١- أثر استراتيجية الإثراء الوسيلي في تنمية التفكير الجانبي عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة التربية الإسلامية

الأستاذ الدكتور: طارق هاشم خميس الدليمي والمدرس الدكتور عيدان عطية سمح العبيدي
جامعة تكريت/كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
drnidhal2@gmail.com

summery

The purpose of the research is to identify the effect of the Instrumental Enrichment Strategy on the acquisition of lateral Tinking among the students of the fifth grade in Islamic education. To achieve the goal of the research، the researchers followed the proce dures of the experimental method. The two researchers prepared teaching plans according to the ،؟؟ Developing lateral Tinking Of experts and arbitrators.

The researcher chose the sample of the research in a descriptive manner، which is Sumer Fifth school for boys. It represents the experimental group that was taught according to the Instrumental Enrichment Strategy with 30 students and the secondary school of science to represent the control group which is taught according to the normal method by 30 students,The researcher prepared the appropriate conditions for all research by identifying the scientific material, and building the thinking. It consists of (40) paragraphs and includes general information, The researcher used the following statistical methods: (Tit test for two independent samples، Pearson correlation coefficient، and Alpha Kronbach equation).

After the analysis of the results statistically the researchers reached the following: There are differences of statistical significance between the experimental and control groups in the Islamic test for the benefit of the experimental group

The researchers reached a number of conclusions:

1. Teaching Strategy requires a great deal of effort from teachers to master the teaching process with all skill and effectiveness.

Through the findings of the researchers، a number of recommendations and proposals were present.

الكلمة المفتاح:
الإثراء الوسيلي، تنمية التفكير الجانبي، طلبة الصف الخامس العلمي.

الفصل الأول

أولاً : مشكلة البحث

إنَّ مناهج التربية الإسلامية تعاني من عملية الحشو العشوائي بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير وحل المشكلات وضعف التنسيق والتكامل الرأسي والأفقي بين الخبرات والتركيز على المعلومات النظرية وإهمال الجانب العلمي والخبرة المباشرة (العملي) وعدم استعمال وسائل التدريس المعاصرة ومواكبة التطور العالمي بهذا الجانب وكذلك تقليدية وأساليب التقويم وإهمالها في أكثر الأحيان. (محمد وصابر،٢٠١٥ :١٢).

برزت الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات وتصاميم تعليمية حديثة تأخذ بالحسبان عملية بناء المعرفة بأسلوب نشط وفعَّال، من طريق تهيئة أفضل بيئة وظروف للتعلم عندما يتعرض المتعلم إلى مشكلات ومهامّ حقيقية تحتاج منه فهم واستيعاب المعرفة المقدمة له وصولاً إلى ممارسة عمليات تفكيرية غير تقليدية مثل التفكير المستقبلي، والذي يعد أحد أهم أنواع التفكير الحديثة التي تعمل على اكتشاف المفاهيم والمبادئ والتعاميم من قبل الطلبة أنفسهم من دون اللجوء إلى حفظها واستظهارها. وقد أكدت العديد من الدراسات التي أُجريت في العراق على ضرورة البحث عن استعمال طرائق وأساليب واستراتيجيات تساعد على تنمية التفكي بأنواعه كافة لاكتساب الكثير من الأفكار الجديدة، وكذلك مواجهة تدني مستوى التعليم في مجال التربية الإسلامية وعدم تمكن طلاب المرحلة الإعدادية وقدرتهم لإنتاج المزيد من الأفكار الناقدة والإبداعية كما أشارت دراسة كل من: (العزاوي،٢٠١٣) و(القيسي،٢٠١٩).

يرى الباحثان من طريق خبرتهما في مجال التدريس أنَّ الطلبة لا يحسنون عملية التفكير وتوظيفه في التعلم وحل المشكلات، لا لأنهم يفتقرون إلى الذكاء أو تنقصهم القدرات العقلية المناسبة، بل لأنهم لم يتعلموا ويمارسوا مهارات التفكير السليمة وانتهاج آلية التفكير الجيد، فضلاً عن أنهم لم ينالوا التوجيه والإشراف المناسب والصحيح وافتقارهم إلى التدريب والتمرن اللازمين له.

وتأسيساً على ما تقدم ارتأى الباحثان تجريب استراتيجية تدريسية جديدة في تدريس مادة التربية الإسلامية وعلوم القرآن الكريم وهي استراتيجية الإثراء الوسيلي لعلها تمكِّن الطلاب من تنمية الكثير من أفكارهم الجانبية، وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد عن طريق الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية الإثراء الوسيلي في تنمية التفكير الجانبي عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة التربية الإسلامية؟

ثانياً: أهمية البحث

لم يزل تطوير العملية التعليمية حتى اليوم شاغلَ المسؤولين في مجال التربية لا سيما أنّ إعمال العقل وتنمية الإبداع من أهم العوامل في زيادة القيمة المضافة لقدرات الأمم. ولأجل ذلك جرى على مرّ العصور استحداث نماذج ذات توجهات متعددة لتطوير العملية التعليمية أبرزها التوجه الأكاديمي التكنولوجي مرورا بتوجيه تنمية العمليات المعرفية عن طريق تمهين التعليم باعتماد مناهج تهيئ لمهن مصحوبة بما يسمى بالمهارات الأساسية التي يحتاجها المتعلمون. (عبيد, ٢٠٠١ : ٥٤).

إنَّ للتربية الإسلامية أثرا كبُيرا في تربية الناشئة وإعداد المواطن الصالح، وتكوين المعتقدات الإيمانية عنده وتعليمه واجباته نحو ربه والآخرين المحيطين به ونفسه، فضلاً عن تكوين معايير سلوك الفرد المناسبة وغرس القيم الأخلاقية النبيلة والمثل العليا في نفسه ليتجه نحو الخير ويهذب نفسه (جاسم وفتن،٢٠٠٠ :١).

وتقدم التربية الإسلامية والقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وسير آل البيت الأطهار وصحابة النبي الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) منظومة متكاملة من القيم والمعتقدات عن طبيعة المعرفة ووسائلها وتعطي نسقاً من الأخلاق تحكم الفرد والمجتمع.

وفلسفة التربية الإسلامية بشكل عام تنبثق من نظرة الإسلام إلى الكون والحياة والإنسان، وهي تسعى إلى إعداد الإنسان إعدادا متكاملاً يؤهله ليتوافق فعله مع سلوكه (طه وآخرون،١٩٩٢: ٥٤).

ونتيجة التغيرات الهائلة والتقدم المعرفي والحقائق العلمية كماً ونوعاً، وتطور المعرفة وتعدد أساليبها، واستراتيجياتها، وتعدد النماذج وتنظيم تعلمها، كل هذا أدّى إلى زيادة متطلباتها ومتطلبات العلوم المعرفية، ممّا استدعى استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة كرد فعل للدور السلبي الذي يؤديه المُتعلم في العملية التعليمية التي أصبحت على شكل توجيه أسئلة أو مناقشات أو إثارة مشكلة أو محاولة اكتشاف، أو افتراض الافتراضات أو المقارنة أو اتخاذ قرار، وهي عملية موجهة تستهدف التنظيم والموازنة العلمية، وتعد طرائق التدريس من أهم الأركان التي تبنى عليها العملية التعليمية والتربوية والمحتوى المعرفي كما أنها تؤدي دوراً في تحقيق هذه الأهداف لأنها تحدد دور كل من المتعلم والمعلم في العملية التعليمية وتحدد الوسائل والأساليب والأنشطة الواجب استخدامها (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨: ١٩).

إن معرفة المدرس الواسعة باستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استعمالها تساعده على معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، حيث إن عملية التعليم شائعة وممتعة للطلاب، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم، ومرضية لميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي ومحمد،٢٠١٣ :٢٥).

إن الهدف الرئيس من استعمال أية استراتيجية تعليمية هو تحقيق تعلم هادف ذي معنى عند الطلاب، فإن من بين الاستراتيجيات التي لاقت قبولاً واستحساناً في هذا المجال استراتيجية الإثراء الوسيلي، إذ ترتكز على أفكار النظرية البنائية التي تؤكد الدور النشط للطالب في بنائه للمعرفة من طريق خبراته السابقة، فالإثراء الوسيلي يعد استراتيجية يستعملها المدرسون للربط بين الخبرات السابقة للطلاب، والخبرات الجديدة ومحاولة إيجاد علاقة بين موضوعين (عطيفة وسرور،٢٠١١: ٤٥٢).

يعتمد التدريس باستراتيجية الإثراء الوسيلي على الإثارة العشوائية وتوليد الأفكار الجديدة ويقوم على أساس الإفادة من المعلومات الموجودة في البنى المعرفية عند الطلاب في التعلم الجديد من طريق اكتشاف علاقات بين المعرفة السابقة، والخبرة الجديدة التي لا توجد بينها وبين الخبرة السابقة علاقة ظاهرة، وإنما تكتشف بالتفكير في البحث عن علاقة بين المشبه (موضوع الدرس) والمشبه به (المعروف من الطالب) (عطية،٢٠٠٩: ٢١١).

تتمثل استراتيجية الإثراء الوسيلي بإجراءات تدريسية يمكن اتباعها داخل الصف، منها الاعتماد على الوسائل الإثرائية وإتاحة الفرصة لاختيار ما يناسب محتوى مادة الفلسفة وعلم النفس. وهذه الطريقة تهدف إلى تطوير القدرة على التعلم المستقل وتقوم على عدد من الفرضيات منها أن الذكاء قابل للتعديل وليس ثابتاً وهذا الأسلوب يصلح للمراحل الابتدائية والمتوسطة والإعدادية ويستعمل في تحقيق مهارات كثيرة منها التعلم المستقل، والاستقصاء الحر، والبحث والقراءة واستعمال المصادر والكتب والقيام بإجراء التجارب (وهيب وزيدان،٢٠٠١: ٤٤٤).

تتطلب استراتيجية الإثراء الوسيلي من الطالب أن يندمج مع الفكرة أو الشيء المراد دراسته وتفحصه، وبذلك يشعر أنه والمشكلة أو الفكرة شيء واحد، وأنه جزء من المشكلة (عفانة ويوسف،٢٠٠٩: ٢١٨).

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحويل التدريس من تلقين للمعلومات إلى تنمية المهارات العقلية للمتعلمين واستعمال تلك المهارات في فهم المشكلات التي تواجههم حاضراً ومستقبلاً والتغلب عليها (strang and Shayer,1993:319).

ويُعَدُ التفكير الجانبي عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة لتحقيق هدف معين بدوافع داخلية أو خارجية أو كلاهما معاً وهو يستند إلى نظرية الجشطلت التي تقوم على فكرة الإدراك الكلي ووضع أجزاء الموقف وتنظيمه بهدف إدراكه بصورة متكاملة ضمن سياق يصبح له معنى يجمع بين مسميات متعددة من التفكير كالتفكير الإحاطي والجوانبي والجاد والتفكير خارج

الصندوق بجودة عالية ونقطة القوة في التفكير الجانبي هو أنه يجمع بين هذه الأنواع ويوظفهما لتحقيق نتائج عملية إيجابية (Be Do ,2011:220).

يرى الباحثان أن الطلبة في المرحلة الإعدادية لديهم القدرة والاستعداد على تعلم المهارات واكتسابها، والقدرة على حب الاستطلاع، وازدياد قدراتهم على التخيل، والتفكير، والفهم، وكذلك يمرون بمرحلة نمو عقلي ووجداني وتنبعث في أنفسهم آمال وأحلام متجددة ووعي متدفق لذلك تعد هذه المرحلة الدراسية مرحلة اليقظة العقلية، ومن هذا المنطلق اختار الباحثان هذه الفئة لإجراء دراستهم.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث إلى معرفة: أثر استراتيجية الإثراء الوسيلي في تنمية التفكير الجانبي عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة التربية الإسلامية.

رابعاً: فرضية البحث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية باستعمال استراتيجية الإثراء الوسيلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال (الطريقة الاعتيادية) في اختباري التفكير الجانبي البعدي.

خامساً: حدود البحث

يتحدد البحث بـ:

١- عينة من طلاب الخامس العلمي للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ م.

٢- عدد من موضوعات مادة التربية الإسلامية المقررة للصف الخامس العلمي.

سادساً: تحديد المصطلحات

- **الأثر اصطلاحاً:** إنه "الفاعلية التي يتسبب بها الحادث أو الظاهرة في التحكم بظاهرة أخرى" (الربيعي،٢٠١٣ :١٧).
- **التعريف الإجرائي للأثر:** التعريف الاجرائي: مقدار التغيير الذي يحصل عند طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير الجانبي .
- **الاستراتيجية:** "مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستعمل من المدرس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة" (زاير واخرون،٢٠١٤ :٤٤).
- **التعريف النظري للاستراتيجية** "مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يتبعها المدرس داخل غرفة الصف وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف إلى تحقيق الأهداف المرسومة.
- **استراتيجية الإثراء الوسيلي:** الإثراء الوسيلي هو تزويد الطلبة بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يُعطى في منهاج المدرسة العادية، وتتضمن تلك الخبرات، مناهج إضافية تُثري حصيلتهم بطريقة منظمة وهادفة ومخطط لها بتوجيه من المدرسين وإشرافهم، وليس بأسلوب عشوائي (Anita,1997:373).

_ تزويد الطالب بوحدات تعليمية ونشاطات إضافية بما يلائم ميوله، وقدراته الخاصة وذلك بهدف توسيع معلوماته وتعميق خبراته (الخفاف،٢٠١١: ٢٧٠).

- **التعريف النظري لإستراتيجية الإثراء الوسيلي:** "استراتيجية تدريسية قائمة على أساس النظرية المعرفية تضم مجموعة من الخطوات المترابطة والغنية بالوسائل التعليمية والتي تحفز نشاط الطلبة وتثير انتباههم وتجعل التعليم مشوقاً".

- **التعريف الإجرائي لاستراتيجية الإثراء الوسيلي:** خطوات منظمة لسير الدرس تعتمد على الأنشطة الإثرائية باستعمال الورقة والقلم وتتكون من عدة خطوات هي (المقدمة، العمل المستقل، المناقشة، الملخص، التقويم) بهدف مساعدة الطلاب عينة البحث في تنمية التفكير الجانبي لديهم).
- **التفكير الجانبي:** تفكير يتميز بالبحث والانطلاق من اتّجاهات متعددة، ويركز على توليد الطرق الجديدة لرؤية الأشياء، وإذا كان الإبداع طريقة استخدام عقولنا فيكون التفكير الجانبي خير وسيلة لاستخدام عقولنا فهو أداة الإبداع والممكن تنمية مهاراته بالممارسة والتدريب (الكبيسي: ٢٠١٣ , ١٠٨).
- **التعريف النظري للتفكير الجانبي:** هو العمل على زيادة كمية المعلومات ونوعيتها اللازمة لتحسين أداء المتعلم ورفع مستواه.
- **التعريف الإجرائي للتفكير الجانبي:** وهو نوع من التفكير يستند إلى استراتيجيات التعلم النشط ويقدم إلى مجموعتي الدراسة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة بالاختيار المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية

المحور الأول: النظرية المعرفية

جاءت هذه النظرية تلبية واستجابة لصوت علم النفس المعرفي الذي بدأ ظهوره في عام(١٩٦٧م) على يد العالم الأمريكي اليرك نايزر أول من كتب كتاباً في علم النفس المعرفي، فالنظرية المعرفية وتطبيقاتها في مجال التدريس هي بمثابة فتح عظيم في مجال الدراسة والبحث لفهم أساليب تعلم المتعلم ومعالجتها وتنظيمه المعرفي، وهي تحتاج إلى متمرس ماهر لكي يفتح هذه الأبواب المغلقة، التي تبشر بأدوات معرفة الذهن ومفاتيحه لزيادة دوره في إحداث ما يريد وتغيير ما هو قائم، كما أن التعلم المعرفي هو ثورة في فهم التعلم والمتعلم وتحويله من فرد سلبي هامشي إلى فرد حيوي نشط فعال، وقد أحدثت هذه النظرية تحولات فهمية وتخطيطية وتصميمية في التعلم، فهي بمثابة دورة انتقال الماضي إلى الحاضر والمستقبل (قطامي،٢٠١٣: ١٣٥).

للنظرية المعرفية جذورٌ عند الكثيرين من المفكرين والفلاسفة القدماء، إذ يفترض أنصار النظرية المعرفية أن المتعلمين وبناءهم المعرفي وتراكيبهم الإدراكية تنمو مع الزمن وتتغير خصائصها يوماً بعد يوم، ويعتقد هؤلاء أن طريقة التلقين مناسبة لتعليم القيم لأنها تتجاهل هذه الحقائق وتهملها، ولا تتعامل مع المتعلمين طبقاً لمستويات نموهم وخصائصهم المعرفية المتطورة ومن أبرز الذين يتبنون هذه النظرية العالم السويسري بياجيه الذي يرى أن التطور في القيم والأحكام الأخلاقية يتم بصورة متسلسلة ومتدرجة عبر فترات هرمية منسجمة مع التطور في المجال المعرفي والعقلي عند الأفراد (الحيلة،٢٠٠٣ :٣٨١).

تعدُّ النظرية المعرفية أساس كل معرفة ونظرية يتبناها الإنسان سواء أكان فيلسوفاً، أم عالماً طبيعياً، فهي الحجر الأساس لكل رأي ونظرية يتبناه العالم في كل مجالي الفلسفة والعلم الطبيعي، وقد أشارت الكتابات المصرية القديمة إلى أن مفكريهم يعتقدون أن المعرفة تستقر في القلب، وقد أيد الفيلسوف اليوناني أرسطو هذا الرأي فهو يرى أن الملاحظة واستعمال الحواس هما السبيل إلى المعرفة (العتوم،٢٠١٠: ٢٥).

يعدُّ التمثيل المعرفي شيئاً أساسياً لجميع أنواع المعرفة الإنسانية لأن المعلومات التي تنبثق من الخبرات الحسية يتم ترميزها بحيث ترتبط بالأشياء التي يتم تخزينها في المخ، فهو عملية استخلاص للمعلومات من الخبرات الحسية وضمها إلى ما هو مخزون في الذاكرة، إذ يتمثل كل فرد المثيرات البيئية بطريقة مختلفة عن الآخرين وهذا يسبب بعض الإشكال في عمليات الاتصال (محمد ومصطفى،٢٠١١: ٢٩- ٢٣٩).

خصائص النظرية المعرفية

يحدد فلافيل (Flavell, ١٩٧٩) ثلاث خصائص للبناء المعرفي هي:

١. خصائص تتعلق بالفرد: وتتميز بمعرفة الفرد ووعيه بخصائصه الذاتية وإمكانياته ودوافعه وحالته الفسيولوجية.

٢. خصائص تتعلق بالمهمة: وتشير إلى أن الفرد ينظم بناءه المعرفي على أساس طبيعة المهمات وخصائصها ويتطلب البناء المعرفي معرفة الفرد أن تعلم مهمات معينة يرتبط بممارسة أنواع معينة من المعالجة.

٣. خصائص تتعلق بالاستراتيجية المتبعة في المعالج: إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعلم الفرد ممارسة التوجيه الذاتي كما أن ممارسة التخطيط والمراقبة والتقويم للمهمات تساعد على تقوية البناء المعرفي للفرد (Flavell, J.H, 1979: 911).

خطوات قياس البنية المعرفية

من أهم خطوات قياس البنية المعرفية هي:

١. استثارة المعرفة وذلك من أجل قياس فهم الفرد للعلاقات بين المفاهيم مثل اختيار التداعي الحر وتقدير العلاقات بين المفاهيم والتقدير العادي أو الكمي المباشر لدرجات العلاقة أو الارتباط بين المفاهيم.

٢. تمثيل المعرفة المستثارة: وتعمل على تحديد بعض التمثيلات الداخلية لمجال معرفي محدد مثل نماذج الشبكات في التمثيل المعرفي، إذ إن التمثيلات الفضلى هي التي تعكس التنظيم المنطقي للوحدات المعرفية في البنية المعرفية.

٣. تقديم تمثيل المعرفة المشتقة لدى الفرد: ويتطلب مقارنة معرفة مجال معرفي معين مع معيار خارجي محدد لمحاكمتها مثل مقارنة معرفة شخص ما مع معرفة الخبير أو مع بنية معرفية مثالية (الزيات،١٩٩٨ :٢٢١).

المحور الثاني: استراتيجية الإثراء الوسيلي

تعد استراتيجية الإثراء الوسيلي من الاستراتيجيات التي تعتمد على النظرية المعرفية إذ يعتقد أن الذكاء بمفهومه الواسع هو قدرة الفرد على التأقلم مع الموقف التعليمي ويتغير كرد فعل لمثير يتطلب هذا التغير، ويرى بياجيه أن البناء المعرفي مفهوم أساس لصنع المعلومات إذ يتم من خلال فكرة أساسية مفادها أن المتعلمين هم أفراد يتميزون بتوليد معرفة عقلية تساعدهم على اكتشاف المعرفة وبنائها (الخزاعلة وآخرون،٢٠١١).

وصممت استراتيجية الإثراء الوسيلي عام (١٩٨٠) على يد (روفين فورشتين) وهو طبيب نفسيّ كان يعمل مع الأيتام الذين نجوا من المحرقة، إذ ساهمت الاستراتيجية في تعديل الطريقة التي يفكرون بها في تشكيل المعرفة، لأن الإثراء الوسيلي ببساطة شديدة هو استراتيجية لتعلم التعلم يرى فيها فورشتين أن الناس قادرون على تعديل الطريقة التي يفكرون بها عن طريق إعادة التشكيل الجذري للنظام المعرفي (جابر،٢٠١٠:٧٣).

تقوم استراتيجية الإثراء الوسيلي على الفرض القائل بأن الوظائف العقلية الإدراكية يمكن تنميتها من خلال التحدي العقلي المنظم المنسق الذي يؤكد على التأمل، والتطور. ويقصد بالإثراء الوسيلي تزويد المتعلمين بخبرات متنوعة ومتعمقة في مواضيع، أو نشاطات تفوق ما يعطي في منهاج المدرسة العادية، وتضمن تلك الخيرات، مناهج إضافية تثري حصيلتهم بطريقة منظمة وهادفة ومخطط لها بتوجيه من المعلمين وتحت إشرافهم، وليس بأسلوب عشوائي(Anita،1997: 373).

غايات الإثراء الوسيلي:

تكمن الغايات الرئيسة من استخدام الإثراء الوسيلي في تطوير التدريس ورفع فاعلية الأداء والتي يمكن توضيحها من خلال النقاط الآتية: –

١. تنمية مهارات التحليل وحل المشكلات من خلال البناء المعرفي.

٢. محاولة التقليل من فرص الملل في المدرسة.

٣. رفع مستوى الدافعية عند المتعلمين وتنمية مهاراتهم العقلية والمعرفية.

٤. إغناء المواد التعليمية بالمعلومات والخبرات (محمد ومصطفى،٢٠١١: ٢٣٧).

مزايا الإثراء الوسيلي

للإثراء الوسيلي عدة مزايا منها:

١. المرونة: إذ يعدُّ الإثراء أحد النظم الفاعلة في تنمية المهارات العقلية العليا والتي تتميز بالمرونة إذ يمكن استخدامه مع جميع المتعلمين باختلاف مستويات تفوقهم، فالمتعلم ذو المستوى المتوسط في التفوق يمكن تنمية قدراته من خلال أنشطة ملائمة لهذه

القدرات تكون مصممة لمن هم في مستواه، أما المتعلم ذو المستوى العالي والقدرة الممتازة فيستطيع استخدام أنشطة الدراسة المستقلة وحل المشكلات بطرق ابتكارية وفرص التعلم الذاتي.

٢. وسيلة لتفريد التعليم: يمكن تقديم الخبرات الإثرائية التي تتفق مع ميول المتعلمين ورغباتهم، فكل طالب يمكنه الحصول على الخبرة التعليمية التي تتفق وميوله الخاصة.

٣. تتيح فرصة للتعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى في المجتمع إذ يحدث تعاون بينهما في تقديم الخدمة التربوية للمتعلمين وهذا التعاون والتكامل أمر مهم ينادي به العديد من التربويين (روفائيل وآخرون،٢٠٠١: ٧٥-٧٦).

أشكال الإثراء الوسيلي:

يمكن أن يأخذ الإثراء الوسيلي أشكالاً عديدة من أهمها:

١. الدراسة المستقلة:

في هذا النوع من الدراسات يوظف المتعلمون، ما تعلموه من أساليب علمية ومهارات مكتبية، للقيام بدراسات حول موضوعات محددة تحت إشراف المدرس.

٢. التعامل مع المستويات العالية من المهارات العقلية:

في هذا الأسلوب يمكن للمدرس أن ينوع من أساليبه التعليمية، ففي الوقت الذي يطلب فيه من المتعلمين أن يتعاملوا مع الحقائق التي تعلموها، مثلاً يطلب المدرس من المتعلمين استعمال مهارات التحليل والتقويم للموضوع نفسه.

٣. تدريس جزء من المواد المقررة للسنة الآتية:

في هذا الأسلوب يمكن للمدرس أن يتفق مع مدرس السنة التالية في السماح للطالب أن يدرس جزءا من المادة الدراسية المقررة لتلك السنة.

٤. الإفادة من خبرات المتخصصين في المجالات المختلفة:

في هذا الأسلوب يمكن تنظيم لقاءات بين المتعلمين والمتخصصين في الميدان سواء أكانوا أساتذة في الجامعة أم مواقع العمل المختلفة، ومن خلال هذه اللقاءات يحصل المتعلمون على خبرة عملية تضاف إلى ما حصلوا عليه من خبرات نظرية (البنا،٢٠٠٢: ٩٨).

الوسائل الإثرائية:

إن من أبرز الوسائل الإثرائية:

١. التصنيف

تتضمن أنشطة التصنيف قيام المتعلم في هذه الوسيلة بتجميع الرموز أو الصور أو الأشكال في مجموعات تبعاً لدرجات ارتباطها ببعضها البعض، وانتمائها إلى مفهوم أو موضوع معين، إذ يتم تكوين هذه المجموعات على أساس الخصائص العامة المشتركة بين هذه الرموز أو الصور أو الأشكال سواء أعطيت لهُ هذه المبادئ أو يقوم المتعلم بعملية التصنيف وفقاً للمبادئ والقواعد التي يقوم بتحديدها والتصنيف على أساسها، وتهدف هذه الوسيلة إلى مساعدة المتعلم على تنظيم المعلومات في صورة هرمية (Wakefield,1996:471).

٢. العلاقات العائلية

توجد تدريبات هذه الوسيلة في شكل لفظي أو رمزي أو تخطيطي، إذ تعتمد على العلاقات الموجودة بين المفاهيم وبعضها يتم من خلال تعلم العلاقات المتماثلة وغير المتماثلة والهرمية إذ تشبه العلاقات الموجودة بين أفراد العائلة والتي تستخدم صلة القرابة كإطار عام يتم من خلالها تعلم هذه العلاقات المتماثلة وغير المتماثلة والهرمية (البنا،٢٠٠٢: ١٨).

٣. الإدراك التحليلي

يقوم المتعلم في هذه الوسيلة باكتشاف وتفسير العلاقة بين الكل وأجزائه إذ تهتم هذه الوسيلة بتحسين القدرة على تحليل الموضوع بطرق مختلفة، إذ يعرض على المتعلم إدراك علاقة الجزئيات بالكل والعكس، ولكي يدرك المتعلم الكليات ويحللها إلى أجزائها فيجب عليه تحديد الأجزاء ثم استنتاج العلاقات بينها وبين بعضها، وكذلك العلاقات بينها وبين الكل بشكل منطقي، وبذلك فإن مهمة الإدراك التحليلي تتطلب من المتعلم الملاحظة الدقيقة والمقارنة التلقائية للنموذج وإقامة العلاقات بين الأجزاء وبعضها وبين الأجزاء والنموذج (البهنساوي،١٩٩٩: ٧٧).

٤. المتوالية العددية

إن هذه الوسيلة عبارة عن مجموعة من المتواليات العددية للمتعلم وهي عبارة عن تسلسل من الأعداد يعتمد على قاعدة معينة، وعلى المتعلم إكمال المتواليات وفقاً للقاعدة التي يستنتجها من تسلسل الأعداد الموجودة في الجزء المعطى من المتوالية، وتهدف هذه الوسيلة إلى تنمية قدرة المتعلم على تحديد وتطبيق قواعد محددة أثناء تكملة متوالية معطاة له ومن ثم تنمي قدرة المتعلم على التنبؤ بالأحداث المستقبلية كما تساعد على التعرف على الظروف التي تسمح بالتفكير الاستدلالي والاستنتاجي ,Feuerstein (R.S, 1985: 568)

٥. العلاقات الزمنية

العلاقات الزمنية تعتمد على إدراك علاقات الترتيب الزمني وارتباط الأحداث وبعدها الزمني عن مفهوم السرعة بالإضافة إلى تمارين تستلزم التصنيف والتجزئة لوحدات أبسط والعكس، لإدراك علاقة التحويل من ساعة إلى ثانية أو من يوم إلى ساعة، أو من سنة إلى يوم فإنها تشتمل أيضا على علاقات مترية وإدراك مسافات، وعلاقات وزنية وإدراك حجوم وعلاقة الليل بالنهار وإدراك الحاضر بالمستقبل وتساعد تدريبات العلاقات الزمنية على تنمية قدرة المتعلم على استخدام المفاهيم الزمنية في وصف وترتيب خبراته،(Blagg,1991:22) .

إجراءات التدريس باستراتيجية الإثراء الوسيلي:

هناك سلسلة من الإجراءات الواجب استعمالها في التدريس بإستراتيجية (الإثراء الوسيلي) وهي:

١. مرحلة التخطيط للدرس:

في هذه الخطوة يتم تحديد الأهداف الإجرائية للدرس وجوانب التعلم المتضمنة بالدرس، وإعداد خطة تقديم الدرس مع تنظيم وقت الحصة، وتحديد الوسائل الإثرائية المستخدمة في الدرس مع تحديد الأمثلة التي يستخدمها للتطبيق عليها في المواقف الأخرى من الحياة اليومية وفي الموضوعات الدراسية(Strang & Shayer, 1993:319)

٢. مرحلة تقديم تنفيذ الدرس:

وتتضمن هذه المرحلة خمس خطوات رئيسة تتمثل في ما يأتي: –

أ. العمل المستقل:

وتستغرق هذه الخطوة (٢٥) دقيقة على الأقل من وقت الدرس، ويقوم فيها المتعلم بالعمل المستقل، إذ يقوم كل متعلم بحل التدريبات الخاصة بالدرس في كراسة النشاط الخاصة به، وعلى المدرس أن يقدم المساعدات الفردية لكل منهم ويمدهم بمفاتيح

حل التدريبات ويشجعهم على بذل أقصى جهد والاستمرار في عملهم بنجاح ويبث فيهم الثقة بالنفس مع محاولة منع إحباطهم أثناء حل التدريبات (البنا،٢٠٠٢: ١٩)

ب. المناقشة:

وفيها يقوم المدرس بمناقشة الحلول التي توصل إليها المتعلمون معهم ومحاولة تطبيق المفاهيم المرتبطة بالدرس في مواقف جديدة وذلك بعد انتهائهم من العمل المستقل، على أن يأخذ كل متعلم وقته الكافي لتعديل إجابته والتوصل إلى الحل الصحيح وتشجيعه على المشاركة الإيجابية في المناقشة (Strang & Shayer, 1993:322) .

ج. الملخص والتقويم:

ويقوم فيها المدرس بتلخيص وعرض الأهداف والأفكار الرئيسة للدرس وتستغرق هذه الخطوة (٥) دقائق فقط. وفيها يتم تحديد مدى إسهام الإستراتيجية في تحسين المستوى التعليمي للمتعلمين ورفع مستواهم الدراسي والعلمي، وذلك عن طريق تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية للدرس (البنا،٢٠٠٢: ٢٠).

المحور الثالث: أسس التفكير الجانبي

يرجع هذا النمط من التفكير إلى المفكر ذائع الصيت (Edward De Bono) وهو طبيب بريطاني انتقل في تخصصه من الطب البشري إلى الفلسفة واستعمل معلوماته الطيبة عن المخ وأقسامه وعمله في تحليل أنماط تفكير الناس وأصبح (دي بونو) أشهر اسم في العالم في مجال التفكير وتحليله وأنماطه حيث اقترح عدة نظريات في هذا المجال من أشهرها (التفكير الجانبي والقبعات الست والكورت) (عرفة: ٢٠٠٦ :١٨٨).

ويذكر دي بونو كيفية ظهور البداية الأولى للتفكير الجانبي إذ يقول: كتبت مذكرة تتعلق بالجانب الآخر من التفكير، وتعني التفكير غير الخطي والمتسلسل والمنطقي، وفي الحال شعرت أن هذا التعبير هو الذي أحتاجه فاستبدلت تعبير الجانب الآخر من التفكير بالتفكير الجانبي، كان ذلك في سنة ١٩٦٧ م. وصار للتفكير الجانبي منذ ذلك الحين مدخل منهجي في قاموس أكسفورد الإنجليزي لبحث كل المشاكل بأشكال غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح، ويستند التفكير الجانبي إلى نظرية الجشطلت التي تقوم على فكرة الإدراك الكلي ووضع أجزاء الموقف وتنظيمه بهدف إدراكه بصورة متكاملة ضمن سياق يصبح له معنى (دي بونو : ٢٠٠٥ : ٩٠).

مهارات التفكير الجانبي: (Lataral Thinking Skill) :

ومن أبرز هذه المهارات:

١. توليد إدراكات جديدة (General of new Perception):

يقصد بالإدراك: الوعي أو الفهم بمعنى أن يصبح المتعلم مدركا للأشياء من خلال التفكير فيها. بمعنى آخر، الإدراك هو التفكير الغرضي الواعي الهادف لما يقوم به المتعلم من عمليات (عقلية) ذهنية بحيث يفرض الفهم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما، فالإدراك نوع من الرؤية الداخلية توجه المتعلم نحو الفكرة بهدف فهمها، ويؤكد دي بونو على أن التفكير والإدراك أمر واحد.

٢. توليد مفاهيم جديدة (Generation of new Perception) :

يشير دي بونو إلى أن المفاهيم هي أساليب أو طرق عامة لفعل الأشياء ويعبر عن المفاهيم أحيانا بطرق واضحة، وحتى يعبر عن مفهوم ما، لا بد من بذل مجهود لاستخلاص هذا المفهوم.

٣. توليد إبداعات (تجديدات) جديدة (innovations generation of new) :

يؤكد دي بونو أن الإبداع هو العمل على إنشاء شيء جديد، بدلا من تحليل حدث قديم ، وتشمل الإبداعات أو التجديدات نمطا من التفكير الجانبي (أبو رياش : ٢٠٠٧ : ٢٢٦).

٤. مصادر التفكير الجانبي:

حدد دي بونو مصادر التفكير الجانبي بالنقاط الآتية:

- **البراءة (الساذجة) (innocence):** تعد البراءة مصدرا تقليديا للإبداع (التفكير الجانبي). فإذا لم يكن لدى الشخص معرفة بما هو متبع في تتأول المفاهيم والتصدي للحلول، ثم وجد نفسه في موقف جديد عليه فمن الممكن أن ينتج عن هذا الأمر الوصول إلى إبداع جديد فتكون البراءة عندئذ مصدرا للتفكير الجانبي..
- **الخبرة (Experience):** التفكير الجانبي القائم على الخبرة عكس التفكير الجانبي القائم على البراءة إذ تتيح الخبرة المجال للتعلم والتعليم ومن ثم الوصول إلى النجاح.
- **الدافعية العقلية (Mental Motivation)** : إن توافر حالة الدافعية لدى الشخص تحفز للنظر إلى البدائل أكثر في حين يرضى الآخرون بما هو موجود. ومن المظاهر الهامةلتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في التوقف والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد حيث يشكل هذا النوع من التركيز مصدرا خفيا للتفكير الجانبي في غياب الاستراتيجيات المنظمة.
- **الأسلوب (Style):** يقصد بالأسلوب الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما وتعدد أساليب التفكير وكل منها يمثل تفكيرا بصفة عامة وتفكيرا جانبيا بصفة خاصة.
- **التحرر والخطأ الصدفة والجنون:** إن العمل على تحرير الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد يجعل الفرد أقدر على الإبداع ذلك أن الدماغ يكون عطاء في مثل هذه الحالات. إن ما نهدف إليه من التفكير الجانبي هو الخروج من النمط التقليدي للتفكير (أبو جادو: ٢٠٠٧ : ٤٦٧).

من استراتيجيات التفكير الجانبي

١. استراتيجية التركيز (Focus Strategy): يعرف (دي بونو) استراتيجية التركيز بأنها نقطة البداية لأي جلسة تفكير جانبي يهدف توليد أفكار جديد، والتركيز نوعان هما:

أ. التركيز على مناطق عامة: ويستخدم عندما لا نعرف المشكلة أو الهدف لكن ببساطة نبحث عن أفكار في مجال واسع.

ب. التركيز الهادف: يكون محددا من خلال الهدف الذي ستعمل على تحقيقه أو المشكلة التي سيعمل على حلها بشيء من التجديد، ويرى دي بونو أن المبدعين يقدمون أفكارا جديدة لكل المشكلات ما عدا المشكلة التي طلب منهم التفكير فيها وذلك لأن التركيز كان بطريقة غير دقيقة ومؤكدة عندما تعاملوا مع الإبداع لذلك يعطى الإبداع أحيانا اسما سيئا لأن المبدعين لا يركزون انتباههم على المشكلة التي طلب منهم القيام بإيجاد حلول لها (نوفل ٢٠٠٩ : ١٥٥).

٢. استراتيجية الدخول العشوائي: (Random Entry Strategy) : يعرف (دي بونو) استراتيجية الدخول العشوائي بأنها نوع التركيز المبدع نلجأ إليه عندما نكون بحاجة إلى توليد أفكار جديدة، ونختار كلمة عشوائية من بين الأفكار المطروحة للمناقشة. عندما يفكر الفرد بمشكلة أو قضية فإنه غالباً ما يجد نفسه قد عاد إلى حيث كان مرة أخرى وبالطبع فإنه كلما بذل جهدا أكثر في التركيز وجد نفسه محاصرا أكثر بالأفكار نفسها (أبو رياش: ٢٠٠٧ : ٢٤١) .

٢.استراتيجية التحدي (Strategy challenge): يهدف التفكير الجانبي إلى تحدي الافتراضات / المسلمات إذ إن الغرض من هذا النوع من التفكير هو العمل على إعادة تشكيل الأنماط عند المتعلمين. إن مفهوم التحدي ينطوي على تحدي الحدود والمعوقات

وصحة المفاهيم، إذ ليس بالضرورة أن تكون خاطئة بقدر ما يكون الهدف هو إعادة تشكيل الأنماط. والتحدي هو أداء يفوق ما يقوم به الفرد عادة في المواقف التي يألفها ويمارسها بطريقة ذهنية.

٣-استراتيجيات الحصاد (Harvesting strategy): استراتيجيات الحصاد هي طريقة معتمدة ومقصودة نحاول من خلالها أن نجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال جلسة إبداعية، بحيث تتمكن من تصنيف الجهد الإبداعي إلى فئات متنوعة (قطامي وعدس ٢٠٠٧ : ٨٥).

ثانياً: دراسات سابقة

١. دراسة تنأولت الإثراء الوسيلي (العنيسي ,٢٠١٨).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الإثراء الوسيلي في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الشمولي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبا (٣٥) للتجريبية و(٣٥) للضابطة، وأعد الباحثان اختبارا تحصيليا مكونا من (٥٠) وكذلك مقياسا للتفكير الشمولي يتكون من (٢٥) فقرة واستخدم الوسائل الإحصائية المناسبة للتعامل مع جميع المتغيرات في الدراسة. وكانت النتائج تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الشمولي.

٢. دراسة تنأولت التفكير الجانبي (العزاوي، ٢٠١٩).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي لمادة طرائق تدريس التربية الإسلامية قائم على التعلم النشط في تحصيل طلبة كلية العلوم الإسلامية وتنمية تفكيرهم الجانبي. أجريت هذه الدراسة في محافظة صلاح الدين بالعراق وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبا واستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي ومربع كاي (كا٢)، ومعامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة، ومعامل التمييز) وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الجانبي البعدي.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة في الجوانب الآتية: تحديد مشكلة البحث الحالي، وهدفه، والاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي فضلا عن الاطلاع على أدوات القياس، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولا: منهج البحث: اعتمد الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث.

ثانياً: التصميم التجريبي: اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين باختبار قبلي وبعدي، فجاء التصميم على ما هو موضح في شكل (١) .

المجموعة	الأداة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	اختبار التفكير الجانبي القبلي	استراتيجية الإثراء الوسيلي	التفكير الجانبي	اختبار التفكير الجانبي البعدي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

- مجتمع البحث: إن تحديد مجتمع البحث من الخطوات المهمة في البحوث التربوية التي تتطلب دقةً بالغةً إذ يتوقف عليها نجاح إجراء البحوث وتصميمها وكفاءة نتائجها.

ويشتمل مجتمع البحث الحالي على الطلاب في المدارس الإعدادية النهارية الحكومية في محافظة صلاح الدين/ قضاء العلم، للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م).

- عينة البحث: اختار الباحثان العينة بشكل قصدي ثانوية القبس للبنين لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية الإثراء الوسيلي بواقع (٣٠) طالبا، وثانوية العلم لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية بواقع (٣٠) طالبا.
- رابعاً: **تكافؤ مجموعتي البحث (السلامة الداخلية للتصميم التجريبي)**

أجرى الباحثان قبل الشروع ببدء التجربة تكافؤا إحصائيًا بين طلبة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات منها:

أ- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور: طبق الباحثان معادلة الاختبار التائي(T) لعينتين مستقلتين. حللا النتائج وتوصلا إلى أنّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

ب- اختبار الذكاء: اعتمد الباحثان على اختبار رافن (Raven) للذكاء، لكونه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية، ودلت النتائج على تكافؤ المجموعتين في اختبار الذكاء.

ت- الدرجة النهائية في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية للصف الرابع العلمي في العام الدراسي السابق ٢٠١٧-٢٠١٨م: لقد حصل الباحثان على المعلومات المطلوبة لأفراد عينة البحث الخاصة بالدرجة النهائية من البطاقات المدرسية الخاصة بطلاب المجموعتين وبمساعدة إدارة المدرسة، وبعد تطبيق الباحثين معادلة الاختبار التائي(T) لعينتين مستقلتين، حللا النتائج وتوصلا إلى أنّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في الدرجات النهائية في مادة التربية الإسلامية.

خامساً: المادة العلمية: حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة بـ (١٢) موضوعاً. وبعد أن استشار إدارة المدرسة ومدرسي المادة حول انسيابية العمل اطلع على خططهم السنوية والفصلية واليومية والتعليمات الصادرة من مديرية التربية

وملاحظاتهم عن عدد الموضوعات التي يمكن أن تدرس في الفصل الدراسي الثاني وفق مفردات التربية الإسلامية للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م.

سادساً: الأهداف السلوكية: وقد أعد الباحثان (٨٨) هدفاً سلوكياً لغرض توظيفها في الخطط التدريسية اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات التربية الإسلامية التي ستدرس في التجربة موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (تذكر، فهم،، تحليل، تركيب، تطبيق، تقويم) لأنها أكثر ملاءمة ويناسب طلاب الصف الخامس المرحلة الإعدادية وبهدف التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس التربية الإسلامية وطرائق التدريس في العلوم التربوية والنفسية وأيضا للتأكد من صدقها ظاهرياً.

سابعاً: الخطط الدراسية: أعد الباحثان الخطط التدريسية لموضوعات مادة التربية الإسلامية التي سيدرّسها في أثناء التجربة في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى الكتاب للمادة الدراسية وعلى وفق استراتيجية الإثراء الوسيلي للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية لطلاب المجموعة الضابطة، ولقد تم عرض هذه الخطط على مجموعة من المختصين، لاستطلاع ملاحظاتهم وآرائهم ومقترحاتهم لغرض إعادة صياغة هذه الخطط وتحسينها وجعلها سليمة لضمان نجاح التجربة. وبذلك تم تعديلها وأصبحت بصورتها النهائية.

ثامناً: أداة البحث:

اختبار التفكير الجانبي

من متطلبات الدراسة الحالية اختبارا لتنمية التفكير الجانبي لطلاب الصف الخامس العلمي، وبعد اطلاع الباحثين على الأدب النظري لمفهوم تنمية التفكير الجانبي ودراسات سابقة عربية وأجنبية تبنى الباحثان اختبارا لتنمية التفكير الجانبي (المستوى الثاني) (الكبيسي ,٢٠١٣ : ١٧٩) كأفضل اختبار يناسب الدراسة الحالية كونه معدا حسب البيئة العراقية وطلابها وسبق أن طبق وأعطى نتائج جيدة.

التحليل الاحصائي لفقرات التفكير الجانبي:

أولاً- صدق فقرات اختبار التفكير الجانبي:

لغرض التحقق من صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري)، عرض مقياس التفكير الجانبي بصورته الأولية على عدد من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية لمعرفة مدى صدق فقراته.

ثانياً: طريقة تصحيح الاختبار:

بما أن اختبار التفكير الجانبي يتكون من (٤٠) فقرة يتم تصحيح اختبار التفكير الجانبي بإعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة، على وفق الحلول والإجابات المعطاة لكل سؤال في الاختبار بحسب مفتاح التصحيح، وتحتسب الدرجة الكلية بجمع درجات الإجابات الصحيحة..

ثالثاً – التمييز لفقرات اختبار التفكير الجانبي.

لغرض إجراء التحليل في ضوء هذا الأسلوب، اتبع الباحثان الخطوات الآتية :-

١- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات (١٠٠).

٢- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣- تعيين الـ (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العالية والتي بلغ عددها (٢٧) استمارة والـ (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا التي بلغ عددها (٢٧) استمارة أيضا.

٤- تم حساب التمييز بين المجموعتين المتطرفتين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

وبذلك كانت جميع الفقرات دالة إحصائياً عند موازنة القيم التائية المحسوبة بالقيم الجدولية البالغة(٢،٠٠) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية(٥٢) ، ويدل ذلك على وجود فروق أي إن الفقرة تميز بين المستويات العليا والدنيا.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار التفكير الجانبي.

يعتمد صدق الاختبار اعتماداً مباشراً على صدق فقراته، ويقاس صدق الفقرات بحساب معاملات ارتباطها بالميزان، وقد يكون الميزان داخلياً أو خارجياً. ونعني بالميزان الداخلي الاختبار الذي يشمل على تلك المفردات وبالميزان الخارجي الذي نقيس به صدق الاختبار نفسه، ويسمى الصدق الداخلي أحياناً بالتجانس الداخلي للاختبار لأنه يقيس مدى تماسك المفردات باختبارها ولا تختلف طريقة حساب الصدق الداخلي عن طريق حساب الصدق الخارجي وإن اختلف مفهوم كل منهما اختلافاً واضحاً (الحريري،٢٠٠٨ :٦٧) .

بل إن معامل الاتساق الداخلي مؤشر من مؤشرات صدق البناء (Anastasi ,1976 145)، وقد تَمَّ استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعند مقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة(٢،٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) تبيّن أن جميع فقرات الاختبار دالة.

ثالثاً: الثبات

لغرض تحقيق ثبات اختبار التفكير الجانبي تم تطبيق اختبار التفكير الجانبي على عينة الثبات البالغة (١٠٠) طالب من مدارس ثانويات (الخرجة للبنين والتراث العربي للبنين وابن الأثير)، وقد استخرج الباحثان الثبات وحسب فقرات التفكير الجانبي.

ب- طريقة تحليل التباين بمعادلة ألفا كرونباخ

لتحقيق الثبات بهذه الطريقة قام الباحثان بتحليل استمارات عينة الثبات والتي تبلغ (١٠٠) استمارة، واستعمل الباحثان معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٧).

رابعاً: التجربة الاستطلاعية للاختبار:

لغرض تعرف وضوح التعليمات وحساب الوقت، والكشف عن جوانب الضعف فيها من حيث الصياغة والمضمون وسهولة استيعابها وإمكانية الإجابة عن فقراتها من دون التباس، طبق الاختبار على عينة عشوائية بسيطة تتألف (١٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس العلمي لمدارس (ابن الاثير للبنين والتراث العربي للبنين والخرجة للبنين)، وهناك ضرورة ملحة تدعو إلى التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات الاختبار ومدى وضوحها لديهم. وبناء على نتائج التطبيق فقد تبيّن أن فقرات الاختبار واضحة ومفهومة وقد تراوح معدل الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات التفكير الجانبي (٤٥) دقيقة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين، مربع كاي (كا٢)، معامل الصعوبة لفقرات الاختبار، معامل تمييز فقرات الاختبار، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

الفرضية نصت على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية باستعمال استراتيجية الإثراء الوسيلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التفكير الجانبي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استعمل الباحثان الاختبار التائي(t–test) لعينتين مستقلتين، فقد دلَّت النتائج على وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، البالغ(٣٣،٤٦) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، البالغ (٢٨،٨٠) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (١٤،٩٣٤)، أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣،٢٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية(٥٨)، وهذا يدلُّ على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير الجانبي، أي إن استراتيجية الإثراء الوسيلي أثَّرت تأثيراً إيجابياً في اختبار التفكير الجانبي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (١)، يوضح ذلك:

جدول(١)

المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير الجانبي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٣٣،٤٤	٣،٦٧٢	١٤،٩٣٤	٣،٢٠	٥٨	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	٢٨،٨١	٣٨٩,٥١				

ويعزو الباحثان النتيجة إلى عدد من الأسباب منها:

١. إن التدريس باستعمال استراتيجية الإثراء الوسيلي يساعد على تنمية تفكيرهم الجانبي.
٢. إن التدريس على وفق استراتيجية الإثراء الوسيلي يعمل على نقل الطالب من دور المستمع فقط إلى دور المشارك الفعال في الدرس ويجعل المدرس فقط موجهاً ومشرفاً ويثري ويعزز المعلومات لدى الطلاب.

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحثان ما يأتي:

١. يتطلب التدريس باستراتيجيات جديدة جهداً مضاعفاً كبيراً من المدرسين لأجل إتقان عملية التدريس بكل مهارة وفاعلية.
٢. للاستراتيجيات أثر في تنمية التفكير الجانبي عند الطلاب وهذا ظهر بشكل واضح في زيادة حصيلتهم المعرفية.

ثالثاً : التوصيات

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثان في هذه البحث، فإنَّهما يوصيان بما يأتي:

١. ضرورة الأخذ باستراتيجيات في التدريس والتعلم وفي تنظيم محتوى المناهج الدراسية بشكل عام.

٢. إجراء دورات تدريبية للمدرسين في أثناء الخدمة لتدريبهم واطلاعهم على الاستراتيجيات الحديثة في تعليم التربية الإسلامية وتنمية اتّجاهاتهم نحوها.

رابعاً: المقترحات

يقترح الباحثان ما يأتي:

١. إجراء دراسات لمعرفة أثر لاستراتيجيات في التدريس بشكل عام.

٢. إجراء ممارسات تدريس عملية وفق استراتيجيات حديثة في التفكير وخاصة الجانبي والإبداعي منها والناقد في المدارس كافة لبيان معرفة فاعليتها في المستوى المعرفي للطلاب.

المصادر:

١. أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٤) : تطبيقات عملية لتنمية التفكير الإبداعي، دار يافا العلمية ، عمان، الأردن.

٢. أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧) ، التعليم المعرفي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

٣. البهنساوي، عبير عبد الحليم (١٩٩٩) : فاعلية التدريس باستراتيجية فورشتين للإثراء الوسيلي على التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات التفكير في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

٤. جابر ، جابر عبد الحميد(٢٠١٠) : أطر التفكير ونظريات دليل للتدريس_والتعلّم_والبحث ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.

٥. جاسم. شاكر مبدر. فتن بصري(٢٠٠): مواصفات معلم التربية الإسلامية من وجهة نظر الإشراف التربوي والإدارات المدرسية وطلبة المرحلة الثانوية، مركز بحوث وزارة التربية، بغداد.

٦. الجبوري ، صافي جاسم طه (٢٠١٨) : أثر استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة تكريت.

٧. الحريري ، رافدة (٢٠٠٨): التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

٨. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣): تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط ٢، دار المسيرة، عمان.

٩. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون (٢٠١١): نظريات في التدريس، دار صفاء، عمان، الأردن، تعريب باسمة النوري ، ط(١) ، الرياض ، مكتب العبيكان.

١٠. الربيعي، ضياء حامد كاظم(٢٠١٣) : أثر استراتيجية الجدول الذاتي(H–L–w–k) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة بابل.

١١. عبيد، وليم(٢٠٠١): نحو نقلة نوعية في بناء المنهج،رؤى مستقبلية، ومنهج دراسي في عالم متغير، كلية التربية، جامعة البحرين.

١٢. طه، تيسير وآخرون(١٩٩٢): أساليب تدريس التربية الإسلامية، ط١،دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

١٣. محمد، صابر عبدالمنعم ،محمد أحمد شوقي(٢٠١٥) : توجهات معاصرة في تطوير المناهج ، مكتبة عين شمس، ٤٤ شارع القصر العيني، القاهرة، مصر.

١٤. العزاوي، رافد علي حسين(٢٠١٣) : أثر استراتيجية تالف الاشتات في تنمية التفكير الإبداعي واكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس العلمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت.

١٧– البنا، حمدي عبد العظيم (٢٠٠٢) : فعالية الإثراء الوسيلي في التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفي للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير منشورة، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، العدد (٤٣) ،ايار ٢٠٠٧.

١٨–الخفاف، إيمان عباس (٢٠١١): الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع– عمان.

١٩– الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي سلسلة علم النفس المعرفي، دار الوفاء، المنصورة – مصر.

٢٢– زاير ، سعد علي ، وآخرون (٢٠١٤) : طرائق التدريس العامة ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان _الأردن.

٢٣- عطية، محسن علي (٢٠٠٩): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان _ الأردن.
٢٤- عطيفة، حمدي أبو الفتوح، وسرور، عايدة عبد الحميد (٢٠١١): تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة، الأهداف والاستراتيجيات ، دار النشر للجامعات _القاهرة .
٢٥- عفانة، عزو إسماعيل ويوسف الجيش (٢٠٠٩): التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين ، دار الثقافة، عمان _الأردن.
٢٦- قطامي، يوسف وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٧): علم النفس العام ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن
٢٧- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة (٢٠١٣) : طرائق التدريس العامة ، ط١، دار المسيرة.
٢٨- الهاشمي، عبد الرحمن عبد وطه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨): استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان _الأردن.
٢٩ – وهيب، محمد ياسين، وزيدان ندي فتاح (٢٠٠١) : بر امج تنمية التفكير أنواعها استراتيجياتها أساليبها ، كلية التربية، جامعة الموصل
٣٠ – قطامي ، يوسف(٢٠١٣): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣١- محمد، شذى عبد الباقي ومصطفى محمد عيسى (٢٠١١): اتّجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
٣٢- العنيسي، سالم محمد عبد الكريم حمود (٢٠١٨): أثر استراتيجية الإثراء الوسيلي في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الشمولي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
٣٣- العزاوي، محمود علي فرحان (٢٠١٩): فاعلية برنامج تعليمي لمادة طرائق تدريس التربية الإسلامية قائم على التعلم النشط في تحصيل طلبة كلية العلوم الإسلامية وتنمية تفكيرهم الجانبي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية.
٣٤ – قطامي وآخرون (٢٠٠٨): تصميم التدريس، ط٢، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
٣٥- روفائيل، يوسف عصام وصفي، محمد أحمد يوسف، وليم تاوضروس عبيد (٢٠٠١): تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣٦- العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، – عمان – الأردن.
٣٧- عرفة، محمود صلاح الدين(٢٠٠٦): تفكير بلا حدود رؤية معاصرة للتفكير وتعلمه، عالم الكتب، شارع عبد الخالق ثروت، القاهرة، مصر.
٣- الكبيسي، عبد الواحد حميد(٢٠١٣) : التفكير الجانبي، تدريبات وتطبيقات عملية، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، عمان، الأردن.
30-Anastasia: (.1976) , A.psychological Testing , new York , macmillen phblishing
classroom . Dissertation Abstracts International
32- Be-Done(2011): Creative Behavior-Rest and Relax the East and west of Origami, Edward Crank, Design group.
1- Anita,C (1997): The Effet of Instrumental Enrichment on The reasoning Abilities, Achievement and Behavior of Elementar.
2- Blagg. N.(1991): Can we Teach Intelligence? Acomprehensive Evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
3- Feuerstein, Dufner. Rand H. Alexander et.al., (1985) Effectiveness of the facilitative enrichment strategy for problem solving in the development of problem solving abilities among fourth graders. In; Sagal, J. &Chipman and Claser, R.: Thinking and Learning Skills, V.(1), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
4- Flavell, J, H, Metacognition and cognitive monitoring: Anew, avea of cognitive- develop mental inquiry, American Psychology ist, Vol, 34, 1979..
5- Strang, J. and Shayer, M. (1993): Enhancing High School Students Achievement in Chemistry Through A Thinking Skills Approach. International. Journal Science Education. V. (15), N. (3).
6- Wakefield, J. (1996): Educational Psychology (Learning to be A Problem Solver). Boston: Houghton Mifflin Company.