

إثر انموذج ويتروك في اكتساب المفاهيم النفسية عند طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفاعلهم الاجتماعي

م.د سجي سامي نصيف جاسم

sajasmai629@gmail.com

جامعة كركوك/ كلية التربية للعلوم الصرفة

الملخص

يهدف هذا البحث إلى استقصاء "إثر انموذج ويتروك في اكتساب المفاهيم النفسية عند طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفاعلهم الاجتماعي"، اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين، وقد تكونت العينة من (٩٢) طالباً تم اختيارهم عمداً من ثانوية أربيل للبنين، ورُعت العينة بصورة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية تضم (٤٤) طالباً، وضابطة عدد أفرادها (٤٨) طالباً، قبل بدء تنفيذ التجربة، قامت الباحثة بالتأكد من تكافؤ المجموعتين في عدد من المتغيرات، وتم تحديد (١٥) مفهوماً نفسياً كمادة أساسية للدراسة، وعلى ضوءها صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية، كما قامت الباحثة بإعداد خطط تدريسية مناسبة لكل من المجموعتين. وقد اعتمد البحث على أداتين أساسيتين لقياس المتغيرات؛ أداة لقياس اكتساب المفاهيم النفسية، تكونت من (٤٥) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، وتم التأكد من صدقها وثباتها وتحليل فقراتها إحصائياً، وأداة أخرى لقياس التفاعل الاجتماعي تضمنت (٣٩) فقرة، خضعت أيضاً للتحقق من خصائصها السيكمترية، وأشارت نتائج البحث إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة في كل من اكتساب المفاهيم النفسية ومستوى التفاعل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: أنموذج ويتروك، اكتساب المفاهيم النفسية، التفاعل الاجتماعي، الخامس الادبي.

The effect of the Wittrock model on the acquisition of psychological concepts by fifth-grade literary students and the development of their social interaction.

Dr. Saja Sami Naseef Jassim

University of Kirkuk / College of Education for Pure Sciences

Abstract

This research aims to investigate "the effect of the Wittrock model on the acquisition of psychological concepts among fifth-grade literary students and the development of their social interaction." The researcher relied on an experimental design based on two equivalent groups. The sample consisted of (92) students intentionally selected from Erbil Boys' High School. The sample was randomly divided into two groups: an experimental group comprising (44) students, and a control group comprising (48) students. Before beginning the experiment, the researcher verified the equivalence of the two groups on a number of variables. (15) psychological concepts were identified as the primary subject of the study. Based on these, the researcher formulated behavioral objectives. She also prepared appropriate teaching plans for each group. The research relied on two basic tools to measure variables: A tool for measuring the acquisition of psychological concepts, consisting of (45) multiple-choice items, was verified for validity and reliability, and its items were statistically analyzed. Another tool for measuring social interaction, consisting of (39) items, was also subjected to verification of its psychometric properties. The research results indicated that members of the experimental group outperformed their counterparts in the control group in both the acquisition of psychological concepts and the level of social interaction.

Keywords: Wittrock model, acquisition of psychological concepts, social interaction, literary fifth.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث Problem of the Research

تكمن المشكلة في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس في ضعف القدرة على إيصال مضمونها بما يحفز التفكير ويستثير وجدان الطلبة. إذ لا تحظى هذه المادة غالبًا بالمكانة التي تستحقها ضمن المنهاج التعليمي، ما يؤدي إلى عزوف الطلبة عنها تدريجيًا.

ومن خلال خبرتها العملية في تدريس هذه المادة، لاحظت الباحثة أن هناك قصوراً واضحاً في فهم الطلبة لمفاهيمها وتوظيفها في مواقف الحياة، ويُعزى ذلك إلى اعتماد أغلبهم على الحفظ والتلقين بهدف اجتياز الامتحان فقط، دون تحقيق الفهم العميق أو التطبيق الواقعي للمعارف، وقد بينت الدراسات السابقة، ومنها دراسة الجبوري (٢٠٢١)، أن العديد من المدرسين يعتمدون على أساليب تدريس تركز على حفظ المعلومات النفسية بدلاً من الفهم التحليلي والتركيب، مما يضعف مستوى إدراك الطلبة، فضلاً عن ذلك، لاحظت الباحثة أن ضعف التفاعل الاجتماعي داخل الصف والتقصير في تنمية مهارات الحوار يؤثران سلباً في تنمية الجوانب الاجتماعية والعلمية للطلبة، ويحدان من قدرتهم على إقامة علاقات إيجابية مع زملائهم.

بناءً على ما سبق، رأت الباحثة أن المشكلة الرئيسة تكمن في الحاجة إلى استراتيجيات تدريس حديثة تعزز بناء المعرفة من خلال إشراك الطلبة بمواقف تعليمية ذات مغزى. وتفترض أن توظيف أنموذج ويتروك قد يسهم في حل هذه الإشكالية، من خلال دعم الفهم المفاهيمي وتنمية المهارات الاجتماعية، لذا تبلورت المشكلة وحددت بالتساؤل الآتي:

- "ما أثر أنموذج ويتروك في اكتساب المفاهيم النفسية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفاعلهم الاجتماعي؟"

أهمية البحث Importance of the Research

تُعد التربية الحديثة نهجاً يتجاوز حدود نقل المعرفة إلى الطالب، إذ تركز على تنمية شخصيته ومهاراته الفكرية والاجتماعية بما يواكب متطلبات العصر، بل تركز على تمكينه من التعلم الذاتي وتطوير قدراته في توظيف المعرفة داخل حياته الواقعية، ولهذا فهي عملية مستمرة ترافق الفرد طوال حياته وتشارك فيها الأسرة والمدرسة والمجتمع، إذ لا يمكن لأمة تسعى للتطور أن تغفل عن دور التعليم في بناء جيل واعٍ ومثقف قادر على مواكبة التحولات الحديثة (الموسوي، ١٩٩٤: ١).

ويُعد المنهج الدراسي الأداة التي تنفذ من خلالها العملية التربوية، لذلك ينبغي أن يهتم بتنمية جوانب شخصية الطالب كافة، ويأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، ويعزز مهارات التفكير لديه (الحاج، ٢٠٠٣: ٤٢١). وتأتي الطريقة التدريسية كعنصر أساس من عناصر المنهج، حيث يسعى التربويون والباحثون إلى تطويرها من خلال تجارب ودراسات تهدف للوصول إلى الطرائق التي تحقق أفضل النتائج التعليمية (أبو حطب، ١٩٩٠: ٥٩٥).

وتعتمد فعالية التدريس على مدى قدرة المعلم على إيصال المادة بأسلوب يجذب المتعلم ويجعله مندمجاً في عملية التعليم، مما يُشجعه على التعلم بدافعية ذاتية ويُسهم في بناء شخصيته الفكرية والاجتماعية. (عاشور، ٢٠٠٤: ٢٣٩).

وقد أولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة بالطرائق والنماذج التدريسية والأساليب والأنشطة والفعاليات التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية، أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الطلاب يحتفظون بما يقارب ٢٠% من المعلومات التي يسمعونها، و ٣٠% مما يشاهدونه، و ٥٠% مما يسمعونه ويشاهدونه معاً، وترتفع النسبة إلى ٧٠% عند قيامهم بأنشطة تشمل القول والفعل معاً. وبناءً على ذلك، فإن من سمات المعلم الفعال أن يحرص على إشراك طلبته في ممارسات تعليمية تجمع بين التحدث، والعمل، والتفكير في آن واحد، فالتعليم الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه (عبد الكريم، ٢٠٠٧: ١٠٥). ويُعد نموذج ويتروك من النماذج البنائية المهمة التي تركز على فكرة أن المتعلم لا يأتي إلى المدرسة بعقل خالٍ، بل يحمل خبرات ومعلومات سابقة تساعده على بناء علاقات ذات معنى مع المعرفة الجديدة، وهو ما يخلق تعلمًا ذا مغزى وفهماً أعمق (عفيفي، ٢٠٠٤: ٣٣). ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة التي نالت اهتماماً واسعاً هو التركيز على تدريس المفاهيم، لما لها من دور محوري في بناء المعرفة وتوسيع مدارك المتعلمين. فالمفاهيم تُشكل شبكات مترابطة من المعاني تُجسد الهيكل البنائي لأي مجال معرفي، وتُسهم في إثراء الخبرات واستمرارية التعلم، كما تُعد من العوامل الأساسية الداعمة للسلوك المعرفي لدى الطلبة، وتشكل هدفاً تعليمياً بارزاً في جميع المراحل الدراسية، وتُشبه المفاهيم خرائط معرفية للعالم الاجتماعي، إذ تمكن الطالب من الفهم السليم للموضوعات والتعامل الفعّال مع المشكلات التعليمية، كما تساعد في التغلب على صعوبات التعلم، كما تُعد الأساس الذي تستند إليه المبادئ والنظريات وعمليات التفكير المتقدمة، إذ لا تكمن أهميتها فقط في كونها مكونات جوهرية ضمن بنية المعرفة العلمية، بل لما توفره للمتعم من أدوات تسهم في تمكينه من التفاعل مع المستجدات المعرفية وملاحقتها بفاعلية، وتُسهل عليه عملية التعلم من خلال تنظيم وتخزين المعلومات المتشابهة بطريقة منهجية، دون الحاجة إلى معالجة كل معلومة بمعزل عن الأخرى (خضر، ٢٠٠٦: ٣٢٥).

وتُعد المفاهيم التعليمية بمثابة اللبنة الأساسية التي تُبنى عليها المعرفة، إذ تمثل روابط معرفية تُسهل تعلم الطالب وتساعد على حل المشكلات وتنمية قدراته العقلية، وهي تُشكل مدخلاً لفهم المبادئ والنظريات والحقائق (النجدي، ١٩٩٩)؛ و(زيتون، ١٩٩٣). تُعد المفاهيم النفسية من أبرز المفاهيم التربوية التي أولاهها المهتمون بالتعليم أهمية خاصة، كونها تمثل حجر الأساس في البناء المعرفي، الذي تتفرع منه المستويات الأخرى من المعرفة كالمبادئ والتعميمات والنظريات، ومن خلال هذه المفاهيم يمكن تنظيم المعارف السابقة لدى المتعلم بطريقة تمنح تعلمه معنى وعمقاً أكبر (الطيبي، ٢٠٠١: ٩٥). وانطلاقاً من هذه الأهمية، يهتم التربويون والمنظرون أكثر من غيرهم بفهم نظريات التعلم المختلفة، واتجاهاتها، ومبادئها، ومفاهيمها، سعياً

لتحديد الظروف المثلى التي يمكن فيها توظيف نموذج تدريسي يستند إلى إحدى هذه النظريات، وذلك بما يضمن تحقيق أعلى درجات الفاعلية في العملية التعليمية (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ١٥٤).

وفي السياق ذاته، يُعد التفاعل الاجتماعي من المفاهيم الجوهرية التي حظيت باهتمام في علم الاجتماع وعلم النفس على حد سواء، ويُشكّل الركيزة التي يقوم عليها علم النفس الاجتماعي، حيث يدرس كيفية تفاعل الفرد مع محيطه، وما يتمخض عن هذا التفاعل من سلوكيات وعادات واتجاهات. وقد شكّل هذا المفهوم الأساس الذي بُنيت عليه العديد من نظريات الشخصية، والتعلم، والعلاج النفسي (الجاغوب، ٢٠٠٢: ٦٩). ويُنظر إلى التفاعل الاجتماعي باعتباره سلسلة متبادلة من المؤثرات والاستجابات، تؤدي إلى تغييرات حقيقية في سلوك الأطراف المتفاعلة. كما أن تأثيره لا يقتصر على الأفراد فقط، بل يمتد إلى أولئك القائمين على تنفيذ البرامج التعليمية أنفسهم، حيث يسهم في تعديل طرائق عملهم وتحسين أدائهم استجابة للتفاعل مع المتعلمين (أبو سمور، ٢٠١٥: ١٠١).

هدفى البحث two Aim the Research

يسعى البحث لتحقيق التساؤلين الآتيين: -

١. " أثر تطبيق نموذج ويتروك في تعلم المفاهيم النفسية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي "
٢. " أثر تطبيق نموذج ويتروك في تنمية وتعزيز التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ".

فرضيات البحث

استناداً إلى هدفى الدراسة، تم بناء الفرضيات الصفرية الآتية:

١. الفرضية الصفرية الأولى: " عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستخدام أنموذج ويتروك، وأداء نظرائهم في المجموعة الضابطة الذين تلقوا المادة نفسها بطريقة تقليدية، وذلك في نتائج اختبار اكتساب المفاهيم النفسية البعدي. "
٢. الفرضية الصفرية الثانية: " لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التي درست وفق أنموذج ويتروك، وتلك التي درست وفق الأسلوب الاعتيادي، وذلك في نتائج مقياس التفاعل الاجتماعي البعدي. "
٣. الفرضية الصفرية الثالثة: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي بعد تلقىهم مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستخدام أنموذج ويتروك. "

حدود البحث Limitation the Research

يتحدد البحث عما يأتي:

- 1- الحدود البشرية: طلاب الصف الخامس الادبي.
- 2- الحدود المكانية: المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لممثلة وزارة التربية في أربيل.
- 3- الحدود الزمانية: العام الدراسي "2023-2024م".
- 4- الحدود الموضوعية: (الفصول الثلاثة الاخيرة) لمادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي.

تحديد المصطلحات Definition of the Terms

اولاً- انموذج وبتروك :

- عرفها (عفيفي، ٢٠٠٤): " يُعد هذا الأنموذج من النماذج البنائية المستندة إلى أفكار "فيجوتسكي" في التعليم، حيث يركز على فاعلية المتعلم خلال عملية التعلم، ويعزز التفاعل والمناقشة بين الطلبة وبينهم وبين المعلم ضمن مجموعات صغيرة. يهدف هذا النموذج إلى ربط المعارف السابقة بالجديدة لتكوين بنية معرفية قائمة على الفهم والمعنى، ويتضمن أربع مراحل تعليمية مترابطة هي: التمهيد، التركيز، التحدي، التطبيق".
 - تعرفه الباحثة اجرائياً: هو أنموذج تدريسي طُبّق في الدراسة الحالية على المجموعة التجريبية، ويُستخدم لتنشيط التفاعل بين الطلبة وتفعيل الحوار البناء فيما بينهم وبين معلم المادة ضمن مجموعات صغيرة، بهدف تنمية العلاقة الترابطية ما بين المعرفة السابقة وبين الجديدة، مما تزيد من فرصه الفهم الأعمق للمفاهيم وتنمية التفاعل الاجتماعي.
- ثانياً- الاكتساب:

- عرفه كل من (زاير وداخل، 2013): يُقصد به العديد من المنبّهات يتفاعل معها الطالب ارادياً ويكون قادراً على استرجاعها متى شاء، نظراً لأنها مترابطة ضمن تسلسل معرفي منظم يُكوّن لدى المتعلم شبكة من الأفكار المتصلة التي تبقى حاضرة في ذهنه (زاير وداخل، 2013: 156).

- تعرفه الباحثة اجرائياً: بأنه هو قدرة أفراد العينة المستهدفة على امكانية تمييز المفاهيم النفسية وفهمها وتطبيقها المشمولة في هذه الدراسة، ويتم قياس هذه القدرة من خلال درجاتهم التي يحصلون عليها في الاختبار المعد لهذا الغرض.

ثالثاً- التفاعل الاجتماعي:

- عرفه (الجاغوب، ٢٠٠٢): " يشير إلى العديد من السمات الشبه الثابتة التي تبين استعداد الفرد واستجاباته المتكررة في المواقف الاجتماعية المتباينة، وتُعرف هذه السمات بالسمات التفاعلية أو الأولية للاستجابات الشخصية " (الجاغوب، ٢٠٠٢: ٦٥).

- تعرفه الباحثة اجرائياً: هو نوع من التفاعل المنظم الذي يحدث بين الطلبة وأقرانهم، وبينهم وبين المعلم ومجتمعهم التربوي، ويتم قياسه من خلال الأداة التي أعدت خصيصاً لهذا البحث، والمتمثلة بمقياس التفاعل الاجتماعي.

الفصل الثاني: الجوانب النظرية و دراسات سابقة

أولاً: خلفية نظرية

❖ انموذج ويتروك - خطوات انموذج ويتروك:

- الخطوة الاولى: الطور التمهيدي في نموذج ويتروك البنائي:

تشير الأدبيات التي تناولت أنموذج ويتروك إلى أن العملية التعليمية فيه تبدأ بما يُعرف بالطور التمهيدي، وهو المرحلة التي يُحاول فيها المعلم الكشف عن الخلفية المعرفية السابقة للمتعلمين، من خلال أنشطة متنوعة مثل طرح الأسئلة الاستكشافية، أو تنفيذ تجربة بسيطة، أو تقديم مشهد يثير الانتباه لنتيجته المفاجئة وغير المتوقعة، أو حتى من خلال اختبار قبلي مختصر، كما يُتاح للطلبة التعبير عن أفكارهم سواءً شفويًا أو كتابيًا، ويتم تشجيعهم على ممارسة استراتيجية "التساؤل الذاتي" التي تجعلهم من يفكرون بصوت مرتفع والتعبير عن تصوراتهم أمام زملائهم ضمن مناقشة صفية جماعية. ومن خلال هذه الخطوة، يتمكن المعلم من تحديد المفاهيم الخاطئة أو الناقصة لدى المتعلمين، والتي قد تعيق فهم المفاهيم الجديدة، ومن الجدير بالذكر أن دور المعلم في هذه المرحلة لا يشمل تصحيح الإجابات أو إصدار أحكام على مدى صحتها، بل يركز على استكشاف المعرفة القبلية كما هي، بغرض البناء لاحقاً في مراحل النموذج التالية. وتُعد هذه المرحلة حيوية في تفعيل التفكير التأملي لدى الطلبة وتهيئتهم لاستقبال المعرفة الجديدة (عفيفي، 2004: 44).

- الخطوة الثانية: طور التركيبي

في هذه المرحلة، يُعيد المعلم تنظيم المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل الدراسي، ويُوفر لهم أنشطة تعليمية مصممة خصيصاً لتوجيه تركيزهم نحو المفاهيم أو الظواهر المستهدفة، والهدف من هذه الأنشطة هو إثارة انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس وتحفيزهم على التعبير عن أفكارهم بلغتهم الخاصة، وخلق حوار بناء داخل المجموعات، ويُسهّم هذا التفاعل في تعزيز الربط بين خبراتهم الحياتية والمعرفة الجديدة التي يتناولها الدرس، ويُشجّع الطلبة على الاكتشاف الذاتي للمفاهيم بمساعدة المعلم الذي يوجههم عند الحاجة، دون أن يقدم المفهوم بشكل مباشر. ويُطلق على هذه المرحلة أحياناً "مرحلة الانتباه" نظراً لكونها تركز على جذب انتباه الطلبة نحو المفاهيم أو الظواهر قيد الدراسة، من خلال طرح أسئلة هادفة وتقديم الدعم التربوي المناسب لمساعدتهم على تجاوز أي عوائق قد يواجهونها أثناء النشاط (عبد

الجليل ٢٠٠٥: ٣٣)

- الخطوة الثالثة: طور التحدي

يقود المعلم خلال هذه المرحلة مناقشة جماعية يشترك فيها جميع طلبة الصف، حيث تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من ملاحظات وأفكار ومفاهيم، ويتم مقارنتها وتبادلها مع المجموعات الأخرى. تُركز هذه المناقشة على فحص مدى صحة المفاهيم التي تم بناؤها خلال الطور السابق، إما من خلال تعزيزها بالأدلة أو تعديلها أو حتى رفضها في ضوء التفكير النقدي والمعلومات العلمية الصحيحة، وفي حال واجه الطلبة صعوبات في الفهم أو تكوين المعنى، يتدخل المعلم بتقديم الإرشاد المناسب والدعم المعرفي لتجاوز تلك الصعوبات. وتنتهي هذه المرحلة بتقديم المفهوم العلمي المستهدف بصيغته المعتمدة من قبل المتخصصين في المجال، مما يُسهم في بناء معرفة علمية دقيقة لدى المتعلمين (عفيفي، 2004: 47).

- الخطوة الرابعة: طور التطبيق

في هذه المرحلة، يُتيح المعلم للطلبة فرصة توظيف المفاهيم الجديدة التي اكتسبوها ضمن سياقات ومواقف حياتية مشابهة. ويتمثل دور المعلم في تقديم مشكلات واقعية أو مواقف تعليمية معقدة تتطلب من الطلبة استخدام المفهوم المكتسب كأداة لحلها، مما يُعزز من قابليتهم لتطبيق المعرفة في سياقات مختلفة، كما يمنح المعلم الطلبة وقتاً كافياً للتفكير والتحليل من أجل فهم أعمق للخبرة التعليمية، ويساعدهم ذلك على نقل المفهوم من مستوى الفهم السطحي إلى الاستخدام العملي المرن. تُسهم الأنشطة المعطاة في الطور الحالي لتوسيع نطاق إدراك الطلبة للمفهوم وتطوير قدرتهم على تعميمه وتكييفه بما يتلاءم مع مواقف جديدة، مما يُقلل من الاعتماد على التكرار الآلي ويعزز الفهم الحقيقي القائم على المعنى (عبد الجليل، 2005: 35).

❖ اكتساب المفاهيم

تُعد المفاهيم الركيزة الأساسية في بناء المعرفة العلمية، إذ تقوم عليها الحقائق وتتداخل فيما بينها بروابط منظمة تسهم في تكوين الفهم الشامل، ويمكن الهدف من تعليم المفاهيم في تمكين المتعلم من إدراكها عبر التفاعل مع شواهد إيجابية ترتبط بها واستيعابها ضمن سياق ذهني متكامل، وقد أشار المختصون في التربية إلى مجموعة من الشروط المهمة لتعلم المفاهيم، من أبرزها:

١. التركيز على الصورة الذهنية للمفهوم، باعتبارها الركيزة الرئيسة في إدراكه، فهي تمثل السمات الجوهرية التي تميزه عن غيره، ومن دون هذه الصورة يبقى المفهوم غامضاً وغير قابل للفهم العميق، أما الصورة اللفظية فهي مكملّة للصورة الذهنية، لكنها غير كافية وحدها.
٢. مراعاة المتطلبات الأساسية للمفهوم، وهي المفاهيم والمعلومات السابقة المشكلة للقاعدة المعرفية التي تمهّد لتعلم المفهوم الجديد، يُشار إلى هذه المتطلبات أحياناً بالتوسع القبلي أو التهيئة المعرفية السابقة.

٣. الاهتمام بالعلاقات بين المفاهيم، إذ إن المفاهيم لا تُكتسب بشكل منفصل أو عشوائي، بل تُبنى في إطار منظم يشمل المبادئ والقوانين والتعميمات، وهو ما يقود إلى تكوين بنى معرفية شاملة، وليس مجرد حصيلة من الألفاظ أو التعريفات.

٤. الربط بين التسمية والصورتين الذهنية واللفظية، أي أن تعلم المفهوم يكتمل من خلال إطلاق اسم محدد عليه، أو استخدام رمز يُعبّر عنه، ومن الملاحظ أن بعض المعلمين يركزون على الاسم أو التعريف اللفظي فقط، متجاوزين بذلك الصورة الذهنية، وتعد في مقدمة الاهییات في ترسیخ الفهم. (الهیلة، ٢٠٠٣: ٢١٤).

❖ التفاعل الاجتماعي

أهداف التفاعل الاجتماعي: يُسهم هذا النوع من التفاعل في تحقيق الأهداف التي تكون ذات أهمية للفرد والجماعة، ومن أبرزها:

١. تسهيل تحقيق أهداف الجماعة وتحديد الوسائل المناسبة لإشباع الحاجات المشتركة.
٢. إكساب الفرد والجماعة العديد من الأنماط في السلوك والاتجاهات التي تُنظم العلاقات بينهم ضمن منظومة القيم والتقاليد.
٣. المساعدة في تطوير تقييم الفرد لذاته وللآخرين بصورة مستمرة.
٤. تحقيق الشعور بالذات والتقليل من الضغوط النفسية، إذ إن العزلة الاجتماعية كثيراً ما تقود إلى الاضطرابات النفسية.
٥. تعزيز عملية التنشئة الاجتماعية وترسيخ السمات المشتركة بين الأفراد في المجتمع.

(أبو سمور، ٢٠١٥: ٩٩)

مستويات التفاعل الاجتماعي

يتنوع هذا النوع من التفاعل في المجتمع بحسب الأطراف المتفاعلة، ويمكن تصنيفه على النحو الآتي:

* **التفاعل بين الأفراد:** ويعد هذا النوع من التفاعل الأكثر انتشاراً، ويحدث في العلاقات اليومية مثل علاقة الأب بابنه، أو العلاقة بين الزوجين، أو بين المدير والموظف، ويتأثر الأفراد في هذا السياق بسلوك الآخرين، ويحدث كل منهم أثراً متبادلاً في الطرف الآخر.

* **التفاعل بين الجماعات:** يتجلى هذا النوع في العلاقة بين القائد ومجموعته أو بين المدرب ولاعبيه، حيث يتبادل الطرفان التأثير، فيؤثر القائد بجماعته ويتأثر بمستوى تفاعلهم وحماسهم وثقتهم به. كما أن التفاعل المتكرر بين الفرد والمجموعة يؤدي إلى تشكل توقعات سلوكية مشتركة ضمن الجماعة.

* **التفاعل بين الفرد والثقافة:** تُشير الثقافة إلى العادات والتقاليد السائدة، وطرق التفكير وأنماط السلوك الجماعي، ويتفاعل الفرد مع هذه المكونات بحسب تجربته الخاصة، ما يؤدي إلى

اختلاف تفسيراته للمظاهر الثقافية وفقاً لمواقفه وظروفه، كما تلعب وسائل الإعلام دوراً مهماً في هذا النوع من التفاعل، حتى وإن لم تكن العلاقة فيها تبادلية مباشرة.

*** العلاقة بين التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية:** ترتبط العلاقات الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً بالتفاعل الاجتماعي، إذ إن أحدهما لا يتحقق دون الآخر، فعندما يحدث تأثير متبادل بين شخصين، يُعرف ذلك بالتفاعل، أما إذا تكرر هذا التأثير واستقر، فإنه يُكوّن علاقة اجتماعية. وكلما زادت هذه العلاقات داخل الجماعة، زادت حركة التفاعل وتنامى التواصل بين الأفراد، مما يعزز العلاقات الاجتماعية الديناميكية في البيئة المحيطة. (الجاغوب: ٢٠٠٢، ٨٨).

ثانياً: دراسات سابقة

جدول (1): يبين دراسات سابقة

أسم الباحث	هديل إبراهيم إسماعيل (2023)
هدف الدراسة	التعرف على اثر انموذج ويتروك في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية تفكيرهن
المكان	العراق
المرحلة	الخامس الادبي
العينة	62 طالبة
الأدوات	الاختبار التحصيلي واختبار التفكير
الوسائل الإحصائية	اختبار t-test لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطريقة ألفا كرونباخ
النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير
أسم الباحث	جلال مزهر محمد الصباح، 2020
هدف الدراسة	التعرف على اثر انموذجي بيركنز وبلايث ومونرو وسلاتر في اكتساب المفاهيم الإسلامية عند طلاب الصف الخامس الادبي وتنمية تفاعلهم الاجتماعي
المكان	العراق
المرحلة	الخامس الادبي
العينة	59 طالب وطالبة
الأدوات	مقياس اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية ومقياس التفاعل الاجتماعي
الوسائل الإحصائية	اختبار t-test لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطريقة الفا كرونباخ .
النتائج	تفوق المجموعتين اللتين درستا على وفق انموذجي بيركنز وبلايث ومونرو وسلاتر على (المجموعة الضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية ومقياس التفاعل الاجتماعي

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة من أجل تحقيق أهداف البحث والتحقق من صحة فرضياته، حيث تضمن التصميم التجريبي المعتمد، وتحديد مجتمع البحث واختيار العينة، بالإضافة إلى التأكد من تكافؤ مجموعاتهما، كما يتضمن هذا الفصل إعداد الخطط التدريسية وآلية تنفيذها، وتفصيل خطوات إعداد أدوات البحث وتقنياتها، إلى جانب وصف خطوات تطبيق التجربة، وتحديد ما يناسبها من الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات المستخلصة من التجربة. وفيما يأتي عرض تفصيلي لتلك الإجراءات:

أولاً - منهج البحث: استهدف المنهج التجريبي لإمكانية تحقيقه لهدفه في البحث.

ثانياً- التصميم التجريبي للبحث: يُشبه هذا التصميم في البحث العلمي المخطط المعماري للبناء، إذ أن دقته ووضوحه يسهمان بشكل جوهري في قوة النتائج ومصادقيتها، فالتصميم الغامض أو غير المنظم يؤدي إلى نتائج ضعيفة وغير قابلة للتعميم، بينما يُمثل التصميم المحكم إطاراً منهجياً يساعد في توجيه البحث نحو نتائج يمكن الوثوق بها للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، ومن هنا، فإن اختيار التصميم التجريبي يُعد من أكثر القرارات حساسية في بداية أي تجربة علمية، حيث أن جودة النتائج تعتمد بدرجة كبيرة على مدى دقة هذا التصميم (العزاوي، ٢٠٠٨: ١١٨). وبناءً على ما تقدم، اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا جزئياً ذا مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، لما لهذا التصميم من ملاءمة لطبيعة الدراسة وظروفها، إذ خضعت المجموعة التجريبية لتدريس باستخدام أنموذج "ويتروك"، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد تم اختيار المجموعتين بشكل غير منتظم، ويوضح الشكل (١) البناء العام للتصميم التجريبي المستخدم.

جدول (٢): "يبين التصميم التجريبي للبحث"

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
التجريبية	لمقياس التفاعل الاجتماعي	انموذج ويتروك	-اكتساب المفاهيم النفسية	اختبار
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	-التفاعل الاجتماعي	اكتساب المفاهيم النفسية ومقياس التفاعل الاجتماعي

ثالثاً- تحديد مجتمع البحث:

١. مجتمع البحث: يشير مجتمع البحث إلى المجموعة الكلية التي يرغب الباحث في تعميم نتائج دراسته عليها، حيث تتكون هذه المجموعة من جميع الوحدات أو الأفراد المرتبطين بمشكلة

الدراسة. وتُعد عناصر هذا المجتمع هي الأساس الذي تُستخرج منه العينة، باعتبارها تمثل المجتمع الأصلي بشكل كافٍ (الدليمي وصال، ٢٠١٤: ٧٤). وفي هذا البحث، شمل مجتمع الدراسة طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية ضمن ممثلية أربيل للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، حيث بلغ عدد الطلاب في هذا المجتمع (٧٠٥) طالباً، وفق الإحصائيات الصادرة عن قسم التخطيط التربوي في الممثلة.

٢. اختيار عينة البحث: والمقصود منها تمثيل جزئي للمجتمع الأصلي، وتُختار بطريقة تعكس خصائصه الأساسية بحيث يمكن تعميم النتائج المستخلصة من دراستها عليه دون الحاجة إلى دراسة جميع مفردات المجتمع (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦: ١١٠). وفي ضوء ذلك، قامت الباحثة باختيار مدرسة "ثانوية أربيل للبنين" بشكل قصدي، كونها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤. ومن خلال العشوائية، تم تحديد الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي خضعت لتدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس وفق أنموذج "ويتروك"، في حين اعتُمدت الشعبة (ب) كمجموعة ضابطة درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، بلغ عدد أفراد العينة (٩٢) طالباً، توزعت بواقع (٤٤) طالباً في المجموعة التجريبية و(٤٨) في الضابطة.

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث: حرصت الباحثة، قبيل الشروع في تنفيذ التجربة، على التأكد من تحقيق التكافؤ الإحصائي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات التي أشارت إليها الأدبيات والدراسات السابقة بوصفها عوامل مؤثرة في نتائج التجربة. وتمثلت هذه المتغيرات في: العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات مقياس التفاعل الاجتماعي في التطبيق القبلي.

جدول (٣): يبين "النتائج الإحصائية للتكافؤ طلاب عينة البحث"

"الاختبار"	"المجموعة"	"حجم العينة"	"الوسط الحسابي"	"التباين"	"دَرَجَة الحرية"	"القيمة التائية"		"الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)"
						"المحسوبة"	"الجدولية"	
العمر الزمني ومقياس التفاعل الاجتماعي	التجريبية	44	154.34	10.22	٩٠	0.266	1.98	غير احصائياً
	الضابطة	48	153.83	9.33				
	التجريبية	44	68,30	7,15	90	0.88	1.98	
	الضابطة	48	67,04	6,55				

خامساً: مستلزمات البحث

١- تحديد مادة البحث: قامت الباحثة بتحديد المادة العلمية التي سيتم تدريسها لطلاب المجموعة التجريبية قبل الشروع في تنفيذ التجربة، وقد اشتملت على موضوعات مختارة من مادة

مبادئ الفلسفة وعلم النفس المقررة للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، حيث تم التركيز على محتوى الفصول الثلاثة الأخيرة من المنهج الدراسي.

٢. تحديد المفاهيم النفسية: قامت الباحثة بتحديد المفاهيم النفسية المجردة المستهدفة من الفصول الثلاثة الأخيرة في مادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس"، لذا تم استخلاص (١٥) مفهوماً نفسياً أساسياً، ثم عُرضت هذه المفاهيم على مجموعة من الخبراء في هذا المجال، والذين قدموا الملاحظات العلمية الدقيقة لها، ما أدى إلى إجراء تعديلات وتحسينات على بعض المفاهيم بما يتوافق مع أهداف الدراسة.

٣. اشتقاق الأهداف السلوكية: اعتمدت الباحثة على المفاهيم الأساسية التي تم تحديدها ضمن وحدتي المنهج في الفصل الأول من مادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس" للصف الخامس الأدبي لعام ٢٠٢٤م لإعداد الأهداف السلوكية، فضلاً على اكتساب المفاهيم الذي يتم عبر ثلاث عمليات تعليمية أساسية، هي: تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، وتطبيقه، فقد تم صياغة (٤٥) هدفاً سلوكياً تغطي هذه العمليات الثلاث بما يتناسب مع كل مفهوم، وبعد عرض الأهداف على لجنة من الخبراء والمختصين وتحليل آرائهم، أُجريت التعديلات اللازمة على عدد من الأهداف لضمان دقتها وملاءمتها.

٤. إعداد الخطط التدريسية: أعدت الباحثة خططاً تدريسية شاملة لتدريس المادة خلال فترة التطبيق العملي، وذلك وفق نموذج "ويتروك" للمجموعة التجريبية، وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وقد تم عرض نماذج من هذه الخطط على نخبة من المختصين في مجالات طرائق التدريس والمناهج والعلوم التربوية والنفسية، بهدف إبداء الملاحظات التطويرية، واستناداً إلى الملاحظات والمقترحات التي أبداه هؤلاء الخبراء، تم تعديل الخطط التدريسية بما يجعلها أكثر ملاءمة وفعالية لتحقيق أهداف التجربة، وتم التوصل إلى النسخة النهائية بعد التأكد من جاهزيتها للتطبيق.

سادساً- اداتا البحث: ستعرض الباحثة أداتي البحث بصورة مفصلة، مع توضيح كل أداة على حدة، بهدف تحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، وقد استلزم ذلك اعتماد أداتين أساسيتين، هما: اختبار لقياس اكتساب المفاهيم النفسية، ومقياس معدّ لقياس مستوى التفاعل الاجتماعي، وذلك كما يأتي:

١. اختبار اكتساب المفاهيم النفسية: نظراً لعدم توفر اختبار جاهز يقيس المفاهيم النفسية المستهدفة، بادرت الباحثة إلى بناء اختبار خاص يقيس مدى اكتساب المفاهيم النفسية، مستندةً في بنائه إلى المفاهيم المحددة مسبقاً والأهداف السلوكية المشتقة منها، وقد تم اختيار صيغة الاختبار من متعدد لصياغة فقرات الاختبار، لما لهذه الصيغة من موضوعية عالية، وتقليل احتمالات التخمين، إلى جانب قدرتها على قياس مستويات معرفية متعددة بدقة وفعالية، فضلاً

عن كفاءتها في الوقت والجهد، تكون الاختبار في صورته الأولى من (٤٥) فقرة، موزعة على (١٥) مفهوماً نفسياً، بحيث تمثل كل فقرة واحدة من مستويات اكتساب المفهوم الثلاثة: التعريف، التمييز، والتطبيق، ولغرض التحقق من خصائص الفقرات إحصائياً، أُجري الاختبار على عينة شملت مئة طالب من مجتمع الدراسة استطلاعياً، وبعد إجراء التحليل الإحصائي للنتائج، تبين أن معاملات الصعوبة والسهولة للفقرات تراوحت بين (٠.٢٧) إلى (٠.٨١)، بينما تراوحت القوة التمييزية بين (٠.٣٠) إلى (٠.٥٧)، وهي قيم مقبولة من الناحية التربوية، أما بالنسبة لثبات الاختبار، فقد استخدمت الباحثة معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٢)، وهي نسبة تشير إلى مستوى جيد من الثبات. وبهذا أصبح الاختبار مهياً للتطبيق بصيغته النهائية، مكوناً من (٤٥) فقرة.

ثانياً: مقياس التفاعل الاجتماعي: نظراً لعدم توفر مقياس جاهز يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، قامت الباحثة بإعداد مقياس خاص لقياس التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. وقد استندت في بنائه إلى مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة، بالإضافة إلى الاستعانة بآراء الخبراء في ميادين التربية، وعلم النفس، والقياس والتقويم، وتضمن المقياس ثلاثة مجالات رئيسية تمثل أبعاد التفاعل الاجتماعي، وهي:

١. التفاعل المثير بين المتعلم والمدرس.

٢. تفاعل المتعلم مع أقرانه.

٣. تفاعل المتعلم مع محتوى المادة.

وبعد بناء الفقرات الأولى للمقياس، خضعت للتحليل الإحصائي للتحقق من الخصائص السيكومترية، حيث تم التأكد من الصدق والثبات، كما تم حساب القوة التمييزية للفقرات والاتساق الداخلي للمقياس، ونتيجة لذلك، استقر المقياس في صورته النهائية على (٣٩) فقرة، موزعة بشكل يعكس الأبعاد الثلاثة للتفاعل الاجتماعي.

سادساً: الوسائل الإحصائية: وظّفت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث وبياناته، بهدف تحليل النتائج والتحقق من الفرضيات، وهي: الاختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين: لقياس الفروق ما بين متوسطات المجموعتين التجريبية وبين الضابطة، واختبار مربع كاي (χ^2): لتحليل التوزيع التكراري والتحقق من تجانس المجموعات، ومعامل الصعوبة لفقرات الاختبار: لتحديد مستوى صعوبة كل فقرة، ومعامل التمييز: لقياس قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي الأداء العالي والمنخفض، ومعامل ارتباط بيرسون: لقياس العلاقة بين متغيرين، ومعامل ألفا كرونباخ: لقياس ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي، ومعادلة كودر-ريتشاردسون: للتحقق من ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النفسية.

الفصل الرابع: عرض النتائج و"مناقشتها"

أولاً: عرض النتائج :

أ. "للتحقق من الفرضية الصفريّة الأولى، التي تفترض عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستخدام نموذج ويتروك، وأداء نظرائهم في المجموعة الضابطة الذين تلقوا المادة نفسها بطريقة تقليدية، وذلك في نتائج اختبار اكتساب المفاهيم النفسية البعدي".

"طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم النفسية على مجموعتي البحث، وباستخدام الاختبار التائي (T-test) للعينات المستقلة لقياس الفرق ما بين المتوسطين، تبين أن القيمة "t" المحسوبة بلغت (٢.٨٨)، وهي أعلى من القيمة "t" الجدولية التي تبلغ (١.٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٠)، لذا يشار ذلك لوجود الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث في اكتساب المفاهيم النفسية، كما هو موضح في الجدول (٤)".

"جدول (٤): يبين نتائج الاختبار "t" لعينة البحث في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية"

المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف	قيمة "t"		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				محسوبة	جدولية		
التجريبية	44	38,43	6,11	٢.٨٨	1,98	90	دال إحصائياً
الضابطة	48	34,96	5,46				

وهذا يدل على أن هناك فرقاً إحصائياً معنوياً بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على هذه النتيجة، يتم رفض الفرضية الصفريّة الأولى وقبول الفرضية البديلة التي تقيد بوجود تأثير ملحوظ للمتغير المستقل.

ب. ما فيما يخص الفرضية الصفريّة الثانية، فقد سعت الباحثة إلى التأكد من صحتها، والتي تنص على أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التي درست وفق أنموذج ويتروك، وتلك التي درست وفق الأسلوب الاعتيادي، وذلك في نتائج مقياس التفاعل الاجتماعي البعدي".

قامت الباحثة باعتماد الاختبار "t" لعينتين مستقلتين من أجل تحليل الفروق بين مجموعتي البحث، وقد أظهرت النتائج أن القيمة "t" المحسوبة بلغت (٨.٣٣)، وهي تفوق القيمة "t" الجدولية (١.٩٨)، عند مستوى ٠.٠٥ وبدرجة حرية (٥٤)، وهذا أن دل فإنه يدل على وجود الفرق الإحصائي بين المجموعتين، كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥): نتائج الاختبار "t" لعينة البحث في مقياس التفاعل الاجتماعي البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف	قيمة "t"		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				محسوبة	جدولية		
التجريبية	44	82,41	8,50	٨.٣٣	1,98	90	دال إحصائياً
الضابطة	48	69,08	6,81				

وهذا يدل على أن هناك فرقاً إحصائياً معنوياً بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على هذه النتيجة، يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تفيد بوجود تأثير ملحوظ للمتغير المستقل.

ج. لتقييم الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي بعد تلقيهم مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستخدام أنموذج ويتروك).

استخدمت الباحثة اختبار (T-test) للعينات المترابطة. أظهرت النتائج أن القيمة t المحسوبة بلغت (١٠.٢٣)، وهي أكبر من القيمة t الجدولية (٢.٠٤) بدرجة حرية (٢٦) ومستوى (٠.٠٥).

وهذا يبين الفرق الدال إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما يوضح الجدول (٦) ذلك بشكل مفصل.

جدول (٦): يبين نتائج الاختبار t لعينتين مترابطتين المتعلقة بالتطبيق القبلي والبعدي للتفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية

المجموعة	متوسط الدرجات	الانحراف	متوسط الفروق	انحراف الفروق	قيمة t		درجة الحرية	مستوى الدلالة
					محسوبة	جدولية		
قبلي	68,30	7,15	14,11	4,25	22,00	2,04	43	دال إحصائياً
بعدي	82,41	8,50						

بناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية الثالثة، ويتم قبول الفرضية البديلة.

ثانياً- تفسير النتائج: استناداً إلى نتائج البحث، لوحظ أن طلاب المجموعة التجريبية قد حققوا نتائج أفضل مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية، وتعود الباحثة هذا التفوق إلى عدة أسباب:

١. يسهم أنموذج ويتروك في جعل الطالب محوراً أساسياً في العملية التعليمية، من خلال ما يتضمنه من خطوات منظمة تشمل التخطيط، والتنظيم، والتقويم، مما يعزز من دور المتعلم ويزيد من فاعليته ومشاركته الإيجابية.

٢. الطبيعة التفاعلية لأنموذج ويتروك، وتقديمه لمجموعة متنوعة من الأنشطة، ساعدت بشكل ملحوظ على جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، الأمر الذي انعكس على تحصيلهم بشكل إيجابي مقارنة بالطريقة التقليدية.

٣. التطبيق العملي لخطوات الأنموذج أتاح مساحة للطلاب للتعبير عن آرائهم بحرية والانخراط في الحوار، مما ساعد في تعزيز التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الصفية.

٤. التفاعل الاجتماعي، باعتباره قائماً على الحوار والعلاقات المتبادلة، كان حاضراً بوضوح في أنشطة الأنموذج التي شجعت على التعاون والمشاركة، مبتعدة عن الأسلوب التلقيني القائم على الحفظ، وموفرة بديلاً تعليمياً غنياً بالأنشطة والأسئلة التحفيزية، وتنوع الأساليب والأنشطة في أنموذج ويتروك أدى إلى تسهيل عملية الفهم واكتساب المعلومات، مع القدرة على استرجاعها عند الحاجة.

ثالثاً - الاستنتاجات: استناداً إلى النتائج المتحققة، يمكن استنتاج ما يأتي:

١. تتسم خطوات أنموذج ويتروك بإمكانية تطبيقها بفاعلية على طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس، نظراً لما توفره من بيئة تفاعلية تدعم اكتساب المفاهيم وتعزيز من دور الطالب في التعلم.

٢. أثبت الأنموذج فعاليته ضمن نطاق الدراسة الحالي في تحسين اكتساب المفاهيم النفسية.

٣. وفر استخدام الأنموذج بيئة محفزة للتعليم، تساعد الطلاب على تنمية قدراتهم في الفهم بأنفسهم والتحاور مع الآخرين.

رابعاً - التوصيات

١. ضرورة تبني وزارة التربية أنموذج ويتروك ضمن طرائق تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الأدبي، لما أظهره من فاعلية في تنمية المفاهيم النفسية.

٢. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تدريب وتوجيه مدرسي ومدرسات الفلسفة وعلم النفس في المراحل الثانوية والإعدادية، من أجل تنويع طرائق ونماذج التدريس المستخدمة.

٣. تبرز الحاجة إلى أن تولي الجهات المعنية بتطوير المناهج وطرائق التدريس اهتماماً أكبر بالمتغيرات النفسية، وبوجه خاص التفاعل الاجتماعي، لما له من أثر فاعل في تعزيز العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية عند تحديث المناهج الدراسية.

٤.حث المشرفين التربويين على توجيه المدرسين نحو استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحسين مخرجات التعلم.

٥. تشجيع مدرسي ومدرسات المادة على توظيف نماذج واستراتيجيات تدريسية فعالة، وخصوصاً أنموذج ويتروك، لما له من أثر إيجابي في تعزيز اكتساب المفاهيم النفسية.

خامساً - المقترحات: استكمالاً للجهود التي بذلت في هذا البحث، تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية على النحو الآتي:

١. تنفيذ دراسة تُعنى باستكشاف أثر أنموذج ويتروك في اكتساب "المفاهيم الفلسفية" لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، وتنمية الإدراك العقلي لديهم.

٢. إجراء بحث يهدف إلى فحص فاعلية الأنموذج ذاته في تنمية المفاهيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، ودراسة أثره في تعزيز قيم المواطنة.

المصادر العربية والاجنبية

- ✚ أبو حطب، فؤاد (1990): القدرات العقلية، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ✚ أبو سمور، محمد عيسى (2015): مهارات التدريس الصفّي الفعّال والسيطرة على المنهج الدراسي، ط١، دار دجلة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- ✚ الجاغوب، محمد عبد الرحمن (2002): النهج القويم في مهنة التعليم، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- ✚ الحاج، أحمد علي محمد (2003): أصول التربية، ط٢، دار المناهج للنشر، عمان.
- ✚ الحيلة، محمد محمود (2003): طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٣، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.
- ✚ خضر فكري رشيد (2006): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ✚ الدليمي، عصام حسن وصالح، علي عبدالرحيم (2014): البحث العلمي أسسه ومناهجه، ط١، دار الرضوان، عمان، الاردن.
- ✚ زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (2013): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، دار المرتضى للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- ✚ زيتون، عايش محمود (1993): أساليب تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر.
- ✚ الطيطي، محمد وآخرون (2001): مدخل إلى التربية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ✚ عاشور، راتب قاسم وعبد الرحيم عوط أبو الهيجاء (2004): المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ✚ عبد الجليل، هناء محمد (2005): فعالية تدريس العلوم باستخدام كل من خرائط السلوك والبنائية الاجتماعية في تنمية التربية الأخلاقية ووعي طلاب المرحلة الإعدادية بالمشكلات الصحية المعاصرة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ✚ عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2006): تدريس العلوم ومتطلبات العصر، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ✚ عبد الكريم، نبيل عبد العزيز (2007): أساليب التفكير وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، العدد (10) المجلد (14).
- ✚ عبيدات، ذوقان وآخرون (2016): البحث العلمي (مفهومه-أدواته-أساليبه)، ط١٧، دار الفكر، القاهرة، مصر.

✚ العزاوي، رحيم يونس كرو (2008): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط١، دار دجلة، عمان، الاردن.

✚ عفيفي، أميمة محمد (٢٠٠٩): فعالية التدريس وفقا لنموذج "ويتروك" البنائي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس .

✚ قطامي، يوسف، والقطامي، نايفة (1998): التفكير الإبداعي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن.

✚ الموسوي، عبد الله حسن (1994): رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات، مجلة الأستاذ، العدد (7).

✚ النجدي، احمد وآخرون (1999): المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

• Harry,V., (2003): **constrictivist learning and teaching**

Available at: <http://WWW.Maisk.6scienceingury.org/teaching>.