مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.31 (NO. 132) 2025, pp. 1-23

اثر أنموذج ليستر لتحصيل وزيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة مهدي خالد محسن

أ.م.د. محسن سالم الموسوي أ.د. محمد جاسم العبيدي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية / قسم التربية الفنية
Dr.mohammed.g@uomustansiriyah.edu.iq
mohsin.edbs@uomustansiriyah.edu.iq
Mmnnnyy136@gmail.com

مستخلص البحث:
يرمي البحث الحالي إلى التعرف على أثر نموذج ليستر لتحصيل وزيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة بمادة تاريخ الفن واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين ذات الاختبار التحصيلي (المعرفي) وتكون ت عينة البحث من (20) طالبا توزعوا على المجموعتين التجريبية الضابطة بالتساوي وأعد الباحث اداتين لبحثه تمثلت بالاختبار التحصيلي ومقياس الانهماك وللوصول إلى نتائج البحث استخدم الباحث مجموعة من الوسائل إحصائية منها : مان وتني لعينتين مستقلتين ومعادلة كيودر ريتشارد سون 20 لثبات الاختبار التحصيلي ، والارتباط بيرسون، والفاركو نباخ لثبات مقياس الانهماك، ومعامل الصعوبة للفقرات الموضوعية، و فعالية البدائل الخاطئة ، وقياس حجم الأثر.

الكلمات المفتاحية : أنموذج ليستر- الانهماك - التعلم.

الفصل الاول:

أولا : مشكلة البحث:

تُعد العملية التعليمية عملية ديناميكية مستمرة تتطلب توظيف استراتيجيات تدريسية مبتكرة تواكب تطور المناهج التعليمية وتلبي احتياجات المتعلمين. ومن بين العوامل المهمة التي تؤثر في جودة التعليم وتعزيز التفكير والتحصيل لدى الطلاب هو أسلوب التدريس الذي يربط بين المعرفة السابقة والجديدة بطريقة تكيفية. وفي هذا السياق، يشير (ليستر) إلى أن التعلم هو عملية تفاعلية يتم من خلالها تكوين المعرفة الجديدة على أساس الخبرات السابقة، حيث يتفاعل المتعلم فرديًا أو جماعيًا ضمن بيئة تعليمية محفزة تسهم في تحقيق نتائج تعليمية مثمرة.وفي مجال التربية الفنية، يُعتبر الانهماك في التعليم عنصرًا محوريًا يسعى إلى تحقيق أهداف المادة من خلال تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات تحليل الأعمال الفنية وفق مناهج حديثة قائمة على أساليب تحليلية نقدية. إلا أن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه دون وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية وإشراكه بفعالية في التعلم، وتقديم محتوى تعليمي يعتمد على نموذج (ليستر) الذي يتميز بخطوات واضحة ومحددة تسهم في تعزيز المشاركة الفاعلة للطلاب.ومن هنا، ظهرت الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات ونماذج تدريسية مبتكرة لمعالجة هذه المشكلة، بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتتميز بالمرونة، وتعمل على تحفيزهم وزيادة انخراطهم في التعلم من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمع متغير ومتطور.بناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل التالي:

"ما اثر أنموذج ليستر لتحصيل وزيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة

ثانيا : أهمية البحث:

يشهد العالم المعاصر انفجارًا معرفيًا متسارعًا يتزامن مع زيادة سكانية هائلة، حيث تتدفق كمّيات هائلة من المعلومات نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية. هذا التطور يفرض على المجتمعات، سواء المتقدمة أم النامية، مواجهة تحديات جديدة تستلزم تلبية متطلبات متنوعة لمواكبة هذه التحولات. لذا، أصبح من الضروري أن يتكيف المدرسون، لا سيما مدرّسو الجغرافيا، مع هذه التغيرات من خلال تحديد الاحتياجات التعليمية العصرية التي تتوافق مع المتغيرات التكنولوجية المستجدة.

وبناءً على ذلك، تبرز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1. توضيح أنموذج (ليستر) التعليمي في مادة تاريخ الفن، مما يتيح للباحثين والأكاديميين والتدريسيين والمهتمين في مجال التربية الفنية الاستفادة منه.
2. المساهمة في حل مشكلات تدريس مادة تاريخ الفن من خلال تطبيق خطوات نموذج (ليستر) و(فرانك) لمعالجة المشكلات التعليمية بطرق مبتكرة.
3. تطوير عملية الانهماك التعليمي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة من خلال استثمار مخرجات نموذج (ليستر).
4. سد الفجوة البحثية، حيث لم تُجرَ – وفق علم الباحث – دراسة عراقية تناولت أثر نموذج (ليستر) في اكتساب مفاهيم تاريخ الفن لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.

ثالثا : اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على أثر أنموذج ليستر لتحصيل و زيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة

، و لغرض تحقيق هدف البحث فقد صاغ الباحث الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين متوسط رتب المجموعة تجريبية ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الفن بعدياً.

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط رتب المجموعة تجريبية ومتوسطة رتب المجموعة الضابطة في مقياس الانهماك في التعلم بعدياً.

رابعا: حدود البحث

1- الحدود المكانية : معهد الفنون الجميلة الدراسة الصباحية مديرية التربية الكرخ الثالثة

2-الحدود الزمنية : طلاب المرحلة الرابعة العام الدراسي (2024-2025)

3-الحدود الموضوعية: مفردات مادة تاريخ الفن المقررة من قبل وزارة التربية

4-الحدود البشرية: طلاب معهد الفنون الجميلة / المرحلة الرابعة/ الدراسة الصباحية

خامسا: تحـديد المصطلحات وتعريفها :

اولاً . الأثر Effect

أ: لغة:

"عرفه ابن منظور : مأخوذ من أثرت الشيء بفتح الهمزة والثاء المثلثة اي: نقلته او تتبعه، ومعناه عند أهل اللغة: ما بقي من رسم الشيء وضربة السيف، ويجمع على اثار، مثل سبب وأسباب". (ابن منظور ، ١٩٥٦ : ص٧)

ب: اصطلاحا:عرفه كل من :

1-صبري: "القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة والتوصل الى النتائج المرجوة، ويستعمل هذا المصطلح في مجال المعالجات التعليمية وطرائق وأساليب واستراتيجيات ونماذج التدريس (صبري، ٢٠٠٢: ص ٤١٠).

2-عاقل: "حادثة أو ظاهرة تتلو أخرى في علاقة سببية" (عاقل، ٢٠٠٣:ص١٥٣).

وعرف الباحث الأثر إجرائيا : هو مقدار الاثر الذي يحدثه انموذج(ليستر) في تحصيل وزيادة الانهماك في التعلم عند طلاب عينة البحث مقاساً بالدرجات والمقياس المعتمد.

ثانياً : اصطلاحا: عرفه كل من :

1- (قطامي ونايفه) : "الاستراتيجيات التي يوظفها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلبة مستندة فيها الى أفتراضات يقوم عليها الأنموذج ، يتحدد فيها دور المعلم والطالب وأسلوب التقويم (قطامي ونايفه ، ١٩٩٨ :ص ٣٦)

2- (الغريباوي): " مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المتعلم بشكل منتظم ومتتابع تهدف إلى تحقيق أهداف تدريسية معدة مسبقاً " (الغريباوي، ٢٠٠٧: ص١٦).

ويعرفه الباحث اجرائيا:

هي مجموعة الخطوات المتسلسلة على ما في انموذج (ليستر) التي سوف يسير عليها الباحث في تدريس مادة تاريخ الفن لعينة البحث

ثالثاً- انموذج فرانك ليستر

اصطلاحا: عرفه كل من:

1. المغيرة : "بأنه اسلوب لحل المشكلات وضعه فرانك ليستر (frank Lester) ويتكون من مراحل ست عامة هي الانتباه للمشكلة ، فهم المشكلة ، تحليل، الهدف تطوير الخطة تنفيذ الخطة تقويم، الاجراءات والحل". (المغيرة ، ١٩٨٩)

رابعاً . الانهماك في التعلم

1 – (الانهماك في التعلم) اصطلاحاً :

فقد عرفه كل من :

أ-فيشر واخرين (Fisher et al) : هو " بناء متعدد الأوجه ينعكس على التعبير السلوكي كالاستمرار بأداء الواجب" (Fisher et al., 1980, p.736).

ب - سكنر وبلومنت (Skinner, Belmonat) هو " المساهمة أو المشاركة في النشاطات المتعلقة بالمدرسة كالألعاب الرياضية وسلطة المدرسة" (Skinner & Belmonat, 1993, p.572)

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المبحث الأول : النظرية البنائية... نظرة تاريخية وفلسفية

أولاً : مفهوم النظرية البنائية

يعتبر المنحى البنائي من أحدث الاتجاهات في تدريس العلوم والمعارف، حيث نشأ نتيجة لتغير جوهري في البحث التربوي خلال العقدين الماضيين. انتقل التركيز من دراسة العوامل الخارجية التي تؤثر على تعلم الطالب، مثل المعلم والمدرسة والمناهج والأقران، إلى التركيز على العوامل الداخلية المرتبطة بالمتعلم ذاته. يشمل ذلك معرفته السابقة، وفهمه للمفاهيم، وقدرته على التذكر ومعالجة المعلومات، إضافة إلى دافعيته وأنماط تفكيره، وكل ما يسهم في جعل التعلم ذا معنى (الموسوي، 2015: 23).ترتبط جذور الحركة البنائية بأفكار فون جلاسر فيلدس، ورغم حداثة المنحى البنائي في التربية، فإنه يرتبط مباشرة بالبراجماتية التي طورها كل من جون ديوي ووليم جيمس. يرى ديوي أن التعلم عملية مستمرة تتجدد باستمرار، حيث ينتقل المتعلم من خبراته الحالية إلى نظام من الحقائق والمعارف التي تشكل مادة الدراسة. وتوجد مدارس مشابهة في أوروبا الغربية، مستندة إلى أفكار بلغاري بيلجنب، والفرنسي فلينت، والألماني بيترسون (النجدي وآخرون، 2005: 355-356).

ظهرت النظرية البنائية وانتشرت منذ أقل من ثلاثين عاماً، لكنها تعود في جذورها إلى أصول فلسفية قديمة، حيث استمدت أفكارها من آراء عدد من الفلاسفة والمفكرين في مجال العلم والمعرفة. من أبرز هؤلاء سقراط وأرسطو في العصور القديمة، ثم ديكارت، والفيلسوف الإيطالي فيكو، والمفكر الألماني كانت، الذين أسهموا في تأسيس أسس الفكر البنائي.مع مرور الزمن، تطور هذا الفكر بفضل إسهامات العديد من العلماء والمفكرين مثل جون لوك، وجون ديوي، ودايفد أوزبل، وفيجوتسكي، وجان بياجيه، الذين ساهموا في بلورة النظرية البنائية وتطويرها. ووصلت النظرية إلى شكلها الحالي بفضل الجهود التي قدمها (جلاسر سفيلد) و(سوزان لوك وهورسلي) (1990) وغيرهم من العلماء المعاصرين ، الذي صقلوا المفاهيم الأساسية وجعلوها أكثر ملاءمة للتطبيقات التربوية الحديثة.
(قطامي ،248:2013)

ثانياً: مبادئ النظرية البنائية

يمكن تلخيص مبادئ النظرية البنائية على النحو التالي:

1.المعرفة السابقة للمتعلم (Prior Knowledge):
تُعد المعرفة السابقة للمتعلم محورًا أساسيًا في عملية التعلم، حيث يبني الفرد معارفه الجديدة استنادًا إلى خبراته ومعارفه السابقة.

2.البناء الذاتي للمعرفة: يقوم المتعلم ببناء المعنى لما يتعلمه بنفسه بطريقة ذاتية. يتشكل هذا المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية التي تمده بالمعلومات والخبرات. يتيح ذلك له ربط المعلومات الجديدة بما يمتلكه مسبقًا، بما يتماشى مع المعنى العلمي الصحيح.

3.التغيير في البنية المعرفية: لا يتحقق التعلم إلا إذا حدث تغيير في البنية المعرفية للمتعلم. ويشمل ذلك إعادة تنظيم المعرفة بما يتناسب مع التجارب والمعلومات الجديدة.

4.التعلم من خلال المواقف الحقيقية: يحدث التعلم بأفضل صورة عندما يواجه المتعلم مشكلات أو مواقف أو مهام حقيقية وواقعية، مما يحفزه على التفكير والتفاعل.

5.التفاوض الاجتماعي: لا يتم بناء المعرفة بمعزل عن الآخرين، بل يعتمد المتعلم على التفاوض الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين لتعزيز فهمه وصقل معرفته.

6.أهمية المعرفة القبلية: تُعد المعرفة القبلية للمتعلم شرطًا أساسيًا لبناء تعلم ذي معنى. إذ إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة للمتعلم يُعتبر عنصرًا جوهريًا في تحقيق التعلم الفعّال.

7.التعلم عملية مستمرة تحتاج إلى وقت: التعلم ليس عملية فورية، بل يحتاج إلى وقت لتأصيل المعرفة. يتطلب تحقيق التعلم ذي المعنى إعادة التأكيد على الأفكار الجديدة، والتأمل فيها، وتطبيقها في مواقف حياتية مختلفة. (زيتون،2002:ص104)

ثالثاً: خصائص النظرية البنائية:

تتسم النظرية البنائية بمجموعة من الخصائص التي تؤثر على المواقف التعليمية، ومنها:

1. دور المعلم في العملية التعليمية: يدخل المعلم إلى المواقف التعليمية مع مفاهيمه الخاصة، ليس فقط بمعرفته بموضوع معين، بل أيضًا بآرائه حول التدريس والتعلم، مما يؤثر على التفاعل داخل الصف.

2. طبيعة المعرفة: المعرفة لا تُكتسب من الخارج فقط، بل تُبنى بشكل فردي وجماعي، وهي متغيرة باستمرار.

3. نشاط التعلم: تتطلب عملية التعلم مشاركة نشطة من المتعلم في بناء المعنى.

4. التدريس كتنظيم للمواقف: لا يقتصر التدريس على نقل المعرفة، بل يشمل تصميم المواقف التعليمية والمهام بطريقة تُحفز التعلم وتدعمه.

5. تصور المنهج: المنهج في البنائية لا يُختزل في المحتوى، بل يتمثل في مجموعة المهام التعليمية والمواد والمصادر التي يستخدمها المتعلم لبناء معرفته.
6. تنوع الرؤى: تقدم البنائية رؤى متنوعة حول التدريس والتعلم، مما يساعد على التكيف مع المتطلبات العالمية، حيث تتغير أفكار المتعلمين مع اتساع خبراتهم. (زيتون ،2002: 57)

المبحث الثاني
نماذج تدريس قائمة على وفق النظرية البنائية

اولاً: أهمية نماذج التدريس

1. تهيئة بيئة تعليمية متميزة تحتوي على جميع العناصر التي تُساهم في تحسين وتطوير عملية التدريس.
2. تمكين المعلمين من فهم الأدوار والمهام المطلوبة منهم داخل بيئة التدريس بشكل واضح ودقيق.
3. تعزيز الاستفادة من جميع المكونات المؤثرة في نظام التعليم لتحقيق أفضل النتائج.
4. دعم المعلمين في اختيار النموذج التدريسي المناسب لتطبيقه بما يتلاءم مع محتوى المادة الدراسية. (امبوسعيدي،2018: 102)

ثانياً: أنواع نماذج التدريس

- ❖ أنموذج التدريس ذو المعنى
- ❖ أنموذج التدريس الاستقرائي
- ❖ أنموذج وودز
- ❖ أنموذج جون زاهوريك البنائي
- ❖ أنموذج ستيبانز (Stepanz)
- ❖ أنموذج رحلة التدريس
- ❖ أنموذج إيزنكرافت الاستقصائي
- ❖ **انموذج فرانك ليستر Frank Lester Model :**

انموذج فرانك ليستر Frank Lester Model

هو أسلوب تفصيلي بحثي عام لطريقة حل المشكلات، ويتكون من مراحل ست عامة؛ الانتباه للمشكلة، فهم المشكلة، تحليل الهدف تطوير الخطة تنفيذ الخطة، تقويم الإجراءات والحل أي هو مجموعة الإجراءات المتتابعة اللازمة لإعداد الخطط التدريسية لمادة القواعد لدى طالبات الصف الأول المتوسط وفقا لست مهارات عقلية محددة وفق نموذج فرانك ليستر (Lester) وذلك ضمن مجموعات طلابية بإشراف مدرس المادة. يتألف نموذج فرانك ليستر من المراحل الست التالية :

المرحلة الأولى: الانتباه للمشكلة : عندما يواجه الشخص بموقف ما، فقبل اعتبار هذا الموقف مشكلة بالنسبة له، يجب أن يعرف أن عائقا يحول بينه وبين هذا الموقف. أما إذا لم ينتبه لهذا العائق، أو لم يكن لديه الاستعداد لمحاولة الحل ؛ فإن المراحل التالية تصبح دون معنى

المرحلة الثانية: فهم المشكلة : وفيها يبدأ الشخص في تفهم المشكلة ومحاولة الوصول إلى معنى لها. وهذه المرحلة تتضمن مرحلتين جزئيتين هما: الترجمة، والاحتواء والترجمة تعني إعادة صياغة المشكلة إجرائيًا لجعلها قابلة للحل، أما الاحتواء فيتطلب من الشخص استخراج المعلومات ذات العلاقة، ثم تحديد كيفية الترابط بين هذه المعلومات.

المرحلة الثالثة: تحليل الهدف : ويقصد به إعادة تكوين المشكلة مرة أخرى أو وضعها في قالب آخر ؛ بحيث تكون أكثر ملاءمة لما لدى الشخص الذي يقوم بالحل من إستراتيجيات أو خطط أو طرق أو معلومات.

المرحلة الرابعة: تطوير الخطة : تطوير الخطة لا يعني فقط تحديد الإستراتيجيات الفاعلة والملائمة، مثل: إيجاد نمط معين، أو حل مشكلة أبسط ذات علاقة بالمشكلة المعينة، ولكنه يعني أيضًا تحديد العمليات الممكن استخدامها، و وضع فرضيات وخطوات للتصدي للمشكلة.

المرحلة الخامسة : تنفيذ الخطة : هي المرحلة خاصة باختبار الفرضيات، وتنفيذ الإجراءات للحصول على حلول للمشكلات، وهذه الخطوة تمدنا بالحل الفعلي لكل مشكلة يجري حلها ففي هذه المرحلة يحاول المتعلم أن يقوم مدى دقته في تنفيذ الخطة. فمن أهم العقبات التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة هي الوقوع في بعض الأخطاء أو الهفوات أثناء التنفيذ، فقد يخفق المتعلم في تنفيذ الخطة إثر خطأ حسابي بسيط ارتكبه أثناء الحل، أو قد ينسى الخطة نفسها أو جزءا منها أثناء الحل، وعملية تنسيق أجزاء الخطة مع بعضها البعض بصورة فعالة قد تكون عملية صعبة في نفسها، فمثلا بعض المشكلات لا يمكن حلها إلا عن طريق أهداف أو حلول جزئية، وهذه الحلول الجزئية لا بد أن تأتي في ترتيب ذي تسلسل معين.

المرحلة السادسة: تقويم الخطة : تتضمن هذه المرحلة التحليل والتقويم للحل أو الحلول البديلة للمشكلة، فضلاً عن تضمنها تقويم الاستراتيجيات التي استعملت في حل المشكلة، فإن النجاح في حل المشكلات ينتج عادة من التقويم المنتظم الفعالية القرارات المتخذة خلال حل المشكلة، وأيضًا من الفحص العميق للنتيجة الحاصلة، ففكرة التقويم تمضى أبعد من تمحيص الجواب الأخير للتأكد من صحته ومدى ملاءمته، فهى عملية مستمرة تبدأ من بداية المرحلة الثانية وتستمر حتى بعد الحصول على الحل المطلوب، وتقويم الخطة والحل ويمكن اعتبارها عملية بحث عن أجوبة لأسئلة معينة ومستمرة حتى بعد الحصول على الجواب الأخير . (المغيرة ،1989: 46)

خصائص انموذج ليستر وعلاقته بالانهماك في التعلم

يتميز نموذج ليستر بتركيزه على التعلم النشط، والتفاعل المستمر بين المتعلم وبيئته التعليمية، مما يعزز مستويات الانهماك في التعلم. الانهماك في هذا السياق يشمل أبعاداً معرفية، عاطفية، وسلوكية، حيث يسعى النموذج إلى إشراك المتعلمين بفعالية في العملية التعليمية. فيما يلي خصائص نموذج ليستر وعلاقتها بتعزيز الانهماك في التعلم:

1. **التعلم المتمحور حول المتعلم:** يضع النموذج المتعلم في مركز العملية التعليمية، مما يمنحه دوراً رئيسياً في التعلم واكتساب المعرفة. وإشراك المتعلم في تصميم الأنشطة وحل المشكلات يزيد من انغماسه العاطفي والمعرفي، حيث يشعر بالمسؤولية عن عملية التعلم.
2. **التركيز على التفكير النقدي والإبداعي:** يشجع النموذج المتعلمين على تحليل المعلومات، تقييمها، وابتكار حلول جديدة.

وهذا النهج يُعزز الانهماك المعرفي من خلال دفع المتعلمين إلى التفكير العميق واستخدام مهاراتهم العقلية لحل المشكلات بطرق مبتكرة.

3. **التعلم النشط والتفاعلي:** يعتمد النموذج على أنشطة تعليمية محفزة تشمل النقاشات الجماعية، حل المشكلات، والعمل الميداني. والأنشطة التفاعلية تعزز الانهماك السلوكي من خلال جعل المتعلمين يشاركون بفعالية في تنفيذ المهام ويشعرون بالتحدي والتحفيز.
4. **التعلم التعاوني:** يشجع النموذج العمل الجماعي بين المتعلمين لحل المشكلات أو تنفيذ المشاريع. والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين يُسهم في تعزيز الانخراط العاطفي والسلوكي، حيث يطورون شعوراً بالانتماء للمجموعة.
5. **بيئة تعليمية داعمة ومحفزة:** يوفر النموذج بيئة تعليمية تُشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية وتجربة استراتيجيات تعلم جديدة دون الخوف من الفشل. وبيئة الدعم والثقة تُعزز الانهماك العاطفي، حيث يشعر المتعلمون بالراحة والحافز للاستمرار في التعلم.

6. **الربط بين النظرية والتطبيق:** يربط النموذج المفاهيم النظرية بتطبيقات عملية من خلال مشروعات وأنشطة واقعية.
وإدراك المتعلمين لأهمية التعلم في حياتهم العملية يزيد من انغماسهم المعرفي والعاطفي، حيث يصبح التعلم ذا معنى بالنسبة لهم.
7. **تعزيز الدافعية الذاتية:** يُركز النموذج على تنمية دافعية المتعلمين من خلال أنشطة تُلبي اهتماماتهم وتحديات تتناسب مع قدراتهم. وعندما يكون المتعلم مدفوعاً ذاتياً، يزداد التزامه بالأنشطة التعليمية، مما يعزز من انهماكه السلوكي والمعرفي.
8. **التقييم المستمر والتغذية الراجعة:** يعتمد النموذج على التقييم التكويني المستمر وتقديم تغذية راجعة فورية لتحسين أداء المتعلمين. والتغذية الراجعة تُحفز المتعلمين على التفاعل مع العملية التعليمية، مما يُعزز من انغماسهم في تحسين أدائهم ومهاراتهم.
9. **احترام الفروقات الفردية:** يُراعي النموذج تنوع قدرات واهتمامات المتعلمين من خلال تصميم أنشطة تناسب احتياجاتهم. وعندما يشعر المتعلم أن الأنشطة التعليمية مصممة خصيصاً له، يزداد ارتباطه بالعملية التعليمية، مما يُعزز من انخراطه العاطفي والمعرفي.
10. **تعزيز الانهماك متعدد الأبعاد:** يركز النموذج على تحقيق الانهماك على المستويات الثلاثة:
- معرفي: من خلال أنشطة التفكير النقدي والاستقصاء.
- عاطفي: عبر توفير بيئة مشجعة ومحفزة.
- سلوكي: من خلال أنشطة تفاعلية تعزز المشاركة الفعالة.

وهذا التوجه الشامل يُضمن تحقيق أقصى درجات الانهماك لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي وتحقيق الأهداف. (Jones,valdes,1994,p.20-22)
ويرى الباحث في نموذج فرانك ليستر، يُشجع المتعلم على أن يكون فاعلًا في كل جوانب عملية التعلم. من خلال البحث، التفكير النقدي، التعاون، والإبداع، يشارك المتعلم بشكل نشط في بناء معرفته وتنميتها. هذا النوع من المشاركة يُعزز الانهماك المعرفي، العاطفي، والسلوكي، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية غنية ومتعمقة.

المبحث الثالث

مفهوم الانهماك بالتعلم :-

لاقى مفهوم (الانهماك بالتعلم) اهتماماً واسعاً في الأدبيات منذ عام ١٩٩٠، ولكن بدايات هذا المفهوم تعود الى أعمال (الكسندر آستين ١٩٨٤) Alexander Astin ، والتي اهتمت بما يدعى (مشاركة الطالب) والتي تبعها ما يُدعى (بخبرة المتعلم) ، ويُعد الانهماك بالتعلم من المفاهيم التي تبعت تلك الأعمال، اذ يهدف هذا المفهوم الى تعزيز التعلم والتعليم في التعليم العالي (Trovler &Vicki ,201p). ويعرف الانهماك بالتعلم على أنه مفهوم ذو علاقة بالتفاعل بين الوقت والجهد والمصادر الأخرى ذات الصلة التي يتم استثمارها من قبل كل من الطلبة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى للعمل على توسيع خبرة المتعلم وتعزيز مخرجات التعلم، فضلاً عن تطوير أداء المتعلم وإحراز المدرسة أو المؤسسة التعليمية لمكانة مرموقة في الميدان التعليمي، وقد قام كراويس (Krause ،2004) بوضع قائمة تضمنت (الخمول والقصور الذاتي والانهماك نشاطات أخرى غير التعلم) كبدائل لانهماك الطلبة بالتعلم

(Trovler&Vicki,2010,p.4)

ويشير الانهماك بالتعلم الى كيفية التفاعل بين جميع المتغيرات والمواقف الأكاديمية التي يمر بها الطلبة خلال سنوات حياتهم الجامعية وما تحمله من خبرات يتعرض لها الفرد .

(Feldman ,Smart,Ethington,2005,p.530)

أظهرت البحوث والدراسات في مجال التعلم أن انهماك الطلبة في عملية التعلم يعمل على زيادة الانتباه والتركيز لديهم، كما يعمل على تحفيزهم على ممارسة مستوى عالٍ من مهارات التفكير الناقد وتطوير وتنمية خبرات التعلم ذي المعنى لديهم ، وان التدريسين الذين يعملون على توجيه المتعلمين نحو هذا النوع من التعلم ويحاولون توفير وزيادة الفرص لدى الطلبة للانهماك بالتعلم ، فإنهم سيعملون بالتالي على مساعدة كل متعلم على انجاز أهداف التعلم بشكل أكثر نجاحا.

ويُعرف الانهماك على أنه عملية معرفية معقدة تتضمن توظيف الطلبة النفسي لتعلمهم الخاص واستراتيجيات التعلم الشخصية . وتُعد الطبيعة الداخلية لمفهوم الانهماك من أهم الصعوبات التي تواجه الباحثين في مجال تعريفه وقياسه.ولذلك فإن مفهوم الانهماك بالتعلم يُعد من المفاهيم الغامضة ، بكونه من المفاهيم المعقدة التي تدور حول السلوك الصفي الجيد او المواظبة ومدى التفاعل داخل الغرفة الصفية فمثلاً أن الطالب الذي يجلس في مؤخرة القاعة او الصف الدراسي قد لا يشترك في المناقشات الصفية او قد لا يتم واجبه على أفضل وجه مقارنة بغيره ممن يكون متفاعلاً بدرجة أكبر داخل البيئة الصفية ،وقد افترض فريدريك (Fredrick 2004) إطاراً للعمل في مجال الانهماك بالتعلم ميز من خلال ثلاثة انواع للانهماك هي (الانهماك المعرفي والانهماك العاطفي او الانفعالي والانهماك السلوكي) .

انواع الانهماك :

1 - الانهماك المعرفي : ويعرف على انه قدرة المتعلم على التوظيف النفسي لتعلمه الخاص ، وهذا النوع من الانهماك يُعد من الصعب جدا اكتشافه او ملاحظته من خلال السلوك الظاهري للتعلم فقط ، لأنه لا يُعد بمثابة أفعال يقوم بها المتعلم فقط بل انه مجموعة أشياء تحدث في عقل المتعلم ، فعندما ينهمك معرفياً يركز على انجاز الأهداف كما انه يصبح اكثر مرونة في عمله وأكثر تكيفاً مع محاولات الفشل.

2- الانهماك السلوكي : ويشير الى مشاركة المتعلمين بالتعلم والنشاطات أو الفعاليات الصفية ، وهذا يتضمن الالتزام بالقواعد والتحضير للدروس على أتم وجه والوصول الى الحصص أو المحاضرات ضمن الوقت المحدد ، ولذا فإن الانهماك السلوكي يشير الى التعلم السلوكي والذي يعد من الأمور المهمة للوصول الى الأداء الأقصى أو المستويات العليا من الأداء والذي بدوره يتضمن التعاون والتواصل مع الأقران ، كما يضم أيضاً مشاركة المتعلمين في الجوانب الأخرى من الحياة المدرسية مثل الفعاليات اللامنهجية والحياة الاجتماعية في المدرسة.

3- الانهماك الانفعالي : ويشير الى العلاقات بين المتعلمين والمعلمين وزملاء الصف والمدرسة ، كما يدعى احيانا ب (كشف الهوية) من خلال المدرسة والممارسات التعليمية، فالمتعلمون يكونون منهمكين عندما يشعرون بالاحتواء من قبل المدرسة ، وعندما يشعرون بالارتباط العاطفي مع مدرستهم وأقرانهم ومعلميهم ، ومن الجدير بالذكر أنه من الصعب الفصل بين الجوانب الثلاثة للانهماك بالتعلم اثناء التقييم النوعي.

الدراسات السابقة:

بعد ان أطلع الباحث على الدراسات ذات العلاقة ببعض جوانب ومتغيرات البحث الحالي سوف يعرض الباحث هذه الدراسات في ثلاثة محاور .

اولاً :المحور الاول الدراسات السابقة التي تناولت أنموذج ليستر

1-دراسة الخماسية (2015)

-عنوان الدراسة: اثر استخدام فرانك ليستر في حل المسألة الهندسية والمعتقدات فيها لدى طلبة الصف التاسع الاساسي (الخماسية،2015 :4-40)

2-دراسة الرواحية (2017)

-عنوان الدراسة : أثر استخدام فرانك ليستر في حل المشكلات الرياضية وفي قلق الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر (الرواحية،2017 :4-43)

3-دراسة الشويلي (2020):

-عنوان الدراسة : أثر استخدام استراتيجية (فرانك ليستر) في مهارات التفكير الهندسي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات (الشويلي2020 :5-60)

ثانيا: المحور الثاني الدراسات السابقة التي تناولت الانهماك

١ ـ دراسة الزعبي (٢٠١٣) :

عنوان الدراسة: انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنكليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنكليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها (الزعبي،٢٠١٣ : ٢٢١)

٢ ـ دراسة الحربي (٢٠١٥) :

-عنوان الدراسة: الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية (الحربي، ٢٠١٥: ٤٦١).

3- دراسة المشهداني (٢٠١٦) :

-عنوان الدراسة :الانهماك وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة
(المشهداني ، ٢٠١٦: ك).

ثالثاً :المحور الثالث الدراسات السابقة التي تناولت تاريخ الفن

1-(حبيب،2012)

-عنوان الدرآسه : **فاعلية خارطة المفاهيم والتدريس التبادلي في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة التاريخ الفن**

2-(الحيالي،2014)

-عنوان الدراسة: أثر التعلم المتحفي الإلكتروني في تحصيل طلبة كلية الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن

3-(عيفان،2015)

عنوان الدراسة: اثر وحده تعليمية لمادة تاريخ الفن وفق نموذج ميرل في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولا : منهج البحث :

بما ان البحث الحالي يرمي الى تعرف (اثر انموذج ليستر لتحصيل وزيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة بمادة تاريخ الفن) لذا اتبع الباحث المنهج التجريبي في اجراء بحثه، لكونه أكثر المناهج ملاءمة لتحقيق هدف البحث والتحقق من فرضياته، وإجراءاته ولانه منهج يتسم بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها اذ يبنى على الاسلوب العلمي ويبدأ بمشكلة ما تواجه الباحث تتطلب منه التعرف على الاسباب والظروف لحلها وذلك عن طريق اجراء التجارب العلمية. " يعدَ البحث التجريبي من أحدث الأساليب العلمية التي تُفيد في اختبار الفروضيات المتعلقة بالسبب والنتيجة ويُعتبر هذا النوع من الأبحاث من أدق الأساليب التي تساعد في فحص العلاقات السببية بين المتغيرات ويتميز هذا النوع من البحوث بالدقة والصدق في التجربة ، مما يجعله من أكثر الأساليب فعالية في حل المشكلات وتحقيق النتائج العلمية الموثوقة " . (عدس ، ١٩٩٨ :ص ١٨٤)

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.31 (NO. 132) 2025, pp. 1-23

ثانياً : التصميم التجريبي

التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، والتجربة تعني:

تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث، أي أنَّ التجربة تغيير مقصود بحدّ ذاته، يحدثه الباحث عمدًا في ظروف الظاهرة المراد بحثها، ويُعدُّ التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث، فلابُدَّ من أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به لضمان سلامته، ودقة نتائجه (عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٧ :ص٤٨٧)

واختار الباحث واحداً من التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي كونه أكثر ملاءمة لظروف البحث الحالي ذات الاختبار البعدي وهو تصميم المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة عشوائية الاختيار وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	انموذج ليستر	مادة تاريخ الفن و الانهماك في التعلم	اختبار تحصلي و مقياس الانهماك في التعلم
الضابطة	ــــــــــ		

ثالثاً: تحديد مجتمع البحث وعينته

١ ـ مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع كل مفردات الظاهرة المراد دراستها سواء أكانت افراداً أم اشياءً أم أنشطة تربوية أم غير ذلك . (دعمس، ٢٠١٢ :ص ٢٠١)

والذين يشكلون موضوع مشكلة البحث التي يسعى الباحث أن يعمم عليها النتائج التي يتوصل إليها وأول خطوة قبل اختيار العينة هو تحديد مجتمع البحث الذي ينوي الباحث أن يختار عينة منه.

(السعداوي واخرون،٢٠٠٧ :ص١٤)

ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الرابع في معاهد الفنون الجميلة التابعة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد / الكرخ الاولى والكرخ الثانية والكرخ الثالثة للعام الدراسي(٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) الدراسة الصباحية، وسبب اختيار مديريات الكرخ فقط هو عدم وجود معهد فنون جميلة للدراسة الصباحية في بقية المديريات، وقد زار الباحث شعبة التخطيط في مديريات الكرخ مستصحبا معه كتاب تسهيل المهمة الصادر من الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية ملحق(1-ا،ب،ج) للحصول على المعلومات الخاصة بمعاهد الفنون الجميلة التابعة لها وتبين أنها تضم ثلاثة معاهد ، والبالغ عددهم (196) طالباً موزعين على جميع الأقسام والبالغ عددها ستة اقسام ، واختار الباحث بطريقة السحب العشوائي معهد الفنون الجميلة التابع إلى المديرية العامة لتربية الكرخ / الثالثة ليكون ميداناً لتطبيق بحثه، وقد زار الباحث المعهد مستصحباً معه كتاب تسهيل المهمة الصادر من مديرية تربية الكرخ الثالثة (ملحق 1-ج) وجدول ملحق (2) يوضح ذلك :

2- عينة البحث :

تشير إلى انموذج يشمل جانباً أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصلي للبحث ،وتكون ممثلة له وتحمل صفاته المشتركة ، هذا الأنموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات المجتمع ومفرداته ولاسيما في حالة استحالة أو صعوبة دراسة كل تلك الوحدات يتم اختيار العينات عادةً على وفق أساليب علمية وطرائق متعارف عليها . (نوفل، أبو عواد،٢٠١٠ :ص٢٣٢)

ويعُد اختيار عينة الدراسة من أبرز أهم خطوات البحث، أنّ الباحث عندما يريد أن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنّه لا يستطيع أن يشمل أفراد المجتمع كافة بل يلجأ إلى عيّنة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته. (أبو حويج، ٢٠٠٢ :ص45)

تجدر الإشارة إلى أن الباحث يلجأ إلى اختيار عينه ممثلة من المجتمع بدلاً منتطبيق التجربة على جميع أفراده لما يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين وتكاليف مادية عالية، وإنّنجاح الباحث في اختيار العينة الصحيحة، من حيث النوع والحجم ، وطريقة السحب، هو المفتاح السليم للوصول إلى النتائج وإمكانية تعميمها على مجتمع البحث.واختار الباحث قسم التشكيلي المرحلة الرابعة كونهم يدرسون مادة تاريخ الفن من ضمن مقررات المعهد والبالغ عددهم (22) طالباً وزعهم الباحث على مجموعتين تجريبية (10) طلاب و(10) طلاب ضابطة ، وتم استبعاد (2) طالبين بسبب رسوبهم وذلك لامتلاكهم معرفة سابقة في الموضوعات التي درسها الباحث لهم اثناء التجربة، وإن هذه الخبرة قد تؤثر في دقة نتائج البحث ، علماً ان الباحث استبعد الطلبة الراسبين من النتائج فقط وابقاهم في مقاعدهم الدراسية حفاظاً على النظام المدرسي.وكما موضح بالجدول (3)

جدول (3) توزيع افراد العينة

عينة البحث	المجموعة	اسلوب التدريس	العدد الكلي	الطلبة المستبعدون	عدد افراد العينة
قسم التشكيلي	التجريبية	انموذج ليستر	12	2	10
	الضابطة	———— -	10	———	10
المجموع		22		2	20

رابعاً : تكافؤ مجموعات البحث:

للحصول على نتائج دقيقة ، وتحديد أثر المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة نتائج التجربة وتعرضها لتأثير عوامل أخرى غير العامل المستقل، ينبغي للباحث تكوين مجموعات متكافئة فيها يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث

ان" من أهم الأمور التي يجب أن يقوم بها الباحث عند التخطيط لأجراء بحثها ضبط جميع العوامل والمتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع ' (محجوب،١٩٨٥ :ص٢٤٤)

وعليه فقد حرص الباحث على إجراء مجموعة من التكافؤات الإحصائية لطلبة مجموعتي البحث قبل البدء بإجراءات تجربته، والتي يلاحظ أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور.
2- اختبار رافن للذكاء .
3-التكافؤ بالاختبار التحصيلي.
4- التكافؤ في مقياس الانهماك في التعلم.

1- **العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور:** قام الباحث باستخدام اختبار مان- وتني لغرض التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر محسوباً بالأشهر ولغرض التعرف على قيمة (ي) المحسوبة فقد تبين ومن خلال الجدول (4) بأن متوسط رتب المجموعة التجريبية بلغ (10،75) بينما بلغ متوسط رتت المجموعة الضابطة (10،25)وتبين للباحث بأن قيمة (ي) الصغرى (47،5) وهي أكبر من قيمة (ي) الجدولية (23) وبذلك تكون النتيجة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0،05) وملحق (4) يوضح درجات ورتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر محسوباً بالأشهر لغرض التكافؤ

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.31 (NO. 132) 2025, pp. 1-23

2- **اختبار رافن للذكاء :** قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء رافن للمصفوفات المتتابعة والمكون من (60) درجة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً لغرض التكافؤ بينهما وبعد استخدام اختبار مان-وتني لمعرفة قيمة (ي) المحسوبة وبعد أن أنهى الباحث تطبيق اختبار الذكاء بين المجموعتين عولجت جميع البيانات إحصائياً وقد تبين إن متوسط رتب المجموعة التجريبية (11،45) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (10،95) ومن النتائج الجدول (5) تبين أن قيمة (ي) الصغرى بلغت (40،5) وهي أكبر من قيمة (ي) الجدولية البالغة (23) وبذلك فإن النتيجة تكون غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0،05) وملحق (5) يوضح درجات ورتب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة قبلياً ولغرض التكافؤ

3-**التكافؤ بالاختبار التحصيلي قبلياً** : قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ الفن قبلياً لغرض التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وقد استخدم اختبار مان-وتني لمعرفة قيمة (ي) المحسوبة وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي فقد تبين أن متوسط رتب المجموعة التجريبية بلغ (10،75) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (10،25) ومن خلال نتائج وقيم الجدول (6) تبين للباحث بأن قيمة (ي) الصغرى بلغت (47،5) وهي أكبر من قيمة (ي) الجدولية (23) وبذلك تكون النتيجة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0،05) وملحق (6) يوضح درجات ورتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي قبلياً ولغرض التكافؤ

1- **التكافؤ في مقياس الانهماك في التعلم:** قام الباحث بتطبيق مقياس الانهماك في التعلم قبلياً ولغرض التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وقد استخدم اختبار مان-وتني لمعرفة قيمة(ي) المحسوبة وبعد الانتهاء من تطبيق مقياس الانهماك في التعلم على طلاب المجموعتين فقد تبين بأن متوسط رتب المجموعة التجريبية بلغ (10،45) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (10،55) كما موضح في الجدول (7) وت تبين كذلك بعد معالجة جميع البيانات إحصائياً بأن قيمة (ي) المحسوبة الصغرى هي (49،5) وهي أكبر من قيمة (ي) الجدولية والبالغه (23) وتكون وفقاً لذلك النتيجة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0،05) ،وملحق (7) يوضح درجات ورتب طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الانهماك في التعلم قبلياً ولغرض التكافؤ

خامساً : ضبط متغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي هو (ضبط المتغيرات ويقصد به تثبيت كل العوامل المؤثرة في أفراد عينة البحث ماعدا العامل المراد قياس أثره ، على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج، إلا أنَّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون أن سيطرة الباحث على المتغيرات من الصعوبات التي تواجهه وتؤثر في عمله وإنجاح تجربته ، وإن السيطرة عليها يعد من الأمور التي تكسب الباحث ثقة عالية بدراسته ، وتؤدي إلى نتائج ذات قيمة علمية ،لذا ينبغي على الباحث أن يحدد المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي من المحتمل أن تؤثر في المتغير التابع ويثبتها مسبقاً ويحدد أثرها (رؤوف ،٢٠٠١ :٢٢).

فضلاً عما تقدم عمل الباحث على إجراءات التكافؤ بين طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، للتأكد من سلامة التجربة وحاول الباحث التأكد من تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة ، التي قد تؤثر في سير التجربة ، وصدق نتائجها وفيما يأتي عرض لها وكيفية ضبطها واهم هذه المتغيرات:

أ - الفروق في اختيار العينة

نقصد به اختيار أعلى المستويات وأدناها من أفراد عينة البحث ، وعندئذ يحدث انحدار إحصائي عند حساب النتائج نحو المتوسط العام (الزوبعي،1968: 68) ، أو هو ميل الدرجات المتطرفة إلى التحرك

نحو وسط التوزيع (أبو علام،1989 :109) ، فحاول الباحث قدر المستطاع تفادي اثر هذا المتغير من طريق الاختيار العشوائي لعينة البحث او عينة مجموعتي البحث فضلاً عن إجراءات التكافؤ الإحصائي التي قام بها الباحث بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغيرين، هما العمر الزمني محسوباً بالشهور، واختبار الذكاء .

ب- الحوادث المصاحبة :

ويقصد بها ما يتوقع حدوثه من حوادث في أثناء مدة التجربة، وتكون لها اثر في سير التجربة ،فنقصد بالحوادث المصاحبة، الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها أثناء مدة التجربة ، كالفيضانات ، والزلازل ، والأعاصير، والحوادث الأخرى كالحروب والاضطرابات وغيرها؛ مما يؤدي إلى عرقلة سير التجربة. (عودة ، وفتحي،1992 :ص 126)

ولم تصاحب التجربة في البحث الحالي أية حادثة تعرقل سيرها، وتكون ذات اثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، لذا أمكن تفادي اثر هذا العامل.

الإندثار التجريبي :

هو الأثر الذي ينجم عن ترك بعض الطلبة عينة البحث والخاضعين للتجربة انقطاعهم عن الدراسة أثناء مدة التجربة مما قد يؤثر في التحصيل والنتائج (عبد الرحمن، وعدنان،٢٠٠٧:ص ٤٧٩)

لم يتعرض البحث لمثل هكذا ظروف سوى بعض حالات الغياب الفردية وبنسبة ضئيلة جداً وبدرجة تكاد تكون متساوية لحد ما.

النضج:

يقصد به النمو البيولوجي والنفسي والعقلي الذي يمكن أن يحدث للطلبة أثناء التجربة ولكون تطبيق التجربة موحدا بين مجموعتي البحث تبين أن هذا العامل لم يكن له أثر في البحث.

سادساً: أثر الإجراءات التجريبية:

إن ضبط الاجراءات التجريبية له أهمية كبيرة في البحوث التجريبية وإن أي خلل في ضبطها يقود إلى خلل في نتائج البحث لذلك حرص الباحث على ضبط عدد من الإجراءات التجريبية لضمان سير التجربة وسلامتها ودقة نتائجها وعلى النحو الآتي:

١- سرية التجربة:

للحصول على دقة عالية في التجربة اتفق الباحث مع إدارة المعهد وأستاذ مادة عناصر الفن على أن يكون الباحث أستاذ جديد يدرس مادة عناصر الفن ، والتأكيد على السرية التامة للتجربة حتى نهايتها.

2- المدرس:

درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث، وهذا يعطي التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لان تكليف تدريسي لكل مجموعة ، يجعل من الصعب السيطرة على سير التجربة، فقد يمتلك أحدهما خبرة أو صفات شخصية أفضل من الأخر، أو غير ذلك من العوامل التي قد تؤثر في نتائج التجربة.

3- الوسائل التعليمية:

كانت الوسائل التعليمية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة واحدة، هي (السبورة، والأقلام الملونة، وسبورة الكترونية، وداتا شو) خلال مدة التجربة .

4- توزيع الحصص الدراسية:

اتفق الباحث مع ادارة المعهد على أن يكون توزيع الحصص لمادة تاريخ الفن متقارباً ومتساوياً لمجموعتي البحث أسبوعياً على وفق تقسيم مفردات مادة تاريخ الفن وتوزيعها ، والجدول ملحق رقم (8) يوضح ذلك.

5 - بناية المعهد :

أجريت التجربة في معهد واحد متشابه في القاعات من حيث الإنارة وعدد المقاعد والتوافد وجودة المستلزمات في القاعات.

6 - مدة التجربة :

كانت مدة التجربة واحدة ومتساوية لمجموعتي البحث ، هي الفصل الدراسي الأول ، إذ بدأت يوم الاثنين الموافق 2024/10/28 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2024/12/30.

سابعاً: مستلزمات البحث :

1- المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتمثلت في موضوعات مادة تاريخ الفن للصف االرابع معهد الفنون الجميلة والمقرر تدريسه في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣/ 2024 والبالغ عددها (٨) كما موضح في جدول توزيع الدروس.

2 -الأهداف السلوكية:

والمقصود بالهدف السلوكي هو عبارة : ما الذي يجب على الطالب ان يتعلمه لكي يكون قادراً على عمل يدل على انه تعلم ما نريد ان يتعلمه(العبيدة،2004: 23)، إن صياغة الأهداف وتحديدها ووضوحها تعد من أبرز الخطوات، والخطوة الأساسية لسير العملية التربوية التعليمية، إذ ان وضوحها يساعد على اختيار المواد وطرائق التدريس واختيار الوسائل المناسبة لهذه الاهداف .

(الغريباوي،٢٠٠٠:ص ٦)

صاغ الباحث هدفا سلوكية لغرض التدريس وبلغ عددها (59) هدفا تم عرضها على مجموعة من المحكمين في طرائق تدريس التربية الفنية والقياس والتقويم لتأكد من صحنها وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق ٨٠٪ من المحكمين لقبول الهدف، أجرى الباحث بعض التعديلات على وفق ملحوظات المحكمين أصبحت جاهزة

3- إعداد الخطط التدريسية:

إن الخطة التدريسية مجموعة تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة وتضم هذه العملية الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (حامل،٢٠٢٠:ص ٢٣)وهي خطوات يلتزم المدرس في السير عليها ، لكي يتم تحقيق الأهداف المعدة المرسومة مسبقاً (السعدي،٢٠٠٤:ص ٥٤). ولما كان لزاماً على المدرس إعداد خطة تدريسية أنها من متطلبات التدريس الناجح، أعد الباحث خطة تدريسية الموضوعات تاريخ الفن(الفصل الثاني والثالث)، من منهج تاريخ الفن المقرر من وزارة التربية التي ستدرس اثناء التجربة في ضوء الاهداف السلوكية للمادة على وفق أنموذج (ليستر) لطلبة المجموعة التجريبية ، والطريقة التقليدية لطلبة المجموعة الضابطة، وقد عرضها على مجموعة من المحكمين في التربية الفنية وطرائق تدريسها لبيان مدى صلاحيتها للتدريس وفي ضوء آرائهم وتوجيهاتهم أجرى الباحث بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت الخطة التدريسية جاهزة للتنفيذ ملحق ()

ثامناً: أداة البحث:

يقصد بأداة البحث: الوسيلة التي يتم بوساطتها جمع البيانات التي تجيب عن أسئلة البحث أو تختبر فرضياته وتسمى أيضاً وسائل القياس، مثل: الاستبانة، والمقابلة والملاحظة، والاختبارات (أبو حويج، وأخرون ، ٢٠٠٢ (٦٥)، وجد الباحث أن أنسب أداة لبحثه هي الاختبارات، إذ إن الاختبارات تستعمل في المجال التربوي، للكشف عن قدرات الطلبة. وقياس مستواهم التحصيلي، ومدى اكسابهم للمفاهيم، ونواحي القوة والضعف عندهم (الناشف ، ٢٠٠١ :ص١٢)، وبذلك تمثلت أداة البحث بـ اختبار تحصيلي للمفاهيم الفنية.

1- الاختبار التحصيلي:

من اجل معرفة الفروق بين مجموعتي البحث في متوسط التحصيل ومعرفة دلالتها احصائياً ،فان ذلك يتطلب تطبيق اختبار تحصيلي بموضوعات التجربة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث وان هذا النوع من البحث يتطلب اختبارا بعديا لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع فقد قام الباحث بأعداد أختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، لما تتميز به هذه الاختبارات من موضوعية وشمولية ، ولما تتسم به من خصائص الصدق والثبات ويعد الاختبار التحصيلي من اكثر أساليب القياس والتقويم وادواته أهمية وشيوعا في تقويم نتاجات التعلم المعرفي ، سواء في التعليم المدرسيّ أم في التعلم الجامعي هي الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة ، وذلك لسهولة إعدادها وتطبيقها (زيتون ، 2001:ص 500).

ولذلك عمد الباحث الى إعداد (30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد .

واتبع الباحث الخطوات التالية في بناء الاختبار :

1-الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار في هذا البحث الى قياس مستوى التحصيل طلاب عينة البحث في مادة تاريخ الفن .

2 -صدق الاختبار :

يعرف صدق الاختبار بأنه المدى الذي يقيس به الاختبار لما وضع من أجل قياسه.

(عبد الرحمن، ٢٠١١:ص ٩١)

عمد الباحث إلى التحقق من صدق الاختبار الظاهري:

صدق الاختبار الظاهري: هو أن يقوم عدد من المحكمين بتقدير مدى تحقيق نجاح الفقرات للصفة المراد قياسها، فالصدق الظاهري يتم التوصل إليه من طريق حكم مختص مبدئياً المحتويات الاختبار أي النظر إلى فقرات الاختبار ومعرفة ما يبدو أنها تقيسه . (الربيع، 2009: ص117)

وعرض الاختبار بصيغته الاولية على عدد من المحكمين في تخصص طرائق تدريس التربية الفنية ومناهجها والقياس والتقويم،ملحق(9) واعتمد الباحث نسبة اتفاق (94%) وتم تعديل بعض الفقرات في ضوء آرائهم وملاحظاتهم عن فقرات الاختبار البالغة(30) فقرة ولم يتم حذف اي فقرة من فقرات الاختبار واصبح جاهزاً.

- صدق المحتوى :

غالباً ما يستخدم هذا النوع من الصدق في الاختبارات التحصيلية، يتطلب حساب الصدق المنطقي تحليل مضمون الاختبار ككل وصدق الفقرات المعرفة مدى تمثيلها للسلوك المراد قياسه، لذا يسمى أحياناً بالصدق المنطقي، والتي تشير ما اذا كانت فقرات الاختبار تعبر عن الموضوع الذي تقيسه.

(الجابري ،2011: 2020)

وقد تحقق الباحث من هذا الصدق من طريق الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) والجدول ملحق (10) بوضح ذلك

- تحديد تعليمات فقرات الاختبار :

بعد التأكد من صلاحية فقرات الاختبار وصدقها، حدد الباحث التعليمات اللازمة بالاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمنت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه، والهدف منه، وعدد فقراته، وتوزيع الدرجات لكل فقرة في كل سؤال، وأعد الباحث إجابة أنموذجية عن فقرات الاختبار جميعها، وثبت درجة لكل فقرة، من فقرات الاختبار، توزعت على النحو الآتي: درجة واحدة) إذا كانت الإجابة صحيحة، و(صفراً) إذا كانت الإجابة خاطئة وتعامل الفقرة المتروكة معاملة الفقرة الخاطئة، تكون الدرجة العليا لفقرات الاختبار (٣٠) درجة، والدرجة الدنيا (صفراً)؛ لأن الاختبار متكون من (٣٠) فقرة اختبارية .

التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الفن

أ- عينة التطبيق الأستطلاعية الأولية:

لغرض التعرف على وضوح التعليمات وفقرات الاختبار والوقت المستغرق للاجابة عن فقرات الاختبار، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (14) من طلاب معهد الفنون الجميلة التابع لمديرية الكرخ الاولى والذي يعُد من ضمن مجتمع البحث ،إذ تم تطبيق الاختبار على العينة الأستطلاعية الأولية للتحقق من وضوح تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار من أجل الكشف عن جوانب الغموض وسوء الفهم الذي قد يحصل لديهم، وبعد تطبيق الاختبار في يوم الاحد 22 /2024/12، اتضح أنَّ الفقرات جميعها واضحة ومفهومة وغير غامضة لدى الطلاب، وأنّ الوقت الذي استغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار كان (35) دقيقة، والذي حسب على وفق المعادلة الآتية

$$\frac{\text{زمن الطالب (1)+ زمن الطالب (2)+ .....زمن الطالب (14)}}{\text{عدد العينة (14)}}$$

ب- عينة التحليل الأحصائي لفقرات الأختبار:

يعد تحليل الفقرات امراً ضرورياً لتحسين الاختبارات ،وبخاصة الاختبارات التحصيلية ،من طريق كشف المآخذ في فقراته ،وتحديد مدى فاعليتها وجودتها ،فالتحليل الاحصائي يساعد مُعد الاختبار للحصول على معلومات محددة عن كل فقرة من فقرات الاختبار،وهذا يساعده على تحديد الفقرات الغامضة او المربكة او غير الفاعلة ،مما يؤدي الي معالجتها بقصد تحسينها او استبعادها وانتقاء الافضل منها ،او تدني فاعلية المشتتات في فقرات الاختبارمن متعدد والعمل على تعديلها وإعادة صياغتها ومن ثم تضمينها في صياغة الاختبار النهائية (آن انستازيا،:2015ص221)

3 معامل صعوبة الفقرة :

صعوبة فقرات الاختبار : يقصد به عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرة الاختبار إجابة صحيحة ، فإذا كانت هذه النسبة مرتفعة فأنها تدل على سهولة الفقرة وان كانت منخفضة فهي تدل على أنها صعبة (ملحم (٢٠٠١ : ص235)،

وإن الفقرات التي يتراوح مدى معامل صعوبتها بين (٠,٨٠ / ٠٢٠) تكون مقبولة، أما الفقرات التي تكون خارج هذا المدى فتتطلب التعديل أو التبديل أو الحذف (الكبيسي ، ٢٠٠٧ : ١٦٩-١٧٠) ، وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٤٠ - ٠,٥١) هي نسبة مقبولة قد حققت هذا الشرط ، وجدول ملحق (11) يوضح ذلك

- فاعلية البدائل الخاطئة:

يكون البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب إليه عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلبة المجموعة العليا الذين يجذبهم ذلك البديل ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب (الظاهر، وآخرون، ١٩٩٩: ١٣١)وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فعالية البدائل الخاطئة بالنسبة الفقرات اختبار اكساب المفاهيم الفنية الاختبار وجدها بدائل جيدة، إذ تتراوح بين (٠,٠3-٠,33) ، جدول ملحق (12) يوضح ذلك

5- ثبات الاختبار التحصيلي: أرتأى الباحث استخراج قيم معامل الثبات الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الفن بطريقتين وهما :

1- **طريقة إعادة الاختبار**: وقد قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الفن على عينة الثبات البالغة (40) طالبا أختيروا عشوائياً من مجتمع البحث وبعد مرور فترة أكثر من أسبوعين أعاد

الباحث تطبيق الاختبار التحصيلي على نفس العينة مرة أخرى وبعد معالجة البيانات إحصائياً وباستخدام معادلة الارتباط بيرسون فقد اتضح إن معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة هو (0،81) وهو معامل يمكن الوثوق فيه

2 - طريقة كيودر -ريتشاردسون 20: وقد أرتأى الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على نفس العين اعلاه وبعد معالجتها إحصائياً وجمع البيانات ومن خلال الاستعانة بمعادلة كيورد-رتيشاردسون 20 فقد تبين أن قيمة الثبات المحسوب بهذه الطريقة هو (0،83) وهو معامل ثبات عال والجدول ملحق (13) يبين قيم معامل الثبات الإختبار التحصيلي بالطريقتين

2- مقياس الانهماك:

يُعد الانهماك في التعلم أحد المفاهيم المهمة في المجال التربوي، حيث يعكس مدى تركيز المتعلم وتفاعله العاطفي والمعرفي والسلوكي أثناء عملية التعلم. ويُشير هذا المفهوم إلى مشاركة الطالب الفاعلة في الأنشطة التعليمية، وقدرته على التعامل مع التحديات الأكاديمية، مما يسهم في تحقيق تعلم أعمق وأكثر استدامة.

اعتمد الباحث مقياس الانهماك الذي قننه لى البيئة العراقية (المشهداني ،2016)علماً ان اخر دراسة اعتمدت المقياس (الاسدي، 2022)

تم تصميم هذا المقياس وفق أسس علمية لقياس أبعاد الانهماك الثلاثة:

1. الانهماك السلوكي: ويشمل المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية.
2. الانهماك العاطفي: ويتعلق بمشاعر المتعلم تجاه المادة التعليمية أو البيئة الدراسية.
3. الانهماك المعرفي: ويتناول قدرة المتعلم على التفكير النقدي والانخراط في معالجة المعلومات بعمق.

تمت مراجعة وتكييف فقرات المقياس لضمان ملاءمته لعينة البحث الحالي وظروفه، مع الحفاظ على الصدق والثبات اللذين تم إثباتهما في الدراسات السابقة.

يُعد هذا المقياس أداة فعّالة لتقييم مدى انخراط الطلاب في عملية التعلم، مما يسهم في تقديم بيانات دقيقة تساعد في تحسين استراتيجيات التدريس وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية محفزة.

5 - التجربة الأستطلاعية لمقياس الانهماك في التعلم:

أرتأى الباحث تطبيق مقياس الانهماك في التعلم والمتكون من (25) فقرة على عينة التجريبية البالغة (14) طالبا أختيروا عشوائياً من مجتمع البحث وذلك لغرض التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس وبدائلة وتعليماتة لدى أفراد العينة الاستطلاعية وكذلك حساب متوسط زمن الإجابة عن المقياس وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي فقد اتضح للباحث أن جميع فقرات المقياس وبدائلة وتعليماته واضحة لدى جميع العينة وأن متوسط زمن الإجابة عليه هو (19) دقيقة

ثبات مقياس الانهماك في التعلم : وقد أرتأى الباحث استخراج قيم ثبات مقياس الانهماك في التعلم بطريقتين وهما :

1 - طريقة إعادة الاختبار : وقد قام الباحث بتطبيق مقياس الانهماك في التعلم على عينة الثبات البالغة (40) طالبا أختيروا عشوائياً من مجتمع البحث وبعد مرور فترة أكثر من أسبوعين فقد أعاد الباحث تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى وبعد معالجة الدرجات التطبيقين إحصائياً باستخدام معادلة الارتباط بيرسون فقد تبين أن قيمة الثبات المحسوب بهذه الطريقة هو (0،78) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه

2- معادلة الفاركو نباخ : وقد أرتأى الباحث تطبيق مقياس الانهماك في التعلم على نفس العينة المستخدمة في طريقة إعادة الاختبار والبالغة (40) طالبا وبعد معالجة جميع البيانات إحصائياً

بالإستعانة بمعادلة الفاكرو نباخ فقد تبين أن قيمة الثبات المحسوب بهذه الطريقة هو (0,85) الجدول ملحق (14) يوضح قيم معامل الثبات لمقياس الانهماك في التعلم ومعامل التفسير المشترك .

اتبع الباحث في تطبيق التجربة ما يأتي:

طبق الباحث تجربته على طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الاثنين الموافق 2024/11/4 بتدريس حصة أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث ، استمر التدريس إلى يوم الاثنين الموافق 30/ 12/ 2024، درس الباحث مجموعتي البحث وفق الخطط التي أعدها مسبقاً ، وفي نهاية التدريس طبق الباحث اختباراً تحصيلياً على مجموعتي البحث في يوم واحد والموافق الاثنين 30/ 12/ 2024، في الساعة ٨,٣٠ إلى ٩,٥٠ صباحاً والاختبار الثاني بدأ في الساعة ١١,٢٠ إلى ١٢,٤٠ بعد أن أخبر الباحث الطلبة بالامتحان قبل أسبوع.

تاسعا: الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية وبمساعدة البرنامج الإحصائي Spss للحقيبة الاجتماعية :-

1-اختبار مان-وتني لعينتين مستقلتين
2-اختبار مربع كاي سكوير لحسن المطابقة
3-معادلة كيودر- رتيشاردسون 20
4 معادلة الارتباط بيرسون
5-معادلة الفاكرونباخ
6-معادلة التمييز للفقرات الموضوعية
7-معادلة الصعوبة للفقرات الموضوعية
8-معادلة فعالية البدائل الخاطئة
9-الاختبار الثنائي t-test لعينتين مستقلتين
10-معادلة قياس حجم الأثر

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

سيقوم الباحث في هذا الفصل بعرض النتائج وتفسيرها وحسب فرضيات البحث المعتمدة الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وكما يأتي :

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها :هدف البحث الحالي إلى التعرف على :

أثر انموذج ليستر لتحصيل وزيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة بمادة تاريخ الفن فقد قام الباحث بالتحقق من أهداف البحث على وفق الآتي :

ولغرض التحقيق من صحة الفرضية الصفرية الأولى فقد استخدم الباحث اختبار مان-وتني للرتب ولاستخراج قيمة (ي) المحسوبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي بمادة تاريخ الفن وللتعرف على متوسط رتب المجموعتين فان الجدول (15) يوضح نتائج اختبار مان-وتني للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي بعدياً

ويلاحظ من نتائج وقيم الجدول (15) بأن متوسط رتب المجموعة التجريبية بلغ (15,5) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (5,5) في الاختبار المعرفي بمادة تاريخ الفن بعدياً وبلغت قيمة مان-وتني الصغرى (صفر) وهي أصغر من قيمة مان-وتني الجدولية والبالغة (23) ولذلك تكون النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية و يفسر الباحث وفقا لذلك بأن هناك أثرا واضحا لانموذج ليستر في تنمية التحصيلي في مادة تاريخ الفن لطلاب المجموعة التجريبية بعديا وملحق (15) يوضح درجات ورتب المجموعتين في الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الفن بعدياً و لزيادة الاطمئنان وللتأكد من صحة الفروق الإحصائية ولصالح المجموعة التجريبية

ولمعرفة حجم أثر أنموذج ليستر في تنمية المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الفن فقد ارتأى الباحث استخدام معادلة حجم الأثر وبعد أن انهى الباحث تطبيق معادلة حجم الأثر ومعالجة جميع البيانات إحصائياً وبمساعدة البرنامج الإحصائي Spss للعلوم الاجتماعية فقد اتضح للباحث بأن قيمة حجم أثر أنموذج ليستر في تنمية الاختبار التحصيلي لطلاب المجموعة التجريبية هو (0،78) وكما موضح في ملحق الجدول (16) في أدناه.ويعتقد الباحث بأن سبب ارتفاع قيمة حجم الأثر ،ربما يعود إلى قوة أثر أنموذج ليستر في تنمية التحصيل لمادة تاريخ الفن لدى طلاب المجموعة التجريبية فضلا عن قيام الباحث عن عزل جميع المتغيرات الدخيلة التي تعرقل سير تطبيق التجربة .

ولغرض التحقيق من صحة الفرضية الصغرية الثانية فقد استخدم الباحث اختبار مان-وتني للرتب، ولاستخراج قيمة (ي) المحسوبة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مقياس الانهماك في التعلم ، وللتعرف على متوسط رتب المجموعتين، فان ملحق الجدول(17) يوضح نتائج اختبار مان-وتني للمجموعتين التجريبية و الضابطة في مقياس الانهماك في التعلم بعديا ويلاحظ من نتائج وقيم الجدول (17) بأن متوسط رتب المجموعة التجريبية بلغ (15،4) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (5،6) في مقياس الانهماك في التعلم بعدياً وقد بلغت قيمة (ي) الصغرى (1) وهي أصغر قيمة (ي)الجدولية والبالغه (23) وبذلك فإن النتيجة تكون دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0،05) ولصالح المجموعة التجريبية و يفسر الباحث وفقا للنتائج بأن هناك دورا كبيرا وأثرا واضحا لأنموذج لي في تنمية الانهاك في التعلم لطلاب المجموعة التجريبية، والجدول (17) يوضح درجات ورتب المجموعتين في مقياس الانهماك في التعلم بعدياً ولغرض التأكد من صحة الفروق الإحصائية ولصالح المجموعة التجريبية ولزيادة الاطمئنان ولمعرفة حجم أثر أنموذج ليستر في تنمية الانهماك في التعلم للمجموعة التجريبية فقد عمد الباحث إلى استخدام معادلة حجم الأثر ، وبعد الانتهاء من تطبيق معادلة حجم الأثر وم ومعالجة جميع البيانات إحصائياً وبمساعدة البرنامج الإحصائي Spss للعلوم الاجتماعية ، فقد اتضح للباحث بأن قيمة حجم أثر أنموذج ليستر في تنمية الانهماك في التعلم لطلاب المجموعة التجريبية هو(0،71) وكما موضح في ملحق الجدول (18) ادناه.

ويعتقد الباحث بأن سبب ارتفاع قيمة حجم الأثر ربما يعود إلى رصانة وقوة انموذج ليستر في تنمية الانهاك في التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية فضلا عن قيام الباحث في السيطرة على معظم المتغيرات الدخيلة التي تطرأ على تطبيق البرنامج أو التجربة مع ملاحظة قيام الباحث في إجراء التكافؤ قبلياً بين المجموعتين أيضا.

ثانياً : تفسير النتائج ومناقشتها :

من طريق النتيجة التي توصل إليها البحث والتي أظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا المفاهيم على وفق أنموذج ليستر على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في تحصيل مادة تاريخ الفن ويرى الباحث إن هذا التفوق قد يعزى إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1. إن تعلم الطلبة على وفق أنموذج ليستر ساعد على البناء المعرفي للطلاب بأنفسهم والالمام بجميع خصائص المعرفة الجديدة ، وبهذا اصبحت المعرفة المتعلمة جزءاً اصيلاً من البنية المعرفية للطلاب
2. توظيف أنموذج ليستر في التدريس ، جعل عملية التعليم لدى الطلبة مشوقة ومحببة لديهم لأنه يوفر فرص كثيرة للتفاعل النشط بين الطلبة وعناصر البيئة المحيطة بهم .
3. البيئة التعليمية التفاعلية التي أوجدها انموذج ليستر مكن الطلبة من تحديد المهام الواجب القيام بها من اجل التعامل مع الموقف التعليمي.

4. إن استعمال أنموذج (ليستر) نقل دور المدرس من دور الملقن إلى دور الموجه والمرشد والميسر للعملية التعليمية، مما جعل الطلبة محوراً لها، فزادت فرصة مشاركتهم بالدرس من خلال التساؤل والنقاش والحوار فيما بينهم، مما زاد من قابليتهم على فهم مفردات مادة تاريخ الفن ومفاهيمها.

ثالثاً : الاستنتاجات

توصل البحث الحالي إلى أن التدريس بأنموذج ليستر قد أحدث أثراً في تحصيل وزيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن وفي ضوء هذه النتيجة منتج الباحث عدداً من الاستنتاجات وهي كالاتي :

1. إن استعمال أنموذج ليستر أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً اختبار تحصيلي وزيادة الانهماك في التعلم لأنموذج ليستر على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية

2.استعمال أنموذج ليستر اسهم في تدريس بطريقة مترابطة ومتسلسلة ومتكاملة.

3.استعمال أنموذج ليستر بوصفه أنموذجاً حديثاً في التدريس ساعد على ظهور سلوكيات مرغوب فيها لدى طلاب منها الانتباه خلال الدرس والاهتمام في تحصيل بنحو عام مادة تاريخ الفن بنحو خاص وإثارة تشويق الطلاب إلى متابعتها والأقبال

4.آثار أنموذج ليستر لتحصيل وزيادة الانهماك في التعلم كونه يهتم بإيجابية المتعلم ونشاطه كون إن أحدى خطوات الانموذج هي إثارة الدافعية وكذلك ان ارتباطها بميول واهتمامات واتجاهاتهم كان له الأثر الملموس في حماسهم العملية التعلم .

5. إن أنموذج ليستر نظم المادة التعليمية بشكل خطوات إجرائية منظمة ومتسلسلة بحسب صعوبتها، بما وفر تفاعلاً بين المدرس والطالب، والتي ساعدت على تحصيل المفاهيم الفنية بالشكل الصحيح .

رابعاً : التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تم صياغة جملة من التوصيات هي:

ا. اعتماد أنموذج ليستر في تدريس مادة تاريخ الفن لطلاب الصف الرابع معهد الفنون الجميلة

2. ضرورة قيام مراكز الأعداد التدريب في مديريات التربية دورات المدرسي ومدرسات مادة تاريخ الفن في معاهد الفنون الجميلة وتدريسهم بالنماذج والطرائق الحديثة في التدريس ولاسيما أنموذج ليستر.

3.اعتماد أنموذج ليستر في تدريس مادة تاريخ الفن لطلاب معهد الفنون الجميلة لما اثبتته النتائج من نجاح التجربة المثبتة بعينة البحث

خامساً : المقترحات

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث الآتي :

1. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر أنموذج ليستر في حل مشكلات التعليم المواد نظرية أخرى

2.إجراء دراسة مماثلة باعتماد أنموذج ليستر في تدريس طلاب المرحلة الإعدادية مع مراعاة متغير الجنس لمادة التربية الفنية

3.إجراء دراسة موازنة بين أنموذج ليستر ونماذج أخرى في تحصيل وزيادة الانهماك في التعلم لدى طلاب معهد الفنون الجميلة بمادة تاريخ الفن.

٤. اجراء دراسة في فروع اخرى مماثلة للبحث الحالي على طلاب مراحل دراسية أخرى.

المصادر والمراجع

القران الكريم

1. المعماري،علي أحمد خضر(2021): **إعادة تشكيل العالم مرارة تحليلة من المفاهيم والمصطلحات**

2. أبو حويج مروان وآخرون(٢٠٠٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، الدار العالمية الدولية للثقافة، عمان.

3. أبو زينة،فريد كامل،(2011)،**النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات** :دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع،

4. اتين جلسون .(1996) ***روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط*** **.الكويت :جامعة الكويت.**

5. اتين جلسون، (1996)، روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط، الكويت: جامعة الكويت،

6. إلياس زيات، حسني الحريري، و نبيل الحفار .(2011) ***الباروك : الموسوعة العربية*** **.كتاب رقمي.**

7. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، (2018)، التدريس مداخلة - نماذجه-استراتيجياته مع (الامثلة التطبيقية)، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر،

8. أمين الصيرفي .(2007) ***أساطير في الفن والحب والجمال*** **. كتاب رقمي :كتب عربية.**

9. إيلاف سعد البصري .(2008) ***وظيفة الإبلاغ في الرسوم الجدارية العراقية والمصرية القديمة*** **. بغداد :دار الشؤون الثقافية العامة.**

10. إيلاف سعد البصري، (2008)، وظيفة الإبلاغ في الرسوم الجدارية العراقية والمصرية القديمة، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة،

11. إيناس الخولي .(2010) ***الفنون والعمارة في أوروبا من المسيح المبكر إلى الركوكو*** **.عمان : وزارة الثقافة.**

12. البعلي، ابراهيم عبد العزيز محمد، (2012)،فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (47)،الجزء (3)،

13. البيضاني، وليد خالد عبد، (2015)، إثر انموذجي زاهوريك، ودانيال في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لمادة الفيزياء ودافعيتهم المعرفية، (اطروحة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة - ابن الهيثم،جامعة بغداد،

14. توماس مونرو .(2005) ***التطور في الفنون)*** **.ترجمة :أحمد نجيب هاشم، المحرر (مصر : الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.**

15. توماس مونرو، (2005)، التطور في الفنون، (ترجمة: أحمد نجيب هاشم، المحرر) مصر: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر،

16. جان نوفسل .(1966) ***دولة الفاتيكان)*** **.نقله إلى العربية : ميخائي الرجي، المحرر (بيروت، لبنان :دار مكشوف**

17. جليهم، احمد خضير حسين، (2018)، فاعلية التدريس بأنموذج نيدهام البنائي في تحصيل مادة الاحياء والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية،

18. جوستاين غاردر .(2024) ***رواية حول تاريخ الفلسفة*** **.كتاب رقمي :ترجمة :حياالحويك عطية.**

19. جيرهارد بيسيل، و بيير لو جروس .(1997) *تاريخ بناء الكنيسة والتوثيق الشامل* .ريدنيغ)سي فيدي.(
20. جيري بروتون .(2014) *فنون عصر النهضة)* .ترجمة :إبراهيم بيلي محروس ومراجعة هبة نجيب مغربي، المحرر (مؤسسة هنداوي.
21. الخزرجي، نصيف جاسم عبيد، (2008)، إثر انموذجي التعلم البنائي والتعلم التعاوني في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزياوية والتفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد،
22. الخوري غي شركيس .(1990) *سر إلى العمق* .كتاب رقمي.
23. الدليمي، عصام حسن(2014)،النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن،
24. راوية عبد المنعم .(2005) *الحس الجمالي وتاريخ الفن* .الاسكندرية، مصر :دار المعرف الجامعية.
25. ربيعة حيار .(2009) *كارافاجيو* .ببلومانيا للنشر والتوزيع.
26. رزوقي، رعد مهدي واخرون (2017):نماذج تعليمية – تعليمية في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي
27. رفاعي، عقيل محمود، (2012)، التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، القاهرة: دار الجامعة الجديدة،
28. زيتون ، كمال عبد الحميد،(2007)، النظرية البنائية استراتيجيات تدريس العلوم،دار الشروق للنشر وتوزيع عمان –
29. زيتون، كمال، (2002)، تدريس علوم الفهم رؤية البنائية، ط1، القاهرة: عالم الكتب،
30. زيغان، مازن توفيق، (1993)، إثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتي تدريس التربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليربوك، اريد،
31. سرايا،عادل،(2007)،التصميم التعليمي والتعلم ذو معنى، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع السلسة :المصادر التربوية في تكنولوجيا التعليم،
32. سلامة موسى .(2015) *تاريخ الفنون وأشهر الصور)* المجلد .(2 قطر :وزارة الثقافة والفنون والتراث.
33. سمارت .(2014) *ولادة بوتيشيلي فينوس* .ايطاليا :اكاديمية خان.
34. السيد، علي محمد، (2008)، التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية (ط،1)، القاهرة: دار الفكر العربي
35. عبد الله، زكريا، (2010)، البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم، وزارة التربية والتعليم، البحرين،
36. عدس، عبد الرحمن، ١٩٩٨م، علم النفس التربوي نظرة معاصرة، دار الفكر الإسلامي الحديث، فلسطين.
37. عزيزة فوال بابتي .(2000) *موسوعة الأعلام العرب والمسلمين والعالميين*.
38. عصام الحوراني) .مجلد .(2010 ,7 الحداثة *.مجلة فصلية ثقافية عامة تعنى بقضايا التراث الشعبي والحداثة*.
39. العفون، نادية حسين يونس وحسين سالم مكاون، (2012)، تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية ،ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع،

40. محسن محمد عطيه، (1996)، دراسات فلسفية ونقدية - غاية الفن (المجلد 3)، مصر: دار المعارف،
41. محمد عزت مصطفى .(2021) *قصة الفن التشكيلي -عصر النهضة* .وكالة الصحافة العربية.
42. محمد علي علوان) .مجلد 13 العدد .(2019, 237 المقاربات الدلالية للأنساق .*مجلة نابو للبحوث والدراسات*.
43. محمد قصاص .(1992) .*الفاتيكان وروما المسيحية* . دمشق :دار طلاس للنشر.
44. محمد محمد كذلك .(2018) .*عالم الفن التشكيلي* .محمد كذلك للنشر.
45. محمد نظمي .(1994) .*الإبداع في الجماليات* .القاهرة :دار المعارف.
46. المحمدي، سعد علي ريحان، (2020)،الادارة الاستراتيجيه والادارات المعاصرة، دار االيازوري العلمية للنشر والتوزيع،المجلد الاول،

The Effect of The Lester Model on Achieving And Increasing Engagement In Learning Among Students of The Institute of Fine Arts

Mahdi Khaled Mohsen
Prof. Dr. Mohammed Jassim Al-Obaidi Asst. Prof. Dr. Mohsen Salem Al-Moussawi
Al-Mustansiriya University / College of Basic Education /
Department of Art Education
Dr.mohammed.g@uomustansiriyah.edu.iq
mohsin.edbs@uomustansiriyah.edu.iq
Mmnnnyy136@gmail.com

Abstract:
The current research aims to identify the effect of the Leicester model on achieving and increasing engagement in learning among students of the Institute of Fine Arts in the subject of Art History. The researcher adopted the experimental design with two groups with an achievement (cognitive) test. The research sample consisted of (20) students distributed They were distributed equally into the two experimental and control groups. The researcher prepared two tools for his research, which were the achievement test and the engagement scale. To reach the research results, the researcher used a set of statistical methods, including: Mann-Whitney test for two independent samples, Kuder-Richardson equation 20 for the reliability of the achievement test, Pearson correlation, and Farco-Nbach for the reliability of the engagement scale, the difficulty factor for the objective items, the effectiveness of false alternatives, and measuring the effect size.
Keywords: Leicester Model, Engagement, Learning,