Journal Of the Iraqia University (77-2) 31 October (2026)

ISSN(Print): 1813-4521 OnLine ISSN:2663-7502
Journal Of the Iraqia University
available online at
https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/247

فاعلية برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية التفكير القائم على الأمل عند طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية

م.د زينب جلبي محمد جدوع

جامعة تكريت -كلية التربية -طوزخورماتو

The Effectiveness of an Aesthetic Approach-Based Educational Program in Acquiring Concepts in the Foundations of Education and Developing Hope-Based Thinking among Students in the Department of Educational and Psychological Sciences

Zainab Chalabi Mohamad Jadoa

University of Tikrit - College of Education - Tuz Khurmatu

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين وتكونت عينة البحث من (٩٨) طالباً وطالبة من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية، بواقع (٤٨) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و(٥٠) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة. دُرِّست المجموعة التجريبية وفق برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي، في حين دُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ولتحقيق أهداف البحث، أعدت الباحثة اختبارا لاكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم تكون من (٤٢) فقرة، كما اعتمدت مقياسا للتفكير القائم على الأمل تألف من (٤٠) فقرة، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما وخصائصهما السيكومتري وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم ومقياس التفكير القائم على الأمل، ولصالح المجموعة التجريبية.**الكلمات المفتاحية** :البرنامج التعليمي، المدخل الجمالي، اكتساب المفاهيم، مادة أصول التربية والتعليم، التفكير القائم على الأمل.

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of an aesthetic approach-based educational program in acquiring concepts in the Foundations of Education and developing hope-based thinking among students in the Department of Educational and Psychological Sciences. The researcher adopted an experimental method with a two-group equivalent experimental design. The research sample consisted of (98) male and female students from the Department of Educational and Psychological Sciences, with (48) students in the experimental group and (50) students in the control group. The experimental group was taught using an aesthetic approach, while the control group was taught using the traditional method. To achieve the research objectives, the researcher developed a 42-item test for acquiring concepts in the subject of Foundations of Education and also developed a 40-item scale for hope-based thinking. After verifying the validity, reliability, and psychometric properties of both scales, the results showed statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on both the concept acquisition test and the hope-based thinking scale, favoring the experimental group.
Keywords: Educational program, aesthetic approach, concept acquisition, Foundations of Education, hope-based thinking

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولا: مشكلة البحث:

يشهد التعليم الجامعي تطورات متسارعة تستدعي توظيف مداخل تدريسية حديثة تسهم في جعل التعلم أكثر فاعلية، وتساعد الطلبة على اكتساب المفاهيم بصورة عميقة، وتنمية قدراتهم العقلية والوجدانية ويعد المدخل الجمالي من المداخل التربوية الحديثة التي تؤكد أهمية توظيف عناصر الجمال والإبداع في الموقف التعليمي، بما يسهم في إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم، وزيادة تفاعلهم مع المحتوى الدراسي، وتنمية التفكير الإيجابي لديهم.وتعد مادة أصول التربية والتعليم من المقررات الأساسية في إعداد طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية، لما تتضمنه من مفاهيم ونظريات ومبادئ تربوية تمثل أساسا لإعداد المعلم والباحث التربوي إلا أن تدريس هذه المادة ما يزال يعتمد في كثير من الأحيان على الأساليب التقليدية التي تركز على الإلقاء والحفظ والاستظهار، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على اكتساب الطلبة للمفاهيم التربوية وتنمية أنماط التفكير الحديثة، ومنها التفكير القائم على الأمل.من خلال عمل الباحثة تدريسية لمادة أصول التربية والتعليم، وملاحظتها المستمرة أثناء التدريس، تبين وجود ضعف لدى عدد من الطلبة في استيعاب المفاهيم التربوية، واعتمادهم على الحفظ أكثر من الفهم، فضلاً عن انخفاض مستوى الحماس والمبادرة والمثابرة عند إنجاز الأنشطة التعليمية.ولتدعيم هذه الملاحظات، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية من خلال إعداد استبانة وتطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية بلغ عددها (٤٠) طالباً وطالبة، بهدف التعرف إلى واقع تدريس المادة ومستوى اكتساب المفاهيم والتفكير القائم على الأمل لديهم. وأظهرت نتائج الاستبانة ما يأتي:أشار (٨٢.٥٪) من أفراد العينة إلى أن تدريس مادة أصول التربية والتعليم يعتمد غالبا على أسلوب المحاضرة التقليدية وأفاد (٧٧.٥٪) من الطلبة بأنهم يواجهون صعوبة في استيعاب بعض المفاهيم التربوية المجردة وبينت النتائج أن (٧٥٪) من الطلبة يرون أن طرائق التدريس الحالية لا توفر أنشطة تعليمية ممتعة أو ذات طابع جمالي يساعدهم على الفهم كما أشار (٧٢.٥٪) إلى أن التدريس لا يسهم بدرجة كافية في تنمية الدافعية والتفكير الإيجابي نحو تحقيق الأهداف الدراسية وأكد (٨٠٪) من أفراد العينة حاجتهم إلى برنامج تعليمي يعتمد أساليب حديثة وتفاعلية تسهم في تسهيل اكتساب المفاهيم، وتنمية الثقة بالنفس والأمل في النجاح.ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة، تبيّن وجود محدودية في العراقية، التي تناولت توظيف برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي في تدريس مادة أصول التربية والتعليم، وبحث أثره في اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية ويعد هذا النقص في الدراسات مؤشرا إلى وجود فجوة بحثية تستدعي إجراء دراسة علمية للكشف عن مدى فاعلية هذا المدخل في تحقيق تلك المتغيرات.وبرزت الحاجة إلى إعداد برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي، لعله يؤدي الى اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية وبناء على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وتنمية التفكير القائم على الأمل عند طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية؟

ثانيا: أهمية البحث:

تُعد التربية الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات المتقدمة، إذ تسعى الشعوب إلى تحقيق أهدافها من خلال نشر التعليم وإعداد أفراد قادرين على مواكبة التطورات المتسارعة ويضع هذا الواقع على عاتق التربية الحديثة مسؤولية إعداد أجيال تمتلك المعرفة والمهارات والقيم التي تؤهلها للتكيف مع المستجدات ومواجهة تحديات العصر بكفاءة، وهو ما دفع العديد من الدول إلى مراجعة أنظمتها التربوية بصورة مستمرة لضمان قدرتها على إعداد أفراد يلبون متطلبات القرن الحادي والعشرين (الحر،٢٠٠٣: ١٥)وتبرز أهمية التربية بوصفها أداة رئيسة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فهي تمثل الأساس الذي تعتمد عليه الدول في بناء الإنسان وتنمية قدراته العلمية والتكنولوجية، كما تؤدي دورا مهما في تعزيز الحراك الاجتماعي من خلال إكساب الأفراد القيم والأخلاقيات والعادات التي تساعدهم على الارتقاء في السلم الاجتماعي، الأمر الذي ينعكس إيجابا على تقدم المجتمع وازدهاره (الطيطي وآخرون،٢٠١١: ٢٣)وتضع البرامج التعليمية المتعلم في مركز العملية التعليمية، إذ تُصمم بما يحقق رفع مستوى التحصيل وتوفر له أنشطة متنوعة تراعي قدراته وسرعة تعلمه وميوله، وتمنحه بدائل متعددة تساعده على اختيار ما يتلاءم مع احتياجاته، مما يجعلها عنصرا أساسيا في نجاح عملية التعليم (الربيعي،٢٠١٣: ٦٧)، كما تعتمد البرامج التعليمية على توظيف نظريات التعلم والتعليم بما يحقق الأهداف التعليمية بكفاءة، من خلال تنظيم محتوى المادة الدراسية واختيار طرائق التدريس المناسبة، فضلاً عن إسهامها في تطوير أدوار المعلم والمدرسة عندما تكون واضحة في أهدافها وأساليب تنفيذها (الزند،٢٠٠٤: ٢٨)ويُنظر إلى التدريسي بوصفه وسيلة الإنسان لفهم الكون وظواهره، ويُعد الجانب الجمالي أحد المكونات الأصيلة فيه، إذ إن ممارسة البحث العلمي وما يتضمنه من اكتشاف وتأمل وتخيل واستقصاء يمكن أن يثير مشاعر المتعة والإعجاب، لذلك فإن توظيف المدخل الجمالي في تدريس العلوم يسهم في جعل تعلمها أكثر تشويقا وإثارة (نظمي،١٩٩٤: ٩٧). وتسهم التربية الجمالية في بناء شخصية الإنسان بصورة متكاملة، فهي لا تقتصر على تنمية الذوق الجمالي، بل تساعد في الارتقاء بالمشاعر والأحاسيس، وتنمية الحس الإنساني، وتمكين الفرد من إدراك الجمال في حياته ومجتمعه، بما ينعكس على سلوكه وذوقه العام (سليم،٢٠٠١: ٣).

كما أن التدريس وفق المدخل الجمالي يجعل التعلم أكثر متعة، لأن الطلبة يدخلون الموقف التعليمي وهم يحملون خبرات معرفية وانفعالية سابقة، وعند تقديم المعرفة في إطار جمالي تصبح عملية التعلم أكثر قدرة على تنمية الخيال والصور الذهنية وربط المعرفة العلمية بالجوانب الوجدانية، فضلاً عن أن قيمة الجمال تكمن أيضا في الطريقة التي تُكتسب بها المعرفة وليس في المعرفة ذاتها (الأتاسي،٢٠٠٢: ٧)وان الجمال يتجاوز كونه مصدرا للمتعة، إذ يسهم في توسيع آفاق التفكير، وبناء المعنى للخبرات المستقبلية، وتطوير طريقة إدراك الإنسان للعالم، كما أن التربية القائمة على الجماليات تحقق الأثر نفسه، لأن العلاقة بين العلم والجمال علاقة تكامل، فالعلم يكشف الحقائق، بينما يمنحها الجمال بعدا إنسانيا يلامس المشاعر والأحاسيس (Carafa, 2001: 155)وتُعد المفاهيم من العناصر الأساسية في التعلم؛ لأنها تساعد المتعلم على انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة، وتمكنه من توظيف المبادئ التي تعلمها في حل المشكلات التي لم يسبق له التعرض لها(توق وعبد الرحمن، ١٩٨٤: ٢١٠).

كما وتزداد أهمية المفاهيم لكونها تساعد الطلبة في تنظيم المعرفة وتصنيف المعلومات ضمن فئات مترابطة، الأمر الذي يسهل فهم الأفكار الرئيسة التي تقوم عليها الموضوعات الدراسية، ويجعل التعلم أكثر تنظيما وفاعلية (باصمي،١٩٩٨: ١٣٣)، اذ تسهم في تنمية عمليات التحليل والتقويم وضبط التفكير، لذا ينبغي أن يوليها المدرس اهتماما خاصا، لأنها تمثل بناءات عقلية واستدلالات ذهنية تتكون لدى الطالب، ولا تقتصر على كونها تعريفات تُحفظ عن ظهر قلب (شحاتة،١٩٩٨: ٢٣٣)وقد قدم سنايدر إسهامات بارزة في مجال الأمل، إذ أكد أن الأمل يمثل عنصرا محوريا في نجاح العلاج النفسي، ويعزز قدرة الفرد على مقاومة الضغوط والتكيف مع المواقف المختلفة، كما استُخدم في برامج العلاج بالأمل لمساعدة الأفراد الذين يعانون من الإحباط والمشكلات النفسية والجسمية ويُعد الإحساس بالأمل من العوامل المؤثرة في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، كما يعزز الشعور بالسعادة والقدرة على الإنجاز وتحقيق الذات، لأنه يوفر للفرد الدافعية اللازمة للسعي نحو أهدافه في ضوء إمكاناته والظروف المحيطة به، بما يسهم في تحسين نوعية حياته (القاسم،٢٠١١: ٤)ويرتبط التفكير القائم على الأمل بعملية التنشئة الاجتماعية والنمو المعرفي للفرد، إذ تزداد فاعليته كلما تطورت القدرات العقلية، الأمر الذي يساعد الفرد على تحقيق أهدافه الشخصية، وتكوين هويته، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية، وعمل التربية على تنمية هذا النوع من التفكير من خلال دورها في توجيه السلوك والإشراف على النمو الاجتماعي (زهران،٢٠٠٥: ٥٠)، ورغم ما قد يتعرض له بعض الأفراد من الإهمال أو العنف الأسري، فإن ذلك لا يعني بالضرورة فقدانهم للتفكير القائم على الأمل، إذ يتمتع بعضهم بقدر من المرونة النفسية والإيجابية التي تمكنهم من تجاوز الضغوط والاستمرار في السعي نحو تحقيق أهدافهم (بركات، ١٩٩٨: ٦).

ثالثا: أهداف البحث

: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى المدخل الجمالي في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم لدى طلبة المرحلة الأولى في قسم العلوم التربوية والنفسية.

٢. التعرف إلى البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي وفاعليته في تنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة المرحلة الأولى في قسم العلوم التربوية والنفسية.

رابعا: فرضيات البحث

وللتحقق من أهداف البحث، تمت صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق البرنامج التعليمي المبني على المدخل الجمالي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يتلقون التدريس وفق البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يتلقون التدريس بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير القائم على الأمل.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير القائم على الأمل بعد دراستهم وفق البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي.

خامسا: حدود البحث:

يتحدد نطاق البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. **الحدود البشرية:** طلبة المرحلة الأولى في أقسام العلوم التربوية والنفسية التابعة لكليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات العراقية.

٢. **الحدود المكانية:** قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة تكريت.

٣. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).

٤. **الحدود الموضوعية:** الموضوعات المقررة ضمن مفردات مادة أصول التربية والتعليم، والمعتمدة من قبل اللجنة القطاعية والمخصصة لتدريس طلبة المرحلة الأولى في أقسام العلوم التربوية والنفسية.

سادساً: تحديد المصطلحات:

١. **المدخل الجمالي** هو مدخل تربوي يقوم على تصميم وتنفيذ المناهج والبرامج التعليمية بطريقة تحقق أهداف التربية، مع إبراز الجوانب الجمالية والفنية الكامنة في المعرفة، بما يتيح للمتعلمين الاستمتاع بالتعلم، ويعزز الجوانب الوجدانية والتقديرية لديهم، دون الإخلال بموضوعية المحتوى العلمي وطبيعته (سليم،٢٠٠١: ٤)

٢. **التعريف الإجرائي:** المدخل الجمالي هو مجموعة المبادئ والإجراءات والأنشطة التعليمية التي تعتمدها الباحثة في تصميم وتنفيذ البرنامج التعليمي لتدريس مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم لطلبة قسم العلوم التربوية والنفسية، من خلال توظيف أساليب واستراتيجيات تُبرز الجوانب الجمالية للمحتوى، وتثير التأمل والخيال والتفاعل، بما يسهم في اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير القائم على الأمل لدى الطلبة.

٣. **الاكتساب:** هو مقدار ما يكتسبه المتعلم من معارف وخبرات ومعلومات نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية متنوعة، بما يسهم في تكوين رصيد معرفي وسلوكي يمكن الإفادة منه في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة (زاير وداخل، ٢٠١٥: ١٥٢)

٤. **المفاهيم:** هي صورة ذهنية أو فكرة عامة يُعبَّر عنها بكلمة أو رمز، تتكون من مجموعة من الخصائص المشتركة التي تنطبق على عدد من الأشياء أو الظواهر أو الأحداث المتشابهة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٢١١)

٥. **التعريف الإجرائي لاكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم:** هو مقدار ما يحققه طلبة المرحلة الأولى من فهم واستيعاب للمفاهيم المتضمنة في مادة أصول التربية والتعليم نتيجة دراستها من خلال البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم الذي أعدته الباحثة لتحقيق أغراض البحث.

٦. **التفكير القائم على الأمل** عملية تفكير موجهة نحو الهدف، يؤمن فيها الفرد بقدرته على تحديد السبل والوسائل الكفيلة بتحقيق أهدافه، مع امتلاكه الدافعية والإرادة اللازمة لاستخدام تلك السبل. ويُعد الأمل حالة معرفية تعتمد على الشعور بالنجاح الناتج عن التفاعل بين عنصرين أساسيين هما: الإرادة التي تمثل الدافعية والطاقة لتحقيق الأهداف، والسبل التي تمثل قدرة الفرد على تخطيط المسارات والبدائل المناسبة للوصول إلى تلك الأهداف (إبراهيم، ٢٠١٧: ٨).

٧. **التعريف الإجرائي:** التفكير القائم على الأمل هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة المرحلة الأولى من خلال استجابتهم لفقرات مقياس التفكير القائم على الأمل المعتمد في البحث الحالي، والتي تعكس مستوى التفكير القائم على الأمل لديه بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي.

الفصل الثاني جوانب نظرية ودراسات سابقة

خصائص الفهم الجمالي: إنَّ الفهم الجمالي، في ضوء نظرية ديوي، يتصف بمجموعة من الخصائص التي تمنحه أهميته في العملية التعليمية، ومن أبرزها:

١. **الفهم الجمالي فَهْمٌ تحويلي:** إذ يؤدي إلى إحداث تغيير في نظرة الفرد إلى ذاته وإلى العالم المحيط به، كما يعيد تشكيل طريقة تفسيره للظواهر المختلفة. وفي المجال التربوي يسهم هذا النوع من الفهم في تطوير تصورات الطلبة عن المعرفة العلمية وآليات نشأتها وتطورها ضمن تحول إبستمولوجي، وعندما ترتبط هذه التحولات بخبرات الطلبة اليومية تصبح خبرة جمالية تحويلية.

٢. **الفهم الجمالي فَهْمٌ موحِّد:** إذ يعمل على دمج الجوانب العقلية والانفعالية والوجدانية في إطار واحد، فيوحد بين أفكار الفرد ومشاعره وإدراكه للعالم فالخبرة الجمالية تمثل خبرة متكاملة مرتبطة بهدف وزمن محددين، وتسهم في بناء علاقات مترابطة بين المفاهيم والأجزاء المختلفة. كما يظهر البعد الجمالي في النظريات العلمية التي تستطيع تفسير عدد كبير من الظواهر بقانون واحد، ومن ذلك قدرة قانون نيوتن للجذب العام على تفسير حركة القمر والكواكب والمد والجزر. وكذلك فإن كثيرا من الظواهر الطبيعية التي قد تبدو منفرة عند النظر إليها بصورة منفصلة تصبح موضع تقدير وإعجاب عندما تُفهم ضمن النظام الكلي للطبيعة.

٣. **الفهم الجمالي ملزم ودرامي:** ويقصد به أن الإنسان يتفاعل وجدانيا مع الأحداث والوقائع التي يعيشها، فلا يستطيع أن يفصل مشاعره وأحاسيسه عن خبراته، الأمر الذي يجعل الخبرة الجمالية ذات أثر عميق ومستمر في تكوين شخصيته (الدرباسي،٢٠٠٧: ١٤-١٥).

مبادئ المدخل الجمالي: يقوم المدخل الجمالي على مجموعة من المبادئ التي تسهم في تنظيم الخبرة التعليمية وإضفاء الطابع الجمالي عليها، ومن أهمها:

١. **الإيقاع:** ويقصد به التكرار المنظم والمتناسق للعناصر، بما يحقق الانسجام والاستمرارية، ويظهر في التتابع الحركي والتنظيمي للأشكال والأنشطة التعليمية.

٢. **التناسق:** ويعني وجود علاقات متوازنة بين مكونات العمل أو عناصره، بحيث تتناسب الأجزاء مع الكل في الحجم والشكل والتفاصيل، الأمر الذي يحقق الانسجام والجمال.

٣. **النظام المنسق:** ويقصد به تنظيم العناصر ووضع كل جزء في موضعه المناسب بما يسهم في رفع كفاءة الأداء وتحقيق الوظيفة المطلوبة، فلكل مكوّن بناء خاص يتلاءم مع دوره، ويؤدي هذا التنظيم إلى تعزيز الفاعلية وتحقيق التكامل بين مكونات العمل التربوي.

٤. **التناغم أو التناسب:** ويقصد به تحقيق التوازن في توزيع الكتل والمساحات داخل البناء العام للشكل، بما يؤدي إلى إيجاد علاقة متناسقة بين مكوناته المختلفة، الأمر الذي يضفي عليه طابعا جماليا متكاملا.

٥. **التنوع:** يمثل التنوع أحد المرتكزات الأساسية في بناء التكوين الجمالي، إذ يتحقق من خلال تعدد العناصر واختلافها على مستوى الكل أو الجزء، بما يسهم في إبعاد الرتابة وإضفاء الحيوية على العمل مع المحافظة على ترابط مكوناته.

٦. **الوحدة:** وتعني أن يقوم العمل الجمالي على فكرة رئيسة تجمع جميع عناصره، بحيث يؤدي كل عنصر وظيفة محددة تسهم في إبراز الفكرة الكلية، مما يحقق الترابط والتكامل بين جميع الخصائص المكونة للموضوع.

٧. **التضاد:** يعد التضاد من المبادئ الجمالية التي تُبرز قيمة الأشياء من خلال اختلافها في الحجم أو اللون أو الشكل أو الوظيفة، إذ يسهم هذا الاختلاف في إظهار جمال عناصر العمل ضمن إطار واحد متكامل، ويمنحه قدرا أكبر من الحيوية والتأثير (نظمي،١٩٨٤: ٢٣).

خطوات التدريس لتحقيق الفهم الجمالي: أوضح (أبو زيد،٢٠٠٩) مجموعة من الخطوات التي تساعد في تحقيق الفهم الجمالي لدى المتعلمين، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

١. إعادة تشكيل النص بصورة جمالية: ويقصد بها إعادة تنظيم النص أو المحتوى التعليمي وعرضه بطريقة تتسم بالإبداع والجاذبية، مع توظيف الأسلوب الدرامي والصور المعبرة، بما يساعد الطلبة على إدراك المفاهيم وربطها بخبراتهم الحياتية.

٢. إثارة التفكير: ويتم ذلك من خلال تشجيع الطلبة على التخيل والإبداع، وطرح الأسئلة السابرة التي تستثير عمليات التفكير، وتسهم في تنمية قدرتهم على تفسير المفاهيم العلمية وفهمها.

٣. تجسيد الأفكار الجمالية ونمذجتها: ويقتضي ذلك أن يقدم المدرس الأفكار والمفاهيم في صورة نماذج أو مواقف محسوسة تساعد الطلبة على استيعابها وتمثلها بصورة أكثر عمقا

٤. تعزيز الإدراك الجمالي: ويهدف إلى تنمية قدرة المتعلمين على التأمل والتخيل والإحساس بما يحيط بهم، وتوجيه انتباههم نحو التفاصيل الدقيقة في الظواهر المختلفة، بما يساعدهم على إدراك العلاقات والمعاني الكامنة فيها. (أبو زيد،٢٠٠٩: ٣٣).

المحور الثاني: اكتساب المفاهيم

السمات المميزة للمفهوم: تتميز المفاهيم بعدد من السمات، من أهمها ما يأتي:

١. تعتمد المفاهيم على الخبرات السابقة للمتعلم، إذ تبنى الخبرات الجديدة على ما سبق اكتسابه من خبرات، لذلك فإن البيئة الأسرية والخبرات التعليمية تؤدي دورا مهما في تكوين المفاهيم، ومن ثم ينبغي ربط المفاهيم الجديدة بخبرات الطلبة السابقة لتسهيل تعلمها.

٢. يشير المفهوم إلى خصائص عامة لفئة معينة، ولا يعبر عن فرد أو حالة محددة، وإنما يمثل الصفات المشتركة التي تجمع أفراد الفئة الواحدة.

٣. يمكن تنظيم المفاهيم في تصنيفات أفقية تضم مفاهيم متقاربة في المستوى، أو تصنيفات عمودية تعتمد على التدرج الهرمي للمفاهيم من العام إلى الخاص.

٤. تنمو المفاهيم بصورة تدريجية مع نمو خبرات الفرد ومعارفه إذ تنتقل من الغموض إلى الوضوح ومن العمومية إلى التحديد ومن البساطة إلى التعقيد.

٥. تعد المفاهيم أبنية معرفية متطورة تستمر في النمو والتكامل كلما ازدادت خبرات الفرد ومعارفه.

٦. يتكون كل مفهوم من مجموعة من الخصائص والصفات التي تميزه عن غيره من المفاهيم، وتمثل الأساس في عملية تعلمه واكتسابه. (قطامي، ١٩٨٩: ١٥٧).

مكونات المفهوم: يرى برونر أن للمفهوم خمسة مكونات أساسية، هي:

١. اسم المفهوم: وهو المصطلح أو اللفظ الذي يطلق على المفهوم ويشير إلى الفئة التي ينتمي إليها.

٢. أمثلة المفهوم: وتشمل الأمثلة المنتمية للمفهوم (الإيجابية)، والأمثلة غير المنتمية إليه (السلبية)، والتي تساعد في تمييز المفهوم.

٣. سمات المفهوم: وهي الخصائص التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم.

٤. قيمة السمة: وتعبر عن درجة توافر الخاصية أو الصفة في المفهوم

٥. تعريف المفهوم: وهو الوصف الذي يحدد الخصائص الأساسية للمفهوم ويبين معناه بصورة واضحة (زيتون،١٩٨٦: ٦٧)

المحور الثالث: التفكير القائم على الأمل:

نظرية الأمل لسنايدر (Snyder's Hope Theory)

تُعد نظرية الأمل التي قدمها سنايدر من أبرز نظريات علم النفس الإيجابي، إذ تنظر إلى الأمل بوصفه عملية معرفية موجهة نحو تحقيق الأهداف، وليس مجرد حالة انفعالية أو شعور مؤقت وكان يُنظر إلى الأمل على أنه بناء أحادي البعد يقوم على الاعتقاد بإمكانية تحقيق الأهداف. إلا أن الدراسات اللاحقة أوضحت أن الأمل أكثر تعقيدا، ويتكون من عنصرين أساسيين هما: الطاقة والمسارات، اللذان يعملان بصورة متكاملة في توجيه الفرد نحو تحقيق أهدافه (Feldman & Snyder et al., 2005, p.405)وقدم سنايدر نموذجا معرفيا للأمل ركز فيه لتحقيق الأهداف، مبينا أن الأمل لا يقتصر على الرغبة في الوصول إلى النتائج الإيجابية، بل يتضمن أيضا الدافعية والتخطيط اللازمين لتحقيقها وعرف الأمل بأنه حالة إيجابية من الدافعية تعتمد على إدراك الفرد لقدرته على استخدام طاقته وإيجاد السبل المناسبة للوصول إلى أهدافه (Snyder et al., 1991, p.570)كما ميز سنايدر بين نوعين من الأمل، هما الأمل العام الذي يعبر عن توقعات إيجابية غير مرتبطة بهدف معين والأمل الخاص الذي يرتبط بتحقيق نتائج محددة لها قيمة بالنسبة للفرد كالنجاح الدراسي وتحسن الحالة الصحية (Snyder & Shorey, 2003, pp.682–684)وأن الوصول إلى الأهداف يتطلب امتلاك القدرة على إنتاج أكثر من طريق للوصول إليها، وهو ما أطلق عليه مسارات التفكير، والتي تعكس قدرة الفرد على وضع خطط متنوعة وإيجاد بدائل مناسبة عند مواجهة التحديات (Snyder et al., 2002, p.249)واعتمدت نظرية الأمل على التقارير الذاتية التي تعكس أساليب تفكير الأفراد تجاه أهدافهم الشخصية، ولذلك يعد الأمل أسلوبا معرفيا في مواجهة المشكلات وتخطيط الأهداف المستقبلية، حيث يواصل الأفراد مرتفعو الأمل التفكير في أهدافهم (القاسم،٢٠١١: ٧٢)

خصائص التفكير في نظرية سنايدر: يتسم التفكير القائم على الأمل في نظرية سنايدر بعدد من الخصائص، من أبرزها:

١. أنه تفكير موجه نحو أهداف واضحة ومحددة ويعتمد على التخطيط المنظم للوصول إلى الأهداف ويقوم على توليد أكثر من مسار أو بديل عند مواجهة العقبات.

٢. يتصف بالمرونة في تعديل الخطط وفقا للظروف ويعتمد على الدافعية الذاتية والاستمرار في السعي.

٣. يستند إلى الحديث الذاتي الإيجابي الذي يدعم المثابر ويعزز الثقة بالقدرة على النجاح والإنجاز. (Snyder et al., 2002, p.251).

مكونات نظرية الأمل لسنايدر: حدد سنايدر (١٩٩١) ثلاثة مكونات رئيسة لنظرية الأمل، وهي:

أولا: التفكير المرتبط بالأهداف (Goals Thinking): يعد تحديد الأهداف نقطة البداية في عملية الأمل، إذ ينبغي أن تكون الأهداف واضحة، ومحددة، وقابلة للتحقيق، وأن يتم تقسيم الأهداف الكبرى إلى أهداف فرعية، بما يساعد الفرد على متابعة تقدمه والشعور بالإنجاز أثناء رحلته نحو الهدف (Snyder, 1995, p.358) وأكد فيلدمان وسنايدر أن وضوح الهدف وإمكانية تحقيقه يمثلان أساسا مهما لتنمية الأمل (Feldman & Snyder, 2005, p.406).

ثانيا: التفكير المرتبط بالطرق والمسارات (Pathways Thinking): يقصد به قدرة الفرد على وضع الخطط المناسبة وإيجاد أكثر من طريق للوصول إلى الهدف، مع الاستعداد لتعديل هذه الخطط إذا ظهرت عوائق أو تحديات، بما يضمن استمرار السعي نحو تحقيق الهدف (Riskind, 2006, p.175).

ثالثا: التفكير المرتبط بالقوة أو الإرادة (Agency Thinking): يمثل هذا المكون الجانب الدافعي في النظرية، ويتمثل في اعتقاد الفرد بقدرته على استخدام إمكاناته ووسائله لتحقيق أهدافه، والاستمرار في العمل رغم الصعوبات، ويظهر ذلك من خلال الحديث الذاتي الإيجابي الذي يعزز المثابرة ويزيد من الإصرار على النجاح (Snyder, 2002, p.251).

ثانيا: دراسات سابقة:

١. دراسة سبع (٢٠٢٤): سعت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي يستند إلى المدخل الجمالي في تنمية اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف الرابع الأدبي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث المنهج التجريبي، مستخدما تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مع تطبيق اختبار قبلي وآخر بعدي وتألفت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً، وُزِّعوا بالتساوي بين المجموعتين بواقع (٢٩) طالباً لكل مجموعة كما أعد الباحث اختبارا لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية اشتمل على (٣٣) فقرة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) وأظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية، الأمر الذي يعكس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي في تعزيز اكتساب المفاهيم البلاغية لدى الطلبة.

٢. دراسة الباوي (٢٠٢٣): استهدفت الدراسة الكشف عن أثر استراتيجية المبارزة بالوثائق في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ واتبع الباحث المنهج التجريبي، إذ بلغت عينة الدراسة (٩٧) طالباً من إحدى المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى خلال العام الدراسي (٢٠٢٢–٢٠٢٣)، حيث ضمت المجموعة التجريبية (٤٨) طالباً، بينما تألفت المجموعة الضابطة من (٤٩) طالباً ولجمع البيانات أعد الباحث اختبارا تحصيليا مكونا من (٥٠) فقرة، إلى جانب بناء مقياس للتفكير القائم على الأمل تضمن (٤٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات، مع التحقق من صدقه وثباته وخصائصه السيكومترية وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين في كل من التحصيل والتفكير القائم على الأمل، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية استراتيجية المبارزة بالوثائق في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير القائم على الأمل لدى الطلبة.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل عرضا تفصيليا للإجراءات المنهجية التي اعتمدتها الباحثة في تنفيذ البحث وتحقيق أهدافه، واعتمدت الباحثة منهجين لتحقيق أهداف البحث، هما:

المنهج الوصفي: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق الهدف الأول من البحث، والمتمثل في بناء برنامج تعليمي قائم على المدخل؛ لما يتميز به من قدرته على وصف الظواهر التربوية وصفا علميا دقيقا، من خلال جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج يمكن الإفادة منها في معالجة المشكلات التربوية وتطويرها (المنيزل والعتوم،٢٠١٠: ٢٦).

بناء البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي: استندت الباحثة على المدخل الجمالي في بناء البرنامج التعليمي:

مراحل بناء البرنامج التعليمي: في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت تصميم البرامج التعليمية، تبين أن عملية البناء تمر بثلاث مراحل أساسية تتمثل في: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم إذ تبدأ بتحليل الواقع التعليمي وتحديد الاحتياجات، ثم تصميم عناصر البرنامج وتنفيذها، وتنتهي بتقويم مخرجات البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة. (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٠: ١٩٥).

تحديد منطلقات البرنامج: استند البرنامج التعليمي إلى مجموعة من المنطلقات الفكرية والتربوية، تمثلت فيما يأتي الإفادة من المدخل الجمالي بوصفه أحد المداخل التربوية الحديثة التي يمكن توظيفها في تدريس مادة أصول التربية والتعليم بما يسهم في اكتساب المفاهيم وتحسين تعلم الطلبة وتصميم برنامج تعليمي يتلاءم مع خصائص طلبة المرحلة الأولى في قسم العلوم التربوية والنفسية، ويراعي احتياجاتهم وقدراتهم وميولهم، ويتوافق مع الاتجاهات الحديثة في بناء البرامج التعليمية.

مكونات البرنامج التعليمي: اشتمل البرنامج التعليمي على مجموعة من العناصر الأساسية التي تكاملت فيما بينها لتحقيق أهداف البحث، وهي: الأهداف التعليمية، والمحتوى الدراسي، واستراتيجيات وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والتدريبات، وأساليب التقويم.

أ- أهداف البرنامج:

الأهداف العامة: بعد مراجعة الباحثة للأهداف العامة لمادة أصول التربية والتعليم المعتمدة في قسم العلوم التربوية والنفسية، والاطلاع على المصادر العلمية المتخصصة، وفي ضوء أهداف البحث، صاغت الباحثة الأهداف العامة للبرنامج التعليمي، ثم عرضتها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وأجرت التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم.

الأهداف السلوكية: في ضوء الأهداف العامة، وطبيعة محتوى مادة أصول التربية والتعليم، صاغت الباحثة الأهداف السلوكية وفق مستويات تصنيف بلوم الستة، وهي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ثم عرضتها على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى ملاءمتها، وأجرت التعديلات المقترحة حتى بلغت بصيغتها النهائية مكونة من (١٩٦) هدفا سلوكيا

محتوى البرنامج (تحديد المهمة التعليمية وتحليلها): استندت الباحثة في إعداد محتوى البرنامج التعليمي إلى مفاهيم ومبادئ مادة **أصول التربية والتعليم**، إذ نُظمت موضوعاته وفق التسلسل العلمي والمنطقي، بدءا من المفاهيم العامة وصولا إلى المفاهيم الأكثر تخصصا، مع مراعاة الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، بما ينسجم مع خصائص طلبة المرحلة الأولى.

استراتيجيات وطرائق تدريس البرنامج: اعتمدت الباحثة مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة البرنامج وأهدافه، وتسهم في تنمية اكتساب المفاهيم والتفكير القائم على الأمل، وذلك بعد مراجعة الأدبيات التربوية وعرضها على الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس. وقد اشتملت أبرز الاستراتيجيات على ما يأتي استراتيجية التأمل، استراتيجية الحوار والمناقشة الجمالية، استراتيجية التعلم بالاكتشاف، استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية استخدام الوسائط المتعددة.

تحديد الأنشطة التعليمية: صممت الباحثة مجموعة متنوعة من الأنشطة والتدريبات التعليمية لكل موضوع من موضوعات البرنامج، بما ينسجم مع مبادئ المدخل الجمالي، ويحقق أهداف مادة أصول التربية والتعليم. وقد روعي أن تمثل هذه الأنشطة حلقة وصل بين الجانبين النظري والتطبيقي، وأن تساعد الطلبة على اكتساب المفاهيم بصورة أعمق، وتنمية التفكير القائم على الأمل، وتعزيز قدرتهم على التأمل، والتذوق، والمشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية وتوزعت الأنشطة التعليمية في البرنامج على النحو الآتي:

- **الأنشطة الاستهلالية** :وهي الأنشطة التي تُكلف بها الطلبة قبل البدء بموضوع الدرس؛ بهدف تهيئتهم للموقف التعليمي، وإثارة اهتمامهم، وتنشيط خبراتهم السابقة، وقد تضمنها كتاب الطالب بوصفها واجبات أو ممارسات تمهيدية.
- **الأنشطة البنائية (التكوينية)** :وتشمل الأنشطة التي تُنفذ أثناء سير الدرس، ويشارك فيها كل من التدريسي والطلبة، وتتضمن التأمل، والمناقشة، وتحليل المواقف، والتطبيقات العملية، والأنشطة الجمالية المرتبطة بالمفاهيم، وقد تنوعت هذه الأنشطة في جميع موضوعات البرنامج.
- **الأنشطة الختامية** :وهي الأنشطة التي تُنفذ في نهاية كل درس؛ للتحقق من مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم المستهدفة، وقياس مستوى فهمهم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، فضلاً عن تعزيز التفكير القائم على الأمل وربط التعلم بالمواقف الحياتية.

مرحلة التحقق من صدق البرنامج: حرصت الباحثة على التحقق من صدق البرنامج التعليمي قبل الشروع في تطبيقه، وذلك بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة أهدافه، ومحتواه، واستراتيجياته، وأنشطته، ووسائله التعليمية، وأساليب تقويمه، ومدى توافقها مع فلسفة المدخل الجمالي وأهداف البحث وقد أبدى المحكمون عددا من الملاحظات والمقترحات العلمية التي أسهمت في تطوير البرنامج، وأجرت الباحثة التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات، حتى استقر البرنامج بصورته النهائية وأصبح صالحا للتطبيق الميداني،

ثانيا: التصميم التجريبي: يُعد التصميم التجريبي مخططا منظما يوضح كيفية تنفيذ التجربة والسيطرة على المتغيرات المؤثرة فيها، بما يسهم في الوصول إلى نتائج دقيقة يمكن الوثوق بها (داود،٢٠١١: ٣٩) ولتحقيق أهداف البحث اختارت الباحثة تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي يتكون من مجموعتين متكافئتين:

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	مقياس التفكير القائم	المدخل الجمالي	اكتساب المفاهيم،	اختبار اكتساب المفاهيم،
الضابطة	على الأمل	الطريقة الاعتيادية	التفكير القائم على الأمل	مقياس التفكير القائم على الامل

شكل (١) يوضح التصميم التجريبي

ثالثا: مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد الذين يشتركون في خصائص محددة تمثل موضوع الدراسة، وتسعى الباحثة إلى تعميم نتائج بحثها عليهم (ملحم،٢٠١١: ٥٢).وتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الأولى في قسم العلوم التربوية والنفسية– كلية التربية للعلوم الإنسانية– جامعة تكريت، للعام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦)، والذين يدرسون مادة أصول التربية والتعليم.

رابعا: عينة البحث: تُعد العينة جزءا من المجتمع الأصلي يتم اختيارها بطريقة تمثل خصائصه تمثيلا صادقا، بما يسمح بتعميم النتائج عليه (البياتي،٢٠٠٨: ١٩)، واختيرت عينة البحث بصورة قصدية من طلبة المرحلة الأولى في قسم العلوم التربوية والنفسية، ثم وزعت بصورة عشوائية إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: درست وفق البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي، المجموعة الضابطة: درست بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٤٨) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة (٥٠)، ليصبح العدد الكلي للعينة (٩٨) طالباً وطالبة.

خامسا: تكافؤ مجموعتي البحث: حرصت الباحثة على إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وقد كافأت الباحثة بمجموعة من المتغيرات بين مجموعتي البحث للتأكد من السلامة الداخلية لأفراد العينة منها: العمر الزمني محسوبا بالشهور، ومقياس التفكير التأملي.

١. **العمر الزمني محسوبا بالشهور:** كافت الباحثة مجموعتي البحث في هذا المتغير بعد حصولها على اعمار الطلبة باليوم والشهر والسنة واظهرت المتوسطات الحسابية ان اعمار الطلبة وقع بفئة عمرية موحدة واستخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة اصغر من الجدولية وكما موضح في جدول (١) وهذا يدل ان المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

٢. **التفكير القائم على الأمل (القياس القبلي):** كافأت الباحثة مجموعتي البحث من خلال تطبيق مقياس التفكير القائم على الأمل قبليا على أفراد المجموعتين وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين، استُخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بينهما وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة كانت أقل من القيمة التائية الجدولية كما هو موضح في جدول (١)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.**جدول (١) يوضح تكافؤ مجموعتي البحث بمتغير العمر الزمني**

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٤٨	٢٤٨,٩٨	٩,٦٥	٠,١٧	١.٩٩	٩٦	غير دالة
الضابطة	٥٠	٢٤٩,٢٩	٩,٢٧				
التجريبية	٤٨	٧٢.٢٣	٦.٨١	٠.٥٤٣			
الضابطة	٥٠	٧٣.١	٨.٨٩٥				

سادسا: ضبط المتغيرات الدخيلة: سعت الباحثة إلى الحد من تأثير المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر في نتائج التجربة عن طريق الإجراءات الآتية:

١. **اختيار العينة:** تم اختيار أفراد عينة البحث بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، ثم وزعوا عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف تقليل احتمالية التحيز في الاختيار وأجرت الباحثة عملية التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث.

٢. الجنس: حرصت الباحثة على ضبط متغير الجنس من خلال توزيع أفراد العينة بصورة متكافئة بين المجموعتين، بحيث تكون نسبة الذكور والإناث متقاربة في كل مجموعة.

٣. النضج :تمت السيطرة على متغير النضج من خلال تطبيق التجربة على المجموعتين خلال المدة الزمنية نفسها، إذ بدأت وانتهت التجربة في وقت واحد لكلا المجموعتين.

٤. الاندثار التجريبي :لم تتعرض التجربة إلى حالات انسحاب أو انقطاع أو غياب مؤثر بين أفراد العينة طوال مدة تنفيذ البرنامج التعليمي، إذ التزم جميع الطلبة بحضور المحاضرات وإكمال الاختبارات المطلوبة.

٥. أثر الإجراءات التجريبية :وقد تم ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمة التي هدفت إلى الحد من تأثير العوامل الخارجية في نتائج البحث.

– المحافظة على سرية أهداف البحث :حرصت الباحثة على عدم إطلاع أفراد العينة على الهدف الحقيقي للبحث أو طبيعة الفرضيات التي يسعى إلى اختبارها، وذلك لتجنب تأثر سلوك الطلبة.

– توحيد عدد المحاضرات الأسبوعية :خصصت الباحثة العدد نفسه من المحاضرات الأسبوعية للمجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث حصل جميع الطلبة على فرص تعليم متساوية.

– توحيد مدة التجربة :استمرت التجربة خلال مدة زمنية واحدة لكلا المجموعتين، إذ بدأ تنفيذ البرنامج وانتهى في الوقت نفسه، مما أتاح فرصاً متساوية للتعلم والتفاعل مع المحتوى الدراسي.

– توحيد المحتوى العلمي للمجموعتين :اعتمدت الباحثة تدريس الموضوعات العلمية نفسها للمجموعتين وفق مفردات مادة أصول التربية والتعليم المقررة، مع الالتزام بتسلسل المحتوى والأهداف التعليمية نفسها، وكان الاختلاف الوحيد بين المجموعتين يتمثل في أسلوب التدريس، إذ درست المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

– توفير بيئة تعليمية متقاربة للمجموعتين :عملت الباحثة على توفير ظروف تعليمية متشابهة للمجموعتين من حيث القاعات الدراسية، وأوقات المحاضرات، والوسائل التعليمية، والإمكانات المتاحة، إضافة إلى مراعاة الجوانب التنظيمية والإدارية نفسها.

سابعاً: مستلزمات البحث

١. البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي :أعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً قائماً على المدخل الجمالي، تضمن مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية التي تركز على إبراز الجوانب الجمالية في المادة الدراسية، وإثارة دافعية الطلبة للتعلم، وتنمية قدرتهم على التأمل والتفاعل مع المفاهيم التربوية

٢. قائمة مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم :أعدت الباحثة قائمة بالمفاهيم الأساسية التي تضمنتها مادة أصول التربية والتعليم، بعد مراجعة المنهج الدراسي والمصادر العلمية والدراسات السابقة، فضلاً عن الاستفادة من آراء المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس واعتمدت هذه القائمة أساساً في إعداد البرنامج التعليمي واختبار اكتساب المفاهيم والخطط التدريسية.

٣. الاختبار القبلي: أعدت الباحثة مقياساً لقياس مستوى التفكير القائم على الأمل لدى أفراد العينة، مستندة إلى الأدبيات النفسية والنظريات ذات العلاقة.

٤. الخطط التدريسية: أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية الخاصة بالمجموعتين التجريبية والضابطة، تضمنت الأهداف السلوكية، والمحتوى العلمي، والأنشطة التعليمية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم وقد روعي في إعدادها تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في جميع الجوانب، مع اختلاف طريقة التدريس فقط، بما ينسجم مع طبيعة البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي ويضمن سلامة تنفيذ التجربة.

ثامنا: أداتا البحث:

اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم: نظراً لعدم توافر اختبار جاهز يتناسب مع أهداف البحث الحالي، قامت الباحثة ببناء اختبار خاص لقياس اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم، مستندةً إلى قائمة المفاهيم والأهداف السلوكية التي تم إعدادها مسبقاً ولإعداد الاختبار وفق الأسس العلمية، اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات، تمثلت فيما يأتي:

١. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي في اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج طلبة المجموعة التجريبية ونتائج طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

٢. تحديد محتوى المادة: حددت الباحثة محتوى الاختبار بالاعتماد على مفردات مادة أصول التربية والتعليم المقررة، بعد تحليل موضوعاتها واستخلاص المفاهيم الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة. ويهدف هذا الإجراء إلى تحقيق صدق المحتوى، من خلال تمثيل جميع موضوعات المادة بصورة متوازنة، بما يضمن أن تكون فقرات الاختبار معبرة عن المحتوى الذي أعد لقياسه

٣. صياغة فقرات الاختبار: صاغت الباحثة فقرات الاختبار وفق أسلوب الاختيار من متعدد، إذ اشتملت كل فقرة على أربعة بدائل للإجابة، أحدها صحيح وثلاثة بدائل مشتتة ويُعد هذا النوع من الاختبارات من أكثر الأدوات ملاءمة لقياس اكتساب المفاهيم، لما يتميز به من الشمول، والموضوعية، وسهولة التطبيق والتصحيح، وعدم تأثر نتائجه بذاتية المصحح(علام، ٢٠٠٦: ٢٩).

٤. تعليمات الإجابة عن الاختبار: أعدت الباحثة تعليمات واضحة ومباشرة للإجابة عن الاختبار، تضمنت توضيح الهدف العام منه، وطريقة الإجابة عن الفقرات، والتأكيد على اختيار بديل واحد فقط لكل فقرة من الفقرات الأربع، مع وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة في ورقة الأسئلة.

٥. تصحيح الاختبار: اعتمدت الباحثة أسلوباً موضوعياً في تصحيح الاختبار، إذ خُصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، في حين منحت الإجابة الخاطئة أو الفقرة المتروكة أو الفقرة التي اختير فيها أكثر من بديل درجة (صفر) وبذلك أصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٤٢) درجة، في حين بلغت الدرجة الصغرى (صفر)، الأمر الذي يسهم في سهولة استخراج النتائج وإجراء المعالجات الإحصائية الخاصة بالبحث.

٦. صدق الاختبار: يُقصد بصدق الاختبار مدى قدرته على قياس السمة أو الخاصية التي أُعد لقياسها، أي أن تكون درجاته معبرة عن الهدف الذي وضع من أجله دون أن تتأثر بعوامل أخرى لا ترتبط بموضوع القياس (ملحم،٢٠١١: ٢٧٢). وللتحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

– الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري عرضت الباحثة الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الفقرات لقياس مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم، وسلامة صياغتها اللغوية ويشير (Ebel, 1972: 566) إلى أن عرض الاختبار على المختصين يعد من أفضل الوسائل للتحقق من الصدق الظاهري وفي ضوء ملاحظات الخبراء أُجريت بعض التعديلات المتعلقة بصياغة عدد من الفقرات.

– **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** أجرت الباحثة تطبيقاً استطلاعياً للاختبار قبل تطبيقه بصورته النهائية، بهدف التأكد من وضوح الفقرات والتعليمات، وتحديد الزمن المناسب للإجابة، فضلاً عن تهيئة الاختبار للتحليل الإحصائي.

– **التجربة الاستطلاعية الأولى:** طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث نفسه ومن خارج العينة الأساسية، وذلك للتحقق من وضوح التعليمات وسلامة صياغة الفقرات، فضلاً عن تحديد الزمن اللازم للإجابة وأظهرت نتائج التطبيق أن فقرات الاختبار كانت واضحة ومفهومة، ولم تواجه أفراد العينة صعوبة في فهم التعليمات أو طريقة الإجابة، كما حُسب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن طريق جمع الزمن الذي استغرقه جميع أفراد العينة وقسمته على عددهم، فبلغ متوسط زمن الإجابة (٥٠) دقيقة، وهو زمن مناسب لتطبيق الاختبار.

– **التجربة الاستطلاعية الثانية:** بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتحديد الزمن المناسب للإجابة، أجرت الباحثة تطبيقاً استطلاعياً ثانياً على عينة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث نفسه ومن خارج العينة الأساسية، بهدف إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، واستخراج الخصائص السيكومترية الخاصة به، مثل معاملات الصعوبة والتمييز وفاعلية البدائل، فضلاً عن حساب معامل الثبات، تمهيداً لإخراج الاختبار بصورته النهائية.

٧. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: صححت الباحثة استجابات أفراد العينة الاستطلاعية، ثم رتبت الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدناها، وبعد ذلك قسمت أفراد العينة إلى مجموعتين؛ المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، بنسبة (٢٧٪) لكل مجموعة، وهي النسبة التي أوصى بها (النجار، ٢٠١٠: ١٣٣) لكونها تحقق أفضل تباين بين المجموعتين عند تحليل فقرات الاختبارات واستخراج خصائصها السيكومترية.

– معامل صعوبة الفقرات: استخرجت الباحثة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتبين أن معاملات الصعوبة جاءت ضمن الحدود المقبولة تربوياً، مما يدل على أن الفقرات اتسمت بدرجة مناسبة من الصعوبة، ولم تكن سهلة جداً أو صعبة جداً، وهو ما يشير إلى صلاحية فقرات الاختبار لقياس اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم. ويؤكد (Bloom, 1971: 66) أن الفقرة تعد مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠.٢٠–٠.٨٠).

– قوة تمييز الفقرات: حسبت الباحثة معاملات التمييز لجميع فقرات الاختبار، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات تمتعت بقيم تمييز مقبولة تربوياً، الأمر الذي يشير إلى قدرتها على التمييز بين أفراد المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يؤكد صلاحيتها للاحتفاظ بها ضمن الاختبار. ويشير الزوبعي والغنام (١٩٨١: ٧٥) إلى أن الفقرة تعد جيدة إذا بلغ معامل تمييزها (٠.٣٠) فأكثر.

– فاعلية البدائل الخاطئة: يقصد بفاعلية البدائل الخاطئة مدى قدرة البدائل غير الصحيحة على جذب الطلبة ذوي المستوى المنخفض أكثر من الطلبة ذوي المستوى المرتفع، إذ إن البديل الفعال هو الذي يؤدي وظيفة التشتيت، ولا يكون واضح الخطأ أو قليل الجاذبية (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٠٣)،. وللتحقق من ذلك، أجرت الباحثة التحليل الإحصائي لجميع بدائل الإجابة في فقرات الاختبار، وتبين أن البدائل الخاطئة كانت فعالة، إذ استقطبت عدداً أكبر من أفراد المجموعة الدنيا مقارنة بالمجموعة العليا، مما يدل على كفاءة البدائل في أداء وظيفتها، ويؤكد جودة بناء فقرات الاختبار.

– ثبات الاختبار: يشير ثبات الاختبار إلى درجة الاتساق في نتائج القياس، ومدى خلو درجاته من الأخطاء العشوائية، إذ يعكس الثبات قدرة الاختبار على إعطاء نتائج متقاربة عند تطبيقه في ظروف متشابهة، وهو من أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في أدوات القياس(علام،٢٠٠٦: ١٣١) ولحساب معامل الثبات اعتمدت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، لكونها من أكثر الأساليب استخداماً في تقدير ثبات الاختبارات التي تتكون من فقرات متعددة. وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٤)، وهي قيمة تشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق وتحقيقه مستوى جيداً من الدقة في القياس.

– الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار من (٤٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد روعي في إعدادها تمثيل مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم بصورة متوازنة، بما يحقق أهداف البحث، ويمكن من قياس مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم المستهدفة بدقة وموضوعية.

مقياس التفكير القائم على الأمل: أعدّت الباحثة مقياس التفكير القائم على الأمل وفق مجموعة من الإجراءات العلمية والمنهجية، وذلك على النحو الآتي:

١. **هدف المقياس:** من اجل التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي في تنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية، رأت الباحثة ضرورة إعداد مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة؛ لقياس مستوى التفكير القائم على الأمل لدى أفراد عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التعليمي وبعده.

٢. **مصادر بناء المقياس:** اعتمدت الباحثة في بناء المقياس على مراجعة الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة التي تناولت التفكير القائم على الأمل، فضلاً عن الإفادة من عدد من المقاييس التي أُعدّت لقياس هذا المتغير، بما يتلاءم مع طبيعة البيئة الجامعية.

٣. **تحديد مفهوم التفكير القائم على الأمل:** بعد مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة، تبنت الباحثة تعريف (إبراهيم،٢٠١٧)، عملية تفكير موجهة نحو الهدف، يؤمن فيها الفرد بقدرته على تحديد السبل والوسائل الكفيلة بتحقيق أهدافه، مع امتلاكه الدافعية والإرادة اللازمة لاستخدام تلك السبل. ويُعد الأمل حالة معرفية تعتمد على الشعور بالنجاح الناتج عن التفاعل بين عنصرين أساسيين هما: الإرادة التي تمثل الدافعية والطاقة لتحقيق الأهداف، والسبل التي تمثل قدرة الفرد على تخطيط المسارات والبدائل المناسبة للوصول إلى تلك الأهداف (إبراهيم، ٢٠١٧: ٨).

٤. **صياغة فقرات المقياس:** في ضوء مفهوم التفكير القائم على الأمل ومجالاته، قامت الباحثة بصياغة (٤٠) فقرة، مع الالتزام بعدد من المعايير عند إعدادها، وهي: أن تكون الفقرة واضحة وسهلة الفهم بالنسبة لطلبة الجامعة أن تتناول كل فقرة فكرة واحدة فقط.

٥. **إعداد بدائل الاستجابة:** اعتمدت الباحثة ثلاثة بدائل للإجابة هي: (تنطبق عليَّ كثيرا، تنطبق عليَّ أحيانا، لا تنطبق عليَّ)، وأُعطيت للفقرات الإيجابية الأوزان (٣، ٢، ١) على التوالي، في حين عُكست الأوزان في الفقرات السلبية لتصبح (١، ٢، ٣) وبعد جمع درجات الاستجابة لجميع الفقرات، تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (٤٠-١٢٠) درجة، بمتوسط فرضي مقداره (٨٠).

٦. **إعداد تعليمات المقياس:** حرصت الباحثة على صياغة تعليمات واضحة ومبسطة تساعد أفراد العينة على فهم طريقة الإجابة عن الفقرات، وتضمنت توضيح كيفية اختيار البديل المناسب لكل فقرة، مع التأكيد على ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات بدقة وموضوعية، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة.

٧. **صدق المقياس:** وللتحقق من صدق المقياس، اعتمدت الباحثة الإجراءات الآتية:

- **الصدق الظاهري (التحليل المنطقي للفقرات):** يمثل الصدق الظاهري أحد أنواع صدق المحتوى، ويُعد عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من أفضل الوسائل للتحقق منه (Ebel,1972:p.55). لذلك عرضت الباحثة فقرات المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس واعتمدت نسبة اتفاق (٨٠٪) معيارا لقبول الفقرة. وفي ضوء ملاحظات الخبراء، أُجريت بعض التعديلات اللغوية على عدد من الفقرات، في حين لم تُحذف أي فقرة من فقرات المقياس.
- **التجربة الاستطلاعية الأولى (وضوح الفقرات وتحديد زمن الإجابة):** طُبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً؛ للتحقق من وضوح التعليمات وفهم الفقرات، فضلاً عن تحديد الزمن اللازم للإجابة وقد بينت النتائج أن الفقرات كانت واضحة وخالية من الغموض، كما بلغ متوسط الزمن اللازم للإجابة (٢٨) دقيقة
- **التجربة الاستطلاعية الثانية (التحليل الإحصائي للفقرات):** بعد التأكد من وضوح الفقرات، طُبق المقياس على عينة بلغت (١٠٠) طالباً؛ لغرض إجراء التحليل الإحصائي للفقرات واستخراج مؤشرات الصدق والثبات والتمييز، إذ رتبت الدرجات تنازليا، واختيرت نسبة (٢٧٪) من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، و(٢٧٪) من أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، باعتبارهما أفضل مجموعتين في تحليل الفقرات.
- **القوة التمييزية للفقرات:** تُعد القوة التمييزية مؤشرا مهما في التحليل الإحصائي؛ لأنها تبين قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة في السمة المقاسة (Ebel,1972:p.399) ولغرض التحقق من ذلك، استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة، إذ تراوحت القيم التائية المحسوبة بين (٢.٢٧-١٢.٧٧)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند درجة حرية (٥٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥).
- **ثبات المقياس:** لحساب ثبات المقياس، استعملت الباحثة معامل ألفا كرونباخ بوصفه أحد أكثر أساليب الاتساق الداخلي شيوعا في الدراسات التربوية والنفسية، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٥)، وهو معامل يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، مما يجعله صالحا للتطبيق على عينة البحث.
- **الصيغة النهائية للمقياس:** أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (٤٠) فقرة، ولكل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة هي: (تنطبق عليَّ كثيرا، تنطبق عليَّ أحيانا، لا تنطبق عليَّ).

تاسعا: الوسائل الإحصائية: استُخدمت الحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا: عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق البرنامج التعليمي المبني على المدخل الجمالي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم وللتحقق من صحة هذه الفرضية، طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم بعد انتهاء مدة التجربة على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم عولجت البيانات باستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين؛ لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين وأظهرت النتائج الإحصائية أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة.**جدول(٢) نتائج مجموعتي البحث في اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم**

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٨	٣٨.٤٦	٢.٦١	٩٦	٧.٤٠١	١.٩٩	دال احصائيا
الضابطة	٥٠	٢٩.٧	٧.٧٩				

ومن خلال جدول (٢) تظهر النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٧.٤٠١) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الأولى وتُقبل الفرضية البديلة.

ثانيا: عرض نتائج الفرضية الصفرية الثانية: تنص الفرضية الصفرية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يتلقون التدريس وفق البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يتلقون التدريس بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير القائم على الأمل وللتحقق من صحة هذه الفرضية، طبقت الباحثة مقياس التفكير القائم على الأمل على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التعليمي، ثم عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي

جدول(٣) نتائج مجموعتي البحث في مقياس التفكير القائم على الامل البعدي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٨	٩٦.٣٥	١٩.٣٢	٩٦	٤.٣٥١	١.٩٩	
الضابطة	٥٠	٧٧.٥٢	٢٣.٢٦				

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي في جدول (٢) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، كما كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٤.٣٥١) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية وتُقبل الفرضية البديلة.

٤. **عرض نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:** وتنص الفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير القائم على الأمل بعد دراستهم وفق البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي وللتحقق من صحة هذه الفرضية، طبقت الباحثة مقياس التفكير القائم على الأمل على أفراد المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعد الانتهاء من تطبيقه، ثم عولجت البيانات باستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسط درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، إذ ارتفع متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وكانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، الأمر الذي أدى إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة وقبول الفرضية البديلة.

جدول(٤) نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس التفكير القائم على الامل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف الفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٧٢.٢٣	٦.٨١	٢٤.١٢٥	٢٠.٤٣	٤٧	٨.١٨٢	٢.٠١	
البعدي	٩٦.٣٥	١٩.٣٢						

ثانيا: تفسير النتائج

تفسير النتائج المتعلقة باكتساب المفاهيم: ترى الباحثة أن تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب مفاهيم مادة أصول التربية والتعليم يمكن تفسيره في ضوء الأسباب الآتية:

١. اعتمد البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي على جعل الطالب محورا للعملية التعليمية، من خلال إشراكه في الأنشطة الصفية بصورة فاعلة، مما زاد من اندماجه وتفاعله مع المواقف التعليمية.

٢. تنوعت أساليب عرض المفاهيم، إذ استُخدمت الصور، والأمثلة الواقعية، والأنشطة التأملية، والحوار، والعمل التعاوني، الأمر الذي ساعد الطلبة على فهم المفاهيم وربطها بخبراتهم السابقة واكتسابها بصورة أكثر عمقا.

٣. راعى البرنامج الفروق الفردية بين الطلبة، من خلال تنوع الأنشطة والوسائل التعليمية، مما أتاح لكل طالب التعلم وفق قدراته وإمكاناته، وأسهم في تحسين مستوى الفهم وتقليل الاعتماد على الحفظ.

٤. أسهمت التغذية الراجعة المستمرة في تعزيز التعلم، إذ ساعدت الطلبة على تصحيح أخطائهم أولا بأول، وتعزيز استجاباتهم الصحيحة، مما انعكس إيجابيا على اكتساب المفاهيم.

٥. وفر البرنامج مناخا تعليميا إيجابيا اتسم بالتفاعل واحترام آراء الطلبة وتشجيعهم على المشاركة، الأمر الذي أدى إلى زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

٦. جمع المدخل الجمالي بين الجانبين المعرفي والوجداني، مما جعل التعلم أكثر متعة وأعمق أثرا وأكثر بقاء مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

٧. أسهمت الأنشطة التعليمية الجمالية في زيادة تركيز الطلبة وإثارة حب الاستطلاع لديهم، الأمر الذي انعكس على سرعة اكتساب المفاهيم ودقتها.

تفسير النتائج المتعلقة بالتفكير القائم على الامل: ترى الباحثة أن النتائج المتعلقة بتنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة المجموعة التجريبية يمكن تفسيرها في ضوء الأسباب الآتية:

١. وفر البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي بيئة تعليمية مشوقة وإيجابية، مما عزز شعور الطلبة بالأمان النفسي، وزاد من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على النجاح وتحقيق أهدافهم.

٢. اعتمد البرنامج على أنشطة متنوعة كالحوار، والتأمل، والعمل التعاوني، وحل المشكلات، الأمر الذي ساعد الطلبة على التفكير في بدائل متعددة لتحقيق أهدافهم، وهو ما يمثل أحد الأبعاد الرئيسة للتفكير القائم على الأمل.

٣. أسهمت المشاركة الفاعلة والتغذية الراجعة والتعزيز المستمر في تنمية الشعور بالكفاءة والإنجاز، مما زاد من مثابرة الطلبة وإصرارهم على مواجهة الصعوبات التعليمية.

٤. أدى توظيف المدخل الجمالي إلى تحويل المواقف التعليمية إلى خبرات ممتعة ومثيرة، مما خفف من مشاعر القلق والملل، وعزز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والتفاؤل بالمستقبل.

٥. ساعد التعلم النشط الذي تضمنه البرنامج في تنمية الاستقلالية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، وهي مهارات ترتبط ارتباطا مباشرا بالتفكير القائم على الأمل.

٦. أسهم استمرار تطبيق البرنامج طوال مدة التجربة في تراكم الخبرات التعليمية الناجحة لدى الطلبة، الأمر الذي انعكس على ارتفاع درجاتهم في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

٧. تؤكد النتائج أن المدخل الجمالي لا يقتصر على تنمية الجوانب المعرفية، بل يسهم أيضا في تنمية الجوانب النفسية والانفعالية، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع مستوى التفكير القائم على الأمل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ثالثا: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، استنتجت الباحثة ما يأتي:

١. أثبت البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي فاعلية واضحة في تنمية التفكير القائم على الأمل لدى طلبة المرحلة الأولى.

٢. أسهم المدخل الجمالي في إيجاد بيئة تعليمية محفزة قائمة على التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة

٣. أدى تنوع الأنشطة التعليمية إلى زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم وتعزيز ثقتهم بقدراتهم.

٤. ساعد البرنامج على تنمية قدرة الطلبة على تحديد أهدافهم التعليمية والبحث عن بدائل متعددة لتحقيقها.

٥. عزز البرنامج الشعور بالإنجاز والمثابرة، الأمر الذي انعكس إيجابا على مستوى التفكير القائم على الأمل.

٦. أسهم المدخل الجمالي في تنمية الجوانب الوجدانية إلى جانب الجوانب المعرفية، مما أدى إلى تحسين مستوى التعلم بصورة شمولية.

رابعا: التوصيات:

استنادا إلى النتائج التي توصل إليها البحث، توصي الباحثة بما يأتي:

١. اعتماد البرنامج التعليمي القائم على المدخل الجمالي في تدريس مادة أصول التربية والتعليم في كليات التربية.

٢. إقامة دورات تدريبية وورش عمل لتدريسيي الجامعات حول كيفية توظيف المدخل الجمالي في التدريس.

٣. تضمين موضوعات المدخل الجمالي في برامج إعداد المدرسين والتدريسيين.

٤. الاهتمام بتنمية التفكير القائم على الأمل بوصفه أحد المتغيرات النفسية المؤثرة في نجاح الطلبة

٥. تشجيع التدريسيين على اعتماد الأنشطة التعليمية التي تراعي الجوانب المعرفية والوجدانية في آن واحد وتوفير بيئة جامعية داعمة للإبداع والتأمل والحوار بما يسهم في رفع جودة العملية التعليمية.

خامسا: المقترحات:

استكمالا لهذا البحث، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. فاعلية برنامج تعليمي قائم على المدخل الجمالي في تنمية العمق المعرفي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ.

٢. فاعلية استراتيجيتين مقترحتين قائمتين على المدخل الجمالي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية.

٣. فاعلية برنامج قائم على المدخل الجمالي في تنمية التحصيل الدراسي في مادة طرائق التدريس لدى طلبة كلية التربية.

المصادر

١. أبو حويج، مروان وآخرون (٢٠٠٠): **المناهج التربوية المعاصرة**، دار الناشر، عمان، الأردن.

٢. أبو زيد، اماني (٢٠٠٩)، فعالية المدخل الجمالي في تدريس البيولوجي لتنمية بعض المفاهيم العلمية الكبرى واراء الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية نحو استخدامه، **رسالة ماجستير**، جامعة عيد شمس، القاهرة.

٣. الاتاسي، وائل (٢٠٠٢)، **الشعور وتجلياته في التطور، الفن، العلم، دمشق**، وزارة الثقافة.

٤. باصمي ، عبد القادر الصغير ، الجغرافية وتعليمها ، طرابلس ، منشورات جامعة الفاتح ، ١٩٩٨م .

٥. بركات، زياد أمين، (١٩٩٨): دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي، جامعة القدس المفتوحة، مركز طولكرم.

٦. البياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨): **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية**، مكتبة الجامعة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٧. توق، محي الدين، وعبد الرحمن، عدس (١٩٨٤): **أساسيات علم النفس التربوي**، جون وايلي، نيويورك.

٨. الحر، عبد العزيز محمد (٢٠٠٣): **التربية والتنمية والنهضة**، ط١، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت – لبنان.

٩. داود، عزيز حنا، (٢٠١١): **مناهج البحث العلمي**، ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

١٠.الدرباسي، خالد يونس (٢٠٠٧)، اثر استخدام المنحى الجمالي في تدريس العلوم على فهم طلبة الصف الأساسي للمفاهيم العلمية ولطبيعة العلم، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية.

١١.الربيعي، أيمان كاظم احمد (٢٠١٣): فاعلية برنامج تعليمي وفق الذكاءات المتعددة في فهم واكتساب المفاهيم الرياضية والاستدلال الرياضي لدى طالباًت الصف الثاني المتوسط، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم.

١٢.الزند، وليد خضر (٢٠٠٤): **التصاميم التعليمية**، ط١، سلسلة اصدارات اكاديمية التربية الخاصة، الرياض، السعودية.

١٣.زهران، حامد عبد السلام، (٢٠٠٥): علم نفس الطفولة والمراهقة (ط ٥)، القاهرة: عالم الكتب.

١٤.زيتون، عائش محمود: العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العملية، دار عمار، ط١، الأردن، عمان، ١٩٨٦م.
١٥.سليم، محمد صابر (٢٠٠١): المدخل الجمالي في التربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الرابع، ديسمبر.
١٦.شحاته، حسن (١٩٩٨): **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، ط١، الدار العربية للكتاب، مصر، القاهرة.
١٧.الطيطي، محمد واخرون (٢٠١١): **مدخل الى التربية**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
١٨.الظاهر، زكريا محمد وآخرون (٢٠٠٩): **مبادى القياس والتقويم في التربية**، مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٩.عباس محمد، واخرون (٢٠١١): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن.
٢٠.عبد الرحمن، انور حسين وزنكنة، عدنان حقي (٢٠٠٧): **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية**، شركة الوفاق، بغداد.
٢١.العجيلي، صباح حسين (٢٠٠١): **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، مكتبة احمد الدباغ للتوزيع، بغداد، العراق.
٢٢.علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، عمان.
٢٣.القاسم، موضي بنت محمد بن حمد (٢٠١١): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة الأمل لدى عينة من طالبأت جامعة أم القرى، كلية التربية السعودية.
٢٤.قطامي، يوسف (١٩٨٩): **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، ط١، دار الشروق، الأردن.
٢٥.قطامي، نايفة (٢٠٠١): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، (ط١)، عمان، دار الفكر.
٢٦.كوافحه، تيسير مفلح (٢٠١٠): **القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط٣، دار المسيرة، عمان.
٢٧.ملحم، سامي محمد (٢٠١١): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٥، دار المسيرة.
٢٨.المنيزل، عبد الله فلاح والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، ط١، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٩.النبهان، موسى (٢٠٠٤): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٣٠.نظمي، محمد عزيز (١٩٨٤)، **القيم الجمالية**، دار المعارف، القاهرة.
31. Bloom. Hand book On Formative & Summative evaluation Of Student learnim. Mc Grow-Hill، New York 1971.
32. Carafa, A. (2001). Art and Science: The Aesthetic Education of the Emotions and Reason. **Journal of Art and Design Education**.20 (2), 151-160.
33. Ebel , Robert , (1972) , Essentinl of Education and Meassurement , and ed New sersey prentinc , Hall
34. Feld man ,D.B., Snyder, C.R. (2005). Hope And the meaning ful Life :the tical And Empirical Associations Between Gool- Diracted thinking And Life meaning "Journal of social And clinical psychology, Vol.24(3),pp.401-421.
35. Shorey,H.s., Snyder, C.R., Lewin,M.R.(2003)."The Role of Hope A Amediator In Recollected parenting, Adult Attachment ,Andmental Health ",The Journal of social And clinical psychology, Vol.22(6),pp.685-715
36. Snyder ,c.r., Harris ,c., Anderson ,J. R.Hoggera nS.A Irving, ,L.M., Sigmon ,S.T.,yoshinobu,L., Gibb,J., langelle,c., & Hamey,p.(1991)." The will and the ways: Development and validation anindividual Differences measure of Hope. Journa I of Personality and Social Psychology", vol 60(4),pp. 570-585
37. Snyder, C.R., (2002),Hope theory:Rainbow of the mind, Psychological Inquiry. 13, 249-275.
38. Snyder., C,R., shorey.,H.S.,cheavens., Pulvers.,K.m.,Adams., V.H.,&Wilklund .,c.(2002)."Hope and Academic success in college. Journal of Educational Psychology", vol .94(4),pp820-826