أثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ

أ.م.د. حيدر خزعل نزال

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية

The Effect of Davis Pattern of Visual Thinking on the Fourth Year High School Literary Branch Students in History

Asst. Prof. Haidar Khaza'al Nazal

College of Basic Education/ University of Al-Mustansiria

Header_kazal@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing The effect of Davis pattern of visual thinking on the fourth year high school literary branch students in history. To fulfill the aim of the study the sample of the study is divided into two groups: the controlling group and the experimental one.

Key words: research, history, thinking, students, pattern, visual.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف علي أثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ ولتحقيق من فرضية البحث الاتية:

■ لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الدين يدرسن المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بانموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري

تم اختيار المديرية العامة لتربيه الرصافة الاولى بصورة قصدية، وبطريقة العشوائية البسيطة اختيرت اعدادية ثوره الحسين للبنين لتطبيق البحث، وبالتعين العشوائي اختيرت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس المادة بأنموذج ديفز وبالغ عددها (30) طالبا واختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة بالطريقة الاعتيادية وقد بالغ عددها(30) طالبا وشملت موضوعات الفصول الثلاث الاولى من كتاب تاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2015/2014، ولقياس التفكير البصري اعده الباحث اختبار لتفكير البصري بعد التأكد من صدقة وثباته، والذي طبق في نهاية التجربة، وتم معالجة النتيجة احصائيا باستعمال الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين

اظهرت النتيجة البحث

* تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ العربي الاسلامي بأنموذج ديفز على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التفكير البصري

وفي ضوء نتائج البحث اوصى الباحث ما يأتي:

1- التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ولاسيما أنموذج ديفز في تدريس التاريخ تنمية التفكير البصري.

2- ضرورة إدخال مدرسي التاريخ دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج ديفز.

3- جعل عملية التدريس في المدارس الاعدادية تقوم على أساس المشاركة للطلاب من خلال مشاركتهم بإعداد الوسائل التعليمية والمشاركة الفعالة لتفسير النتائج وتحليلها.

4- ضرورة استخدام التفكير البصري في دورات التدريب الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: (البحث، التأريخ، التفكير، الطلاب، الانموذج، البصري)

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا–مشكلة البحث

أصبحت المواد التاريخ تُعنى بدراسة الإنسان وتفاعله مع بيئته من أكثر المواد القابلة للتغير والتبديل على وفق التغيرات المعرفية، فتنوعت موادها وأصبحت مناهجها متنوعة؛ لتتماشى مع معطيات العصر وظروف المجتمعات وأن ما أحدثته التطورات العلمية والتقنية في شتى ميادين العلم والمعرفة وما رافقتها من تطبيقات تكنولوجية متقدمة كان لها أعظم الأثر في حصيلة الإنسان في هذا العصر، وتميزت حياته بالتغير والتطور الدائم (أبو سرحان،2000: 17).

لقد بُذلت محاولات عدة لتحسين تدريس مادة التاريخ والتنوع في طرائق وأساليب تدريسها لمواكبة التطور المتسارع للعلوم بشكل عام والدراسات الاجتماعية بشكل خاص عن طريق الاستقراء السريع لما أظهرته غالبية الطرائق السائدة والبحوث والدراسات في مجال طرائق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ، هو تأكيدها على الحفظ والاستظهار للمعلومات، وهذا يعني أنّ طرائق التدريس مازالت أسيرة للمفهوم الضيق للمنهج (سعد،1990: 36).

وتعد مشكلة انخفاض تحصيل وتفكير الطلاب في مادة التاريخ واحدة من المشكلات التي تواجه المدرسين والباحثين في مجال تعليمها وتعلمها، مما يترتب عليه آثار سلبية تنعكس على المراحل اللاحقة كون المعرفة تراكمية، فمادة التاريخ من المواد المهمة في حياة المتعلم إذ تتناول في دراساتها الإنسان والتفاعل الحاصل بينهما، فضلا عن ذلك أن هذه المادة من المواد التي تحتوي على المفاهيم والمصطلحات المختلفة التي يصعب على الطلاب فهمها، إذا ما قدمت بصورة مجردة، وإن الأسلوب المعتمد في تدريس المادة هو الحفظ والتلقين في المراحل الدراسية كافة ومنها الاعدادية، وهذا الأسلوب لا يحفز الطلاب على عملية التفكير التي تعد ضرورة ملحة في الوقت الحاضر، وهذا بحد ذاته هدف من أهداف التربية الحديثة، وترتب على هذه الأساليب فلسفة تفاعل الطلاب مع المدرسين للأسئلة التي تثير مهارات تفكيرهم في أثناء الدرس، وإضاعة فرص إسهامهم فيه مما يجعل المدرس محوراً للعملية التعليمية، و لما تقدم أراد الباحث أن يسهم في تجريب بعض النماذج التدريسية الحديثة اعتقاداً منه أن استعمال هذه النماذج في التدريس تؤدي إلى تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه تدريس مادة التاريخ، واستنادا إلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي:

(هل لأنموذج ديفز أثر في التفكير البصري لطلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ؟)

ثانيا – اهمية البحث

وتعد التربية المرآة التي تعكس صورة المجتمع وفلسفته وأهدافه ومفاهيمه وهي الأداة الجيدة لنموه وتحديد اتجاهه وتحقيق غاياته لذلك تهدف الأمم المتقدمة إلى تطوير نظمها التربوية وأساليبها كي تتماشى والتطورات الكبيرة في منجزات العلم وتطبيقاته انطلاقا من إيمانها بان التربية أفضل وسيلة لاستثمار الموارد البشرية ومن وعيها الحقيقي بان العلم هو أسلوب تفكير وعمل يجب ان ينعكس على حياة الفرد اليومية في تفكيره وعمله (جراغ،1983: 58) وتهدف التربية إلى توظيف طاقات المتعلمين إلى أقصى الحدود، ولعل أفضل ما تقوم به التربية من الجانب المعرفي هو تفعيل القدرات العقلية التي وهبها الله للإنسان (ألرواس، 2006: 5).

وتعد المناهج وسيلة التربية في تحقيق اهدافها، فهو يقوم على اساس التحسين والتطوير (عطية، 2008: 17) وتؤدي المناهج دورا حيويا في تنمية وتطوير التفكير، فعن طريقها يتم تعليم وتدريس الطلاب على التنظيم، والتسلسل المنطقي في تفكيرهم حتى يتمكنوا بعد ذلك من تطبيق تلك المهارات داخل وخارج المؤسسات التربوية، ومن هنا باتت أهمية إثراء المنهج المدرسي بمهارات التفكير، وتعتبر المدارس موضوع تعليم مهارات التفكير جزاً مهماً من جوانب عملية تطوير التعليم وكهدف

من أهداف الجودة في التعليم(السرور،2005:25) ولذلك بدا الاهتمام بدراسة التفكير وتعليمه من خلال المناهج الدراسية، وعقدت الكثير من المؤتمرات العالمية والعربية والمحلية ومنها(برنامج التعليم المعتمد على التفكير) الذي اعده مركز النافع للبحوث والاستشارات العلمية لتعليم وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال المواد الدراسية في السعودية عام 2002، والمؤتمر العلمي الثالث (مؤتمر إصلاح المناهج 2005) في بغداد، لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الذي كان تحت شعار رعاية الموهوبين والمتفوقين اولويه في عصر العولمة والمنعقد في عمان عام 2003 ، والذي ورد في توصياته الاهتمام بقضايا التفكير بأنواعه كافه لأنها تعد من أهم عوامل تنمية المواهب وتطويرها، وينبغي إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تكون بشكل تثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحه تتطلب التفكير في حلها، واستخدام طرائق مثل المناقشة وحل المشكلات والاستقصاء، لان هذه الطرائق تكسب المتعلم مهارات التفكير (ابو حتله،2005: 125)

وقد ظهرت العديد من النماذج التدريسية التي تساعد المتعلم على مواجهة المواقف التعليمية وتثير التحدي وتشجع المنافسة للوصول إلى النتائج وتطبيقها في مواقف جديدة (ياسين وآخرون 2012:107) وهذا يعني أنّ بناء النماذج التدريسية والاعتماد عليها في التدريس جاء من منطلق أنَّ التدريس لم يُعدُّ فنا فحسب كما كان يعتقد إلى وقت قريب، بل أصبح علما، بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله، وأساليبه، واستراتيجياته، وكيفية التخطيط له، ليحقق أهدافا محددة، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع الطالب، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه والتعرف إلى فاعلية عملية التدريس من أجل تحسين ممارستها في المستقبل، وتحقيق الهدف لدى الطلاب (دروزة، 1995:6– 7).

إنّ استعمال نماذج التدريس يهدف إلى معاملة التدريس كمدرس يفيد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته، من مبادئ وتعميمات ونظريات، وتوظيفها في التدريس الصفيّ (الدريج، 1991:23)؛ لأنَّ ذلك لا يشكل اهتماماً للمدرس فالذي يهمه هو تبني إحدى النماذج التدريسية، لذلك فأنّ المنظرين التربويين معنيون أكثر من غيرهم بمعرفة نظريات التعلم واتجاهاتها وافتراضاتها ومفاهيمها ومبادئها وفلسفتها بهدف تحديد الظروف المناسبة التي يمكن فيها تبني الأنموذج التدريسيّ الذي يعتمد في أصوله على نظرية تعلم ما، ومسوغات استعمال أنموذج تدريسي من دون غيره، ومزايا كلّ أنموذج بهدف فاعلية التدريس (قطامي، 1998: 154)

ومن النماذج التدريسية التي تستند إلى المدخل المنظومي أنموذج ديفز الذي تبنى استعمال التقنيات الحديثة، وفكرته بأن المدرس هو مصمم التدريس ويتبنى الأنموذج التعليم والتعلم ويشمل على معظم العناصر الضرورية التي تساهم في مضامين التدريس، ويوضح هذا الأنموذج العلاقة بين مكون وآخر من مكوناته، ويقدم نمطا تتابعيا يمكن تطويره إلى استراتيجية للتعليم (Branc،2006:3) وكما يُعّد المدرس مسؤولا عن إعداد الموقف التعليمي، ووضع نماذج التدريس، وتنظيم مجموعات العمل، وتحديد الزمن اللازم لكل أنموذج وتوزيعه، وتخصيص المكان وتجهيز إمكاناته وتنظيمه، وكذلك اختيار مصادر التعلم، كما يعمل بالتقويم سواء كان مبدئيا أم نهائيا، يمكن أن يستدل على مدى تحقيق أهداف هذا الموقف عن طريق التغذية الراجعة وتحليله للنتائج التي حصل عليها من التقويم النهائي (أبو جابر وسرحان،1991: 135).

ويستند أنموذج ديفز إلى نظرية النظم العامة المتعلقة في (التفكير والتخطيط والبحث العلميّ) ويعمل على تحديد المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التدريسية بحيث يجعله عملية متكاملة لتحقيق الأهداف المحددة، زيادة فاعلية المتعلم في المواقف التعليميّة من حيث تنفيذ الأنشطة والفعاليات وممارسة العمليات العقلية، وبرمجة التدريس على وفق حاجاته واهتماماته، وتأكيد كيفية تعلمه وتنمية تفكيره، الاهتمام بالفروق الفردية عن طريق التنوع في نماذج التدريس على وفق حاجات واهتمامات الطلاب وطبيعة المادة العلمية والإمكانات البيئية والمادية المتوفرة في المدرسة، تشخيص الجوانب الايجابية والسلبية، ومعالجة نواحي القصور عن طريق توفير التغذية الراجعة، وهذا النهج هو الذي يجعل من التدريس والتقويم عمليتين متلازمتين،

ويأخذ صيغ التقويم البنائي الذي يلازم التدريس بدلا من جعلها في نهاية الدرس أو قد لا تمارس بالطريقة الاعتيادية (الجّبان، 1997: 109).

ويرى الباحث أنَّ التدريس على وفق نماذج تدريسية ومنها أنموذج ديفز تجعل للمدرس دورا يختلف عن دوره التقليديّ الذي يقتصر على نقل المعارف، والعلوم، وتلقينها، وتتميز وظائفه بالتجديد ويتطلب أداءها خبرات جديدة لابد من اكتسابها وكذلك يكون التفاعل والحيوية داخل القاعة الدراسية اكبر من التدريس التقليدي

يُعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي عند الإنسان، وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان، وفضله على سائر مخلوقاته والحضارة الإنسانية هي دليل على هذا التفكير. (أبو جادو،2007: 25) ويعد التفكير البصري أو التصوري ضروري لحل المشكلات، حيث يمكن الأفراد من استخدام الوسائل المحسوسة المادية لفهم الصور المجردة، وفي مجال العلوم الانسانية مثلًا تستلزم العملية التصورية أو البصرية تشكيل الصور بالعلم، والورق، والتكنولوجيا أو حتى بشكل عقلي وذلك من أجل التصور والفحص والاستكشاف، هو التوضيح وجعل الشيء مرئيًا، وتركز البحوث الحديثة في مجال تعليم االتاريخ وتعلمها على استخدام الشرح والتفسير بالأشكال، فالأشكال المرئية والتوضيحية يمكن أن تقدم مميزات عن التفكير اللفظي مثل:

- القدرة على عرض الروابط والعلاقات البينية الفراغية المكانية.
- الأشكال البصرية للتمثيل مهمة وليست مجرد أدوات توجيهية ولكن كجوانب مطلوبة للاستدلال، والاستنتاج، والتعلم.

ولا يرتبط التعلم البصري باستخلاص المعلومات من البصريات فقط، لكن يمتد ليشمل عملية تصميم البصريات التي يمكن استخدامها لإحداث التعلم، وهو أمر يرتبط بمصمم مواد التعلم البصرية على وجه التحديد؛ حيث يضع في اعتباره أهداف التعلم المرجو تحقيقها ويوظف النظريات ذات العلاقة ونتائج البحوث المرتبطة عند تصميمه لهذه المواد لضمان فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الأهداف المنشودة، ويهدف تدريس التاريخ إلى تربية متعلمين قادرين على التفكير واتخاذ القرارات والعمل على حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع (اللقاني، 1999: 19).

وان تدريس مادة التاريخ يهدف الى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، ومن خلال هذه المهارات يمكنهم الحصول على اغلب المعلومات خارج نطاق دراستهم حتى من خلال مطالعتهم الخارجية، فان هذه المهارات تساعد الطلاب على إحراز مفاتيح النجاح، من خلال سيطرتهم على فهم المادة التاريخية مما يساعد على نشر تطبيقاتها ضمن مدى واسع من الفرص التي تتاح لهم فيما بعد، سواء في مجال قراءة التاريخ واستيعابه، او في مجال البحث العلمي وكمحصلة فان تنمية مهارات التفكير تمثل الخبرة الموحدة للذين يدرسون التاريخ عبر سنوات الدراسة (شعلان وجارالله، 1970:50).

تكمن اهمية البحث الحالي

1. اهمية انموذج ديفز في التدريس لانه من نماذج الحديثة ضمن المدخل المنظومي
2. أهمية مادة التأريخ الاسلامي، وما تضمنته من حوادث ومواقف وشخصيات.
3. اهمية التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الادبي على تنمية بعض المهارات التفكير
4. أهمية المرحلة الإعدادية بصورة خاصة، والصف الخامس الرابع من الصفوف المهمة التي يواجه فيها الطلاب تغيرات كثيرة منها نفسية وجسمية واجتماعية وانفعالية، ويحتاج فيها الطلاب إلى تنظيم شؤونهم العلمية وتعليمهم بطرائق حديثة في التدريس، تسمح بإبداء آرائهم بعيد عن الحفظ القسري.

ثالثا–هدف البحث

التعرف على الأثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ.

رابعاً- فرضية البحث

■ لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الدين يدرسن المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بانموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية قي اختبار التفكير البصري

خامساً – حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ:

1- احدى المدارس التابعة لمديرية العامة لتربية الرصافة الاولى العام الدراسي 2014-2015

2- عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي

3- تدريس الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر من وزارة التربية للعام الدراسي 2014-2015

4- الفصل الدراسي الأول

سادساً- تحديد المصطلحات:

أولا- أنموذج ديفز: عرفه كل من:

1- قطامي (2000) أنه:" خطة توجيهية تتبنى نظرية تعلم محددة لتحقيق مجموعة نواتج تعليمية وإجراءات وأنشطة مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط أنشطته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم ". (قطامي، 2000: 174)

2- عرفه (نايف،2013) أنه " مجموعة من الإجراءات تقوم من اجل توضيح ومقارنة المفاهيم والظواهر الجديدة المراد تعلمها للطلاب بالمفاهيم والظواهر المألوفة والموجودة في بنيتهم المعرفية من قبل " (نايف،2013:17).

التعريف الإجرائي: مجموعة الخطوات والإجراءات والنشاطات التي يؤديها المدرس لتوجيه نشاط طلاب المجموعة التجريبية عينة للبحث في الصف لتحقيق عملية تعلمهم على وفق خطوات أنموذج ديفز.

ثانيا- التفكير البصري عرفه كل من:-

1- عبيد وعفانة (2003)

هو العلمية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة بحيث تشمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو عناصر الموقف المراد حله مثل إدراك العلاقات بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، بين العام والخاص، بين شيء معلوم وآخر غير معلوم.(عبيد وعفانه،2003: 16)

التعريف الاجرائي

قدرة عقلية يكتسبها المتعلم، تمكنه من توظيف حاسة البصر في إدراك المعاني والدلالات واستخلاص المعلومات، التي تتضمنها الأشكال والصور والرسوم والخطوط والرموز والألوان، وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، وسهولة الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل على محورين الاول جوانب نظرية والمحور الثاني دراسات سابقة

المحور الاول: جوانب نظرية

1- فكرة النماذج التدريسية:

نشأت فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة، إذ يتجه المهندس المعماري أو الميكانيكي إلى إنشاء أنموذج مجسم ومصغر يمثل المبني الذي يرغب في بنائه أو الآلة التي يرغب في تصميمها، ويقوم باستخدامه لإجراء الاختبارات اللازمة مثل الانجاز النهائي أو قبل تعميم النتائج على الآلة، وعند الانتقال من مجال الهندسة إلى الدراسات الإنسانية فان الفكرة الأساسية هي صعوبة إجراءات اختبارات عملية لدراسة آلية الأنظمة والمؤسسات، مما أدى إلى بناء أنموذج يعكس خواصها الأساسية حيث يتم اختباره وتعميم النتائج على النظام الحقيقي. (الدريج، 2004: 30) ومن أجل إعطاء فهم أوسع للأنموذج التدريسي لابد من تسليط الضوء على مفهومين أساسيين لهما علاقة وثيقة في عملية التدريس، ويشكلان الأساس لبناء ودراسة الأنموذج التدريسي وهما المنظور ونظرية التدريس ويقصد بـ "المنظور" الدلالة على الحلول المتوافرة لعدد من الصعوبات في مجال معين، أي تعد منطلقاً لحل معوقات مازالت مطروحة أمام البحث العلمي، ويدل المنظور أيضا على الفلسفة التربوية السائدة في حقبة معينة من الزمن، ونشأ الأنموذج التقليدي ضمن اتجاه هذا المنظور، وظهر منظور ثان فيما بعد هو منظور " تحليل العملية التعليمية " الذي ركز الاهتمام على دراسة فعالية طرائق التدريس وتحليل البيئة، وكانت آثار هذا المنظور كبيرة لاسيما في مجال البحث التربوي والممارسين التربويين، إذ نادى التربويون بضرورة تحليل العملية التعليمية داخل الصف، وعدم الاقتصار على صفات المدرس الشخصية كدلالة لنجاح التدريس، وقد كان وراء ظهور هذا المنظور العديد من النماذج التدريسية مثل أنموذج بلوم وأنموذج كارول وأنموذج كلوزماير وغيره (الدريج، 2004: 21-24)

ومن هذا المنطلق وضعت أسس نفسية وأسس نظرية لبناء النماذج التدريسية أما الأسس النفسية فقد تنوعت، فهناك الأساس السلوكي الذي يفترض أن التعلم هو تغير في السلوك (نايف، 2013: 34) والأساس الإنساني الذي يعني بتأثير الجوانب العاطفية والوجدانية والشخصية على التعلم، ويتوجه هذا السلوك نحو اعتبار المبادئ الإنسانية لجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراما لقيمة المتعلم واستعداداته وإمكاناته (قطامي ونايفة، 1998: 40) ويرى الباحث يجب على كل المدرسين الاطلاع على معرفة استخدام نماذج إثناء التدريس على وفق قدرات قابليات الطلاب من أجل تنمية التفكير عند تدريس مادة التاريخ واحداث تفاعل داخل القاعة الدراسية.

أ- خصائص الأنموذج التدريسي:

النماذج التدريسية كي تكون فاعلة ومؤثرة في التعلم والتدريس، لابد أن تتميز بخصائص معينة، وقد حاول (قطامي ونايفة، 1998) تحديد خصائص رئيسة للأنموذج التدريسي وكما يأتي:

1- القدرة على تحليل متطلبات التعلم ومعيقاتها:

تحليل متطلبات التعلم تشكل متطلبات سابقة لابد من توفيرها لغرض تحقيق التعلم اللاحق الجديد وبغياب هذه المتطلبات تحدث فجوة تعرقل حدوث التعلم، ويمكن تلاشي ذلك بتزويد المتعلم بالخبرات والمواد الضرورية التي يفتقر إليها، وخلال تضمين عملية التدريس بعض الخبرات لمعالجة نواحي القصور في فهم المتعلم وليصبح مستعدا للتعلم التالي (قطامي ونايفة،1998: 36)

2- القدرة على استخلاص القياسات التي تصف المعالجات وشروط التعلم وتزويدها بالبيانات:

وهذا يعني أن بناء أنموذج تدريسي على وفق أسس محددة وخطوات مدروسة تعطيه القدرة على استخلاص بيانات رقمية، وتقيس التغيرات المطلوب إحداثها للتوصل إلى أدلة ثابتة وموثقة تزيد من قيمته واستخدامه.

3- اتفاق أسس الأنموذج التدريسي ومبادئه مع نظرية التعلم:

يعد اتفاق أنموذج التدريس مع نظرية التعلم متطلبا أساسيا لقبول الأنموذج التدريسي، حيث إن النظرية تحدد الفهم الشامل للموقف التعليمي التعلمي مثل متطلبات التعلم التي تصنف على وفقها الأهداف، وتحديد صعوبة أو سهولة توفير هذه المتطلبات، ووصف الشروط والظروف الخاصة بالموقف التعليمي. (قطامي ونايفة، 1998: 31-32)

ب- نماذج تصميم التدريس على وفق المدخل المنظومي:

إنَّ معظم المربين يقترحون عدداً من النماذج التي يمكن استعمالها في تطوير عمليتي التعلم والتعليم في ضوء المفهوم الحديث الذي طرحته التقنيات الحديثة(تكنولوجيا التعلم) التي تقوم على مفهوم النظام الذي يتكون من العناصر المتداخلة والمتفاعلة لإحداث التطور الحقيقي في عمليتي التعلم والتعليم، وقد تؤكد في منحنى النظم أنَّ التعليم الناجح يتطلب تخطيطاً ناجحاً ودقيقاً، وسيعرض الباحث عدداً من النماذج التي اعتمدت على مفهوم النظام (المدخل المنظومي) في تصميمها

1- أنموذج هند رسون - لاينر.
2- أنموذج (نظام بناثي).
3- أنموذج كمب.
4- أنموذج المنحى المنظومي لديك وكاري.
5- أنموذج المنحى النظامي لجيرلاش. ايلي.
6- أنموذج ديفز.

أنموذج ديفز(Davis) للتصميم التدريسيّ: يحدد نظام ديفز ثلاثة مجالات هي: (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)، وهي كالآتي:

أ- مدخلات تحليل النظام، وتضم:

1- تحديد وصياغة الأهداف والنواتج التعليمية.
2- الوسائل المتوافرة والإمكانيات التربوية في النظام.

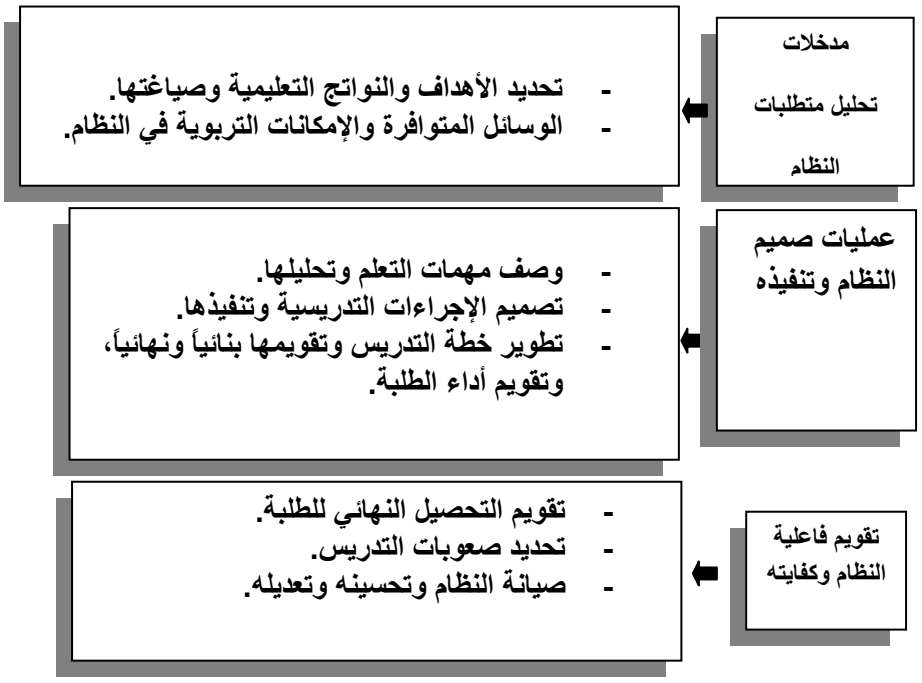
ب- عمليات تنفيذ النظام وتصميمه، وتضم:

1- وصف مهمات التعلم وتحليلها.
2- تصميم الإجراءات التدريسية وتنفيذها.
3- تطوير خطة التدريس وتقويمها تقويماً بنائياً ونهائياً وتقويم أداء الطلبة

ج- المخرجات: وهي تقويم فاعلية النظام وكفايته وتحسنه، وتضم:

1- تقويم التحصيل النهائي للطلبة.
2- تحديد صعوبات التدريس.
3- تحسين وتعديل النظام.

ويمكن التعرّف على الأنموذج ومكّوناته من الشكل (1) الآتي:



شكل (1) يوضح أنموذج ديفز (Davis) للتصميم التدريسي (عبيد وآخرون، 2001: 135)

ويستنتج مما سبق إمكانية تطبيق هذا انموذج في مراحل الدراسية كافة، كل نموذج خطوات عملية يمكن أن تحدث تفاعلا وتنمية بعض المهارات والأفكار والمبادئ التي قد تحقق نتائج جيدة في عملية التدريس وعليه اختار الباحث أنموذج ديفز في مرحلة الاعدادية في مادة التاريخ.

2- التفكير: ماهيته وأشكاله

لقد خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة، ومن هذه النعم نعمة التفكير الذي حضي باهتمام العديد من الباحثين المربين والفلاسفة عبر التاريخ، ولقد عنيت جميع المدارسة الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتمنية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات المشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها. (العتوم، الجراح،2007: 22)

ولكن هذا التفكير أصاب الكثير بالغموض من ناحية طبيعته ومفهومه، بالرغم أن جميعنا نمارس التفكير في كل وقت، والكثير منا يكابد صعوبة بالغة على نحو أو آخر في وصف التفكير بطريقة موجزة مركزة وواضحة معاً، وفي مصطلحات محددة وغير غامضة، ولا متداخلة ولا متقاطعة مع غيرها من المصطلحات، وإن التفكير البصري لما له من أهمية، يمثل أداة عظيمة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية، سواء تم ذلك بصورة فردية أو جماعية، حيث يساعد على تسجيل الأفكار والمعلومات بصورة منظمة، بغرض عرض ما يمكن عمله أو معالجته تجاه موضوع أو مشروع ما بصورة واضحة، وبالإضافة إلى تميز هذا الأسلوب من التفكير في تنظيم المعلومات المعقدة، فإن اختلاط الألوان و الصور و الأشكال في المشاهد المتتابعة الملتقطة بواسطة العين تعمل على زيادة القدرة على ما يسمى باستحضار المشاهدة، وهى ذات فائدة جمة من خلال التحصيل العلمي لاستيعاب المعلومات الجديدة بسرعة وإتقان (مهدي،2006: 29).

إن تنمية الجانب البصري لدى المتعلم من العوامل التي تساعد على تنمية التفكير لديه وتحسين أدائه، وبالتالي تقوى عملية التعلم لديه، وذلك ضمن نظرية الذكاءات المتعددة التي تعتمد ثمانية استراتيجيات لتنمية الذكاء، من أهمها الاستكشاف البصري (Visual Discovery) من خلال الاعتماد على الأشكال والرسوم المختلفة، والإجابة عن أسئلة المعلم داخل الفصل بالاعتماد على التصور البصري وعمليات التمثيل العقلية واستحضار الصور من الذاكرة. (ابراهيم، 2003: 25) وإن التفكير البصري منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية (مكتوبة أو منطوقة) واستخلاص المعلومات منه، وتتضمن هذه المنظومة المهارات التالية: مهارة التعرف على الشكل ووصفه – مهارة تحليل الشكل – مهارة ربط العلاقات في الشكل – مهارة إدراك وتفسير الغموض – مهارة استنتاج المعاني (مهدي، 2006: 22)

أ- مميزا ت التفكير البصري:

1- يحسن من نوعية التعلم ويسرع من التفاعل بين الطلبة.

2- يزيد من الالتزام بين الطلبة.

3- يدعم طرائق جديدة لتبادل الأفكار.

4- يساهم في حل القضايا العالقة بتوفير العديد من خيارا ت الحل لها.

5- يعمق التفكير وبناء منظورا ت جديدة.

6- ينمي مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

ب- مهارات التفكير البصري

من خلال ما سبق من تعريفات حول مفهوم التفكير البصري والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة مهدي (2006) ودراسة ابراهيم (2006) توصل الباحث الى ان مهارات التفكير البصري هي مجموعة من المهارات التي تشجع الطالب على التمييز البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول الى المهارات هي

1- مهاره التمييز البصري: وتعني القدرة على التعرف على الشكل البصري المعروض وتمييزه عن الاشكال الاخرى، وان الشكل البصري يمثل المعلومات التي وضع من اجلها سواء كان هذه الشكل البصري عبارة عن رموز، صور، رسوم بيانية،

2- مهارة ادراك العلاقات المكانية: وتشير الى القدرة على التعرف على وضع الاشياء في الفراغ، واختلاف موقعها باختلاف موقع الشخص المشاهد لها، كذلك دراسة الاشكال ثنائية وثلاثية الابعاد

3- مهاره تحليل المعلومات على الشكل البصري: وتعني التركيز التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية، بمعنى القدرة على تجزئة الشكل البصري الى مكوناته الاساسية.

4- مهاره تفسير المعلومات على الشكل البصري: وتشير الى القدرة على تفسير كل جزئية من جزئيات الشكل البصري المعروض حيث ان الشكل البصري يحتوي على رموز واشارات توضح المعلومات المرسومة وتفسرها

5- مهارة استنتاج المعنى: وهي تعني التوصيل الى مفاهيم ومبادى علمية من خلال الشكل المعروض مع مراعاة تضمنها للخطوات السابقة (عفانه، 2001: 33)

ث – مكونات التفكير البصري:

تعتبر التفكير البصري من النشاطات والمهارات والعقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً، ولهذا فإن التفكير البصري يخبر بشكل تام عندما تندمج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط، ولتوضيح العالقة بينها نأخذ مطابقة كل صنفين على حدة.

أ– عندما تتطابق الرؤية مع الرسم، فإنها تساعد على تيسير وتسهيل عملية الرسم بينما الرسم يؤدي دوراً في تقوية عملية الرؤية وتنشيطها.

ب– عندما يتطابق الرسم مع التخيل، فإن الرسم يثير التخيل ويعبر عنه، أما التخيل فيوفر قوة دافعة للرسم ومادة له.

ت– عندما يتطابق التخيل مع الرؤية، فإن التخيل يوجه الرؤية وينقيها، بينما توفر الرؤية المادة الأولية للتخيل.

ح – عمليات التفكير البصري:

يعتمد التفكير البصري على عمليتين هما:

1– الإبصار vision: باستخدام حاسة البصر لتعريف وتحديد مكان الأشياء وفهمها وتوجيه الفرد لما حوله في العالم المحيط.

2– التخيل Imagery: وهي عملية تكوين الصور الجديدة عن طريق تدوير وإعادة استخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية، وذلك في غياب المثيرات البصرية وحفظها في عين العقل، فالإبصار والتخيل هما أساس العمليات المعرفية باستخدام مهارات خاصة في المخ تعتمد على ذاكرتنا للخبرة السابقة.

خ – التفكير البصري والمنهاج:

يرى الكثير من العلماء أن استخدام المدخل البصري في التعليم الصفي يعد أمراً مهماً، وذلك على اعتبار أن المدخل البصري إستراتيجية مؤثرة في فهم المضامين العلمية، إذ أن عرض النماذج والأشكال والرسومات بصورة مكثفة ضمن المقررات الدراسية تيسر على المتعلمين الفهم، بالتالي يحسن أدائهم وإنجازاتهم في تلك المقررات، وإذا كان الاهتمام بالتفكير وعلاقته بالسلوك الإنساني شأنا قديما قدم الإنسان نفسه، فإن هناك حاجة ملحة إلى تعلم مهارات التفكير بأنواعه المتعددة في ظل ما نعيشه من تغيرات وتطورات متلاحقة لمختلف مجالات الحياة، مما يجعل الاهتمام بالتفكير والمفكرين ضرورة قصوى في تطور الإنسان، وفي مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة وتحديات المستقبل معا، وإذا كان علماء التربية وعلم النفس قد اهتموا بموضوع التفكير وأنماطه المتعددة وتنمية قدراته لدى المستويات التعليمية المختلفة، فإن التفكير البصري يعد أحد أنماط التفكير التي استحوذت على اهتمام التربويين في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية كبيرة، فقد أثبتت الدراسات أن أكثر من 75 % من المعرفة التي تصل الإنسان، تأتى عن طريق البصر في مجال الرؤية.(احمد، 2008: 55)

وإذا كان التفكير يمثل سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، فإن خرائط التفكير تمثل أحد الأساليب الحديثة التي تهتم بتنمية مهارات التفكير المختلفة في مجال التدريس، وقد صممها (ديفيد هيرل David Hyerle) وتعد من أدوات التفكير البصري التي تحمل لغة مشتركة بين المعلمين والمتعلمين في جميع المواد الدراسية ومع مختلف مستويات الطلبة، كما أنها أداة مناسبة لتنظيم المعلومات والأفكار والمفاهيم، واعتمد في تصميمها على أن يستند كل شكل منها على مهارة فكرية أساسية، مثل المقارنة، والتمييز، والتتابع، والتصنيف، والاستدلال (صالح، 2008:22)

إن مناهج الدراسات الاجتماعية بما تتضمنه من محتوى، يمكنها أن تنمي مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين، سواء فيما يتصل بالبعد الزمني أوالبعد المكاني للظواهر والأشياء والأحداث، وكذلك الخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والصور

والأشكال والجداول، تعد أدوات بصرية تختزل في محتواها العديد من المعلومات الخطية التي يمكن للمتعلم استنتاجها بسهولة ويسر، فضلا عما تتضمنه من قضايا ومشكلات تتطلب إعمال العصف لذهني، وتصور الافتراضات، والملاحظة وإدراك العلاقات بين الحدث أو الظاهرة وأماكن حدوثها

ثانيا دراسات سابقة

1- دراسة نايف2012

هدفت الدراسة الى معرفة اثر أنموذج ديفز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهم المنظومي.

نتائج الدراسة

1- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق أنموذج ديفز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل
2- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة جغرافية الوطن العربي على وفق أنموذج ديفز على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير المنظومي.
3- هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ولصالح اختبار التفكير المنظومي البعدي.
4- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية للمجموعة الضابطة بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير المنظومي. (نايف، 2013: 2-95)

2- دراسة (البيضاني،2010)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج المنحى المنظومي لـ(ديك وكاري) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي.

نتائج الدراسة:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ العربي الإسلامي على وفق أنموذج دك وكاري على طلاب المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (البيضاني،2010: 2 - 92).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المستعملة في تحقيق هدف البحث والتحقق من فرضيته على النحو الآتي:

أولا-التصميم التجريبي:

يعد اختيار التصميم التجريبي اولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة، اذ ان سلامة التصميم وصحته هما الضمان الأساس للوصول الى نتائج سليمة ودقيقة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة(الزوبعي،1982: 58).

وتبقى عملية الضبط فيها عملية جزئية لذا اعتمدت الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي يلائم ظروف البحث الحالي فجاء التصميم كما هو مبين في الشكل(2).

شكل(2)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	انموذج ديفز	التفكير البصري	الاختبار التفكير البصري
الضابطة	الطريقة الإعتيادية		

ثانيا:- مجتمع البحث وعينته:

1-مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي 2014-2015 م المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى

2- عينة البحث:

اختير الباحث احد المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الاولى،مكاناً لتطبيق التجربة من بين مدارس متعددة بصورة قصدية، وذلك لوجود ثلاثة شعب في المدرسة للصف الرابع الأدبي، وهي من متطلبات البحث الحالية، وتم اختيار اعدادية ثوره حسين للبنين، ولقد اختيرت بالتعيين العشوائي الشعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية اللذين يدرسن أنموذج ديفز، أما الشعبة (أ) فقد مثلت المجموعة الضابطة اللذين يدرسن بالطريقة التقليدية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (68) طالب،، فكان عدد طلاب المجموعة التجريبية الأولى (34) طالب، و (34) طالب في المجموعة الضابطة

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث:-

قبل البدء بالتجربة حرصت الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي تعتقد انها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من ان أفراد العينة في منطقة سكنية واحدة ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي:

1-العمر الزمني محسوبا بالشهور:

اجري تكافؤ إحصائي في العمر الزمني محسوبا بالشهور لطلاب مجموعتي البحث، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، استعمل الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، وعند حساب الفرق إحصائيا، وجده الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (66)، جدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	حجم العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	34	196,29	5,36	58	1,09	2.000
الضابطة	34	194,70	6,65			

2- درجات اختبار الذكاء:

استعمل الباحث اختبار رافن المكون من خمس مصفوفات اساسية، كل مصفوفة تحوي (12) مصفوفة ثانوية تتدرج من السهولة الى الصعوبة لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

لمعرفة دلالة الفرق بين وسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء، وجده ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين، عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (66)، جدول (2) يبين ذلك.

جدول(2)

نتائج الاختبار التائي لدرجات اختبار الذكاء لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	34	36	5,84	66	0,24	2
الضابطة	34	35,67	5,35			

رابعا:- مستلزمات البحث

1:- تحديد المادة العلمية:

كانت المادة الدراسية لمجموعتي البحث موحدة والمتمثلة بالفصول الاول والثاني والثالث من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية للعام الدراسي 2014-2015م

2:- إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية يقوم بها المدرس أثناء الدرس لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، واختيار أساليب تنفيذها وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف (الأمين، 1990: 133)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات المقرر تدريسها على مدى الوقت المقرر للتجربة.

3: . صياغة الأهداف السلوكية:

الأهداف السلوكية تعني تحديد الخطوات المسبقة المطلوب القيام بها والعمل على تحقيقها بين المدرس وطلابه في الصف، وتساعد الأهداف السلوكية على تقويم الطالب بشكل محدد، إذ تصبح هذه الأهداف بمثابة المحكات التي يتم في ضوئها الحكم على أداء الطالب، وتجعل الطالب على بينة من مستواه، يضاف إلى ذلك أن تحديد الأهداف السلوكية أمر ضروري في العملية التعليمية لأنها تسمح بتقويم كفاءة التدريس وفاعليته بطريقة محددة وواضحة وأنها سهلة القياس لكونها توضح أهداف التدريس في عبارات قابلة للملاحظة والقياس. (سعادة، 2001: 618)

خامسا: أداة البحث:

✸اختبار التفكير ألبصري:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار الحالي قياس التفكير البصري في مادة التاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

ب . إعداد الاختبار:

لغرض قياس القدرة على التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي قام الباحث بالاطلاع على اختبارات عديدة ودراستها لأجل بناء اختبار يحقق أهداف البحث الحالي ومن هذه الاختبارات ما يأتي:.

1. اختبار جيلفورد(Guilford) (إبراهيم، 1978: 216.221)

2. اختبار تورانس (Torrance) (المعموري،1998: 211. 214)

3. اختبار توليد الأفكار الذي أعده الكبيسي (الكبيسي،1989: 294.296)

4. اختبار قدرات التفكير التباعدي الذي أعدته التميمي عام (1996). (التميمي،1996: 117.127)

بعد اطلاع الباحث على الاختبارات الآنفة الذكر التي بُنيت لقياس التفكيرالبصري لاحظ ان معظمها اعتمد على القدرات التي تضمنها اختبار جيلفورد (Guilford،1963)، للتفكير التباعدي و يعد هذا الاختبار الأكثر شيوعا واعتمادا لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي وانه الأكثر صدقا وثباتا ، ولغرض تحقيق هدف البحث الحالي اقتضى الأمر بناء اختبار لقياس التفكير البصري في مادة التاريخ الحضارة العربية الاسلامية ، لعدم توفر اختبار جاهز ومقنن في هذ المجال ضمن الاختبارات والمقاييس التي جرى إعدادها في موضوع التفكير البصري ملائم للبيئة والمرحلة الدراسية لأفراد عينة البحث ومستواهم العلمي لقياس التفكير البصري

ث: صياغة فقرات الاختبار:

قام الباحث بصياغة فقرات الاختبار بما يتلاءم والغرض المعد لأجله فقام بمراجعة كتاب التأريخ الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي لغرض الإفادة منه في صياغة فقرات الاختبار، إذ بلغ عدد فقرات الاختبار (30) فقرة، وقام الباحث بعرض فقرات الاختبار مع نسخة من الكتاب المقرر للصف الرابع الإعدادي الأدبي على مجموعة من الخبراء والمحكمين. لبيان رأيه حول مدى تلاؤم فقرات الاختبار لمستوى طلاب الصف الرابع الأدبي وتم تعديل صياغة بعض الفقرات

ج . صياغة تعليمات الاختبار:

قبل تجربة الاختبار استطلاعيا ؛ أعد الباحث مجموعة تعليمات خاصة بالاختبار وتضمنت كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مع إعطاء مثال توضيحي للإجابة.

ح . تصحيح الاختبار:

وضع الباحث مفتاحاً لتصحيح اختبار التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الادبي (النبهان، 2004: 134)

خ . صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس السمة التي وضع من أجلها. ومن المواصفات التي تعطي صدقا للاختبار هو أن يقيس السمة التي وضع من أجلها، ويكون قادرا على التمييز بين الطلاب من الذين يملكون قدرات عالية والطلاب الذين يمتلكون قدرات منخفضة في نفس الموضوع. (ملحم، 2005: 270) ولكي يتحقق الباحث من صدق الاختبار قام بالاتي: .

1 . الصدق الظاهري:

يعد الصدق الظاهري من ابسط أنواع صدق الاختبار نظراً لبساطة الإجراءات التي تستخدم لتحقيقه، التي تتطلب عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء أو المختصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار؛ لذلك يسمى أيضاً بصدق الخبراء أو المحكمين. وبناءً على اتفاق الخبراء يمكن التوصل إلى صدق الاختبار الذي يعرف على وفق هذا الإجراء بأن الاختبار يبدو ظاهرياً وكأنه يقيس ما وضع لقياسه. (الزاملي وآخرون،2009: 240)

2. ثبات الاختبار:

يشير الثبات إلى درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن، كذلك يقصد بثبات الاختبار،هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة(العناني،2008: 260) وقد تم حساب ثبات اختبار التفكير التباعدي باستخدام:

طريقة التجزئة النصفية:

تقوم هذه الطريقة على إيجاد الارتباط بين جزئي الاختبار إذ تقسم فقرات الاختبار إلى جزئين، يمثل الجزء الأول الفقرات ذات الأرقام الفردية، في حين يمثل الجزء الثاني الفقرات ذات الأرقام الزوجية، والقيم الناتجة عن هذه الارتباطات تسمى معامل الثبات، وقد اختيرت هذه الطريقة لحساب ثبات الاختبار لأنها تلغي اثر التغيرات التي تطرأ على حالة المتعلم العلمية والنفسية وتؤثر في مستوى أدائه للاختبار.(المليجي، 2000: 389) ثم حسب معامل الثبات بين جزئي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون(Bearson) فبلغ (0,75) وبعد ذلك صحح باستخدام معادلة سبيرمان– براون فبلغ (0,86). كما في جدول (3)

جدول (3)

ثبات الاختبار في التجزئة النصفية

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
الفردية	13,68	2,23	0,75	0,86
الزوجية	12,89	2,34		

سادسا . تطبيق التجربة:

لتحقيق هدف البحث والوصول إلى النتائج، قام الباحث بتطبيق تجربته على مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في يوم الأربعاء الموافق 2014/10/22م، وبعد انتهاء الباحث من تطبيق تجربته يوم الاحد 2015/1/15م، قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير البصري على أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وقد اشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار من اجل المحافظة على تنفيذه بصورة سليمة، وبعد تصحيح الإجابات والحصول على الدرجات، استخدم الباحث بعض الوسائل الإحصائية لحساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفصل الرابع

نتائج البحث

اولاً– نتائج البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات التجربة على وفق فرضية البحث وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وكالآتي:

أولا:عرض النتائج:

الفرضية: لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الدين يدرسن المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بانموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري:

من خلال موازنة نتائج الاختبار التفكير البصري للمجموعتين التجريبية والضابطة، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بانموذج ديفز قد بلغ (21,25) والانحراف المعياري

(2,42) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (17,32) والانحراف المعياري (3,33) وباستعمال الاختبار التائي (t –test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (5,360) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (66) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ بانموذج ديفز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لمجموعتي البحث في اختبار التفكير البصري

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	**الجدولية**	
التجريبية	34	21,25	2,42	66	5,360	2,000	دالة
الضابطة	34	17,32	3,33				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية القائلة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ بأنموذج ديفز وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التفكير البصري).

ثانيا – تفسير النتائج

وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الدين يدرسن المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بانموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية قي اختبار التفكير البصري ولصالح المجموعة التجريبية يعود للأسباب الاتية:

1- إن أنموذج ديفز جعل المدرس محور العملية التعليمية مما أثر بشكل كبير على الطلاب وإثارة نشاطهم مما زاد من قدرات التفكير البصري، وهذا ما أظهرته نتائج البحث الحالي.
2- أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يعود إلى أن تطبيق خطوات هذا الأنموذج يعطي الحرية للطلاب والمرونة في عمليات الاستقراء والاستنتاج وهذا ما انعكس على التفكير البصري مما سهل عليهم تنمية القدرات العقلية وتنظيم الأفكار.
3- المشاركة الواعية في اتباع أسئلة التفكير وتوظيفها في التدريس،إذ كان لها الأثر الايجابي في تحفيز الطلاب نحو التعلم وتدفعهم لمزيد من التأمل وإدراك العلاقات والاستنتاج، وكذلك هيأ الأنموذج فرصة للتعاون بين الطلاب أنفسهم بحرية لتبادل الأفكار في أثناء عملية التعلم حيث كان له الأثر الكبير في زياد دافعيتهم نحو التعلم وبالتالي أدى إلى تنمية التفكير البصري.
4- استعمال هذا الأنموذج في مادة التاريخ، لأن هذه المادة لها أهمية فيما تمتلكه من أفكار ومفاهيم علمية تحتاج إلى قدرات عقلية عالية، وبالتالي أدى إلى التفكير البصري لدى المجموعة التجريبية.
5- إن تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير البصري كون المتغير المستقل ضمن النماذج الحديثة التي تجعل الطلاب محور العملية التعليمية، وهذا ما أظهرته نتائج التفكير البصري.
6- إن تطبيق خطوات الأنموذج تحفز التفكير حيث أدت هذه المرحلة إلى تشويق الطلاب وإثارة الدافعية لديهم في التفكير في موضوع الدرس وهذا ما أثر على نتائج اختبار التفكير البصري البعدي (عبد الباري، 2010: 253)

7- ساعد أنموذج ديفز الطلاب على إدراك العلاقات القائمة بين العناصر والمواقف للمشكلات مما زاد القدرة على التفكير.

8- إن التدريس بمهارات التفكير وفر مقداراً كبيراً من المعرفة، وساعد الطلاب على تنظيمها وتقديمها بحسب رغبة الطلاب إذ عمل على تعديلها بتغذية راجعة فورية أعانت الطلاب على تحديد أهداف التدريس والتوجه نحو تحقيقها.

9- إن أنموذج ديفز اعتمد على أسلوب المشاركة الجماعية بحيث سهل عملية فهم المادة من خلال اعتماد مهارات التفكير البصري مما أدى إلى تنميته لديهم.

ثالثاً: الاستنتاجات:

1- أنموذج ديفز أثبت فاعليته ضمن الحدود التي أجري فيها البحث الحالي وذلك في زيادة التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع بالموازنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس.

2- تطبيق خطوات أنموذج ديفز ساعد على إثارة دافعية الطلاب وحب المشاركة في فعاليات الدرس مما ولدّ لديهم رغبة نحو الموضوعات التاريخ.

3- توفير الوسائل التعليمية المتنوعة وتزويد الطلاب بهذه الوسائل قرّب إلى أذهان الطلاب المادة وأبعد عنهم حالة الرتابة والروتين في طرائق التدريس الاعتيادية المعتمدة في المدارس مما ساعد على جذب انتباه الطلاب.

رابعاً: التوصيات:

1- التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ولاسيما أنموذج ديفز في تدريس التاريخ تنمية مهارات التفكير البصري.

2- ضرورة إدخال مدرسي االتاريخ دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج ديفز.

3- جعل عملية التدريس في المدارس الاعدادية تقوم على أساس المشاركة للطلاب من خلال مشاركتهم بإعداد الوسائل التعليمية والمشاركة الفعالة لتفسير النتائج وتحليلها.

4- ضرورة استخدام التفكير البصري في دورات التدريب الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم.

خامساً: المقترحات:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

2- إجراء دراسة مقارنة بين أثر أنموذج ديفز ونماذج تعليمية أخرى في تنمية المفاهيم التاريخية لمراحل دراسة أخرى.

3- إجراء دراسة حول أثر أنموذج ديفز في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير العلمي

المصادر العربية والأجنبية

- ابراهيم، عبد الستار(1978) **افاق جديدة في دراسة الابداع**، وكاله المطبوعات، الكويت.
- إبراهيم، انشراح عبد العزي(٢٠٠٣) **توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى المعاقين سمعيًا، المؤتمر العلمي السنوي التاسع**، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا ا لتعليم بالاشتراك مع جامعة حلوان.
- أبو جابر، ماجد عبد الكريم وعمر، موسى سرحان، (1991) **تكـنولوجيا التعـليم الجديدة**
- أبو سرحان، عطية، (2000) **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان
- ابو حتلة، ايناس محمد (2005) **نظريات المناهج التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- ابو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل(2007) **تعليم التفكير- النظرية والتطبيق**،ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- الامين، شاكر محمود، (1990): **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين**، ط2، مطبعة منير، العراق
- أحمد،عبد الرحمن (2008) **أثر استخدام الخرائط الذهنية لتنمية قدرات التصور المكاني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**، مجلة كلية التربية – حلوان، المجلد الرابع، العدد الرابع، أكتوبر.
- البيضاني، مهند حسن عبد الله، (2010) **أثر أنموذج المنحى المنظومي لديك وكاري في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي** "،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- التميمي، صنعاء يعقوب خضير (1996) **بناء اختبار مقنن للتفكير التباعدي عند طلبة المرحلة الاعدادية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- الجبان، رياض عارف،(1997): **إعـــداد المعلم وفق مدخل النظم**، (مجلة التربية)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد(120)، قطر.
- جراغ، عبد الله (1983) **اثر استخدام الأسلوب العلمي للتلاميذ، المجلة العربية للبحوث التربوية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثاني، تونس.
- الدريج، محمد (1991) **التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات)**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- دروزة، أفنان نظير دروزة (1995) **علم التصميم القلم والنظرية والقياس والتقويم** مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد4.
- ألرواس، أيمان بنت احمد بن سعيد (2006) **مشروع تنمية التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية**، بحث غير منشور، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، سلطنة عمان.
- الزاملي، علي عبد جاسم وآخرون، (2009) **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط1، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الزوبعي، عبد الجليل، والغنام، محمد احمد(1982) **مناهج البحث في التربية**، ط2، مطبعة جامعة بغداد.
- السرور، ناديا (2005) **تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- سعد، نهاد صبيح (1990) **الطرائق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية**، مطابع التعليم العالي، بغداد.
- سعادة، جودت احمد (2001) **صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- شعلان، محمد سليمان، وجار الله، سعاد (1970) **هذا هو التدريس مدخل لأعداد المعلم**، مكتبة غريب.
- صالح، عبد الله عبد الكبير وآخرين (2008) **معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية)** الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي فرع عدن.
- عبد الباري، ماهر شعبان، (2010) **استراتيجيات فهم المقروء**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عطية، محسن علي (2008) **الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال**، دار الصفاء للنشر، عمان.
- عبيد، وليم تاو خروس،عفانة عزو، (2003) **النموذج المنظومي وعيون العقل، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم**، القاهرة، مركز تطوير تدريس العلوم

- عبيد، ماجدة السيد، وآخرون، (2001) **أساسيات تصميم التدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان
- العناني، حنان عبد الحميد (2008) **علم النفس التربوي**، ط4، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- العتوم، عدنان يوسف، عبد الناصر ذياب الجراح (2007) **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
- عفانة، عزو (٢٠٠١) **أثر استخدام المدخل البصري في تنمية ا لقدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة**، المؤتمر الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصر ة، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس
- قطامي، يوسف، (1998): **نماذج التدريس**، ط1 دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- _____ ونايفة قطامي، (1998): **سيكولوجية التعلم والتعليم**، دار المشرق، عمان.
- _____(2000) **تصميم التدريس الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- الكبيسي، وهيب مجيد(1989) **الاسلوب المعرفي (التصلب –المرونة) وعلاقته بحل المشكلات**، اطروحة دكتورا غير منشورة، كلية التربية– جامعة بغداد.
- مهدي، حسن ربح (٢٠٠٦): **فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المليجي، حلمي (2000): **علم النفس المعاصر**،ط8،لبنان، دار النهضة العربية، بيروت
- ملحم، سامي محمد (2005): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**،ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- المعموري، احمد علي حسن(1998): **التفكير الابداعي عند مرحلة الثانوية في اليمن وعلاقته بالعمر والجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين**، اطروحه دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.
- ياسين، واثق عبد الكريم (2012): **المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية**، بغداد، دار الكتب والوثائق.
- النبهان، موسى (2004): **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط 1، دار الشروق، عمان، الاردن.
- نايف، حيدر شاكر (2013): **اثر أنموذج ديفز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهم المنظومي**، جامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية. رسالة ماجستير غير منشوره
- Bran، Atwater، J.، Pittman، Paul H،2006، **Facilitating Systemic Thinking in Business Classes، In Education Decision Sciences The Journal of Innovative**، Volume 4، Number 2، July