



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب التلاميذ لبعض القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية

رسالة أمتدت لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

ريم ملحم

بإشراف

أ.م.د. ابتسام الفارس

الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس

1440 – 1439 هـ

دمشق

2019 – 2018 م

وقاءً بالشكر والتفاني

الحمد لله رب العالمين، أحمده سبحانه على جزيل نِعَمِهِ، وما غمرني به من فضلٍ وتوفيقٍ، إلى أن وقّفتني لإتمام هذا الجهد المتواضع.

وأَتَقَدَّم بالشكر والتقدير للأستاذة **الدكتورة ابتسام الفارس** التي أوقدت لي بإرشاداتها، ونور علمها جذوة العمل، ونثرت في نفسي بذور التفاؤل.

كما أَتَقَدَّم بالشكر والامتنان للسادة أعضاء لجنة المناقشة والحكم **الدكتورة رويدا حمدان** و **الدكتورة سعدة ساري** لقبولهما مناقشة هذا البحث، وتقويم كلِّ اعوجاج مما يزيّن العمل ويحسنه.

ولا أنسى أن أَتَقَدَّم بجزيل الشكر والتقدير لكلِّ من عمادة كلية التربية وأساتذتي لما يقدّمونه إلينا نحن الطلاب لرتقي سلّم العلم، ونصون بهذا العلم الأجيال. وللسادة المحكّمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أدوات البحث.

ومن أصحاب الفضل لإتمام الدراسة إدارة مدرسة ابن جبير والكادر التعليمي فيها، وتلاميذ الصفّ الثالث الأساسي الذين كانوا عوناً لي في تطبيق أدوات البحث فلم كلِّ الشكر والحبّ.

وأخيراً أسأل الله تعالى أن أكون قد وقّفتُ في هذا البحث "وما توفيقي إلا بالله عليه توكلتُ وإليه أنيبُ" (هود، آية: 88).

الفهرس

رقم الصفحة	المحتويات
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة
2	المقدمة.
4	أولاً: مشكلة الدراسة
6	ثانياً: أهمية الدراسة
7	ثالثاً: أهداف الدراسة
7	رابعاً: أسئلة الدراسة
8	خامساً: فرضيات الدراسة
8	سادساً: منهج الدراسة
8	سابعاً: أدوات الدراسة
9	ثامناً: مجتمع الدراسة وعينته
9	تاسعاً: حدود الدراسة
10	عاشراً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية
10	الحادي عشر: إجراءات الدراسة
12	الفصل الثاني: دراسات سابقة
13	أولاً: دراسات تناولت أنماط التعلم
17	ثانياً: دراسات تناولت موضوع القير

23	ثالثاً: أجواب الإضافة من الدراسات السابقة
24	رابعاً: سميات الدراسة الحالية
24	خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
25	الفصل الفصل
26	الفصل الثالث: الجانب النظري
27	تمهيد
27	المبحث الأول: أنماط التعلم
27	أولاً: ماهية أنماط التعلم
28	ثانياً: تعريف أنماط التعلم
29	ثالثاً: أنماط التعلم وعملية التفكير
30	رابعاً: أنماط التعلم وتوظيفها في العملية التعليمية
31	خامساً: الفروق الفردية وأنماط التعلم
31	سادساً: نماذج في أنماط التعلم
39	المبحث الثاني: القيس الوحدانية والاجتماعية
40	أولاً: مفهوم القيس
40	ثانياً: أهمية القيس
42	ثالثاً: تصنيفات القيس
44	رابعاً: عناصر ومكونات القيس

45	٢. أساساً: عناصر القير
46	٣. أساساً: نظريات القير
52	٤. أساساً: العلاقة بين أنماط التعلم والجانب الوجداني في احتساب القير
52	٥. أساساً: القير في مادة الدراسات الاجتماعية
55	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
56	أولاً: منهج الدراسة
56	ثانياً: أدوات الدراسة
79	ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينه
80	رابعاً: التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة
81	٦. أساساً: إجراءات التطبيق الميداني
83	٧. أساساً: معوقات تطبيق الدراسة
84	٨. أساساً: الأساليب الإحصائية
85	الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها
86	أولاً: عرض النتائج ومناقشتها
100	ثانياً: مقترحات وتوصيات الدراسة
101	ملخص الدراسة باللغة العربية
104	المصادر والمراجع
113	الملاحق
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
58	موضوعات الوحدات	1
64	عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوعات للوحدتين	2
69	معامل ثبات مقياس أنماط التعلم	5
70	مواصفات الأوزان النسبية للقيم	6
75	القيم المتضمنة في الوحدتين	7
80	توزيع عينة البحث الضابطة والتجريبية	8
81	الفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار القيم	9
82	الجدول الزمني للتطبيق النهائي	10
87	توزيع عينة الدراسة حسب أنماط التعلم	11
89	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار القيم	12
92	الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القيم الوجدانية والاجتماعية	13
94	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم	14
97	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة	15

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	اسم الشكل	رقم الشكل
90	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار القيم	1
93	الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القيم الوجدانية والاجتماعية	2
96	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم	3
98	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة	4

فهرس الملحق

رقس الملحق	اسم الملحق	رقس الصفحة
1	أسماء الساماء الملحقين	113
2	قائمة القيس في صورته النفاية	114
3	البرنامج التعليمي في صورته النفاية	117
4	مقياس أنماط العلوق صورته النفاية	153
5	اختبار القيس في صورته النفاية	155
6	بطاقة الملحق	161
7	معاملات الصعوبة	162
8	معاملات التميز	164
9	معاملات الارتباط	163

الفصل الأول مشكلة الدراسة

المقدمة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أسئلة الدراسة

خامساً: فرضيات الدراسة

سادساً: منهج الدراسة

سابعاً: أدوات الدراسة

ثامناً: مجتمع وعينة الدراسة

تاسعاً: حدود الدراسة

عاشراً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية

المقدمة :

تشكل القيم قضية مهمة شغلت الفكر الإنساني عامة والتربوي خاصة، واهتمت بها الديانات والفلسفات والتنظيمات الاجتماعية، وقد حرصت معظم المجتمعات منذ القديم على تزويد أبنائها بالقيم النبيلة كالشجاعة والأمانة والصدق والحياء... الخ، لما لها من أثر في الحفاظ على الحضارات واستمرارها؛ ولأنها تمثل جانباً رئيساً من الثقافة في أي مجتمع.

ومنذ بداية القرن العشرين بدأ الاهتمام الجدي بدراسة القيم وإخضاعها للبحث العلمي الموضوعي من جانب العلماء والباحثين، كما أدى اتجاه المجتمعات البشري - ولا سيما في الدول النامية - إلى تأكيد التنمية المجتمعية، (الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية... الخ)، كهدف أو كغاية (زاهر، 1984، 31).

ومما يدل على الاهتمام الكبير بالقيم، إنشاء دول أوروبا الغربية ما يسمى "المجموعة الأوروبية لدراسة النظم القيمية"؛ التي تهدف إلى تصميم وإجراء دراسات تجريبية حول القيم السائدة في المجتمعات الأوروبية، وقد انعكست هذه الدراسات على اهتمام كل من أمريكا الشمالية، وأمريكا، وعلى اهتمام الشرقيين الأوسط والأدنى، واهتمام جنوب أفريقيا، وحديثاً في أوروبا الشرقية (عبد الحميد، 1990، 101).

كما جاء في الإعلان العالمي حول التربية للجميع الذي انعقد في "جومتين بوتايلند" المضامين الأساسية للتعليم الأساسي بالإضافة للمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات التي يحتاجها البشر من أجل البقاء؛ وقد نص الإعلان العالمي حول "التربية للجميع" في مادته الأولى على أربعة أهداف منها نقل القيم الثقافية والأخلاقية، وإثرائها؛ فتلك القيم هي التي تكسب الفرد والمجتمع ذاتيتهما وقيمتيهما (يونسكو، 1990).

وقد تضمنت مناهج التعلم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أهدافاً رئيسة بغية الوصول إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية عن طريق إكسابها المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه، واستخدام التقنيات، والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي، ووفق مستواه العمري، وتوظيفها في المواقف الحياتية، وتهيئته للمرحلة الثانوية.

وبما أن التلاميذ في هذه المرحلة يتأثرون بعوامل عدّة، منها عوامل داخلية تتعلق بالتلميذ نفسه، من حيث قدراته ، واتجاهاته ، وميوله، وعوامل خارجية تتعلق بالبيئة المحيطة به مثل ؛ المجتمع المحلي، والبيئة المادية للمدرسة، والمعلمين، وتوافر التسهيلات. ومن هنا على المعلم إيجاد بيئة تعليمية مناسبة، وإيجاد فرص في المحتوى التعليمي بشكل يقود إلى تطوير القيم عند كلّ تلميذ واكتساب هذه القيم.

لذلك لابدّ للمعلم من الانتباه إلى اختلاف المتعلمين في أنماط تعلمهم ، التي تلعب دوراً بارزاً في اتساع الفروق الفردية أو ضيقها؛ لأنماط التعلم هي سلوكيات معرفية، وانفعالية فسيولوجية يتصفّ بها المتعلّمون، وتعمل كمؤثرات ثابتة نسبياً، للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية، ويتعاملون معها، ويستجيبون لها ؛ وعلى المعلم أن ينظم شروط التعلم المتصلة بالمتعلم، مراعاة لقدراته العقلية والجسدية، وظروفه الاجتماعية والوجدانية، ونمط شخصيته وتفكيره، وعليه أن يعتمد إطاراً عملياً تطبيقياً، يسهم في إشباع أنماط تعلم المتعلمين المختلفة، والتي تشمل أربعة جوانب في المتعلم هي أسلوبه المعرفي، وأنماط اتجاهاته، واهتماماته، وميله إلى البحث عن مواقف التعلم المطابقة لأنماط تعلمه، واستخدام استراتيجيات تعلم محددة دون غيرها (Abu Al Nadi,2010) وقد توصلت العديد من الدراسات إلى استخلاص نماذج لأنماط التعلم تسعى إلى تفسير التعلم ، و كيفية عمل العقل ، والوصول إلى تعلّم أفضل وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية ؛ نذكر منها: نموذج Dunn and Dunn و نموذج الفورمات، ونموذج كولمب Kolb، ونموذج هيل Hill، وتؤكد هذه النماذج أن التعليم يكون فعالاً، إذا صمّم ونُظّم؛ لكي يتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

وقد اختير نموذج دن ودن في هذه الدراسة ، كونه يركز على مجموعة من الافتراضات والمبادئ بالإضافة إلى أنه يحتوي على مجموعة من العناصر التي تندرج تحتها عدد من أنماط التعلم المتنوعة والتي تتناسب مع الدراسة الحالية كونها تهتم بالجانب الوجداني والاجتماعي؛ إذ قُسمت هذه الأنماط إلى خمس فئات وهي: النمط البيئي، النمط الوجداني، النمط الاجتماعي ، النمط الجسمي، والنمط النفسي، ويمثل هذا النموذج وسيلة تشويقية لزيادة دافعية المتعلم وتحسين نوعية العلم من خلال تصميم المواقف التعليمية بطريقة تستغل مراكز القوة لدى الفرد.

وبما أن تدريس القيم الوجدانية والاجتماعية يُعدُّ من الأمور التي يواجه المعلم في تدريسها و في إدراج أنشطة تناسبها صعوبة. فالبحث الحالي جاء ليسدَّ هذه الثغرة في الاهتمام بموضوع القيم وكيفية تنميتها، وفي حدود اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، تبين عدم تناول أي دراسة محلية لأثر استخدام أنماط التعلم في تنمية القيم الوجدانية والاجتماعية، مما دعا الباحثة للقيام بالبحث الحالي من خلال استخدام نموذج "دن ودن" في تنمية القيم الوجدانية والاجتماعية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، الأمر الذي قد يسهم في توجيه الانتباه بشكل أفضل نحو الاهتمام بالجانب القيمي ؛ بالإضافة إلى الجوانب المعرفية والمهارية لدى المتعلم.

أولاً: مشكلة الدراسة:

يمرّ مجتمعنا العربي بفترة حرجة من حياته ، تتسم باهتزاز القيم، واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وفي هذا العصر - عصر التطور التقني - نجد أنَّ الأمور تسير في طريق إبعاد الفرد عن قيمه، من خلال الانبهار بالتطور التكنولوجي ، والتجاوب معه دون وجود رصيد قيمي وسلوكي يضبط الحياة، مروراً بالميل المتنامي لدى كثير من الأفراد حول اللامبالاة بما يقترفه بعض الأفراد والجماعات في المجتمع من سلوكيات تتنافى وقيم المجتمع، يضاف إلى ذلك ظهور بعض التيارات والدعوات التي تتنادي ضمناً أو صراحةً بالخروج على هذه القيم، مع تسلُّل القدوة السيئة التي لا تتفق مع قيمنا إلى معظم البيوت من خلال أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة بحيث أصبحت هذه القدوة - مع مرور الوقت - شيئاً مألوفاً (المجلس القومي للتعليم، 1993، 215-216).

وفي هذا الصدد يقول التوم: "إننا لن نكون مبالغين إذا قلنا أنَّ كثيراً من مشكلات مجتمعنا الراهنة هي مشكلات خلقية في صميمها، وما يدور حوله الحديث على كلِّ لسان الآن من نفاق الكثيرين من الناس، ومظاهر الإهمال والتسيُّب واللامبالاة والاستغلال والانحراف وغيرها، إنّما هي جميعها تعبّر عن أزمة خلقية، وقصور في نمونا الخلقى" (التوم، 2006، 43).

فقد أفادت دراسة الطهطاوي (1996) أن وجود القيم يساعد في حلّ كثير من المشكلات والصعوبات التي تواجه المتعلمين، كما يمكن خلق الشخصية المتكاملة الجوانب. وأوصى عقل (2001) بوجوب اعتماد التربية المستندة إلى القيم كأساس لغايات التربية، وإلزام المعلمين ببوراة لتعليم القيم. وهذا ما أكدته توصيات الأمم المتحدة للتربية على تدريب المربين على تهيئة بيئة تعليمية وتطبيق أساليب

ومناهج تستند إلى القيم في السعي إلى بلوغ تنشئة فضلى للتلاميذ في مرحلة الطفولة (اليونسكو، 2000، 5).

وقد أوضح أبو (العنين) أن الأهداف التربوية والغايات والاستراتيجيات ما لم تشتق من قيم صحيحة تراعي العلاقات الإنسانية في أبعادها المختلفة؛ فإنها تفقد أهميتها وقيمتها؛ لأن القيم هي الأساس السليم لبناء تربوي مميّز (أبو العنين، 11، 1991).

وبما أن القيم هي أحد الأركان الرئيسة للسموّ بأخلاق المجتمع (أبو عصب، 2012)، فصار موضوع القيم من الموضوعات التي نالت اهتمام العلماء والمفكرين والباحثين؛ مما أدى إلى تناولها في بحوث ودراسات متنوعة وعديدة. فقد تناولت الحموي (2011) مدى وجود القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية، و حلّ العبيد (2007) والبشايرة (2007)، والشماس (1993)، و Sharb (1994) بعض المواد الدراسية لمعرفة مدى احتوائها على القيم؛ بينما ذهب الحسيني (2007) لمعرفة دور المدرسة في ترسيخ القيم لدى الطلبة.

من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وضح أنّ هناك تراجعاً في تدريس القيم، والاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجانب الوجداني والأخلاقي، وهذا يخالف شروط التربية المتكاملة في تنمية الفرد من جميع الجوانب، وبالتالي فإن الفرد لا يكتسب المهارات الحياتية والقيم الوجدانية؛ ليكون في مجتمعه حريصاً على خدمة نفسه، وخدمة أمته ووطنه؛ لذلك نلاحظ أنّ اهتمام المعلمين ينصب على المجال المعرفي، وزيادة التحصيل في المواد الدراسية، فتتمحور الدروس حول تلقين المتعلمين بعض المعارف التي سيُمتحن بها المتعلمون. وهذا ما أكدّه (المجلس القومي للتعليم، 1993، 214، 216) على "ضعف دور المدرسة والمؤسسات التعليمية عامة في غرس القيم لدى التلاميذ، وصار اهتمام المعلمين منصباً على تلقين المعارف وعلى الخلاص من المقررات في أقرب وقت".

ومن المعلوم أنه لا يمكن للتربية تأدية وظيفتها وأهدافها بمعزل عن القيم، لأن التربية في حد ذاتها عملية قيمية، فالقيم تصوغ العمل التربوي وتوجهه (أحمد، 1983، 32).

من خلال ما سبق قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية، ووجهت الباحثة مجموعة من الأسئلة لمعرفة مدى اهتمام المعلمين بالجانب الوجداني؛ حيث تم اختيار العينة عشوائياً وهي مؤلفة من عشرين معلماً ومعلمةً لمادة الدراسات الاجتماعية.

ومن خلال الإجابات تبين أن نسبة 10% من المعلمين يجدون طريقة عرض القيم في مناهجنا غير واضحة، و15% منهم لا يأخذ تدريس و تقويم الجانب الوجداني والقيمي اهتماماً وتركيزاً، و75% منهم لا يمتلكون مهارات تدريس القيم، ولا يُعدّون في كلياتهم لتعلّم أساليب تدريس القيم وتعليمها.

وعلى الرغم من أن مادة الدراسات الاجتماعية تسهم في تحقيق أهداف التربية والمتمثلة في تنشئة المواطن الصالح المخلص في خدمة وطنه، ويقدر معاني الوطنية، ويمثلها في سلوكه وغيرها من قيم، إلا أن الباحثة من خلال خبرتها في مجال التعليم، والتي امتدت نحو عشر سنوات قد لمست إعطاء أهمية قليلة من قبل بعض المعلمين والمتعلمين للقيم إذا ما قورنت بالمعلومات، واعتبروها مادة للحفظ والتسميع.

انطلاقاً مما سبق لا بد من تعزيز القيم في المناهج الدراسية، وإدخال طرائق تدريس تستند إلى إبراز شخصية المتعلم، وفعاليته ونشاطه داخل الغرفة الصفية، وقدرته على اتخاذ القرار، وتطبيق المعايير الأخلاقية في العمل؛ لأن المدرسة هي الرهان؛ إذ يتخرج منها أعداد هائلة من أبناء الوطن؛ ويحتلون بعدها مواقع العمل والمسؤولية، واتخاذ القرارات الحاسمة في مواقف قد تكون شديدة الحساسية، وبالغة الأثر على المدى القريب والبعيد. ولأسيما ما للقيم من أهمية في ترشيد سلوك الإنسان، والارتقاء به نحو تمثلها في حياته.

كل هذه الأسباب وغيرها دعت الباحثة إلى تناول أساليب ذات جدوى أعمق وأنجع، تضمن بناء القيم في نفوس الناشئة مستندة إلى نظريات وتجارب تربوية حديثة، الأمر الذي دفعها لتعرف فاعلية نموذج "دن ودن" في اكتساب تلامذة الصف الثالث الأساسي القيم الوجدانية والاجتماعية.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب التلاميذ بعض القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية .

ثانياً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث في الجوانب الآتية:

1. أهمية موضوع أنماط التعلم من جهة تأكيد مبدأ الفروق الفردية في التعلم، وأهمية موضوع القيم في تكوين الشخصية من جهة أخرى.

٢. من الممكن أن يستفيد منها المعلمون في تعرّف أنماط تلاميذهم، وإعداد الأنشطة التي تتلاءم مع أنماط تعلّمهم.

٣. قد تكون ذات فائدة لكل من:

أ. المسؤولين عن المناهج، وطرق التدريس في وزارة التربية بوضع أنشطة تركز على السلوك القيمي، وأخرى تتوافق مع أنماط التعلم عند التلامذة.

ب. المسؤولين عن إعداد المعلمين، وتأهيلهم في الجامعات وفق طرائق تعليم القيم وتعلّمها.

ثالثاً: أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى :

١. تحليل محتوى وحدتي (أنا والآخر)، و(مجتمعي) في كتاب الدراسات الاجتماعية، لاستخراج القيم المتضمنة فيهما.

٢. تعرّف أنماط التعلم لدى تلامذة الصف الثالث.

٣. قياس فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب التلاميذ بعض القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية.

رابعاً: أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب التلاميذ بعض القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية؟ ويتفرع عن السؤال الأسئلة الآتية:

- ما القيم الوجدانية والاجتماعية المتضمنة في وحدتي (أنا والآخر) و(مجتمعي) في كتاب الدراسات الاجتماعية؟

- ما أنماط التعلم الموجودة عند تلاميذ الصف الثالث من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي؟

- ما فاعلية استخدام برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث؟

-

خامساً: فرضيات الدراسة :

أُختبرت الفرضيات عند مستوى الدلالة 0.05 :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار بين؛ القبلي والبعدي المباشر للقيم الوجدانية والاجتماعية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبار بين؛ القبلي والبعدي المباشر للقيم الوجدانية والاجتماعية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر للقيم الوجدانية والاجتماعية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيق بين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للقيم الوجدانية والاجتماعية للمجموعة التجريبية .

سادساً: منهج الدراسة:

استُخدم المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته طبيعة البحث ، وذلك بما يتناسب مع هدف البحث في تعرف فاعلية البرنامج في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية؛ مما تطلّب وجود مجموعتين: مجموعة ضابطة تعلّمت بالطريقة المعتادة، ومجموعة تجريبية تعلّمت بالنموذج المقترح.

سابعاً: متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التعليمي القائم على أنماط التعلم.

المتغير التابع: القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية.

ثامناً: أدوات الدراسة:

استُخدمت الأدوات الآتية:

١. مقياس تشخيص أنماط التعلم من إعداد الباحثة.
- 2- اختبار للقيم الوجدانية والاجتماعية من إعداد الباحثة.
- 3- بطاقة ملاحظة للقيم الوجدانية والاجتماعية من إعداد الباحثة.

تاسعاً: مجتمع الدراسة وعيّنته:

شمل المجتمع الأصلي للدراسة تلامذة الصف الثالث الأساسي جميعهم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الرسمية في مديرية التربية بدمشق

- عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (60) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث الأساسي، من مدرسة ابن جبير للتعليم الأساسي، وقُسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، ضمت كل مجموعة (30) تلميذاً وتلميذة.

عاشراً: حدود الدراسة:

تتخصر حدود البحث في:

- الحدود العلمية: دراسة تهدف إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلّم في اكتساب تلامذة الصف الثالث الأساسي بعض القيم الوجدانية والاجتماعية في وحدتي (أنا والآخر) و(مجتمعي) في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي .
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة دمشق
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مدرسة (ابن جبير) للتعليم الأساسي .
- الحدود الزمانية: طُبّقَ البحث في الفصل الدراسي الأول للعام (2017-2018).

الحادي عشر: المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- الفاعلية: مدى النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعة للنموذج التعليمي المقترح (القلا وناصر، 2004، 167).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً: النتيجة التي يُتَوَقَّع أن تغيّر مستوى درجات تلامذة المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج القائم على أنماط التعلّم.

- البرنامج: نشاط مخطّط، يرمي إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها، وتتناول معلوماتهم، وسلوكهم وأدائهم، واتجاهاتهم لتطوير أدائهم لواجبات يشغلونها (ديك وآخرون، 2008، 56).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو مجموعة من أنشطة مصممة وفق نموذج "دن ودن"، يتضمن خمسة مجالات، تضم عشرين عنصراً وُظِّفت هذه العناصر لإِ كساب تلامذة الصف الثالث الأساسي للقيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية.

أنماط التعلم:

وصف للعمليات التكيفية المناسبة، التي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية، والاجتماعية، والجسمية (Katami, & et al).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الآلية التي يحب المتعلم أن يتعلم بها، والتي تتوافق مع خصائصه العقلية والانفعالية، ويحقق انسجاماً بين ما ينفذه المعلم، وما يرغب فيه المتعلم. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أنماط التعلم.

القيم: مقاييس يُحَكَم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية، من حيث حسنُها وقيمُها والرغبة فيها، أو من حيث سوءها وانعدام قيمتها وكراهيتها (العاجز، 2002).

القيم الوجدانية: جانب إنساني، يهذب النفس، والارتقاء بها إلى قيم الحق والخير والفضيلة، والابتعاد عن الشر والفساد والعدوان، بحيث يصبح من يتمثلها إنساناً إيجابياً في المجتمع (الجلاد، 2005).

القيم الاجتماعية: مجموعة القيم التي تميز الفرد باهتماماته الاجتماعية وبقدرته على عمل علاقات اجتماعية، والتطوع لخدمة الآخرين، ويتميز الفرد بقدرته على العطاء من وقته وجهده وماله لخدمة المجتمع ويغلب على سلوكه الود والشفقة والإيثار (المعاينة، 2000).

وعرّفت الباحثة القيم الوجدانية والاجتماعية إجرائياً: بلقها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار القيم الوجدانية والاجتماعية.

الثاني عشر: إجراءات الدراسة:

لإتمام الدراسة نُفِّدَت الإجراءات الآتية:

- ١ حُدِّدَ الإطار النظري للدراسة، من خلال دراسة نظرية للأدبيات التربوية، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث.

- ٢ حُلِّل المحتوى العلمي لاستخراج القيم الوجدانية والاجتماعية في وحدتي (أنا والآخر) و(مجتمعي)، من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي.
- ٣ أُعِدَّت أدوات الدراسة؛ وتشمل:
 - أ - إعداد البرنامج التعليمي القائم على أنماط التعلم وفق نموذج "دن ودن".
 - ب - إعداد أوراق العمل الخاصة بمجموعة كلِّ نمط وفق النموذج متضمنة القيم المراد إكسابها للتلاميذ في محتوى وحدتي (أنا والآخر) و(مجتمعي).
 - ت - إعدادُ المقياس التشخيصي لأنماط التعلم.
 - ث - إعدادُ اختبارِ القيم الوجدانية والاجتماعية.
 - ج - إعداد بطاقة الملاحظة.
- ٤ -إجراء الدراسة السيكمترية لأدوات البحث وتحديد صدقها وثباتها.
- ٥ أُجْري التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.
- ٦ تُرْسِت المجموعتين كلتيهما ؛ المجموعة التجريبية تُدرَّس باستخدام البرنامج القائم على أنماط التعلم، المجموعة الضابطة تُدرَّس بالطرق التقليدية المعتادة.
- ٧ أُجْري التطبيق البعدي.
- ٨ استُخلص النتائج، وتحليلها، ومعالجتها إحصائياً.
- ٩ حُسِّرت النتائج، وتقديم المقترحات والتوصيات.

الفصل الثالث

الجزء الثاني

تخصيص

المحور الأول: أنماط التعلم

المحور الثاني: القيم الوجدانية والاجتماعية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الجوانب ذات الطبيعة النظرية التي تستند إليها الدراسة بدءاً بأنماط التعلم، ثم الحديث عن القيم الوجدانية والاجتماعية. ويمكن تقسيم الفصل إلى محورين هما:

المحور الأول: يتناول أنماط التعلم؛ ماهيتها، تعريفها، مبادئها وأسسها، نماذجها، أهدافها، عناصر نموذج "دن ودن"، دورها في العملية التعليمية.

المحور الثاني: يتناول القيم؛ مفهومها، وأهميتها، ووظائفها، وتصنيفاتها، وخصائصها، ونظرياتها. وفيما يأتي توضيح لكل محور من المحاور.

3 - 1 - ماهية أنماط التعلم

أنماط التعلم تمثل أساليب التعلم الفردية لدى الفرد، وهي ليست بفكرة جديدة، فمنذ وقت مبكر من عام 334 قبل الميلاد، قال أرسطو: "إنَّ كلَّ طفل يمتلك مواهب ومهارات وأساليب تعلم مختلفة" ولاحظ الفروق الفردية عند الأطفال الصغار (Lemmon, 1985, 26-28).

وفي أوائل عام 1900، ظهرت نظريات عديدة لأنماط الشخصية تركز الأبحاث فيها بشكل خاص على أنماط التعلم لدى الطالب. ثم تراجع ت بسبب التركيز على معدل الذكاء الأكاديمي عند الطالب.

في النصف الأخير من عام 1900، تناول العديد من المربين فائدة أنماط التعلم، وتطبيقها ضمن الفصول الدراسية سواء من خلال تقديم المعلومات بطريقة الاستماع أو القراءة أو رؤية الظاهرة المراد معرفتها (Marcus, 1977, 112-114).

فأنماط التعلم عموماً تعتبر أنماط التوجيه إلى التعليم والتعلم، كما يمكن وصفها أنها مجموعة من العوامل، والسلوكيات والمواقف التي تيسر تعلم الفرد في حالات معينة؛ فكل متعلم يتميز بطريقة إدراكه واحتفاظه بالمعلومات المقدّمة له، والتفاعل مع بيئة التعلم. فالطلاب يتعلمون بشكل مختلف عن الآخرين، وتبين أن نصفي الدماغ تحتوي على تصورات مختلفة، حيث يدعي بعض الباحثين أن عدة أنواع من الخلايا موجودة في بعض العقول ليست موجودة في غيرها Brennan, (1982, 212-213).

النظري

ويعتقد (Herrman,1989) بأن تفضيل المتعلم لما يتعلم يرتبط بنمط التعلم، ولذا فإن الفشل في المقابلة بين النمط التعليمي والمنحى التدريسي يؤدي إلى إحباط المتعلم، وإلى إخفاقه في اكتساب المهمة التي يتدرب عليها، فيزيد جهده المبذول في التعلم، ويصيبه الضجر والملل، وقد يفسر ذلك بأنّ التدريس الذي تلقاه لا يلائم نمطه التعليمي؛ ولذلك يفضل أن يستكشف المعلمون قدرات طلبتهم التعليمية والتوجه في تعليمهم وفق أنماط التعلم المختلفة، فلا يستمرّون في تعليمهم وفق نمط واحد، بل يسعون إلى مقابلة جميع الأنماط التعليمية المتعددة والمتنوعة وتقديم البرامج التربوية المتناسبة مع أنماط تعلمهم (Bull et al, 2000,22).

يمكننا القول إن مسألة أنماط التعلم تحتم على القائمين على التدريس، تشكيل الدروس وتخطيطها على أساس الوعي بأنماط تعلم التلاميذ من خلال اختيار الخبرات التعليمية المناسبة، ومناسبة استراتيجيات التدريس لأنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ، وتنويع الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع أنماط تعلمهم.

3-2- تعريف أنماط التعلم

تُجمع الكثير من التعريفات التي وضعها المختصون على أنّ نمط التعلم هو الأسلوب المفضل لدى الأفراد في اكتساب المعرفة ومعالجتها، وقد ورد في الأدب التربوي تعريفات عدّة لأنماط التعلم منها:

- تعريف (دن ودن) (Dun & Dun): "الذين عرفاه بأنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها، واسترجاعها. واعتبرا أن هذا التفاعل يكون بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أنّ أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعّالاً عند طلابٍ وغير فعّال عند آخرين.

- تعريف ميسك (Messick): "هي أساليب الشخص المتميزة في الإدراك والتذكر والتفكير وحلّ المشكلات".

- تعريف ثيساروس (Thesaurus): "هي عادات المتعلم في معالجة المعلومات، والتي تمثل أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات".

النظري

- تعريف هارفي: " هي الطريقة التي يجهز وينظم بها الفرد المعلومات والمثيرات في البيئة المحيطة (كناني والكندي، 2005).
- ويعرف أبو حطب نمط التعلم بأنه: " طريقة المُتعلِّم الثابتة في الاستجابة للمثيرات، واستخدامها في سياق التعلم " (أبو حطب وصادق، 1984).
- تعريف إدارة المدارس الأمريكية: نمط التعلُّم " هو الطريقة التي يتعلَّم بها كلُّ فردٍ بشكلٍ أفضل".
- تعريف الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية الأمريكية: " هو مزيج من الميزات الجسمية والعقلية والانفعالية، والتي هي بمثابة مؤثرات ثابتة نسبياً حول الكيفية التي يستقبل بها المتعلم البيئة، ويتفاعل معها، ويستجيب لها (قطامي قطامي، 2000).
- ومما سبق يمكن القول: إنَّ نمط التعلم هو طريقة الفرد في تمثُّل المعلومات، وإدراكها وفهمها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها وقت الضرورة.
- وتختلف عناصر نمط التعلُّم عند الأفراد باختلاف المثيرات التي يتعرض لها سواء أكانت بيئية أم اجتماعية، وكذلك باختلاف حاجاتهم الجسمية والانفعالية، وهذا يتطلب استخدام أساليب تعلم متعدّدة لتلبية حاجاتهم المختلفة (Stone, 1986).

3-3- أنماط التعلم وعملية التفكير:

- بما أنَّ المخ هو عضو النشاط النفسي، وهو الذي يتعلَّم، يعني ذلك أنَّ المخَّ الإنسانيَّ ليس نتاجاً بيولوجياً فقط ولكنه عضو حضاري ثقافي راقى التنظيم البنائي، من شأنه أن يغيِّر الواقع في مجرى تغييره له. وعندما يحدث التعلُّم تنشأ روابط معقدة بين مصدر المعلومات (الواقع)، وحامل المعلومات (المخَّ)، وبالتعلم تتحول تلك الروابط إلى أبنية نفسية، يتمخّض عنها مجموعة وظائف معرفية وانفعالية ونفس-حركية (كامل، 1994، 223).
- ولقد اهتم تورانس _ أوّل من استخدم أسلوب التعلُّم والتفكير لدى الأطفال _ بفكرة وظائف نصف الدماغ، ويرى أنَّ الأشخاص يميل بعضهم إلى استخدام أحد نصفي الدماغ على حساب النصف الآخر في عملية التعلم والتفكير (الشربيني وصادق، 2002، 73).
- كما يظهر حجم كبير من نتائج البحوث على وجود ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد في أنماط التعلم والتفكير كالدراسة التي أجرتها كالبانا (Kalpana, 2007) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والإناث في تفضيل النصفين الأيمن والأيسر في تجهيز المعلومات، إذ بدا أنَّ

النظري

الذكور يفضلون النصف الأيمن، والإناث يفضلن النصف الأيسر. وقد بات جلياً أن الدماغ البشري ينقسم طويلاً إلى نصفين غير متماثلين هما النصف الدماغي الأيمن والأيسر. وقد أدى زيادة التركيز على هذا التباين بين الأفراد في أنماط التعلم والتفكير إلى الاهتمام بدراسة وظائفهما في استقبال المعلومات ومعالجتها؛ كما أن الدماغ يزيد من كفاءته عندما يشترك كلا النصفين معاً (طوافحة والزغلول، 2009، 247).

3-4 - أنماط التعلم وتوظيفها في العملية التعليمية:

قدمت هنتر (Hunter, 1976) كما عرضها (محمد، 1993) - والتي ركزت في أبحاثها على جانبية المخ وعلاقتها بالعملية التعليمية - بعض الاقتراحات عند تصميم المناهج، واختيار أساليب التدريس؛ ومنها أن نوع المعلومات المقدمة للمتعلم تؤثر في استخدام وتنمية نمط من أنماط التعلم والتفكير لديه، وإذا لم يحصل المتعلم على هذه المعلومات فإن المسؤولية تقع على عاتق المعلمين في أسلوب وطريقة تدريسهم (محمد، 1993، 27).

إن السبب في سيطرة النصف الكروي الأيسر هو أن محتوى المناهج في أغلب نظم التربية تعمل على استثارة وتنشيط النصف الكروي الأيسر في المخ دون وعي من القائمين على وضع المناهج وتنظيمها بأن المنهج دور رئيسي وخلاق في الوقاية النفسية للفرد عندما تتيح المناهج بمحتواها الفرصة لتكامل وظائف كل من النصفين الكرويين بالمخ (عطار، 2006، 42-43).

والتربية عملية سواء مقصودة أم غير مقصودة تمثل أهم الركائز الأساسية في تشكيل الشخصية الإنسانية، ومن ثم كان لمحتوى المنهج دور خطير في تنظيم عمل النصفين الكرويين بالمخ، على أساس أن إدخال معلومات محتوى المنهج يكون من خلال التعلم والتعليم (كامل، 1994، 160).

والمخ هو مركز التعلم، وكذلك فهو يتحكم في أنماط التعلم والتفكير (عبد الواحد، 2010، 27).

مما سبق ذكره، يبرز الدور الذي تلعبه طرق التدريس المعتادة في تحديد شكل أنماط التعلم

والتفكير عند المتعلم المعتمدة على وظائف النمط الأيسر؛ في حين أن استخدام طرق وأساليب

تدريس وأنشطة ووسائل تقويم تركز على الأنماط المختلفة ضرورية ومهمة للوصول إلى التعلم

المنشود، والمرغوب فيه، وذلك من خلال أنشطة متنوعة، واختيارية يستطيع التلميذ من خلالها أن

يستخدم جميع إمكاناته العقلية في العملية التعليمية.

3-5- الفروق الفردية وأنماط التعلم:

تُعتبر الفروق الفردية الأساس الأول لعملية التوجيه التربوي؛ فهي تتطلب من القائمين بأمرها مهمة مواجهة ما يترتب عليها من مشكلات. وهذا يقتضي التعرف على استعدادات الطلاب وقدراتهم العقلية في المراحل التعليمية المختلفة، حتى يمكن إعداد البرامج التربوية بما فيها من مناهج وطرائق تدريس ووسائل تعليمية تتناسب وتلك الاستعدادات والقدرات. هذه الفروق القائمة بين الطلاب تتطلب من المعلم التعامل مع كل طالب بطريقة تختلف عن غيرها وتتناسب مع ما لديهم من قدرات (الفخراني، 1999، 158).

بالإضافة إلى تأكيد البحوث التي أجريت في مجال الفروق الفردية والتمايز النفسي وجود فروق فردية في مجال الأنماط المعرفية، حيث يتباين الأفراد في أنماطهم الإدراكية المفضلة، وفي الطريقة التي ينظرون فيها إلى المثيرات، وكيفية معالجتها واسترجاعه (الزغول والمحاميد، 2007).

ما سبق ذكره ترى الباحثة أنّ التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الأساليب التي يفضلها كلّ منهم في التعلم ويمكن للمعلم أن يتعرف على تلك الأنماط إما بالملاحظة المباشرة أو بواسطة مقاييس معدة لهذا الغرض، كما يمكن أن يقوم بالتدريس باستراتيجيات مختلفة يراعي فيها الأنماط المختلفة. ويجب على المعلم التعرف على السمات الخاصة بكل نوع ليس فقط لتنويع التدريس ولكن لمواجهة ما بين التلاميذ من فروق فردية.

3-6- نماذج في أنماط التعلم:

(1) نموذج انتوستل : ويعتمد هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجّهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم ، ويرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي :

(أ) الأسلوب العميق : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى، واستخدام التشابه والتمثيل في وصف الأفكار بصورة متكاملة ؛ علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

النظري

(ب) **الأسلوب السطحي:** ويُعيّن القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما - والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع - ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة ، والحفظ ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً.

(ج) **الأسلوب الاستراتيجي :** ويميّز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ، ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم (Entwistle ,1981).

(2) **أنماط التعلم لدى Honey:** صُنّفت إلى أربعة أنماط وهي:

أ- نمط التعلم النشط: يتميز صاحبه بالقيادة والعملية، فيجب أن يجرب ويستمتع بإجراء النشاط، كما يحب العمل الجماعي والمشاركة في الخبرات الجديدة.

ب- نمط التعلم المتأمل: فصاحبه يتأمل كل خطوة يجربها قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة، فلا يتسرع في اتخاذ القرار، وهو دقيق في إنجاز التقارير.

ج- نمط التعلم النظري: فصاحبه يتابع القضايا بشكل منطقي، ولديه الحجج التي تدعم موقفه، ويستغرق وقتاً كافياً لاكتشاف العلاقات بين الأفكار والمواقف والربط بينها، فيميل إلى التحليل النظري، والتعلم الفردي، وسماع المحاضرات.

د- نمط التعلم النفعي الذي يتفاعل صاحبه تفاعلاً مباشراً مع المواقف، فيفضل التعلم بالأنشطة النظرية التطبيقية، ويميل إلى التعزيز، ويفضل التعلم المباشر ضمن مجموعات صغيرة ومنظمة (Honey, 2000) .

(3) **نموذج كولب:** فقد صُنّف أنماط التعلم لدى المتعلمين إلى أربعة أساليب هي:

- الأسلوب التقاربي يتميز أصحابه بالميل إلى الاستكشاف، والاستقصاء والتعلم من خلال المحاكاة.

- الأسلوب الاستيعابي: ويتميّز أصحابه بالملاحظة التأملية والمجردة، ويستوعبون المعلومات المتباعدة في صور متكاملة، ويفضلون التعلم عن طريق المحاضرات.

الأسلوب التباعدي: ويتميّز أصحابه باستخدام خبراتهم الحسية، واهتماماتهم العقلية الواسعة، ونظرتهم إلى الأمور من عدة زوايا، ويتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين.

النظري

- الأسلوب التكميلي: فيتسم أصحابه بالتجريب الفعال، وحلّ المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، يحبون التحديات والعمل ضمن فريق (Kolb, 2005).

(4) نموذج **Felder & Solomon** أنماط التعلم وفق هذا النموذج: المتعلمون النشطون والمتأملون؛ فالنشطون يميلون في تعلمهم إلى القيام بعمل نشط، والمتأملون يفضلون التفكير بالشيء أولاً، ويفضل المتعلم النشط العمل ضمن مجموعات، بينما المتعلم المتأمل يفضل العمل الفردي.

وأيضاً صنّفا المتعلمين إلى حدسيين وحسيين، حيث يميل المتعلم الحسيّ إلى الحقائق، ويفضل حل المشكلات عن طريق بناء خطط وطرق بناءة ويميل إلى التفصيلات، أما المتعلم الحدسي فيميل إلى اكتشاف الاحتمالات والعلاقات، ويميل إلى المجزّات والتعبيرات الرياضية. أما التصنيف الثالث، فهو المتعلمون البصريون واللفظيون حيث يتذكر المتعلم البصري بشكل أفضل حين يشاهد، بينما المتعلم اللفظي يعتمد على الشروحات اللفظية. وكذلك هناك المتعلمون المتسلسلون والشموليون، يميل الأول إلى الفهم عن طريق القفزات الكبيرة، أما المتسلسلون يميلون إلى اتباع طرق ذات خطوات منطقية للتوصل إلى الحل (Felder, 2005).

(5) نموذج دن ودن:

منذ عام 1967، قام كلٌّ من ريتا وكينيث دن بجمعان العديد من البحوث و يتّبعان بالأدب التربوي المعنيّ بكيفية تعلم الناس، وقد وجدا أبحاثاً عدّة يعود تاريخها إلى 80 سنة تنادي بالفروق الفردية بين المتعلمين بطريقة التركيز، ومعالجة واستيعاب المعلومات والاحتفاظ بها.

وعلى مدى عشرين سنة نفّذت Dunns والعديد من الباحثين وأساتذة في الدراسات العليا، بحثاً تؤكد ازدياد التحصيل الأكاديمي والدافعية تجاه المواد الدراسية، والانضباط في أثناء الحصة الدراسية عندما تتوافق العملية التعليمية مع أسلوب التعلم للطلاب، على عكس ذلك في حال تجاهلت هذه الأنماط (Dunn & Dunn, 2005).

ويعد هذا النموذج من النماذج التعليمية /الحديثة بوصفه محاولة لتطبيق النظريات التعليمية على نحو مرتب ومنظم في تحسين العملية التعليمية، ويساعد على تكاملها وشمولها ويمثل وسيلة تشويقية لزيادة دافعية المعلم والمتعلم ، ويزيد من احتمالية فرص النجاح المدرسي في تعليم المادة التعليمية، ومن احتمال تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلم ، ويسهل الاتصال والتفاعل بين الأعضاء المشتركين في تصميم البرامج وتطبيقها (الحيلة، 1996، 31).

النظري

وهذا ما بينته نتائج دراسة تيريزا (Teresa, 2003) أن لاستخدام استراتيجيات محدّدة تناسب أنماط تعلّم التلامذة دوراً مهماً في زيادة اهتمام، ودافعية التلامذة للتعلّم ويشمل نموذج دن ودن 20 عنصراً وتنقسم إلى خمسة فروع هي:

البيئة المحيطة وتتضمن تفضيل المتعلم للتعلّم من خلال (الصوت، الضوء، ودرجة الحرارة، تصميم الجلوس). الوجدانية وتتضمن (الاستمرارية والمسؤولية والدافعية). التفضيلات الاجتماعية (التعلّم بمفرده، في أزواج، مع أقرانه، العمل ضمن مجموعة أو التنويع في الأنماط الاجتماعية). التفضيلات الفسيولوجية (تشمل عناصر حسية كالسمع والبصر ولفظية، وأنشطة حركية، ومستويات الطاقة في اليوم). الأنماط السيكلوجية (تحليلي مقابل شمولي أو اندفاعي مقابل تأملي) (Dun and Dun, 1992). وفيما يلي شرح لهذه العناصر:

3-5-1- أنماط التعلّم وفق نموذج "دن ودن":

تبين أنماط التعلّم وفق دن ودن تفضيلات المتعلمين أثناء تعلّمهم كما يأتي:

١- النمط البيئي: ويشمل

- عنصر الصوت: يعبر عن تفضيل الطالب في أثناء تعلّمه للخلفية الصوتية أو الهدوء.
- عنصر الضوء: يعبر عن مستوى الإضاءة المفضلة لدى الطالب في أثناء التعلّم سواء أكان ضوءاً خافتاً أم كان ضوءاً ساطعاً.
- عنصر درجة الحرارة: يعبر عن درجة الحرارة المفضلة في أثناء التعلّم. هل يفضل الدفء أو البرودة؟
- عنصر التصميم: يرتبط بترتيب الأثاث، هل يفضل التصميم الرسمي أو التصميم غير الرسمي فيل أثناء التعلّم.

٢- النمط الوجداني: يشمل

- عنصر المسؤولية: مدى تفضيل الطالب للعمل بشكل مستقل لأداء الوظائف، وبأقل إشراف وتوجيه ممكنين.

النظري

- عنصر المثابرة: يتعلّق بمدى تصميم الطالب على التعلم ، والهباشة بمهمته التعليمية ، ودرجة اهتمامه في تنفيذها.

- عنصر الدافعية: هل لدى الطالب دافعية ذاتية للتعلم؟ هل تُستثار دافعيته من خلال التعلم مع الزملاء؟

٣ - النمط الاجتماعي: يشمل

- عنصر الأزواج: تفضيل الطالب العمل مع طالب واحد فقط، هل يفضل العمل مع زميل واحد فقط أكثر من العمل في مجموعة؟ أو العمل في مجموعة صغيرة؟ أو العمل بمفرده؟
- عنصر المجموعة: تفضيله العمل كعضو ضمن مجموعة صغيرة.
- عنصر البالغين: تفضيل الطالب التعامل مع شخص راشد أو المعلم في أثناء أداء المهمة.
- عنصر التنوع: مدى ميل الطالب للتنوع في العناصر السابقة في أثناء التعلم.

٤ - النمط الجسدي: يشمل

- العنصر الحسي: يركز على التعلم من خلال السمع، البصر، اللمس.
- عنصر الحركة: تفضيل الطالب الحركة أو الجلوس في مكان واحد في أثناء التعلم.

٥ - النمط النفسي: يشمل

- العنصر الشمولي - التحليلي: إمكانية تعلّم الطالب بشكل أفضل عند تناول التعلم بشكل كامل أ و بصورة متسلسلة.
- العنصر الاندفاعي - التأملي: يتعلّق بسرعة التفكير ومدى تفضيله اتخاذ القرارات بسرعة أو التروي والتفكير قبل اتخاذها (جابر، القرعان، 2004، 18-21).

من خلال عرض عناصر نموذج دن ودن، نلاحظ أنه يعتمد على نظرية مفادها أنّ كلّ طالب يتعلّم أفضل بطريقته الخاصة به؛ ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي

النظري

يفضل أن يتعلم بها بالشكل الأمثل، واستخدم هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا الطالب (Dun & Dun, 2002).

3-5-2- أهداف نموذج دن ودن:

طُور نموذج (دن ودن) للاستعمال في مختلف الصفوف من أجل تحسين الأداء الأكاديمي عند الطلاب جميعهم وبخاصة ذوي التحصيل المنخفض؛ والهدف الرئيسي للنموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملاءمة نمط التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة (ليانا جابر، مها قرعان، 2004، 18).

وترى الباحثة أن تحقيق الهدف من النموذج يكون من خلال تنظيم البيئة التعليمية بعناصرها المختلفة من أساليب، ووسائل، وأنشطة؛ لتتلاءم مع أنماط مختلفة من التعلم لدى المتعلمين؛ الأمر الذي يساعدهم على اكتساب المعرفة بالرغم من وجود فروق فردية في قدراتهم العقلية. ومن الأسس التي يقوم عليها النموذج، أن أسلوب التعلم هو مجموعة من السمات الشخصية والبيولوجية والنمائية التي تجعل بيئة التعلم فعالة عند بعض المتعلمين، وغير فعالة عند البعض الآخر، كما أنه توجد فروق دالة بين تفضيلات التعلم لدى مختلف الأفراد، وتلك التفضيلات متفردة، ويمكن قياس مدى تأثيرها ومدى ملاءمتها؛ وكلما كانت التفضيلات أقوى، كانت أكثر أهمية في اتخاذ استراتيجيات تعليمية مناسبة، ومن الأسس التي يقوم عليها أيضاً، أنه ينتج عن ملاءمة تفضيلات أنماط التعلم زيادة في التحصيل، وتعديل الاتجاه نحو التعلم، ويستطيع المتعلمون أن يتعلموا كيفية الاستفادة من مواطن القوة في أساليب تعلمهم، وخاصة عند تعلم مهارة جديدة؛ وكلما كان الفرد أقل نجاحاً زادت الحاجة إلى مواءمة أسلوب تعلمه المفضل (ابراهيم، 2011، 8).

3-5-3- مبادئ نموذج دن ودن: يقوم نموذج "دن ودن" على مجموعة من المبادئ هي:

- معظم الأفراد يستطيعون أن يتعلموا.
- البيئات التعليمية والمصادر وطرق التعليم يمكن أن تتلاءم مع طرق تعلم مختلفة.
- لكل فرد نقاط قوة وللناس المختلفين نقاط قوة مختلفة.
- يمكن قياس أنماط التعلم المختلفة.
- يحقق الطالب تحصيلاً أفضل إذا توافقت نمط تعلمه مع ممارسات المعلم التعليمية.
- بإمكان معظم المعلمين أن يتعلموا كيفية استعمال أنماط التعلم كحجر زاوية في تعليمهم.

النظري

- بإمكان العديد من الطلاب أن يعتمدوا على مراكز القوة في أنماط تعلمهم عندما يتعلمون مادة أكاديمية جديدة (Teresa & et, 2003, 22-24).

٣ • ٤ -توظيف نموذج (دن ودن) في العملية التعليمية:

يرى (دن ودن) أنه ينبغي على المعلم تغيير الفصل الدراسي ليوظف جميع أنماط التعلم. وتشمل هذه التغيرات إعادة تصميم الغرفة، وتطوير تقنيات المجموعة الصغيرة والأنشطة وعادة تضم تقنيات المجموعة الصغيرة " دائرة المعارف " حيث يجلس الطلاب في دائرة؛ ليناقشوا موضوعاً ما، بالإضافة إلى التعلم الجماعي وتبادل الأفكار أما الأنشطة فهي خطط تعليمية تُسهل عملية التعلم باستخدام العناصر الآتية:

- تحديد ما يحتاج الطلاب تعلمه بوضوح.
- وجود موارد تُوظف استخدام الحواس الخمس (السمع والبصر واللمس)، والحركة لتعليم المعلومات المطلوبة.

- الاستعانة بالأنشطة التي تُوظف المعلومات التي أنجزَ تعلُّمها حديثاً ببراعة.

- المشاركة في مشاريع بارعة من خلال مجموعات صغيرة.

- استخدام ثلاث تقنيات للمجموعات الصغيرة على الأقل.

- استخدام الاختبارات الذاتية (Dunn & et, 2009).

من خلال ما عُرض سابقاً يمكن القول أن أنماط التعلم تختلف من طالب إلى آخر داخل الفصل الواحد؛ ومن هنا لابد من مراعاة أنماط تعلم التلامذة جميعهم داخل الفصل، واستخدام طرق تدريس تشمل جميع طرق تعلم التلامذة، وتوزيع زمن الحصة بحيث يراعي كل جزء منها نمط تعلم معين؛ بالإضافة إلى مساعدة الطالب على فهم نمط تعلمه الذي يساعده على اكتشاف قدراته ومواهبه، ويستفيد منها داخل المدرسة وخارجها. وبالتالي عند استخدام نموذج (دن ودن)، يجب أن تتوافق عناصر العملية التعليمية التعليمية مع عناصر النموذج؛ فعلى المعلم فهم عناصر أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، ثم تنظيم الصف بصورة تدعم هذه الأنماط، ويحافظ على مصادر تعليمية تعليمية متنوعة، وعليه إتقان إدارة مجموعات التعلم كذلك سواء كبيرة أم صغيرة، أم تعلم مفرد، ومراعاة اختيار أنشطة تعليمية تعليمية متوافقة لأنماط التعلم وفق نموذج (دن ودن). فمثلاً لمراعاة

النظري

النمط المرئي/ اللفظي لدى المتعلم، يمكن للمعلم استعمال استخدام البطاقات، وكتابة الجمل، وتمثيل المعلومة برسومات ومخططات، ولمراعاة النمط الحسي الحركي، تُستخدم طرق تساعد على جعل التعلم ملموساً. أما النمط السمعي، فيلزم توظيف التسجيلات الصوتية ومناقشتها. أما النمط الشمولي فعلى المعلم التركيز على رؤية المتعلم للصورة الكلية قبل التركيز على التفاصيل. ومراعاة النمط التحليلي فعلى المعلم اتباع خطوات متسلسلة لما يقدمه للمتعلم.

أما النمط التأملي فهنا يعطي المعلم وقتاً كافياً لتفكير المتعلمين. ولكي يراعي المعلم النمط الجماعي في أنشطته، عليه التركيز على الأنشطة الجماعية، والعمل مع المتعلمين، ووضع المتعلم ضمن فريق، أما المتعلم صاحب النمط الفردي، فإنه يتعلم بشكل أفضل حين يعمل وحده.

وقد اعتمدت الباحثة على نموذج "دن ودن" في تصميم البرنامج التعليمي في مادة الدراسات الاجتماعية، ووظفت الأنماط التي عرضها النموذج في تنفيذ الدروس المعطاة ووجدت الباحثة من خلال استخدامها لهذا النموذج تماشيه مع أنماط التلامذة، خصوصاً أن طرائق التدريس المستخدمة تهمل هذه الأنماط وبالتالي ينعكس على سوية العملية التعليمية.

المبحث الثاني القيم الوجدانية والاجتماعية

أولاً: مفهوم القيم

ثانياً: أهمية ووظائف القيم

ثالثاً: تصنيفات القيم

رابعاً: عناصر ومكونات القيم

خامساً: خصائص القيم

سادساً: نظريات القيم

سابعاً: العلاقة بين أنماط التعلم الجانب الوجداني وفي اكتساب

القيم

3-2-1 - مفهوم القيم

لقد تعددت معاني القيمة، وهناك ثلاثة اتجاهات لتوضيح هذا المفهوم فمنهم من نظر إليها باعتبارها:

✚ تفضيلات يختارها الفرد.

✚ مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء.

✚ دوافع وحاجات واهتمامات واتجاهات ومعتقدات ترتبط بالفرد (الجلاد، 2007، 21).

✚ ويعرفها (ججوج): بأنها " الأحكام العقلية والوجدانية والمعتقدات المتعلقة بفكرة أو موضوع أو موقف معين، وهي تعدّ موجّهات عامة لسلوك الأفراد، فهي معايير للسلوك الفردي والاجتماعي في الحياة" (المزين، 2009، 10).

يعرفها إبراهيم محمد إبراهيم بأنها: مجموعة من المعايير، والأحكام العامة التي تتسم بالثبات والاستقرار، وتتفق والتوجيهات العقيدة الأخلاقية التي يسعى المربون لغرسها في وجدان التلاميذ من خلال محتوى الكتب المدرسية وتمثل النموذج الذي ينبغي أن يلتزم به الناشئة تحقيقاً للأهداف التعليمية المنشودة (بربخ، 2000، 62).

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة الأخلاق والعادات الاجتماعية والسلوكية والمثل والمبادئ التي ينشأ عليها الفرد منذ طفولته وتستمر معه طوال حياته والتي تضبط السلوك الإنساني وتوجهه بما يحقق له احترام المجتمع له.

3-2-2 - أهمية القيم في التدريس :

تعتبر القيم من أهم مرتكزات التربية، لأنها تهتم بالعلاقات الإنسانية، وتحددها على المستوى الجماعي (الشعوان، 1997، 155)، وتمثل مركزاً مهماً في توجيه العملية التربوية؛ لما لها من أهمية كبرى في حياة الفرد، كما تلعب دوراً مهماً في تكوين شخصيته من خلال تحليل سلوكه وفهمه (الحمود، 2011)، ولكن القيم بحاجة إلى وسائل وأساليب ومعلمين، فهي إذاً بحاجة إلى التربية، إذ العلاقة بينهما علاقة تبادلية، فبدون التربية يصعب غرس القيم، وبدون القيم تصبح التربية ضعيفة الفائدة (العاجز، 2001، 55-85).

النظري

ويؤكد (الغالي، 2007، 135-156) أنّ التربية في حدّ ذاتها عملية قيمية، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية، وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها فهي موجودة في كلّ خطوة، وفي كلّ مرحلة، وكلّ عملية تربوية؛ وبدونها تتحول التربية إلى فوضى.

والوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الفرد لتلبية حاجات المجتمع، والمحافظة على قيمه ومبادئه الأساسية (الناجي والرواجفة، 2002، 34).

فهي إحدى المؤسسات التربوية المهمة التي تسهم في عملية التوجيه القيمي للأجيال، والكتب المدرسية من أهم وسائل نقل تلك القيم وتكوين الاتجاهات المرغوبة لديهم (محمد، 1986، 104-105).

فتوجيه الطلاب وإرشادهم، وترسيخ القيم في نفوسهم من المهام الأساسية للمدارس والمعلمين (بكار، 2001، 28).

وبما أن القيم قابلة للتعليم والتعلم نظراً لتضمّنها مكوّنات عقلية ووجدانية وسلوكية؛ فإنّه يمكن تعليمها من خلال الخبرات المؤدية إلى اكتسابها، ومن خلال التأثير بالقوة (الناشف، 1981، 9-19).

لذا من المهم التعرّف على قيم المجتمع؛ لوضع برامج لتغييرها إذا كانت قيماً غير مرغوب فيها (معمرية، 2001، 7-34).

من خلال عرض أهميّة القيم في التدريس، وترسيخها في السلوك بطريقة منهجية تؤدي دوراً مهماً في بناء شخصية الفرد بناء سليماً، يتمكن بها من مواجهة الصعاب وتماسك المجتمع وحمايته من عوامل الانحراف الاجتماعي، وانطلاقاً من الدور الكبير للقيم على مستوى الفرد والمجتمع، لا بدّ من تضمين هذه القيم في الكتاب المدرسيّ، ومراعاة أسلوب عرضها، وطريقة تعليمها.

إضافة للدور المهم للمعلّم في عملية نقلها وغرسها داخل المدرسة والحجرة الصفية، لا بدّ من أن يحدّد القيم البارزة في كلّ درس كالأمانة والصدق والعدل وغيرها من قيم؛ والأهم تجسيد هذه القيم في سلوكه؛ لأنّ المعلم يعتبر قدوة بالنسبة لتلاميذه وأكثر تأثيراً في نفوسهم.

3-2-3- تصنيفات القيم:

تعددت تصنيفات القيم فمنها ما هو خاص بالفلاسفة، وأخرى بعلماء النفس والتربية، وكل تصنيف يعتمد معياراً مُحدداً، وأهم تصنيفات القيم التي تعتمد ستة معايير هي:

- معيار محتوى القيمة.
- معيار المقصد من القيمة.
- معيار شدة القيمة، ودرجة الاتزان التي تفرضها.
- معيار عمومية القيمة.
- معيار وضوح القيمة.
- معيار دوام القيمة (الجلاد، 2007، 47).

3-2-3-1- معيار المحتوى :

أ- تصنيف سبرنجر (1981): أحد علماء علم النفس الألمان صنف القيم على أساس ستة أنماط:

- القيمة النظرية: وتتضمن اهتماماً باكتشاف الحقيقة.
- النظرية الاقتصادية: وتتضمن غلبة الاهتمامات العلمية.
- النظرية الجمالية: وتتضمن الحكم على الخبرات من منظور التناسق.
- النظرية الاجتماعية: وتتضمن محبة الناس وإدراكهم كغايات لا كوسائل.
- النظرية الدينية: وتتضمن اهتماماً بالشؤون الدينية.
- النظرية السياسية: وتتضمن توجهاً حيال العلاقات الاجتماعية بدافع السيطرة (أبو العينين، 41-1988، 42).

ب- تصنيف طهطاوي: يقسم القيم إلى الميادين الآتية:

- القيم الوجدانية.
- القيم الأخلاقية.

• القيم العقلية.

• القيم الاجتماعية.

• القيم الجسمانية.

• القيم الجمالية.

وينبغي طهطاوي أن تكون القيم منفصلة عن بعضها البعض؛ لأنَّ بينها ترابط من أجل تحديد أهداف الفرد والمجتمع (المزين، 13-2009).

ت تصنيف شيلر: مَيز بين أربعة مستويات من القيم وتضم:

• المستوى الأدنى: وهي قيم الطبيعة الحسية، وتختلف من فرد إلى آخر، وهؤلاء أصحاب اللذة.

• مستوى القيم الحيوية: تضم قيم الصحة، والمرض، والحياة، والموت.

• مستوى القيم الروحية : وهي مستقلة عن الجسد وتشمل قيم الحقيقة والجمال والعدل

• مستوى القيم الدينية: وتشمل مشاعر الإيمان والعبادة (بريخ، 2000، 67).

3-2-3-2- معيار المقصد من القيمة: وتنقسم إلى قسمين:

• قيم وسائلية: وهي تُعدُّ وسيلةً لغاياتٍ أبعدَ، فهي ليست مقصودة لذاتها؛ بل لتحقيق غايةٍ عُلِّيا أبعدَ منها.

• قيم غائية: وهي التي تكون غاية في حدِّ ذاتها.

وبصعب تمييز القيم الوسائلية من القيم الغائية؛ وذلك لتداخلها، وتبعاً للظروف والزمان الذي

يُنظرُ إليها فيه فمثلاً تحصيل العلم (وسيلة)؛ لتحقيق العمل والسعادة في الحياة ولكنَّه في الوقت

(غاية) يسعى الطالب لتحقيقها في مرحلته الجامعية (الجلاد، 2007، 49).

والأمثلة على ذلك كثيرة منها:

الحفاظ على الصحة (وسيلة) (غايته) القدرة على أداء العبادات وكذلك أداء العبادات (وسيلة)

(غايته) التقرب إلى الله.

3-2-3-3 معيار شدة القيمة:

النظرية

تتباين القيم من حيث شدتها، ودرجة الإلزام الذي تفرضه على المجتمع، ونوع الجزاء المترتب على ذلك، وتنقسم بناءً على ذلك إلى ثلاثة أنواع:

أ- القيم الملزمة: هي القيم التي تشمل الفرائض والنواهي، وتحدد ما ينبغي أن يكون ويترتب عليها إلزام وعقوبة.

ب- القيم التفضيلية: هي القيم التي يُشجّع فيها المجتمع أفرادَه على الاقتداء بها، والسير تبعاً لها، ولا يكون فيها إلزام وعقوبة كالكرم.

ت- القيم المثالية: هي القيم التي يحسّ أفرادُ المجتمع باستحالة تحقيقها بصورة كاملة، وتؤثر في توجيه سلوك الأفراد كالعفو (سلوت، 2005، 50-51).

3-2-3-4 معيار عمومية القيمة: تنقسم القيم إلى نوعين:

- القيم العامة: يعم انتشارها المجتمع بغض النظر عن بيئاته.
- القيم الخاصة: وهي التي تتصل بمواسم معينة، وبمواقف خاصة، ويحكمها الزمان والمكان (أبو العينين، 1988، 40).

3-2-3-5 معيار وضوح القيمة: وتنقسم إلى قسمين:

- القيم الصريحة: وهي التي يصرح بها الفرد ويعلن عنها بالكلام.
- القيم الضمنية: وهي التي يستدل عليها من خلال سلوك الأفراد (الجلاد، 2007، 51).

3-2-3-6 معيار دوام القيمة: وتنقسم إلى قسمين:

- القيم العابرة: وهي وقتية قصيرة الدوام، سريعة الزوال، وهي غالباً ما تتعلق بالأزياء والأثاث ولا تتصل بالماضي، وتتعلق بالكماليات والشكليات.
- القيم الدائمة: وهي التي تدوم وقتاً طويلاً من الزمن، وتتعلق بالعادات والتقاليد، وتتمتع بالإلزام، وهي غالباً ما تمس الدين والأخلاق وتتصل بالجانب الروحي (سلوت، 2005، 25).

3-2-4 عناصر ومكونات القيم:

- **المكوّن المعرفي (العقلي):** يشمل المعلومات والمعارف النظرية والأهداف، وعن طريقه يمكن تعلم القيم، ويتصل هذا المكوّن بالقيمة المراد تعلّمها.

- **المُكوّن الوجدانيّ أو الانفعالي:** ويشمل المشاعر والأحاسيس الداخلية وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة.

- **المُكوّن السلوكي:** وهو الجانب الذي تظهر فيه القيمة على شكل سلوك ظاهري، أو فعل يستخدم في الحياة اليومية (فهيم، 1999، 93).

3-2-5- خصائص القيم :

- القيم ربّانية: أي ربّانية المصدر من منهج الله تعالى فهو أعلم بما يصلح لعباده.
- القيم إنسانية: إن الله سبحانه جعل الإنسان خليفة في الأرض؛ ليعمرها، ووجّه سلوكه بقيم ليتحمل المسؤولية (سلوت، 2005، 55).
- القيم مُدرّجة: تنتظم في سلم قيميّ متغيّر ومتفاعل، حيث وهي مرتّبة هرمياً، فهناك القيم الأساسية التي ينبغي أن تكون في قمة الهرم، وقد يختار الفرد ما يناسبه عندما تتعارض القيم؛ فمثلاً الصلاة وطلب العلم يدين بهما المرء وقد يوجد ظرف طارئ يجبره الاختيار فيقدم الصلاة على طلب العلم، وقد يفعل العكس (الجلاد، 35-38، 2007).
- القيم ذاتيّة وشخصيّة: ترتبط بالفرد، وتظهر في صور مختلفة من الحاجات والاهتمامات والحكم وبذلك تؤثر وتتأثر بذاتية الفرد، حيث لا يوجد شيء حسن وقبيح، إنما تصوّر الفرد لهذا الشيء هو الذي يعطيه هذه الصفة.
- القيم نسبيّة: أي تختلف باختلاف الزمان والمكان والإنسان، ولا أقصد إنساناً بعينه؛ لأن القيمة ثابتة عند صاحبها، وكذلك القيم تابعة للفكر، ومتولدة منه.
- القيم تجريدية: أي تتسم بالموضوعية والاستقلالية؛ فسلوك الأب الذي يعطي أبناءه حقوقهم يسمى عدلاً، ولا تكون القيمة إلا إذا تلبست بالواقع والسلوك.
- شاملة متكاملة واضحة : أي إنّها تنظر في جميع جوانب الحياة وأمور الدنيا والآخرة.
- الجمع بين الثبات والمرونة : فمظاهر الثبات توجد في القيم العقائدية، وقيم العبادات، وقيم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فهي قيم عليا لا تقبل الاجتهاد أو التغيير، وهناك قيم أخرى نسبية تحتاج لتأمل ونظر وهي مرنة لمواجهة المواقف (العرجا، 32-33، 2001).
- الوسطية والتوازن: فالقيم تمتاز بذلك؛ لأنها توازن بين حاجات الفرد، ومتطلّبات الجماعة، وتهتم بأمور الدنيا والآخرة وكذلك بالقيم الدينية والمادية.

النظري

- الإيجابية: تعمل القيم بشكل دائم على تأهيل الفرد ليكون إيجابياً وفعالاً ومحباً للخير.
- الموضوعية: تتوافق مع النفس البشرية وإمكاناتها وقدراتها الذاتية واحتياجاتها (المزين، 2009، 26).
- اجتماعية هرمية: يوجد في القيم اختيار وتفضيل حسب سلم القيم للمجتمع؛ لذلك كانت هرمية تتصف بالاجتماعية؛ فالفرد يتعلم القيم ويكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي فهي مرتبطة بفلسفة المجتمع وثقافته.
- خالدة مستمرة وتحافظ على نظام الحياة (بريخ، 71-2000، 72).

3-2-6 - نظريات القيم:

تعددت النظريات النفسية التي تصدت لتفسير القيم وتكوّنها وتغيّرها، على أساس الأرضية الفكرية التي يقف عليها كل منظر، من العلماء الذين وضعوا تصوراتهم حول موضوع القيم.

✚ منظور التحليل النفسي:

يرى فرويد أن الطفل في أثناء التنشئة الاجتماعية يتوحد مع الوالدين، وبهذه العملية يدمج قيمه، وهذا يؤدي إلى تكوين (الأنا الأعلى) والذي يتكوّن بدوره من (الضمير) و (الأنا المثالية)؛ والضمير ينمو لدى الطفل نتيجة للعقاب الذي يوقعه والده عليه، أما (الأنا المثالية) فتتمو نتيجة الثواب والرضى اللذين ينالهما الطفل من والديه. والأنا الأعلى يعتبر الممثل الداخلي للقيم التقليدية السائدة في المجتمع، وهو يمثل كلّ ما هو مثاليّ وليس كلّ ما هو حقيقيّ، وينزع إلى الكمال بدلاً من اللذة التي يسعى (الهو) دائماً إلى إشباعها ممّا يجعل (الأنا الأعلى) و (الهو) في تعارض وصراع مستمرّين، وإن المعايير الأخلاقية تمثل محاولة المجتمع لقمع الدفعاات البدائية والعدوانية والجنسية (للهو)، أمّا (الأنا) فتمثّل الجهاز الإداري لتنظيم وتنسيق عمل الأجهزة الثلاثة للشخصية ، والوصول بها إلى حالة التكامل. و (الأنا) يحكمها مبدأ الواقع الذي يمكنه من إقامة العلاقة مع البيئة الاجتماعية (وحيد، 2001، 33).

✚ المنظور السلوكي:

السلوكيون ومنهم "هل" و"سكنر" و "هوفلاند" يرون أنّ المرء يغيّر قيمه وأحكامه وسلوكه وفق ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة للعقاب، أو إحساسه بالمتعة عند

النظري

الإشباع نتيجة للمكافأة. والسلوك القيمي المرغوب فيه إذا ما عُرِّز سلبياً فإن ذلك يؤدي إلى تقوية السلوك القيمي غير المرغوب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى تغيير نظرة الفرد إلى العالم؛ لذلك يرى الفرد أن العالم غير آمن، ولا يشبع حاجاته وفق القيم التي آمن بها؛ وعلى هذا فإن الفرد يغير من قيمه تجنباً للإحساس بالألم وعدم الأمان، نتيجة التعزيز السلبي لسلوكه القيمي، وإذا ما حصل الفرد على تعزيز إيجابي على سلوكه القيمي الجديد فإنه سيكرر ذلك السلوك انطلاقاً من أن الفرد يتعلم تغيير قيمه بواسطة عمليات الارتباط والتعزيز.

منظور التعليم الاجتماعي:

إن اكتساب القيم، وتعلّمها يكون من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية، ومن خلال المحاكاة أو التقليد، ومن خلال العالم البديلي الذي يتحقّق من خلال التعزيز الذاتي، هذا ما أكّده وقرره باندورا "ولثر"، ويقولون أيضاً إن هذا النوع من التعزيز يستمر وذلك من أجل تجنب القلق أو الشعور بالذنب، وعليه فإن القيم السلبية أو غير المرغوب فيها يتعلمها نتيجة للخبرة المباشرة أو لتعرّضه إلى نماذج سلبية. كما أكد "بان دورا" أن مشاهدة الفرد "الملاحظ" للنموذج إذا كوفئ أو أثيب أو عوقب نتيجة لقيامه (النموذج) بسلوك ما، سيخلق لدى الملاحظ توقُّعاً بأن اتباعه سلوكاً مشابهاً لسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا ما قلّده، ويسمى باندورا هذا التعزيز "التعزيز بالإجابة"؛ وهو الأثر الثانوي الذي يتركه تعزيز سلوك النموذج على سلوك الملاحظ.

المنظور المعرفي:

تتأثر القيم بالعديد من العوامل كأساليب التنشئة الاجتماعية، والقدرات المعرفية، والتغيرات الثقافية، والتربية الخلقية، وهذا ما قرره "بياجيه" و "كولج". حيث يتصوّر بياجيه أن التغيّر يحدث في القيم من الأحكام الخلقية المستقلة، فالمرحلة الأولى تتسم فيها الأحكام الخلقية بالاهتمام بالنتائج المباشرة للفعل وفي المرحلة الثانية تهتم بنوايا الفاعل. وقد أضاف كولبرج تسلسلاً ارتقائياً لنمو الأحكام الخلقية لدى الطفل، وهو يتألف من ثلاث مستويات رئيسة، ويتفرّع كل مستوى منها إلى مرحلتين، فالمستوى ما قبل التقليدي يكون فيه الطفل متأثراً بعواقب سلوكه، والمستوى التقليدي يتأثر فيه الطفل بتوقعات الآخرين للتصرف بالأسلوب التقليدي. المستوى ما بعد التقليدي الذي يتأثر فيه الطفل بالقيم الأخلاقية الأكثر تجرّداً (وحيد، 2001).

المنظور الظاهري:

يرى روجرز أن للبشر دافعاً فطرياً واحداً هو النزعة نحو تحقيق الذات ويقول: إن هذا المفهوم يكفي لتفسير السلوك البشري كله، والكائن الحي يستجيب للمجال الظاهري وفق ما يخيّره ويدركه، والمجال الإدراكي هو واقع بالنسبة للمرء، إذ إن الواقع عنده هو ما يظنّه الحقيقة بغض النظر عن احتمال كونه حقيقياً أو غير حقيقي. وينمو الفرد ويتفاعل مع البيئة يبدأ بالمفاضلة بين الذات وبين البيئة، أي إنه يصبح واعياً بجزء من خبراته التي يميزها على أنها "أنا" أو "لي"؛ وهكذا فإن مفهوم الذات ينبثق من مجموعة من الخبرات المُقوّمة، وإن القيمة الإيجابية أو السلبية لهذه الخبرات تتأثر بتفاعل التقويمات المباشرة، والتقويمات الصادرة عن الآخرين وعليه فإن بناء الذات يتكون نتيجة التفاعل مع البيئة، ومع أحكام الآخرين التقويمية. فيبدأ الفرد في بناء تصور خاص عن نفسه في علاقاته مع البيئة، ويضيف على الخبرات قيمة ربما تكون إيجابية أو سلبية، وهذه القيم المرتبطة بخبرات الفرد قيم يختارها بصورة مباشرة، وفي بعض الأحيان يأخذها من الآخرين (المرجع السابق)

3-2-7- مفهوم القيم الاجتماعية:

هي تلك القيم التي تتصل بوجود الإنسان الاجتماعي، وتنظيم العلاقات في المجتمع (أبو العينين، 209، 1988).

هي مجموعة الأخلاق الفردية التي تعود بالخير على المجتمع، وهي التي تحكم الفرد بما يحيط به، وترتكز على أساس التعاون والتراحم والتواصل وحب الآخرين (المزين، 2009، 18). وهي اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس؛ فهو يحبهم ويساعدهم ويجد في ذلك إشباعاً له، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالحنان والإيثار (فهيم، 1999، 34). هي مجموعة القيم الخاصة باهتمام الفرد بالناس، والتضحية من أجلهم، وبذل الخدمات العامة، والسعي إلى إسعاد الآخرين (صابر وأمين، 1995، 105).

3-2-8- وظائف القيم الاجتماعية:

تساعد القيم الاجتماعية على تكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية، وعلى تنظيم المجتمع، والحفاظ على استقراره وفقاً لمصالح المجتمع وأهدافه من خلال عملية الضبط الاجتماعية التي تمارسها على الأفراد، وتعمل القيم الاجتماعية في المجتمع على تحقيق التآزر والمحبة والتعاون والألفة والانسجام

النظري

بين أفرادهم اعتدال سلوكهم ومصداقية علاقاتهم الإنسانية بالآخرين، فضلاً عن التكيف والاستقرار في الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه. إضافةً إلى دورها باختيار الأفراد لأدوارهم، ومراكزهم الاجتماعية، والنهوض بها، وتشجيعهم على القيام بالأعباء المسندة إليهم (الحسن، 2002، 75). وهكذا تستخدم القيم الاجتماعية كمعيار يحدّد للأفراد سلوكهم إن كان صحيحاً أم كان مغلوّطاً فيه، وهي الأساس الذي يعتمدون عليه في تصرفاتهم. فالقيم الاجتماعية تعبّر عن ثقافة المجتمع والحياة الاجتماعية لأفراده، فكُلّما توافقت مع معاييرها أدى ذلك إلى تقدّمه واستقراره وصموده أمام عوامل التغيّر الاجتماعيّ.

3-2-9- القيم الوجدانية:

بعد توضيح معني القيم وتصنيفاتها، كان من أحد تصنيفاتها القيم الوجدانية . فالوجدان يأتي بألفاظ مختلفة، وكلها تدور حول المعنى نفسه فقد يأتي الوجدان أحياناً بلفظ العاطفة، وقد يأتي بلفظ الانفعال، وقد يأتي بلفظ الضمير، وقد يأتي بلفظ الشعور، وكل هذه الألفاظ تدل على الجانب الوجداني المعنوي الذي يشعر به الإنسان في داخله، وسنتناول كلاً من هذه الألفاظ فيما يأتي:

العاطفة:

تلعب العاطفة دوراً مهماً في حياة الإنسان، فهي مصدر لمعظم الدوافع؛ لأنها تعطي الحياة الإنسانية وخاصة الوجدانية منها نظاماً واتساقاً نحو أهدافها بالذات . وقد أورد علماء التربية بعض التعريفات للعاطفة، منها : العاطفة هي تنظيم مركب من عدة انفعالات، ركزت حول موضوع معين بنوع من الخبرات السارة او المؤلمة وتُعرّف بأنها: حالة انفعالية نحو موضوع معين. قد تتركز على الأشخاص أو الأشياء أو الأعمال أو القيم أو المعاني.

ويقسم علماء النفس العواطف إلى نوعين رئيسيين:

العواطف المادية: وهي تتمحور حول الأشخاص أو بعض الحيوانات أو بعض الأشياء الملموسة .

العواطف المعنوية: وهي تدور حول القيم والمثل العليا، كالعاطفة الدينية وحب الوطن والتعلق بالأخلاق الفاضلة وما إليها (موسى، 1976، 273).

الانفعال:

النظري

حالة نفسية ذات صبغة وجدانية قوية مصحوبة بتغيرات فيزيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية كثيراً ما تكون جليّة أو عنيفة، وينشأ الانفعال عادة من إعاقة فجائية لميول أو رغبات قوية أو عن إرضاء غير منتظم لهذه الميول

✚ الضمير:

قوة معنوية خفية تدل الإنسان إلى الخير وتشعره بالسرور عند فعله

✚ الشعور : ما يشعر الإنسان به ويفطن له ويجعله شعار قلبه

✚ الاتجاهات والقيم:

يرى العالم كامبل 1963، أن الاتجاهات والقيم حالات مكتسبة من حالات الدافعية، وقد حدد العالم (76) مصطلحاً من هذه الدوافع كالقيم والاتجاهات، والمعتقدات، وعلى الرغم مما بين الاتجاهات والقيم من علاقات وروابط، فإن بينهما اختلافات متميزة تنحصر في النواحي الآتية: يقول روكتش إن الأفراد لديهم اتجاهات تفوق في عددها القيم الموجودة عندهم، وتتخذ القيم تسلسلاً هرمياً يختلف اتجاهه وأولوياته من شخص لآخر.

إذا كانت الاتجاهات تتجمع على شكل تكتلات، فإن القيم هي النواة التي تتجمع حولها هذه الاتجاهات؛ لتوجيه السلوك على مدى طويلٍ للبلوغ إلى هدف له جاذبية (جلال، 152-156).

ومما سبق جميع الألفاظ التي قد يأتي بها الوجدان تدل على جانب واحد هو الجانب الوجداني، وهذا الجانب خفيّ داخل النفس البشرية، لا يُرى ولكن يمكن ملاحظته أحياناً من ملامح الوجه وتعبيراته، أو التغيرات الفيزيولوجية التي تطرأ على الجسم إذا ما تعرض لموقف معين يؤثر في وجدانه.

وتكون التربية الوجدانية من خلال مجموعة من العمليات التي تهتم بتنمية الجوانب الوجدانية لدى الفرد من مشاعر وعواطف وأحاسيس وانفعالات وتهذيبها وتوجيهها التوجيه السليم مما يجعلها تؤثر تأثيراً إيجابياً في سلوك ذلك الفرد. ومن الأمور التي تسعى التربية لتحقيقها من خلال الجانب الوجداني:

- تربية الوازع الديني لدى الأطفال وذلك بمخاطبة وجدانهم.

النظري

- تربية الطفل على القيم والمشاعر النبيلة كالصدق والأمانة والتسامح وسلامة الصدر من الأحقاد والشعور بالأمل والتفاؤل.
 - نمو الطفل نمواً سليماً خالياً من التعقيدات والاضطرابات السلوكية وسوء التكيف مع البيئة.
 - إشباع الدوافع والحاجات الوجدانية لدى الأطفال كالحاجة إلى الحب والأمن والانتماء عن طريق تلبية هذه الحاجات وتوفيرها.
 - ضبط الانفعالات والعواطف والمشاعر لدى الأطفال .
 - تنمية شخصية الطفل التنمية السليمة لتحقيق ذاته والتي تؤدي بدورها إلى ثقته بنفسه وآرائه.
 - تحقيق التوافق الشخصي للطفل وتكيفه وتمتعته بالصحة النفسية والعقلية.
- تهذيب وتوجيه الحاجات الوجدانية للطفل بوساطة واعتدال دون إفراط ولا تفري (الخولي، 1987، 515).

3-2-10 - تصنيف الأهداف الوجدانية:

- وضع (كراثول وزملاؤه) تصنيفهم للأهداف التربوية في المجال الوجداني، وهذا التصنيف يتألف من خمسة مستويات تتدرج من الأدنى صعوداً نحو الأعلى كالآتي:
- أ - الاستقبال: يكون الشخص عند هذا المستوى حساساً لوجود ظواهر معينة أو مثيرات ويرغب في استقبالها.
 - ب - الاستجابة: ويظهر الفرد عند هذا المستوى سلوكاً أو عملاً ما وتلك الاستجابة للظاهرة أو المثير مع قدر من العاطفة نحوها، ولا يكفي إدراكها فقط.
 - ت - الحكم القيمي أو التقويم: يتطلب إدراك القيمة كشيء ذي قيمة، ويعبر عن ذلك بمواقف أو اتجاهات ثابتة نسبياً للفرد.
 - ث - التنظيم القيمي: ويبدأ الفرد بتكوين نظام من القيم لنفسه، وفلسفة محددة له في حياته، بعد أن يصدر حكماً على أهمية كل قيمة من القيم من خلال إجراء مقارنة بينها، وتسمى عند هذا المستوى أهداف القيم.
 - ج - التنظيم في ضوء الخصائص: أي تنظيم القيم والمعتقدات والاتجاهات في نظام داخلي متسق ومتكامل، لا يكتفي بمجرد تحديد العلاقات الداخلية بينها؛ بل يمضي بها إلى أبعد من ذلك، وينتهي إلى تكوين فلسفة شاملة للعالم (مخايل، 2001، 228-232).

3-2-11- العلاقة بين أنماط التعلم، والجانب الوجداني في اكتساب القيم:

تعمل العواطف على تحريك السلوك باتجاه إرضائها؛ فالتعلم يستلزم القيام بسلوك هادف ، وهو يحصل بنشاط أكبر حينما ينفع المتعلم انفعالاً ملائماً يسهل الإقبال على موضوع التعلم والارتياح به، وبالتالي استيعابه أو اكتساب السلوك الجديد المطلوب .ومن وسائل توظيف العواطف في التعليم المدرسي، تنظيم موضوعات التعليم وطرائقه بحيث ترتبط بمواقف الطلبة، وترضيها عن طريق القيام بالسلوك المطلوب لحدوث التعلم. وقد يبدو هذا المطلب صعب التحقيق في التعليم التقليدي، فالعواطف والميول عند الطلبة كثيرة ومتنوعة، بحيث يمكن إثارة ما هو مناسب منها ومن هنا كان لزاماً على المعلم معرفة أنماط التعلم الموجودة لدى المتعلمين؛ لتنظيم مواقف التعلم بما يتلاءم مع أنماطهم، وإيجاد أوضاع مدرسية تساعد على تبني الأفكار الجديدة وتعديل الاتجاهات والقيم المرغوب فيها.

ومن المعروف أن ربط التعليم بالجانب الوجداني للمتعلم، يتطلب معرفة أنماط التعلم، ويستدعي أن يحاول المعلم تعرفها، أو كشفها بوسائل الملاحظة أو الاختبارات.

3-2-12- القيم في مادة الدراسات الاجتماعية :

تعد المواد الاجتماعية ميداناً من ميادين المعرفة التي تبحث في العلاقات البشرية، وتمتد المتعلم بالفرص والتجارب والأساليب التي تساعده على حل المشكلات التي تواجهه، ، وتنمي لديه القدرة على التفكير السليم، فهي تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات معالجة المعلومات، والقدرة على تحديد البيانات ومصادرها وتنظيمها وتحليلها، وتفسيرها، وتقييمها، والتعرف إلى المناسب منها، ومن ثم اكتساب هذه المهارات وممارستها، كما تسهم في تزويده بالمهارات الاجتماعية والبشرية التي تمكنه من العيش وسط جماعته كعضو فعال ومنتج في المجتمع الذي يعيش فيه. كما أنها أحد الميادين المهمة التي تزود المتعلم بالمعلومات والحقائق عن بلده وطبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية بين أفراد مجتمعه والمجتمعات الأخرى وتنمي المثل العليا والقيم الإنسانية الضرورية للحياة السليمة ومن هذه القيم:

- تقدير جهود الدولة في استثمار مواردها الطبيعية، وبناء نهضتها الحديثة، وتأكيد انتماء الفرد للوطن.
- الاتجاه نحو تقدير الذات، وتقدير العمل التعاوني.

النظرة

- تقدير عظمة الخالق . سبحانه وتعالى . في خلق الكون وتنظيمه واتزانة.
- تنمية روح العزيمة والمثابرة ومواجهة المشكلات (خضر، 2006، 30-31).
- احترام المبادئ والأهداف والقيم الوطنية لبلده وأمته والاعتزاز بها.
- والمحافظة على استقلال وطنه، والإيمان بوحدة الأمة العربية.
- الإحساس بالفقير والمحتاج.
- الإيمان بالتعاون، والتفاهم العالميين.
- وعي وإدراك التغيرات بأنواعها، والثقة بالنفس والاعتماد عليها.
- التمسك بقيم المجتمع، والأخلاق والصفات الحميدة (الطيبي، 2002، 40-41).
- احترام الآخرين، واحترام السلطة.
- تنمية قيم العدالة، والمواقف والاتجاهات السلبية نحو الاستغلال.
- تكوين مواقف إيجابية نحو الشعوب الأخرى، ونحو التراث الحضاري الإنساني، وتقدير التنوع.
- التركيز على أنماط السلوك الديمقراطي السليم للفرد، واحترام القانون (الشماس وآخرون، 2007، 145-146).
- احترام الملكية العامة، وتحمل الأعباء والمسؤوليات الاجتماعية (أبو النور وآخرون، 2005، 16).
- الإعداد للمواطنة الصالحة وتنمية القدرة على التكيف: إيجاد المواطن الصالح الذي يعرف حقوقه وواجباته تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والسلوكيات المرغوب فيها، التي تساعد الطلبة على التكيف مع الحياة المتغيرة والمتجددة من خلال الخبرات التعليمية التي يقدمها المنهاج، وتسعى المدرسة إلى تحقيقها (قطاوي، 2007، 36-37).
- فتوفير المعرفة الكافية عن الخبرات الإنسانية، وتطوير القيم والمعتقدات والاهتمامات، وإتاحة فرص المشاركة الجماعية، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام القيمية، وتطوير المهارات المعرفية والعملية، هي من الكفايات الأساسية التي تساعد على إعداد مواطن صالح قادر على أن يؤدي دوره في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى أن يعمل لخير نفسه، وأمته، والعالم المحيط به (خضر، 2006، 16).

ما سبق عرضه عن القيم وأهميتها على مستوى الفرد والمجتمع، يبرز ضرورة غرس القيم المرغوب فيها في العملية التعليمية والتربوية وتنميتها لما لها من أثر كبير في سلوك المتعلمين فهي تعمل

على تكامل شخصية الفرد، واتزان سلوكه ، ولعلّ العبء الأكبر في ذلك يقع على عاتق المعلم، واستخدامه أساليب تناسب طبيعة ونمط تعلم المتعلمين، حيث لم تعد وظيفته نقل المعارف والمعلومات للتلاميذ وتلقينهم إياها، بل أصبحت وظيفته إعداد المتعلم للحياة المستقبلية بصورة تحفظ للمجتمع كيانه وتماسكه ووحدته وأمنه واستقراره.

الفصل الثاني
دراسات سابقة

تمهيد

المحور الأول: دراسات تناولت أنماط التعلم
المحور الثاني: دراسات تناولت موضوع القيم
التعليق على الدراسات السابقة

تمهيد:

إن للدراسات السابقة أهميةً كبيرةً في تطبيق الدراسة الحالية؛ لأنها تعكس ما أُجري، وتعطي الخبرة الواضحة للباحث الجديد في إجراء بحثه؛ لذلك اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بدرجة أو بأخرى بدراستها، وقُسمت هذه الدراسات بحسب علاقتها بموضوع الدراسة إلى محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت أنماط التعلم.

المحور الثاني: دراسات تناولت موضوع القيم.

وفي نهاية الفصل علّقت الباحثة بشكل عام على الدراسات السابقة، وذكرت مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة، ومميزات الدراسة الحالية، ورُتبت كلاً من الدراسات السابقة وفق ترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: دراسات تناولت أنماط التعلم:

١ دراسات عربية:

١ + -دراسة جابر، والقرعان (2004) بعنوان: (أنماط التعلم النظرية والتطبيق).

وأجريت الدراسة في فلسطين، وتناولت تلك الدراسة تحليل محتوى دروس من كتاب الرياضيات للصف الأول والثالث، والعلوم للصفين الثامن على أنموذج (الفور مات) وأنموذج (دن ودن)، ومن خلال هذه الدراسة أظهرت الباحثتان مراعاة الكتاب معايير النموذجين، كما وتحدّث الكتاب عن أنماط التعلم المختلفة، وعن النموذجين وآلية التحليل؛ فضلاً عن الأمثلة التي يمكن للمعلم أن يحتذيها في إعداد خطط دروس تراعي أنماط التعلم في الموضوعات المختلفة.

1-2 -دراسة إبراهيم (2011) بعنوان: "فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة، والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الأول الإعدادي.

أجريت الدراسة في مصر، وهدفت الدراسة تعرف فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أجريت هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الإعدادي، بلغ عددهم (52) طالباً بواقع (26) طالباً لكل من المجموعتين التجريبية، والضابطة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية.

١ ٣ -دراسة علاوي (2011) بعنوان: "أثر نموذج دن ودن في تحصيل تلميذات الصف الخامس

الابتدائي بمادة مبادئ العلوم".

أجريت الدراسة في العراق. وكان البحث الحالي يرمي إلى تعرّف أثر نموذج "دن ودن" في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة مبادئ العلوم؛ وذلك للتحقق من فرضية البحث: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس بنموذج دن ودن في مادة مبادئ العلوم وبين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة التي تُدرّس بالطريقة التقليدية في المادة نفسها. تكونت عينة البحث من (80) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي وُرُعت إلى مجموعتين بالتساوي، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق انموذج (دن ودن)؛ وتلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في التحصيل.

١ ٤ -دراسة العيلة (2012) بعنوان: "أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة".

أجريت الدراسة في غزة - فلسطين. وهدفت الدراسة تعرّف أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وقد استعملت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة ومن المسجلات في مدارس وكالة الغوث الدولية للعام الدراسي (2011-2012) حيث بلغ عددهن (12010) طالبة، بينما بلغت عينة الدراسة (75) طالبة (37) طالبة منهنّ مجموعة ضابطة و(38) طالبة مجموعة تجريبية. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ١ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي درسن بالبرنامج المقترح)، ومتوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة (اللواتي درسن بالطريقة التقليدية المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي.
- ٢ قد كان للبرنامج حجم أثر كبير (0,26) في تنمية مهارات التفكير الرياضي الستة (الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي).

٢ - دراسات أجنبية:

1-2 دراسة دزار (Dasar,2006) بعنوان :

"The Influence of Matching science of Grade six learning".

"أثر أساليب التدريس الملائمة لأنماط التعلم".

هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود أثر لأساليب تدريس ملائمة لأنماط التعلم .

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت عينة البحث من طلاب الصف السادس قد تم اختيارهم عشوائياً تم درّسوا في مادة العلوم، وبعد تحليل النتائج وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، حيث توصّل الباحث إلى أن أساليب التدريس المطابقة لأنماط التعلّم تزيد من فرص النجاح الأكاديمي لطلبة الصف السادس في مادة العلوم.

2-2 دراسة تسفي (Tesfay,2009) بعنوان:

" learning styles and strategies of Ethiopian secondary school student in learning mathematics"

"أنماط التعلم واستراتيجيات المدرسة الثانوية في تعلّم الرياضيات".

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أنماط التعلم لدى طلاب المدرسة الثانوية في إثيوبيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي من خلال الاستبيان والمقابلات التي طبّقت على عينة من 249 من طلاب المدرسة الثانوية و 30 من معلمي الرياضيات في المدرسة الثانوية. أظهرت النتائج أن الطلاب لا يتعلمون على أساس أنماط التعلم والاستراتيجيات المفضلة لديهم، وأن المناهج الثانوية بحاجة إلى إصلاح لاستيعاب أنماط التعلم والاستراتيجيات المفضلة لدى الطلاب.

3-2دراسة كالبانا (Kalpana (2007) بعنوان:

"Styles of Learning and Thinking".

"أنماط التعلم والتفكير".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تفضيلات الأطفال للنصف الأيمن والنصف الأيسر للمخ في تجهيز ومعالجة المعلومات، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في تفضيلاتهم للنصف الأيمن والنصف الأيسر للمخ في تجهيز ومعالجة المعلومات. والكشف عن أنماط التعلّم والتفكير السائد (النصف الأيمن، النصف الأيسر) لدى الأطفال. تكونت العينة من (250) طالباً من الصف الثامن بالمرحلة المتوسطة، وشملت الذكور والإناث جميعهم على حدّ سواء من خمس متوسطات بانجلترا، وقد اختيرت أداة الدراسة المتمثلة في اختبار أنماط التعلم والتفكير. أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في تفضيل النصفين الأيمن والأيسر في تجهيز المعلومات إذ بدا

أنَّ الذكور يفضلون النصف الأيمن، و الإناث يفضلن النصف الأيسر. كما وضحت أنَّ هناك فروقاً في أنماط التعلم والتفكير.

2-5 دراسة ولهوس وبلير (Woolhouse & Blaire ,2003) بعنوان:

"The relationship between learning methods and learning achievement at different levels of study".

"العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة، وتكونت العينة من (126) طالباً وطالبة بالجامعة إذ شملت العينة (59) طالباً ، (67) طالبة وقد أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية ، وكذلك اختلافها باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة.

2-6 دراسة تيريزا و دان (Teresa L.& Dan D.Budny ,2003) بعنوان:

" Learning Styls in Physics Classro".

"أنماط التعلم في فصول الدراسة بمادة الفيزياء".

هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية تبني أسلوب التعلم في الفصول الدراسية في دروس الفيزياء، وشملت العينة 120 طالباً. وأسفرت النتائج أنَّه لاستخدام استراتيجيات مُحدَّدة تناسب أنماط تعلُّم الطلاب دوراً مهماً في زيادة اهتمام، ودافعية الطلاب للتعلم.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع أنماط التعلُّم، واتفقت مع دراسة كلٍّ من دراسة علاوي (2011)، إبراهيم (2012) في تناول نموذج دن ودن، واختلفت الدراسة مع الدراسات السابقة في المتغير التابع؛ فقد تنوعت الدراسات السابقة ما بين تنمية مهارات قرائية، وتحصيل، ومهارات تفكير. أمَّا بالنسبة للمنهج المُتبَّع في الدراسة فقد استخدم المنهج التجريبي بما يتفق مع دراسة كارثي (1999)، وذرار (2006)، وكالبانا (2007)، علاوي (2011)، إبراهيم (2011)، العيلة (2012)، واختلفت بالمنهج مع دراسة كلٍّ من جابر والقرعان

(2004) استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، تسفي (2009) المنهج المسحي. واتفقت الدراسة مع دراسة كل من ابراهيم (2012)، علاوي (2011)، العيلة (2012)، كالبانا في استخدام اختبارات لمعرفة أنماط التعلم لدى الطلبة، بينما تنوّعت أدوات الدراسة في باقي الدراسات بين قائمة أساليب التفكير كما في دراسة جودي (2006)، تيريزا ودان (2003)، ولهوس وويلير (2003)، وقد استُخدمت الاستبانة كما في دراسة تسفي (2009).

اتفقت الدراسة الحاليّة مع بعض الدراسات في المرحلة الدراسيّة كما في دراسة علاوي (2011)، دزار (2006)، بينما تنوّعت المرحلة الدراسيّة بين مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي والتعليم الجامعيّ عند باقي الدراسات، إضافة للاختلاف في حجم العينة فبعض الدراسات بلغت عينتها (120) في دراسة تيريزا ودان (2003)، و(126) في دراسة ولهوس وويلير (2003)، و(810) في دراسة جودي (2006).

قد اتفقت الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة حيث أكّدت جميعها على أهميّة توافق الأساليب التعليميّة مع أنماط تعلم الطلاب ومن نتائجها أيضاً فاعلية استخدام نموذج دن ودن في التدريس كما في دراسة ابراهيم (2011)، علاوي (2011).

ثانياً: دراسات تناولت موضوع القيم:

١ دراسات عربية:

1-2- دراسة صالح (2001) بعنوان: أثر برنامج مقترح لتنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح لتنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة. استخدمت الباحثة مقياس المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض، وبرنامجاً مقترحاً لتنمية القيم الأخلاقية.

من أهمّ نتائج الدراسة:

أ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم الأخلاقية قبل تطبيق البرنامج، وبعده وذلك لصالح الاختبار البعدي.

ب -لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس القيم الأخلاقية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

ت -توجد فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم الأخلاقية بعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

١ ٣ -دراسة اسماعيل (2004) بعنوان: مدى فاعلية تدريس وحدة درسيّة مقترحة في التربية الأخلاقية لتنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية والعلمية عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

اتبع الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي.

وتكونت العينة من تلاميذ الصف السادس واستُخدم اختبار للقيم المتضمنة في الوحدة.
من أهم النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار القيم لصالح التطبيق البعدي.

١ ٤ -دراسة الحسني(2007) بعنوان: تنمية القيم الأخلاقية من خلال الأنشطة غير الصفية في المرحلة الثانوية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بمسح عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة. وهدفت الدراسة إلى معرفة قيم السلام الواردة في القرآن الكريم، والسنة المطهرة، ودور المدرسة الابتدائية في تنميتها وفق خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة، وتأثير كل من المعلم والمقرر والإرادة المدرسية في ترسيخها.

وتوصّلت الدراسة إلى أن قيم السلام المتضمنة بمصادر الشريعة الإسلامية كفيلة بتحقيق سلامة الفرد مع نفسه، وسلامته مع من حوله من أفراد المجتمع، وسلامة الممتلكات والأرض والنباتات، والجمادات كلّها ذات القيمة إذا تحقق للمؤسسة التربوية ترسيخ تلك القيم في نفوس الناشئة.

1-5- دراسة العبيد (2007) بعنوان القيم التربوية المتضمنة في القصص ضمن النشاط غير المنهجي بالمرحلة الابتدائية.

وقد هدفت الدراسة إلى:

- أ - بيان متطلبات أطفال المدرسة الابتدائية
 - ب - بيان الدور التربوي لقصص الأطفال في المرحلة الابتدائية، وبيان مجالاتها.
 - ت - بيان علاقة القيم التربوية بالقصص المقدمة لأطفال المرحلة الابتدائية.
 - ث - تحليل القصص _ ضمن النشاط غير المنهجي _ بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لمعرفة القيم التربوية التي تتضمنها.
 - ج - بيان نتائج عرض وتحليل القيم التربوية المتضمنة في القصص _ ضمن النشاط غير المنهجي _ بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
 - ح - تقديم تصوّرٍ مقترحٍ للقيم التربوية المناسبة لقصص أطفال المرحلة الابتدائية.
- 1-6- دراسة البشري (2010) بعنوان :** تحديد القيم التربوية اللازم توافرها في الكتب.
- هدفت إلى تحديد القيم التربوية اللازم توافرها في الكتب، ومدى توافر تلك القيم، وكيفية توزيعها؛ وقد تكونت العينة من كتب المطالعة للمرحلة الثانوية في السعودية، واستُخدمت أداتان هما: استبانة تحديد القيم التربوية في تلك الكتب، إلا أنه لا يوجد توازن واتساق في عرض القيم التربوية اللازم توافرها فيها.
- 1-7- دراسة المصري (2010) بعنوان:** أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب لغتنا العربية الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية في كتاب لغتنا العربية الجميلة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة.
- استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وحلّلت محتوى كتاب لغتنا الجميلة لاستخراج القيم الاجتماعية، وبلغ عدد العينة (66) طالباً وطالبة، وأعدت الباحثة اختباراً لقياس مدى اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي القيم الاجتماعية في كتاب لغتنا الجميلة. وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة:
- تضمن الكتاب 28 قيمة اجتماعية.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

1-8- دراسة حمود (2011) بعنوان : القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

هدفت الدراسة للبحث عن القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية. ومن أجل هذا الهدف اختيرت عينة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية العامة من المجتمع الأصلي للطلبة في مدينة دمشق، وذلك باختيار (10) مدارس لكل من الذكور والإناث؛ فقد اختيرت نسبة (20%) . للمدارس العشر لكل من الجنسين؛ لتكون العينة الممثلة للمجتمع الأصلي.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الاستبانة التي شملت منظومة القيم الاجتماعية، وتضمنت/ 17/ بعداً و / 77/بنداً، ومنظومة القيم الأخلاقية تضمنت / 8/ أبعاد و / 32/بنداً، على مقياس لا يكرت الرباعي.

وأبرز ما توصلت إليه من نتائج:

أ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الجنس. كانت النتائج

لصالح الإناث في قيم المبادرة الفردية، النظام والانضباط، آداب السير، الصداقة.

ب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في منظومة القيم الأخلاقية حسب متغير الجنس لصالح الإناث

في قيمة الصدق والأمانة، الوفاء بالوعد، التسامح والعطاء، الاعتراف بالجميل، الحياد والنزاهة، أما

قيمتا الإخلاص واحترام الكبار فكانت غير دالة إحصائياً.

ت - هناك فروق غير دالة إحصائياً في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الاختصاص الدراسي

(العلمي_ الأدبي)، وذلك في قيمة المساواة لصالح العلمي فقط.

ث - لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في منظومة القيم الأخلاقية حسب متغير الاختصاص

الدراسي تُعزى إلى هذا المتغير.

ج - ظهور فروق ذات دلالة إحصائية حول أبعاد منظومة القيم الأخلاقية، حيث كانت نتيجة اختبار

القيم المتجانسة وجود فروق ذات دلالة لصالح الأول الثانوي بالمقارنة مع الثاني والثالث الثانوي،

كما أن مقارنة الصف الثاني مع الثالث كانت غير دالة حيث لا يوجد فروق، وهذا يبين أن طلبة

الصف الأول الثانوي أقل اتفاقاً حول مضمون العبارات التي تعكس قيمة الحياد والنزاهة.

ح - ظهور فروق ذات دلالة إحصائية حول أبعاد منظومة القيم الأخلاقية، حيث كانت نتيجة اختبار القيم المتجانسة وجود فروق ذات دلالة لصالح الأول الثانوي بالمقارنة مع الثاني والثالث الثانوي، كما أن مقارنة الصف الثاني مع الثالث الثانوي كانت دالة حيث لا يوجد فروق، وهذا يبين أن طلبة الصف الأول الثانوي أقل اتفاقاً حول مضمون العبارات التي تعكس قيمة الحياد والنزاهة.

٢ - دراسات أجنبية:

٢ + - دراسة جون (John, 2001)، بعنوان:

" The methods and practices instilled by values in the Chinese school

"الأساليب والممارسات التي تغرس بها القيم في المدرسة الصينية".

هدفت إلى الكشف عن الأساليب والممارسات التي تغرس بها القيم في المدرسة الصينية بمنهج وصفي مسحي على عينة من خبراء التربية والمفكرين، فتوصلت الدراسة إلى أهم أساليب بناء القيم وذلك من خلال دمجها بمختلف الأهداف التعليمية، ومن خلال الممارسات التدريسية وبناء المقرر المدرسي، ومن خلال المنهج التربوي بشكل عام بما في ذلك الأنشطة اللاصفية.

٢ ٢ - دراسة بارون وآخرون (Barone, 2001) بعنوان:

"Build values in emerging ".

"بناء القيم لدى الناشئة".

هدفت الدراسة إلى تعرّف على آراء الخبراء والأكاديميين والتربويين حول الكيفية التي يتم بها بناء القيم لدى الناشئة باستخدام المنهج المسحي الشامل لأحد المقاطعات في دولة ماليزيا؛ وذلك باستخدام استبانة معدة لذلك الغرض؛ وقد توصلت إلى أن تنمية القيم المدنية يمكن أن تكون أجدي عن طريق تخصيص ساعات مدرسية خاصة بتحقيق الأهداف القيمية، وتنمية القيم الأخلاقية عن طريق مشاركة مؤسسات اجتماعية معنية بالتربية خارج المدرسة.

٢ ٣ - دراسة كوم (Cum, 2001) بعنوان:

"Building Values in American School."

"بناء القيم في المدرسة الأمريكية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الكيفية المناسبة لبناء القيم التربوية في المدرسة الأمريكية. بمنهج وصفي مسحي، من خلال استطلاع آراء الخبراء والمعلمين وأولياء الأمور، باستخدام استبانة معدة من خلال الانترنت، فكانت النتائج كالآتي:

- يلزم تضمين الخطّة المدرسيّة ما يقارب 10% من الحصص المخصّصة لبناء القيم لدى الطلبة.

- أهم مرحلة لبناء القيم لدى الطلبة هي المراحل الأولى.

2-4- دراسة ماي (Maia, 2003) بعنوان:.

"Methods and practices for building educational values".

" الأساليب والممارسات لبناء القيم التربوية "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب وممارسات مناسبة لبناء القيم التربوية، وإلى معرفة المرحلة المناسبة لبناء القيم التربوية من خلال منهج وصفي مسحي على عينة من خبراء التربية في المكسيك وذلك باستخدام استبانة معدة من أجل ذلك الغرض، فكانت النتائج هي: أن السنوات الأولى من الدراسة هي الأهم في بناء القيم التربوية، والمنهج التكاملي هو ذو الفاعلية لبناء القيم التربوية.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى في أنها تناولت موضوع القيم، واستخدام المنهج التجريبي كما في دراسة صالح (2001)، المصري (2010)، علي (2000)، اسماعيل (2004)، أما باقي الدراسات فاختلّفت معها كدراسة حمود (2011)، ججوح (1999)، الحسني (2007)، العبيد (2007)، الشماس (1993)، أزاده (1988) فقد استخدمت المنهج التحليلي، ما عدا دراسات بارون (2001)، جون (2001)، كوم (2001)، تيتوس (1994)، ماي (2003) فقد استخدمت جميعها المنهج المسحي الشامل.

واتفقت هذه الدراسة أيضاً مع الدراسات السابقة في أدوات الدراسة حيث استخدمت هذه الدراسة اختباراً وتحليلاً للقيم؛ كما في دراسة اسماعيل (2004)، المصري (2010)، أما دراسة صالح (2001)، أزاده (1988)، البشري (2010)، بارون (2001)، كوم (2001)، ماي (2003) فقد

استخدمت استبانة للقيم، ولكن دراسات الشماس ()، الحسني ()، العبيد () فقد استخدمت أداة تحليل فقط.

واتفقت الدراسة الحالية في عينة الدراسة دراسة اسماعيل (2004)، العبيد (2007)، المصري (2010)، اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في اختيار العينة إذ اختارت هذه الدراسات مرحلة رياض الأطفال في دراسة صالح (2001)، ومرحلة التعليم الإعدادي في دراسة ججوح ()، واختيرت عينة الدراسة من خبراء التربية والمعلمين في كل من دراسة بارون (2001)، جون (2001)، ماي (2003)، أما باقي الدراسات فقد اختارت عينتها من مرحلة التعليم الثانوي. أما حجم العينة في بعض الدراسات فكانت عينتها كبيرة مثل دراسة أزادة فقد بلغت العينة (174)، ججوح (424)، واتفقت مع دراسة صالح (2001) بعدد العينة التي بلغت (30) تلميذاً.

ثالثاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

3-1 عمّقت لدى الباحثة مشكلة الدراسة الحالية وأهميتها من خلال اطلاع الباحثة على دراسات سابقة.

3-2 الاهتداء إلى المراجع.

3-3 تعميق فهم أنماط التعلم، وكيفية تشخيصها لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي.

3-4 كوّنت لدى الباحثة نظرة أشمل عن إجراءات استخدام نموذج دن ودن واختيار الإجراءات الأمثل والأنسب.

3-5 وجّهت نظرة الباحثة إلى طبيعة الإجراءات التي اتبّعها الباحثون في دراستهم للاستفادة منها في إجراءات البحث الحالي.

3-6 تصميم الخطة التدريسية، واختيار الوسائل المناسبة لطبيعة النموذج، والاستراتيجيات المستخدمة.

3-7 ساعدت الباحثة على تصميم كل من بطاقة تحليل القيم، واختبار القيم الوجدانية والاجتماعية.

3-8 تصميم الاختبار التشخيصي لأنماط التعلم.

3-9 اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

رابعاً: مميّزات الدراسة الحالية:

4-1 تميّزت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أنّها تناولت وحدتي (أنا والآخر) و(مجتمعي) من كتاب الدراسات الاجتماعية، وطُبِّقَت في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية دمشق.

4-2 استخدامها بطاقة الملاحظة في قياس مدى اكتساب التلاميذ للقيم الوجدانية والاجتماعية.

4-3 جِدَّة الدراسة محلياً إذ إنّ الدراسات التي تناولت نموذج (دن ودن) في مادّة الدراسات الاجتماعية نادرة محلياً - في حدود علم الباحثة.

4-4 جِدَّة الدراسة من خلال استخدام البرنامج التعليمي المُصمَّم بناءً على نموذج (دن ودن) وفاعليته في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية .

- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

اتبعت دراسة (جابر، ومها، 2004) المنهج الوصفي ودراسة (إبراهيم 2011) ودراسة (علاوي 2011) ودراسة (العيلة 2012) اتبعت كلها المنهج شبه التجريبي. اما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج التجريبي.

وقد هدفت دراسة (جابر، ومها، 2004) الى أنماط التعلم النظرية والتطبيق، ومن ضمنها انموذج دن ودن، ودراسة (إبراهيم 2011) هدفت الدراسة تعرف فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الاعدادي الازهري ودراسة (علاوي، 2011) هدفت الى تعرف أثر إنموذج دن ودن في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم ، ودراسة (العيلة 2012) هدفت الدراسة تعرف أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، وقد استعملت الباحثة المنهج شبه التجريبي . اما الدراسة الحالية فهذهت الى تعرف فاعلية البرنامج في اكتساب القيم.

أما من ناحية المتغير التابع، كانت دراسة (جابر، ومها، 2004) دراسة وصفية، ودراسة (إبراهيم 2011) متغيري تنمية مهارات القراءة والاتجاه القرائي، ودراسة (علاوي، 2011) فكان المتغير التابع التحصيل الدراسي، ودراسة (العيلة 2012) تنمية مهارات التفكير . أما الدراسة الحالية فكان المتغير التابع القيم.

خلاصة الفصل:

تضمّن الفصل الثاني عرض لأهمّ الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة سواء بجانبٍ أو أكثر، جاءت الدراسات العربيّة والأجنبيّة التي تناولت أنماط التعلّم والتعقيب عليها أولاً، والدراسات العربيّة والأجنبيّة التي تناولت القيم والتعقيب عليها ثانياً، كما تضمّن الفصل تعليقاً عاماً على الدراسات السابقة، وانتهى الفصل ببيان نواحي الإفادة من الدراسات السابقة ومميزات الدراسة الحاليّة.

الفصل الرابع

مفاهيم البحث والدراسة

أولاً: أدوات الدراسة

ثانياً: عينة الدراسة

ثالثاً: منهج الدراسة

رابعاً: حدود الدراسة

خامساً: متغيرات الدراسة

سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية نموذج قائم على أنماط التعلم في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، ومن أجل ذلك قامت الباحثة بالإجراءات العملية للوصول إلى النتائج من خلال بناء الأدوات المناسبة، والتأكد من صدقها وثباتها، وكيفية اختيار عينة الدراسة للتوصل إلى نتائج الدراسة.

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، ووفقاً لهذا المنهج حدّدت مجموعتين، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وفق المتغيرات الآتية:

١ -المستقلة: البرنامج التعليمي.

٢ -التابعة: القيم الوجدانية والاجتماعية

ثانياً: بناء أدوات البحث:

تطلّب تحقيق أهداف الدراسة، والتحقّق من فرضياتها استخدام الأدوات الآتية:

- برنامج تعليمي قائم على أنماط التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية.

- دليل التلميذ وفق نموذج "دن ودن"

- مقياس تشخيصي لأنماط التعلم عند تلامذة الصف الثالث الأساسي.

- اختبار القيم الوجدانية والاجتماعية.

- بطاقة ملاحظة للقيم الموجودة عند التلامذة.

فيما يأتي توضيح لخطوات بناء كل أداة من الأدوات السابقة:

١ -برنامج التعليم القائم على أنماط التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية:

أعدت الباحثة برنامج التعليمي القائم على أنماط التعلم وفق نموذج "دن ودن" في مادة الدراسات الاجتماعية، وفقاً للخطوات الآتية:

الميثاقية

١ + - تحديد أسس بناء البرنامج :

اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج مبادئ ومرتكزات نظرية أنماط التعلم وفق نموذج (دن ودن) كاتجاه حديث في التعليم والتعلم الصّفي، وهذه المرتكزات والمبادئ تتمثل فيما يلي:

- أ - فهم عملية التعلم يكون من خلال فهم أنماط التعلم لدى المتعلمين.
 - ب - مراعاة أنماط التعلم في عملية التدريس تحسّن القدرة على التعليم والتعلم.
 - ت - مصادر وطرائق التعليم يمكن أن تتلاءم مع أنماط تعلم مختلفة.
 - ث - مراعاة التنوع في المصادر التعليمية، وطرائق التدريس لكي تتلاءم مع أنماط التعلم.
- ١ ٤ - تحديد الأهداف العامة للبرنامج وفق نموذج (دن ودن):

تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملاءمة نمط التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة.

١ ٣ - تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج:

استهدف البرنامج عينة من تلامذة الصف الثالث الأساسي المسجلين في العام الدراسي 2018/2017 في مدرسة ابن جبير في محافظة دمشق.

١ ٤ - تحديد المحتوى الدراسي ويشمل:

1-4-1- أسباب اختيار المحتوى:

يتألف الكتاب المقرر من خمس وحدات اختيرت منه وحدتا (أنا والآخر، مجتمعي) من الكتاب للبحث الحالي، والمؤلفة من سبعة دروس و مسوغات اختيارهما:

غنى الوجدتين في مادة الدراسات الاجتماعية بالقيم الوجدانية والاجتماعية المناسبة لموضوع الدراسة، والجدول الآتي يبين الموضوعات التي تتضمنها الوجدتان:

البيدانية

جدول (1) موضوعات الوحدات

موضوعات الوحدة الثانية (أنا والآخر)	
الدرس	عنوان الدرس
الأول	ذاكرة وطن
الثاني	مهاراتي الجديدة
الثالث	التزم مواعيدي
موضوعات الوحدة الثالثة (مجتمعي)	
الأول	حق يقابله واجب
الثاني	المجتمع الذي نريد
الثالث	صنع في سورية
الرابع	أنماط معيشتنا

1-4-2- تحليل المحتوى:

بهدف تحليل محتوى الوحدات المدروستين اتبعت الخطوات الآتية:

1-4-2-1 إعداد قائمة بالقيم الوجدانية والاجتماعية:

من خلال الدراسات السابقة التي تناولت تحليل القيم، والأدب التربوي المتضمن تصنيفات القيم، وضعت قائمة القيم الوجدانية والاجتماعية في صورتها الأولية وقد تكونت من (12) قيمة وجدانية، و (15) قيمة اجتماعية.

✓ صدق القائمة:

عُرضت القائمة على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال التربية لمعرفة مدى مناسبة كل قيمة فرعية للمجال التي تنتسب إليها، ومناسبتها للصف الثالث الأساسي ومدى وضوحها، وإجراء

الميدانية

التعديل المقترح إن وجد . ومن خلال ملاحظاتهم تبين أن القائمة مناسبة مع إضافة بعض التعديلات الخاصة بالقيم الوجدانية.

✓ الصورة النهائية لقائمة القيم:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وضعت القائمة في صورتها النهائية، وتكونت من (13) قيمة وجدانية، (15) قيمة اجتماعية. ملحق رقم (1)

1-4-2-2- الهدف من تحليل المحتوى:

تم تحليل محتوى (أنا والآخر)، و(مجتمعي) بهدف تحديد القيم المتضمنة في كل موضوع من موضوعات الوجدتين بهدف:

- إعداد اختبار القيم.
- بناء بطاقة الملاحظة.
- بناء البرنامج وفق نموذج دن ودن.

١ ٢ ٣ تحديد فئات التحليل:

تم تحليل وحدتي (أنا والآخر)، و(مجتمعي) في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي وفق قائمة القيم الوجدانية والاجتماعية التي تم تحديدها مسبقاً.

١ ٢ ٣ تحديد وحدة التحليل:

في البحث الحالي اعتمدت القيمة كيفما وردت، وبأي شكل من الأشكال وحدة تحليل.

1-4-2-5- ضوابط عملية التحليل:

- اقتصر التحليل على وحدتي (أنا والآخر) و(مجتمعي) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي بما فيها من المحتوى العلمي والتدريبات والأنشطة، والرسمات والأشكال والصُّور في الوجدتين.

الميدانية

1-4-2-6- إجراءات عملية التحليل:

- الاطلاع على عددٍ من الدراسات العربيّة التي تضمّنت تحليل القيم، والاستفادة منها في تصميم استمارة التحليل، مثل دراسات (المصري، 2010)، (العتيبي، 2012)، (الرومي، 2012).
- تحديد الصفحات المطلوب تحليلها في الكتاب، وقراءتها بشكلٍ جيّدٍ لتحديد القيم المتضمنة فيها.
- تصميم استمارةٍ للتحليل بهدف وضع قائمةٍ بالقيم المتضمنة في الوجدتين على الشكل الآتي:

شكل ورود القيمة						القيمة
عنوان	شرح	مثال	صورة	سؤال	نشاط	

- تصنيف كل قيمة تبعاً لشكل ورودها.

١ ٢ ٣ ٤ ٥ صدق أداة التحليل:

تم الاستدلال على صدق التحليل من خلال القائمة التي تم الحكم على صدقها من قبل المحكمين المختصين في مجال التربية والمناهج وطرائق التدريس.

1-4-2-8- ثبات التحليل: للتأكد من ثبات التحليل أُجري الآتي:

(أ) الثبات عبر الزمن:

- حلّلت الباحثة القيم المتضمنة في الوجدتين المدروستين.
- أجرت الباحثة عملية التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، ثم حسبت معامل الثبات وفق معادلة هوستي بين تحليلها في المرتين. ويوضح جدول (2) نتائج حساب معامل ثبات التحليل.

$$R = \frac{2 \times (c1.2)}{c1 + c2}$$

C1.2: عدد وحدات التحليل التي يتفق عليها المحللان.

C1: عدد وحدات التحليل الأول.

C2: عدد وحدات التحليل الثاني.

البيانات

جدول (2) نتائج حساب ثبات تحليل القيم الذي نفذته الباحثة

قيم معامل الثبات	عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين	التحليل الثاني للباحثة		التحليل الأول للباحثة	
		العدد	فئة التحليل	العدد	فئة التحليل
0.93	11	11	القيمة	13	القيمة

ب) الثبات بين محللين:

اجتمعت الباحثة مع محلل آخر (طالبة ماجستير). قام المحلل بتحليل المحتوى وحسبت معامل الثبات بين الباحثة والمحلل الآخر وفق معادلة هولستي. والجدول (3) يوضح نتائج معامل الثبات.

جدول (3) نتائج حساب ثبات تحليل القيم الذي نفذته الباحثة ومحلل آخر

قيم معامل الثبات	عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين	المحلل الآخر		تحليل الباحثة	
		العدد	فئة التحليل	العدد	فئة التحليل
0.84	11	15	القيمة	11	القيمة

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معامل ثبات التحليل تراوحت بين (0.84-0.97) وهي معاملات ثبات مناسبة لاعتماد التحليل في البحث.

1-4-3: اختيار استراتيجيات وأنشطة التدريس المشتقة من نموذج التدريس وطبيعة الدروس:

- استخدام استراتيجيات تتلاءم مع الأنماط الجسدية ومن هذه الاستراتيجيات:
- استراتيجيات وأساليب ثلاث نمط التعلم البصري مثل: العروض المصورة، واستخدام المخططات والرموز والأشكال.
- استراتيجيات وأساليب ثلاث نمط التعلم السمعي مثل: المناقشة والحوار، الأناشيد والمواد المسموعة، السرد القصصي، العصف الذهني، الألغاز.
- استراتيجيات ثلاث نمط التعلم الحركي مثل: لعب الأدوار، الدراما، والألعاب التعليمية-التعلمية، الأنشطة اليدوية كالرسم والكتابة.

البيئية

- استراتيجيات وأساليب تتلاءم مع الأنماط الاجتماعية من خلال استراتيجيات وأساليب التعلم الذاتي الفردي والتعاوني.
- استخدام استراتيجيات تتلاءم مع الأنماط الوجدانية كطرق الاكتشاف التي تزيد من الدافعية للتعلم، إضافة إلى التعلم الذاتي الفردي الذي يعتمد فيه المتعلم على نفسه مستعيناً بتوجيهات المعلم وإرشاداته عند الضرورة، وتعويد المتعلم تحمّل مسؤولية تعلّمه بنفسه.
- استخدام استراتيجيات المناقشة والحوار الملائمة للنمط النفسي، إضافة لاستراتيجية حل المشكلات التي تتطلب تأمل المتعلم في أثناء مناقشة الآراء والأفكار والنتائج التي توصلنا إليها. إضافة إلى استخدام استراتيجيتي التدريس الاستقرائي والاستنباطي.
- تنظيم البيئة الصفية والبيئة الفيزيائية بما يتلاءم مع الأنماط البيئية للتلاميذ.

1-4-4: اختيار الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

تضمنت عملية التدريس باستخدام النموذج المقترح التقنيات والمواد التعليمية الآتية:

- ١ -خريطة الجمهورية العربية السورية.
 - ٢ صور توضيحية.
 - ٣ أوراق عمل خاصة بكل مجموعة وفق نمط تعلمها.
 - ٤ كتاب التلميذ (الدراسات الاجتماعية).
 - ٥ مقاطع فيديو تتضمن (قصصاً، أغاني هادفة متعلّقة بالقيمة المراد تدريسها).
 - ٦ المسبورة
 - ٧ أوراق كرتون، وأشغال، وكل ما يتعلق بوسائل النمط البيئي.
- 1-5- إعداد الخطة الدراسية وفق الخطوات الآتية:

أ - المعايير العامة للمادة: وهي محدّدة في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية كما يأتي:

✓ في مجال القيم:

١. يكتسب المتعلّم القيم الاجتماعية المرتبطة بحياته ومجتمعه. (الانتماء). يتوقع من المتعلم أن:
- ✓ يعتزّ بانتمائه إلى الجمهورية العربية السورية.
- ✓ يعتزّ بالعادات والتقاليد الإيجابية في المجتمع العربي السوري.

الميدانية

- ✓ يفتخر بالشخصيات التي كان لها دور في بناء سورية.
- ✓ يفتخر بالمعالم الأثرية والحضارية في سورية.
- 2. يكتسب المتعلم القيم الاجتماعية المرتبطة بحياته ومجتمعه. (المحافظة على البيئة). يتوقع من المتعلم أن:

- يطبق القوانين المتعلقة بالحفاظ على البيئة.
- يحافظ على جمال البيئة المحلية في سورية (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2007، 349-357).

ب- الأهداف العامة للوحدتين:

1: الأهداف العامة المتعلقة بالوحدة الثانية (أنا والآخر)

- تمييز السنة، والقرن.
- ممارسة مهارة الإقناع.
- ممارسة مهارة الحوار الفعال.
- ممارسة التصويت.
- الالتزام بالوقت.

2: الأهداف العامة المتعلقة بالوحدة الثالثة (مجتمعي)

- معرفة الحقوق والواجبات.
- تعرف الخدمات التي يقدمها المجتمع.
- التمييز بين المنتج والمستهلك.
- التمييز بين المجتمعات في وطنه سورية.
- يتعرف المحافظات في وطنه سورية.

ج - خطة التدريس

- ١ - صياغة الأهداف التعليمية.
- ٢ - تحديد المتطلبات السابقة لكل درس.
- ٣ - استخدام أنشطة وخبرات تلائم الأنماط وفق كل مجموعة.

الخطوات

٤ - استخدام الأنشطة والتدريبات التي تناسب أنماط تعلم الطلاب من خلال مراعاة المجموعة التي ينتمي إليها.

٥ - أسئلة تقويمية

أما الإجراءات العملية للتدريس بحسب النموذج:

١ - التهيئة للدرس: أوجه إلى جميع التلاميذ على اختلاف أنماطهم، إما من خلال عرض لوحة، فيلم، قصة... الخ. وتوجيه بعض الأسئلة عليهم.

٢ - أقسم التلاميذ إلى مجموعات بحسب أنماط تعلمهم، توزع أوراق عمل خاصة بكل مجموعة نمط، لتنفذ الأنشطة والمهام الموكلة إلى التلاميذ.

كل مجموعة تنتهي باستنتاج نضعه ضمن إطار وفي نهاية الدرس يكون ما توصلت إليه المجموعات ملخصاً للدرس المطلوب.

ح - التوزيع الزمني للوحدتين:

احتاج تدريس الموضوعات المحددة من وحدتي (أنا والآخر) و(مجتمعي)، باستخدام النموذج المقترح (14) حصّة دراسية. والجدول (3) يوضح عدد الحصص اللازمة لعملية التدريس.

جدول (4) عدد الحصص اللازمة لتدريس موضوعات الوحدتين

عنوان الموضوع	عدد الحصص
ذاكرة وطن	2
مهاراتي الجديدة	2
ألتزم مواعيدي	2
حق يقابله واجب	2
المجتمع الذي نريد	2
صنع في سورية	2

البيداغوجية

2	أنماط معيشتنا
14	المجموع

1-6- إعداد أوراق عمل الطالب:

فُسِّمَ التلاميذُ إلى مجموعات بحسب أنماط تعلُّمهم، وتوزَّع أوراق عمل خاصة بكل مجموعة نمط، لتنفَّذ الأنشطة والمهام الموكلة إلى التلاميذ.

كل مجموعة تنتهي باستنتاج رضعه ضمن إطار وفي نهاية الدرس يكون تلخيص ما توصلت إليه المجموعات ملخصاً للدرس.



البيانات

1-7- الضبط العلمي للبرنامج التعليمي (التحكيم):

عرض البرنامج التدريسي المصمم وفق أنماط التعلم على مجموعة من السادة المحكمين،
ملحق (3) للوقوف على آرائهم فيما يتعلق بالنقاط الآتية:

- ملاءمة أهداف البرنامج.
- ملاءمة الأساليب والوسائل التعليمية المقترحة.
- ملاءمة أساليب التقويم المستخدمة.
- سلامة الصياغة اللغوية للبرنامج.

أشار السادة المحكمون إلى أن النموذج يتمتع بالدقة العلمية، وملائم للمواقف التدريسية والقيم المتضمنة فيها.

1-8- التجربة الاستطلاعية للنموذج التدريسي: يهدف التجريب الاستطلاعي إلى تعرّف:

- مدى إمكانية تطبيق البرنامج التعليمي تبعاً للواقع الفعلي للمدارس.
- مدى ملاءمة النموذج التعليمي لمستوى الصف الثالث الأساسي.
- الصعوبات التي قد تعترض التطبيق النهائي.
- المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل درس من دروس البرنامج.
- ولتحقيق الأهداف السابقة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- ١ -اختيار الموضوع الأول (ذاكرة وطن)، والموضوع الرابع (حق يقابله واجب).
- ٢ -اختيار عينة استطلاعية من تلامذة الصف الثالث الأساسي (خارج عينة البحث)، تمثلت في تلامذة الشعبة الأولى من الصف الثالث في مدرسة بنات الشهداء، بلغ عدد تلامذة الشعبة الأولى (32) تلميذاً وتلميذة، درسوا وفق البرنامج المصمم.
- ٣ -الاتفاق مع إدارة المدرسة وإعلامهم بسير التجربة الاستطلاعية لتقديم التسهيلات اللازمة للتجربة.
- ٤ -بدء تطبيق الدروس المختارة للتجربة الاستطلاعية في يوم الأحد الواقع (2017/9/10) من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2017/2018)، مع التقيد بتدوين الملاحظات حول سير الدروس واستجابة التلامذة واستفساراتهم، وتسجيل الزمن المستغرق في كل درس، وقد استمر تطبيق التجربة الاستطلاعية حتى يوم الثلاثاء (2017/9/26)

الميدانية

وقد توصلت الباحثة في نهاية التجربة الاستطلاعية إلى تعديل بعض الأنشطة والأسئلة لتناسب مستوى تلامذة الصف الثالث الأساسي، إضافة إلى تعديل البرنامج الأسبوعي، إذ حُدِّت حصَّتان متتاليتان لتنفيذ بعض الدروس.

2. مقياس أنماط التعلُّم:

أعدت الباحثة مقياس أنماط التعلم وفق المراحل الآتية:

2-1- الهدف من المقياس

يهدف المقياس إلى تشخيص أنماط التعلم لدى كل تلميذ.

2-2- صياغة أبعاد المقياس

مراجعة الأدب التربوي: من خلال الأدبيات والدراسات التي تتعلق بأنماط التعلم، وكيفية تشخيصها بغية الإفادة منها في تصميم

المقياس (Daouk, 2013)، (Dunn & Burke, 2006)، (Dunn, 1992)، (Dunn, 1993). ومن خلال مراجعة الترجمة في الدراسات السابقة، قامت الباحثة بإعداد المقياس بما يتلاءم مع البيئة التعليمية في مدارسنا.

2-3- وصف المقياس: يتكوّن المقياس من خمسة أنماط (البيئية والوجدانية والاجتماعية والجسدية والنفسية) وكل نمط يتضمّن مجموعة صور معبّرة عنه، ويُطلب من التلامذة اختيار الصورة التي يفضلها في التعلّم، ويتمّ حساب المجموع الكليّ لكلّ الاستجابات لكل فرد، وحساب النسبة لكلّ نمط بقسمة عدد الصور التي اختارها في هذا النمط على مجموع الصور التي اختارها في جميع الأنماط، ثمّ تجميع التلامذة في خمسة أنماط تعليمية بالاعتماد على النمط الذي يحصلون فيه على أعلى نسبة، وإذا تساوى نمطان بالنسبة المئوية يكون التلميذ بنمطين، وإذا تساوى ثلاثة أنماط بالنسبة يكون التلميذ ثلاثي وإذا تساوى أربعة أنماط يكون رباعي النمط.

2-4- ضبط مقياس أنماط التعلم:

• صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس عُرض على مجموعة من السادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق قسم علم النفس. لاستطلاع آرائهم حول المقياس من حيث مدى وضوح الصورة المعبرة عن كل نمط، مدى مناسبتها لطلاب الصف الثالث الأساسي. وقد أبدى المحكمون آراءهم ومقترحاتهم في المقياس التي تتلخص في تعديل بعض الصور وحذف بعضها. ولبت الباحثة جميع الملاحظات. ملحق رقم (4).

عدا ذلك، وجد اتفاق بين آراء السادة المحكمين من حيث وضوح الصور ودقتها، وكذلك مناسبة الصور لكل عنصر من أنماط التعلم، وبذلك عُدَّ المقياس صادقاً.

لضبط المقياس، وزيادة التأكد من وضوحه، طبقته الباحثة على عينة استطلاعية يوم الأحد 2017/9/10 غير مشمولة في عينة الدراسة النهائية، تألفت من (32) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدرسة (بنات الشهداء) في منطقة المزة؛ بهدف تعرّف مدى وضوح تعليمات الاختبار للتلاميذ، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه، والتحقق من ثباته.

• تحديد زمن الاختبار

اعتمدت الباحثة نتائج التجربة الاستطلاعية في تحديد زمن إجابات التلاميذ عن بنود الاختبار، وحساب الزمن اللازم الذي استغرقه التلميذ الأول في الإجابة عن بنود الاختبار، والزمن الذي استغرقه التلميذ الأخير في الإجابة عن بنود الاختبار، ثم حساب متوسط زمن الاختبار بالمعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \text{زمن انتهاء التلميذ الأول} + \text{زمن انتهاء التلميذ الأخير} / 2$$

وبذلك يكون زمن تطبيق المقياس (40) دقيقة.

• ثبات مقياس أنماط التعلم:

للتحقق من ثبات استقرار مقياس أنماط التعلم، أعيد تطبيقه مرة أخرى على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور أسبوعين تقريباً من التطبيق الأول، ثم طبقت الباحثة قانون بيرسون للارتباط

البيانات

لمعرفة درجة ثبات الاختبار. الجدول (5) يبين أن قيم معاملات الارتباط كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وهذا يدل على وجود ثبات مرتفع للمقياس.

الجدول (5) معاملات ثبات مقياس أنماط التعلم

النمط	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البيئي	0.561	0.000
الوجداني	0.571	0.000
الجسدي	0.669	0.000
الاجتماعي	0.681	0.000
النفسي	0.691	0.000

٣ اختبار القيم الوجدانية والاجتماعية

أعدت الباحثة اختبار القيم وفقاً للخطوات الآتية:

3-1- تحديد الهدف من اختبار القيم: يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصف الثالث الأساسي للقيم الوجدانية والاجتماعية للوحدتين المحدتين من كتاب الدراسات الاجتماعية وهما (أنا والآخر) و (مجتمعي).

3-2- صياغة أبعاد الاختبار:

3-2-1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت اختبارات القيم وذلك بهدف الاستفادة من الإجراءات المتبعة في إعداد الاختبار وتطبيقه، ومن هذه الدراسات (المصري، 2010) و(قشطة، 2008) و(الجلي، 2012) .

ومن خلال ما سبق، وضعت الباحثة اختبار القيم وفق البعدين (القيم الوجدانية، والقيم الاجتماعية).

البيانات

3-2-2- إعداد جدول يبين القيم في كل درس: وذلك بهدف التأكد من أن الاختبار يقيس القيم المتضمنة في كلا الوجدتين (أنا والآخر) ، (مجتمعي) ، وقد حددت الأوزان النسبية لكل قيمة وفق الجدول (6)

جدول (6) جدول مواصفات الأوزان النسبية للقيم

جدول نتائج توزيع الأسئلة بحسب القيم الوجدانية والاجتماعية

الموضوعات	القيم										
	حب الوطن	التزام الآداب	المحافظة على المرافق العامة	تقدير الوقت	العمل المنتج	التعاون	ترشيد الإنفاق	التزام السلوك الاجتماعي	الرفق بالحيوان	التسامح	النظافة
الدرس الأول	0.6	1.14	0.28	0.28	0.57	0.28	0.14	0.85	0.14	0.28	0.28
الدرس الثاني	0.6	1.14	0.28	0.28	0.57	0.28	0.14	0.85	0.14	0.28	0.28
الدرس الثالث	0.6	1.14	0.28	0.28	0.57	0.28	0.14	0.85	0.14	0.28	0.28
الدرس الرابع	0.6	1.14	0.28	0.28	0.57	0.28	0.14	0.85	0.14	0.28	0.28
الدرس الخامس	0.6	1.14	0.28	0.28	0.57	0.28	0.14	0.85	0.14	0.28	0.28
الدرس السادس	0.6	1.14	0.28	0.28	0.57	0.28	0.14	0.85	0.14	0.28	0.28
الدرس السابع	0.6	1.14	0.28	0.28	0.57	0.28	0.14	0.85	0.14	0.28	0.28
مجموع الأسئلة	5	8	2	2	4	2	1	6	1	2	2
الأوزان النسبية للقيم	11.76	23.52	5.88	5.88	11.76	5.88	2.94	17.65	2.94	5.88	5.88

البيانات

3-2 - 3- صياغة مفردات اختبار القيم: راعت الباحثة أن تكون الصياغة:

- سليمة لغوياً.
 - صحيحة علمياً.
 - واضحة خالية من الغموض.
 - مماثلة للأهداف الوجدانية بما تتضمنه من قيم.
 - مناسبة لمستوى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.
- اشتمل اختبار القيم على (30) بنداً من نوع الاختيار من متعدد لكل بند أربعة بدائل، وبنود صح وخطأ، إضافة إلى مجموعة من الصور التي يتم تختيار بحسب السؤال المطروح.

3-3- كتابة تعليمات الاختبار :

كُتبت تعليمات الاختبار بهدف إرشاد التلاميذ إلى كيفية التعامل مع أسئلة الاختبار والإجابة عنها.

3-4- تصحيح الاختبار:

تتراوح قيمة الدرجات على اختبار القيم بشكل عام من (صفر) درجة كحد أدنى إلى (30) درجة كحد أعلى، بحيث يحصل التلميذ على درجة واحدة للسؤال الواحد إذا أجاب إجابة صحيحة، ودرجة الصفر إذا كانت إجابته مغلوطة فيها.

3-5- التحقق من صدق اختبار القيم:

أي أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وُضِعَ لقياسه (خنيفس وآخرون، 2014، 119)، ولتحديد ذلك عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم في مدى:

- عدد بنود الاختبار
- مناسبته لمستوى تلاميذ الصف الثالث الأساسي
- الصحة العلمية والسلامة اللغوية
- إمكانية الحذف والإضافة

ولقد أشار المحكمون إلى إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً، وتصنيف القيم ليقسم الاختبار إلى محاور، وكل محور يتضمن أسئلة تناسب كل تصنيف. ملحق (5)

البيانات

3-6- التجريب الاستطلاعي لاختبار القيم:

جرّبت الباحثة الاختبار على عينة من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ عددها (24) تلميذاً وتلميذة من مدرسة (بنات الشهداء) غير المشمولة في عينة البحث النهائية، في يوم الأحد الواقع في 2017 / 9 / 10، وذلك بهدف :

- أ - التحقق من وضوح مفردات الاختبار (بنوده).
- ب - تعرّف الصعوبات التي تعترض الاختبار.
- ت - تحديد الزمن اللازم للإجابة عن بنود اختبار القيم.
- ث - تقنين الاختبار إحصائياً (حساب صدق وثبات الاختبار)
- ج - تحليل فقرات اختبار القيم.
- ح - التأكد من مناسبة الاختبار للمفحوصين.
- خ - وضع الاختبار بصورته النهائية بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما تُوصّل إليه من خلال التجربة الاستطلاعية.

وقد جاءت نتائج التجريب الاستطلاعي للاختبار على النحو الآتي:

- أ - وضوح تعليمات الاختبار، وعدم ورود أي استفسار حولها.
- ب - وضوح البنود الاختيارية والبدائل الاختيارية.
- ت - الزمن اللازم لاختبار القيم:

يحسب متوسط الزمن الذي يستغرقه التلامذة للإجابة عن جميع بنود الاختبار، وحدد زمن انتهاء أول تلميذ، وزمن انتهاء آخر تلميذ، ثم طبقت المعادلة:

زمن الاختبار = زمن انتهاء التلميذ الأول + زمن انتهاء التلميذ الثاني / 2 ، فكان الزمن اللازم للتطبيق هو (40) د.

ث - تحليل فقرات اختبار القيم:

بعد تطبيق اختبار القيم على العينة الاستطلاعية صححت بنوده بحيث يحصل كل تلميذ على درجة واحدة لكل سؤال إجابته صحيحة، ويحصل على درجة الصفر لكل سؤال إجابته مغلوطة فيها،

الميدانية

وبالتالي تكون الدرجة الكلية لكل تلميذ على اختبار القيم محصورة بين (0 - 30) درجة، ثم خُلّت نتائج إجابات التلامذة على بنوده، بهدف تحديد:

ج-معامل الصعوبة والسهولة:

دلت النتائج على أنّ معاملات صعوبة الاختبار تراوحت بين (-0.33 - 0.76) ملحق رقم (7)، وبذلك تكون جميع بنود اختبار القيم صالحة للتطبيق.

ح-قوة التمييز:

حَسَبَت الباحثة معامل تمييز بنود الاختبار بترتيب درجات التلاميذ (أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم 30 تلميذاً وتلميذة) تنازلياً، ثم تحديد أفراد المجموعة العليا ، والبالغ عددهم (8) تلاميذ وهم يمثلون أعلى (27%)، وتحديد أفراد المجموعة الدنيا والبالغ عددهم (8) تلاميذ من عدد العينة الاستطلاعية الكلي.

وبعد تطبيق المعادلة وُجِدَ أنّ معاملات تمييز بنود اختبار القيم تتراوح (0.37-0.75) ملحق رقم (8)، وعليه تكون جميع الفقرات مقبولة.

د - ضبط اختبار القيم إحصائياً:

- الصدق البنوي للاختبار بطريقة الاتساق الداخلي:

حُسِبَت معاملات الارتباط بين درجة كلّ بندٍ والدرجة الكلية للاختبار، باستخدام معادلة (البرسون)، والملحق (9) يوضّح نتيجة الارتباطات، حيث أنّ قيم معاملات ارتباط بنود الاختبار جميعها دالة إحصائياً.

- ثبات اختبار القيم:

وقد حسب ثبات اختبار القيم بطرائق عدة كما يأتي:

_ طريقة إعادة الاختبار: بعد تطبيق اختبار القيم استطلاعياً في تاريخ (2017/9/10)، أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها بعد مرور (15) يوماً من التطبيق الأول، ثم حسب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني وقد بلغ (0.86)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً وتشير إلى ثبات مرتفع لاختبار القيم.

البيانات

_ طريقة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار : فبلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.847)، وهو معامل جيد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن اختبار القيم يتصف بدرجة جيدة من الثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

- الصورة النهائية لاختبار القيم:

يتكون اختبار القيم في صورته النهائية من (30) بنداً من نوع الأسئلة الموضوعية، والجدول الآتي يوضح مواصفات اختبار القيم:

محاور الاختبار	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الخصائص السيكومترية للاختبار
القيم الوطنية	5	16-15-14-6-1	معامل الثبات: يتراوح بين 0.86-0.79
القيم الاقتصادية	3	21-20-2	معامل التمييز: يتراوح بين 0.75-0.37
القيم الاجتماعية	7	-17-13-9-7-4 25-24	معامل الصعوبة: يتراوح بين 0.76-0.33
القيم الأخلاقية	8	-18-12-10-3 11-28-27-26	زمن تطبيقه = 45 دقيقة
القيم العملية	2	23-19	الدرجة العظمى = (30) درجة
القيم الصحية و الجمالية	3	30-29-8	مفتاح الإجابة ملحق (10)
القيم العلمية	2	23-19	

4- بطاقة الملاحظة

البيدانية

4-1- الهدف من بطاقة الملاحظة:

استُخدمت بطاقة الملاحظة لقياس مدى اكتساب تلاميذ الصف الثالث الأساسي للقيم الوجدانية والاجتماعية للوحدتين المحدتين من كتاب الدراسات الاجتماعية وهما (أنا والآخر) و(مجتمعي) بصورة سلوكية لتُلاحظ بشكل دقيق.

4-2- صياغة مفردات البطاقة:

4-2-1- وضع مؤشرات القيم الوجدانية والاجتماعية:

بعد عملية تحليل القيم في الوحدتين المدروستين، حُدَّت المؤشرات التي تعبر عن كل قيمة بصورة سلوكية لتُقاس بشكل دقيق. كما يوضَّح الجدول (7)

جدول (7)

يبين القيم الوجدانية والاجتماعية المتضمنة في وحدتي(أنا والآخر) و(مجتمعي)

القيمة	مؤشرات
- حب الوطن والانتماء له	يعبر بالرسم عن حبه للوطن. يقف باحترام في أثناء تأديته تحية العلم، وفي أثناء أداء النشيد العربي السوري. يكتب أقوالاً مأثورة عن الشهادة والشهداء. يعبر عن اهتمامه بالمعالم الأثرية من خلال جملة معبرة.
- المثابرة	يدرس بجد ويؤدي واجباته بشكل كامل. يتابع التلميذ حل مشكلة مقدّمة له. يستمر التلميذ في تنفيذ المهمة الموكلة إليه بالرغم من وجود صعوبة في إنجازها.
- النظافة	يهتم التلميذ بنظافته الشخصية.

الحيادية

يحافظ على نظافة مدرسته وصفه وكتبه. يهتم بنظافة بيئته والمرافق العامة من خلال رسم لوحة.	
يناقش أساليب اهتمامه بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة . يبرز احترامه للكبار من خلال ذكر مواقف حياتية. يلقي التحية المناسبة .	التزام السلوك الاجتماعي في التعامل مع الآخرين
ينجز الأعمال المنزلية والمدرسية المطلوبة منه بشكل كامل. ينظم وقته خلال اليوم بين اللعب والدراسة. يبذل جهده في تحسين علاماته.	- المسؤولية
يتعاون مع رفاقه في رسم لوحة تعبر عن التزامه بآداب المرور . يلتزم النظام والانضباط أثناء الاجتماع الصباحي، ودخول الصف والخروج منه. يصغي، ويتحدث بصوت هادئ، ولا يقاطع الآخرين في أثناء الحديث، ويحترم الآراء المطروحة .	- التقيد بالآداب العامة
يشارك رفاقه في تنفيذ المهمات. يساهم مع رفاقه في الاعتناء بمرافق المدرسة. يعبر بجملة عن أهمية التعاون.	- التعاون
يناقش مع زملائه كيفية الرفق بالحيوان. يتعايش مع رفاقه في الفصل، ويتقبلهم بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية والحالة الاقتصادية والعائلية.	- التسامح والرفق بالحيوان
يبادر إلى أداء أعماله الموكلة إليه بإتقان. يبحث عن أسماء شخصيات ساهمت في التطور والتقدم. يقدم صوراً عن التراث الشعبي.	العمل المنتج

البيانات

يناقش رفاقه عن أهمية العمل في الحياة. يصمم لوحاتٍ ومجسماتٍ من الأدوات المتاحة له.	
يرشد استهلاك المياه والكهرباء. يستشهد بآيات قرآنية عن التبذير.	ترشيد الإنفاق وتوجيهه

4-2-2- صياغة مفردات البطاقة:

شملت البطاقة إحدى عشرة عبارة سلوكية، بحيث راعت الباحثة عند صياغة بنود بطاقة الملاحظة ما يأتي:

- أن تكون واضحة وبسيطة.
- تصف الأداء الملاحظ.
- تصف مكوناً سلوكياً واحداً.
- تضمن فكرة واحدة لا تقبل أي تأويل في الحكم على السلوك (الأداء).

4-3- التقدير الكمي لمفردات بطاقة الملاحظة:

صممت الباحثة البطاقة من عبارات ذات صلة بالقيم المقاسة، وتتضمن كل منها سلوكاً بسيطاً واضحاً يخضع لتقدير ثنائي، إذ يضع الملاحظ إشارة أمام العبارة في حال ظهور السلوك المقاس، والذي يتدرج على النحو الآتي : ينفذ التلميذ الأداء يأخذ درجة (الواحد) ، لا ينفذ الأداء يأخذ درجة (الصفر) .

4-4- صدق بطاقة الملاحظة:

بعد أن أتمت الباحثة صوغ عبارات البطاقة بشكلها الأولي، التي تكوّنت من (11) عبارة، كان لابد من التحقق من صدقها الظاهري، ويشمل وضوح العبارات وصوغها، ومدى دقتها ومناسبتها لقياس القيمة المحددة، ومن أنها صيغت بطريقة إجرائية، ولقد اقترح المحكمون بعض التعديلات ملحق (6).

4-5- حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

الميدانية

حُسِبَ ثبات بطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خلال الآتي:

4-5-1- طريقة كودر - ريتشاردسون : استُخدمت معادلة كودر - ريتشاردسون لإيجاد معامل الثبات للبطاقة بشكل عام.

بتطبيق المعادلة وُجِدَ أنَّ معامل الثبات يساوي (0.865)، أي أنَّ البطاقة تتمتع بثبات جيد.

4-5-2- الاتفاق بين الملاحظين:

اجتمعت الباحثة مع معلمة ذات خبرة عالية في مجال التدريس، وزودتها بمعلومات أساسية عن كيفية إجراء الملاحظة؛ بعد ذلك أجرت المعلمة الملاحظة على تلاميذ العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم عشرة تلاميذ ، ثم حُسِبَ معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي.

ويُتَّضح من الجدول (9) نسب الاتفاق بين الملاحظين كالتالي:

جدول (8) نسبة الاتفاق بين الملاحظين

رقم التلميذ	الأداءات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
الأول	11	10	1	90.9
الثاني	11	8	3	72.72
الثالث	11	9	2	81.81
الرابع	11	10	1	90.9
الخامس	11	8	3	72.72
السادس	11	9	2	81.80
السابع	11	10	1	90.9
الثامن	11	9	2	81.8
التاسع	11	10	1	90.9

البيانات

العاشر	11	9	2	81.8
الثبات الكلي للبطاقة				83.63

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت (90.9)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (72.72) وأن الثبات الكلي كان (83.64)، وهذه النسب تدل على ارتفاع مستوى ثبات البطاقة. فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (70%) فهذا يدل على انخفاض ثبات الأداة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (85%)، فهذا يدل على ارتفاع ثبات البطاقة (المفتي، 1996، 61-62)

4-6- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة:

انسجاماً مع أهداف الدراسة، ومن أجل الإجابة عن أسئلتها ومناقشة فرضياتها، طبقت الباحثة بطاقة الملاحظة تطبيقاً قبلياً، بهدف تعرف السلوك الذي يبيده كل تلميذ تجاه كل قيمة مراد قياسها، ومن أجل ذلك حددت مدة زمنية لإجراء الملاحظة من يوم الثلاثاء 2017/10/10 حددت الباحثة عينة من التلامذة عددها (20) تلميذاً وتلميذة ضمن مواقف تقيس كل قيمة من القيم المحددة في البطاقة، وتسجيل الدرجات في نهاية الملاحظة، وقرعت الباحثة الدرجات التي حصل عليها التلامذة في بطاقة الملاحظة لمعالجتها إحصائياً، وقد لاحظت الباحثة تدني الدرجات التي حصل عليها التلامذة في بطاقة الملاحظة، وذلك يشير إلى عدم التركيز بشكل جيد على القيم المتضمنة في دروس الوحدات بشكل منهجي.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

3-1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع تلامذة الصف الثالث الأساسي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2017-2018).

3-2- عينة البحث:

اختيرت عينة البحث قصدياً من مدرسة تابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق هي (ابن جبير)، وذلك للأسباب الآتية:

1_ سهولة تواصل ومتابعة الباحثة للتطبيق بسبب قرب المدرسة من سكنها.

الميثاقية

2_ إبداء إدارة المدرسة ميلاً للتعاون مع الباحثة في تنفيذ تجربة البحث وتقديم التسهيلات اللازمة، والجدول الآتي يوضح أعداد التلامذة في التجربة النهائية. حيث تكونت عينة البحث من (30) تلميذاً وتلميذة، والجدول الآتي يبين توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول(9) توزيع عينة البحث على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد التلامذة	الصف
التجريبية	30	الثالث الأساسي
الضابطة	30	

رابعاً: التكافؤ بين أفراد عينة البحث:

إن التوزيع العشوائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من شأنه تحقيق التكافؤ بين المجموعتين، بهدف التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، اتبعت الخطوات الآتية:

1. **العمر الزمني:** تراوحت أعمار طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ما بين (8-9)، وحُدِّد ذلك بالرجوع إلى بيانات الطلبة الخاصة بأعمارهم.
2. **المستوى الاقتصادي والاجتماعي :** اختيرت المجموعتان التجريبية والضابطة من نطاق جغرافي واحد، ممّا يقلّل من تأثير عاملي المستوى الاقتصادي، والمستوى الاجتماعي في أفراد العينة.
3. **خبرة التدريس:** درس تلامذة المجموعة التجريبية باستخدام ال برنامج المقترح من الباحثة لأنّ المدرسين لم يعتادوا على هذا النمط من التدريس ولم يعرفوه، وهذا يؤدي إلى الإخفاق في الوصول إلى النتائج المرجوة؛ أما المجموعة الضابطة فقد دُرِّست من قبل إحدى المدرسات، كونها حاصلة على إجازة في كلية التربية (معلم صف)، ودبلوم تأهيل تربوي، ولديها خبرة (13) سنة في التدريس.
4. **زمن التدريس:** ولضبط متغير الزمن طُلِبَ إلى مدرّسة المجموعة الضابطة التقيد بالخطّة الزمنية نفسها اللازمة لتدريس موضوعات الوحدة المدروسة باستخدام البرنامج.

البيانات

٥. **المحتوى العلمي** : لضمان تكافؤ المحتوى العلمي الذي ستحصل عليه كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، والموجودة في الكتاب المدرسي، ولم تُقدّم أيّ معلومات إضافية.
٦. **اختبار القيم في مادة الدراسات الاجتماعية** : بهدف الوقوف على تكافؤ متغير تحصيل تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القيم لموضوعات مادة الدراسات الاجتماعية، طبق اختبار القيم المصمم لأغراض البحث الحالي قبل يوم الأحد 2017/10/29 لقياس مدى اكتساب التلامذة للقيم الوجدانية والاجتماعية في موضوعات الوحدة المدروسة، ولتحديد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، واستخدم اختبار (T-test) لتحليل الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار القيم كلّ، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:
- جدول (10) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار القيم**

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	30	29.03	3.83	58	1.157	0.77	غير دالة
الضابطة	30	27.93	3.52				

استناداً إلى الجدول (7) يتضح أن قيم (ت) غير دالة إحصائياً بالنسبة لاختبار القيم كلّ، ومن ثم لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على اختبار القيم، وهذا مؤشر إلى تكافؤ المجموعتين في متغير اكتساب القيم لموضوعات الوحدتين المدروستين في مادة الدراسات الاجتماعية.

خامساً: إجراءات التطبيق النهائي: اتبعت الباحثة الخطوات الآتية للتطبيق النهائي:

1. الحصول على الموافقة اللازمة للتطبيق النهائي على عينة البحث من الجهات المختصة.
2. القيام بزيارة المدرسة، لمقابلة إدارة كل مدرسة وتعريفها بمهمة الباحثة وطبيعة البرنامج التدريسي المُستخدَم، وقد أبدت إدارة المدرسة تجاوباً وتعاوناً في تطبيق البحث.

الميثاقية

3. تعريف مدرسة المجموعة الضابطة بالبحث وأهدافه، وبالمهام التي عليها إنجازها مع ضرورة التقيد بالبرنامج الزمني لتدريس الوحدة.
 4. التطبيق القبلي للأدوات على تلامذة عينة البحث.
 5. التهيئة لعملية التدريس من خلال تعريف المتعلمين بالبرنامج، والهدف من تدريس كل درس، وتوزيع التلامذة ضمن مجموعات أنماط التعلم، وتجهيز الوسائل التعليمية المتضمنة في المواقف التدريسية المصممة وفق البرنامج، طباعة أوراق العمل الخاصة بكل نمط.
 6. تدريس المجموعة التجريبية وفق البرنامج المصمم لموضوعات وحدتي (أنا والآخر)، (مجتمعي).
 7. تدريس المجموعة الضابطة لموضوعات وحدة (أنا والآخر)، (مجتمعي). باستخدام الطريقة المعتادة.
 8. التطبيق البعدي لأدوات البحث على تلامذة عينة البحث.
- والجدول الآتي يوضح البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول (11) الجدول الزمني للتطبيق النهائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الموضوع	نوع التطبيق	المجموعة	التاريخ	عدد الحصص
اختبار القيم الوجدانية والاجتماعية	القبلي	تجريبية	2017/10/9	1
الاختبار التشخيصي		ضابطة	2017/10/9	1
		تجريبية	2017/10/9	1
بطاقة الملاحظة	القبلي	تجريبية	2017/10/10 - 2017/10/16	8
تدريس الوحداتين		تجريبية	2017/10/16 -	14

البيانات

	2017/11/13		
7	2017/10/16 - 2017/11/13	ضابطة	
1	2017/11/16	تجريبية	اختبار القيم الوجدانية والاجتماعية
1	2017/11/16	ضابطة	
10	2017/11/20 - 2017/11/28	تجريبية	بطاقة الملاحظة
24 حصة للمجموعة التجريبية و 9 حصص للضابطة	2017/10/9 - 2017/12/28		الفترة الكلية للتطبيق النهائي

سادساً: معوقات تطبيق إجراءات البحث التي واجهت الباحثة:

على الرغم من التسهيلات والمساعدات التي قدمتها مديرية التربية في محافظة دمشق، وإدارات المدارس، والتعاون الكبير من قبل مديرة مدرستي بنات الشهداء وابن جبير ومعلمات الصف الثالث الأساسي في التطبيق الاستطلاعي والنهائي للبرنامج، إلا أن الباحثة واجهت مجموعة من الصعوبات.

1- صعوبات ما قبل التطبيق تمثلت بتحكيم الأدوات من حيث الفترة الزمنية التي أخذت أكثر من شهرين، إضافة إلى اعتذار البعض من تحكيم الأدوات.

- أما الصعوبات أثناء التطبيق منها:

البيانات

- ✓ يحتاج التدريس بالنموذج المقترح إلى وقت إضافي، وهذا يتعارض مع زمن الحصة الدراسية المحددة ب (45) دقيقة، لذا لجأت الباحثة إلى دمج حصتين متتاليتين.
- ✓ اعتياد التلاميذ على الطرائق التي يتبعها المعلم بتعليمهم، مما أدى لصعوبة في بداية تنفيذ البرنامج ريثما يعتاد المتعلمون عليه، أما حداثة النموذج وجدته ولاسيما أنه يستند إلى طريقة كل متعلم في التعلم، زاد من دافعتهم وتشويقهم للتعلم.
- ✓ الصعوبة الأكثر التي اعترضت الباحثة تكمن في تجهيز البيئة الصفية بما ينسجم مع مجموعات أنماط التعلم بحسب النموذج.
- ✓ إضافة إلى عدم ثبات عدد التلاميذ وتزايد باستمرار ليصل إلى 43 تلميذاً بسبب الأحداث التي هجرت التلاميذ من مدينتي دير الزور والبوكمال إلى دمشق مما أدى إلى عرقلة تطبيق أدوات البحث (مقياس أنماط التعلم واختبار القيم)، مما دعا إلى التركيز على التلاميذ الذين استمروا منذ بداية تطبيق البرنامج إلى نهايته وثبت عدد عينة البحث لتصبح (30) تلميذاً وتلميذة.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجة البيانات الإحصائية، فاستُخدمت اختبارات (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired- sample t-test) و (2Related Sample) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القيم وبطاقة الملاحظة، واختبارات لعينتين مستقلتين (Independent-sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار القيم.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل توضيحاً لمنهج البحث والتصميم التجريبي له، والإجراءات المنهجية المتبعة سواءً من حيث تصميم الأدوات أو من حيث تطبيق التجربة النهائية وضبط المتغيرات التجريبية وغير التجريبية، وصولاً إلى القوانين الإحصائية المستخدمة تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، ثم عرضها تفصيلاً في الفصل الخامس.

الفصل الخامس عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الأسئلة

ثانياً: عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات

ثالثاً: المقترحات والتوصيات

تمهيد:

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب بعض القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي؛ ولتحقيق هذا الهدف صُممت أدوات البحث التي شملت (أداة تحليل القيم، مقياس أنماط التعلم، اختبار القيم، بطاقة الملاحظة، البرنامج التعليمي المعدّ وفق نموذج "دن ودن" وجُربت استطلاعيًا، وبعدها أُجريت التجربة النهائية لكلّ منها، وصححت أوراق مقياس أنماط التعلم للمجموعة التجريبية، واختبار القيم للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استُخرجت نتائج المجموعتين، وحُلّلت النتائج عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية لتحليل البحوث التربوية والاجتماعية (spss)، واستخرج قيمة (T-test) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على اختبار القيم، ودرجات المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة.

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما القيم الوجدانية، والقيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت الباحثة القيم الوجدانية والاجتماعية المراد اكتسابها من محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية لوحدي (أنا والآخر)، (مجتمعي) لتلامذة الصف الثالث الأساسي، وتمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل السابق كما موضّح في الجدول (7).

وهذه القيم جاءت متوافقة مع معايير مادة الدراسات الاجتماعية في مجال القيم المحددة في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما أنماط التعلم الموجودة لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي؟

وتفسيرها

بعد تطبيق الاختبار التشخيصي على تلامذة المجموعة التجريبية، تم حصر التلامذة في كل نمط، وحساب النسبة المئوية لكل نمط؛ ويبين الجدول (12) توزع عينة الدراسة حسب أنماط التعلم

الخمسـة جدول (12)

توزع عينة الدراسة حسب أنماط التعلم

النمط	النسبة المئوية
البيئي	10
الوجداني	13.33
الاجتماعي	13.33
الجسدي	33.33
النفسي	16.66
مزيج	10
ثلاثي	3.33

يتضح من الجدول (12)، أكثر أنماط التعلم الموجودة لدى التلامذة هو النمط الجسدي بنسبة 33,33، وربما يعود السبب لطبيعة المرحلة العمرية. حيث إن التلامذة يستمتعون أكثر بالتعلم من خلال الوسائل المرئية والمسموعة والتعلم من خلال الحركة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ما فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب القيم الوجدانية والقيم الاجتماعية لدى تلامذة الصف الثالث في مادة الدراسات الاجتماعية ؟

تُدرَسُ الفاعلية من خلال الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والفروق في المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق، بالإضافة إلى مقدار الكسب في حال وجود فروق، وتعدُّ الطريقة ذات فاعلية إذا تجاوز معدل الكسب الواحد الصحيح بحسب معيار بلاك (Black) وفق المعادلة

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{1م - 2م}{ع1 - ع} + \frac{1م - 2م}{ع}$$

م1: متوسط درجات التلامذة في التطبيق القبلي على اختبار القيم.

م2: متوسط درجات التلامذة في التطبيق البعدي على اختبار القيم.

ع: الدرجة العظمى للاختبار.

لتعرّف فاعلية البرنامج في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية لدى أفراد عينة البحث مقارنةً بالطريقة المتبعة، حسبت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار القيم القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وطبقت قانون بلاك لاختبار الفاعلية، من خلال ذلك تبين أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية بلغت (1.28)، وحسب المعيار السابق (يُعدّ النموذج فاعلاً إذا تجاوز مُعدل الكسب الواحد الصحيح)، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لديها في اختبار القيم (0.71)، واستناداً إلى المعيار السابق، يتضح تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق قدره (0.57) ممّا يدلّ على فاعلية البرنامج في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية بمادّة الدراسات الاجتماعية، وتفوّقه على الطريقة المتبعة.

ويُفسّر ذلك بأنّ نموذج (دن و دن) أثبت أنّه ممتع ومشوّق؛ نظراً لكون التلاميذ يعملون فيه بنشاطٍ لتوافقه مع نمط تعلم كلّ تلميذ، وبذلك وقرّ النموذج فرصاً للابتكار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، فنموذج (دن و دن) يتطلّب قيام كلّ مجموعة بمهارات إبداعية، وليس مجرد مهمات نمطية يقوم بها التلاميذ، بالإضافة إلى أنّه خلق جواً من التوافق بين التلاميذ والمعلّم، وبين التلاميذ أنفسهم من خلال المتعة والتشويق الواضح الذي أظهره التلاميذ داخل غرفة الصفّ ممّا يزيد عندهم الدافعية للتعلم عندهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (العيلة، 2012)، (علاوي، 2011)، (ابراهيم، 2011)، (دزار، 2006)، (ولهوس وبلير، 2003)، (كارثي، 1993) إذ أكّدت جميعها فاعلية نموذج (دن و دن) عند توافق طرق التدريس مع أنماط تعلم التلاميذ.

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للقيم الوجدانية وللقيم الاجتماعية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة، حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة، ودرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار القيم، واستخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent-sample T-test) لدراسة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي على اختبار القيم، ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (13) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار القيم

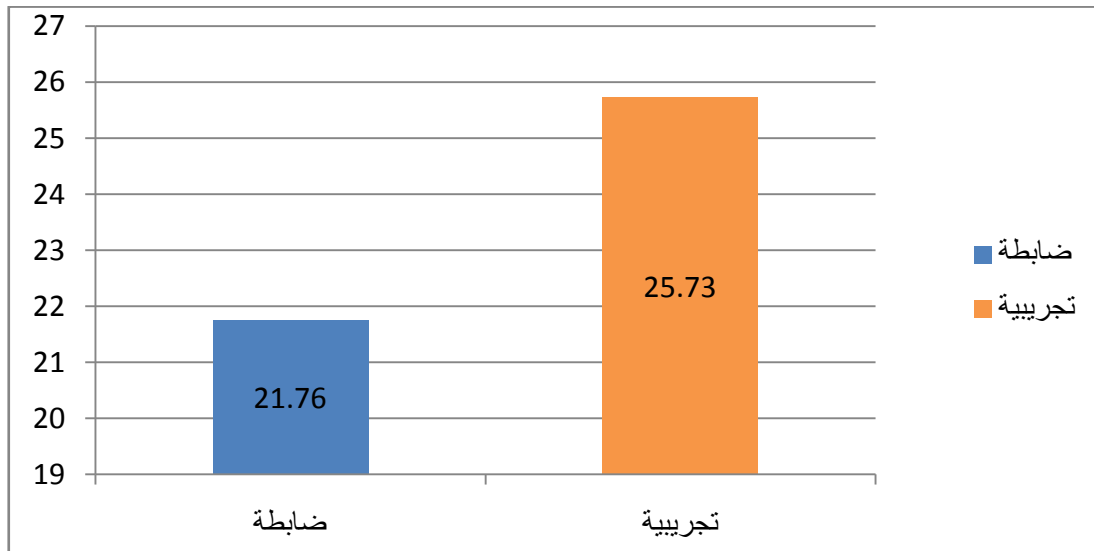
المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
وطنية	ضابطة	60	5.70	1.60	3.09	58	0.02	دال
	تجريبية		4.63	0.99				
اقتصادية	ضابطة	60	4.06	0.90	0.75	58	0.03	دال
	تجريبية		4.33	1.70				
أخلاقية	ضابطة	60	3.26	0.98	3.54	58	0.01	دال
	تجريبية		4.50	1.63				
عملية	ضابطة	60	4.60	1.16	0.18	58	0.00	دال
	تجريبية		4.53	1.59				
اجتماعية	ضابطة	60	3.70	1.17	2.76	58	0.04	دال

وتفسيرها

				2.22	4.96		تجريبية	
دال	0.05	58	7.33	1.04	0.46	60	ضابطة	علمية
				1.63	3.06		تجريبية	
دال	.000	58	4.48	2.96	21.76	60	ضابطة	كلية
				3.82	25.73		تجريبية	

استناداً إلى الجدول (14) يتضح أنّ قيمة ت دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل دالة إحصائياً في اختبار القيم، فكانت قيمة ت دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار القيم، مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار القيم، وبمقارنة متوسطي درجات تلامذة المجموعتين يتضح أن الفرق لمصلحة التجريبية. والشكل (1) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم.

شكل (1): الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار القيم



وتفسيرها

وتعزو الباحثة ارتفاع درجات تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة للأسباب الآتية :

- تجاوب التلاميذ مع نموذج (دن ودن) بسبب جدة وغرابة النموذج مما أدى اهتمام التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم وبالتالي خلقت حافزاً داخلياً لديهم أثر على ارتفاع درجاتهم في اختبار القيم باعتباره نموذج له خطوات تختلف عن الطريقة المتبعة.
 - إن هذا النموذج جاء ليلبي رغبات المتعلمين وميولهم في التعلم كونه قائم على الطريقة المفضلة لتعلم كل تلميذ وهذا من شأنه يسهم في اكتساب القيمة المراد اكتسابها لأن اكتسابها يقوم على ميول داخلية تتسجم مع الطريقة المعروضة على التلميذ، تزيد من شعور المتعلم بالفاعلية الذاتية.
 - ساهم النموذج في تنمية جانبي الدماغ لاسيما الفص الأيمن وذلك من خلال الرسم والتلوين وتحويل القيمة إلى صورة بصرية وتثبيتها في أذهان التلاميذ وكما يقوم النموذج بتنمية الفص الأيسر من خلال تحليل الموقف الكلي المعروض وتنمية قدرته على التفكير الناقد والتقييم بما يسهم في رفع مستوى التفكير لديهم.
 - ساعد النموذج على تشجيع جميع التلاميذ سواء منخفضي التحصيل أو الانطوائيين على المشاركة مع زملائهم في العملية التعليمية كون النموذج يقوم على حصر كل تلميذ ضمن مجموعة النمط التي تلائمهم، وهذا ما أدى لتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار القيم.
 - هياً النموذج لتلاميذ المجموعة التجريبية عرض القيمة المراد اكتسابها بالعديد من الطرائق التدريسية والتنوع في استخدامها كالاستقصاء والعصف الذهني والحوار والمناقشة وغيرها من الطرائق التي تناسب كل نمط تعلم، وهذا من شأنه يساعد في تنمية أنواع الذكاءات الموجودة عند كل تلميذ ولاسيما الذكاء الوجداني الذي له دور كبير في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية.
- وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل إبراهيم (2011)، علاوي (2011)، العيلة (2012)، ومن الدراسات الأجنبية مثل دراسة دزار (2006).

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القيم الوجدانية والقيم الاجتماعية.

وتفسيرها

لاختبار صحة الفرضية السابقة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم، واستُخدمت اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired- samples t-test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (14) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم

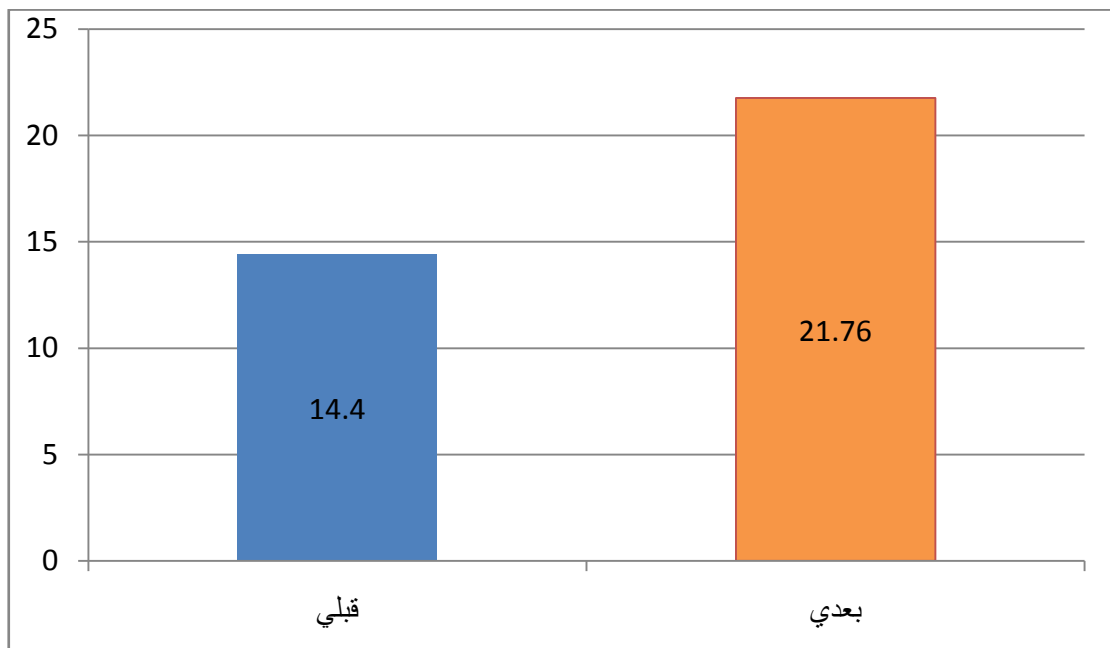
المحاور	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
وطنية	قبلي	30	3.96	1.90	1.68	29	0.10	غير دال
	بعدي		4.76	1.19				
اقتصادية	قبلي	30	3.13	0.73	0.82	29	0.41	غير دال
	بعدي		3.23	0.85				
أخلاقية	قبلي	30	4.7813	2.31035	4.516	29	.000	دال
	بعدي		3.10	0.75				
عملية	قبلي	30	3.93	1.14	2.89	29	0.07	دال
	بعدي		1.86	0.68				
اجتماعية	قبلي	30	5.46	2.02	9	29	0.00	دال
	بعدي		5.46	2.02				
علمية	قبلي	30	2.73	1.46	2.93	29	0.02	دال
	بعدي		3.43	1.07				
جمالية.	قبلي	30	0.83	1.51	2.93	29	0.00	دال

وتفسيرها

				0.18	0.03		بعدي	صحية
دال	.000	29	8.77	3.63	14.40	30	قبلي	كلية
				2.96	21.76		بعدي	

استناداً إلى الجدول (14) يتضح أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للاختبار كلّهُ، كما أن قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم دالة إحصائياً في الاختبار كلّهُ، مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم. والشكل (2) يوضّح الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم.

شكل (2): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي
لاختبار القيم



ونستدلّ على فاعلية الطريقة المتبعة من خلال اعتماد معيار بلاك لنسبة الكسب المعدل فقد كانت قيمته (0.71)؛ وبحسب المعيار السابق يتضح عدم فاعلية الطريقة المتبعة .

وتفسيرها

ويُعزى الأمر إلى عدم التنوع في الأنشطة التعليمية، وطرق التدريس بشكل كافٍ ومتوافقٍ مع أنماط تعلّم المتعلّمين وميولهم ورغباتهم، فمن غير المنطق اعتماد المعلّم طريقة الإلقاء فقط، أو اعتماد العروض العملية وحدها، أو اعتماد المبادئ والتطبيقات دون غيرها. وقد يرجع السبب إلى عدم إعطاء القيم المتضمّنة ضمن الوحدتين أهمية ووقتاً مناسباً لتنميتها عند التلاميذ.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القيم الوجدانية والاجتماعية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة، حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم، واستُخدمت اختبارات لعينتين مرتبطتين (Paired- samples -test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم، ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم

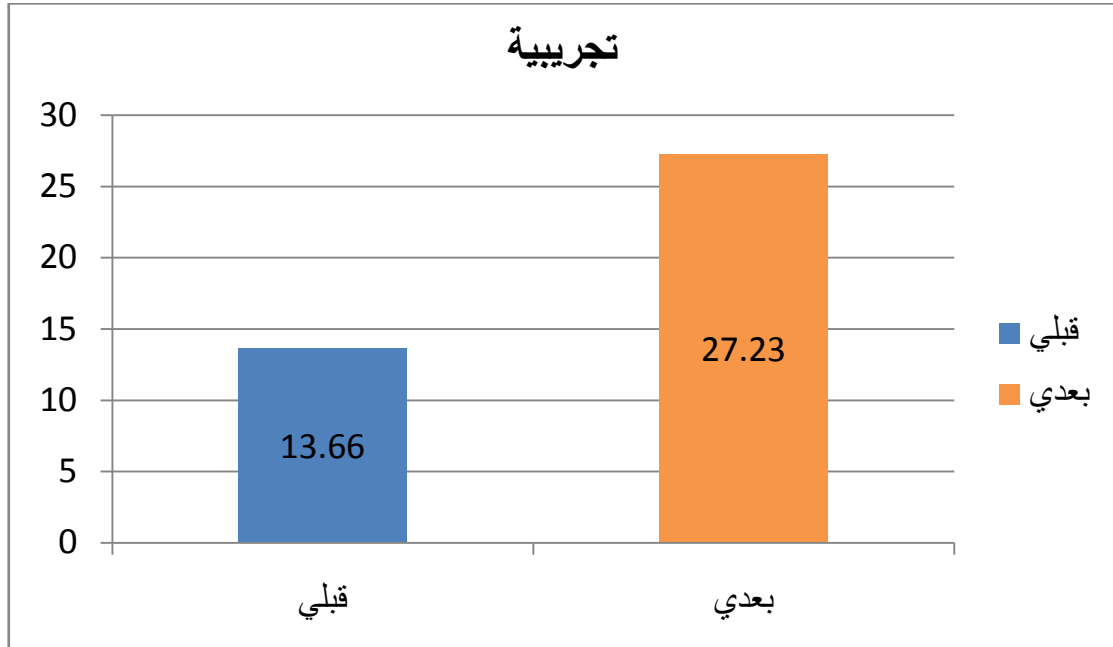
المحاور	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
وطنية	قبلي	30	3.63	1.84	3.31	29	.000	دال
	بعدي		5.03	0.99				
اقتصادية	قبلي	30	2.60	1.03	5	29	.000	دال
	بعدي		4.53	1.77				
أخلاقية	قبلي	30	4.7813	2.31035	7.07	29	.000	دال
	بعدي		2.46	1.10				

وتفسيرها

عملية	قبلي	30	4.80	1.64	7.72	29	.000	دال
	بعدي		1.70	0.83				
اجتماعية	قبلي	30	5.26	2.30	5.50	29	.000	دال
	بعدي		2.70	1.72				
علمية	قبلي	30	4.66	.0.99	5.82	29	.000	دال
	بعدي		1.36	1.09				
جمالية. صحية	قبلي	30	1.70	0.83	7.71	29	.000	دال
	بعدي		5.26	2.30				
كلية	قبلي	30	13.66	2.69 .	17.26	29	.000	دال
	بعدي		27.23	2.94				

استناداً إلى الجدول (15) يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم عليه في التطبيق القبلي للاختبار كله، كما أن قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم دالة إحصائياً في الاختبار كله، مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية ، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم. والشكل (3) يوضح هذه النتيجة:

شكل (3): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي
لاختبار القيم



وتعزو الباحثة ارتفاع درجات تلاميذ المجموعة التجريبية إلى:

- المشاركة المباشرة للتلاميذ في استنتاج القيمة المراد تعلّمها، والتفاعل مع المعلم في صياغة الاستنتاجات والنقاش والحوار داخل المجموعة والتقويم الذاتي لتعلمهم، وهذا ما رسّخ مبدأ أن المتعلم هو الأهم والمحور الرئيس في العملية التعليمية، والمعلم ميسر ومساعد ومرشد في العملية التعليمية كل هذا يؤدي إلى تحسّن في تحصيل التلاميذ في اختبار القيم، وهذا يتفق مع ما نادى به مدارس علم النفس، والتربويون والباحثون، باعتبار المتعلم محوراً في العملية التعليمية.
- إن نموذج "دن ودن" ساعد في تعلّم كلّ تلميذ وفق نمطه المفضل؛ وهذا ما حقّق اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية للقيم المراد تعلّمها بصورة ميسّرة من حيث إنّ القيم تتّصل بتفضيلات الفرد نحو شيء معين.
- استخدام النمط الوجداني والاجتماعي في التعلم أيضاً جاء مساعداً لاكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية من خلال استخدام الطرائق التدريسية المتوافقة مع هذه الأنماط لتعلّم القيمة.

- إنَّ تعلُّم التلميذ وفق نمطه المفضل يشعره بالسعادة لتوافقها مع طريقة تعلمه، يتفق مع المكون الوجداني للقيمة من حيث الشعور بالسعادة لاختيار القيمة والتعلق بها، وبالتالي نصل إلى معيار التقدير والذي يعتبر المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم.
- وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل إبراهيم (2011) ، علاوي (2011)، العيلة (2012)، ومن الدراسات الأجنبية مثل دراسة دزار (2006).

الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للقيم الوجدانية والاجتماعية للمجموعة التجريبية.

لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم، واستُخدمت اختبار ت لعينتين مرتبطتين (2Related sample) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلامذة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة ، ما يوضحه الجدول الآتي:

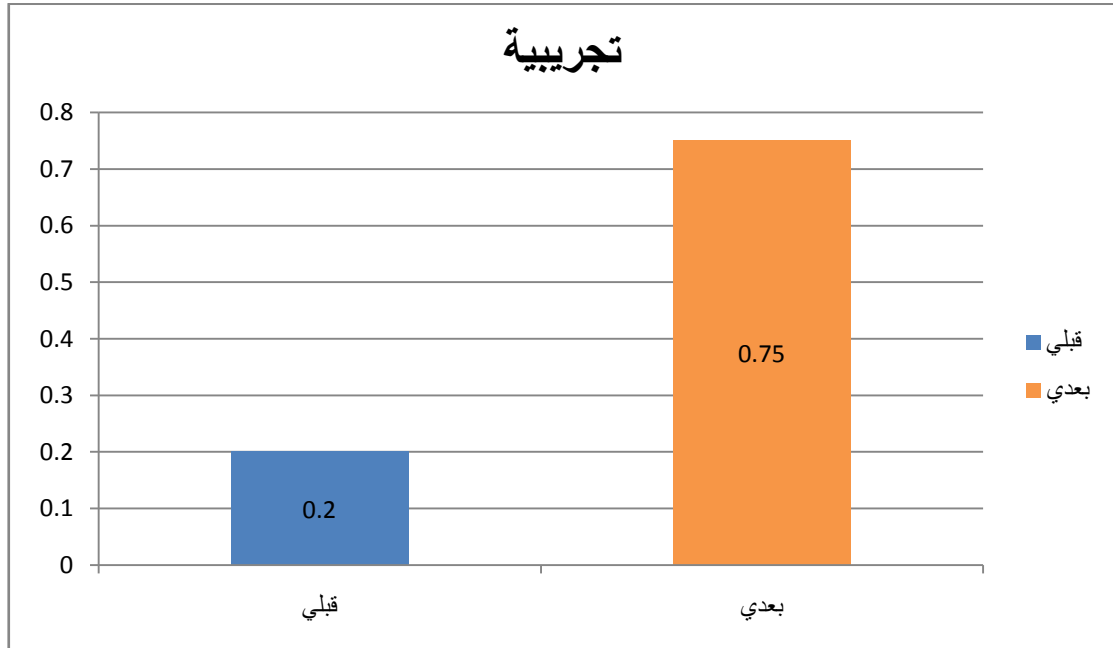
جدول (16) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة

الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
قبلي	20	0.20	0.410	0.001	دال
بعدي		0.75	0.444		

يُلاحظ من خلال الجدول وجود فروق بين متوسط درجات التلامذة في التطبيق القبلي ، ومتوسط درجات التلامذة في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (0.20)، بينما زاد الفرق بعد تنفيذ البرنامج ليصبح (0.75). والشكل (4) يوضِّح النتيجة.

شكل (4): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة



ويُعزى الأمر إلى أن التنوع في الأنشطة التعليمية وطرق التدريس لتتوافق مع أنماط تعلم المتعلمين، وميولهم ورغباتهم كل ذلك أدى إلى نجاح العملية التعليمية التعليمية. فلم تعد المفاضلة بين طرق التدريس تركز على معيار الأقدمية والحدثة أو الفردية والجماعية، بل ترتبط بمعيار إشباع حاجات المتعلمين، وأنماط التعلم التي يرغبون فيها، وهذا الأمر ركز عليه عند استخدام نموذج (دن ودن).

إضافة إلى أن أوراق العمل المنظمة سهلت تعامل التلاميذ مع الأنشطة الهادفة إلى تعزيز القيمة المطروحة، وسرعة التجاوب معها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل إبراهيم (2011) ، علاوي (2011)، العيلة (2012) ودراسة دزار (2003).

استنتاجات عامة:

يستدل من نتائج الفرضيات على فاعلية استخدام النموذج القائم على أنماط التعلم في اكتساب تلامذة المجموعة التجريبية للقيم الوجدانية والقيم الاجتماعية.

وتفسيرها

ويمكن تفسير هذه النتائج بالنقاط الآتية:

- يركّز نموذج (دن ودن) على أنماط التعلّم الموجودة لدى كل تلميذ، الأمر الذي جعل التعلّم يناسب كلّ تلميذ بالطريقة والأسلوب اللذين يفضّل التعلّم بهما.
 - تركيز النموذج على الجانب الوجداني لدى التلامذة وعلاقته بأنماط التعلّم، فهذا الجانب بما يرتبط بعواطف واتجاهاتٍ تستجيب لما يُعرض عليها كلّما كانت تسير ميول التلميذ، وهذا ما يحقّقه النموذج من خلال تنظيم البيئة التعليمية بما يتناسب مع نمط تعلّم كلّ تلميذ.
 - يعتمد نموذج (دن ودن) بأنماطه كلّها على التفاعل النشط للتلامذة ومشاركتهم الإيجابية في أثناء تقديم المهمة الموكلة إليهم ممّا يؤدّي إلى انغماسهم بالعملية التعليمية التعلّمية ممّا يسهم في اكتساب المعرفة المتعلقة بقيمة ما وفهمها بشكلٍ جيّد.
 - يركّز النموذج أيضاً على التعلّم ضمن مجموعات، ممّا يجعل المتعلّمين يتفاعلون مع بعضهم ويتبادلون الأفكار فيما بينهم؛ ممّا ينمّي لديهم روح التعاون والعمل التعاوني الإيجابي بحيث يؤدّي إلى زيادة فاعلية المتعلّم.
 - يعتمد النموذج الحفز الداخلي (المتعلّم) بدلاً من الحفز الخارجي (المعلم)، وبالتالي يصبح المتعلّم هو المسؤول عن نفسه وعن تعلمه، وذلك يؤدّي إلى أن يصبح أداؤهم أفضل.
 - أنماط التعلّم تلعب دوراً مهماً في التوافق مع الفروق الفردية بين المتعلمين، لما لها من تأثير في مدى استفادتهم من الخبرات التي تُقدّم لهم خلال المواقف التعليمية المختلفة.
- وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل إبراهيم (2011) ، علاوي (2011)، العيلة (2012) ومن الدراسات الأجنبية دزار (2003).

مقترحات وتوصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج السابقة، وُضِعَت التوصيات الآتية:
- ١. تشجيع الموجهين والمعلمين على استخدام أنماط التعلم داخل الغرفة الصفية، وتدريبهم على كيفية تطبيقها لما لهن من مزايا عديدة وخاصة من ناحية استثارة التلامذة على التعلم.
- ٢. تبني نماذج أنماط التعلم من قبل المسؤولين عن إعداد المناهج التعليمية.
- ٣. عمل دورات تدريبية لتوضيح نماذج أنماط التعلم، وخطواتها ومزاياها في تعلم التلامذة.
- ٤. استخدام نموذج (دن ودن) في تدريس مواد ومراحل أخرى.
- ٥. العمل على تخصيص وقت لتدريس القيم وفق استراتيجيات أنماط التعلم.
- ٦. تضمين نسخة كتاب المعلم في المراحل التعليمية المختلفة دروساً معدة وفق أنماط التعلم المختلفة.

-مقترحات البحث:

- ١. وضع مادة الأخلاق ضمن الخطّة الدرسية يكون لها منهجها وأساليب تدريسها وتقييمها.
- ٢. إجراء المزيد من البحوث التجريبية في مجال:
- فاعلية استخدام نموذج (دن ودن) في تنمية عمليات العلم لدى التلامذة (مرتفعي - منخفضي) التحصيل.
- فاعلية برنامج يوظف أنماط التعلم في تنمية مهارات التفكير العليا.
- فاعلية استخدام نموذج (دن ودن) في تنمية أنماط التفكير كالتفكير النقدي والتفكير الإبداعي.

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.

ولتحقيق هدف الدراسة وضعت الباحثة الأسئلة والفرضيات الآتية:

- ١ - ما أنماط التعلم الموجودة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي؟
- ٢ - ما القيم الوجدانية والاجتماعية المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية؟
- ٣ - فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ لبعض القيم الوجدانية والاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- بعد استخدام البرنامج سيتم التأكد من الفرضي عند مستوى الدلالة 0.05 :
- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للقيم الوجدانية والاجتماعية .
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للقيم الوجدانية والاجتماعية.
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للقيم الوجدانية والاجتماعية للمجموعة التجريبية .

٤ - مجتمع البحث وعينه

اعتمدت الباحثة **المنهج التجريبي** لملائمته لطبيعة البحث وذلك بما يتناسب مع هدف البحث في تعرف فاعلية البرنامج في اكتساب القيم الوجدانية والاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية مما تطلب وجود مجموعتين: مجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة المعتادة ومجموعة تجريبية تعلمت بالنموذج المقترح.

وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية حيث تم تطبيق البحث في مدرسة ابن جبير في منطقة المزة، و التابعة لمحافظة دمشق. فشملت مجموعة تجريبية تكونت من (30) تلميذاً وتلميذة، و(30) تلميذاً وتلميذة من المجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار القيم، وبمقارنة متوسطي درجات تلامذة المجموعتين يتضح أن الفرق لمصلحة التجريبية.
٢. فروق بين متوسط درجات التلامذة في التطبيق القبلي ، ومتوسط درجات التلامذة في التطبيق البعدي.
٣. بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القيم.

وقد خلصت الدراسة إلى العديد من المقترحات والتوصيات أهمها:

١. تشجيع الموجهين والمعلمين على استخدام أنماط التعلم داخل الغرفة الصفية وتدريبهم على كيفية تطبيقها لما لهن من مزايا عديدة وخاصة من ناحية استثارة التلامذة على التعلم.
٢. تبني نماذج أنماط التعلم من قبل المسؤولين عن إعداد المناهج التعليمية.
٣. إقامة دورات تدريبية لتوضيح نماذج أنماط التعلم وخطواتها ومزاياها في تعلم التلامذة.
٤. استخدام نموذج دن ودين في تدريس مواد ومراحل أخرى.
٥. العمل على تخصيص وقت لتدريس القيم وفق استراتيجيات أنماط التعلم.
٦. تضمين نسخة كتاب المعلم في المراحل التعليمية المختلفة دروساً معدة وفق أنماط التعلم المختلفة.
٧. مراعاة التوازن في تضمين هذه القيم، ومراعاة التسلسل الهرمي من مرحلة إلى أخرى.
٨. الاعتماد بشكل أكبر على المدرسين، في حال تعذر إدخال جميع القيم المهمة، وذلك من خلال إعدادهم ليكونوا قادرين على غرس هذه القيم في نفوس الطلاب.
٩. إقامة دراسات مماثلة تتناول القيم في المراحل الأخرى، وتشمل بقية الأبعاد التي لم تتناولها الباحثة في الدراسة.