	0,091
	الاتصال	6,482	1	6,482	3,730	*640,0	490,0
	تحمل المسؤولية	8,002	1	8,002	5,086	*0,026	690,0
	حل المشكلات	23,974	1	23,974	18,929	*0,000	0,152
	اتخاذ القرار	11,649	1	11,649	4,865	*٠٢٧,٠	4410,
الجنس	القيادة	4,804	1	4,804	3,659	*٠٤٩,٠	0,033
	الاتصال	8,237	1	8,237	4,740	*٠٣٢,٠	0,022
	تحمل المسؤولية	6,203	1	6,203	3,943	*٠٤٤,٠	0,036
	حل المشكلات	30,122	1	30,122	23,783	*٠٠٠,٠	0,183
	اتخاذ القرار	3,006	1	3,006	1,256	٢٧٧0,	0,012
البرنامج * الجنس	القيادة	2,314	1	2,314	1,762	٢٣٤,٠	٠٠٦0,
	الاتصال	2,027	1	2,027	1,166	٣١٥,٠	٠١٥0,
	تحمل المسؤولية	3,248	1	3,248	2,064	١٨٦,٠	٠٢١0,
	حل المشكلات	1,992	1	1,992	1,573	٢٥١,٠	٠١١0,
	اتخاذ القرار	2,301	1	2,301	0,961	٣٤٢,٠	٠١٦0,
الخطأ	القيادة	139,174	106	1,313			
	الاتصال	184,206	106	1,738			
	تحمل المسؤولية	166,77	106	1,573			
	حل المشكلات	134,252	106	1,267			
	اتخاذ القرار	253,786	106	2,394			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار جميع المهارات الاجتماعية البعدي تبعا لمتغير المجموعة. وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية

الفرعية الأولى والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية يُعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي، البرنامج التعليمي الاعتيادي)".

وقد تفسر هذه النتيجة بأن البرنامج التعليمي وفق أنموذج مكارثي كان له أثر واضح في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة بما تضمنه من أنشطة متعددة وتدريبات قائمة على نشاط المتعلم، حيث أن هذا التنوع قد عمل على شد انتباه الطلبة في أثناء حصص التربية الوطنية والمدنية مما أدى إلى فهم الدروس بشكل أفضل، كما أن تنوع الأنشطة مثل حل المشكلات، والتخيل ولعب الأدوار والقصص جميعها يمكن أن يكون لها تأثير في عمل الدماغ لاستيعاب المعلومات وتمثلها بطرائق مختلفة، كما أن الأنشطة المتنوعة التي نفذت في حصص المجموعة التجريبية قد عززت ثقة الطلبة بأنفسهم، بالإضافة إلى ارتباط أنشطة التدريس بمشكلات الحياة اليومية كان له أثر إيجابي في اكتساب المهارات الاجتماعية، وقد يعزي ذلك إلى مراعاة البرنامج التسلسل المنطقي في خطوات أنموذج مكارثي، الأمر الذي قد أسهم في زيادة إشراك المتعلم وزيادة دافعيتة لتعلم المهارات الاجتماعية المتضمنة في البرنامج التعليمي؛ إذ تضمنت كل مهارة مجموعة من الفعاليات التي تعمل على تحفيز وإثارة تفكير الطلبة وزيادة مشاركتهم في حل المشكلات المطروحة. إضافة إلى أن خطوات التعلم في البرنامج التعليمي ربما أسهمت في تنمية قدرتهم على التعلم بطرق متنوعة متحررين من ضغط الشعور بالفشل.

وقد تفسر هذه النتيجة بأن أنشطة البرنامج التعليمي وفق أنموذج مكارثي" الفورمات" كان لها أثر واضح في زيادة تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة باعتبارها مهارات حياتية متكررة مع الطلبة أثناء تفاعلهم مع محيطهم الاجتماعي، وربما تعزى لتأكيد المعلمين والمعلمات وحثهم المستمر للطلبة بامتلاك هذه المهارات في هذه المرحلة لأن الصف العاشر يمثل نهاية المرحلة الأساسية. حيث أن تنمية المهارات الاجتماعية في هذه المرحلة ضرورة مهمة لما يتميز به الطلاب من خصائص اجتماعية تهيئ عملية

اكتسابها وتيسرها، حيث إن الطلاب في هذه المرحلة يكونوا على مشارف الخروج للمشاركة في الحياة العملية داخل المجتمع والانتقال إلى مرحلة دراسية أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الماضي (٢٠٠٨)، وترتر وديكي (Tatar & Dikici, 2009)، وعبجل (٢٠١٠)، وفلمبان (٢٠١٠)، وزيتون والمقدادي (٢٠١٤)، بوجود أثر لأنموذج مكارثي في التحصيل والتفكير وحل المشكلات والدافعية، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ديلاني (Delaney, 2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإنموذج مكارثي في تحسين تحصيل طلبة الصفوف المتوسطة في مادة العلوم.

كما تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في أداء أفراد الدراسة على اختبار المهارات الاجتماعية البعدي تبعا لمتغير الجنس، باستثناء مهارة اتخاذ القرار، ولصالح الإناث وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على أنة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية يُعزى إلى الجنس".

وقد تفسر هذه النتيجة بأن الطالبات أبدين اهتماماً أكثر من الطلاب في امتلاك المهارات الاجتماعية بحيث أصبحن أكثر فاعلية في المشاركة والاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، وقدرتهن على التفاعل الايجابي، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة، والقدرة على حل المشكلات من خلال التدريبات والمواقف العملية التي تضمنها البرنامج وفق أنموذج مكارثي، وربما يعزى إلى إعجاب طالبات المجموعة التجريبية بطريقة تنظيم البرنامج وطريقة عرضه عليهن، وهذا بدوره أسهم في زيادة تفاعل الطالبات ومشاركتهنً مع محتوى البرنامج الذي بدوره ساعد في تنمية المهارات الاجتماعية لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي عبجل (٢٠١٠) وزيتون والمقدادي (٢٠١٤) اللتان أشارتا إلى إن استخدام أنموذج مكارثي في التعليم الصفي يجعل من الطالب محور العملية التعلمية التعليمية بدوره النشط في البحث ومعالجة المعرفة وتصنيفها وتقيمها وصولاً إلى تحقيق التعلم الفعال.

وقد يعود السبب إلى فاعلية البرنامج التعليمي في إيجاد مناخ صفي مريح ومتعاون دون خوف مما سمح للطالبات بالتفاعل الايجابي مع بعضهن البعض، والشعور بالحرية، وبناء الثقة بالنفس، وتكوين علاقات ايجابية والتعاون والمناقشة وإتباع التعليمات، مما أدى إلى تحسن المهارات الاجتماعية لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة السميري (٢٠٠٣) التي أظهرت تحسن في المهارات الاجتماعية (مهارات القيادة، ومهارات المشاركة، ومهارات الاتصال، ومهارات العمل في فريق) لدى المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة لنتيجة مهارة اتخاذ القرار والتي جاءت متقاربة بين الذكور والإناث فقد يعود السبب في ذلك إلى أنها من المهارات العقلية العليا والتي تحتاج إلى مزيد من التدريب، وخاصة إذا عرفنا أنه تم بناء المناهج الجديدة في الأردن ومن بينها الدراسات الاجتماعية في ضوء الاقتصاد المعرفي، بناءً على ما يحتاجه الطلبة، وما سيكونون قادرون على فعله، ويتوقع من الطلبة بعد إنهاء المرحلتين الأساسية والثانوية أن يكونوا قادرين على استخدام مهارات اتخاذ القرار بطريقة فاعلة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣). والعمل على تفعيل الجانب التطبيقي في تعلم مهارات اتخاذ القرار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧). وتعتبر مهارات اتخاذ القرار من الموضوعات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، حيث أصبحت ضرورة ملحة ومن أهم المتغيرات في البيئة الاجتماعية (McGinnis &Goldstein, 2003)، وبالتالي فأن عملية التعلم وفق أنموذج مكارثي ساعد في إدراك الطلبة للمشكلات المطروحة والتبصر بها وبالتالي اتخاذ قرار مناسب ومنطقي وعقلاني حولها بغض النظر عن جنس المتعلم. وقد تفسر هذه النتيجة بأن طبيعة القضايا والمشكلات المطروحة تثير عامل التحدي لدى الطلبة من الجنسين، أي أنها تحوز على اهتمام الجنسين كونها قضايا عامة ومن واقع الأحداث الجارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عودات، ٢٠٠٦).

وكذلك تشير النتائج في الجدول (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات الاجتماعية البعدي، تعزى للتفاعل بين البرنامج مع الجنس، وبهذه النتيجة يتم قبول

الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية يعزى إلى التفاعل بين البرنامج التعليمي والجنس".

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي الطلبة بأهمية تعلم المهارات الاجتماعية واكتسابها نظراً لأهميتها في حياتهم. وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه البيئة التعليمية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من حيث الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، وتشابه التعزيزات المادية والمعنوية التي يتلقاها الطلبة في المدارس.

التوصيات والمقترحات

- ضرورة دمج المهارات الاجتماعية في منهاج الدراسات الاجتماعية بطريقة أكثر عمقاً واتساعاً بوصفها مهارات حياتية مهمة لتنمو بطريقة أفضل لدى الطلبة عبر المراحل التعليمية المختلفة.
- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على توظيف أنموذج مكارثي" الفورمات" تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.
- تشجيع الطلاب الذكور وحثهم على المشاركة والبرامج التي تنمي المهارات الاجتماعية لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة فاعلية أنموذج مكارثي في تدريس مواد دراسية أخرى وعلى متغيرات أخرى كالتفكير الميتامعرفي.

المراجع العربية

١. إدعيس، احمد والكساب، علي (٢٠١١). درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، ١١(١)، ١٣ -٢٤.

٢. خابور، رشا (٢٠٠٩). **مدى امتلاك معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية لواء الرمثا للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: الأردن.

٣. الخراشي، وليد (٢٠٠٤). **دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

٤. الخليلي، خليل (١٩٩٦). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. دبي: دار القلم للنشر.

٥. زيتون، إيمان والمقدادي، احمد (٢٠١٤). أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات. **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٤١(١)، ٣٢-٤٥.

٦. الزيود، محمد والخوالدة، ناصر (٢٠٠٧). دور معلمي "التربية الإسلامية" ومعلمي "التربية الاجتماعية والوطنية" في تعميق التربية الوطنية لطلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن. **مجلة المنارة**، جامعة آل البيت، ١٣(٤)، ١٣١- ١٦٥.

٧. السميري، لطيفة (٢٠٠٣). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ١٧(٦٨) ،٤١- ٦٩.

٨. السيد، عبد الحليم وفرج، طريف ومحمود، عبد المنعم (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي المعاصر**. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

٩. شوقي، طريف (٢٠٠٣). **المهارات الاجتماعية الاتصالية**. القاهرة: دار غريب للنشر.

١٠. الصبحي، ماجدة (٢٠١٣). **فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتعزيز القيم والمهارات الاجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١١. طريف، محمد (٢٠٠٣). **المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية**، مصر: دار غريب.

١٢. الظاهر، دينا (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركيا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

١٣. عبجل، منى (٢٠١٠). أثر استعمال أنموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية**، (٤٣)، ٦٣٤-٦٨٩.

١٤. عبد الفتاح، هبة الله (٢٠٠٣). **تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٥. عقل، فواز (٢٠٠٥). أنماط تعليم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. ١٩(٣)، ٨١٩-٨٥٤.

١٦. عودات، ميسر (٢٠٠٦). **أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست المحاضرة المفعّلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٧. فلمبان، ندى (٢٠١٠). **فعالية نظام 4MAT في التحصيل والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني ثانوي بمكة في مادة اللغة الانجليزية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

١٨. فوارعة، عادل وشاور، سارة (٢٠١١). **معوقات تدريس مواد العلوم الاجتماعية بالمرحلة الأساسية العليا (٨-١٠) من وجهة نظر معلميها ومشرفيها في محافظة الخليل**. دراسة مقدمة لمؤتمر "تعليم العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية – الواقع والطموحات" جامعة الخليل. بتاريخ ٢٠١١/٦/٣٠.

١٩. القداح، محمد (٢٠١٥). **مهارات الحياة**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٠. الكراسنة، سميح (٢٠٠٧) . معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٣٦(٢)، ١٢٥ – ١٤١.

٢١. اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة حسن (٢٠٠١). **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**. القاهرة: عالم الكتب.

٢٢. مازن، حسام (٢٠٠٢). **نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة**، المؤتمر العلمي الرابع عشر "مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، ٢٤-٢٠٠٢/٧/٢٥، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١)، ٦٩- ٧٢.

٢٣. الماضي، عباس (٢٠٠٨). أثر استخدام أنموذج مكارثي في تحصيل طلاب الصف الثاني معهد إعداد المعلمين في مادة العلوم. **مجلة جامعة بابل للعلوم المصرفية والإنسانية**، ١٥(٤)، ١٣٩٣-١٤٠٥.

٢٤. محمد، آمال (٢٠٠٥). **أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

٢٥. هارون، صالح (٢٠٠٠). **دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم داخل غرفة الدراسة**. الرياض: دار الزهراء.

٢٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). **الإطار العام للمناهج والتقويم**. المملكة الأردنية الهاشمية، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **التقرير الوطني لتقييم منتصف العقد للتعليم للجميع**، دليل تنمية المهارات الحياتية في مجال صحة المراهقين والشباب، المملكة الأردنية الهاشمية، استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١٠/٥. من: http://elevebassatines.site

٢٨. يوسف، هالة (٢٠٠٦). **فعالية استخدام إستراتيجية التعلم الخدمي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير عير منشورة، جامعة بنها، مصر.

29. Chau, M (2004). **Connecting Learning Styles and Multiple Intelligences Theories Through Learning Strategies**: An Online Tutorial for Library Instruction, From: http://libres.curtin.edu.au/libres16n1/Chau.htm ,10/5/2013.
30. Delaney, A (2002). **Better Teaching Model? Middle School Science Classroom Using the 4MAT Instructional Strategy VS**. Lessons Created Without this Model. Thesis of Master, University of North Texas, Texas.
31. Duch, B., & Allen, D (2001). **The Power of Problem – Based Learning**, Stylus Publishing, LLC.USA.
32. Fleming N. , &Bonwell, C (2002). How to I learn best: A students guide instruction**. Journal to psychology in school**, 2(1), 152-189.
33. Goleman, D (2006). **Social Intelligence The New Science of Human Relationships**, New York. Bantam.
34. Gottman, J (2001). **Meta- Emotion, Children's Emotional Intelligence, and Buffering Children from Martial Conflict.** In C. D. Ryff and B. H. Singer (Eds), (pp.23 – 40). New York: Oxford University Press.
35. Kutay, H (2006). **A Comparative Study About Learning Styles Preferences of Two Cultures**, Dissertation Doctor of The Ohio State University, U.S.A.
36. McCarthy, B (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools, **Educational Leadership**, 48 (2), 31 – 37.
37. McCarthy, B (2000). **About Teaching. 4mat in the Classroom**. About Learning Inc. Wauconda, Illinois.

38. McGinnis, E., & Goldstein, A (2003). **Skill Streaming in Early Childhood: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills**, Bang printing, Library of Congress, U.S.A.
39. Moskowitz, J (2001). Emotions and Coping. In Mayne.T and. Bonanno,G (Eds.), Emotions: **Current Issues and Future Directions**, (PP. 311 – 336). New York: Guilford Press.
40. Rochford, R (2003). Assessing Learning Styles to Improve the Quality of Performance of Community Writing Programs: A Pilot Study. **Journal of Research and Practice**, 27(8), 665 – 677.
41. Tatar, E., & Dikici, R (2009). The Effect of the 4MAT Method (Learning Styles and Brain Hemispheres) of Instruction on Achievement in Mathematics. **International Journal of Mathematical Education in Science & Technology**, 40(8), 1027-1036.
42. Tiffany, W (2004). An Investigation of the Use of Cooperative Learning Teaching with Sample of Children (0–4) Across Traditional Daycare and Playgroup Learning Communities. **Dissertation Abstract International**., 65(3 A), 833-842.
43. Yoder, D (2005). Organizational Climate and Emotional Intelligence An Appreciative Inquiry into "leader full" Community College. **Journal of Research and practice**, 29(1), 45 – 62.