ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/

The extent of the use of modern educational models by teachers of philosophy and psychology and their impact on the level of concept acquisition

anas ali Hussein
Tikrit University
Dr. Imad seif ddine
Jinan university

* *Corresponding author: E-mail* : anasali.181aa@gmail.com
07712110873

***Keywords*:**
modern educational
concept acquisition
subject philosophy and psychology
ARTICLE INFO

Article history:
Received 4 Jan 2023
Received in revised form 17 Aug 2023
Accepted 17 Aug 2023
Final Proofreading 28 Nov 2023
Available online 30 Nov 2023
E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY LICENSE
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

ABSTRACT

This study aimed to reveal an analysis of the extent to which modern educational models are used by teachers of philosophy and psychology and its impact on the level of concept acquisition in the General Directorate of Education in Salah al-Din. The sample of the study consisted of teachers (31) male and female students, and their number reached (15) teachers and (16) schools, and the sample of students was (155) male and female students for the year 2022-2023 from the original community. On the extent to which modern educational models are used, it is in its final form of (20) paragraphs, and in front of each paragraph, three alternatives are placed (it applies to me a lot, it applies to me sometimes, it does not apply to me), and the second is the concept acquisition test, which in its final form consists of (30) paragraphs derived from (10) Concepts.

The results of the study indicated the following:

1- The level of adoption of modern educational models by male and female teachers of philosophy and psychology is an average or acceptable level.

2- The level of adoption of modern educational models by teachers of philosophy and psychology is more than the level of adoption by teachers.

3- The level of the sample students in the concept acquisition test is high.

4- There are significant differences between male and female students and in favor of female students in the concept acquisition test.

5- modern educational models by male and female teachers of philosophy and psychology and the acquisition of psychological concepts and its fields among students.

© 2023 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.30.11.2.2023.17

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

مدى استخدام النماذج التعليمية الحديثة لدى مدرسي الفلسفة وعلم النفس وأثرها على مستوى اكتساب المفاهيم

أنس علي حسين/ جامعة تكريت
د. عماد سيف الدين/ جامعة الجنان

الخلاصة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تحليل مدى استخدام النماذج التعليمية الحديثة لدى مدرسي الفلسفة وعلم النفس وأثره على مستوى اكتساب المفاهيم في المديرية العامة للتربية في صلاح الدين. ، تكونت عينة الدراسة من المدرسين ومن الطلبة بواقع (٣١) مدرسا ومدرسة بواقع (١٥) مدرسا و(١٦) مدرسة وعينة الطلبة (١٥٥) طالبا وطالبة للعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣ من المجتمع الذي بلغ (٣١) مدرسا ومدرسة و (١٣٣٩) طالبا وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة تطلب البحث الحالي إعداد أداتين, الأولى استبيانا للكشف عن مدى استخدام النماذج التعليمية الحديثة تكون بصورته النهائية من (٢٠) فقرة , وامام كل فقرة وضعت ثلاثة بدائل هي (تنطبق علي كثيرا , تنطبق علي احيانا , لا تنطبق علي), والثانية اختبار اكتساب المفاهيم تكون بصورته النهائية من (٣٠) فقرة مشتقة من (١٠) مفاهيم , وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

أشارت نتائج الدراسة ما يأتي :

١. ان مستوى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس هو مستوى متوسط او مقبول .
٢. ان مستوى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس اكثر من مستوى اعتمادها من قبل المدرسين .
٣. ان مستوى طلبة العينة في اختبار اكتساب المفاهيم هو مستوى عالي .
٤. وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم

مادة الفلسفة وعلم النفس واكتساب المفاهيم النفسية ومجالاته لدى الطلبة .

الكلمات المفتاحية: النماذج التعليمية ، ، اكتساب المفاهيم , مادة الفلسفة وعلم النفس .

الفصل الاول

المقدمة:

تطورت أساليب وطرق التدريس في الآونة الأخيرة نتيجة لتطور المجتمعات وازدهار الحضارات وانتشار المعارف واستخدام التكنولوجيا الحديثة والأبحاث التربوية التي أخذت في ازدياد كبير وتعزيز الوعي عند المعلمين، إن هذه الأساليب كانت تلبيةً حقيقية لاحتياجات ضرورية للمعلمين بهدف تغيير النمط التقليدي والانتقال إلى أساليب بديلة تساير الواقع العلمي والعملي وتتلاءم مع التطور العلمي في عملية التعليم، كما أنها تنّمي الوعي الفكري والمعرفي في المجتمع.

فالتقدم العلمي وكثرة وتعدد النماذج التعليمية الحديثة وتطورها كان لها تأثير على عمليتي التعلم والتعليم، وهذا بدوره أدى لإعادة النظر بالتعليم ومناهجه في كافة حقوله، وخاصة في مادة علم النفس وأساليب تدريسها، وكيفية استخدام تلك النماذج التعليمية في اكتساب طلبتها للمفاهيم الخاصة بها (القضاة، ٢٠١٧ : ٨٣).

وبذلك اعتبرت الوسائل التعليمية الحديثة هي إحدى النماذج التعليمية الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية، والتي تعرف بأنها مجموعة من الوسائل والأساليب يتم استخدامها لتحقيق هدفها في تحسين التعليم، فقد استطاعت النماذج التعليمية الحديثة تغير سبل المعرفة من خلال سعي الطلبة لبلوغها والتي عدت سمة من سمات العصر الحديث وجزء رئيسي في النظام التعليمي.

وهذا ما جعل استعمال النماذج التعليمية الحديثة إحدى مداخل تحسين العملية التعلمية التعليمية، بتنويع الخبرات التعليمية، وتدعيم المنهج الدراسي ومساعدة المدرسين وخاصة مدرسي التعليم المرحلة الإعدادية، فالنماذج التعليمية الحديثة تقوم على تزويد المدرس بكل ما هو جديد بمادة علم النفس، وتجعل من الطالب قادرا على البحث والاستكشاف عن المعلومة، ويقوم المدرس بدوره في التوجيه والإرشاد للوصول لاكتساب الطلبة المفاهيم (النمر، ٢٠١٦ : ٢٩).

لذا فإن عملية عرض المادة التعليمية للطالب تتم من خلال دور المعلم في استخدام النماذج التعليمية الحديثة مستعينا بأجهزة الحاسوب وشبكة الانترنت، وأيضا الوسائل التقنية السمعية والبصرية، وهذا بدوره يؤدي لبيان نقاط الغموض، ويتم تكليف طلبته باستخدام هذه النماذج كمصادر للبحث والقيام بالمشاريع، كما تقدم التشجيع والتفاعل في العملية التعليمية التعلمية، فضلا عن تقديم المدرس للطالب المساعدة في كيفية استخدام النماذج التعليمية الحديثة للتفاعل معها بطريقة تشجعه على طرح الأسئلة، وتقديم الإجابات لأي استفسار كان يتعلق بما تعلمه، بالإضافة لتشجيع المدرس للطالب على استخدام النماذج التعليمية من تلقاء نفسه وذلك بابتكار ما هو جديد وإنشاء برامج تعليمية تسهم في تسهيل المادة التعليمية وتساعد على اكتسابه المزيد من المعلومات والمفاهيم التي تسهم في تسهيل المادة التعليمية (دروزة، ٢٠١٠ : ١٣٨).

إن استعمال الأساليب التعليمية الحديثة من قبل معلمي مادة الفلسفة وعلم النفس تتطلب قدراً كبيراً من الجهد والوقت كي يتمكنوا من التأثير على شخصية الطلبة المعنيين وإيصال الفكرة الحقيقية التي يسعى الطالب إلى اكتسابها ويسعى المُعلم لإيصالها.

كما عُد العراق من البلدان التي عانت أزمات اقتصادية وسياسية وأمنية أثرت بشكل مباشر على مسيرة التعليم في العراق وظهرت أثارها بصورة جلية على العملية التعليمية في العراق التي كانت من المفترض أن تواكب التطورات الكبيرة التي شهدها العالم.

لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي مدى استخدام النماذج التعليمية الحديثة وأثرها في اكتساب المفاهيم لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس في العراق.

أولاً: إشكالية الدراسة

نظراً للتطور الحاصل في مجال التربية والتعليم وتقليدية طرق التدريس وأساليبه في مدارس العراق عموماً أصبحت هناك حاجة إلى توظيف النماذج التعليمية المتقدمة والتي تعتبر ضرورة ملحه مستخلصة من الواقع الراهن ومن النظريات التربوية والنفسية كالنظرية البنائية وقبلها النظرية السلوكية والنظرية المعرفية.

إن سوء تطبيق النموذج الأمثل في عملية التعليم في مادة الفلسفة وعلم النفس في مدارس الإعدادية في العراق يؤثر سلباً على قدرة الطلبة في الاستيعاب واكتساب المفاهيم النفسية والفلسفية للمادة المدروسة لذلك نرى أن نعالج تلك المشكلة من خلال البحث في مدى استعمال مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس للنماذج التعليمية وعملية الاستبيان الاستطلاعية التي يعتمد عليها الأساتذة المعلمون لهذه المادة، لذا فقد أثارت هذه الدراسة التساؤل التالي: **هل يسهم استخدام النماذج التعليمية الحديثة لدى مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس في اكتساب المفاهيم عند الطلبة؟ وقد تفرع عن هذا السؤال، الأسئلة الآتية:**

ثانيا : الأسئلة الفرعية

١- هل هناك أثر للنماذج التعليمية الحديثة في اكتساب المفاهيم لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مدينة تكريت – صلاح الدين – العراق؟

٢- ما درجة توافر النماذج التعليمية الحديثة في المديرية العامة لتربية صلاح الدين؟

٣- ما هو اثر التطور التقني التكنولوجي على سهولة اكتساب المفاهيم في المديرية العامة لتربية صلاح الدين؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الاكتساب بواسطة النماذج التعليمية الحديثة والنماذج التقليدية لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي؟

٥- ما مدى استعمال مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس للنماذج التعليمية الحديثة في المديرية العامة لتربية صلاح الدين؟

ثالثا : فرضيات الدراسة

بعد صياغة أسئلة الدراسة فقد تبين لدى الباحث بأنه يمكن أن يصوغ فرضيات الدراسة على الشكل الآتي:

الفرضية الرئيسة يسهم استخدام النماذج التعليمية الحديثة لدى مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس في اكتساب المفاهيم لدى الطلبة بدرجة مرتفعة.

عمد الباحث إلى صياغة فرضيات البحث بالشكل الآتي:

١. لا يوجد أثر للنماذج التعليمية الحديثة في اكتساب المفاهيم لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مدينة تكريت – صلاح الدين – العراق

٢. تتوافر النماذج التعليمية الحديثة في المديرية العامة لتربية صلاح الدين بدرجة قليلة.

٣. أثر التطور التقني التكنولوجي على سهولة اكتساب المفاهيم في المديرية العامة لتربية صلاح الدين بدرجة مرتفعة.

٤. يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين اكتساب المفاهيم بواسطة النماذج التعليمية الحديثة والنماذج التقليدية في مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي.

٥. يستخدم مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس النماذج التعليمية الحديثة بدرجة ضعيفة.

رابعاً : أهداف البحث

أ- الهدف العام للدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى تحليل مدى استخدام النماذج التعليمية الحديثة لدى مدرسي الفلسفة وعلم النفس وأثره على مستوى اكتساب المفاهيم في المديرية العامة للتربية في صلاح الدين.

ب- الأهداف الخاصة لدراسة

١-التعرف إلى أي مدى تؤثر النماذج التعليمية الحديثة على اكتساب المفاهيم لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مدينة تكريت – صلاح الدين – العراق.

٢-التعرف على درجة توافر النماذج التعليمية الحديثة في المديرية العامة لتربية صلاح الدين.

٣-التعرف إلى مدى تأثير التطور التقني التكنولوجي في المديرية العامة لتربية صلاح الدين.

٤-الكشف عن فروق ذات دلاله إحصائية بين مدى اكتساب مفاهيم للنماذج التعليمية الحديثة والنماذج التقليدية لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي.

٥-العمل على تقديم نموذج علمي لتدريس الفلسفة بواسطة النماذج التعليمية لبناء المفاهيم.

خامسا : أهمية الدراسة

أ- الأهمية النظرية:

١-يسلط الضوء على الموضوع يختص بكيفية اكتساب المفاهيم لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في محافظة صلاح الدين.

٢-إشارة إلى موضوع كتساب المفاهيم لدى المتعلمين نحو التعلم في ظل الضغوطات التي يعاني منها في العراق على المديرية العامة لتربية صلاح الدين تغير طريقة التعلم التقليدي إلى النماذج التعليمية الحديثة والمتنوعة التي تساعد المتعلمين على اكتساب المفاهيم.

٣-اهتمت هذه الدراسة بموضوع الفروق الفردية لدى المتعلمين من حيث التفكير والإبداع لدى المتعلمين بسبب تنوع النماذج التعليمية الحديثة.

٤-أهم الإجراءات التي تساعد المتعلم على إجراء تصور عند تدريسه بهذه النماذج من اجل التعلم واكتساب المفاهيم، فهي تزيد الوعي لدى الطالب.

٥-يستخدم المعلم النماذج التعليمية الحديثة من اجل مساعدة الطلاب لاكتساب المفاهيم.

الأهمية العملية

١- قد تبين واقع تدريس أعضاء الهيئة التعليمية في المديرية العامة لتربية صلاح الدين للنماذج التعليمية ودورها في عملية الفهم والاستيعاب لدى الطلبة.

٢- قد تظهر مدى توفير النماذج التعليمية لمادة الفلسفة وعلم النفس المطلوب تنميتها عند المتعلمين.

٣- تفيد هذه النماذج التعليمية الحديثة لدى مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس ودورها في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

٤- قد تشكل هذه الدراسة إضافة جديدة للأدب التربوي.

سادسا: الدارسات السابقة

١- عوض، إيمان (٢٠١٨) أثر نمط حركة رسومات الكتاب الإلكتروني ثلاثي الأبعاد على التحصيل المعرفي لتصميم المجسمات التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية، جامعة بهنا، المجلد ١، ١٠٢-١٤٦.

هدف البحث الحالي إلى علاج مشكلة تدني مستوى تحصيل الجانب المعرفي لتصميم المجسمات التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال قياس أثر نمط حركة رسومات الكتاب الإلكتروني ثلاثي الأبعاد (الحركة العادية للرسومات دون توقف – الحركة العادية للرسومات مع التوقف أثناء العرض) على التحصيل المعرفي لتصميم المجسمات التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال إنتاج كتابين إلكترونيين أحدهما يستخدم نمط الحركة العادية للرسومات دون توقف، والأخر يستخدم نمط الحركة العادية للرسومات مع التوقف أثناء العرض، وتوصل البحث إلى

وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠١.٠)بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية بعدياً في تحصيل الجانب المعرفي لتصميم المجسمات التعليمية، ترجع إلى نمط حركة رسومات الكتاب الإلكتروني ثلاثي الأبعاد (الحركة العادية دون توقف – الحركة العادية مع التوقف أثناء العرض)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت نمط الحركة العادية مع التوقف أثناء العرض لرسومات الكتاب الإلكتروني ثلاثي الأبعاد.

٢- إبراهيم، هديل (٢٠١٥) اثر استخدام نموذج اشور في تحصيل طالب الصف الأول المتوسط في مادة مبادئ الأحياء، مجلة ديالى، العدد ٦٨، ٥٩٣- ٦١٩.

هدف البحث إلى تعرف أثر استخدام أنموذج Assure في تحصيل طالب الصف الأول المتوسط في مادة مبادئ الأحياء من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج Assure ومتوسط طالب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية. أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني واختبار الذكاء واستخدمت التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي حيث تم اختيار عينة البحث من طالب الصف الأول المتوسط من متوسطة العراق للبنين ، وبلغت حجم العينة(٥٩) طالب ، تكونت من مجموعة تجريبية بلغ عددها(٣٠) طالباً ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٥٩) طالب ، وتم اخضاع المتغير المستقل " انموذج " Assure للتجريب وقياس اثره في المتغير التابع " تحصيل الطالب " وتم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

ولتحقيق هدف البحث اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا تالف من (٢٣) فقرة موضوعية وتم التحقق من صدقه وثباته ، حيث طبق الاختبار بعد الانتهاء من التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة، عولجت النتائج احصائياً للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالب في المجموعتين حيث تم استخدام المتوسط الحسابي ومعامل ارتباط بيرسون واختبار . test-t وأظهرت النتائج تفوق طالب المجموعة التجريبية اللذين يدرسون بأنموذج آشور على طالب المجموعة الضابطة اللذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل بمستوى دلالة ويعزى ذلك الى توظيف انموذج Assure التعليمي . وفي ضوء ما اسفر عنه البحث من نتائج أوصت الباحثة بضرورة استخدام انموذج Assure ، والعمل على تدريب المدرسين على كيفية استخدام هذا النموذج في شرح دروس مادة الأحياء لرفع المستوى التحصيلي والعلمي للطالب.

٣- إمام، سعد (٢٠١٠)، أثر استخدام المجسمات في العملية التعليمية، منتدى هبة الأخضر، http://technology2010.koral.co.il

هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر كل من الشرائح التعليمية والمجسمات في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي في مادة الجغرافية في اليمن، واقتصر هذا البحث على طلبة الصف السابع الأساسي لمدارس التعليم العام في محافظة صعدة خلال العام الدراسي ٢٠٠٠ – ٢٠٠١ م. اتبع الباحث تصميما تجريبيا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبيتين متكافئتين واختار مركز صعدة التعليمي بالطريقة العشوائية ،بلغ حجم العينة بالشكل النهائي(٦٠) طالبا موزعين على مجموعتين تجريبيتين بواقع (٣٠) طالبا لكل مجموعة منهما ، درست المجموعة الأولى باستخدام الشرائح التعليمية في حين درست المجموعة الثانية باستخدام المجسمات. ولقياس اثر استخدام الشرائح والمجسمات في التحصيل اعد الباحث اختباراً تحصيلا بعديا في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى الفصول الثلاثة الأولى من المادة الدراسية اعتمادا على الخريطة الاختبارية تألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد في مستويات (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) من تصنيف (بلوم Bloom) ، وبعد تحليل النتائج ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام (الشرائح التعليمية) على الطلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام (المجسمات) بفرق (دال) إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥>)

ثامنا: مصطلحات الدراسة

أ-النماذج التعليمية: مجموعة من السلوكيات المعممة والتي تؤكد على استخدام استراتيجيات معينة أو مجموعة من الاستراتيجيات في التدريس، تحتوي على مجموعة من المبادئ أو الأسس ينبغي على المدرس والطالب أن يقوم بها بالإضافة لأنها وصف للأنظمة المساندة والضرورية وتعد طريقة لتقويم تطور المتعلم.

وتعرف أيضا بأنها: تمثيل مجسم للأشياء الأصلية بنفس حجمها الأصلي أو بصورة مصغرة أو مكبرة، والنماذج لها أبعاد ثلاثة، إلا أنها ليست بالشيء الحقيقي ذاته، وعرفت أيضا بأنها أشكال ثلاثية الأبعاد تشبه الأصل الحقيقي في أي من خصائصه ووظيفته، فقد تكون مطابقة له في الحجم أو أصغر أو أكبر منه بنسب محددة (يونس، ٢٠١٣، ١١٤).

ب- مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس: القائمون على التدريس مادة الفلسفة وعلم النفس في المدارس الإعدادية وتحديداً في الصف الخامس الإعدادي والحاصلون على درجة البكالوريوس في العلوم التربوية

والنفسية من الجامعات العراقية وما يعادلها من الجامعات العربية او العالمية تم إعدادهم خلال أربع سنوات علمياً ومهنياَ وتطبيقياَ لكي توكل أليهم هذه المهنة أو المهمة.

ج- **اكتساب:** " قدرة الطالب على التمييز بين الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم والأمثلة التي لا تنتمي إليه، وتحديد الخصائص والشروط الكافية ليكون أي مثال هو مثال عن المفهوم " (غيدان، ٢٠١٤، ٢٤)

وعرفه أيضا (زاير وسماء، ٢٠١٣، ١٥٦) بأنه "كمية من المعلومات التي يحصل عليها الطالب ويحتفظ بها ليتمكن من خلالها الرجوع إليها عند الحاجة".

د- **المفاهيم:** تعرف بأنها عملية شخصية تتضمن تفسير المعلومات وربطها بما تعرفه أصلا (مارزانو، ٢٠٠٦، ٢) .

هـ- **إجرائيا:** قدرة طلبة الصف الخامس للمرحلة الإعدادية على تحديد المفاهيم الأساسية المقرر تدريسها من قبل مدرسي الفلسفة وعلم النفس لهم ثم القيام بإيجاد العلاقة التي تربط تلك المفاهيم بما سبقها من مفاهيم وردت سابقا.

و- **المرحلة الإعدادية:** تلك المرحلة التي تضم الصف الرابع والصف الخامس والصف السادس في دولة العراق.

الفصل الثاني

الاطار النظري:

نماذج التدريس

أولا : نشأة النماذج التّدريسية :

ممّا لا شكَّ فيه أنّ تطوّرَ العقل الإنساني، ونموه قد صاحبَه تقدُّمٌ علميّ وتكنولوجيّ هائل انعكسَ إيجابيًا على تطوّرِ المعارف، والمعلومات، والأفكار، والحقائق العِلميّة، وتعدُّد طرائق تعلُّمها، الأمرُ الّذي وجّه علماءَ التّربيّة والتّعليم إلى البحث عن السُّبُل السّليمة، والأساليب الناجعة؛ للنّهوض بالواقع التّعليميّ ومُسايرة ذلك التّقدُّم، فظهرَ توجّهٌ نحو بناء وتطوير نماذج تدريسية أكثر مُناسبة لطبيعة تلك المعرفة المُتناميّة، والّتي بدأتْ تتطلبُ نماذجَ وطرائق تدريس أكثر مُرونةً من الأُنموذج التّقليديّ في التّدريس على نحوٍ يُساعدُ الطّالبَ في اكتسابها، وتنميتها وبما يُسهمُ في تحقيق نموه الشّامل معرفيّا، وانفعاليّا، ومهاريّا ؛ لتمكينه من مواجهة مُشكلاته اليوميّة، أو ابتكار ما هو نافِع وجديد، ولما كانتْ هناك صعوبةٌ في الإفادة المُباشرة من التّطوّر الكبير الّذي أحدثَتْه نظرياتُ التّعلُّم المُختلِفة ، وممّا توصّلتْ إليه من مبادئ، ومفاهيم، وتعميمات أكّدَتْ أهميةَ دراسة السّلوك المُلاحَظ للمُتعلِّم من طريق توفُّر بيئة صفّية فعّالة تكونُ حافزًا له، وتشجعُه على مُمارسة عمليات التّعلُّم المختلفة؛ لِذا جاءتْ نماذجُ التّدريس؛ لِتهتمَ في تحديد الإجراءات الّتي يُمكن الاستعانة بها في أثناء عملية التّدريس ؛ لتحقيق ذلك الهدف. (زاير وداخل ، ٢٠١٥ : ١٣٥)

أي: أنّ نماذجَ التّدريس هي الجسرُ الّذي يَصِلُ بين الجوانب النّظريّة الّتي تتعلقُ بنظريات التّعلُّم المُختلِفة من جهة، والجوانب التّطبيقية الّتي تتعلقُ بوصف طرائق التّدريس المُناسِبة، وتحديد الوسائل التّعليميّة

المُلائمة، وكيفية توظيفها في أثناء عمليّة التّدريس من جهة أخرى، وبعبارة أدقّ أنّه يهدف إلى استعمال النّظرية التّعلُّميّة على نحوٍ مُنظَّمٍ في تحسين المُمارسات التّربويّة (علوان وآخرون ، ٢٠١٤ : ٧٤).

ومن هنا نُدركُ أنّ نماذجَ التّدريس اعتمدتْ نظرياتِ التّعلُّم المُختلِفة أساسًا لانبثاقها غيرَ أنّها تميّزتْ عنها، بوصفها تبحثُ في ايجاد بيئة تعلُّمية تشتملُ أفضلَ طرائق التّدريس الّتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة في أقلّ وقتٍ وجُهدٍ مُمكِنين، وتصويرها في صورة أشكال، ومخططات تُعدُّ دليلًا يسترشدُ المُدرّسُ به في أثناء عمليّة التّدريس تخطيطًا ، وتنفيذًا، وتقويمًا. على حين عُنيتْ نظرياتُ التّعلُّم في البحث في العمليات الّتي يحدثُ في إطارها التّعلُّمُ، بوصفه تغيُّـر إيجابي مقصود دائم نسبيًا في سلوك المُتعلِّم. (العدوان والحوامدة ، ٢٠١١ : ١١٣)

ثانيا : فكرة النماذج التدريسية

نشأت فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة، إذ يتجه المهندس المعماري أو الميكانيكي الى انشاء أنموذج مجسم ومصغر يمثل المبنى الذي يرغب في بنائه او الآلة التي يرغب في تصميمها، ويقوم باستخدامه لإجراء الإختبارات اللآزمة مثل الإنجاز النهائي أو قبل تعميم النتائج على الآلة, وعند الانتقال من مجال الهندسة الى الدراسات الإنسانية فان الفكرة الأساسية هي صعوبة إجراء اختبارات عملية لدراسة آلية الأنظمة والمؤسسات، مما أدى الى بناء أنموذج يعكس خواصها الأساسية إذ يتم اختباره وتعميم النتائج على النظام الحقيقي (الدريج، ٢٠٠٤ : ٣٠) .

وتأثر مجال تصميم النماذج التدريسية بابحاث ونظريات التعلم والتعليم ومنها المعرفية، وتأثر في الوقت نفسه بابحاث ودراسات تقنية التعليم والتي تجمع بين مدخلين: مدخل الاجهزة والمعدات (Hardware), ومدخل البرامج والمواد التعليمية (Software), ومن ضمنها النماذج التدريسية, على وفق ما سبق يمكن بناء معبر بين النظرية في التربية والممارسات التربوية، ولم تعد الحاجة الى الإعتماد على نظرية وآحدة من نظريات التعلم (جابر، ١٩٨٣: ٢٧) .

ثالثا : الأنموذج التعليمي:

مفهوم الانموذج: الأنموذج هو طريقة التفكير التي تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق, وللنماذج في عملية التنظير وظائف متعددة منها: المماثلة، والاستدلال، والتفسير وتكوين صورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تعالجه تلك النماذج (زيتون،١٩٩٩ :٨٠) .

رابعا : خصائص الأنموذج التعليمي:

وتتضمن الخصائص ما ياتي :

أ- الاختزال: يختزل الأنموذج الواقع المعقد والمتشابك, فتكون الخاصية الأساسية للأنموذج بالنتيجة تبسيطاً لهذا الواقع، وفك مكوناته، وإدراك طبيعة العلاقات المتحكمة فيه، ويتضمن الاختزال تحريفاً للواقع, لأنه لا يكون بالإمكان تمثيل جوانب الواقع التعليمي، لأن الواقع أشد تعقيداً من التمثيل التخطيطي الذي يقدمه الأنموذج .

ب- التركيز : يتصف الأنموذج بالتركيز، إذ يعمل على إبراز بعض الخصائص وذلك بالتركيز على المكونات، والعلاقات، الأمر الذي يعطي الدارسين مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع، وتوظيفهم المخططات، وخطوات السير التي تم تحديدها .

ت- إنَّ ما يميز الأنموذج هو قيمته المنهجية الكشفية إذ يمكن عده فضلاً عن وظيفته الوصفية التحليلية أداة تساعد الباحثين على تطوير نظرياتهم واكتشاف نماذج جيدة وبلورتها وهو اقرب الى الواقع التعليمي الذي يساعدهم على ادخال تعديلات على الأنموذج الأصل ليضم عدداً أكبر من المجالات التي تشمل عدداً من العلاقات الجديدة (ابراهيم،٢٠١١ : ٤٨٧) .

خامسا : معايير الأنموذج التعليمي الجيّد:

لكي يتمكن المدرس من تحديد الأنموذج التعليمي المناسب لا بد من توافر معايير معينة يمكن فيها مطابقة أهداف التعليم، والإجراءات التي ينوي استعمالها مع خصائص الأنموذج، وافتراضاته، ومسلماته، ومدى أمكانية أتخاذ القرار من نتائجه التجريبية، وتبني أحكام تفصيلية لاختيار أنموذج تعليمي من دون غيره، وتلك المعايير هي :

١-الأهمية: تتحدد أهمية الأنموذج بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة داخل الصف وإمكانية استعماله، وتوظيفه في مواقف محددة تساعد في تحقيق نواتج مرغوبة فيها، فضلاً عن ذلك جدَواه في تسهيل عملية التعلم استناداً إلى خصائص المتعلم، وتسييره لأنشطة المدرس .

٢.الدقة والوضوح: يتصف الأنموذج التعليمي بالدقة، والوضوح إذا ما توافرت فيه الخصائص الآتية:

أ. الفهم والوضوح وسهولة استيعاب خطواته وافتراضاته ومسلماته ومفاهيمه .

ب. الخلو من اللبس والغموض .

ج. الترابط والإتساق في عناصره، ومكوناته ترابطاً، واتساقاً داخلياً .

د. دقة الفرضيات، ووضع المفاهيم .

هـ. سهولة ربط الإجراءات التعليمية بمفاهيم الأنموذج الإفتراضية .

٣.الإقتصاد والبساطة: يرى برونر(Bruner,1966) أن أنموذج التعليم الجيد هو الأنموذج الاقتصادي, الذي يتطلب حداً أدنى من المفاهيم المفسرة لإجراءاته ومعارفه التوضيحية، وهو الأنموذج الذي لا يتطلب جهداً كبيراً من المدرس لتنفيذ إجراءاته وأنشطته التعليمية .

٤.الشمول: يتصف الأنموذج التعليمي بالشمول، أو الإحاطة إذا ضم مجموعة من العناصر في علاقة يمكن أن تكون ترابطية, أو سببية، أو تفسيرية، ويمكن أن يكون شاملاً إذا أخذ بالنظر مجموعة من العناصر الآتية:

أ. معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية .

ب. خصائص الطلاب، وأساليب تعلمهم .

ج.أساليب اتصال الطلاب مع المواقف والأحداث .

د.استعدادات الطلاب المفاهيمية .

٥.الإجراءات الصفية التعليمية، وأساليب التقويم .

٦.إستراتيجية التغذية الراجعة (قطامي, وآخرون, ٢٠٠٨ :١٦٠-١٦١) .

وهناك من يرى ان مع معايير الأنموذج التعليمي الجيّد هي :

١- الأهمية : وتتمثَّـلُ هذه الأهمية في جدواه – الأُنموذج التّدريسيّ – في تسهيل عمليّة التّعلُّم على وفق خصائص الطّالب، وتيسير أنشطة المُدرِّس التّدريسية، والعمليات التّعليميّة عند الطّالب على نحوٍ يتَّصِفُ بالفاعلية والكفاية، فضلًا عن ذلك تتمثّلُ أهميةُ الأُنموذج أيضًا في قِيمة الأهداف الّتي بالإمكان تحقيقها بدقّة وسهولة، والقُدرة على توظيفها في مواقف مُحدَّدة تساعدُ الطّالبَ على تحقيق النِتاجات التّعلُّمية المنشودة .

٢- الدِّقّـة والوضوح : تتّضحُ دقّة الأُنموذج، ووضوحه من طريق سُهُولة استيعاب خطواته، وافتراضاته، ومُسلَّماته، ومصطلحاته بعيدًا عن الغُموض واللَبْس، فضلًا عن التّرابط والاتّساق الدّاخلي بين عناصره، ومُكوّناته على نحوٍ مُنظَّم يُسهّلُ ربطَ إجراءاتِ التّدريس بمفاهيم الأُنموذج الافتراضيّة، بمعنى: أن يكونَ الأُنموذج خالٍ من اللَبْس، والغموض اللذينِ يُعيقانِ تطبيقَـه على نحو سليم .

٣- المُرونة : وتتمثَّلُ في إمكانية تعديل خطوات الأُنموذج بما يتّفقُ وخصائص المُتعلِّمين الإدراكية ، وطبيعة المادة الدّراسيّة المُراد تعليمها ، فضلًا عن إمكانية تطبيقه في تدريس مراحل دراسيّة مُختلِفة (العدوان والحوامدة ، ٢٠١١: ١٥٤- ١٥٥) .

٤- الاقتصاد والبساطة : يُرادُ به الأُنموذج الّذي يتطلب حدّا أدنى من المفاهيم المُفسِّرة لإجراءاته، بمعنى: أنْ يكونَ أُنموذجا اقتصاديًا لا يتطلبُ من المُدرِّس جهدًا كبيرًا، أو وقتًا طويلًا في تنفيذ إجراءات الدّرس، وأنشطته المُختلِفة.

٥- الشّمول : وتتمثّـلُ في قُدرة الأُنموذج على ضمّ مجموعة من العناصر المُكوِّنة له في علاقة سواء أ كانت علاقة سببيّة أم ترابطية أم تفسيريّة، فضلًا عن قُدرته على مُعالجة أكبر قدرٍ مُمْكن من المُتغيِّرات الّتي تشتملُ عليها العمليةُ التّعليميّة، مثل: المُحتوى التّعليميّ ، طرائق التّدريس المُتَّبَعة في تدريسه، وخصائص المُتعلِّمين، وأساليب تقويمه ، وغيرها (علي، ٢٠١١: ١٦٤- ١٦٥) .

سادسا : مجموعة من النماذج التدريسية .

تعددت نماذج التدريس ويمكن ذكر مجموعة من هذه النماذج فيما يأتي:-

- أنموذج التغير المفهومي (بوسنر) ويتكون من مراحل: التكامل – التمييز – التبادل – التوافق المفهومي . (المولى ، ١٩٩٩ : ٣٠)

- أنموذج روجر بايبي البنائي : ويتكون من مراحل: شد الانتباه – الاستكشاف – مرحلة الأيضاح والتفسير – مرحلة التفكير التفصيلي – مرحلة التقويم .(بايبي وآخرون، ٢٠٠٤ : ٣٣٠)

- أنموذج (وودز) : ويتكون من مراحل : التنبؤ – الملاحظة – التفسير.(Woods , 1994 , p:33)

– أنموذج (درايفر): ويتكون من مراحل : التوجيه . اظهار الفكرة . إعادة صياغة الأفكار . تطبيق الأفكار . مراجعة التغيير في الأفكار. (Driver ,1986,p : 2)

– الأنموذج التفسيري ,أو الشارح : ويتكون من مراحل : اشرح – التجريب – التفسير. (القريشي ، ٢٠٠٠ : ١١)

– الأنموذج الواقعي لخليل الخليلي : ويتكون من مراحل : تحليل الواقع – التخطيط للتدريس – التنفيذ . (الخليلي وآخرون, ١٩٩٧: ٤٥٢)

– أُنموذج التعلّم المتمركز حول المشكلة (تروبردج وبايبي): ويتكون من مراحل :المهمات – المجموعات الصغيرة – المشاركة. (زاير و آخرون ،٢٠١٤: ٣٨٥)

–أُنموذج دورة التعلّم الثلاثية: ويتكون من مراحل : مرحلة الاستكشاف – مرحلة تقديم المفهوم – مرحلة تطبيق المفهوم. (جاسم ، ٢٠٠١ : ٥٧–٥٩)

– أنموذج التحليل البنائي (ابلتون) : ويتكون من مراحل : فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم – معالجة المعلومات – التنقيب عن المعلومات – السياق المجتمعيّ .

– أنموذج دورة التعلّم (اتكن وكرابلس) . (زيتون وكمال ، ٢٠٠٣ : ٢١٠–٢١٣)

– أنموذج جون زاهوريك البنائي : ويتكون من مراحل : تنشيط المعلومات –اكتساب المعلومات – فهم المعلومات – استعمال المعلومات – التفكير في المعلومات. (الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦: ٤٥٢–٤٦٠)

– أنموذج ويتلي : ويتكون من مراحل : مرحلة المهام – مرحلة المجموعات المتعاونة – مرحلة المشاركة. (Wheatly,1991,p:81)

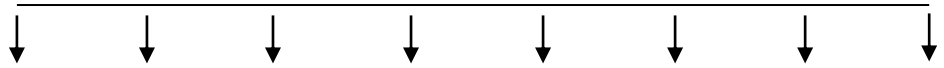
– أُنموذج أيسنكرافت(7E's) : ويتكون من مراحل : التمديد –الاشتغال –الاكتشاف – التفسير – التوسيع – التقويم – تحديد المعرفة المسبقة . (بايبي وآخرون,٢٠٠٤ :٢١٧)

اكتساب المفاهيم

أولا : المفاهيم Concepts

يمثل النظام المعرفي حصيلة المعرفة الإنسانية في مسيرتها التاريخية التي تكونت نتيجة الذكاء الإنساني، وتراكم الخبرة البشرية في التفكير والبحث والأساليب المنهجية، والنظام المعرفي صيغة منهجية تقوم على أساس التنظيم والتصنيف والتراكم على وفق المعايير الموضوعية وتنتظم المعرفة في بيئة تركيبية تتألف من مكونات جزئية هي : الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقواعد والقوانين والنظريات والاتجاهات، والقيم .

إن الإنسان يكتسب المفاهيم في إطار المعرفة الإنسانية، وعن طريق تراكم هذه المفاهيم وترابطها يتعلم الإنسان المبادئ والقوانين ثم يتوصل إلى النظريات، وبذلك يبني نظامه المعرفي الذي يميزه عن غيره، ويساعده في تكوين شخصيته السلوكية التي يحدد عن طريقها مواقفه تجاه الأشخاص والمواضيع والأشياء في العالم الخارجي، فضلاً عن تمكينه من الاستمرار في التعلم والتكيف لمواجهة المتغيرات والتوازن الثقافي طيلة حياته.



شكل (٣)

مكونات النظام المعرفي (الخوالدة، ٢٠٠٣: ٢٩٨- ٣٠٠)

ثانيا : مكونات المفهوم

يوجد لكل مفهوم مجموعة عناصر أساسية، وقد تباينت وجهات النظر التربوية والنفسية حول مكونات المفهوم. فعلى سبيل المثال يرى (برونر) إن أي مفهوم له خمسة مكونات أساسية هي:

١. اسم المفهوم (Concept Label): وهو مجرد اتفاق تم التعارف عليه ويشير الاسم إلى الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم.

٢. تعريف المفهوم(Concept Definition): وهي العبارة التي تحدد وتصف الخصائص الأساسية للمفهوم .

٣. أمثلة المفهوم(Concept Examples): وهي الأمثلة المنتمية إلى المفهوم(الايجابية) والأمثلة غير المنتمية إليه(السلبية) .

٤. سمات المفهوم (Concept Attribute): المميزة له وغير المميزة له وهي الملامح التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم .

٥. قيمة المفهوم(Concept Value): وهي عبارة عن مدى وجود الصفة لمفهوم معين حيث تختلف المفاهيم فيما بينهما طبقاً لقيمة أو درجة الصفة. (سرايا، ٢٠٠٧ :٢٣٠)

أما زيتون(٢٠٠٤) وعليان(٢٠١٠) فقد أشارا إلى أن المفهوم يتكون من:

١. اسم المفهوم(عنوانه) : ويمثل بمصطلح أو لفظه.

٢. دلالة المفهوم اللفظية: تعني تعريف المفهوم.

٣. أمثلة المفهوم: تمثل الأمثلة الايجابية وأمثلة أخرى لا تنطبق عليه وتسمى الأمثلة السلبية. (زيتون، ٢٠٠٤ :٥٤) (عليان، ٢٠١٠ :١١٠)

في حين أضاف سرايا(٢٠٠٧) إلى المكونات السابقة:

٤. صفات المفهوم: وتشمل

أ- صفات ثابتة: وهي تحدد المفهوم.

ب- صفات متغيرة: صفات مشتركة بين بعض وليس كل أعضاء المفهوم (سرايا،٢٠٠٧ :٢٣٠).

ثالثا : تصنيف المفاهيم

اختلفت آراء الباحثين التربويين في تصنيف المفاهيم ويرجع ذلك إلى العدد الكبير من المفاهيم واختلاف وجهات نظر المنظرين والمختصين في كتاباتهم حول طبيعة المفاهيم والطريقة التي تنتظم بها خصائصها المميزة والهدف من التصنيف.

فقد صنفها الازيرجاوي(١٩٩١) إلى:

١. مفاهيم عامة: وهي التي تتضمن فئة أو مجموعة كاملة من الأشياء أو الظواهر التي تحمل صفة عامة مثال: عالم النبات.

٢. مفاهيم خاصة: وهي التي تتعلق بأشياء أو موضوعات مستقلة ذات نوعية خاصة وسمات مركزة مثال: القطب الشمالي (الازيرجاوي،١٩٩١ :٣٠٤).

وصنفها زيتون(١٩٩٤) إلى ستة أنواع هي:

١. مفاهيم ربط، كما في: المادة– كل شئ يشغل حيزاً وله ثقل ويمكن إدراكه بالحواس.

٢. مفاهيم فصل، كما في: الجهاز – هو مجموعة من الاعضاء تؤدي وظيفة معينة.

٣. مفاهيم علاقة، كما في: السلسلة الغذائية.

٤. مفاهيم تصنيفية، كما في: الفراشة تقع ضمن صنف الحشرات.

٥. مفاهيم عملية(إجرائية)، كما في: التغذية والتمثيل الضوئي.

٦. مفاهيم وجدانية، كما في: الميول، والاتجاهات (زيتون،١٩٩٤ :٧٩–٨٠).

أما(برونر) فقد صنفها إلى ثلاثة أنواع هي :–

١. المفهوم الموحد أو الرابط(Conjunctive Concept): يتضمن مجموعة من الأجزاء المترابطة وغالبا ما تغلب فيه الخصائص المحكية الهامة مثل:الجهاز الهضمي.

٢. المفهوم الفاصل أو غير الموحد(Disconjunctive Concept): يتضمن مجموعة من الخصائص المتغيرة من موقف لآخر مثال: الانسلاخ .

٣. المفهوم العلائقي(Relational Concept) : يعد نوعاً جزئياً من النوعين الرئيسين السابقين وهو يسير على علاقة معينة بين خاصيتين أو أكثر . (خطايبه، ٢٠٠٥ : ٣٩)

رابعا : خصائص المفاهيم

على الرغم من اختلاف المختصين في وصف المفاهيم إلا أنهم يتفقون على أن للمفاهيم خصائص تعطي توضيحاً لمعناها، ومن هذه الخصائص الآتي:–

١. يتكون المفهوم العلمي من جزأين: الاسم(الرمز أو المصطلح) مثل مفهوم: الخلية، والدلالة اللفظية للمفهوم كما في(الخلية):هي وحدة البناء والوظيفة في جسم الكائن الحي.

٢. يتضمن المفهوم العلمي التعميم، كما في: المادة كل شئ يشغل حيزاً وله ثقل ويمكن إدراكه بالحواس.

٣. تكوين المفاهيم ونموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من صف إلى صف، وذلك نتيجة لنمو المعرفة العلمية نفسها ولنضج المتعلم بيولوجياً وعقلياً وإزدياد خبراته التعليمية. (زيتون،١٩٩٤ :٧٨–٧٩)

٤. يختلف عدد قيم الخصائص من مفهوم لآخر، عندما نقول أن لدينا ثمرة تفاح صفراء، يكون لمفهوم الثمرة خاصيتان هما نسيج الثمرة ولونها (عطاالله،٢٠٠٢ :١٣٠).

٥. تنمو المفاهيم بشكل مستمر ومتدرج، فكلما اكتسب الفرد خبرات جديدة، أصبح المفهوم أكثر عمقاً وشمولاً (عليان،٢٠١٠ :٥٤).

٦. لكل مفهوم خصائص(سمات):إن لمفهوم الزهرة خصائص تميزه عن مفهوم الثمرة.

٧. الخصائص المعيارية: يتميز بكل مفهوم بخاصية أو سمة مميزة أو معيارية(قياسية)، وتبعاً لهذه الخاصية العيارية تصف الأمثلة ضمن المفهوم أو تخرج عنه (عطا الله،٢٠١٠ :١٤٢).

خامسا : تعلم المفاهيم واكتسابها

يعد تعلم المفاهيم من أهم الأهداف التعليمية في مستويات التعلم المختلفة، لذا أكد التربويون على ضرورة تحديد المفاهيم ليسهل تعلمها، وتطوير المواد والطرائق المناسبة لتدريسها لأنها تمثل القاعدة الأساس للتعلم.

وتكمن أهمية تعلم المفاهيم في أنها تسهل على المتعلم عملية دراسة المادة بشكل أكثر وضوحاً، فضلاً عن ذلك أنها وسيلة ناجحة في عملية تحفيز النمو الذهني وتطوره. لان عملية تكوين المفاهيم عند المتعلمين تحتاج إلى تفكير أعمق وتجربة أكثر مما يتيحه تدريس الحقائق فهي أسهل تذكراً من الحقائق وأكثر بقاء (القيسي،٢٠٠٨ :٢٤١).

وكان برونر(١٩٦٩) قد أكد على أهمية تكون المفاهيم وتعلمها، وذكر أن المفاهيم لا تشكل الإطار والمرجع الذي يوجه تعامل الفرد مع العالم الخارجي فقط ولكنها تزوده أيضاً بسبل الربط بين الأحداث أو الأشياء في بناء متكامل يمكن توظيفه أو الاحتفاظ به. وحدد تعلم المفاهيم يمر بثلاث مراحل:

١. المرحلة الحسية: وتشمل على الناحيتين الحركية واليدوية في تناول الأشياء المحسوسة ويعني ذلك أن الفرد يتعامل مع الأشياء والأحداث والمواقف عن طريق الحس المباشر.

٢. المرحلة الايقونية: يطلق عليها (الصورية) حيث يرتكز تعامل المتعلم مع الأحداث أو المواقف عن طريق تكوين صورة ذهنية لهذه الأحداث والمواقف.

٣. المرحلة الرمزية: في هذه المرحلة يتعامل المتعلم مع الأحداث أو المواقف عن طريق الرموز ويتم ذلك بعد أن تنمو اللغة عند الفرد (سرايا،٢٠٠٧ :٢١٩-٢٢٤).

علم النفس

اولا :نبذا مختصرة عن علم النفس

يعتبر علم النفس من العلوم القديمة والحديثة، كانت بدايات ظهوره ضمن العلوم الفلسفية، فقد كان الإنسان قديماً يسعى إلى فهم الظواهر البشريّة والروح الإنسانية، وتلبية لهذه الحاجة الإنسانية سعى الفلاسفة لوضع بعض التصورات اتجاه الوجود الإنساني والمعرفة والعقل، وظهرت من هذه التصورات الكثير من النظريات الفلسفيّة النفسيّة كنظرية المعرفة، ونظرية الوجود، والقيم، وفلسفة العقل وغيرها، أما حديثاً ومع التوسع المعرفي في العلوم المختلفة بشكل عام وعلم النفس بشكل خاص فقد ظهرت الحاجة لأن يتفرد علم النفس بكيانه المعرفي والتجريبي المستقل، وقد استقل علم النفس عن العلوم الفلسفيّة بشكل كامل في النصف الثاني من القرن التاسع عشر على يد العالم الألماني فونت والذي كان أول من أنشأ مختبراً سيكلوجياً يخدم الأبحاث النفسيّة (خليل , ب ت : ٤) (جامعة بابل , ٢٠١٧ : ٦) .

ثانيا : تعريف علم النفس ومباحثه

ظهرت الكثير من التعريفات الخاصة بعلم النفس وتناول كل منها جانب من الجوانب الإنسانية، فمثلاً عُرِّف علم النفس على أنّه العلم الذي يهتم بدراسة الحالة السوية وغير السوية للعمليات والوظائف العقلية؛ كالتذكر والفهم والإدراك، ومن الممكن تعريفه أيضاً بأنّه العلم الذي يقوم على دراسة الحياة العقليّة والنفسيّة للإنسان، وكان الإجماع الأكبر للعلماء على التعريف الأصح والأشمل لعلم النفس بأنّه العلم الذي يهتم بدراسة السلوك العام للكائن الحي بجميع أشكاله الخارجية الحركية والداخلية العقلية والنفسية، ومن أهم المحاور التي يعمل على البحث بها؛ السلوكيات جميعها التي تصدر عن الإنسان والأنشطة الداخلية والعقلية كعمليات التفكير، بالإضافة إلى الجانب الشعوري والمؤثرات الانفعالية كالإحساس والحزن والفرح والسعادة والخوف وغيرها. (خليل واخرون , ٢٠١٥ : ٨٩) .

رابعا : أهداف علم النفس

يهدف علم النفس بشكل عام كشأن أغلب العلوم الإنسانية إلى ثلاثة أهداف؛ وهي الفهم والتنبؤ والضبط، وقد تناولها علم النفس على النحو الآتي: الفهم: يهدف علم النفس إلى تفسير وفهم السلوك والأسباب التي أدت إلى ظهوره، وبالتالي التمكن من فهم آلية حدوث السلوك، بحيث يساعد الفهم على تقديم التفسيرات العلمية للظواهر السلوكية. الضبط: يسعى علم النفس من خلال المعطيات المبنية على فهم السلوك ومعرفة أسبابه إلى ضبط هذا السلوك والتحكم به، من خلال تحديد المثيرات وارتباطاتها بالاستجابات السلوكية المختلفة، أي معرفة زمن حدوث السلوك، والتحكم ببعض المتغيرات المستقلة المُسببة لظاهرة معينة، ومدى تأثيرها في المتغيرات الأخرى. التنبؤ: يقوم علم النفس بعملية التنبؤ بزمن إمكانية ظهور السلوك وتوقع حدوثه، أي وضع الافتراضات لظهور سلوكيات معينة في حال حدوث بعض المثيرات التي تؤدي بدورها إلى ظهور الاستجابات السلوكية المتوقعة.

سادسا : صعوبات تدريس مادة علم النفس:

يمكن للباحث تلخيص صعوبات تدريس مادة علم النفس بما ياتي :

١- اهمال الجوانب او الاهداف الانفعالية او الوجدانية .
٢- عدم حداثة المعلومات الموجودة في الكتاب المنهجي .
٣- تداخل الموضوعات النفسية في الكتاب المنهجي .
٤- عدم كفاية الامثلة والتمرينات في الكتاب المنهجي .
٥- صعوبة وتجريد المفاهيم الخاصة بمادة علم النفس .
٦- مفاجأة الطلبة بها لأنها تدرس لأول مرة في هذه المرحلة .
٧- قلة الاشكال والصور في الكتاب المنهجي .

الفصل الثالث

الاطار منهج الدراسة :

أ- مجتمع البحث Research Population

المقصود بمجتمع البحث هو أية مجموعة من الأفراد التي لها واحدة أو أكثر من الخصائص المشتركة التي يهتم بها الباحث(Best and Kahn,2008,13).

كما يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الاشياء او الاشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث, وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة.(عباس واخرون,٢٠٠٩: ٢١٧).

تكون مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الادبي , فضلا عن طلبة الصف الخامس الادبي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين – قسم تربية تكريت في للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣)

ب- عينة البحث Research Sample

هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه تجربة البحث، يتم اختيارها على وفق شروط خاصة وتمثل المجتمع تمثيلا صحيحاً (داؤد وعبد الرحمن ،١٩٩٠ :٦٧).

كما يقصد بعينة البحث الحالي هي جزء من المجتمع أو هي من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الاصلي وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الاصلي (العسكري,٢٠٠٢: ١٦٨)

لذلك زار الباحث هذه المدارس وقد اخذ كافة مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس كعينة للباحث الحالي والبالغ عددهم (٣١) مدرسا ومدرسة بواقع (١٥) مدرسا و (١٦) مدرسة , واختار لكل مدرس او مدرسة (٥) طلبة , وبذلك يصبح عدد طلبة عينة البحث (١٥٥) طالبا وطالبة وذلك حسب كتاب تسهيل المهمة (الملحق ١) , وقد تم الاختيار بطريقة عشوائية بسيطة .

وكما في الجدول الاتي :

جدول (٢)

اعداد مدرسي وطلبة عينة البحث موزعين حسب الجنس والمدرسة

ت	اسم المدرسة	د المدرسين والمدرسا	الخامس الادبي	
			ذكور	اناث
١	ث.العقيدة للبنات	١	٠	٥
٢	ث.عقبة بن نافع للبنين	٢	١٠	٠
٣	ث.المستنصرية للبنات	١	٠	٥
٤	ث.المرجان للبنات	١	٠	٥
٥	ث.الزهور للبنات	٢	٠	١٠

٦	ث.الجامعة المختلطة	٢	٥	٥
٧	ث.ام المؤمنين للبنات	١	٠	٥
٨	ث.ميسلون للبنات	١	٠	٥
٩	ث.الاسيل للبنات	٢	٠	١٠
١٠	ث.البارودي للبنات	١	٠	٥
١١	ث.تكريت المسائية للبنين	٢	١٠	٠
١٢	ث.ميسلون المسائية للبنات	٢	٠	١٠
١٣	ث.جمال الدبان للبنات	١	٠	٥
١٤	ا.المغيرة للبنين	٢	١٠	٠
١٥	ا.الخنساء للبنات	١	٠	٥
١٦	ا.عمرو بن جندب الغفاري للبنين	٢	١٠	٠
١٧	ا.البيان للبنات	١	٠	٥
١٨	ا.ابن المعتم للبنين	٢	١٠	٠
١٩	ا. الفرقان للبنين	٢	١٠	٠
٢٠	ا.خالد بن الوليد للبنين	٢	١٠	٠
	المجموع	٣١	٧٥	٨٠

سابعا: أداتا الدراسة.

تطلب البحث الحالي إعداد أداتين, الأولى استبيان للكشف عن مدى استخدام النماذج التعليمية الحديثة , والثانية اختبار اكتساب المفاهيم وفيما يأتي تفصيل لكيفية إعداد كل أداة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

2.1 عرض النتائج

الهدف الاول :الكشف عن مستوى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس .

من اجل التحقق من هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة وحدة للكشف عن مدى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس , اذ تبين ان المتوسط الحسابي للعينة

يساوي (٣٩,٦١) بانحراف معياري قدره (٣,٠٣) , وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي البالغ (٤٠) وجد ان القيمة التائية المحسوبة هي (٠,٧١) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤) وهذا يدل على ان مستوى العينة هو مستوى متوسط او مقبول وكما في الجدول الاتي:

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي لاستبيان مدى استخدام النماذج التعليمية

المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
٣٩,٦١	٣,٠٣	٤٠	٣٠	٠,٧١	٢,٠٤	غير دالة

الهدف الثاني :الكشف عن الفرق في اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس حسب متغير الجنس (مدرسين – مدرسات) .

من اجل التحقق من هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن الفرق في مدى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس حسب متغير الجنس , اذ تبين ان المتوسط الحسابي للمدرسين يساوي (٣٧,٠٧) بانحراف معياري قدره (١,١٠) والمتوسط الحسابي للمدرسات يساوي (٤٢,٠٠) بانحراف معياري قدره (٢,١٦) , وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة هي (٧,٩٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤) وهذا يدل على وجود فروق دالة بين المدرسين والمدرسات ولصالح المدرسات وكما في الجدول الاتي :

جدول (٨)

الفرق بين المدرسين والمدرسات في مدى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
مدرسين	٣٧,٠٧	١,١٠	٢٩	٧,٩٣	٢,٠٤	دالة
مدرسات	٤٢,٠٠	٢,١٦				

الهدف الثالث :الكشف عن مستوى اكتساب المفاهيم النفسية لدى طلبة الصف الخامس الادبي .

من اجل التحقق من هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة وحدة للكشف عن مدى اكتساب المفاهيم النفسية لدى طلبة الصف الخامس الادبي , اذ تبين ان المتوسط الحسابي للعينة يساوي (٢٣,٧٧) بانحراف معياري قدره (٢,٤٩) , وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي البالغ (١٥) وجد ان القيمة التائية المحسوبة هي (٤٣,٨٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) وهذا يدل على ان مستوى العينة هو مستوى عالي وكما في الجدول الاتي :

جدول (٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي لاختبار اكتساب المفاهيم النفسية

المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
٢٣,٧٧	٢,٤٩	١٥	١٥٤	٤٣,٨٢	١,٩٦	دالة

تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي اظهرتها الدراسة الحالية يمكن للباحث ان يفسر هذه النتائج كما ياتي :

١-اظهرت نتائج هذه الدراسة ان مستوى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس هو مستوى متوسط او مقبول (الجدول ٦) , ويمكن للباحث ان يفسر هذه النتيجة الى ان برامج اعداد المدرسين والمدرسات بشكل عام في كليات التربية للعلوم الانسانية وكليات التربية للعلوم الصرفة وكليات التربية الاساسية تعاني الكثير من القصور في مجال بيان النماذج التعليمية الحديثة وهذا يعود بدوره الى عدم تطوير المناهج الدراسية الخاصة بطرائق التدريس واستخدام المدرسين في هذه الكليات طرائق واساليب تدريسية تقليدية في تدريس طلبة كليات التربية والتربية الاساسية , فضلا عن عدم الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث الحديثة التي تناولت فاعلية النماذج التعليمية الحديثة في تطبيقها على ارض الواقع .

٢- اظهرت نتائج هذه الدراسة ان مستوى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس اكثر من مستوى اعتمادها من قبل المدرسين (الجدول ٨), ويمكن للباحث ان يفسر هذه النتيجة الى ان قابلية المدرسات على التدريس بشكل عام اكثر من المدرسين وذلك لان للاناث قابلية ومهارة اعلى من الذكور من حيث التعامل مع الاولاد والطلبة على اختلاف اعمارهم وتخصصاتهم , فضلا عن رغبة الاناث الشديدة في التميز والابداع واثبات الذات ويتم ذلك باستخدام النماذج والاساليب التعليمية الحديثة .

٣-بينت نتائج الدراسة ان مستوى طلبة العينة في اختبار اكتساب المفاهيم هو مستوى عالي (الجدول ٩) , ويمكن للباحث ان يفسر هذه النتيجة الى اهتمام الطلبة باكتساب المفاهيم لانها تعد اللبنات الاساسية في تعلم أي علم من العلوم وهي تعد حجر الاساس في عملية التعلم , فضلا عن تركيز المدرسين والمدرسات على المفاهيم وتوضيحها حتى اذا كانت طريقة التدريس هي من الطرائق الشائعة او التقليدية .

٤- بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم (الجدول ١٠) , ويمكن للباحث ان يفسر هذه النتيجة الى اهتمام الطالبات بموضوع الدراسة والحصول على علامات مرتفعة , وهذا يعود بدوره الى التزام الطالبات بعدم مغادرة المنازل الا للضرورة على عكس الطلاب , فضلا عن وجود التنافس الدراسي بين الطالبات للحصول على المرتب الاولى في الدراسة .

٥- اثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية ودالة بين مدى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس واكتساب المفاهيم النفسية ومجالاته لدى الطلبة (الجدول ١١) , ويمكن للباحث ان يفسر هذه النتيجة الى تركيز النماذج والاستراتيجيات الحديثة في اغلب الاحيان يتمحور حول اكتساب المفاهيم لانها اساس بناء المناهج الدراسية وفق النظريات التعليمية الحديثة , وتعد عملية اكتساب المفاهيم اساس كل الفعاليات والعمليات المعرفية والوجدانية والمهارية , وتعلم المفاهيم واكتسابها هي بداية تعلم القواعد والمبادئ والنظريات , لأنها اللبنة الاساسية لكل علم او معرفة .

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث استنتاج ما يأتي :

١- ان مستوى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس هو مستوى متوسط او مقبول .

٢- ان مستوى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس اكثر من مستوى اعتمادها من قبل المدرسين .

٣- ان مستوى طلبة العينة في اختبار اكتساب المفاهيم هو مستوى عالي .

٤- وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم .

٥- وجود علاقة ايجابية ودالة بين مدى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس واكتساب المفاهيم النفسية ومجالاته لدى الطلبة .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث ان يوصي بما ياتي :

١-تركيز مناهج اعداد المدرسين والمدرسات بشكل عام ومدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس على النماذج التدريسية الحديثة .

٢-حث المدرسين والمدرسات على اجراء دراسات وبحوث تهدف الى التعرف على فاعلية النماذج التدريسية الحديثة في متغيرات تعليمية عدة مثل التحصيل الدراسي وانواع التفكير المختلفة .

٣-تركيز المدرسين والمدرسات على عمليات اكتساب المفاهيم والاهتمام بها اثناء تدريسيهم للمواد الدراسية المختلفة .

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث ان يوصي بأجراء الدراسات المستقبلية الاتية :

١-الكشف عن العلاقة بين مدى اعتماد النماذج التعليمية الحديثة من قبل مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس وتنمية اصناف التفكير المختلفة لدى طلبتهم .

٢-الكشف عن النماذج التعليمية الشائعة لدى مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة وعلم النفس .

٣-صعوبات اكتساب المفاهيم النفسية لدى طلبة الصف الخامس الادبي .

Arabic sources

.١Ibrahim, Magdy Aziz (2011): Teaching Strategies and Learning Methods, Anglo Egyptian Bookshop, Cairo.

.٢Ibrahim, Hadeel (2015) The effect of using the Assyrian model on the achievement of the first intermediate grade student in the subject of Principles of Biology, Diyala Journal, Issue 68, 593-619.

.٣Abu Kloub, Amani (2014) The effect of employing chants and educational games in developing concepts and some basic science processes among third-grade students in general sciences, master's thesis, College of Education, Islamic University - Gaza.

.٤Abu Libdeh Sabaa Muhammad, (1979): Principles of Psychological Measurement and Educational Evaluation, 1st Edition, Cooperative Printing Press Workers Association Press, Amman, Jordan.

.٥Al-Azerjawi, Fadel Mohsen (1991): Foundations of Educational Psychology, Dar Al-Kutub for Printing and Publishing, University of Mosul, Mosul.

.٦Imam, Saad (2010), The Impact of Using Stereograms in the Educational Process, Heba Al-Akhdar Forum, http://technology2010.koral.co.il

.٧Al-Imam, Mustafa and others (1995): Measurement and Evaluation, Part 2, University of Baghdad, College of Education, Iraq.

.٨Objectives of Psychology", University of Babylon, viewed on 8-29-2017.

.٩Bybee, Rougeder and others, (2004), teaching science in secondary schools strategies for developing scientific culture, translated by Muhammad Jamal Al-Din Abdel Hamid and others. University Book House, UAE.

.١٠Boutros, Hafez (2007). Developing Scientific Concepts and Skills for Pre-School Children, Second Edition, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.

.١١Jaber, Jaber Abdel-Hamid (1983): Learning and Learning Technology, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.

.١٢Jassim, Saleh Abdullah, (2001), The Effectiveness of Using the Learning Circle in Improving Science Achievement among Intermediate First Grade Pupils in the State of Kuwait, Arab Gulf Message Journal, Arab Bureau of Education for the Gulf States, Issue (80), Saudi Arabia (pp. 185-201).

.١٣Jabr, Yahya (2010) The effect of employing the strategy of the meta-cognitive learning cycle on the development of concepts and visual thinking skills in science among tenth grade students, a published master's thesis, the Islamic University, Gaza.

.١٤Chalabi, Sawsan Shaker (2005). Fundamentals of Constructing Psychological and Educational Tests and Measures, 1st edition, Dar Alaeddin, Damascus.

.١٥The trick, Muhammad Mahmoud (2009). Classroom Teaching Skills, Third Edition, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
.١٦The trick, Muhammad Mahmoud (2003). Education design theory and practice, second edition, Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing, Amman, Jordan.
.١٧Khatibeh, Abdullah Muhammad (2005). Science education for all, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
.١٨Khalfallah, Salman, (2002), The Guide to Teaching, Juhayna House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2002.
.١٩Khalil Rasool, Buthaina Al-Helou, Nabil Saeed and others (2015), Principles of Philosophy and Psychology (Seventh Edition), Iraq: Technical Center for Preprint Works.
.٢٠Al-Khalili, Khalil Youssef and others, (1997), Health Sciences and Teaching Methods, 2nd Edition, Al-Quds Open University Publications, Jordan.

المصادر الأجنبية :

1. Best, John W. ; James V. Kahn (2008). Research in Education , Prentice 'Hall of India, New Delhi.
2. Driver,Rosalind.(1986),"Aconstructivist Approach to curriculum Development in Science", studies in Science Education , v(13) , P. 22 – 105 ..
3. Nunnally , J.C& Bernstein , I . H .(1994) . Psychometric Theory . 3ed, McGraw- Hill,INC Book Company , New York .
4. staniy, I,C.& D.H.Kenneth, (1970): Education and psychological measurment and Evalution, printice – Hall, Englewood cliffs, New York.
5. Wheatley, G. H. (1991) Constructivism Perspectives on Science and Mathematics, Science Education, Vol. 75, No. 1 . pp. 9-21.
6. Woods , R. A,(1994), close up at how children learn science educational Leader Ship (Teaching for understanding) vol. (51) , No. (5), P: (33-35) .