أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء القصر- محافظة الكرك

*يوسف ذياب المجالي**

ملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء القصر بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبا، من الصف السابع الأساسي في مدرسة القصر الأساسية للبنين، وزعوا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم اختيار طريقة التدريس لكل مجموعة بطريقة عشوائية. تكونت المجموعة التجريبية من (32) طالبا درسوا وفق الإستراتيجية المبنية على نموذج دورة التعلم الخماسية، وتكونت المجموعة الضابطة من (28) طالبا درسوا وفق الطريقة الاعتيادية. تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية والمكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل. وأجرى الباحث اختباراً لقياس مهارات التفكير الإبداعي المكون من سبعة أنشطة على مقياس تورانس الصورة اللفظية (أ). وقبل البدء بالمعالجة، تم التأكد من تكافؤ المجموعتين، وبعد الانتهاء منها طبق الاختبار البعدي التحصيلي والاختبار البعدي على مهارات التفكير الإبداعي، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات الطلبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لطريقة التدريس، وبينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. أوصت الدراسة بتبني نموذج دورة التعلم الخماسية، وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على استخدامها، وأوصت بإجراء دراسات مماثلة على متغيرات أخرى غير الواردة في هذه الدراسة كمراحل صفية مختلفة، ومواد تعليمية أخرى، وتناول متغيرات كالتفكير الناقد، واكتساب مهارة حل المشكلات.

الكلمات الدالة: دورة التعلم الخماسية، التفكير الإبداعي، الصف السابع الأساسي، لواء القصر.

المقدمـة

شهدت بداية القرن الحادي والعشرين تطورات متسارعة، انعكست على نظام التربية من حيث دورها وفلسفتها وسياستها ومناهجها وأساليبها. ومن أبرز هذه التطورات التقدم المذهل في كافة مجالات اللغة والتكنولوجيا وظهور عصر المعلومات والعولمة. مما اضطر العاملون في مجال التربية إلى تجديد وتطوير النظام التربوي لمواكبة المستجدات والتطورات الحديثة والتعايش معها واستثمارها.

ويرى المهتمون بتدريس اللغة أن فهم اللغة لا يتأتى إلا إذا عكس تدريس اللغة كمادة وطريقة. وأن التطوير في المناهج يتركز بشكل كبير على طرائق التدريس، التي بها تترجم أهداف تدريس اللغة فهي التي ترسخ المحتوى في نفوس الطلاب، وأن طرق التدريس هي وسائل الاتصال الحقيقية الموجهة للتعلم، سواء أكان توجه هذه الطرائق إلى المعرفة أم للأداء أم للاتجاه (توق وعدس، 1984).

تابع الأردن بمناهجه التطورات التي تحدث في العالم وعن النمط الجديد للحياة الإنسانية وصولاً إلى مستقبل أفضل، ولن يتأتى ذلك إلا بالتعليم المتميز في عالم يموج بالتغيرات وتتدفق فيه المعلومات والاختراعات والاكتشافات كل يوم.

وتزيد الثورة العلميّة إلى الحضارة الإنسانيّة حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات مختلفة، وتتزايد هذه الحصيلة كماً وكيفاً، الأمر الذي فرض على المعنيين بالدراسات في مجال اللغة خاصّة البحث عن استراتيجيات جديدة للتعليم والتعلّم تؤدي إلى العائد من التعليم.

ولقد جاءت الفلسفة البنائية مُدعمة ومُكملة لما جاءت به النظرية المعرفية، إذ اهتمت بتغيير دور كل من المعلم والمتعلم، فلم يعد دور المعلم مجرد ناقل للمعرفة، والمتعلم مجرد

* كلية الكرك، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2013/8/28، وتاريخ قبوله 2014/3/25.

©2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

متلقٍ لها، بل قدمت الكثير من النماذج التعليمية التي تجعل من الطالب مركز العملية المعرفية باعتباره باحثا عن المعرفة وبانيا لها، والمعلم موجه، ومُسهِّل (Facilitator)، وداعم لها (Chritianson, 1999). وتوجد مجموعة من النماذج التي تنطلق من الفلسفة البنائية منها نموذج دورة التعلم التي اتخذت أشكالا متعددة: ثلاثية المراحل، ورباعية المراحل، وخماسية المراحل (الطنطاوي، 2001). إن نموذج دورة التعلم الخماسية تتعدى مجرد.اهتمام بمحتوى المادة التعليمية إلى التركيز عل الجانب العلمي والطريقة التي يتعلم بها الطالب، وهي أسلوب يعرض المتعلمين لفحص المادة العلمية وتجريبها عمليا، وذلك بجعلهم يكتشفون ثم يبنون عليها، ثم يطبقونها على فكرة جديدة. وتقدم دورة التعلم بوصفها طريقة بحث وتفكير، ومن ثم تهتم بتنمية مهارات التفكير، والمهارات العملية لدى المتعلم، وتنسجم مع الكيفية التي يتعلم بها الطلبة. ومن خلال هذه الدورة يقوم الطلبة أنفسهم بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم في مواقف جديدة استنادا إلى النظرية البنائية (الجواودة، 2006).

لذا أصبح من أهم أهداف التدريس تعليم الطلبة كيف يفكرون (عصر، 1999: 19) وذلك عن طريق تنمية قدراتهم على كيفية التفكير في التفكير "Metacognition" وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، حتى يكونوا قادرين على الانتقاء والتجديد والابتكار وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (شهاب، 2000: 2).

والتدريس الإبداعي في اللغة العربية مطلب تربوي ولغوي للحياة المعاصرة والمستقبلية، ولذا فإنه حظي، ولا سيما في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين، حيث أجرى الكثيري والعايد (2000) تقويما للتدريبات الواردة في كتاب القراءة المقرر بالصف السادس لتحديد مدى إسهامها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، وأساليب الاستثارة اللفظية المستخدمة في ذلك، وقد توصلت دراستهما إلى ضعف مستوى إسهام التدريبات الواردة في كتاب القراءة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وقدمت توصيات عدة لتحقيق هذا الهدف. وأشار فضل الله (2000) إلى إجراءات تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين باستخدام المنحى الاتصالي في تدريس اللغة العربية حيث بين في دراسته العلاقة بين المنحى الاتصالي في تدريس اللغة العربية وبين الإبداع اللغوي. حدد عبد اللاه (2001، ص122- 148) المهارات اللازمة لكي يتقن معلم اللغة العربية التدريس الإبداعي للغة العربية بهدف تحديد مجموعة السلوكيات التدريسية والاستجابات التربوية التي يمكن أن يظهرها المعلم أثناء تدريس اللغة العربية، وتتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة وتؤدي إلى تنمية الإبداع لدى تلاميذ التعليم الأساسي.

وفي ضوء ما سبق إن اللغة العربية لغة إبداعية في حد ذاتها، والسمات المميزة لها تؤكد طلاقتها ومرونتها، ومن ثم فإن استعمال المعلم هذه اللغة عند تدريسها، وتنمية استعمال المتعلمين لها عن طريق الأساليب المختلفة لتدريسها يتماشى مع طبيعة اللغة العربية وخصائصها (فضل الله، 2000).

وعلى الرغم من ذلك الاهتمام المتزايد من جانب الباحثين وخبراء التربية وعلم النفس باستخدام التعلم البنائي وعلاقته بالتحصيل وبالتفكير الإبداعي وتنميته، لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تناولت استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء القصر/ الكرك.

مشكلة الدراسة

في ضوء توصيات بعض الدراسات السابقة كدراسة (فضل الله، 2000)، ودراسة (الهلالات، 2006) القيام بإجراء دراسات وأبحاث للتعرف واكتشاف الطرق التدريسية الفعالة في تدريس اللغة، ومن ناحية أخرى فإن الباحث من خلال عمله في التدريس لاحظ أن كثيراً من المعلمين يعتمدون في تدريسهم اللغة على الطرق التقليدية التي تعتمد على نشاط وإيجابية المعلم بينما يكون المتعلم سلبيًا متلقيًا فقط للمعلومات، وعدم تفعيل المعلمين وتطبيقهم للطرق والنماذج الحديثة في تعليم وتعلم اللغة، وكذلك عدم اهتمامهم بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، فقد شعر الباحث بالحاجة إلى تجريب نماذج وطرق حديثة في تدريس اللغة، كمحاولة للتغلب على بعض العوائق والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة، وبناء على ذلك فإن مشكلة الدراسة تبرز فيما يلي:

ما أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء القصر/ الكرك؟

أسئلة الدراسة وفرضياتها

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل يختلف تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية باختلاف طريقة التدريس (دورة التعلم الخماسية (5Es)، الطريقة الاعتيادية)؟

2- هل يختلف التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع

الأساسي في مادة اللغة العربية باختلاف طريقة التدريس (دورة التعلم الخماسية (5Es)، الطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة تم اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة اللغة العربية.

2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مقياس التفكير الإبداعي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس اللغة العربية على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السابع الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

2- التعرف على أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس اللغة العربية على التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

أهمية الدراسة

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تعتبر الدراسة الحالية استجابة لما توصي به الدراسات وما ينادي به التربويون من ضرورة مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس وتجريب طرق ونماذج تدريسية قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية.

2- قد تسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات للجهات المشرفة على التربية والتعليم، لتحسين طرق تدريس اللغة.

3- الإفادة من نتائج الدراسة في تحسين عملية التعليم من قبل المعلمين، وذلك باستخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحسين تعلم الطلبة.

4- تساعد نتائج هذه الدراسة المهتمين بموضوع التفكير من علماء النفس، والأخصائيين الاجتماعيين، وغيرهم إلى إيجاد طرق تنمي قدرات التفكير.

حدود الدراسة

1- تقتصر الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السابع الأساسي بالمدارس الحكومية في لواء القصر/ الكرك الفصل الدراسي الثاني (2013/2012).

2- تجرى الدراسة على كتاب مهارات الاتصال – في مادة اللغة العربية – الجزء الثاني للصف السابع الأساسي- الفصل الدراسي الثاني.

3- اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

4- اختبار مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) على مقياس تورانس الصورة اللفظية (أ).

5- تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة سواء أدوات القياس أو النموذج المستخدم.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

دورة التعلم الخماسية (5Es): طريقة تدريسية مطورة من دورة التعلم الثلاثية المراحل لتستخدم في التدريس، وتتكون من خمس مراحل متتابعة هي: التهيئة والاستكشاف والشرح والتفسير والتوسع والتقويم. يستخدمها المعلم مع طلبته داخل غرفة الصف، وتهدف إلى أن يبني المتعلم معرفته العلمية بنفسه (Bybee l., 1989).

الطريقة الاعتيادية: طريقة تعليمية يقوم بها المعلم بالدَّور الرئيس في تدريس المواد، في حين يكون دور المتعلم دوراً سلبيا بوجه عام، وتتضمن بشكل أساسي استخدام المعلم لأسلوب العرض اللفظي، والأسئلة لإثارة النقاش بطريقة محددة تؤدي إلى توضيح المفاهيم، وأفكار الدرس، والعرض العملي، وتأكيد صحة النتاجات المعرفية، وأسئلة الكتاب المدرسي.

التحصيل الدراسي

فقد عُرف التحصيل الدراسي إجرائيا في هذه الدِّراسة بأنه مجموعة المعارف والمبادئ والمهارات والقيم التي يحصل عليها المتعلم نتيجة مروره بالخبرة ويعبر عنها بالعلامة التي سيحصل عليها في الاختبار الذي أعده الباحث وطوره لهذا الغرض.

التفكير الإبداعي

يعرفه تورانس Torrance بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف، والفجوات، والتنافر، والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة والبحث عن حلول، وتعديل للفرضيات، وإعادة فحصها، والتوصل إلى نتائج جديدة (Torrance, 1962).

وتقصد به الدراسة الحالية : قدرة الطلبة على توليد عدد

كبير من الأفكار، والسرعة والسهولة في توليدها، والتنويع في هذه الأفكار بحيث تكون من نوع الأفكار غير المتوقعة مع الحفاظ على التفرد، والجدة، التميز لأفكار كل طالب مع قدرته على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لكل فكرة.

الدراسات السابقة

باطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة الدراسة الحالية، تبين أن بعضها تناول دورة التعلم الخماسية في تحصيل اللغة، والبعض الآخر تناول العلاقة بين طرائق التدريس والتفكير الإبداعي، حيث جاءت على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت دورة التعلم الخماسية في مادة اللغة

أجرى حلبية (2002) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. صمم الباحث اختباراً تحصيلياً في مبحث التشبيه المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. اختار مجموعتي الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري القسم الأدبي بمنطقة شمال سيناء الأزهرية. طبق الاختبار التحصيلي على مجموعتي الدراسة تطبيقا قبليا. درس مبحث التشبيه باستخدام طريقة دورة التعلم للمجموعة التجريبية، ودرس مدرس الفصل بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة. طبق الاختبار التحصيلى على مجموعتي الدراسة تطبيقاً بعدياً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي درست بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار في مستوى التذكر. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار في مستويي الفهم، والتطبيق لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وقام الهلالات (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام دورة التعلم والمنظّم المتقدم في إكساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس الثقافة العسكرية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (206) من طلاب الصف العاشر الأساسي موزعة على ست مجموعات: أربع مجموعات تجريبية (اثنتان للذكور، واثنتان للإناث)، ومجموعتين ضابطتين (مجموعة للذكور، ومجموعة للإناث). وأعد الباحث اختبارا في إكساب المفاهيم النحوية، واختبار في التفكير الاستقرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في إكساب المفاهيم النحوية، تعزي إلى طريقة التدريس، وفي التفكير الاستقرائي، تعزى إلى طريقة التدريس لصالح دورة التعلم.

وفي دراسة وصفية أجرى أورجيلاند وتوماس (Orgilland and Thomas, 2007) دراسة هدفت إلى الوقوف على تصورات الطلاب حول استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس التشبيهات البلاغية، واللغة المجازية، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالبا من طلاب الصف السابع بإحدى المدارس المتوسطة بولاية جورجيا الأمريكية، وبعد تحليل نتائج الدراسة، توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس التشبيهات البلاغية واللغة المجازية من خلال المساهمة في تحفيز وزيادة دافعية الطلاب للتعلم وتوضيح أنماط تفكير الطلاب ومساعدة الطلاب في تعديل المفاهيم البديلة.

وفي مجال تعليم البلاغة أيضا أجرت عبد الحميد (2007) دراسة هدفت إلى إبراز أثر إستراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغية على التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من(60) طالبا،مقسمين إلى مجموعتين ، إحداهما تجريبية تدرس باستخدام دورة التعلم، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وأعدت الباحثة اختبارا تحصيليا يقيس المستويات الثلاثة الأولى للأهداف المعرفية حسب تقسيم بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق). وبعد تحليل النتائج أظهرت الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الفوري والمؤجل.

وفي مجال تدريس القواعد النحوية قام أحمد (2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر دورة التعلم الخماسية لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة المتورطة، واعتمد الباحث لتحقيق هدف الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا، من طلاب الصف الأول المتوسط مقسمين إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية يدرس أفرادها القواعد النحوية باستخدام دورة التعلم، والأخرى ضابطة يدرس أفرادها القواعد النحوية بالطريق الاعتيادية، وأعد الباحث اختبارين الأول لقياس التحصيل، والآخر لقياس التفكير الاستدلالي. طبقهما قبليا وبعديا. وبعد تحليل النتائج كشفت الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل وفي اختبار التفكير الاستدلالي.

وأما في جانب تدريس القراءة والكتابة قام مونتيلونجو

وزملاؤه (Montelongo, et al, 2010) بدراسة هدفت إلى إبراز فاعلية تطبيق درس مقترح في تدريس مهارات القراءة والكتابة باستخدام إستراتيجية دورة التعلم، واستعان الباحثون في إجراء دراستهم بعينة عشوائية مؤلفة من (61) طالبا من صفين ينتمون إلى مدرستين: إحداهما متوسطة والأخرى عليا بولاية كاليفورنيا الأمريكية وانقسمت عينة الدراسة إلى شعبتين إحداهما مجموعة تجريبية تدرس المقترح باستخدام إستراتيجية دورة التعلم والأخرى ضابطة تدرس الطريقة الاعتيادية. وبعد تحليل البيانات إحصائيا.أظهرت النتائج فاعلية استخدام دورة التعلم في تدريس القراءة والكتابة للطلاب المشاركين مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس.

هدفت دراسة الأزرق (2011) التعرف على استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تدريس النحو لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وأثره على التحصيل المعرفي والتعبير الكتابي والمهارات الاجتماعية لديهم، تكونت عينة الدراسة من طلبة مدرسة محمد عبد المطلب الابتدائية بمدينة المراغة محافظة سوهاج، اختيرت عينة البحث عشوائيا وضمت ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة،ومجموعة أولياء أمور تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة. أسفرت نتائج البحث وجود فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في اختبار التحصيل المعرفي بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك أظهرت النتائج وجود فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في اختبار التعبير الكتابي بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وأيضا وجود فرق دالا إحصائيا عند مستور دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي

قام حمدان (2003) بدراسة هدفت معرفة أثر العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، وأوضحت النتائج فعالية أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وفي تنمية التفكير الإبداعي كما كان له فعالية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب.

أما دراسة أبو عجمية (2004) فقد هدفت إلى معرفة دور منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في تنمية التفكير الإبتكاري لدى طلبة منطقة بيت لحم والخليل، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، طور الباحث استبانة تصف منهاج اللغة العربية بمعناه الشامل والمتكامل، واستبانة أخرى لتحديد ميسرات ومعيقات التفكير الإبتكاري، حيث قام بإجراء مقابلة مع مجموعة من المعلمين على شكل مجموعة بؤرية كأداة إضافية لجمع البيانات، وكان من النتائج التي توصل إليها الباحث أن منهاج اللغة العربية يوفر فرصاً للتفكير الإبداعي بدرجة متوسطة، وكان من أبرز ميسرات التفكير الإبتكاري في المنهاج تنمية الشعور بالثقة لدى الطلبة، وأبرز معيقاته عدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي، وطول المنهاج.

وأجرى العتوم (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين وخمس معلمات يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية للعام الدراسي (2004) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدمت فيها قائمتا تقدير: الأولى لمهارات التفكير الناقد والثانية لمهارات التفكير الإبداعي، وقد أوضحت النتائج أن نسبة التركيز على صعيد التفكير الإبداعي قد بلغت في المنهاج المكتوب (3.6%) وفي المنفذ (4.5%)؛ مما يدل على تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوب التفكير الإبداعي.

أجرت الأحمدي (2005) دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالبات في المملكة العربية السعودية وقد أظهرت نتائج البحث فعالية البرنامج في تدريب المعلمات على تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (الأحمدي، 2006).

أما دراسة الكخن وعتوم (2007) هدفت إلى تعرف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التكفير الإبداعي أثناء تدريسهم. كانت أداة الدراسة قائمة بمهارات التفكير الإبداعي مكونة من (64) مهارة موزعة على خمس قوائم فرعية وفق فروع اللغة العربية الخمسة، وقد استخدمت في التحليل بعد إجراء معاملات الصدق والثبات اللازمة للمقياس. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية ضئيلة حيث بلغت (4.5%)، ومثل هذه النسبة قليلة بالمقارنة مع عدد الأسئلة والأنشطة في الحصص الخمسين التي تم تحليلها.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بأثر نموذج دورة التعلم الخماسية لوحظ أن هناك تعارضا في النتائج المتعلقة بهذا النموذج، ففي الوقت الذي أشارت حلبية (2002) إلى عدم وجود فروق بين تحصيل الطلبة عند تطبيق دورة التعلم الخماسية (5Es) وتطبيق الطريقة الاعتيادية في مستوى التذكر. وأشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل عند تطبيق نموذج دورة التعلم الخماسية لصالح المجموعة التجريبية، كدراسة كل من الهلالات، 2006؛ Orgilland and Thomas, 2007؛ عبدالحميد، 2007؛ أحمد، 2010؛ Montelongo, et al,2010 ؛ الأزرق، 2011.

كما تناولت دراسة كل من حمدان، 2003؛ أبو عجمية، 2004؛ العتوم، 2004؛ الكخن عتوم، 2007، دور منهاج اللغة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وافقت نتيجة دراسة الباحث كنتيجة إيجابية دراسة كل من الهلالات، 2006؛ Orgilland and Thomas, 2007؛ عبدالحميد، 2007؛ أحمد، 2010؛ Montelongo, et al,2010؛ الأزرق، 2011. في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل عند تطبيق نموذج دورة التعلم الخماسية لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك وافقت نتائج دراسة الباحث دراسة كل من حمدان، 2003؛ أبو عجمية، 2004؛ في كشف اللغة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وجاءت النتائج مخالفة لدراسة كل من العتوم، 2004؛ الكخن عتوم، 2007.

وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد أسئلتها، واختيار طريقة التدريس، والأساليب الإحصائية، لتحليل بيانات الاختبار، والاستفادة من نتائج الدراسات وتوصياتها.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، وفي أسلوب تصحيح اختبار تورانس Torrance التفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ".

منهجية الدراسة

قام الباحث باعتماد المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين هما: المجموعة التجريبية وتم تدريسها بطريقة نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es)، والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتم التوصل للتكافؤ بين المجموعات عن طريق المتوسطات الحسابية لعلاماتهم في مادة العلوم في الاختبارات القبلية. وبعد الانتهاء من تدريس وحدات مهارات الاتصال، تم اختبار تحصيل المجموعتين، وتفكيرهم الإبداعي للطلاب بأداتي الدراسة، لقياس أثر المعالجة التجريبية على المجموعتين.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في لواء القصر/ الكرك، للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2012. إذ بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (763) طالبا، وذلك حسب التقرير الإحصائي لمديرية التربية والتعليم في لواء القصر للعام الدراسي 2012/ 2013.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، إذ وقع الاختيار على مدرسة القصر الأساسية للبنين، ولتوافر الأعداد المناسبة لأغراض هذه الدراسة، وتمّ الاختيار بالطريقة العشوائية لمجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (60) طالبا، عدد أفراد المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة نموذج دورة التعلم الخماسية (32) طالبا، وعدد أفراد المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية (28) طالبا.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

1- **الاختبار التحصيلي:** تم إعداد اختبار تحصيلي من إعداد الباحث ليغطي وحدات كتاب مهارات الاتصال المقرر للصف السابع الأساسي، وبعد تحليل المحتوى وأهدافه تكون الاختبار من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، أحدها الإجابة الصحيحة.

صدق الاختبار التحصيلي: للتأكد من صدق ومحتوى الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، ممن لديهم الخبرة في بناء الاختبارات التحصيلية ضمت (8) أعضاء كانوا على النحو الآتي: عضوان من هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، من جامعة مؤتة، وعضو من هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية في جامعة البلقاء التطبيقية، وعضوان من المشرفين التربويين في مبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم قصبة الكرك، ومديرية التربية والتعليم للواء القصر، وثلاثة أعضاء من المدرسين الذين يدرسون مادة اللغة العربية، لإبداء رأيهم في مدى تمثيل الفقرات للمادة التعليمية ومدى مطابقتها لأهداف الدراسة، وسلامتها لغويا ووضوحها. وبعد ذلك وضع الاختبار التحصيلي بصورته النهائية.

ثبات الاحتبار التحصيلي: تم التحقق من ثبات الاختبار

التحصيلي بتطبيقة على عينة استطلاعية من طلبة الصف السابع الأساسي بلغ عددهم (25) طالبا من غير عينة الدراسة، وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون (KR – 20) إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.85) وعدّ كافيا لأغراض الدراسة.

تصحيح الاختبار التحصيلي: تكون الاختبار التحصيلي من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، واحتسبت علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، والعلامة صفر لكل إجابة خطأ، وبذلك تكون النهائية العظمى للعلامة على الاختبار (25) علامة. وتحول علامة الطالب من مئة.

2– اختبار مهارات التفكير الإبداعي

قام الباحث بإجراء اختبار التفكير الإبداعي باستخدام مقياس تورانس صورة الألفاظ"أ" الذي يقيس القدرات الإبداعية. وبالتحديد قياس الأبعاد الثلاثة التي هدفت الدراسة الحالية إلى تنميتها وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

صدق اختبار مهارات التفكير الإبداعي

يتوفر لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي دلالات صدق في البيئة الأردنية علما بأن تورانس قد ذكر أن صدق المحتوى متوفر لأن الاختبار صمم في إطار نظرية جيلفورد (Gailford) في بناء العقل وتعد نظريته المحدد لمجال السلوك الإبداعي، الذي حاولت اختبارات تورانس قياسها (الشنطي، 1983).

وقد تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين ضمت (7) أعضاء كانوا على النحو الآتي: ثلاثة أعضاء من هيئة تدريس في كلية العلوم التربوية، من جامعة مؤتة وعضوين من المشرفين التربويين في مبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم قصبة الكرك، ومديرية التربية والتعليم للواء القصر، واثنين من المدرسين الذين يدرسون مادة اللغة العربية، وفي ضوء آرائهم قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين، ثم أجري على عينة استطلاعية وعددها (20) طالبا من طلبة الصف السابع الأساسي من غير عينة الدراسة.

تصحيح الاختبار

قام الباحث بالخطوات التالية:

1– تم قياس الطلاقة بعدد الإجابات في زمن محدد ووضع درجة واحدة لكل فكرة صحيحة (ذات علاقة).

2– تم قياس المرونة بعدد أنواع الإجابات (التفكير في أكثر من اتجاه) ووضع درجة واحدة لكل نوع.

– تم قياس الأصالة بعدد الإجابات الفريدة (غير المألوفة) أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي ووضع درجة واحدة لكل فكرة صحيحة (أصيلة).

ثبات اختبار مهارات التفكير الإبداعي

تم التحقق من ثبات الاختبار في هذه الدراسة بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest Method): على العينة الاستطلاعية بعد مضي سبعة أيام، وحسب معامل ارتباط بيرسون في الاختبارين الأول والثاني تبين أن معامل ثبات الطلاقة (0.90)، ومعامل ثبات المرونة (0.89)، ومعامل ثبات الأصالة (0.86)، ومعامل ثبات الدرجة الكلية بلغ (0.89) يدل على أن معامل الارتباط عال لذا يمكن القول بأن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة.

متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة في الآتي:

أولا: المتغيرات المستقلة

طريقة التدريس ولها مستويان:

– نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es).

– الطريقة الاعتيادية .

ثانياً: المتغيرات التابعة

تشمل: التحصيل.

– تنمية التفكير الإبداعي.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

– حصل الباحث على موافقة مديرية تربية لواء القصر، لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة في مدارسها.

– موافقة إدارة مدرسة القصر الأساسية للبنين.

– تحديد الموضوعات قيد الدراسة.

– تحديد مجتمع الدراسة والعينة.

– إعداد خطة للتدريس وفق نموذج دورة التعلم الحماسي (5Es).

– أعد الباحث اختبارين (اختبار التحصيل، واختبار التفكير الإبداعي).

– التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي حسب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون (KR – 20) واختبار التفكير الإبداعي باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test – retest).

– عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة من خلال الاختبار القبلي في الاختبار

التحصيلي، وكذلك في اختبار التفكير الإبداعي، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

- بعد الانتهاء من تدريس الدروس المحددة، تم تطبيق اختبار التحصيل البعدي، واختبار التفكير الإبداعي البعدي على المجموعتين.
- تحليل البيانات إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية المناسبة (SPSS).
- استخلاص النتائج ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية

أما الطرق الإحصائية التحليلية التي استخدمت في هذه الدراسة:

1. استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. واستخدام اختبار (test – retest) للاختبار وإعادة الاختبار لحسابات ثبات اختبار التفكير الإبداعي باستخدام معادلة بيرسون.
3. استخدام اختبار (ت) (T- Test) لمعرفة هل الفروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل، واختبار قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).
4. معامل ثبات (كودر– وريتشارد سون 20) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة اللغة العربية.

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار تحصيلي على مجموعتي الدراسة، قبل إجراء التطبيق، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة، ولتوضيح ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار (ت) ويتضح من الجدول (1).

الجدول (1)

نتائج اختبار(ت) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في الاختبار التحصيلي القبلي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	32	61.250	1.95	0.100	0.921
الضابطة	28	60.964	2.08		

يتضح من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (61.250) وبانحراف معياري قدره (1.95)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (60.964) وبانحراف معياري قدره (2.08)، وأن قيمة (ت) (0,100)، يلاحظ من الجدول عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل إجراء التطبيق.

الجدول (2)

نتائج اختبار(ت) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	32	77.906	17.981	4.505	0.000
الضابطة	28	63.857	24.143		

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (77.906) وبانحراف معياري قدره (17.981)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (63.857) وبانحراف معياري قدره (24.143)، وأن قيمة (ت) (4.505) ، يلاحظ من الجدول وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة عل الاختبار التحصيلي البعدي مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية. ولصالح المجموعة التجريبية.

تدل هذه النتائج على فاعلية التدريس باستخدام نموج دورة التعليم الخماسية ففي مرحلتي التهيئة والاستكشاف يكون على شكل أنشطة ومواقف ومشكلات تزيد من التفاعل مع ما يقدمه المعلم من محتوى، ويثري فرصة التعلم لدى الطلبة بتحفيز دافعيتهم وانتباههم ورغبتهم في التعلم، ومن ثم الوصول معا إلى إجابات صحيحة عن التساؤلات المطروحة. أما مرحلة التطبيق ففيها تتسع مدارك الطلبة ويكون ربط التعلم بالحياة اليومية والواقع، وهذا في حد ذاته ابتعاد عن التلقين والتقليد الذي اعتاده الطلبة في التدريس، والتقويم ضمن نموذج دورة التعلم الخماسية.

يعد المعلم ضمن هذا النموذج مرشدا ومساعدا للطلبة في تعلمهم ، يحقق لهم الحرية والتفاعل الإيجابي.

أما دور الطالب في مراحل دورة التعلم الخماسية، وما يرافقه من دور اجتماعي تفاعلي تعاوني، يؤدي إلى تبادل الخبرات، والتعبير بحرية، وتنمي التفكير لديهم والروح التنافسية والانسجام، كل هذا يساعد في خلق جو تعليمي، فعال بما يدور فيه من حوارات ومناقشات بين المعلم والطلبة، وبين أعضاء المجموعات مما يؤدي إلى نتائج أفضل.

وفي ضوء ما سبق أن سبب تفوق دورة التعلم على الطريقة الاعتيادية في تحصيل الطلبة، يعزى إلى الإجراءات التدريسية لكل منها، إذ أسهمت مرحلة التهيئة في إثارة الانتباه والاهتمام بموضوع الدرس ومعرفة المعلومات البديلة والخطأ التي يحملها الطلبة، وهي تمهيد لمرحلة الاستكشاف التي أسهمت في زيادة دافعيتهم نحو البحث والتقصي والقيام بالأنشطة والتجارب، ثم مرحلة التفسير حيث شجعت الطلبة على إعطاء إجابات وحلول مناسبة وتفسيرات للمعلومات بكلماتهم الخاصة ثم مرحلة التطبيق لهذه المعلومات في مواقف أخرى مشابهة، باستخدام مجموعة من المهارات مثل طرح أسئلة واقتراح الحلول، واتخاذ القرارات، وتصميم التجارب، وتسجيل الملاحظات، انتهاء بالتقييم والتي تكون عملية مستمرة طيلة وقت الدروس، من خلال الملاحظة المباشرة للطلبة وطرح الأسئلة مفتوحة النهاية التي تحتاج إلى استخدام القدرات العقلية العليا.

لقد جاءت النتائج المتعلقة بدورة التعلم الخماسية منسجمة مع دراسة كل من الهلالات، 2006؛ Orgilland and Thomas, 2007؛ عبد الحميد، 2007؛ أحمد، 2010؛ Montelongo, et al, 2010؛ الأزرق، 2011. ولكن جاءت نتيجة هذه الدراسة مخالفة مع نتائج دراسة حليبة (2002)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة عينة الدراسة تعزى لنموذج التدريس، في مستوى التذكر، ولكنها جاءت متفقة في مستويي الفهم والتطبيق.

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار البعدي في مقياس التفكير الإبداعي.

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة أدخلت نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي على أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss، وحسب الاحصاءات الوصفية واختبار (ت) للبيانات المزدوجة (الاختبار القبلي، والبعدي) لكل مجموعة (التجريبي، والضابطة)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لكل مكون من التفكير الإبداعي مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل إجراء تطبيق الدراسة، ووجود فرق معنوي بين نتائج الطلبة على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمكونات التفكير الإبداعي في الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة)

	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاق	50.156	2.174	62.843	12.521	50.821	2.324	51.250	12.686
المرونة	46.812	2.468	58.687	11.696	45.929	2.638	45.535	13.138
الأصالة	33.882	1.461	48.437	11.144	35.071	1.562	37.214	8.778

يتبين من الجدول (3) وجود فرق معنوي بين نتائج الطلبة على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يظهر أن نتائج الطلبة قد تحسنت بعد تطبيق النموذج، ولتوضيح الفروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد التفكير الإبداعي يتضح من الجداول التالية:

الجدول (4)

اختبار (ت) لحساب الفروق في الأوساط الحسابية لدرجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على بعد الطلاقة في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	32	62.843	12.521	3.558	0.001
الضابطة	28	51.250	12.686		

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (62.847) وبانحراف معياري قدره (12.521)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (51.250) وبانحراف معياري قدره (12.686)، وأن قيمة (ت) (3.558)، يلاحظ من الجدول وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار بعد الطلاقة البعدي مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في بعد الطلاقة. ولصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (5)

اختبار (ت) لحساب الفروق في الأوساط الحسابية لدرجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على بعد المرونة في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	32	58.687	11.696	4.102	0.000
الضابطة	28	45.535	13.138		

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (58.687) وبانحراف معياري قدره (11.696)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (45.535) وبانحراف معياري قدره (13.138)، وأن قيمة (ت) (4.102)، يلاحظ من الجدول وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار بعد المرونة البعدي مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في بعد المرونة، ولصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (6)

اختبار (ت) لحساب الفروق في الأوساط الحسابية لدرجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على بعد الأصالة في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	32	48.437	11.144	4.289	0.000
الضابطة	28	37.214	8.778		

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (48.437) وبانحراف معياري قدره (11.144)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (37.214) وبانحراف معياري قدره (8.778)، وأن قيمة (ت) (4.289)، يلاحظ من الجدول وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار بعد الأصالة البعدي مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في بعد الأصالة. ولصالح المجموعة التجريبية. وبهذا ترفض الفرضية الصفرية، أي تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج دورة التعلم الخماسية على أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ويعتقد الباحث أن ذلك يعود إلى حقيقة مفادها أن التفكير الإبداعي موجود لدى جميع الطلبة ولكن بدرجات متفاوتة، وأنه قابل للتحسن بالتدريب من خلال أساليب تدريسية تساعد الطلبة على التفكير بأسلوب مبدع. ويعزو الباحث تفوق نموذج دورة التعلم الحماسية على الأساليب المتبعة في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية إلى الأسباب التالية:

– إن هذا النموذج يقوم على دور المعلم والطالب، والطالب له الدور الأكبر، ويتضح اشتراك الطلبة بقدر كبير في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية من خلال إعطاء الطلبة قدرا كبيرا من الحرية في التفاعل مع بعضهم البعض من خلال عملية النمذجة بواسطة الطلبة حيث يتم التفاعل من أجل طرح حلول متعددة ومتنوعة وجديدة للمشكلات، ويجعلهم أشد انسجاما مع مدرس اللغة وهو ما يتيح لهم فرص مناقشة الأفكار وتعلم البراهين وكيفية بناء الحجج العلمية، وقدرة الحكم على صحتها، ويراقبون تقدمهم نحو أداء المهمة العلمية، مما يجعلهم أكثر وعيا بتفكيرهم، أو بعبارة أخرى يطورون تفكيرهم. إذ إن كل هذه العمليات تتيح فرصة إطلاق طاقات الإبداع وطرح طرق متعددة ومتنوعة وجديدة في الحل.

– أسلوب العمل داخل الفصل يقوم على التعاون بين الطلبة. والذي من شأنه بث روح التنافس بين المجموعات والسعي إلى طرح أفكار جديدة في الحل، وتنمية علاقات اجتماعية بين الطلبة.

ولعل نموذج دورة التعلم الخماسية باعث للتفكير الإبداعي، وقد كانت معظم الأسئلة المقدمة للطلبة من نمط الأسئلة التي يمكن أن تحل بأكثر من طريقة أو لها أكثر من جواب صحيح أو تتطلب طرح مشكلات في الموقف العلمي والتي تعطي فرصة للتعبير عن تفكيرهم الإبداعي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من حمدان، 2003؛ الأحمدي، 2006. بدرجة عالية، ولكنها جاءت غير متفقة مع نتائج الدراسات التي جاءت بدرجة متوسطة كدراسة أبو عجمية، أو بدرجة متدنية كدراسة كل من العتوم، 2004؛ الكخن وعتوم، 2007.

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء القصر/ الكرك، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأسلوب نموذج دورة التعلم الحماسية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) على أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) تعزى لأسلوب نموذج دورة التعلم الخماسية لصالح المجموعة التجريبية. في ضوء النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة وجه الباحث مجموعة من التوصيات.

التوصيات

في ضوء النتائج ومناقشتها توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية:

1– تعريف معلم اللغة العربية في أثناء إعداده وتدريبه بدورة التعلم الخماسية، وكيفية إعداد خطط تدريسية في ضوئها.

2– إعداد المعلمين وتدريبهم سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة ليكونوا قادرين على تطويع المادة والأنشطة التعليمية وفق

الطريقة المقترحة.

3- يوصي الباحث بإجراء دراسات مماثلة حول استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية وتطبيقها على مستويات صفية مختلفة، ولمواد أخرى، وتناول متغيرات أخرى كاكتساب مهارة التفكير الناقد، واكتساب مهارة حل المشكلات.

4- تضمين أدلة تدريب معلمي اللغة العربية مثل هذه النماذج التعليمية، وذلك بهدف رفع الكفايات لديهم من أجل العمل على تفعيلها داخل الغرف الصفية.

5- يوصي الباحث بإجراء دراسات حول أنواع دورات التعلم المختلفة، وأثرها في التحصيل، وفي أنواع التفكير المختلفة.

المصادر والمراجع

ابراهيم، محمد، وعبدالباقي ابوزيد، 2007، مهارات البحث التربوي، عمان، دار الفكر.

أبو حجر، فايز، 2006، برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

أنور، زيزت، 2007، مدى فاعلية برنامج البورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من عمر 5- 7 سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

حبيب، مجدي، 2003، اختبار الكفاءة الاجتماعية، ط2، القاهرة، دار النهضة المصرية.

خضر، فخري، 2006، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، 2003، تعديل السلوك الإنساني، عمان، دار حنين ومكتبة الفلاح.

الزعبي، طلال، وموسى الكردي، وهاني عبيدات، 2010، مهارات الحياة "سلسلة الكتب الإدارية" (1)، منشورات جامعة العلوم التطبيقية، البحرين.

السوداني، عبدالكريم وعباس المسعودي، 2011، دراسة تحليلية لكتب الاحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الحياتية، مجلة جامعة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، جامعة القادسية، العراق، 10(3-4): 117-133.

صالح، نجلاء، 2012، مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية (الأسس النظرية والعلمية)، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

طلافحة، حامد، 2010، مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها،منشورات الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

عبابنة، نهاد، 2010، تطوير كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي في ضوء أساليب التقويم البديلة وأثر ذلك في تحسين المهارات الاجتماعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الفتاح، آمال، 2010، التعليم التعاوني والمهارات الاجتماعية، العين، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة.

العكور، هيام، 2003، مدى توافر مهارات الدراسات الاجتماعية في مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف التاسع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

علام، عباس، 2008، المهارات الاجتماعية في حياتنا المعاصرة، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.

العلوان، أحمد، 2011، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك 7(2): 125-144.

عياد، فؤاد، وهدى سعد الدين، 2010، فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) 14(1): 174-218.

الفتلاوي، سهيلة، 2004، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

القطاوي، محمد، 2007، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

اللولو، فتحية، 2005، المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين، بحث مقدم لمؤتمر الطفل الفلسطيني وتحديات المستقبل، الجامعة الإسلامية، غزة.

المخظي، جبران، 2005، المهارات الاجتماعية. موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، استرجع في 1 نيسان 2013 من المصدر:

http:/www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show-res&rid=688xtopic-id=968

مرسي، منال، ومشهور كندة، 2012، مدى توافر المهارات الحياتية

في مناهج رياض الاطفال في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، عدد(48)، ص355-373.

المعمري، إيمان، 2009، التخيل في تدريس الدراسات الاجتماعية، دوريه التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان (49): 13-15.

المقداد، قيس، وأسامة بطاينة، وعبد الناصر الجراح، 2011، مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 7(3): 253-270.

Bayrakdar, M. 2006. Okul - Caver iliskilerini Geliftirmak Icin Neler Yapabiliriz? (what we can to Develop School and Environment Relations?) UK Kogretmen Egitimic Dergisi, *(JournaL of primar Educators)* 3, 12-13.

Bruno, L. 2003. Civic Education in Italy Intended Curriculum, Retrieved February 2014, from:*http://www.sowi-online journal.*

Bullies, M. 2003. Social Skills Training with at - risk and Antisocial Children and Youth, *Journal of Exceptionality*, 9(1): 29-89.

Cox, D. 2005. Evldence - based Interventions Using Home School Coll- a boration, *Journal School Psychology Guarterly*, 20 (4): 473-497.

Critch, F. K. and Benjamin, L. 2008. Internalized Representations of Early Interpersonal Experience and Adult Relationships: Atest of Copy Process Theory in Clinical and Non-clinical Populations, *Psychiatry: Interpersonal and Biological processes*, 71 (1): 71-92.

Eteokleous, N. 2011. Devloping Youths Cultural and Social Skills through Asocial-Virtual Curriculum. *Journal Multicultural Education and Tichnology,* 5(3): 221-238.

Knapczuk, D. and Rodes, P. 2001. *Teaching Social Competence: Social Skills and Academic Success*, Verona: IEP Resources publication.

Ladd, G. and Dinella, L. 2009. Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology*, 101: 190-200.

Maag, J. 2004. Behavior Management: From Theoretical Implications to Practical Applications (2nd) Belmont, CA: Tnomson Wads worth.

Meadan, H. and Monda - Amaya, L. 2008. Collaboration to Promote Social Competence for Students with Mild Diabiliets in the General Class room: Astructure for Providing School Support, *Intervention in School and Clinic*, 43 (3): 157-167.

Prince, K., C. Ho, Edward, A. and Hansen, B. 2010. Effects of School Based Program to Improve Adaptive School Behavior and Social Compeincies among Elementary School Youth, The living Skills Program, *Journal of Research in character education*, 8 (4): 39-54.

Redheaver, M. 2009. An - Analysis of History Text books: The Treatment of Primary Sources Unpublished phd, *DAI,* West Virginia University.

Shumer, R. 1999. Service social Studies and Citizen ship: Connections for the New Century (*Eric Document Reproduction service)*. No ED 430907.

The Effect of Using (5Es) Learning Cycle on Both the Outcome and the Improvement of Creative Thinking among Seventh Grade Students in Arabic Language Course in Alqaser - Karak Governorate

Yousef Almajali*

ABSTRACT

The study aimed to investigate the effect of using (5Es) learning cycle model in the outcome and the development of creative thinking among students in seventh grade in Arabic language course in Alqaser/ Karak Governorate. The sample size of the study was (60) students of seventh grade from Alqaser Male Secondary School. The students were distributed randomly into two groups one is experimental and the other is control, the teaching method for each group was chosen randomly. The experimental group consisted of 32 students who have been taught according to a strategy based on (5Es) learning cycle model, the control group consisted of 28 students have been taught in traditional way.

The tools of the study is comprised an evaluation test in Arabic language and consisted of (25) item of multiple choice type with four alternatives. The researcher used a test to measure the skills of creative thinking of seven activities by using the scale of Torrance Tests of Creative Thinking Verbal Form A. The results showed a statistically significant difference at (0.05) level between the means of students' grades of both groups on the post test attributed to the teaching method. Also, the results have showed a statistically significant difference at level (0.05) between the mean of students' grades of both groups on the creative thinking skills post test in favor of the experimental group.

The study recommended adoption of the (5Es) learning cycle model, in- service teacher training programs, and it recommended also that similar studies should be conducted include other topics and classes.

Keywords: (5Es) Learning Cycle Model, Creative Thinking, Seventh Grade, Alqaser-Karak.

* Karak College, Al-Balqa Applied University, Al-Karak, Jordan. Received on 28/8/2013 and Accepted for Publication on 25/3/2014.